الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين

دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس

تخصص: علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب

إبراهيم مسغونى

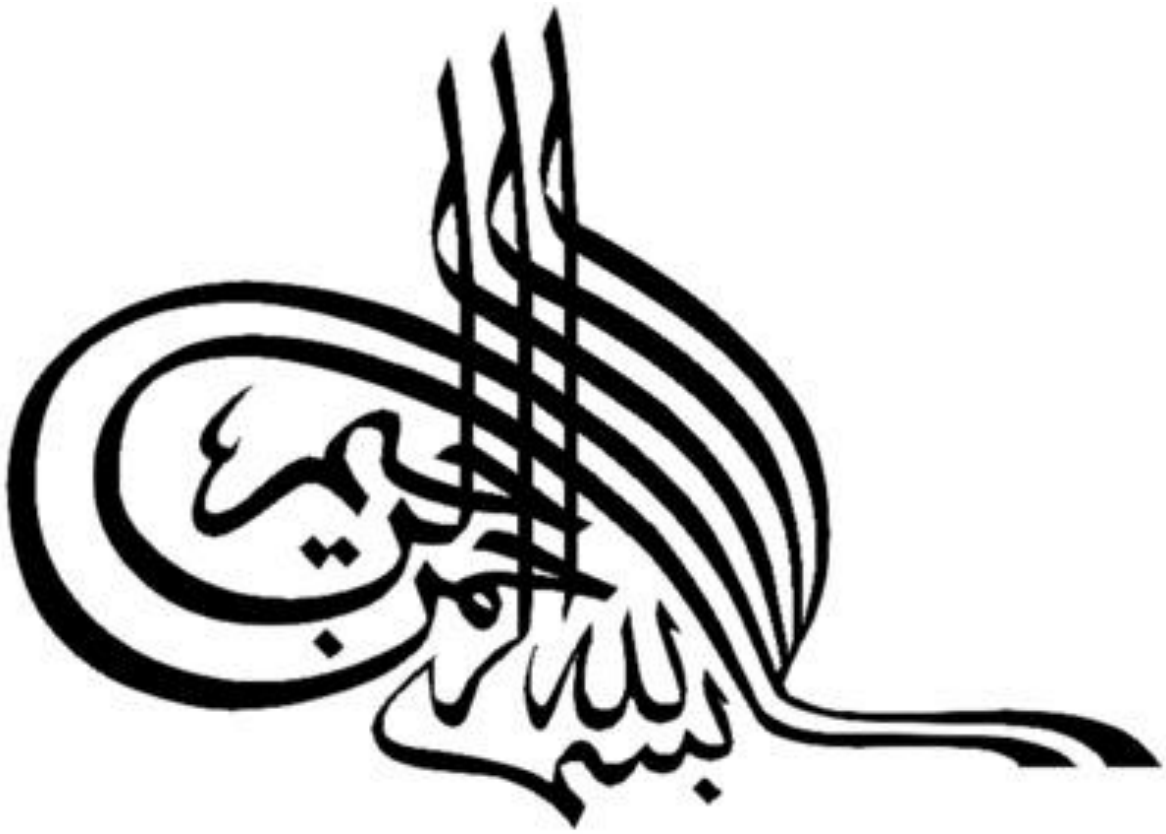
إشراف الأستاذ الدكتور

أ.د: نور الدين تاوريريت

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
الأزهر العقبي	أستاذ محاضر أ	رئيسا	محمد خيضر بسكرة
نور الدين تاوريريت	أستاذ	مشرفا ومقررا	محمد خيضر بسكرة
عيسى قبقوب	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	محمد خيضر بسكرة
نبيل مناني	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	محمد خيضر بسكرة

السنة الجامعية: 2013 /2014.


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

أهدي هذا العمل...

إلى والديَّ الكريمين حفظهما الله و راعهما.

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى زوجتي العزيزة التي طال ما كانت دعما وسندا لي طوال مشواري.

إلى ابني رائد سعد الدين، وابنتي سمر.

إلى روح العلامة الأستاذ الدكتور: أبو القاسم سعد الله.

شكر وعرفان

الحمد الله العلي القدير أن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع وأصلي وأسلم على من لا نبي بعده.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: نور الدين تاوريريت الذي تفضل بالإشراف على انجاز هذا العمل حيث وقف منذ اللحظات الأولى مسديا بتوجيهاته وإرشاداته القيمة والمتميزة.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: نصر الدين جابر الذي كان نبعا للأفكار النيرة، ومثالا يقتدى به.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: الطاهر سعد الله على كل توجيهاته طوال مشواري الأكاديمي.

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل من قدم لي يد المساعدة، وخاصة الأصدقاء: أحمد حنكة، عبد المالك زكري، جمال حسان، وإلى كل المعلمين والمعلمات الذين شاركوا بالإجابة على استبيان هذه الدراسة.

ملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوع: الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، وتهدف إلى ما يلي:

– التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارسنا الابتدائية.

– التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الابتدائية والوقوف على واقعها في مدارسنا.

– الكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية في الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

تقدم الدراسة الفرضيات التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين حسب الجنس.

و يتم ذلك باستخدام استبيان تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ، و استبيان قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، ثم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين عينتين منفصلتين باستخدام برنامج الإحصاء في العلوم الاجتماعية spss.

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 268 معلما ومعلمة من 87 مدرسة ابتدائية من مناطق ريفية وحضرية من ولاية الوادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر انتشارا واستخداما من طرف مديري المدارس الابتدائية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كامل عينة الدراسة.

Résumé:

Cette étude a examiné le sujet: les styles de leadership des directeurs d'écoles primaires et de leur impact sur la motivation à la réussite des enseignants, et vise à:

- Identifier les styles de leadership qui prévalent dans la gestion de nos écoles primaires.
- Pour déterminer le niveau de motivation à la réussite chez les enseignants du primaire et se tenir debout sur sa réalité dans nos écoles.
- Divulgation de la mesure de l'impact du style de leadership du directeur de l'école élémentaire de réalisation motivation des enseignants.

L'étude fournit des hypothèses suivantes:

- Il y avait des différences statistiquement significatives dans le niveau de réalisation motivation des enseignants qui travaillent sous la direction d'un directeur et les enseignants dictatorial qui travaillent sous la direction du directeur démocratique.
- Pas de différence statistiquement significative dans le niveau de motivation à la réussite selon le sexe avec les enseignants qui travaillent sous la direction du directeur démocratique.
- Pas de différence statistiquement significative dans le niveau de motivation à la réussite selon le sexe avec les enseignants qui travaillent sous la direction d'un directeur dictatorial.
- Aucune différence statistiquement significative dans le niveau de réalisation motivation des enseignants par sexe.

Ceci est fait en utilisant un questionnaire pour déterminer les styles de leadership directeurs d'école élémentaire du point de vue des enseignants, et un questionnaire pour mesurer le niveau de réalisation motivation des enseignants, puis analyser les résultats statistiquement en utilisant le (T) test de l'importance des différences entre les deux échantillons à l'aide d'un programme distinct de statistiques dans les sciences sociales SPSS .

Cette étude a été menée sur un échantillon de 268 enseignants de 87 écoles primaires de la wilaya d'El oued et urbaines de l'État de la vallée.

L'étude a révélé les résultats suivants:

- Que le style de leadership démocratique est le style le plus répandu et largement utilisé par les directeurs d'écoles primaires.
- Il y avait des différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation à la réussite auprès d'un échantillon d'enseignants qui travaillent sous la direction du directeur du style de leadership démocratique et l'échantillon des enseignants qui travaillent sous la direction du directeur du style de leadership dictatorial, en faveur de style de leadership démocratique.

- Il y avait des différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation à la réussite entre les enseignants de sexe masculin et les enseignantes qui travaillent sous la direction du directeur du style de leadership démocratique utilisé, en faveur des femmes.
- Il y avait des différences statistiquement significatives dans le niveau de motivation à la réussite entre les enseignants de sexe masculin et les enseignantes qui travaillent sous la direction du réalisateur qui utilise le style de leadership dictatorial, en faveur des femmes.
- Pas de différence statistiquement significative dans le niveau de réalisation motivation des enseignants entre les enseignants de sexe masculin et les enseignantes dans la totalité de l'échantillon de l'étude.

فهرس المحتويات

المواضيع	رقم الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالفرنسية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
أولا: الجانب النظري للدراسة	01
الفصل الأول: إشكالية الدراسية	02
1- تحديد الإشكالية	03
2- فرضيات الدراسة	04
3- أهمية الدراسة	05
4- أهداف الدراسة	05
5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	06
6- الدراسات السابقة	08
7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية	22
الفصل الثاني: الأنماط القيادية	24
1- تمهد	25
2- مفهوم القيادة	26
3- عناصر القيادة	27
4- أهمية القيادة	30
5- القيادة الإدارية	31
6- القيادة والرئاسة	32
7- الأنماط القيادية	34

8- نظريات القيادة	36
9- نماذج للسلوك القيادي	43
10- خلاصة الفصل	49
الفصل الثالث: الدافعية الإنجاز	50
1- تمهيد	51
2- مفهوم الدافعية	51
3- تعريف الدافعية للإنجاز	54
4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	55
5- أهمية الدافعية	58
6- تصنيف الدوافع	59
7- خصائص الدافعية	61
8- العوامل المؤثرة في الدافعية	62
9- نظريات الدافعية	63
10- قياس الدافعية	75
11- خلاصة الفصل	77
ثانيا: الجانب الميداني للدراسة	78
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	79
1- تمهيد	80
2- منهج الدراسة	80
3- حدود الدراسة	80
4- عينة ومجتمع الدراسة	81
5- أدوات جمع البيانات	82
6- الأدوات الإحصائية	84
7- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	84
8- الدراسة الاستطلاعية	90
9- الدراسة الأساسية	92
10- خلاصة الفصل	102
الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج	103

1- تمهيد	104
2- عرض النتائج	104
3- تفسير النتائج	111
4- اقتراحات وتوصيات	115
5-خلاصة الفصل	115
خاتمة	116
قائمة المراجع	117
الملاحق	125

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	الفرق بين القيادة والرئاسة	33
02	خصائص ومهارات القائد عند Stogdill	38
03	العوامل الدافعة والوقائية	65
04	مقارنة بين نظرية ماسلو، ونظرية هرزبرغ	66
05	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	68
06	عينة ومجتمع الدراسة	81
07	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	82
08	حساب صدق المحكمين لاستبيان الدافعية	86
09	حساب صدق المحكمين لاستبيان الأنماط القيادية	87
10	حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز	89
11	حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية	90
12	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	90
13	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير	91
14	توزيع عينة دراسة الأساسية حسب الجنس	93
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي للمدير	96
16	توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس	97
17	توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس	99
18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى العينة	104
19	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديمقراطي	105
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديكتاتوري	105
21	قيمة (ت) بين عينة النمط الديمقراطي وعينة النمط الديكتاتوري	106
22	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة النمط الديمقراطي	107

23	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديمقراطي	107
24	قيمة (ت) بين ذكور وإناث النمط الديمقراطي	107
25	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور النمط الديكتاتوري	108
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديكتاتوري.	108
27	قيمة (ت) بين ذكور وإناث النمط القيادي الديكتاتوري	109
28	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية	110
29	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث عينة الدراسة الأساسية	110
30	قيمة (ت) بين ذكور وإناث العينة الأساسية	110

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	التركيب الأوتوقراطي للقيادة	36
02	التركيب الديمقراطي للقيادة	36
03	الشبكة الإدارية	43
04	نموذج هيرسي وبلانشارد	46
05	نموذج هيرسي وبلانشارد	47
06	دوافع السلوك	53
07	أنواع الحوافز	57
08	تصنيف الدوافع	61
09	هرم ماسلو في تدرج الحاجات	64
10	نموذج فروم في الدافعية	70
11	عناصر نظرية تحديد الأهداف في الدافعية	71
12	العلاقة بين مواصفات الأهداف والأداء	72
13	استبيان الدافعية للإنجاز	82
14	استبيان الأنماط القيادية	83
15	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الاستطلاعية	92
16	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الأساسية	93
17	المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية	94
18	المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى إناث العينة الأساسية	95
19	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديمقراطي	96
20	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديكتاتوري	97
21	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الذكور حسب النمط الديموقراطي	98
22	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديمقراطي	99
23	المدرج التكراري للدافعية لعينة الذكور حسب النمط الديكتاتوري	100
24	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديكتاتوري	101

مقدمة:

يعتبر موضوع القيادة من المواضيع التي اهتم بها كثير من الباحثين، لأن مفهوم القيادة يمكن أن يرتبط بعدة مجالات، فمثلا إذا ارتبط بالمجال الاقتصادي سوف يتطرق الباحث فيه إلى قيادة مجالس الإدارة في الشركات بأنواعها، وقيادة المشاريع... وإذا ارتبط بالمجال التاريخي فإن الباحث سيتناول بالدراسة قادة الدول والحضارات و المعارك والحروب... أما إذا ارتبط بمجال الرياضة، فإن الباحث سيهتم بقيادة فرق الرياضة الجماعية وقيادة الاتحادات والنوادي الرياضية... أما في مجال التربية سيهتم الباحث بقيادة الفريق التربوي وإدارة الصف... لذلك كلما توغل فيه الباحث أكثر ازداد رغبة في الاطلاع والتمحيص، كماء البحر للعطشان كلما شرب منه ازداد عطشا.

أما في هذه الدراسة و في تخصص علم النفس الاجتماعي سيرتبط مفهوم القيادة والأنماط القيادية بمفهوم الدافعية للإنجاز، وذلك ضمن جماعة المدرسة الابتدائية، والمتمثلة أساسا في أعضاء الفريق التربوي، وهم مدير المدرسة والمعلمون والمعلمات.

وانطلاقا من أهمية موضوع القيادة والدافعية للإنجاز، وخاصة في الوسط التربوي المدرسي جاءت هذه الدراسة بعنوان: الأنماط القيادة لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

وسوف نتطرق في هذه الدراسة إلى مختلف الجوانب المحيطة بالموضوع، وخاصة موضوع القيادة، وموضوع الدافعية للإنجاز، في جانبين متتالين، الجانب النظري، والجانب الميداني للدراسة ويشتمل الجانب النظري للدراسة على ثلاثة فصول وهي: الفصل الأول، إشكالية الدراسة، الفصل الثاني: الأنماط القيادية، الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز، ويشتمل الجانب الميداني للدراسة على فصلين هما الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية، والفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج وأخيرا الخاتمة.

أولا : الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول : إشكالية الدراسة

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1- تحديد الإشكالية:

تسعى كل المجتمعات في العالم إلى الحفاظ على تراثها الحضاري والثقافي وتستخدم في ذلك أساليب ومؤسسات مختلفة باختلاف طبيعة هذه المجتمعات سواء كانت بدائية أو متطورة، وتعتمد في ذلك على التنشئة الاجتماعية وقد أعدت هذه المجتمعات عدة مؤسسات لتحقيق هذا الهدف.

وتعتبر المدرسة أهم المؤسسات التي تعمل على الحفاظ على كينونة المجتمع وحفظ تراثه وحضارته، وهي في حد ذاتها نموذج مصغر له، وهي الواقع العملي التنفيذي لترجمة الخطط والسياسات لتحقيق أهداف المجتمع من خلال أفراده، كما تعتبر المدرسة نموذجا للجماعة إذ تتوفر على كل عناصرها من قيادة و أفراد يشتركون في التفاعل وتحقيق الأهداف.

كما تعتبر إدارة المدرسة العنصر الفعال في تنفيذ البرامج ومن ثم تحقيق الأهداف والغايات، فمدير المدرسة هو المسؤول الأول عن جميع الأعمال التي تجري على مستوى المؤسسة، وتعد الإدارة المدرسية العنصر الأساسي في العملية التعليمية في المؤسسات التربوية باعتبارها المسؤولة عن توفير الإمكانيات المادية والمعنوية والظروف المناسبة للعاملين فيها من أجل تحقيق أعلى مستوى من الأهداف المرسومة وذلك بالعمل على الرفع من مستوى الأداء للمعلمين الذين يعدون العمود الفقري في العملية التربوية التعليمية، إذ لا يمكن أن نتوقع مستوى مرتفعا من نوعية الأداء في التحفيز والتفوق دون الرجوع إلى مستوى الدافعية للعنصر المحرك والأساسي في هذه العملية، وهو المعلم.

ومن هنا تبرز أهمية دور مدير المدرسة من خلال ما يقوم به من دور محرك وفعال في تسيير وضبط العملية التعليمة التربوية في المدرسة، فهو بذلك يعتبر القائد التربوي في هذه المؤسسة وهو المسؤول عن التسيير والإشراف و المراقبة والدعم والتنظيم من خلال ما يقوم به من ممارسات إدارية و فنية وسلوكات مختلفة تؤدي في النهاية إلى انجاز الأهداف المرسومة مسبقا و المطلوب تحقيقها.

والمدير له دور وتأثير على كافة العاملين في المؤسسة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مما ينعكس على مستوى نوعية الأداء و دافعيتهم للعمل والإنجاز، ومدير المؤسسة في موقع يفرض عليه اختيار نمط معين يعمل وفقه لإدارة شؤون المدرسة الأمر الذي يؤثر على بيئة العمل فيها بكل عناصرها، والنمط الذي يتبعه المدير في تسيير العمل واتخاذ القرارات له تأثير مباشر على العاملين تحت إدارته من معلمين وعمال وموظفين حيث يظهر في مدى حبهم للعمل و التفان والإتقان ومدى

قابليتهم في الاستمرار في الأداء الجيد والتطلع للتفوق والتميز والنجاح، وأكثر ما يهمنا من هؤلاء الموظفين هو المعلم.

وبالتالي فإن إدارة المدرسة تتأثر بطبيعة المدير وشخصيته وميوله تبعا لنمطه القيادي الذي يستخدمه مع المجتمع المدرسي، من جهة أخرى فإن الأفراد في المنظمة لهم أهمية كبيرة في العمل داخلها، فمعرفة كيف يعمل الأفراد وكيف يتعاملون مع بعضهم البعض، وكيف يتم التأثير في سلوكهم ودافعيتهم للعمل والانجاز وكيف تتاح لهم الفرصة للأداء الجيد والفعال، وكيف تغرس فيهم روح الفريق الواحد وقيمة التعاون المشترك، كلها وظائف حيوية للإدارة الحديثة إذا أريد لها التميز والنجاح.

ويختلف المدراء في ممارستهم الإدارية في تسيير شؤون المدرسة نتيجة اختلاف اتجاهاتهم ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية وأساليبها وقواعدها، وقد يرجع إلى اجتهاداتهم الفردية وخبراتهم الشخصية، وطباعهم الاجتماعية حيث يصبح بذلك النمط القيادي لمدير المدرسة عنصرا مؤثرا في عملية دفع المعلمين وتحفيزهم للعمل بإتقان وتفوق ونوع من التميز، أي الرفع من مستوى دافعية المعلمين للإنجاز، ومن هنا يرى الباحث أهمية القيام بهذه الدراسة للإجابة على جملة من التساؤلات التي تطرح في هذا الموضوع وهي كما يلي:

هل يستخدم كل مدراء المدارس الابتدائية نفس النمط القيادي على اعتبار أنهم تلقوا نفس التكوين؟

وهل يؤثر اختلاف الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين؟

وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي؟

وهل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين باختلاف الجنس رغم نفس النمط القيادي للمدير؟

2- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات التي طرحت في إشكالية الدراسة سوف نضع الفرضيات التالية:

2-1- الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي.

2-2- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي.

2-3- الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري.

2-4- الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين حسب الجنس.

3- أهمية الدراسة:

1- تعتبر محاولة تهدف إلى معرفة مدى الأثر بين النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

2- الكشف عن الأنماط القيادية الأكثر شيوعا والتي يستخدمها مديرو المدارس الابتدائية.

3- إثراء المكتبة العربية بهذه الدراسة وتزويد الباحثين والمهتمين بالمجال بما توصلت إليه من نتائج وما أثارته من قضايا ومشكلات والتي تتطلب المزيد من البحث والدراسة.

4- تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للمدرين والأساتذة والمعلمين بتطوير أدائهم.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العناصر التالية:

4 -1- التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارسنا الابتدائية.

4 -2- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الابتدائية والوقوف على واقعها في مدارسنا.

4 -3- الكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية في الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

4 -4- المساهمة في البحث العلمي بهذه الدراسة.

5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5-1- النمط القيادي:

هو الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها مدير المدرسة الابتدائية في إدارة وتسيير شؤون المدرسة والطريقة التي يتعامل بها مع المعلمين والموظفين، وقد ركزت هذه الدراسة على نمطين فقط هما النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري (الأوتوقراطي) ويمكن تحديد وجهة نظر المعلين باستخدام الاستبيان المعد خصيصا والمرفق ضمن هذه الدراسة.

5-2- النمط القيادي الديمقراطي:

هو الأسلوب الذي يستخدمه مدير المدرسة في تسيير المدرسة والتعامل مع المعلمين حيث يعتمد فيه على الحوار، والمشاركة الفعالة، والمسؤولية المشتركة وتفويض السلطات والاهتمام بمشاعر وانفعالات وحاجيات المعلمين وميولهم ورغباتهم ودفعهم بالتشجيع المادي والمعنوي.

5-3- النمط القيادي الديكتاتوري:

هو الأسلوب الذي يعتمد على الأوامر الفوقية من المدير، ويعتمد على مركزية القرار، ويميل إلى الجمود في تطبيق التعليمات ولا يعتمد على حرية الرأي ومناقشة الأفكار في التسيير.

وسوف تتناول هذه الدراسة النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري فقط، على اعتبار أن أغلب الدراسات السابقة تؤكد أن هذين النمطين القياديين هما الأكثر استخداما من طرف المديرين، وكذلك أيضا بحسب الملاحظات الميدانية التي أجريت في المدارس الابتدائية تؤكد ذلك كما أن الهيكل التنظيمي و الإداري لمديرية التربية و المؤسسات التربوية لا يسمح بظهور أنماط قيادية أخرى مثل النمط القيادي الحر أو المتسيب، حتى و إن وجد، فيعتبر شاذا ونادرا.

5-4- الدافعية للإنجاز:

هي تلك العملية التي يتم بواسطتها توجيه السلوك رغبة في تحقيق أهداف معينة إشباعا لحاجة مثارة داخلية أو خارجية، والدافعية المرتفعة هي تلك الرغبة في إنتاج العمل الجيد وتحقيق نتائج في المهام بدرجة عالية من التفوق والتميز.

أما الدافعية المنخفضة، فهي تلك الرغبة المنخفضة في تحقيق الجودة في العمل، ورغبة منخفضة في الوصول إلى نتائج متفوقة وعدم الرغبة في التطور وتحسين المستوى.

أما إجرائيا يمكن قياسها من خلال استجابة المعلمين على الاستبيان المعد خصيصا لقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، المرفق ضمن هذه الدراسة.

5-5- مدير المدرسة الابتدائية:

يمكن تعريفه على أنه موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين، وهو قبل ذلك معلم امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعلمية وتربوية تؤهله لتولى إدارة المدرسة، وهو المسؤول عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير التربوي والتسيير الإداري.

5-6- المعلمون:

هم الموظفون المثبتون والمعينون من السلطات الرسمية ومكلفون بتدريس التلاميذ وفق المناهج الرسمية لوزارة التربية الوطنية في المدارس الابتدائية النظامية الرسمية.

5-7- أثر النمط القيادي على الدافعية للإنجاز:

يعتبر الأثر من بين المفاهيم التي تحدد وتقاس باستخدام المنهج التجريبي، إلا أن في هذه الدراسة لا يمكن استخدام هذا المنهج لاعتبار الدراسة وصفية، ولذلك سوف نستخدم المنهج الوصفي وعليه يمكن تحديد أثر النمط القيادي المستخدم من طرف المدير على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين من خلال دراسة الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وهذا الاتجاه في استخدام المنهج الوصفي ذهبت إليه بعض الدراسات السابقة، ونذكر منها دراسة (مارس 2008).

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية:

6-1-1- دراسة بدير (1993):

بعنوان: العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام على محافظة القليوبية.

هدفت الدارسة إلى:

التعرف على النمط الإداري السائد والكشف عن محددات وخصائص النمط الإداري المرغوب وقد اشتملت الدراسة عينة 218 مدير ووكيلا و680 مدرسا و490 إداريا و343 طالبا، وقد استخدمت الباحثة استبانة لكل فئة من الفئات المعنية بالإضافة إلى الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- قلة اهتمام مدير المدرسة بالاتصالات والتنظيم والتوجيه، والتدريب.
- لم يشجع مدير المدرسة حاجات المعلمين، وتبني سياسة التطوير والتحسين.
- تدني مستوى وضع أهداف قياسية للمدرسة، وتحديد الأدوار وتحديد مواصفات كل موظف.
- تدني الاهتمام بطبيعة العمل في ضوء فهم العلاقة بين الناحية الفنية والإنسانية. (بدير، 1993)

6-1-2- دراسة تركستاني (2002):

بعنوان: السلوك القيادي المدرسي في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

دراسة ميدانية على مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمحافظة جدة – السعودية.

وهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أهم الأساليب الحديثة في مجال تطوير السلوك القيادي المدرسي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.
- التعرف على واقع السلوك القيادي المدرسي بمدارس التعليم الثانوي الحكومي والأهلي بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة وذلك باستطلاع رأي مديرات التعليم الثانوي الحكومي والأهلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود التوصيف المدرسي الوظيفي لمهام الوظيفة القيادية.

– الاعتماد الرئيسي في عملية تولي المناصب القيادية على الأقدمية.

– عدم وجود معايير يتم على أساسها الاختيار الأفضل من بين المتقدمين لشغل الوظائف القيادية.

– قلة الاختبارات الوظيفية والفنية والمهنية التي يتعرض لها المرشحين للقيادة.

– عدم فعالية برامج و دورات التدريب المقدمة لتلك القيادات. (تركستاني، 2002، ص ج).

6-1-3- دراسة شكرية جان (2003):

بعنوان: السلوك القيادي لمديرة المدرسة في التعامل مع الأزمات، في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على النماذج المقترحة من السلوك القيادي لمديرة المدرسة في التعامل مع الأزمات على ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن المديرات ينظرن للحكمة من الأزمات على أنها ابتلاء من الله للمديرة شخصيا ومحبة ورفعة عند الله مع احتساب الأجر من وراء الصبر.

– إن المديرات يرجعن أسباب الأزمات إلى ضعف الوازع الديني وتبني تصورات ومفاهيم خاطئة تزيد من حدة الأزمة، وتقيد المديرات بأنظمة ولوائح قد تعيق التصرف لديهن وقت الأزمة.

– إن المديرات يستخدمن بعض الأساليب الهامة لمواجهة الأزمات منها تقوية الوازع الديني، وطلب الثبات والصبر ليتولد لديهن اليقين والهدوء والسكن النفسي، حتى يتمكن من مواجهة الأزمة بعقلانية ثم احتواء الأزمة والحد من انتشارها والتوجيه والنصح للمنسوبات بتفادي الفتن والمنازعات واستخدام أسلوب المواجهة الموضوعية مع أطراف الأزمة.

– إن المديرات يرغبن لتفادي الأزمات المستقبلية بأن يتم تطوير الأنظمة واللوائح بما يتفق مع إمكانية مواجهة الأزمات وتلافيها، وتزويد المدارس بمراجع لأزمات واقعية وأساليب معالجتها واستحداث وحدة لإدارة الأزمات في مكتب الإشراف تفي بالأزمات وكل ما يخص بها.

6-1-4- دراسة طلال الشريف (2004):

بعنوان: الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة.

وتهدف الدراسة إلى:

– التعرف على أنماط القيادة السائدة في منطقة مكة المكرمة.

– التعرف على الأداء الوظيفي بإمارة مكة المكرمة.

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– تبين أن هناك توافر الأنماط القيادية حيث يمارس القادة النمط القيادي الديمقراطي بدرجة عالية والنمط القيادي الأوتوقراطي بدرجة أقل.

– تبين وجود عوامل وخصائص تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي وأخرى تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الوظيفي.

– تبين أن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا وموجبة بين نمط القيادة الديمقراطي ومستوى الأداء الوظيفي، فين حين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين نمط القيادة ومستوى الأداء الوظيفي لدى كل من نمط القيادة الحر ونمط القيادة الأوتوقراطي. (الشريف، 2004، ص132).

6-1-5- دراسة العازمي (2006):

بعنوان: القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري.

وتهدف الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على العلاقة بين سمات وخصائص القائد التحويلي وتوافر الإبداع الإداري لدى العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية.

– التعرف على مدى تباين أراء العاملين المدنيين بالوزارة تجاه خصائص وسمات القيادة التحويلية وتجاه توافر القدرات الإبداعية بتباين خصائصهم الشخصية الوظيفية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة طردية بين امتلاك القيادات الإدارية لسمات وخصائص القائد التحويلي وامتلاك المرؤوسين مهارات وقدرات إبداعية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول امتلاك العاملين لقدرات إبداعية بين أصحاب المؤهلات العلمية.

– وجود فروق ذات صلة دلالة إحصائية حول امتلاك العاملين لقدرات إبداعية بين أصحاب الخبرات الدنيا، وأصحاب الخبرات الأعلى لصالح أصحاب الخبرات الأعلى. (العازمي، 2006، ص6)

6-1-6- دراسة المخلافي (2008):

بعنوان: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية والحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة صنعاء.

– التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في تلك المدارس.

– علاقة الأنماط القيادية بالرضا الوظيفي.

وقد أجريت الدراسة على 500 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– الأنماط القيادية الثلاث تمارس بدرجة متوسطة، وان النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط الديمقراطي الأوتوقراطي فالنمط القيادي الحر.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 في تصورات المعلمين للنمط القيادي الديمقراطي تعزى لنوع السلطة ولصالح مديري المدارس الخاصة وفي النمط القيادي الأوتوقراطي كانت الفروق لصالح مديري المدارس الحكومية، وكانت الفروق في النمط القيادي الحر تعزى لمتغير السلطة، وكذلك في النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي تعزى لمتغير الجنس.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين النمط القيادي الديمقراطي والأوتوقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا الوظيفي المختلفة ما في ذلك الرضا الوظيفي العام، بينما لم تظهر أي علاقة ارتباط بين النمط القيادي الحر ومجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام. (المخلافي، 2008، ص ل)

6-1-7- دراسة حسن ناصر (2010):

بعنوان: الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية، من وجهة نظر العاملين.

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على أنماط القيادة السائدة في المنظمات الأهلية الفلسطينية.

– التعرف على الأداء الوظيفي في هذه المنظمات.

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي.

حيث اشتملت الدراسة على عينة من 138 منظمة عاملة في قطاع غزة وشملت 340 مديرا ورئيس قسم وأخرى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر استخداما في هذه المنظمات ثم يليه النمط القيادي الأوتوقراطي، وأخيرا النمط القيادي الحر.

– كما أظهرت الدراسة أن المستوى العام للأداء الوظيفي كان جيدا.

– أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والحر المستخدم في هذه المنظمات ومستوى الأداء الوظيفي، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الأوتوقراطي المستخدم في هذه المنظمات.(حسن ناص، 2010، ص13)

6-1- 8- دراسة الأغا (2011):

بعنوان: تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية الغوث بمحافظات غزة.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– تحديد مهارات القيادة المدرسية التحويلية ودرجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية المتميزة بمحافظة غزة – لهذه المهارة.

– معرفة دلالة الفروق لدى ممارسة مديري المدارس الإعدادية المتميزة لمهارات القيادة التحويلية التي تعزى إلى متغيرات: السن، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– درجة ممارسة المدرسين المميزين للمهارات المختلفة تنازليا كانت كالتالي: (المهام المشتركة الخطاب التحويلي، تعديل السلوك بالقيم، العمل الجماعي التعاوني، التفهم والإعذار).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الإعدادية المميزة بوكالة غوث بمحافظة غزة لدرجة ممارسة مديرهم لمهارات القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. (الأغا، 2011، ص07)

6-1- 9- دراسة النبيه (2011):

بعنوان: فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين.

– معرفة أثر متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية على متوسطات تقديرات المعلمين على هذه العلاقة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات صلة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الأقل، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الأقل من خمس سنوات، ولمتغير المنطقة لصالح شرق غزة وغرب غزة الوسطى.

– حصلت درجة توافر النمط التحويلي على وزن نسبي 79.40% بدرجة كبيرة كما حصلت درجة توافر النمط التفاعلي على وزن نسبي قدره 71.07% بدرجة كبيرة. (إياد النبيه، 2011، ص ث)

6-1-10- دراسة العجارمة (2012):

بعنوان: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

وهدفت الدراسة إلى:

– التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان.

– التعرف على مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.

– التعرف على إمكانية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة $\propto=0.05$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في عمان.

– التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto=0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي والخبرة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة كانت متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي فالنمط القيادي المتسيب (الحر).

– مستوى جودة التعليم في هذه المدارس الخاصة كان متوسطا.

– وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة $\propto=0.05$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في هذه المدارس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعا للجنس والمؤهل العلمي، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

6-1-11- دراسة ماسارو وأغسطس (2000) (Massaro & Augustus) :

بعنوان: Teacher perception of school chimate and principle reported leadership styles based anthree empirical.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلانشارد) لأنماط القيادة لمدير المدرسة، وأثره على المناخ التنظيمي من أجل تطوير

المدرسة في مقابلة حاجيات المجتمع والمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (330) معلما تم اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة. (العجارمة، 2012، ص:77-78)

6-1-12- دراسة سانكيز ببركنز (2002):(sachez- Perkins) :

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة فيما إذا كان مهتما بتركيب المهمة أو بالعلاقات أو الاعتبارية، وبين الدافعية إلى العمل لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس، وتم استخدام أداتين للدراسة أحداهما استبانة وصف السلوك القيادي لهالبن، والأخرى استبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي وتشكلت عينة الدراسة من (311) معلما ومعلما تم اختيارهم عشوائيا من عشرة مدارس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\propto=0.05$ بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم.
- كان النمط المناسب لنموذج الدافعية الخارجية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto=0.05$ بين نموذج الأمثل والدافعية الداخلية الأمثل والاعتبارية وبين نموذج الدافعية الخارجية الأمثل والاعتبارية. (المهرات، 2009 ص54، 55)

6-2- الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

6-2-1- دراسة الخطيب (1996):

بعنوان: دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتأكيد الذات ومتغير التحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق دالة إحصائيا في درجات دافع الإنجاز لدى مستويات الإنجاز الثلاث (المرتفع المتوسط، المنخفض) لصالح المجموعتين المتوسطة والمرتفعة الإنجاز.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الإنجاز في متغير تأكيد الذات في عينة البحث.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 = ∝ في درجات الدافع إلى الإنجاز بين الطلبات ذوات التخصصات المختلفة.

– توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى 0.01 = ∝ بين مستويات الإنجاز في متغير التحصيل الدراسي، وبالمقابل لا يوجد تفاعل دال بين دافع الإنجاز والتخصص والتحصيل الدراسي في علاقتهم بتأكيد الذات. (الخطيب، 1996، ص168،169)

6-2-2. دراسة إبراهيم عبد الحميد (2003):

بعنوان: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتسبة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتسبة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وعلاقتها بكل من توكيد الذات والعمر لدى الجنسين والتعرف على طبيعة الفروق في مستوى الدافعية بين الموظفين حسب تباينهم من حيث الجنس والجنسية ومستوى الأجر والتعليم والحالة الزوجية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– يوجد ارتباط ايجابي بين توكيد الذات من جهة والدافعية للإنجاز بمختلف مكوناتها من جهة أخرى بالنسبة للذكور.

– يوجد ارتباط منحني بين توكيد الذات والدافعية للإنجاز بالنسبة للإناث.

– يوجد ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين العمر وكل من المثابرة وتقدير أهمية الوقت والطموح والاهتمام بالتميز والمنافسة والدرجة الكلية للإنجاز من جهة أخرى بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهي غير دالة إحصائيا. (إبراهيم عبد الحميد، 2003، ص01، 31، 32)

6-2-3- دراسة الشوكاني (2006):

بعنوان: العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز.

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارس الثانوية بمحافظة جدة وفق نموذج هرسي وبلانشارد وتفريز الإيجابي منها.
- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.
- الكشف عن مدى العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي ودافعية معلميه للإنجاز.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن نمط المشاركة كان أكثر الأنماط شيوعا بين مديري المدارس يليه نمط التسويق وأقلها شيوعا نمط التفويض.
- إن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز، يليه بعد إدراك أهمية الزمن، ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز، فبعد الطموح، فالمثابرة وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية.
- وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر. (الشوكاني، 2006 ص121)

6-2-4- دراسة بووذن (2007):

بعنوان: محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

- الوصول إلى أهم محددات الرضا الوظيفي انطلاقا من الحاجات المتضمنة في نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية.
- معرفة تأثير تلك الحاجات على رضا العمال في المؤسسة الجزائرية.
- معرفة أهمية حاجات الانتماء والقوة والإنجاز بالنسبة للعامل الجزائري في تحقيق الرضا الوظيفي.
- معرفة علاقة تلك الحاجات بالرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن للذكور حاجة القوة ذات أهمية مرتفعة لتحقيق الرضا الوظيفي، ثم تأتي حاجة الانتماء في الأخير من حيث الأهمية للذكور.

– أما بالنسبة للإناث فإن حاجة الانتماء والإنجاز لهما نفس الأهمية المرتفعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الحاجات المتضمنة في نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية (الانتماء، القوة، الإنجاز) لتحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية حسب متغير الجنس.

(بووذن ، 2007، ص08، 209).

6-2-5 دراسة صوشي (2007):

بعنوان: مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية.

وتهدف الدراسة إلى:

– الكشف عن طبيعة علاقة توظيف المؤسسة محل الدراسة لحاجة العمال للاستقرار المهني من خلال ربط تحقيق أهدافها بتحقيق هدف العمال للاستقرار.

– الكشف عن طبيعة التغيرات التي من الممكن أن تطبع سلوك الأفراد العاملين بنظام العقود إزاء إقبالهم على تحقيق أهدافهم المتعلقة بالعمل ومدى إشباعهم لحاجاتهم المختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى:

– أن نظام العمل بالعقود يعيق العمال على تحقيق أهدافهم وزيادة إقبالهم على العمل حيث تأكدت فرضية الدراسة أن نظام العمل بالعقود يؤثر سلبا على دافعية العمال. (صوشي، 2007، ص04 (152

6-2-6- دراسة مارس (2008):

بعنوان: أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال أراء إطارات ومنفذي المؤسسة.

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الاتصال التنظيمي على دافعية الإنجاز لدى عمال مؤسسة سونلغاز فرع جيجل، وذلك من خلال مدى تأثير الاتصال التنظيمي الرسمي على انخفاض وزيادة دافعية الإنجاز عند عمال المؤسسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود اتصال تنظيمي رسمي وفعال بالمؤسسة مع تعدد قنواته.
- سبب انخفاض دافعية الإنجاز هو طول الخط الإداري.
- الاتصال التنظيمي الرسمي في المؤسسة يساهم في الرفع من نسبة دافعية الإنجاز لحد ما، السبب الحقيقي في رفع نسبة هذا الدافع تعود إلى طبيعة العمل بالمؤسسة الذي يساعد على تسمية هذا الدافع وتطويره، لدى عينة الدراسة والذي يفرض على العمال إنجاز العمل مع نوع من الإجادة والتميز تحقيقا لأهداف المنظمة مع تجنب أي خطأ أو عطل وكذا مواكبة التطور التكنولوجي. (مارس، 2008 ص11، 209، 210).

6-2-7- دراسة لوكاشة (2008):

بعنوان: العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الأردن.

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل، والتعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية المذكورة من وجهة نظر المعلمين، وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة عمان.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \propto$ بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \propto$ في درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة تعزى

لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين. (لوكاشة، 2000، ص 09، س)

6-2- 8- دراسة ميروح (2010) :

بعنوان: السلوك القيادي وعلاقته بالدافعية لدى العمال.

وهدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع السلوك القيادي والدافعية بالمؤسسة الجزائرية والمؤسسة التي يجرى عليها البحث.
- معرفة مستويات الحاجات التي يرغب في إشباعها عمال المؤسسة محل الدراسة.
- بيان طبيعة ومدى توفر العلاقة بين السلوك القيادي بالمنظمة ومستوى الدافعية لدى العمال فيها.
- التعرف على بعض بدائل القيادة في حال أمكن توافرها داخل التنظيم المعنى بالدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطيه بين السلوك القيادي والدافعية لدى العمال في المؤسسة المدروسة.
- هناك علاقة ارتباطيه بين السلوك القيادي المهتم بالعمل وحاجات البقاء لدى العمال في مؤسسة الدراسة.
- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين السلوك القيادي المهتم بالعاملين وحاجات الانتماء لدى العاملين بمؤسسة الدراسة. (ميروح، 2010، ص228، 229)

6-2-9- دراسة العلوان و العطيات (2010):

بعنوان: العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن.

وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، كونت عينة الدراسة من (111) طالبا وطالبة 62 من ذوي التحصيل المرتفع و49 من ذوي التحصيل المتدني.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

– وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية. (العلوان، العطيات، 2010، ص683).

6-2-10. دراسة نوي وصاهد (2010):

بعنوان: الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

هدفت الدراسة إلى الفهم الدقيق للضغط المهني ومعرفة مدى تواجد هذه الظاهرة عند الأساتذة وتعيين درجتها وأثارها عليهم، ومعرفة تأثيراته الخارجية، ومعرفة نوع الأثر على دافعية الإنجاز وأجريت هذه الدراسة على عينة من (41) أستاذا وأستاذة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط المهني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

(نوي، صاهد، 2011، ص120، 126)

6-2-11. دراسة جون أندروز (1967) (John Andrews):

تهدف الدراسة إلى تباين العلاقة بين دافعية الإنجاز والبيئة الاجتماعية والإدارية في المؤسسة ولقد تكونت عينة الدراسة من بعض الإداريين العاملين بشركتين بالمكسيك الأولى أمريكية حققت أعلى إنتاج في حين الثانية مكسيكية شهدت تدهورا مستمرا، رئيسها يديرها بطريقة ديكتاتورية تتسم سياسته بالتقلب وقصر النظر، وقد استعمل الباحث في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات، (T.A.T) اختبار تفهم الموضوع.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي كما يلي:

– تفوق الإداريين والرؤساء العاملون في الشركة الثانية (المكسيكية) على نظرائهم في الشركة الأولى (الأمريكية) من حيث شدة الحاجة إلى القوة.

– تفوق الإداريين والعاملون في الشركة الأولى على نظرائهم في الشركة الثانية من حيث شدة الحاجة إلى الإنجاز. (نوي ، صاهد، 2011، ص118)

6-2-12. دراسة واطسن 1974 (Watson):

تهدف الدراسة التي قام واطسن Watson و التي تقييم بعض المفاهيم السلوكية لدى مجموعة من المديرين وتتعلق بالمفاهيم التالية: مفهوم الذات، القيم الشخصية، مستويات الدافعية للإنجاز

ولتحقيق هدف البحث، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات، و استخبار القيم الشخصية، و مقياس تفهم الموضوع لقياس الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من 128 مديرا من السود والبيض الذين اختيروا من 62 مؤسسة مختلفة، وبالإضافة إلى ذلك تم اختبار بعض المتغيرات الوسيطة لهذا البحث مثل العمر، النوع، العمل، المستوى التعليمي، مدة الخدمة في الشركة.

وباستخدام اختبار(ت)، ومربع كاف أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في أبعاد مفهوم الذات، مفهوم الذات المثالية، مفهوم التباعد، وبالإضافة إلى ذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في أبعاد القيم الشخصية و مستويات الدافعية للإنجاز، وتدعم هذه النتائج وجهة النظر القائلة بعدم وجود فروق سلوكية بين المديرين السود والبيض، وبناء على هذه النتائج ينبغي السماح للمديرين السود طالما أنهم على قدر من الكفاءة العملية أن يعتلوا المناصب الإدارية المختلفة. (رشاد موسى، 1994، ص128)

7- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

من خلال ما تم عرضه في عنصر الدراسات السابقة، حيث تم تصنيفها إلى الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وذلك بسبب قلة الدراسات التي تناولت المتغيرين معا أو صعوبة الحصول عليها إن وجدت.

وقد هدفت هذه الدراسات السابقة بطريقة علمية وموضوعية إلى دراسة الأنماط القيادية، أو الدافعية للإنجاز، وقد ركزت على الفروق والآثار وطبيعة العلاقة من جوانب مختلفة وقطاعات متنوعة في المجتمع، حيث تناولت بالدراسة الفروق أو العلاقة بين متغيرات عدة، مثل الجنس، العمر، الخبرة المهنية، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، لعينات الدراسة في القطاع الحكومي والخاص وقد استخدمت أدوات لجمع البيانات متنوعة يمكن الاستفادة منها في دراستنا الحالية: مثل الاستبانة المقابلة، الاختبارات، وقد تمت معالجة هذه البيانات بأساليب إحصائية تختلف باختلاف بطبيعة الدراسة، وأدوات جمع البيانات.

ونلاحظ أن الدراسات التي تتشابه مع الدراسة الحالية في التعرف على الأنماط القيادية وطبيعة أثرها على الدافعية للإنجاز قد تناولت الموضوع في قطاعات وعينات مختلفة باستخدام أدوات جمع البيانات المتنوعة وهي دراسة (ميروح 2010) حيث أنجزت هذه الدراسة على مؤسسة اقتصادية

حكومية واعتمد كثيرا على النسبة المئوية، ودراسة (سانكيز 2002) التي تتشابه كثيرا مع الدراسة الحالية من حيث تناول الموضوع، وأدوات جمع البيانات، ودراسة (لوكاشة 2008) التي تتشابه مع هذه الدراسة من حيث العينة والموضوع إلا أن المدراس التي أجريت فيها الدراسة خاصة بتعليم ذوي الإعاقات العقلية، ودراسة (مارس 2008) التي تناولت نمط الاتصال والذي يمكن اعتباره من خصائص القيادة ودافعية الإنجاز، وإنما تختلف دراستنا الحالية إذ أجريت في قطاع اقتصادي والعينة من عمال ذوي طبيعة مهنية حرفية، وتعتبر دراسة (الشوكاني 2006) من أكثر الدراسات المشابهة للدراسة الحالية من حيث دراستها للأنماط القيادية والدافعية للإنجاز، حيث استخدم الباحث نموذج هرسي وبلانشارد، وقد أجريت هذه الدراسة في المدارس الثانوية على عينة من الأساتذة، كما أن دراسة (أندروز 1967) تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث تناولها للأنماط القيادية وقد عبر عنها الباحث بالبيئة الاجتماعية والإدارية للمؤسسة والدافعية للإنجاز، إلا أنها أنجزت على مؤسسات اقتصادية، ونتائجها تركز على أهمية طبيعة الإدارة ومستوى دافعية الإنجاز لدى العمال، أما دراسة (واطسن 1974) فتكمن أهميتها في طريقة تناول البحث عن الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مختلفتين، والتي تتشابه مع الدراسة الحالية والأدوات المستخدمة في البحث والتي يمكم الاستفادة منها.

كما أن الدراسات السابقة الأخرى والتي تناولت الأنماط القيادية أو الدافعية للإنجاز لها الأهمية البالغة حيث استفاد منها الباحث في إثراء الدراسة الحالية من حيث طريقة التناول وإعداد أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة والمستخدمة في هذه الدراسات كما استفاد منها في الاطلاع على النتائج المُتوصّل إليها والتعليق على النتائج والمقارنة بها.

الفصل الثاني: الأنماط القيادية

1- تمهيد

2- مفهوم القيادة

3- عناصر القيادة

4- أهمية القيادة

5- القيادة الإدارية

6- القيادة و الرئاسة

7- الأنماط القيادية

8- نظريات القيادة

9- نماذج للسلوك القيادي

10- خلاصة الفصل

1- تمهيد :

من أهم المشكلات التي تمخضت عنها الحرب العالمية الثانية كموضوع للدرس والبحث مشكلة قيادة الشعوب والفرق بين الديمقراطي منها والديكتاتوري الاستبدادي، وقد شغل هذا البحث العلوم الاجتماعية والنفسية فاحتلت (القيادة) فصولاً كاملة كبيرة في كتب علم النفس الاجتماعي فالتربوي: الأول في بحثه عن صفات القائد الديمقراطي بمقابلة إلى صفات القائد الأوتوقراطي وأثر كلا النوعين من الحكم في العلاقات الاجتماعية وفي فاعلية الجماعات والثاني بمحاولة التهيئة لإيجاد هذا القائد والتدريب على حسن القيادة عن طريق التطبيع الاجتماعي للناشئة، وجعل المعلم ذاته مثلاً أعلى للقائد الديمقراطي يتمثله النشء من ناحية أخرى، وجعلت مجالات الحياة المختلفة، تكشف عن حاجتها إلى القيادة الحكيمة، كما أن القائد في أية جماعة لم يكن يشغله إلا النجاح في قيادته وأن يحصل على أكبر روح معنوية للجماعة. (دسوقي، 2002، ص282)

كما يهتم المديرون عادة بإيجاد ظروف عمل صحية، ويسعون إلى دمج العناصر التقنية والهيكل التنظيمي والموارد والمهام والعنصر البشري بأسلوب يحقق الأهداف التنظيمية، فالمديرون يقومون بعملية التخطيط والرقابة ومع ذلك لابد من عملية التأثير على سلوك هؤلاء العاملين حتّى تتحقق الأهداف، وهذا يتطلب قيادة مؤثرة وفعّالة. (الطجم، السواط، 2003، ص181)

والقيادة من وجهة نظر المختصين، ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي، وتؤثر في نشاط الجماعة التي تعمل على تحقيق أهداف معينة، حيث وجود الجماعة يتطلب وجود من ينظم العلاقات بين أعضائها ويوجههم، لأن الجماعة لا يمكن أن تعمل بدون توجيه.

ومن هنا فإنّه طالما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية وجدت لتحقيق أهداف معينة ويقوم بتحقيق هذه الأهداف مجموعة من الأفراد لذلك فهم بحاجة إلى شخص يكون قادرًا على التأثير فيهم، والتفاعل معهم لتحقيق هذه الأهداف، وطالما كان الشخص القادر على التأثير في الجماعة يسخر طاقته للإسهام في تقدم الجماعة وتحقيق أهدافها، فسوف تزداد كفاءته كقائد على توجيه جهود الأعضاء وتزداد كفاءة الأعضاء أيضًا نحو تحقيق الهدف المشترك. (فرج طه، 1994، ص535، 536)

2- مفهوم القيادة :

ورد في لسان العرب لابن منظور كلمة (القود) نقيض (السوق)، يقود الدابة من أمامها، يسوقها من خلفها، فالقود من أمام، والسوق من خلف. (ابن منظور،2005، ص215)

وتعرف القيادة عادة على أنّها عملية التأثير على الأفراد من أجل تحقيق أهدافهم، والقيادة جاءت من الفعل قاد الذي يعني أيضًا وجه وسير وتصدر المقدمة.

كما عرفها بيجور (1935) على أنّها: نوع من العلاقة بين شخص ما وبين بيئته بحيث يكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على أفراد الجماعة الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه.

كما عرفها ستوجديل (Stogdill 1950): بأنّها عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه.

ويرى هيمان أن القيادة: هي التي يتمكن بها فرد من أن يوجه ويرشد ويؤثر ويضبط أفكار وشعور وسلوك أشخاص آخرين.

ويرى توماس جوردن أن القيادة هي: وظيفة من وظائف السمات والخصائص المكتسبة بالخبرة والتعليم. (جابر، لوكيا، 2006، ص151).

وتعرف القيادة بأنّها النشاط الذي يمارسه القائد في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف. (عليوة، 2001، ص45)

ويرى (House) أن القيادة هي القدرة لدى الفرد للتأثير ودفع وجعل الآخرين يشاركون بفعالية في نجاح المنظمة. (Gilbert, Pigeyre, 2005, p 61)

ويرى ليكرت (Likert) أن القيادة هي قدرة الفرد في التأثير بشخص أو مجموعة وتوجيههم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة. (حريم، 1997، ص206)

أما حامد زهران يرى أن القيادة هي دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. (زهران، 1984، ص301)

من خلال هذه التعاريف المتعددة للقيادة فبعضها يركز على الدور أو السلوك القيادي الذي يمارسه القائد على أفراد الجماعة لتحقيق الأهداف، وبعضها يركز على خصائص وقدرات القائد للتأثير على الجماعة أو المنظمة، وفي مجملها تعتبر هذه التعاريف أن القيادة تعتمد على فعالية دور القائد المؤثر على الجماعة لبذل قصار جهدهم عن رضا لتحقيق أهداف الجماعة.

3- عناصر القيادة :

لا توجد القيادة من فراغ ولا تعمل في عزلة، لذا فالقيادة ليست حول القادة فقط (Leaders) بل هي أيضًا حول التابعين (Followers) والموقف الذي يجدون فيه أنفسهم، ولذا فالقيادة ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية هي: القائد، الموقف، الإتباع.

3-1- القائد :

هو الشخص الكائن في المقدمة، أو بالأحرى هو الرأس المفكر فهو الرأس الذي ينظر ويفكر ويحسن التصرف لصالح سائر الجسم (أي مرؤوسيه)، فالقائد هو الذي يعلم ويريد ويحقق، إذ لا يصح عمل القائد إلاّ من خلال المعيار الذي بموجبه يشارك مع أية مجموعة، فهو المثل الأعلى الذي تعيشه الجماعة إلى تحقيق الهدف رغم الصعوبات والعراقيل، لأن تقرر فهذا ليس بشيء، ولكن المهم فهو تنفيذ القرارات الصادرة، ولا تصح القيادة بإعطاء الأوامر فقط، بل بتحديد الأشخاص الذين يتوجب عليهم التنفيذ بعد المعالجة والتحرك والمساندة وفي النهاية مراقبة هذا التنفيذ. (ج. كورتوا، 1999 ص07)

والقائد يؤثر في أفراد الجماعة لأنه يملك ما يرغبون فيه أو أنه يحقق لهم ما يرغبون فيه، أو يمكن له أن يحقق لهم ما الذي يرغبون فيه، فهو يبلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها، ويحقق لهم آمالهم إذا عجزوا عنها، كذلك فإن القائد أيضا يتأثر بأفراد الجماعة. (عوض، 1999، ص11)

3-1-1- خصائص القائد:

من الصفات التي تذكر على سبيل المثال في شخصيات القادة الناجحين الرغبة في التقدم وتحقيق الأهداف، الرغبة في التقدم في العمل والحياة الاجتماعية والاستعداد لتحمل السلطة والمسؤولية والحزم والقدرة على اتخاذ القرارات، والخوف من الفشل، وتختلف قوائم هذه الصفات من كاتب إلى آخر، وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن عامة أن تعدد بعض الصفات التي غالبًا ما ترتبط بالقيادة الناجحة.

- **الذكاء:** إن عمل القائد سواء في محيط إدارة الأعمال أو غيره من الأعمال التي تتطلب القدرة على التحليل وتفهم المشاكل المعقدة التي تواجهه.

- **النضج الاجتماعي:** إن الفشل لا يجعله عاجزًا عن الحركة ولا النصر أو النجاح يجعلانه ينسى الهدف.

- **التحفز الذاتي:** القائد الناجح يكون مدفوعًا إلى عمله بحوافز داخلية نابعة من نفسه.

- **القدرة على فهم الناس والتعامل معهم:** إن المدير والقائد الناجح هو أصلاً خبير بالعلاقات الإنسانية وأسس تنظيمها. (السلمي، 1995، ص223، 224)

3-1-2- أصناف القادة :

لقد جاءت تعاريف كثيرة ومتعددة لفكرة القيادة، فقد أحصاها (رانتز Rentz) فبلغت 130 تعريفًا في الكتابات المتخصصة التي ظهرت قبل 1979، وقد دفع هذا التعدد بعض الباحثين إلى جمع هذه التعاريف في مجموعات تؤدي إلى نمط أو صنف خاص من القادة.

3-1-2-1- الرئيس الرسمي:

يعني ذلك الذي يفرض على الجماعة من طرف هيئة أعلى والتعاريف التي توافق هذا النمط مرتبطة بمفهوم المكانة ولا تتضمن بالضرورة اعتراف أعضاء الجماعة بقيمة القائد.

3-1-2-2- الشخصية المفضلة:

يعني تلك الشخصية التي يرغب الأعضاء في الانضمام إليها من أجل أداء مهمة معينة، وقد نال هذا النمط من القادة حظًا وافرًا من التحليل منذ أن أدخل مورينو التقنيات السوسيومترية.

3-1-2-3- الشخصية المركزية:

يعني تلك التي يرغب أعضاء الجماعة في أن يكونوا مثلها، أو أن يتقمصوا ويتحدوا بها وقد امتاز (ريد Rede) بوصف هذا النمط من القادة عما استوحاه من أعمال (فرويد Freud) التي أعاد تأويلها.

3-1-2-4- الشخصية التي تنطلق في ممارسة أعمال قيادية:

وقد انصب الاهتمام هنا على ما يفعله القائد لكي يساعد الجماعة على بلوغ الهدف الموحد.

3-1-2-5- الشخص الذي يؤثر أكثر من غيره:

حيث ممارسة التأثير تتجه إلى الأفراد أو المنظمات أو إلى النشاط العام للجماعة. (غانا، 1983 ص91، 90)

3-2- الموقف:

ويعني الموقف زمانًا ومكانًا معينين ومجموعة الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها المحيطة، ويشمل الموقف القائد وجماعته المباشرين وزملاءه في العمل ورؤساء وأناسًا خارجيين تكون لهم علاقات عمل معه، حيث تكون القيادة نتيجة تفاعل القائد مع أعضاء جماعته في ظروف محددة.

وكل هذه العناصر يؤثر بعضها في الآخر، وعلى هذا فإن القيادة تتوقف على الموقف المعين فالمشاكل المختلفة ومجموعات الأفراد المختلفة والاتجاهات داخل المجموعة الواحدة تدعو إلى استعمال أساليب و كفايات قيادية مختلفة. (السلمي، 1995، ص224، 225)

3-3- الأتباع:

الأتباع هم ثالث عنصر من عناصر القيادة، إذ يميل الأشخاص عادة إلى الانقياد وراء من يعتقدون أنّه يمكن أن يشبع احتياجاتهم ومتطلباتهم ويصبح الشخص قائدًا متى اعتقد الناس أنّه يستطيع إشباع رغباتهم، ومتى أدرك هو دوافعهم واستجاب لها، ومن هنا تفشل محاولات التأثير من الشخص على الأتباع إذا لم تتصل باحتياجاتهم وتطلعاتهم. (الطجم، السواط، 2003، ص183 184)

4- أهمية القيادة:

أية مجموعة كانت وأية جماعة بدون قائد هي كالجسد بدون رأس، وكالقطيع التائه على غير هدى عرضة للذعر، ورغم جميع نظريات العدالة والمساواة فهناك العديد من الأشخاص الذين يعانون جليا من حاجتهم للاعتماد على من يتفوقون عليهم، لأنهم يشعرون بالارتباك والتردد عندما لا يجدون حولهم من يشجعهم ويساعدهم، لذلك فإن حضور القائد الجدير بلقبه هو بالنسبة لكل فرد بمثابة السند والقوة والطمأنينة.

وبدون قائد يأمر وينسق، يفكر ويحول إلى مرؤوسيه رأيه وفكرته، كالرأس الذي يرسل إلى سائر أعضاء الجسم السائل العصبي، تصبح مجموعته البشرية منهوكة بسبب جهدها غير المترابط وتنتهي ربما إلى صدمة خيبة الآمال.

وفي سبيل توحيد الأهداف لتنفيذ مهمة دقيقة يحتاج الأمر إلى قائد يعتبر كعنوان للوحدة والتماسك يكون قادرًا على أن يشرح للجميع ويرسخ في الأذهان ماهية الفائدة الجماعية فيقودهم بعد أن يشجعهم على المتابعة لتحقيق الفائدة المرجوة، وللقيام بعمل ذي شأن يتوجب حشد الجهود التي إذا كانت مبعثرة تبقى عقيمة ليس لكون الفريق الذي أوصى به القائد هو المفضل بحد ذاته والواجب الأخذ به رغم وجود العديد من الفرق الأخرى التي يمكن الأخذ بها، بل لأنّها تمثل القيادة، وتفرز وحدة الرأي والإرادة المثمرة. (ج. كورتوا، 1999، ص9، 10)

وسلوك القيادة هو سلسلة من الأدوار التي يتعين على القائد أن ينفذها لكي يحقق مسؤولياته وعادة ما يستمد إدراكه لتوقعات الدور من رؤسائه ومرؤوسيه على السواء، وهذا يستلزم أن يقوم بدور القائد والتابع في آن واحد، قائد لمرؤوسيه وتابع لرؤسائه، وهذا ما تشير إليه نظرية (الأدوار)، لكن هذا بالطبع لا يعني أن يكون القائد وسيلة لتوصيل الأوامر فحسب، بل إن القائد الناجح كما أكدت دراسة (دونالد بيلز) هو الذي يتمتع بمدى واسع من سلطة اتخاذ القرارات في حدود الخطة العامة فلذلك تأثير أكبر عليهم.

يشير كل هذا إلى أن نجاح العمل ليس رهنًا بكفاءة القائد وحده بل أيضًا بكفاءة التابعين، التي تعني حسن الامتثال والولاء للقائد وإدراك التوقعات وامتلاك سمات القيادة لممارستها على المستويات الأقل وعرض أوجه الخلاف بصورة ذكية لا تعوق العمل، والتكيف مع اختلاف الشخصية كتفاعل

إنساني عادي، دون المساس بمبدأ الولاء للقائد، وإن هذه المميزات لدى التابعين ذات أثر بالغ في نجاح العمل وبالتالي نجاح القيادة والقائد، وإن الأعمال العظيمة للقادة تتضمن بالضرورة أعمالاً عظيمة للتابعين. (الأحمدي، 2005، ص66)

ويرى (روثستن و بورك) (M.G.Rothstein and R.J.Burk) أن القائد والقيادة تلعب دورا هاما في نجاح أي مجتمع، وذلك بالتركيز على الوعي والتقييم الذاتي وتنمية القيادات الذي سوف يكون له الأثر الإيجابي على القيادة و فعالية أنشطة التنمية، ويتضح ذلك من خلال قيمة الأفراد وأسرهم والتنظيمات الموظفة، وعلى نطاق أوسع المجتمع ككل ، وصحتهم الفردية والعائلية كلها تسهم في صحة المجتمعات. (M.G.Rothstein and R.J.Burk, 2010, p 12, 13)

5- القيادة الإدارية :

لقد أوردت العديد من المراجع تعاريف متعددة للقيادة والقيادة الإدارية، حيث أظهر الكثير منها تشابها كبيرا في المفهومين وبعضها لا يميز حتّى بين القيادة والقيادة الإدارية.

وفي هذا الصدد نورد الملامح الأساسية التالية للقيادة الإدارية خاصة أن كل الملامح تكاد تلقى قبولاً عامًا من رجال الفكر الإداري المعاصر.

- القائد هو شخص تتوافر له قدرة التأثير الشخصي، السلطة غير الرسمية على عدد من الأفراد تجعله قادرًا على توجيه سلوك هؤلاء الأفراد.

- إن المدير هو ذلك الشخص المعين من قبل سلطة أعلى لقيادة وتوجيه مجموعة من الأفراد نحو تنفيذ أهداف محددة، ومن ثم يتوافر له بحكم موقعه الرسمي قدر معين من السلطة الرسمية على هؤلاء الأفراد تعطيه الحق في إصدار الأوامر والتوجيهات الملزمة لهم.

- أن المدير القائد – القائد المدير – هو ذاك الشخص المعين من قبل سلطة أعلى لقيادة وتوجيه مجموعة من الأفراد نحو تنفيذ أهداف محددة، ويتوافر له قدر من التأثير الشخصي على هؤلاء الأفراد، كما يتوافر له فضلاً عن ذلك بحكم منصبه الرسمي قدر معين من السلطة الرسمية عليهم ولكنه يعتمد بصفة أساسية في توجيهه وقيادته لهؤلاء الأفراد على تأثيره الشخصي أكثر من اعتماده على سلطته الرسمية.

أمّا الرئيس الإداري يختلف عن القائد الإداري في أمرين:

الأول : أنّه يفتقد لتوافر التأثير الشخصي، السلطة غير الرسمية على الأفراد المرؤوسين له.

الثاني : أنّه يعتمد بصفة أساسية – وترتيبًا لما سبق – على ما توافر له من سلطات رسمية في توجيهه لمرؤوسيه. (أبو الفضل، 1996، ص 33)

ويرى (ستيفن، آركوفي) أن القيادة والإدارة ليستا بالأمرين المتضادين أو اللذين يصعب الجمع بينهما، بل ربما تعد القيادة في الواقع أعلى مكونات الإدارة، كما أن بنيتهما تنقسم إلى شقين، أحدهما يتعلق بالرؤية والاتجاه، وبالقيم والأهداف، بينما يتعلق الشق الآخر بتقديم الدافع لموظفي المؤسسة الذين يستلهمون منهم ما يحفزهم على العمل معا، فهناك من القادة من يتمتع برؤية واضحة لكنه يفتقد إلى مهارات بناء فريق العمل، بينما يتمتع البعض الآخر على بنائه ومنحه الدافع والإلهام، لكنه يفتقر إلى الرؤية الواضحة. (آر.كوفي، 2005، ص 425)

ولقد ذهب كثير من العلماء إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأنها مفتاح الإدارة وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل الجوانب الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر دينامية وفاعلية وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها. (فرج طه، 1994، ص535)

6- القيادة والرئاسة :

كثيرا ما يرد في بعض الكتابات مصطلح الرئيس مرادف للقائد والعكس، ومنهم من يرى أن القائد يمتلك سلطة معنوية والرئيس يمتلك سلطة رسمية مع بعض الاختلافات في الوظائف.

ويرى (جون كونر) أن القيادة تتضمن عملية تنمية الرؤيا واستراتيجيات التفكير المستقبلي والتعامل مع التغيرات بالإضافة إلى تفويض السلطة للتابعين، في حين الرئاسة تتضمن بشكل أكثر تحديد لعملية التنظيم داخل المؤسسة بالإضافة إلى كونها موجهة نحو مهام محددة مثل الإشراف والتخطيط وإعداد الموازنات والتنظيم والتحكم. (الشافعي، 2003، ص39)

والقائد هو الذي يحتل مرتبة معينة في المجموعة ويتوقع منه تأدية عمله بأسلوب يتناسب مع تلك المرتبة، في حين الرئيس يأخذ مكانه ويفرضه من خلال المركز الوظيفي.(العجمي، 2008 ص201)

ويمكن أن نستخلص من خلال هذه الآراء أن القيادة تعتمد في وظيفتها على التأثير وتأخذ شكلاً غير رسمي على عكس الرئاسة التي تأخذ الطابع الرسمي، وتعتمد على تنفيذ اللوائح والأنظمة والتعليمات، وحتّى يكون الرئيس قائدًا عليه أن يمتلك مع السلطة القدرة على التأثير في الناس لكي يعملوا برغبتهم على تحقيق أهداف الجماعة.

فيما يلي جدول يوضح خصائص لكل من القيادة والرئاسة.

الجدول 1 : الفرق بين القيادة والرئاسة:

الخصائص	القيادة	الرئاسة
من حيث الظهور	تنبع من داخل الجماعة وتظهر تلقائيًا غالبًا، وتكون مسبوقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من أعضاء الجماعة.	تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة لاعتراف تلقائي من جانب الأفراد بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة.
من حيث الهدف	الجماعة هي التي تحدد هدفها ولا ينفرد بها القائد.	يختار الرئيس الهدف ولا تحدده الجماعة نفسها.
من حيث التفاعل	التفاعل الدينامي بين الأفراد شرط أساسي لظهور القيادة.	تتميز الجماعة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل وهي تسعى لتحقيق هدف الجماعة.
من حيث السلطة	سلطة القائد يمنحها إليه تلقائيًا أفراد الجماعة الذين يختارونه كقائد ويصبحون أتباعًا له.	يوجد تباعد اجتماعي أكبر بين الرئيس وأعضاء الجماعة، يحاول الأول الاحتفاظ به كوسيلة للسيطرة على الجماعة ودفعها لتحقيق مصالحه وتستند الرئاسة إلى السلطة، وهكذا لا يمكن أن نسمي المرؤوسين بدقة (أتباع).
من حيث المدة	غالبًا ما يستمر القائد في ممارسة سلطته لأطول فترة زمنية ممكنة إلاّ في حالات خاصة (الوفاة، المرض المزمن).	يمارس الرئيس سلطته في فترة زمنية محددة في الغالب بفترة زمنية تكون قابلة للتجديد في الغالب.

(جابر، لوكيا، 2006، ص 152)

7- الأنماط القيادية:

يمكن النظر إلى مختلف أنواع القادة وتعدد أصنافهم من وجهات نظر مختلفة فإذا نظرنا إليهم من حيث درجة اتصالهم بالأفراد الذين يقودونهم، نستطيع أن نصنفهم إلى: القائد المقنع، القائد المسيطر القائد النظامي، والقائد الخبير، وإذا نظرنا إلى القادة باعتبار ميولهم واهتماماتهم التي تسيطر على دورهم القيادي، فإنهم ينقسمون إلى عدّة أنواع قد يتعذر حصره ومنها: النوع الفعلي، النوع الفني، النوع التنفيذي.

لكن أكثر تصنيفات القادة شيوعًا هو التصنيف الذي يقوم على أسلوب القائد أو طريقته في مزاولة التأثير، وهو التصنيف المعروف بمقابلته بين نوعي القيادة، الأوتوقراطي أو الاستبدادي (الديكتاتوري) والديمقراطي مع الاستعانة في حالة إجراء التجارب في علم النفس الاجتماعي بمجموعة ضابطة تسمى المجموعة المطلقة أو المتحررة من السلطة، كما نجد في تجربة الأجواء الاجتماعية التي أجراها لفين (K. Lewin) وليبيت (Lippit) ووايت (White).

(دسوقي، 1994، ص283 284)

7-1- النمط القيادي الديمقراطي:

ويتميز هذا النمط بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يأخذ رأيها، سواء في تخطيط الأهداف ووضعها ورسم خطة العمل والتنفيذ والمتابعة والتقييم... على أن يتم كل ذلك من خلال المناقشات المتبادلة بين أعضاء الجماعة بما فيهم رئيسها، وعن طريق أخذ الأصوات والاستقرار في رأي الأغلبية، على اعتبار أن رأي الرئيس يكون له نفس وزن رأي أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، إلاّ إذا تساوت الأصوات، فيرجح الجانب الذي فيه الرئيس (أو القائد).

(فرج طه، 2001، ص 291)

ويرى (كامل عويضة) أن القائد الديمقراطي يسعى إلى ضرورة مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة في نشاطها وفي تحديد أهدافها ورسم خططها ولا يميل إلى تركيز السلطة في يده، وإنما يعمل على توزيع المسؤوليات على الأعضاء كي تعمل على تشجيع إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة ويسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة عن طريق الأعضاء أنفسهم.

(عويضة، 1996، ص104)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن القيادة الديمقراطية أكثر أنواع القيادة إيجابية بشكل عام للأسباب التالية :

– توفير ظروف تنظيمية مناسبة تسهم في تحسين مهارات الابتكار والإبداع لدى أفراد الجماعة.

– المقدرة على حد الصراعات والخلافات بين أفراد الجماعة بصورة أكثر فاعلية من الأنماط الأخرى.

– إطلاق طاقات أفراد الجماعة لتطوير الأهداف والسعي نحو تحقيقها.

– إتاحة الفرصة لأفراد الجماعة لتعلم القيادة. (حمادة، 1999، ص81)

7–2– النمط القيادي الديكتاتوري (الأوتوقراطي) (التسلطي) :

ويتميز هذا النمط الديكتاتوري، أو الاستبدادي بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يكون المسيطر والآمر الناهي الوحيد فيها، فهو الذي يخطط أهداف الجماعة، ويرسم خطة العمل ويوزع الأدوار، ويوجه طريقة العمل ويتابع التنفيذ، ويعاقب أو يثيب من يشاء، يجمع السلطة ويركزها في يده ويشل بذلك تلقائيًا بقية أعضاء الجماعة وفاعليتها. (فرج طه، 2001، ص261)

ويعتمد هذا النمط على القوة والدافعية السلبية المتمثلة في العقوبات التي تساندها القوة، وهي السلاح الذي تستعين به السلطة الرسمية، ومن أمثلة هذا النموذج نظرية (×) لماكجريجور، ورغم التكلفة الإنسانية الباهظة لمثل هذا النموذج، إلا أنه ينبغي الاعتراف بأنه النموذج الذي أسهم في إقامة صرح الصناعة و العمران في كثير من البلدان. (لويس مليكة، 1989، ص 418)

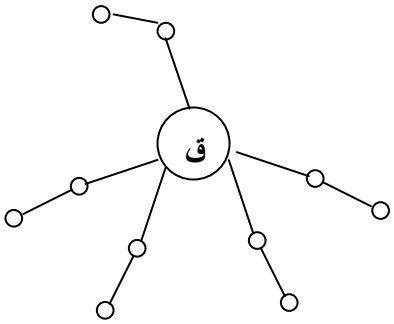
وتبين من بحوث كيرت ليفين (Kurt Lewin) أن البناء التسلطي يؤدي إلى إثارة قدر كبير من العدوان يوجه عادة إلى كبوش فداء في الجماعة، ولكنه لا يوجه أبدًا إلى المشرف، وكان تبلد الشعور والافتقار إلى الدافع، والاعتماد على المشرف هي السمات الرئيسية للجماعة التسلطية، وكان القائد المتسلط هو مركز الاتصال. (لامبرت، 1993، ص203)

وهذا الأسلوب قد يثمر في المنظمات المتوسطة والصغيرة ولكنه يصبح عقيمًا وعبئًا ثقيلاً في المنظمات الكبيرة، والقادة الذين يمارسون هذا الأسلوب نادرًا ما يتعاملون بجدية مع المستشارين إن وجدوا، كما أنهم لا يأخذون بالمقترحات التي تقدم من العاملين. (الشمري، 2012، ص108)

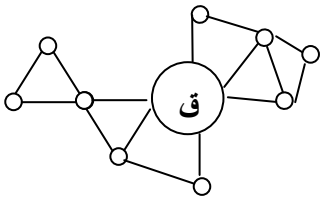
7-3- النمط القيادي الفوضوي (الحر):

ويتميز هذا النمط بأن قائد الجماعة يكون غير مكترث بواجبات الإدارة أو القيادة أو الرئاسة مهملاً في القيام بها، لا يؤدي إلاّ دورًا شكليًا في الجماعة، وبالتالي لا يوجد له دور فعلي في التخطيط أو التنفيذ أو التوجيه أو المراقبة، ووجوده في الجماعة كعدم وجوده تمامًا، ولذا تكون الجماعة في حالة من الفوضى، وانعدام المسؤولية.

ومن الجدير بالذكر أن أي نمط من هذه الأنماط الثلاثة يندر تواجده بصورة نقية في جماعة عمل واقعية، وإنما سوف نجد جوًا إداريًا خليطًا تكون فيه السيادة لأحد هذا الأنماط الثلاثة، وبالتالي نصطلح على تسميته بالنمط السائد. (فرج طه، 2001، ص261)



الشكل 1 : التركيب الأوتوقراطي للقيادة



الشكل 2 : التركيب الديمقراطي للقيادة

(دسوقي، 1994، ص285)

8- نظريات القيادة :

8-1- نظريات السمات :

إن أبرز ما يميز مدخل السمات في تفسيره لنشأة القيادة، أنه يرجع نشأة وظهور القيادة إلى شخصية القائد وسماته وخصائصه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، أما يما عدا ذلك، فإن أنصار المدخل يختلفون حول كم ونوع وأهم السمات والخصائص القيادية، كما يختلفون أيضا حول ما إذا كانت تلك السمات والخصائص القيادية وراثية أم مكتسبة، وهذا المدخل يعتبر في الفكر الإداري من أقدم المداخل التي انحاز إليها الفكر الإداري في دراسته وتفسيره لحقيقة نشأة القيادة الإدارية ونستطيع أن نبين العديد من النظريات القيادية التي سلكت هذا المدخل في دراستها وتفسيرها للقيادة وإن اختلفت بعد ذلك مواقفها، ولعل من أشهر تلك النظريات:

8-1-1- نظرية الرجل العظيم:

إن الجذور الأولى لهذه النظرية، تعود لعهود الإغريق والرومان، حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص الجسمانية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا وتنطوي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية ومن أمثلتها: نظرية الأمير، نظرية البطل نظرية الرجل المتميز. (أبو الفضل، 1996، ص16)

ويعتبر فرنسيس جالتون من أبرز الدعاة لتلك النظرية، وقد قدم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييداً لصحة تلك النظرية من حيث تأثير الصفات والسمات الوراثية على القيادة، وقد كان للدارسة التي قام بها جالتون في عام 1879 تأثيرًا كبيرًا على عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبنوا هذا الاتجاه من حيث تفسير نشأة القيادة على أساس السمات الوراثية ابتداء من وودز Woods في عام 1912 وانتهاء بـ (جنينجز Jennings) في عام 1960. (أبو الفضل، 1996، ص17)

تستند النظرية إلى افتراض أن الأحداث والنتائج العظيمة يقوم بها رجال عظماء، وأبناء القادة يولدون قادة لديهم مجموعة من الميزات والخصائص المرغوب فيها من قبل أتباعهم وأن الأفراد الذين يتمتعون بصفات قيادية قلة لكنهم قادرون على أن يكونوا قادة ناجحين في جميع المواقف. (Stogdill, 1964, p154)

8-1-2- نظرية السمات :

تذهب هذه النظرية إلى أن هناك سمات محددة تتميز بها شخصية الأفراد القادرين على القيادة وأن هذه السمات من الممكن اكتسابها. ومن ثم فإنها ليست بالضرورة وراثية كما تدعي ذلك نظرية الرجل العظيم.

أمّا نوع وكم وأهم تلك السمات القيادية، فقد اختلفت على ذلك، فهناك العديد من الآراء والأبحاث والدراسات ولكل منها مواقف مختلفة ومتباينة في هذا الخصوص.

(Koontz, Horold, 1980, p 665)

ويمكن القول لو أن العلاقة بين فعالية القادة والصفات الشخصية كانت متناسقة، لكان من السهل تحديد الأشخاص الذين سيكونون قادة ناجحين، لكن الواقع أنّه لا توجد مثل تلك العلاقة بين نجاح القيادة وبين تلك الصفات كقادة، بينما نجح آخرون يملكون صفات أقل، وكنتيجة لذلك فقد هذا

المدخل الذي يركز على الصفات الشخصية الكثير من بريقه وجهت إلى نظرياته العديد من الانتقادات منها أنها تجاهلت هذه النظريات احتياجات الأتباع، وفشلت في تحديد وترتيب الصفات وأهميتها، كما أهملت عوامل الموقف. (الطجم، السواط، 2003، ص188)

وفيما يلي جدول بالخصائص والسمات والمهارات التي حددها (Stogdill) كالتالي:

الجدول 2 : خصائص ومهارات القائد عند Stogdill:

الخصائص	المهارات
التوافق مع الموافق	الذكاء
التنبه للبيئة الاجتماعية	مهارة تطوير المفاهيم
الطموح والتوجه نحو الإنجاز	الإبداع والابتكار
الإصرار والتوكيد	الدبلوماسية واللباقة
التعاون – الحزم	الطلاقة اللفظية
السيادة – المثابرة	المعرفة بمهمة الجماعة
الثقة بالنفس	التنظيم (القدرة الإدارية)
التسامح مع الضغوط	الاستمالة، الإقناع
الرغبة في تحمل المسؤولية	المهارة الاجتماعية

(نوار، الشافعي، 2006، ص47)

8-2- النظرية الموقفية:

ترى النظرية الموقفية أن القائد لا يظهر إلاّ إذا تهيأت له الظروف الاجتماعية لكي يستخدم ذكائه ومهارته وتحقيق أهدافه، وهي من النظريات التي تركز على العوامل البيئية في نشأة القيادة وتغييرها، حيث ترى أن ظهور القائد يتوقف على وجود عوامل اجتماعية خارجية عنه، وحتّى إذا كانت لديه قدرات ومواهب فذة فإن الظروف الاجتماعية هي التي تسمح له باستخدام هذه المواهب وهي التي تعطلها وتطمسها. (عويضة، 1996، ص 106، 107)

وترى هذه النظرية أنّه لا جدوى من التركيز على شخصية القائد فقط فهناك عوامل أخرى مؤثرة أهملتها النظريات السابقة، وهي المرؤوسين أو التابعين، وكذلك الحالة أو الموقف، ويعبر عن هذه النظرية بشكل رمزي بالمعادلة التالية: ق ن = و (ق . ت . م)

حيث أن:

ق ن : القيادة الناجحة

و : تعني الوظيفة.

ق : تعني القائد، ت : تعني التابعين

م : تعني الموقف.

فكل من القائد والتابعين والموقف، عوامل تؤثر في نجاح القيادة، ويرى (فيدلر) وهو أحد أهم الباحثين في النظرية الموقفية أن أساليب القيادة متعددة وكثيرة وأن الموقف له الأثر الكبير في قرارات أي قائد. (الشمري، 2012، ص109، 110)

8-3- النظرية السلوكية :

قدمت المدرسة السلوكية مدخلاً آخر لدراسة القيادة، حيث ركزت على ما يفعل القائد بدلاً من البحث عن صفاته، لذا فقد تحولت دراسة القيادة من التركيز على السمات إلى دراسة السلوك والأنماط، وبهذا التحول فقد حاول المدخل السلوكي الحصول على إجابة لأسئلة مثل ما هي السلوكيات والأفعال والمهارات التي تعمل على الرفع من كفاءة القائد، وطالما أن السلوك والأفعال والمهارات يمكن تغييرها واكتسابها، فإن هذا المدخل في دراسة القيادة يقوم على افتراض أنّه بجانب بعض القادة يولدون فإن البعض يمكن إعداده عن طريق التدريب والمهارات المكتسبة، بمعنى أن القيادة يمكن تعلمها. (الطجم، السواط، 2003، ص188، 189)

وقد تعددت الدراسات في هذا المجال، والمشهور منها بين الباحثين هي دراسات كل من جامعة أوهايو ودراسات جامعة ميشغان وغيرهم، ويمكننا القول أن اغلب هذه الدراسات توصلت إلى أنّه يوجد أمام القائد خطين متوازيين للعمل، أحدهما يركز الاهتمام على العاملين، والآخر يركز على الإنتاج وعلى القائد العمل على هذين المحورين بشكل متوازي تمامًا لأن التركيز على أحدهما سيكون له تأثير

سلبي على الآخر والقائد الناجح هو ذاك الذي يمكنه تحقيق هذه المعادلة. (الشمري، 2012 ص109)

8-4- النظرية الوظيفية :

القيادة في ضوء هذه النظرية تقوم بوظائف فتساعد على تحقيق أهدافها وتحريك الجماعة وتحسين العلاقات القائمة بين الأعضاء وحفظ تماسك الجماعة وعلى ذلك فليس من الضروري أن يقوم بالقيادة شخص واحد بل يقوم بها عدّة أشخاص. (عويضة، 1996، ص108)

كما تعتمد النظرية الوظيفية في القيادة على معرفة الأعمال المطلوب القيام بها من قبل الجماعة في مختلف الأحوال لتحقيق أهدافها. (جمجوم، 2008، ص237)

والقيادة حسب هذه النظرية هي وظيفة تنظيمية غايتها القيام بمجموعة من الوظائف التي تحقق أهداف الجماعة والقيادة توجد حينما توجد جماعة تقوم بإنجاز مهمة معينة.

ولقد ارتبطت هذه النظرية بأعمال (جون إدير John Adir) وأفكاره حول القيادة والتركيز على الفعل، وفاعلية القائد تتوقف على تحقيق ثلاثة أنواع من الوظائف وهي: وظائف المهمة، وظائف الفريق، الوظائف الفردية. (جابر، لوكيا، 2006، ص156)

8-5- النظرية التفاعلية :

يرى أنصار هذه النظرية أن ظهور ونشأة القيادة رهن بمدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات وهي: شخصية القائد، وأجزاء الجماعة، وطبيعة الجماعة، وخصائصها، والعلاقات بين أفرادها، والعوامل الموقفية والبيئية، وفق هذه النظرية القيادة هي نتائج عملية تفاعل اجتماعي يتم بين القائد والمتغيرات الرئيسية المشار إليها هنا، وعلى ذلك فإن هذه النظرية تعطي اهتمامًا بشخصية القائد ومدى إدراكه لنفسه والآخرين، ومدى إدراك الآخرين له، وإدراك كل من القائد والآخرين للجماعة والموقف. (خير الله، 1968، ص11)

ولعل هذه النظرية تفسر لنا اختلاف الدور الذي يلعبه القائد في ديناميات الجماعة، ففي بعض الحالات قد يكون له تأثير كبير في تحقيق الجماعة لأهدافها، وفي أحيان أخرى قد يعجز عن ذلك والقائد يظل قائدا بالقدر الذي ينجح فيه في التعبير عن حاجات الأفراد وأهداف الجماعة، ومن أفكار هذه النظرية أيضًا أن القيادة هي حالة موقفية بالنسبة إلى عمل الجماعة وهدفها بناء الجماعة أو

تنظيمها، ولذلك يتمثل في القائد كثير من صفات الأتباع، وتوثيق العلاقات بينه وبينهم، بحيث يصعب غالبًا تحديد أيهما يؤثر في الآخر، ومدى هذا التأثير، وهذا ربما يجعل القيادة أسمية فقط. (جابر، لوكيا، 2006، ص157)

8-6- النظرية التبادلية :

تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن التفاعل الاجتماعي ما هو إلاّ تعبير عن نموذج أو شكل من أشكال التبادل الذي فيه يقوم أعضاء الجماعة بالتضحية بجهودهم لصالح الآخرين، مادام هناك آخرون يقومون في المقابل بالتضحية بجهودهم لصالح هؤلاء الأعضاء، ويستمر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة مادام أعضاؤها يحققون من وراء التبادل الاجتماعي منافع متبادلة.

ويرى (بلو Blau) على ضوء هذا المفهوم أنّه على قدر إسهام القائد، دوره المتميز في معاونة وتنمية أعضاء الجماعة ترتفع مكانته لديهم، وفي المقابل فإنّه على قد التزام أعضاء الجماعة وتعاونهم مع القائد يكون إسهام وعطاء القائد ومعاونته لهؤلاء الأعضاء، وعلى ذلك فإن القائد يستفيد كثيرًا كما يستفيد أعضاء الجماعة من إتباع نصائحه الجيدة والمتميزة، حيث إن افتقارهم لنصائحه وتقديرهم لها يكسبه مزيدًا من الإمكانيات القيادية.

ويرى (جاكوبسJacobs) أن الجماعة تقدم للقائد المكانة والمركز والتقدير كمكافأة له نظير خدماته ومساهماته المتميزة، وأن دور القائد حتّى في المنظمات الرسمية إنما يرتكز بصفة أساسية على حث أعضاء الجماعة على أداء وإنجاز الأعمال الموكلة إليهم بدون استخدام القوة أو الجبر فالقيادة من وجهة نظره إنما تتضمن قيام علاقات تبادلية متكافئة بين القائد والتابعين، وبدون هذه العلاقة لا تتحقق القيادة. (أبو الفضل، 1996، ص24)

8-7- نظرية المسار- الهدف:

تم تطوير هذه النظرية لوصف الطريقة التي يشجع بها القادة و يدعمون أتباعهم عند انجاز الأهداف التي وضعوها وذلك من خلال تحديد المسار الذي يجب عليهم المرور به بوضوح وسهولة وبالتحديد فإن القادة يقومون بوضع المسار أو الطريق بحيث يعرف الأتباع أي الطريق يسلكون ويقومون بإزالة العوائق التي تعمل على سد المسار أو إعاقة الأتباع عن السير في هذا الطريق ويقومون بزيادة المكافآت التي يحصل عليها الأتباع طوال الطريق.

ويمكن للقادة إتباع أسلوب أو أكثر في الخطوات الثلاث السابقة، فعند توضيح المسار يمكنهم أن يكونوا موجهين، أو يقوموا بإعطاء ملحوظات عامة، وخلال الخطوة الثانية والخاصة بإزالة العوائق فيمكنهم إزالة العوائق بأنفسهم أو مساعدة الأتباع على تنحية الكبير منها جانبا، وفي الخطوة الثالثة والمتعلقة بزيادة المكافآت فإنه يمكنهم توفير التشجيع الضروري، أو توفير المكافآت المناسبة على طول الطريق، وأن التنوع والتباين في المدخل الذي يتبعه القائد سوف يعتمد على الموقف والذي يشمل قدرات الأتباع ودوافعهم وكذلك درجة الصعوبة في المهمة بالإضافة إلى العوامل الخاصة بالموقف أو في مجال الوظيفة أو المهمة وهناك أربعة أساليب للقيادة وفقا لهذه النظرية، وهي:

(نوار الشافعي،2006، ص64)

8-7-1- القيادة المدعمة :

وذلك من خلال وضع حاجات الأتباع في الاعتبار وإظهار الاهتمام برفاهيتهم وخلق بيئة عمل ودودة، ويشمل هذا الأسلوب زيادة قدرة الفرد على تأكيد وتقدير الذات، وزيادة قدرة الفرد على تأكيد وتقدير الذات، وزيادة اهتمامه بالمهمة، وهذا الأسلوب هو الأفضل عندما يكون العمل مسببا للضغط والتوتر، أو عملا مملا أو متعبا.

8-7-2. القيادة التوجيهية :

وذلك من خلال تعريف الأتباع بما يحتاجون إلى فعله و توفير الإرشاد المناسب على طول طريق انجاز المهمة، ويشمل هذا الأسلوب أيضا إعطاء الأتباع جداول بالعمل المحدد الذي يجب القيام به في الوقت المحدد، ويمكن زيادة المكافآت عند الحاجة ويمكن أيضا تقليل الغموض في الدور وذلك بتعريف الأتباع ما يجب عليهم القيام به، ويمكن استخدام هذا الأسلوب عندما تكون المهمة معقدة وغير واضحة البنيان وعندما لا تتوفر الخبرة الكافية لدى الأتباع، ويؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة الإحساس بالأمن والسيطرة على الموقف.

8-7-3- القيادة بالمشاركة :

وفيه يقوم القائد باستشارة الأتباع، ووضعهم في الاعتبار عند اتخاذ القرارات وكذلك عند القيام بإجراءات محددة، ويعتبر هذا الأسلوب هو الأفضل عندما تتوفر خبرة لدى الأتباع وتكون هناك حاجة إلى نصائحهم وعندما نتوقع أنهم قادرون على توفير النصائح والاستشارات.

8-7-4- القيادة الموجهة نحو الانجاز:

في هذا الأسلوب يتم تحديد ووضع الأهداف المثيرة للتحدي لدى الأتباع وذلك لكل من العمل أو المهمة وكذلك لتحسين الذات، وفي هذه الحالة يتم عرض وتوقع مستويات قياسية عالية، ويظهر القائد إيمانه وثقته في قدرات الأتباع على النجاح، ويعتبر هذا المدخل الأفضل عندما تكون المهمة معقدة. (نوار، الشافعي، 2006، ص65)

9- نماذج للسلوك القيادي :

9-1- الشبكة الإدارية (نموذج بلاك وموتون) (Blake and Mouton) :

طور كل من بلاك و موتون (Blake and Mouton) الشبكة الإدارية لإظهار الأنماط القيادية المختلفة، وهذه الشبكة تركز على بعدين أساسيين هما: البعد الأفقي يتعلق بالإنتاج والعمل، حيث يبين درجة اهتمام المدير للحصول على الإنتاج، أمّا البعد الراسي فيتعلق بالعنصر البشري، ويبين الأهمية التي يضعها المدير لمقابلة الاحتياجات الإنسانية، ويتحدد نمط القيادة عن طريق التقاء هذين البعدين، الإنساني (الرأسي) والإنتاجي (الأفقي). (الطجم، السواط، 2003، ص194)

الشكل 03 : الشبكة الإدارية. (عكاشة، 1999، ص60)

وقد عرف بلاك الأنماط الخمسة على النحو التالي:

9-1-1- القيادة الانسيابية (1 . 1):

يمارس الإداري الحد الأدنى من السلطة، فهو يهتم قليلاً ويعطي قليلاً، ويأخذ قليلاً، ويقوم بدور نقل الرسائل والتعليمات بأقل احتكاك ممكن مع مرؤوسيه ويترك أعضاء المنظمة أحرارًا في أعمالهم حتّى لو تطلب الأمر من جانبه اتخاذ موقف في بعض الحالات.

9-1-2- القيادة السلطوية (1 . 9):

يعطي فيها القائد الاهتمام الأكبر بإنجاز العمل والاهتمام الأقل بالعاملين، يمارس القدر الأكبر من السلطة والقوة من أجل هذا الهدف ويعتبر الأفراد مجرد أدوات للإنتاج، وعناصر للعمل على تنفيذ رغبة القائد وإطاعة أوامره.

9-1-3- القيادة المريحة والسارة (9 . 1):

يعطي هذا النمط اهتمامه الأكبر بالأفراد العاملين، وبناء علاقات إنسانية واجتماعية يسودها الود والرضا ويعتقد (بلاك Blak) أن هذا النمط قد لا يؤدي إلى علاقات إنسانية دائمة وثابتة، لأن موقفه إزاء الإحباط أو الصراع ليس علاجيًا بل موقف مصالحة وتهدئة.

9-1-4- القيادة المتوازنة (5 . 5):

يحدث هذا النمط عندما يعطي القائد اهتمامًا معتدلاً بالإنتاج والأفراد، أي أنّه يحافظ على التوازن بين بعدي العمل، مستخدمًا بذلك الطرق الرسمية وغير الرسمية.

9-1-5- قيادة الفريق (9 . 9):

يحتاج الفرد أن يكون متفاعلاً وملتزمًا بالعمل المنتج، ويتميز أيضًا بالاهتمام بوضع الأهداف واعتبارها الأساس في المنظمة، ويتم الدمج بين البعد الإنساني والبعد الإنتاجي بالطرق التي تشجع العاملين على الإنتاج الأفضل. (عكاشة، 1999، ص61، 62)

9-2- نموذج ليكرت (Likert):

تشير أبحاث ليكرت (Likert) وزملاؤه إلى أن هناك حاجة إلى الاهتمام بالمصادر البشرية والمادية في المنظمة، وبالتالي توصلوا إلى عدّة نظم إدارية متتابعة تعطي نموذجًا متصلاً من الحلقات

التي تشكل هذه النظم، وقد أطلق عليها اسم (سلسلة النظم)، ويرى ليكرت أن القائد الإداري ينتقل بين هذه النظم، بحسب الحاجة والموقف الذي يواجهه في الواقع الفعلي وهذه النظم هي:

9-2-1- النظام الأول:

يستخدم من قبل القائد الذي لا يثق بأتباعه، مما يجعله يولد الخوف لديهم نتيجة التهديد والعقاب.

9-2-2- النظام الثاني:

يستخدمه القائد الذي يجد لديه بعض الثقة بمرؤوسيه إلاّ أنّه يحتفظ بصلاحية اتخاذ القرارات بالرغم من أنّه يعطي تفويضًا بسيطا للتنفيذ.

9-2-3- النظام الثالث:

يوجد في هذا النظام مستوى كبير من الثقة غير المطلقة، فالقائد يفوض القرارات التنفيذية ويحتفظ لنفسه بقرارات السياسات العامة.

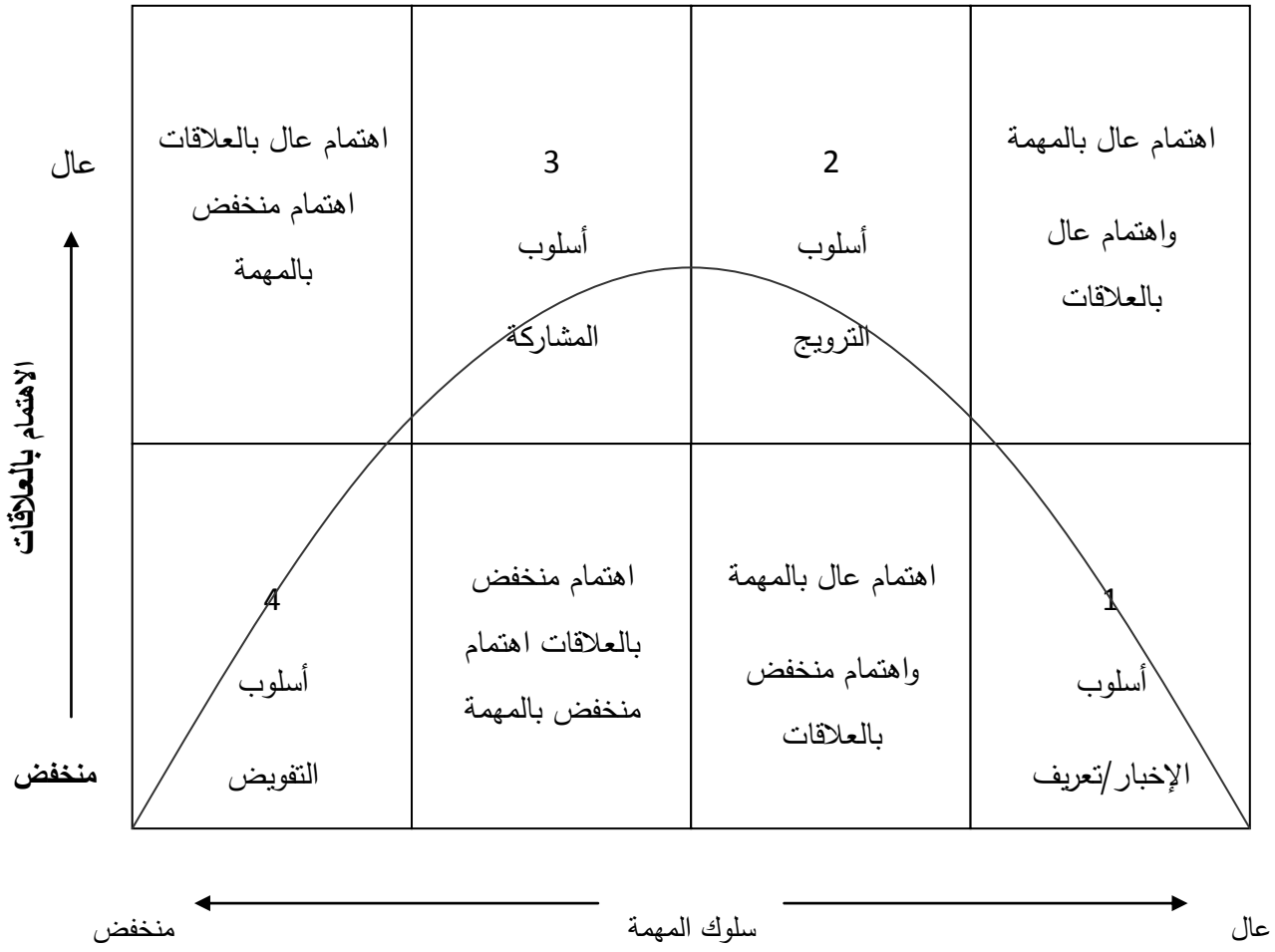
9-2-4- النظام الرابع:

وفيه لا يشك القائد أبدًا بمرؤوسيه كما أنّه يشعر بالثقة العالية فيهم، ولذا فإنّه يتقاسم صلاحيات اتخاذ القرارات في كل المستويات، ويمكن وصف هذا السلوك القيادي على أنّه قائم على الثقة الكاملة في كل الأمور المتعلقة بالعمل والعاملين. (القحطاني، 2001، ص86، 88)

9-3- نموذج هرسي و بلانشارد (Hersey and Blanchard):

طور هرسي وبلانشارد خلال الدراسات التي أجريت في مركز أبحاث القيادة في جامعة (أوهايو Ohio) نموذجًا قياديًا جذب انتباه كثير من المتخصصين وقد سمي هذا النموذج بـ (النظرية الموقفية) أو (نظرية النضج الوظيفي للعاملين)، وتركز هذه النظرية على الأتباع كما تركز على القائد الفعال هو القادر على تحقيق الأهداف مستخدمًا أسلوبًا قياديًا ملائمًا، وهو ما برهنه هرسي وبلانشارد بأنّه موقفي ويعتمد على مستوى استعداد الأتباع وعرفاه بأنّه رغبة الأفراد في إنجاز الأهداف المحددة.

واستعملت هذه النظرية البعدين القياديين اللذين حددهما فيدلر وهما (سلوك المهمة والعلاقات) وانبثق من ذلك أربعة أساليب قيادية هي: الإخبار، الترويج، المشاركة، والتفويض.



الشكل 04 : نموذج هيرسي و بلانشارد. (Robhins, 1998, P 359)

ويمكن تلخيص الأساليب التي يعتمد عليها نموذج هرسي و بلانشارد فيما يلي:

9-3-1- الأسلوب الأول: تعريف / توجيه

فعندما لا يستطيع الأتباع تنفيذ المهمة، ويكونون غير مدفوعين (أي لا تتوفر لهم دوافع كافية) عندئذ يقوم القائد بدور توجيهي كبير حيث يعرفهم ماذا يفعلون دون اهتمام كبير بالعلاقة، وربما يوفر القائد أيضا بنيانا للعمل لكل من الوظيفة وكذلك من خلال تحديد كيفية السيطرة أو التحكم في الأشخاص.

9-3-2- الأسلوب الثاني: ترويج / تدريب

عندما يرغب الأتباع في القيام بالوظيفة و لكن ينقصهم المهارات أو المعلومات فإن القائد يتحول إلى جذب الأتباع من خلال التصرف بطريقة أكثر مودة وصداقة ويحاول حث الأتباع على إكمال القيام بالمهمة.

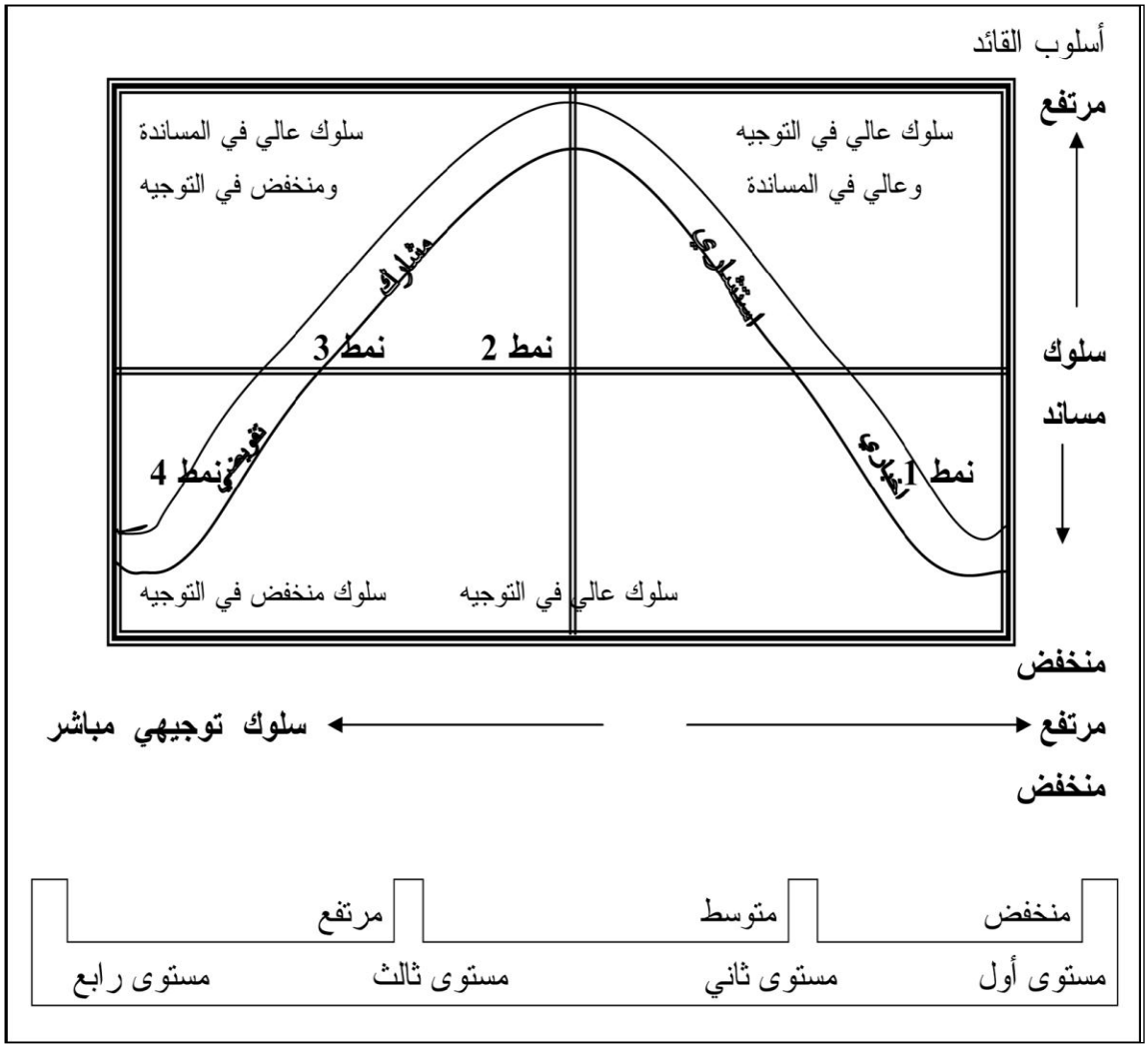
9-3-3- الأسلوب الثالث: المشاركة / الدعم

عندما يكون الأتباع قادرون على أداء المهمة لكنهم يرفضون القيام بها لا يحتاج القائد للقلق بشأن تعريفهم بما يجب عليهم أن يقوموا به، بدلا من ذلك فإنه يهتم باكتشاف لماذا يرفض التابع وبالتالي يستميله ويحثه على التعاون لأداء المهمة.

9-3-4- الأسلوب الرابع: التفويض

عندما يكون الأتباع قادرون على أداء المهمة و لديهم الدوافع للقيام بها فإن القائد يستطيع أن يزكيهم واثقا في قدرتهم. (نوار، الشافعي، 2006، ص 60، 61)

أما جراي، فقد عبر عن نموذج هرسي و بلانشارد بالشكل التالي:



الشكل 05 : نموذج هيرسي وبلانشارد. (جراي، 1988، ص، 436)

9-4- نموذج فيدلر (Fred Fiedler):

بدأ فيدلر نموذجه بتحليل أساليب القيادة، حتى وصل إلى أسلوبين رئيسيين الأول يتعلق أساسا بدوافع العلاقات، حيث يحصل القائد على رضاه العام من العلاقات الشخصية الطيبة مع الآخرين، ويعتمد في رضاه عن نفسه على الكيفية التي يتعامل معه الآخرون و يحترمونه، كما يتصف بحساسية لشعور الآخرين. (الطجم، السواط، 2003، ص 196)

أما الأسلوب الرئيسي الثاني فيتعلق بدوافع العمل، حيث يحصل القائد على رضاه أساسا من انجاز العمل، ويشعر باحترام وتقدير الذات من الشعور بالإنجاز وليس من العلاقات مع الآخرين ويشعر بالارتياح من العمل في ظروف واضحة القواعد والإجراءات.

ولقد حدد فيدلر ثلاث مكونات رئيسية تؤثر على التحكم والتأثير على المواقف في مجال العمل وهي كما يلي :

9-4-1- العلاقة بين القائد والمجموعة:

يعتبر فيدلر هذا العامل أهم العوامل للتحكم في الموقف ويتعلق بدرجة الدعم التي يتلقاها القائد من المجموعة، فالقائد الذي يحظى بدعم المجموعة لا يحتاج إلى الاعتماد كثيرا على بقية العوامل الأخرى كقوة المنصب، أو هيكلة العمل للحصول على الدعم و التأييد، لأن المجموعة تتقبل قرارات القائد وتسعى للإنجاز.

9-4-2- هيكلة العمل:

يعتبر فيدلر هذا العامل كثاني عامل في الأهمية و يعني درجة وضوح الإجراءات والأهداف فعندما يكون هناك تفاصيل أدق في المهام تكون هناك فرصة أكبر في الانجاز، وفي المقارنة نجد أن الأعمال غير المحددة الواجبات، (غير المهيكلة) لا يمكن التنبؤ بنجاح خطتها إلا بعد تحقيقها.

9-4-3- قوة المنصب:

يعتبر فيدلر هذا العمل الأخير من ناحية الأهمية من بين العوامل السابقة للتحكم في الموقف حيث يحصل القائد من مركزه الوظيفي على السلطة التي تمنحه حق المكافأة، أو العقاب لموظفيه ومهما يكن القائد يتمتع بسلطات وظيفية فإنها لا تضمن تعاون كل العاملين، ولا تحمي من كيد أفراد أو مجموعات في التنظيم. (الطجم، السواط، 2003، ص197،198)

10- خلاصة الفصل :

لقد تناول هذا الفصل كل ما يتعلق بالأنماط القيادية، بداية بمفهوم القيادة إذ قدمنا عدّة تعاريف ومفاهيم للقيادة من عدّة أوجه، ثم عناصر القيادة والمتمثلة في القائد والموقف والأتباع ثم أهمية القيادة في الإدارة في الجانب الاجتماعي للأفراد والجماعات، ثم قدمنا مفهومًا للقيادة الإدارية باعتبار أن الدراسة تتناول الأنماط القيادية لمدير المدرسة الابتدائية، ثم تفصيلاً للقيادة والرئاسة مع مقارنة بسيطة، والأنماط القيادية الثلاث: النمط القيادي الديكتاتوري، الديمقراطي، والفوضوي، وبعدها تم التطرق لأهم نظريات القيادة وأكثرها شيوعًا، وأخيرًا قدمنا نماذجًا للسلوك القيادي وقد اختصرناها على نموذج ليكرت، ونموذج بلاك وموتون، ونموذج هيرسي وبلانشارد، أخيرًا نموذج فيدلر.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

1- تمهيد

2- مفهوم الدافعية

3- تعريف الدافعية للإنجاز

4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

5- أهمية الدافعية

6- تصنيف الدوافع

7- خصائص الدافعية

8- العوامل المؤثرة في الدافعية

9- نظريات الدافعية

10- قياس الدافعية

11- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

يعتبر هنري موراي (Murray) من أوائل الباحثين في مجال الدافعية حيث بين أنها تقوم على مجموعة من الحاجات منها: الحاجة إلى الإنجاز، ثم جاء من بعده ماكليلاند وأتكنسون (Meclelland and Atkinson) ليطورا بأبحاثهما الأمبيريقية البحث في موضوع الدافع للإنجاز ويضعا تصورا ممتدا لأفكار موراي، وهذا التصور النظري سمي بنظرية الدافع للإنجاز، ولقد تشعب موضوع الدافعية وأصبح في الإمكان النظر إليه من أكثر من زاوية كما أصبح له أكثر من تعريف ولعل منشأ هذا الاختلاف يعزي إلى اختلاف الخلفية العلمية للعاملين في موضوع الدافعية، بالإضافة إلى اختلاف وتشعب الطبيعة الإنسانية، وبغض النظر عن تباين الآراء في موضوع الدافعية إلا أن هناك اتفاقا على أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد، ويمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد وآرائه لمطلب ما. (رشاد موسى، 1994، ص105)

2- مفهوم الدافعية:

يعرف إدوارد موراي الدافع بأنه عبارة عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستنتج من السلوك، وتعتبر الدافعية من العوامل الأخرى والتي تؤثر في السلوك، مثل الخبرات السابقة للفرد وقدراته، والموقف البيئي الذي يحدد الفرد نفسه فيه، والدافعية تتضمن أيضا رغبة شعورية في شيء من الأشياء، والدافع هو مصطلح يشير إلى العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل، وقد ينتهي الدافع بالوصول إلى الهدف أو الحصول على إثابة. (رشاد موسى، 1994، ص105)

والدافع (Motive) هو حالة جسمية أو نفسية تنبه السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، وهو حالة من التوتر تجعل الكائن العضوي في حالة من التهيؤ والاستعداد للاستجابة لجوانب معينة في البيئة. (أحمد عبد الخالق، 1986، ص183)

ويمكن تعريف الدافعية بأنها حالة داخلية في الفرد، تولد النشاط والحركة، وتوجه السلوك نحو الهدف، وبمعنى آخر فالدافعية هي مصطلح يطلق على مجموعة من الدوافع والرغبات والحاجات وما شابهها من قوى، وعلى ذلك فإنه عندما نقول بأن المديرين يعملون على إثارة دافعية المعلمين

فهذا بعني أنهم يقومون بعمل الأشياء التي يرجون من ورائها إشباع دوافع العاملين وحاجاتهم ورغباتهم بما يؤدي إلى أن يتصرف هؤلاء العاملون بالحالة المرجوة أو المرغوب فيها.

وعلى ذلك فإنه يمكن النظر إلى الدافعية على أنها تتضمن سلسلة من الاستجابات تبدأ بالحاجات التي يشعر بها الفرد، وينتج عنها الرغبات أو الأهداف التي ينشدها، بما يؤدي إلى إثارة الاهتمام ويدفع إلى الفعل المؤدي إلى تحقيق الأهداف. وأخيرا يحقق الفرد رغباته ويشبعها.
(مرسي 1986، ص110)

ويعرف أحمد عزت راجح الدافع بأنه حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك وتوجهه نحو غاية معينة، فالدافع قوة محركة وموجهة في آن واحد. (المشعان، 1994، ص183)

كما أن الدافعية تتميز عن بعض العوامل الأخرى التي تؤثر كذلك في السلوك، مثل الخبرات السابقة للشخص، وقدراته الجسمية، والموقف البيئي الذي يجد نفسه فيه، ولو أن هذه العوامل الأخرى قد تؤثر في الدافعية.

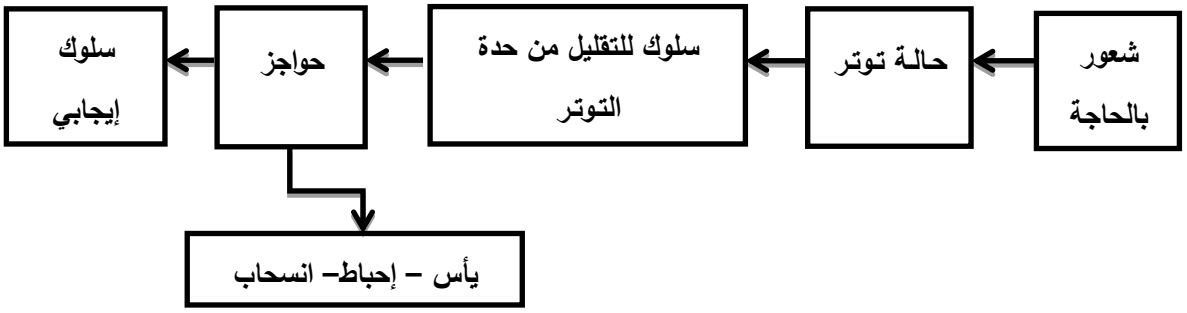
والدافع يتم تقسيمه أو تحليله إلى عنصرين اثنين هامين، ذلك أن مصطلح الدافع يشير أولا إلى العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل، والدافع قد يتأثر بالبيئة الخارجية، ولكن الدافع ذاته داخلي ثم إننا نجد ثانيا أن الدافع قد ينتهي بالوصول إلى هدف أو حصول إثابة.
(موراي، 1988 ص28)

وأن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية فقد أحصى، كلنجينا وكلنجينا (A. M. Kleinginna and P. R. Kleinginna) على سبيل المثال 98 تعريفا للدافعية تبين أنها تختلف عن بعضها البعض، وأنها تعكس توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة. (خليفة، 2000، ص68)

ونعرض فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

- عرف يونج: (P T Young) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

- وعرفها ماسلو: (A H Maslow) بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة ومركبة وعامة وتمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.
- وعرفها ستاتس: (Staats) بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم.
- وعرفها كاجان: (J Kagan) بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.
- وعرفها هب: (Hebb) بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.
- وعرفها ماكليلاند: (D Mcclelland) أنها تعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.
- وعرفها فيذر: (N. T. Feather) بأنها استعداد شخصي ثابت نسبيا قد يكون له أساس فطري ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها. (خليفة، 2000، ص69)
- وتعرف على أنها قوة دافعة توثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. (يونس محمد، 2012، ص14)
- وتعرفها (العناني) على أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وانما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي، أو من الشواهد السلوكية. (العناني، 2008، ص125)
- ويعرفها (آن تايلو، وآخرون) على أنها عملية أو سلسلة من عمليات تبتدئ على نحو ما بسلسلة متوالية من السلوك الهادف وتوجهها وتثابر عليها، وفي المآل توقفها، إلا أن السلوك الهادف تسديد التنوع (آن تايلور، وآخرون، 1996، ص216)



الشكل 6 : دوافع السلوك. (الطجم، السواط، 2003، ص109)

3 – تعريف الدافعية للإنجاز:

وعرف موراي 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. (خليفة، 2000، ص 88، 89)

وعرف معجم علم النفس والتربية مصطلح إنجاز على أنه: دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة. (أبو حطب، 1984، ص 05)

ويقصد بالدافعية للإنجاز قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، سرعة الأداء والاستقلالية، التغلب على العقبات، بلوغ معايير الامتياز، التفوق على الذات، منافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجعة للقدرة. (رشاد موسى، 1994، ص 89)

ويرى كل من ماكليلاند وأتكنسون بأن دافع الإنجاز هو تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (الخالدي، 2009، ص49)

وتعرف دافعية الإنجاز على أنها رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى وأعلى ناحية ممكنة حتى يحوز رضا رؤسائه ومرؤوسيه فتنفتح أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقية والتقدم نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين.
(فرج عبد القادر، 2003، ص352)

وتعرف أيضا على أنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها. (غباري، 2008، ص49)

وترى ألفت حقي أن الدافعية للإنجاز هي قلق الفرد المتصل بتحقيق شيء أو الوصول إلى هدف حتى يتم هذا التحقيق، أو هذا الوصول في أكمل صورة وعلى أحسن حال فإننا نكون بذلك قد وصفنا حال الفرد المتطلع للإنجاز. (حقي، 1992، ص218)

وقد ميز (فيروف وشارلز سميث) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز.
- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية، والعكس صحيح. (خليفة، 2000، ص95)

4 – بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

4–1–المنبه (المثير):

هو أي تغيير في الطاقة ينبه عضوا حسيا وقد يكون المنبه داخل الكائن الحي أو خارجه فالمنبه قد يكون ألما أو تقلصات داخلية في المعدة، وقد يكون صوتا فجائيا ينبه حاسة السمع أو ضوء ساطعا ينبه حاسة الأبصار، المنبه بذلك عارض مؤقت مرتبط بعمليات الإحساس، وهو ما يحيل الدافع من حالة السكون إلى حالة النشاط. (المليجي، 2000، ص119)

4–2– الدافع والباعث:

يطلق اصطلاح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في آن واحد، كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو ارتفاع في الأجر، أو غير ذلك مما يطمح الفرد إلى الظفر به، ويطلق أيضا على المعايير والقوانين والزواجر الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكييفه وفقا لمطالب المجتمع وبالتالي مصلحة الفرد. (زيدان، 1972، ص53)

والباعث هو موقف خارجي، مادي أو اجتماعي، يستجيب له الدافع فيؤدي الى اشباعه أي يعمل على خفض التوتر المصاحب للدافع وبالتالي العمل على استعارة توازن الكائن الحي، والدافع لا يوجه السلوك بمفرده وانما يساعده الباعث الخارجي، والفرق بين الباعث والمنبه الخارجي هو أن المنبه يثير الدافع لكنه لا يرضيه، بينما الباعث وهو خارجي أيضا يثير الدافع ويرضيه في نفس الوقت، فسماع صوت جرس الغذاء بالنسبة لتلاميذ المدرسة يثير دافع الجوع ولكنه لا يشبعه بينما الطعام وهو الباعث الخارجي هو وحده الذي يشبع هذا الدافع. (المليجي، 2000، ص120)

4-3- الحافز:

يعرف الحافز على أنه مجموعة العوامل التي تعمل على اثارة القوى الحركية في الانسان وتؤثر في سلوكه وتصرفاته. (منصور فهمي، 1980، ص26)

وتعرف الحوافز على أنها عبارة عن مؤثرات خارجية تؤثر في الفرد وتشجعه للقيام بأداء أفضل فالعامل أو الموظف قد يعمل بمستوى جيد لكن ترى الإدارة أن لدى هذا الفرد مهارات وقدرات لم توظف، فيمنح حافزا لاستثمار كل طاقاته لصالح العمل، فالحوافز تتعامل مع المؤثرات الخارجية وكيف يمكن أن توجه هذه المؤثرات سلوك الفرد.

ويمكن تصنيف الحوافز إلى أربعة أنواع.

4-3-1- الحوافز التي تركز على إيجاد روح التنافس الفردي ويطلق عليها الحوافز الفردية، وهي التي تمنح لفرد معين لمضاعفة الأداء أو كمكافأة له على اتجاهه المتميز.

4-3-2- الحوافز التي تركز على إيجاد العمل الجماعي والتعاون بين العاملين.

4-3-3- الحوافز المادية: وتتمثل في العلاوة، الترفيع إلى مستوى إداري أعلى، تخصيص جزء من الأرباح للعاملين، وتحسين ظروف العمل.

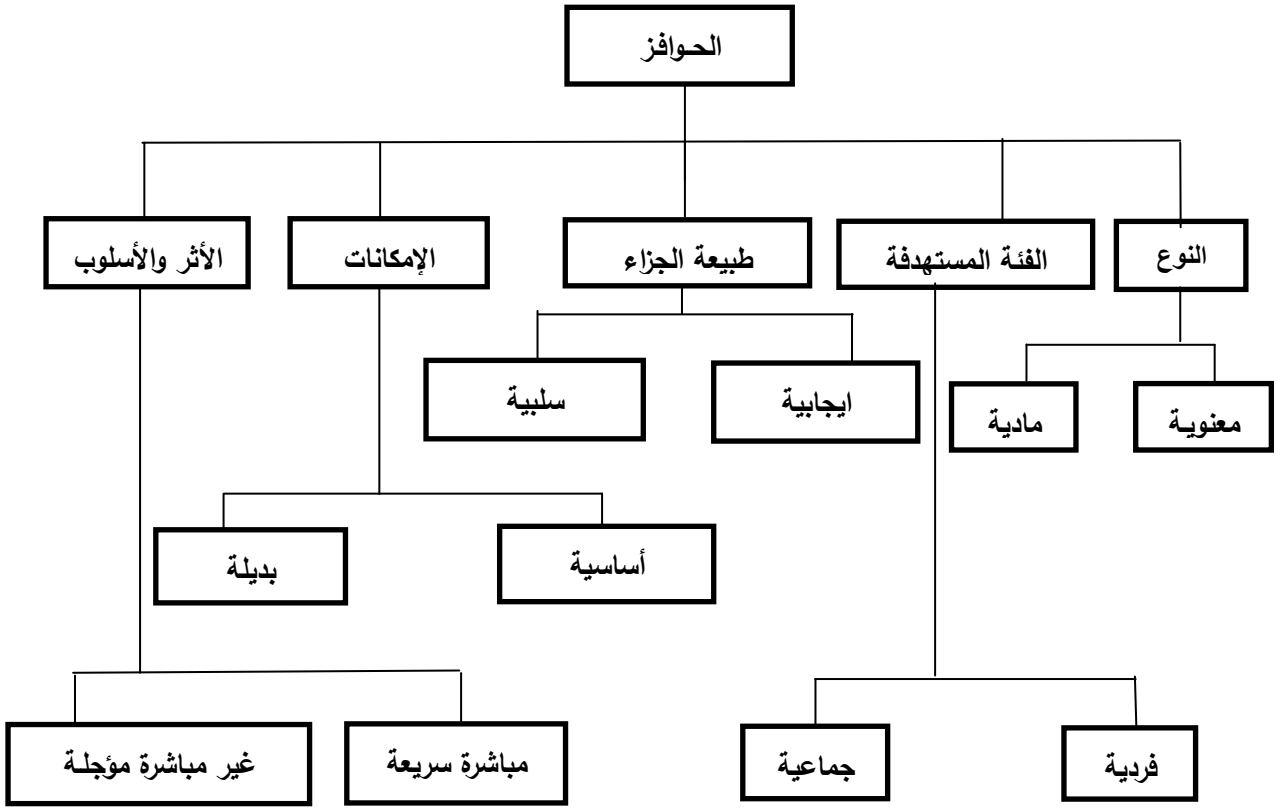
4-3-4- الحوافز المعنوية: ويؤثر هذا النوع من الحوافز على درجة الرضا وبالتالي يوجه سلوكهم إيجابيا، مثل: زيادة مسؤوليات العمل، إسناد مهام جديدة للموظف، اتباع نمط قيادي يقوم على أساس المشاركة وإبداء الرأي، شهادات تقدير، أو سمة، كلمة شكر وإطراء...

(الطجم، السواط، 2003، ص109، 110)

وتعرف الحوافز على أنها مجموعة المؤثرات الخارجية التي يحددها المديرون في إطار ما بهدف التأثير على القوى الداخلية للفرد (الدافعية) لتوجيه سلوكيات الموارد البشرية باتجاهات معينة تخدم المصالح المشتركة، فالتحفيز إذا هي تلك العملية التي بموجبها يتمكن المديرون من إشباع كافة القوى الكامنة لدى الموارد البشرية، وتزيد من رغبتهم في بذل الجهود المطلوبة لأداء مهامهم بمستويات عالية من الإنتاجية. (كامل بربر، 2008، ص156)

ونجد أن (ود ورث) قد تحدث في نفس الوقت عن البواعث أو الحوافز والدوافع مؤثرا هذين التعبيرين على الغرائز، وإن تساوت أقدار الألفاظ في الأداء وفي نشاط الكائن الحي، فكان يتحدث

عن حافز الأمومة بدلا من غريزة الأمومة، وعن دافع الاستكشاف، ودافع المقاتلة، ودافع الغضب ويلاحظ هنا لفظة غريزة قد استبدلت بها لفظة دافع، وعرف الباعث بأنه: حالة أو موجة عند الفرد ينزع به إلى سلوك محدد ويحدوه إلى السعي نحو أهداف معينة. (الجسماني، 1994 ص267)



الشكل 7 : أنواع الحوافز (درة، الصباغ، 2008، ص412)

4-4- الحاجة:

هي حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتنزع به إلى إشباعها أو اختزالها، فعندما لا نكون قد تناولنا طعاما منذ مدة نبدأ بالشعور بالجوع، أي نشعر بأننا في حاجة إلى الطعام، ويتلخص هنا في إشباع حالة النقص أو الحاجة، وليست الحاجات كلها متصلة بالدوافع الأولية الفيزيولوجية كالجوع والعطش فان الإنسان يكشف أيضا عن حاجة إلى التحصيل والتجميع والتقبل الاجتماعي، وهذه حاجات متعلمة، وتكشف الحاجات المتعلمة عن اختلاف كبير من شخص إلى آخر أكثر مما تكشف من الحاجات الفيزيولوجية التي تعد أكثر أساسية، وبوجه عام كلما طال حرماننا كانت حاجاتنا أقوى، الحاجة إذا هي الجانب الداخلي المثير للدافع.

(أحمد عبد الخالق 1999، ص296)

4-5- الهدف والغرض:

الهدف هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا، أما الغرض فهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها.

(راجح، 1968 ص67)

4-6- الإحباط:

حينما تستثار الدوافع بواسطة منبهات داخلية أو خارجية، يتجه النشاط نحو بواعث أو غايات لها ارتباط بالحاجات أو الدوافع المثارة، ويقابل هذا النشاط أحد أمرين:

أولا: إما النجاح في الحصول على البواعث وبذلك يحدث الإشباع للدافع أو خفض للتوتر وعودة إلى الاتزان البدني (إذا كان الدافع فزيولوجيا) أو الاتزان الانفعالي (إذا كان الدافع سيكولوجيا).

ثانيا: وقد يحدث إخفاق للفرد في تحقيق غايته نتيجة وجود عوائق في سبيل الوصول إلى البواعث وبعبارة أخرى يفشل الفرد في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها (الإحباط). (المليجي، 2000، ص121)

4-7- الغرائز:

الغرائز عند الإنسان هي ما لديه من استعدادات فطرية تدفعه للقيام بسلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين، ومن الغرائز التي أثبت وجودها مكدوجل:

غريزة الخلاص، غريزة المقاتلة، غريزة الوالدية، غريزة الاستطلاع، غريزة البحث عن الطعام غريزة الاستغاثة، غريزة النفور، غريزة الجنسية، غريزة السيطرة، غريزة الخنوع، غريزة التملك، غريزة الحل والتركيب، الغريزة الاجتماعية، غريزة الضحك. (القوصي،1952، ص63، 64، 65)

5- أهمية الدافعية:

تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

5-1- أن الدافعية ضرورة لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية.

5-2- أن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

5-3- إن الإنسان إذا ما جهل الدوافع الخاصة به وبغيره من الناس تتولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.

5-4- إن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت الدافعية في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.

5-5- يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء أكان ذلك في الانتباه أم في الإدراك أم في التفكير والذاكرة ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزيد استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع من ناحية وعلى ما يكون لدى الشخص من معلومات في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنما ترتبط باختيار الدوافع له من ناحية أخرى. (الكبيسي، 1989، ص96، 97)

6- تصنيف الدوافع:

لقد تعددت تصنيفات علماء النفس للدوافع تبعا لاختلاف منطلقاتهم الفكرية والإطار النظري، فقد صنفت مدرسة التحليل النفسي الدوافع إلى دوافع شعورية، ودوافع لاشعورية، وصنفها ماسلو إلى دوافع مؤقتة وأخرى دائمة، وهناك من يصنفها إلى دوافع فطرية موروثة وأخرى مكتسبة فقد أطلق على الفئة الأولى بالدوافع الأولية والثانية الدوافع الثانوية، وهناك من يقسمها إلى دوافع إيجابية وأخرى سلبية. (الكبيسي، 1999، ص102)

6-1- التصنيف الأول: شخصية- اجتماعية:

6-1-1- الدوافع الشخصية:

هي الدوافع التي يمكن للفرد إشباعها بشكل مستقل ودون ضرورة لوجود الآخرين وتأييدهم للنجاح في إشباعها وذلك مثل تحقيق الذات، تأكيد الذات، استقلال التفكير...

6-1-2- الدوافع الاجتماعية:

والتي يكون الشرط الرئيسي لتحقيقها هو وجود الآخرين كدافع القوة والتأثير، الانتماء الاجتماعي وغيرها ... (عبد الستار إبراهيم، 1987، ص386)

6-2- التصنيف الثاني: فزيولوجية- مكتسبة أو (أولية- ثانوية):

6-2-1: الدوافع الفزيولوجية (أولية):

إن الدوافع التي تكون فزيولوجية في طبيعتها هي تلك التي نفسها التي تشكل البواعث الأولية مثل: الطعام والماء والهواء، الجنس، تجنب الألم هذه الدوافع تعتمد على حاجات الجسم الفعلية وهي ليست مكتسبة كالدافع الذي تمثله الرغبة في اقتناء سيارة من طراز معين.

(سارنوف. أمدنيك، 1989، ص109)

6-2-2- الدوافع المكتسبة(ثانوية):

دوافع متعلمة وتنمو هذه الطائفة من الدوافع نتيجة للتفاعلات الاجتماعية البيئية ويعتمد إشباع هذا النوع من الدوافع على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم، وتقوم الدوافع الاجتماعية بإشباع حاجات مرتبطة بمشاعر الحب والقبول والاستحسان والاحترام وغيرها، وتجدر الإشارة إلى أن الدوافع الاجتماعية تكون غالبا أكثر أهمية في المجتمعات المتحضرة بالمقارنة إلى المجتمعات المتخلفة إذ لا يعاني كل الأفراد إلا قليلا في المجتمعات المتحضرة من عدم إشباع الدوافع الأولية فيتاح لهم في العادة الطعام والشراب والمأوى والنوم المناسب، ذلك على العكس في المجتمعات المتخلفة.

(دويدار، 1999، ص302)

6-3- التصنيف الثالث: تصنيف ماسلو للدوافع:

وضع هذا النموذج عالم النفس (ابراهام ماسلو Maslow) صاحب الاتجاه الإنساني وهو يعتقد أن لدينا جميعا الدوافع التي توجهنا نحو أهداف نسعى إلى تحقيقها ويرى أن الدوافع الإنسانية تنتظم هرميا تبعا لترتيبها وأهميتها، ونوجزها كما يلي:

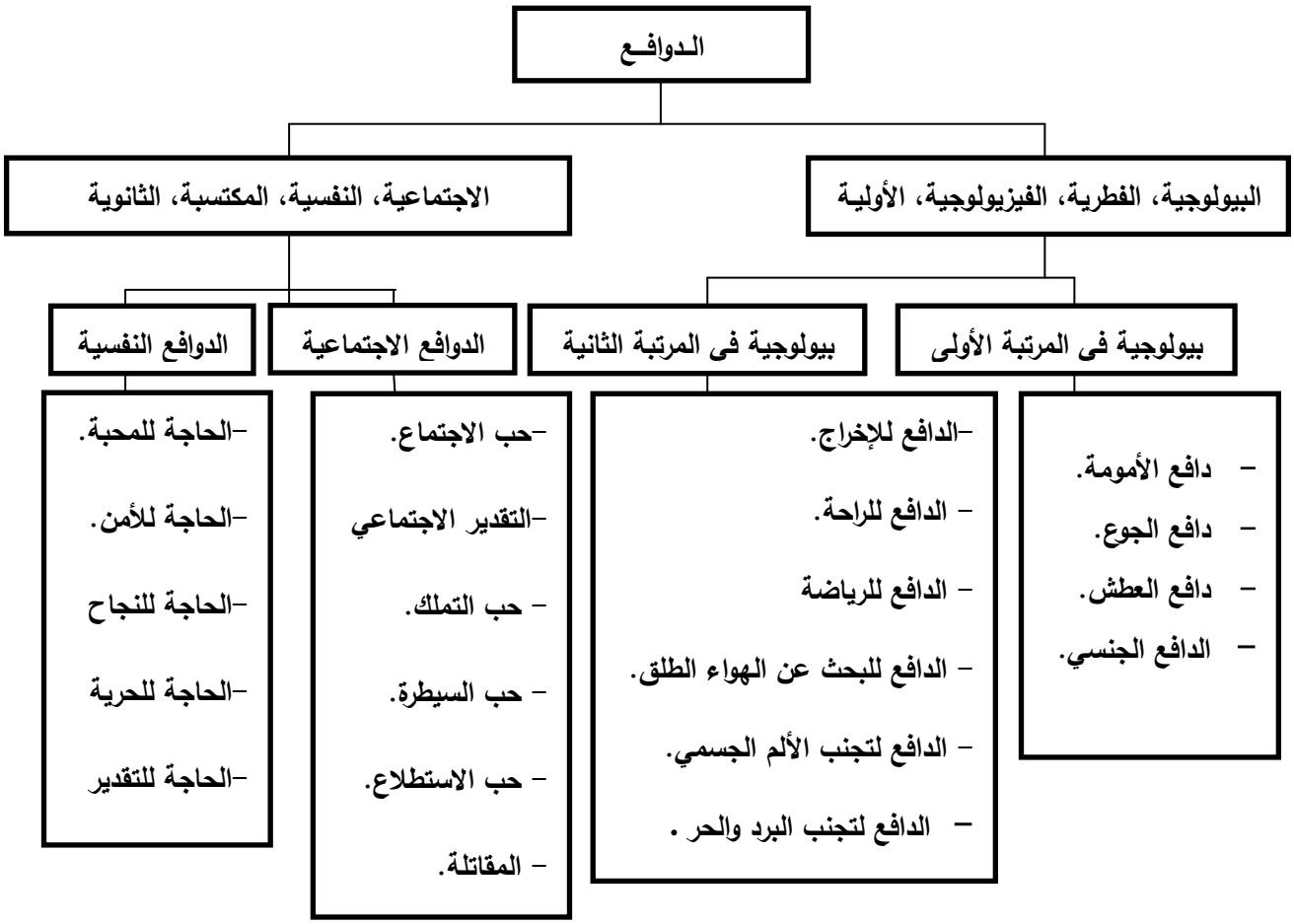
6-3-1- الدوافع الفزيولوجية: هي الطعام والماء، الإخراج، الدفء، الراحة، تجنب الألم، الجنس.

6-3-2- دوافع الأمن: الحماية من البيئة عن طريق ارتداء الملابس، والسكن في منازل والأمان من الجريمة والمشكلات المادية.

6-3-3- دوافع الحب والانتماء: الحب والتقبل ومن خلال العلاقات الحميمية والجماعات الاجتماعية والأصدقاء.

6-3-4- دوافع التقدير والتوقير: التحصيل، الكفاءة، الاعتراف، المركز، المكانة.

6-3-5- دافع تحقيق الذات: إشباع طاقاتنا وإمكاناتنا الفريدة. (دويدار، 1999، ص297، 298)



الشكل 8 : تصنيف الدوافع. (زيدان، 1982، ص52)

7- خصائص الدافعية:

7-1- قد تكون الدافعية حالة جسمية كالجوع والعطش أو حالة نفسية كالرغبة في التفوق والشعور بالواجب.

7-2- قد تكون حالة مؤقتة كالجوع والغضب أو حالة دائمة ثابتة نسبيا كحب الاستطلاع والدافع الاجتماعي.

7-3- قد يكون الدافع فطريا موروثا كالجوع أو مكتسبا كالشعور بالواجب.

7-4- إن الدوافع قوة محركة، وموجهة في آن واحد فهو يثير السلوك إلى غاية أو هدف يرضيه ولئن أثير الدافع ثم أعيق عن بلوغ هدفه ظل الفرد في حالة توتر. (راجح، 1968، ص61، 62)

7-5- الدافع تكوين افتراضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستنتج من السلوك. (موسى، 1994، ص119)

7-6- الدافعية ظاهرة متفردة: مادامت الدافعية تمثل قوة تحرك السلوك وتوجهه عند الفرد وما دام كل إنسان يمتلك خصائص تميزه عن الآخرين، فإن الدافعية ظاهرة متفردة.

7-7- الدافعية ذات توجه قصدي، ونعني بذلك أن كل إنسان أو عامل في مؤسسة عندما يقوم بعمل فإنه يقوم بذلك بناء على اختياره ومن ثم تكون الدوافع التي تدفعه ذات طابع قصدي.

7-8- للدوافع وجوه ومظاهر متعددة: إن الباحثين قد حللوا أوجه الدوافع ومظاهرها المختلفة، فمنهم من بحث في كيفية تحركها وثورانها، وآخرون تناولوا كيفية توجيهها وجهة معينة، وفريق ثالث تناول العوامل التي تؤثر على ديمومتها، أو كيفية ايقافها، ومن هنا نرى أن للدوافع وجوها ومظاهر متعددة. (درة، الصباغ، 2008، ص387)

8- العوامل المؤثرة في الدافعية:

يتساءل (ماكليلاند) عما يصلح له هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون دافعا قويا للإنجاز، فقد دلت الشواهد على أنهم دائبون، مثابرون، مستمتعون بأعمالهم ويبذلون قصارى جهدهم لتحقيق أكبر قدر من النجاح، وأشارت البحوث في هذا المضمار إلى أن الشخص الذي يمتلك دافعا قويا للإنجاز يتميز بالخصائص السلوكية الآتية:

8-1- يفضل مواقف العمل التي تتطلب تحمل المسؤولية بالنسبة لحل المشاكل، وإذا لم يشعر هذا الفرد بأنه يتحمل مسؤولية حل المشكل بمفرده فانه لن يشعر حينئذ بدافع الإنجاز ولا يشعر هذا الشخص بالسعادة والرضا إذا اعتمد الحل على الصدفة وحدها أو عوامل تخرج من دائرة اختصاصه أو سيطرته، وعلى ذلك فمن الواجب أن تتاح لأمثال هذا الشخص فرص التحدي للمواقف والبحث عن الحلول السديدة البناءة.

8-2- يميل هذا الشخص إلى الإقدام على المغامرة المحسوبة وتحديد أهداف الإنجاز وتتصف بالواقعية والتعقل، حتى يحقق درجة عالية من الإنجاز، وإذا ما كانت الأهداف بالغة السهولة فإن الشعور بالإنجاز يكون ضعيفا وبالمثل إذا كانت الأهداف بالغة الصعوبة بحيث يتعذر تحقيقها أو النجاح في الوصول إليها فحينئذ لا يتوفر أيضا الشعور بالإنجاز.

8-3- إذا لم يحصل هؤلاء على الاعتراف والتقدير لما يبذلونه من جهد في عملهم فلن تكون لديهم في هذه الحالة، فكرة واضحة عن مدى تقدمهم ونجاحهم فيما يقومون به من عمل، إذ أنه يشعر الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز شعورا قويا بما يحققون إذا ما تلقوا من رؤسائهم استرجاعا للأثر (Feed Back) في شكل خطابات شكر وتقدير ومكافآت تشجيعية أو ترقيات أو كلمة عابرة أو أية حوافز معنوية. (مرسي، 1986، ص144، 145)

9- نظريات الدافعية:

9-1- نظرية مكدوجل (Mc Dougall):

وتسمى بنظرية الغرائز حيث حدد مكدوجل مصطلح الغريزة بأنها استعداد نفسي جسمي موروث يجعل الشخص يدرك بعض الأشياء المعينة ثم يخبر عن إدراكه لها نوعا معينا من الاستثارة الانفعالية ثم يسلك إزاءها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك.

وقد عرض مكدوجل قائمة بالغرائز وانفعالاتها وقد حددها بأربعة عشر منها غريزة المقاتلة وغريزة الهرب... (داهري، الكبيسي، 1999، ص97)

ويعتبر مكدوجل بأن تفسير السلوك يجب أن يتم على أساس عالي أو بالإشارة إلى أهدافه وأغراضه فقبل كل شيء إن سلوك الآدمي أو الحيواني والسلوك الهادف، يتميز بأربع خصائص رئيسية وقابلة للملاحظة، المثابرة، قابلية التغيير، انتهاء النشاط ببلوغ الهدف وتحسين السلوك بالتكرار إلى أن صوغ الأهداف التي يتجه إليها السلوك يعتمد على وجود بعض الحاجات والإثارات الأساسية المعينة أو الدوافع الجوهرية والتي يمكن أن تشتق منها دوافع أخرى نتيجة الخبرة.

(آن تايلور، 1992، ص223)

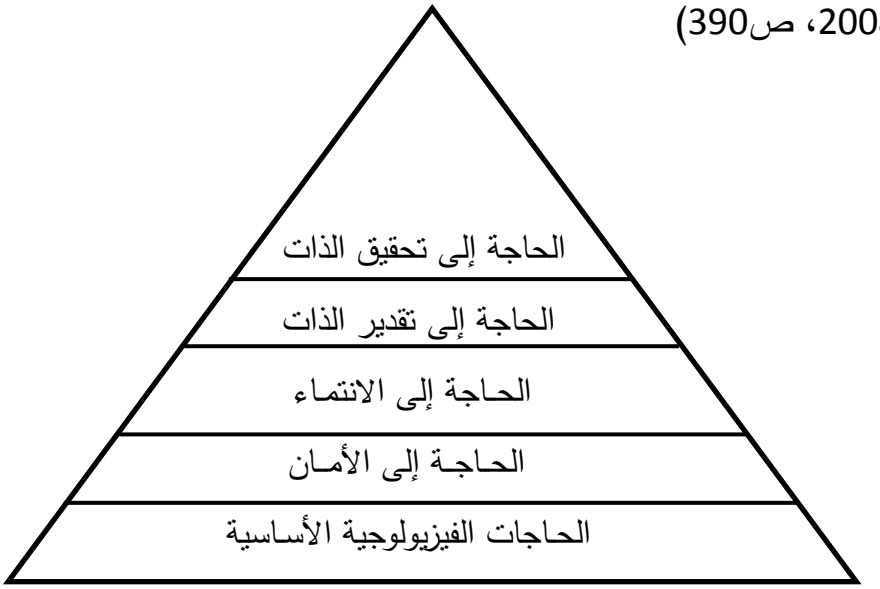
9-2- نظرية ماسلو(A.Maslow): (التدرج الهرمي للحاجات)

تعتبر نظرية الحاجات لإبرهام ماسلو A.Maslow من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع بناء على هذه النظرية، فإن رغبة الفرد في سد احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكهّ، وهذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا، وإن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع

الأفراد وتوجيه سلوكهم ما لم تسد هذه الحاجات بدرجة معقولة، في هذه الحالة لابد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان، بمعنى أن مستوى الكفاية من حاجة ما قد يختلف من شخص لآخر، قد يكون من وقت لآخر أيضا لدى نفس الشخص إذا ما برزت حاجات أخرى أو أحدثت متغيرات جديدة. (الطجم، السواط، 2004، ص14،15)

أما حاجات الإنسان المتدرجة على شكل هرم فهي كما يلي:

- **الحاجات الفيزيولوجية:** وتتمثل في الحاجة إلى الأكل والشرب والهواء والجنس.
- **الحاجة إلى الأمان:** وتتمثل في الحاجة إلى الشعور بالأمان والاطمئنان والاستقرار والبعد عما يهدد سلامة الإنسان سواء كان تهديدا ماديا أو نفسيا.
- **الحاجة إلى الانتماء:** وهي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء ويكون محبوبا من الآخرين وأن يبادل الآخرين تلك العاطفة.
- **الحاجة إلى تقدير الذات:** وهي الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بأهمية ذاته والإنجاز وبأن الآخرين يحترمونه.
- **الحاجة إلى تأكيد الذات (تحقيق الذات):** وهي الحاجة إلى أن يحقق الإنسان ذاته، وأن يستفيد من طاقاته وقدراته ومواهبه، وأن يبدع ويجدد في كثير مما يقوم به من أعمال (الصباغ، 2008، ص390)



الشكل9 : هرم ماسلو في تدرج الحاجات

9-3- نظرية هرزبرج (Herzberg):

تعتبر نظرية هرزبرج نقطة تحول أساسية في نظريات الدوافع، فقد كان الاعتقاد السائد بين الباحثين في هذا المجال أن العوامل التي تجعل الفرد غير راض عن عمله إذا تغيرت ستؤثر إيجابا على رضا الموظف، وكذلك العوامل التي تزيد من رضا الموظف، انعدامها يسبب له عدم الرضا، بعد إجراء دراسة على 200 مهندس ومحاسب، وذلك بسؤالهم عن آخر المواقف التي شعروا فيها بعدم الرضا أو الرضا وما هي الظروف التي أدت إلى وجود هذا الشعور لديهم، بعد تحليل إجاباتهم توصل هرزبرج وفريقه إلى أن هناك مجموعتين من العوامل، المجموعة الأولى وجودها يزيد من رضا الموظف لكن انعدامها لا يؤثر سلبا على رضا الموظف، وسميت هذه بالعوامل الدافعة، أما المجموعة الثانية من العوامل التي تمنع وجودها حالة عدم الرضا ولكنها لا تزيد من رضا الموظف إذا وجدت وهذه العوامل سميت بالعوامل الوقائية.

- **العوامل الدافعة:** بوجه عام مرتبطة بطبيعة العمل نفسه.
- **العوامل الوقائية:** مرتبطة ببيئة العمل، لذلك اعتقد هرزبرج أن كلا المجموعتين مختلفتان لأن مصدريهما مختلفان. (الطجم، السواط، 2003، ص117)

الجدول 3: العوامل الدافعة والوقائية:

العوامل الدافعة	العوامل الوقائية
- الانجاز - الاعتراف - التقدم الوظيفي - طبيعة العمل - النمو الوظيفي - زيادة المسؤوليات	- السياسات وطرق العمل - الإشراف - العلاقات الشخصية - الراتب - الأمن الوظيفي - ظروف العمل - العلاوات - المستوى الاجتماعي

وفيما يلي مقارنة بين نظرية ماسلو وهرزبرغ وفق الجدول التالي:

الجدول 4 : مقارنة بين نظرية ماسلو، ونظرية هرزبرغ:

	الموضوعات	ماسلو	هرزبرغ
1	علاقة الأداء بالرضا الوظيفي	الاحتياجات غير المشبعة تحرك السلوك وهذا السلوك يؤثر على الأداء	الاحتياجات المشبعة تؤثر على الأداء
2	أثر الاحتياج على الرضا	الاحتياجات المشبعة لا يمكن استخدامه لدفع الفرد	الاحتياجات المشبعة (الوقائية) لا تدفع الإنسان لمزيد من العمل بينما العوامل الأخرى إشباعها يوجه سلوك الفرد
3	تنظيم حاجات الفرد	في شكل هرمي	لا تأخذ شكل هرمي
4	أثر النواحي المادية	الراتب يعتبر دافعا إذا سد حاجات الفرد	الراتب لا يزيد رضا الموظف و بالتالي لا يمكن استخدامه كدافع
5	تأثير الاحتياجات	كل الاحتياجات تعتبر دوافع للفرد و لكن في مستويات مختلفة	بعض الاحتياجات تعتبر دوافع (العوامل الدافعة)
6	أنواع الدوافع	تشمل كل جوانب الوجود البشري	العوامل التي لها علاقة بدوافع العمل
7	المستوى الوظيفي	كل مستويات العمال والموظفين	إمكانية تطبيقها أكثر في المستويات الإدارية العليا

(الطجم، السواط، 2003، ص221)

9-4- نظرية ماكليلاند(Mcclleland):

أجرى ديفيد ماكليلاند أبحاثا تطبيقية متعددة وخرج من هذه الأبحاث بأن ثمة حاجات ثلاثة لها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين وهذه الحاجات هي:

9-4-1- الحاجة إلى الانجاز:

وهي الحاجة إلى أن يبذل الإنسان جهدا، وأن يحقق انجازات معينة وأن يتفوق وفقا لمعايير معينة.

9-4-2- الحاجة إلى القوة:

وهي الحاجة إلى أن يكون الإنسان مؤثرا في الآخرين وأن يجعلهم يسلكون بطريقة معينة تتفق وما يريد.

9-4-3- الحاجة إلى الصداقة والانتماء:

وهي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء أو جماعة ينتمي إليها، وقد اعتقد ماكليلاند أن كل إنسان يملك هذه الحاجات بالإضافة إلى حاجات أخرى وبدرجات متفاوتة...

(درة، الصباغ، 2008 ص394، 395)

9-5- نظرية أتكنسون (Atkinson):

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معلميا. وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند.

وضع أتكنسون نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع- القيمة، متبعا في ذلك توجيهات كلا من تولمان وكورت ليفين، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما، تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه.

أما فيما يتعلق بخصال الفرد فهناك على حد تعبير أتكنسون نمطان يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

- **النمـط الأول:** الأشـخاص الـذين يتسمون بارتفـاع الحاجـة للإنجـاز بدرجـة أكبـر مـن الخـوف مـن الفشل.
- **النمط الثاني:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

أما السمة الثانية وهي الخوف من الفشل فتم قياسها بواسطة استخبار قلق الاختبار، الذي أعده مـاندلر وسارسـون، وهـو يقـيس القلـق فـي موقـف الاختبـار أو الامتحـان، ويتفاعـل كـل مـن مسـتوى الحاجة، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

(خليفة، 2000، ص113 ص114)

يوضح الجدول التالي النمطين الأساسيين من الأفراد في الدافعية للإنجاز أتكنسون.

الجدول 5 : النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز:

النمـط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1- الـدافع للإنجـاز والنجـاح أكبـر مـن الدافع لتحاشي الفشل.	مرتفع	منخفض
2- الـدافع لتحاشـي الفشـل أكبـر مـن الدافع للإنجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

أما بالنسبة لخصائص المهمة، فهناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما:

- **العـامل الأول:** احتماليـة النجـاح، وتشـير إلـى الصـعوبة المدركـة للمهمـة، وهـي أحـد محـددات المخاطرة.
- **العـامل الثـاني:** الباعث للنجـاح فـي المهمـة، ويقصـد بـه الاهتمـام الـداخلي أو الـذاتي لأي مهمـة بالنسبة للشخص. (خليفة، 2000، ص115، 116)

9-6- نظريـة الأنسـاق- التنافر المعرفـي:

قـدم هـذه النظريـة العـالم فستنجـر festinger والتـي تقـوم علـى أنـه إذا تصـارعت الأفكـار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الارتياح وفي نفس الوقت يشعرون

بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغيير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم.

ولقد أشار فستنجر إلى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي: أولها أن التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتسق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية، وثانيها أن التنافر ينشأ عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث آخر بدلا عنه، وثالثهما أن التنافر يحدث عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة. (الكبيسي، 1999، ص100)

9-7- نظرية فروم: (Vroom)

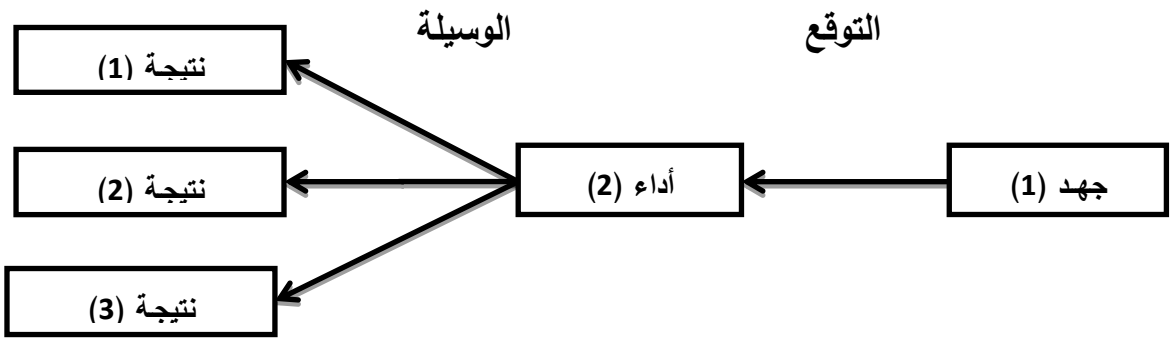
تقوم نظرية فيكتور فروم على فرض أساسي: أن السلوك في أي لحظة من اللحظات إنما هو ناتج من الحوادث التي تقع في تلك اللحظة فقط، أي أن الخبرة السابقة ليس لها دخل في السلوك الوقتي.

والمفاهيم الأساسية في نظرية فروم هي كالتالي:

- في لحظة من اللحظات يكون لدى الفرد مجموعة من التفضيلات بين النتائج المختلفة، والتفضيل يشير إلى العلاقة بين قوة رغبة الفرد أو شدة اتجاهه بين النتيجتين.
- أي ناتج معين يكون مفضلا لدى الشخص، غير مفضل، وأن الشخص يكون في حالة حياد بالنسبة لهذا الناتج.
- الدافع هو تفضيل الشخص لمجموعة من النتائج.
- مفهوم التوقع Expectancy يشير إلى فكرة الشخص عن مدى تحقيق فعل أو ترف معين للنتائج المفضلة، مثلا مدى تحقيق تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية للزيادة في الأجور، وهنا رفع الكفاءة هو السلوك والزيادة في الأجر هي الناتج المفضل.
- وتتم عملية الدوافع في نظرية فروم على الشكل التالي:

إن اختيار الفرد لنوع التصرف دون الآخر سيتوقف على التفاعل بين:

- قوة الرغبة في الحصول ناتج معين.
- درجة التوقع بأن ذلك التصرف سوف يؤدي إلى الناتج المفضل. (السلمي، 1995، ص113)



الشكل10 : نموذج فروم في الدافعية.

9-8- نظرية العدالة: (J. Adams)

يرى آدامز أن الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه هو أن رغبة الفرد في أن يعامل كغيره من الأشخاص تعتبر من العوامل الدافعة التي توجه السلوك، فهو يحاول إيجاد نوع من التوازن بين ما يقدم للمنظمة من خدمات، مجهود جسمي، فكري، وقت ... فالشخص مدفوع لتحقيق العدالة بين ما يحصل عليه وما يقدمه مقارنة بغيره من منسوبيها من الذين يقومون بنفس العمل. (الطجم، السواط، 2003، ص124)

وتنطلق هذه النظرية من فرضيتين أساسيتين:

- ينظر الناس إلى العلاقات الاجتماعية مع الآخرين على أنها عملية تبادلية أي أنهم يتوقعون عوائد معينة لقاء ما يبذلونه من جهد أو يقدمونه من خدمة للآخرين.
- يميل الناس إلى مقارنة العوائد التي يحصلون عليها بالعوائد التي يحصل عليها الآخرون.
- وهناك أربعة مفاهيم أساسية في هذه النظرية:

9-8-1- الإنسان أو الشخص: ويعني الفرد الذي تصيبه العدالة أو الظلم.

9-8-2- المرجع المقارن: ويعني هنا أي فرد أو مجموعة الأفراد أو النظام الذي يحاول الإنسان أن يقارن نفسه به.

9-8-3: المدخلات: وتعني الخصائص التي يحملها الفرد إلى العمل سواء كانت وراثية أو مكتسبة وهذه العناصر يراها الإنسان ذاتيا وليس موضوعيا.

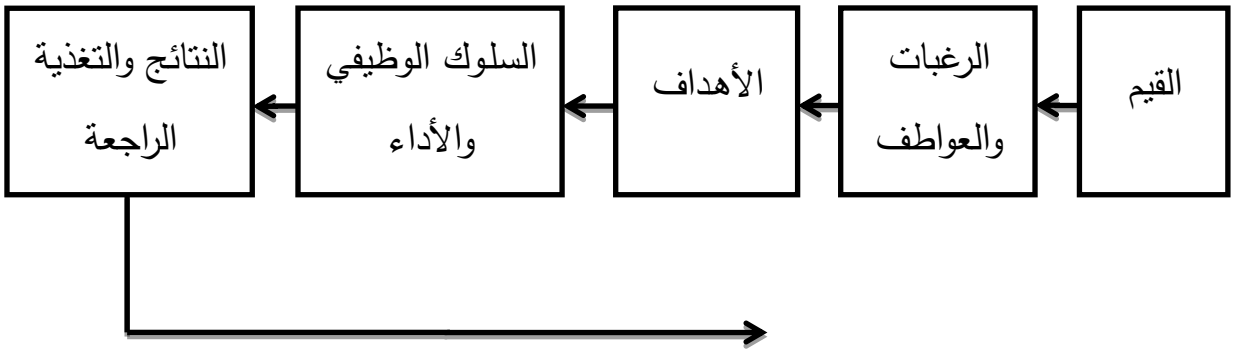
9-8-4- المخرجات: وهي الأمور التي يتلقاها الإنسان من عمله مثل الراتب والترقية.

وتقول هذه النظرية أن الدافعية تفعل فعلها عندما يقارن الإنسان نسبة مدخلاته إلى مخرجاته مع نسبة مدخلات الآخرين الذين يقارن نفسه بهم. (درة، الصباغ، 2008، ص401، 402)

9-9- نظرية تحديد الأهداف:

من الباحثين الذين عالجوا نظرية تحديد الأهداف في الدافعية أدوين لوك (E. A. Locke) الذي تأثر بأستاذه توماس ريان (Thomas Ryan) نقطة البداية في هذه النظرية أن للأهداف وظائف وآثارا مقررة على الأفراد والجماعات والمنظمات.

وتقول نظرية تحديد الأهداف بوجود علاقة قوية بين تحديد الأهداف في العمل، والدافعية للإنجاز ذلك العمل، والشكل المقابل يبين عناصر نظرية تحديد الأهداف في الدافعية.



الشكل 11: عناصر نظرية تحديد الأهداف في الدافعية. (درة، الصباغ، 2008، ص405)

وهناك مواصفات معينة يجب أن تتوفر لكي يكون الأداء فعالا نذكر منها ما يلي:

9-9-1- تميل الأهداف المحددة تحديدا دقيقا إلى تكوين أداء فعال بينما تميل الأهداف الغامضة أو العامة إلى أداء منخفض.

9-9-2- تقود الأهداف الصعبة إلى تحقيق أداء فعال بينما تقود الأهداف السهلة إلى تحقيق أداء منخفض.

9-9-3- يؤدي إشراك العاملين في تحديد الأهداف إلى أداء فعال في ضل ظروف معينة، ويؤدي فرض الأهداف عليهم إلى أداء منخفض.

9-9-4- يعتبر تقبل العاملين للأهداف، بغض النظر عن الطريقة التي حددت بها الأهداف من مقومات الأداء الفعال، وقد يفضي عدم تقبلها إلى أداء منخفض.

9-9-5- يرتبط إعطاء الموظفين تغذية راجعة في الوقت المناسب عن النتائج التي حققوها، ارتباطا قويا بالأداء الفعال، وقد يسبب تجاهل إعطاء تغذية راجعة مناسبة إلى أداء منخفض.

	عندما تكون الأهداف	يميل الأداء
1	محددة	فعالا
	غامضة	منخفضا
2	صعبة	فعالا
	سهلة	منخفضا
3	محددة بالمشاركة	فعالا
	مفروضة	منخفضا
4	مقبولة من الموظفين	فعالا
	مرفوضة من الموظفين	منخفضا

الشكل 12: العلاقة بين مواصفات الأهداف والأداء. (درة، الصباغ، 2008، ص406، 407)

9-10- نظرية (س) و(ص) للدافعية:

قدم دوجلاس ماك جريجور (MC. Gregor) بعض النظريات الخاصة بالدافعية والإدارة، وقد أوضح هذه الآراء فيما أسماه (نظرية س) و(نظرية ص) فقد قامت نظرية (س) على الافتراضات الآتية:

- الإدارة مسؤولة عن تنظيم عناصر الإنتاج.
- بالنسبة للعاملين فإنه يجب على الإدارة أن تثير دافعيتهم، وأن تراقب سلوكهم وتوجهه حتى يتناسب مع حاجات المنظمة.
- إذا لم يحدث هذا التدخل من الإدارة، فإن العاملين يصبحون سلبيين أو يقاومون احتياجات المنظمة، وعلى ذلك فإنه يجب إقناعهم وإثباتهم أو عقابهم والسيطرة على أنشطتهم وتوجيهها لصالح المنظمة.
- إن الشخص العادي بطبيعته لا يميل إلى العمل وأنه يبذل أقل جهد ممكن في العمل.

- إن الشخص العادي ينقصه الطموح، ويقاوم التغيير.
- إنه بطبيعته متمركز حول ذاته، ولا يبالي بحاجات المنظمة.
- إنه مخادع وليس حاد الذكاء. (مرسي، 1986، ص119، 120)

ومع ازدهار العلاقات الإنسانية والنفسية في الإدارة، اضطر (ماك جريجور) إلى تعديل آرائه التي أوردها في نظرية (س) واستبدالها بنظرية (ص) التي قامت على الافتراضات التالية:

- إن استخدام الجهود الجسمية والعقلية في العمل شيء طبيعي، والإنسان العادي لا يكره العمل، بل إن العمل يمكن أن يكون مصدرا للرضا والإشباع بحيث يتقبله الإنسان تطوعا، أو قد يكون مصدرا للعقاب بحيث يتجنبه ما استطاع ذلك.
- الضغوط الخارجية والتهديدات بالعقاب ليسا السبيلين الوحيدين لدفع الإنسان لبذل الجهد لتحقيق الأهداف، فالإنسان يقوم بنفسه بتوجيه جهوده والتحكم فيها لتحقيق الأهداف التي يلتزم بها أو يشعر بالولاء لها.
- الالتزام بالأهداف يكون نتيجة ما يحققه الوصول إليها من ثواب، وأن أهم أنواع هذا الثواب، مثل إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات، يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للجهد المبذول نحو تحقيق أهداف المنشأة.
- الإنسان العادي يمكنه أن يتعلم في ظل الظروف الملائمة، وأن يتقبل المسؤولية وأن يسعى إليها.
- القدرة على إظهار درجة عالية من الابتكار والإبداع في حل مشاكل العمل موزعة بدرجة كبيرة بين العاملين، وليست محصورة في قلة ضئيلة منهم.
- الحياة المهنية الحديثة تستخدم قدرا محدودا من الطاقة الجسمية والعقلية للشخص العادي.

فنظرية (ص) تؤكد دور القيادة الإدارية من خلال الدافعية التي تولدها الأهداف، ومن خلال السماح للعاملين بممارسة إشباع حاجاتهم عن طريق المشاركة في تحقيق الأهداف، وعلى هذا كان على الكثير من المديرين أن يعدلوا أساليبهم في العمل حتى يوفقوا بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين وأن يهيئوا الظروف التي تساعد على إشباع حاجات الأفراد وتنميتها والتعبير عن أنفسهم من خلال العمل. (مرسي، 1986، ص120، 121)

9-11- تصور هورنر (M S Horner) للدافعية:

اهتمت هورنر بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وأوضحت أن كلا من الدافع للنجاح، والدافع إلى تحاشي الفشل الذين قدمهما (أتكنسون) غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة واعتبرت (هورنر) أن الدافع لتجنب النجاح، أو الخوف من النجاح على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي، فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيدات، وأنها ملائمة فقط بالنسبة للرجال، وبالتالي فإن مواقف الانجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي.

وأوضحت هورنر أن المرأة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الاجتماعية السائدة، بأن يفضي نجاحها الأكاديمي أو المهني إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الانجاز لا تخشى الفشل ولكن تخشى النجاح، ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء، أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى، ومن ثم فإنه بالنسبة للمرأة فإن الرغبة في الإنجاز غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح، أو الخوف من النجاح.

وفي ضوء ذلك أوضح (أركيس وجراسكي) أن معادلة الميل النهائي بالنسبة للإناث يجب تعديلها لتشمل، الدافع لتحاشي النجاح وذلك على النحو التالي: Tr = (Ms-Maf-M-s) (Ps . Is)

حيث يشير:

Tr : إلى ناتج الدافعية للإنجاز.

Ms : الدافع لبلوغ النجاح.

Maf : الدافع لتجنب الفشل.

M-s : الدافع لتجنب النجاح.

Ps : احتمالية النجاح.

Is : قيمة الباعث للنجاح. (خليفة، 2000، ص134، 135)

10 – قياس الدافعية:

المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين وهما على النحو التالي:

10-1- المقاييس الإسقاطية:

10-1-1- مقاييس ماكليلاند وزملاؤه:

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

وفي هذا الاختبار يتم عرض صورة من الصور على شاشة لمدة عشرون ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المفحوص بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟
- ما الذي 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. (خليفة، 2000، ص97، 98)

10-1-2- مقاييس الاستبصار لـ: فرنش: (French)

قامت فرنش بوضع مقياس الاستبصار (FTL) في ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث أنها وصفت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليه البند أو العبارة، وقد قامت الباحثة بوضع نظام مرن لتصحيح اختبار الاستبصار بحيث يمكن استخدامه لقياس الدافع للإنجاز، والدافع للتواد، كلّ على حِدة.

10-1-3- مقياس التعبير عن طريق الرسم:(AGET) لـ أرونسون (Aronson):

قام أرنسون بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد أن بروتوكولات ماكليلاند وزملاؤه واختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وخاصة أن المحتوى اللفظي واللغوي لديهم قليل بالقدر الذي لا يمكنهم من سرد حكاية أو قصة، وقد تضمن نظام التقدير الذي وصفه (أرنسون) لتصحيح الرسم، فئات أو خصائص معينة، كالخطوط والحيز والشكل وقد رأى أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز، وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال، كما وجد أرنسون أن العلاقة بين تصحيح المصححين لاختبار الرسم بلغت 0.93 لإيجاد الثبات. (رشاد موسى، 1994، ص22، 23)

10-2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافعية للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر(Weiner) وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس مهريبان (Mehrabian 1968) ومقياس لن (Lynn 1969)، ومقياس هرمانز (Hermans 1970). (خليفة، 2000، ص100)

10-2-1- استخبار هرمانس (Hermans):

حاول هرمانس بناء استخبار الدافع بعيدا عن نظرية أتكنسون وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز، ويتكون هذا الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات.

10-2-2- مقياس لن للدافع للإنجاز(Lynn):

طور هذا الاستخبار (راي لن) في السبعينيات ويتكون من 14 سؤال يجاب عليها بـ: نعم، غير متأكد، لا، وللتحكم في الإجابات تم عكس مفتاح تقدير الدرجات في نصف عدد العبارات، وللمقياس ثبات يزيد عن : 0.70 (مجدي عبد الله، 2003، ص187، 188)

10-2-3- مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين (Weiner):

قام البروفسور وينر أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا، بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين، وقد اشتقت عبارات هذا المقياس أساسا من نظرية أتكنسون للدافعية للإنجاز ومن خلال النتائج الأمبيريقية التي أمكن الحصول عليها من الدراسات السابقة للتمييز بين المجموعات مرتفعي ومنخفضي ناتج الدافعية للإنجاز، وقد صممت عبارات المقياس في ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل)، اتجاه السلوك (الإقدام أو الأحجام). وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهلة أو صعبة) ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة. (رشاد موسى، 1994، ص25،26)

11- خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الدافعية ثم تعريف الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال عرض عدة تعريفات ووجهات نظر مختلفة لجملة من الباحثين والمختصين في مجال علم النفس والدوافع خاصة، وتم التطرق إلى بعض المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بمفهوم الدافعية، كالباعث الحاجة، الرغبة، والحافز، الهدف، والإحباط، الغرائز، وفي النقطة الموالية تم التعرض إلى أهمية الدافعية، تم تصنيف الدوافع، ثم خصائص الدافعية، والعوامل المؤثرة في الدافعية ثم تم عرض أهم النظريات الخاصة بالدافعية منها: نظرية ماكدوجل ونظرية ماسلو للحاجات، ونظرية هرزبرج، ونظرية ماكليلاند للدافعية ونظرية أتكنسون، ونظرية فستنجر، ونظرية فروم، ونظرية العدالة، ونظرية (س) و(ص) ونظرية تحديد الأهداف.

وتم التطرق لعملية قياس الدافعية حيث تم تصنيف أدوات قياسها إلى المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية، حيث تم عرض أهم هذه المقاييس مثل: مقاييس ماكليلاد ومقياس فرنش ومقياس أرونسون، ومقياس هرمانس، ومقياس لن، ومقياس ونر.

ثانيا: الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

1- تمهيد

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة ومجتمع الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- الأدوات الإحصائية

7- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

8- الدراسة الاستطلاعية

9- الدراسة الأساسية

10- خلاصة الفصل

1- تمهيد :

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على مدى صلاحية أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة وذلك من خلال تطبيق الاستبيانين اللذين تم إعدادهما خصيصا لهذه الدراسة، وهما الاستبيان الأول الخاص بقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، والاستبيان الثاني الخاص بتحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ثم تطبيقهما على العينة وجمع البيانات.

ولكن قبل تطبيق الأداتين لابد من دراسة استطلاعية والتي تهدف إلى التأكد من مدى الصدق والثبات، ومن ثم تطبيق الأداتين بصورة نهائية، وجمع البيانات بواسطتها.

2- منهج الدراسة:

ينص المنهج على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما أنه يتدخل بطريقة أكثر أو أقل إلحاحا، بأقل أو أكثر دقة، في كل مراحل البحث أو في هذه المرحلة أو تلك. (موريس أنجرس، 2010، ص99)

ولقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة الاجتماعية في وضعها الراهن وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظاهرات الاجتماعية، وفي هذا المنهج يهتم الباحث بدراسة الوضع الحالي للظاهرة ووصف دقيق لها ويهدف الباحث إلى تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص. (خليل المعايطة، 2007، ص37).

ويمكن تعريف هذا المنهج بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، وصفي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

(صلاح الدين شروخ، 2003، ص150)

3- حدود الدراسة :

تحددت الدراسة بالمجالات التالية:

3-1- الحدود البشرية:

أجريت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمين) المعينون بصفة رسمية ويزاولون عملهم بالأقسام التعليمية.

3-2- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية لولاية الوادي، الواقعة في الجنوب الشرقي للجزائر.

3-3- الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر من سنة 2013 ميلادية.

4- عينة ومجتمع الدراسة :

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة بلغ عددها 268 فردا من المعلمين والمعلمات مأخوذة من المجتمع الأصلي للدراسة وهم معلمي الولاية حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

عينة عشوائية بسيطة: وتعني السحب بالصدفة من بين مجموع عناصر مجتمع البحث.

(موريس أنجرس، 2010، ص304)

وذلك عن طريق الاتصال بهم في المدارس الابتدائية، والتي بلغ عددها 87 مدرسة تم اختيارها أيضا بطريقة عشوائية من مناطق ريفية وحضرية، والجدول الموالي يعرض عدد المدارس وعدد المعلمين بالنسبة للمجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة كما يلي:

الجدول 6 : عينة ومجتمع الدراسة:

	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	النسبة المئوية
عدد المدارس الابتدائية	355	87	%24.50
عدد المعلمين	4076	268	%6.6

يوضح الجدول التالي طبيعة مجتمع الدراسة من حيث الجنس.

الجدول 7: توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

	ذكور	إناث	المجموع
عدد المعلمين	2288	1788	4076
النسبة المئوية	%56.13	%43.87	%100

5- أدوات جمع البيانات :

من خلال ما سبق ذكره من معطيات هذه الدراسة والتي تهتم بدراسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين وذلك من وجهة نظر المعلمين، فإن متطلبات هذه الدراسة إعداد استبيانين، الاستبيان الأول خاص بقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، والاستبيان الثاني خاص بتحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

5-1- الاستبيان الأول:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين وقد تم بناؤه بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة والنظريات ووجهات النظر المتعلقة بالدافعية للإنجاز، ويتكون من أربعة أبعاد لكل بعد ثمانية (8) بنود وعليه يكون مجموع عباراته 32 بندا حيث خيارات الاستجابة:

موافق / محايد / معارض، و هي على الشكل التالي:

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	موافق	محايد	معارض
01	العلاقات مع الإدارة و الزملاء	من رقم: 01 إلى رقم: 08			
02	القدرة على تحدي المشاكل	من رقم: 09 إلى رقم: 16			
03	تحقيق الأهداف	من رقم: 17 إلى رقم: 24			
04	تحقيق التميز والتفوق	من رقم: 25 إلى رقم: 32			

الشكل 13: استبيان الدافعية للإنجاز

وجدير بالذكر عند ملاحظة أبعاد هذا الاستبيان فإننا نلاحظ أن البعد الأول وهو العلاقات مع الإدارة والزملاء هو في الحقيقة لا يعتبر أحد مكونات الدافعية للإنجاز، إلا أنه من خلال الملاحظات الميدانية والمقابلات التي أجراها الباحث مع المفحوصين لاحظ أن لهذا البعد تأثيرا كبيرا على مستوى الدافعية للإنجاز، ولذا كان من الأهمية إدراجه ضمن هذا الاستبيان لأهميته في التأثير على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

5-2- الاستبيان الثاني:

ويهدف هذا الاستبيان إلى تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ورغم أن أغلب الدراسات والبحوث السابقة تؤكد أن الأنماط القيادية الأكثر انتشارا هي: النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري، والنمط القيادي الحر أو الفوضوي، ولكن من خلال الملاحظات الميدانية والمقابلات التي أجراها الباحث تم تسجيل أن الأنماط القيادية الأكثر انتشارا في مدارسنا هي النمط الديمقراطي، والنمط الديكتاتوري، ويكاد ينعدم وجود النمط الفوضوي أو الحر، وذلك لأن الهيكلة التنظيمية لمديرية التربية لا تسمح بوجود هذا النمط القيادي، وإن وجد فهو نادر جدا، ولذا اقتصر هذا الاستبيان على تحديد النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري، واستبعد النمط القيادي الفوضوي لأن إدراجه ضمن الأنماط يعتبر مضيعة للجهود والوقت وذلك من خلال الملاحظات المذكورة سابقا.

ويتكون استبيان تحديد الأنماط القيادية من بعدين هما: البعد الأول هو النمط القيادي الديمقراطي والبعد الثاني هو النمط القيادي الديكتاتوري ويشتمل كل بعد على 15 بندا، وعليه يكون مجموع عباراته 30 بندا، حيث كانت خيارات الاستجابة: موافق / محايد / معارض، وفق الشكل التالي:

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	موافق	محايد	معارض
01	النمط القيادي الديمقراطي	من رقم: 01 إلى رقم: 15			
02	النمط القيادي الديكتاتوري	من رقم: 16 إلى رقم: 30			

الشكل 14: استبيان الأنماط القيادية

6- الأدوات الإحصائية :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- وكل ذلك تم باستخدام برنامج الإحصاء: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية: (spss version 20).

7- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات):

7-1- الصدق (validdity):

هناك ثلاث جوانب من الصدق وهي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين الفرضي، أو المفهوم، وما هو جدير بالذكر أن هذه الجوانب الثلاثة مترابطة إجرائيا ومنطقيا، حيث أنه نادرا ما يكون أحد هذه الجوانب ذو أهمية بمعزل عن الجانبين الآخرين لذلك يرى كثير من علماء القياس مثل كرونباك (Cronbach, 1970) وأنستازي (Anastasi, 1976) وستانلي (Stanlcy, 1981) وغيرهم أن الأدلة التي نسترشد بها للتحقق من الصدق، وليس الاختبار هي ما ينبغي أن نطلق عليها مفهوم الصدق، وإنما كأدلة متعددة عن مدى صلاحية الاختبار في ترشيد القرارات فبقدر ما تكون المعلومات التي يمدنا بها الاختبار مظللة أو غير كافية لإصدار قرارات معينة تكون البيانات المستمدة من هذا الاختبار غير صادقة، لذلك يؤكد ساكس (Sax) أنه لا يمكن أن نبرهن على صدق الاختبار إنما نستطيع أن نقدم أدلة تتعلق بصلاحيته في غرض أو أغراض معينة.

7-1-1- صدق المحتوى:

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات الذي يتم تحديده مسبقا. (صلاح الدين علام، 2000، ص191)

7-1-2- الصدق المرتبط بمحك:

يتضح أن الصدق المرتبط بمحك يستند إلى الأسلوب الأميبريقي في دراسة العلاقة بين درجات اختبار أو مقاييس معينة تعد بمثابة منبئات، ودرجات مقاييس خارجية مستقلة تعد بمثابة محك. (صلاح الدين علام، 2000، ص193)

7-1-3- صدق التكوين الفرضي (صدق المفهوم):

يتضح أن صدق التكوين الفرضي يتطلب جمع معلومات وأدلة من مصادر متعددة وفحص نتائج الدراسات المتعلقة بمفهوم أو تكوين فرضي معين والربط بينهما، فالنظرة المتكاملة لهذه الأدلة تلقي الضوء على طبيعة التكوين الفرضي والعوامل التي تسهم في الكشف عنه وتطويره، لذلك ربما لا نعجب إذا لاحظنا تعدد أساليب جمع هذه الأدلة، نظرا لأن البحث في صدق التكوين الفرضي يعد عملية مستمرة وفقا لما يطرأ على تكوين فرضي من متغيرات أو ما يتوصل إليه الباحثون من نتائج ربما تخالف النتائج التي اعتقد البعض أنها أكدت صدق هذا التكوين الفرضي.

(صلاح الدين علام، 2000، ص221)

من أجل التأكد من مصداقية أدوات القياس يجب التأكد من صدقها، وكان الصدق يعني مدى قياس الاختبار لما وضع لقياسه. (ليونا أ.تايلر، 1988، ص52).

وقد تم عرض الاستبيانين على مجموعة من الأساتذة المختصين من الجامعات التالية:

- جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- جامعة الوادي.
- جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، وفق القائمة المرفقة (أنظر الملحق رقم 1).

فيما يلي نعرض نتائج تحكيم الاستبيانين وحساب الصدق وفق المعادلة التالية:

صدق البند = عدد المحكمين الذين قالوا بأن البند يقيس \ العدد الكلي للمحكمين.

الصدق الكلي للاستبيان = مجموع صدق البند \ العدد الكلي للبنود.

7-1-4- صدق استبيان الدافعية للإنجاز:

يوضح الجدول التالي أراء المحكمين حول استبيان قياس الدافعية الذين بلغ عددهم (07).

الجدول 8 : حساب صدق المحكمين لاستبيان الدافعية:

الأبعاد	رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند
1- العلاقات مع الإدارة والزملاء	.1	7	0	1
	.2	7	0	1
	.3	7	0	1
	.4	5	2	0.71
	.5	7	0	1
	.6	7	0	1
	.7	7	0	1
	.8	5	2	0.71
2- القدرة على تحدي المشاكل	.9	6	1	0.86
	.10	6	1	0.86
	.11	6	1	0.86
	.12	7	0	1
	.13	7	0	1
	.14	4	3	0.57
	.15	7	0	1
	.16	7	0	1
3- تحقيق الأهداف	.17	7	0	1
	.18	5	2	0.71
	.19	7	0	1
	.20	7	0	1
	.21	7	0	1
	.22	6	1	0.86
	.23	7	0	1
	.24	7	0	1
4- تحقيق التميز و التفوق	.25	6	1	0.86
	.26	7	0	1
	.27	7	0	1
	.28	5	2	0.71
	.29	7	0	1
	.30	6	1	0.86
	.31	7	0	1
	.32	7	0	1
الصدق الكـــلي				**0.92**

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن صدق استبيان الدافعية للإنجاز بلغ 0.92 ويعتبر مرتفعا عندها نقول أن استبيان الدافعية يتصف بالصدق.

7-1-5- صدق استبيان الأنماط القيادية:

الجدول التالي يوضح أراء المحكمين حول استبيان تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين الذين بلغ عددهم (07) كما يلي:

الجدول 9 : حساب صدق المحكمين لاستبيان الأنماط القيادية:

الأبعاد	رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند
1- النمط القيادي الديمقراطي	.1	6	1	0.86
	.2	6	1	0.86
	.3	6	1	0.86
	.4	7	0	1
	.5	6	1	0.86
	.6	5	2	0.76
	.7	7	0	1
	.8	6	1	0.86
	.9	7	0	1
	.10	7	0	1
	.11	5	2	0.71
	.12	7	0	1
	.13	7	0	1
	.14	7	0	1
	.15	6	1	0.86
2- النمط القيادي الديكتاتوري	.16	7	0	1
	.17	6	1	0.86
	.18	6	1	0.86
	.19	6	1	0.86
	.20	7	0	1
	.21	6	1	0.86
	.22	7	0	1
	.23	6	1	0.86
	.24	6	1	0.86
	.25	7	0	1
	.26	7	0	1
	.27	7	0	1
	.28	6	1	0.86
	.29	6	1	0.86
	.30	6	1	0.86
الصدق الكـــلي				**0.91**

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن صدق استبيان تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية بلغ 0.91 ويعتبر مرتفعا عندها نقول أن الاستبيان يتصف بالصدق.

7-2- الثبات (stability):

يشير الثبات إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد.

ويشير أيضا إلى العملية التي يطبق فيها الاختبار مرة ثانية على نفس الأفراد الذين طبق عليهم في المرة الأولى بعد مرور فترة زمنية، وإعطاء نفس النتائج، وهناك عدة تقنيات لتقرير درجة ثبات الرائز. (فيصل عباس، 1996، ص32، 33)

7-2-1- طريقة إعادة الاختبار:

حيث يطبق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد مرتين متلاحقتين متباعدتين، ثم نقارن درجات الاختبار في المرتين، ويستخرج معامل الارتباط بينهما، وتستخدم هذه الطريقة في الحالات التي لا يحتمل أن تتأثر النتيجة بعوامل مثل الذاكرة، المران، والتدريب.

(عبد الرحمان عيسوي، 1999، ص59)

7-2-2- الصور المتكافئة:

هنا يتم إنشاء صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، متكافئتان من حيث تمثيل جانب السلوك المطلوب قياسه، ومعامل الثبات هنا يساوي معامل الارتباط بين أداء المجموعة على الصورتين المتكافئتين، ويسمى معامل الثبات هنا بمعامل التكافؤ أو التساوي، ويدل على مدى الارتباط بين درجات اختبار واختبار آخر متكافئ معه في نفس الوقت. (بدر الأنصاري، 2000، ص126).

7-2-3- طريقة التجزئة النصفية:

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية. (سعد عبد الرحمان، 1998، ص167، 168).

وفي دراستنا هذه سوف نستخدم طريقة التجزئة النصفية لأنها تعتبر الأنسب والأكثر فاعلية في حساب ثبات أدوات القياس المستخدمة حاليا.

وعليه تم تطبيق الاستبيانين على عينة مكونة من 50 فردا اختيروا بطريقة عشوائية من 12 مدرسة ابتدائية، وبعد تقييم استجاباتهم، تم تقسيمها إلى نصفين، النصف الأول للبنود التي تحمل الأرقام الفردية، والنصف الثاني للبنود التي تحمل الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون

بين نصفي الاستبيان وحساب معامل الثبات وذلك باستخدام برنامج الإحصاء: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (spss version 20)، وكانت النتائج كما يلي:

7-2-4- حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز:

بعد تفريغ الاستجابات المتحصل عليها من تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 50 فردا والتجزئة النصفية ثم استخدام برنامج (spss) نتحصل على النتائج التالية وفق الجدول الموالي:

الجدول 10 : حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز:

	Corrélation de Pearson	النصف الزوجي من استبيان الدافعية	النصف الفردي من استبيان الدافعية
النصف الزوجي من استبيان الدافعية	Corrélation de Pearson	1	.768**
	N	50	50
النصف الفردي من استبيان الدافعية	Corrélation de Pearson	.768**	1
	N	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01.

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان بلغ : 0.77 عند مستوى الدلالة α= 0.01، وهذا يعتبر مرتفعا ويمكن القول أن استبيان قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين يتصف بالثبات.

7-2-5- حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية:

بعد تفريغ الاستجابات المتحصل عليها من تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 50 فردا والتجزئة النصفية ثم استخدام برنامج (spss) نتحصل على النتائج التالية وفق الجدول الموالي:

الجدول 11 : حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية:

	Corrélation de Pearson	النصف الفردي من استبيان الأنماط القيادية	النصف الزوجي من استبيان الأنماط القيادية
النصف الفردي من استبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	1	.810**
	N	50	50
النصف الزوجي من استبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	.810**	1
	N	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01.

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان بلغ: 0.81 عند مستوى الدلالة α= 0.01، وهذا يعتبر مرتفعا ويمكن القول أن استبيان تحديد الأنماط القيادية لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين يتصف بالثبات.

8- الدراسة الاستطلاعية:

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من فعالية أدوات جمع البيانات واكتشاف إمكانية وجود خل أو أخطاء في عملية التطبيق، ثم حساب معامل ثبات الأدوات باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جوان من سنة 2013 وذلك بعد إتمام بناء أدوات جمع البيانات ثم عرضها على المحكمين وحساب الصدق، ثم تطبيقها على عينة مكونة من 50 فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 12 مدرسة ابتدائية حيث توزيع العينة وفق الجدول التالي:

الجدول 12 : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

	الذكور	**الإناث**	**المجموع**
عدد المعلمين	22	28	50
النسبة المئوية	%44	%56	%100

وبعد تطبيق الأداتين على العينة في الدراسة الاستطلاعية تم تسجيل بعض الملاحظات من طرف المفحوصين، وقد تم أخذها بعين الاعتبار، وتمثلت هذه الملاحظات في ما يلي:

– نوعية وحجم الخط يحتاج إلى أن يكون أكبر و أكثر وضوح.

– بعض الأخطاء المطبعية، مثل تكرار كلمة أو حرف جر.

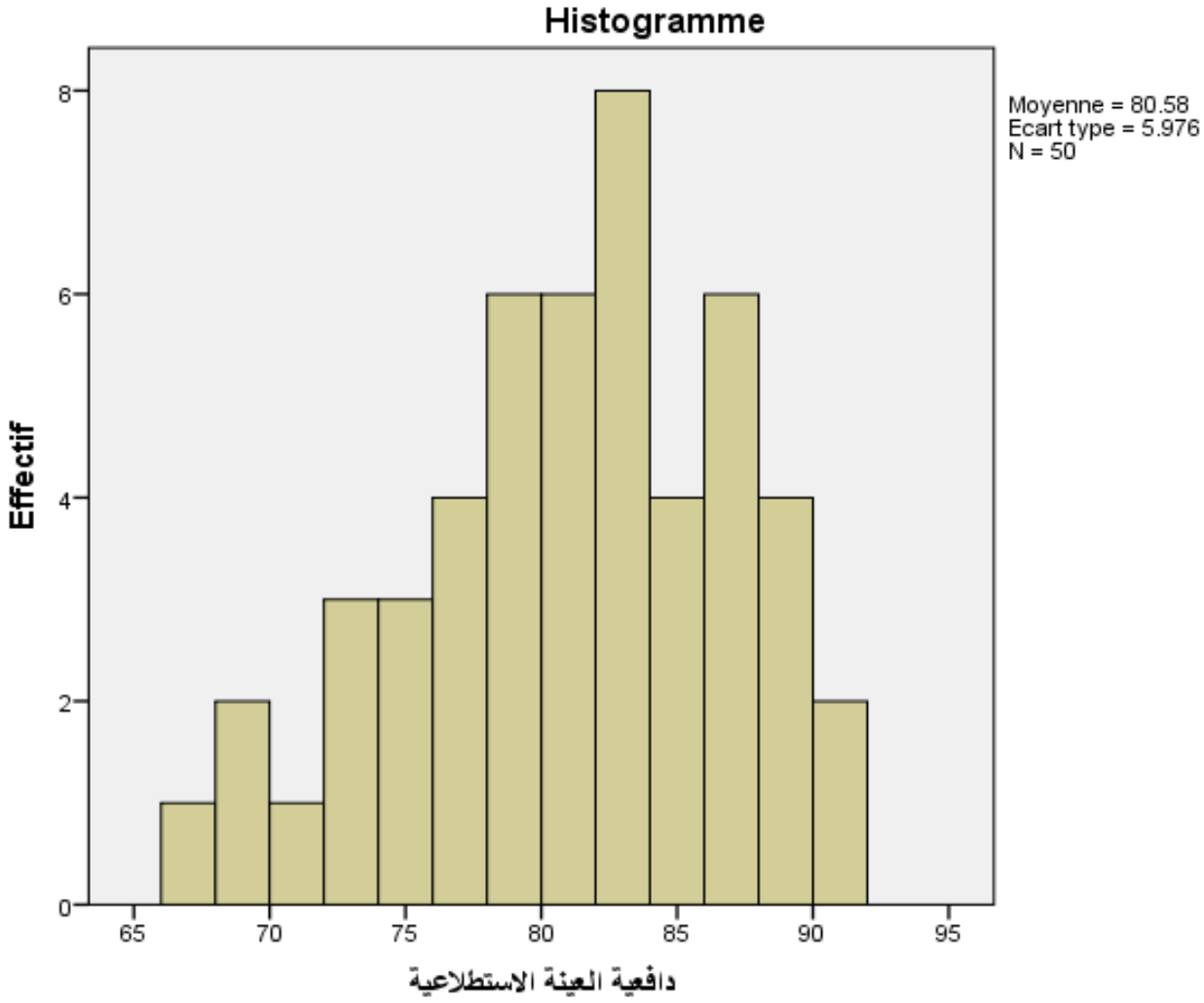
– تمت طباعة الاستمارة في شكلها الأولي على ثلاث أوراق كل صفحة على ورقة، وتمثل الصفحة الأولى تقديم الاستبيان والمعلومات الشخصية، والورقة الثانية طبع عليها الاستبيان الأول والورقة الثالثة طبع عليها الاستبيان الثاني، وعند تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم تسجيل أن بعض المفحوصين أثناء قلب الصفحة الأولى يغفلون عن وجود الاستبيان الثاني على الورقة الثالثة وذلك رغم الإشارة إليه في الصفحة الأولى وترقيم الصفحات، لذلك تمت طباعة الاستمارة في شكلها النهائي على ورقتين فقط بحيث يقلب المفحوص الصفحة الأولى والمتعلقة بالمعلومات الشخصية تقابله مباشرة صفحتي الاستبيان الأول والاستبيان الثاني وبذلك لا يسهو عن الإجابة على الاستبيانين معا.

وفي ما يلي بعض الإحصاءات المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية:

الجدول 13: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير:

نمط المدير	النمط الديمقراطي	النمط الديكتاتوري	المجموع
عدد المعلمين	43	07	50
النسبة المئوية	%86	%14	%100

يوضح الشكل التالي تكرارات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.



الشكل 15 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الاستطلاعية.

نلاحظ أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى العينة الاستطلاعية محصورة بين القيمتين: 92 و65 وأن أقل عدد من التكرارات في القيمتين 66 و70، وأن أعلى عدد من التكرارات في القيمة 82، وبلغ المتوسط الحسابي: 80.58.

9- الدراسة الأساسية:

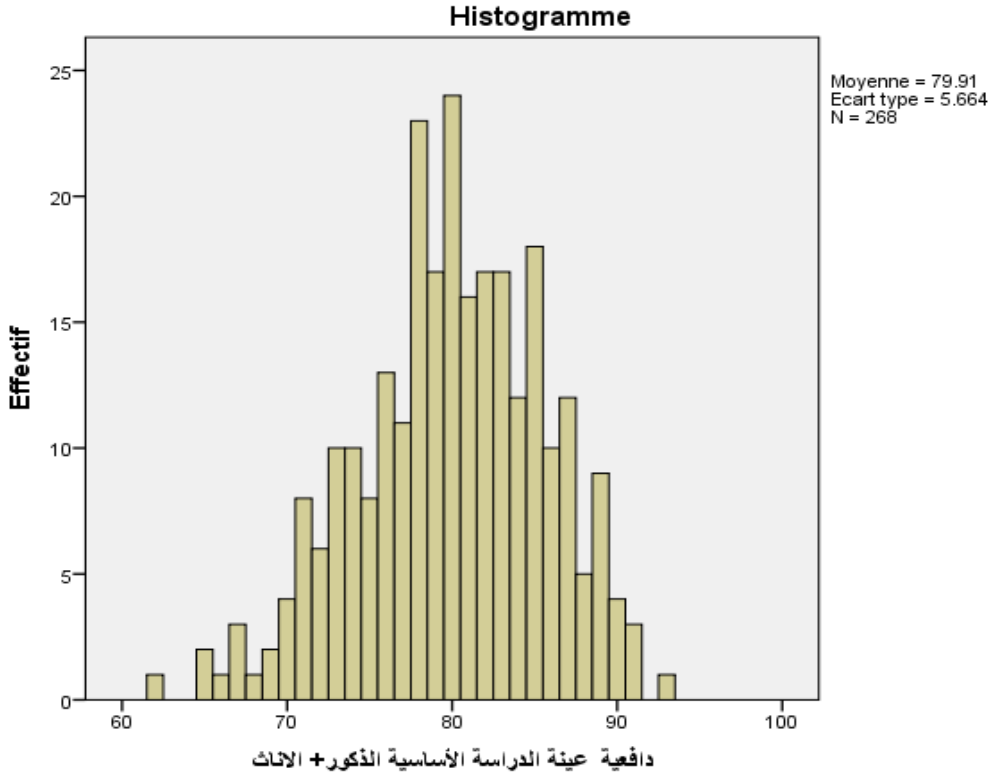
أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر 2013، حيث تم توزيع 650 استمارة استبيان على المفحوصين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 87 مدرسة ابتدائية

وتم استرجاع 268 استمارة قابلة للتقييم ما نسبته 43.23 % من مجموع ما تم توزيعه، وفيما يلي الجدول التالي يوضح طبيعة العينة من حيث الجنس.

الجدول 14 : توزيع عينة دراسة الأساسية حسب الجنس

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	144	124	268
النسبة المئوية	%53.73	%46.27	%100

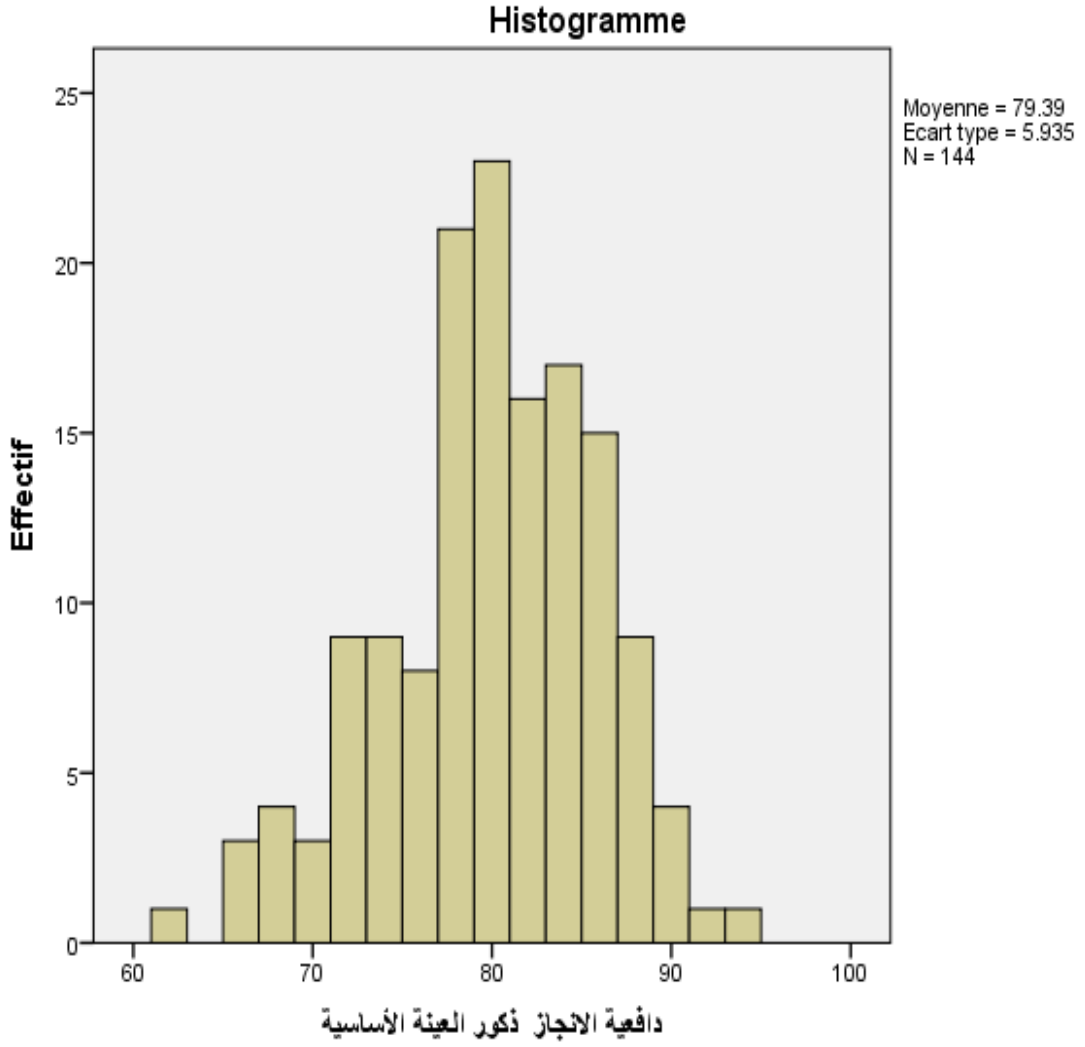
الشكل التالي يوضح تكرارات مستويات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة علما أن مستوى الدافعية الإنجاز يكون دوما محصورا بين الدرجتين. [32 ، 96] وتعتبر الدرجة 32 حد أدنى على اعتبار أن المفحوص إذا أجاب سلبيا على كل بنود الاستبيان سيتحصل على 32×1 أي سيتحصل على درجة 32 فقط، أما إذا أجاب المفحوص على كل بنود الاستبيان ايجابيا سيحصل المفحوص على 32×3 أي سيتحصل على درجة 96 وهي الحد الأقصى.



الشكل 16 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الأساسية.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية (الذكور +إناث) محصورة بين القيمتين: 93 و62، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 80، وبلغ المتوسط الحسابي: 79.91.

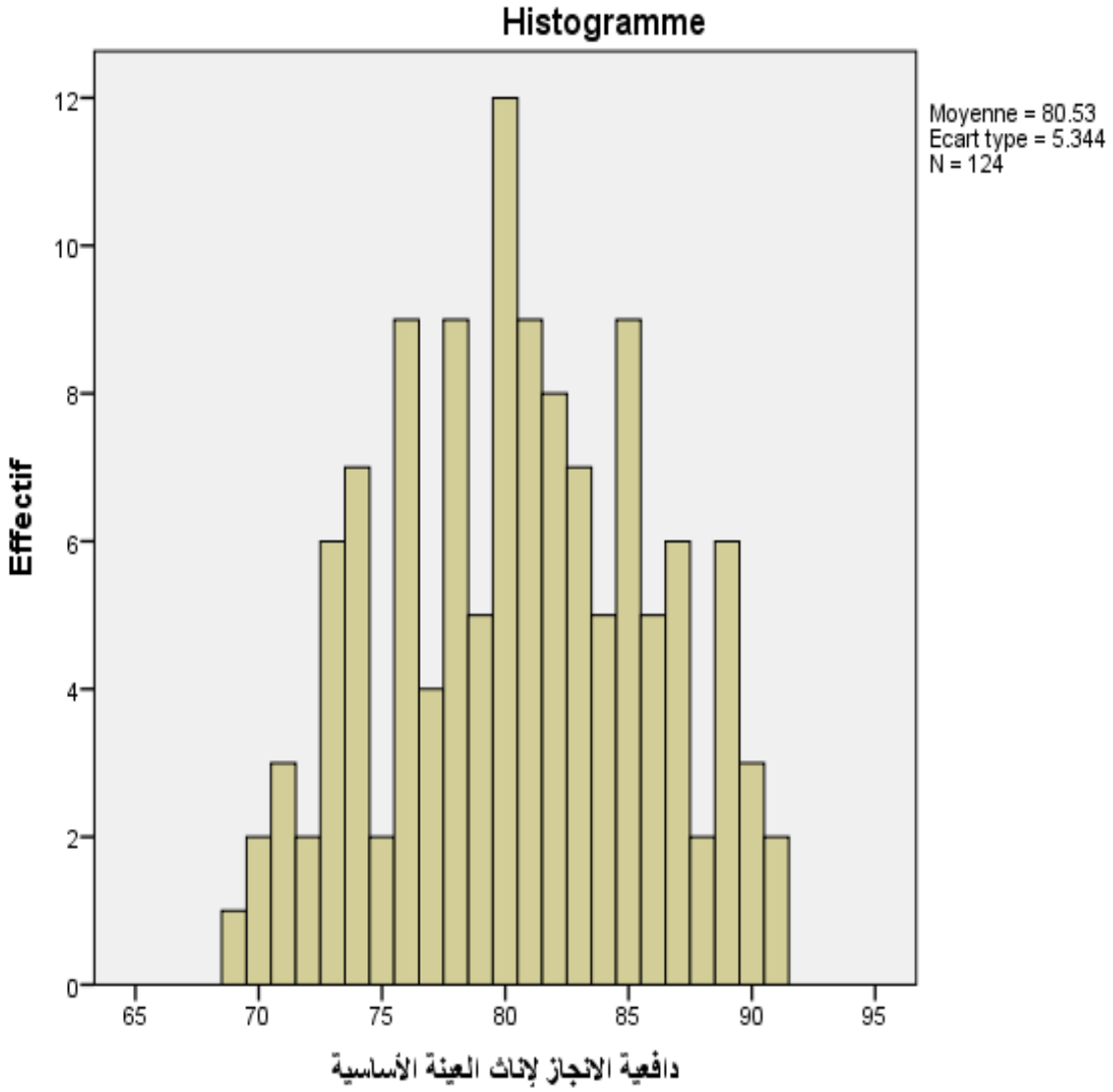
الشكل التالي يوضح تكرارات مستويات الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية.



الشكل 17 : المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية محصورة بين القيمتين: 62 و93، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 80، وأقلها في القيم: 62، 92، 93، وبلغ المتوسط الحسابي: 79.39.

الشكل التالي يوضح تكرارات مستويات الدافعية للإنجاز لدى إناث عينة الدراسة الأساسية.



الشكل 18 : المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى إناث العينة الأساسية.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث العينة الأساسية محصورة بين القيمتين: 68 و92، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 80، وأقلها في القيمة: 68، وبلغ المتوسط الحسابي: 80.53.

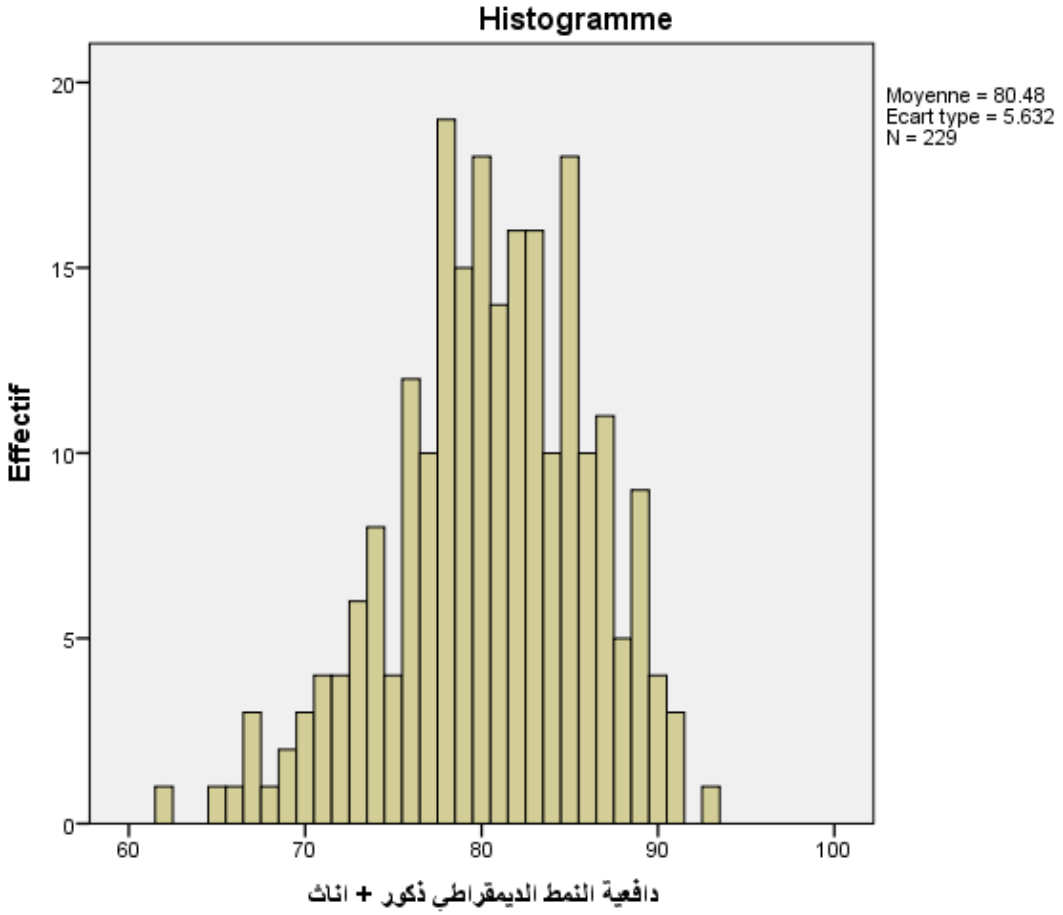
وبعد تطبيق الاستبيانين في صورته النهائية على عينة الدراسة الأساسية يمكن حوصلة بعض البيانات الهامة عن طبيعة العينة وتوزيعها ومستوى الدافعية للإنجاز حسب طبيعة العينة، وفيما يلي بعض الإحصائيات الهامة التي جمعت بعد تطبيق الاستبيانين.

هذا الجدول يوضح توزيع العينة حسب النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية.

الجدول 15 : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي للمدير

	النمط الديمقراطي	النمط الديكتاتوري	المجموع
العدد	229	39	268
النسبة المئوية	% 85.44	%14.56	%100

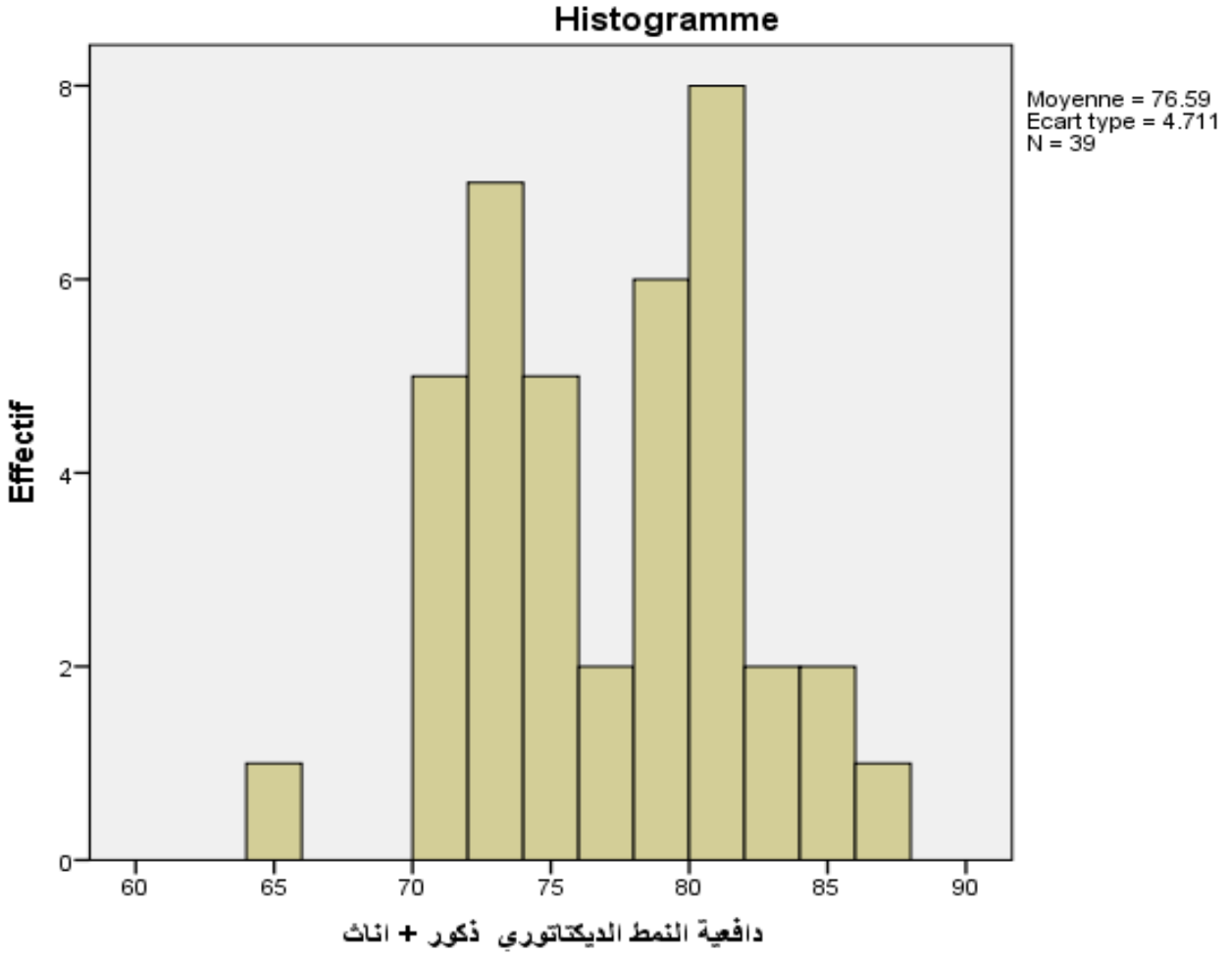
وفيما يلي التدرج التكراري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة حسب النمط الديمقراطي.



الشكل 19 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط القيادي الديمقراطي (إناث + ذكور) محصورة بين القيمتين: 62 و93، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 78، وبلغ المتوسط الحسابي: 80.48.

وفي ما يلي التدرج التكراري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة حسب النمط القيادي الديكتاتوري.



الشكل 20 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديكتاتوري.

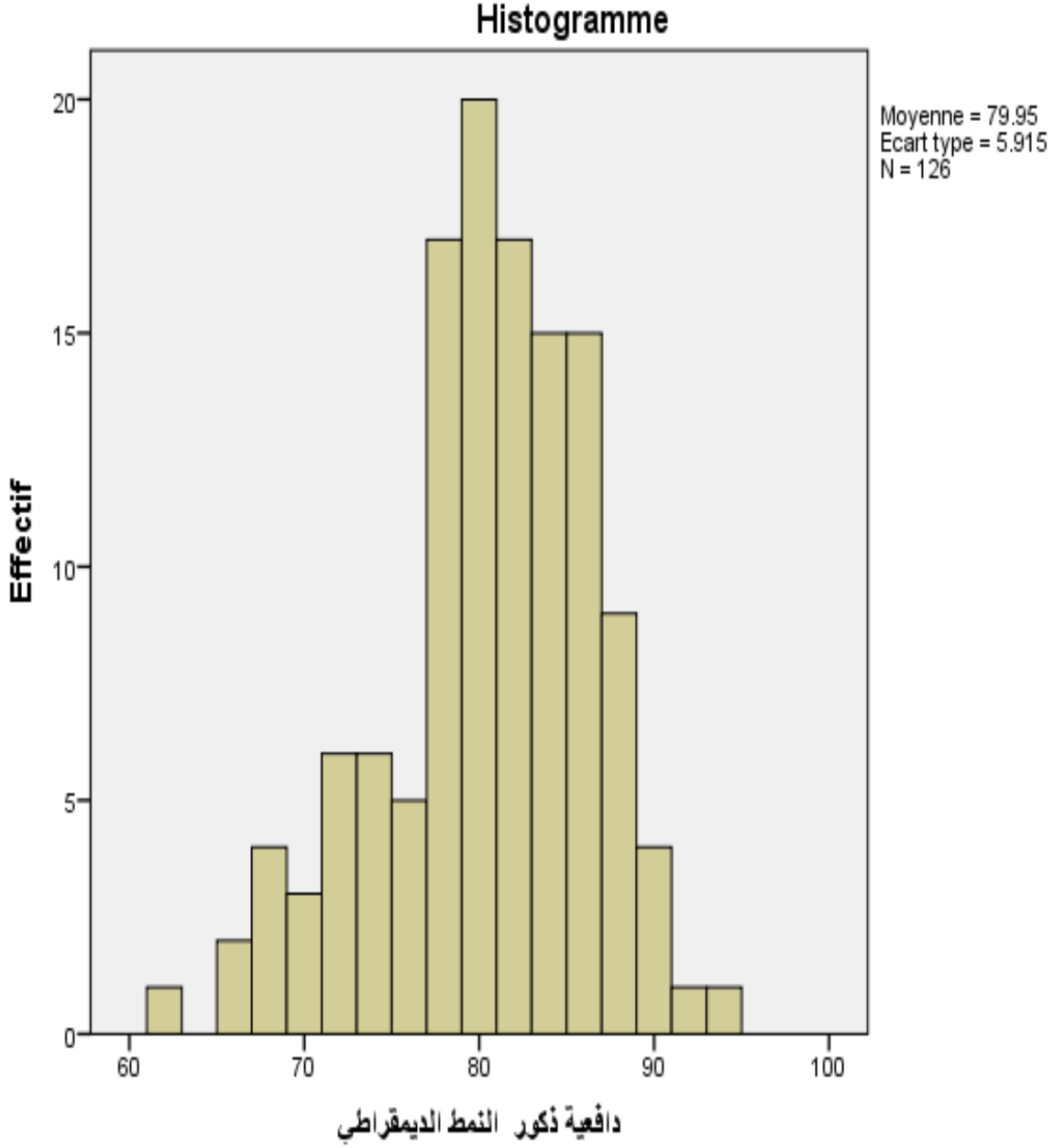
نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديكتاتوري (ذكور + إناث) محصورة بين القيمتين: 65 و88، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 82، وبلغ المتوسط الحسابي: 76.59.

وهذا الجدول يوضح توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس.

الجدول 16 : توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	126	103	229
النسبة المئوية	%55.02	%44.98	%100

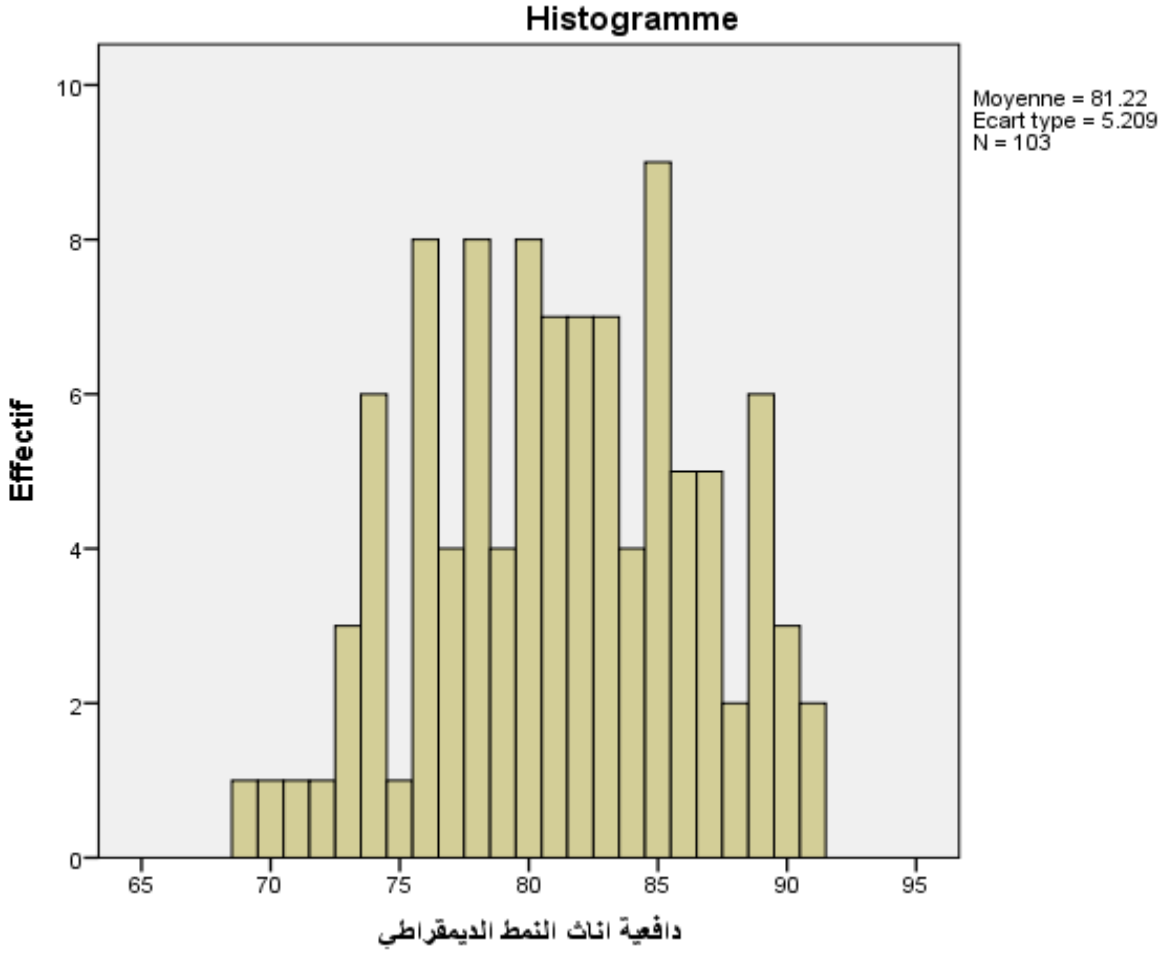
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديمقراطي للدراسة الأساسية.



الشكل 21 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الذكور حسب النمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديمقراطي محصورة بين القيمتين: 62 و95، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 80، وبلغ المتوسط الحسابي: 79.95.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط الديمقراطي للدراسة الأساسية.



الشكل 22 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديمقراطي.

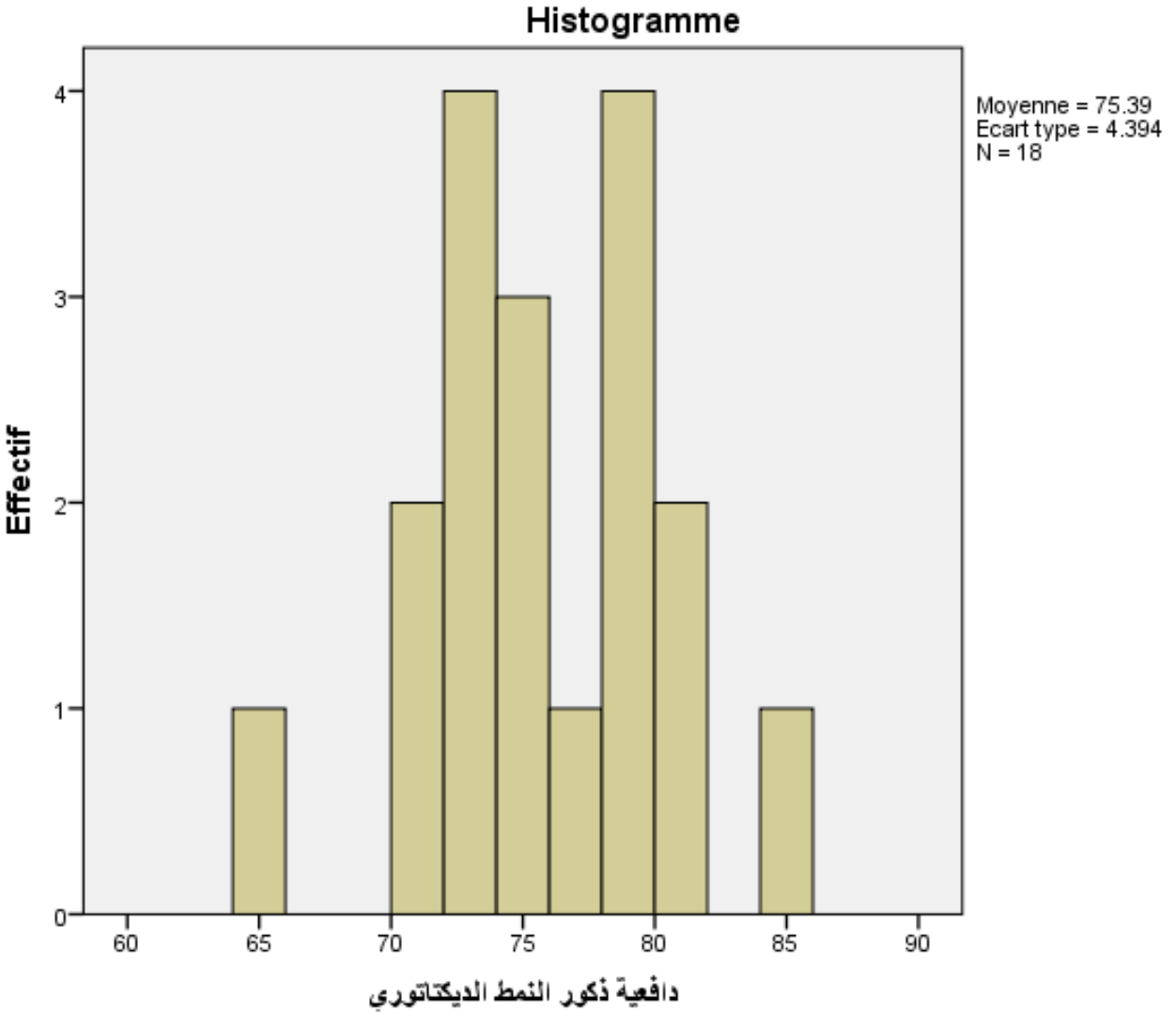
نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط القيادي الديمقراطي محصورة بين القيمتين: 68 و92، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 85، وبلغ المتوسط الحسابي: 81.22.

يوضح الجدول التالي توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس.

الجدول 17 : توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	18	21	39
النسبة المئوية	%48.15	%51.85	%100

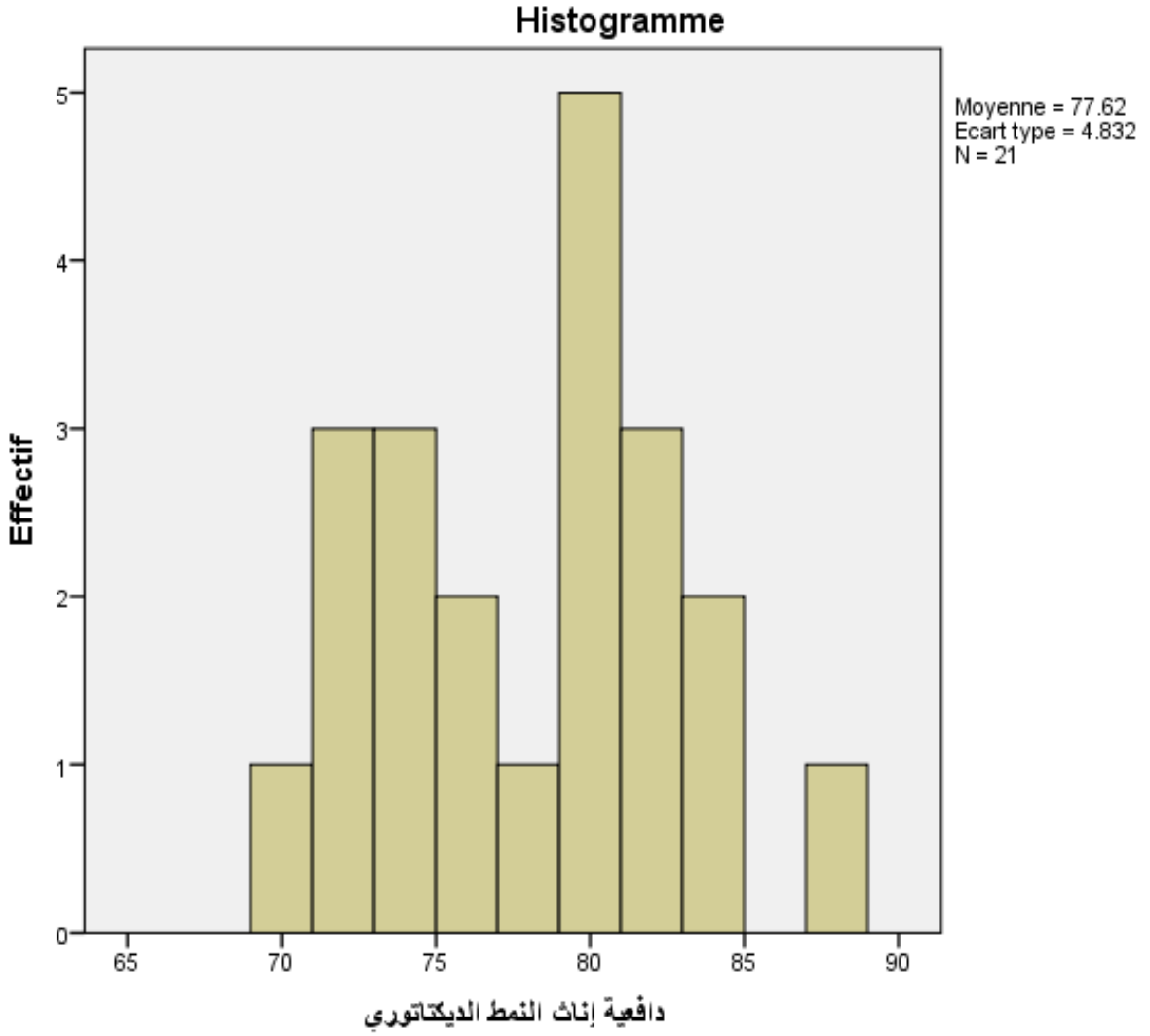
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديكتاتوري للدراسة الأساسية.



الشكل 23 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الذكور حسب النمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديكتاتوري محصورة بين القيمتين: 65 و85، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمتين: 73 و89، وبلغ المتوسط الحسابي: 75.39.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط القيادي الديكتاتوري للدراسة الأساسية.



الشكل 24 : المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط القيادي الديكتاتوري محصورة بين القيمتين: 70 و88، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 80، وبلغ المتوسط الحسابي: 77.62.

10- خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل المعطيات المتعلقة بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تم التعريف بمنهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي إذ يعتبر الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، ثم تمت الإشارة إلى حدود ومجالات الدراسة بما فيها الحدود المكانية والحدود الزمانية والحدود البشرية والتعريف بعينة ومجتمع الدراسة، ثم التعريف بأدوات جمع البيانات والمتمثلة في استبيان قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين واستبيان تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية، ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات) حيث تم التأكد من صدق وثبات الأداتين معا، ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية حيث تم عرض كل المعطيات المتعلقة بها وفي الأخير تم عرض معطيات الدراسة الأساسية وبعض النتائج المرتبطة بخصائص عينة الدراسة ومستويات الدافعية للإنجاز لكل عينة حسب الجنس والنمط القيادي.

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج.

1- تمهيد

2- عرض النتائج

3- تفسير النتائج

4- اقتراحات

5- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

بعد التحقق من صدق وثبات أدوات جمع البيانات وتطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية وجمع البيانات المطلوبة، نتطرق الآن إلى عرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة وكل ذلك يتم بالاعتماد على ما تم تقديمه من فرضيات كإجابات مؤقتة على تساؤلات الإشكالية التي طرحت سالفا، إذ سوف نعتمد على تحليل ومقارنة نتائج مستوى الدافعية للإنجاز لدى مختلف توزيع العينات حسب النمط القيادي، أو الجنس، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين ثم نقدم توضيحا لدلالات النتائج وتفسيرا سيكولوجيا يتناسب مع تلك النتائج.

2- عرض النتائج:

قبل الخوض في عرض النتائج المسجلة والمتعلقة بالفرضيات المقترحة سلفا جدير بنا أن نلقي نظرة ولو خاطفة على بعض الإحصائيات والنتائج المسجلة بعد تطبيق استبيان الدافعية للإنجاز على عينة الدراسة، ومستويات الدافعية المسجلة، وذلك من أجل أخذ صورة متكاملة وواضحة عن مستوى الدافعية للإنجاز للعينة، ويعتبر هذا أحد أهداف الدراسة المرسومة مسبقا.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة، علما أن مستوى الدافعية للإنجاز يكون دوما محصورا بين الدرجتين. [32 ، 96] وتعتبر الدرجة 32 حد أدنى، والدرجة 96 حد أقصى على اعتبار أن المفحوص إذا أجاب سلبيا على كل بنود الاستبيان سيتحصل على 32×1 أي سيتحصل على درجة 32 فقط، أما إذا أجاب المفحوص على كل بنود الاستبيان ايجابيا سيحصل المفحوص على 32×3 أي سيحصل على الدرجة 96 وهي الحد الأقصى، وتعتبر الدرجة: 64 مركز الفئة وهي الدرجة المتوسطة لمستوى الدافعية للإنجاز.

الجدول 18 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى العينة.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
268	79.91	5.66

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة بلغ: 79.91 وهي قيمة تجاوزت مركز الفئة [32 ، 96] الذي يبلغ 64 أي أن مستوى الدافعية للإنجاز قيمته مرتفعة.

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي كما يلي:

الجدول 19: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
229	80.48	5.63

وفي ما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري كما يلي:

الجدول 20 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
39	76.59	4.71

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديمقراطي ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى النمط الديكتاتوري نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 21 : قيمة (ت) بين عينة النمط الديمقراطي وعينة النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	فرق المتوسط الحسابي	فرق الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
268	3.89	0.92	0.88	4.07	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) = 4.07 عند مستوى الدلالة α = 0.01 إذ يمكن القول عندها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي، ومنه نقول الفرضية الأولى والتي تنص على أنه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، محققة.

2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي، وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وفق الجدول التالي:

الجدول 22 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة النمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
126	79.95	5.91

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وفق الجدول التالي:

الجدول 23 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
103	81.22	5.21

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة النمط الديمقراطي ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديمقراطي نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 24 : قيمة (ت) بين ذكور و إناث النمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	فرق المتوسط الحسابي	فرق الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
229	1.16	0.75	0.20	1.55	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث عينة النمط الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) = 1.55 عند مستوى الدلالة α = 0.05 إذ يمكن القول عندها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط الديمقراطي لصالح الإناث، ومنه نقول الفرضية الثانية

والتي تنص على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي، غير محققة، أي أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي لصالح الإناث.

2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري، وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط الديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفي ما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول 25 : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	75.39	4.39

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول26: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
21	77.62	4.83

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة النمط الديكتاتوري ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديكتاتوري نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 27 : قيمة (ت) بين ذكور وإناث النمط القيادي الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	فرق المتوسط الحسابي	فرق الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
39	2.23	1.49	0.83	1.50	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث عينة النمط الديكتاتوري، أن قيمة (ت) = 1.50 عند مستوى الدلالة α = 0.05 إذ يمكن القول عندها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح الإناث، ومنه نقول أن الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري، غير محققة، أي أنه توجد فروق في مستوى الدافعية بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط الديكتاتوري لصالح الإناث.

2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس، وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث كل عينة المعلمين الذين أجريت عليهم هذه الدراسة وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية، وفق الجدول التالي:

الجدول 28: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
144	79.39	5.93

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث عينة الدراسة الأساسية، وفق الجدول التالي:

الجدول 29: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث عينة الدراسة الأساسية.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
124	80.53	5.34

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث عينة الدراسة الأساسية نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 30: قيمة (ت) بين ذكور وإناث العينة الأساسية.

عدد أفراد العينة	فرق المتوسط الحسابي	فرق الانحراف المعياري	التجانس	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
268	1.14	0.69	0.40	1.64	0.10	غير دال

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين ذكور وإناث عينة الدراسة الأساسية، أن قيمة (ت) = 1.64 عند مستوى الدلالة α = 0.10 أي أنها غير دالة إحصائيا إذ يمكن القول عندها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كامل عينة الدراسة، ومنه نقول أن الفرضية الرابعة والتي تنص

على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس، أنها محققة. وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث لدى أساتذة المدرسة الابتدائية (المعلمين).

3- تفسير النتائج:

قبل الخوض في تفسير نتائج الفرضيات تباعا وبالترتيب جدير بنا أن نعلق على عموم النتائج والمشار إليها في الفصل الرابع حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن 86% من عينة الدراسة يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وأن 14% من العينة يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وبذلك يكون النمط الديمقراطي الأكثر انتشارا واستخداما من مديري المدارس الابتدائية وذلك طبعا من وجهة نظر المعلمين، وهذا ما يتطابق مع نتائج دراسة: طلال الشريف (2004) التي توصلت إلى أن هناك توافر الأنماط القيادية حيث يمارس القادة النمط القيادي الديمقراطي بدرجة عالية والنمط القيادي الأوتوقراطي بدرجة أقل، تبين وجود عوامل وخصائص تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي وأخرى تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الوظيفي، ويتطابق كذلك مع دراسة: المخلافي (2008) والتي توصلت إلى أن الأنماط القيادية الثلاث تمارس بدرجة متوسطة، وأن النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط الديمقراطي الأوتوقراطي فالنمط القيادي الحر، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الأوتوقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، ويتطابق أيضا مع دراسة حسن ناصر (2010) التي توصلت إلى أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر استخداما ثم يليه النمط القيادي الأوتوقراطي، وأخيرا النمط القيادي الحر.

وفي نفس الوقت تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة: العجارمة (2012) والتي أجريت في المدارس الخاصة وتوصلت إلى أن الرتبة الأولى للنمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي، فالنمط القيادي المتسيب (الحر).

3-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث بلغت قيمة (ت) = 4.07 عند مستوى الدلالة α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، أي أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي يختلف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وقد يرجع سبب هذا الاختلاف إلى النمط القيادي المستخدم من طرف المدير على اعتباره أنه يتباين في المجموعتين بين الديمقراطي والديكتاتوري، أو قد يرجع إلى أسباب أخرى لم تتناولها هذه الدراسة، وهذا ما يتوافق مع دراسة الشوكاني (2006) حيث توصلت إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر، على اعتبار أن نمط التفويض هو أحد مكونات النمط القيادي الديمقراطي، والنمط الآمر هو أحد مكونات النمط القيادي الديكتاتوري، ويتوافق أيضا مع دراسة: لوكاشة (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة 0.01 ≥∝ بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل، ويتوافق مع دراسة: ميروح عبد الوهاب (2010) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي والدافعية لدى العمال في المؤسسة المدروسة، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك القيادي المهتم بالعاملين وحاجات الانتماء لدى العاملين بمؤسسة الدراسة، ويتوافق هذا أيضا مع دراسة سانكيزيبركنز (sachez- Perkins)(2002) والتي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ∝=0.05 بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم.

3-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي، وبعد المعالجة الإحصائية

للمعطيات حيث بلغت قيمة (ت) = 1.55 عند مستوى الدلالة α = 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيا هذا يعني أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الإناث والذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي لصالح الإناث، أي رغم أن مدير المدرسة يستخدم النمط القيادي الديمقراطي إلا أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين متباين حسب الجنس، ويعني هذا النمط القيادي الديمقراطي للمدير ليس له نفس التأثير على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذكور والإناث وهذا تقارب مع دراسة بووذن (2007)، التي توصلت إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الحاجات المتضمنة في نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية (الانتماء، القوة، الإنجاز) لتحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية حسب متغير الجنس، أن للذكور حاجة القوة ذات أهمية مرتفعة لتحقيق الرضا الوظيفي، ثم تأتي حاجة الانتماء في الأخير من حيث الأهمية للذكور، أما بالنسبة للإناث فإن حاجة الانتماء والإنجاز لهما نفس الأهمية المرتفعة، ويتعارض مع دراسة لوكاشة (2008)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 ≤α في درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين ويتعارض مع دراسة النبيه (2011) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات صلة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس.

3-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات حيث بلغت قيمة (ت) = 1.50 عند مستوى الدلالة α =0.05 ، وهي قيمة دالة إحصائيا هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث لصالح الإناث، وهذا رغم أن الجنسين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري هذا ما يشير إلى أن النمط القيادي الديكتاتوري للمدير ليس له نفس التأثير على الدافعية للإنجاز لدى الإناث والذكور وقد يرجع هذا إلى الفروق الفردية بين الإناث والذكور أو إلى أسباب أخرى لم تتطرق لها الدراسة كطبيعة البيئة الاجتماعية، ونمط التكوين الأولي للمعلمين، أو قد يرجع إلى طبيعة مهنة

التعليم الابتدائي، وطبيعة العلاقات الإدارية في المدارس الابتدائية التي تختلف عن طبيعة العلاقات الإدارية والتفاعل الاجتماعي الموجود في المؤسسات الأخرى كالمؤسسات الإنتاجية والخدماتية، وكل هذه العوامل والأسباب لم تتناولها الدراسة الحالية.

وهذه النتائج تتطابق مع نتائج الفرضية الثانية، إذ سجلنا وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين للمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وهذا يتطابق مع دراسة العلوان والعطيات (2010) التي توصلت، إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

3-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات حيث بلغت قيمة (ت) = 1.64 عند مستوى الدلالة α = 0.10 أي أنها غير دالة إحصائيا، وهذا ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث عينة الدراسة، وهذا معناه أن مستوى الدافعية للإنجاز عند المعلمين (الذكور) لا يختلف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمات (الإناث) وحتى المؤشرات الإحصائية تؤكد ذلك إذ أن المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى الذكور بلغ: 79.39 والمتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى الذكور بلغ: 80.53 أي أنه ليس هناك فرق كبير في المتوسطات الحسابية لمستوى الدافعية للإنجاز بين العينتين، وفي الحقيقة هذا ما يتوقع لأنه لا توجد فروق أو امتيازات بين الذكور والإناث في التكوين الأولي أو التكوين المستمر، أو على مستوى عملية التوظيف في قطاع التعليم، أو في الحقوق و الواجبات للموظفين. وهذا يتوافق مع دراسة ماسارو وأغسطس (Massaro& Augustus) (2000) والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلانشارد) لأنماط القيادة لمدير المدرسة، وأثره على المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجيات المجتمع والمعلمين وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

4- اقتراحات وتوصيات:

- نظرا لأهمية موضوع القيادة في الوسط التربوي يقترح الباحث إدراج موضوع الأنماط القيادية والقيادة الناجحة ضمن مناهج التكوين الأولي والتكوين المستمر للمعلمين، ومديري المؤسسات التربوية.

- توعية مديري المؤسسات التربوية بأهمية اختيار النمط القيادي المناسب، ومدى تأثيره على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، ثم تأثيره بطريقة غير مباشرة على مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

5- خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل موضوع عرض وتفسير نتائج الفرضيات المقترحة سابقا حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر انتشارا واستخداما من طرف مديري المدارس الابتدائية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي لصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كامل عينة الدراسة.

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة موضوع: الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، واشتملت على جانبين هما: الجانب النظري، واشتمل على ثلاثة فصول وهي: الفصل الأول بعنوان: إشكالية الدراسة، الفصل الثاني بعنوان: الأنماط القيادية، الفصل الثالث بعنوان: الدافعية للإنجاز، أما الجانب الميداني للدراسة اشتمل على فصلين هما: الفصل الرابع بعنوان إجراءات الدراسة الميدانية، والفصل الخامس والأخير بعنوان: عرض وتفسير النتائج، وقد وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر انتشارا واستخداما من طرف مديري المدارس الابتدائية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي لصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كامل عينة الدراسة.

وجدير بالإشارة أن هذه النتائج مرتبطة أساساً بمجتمع وعينة الدراسة المذكورة سابقاً، والبحث في هذا الموضوع يتطلب المزيد من الدراسة من أجل الحصول على نتائج يمكن تعميمها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا- المراجع باللغة العربية:

1- ابن منظور، (2005)، **لسان العرب**، المجلد 12، ط4، دار صادر، بيروت، لبنان.

2- أحمد عبد الخالق، (1986)، **محاضرات في علم النفس الفزيولوجي**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.

3- أحمد عزت راجح، (1968)، **أصول علم النفس**، ط7، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة مصر.

4- أحمد محمد عبد الخالق، عبد الفتاح محمد دويدار، (1999)، **علم النفس أصوله ومبادئه**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

5- ألفت محمد حقي، (1992)، **علم نفس النمو**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

6- إبراهيم محمود عبد المقصود، حسن أحمد الشافعي، (2003)، **الموسوعة العلمية للإدارة الرياضية** ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، مصر.

7- إدوارد. ج. موراي، (1988)، **الدافعية والانفعال**، ط1، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق القاهرة، مصر.

8- آن تايلور، وآخرون، (1996)، **مدخل إلى علم النفس**، ج1، ط2، ترجمة، عيسى سمعان، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

9- باسا غانا، (1983)، **مبادئ في علم النفس الاجتماعي**، ترجمة: بوعبد الله غلام الله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

10- بدر محمود الأنصاري، (2000)، **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

11- ثائر أحمد غباري، (2008)، **الدافعية، النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.

12- جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، (2006)، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ط2 جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

13- ج. كورتوا، (1999)، **الطريق إلى القيادة وتنمية الشخصية**، ترجمة: سالم العيسي، دار علاء الدين ط1، دمشق، سوريا.

14 – جراي، جيري. ل،(1988)، **مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس**، ترجمة، هوانة وليد عبد اللطيف، معهد الإدارة العامة، إدارة البحوث، المملكة العربية السعودية.

15– جمجوم هشام نور، (1991)، **سيكولوجية الإدارة**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.

16– حامد عبد السلام زهران، (1984)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

17– حريم حسن، (1997)، **السلوك التنظيمي**، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.

18– حلمي المليجي، (2000)، **علم النفس المعاصر**، ط8، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان.

19– حنان العناني، (2008)، **علم النفس التربوي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20– خليل عبد الرحمان المعايطة (2007)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2 دار الفكر، الأردن.

21– رشاد علي عبد العزيز موسي، (2004)، **علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

22– سالم بن حسن القحطاني، (2001)، **القيادة الإدارية، التحول نحو نموذج القيادي العالمي**، مرامر للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.

23– سارنوف أ، مدنيك، وآخرون، (1989)، **التعلم**، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، ط3، دار الشروق، القاهرة، مصر.

24– ستيفن آر كوفي، (2005)، **القيادة المرتكزة على مبادئ**، ط1، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.

25– سعد عبد الرحمان، (1998)، **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

26– سيد خير الله، (1968)، **القيادة الإدارية**، مفهومها وأنماطها، المعهد القومي للإدارة العليا، القاهرة مصر.

27– سيد عبد الحميد مرسي، (1986)، **العلاقات الإنسانية**، ط1، مكتبة وهبة، مصر.

28– شعلان الشمري، (2012)، **مفاهيم في الإدارة**، جدة، المملكة العربية السعودية.

29– صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي،(1999)، **علم النفس العام**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

30– صلاح الدين شروخ، (2003)، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

31- صلاح الدين محمود علام، (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

32- عباس محمود عوض، (1999)، **القيادة والشخصية**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

33- عبد الباري إبراهيم درة، زهير نعيم الصباغ، (2008)، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، منحنى تنظيمي**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34- عبد الستار إبراهيم، (1987)، **أسس علم النفس**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

35- عبد الشافي محمد أبو الفضل، (1996)، **القيادة الإدارية في الإسلام**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

36- عبد العزيز القوصي، (1952)، **أسس الصحة النفسية**، ط4، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

37- عبد العلي الجسماني، (1994)، **علم النفس الغرضي**، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

38- عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

39- عبد الله بن عبد الغني الطجم، طلق بن عوض الله السواط، (2003)، **السلوك التنظيمي المفاهيم النظرية التطبيقات**، ط4، دار حافظ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

40- عبد الرحمان محمود عيسوي، (1999)، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

41- علي السلمي، (1995)، **السلوك الإنساني في الإدارة**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

42- عليوة سيد، (2001)، **تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**، ابتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة مصر.

43- عويد سلطان المشعان، (1994)، **علم النفس الصناعي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

44- فاروق عبده فلية، (2005)، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

45- فرح عبد القادر طه، (1994)، **قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي**، ط4 دار المعارف، مصر.

46- فرح عبد القادر طه، (2001)، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط9، درا قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

47- فرح عبد القادر طه، (2003)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار الغريب للطباعة والنشر ط2، القاهرة، مصر.

48- فؤاد أبو حطب، وآخرون، (1984)، **معجم علم النفس والتربية**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.

49- فيصل عباس، (1996)، **الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها**، دار الفكر العربي، ط1، بيروت لبنان.

50- كامل بربر، (2008)، **إدارة الموارد البشرية، اتجاهات وممارسات**، ط1، دار المنهل اللبناني، بيروت لبنان.

51- كمال دسوقي، (2002)، **سيكولوجيا إدارة الأعمال وسلوكيات كفاية الإنتاج**، ط2، مكتبة الإشعاع الإسكندرية، مصر.

52- كامل محمد عويضة، (1996)، **علم النفس الصناعي**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

53- لويس كامل مليكة، (1989)، **سيكولوجية الجماعة والقيادة**، الجزء 02، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

54- ليونا أ. تايلر (1988)، **الاختبارات والمقاييس**، ترجمة: سعد عبد الرحمان، ط2، دار الشروق، مصر.

55- مجدي أحمد محمد عبد الله، (2003)، **السلوك الاجتماعي وديناميا ته، محاولة تفسيرية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

56- محمد الخالدي أديب، (2009)، **المرجع في الصحة النفسية**، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

57- محمد أكرم العدلوني، (2000)، **القيادة في القرن الحادي والعشرين**، قرطبة للإنتاج الفني، المملكة العربية السعودية.

58- محمد حلمي نوار، عماد مختار الشافعي، (2006)، **القيادة ومشروعات التنمية الريفية**، الإدارة العامة للتعليم والثقافة بالإتحاد الأوروبي، الإتحاد الأوروبي.

59- محمد حسين العجمي، (2008)، **القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، ط1، دار الميسر للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

60- محمد مصطفى زيدان، (1972)، **النمو النفسي للطفل والمراهق**، وأسس الصحة النفسية، ط1 منشورات الجامعة الليبية، ليبيا.

61- محمود فتحي عكاشة، (1999)، **علم النفس الصناعي**، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، مصر.

62- مفتي إبراهيم حمادة، (1999)، **تطبيقات الإدارة الرياضية**، مطابع آمون، القاهرة، مصر.

63- منصور فهمي، (1980)، **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، دار الجامعات العصرية، القاهرة، مصر.

64- موريس أنجرس، (2010)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة : بوزيدي صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

65- وليم لامبرت، ولاس إ. لامبرت، (1993)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2 ترجمة: سلوى الملا، دار الشروق، القاهرة، مصر.

66- يحي الأحمدي، (2005) ، **قضايا سيكولوجية**، دار الأحمد للنشر، مصر.

67- يونس محمد، (2012)، **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

ثانيا- المجلات والدوريات:

68- أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمان العطيات، (2010)، **سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد 18 العدد 02، الجامعة الإسلامية، الأردن.

69- إبراهيم شوقي عبد الحميد، (2003)، **المجلة العربية للإدارة**، المجلد 23، العدد 01 يونيو 2003 مصر.

70- نوي الجمعي، صاهد فتيحة، (2011)، **دفاتر المخبر**، العدد 07 فيفري 2011، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

ثالثا- الأطروحات والرسائل الجامعية:

71- أمل محمد سرحان المخلافي، (2008)، **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

72- إياد أحمد حسن النبيه، (2011)، **فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

73- باسمة محمد سعد الدين، (2008)، **العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية، ودافعية معلميهم نحو العمل في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

74- بدير منال، (1993)، **العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام، دراسة ميدانية في محافظة القيلوبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

75- بلال فوزي جبارة الأغا، (2011)، **تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

76- بووذن نبيلة، (2007)، **محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد منتوري، قسنطينة، الجزائر.

77- حسن محمود حسن ناصر، (2010)، **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية، من وجهة نظر العاملين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

78- سميرة محمد عمر الخطيب، (1996)، **دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات جدة، المملكة العربية السعودية.

79- شكرية أحمد محمد جان، (2003)، **السلوك القيادي لمديرة المدرسة في التعامل مع الأزمات، في ضوء القرآن والسنة النبوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم التربية وعلم النفس، جدة المملكة العربية السعودية.

80- صوشي كمال، (2007)، **مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

81- طلال عبد الملك الشريف، (2003)، **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم، الرياض، السعودية.

82- عاتقة حامد تركستاني، (2002)، **السلوك القيادي المدرسي في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة، المملكة العربية السعودية.

83- عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني، (2006)، **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

84- مارس هناء، (2008)، **أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

85- محمد بزيع حامد بن تويلي العازمي، (2006)، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

86- محمود عبد الكريم المهيرات، (2009)، **أنماط السلوك القيادي لرؤساء أقسام كليات التمريض في الجامعات الأردنية وعلاقتها باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مهنة التمريض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

87- موفق أحمد شحادة العجارمة، (2012)، **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

88- ميروح عبد الوهاب، (2010)، **السلوك القيادي وعلاقته بالدافعية لدى العمال**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

رابعا- المراجع باللغة الأجنبية:

89- Koontz, Harold, et other , (1980**), Princibles of management** , N. Y .Mc Graw-Hill, 7 th.ed.

90- Mitchell G.Rothstein and Ronald J. Burke, (2010), **New Horizons in management**, MPG, Book, uk.

91-Patrik Gibbert, Fréderique pigeyre, (2005), **organisation et comportement**, Dunod, Paris.

92- Robbins sp(1998), **Organizational Behairor Concept**, contotoversies International, Inc, upper saddle river, N.I.06458.

93- Stogdill, R.M(1964), **Personal Factors Asscciated with Leadership**, A Survey of the Literatuer, Journal of Psychology.

الملاحق

الملحق رقم 1: قائمة الأساتذة والمحكمين.

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور: نصر الدين جابر	جامعة محمد خيضر، بسكرة.
2	الأستاذ الدكتور: نور الدين تاوريريت	جامعة محمد خيضر، بسكرة.
3	الأستاذ الدكتور: الطاهر سعد الله	جامعة الوادي، الوادي.
4	الدكتورة: لامية بوبيدي	جامعة الوادي، الوادي.
5	الدكتورة: عائشة عبد العزيز نحوي	جامعة محمد خيضر، بسكرة.
6	الدكتور: عبد الباسط هويدي	جامعة الوادي، الوادي.
7	الدكتورة: طاوس وازي	جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

الملحق رقم 2:
طلب التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أستاذي الفاضل، تحية طيبة وبعد ...

أقدم لسيادتكم هذه الوثيقة و المتضمنة استبيانين في إطار الدراسة الميدانية الخاصة بمذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلم النفس الاجتماعي، بعنوان: (**الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين**).

وتتضمن الدراسة التساؤل التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي؟**

أما فرضية الدراسة فهي كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير النمط ديمقراطي.

الاستبيان الأول: خاص بقياس الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

الاستبيان الثاني: خاص بتحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ويهتم فقط بتحديد النمط القيادي الديمقراطي ، والنمط القيادي الديكتاتوري.

أما بدائل الاستجابة (الخيارات) فهي : **موافق - محايد - معارض**.

و أرجو من سيادتكم الاطلاع على هذه الوثائق وتحكيمها ولكم منا جزيل الشكر والعرفان.

الطالب الباحث : إبراهيم مسغوني

الملحق رقم 3: استبيان الدافعية للإنجاز في صورته الأولى.

الأبعاد	الرقم	البنود	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
العلاقات مع الإدارة والزملاء	01	تشجيع زملائي دفعني لإنجاز عملي بكفاءة			
	02	فتور العلاقات الإنسانية في المدرسة قلل من رغبتي في العمل بجدية			
	03	ثناء المدير على مجهوداتي دفعني إلى الارتقاء بأدائي			
	04	تقييد المدير بالأنظمة أعاق مبادراتي الشخصية			
	05	مشاركتي في اتخاذ القرار ساعدني على العمل أكثر			
	06	ضعف تفويض السلطات من المدير أعاق تحسن عملي مع التلاميذ			
	07	تقبل المدير لمقترحاتي شجعني على التجديد في أساليب التدريس			
	08	مساعدة الزملاء في المدرسة زاد من رغبتي في العمل بجدية			
القدرة على تحدي المشاكل	09	قلة الإمكانيات المادية في المدرسة أسهم في انخفاض رغبتي في العمل			
	10	تكليفي بالعديد من المهام في ساعد في انخفاض رغبتي في العمل			
	11	أفضل انجاز المشاريع البسيطة على المشاريع الصعبة مع التلاميذ			
	12	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي			
	13	لدي رغبة في التحدي أثناء انجاز عملي			
	14	أعتبر الإدارة المسؤول الوحيد عن إيجاد الحلول للمشاكل بالمدرسة			
	15	أتجنب الأعمال التي تتطلب توفر أكبر قدر من المعلومات			
	16	لا أتردد في القيام بالأعمال شديدة الصعوبة في مساري المهني			
تحقيق الأهداف	17	أعمل بكل جهدي من أجل أن يفهم كل التلاميذ الدرس			
	18	أتوقف أحيانا عن العمل قبل تحقيق الأهداف المرسومة			
	19	أغير طرق التدريس باستمرار إذا لم يفهمني التلاميذ			
	20	أنوع في استعمال وسائل الإيضاح			
	21	أستفيد من رصيد ما تعلمته لتحقيق الأهداف مع التلاميذ			
	22	استخدم التقنيات الحديثة في المدرسة ليستفيد التلاميذ			
	23	اخطط مسبقا للدرس للوصول إلى تحقيق الهدف			
	24	أعيد تقديم الدرس إذا لم تتحقق الأهداف مع التلاميذ			
تحقيق التميز والتفوق	25	أبحث عن طريقة لإنجاز عملي بنوع من التميز			
	26	أفضل الأعمال التي توفر الاستقلالية			
	27	أبذل مجهودا متميزا في العمل مع التلاميذ			
	28	نظرا لتكرار نفس العمل أصبحت أنجزه بطريقة روتينية			
	29	أتنافس مع الزملاء بهدف تحسين أدائي			
	30	أنجز عملي لأني أعتبره تطبيقا لتعليمات الإدارة			
	31	أفضل الأعمال التي لا تتطلب المبادرة الفردية			
	32	لا أفضل التجديد في أساليب عملي			

الملحق رقم 4: استبيان الأنماط القيادية في صورته الأولى.

الأنماط القيادية	الرقم	البنود	يقيس	لا يقيس	ملاحظات
النمط القيادي الديمقراطي	01	يعمل المدير على إشراك الجميع في اتخاذ القرار			
	02	يمنح المدير المعلمين صلاحيات متكافئة			
	03	يحرص المدير على تنسيق جهود الفريق التربوي			
	04	يشجع المدير المعلمين على إبداء أرائهم في تنفيذ العمل			
	05	يبادر المدير بتفويض بعض صلاحياته			
	06	يطبق المدير اللوائح التنظيمية طبقا للموقف المعين			
	07	ينظر المدير للمشكلات على أنها قابلة للحل جماعيا			
	08	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة			
	09	يطرح المدير أفكاره على الفريق التربوي لمناقشتها			
	10	يشجع المدير الجميع على الإبداع في العمل			
	11	يشارك المدير في اللقاءات الخاصة بالمعلمين			
	12	يراعي المدير قدرات المعلمين عند توزيع المهام عليهم			
	13	يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب العمل في المؤسسة			
	14	يشرك المدير المعلمين في وضع الأهداف			
	15	يستخدم المدير التصويت للمصادقة على بعض القرارات			
النمط القيادي الديكتاتوري	16	يتجنب المدير تغيير أسلوب العمل في المدرسة			
	17	يطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها			
	18	يتقيد المدير بحرفية التعليمات			
	19	يلزم المدير جميع المعلمين بمستويات ثابتة من الأداء			
	20	يعمل المدير بمفرده على حل مشاكل المدرسة			
	21	يحرص المدير على أن يكون المتحدث الرسمي باسم المعلمين			
	22	يميل المدير إلى تركيز جميع المهام في يده			
	23	يفرض المدير تنفيذ سياسة موحدة لسير العمل			
	24	يعتقد المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت			
	25	يقرر المدير بمفرده ما يمكن عمله بالمدرسة			
	26	يوزع المدير المهام على المعلمين حسب وجهة نظره			
	27	ينفرد المدير باتخاذ القرارات			
	28	يوزع المدير المهام على المعلمين حسب وجهة نظره			
	29	يقرر المدير بنفسه كيفية انجاز الأعمال بالمدرسة			
	30	يستخدم المدير العقوبات دون مراعاة لظروف المعلمين			

الملحق رقم 5:
استمارة المعلومات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الأستاذة الفاضلة، الأستاذ الفاضل.

تحية طيبة وبعد...

في إطار الإعداد لرسالة الماجستير في علم النفس الاجتماعي بعنوان: **(الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية و أثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين)** أقدم لسيادتكم هذه الوثيقة و المتضمنة استبيانين، الاستبيان الأول خاص بقياس الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، والاستبيان الثاني خاص بتحديد الأنماط القيادية لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

الرجاء التكرم بقراءة عبارات هذا الاستبيان، ثم تحديد ما تراه يتوافق مع وجهة نظرك، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة.

و لكم مني خالص الشكر على تعاونكم، و أتمنى لكم دوام التوفيق، و أفيدكم أن ما تدلون به من إجابات يستخدم في أغراض البحث فقط، ولن يطلع سوى الباحث.

البيانات الشخصية:

المدرسة :..... المقاطعة التربوية :.....

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

الملحق رقم 6: الاستبيان الأول: الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في صورته النهائية.

الرقم	البنود	موافق	محايد	معارض
01	تشجيع زملائي دفعني لإنجاز عملي بكفاءة			
02	فتور العلاقات الإنسانية في المدرسة قلل من رغبتي في العمل بجدية			
03	ثناء المدير على مجهوداتي دفعني إلى الارتقاء بأدائي			
04	تقييد المدير بالأنظمة أعاق مبادراتي الشخصية			
05	مشاركتي في اتخاذ القرار ساعدني على العمل أكثر			
06	ضعف تفويض السلطات من المدير أعاق تحسن عملي مع التلاميذ			
07	تقبل المدير لمقترحاتي شجعني على التجديد في أساليب التدريس			
08	مساعدة الزملاء في المدرسة زاد من رغبتي في العمل بجدية			
09	قلة الإمكانيات المادية في المدرسة أسهم في انخفاض رغبتي في العمل			
10	تكليفي بالعديد من المهام في ساعد في انخفاض رغبتي في العمل			
11	أفضل انجاز المشاريع البسيطة على المشاريع الصعبة مع التلاميذ			
12	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي			
13	لدي رغبة في التحدي أثناء انجاز عملي			
14	أعتبر الإدارة المسؤول الوحيد عن إيجاد الحلول للمشاكل بالمدرسة			
15	أتجنب الأعمال التي تتطلب توفر أكبر قدر من المعلومات			
16	لا أتردد في القيام بالأعمال شديدة الصعوبة في مساري المهني			
17	أعمل بكل جهدي من أجل أن يفهم كل التلاميذ الدرس			
18	أتوقف أحيانا عن العمل قبل تحقيق الأهداف المرسومة			
19	أغير طرق التدريس باستمرار إذا لم يفهمني التلاميذ			
20	أنوع في استعمال وسائل الإيضاح			
21	أستفيد من رصيد ما تعلمته لتحقيق الأهداف مع التلاميذ			
22	استخدم التقنيات الحديثة في المدرسة ليستفيد التلاميذ			
23	اخطط مسبقا للدرس للوصول إلى تحقيق الهدف			
24	أعيد تقديم الدرس إذا لم تتحقق الأهداف مع التلاميذ			
25	أبحث عن طريقة لإنجاز عملي بنوع من التميز			
26	أفضل الأعمال التي توفر الاستقلالية			
27	أبذل مجهودا متميزا في العمل مع التلاميذ			
28	نظرا لتكرار نفس العمل أصبحت أنجزه بطريقة روتينية			
29	أتنافس مع الزملاء بهدف تحسين أدائي			
30	أنجز عملي لأني أعتبره تطبيقا لتعليمات الإدارة			
31	أفضل الأعمال التي لا تتطلب المبادرة الفردية			
32	لا أفضل التجديد في أساليب عملي			

الملحق رقم 7: الاستبيان الثاني: الأنماط القيادية للمديرين في صورته النهائية.

الرقم	البنود	موافق	محايد	معارض
01	يعمل المدير على إشراك الجميع في اتخاذ القرار			
02	يمنح المدير المعلمين صلاحيات متكافئة			
03	يحرص المدير على تنسيق جهود الفريق التربوي			
04	يشجع المدير المعلمين على إبداء أرائهم في تنفيذ العمل			
05	يبادر المدير بتفويض بعض صلاحياته			
06	يطبق المدير اللوائح التنظيمية طبقا للموقف المعين			
07	ينظر المدير للمشكلات على أنها قابلة للحل جماعيا			
08	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة			
09	يطرح المدير أفكاره على الفريق التربوي لمناقشتها			
10	يشجع المدير الجميع على الإبداع في العمل			
11	يشارك المدير في اللقاءات الخاصة بالمعلمين			
12	يراعي المدير قدرات المعلمين عند توزيع المهام عليهم			
13	يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب العمل في المؤسسة			
14	يشرك المدير المعلمين في وضع الأهداف			
15	يستخدم المدير التصويت للمصادقة على بعض القرارات			
16	يتجنب المدير تغيير أسلوب العمل في المدرسة			
17	يطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها			
18	يتقيد المدير بحرفية التعليمات			
19	يلزم المدير جميع المعلمين بمستويات ثابتة من الأداء			
20	يعمل المدير بمفرده على حل مشاكل المدرسة			
21	يحرص المدير على أن يكون المتحدث الرسمي باسم المعلمين			
22	يميل المدير إلى تركيز جميع المهام في يده			
23	يفرض المدير تنفيذ سياسة موحدة لسير العمل			
24	يعتقد المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت			
25	يقرر المدير بمفرده ما يمكن عمله بالمدرسة			
26	يوزع المدير المهام على المعلمين حسب وجهة نظره			
27	ينفرد المدير باتخاذ القرارات			
28	يقرر المدير بمفرده كيفية انجاز الأعمال بالمدرسة			
29	يتردد المدير في مشاركة الرأي مع المعلمين			
30	يستخدم المدير العقوبات دون مراعاة لظروف المعلمين			

الملحق رقم 8: ترخيص إجراء الدراسة الميدانية.

REPUBLIQUE AGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE LENSEIGNEMENT SUPERIER
ET DE LA RECHERCHE SCIETIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
Faculté Des Sciences Humaines Et Sociales
Vice Doyen Chargé De La PGRS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية (قطب شتمة)
نيابة رئيس القسم المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي

تقديم تسهيلات رقم : 262 ان.ع.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/ماجستير/2013

رقم تسجيل الطالب: 02/PG/M/PSY/11

الى السيد المحترم : مدير التربية لولاية الوادي

الموضوع: تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد . . .

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والاجتماعية الوطنية ,فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة ,خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة) : **مسغوني إبراهيم**

من خلال تمكينه (ها) من الاستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم , قصد إنجاز مشروع ماجستير

في : **علم النفس** تخصص : **علم النفس الاجتماعي**

الموسومة بـ: **الانماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية واثرها على الدافعية للانجاز لدى المعلمين-دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي-**

بسكرة في : 2013/05/13

نائب رئيس القسم المكلف
بما بعد التدرج والبحث العلمي

مساعد رئيس قسم العلوم الإجتماعية
مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي
أ. جـوادي يـوسف

لمديرية التربية
الحنيه بالوادي

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية الوادي

مديرة التربية وتفويض مغه
رئيس مصلحة المستخدمين
طيباوي بشير