

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة فرحات عباس - سطيف -

مذكرة

مقدمة بكلية الآداب والعلوم الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
تخصص: إدارة تربوية
لنيل شهادة الماجستير

من طرف

الطالبة: عفاف وسطاني

الموضوع

دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في
ضوء مشروع مؤسسة
-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة سطيف-

بتاريخ...../...../...../ أمام اللجنة المتكونة من:

د/ لوئيس علي	أستاذ محاضر	جامعة سطيف	رئيسا
د/ محمد أوبلقاسم جاجة	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة	مشرفا ومقررا
د/ بوعلي نور الدين	أستاذ محاضر	جامعة سطيف	عضوا مناقشا

السنة الدراسية: 2009-2010.

أولاً: فهرس الموضوعات:

الموضوع:.....	الصفحة
مقدمة:.....	01
الفصل الأول: إشكالية الدراسة وإطارها المفاهيمي:.....	04-21
1- إشكالية البحث:.....	04
2- فرضيات الدراسة:.....	08
2-1- الفرضية العامة:.....	08
2-2- الفرضيات الجزئية:.....	08
3- أهداف البحث:.....	08
4- أهمية البحث:.....	09
5- التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:.....	09
5-1- النمط القيادي:.....	09
5-2- دافعية الإنجاز:.....	10
5-3- فريق العمل:.....	10
5-4- المؤسسة التعليمية:.....	10
5-5- مشروع المؤسسة:.....	10
6- الدراسات السابقة:.....	11
6-1- المجموعة الأولى (الدراسات العربية):.....	11
6-2- المجموعة الثانية (الدراسات الأجنبية):.....	16
7- التعقيب على الدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية منها:.....	19
الفصل الثاني: الأنماط القيادية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية:.....	23-50
تمهيد:.....	23
1- القيادة:.....	23
1-1- مفهومها:.....	23
1-1-1- التركيز على القائد:.....	23
1-1-2- التركيز على عملية التأثير:.....	24

24.....	3-1-1- التركيز على السلوك القيادي:
24.....	4-1-1- التركيز على عملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة:
25.....	2-1- وظائف القيادة ومراحل تنفيذها:
26.....	3-1- مصادر قوة القيادة وتأثيرها:
28.....	4-1- القيادة والإدارة:
29.....	2- الأنماط القيادية:
29.....	1-2- أنماط القيادة في الفكر الإداري الحديث:
33.....	2-2- فعالية الأنماط القيادية:
36.....	3- الإدارة المدرسية وأنماطها:
36.....	1-3- مفهوم الإدارة المدرسية ومهامها:
38.....	2-3- مشروع المؤسسة في الإدارة المدرسية:
41.....	3-3- الأهداف الحديثة للإدارة المدرسية:
42.....	4-3- أنماط الإدارة المدرسية:
46.....	4- السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة:
46.....	1-4- الدور القيادي لوظيفة مدير المؤسسة:
46.....	2-4- القيادة المدرسية بين المحافظة والتجديد:
48.....	3-4- العوامل المؤثرة في السلوك القيادي لمدير المؤسسة:
50.....	ملخص الفصل:
82-52.....	الفصل الثالث: دافعية الإنجاز.
52.....	تمهيد:
52.....	1- طبيعة الدافعية وتصنيفاتها:
52.....	1-1- طبيعة الدافعية:
55.....	1-1-1- تصنيف الدوافع:
58.....	2- ماهية دافعية الإنجاز:
58.....	1-2- مفهوم دافعية الإنجاز:
60.....	2-2- مكونات دافعية الإنجاز:

- 2-3- الخصائص السلوكية للشخصية الإنجازية في العمل:.....62
- 2-4- العوامل المؤثرة في منشأ دافعية الإنجاز:.....64
- 3- القياس والتنظير في مجال الدافعية للإنجاز:.....69
- 3-1- بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:.....69
- 3-2- المعالجات الجديدة لنموذج "أتكنسون- ماكيلاند *Atkinson-Mccelelland*"...75
- 3-3- دافعية الإنجاز في إطار النظرية المعرفية:.....77
- 3-4- قياس دافعية الإنجاز:.....79
- 1- المقاييس الإسقاطية:.....79
- 2- المقاييس الموضوعية:.....80
- الملخص:.....82
- الفصل الرابع: المدرسة المتوسطة:.....84-107
- تمهيد:.....84
- 1- هيكلية نظام التعليم الجديد في الجزائر:.....84
- 2- تنظيم الإدارة التعليمية:.....85
- 3- مخط الإدارة التعليمية بالجزائر:.....88
- 4- المدرسة المتوسطة الخصائص والأهداف:.....89
- 5- التطور الكمي لتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:.....93
- 6- تطور أعداد هيئة التدريس في المدرسة المتوسطة:.....94
- 7- التطور الكمي للهياكل والمؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط:.....96
- 8- دور المدير في المدرسة المتوسطة:.....98
- 8-1- الدور الإداري:.....98
- 8-2- الدور البيداغوجي:.....102
- ملخص الفصل:.....107
- الفصل الخامس: الدراسة الإستطلاعية:.....109-124
- 1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:.....109
- 2- حدود الدراسة:.....109

109.....	3- عينة الدراسة الإستطلاعية:
110.....	4- منهج الدراسة:
110.....	5- أدوات جمع البيانات:
111.....	5-1- بناء الإستبيان:
114.....	5-2- مقياس دافعية الإنجاز:
116.....	6- الشروط السيكمترية لأدوات جمع البيانات:
116.....	6-1- الصدق:
116.....	6-1-1- صدق المحتوى:
117.....	6-1-2- الصدق الذاتي:
118.....	6-1-3- الثبات:
120.....	7- تحديد النمط القيادي السلند في كل مؤسسة:
120.....	7-1- ضبط متغيرات الأقدمية للإستبيان:
123.....	8- نتائج الدراسة الإستطلاعية:
149-126.....	الفصل السادس: الدراسة النهائية:
126.....	تمهيد:
126.....	1- عينة الدراسة:
127.....	2- الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:
127.....	2-1- المتوسط الحسابي:
128.....	2-2- حساب χ^2 :
128.....	2-3- حساب معامل التوافق C:
128.....	3- ضبط المتغيرات الديمغرافية:
129.....	3-1- الجنس:
132.....	3-2- السن:
138.....	4- عرض نتائج الدراسة:
138.....	4-1- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديموقراطي:
139.....	4-2- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي:

- 4-3- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الفوضوي:.....139
- 4-4- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الموقفي:.....140
- 4-5- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الديمقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة..140
- 4-6- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.141
- 4-7- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة....142
- 4-8- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الموقفي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.....142
- 4-9- تحديد العلاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.....143
- 5- مناقشة الفرضيات في ضوء نظريات الدراسة:.....144
- 5-1- مناقشة الفرضية الأولى:.....144
- 5-2- مناقشة الفرضية الثانية:.....144
- 5-3- مناقشة الفرضية الثالثة:.....145
- 5-4- مناقشة الفرضية الرابعة:.....146
- 5-5- مناقشة الفرضية العامة:.....147
- 6- مدى تحقيق أهداف البحث:.....147
- 7- علاقة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة:.....148
- 8- التوصيات والمقترحات:.....149
- خاتمة:.....150
- قائمة المراجع:.....153
- الملاحق:.....159

ثانيا: فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين القيادة والإدارة.	31
02	مقارنة القيادات المثالية والفرصية.	33
03	المقومات الإدارية والسمات الشخصية للمدير.	46
04	المقاييس الإسقاطية والموضوعية.	84
05	سن التمدرس وفترة إلزامية التعليم في الجزائر مقارنة ببعض الدول.	90
06	تطور أعداد التلاميذ في المرحلة المتوسطة في الفترة 1962-2002.	98
07	نسبة التمدرس في التعليم المتوسط بالنسبة للتعليم ككل (إ-م-ث) في الفترة (1962-2002).	99
08	تطور هيئة التدريس بالتعليم ككل وبالمراحل المتوسطة ومعدلات النمو فيها لفترة (1962-2002).	100
09	تطور هيئة التدريس في التعليم المتوسط للفترة (62/63-2002/2001).	101
10	تطور مؤسسات التعليم والمدارس المتوسطة ومعدل النمو للفترة (62-2002).	101
11	نسبة تطور عدد المدارس المتوسطة مقارنة مع العدد الكلي للمؤسسات لفترة (1966-2002).	102
12	معدلات نسبة الإعادة في مرحلة المتوسط واتجاهه مقارنة بالسنوات السابقة.	109
13	معدلات التسرب والإنقطاع لمرحلة التعليم المتوسط للفترة (1964-2000).	110
14	تطور معدلات (فوج/ تلميذ) و(تلميذ/ معلم) لمراحل التعليم الثلاثة للفترة (1962-2000).	111

115	توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية في المؤسسة الحالية.	15
116	أرقام بنود الأنماط القيادية	16
116	أرقام بنود المبادأة والإعتبارية	17
117	تصنيف عبارات إستبيان النمط القيادي السائد	18
120	البنود التي تقيس أبعاد ودافعية إنجاز الأستاذ	19
120	تصنيف عبارات مقياس دافعية الإنجاز	20
120	كيفية تقدير فئات الإستبيان	21
121	كيفية تقدير المقياس	22
122	العبارات التي تم حذفها من الإستبيان	23
124	قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لاستبيان تقدير النمط القيادي السائد للمدير	24
124	قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز	25
126	متغيرات الأقدمية	26
127	التكرارات المشاهدة والمتوقعة	27
129	النمط القيادي السائد لكل متوسطة	28
135	قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديمقراطيون على مقياس دافعية الإنجاز	29
136	قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون على مقياس دافعية الإنجاز	30
136	قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي على مقياس دافعية الإنجاز	31
137	قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو النمط الموقفي على مقياس دافعية الإنجاز	32
138	إجراءات حساب (ف)	33
139	إجراءات حساب (ت)	34

139	إجراءات حساب (ف)	35
140	إجراءات حساب (ت)	36
141	إجراءات حساب (ف)	37
141	إجراءات حساب (ت)	38
142	إجراءات حساب (ف)	39
142	إجراءات حساب (ت)	40
143	متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي	41
144	متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي	42
144	متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الفوضوي	43
145	متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الموقفي	44
145	قيم التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديمقراطيون	45
146	قيم التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون	46
147	قيم التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون فوضويون	47
147	قيم التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون موقفيون	48
148	قيم التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات الفئات الأربع من الأساتذة	49

ثالثا: فهرس الأشكال:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	أدوار القيادة	27
02	المراحل الأربع الرئيسية للقيادة	28
03	أنماط القيادة لـ Rensis, Likert	35
04	أبعاد النضج الوظيفي	37
05	مراحل منهجية العمل بالمشاريع في المدرسة	41
06	العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية	42
07	أنماط الإدارة المدرسية المعروفة	44
08	الدور القيادي لمدير المدرسة	47
09	القوى المؤثرة في السلوك القيادي	50
10	عملية الدافعية	57
11	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الدافع، الباعث	58
12	نموذج ماسلو	59
13	مكونات دافعية الإنجاز لدى جلفورد	63
14	مكونات دافعية الإنجاز لـ ميتشل	63
15	مكونات دافعية الإنجاز لـ هرمانس	64
16	مكونات دافع الإنجاز لـ محمود عبد القادر	64
17	نشاطات أم الأطفال ذوي الدافعية للإنجاز	67
18	أسباب التنافر المعرفي لـ ليون قستنجر	80
19	مخطط الغزو لدى هيدر	82
20	المستويات الثلاثة لتنظيم الإدارة التعليمية في الجزائر 2005/1982	91
21	الفروق في هيكل نظام التعليم للمراحل الثلاث	97
22	الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية	105

مقدمة:

اعتمدت المدرسة الجزائرية في تطوير إدارتها على مشروع المؤسسة في تسييرها للوصول إلى التحسين المرتقب، باعتباره يتضمن روح المؤسسة العصرية التي تعتمد على التقنيات الحديثة في التسيير والتقييم، وذلك لما يحتله الجانب الإداري في المدرسة من أهمية بالغة في التأثير على العملية التربوية، إذ تعود فاعلية المدرسة بالدرجة الأساسية إلى النمط القيادي الذي يمارسه المدير في قيادة فريق عمله، وأيضا على مدى قدرته على اختيار النمط القيادي المناسب لهم، فالمديرون يختلفون في تطبيق البرامج المدرسية وتنفيذ السياسات التعليمية وفي تعاملهم الشخصي وإجراءاتهم ووسائلهم الإدارية باختلاف فلسفاتهم الإدارية من جهة، واختلاف إعدادهم وتكوينهم واتساع خبرتهم ونظرتهم في الإدارة من جهة أخرى، ولذلك لا نجد نمطا واحدا وأسلوبا قياديا متفقا عليه ينتهجه كل مديري المدارس خاصة في ظل التسيير بالمشاريع الذي يأخذ بعين الاعتبار الخصوصية لكل مدرسة من حيث مواردها البشرية والمادية، وفي تحديد أهدافها وانتهاج الاستراتيجية المناسبة لحل المشاكل والعقبات التي تعترضها، أي أن لكل مدرسة مشروعها الخاص بها، تعتمد على نفسها وبصفة مستقلة في إنجازها. وجراء ذلك يفترض أن يكون للمدير الخبرة المؤهلة واللازمة لكي يحقق قيادة مدرسية ناجحة تعمل على إرساء علاقات إيجابية مع فريق العمل وإثارة دافعيتهم، وبالتالي توظيف كفاءاتهم وقدراتهم بفعالية حيث أن معظم الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز أكدت على أهميتها ومساهمتها في رفع أداء الفرد وتفوقه من خلال ما تقدمه من إمداد سلوك الفرد بالطاقة والنشاط.

نحاول من خلال ما سبق في هذه الدراسة، التعرف على الأنماط القيادية التي يتبعها المديرون في قيادتهم لمؤسساتهم في ضوء مشروع المؤسسة وتحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ظل استخدام هذه الأساليب القيادية، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين النمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

ولتحقيق ذلك قُسمت هذه الدراسة إلى جانبين، جانب نظري: يتضمن أربعة فصول، حيث يتناول الفصل الأول الإشكالية وإطارها المفاهيمي، حيث تمّ تحديدها وضبط مختلف

مصطلحات البحث وتحديد أهدافه وأهميته إضافة إلى تقديم عرض للدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع والتعليق عليها ومدى الاستفادة منها، أما الفصل الثاني فقد تطرّقنا إلى الأنماط القيادية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية من خلال التعرض إلى مفهوم القيادة ووظائفها ومراحل تنفيذها ومصادر قوتها، ثم المقارنة بينها وبين الإدارة، وبعدها استوقفنا عند الأنماط القيادية في الفكر الإداري ومدى فعاليتها، كذلك تناول هذا الفصل الإدارة المدرسية من حيث مفهومها ومدى تطبيق مشروع المؤسسة فيها، وأهدافها الحديثة ووضحنا الدور القيادي لمدير المدرسة والعوامل المؤثرة فيه والمسؤوليات التي يتحملها رجل الإدارة بين المحافظة والتجديد، أما الفصل الثالث فهو متعلق بالمتغير التابع (دافعية الإنجاز)، إذ تعرض إلى مختلف الجوانب المتعلقة بدافعية الإنجاز من حيث ماهيتها وبعض النظريات المفسرة لها، وأدوات قياسها.

بالنسبة للفصل الرابع والأخير الخاص بالجانب النظري، فقد خصص للمدرسة المتوسطة وهيكلتها، حيث تطرق لنظام التعليم بالجزائر للتعرف على مستوى التعليم المتوسط الذي حدثته هذه الهيكلة، وتنظيم الإدارة التعليمية ونمطها في الجزائر، وخصائص أهداف المدرسة المتوسطة، تطور أعداد التلاميذ وهيئة التدريس وهياكل المؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط، كما وضع دور مدير المدرسة المتوسطة بشقيه الإداري والبيداغوجي، وأخيرا تناول مؤشرات الكفاية الإنتاجية للمدرسة المتوسطة في الجزائر والتي تتمثل في الرسوب والإعادة.

أما الجانب التطبيقي فقد تناول فصلين، فصل خاص بالدراسة الاستطلاعية، الذي تضمن حدود الدراسة وعينة الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات، وضبط الشروط السيكمترية لأدوات جمع البيانات، وتحديد النمط القيادي السائد لكل متوسطة، وأخيرا تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاستطلاعية.

أما فيما يخص الفصل الثاني للجانب التطبيقي - وهو فصل الدراسة النهائية - وقد تم فيه تحديد العينة النهائية للدراسة والأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وضبط المتغيرات الديمغرافية، عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات في ضوء نظريات الدراسة، كما تطرق هذا الفصل إلى العلاقة بين النتائج النهائية للبحث والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة. وأخيرا شمل هذا الفصل بعض التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول: الإشكالية وإطارها المفاهيمي:

- 1- إشكالية البحث.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية البحث.
- 5- التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث.
- 6- الدراسات السابقة.
- 7- التعقيب على الدراسات السابقة ومدى إستفادة الدراسة الحالية منها.

1- إشكالية البحث:

يرتبط نجاح المؤسسة واستمرار نجاحها في ظل التغيرات التي يفرضها عالمنا المعاصر بجهود القائمين على إدارتها، " كون أن الإدارة في أي مؤسسة أو نشاط هي الطاقة المحركة لمختلف مكوناتها أو الوحدات التي تتألف منها مجمل الموارد والإمكانات المتاحة" (صباية زواوي، 2003، ص07)، فعدم وجود قيادة إدارية توحد جهود فرق العمل وتوجهه نحو الوصول إلى الأهداف التنظيمية، يحول المؤسسة إلى خليط غير منظم من الأفراد جراء انزعاج عناصر فريق العمل عن بعضهم البعض، حيث نجد كل واحد منهم يعمل على حدى وبطريقة عشوائية فيؤدي ذلك بالضرورة إلى الجمود والركود وبالتالي تثبيط دافعية فريق العمل للإنجاز، " إذ أن إنتاجية فريق العمل تتوقف على مدى فعالية القيادة وقدرتها على توجيه الجهود وإعلاء مستوى دافعية الإنجاز (العمل)، مما يحث الفرد على بذل الجهد" (محمد حسن رسمي، 2004، ص304)، حسب ماكلياند فإن دافعية الإنجاز عامل مهم في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة (عبد اللطيف خليفة 2000، ص17)، إذ أنها تمثل البعد الانفعالي الذي هو مكمل للقدرة والتي تمثل البعد المعرفي للشخصية، فالإنجاز أو الأداء الإنساني يتحدد بمستوى الدافعية والقدرة وتفاعلهما معا، أي أن الأداء = الدافعية × القدرة (قشقوش إبراهيم وآخرون 1979، ص25)، وبذلك نعتقد أن قدرة متوسطة مع دافع إنجاز مرتفع يكون مردودها أفضل من قدرة كبيرة مع دافع إنجاز منخفض.

إذا كان هذا الأمر ينطبق في الغالب الأعم على المؤسسات الاقتصادية والإنتاجية ذات المردود الكمي، إلا أن قطاع التربية والتعليم لا يخرج عن هذا الإطار، إذ أضحت مع نهاية العشرية الأولى من هذا القرن يشكل قطاعا استراتيجيا في أي دولة يخضع لقوانين الاقتصاد ومعايير النوعية والفعالية، مما يؤكد أن نجاح العملية التربوية في أي مجتمع يرتبط بالتخطيط الشامل للمدرسة وتوفير مناخ تنظيمي تربوي تتحقق فيه أسس الدافعية للعمل (الإنجاز) من طرف مدير المؤسسة التربوية (المدرسة)، "فمدير المدرسة يجمع في الواقع بين هذين البعدين، إداري تنفيذي وقيادي مؤثر تربوي بيداغوجي باعتباره قائدا عاما لها" (زينب علي الجبر، 1998، ص37).

واستشارة دافعية الإنجاز لفريق العمل تعدّ إحدى التحديات التي تواجه أي قائد وتحدد كفاءته بمدى النجاح الذي يحرزه إزاء هذا التحدي، "لأنها تثار حسب موراي Murray، من الداخل بواسطة العمليات الحشوية الداخلية، ومن الخارج بواسطة ما يقع من تأثيرات موقفية

مباشرة" (أنور سلطان 2003، ص119)، أي أنّ دافعية الإنجاز للفرد تستثار من خلال عوامل داخلية تخص الفرد نفسه كحاجات يرغب في تحقيقها، أو تستثار في ظل عمل يسوده مناخ سيكولوجي ملائم يوفره له القائد عن طريق التعامل الجيد مع مواقف العمل المختلفة التي تواجهه يوميا، " فالبيئة التنظيمية التي تقدم فرصا لوضع الأهداف الممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي وتقدم نمطا قياديا مساندا تكون مهمة جداً في تنمية دافعية الإنجاز لدى الفرد". (نجاة البدور وآخرون 2007، US.share.geoctiers.com).

وبهذا فإنّ وجود نمط قيادي مناسب في المدرسة يؤدي بالضرورة إلى رفع مستويات دافعية الإنجاز لدى فريق العمل والذي ينتج عنه تحقيق أعلى مستويات الأداء من خلال بذل أقصى جهد في العمل، والمثابرة لتحقيق الأهداف التنظيمية، فقد توصل فيروف (*J. Veroff*، 1975)، في دراسة له حول دافعية الإنجاز إلى أنّ الفرد يواظب على سلوكه الإنجازي إذا عزز من طرف بيئته الاجتماعية من خلال تشجيعه بصفة دائمة (عبد الرحمن بن بركة، 1995، ص149).

لكن رغم الاتفاق على أهمية النمط القيادي على دفع فريق العمل وتحفيزه لأداء مهامه بتفوق، كون أنّ لكل نمط قيادي إيجابياته وسلبياته في التأثير المباشر على أداء فريق العمل" (محمد نصر الله 2004، ص198)، فهناك من يؤيد ضرورة تبني الإدارة للنموذج الأوتوقراطي كالعالم ماكس ويبر "*Max Weber*"، وذلك لما يتميز به القائد من قوة الشخصية، بيد أنّ التربية الحديثة ترفض تطبيق هذا النمط في المدرسة فهو يضعف خبرات العاملين ويحط من مستويات أدائهم المهنية من خلال الشعور بالضياع وعدم القدرة على التصرف وضعف الاعتماد على النفس في المواقف الحرجة لتصبح شخصية العامل سلبية فيحدث القصور في جوانب العمل" (محمد منير المرسي، 2001، ص90)، وفي بعض الأحيان يصل القائد إلى قناعة مفادها أن أفضل نمط قيادي لفريق العمل هو النمط القيادي الفوضوي (المتساهل، التراسلي) الذي يكون فيه دوره شكليا في المدرسة وذلك لتجنب ردود الأفعال العنيفة لأتباعه إذا ما انتقدتهم مباشرة مما يهدد مكانته. (طريف شوقي، 2004، ص118)، فأصحاب هذا النمط يعتقدون أن كل فرد في المدرسة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة دون تدخل من المدير أي أن المدرسة تسير نفسها بنفسها.

أما بالنسبة للنمط القيادي الديمقراطي فهو حسب المدرسة السلوكية مهم في التأثير على سلوكيات جماعات العمل في أداء مهامها، "فقد ثبت أنّ هذا النمط هو الأنسب للإدارة المدرسية، ففي إطاره تتحقق القيادة المدرسية الناجحة، حيث يتعلق الأمر بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات

المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية التربوية" (زكي محمود هاشم، 1978، ص268)، غير أنّ أصحاب النظرية الموقفية يؤكّدون على عدم وجود طريقة واحدة مثلى للإدارة المدرسية لوجود أساليب مختلفة من مدير لآخر تعتمد على المواقف والظروف المحيطة بالعمل" (أحمد إبراهيم، 1994، ص124)، أي أنّ المدير الفعال ليس بالضرورة أن يكون ديمقراطيا أو أوتوقراطيا بل يستطيع تقدير وتحديد نوع الأسلوب القيادي الأنسب لمواجهة موقف معين، وبالتالي يستطيع توجيه جهود فريق العمل ودفعهم للإنجاز مهما كانت نوعيه الموقف.

ظلت الإدارة المدرسية تستفيد من هذه الإفرازات للفكر الإداري إلى أن أصبحت حقلا لأعمال الفكر في موضوعات القيادة والأسلوب الإداري الناجح للإدارة المدرسية الحديثة، وذلك لكي تتخطى سلبات الأنظمة القديمة وطرقها في التسيير والإدارة وبهذا تتمكن من تحسين مردودها انطلاقا من قدرة القائد (المدير) على رفع مستوى دافعية إنجاز فريق العمل الذي يقوده، فالفرد ذو الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميز بالثابرة والطموح وشده الاهتمام في أداء المهام وإتمامها على الوجه الأكمل بحيث يستمر الفرد ذو الشخصية الانجازية لفترات طويلة في العمل ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجهه وذلك بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة.

ونظرا لما حققه العمل بالمشروع (مشروع المؤسسة) في الميادين الصناعية والاقتصادية والإدارية من الدفع بعملية الانتاج، الأمر الذي أدى إلى اعتماده كنظام تسييري في المؤسسات التعليمية، فقد ارتبط مشروع المؤسسة بالمدرسة الجزائرية إثر صدور المنشور الوزاري 94/184 الذي عرّف به ووضع الخطوط العريضة له، وبعد أن اكتملت الصورة لدى المسؤولين عن مشروع المؤسسة ورأوا ضرورة تنفيذه صدر قانون وزاري بتاريخ 1997/06/04 الذي يهدف إلى العمل بالمشروع واعتماده كنظام تسييري بالمؤسسات التعليمية بجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها انطلاقا من ظروفها الداخلية باعتبار أن التسيير بالمشروع يركز أساسا على مبادئ الديمقراطية والاشتراك في اتخاذ القرارات وتحفيز فريق العمل وحملهم على الانخراط في المشاريع الخاصة بالمدرسة كل في مجال اختصاصه فضلا عن تحرير المبادرة بقيادة المدير فهو المسؤول عن توفير جو من الانسجام وتحديد الطرق والوسائل المناسبة للعمل وتنشيط وتنمية جهود فريق العمل، بعبارة أخرى فإن العمل بالمشروع في المؤسسة التعليمية يعطي بموجبه درجة كبيرة من الاستقلالية للمدير تضع بين يديه وسيلة مهمة لكل تحديد أو دفع للنشاطات التربوية باتباعه نموذج معين يحدّده لتسيير شؤون مؤسسته وتنشيط فريق عمله وبالتالي دفعه نحو الإنجاز والتفوق في أداء

العمل، كما يفرض العمل بالمشروع على مدير المدرسة الالتزام بالواقعية والخصوصية والمنهجية الدقيقة من خلال دراسة وضعية المؤسسة وتحديد الأهداف ورسم الحلول الممكنة ومتابعة تنفيذها.

ومما سبق يتضح لنا أنه في ظل مشروع المؤسسة لا يوجد نمط قيادي موحد لكل مديري المؤسسات التعليمية باعتبار أن لكل مؤسسة خصوصيتها ولكل مدير طريقته في تسيير مؤسسته، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لمعرفة الأنماط القيادية المنتهجة من طرف المدارس المتوسطة في ضوء مشروع المؤسسة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة)، وبالتالي تتحدد إشكالية هذه الدراسة من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما هو النمط القيادي السائد في كل مدرسة متوسطة لبلدية سطيف؟
- ما هو مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة؟
- وتندرج تحت هذا السؤال أسئلة فرعية:
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل في ضوء مشروع المؤسسة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل في ضوء مشروع المؤسسة؟.

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

توجد علاقة دالة إحصائية بين النمط القيادي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة.

2-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة دالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الموقفي للمدير ودافعية الإنجاز لدى فريق العمل (الأساتذة) في ضوء مشروع المؤسسة.

3- أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة العلاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.
- تحديد الأنماط القيادية السائدة لمديري المتوسطات لبلدية سطيف في ضوء مشروع المؤسسة.
- تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في التعليم المتوسط ومحاولة ترتيب الأنماط القيادية حسب تأثيرها في مستوى دافعية الإنجاز وبالتالي معرفة النمط أو الأنماط القيادية الأنسب انتهاجا في ظل مشروع المؤسسة.

- الوقوف على طبيعة العلاقة بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.
- الوقوف على طبيعة العلاقة بين النمط الفوضوي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

4- أهمية البحث:

بعد تبني المدرسة الجزائرية مشروع المؤسسة كتطوير يراد به تجاوز سلبات الأنظمة القديمة وطرقها التقليدية في التسيير والإدارة لتساير بذلك التطورات الحاصلة في المحيط العالمي، ارتأينا القيام بهذا البحث لتبيان العلاقة بين النمط القيادي للمدير الذي تمارسه في ظل تطبيق هذا تطبيق هذا النظام التسييري ودافعية الإنجاز الإنجاز، وبهذا يتمكن المديرين من تحسين نوعية القيادة التعليمية لمؤسساتهم وبهذا رفع مستويات دافعية الإنجاز لدى الأساتذة وبالتالي دفعهم للمثابرة في إنجاز أعمالهم بصفة متواصلة ومتقنة فينتج عن ذلك توجيه العملية التعليمية نحو الجودة والتميز بما تحمله هذه المفاهيم من معاني واسعة وشاملة أهمها الحصول على طالب يتمتع برقي في تعليمه وتفكيره وتحليله ونقده وقدرة على حل المشكلات مستقبلا إضافة إلى ما سبق تتحدد أهمية هذا الموضوع فيما يلي:

- محاولة تركيز الضوء على مدى قدرة المديرين على قيادة مؤسساتهم في ضوء مشروع المؤسسة من خلال تكيفهم مع هذا الوضع الجديد بانتهاجهم سلوكا قياديا مناسباً للتعامل مع أعضاء فريق العمل وفي توجيه جهودهم ودفعهم للتفاني في العمل وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة التحقيق.

- نقص الدراسات الجزائرية التي تتناول موضوع النمط القيادي للمدير وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء مشروع المؤسسة.
- وإثراء البحث العلمي والمكتبة الجامعية حتى يصبح الموضوع كمرجع بسيط للطلبة.

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

5-1- النمط القيادي: تم تحديد التعريف الإجرائي للنمط القيادي كما يلي:

النمط القيادي هو الدرجة المحصل عليها من خلال استجابة الأفراد على مجموعة من العبارات، تعكس هذه الأخيرة خصائص سلوكية للمدير تميز كل نمط قيادي من الأنماط القيادية الأربعة: (الديمقراطي، الأوتوقراطي، الفوضوي، الموقفي)، وفق سلم يتكون من ثلاثة بدائل اختيارية هي: دائما، أحيانا، أبدا.

5-2- دافعية الإنجاز: تم تحديد بها إحوائيا كالتالي:

هي الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ في المقياس الخاص بدافعية الإنجاز المتكون من مجموعة من العبارات تعكس الخصائص السلوكية للأستاذ أثناء القيام بمهامه وهي: الطموح، المثابرة، مستوى الأداء، إدراك أهمية الزمن، التنافس.

5-3- فريق العمل: يقصد به في هذه الدراسة هو جماعة العمل التي تتكون من هيئة التدريس (الأساتذة) في المدارس المتوسطة لبلدية سطيف.

5-4- المؤسسة التعليمية: نقصد بالمؤسسة التعليمية في هذه الدراسة، المدرسة المتوسطة وهي الحلقة الثانية في منظومة التعليم وتمثل وحدة تنظيمية في البنية الهيكلية للتعليم ما قبل الجامعي في الجزائر والذي يتكون من التعليم التحضيري، التعليم الأساسي (الإبتدائي، المتوسط)، التعليم الثانوي، ويلتحق بها المتمدرسون الذين اجتازوا المرحلة الإبتدائية حيث تستمر الدراسة فيها لمدة 04 سنوات، بعدها يلتحق المتمدروس الذين يجتازون امتحان نهاية المرحلة بنجاح إلى التعليم الثانوي.

5-5- مشروع المؤسسة: هو تقنية حديثة للتسيير انتهجتها المؤسسات التعليمية للانتقال من وضعية التلقي إلى وضعية رسم وتقرير الأهداف، وكيفية تحقيقها خلال فترة معينة بالاعتماد على الإنكانات المادية والبشرية الخاصة لكل مؤسسة وتوضيفها بكيفية ناجحة وفعالة بقيادة مدير المؤسسة.

6- الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة في هذا الجزء من البحث بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية والأجنبية والتي لها علاقة بمتغيري الدراسة (دافعية الإنجاز والنمط القيادي)، ونظرا لأهمية هذه الدراسات تورد الباحثة عددا منها مبينة موضوعها والهدف الأساسي منها، ووصفا للعينة والأدوات المستخدمة فيها وأهم النتائج التي توصلت إليها بالإضافة إلى التعقيب عام عليها.

6-1- المجموعة الأولى: "الدراسات العربية":

~ الدراسة الأولى: دراسة "محمد غازي غازي 1984".

* عنوان الدراسة: أثر النمط القيادي للمديرين على رضا المعلمين.

* أهداف الدراسة:

- معرفة أثر النمط القيادي للمديرين على رضا المعلمين.

- معرفة أي الأنماط القيادية الأكثر تفضيلا من طرف المعلمين.

* عينة الدراسة: أجريت الدراسة على 284 معلما بالمدارس في البيئة السعودية حيث

طبقت عليهم استبانة قياس الأنماط القيادية (أوتوقراطي، ديمقراطي، ترسلي).

* نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن أكثر الأنماط شيوعا هما النمطان الأوتوقراطي

والديمقراطي وأن أقلهما استخداما هو النمط الترسلّي وقد حاز النمط الديمقراطي على درجة عالية من التفضيل.

~ الدراسة الثانية: دراسة "محمد ناجي" 1996.

* عنوان الدراسة: تأثيرات البيئة بمكوناتها على السلوك القيادي وتأثير ذلك في التفاعل

التنظيمي.

* أهداف الدراسة: يقدم "محمد ناجي" هذه الدراسة لتوضيح تأثيرات البيئة بمكوناتها

المتعددة على السلوك القيادي وتأثير ذلك في التفاعل التنظيمي انطلاقا من الاعتقاد بوجود علاقة

قوية بين البيئة التي يتواجد فيها القائد (المدير) بخصائصها الثقافية والحضارية المميزة وقيمها

الإجتماعية والدينية وبين سلوكه القيادي وطريقة تأثيره في التفاعل التنظيمي بالمؤسسة، كما أن

تفاعل أعضاء فريق العمل فيما بينهم ودرجة تماسك المجموعة في مواجهة المواقف الطارئة ودرجة تقبلهم لممارسات القائد (المدير) وفق نمط معين، ومعاييرهم في اختيار القائد يتوقف بدرجة كبيرة على الخصائص الثقافية والحضارية التي تشكل شخصياتهم وذلك كله على درجة عالية من الأهمية لنجاح القيادة لبلوغ المؤسسة أهدافها.

* عينة الدراسة: طُبِّقَت على عينة تتكون من خمسة عشر (15) فرداً، طبق عليهم مقياس نظرية (X.Y) للباحث "ماكجريجور" (Macgregor 1960)، واستبيان أسلوب القيادة للباحث "هالبن" (Halpin 1966).

* نتائج الدراسة: وقد تمثلت فيما يلي:

- الجماعة تتحول من الميل للأسلوب الأوتوقراطي إلى الميل للأسلوب الديمقراطي، إذ مرّ أعضاؤها بخبرة التعامل مع الأسلوب الثاني (الديمقراطي).
- يوجد ارتباط موجب بين استخدام القائد للأسلوب الديمقراطي وإنجاز الجماعة لمهامها.
- تدني مكانة القائد لدى الجماعة إذا مارس الأسلوب الأوتوقراطي في تسيير شؤونها (محمد آل ناجي 1996، ص 90-93).

~ الدراسة الثالثة: دراسة "أحمد إبراهيم أحمد".

* عنوان الدراسة: السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين.

* أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة مدراء المدارس باختلاف المنطقة للسلوك القيادي في بعدين أساسيين هما المبادأة والاعتبارية من وجهة نظر المعلمين وبيان الفروق في وجهات النظر باختلاف المنطقة.

* عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 40 مدرسة بها 425 مدرّساً، وتم تطبيق استبانة وصف السلوك القيادي (LB.D.a) لهالبن، وويتز، وهوي، وهيكل، لجمع بيانات الدراسة.

* نتائج الدراسة: بيّنت الدراسة أنّ:

- سلوك المدير يختلف باختلاف الظروف أو الموقف الذي يتواجد به المدير.

- البيئة (المنطقة) بخصائصها الثقافية والمنهجية ذات تأثير في نمط السلوك القيادي الذي يمارسه المدير على جماعة المدرسين.

- إتجاه نسبة كبيرة من المديرين نحو التركيز على العمل في محاولة منهم للحفاظ على سمعة مدارسهم عبر الدفع من نسب النجاح (أحمد إبراهيم، ص 109-158).

- الدراسة الرابعة: دراسة عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني (السعودية).

* عنوان الدراسة: العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج "هيري" بلانشارد" وبين دافعية المعلمين للإنجاز.

* أهداف الدراسة: تكمن أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارسنا (وفق نموذج هيري بلانشارد)، ومن ثم تعزيز الأنماط القيادية الإيجابية وإعادة تدريب وتأهيل ذوي الاتجاهات السلبية.

- التعرف على مستوى دافعية الإلحاق لدى معلمين المدارس الثانوية والوقوف على واقعها في المدارس.

- الكشف عن مدى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية معلميه للإلحاق.

- تقديم الاقتراحات والتوصيات لتطوير الأنماط القيادية لمديري المدارس وتعزيز دافعية الإلحاق للمعلمين.

* عينة الدراسة:

- بالنسبة للمديرين: تم أخذ جميع مديري المدارس في المرحلة الثانوية بمحافظة "جدة".

- أما بالنسبة للمعلمين: لكبر حجم مجتمع الدراسة تم اختيار عينة ممثلة له بطريقة عشوائية.

* الأداة الإحصائية: تم استخدام النسب المئوية لتوضيف عينة الدراسة ومعامل "بيرسون"،

وتريع "كاي" (χ^2)

لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار "ANOVA".

* نتائج الدراسة:

1- أوضحت الدراسة أنّ نمط المشاركة (37.8%) كان أكثر الأنماط شيوعا بين

مديري المدارس يليه نمط الأمر (29.7%)، وأقلها شيوعا نمط التفويض (8.4%).

2- أوضحت الدراسة أن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز يليه بعد إدراك أهمية الزمن ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز فبعد الطموح والمثابرة، وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية.

3- توصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمطها القيادي هو نمط التفويض، وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بنمط الأمر.
([http : //eref.uqu.edu.sa/field](http://eref.uqu.edu.sa/field)).

~ الدراسة الخامسة: دراسة "شامي زيان 2006" (الجزائر).

* عنوان الدراسة: تأثير أنماط الاتصال لمدرء التعليم المتوسط على مستويات دافعية إنجاز الأساتذة بولاية تيبازة (الجزائر).

* أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة مؤسسات التعليم المتوسط ذات الاتصال الديمقراطي ومؤسسات ذات الاتصال الأوتوقراطي ومؤسسات ذات الاتصال الفوضوي في دافعية إنجاز أساتذة التعليم المتوسط حيث مدير المدرسة من خلال سلوكه الاتصال أحد أنماط الاتصال (ديمقراطي، أوتوقراطي، فوضوي).

* عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة 233 أستاذ و 10 مدرء موزعين على 10 مؤسسات التعليم المتوسط بولاية تيبازة، واختيرت بطريقة عشوائية، وقد تم بناء مقياس أنماط المدرء في مؤسسات التعليم المتوسط للكشف عن المتغير المستقل للدراسة، فضلا عن استخدام المقابلة مع 29 أستاذ وجماعة العمل المتمثلة في 20 عاملا و 19 ولي تلميذ وهذا لتعزيز المقياس والتعرف على أنماط اتصال المدرء من مختلف أطراف العملية التربوية (أساتذة، أولياء، عمال).
ويقاس المتغير التابع المتمثل في دافعية الإنجاز لدى الإنجاز اعتمدت الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ للدكتور "عبد الرحمن صالح الأزرق".

* الأداة الإحصائية: لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام:

- اختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين مؤسسات التعليم المتوسط ذات الاتصال الديمقراطي ومؤسسات ذات الاتصال الأوتوقراطي ومؤسسات ذات الاتصال الفوضوي في مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

- طريقة دان (*Dunn*) لتحديد المقارنات بين المؤسسات السالفة الذكر.
- المتوسط الحسابي لتحديد مستوى دافعية الإنجاز.
- مقياس قوة علاقة اختبار كروكسال واليس.
- النسب المئوية لتحليل نتائج المقابلات.

* نتائج الدراسة:

- ارتفاع دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الديمقراطي لمدرائهم.
- انخفاض دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الأوتوقراطي لمدرائهم.
- انخفاض دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الفوضوي لمدرائهم (شامي زيان 2006).

~ الدراسة السادسة: دراسة "رياض ستراك 2004".

* عنوان الدراسة: الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

* أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة النمط القيادي الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية في بعدي العمل والعلاقات الإنسانية كما يراه معلمو تلك المدارس.
- معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس المهنية.
- معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية في كلا البعدين (العمل، العلاقات الإنسانية)، كما يراه معلمو المدارس الثانوية المهنية وفق متغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).
- معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة الذي يمارسه مديرو ومديرات الثانوية والمهنية في كلا البعدين (العمل والعلاقات الإنسانية ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين).

* عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من 459 معلما ومعلمة ومنهم 302 معلما و157 معلمة أي بنسبة 30% من المجتمع الأصلي، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد طبقت على العينة استبانة لوصف النمط القيادي والتي كانت مقسمة إلى ثلاثة (03) أقسام، القسم الأول: اشتمل على معلومات عامة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، أما القسم الثاني: فقد اشتمل على بعدي العمل وبعد العلاقات الإنسانية، أما القسم الثالث فقد خصص لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين.

* الأداة الإحصائية: بالنسبة للمعالجة الإحصائية فقد استخدم الباحث:

- اختبار (ت) لعينة واحدة ولعينتين مرتبطتين.
- تحليل التباين *NNOVA*، الانحراف المعياري.
- الوسيط الحسابي، المتوسط النظري.

* نتائج الدراسة: أسفرت هذه الدراسة على ما يلي:

- الأنماط القيادية السائدة بين مديري ومديرات المدارس الثانوية المهنية من وجهة نظر المعلمين، المعلمات هي المهتمة ببعدي النمط القيادي (العمل، العلاقات الإنسانية) مع اهتمام أكبر في مجال العمل.
- مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية المهنية كان في الغالب أعلى من المتوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، الخبرة).
- هناك علاقة ارتباطية ما بين الدرجات على مقياس الأنماط القيادية ومقياس الرضا الوظيفي (رياض ستراك 2004، ص 20-54).

6-2- المجموعة الثانية: "الدراسات الأجنبية":

~ الدراسة الأولى: دراسة "برينت *Brunet*":

* عنوان الدراسة: علاقة المناخ التنظيمي والنمط القيادي بفاعلية المدرسة.

* أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- إبراز علاقة المناخ التنظيمي والنمط القيادي بفاعلية المدرسة كون أن المدارس باختلاف حجمها وبتباين المستوى الاقتصادي للمتمدرسين تختلف حتما في مناخاتها التنظيمية وفي ثقافتها الخاصة، فتباين بذلك نجاعتها المقاسة بمؤشر نتائج المتمدرسين.

* عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من المدارس الإبتدائية والثانوية ثم تصنيفها إلى فئتين فحسب فعاليتها خلال نتائج المتمدرسين بها. واعتمدت الدراسة على أداتين:

- مقياس الخصائص المدرسية مع وضع ليكرت (Likert 1972).
- استبيان أسلوب القيادة أو وصف أسلوب التسيير من وضع بروديو (Brodieau 1977).

* نتائج الدراسة: لقد أسفرت الدراسة على النقاط التالية:

يلعب نمط التسيير الرئيسي في فعالية وإنتاجية الفئة الأولى (فئة المدارس الناجحة) أكثر مما يلعبه المناخ التنظيمي، لتبين أن لإدارات المدارس التي صنفت بكونها فعالة وبمدرائها تحديدا حرصا بالغا على استعمال سلطاتهم في حدود ما يتيح لهم الأمر، لاعتقادهم بأن ذلك ينبغي أن يتوقف عند حد ما، وذلك يجعلهم ميالين أكثر لاستخدام السلطة ضمن علاقات إنسانية توفر مناخ عمل جيد يبعد البيروقراطية عن فريق العمل فحسب منتزبرج (Mntzberg)، فإن المدرسة تمثل بيروقراطية مهنية يميل فيها المعلمون والأساتذة ليكونوا موظفين مهنيين، فالإدارة القادرة على استعمال سلطاتهم بمهارة بإمكانها قيادة المدرسة نحو الفعالية المطلوبة.

وفيما يتصل بإدارة وتسيير الموظفين فإن المدير (القائد) الكفاء هو ذاك الذي يتبع سلوكه القيادي من مركزه السلطوي، وإنما يستمد من خصائص شخصيته ليستمد مكانته من قوله وقدراته القيادية بدل أن يستمد من مركزه السلطوي، (محمد جاسم محمد، 2004، ص 100).

~ الدراسة الثانية: دراسة "لتوين وسترنجر 1986 Litwin and Stringer".

* عنوان الدراسة: نمط القيادة والدافعية ومستويات الأداء الوظيفي.

* أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ملاحظة أثر أنواع القيادات المختلفة على الأجواء التنظيمية المصطنعة ومستويات الأداء المختلفة.

* عينة الدراسة: أجريت الدراسة على 45 طالبا بحيث كونت ثلاث مؤسسات متنافسة في وضعية ذات ظاهرة واقعة، وهي لعبة طريقة التصرف في المهمة تتضمن هذه المؤسسات ثلاث أجواء مختلفة كما أسندت مهمة تهيئة النمط القيادي المناسب لرؤساء الشركات الثلاث الذين كانوا أعضاء في هيئة البحث:

1- نمط قيادي مبني على الأمر وفرض القوانين مع استعمال وسائل التهديد والعقاب وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات.

2- نمط قيادي مبني على أساس العمل الجماعي التعاوني الديمقراطي والمشاركة في اتخاذ القرارات.

3- نمط قيادي يعتمد على تشجيع العمال وصنع أهدافهم بأنفسهم وأخذ مستوياتهم لإنجاز الأهداف المحددة (المبادرة) وتحمل النتائج وإتاحة الفرصة للإبداع وروح المبادرة.

* نتائج الدراسة: بعد العمل حسب الأنماط المطبقة تبين أن:

- المنظمة (أ): تتميز بجو تنظيمي تسلطي.

- المنظمة (ب): تتميز بجو تنظيمي أخوي ديمقراطي.

- المنظمة (ج): تتميز بجو تنظيمي إنجازي.

الجو التسلطي السائد في المنظمة (أ)، أيقظ وأثار دافع القوة في حين قلت الدوافع الأخرى كالإنجاز والتعاون.

بالنسبة للجو الاندماجي الديمقراطي السائد في المنظمة (ب) أثار الحاجة إلى التعاون والمودة بين الأفراد في حين قلت الحاجة للدوافع الأخرى كالقوة والإنجاز.

أما الجانب الإنجازي السائد في المنظمة (ج) فقد أثار الحاجة للإنجاز دون الدوافع الأخرى (G. Litwin and all. 1978. p 293).

~ الدراسة الثالثة: دراسة "جون أندروز 1967 J.Androwz".

* عنوان الدراسة: علاقة الدافعية للإنجاز بالبيئة الاجتماعية والإدارية.

* **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تبيان العلاقة بين الدافعية للإنجاز والبيئة الاجتماعية والإدارية في المؤسسة.

* **عينة الدراسة:** تكونت هذه العينة من بعض الإداريين العاملين بشركتين بالمكسيك وقد كانت الشركة الأولى شركة أمريكية حققت في السنوات الأخيرة مستويات أعلى في الإنتاج وزيادات كبيرة في الأرباح ومعظم العاملين فيها من المكسيكيين، وكانت فرص التقدم أمامهم مرتفعة لأنّ عمليات الشركة كانت في اتساع، كما كانت سياستها تتجه نحو تنمية المكسيكيين إداريا لكي يشغلوا المواقع الإدارية في الشركة حتى لو أدى ذلك إلى الاستغناء عن الأمريكيين، أما الشركة الثانية فكانت مكسيكية تشهد تدهورا مستمرا رئيسيا يديرها بطريقة دكتاتورية وتتسم سياسته بالتقلب وقصر النظر.

استعمل الباحث في هذه الدراسة اختبار تفهم الموضوع (TAT) كأداة لجمع البيانات.

* **نتائج الدراسة:**

- تفوّق الإداريين والرؤساء العاملون في الشركة الثانية على نظرائهم في الشركة الأولى من حيث شدة الحاجة إلى القوة.
- تفوّق الإداريون العاملون في الشركة الأولى على نظرائهم في الشركة الثانية من شدة الحاجة إلى الإنجاز (قشقوش منصور، 1979، ص ص 130-131).

7- **التعقيب على الدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية منها:**

من خلال إطلاعنا على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة وجدنا أنّ هناك أوجه تشابه وأوجه اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية وهي كالتالي:

* أوجه التشابه: وتتمثل فيما يلي:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أحمد إبراهيم أحمد من حيث وجود نمط قيادي يعتمد على الموقف (النمط الموقفي) (أحمد إبراهيم أحمد).
- تتشابه الدراسة مع دراسة عبد الله ناصر محمد الشوكاني، دراسة العلاقة بين نفس المتغيرين (النمط القيادي، دافعية الإنجاز).

- تشابهت الدراسة من حيث منهج البحث العلمي، المنهج الوصفي، مع معظم الدراسات (المنهج الوصفي) إلا دراسة (شامي زيان 2006)، الذي استعمل المنهج السبي المقارن ودراسة لتوين سترنجر استعمل المنهج التجريبي.
- استعملت الدراسة الحالية نفس الأداة الإحصائية المستعملة من طرف دراسة "عبد الله بن ناصر محمد الشوكوني" ترييع كاي (كا²).

* أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المجال الزماني والمكاني.
- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الله بن ناصر محمد الشوكوني) من حيث النموذج القيادي "نموذج هيرسي وبلانشارد".
- من حيث المتغيرات التي ربطت بدافعية الإنجاز ونمط الإتصال (البيئة الإجتماعية، ...).
- من حيث المتغيرات التي ربطت بالأنماط القيادية (الرضا الوظيفي، التفاعل التنظيمي، البيئة، الأداء الوظيفي).

من خلال إطلاعنا على عدد من الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة وجدنا ما يلي:

- النمط الأوتقراطي والديمقراطي هما أكثر الأنماط اقيادية شيوعا أما النمط الفوضوي فهو أقلها شيوعا.

- النمط الأكثر تفضيلا من طرف المعلمين هو النمط الديمقراطي ويعتمد أي سلوك قيادي على بعدين هما المبادأة: الاهتمام بالعمل والاعتبارية، الاهتمام بالعاملين.
- الدافعية للإنجاز تستثار من خلال الجو التنظيمي الإنجازي.
- وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والبيئة الإدارية والاجتماعية.
- وجود علاقة بين النمط القيادي للمدير (وفق نموذج هيرسي وبلانشارد) ودافعية الإنجاز للمعلمين.

ومن خلال ما سبق:

لا تتفق الباحثة مع وجود ثلاث أنماط قيادية فقط منتهجة بل يوجد نمط قيادي آخر يعتمد على طبيعة الموقف وهذا ما اكده دراسة "أحمد إبراهيم أحمد، 2001".

وقد استفادت الدراسة الحالية إلى حد بعيد من تكوين تصور شامل لإطار نظري والإطلاع على الطرق المنهجية والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسات السابقة والتي ساعدت الباحثة على اختيار وانتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجها.

ساعدت الدراسات السابقة أيضا في تصميم استبيان تحديد النمط القيادي السائد للمدير وذلك باعتماد الباحثة بعدي المبادأة والاعتبارية كبعدين للأنماط القيادية (الديموقراطي، الأوتوقراطي، الفوضوي، الموقفي).

قائمة المراجع للفصل الأول:

- 1- أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية مصر، 2001.
- 2- أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة مصر، 1994.
- 3- أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعات الجديدة، الإسكندرية مصر، 2003.
- 4- رياض ستراك: دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2004.
- 5- زينب علي الجبر: إدارة الوقت لدى مديرات المدارس، المجلة التربوية، ع47، م12، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، الكويت، 1998.
- 6- شامي زيان: تأثير أنماط إتصال مدراء التعليم المتوسط على مستويات دافعية إنجاز الأساتذة دراسة ميدانية مقارنة بمتوسطات ولاية تيبازة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف، 2007.
- 7- عبد الرحمان بن بريكة: دافعية الإنجاز لدى بطل نصوص القراءة، مجلة قراءات في المناهج التربوية، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1995.
- 8- عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني: العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، 2009، <http://eref.uqu.edu.sa>.
- 9- عمر نصر الله: تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر، ط1، عمان الأردن، 2004.
- 10- صابة زاوي: التسيير بالمشاريع، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2004.
- 11- محمد جاسم محمد: سيكلوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة، الأردن، 2004.
- 12- محمد عبد الله آل ناجي: التفاعل التنظيمي وأسلوب القيادة، المجلة التربوية، ع38، م10، جامعة الكويت، 1996.
- 13- محمد منير المرسي: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 2001.

G.litwin, and all, organidational climate: a proven tool for –14
improving performance burkethe culting edge. San Diego, 1978.

الفصل الثاني: الأنماط القيادية وتطبيقها في الإدارة المدرسية:

تمهيد.

1- القيادة.

2- الأنماط القيادية.

3- الإدارة المدرسية وأنماطها.

4- السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة.

الملخص.

تمهيد:

يعد مدير المدرسة قائدا تربويا له الدور المهم والأساسي في نجاح العملية التربوية، ويفترض أن تكون لديه الخبرة و المؤهلات اللازمة و الولاء التنظيمي والالتزام بالعمل من خلال قيادة مدرسية ناجحة تعمل على إرساء علاقات إيجابية مع فريق العمل و تثير دوافعهم للإنجاز. يختلف مديرو المدارس في تطبيق البرامج المدرسية و تنفيذ السياسة التعليمية وفي تعاملهم الشخصي وإجراءاتهم ووسائلهم الإدارية باختلاف فلسفاتهم الإدارية من جهة واختلاف إعدادهم و تكوينهم واتساع خبرتهم ونظرتهم في الإدارة . ولذلك لانجد نمط واحد أو اسلوب قيادي متماثل ومتفق عليه ينتهجه كل مديري المدارس، فمنهم من ينتهج النمط القيادي الديمقراطي أو الأوتوقراطي أو الفوضوي....

و بالتالي فإن فاعلية المدرسة تعود بالدرجة الأساس إلى النمط القيادي الذي يمارسه المدير على فريق العمل الذي يقوده، وأيضا على مدى قدرته على اختيار النمط القيادي المناسب لهم، فلكل نمط قيادي سلبياته وإيجابياته. وعليه فالمدير معني بالتفهم الكامل لمتغيرات و مسببات سلوك الأفراد داخل المؤسسة و كيفية التعامل معها، ومحاولة إيجاد تفسيرات للأبعاد التي ينطوي عليها هذا السلوك حتى يستطيع تحديد النمط أو الأسلوب القيادي المناسب الذي يمكنه من التأثير في سلوك أتباعه من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

في هذا الفصل نقوم بتسليط الضوء على الأنماط القيادية لنحاول الإلمام بجوانبها المختلفة وفهمها بشكل أكبر، إضافة إلى التعرض لتطبيقاتها في المجال المدرسي بما يفيدنا في بحثنا الحالي.

1- القيادة:

1-1- مفهومها:

تعددت مفاهيم القيادة وذلك لتعدد وتوجهات الباحثين المهتمين لهذا المجال، وصنفت هذه التوجهات إلى أربع فئات وهي كالتالي:

1-1-1- التركيز على القائد:

هناك فئة من الباحثين كـ " إكليس Ekles " و"المان Wolman " و" تيد Ted " ركزت اهتمامها حول القائد وحول الدور المركزي الذي يشغله في الجماعة من خلال مجموعة من

السمات يتمتع بها القائد يمكنه من حث أتباعه على إنجاز المهام الموكلة إليهم بيد أن هذا التركيز المبالغ فيه على القائد وتجاهل أهمية العناصر الأخرى يشكل نقطة الضعف الرئيسية لذلك التوجه.

1-1-2- التركيز على عملية التأثير:

أما هذه الفئة فإنها تنقل بؤرة اهتمامها من القائد إلى ذلك التأثير الذي يمارسه على الجماعة في الموقف القيادي لحثها على تحقيق الأهداف المخطط بها، ومن أشهر الباحثين الذين يمثلون هذا الاتجاه "روسي Rosi" و"باث Bath" وغيرهم. لكن ما يؤخذ على هذا التوجه أنه اهتم بنتائج أو هدف عملية التأثير ولكنه لم يعن بشكل مماثل بفهم الكيفية التي تتم بها العملية، كما أن هذا التوجه أهمل كذلك العناصر الأخرى للقيادة.

1-1-3- التركيز على السلوك القيادي:

تركز هذه الفئة على السلوك القيادي حيث أنها تتعامل مع القيادة في ضوء السلوك الفعلي للقائد، أي أن القيادة محصورة في السلوك الصادر من أحد الأفراد في التنظيم الواحد نحو الآخرين لتوجيههم نحو أهداف مشتركة، ومن رواد هذا الاتجاه "كارتر Charter"، و"همفيل Hamphil" و"باوروسيشور Powrosishor". أما التحفظ الرئيسي الموجه لهذه الفئة هو تجاهلها لتلك العمليات التفاعلية تظهر من خلال تلك الأبعاد السلوكية، كما أنها أغفلت الكيفية التي تؤثر على تلك الأبعاد في أداء العاملين ورضاهم عن جوانب عملهم المختلفة وفي كفاءة المنظمة ككل.

1-1-4- التركيز على عملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة:

تنظر هذه الفئة إلى القيادة على أنها نتاج التفاعل بين عدد من المكونات التي تحوي كل منها طائفة من المتغيرات وتمثل هذه المكونات فيما يلي:

~ خصال القائد.

~ توقعات الأتباع لأداء القائد.

~ خصال الأتباع.

~ متطلبات الأداء كما يدركها الأتباع.

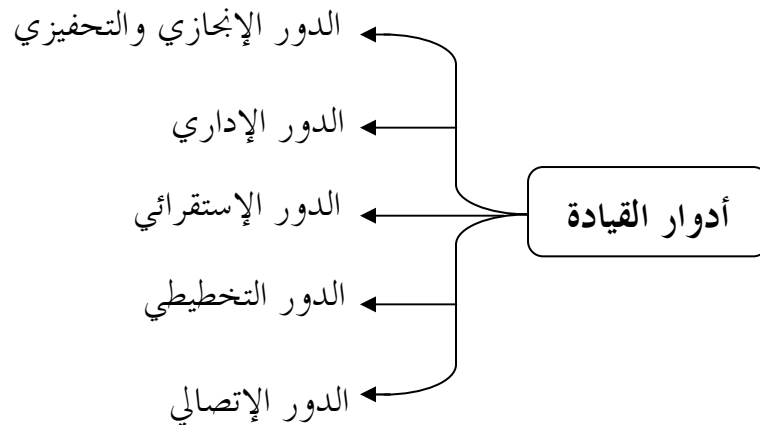
~ المناخ التنظيمي الذي يتم فيها التفاعل بين القائد والأتباع.
من رواد هذا الاتجاه " بيغور *Pigor* "، و " جب *Gibb* "، و " إيفانسفيتش *Ivencevich* "، وقد حاول هذا الاتجاه تقديم فهم أكثر عمقا لديناميات عملية التفاعل وكيفية توظيف هذا الفهم في التشخيص والتحكم في طبيعة تلك الظاهرة سواء في مرحلة ما قبل أو أثناء أو ما بعد التفاعل، ومن ثم فإن القيادة حسب وجهة نظر هذه الفئة هي نتيجة للموقف وليست سابقة عليه، لذلك يعتبر هذا التصور السائد في البحوث المعاصرة للقيادة". (طريف شوقي، 2004، ص 34-39).

من خلال الجوانب التي اعتمدها هذه الفئات الأربعة السابقة الذكر في تناول القيادة يظهر أن مبدأ التأثير هو أساس مفهوم القيادة، أما المكونات الأساسية لعملية القيادة فهي تتمثل في:

$$\text{قيادة} = \text{قائد} + \text{جماعة} + \text{أهداف} + \text{تأثير}.$$

1-2- وظائف القيادة ومراحل تنفيذها:

لقد أمكن تحديد أدوار القيادة ضمن المنصورات الخمسة التالية:



شكل (01) يبين أدوار القيادة.

(قيس النوري، 2001، ص 98).

وبالتالي فإن مراحل الفعل القيادي تتمثل فيما يلي كما حددها الباحثون:

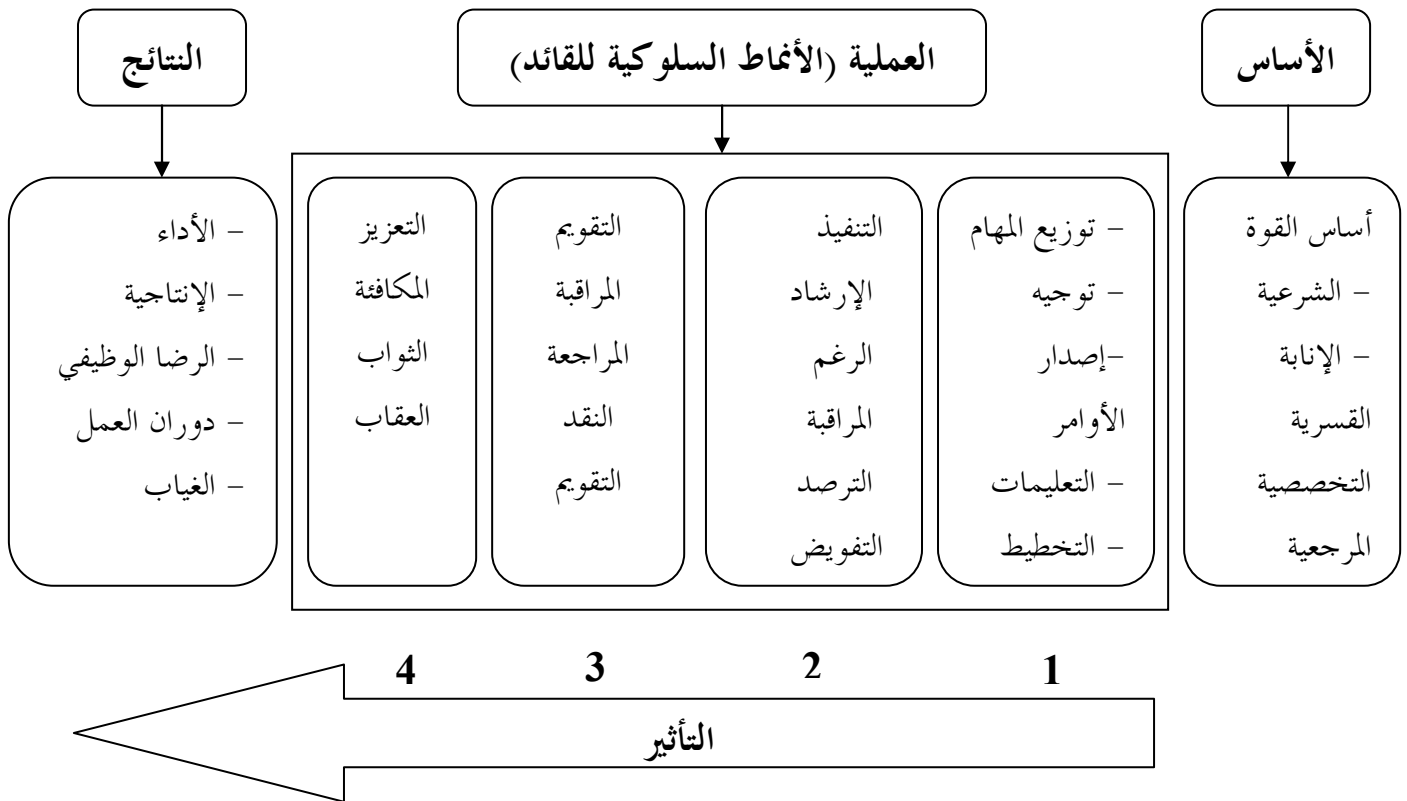
1- مرحلة توزيع المهام.

2- مرحلة تنفيذ النشاطات القيادية.

3- مرحلة الرقابة والتنفيذ.

4- مرحلة التعزيز.

والتي يوضحها التصميم التالي:



شكل (02) يوضح المراحل الأربع الرئيسية للقيادة. (نقلا عن أندرودي).

1-3- مصادر قوة القيادة وتأثيرها:

تتضمن عملية القيادة قدرة التأثير على الآخرين للعمل على تحقيق أهداف معينة، وهذا يعني أن القيادة تتطلب دائما وجود شخص في موقع قيادي يستطيع من خلاله التأثير على مجموعة من الأفراد في أي موقف قيادي يستطيع من خلاله التأثير على مجموعة من الأفراد في أي موقف كان، وحتى يتمكن الشخص من القيام بعملية التأثير يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد. (فؤاد الشيخ سالم، 1984، ص142).

وتتمثل مصادر هذه القوة فيما يلي:

* **السلطة النظامية:** هي تمثل السلطة الممنوحة لمدير المدرسة وفقا للوائح والنظم الإدارية والتسلسل الإداري الذي تحدده الإدارة في الهيكل التنظيمي.

وتعتبر هذه السلطة رسمية وقانونية تمنح مدير المدرسة حق إلزام المرؤوسين بتنفيذ الأوامر والتعليمات والتوجيهات الصادرة منه وقد تكون استجابة المرؤوسين ضعيفة وفي هذه الحالة لا بد أن يكون للمدير القدرة على استخدام الأساليب الخاصة ذات التأثير على سلوك واستجابات المرؤوسين.

* **الثواب والعقاب:** يستطيع المدير تطبيق أسلوب الثواب والعقاب للتأثير على سلوك الأتباع ودفعهم لإنجاز العمل من خلال منحهم الامتيازات التي تمكنهم من الاستمرار في العطاء، أو تطبيق بعض الأساليب الخاصة بالعقاب لمن لا ينجز المهام الموكلة إليهم.

* **الخبرة والمهارة:** ينبغي أن يتميز المدير بخبرة ومهارة إدارية كبيرة بين زملائه بل يفوقهم حتى يستطيع لفت انتباههم، وكسب ثقتهم تدريجيا حتى يتمكن من التأثير عليهم، وأن يكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات التي تتلاءم مع المواقف والمشكلات الصعبة والطارئة التي قد يواجهها ولهذا فإن افتقار المدير إلى هذا كله يؤدي إلى اهتزاز شخصيته أمام مرؤوسيه، ومن ثم فقدته احترامهم له وهيبته، وربما عدم القدرة على التأثير عليهم لتحقيق أهداف المؤسسة.

* **التأثير الشخصي:** يتمثل في قدرة المدير على كسب ود وحب أتباعه ذلك نتيجة للمعاملة الإنسانية العادلة لهم والاستجابة لمطالبهم، هذا بالإضافة إلى تمتعه بخبرة ومهارة إدارية يتفوق بها عليهم مما يؤدي إلى كسب ثقتهم وبالتالي قوة التأثير عليهم، فينعكس ذلك على تحقيق أهداف المدرسة.

* **التأثير النابع من الاحترام:** يعتبر احترام الأتباع لقائدهم ترجمة حقيقية قد يرجع للمركز الاجتماعي الذي يتبوّه، أو لخبرته أو مهاراته أو نزاهته وعدالته في تعامله مع أتباعه، ويختلف الاحترام عن الحب أو البغض، فقد يحترم الأتباع قائدهم (مديرهم) لكنهم لا يحبونه.

* **تأثير أسلوب الضغط أو الإكراه:** يلجأ المدير إلى هذا الأسلوب بعد استنفاد كافة مصادر التأثير الأخرى لتحقيق أهداف المؤسسة، ومع ذلك فقد يكون لهذا الأسلوب رد فعل عكسية إذا ما أحس الأتباع بالخطر وتضامنوا لاتخاذ موقف موحد إزاء رئيسهم في العمل بحزم وصرامة. (عبد الصمد الأغبري، 2000، ص 87-88).

1-4- القيادة والإدارة:

يجري الخلط أحيانا بين مفهومي القيادة والإدارة والحقيقة أنهما ظلت مجالا للجدل طويل بين الباحثين الذين يجمع بعضهم على أنهما مترادفتان لمفهوم واحد، بينما يرى البعض الآخر أنهما منفصلتان تماما ولكل فريق حججه ومبرراته، وبرغم ذلك أمكن تحديد أدوار القيادة وهي كالتالي:

- الدور الإنجازي والتحفيزي.
 - الدور الإداري.
 - الدور التخطيطي.
 - الدور الاتصالي. (قيس النوري، 2001، ص98).
- والاختلاف بين الإدارة والقيادة يكمن في المهنة حيث أن الإدارة تتصل بالجوانب الفنية والإدارية في حين تختص القيادة بالجوانب الانسانية. (McCormick, 1979, p339-340).
- فالمدير هو عبارة عن الشخص الذي يؤدي الوظائف الإدارية مثل التخطيط والتوجيه والرقابة، أما القائد فهو أي فرد يملك القدرة على التأثير في الآخرين بهدف تحقيق بعض الأهداف المشتركة. (عماد الطيب كشرو، 1995، ص142).
- كما حاولت بعض النظريات أن تضع قواعد علمية للتمييز بين القائد والإدارة. بما أن القائد في المنظمة الحديثة هو مدير ناجح باعتبار الخصائص التالية:
- أنه يحدد أهداف المنظمة في حين ينفذ المدير أهدافها.
 - يقوم بصياغة الاستراتيجية لتنفيذ أهداف المنظمة.
 - يمتلك القدرة على التكيف مع التغيير، في مقابل امتلاك المدير القدرة على التغلب على التعقيدات والتعامل معها.
 - يمتلك رؤية مستقبلية والقائد المتميز هو الذي يستطيع أن يقنع مرؤوسيه برؤيته، ولهذا يدفع للتحمس في تحقيقها.
- وعلى هذا الأساس رأى البعض أن الفرق بين القيادة والإدارة يتمثل في:

القيادة	الإدارة
- التركيز على النفوذ والتأثير الاجتماعي.	- التركيز على السلطة الرسمية وعلى الإذعان.
- الجماعة هي مصدر السلطة.	- التنظيم الرسمي مصدر للسلطة.
- السلطة غير رسمية.	- السلطة مقننة ورسمية.
- وظيفة من وظائف المدير.	- مفهوم أشمل من القيادة.
- التفاعل بين الأفراد هو جوهر القيادة.	- نظام العلاقات هو جوهر التصرفات الإدارية.

جدول (01) يوضح الفرق بين القيادة والإدارة.

(محمد سعيد سلطان، 2000، ص 37).

2- الأنماط القيادية:

2-1- أنماط القيادة في الفكر الإداري الحديث:

نتج عن دراسة النظريات والأفكار التي قدمت لتشخيص القيادة الإدارية ثلاث مدارس

رئيسية هي:

- مدرسة الخصائص أو السمات *Trais*.

- المدرسة الموقفية *Situational*.

- مدرسة الأتباع *Subordinates*.

* مدرسة الخصائص أو السمات (*Trais*): تشير هذه المدرسة إلى وجود نوعين من

الخصائص المشتركة للقيادة، يتعلق النوع الأول بالجوانب الحسية كالذكاء والذاكرة والعزم

والمتابعة، أما النوع الثاني فهو يتعلق بالجوانب النفسية كالثبات في المزاج والإيثار والهدوء والبشاشة

والتسامح، هذا فضلا عن صفات أخرى تتصل بالنواحي البدنية كالطول والشكل والأناقة.

لكن رغم أن "غولدنر *Gouldner*" أكد الصفات العامة مثل الذكاء إلا أنه خلص إلى

أن في هذا الوقت لا توجد ظاهرة معتمدة ترتبط بوجود صفات قيادية عامة، وأن القادة لا يعملون

بشكل منعزل حيث أنهم يتعاملون مع الأتباع ضمن محتوى ثقافي واجتماعي ومادي وهكذا قامت

مدرسة الموقفية التي من روادها "ستوقديل *Stogdill*" و "فيدلر *Feidler*".

* المدرسة الموقفية (Situational): قام " ستوقديل *Stogdill* " باختيار عدد كبير من دراسات القيادة، يمكن خلاله من عزل صفات معينة للقائد، وجدها فعالة نسبيا حيث تبين له أن هناك مهارات وخصائص وخبرات ضرورية إلا أنها تتقرر إلى حد بعيد بحاجات الموقف الذي يمارس فيه القائد وظيفته أما " فيدلر *Feidler* " فإنه أكد ثلاث خصائص موقفية اعتبرها مؤثرة على القيادة ودورها الحقيقي في التنظيم.

1- علاقات القائد بالتابعين.

2- بنیان العمل الذي يتعلق بالمجال الذي من خلاله ينجز العمل.

3- نفوذ (موقع) القائد الوظيفي وهو يخص مقدار السلطة الرسمية التي يمتلكها.

ومن النظريات التي تنسب إلى المدرسة الموقفية هي نظرية دورة الحياة (*life cycle*) التي ترى من أن هناك أنماطا مختلفة للقيادة تلائم المواقف المتباينة وهنا فإن هذه النظرية في الواقع لا تتفق مع نموذج " فيدلر *Fidler* " وذلك بسبب تأكيدها مرونة القيادة والتي تتضمن قدرة القائد على تشخيص المواقف المختلفة ومتابعتها.

تعتمد هذه النظرية على عاملين رئيسيين لتحديد نمط القيادة وهما:

~ بنیان العمل.

~ العلاقات التنظيمية.

لقد كشفت الدراسات الإدارية بأن هذه الصورة لا تعتبر متكاملة دون الاهتمام بالدور الحقيقي الذي يمكن للأتباع أن يمارسوه في تكريس مهمة القيادة فالتابع أصبح بصورة نظامية متغيرا رئيسيا في بنیان القيادة وهذا ما تركز عليه مدرسة الأتباع.

* مدرسة الأتباع (Subordinates): إن هذه المدرسة تؤكد على النمط الذي يركز على متغير الأتباع، إذ أنه يهتم بالحاجات الخاصة للعاملين والتي يفترض بالقائد أن يتميز بإشباعها أكثر من غيره وتتضمن هذه الحاجات مستلزمات الرفاهية المادية والتنمية الوظيفية والإرتباطات الاجتماعية، وقد تم التركيز على مجموعتين من السلوكيات:

1- الإهتمام بمشاعر العاملين وآرائهم وحاجاتهم.

2- تطوير بنیان العمل وهو يعالج السلوكيات المتعلقة بمحتوى العمل مثل تعريق الأهداف وتحديد الإجراءات ووضع مقاييس الإنجاز.

لقد تمخضت الأفكار التي نادت بها مدرسة الأتباع عن عدد من النظريات منها نظرية البحث عن الحوافز ومسارات تحقيق الهدف والذي اشتقت من نموذج قائم على التحفيز والذي يبين بأن الفرد ويحاول أن يقدم إنجازا أفضل وذلك بحثا عن مكافآت أكثر. (طارق عبد الحميد، 2004، ص37-39).

وقد خرجت هذه المدارس بنماذج متباينة حول أنماط القيادة منها: المثالية "Idialist"، والواقعية "Realist" والفرصية "Opportunist" والديمقراطية "Democratic" واللاتدخلية "Laissez-faire" والسلطوية "Authoritarian" والاولتوقراطية (Autocratic).

وقد ميز "ستينر Stener" و"مينر Miner" بين القيادات المثالية والفرضية والواقعية والجدول الموالي يوضح ذلك: (طارق عبد الحميد البدرى، 2004، ص43).

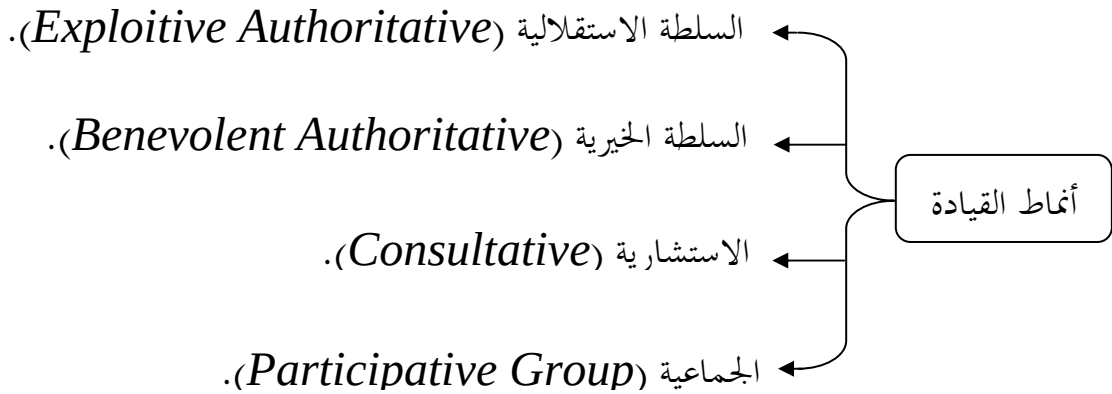
القيادة المثالية	القيادة الفرصية	القيادة الواقعية
1- إنها خبيرة بأصول النشاط وأساليه.	1- إنها تتردد بين المثالية والواقعية.	1- إنها غالبا أولتوقراطية.
2- إنها تعتمد على نفوذها الحقيقي.	2- إنها تمهل أو ترفض حالات التناقض الذاتي أو النفاق الشخصي في السلوك.	2- إنها تفضل الصيغ العملية في استخدام الموارد وتبحث عن النتائج المباشرة.
3- إنها تدرس المشكلة بعناية وتلتجئ إلى المبادئ والمقاييس.	3- إنها توفيقية وتبحث عن نتائج متباينة المدد وبصورة متوازنة.	3- تتخذ القرارات السريعة ومهما كانت المعلومات، وتميل إلى الحدس في أحكامها.
	4- إنها تبحث عن الجودة النوعية في الإنجاز.	

جدول (02) يمثل مقارنة القيادات المثالية والفرصية.

فيما يخص التمييز بين القيادات الديمقراطية واللاتدخلية والسلطوية وهي تمثل أكثر التصنيفات شيوعا فقد جرى تأكده من قبل العديد من الباحثين والإداريين والجدول التالي يبين ذلك:

السلطوية	اللاتدخلية (فوضوية)	الديمقراطية
1- تتخذ القرارات من قبل المدير نفسه.	1- حرية كاملة للجماعة أو للقرارات الفردية وذلك دون أية مشاركة من القائد.	1- تخضع السياسات لمناقشة الجماعة وتدعم من قبل القائد.
2- تنظم مراحل تطبيق الأساليب وتنفيذ الأعمال من قبل المدير.	2- يجهز القائد غالبية المعلومات ولا يأخذ موقفا خاصا في المناقشات المتعلقة بالتنفيذ.	2- تحديد الأساليب بالنقاش الجماعي ويمكن للقائد اقتراح إجرائيين أو أكثر كبدايل متاحة للدراسة.
3- يحدد المدير وظائف العاملين.	3- عدم مشاركة كاملة للقائد في تحديد الوظائف.	3- الجدية في العمل مع من يرغبون ويترك تقسيم العمل للجماعة.
4- يجري تقييم الوظائف بشكل فردي.	4- ملاحظات نادرة على الأعمال ومتابعات ضعيفة لمنجزات العاملين وبالتالي عدم التدخل في سلسلة الأحداث.	4- يكون تقييم القائد موضوعيا.
5- تتم الاتصالات عادة في اتجاه واحد.		5- تكون الاتصالات مفتوحة مع الجميع وإن حدث خلاف في الأهداف فيتم حله بالإقناع وتعطي للإستشارات.

وجاء " *Rensis Likert* " بتصنيف آخر تضمن أربعة أنواع والشكل التالي يوضح هذه الأنماط:



شكل (03) يوضح أنماط القيادة لـ Likert&Rensis

كما قدم "Tannenbaum Schmid" نموذجا معرفيا قائما على التمييز بين سلوكيات القادة خلال العلاقة بين استعمال السلطة من قبل المدير ومجال حرية الأتباع في المنظمة وهنا فإن هذه السلوكية تتراوح بين سلطوية مركزية للمدير (أوتوقراطية) وحرية ديمقراطية للأتباع. (طارق عبد الحميد البدرى، ص44-45).

2-2- فعالية الأنماط القيادية:

لقد افترضت النظريات التي وصفت الأنماط القيادية أن أنماطا بعينها تكون فعالة في كل المواقف ومن ثم يكون القائد فعالا بقدر اقترابه من هذه الأنماط. (طريف شوقي، 2004، ص107).

بدأ الاهتمام بدراسة السلوك القيادي منذ الثلاثينيات بظهور أنماط القيادة الثلاثة المشهورة حينئذ وهي: التسلطي والديمقراطي، والفوضوي وكان أول من عرفها وطبقها "ليون ولبت ووايت Lewin, Lippett, White" على ثلاث مجموعات من الأطفال في سن العاشرة وتوصلوا إلى أن القيادة الديمقراطية كانت الأفضل والأجبع في تحقيق مهام المجموعة ثم تلا ذلك عدة محاولات لوصف السلوك القيادي وتحديد أبعاده بشكل أدق وقد لخص "هواي ومسكل Hoy & Miskel" هذه المحاولات، وبينما أنها تمخضت عن تحديد بعدين رئيسيين مختلفين للسلوك القيادي بشكل عام هما:

— بعد يهتم بيئة التنظيم وإنجاز مهامه وتحقيق أهدافه.

- بعد يهتم بالأفراد العاملين في هذا التنظيم وحاجاتهم وعلاقاتهم.

وقد اختلفت المسميات لهذين البعدين رغم تشابه الجوهر الجوهر باختلاف الأشخاص الذين اهتموا بوصف السلوك القيادي، فقد أطلق عليها " جيزلز وجوبا " *Getzels & Guba* البعد الوظيفي الرسمي "*Nomothetic*" والبعد الشخصي "*Idiographic*".

أما " هالبن *Halpin* " فقد أسماها بعد وضع إطار العمل "*Initiating Structure*" وبعد الاعتبارية " *Consideration* " وأسماها "بليك موتن *Blake & Moutan* " بعد الاهتمام بالعمل "*Concern for work*" وبعد الاهتمام بالعاملين " *Concern for people* "، كما أن " هالبن *Halpin* 1960 " و " بليك موتن *Blake Moutan* " من أبرز الذين استخدموا هذين البعدين في وصف أنماط السلوك القيادي حيث قام "هالبن" بتطوير استبانته الشهيرة لوصف السلوك القيادي واستخدم التفاعل بين بعدي السلوك في تعريف أربعة أنماط قيادية حسب درجة تركيز القائد (عالية أو منخفضة) على كل من هذين البعدين وبنفس الأسلوب عرف " بليك موتن " خمسة أنماط قيادية على ما أسماه بالشبكة الإدارية (*Managerial Grid*).

أشارت جميع الدراسات التي أجراها " هالبن 1966 " على مديري التربية ومديري المدارس والقادة في سلاح الجو الأمريكي والتي أجراها أيضا "بلاك وموتن *Moutan & Blake* 1964 " على القيادات في مختلف الميادين إلى أن النمط القيادي الذي يتصف بالتركيز العالي على ممارسة بعدي السلوك القيادي (الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين) في آن واحد هو أكثر الأنماط فاعلية ونجاحا.

غير أن هذا التعميم على فعالية ونجاح نمط واحد دون الأنماط الأخرى تحت كل الظروف سرعان ما تغير بظهور المنحنى الظرفي (*Contingency Approach*) ممثلا بنموذج "فدler 1967" ونظرية الأبعاد الثلاثة لـ "ردن *Riddin* " ونظرية المسار والهدف (*Path Goal Theory*) لـ " هاوس 1973 *House* " والنظرية الموقفية لـ "هيرسي وبلانشارد *Hersey & Blanchard*".

لقد استثمرت هذه النظريات الظرفية أبعاد السلوك القيادي وخصائص القائد في وصف النمط القيادي، إلا أنها قالت بأنه من الضروري تحديد الظروف والمتغيرات الموقفية التي تعمل وتؤثر في العلاقة بين النمط القيادي ودرجة فعاليته فالأدلة تشير إلى أن النمط القيادي الفاعل في موقف ما

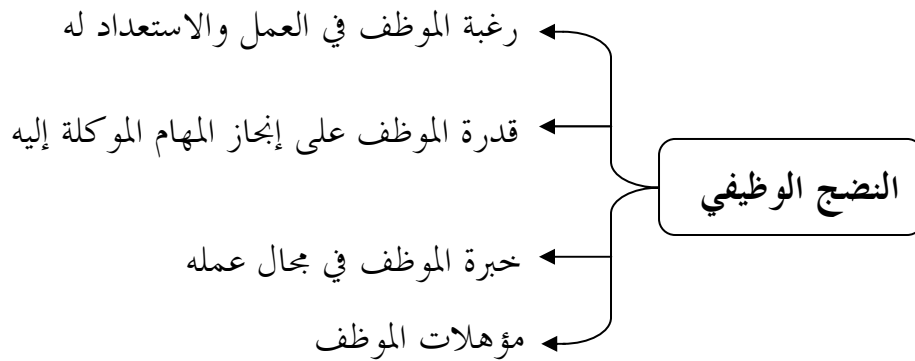
قد لا يكون فاعلا في موقف آخر بسبب اختلاف الظروف والعوامل الموقفية لذلك تقول هذه النظريات بأن فعالية القيادة تعتمد على الموائمة بين خصائص القائد وسلوكه من جهة والمتغيرات الموقفية من جهة أخرى مثل طبيعة المهمة المكلف بها القائد، والنفوذ الذي يتمتع من خلال مركزه ومهارات العاملين معه واتجاهاتهم نحوه ونحو العمل (Hay & Miskel 87).
لقد أعطى نموذج (فدلر 1967) (Fidler 1967) صورة واضحة للمنحنى الظرفي حيث ارتكز هذا النموذج على افتراضين أساسيين:

~الأول: أن النمط القيادي يعتمد على منظومة الدوافع عند القائد.

~الثاني: فعالية المجموعة التي يقودها القائد تعتمد على نمطه القيادي وعلى مدى ملائمة الموقف للقائد أي أن أداء المجموعة يعتمد على دوافع القائد وعلى قدرته على التأثير في الموقف وضبطه.

وكان من نتائج دراسات "فدلر" أن النمط القيادي الموجه للاهتمام بالعمل يكون أكثر فعالية عندما يكون الموقف موائما للقائد بدرجة عالية أو غير موائم له بدرجة عالية بينما النمط القيادي الموجه للاهتمام بالأفراد العاملين وحاجاتهم أكثر في المواقف الموائمة للقائد بدرجة متوسطة. (خالد العمري، 1992، ص 146-148).

أما "هيرسي وبلانشارد Hersey & Blanchard" فقد أشار إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي *Maturity* للأتباع واستعدادهم *Readiness* للعمل في المنظمة أو المؤسسة ولا يقصد بالنضج الرظيفي سن العاملين أو الاستقرار العاطفي لديهم ولكنه محدد بالعوامل التالية التي يوضحها الشكل التالي:



شكل (04) يوضح أبعاد النضج الوظيفي.

(عبد الصمد الأغبري، 2000، ص 102-103).

في هذا الإطار وضعت نظرية "هيرسي وبلانشارد" الموقفية الافتراضات التالية:

- 1- يكون النمط القيادي الموجه للاهتمام بالعمل أكثر الأنماط فعالية في مجموعة العمل غير ناضجة بدرجة كبيرة.
- 2- يكون النمط القيادي الموجه للاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين في آن واحد أكثر الأنماط فعالية في مجموعة العمل غير ناضجة نسبيا.
- 3- يكون النمط القيادي الموجه للاهتمام بالعاملين أكثر الأنماط فعالية في مجموعة العمل الناضجة نسبيا.
- 4- يكون النمط القيادي قليلا للاهتمام بالعمل والعاملين في آن واحد أكثر من الأنماط فاعلية في مجموعة العمل الناضجة بدرجة كبيرة. (خالد العمري، 1992، ص148).

3- الإدارة المدرسية وأنماطها:

3-1- مفهوم الإدارة المدرسية ومهامها:

إن كلمة (إدارة) بالعربية يقابلها بالإنجليزية كلمتان هما *Administration* و *Managemant*، وتشير الدراسات الحديثة في الإدارة المدرسية إلى أنه لا يوجد تعريف واضح مقبول يفصل بينهما في اللغة الإنجليزية.

"وتقول هذه الدراسة أيضا أنه لا يوجد تمييز واضح مقبول بين كلمة *Manager* وكلمة *Executive* وكلمة *Administrator* (Fbid) وكلها تعني بالعربية مدير". (محمد منير مرسي، 1995، ص100).

والإدارة المدرسية *School Administration* في معظم النظم جزءا من الإدارة التعليمية *Educational Administration* تشكل المدرسة أو المؤسسة التعليمية وحدتها الأساسية، فالمدرسة هي وحدة الإدارة المدرسية وعلى رأسها المدير، بما فيها من هيئة تدريسية وطلبة وموظفين وعاملين، وما تتضمنه من أبنية ومرافق وما يحيط بها من بيئة تربوية وطبيعية واجتماعية. (تيسير الدويك وآخرون، 1998، ص 221).

وللتوصل إلى المفهوم الإجرائي البسيط للإدارة المدرسية يتوجب استعراض بعض التعاريف التي صيغت حول المفهوم:

"لقد عرف "جوردن *Gorden*" الإدارة المدرسية بكونها جملة الجهود المبذولة في الاتجاهات المختلفة *Varios Ways* التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية *Resources* لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية". (نفس المرجع السابق، ص 221).

"ويعرفها "أحمد إبراهيم أحمد" ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة أو فلسفة تربوية تصفها الدولة رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع، والصالح العام للدولة". (محمد حسنين العجمي، 2000، ص 29).

"كما يعرفها "محمد أحمد عبد الهادي" بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين، وإداريين، وغيرهم، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية صحيحة وعلى أساس سليم". (محمد حسنين العجمي، 2000، ص 29).

ومن خلال هذه التعاريف فإن التعريف الإجرائي للإدارة المدرسية يتمثل فيما يلي: "هي مجموعة من الجهود التي يقوم بها مدير المدرسة باشتراك كل من يعمل في المدرسة لتنمية قدرات التلميذ العقلية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية والجسمية من خلال تطبيق البرامج والمناهج التربوية وتوفير الإمكانيات اللازمة واستقلالها الاستقلال الأمثل ليتمكن التلميذ من المساهمة في تقدم مجتمعه وبالتالي التكيف مع متغيرات عصره". وباستعراض الكثير من التعاريف الموجودة حول المدرسة تتضح مهام الإدارة المدرسية وهي كالتالي:

- الإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن رسم خطط تنفيذ البرامج الدراسية وإعدادها.
 - مناقشة المناهج الدراسية وإقرار الفلسفة التعليمية.
 - اختيار الأساتذة وتوفير الوسائل المعينة على التدريس وتهيئة الجو العام في المدرسة لكي تتمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها بيسر وسهولة.
 - تنسيق جهود جميع العاملين بالمدرسة من مدرسين وإداريين لتحقيق الأهداف المسطرة.
- (محمد حمدان، 2006، ص 21).

ونستنتج من خلال ما سبق ما يلي:

- مهام الإدارة المدرسية لا يمكن إنجازها إلا من خلال تضافر الجهود وتكامل الأنشطة الجماعية للعاملين بالمدرسة.
- الإدارة المدرسية لا يمكن إنجاز مهامها دون المرور بالعمليات الأساسية للإدارة: كال التخطيط، التنظيم...
- المهمة الرئيسية للإدارة المدرسية مشتقة من المهمة الأساسية والتي تدور حول تنمية التلميذ في جميع الجوانب.

3-2- مشروع المؤسسة في الإدارة المدرسية:

لقد أعطى العمل بالمشروع في الميادين الصناعية والاقتصادية والإدارية دفعا لعملية الإنتاج، وضمن هذا الاتجاه يمكن للمؤسسة التعليمية أن تعتمد في تسييرها على ما يعرف اليوم بالمنهجية *Le management* وهو فن إنجاز الأشياء من خلال الآخرين والذي يمثل عملية ديناميكية تتضمن عدة نشاطات متواصلة متكاملة، كال تخطيط والتنظيم والتوجيه والمراقبة لأعمال الآخرين. (صباية زاوي، 2004، ص 05).

3-2-1- تعريف مشروع المؤسسة: يتضمن تعريف مشروع المؤسسة عدة مقاربات وهي

كالتالي :

*مقاربة سيكلوجية: سلوك استياقي يستوجب القدر على تمثل الواقع ويمكن من استشراف المستقبل عبر تصور مجموعة من الأحداث والأعمال المنظمة لتحقيق أهداف محددة.

*مقاربة مؤسسية: هو خطة عمل تسهم جميع الأطراف المعنية في بلورتها وترمي إلى تحسيس مبادئ مدرسة الغد على مستوى المدرسة معتيرة خصوصيتها و محيطها، فهو بمثابة عقد تلتزم هذه الأطراف بتنفيذه على مراحل.

*مقاربة معيارية: هو أداء مؤسسة تربوية يتم الاتفاق عليها بين الأطراف المتدخلة في المدرسة لتحقيق أهداف ترمي إلى الرفع من الجودة في التعلم ونجاعته.

*مقاربة تربوية: هو مقاربة تربوية تهدف إلى خلق تفاعل إيجابي مع خصائص الواقع التربوي للمدرسة قصد مساعدتها على إيجاد الحلول الممكنة والملائمة لتجاوز الصعوبات التي تحول

دون تحقيق الأهداف التربوية مما يمكنها من كسب رهان الجودة على مستوى نواتج التعلم كما ونوعا.

3-2-2- أهداف مشروع المؤسسة:

تتمثل أهداف مشروع المؤسسة فيما يلي:

- تطوير الحياة المدرسية نحو الأفضل وتحسين المناخ التربوي داخل المؤسسة.
- جعل المؤسسة التعليمية مركز إشعاع على المحيط و مصدر مبادرة.
- تفعيل دور كل فرد داخل المؤسسة التربوية.
- مزيد من تفعيل دور المؤسسة التعليمية باعتبارها حلقة أساسية في المنظومة التربوية.

- إشاعة روح المسؤولية لدى كل الأطراف المعنية من أولياء و تلاميذ وغيرهم و ضمان إسهامهم في تحقيق الأهداف المرسومة.

- تجويد مكتسبات التلاميذ و الارتقاء بنتائجهم إلى مستوى المعايير العالمية.
- تطوير المردود الداخلي للمؤسسة التعليمية كما وكيفا.
- تمكين المؤسسة التعليمية من تجاوز أدوارها التقليدية (تمرير المهارات والمعارف والقيم) إلى التفاعل الإيجابي مع المستجدات التربوية والعلمية والحضارية حتى تواكب نسق التغيرات الخاصة بالمجتمع.

- تمتين العلاقات مع الأولياء و الجمعيات و المنظمات ذات الصلة بالتربية و تحقيق الشراكة المرجوة.

- الإسهام بإيجابية في كسب رهانات المستقبل إلى جانب البرامج الوطنية الأخرى (المقاربة بالكفاءات، تكنولوجيات المعلومات والاتصال، النوادي العلمية) ضمن خطة علمية إجرائية واضحة المعالم. (مديرية التعليم الثانوي العام، 2008، ص 05، 03).

3-2-3- خطوات بناء المشروع التربوي للمؤسسة:

ويمكن تلخيص منهجية التسيير بالمشاريع في المؤسسة التعليمية فيما يلي:

تحديد الوضعية: وتتضمن مرحلتين:

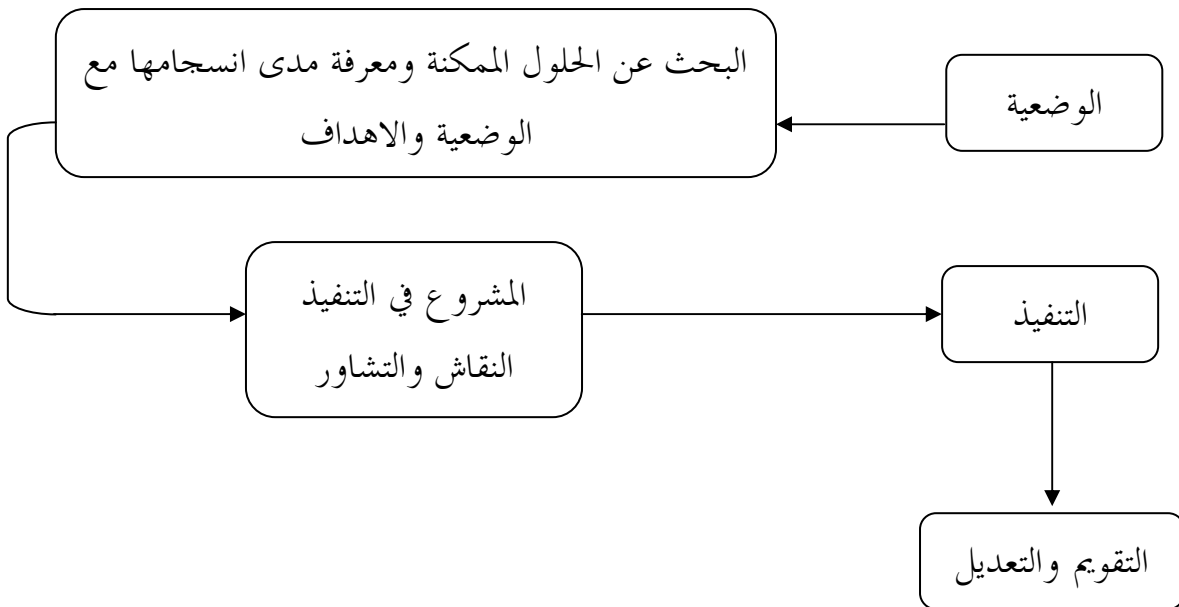
- أ- مرحلة التحليل: تسمح هذه المرحلة من تحديد وفهم المسألة، فيشكل فريق من الرغبة في إعداد المشروع بحيث يتمثل في دوره في وضع استراتيجية عمل بغية جمع المعلومات الواجب تنظيمها،

علاوة على هذا ينبغي تعيين الإشكاليات وتصنيفها (بيداغوجيا، تربويا، اجتماعيا) وأخيرا البحث عن أسبابها الممكنة.

ب- مرحلة البحث عن الحلول الممكنة: تتشكل فرق تربوية وبيداغوجية للبحث عن الحلول، هذه الحلول لم تختار حسب المعيارين التاليين فقط أي توفر الوسائل والانسجام، بل اختيرت أيضا حسب أولويتها وأهميتها وصحتها الفعلية وملاءمتها مع الوسائل المتوفرة، تعتبر الحلول كأهداف يجب بلوغها ابتغاء المسألة المطروقة.

ج- التنفيذ: تسمح هذه المرحلة بتحقيق الأهداف المحددة مسبقا وهذا بإعداد استبيان يشمل أسئلة تتعلق بالمشاكل المطروحة، تهتم هذه المرحلة كذلك بسير وتنظيم النشاطات أي تقديم وثيقة المشروع مرفقة بنقاش وقرار متخذ من قبل المجلس الإداري. فإذا كان المشروع موافق عليه فسيوضح تحت تصرف لجنة تحقيق مشاريع المؤسسة وإذا تجاوز المشروع مع التماهي المنتظرة، وهذا باحترامه للأهداف والبرامج المنصوص عليها فإنه يمر إلى مرحلة التحقيق. كما تسمح هذه المرحلة بتخطيط وبرمجة وتوزيع المهام على العاملين والتلاميذ فهي تعتبر مرحلة تنفيذ النشاطات المقررة.

د- التقييم: إنها مرحلة متابعة المشروع تسمح بالكشف عن النقاط الإيجابية والسلبية، وتعديل المشروع إذا اقتضى الأمر وكذا إجراء التغييرات التي ستشكل وضعية أو حالة جديدة وهذا يؤدي إلى اتباع نفس المسار لإعداد مشروع آخر. (عائشة بلعتر وآخرون، 2006، ص 14-15).



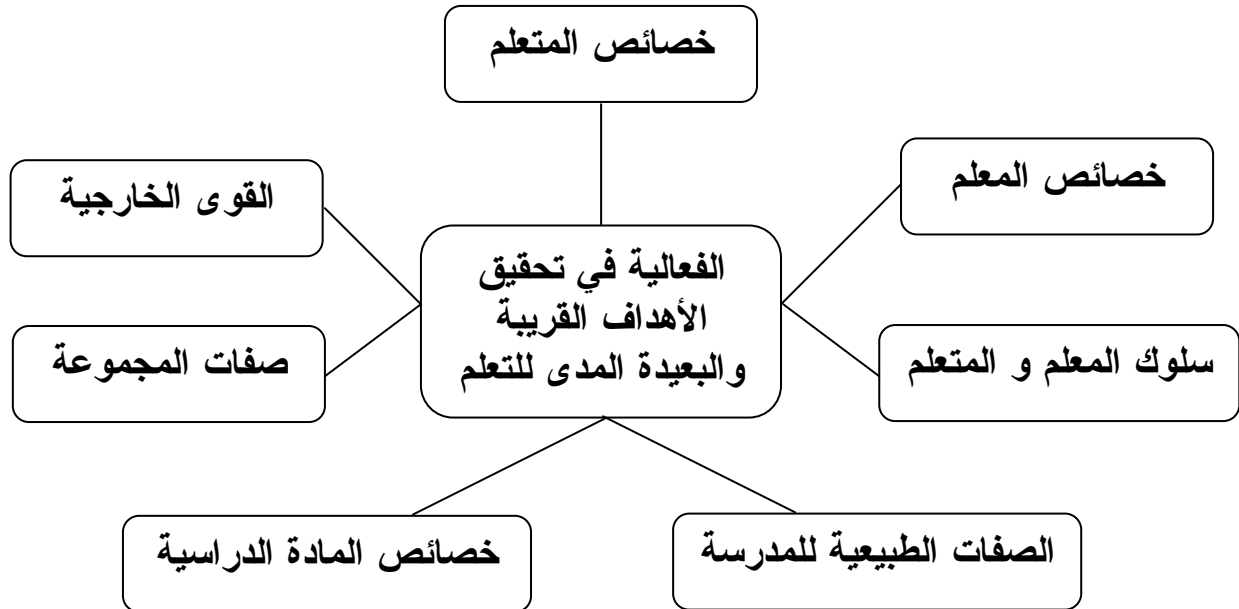
شكل (05) يوضح مراحل منهجية العمل بالمشاريع في المدرسة.

3-3- الأهداف الحديثة للإدارة المدرسية:

إن المسؤولين عن التعليم في المجتمعات الحديثة مضطرون بل مجبرون على تغيير أهداف التعليم وتطور تلك الأهداف تبعا لتطور الفلسفة العامة وتطور نظريته للحياة العامة ولأهداف التعليم الخاصة.

لذا فإنه يخطئ من يظن أن المدرسة مهمتها الاهتمام بالناحية التحصيلية من المعلومات فقط فلقد سار هذا المفهوم الخاطئ فترة من الزمن إلى أن ظهرت النظريات التربوية الحديثة التي تنادي بأن تجعل التلميذ محورا للعملية التربوية، تلك العملية المتكاملة في بنائها ووظيفتها والتي تتمثل في المنهج الدراسي والحقيقة أن المقصود بكلمة منهج هو جميع المؤثرات التربوية التي يخضع لها الطفل تحقيقا للنمو السليم المتكامل جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا وصحيا. (محمد حمدان، 2006، ص28-29).

وبما أن عملية التعليم والتعلم لا تحدث في معزل عن عوامل كبيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بمجمل العوامل التي تؤثر في فعاليتها وبالتالي في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية في سبعة عوامل رئيسية يمكن إيضاحها في الشكل التالي:



شكل (06) يبين العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية.

(محمد جاسم محمد، 2004، ص40-41).

وبالتالي فإن الأهداف المتعلقة بالإدارة المدرسية تختلف تبعا لتعدد الخصائص الاجتماعية والمقومات السياسية والثقافية للمجتمع الذي تخدمه إلى جانب العوامل المتعلقة بالمعايير الذاتية تحجم المدرسة ومرحلتها التعليمية، نوعية العاملين ومؤهلاتهم الفكرية والشخصية والموضوعية كالبيئة الجغرافية والثقافية وغيرها.

3-4- أنماط الإدارة المدرسية:

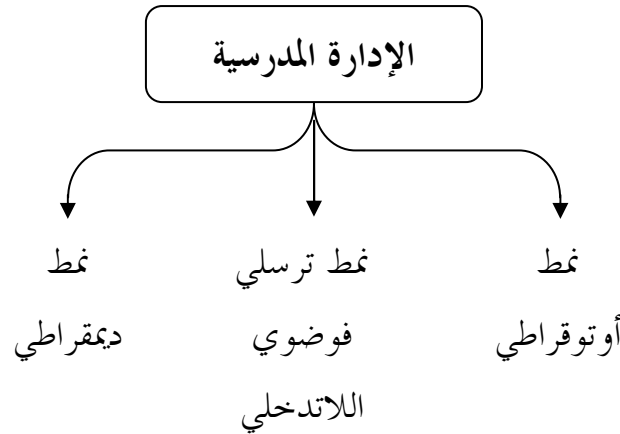
يخضع تصنيف أنماط الإدارة المدرسية ومثلها الإدارة التعليمية والقيادة التربوية، إلى جملة من الاعتبارات التي تحدد الصفة الغالبة السائدة في العمل الإداري المدرسي أو التعليمي ويمكن الإشارة إلى تلك الاعتبارات فيما يلي:

- ليس من السهل الفصل الدقيق بين أنماط الإدارة إذ من غير الممكن إيجاد نمط معين يسود في جميع المواقف والأحوال، والممارسات الإدارية والأنشطة الصادرة عن المدير والأرجح أن لدى كل مدير طريقة ما (نمطا معيناً) يكون هو الغالب على ممارساته الإدارية.

- تعدد وتداخل العوامل التي تؤثر على شكل ونوعية الأسلوب، والسلوك الإداري، الصادر عن مدير المدرسة مثل سماته الشخصية وخصائص الأتباع ونوعية الموقف وثقافة المحيط...إلخ، وتلك مجتمعة تجعل من أساليب القيادة والإدارة المدرسية تتنوع وتختلف من مدير لآخر، ولدى المدير الواحد.

إن تحقيق الفعالية في الإدارة المدرسية يتوقف على عوامل عدة بيد أن العامل الأهم هو نمط الإدارة المتبع حيث أن المجتمع المدرسي من تلاميذ ومدرسين وموظفين وعمال يتأثرون بالنمط السائد في مدرستهم والمناخ التنظيمي الناتج عنه.

هناك العديد من التصنيفات للأنماط الإدارية، لكن الأنماط الإدارية المدرسية المتفق عليها تتمثل في: (صلاح عبد الحميد مصطفى، 2002، ص55):



شكل (07) يبين أنماط الإدارة المدرسية المعروفة.

أما الأسس التي يقوم عليها كل نمط من الإدارة هي كالتالي:

الأنماط القيادية	المقومات الإدارية	السمات الشخصية للمدير
النمط الأوتوقراطي	- السلطة تكون من الأعلى إلى الأسفل. - التوجيه والإرشاد يأخذان طابع الديكتاتورية. - تركيز السلطات بيد المدير. - ضرورة الطاعة والولاء للمدير. - الفصل بين التخطيط والتنفيذ. - عدم مراعاة الجوانب الإنسانية. - ضعف الاتصالات الإدارية. - تشجيع التفرقة وعدم الاهتمام بانسجام الفرق. - قلة الاهتمام بطبيعة الفرد وشخصيته وتميزه. - يؤدي هذا النمط إلى انقسام	- قوة الشخصية المتحكمة. - حب التحكم والسيطرة. - عدم تقبل النقد. - حب الظهور، حب الذات. - عدم التراجع في القرارات. - الانفراد باتخاذ القرارات. - التفرقة في المعاملة بين العاملين.

	العاملين وانتشار العلاقات السلبية في محيط العمل.	
- ضعف الشخصية. - التذبذب في اتخاذ القرارات. - عدم الاهتمام بمواظبة العاملين. - عدم القدرة على اتخاذ القرارات. - قلة التوجيه للعاملين. - قلة الاهتمام بالمشكلات.	- منح حرية التصرف للجميع. - عدم التدخل بالرأي أو الأوامر. - عدم الاهتمام بتنفيذ عناصر العملية الإدارية. - قلة فاعلية الاتصالات. - قلة تشجيع روح العمل الجماعية والتسيب الشديد. - تجنب إعطاء وجهات النظر. - الدبلوماسية (الإجابات غير المحددة). - التهرب من الإجابات وإحالة الأمر إلى الغير. - الضعف في اتخاذ القرارات يؤدي إلى التسيب لأموال العاملين وشؤون المدرسة.	النمط الترسلني (الفوضوي)
	- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية. - الإدارة الجماعية والمشاركة الإيجابية. - الاهتمام بعناصر العملية الإدارية (التخطيط، التنظيم، المتابعة، التقويم). - الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين. - تحقيق العدالة بين العاملين. - الاعتراف بالفروق الفردية. - التأكيد على المصلحة العامة. - الاهتمام بمبدأ التفويض في العمل	النمط الديمقراطي

	الإداري. - الاهتمام بالاتصالات الجيدة. - تهيئة الظروف والمناخ السليم. - توثيق صلة المدرسة بالبيئة المحيطة. - الاهتمام بتطوير الجوانب الإنسانية. - المرونة في تفسير اللوائح والقوانين. - يؤدي هذا النمط في الإدارة إلى ارتفاع الروح المعنوية وزيادة فرص التفاعل الإيجابي وتماسك الجماعة وتكاثف جهودها.	
--	---	--

جدول (03) يبين المقومات الإدارية والسمات الشخصية للمدير.

(محمد حسنين العجمي، 2000، ص42).

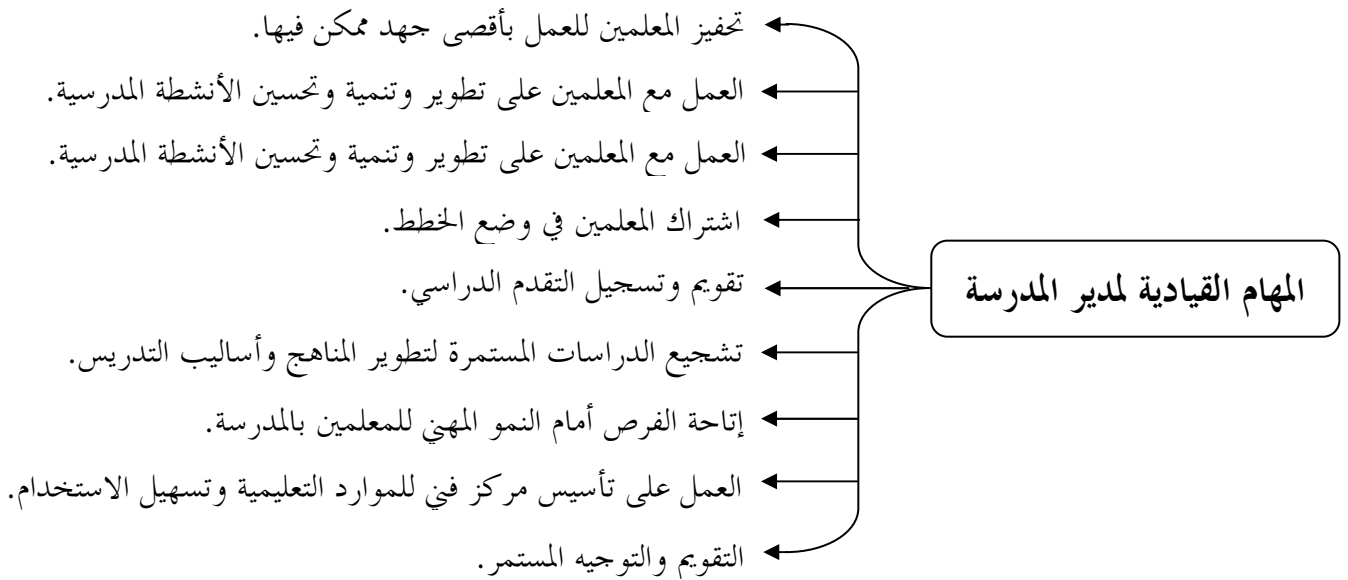
حسب الأنماط الثلاثة السابقة الذكر لكل إدارة حسناتها التي تميزها عن الإدارات الأخرى فمثلا الإدارة الأوتوقراطية يكون المدير فيها حازما في عملية اتخاذ القرار في الأمور المختلفة وشخصيته تكون في العادة قوية لدرجة أنه يحصل على إعجاب كثير من الناس في بعض الأحيان، لكن هذه هي الصفة الوحيدة الجيدة وفيما يخص القائد أو المدير الديمقراطي نجد أنه لو استطاع كل مدير أن يسير حسب الأسس العامة لهذا النوع من الإدارة أو القيادة لكانت المدرسة التي يقوم بإدارتها من أحسن المدارس وأفضلها، و طلابه ومعلموه يكونون من المتميزين في المجتمع لأنهم عاشوا في نظام اتخاذ القرار الذي يكون للجميع، وتنفيذه يكون بتعاون الجميع، وهذا ما لا يوجد في الغدارة الترسلية (الفوضوية) التي تترك لكل موظف وطالب حرية عمل ما يريد وكيفما يريد، ما يسبب الفوضى والبلبلة في المدرسة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص266).

4- السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة:

4-1- الدور القيادي لمدير المدرسة:

"لا شك أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته ومن الطبيعي أن يتوقع منه القيام بهذا الدور القيادي فالرؤساء في المراكز الإدارية الأعلى والمعلمون في المدرسة وكذلك العاملون والتلاميذ والآباء والمجتمع الكبير كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد وأن عليه أن يقوم بدور القيادة". (محمد منير مرسي، 1995، ص 101).

ويتضمن الدور القيادي لمدير المدرسة جميع المهام المرتبطة بتغيير سلوك المنتسبين للعملية التعليمية من مدرسين وتلاميذ وأولياء أمور وذلك بغية تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة وهذه المهام هي كالتالي:



شكل (08) يوضح الدور القيادي لمدير المدرسة.

(عبد الصمد الأغبري، 2000، ص 144).

4-2- القيادة المدرسية بين المحافظة والتجديد:

إن من أهم المسؤوليات التي ينبغي أن يتحملها رجل الإدارة المدرسية، القيام بالدور المزدوج المتعارض الذي يتمثل في المحافظة والتجديد فهو من ناحية يحاول أن يحقق الثبات والاستقرار في عمله لكي يتم أداء العمل في انتظام دون اضطراب أو انقطاع ومن ناحية أخرى

عليه أن يجدد في أساليب العمل وطرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة لمنظمته والعاملين فيها، وهذا التجديد بالطبع قد يترتب عليه اهتزاز في أطر العمل ربما تسبب له الحيرة والارتباك، ذلك أن الفرد في عمله يتكون لديه مع استمرار الممارسة نمط معين للعمل يصبح بمثابة العادة لديه، وهذا النمط يحقق للفرد الأمان والاطمئنان في عمله فإذا ما حدث له أي تغيير أو اضطراب ترتب على ذلك شعور بعدم الارتياح والقلق لدى الفرد حتى ولو كان هذا التغيير إلى أفضل، إن الرتابة في العمل تحقق الاستقرار لكل من الفرد والعمل معا وأي تغيير يترتب عليه بالضرورة اهتزاز لهذا الاستقرار، فالتناس يخافون من الجديد لأنهم ألفوا القديم وعرفوه وخبروا حلوه ومره، أما الجديد فهو في طي المجهول ويحتاج من الأفراد أن يكتفوا أنفسهم معه، ولذلك ينبغي على رجل الإدارة التعليمية أن يصنع في اعتباره أن مقياس النجاح في العمل هو تحقيقه للهدف منه وهذا يقتضي منه تهيئة جو الاستقرار حتى يسير العمل في إطاره الطبيعي وفي نفس الوقت يحاول بذكائه وبصيرته أن يدخل التجديدات التي يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية وبعد تهيئة الأفراد ولناخذ على سبيل المثال تطبيق المناهج التعليمية الجديدة أو الطرق الحديثة في التعليم أو إدخال التعليم البرنامجي مثلا أو استخدام الآلات الحاسبة والعقول الإلكترونية كلها أمثلة لمظاهر تجديدية تتطلب إحداث تهيئة المديرين والمعلمين لها وتدريبهم عليها، وكثير من التجديدات التعليمية تنتهي عادة إلى الفشل بل وتموت بعد فترة وجيزة من إدخالها لأن القائمين عليها يتصرفون عنها لممارسة الأساليب القديمة التي عرفوها وخبروها ومن هنا كان من الضروري تخطيط التجديدات التربوية بوعي وبصيرة وهذا يتطلب تفهما عميقا من جانب القيادات التربوية لطبيعة التجديد وضمانات نجاحه، بيد أن أداء العمل في حالتي المحافظة والتجديد لا يتم عادة في صورته المثلى لأن الكمال المطلق في عالم المثل ومن الطبيعي أن تحدث أخطاء في العمل أو انحرافات فيه عن السير الطبيعي ولهذه الأخطاء والانحرافات مظاهر كثيرة كالإهمال أو التقصير أو سوء الاستعمال.

وواجب رجل الإدارة التعليمية أن يتعرف على موضع الخلل ويحدده وهذا ما يمليه عليه دوره في الرقابة والإشراف وهناك وسائل متنوعة يمكن من خلالها عمل ذلك والتي تتمثل فيما يلي:

~ تقارير متابعة العمل.

~ البيانات الإحصائية والزيارات الميدانية.

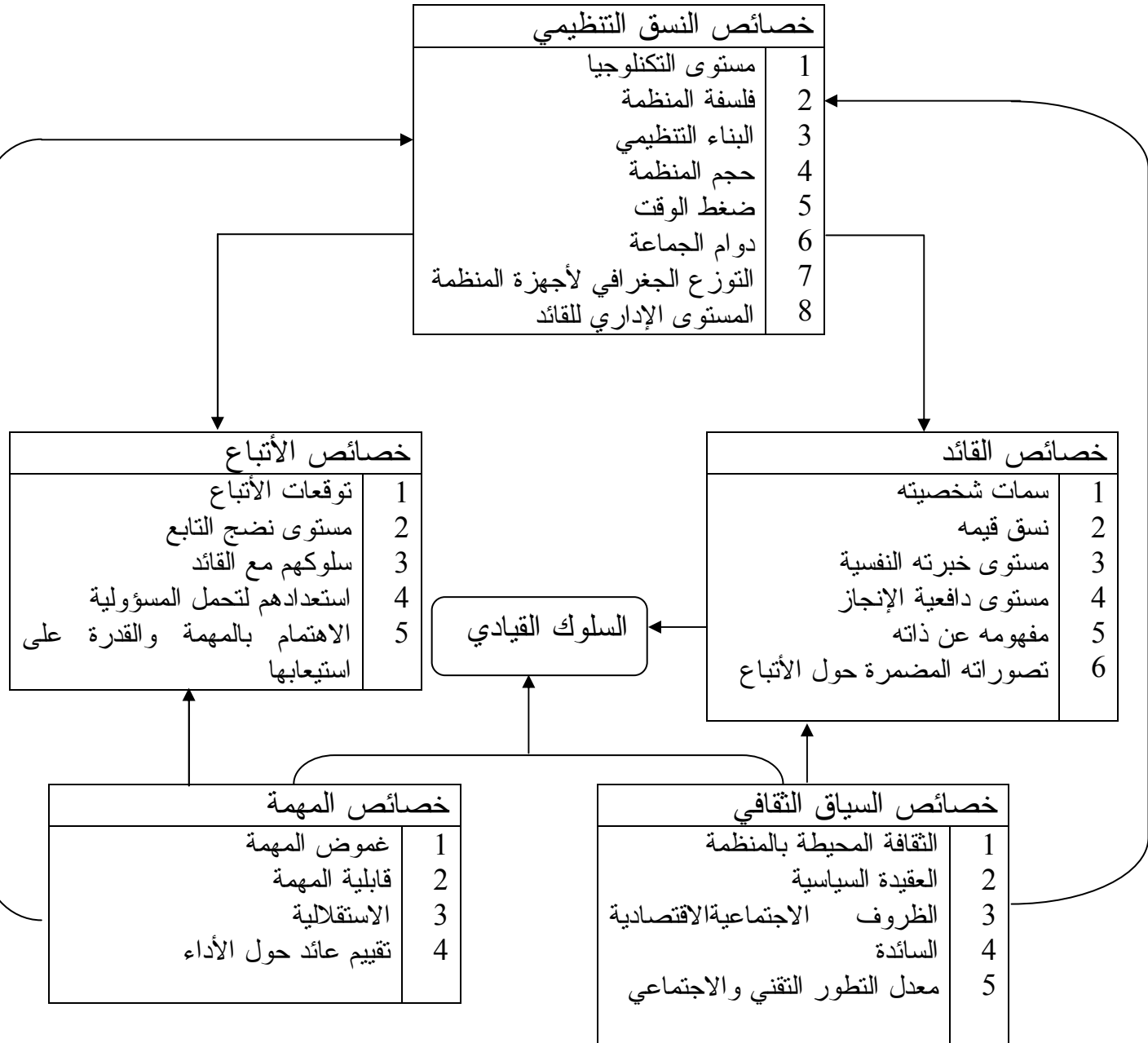
~ الوقوف على سير العمل بطريقة مباشرة.

~ الاستفسارات التي يقوم بها رجال الإدارة التعليمية.

- ~ نتائج التقديم للجوانب الكمية والنوعية وغيرها من الوسائل الكثيرة التي تستطيع من خلالها القيادات التربوية أن تكون صورة واضحة عن العمل.
- ~ وضع نظام جيد وفعال للإشراف والرقابة.
- ~ استخدام الأساليب العلمية في قياس معدلات الأداء والنظم الحديثة في تحليل المادة العلمية ومعالجة المعلومات والبيانات *Data processing*. (محمد منير موسى، 1995، ص 110-111).

4-3- العوامل المؤثرة في السلوك القيادي لمدير المؤسسة:

- ينتج السلوك القيادي عن تفاعل مجموعة من المكونات والتي تتمثل فيما يلي:
- ~ خصال القائد.
 - ~ خصال الأتباع.
 - ~ خصال المهمة.
 - ~ خصائص النسق التنظيمي.
 - ~ خصائص السياق الثقافي والاجتماعي.



شكل (09) يوضح القوى المؤثرة في السلوك القيادي.

(طريف شوقي، 2004، ص 126-127).

ملخص الفصل:

يتناول الفصل القيادة من حيث مفهومها، وظائفها ومراحل تنفيذها ومصادر قوتها وتأثيرها، ثم المقارنة بينها وبين الإدارة.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى الأنماط القيادية في الفكر الإداري ومدى فعاليتها، كذلك تناول هذا الفصل الإدارة المدرسية من حيث مفهومها ومدى تطبيق مشروع المؤسسة فيها، أهدافها الحديثة، وأنماطها.

أخيرا، تناول هذا الفصل السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة، ووضحنا الدور القيادي لمدير المدرسة، والعوامل المؤثرة لسلوكه القيادي إضافة إلى التطرق لأهم المسؤوليات التي يتحملها رجل الإدارة المدرسية بين المحافظة والتجديد.

قائمة المراجع للفصل الثاني:

- 1- تيسير الدويك وآخرون: أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط1، دار الفكر، عمان الأردن، 1998.
- 2- خالد العمري: السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، منشورات جامعة اليرموك، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 08، العدد 03، الأردن، 1992.
- 3- صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، السعودية، 2002.
- 4- طارق علد الحميد البدري: أساسيات علم إدارة القيادة، ط1، دار الفكر، عمان الأردن، 2004.
- 5- طريف شوقي: السلوك القيادي، فعالية الإدارة، دار غريب، القاهرة مصر، 2004.
- 6- عائشة بلعنتر وآخرون: سلسلة من قضايا التربية، العدد 12، ط2.
- 7- عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة، بيروت لبنان، 2000.
- 8- عماد الطيب كشروود: علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، مفاهيم ونماذج، ط1، المجلد 2، قان يونس ليبيا، 1998.
- 9- عمر عبد الرحيم نصر الله: تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط1، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2000.
- 10- فؤاد الشيخ سالم وآخرون: القيادة الإدارية الحديثة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن، 1984.
- 11- قيس النوري: السلوك الإداري وخلقياته الاجتماعية، حمادة للدراسات، عمان الأردن، 2001.
- 12- محمد بن حودة: علم الإدارة المدرسية، نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم عنابة الجزائر، 2006.

- 13- محمد جاسم محمد: سيكلوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان الأردن، 2004.
- 14- محمد حسين العجمي: الإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربية، القاهرة مصر، 2000.
- 15- محمد حمدان: مشاكل الإدارة المدرسية والطرق الحديثة لعلاجها، ط1، كنوز المعرفة، عمان الأردن، 2006.
- 16- محمد سعيد سلطان: السلوك الإنساني في المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، 2000.
- 17- محمد منير المرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة مصر، 2001.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز:

تمهيد.

1- طبيعة الدافعية وتصنيفاتها.

2- ماهية دافعية الإنجاز.

3- القياس والتنظير في مجال الدافعية للإنجاز.

الملخص.

تمهيد:

يعد الدافع للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية، لأنه يميز الإنسان عن الحيوان، فهو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل: السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف، بالإضافة إلى التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام في إطار استغلال الوقت أفضل استغلال ممكن في ضوء معايير الجودة في الأداء، لذلك يتناول هذا الفصل دراسة أهم الجوانب التي تمكننا من فهم هذا الدافع والتعمق فيه، وهي كالتالي:

1- طبيعة الدافعية وتصنيفاتها:

1-1- طبيعة الدافعية:

"تجدر الإشارة في بداية الأمر إلى أن هناك العديد من الأفراد الذين ينظرون إلى الدوافع على أنها سمة شخصية، أي أنّ البعض يمتلكها بينما البعض الآخر لا يمتلكها من الناحية التطبيقية نجد بعض المديرين يصنّفون بعض مرؤوسيهـم على أنهم كسالى، تصنيف مثل هذا يفترض بأنهم كسالى دائما أو تنقصهم الدوافع يخالف كليّا ما يعرف عن الدوافع، حيث أنّ مستوى الدافعية تتغيّر باستمرار عند الفرد الواحد وبين الأفراد في أوقات مختلفة". (عماد الطيب كشرو، 1995، ص 35).

أيضا بعض الباحثين مثل "أتكنسون 1964 Atkinson": "ميّز بين مفهوم الدافعية *"Motivation"*، ومفهوم الدافع *"Motive"* على أساس أنّ الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معيّن، أمّا في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيّز التحقيق الفعلي أو الصّريح بأنّ ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة". (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 67).

إلا أنّ التمييز بين المفهومين لا يبرز حتى الآن مسألة الفصل، بينما يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية". (معتز عبد الله، عبد الحليم السيد وآخرون، 1990، ص 419).

وعليه فالإستخدام لأي من المفهومين "الدافع" أو "الدافعية" تعني شيئا واحدا.

"تعود كلمة دافعية "*Motivation*" في أصلها إلى كلمة لاتينية "*Movere*": أي يحرك أو يدفع، ثم أخذ هذا مصطلح معنى أوسع يشمل على رغبة الفرد من إشباع حاجات معنوية، وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك". (كامل محمد مغربي، 2004، ص119).

ونقدم فيما يلي بعض التعاريف للدافعية والتي تبين اتساع معناها:

* يعرف " إدوارد موراي *E Muraay* " الدافع بأنه: "عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، كما تتأثر الدافعية بعوامل مثل الخبرات السابقة للشخص، قدراته الجسمية والموقف البيئي الذي يجد فيه نفسه". (إدوارد موراي، 1988، ص28).

* وعرف " أتكينسون *Atkinson* " الدافعية بأنها: " استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق أهداف معينة ويتضمن هذا التفرير العلاقة التي توجد بين جوانب ثلاثة هي: الدافع "*Motive*" والباعث "*Incentive*" وتوقع الباعث "*Incentive expectation*". (محي الدين حسن، 1988، ص07).

* يعرف "ماكلياند وزملاؤه *McClelland et al* " الدافع بأنه: "إعادة التكامل ويجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني". (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 ، ص67).

* كما عرف " سكران *Uma Skaran* " الدافعية: " على أنها الطاقة المحدثة للفرد في العمل وهي تحدد مستوى الجهد المبذول في العمل والإستمرار فيه". (Uma Skaran 2004, p64).

* أوضح "كاتل و كيلين *Katel & Kellen* " أن: "للدافعية ثلاثة جوانب هي كالاتي:

~ الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

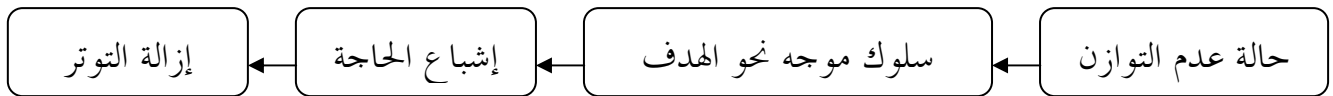
~ الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

~ الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأهداف ذات هدف وغاية". (عبد اللطيف خليفة،

2000، ص67).

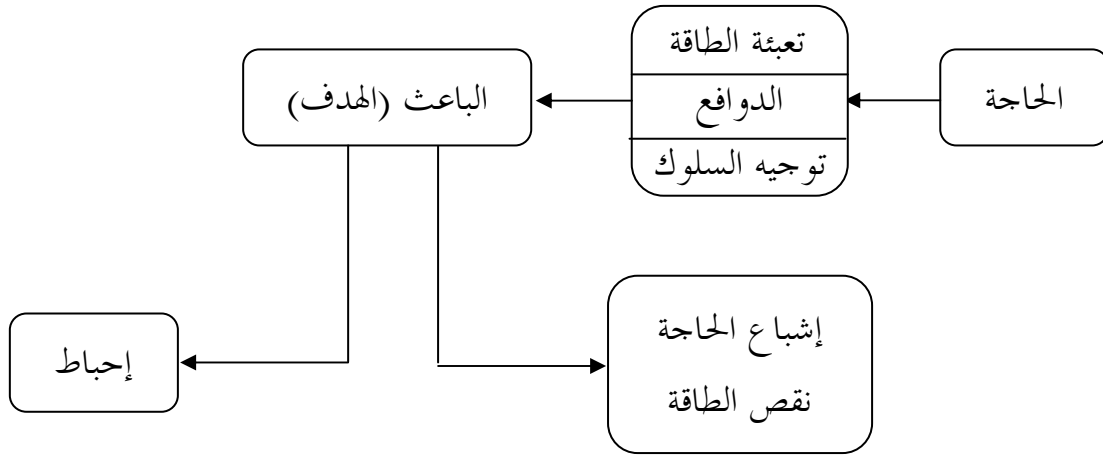
من خلال التعاريف السابقة الذكر تظهر طبيعة الدافعية وهي كالاتي:

- الدافعية هي حالة جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة ومتواصلة حتى ينتهي إلى غاية معينة فهي تستثير النشاط وتحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين.
- الدافعية وظيفة تنشيطية فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع الفرد حاجته أو يحقق هدفه.
- الدافعية وظيفة توجيهية، فهي توجه سلوك الفرد وما ينوي القيام به في المستقبل نحو تحقيق الهدف.
- تختلف الدافعية من فرد لآخر سواء من حيث قوة التأثير أو من حيث النوع.
- الدافعية عملية معقدة وذلك يرجع إلى تعاملها مع حاجات الإنسان الداخلية الشعورية منها وغير الشعورية من أجل إشباعها والتي ترتبط بعوامل البيئة وما تحتاج في السلوك الموجه والنموذج التالي يوضح عملية الدافعية:



الشكل (10): يبين عملية الدافعية *Motivation process*.

- أي أن الدافع يستثار لدى الفرد ويؤدي إلى توتره و يدفعه إلى البحث عن أهداف معينة إذا وصل إليها وأشبع حاجته ينخفض توتره ويستعيد اتزانه.
- الدوافع تختلف من فرد لآخر حسب ما يتميز به عن غيره حسب حاجاته النفسية ومميزاته الشخصية والتي عادة لا يتشابه فيها اثنان". (كامل مغربي، 2004، ص120).
 - ويستخدم مصطلح الدافعية أحيانا بتعابير أخرى وهي: الحاجة، الباعث، والشكل الموالي يبين ذلك:



الشكل (11): يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الدافع، الباعث.
(عبد اللطيف، 2000، ص 29).

1-1-1- تصنيف الدوافع:

تصنّف الدوافع بصفة عامة إلى فئتين:

~ الفئة الأولى: وتشمل الدوافع الفسيولوجية المنشأ والتي يطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية أو الفطرية ومن هذه الدوافع: دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس...
~ الفئة الثانية: تتضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكلوجية ومن أمثلة هذه الدوافع " دافع الإنجاز، دافع الإستقلال...". (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 87).

أمّا بالنسبة لتصنيفات الدوافع في العمل التي حددها علماء النفس لا حدود لها، ومن بين أشهر هذه النماذج نموذج "ماسلو"، نموذج "هيرزبورغ". (أندرودي سيزلاقي، ماكجي ولاس، 1991، ص 57).

* نموذج ماسلو: تفترض نظرية ماسلو للتدرج الهرمي للحاجات أن الناس في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الذاتية والتي تترتب حسب أهميتها وتندرج هرميا حيث تبدأ بالأساسية مثل: الطعام والمأوى، إلى المركبة مثل: الذات، الإنجاز". (أندرودي سيزلاقي، 1991، ص 93).

والشكل الموالي يبين التدرج الهرمي للحاجات:

العوامل	مستويات الحاجة	عوامل تنظيمية مغنية
- النمو - الإنجاز - التقدم	تأكيد الذات 1- وظيفة تحدي في القدرات 2- الإبداع 3- التقدم في المنظمة 4- الإنجاز	1- وظيفة تحدي في القدرات 2- الإبداع 3- التقدم في المنظمة 4- الإنجاز
- التقدير - المركز - تقدير الذات - احترام الذات	تقدير الذات والمركز والاحترام 1- مسمى الوظيفة 2- علاوة الجدارة 3- تقدير الزملاء 4- طبيعة العمل نفسه 5- المسؤولية	1- مسمى الوظيفة 2- علاوة الجدارة 3- تقدير الزملاء 4- طبيعة العمل نفسه 5- المسؤولية
- الرفقة - الوجدان - الصداقة	اجتماعية 1- نوعية الإشراف 2- مجموعة عمل متوافقة 3- علاقات مهنية	1- نوعية الإشراف 2- مجموعة عمل متوافقة 3- علاقات مهنية
- السلامة - الأمن - الوجدان - الصداقة	السلامة والأمن 1- ظروف عمل آمنة 2- مزايا إضافية 3- زيادات عامة في الرواتب 4- الأمان في الوظيفة	1- ظروف عمل آمنة 2- مزايا إضافية 3- زيادات عامة في الرواتب 4- الأمان في الوظيفة
- الهواء - الغذاء - المأوى - الجنس	الفسيولوجية 1- التدفئة والتكييف 2- الراتب الأساسي 3- البوفيه 4- ظروف العمل	1- التدفئة والتكييف 2- الراتب الأساسي 3- البوفيه 4- ظروف العمل

الشكل (12): يوضح نموذج ماسلو. (المرجع السابق، ص 95).

* نموذج هيرزبورغ للدوافع: يوجد نموذج آخر شائع لتصنيف الدوافع وهذا ذا صلة وثيقة بنموذج "ماسلو" وهذا النموذج اقترحه "هيرزبورغ *Herzberg*"، والذي يركز على دور العمل وظروفه في حياة الفرد.

قام "هيرزبورغ *Herzberg*" بتقليص مستويات ماسلو الخمسة للحاجات إلى مستويين وهما كالتالي:

~ المستوى الأول: العوامل الوقائية "*Dessatisfiers hygiene*": وهي تقابل الحاجات الدنيا عند "ماسلو" مثل الحاجات المادية وحاجات السلامة والحاجات الاجتماعية والتي تتمثل في ميدان العمل في:

- سياسة الإدارة والمؤسسة.
 - نمط الإشراف والعلاقات مع الرؤساء.
 - ظروف العمل الفيزيولوجية.
 - الراتب والمركز الاجتماعي.
 - الأمن الوظيفي والتأثيرات على الحياة الشخصية.
- وهذه العوامل في الأساس هي عوامل وقائية تساعد في تخفيض حالة عدم الرضا، أما إذا كانت موجودة فتنشأ حالة يكون مستوى عدم الرضا فيها صفرا "*Zéro dessatisfaction*"، أو درجة الحياد، فهي لا تدفع الأفراد إلى أداء أفضل في حد ذاتها.

~ المستوى الثاني: العوامل الدافعة "*Satisfiers – Motivation*": وتعادل العوامل الدافعة أو عوامل الرضا المستويات العليا للحاجات عند ماسلو وهي العوامل المتعلقة بمحتوى الوظيفة والتي تدفع الأفراد إلى الأداء مثل:

- إدراك الشخص لقيمة عمله نتيجة إتقانه للعمل.
- أهمية العمل نفسه وكونه إبداعيا وفيه نوع من التحدي.
- المسؤولية ومدى تحكم الشخص في وظيفته.
- إمكانية التقدم في الوظيفة.
- التطور والنمو الشخصي.

ويبين "هيرزبورغ Herzberg" أن العوامل الدافعة إن وجدت تؤدي إلى تحسين الإنتاج لأنها دوافع ذاتية لدى الفرد وتعطيهم فرصا للتطور الشخصي مما يدفعهم لمزيد من العمل وتحسين الإنتاجية". (جمال الدين لعويسات، 2002، ص 16-17).

من خلال التصنيفات السابقة الذكر نجد أن: دافعية الإنجاز أحد الدوافع النفسية التي تحكمها العديد من العوامل الاجتماعية والثقافية، كما أنها تقع ضمن حاجات التقدير وتحقيق الذات حيث يعد مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، وبالتالي فإن دافع الإنجاز (حسب ماسلو) لا يمكن استثارته إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى منها مستوى.

بالنسبة لـ "هيرزبورغ" فإن الظروف أو العوامل المتعلقة بيئة العمل ليست لها تأثير في دفع الفرد إلى الأداء أو الإنجاز كسياسة الإدارة داخل المنظمة، النمط القيادي، ظروف العمل الفيزيائية...، لكن العوامل المتعلقة بمحتوى الوظيفة كالشعور بالإنجاز نتيجة لإتقان العمل تدفع الفرد إلى تحسين الأداء.

2- ماهية دافعية الإنجاز:

2-1- مفهوم دافعية الإنجاز: يمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي وكذلك المهتمون بعلم النفس المهني ودوافع العمل وعوامل النمو الإقتصادي، بل يمكن النظر لدافع الإنجاز كأحد منجزات الفكر السيكلوجي المعاصر وذلك لأهميته وإسهامه في النمو الإقتصادي وازدهاره.

"يعود الاستخدام الأول لمصطلح دافع الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "أدler" قبل استخدام "موراي Murray" لمصطلح الحاجة للإنجاز". (أحمد عبد الخالق، 1991، ص 33-47).

"على الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأميركي "هنري موراي" في أنه أول من قدم حاجة الإنجاز "Need of achievement"، ووصفه بأنه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة حملت عنوان: "استكشافات في الشخصية"، كما

يرجع له الفضل في إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسها". (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص88).

"أما ماكلياند فله الفضل في إبراز خط دراسات الدافعية للإنجاز وتطورها في العديد من الحضارات، حيث بدأت الدول منذ الخمسينات تعطي جل اهتمامها بدراسة الدافعية للإنجاز وتنميتها لدى أبنائها بغية تحقيق المزيد من التقدم الاجتماعي والرخاء الإقتصادي". (عويد سلطان المشعان، 2007).

"هناك تعاريف تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز على أنها ذات طبيعة وظيفية تبين وظيفة الإنجاز في مواقف التنافس والتفوق في الأداء". (عويد سلطان، 2007).

أما تعاريف أخرى فقد تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز من خلال وجهة النظر للمفاهيم النفسية، حيث ترى هذه المجموعة أن الدافع للإنجاز تكوين افتراضي يتمثل في مظاهر الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معيار الامتياز وهو محصلة ثلاث عوامل:

- "الطموح العام، المثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف، بالتالي فإن هذه التعاريف تتناول دافع الإنجاز من خلال وجهة النظر النفسية بوصفها تكوينات افتراضية لا تدرك مباشرة بل يستدل عليها من آثارها ونتائجها". (سعد ناصر الدين، 2007).

بناء على ما سبق ذكره أن مفهوم الدافعية للإنجاز يتضمن الجوانب التالية:

- دافع الإنجاز تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى أهداف بناء على التخطيط الدقيق وإتقان العمل والمهام في إطار استغلال ممكن وفي ضوء معايير للجودة الشاملة للأداء.

- دافع الإنجاز استعداد أو سمة في الشخصية وبالتالي فإنه كأي سمة نفسية لكل فرد نصيب منها ولكن بدرجات متفاوتة.

- مقاومة الضغوط الاجتماعية وضغوط العمل التي قد يتعرض لها الفرد.

- الميل إلى وضع مستويات عالية (مرتفعة) في الأداء والسعي نحو تحقيقها.

- دافع الإنجاز هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل.

- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

2-2- مكونات دافعية الإنجاز: الدافع للإنجاز حسب بعض النظريات يتكون من بعد

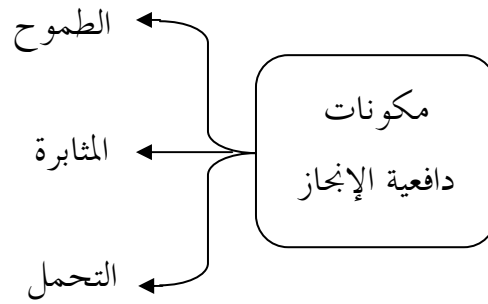
واحد (مكون) أو هو بلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

أما بالنسبة للنظريات المتبقية فإنها ترى أن الدافع للإنجاز يتكون من عدة أبعاد (مكونات) أهمها: الطموح، المثابرة، الامتياز، الإستقلال، الذاتية، الأمل في النجاح، الخوف من الفشل.

وفيما يلي نستعرض بعض هذه النظريات:

* نظرية "جيفورد 1959Guilford": انتهى إلى وجود ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز

والشكل التالي يبين ذلك:

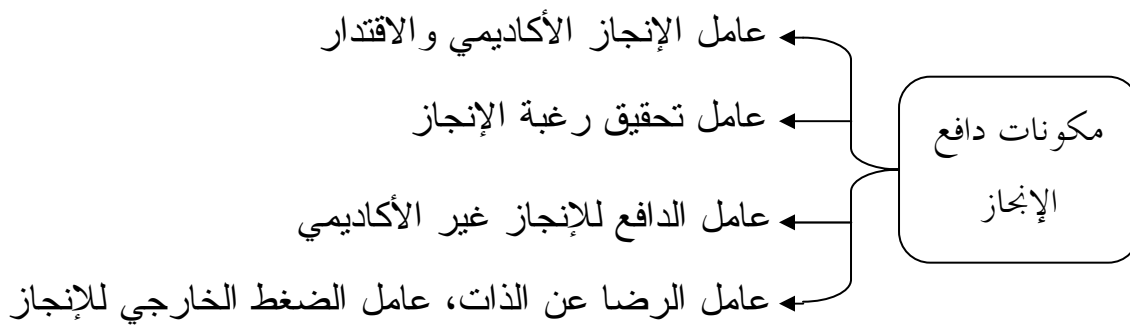


الشكل (13): يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى "جيفورد 1959Guilford".

(رشاد عبد العزيز، 1994، ص120).

* نظرية "ميشل Mitchell": توصلت هذه النظرية إلى دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد

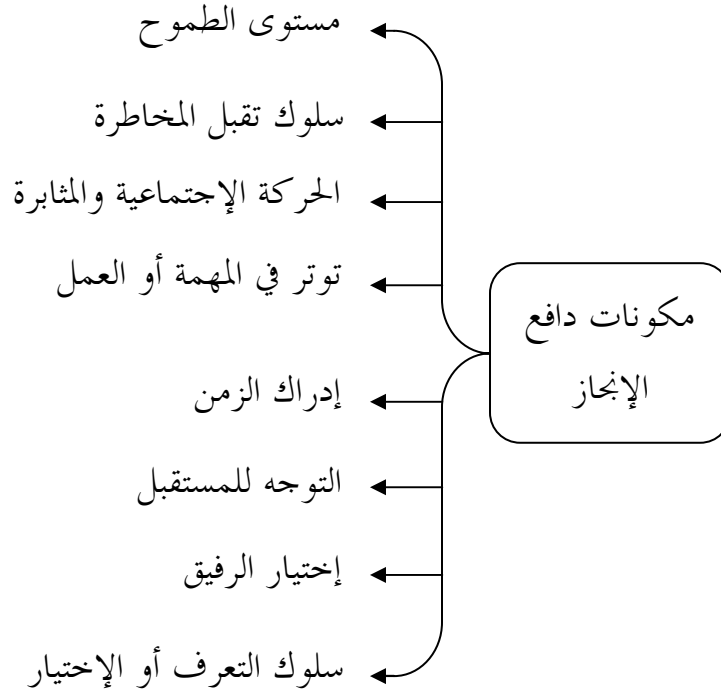
التالية (المكونات):



الشكل (14): يوضح مكونات دافعية الإنجاز لـ (ميتشل Mitchell).

(Mitchell، 1969، p59).

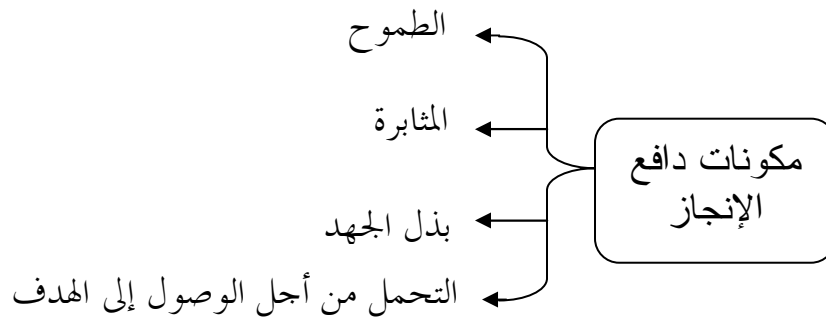
* نظرية "هرمانس 1970 Harman": صنف مكونات الدافع للإنجاز فيما يلي:



الشكل (15): يوضح مكونات دافعية الإنجاز لـ "هارمنس Harman".
(Harman, 1970, p54.)

وأشار محمود عبد القادر (1978) أن هناك عدة أبعاد أو مكونات لدافعية الإنجاز وهي

تتمثل في:



الشكل (16): يبين مكونات دافع الإنجاز لـ "محمود عبد القادر".
(سعد نصر الدين، 2007).

من خلال هذه المكونات التي سبق ذكرها تظهر مواصفات أو خصائص سلوكية تميز الشخصية الإنجازية أو الشخصية ذات التوجه للإنجاز، وسنوضح ذلك في العنصر الموالي:

2-3- الخصائص السلوكية للشخصية الإنجازية في العمل: كما ذكرنا سابقا في عنصر

مفهوم دافعية الإنجاز أن دافعية الإنجاز سمة افتراضية تظهر من خلال سلوكيات معينة من طرف الفرد، وبالتالي فإن أثر دافعية الإنجاز على الفرد في مجال العمل يظهر من خلال سلوكيات معينة أثناء أدائه لعمله، كالمهام التي يفضلها، المعاملة التي يجدها من طرف رؤسائه في العمل...، ونوضح ذلك فيما يلي:

*** المهام:** "يظهر أثر دافعية الإنجاز على سلوكيات الأفراد الذين يتمتعون به في مواقف معينة، تلك التي تحتوي على مهام تمكن تقييم نتائج أداء الفرد من خلالها (إما بنفسه أو من خلال الآخرين)، وذلك باستخدام معايير محددة للكفاءة، فهذا الدافع لا يحرك أو يثير حماس أو سلوك الفرد ذي الدافع للإنجاز القوي إلا في تلك المواقف، وبناء على نتائج تلك الدراسات التي أجريت على هذا الدافع، فإن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يميلون إلى القيام بالمهام التي تثير دافعيتهم للإنجاز، فيبدلون بذلك جهدا كبيرا في محاولة إنجاز وتحقيق مستويات عالية من الأداء رغم ما يعترضهم من محاولات فاشلة". (أنور سلطان، 2003، ص142).

*** الرضا عن الأداء والجهد المبذول لدى الشخصية الإنجازية:** وجد كل من "ستيرز *Steers*

1975"، و"سبونسر *Spencer* 1977"، الواقع أن العمال ذوي الشخصية الإنجازية أو ذوي المستويات العالية من دافع الإنجاز يظهرون رضا عن الأداء الجيد في حين أنه لا توجد هناك أية علاقة بين الأداء ورضا العمال الذين لديهم مستويات منخفضة من دافع الإنجاز". (عماد الطيب كشرود، 1995، ص76).

كما أشار "ماكلياند وفرانز *Mcclelland & Franz* 1992" إلى أن محاولة أداء العمل بكيفية جيدة يمكنها أن تؤدي إلى رضا أكثر بالنسبة للأفراد ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وهذا لأن النجاح والتفوق دافع أساسي بالنسبة لهؤلاء والعكس صحيح.

"إضافة إلى ذلك أكد ماتسوي وآخرون *Matswi et al*" بأن مستوى الدافع للإنجاز كان له علاقة مع الجهد المبذول وأن الأفراد الذين لديهم هذه المستويات العالية أدت إلى تحسين آدائهم المباشرة مع التغذية الراجعة". (Mcclelland, 1992, p60).

"كما ينسب ذووا الدافع المرتفع للإنجاز بنجاحهم بدرجة كبيرة إلى "القدرة"، "الجهد"، وفشلهم إلى عوامل عارضة أو عوامل خارجية مثل: نقص الجهود، صعوبة المهمة، الحظ". (2007, www.Moktel.com).

* المثابرة والطموح، التخطيط، التغذية الراجعة، قيمة الوقت، الأهداف بالنسبة للشخصية الإنجازية: "ويتميز مرتفعوا الإنجاز بارتفاع المثابرة والطموح وشدة الإنهمك في أداء المهام في إتمامها على الوجه الأكمل بحيث يستمر الفرد ذو الشخصية الإنجازية لفترات طويلة في العمل، ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجهه وذلك بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة". (Hoyenga K.B & Hoyenga K.T 1984,p178).

يميل ذووا الشخصية الإنجازية إلى وصف الخطوات الفعلية التي سوف يمارسونها لتحقيق أهدافهم بينما يميل منخفضوا الإنجاز إلى وصف النجاح دون ذكر الخطوات التي سيقومون بها لكي يحرزوا ذلك النجاح. كما توصل "جيمس مورغان J.Mourgan"، في دراسة قام بها عن دافع الإنجاز والسلوك الإقتصادي إلى أن قوة دافع الإنجاز تكمن في تبني الفرد لقيم عليا تظهر في السعي إلى النجاح في الأعمال والمهن الصعبة ذات المكانة العالية في التخطيط لنشاط العمل". (McClelland, 1985, p132).

"يسعى الفرد ذو الإهتمامات الإنجازية القوية أيضا بالحصول على التغذية الراجعة لما أنجزه والكيفية المتميزة التي حقق بها منجزاته، فالمدير ذو الشخصية الإنجازية يحرص دائما على أن يحدد منحنيات نمو العمل ومردوده وهو على وعي تام بمدى تحقيق أنشطة العمل للأهداف الموضوعية وذلك في تدخلات العمل ومخرجاته". (إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، 1979، ص129).

"يدرك ذووا الشخصية الإنجازية أهمية الوقت ويشعرون بأن ليس لديهم وقت كاف لإنجاز ما يريدون لذلك يحرصون على عدم تضييع الوقت والاستفادة من كل لحظة، كما يهتم مرتفعوا الدافع للإنجاز بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى، إذ يتميزون بمنظور مستقبلي أكبر كما يبدو قدرا أكبر من التوقع بخصوص المستقبل". (www.Moktel.co، 2007).

* تأثير النجاح، الفشل على الشخصية الإنجازية: إن الدافعية للإنجاز تتحرر إذا جاءت عقب نوع من الفشل وذلك بالنسبة للأفراد ذوي المستويات المرتفعة لدافعية الإنجاز، وتكف إذا سبقت بفشل لدى الأشخاص ذوي المستويات المنخفضة لدافعية الإنجاز.

ويشير "أتكنسون Atkinson" أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد بالعوامل التالية:

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

- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالات حدوث النجاح أو الفشل.
- قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح والفشل". (Atkinson, 1957, p246).

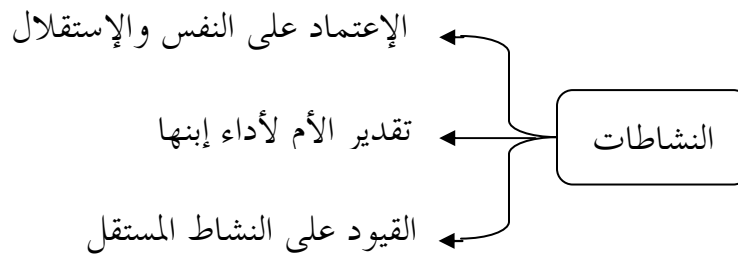
2-4- العوامل المؤثرة في منشأ دافعية الإنجاز: تنشأ دافعية الفرد للإنجاز بسبب عدة

عوامل يرجع بعضها إلى الفرد نفسه، أما البعض الآخر فيرتبط ببيئة الإنجاز (الأداء):

1- العوامل الخاصة بالفرد: وهي تشمل التنشئة الاجتماعية، التنشئة الوالدية، العوامل الثقافية والإقتصادية والدينية، العوامل الشخصية.

~ التنشئة الوالدية: أثبتت الدراسة التي قامت بها "ونتربوتوم Winterbottom

1958" أن أمهات الأطفال ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يشجعن أطفالهن على الإستقلالية والإعتماد على النفس ويقمن بتقديم مكافآت كثيرة لتحقيق ذلك، هذا التدريب يكون في سن أكثر تبكيرا من أمهات الأطفال ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، وقد بينت الباحثة النشاطات التي تقوم بها أمهات الأطفال ذوي الحاجة للإنجاز أثناء تنشئتهم وهي كالتالي:



الشكل (17): يوضح نشاطات أم الأطفال ذوي الدافعية للإنجاز.

(رشاد عبد العزيز، 1994، ص 225-226).

من الدراسة السالفة الذكر نستخلص أن للآباء دور مهم في منشأ الدافعية للإنجاز لدى الأبناء وذلك باتباع أساليب معينة في التربية، كالتدريب المبكر على الإستقلال والإعتماد على النفس، لكن هذا لا يعني التخلص من الأبناء هروبا من المسؤولية التي يفرضها وجودهم، إذ يقول "ماكلياند" في هذا الصدد ما يلي: "التدريب المبكر لا يجب أن يوحى بنزول الوالدين للطفل بمعنى

أن الوالدين قد يجبران الطفل على الإستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم ". (ماكلياند دافيد، 1975، ص198-200).

~ التنشئة الإجتماعية: أشار "روزن وداندراد *Rosen & D'audrade*" أن

الدافعية للإنجاز ترتبط ارتباطا إيجابيا بممارسات التنشئة الإجتماعية مثل: التدريب على الإنجاز لدى كل من الذكور والإناث وفي دراسة أجراها الباحثان لمعرفة العلاقة بين الضغوط الإجتماعية على الأطفال ومستويات دوافعهم للإنجاز، على عينة بحث متكونة من واحد وعشرين (21) تلميذا في الصف الرابع ابتدائي وأمهم، فكانت النتائج كما يلي:

- "يوجد ارتباط بين المستويات المرتفعة لدافعية الإنجاز لدى كل من الجنسين وتشجيع الإنجاز ومطالبه.

- يوجد ارتباط مرتفع بين التدريب على الإستقلال من قبل الأم والدافع للإنجاز المرتفع لدى الإناث". (رشاد عبد العزيز، 1994، ص 334-335).

"كما أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها "كاميليا عبد الفتاح" على عينة من طلاب الجامعة أن مستوى الطموح لدى الطلبة أعلى من مستوى الطموح لدى الطالبات، وأرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الإجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، فهي تعيش في عالم النساء الذي ما زال ينظر إليه نظرة محدودة وتعاني ضروب الإهمال والتفرقة بينهما وبين الذكور خلال طفولتها، فهناك فروق بين مستوى الطموح بين الرجل والمرأة". (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص158).

وبالتالي فإنّ التنشئة الإجتماعية لها دور كبير في تكون دافعية الإنجاز لدى الفرد وذلك من خلال البيئة الإجتماعية التي يترعرع فيها ويتفاعل معها، فإذا كانت المبادئ والأسس التي يقوم عليها المجتمع تدعو إلى العمل والمثابرة والإجتهاد فإن هذا ينعكس على الفرد بالضرورة، باعتبار أن القدوة التي يقتدي بها ويتبع خطاها هي جزء من هذا المجتمع.

~ العوامل الثقافية والدينية والإقتصادية: يعتبر "ماكلياند *McClelland*" من أوائل

الباحثين الذين اهتموا بالعوامل الثقافية والدينية وتأثيرها على دافعية الإنجاز، حيث يقول في كتابة مجتمع الإنجاز "*Achevement societe*" أن قيم الآباء التي يمثلها آدائهم الديني تؤثر في تنشئة الطفل وبالتالي في الدافعية للإنجاز عنده، فالإصلاح البروستاني بأوروبا ضد الكنيسة الكاثوليكية سبب التغيير الذي حدث في أساليب تربية الطفل والتي زادت من الدافعية للإنجاز وبالتالي إلى

ظهور الثورة الصناعية، أما في الديانة الهندوسية أو البوذية لا تنتج دافعية إنجاز عالية لدى الأطفال فتعاليمها تعتبر الإنجازات الدنيوية ظلالا ووهما وبالتالي من المشكوك فيه أن يعتبر الوالدان الهندوس المستويات العالية من أداء أبنائهم امتيازاً أو يظهرون غبطة وسعادة لإنجازاتهم وبالتالي ينعكس هذا سلباً على مستويات الدافعية للإنجاز. (ماكليلاند دافيد، 1975، ص201).

"وتوصل ماكليلاند (1976/1975 McClelland) بعد دراسات كثيرة لدافعية الإنجاز لدى الأفراد في عدة بلدان إلى أن الدافعية للإنجاز ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطور الاقتصادي للبلد حيث أن دافعية الإنجاز تسيطر وتسود خلال فترات النمو الاقتصادي، فالأفراد في البلدان المتطورة اقتصادياً يتميزون بمستويات عالية لدافعية الإنجاز وذلك كونهم يرجعون سبب تضخم وزيادة الإنتاج إلى إنجازاتهم المعتبرة، رغم ذلك يؤكد ماكليلاند أن دافعية الإنجاز يمكن أن تنمو وتستثار لدى الأفراد مهما كانت جنسياتهم ومستويات بلدانهم الاقتصادية بواسطة برنامج تدريبي خاص برفع الدافعية للإنجاز، وقد أثبت ذلك من خلال إجرائه لتجربة على عينة من رجال الأعمال في إحدى المدن الهندية بهدف رفع دافعتهم للإنجاز من خلال تلقيهم برنامج تدريبي، وفعلاً بعد خمس سنوات أسفرت هذه التجربة على تحسين جوهري في أداء رجال الأعمال الذين خضعوا للبرنامج التدريبي فأدى ذلك إلى التحسن الاقتصادي في مدينتهم". (Uma-Skaran, 2000, p66).

وقد اهتم "دي فوس 1966 Devos" بدراسة الثقافة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لالتقاء الضوء على التقدم الاقتصادي في المجتمع الياباني وركز على أهمية ما تتسم به الأسرة اليابانية من خصائص مثل المخاطرة والميل إلى التقدم والتحديث المستمر، وأوضح أن الدافع للإنجاز في المجتمع الأمريكي يختلف عنه في المجتمع الياباني، ففي اليابان توجد قيمة كبيرة للانتماء إلى المجموعات الأسرية في هذا المجتمع وليس الفرد الوحدة التقليدية، كما أن معاناة الفشل تكون من نصيب الأسرة كلها وليس الفرد وحده، أما في حالة المجتمع الأمريكي فيكون التركيز على المستوى الفردي بدرجة كبيرة في الأسرة الأمريكية حيث التدريب على الاستقلال والخصوصية". (أحمد عبد الخالق، 1991، ص647-653).

2- العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز: "إن البيئة التنظيمية التي تقدم فرصاً كافية للأفراد لوضع الأهداف الممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي، وتقدم سلوكاً إدارياً مسانداً تكون مهمة جداً في

استشارة وتنمية الدافعية للإنجاز". (نحاة جميل نصر الله البدور، كارولين البدور، www.share.geocites.com، 2007).

ومن هذا المنطلق تظهر العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الخاصة ببيئة الأداء أو العمل وهي كالتالي:

~ طبيعة العمل: إذا كانت صفات العمل متطابقة وحاجات الأفراد فإن هذا يؤدي بهم إلى معايشة الرضا والذي ينعكس بدوره على دافعية أكبر لأداء العمل أو الممارسة، كما بين كل من "ستيرز وبورتر 1983 Steers & Purter" "أن البرنامج التكويني لدافع للإنجاز العالي لا ينجح مع الأفراد الذين يتعاملون مع الروتينية والكتائية التلقائية وهذا لأن مثل هذه الأعمال غير مصممة لتنشيط الدافع للإنجاز، بل يكمن في الوظائف ذات الطبيعة المتحدية التي تؤدي إلى تحريض الدافع للإنجاز لدى الفرد". (نور الدين بوعلي، 2007، ص 34-35).

~ القيادة: "إن سلوك المدير التلقائي يؤثر على تحديد وتوجيه سلوك الأفراد حيث أن إنتاجيتهم تتوقف على عدة عوامل أغلبها يعود إلى فعالية القيادة في خلق مناخ سيكولوجي يعمل على إشباع حاجات الأفراد المختلفة وبالتالي ضبط وتوجيه اتجاهاتهم وجهودهم وإعلاء مستوى دافعتهم للإنجاز باستشاراتهم على بذل الجهد وذلك باستخدام أساليب مختلفة في التحفيز للإنجاز كما يظهر بمظهر القوي والتمكن والمسيطر على تصرفاته وانفعالاته والمتوازن في شخصيته داخل المؤسسة وخارجها، والمدافع عن حقوق الموظفين المادية والمعنوية من مكافآت وزيادات في الرواتب وتهيئة الفرص للنمو المهني، والتدريب وحصولهم على شهادات ذات تقدير وترقيات في وظائفهم. بهذه الطريقة يكسب حب الموظفين وولائهم بالتالي إنتاجيتهم العالية وإبقائهم في حالة تحفيز مستمرة تعود بالنفع عليهم وعلى المؤسسة". (محمد حسن رسمي، 2004، ص 318).

~ العوامل الطبيعية: "تعتبر العوامل الشخصية مصدر الفوارق في المجتمع الواحد حيث أكد "ماكلياند" أن الإستجابة للتحديات الاجتماعية والثقافية والدينية المساعدة على الإنجاز مرتبطة بالمستوى الأول لدافعية الإنجاز عند الإنسان، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الإستجابة قوية أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتتميل الإستجابة لأن تكون نوعا من الإنسحاب والتراجع والكتابة". (McClelland, 1975, p196).

وفيما يلي نقدم بعض العوامل الشخصية التي لها علاقة بدافعية الإنجاز:

~ التحمل، المثابرة والطموح: قام محمود عبد القادر بدراسة النجاح الأكاديمي وعلاقته بالتحمل والمثابرة والطموح لعينة تكونت من (457) طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد

المعلمين غالبيتهم من الكويتيين تتضمن (65) طالبا وطالبة من جنسيات خليجية مختلفة: من البحرين ودولة الإمارات، وكذلك شملت (55) طالبا وطالبة من جنسيات عربية أخرى غير خليجية أكثرهم من الفلسطينيين واللبنانيين، وكشفت نتائج هذه الدراسة بالنسبة لدافعي التحمل والمثابرة ودافع الطموح ما يلي:

يوجد ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي وكل من الطموح والتحمل والمثابرة، فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا ومثابرة.

~ مفهوم الذات، تقدير الذات الضبط الداخلي: لقد توصل "بشمان وأومالي *Bachman*

(1977 & O'mally) "إلى أن مفهوم الذات لدى الفرد له علاقة بدافعية الإنجاز حيث أن الذات الواقعية أقرب على الذات المثالية عند الفرد ذي الدافعية العالية للإنجاز، في حين أن الوضع عند الأفراد منخفضي الدافعية للإنجاز العكس تماما، إذ أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يريدون أن يكونوا ما هم عليه، بينما الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز يصفون لأنفسهم أهدافا بعيدة ثم يكتشفون أنهم لا يستطيعون تحقيقها وهكذا تكون المسافة بعيدة عن الذات الواقعية والذات المثالية". (نعيمه الشماع، 1977، ص126).

"كما أنه تبين أن الدافعية للإنجاز تميز بين الأفراد ذوي التقدير المرتفع لذواتهم عن الأفراد ذوي التقدير المنخفض لذواتهم، لكن الأفراد الذين ينجزون أعمالهم على غير وجه ليس فقط لأنهم يحملون وجهات نظر إيجابية عن أنفسهم بل أنهم يستمتعون لعلاقات إجتماعية إيجابية وهذا يزيد من دافعية الفرد للإنجاز. بمزيد من الثقافة والمثابرة وبهذه الطريقة يعتبر مفهوم الذات مؤشرا قويا لدافعية الإنجاز". (رشاد عبد العزيز، 1997، ص124).

وقد أشار "روتر *Rotter* 1966" إلى أن الأفراد مرتفعي الضبط الداخلي يظهرون كفاحا جليا للإنجاز، وقوة الجهد وسلوك المجاهدة في المواقف التنافسية عن الأفراد الذين يشعرون بأن لديهم هيمنة ضئيلة على بيئاتهم، وتبين أن الأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي لديهم الحاجة إلى التفوق وأن يكونوا أكفاء مثل الآخرين وأفضل منهم، وأن يتخذوا قراراتهم وأن يعتمدوا على أنفسهم ويطوروا مهاراتهم اللازمة للحصول على الإشباع وأن يصلوا إلى أهدافهم دون مساعدة الآخرين". (رشاد عبد العزيز مرسى، 1989، ص28).

إضافة إلى ذلك أظهرت دراسة "سوارزر *Sowarzer* 1994" أن "الدافعية للإنجاز ترتبط إيجابيا مع تقدير الذات ومركز الضبط الداخلي، وانفعالية الذاتية كما كشفت دراسة

"ألكيند *Elkind*" أن الدافع للإنجاز يرتبط إيجابيا بالاستقلال والثقة بالنفس". (عويد سلطان المشعان، *www.baderansari.info*، 2007).

~ الفروق بين الجنسين: إضافة إلى العوامل السابقة الذكر هناك عامل آخر وهو عامل الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، لكن هذا اختلف الباحثون في قضية علاقته بدافعية الإنجاز وذلك لعدة أسباب أهمها:

- اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم الدافعية للإنجاز من دراسة إلى أخرى.
- اختلاف أساليب القياس المستخدمة في قياس هذا الدافع ما بين مقاييس موضوعية إسقاطية.
- وجود اختلاف الحقب الزمنية أو التاريخية التي تمت فيها مثل هذه الدراسات، فالدراسات التي أجريت في الستينات تختلف عن تلك التي أجريت في فترة الثمانينات وما بعدها فكل فترة ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والإقتصادية والثقافية التي تميزها عن غيرها من الفترات. (عبد اللطيف خليفة، 2000).

3- القياس والتنظير في مجال الدافعية للإنجاز:

3-1- بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز: أشار علماء التحليل النفسي مثل "أدler *Adler*" لمصطلح الدافع للإنجاز، إلا أنه وجد التطور والرقى على يد "هنري موراي *Murray*" الذي افترض أنه يندرج تحت أكبر وأشمل وأعم هي الحاجة إلى التفوق. (رشاد عبد العزيز، 1994، ص 165).

لقد لقيت أعمال "موراي *Murray*" مزيدا من التطور والدقة على يد "ماكليلاند *Mcclelland*" وزملائه الذي استخدم مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز ويقدم تصور ماكليلاند لدافعية الإنجاز في ضوء تسييره لحالة السعادة أو المتعة كما أشار هو وزملاؤه إلى أن هناك علاقة بين التجارب السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء والإهتمام في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل، كما امتدت دراسات "ماكليلاند *Mcclelland*" إلى البيئة الطبيعية

والإجتماعية والإقتصادية والدينية متأثرا بما قدّمه "1904 Max Wiber" خلال الإصلاح البروستاني الذي نتج عنه الثورة الصناعية وتقدم الدول الأوروبية.

واصل زملاء "ماكلياند" البحث في مجال الدافعية للإنجاز ومن أشهرهم "أتكنسون Atkinson" الذي قام بتطوير نموذج ماكلياند لدافعية الإنجاز والذي تميز عنه بملامح نظريته التي تتوجه توجها معلما وتركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الإجتماعية المركبة التي تناولها ماكلياند، ونظريتي ماكلياند وأتكسون هما من نظريات منحني التوقع- القيمة. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 109-113).

كما ظهرت في فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين ظهرت أبحاث وأعمال في الدافعية للإنجاز افترضت صياغات أخرى لنموذج ماكلياند وأتكسون مثل نموذج "فروم"، تصور "هورنر"، وتصور "داليز"، معالجة "وينر"، كما توجد نظريات أخرى مفسرة للدافعية للإنجاز مثل النظرية المعرفية ونظرية العزو... (عبد اللطيف خليفة، 2000).

وفيما يلي بعض هذه النظريات للإحاطة بدافعية الإنجاز وتفسيرها:

* نظرية موراي "Murray":

~ خصائصها:

- تستثار الحاجة للإنجاز من الداخل بواسطة العمليات الحشوية الداخلية أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة وهو ما يطلق عليه موراي مصطلح "الضغط Press".

- تظهر شدة الحاجة للإنجاز من خلال:
 - سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة.
 - تناول الأفكار وتنظيمها مع اتخاذ ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان.
 - تخطي الفرد لما يعترضه من عقبات.
 - وصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة.
 - تفوق الفرد على ذاته ومنافسيه الآخرين والتفوق عليهم.
 - ازدياد تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.
- (رشاد عبد العزيز، 1994، ص 165).

~ جوانب القوة والضعف في نظرية موراي:

جوانب القوة: تكمن القوة في نظرية موراي (Murray) لدافعية الإنجاز فيما يلي:

- إمكانية حمل أوصاف متميزة للشخصيات المختلفة.
- استبداله لمفهوم الحاجة لمفهوم أكثر دقة وتحديدًا يعرف بالإستعداد للموضوع (Thematic desposition).

- بنائه وتطويره لأداة من أعظم الأدوات قياسًا للشخصية وسيرا لغور دينامياتها وهي اختبار تفهم الموضوع TAT.

- فتح أبواب البحث في مجال دافعية الإنجاز.

جوانب الضعف: يكمن الضعف في نظرية موراي لدافعية الإنجاز فيما يلي:

- المخاطرة بتفسيرات كاذبة قد يقع فيها بعض علماء النفس ولعل هذا الموقع قد دفعه إلى تعديل نظريته عدة مرات (1951 - 1953 - 1959).

* نظرية "ماكليلاند McClelland":

~ خصائصها:

- الدافع للإنجاز حسب ماكليلاند يمكن تعلمه أو التخلص منه تحت ظروف معينة وبالتالي يمكن إكسابها لأهم ومجتمعات ذات خصائص مختلفة ومتعددة. (عماد الطيب كشرد، 1995، ص77).

- الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز يتجهون إلى تفضيل الممارسات ذات الإثارة المتوسطة وهذا لكون الممارسات المتحدية جدًا تؤدي إلى المخاطرة أو بالتالي إلى الفشل وهذه الحالة غير مقبولة لديهم إطلاقًا. (Judie, 2001, p392).

- الدافعية للإنجاز تتكون من عدة عوامل بما فيها طفولة الفرد، خبراته المهنية، ونوع المنشأة التي يعمل فيها. (كامل مغربي، 2000، ص126).

- يميل ذوي المستويات العالية من الدافعية للإنجاز إلى حصولهم على التغذية العكسية لإنجازاتهم.

- يميلون إلى المواقف التي تعطي لهم فيها المسؤولية الشخصية.

- في ظروف ملائمة يقوم الفرد بأداء المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل فإذا كان موقف المنافسة مثلاً يدعو لتدعيم الكفاح والإنجاز فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقة في هذا الموقف. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص109).

- لم يحصر "ماكلياند *McClelland*" الدافعية للإنجاز في الحاجة بل نقل مفهومها إلى تصدر وجداني محدد بالتوقع حيث أنه يعتقد أن الدوافع تتضمن نقطتين على متصل انفعالي (*Affective continun*)، فالحالة المتوقعة سواء كانت إيجابية أو سلبية أو محايدة هي التي تحدد من خلال التعلم السابق، حالة ثانية تتضمن زيادة أو نقصان من اللذة والألم بالنسبة للحالة الراهنة، من ثم تثار الدوافع في المواقف التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة وحالة انفعالية متوقعة وتؤدي إلى التباين بين الحالات الانفعالية في الحاضر والمستقبل إلى سلوك إقدامي أو إحجامي.

- يطلق "ماكلياند *McClelland*" على تصوره للدافعية للإنجاز نموذج الإستشارة الانفعالية. (إبراهيم قشقوش، 1978، ص37).

يمكن تنمية دوافع الإنجاز لدى الفرد، واقترح ماكلياند أربع خطوات لتحقيق ذلك وهي كالتالي:

- الحصول على التغذية العكسية من أجل تعزيز نجاح الفرد ودفعه لنجاح أكبر.
- اختيار الفرد لأشخاص منجزين ومحاولة التشبه بهم.
- تعديل الانطباع عن النفس من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح.
- محاولة التحكم في أحلام اليقظة والتحدث مع النفس بصورة إيجابية. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص127).

~ جوانب القوة والضعف لنظرية "ماكلياند *McClelland*":

جوانب القوة: تتمثل جوانب القوة فيما يلي:

- قدم ماكلياند أساساً نظرياً يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت الدافعية ومثل هذا التصور يمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ

بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة مع غيرهم. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 109).

- ما دامت هناك إمكانية لاكتساب دافعية الإنجاز حسب ماكيلاند فإن هذا يعطي نظريته دفعة كبيرة تفوق تلك التي نالتها بعض النظريات الأخرى في هذا الموضوع. (عماد الطيب كشرود، 1995، ص 77).

جوانب الضعف: وهي تتمثل فيما يلي:

- استعماله للإختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) لتحديد الحاجات الأساسية يدعو إلى الشك، فبينما نجد أن لهذا النوع من الإختبارات عدة مزايا في تفسير الملاحظات الذاتية، فإنه في حد ذاته تمرين يتضح منه انحياز الباحث لا انحياز المبحوث.

- الفكرة القائلة بأن الدافع للإنجاز يمكن تعلمه للكبار تتضارب وتتعارض مع العديد من الدراسات النفسية التي تقول بأن اكتساب الدوافع يظهر عادة في الطفولة ومن الصعب جدًا تغييره عندما يثبت، و"ماكيلاند McClelland" نفسه يعترف بهذا المشكل، لكنه يقول أن هناك أدلة قوية في ميادين عديدة مثل (السياسة، الدين) توضح بأن سلوك الكبار يمكن تغييره جذريا في فترة قصيرة جدًا. (عماد الطيب كشرود، 1995، ص 79).

*** نظرية "أتكنسون Atkinson":**

~ خصائصها:

- تمتع الإنسان بقدر هائل من الطاقة الكامنة (*Deservior of petention energy*)، والدوافع الأساسية التي يمكن اعتبارها بمثابة صمامات (*Valves*) أو منافذ (*Qutels*) توجد وتنظم تدفق الطاقة الكامنة.

- يختلف الأشخاص من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع، فيبدو أن الدافع أشبه ما يكون بصمام أو منفذ للطاقة يفتح بسهولة وتتدفق الطاقة بمعدل أكبر، أما الدافع الضعيف يكون أنسب بصمام ضيق يسمح بتدفق محدود للطاقة.

- الموقف هو الذي يجعل الدافع موضع التحقيق.

- اتصاف الموقف بخصائص يستثير أو يمنع دوافع مختلفة .

- كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك (لأن الدوافع موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع).

– إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق ويتمخض عنها نماذج محددة ومختلفة من السلوك. (قشقوش إ، 1979، ص41).

– إلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة والإشارة إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يتعلقان بخصال المهمة أو العمل المراد إنجازه: فيما يتعلق بخصال الفرد:

– النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

– النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز أما فيما يتعلق بخصائص المهمة:

– – العامل الأول: احتمالية النجاح في المهمة (PS) وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

– – العامل الثاني: الباعث في النجاح في المهمة (IS) ويتمثل في الإهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

– استخدم "أتكنسون *Atkinson*" في تقدير الدافع للإنجاز اختبار تفهم الموضوع *TAT*، و تم قياس الخوف من الفشل بواسطة استخدام قلق الإختبار الذي صممه "ماندلر وسارسون *Mandler & Sarson*". (عبد اللطيف خليفة، ص113-116).

~ جوانب القوة والضعف لنظرية "أتكنسون *Atkinson*":

جوانب القوة: تكمن قوة هذه النظرية في أنها تتميز عن باقي النظريات الأخرى (ماكلياند، موراي) بالدقة والتفصيل في العوامل المحددة للدافعية للإنجاز والمتمثلة في الميل إلى بلوغ النجاح والميل لتحاشي الفشل وما بينهما من تفاعلات التي تحدد موقف التوجه نحو الإنجاز الذي عبر عنه الباحثون في هذا الميدان (موراي، ماكلياند) بأنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والإمتياز.

جوانب الضعف: تتمثل فيما يلي:

– كشفت بعض الدراسات عن انخفاض ثبات وصدق اختبارات الخيال المستخدمة في تقدير الدافعية للإنجاز، كما كان ثبات الانخفاض في معاملات الثبات إلى أن أسلوب إعادة

الإختبار الذي استخدم كان غير ملائم وأوضح أن طريقة القسمة هي أنسب طريقة بالنسبة لهذه الإختبارات التي استخدمها في دراساته.

- أشارت بعض الدراسات إلى عدم توفر الدليل الإمبريقي الذي يدعم فكرة أن المبحوثين ذوي الدافعية الإيجابية للإنجاز المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا، كما كشفت إحدى الدراسات التي تمت في هذا الشأن عن وجود تشابه قام بين الأشخاص المدفوعين إيجابيا والأشخاص المدفوعين سلبا في اختيار المهام البالغة الصعوبة. (عبد اللطيف خليفة، ص126-127).

وقد ترتب عن هذه الإنتقادات التي وجهت لنموذج "ماكليلاند وأتكسون *McClelland – Atkinson*" بدون صياغات نظرية ومعالجات جديدة لهذا النموذج ومن بينها نذكر ما يلي:

3-2- المعالجات الجديدة لنموذج "أتكنسون- ماكليلاند & Atkinson

McClelland:

* **نموذج "فروم Vroom"**: يتمثل هذا النموذج فيما يلي:

- دافعية الفرد لأداء عمل معين هي حصيلة لـ:
 - أ- العوائد التي يود الحصول عليها من وراء هذا العمل.
 - ب- الشعور أن الأداء هو الوسيلة لذلك.
 - ج- توقعه بأن مجهوده ونشاطه يمكن أن يؤدي إلى هذا الأداء.
- وهذه العوامل السالفة الذكر هي عملية تقدير شخصية وليست قياس موضوعي. (أنور سلطان، 2003، ص150، ص166).

ويتقاطع نموذج "فروم Vroom" مع نظرية "أتكنسون Atkinson" فيما يلي:

- يركز "فروم" على السلوك المؤدي لتحقيق بلوغ الهدف.
- أولى "فروم" الأهمية للدافعية الخارجية المتمثلة في العوائد والمكافآت.
- الدافعية للإنجاز ترتفع أو تنخفض تبعا للتدعيم الخارجي.
- اعتبر "فروم" أنه لا يوجد علاقة بين التوقع وقيمة الباعث.
- حصر "فروم" الفروق الفردية للإنجاز في السلوك (الإختيار بين دلائل عديدة للسلوك).

* نموذج "وينر *Weiner*":

- قام "وينر" بإعادة تحليل ومراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي قدمها كل من "ماكلياند وأتكينسون"، افترض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد.
- أوضح "وينر" أن الفشل له علاقة بمتابرة الفرد وبذله مزيدا من الجهد في إنجاز المهمة حيث يترتب عليه إثارة الدافعية للإنجاز مرة أخرى.
- أطلق "وينر" على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم ميل القصور الذاتي (T_g).
- عدّل "وينر" من معادلة الميل الناتج النهائي (TR) من خلال إضافة ميل القصور الذاتي (T_g) وذلك على النحو التالي:

$$Tr = (MS - MAF) (PS \times IS) + Tg$$

- الميل النهائي = (الدافعية لبلوغ النجاح - الدافعية لتجنب الفشل) (إحتمالية النجاح $\times$ قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 132-133).
- قام "وينر" بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين، عباراته اشتقت أساسا من نظرية "أتكينسون *Atkinson 1957*" للدافعية للإنجاز وقد صممت عباراته في ضوء نوع الأثر (الأمل - الفشل).
- إتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهلة أو صعبة)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين (20) عبارة من عبارات الاختيار الجبري. (رشاد عبد العزيز، 1994، ص 25-25).

إن دراسة دافعية الإنجاز في إطار منحنى التوقع - القيمة، يمكن من الاستفادة في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس أو المؤسسات، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، وبما أن سبب هذا التصور حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحقق هذا العمل من

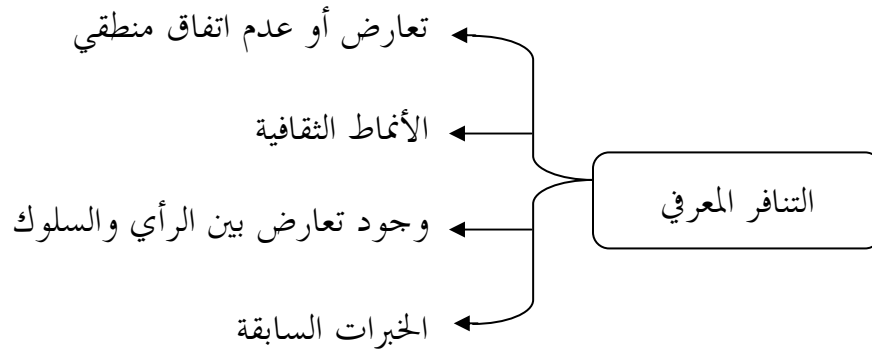
نتائج مرغوبة فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص108).

3-3- دافعية الإنجاز في إطار النظرية المعرفية:

* نظرية "ليون فستنجر L-festinger": تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون" امتدادا لمنحنى (التوقع-القيمة). (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص145).

- يرى "فستنجر" استنادا إلى فكرة الإلتزان النفسي (*Psychological homoeostasis*) أن الإنسان عندما يقع تحت أفكار متنافرة، فإنه يتولد داخله نوع من التوتر من شأنه إحداث تغيير، وإزالة هذا التنافر والعودة بالشخص مرة أخرى إلى حالة التوازن والتآلف في سلوكه أو في أفكاره أو في عنصر أو أكثر من العناصر المعرفية التي يحملها وقد يلجأ الشخص إلى التقليل من أهمية الأفكار المتضاربة في نفسه كل هذا لإزالة حالة التوتر أو التقليل منها. (حسن مكاوي، ليلي حسين السيد، 2002، ص 139-140).

- التنافر المعرفي ينتج عن عدة أسباب والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل (18): يوضح أسباب التنافر المعرفي لـ "ليون فستنجر".

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص148-149).

وبالتالي فإن أداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك ومعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء وكذلك بدافعية الفرد لإتمام هذا الأداء، وذلك كما هو مبين في المعادلة التالية:

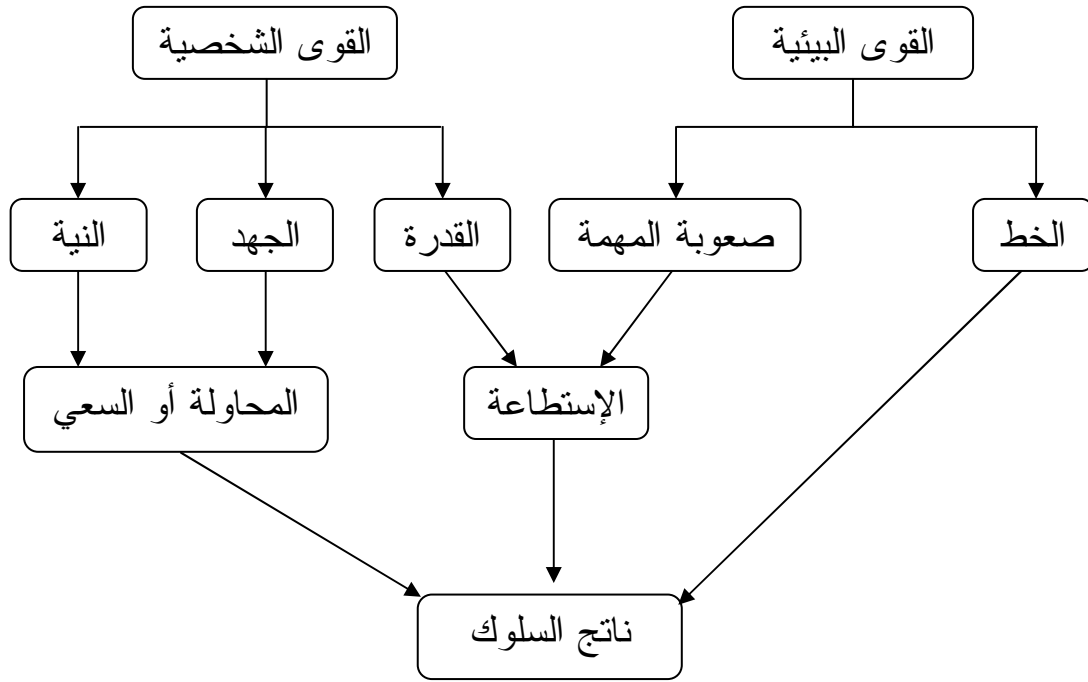
السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبات معينة × تقييمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعيته لإكمال أداء السلوك).

وبالتالي إذا كان النمط الإداري للمدرسة يتضمن نظام قيادي واضح منظم يساعد على التقليل المعرفي لدى فريق العمل وبالتالي الخروج من حالة عدم التوازن وإثارة دافعية الإنجاز عن طريق دفعه وتشجيعه من خلال العوائد المادية والمعنوية التي يتوقعها.

* الدافعية للإنجاز في إطار نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، وبذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل *Actor* فقط ولكن أيضا للبيئة، فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين.

ويفترض منظرو العزو مثل "فريدريه هايدز *F.Heidez*" الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو حيث يسعى الشخص لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ لها، ويركزون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على عمليات العزو، بل تشمل أيضا السلوك، وللتوضيح أكثر نعرض فيما يلي مخطط "هايدز" للعزو:



الشكل (19): يوضح مخطط العزو لدى "هايدز".

وفي ضوء هذا التصور أمكن لـ "هايدز" صياغة المعادلة الآتية:

الأحداث = دالة القوى الشخصية + القوى البيئية

= دالة (النية × الجهد) + (القدرة × صعوبة المهمة)

= دالة المحاولة أو السعي + الإستطاعة. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص155).

3-4- قياس دافعية الإنجاز:

يمثل قياس دافعية الإنجاز تحدياً لعلماء النفس ورغم ذلك تمكنوا من إيجاد نوعين من المقاييس والمتمثلان في:

1- المقاييس الإسقاطية: يطلب من المفحوص في هذا النوع من الإختبارات أن يستجيب

إلى منبه غامض ليستشف الباحث من هذه الإستجابة نوع الدوافع التي توجد عند المفحوص والمسلمة التي تحكم استخدام مثل هذه الإختبارات هي أن دوافعنا تؤثر في العمليات غير الشعورية والتي تؤثر بدورها على السلوك. (محي الدين حسين، 1982، ص134).

2- المقاييس الموضوعية: يعد استخدام هذا النوع من الإختبارات من أكثر الطرق شيوعا في قياس الدافعية ويعطي المفحوصين بمقتضاها عددا من الأسئلة ليجيبوا عليها من خلال الإختيار بين بدائل مثل "نعم، لا، أو الإختيار من بين عدة بدائل"، وتسمى هذه الإختبارات بالمقاييس الموضوعية لأنها لا تسمح للقائم بالدراسة أن يتدخل ذاتيا في تصحيح الإجابات مثل ما هو في الإختبارات الإسقاطية. (محي الدين حسين، 1982، ص136).

في الجدول التالي نقدم بعضاً من المقاييس الإسقاطية والموضوعية:

المقاييس الموضوعية	المقاييس الإسقاطية
- مقياس "فينر <i>Venner</i>" لدافعية الإنجاز لدى الأطفال والمراهقين الذي اشتقت عباراته من نظرية "<i>Atkinson</i>". (رشاد موسى، 1994، ص ص26-30). - اختبار دافع الإنجاز لـ "هرمانس <i>Hermans</i> 1970" ويتميز بـ: ~ بناءؤه بعيد عن نظرية "أتكنسون". ~ بني على المظاهر الأكثر شيوعا: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. ~ يتكون من 29 عبارة متعددة. (رشاد موسى، 1994، ص ص25-30). - قام إبراهيم قشقوش 1975 بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز واستند فيها إلى نفس مفهوم ماكلياند وزملاؤه عن دافع الإنجاز واعتمد الباحث على صدق المحكمين	- مقياس تفهم الموضوع (<i>TAT</i>) <i>Thematic Apperception</i>). -يرجع الفضل إلى "هنري موراي <i>H.Murray</i>" في إعداد هذا الإختبار. - يتضمن هذا الإختبار صوراً تعرض على المفحوصين ثم يطلب منهم أن يكتبوا قصصا في (05) دقائق مسترشدين بعدة أسئلة والصورة إما أن تختار أو تصنع خصيصا لنواحي أفكار الإنجاز بعد ذلك تقدم القصص ويتم تقويمها بحسب مضمون الإنجاز. (موراي إ، 1968، ص193). - قام ماكلياند وآخرون بتعديل اختبار <i>TAT</i> لموراي حيث يتكون الإختبار من: ~ أسئلة بعضها مشتق من <i>TAT</i> لموراي والبعض الآخر صممها ماكلياند وزملاؤه، وهي مصممة خصيصا لقياس دافعية الإنجاز. (رشاد عبد العزيز، 1994، ص21).

وإعادة الإجراء للتحقيق من صدق وثبات الأداة. (قشقوش.إ، 1979، ص94). – مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ: وضع هذا المقياس الدكتور عبد الرحمان صالح الأزرق صممه في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم والمتوقعة منه ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية على 32 عبارة (05) أبعاد تمثل مكونات دافع الإنجاز لدى الأستاذ وهي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الومن، التنافس، واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاختبار واستخدم صدق المفردات للتحقق من صدق المقياس وتوصل إلى نتائج مرضية. (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص144-150).	ويتم عرض كل صورة من الصور لمدة عشرين (20) ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه كتابة قصة تشمل الإجابة عن تلك الأسئلة في مدة لا تزيد عن خمس (05) دقائق. (David, 1974, p116). ~ على الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع فإنه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وعندما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب مثل "فرنس French" بوضع مقياس الإستبصار (FTI french test of insight) و"أرسون Aronson" بوضع اختبار (التعبير) و"ماتينا و"ونتربوتيم Winterbottom" بتصميم اختبار المهارة. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص99).
---	--

الجدول (04): يبين المقاييس الإسقاطية والموضوعية.

الملخص:

يتناول هذا الفصل طبيعة الدافعية وتصنيفاتها، وماهية دافعية الإنجاز حيث تطرق إلى مفهوميها ومكوناتها، الخصائص السلوكية للشخصية الإنجازية في العمل، والعوامل المؤثرة في منشئها، كما تعرضنا في هذا الفصل إلى بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وأدوات قياسها والتي تتمثل في المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية.

قائمة المراجع للفصل الثالث:

- 1- أحمد عبد الخالق: الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين من بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس، مصر، 1991.
- 2- إدوارد موراي: الدافعية والإنفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، دار الشرق، القاهرة، 1988.
- 3- الإنجاز: 2007, www.Moktel.com.
- 4- أندرودي سيزلاقي، مارك جي ولاس: السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة والبحر، السعودية، 1991.
- 5- أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعات، الإسكندرية مصر، 2003.
- 6- جمال الدين حسين: دراسات في الدافعية والدوافع، ط1، دار المعارف، القاهرة مصر، 1988.
- 7- حسين مكاوي، ليلي حسين السيد: الإتصال ونظرياته المعاصرة، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، 2002.
- 8- رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربي، القاهرة مصر، 1994.
- 9- رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة مصر، 1989.
- 10- سعد ناصر الدين: الدافعية، www.4uarab.com، 2007.
- 11- عبد اللطيف خليفة: دافعية الإنجاز، دار غريب، القاهرة مصر، 2000.
- 12- عماد الطيب كشروود: علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، مفاهيم ومناهج، ط1، المجلد2، قان يونس ليبيا، 1998.
- 13- عويد سلطان المشعان: دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والإكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي، www.owaiyed.com، 2007.
- 14- كامل محمد مغربي: السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان الأردن، 2004.
- 15- ماكلياند دافيد: مجتمع الإنجاز، الدوافع الإنسانية للتنشئة الاقتصادية، فرانكلين للطباعة والنشر، 1975.

- 16- محمد حسن رسمي: أساسيات الإدارة التربوية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية مصر، 2004.
- 17- محي الدين حسين: دراسات في الدافعية والدوافع، ط1، دار المعارف، القاهرة مصر، 1988.
- 18- معتز عبد الله، عبد الخليم السيد وآخرون: الدافعية في علم النفس العام، مكتب غريب، القاهرة مصر، 1990.
- 19- نجاة البدور وآخرون: مستوى الضغوط المهنية النفسية وعلاقته بمستوى دافعية الإنجاز لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن، www.share.geocitis.com، 2007.
- 20- نور الدين بوعلي: أثر الفروق الفردية في تصميم العمل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف 2007.
- 21- Atkinson. J.w.motivation. determinants of rist takin behaviour psychological review, 1957.
- 22- David.A.Klod,Irwin.M.Rubin-James.Mclulrye organisational psychology, An experiential approach libraray of catoliging in publication duraprinted in the USA, 1974.
- 23- Judie, TA,ATAL: the job, satisfaction-job, relation ship a qualitative and quantitative review psychological bulletin, 2001.
- 24- Hoyenga, K,B&Hoyenga, K.T motivation explication of behaviour, cabf, covl pub company, 1984.
- 25- Mccelelland, D.C. human motivation, G henview I1, scott foresman, 1985.
- 26- Mccelelland, D.C.& franze. CE motivation and other source of work accomplishment in mis lif: alongitudinal study journal of personality, 1992.

الفصل الرابع: المدرسة المتوسطة:

تمهيد.

- 1- هيكلية نظام التعليم الجديد في الجزائر.
 - 2- نظام الإدارة التعليمية.
 - 3- غط الإدارة التعليمية بالجزائر.
 - 4- المدرسة المتوسطة الخصائص والأهداف.
 - 5- التطور الكمي لتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.
 - 6- تطور أعداد هيئة التدريس في المدرسة المتوسطة.
 - 7- التطور الكمي للهياكل والمؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط.
 - 8- دور المدير في المدرسة المتوسطة.
- الملخص.

تمهيد:

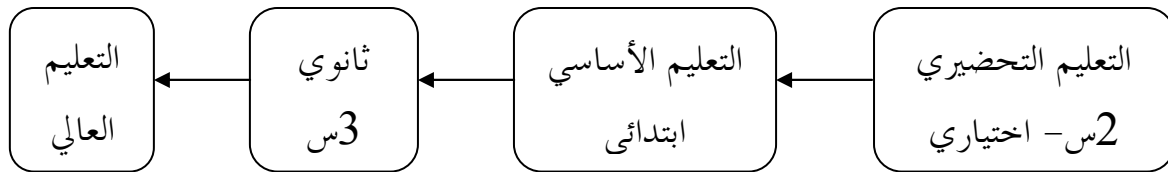
تحتل المدرسة المتوسطة بالجزائر مكانة هامة في منظومة التعليم فهي تعد العمود الفقري في منظومة التعليم والحلقة المركزية من حلقاته إذ تمثل وحدة تنظيمية في البنية الهيكلية للتعليم ما قبل الجامعي في الجزائر والذي يتكون من التعليم التحضيري، التعليم الأساسي (الابتدائي، المتوسط، التعليم الثانوي).

ويلتحق بها المتمدرسون الذين اجتازوا المرحلة الابتدائية ذات 06 سنوات (حاليا 05 سنوات) وتستمر في الدراسة بعدها المتمدرسون الذين يجتازون امتحان نهاية المرحلة بنجاح إلى التعليم الثانوي.

أما مديرها فيعين من طرف وزير التربية بعد الخضوع لإجراءات التسجيل ضمن قائمة التأهيل، والاستفادة من الفترة التكوينية الخاصة والنجاح في الامتحان المتوج بها. وفي هذا الفصل تعرضنا للمدرسة المتوسطة الجزائرية كنظام تعليمي، وهياكل، وتطور كمي للتلاميذ وهيئة التدريس، إضافة للإدارة و الخصائص والأهداف، وذلك لغرض إثراء الدراسة الحالية.

1- هيكلية نظام التعليم الجديد في الجزائر:

غيرت السياسة الجديدة من هيكلية النظام التربوي والتعليمي ليؤسس على أربعة مستويات هي:



وتعد فترة التعليم الأساسي القاعدة الأساسية في الهيكلية الجديدة، إذ ضمنت إلزامية التعليم وإجباريته لكل من هم في سن التمدرس، وتوسعت بذلك قاعدته أفقيا بشكل واسع جدا سجلت معه أعداد هائلة من المتدربين وارتفاعا للهياكل والنفقات والوسائل والموظفين جراء ديمقراطية التعليم وإجباريته الأمر الذي طرح مشكلات لا حصر لها في مجال الإدارة والتسيير والتكوين، ظلت تؤثر على الفعالية (الإنتاجية) والمردودية بشكل مستمر ظهرت مساوؤه بعد فترة من إنطلاق المشروع.

لقد ظهر وأن الجزائر تريد اللحاق بتجارب الآخرين فيما يخص بتعميم التعليم وإجباريته بل ورفعت متفق الإلزامية فوق مستوى بعض الدول كما يوضح الجدول التالي:

البلد	الجزائر	مصر	فرنسا	بريطانيا	و م أ	إ.السوفاقي	اليابان
سن التمدرس	15-6	12-6	16-6	16-5	18-6	19-7	15-6
فترة الالتزام	09	06	10	11	12	08	09

جدول (05) يوضح سن التمدرس وفترة إلزامية التعليم في الجزائر مقارنة ببعض الدول.

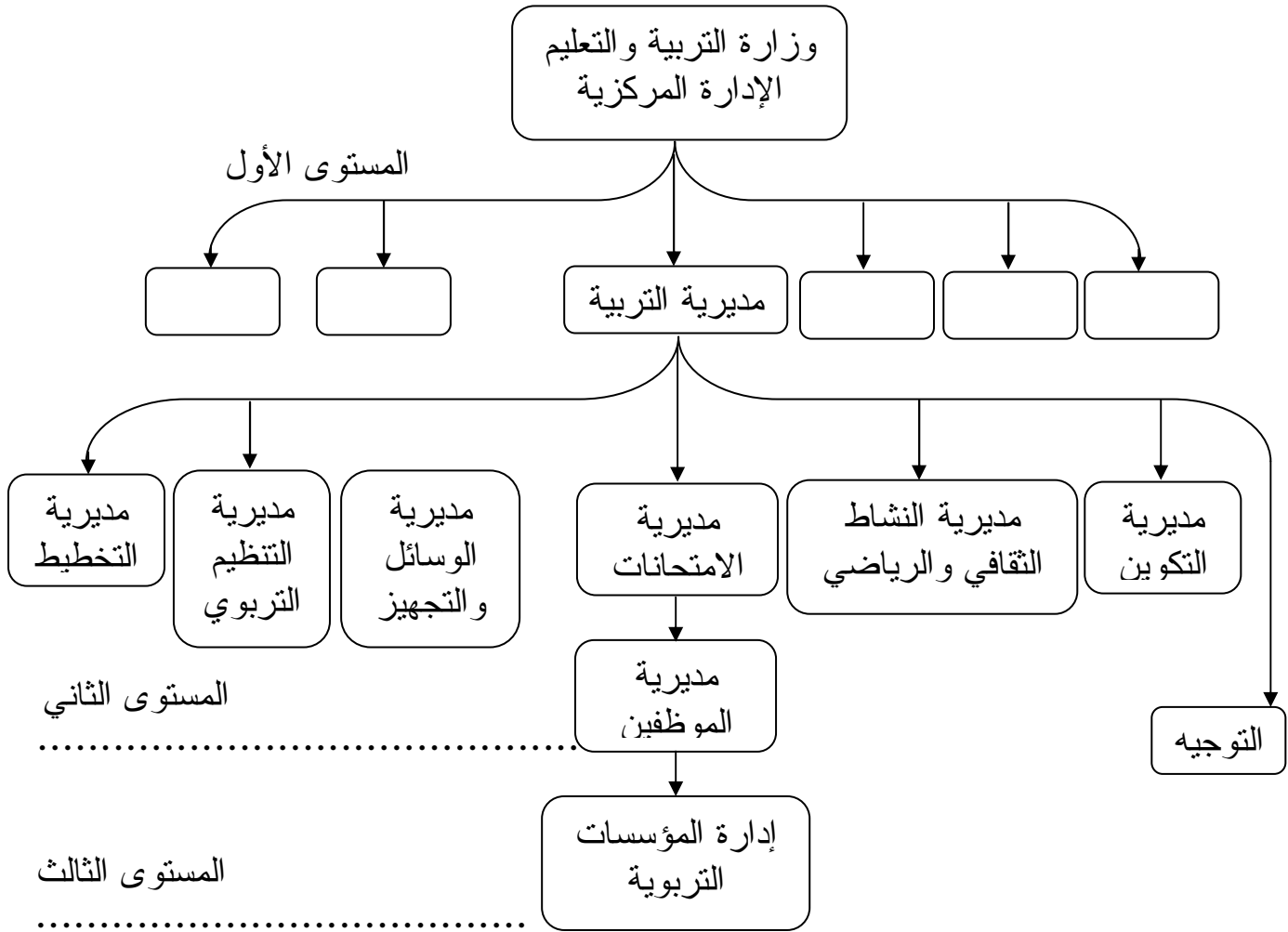
والذي يلفت الانتباه هنا هو الطموح الذي جعل السياسة التعليمية الجزائرية في مجال إلزامية التعليم تفوق نظيرتها بمصر، بالرغم من عراقية النظام التعليمي المصري، وتعادل في ذلك اليابان وتفوق الاتحاد السوفياني وهو ما جعل التوسع التعليمي يأخذ مراه في الاتجاه الأفقي ويفرض تحديات كبرى خاصة في مجال التأطير والتسيير اللذان لم يشهدا تطورا نوعيا في مقابل التوسع الكمي المشهود. (رابح تركي، 1990، ص 67).

2- تنظيم الإدارة التعليمية:

"من المعروف أن التنظيم يحوي تقسيم العمل إلى أجزاء وتصميم الهيكل التنظيمي وتحديد مسؤوليات المناصب والعلاقات الرأسية والأفقية" (مصطفى محمد مرسي، 1992، ص 21)، وتنظيم إدارة التعليم الجزائري يقع في ثلاث مستويات:

- الإدارة المركزية: وزارة التعليم العالي.
- مديريات التربية على مستوى الولايات.
- إدارة المؤسسات (مدارس، متوسطات، ثانويات).

كما يوضح الشكل التالي:



شكل (20) يوضح المستويات الثلاثة لتنظيم الإدارة التعليمية في الجزائر 1982-2005.

وتشتمل الإدارة المركزية لوزارة التربية على:

1- ديوان الوزير.

2- ثلاثة عشر 13 مديرية هي:

~ المديرية العامة للإدارة والوسائل.

~ مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي (مديرية التعليم العالي، مديرية البحث العلمي)

قبل انفصال التعليم العالي بوزارة متلة.

~ مديرية التخطيط.

~ مديرية الاستثمارات والتقييس.

~ مديرية الموظفين.

~ مديرية برامج البحث العلمي.

~ مديرية البيئة.

~ مديرية التوجيه والاتصال.

~ مديرية التعاون والعلاقات الدولية.

~ مديرية النشاط الثقافي والرياضي والاجتماعي.

وهذه المديريات هي التي تعنى بعمليات: التصور، التخطيط، البرمجة، التوجيه، المتابعة، التسيير، التقويم، التمويل، التجهيز.

وهي المهام التي فرضت وجود هياكل دعم ومساندة وتهيئة للجوانب التالية:

- البحث التربوي والبيداغوجي.

- الوسائل البيداغوجية والكتب المدرسية وتوزيعها.

- نشر وتعميم التعليم غير المدرسي.

- تكوين الإطارات وتحسين المستوى.

- تنظيم وتسيير الامتحانات والمسابقات.

"ويعتبر المديرون المشرفون على هذه الهياكل موظفين سامين، ويساعد المدير على تسيير المؤسسة مجلس إدارة محدد الوظيفة والأعضاء".

وهذه المعاهد والمؤسسات هي:

- المعهد التربوي الوطني.

- المركز الوطني لمحو الأمية.

- المركز الوطني لتعميم التعليم.

- المركز الوطني للتموين بالتجهيزات والوسائل التعليمية.

- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ومن أهم المؤسسات: المركز الوطني لتكوين إطارات التربية والمراكز الجهوية التابعة والتي تعتبر نسخا طبق الأصل له من حيث التنظيم، والتي تتمثل مهمتها في:

- تكوين إطارات المدرسة وتسييرها وتنشيطها.

- تحسين مستوى موظفي التربية، وتحديد تكوينهم بالطرق والوسائل المناسبة.

- المشاركة في أشغال البحث والتجريب.

وقد كان من أبرز الفروع التابعة للمراكز والمعاهد الجهوية لتكوين مديري مؤسسات التعليم الأساسي (ابتدائي - متوسط)، حيث تمتد فترة التكوين بالمركز حسب النمط من سنة إلى ثلاث سنوات تقسم إلى مرحلتين:

- مرحلة التكوين الأولى.

- مرحلة التكوين المتواصل.

لتلغى بعد مدة تحت وطأة الظروف المرحلية والسياسية، وتستبدل بدءا من التسعينات بسياسة التكوين التناوبي، والتي ليس بمقدورها إعطاء تكوين قاعدي متين في مجال إدارة المدرسة الحديثة. (عبد الرحمان بن سالم، مرجع سابق، ص35).

3- نمط الإدارة التعليمية بالجزائر:

كانت إلى وقت قريب ولا تزال إلى حد ما الإدارة التعليمية ذات نمط مركزي يتحكم في السياسات التعليمية الصغرى والكبرى بكليتها وحتى الجزئيات، جهاز الإدارة المركزية ولذلك دوافعه وعوامله السياسية والاقتصادية والثقافية ومثل ضعف إطارات التسيير على المستوى المحلي (المدرسي) أحد العوامل الرئيسية بسبب انعدام أجهزة التكوين الإداري الخاصة بالمجال، وتدني المستويات العلمية والثقافية بوشر بعدها في تسعينيات القرن الماضي، في إعطاء صلاحيات أكبر وتفويض مسؤوليات لمديريات التربية ورؤساء المؤسسات التعليمية قصد التحكم الجيد في التوسع الكمي المعتبر، وبرز مشروع المؤسسة ليفوض للمدراء على المستوى المحلي أمور التخطيط والتنظيم والتقييم والمتابعة بصورة أكثر مكن الحرية ومجال للمناورة أوسع في حدود الصلاحيات والمسؤوليات وبما يتوافر من إمكانيات وموارد.

وهو إلى الآن يجمع بين المركزية واللامركزية بما يواكب التطورات الحاصلة في القطاع وبيئته الاجتماعية وبالرغم من ذلك لا تزال ظروف تكوين إطارات التسيير والإدارة على حالها لم تشهد إعادة النظر أو تحسن في اتجاه رفع كفاءتها في مجال نظم الإدارة الحديثة والقيادة وأساليب التسيير العصرية، واستخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال.

4- المدرسة المتوسطة الخصائص والأهداف:

احتل نظام المدرسة الأساسية في هيكلية التعليم مركزا بالغ الأهمية ولقد لاقى الأمر 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 حيزا واسعا وانشغالا كبيرا لجوانب التنظيم والتسيير، فرسم ملامحها بكونها نظام تعليمي ووحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة... وتشكل المدرسة الأساسية المندجة مجموعة تربية يعيش الطفل ويتطور بين أفرادها فتوفر له جميع الظروف لإكمال تربيته التي يتلقاها من الأسرة، وتيسر له الحياة الاجتماعية واحترام الغير. (عبد الرحمان سالم، 1994، ص 66-67).

وقد تم تعميم آخر سنة منها في السنة الدراسية 1986/85م ليتلاشى نهائيا النظام السابق وقد كان التصور الذي جاء به الأمر السابق يطرح فكرة المدرسة الأساسية المندجة التي يتكامل فيها الإطاران الابتدائي والمتوسط، ولم يتحقق ذلك فعليا إلا بصدر القرار 175/2 في 03/06/1996، والذي سمح بتحقيقها فعليا في السنة الدراسية 1993/92م ثم مسمى الإكمالية، أين وضع تحت تصرف وسلطة مدير المتوسطة مجموعة من الابتدائيات الواقعة في القطاع الجغرافي المتواجدة به لتزيد بذلك من مشكلات المتابعة والتسيير للكادر الإداري برئاسة مدير الإكمالية. وقد مثلت المدرسة الأساسية المندجة (الإكمالية)، التطبيق الفعلي لفكرة تدعيم المهارات اللازمة للوظائف، والمهن بشكل يربط التعليم بالحركة التنموية التي تشهدها البلاد في التسعينات والثمانينات، وغرس قيم احترام العمل والعلم وتدعيم المكاسب العلمية والمعرفية التي تحققها المدرسة الابتدائية لمواصلة التعليم الثانوي.

وثمة تأكيد من جانب المدرسة على تنمية القدرة اللازمة لاختيار المهنة المناسبة وفقا لاستعدادات الفرد إلا أن ما كان يحصل بالفعل هو انحصار نظام التوجيه واقتصاره على صور تقليدية تعتمد طرق تقنية بحتة لا تحقق المفاهيم الحديثة في التوجيه، وتم ذلك تحت ضغط ارتفاع معدلات القيد في المدرسة الأساسية، وتوسع التعليم القاعدي إلى مستويات قياسه عجزت معه المدارس الثانوية، ومركز الاستقبال يتم اعتماد نسبة معينة لا تتجاوز 50% في أحسن الحالات للذين يتم التحاقهم بالمرحلة الثانوية من مجموع المسجلين في نهاية المرحلة الأساسية.

ويسير المدرسة الأساسية مدير الإكمالية وهو معين من طرف وزير التربية بعد الخضوع لإجراءات التسجيل ضمن قائمة التأهيل والاستفادة من الفترة التكوينية الخاصة والنجاح في الامتحان المتوج لها، ويساعد المدير في تسييرها مجلس التربية للتسيير. (عبد الرحمان سالم، ص 67).

وحيث أنه من المنطقي التصديق بالمقولة لا توجد مركزية مطلقة أو لا مركزية مطلقة، يمكن القول عن إدارة المدرسة الأساسية أنها بدأت في التوجيه نحو مركزية رسم السياسة والتخطيط ولا مركزية التنفيذ والإشراف بحيث لا توجد مركزية مطلقة أو لا مركزية مطلقة ففي ظل إحدهما توجد بعض المظاهر الثانية. (إبراهيم عصمت مطاوي، 1994، ص 193).

ويقصد بالمركزية هنا حصر الوظيفة الإدارية في أيدي السلطة التنفيذية ممثلة في الوزارة ومديرياتها مما يحقق نوعا من التجانس ووحدة الأسلوب في القطاع التعليمي بأكمله. (مصطفى محمد مرسي، مرجع سابق، ص 55).

ومن بين أهم تلك المظاهر:

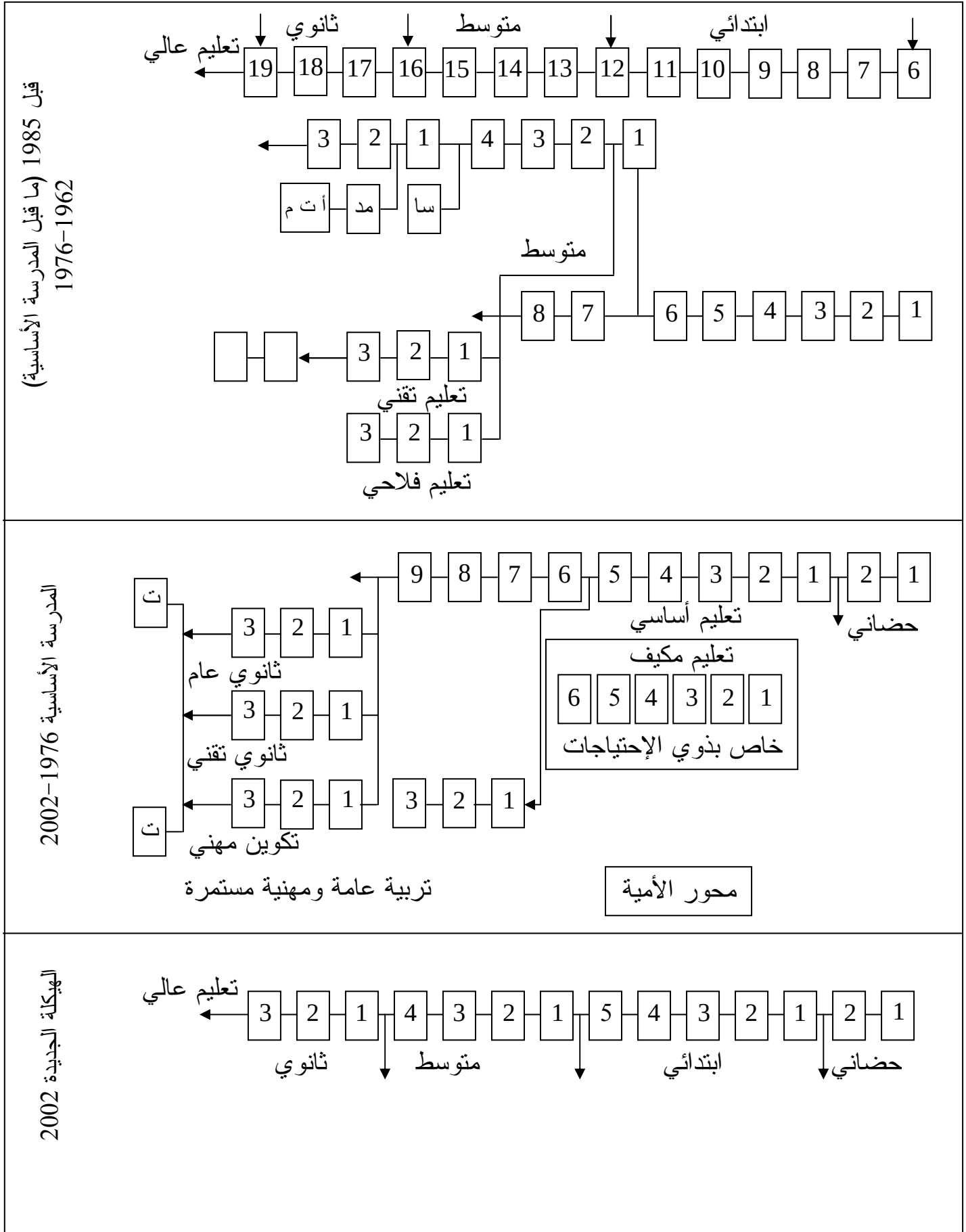
- سيطرة الوزارة (الإدارية المركزية العليا) على السياسات والأمور الإدارية والتعليمية.
 - تعد إدارات المدارس أدوات لتنفيذ السياسات المركزية.
 - تحكم الإدارة المركزية في التخطيط لسياسات الترفيع والقبول والامتحانات... وذلك لا يعد سلبيًا إذا ما نظر إليه من زاوية ربط التعليم بحاجات التنمية وضرورتها.
 - كما أن الوظائف الإدارية العليا والتعيين بها ظلت حكرا على الإدارة المركزية العليا، ومعنى ذلك أن هناك تحكما إداريا وسياسيا في التعليم من قبل السلطات العليا.
- وقد دعم الآخر بالنمط المركزي في الإدارة التعليمية كما في بقية إدارات الدولة الأخرى توجهه السياسي والقيم الثقافية والنسق الاجتماعي العام الذي ميز المجتمع الجزائري طيلة عهد الاستقلال في ظل الخيارات التي انتهجها الحكم حتى بداية التسعينات من القرن الماضي وقد كان من أبرز الأهداف التي ارتبطت بالمدرسة الأساسية ذات 05 سنوات:
- أ- الارتفاع بمستوى كفاءة المواطن الجزائري.
 - ب- تطعيم التعليم النظري بالتعليم التقني أو مزج العلم بالتكنولوجيا.
 - ج- ضمان عدم عودة المواطن الذي يغادر المدرسة بعد نهاية التسعة سنوات نحو ميادين الحياة العلمية إلى الأمية أو شبه الأمية.
 - د- تحقيق عملية تعريب التعليم تعريبا علميا وعمليا شاملا.

كما تعتبر عملية ترسيم المدرسة الثانوية الشاملة بداية من 1974 من أبرز معالم الصلاحيات التي أدخلت على النظام التربوي الجزائري، والذي ركز على وسائل تحقيق تلك الأهداف بصورة نظرية غاب ملمحها الأساسي في الميدان، ومن بين تلك الوسائل الإدارية المدرسية التي اعتنت بها الوثائق والنصوص بدرجة بالغة إذا غدت الإدارة الواعية وسيلة مهمة لأنها متممة لعمل المعلم والكتاب والمنهج... ووظيفة الإدارة المدرسية هي أن تعمل على تأمين الانسجام بين الوسائل وأن تتحقق من أن كل وسيلة منها تحقق غرضها بشكل صحيح عن طريق التقويم والتوجيه والنصح والتعاون. (رابح تركي، مرجع سابق، ص 123-125).

لقد برز مؤشر الأهمية في تسيير المدرسة الجزائرية مع ظهور نظام المدرسة الأساسية التي ضمت إليها مجموعة من المدارس الابتدائية لتتجلى بذلك ضخامة المسؤوليات الملقاة على عاتق مديرها، وذلك ما تبرزه النصوص القانونية والتشريعية، التي حددت مسؤوليات وصلاحيات المدير ووضعت له الأطر المعنية على إدارة فعالة وناجحة.

لقد أوضح المرسوم التنفيذي 49/90 والقرار 839 المكمل له والقرارات التالية لها: 839/175 و 175/2 والمنشور 93/5/57 شكل التأطير الإداري والتربوي للمدرسة الأساسية في مجال الصلاحيات والمجالس والتمدرس والمراقبة والتقويم والتسيير المالي، وحددت بذلك مسؤوليات الطاقم الإداري للمدرسة الابتدائية والمتوسطة بشكل واضح ومقنن، وهي القوانين التي لا تزال سارية المفعول إلى اليوم، مع بعض التغييرات والتحسينات التي أدخلت مع تبني فكرة التسيير بالمشروع (بيداغوجيا المشروع) لتعطي مدير المدرسة جرية أكبر في التصرف، والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والتنظيم، ليتم ذلك كله تحت إشراف ومراقبة الإدارة العليا.

وظلت السمة البارزة في هذا التنظيم تكمن في كون التمدرس حق لكل طفل بلغ من العمر 06 سنوات ولا يمكن إقصاؤه إلا إذا بلغ 16 سنة كاملة... حتى شرع في السنة الدراسية 2003/2002 في هيكلة جديدة لنظام المدرسة بدأ مع إصلاحات المنظومة التربوية الحالية والشكل التالي يبين الفرق في الهيكليات الثلاثة:



شكل (21) يوضح الفروق في هيكل نظام التعليم للمراحل الثلاث

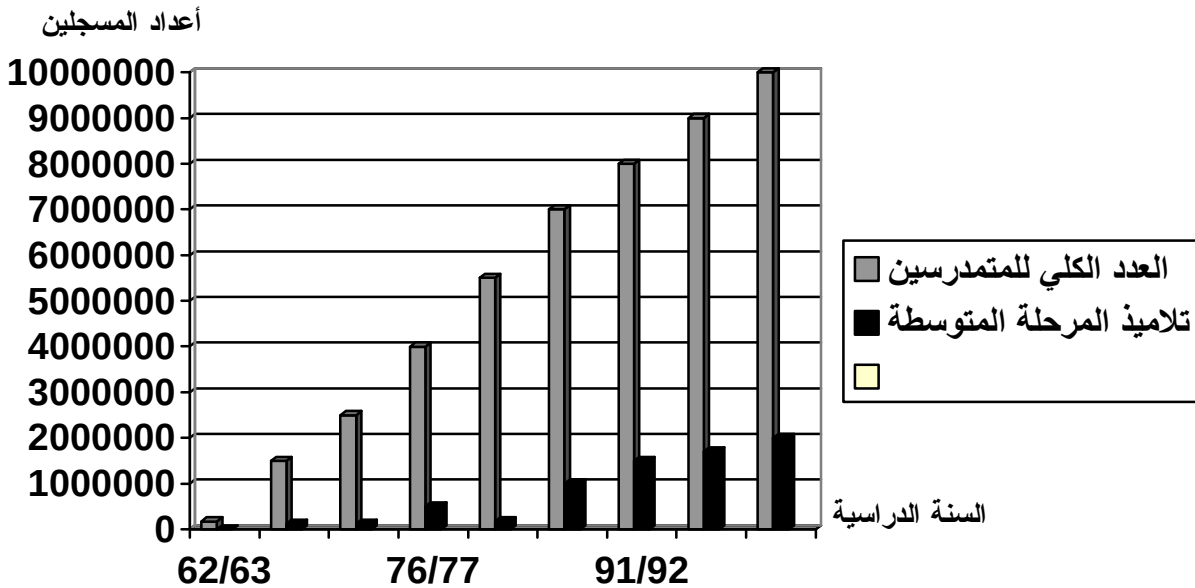
5- التطور الكمي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

ظل التعليم المتوسط بدءا من الستينيات يمثل ركنا أساسيا في المنظومة ككل فبالرغم من عدم إجبارية التعليم في المرحلة الأولى إلا أنه توسع بشكل مذهل ليزداد مع مرحلة السبعينيات والثمانينيات توسعا بفعل إجباريته حتى سن 16 سنة وديمقراطيته وعوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية أخرى كثيرة. تطور أعداد التلاميذ للمرحلة المتوسطة (63/62-2002/2001):

السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	2002/2001
عدد المسجلين	30790	115000	242000	489000	891000	1472000	1490000	1763000	2116000
معدل الزيادة (النمو)	/	3.83	2.10	2.02	1.82	1.66	1.01	1.18	1.20

جدول (06) تمثل تطور أعداد التلاميذ في المرحلة المتوسطة في الفترة 1962-2002م
(بيانات إحصائية، وزارة التربية 2003).

نلاحظ من خلال الجدول الانفجار الكمي الهائل في أعداد تلاميذ مرحلة الستينيات، حيث بلغ معدل الزيادة حدود الأربع مرات في 05 سنوات الأولى إلى أن استقر في بداية التسعينيات بفعل ظروف الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي عصفت بالمجتمع الجزائري، ثم يعود ليرتفع معدل الزيادة من جديد، ونستطيع بملاحظة التمثيلات التالية تصور مقدار التطور في التوسع التعليمي بشكل عام، وتطور أعداد القيد بالمدرسة المتوسطة بشكل خاص.



تطور أعداد التلاميذ للمرحلة المتوسطة في الفترة (63/62 - 2002/2001).

نلاحظ من التمثيل البياني السابق ما يلي:

- التطور الكبير والتوسع الكمي الهائل في أعداد من المتدربين للأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
- الازدياد المضطرب لأعداد المقيدين بالتعليم المتوسط (تطور المدرسة المتوسطة).
- حجم المدرسة المتوسطة بالنسبة للمدرسة ككل والذي يبدأ بالتمدد بانطلاقة المدرسة الأساسية التي ضمنت التعليم لأعداد هائلة تحت طائل ديمقراطية التعليم وإلزاميته حتى سن 16 سنة ومجانيتها، وبفعل ذلك أخذت تمثل ما يقارب 3/1 ثلث حجم المدرسة ككل في حين أنها لم تكن تمثل إلا 4% غداة الاستقلال، وفي حدود 10% مع بداية السبعينات.

السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/01
عدد المسجلين	3.75%	7.66%	10.52%	14.46%	20.62%	26.28%	22.57%	24.15%	26.95%
الاتجاه	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖

جدول (07) يوضح نسبة التمدد في التعليم المتوسط بالنسبة للتعليم ككل (إ-م-ث) في

6- تطور أعداد هيئة التدريس في المدرسة المتوسطة:

تشكلت معضلة المكونين والمؤطرين من معلمين وأساتذة وإداريين التحدي الأكبر الذي واجه التوسع التعليمي، والمدرسة الجزائرية في مشروعها التربوي منذ انطلاقتها الأولى على خلفية رحيل الغالبية العظمى من أبناء المعمرين الذين كانوا يمثلون سند المدرسة ولم يبلغ العدد الإجمالي للمعلمين والأساتذة لكل الأطوار التعليمية حد 24000 ربعهم من الأجانب، في حين كانت المدرسة بحاجة إلى أضعاف هذا العدد مما استدعى اللجوء إلى حلول ترقية سبق الحديث عنها، وبدأ التفكير الجدي في بعث سياسة تكوينية تسمح بتوفير متطلبات وحاجات المدرسة من الكادر البشري التربوي والإداري، حتى بلغ مجموع المعلمين والأساتذة في المراحل جميعها ما يقارب 332000 بوتيرة تضاعف بلغت أكثر من 13 ضعفا كلهم جزائريين والجدول التالي يشير إلى ذلك:

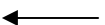
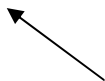
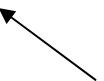
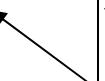
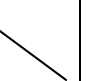
السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/01
العدد الكلّي للمعلمين	23612	37700	61600	92200	140500	228000	286000	323000	332000
معلمي المدرسة المتوسطة	2500	4400	700	15800	33700	69000	86700	99000	104300
معدل الزيادة 1	/	1.69	1.63	1.49	1.52	1.62	1.26	1.12	1.02
النمو 2	/	1.76	1.97	2	2.13	2.09	1.24	1.16	1.05

جدول (08) يشير إلى تطور هيئة التدريس بالتعليم ككل وبالمرحلة المتوسطة ومعدلات النمو فيها لفترة (1962-2002).

نلاحظ من خلال الجدول ما يلي:

- ضخامة الأعداد التي كانت المدرسة بحاجة إليها من هيئة تدريس ومؤطرين لمواجهة التوسع الكمي في أعداد المتدربين.
- ارتفاع معدلات الزيادة والنمو إلى حدود قياسية خاصة في الفترة (76-88) وهي مرحلة إرساء قواعد المدرسة الأساسية وذلك لمواجهة التحول الجذري في مفهوم التعليم المتوسط.
- الحاجة إلى توفير الإمكانيات المادية والبشرية لإرساء سياسة تكوين ملائمة لتكوين العدد الهائل الذي تشير إليه الأرقام.

ويلاحظ أنه بدءا من تطبيق المدرسة الأساسية تصاعد حجم هيئة التدريس للمرحلة المتوسطة ليمثل ما يقارب الثلث من مجموع هيئة التدريس الكلية، ويفرض ذلك متطلبات هائلة في مجال تكوينهم واستخدمت لاستكمال ذلك المعاهد التكنولوجية للتربية والتي ظل العمل بها ساريا في مجال تكوين المعلمين والأساتذة حتى مرحلة التسعينات، وهذا التطور المذهل للمدرسة ككل وللمدرسة المتوسطة فرض تحديات أخرى مثلها الجانب الإداري والذي أضحى يمثل هاجس هو الآخر في غياب الكفاءات المتخصصة حيث ظل تكوين رؤساء المؤسسات التعليمية دون تطوير نوعي يذكر والجدول التالي يبين ذلك:

02/01	97/96	92/91	87/86	82/81	77/76	72/71	67/66	63/62	السنة الدراسية
31.41	30.65	29.29	30.26	23.98	17.13	12.82	11.67	10.072	نسبة هيئة التدريس في المتوسط إلى الهيئة الكلية الاتجاه
									

جدول (09) يوضح تطور هيئة التدريس في التعليم المتوسط للفترة (2002/2001-63/62)

7- التطور الكمي للهياكل والمؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط:

تشكل هياكل الاستقبال الركيزة الأساسية لاستيعاب أعداد المتدربين وقد عانت المدرسة الجزائرية في ذلك أشد المعاناة في بداية الاستقلال، إذ لم تترث عن العهد الاستعماري إلا عددا ضئيلا جدا من المدارس كان مخصصا بالأساس لأبناء المستعمر ولتلبية حاجة الجزائريين الكبيرة للتعليم بدءا من السنة الأولى للاستقلال، ومواجهة تدفقهم الهائل على المدرسة بفضل انفتاح أبواب التعليم للجميع، وإلزاميته ومجانيته خصصت الدولة استثمارات هائلة مكنت من توفير عدد لا يستهان به من المؤسسات بعد اللجوء إلى الحلول الترقية في بداية الأمر وتميزت فترة السبعينيات والثمانينيات بازدياد مشاريع للمدارس وهياكل الاستقبال والجدول التالي يوضح ذلك:

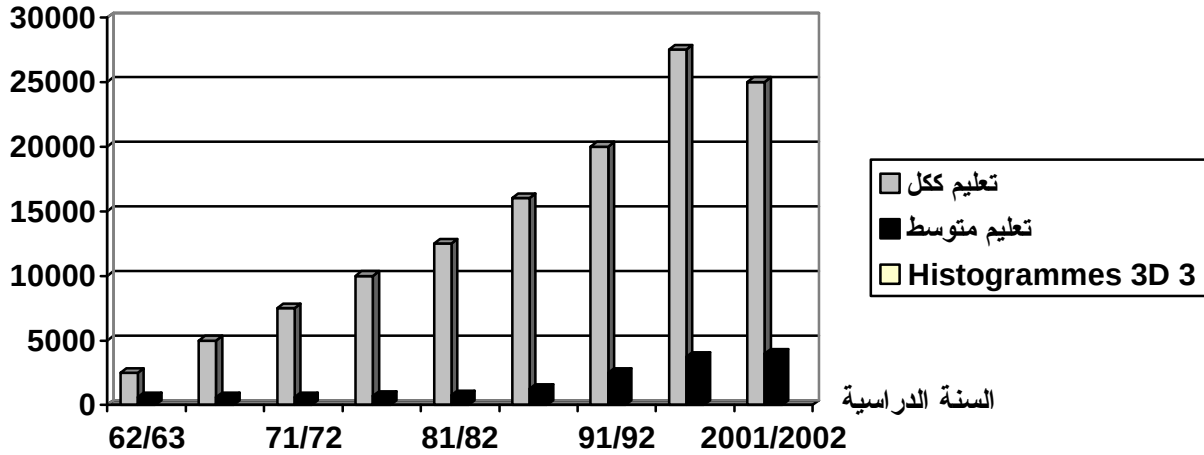
02/01	97/96	92/91	87/86	82/81	77/76	72/71	67/66	63/62	السنة الدراسية
21314	19564	16739	13655	10681	8989	7108	4752	2263	المؤسسات الكلية
3532	3038	2433	1747	1036	665	540	427	364	المؤسسات المتوسطة
1.08 1.16	1.16 1.24	1.22 1.39	1.27 1.68	1.18 1.55	1.26 1.23	1.49 1.26	2.09 1.17	/ /	معدل النمو 1 2

جدول (10) يوضح تطور مؤسسات التعليم والمدارس المتوسطة ومعدل النمو للفترة (2002-62).

يوضح الجدول الزيادة الهائلة في أعداد المؤسسات تحت ضغوط التوسع في أعداد المتدربين، ومثلت فترة الستينيات أعلى معدلات النمو 2.09 بسبب افتقار القطاع غداة الاستقلال إلى الهياكل والمنشآت القاعدية، لتليها فترة تطبيق المدرسة الأساسية (السبعينيات

والثمانينيات)، وقد كانت الوفرة في المدارس المتوسطة آنذاك قسما أكبر من التوسع بسبب الزعة نحو ضمان التعليم وتوسيع قاعدته، تمثل فترة الثمانينيات مرحلة ازدهارها ونموها.

عدد المؤسسات



تطور مؤسسات التعليم المتوسط للفترة (2002/2001-63/62).

لقد شكلت المدارس المتوسطة حيزا هاما في تطور عدد المؤسسات بشكل عام، فهي تمثل نسبة لا بأس بها من مجمل العدد، والشيء الأساسي هنا هو الضغط الهائل لأعداد التلاميذ بالحجرات والأقسام كما سنوضح لاحقا، وهو الحل الذي لجأت إليه المدرسة المتوسطة لتلبية الطلب في مقابل عدم وفرة المؤسسات والحجرات والجدول التالي يمثل نسبة المدارس المتوسطة إلى العدد الإجمالي للمدارس.

02/01	97/96	92/91	87/86	82/81	77/76	72/71	67/66	63/62	السنة الدراسية
16.57	18.62	14.63	12.79	9.69	7.39	7.89	8.98	16.08	نسبة المتوسطات بالنسبة للعدد الكلي للمؤسسات
↖	↖	↖	↖	↖	←	↖	↖	↖	الاتجاه

جدول (11) يوضح نسبة تطور عدد المدارس المتوسطة مقارنة مع العدد الكلي للمؤسسات لفترة (2002-1966).

(الجزائر بالأرقام، الديوان الوطني للإحصاء نشرة 32 الجزائر 2003).

8- دور المدير في المدرسة المتوسطة:

8-1- الدور الإداري:

حدد القرارين الوزاريين 175 و 176 الصادرين في 02 مارس 1991 (عبد الرحمان بن سالم ، ص 181)، والذان جعلوا من الدور الإداري لمدير المؤسسة التربوية لا يقل عن أهمية الدور التربوي والذي لا يمكن أن يحقق أهدافه في غياب إدارة قوية وناجعة وفعالة، تدير شؤونها بإتقان وتعمل على ازدهار المؤسسة من خلال ما يقوم به المدير من مهام تتمثل في:

1- التحكم في تسيير المدرسة من خلال الإطلاع على المراسيم والقرارات والمناشير ذات الصلة.

2- مسك وفتح ملفات الموظفين.

3- القيام بتقييم أعمال الموظفين.

4- السهر على احترام قوانين العمل بالمؤسسة والنظام العام.

5- معالجة البريد والرد على المراسلات والتوقيع على الوثائق.

6- حفظ البريد والرد على المراسلات والتوقيع على الوثائق.

7- ضبط إجراءات الأمن والحفظ عليه.

8- ترأس المجالس الإدارية والتعليمية وتقديم التوجيهات ومتابعة الإجراءات.

9- تمثيل المؤسسة في أعمال الحياة اليومية.

10- تنفيذ القرارات المجالس المختلفة.

11- تسيير شؤون الموظفين والإشراف عليهم وتقديم التوجيهات لربط الأعمال وتوفير

مستلزمات العمل المادية وشروطه المعنوية.

وهي المهام التي يمكن حصرها في المجالات الآتية:

- تنظيم المصالح الإدارية.

- التنسيق بين المصالح.

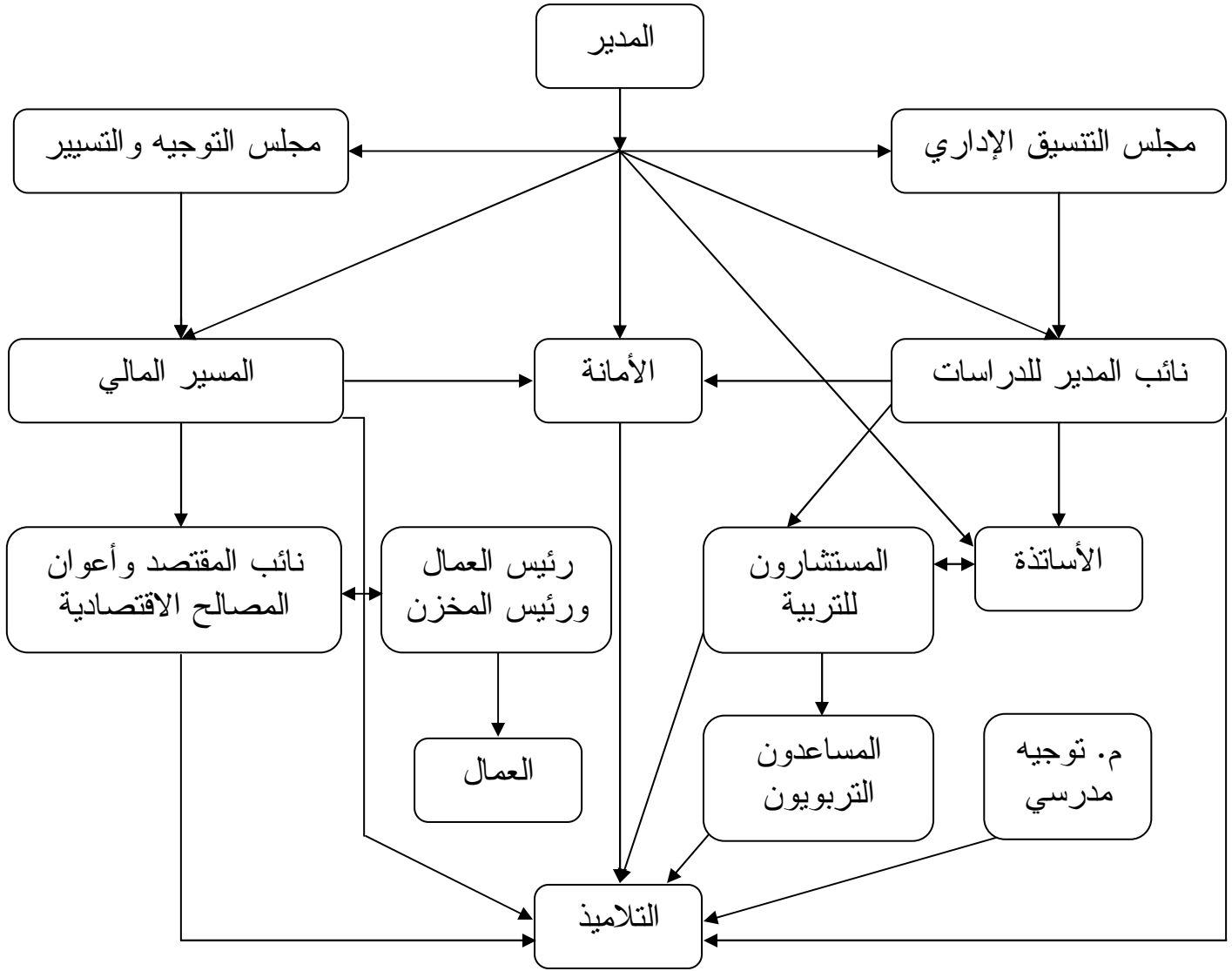
- توزيع المهام في مختلف المصالح. (رشيد أورليسان، 2000، ص 11).

حيث يؤدي التنظيم الدقيق إلى التحكم في التسيير لضمان الدقة والسرعة في الرجوع إلى مصادر المعلومات وقت الضرورة، ويمثل التنسيق جانبه المشرف فيوفر التنظيم الحسن، ويعتبر مهمة دقيقة

وحساسية تحتاج إلى مهارة فنية ويقظة وانتباه ومقدرة على الربط بين المصالح والأفراد العاملين لتحقيق غاية واحدة دون ظهور التنافر والتباعد وعدم الانسجام، فالإداري هو الذي يمتلك القدرة على التنسيق وكأنها غريزة أو عادة لديه.

إن توزيع المهام على المرؤوسين بما يجعل الكل يقوم بالخدمة داخل المؤسسة هو شرط لازم للتنسيق الحسن، فالمدير الكفاء هو الذي يحسن تكليف غيره، ولا ينجز كل الأعمال بمفرده ويبقى عليه أن يقوم بدوره في التنظيم والتنسيق لأعمال مساعديه وفيما بينهم لمساعدتهم في أداء ما عليهم من تكاليف وواجبات.

والشكل التالي يوضح مركز المدير في الهيكل التنظيمي للمؤسسة:



شكل (22) الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.

ويدخل ضمن التنظيم وتوزيع المهام:

- اشراك أعضاء الفريق الإداري في اتخاذ القرار.
- ترأس مجلس التنسيق الإداري.
- ضبط رزنامة الأعمال الداخلية.

إلى جانب المجالات الثلاثة المذكورة سابقا يقوم مدير المؤسسة بمهامه المذكورة أعلاه من خلال الحرص على تنشيط المصالح المختلفة عبر الاهتمام بالمهام والأعمال التالية وإيلائها حرصا كافيا:

1- الإعلام.

2- إثارة الرغبة في المشاركة والمبادرة.

3- التوجيه والإرشاد.

4- التخطيط.

5- إدارة المؤسسة.

6- القيادة.

7- التقويم.

8- البحث.

9- العمل الجماعي.

ومن هنا فإن برنامج التكوين في الجانب الإداري يتلخص في الأبعاد التالية:

1- معرفة كيفية فتح الدفاتر الكشف والسجلات الرسمية وتدوين محاضر الجلسات والاجتماعات الدورية، وتسجيل الموظفين والتلاميذ واستعمال وإدارة دفاتر ووثائق العمل الإداري اليومي.

2- معرفة كيفية تقديم المعلومات والتحكم في استعمال تقارير العلاقات الإدارية والمراسلات.

3- تحضير المجالس المختلفة وترؤسها وإدارتها ومتابعة تنفيذ قراراتها.

4- تحضير وتخطيط الرزنامة الإدارية المتضمنة لمجمل النشاطات القائمة خلال السنة الدراسية.

5- تنظيم واستغلال وتسيير البريد (الوارد، الصادر).

6- تصنيف وصياغة واستغلال الأرشيف.

7- تسيير شؤون العمال والموظفين بالمؤسسة، من خلال تسيير وتقييم وتحويل الملفات.

8- التحكم في تسيير المنح وتحويلها وجدولتها.

9- تنظيم وتسيير النظام الداخلي ونصف الداخلي (المراقد، المطعم).

10- التعرف إلى النزاعات المهنية وحقوق وواجبات وشروط التوظيف والوقاية من

النزاعات وطرق مواجهتها وشروط الإضراب... إلخ.

11- التعرف إلى نوعية العلاقات الداخلية والخارجية.

12- التعرف على طرق التعامل مع الحوادث المدرسية، ونظام التعويضات وأهمية

التضامن المدرسي... إلخ.

- 13- الاطلاع على كيفية تشكيل الجمعية الثقافية والرياضية وأدوارها وجمعية أولياء التلاميذ وأدوارها.
- 14- التمكن من تنظيم الاستقبالات وأخلاقيات وطرق استغلالها.
- 15- ضبط شؤون التلاميذ: كالإنتقال والتحويل والتسجيل والشطب وطرق استخدام الوثائق الخاصة بذلك.
- 16- الاطلاع على دور المدير في حماية المؤسسة، وفي ميدان الأمن والوقاية والصحة والنظافة.
- 17- التعرف إلى أدوار ومسؤوليات المدير الإدارية، والمعنوية بالاطلاع وقراءة وفهم النصوص القانونية والتشريعية.
- 18- معرفة القانون الداخلي للمؤسسة، تعريفه وأهميته وفصوله ومواده.
- 19- التعرف على هيكلية النظام التعليمي، وأنواع مؤسساته وتنظيمه الإداري.
- 20- معرفة تطور النظام التعليمي ومراحله.
- 21- الاطلاع على نظم الامتحانات وتنظيمها وتسييرها.
- 22- التمكن من إدارة وتسيير أعمال نهاية السنة الدراسية.
- 23- التمكن من الإعداد لدخول مدرسي جديد. (رشيد أورليسان، مرجع سابق، ص14).

8-2- الدور البيداغوجي:

تشكل الوظيفة التربوية أساس الدور المنوط لمدير المدرسة في النظام التعليمي وهي ما يجب أن تشغل اهتمامه كل الوقت ولذلك يفرد لها القراران الوزاريان 175/176 المذكورين سابقا حيزا مهما ويرسمانها من خلال النقاط التالية:

- 1- تطبيق التعليمات الصادرة من الوزارة ومن السلطة السلمية وحسن تنفيذها واستغلالها.
- 2- مسؤولية ضبط خدمات الأساتذة وأعمال التلاميذ.
- 3- مسؤولية تسجيل التلاميذ بمزاولة دروسهم وضبط مقاييس تشكيل الأفواج التربوية.
- 4- متابعة مدى تحقيق إنجاز البرامج الدراسية المقررة.
- 5- مساعدة الأساتذة وتقديم التوجيهات وتوفير مستلزمات العمل وشروطه.

- 6- تنظيم الفروض والواجبات المنزلية والاختبارات الفصلية ومراقبتها والسهر على إجرائها.
 - 7- زيادة الأقسام والسهر على تطبيق البرامج وتقييم النتائج.
 - 8- ضبط الغيابات والتأخيرات والعمل على سد المناصب الشاغرة.
 - 9- تحضير المجالس المختلفة، واتخاذ الإجراءات الضرورية للتكوين.
 - 10- تنسيق أعمال الأساتذة.
 - 11- مراقبة السجلات التنسيقية وتقديم الملاحظات والتوجيهات.
 - 12- تنشيط الندوات البيداغوجية وضبطها.
 - 13- مراقبة دفاتر النصوص والسهر على متابعة احترام تسلسل المفتشين للأساتذة قصد متابعة نتائج التوجيهات والتعليمات.
 - 14- المشاركة في تفتيش موظفي التأطير والحراسة، ومناقشة المفتشين للأساتذة قصد متابعة نتائج التوجيهات والتعليمات.
 - 15- المشاركة في العمليات التكوينية. (رشيد أورسلان، مرجع سابق، ص 26).
- مؤشرات الكفاية الإنتاجية للمدرسة المتوسطة:
- تعد ظواهر الرسوب والتسرب والإعادة من عوامل خفض الكفاية الإنتاجية في أنظمة التعليم، وقد حشدت المدرسة الجزائرية كل إمكانياتها للتقليل من معدلات العوامل الثلاثة، فبعد النجاح المحوظ خلال فترة الستينات والسبعينات في توسيع قاعدة التعليم وتمكين من هم في سن التمدرس من الجلوس إلى مقاعد ظهرت الحاجة الملحة إلى معالجة ظواهر خفض الكفاية الإنتاجية، ومن خلال استعراضها للأرقام الآتية يتضح حجم المشكلة التي صدرت للحد من آثارها الجهود الكبيرة في ميدان التعليم والتكوين.
- أ- معدلات النمو:**

تشير أرقام الجدول التالي إلى معدلات نمو عالية جدا في أعداد الملتحقين بالمقاعد الدراسية لطور التعليم المتوسط خلال الفترة 1962-2000.

الفترة	1962 - 2000	معدل التضاعف
المرحلة	متوسط	61.6 ضعفا

نلاحظ أن تضاعف المدرسة المتوسطة يقدر بحوالي 62 مرة في سنة 2000م عن ما كانت عليه في أول سنة دراسية بعد الاستقلال (63/62) وبهذا فإن هذا التضاعف يعكس مقدار التطور الذي شهدته المدرسة المتوسطة، فقد ظلت معدلات النجاح من سنة إلى أخرى حتى نهاية المرحلة الأساسية تشهد ارتفاعا مستمرا بلغ حوالي 94% في نهاية الثمانينات، ليبدأ في التراجع مع بداية التسعينيات فيصل حدود 44 % مع نهاية سنة 2000م.

ب- الإعادة:

يعد مؤشر الإعادة أحد المؤشرات المهمة في قياس الكفاءة الإنتاجية للمدرسة وتشير الأرقام فيما يخص التعليم بالمرحلة المتوسطة أن معدلات الإعادة ظلت ترتفع من سنة لأخرى رغم الجهود المبذولة لتصل حدود 35% مع نهاية السنة الدراسية 2000/99م وهو معدل قياسي. تعد فترة التسعينات الفترة التي يعرف فيها مؤشر الإعادة قيمته القصوى، بمعدل تسارع مرتفع جدا للسنة الدراسية 2000/1999، والجدول التالي يوضح ذلك:

المرحلة	متوسط
السنة الدراسية	2000/1999
المسجلون	1837631
المعيدون	367009
النسبة	26.24
الاتجاه	

جدول (12) يوضح معدلات نسبة الإعادة في مرحلة المتوسط واتجاهه مقارنة بالسنوات السابقة.

(Abdelkader, DP, ut , p26).

ج- التسرب:

يعد التسرب أو الانقطاع والتخلي عن الدراسة أحد المؤشرات الهامة لقياس الكفاءة الإنتاجية لنظم التعليم، وبعد أن شهد التعليم في المراحل الأولى للاستقلال إقبالا جماهيريا كبيرا ممكن من تعميم التعليم خاصة الابتدائي منه، وإلى حد ما التعليم المتوسط باكتمال تنصيب المدرسة الأساسية، حيث مكنت سياسة إلزامية التعليم، وديمقراطيته ومجانيته من بلوغ مستويات قيد لمن هم في سن التمدرس تجاوزت حدود 90 % في ظرف قصير إلا أن معدلات التسرب بقيت ظاهرة استدعى علاجها استخدام طرق شتى لامتنعاص الأعداد الهائلة ممن يغادرون مقاعد الدراسة، والتي ترتفع معدلاتها بالتعليمين المتوسط والثانوي وبالأخص بداية من التسعينات تحت عوامل اجتماعية واقتصادية شتى ومن جملة الحلول التي التجئ إليها:

- توسيع قاعدة التكوين المهني وتوفير مؤسساته على نطاق واسع.
- نشر التعليم المعمم (عن طريق المراسلة) والجدول التالي يوضح معدلات ونسب التسرب والانقطاع لمستوى التعليم المتوسط في الفترة 1962 - 2000م (عبد القادر الأمير، 2000).

2000 - 95						2000 - 64		الفترة
الاتجا	/99	/98	/97	/96	/95	أدنى	أعلى معدل	المستوى
هـ	02	99	98	97	96	معدل		ى
↙	14.61	14.90	13.24	13.96	15.29	7.86 %	20.23 %	متوسط

جدول (13) يوضح معدلات التسرب والانقطاع لمرحلة التعليم المتوسط للفترة (2000-64).

بالرغم من الجهودات الملحوظة التي بذلت سبيل توفير الوسائل المادية والبشرية وحل مشاكل التأطير والاحتفاظ بالمقاعد البيداغوجية، إلا أن معدلات الإعادة والرسوب والتسرب ظلت ترتفع أو تراوح مكانها فقد تكللت جهود التكوين والتوظيف وتوفير المؤسسات والوسائل

بتحطيم أرقام قياسية لم تتحقق من قبل إلا في نهاية التسعينات وذلك بالنسبة لمشكلة الاكتظاظ والتأطير كما توضح الأرقام والاحصاءات التالية:

الطور	السنة	عدد التلاميذ	تلميذ/فوج	تلميذ/معلم
متوسط	1963-62	30790	/	12
	1972-71	241924	33	31
	1987-86	1472945	40	21
	2000-99	1895751	36	19

جدول (14) يوضح تطور معدلات (فوج/تلميذ) و(تلميذ/معلم) لمراحل التعليم الثلاثة للفترة (1962-2000).

(عبد القادر أمير، 2002).

الخلاصة:

يتناول هذا الفصل هيكلية نظام التعليم بالجزائر للتعرف على مستوى التعليم المتوسط الذي حددته هذه الهيكلية، وكذلك تناول تنظيم الإدارة التعليمية ونمطها في الجزائر بعدها عرّف هذا الفصل بخصائص وأهداف المدرسة المتوسطة ثم تناول تطور أعداد التلاميذ وهيئة التدريس والهيكل المؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط بتقديم منحنيات بيانية توضح ذلك لعدة سنوات متتالية. كما وضحنا في هذا الفصل دور مدير المدرسة المتوسطة بشقيه الإداري والبيداغوجي وأخيرا تناولنا مؤشرات الكفاية الإنتاجية للمدرسة المتوسطة في الجزائر والتي تتمثل في الرسوب والإعادة.

قائمة المراجع للفصل الرابع:

- 1- إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسين: الأصول الإدارية للتربية، ط1، دار المعارف، القاهرة مصر، 1994.
- 2- المديرية الفرعية للإحصاء، بيانات إحصائية، ع10، ع30، ع37، الجزائر، 1982.
- 3- الديوان الوطني للإحصاء، الجزائر بالأرقام، نشرة 32، الجزائر، 2003.
- 4- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- 5- رشيد أورليسان: التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.
- 6- عبد الرحمان سالم: المرجع في التشريع المدرسي، ط2، مطبعة قرني، باتنة الجزائر، 1994.
- 7- مصطفى محمد المرسى: التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية، دراسة مقارنة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة مصر، 1992.
- 8- وزارة التربية، بيانات إحصائية، الجزائر، 2003.
- 9- Abdelkader amir : la déperdition scolaire, les cahiers de l'I.N.R.E, numéro spécial J,N,R,E alger , 2002.

الفصل الخامس: الدراسة الإستطلاعية:

- 1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- عينة الدراسة الإستطلاعية.
- 4- منهج الدراسة.
- 5- أدوات جمع البيانات.
- 6- الشروط السيكومترية لأدوات جمع البيانات.
- 7- تحديد النمط القيادي السائد في كل مؤسسة.
- 8- نتائج الدراسة الإستطلاعية.

الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تتمثل أهداف الدراسة الاستطلاعية لهذه الدراسة فيما يلي:

- الفهم الدقيق لعبارات أدوات القياس.
- تحديد وحدات أدوات القياس بدقة.
- مدى ملائمة أدوات القياس وصلاحياتها لإجراء هذه الدراسة.
- معرفة الزمن المناسب لتطبيق أدوات القياس.
- دراسة ثبات وصدق أدوات القياس.
- تحديد النمط القيادي السائد للمؤسسة المتوسطة من ضوء مشروع المؤسسة.
- الوقوف على مدى تحقق الفرضيات.

2- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

2-1- حدود بشرية: وتتمثل فيما يلي:

- مديري المدارس المتوسطة لبلدية سطيف.
- أساتذة التعليم المتوسط لبلدية سطيف.

2-2- حدود مكانية: تتمثل في مؤسسات التعليم المتوسط لبلدية سطيف.

2-3- حدود زمنية: تتمثل في الموسم الدراسي 2008-2009.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من المديرين بلغت 09 مديرين بالنسبة لتحديد الصدق والثبات، أما بالنسبة لتحديد النمط القيادي السائد ثم أخذ المجتمع الإحصائي ككل 31 مدير (31 مؤسسة)، وكان المديرين من الجنس "ذكر" إلا في مؤسسة واحدة "مؤسسة عبد العزيز بكوش"، وقمنا باستبعادها جراء ذلك، كما تتراوح خبرتهم المهنية بالمؤسسات الذين يشرفون عليها حاليا من سنة إلى 11 سنة، غير أن العينة أصبحت تتكون من 27 مدير بعد استرجاع

الإستمارات وفرزها. والجدول التالي (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية في المؤسسة:

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	05	18.52
05 سنوات فما فوق	22	81.48

الجدول (15) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية في المؤسسة الحالية

يتضح من خلال الجدول (1) أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت من ذوي سنوات الخبرة من 05 سنوات فما فوق حيث بلغت 81.84 %، أما النسبة المتبقية وهي 18.52 % تمثل الأفراد ذوي الخبرة أقل من 05 سنوات وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة تتراوح خبرتهم ما بين 05 سنوات إلى 11 سنة.

أما استبيان دافعية الإنجاز فقد وزع على عينة من أساتذة التعليم المتوسط والتي بلغت 30 منهم 13 ذكور و17 إناث يتراوح منهم بين 25 سنة و40 سنة.

4- منهج الدراسة:

يتحدد اختيار منهج كل دراسة حسب طبيعة الموضوع المراد دراسة وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد الأنماط القيادية كمديري المؤسسات في ضوء مشروع المؤسسة باعتباره يمنح الحرية المطلقة للمدير في اختيار الطريقة المناسبة لقيادة مؤسسة وتوجيه جهود فريق عمله حسب ما تتطلبه خصوصيتها، ثم دراسة العلاقة الارتباطية بين الأنماط القيادية المنتهجة من طرف المديرين ودافعية الإنجاز للأساتذة، قد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة بجمع خصائصها ثم تحليلها عن طريق جمع البيانات التي تتيح بذلك اختيار الفروض والإجابة عن أسئلة إشكالية الدراسة.

5- أدوات جمع البيانات:

استخدمت هذه الدراسة أدوات البحث التالية:

- استبيان تقدير الأنماط القيادية للمديرين.
- مقياس دافعية الإنجاز للأساتذة.

5-1- بناء الاستبيان: قمنا بتصميم استبيان تقدير النمط القيادي السائد في كل متوسطة لبلدية سطيف ويتكون هذا الاستبيان من جزئين، يتعلق الجزء الأول بجمع المعلومات العامة من الخصائص الشخصية لأفراد العينة (عينة المديرين) وهي: الجنس، الخبرة، السن، أما الجزء الثاني فيتعلق بقياس النمط القيادي السائد حيث يمثل كل محور البنود التي تقيس نمط معين والجدول التالي يبين ذلك:

النمط	البنود
الديمقراطي	44-43-42-41-40-11-10-09-08-07-06-05-04-03-02-01
الأوتقراطي	49-48-47-46-45-22-21-20-19-18-17-16-15-14-13-12
الفوضوي	56-55-54-53-52-51-50-31-30-29-28-27-26-25-24-23
الموقفي	64-63-62-61-60-59-58-57-39-38-37-36-35-34-33-32

الجدول (16) أرقام بنود الأنماط القيادية

ويشمل الجزء الثاني من الاستبيان بعدين هما: بعد المبادأة وهو التركيز على جوانب العمل والإنتاج والإعتبارية، التركيز على العاملين والعلاقات الإنسانية. وقد كانت البنود التي تمثل بعد المبادأة في كل نمط هي كالتالي:

النمط	بعد المبادأة	بعد الإعتبارية
الديمقراطي	1-2-3-4-5-6-7-8-9 10-11	40-41-42-43-44
النمط الفوضوي	23-24-25-26-27-28-29-30-31	50-51-52-53-54-55-56
النمط الأوتقراطي	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22	45-46-47-48-49
النمط الموقفي	32-33-34-35-36-37-38-39	57-58-59-60-61-62-63

الجدول (17) أرقام بنود المبادأة والإعتبارية.

يضم هذا الاستبيان 64 بند تعكس العبارات التي تقيس الأنماط القيادية حيث 32 بند تمثل البنود السلبية و32 بند أخرى تمثل البنود الإيجابية، والجدول التالي يوضح ذلك:

عبارات القياس	البنود
العبارات الإيجابية	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-11-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-57-58-59-60-61-62-63-64
العبارات السلبية	12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-45-46-47-48-49-50-51-52-53

الجدول (18) تصنيف عبارات استبيان النمط القيادي السائد.

وقد استعانت الدراسة في بناء استبيان تقدير النمط القيادي السائد بما يلي:

~ الدراسة السابقة: استعانت الدراسة بمجموعة من الدراسات السابقة والبحوث التي ساعدت في تحديد الشكل العام والنهائي للاستبيان من خلال تكييف وإعادة ترتيب وصياغة بنود الكثير من الاستبيانات من خلال تكييف وإعادة ترتيب وصياغة بنود الكثير من الاستبيانات التي استخدمت في تحديد النمط القيادي ومن بين تلك الدراسات:

~ دراسة "حنفي سليمان" التي استخدمت مقياس الأنماط القيادية (حنفي محمد سليمان ص 367-376).

~ دراسة "محمد عبد الله آل ناجي" (محمد عبد الله آل ناجي 1996، ص 126) التي استخدمت استبيان أسلوب القيادة.

~ مقياس "هالين ووينر *winer & Halpins* " المعروف باسم: " *Leader Behaviour* "، المأخوذ من دراسة أحمد إبراهيم أحمد، (أحمد إبراهيم أحمد 2001، ص 322).

~ المفاهيم النظرية للأنماط القيادية: لقد استخدمت هذه الدراسة المفاهيم النظرية للأنماط القيادية لتحديد البنود التي تقيس كل نمط وهي كالتالي:

~ النمط الديمقراطي: يشير إلى أن المدير يلتزم بما يلي:

- اشتراك جميع فريق العمل في اتخاذ القرار (لامركزية القرار).

- الالتزام بالاتصال الصاعد وغير الرسمي.
- المرونة في اتخاذ القرارات.
- الحرص على جميع المعلومات وتوزيعها في آتھا.
- تشجيع فريق العمل على طرح إنشغالائهم وتفهم مشاكلهم.
- ~ النمط التسلطي: يشير إلى أن المدير:
 - يتميز بمركزية القرار.
 - الالتزام بالاتصال النازل.
 - يتميز بالتسلط في اتخاذ القرار.
 - يعاقب من يشاء.
 - يرسم خطة العمل بمفرده.
- ~ النمط الفرضوي (التراسلي): يتميز مدير هذا النوع بما يلي:
 - عدم الإكتراث بواجبات القيادة ومهمل في القيام بها.
 - لا يوجد دور اتصالي فعلي.
 - وجوده في المؤسسة كعدم وجوده.
- ~ النمط الموقفي: يتميز سلوك القائد الموقفي في توجيه جهود فريق العمل بأنه مرتبط بتغيرات الموقف والتي تتمثل فيما يلي:
 - الظروف المادية للعمل.
 - خصائص الرؤوسين.
 - طبيعة المهام.
 - خصائص الثقافة أو البيئة المتعلقة بالمؤسسة.
- ومن الجدير بالذكر أن أي نمط من هذه الأنماط الأربعة من النادر أن يتواجد بصفة صرفة في جماعة عمل واقعية، إنما نجد نمطا قياديا خليطا تكون فيخ السيادة لأحد هذه الأنماط الأربعة وبالتالي نطلق عليه النمط السائد.
- ~ الدراسة الاستطلاعية: لقد ساعدت الدراسة الاستطلاعية في توضيح عبارات الاستبيان ومعاني المفردات وذلك من خلال إستبدال كلمة نادرا بكلمة أبدا في سلم التقدير كون أن بعض عبارات الاستبيان تتطلب الإجابة بالنفي المطلق.

5-2- مقياس دافعية الإنجاز:

~ وصف المقياس: وضع من قبل الدكتور "عبد الرحمن صالح الأزرق" وصممه في إطار المواقف التعليمية التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه يتضمن المقياس 32 عبارة تقيس 5 أبعاد (مؤشرات) لدافعية إنجاز الأستاذ في المجال التربوي والمدرسي والتي حددها على النحو التالي:

* مستوى الطموح: يقصد به المستوى الذي يرغب المدرس في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه وي بذل جهدا متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله ويسعى جاهدا لتحقيق أهداف مرتقبة.

* مستوى المثابرة: هو المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجتهد ومثابر في عمله وي بذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل والإحساس باليأس والتفكير في التراجع والانسحاب.

* مستوى الأداء: يقصد به المستوى الذي يستطيع المدرس إنجازَه في عمله أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويسعى جاهدا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة.

* مستوى إدراك الزمن: يقصد به شعور المدرس بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل بدون تقاعس أو تأخر.

* مستوى التنافس: يقصد به مستوى الشعور بالرغبة في التفوق على الآخرين في العمل ومشاركته الفعالة في المسابقات ذات الصلة باهتمامه وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف التي تتسم بجو التنافس والتحدي والصمود أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول (عبد الرحمن صالح الأزرق 2000، ص 149-150)، و العبارات التي تقيس هذه المؤشرات يوضحها الجدول التالي:

رقم العبارة	مؤشرات دافعية الإنجاز للأستاذ
25-23-11-08-06-01	1- مستوى الطموح
31-27-24-19-12-10-02	2- المثابرة
21-32-28-26-17-13-03	3- الأداء
07-30-29-22-14-04	4- إدراك أهمية الزمن
20-18-16-15-09-05	5- التنافس

جدول (19) البنود التي تقيس أبعاد ودافعية إنجاز الأستاذ.

صمم هذا المقياس لاستخدامه مع الأساتذة يتكون من 32 بند (عبارة)، ستة عشر 16 إيجابية وستة عشر 16 سلبية وهي على النحو التالي:

21-20-18-17-16-12-10-08-05-03-02-01	العبارة الموجبة
-22-19-15-14-13-11-09-07-06-04-32-31-28 26-25-24	العبارة السلبية

جدول (20) تصنيف عبارات مقياس دافعية الإنجاز.

وتتوزع استجابات المفحوصين حول كل بند إلى ثلاث فئات وهي دائما - أحيانا - أبدا، ويتحدد تقدير هذه الفئات كالتالي:

أبدا	أحيانا	دائما	البنود
01	02	03	البنود الإيجابية
03	02	01	البنود السلبية

جدول (21) يوضح كيفية تقدير فئات الاستبيان.

بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز المتعلقة بالأستاذ تتوزع الاستجابات حول كل بند إلى ثلاث فئات تنطبق - إلى حد ما - لا تنطبق، حيث يتحدد تقدير هاته الفئات كالتالي:

البند	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
البند الإيجابية	01	02	03
البند السلبية	03	02	01

جدول (22) يوضح كيفية تقدير المقياس.

6- الشروط السيكمترية لأدوات جمع البيانات:

6-1- الصدق: يعد الصدق من أهم شروط المقياس، وفقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس وعدم دلالة نتائجه، وبالتالي يحتاج الباحث في دراسته إلى التحقق من صدق مقياسه.

وقد اعتمدنا في حساب الصدق على ما يلي:

6-1-1- صدق المحتوى: هي من أكثر الطرق استخداما لاسيما الأدوات التي تسعى فيها إلى معرفة صدق محتواه أو مضمونها إذ تعرض الأداة على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة في المجال المراد قياسه، لذلك قامت الباحثة بعرض الاستبيان المتعلق بتقدير النمط القيادي السائد للمدير، كذلك مقياس دافعية الإنجاز على مجموعة من أساتذة التخصص وبلغ عددهم 05 أساتذة ليحددوا العبارات التي هي بحاجة إلى تعديل أو إلى تغيير، ذلك حسب ما يرونه مناسباً، وبعد استعادة الاستبانة من الأساتذة ودراسة ملاحظاتهم وتحليلها ثم حذف فقرات التي صدقها أقل 0.60 وزيادة فقرات جديدة وتعديل أخرى وصدق المحتوى:

$$\text{ص} = \frac{2\text{ن} - 1\text{ن}}{\text{ن}}$$

1ن: يمثل عدد المحكمين الذين أشاروا أن البند غير صادق (لا يقيس).

2ن: يمثل عدد المحكمين الذين أشاروا أن البند صادق يقيس.

ن: يمثل عدد المحكمين الذين وزع عليهم الاختبار.

وقدر صدق المحتوى بـ: 0.78.

والجدول التالي يوضح العبارات التي تم حذفها بالنسبة لاستبيان تقدير النمط القيادي السائد للمدير.

العبارة	درجة الصدق
لا أقبل الخروج عن اللوائح والقوانين	0.58
لا أهتم بإعداد التقارير والجدول الدورية وإرسالها للجهات الوصية	0.50
لا أراعي الظروف الاجتماعية لفريق العمل	0.40
تلاحظ لامبالاة من طرف فريق العمل	0.20
لا أهتم بالجو الاجتماعي بالمؤسسة ولا أحرص على حضور مناسباته	0.40

الجدول (23) يوضح العبارات التي تم حذفها من الاستبيان.

أما بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز فكانت درجات العبارات كلها تتراوح بين (0.60-0.80)، وبالتالي لم يتم حذف أي عبارة.

6-1-2- الصدق الذاتي: بما أنه يمكن استخراج الصدق من الثبات لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته، إذ أن الاختبار الصادق يكون ثابت دائما (رياض ستراك 2001، ص101)، اعتمدنا في دراستنا على الصدق الذاتي الذي يشير إلى صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي ويقاس هذا الأخير بحساب الجذر التربيعي بمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد 1978، ص402).

وبالتالي الصدق الذاتي لمقياس دافعية الإنجاز:

$$\sqrt{0.82} = 0.90$$

$$\sqrt{0.80} = 0.89$$

الصدق الذاتي لاستبيان تقدير النمط القيادي السائد:

$$\sqrt{0.72} = 0.85$$

$$\sqrt{0.74} = 0.86$$

تشير هذه النتائج إلى أن معامل الصدق مرتفع بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز وكذلك استبيان تقدير القياس النمط القيادي السائد للمدير.

6-1-3- الثبات: وقد تم التحقق من الثبات بطريقتين:

~ طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: يعد أسلوب إعادة الاختبار من أهم الأساليب لحساب الثبات ويكشف لنا العلاقة عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني (رياض ستراك 2004 ص 296).

لذلك استخدمت الباحثة هذه الطريقة لتأكد من ثبات الأداتين بتوزيع الاستبيان وتقدير النمط القيادي السائد للمدير على عينة من المديرين بلغ عددهم 09 مديرين وبعد 15 يوما من الإجراء الأول ثم توزيع الاستبيان مرة ثانية على نفس العينة وتجنباً لأثر التعلم حرصنا على أن تكون شروط التطبيق في المرة الأولى والمرة الثانية متماثلة، وحسب العلاقة بين التطبيقين باستعمال معادلة ارتباط بارسون إذ بلغت قيمة معاملات الارتباط لكل بعد والارتباط الكلي كما هو مبين في الجدول (24):

معامل الارتباط "بارسن":

ن مج س ص - مج س ص

$$r = \frac{(n \text{ مج س}^2 - (مج س)^2)(n \text{ مج ص}^2 - (مج ص)^2)}{(n \text{ مج س} - (مج س))^2}$$

~ طريقة الاتساق الداخلي: يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في الأداة، إضافة في ذلك فإن المعامل ألفا كرومباخ يزود بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (رياض ستراك 2004 ص 296). وللتأكد من ثبات الأدوات بهذا الأسلوب طبقت معادلة "ألفا كرومباخ".

$$\text{ألفا كرومباخ} = \frac{n}{n-1} \times \frac{E^2}{E^2 - 1}$$

حيث:

ع²ك: التباين الكلي.

ع²ب: مجموع التباينات.

ن: عدد البنود.

المتغير	المجال	العينة	المديرين		
			عدد العبارات	معامل الارتباط الداخلي	معامل الاستقرار
النمط القيادي	الديمقراطي		16	0.72	0.73
	الأوتقراطي		16	0.71	0.72
	الفوضوي		16	0.74	0.76
	الموقفى		16	0.76	0.75
	الكلي		64	0.72	0.74

الجدول (24): يمثل قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لاستبيان تقدير النمط القيادي السائد للمدير.

المتغير	المجال	العينة	الأساتذة		
			عدد العبارات	معامل الارتباط الداخلي	معامل الاستقرار
دافعية الإنجاز	الطموح		06	0.84	0.81
	المثابرة		07	0.79	0.76
	الأداء		07	0.73	0.75
	إدراك الزمن		06	0.79	0.76
	التنافس		06	0.82	0.83
	الكلي		32	0.82	0.80

الجدول (25): يمثل قيم معاملات الارتباط لقيمتي الثبات بالنسبة لمقياس دافعية الإنجاز.

من خلال الجدول (24) و(25) نلاحظ أن معاملات الثبات بالنسبة للاستبيان (تقدير النمط القيادي السائد) والمقياس (دافعية الإنجاز) مرتفعة وبالتالي يمكن الاعتماد على الأداتين لتحقيق أغراض البحث.

7- تحديد النمط القيادي السائد في كل مؤسسة:

بهدف تحديد النمط القيادى السائد للمدير في ضوء مشروع المؤسسة ثم أخذ جميع أفراد المجتمع الإحصائي لمديري المتوسطات (31 متوسطة)، وقد كان المديرين من الجنس ذكر إلا فيما يتعلق بمؤسسة واحدة (مؤسسة عبد العزيز بخوش)، فقمنا باستبعادها جراء ذلك، وتتراوح خبرة المديرين المهنية بالمؤسسات الذين يشرفون عليها حاليا من سنة إلى 11 سنة، غير أن العينة أصبحت تتكون من 27 مدير بعد استرجاع الاستثمارات وفرزها.

7-1- ضبط متغيرات الأقدمية للاستبيان: لمعرفة إذا ما كان اختلاف استجابات أفراد

العينة (المديرين) على بنود استبيان تحديد النمط القيادي يعود لاختلاف أقدميتهم أم لا؟، استخدمت الباحثة (إختبار ت) (t test)، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حيث قسمت عينة المديرين إلى مجموعتين حسب الأقدمية حيث:

المجموعة $7 > 1$ سنوات والتي كان عدد أفرادها 14 مدير.

المجموعة $7 \leq 2$ سنوات والتي كان عدد أفرادها 13 مدير.

وقد تمت معالجة ذلك على النحو التالي:

* حساب تجانس ف:

حيث:

$$F = \frac{\text{التباين الأكبر}}{\text{التباين الأصغر}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

ف الجدولة		ف	ن (عدد أفراد المجموعة)		
0.01	0.06	المحسوبة	التباين		
7.77	4.24	1.18	ع ₁ = 14	ن ₁ = 14	المجموعة 1
			ع ₂ = 13	ن ₂ = 13	المجموعة 2
			133.11		
			112.96		

الجدول (26): يبين متغيرات الأقدمية.

يوضح الجدول (25) أن قيمة ف المحسوبة (1.18) أقل من قيمة ف الجدولة (4.24)، (7.77)، عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) ودرجة حرية (1، 25)، وبالتالي فإننا نستنتج أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة وهي تعني أن تبايني المجموعتين غير دال، أو أن المجموعتين متجانستان وفي هذه الحالة نحسب قيمة (ت) باستخدام المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م - 1}{\sqrt{\left(\frac{2}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right) \frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{1 - ن}}}$$

ومنه: ت = 0.86.

وبما أن قيمة ت المحسوبة 0.86 أصغر من قيمة ت الجدولة عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وعند درجة حرية 25، فيعني ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين وهذا يعني أن متغير الأقدمية ليس له تأثير في اختيار النمط القيادي للمدير.

7-2- تحديد النمط القيادي السائد في كل متوسطة:

استعملنا الأداة الإحصائية كا²، لتحديد النمط القيادي السائد للمدير باعتبارها الأداة المناسبة للمعالجة الإحصائية في هذا المستوى (المستوى الاسمي)، "سعد عبد الرحمن 1998، ص78".

$$كا^2 = \frac{\text{مجم (ت م - ت ق)}^2}{ت ق}$$

حيث:

ت م: التكرارات المشاهدة.

ت ق: التكرارات.

وقد استعملت χ^2 لتحديد النمط القيادي السائد في كل مؤسسة كالتالي:

- إذا وجدنا أن χ^2 المحسوبة أكبر من χ^2 الجدولة (12.09) تحت درجة حرية (4-1) (3-2) = 6، ومستوى دلالة 0.05، فهذا دليل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الأنماط القيادية، أي أن المدير أكثر ميلا لتطبيق أحد الأنماط القيادية.

- ولتحديد النمط القيادي السائد اعتمدنا على أكبر تكرار في فئة دائما، فمثلا إذا كان عدد التكرارات في الفئة دائما بالنسبة للنمط القيادي الموقفي مقارنة بعدد التكرارات في هذه الفئة "دائما" في الأنماط الأخرى (الديمقراطي، الأوتوقراطي، الفوضوي)، فإن المدير في هذه الحالة هو مدير موقفي، والمثال التالي يوضح ذلك: (مؤسسة خميسي):

النمط	الفئة	دائما	أحيانا	أبدا	مج
ديمقراطي	ت ق ₁ = 5.75	ت م ₁ = 11	ت ق ₂ = 05	ت م ₃ = 01 ت ق ₃ = 5.25	مج = 16
أوتوقراطي	ت ق ₄ = 5.75	ت م ₄ = 03	ت ق ₅ = 05	ت م ₆ = 07 ت ق ₆ = 5.25	مج = 16
فوضوي	ت ق ₇ = 5.75	ت م ₇ = 04	ت ق ₈ = 04	ت ق ₉ = 08 ت م ₉ = 05	مج = 16
موقفي	ت ق ₁₀ = 5.75	ت ق ₁₀ = 05	ت م ₁₁ = 06 ت ق ₁₁ = 05	ت م ₁₂ = 05 ت ق ₁₂ = 5.25	مج = 16
	مج = 23	مج = 20	مج = 21	مج = 64	

الجدول (27) يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة.

وبعد حساب χ^2 الذي يقدر بـ: 12.92 قبل تصحيح "يأتس" و 15.26 بعد التصحيح (لوجود تكرارات مشاهدة أقل من 05)، هذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية

على مستوى الأنماط القيادية الأربعة (ديمقراطي، أوتوقراطي، فوضوي، موقفي)، أي أن مدير هذه المؤسسة "خميسي" أكثر ميلا لأحد الأنماط القيادية وهو النمط القيادي الديمقراطي بما أن عدد التكرارات في فئة "دائما" بالنسبة للنمط الديمقراطي هي أكبر عددا مقارنة بالأنماط الأخرى في هذه الفئة.

8- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمخضت نتائج الدراسة الاستطلاعية على ما يلي:

- بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية استنتجت الباحثة أن الفترة المناسبة لإجراء الدراسة النهائية (تحديد دافعية الإنجاز لدى الأساتذة) هي فترة الثلاثي الثالث، بما أن هناك مدرسين جدد التحقوا بمؤسساتهم بداية السنة الدراسية، حتى يتمكنوا من التأقلم وظروف عمل المؤسسات الحالية.
- بعد توزيع استبيان (تحديد النمط القيادي السائد) على عينة المديرين توضح أن استبدال فئة (غالبا بأبدا) أفضل للدراسة على اعتبار أنها أكثر وضوحا ودلالة لاستجابات المفحوصين.
- بعد حساب صدق وثبات أداتي القياس كانت نتائج الصدق والثبات مرتفعة وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.
- ثم تحديد النمط القيادي السائد لـ 27 متوسطة من ضمن 31 متوسطة لبلدية سطيف والجدول التالي يوضح ذلك:

اسم المؤسسة	النمط القيادي
1- أحمد بن معيزة	النمط الديمقراطي
2- عائشة أم المؤمنين	
3- عين الطريق الجديدة	
4- بلعابد محمد	
5- عميرة عبد الحميد	
6- متوسطة 1014 مسكن	

	7- حسان غجاتي 8- ابن محمود محمود 9- محمد صالح بلعباس 10- محند بلعطار 11- الصادق الطرابلسي 12- زروقي خيرة 13- خميسي
النمط الأوتوقراطي	1- ابن رشد 2- قارة بشير 3- مليكة خرشي
النمط الفوضوي	1- لخضر الشادلي 2- أبو بكر الرازي 3- عبد الحميد لغوق
النمط الموقفي	1- حلتيم علي 2- زيغمي العمري 3- زروال (الكولونال) 4- 8 ماي 1954 5- عيسى كوحيل فرماتو 6- الهضاب الجديدة 7- علام منصور 8- محمد صفى الدين

الجدول (28) يبين النمط القيادي السائد لكل متوسطة.

قائمة المراجع للفصل الخامس:

- 1- أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية مصر، 2001.
- 2- حنفي محمد سليمان: السلوك التنظيمي والأداء، الدار الجامعية المصرية، الإسكندرية مصر.
- 3- رياض ستراك: دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2004.
- 4- سعد عبد الرحمان: علم النفس الاجتماعي، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة مصر، 1984.
- 5- عبد الرحمان الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، 2000.
- 6- فؤاد السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1978.

الفصل السادس: الدراسة النهائية:

تمهيد.

- 1- عينة الدراسة.
- 2- الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.
- 3- ضبط متغيرات الدراسة.
- 4- عرض نتائج الدراسة.
- 5- مناقشة الفرضيات في ضوء نظريات الدراسة.
- 6- مدى تحقق أهداف البحث.
- 7- علاقة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.
- 8- التوصيات والمقترحات.

تمهيد:

يعتبر فصل الدراسة النهائية من أهم الفصول في البحث، باعتبار أن الدراسة النهائية تمكن الباحث من الإحاطة بمختلف جوانب الظاهرة موضوع البحث من خلال استخدام أدوات إحصائية لتحصيل المعلومات وتحليل البيانات وتحويلها إلى نتائج عديدة يسهل وضعها وتحليلها ثم مناقشتها، وبالتالي مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الدراسة وتحديد ماتتخض عليه من نتائج ومعرفة علاقتها بنتائج الدراسات السابقة.

وتماشيا مع هذه المنهجية نأتي إلى عرض الخطوات والمراحل التي اعتمدتها هذه الدراسة في هذا الفصل:

1- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الأساتذة من مرحلة التعليم المتوسط كونهم يتعاملون من الناحية الإدارية والتنظيمية مباشرة مع مدير المتوسطة خلافا لأساتذة التعليم الثانوي، حيث يشترك كل من مدير الثانوية والناظر في تنظيم وإدارة الأساتذة، يفدر عدد أفرادها ب 194، والذين أخذوا من مجتمع أصلي يبلغ تعداد ب 1054 أستاذا موزعين على أربعة فئات المستخلصة من تطبيق مقياس تحديد النمط القيادي السائد وهي كالتالي :

~ الفئة الأولى: فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذو النمط القيادي الديمقراطي (13 مدير) والتي تقدر بـ (508 أستاذ)، أخذنا منها (20%) أي (101) أستاذ، لكن بعد استرجاع الاستبيانات وفرزها أصبحت العينة تقدر بـ (91) أستاذ وأستاذة (52 أستاذة، 39 أستاذ)، تتراوح أعمارهم ما بين 22 إلى 49 سنة.

~ الفئة الثانية: فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذو نمط قيادي أوتوقراطي والذين يقدر عددهم بـ 128 أستاذ وأستاذة، إختارنا منها نسبة 20%، أي 26 أستاذ (12 أستاذ) و(14 أستاذة)، تتراوح أعمارهم بين 29 سنة و49 سنة.

~ الفئة الثالثة: فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذو النمط فوضوي (تراسلي)، والذين يقدر عددهم بـ 128 أستاذ وأستاذة، اختصرنا منهم نسبة 20%، أي 26 أستاذ وأستاذة (11 أستاذة، 15 أستاذ) تتراوح أعمارهم بين 24 سنة و47 سنة.

~ الفئة الرابعة: فئة الأساتذة الذين يشرف عليهم مديرون ذو النمط القيادي الموقفي والذي يقدر عددهم بـ 281 أستاذ وأستاذة، إختارنا منهم نسبة 20%، أي: 56 أستاذ وأستاذة،

تتراوح أعمارهم بين 24 سنة و48 سنة، لكن بعد استرجاع الاستبيانات أصبحت العينة تقدر بـ 51 أستاذا وأستاذة (25 أستاذ، 26 أستاذة).
والجدول (29) و (30) يوضحان ذلك:

عدد أفراد العينة(ن)	العدد الكلي للأفراد	فئة النمط القيادي السائد
101	508	النمط القيادي الديمقراطي
26	128	النمط القيادي الأوتوقراطي
26	128	النمط القباذي الفوضوي
56	281	النمط القيادي الموقفي
209	1045	المجموع

جدول (29) يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة على فئات أنماط القيادة السائدة بالمدارس المتوسطة.

عدد افراد العينة(ن)	فئة النمط القيادي السائد
91	النمط القيادي الديمقراطي
26	النمط القيادي الأوتوقراطي
26	النمط القيادي الفوضوي
51	النمط القيادي الموقفي
194	المجموع

نسخ المقياس المطبق عليهم.

2- الأدوات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

2-1- المتوسط الحسابي: لتحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة حيث:

تم حساب المتوسط الحسابي العام لدرجات جميع أفراد العينة (194 أستاذا وأستاذة)، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة في كل مؤسسة من كل فئة.

2-2- حساب معامل الإستقلال χ^2 : لمعرفة العلاقة بين المتغيرين التابع والمستقل.

2-3- حساب معامل التوافق:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$$

، لتحديد قوة العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

$$C = \sqrt{\frac{(\text{عدد الصفوف} - 1)(\text{عدد الأعمدة} - 1)}{\text{عدد الصفوف} \times \text{عدد الأعمدة}}}$$

الحد الأعلى لـ C:

(سعد عبد الرحمان، 1998، ص 91).

3- ضبط المتغيرات الديمغرافية:

استعملت الباحثة لضبط المتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن):

$$\chi^2 = \frac{\sum (T - M)^2}{T}$$

حيث: T ق: التكرارات المتوقعة.

T م: التكرارات المشاهدة.

- حساب التجانس بين المجموعات باستخراج قيمة F حيث:

$$F = \frac{\text{التباين الأكبر}}{\text{التباين الأصغر}}$$

- حساب اختبار T لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات غير المرتبطة المتساوية وغير المتساوية

حيث:

T: لعينتين غير مرتبطتين ومتساويتين:

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

ت: لعينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين:

$$m_1 - m_2$$

$$t = \frac{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \left(\frac{s_1^2 \times n_1 + s_2^2 \times n_2}{1 - n} \right)}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \left(\frac{s_1^2 \times n_1 + s_2^2 \times n_2}{1 - n} \right)}}$$

م₁: متوسط المجموعة الأولى.

م₂: متوسط المجموعة الثانية.

ع₁²: تباين درجات المجموعة الأولى.

ع₂²: تباين درجات المجموعة الثانية.

3-1- الجنس:

~ الفئة الأولى: ضبط متغير الجنس بالنسبة لفئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون

ديمقراطيون.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في الفئة

الأولى؟:

لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	
ت م ₃ = 400	ت م ₂ = 410	ت م ₁ = 610	ذكر
ت ق ₃ = 412.05	ت ق ₂ = 404.25	ت ق ₁ = 599.79	
ت م ₆ = 445	ت م ₅ = 419	ت م ₄ = 628	أنثى
ت ق ₆ = 432.95	ت ق ₅ = 424.75	ت ق ₄ = 630.2	

الجدول (31): يبين قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديموقراطيون على مقياس دافعية الإنجاز.

قيمة χ^2 المحسوبة (0.85).

الإستنتاج الإحصائي:

من خلال ما سبق من النتائج نلاحظ أن قيمة χ^2 المحسوبة (0.85) أصغر من الجدولة (5.99، 9.21) تحت درجة حرية "2"، ومستوى دلالة (0.05، 0.01)، وبالتالي فإننا نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية أي أنه لا يوجد اختلاف في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس بالنسبة لفئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديموقراطيون.

~ الفئة الثانية: ضبط متغير الجنس بالنسبة لفئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون.

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في الفئة الثانية"؟

لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	
ت م ₃ = 168	ت م ₂ = 138	ت م ₁ = 83	ذكر
ت ق ₃ = 157.02	ت ق ₂ = 135.58	ت ق ₁ = 93.5	
ت م ₆ = 174	ت م ₅ = 162	ت م ₄ = 117	أنثى
ت ق ₆ = 182.01	ت ق ₅ = 154.41	ت ق ₄ = 106.49	

الجدول (32): يبين قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون على مقياس دافعية الإنجاز.

قيمة χ^2 المحسوبة (3.53).

الإستنتاج الإحصائي:

بما أن قيمة χ^2 المحسوبة (3.09) أصغر من قيمة χ^2 الجدولة (5.99، 9.21) تحت درجة حرية 2 ومستوى دلالة (0.05، 0.01) فإننا نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لا يوجد اختلاف في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس بالنسبة لعينة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط قيادي أوتوقراطي.

~ الفئة الثالثة: ضبط متغير الجنس بالنسبة لفئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في الفئة الثالثة؟:

تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق	
ت م ₁ = 89	ت م ₂ = 130	ت م ₃ = 171	ذكر
ت ق ₁ = 94.68	ت ق ₂ = 127.03	ت ق ₃ = 168.28	
ت م ₄ = 113	ت م ₅ = 141	ت م ₆ = 188	أنثى
ت ق ₄ = 107.31	ت ق ₅ = 143.96	ت ق ₆ = 190.72	

الجدول (31): يبين قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي على مقياس دافعية الإنجاز.

الإستنتاج الإحصائي:

بما أن χ^2 المحسوبة (0.85) أقل من χ^2 الجدولة (5.99، 9.21) تحت درجة حرية 2 ومستوى دلالة (0.05، 0.01)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أي لا يوجد اختلاف في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس بالنسبة للأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي.

~ الفئة الرابعة: ضبط متغير الجنس بالنسبة لفئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط موقفي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في الفئة الرابعة؟:

لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	
ت م ₃ = 243	ت م ₂ = 234	ت م ₁ = 350	ذكر
ت ق ₃ = 244.28	ت ق ₂ = 230.06	ت ق ₁ = 352.69	
ت م ₆ = 239	ت م ₅ = 220	ت م ₄ = 346	أنثى
ت ق ₆ = 237.75	ت ق ₅ = 223.93	ت ق ₄ = 343.31	

الجدول (32): يبين قيم التكرارات المشاهدة والمتوقعة لاستجابات فئة الأساتذة الذين

يقودهم مديرون ذوو النمط الموقفي على مقياس دافعية الإنجاز.

قيمة كا² المحسوبة (0.24).

الإستنتاج الإحصائي:

بما أن قيمة كا² المحسوبة (0.24) أقل من قيمة كا² الجدولة (5.99، 9.21)، تحت

درجة حرية "2"، ومستوى دلالة (0.05، 0.01)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

الذكور والإناث في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس بالنسبة لعينة الأساتذة الذين يقودهم

مديرون ذوو نمط موقفي.

3-2- السن:

~ الفئة الأولى: فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديموقراطيون.

هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي أفراد المجموعتين للفئة الأولى تعود استجاباتهم على بمود

مقياس دافعية الإنجاز تعود لمتغير السن؟.

- حساب ت:

التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف):

ف الجدولة		ف المحسوبة	التباين	ن عدد أفراد المجموعة	
0.01	0.05				
7.08		1.35	56.38	45	المجموعة 1 أقل من 38
			41.82	46	المجموعة 2 أكبر من أو يساوي 38

الجدول (33): يبين إجراءات حساب (ف).

من خلال الجدول (33) نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (1.35) أصغر من قيمة ف الجدولة (4.8، 7.31) عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، ودرجة حرية (44، 45)، وبالتالي فإننا نستنتج أن قيمة ف المحسوبة غير دالة، أي أن المجموعتين متجانستان وفي هذه الحالة نحسب (ت) باستخدام المعادلة التالية:

$$T = \frac{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \left(\frac{n_1^2 \bar{e}_1 + n_2^2 \bar{e}_2}{n_1 + n_2 - 1} \right)}}{\sqrt{2m - 1}}$$

وكانت النتائج كالتالي:

ت الجدولة		ت المحسوبة	درجة الحرية	عدد الأفراد ن	التباين	المتوسط الحسابي	
0.01	0.05						
2.25	1.67	0.77	89	45	56.38	72.97=1م	المجموعة 1 أقل من 38
				46	41.82	56.38=2م	المجموعة 2 أكبر من 38

الجدول (34): يبين إجراءات حساب (ت).

من خلال نتائج الجدول (34) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة (0.77) أقل من (ت) الجدولة (1.67، 2.29) عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وعند درجة حرية "89" هذا يعني أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، أي أن متغير السن ليس له تأثير في مستوى دافعية الإنجاز لدى فئة الأساتذة التي يشرف عليها مدير ديمقراطي.

~ **الفئة الثانية:** فئة الأساتذة الذين يشرف عليهم مديرون أوتوقراطيون.

هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي أفراد المجموعتين للفئة الثانية في استجاباتهم على بنود مقياس دافعية الإنجاز تعود لمتغير السن؟.

– **حساب ت:**

التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف):

ف الجدولة		ف المحسوبة	التباين	ن عدد أفراد المجموعة	
0.01	0.05				
4.16	2.69	1.024	9.43	12	المجموعة 1 أقل من 37 سنة
			9.66	14	المجموعة 2 أكبر من 37 سنة

الجدول (35): يبين إجراءات حساب (ف).

من خلال الجدول (35) نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (1.024) أصغر من قيمة ف الجدولة (2.69، 4.16) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية (12، 13) وبالتالي فإننا نستنتج أن قيمة ف المحسوبة غير دالة أي أن المجموعتين متجانستان، وفي هذه الحالة نحسب (ت) كالتالي:

ت المجدولة		ت المحسوبة	درجة الحدية	عدد الأفراد ن	التباين	المتوسط الحسابي	
0.01	0.05						
2.49	1.71	1.24	24	12	$9.43 = \frac{2}{1} ع$	$49.3 = \frac{1}{م}$	المجموعة 1 أقل من 37 سنة
				14	$9.66 = \frac{2}{2} ع$	$50.84 = \frac{2}{م}$	المجموعة 2 أكبر من 37 سنة

الجدول (36): يبين إجراءات حساب (ت).

من خلال الجدول (36) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة ت المجدولة (1.71، 2.49)، عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وعند درجة حدية "24"، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، أي أن متغير السن ليس له تأثير في مستوى دافعية الإنجاز لدى فئة الأساتذة الذين يشرف عليهم مديرون أوتو قراطيون.

~ الفئة الثالثة: فئة الأساتذة التي يشرف عليهم مديرون ذو نمط موقفي.

هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي أفراد مجموعتي الفئة الثالثة استجاباتهم على بنود مقياس دافعية الإنجاز تعود لمتغير السن؟.

- حساب ت:

التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف):

ف المجدولة		ف المحسوبة	التباين	ن عدد أفراد الجماعة	
0.01	0.05				
2.42	1.84	1.056	$\chi^2_{1-0.05} = 54$	28	المجموعة 1
			$\chi^2_{1-0.01} = 57.04$	23	أقل من 36
					المجموعة 2
					أكبر من 36

الجدول (37): يبين إجراءات حساب (ف).

من خلال الجدول (37) نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (1.056) أصغر من قيمة ف المجدولة (2.42، 1.84) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ودرجة حرية (22، 27) وبالتالي نستنتج أن قيمة ف المحسوبة غير دالة، أي أن المجموعتان متجانستان، وفي هذه الحالة نحسب ت كالتالي:

ت المجدولة		ت المحسوبة	درجة الحرية	عدد الأفراد	التباين	المتوسط الحسابي	
0.01	0.05						
2.42	1.68	0.88	49	28	$\chi^2_{1-0.05} = 54$	$\bar{m}_1 = 73.42$	المجموعة 1
				23	$\chi^2_{1-0.01} = 57.04$	$\bar{m}_2 = 75.30$	أقل من 36
							المجموعة 2
							أكبر من 36

الجدول (38): يبين إجراءات حساب (ت).

ومن خلال الجدول (38) نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة (0.88) أقل من ت المجدولة (2.42، 1.68) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وعند درجة حرية (49)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، أي أن متغير السن ليس له تأثير في مستوى دافعية الإنجاز لدى فئة الأساتذة التي يشرف عليهم مديرون ذوو نخط موقفي.

~ الفئة الرابعة: فئة الأساتذة التي يشرف عليهم مديرون ذوو نمط فوضوي.

هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي أفراد مجموعتي الفئة الرابعة في استجاباتهم على بنود مقياس دافعية الإنجاز تعود لمتغير السن؟.

– حساب ت:

التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف):

ف الجدولة		ف المحسوبة	التباين 2	عدد أفراد المجموعة	
0.01	0.05				
4.71	2.91	2.50	$17.85 = \frac{1}{2}$	12	المجموعة 1
			$\frac{2}{2}$		أقل من 35
			$6.98 = \frac{2}{2}$	14	المجموعة 2
					أكبر من 35

الجدول (39): يبين إجراءات حساب (ف).

من خلال الجدول (39) نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة (2.50) أصغر من قيمة ف الجدولة (4.71، 2.91) عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) ودرجة حرية (11، 13)، وبالتالي فإن قيمة ف المحسوبة غير دالة، أي أن المجموعتان متجانستان وفي هذه الحالة نحسب ت كالتالي:

ت الجدولة		ت المحسوبة	درجة الحدية	عدد الأفراد ن	التباين 2	المتوسط الحسابي	
0.01	0.05						
2.49	1.71	1.26	24	12	$17.88 = \frac{1}{2}$	38.91	المجموعة 1
					$\frac{2}{2}$		أقل من 35
				14	$37.14 = \frac{2}{2}$	37.14	المجموعة 2
							أكبر من 35

الجدول (40): يبين إجراءات حساب (ت).

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة t المحسوبة أقل من قيمة n الجدولة (1.71)، (2.49) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) وعند درجة حرية "24"، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، أي أن متغير السن ليس له تأثير في مستوى دافعية الإنجاز لدى فئة الأساتذة الذين يشرف عليهم مديرون ذوو النمط الفوضوي.

4- عرض نتائج الدراسة:

4-1- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي:

المؤسسة	متوسط الدرجات
01	69.63
02	73.57
03	71.66
04	74.28
05	66.78
06	76
07	66.56
08	69.33
09	74.8
10	76.8
11	73.66
12	77.8
13	74.83

الجدول (41): يبين متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (41) إرتفاع متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي حيث تجاوزت 64.85 درجة (متوسط درجات الأساتذة العام) مما يدل على أن دافعية إنجاز الأساتذة في هذه المؤسسات مرتفعة.

4-2- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي:

المؤسسة	متوسط الدرجات
01	44.25
02	49.90
03	52.66

الجدول (42): يبين متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي.

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (42) انخفاض متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي عن (64.88) درجة، مما يدل على أن دافعية إنجاز الأساتذة في هذه المؤسسات منخفضة.

4-3- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الفوضوي:

المؤسسة	متوسط الدرجات
01	37.71
02	38.83
03	37.69

الجدول (43): يبين متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الفوضوي.

نلاحظ من خلال الجدول (43) انخفاض متوسطات درجات الأساتذة عن (64.85) درجة، مما يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز في هذه المؤسسات منخفض.

4-4- دافعية الإنجاز للأساتذة في المؤسسات ذات النمط الموقفي:

المؤسسة	متوسط الدرجات
01	74.16
02	72.8
03	70.4
04	78.88
05	79.88
06	72.16
07	75.75
08	74.28

الجدول (44): يبين متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الموقفي.

نلاحظ من خلال الجدول (44) ارتفاع متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الموقفي، حيث تجاوزت 64.85 درجة، مما يدل على أن دافعية الإنجاز للأساتذة في هذه المؤسسات مرتفعة.

4-5- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الديمقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى

الأساتذة:

لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	
ت م ₃ = 845	ت م ₂ = 829	ت م ₁ = 1238	الأساتذة الذين يقودهم
ت ق ₃ = 970.66	ت ق ₂ = 970.66	ت ق ₁ = 970.66	مديرون ديمقراطيون

الجدول (45): يبين التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديمقراطيون.

$$C = 0.74, K^2 = 110.56$$

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن قيمة χ^2 المحسوبة (110.56) أكبر من الجدولة (5.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية "2" وهذا يعني أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة. قيمة $C = 0.74$ ، هذا يعني أن العلاقة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة علاقة قوية لأن قيمة C تقترب من القيمة العليا (0.90) وتبتعد عن القيمة الدنيا (0).

4-6- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير ودافعية الإنجاز لدى

الأساتذة:

تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق	
ت ₁ = 200	ت ₂ = 290	ت ₃ = 342	الأساتذة الذين يقودهم
ت ₂ = 277.33	ت ₂ = 277.33	ت ₃ = 277.33	مديرون أوتوقراطيون

الجدول (46): يبين التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون.

$$\chi^2 = 37.22, C = 0.76$$

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن قيمة χ^2 المحسوبة (37.22) أكبر من الجدولة (5.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية "2"، وهذا يعني أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة. قيمة $C = 0.76$ ، هذا يعني أن العلاقة بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة علاقة قوية لأن قيمة C تقترب من القيمة العليا (0.90) وتبتعد عن القيمة الدنيا (0).

4-7- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز للأساتذة:

تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
ت _{م1} = 202	ت _{م2} = 271	ت _{م3} = 359
ت _{ق1} = 277.33	ت _{ق2} = 277.33	ت _{ق3} = 277.33

فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي

الجدول (47): يبين التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو النمط الفوضوي.

$$C = 0.79, \chi^2 = 44.65$$

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن قيمة χ^2 المحسوبة (44.65) أكبر من الجدولة (5.99، 9.12)، عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وهذا يعني أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة. قيمة C (0.79): هذا يعني أن العلاقة بين النمط الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة علاقة قوية لأن قيمة C تقترب من القيمة العليا (0.90) وتبتعد عن القيمة الدنيا (0).

4-8- تحديد العلاقة بين النمط القيادي الموقفي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
ت _{م1} = 696	ت _{م2} = 454	ت _{م3} = 482
ت _{ق1} = 544	ت _{ق2} = 544	ت _{ق3} = 544

فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط موقفي

الجدول (48): يبين التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات فئة الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو النمط الموقفي.

$$C = 0.74, \chi^2 = 64.42$$

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن قيمة χ^2 المحسوبة (64.42) أكبر من القيمة الجدولة $\chi^2_{(5.99, 9.21)}$ عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية "2" وهذا يعني أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الموقفي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

قيمة C (0.74): وهذا يعني أن العلاقة بين النمط الموقفي للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة علاقة قوية لأن قيمة C تقترب من القيمة العليا (0.90) وتبتعد عن القيمة الدنيا (0).

4-9- تحديد العلاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	
ت م ₃ = 845	ت م ₂ = 829	ت م ₁ = 1238	الأساتذة الذين يقودهم
ت ق ₃ = 951.27	ت ق ₂ = 864.96	ت ق ₁ = 1095	مديرون ديمقراطيون
ت م ₆ = 342	ت م ₅ = 290	ت م ₄ = 200	الأساتذة الذين يقودهم
ت ق ₆ = 272	ت ق ₅ = 247.13	ت ق ₄ = 313.07	مديرون أوتوقراطيون
ت م ₉ = 359	ت م ₈ = 271	ت م ₇ = 202	الأساتذة الذين يقودهم
ت ق ₉ = 272	ت ق ₈ = 247.13	ت ق ₇ = 313.07	مديرون فوضويون
ت م ₁₂ = 482	ت م ₁₁ = 454	ت م ₁₀ = 696	الأساتذة الذين يقودهم
ت ق ₁₂ = 233.13	ت ق ₁₁ = 484.76	ت ق ₁₀ = 614.10	مديرون موقفيون

الجدول (49): يبين التكرارات المتوقعة والملاحظة لاستجابات الفئات الأربعة من الأساتذة.

$$\chi^2 = 185.6, C = 0.70$$

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن قيمة χ^2 المحسوبة (185.6) أكبر من قيمة $\chi^2_{(12.89, 16.81)}$ عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ودرجة حرية "6"، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

قيمة C (0.70): وهذا يعني أن العلاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز علاقة قوية لأن قيمة C تقترب من القيمة العليا (0.84)، وتبتعد عن القيمة الدنيا (0).

5- مناقشة الفرضيات في ضوء نتائج الدراسة:

5-1- مناقشة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي للمدير ودافعية الإنجاز للأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة:

من خلال نتائج الدراسة تم قبول الفرض ورفض الفرض الصفري حيث تبين أن قيمة χ^2 المحسوبة (110.56) أكبر من قيمة χ^2 الجدولة (8.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية "02"، وكذلك بعد حساب قيمة معامل التوافق C (0.74)، والتي تبتعد عن القيمة الدنيا (0) وتقترب من القيمة العليا (0.9)، هذا يعني أن النمط الديمقراطي للمدير له علاقة قوية بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع مؤسسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (41) ارتفاع متوسطات درجات الأساتذة على مقياس دافعية الإنجاز في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي حيث تراوحت ما بين (66.56، 77.8) وهذا يعني أن دافعية الإنجاز مرتفعة لدى الأساتذة الذين يقودهم مديرون ديمقراطيون، أي أن النمط القيادي الديمقراطي قادر على دفع الأساتذة للعمل وتوجيه جهودهم نحو الإنجاز وهذا ما تتفق معه المدرسة السلوكية التي تؤكد على أهمية النمط الديمقراطي في التأثير على سلوك فريق العمل ودفعه لأداء مهامه لما يتميز به من اهتمام بالعلاقات الإنسانية وتشجيع لروح المبادرة وإشراك فريق العمل في رسم الخطط لتحقيق أهداف المؤسسة.

وبهذا فإن النمط الديمقراطي نمط مساند ومناسب لإثارة دافعية الإنجاز ورفع مستواها لدى فريق العمل (الأساتذة) في ظل التسيير بالمشاريع.

5-2- مناقشة الفرضية الثانية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

من خلال نتائج الدراسة تم قبول الفرض ورفض الفرض الصفري حيث تبين أن قيمة χ^2 المحسوبة (37.22) أكبر من قيمة χ^2 الجدولة (5.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية "2"، وكذلك بعد حساب معامل التوافق C (0.76) تبين أن هذه العلاقة قوية على اعتبار أن قيمة معامل C (0.76) تبتعد عن القيمة الدنيا (0) وتقترب من القيمة العليا (0.90)، هذا يعني أن النمط أوتوقراطي للمدير له علاقة قوية بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (42) انخفاض متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي حيث تراوحت بين (44.25، 49.9) وهذا يعني أن دافعية الإنجاز منخفضة لدى الأساتذة الذين يقودهم مديرون أوتوقراطيون وبالتالي فإن النمط الأوتوقراطي له علاقة بانخفاض دافعية الإنجاز لدى الأساتذة أي أن النمط القيادي الأوتوقراطي غير قادر على دفع فريق العمل إلى الإنجاز وأداء المهام في ظل تسيير المشاريع وما يختلف مع ما يراه "ماكس وير Max Weber" بأن النمط الأوتوقراطي هو أنجح نمط لقيادة فريق العمل لما يملكه القائد من قوة في الشخصية المتحكمة في زمام أمور العمل.

5-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الفوضوي للمدير ودافعية الإنجاز في ضوء مشروع المؤسسة.

من خلال نتائج الدراسة تم قبول الفرض ورفض الفرض الصفري حيث تبين أن قيمة χ^2 المحسوبة (44.65) أكبر من قيمة χ^2 الجدولة (5.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية "02"، وكذلك بعد حساب معامل التوافق C (0.79) تبين أن هذه العلاقة قوية على اعتبار أن قيمة معامل C (0.79) تبتعد عن القيمة الدنيا (0)، وتقترب من القيمة العليا (0.90)، هذا يعني أن النمط الأوتوقراطي للمدير له علاقة قوية بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (43) انخفاض متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي حيث تراوحت بين (37.68، 38.83)، وهذا يعني أن دافعية الإنجاز منخفضة لدى الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط فوضوي، وبالتالي فإن

النمط القيادي الفوضوي للمدير له علاقة بانخفاض دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، ومنه فإن النمط الفوضوي الذي يكون فيه دور المدير شكليا حيث يمنح حرية التصرف بجميع فريق العمل دون أن يتدخل لوضع ضوابط لاتخاذ القرارات، غير مناسب لتحقيق فعالية المدرسة من خلال دفع الأساتذة للإنجاز في ظل مشروع المؤسسة.

وهذا ما يختلف فيه أصحاب هذا النمط (الترسلي أو الفوضوي) حيث أنهم يعتقدون أن "إعطاء الحرية للعاملين تجعلهم يؤدون عملهم بكفاءة وأن المدرسة يمكنها أن تسير نفسها بنفسها". (زكي محمود هاشم، 1978، ص 250).

رغم مميزات هذا النمط المغربي لما تمنحه حرية التصرف وعدم تدخل المدير بالرأي وديبلوماسية مع الجميع من راحة للفرد لعدم وجود ضوابط تنظم سير العمل، إلا أنه لم يثر رغبة الأستاذ الجزائري في العمل، هذا دليل على أن المناخ التنظيمي الذي تسوده الفوضى والتسيب الناتج عن عدم وجود قائد فعلي للمدرسة لا يعمل على رفع دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجزائري بل يؤدي إلى خفضها وتثيبتها.

5-4- مناقشة الفرضية الرابعة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الموقف للمدير ودافعية الإنجاز في ضوء مشروع المؤسسة.

من خلال نتائج الدراسة تم قبول الفرض ورفض الفرض الصفري حيث تبين أن قيمة χ^2 المحسوبة (64.42) أكبر من قيمة χ^2 الجدولة (5.99، 9.21) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية "02"، كذلك بعد حساب معامل التوافق C (0.74) تبين أن هذه العلاقة قوية على اعتبار أن قيمة معامل C (0.74) تبتعد عن القيمة الدنيا (0)، وتقترب من القيمة العليا (0.90)، هذا يعني أن النمط القيادي الموقف للمدير له علاقة قوية بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

كما أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (44) ارتفاع متوسطات درجات الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الموقف حيث تراوحت بين (70.4، 79.88)، هذا يعني أن دافعية الإنجاز مرتفعة لدى الأساتذة الذين يقودهم مديرون ذوو نمط موقف، أي أن النمط الموقف للمدير له علاقة بارتفاع دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، وبالتالي فإن المدير الذي يقود مدرسته من خلال في

ضوء الوعي بخصوصيتها وبخصائص المجموعة التي يقودها والموقف الذي تمارس فيه وظيفة القيادة، وظروف البيئة الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و السياسية وكذلك الوعي بالأدوار والأهداف المنوطة بها ، وهذا ما يتطلبه التسيير بالمشاريع لوضع خطة مناسبة ومطلوبة لتحقيق أهداف المؤسسة. وبالتالي فإن ما أكدته الدراسات الميدانية المطبقة بالمدارس الأمريكية

5-5- مناقشة الفرضية العامة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز للأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

كشفت الدراسة الحالية عن صحة الفرض فقد أشارت النتائج أن قيمة χ^2 المحسوبة (185.6) أكبر من قيمة χ^2 الجدولة (12.59، 16.21) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) ودرجة حرية "06"، وكذلك بعد حساب معامل التوافق C (0.70) تبين أن هذه العلاقة قوية باعتبار أن قيمة معامل التوافق C (0.70) تبتعد عن القيمة الدنيا (0) وتقترب من القيمة العليا (0.84)، وبالتالي فإن هذا يؤثر على وجود علاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى دافعية الإنجاز في ضوء مشروع مؤسسة.

ومن خلال هذه النتائج قد ثبت صحة الفرضية العامة والتي توافق ما توصل إليه كل من ماكلياند وموراي وأتكسون بأن الدافعية للإنجاز تستثار من خلال مايقع على الفرد من تأثيرات موقفية ، إضافة إلى ذلك دافعية الإنجاز من الدوافع المكتسبة التي يمكن تعلمها تحت ظروف معينة أي أن إثارتها أو تثبيطها مرتبط بخصائص الموقف الذي يكون فيه الفرد، أي أنه إذا توفر نمط قيادي مناسب في المدرسة يؤدي ذلك بالضرورة إلى رفع مستويات دافعية الإنجاز لفريق العمل (الأساتذة). وبالتالي توجد علاقة بين النمط القيادي لمدير المؤسسة التعليمية ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

6- مدى تحقق أهداف البحث:

~ بالنسبة لتحديد العلاقة بين متغيري الدراسة فقد وجدت الدراسة: علاقة قوية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز للأساتذة في ضوء مشروع مؤسسة.

~ بالنسبة لتحديد الأنماط القيادية: تم تحديد الأنماط القيادية السائدة لمديري متوسطات التعليم المتوسط لبلدية سطيف حيث وجدت الدراسة:

- 13 مؤسسة (48.18%) النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط اليمقرراطي.
 - 08 مؤسسات (29.62%) النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط الموقفي.
 - 03 مؤسسات (11.11%) النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط الأوتوقراطي.
 - 03 مؤسسات (11.11%) النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط الفوضوي.
- ~ فيما يخص تحديد مستويات دافعية الإنجاز فقد وجدت الدراسة أن المؤسسات ذات النمط الديمقراطي والنمط الموقفي كان مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة فيها مرتفعا، أما بالنسبة للمؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي والفوضوي فكان مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة فيها منخفضا.
- ~ كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.
- ~ كذلك وجدت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين النمط القيادي الفوضوي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

7- علاقة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة:

لقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة واختلفت مع بعضها الآخر وكان ذلك كالآتي:

لقد كان من نتائج الدراسة الحالية أن النمط الديمقراطي والموقفي هما النمطان الأكثر شيوعا أما النمط الأوتوقراطي والفوضوي (التراسلي) الأقل استعمالا غير أن دراسة (محمد غازي 1984) وجدت أن النمط الديمقراطي والأوتوقراطي الأكثر شيوعا أما النمط التراسلي (الفوضوي) أقل استعمالا.

- بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية بين النمط القيادي للمدير ودافعية الإنجاز للأساتذة اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "عبد الله بن ناصر الشوكوني".

- أما بالنسبة لارتفاع دافعية الإنجاز لدى الأساتذة في المؤسسات الديمقراطية فقد ناقض ذلك نتائج دراسة "سترنجر L.Strenger" حيث أن المؤسسات ذات الجو التنظيمي الديمقراطي تقل فيها

دافعية الإنجاز، لكنها اتفقت معها بالنسبة لانخفاض مستوى دافعية الإنجاز في المؤسسات الأوتوقراطية (السلطوية).

كذلك اتفقت هذه الدراسة فيما يخص أن سلوك المدير يختلف باختلاف الظروف أو الموقف الذي يتواجد فيها حيث توصلت الدراسة الحالية 29.62 % من المؤسسات: مديروها ذوو نمط قيادي موقفي.

8- التوصيات والمقترحات:

إنطلاقاً مما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج نقترح بعض التوصيات:

- ضرورة تطوير أو تكوين المديرين بما يتوافق ومتطلبات مشروع المؤسسة من حيث الأساليب القيادية التي تمكنهم من الإلمام بحاجات الأساتذة ودفعهم إلى التفوق وبالتالي تكون إستجاباتهم محققة لأهداف المدرسة.

- أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين النمطين الديمقراطي والموقفي وارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، بالإضافة إلى وجود علاقة قوية بين النمطين الأوتوقراطي والفوضوي وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، ومما سبق ينبغي دعم الأسلوب (الديمقراطي والموقفي) ومحاولة تعميمهما على مختلف المدارس من جهة ومن جهة أخرى العمل على القضاء على الأسلوبين الأوتوقراطي والفوضوي في المؤسسات التعليمية، وذلك بإجراء دورات تدريبية تعمل على إكساب المدير طرق حديثة ومجدية في القيادة.

- إجراء دراسات حول العوامل الأخرى التي لها علاقة بارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجزائري (الثقافة، الدين.....) للتحكم في هذا الدافع ، فهو من أهم الدوافع الإنسانية باعتبارها تحث الفرد على التغلب على العقبات والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة وهذا ما يحتاجه الأستاذ في مدارسنا للمضي قدماً في تكوين جيل نستطيع الإعتماد عليه في مواجهة متغيرات العصر.

قائمة المراجع للفصل السادس:

- 1- أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة مصر، 1994.
- 2- سعد عبد الرحمان: علم النفس الاجتماعي، مطبعة النهضة النصرية، القاهرة مصر، 1984.
- 3- زكي محمود هاشم: الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1978.

خاتمة:

يخلق إعتداد العمل بالمشروع في تسيير المؤسسة التربوية جوا تربويا مبنيا على الحوار، على التواصل وعلى تقديم الإقتراحات وعلى إشراك كل أفراد الجماعة التربوية كلّ في مجال إختصاصه، فضا عن تحرير المبادرة الإيجابية لذلك فإن النمط القيادي الناجح في ضوء التسيير بالمشاريع هو النمط القيادي القادر على التفاعل مع فريق العمل للتأثير على سلوكهم ودفعهم إلى الأداء الجيد والفاعل.

ومما لا شك فيه أن لارتفاع مستوى أداء هيئة التدريس ودافعيّتها للإنجاز أهمية كبرى لتحقيق أهمّ أهداف مشروع مؤسسة وهو تلبية حاجات التلاميذ المتزايدة في ظل المستجدات العلمية والتكنولوجية المستمرة، باعتبار أن الأستاذ على إتصال مباشر بالتلميذ ويقع على عاتقه تكوينه وتنميته في جميع النواحي، لذلك جاءت هذه الدراسة محاولة معرفة الأنماط السائدة فعلا في المؤسسات المتوسطة في ظل التسيير بالمشاريع وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هو النمط القيادي السائد للمدير في كل مدرسة متوسطة لبلدية سطيف؟.
- ما هو مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط لبلدية سطيف؟.
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة؟.

وقد إفترضنا وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين وللتحقق من ذلك طُبِّقت أداتين لجمع البيانات: مقياس تحديد النمط القيادي السائد لكلّ مدير في كلّ مدرسة متوسطة لمدينة سطيف لمعرفة كل نمط سائد في كل متوسطة "وقد كان ذلك في الدراسة الإستطلاعية"، والتي نتج عنها وجود أربعة أنماط قيادية سائدة كتالي:

- 48.18 % من المدارس المتوسطة ذات نمط ديمقراطي.
- 29.62 % من المدارس المتوسطة ذات نمط موقفي.
- 11.11 % من المدارس المتوسطة ذات نمط أوتوقراطي.
- 11.11 % من المدارس المتوسطة ذات نمط فوضوي.

بعد تحديد الأنماط القيادية السائدة قامت الباحثة بتطبيق نقياس دافعية الإنجاز على عينة الأساتذة المتواجدة على مستوى المتوسطات الديمقراطية والأوتوقراطية والفوضوية والموقفية لمعرفة مستوى دافعتهم للإنجاز وتحديد علاقتها بالأنماط القيادية للمديرين.

وبعد تفريغ الإستجابات ومعالجتها بواسطة الأدوات الإحصائية التالية: " كاي مربع χ^2 ، معامل التوافق C، المتوسط الحسابي"، تبين لنا أنه: توجد علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، بالنسبة لدافعية الإنجاز فقد بينت النتائج أن هناك مستوى مرتفع لدى أساتذة المتوسطات الديمقراطية والموقفية ومستوى منخفض لدى أساتذة المتوسطات الفوضوية والأوتوقراطية.

من خلال المتوصل إليها نستنتج ما يلي:

- يستعمل مديرو المدارس المتوسطة في ضوء مشروع المؤسسة أكثر من نمط قيادي (ديمقراطي، فوضوي، أوتوقراطي، موقفي).

- الأنماط الأكثر ملائمة لمشروع المؤسسة هي النمط الديمقراطي والموقفي كون أن تطبيق نظام التسيير بالمشاريع مبني على الحوار والتواصل وإشراك جميع فريق العمل لتحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة لنفسها وذلك بعد تشخيص محكم وضبط دقيق للإمكانيات المادية والبشرية مع مراعاة الوسط المدرسي والمحيط الخارجي وهذا ما لا يحققه إنتهاج الأسلوبين الفوضوي والأوتوقراطي حيث أن تسبب ولامبالاة النمط الفوضوي، ومركزية القرار لدى النمط الأوتوقراطي لا تتناسب ومبادئ مشروع المؤسسة، هذا ما يمكن أن يكون له علاقة بارتفاع وانخفاض دافعية الإنجاز، فحسب "موراي Murray" فإن دافعية الإنجاز تستثار في ظل جو عمل مناسب يوفره له القائد من خلال التعامل الجيد مع مواقف العمل المختلفة.

قائمة المراجع:

~ الكتب:

- 1- إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسين: الأصول الإدارية للتربية، ط1، دار المعارف القاهرة مصر، 1994.
- 2- أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء الإسكندرية مصر، 2001.
- 3- أحمد إبراهيم أحمد: تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة القاهرة مصر، 1997.
- 4- أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعات الجديدة الإسكندرية مصر، 2003.
- 5- إدوارد موراي: الدافعية والإنفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، دار الشرق القاهرة، 1988.
- 6- أندرو دي سيزلاقي، مارك جي ولاس: السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة والبحوث السعودية، 1991.
- 7- تيسير الدويك وآخرون: أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط1، دار الفكر عمان الأردن، 1998.
- 8- جمال الدين لعويسات: السلوك التنظيمي والتطور الإداري، دار هومة الجزائر، 2002.
- 9- حسن مكاوي، ليلي حسن السيد، الإتصال ونظرياته المعاصرة، ط3، الدار المصرية اللبنانية القاهرة مصر، 2002.
- 10- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990.
- 11- رشاد عبد العزيز: العجز النفسي، دار النهضة العربية القاهرة مصر، 1989.
- 12- رشاد عبد العزيز: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية القاهرة مصر 1994.
- 13- رشيد أورليسان: التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، قصر الكتاب الجزائر، 2000.
- 14- رياض ستراك: دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر عمان الأردن، 2004.
- 15- زكي محمود هاشم: الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، ط2، وكالة المطبوعات الكويت، 1978.

- 16- طارق عبد الحميد البدرى: أساسيات علم إدارة القيادة، ط1، دار الفكر عمان الأردن، 2004.
- 17- طريف شوقي: السلوك القيادي، فعالية الإدارة، دار غريب القاهرة مصر، 2004.
- 18- عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة بيروت لبنان، 2000.
- 19- عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، 2000.
- 20- عبد اللطيف خليفة: دافعية الإنجاز، دار غريب القاهرة، 2000.
- 21- عماد الطيب كشروء: علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث، مفاهيم ونماذج، ط1، مجلد2، قان يونس ليبيا، 1996.
- 22- عمر عبد الرحيم نصر الله: تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي وأسبابه وعلاجه، ط1، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2000.
- 23- فؤاد بهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي القاهرة، 1978.
- 24- فؤاد الشيخ سالم وآخرون، القيادة الإدارية الحديثة، الجامعة الأردنية عمان الأردن، 1984.
- 25- قشقوش إبراهيم وآخرون، دافعية الإنجاز وقياسها الأنجلومصرية، القاهرة مصر، 1979.
- 26- قيس النوري: السلوك الإداري وخلفياته الاجتماعية، حمادة للدراسات عمان الأردن، 2001.
- 27- كامل محمد مغربي: السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر عمان الأردن، 2004.
- 28- ماكلياند دافيد: مجتمع الإنجاز الدوافع الإنسانية للتنشئة الاقتصادية، فرانكلين للطباعة والنشر، 1975.
- 29- محمد بن حودة: علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم عنابة، الجزائر، 2006.
- 30- محمد حمدان: مشاكل الإدارة المدرسية الطرق الحديثة لعلاجها، ط1، كنوز المعرفة عمان الأردن، 2006.

- 31- محمد حسين العجمي: الإدارة المدرسية، ط1، دار الفكر العربية القاهرة مصر، 2000.
- 32- محمد حسين رسمي: أساسيات الإدارة التربوية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية مصر، 2004.
- 33- محمد سعيد سلطان: السلوك الإنساني في المنظمات، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر، 2000.
- 34- محمد جاسم محمد: سيكلوجية الإدارة التعليمية المدرسية وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان الأردن، 2004.
- 35- محمد منير المرسي: الإدارة التعليمية أصولها تطبيقاتها، عالم الكتب القاهرة مصر، 2001.
- 36- محمد منير المرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب القاهرة، 2001.
- 37- محي الدين حسين: دراسات في الدافعية والدوافع، ط1، دار المعارف، القاهرة مصر، 1988.
- 38- معتز عبد الله عبد الحليم السيد وآخرون: الدافعية في علم النفس العام، مكتب غريب القاهرة مصر، 1950.

~ المجلات والمنشورات والرسائل الجامعية:

- 39- الإنجاز www.moktel.com، 2007.
- 40- الديوان الوطني للإحصاء، الجزائر بالأرقام، النشرة 32، الجزائر، 2003.
- 41- المديرية الفرعية للإحصاء: بيانات إحصائية، ع09، ع30، ع31، الجزائر، 1982.
- 42- أحمد عبد الخالق: الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين، من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، مصر، 1991.
- 43- خالد العمري: السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم للمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، منشورات جامعة اليرموك، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 08، العدد 03، الأردن.
- 44- زينب علي الجبر: إدارة الوقت لدى مديرات المدارس، المجلة التربوية، ع47، م12، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت، 1998.
- 45- سعد ناصر الدين: الدافعية www.4uarab.com، 2007.

- 46- شامي زيان: تأثير أنماط إتصال مدراء التعليم المتوسط على مستويات دافعية إنجاز الأساتذة، دراسة ميدانية مقارنة لمتوسطات ولاية تيبازة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف.
- 47- صابة زاوي، التسيير بالمشاريع، المركز الوطني للوثائق التربوية بالجزائر.
- 48- عائشة بلعتر وآخرون: سلسلة من قضايا التربية، العدد 12، ط 02.
- 49- عبد الله بن ناصر محمد الشوكاني، العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هيرسي - بلانشارد، وبين دافعية المعلمين للإنجاز، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، [http : //eref.uqu.edu.sa](http://eref.uqu.edu.sa)، 2009.
- 50- عبد الرحمان بن بريكة: دافعية الإنجاز لدى بطل نصوص القراءة، مجلة قراءات في المناهج التربوية، ط 1، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، باتنة، 1998.
- 51- عويد سلطان المشعان: دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والإكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين في القطاع الحكومي، <http://owaiyed.com>، 2007.
- 52- وزارة التربية، بيانات إحصائية، الجزائر، 2003.

~ المراجع الأجنبية:

- 53- Abdelkader amir : la déperdition scolaire, les cahiers de l'I ,N,R,E, numéro spécial J,N,R,E alger, 2002.
- 54- Atkinson, J,W, motivation determinants of rest takin behaviour psychological review, 1957.
- 55- David, A.Klod, Irwin, M.Rubin-James, organisationnal psychology, an experiential approch library of catoliging in publication dutaprinted in the USA, 1974.
- 56- G.litwin, and all, organisational climate : Aproven Tool for improving performance burke the culting edge, San diego, 1978.
- 57- Hoyenga, K,B,& Hoyenga K,T, motivation explication of behavior, cool pub company, 1984.
- 58- Mcclelland, D,C & Franze, C E motivation and other source of work accomplechment, 1992.

- 59- Mccelelland, D, C, human motivation, Glenview, Il, scot foresman, 1985.
- 60- Michell, J, V, analysis factorial dimension of achivement motivation construct of education psychology , 1969.
- 61- Uma Skaran, organisational bihaviour – test and cases : second, tata Mc Graw-hill, 2004.

إستبيان تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة المتوسطة (ديمقراطي،
فوضوي، أوتوقراطي، موقفي) في ضوء تطبيق مشروع المؤسسة:

سيدي المدير:

بهدف القيام بدراسة حول علاقة النمط القيادي للمدير المدرسة المتوسطة ودافعية الإنجاز في ضوء مشروع المؤسسة نضع بين يديك هذا الإستبيان الذي يتكون من أربعة أقسام بهدف التعرف على النمط القيادي الذي تنتهجه في قيادة مؤسسته التعليمية نأمل منكم التفضل بقرائنها بعناية والإجابة عليها بما ترونه يوافق رأيكم.

نلتمس منكم التعاون ونطمئنكم إلى أن ما تفيدوننا به من معلومات لا يستعمل إلا في الإطار العلمي للبحث.

بيانات عامة:

- 1- المؤسسة:
- 2- الأقدمية بالمؤسسة الحالية: سنة.
- 3- السن:
- 4- الجنس:

اقرأ العبارة ثم ضع علامة (X) في الخانة التي تتوافق مع رأيك:

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	أتابع أعمال فريق العمل لمراقبة الوثائق والتعليق عليها			
02	أهتم بتوحيد إجراءات العمل لأعضاء فريق العمل			
03	لا أقبل الخروج عن اللوائح والقوانين			
04	أحث فريق عملي على بذل الجهد			
05	أحرص على إجراء فريق العمل على إجراء القرارات			
06	أضع إقتراحات فريق العمل موضع التنفيذ			
07	أتابع كل خطوات العمل في المواعيد المحددة لها			
08	أصمم لوحة خاصة بالإعلانات لأطلع فريق العمل بجميع القرارات والتعليمات والمعلومات			
09	مرن في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل			
10	أقترح أساليب جديدة لمعالجة المشكلات			
11	ألقي اللوم على فريق العمل إذا حدث خطأ ما في أداء العمل			
12	أتحكم في سير وضبط العمل بصرامة			
13	أحرص على أن يخضع الجميع لسلطتي في العمل			
14	أنفرد باتخاذ القرارات الخاصة بالعمل			
15	أعطي أهمية قصوى لإنجاز العمل على حساب فريق العمل			
16	أرى بأن الإتصال النازل هو الأفضل			
17	منصبي كمدير يؤهلني لمعالجة جميع القضايا			
18	لتحقيق فعالية الإنتاج أقوم بمفردي بدراسة جدول الأعمال ثم أعرضه على فريق العمل			
19	لا أحب إحداث تغيير في أساليب العمل			
20	أميل للصرامة في متابعة التعليمات الرسمية المتعلقة بتنفيذ			

			البرامج الرسمية	
21			لا أعاقب فريق العمل عند التأخر	
22			أهرب من اتخاذ القرارات	
23			أمنح حرية التصرف لجميع فريق العمل دون ضوابط	
24			لا أولي اهتمام شديد بالجودة في أداء العمل	
25			لا أهتم بتقديم المعلومات عن مقدار العمل الواجب القيام به	
26			غالباً ما أقوم بتعيين نائب عني لرئاسة الاجتماعات	
27			لا أهتم بمراقبة النظام بالمدرسة والإطلاع على التقارير الخاصة بذلك	
28			أترك مهمة تبليغ المعلومات لأحد أعضاء فريق العمل	
29			لا أهتم بتوزيع المعلومات التي هم أعضاء فريق العمل	
30			تكون قراراتي فردية أو بإشراك فريق العمل حسب ما يتطلبه الموقف	
31			أستعمل أساليب مختلفة لحل مشاكل العمل	
32			أهتم بإنجاز العمل	
33			أكون مرناً أحيانا وشديداً أحيانا أخرى أثناء القيام بإجراءات العمل	
34			أأخذ القرار بسرعة أحيانا وأتمهل في اتخاذه أحيانا أخرى	
35			أسعى دائماً إلى التطوير في العمل	
36			أعتمد في تخطيطي للعمل على المتغيرات المتداخلة لمواقف العمل	
37			أحيانا أستعمل الإتصال النازل وأحيانا أخرى الإتصال الصاعد	
38			أمنح فريق العمل شعوراً بالراحة أثناء التحدث إليهم	
39			أصرف وفق المصلحة العامة	
40			لا أفاضل بين أعضاء فريق العمل	

			أهتم بالتواصل الدائم مع فريق العمل	41
			أتابع أحوال فريق العمل دائما	42
			أسعى لإقناع فريق العمل بأن قراراتي في صالحهم قبل مباشرة تنفيذها	43
			أهتم بالمشاكل الشخصية لفريق العمل	44
			أميل للنويخ أكثر من التشجيع لفريق العمل	45
			لا أجد الوقت لمتابعة الملفات الشخصية لفريق العمل	46
			أتجنب الأحاديث الودية مع فريق العمل	47
			أرفض أن أعطي تفسيراً عن ما أقوم به في المؤسسة لفريق العمل	48
			لا أميل لربط علاقات مع أعضاء فريق العمل	49
			أبقي علاقاتي مع أعضاء فريق العمل في حدود سلطتي عليهم	50
			لا يهمني تماسك فريق العمل	51
			لا يكون إتصالي بصورة مباشرة مع فريق العمل	52
			لا أضع ضوابط على إجراءات العمل	53
			لا أهتم بتوجيه فريق العمل	54
			لا يهمني تشجيع فريق العمل	55
			لا علم لي بالمشاكل والأوضاع الإجتماعية لفريق العمل	56
			أشجع أحيانا وأوبخ فريق العمل أحيانا أخرى	57
			لا أتعامل مباشرة مع فريق العمل إذا لزم الأمر	58
			تحدد طريقة معاملي حسب طريقة فريق العمل	59
			لا أهتم بإبلاغ الجميع بما هو مطلوب ومتوقع	60
			لا أكون حازما أحيانا ومستعدا للنقاش أحيانا أخرى	61
			لا أرتبط بصداقات مع فريق العمل	62
			لا أنتقد الأعمال الناقصة مع فريق العمل دائما	63

			لا أتقبل دوما آراء فريق العمل بسرعة	64
--	--	--	-------------------------------------	----

إستبيان تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة المتوسطة (ديمقراطي، فوضوي، أوتوقراطي، موقفي) في ضوء تطبيق مشروع المؤسسة.

سيدي المدير:

بهدف القيام بدراسة حول علاقة النمط القيادي للمدير المدرسة المتوسطة ودافعية الإنجاز في ضوء مشروع المؤسسة نضع بين يديك هذا الإستبيان الذي يتكون من أربعة أقسام بهدف التعرف على النمط القيادي الذي تنتهجه في قيادة مؤسسته التعليمية نأمل منكم التفضل بقراءتها بعناية والإجابة عليها بما ترونه يوافق رأيكم.

نلتمس منكم التعاون ونطمئنكم إلى أن ما تقيّدوننا به من معلومات لا يستخدم إلا في إطار البحث العلمي .

بيانات عامّة:

- 1- المؤسسة:
- 2- الخبرة المهنيّة: 0-5س ☐ 6-10س ☐ أكثر من 10س ☐
- 3- الأقدميّة بالمؤسسة الحالية:سنة.

اقرأ العبارة ثم ضع علامة (X) في الخانة التي تتوافق مع رأيك.

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
01	أتابع أعمال أعضاء الفريق بمراقبة الوثائق والتعليق عليها			
02	أهتم بتوحيد إجراءات العمل			
03	لا أقبل الخروج عن اللوائح والقوانين			
04	أحث الأعضاء على بذل الجهد			
05	أحرص على إشراك فريق العمل في اتخاذ القرارات			
06	أضع إقتراحات فريق عملي موضع التنفيذ			
07	أتابع كل خطوات العمل وأحرص على المواعيد المحددة			
08	أحرص على الحصول على جميع المعلومات التي ترد إلى المؤسسة			
09	صممت لوحة خاصة بالإعلانات أطلع فيها فريق العمل على جميع القرارات والتعليمات والمعلومات			
10	مرن في اتخاذ القرارات			
11	أقترح أساليب جديدة لمعالجة المشكلات			
12	ألقي اللوم على فريق العمل إذا حدث خطأ ما في العمل			
13	صارم في العمل وأتحكم في سيره وضبطه بيد من حديد			
14	أحرص على إجبار الجميع على الخضوع لسلطتي			
15	أنفرد باتخاذ قراراتتي			
16	أعطي أهمية قصوى لإنجاز العمل على حساب فريق العمل			
17	أرى بأن الإتصال التنازلي هو الأفضل			
18	منصبي كمدير لمؤسسة يؤهلني لمعالجة جميع القضايا			
19	لتحقيق فعالية الإنتاج أقوم بمفردي بدراسة جدول الأعمال ثم أعرضه على فريق العمل			
20	لا أحب إحداث التغيير في أساليب العمل			
21	أميل للصرامة في متابعة التعليمات الرسمية المتعلقة بتنفيذ البرامج الدراسية			
22	لا أقدم فرصة المناقشة للمشاركين في الإجتماع			
23	أعمل دون تخطيط ولا أكتثر بالمفاجآت في العمل			

الرقم	العبرة	دائما	أحيانا	نادرا
24	لا أعاقب في حالة التأخر عن العمل			
25	أتهرب من اتخاذ القرارات فأوكل هذا الدور إلى شخص غيري			
26	أمنح حرية التصرف لجميع فريق العمل دون ضوابط			
27	لا أولي اهتمام شديد بالجودة في أداء العمل			
28	لا أهتم بتقديم المعلومات عن مقدار العمل الواجب القيام به			
29	غالبا ما أقوم بتعيين نائب عني لرئاسة الاجتماعات			
30	لا أهتم بإعداد التقارير والجدول الدورية وإرسالها للجهات الوصية			
31	لا أهتم بمراقبة النظام بالمدرسة ولا أطلع بدقة على التقارير الخاصة بذلك			
32	أترك مهمة تبليغ المعلومات لأحد الموظفين			
33	لا أوزع المعلومات لكن أسمح بالإطلاع عليها في مكتبي كما وردت			
34	تكون قراراتي فردية أو بإشراك فريق العمل حسب الموقف			
35	أستعمل أساليب مختلفة لحل مشاكل العمل			
36	أهتم بإنجاز العمل			
37	أكون مرنا أحيانا وشديدا أحيانا أخرى في القيام بإجراءات العمل			
38	أأخذ القرار بسرعة أحيانا وأحيانا أتمهل في اتخاذه			
39	أسعى دائما إلى التغيير والتطوير والتجديد في العمل			
40	أعتمد في تخطيطي للعمل على المتغيرات المتداخلة (خصائص أعضاء الفريق، البيئة الثقافية)			
41	لا أفضل دائما الإتصال التنازلي			
42	أمنح فريق العمل شعورا بالراحة أثناء التحدث إليهم			
43	أصرف وفق المصلحة العامة			
44	لا أفاضل بين أعضاء فريق العمل			
45	أهتم بالتواصل الدائم مع فريق العمل			
46	أتابع أحوال فريق عملي دائما			
47	أسعى لإقناع الجميع بأن قراراتي في صالحهم قبل مباشرة تنفيذها			

الرقم	العبرة	دائما	أحيانا	نادرا
48	أهتم بالمشاكل الشخصية لفريق العمل			
49	أميل للتوبيخ أكثر من التشجيع			
50	لا أجد الوقت لمتابعة الملفات الشخصية لفريق العمل			
51	تجنب الأحاديث الودية مع فريق العمل			
52	لا أراعي الظروف الإجتماعية لفريق العمل			
53	أرفض أن أعطي تفسيراً عن أعمالي لفريق العمل			
54	لا أميل لربط صداقات مع فريق العمل			
55	أبقي علاقاتي مع أعضاء فريق العمل في حدود سلطتي عليهم			
56	لا يهمني تماسك فريق العمل ولا أشعر بمسؤوليتي على ذلك			
57	لا أهتم بالجو الإجتماعي بالمؤسسة ولا أحرص على حضور مناسباته			
58	لا يكون اتصالي بصورة مباشرة مع فريق العمل			
59	لا أوجد ضوابط على فريق العمل			
60	لا أهتم بتوجيه فريق العمل			
61	تلاحظ لا مبالاتي من طرف فريق العمل			
62	لا أقدم تشجيعاً لفريق عملي			
63	لا علم لي بالمشاكل والأوضاع الإجتماعية لفريق عملي			
64	أشجع أحيانا وأوبخ أحيانا أخرى			
65	لا أتعامل مباشرة مع فريق العمل إذا لزم الأمر			
66	تتحدد طريقة معاملتي حسب خصائص فريق العمل			
67	لا أهتم بإبلاغ الجميع بما هو مطلوب ومتوقع منهم دوماً			
68	لا أكون حازماً أحيانا ومستعداً للنقاش أحيانا أخرى			
69	لا أرتبط بصداقات مع فريق العمل دائماً			
70	لا أنتقد الأعمال الناقصة أمام فريق العمل دائماً			
71	لا أتقبل دوماً آراء فريق العمل بسرعة			

مقياس تحديد دافعية الإنجاز لدى الأستاذ:

يتكوّن هذا المقياس من مجموعة من العبارات تهدف إلى قياس أحد جوانب الشخصية وهو دافعية الإنجاز، فكلّ أستاذ لديه نزعة نحو العمل والإنجاز ويرغب في التفوّق والحصول على تقديرات عالية في مهنته، وتهدف عبارات هذا المقياس إلى مساعدتك أخي الأستاذ في التعرّف على أبعاد ومستوى دافعية الإنجاز لديك.

الرجاء من كل أستاذ (ة) أن يجيب على عبارات المقياس بكلّ تمعّن وموضوعيّة.

مثال:

ضع علامة (x) في مكان الإجابة التي تجدها مناسبة بالنسبة لك:

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حدّ ما	لا تنطبق
01	غالبا لا تشعر بمرور الوقت عندما تكون في عملك.			
02	ترغب أن تكون متفوّقا على زملائك في العمل.			
03	لا أفكر في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.			

والآن اقلب الصفحة من فضلك وابدأ الإجابة.....

مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ

الجنس:.....السن:.....

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حدّ ما	لا تنطبق
01	أحبّ القيام بأي عمل متوقّع مني مهما كلفني ذلك من جهد			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل			
03	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل			
04	كثيرا ما تمرّ الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم			
06	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرا			
08	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون بظروف الحظ والصدفة			
09	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على إنجازه			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه			
12	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي			
15	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة			
16	لا أفكر في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة			
17	أحرص دائما على أن يكون العمل في مقدمة اهتمامي			
18	أحرص دائما على الإشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتاحت لي الفرصة لذلك			
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي			
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا لتحقيقها			

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	إلى حدّ ما	لا تنطبق
22	غالباً ما أؤجّل عمل اليوم إلى الغد			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن"			
26	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل			
29	لا أتأخر أبدا في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور			
31	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي			

انتهى

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية ودافعية الإنجاز للأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. شملت عينة الدراسة 194 أستاذاً، موزعة على أربع (04) فئات حيث أختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية و 27 مديراً حيث تم أخذ المجتمع الإحصائي ككل، وقد تم استخدام استبيان تحديد النمط القيادي السائد للمدير المصمم من طرف الباحثة ومقياس دافعية الإنجاز للدكتور "عبد الرحمان صالح الأزرق" لجمع بيانات الدراسة أما بالنسبة لتحليلها فقد تم استخدام اختبار الاستقلالية (مربع كاي كا²) ومعامل التوافق C، والمتوسط الحسابي. وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة، ووجود أربعة أنماط قيادية (ديمقراطي، أوتوقراطي، فوضوي، موقفي)، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الديمقراطي والموقفي، ومستوى منخفض لدافعية الإنجاز لدى الأساتذة في المؤسسات ذات النمط الأوتوقراطي والفوضوي.

Résumé de la thèse:

Cette thèse aspire à faire ressortir la relation professionnelle entre le directeur de l'institution éducative et les aspects de motivation de travail chez le personnel enseignant du cycle moyen, eu se basant sur la méthodologie descriptive et analytique.

L'étude a englobé 194 P.E.M répartir en quatre catégories improvisées ainsi que 27 D.E.M (directeurs), en appliquant les normes du Dr. Abderrahmane Salah el azrak avec utilisation des règles d'indépendances des données appelées K^2 et le coefficient de similarité C.

les résultats dégagés :

Forte relation d'essence statistique entre le type de direction suivi et les aspects de motivation chez le personnel enseignant.

Il ya quatre types de direction qui sévissent dans ce cycle d'enseignant :

- Démocratique et circonstancielle motivations accrues.
- Autocratique et anarchique : faibles motivations.