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

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة

دراسة ميدانية في ثانويات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص: علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب

إبراهيم مسغوني

إشراف الأستاذ الدكتور

أ.د: نور الدين تاوريريت

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
نصر الدين جابر	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة بسكرة
نور الدين تاوريريت	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة بسكرة
عيسى قبقوب	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة بسكرة
علي لونيس	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة سطيف
عبد السلام خالد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة سطيف
محمد رضا شنة	أستاذ محاضر – أ–	ممتحنا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2019 /2020.

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

أهدي هذا العمل...

إلى والديَّ الكريمين حفظهما الله وراعهما.

إلى إخوتي وأخواتي.

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

إلى أبنائي: رائد سعد الدين، سمر، مؤيد.

إلى روح الأستاذ الدكتور: الجيلاني حسان.

شكر وعرفان

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

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

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

وأتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: نصر الدين جابر، الذي أعتبره مثالا يقتدى به في الجد والمثابرة، وعلى كل توجيهاته العلمية.

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة الأطروحة وملاحظاتهم العلمية القيّمة، وإلى كل من قدم لي يد المساعدة، وإلى كل الأساتذة الذين شاركوا بالإجابة على استبيان هذه الدراسة.

ملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوع: الأنماط القيادية لمدراء مؤسسات التعليم الثانوي وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، وتهدف إلى ما يلي:

– التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ولاية الوادي.

– التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والوقوف على واقعها.

– الكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير الثانوية في الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة.

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 458 أستاذ للتعليم الثانوي، في 17مؤسسة للتعليم الثانوي من ولاية الوادي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة.

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

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينات الأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأساتذة الأقدمية أقل من 10 سنوات ديكتاتوري، فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

Abstract :

This study included the pattern of leadership of secondary school's mangers, it's impact to teachers.

-Identifying the pattern of leadership which is expanded in secondary school education in El oued.

-Identifying the motivational level for secondary school teachers.

However, our study included a sample of 458 teacher of secondary school in 17 school in El oued.

In addition to that, we have reached the following results:

-The democratic pattern leadership is the most spreaded by the secondary school managers.

-There are statistically significant differences in the motivational level between teachers whom working under the democratic managers, dictator mangers, the first kind democratic were the best.

-There are no statistically significant differences in the motivational level achievement for teachers according to sex, the pattern of leadership that was used by manager.

-There are statistically significant differences in the motivational level achievement for teachers according to sex, the pattern of leadership that was used by manager is totally different. The best democratic pattern leadership was democratic.

-There are no statistically significant differences in the motivational level for teachers according to specialization, the pattern of leadership that was used by manager.

-There are statistically significant differences in the motivational level for teachers according to specialization in difference of pattern leadership that was used by manager. The best was the democratic.

-There are no statistically significant differences in the motivational level for teachers according to seniority; to the some pattern of leadership that was used by manager unless in the teacher samples seniority of 10 up to 20 years democratic.

-There are statistically significant differences in the motivational level for teachers according to seniority, in difference of pattern leadership that was used by manage.

فهرس المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالانجليزية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
أولا: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: إشكالية الدراسية	
1-إشكالية الدراسة	04
2-فرضيات الدراسة	06
3-أهمية الدراسة	07
4-أهداف الدراسة	08
5-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	08
6-الدراسات السابقة	11
7-علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية	37
الفصل الثاني: سيكولوجية القيادة	
1- تمهيد	43
2-مفهوم القيادة	44
3-عناصر القيادة	46
4-أهمية القيادة	50
5-القيادة الإدارية	52
6-القيادة والرئاسة	55
7-الأنماط القيادية	57

8-نظريات القيادة	60
9-نماذج للسلوك القيادي	70
10-خلاصة الفصل	81
الفصل الثالث: الدافعية الإنجاز	
1-تمهيد	84
2-مفهوم الدافعية	84
3-تعريف الدافعية للإنجاز	88
4-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	92
5-أهمية الدافعية	95
6-تصنيف الدوافع	96
7-خصائص الدافعية	98
8-العوامل المؤثرة في الدافعية	99
9-نظريات الدافعية	100
10-قياس الدافعية	117
11-خلاصة الفصل	122
الفصل الرابع: التعليم الثانوي بالجزائر	
1-تمهيد	124
2-تعريف التعليم الثانوي	125
3-لمحة تاريخية	126
4-هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر	133
5-مدير الثانوية (الدور والمهام)	137
6-أستاذ التعليم الثانوي (الدور والمهام)	142
7-الموظفون في الثانوية	157
8-خلاصة الفصل	171
ثانيا: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
1-تمهيد	174

2-منهج الدراسة	174
3-حدود الدراسة	175
4-عينة ومجتمع الدراسة	175
5-أدوات جمع البيانات	176
6-الأدوات الإحصائية	179
7- الدراسة الاستطلاعية	180
8- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	183
9-الدراسة الميدانية الأساسية	198
10-خلاصة الفصل	232
الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج	
1-تمهيد	234
2-عرض النتائج	234
3-تفسير النتائج	258
4-اقتراحات	268
5-خلاصة الفصل	268
خاتمة	270
قائمة المراجع	273
الملاحق	286

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	الفرق بين القائد والمدير	53
02	الفرق بين القيادة والرئاسة	56
03	خصائص ومهارات القائد عند Stogdill	61
04	المكونات السلوكية للقيادة الكارزمية والقيادة غير الكارزمية	69
05	خصائص النموذج x,y حسب (ماك جريجور)	80
06	يوضح الاتجاهات النفسية وتفسيرها للدافعية	91
07	العوامل الدافعة والوقائية	102
08	مقارنة بين نظرية ماسلو، ونظرية هرزبرغ	104
09	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	108
10	المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية لسلك أستاذ التعليم الثانوي	147
11	المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية لبعض الاسلاك والرتب	170
12	عينة ومجتمع الدراسة	175
13	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	176
14	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	180
15	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير	181
16	المقارنة الطرفية لاستبيان الدافعية للإنجاز	184
17	معامل الارتباط بين الاستبيان الحالي واستبيان خليفة 2006	186
18	معامل الارتباط الداخلي للأبعاد	186
19	حساب صدق المحكمين لاستبيان الدافعية للإنجاز	187
20	المقارنة الطرفية لاستبيان الأنماط القيادية	189
21	معامل الارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري	190
22	حساب صدق المحكمين لاستبيان الأنماط القيادية	191

23	حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة إعادة الاختبار	193
24	حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية	194
25	حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة الصور المتكافئة	195
26	حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بحساب معامل ألفا كرونباخ	195
27	حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة إعادة الاختبار	196
28	حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة التجزئة النصفية	195
29	حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بحساب معامل ألفا كرونباخ	197
30	التخصص الأدبي والتخصص العلمي	198
31	توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية حسب الجنس	199
32	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي للمدير	202
33	توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس	204
34	توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس	206
35	حوصلة توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والنمط القيادي للمدير	208
36	توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص	208
37	توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص	209
38	توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب التخصص	210
39	توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب التخصص	211
40	حوصلة توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والنمط القيادي للمدير	213
41	توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الأقدمية المهنية	214
42	توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب الأقدمية المهنية	216
43	توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب الأقدمية المهنية	219
44	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية والجنس والنمط	222

	القيادي للمدير	
45	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى كل العينة	235
46	النسب المئوية لعينات الدراسة حسب النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري	235
47	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديمقراطي، والنمط الديكتاتوري	236
48	المقارنة بين عينة النمط الديمقراطي وعينة النمط الديكتاتوري	236
49	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور، وإناث النمط الديمقراطي	237
50	المقارنة بين ذكور وإناث النمط الديمقراطي	238
51	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور، وإناث النمط الديكتاتوري	238
52	المقارنة بين ذكور وإناث النمط الديكتاتوري	239
53	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور النمط الديمقراطي والنمط الديكتاتوري	240
54	المقارنة بين ذكور النمط الديمقراطي، وذكور النمط الديكتاتوري	240
55	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديمقراطي وإناث النمط الديكتاتوري	241
56	المقارنة بين إناث النمط الديمقراطي، وإناث النمط الديكتاتوري	241
57	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديمقراطي	242
58	المقارنة بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديمقراطي	243
59	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديكتاتوري	243
60	المقارنة بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديكتاتوري	244
61	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة	245

	التخصص الأدبي النمط الديمقراطي، والتخصص الأدبي النمط الديكتاتوري	
62	المقارنة بين التخصص الأدبي النمط الديمقراطي، والتخصص الأدبي النمط الديكتاتوري	245
63	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي النمط الديمقراطي، والتخصص العلمي النمط الديكتاتوري	246
64	المقارنة بين التخصص العلمي النمط الديمقراطي، والتخصص العلمي النمط الديكتاتوري	246
65	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديمقراطي	248
66	المقارنة بين عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديمقراطي	249
67	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي	249
68	المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي	250
69	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي	250
70	المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي	251
71	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديكتاتوري	251
72	المقارنة بين عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديكتاتوري	251
73	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري	252
74	المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث	252

	ديكتاتوري	
75	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري	253
76	المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري	253
77	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديمقراطي، وعينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديكتاتوري	255
78	المقارنة بين عينة الأقدمية الأقل من10 سنوات ديمقراطي، وعينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديكتاتوري	255
79	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديكتاتوري	256
80	المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديكتاتوري	256
81	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديكتاتوري	257
82	المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديكتاتوري	257

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	التركيب الأوتوقراطي للقيادة	59
02	التركيب الديمقراطي للقيادة	59
03	الشبكة الإدارية	70
04	نموذج هيرسي وبلانشارد	73
05	نموذج هيرسي وبلانشارد	74
06	نموذج ايريك بيرن	81
07	دوافع السلوك	87
08	أنواع الحوافز	94
09	تصنيف الدوافع	98
10	هرم ماسلو في تدرج الحاجات	101
11	نموذج فروم في الدافعية	109
12	عناصر نظرية تحديد الأهداف في الدافعية	111
13	العلاقة بين مواصفات الأهداف والأداء	112
14	تحليل الفعل السلوكي حسب أسبابه حسب هيدر	114
15	يوضح هيكلة التعليم الثانوي	137
16	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	176
17	استبيان الدافعية للإنجاز	177
18	طريقة تقييم استبيان الدافعية للإنجاز	177
19	استبيان الأنماط القيادية	178
20	طريقة تقييم استبيان الأنماط القيادية	179
21	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس	181
22	توزيع العينة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير	182
23	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الاستطلاعية	182
24	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	199

25	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الأساسية	200
26	المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية	200
27	المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى إناث العينة الأساسية	201
28	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي لمدير الثانوية	202
29	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديمقراطي	202
30	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديكتاتوري	203
31	توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس	204
32	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الذكور حسب النمط الديمقراطي	204
33	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديمقراطي	205
34	توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس	206
35	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الذكور حسب النمط الديكتاتوري	206
36	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديكتاتوري	207
37	توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص	208
38	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة التخصص الأدبي	208
39	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة التخصص العلمي	209
40	توزيع عينة الدراسة للنمط الديمقراطي حسب التخصص	210
41	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الأدبي للنمط الديمقراطي	210
42	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي	211
43	توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب التخصص	212
44	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الأدبي للنمط الديكتاتوري	212
45	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديكتاتوري	213
46	توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الأقدمية المهنية	214
47	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات	214
48	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة	215
49	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر 20 سنة	216

50	توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب الأقدمية المهنية	216
51	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي	217
52	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي	218
53	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي	219
54	توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب الأقدمية المهنية	219
55	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري	220
56	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري	221
57	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنوات للنمط الديكتاتوري	222
58	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، ذكور	223
59	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، إناث	224
60	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور	224
61	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث	225
62	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور	226
63	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث	226

64	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، ذكور	227
65	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، إناث	228
66	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور	228
67	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث	229
68	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور	230
69	المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث	231

مقدمة:

اهتم الكثير من المفكرين والباحثين عبر التاريخ بموضوع القيادة، فقدموا مفاهيم وتعاريف تختلف باختلاف وجهات النظر والمواقف والحيثيات المرتبطة والمتعلقة بها، ولأن مفهوم القيادة يمكن أن يرتبط بعدة مجالات، فمثلا إذا ارتبط بالمجال الاقتصادي سوف يتطرق الباحث فيه إلى قيادة مجالس التسيير والإدارة في الشركات بأنواعها، وقيادة المشاريع... وإذا ارتبط بالمجال التاريخي فإن الباحث سيتناول بالدراسة قادة الدول والحضارات والمعارك والحروب... أما إذا ارتبط بمجال الرياضة، فإن الباحث سيهتم بقيادة فرق الرياضة الجماعية وقيادة الاتحادات والنوادي الرياضية... أما في مجال التربية سيهتم الباحث بقيادة الفريق التربوي وإدارة الصف... لذلك نجد كل مرة الجديد من الاصدارات حول القيادة، وكلما توغل الباحث في مجال من مجالات القيادة غفل عن عدة جوانب ومجالات أخرى منها، فتجده يزداد رغبة في المزيد من البحث فيها وكلما تعمق أكثر أدرك أنه مازال يحوم حول حوافها فقط ولم يتغلل في عمقها، فتزداد لديه الرغبة في الاطلاع والبحث أكثر، فمثله كمثل العطشان وماء البحر، كلما شرب منه ازداد عطشا.

وفي هذه الدراسة وفي مجال علم النفس الاجتماعي سنقوم بالربط بين مفهوم القيادة والأنماط القيادية ومفهوم الدافعية للإنجاز، من خلال دراسة الأساليب والأنماط القيادية لمدراء مؤسسات التعليم الثانوي وتأثيرها على مستوى الدافعية لدى الأساتذة، وهذا انطلاقا من أهمية موضوع القيادة والدافعية للإنجاز، وخاصة في الوسط التربوي المدرسي، والتي قد يمتد تأثيرها على مستوى التحصيل لدى المتعلمين بطريقة غير مباشرة.

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

أولا: الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1-إشكالية الدراسة:

شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة عدة تحولات جذرية مست أغلب مجالات الحياة لدى المواطن، حيث أصبح من الواضح للعيان مقارنة الفوارق المادية والتنظيمية بين الماضي القريب وزماننا الحالي، ويعتبر قطاع التربية من بين أهم المجالات التي تمس جميع أفراد المجتمع على مختلف أعمارهم وتخصصاتهم واهتماماتهم، إذ لا يكاد يوجد بيت أو أسرة إلا وأحد أفرادها إما تلميذا متمدرسا أو عاملا في قطاع التربية.

وهذه التحولات الخارجية والمرفقة بالتحديات التي يواجهها مجتمعنا على المستوى الداخلي، حتى وإن كانت استراتيجية، تثير بالدرجة الأولى إشكالية تكوين الموارد البشرية. فبالنسبة إلى الجزائر التي تصبو إلى بلوغ مستوى الأمم المتقدمة، فإن إن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجيات التنمية المستدامة للبلاد، والتفتح على المنافسة الدولية التي تتميز بالضغط الذي تمارسه الثقافات والنماذج الاقتصادية للقوى المسيطرة، وكذا بتنافس حاد، حيث تنحصر معايير النجاح في الإنتاجية والأداء الجيد والفعالية. إنه شكل جديد لمجتمع بدأت ترتسم ملامحه بطريقة لا رجعة فيها، ألا وهو مجتمع المعرفة والتقانة، وعليه فإن المدرسة الجزائرية مطالبة إذا بالأخذ بالمعايير الدولية فيما يخص السير والمردود، كما أنها مطالبة بالتطور بسرعة بغية إدراج جميع هذه التغيرات وتحضير الأجيال الشابة للتكيف باستمرار. (بن بوزيد، 2008، ص 22)

ولهذا يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وعدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي بل أيضا بتكوين إطارات كفؤة ومهيأة للمنافسة على أساس الجهد وروح المبادرة ولاستحقاق وقادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية والتحرر وترقية المجتمع.

إن ضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل وبالإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل والسماح بتكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها. وتعلق الأمر أيضا بتغيير الذهنيات لتتماشى مع تطلعات الأجيال، وعلى ضوء التحولات الهامة التي يعرفها العالم، ليتمكن المواطن من العيش في مجتمع متفتح على العصرنة، فخور بأصوله ويسعى دوما إلى العقلنة والمواطنة وتثمين العمل. (بن بوزيد، 2008 ص ص 08، 23)

وتعتبر مرحلة المدرسة الثانوية من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ في حياته إذ تقترن بمرحلة المراهقة لديه، فهي مرحلة حاسمة في بناء الهوية الشخصية، ويعتبر أساتذة الثانويات من بين أكثر الأفراد تأثيرا على التلاميذ في هذه المرحلة، من الناحية الايجابية أو السلبية، على اعتبار أن التلميذ يقضي معظم وقته النشيط في المدرسة.

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي. يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام الآتية: تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم المتواصل وتحميل المسؤوليات، وتوفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختياراتهم واستعداداتهم، وتحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي. (وزارة التربية الوطنية، 2008 ص ص 13-14)

فمدير الثانوية هو المسؤول الأول عن جميع الأعمال التي تجري على مستوى مؤسسته، وبالتالي فإن إدارة الثانوية قد تتأثر بطبيعة المدير وبشخصيته وميوله تبعاً لنمطه القيادي الذي يستخدمه مع المجتمع الذي يعمل معه، ومن جهة أخرى فإن الأفراد في المنظمة لهم أهمية كبيرة في العمل داخلها، فمعرفة كيف يعمل الأفراد وكيف يتفاعلون مع بعضهم البعض وكيف يتم التأثير في سلوكهم وإدارتهم وكيف تتاح لهم الفرصة للأداء الجيد والفاعل، وكيف تغرس فيهم روح الفريق الواحد وقيمة التعاون المشترك، كلها وظائف حيوية للإدارة الحديثة إذا أريد لها التميز والنجاح.

وعليه فإن النمط القيادي لمدير الثانوية قد يؤثر في دفع وتحفيز الأساتذة على مختلف تخصصاتهم للعمل بإتقان وتفوق، أي الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، أو العكس، ولذا كان لابد من تسليط الضوء على هذه المؤسسة، وخاصة إدارة الثانويات من حيث الأنماط والأساليب القيادية التي تدار بها، ومستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة من جهة أخرى.

ومن هنا يرى الباحث أهمية قيام هذه الدراسة لمعرفة الأنماط القيادية لمديري الثانويات وأثرها على الدافعية لإنجاز لدى الأساتذة. وعليه كانت إشكالية الدراسة محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

1-1-هل يستخدم كل مدراء الثانويات نفس النمط القيادي على اعتبار أنهم تلقوا نفس التكوين؟

1-2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري؟

1-3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

1-4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

1-5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

1-6-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

1-7-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

1-8-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير؟

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

2-1-الفرضية الأولى: النمط القيادي الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر استخداما من طرف مدراء الثانويات.

2-2-الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

2-3-الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

2-4-الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

2-5-الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

2-6-الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

2-7-الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

2-8-الفرضية الثامنة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

3-أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية النتائج والملاحظات والتساؤلات التي أظهرتها بعض الدراسات السابقة في علم النفس الاجتماعي والتي تناولت موضوع الأنماط والأساليب القيادية المستخدمة من طرف المسؤولين والمشرفين على المؤسسات الإنتاجية والخدماتية وغيرها، على طبيعة مخرجات هذه المنظمات والمؤسسات من حيث الكمية والنوعية، وعلى أفرادها العاملين فيها، والمؤسسات التربوية عموما، ومؤسسات التعليم الثانوي ليست اليوم بمنأى عن غيرها من المؤسسات، فهي تتأثر بما يتأثر به غيرها من المؤسسات على اختلاف طبيعتها، لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلط

الضوء على الأنماط والأساليب القيادية المستخدمة من طرف مدراء مؤسسات التعليم الثانوي وطبيعة أثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، وهذه الأخيرة (أي الدافعية للإنجاز) تؤثر بطبيعة الحال تأثيرا مباشرا على مستوى التحصيل المدرسي لدى المتعلمين، والذي بدوره يعتبر اليوم الشغل الشاغل للعديد من الهيئات في قطاعات مختلفة على المستوى الرسمي والاجتماعي.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العناصر التالية:

4 -1-التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ولاية الوادي.

4 -2-التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والوقوف على واقعها.

4 -3-الكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير الثانوية في الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة.

4 -4-التعرف على الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة الثانوي تعزى إلى النمط القيادي لمدير الثانوية، الجنس، والخبرة المهنية، التخصص.

4 -5-المساهمة في البحث العلمي بهذه الدراسة.

5-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5-1-النمط القيادي: يعرف البعض القيادة بأنها مجرد التفكير فيما يفعله من لديهم السلطة، وذلك هو المنهج الوظيفي، وهناك من يرى أنها القدرة على جعل شخص ما يفعل شيئا لم يكن ليفعله في ظروف أخرى ويميل هذا الرأي إلى قصر فكرة القيادة على تحريك جماعة أو مجتمع لتحقيق غرض ما. (جرينت، 2013، ص 11)

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

5-2-النمط القيادي الديمقراطي: هو الأسلوب أو الطريقة الذي يستخدمه مدير الثانوية في تسيير المؤسسة والتعامل مع الأساتذة حيث يعتمد فيه على الحوار، والمشاركة الفعالة، والمسؤولية المشتركة وتفويضا للسلطات والاهتمام بمشاعر وانفعالات وحاجيات الأساتذة

وميولهم ورغباتهم ودفعهم بالتشجيع المادي والمعنوي، ويمكن تحديد النمط القيادي للمدير من خلال محصلة إجابات الأساتذة (من وجهة نظر الأساتذة) على الاستبيان المعد خصيصا لهذه الدراسة.

5-3- النمط القيادي الديكتاتوري: هو الأسلوب الذي يستخدمه مدير الثانوية في تسيير المؤسسة، ويعتمد على الأوامر الفوقية من المدير، ويعتمد على مركزية القرار، ويميل إلى الجمود في تطبيق التعليمات ولا يعتمد على حرية الرأي ومناقشة الأفكار في التسيير، ولا يعتمد على الاهتمام بمشاعر وانفعالات وحاجيات الأساتذة وميولهم ورغباتهم ودفعهم بالتشجيع المادي والمعنوي، ويمكن تحديد النمط القيادي للمدير من خلال محصلة إجابات الأساتذة (من وجهة نظر الأساتذة) على الاستبيان المعد خصيصا لهذه الدراسة.

وسوف تتناول هذه الدراسة النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري فقط، على اعتبار أن أغلب الدراسات السابقة تؤكد أن هذين النمطين القياديين هما الأكثر استخداما من طرف المديرين، وكذلك أيضا حسب الملاحظات الميدانية التي أجريت في مؤسسات التعليم الثانوي تؤكد ذلك، كما أن الهيكل التنظيمي والإداري لمديرية التربية والمؤسسات التربوية لا يسمح بظهور أنماط قيادية أخرى مثل النمط القيادي الحر أو المتسيب، وحتى وإن وجد، فيعتبر شاذا ونادرا.

ويمكن التمييز بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري للمدير من خلال محصلة إجابات الأساتذة على استبيان الأنماط القيادية المعد خصيصا لهذه الدراسة، ويعتبر المدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي (من وجهة نظر الأساتذة) إذا كانت محصلة إجابات الأساتذة على الاستبيان في جانبه الديمقراطي أعلى من الديكتاتوري، ويعتبر المدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري (من وجهة نظر الأساتذة) إذا كانت محصلة إجابات الأساتذة على الاستبيان في جانبه الديكتاتوري أعلى من الديمقراطي.

5-4-الدافعية للإنجاز: يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يخص الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي، أي أن الفرد

يمارس سلوكا معينا بسب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية و إلى عمليات تخص السلوك وتوجهه وتبقي عليه، وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. (نشواتي، 2003، ص206)

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

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

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

5-5-مدير الثانوية: يمكن تعريفه على أنه موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين، وهو قبل ذلك أستاذ امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعلمية وتربوية تؤهله لتولى إدارة الثانوية، وهو المسؤول عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير التربوي والتسيير الإداري.

ويكلف مدير الثانوية بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به، ويمارس بصفته موظفا موكلا من الدولة سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، ويكون مسؤولا على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات، ويكون مؤهلا بهذه الصفة لاتخاذ التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص22)

5-6-أساتذة التعليم الثانوي: هم الموظفون المثبتون والمعينون من السلطات الرسمية ومكلفون بتدريس التلاميذ وفق المناهج الرسمية لوزارة التربية الوطنية في المدارس الثانوية النظامية الرسمية.

يكلف أساتذة التعليم الثانوي بتربية التلاميذ، ومنحهم، حسب مادة التخصص تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية الرياضية، وتأطيرهم في الأنشطة

الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع.

زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 11)

5-7-أثر النمط القيادي على الدافعية للإنجاز: يعتبر الأثر من بين المفاهيم التي تحدد وتقاس باستخدام المنهج التجريبي غالبا، إلا أن في هذه الدراسة لا يمكن استخدام هذا المنهج لأسباب علمية وأخلاقية بحتة، إذ لا يمكن تطبيق المنهج التجريبي على مثل هذه العينة وفي مثل هذه الظروف التي قد تؤثر تأثيرا مباشرا على مستوى التحصيل لدى التلاميذ، ولاعتبار الدراسة وصفية، ولذلك سوف نستخدم المنهج الوصفي وعليه يمكن تحديد أثر النمط القيادي المستخدم من طرف مدير الثانوية على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة من خلال دراسة الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وهذا الاتجاه في استخدام المنهج الوصفي ذهبت إليه الكثير من الدراسات السابقة، وهذا ما سوف نتناوله في العنصر الموالي، حيث نجري بعض المقارنات البسيطة والشكلية من حيث طريقة التطرق للمواضيع ومناهج البحث التبعة في ذلك.

6-الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية:

6-1-1-دراسة تركستاني (2002):

بعنوان: السلوك القيادي المدرسي في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

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

وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال رصد الظاهرة وجمع البيانات والمعلومات والتعرف على أهم المعوقات والمشكلات المرتبطة بها، ثم تحليل البيانات في ضوء الواقع

المعاش بجانب اجراء دراسات استطلاع الرأي وذلك لتطابق النتائج الميدانية مع المعلومات النظرية الخاصة بها.

وهدف الدراسة إلى:

– التعرف على أهم الأساليب الحديثة في مجال تطوير السلوك القيادي المدرسي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

– التعرف على واقع السلوك القيادي المدرسي بمدراس التعليم الثانوي الحكومي والأهلي بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة وذلك باستطلاع رأي مديرات التعليم الثانوي الحكومي والأهلي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود التوصيف المدرسي الوظيفي لمهام الوظيفة القيادية.

– الاعتماد الرئيسي في عملية تولي المناصب القيادية على الأقدمية.

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

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

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

6-1-2-دراسة أحمد عواد القضاة (2005):

بعنوان: أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة الإدارية للمعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) لمجال اهتمام القيادة بالعمل لصالح الاناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) لمجال اهتمام القيادة بالعاملين، وفقا لمتغير الخبرة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمجال الاهتمام بالعمل وفقا لمتغير الخبرة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) على مجال أنماط القيادة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

– هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط القيادة الاهتمام بالعمل ومجال العمل والانجاز. (القضاة، 2005، ص ص 81، 106)

6-1-3-دراسة المخلافي (2008):

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

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

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

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

– علاقة الأنماط القيادية بالرضا الوظيفي.

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

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

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

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

الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام تعزى لجنس المعلم عدا مجال العمل حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل، وتبعا لمتغير سنوات الخبرة كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في مجال النمو والترقي فقط، ولصالح الأقل خبرة.

– هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين النمط الديمقراطي والأوتوقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، بينما لم تظهر النتائج وجود أي علاقة ارتباط بين النمط القيادي الحر ومجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام. (المخلافي، 2008، ص ص ل، م)

6-1-4-دراسة محمد راشد (2010):

بعنوان: أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمرؤوسيهم.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– معرفة نمط السلوك الإداري السائد في كلا من المؤسسات العسكرية والتعليمية.

– معرفة مدى الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية والعسكرية وعلاقته بنمط السلوك الإداري السائد.

– الفروق في الرضا الوظيفي ونمط السلوك الإداري بين العاملين في المؤسسات التعليمية والعسكرية تبعا لمتغيرات الدراسة.

– درجة الرضا الوظيفي لكل من العسكريين والمعلمين في المؤسسات العسكرية والتعليمية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للعسكريين وأنماط السلوك الإداري لدى القادة العسكريين عند مستوى الدلالة (0.01).

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلمين وأنماط السلوك الإداري للمديرين عند مستوى الدلالة (0.01).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات السلوك الإداري بين المديرين في المؤسسات التعليمية والقادة العسكريين في المؤسسات العسكرية من وجهة نظر المعلمين والعسكريين عند مستوى الدلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح العسكريين.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات نحو أنماط (السلوك الأوتوقراطي، السلوك الترسلي، السلوك الديمقراطي) للمديرين في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (0.05).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات نحو أنماط (السلوك الأوتوقراطي، السلوك الترسلي، السلوك الديمقراطي) للمديرين والقادة العسكريين في المؤسسات التعليمية والعسكرية من وجهة نظر المعلمين والعسكريين تبعا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة عند مستوى الدلالة (0.05). (راشد، 2010، ص ص 161– 162)

6–1–5–دراسة وسطاني (2010):

بعنوان: دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة – دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– معرفة العلاقة بين النمط القيادي السائد للمدير ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

– تحديد الأنماط القيادية السائدة لمديري المتوسطات في بلدية سطيف.

– تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط ومحاولة ترتيب الأنماط القيادية حسب تأثيرها في دافعية الإنجاز.

– الوقوف على طبيعة العلاقة بين كلا من النمط القيادي الأوتوقراطي والفوضوي من جهة، ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– 48.18٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الديمقراطي.

– 29.62 ٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الموقفي.

– 11.11 ٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الأوتوقراطي.

– 11.11 ٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الفوضوي.

– في المؤسسات ذات النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الموقفي كان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة مرتفعا، أما بالنسبة للمؤسسات ذات النمط القيادي الأوتوقراطي أو الفوضوي فكان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة فيها منخفضا.

– هناك علاقة قوية بين النمط القيادي الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

– هناك علاقة قوية بين النمط القيادي الفوضوي ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة. (وسطاني، 2010، ص ص08، 148)

6-1-6-دراسة عبد الله الرشيدي (2010):

بعنوان: الأنماط القيادية المدرسية في مرحلة المتوسط في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– الكشف عن الأنماط القيادية المدرسية السائدة لدى مديري المداس في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وعلاقة الأنماط القيادية المدرسية بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي، حيث تكونت عينة الدراسة من 451 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، منهم 194 معلما، و257 معلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن النمط القيادي الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ 3.77 بينما جاء النمط التسيبي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.79 وجاء مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بمتوسط حسابي بلغ 3.91 يعادل درجة تقدير مرتفعة على المقياس ككل وعلى مجالاته الثلاثة.

– كما أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الأنماط القيادية وبين الولاء التنظيمي للمعلمين. وبينت النتائج وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين متغير الجنس والولاء

التنظيمي، وكانت الفروق تعزى لصالح الذكور في النمطين التسيبي والتسلطي، بينما لم تظهر فروق في النمط الديمقراطي.

– وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين الولاء التنظيمي ومتغير الخبرة في جميع الأنماط القيادية المدرسية. ووجود اختلاف دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين الولاء التنظيمي ومتغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح الدبلوم في النمط التسيبي، بينما لم تظهر روق في فئات الجامعي وأعلى من جامعي. (الرشيدي، 2010، ص ص ك– ل)

6–1–7–دراسة النحاس (2011):

بعنوان: أنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الأولى وعلاقتها بالتعاون وتحمل المسؤولية لدى العاملين فيها.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها القادة المدراء ومجالي التعاون وتحمل المسؤولية عند مرؤوسيهم.

– التعرف على الأنماط القيادية الأكثر شيوعا والسائدة لدى مدراء المدارس الحلقة الأولى كما يدركها العاملون في تلك المدارس.

– هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية الستة التي يستخدمها المدراء.

– ماهي درجة تحقق التعاون لدى العاملين في المدارس عينة البحث.

– النمط القيادي الذي يفسر أكبر قدر من التباين في كل من مستوى مجالي التعاون وتحمل المسؤولية لدى العاملين في مدارس عينة البحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– الأنماط القيادية الأكثر شيوعا لدى مدراء مدارس الحلقة الأولى كما يدركها العاملون في تلك المدارس هي على الترتيب: المتكامل، الديمقراطي، البيروقراطي، المراعاة، التسلطي، الترسلي.

– درجة شيوع استخدام الأنماط القيادية الإدارية، متساوية لدى كل من المدراء الذكور والاناث.

– هناك علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية الستة التي يستخدمها مدراء مدارس عينة البحث.

– تحققت درجة التعاون لدى العاملين في مدارس عينة البحث.

– هناك علاقة ارتباطية بين سمة التعاون وسمة تحمل المسؤولية لدى العاملين في مدارس العينة. (النحاس، 2011، ص ص 259– 260)

6–1–8–دراسة الأغا (2011):

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

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

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

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

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

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

6–1–9–دراسة النبيه (2011):

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

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– حصلت درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية على وزن نسبي قدره 77.90٪ بدرجة كبيرة.

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

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

– حصلت درجة توافر النمط التحويلي على وزن نسبي 79.40% بدرجة كبيرة كما حصلت درجة توافر النمط التفاعلي على وزن نسبي قدره 71.07% بدرجة كبيرة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر جميع أبعاد القيادة التحويلية، وبعدي: المكافآت الطارئة والإدارة بالاستثناء(الإيجابية) تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق في بعد الإدارة بالاستثناء(السلبية) لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بعد الإدارة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمنطقة التعليمية، وتوجد فروق لدرجة توافر أبعاد القيادة التحويلية وبعد الإدارة لصالح المؤهل العلمي الأقل، ولصالح الخدمة الأقل من خمس سنوات ولصالح المنطقة التعليمية.

– توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار ودرجة توافر أبعاد النمط التحويلي وأبعاد النمط التفاعلي ما عدا بعد الإدارة حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية بينهما وبين درجة فاعلية اتخاذ القرار. (النبيه، 2011، ص ص ث– ج)

6–1–10–دراسة غيثاء سلامة (2011):

بعنوان: العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق.

وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن مدى التمكن الاداري لمديري المدارس الثانوية في مدينة دمشق، ومعرفة مدى ممارستهم لأدوارهم الفنية،

حيث استخدمت الباحثة استبانة تألفت من 111 بندا، موزعة على ثلاثة مجالات هي: التمكن الإداري، الأدوار الإدارية للمدير، الأدوار الفنية للمدير.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– بلع المتوسط الحسابي لمستوى التمكن الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المديرين 3.77 وهو مستوى تمكين مرتفع.

– بلع المتوسط الحسابي لمستوى التمكن الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المدرسين 3.72 وهو مستوى تمكين مرتفع.

– بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لأدوارهم الإدارية من جهة نظرهم 3.9 ومن جهة نظر المدرسين 3.8 وهي درجة ممارسة مرتفعة.

– بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لأدوارهم الفنية من جهة نظرهم 4 ومن جهة نظر المدرسين 3.8 وهي درجة ممارسة مرتفعة.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التمكين الإداري للمديرين ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين، إذ بلغ معامل الارتباط 0.66.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التمكين الإداري للمديرين ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المدرسين، إذ بلغ معامل الارتباط 0.72.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات آراء مديري المدارس الثانوية حول مستوى التمكين الإداري لديهم يعزى لمتغيرات الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات آراء مديري المدارس الثانوية حول مستوى التمكين الإداري لديهم يعزى لمتغيرات الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات آراء مدرسي المدارس الثانوية حول مستوى التمكين الإداري لدى المديرين يعزى لمتغيري التأهيل التربوي، سنوات الخبرة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات آراء مديري المدارس الثانوية حول ممارستهم لأدوارهم الفنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. (سلامة،2011، ص ص205–206)

6–1–11–دراسة العجارمة (2012):

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

وهدفت الدراسة إلى:

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

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

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

– مستوى جودة التعليم في هذه المدارس الخاصة كان متوسطا.

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

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعا للجنس والمؤهل العلمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة 0.05= α على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة خمس سنوات للنمط الأوتوقراطي، ولصالح فئة عشر سنوات فأكثر للنمط المتسيب، ولصالح خمس سنوات فما دون في الدرجة الكلية للأنماط القيادية. (العجارمة، 2012، ص س)

6-1-12-دراسة مزيان (2012):

بعنوان: العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة.

وهدفت الدراسة إلى:

– التعرف على العلاقة بين أساليب القيادة السائدة لدى مديري المدراس الثانوية بمدينة تلمسان وأنماط الاتصال من وجهة نظر الأساتذة.

– التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة) لتحديد علاقة أساليب القيادة وأنماط الاتصال لمدراء المدارس الثانوية في مدينة تلمسان.

– إلقاء الضوء على مفهوم القيادة خاصة القيادة التربوية وأساليبها من خلال مراجعة الأدب النظري المتصل.

– إلقاء الضوء على مفهوم الاتصال وأنواعه وأنماطه ومهاراته ومعوقاته من خلال الأدب النظري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب القيادة التربوية (الديكتاتورية، والديمقراطية، والتسيبي) وأنماط الاتصال حيث كان الأسلوب القيادي الديمقراطي الأعلى ارتباطا بنمط الاتصال الصاعد ويليه نمط الاتصال التفاعلي.

– الأسلوب القيادي الديكتاتوري أعلى ارتباطا بنمط الاتصال النازل، أما الأسلوب القيادي التسيبي فدرجة ارتباطه بأنماط الاتصال ضعيفة.

– عدم وجود اختلاف في علاقة أساليب القيادة التربوية بأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من جهة نظر الأساتذة حسب جنسهم، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوبي القيادة التربوية الديكتاتورية ونمط الاتصال النازل عند كلا الجنسين، وبين أسلوب القيادة التربوية الديمقراطية وأنماط الاتصال الصاعد والأفقي وفي الاتجاهين والتفاعلي عند كلا الجنسين، مع وجود علاقة ضعيفة بين أسلوب القيادة التربوية الديكتاتورية وأنماط الاتصال الصاعد و الأفقي وفي الاتجاهين والتفاعلي عند كلا الجنسين، وضعيفة كذلك بين الأسلوب الديمقراطي ونمط الاتصال النازل عند الجنسين. (مزيان، 2012، ص ص 12، 156)

6-1-13-دراسة العبسي (2014):

بعنوان: واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي.

وهدفت الدراسة إلى:

– التعرف إلى واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة للقيادة التحويلية في محافظة دمشق وعلاقتها بالمناخ التنظيمي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر عينة الدراسة يقع ضمن الحدود المتوسطة.

– توجد علاقة ارتباطية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمدرسين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، وأيضا تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة. (مزيان، 2012، ص ص 12، 156)

6–1–14–دراسة ماسارو وأغسطس (2000) (Massaro & Augustus):

بعنوان: Teacher perception of school climate and principle self –report leadership styles based on three empirical.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلانشارد) لأنماط القيادة لمدير المدرسة، وأثره على المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجيات المجتمع والمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (330) معلما تم اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة. (العجارمة، 2012، ص ص77–78)

6–1–15–دراسة سانكيز بيركنز (2002)(sachez- Perkins) :

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

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05= α بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم.

– كان النمط المناسب لنموذج الدافعية الخارجية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05= α بين نموذج الأمثل والدافعية الداخلية الأمثل والاعتبارية وبين نموذج الدافعية الخارجية الأمثل والاعتبارية. (المهرات، 2009 ص ص 54 – 55)

6–2–الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

6–2–1–دراسة الخطيب (1996):

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

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

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

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

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

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

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

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

6–2–3–دراسة الشوكاني (2006):

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

هدفت الدراسة إلى:

– التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارس الثانوية بمحافظة جدة وفق نموذج هرسي وبلانشارد وتفريز الإيجابي منها.

– التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

– الكشف عن مدى العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي ودافعية معلميه للإنجاز.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن نمط المشاركة كان أكثر الأنماط شيوعا بين مديري المدارس يليه نمط التسويق وأقلها شيوعا نمط التفويض.

– إن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز، يليه بعد إدراك أهمية الزمن، ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز، فبعد الطموح، فالمثابرة وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية.

– وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر. (الشوكاني، 2006 ص121)

6-2-4-دراسة بن زاهي (2007):

بعنوان: الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات – دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري.

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

محاولة التعرف على مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي الذي يتميز به الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات الجزائري، وكذا مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ثم معرفة دلالة الفرق في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية والوسطية، وفي الأخير معرفة العلاقة الارتباطية ودلالتها بين الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز من جهة، والتعرف على العلاقة التي تربط عوامل الشعور بالاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز، من جهة أخرى، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من: 231 اطار من الإطارات الوسطى العاملة بقطاع المحروقات الجزائري (شركة سوناطراك) في كل من المديريات الجهوية: حاسي مسعود، حاسي الرمل، حوض بكاوي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي كان أقل بقليل عن المتوسط لدى أفراد العينة.

– مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعا جدا لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف نظام العمل.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف السن ماعدا الشعور بالتشاؤم واللارضا.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف الاقدمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب الوظيفي وعوامله باختلاف الانتماء إلى جماعة غير رسمية ماعدا معيار معنى العمل.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الشعور بالاغتراب وعوامله باختلاف الحالة العائلية ماعدا الشعور بالانعزالية والعجز.

– يوجد ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الشعور بالاغتراب وعوامله بالدافعية للإنجاز. (بن زاهي، 2007، ص ص 157– 158)

6–2–5–دراسة بووذن (2007):

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

وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

– الوصول إلى أهم محددات الرضا الوظيفي انطلاقا من الحاجات المتضمنة في نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية.

– معرفة تأثير تلك الحاجات على رضا العمال في المؤسسة الجزائرية.

– معرفة أهمية حاجات الانتماء والقوة والإنجاز بالنسبة للعامل الجزائري في تحقيق الرضا الوظيفي.

– معرفة علاقة تلك الحاجات بالرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

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

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

(بووذن، 2007، ص ص08، 209).

6–2–6–دراسة صوشي (2007):

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

وتهدف الدراسة إلى:

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى:

– أن نظام العمل بالعقود يعيق العمال على تحقيق أهدافهم وزيادة إقبالهم على العمل حيث تأكدت فرضية الدراسة أن نظام العمل بالعقود يؤثر سلبا على دافعية العمال. (صوشي، 2007، ص ص 04، 152)

6-2-7-دراسة مارس (2008):

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود اتصال تنظيمي رسمي وفعال بالمؤسسة مع تعدد قنواته.

– سبب انخفاض دافعية الإنجاز هو طول الخط الإداري.

– الاتصال التنظيمي الرسمي في المؤسسة يساهم في الرفع من نسبة دافعية الإنجاز لحد ما، السبب الحقيقي في رفع نسبة هذا الدافع تعود إلى طبيعة العمل بالمؤسسة الذي يساعد على تسمية هذا الدافع وتطويره، لدى عينة الدراسة والذي يفرض على العمال إنجاز العمل مع نوع من الإجادة والتميز تحقيقا لأهداف المنظمة مع تجنب أي خطأ أو عطل وكذا مواكبة التطور التكنولوجي. (مارس، 2008 ص ص11، 209– 210).

6-2-8- دراسة لوكاشة (2008):

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$ بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$ في درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين. (لوكاشة، 2008، ص ص 09، س)

6-2-9-دراسة مريم عثمان (2010):

بعنوان: الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية.

وهدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية ببسكرة.
- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية ببسكرة.
- التعرف على مدى تأثير متغير السن وسنوات الخبرة على مستوى الضغوط المهنية لدى أعوان الحماية المدنية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع النجاح.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المهنية ودافع تجنب الفشل.

– وبالتالي كان بين الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز سالبا. (عثمان، 2010، ص ص 05، 150)

6-2-10- دراسة ميروح (2010):

بعنوان: السلوك القيادي وعلاقته بالدافعية لدى العمال.

وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن واقع السلوك القيادي والدافعية بالمؤسسة الجزائرية والمؤسسة التي يجرى عليها البحث.

– معرفة مستويات الحاجات التي يرغب في إشباعها عمال المؤسسة محل الدراسة.

– بيان طبيعة ومدى توفر العلاقة بين السلوك القيادي بالمنظمة ومستوى الدافعية لدى العمال فيها.

– التعرف على بعض بدائل القيادة في حال أمكن توافرها داخل التنظيم المعنى بالدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة ارتباطيه بين السلوك القيادي والدافعية لدى العمال في المؤسسة المدروسة.

– هناك علاقة ارتباطيه بين السلوك القيادي المهتم بالعمل وحاجات البقاء لدى العمال في مؤسسة الدراسة.

– هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين السلوك القيادي المهتم بالعاملين وحاجات الانتماء لدى العاملين بمؤسسة الدراسة. (ميروح، 2010، ص ص228- 229)

6-2-10-دراسة العلوان والعطيات (2010):

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

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

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

– وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

(العلوان، العطيات، 2010، ص683).

6-2-11-دراسة نوي وصاهد (2010):

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

وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة مستوى الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– معرفة العلاقة وطبيعتها بين درجات الضغط المهني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وأجريت هذه الدراسة على عينة من (41) أستاذا وأستاذة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط المهني بين أساتذة مختلف المواد.

(نوي، صاهد، 2011، ص ص115، 126)

6-2-12- دراسة شبلي (2011):

بعنوان: دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى إتقان المهارات العماية.

وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العملية.

– التعرف على العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستوى إتقان المهارات العملية لدى الطلبة.

– التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير

(الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الاقامة).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى اتقان المهارات العملية لدى الطلبة أفراد العينة، وخاصة في محور: الدقة، السرعة والتسلسل، التآزر، الاهتمام، المحور المعرفي.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الاقامة).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المهارات العملية تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الإقامة)

(شبلي، 2011، ص ص 89– 90)

6–2–13–دراسة شحادة (2012):

بعنوان: الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا في محافظات غزة.

وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا في محافظات غزة.

– التعرف على مستوى الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصريا.

– التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا.

– الكشف عن الفروق في مستوى الاغتراب النفسي لدى المعاقين بصريا تعزى إلى متغير الجنس، المرحلة التعليمية، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ولدرجة الإعاقة، ولسبب حدوث الإعاقة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز، بمعنى أنه كلما قل الاغتراب النفسي زادت الدافعية للإنجاز والعكس صحيح.

– الدرجة الكلية للاغتراب النفسي لأفراد عينة الدراسة من المتوسط حيث حصلت على وزن نسبي 33.24٪ أما أنه بعد الرفض فقد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي 38.33٪ تلى ذلك بعد العزلة الاجتماعية فد احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي 37.79٪ ثم بعد اللامعيارية الذي احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي 32.54٪ تلي ذلك بعد اللامعنى فقد احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي 30.09٪ ثم بعد العجز الذي احتل المرتبة الخامسة بوزن نسبي 27.72٪.

– مستوى الدافعية للإنجاز مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أن الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز حصلت على وزن نسبي 75.62٪.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب النفسي تعزى لمتغير الجنس، أما البعد الثالث فدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب النفسي تعزى لمتغيرات الدراسية (المرحلة التعليمية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الوضع الاقتصادي للأسرة، درجة الإعاقة، سبب حدوث الاعاقة). (شحادة، 2012، ص ص 05، 79)

6-2-14-دراسة شيخ (2013):

بعنوان: أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة، ودافعية الإنجاز لديهم، ثم التعرف على دلالة الفروق لهذه العلاقة وفق المتغيرات الشخصية المدرسية وهي: الديموغرافية، الجنس مكان الجامعة، والتربوية التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية.

– الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأساليب التعلمية السطحي والعميقة المستخدمة لدى طابة الجامعة، ودافعية الإنجاز لديهم.

– بيان الفروق في متوسط الدرجات على مقياس أساليب التعلم (السطحية والعميقة) ودافعية الإنجاز، وذلك وفقا لمتغيرات (التربوية، والديموغرافية) لدى طلبة الجامعة.

– الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) التي تعزى إلى متغيرات (الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس).

– الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في متوسط درجات دافعية الإنجاز التي تعزى إلى متغيرات (الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أساليب التعلم (العميقة) ودافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة البحث الكلية.

– عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (السطحية) ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية.

– عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لصالح الطلبة الذكور.

– عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير السنة الدراسية.

– وجود فروق في أسلوب التعلم (العميق) لصالح طلبة كلية التربية، وجود غي درجة دافعية الإنجاز لصالح طلبة كلية الاقتصاد.

– وجود فروق في أسلوب التعلم (السطحي) لصالح طلبة جامعة حلب، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجامعة. (شيخ، 2013، ص ص 172– 173)

6–2–15– دراسة جناد (2014):

بعنوان: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح

وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة أهمية الكفاءة الاجتماعية في زيادة الدافعية للتعلم.

– تبيان مظاهر الكفاءة الاجتماعية من خلال انخفاضها أو ارتفاعها وتأثيرها على الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى المتعلم.

– الكشف عن عوامل الكفاءة الاجتماعية الأكثر تأثيرا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– التعريف بالأبعاد المتوقعة للدافعية للتعلم، وتحديد العناصر المكونة لها.

– معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

– معرفة الفروق بين (مرتفعي، متوسطي، ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

– إيجاد الفروق بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح كل على حدى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 = α بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم.

– توجد علاقة موجبة دالو احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 = α بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح وبين كل الأبعاد.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 = α بين درجات التلاميذ مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في الدافعية للتعلم لصالح الكفاءة الاجتماعية العالية.

– توجد جد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 = α بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للتعلم، وهذا ظهر من خلال وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة 0.01 =∝. (جناد، 2014، ص ص 09، 212)

6-2-16-دراسة جون أندروز (1967) (John Andrews):

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

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي كما يلي:

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

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

6-2-17- دراسة واطسن 1974 (Watson):

تهدف الدراسة التي قام (جيمس ديوي واطسن)(J. D Watson) في الولايات المتحدة الامريكية والتي تقييم بعض المفاهيم السلوكية لدى مجموعة من المديرين وتتعلق بالمفاهيم التالية: مفهوم الذات، القيم الشخصية، مستويات الدافعية للإنجاز ولتحقيق هدف البحث، تم تطبيق مقياس

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

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

7-علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

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

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

وما نلاحظه أن الدراسات السابقة المذكورة، تتشابه في أغلبها مع الدراسة الحالية في التعرف على الأنماط القيادية وطبيعة علاقتها أو أثرها على الدافعية للإنجاز أو العكس، وقد تناولت هذه الدراسات الموضوع في قطاعات وعينات مختلفة باستخدام أدوات جمع البيانات المتنوعة.

ويمكم أن نلخص ما تم تسجيله من ملاحظات حول الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية فيمايلي: بالنسبة لدراسة (تركستاني 2002) فقد اهتمت بدراسة السلوك القيادي في ضوء الجودة من وجهة نظر المديرين، وقد أجريت في المدارس الثانوية وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، فهي بذلك تتطابق مع الدراسة الحالية في المنهج الدراسي وطبيعة العينة، أم بالنسبة لدراسة (القضاة 2005) فقد اهتمت بدراسة الأنماط القيادية التربوية لدي مديري ومديرات المدارس الثانوية، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي أيضا، فهي بذلك تنسجم مع الدراسة الحالية في طبيعة المنهج المتبع، وعينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما بالنسبة لدراسة(المخلافي، 2008) و التي تناولت موضوع الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة وعلاقتها برضاهم الوظيفي، و هي تتطابق مع الدراسة الحالية في طبيعة العينة المختارة والمنهج المتبع، والأساليب الإحصائية المستخدمة وفي بعض الأهداف المشتركة مثل التعرف على الأنماط القيادية الأكثر استخداما من طرف مديري المدارس الثانوية، أما بالنسبة لدراسة (محمد راشد، 2010) فقد تناولت أنماط السلوك الإداري لدى المديرين والقادة، فهي تتناسب مع الدراسة الحالية في محاولة التعرف الأنماط السلوكية لدى القادة والمديرين الأكثر استخداما في التعامل مع الموظفين والمرؤوسين، أما بالنسبة لدراسة (وسطاني، 2010) فقد تناولت موضوع دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة، فهي تعتتبر من أكثر الدراسات المشابهة للدراسة الحالية وخاصة في طبيعة المتغيرات المتعلقة بالأنماط القيادية والدافعية للإنجاز في المؤسسات التعليمية التربوية إلا أنها أجريت على مستوى مؤسسات التعليم المتوسطة و ليس التعليم الثانوي، وهي تتطابق مع الدراسة الحالية في أهدافها من حيث التعرف على الأنماط القيادية الأكثر استخداما والتعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، وكذلك طبيعة العينة والمنهج المستخدم، أما بالنسبة لدراسة (الرشيدي، 2010) فقد تناولت الأنماط القيادية المدرسية في مرحلة المتوسط وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، تتطابق مع الدراسة الحالية من

حيث إجراءها في المؤسسات التربوية وطبيعة العينة والمنهج المتبع والأساليب الإحصائية، أما بالنسبة لدراسة (النحاس، 2011) فهي تشترك مع الدراسة الحالية في الأنماط القيادية لدى مديري المؤسسات التعليمية، إلا أنها أجريت على مؤسسات التعليم الابتدائي، أما بالنسبة لدراسة (الأغا، 2011) فقد اهتمت بنمط القيادية التحويلية لدى مديري المؤسسات التعليمية، أما بالنبة لدراسة (النبيه، 2011) فقد اهتمت بفاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية، فهي تشترك مع الدراسة الحالية في الرغبة في التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية وطبيعة المتغيرات مثل الجنس، والخبرة المهنية، وطبيعة العينة والمنهج المتبع والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما بالنسبة لدراسة (العجارمة، 2012) فقد اهتمت بدراسة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، فهي تتطابق مع الدراسة الحالية في أهداف التعرف على طبيعة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة، وعلاقة الأنماط القيادية ببعض المتغيرات مثل الجنس، الخبرة المهنية، التخصص، أما بالنسبة لدراسة (مزيان، 2012) فقد اهتمت بدراسة العلاقة بين أساليب القيادة أنماط الاتصال في الدراس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، فهي تشترك مع الدراسة الحالية في الرغبة في التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدرس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل الجنس، والخبرة، أما بالنسبة لدراسة (العبسي، 2014) فقد اهتمت بدراسة نمط القيادة التحولية لدى مديري المؤسسات التعليمية، وهي تتطابق مع الدراسة الحالية في طبيعة العينة، والمنهج المتبع والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما بالنسبة لدراسة (الخطيب، 1996) فقد اهتمت بدراسة دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات، فهي تتطابق مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى دافع الإنجاز لدى العينة، وأنها أجريت في مؤسسة تعليمية، ومنهج البحث المتبع والأساليب الإحصائية المستخدمة، أما بالنسبة لدراسة (إبراهيم عبد الحميد، 2003) فقد اهتمت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، فهي تطابق الدراسة الحالية في تناولها لمستوى للدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الجنس، وفي منهج البحث المستخدم والأساليب الإحصائية المستخدمة، أم بالنسبة لدراسة (الشوكاني، 2006) فهي مثل دراسة (وسطاني، 2010) والتي تعتبر من أكثر الدراسات السابقة التي تتطابق مع الدراسة الحالية من حيث متغير الأنماط القيادية والدافعية للإنجاز، حيث استخدم الباحث نموذج هرسي وبلانشارد، وأهداف الدراسة، وعينة البحث، وقد أجريت هذه الدراسة في

المدارس الثانوية على عينة من الأساتذة ومنهج البحث المتبع، والأساليب الإحصائية، أم بالنسبة لدراسة (بن زاهي، 2007) فقد تناولت الدافعية للإنجاز من حيث علاقتها بالشعور بالاغتراب الوظيفي، حيث أجريت الدراسة في مؤسسة اقتصادية وليس في مؤسسة تعليمية تربوية، وهناك تطابق في منهج البحث، والأساليب الإحصائية، وتشابه في أدوات جمع البيانات، أما بالنسبة لدراسة (بووذن، 2007) فقد تناولت موضوع محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية، حيث أجريت هذه الدراسة في مؤسسة اقتصادية، وهي تتشابه مع الدراسة الحالية في طريقة التناول وعرض الفرضيات والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية ومنهج البحث، أما بالنسبة لدراسة(صوشي، 2007) فقد تناولت أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية، وقد أجريت في مؤسسة صناعية، واستخدمت المنهج الوصفي، أما بالنسبة لدراسة (شبلي، 2011) فقد تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى إتقان المهارات العملية، فهي تتطابق مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى العمال، ومعرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية، والتخصص، ودراسة (شحادة، 2012) فقد اهتمت بدراسة دافعية الإنجاز لدى فئة هامة في المجتمع، وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، واختص بفئة المعاقين بصريا، حيث تتطابق مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز و ومعرفة الفروق التي تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل و التخصص، ودراسة (شيخ، 2013) التي اهتمت بأساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز، حيث تتشابه مع الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة والفروق في مستوى الدافعية التي تعزى إلى متغير الجنس والتخصص، والتقدم في السنوات الدراسية حيث تتطابق مع الدراسة الحالية في منهج البحث وببعض متغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، ودراسة (ميروح، 2010) حيث أنجزت هذه الدراسة على مؤسسة اقتصادية حكومية واعتمد كثيرا على النسبة المئوية، ودراسة (سانكيز، 2002) التي تتشابه كثيرا مع الدراسة الحالية من حيث تناول الموضوع، وأدوات جمع البيانات، ودراسة (لوكاشة، 2008) التي تتشابه مع هذه الدراسة من حيث العينة والموضوع إلا أن المدراس التي أجريت فيها الدراسة خاصة بتعليم ذوي الإعاقات العقلية، ودراسة (مارس، 2008) التي تناولت نمط الاتصال والذي يمكن اعتباره من خصائص القيادة ودافعية الإنجاز، وإنما تختلف دراستنا الحالية إذ أجريت في قطاع

اقتصادي والعينة من عمال ذوي طبيعة مهنية حرفية، كما أن دراسة (أندروز، 1967) تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث تناولها للأنماط القيادية وقد عبر عنها الباحث بالبيئة الاجتماعية والإدارية للمؤسسة والدافعية للإنجاز، إلا أنها أنجزت على مؤسسات اقتصادية، ونتائجها تركز على أهمية طبيعة الإدارة ومستوى دافعية الإنجاز لدى العمال، أما دراسة (واطسن، 1974) فتكمن أهميتها في طريقة تناول البحث عن الدلالة الإحصائية للفروق بين عينتين مختلفتين، والتي تتشابه مع الدراسة الحالية والأدوات المستخدمة في البحث والتي يمكن الاستفادة منها.

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

الفصل الثاني: سيكولوجية القيادة

1-تمهيد

2- مفهوم القيادة

3- عناصر القيادة

4- أهمية القيادة

5- القيادة الإدارية

6- القيادة والرئاسة

7- الأنماط القيادية

8- نظريات القيادة

9- نماذج للسلوك القيادي

10- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

من الأزمات التي تمر بها المنظمات والمؤسسات والحركات بشكل عام هي أزمة القيادة وأعراض هذه الأزمة وآثارها منعكسة على كل المستويات، والمقصود هنا بأزمة القيادة، أزمة الأداء القيادي الذي يلعبه من يتسلم الموقع أو الدور، لذا فالعنصر القيادي هو ضالة المنظمات والمؤسسات، فالقائد يفعل بأثره م لا تفعله مجموعات كبيرة من الناس.

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

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

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

ويرى (جون سي ماكسويل) أن النجاح في مقدور كل إنسان، ويعتقد أيضا أن النجاح الشخصي بدون قدرة على القيادة يحقق فعالية محدودة فحسب، بدون القدرة على القيادة يصبح تأثير الفرد مجرد جزء يسير مما يمكن أن يكون عليه إذا كانت هناك قيادة جيدة فكلما أردت أن ترتقي

أكثر، زادت حاجتك للقيادة أكثر، وكلما زاد الأثر الذي ترغب في صنعه، كنت بحاجة لقدرة أكبر على التأثير، وأي شيء يمكن أن تحققه سيكون محددا بقدرتك على قيادة الآخرين (ماكسويل، 2012، ص 05)

والقدرة على القيادة هي دائما سقف الفعالية الشخصية والمؤسسية، فإذا كانت قدرة الشخص على القيادة قوية، فإن سقف المؤسسة يكون مرتفعا ولكن إذا كانت قدرته ضعيفة فإن المؤسسة تكون مقيدة ومحدودة، لهذا السبب تبحث الشركات في الأوقات الصعبة عن قيادة جديدة، وعندما تمر البلاد بأوقات عصيبة تنتخب رئيسا جديدا، وعندما تخسر إحدى الشركات مالها فإنها تعين رئيسا تنفيذيا جديدا، وعندما يستمر فريق رياضي في الخسارة يبحث عن مدرب جديد.

وربما كانت العلاقة بين القيادة والفعالية أكثر وضوحا في الألعاب الرياضية التي تكون النتائج فيها فورية وواضحة، ففي المؤسسات الرياضية الاحترافية نادرا ما تكون القضية قضية موهبة أفراد الفريق، فجميع الفرق تقريبا تملك لاعبين أصحاب موهبة كبيرة، القيادة هي القضية، والقيادة تبدأ من مالك الفريق وتستمر حتى المدربين وبعض اللاعبين الرئيسيين، وعندما لا تفوز الفرق التي تضم لاعبين موهوبين، فتش عن القيادة في الفريق. (ماكسويل، 2012، ص ص 07- 08)

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

2- مفهوم القيادة:

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

وورد في المعجم الوسيط، (قاد) الدابة، قوداً، وقياداً، وقيادةً، مشى أمامها آخذاً بمقودها، و(قاد) الجيش قيادة: رأَسه ودبَر أمره. (المعجم الوسيط، 2004، ص765)

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

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

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

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

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

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

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

ويرى (ليكرت) (Likert) أن القيادة هي قدرة الفرد في التأثير بشخص أو مجموعة وتوجيههم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة. (حريم، 1997، ص 206)

أما (حامد زهران) يرى أن القيادة هي دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. (زهران، 1984، ص 301)

ويرى (محمود عكاشة) أن القيادة هي فن التأثير على الأفراد وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم وضرب المثل لهم في الأفعال والتصرفات بما يضمن ولاءهم وطاعتهم وتعونهم واكتساب ثقتهم واحترامهم، بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

وللقيادة دور اجتماعي (وظيفة اجتماعية) يقوم بها القائد للمساعدة في تحقيق أهداف الجماعة، وهي شكل من أشكال التعامل الاجتماعي بين الفرد (القائد) وأفراد الجماعة (المرؤوسين) يقوم فيه بقيادة الجماعة والتأثير في سلوك أفرادها وتوجيه أعمالهم.

والقيادة بهذا المعنى لها عدة جوانب اجتماعية وتفاعلات دينامية ومحددات سلوكية، فهي أولا سمة تبدو فيما يتصف به القائد من إمكانيات وخصائص اجتماعية ونفسية وعقلية وبدنية تمكنه من التوجيه والسيطرة على الآخرين، وثانيا هي عملية سلوكية تتمثل في إمكانية تحريك الجماعة لتحقيق تأثير موجه نحو أهدافها وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أعضائها والحفاظ على تماسكها واحداث تأثير إيجابي ملحوظ على تركيبها وادائها، وثالثا هي دور اجتماعي يحقق أهداف الجماعة من خلال عمليات التعامل الاجتماعي والاتصال بين القائد وبيئته ومواجهة المواقف المختلفة. (عكاشة، شفيق، 1998، ص 104)

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

3-عناصر القيادة:

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

3-1- القائد:

هو الشخص الكائن في المقدمة، أو بالأحرى هو الرأس المفكر فهو الرأس الذي ينظر ويفكر ويحسن التصرف لصالح سائر الجسم (أي مرؤوسيه)، فالقائد هو الذي يعلم ويريد ويحقق، إذ لا يصح

عمل القائد إلاّ من خلال المعيار الذي بموجبه يشارك مع أية مجموعة، فهو المثل الأعلى الذي تعيشه الجماعة إلى تحقيق الهدف رغم الصعوبات والعراقيل، لأن تقرر فهذا ليس بشيء، ولكن المهم فهو تنفيذ القرارات الصادرة، ولا تصح القيادة بإعطاء الأوامر فقط، بل بتحديد الأشخاص الذين يتوجب عليهم التنفيذ بعد المعالجة والتحرك والمساندة وفي النهاية مراقبة هذا التنفيذ. (ج. كورتوا، 1999 ص07)

والقائد يؤثر في أفراد الجماعة لأنه يملك ما يرغبون فيه أو أنه يحقق لهم ما يرغبون فيه، أو يمكن له أن يحقق لهم ما الذي يرغبون فيه، فهو يبلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها، ويحقق لهم آمالهم إذا عجزوا عنها، كذلك فإن القائد أيضا يتأثر بأفراد الجماعة. (عوض، 1999، ص 11)

ويرى (فريدريك أرناندر) أن النجاح بعيد المدى لأي شركة أو مشروع أو جماعة، لأن الأمر لا يعتمد فقط على الأفكار أو على الإدارة، فالأمر يتعلق بالقيادة، رغم أن الأفكار أشياء جميلة ورائعة وقوية ويمكن أن تغير الحياة اليومية لملايين البشر كما بين ذلك العديد من رواد الأعمال العظام، لكنها قد تكون عبئا وبالا فائدة إذا لم يستغلها أحد، وذلك حتى يقوم شخص ما بتنفيذها، نعم فالإدارة والتدبير أمران ضروريان لإدارة أي شركة تحتاج إلى شكل ما من الاستراتيجية والهيكلة، ولكن هذا الشكل في ذاته لا يخلق قيمة.

وفي النهاية سوف يعتمد النجاح على العنصر البشري، حيث يتحقق في الشركة التي يقضي فيها الموظفون قدرا كبيرا من الوقت في العمل، فعمل الناس معا هو ما يحقق الأفكار، ولذا فالقيادة تتعلق بدعم الآخرين ليحققوا النمو وتتعلق أيضا بأن يكون القائد حاضرا بين أفراد الفريق ويفر لهم التدريب لكي يضبحوا من الرابحين، وأ، يصبحوا قادة. تتعلق القيادة بفرق العمل الرائعة المتنوعة المتماسكة التي يمكن أن تعمل معا في تناغم وتتخذ قرارات سريعة، وتتسم عقلية القائد بأنها تهتم بالناس، كذلك فإن القائد في جوهره يشمل على التعاطف (القدرة على فهم عواطف الناس)، وهو أحد مكونات لما يسمى بالذكاء العاطفي كما يقول (دانيال جولمان) إذن من الصعب أ، يكون القائد رائد عمل يهتم بأفكاره فقط، أو مديرا يهتم بخرائط الأداء المؤسسي.

هذا لا يعني أن وظيفة القائد الأساسية هي تحفيز الناس (حتى ولو كان هذا مطلوبا في بعض الأحيان) ولكن الوظيفة هي تطوير قادة آخرين يجدون بداخلهم الحافز الخاص بهم. (أرناند، 2014، ص 41– 42)

3–1–1– خصائص القائد:

أشار (كرتش وكريتشفيلد) إلى أن للقائد خصائص أهمها، التخطيط ووضع السياسة، الخبرة، التمثيل الخارجي للجماعة، القدرة على التنفيذ الإداري، ضبط العلاقات الداخلية، تطبيق سياسة الثواب والعقاب، أن يكون النموذج المحتذى، والمحتكم إليه، ورمز الجماعة، وممثل المرؤوسين، والأيديولوجي، والأب الحنون، بينما أوضح (مورينو Moreno) أن القائد هو من يكون له أكبر السلطات وأعظم التأثير في نفوس أفراد الجماعة، بينما أوضح (ريدل Redl) أن القائد يتمتع بالهيبة بين الجماعة والسيطرة عليهم المقترنة بالحنان والتعاون مما يجعل أفراد الجماعة يتجهون بأنظارهم نحوه ويحيطونه بحبهم ويتمنون أن يصبحوا مثله، في حين أشار (كاتل) إلى أن، القائد هو اشخص الذي يكون له تأثير واضح على أداء الجماعة، وأن جوهر الدور القيادي يتركز فيما يمنحه الأتباع من تأييد لسلطان القائد عن طواعية منهم أن الجماعة لا تخلع هذا الدور القيادي على أي فرد من أفرادها إذا تبين لها أن هذا الفرد يساهم في تقدم الجماعة ويزيد في إنتاجها ويكون موثوقا في قدراته وامكاناته المختلفة، وكذلك فقد دعا (كارتر وهيقل) إلى تعريف القيادة بأنها القيام بأي فعل من شأنه أن يستحدث نظاما يحقق التفاعل بين أفراد الجماعة ويكون هذا النظام مساعدا للجماعة والوصول إلى أهدافها وحل مشكلاتها العامة. (عكاشة، شفيق، 1998، ص ص 109– 110)

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

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

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

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

- **القدرة على فهم الناس والتعامل معهم:** إن المدير والقائد الناجح هو أصلاً خبير بالعلاقات الإنسانية وأسس تنظيمها. (السلمي، 1995، ص ص 223- 224)

3-1-2-أصناف القادة:

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

3-1-2-1-الرئيس الرسمي: يعني ذلك الذي يفرض على الجماعة من طرف هيئة أعلى والتعاريف التي توافق هذا النمط مرتبطة بمفهوم المكانة ولا تتضمن بالضرورة اعتراف أعضاء الجماعة بقيمة القائد.

3-1-2-2-الشخصية المفضلة: يعني تلك الشخصية التي يرغب الأعضاء في الانضمام إليها من أجل أداء مهمة معينة، وقد نال هذا النمط من القادة حظًا وافرًا من التحليل منذ أن أدخل مورينو التقنيات السوسيومترية.

3-1-2-3-الشخصية المركزية: يعني تلك التي يرغب أعضاء الجماعة في أن يكونوا مثلها، أو أن يتقمصوا ويتحدوا بها وقد امتاز (ريد Rede) بوصف هذا النمط من القادة عما استوحاه من أعمال (فرويد Freud) التي أعاد تأويلها.

3-1-2-4-الشخصية التي تنطلق في ممارسة أعمال قيادية: وقد انصب الاهتمام هنا على ما يفعله القائد لكي يساعد الجماعة على بلوغ الهدف الموحد.

3-1-2-5-الشخص الذي يؤثر أكثر من غيره: حيث ممارسة التأثير تتجه إلى الأفراد أو المنظمات أو إلى النشاط العام للجماعة. (غانا، 1983، ص ص 91- 90)

3-2- الموقف:

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

وكل هذه العناصر يؤثر بعضها في الآخر، وعلى هذا فإن القيادة تتوقف على الموقف المعين فالمشاكل المختلفة ومجموعات الأفراد المختلفة والاتجاهات داخل المجموعة الواحدة تدعو إلى استعمال أساليب وكفايات قيادية مختلفة. (السلمي، 1995، ص ص 224- 225)

3-3-الأتباع:

الأتباع هم ثالث عنصر من عناصر القيادة، إذ يميل الأشخاص عادة إلى الانقياد وراء من يعتقدون أنّه يمكن أن يشبع احتياجاتهم ومتطلباتهم ويصبح الشخص قائدًا متى اعتقد الناس أنّه يستطيع إشباع رغباتهم، ومتى أدرك هو دوافعهم واستجاب لها، ومن هنا تفشل محاولات التأثير من الشخص على الأتباع إذا لم تتصل باحتياجاتهم وتطلعاتهم. (الطجم، السواط، 2003، ص 183 – 184)

4- أهمية القيادة:

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

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

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

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

يشير كل هذا إلى أن نجاح العمل ليس رهنًا بكفاءة القائد وحده بل أيضًا بكفاءة التابعين، التي تعني حسن الامتثال والولاء للقائد وإدراك التوقعات وامتلاك سمات القيادة لممارستها على المستويات الأقل وعرض أوجه الخلاف بصورة ذكية لا تعوق العمل، والتكيف مع اختلاف الشخصية كتفاعل إنساني عادي، دون المساس بمبدأ الولاء للقائد، وإن هذه المميزات لدى التابعين ذات أثر بالغ في نجاح العمل وبالتالي نجاح القيادة والقائد، وإن الأعمال العظيمة للقادة تتضمن بالضرورة أعمالاً عظيمة للتابعين. (الأحمدي، 2005، ص66)

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

5-القيادة الإدارية:

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

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

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

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

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

أمّا الرئيس الإداري يختلف عن القائد الإداري في أمرين:

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

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

ويرى (ستيفن، آركوفي) أن القيادة والإدارة ليستا بالأمرين المتضادين أو اللذين يصعب الجمع بينهما، بل ربما تعد القيادة في الواقع أعلى مكونات الإدارة، كما أن بنيتهما تنقسم إلى شقين، أحدهما يتعلق بالرؤية والاتجاه، وبالقيم والأهداف، بينما يتعلق الشق الآخر بتقديم الدافع لموظفي المؤسسة الذين يستلهمون منهم ما يحفزهم على العمل معا، فهناك من القادة من يتمتع برؤية واضحة لكنه يفتقد

إلى مهارات بناء فريق العمل، بينما يتمتع البعض الآخر على بنائه ومنحه الدافع والإلهام، لكنه يفتقر إلى الرؤية الواضحة. (آر.كوفي، 2005، ص 425)

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

ويرى (إبراهيم الديب) أن العبارة القائلة أن: كل قائد مدير وكل مدير قائد شعار تبنته الإدارة القديمة في مهدها يوم كان حجم العمل محدودا، وكانت المنافسة شبه معدومة، وكانت المهام والأدوار محدودة وتقليدية، بيد أن تغيير وتطور وتعدد وتباين مهام وأدوار كل من المدير والقائد، جعل هذا الشعار وهذه المقولة شعارا قديما لم يعد يصلح الآن، حيث أصبح لكل منهم دور خاص ومهام محددة تتكامل فيما بينها، ولا يغني بعضها عن البعض الآخر، ويظهر ذلك واضحا من خلال تحديد أدوار كل منهما، ويعتقد البعض أن مصطلح ومفهوم ومهام القائد والمدير مترادفان، ولكنهما مختلفان تماما، وهذا الخلط يتسبب في الكثير من المشاكل، وتضييع لكثير من الجهود التي تبذل، ومن النجاحات التي كان من الممكن أن تتحقق، وسنحاول من خلال هذا الجدول حصر الفروق الجوهرية بين القائد والمدير، حتى يصح الفهم ومن ثم يقوى العمل وينتج ويثمر.(الديب، 2009، ص 43)

الجدول 01: الفرق بين القائد والمدير:

جوانب المقارنة	القائد	المدير
المفهوم	هو الفرد في مجموعة يقوم بهمة توجيه وتنسيق النشاطات المناسبة للمهمة، وتفعيل الموارد والقدرات المتاحة بغرض إنجاز أكبر وأفضل الأهداف الممكنة لصالح المؤسسة.	هو الشخص الذي يقوم بدور محدد له مسبقا ضمن هيكل تنظيمي منظم ومحدد الوظائف والمهام. هو فرد في منظمة يكون مسؤولا عن أداء مجموعة من المرؤوسين بغرض تحقيق أهداف المنظمة من خلال ما يقوم به من وظائف تخطيط وتنظيم واتخاذ قارات ورقابة وتوجيه.

العدد	قليلون جدا وربما لا يتجاوزون الواحد في المائة، وذلك ما أكدته الدراسات الأمريكية في أن عدد القادة الحقيقيون لا يتجاوز 2٪ من العدد الإجمالي للبشر.	كثير بحسب الإعداد والتأهيل الأكاديمي والتدريبي، وأيضا حسب طبيعة مجال العمل والمهمة والمستوى والإداري والتنظيمي.
قبول المغامرة والمخاطرة	يحب ويسعى للمغامرة ومغالبة المجهول والمخاطر والأهوال.	يفضل التقيد والالتزام بتجارب الآخرين والسير في الطرق الآمنة.
القدرات والاستعدادات العقلية والنفسية الأساسية.	– التخطيط –التأثير والإلهام – الابداع والابتكار – مغالبة المخاطر والمجهول.	– التنظيم – المتابعة والتوجيه – العمل بطريقة منهجية – التحفيز – الانضباط والعملية.
المهمة الأساسية	القائد هو ذاك الذي يبني قيم وثقافة المنظمة وسياستها ويمنحها الصحة والقوة وهو من يحدد الاتجاه والخطوات الصحيحة.	المدير هو من يبحث عن الخطوات الصحيحة لينفذها.
الأدوار الأساسية	هو بمثابة قائد وربان السفينة الذي يحدد اتجاه السير – يحدد الاتجاه (الرؤية والاستراتيجيات) – هو من يرى الصورة الكبيرة والبعيدة للأشياء، هو من يملك القدرة على رؤية واضحة لمستقبل غير منظور – هو من يمنح جل اهتمامه للأسباب ومن يجذب الناس إليه بمسيرته ولحزمه بتجاوز خط الحاضر الذي بمتناول يد الجميع – تعبئة أعضاء المؤسسة وأصحاب المصالح المختلفة خلف الرؤية والاستراتيجيات –تحفيز وتشجيع الأفراد من أجل تحقيق الرؤية بصرف النظر عن المعوقات.	هو بمثابة من يتلقى الأمر من قائد السفينة ويحشد وينظم ويوجه جهود العاملين في السفينة للسير بالسفينة للسير نحو الاتجاه الذي حدده ربانها – هو من يركز على المهمة وينظر إلى قائمة الأولويات والأهداف القريبة المحددة بإطار زمني لتنفيذها. – هو من يبحث عن التفاصيل ويعهد بها إلى موظفيه ويراقب حسن تنفيذها – هو من يضع الأشياء بمكانها في المحان الصحيح. – هو من يقوم بالتخطيط التنفيذي ووضع الميزانيات مثل وضع برامج زمنية محددة للتنفيذ واتخاذ اللازم نحو

		التنفيذ – التنظيم وتهيئة القوى البشرية، مثل تصميم الوظائف وتوصيف القوى البشرية التي تلائمها، وتفويض السلطات.
طبيعة وخصوصية وظيفته	متفرغ بنسبة كبيرة لرصد وقراءة وتحليل المشهد الخاص والعام للمؤسسة والتفكير والتخطيط لتحسين وضع المؤسسة ورسم مستقبلها.	مشغول بنسبة كبيرة في تنفيذ الخطط التشغيلية للمؤسسة.
نوع العمليات التي يقوم بها	القيام بالتحولات والعمليات الكبيرة التي تحدث تغيرات جوهرية في المؤسسة وتمنح المؤسسة نقلات نوعية كبية وتفتح لها آفاق جديدة للعمل لم تكن معروفة أو متوقعة من قبل	القيام بالعمليات التنفيذية محدودة التأثير داخل حدود الإدارة والمؤسسة (تخصصي، تفصيلي، تنفيذي).
مكانه وعدده في المؤسسة	للمؤسسة الواحدة قائد واحد تتجمع لديه الرؤية الكاملة للمؤسسة.	للمؤسسة الواحدة أكثر من مدير على رأس كل إدارة من الإدارات تتجمع لديه الرؤية الخاصة بإداراته فقط.
حجم تأثيره في المؤسسة	استراتيجي وكبير جدا.	محدود نسبيا في حدود المؤسسة وربما يتجاوزها بقليل.
كيفية الوصول إليه	يحتاج إلى بحث وتنقيب دقيق وفق مجموعة من المعايير الخاصة بعلم الرجال، ثم بالإعداد الخاص.	بالتعليم والتأهيل والتدريب وأساليب التحفيز المتنوعة.

(الديب، 2009، ص ص 45، 48)

6-القيادة والرئاسة:

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

ويرى (جون كونر) أن القيادة تتضمن عملية تنمية الرؤيا واستراتيجيات التفكير المستقبلي والتعامل مع التغيرات بالإضافة إلى تفويض السلطة للتابعين، في حين الرئاسة تتضمن بشكل أكثر

تحديد لعملية التنظيم داخل المؤسسة بالإضافة إلى كونها موجهة نحو مهام محددة مثل الإشراف والتخطيط وإعداد الموازنات والتنظيم والتحكم. (الشافعي، 2003، ص39)

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

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

فيما يلي جدول يوضح خصائص لكلا من القيادة والرئاسة.

الجدول 02: الفرق بين القيادة والرئاسة:

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

من حيث المدة	غالبًا ما يستمر القائد في ممارسة سلطته لأطول فترة زمنية ممكنة إلاّ في حالات خاصة (الوفاة، المرض المزمن).	يمارس الرئيس سلطته في فترة زمنية محددة في الغالب بفترة زمنية تكون قابلة للتجديد في الغالب.

(جابر، لوكيا، 2006، ص 152)

7-الأنماط القيادية:

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

لكن أكثر تصنيفات القادة شيوعًا هو التصنيف الذي يقوم على أسلوب القائد أو طريقته في مزاولة التأثير، وهو التصنيف المعروف بمقابلته بين نوعي القيادة، الأوتوقراطي أو الاستبدادي (الديكتاتوري) والديمقراطي مع الاستعانة في حالة إجراء التجارب في علم النفس الاجتماعي بمجموعة ضابطة تسمى المجموعة المطلقة أو المتحررة من السلطة، كما نجد في تجربة الأجواء الاجتماعية التي أجراها لفين (K. Lewin) (وليبيت) (Lippit) و(وايت) (White). (دسوقي، 1994، ص ص 283- 284)

7-1-النمط القيادي الديمقراطي:

ويتميز هذا النمط بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يأخذ رأيها، سواء في تخطيط الأهداف ووضعها ورسم خطة العمل والتنفيذ والمتابعة والتقييم... على أن يتم كل ذلك من خلال المناقشات المتبادلة بين أعضاء الجماعة بما فيهم رئيسها، وعن طريق أخذ الأصوات والاستقرار في رأي الأغلبية، على اعتبار أن رأي الرئيس يكون له نفس وزن رأي أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، إلاّ إذا تساوت الأصوات، فيرجح الجانب الذي فيه الرئيس (أو القائد). (فرج طه، 2001، ص 291)

ويرى (كامل عويضة) أن القائد الديمقراطي يسعى إلى ضرورة مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة في نشاطها وفي تحديد أهدافها ورسم خططها ولا يميل إلى تركيز السلطة في يده، وإنما يعمل على توزيع المسؤوليات على الأعضاء كي تعمل على تشجيع إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة ويسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة عن طريق الأعضاء أنفسهم. (عويضة، 1996، ص104)

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

- توفير ظروف تنظيمية مناسبة تسهم في تحسين مهارات الابتكار والإبداع لدى أفراد الجماعة.
- المقدرة على حد الصراعات والخلافات بين أفراد الجماعة بصورة أكثر فاعلية من الأنماط الأخرى.
- إطلاق طاقات أفراد الجماعة لتطوير الأهداف والسعي نحو تحقيقها.
- إتاحة الفرصة لأفراد الجماعة لتعلم القيادة. (حمادة، 1999، ص 81)

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

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

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

وتبين من بحوث (كيرت ليفين) (Kurt Lewin) أن البناء التسلطي يؤدي إلى إثارة قدر كبير من العدوان يوجه عادة إلى كبوش فداء في الجماعة، ولكنه لا يوجه أبدًا إلى المشرف، وكان تبلد

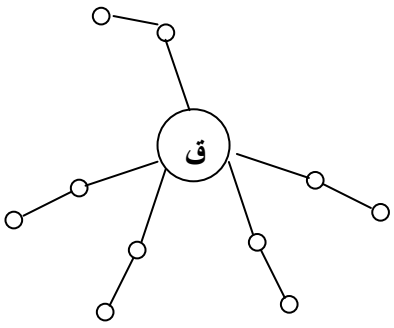
الشعور والافتقار إلى الدافع، والاعتماد على المشرف هي السمات الرئيسية للجماعة التسلطية، وكان القائد المتسلط هو مركز الاتصال. (لامبرت، 1993، ص203)

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

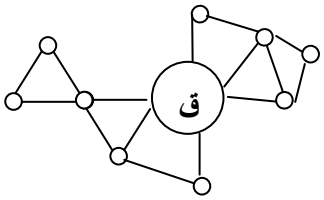
7-3-النمط القيادي الفوضوي (الحر):

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

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



الشكل 1: التركيب الأوتوقراطي للقيادة



الشكل 2: التركيب الديمقراطي للقيادة

(دسوقي، 1994، ص285)

8- نظريات القيادة:

8-1-نظريات السمات:

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

8-1-1-نظرية الرجل العظيم:

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

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

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

8-1-2- نظرية السمات:

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

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

(Koontz, Horold, 1980, p 665)

ويمكن القول لو أن العلاقة بين فعالية القادة والصفات الشخصية كانت متناسقة، لكان من السهل تحديد الأشخاص الذين سيكونون قادة ناجحين، لكن الواقع أنّه لا توجد مثل تلك العلاقة بين نجاح القيادة وبين تلك الصفات كقادة، بينما نجح آخرون يملكون صفات أقل، وكنتيجة لذلك فقد هذا المدخل الذي يركز على الصفات الشخصية الكثير من بريقه وجهت إلى نظرياته العديد من الانتقادات منها أنها تجاهلت هذه النظريات احتياجات الأتباع، وفشلت في تحديد وترتيب الصفات وأهميتها، كما أهملت عوامل الموقف. (الطجم، السواط، 2003، ص188)

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

الجدول 03: خصائص ومهارات القائد عند Stogdill:

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

(نوار، الشافعي، 2006، ص47)

8-2-النظرية الموقفية:

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

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

حيث أن:

ق ن: القيادة الناجحة

و: تعني الوظيفة.

ق: تعني القائد، ت: تعني التابعين

م: تعني الموقف.

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

8-3-النظرية السلوكية:

قدمت المدرسة السلوكية مدخلاً آخر لدراسة القيادة، حيث ركزت على ما يفعل القائد بدلاً من البحث عن صفاته، لذا فقد تحولت دراسة القيادة من التركيز على السمات إلى دراسة السلوك والأنماط، وبهذا التحول فقد حاول المدخل السلوكي الحصول على إجابة لأسئلة مثل ما هي السلوكيات والأفعال والمهارات التي تعمل على الرفع من كفاءة القائد، وطالما أن السلوك والأفعال والمهارات يمكن تغييرها واكتسابها، فإن هذا المدخل في دراسة القيادة يقوم على افتراض أنّه بجانب

بعض القادة يولدون فإن البعض يمكن إعداده عن طريق التدريب والمهارات المكتسبة، بمعنى أن القيادة يمكن تعلمها. (الطجم، السواط، 2003، ص ص188– 189)

وقد تعددت الدراسات في هذا المجال، والمشهور منها بين الباحثين هي دراسات كل من جامعة أوهايو ودراسات جامعة ميشغان وغيرهم، ويمكننا القول أن اغلب هذه الدراسات توصلت إلى أنّه يوجد أمام القائد خطين متوازيين للعمل، أحدهما يركز الاهتمام على العاملين، والآخر يركز على الإنتاج وعلى القائد العمل على هذين المحورين بشكل متوازي تمامًا لأن التركيز على أحدهما سيكون له تأثير سلبي على الآخر والقائد الناجح هو ذاك الذي يمكنه تحقيق هذه المعادلة. (الشمري، 2012 ص109)

8–4–النظرية الوظيفية:

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

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

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

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

8–5–النظرية التفاعلية:

يرى أنصار هذه النظرية أن ظهور ونشأة القيادة رهن بمدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات وهي: شخصية القائد، وأجزاء الجماعة، وطبيعة الجماعة، وخصائصها، والعلاقات بين أفرادها، والعوامل الموقفية والبيئية، وفق هذه النظرية القيادة هي نتائج عملية تفاعل اجتماعي يتم بين القائد والمتغيرات الرئيسية المشار إليها هنا، وعلى ذلك فإن هذه النظرية تعطي اهتمامًا بشخصية

القائد ومدى إدراكه لنفسه والآخرين، ومدى إدراك الآخرين له، وإدراك كل من القائد والآخرين للجماعة والموقف. (خير الله، 1968، ص11)

ولعل هذه النظرية تفسر لنا اختلاف الدور الذي يلعبه القائد في ديناميات الجماعة، ففي بعض الحالات قد يكون له تأثير كبير في تحقيق الجماعة لأهدافها، وفي أحيان أخرى قد يعجز عن ذلك والقائد يظل قائدا بالقدر الذي ينجح فيه في التعبير عن حاجات الأفراد وأهداف الجماعة، ومن أفكار هذه النظرية أيضًا أن القيادة هي حالة موقفية بالنسبة إلى عمل الجماعة وهدفها بناء الجماعة أو تنظيمها، ولذلك يتمثل في القائد كثير من صفات الأتباع، وتوثيق العلاقات بينه وبينهم، بحيث يصعب غالبًا تحديد أيهما يؤثر في الآخر، ومدى هذا التأثير، وهذا ربما يجعل القيادة أسمية فقط. (جابر، لوكيا، 2006، ص157)

8-6-النظرية التبادلية:

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

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

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

8-7-نظرية المسار-الهدف:

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

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

(نوار الشافعي،2006، ص64)

8-7-1- القيادة المدعمة:

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

8-7-2- القيادة التوجيهية:

وذلك من خلال تعريف الأتباع بما يحتاجون إلى فعله وتوفير الإرشاد المناسب على طول طريق انجاز المهمة، ويشمل هذا الأسلوب أيضا إعطاء الأتباع جداول بالعمل المحدد الذي يجب القيام به في الوقت المحدد، ويمكن زيادة المكافآت عند الحاجة ويمكن أيضا تقليل الغموض في الدور وذلك بتعريف الأتباع ما يجب عليهم القيام به، ويمكن استخدام هذا الأسلوب عندما تكون المهمة معقدة

وغير واضحة البنيان وعندما لا تتوفر الخبرة الكافية لدى الأتباع، ويؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة الإحساس بالأمن والسيطرة على الموقف.

8-7-3- القيادة بالمشاركة:

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

8-7-4- القيادة الموجهة نحو الانجاز:

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

8-8- نظرية التحليل النفسي: يجدر بنا أن نذكر رأي مدرسة التحليل النفسي في موضوع القيادة: فيقول (فرويد) في هذا الموضوع في كتابه (علم النفس الجماعي وتحليل الأنا) أن ارتباط أعضاء الجماعة ببعضهم بعض يكون باشتراكهم في الارتباط بالقائد، ويواصل فرويد كلامه قائلا من المستحيل فهم طبيعة إذا أهمل القائد، فالجماعة تمثل للفرد لا شعوريا مكانة عائلية خاصة يصل فيها القائد مكان الوالدين، في حين أن أعضاء الجماعة يلعبون دور الاخوة، ولقد لفت تذكير فرويد عن سلوك الجمهرة النظر إلى أن الفرد يعتمد اعتمادا مطلقا على القائد ويخضع له خضوعا تاما. ويعطي (فرويد) مقارنة بين هذه العلاقة وعلاقة الشخص بالمفهوم المغناطيسي فيقول: أنه من الحقيقي ن نصف التنويم المغناطيسي بأنه جماعة مؤلفة من فردين، ويذهب (فرويد) إلى أن الأنا الأعلى في أشد الأفراد خضوعا لا يختفي كلية في الشخص المنوم مغناطيسيا، بل يقاوم ما يتعارض مع معاييره الشخصية، كذلك الأمر بالنسبة للجماعة، إذ توجد فروق بين الأفراد في درجة خضوعهم للقائد، ويقول أيضا أن ما يتمتع به القائد من هيبة هو الذي يجعلهم معتمدين عليه، كما أن الاعتماد على القائد يصل لدرجة كبيرة في نوع القيادة الاستبدادية.

ويرى (فرينكل) (Frniehel) أن التوحد بذوي السلطان يحدث كثيرا في حياتنا اليومية ويقوي التوحد في حالة فقد الفرد لسيطرته على العالم الخارجي لوجود عقبات لا يستطيع التغلب عليها، ويشبه (فينكل) ذلك بنكوص الفرد إلى الفترة الأولى من تكون الأنا والذي كان الطفل فيها في حاجة إلى تقدير الراشدين وإلى حبهم له لأنه يرى فيهم مخلوقات قادرة على تحمل كل شيء. كما أن (ألكسندر) (Alexander) يقل في هذا الصدر أيضا أن موقف الأفراد الانفعالي من قائدهم له نفس صفات الطفل من والديه. وهنا يجب أن نوضح بصورة أكثر رأي (ريدل) (Redl) في موضوع القيادة إذ يقول في كتابه الانفعال الجماعي والقيادة، أنه قد وضع لفظ الشخص المركزي بدلا من لفظ القائد. ويدل لفظ الشخص المركزي على قائد معين من الخارج أو على قائد تنتخبه الجماعة من تلقاء نفسها، ويعطي تعريفا للشخص المركزي بأنه: الشخص الذي تؤدي العلاقة الانفعالية به إلى إثارة العمليات الخاصة بتكوين الجماعة في نفوس أفراد الجماعة، وتتميز الأدوار التي يقوم بها الشخص المركزي بثلاث خصائص وهي: اما باعتباره موضوعا لتوحد أساسه حبهم له أي حب أعضاء الجماعة للقائد أو خوفهم منه. أو باعتباره موضوعا لإشباع دوافع أعضاء الجماعة وحاجتهم المختلفة، أو باعتباره أخيرا سندا لأنا أفراد الجماعة في أي وقت من الأوقات خاصة الشدة، ويقول (ريدل) تنتج العلاقات والروابط الانفعالية بين أعضاء الجماعة نتيجة هذه العلاقات بالشخص المركزي. (أبو النيل، 2009، ص ص 501– 502)

8–9– نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership):

إن هذه النظرية ترتبط بالقدرة على تحويل الرؤية إلى واقع ملموس، فهي تفترض أن كل قائد له الاستطاعة على تحويل أفراد منظمته وجعلهم أكثر اهتماما ووعي بأهمية المهام المكلفين بها مع مساعدتهم على بسط تطلعاتهم إلى ما هو أبعد من أهدافهم الشخصية وذلك لأداء مهمة المؤسسة على أحسن وجه.

إن القائد في هذه الحالة، مع استطاعة تحويل العاملين معه على المستوى النفسي والتسييري يستطيع أن يأخذ الكثير من العاملين معه عندما يناشد قيمهم العليا، طالبا منهم تجاوز الواقع الحالي إلى رؤية أفضل مع تحويلها إلى واقع ملموس، إن هذا التوجه نلمس فيه بعد مدرسة العلاقات الإنسانية (مسلم، 2016، ص ص 144– 145)

يستخدم القادة الكاريزماتيين أو التحويليين الكاريزما لإلهام أتباعهم، حيث يتحدثون إلى الاتباع حول مدى أهمية أدائهم، ومدى ثقتهم في الأتباع، ومدى استفادتهم منهم، وكيف يتوقعون أن يتجاوز أداء المجموعة التوقعات، فمثل هؤلاء القادة يستخدمون الهيمنة، والثقة بالنفس والحاجة إلى التأثير لزيادة جاذبيتهم وفعاليتهم القيادية.

يعمل القائد التحويلي على تغيير المنظمة من خلال تطوير الرؤية، وايصالها إلى الأعضاء في المنظمة، وبناء الثقة في هذه الرؤية، وتحقيقها من خلال تحفيز الأعضاء، ويساعد القائد الأعضاء على دراك الحاجة إلى تنشيط المنظمة من خلال تطوير الحاجة الملحة للتغيير، والتغلب على مقاومة التغيير وتجنب الحلول السريعة للمشاكل، كما أن تشجيع الأعضاء للعمل كمدافعين عن أخطاء القائد، وبناء الشبكات خارج المنظمة، والتفاعل مع المنظمات الأخرى، وتغيير العمليات الإدارية لمكافأة الفوز في المنافسة، كما يخلق القائد التحويلي رؤية جديدة ويعبئ للالتزام بها من خلال التخطيط وتعليم الآخرين، ويبني الثقة من خلال إظهار الخبرة الشخصية والنزاهة والثقة بالنفس، ويمكن للقيادات الكاريزمية أيضا تغيير تكوين الفريق، وتعديل عمليات الإدارة، على إضفاء الطابع المؤسسي على التغيير من خلال استبدال الشبكات التقنية والسياسية والثقافية والاجتماعية القديمة بأخرى جديدة، وإنشاء نظام مراقبة لمتابعة التغيرات وتقييم تقدم الجهود، ووضع خطة للحصول على الدعم من الآخرين في المجتمع من خلال الاتصال الشخصي أو أي وسائل أخرى، كما يحفز القائد التحويلي الاتباع على تحقيق توقعاتهم الأصلية من خلال زيادة وعيهم بأهمية النتائج المعينة وطرق تحقيقها، من خلال جعل العمال يتخطون مصلحتهم الشخصية إلى فريق العمل والمنظمة.

(Robert H. 2009, pp 25- 26)

والقادة التحويليين هم مجموعة فرعية من القادة الكاريزميين، وهم هم أفراد يسعون إلى احداث تغييرات جوهرية إيجابية في المنظمات، وهذا النوع من القادة يخلق تحولا غير روتيني للمنظمة بإلهام الفريق لتحقيق أهداف المنظمة والتي هي ليست علنية لمصلحتهم الذاتية، ويمكن حصر بعض السمات السائدة المرتبطة بالقائد التحويلي على النحو التالي:

8-9-1-الرؤية: القدرة على تصور الحالة المطلوبة للمشروع أو الفريق أو المؤسسة بشكل واضح.

8-9-2-التواصل: القدرة على نقل الأفكار والخطط بشكل فعال، وعادة ما يكون من خلال المهارات اللغوية العالية، بما في ذلك استخدام الصور البيانية اللغوية، والثقة بالنفس، والقدرة على إظهار الشخصية الأخلاقية والنزاهة بشكل ثابت.

8-9-3-العمل: القدرة على اتخاذ القرارات بسهولة وقبول المسؤولية وبالتالي اكتساب زخم التقدم والحفاظ عليه. (Jeffrey k. 1998, pp 25- 26)

الجدول 04: المكونات السلوكية للقيادة الكارزمية والقيادة غير الكارزمية

المكونات	القيادة الكارزمية	القيادة غير الكارزمية
العلاقة بالوضع الراهن	يعارض الوضع الحالي ويسعى جاهدا لتغييره.	يتوافق مع الوضع الحالي ويسعى للحفاظ عليه.
الأهداف المستقبلية	رؤية مثالية عالي للغاية متباينة مع الوضع الحالي.	الهدف لا يتعارض مع الوضع الحالي.
جاذبيته	الرؤية المثالية والمشتركة تصنع منه بطلا، والبطل دوما يستحق التقليد.	الرؤية المشتركة تجعله محبوبا.
الثقة	من خلال تحمل مخاطر وتكلفة شخصية كبيرة.	لا يهتم بالدعوة الموجهة في محاولات الاقناع.
الخبرة	خبير في استخدام وسائل غير تقليدية لتجاوز النظام الحالي.	خبير في استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف في اطار النظام الحالي.
السلوك	غير تقليدي، غير معياري.	تقليدي يتوافق مع المعايير الحالية.
حساسية البيئة	ارتفاع الحاجة إلى حساسية البيئة من أجل تغيير الوضع الحالي.	انخفاض الحاجة إلى حساسية البيئة للحفاظ على الوضع الراهن.
التعبير اللفظي	صياغة قوية للرؤية المستقبلية، والدافعية للقيادة.	ضعف القدرة على التعبير عن الأهداف، والدافعية للقيادة.
أساس السلطة	قوة الشخصية على أساس الخبرة والاحترام والاعجاب به على أنه بطل فريد.	قوة الموقف والشخصية، على أساس الكفاءة والخبرة.

علاقة القائد والأتباع	نخبوي، نظم ومثالي، يسعى إلى مشاركة الآخرين في التغيرات المدعومة.	المساواة، ويسعى إلى الاجماع في الآراء والتوجيه.

(Robert. H, 2009, p 27)

9-نماذج للسلوك القيادي:

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

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

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

وقد عرف بلاك الأنماط الخمسة على النحو التالي:

9-1-1- القيادة الانسيابية (1 . 1):

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

9-1-2- القيادة السلطوية (1 . 9):

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

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

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

9-1-4- القيادة المتوازنة (5 . 5):

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

9-1-5- قيادة الفريق (9 . 9):

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

9-2- نموذج ليكرت (Likert):

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

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

9-2-1- النظام الأول: يستخدم من قبل القائد الذي لا يثق بأتباعه، مما يجعله يولد الخوف لديهم نتيجة التهديد والعقاب.

9-2-2- النظام الثاني: يستخدمه القائد الذي يجد لديه بعض الثقة بمرؤوسيه إلاّ أنّه يحتفظ بصلاحية اتخاذ القرارات بالرغم من أنّه يعطي تفويضًا بسيطا للتنفيذ.

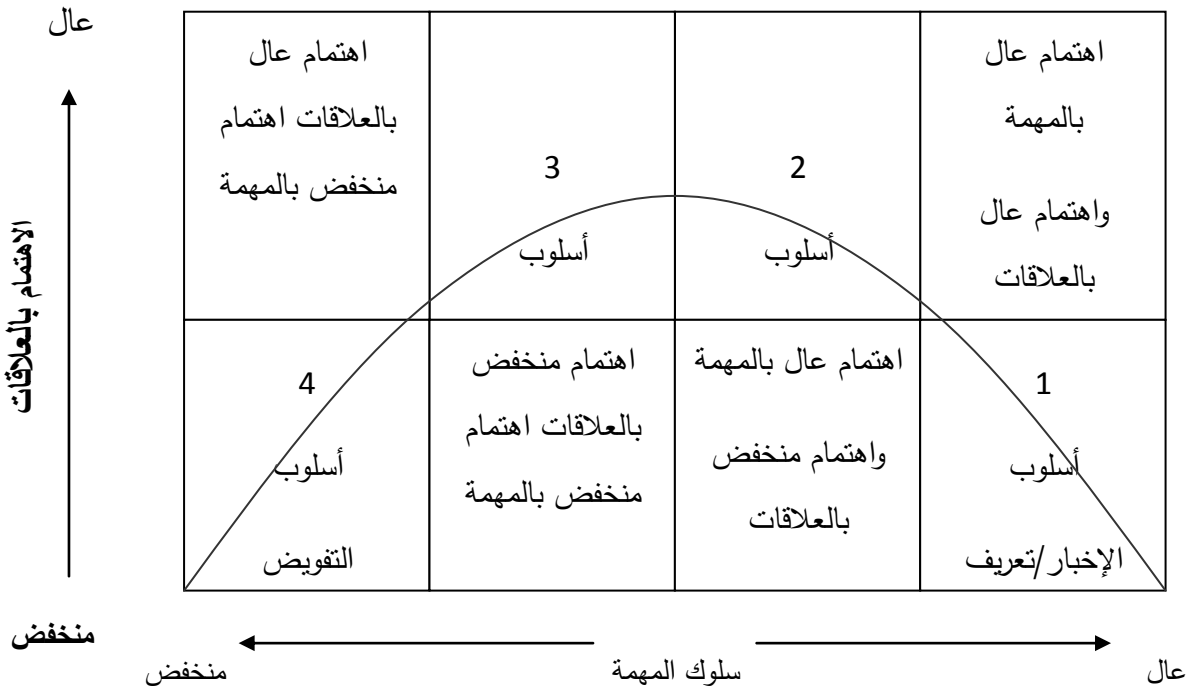
9-2-3- النظام الثالث: يوجد في هذا النظام مستوى كبير من الثقة غير المطلقة، فالقائد يفوض القرارات التنفيذية ويحتفظ لنفسه بقرارات السياسات العامة.

9-2-4-النظام الرابع: وفيه لا يشك القائد أبدًا بمرؤوسيه كما أنّه يشعر بالثقة العالية فيهم، ولذا فإنّه يتقاسم صلاحيات اتخاذ القرارات في كل المستويات، ويمكن وصف هذا السلوك القيادي على أنّه قائم على الثقة الكاملة في كل الأمور المتعلقة بالعمل والعاملين. (القحطاني، 2001، ص ص86- 88)

9-3- نموذج هرسي وبلانشارد (Hersey and Blanchard):

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

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



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

ويمكن تلخيص الأساليب التي يعتمد عليها (نموذج هرسي وبلانشارد) فيما يلي:

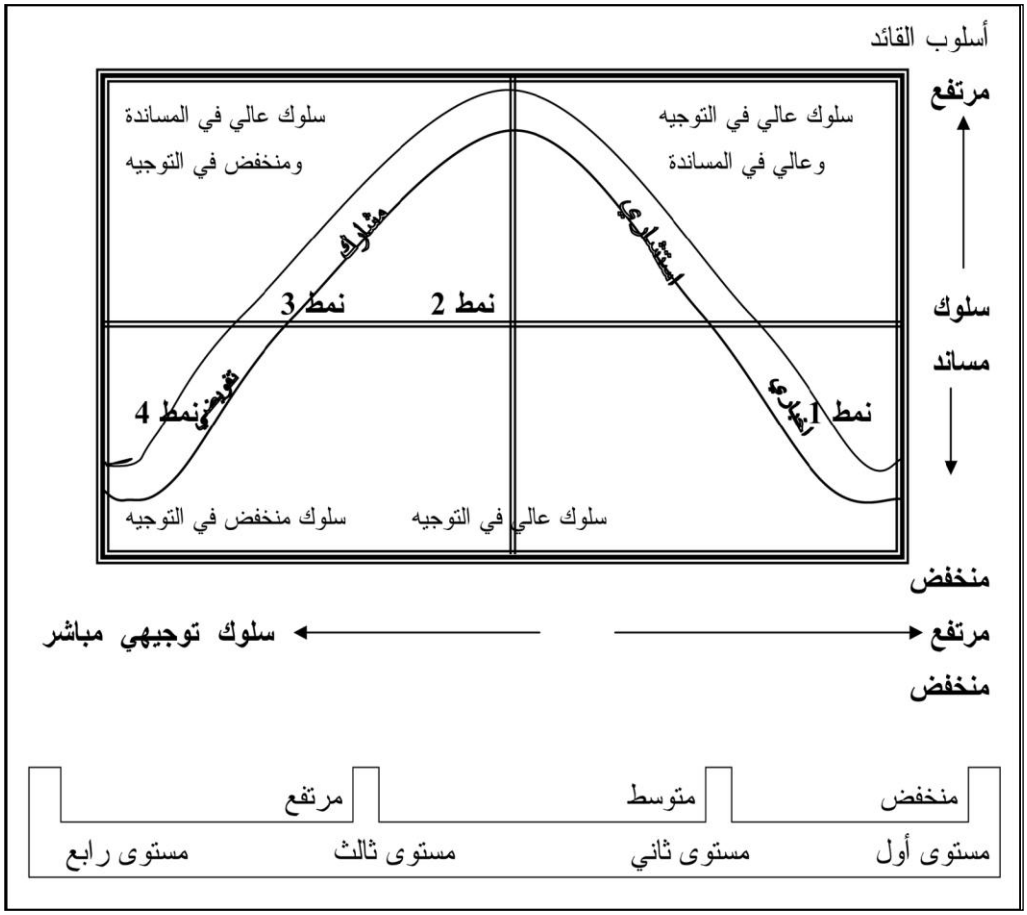
9-3-1-الأسلوب الأول: تعريف / توجيه: فعندما لا يستطيع الأتباع تنفيذ المهمة، ويكونون غير مدفوعين (أي لا تتوفر لهم دوافع كافية) عندئذ يقوم القائد بدور توجيهي كبير حيث يعرفهم ماذا يفعلون دون اهتمام كبير بالعلاقة، وربما يوفر القائد أيضا بنيانا للعمل لكل من الوظيفة وكذلك من خلال تحديد كيفية السيطرة أو التحكم في الأشخاص.

9-3-2-الأسلوب الثاني: ترويج / تدريب: عندما يرغب الأتباع في القيام بالوظيفة ولكن ينقصهم المهارات أو المعلومات فإن القائد يتحول إلى جذب الأتباع من خلال التصرف بطريقة أكثر مودة وصداقة ويحاول حث الأتباع على إكمال القيام بالمهمة.

9-3-3-الأسلوب الثالث: المشاركة / الدعم: عندما يكون الأتباع قادرون على أداء المهمة لكنهم يرفضون القيام بها لا يحتاج القائد للقلق بشأن تعريفهم بما يجب عليهم أن يقوموا به، بدلا من ذلك فإنه يهتم باكتشاف لماذا يرفض التابع وبالتالي يستميله ويحثه على التعاون لأداء المهمة.

9-3-4-الأسلوب الرابع: التفويض: عندما يكون الأتباع قادرون على أداء المهمة ولديهم الدوافع للقيام بها فإن القائد يستطيع أن يزكيهم واثقا في قدرتهم.(نوار، الشافعي، 2006، ص ص 60- 61)

أما (جراي)، فقد عبر عن نموذج هرسي وبلانشارد بالشكل التالي:



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

9-4- نموذج تاننباوم وشميدت (Schmidt and Tannenbaum):

من الانتقادات الموجهة سابقا للعمل على أساليب القيادة هو أنهم نظروا إلى أنماط كثيرة مصنفة على طرفي نقيظ إما باللون الأبيض أو اللون الأسود، وإن الأساليب الاستبدادية والديمقراطية أو الأنماط الموجهة نحو العلاقات، هي في الحقيقة متطرفة، في حين أن سلوك الكثيرين وربما أكثرهم، قادة الأعمال، سيكونون في مكان ما بين الاثنين، وهذا ما ذهب إليه اتجاه تاننباوم وشميدت.

حيث اقترح كل من (تاننباوم وشميدت)، فكرة أن سلوك القيادة يتغير على طول سلسلة متواصلة، وأنه كلما ابتعد المرء عن التطرف الاستبدادي، ازداد حجم المشاركة الثانوية والمشاركة في اتخاذ القرار، واقترحا أيضا أن هذا النوع من القيادة الذي يمثله التطرف الديمقراطي للتواصل نادرا ما سوف يواجهه في المنظمات الرسمية، ويمكن وضع أربعة أساليب قيادية رئيسية في نقاط على طول هذه السلسلة المتواصلة.

9-4-1- أسلوب الاستبداد(الرواية): يأخذ القائد القارات ويعلنها، ويتوقع أن يقوم بها المرؤوسين دون تساؤل أو شك، وهذا الأسلوب في حالة الطوارئ قد يكون الأنسب، وعادة ما تعتبره المجموعة مبرر طالما كان المناخ العام لتلك المجموعة داعما وناضجا.

9-4-2-أسلوب المقنع (الترويج): في هذه المرحلة من السُلم، يأخذ القائد جميع القرارات للمجموعة دون مناقشة أو استشارة، لكنه يعتقد أن المرؤوسين أكثر تحفيزا إذا اقتنعوا بأن القرارات جيدة، فهو يقوم بالكثير من التفسير (الترويج أو البيع) من أجل التغلب على أية مقاومة محتملة لما يريد القيام به، كما يبذل القائد الكثير من الجهد في خلق الحماس للأهداف التي حددها للمجموعة، ويميل هذا الأسلوب إلى ملائمة المواقف التي يكون فيها قائد المجموعة وحده من يمتلك المعلومات التي يجب أن يستند إليها القرار، والتي تتطلب في الوقت نفسه مستوى عالي جدا من الالتزام والحماس لدى جزء من أعضاء المجموعة إذا كان سيتم تنفيذ المهمة بنجاح.

9-4-3-أسلوب الاستشاري: وفي هذا الأسلوب القائد يستشير أعضاء المجموعة قبل اتخاذ القرارات، وفي الواقع يهتم بمشورتهم ومشاعرهم عند صياغة القرارات وبالطبع هو لا يقبل نصيحة المرؤوسين، لكن المرجح أنهم يشعرون بأنهم يستطيعون الحصول على بعض التأثير تحت أسلوب القيادة، وهذا يُبقي القرار والمسؤولية الكاملة عند القائد، ولكن درجة المشاركة من قبل الأتباع في اتخاذ القرار هي أكبر، ومن المرجح أن يكون هذا الأسلوب هو الأنسب عندما يكون هناك وقت للوصول إلى قرار مدروس وعندما تكون المعلومات التي يحتاج القرار إلى اتخاذها تقع بين عضاء المجموعة.

9-4-4-أسلوب الديمقراطي: باستخدام هذا الأسلوب، يضع القائد المشكلة بشكل مميز أمام مرؤوسيه ويدعوهم للمناقشة، ودور القائد هنا هو قيادة المؤتمر أو المجلس، أو رئيس المؤتمر، وليس زعيم اتخاذ القرار، ويكون القرار ناتجا عن المناقشة الجماعية، بدلا من فرضه على المجموعة بصفته رئيسها، وقد يكون هذا الأسلوب مناسبا في ظروف مشابهة للأسلوب الاستشاري إلا أنه من المرجح ألا يكون مناسبا إلا في الحالات التي تكون فيها طبيعة المسؤولية المرتبطة بالقرار هي رغبة أعضاء المجموعة في مشاركتها مع قائدهم، أو بدلا من ذلك حين يكون القائد مستعدا لقبول المسؤولية عن القرارات التي لم تخذها شخصيا. (*Bolden, R, 2003, PP 10-11*)

9-5- نموذج فيدلر (Fred Fiedler):

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

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

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

9-5-1-العلاقة بين القائد والمجموعة: يعتبر فيدلر هذا العامل أهم العوامل للتحكم في الموقف ويتعلق بدرجة الدعم التي يتلقاها القائد من المجموعة، فالقائد الذي يحظى بدعم المجموعة لا يحتاج إلى الاعتماد كثيرا على بقية العوامل الأخرى كقوة المنصب، أو هيكلة العمل للحصول على الدعم والتأييد، لأن المجموعة تتقبل قرارات القائد وتسعى للإنجاز.

9-5-2-هيكلة العمل: يعتبر فيدلر هذا العامل كثاني عامل في الأهمية ويعني درجة وضوح الإجراءات والأهداف فعندما يكون هناك تفاصيل أدق في المهام تكون هناك فرصة أكبر في الانجاز، وفي المقارنة نجد أن الأعمال غير المحددة الواجبات، (غير المهيكلة) لا يمكن التنبؤ بنجاح خطتها إلا بعد تحقيقها.

9-5-3- قوة المنصب: يعتبر فيدلر هذا العمل الأخير من ناحية الأهمية من بين العوامل السابقة للتحكم في الموقف حيث يحصل القائد من مركزه الوظيفي على السلطة التي تمنحه حق المكافأة، أو العقاب لموظفيه ومهما يكن القائد يتمتع بسلطات وظيفية فإنها لا تضمن تعاون كل العاملين، ولا تحمي من كيد أفراد أو مجموعات في التنظيم. (الطجم، السواط، 2003، ص ص197-198)

9-6- نموذج وليام ريدين النموذج الثلاثي الأبعاد في الإدارة (3D- Management):

أعد (وليام ريدين) برنامجا لتنمية المنظمة أسماه النموذج الثلاثي الأبعاد في الادارة، ويشتمل أيضا على بعدي (الاهتمام بالعمل) و(الاهتمام بالناس) بالإضافة إلى بعد (الفعالية)، وقد بنى هذا النموذج على أساس أنه يمكن للمدير أن يكون توجهه نحو أي من البعدين أو يتجاهلهما، وأن يجمع بينهما، ويعني ذلك إمكانية الاختيار بين أربعة أنماط، ونظرا لأن كلا منها يمكن أن يكون فعالا أو غير فعال، فان هناك ثمانية اختيارات للأنماط الإدارية المتاحة، وقد أسمى هذا النموذج الثلاثي الأبعاد، لأنه يمكن تمثيله بأبعاد ثلاثة: أربعة منها غير فعالة وأربعة مقابلة فعالة وبينها البعد الثالث: الفعالية ويقوم النموذج على دراسة هذه الاختيارات الثمانية وهي:

9-6-1- الانسحابي Deserter : لا يهتم بالعمل والعلاقات مما يجعله غير فعال وغير مكترث وتأثيره سلبي ومعوق.

9-6-2- البيروقراطي Bureaucratic: لا يهتم بإنجاز العمل فعلا ولكنه يتبع الإجراءات فهو يحقق الحد الأدنى كما تتطلبه الإجراءات.

9-6-3- التبشيري أو (الواعظ أو المجامل) Missionary: وغايته انسجام العاملين، لكنه يحجم عن أي شيء يهدد هذه العلاقات.

9-6-4- المنمي Developer: وهو الذي يضع ثقته في الناس، ويرى أن عمله الأساسي هو تنمية قدرات ومواهب الآخرين، واستثارة دوافع الأفراد نحو التنمية الذاتية حتى وإن لم يكن هناك حاجة لها في العمل.

9-6-5- الأوتوقراطي Autocratic: يضع العمل فوق أي اعتبار.

9-6-6- الأوتوقراطي العادل المستنير Benevolent Autocratic: يهتم بالعمل ويثق في نفسه ويتقبله الآخرون.

9-6-7- الموفق Compromiser: يهتم بالعمل وبالعلاقات ولكنه غير فعّال، يعترف بفوائد الاهتمام بالعمل والعلاقات بينه وبين الناس، لكنه غير قادر على، أو ليست لديه الرغبة غي أن يتخذ قرارات سليمة، ومن أهم الصفات المعروفة عنه التخبط ومحاولات التوفيق بين مختلف الاتجاهات، وأكبر ما يؤثر على قراراته هو أحدث أو أكبر ضغط يوجه إليه، يحاول أن يقلل بقدر الإمكان من

المشكلات الدقيقة أكثر مما يفعل لرفع الإنتاج في المدى الطويل، كما أنه يحاول أن يرضي بقدر الإمكان كل من يستطيع التأثير على حياته المهنية.

9-6-8- التنفيذي Executive: يهتم بالعمل وبالعلاقات وهو فعال، يرى عمله في أن يكرس أقصى قدر من جهد الآخرين إلى ما يتعلق بالعمل سواء على الأمد القصير أو الطويل يضع مستويات عالية للأداء والإنتاج، ويعترف بأنه يجب عليه أن يعامل كل فرد على أساس مبدأ الفروق الفردية وتوقعاته من الناس، هو فعال لأنه يظهر للجميع ولاءه، كما أن كفاءته في العمل في هذين البعدين تؤدي إلى الإنتاج الأمثل.

كما تجب الإشارة إلى أن نموذج (وليام ريدين) يختلف عن نموذج (بلاك وموتون)، وعن نموذج النظم أو الأنساق الأربعة (ليكرت)، لأنه يفترض وجود أربعة أنماط فعالة، بينما يفترض النموذجان الآخران وجود نمط واحد فقط فعال، ولذلك فإن نموذج (ريدين) أل ارتباطا بالاعتبارات الأيديولوجية وأكثر واقعية من حيث اعتبارات الموقف، وهو يؤكد على أنه لا يوجد طراز اداري واحد فعال بمفره، لأن فعاليته تعتمد على الموقف الذي يستخدم فيه. (مليكة، 1989، ص ص 422- 423)

9-7- نموذج ويلسون لرنينغ (Wilson Learning) DISC :

يرتكز نموذج (DISC) الخاص بـ (Wilson Learning) على درجة التوجيه وهي أنماط السلوك القيادي للقائد ويقابلها درجة الدعم والمساندة، والتي تتمثل في مظاهر ومواصفات أنماط السلوك القيادي، وقد حدد (Wilson Learning) الأنماط القيادية التالية:

9-7-1- القائد المسيطر: ومن المظاهر والمواصفات التي يتميز بها أنه يقبل التحديات ويحب السيطرة والسلطة مع الآخرين، يستجيب جيدا للمواقف التي تتطلب عملا محددا وفي وقت محدد، يحب الاعتراف به والتقدير له، سريع الانكماش بسبب نقص الاهتمام أو المواقف المتغيرة، ومن صفاته، (قوي، متكبر، متغطرس، شجاع، مسيطر، متفائل، منافس، مصرّ).

9-7-2- القائد المؤثر: ومن المظاهر والمواصفات التي يتميز بها أنه، فراشة اجتماعية، أو بائع مقنع، يلهم الآخرين في أحسن حالاته لأداء العمل، متعدد المواهب خاصة في مجالات الابداع والاتصالات، يساعد على تماسك المجموعة وقت المصاعب ويمكن أن يكون حليفا للقائد، يصلح أن

يكون قائدا للأعمال غير المستعجلة، ومن صفاته، (مقنع، جريء، جسور هادئ، ساحر، مرح، كريم، كثير الكلام، يصعب إرضاؤه، مضحك، اجتماعي، مملوء بالطاقة والحيوية).

9-7-3- القائد المستقر: ومن المظاهر والمواصفات التي يتميز بها أنه، أكثر الشخصيات صلابة وحزما، ولا يحب التغيير، يخلق التوازن بين القائد المؤثر والقائد المسيطر بالرغم من أنه لا يوصف بالتوازن، يذّكر بالثوابت ويحرص على النظم واللوائح ويذكر بعدم تجاوزها، غير مرن في أسوأ حالاته، ومن صفاته، (شريف، صدوق، قانع أمين، حساس جدير بالثقة، يقوم بالواجب، منظم، غير مرن، رزين، وطني، دمث الخلق، محترم متواضع، مؤدب).

9-7-4- القائد المحافظ: ومن المظاهر والمواصفات التي يتميز بها أنه، يصلح أن يكون أو وسيطا، أو حليفا، شخصيته ممتازة تستطيع أن ترى أي مسألة بموضوعية، يستفاد من هذا النمط في الربط بين الآراء المختلفة في الفريق، يستطيع أن يقيّم ويحدد ردّة الفعل الصحيحة، لا يستطيع أن يأخذ موقفا صلبا تجاه مسائل معينة ويفصل الحل الوسط، لا يميل إلى التغيرات ويحرص على التدرج الشديد، ومن صفاته،(صبور، محافظ، حذر، حريص، دقيق، يصعب ارضاؤه، كريم، عطوف، مساعد متسامح، يدافع عن الآخرين، يحب التعلم، ذو ضمير حيّ، غير متعصب، متعاون).(العدلوني، 2000، ص ص 48، 50)

9-8-نموذج ماك جريجور (McGregor's Theory X & Theory Y Managers):

تعتبر من استراتيجية القيادة لدى المدراء الاستخدام الفعال لمفهوم الإدارة التشاركية المقترحة في كتاب (دوغلاس ماك جريجور) حيث كان لها تأثير هائل على المديرين، والمفهوم الأكثر انتشارا هو أطروحة (ماك جريجور) أن استراتيجية القيادة تتأثر من خلال افتراضات القائد عن الطبيعة البشرية، نتيجة لخبرته كمستشار، ولخص (ماك جريجور) مجموعتين متناقضتين من الافتراضات التي قدمها المديرون، ويمكن تلخيصها هذه الخصائص في الجدول التالي:

الجدول 05: خصائص النموذج x,y حسب (ماك جريجور)

النموذج x	النموذج Y
يعتقد مديرو النموذج X أن: – الانسان المتوسط العادي لديه الكراهية المتأصلة للعمل وسوف يتجنبه إذا أمكن ذلك. – بسبب هذه الخاصية البشرية يجب اجبار الناس (العمال والموظفين) على العمل والسيطرة عليهم أو توجيههم أو تهديدهم بالعقاب لحملهم على بذل مجهود اضافي وكاف من أجل تحقيق أهداف المنظمة. – إن الانسان المتوسط العادي يفضل أن يكون تحت التوجيه والقيادة، ويرغب في تجنب تحمل المسؤولية ومستوى الطموح لديه قليل نسبيا، وهو يريد الأمن فوق كل شيء آخر.	يعتقد مديرو النموذج Y أن: – بذل الجهد البدني والعقلي في العمل طبيعي مثل اللعب والراحة، والانسان المتوسط في ظل الظروف المناسبة، لا يتعلم فقط ليفهم ولكن للبحث عن المسؤولية. – سوف يمارس الناس التوجيه الذاتي والتحكم في النفس لتحقيق الأهداف الملتزم بها. – القدرة على ممارسة مستوى مرتفع من نسبيا من الخيال والابداع والبراعة في حل المشكلات التنظيمية على نطاق واسع وليس بصعوبة توزعها في السكان والمجتمعات. – والامكانيات الفكرية للإنسان العادي يجري استخدامها بشكل جزئي فقط في ظروف الحياة الصناعية الحديثة.

(*Bolden, R.,2003,P 07*)

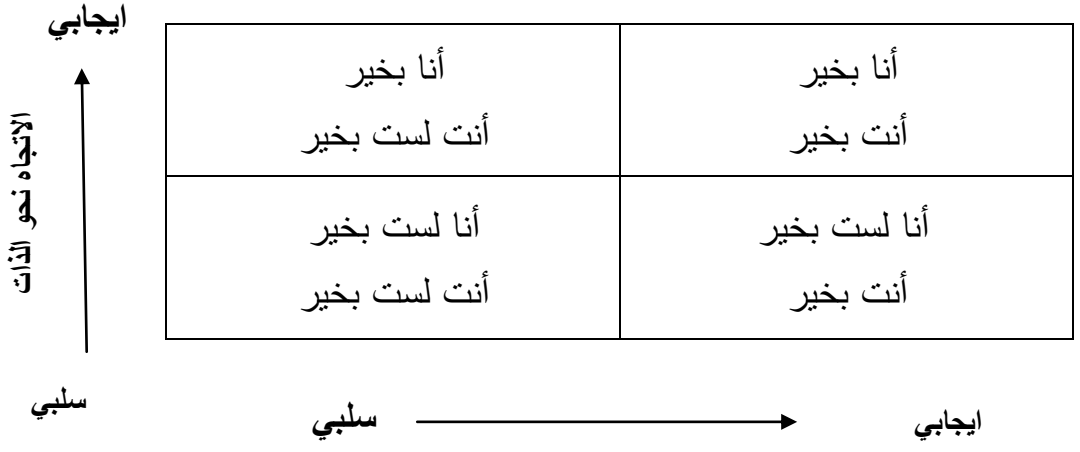
9-9-نموذج التحليل عبر التفاعل (TA) (ايريك بيرن) (Eric berne):

حين يتفاعل الناس ويستجيب كل شخص للآخر يحدث ما يسميه (ايريك بيرن) (Eric berne) تفاعل تبادلي، عبر تفاعل اجتماعي (Social transaction) وتسمى دراسة هذه التفاعلات الاجتماعية المتبادلة (التحليل عبر التفاعل التفاعل) (TA) (Transactional Analysis) وقد ابتكر ايريك بيرن هذا النوع من التحليل في مجال العلاج النفسي في الخمسينيات، وروج له في مجال التفاعلات العادية بين الناس في كتابه (الألعاب التي يمارسها الناس) (1964) والهدف من التحليل عبر التفاعل هو تحسين فهم ارتباط الناس بعضهم بالبعض الآخر، بحيث يمكن تحسين الاتصال بينهم وتحسين علاقاتهم الإنسانية، وطبقا لبيرن، فإن التفاعل بين الناس يكون واحد من ثلاثة مواقع سيكولوجية تعرف بحالات الأنا Ego-states، وهذه المواقع هي: الوالد (p) Parent، الراشد (A) Adult، والطفل (C) Child، ويمكن للشخص أن يعمل من أي هذه الحالات، فإذا كانت تسيطر

على الشخص حالة الأنا: الوالد، فإنه يسلك كما لوكان والدا يحمي أولاده ويصدر لهم النواهي والتعليمات وينقدهم ويعطف عليهم، أما حالة الأنا: الراشد، فإنها تظهر في سلوك يتسم بالعقلانية وتقدير الأمور واعتبار الحقائق وعدم الانفعال، أما حالة الأنا: الطفل فهي تعكس الانفعالات التي اكتسبها الشخص استجابة لخبرات الطفولة، وقد تكن تلقائية واعتمادية وخلاقة أو تمردية، والشخص في هذه الحالة مثله مثل الطفل يسعى للحصول على تأييد الآخرين ويفضل الثواب الفوري.

9-9-1-مواقع الحياة:

وينزع كل شخص إلى اظهار موقع من أربعة (مواقع حياة) وهو موقع يبدأ مع المراحل الأولى في الحياة ولا يسهل تغييره إلا عن طريق خبرات رئيسية، ورغم سيطرة موقع حياة معين، إلا أن مواقع أخرى قد تظهر من وقت لآخر في تفاعلات معينة، ولاستجابة المعبرة عن هذه المواقع تكون إما إيجابية (أنا بخير) و(أنت بخير) أو سلبية (أنا لست بخير) و(أنت لست بخير) وتنتج عن التقاطع بين الاتجاه نحو الذات ونحو الآخرين، حيث هناك أربعة مواقع ممكنة كما يوضحها الشكل التالي:



الشكل 06: نموذج ايريك بيرن. (لويس، 1989، ص، 428)

10-خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل كل ما يتعلق بالأنماط القيادية وسيكولوجيا القيادة، بداية بمفهوم القيادة إذ قدمنا عدّة تعاريف ومفاهيم للقيادة من عدّة أوجه اللغوية والاصطلاحية منها، ثم عناصر القيادة والمتمثلة في القائد والموقف والأتباع ثم أهمية القيادة في الإدارة في الجانب الاجتماعي للأفراد والجماعات، ثم قدمنا مفهومًا للقيادة الإدارية باعتبار أن الدراسة تتناول الأنماط القيادية لمدير

مؤسسات التعليم الثانوي، ثم تفصيلاً للقيادة والرئاسة مع مقارنة بسيطة، والأنماط القيادية الثلاث: النمط القيادي الديكتاتوري، الديمقراطي، والفوضوي، وبعدها تم التطرق لأهم نظريات القيادة وأكثرها شيوعًا والمتمثلة في نظرية السمات، نظرية الرجل العظيم، النظرية السلوكية، النظرية الوظيفية، النظرية التفاعلية، النظرية التبادلية، نظرية المسار الهدف، نظرية التحليل النفسي، نظرية القيادة التحويلية، وأخيرًا قدمنا نماذجًا للسلوك القيادي وقد اختصرناها على النماذج التالية: نموذج ليكرت، ونموذج بلاك وموتون، ونموذج هيرسي وبلانشارد، نموذج فيدلر، نموذج وليام ريدين الثلاثي الأبعاد،، نموذج، ويلسون ريدين، نموذج ماك جرجور (x y) نموذج التحليل عبر التفاعل.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

1- تمهيد

2- مفهوم الدافعية

3- تعريف الدافعية للإنجاز

4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

5- أهمية الدافعية

6- تصنيف الدوافع

7- خصائص الدافعية

8- العوامل المؤثرة في الدافعية

9- نظريات الدافعية

10- قياس الدافعية

11- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

يستخدم السيكولوجيون مفاهيم الدوافع، والحاجة والباعث والحافز، والغريزة بطرق معينة، فكل هذه المفاهيم عبارة عن تكوينات فرضية لعمليات داخلية تفسر السلوك لكنه لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، ويطلق اسم الحاجة Need على النقص المتصل بحالة جسمية خاصة أو بمتطلبات متعلمة أو الاثنين معا، فالإنسان يكون في حاجة إلى الطعام متى افتقر جسمه إلى الطعام ويكون في حاجة إلى الطمأنينة متى حل الخوف، ويشير الدافع إلى حالة داخلية تنتج عن حاجة، والتي تنشط وتثير السلوك والذي عادة ما يتجه نحو تحقيق تلك الحاجة النشطة والدوافع التي يبدو أنها تتكون إلى حد كبير عن طريق الخبرة تعرف بالدوافع Motivation لكن تلك التي ترضي حاجات فسيولوجية كالطعام والشراب تسمى بواعث Drives. أما مفهوم الغرائز فيطلق على الحاجات الفسيولوجية وأنماط السلوك المعقدة والتي تعتمد أساسا على الوارثة، ويفضل البعض اليوم إطلاق اسم (نمط الفعل الثابت) (Fixed Action) على الغرائز. (أبو النيل، 2009، ص 24)

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

2- مفهوم الدافعية:

يعرف (إدوارد موراي) الدافع بأنه عبارة عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستنتج من السلوك، وتعتبر الدافعية من العوامل الأخرى والتي تؤثر في السلوك، مثل الخبرات السابقة للفرد وقدراته، والموقف البيئي الذي يحدد الفرد نفسه

فيه، والدافعية تتضمن أيضا رغبة شعورية في شيء من الأشياء، والدافع هو مصطلح يشير إلى العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل، وقد ينتهي الدافع بالوصول إلى الهدف أو الحصول على إثابة. (رشاد موسى، 1994، ص105)

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

ويمكن تعريف الدافعية بأنها حالة داخلية في الفرد، تولد النشاط والحركة، وتوجه السلوك نحو الهدف، وبمعنى آخر فالدافعية هي مصطلح يطلق على مجموعة من الدوافع والرغبات والحاجات وما شابهها من قوى، وعلى ذلك فإنه عندما نقول بأن المديرين يعملون على إثارة دافعية المعلمين فهذا بعني أنهم يقومون بعمل الأشياء التي يرجون من ورائها إشباع دوافع العاملين وحاجاتهم ورغباتهم بما يؤدي إلى أن يتصرف هؤلاء العاملون بالحالة المرجوة أو المرغوب فيها.

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

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

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

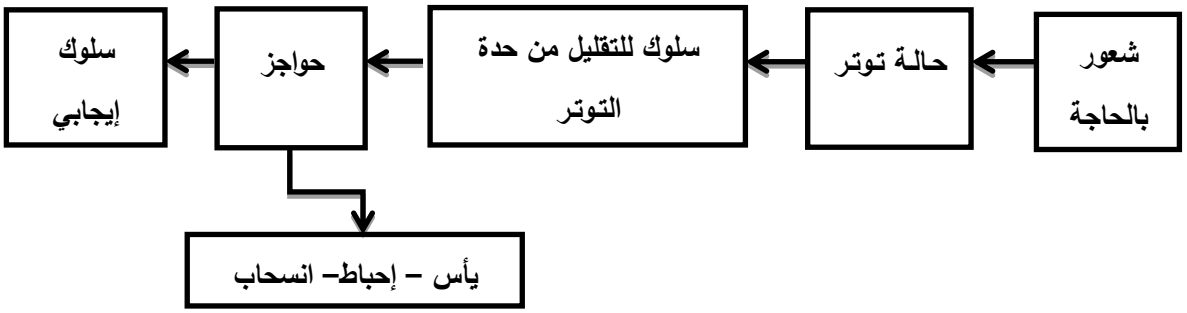
والدافع يتم تقسيمه أو تحليله إلى عنصرين اثنين هامين، ذلك أن مصطلح الدافع يشير أولا إلى العملية الداخلية التي تضطر الشخص إلى الفعل، والدافع قد يتأثر بالبيئة الخارجية، ولكن الدافع ذاته داخلي ثم إننا نجد ثانيا أن الدافع قد ينتهي بالوصول إلى هدف أو حصول إثابة.
(موراي، 1988 ص28)

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

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

- عرف (يونج): (P T Young) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
- وعرفها (ماسلو): (A H Maslow) بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة ومركبة وعامة وتمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.
- وعرفها (ستاتس): (Staats) بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم.
- وعرفها (كاجان): (J Kagan) بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.
- وعرفها (هب): (Hebb) بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.
- وعرفها (ماكليلاند): (D. Mcclelland) أنها تعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.
- وعرفها (فيذر): (N. T. Feather) بأنها استعداد شخصي ثابت نسبيا قد يكون له أساس فطري ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها. (خليفة، 2000، ص69)
- وتعرف على أنها قوة دافعة توثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. (يونس محمد، 2012، ص14)

- وتعرفها (العناني) على أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وانما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي، أو من الشواهد السلوكية. (العناني، 2008، ص125)
- ويعرفها (آن تايلو، وآخرون) على أنها عملية أو سلسلة من عمليات تبتدئ على نحو ما بسلسلة متوالية من السلوك الهادف وتوجهها وتثابر عليها، وفي المآل توقفها، إلا أن السلوك الهادف تسديد التنوع (آن تايلور، وآخرون، 1996، ص216)



الشكل 07: دوافع السلوك. (الطجم، السواط، 2003، ص109)

ويرى (فؤاد بهي السيد) أن الدافع النفسي على أنه حالة من التوتر تنشأ من تفاعل من تفاعل غير متوازن بين تركيب أجهزة الكائن الحي ووظيفة هذه الأجهزة في وجود عناصر مختلفة نفسية كانت أو بيولوجية، وأن هناك أكثر من مقبول لنشاط الدوافع عند الانسان كما يشير إلى مفهوم نشاط الدافع أو كما يسميه ميكانيكية الدافع وأنه نشاط الدافع له ثلاث مراحل متميزة هي:

- **مرحلة الإلحاح:** وهي المرحلة التي يتسارع فيها معدل التوتر ويتزايد ويصبح الدافع واضحا تماما في المجال الإدراكي للفرد كما يتحول ما عداه من عوامل ومتغيرات إلى أرضية أو خلفية لهذا المجال.

وفي هذه المرحلة نجد أن علاقة الفرد بالآخرين من أفراد الجماعة تتخذ صيغة مميزة قد يغلب عليها التنافس أو التعاون مع أفراد آخرين أو الانضمام إلى عشائر أو تنظيمات Organizations أو نظم Systems حيث يبحث الفرد وبطريقة واضحة عن حاجاته التي تتعلق بإشباع هذا الدافع النشط أو قد تضطرب هذه العلاقة بين الفرد والجماعة، نتيجة لارتفاع درجة الإلحاح عن درجة قدرة الجماعة في توفير الإمكانات المناسبة لإشباع دوافع الفرد.

وفي هذه المرحلة كذلك نجد أن علاقة الفرد بالجماعة قد تميزت بنوع خاص من الحراك Mobility حيث يكون أهم خصائص هذا الحراك محاولة انتقال الفرد إلى مراكز الاهتمام، بل ربما تعدى هذه المراكز إلى بؤرة الزعامة والقيادة في الجماعة.

- **مرحلة الإشباع:** وهي المرحلة التي يتم فيها إشباع الدافع وتحيق الحاجة سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية، وتتميز هذه المرحلة بدرجة الاكتفاء أو الرضى التي تتصل بأداء الفرد وسلوكه، وتختلف هذه الدرجة من فرد لآخر ومن موقف إلى موقف ويعتمد ذلك على نوعية الدافع ودرجة نشاطه وشدته، كما يعتمد أيضا على مستوى طموح الفرد وصورة ذاته ومفهومه عن الآخرين.

وفي هذه المرحلة نجد أن العلاقة بين الفرد والجماعة اتخذت صيغة أخرى غير تلك التي كانت عليها في المرحلة السابقة، حيث نلاحظ أن هذه العلاقة تتميز بتنظيم من نوع خاص حيث يقل فيه الحراك إلى الحد الأدنى وتصبح العلاقة بين الفرد والجماعة مجموعة من الشرائح المتتالية حيث يكون لكل شريحة درجة مختلفة من الاستقرار النسبي، وفي نهاية مرحلة الاشباع تتبلور العلاقة بين الفرد والجماعة وتتخذ صورتها المحددة، وخاصة أن هذه العلاقة قد خضعت لعملية تقييم ضمني يقوم به الفرد من حين لآخر.

- **مرحلة الاتزان:** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل نشاط الدافع حيث يتم التوافق أو التعادل في عملية التفاعل بين تركيب أجهزة الفرد ووظائف هذه الأجهزة، ومن ثم يحدث التوازن بين الفرد وبين عناصر البيئة الخارجية، ويصل الدافع إلى مرحلة من الاستقرار هي مؤقتة بطبيعة الحال وذلك إلى أن ينشط من جديد.

وفي مرحلة الاتزان أو التوازن نلاحظ أن علاقة الفرد بالجماعة قد اتخذت صيغة الاستقرار ولكنه الاستقرار المؤقت الذي لابد وأن يعود إلى النشاط مرة أخرى، وربما كان هذا أهم ما يميز استقرار الدافع، أو بمعنى آخر علاقة الفرد بالجماعة في هذه المرحلة الأخيرة تكون علاقة الاتزان الحركي وليس الاتزان الساكن. (السيد، عبد الرحمان، 1999، ص ص 40، 42)

3 -تعريف الدافعية للإنجاز:

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

وعرف (موراي) الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (خليفة، 2000، ص ص 88- 89)

ويرى (موراي) أيضا أن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع انجاز ذلك بسرعة، وبطريقة استقلالية بقد الإمكان، كما تتضمن الحاجة إلى الإنجاز تخطي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة، وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرد المدفوع بقوة الإنجاز هو فرد يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم، ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لمل لديه من قدرات وإمكانيات.

ويعتقد (موراي)، أن الحاجة إلى الإنجاز أعطيت اسم قوة الإرادة في كثير من الأحيان، وتتداخل مع بعض الحاجات الأخرى كما تعد من أهم الحاجات النفسية. ويرى أن الحاجة إلى الإنجاز تندرج ضمن حاجة كبرى أشمل وهي الحاجة إلى التفوق need for superiorty، ويحللها (بول توماس يونغ) (P. T. Young) (1961) إلى ثلاث حاجات فرعية هي:

- الحاجة إلى الإنجاز.
- الحاجة إلى المركز الاجتماعي.
- الحاجة إلى الاستعراض.

ويمكن الإشارة إلى الدافع إلى الإنجاز على أنه حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة مستمرة. (معمرية،2012، ص 48)

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

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

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

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

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

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

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

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

3-1- مكونات الدافعية:

يرى السيكولوجي الأمريكي (جوي بول جلفورد) (1959) (J. P. Guilford) أن الدافع إلى الإنجاز يتضمن ثلاثة متغيرات تبين الفروق الفردية في الرغبة في النجاح، وهي: الطموح العام General Ambition، المثابرة Persistance، الاحتمال Endurance.

ويتضمن الدافع إلى الإنجاز كذلك الرغبة والميل إلى الأداء السريع للمهام، والاتقان في العمل، واختيار أفضل الطرق للإنجاز، والتنافس، والتميز وتحمل المسؤولية، ويشمل الدافع للإنجاز عددا من المكونات منها: معرفة الهدف، السعي الجاد إلى تحقيقه، جودة الأداء، تعديل المسار، الضبط الذاتي.
(معمرية،2012، ص 50)

يرى (كوهين) (1969) أن الدافعية تتكون من أربعة أبعاد هي: الإنجاز، الطموح، الحماسة، والإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة.

أما حسين (1988) فقد استخلص ستة عوامل مكونة للدافعية، وهي: المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز، والتفاني في العمل والتفوق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات، وفيما يلي عرض جدول ملخص لأهم الاتجاهات المفسرة للدافعية.

الجدول 06: يوضح الاتجاهات النفسية وتفسيرها للدافعية.

الاتجاهات النفسية	تفسيرها للدافعية
الاتجاه السلوكي	هي حالة تسيطر على سلوك الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المنشود.
الاتجاه المعرفي	يعتقد أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية ليس بواسطة التعزيز والعقاب، ولهذا الاستجابات مبنية على التفسيرات المقدمة للأحداث.
الاتجاه الانساني	يركز على الحرية الشخصية والقدرة على الاختيار واتخاذ القرار والسعي الذاتي للنمو والتطور، التوجه نحو إشباع الحاجات والرغبات، وتحقيق الدات.
الاتجاه المعرفي الاجتماعي لباندورا	حسب باندورا، فإنه يعتمد على الأفكار والتوقعات حول النتاج الممكن للسلوك وإحساس الفرد بالكفاية لذاته ووضع الأهداف، فتحقيق الهدف يؤدي إلى الشعور بالرضا والاشباع وبالتالي تحقيق الذات.

(سليماني، 2016، ص 679)

ويرى (دافيد اوزبيل) (1996) (D. P. Ausubel) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل في الدافعية للإنجاز وهي:

– **الدافع المعرفي:** الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، بمعنى أن الفرد يحاول أن يشبع حاجته إلى المعرفة والفهم، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما يقوم به من مهام بكفاءة أعلى.

– **توكيد الذات:** وبمعنى آخر توجه الأنا أو الذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته.

– **دافع الانتماء:** مما يتجلى في الاعتماد على تقبل الآخرين، ويتحقق الإشباع من مثل هذا التقبل، بصرف النظر عن السبب وراء دلك. بمعنى أن الفرد يستعمل نجاحه بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، ويؤدي الوالدان دورا فعالا كمصدر أول لتحقيق إشباع حاجات الانتماء هذه لدى طفلهم، ثم يأتي بعد ذلك غالبا دور المعلم كمصدر آخر لإشباع هذا الدافع للانتماء.

ويظهر الدافع إلى الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوق، وتحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهام السامية، والدافع للإنجاز ليس ضروريا للاستمرار في الحياة، وليس له أول فيزيولوجية واضحة لدى الانسان، فإذا انصب اهتمام الفرد على إشباع إمكاناته وقدراته، فإن الدافع للإنجاز قد يصنف على أنه دافع إلى النمو، أما إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد، فيمكن اعتبار الدافع إلى الإنجاز، في هذه الحالة، دافعا اجتماعيا.(معمرية،2012، صص 51– 52)

4 – بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

4–1– المنبه (المثير):

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

4–2– الدافع والباعث:

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

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

4-3- الحافز:

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

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

ويمكن تصنيف الحوافز إلى أربعة أنواع.

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

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

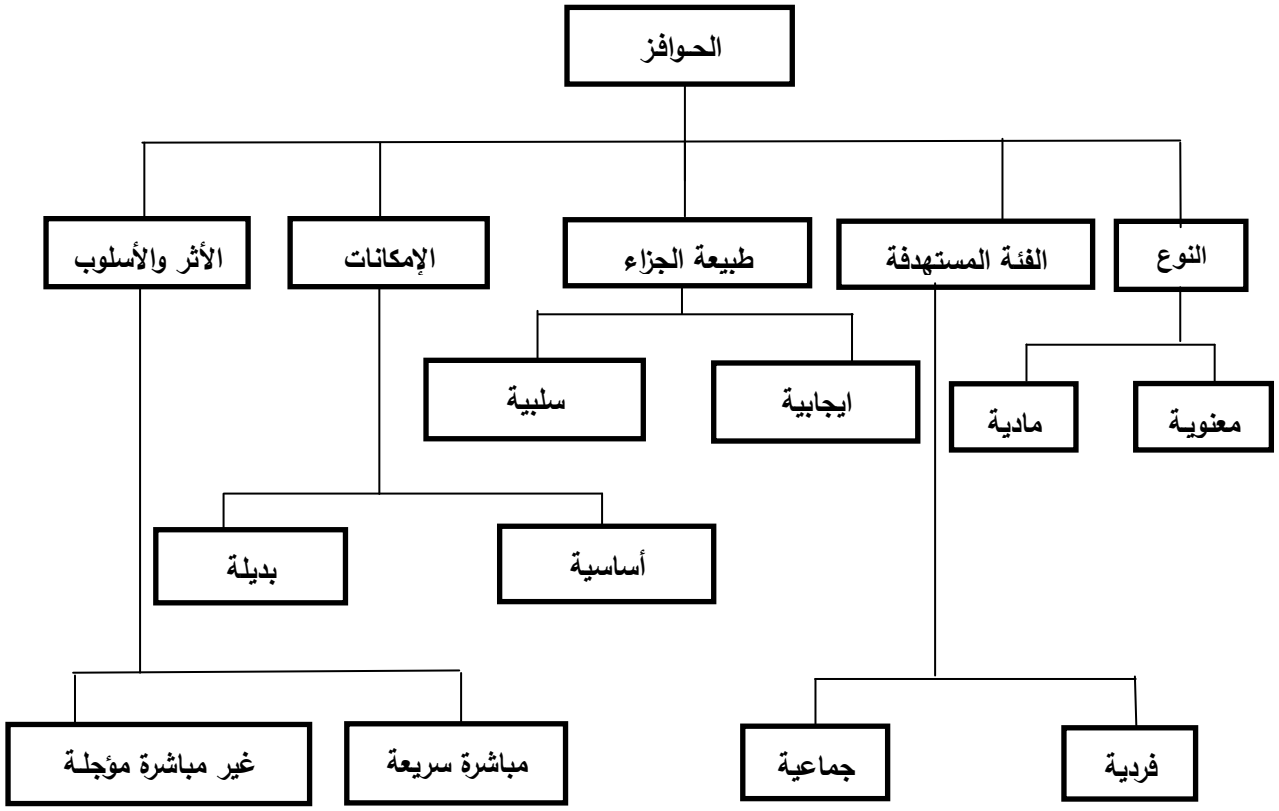
4-3-3- الحوافز المادية: وتتمثل في العلاوة، الترفيع إلى مستوى إداري أعلى، تخصيص جزء من الأرباح للعاملين، وتحسين ظروف العمل.

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

(الطجم، السواط، 2003، ص ص109- 110)

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

ونجد أن (ود ورث) قد تحدث في نفس الوقت عن البواعث أو الحوافز والدوافع مؤثرا هذين التعبيرين على الغرائز، وإن تساوت أقدار الألفاظ في الأداء وفي نشاط الكائن الحي، فكان يتحدث عن حافز الأمومة بدلا من غريزة الأمومة، وعن دافع الاستكشاف، ودافع المقاتلة، ودافع الغضب ويلاحظ هنا لفظة غريزة قد استبدلت بها لفظة دافع، وعرف الباعث بأنه: حالة أو موجة عند الفرد ينزع به إلى سلوك محدد ويحدوه إلى السعي نحو أهداف معينة. (الجسماني، 1994 ص267)



الشكل 8: أنواع الحوافز (درة، الصباغ، 2008، ص412)

4-4- الحاجة: هي حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتنزع به إلى إشباعها أو اختزالها، فعندما لا نكون قد تناولنا طعاما منذ مدة نبدأ بالشعور بالجوع، أي

نشعر بأننا في حاجة إلى الطعام، ويتلخص هنا في إشباع حالة النقص أو الحاجة، وليست الحاجات كلها متصلة بالدوافع الأولية الفيزيولوجية كالجوع والعطش فان الإنسان يكشف أيضا عن حاجة إلى التحصيل والتجميع والتقبل الاجتماعي، وهذه حاجات متعلمة، وتكشف الحاجات المتعلمة عن اختلاف كبير من شخص إلى آخر أكثر مما تكشف من الحاجات الفيزيولوجية التي تعد أكثر أساسية، وبوجه عام كلما طال حرماننا كانت حاجاتنا أقوى، الحاجة إذا هي الجانب الداخلي المثير للدافع.

(أحمد عبد الخالق 1999، ص296)

4-5-الهدف والغرض: الهدف هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا، أما الغرض فهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها. (راجح، 1968 ص67)

4-6-الإحباط: حينما تستثار الدوافع بواسطة منبهات داخلية أو خارجية، يتجه النشاط نحو بواعث أو غايات لها ارتباط بالحاجات أو الدوافع المثارة، ويقابل هذا النشاط أحد أمرين:

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

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

4-7-الغرائز: الغرائز عند الإنسان هي ما لديه من استعدادات فطرية تدفعه للقيام بسلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين، ومن الغرائز التي أثبت وجودها مكدوجل:

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

5- أهمية الدافعية: تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

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

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

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

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

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

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

(الكبيسي، 1999، ص102)

6-1- التصنيف الأول: شخصية-اجتماعية:

6-1-1-الدوافع الشخصية: هي الدوافع التي يمكن للفرد إشباعها بشكل مستقل ودون ضرورة لوجود الآخرين وتأييدهم للنجاح في إشباعها وذلك مثل تحقيق الذات، تأكيد الذات، استقلال التفكير...

6-1-2- الدوافع الاجتماعية: والتي يكون الشرط الرئيسي لتحقيقها هو وجود الآخرين كدافع القوة والتأثير، الانتماء الاجتماعي وغيرها ... (عبد الستار إبراهيم، 1987، ص386)

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

6-2-1: الدوافع الفزيولوجية (أولية): إن الدوافع التي تكون فزيولوجية في طبيعتها هي تلك التي نفسها التي تشكل البواعث الأولية مثل: الطعام والماء والهواء، الجنس، تجنب الألم هذه الدوافع تعتمد

على حاجات الجسم الفعلية وهي ليست مكتسبة كالدافع الذي تمثله الرغبة في اقتناء سيارة من طراز معين. (سارنوف. أمدنيك، 1989، ص109)

6-2-2- الدوافع المكتسبة(ثانوية): دوافع متعلمة وتنمو هذه الطائفة من الدوافع نتيجة للتفاعلات الاجتماعية البيئية ويعتمد إشباع هذا النوع من الدوافع على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم، وتقوم الدوافع الاجتماعية بإشباع حاجات مرتبطة بمشاعر الحب والقبول والاستحسان والاحترام وغيرها، وتجدر الإشارة إلى أن الدوافع الاجتماعية تكون غالبا أكثر أهمية في المجتمعات المتحضرة بالمقارنة إلى المجتمعات المتخلفة إذ لا يعاني كل الأفراد إلا قليلا في المجتمعات المتحضرة من عدم إشباع الدوافع الأولية فيتاح لهم في العادة الطعام والشراب والمأوى والنوم المناسب، ذلك على العكس في المجتمعات المتخلفة. (دويدار، 1999، ص302)

6-3- التصنيف الثالث: تصنيف ماسلو للدوافع:

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

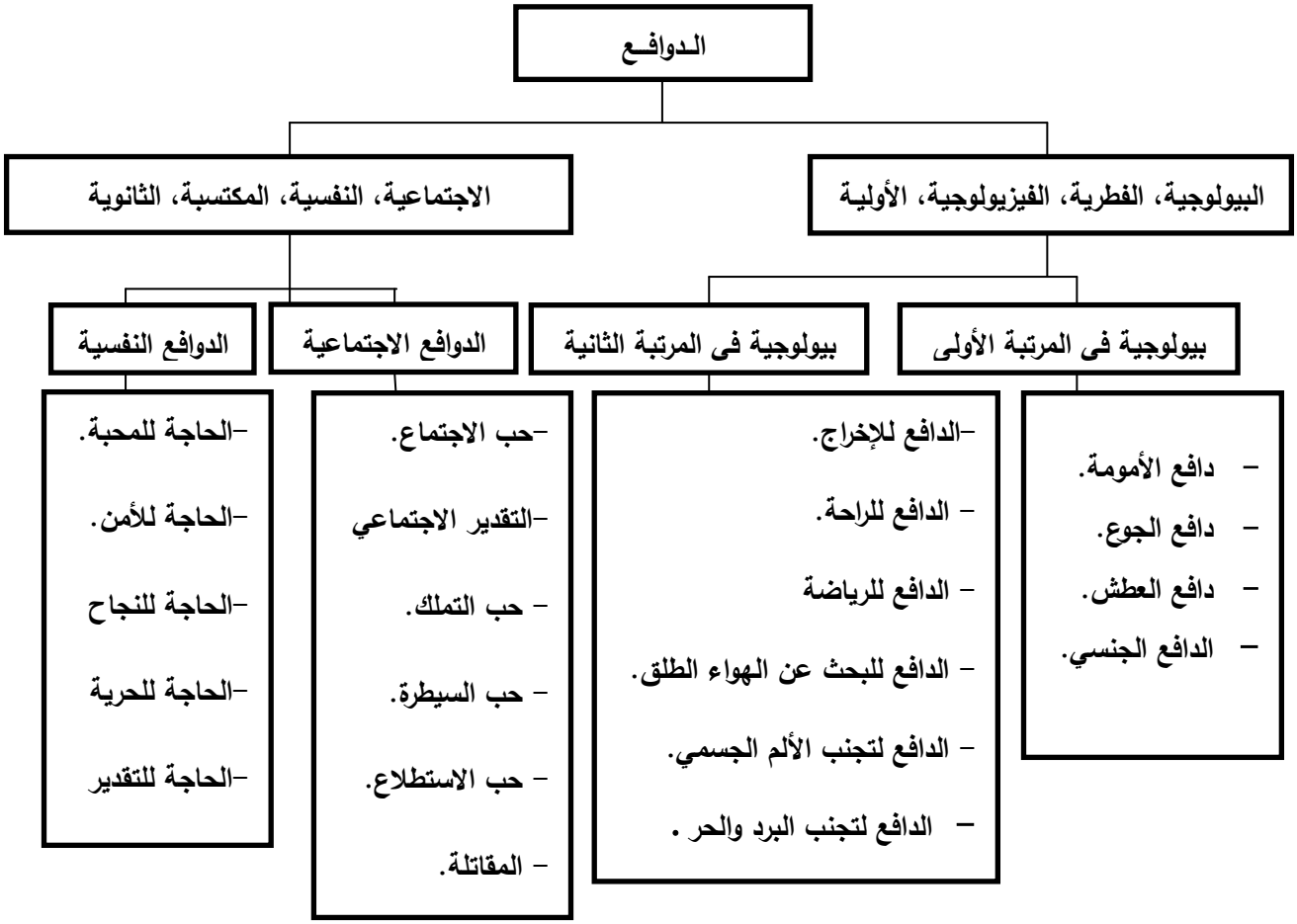
6-3-1- الدوافع الفزيولوجية: هي الطعام والماء، الإخراج، الدفء، الراحة، تجنب الألم، الجنس.

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

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

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

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



الشكل 09: تصنيف الدوافع. (زيدان، 1982، ص52)

7- خصائص الدافعية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8-3- إذا لم يحصل هؤلاء على الاعتراف والتقدير لما يبذلونه من جهد في عملهم فلن تكون لديهم في هذه الحالة، فكرة واضحة عن مدى تقدمهم ونجاحهم فيما يقومون به من عمل، إذ أنه يشعر الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز شعورا قويا بما يحققون إذا ما تلقوا من رؤسائهم استرجاعا للأثر

(Feed Back) في شكل خطابات شكر وتقدير ومكافآت تشجيعية أو ترقيات أو كلمة عابرة أو أية حوافز معنوية. (مرسي، 1986، ص ص144– 145)

9– نظريات الدافعية:

9–1– نظرية مكدوجل (Mc Dougall):

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

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

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

(آن تايلور، 1992، ص223)

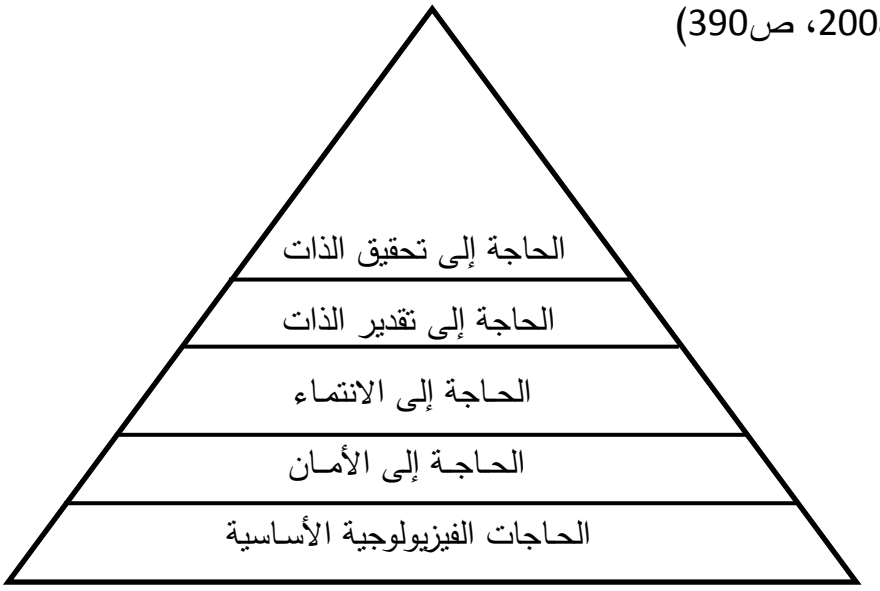
9–2– نظرية ماسلو (A.Maslow): (التدرج الهرمي للحاجات)

تعتبر نظرية الحاجات (لإبرهام ماسلو) (A.Maslow) من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع بناء على هذه النظرية، فإن رغبة الفرد في سد احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكهّ، وهذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا، وإن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع الأفراد وتوجيه سلوكهم ما لم تسد هذه الحاجات بدرجة معقولة، في هذه الحالة لابد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان، بمعنى أن مستوى الكفاية من حاجة ما قد يختلف من

شخص لآخر، قد يكون من وقت لآخر أيضا لدى نفس الشخص إذا ما برزت حاجات أخرى أو أحدثت متغيرات جديدة. (الطجم، السواط، 2004، ص ص14-15)

أما حاجات الإنسان المتدرجة على شكل هرم فهي كما يلي:

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



الشكل 10: هرم ماسلو في تدرج الحاجات

9-3- نظرية هرزبرج (Herzberg):

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

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

الجدول 7: العوامل الدافعة والوقائية:

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

وعلى النقيض من وجهة نظر ماسلو يظهر نهج (هرزبرغ) نزعة ثنائية الاتجاه، الأسود أو الأبيض، حيث لفت الانتباه بشكل غير مباشر إلى الخصائص المختلفة لاحتياجات ماسلو الأساسية، فالاحتياجات النفسية والأمن الاجتماعي على سبيل المثال قد تخلق حالة من عدم الرضا إذا لم يتم الوفاء بها لكنها لا تملك سوى قدر ضئيل من القدرة على تحمل الرضا، وعلى العكس من ذلك يمكن لاجتماع احترام الاحتياجات وتحقيق الذات إلى أكثر إدراكا واشباعا، ومن ناحية أخرى قد يؤدي عدم وجود إمكانية لتحقيق تقدم ذاتي إلى خلق استياء حقيقي، وبالتالي يمكن القول أن (هرزبرغ) كان يعمل على تطوير نظرية ماسلو في الحاجات الفزيولوجية والنفسية والتي تشكل نموذجا ضعيفا للاحتياجات العليا في التسلسل الهرمي، ويرى (هرزبرغ) عموما أن الإشراف (ولم يسمه القيادة أبدا) أنه عمل وقاية أنه في العديد من الظروف تكون العلاقات الإنسانية جوهرية إلى حد كبير بالنسبة للوظيفة لأنها خارجية، وقد تؤدي محاولة التمييز بين العلاقات الشخصية والاشراف الفي الجيد إلى تغيير التأثير المريح أو التحفيز للقيادة الجيدة.

من الجدير بالذكر أن نولي اهتماما وثيقا لنظرية (هرزبرغ)، لأن هناك الكثير من الحقيقة في ذلك لأن العوامل التي ترضي أو تحفز الموظفين في العمل هي ليست عكس العوامل التي تثير استياءهم أو تحطمهم، فهي ليست وجهان لعملة واحدة، حيث أن العوامل التي تجعل الموظفين غير سعداء هي تتمحور حول العمل نفسه، حيث وصفها (هرزبرغ) بعوامل الوقاية، إذ أن تحسين هذه الظروف سوف يخفض مستوى عدم الرضا، ولتحسين الرضا والتحفيز في الوظيفة لابد من التعامل مع مجموعة أخرى من العوامل منها، الإنجاز ، التنوع الإبداع والاعتراف وهذه المحفزات كما وصفها (هروبرغ) هي جوهرية وأساسية للعمل نفسه. (Adaiar, 2006, pp 82, 86)

وفيما يلي مقارنة بين نظرية (ماسلو) و(هرزبرغ) وفق الجدول التالي:

الجدول 8: مقارنة بين نظرية ماسلو، ونظرية هرزبرغ:

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

(الطجم، السواط، 2003، ص221)

9-4- نظرية ماكليلاند(Mcclleland):

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

9-4-1- الحاجة إلى الانجاز: وهي الحاجة إلى أن يبذل الإنسان جهدا، وأن يحقق انجازات معينة وأن يتفوق وفقا لمعايير معينة.

9-4-2- الحاجة إلى القوة: وهي الحاجة إلى أن يكون الإنسان مؤثرا في الآخرين وأن يجعلهم يسلكون بطريقة معينة تتفق وما يريد.

9-4-3- الحاجة إلى الصداقة والانتماء: وهي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء أو جماعة ينتمي إليها، وقد اعتقد ماكليلاند أن كل إنسان يملك هذه الحاجات بالإضافة إلى حاجات أخرى وبدرجات متفاوتة... (درة، الصباغ، 2008 ص ص394- 395)

وتذكر (سوزان كويليام) في كتاب الدوافع المحركة للبشر، أن (ماكليلاند) ذكر ثلاثة دوافع تسيطر على عقول البشر وتحفزهم، وأن أول هذه الدوافع التي يتعلق الناس بها هي: الانتماء، وثانيهما يتعلق بالنجاح أو الإنجاز، اما ثالثهما فيتعلق بالسيطرة والمسؤولية والنفوذ، وهذه المحفزات الثلاثة تعزز كل جانب من جوانب السلوك.

- **الانتماء:** إذا كان دافعنا الأساسي هو الانتماء فهذا يعني أننا شديدو التأثر بالناس ونقدر الآخرين بشكل هائل، ونجعل البشر في بؤرة عالمنا، إذن فهواة الانتماء يحبون مشاهدة الناس والالتقاء بهم، هم لا يكتفون بمجرد الجلوس على المقهى ومراقبة العالم من حولهم، بل يجذبون الناس ويبادرونهم الحديث، وهؤلاء يكون لديهم شبكة هائلة من المعارف، وتستمر العلاقة بناء على قدر مشترك من المساعدة المتبادلة، وإذا حدث نزاع أو قعت العلاقة يحزن هؤلاء كثيرا، القصية الرئيسية هنا هي أن الشخصية التي تهوى الانتماء تعتقد أن الناس هم أهم شيء، وتبالغ في تقديرهم وتتأثر بهم تأثرا بالغا، وفي دراسة أجريت سنة 1990 أشارت إلى ان النساء يغلب عليهن حب الانتماء وأن 70٪ - 80٪ من النساء يعطين الأسرة الأولوية.

- **الإنجاز:** عندما يكون المرء مدفوعا بحبه للإنجاز، يكون أهم ما يسعى إليه هو تحقيق النتائج، وقد تعني النتائج هنا النجاح في العمل، فندما يكن المرء محبا للإنجاز بشدة سيسعد بمواصلة العمل حتى وقت متأخر كي ينجز المهام قبل موعدها النهائي، لكن النتائج قد تعني أيضا النجاح في العلاقات، كأن يصبح لدينا أفضل علاقة عاطفية أو لربما كان هدف المرء في المثالية كـ (ستيف جوبز) الذي يغب في التأثير في العالم وإحداث ثورة يل وحتى إنقاذ العالم، وأساس ذلك كله هو أن محبي الإنجاز يرغبون في إتمام الأعمال وعندما ينجحون في ذلك فإنهم يشعرون بسعادة لا تعادلها سعادة في هذا العالم، ولكن من الممكن أن يكون هناك جانب سلبي فهؤلاء الذين يهوون الإنجاز كثيرا ما يدمنون على العمل وهم لا يدركون ان انهماكهم هذا قد يؤدي إلى فساد بل وحتى تدمير علاقاتهم مع الآخرين، وبالرغم من أن هواة الإنجاز ليسوا بالضرورة تنافسيين، فهم يصبحون متعاونين للغاية إذا

كان ذلك سيسهل من إنجازهم العمل ومن الممكن أن ينتهي بهم الحال إلى أن يكتسبوا نوعا من القسوة في محاولتهم وسعيهم للوصول للقمة.

إذن فدافع الإنجاز هو تحقيق النتائج وهذا ما يمثل جانبا من جوانب القوة لديهم، وهم يعملون بجد في وظائفهم، ويتقدمون للاختبارات ويجتازونها والأهم من ذلك كله أنهم يسعون جاهدين للإجادة في كل ما يقومون به، وفي دراسة أجريت سنة 1990 أشارت إلى أن الرجال يميلون إلى الإنجاز وأن 70٪ –80٪ من الرجال يرون أن عملهم يحتل المرتبة الأولى في أولوياتهم.

– **النفوذ:** عندما يكون المرء مدفوعا بحب السيطرة يكون شغوفا بالقوة والسيطرة، ويرغب محبو النفوذ في القوة فقط من أجل القوة، هم يشاركون في الأنشطة والحوارات السياسية من أجل المصلحة الشخصية والجدل والمنافسة في مواقع العمل والقيام بالصفقات والاتفاقيات خصوصا في مجال الأعمال والسياسة بطريقة حاذقة وغير أمينة، والأرجح أن محبي النفوذ والسيطرة يرغبون في الشعور بالأمان وبأنهم مسيطري على عالمهم، وهم لا يريدون التحكم في الآخرين والهيمنة عليهم، كل ما هنالك أنهم يرغبون في أن يعرفوا أنهم قادرون على التأثير في الآخرين، والشخص المحب للنفوذ لا يرغب دائما في السيطرة فأحيانا لا يكون لديه أي رغبة سوى في أن يشاهد ويراقب الآخرين.

لكن حب التأثير والنفوذ ليس سيئا في حد ذاته، فجميعنا يرغب في أن يكون له ولو بعض التأثير على من حوله، وإذ لم يكن لدينا هذ التأثير منحن نكون إذن عبيدا، هذا ولا بد أن يكون هناك شكل من أشكال التدرج والهرمية في نظام المجتمع، فنحن بحاجة إلى قادة كما أننا في حاجة إلى تابعين، نحن في حاجة إلى مقنعين كما أننا في حاجة إلى من يتم إقناعهم، كل هذا من أجل إنجاز الأعمال وإتمام المهام. (كويليام، 2004، ص ص 5، 8)

– **خليط من الدوافع:** من الضروري أن نتأمل ونفحص الدوافع الأساسية الفردية التي تحرك الناس، لكن معظم الناس لديهم أكثر من دافع وقد يكون الدافع الثاني قويا بقدر كاف ويكون الخليط الناتج عن الدافعين أكثر تأثيرا، فمثلا إذا جمعنا بين الانتماء والإنجاز ينتج عنه شخص مرتبط بالناس ويستطيع إنجاز أعماله في ذات الوقت، عندما يجتمع هذا الخليط في شخص تكون احتمالية أن يجلس هذا الشخص ويثرثر أقل من الشخص الذي يهوى الانتماء الصرف، إنه مزيج مميز ومؤثر للغاية وهو يجعل المرء مديرا قويا في عمله، وشخصا فعالا في أسرته.

والجمع بين الإنجاز وحب النفوذ يكسبنا العزم والتصميم والرغبة الأكيدة في النجاح والرفعة والقدرة على تخطي العقبات وإذا ظلت دوافعنا ثابتة وبنفس الحرارة فالأرجح أننا نصل إلى القمة ولا نلتفت وراءنا أبدا.

والانتماء وحب النفوذ ثنائي غير معتاد ويسبب لنا ولأقرب وأعز الأشخاص إلى نفوسنا كثيرا من الألم، لأن رغبة المرء في أن يجمع بين الارتباط بالناس والسيطرة عليهم في ذات الوقت يمكن أن يؤدي إلى صدامات. (كويليام، 2004، ص 9)

9-5- نظرية أتكنسون (Atkinson):

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

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

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

- **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 السمة الثانية وهي الخوف من الفشل فتم قياسها بواسطة استخبار قلق الاختبار، الذي أعده (ماندلر وسارسون)، وهو يقيس القلق في موقف الاختبار أو الامتحان، ويتفاعل كل من مستوى الحاجة، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

(خليفة، 2000، ص ص 113-114)

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

الجدول 9: النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز:

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

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

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

9-6- نظريـة الأنسـاق- التنافر المعرفـي:

قدم هذه النظرية العالم (فستنجر) (festinger) والتي تقوم على أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الارتياح وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغيير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم.

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

9-7- نظرية فروم: (Vroom)

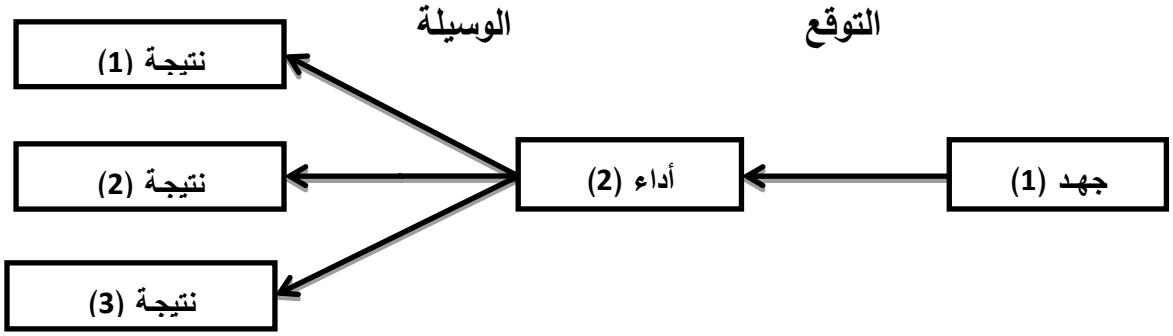
تقوم نظرية (فيكتور فروم) على فرض أساسي: أن السلوك في أي لحظة من اللحظات إنما هو ناتج من الحوادث التي تقع في تلك اللحظة فقط، أي أن الخبرة السابقة ليس لها دخل في السلوك الوقتي.

والمفاهيم الأساسية في نظرية فروم هي كالتالي:

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

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

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



الشكل 11: نموذج فروم في الدافعية.

9-8- نظرية العدالة: (J. Adams)

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

وتنطلق هذه النظرية من فرضيتين أساسيتين:

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

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

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

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

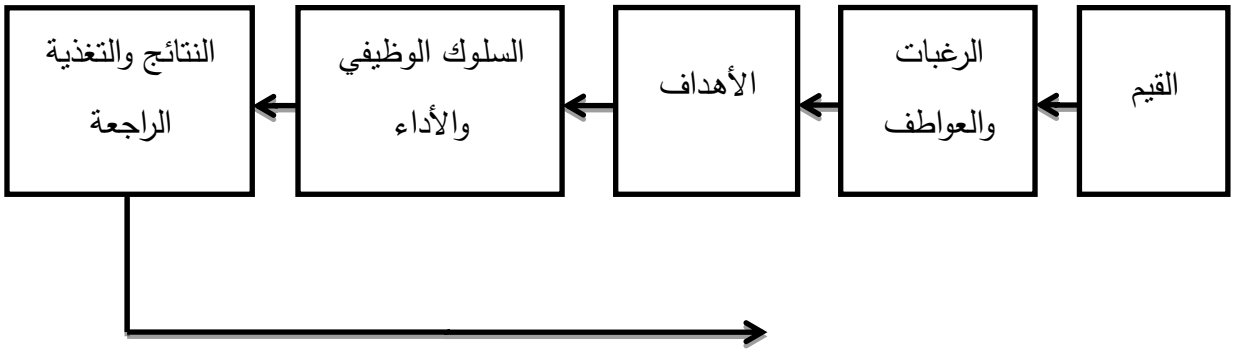
9-8-4- المخرجات: وهي الأمور التي يتلقاها الإنسان من عمله مثل الراتب والترقية.

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

9-9- نظرية تحديد الأهداف:

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

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



الشكل 12: عناصر نظرية تحديد الأهداف في الدافعية. (درة، الصباغ، 2008، ص405)

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

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

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

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

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

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

	عندما تكون الأهداف	**يميل الأداء**
1	محددة	فعالا
	غامضة	منخفضا
2	صعبة	فعالا
	سهلة	منخفضا

3	محددة بالمشاركة	فعالا
	مفروضة	منخفضا
4	مقبولة من الموظفين	فعالا
	مرفوضة من الموظفين	منخفضا

الشكل 13: العلاقة بين مواصفات الأهداف والأداء. (درة، الصباغ، 2008، ص ص406– 407)

9–10– نظرية (س) و(ص) للدافعية:

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

- الإدارة مسؤولة عن تنظيم عناصر الإنتاج.
- بالنسبة للعاملين فإنه يجب على الإدارة أن تثير دافعيتهم، وأن تراقب سلوكهم وتوجهه حتى يتناسب مع حاجات المنظمة.
- إذا لم يحدث هذا التدخل من الإدارة، فإن العاملين يصبحون سلبيين أو يقاومون احتياجات المنظمة، وعلى ذلك فإنه يجب إقناعهم وإثباتهم أو عقابهم والسيطرة على أنشطتهم وتوجيهها لصالح المنظمة.
- إن الشخص العادي بطبيعته لا يميل إلى العمل وأنه يبذل أقل جهد ممكن في العمل.
- إن الشخص العادي ينقصه الطموح، ويقاوم التغيير.
- إنه بطبيعته متمركز حول ذاته، ولا يبالي بحاجات المنظمة.
- إنه مخادع وليس حاد الذكاء. (مرسي، 1986، ص ص119– 120)

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

- إن استخدام الجهود الجسمية والعقلية في العمل شيء طبيعي، والإنسان العادي لا يكره العمل، بل إن العمل يمكن أن يكون مصدرا للرضا والإشباع بحيث يتقبله الإنسان تطوعا، أو قد يكون مصدرا للعقاب بحيث يتجنبه ما استطاع ذلك.

– الضغوط الخارجية والتهديدات بالعقاب ليسا السبيلين الوحيدين لدفع الإنسان لبذل الجهد لتحقيق الأهداف، فالإنسان يقوم بنفسه بتوجيه جهوده والتحكم فيها لتحقيق الأهداف التي يلتزم بها أو يشعر بالولاء لها.

– الالتزام بالأهداف يكون نتيجة ما يحققه الوصول إليها من ثواب، وأن أهم أنواع هذا الثواب، مثل إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات، يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للجهد المبذول نحو تحقيق أهداف المنشأة.

– الإنسان العادي يمكنه أن يتعلم في ظل الظروف الملائمة، وأن يتقبل المسؤولية وأن يسعى إليها.

– القدرة على إظهار درجة عالية من الابتكار والإبداع في حل مشاكل العمل موزعة بدرجة كبيرة بين العاملين، وليست محصورة في قلة ضئيلة منهم.

– الحياة المهنية الحديثة تستخدم قدرا محدودا من الطاقة الجسمية والعقلية للشخص العادي.

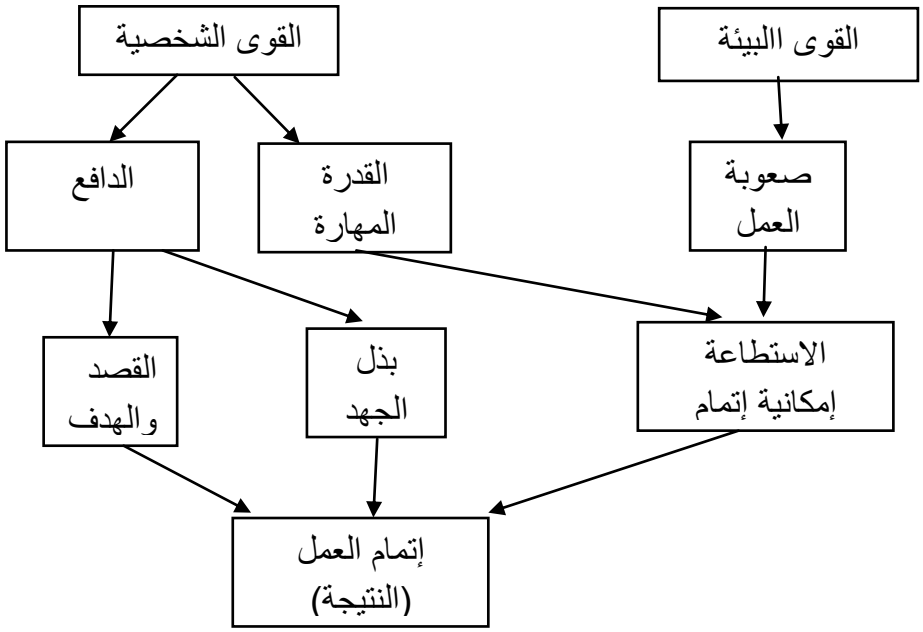
فنظرية (ص) تؤكد دور القيادة الإدارية من خلال الدافعية التي تولدها الأهداف، ومن خلال السماح للعاملين بممارسة إشباع حاجاتهم عن طريق المشاركة في تحقيق الأهداف، وعلى هذا كان على الكثير من المديرين أن يعدلوا أساليبهم في العمل حتى يوفقوا بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين وأن يهيئوا الظروف التي تساعد على إشباع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

9–11– نظرية العزو فريتز هيدر (F. Heider):

يعد (هيدر) (F. Heider) المؤسس لنظرية العزو، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال بعنوان (السببية الظاهرة) سنة 1944، ثم قدم نظريته لعمية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه (سيكولوجية العلاقات بين الأفراد) سنة (1958)، حيث قال (هيدر) بمفهوم العزو في ذلك الكتاب، الذي اهتم فيه بشكل رئيسي بوصف صورة فينومينولوجية (وهي دراسة الوعي بالظواهر وطريقة إدراكه لها وكيفية حضور الظواهر في خبرته) للخصائص العامة للتفاعل الاجتماعي، وكذلك السؤال الرئيسي من وجهة نظر ه لفهم السلوك الإنساني يدور حول سبب حدوثه، وافتراض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى ينكن أن تأخذ أشكالا مختلفة مثل: الضغوط من قبل الآخرين المعايير الاجتماعية،

الأزمات الاقتصادية والاجتماعية... حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد كأنها توقفه أو تكبحه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرون. مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان وهي: القوى البيئية والقوى الشخصية، كما يبدو من المعادلة التالية: حدوث سلوك = د (قوى بيئية + قوى شخصية).

أي أن السلوك هو وظيفة لكل من القوى البيئية والقوى الشخصية، فحسب هذه المعادلة تكون قوى العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية إضافة أو جمعية، فإذا كانت أيا من القوتين(البيئية أو الشخصية) قوية، فالسلوك يمكن حدوثه حتى لو كانت القوى الأخرى مختزلة إلى الى الصفر، وحسب هيدر فإن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد، أو تملك القرار أو التحكم في سلوكهم، فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط ويقاومون قراراتها ويهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا، وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم، وبعضهم يبدون على العكس من ذلك، حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع والشكل التالي يقدم تحليل الفعل السلوكي إلى مكوناته حسب أسبابه كما يبراها هيدر.



الشكل 14: تحليل الفعل السلوكي حسب أسبابه حسب هيدر. (معمرية، 2012، ص112–113)

9-12- تصور هورنر (M S Horner) للدافعية:

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

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

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

حيث يشير:

Tr : إلى ناتج الدافعية للإنجاز.

Ms : الدافع لبلوغ النجاح.

Maf : الدافع لتجنب الفشل.

M-s : الدافع لتجنب النجاح.

Ps : احتمالية النجاح.

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

9-13- النظرية المعرفية للدافعية:

تنظر النظريات المعرفية للدافعية، أن للكائنات البشرية في معظم الحالات شعورا دقيقا بحاجتها، وفهما واضحا بدرجة كبيرة كذلك لكيفية إشباع هذه الحاجات، ويمكن كذلك للناس أن يقدروا ما يتوفر من مختلف مصادر الاشباع الممكنة، ويتصورا الفرص التي يمكن معها لبعض الإجراءات أن توصلهم إلى بلوغ الأهداف المطلوبة.

ويؤكد أصحاب النظرية المعرفية على أهمية الدوافع الداخلية في استثارة الاهتمام للإنجاز، وتحريك السلوك في اتجاه الأهداف المطلوبة، والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف وتتعلق به من الداخل، وتتمثل الدوافع الداخلية في الأفكار والتوقعات والقيم، وهي تلك القوى التي تتوافر في الهدف أو النشاط أو المهمة أو العمل أو الموضوع المستهدف، والذي ينجذب إليه الفرد.

ويرى (إ. تولمان) أن السلوك يمكن فهمه بصورته الكلية، وأنه متنوع ومرن وهادف أي غرضي، وقصدي، فالكائنات الحية في سلوكها تتجه نحو الهدف، وتتصرف كما لو أنها تتوقع أن تصل إلى الهدف، واستعمل (تولمان) لتوضيح نظريته المعرفية مفاهيم: الغرض، التوقع، القيمة، بغية توضيح السلوك الهادف في مجال الدافعية، فأشار إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الموجهات الداخلية والخارجية، وبين أن الميل إلى أداء سلوك معين والمثابرة فيه حتى الوصول إلى الهدف، هو دالة لتفاعل ثلاث متغيرات هي:

- **المتغير الدافعي:** ويتمثل في حاجة إلى تحقيق هدف معين.
- **متغير التوقع:** ويتمثل في الاعتقاد بأن سلوكا ما في موقف معين سوف يؤدي إلى الهدف.
- **متغير الباعث أو القيمة:** ويتمثل في قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

أما (ك. ليفين) فبين أن محددات السلوك تتمثل في خبرات الفرد الماضية وخصائصه الشخصية والمؤثرات البيئية الراهنة، وينظر إلى دافعية الفرد على انها تعتمد على ادراكه للمؤثرات البيئية التي يسترشد إليها بخبراته السابقة، وأثرت أفكار (ك. ليفين) في تطور نظرية الاتساق المعرفي للدافعية.

وهكذا تنظر النظريات المعرفية في الدافعية إلى أن محددات السلوك المدفوع تتمثل في: إدراك القوة التي تكون عليها الحاجات النفسية، وتوقع الحصول على الهدف، وقيمة الهدف المطلوب.

وهكذا يكون الأمر بالنسبة لاتجاه التوقع/ القيمة، حيث يكون تؤكد النظريات المعرفية على أن الدافعية هي: وظيفة للتوقع الذي يعرف على أنه اعتقاد يتعلق باحتمال أن تعقب نتيجة ما سلوكا معينا، وهي أيضا: وظيفة للقيمة المرتبطة بالنتيجة المحتملة لسلوك ما. فإذا كانت النتيجة الأكثر توقعا لإنجاز ما ذات قيمة عالية، فإن دافعية ذلك العمل الإنجازي سوف تكون عالية، بينما إذا كان توقع بلوغ هدف معين ما متدنيا، أو النتائج الأكثر توقعا ليست عالية القيمة، فإن الدافعية تتناقص، ويرى اتجاه التوقع / القيمة أ، الناس يتخذون خيارات عقلانية من بين النتائج المحتملة لسلوكهم الإنجازي، ويؤثر كل من التوقع والقيمة بصفتيهما عاملان داخليان، على أن يسير السلوك الإنجازي في مسارات معينة، أما العوامل الخارجية، مثل الحوافز المادية، فلا تأثير لها على السلوك الإنجازي، بل تتحقق من خلا توقع نتائج معينة، والقيمة النسبية تمنح لهذه النتائج. (معمرية، 2012، ص ص110– 111)

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

10–1– المقاييس الإسقاطية:

10–1–1– مقاييس ماكليلاند وزملاؤه:

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

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

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟
- ما الذي يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة. (خليفة، 2000، ص ص97- 98)

10-1-2- مقاييس ماريان ونتربوتوم (M. Winterbottom):

ومن هذه الاختبارات قامت الباحثة (ماريان ونتربوتوم) (1952) بقياس الدافع للإنجاز من خلال استعمال مثيرا ت لفظية تتكون من مجموعتين من المؤشرات اللفظية للاسترشاد بها في تكوين مجموعتين من القصص، تتكون المجموعة الأولى من مؤشرات لفظية لأربع قصص تقدم ظروف تتسم بالاسترخاء حيث يكون المفحوصون على راحتهم، وكان يتم على قدر الإمكان التقليل من جو الاختبار، وكانت الباحثة تقول للأطفال: أنا مهتمة برواية القصص، وأحب أن تحكوا قصة حقيقية لها بداية ونهاية، مثل القصص التي تسمعونها أو تقرؤونها، أريد منكم أن تقولوا أكبر قدر من التفاصيل عن موضوع القصة، وسأكتب ما تقولون، ولنأخذ واحدة كمثال: أريد حكاية قصة عن ولد صغير في المدرسة، وخلال ذلك تسأل الباحثة أسئلة موجهة لقصص الأطفال: ماذا يحدث في هذه القصة؟ ماذا حدث من قبل؟ كيف يفكر الناس؟ وكيف تنتهي القصة؟ وكانت المؤشرات اللفظية الأربعة كما يلي:

- أم وابنها ينظران بقلق.
- رجلان يقفان على ماكينة أحدهما أكبر من الآخر.
- ولد يغادر منزله.
- شاب يجلس على مكتبه.

وبعد تقديم القصص التي تكتب في ظرف الاسترخاء، تقدم مؤشرات لفظية أخرى تكتب حولها قصص في ظرف يبعث على الإنجاز، حيث قيل للأطفال أنه سيقدم لهم اختبار ألغاز، يختبر مهاراتهم، وعليهم أن يبذلوا أقصى جهدهم، لأن درجاتهم ستقارن بدرجات زملائهم من نفس الصف، وكانت المؤشرات اللفظية التي تم تقديمها كما يلي:

- أب وابنه يتحدثان عن موضوع مهم.
- إخوة وأخوات يلعبون.
- شاب وحده بالمساء.

– شاب يسند رأسه على يديه.

وتم منح درجات للقصص وفقا لمحكات الإنجاز في الإنتاجية التخيلية التي أعدها (ماكليلاند) وآخرون، وكان معامل الثبات عن طريق الاتفاق بين المصححين وأحد الأشخاص ذي التدريب الجيد في التصحيح يساوي 0.92 ومتوسط نسبة الاتفاق في تصحيح الفئات الفرعية يساوي 73٪ وكانت درجات الأطفال في ظروف الإنجاز أعلى من درجاتهم في ظروف الاسترخاء. (معمرية، 2012، ص ص298– 299)

10–1–3– مقاييس الاستبصار لـ: فرنش: (French)

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

10–1–4– مقياس التعبير عن طريق الرسم:(AGET) لـ أرونسون (Aronson):

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

10–2– المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافعية للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس (وينر) (Weiner) وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى

الكبار مثل مقياس (مهريبان) (Mehrabian 1968) ومقياس (لـن) (Lynn 1969)، ومقياس (هرمانز) (Hermans 1970). (خليفة، 2000، ص100)

10-2-1- استخبار هرمانس (Hermans):

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

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

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

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

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

10-2-4- مقياس الدافع للإنجاز (محمود عبد القادر محمد):

أعد هذا المقياس في البيئة المصرية، (محمود عبد القادر محمد)، عام (1977)، ويتكون من 38 بندا، تقيس الدافع إلى الإنجاز، ضمن ثلاثة أبعاد هي: الطموح، التحمل، والمثابرة، يجاب عنها بأسلوب تقريري بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتنال الدرجات من صفر إلى 3 على التوالي،

وكل البنود تصحح في اتجاه واحد، وتتراوح درجة المفحوص من صفر إلى 114، وارتفاع الدرجة يعني ارتفاع الدافع إلى الإنجاز. (معمرية، 2012، ص322)

10-2-5- مقياس الدافعية للإنجاز(خليفة):

أعد هذا الاستبيان السيكولوجي المصري بجامعة القاهرة، (عبد اللطيف محمد خليفة) (2006)، يتكون الاستبيان (الاستفتاء) من 50 بندا تقيس الدافعية إلى الإنجاز ضمن خمسة أبعاد ويقيس كل بعد عشر بنود، وفيما يلي الأبعاد التي تقيسها وهي:

- **الشعور بالمسؤولية:** ويشير إلى التزام وجدية الفرد في أداء ما يكلف به من أعمال عل أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.

-**السعي نحو التفوق والطموح:** ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وإبداع حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.

- **المثابرة:** وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أ، يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والترفيه.

- **الشعور بأهمية الزمن:** ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو زياراته وعلاقته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الآخرين بالمواعيد.

- **التخطيط للمستقبل:** وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد. (معمرية، 2012، ص ص318- 319)

11- خلاصة الفصل:

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

وتم التطرق لعملية قياس الدافعية حيث تم تصنيف أدوات قياسها إلى المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية، حيث تم عرض أهم هذه المقاييس مثل: مقاييس (ماكليلاد) ومقياس (فرنش) ومقياس (أرونسون)، ومقياس (هرمانس)، مقاييس (ماريان ونتربوتوم)، ومقياس (لن)، ومقياس (ونر)، مقياس (محمود عبد القادر) للدافع للإنجاز، مقياس (خليفة) للدافعية إلى الإنجاز.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي بالجزائر

1- تمهيد

2- تعريف التعليم الثانوي

3- لمحة تاريخية

4- هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر

5- مدير الثانوية (الدور والمهام)

6- أستاذ التعليم الثانوي

7- الموظفون في الثانوية

8- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة حساسة وهامة بالنسبة للمتعلم إذ تقترن هذه المرحلة بمرحلة المراهقة، وهي مرحلة لها من الأهمية في حياة الانسان بحيث يكون أثرها على باقي حياته ففي هذه المرحلة يعمل الفرد على بناء شخصيته وتحديد هويته الاجتماعية، واكتساب القيم والمعايير الاجتماعية التي تتوافق والطبيعة الاجتماعية للفرد هذا من الجانب النفسي أما من الجانب التربوي التعليمي فمرحلة التعليم الثانوي تعتبر جسر عبور بين مرحلة التعليم الاجباري الالزامي في الابتدائي والمتوسط ومرحلة التعليم العالي وما يتميز بنقلة نوعية في الجانب المعرفي للمتعلم.

وما يجب أن نشير إليه في هذا التمهيد أن المدرسة الجزائرية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي واجهت العديد من الإشكالات والظروف الصعبة التي عرقلت نموها وظهورها بالشكل الملائم ولم تجد لها موضعا مناسبا في الخريطة التربوية والاجتماعية الجديدة التي تسعى إلى تحقيق التوافق والانسجام مع حاجيات ومتطلبات المجتمع الحديث الذي يظهر للعلن من جديد، ورغم كل ذلك فإن القائمين على المنظومة التربوية باشروا بتقديم خطوات كبيرة من أجل مواكبة الوضع الحديث للمجتمع في كل مرة بما يتناسب مع الظروف السياسية والاجتماعية.

وقد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تطورات خلال السنوات الماضية نتج عنها الكثير من التطور في الشكل والمضمون، وأن الغاية والهدف من كل عملية اصلاح هو احداث تطور إيجابي في الأداء للأساتذة والنتائج ومستوى التحصيل ونوعية النتائج لدى المتعلمين وأساليب التسيير والمتابعة والتقويم، حيث انتقلت هذه المنظومة من المقاربة بالمضامين أو المحتويات إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا إلى المقاربة بالكفاءات والتي يستمر العمل بها حاليا، إلا أن المقاربة بالكفاءات لا تلغي غيرها من المقاربات فهي عملية بنائية تراكميه تحتوي ما يسبقها من المقاربات، لأن طبيعة المواد التعليمية تختلف باختلاف المحتوى وطريقة التدريس، ولذلك يمكن القول إن حتى المقاربات السابقة مازالت متداولة بشكل ضمني في المقاربة بالكفاءات.

2- تعريف التعليم الثانوي:

ورد في قاموس التربية الحديث الصادر عن المجلس الأعلى للغة العربية، أن الثانوية هي مؤسسة عمومية أو خاصة تمنح تعليما عاما لمدة ثلاث سنوات، يختتم في حالة النجاح بشهادة البكالوريا التي تتيح الالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العليا.

وشروط الالتحاق بالثانوية هي: يجري الالتحاق بالثانوية في الجزائر، إثر اختتام الدراسة في التعليم المتوسط بنجاح، أي الحصول على شهادة التعليم المتوسط والحصول على معدل سنوي مقبول.

وورد أيضا أن الثانوية التقنية: هي مؤسسة عمومية تمنح تعليما تقنيا لمدة ثلاث سنوات، يختتم في حالة النجاح بشهادة البكالوريا التي تتيح بالجامعة أو مدرسة من المدارس العليا.

غاية التعليم التقني: تمنح الثانوية التقنية تعليما تقنيا يعد للحياة المهنية في شتّى مثل الهندسة المدنية ولإلكترونيك، والكهرباء... فهو يهدف إلى تكوين إطارات متوسطة يحتاج إليها عالم الشغل. (بن تريدي، 2010، ص 148)

وفي تعريف آخر جاء مفهوم المدرسة الثانوية على أنها مدرسة ثانوية تضم طلابا تتراوح أعمارهم بين 12-18 سنة تقريبا وتدّرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرة الابتدائية.

والمرحلة الثانوية لها طبيعة خاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها وهي تستدعي ألوانا من التوجيه والاعداد وتضم فروعا مختلفة يلتحق بها حامل الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة.

وتعتبر شهادة البكالوريا هي شهادة التتويج بالنجاح في نهاية مرحلة التعليم الثانوي، وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة، أن بكالوريا: (مفرد) شهادة التخرج من المدارس الثانوية، (الثانوية العامة)، (مختار عمر ، 2008، ص233)

وجاء في القانون الأساسي لقطاع التربية الصادر سنة (2008) وفي الفصل الرابع والمتعلق التعليم الثانوي والعام التكنولوجي: يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي، يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام الآتية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

– تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

وذكر أيضا: يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (03) سنوات في الثانويات، ويمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المؤسسات المعتمدة والمنشأة وفقا للقانون.

ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب، كما يمكن تنظيمه في:

– جذوع مشتركة في السنة الأولى.

– شعب بداية من السنة الثانية. تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي، يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تدابير منح البكالوريا للتعليم الثانوي. (وزارة التربية الوطنية، 2008 ص14)

3– لمحة تاريخية:

إن الرغبة في إلقاء نظرة تاريخية على المنظومة التربوية في الجزائر يقتضي استعراض مختلف الفترات التاريخية التي مر بها النظام التربوي قبل الاستقلال وبعده، وفي السياق يمكن تقسيم هذا التطور إلى مراحل متميزة حسب الاحداث الكبرى والتحولات الجوهرية نوردها فيمايلي:

3–1– مرحلة العهد العثماني: يذكر الدكتور (أبو القاسم سعد الله) في كتابه، تاريخ الجزائر الثقافي، قوله: فقد كثرت في الجزائر المدارس الابتدائية حتى كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الريف، بل إنها كانت منتشرة حتي بين أهل البادية والجبال النائية، وهذا ما جعل جميع الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ينبهرون من كثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية بين السكان، وقد عد بعضهم العشرات من المدارس بالإضافة إلى المساجد والزوايا والرباطات وكانت الأوقاف والصدقات تلعب دورا هاما في انتشار المدارس والتعليم. ويضيف أيضا قوله: هل يمكن أن نتحدث عن سياسة الدولة نحو التعليم في العهد العثماني؟ لقد عرفنا منذ البداية أن الدولة العثمانية لم يكن لها أي دخل في هذا الميدان، فلم يكن في الحكومة الجزائرية عندئذ وزير لشؤون التعليم ولا مدير أو وكيل أو نحو ذلك من الوظائف الرسمية، لقد كانت هموم الدولة عندئذ منحصرة

على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب... والجواب هو انه لم يكن للسلطة العثمانية في الجزائر سياسة تعليم، ولعل الصحيح في هذا الصدد أن نقول أنّه كان لهذه السلطة سياسة عدم التدخل في شؤون التعليم.

كان التعليم إذن خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية، ويدخل في هذا العموم رجال الدولة أيضا ولكن كأفراد، الآباء هم الذين كانوا يسهرون على تعليم أطفالهم، إما امتثالا لحث الدين على التعليم، وإما لأن الأطفال في سن معينة لا يحتاجهم أهلهم للعمل، وإما لأن مهنة التعليم والقضاء والافتاء وما إليها كانت وراثية في الأسرة، وإما لأن التجارة والحرف الأخرى تقتضي معرفة بالحساب ونحوه.

ويذكر أيضا أن أعمار التلاميذ المترددين على الكتاتيب كانت تتراوح بين السادسة والرابعة عشرة، وفي السن الأخيرة يكون التلميذ النابه قد ختم القرآن الكريم مرة أو عدة مرات وتعلم القراءة والكتابة وقواعد الدين وأوليات الحساب، وقد يصبح في السنتين الأخيرتين مساعدا للمؤدب في تعليم الأطفال الأصغر منه سنا، وهو في هذه المرحلة يسكن عند أهله ويغدو ويروح على الكتاب الذي يكون عادة قريبا من منزله، غير أنه يلاحظ أن بعض سكان الريف يرسلون أبنائهم إلى المدينة للتعلم، في هذه الحالة يسكن التلاميذ عند أصدقاء أو أقارب العائلة وتكون إقامتهم مجانا. (سعد الله، 1998، ص ص 274، 313– 315)

وكان عدد التلاميذ في كل كتاب يتراوح بين العشرين والثلاثين، ويتوقف هذا العدد على كثافة سكان الحي وعلى نجاح المؤدب وسمعته، ولا توجد إحصائيات دقيقة شاملة لعدد التلاميذ ولا لعدد الكتاتيب، وكل الإحصائيات في هذا الشأن تقريبية، ومن ذلك أن الخمسين مدرسة او كتابا في تلمسان كانت تحتوي على نحو ألفي (2000) تلميذ، وأن التسعين مدرسة ابتدائية في قسنطينة كانت تضم حوالي ألف وثلاثمائة وخمسين تلميذا، وبذل ذلك لاحظ بعضهم على أن كل الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والعاشرة كان لهم مكان في المدرسة بمدينة قسنطينة، وأن مدارس مدينة الجزائر الابتدائية كانت تضم حوالي ألفي (2000) تلميذ إذا قارنا عدد المدارس بعدد السكان فيها، كما أن أهلها كانوا حريصين على تعليم أطفالهم في المرحلة الابتدائية.

أما التعليم الثانوي والعالي فأمره يختلف فهو أساسا مجاني، بل إن الطالب هو المدفوع له في هذه الحالة، فهو يحصل على السكنى والماء والزين والحلوى والأكل، كما كان يتقاضى أحيانا مبلغا نقديا، وكان على الطالب أن يدرس وأن يتقدم في دراسته، وتشهد الإحصائيات على أن مائة وخمسين طالبا في قسنطينة من جملة سبعمائة كانوا يحصلون من الوقف على منحة سنوية مقدارها ست وثلاثون فرنكا (36)، وكان حوالي ثلثي هذا العدد من طلبة الأرياف، وكانت سكناهم في الزوايا المعدة لذلك الغرض، أما الدراسة فقد كانت في المساجد والمدارس، وأن طلبة التعليم الثانوي في قسنطينة كانوا يجدون السكن في ست عشر ة زاوية، ولكن مصدر التعليم الثانوي ليس دائما متوفرا، قد كان أساسا من الأوقاف التي كان يعتريها الخلل وعدم الاستقرار من تهاون الوكلاء وكثرة المستفيدين او تحويلها إلى أغراض أخرى، ومن جهة أخرى كان عدد المستفيدين يزداد، ولذاك كان الواقفون في أغلب الأحيان يحددون عدد المستفيدين من الوقف.

وتختلف أعداد الطلبة في المدارس من عهد إلى آخر أيضا، كما أن إحصاءاتها غير دقيقة، وما دامت الدراسة في هذا المستوى تابعة للأوقاف فإن خط سيرها كان ير مستقر أيضا. (سعد الله، 1998، ص ص 332–333)

3–2– مرحلة ما قبل الاستقلال: كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسي شديدة الانتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكن السلطات الاستعمارية الوحشية استغلت الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال، فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على قيم الشعب وحضارته وأصالته وذلك بفتح مدارس للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الاستعمار لخدمة أغراضه، بينما كانت مدارس الأوربيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي بكل مكوناته العصرية، إلا أن هذه السياسة اصطدمت بمقاومة شعبية باسلة وشاملة استطاعت أن تحافظ على شكل من أشكال التربية والثقافة الوطنية بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة التي كان ينفق عليها الشعب، والتي كان لها الفضل في تكوين أجيال واعية بانتمائها الروحي والثقافي والحضاري.

3–3– مرحلة ما بعد الاستقلال: وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد

المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع، لكن الدولة الجزائرية إيمانا منها بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانيات المتاحة آنذاك واستعانت بالدول الصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية، قامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية:

3-3-1- المرحلة الأولى(1962-1970): بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية، وهذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964، لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سمى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

-التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.

- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الصديقة.

أما تنظيم التعليم فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاث مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

- **التعليم الابتدائي:** ويشمل ست (06) سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

-**التعليم المتوسط:** ويشمل ثلاثة أنماط وهي: -التعليم العام ويدوم (04) سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام(BEG).

- التعليم التقني، يدوم (03) سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

- التعليم الفلاحي يدوم (03) سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي، ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

-**التعليم الثانوي**: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

-التعليم الثانوي العام ويدوم(03) سنوات، ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب تقني (تقني رياضيات، تقني اقتصادي).

- التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية ويدوم(05) سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

- التعليم التقني، يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال(03) سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية.

3-3-2- المرحلة الثانية(1970-1980): عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة اصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في الأمر الرئاسي 19 أفريل 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على انشاء المدرسة وتوحيد التعليم الأساسي واجباريته، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية، وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعلم المتعدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.

- استخدام ميكانيزمات فعّالة لتوجه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

- جعل وسائل العلم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.

وبالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح فقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة في كل أطوار التعليم كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وتمثل ذلك فيمايلي:

في مرحلة التعليم الابتدائي: لم تدخل عليه تغيرات كبيرة بالمقارنة لما عرف عنه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط.

في مرحلة التعليم المتوسط: وقد جمع في إكماليات التعليم المتوسط التي تم انشاؤها، كل أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي، وتلك المؤسسات التي شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط وحذف التعليم التقني القصير المدى، كما خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي، كما أنشئ فرع جديد في شهادة التعليم المتوسط سمي شهادة التعليم الأساسي التي تتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية.

في مرحلة التعليم الثانوي: يدوم (03) سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب.

وإن أهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثني لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لأن يصبحوا تقنين، وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 1974/1973 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

3-3-3- المرحلة الثالثة(1980-1990): ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الالزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار الأولين 6 سنوات (في الابتدائي) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (في المتوسط)، وإن المدرسة الأساسية التي تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار (المأمن).

– **التعليم الثانوي:** شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

–**التعليم الثانوي العام:** تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري للغات والاعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة علوم إسلامية.

– **التعليم الثانوي التقني:** وتميز بمايلي:

– تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

– فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

– إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى سنة 1984.

– فتح شعب جديدة.

– تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

3–3–4– المرحلة الرابعة(1990–2002): وقد تميزت هذه المرحلة بالخصائص التالية:

– **التعليم الأساسي:** بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات (من الأولى إلى التاسعة) وتنقسم إلى طورين متكاملين:

– الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.

– الطور الثالث من السابعة أساسي إلى التاسعة أساسي، وتتوج الدراسة نهاية هذه المرحلة بشهادة التعليم الأساسي (BEF).

– **التعليم الثانوي:** بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنوع شعب التعليم التقني، الاختبارات الاجبارية) تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي:

– الجذع المشترك آداب.

– الجذع المشترك علوم.

– الجذع المشترك تكنولوجيا.

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التي يمكن مراجعتها من خلال النصوص السارية المفعول. (وزارة التربية الوطنية، 2005 ص ص 17، 21)

3-3-5- المرحلة الخامسة (ما بعد 2002):

وبعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في 09 ماي 2000، تم الشروع في خلال الموسم الدراسي 2006/2005 بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءا من السنة الأولى ثانوي وتكنولوجي حيث سيضمان جذعين مشتركين، كما تم إلغاء ستة تخصصات في امتحان شهادة البكالوريا، كما طالت الإصلاحات في هذه المرحلة برامج كافة مستويات التعليم الثانوي، بل إنها أعادة هيكلة التعليم التقني منذ سبتمبر 2005 حيث تم إلغاء أغلب الشعب التقنية وكذا تحويل الثانويات التقنية إلى ثانويات التعليم العام. (بوطيبة،2010، ص 85)

والمقاربة بالكفاءات هي إحدى المقاربات البيداغوجية التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية:2004/2003، إنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب التصورات والممارسات التربوية. (سليماني، 2013، ص 169)

4- هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر:

قامت وزارة التربية الوطنية بإحداث تغيرات وتحولات هامة خلصت إلى إعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل يكون بالتدرج في نظام بنية التعليم الثانوي، كما نصت عليه قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 والمتعلقة بتنفيذ لاح المنظومة التربوية من خلال مجموعة من الإجراءات التي مست التعليم الثانوي وتمثلت في:

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي، خاصة العوامل التنظيمية والعوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية وخاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية.

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي من جهة البرامج التعليمية وذلك بمراجعة التعليم من جهة الجوانب التربوية.

– كما أن إعادة الهيكلة تتم عبر مسارين ينسجمان وأنماط التعليم والتكوين وغايته هو: التحضير للتعليم الجامعي بكل فروعه، أو التكوين ذو الصبغة المهنية وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن، وقد نتج عن هذه العميلة من التطوير والتحديث الشكل التالي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (زعبوب، 2018، ص 259)

حيث في الموسم الدراسي 2006/2005 شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي، حيث تستغرق مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ثلاث سنوات وتختم بشهادة البكالوريا، وتنظم هذه المرحلة في جذعين مشتركين في السنة الأولى، وست شعب في السنة الثانية.

– جذع مشترك آداب: ويتفرع هذا الجذع المشترك إلى: شعبة اللغات الأجنبية، وشعبة الآداب والفلسفة.

– جذع مشترك علوم وعلوم تكنولوجية: ويتفرع هذا الجذع المشترك إلى: شعبة الرياضيات، شعبة التسيير والاقتصاد، وشعبة العلو التجريبية، وشعبة الرياضيات التقنية والتي بدورها فيها أربعة فروع هي: هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة طرائق.

وفي إطار التعديلات التي صدرت سنة (2008) فقد ورد في القانون الأساسي لقطاع التربية ما يلي:

في إطار غايات التربية المحددة، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

– ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضر للحياة العملية.

– إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

– تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.

– ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

– تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل مشكلات بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكييف مع المتغيرات.

– ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.

– ترقية وتوسيع تعلم اللغة الأمازيغية.

– تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

– إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس.

– منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة عي الحياة المدرسية والجماعية.

كما ورد في نفس الوثيقة ما يلي: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

– تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

– منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ العنف وعلى تفضيل الحوار.

– توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

– إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

– تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والابداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

كما ورد أيضا في نفس الوثيقة ما يلي: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

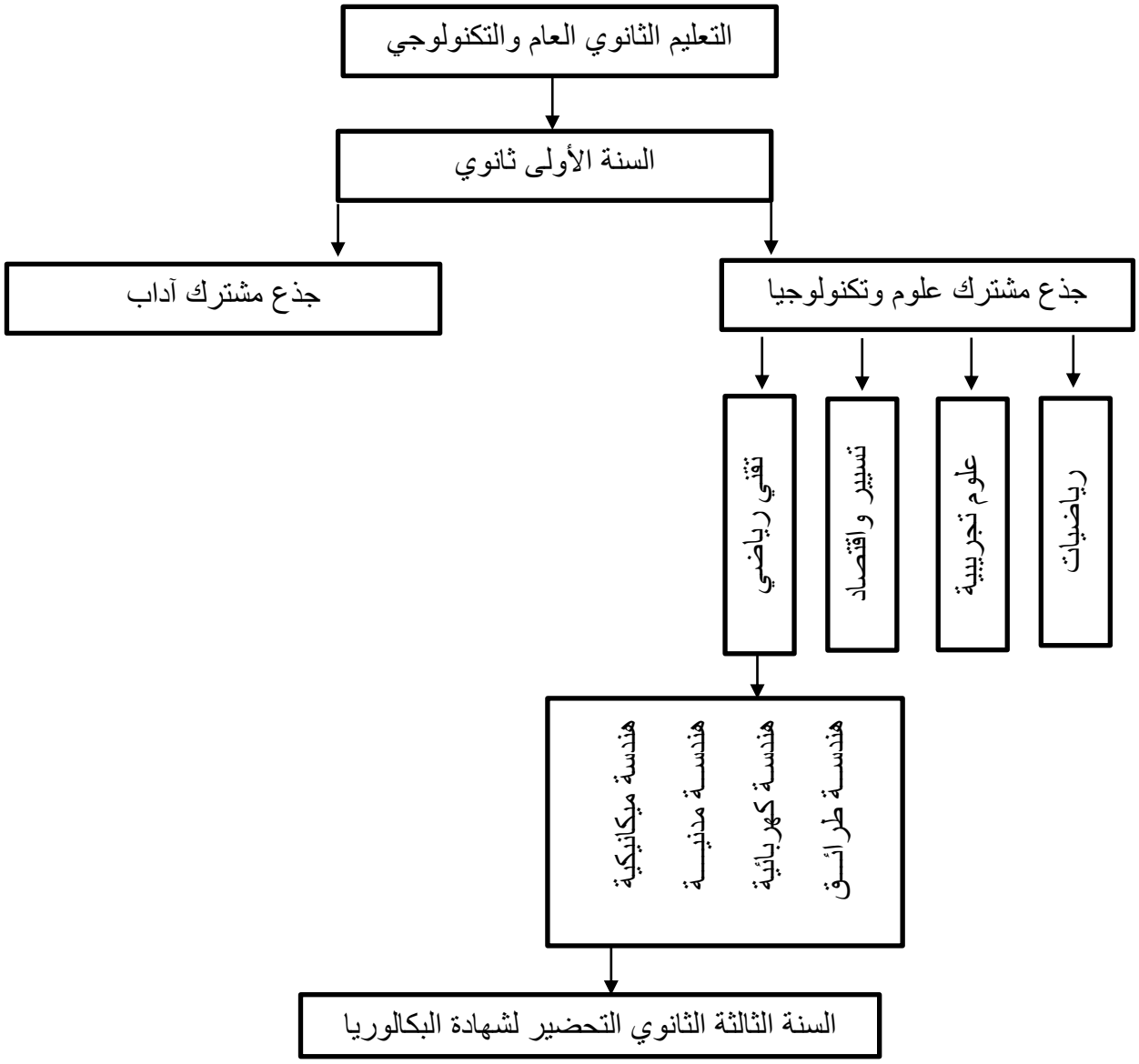
– إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

– الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

– التكييف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعملية والتكنولوجية.

– الابتكار واتخاذ المبادرات.

– استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص ص8–9)



الشكل 15: يوضح هيكلة التعليم الثانوي

5- مدير الثانوية (الدور والمهام):

ورد في القانون التوجيهي للتربية الصادر سنة (2008)، يمارس مديرو المدارس الابتدائية ومدارس التعليم المتوسط والثانويات، باعتبارهم موظفين للدولة، موكلين من طرفها، سلطتهم على جميع المستخدمين المعينين أو الموضوعين تحت التصرف ويتحملون مسؤولية الأداء المنتظم لمهام المؤسسة التي كلفوا بإدارتها.

كما أنهم مسؤولون عن حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات، ولهذا الغرض فهم مؤهلون، عند وجود صعوبات جسيمة لاتخاذ كل الإجراءات التي يمليها الوضع لضمان السير العادي للمؤسسة. (وزارة التربية الوطنية، 2008 ص70)

ويعتبر القرار الوزاري رقم 176 بتاريخ: 02 مارس 1991 إطارا مرجعيا يحدد صلاحيات مدير مؤسسة التعليم الثانوي وقد ورد فيه ما يلي:

– يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولا عن حسن سير المؤسسة، وعن التأطير التربوي والإداري فيها، ويخضع لسلطته جميع الموظفين العاملين فيها.

– يسهر مدير مؤسسة التعليم الثانوي على التربية الخلقية ويمارس سلطته باستمرار على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والأخلاق في المؤسسة، ويلزم بالحضور الدائم في المؤسسة، ويمكن في هذا الإطار وأثناء ممارسة وظائفه أن يستحضر في أي وقت من النهار والليل.

– يساعد مدير مؤسسة التعليم الثانوي في القيام بمهمته مجلس التوجيه وفقا لأحكام التشريع.

– يقوم المدير بتنشيط مختلف المصالح والدواليب القائمة والتنسيق بينها، ويسخر الوسائل البشرية والمادية الموضوعة تحت تصرف المؤسسة في خدمة المصلحة العليا للتلاميذ وهو بهذه الصفة يضطلع بدور بيداغوجي وتربوي واداري ومالي:

5–1– النشاط البيداغوجي: تعدد النشاطات البيداغوجية الوظيفة الأساسية لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه السهر حتى تؤدي كل الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو تقام فيها، المهمة التربوية المنوطة بها.

يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي مسؤولا عما يلي:

– تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل.

– ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها.

– التنظيم العام لأنشطة التلاميذ وجداول توقيت الأقسام.

– تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم في المؤسسة.

– وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكييف الأنسب في عمل الأساتذة.

– تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها.

– وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.

ينسق المدير نشاطات المسؤولين على المادة والأساتذة الرئيسين والأساتذة رؤساء الأشغال والأساتذة المطبقين.

تتدرج رئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم في إطار الوظيفة البيداغوجية الموكلة لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه اتخاذ جميع التدابير للقيام بها بصفة فعلية.

يتوجب على مدير مؤسسة التعليم الثانوي أن يتأكد عن طريق المراقبة المنتظمة لدفاتر النصوص من:

– تطبيق البرامج.

– تواتر الفروض المنزلية.

يجب على المدير أن يزور المدرسين في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم.

تتوج الزيارات بملاحظات ونصائح وتوجيهات تقدم إلى الأساتذة ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملف المعني.

يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجرى بالمؤسسة على موظفي التأطير والحراسة، والتعليم باستثناء تفتيش التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة كما يشارك في المناقشة التي تعقب التفتيش المذكور ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها.

يشارك مدير مؤسسة التعليم الثانوي في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها ولجانها وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية.

5-2- النشاطات التربوية: يهدف الدور التربوي الذي يضطلع به مدير مؤسسة التعليم الثانوي بصفة خاصة، إلى توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.

ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصداقة والتضامن.

يشجع المدير الأنشطة الاجتماعية والتربوية ويعمل على جعلها مدرسة حقيقية لاكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.

يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات والمقتصد أو الموظف المكلف بالتسيير المالي، مدير المؤسسة على التأكد مما يلي:

- توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ.
- تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة للتعليم الثانوي.

يرأس المدير مجلس التأديب، ويسهر على تحقيق الهدف منه وهو إقامة النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا أو جماعيا.

يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمجازات التلاميذ وفقا للشروط التي يحددها وزير التربية.

5-3- النشاطات الادارية: يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين في المؤسسة ويقوم بمايلي:

- يفتح ويمسك الملف الشخصي بكل موظف.
- يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط الجاري به العمل ويرفقها بتقييم مكتوب.

يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال قيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطات السلمية.

يستقبل المدير البريد الإداري الوارد على المؤسسة ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة ويحتفظ المدير بالبريد السري الموجه للمؤسسة.

يؤشر المدير ويوقع على المراسلات الإدارية الصادرة عن المؤسسة، ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية، ماعدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية والظروف الاستثنائية التي ستوجبها الضرورة.

يتعين على مدير مؤسسة التعليم الثانوي ضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة، والسهر على إقامة التدابير اللازمة والتنظيمية في مجال حفظ الصحة والنظافة.

يمثل المدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية، ويتولى وفقا للتنظيم الجاري به العمل تنفيذ مداولات مجلس التوجيه والتسيير.

5-4- النشاطات المالية: يكون مدير مؤسسة التعليم الثانوي الآمر الوحيد بالصرف في المؤسسة وبهذه الصفة يتولى عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة.

ويقوم المدير بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها، ويكون مسؤولا عن قانونية العمليات الخاصة بمعاينة الإيرادات والالتزام بالنفقات الحسابية أمام السلطة السلمية.

يساعد مدير مؤسسة التعليم الثانوي عون محاسب يكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة وفقا لأحكام المرسوم 94/90.

يجب على مدير المؤسسة بصفته الآمر بالصرف أن يتابع بانتظام وضعية الالتزامات، ويراقب التواريخ المحددة للالتزامات وخصوصية الاعتمادات ومحدوديتها.

يراقب المدير مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والموارد التابعة للمؤسسة، ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد.

لا يتداول المدير الأموال التابعة للمؤسسة ولا يحتفظ بمفاتيح صندوق المال والخزن إلا في حالات خاصة واستثنائية وحسب شروط يحددها وزير التربية.

يقوم المدير بالتعاون مع الموظف المكلف بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة بإعداد مشاريع الميزانية وطلبات المقررات المعدلة، ويقدم بالاشتراك معه الحساب المالي إلى مجلس التوجيه والتسيير والسلطة السلمية.

5-5- أحكام ختامية: لا يمكن لزوج مدير مؤسسة التعليم الثانوي أو أحد أصوله أو فروعه أو أقاربه الاضطلاع بوظيفة التسيير المالي والمادي أو أية وظيفة إدارية في المؤسسة إلا برخصة تمنحها السلطة السلمية.

يفتح المدير السجلات الإدارية والحسابية المتداولة في مختلف المصالح بالمؤسسة ويؤشر عليها قبل البدء في استعمالها.

لا يجوز وضع الامضاءات المستنسخة على الوثائق التربوية والإدارية أو الحسابية المستعملة في المؤسسة.

يخلف مدير مؤسسة التعليم الثانوي في حالة مانع أو انشغال، نائب المدير للدراسات، ويتولى مسؤوليته الإدارية والتربوية، غير أنه لا يمكن المكلف بالإدارة مؤقتا ممارسة المسؤوليات المالية إلا إذا كان مقرر التكليف بالمهام والذي ينبغي أن يتخذ طبقا للأشكال النظامية ينص صراحة على ذلك.

يتوجب على مدير مؤسسة التعليم الثانوي في حالة النقل والانتداب وانتهاء علاقة العمل أن يقوم بنقل المهام إلى الذي يخلفه وفق شروط يحددها وزير التربية. (وزارة التربية، 1990)

اما بخصوص شروط الترقية لمنصب مدير ثانوية فإنه يرقى ويعين بصفة مدير الثانوية في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان الكتابي المهني وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية وحدة من بين:

– الأساتذة المبرزين.

– نظار الثانويات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

– الأساتذة الرئيسيين للعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– بصفة انتقالية ولمدة خمس سنوات (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، يحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية. (وزارة التربية الوطنية، 2008 ص22)

6– أستاذ التعليم الثانوي (الدور والمهام):

يعتبر أستاذ التعليم الثانوي من أهم الأفراد الفاعلين في تحقيق أهداف المنظومة التربوية على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي، فهو حلقة الوصل الأقوى في هذه العملية، إذ أن هذه العملية لا تتم بدونه، فهو المنظم والموجه والمنسق لعمليات التعلم التي تتم داخل فصول الدراسة.

وقد ورد في القانون الأساسي لقطاع التربية في سنة (2008) أت رتبة أساتذة التعليم الثانوي وفق الرتب التالية:

6-1- سلك الأساتذة التقنيين في الثانويات: ويضم سلك الأساتذة التقنيين في الثانويات رتبتين(2) اثنين هما:

- رتبة أستاذ تقني في الثانوية، رئيس ورشة.
- رتبة أستاذ تقني في الثانوية، رئيس أشغال.

أما فيما يخص تحديد المهام، فإنه يكلف الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات بمساعدة أساتذة التعليم الثانوي في تنفيذ التعليم التطبيقي وتلقين التلاميذ استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ويمارس أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم باثنين وعشرين (22) ساعة في الأسبوع.

يكلف الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال بمساعدة أساتذة التعليم الثانوي في تنسيق التعليم التطبيقي وتلقين التلاميذ استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال.

ويمارس أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم باثنين وعشرين (22) ساعة في الأسبوع.

أما شروط الترقية فهي كالتالي: يرقى بصفة أستاذ تقني الثانوية رئيس أشغال:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة التقنيون في الثانويات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يدمج في رتبة أستاذ تقني الثانوية، رئيس ورشة:

- الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات المرسمون والمتربصون.
- الأساتذة التقنيون في الثانويات المرسمون والمتربصون الذين يثبتون خمس(5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يدمج في رتبة أستاذ تقني في الثانوية رئيس أشغال، الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال المرسمون والمتربصون، توضع رتبة الأستاذ التقني في الثانوية رئيس ورشة في طريق الزوال.

6-2- سلك أساتذة التعليم الثانوي: ويضم سلك أساتذة التعليم الثانوي رتبتين (2) اثنتين:

- رتبة أستاذ التعليم الثانوي.
- رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي.
- وفي التعديلات التي أجريت على القانون الأساسي في سنة 2012 تم إضافة رتبة ثالثة وهي:
- رتبة الأستاذ المكون في التعليم الثانوي. وبذلك يصبح عدد الرتب في هذا السلك ثلاث (3) رتب.

أما فيما يخص تحديد المهام، فإنه يكلف أساتذة التعليم الثانوي بتربية التلاميذ، ومنحهم حسب مادة الاختصاص تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية، وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس الأسبوع.

زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم الثانوي يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي، بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع. (الجريدة الرسمية، 2008، ص ص10-11)

زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة المكونون في التعليم الثانوي حسب التخصص بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة، نمط أستاذ التعليم الثانوي، ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني، ويشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، كما يشاركون في أعمال الدراسات والبحث وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقيم أثر التكوين. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص19)

كما يكلف الأساتذة المكونون في التعليم الثانوي حسب التخصص، بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها، وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لاسيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس الأسبوع.

أما شروط التوظيف فهي كمايلي:

يوظف أو يرقى بصفة أستاذ العليم الثانوي:

– المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم الثانوي التي تتوج خمس (5) سنوات من التكوين.

– بصفة استثنائية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين:

* المترشحين الحاصلين على شهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة في التخصص، أو شهادة معترف بمعادلتها.

* المترشحون الحاصلين على شهادة الليسانس من التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب شغلها:

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء أشغال، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء ورشات، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختبار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها:

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات أشغال، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء ورشات، الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبلون طبقا للحالات السابقة قبل تعيينهم لمتابعة بنجاح تكوين مدته سنة يحدد وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– يرقى بصفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يدمج في رتبة أستاذ التعليم الثانوي:

– أساتذة التعليم الثانوي المرسمون والمتربصون، الأساتذة المهندسون المرسمون والمتربصون، ومديرو المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي، ومفتشو التربية والتعليم الأساسي المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

يدمج في رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي، مديرو مؤسسات التعليم الثانوي، المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة التعليم الثانوي أو رتبة الأستاذ المهندس، ومفتشو التربية والتكوين المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي أو رتبة الأستاذ المهندس.

يرقى بصفة أستاذ مكون في العليم الثانوي:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– يدمج بصفة أستاذ مكون في التعليم الثانوي:

–أساتذة التعليم الثانوي المنحدرون من رتبة أستاذ مهندس الذين يثبتون ثماني عشرة (18) سنة من الخدمة بهذه الصفة.

– أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشرين (20) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

6-3- سلك الأساتذة المبرزين: يضم سلك الأساتذة المبرزين رتبة وحيدة: رتبة الأستاذ المبرز.

يكلف الأساتذة المبرزون بتربية التلاميذ بتربية التلاميذ ومنحهم حسب مادة الاختصاص تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية وتأطيرهم المنافسات العلمية والثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويساعدون المفتشين في عمليات التكوين التي تنظم لفائدة أساتذة التعليم الثانوي ويشاركون في الدراسات الاستشرافية.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بخمس عشرة (15) ساعة من التدريس الأسبوع.

أما بخصوص شروط الترقية فإنه يرقى بصفة الأستاذ المبرز بعد النجاح في مسابقة التبريز:

- الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد برامج هذه المسابقة وكيفيات تنظيمها بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 12)

وفيما يلي الجدول المحدد لقائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، وخاصة سلك أستاذ التعليم الثانوي.

الجدول 10: المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية لسلك أستاذ التعليم الثانوي.

الأسلاك والرتب	المواد	المؤهلات والشهادات	الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها
أستاذ التعليم الثانوي	الرياضيات	- شهادة ماستر في الرياضيات - الإعلام الآلي شعبة رياضيات - شهادة مهندس دولة في البحوث العلمية - شهادة مهندس دولة في الاحتمالات و/أو الإحصاء.	- رياضيات - رياضيات إعلام آلي - البحوث العلمية - الاحتمالات أو الإحصاء.
	العلوم	- شهادة ماستر في الفيزياء	- الفيزياء، هندسة

أستاذ التعليم الثانوي	**الفيزيائية**	– شهادة مهندس دولة في الفيزياء. – شهادة ماستر في الكيمياء – شهادة ماستر في هندسة الطرائق – شهادة مهندس دولة في الكيمياء – شهادة مهندس دولة في هندسة الطرائق	الطرائق، كيمياء.
	علوم الطبيعة والحياة	– شهادة ماستر في العلوم الطبيعية – شهادة ماستر في البيولوجيا – شهادة مهندس دولة في البيولوجيا.	– البيولوجيا، ميكروبيولوجيا، بيولوجيا مطبقة، هندسة البيولوجيا.
	الإعلام الآلي	– ماستر في الإعلام الآلي –شهادة مهندس دولة في الإعلام الآلي.	– إعلام آلي.
	العلوم الاقتصادية	– شهادة ماستر في العلوم الاقتصادية – شهادة ماستر في العلوم التجارية – شهادة ماستر في العلوم المالية – شهادة ماستر في علوم التسيير.	– العلوم الاقتصادية – العلوم التجارية – العلوم المالية – علوم التسيير.
	الأدب العربي	– شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي.	– اللغة العربية – اللغة والأدب العربي – الأدب العربي – آداب ولغة عربية – دراسات لغوية وأدبية – علوم السان – علوم اللغة – اللسانيات – دراسات لسانية – دراسات لغوية.
	العلوم الإسلامية	– شهادة ماستر في العلوم الإسلامية	– علوم إسلامية.
	اللغة	– شهادة ماستر في اللغة والثقافة الأمازيغية.	– لغة وثقافة امازيغية،

أستاذ التعليم الثانوي	الأمازيغية		لغة وأدب أمازيغي، اللسانيات، علوم اللغة.
	التاريخ والجغرافيا	– شهادة ماستر في التاريخ – شهادة ماستر في الجغرافيا – شهادة مهندس دولة في الجغرافيا.	– تاريخ و/أو جغرافيا.
	الفلسفة	– شهادة ماستر في الفلسفة	– فلسفة
	اللغة الفرنسية	– شهادة ماستر في اللغة الفرنسية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الفرنسية).	– اللغة الفرنسية – الترجمة (من وإلى اللغة الفرنسية).
	اللغة الإنجليزية	– شهادة ماستر في اللغة الإنجليزية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الإنجليزية).	– اللغة الإنجليزية – الترجمة (من وإلى اللغة الإنجليزية).
	اللغة الألمانية	– شهادة ماستر في اللغة الألمانية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الألمانية).	– اللغة الألمانية – الترجمة (من وإلى اللغة الألمانية).
	اللغة الإسبانية	– شهادة ماستر في اللغة الإسبانية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الإسبانية).	– اللغة الألمانية – الترجمة (من وإلى اللغة الإسبانية).
	اللغة الإيطالية	– شهادة ماستر في اللغة الإيطالية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الإيطالية).	– اللغة الإيطالية – الترجمة (من وإلى اللغة الإيطالية).
	اللغة الروسية	– شهادة ماستر في اللغة الروسية – شهادة ماستر في الترجمة (من وإلى اللغة الروسية).	– اللغة الروسية – الترجمة (من وإلى اللغة الروسية).
	الموسيقى	– شهادة ماستر في الموسيقى.	– موسيقى.
	الرسم	– شهادة ماستر في الفنون التشكيلية. – شهادة الدراسات العليا الفنية.	–فنون وفنون تشكيلية، وفنون بلاستيكية وفنون بصرية.

أستاذ التعليم الثانوي	**التربية البدنية والرياضية**	– شهادة ماستر في الرياضة – شهادة ماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.	– علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، التربية البدنية والرياضية.
	هندسة الطرائق	– شهادة ماستر في الكيمياء – شهادة ماستر في هندسة الطرائق – شهادة مهندس دولة في الكيمياء – شهادة مهندس دولة في هندسة الطرائق – شهادة ماستر في الفيزياء – شهادة مهندس دولة في الفيزياء.	– هندسة طرائق، الكيمياء، الفيزياء.
	الهندسة الكهربائية	– شهادة ماستر في الهندسة الكهربائية – شهادة ماستر في الإلكترونيك – شهادة ماستر في إلكترو تقني – شهادة مهندس دولة في الإلكترونيك – شهادة مهندس دولة في إلكترو تقني – شهادة مهندس دولة في الكهرباء.	– هندسة كهربائية – إلكترونيك – إلكترو تقني – إلكترونيك – إلكترو تقني – الكهرباء.
	الهندسة المدنية	– شهادة ماستر في الهندسة المدنية – شهادة مهندس دولة في الهندسة المدنية.	– هندسة مدنية.
	الهندسة الميكانيكية	– شهادة ماستر في الهندسة الميكانيكية – شهادة مهندس دولة في الميكانيك.	– هندسة ميكانيكية.

(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص ص22– 23)

6–4– الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي:

في سنة 2014 أصدرت وزارة التربية الوطنية وثيقة موجهة خصيصا للأساتذة التعليم الثانوي بعنوان، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي وقد تضمنت هذه الوثيقة جملة من النصائح والتوجيهات والاستشارات التربوية، وقد جاءت مرتبة في عدة محاور حسب طبيعتها، وهي في الحقيقة تعتبر وثيقة مرافقة لأساتذة التعليم الثانوي، وخاصة الجدد منهم، تساعدهم على تذليل الصعوبات التي قد تواجههم

في مسارهم المهني، وجدير بنا أن نذكر أهم ما جاء فيها وإن كانت كلها هامة، وفيما يلي بعض ما ورد في هذه الوثيقة.

6-4-1- محور السلوكيات المهنية العامة: يطلب من الأستاذ أن يدرك أن الاستقامة والصدق والأمانة والعدل والحلم والحزم والانضباط وحسن المظهر وبشاشة الوجه هي السمات الرئيسية التي يجب أن تطبع شخصية الأستاذ، وأن الرقيب الحقيقي للأستاذ هو ضميره اليقظ، وذلك بالاستعانة بالإرشادات التربوية التالية:

- كن قوي الشخصية.
- أحرص على أن تكون قدوة حسنة لتلاميذك خاصة وللمجتمع عامة.
- احترم غيرك لتُحترم وعامل الجميع بطريقة بنّاءة.
- تجنب العنف بكل أشكاله وانبذ العقاب البدني ومارس الحوار بحكمة ورفق وتفكير سليم وبناء.
- ابق مخلصا لمهنتك واثقا في نيل رسالتك.
- اعدل بين التلاميذ واحرص على نفعهم وتعليمهم وتربيتهم وتوجيههم بما يرشدهم إلى طريق الخير وأعنهم على اكتساب المهارات وحب التعلم المستمر والمواطنة الصالحة.
- اضبط نفسك بلا غضب ولا انفعال في تقويم الاعوجاج وإصلاح الأخلاق.
- أحرص على ربط العلاقات الإنسانية الطيبة مع التلاميذ والأولياء والفريق التربوي والإداري لما لها من مفعول طيب في إنجاز الأعمال وتقبل الظروف.
- تقبل الملاحظات بصدر رحب إذا كان الهدف منها تعديل سلوك أو تصحيح خطأ متكرر.
- ابق على المودة والاحترام ولا تكثر من العتاب كي لا يصبح تأنيبا.
- اعتمد الصراحة للتغلب على ضعف النفس.
- اعتذر إن أخطأت فالعيب في عدم الاعتراف بالخطأ.
- لا تجب التلاميذ عن مسألة وأنت غير متأكد من صحة الإجابة، بل اعتذر وعدهم بالبحث والإجابة في اللقاء القادم واطلب منهم أن يبحثوا عنها بدورهم.
- كن مسامحا ومفضلا لإصلاح ذات البين عند حدوث مشكلة علاقات.

6-4-2- محور الكفاءات العشر للتدريس: ويطلب من الأستاذ الالتزام بالقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والنصوص الرسمية الأخرى والكفاءات التي تتطلبها مهنة الأستاذ، وذلك بالاستعانة بالإرشادات التربوية التالية: يؤدي الأستاذ مهامه على أساس المرجعيات العامة للمنظومة التربوية وعلى أساس الكفاءات العشر المستخلصة منها كالتالي:

- يتصرف بصفة موظف للدولة فينفذ المهام الموكلة إليه بمسؤولية ويتعامل بالأخلاق التي تتطلبها المهنة ويحافظ على مظهره العام واتزانه وثباته الانفعالي.
- يتحكم في المواد التي يدرسها ويسعى في اكتساب ثقافة عامة جديدة ويحين معارفه باستمرار في إطار التكوين الذاتي والمتبادل والتكوين أثناء الخدمة.
- يتحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية ولغة التدريس والتواصل.
- يتصور وينفذ التعليم الذي يؤديه متمثلا مهنته ومحللا قيم التعلم ومضمون المادة الدراسية وحريصا على التعلم الذاتي.
- ينظم عمل القسم مصممما خططا فصلية ويومية منتمية للمقرر الدراسي وموفرا للبيئة المادية والنفسية الحافزة في القسم منميا مهارات المناقشة والحوار لدى التلاميذ بالمشاركة الفردية والتعاونية للجميع في جو منضبط موظفا للسبورة كتابة وتنظيما ومنوعا للتقنيات المستخدمة في التعليم.
- يقوّم عمل التلاميذ منوعا أساليبه، مستثيرا دافعيتهم للتعلم، مشخصا مظاهر القوة والضعف منذ بداية العام الدراسي.
- يتحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستعملها في التدريس.
- يعمل في فريق ويتعاون مع إدارة المؤسسة والمفتشين والأولياء وشركاء المؤسسة.
- يتعامل بأدب واحترام عي علاقاته مع رؤسائه وتلاميذه.
- يعمل على تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة ومبادئ العدالة والإنصاف والتساوي في الحقوق والواجبات والتسامح وروح الاحترام والتضامن.

6-4-3- محور تحضير الدروس: ويتطلب الإعداد الجيد للدروس معرفة تامة بموضوع كل درس مع مراعاة الفوارق الفردية والمستويات المختلفة للتلاميذ وتكييف العمل وفق المناهج الرسمية، وذلك بالاستعانة بالإرشادات التربوية التالية:

– أعد درسك إعدادا جيدا من خلال العناية بتحضيرك للمذكرة والبطاقة التقنية للدرس مع التحسب للوقت وتدرج مراحل الدرس، وذلك من خلال تنويع مصادرك المعرفية أثناء تحضير الدروس، وبإعداد خطة للدرس مهما كانت صغيرة.

– قبل الحصة حاول أن يكون لديك تصورا لما ستقوم به في القسم.

– حدد الوسائل التعليمية التي يستخدمها في القسم.

–جهز خطة بديلة في حالة اعتماد الدرس على أداة أو جهاز معين.

– توقع أسئلة التلاميذ.

– حاول أن تتنبأ بصعوبات التعلم وكيفيات تذليلها.

– لا تجعل نفسك عبدا لخطتك أو الكتاب المدرسي إذا ما وجدت شيئا جديدا أفضل منه.

– لا تقدم الدرس بعزل عن الدروس السابقة بل اربطها بما سبق.

– اعمل بالتشاور مع الزملاء من ذوي الخبرة والتجربة.

– تحسب للتقويم المستمر والتقويم في نهاية الحصة من أجل معرفة مدى استفادة التلاميذ.

(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص 21)

6-4-4- محور تحضير النشاطات الإدماجية: يطلب من الأستاذ أن يدرك بأن الوضعية الإدماجية هي وضعية استثمار الموارد المعرفية والمكتسبات القبلية للمتعلم، تمكنه من إدماج مكتسباته القبلية التي تم تناولها في إطار تنمية الكفاءة القاعدية. وهي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية او المهنية يتم بنائها بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التعلمية التي تقتضيها الوحدة التعلمية.

أما الوضعية التعلمية فهي وضعية خاصة بجانب جزئي من متطلبات الكفاءة المستهدفة، فهي وضعية إشكالية تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أدوات، سلوكات) من خلال نشاط البحث عن المعلومات وبناء المعرفة، ويتم تناولها بشكل فردي أو جماعي، وذلك بالاستعانة بالإرشادات التربوية التالية:

– اطلع جيدا على التوجيهات التي تضمّنها منهاج المادة التي تدرسها.

– ركز على المفاهيم والشروح المقدمة في المنهاج والوثائق المرافقة لها.

– ادرس مجموعة من التطبيقات التربوية للوضعية الإدماجية وفقا للمراحل التالية:

* **مرحلة الانطلاق: من أين يتعلم التلميذ؟** حيث هذه المرحلة تعمل بما يلي: انطلق من التصورات الأولية للمتعلم، حضر عدة أنشطة لوضعية الانطلاق قصد استغلال الأنسب لها، والتي تتماشى والتصورات الأولية للمتعلمين.

* **مرحلة بناء التعلمات:** وفيها يتعلم التلميذ ما يلي:

– **ماذا يتعلم؟** عن طريق العمل بما يلي: اسع إلى إتاحة الفرص للمتعلم ببناء المحتويات المعرفية والتفاعل معها، وحث المتعلمين على الإنتاج لاكتساب معاف ومهارات وسلوكات جديدة.

– **كيف تعلم؟** عن طريق العمل بما يلي: اعتمد الطريقة النشطة في البناء المرحلي للمعارف وذلك بربط المعارف القبلية بالمعارف الجديدة، اتح فرصة إنتاج المعرفة للمتعلم بنفسه، راع متطلبات الوضعية، طبيعة المعارف ومستوى الكفاءة، اعمل على أساس التعلم البنائي لا التراكمي الجاهز، ركز على نشاط المتعلم وفعاليته، اهتم بتوفير شروط ووضعيات التعلم، اعتمد على تنويع النشاطات (مشاريع، أبحاث، مشكلات...)، تحسب لما تتطلب العملية من وسائل وأدوات وإمكانيات لضمان التعلم الناجح، استغل المكتبة المدرسية والعمومية في إنجاز البحوث، استثمر البحوث المنجزة في بناء التعلمات وعدم إهمالها.

بماذا يتعلم؟ عن طريق العمل بما يلي: غيّر الوسيلة بحسب الوضعية التعلمية وطبيعة المعارف المقصودة، وتوظف كلما دعت الحاجة إليها، نوّع في استعمال الوسائل والأدوات التعليمية التي تستعمل خلال العملية التعلمية كالمراجع، الوثائق، الجداول، الرسوم، الوسائل السمعية البصرية، حتى الطريقة نفسها تعد وسيلة للتعلم...أشرك المتعلمين في توفير الوسائل قصد ضمان الممارسة الفردية، استمد الوسيلة من بيئة المتعلم مع مراعاة مستواه، على ان تستغل في الوقت المناسب ولا تشكل خطرا عليه.

لماذا يتعلم؟ عن طريق العمل بما يلي: اختبر قدرة المتعلم على استثمار المعلومات المكتسبة في وضعيات جديدة أكثر تعقيدا، من أجل التحقق من مدى تحكمه في تجنيد مكتسباته (معرف، مهارات، سلوكات) في مواجهة الصعوبات،

* **الوضعية التقويمية:** ونعني بها عندما تكون الوضعية الإدماجية محل اختبار كفاءة المتعلم، وفيها: قم باقتراح وضعية إدماجية، م ادرس إنتاج التلميذ وفق معايير ليلة ومحددة للتقويم أو التصحيح واعلم أن هناك أربعة معايير أساسية هي:

– **الوجاهة (الملاءمة):** فهم المشكلة واختيار الأدوات الوجيهة والملائمة لحل المشكل، عموما تظهر في مقدمة التلميذ أثناء الإجابة، الاستعمال الصحيح للمعارف المرتبطة بالمادة، الاستعمال السليم لأدوات المادة، نتائج العمليات التعلمية، تطبيق سليم للنظريات والخواص المختارة...نوعية وانسجام المنتوج: معقولية الإجابة ومنطقيتها

... الإبداعية في المنتوج: وتتمثل في تقييم وتنظيم ورقة الإجابة، الإبداع في الطرح، استعمال موارد أو معارف مكتسبة من مصادر أخرى غير الدروس. (وزارة التربية الوطنية، 2014، ص ص 23–24)

6–4–5– محور تسيير الدرس: يطلب من الأستاذ ان يدرك أن توظيف استراتيجية الحواس المتعددة تزيد من فاعلية التعلم، فكلما زاد عدد الحواس المستخدمة في إدراك المعرفة الجديدة دل ذلك على فاعلية الوسائل التعليمية المناسبة إذا ما استخدمت بشكا مناسب، وذلك بالاستعانة بالإرشادات التربوية التالية:

– بسط الدرس مع تنويع أساليب الشرح.

– تكلم ببطء وثبات ووضوح وبصوت مسموع، لأن معظم المتأخرين دراسيا لا يتعلمون بصورة جيدة بسب سرعة المدرس في تقديم المادة الدراسية.

– راقب المكتسبات القبلية قبل الشروع في الدرس الجديد من خلال أسئلة.

– نوّع أساليب العرض لتجنب الرتابة والملل في نفوس التلاميذ.

– راع الفروق الفردية باعتبارها ظاهرة طبيعية.

– عود التلاميذ على الإجابة الفردية الهادفة والمنظمة.

– اعمل دائما على تحسين القدرات القرائية لدى التلميذ سواءً للكلمات أو الرموز الرياضية.

– حاول إعادة صياغة السؤال بعد تحديد المعطيات والمطلوب بصيغة أكثر قربا لإدراك التلميذ.

– ألفت انتباه التلاميذ بعبارة (سوف أسأل بعد قليل).

– أحرص على نقل النظر بين التلاميذ لتشعرهم بالعطف والعناية.

– كن معتدلا بين الصرامة والدعابة.

– أشغل التلاميذ بالعمل المستمر ولا تدع لهم مجالا للشغب وإثارة الفوضى خلال الحصة، التلميذ إذا لم تشغله شغلك.

– امنح التلاميذ الثقة الكافية لقيامهم بالتمارين داخل القسم.

– عامل المجموعة المتجانسة بطريقة تخصها وتميزها عن غيرها، من حيث نوعية الأسئلة المطروحة والتي تناسب مستواهم، لا تشعرهم بالعجز.

– لا تكلف التلاميذ بأعمال تحتاج إلى وقت طويل أو يفوق قدرتهم بحيث يشعرهم بالعجز التام.

– حاول التنويع في أساليب التدريس والوسائل خلال طرح الأنشطة العلاجية.

– خلال انشغالك مع إحدى المجموعات المتجانسة أو الأفراد، كن متأكدا من انشغال باقي التلاميذ بالأنشطة والأعمال التي كلفوا بها.

– استخدم التعزيز بمستويات مختلفة حسب نمو مستوى الأداء لدى التلاميذ ليس بناء على خبرتك الشخصية بأدائهم.

– في حال وجود صعوبات في التعلم، لابد من اطلاع ولي الأمر مباشرة وعن طريق مستشار التربية.

– دوّن الملاحظات حول أداء الأفراد والمجموعات والأخطاء المتكررة، واعمل على تطوير وتعديل الأنشطة مما يلاءم وتطور الأداء.

– تغافل عن بعض التفاهات الصادرة من التلاميذ.

– تحكم في أعصابك ولا تعط الأمور أكثر مما تستحق تجنبا لإثارة الفوضى والكراهية نحوك.

– ناد التلاميذ كلا باسمه وإن أردت يا ولدي لتحفظ علاقة التلميذ بأستاذه.

– تجنب شتم التلاميذ أو لعنهم لأي سبب كان.

– كن القدوة الحسنة التي يقتد بها التلاميذ في أخلاقهم.

6-4-6- محور تنظيم عمل الأفواج: تتيح خطة العمل بالأفواج فرصا للتلاميذ الذين يعانون من الانكماش والانطواء لمشاركة أصدقائهم في المناقشات بعيدا عن ذلك الإحراج الذي يعانون منه عندما يكون الحوار مع المدرس.

– يوفر إطار عمل الأفواج جوا من التعاون والتآزر بين التلاميذ لبناء معرفهم من خلال التبادلات والاستكشافات والملاحظات والمناقشات والانتقادات الي تتم داخل الفوج الواحد، وتشجع محدودي المستوى على طرح وجهات نظرهم الأمر الذي يمكنهم من اكتساب الثقة في أنفسهم، وجعلهم يشعرون بأهمية عضويتهم في الفوج.

– يتيح تنظيم عمل الأفواج تطور وتفاعل الإحساس بالمسؤولية أثناء الأدوار التي توزع عليهم في الحصص المختلفة، قصد إتمام أكثر من مهمة لتطوير عدة كفاءات.

– ينظم عمل الأفواج بمسميات مختلفة وبطرائق تختار حسب الأهداف المقصودة، نورد إحدى هذه الطرائق ضمن الإرشادات التربوية التالية: قم بتوزيع الأدوار على أعضاء الفوج الواحد على النحو التالي:

– **المشرف:** هو التلميذ الذي يوجه عمل الفوج ويتأكد من أن المهام قد أنجزت، ويساعد كل عضو من أعضاء الفوج في تنفيذ المهام الموكلة إليه.

–**الملاحظ:** هو التلميذ الذي يجمع ويسجل أفكار أعضاء الفوج على أوراق الكشف (محضر العمل).

– **مسؤول اللوازم:** التلميذ المسؤول عن التجهيزات والوسائل التربوية التي يستعملها أفراد الفوج أثناء البحث والاستكشاف.

– **المقرر:** هو التلميذ الذي يقدم للقسم عمل الفوج.

– اطرح التحدي داخل الفوج.

–قم بملاحظة ومتابعة التلاميذ لتجاوز العوائق المختلفة عن طريق توظيفهم لقدراتهم في التبرير وكفاءاتهم في طريق العمل.

– يمكنك التوسط لإيضاح الأفكار المتقاربة، ومطالبة المزيد من التوضيح، عندما تكون التفسيرات غير مقنعة، ثم مناقشة العمل وتقييمه.

7– الموظفون في الثانوية:

يعتبر مدير مؤسسة التعليم الثانوي هو المسؤول الأول في الثانوية، ويرافق مدير المؤسسة في تسيير شؤونها فريق من الموظفين الذين يعملون تحت إشرافه ولكل موظف دور ومهام يقوم بها في المؤسسة، وتختلف طبيعة مناصبهم ورتبهم وشروط توظيفهم أو الترقية لكل رتبة منهم، ولما للموضوع

من أهمية في عملية التسيير الحسن لمؤسسة التعليم الثانوي حري بنا ان نتناول هذا الجانب بنوع من التفصيل لكل سلك ورتبة وفق ترتيب ذكرها في القانون الأساسي لقطاع التربية الوطنية.

7-1- سلك مساعدي التربية: يضم سلك مساعدي التربية رتبتين(2) اثنين:

- رتبة مساعد التربية.
- رتبة المساعد الرئيسي.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مساعدو التربية بتأطير التلاميذ أثناء الحركة وخلال المذاكرة وخلال المذاكرة المحروسة، والسهر على احترام قواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة التعليمية، والحرص على تطبيق النظام الداخلي وإنجاز مختلف العمليات المتعلقة بمراقب حضور التلاميذ وغيابهم وتثبيتها في السجلات والوثائق الإدارية المتعلقة بها ومتابعة التلاميذ في النظامين الداخلي ونصف الداخلي من حيث المداومة والمطعم والمرقد وكذا مسك السجلات المتعلقة بذلك.

ويقومون بالخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة ويساهمون في المهام ذات الطابع الإداري، ويمارسون أنشطتهم في الداخليات الابتدائية والمتوسطات والثانويات.

زيادة على المهام الموكلة لمساعدي التربية، يكلف المساعدون الرئيسيون للتربية بالمشاركة في تأطير مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية التي تنظمها المؤسسات التعليمية من أجل التلاميذ، وكذا إعداد الشهادات المدرسية، والمراسلات والاستدعاءات للتلاميذ.

ويقومون بضمان المداومة الإدارية خلال العطل المدرسية وتوجيه عمل التلاميذ أثناء المذاكرة المحروسة وتنشيط أعمالهم ويحرصون على اعتناء التلاميذ بحسن السلوك والمعاملة، ويشاركون في التكوين التحضيري والتطبيقي لمساعدي التربية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

7-2- سلك مشرفي التربية: يضم سلك مشرفي التربية رتبتين(2) اثنين:

- رتبة مشرف التربية.
- رتبة مشرف رئيسي للتربية.

يدمج في رتبة مشرف التربية، المساعدون الرئيسيون للتربية الحاملون شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية أو شهادة معترف بمعادلتها.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مشرفو التربية بضمان مراقبة النظام والانضباط في المؤسسات التعليمية وكذا تنسيق المساعدين الرئيسين للتربية ومساعدي التربية ومتابعتهم ومراقبتهم وتوجيههم، إلى جانب مسك ومتابعة السجلات والدفاتر المتداولة بالتنسيق مع مستشاري التربية، وضمان المداومة التربوية استثنائيا أثناء غياب الأساتذة وتسجيلها في السجلات والوثائق الإدارية المتعلقة بها.

ويكلفون بمراقبة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسات التعليمية خلال التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط، والمساهمة في تقوية العلاقات الإنسانية وتنمية النشاطات الاجتماعية والتربوية واستقبال أولياء التلاميذ وتوجيههم، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

زيادة على المهام الموكلة لمشرفي التربية، يكلف المشرفون الرئيسيون للتربية بمساعدة المستشار الرئيسي للتربية ومستشار التربية في إعداد التقارير اليومية وتحضير مختلف مجالس التعليم ومجالس الأقسام وتسوية غيابات التلاميذ والعمل على معالجة الغيابات بالطرق التربوية ومساعدة التلاميذ على الاستعمال الأفضل لقدراتهم وامكانياتهم، وكذا المساهمة في إنجاز أعمال بداية ونهاية السنة الدراسية وضبط جداول توقيت التلاميذ وجداول خدمات الأساتذة.

بالإضافة إلى تعزيز العلاقات ضمن المجموعة التربوية بالاتصال بين مندوبي الأقسام والأساتذة والأولياء والمشاركة في تأطير النشاطات التربوية والاجتماعية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

أما شروط التوظيف والترقية فهي كمايلي: يوظف أو يرقى بصفة مشرف التربية:

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية أو شهادة معترف بها بمعادلتها.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولين طبقا للحالتين أعلاه، قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

ويرقى بصفة مشرف رئيسي للتربية:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، يخضع المترشحون المقبولين قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية. (وزارة التربية الوطنية، 2014، ص 21)

7–3– سلك مستشاري التربية: يضم سلك مستشاري التربية ثلاث (3) رتب:

– رتبة مستشار التربية.

– رتبة المستشار الرئيسي للتربية.

– رتبة مستشار رئيس للتربية.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مستشارو التربية بمرافقة التلاميذ من الناحية البيداغوجية والسهر على مواظبتهم على الدروس والإشراف على تأطيرهم أثناء الحركة وخلال المذاكرة المحروسة، وكذا على الخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة.

ويساعدون المدي وناظر الثانوية في المهام البيداغوجية والإدارية ويسهرون على حسن سير المخابر في المؤسسات وينسقون أنشطة مساعدي التربية والمساعدين الرئيسين لتربية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

يكلف المستشارون الرئيسيون لتربية بمرافقة التلاميذ من الناحية البيداغوجية والسهر على مواظبتهم ومداومتهم على الدروس والإشراف على تأطيرهم أثناء المذاكرة المحروسة، وكذا على الخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة، ويساعدون نظار الثانويات في المهام

البيداغوجية والإدارية وينسقون أنشطة مساعدي التربية والمساعدين الرئيسين للتربية، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 13)

يكلف المستشارون الرؤساء للتربية بالتنظيم التربوي البيداغوجي والتنشيط التربوي وتنسيق عمل الأساتذة ومتابعته، ويسهرون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج والمواقيت والطرق التعليمية وحسن سير المخابر والورشات ويساعدون مدير المؤسسة في المهام الإدارية وينوبون عنه عند الاقتضاء، باستثناء وظيفة الآمر بالصرف.

أما شروط الترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة مستشار التربية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها:
  - أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
  - المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة بهذه الصفة.
  - أساتذة التعليم الأساسي الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة بهذه الصفة.
- على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها.
  - أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
  - المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون اثنتى (12) سنة من الخدمة بهذه الصفة.
  - أساتذة التعليم الأساسي الذين يثبتون اثنتى (12) سنة من الخدمة بهذه الصفة.

يرقى بصفة مستشار رئيس للتربية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها:
  - المستشارون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم.
  - مستشارو التربية المرسمون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم.
  - الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها:

– المستشارون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم.

– مستشارو التربية المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم.

– الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

7–4– سلك نظار الثانويات: يضم سلك نظار الثانويات رتبة وحيدة: رتبة ناظر ثانوية.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف نظار الثانويات بالتنظيم البيداغوجي والتنشيط التربوي وتنسيق عمل الأساتذة ومتابعته، ويسهرون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج والمواقيت والطرق التعليمية وحسن سير المخابر والورشات، ويساعدون مدير الثانوية في المهام الإدارية وينوبون عنه في حالة حدوث مانع، باستثناء وظيفة الآمر بالصرف، ويمارسون انشطتهم في الثانويات.

أما شروط الترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة ناظر ثانوية:

– عن طريق الامتحان المهني، في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها:

– أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– المستشارون الرئيسيون للتربية الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وينحدرون من أسلاك التعليم.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها:

– أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– المستشارون الرئيسيون للتربية الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وينحدرون من أسلاك التعليم.

7-5- سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني: يضم سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني رتبة وحيدة: رتبة مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مستشارو التوجيه المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي، ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها، وكذا عمليات السير والاستقصاء، ويشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس، ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني والمتوسطات والثانويات.

7-6- سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: يضم سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبيين (2) اثنتين:

– رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

– رتبة المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي، ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها وكذا عمليات السبر والاستقصاء، ويشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس، ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني والمتوسطات والثانويات.

وزيادة على المهام الموكلة إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يكلف المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتنسيق أنشطة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

والمهني ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي، ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني والمتوسطات والثانويات.

أما شروط التوظيف والترقية فهي كمايلي: يوظف أو يرقى بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

– عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع او شهادة معادلة لها.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدرسي المهني الذين يثبتون خمس (5) سنوات من لخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، يخضع المترشحون المقبولين طبقا للحالتين أعلاه قبل ترقيتهم بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– يرقى بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مستشارو التوجيه المدرسي والمهني المرسمون الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

يرقى بصفة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود20% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص ص 14– 15).

7–7– سلك المساعدين التقنيين للمخابر: يضم سلك المساعدين التقنيين للمخابر رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مساعد تقني للمخابر.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف المساعدون التقنيون للمخابر على الخصوص، بما يلي: استعمال العتاد والمواد اللازمة لعمل المخبر، القيام بمهام الصيانة الاعتيادية للعتاد، القيام بالأعمال المتعددة المتصلة بحاجيات المصلحة.

7-8- سلك الأعوان التقنيين للمخابر: يضم سلك الأعوان التقنيين للمخابر رتبة(1) وحيدة:

- رتبة عون تقني للمخابر، ويكلف الأعوان التقنيون للمخابر على الخصوص بما يلي: تنفيذ عمليات متسلسلة على أجهزة بسيطة وتحضير المواضيع التجريبية، القيام بعمليات الصيانة الاعتيادية للعتاد والتجهيزات الموضوعة تحت التصرف.

أما شروط والترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة عون تقني للمخابر:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون التقنيون للمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود20% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون التقنيون للمخابر الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

7-9- سلك المعونين التقنيين للمخابر: ويضم سلك المعونين التقنين للمخابر رتبة (1) وحيدة:

- رتبة معون تقني للمخابر، ويكلف المعاونون التقنيون للمخابر على الخصوص بما يلي: القيام بعمليات القياس على ضوء التوجيهات المفصلة من السلطة السلمية، زيادة على المهام المسندة للأعوان التقنيين للمخابر في مجال الصيانة تأطير المستخدمين الموضوعين تحت سلطتهم.

أما شروط والترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة معاون تقني للمخابر:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، الأعوان التقنيون للمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود20% من المناصب المطلوب شغلها، الأعوان التقنيون للمخابر الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولين طبقا للحالتين أعلاه قبل ترقيتهم بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص ص 23- 24).

7-10- سلك الملحقين بالمخابر: يضم سلك الملحقين بالمخابر رتبتين (2) اثنتين:

- رتبة الملحق بالمخبر.
- رتبة الملحق الرئيسي بالمخبر.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف الملحقون بالمخابر بالتنسيق مع الأساتذة بتحضير التجهيزات العلمية والتكنولوجية والوسائل التعليمية في الأعمال التطبيقية، وكذا توضيب هذه التجهيزات والوسائل وفحصها الدوري وصيانتها، ويمارسون أنشطتهم في مخابر المتوسطات والثانويات.

زيادة على المهام الموكلة إلى الملحقين بالمخابر، يكلف الملحقون الرئيسيون بالمخابر بمساعدة الأساتذة في تنفيذ الأعمال التطبيقية والمشاركة في تركيب التجهيزات العلمية والتكنولوجية وتجريبها وكذا في التكوين التحضيري والتطبيقي للملحقين بالمخابر، ويمارسون أنشطتهم لا سيما في مخابر الثانويات.

أما شروط التوظيف أو الترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة ملحق بالمخبر:

- عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة تقني في الاختصاص أو شهادة معادلة لها.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون في المخبر والصيانة الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون في المخبر والصيانة والذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- يوظف أو يرقى بصفة ملحق رئيسي بالمخبر:

- عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة تقني سام في الاختصاص أو شهادة معادلة لها.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، الملحقون بالمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، الملحقون بالمخابر والذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، يخضع المترشحون المقبولين طبقا للحالتين أعلاه قبل ترقيتهم بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– يرقى بصفة ملحق رئيسي بالمخبر، الملحقون المرسمون الذين تحصلوا، بعد توظيفهم على شهادة تقني سام في الاختصاص أو شهادة معادلة لها. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 16).

7–11– سلك مساعدي المصالح الاقتصادية: يضم سلك مساعدي المصالح الاقتصادية رتبتين (2) اثنتين: – رتبة مساعد المصاح الاقتصادية.

– رتبة المساعد الرئيسي للمصلح الاقتصادية.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف مساعدو المصالح الاقتصادية بمساعدة المقتصد الرئيسي والمقتصد ونائب المقتصد المسير في التسيير المالي والمادي في المؤسسات لتعليمية، ويقومون بمهام إدارية ومحاسبية ويشاركون في الخدمة الداخلية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

زيادة على المهام الموكلة إلى مساعدي المصالح الاقتصادية، يكلف المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية، عند الحاجة بالتسيير المالي والمادي في متوسطة، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين، ويشاركون في تربية التلاميذ.

أما شروط الترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة مساعد رئيسي للمصالح الاقتصادية:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو المصالح الاقتصادية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو المصالح الاقتصادية والذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

7–12– سلك نواب المقتصدين: يضم سلك نواب المقتصدين رتبتين (2) اثنتين:

– رتبة نائب مقتصد.

– رتبة نائب مقتصد مسير.

وبخصوص تحديد المهام، يكلف نواب المقتصدين بمساعدة المقتصد الرئيسي في التسيير المالي والمادي في المؤسسات التعليمية، ويقومون بمهام إدارية ومحاسبية ويشاركون في الخدمة الداخلية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

يكلف نواب المقتصدين المسيرون بالتسيير المالي والمادي في المؤسسات التعليمية، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين ويشاركون في تربية التلاميذ وفي تكوين نواب المقتصدين ومساعدي المصالح الاقتصادية.

أما شروط التوظيف والترقية فهي كمايلي: يرقى بصفة نائب مقتصد:

– المتخرجون من مؤسسات التكوين المتخصص الحاصلون على شهادة نائب مقتصد التي تتوج سنة من التكوين.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية والذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يرقى بصفة نائب مقتصد مسير:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، يخضع المترشحون المقبولين طبقا للحالتين أعلاه قبل ترقيتهم بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

7–13– سلك المقتصدين: يضم سلك المقتصدين رتبتين (2) اثنتين:

– رتبة مقتصد

– رتبة مقتصد رئيسي

وبخصوص تحديد المهام، يكلف المقتصدون بالتسيير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين، ويشاركون في تربية التلاميذ، ويمكن أن يكلفوا عند الحاجة بالتسيير في مؤسسة أخرى، ويمارسون في المتوسطات لا سيما ذات النظام الداخلي أو نصف الداخلي وفي الثانويات وفي مراكز التوجيه المدرسي والمهني.

زيادة على المهام الموكلة إلى المقتصدين يكلف المقتصدون الرئيسيون بالمشاركة في لجان تقويم المحررات المحاسبية للمؤسسات التعليمية وضبطها وفي تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي، ويمارسون مهامهم في الثانويات لا سيما النظام الداخلي ونصف الداخلي.

أما شروط التوظيف والترقية فهي كمايلي: يوظف أو يرقى بصفة مقتصد:

– المتخرجون من مؤسسات التكوين الحاصلون على شهادة مقتصد التي تتوج سنة من التكوين المتخصص.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين المسيرون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين المسيرون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ويرقى بصفة مقتصد رئيسي:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، المقتصدون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 18– 19).

الجدول 11: المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية لبعض الاسلاك والرتب.

الأسلاك والرتب	المؤهلات والشهادات	الفروع المطلوبة بكل تخصصاتها
مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	– شهادة الليسانس في علوم التربية – شهادة الليسانس في علم النفس. – شهادة الليسانس في علم الاجتماع.	– علوم التربية – علم النفس – علم الاجتماع.
نائب مقتصد	أربعة (4) سداسيات كاملة على الأقل من التعليم العالي في: – العلوم الاقتصادية – العلوم التجارية – العلوم المالية – علوم التسيير – العلوم القانونية والإدارية.	– المحاسبة – العلوم الاقتصادية – العلوم التجارية – العلوم المالية – علوم التسيير – العلوم القانونية والإدارية.
مقتصد	– شهادة الليسانس في المحاسبة – شهادة الليسانس في العلوم التجارية – شهادة الليسانس في العلوم الاقتصادية – شهادة الليسانس في العلوم المالية – شهادة الليسانس في علوم التسيير – شهادة الليسانس في علوم القانونية والإدارية.	– المحاسبة – العلوم التجارية – العلوم الاقتصادية – العلوم المالية – علوم التسيير – العلوم القانونية والإدارية.
مشرف التربية	– شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية في علم النفس.	– علم النفس
ملحق بالمخبر	– شهادة تقني في البيولوجيا – شهادة تقني في البيوكيمياء – شهادة تقني في الكيمياء – شهادة تقني في الإلكترونيك – شهادة تقني في الإلكتروتقني – شهادة تقني في الكهرباء – شهادة تقني في الميكانيك	– البيولوجيا – البيوكيمياء – الكيمياء – الإلكترونيك – الإلكتروتقني – الكهرباء – الميكانيك

	– شهادة تقني في الإلكتروميكانيك	– الإلكتروميكانيك.
ملحق رئيسي بالمخبر	شهادة تقني سام أو شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية في: – البيولوجيا – البيوكيمياء – الكيمياء – الإلكترونيك – الإلكتروتقني – الكهرباء – الميكانيك والإلكترونيك.	– البيولوجيا – البيوكيمياء – الكيمياء – الإلكترونيك – الإلكتروتقني – الكهرباء – الميكانيك والإلكترونيك.

(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص23)

8- خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل موضوع التعليم الثانوي بالجزائر، حيث تم أولا تقديم تعريف وتقديم للتعليم الثانوي بالجزائر، ثم تطرقنا إلى لمحة تاريخية حول حلو التعليم في الجزائر بداية من مرحلة الحكم العثماني ثم ما قبل الاستقلال أثناء فترة الاستعمار الفرنسي، ثم مرحلة ما بعد الاستقلال والتي مرت بدورها بعدة مراحل جزئية بداية من سنة (1962) ثم سنة (1970) إلى مرحلة إنشاء المدرسة الأساسية ثم مرحلة التعديلات والتحديثات التر أدخلت على المنظومة التربوية وصولا إلى الجيل الأول ثم الثاني من التعديلات على جميع المستويات.

ثم تناول هيكلة التعليم الثانوي الحالي ومخرجاته، وتم عرض لأهم الموظفين بالثانوية بداية بمدير مؤسسة التعليم الثانوي وباقي الموظفين العاملين معه في الثانوية، حيث تم عرض المهام والدور وعملية التوظيف والترقية في هذه المناصب والشهادات والمؤهلات العلمية المطلوبة لكل سلك ورتبة.

ثانيا: الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية.

1- تمهيد

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

4- عينة ومجتمع الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- الأدوات الإحصائية

7- الدراسة الاستطلاعية

8- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

9- الدراسة الميدانية الأساسية

10- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

سنتطرق هذا الفصل الميداني إلى التأكد من مدى صلاحية أدوات القياس وجمع البيانات التي سنستخدمها في هذه الدراسة، وذلك من خلال تطبيق الاستبيانين اللذين تم إعدادهما خصيصا لهذه الدراسة، وهما الاستبيان الأول الخاص بقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، والاستبيان الثاني الخاص بتحديد النمط القيادي لمدير الثانوية، وخاصة النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري فقط وعلى وجه التحديد، وذلك من وجهة نظر الأساتذة، ثم تطبيقهما على العينة الأساسية للدراسة وجمع البيانات.

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

2-منهج الدراسة:

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

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

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

(شروخ، 2003، ص150)

3- حدود الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بالمجالات التالية:

3-1- الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي المعينون بصفة رسمية ويزاولون عملهم بالأقسام التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي.

3-2- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي لولاية الوادي، الواقعة في الجنوب الشرقي للجزائر.

3-3-الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر أفريل إلى شهر جوان من السنة الدراسية: 2019/2018.

4- عينة ومجتمع الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة بلغ عددها 458 فردا من أساتذة التعليم الثانوي تمثل المجتمع الأصلي للدراسة وهم أساتذة التعليم الثانوي، حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

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

(موريس أنجرس، 2010، ص304)

وذلك عن طريق السحب بالقرعة في مؤسسات التعليم الثانوي، والتي بلغ عددها 17 ثانوية تم اختيارها أيضا بطريقة عشوائية من مناطق ريفية وحضرية في حدود مجال المناطق المذكورة في الترخيص الممنوح من طرف الادارة الوصية، والجدول الموالي يعرض عدد الثانويات وعدد الأساتذة بالنسبة للمجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة كما يلي:

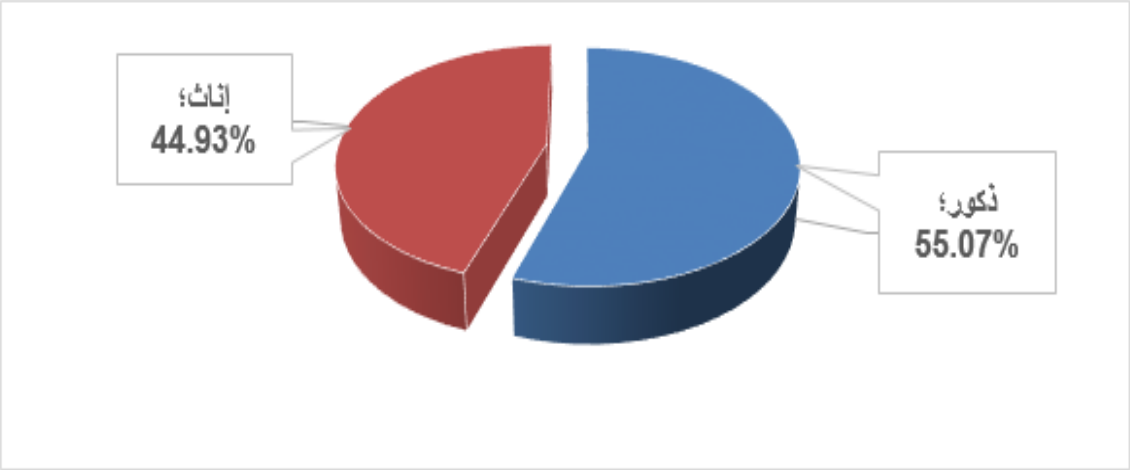
الجدول 12: عينة ومجتمع الدراسة:

	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	النسبة المئوية
عدد الثانويات	61	17	%27.86
عدد الأساتذة	2353	458	%19.46

يوضح الجدول التالي طبيعة مجتمع الدراسة من حيث الجنس.

الجدول 13: توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأساتذة	1296	1057	2353
النسبة المئوية	%55.07	%44.93	%100



الشكل 16: توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

5- أدوات جمع البيانات:

من خلال ما سبق ذكره من معطيات هذه الدراسة والتي تهتم بدراسة الأنماط القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، وذلك من وجهة نظر الأساتذة، فإن متطلبات هذه الدراسة إعداد استبيانين لجمع البيانات والمعطيات وفق المتغيرات المطروحة في هذه الدراسة، وعليه فإنه لابد من بناء أداتين لقياس متغيرات الدراسة، وهما على التوالي: الاستبيان الأول خاص بقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، والاستبيان الثاني خاص بتحديد النمط القيادي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.

5-1- الاستبيان الأول:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، وقد تم بناؤه بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة والنظريات ووجهات النظر المتعلقة بالدافعية للإنجاز، وخاصة استبيان (محمود عبد اللطيف) (2006)، واستبيان (محمود عبد القادر محمد) (1977)، واستبيان (سبع النابلسي) (1993) وكل هذا الأدوات مخصصة لقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى العاملين في مجالات مختلفة، أما الاستبيان الحالي فهو يتكون من أربعة أبعاد لكل بعد ثمانية (10) بنود

وعليه يكون مجموع عباراته 40 بندا حيث خيارات الاستجابة: لا / قليلا / متوسطا/ كثيرا، وهي على الشكل التالي:

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	الشعور بالمسؤولية	من رقم: 01 إلى رقم: 10				
02	السعي نحو التفوق والطموح	من رقم: 11 إلى رقم: 20				
03	المثابرة	من رقم: 21 إلى رقم: 30				
04	الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	من رقم: 31 إلى رقم: 40				

الشكل 17: استبيان الدافعية للإنجاز

وجدير بالذكر عند ملاحظة أبعاد هذا الاستبيان فإننا نلاحظ أنه يتكون من أربعة أبعاد وهي: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق والطموح، المثابرة، الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل، وهي أهم مكونات الدافعية للإنجاز حسب ما ذكرها الكثير من المختصين في الدراسات السابقة، رغم أن البعد الخامس فقد أورده (محمود عبد اللطيف) 2006 منفصلا في بعدين منفصلين إلا أن كلا البعدين مرتبطان بعلاقة الفرد بالزمن وأهميته لديه، ولذاك رأينا ان يكونا في بعد واحد يجمع بينهما، وذلك تفاديا للتكرار وحتى لا يكون الاستبيان طويلا ومملا.

5-1-1-طريقة تقييم استبيان الدافعية للإنجاز: بما أن جميع عبارات الاستبيان وردت بصيغة تؤكد وجود الظاهرة ولا تنفيها، وعليه سيكون تقييم أداء المفحوصين وفق استجابتهم على النحو التالي:(لا،0) (قليلا،1) (متوسطا، 2) (كثيرا،3).

الرقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
		✓	✓	✓	✓
	التقييم	0	1	2	3

الشكل 18: طريقة تقييم استبيان الدافعية للإنجاز.

وبما أن الاستبيان يحتوي على 40 بندا وكل بند تتراوح علامته من 0 إلى 3 وعليه سوف تكون استجابات المفحوصين محصورة بين:0 و120 كأقصى حد.

5-2-الاستبيان الثاني:

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

ويتكون استبيان تحديد الأنماط القيادية لمدير الثانوية، من وجهة نظر الأساتذة من بعدين هما: البعد الأول هو النمط القيادي الديمقراطي والبعد الثاني هو النمط القيادي الديكتاتوري ويشتمل كل بعد على 15 بندا، وعليه يكون مجموع عباراته 30 بندا، حيث كانت خيارات الاستجابة: نعم / لا، وفق الشكل التالي:

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	بدائل الاجابة	
			نعم	لا
01	النمط القيادي الديمقراطي	من رقم: 01 إلى رقم: 15		
02	النمط القيادي الديكتاتوري	من رقم: 16 إلى رقم: 30		

الشكل 19: استبيان الأنماط القيادية

5-2-1-طريقة تقييم استبيان الأنماط القيادية: بما أن جميع عبارات الاستبيان وردت بصيغة تؤكد وجود الظاهرة ولا تنفيها، وعليه سيكون تقييم أداء المفحوصين وفق استجابتهم كما يلي: **(نعم، 1) (لا، 0)**

الرقم	العبارة	نعم	لا
		✓	✓
	التقييم	1	0

الشكل 20: طريقة تقييم استبيان الأنماط القيادية.

ويذكر الكثير من المختصين أنه لا يوجد نمط قيادي خلص أي أن الأنماط القيادية تكون مزيجا بين نمطين أو أكثر إلا أنه يكون هناك نمط قيادي سائد، وهو ما سنعمل به في تقييم الأنماط القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، أي أ، استجابات الأساتذة ستقيم على أساس أي النمطين الغالب في أداء المديرين وسيعتمد النمط الأكثر نقاطا ويلغى النمط الأقل على اعتبار أنه النمط السائد، وسيحدد النمط القيادي للمدير وفق تقيم غالبية الأساتذة، أي أن إذا أغلب الأساتذة في المؤسسة يرون أن النمط القيادي للمدير هو النمط الديمقراطي سوف نعتمد كل أساتذة المؤسسة على أنهم يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، والعكس صحيح، بمعنى أنه إذا يرى أغلب الأساتذة أن النمط القيادي للمدير هو النمط الديكتاتوري سوف نعتمد أن كل أساتذة المؤسسة يعملون تحت إدارة مدير يعتمد النمط القيادي الديكتاتوري.

6-الأدوات الإحصائية: استخدمنا في هذه الدراسة الأدوات الإحصائية التالية:

-**النسبة المئوية:** هي طريقة للتعبير عن عدد على شكل كسر من 100.

-**المتوسط الحسابي:** وهو أكثر المقاييس استخداماً فهو قيمة تتوسط مجموعة من القيم يتم حسابه بجمع تلك الأرقام وقسمة الناتج على عددها، ويمكن من خلال قيمته الحكم على بقية قيم المجموعة.

-**الانحراف المعياري:** هو القيمة الأكثر استخداما من بين مقاييس التشتت الإحصائي لقياس مدى التبعثر الإحصائي، أي أنه يدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات الإحصائية.

-**المدرج التكراري:** وهو أحد الرسومات البيانية التي تعطي معلومات غزيرة في شكل بسيط، فهو يمكنك من فهم البيانات وتوزيعها وبالتالي يمكننا من تحليل البيانات والوصول إلى قرارات إدارية مهمة، والكثير من التحاليل الإحصائية تبدأ برسم المدرج التكراري لمعرفة توافق توزيع البيانات الحقيقي مع بعض التوزيعات المعروفة مثل التوزيع الطبيعي.

-**اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين:** يستخدم اختبار (ت) نسبة لقياس دلالة فروق المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، للعينات المتساوية وغير المتساوية.

-**معامل ألفا كرونباخ:** يتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS والذي من خلاله نحسب معامل ثبات الاستبيان.

-**معامل ارتباط بيرسون:** يعتبر معامل ارتباط بيرسون من اهم وأكثر المعاملات المستخدمة في المواد العلمية، وبشكل خاص في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويعبر عن مدى ارتباط متغيرين كميين.

-وكل ذلك تم باستخدام برنامج الإحصاء: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية:

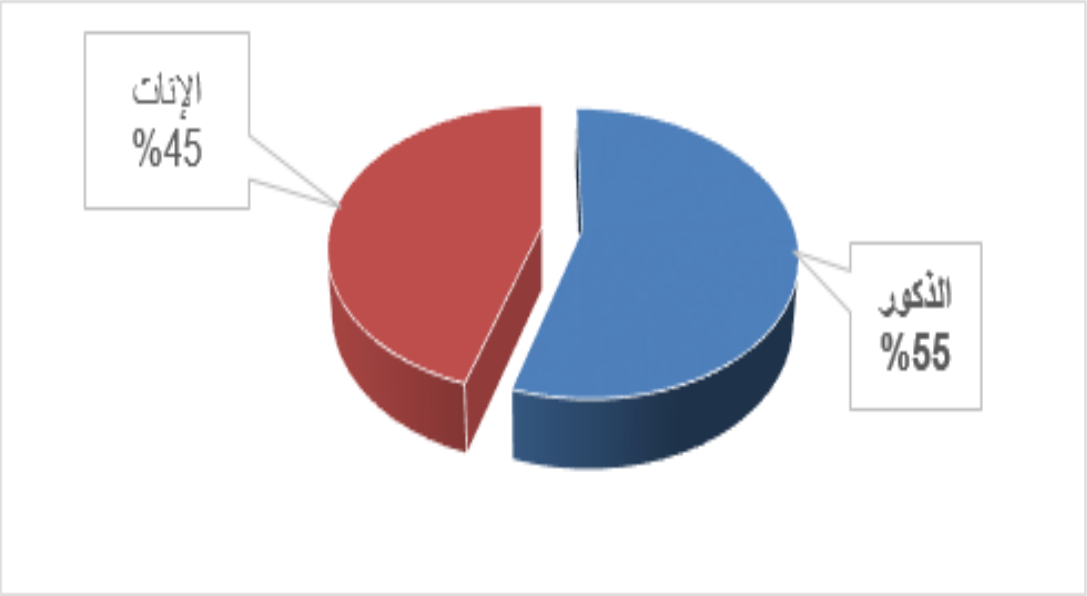
(spss version 20).

7-الدراسة الاستطلاعية: وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من فعالية أدوات جمع البيانات واكتشاف إمكانية وجود خل أو أخطاء في عملية التطبيق العملية لهذه الأدوات، والتحقق أيضا من الخصائص السيكولوجية لأدوات جمع البيانات.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهري فيفري ومارس من سنة الدراسية: 2019/2018 وذلك بعد إتمام بناء أدوات جمع البيانات ثم عرضها على المحكمين وحساب الصدق، ثم تطبيقها على عينة مكونة من 40 فردا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مؤسسات مختلفة حيث توزيع العينة وفق الجدول التالي:

الجدول 14: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
عدد المعلمين	22	18	40
النسبة المئوية	%55	%45	%100



الشكل 21: توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

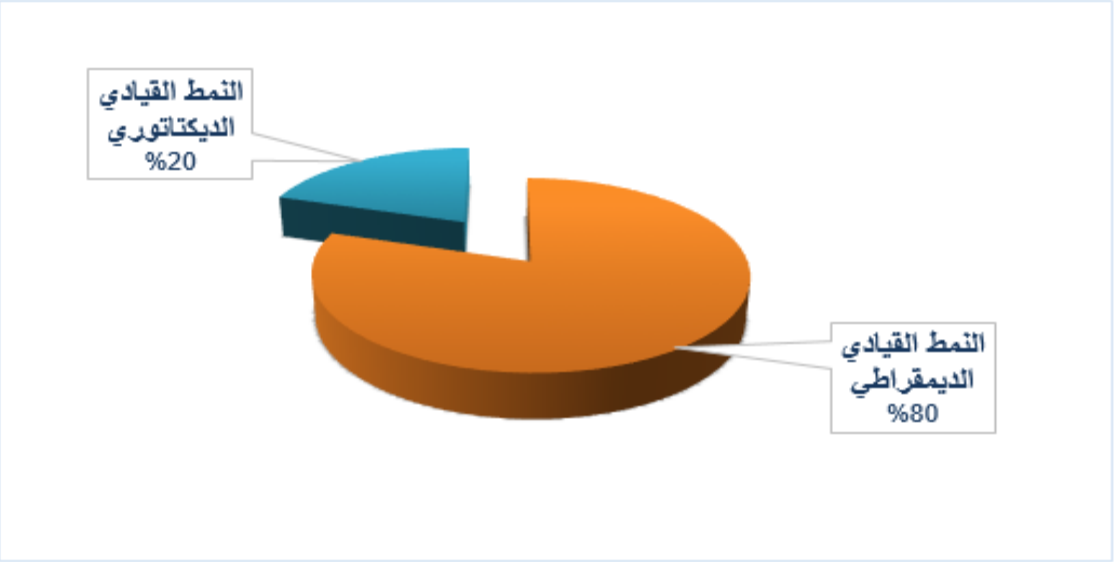
وبعد تطبيق الأداتين على العينة في الدراسة الاستطلاعية تم تسجيل بعض الملاحظات من طرف المفحوصين، وقد تم أخذها بعين الاعتبار، وتمثلت هذه الملاحظات فيما يلي:

- نوعية وحجم الخط يحتاج إلى أن يكون أكبر وأكثر وضوح.
- بعض الأخطاء المطبعية، مثل تكرار كلمة أو حرف جر، أو حرف عطف.
- تمت طباعة الاستمارة في شكلها الأولي على ثلاث أوراق كل صفحة على ورقة، وتمثل الصفحة الأولى تقديم الاستبيان والمعلومات الشخصية، والورقة الثانية طبع عليها الاستبيان الأول والورقة الثالثة طبع عليها الاستبيان الثاني، وعند تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم تسجيل أن بعض المفحوصين أثناء قلب الصفحة الأولى يغفلون عن وجود الاستبيان الثاني على الورقة الثالثة وذلك رغم الإشارة إليه في الصفحة الأولى وترقيم الصفحات، لذلك تمت طباعة الاستمارة في شكلها النهائي على ورقتين فقط بحيث يقلب المفحوص الصفحة الأولى والمتعلقة بالمعلومات الشخصية تقابله مباشرة صفحتي الاستبيان الأول والاستبيان الثاني وبذلك لا يسهو عن الإجابة على الاستبيانين معا.

وفيما يلي بعض الإحصاءات المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية:

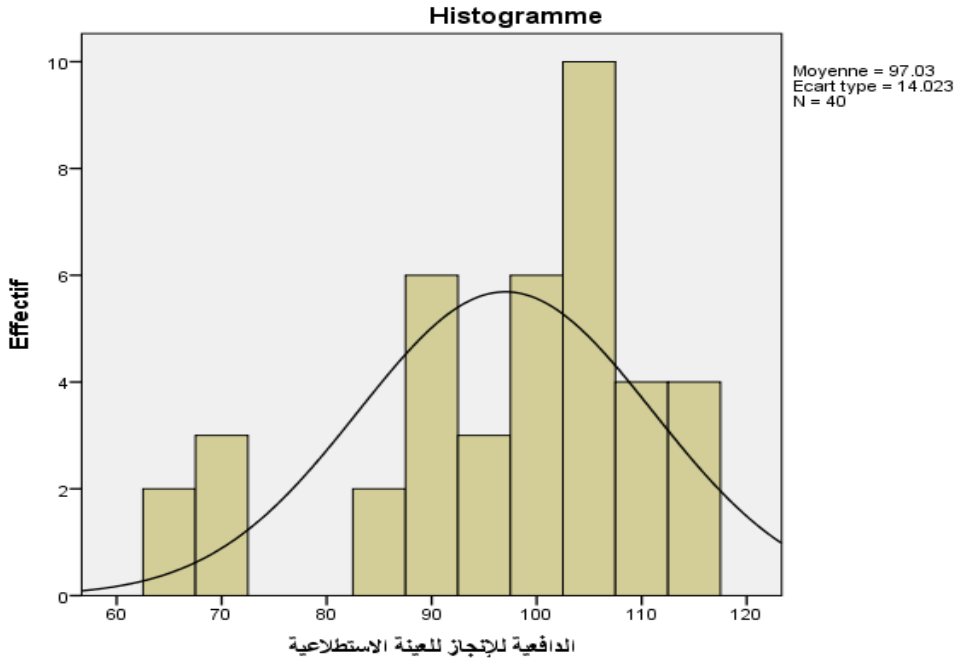
الجدول 15: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير.

نمط المدير	النمط الديمقراطي	النمط الديكتاتوري	المجموع
عدد الأساتذة	32	08	40
النسبة المئوية	%80	%20	%100



الشكل 22: توزيع العينة الاستطلاعية حسب النمط القيادي للمدير.

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



الشكل 23: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الاستطلاعية.

نلاحظ أن درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى العينة الاستطلاعية محصورة بين القيمتين: 65 و117 وأن أقل عدد من التكرارات في القيمتين 72 و80، وأن أعلى عدد من التكرارات في القيمة 105، وبلغ المتوسط الحسابي: 97.03 والانحراف المعياري: 14.02.

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

8-1-الصدق (validdity):

8-1-1-مفهوم الصدق:

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

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

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

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

(علام، 2000، ص221)

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

8-1-2-صدق استبيان الدافعية للإنجاز: بعد تقديم مفهوم الصدق سوف نطبق استبيان الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من 40 فردا من أساتذة التعليم الثانوي وذلك من أجل اختبار الخصائص السيكومترية للمقياس وسف نبدأ أولا بالصدق الذي سوف نختبره بثلاث طرق مختلفة وهي على التوالي: الصدق التميزي، أو المقارنة الطرفية بين فيئة الأعلى مستوى والأدنى مستوى من العينة، ثم الصدق المرتبط بمحك، وأخيرا صدق المحكمين.

8-1-2-1-الصدق التمييزي: تعتبر خاصية القدرة على التمييز من أهم خصائص الاختبار والاستبيان الجيد وهي تعتبر من صفات صدق الاختبار والاستبيان، لحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات للعينة، العليا والدنيا، حجم كل عينة يساوي 10 مفحوصا بواقع سحب 25% من العينة الكلية المقدرة بـ 40 فردا، حيث تكون المقرنة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتن مختلفتين.

الجدول 16: المقارنة الطرفية لاستبيان الدافعية للإنجاز:

العينة / المتغير	العينة الدنيا ن= 40		العينة العليا ن= 40		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط ح	إ. معياري	المتوسط ح	إ. معياري		
الشعور بالمسؤولية	19.40	2.68	27.70	0.85	13.90	0.01
السعي نحو التفوق والطموح	19.40	2.63	28.10	0.99	13.74	0.01
المثابرة	19.30	2.31	27.90	1.37	18.06	0.01
الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل	19.40	2.63	27.00	3.62	7.58	0.01
الدرجة الكلية	77.50	10.06	111.70	3.89	19.96	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول بخصوص البعد الأول، الشعور بالمسؤولية أن المتوسط الحسابي للقيم الدنيا بلغ: 19.40 والانحراف المعياري بلغ: 2.68، وللقيم العليا، المتوسط الحسابي: 27.70 والانحراف المعياري بلغ: 0.85 وقيمة (ت) المحسوبة بلغت: 13.90 عند مستوى الدلالة: 0.01.

أما بالنسبة للبعد الثاني: السعي نحو الطموح، بلغ المتوسط الحسابي للقيم الدنيا: 19.40 والانحراف المعياري بلغ: 2.63، وللقيم العليا، المتوسط الحسابي: 28.10 والانحراف المعياري بلغ: 0.99 وقيمة (ت) المحسوبة بلغت: 13.94 عند مستوى الدلالة: 0.01.

أما بالنسبة للبعد الثالث: المثابرة، بلغ المتوسط الحسابي للقيم الدنيا: 19.30 والانحراف المعياري بلغ: 2.31، وللقيم العليا، المتوسط الحسابي: 27.90 والانحراف المعياري بلغ: 1.37 وقيمة (ت) المحسوبة بلغت: 18.06 عند مستوى الدلالة: 0.01.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان: فقد بلغ المتوسط الحسابي للقيم الدنيا: 77.50 والانحراف المعياري بلغ: 10.06، وللقيم العليا، بلغ المتوسط الحسابي: 111.70 والانحراف المعياري بلغ: 3.89 وقيمة (ت) المحسوبة بلغت: 19.96 عند مستوى الدلالة: 0.01.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول إن استبيان الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة عالية من القدرة على التمييز من خلال ظهور هذه الفوارق في القيم الدنيا والقيم العليا لكل بعد من أبعاد الاستبيان وظهور فوراق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة: 0.01 في قيم الدرجة الكلية للاستبيان.

8-1-2-2- الصدق المرتبط بمحك: في هذا النوع من الصدق سوف نعمل على تطبيق استبيان عبد اللطيف محمد خليفة 2006 لقياس الدافعية للإنجاز لدى العمال، والمكون من 50 سؤالا لكل سؤال أربعة اختيارات، والذي سبق تقنينه في الدراسات السابقة، (معمرية، 2012، ص 367).

ويمكن تسمية هذا الصدق بهذه الطريقة الصدق الاتفاقي، أي يقيس مدى اتفاق الاستبيان الحالي للدافعية للإنجاز مع استبيان خليفة 2006 للدافعية للإنجاز، الذي تم تقنينه في دراسات سابقة، ثم ملاحظة مدى الارتباط بين الاستبيانين، وكلما ارتفع معامل الارتباط بينهما دل على درجة الصدق المرتبط بمحك، أو الصدق الاتفاقي، وسمي بذلك لأنهما يتفقان في قياس نفس الخاصية، والجدول التالي يوضح مدى الارتباط بين الاستبيان الحالي للدراسة واستبيان خليفة 2006 للدافعية للإنجاز.

الجدول 17: معامل الارتباط بين الاستبيان الحالي واستبيان (خليفة 2006):

معمل ارتباط بيرسون بين الاستبيانين		الدافعية للإنجاز حسب الاستبيان الحالي للدراسة	الدافعية للإنجاز حسب استبيان خليفة 2006
الدافعية للإنجاز حسب استبيان خليفة 2006	Corrélation de Pearson	.886**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40
الدافعية للإنجاز حسب الاستبيان الحالي للدراسة	Corrélation de Pearson	1	.886**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في الدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من 40 فردا، حسب الاستبيان الحالي للدراسة واستبيان خليفة 2006، قد بلغ: 0.88 عند مستوى الدلة: 0.01 أي أنه يوجد ارتباط قوي بين درجات المفحوصين حسب الاستبيانين، وعليه يمكن القول إن الاستبيان الحالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق المحكي، أو التوافقي مع استبيان عبد اللطيف خليفة 2006، والذي سبق تقنينه حسب الدراسات السابقة.

8-1-2-3- الارتباط الداخلي للأبعاد: يوضح الجدول التالي مدى الارتباط الداخلي للأبعد، ومدى ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول 18: معامل الارتباط الداخلي للأبعاد:

Corrélations

الأبعاد	معامل الارتباط	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق والطموح	المثابرة	الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية للاستبيان
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	1	.472**	.507**	.518**	.527**
	Sig. (bilatérale)		.002	.001	.001	.000
	N	40	40	40	40	40
نحو السعي والطموح التفوق	Corrélation de Pearson	.472**	1	.975**	.960**	.986**
	Sig. (bilatérale)	.002		.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40
المثابرة	Corrélation de Pearson	.507**	.975**	1	.961**	.985**

	Sig. (bilatérale)	.001	.000		.000	.000
	N	40	40	40	40	40
بأهمية الشعور والتخطيط الوقت للمستقبل	Corrélation de Pearson	.518**	.960**	.961**	1	.987**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	.000		.000
	N	40	40	40	40	40
الكلية الدرجة للاستبيان	Corrélation de Pearson	.527**	.986**	.985**	.987**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

يوضح هذا الجدول قيم الارتباط الداخلي للأبعاد ومدى ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للاستبيان حيث أن الارتباط بين بعد الشعور بالمسؤولية والدرجة الكلية للاستبيان بلغ: 0.527 عند مستوى الدلالة: 0.01 وبلغ الارتباط بين بعد السعي نحو التفوق والطموح والدرجة الكلية للاستبيان 0.989 عند مستوى الدلالة: 0.01، وبلغ الارتباط بين بعد المثابرة والدرجة الكلية للاستبيان 0.985 عند مستوى الدلالة: 0.01، وبلغ الارتباط بين بعد الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل 0.987 عند مستوى الدلالة 0.01، كما يوضح الجدول قيم الارتباط الداخلي بين الابعاد والذي يعتبر من القيم المرتفعة والمقبولة والتي تجعل من الاستبيان يتصف الاتساق والارتباط الداخلي الجيد.

8-1-2-4- صدق المحكمين: وقد تم عرض الاستبيانين على مجموعة من الأساتذة المختصين في العلوم الاجتماعية، فيما يلي نعرض نتائج تحكيم الاستبيانين وحساب الصدق وفق المعادلة التالية:

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

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

يوضح الجدول التالي أراء المحكمين حول استبيان قياس الدافعية الذين بلغ عددهم (06).

الجدول 19: حساب صدق المحكمين لاستبيان الدافعية للإنجاز:

الأبعاد	رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند
1-الشعور بالمسؤولية	.1	6	0	1
	.2	6	0	1
	.3	6	0	1
	.4	5	1	0.83
	.5	6	0	1
	.6	6	0	1
	.7	6	0	1
	.8	5	1	0.83
	.9	6	0	1
	.10	5	1	0.83
2-السعي نحو التفوق والطموح	.11	6	0	1
	.12	5	1	0.83

	.13	5	1	1
	.14	5	1	0.83
	.15	6	0	1
	.16	6	0	1
	.17	6	0	1
	.18	5	1	0.83
	.19	5	1	0.83
	.20	6	0	1
3-المثابرة	.21	5	1	0.83
	.22	6	0	1
	.23	6	0	1
	.24	6	0	1
	.25	5	1	0.83
	.26	6	0	1
	.27	6	0	1
	.28	5	1	0.83
	.29	6	0	1
	.30	6	1	0.83
4-الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	.31	5	0	1
	.32	6	0	1
	.33	5	1	0.83
	.34	5	1	0.83
	.35	6	0	1
	.36	6	0	1
	.37	5	1	0.83
	.38	6	0	1
	.39	6	0	1
	.40	6	0	1
الصدق الكـــلي				**0.94**

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن صدق استبيان الدافعية للإنجاز بلغ 0.94 ويعتبر مرتفعا عندها نقول أن استبيان الدافعية يتصف بالصدق.

وما نلاحظه من خلاصة الطرق الأربع التي تم بها اختبار صدق استبيان الدافعية للإنجاز للدراسة الحالية أنها كلها تظهر درجة عالية من الصدق، وعليه يمكن الحكم على استبيان الدراسة الحالية أنه على درجة عالية من الصدق.

8-1-3- صدق استبيان الأنماط القيادية: للتأكد من مدى صدق استبيان الأنماط القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، سوف نطبق هذا الاستبيان على عينة مكونة من 40 فردا من أساتذة التعليم الثانوي، وذلك من أجل اختبار الخصائص السيكومترية للمقياس وسف نبدأ أولا بالصدق الذي سوف نختبره بثلاث طرق مختلفة وهي على التوالي: الصدق التمييزي، أو المقارنة

الطرفية بين فيئة الأعلى مستوى والأدنى مستوى من العينة، ثم الصدق التعارضي أو التناقضي، وأخيرا صدق المحكمين.

8-1-3-1- الصدق التمييزي: قد أشرنا سابقا لأهمية خاصية القدرة على التمييز، والتي تعتبر من أهم خصائص الاختبار والاستبيان الجيد وهي تعتبر من صفات صدق الاختبار والاستبيان، ولحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات للعينة، العليا والدنيا، حجم كل عينة يساوي 10 مفحوصا بواقع سحب 25% من العينة الكلية المقدرة بـ 40 فردا، حيث تكون المقرنة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتن مختلفتين.

الجدول 20: المقارنة الطرفية لاستبيان الأنماط القيادية:

العينة / المتغير	العينة الدنيا ن= 40		العينة العليا ن= 40		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط ح	إ. معياري	المتوسط ح	إ. معياري		
الدرجة الكلية للاستبيان	12.10	1.10	19.20	1.23	25.24	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يوضح المقارنة الطرفية للدرجة الكلية لاستبيان الأنماط القيادية أن المتوسط الحسابي للقيم الدنيا: 12.10 والانحراف المعياري بلغ: 1.10، أما للقيم العليا، بلغ المتوسط الحسابي: 19.20 والانحراف المعياري بلغ: 1.23 وقيمة (ت) المحسوبة بلغت: 25.24 ومن خلال هذه النتائج يمكن القول إن استبيان الأنماط القيادية يتمتع بدرجة عالية من القدرة على التمييز من خلال ظهور هذه الفوارق في القيم الدنيا والقيم العليا عند مستوى الدلالة: 0.01 في قيم الدرجة الكلية للاستبيان.

8-1-3-2- الصدق التعارضي أو التناقضي: ولحساب هذا النوع من الصدق التعارضي أو التناقضي، سوف نقوم بحساب مدى الارتباط بين بعد النمط القيادي الديمقراطي، وبعد النمط القيادي الديكتاتوري لأداء المفحوصين اعينة مكونة من 40 فردا، ويظهر التعارض أو التناقض في مدى الارتباط السلبي بين البعدين الديمقراطي والديكتاتوري، والجدول التالي يظهر الارتباط بين البعد الديمقراطي والبعد الديكتاتوري لأداء عينة مكونة من40 فردا.

الجدول 21: معامل الارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري.

Corrélations

Corrélation de Pearson		النمط القيادي الديمقراطي	النمط القيادي الديكتاتوري
النمط القيادي الديمقراطي	Corrélation de Pearson	1	-.779-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
النمط القيادي الديكتاتوري	Corrélation de Pearson	-.779-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري لعينة مكونة من 40 فردا بلغ: -0.77 عند مستوى الدلالة 0.01، (ارتباط سلبي) أي أن هناك تعارض وتناقض بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري لأداء العينة، وهو ما يدل على صدق عالي للاستبيان وأن لديه القدرة على التمييز والفصل بين النمط القياديين الديمقراطي والديكتاتوري.

8-1-3-3- صدق المحكمين: وقد تم عرض الاستبيانين على مجموعة من الأساتذة المختصين في العلوم الاجتماعية فيما يلي نعرض نتائج تحكيم الاستبيانين وحساب الصدق وفق المعادلة التالية:

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

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

يوضح الجدول التالي أراء المحكمين حول استبيان قياس الدافعية الذين بلغ عددهم (06).

الجدول التالي يوضح أراء المحكمين حول استبيان تحديد الأنماط القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي، وجهة نظر الأساتذة الذين بلغ عددهم (06) كما يلي:

الجدول 22: حساب صدق المحكمين لاستبيان الأنماط القيادية:

الأبعاد	رقم البند	يقيس	لا يقيس	صدق البند
1-النمط القيادي الديمقراطي	.1	6	0	1
	.2	5	1	0.83
	.3	6	0	1
	.4	5	1	0.83
	.5	6	0	1
	.6	6	0	1
	.7	6	0	1
	.8	5	1	0.83
	.9	6	0	1
	.10	6	0	1
	.11	5	1	0.83
	.12	6	0	1
	.13	6	0	1
	.14	6	0	1
	.15	5	1	0.83
2-النمط القيادي الديكتاتوري	.16	6	0	1
	.17	5	1	0.83
	.18	6	0	1
	.19	5	1	0.83
	.20	6	0	1
	.21	6	0	1
	.22	5	1	0.83
	.23	5	1	0.83
	.24	5	1	0.83
	.25	6	0	1
	.26	6	0	1
	.27	6	0	1
	.28	6	0	1
	.29	5	1	0.83
	.30	6	0	1
الصدق الكـــلي				**0.93**

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن صدق استبيان تحديد الأنماط القيادية لمديري مؤسسات التعليم الثانوي بلغ: 0.93 ويعتبر مرتفعا عندها نقول إن الاستبيان يتصف بالصدق.

وما نلاحظه من خلاصة الطرق الثلاث التي تم بها اختبار صدق استبيان الأنماط القيادية للدراسة الحالية أنها كلها تظهر درجة عالية من الصدق، وعليه يمكن الحكم على استبيان الدراسة الحالية أنه على درجة عالية من الصدق.

8-2- الثبات (stability):

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

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

- **طريقة إعادة الاختبار:** حيث يطبق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد مرتين متلاحقتين متباعدتين، ثم نقارن درجات الاختبار في المرتين، ويستخرج معامل الارتباط بينهما، وتستخدم هذه الطريقة في الحالات التي لا يحتمل أن تتأثر النتيجة بعوامل مثل الذاكرة، المران، والتدريب. (عيسوي، 1999، ص59)

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

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

وفي دراستنا هذه سوف نستخدم طريقة إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، وحساب معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، لأنها تعتبر الأنسب والأكثر فاعلية في حساب ثبات أدوات القياس المستخدمة حاليا.

وعليه تم تطبيق الاستبيانين على عينة مكونة من 40 فردا اختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسات مختلفة، وبعد تقييم استجاباتهم، تم تقسيمها إلى نصفين، النصف الأول للبنود التي تحمل الأرقام الفردية، والنصف الثاني للبنود التي تحمل الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون

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

8-2-1- حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز: بعد تقديم مفهوم الثبات سوف نطبق استبيان الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من 40 فردا من أساتذة التعليم الثانوي، اختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسات مختلفة وذلك من أجل اختبار ثبات الاستبيان وسوف نختبره بأربع طرق مختلفة وهي على التوالي: طريقة إعادة الاختبار، طريقة التجزئة النصفية، ثم الصور المتكافئة، وأخيرا حساب معامل ألفا كرونباخ للثبات.

8-2-1-1- حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة إعادة الاختبار: لحساب الثبات بهذه الطريقة سوف نقوم بتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 40 فردا، ثم نقوم بإعادة تطبيق الاستبيان على نفس العينة بعد مدة شهر، ونقوم بمقارنة مدى الارتباط بين نتائج العمليتين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارين، الجدول التالي يوضع قيمة الارتباط بين الدرجات للاختبارين.

الجدول 23: حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة إعادة الاختبار:

Corrélations

Corrélation de Pearson		الدرجة الكلية للاستبيان الحالي	الدرجة الكلية لإعادة الاختبار
الدرجة الكلية للاستبيان الحالي	Corrélation de Pearson	1	.880**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية لإعادة الاختبار	Corrélation de Pearson	.880**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان الحالي والدرجة الكلية لإعادة الاختبار بلغ: 0.88 عند مستوى الدلالة: 0.01 أي يمكن القول إن استبيان الدافعية للإنجاز، حسب طريقة إعادة الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

8-2-1-2-حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية: وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة وهناك عدة طرق لتجزئة

الاختبار فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، والجدول التالي يوضح مدى الارتباط بين درجات البنود ذات الأرقام الفردية مقابل درجات البنود ذات الأرقام الزوجية.

الجدول 24: حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية:

Corrélations

Corrélation de Pearson		درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية
درجات البنود الفردية	Corrélation de Pearson	1	.836**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات البنود الزوجية	Corrélation de Pearson	.836**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن مستوى الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية لاستبيان الدافعية للإنجاز قد بلغ: 0.83 عند مستوى الدلالة: 0.01 ومنه يمكن القول أن استبيان الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة عالية من الثبات حسب طريقة التجزئة النصفية.

8-2-1-3-حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة الصور المتكافئة: ولحساب هذا النوع من الثبات، سوف نطبق على نفس العينة اختبارا آخر وهو يعتبر صورة متكافئة لاستبيان الدراسة الحالية، ولذلك سوف نطبق على نفس العينة استبيان محمود عبد القادر محمود، 1970، لقياس الدافع للإنجاز والمتكون من 38 سؤالا، لكل سؤال أربعة اختيارات، والذي تم تقنينه في دراسات سابقة، (معمرية، 2012، ص 372).

ومعامل الثبات هنا يساوي معامل الارتباط بين أداء المجموعة على الصورتين المتكافئتين، ويسمى معامل الثبات هنا بمعامل التكافؤ أو التساوي، ويدل على مدى الارتباط بين درجات اختبار واختبار آخر متكافئ معه في نفس الوقت، والجدول التالي يوضح مدى الارتباك بين الدرجات الكلية للاستبيان الحالي ودرجات استبيان محمود عبد القادر محمود، 1970.

الجدول 25: حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بطريقة الصور المتكافئة:

Corrélations

Corrélation de Pearson		الدرجة الكلية للاستبيان الحالي	الدرجة الكلية لاستبيان محمود عبد القادر محمد1977
الدرجة الكلية للاستبيان الحالي	Corrélation de Pearson	1	.824**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية لاستبيان محمود عبد القادر محمد1977	Corrélation de Pearson	.824**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن مستوى الارتباط بين درجات استبيان محمود عبد القادر محمود، 1970، ودرجات الاستبيان الحالي للدافعية للإنجاز قد بلغ: 0.82 عند مستوى الدلالة: 0.01 ومنه يمكن القول أن استبيان الدافعية للإنجاز الحالي يتمتع بدرجة عالية من الثبات حسب طريقة الصور المتكافئة.

8-2-1-4-حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بحساب معامل ألفا كرونباخ: لحساب درجة الثبات بهذه الطريقة، سوف نقوم بحساب معامل الفا كرونباخ لاستبيان الدافعية للإنجاز على درجات الابعاد الأربعة للاستبيان، والجدول التالي يوضح درجة ألفا كرونباخ كمايلي:

الجدول 26: حساب ثبات استبيان الدافعية للإنجاز بحساب معامل ألفا كرونباخ.

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	0.98	0.01
السعي نحو التفوق والطموح	0.82	0.01
المثابرة	0.81	0.01
الشعور بأهمية الوقت والمستقبل	081	0.01
الدرجة الكلية للاستبيان	0.89	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول، الشعور بالمسؤولية بلغ: 0.98 عند مستوى الدلالة: 0.01، وللبعد الثاني، السعي نحو التفوق والطموح، بلغ معامل ألفا كرونباخ: 0.82، عند مستوى الدلالة: 0.01، وللبعد الثالث، المثابرة، بلغ معامل ألفا كرونباخ: 0.81، عند مستوى الدلالة: 0.01، وللبعد الرابع، الشعور بأهمية الوقت والمستقبل، بلغ معامل ألفا كرونباخ: 0.81، عند مستوى الدلالة: 0.01، وللدرجة الكلية للاستبيان بلغ معامل ألفا كرونباخ: 0.89، عند مستوى الدلالة: 0.01، ومن خلال هذه النتائج يمكن القول أن استبيان الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة عالية من الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ.

وما نلاحظه من خلاصة الطرق الأربع التي تم بها اختبار ثبات استبيان الدافعية للإنجاز للدراسة الحالية انها كلها تظهر درجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الحكم على استبيان الدراسة الحالية أنه على درجة عالية من الثبات.

7-2-2-1-حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة إعادة الاختبار: لحساب الثبات بهذه الطريقة سوف نقوم بتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 40 فردا، ثم نقوم بإعادة تطبيق الاستبيان على نفس العينة بعد مدة شهر، ونقوم بمقارنة مدى الارتباط بين درجات الاختبارين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارين، الجدول التالي يوضع قيمة الارتباط بين الدرجات للاختبارين.

الجدول 27: حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة إعادة الاختبار.

Corrélations

Corrélation de Pearson		درجات استبيان الأنماط القيادية	درجات اعادة الاختبار لاستبيان الأنماط القيادية
درجات استبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	1	.709**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات اعادة الاختبار لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	.709**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان الحالي والدرجة الكلية لإعادة الاختبار بلغ: 0.70 عند مستوى الدلالة: 0.01 أي يمكن القول إن استبيان الأنماط القيادية، حسب طريقة إعادة الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

8-2-2-2-حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة التجزئة النصفية: وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاستبيان المطلوب، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وتستخدم طريقة الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، والجدول التالي يوضح مدى الارتباط بين درجات البنود ذات الأرقام الفردية مقابل درجات البنود ذات الأرقام الزوجية.

الجدول 28: حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بطريقة التجزئة النصفية.

Corrélations

Corrélation de Pearson		درجات البنود الفردية لاستبيان الأنماط القيادية	درجات البنود الزوجية لاستبيان الأنماط القيادية
درجات البنود الفردية لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	1	.737**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات البنود الزوجية لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	.737**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية بلغ: 0.73، عند مستوى الدلالة: 0.01 وهي درجة مقبولة، ومنه يمكن القول إن استبيان الأنماط القيادية، حسب طريقة التجزئة النصفية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

8-2-2-3-حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بحساب معامل ألفا كرونباخ: لحساب درجة الثبات بهذه الطريقة، سوف نقوم بحساب معامل الفا كرونباخ لاستبيان الأنماط القيادية على درجات الاستبيان، والجدول التالي يوضح درجة ألفا كرونباخ كمايلي:

الجدول 29: حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية بحساب معامل ألفا كرونباخ.

الدرجات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبيان	0.79	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن درجة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الأنماط القيادية قد بلغ: 0.79، عند مستوى الدلالة: 0.01، ويعتبر مستوى مقبول جدا من الثبات.

وما نلاحظه من حوصلة الجداول الثلاثة السابقة، لطرق حساب ثبات استبيان الأنماط القيادية، طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة حساب معمل ألفا كرونباخ، والتي تم بها اختبار ثبات استبيان الأنماط القيادية للدراسة الحالية، أنها كلها تظهر درجة مقبولة من الثبات، وعليه يمكن الحكم على الاستبيان أنه على درجة مقبولة من الثبات.

9-الدراسة الميدانية الأساسية:

أجريت الدراسة الميدانية الأساسية في الفترة الممتدة من شهر أفريل إلى شهر جوان من السنة الدراسية: 2019/2018، حيث تم توزيع 650 استمارة استبيان على المفحوصين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 17 مؤسسة للتعليم الثانوي وتم استرجاع 458 استمارة قابلة للتقييم ما نسبته 70.46% من مجموع ما تم توزيعه، وفيما يلي الجدول التالي يوضح طبيعة العينة من حيث الجنس.

9-1-خصائص عينة الدراسة الميدانية الأساسية: في هذا العنصر سوف نتطرق إلى حوصلة كل خصائص عينة الدراسة الأساسية، حسب الجنس، والنمط القيادي للمدير، والأقدمية المهنية، والتخصص، وبالنسبة للتخصص، سوف نجمع تخصصات الأساتذة في تخصصين أساسيين هما: التخصص الأدبي، والتخصص العلمي، وكل تخصص يشمل عدة تخصصات للأساتذة، والجدول التالي يوضح طبيعة التخصصات في هذه الدراسة.

الجدول 30: التخصص الأدبي والتخصص العلمي.

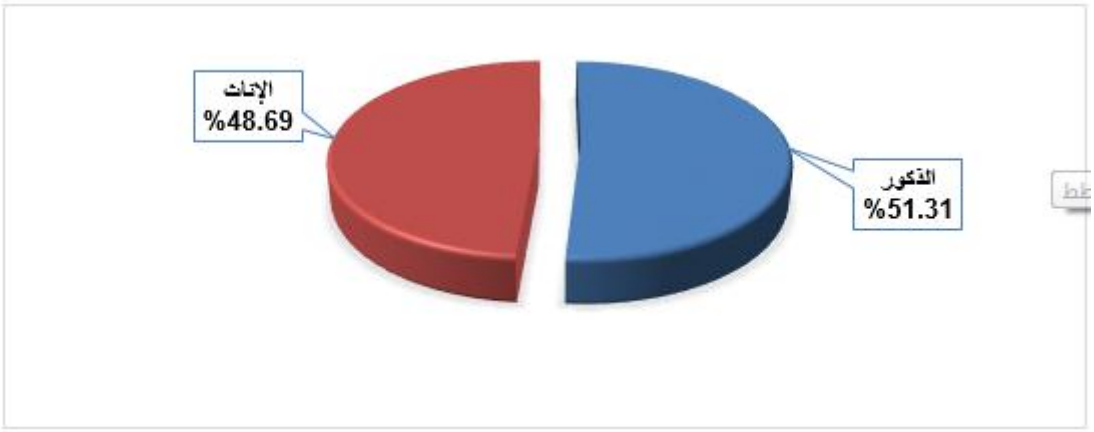
التخصص الأدبي	التخصص العلمي
يشمل هذا التخصص التخصصات التالي: اللغات وآدابها-التاريخ والجغرافيا-الفلسفة-العلوم الإسلامية-التربية الفنية-الموسيقى-التسيير.	يشمل هذا التخصص التخصصات التالي: الرياضيات-الفيزياء-الكيمياء-الهندسة-العلوم الطبيعية-الاقتصاد-المحاسبة.

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

9-2-خصائص عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الجنس والنمط القيادي للمدير:

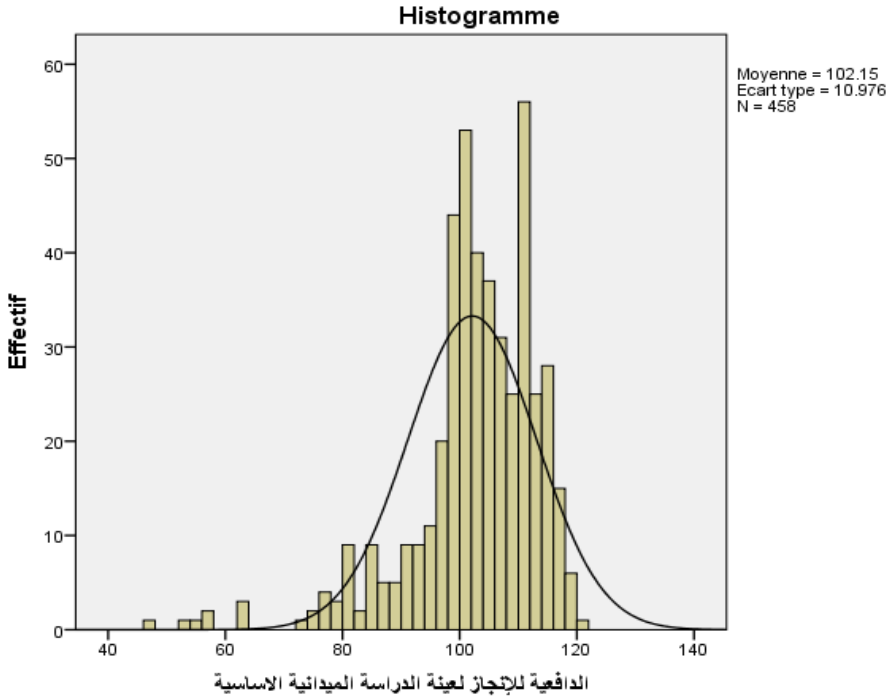
الجدول 31: توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	235	223	458
النسبة المئوية	%51.31	%48.69	%100



الشكل 24: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

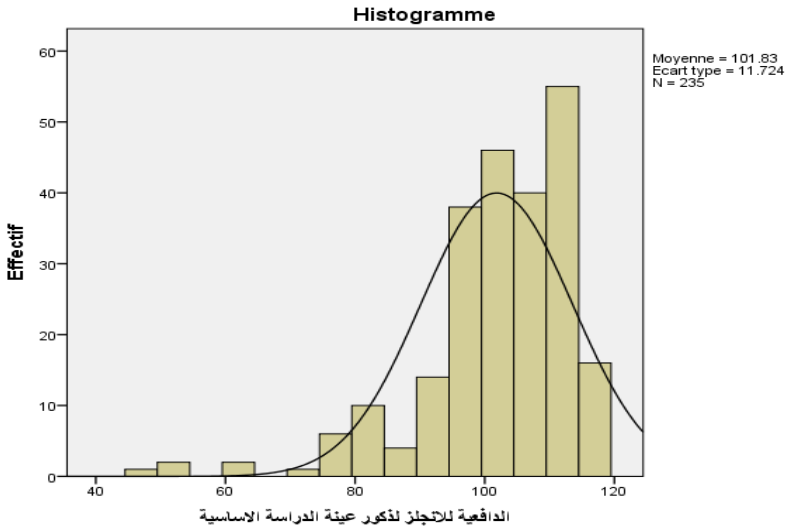
الشكل التالي يوضح تكرارات مستويات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة علما أن مستوى الدافعية الإنجاز يكون دوما محصورا بين الدرجتين: 00 و120 وتعتبر الدرجة 00 كحد أدنى على اعتبار أن المفحوص إذا أجاب سلبيا على كل بنود الاستبيان سيتحصل على 32×0 أي سيتحصل على درجة: 00، وهي من الناحية النظرية فقط إذ لا يمكن لأستاذ أن تكون دافعيته 00 وهو ما زال يزاول عمله يوميا، أما إذا أجاب المفحوص على كل بنود الاستبيان ايجابيا سيحصل المفحوص على الدرجة 40×3 أي سيتحصل على درجة 120 وهي الحد الأقصى.



الشكل 25: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الأساسية.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية (الذكور +إناث) محصورة بين القيمتين: 47 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجات: 102.15، والانحراف المعياري: 10.97

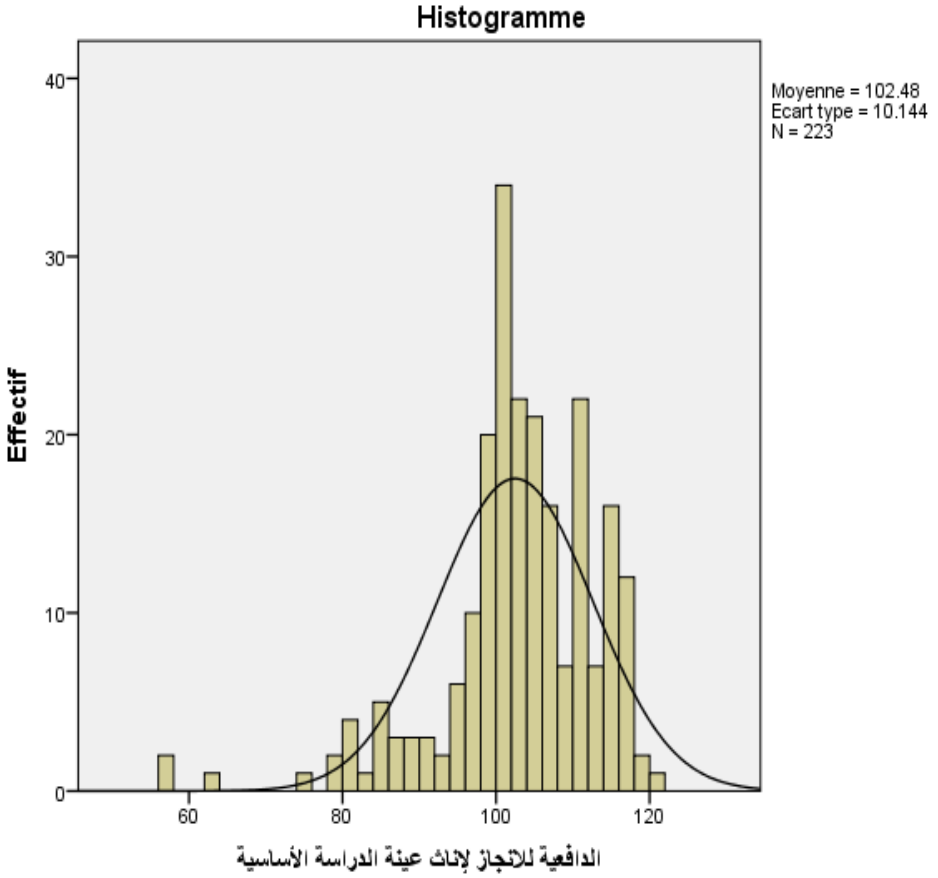
الشكل التالي يوضح تكرارات درجات الدافعية للإنجاز لدى ذكور عينة الدراسة الأساسية.



الشكل 26: المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية.

نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى ذكور العينة الأساسية محصورة بين القيمتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 110، والدرجة: 99، وبلغ المتوسط الحسابي: 101.83، الانحراف المعياري: 11.72.

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



الشكل 27: المدرج التكراري لدافعية الإنجاز لدى إناث العينة الأساسية.

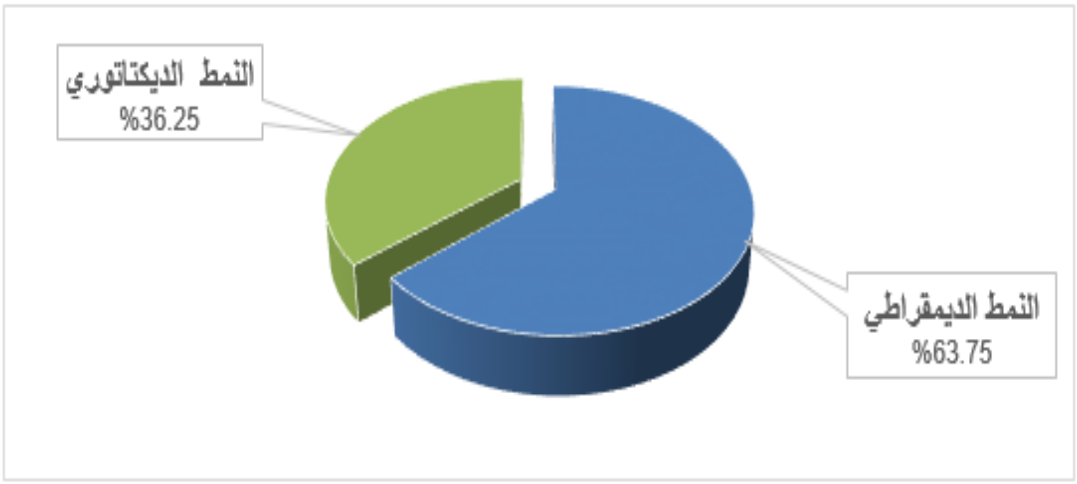
نلاحظ من خلال الشكل أن قيم مستوى الدافعية للإنجاز لدى إناث العينة الأساسية محصورة بين الدرجتين: 57 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 100والدرجة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 102.45، والانحراف المعياري: 10.14.

الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي لمدير الثانوية.

الجدول 32: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي للمدير.

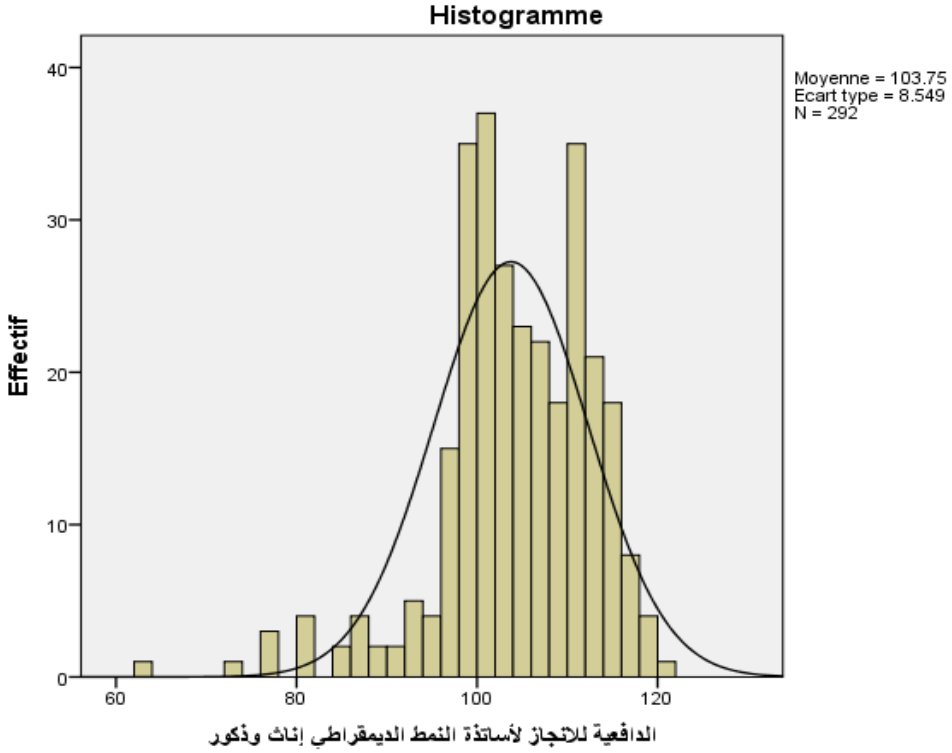
	النمط القيادي الديمقراطي	النمط القيادي الديكتاتوري	المجموع
عدد الأساتذة	292	166	458
النسبة المئوية	% 63.75	%36.25	%100

يوضح الشكل التالي توزيع عينة الدراسة حسب النمط القيادي لمدير الثانوي.



الشكل 28: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي لمدير الثانوية.

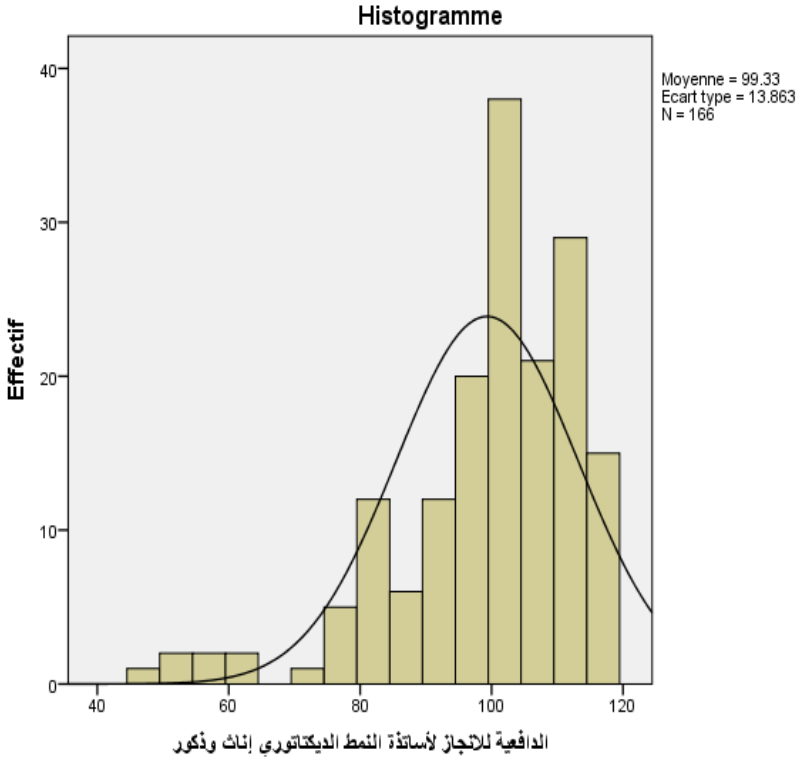
وفيما يلي التدرج التكراري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة حسب النمط الديمقراطي.



الشكل 29: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة بلغ: 292، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط القيادي الديمقراطي (إناث + ذكور) محصورة بين القيمتين: 63 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، و100 وبلغ المتوسط الحسابي: 103.75، والانحراف المعياري: 8.54.

وفيما يلي التدرج التكراري لدرجات الدافعية للإنجاز لدى العينة الاساسية حسب النمط القيادي الديكتاتوري.



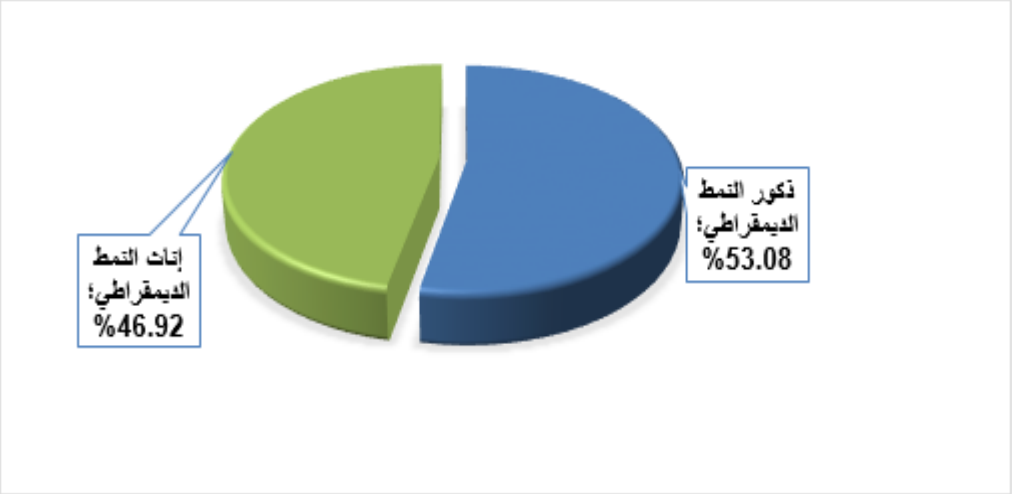
الشكل 30: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة حسب النمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة بلغ: 166، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط القيادي الديكتاتوري (إناث + ذكور) محصورة بين القيمتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 99.33، والانحراف المعياري: 13.86. وهذا الجدول يوضح توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس.

الجدول 33: توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس.

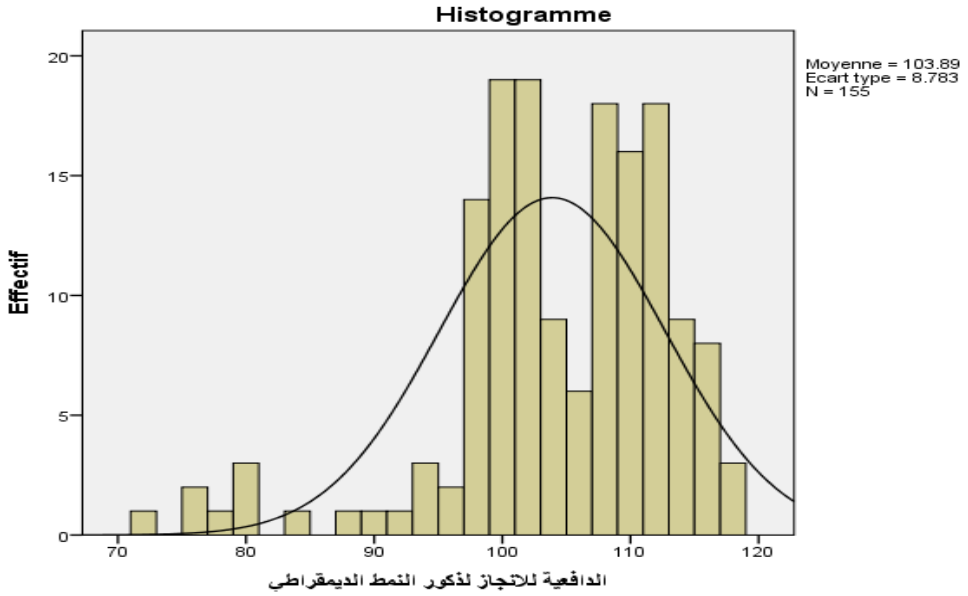
	الذكور	الإناث	المجموع
عدد الأساتذة	155	137	292
النسبة المئوية	%53.08	%46.92	%100

يوضح الشكل التالي توزيع عينة النمط القيادي الديمقراطي حسب الجنس.



الشكل 31: توزيع عينة النمط الديمقراطي حسب الجنس.

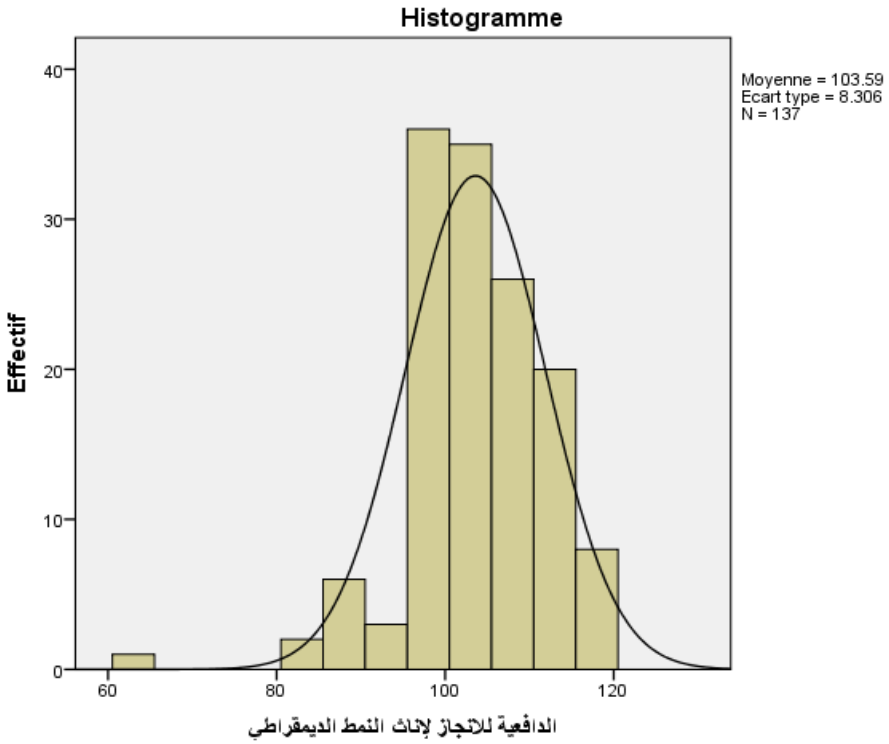
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديمقراطي للدراسة الأساسية.



الشكل 32: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للعينة الذكور حسب النمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة بلغ: 155، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديمقراطي محصورة بين القيمتين: 72 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، والقيمة: 99 وبلغ المتوسط الحسابي: 103.89، والانحراف المعياري: 8.78.

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



الشكل 33: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديمقراطي.

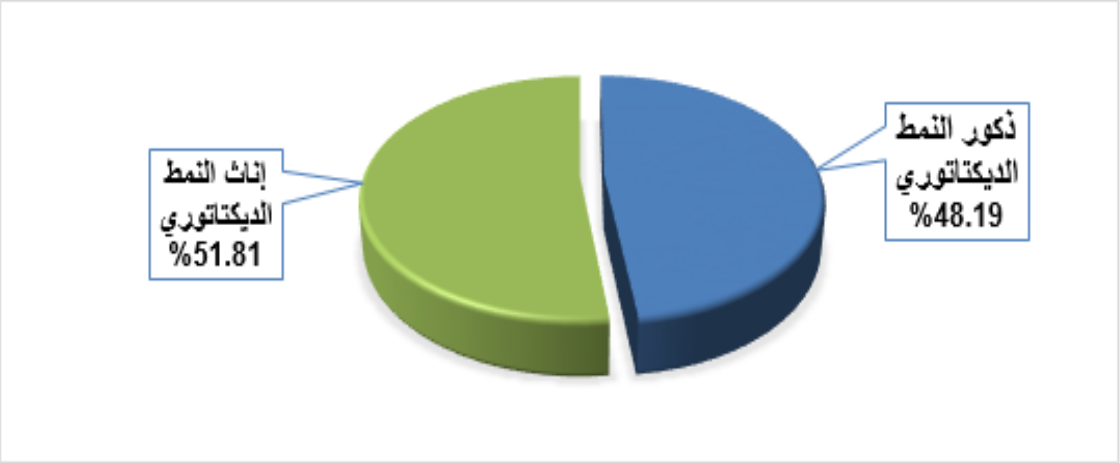
نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة بلغ: 137، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط القيادي الديمقراطي محصورة بين القيمتين: 63 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 100، وبلغ المتوسط الحسابي: 103.59، والانحراف المعياري: 8.30.

يوضح الجدول التالي توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس.

الجدول 34: توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس.

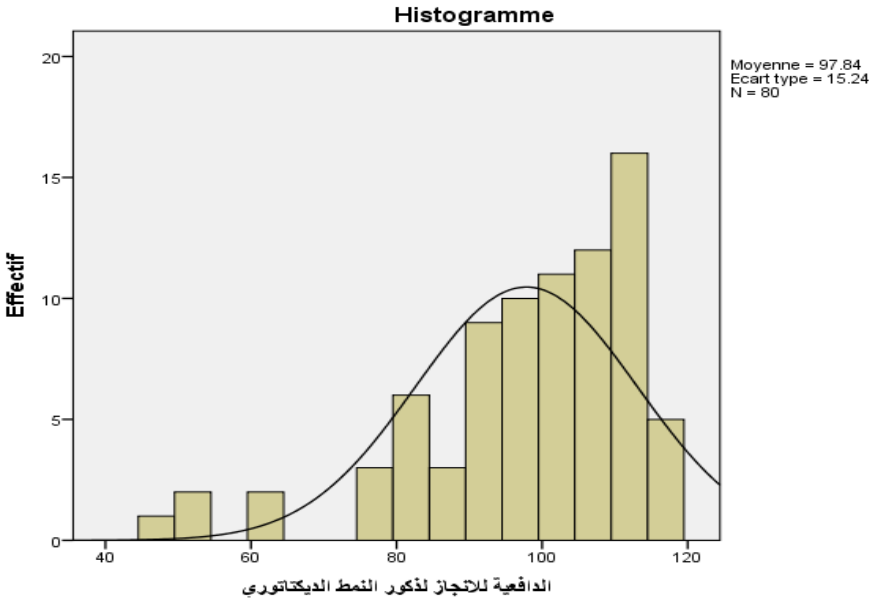
	الذكور	الإناث	المجموع
عدد الأساتذة	80	86	166
النسبة المئوية	%48.19	%51.81	%100

يوضح الشكل التالي توزيع عينة النمط القيادي الديكتاتوري حسب الجنس.



الشكل 34: توزيع عينة النمط الديكتاتوري حسب الجنس.

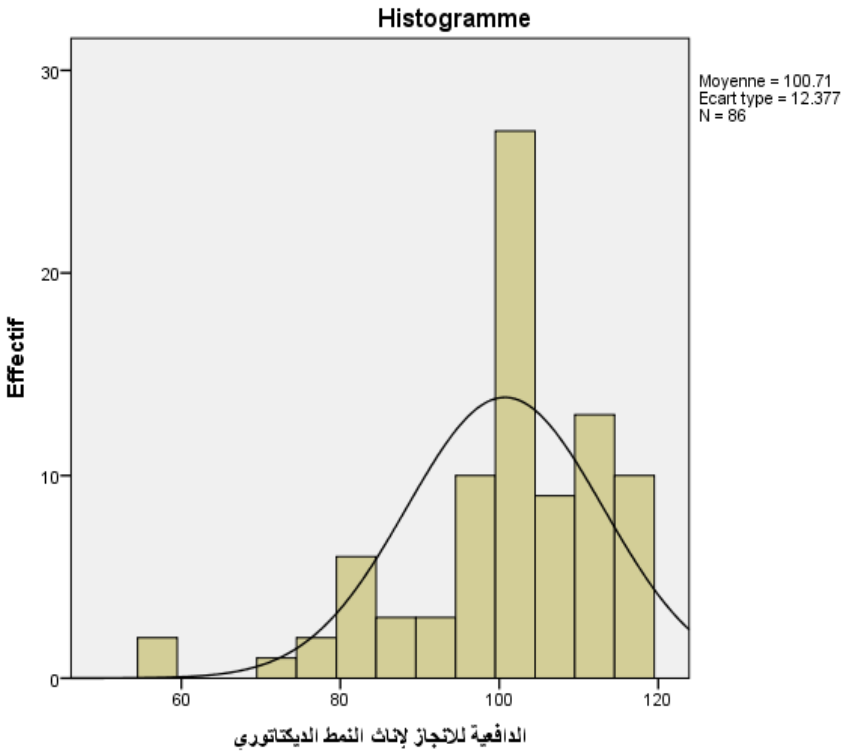
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديكتاتوري للدراسة الأساسية.



الشكل 35: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الذكور حسب النمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة هو: 80، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور النمط القيادي الديكتاتوري محصورة بين القيمتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 97.84، والانحراف المعياري: 15.24.

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



الشكل 36: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة الإناث حسب النمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد هذه العينة هو: 86، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث النمط القيادي الديكتاتوري محصورة بين القيمتين: 57 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 101، والقيمة: 110 وبلغ المتوسط الحسابي: 100.71، والانحراف المعياري: 12.37.

9-2-1-حوصلة توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والنمط القيادي للمدير: يوضح الجدول التالي حوصلة توزيع عينة الدارسة الميدانية الأساسية حسب الجنس والنمط القيادي لمدير الثانوية.

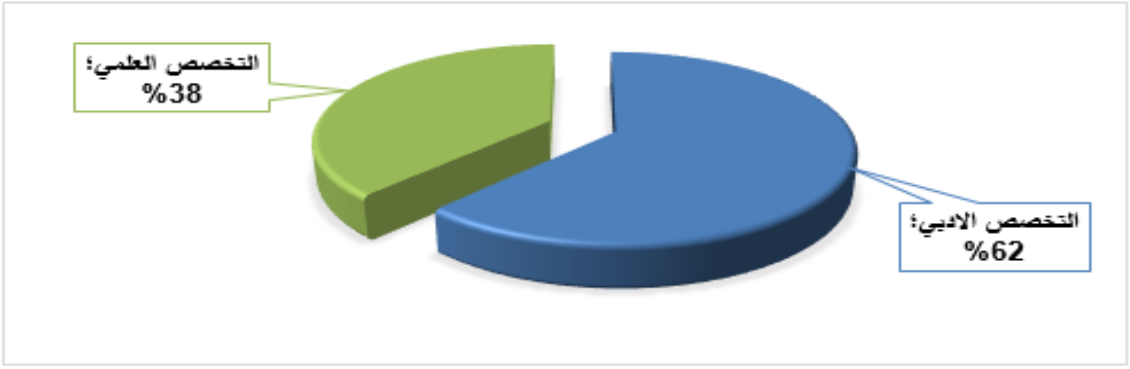
الجدول 35: حوصلة توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والنمط القيادي للمدير.

العدد / الجنس	النمط القيادي الديمقراطي			النمط القيادي الديكتاتوري		
	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عدد الأساتذة	155	137	292	80	86	166
النسبة المئوية	%53.08	%46.92	%100	%48.19	%51.81	%100

9-3- خصائص عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص والنمط القيادي للمدير:

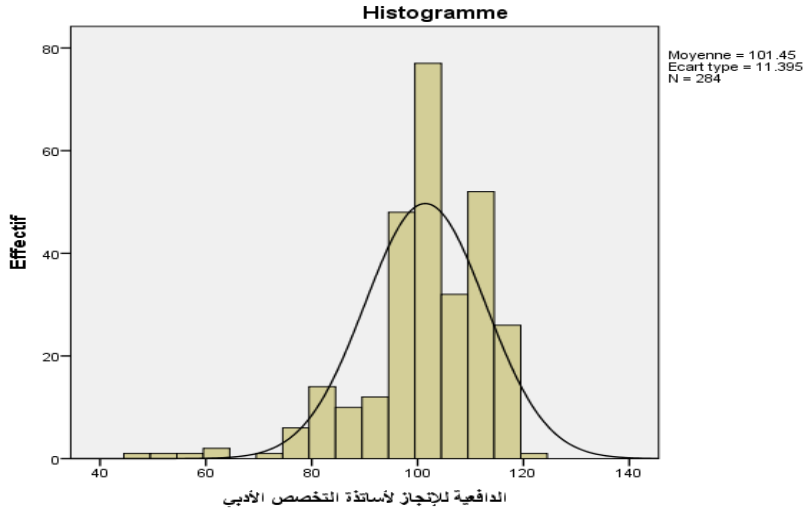
الجدول 36: توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص.

	التخصص الادبي	التخصص العلمي	المجموع
عدد الأساتذة	284	174	458
النسبة المئوية	%62	%38	%100



الشكل 37 توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص.

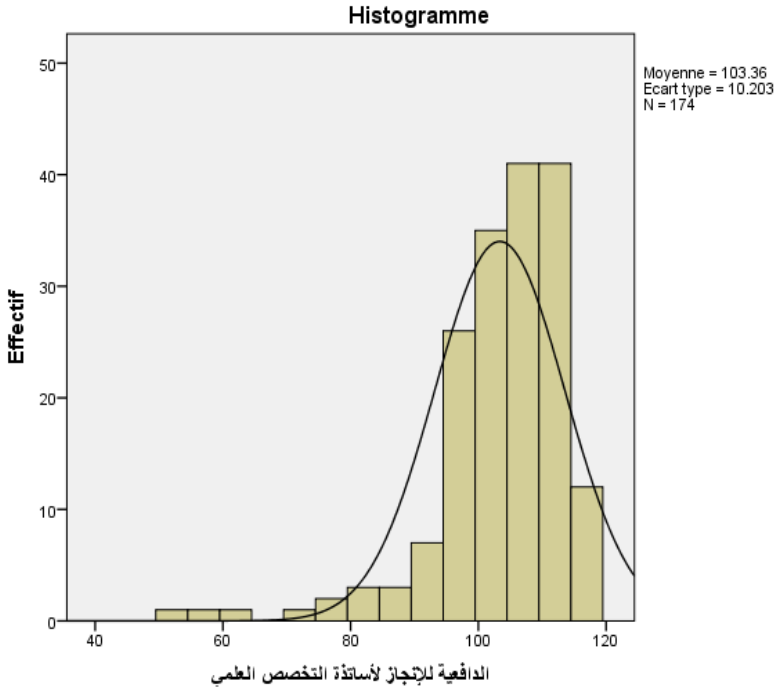
يوضح الشكل التالي المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة التخصص الادبي



الشكل 38: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة التخصص الأدبي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص الأدبي هو: 284، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الادبي محصورة بين الدرجتين: 47 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 101، والقيمة: 110 وبلغ المتوسط الحسابي: 101.45، والانحراف المعياري: 11.39.

فيمايلي المدرج التكراري لدرجات الدافعية للإنجاز لعينة التخصص العلمي.



الشكل 39: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لعينة التخصص العلمي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص العلمي هو: 174، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الادبي محصورة بين الدرجتين: 52 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 101، والقيمة: 110 وبلغ المتوسط الحسابي: 103.36، والانحراف المعياري: 10.20.

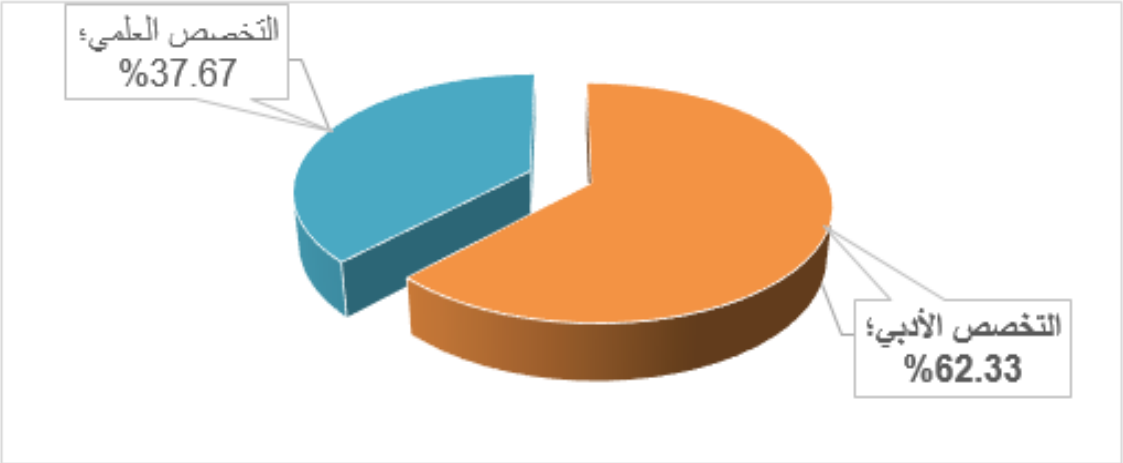
الجدول 37: توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية حسب التخصص.

	التخصص الأدبي			التخصص العلمي		
العدد / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
عدد الأساتذة	130	154	284	105	69	174
النسبة المئوية	%45.77	%54.23	%100	%60.34	%39.66	%100

الجدول 38: توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب التخصص.

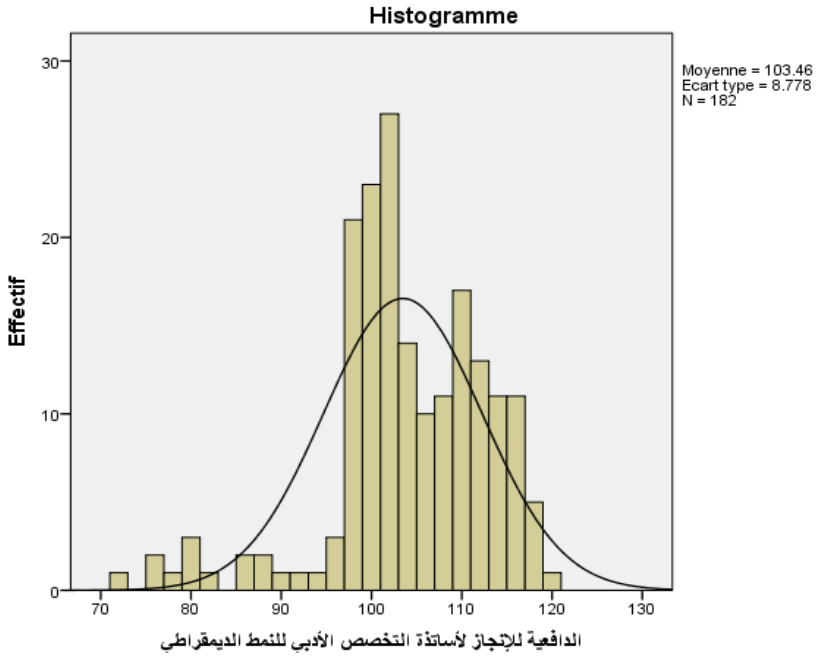
	التخصص الأدبي	التخصص العلمي	المجموع
عدد الأساتذة	182	110	292
النسبة المئوية	%62.33	%37.67	%100

يوضح الشكل التالي توزيع عينة الدراسة للنمط الديمقراطي حسب التخصص.



الشكل 40: توزيع عينة الدراسة للنمط الديمقراطي حسب التخصص.

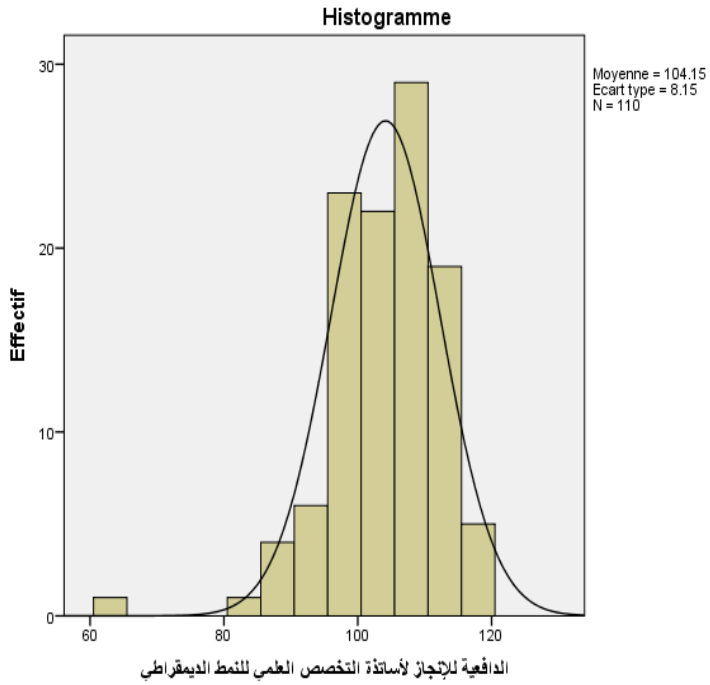
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الادبي للنمط الديمقراطي.



الشكل 41: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الأدبي للنمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص الأدبي للنمط الديمقراطي هو: 182، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للنمط الديمقراطي محصورة بين الدرجتين: 72 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 98، والقيمة: 101، والقيمة: 110 وبلغ المتوسط الحسابي: 103.46، والانحراف المعياري: 8.77.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي.

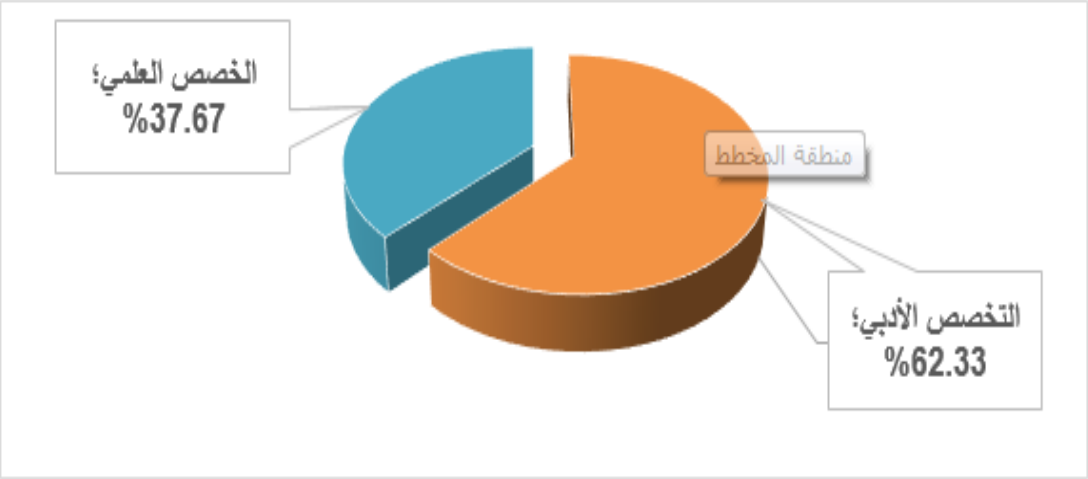


الشكل 42: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي هو: 110، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي محصورة بين الدرجتين: 63 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 100، والقيمة: 108، والقيمة: 110 وبلغ المتوسط الحسابي: 104.15، والانحراف المعياري: 8.15.

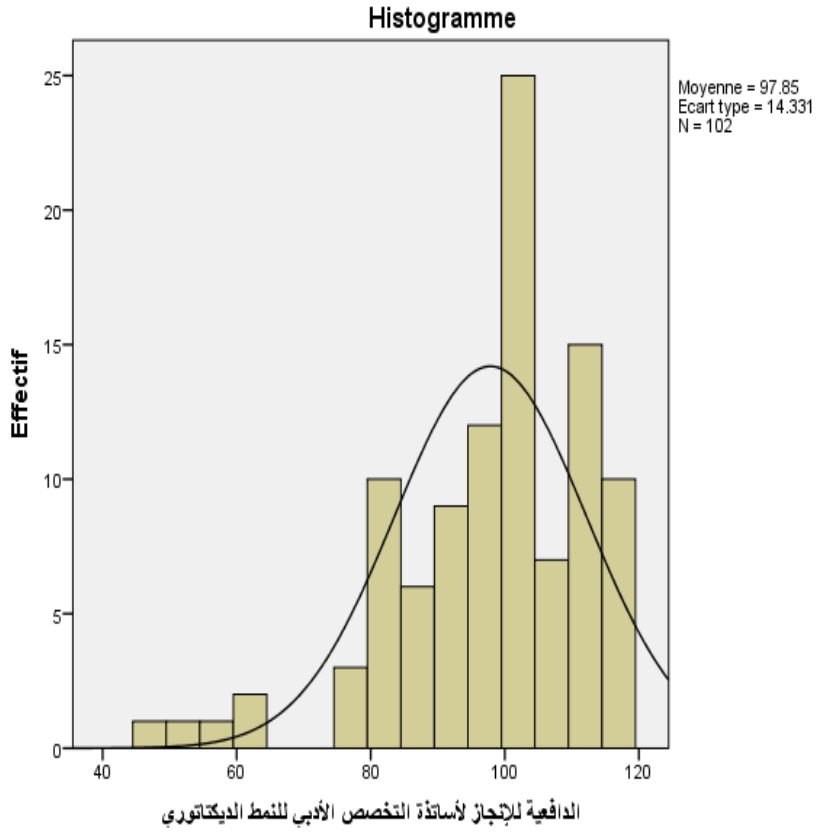
الجدول 39: توزيع عينة دراسة الميدانية الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب التخصص.

	التخصص الأدبي	التخصص العلمي	المجموع
عدد الأساتذة	102	64	166
النسبة المئوية	%62.33	%37.67	%100



الشكل 43: توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب التخصص.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الأدبي للنمط الديكتاتوري.

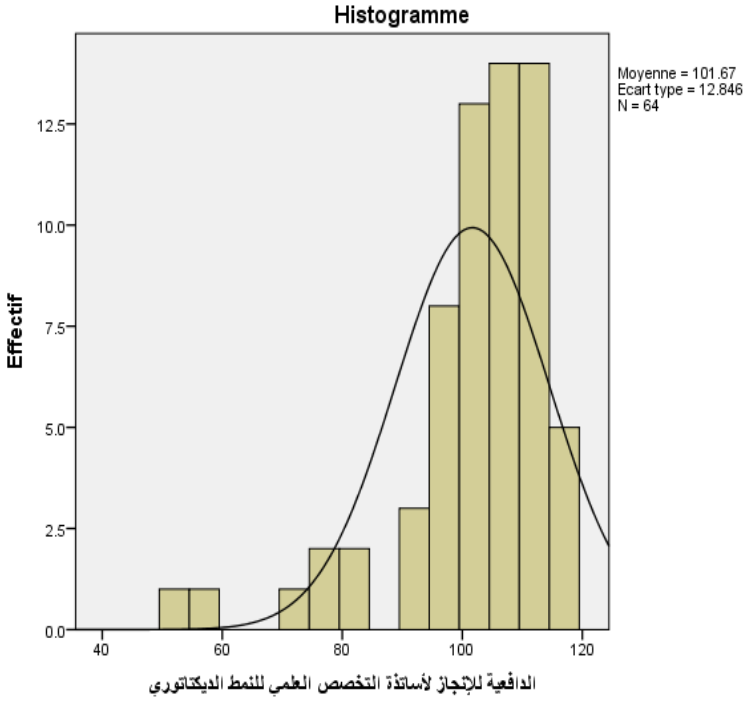


الشكل 44: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص الأدبي للنمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص الأدبي للنمط الديكتاتوري هو: 102، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للنمط الديكتاتوري محصورة بين

الدرجتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 104، وبلغ المتوسط الحسابي: 97.85، والانحراف المعياري: 14.33.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديكتاتوري.



الشكل 45: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز لأساتذة التخصص العلمي للنمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة التخصص العلمي للنمط الديكتاتوري هو: 64، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للنمط الديكتاتوري محصورة بين الدرجتين: 52 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 101.67، والانحراف المعياري: 12.84.

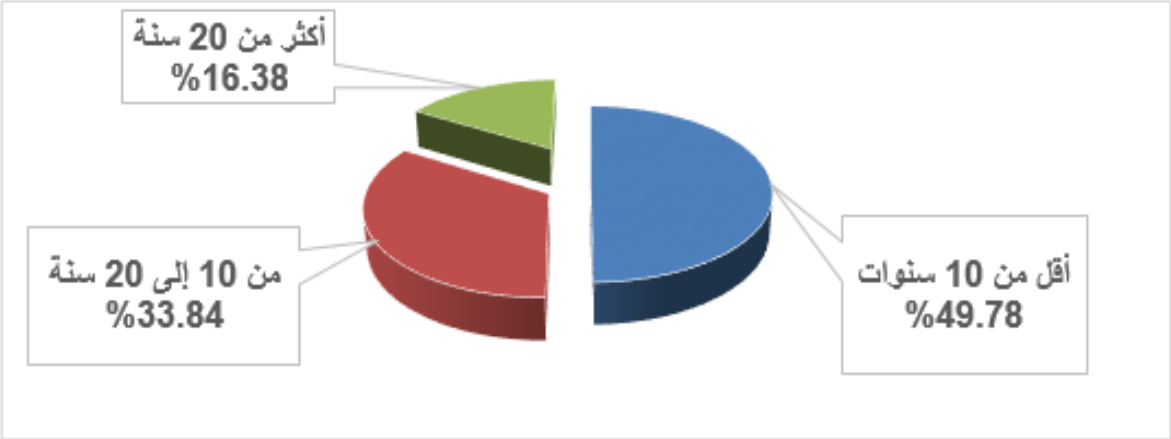
الجدول 40: حوصلة توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والنمط القيادي للمدير.

	النمط القيادي الديمقراطي						النمط القيادي الديكتاتوري					
التخصص	ت الادبي			ت العلمي			ت الادبي			ت العلمي		
الجنس	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
عدد الأساتذة	87	95	182	68	42	110	43	59	102	37	27	64
النسبة المئوية	47.80 %	52.20 %	%100	61.82 %	38.18 %	%100	42.15 %	57.85 %	%100	57.81 %	42.19 %	%100

9-4-خصائص عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الأقدمية المهنية والنمط القيادي للمدير:

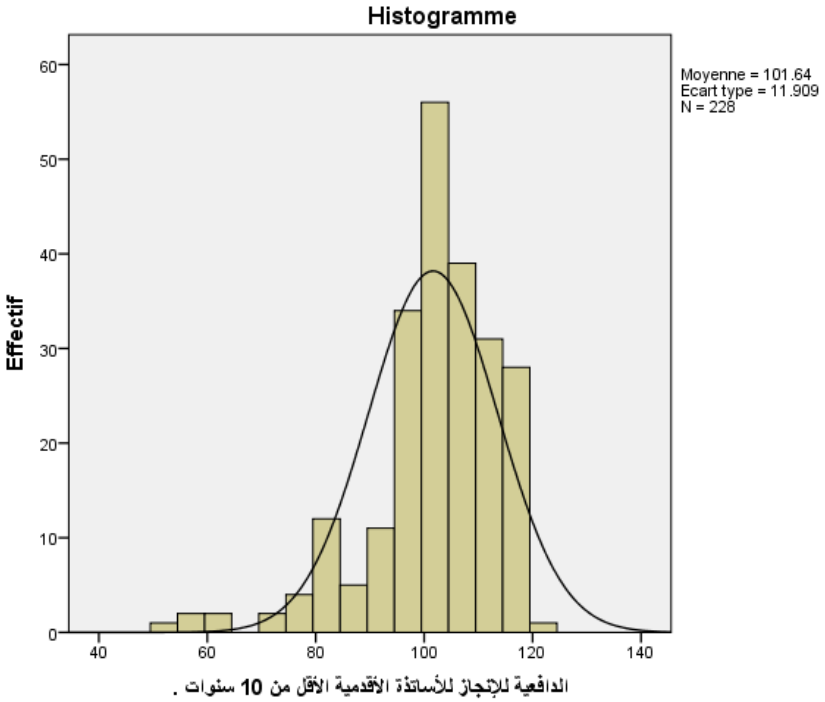
الجدول 41: توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الأقدمية المهنية.

الأقدمية	أقل من 10 سنوات	من: 10 إلى: 20 سنة	أكثر من20 سنة	المجموع
عدد الأساتذة	228	155	75	458
النسبة المئوية	%49.78	%33.84	%16.38	%100



الشكل 46: توزيع عينة الدراسة الميدانية الأساسية حسب الأقدمية المهنية.

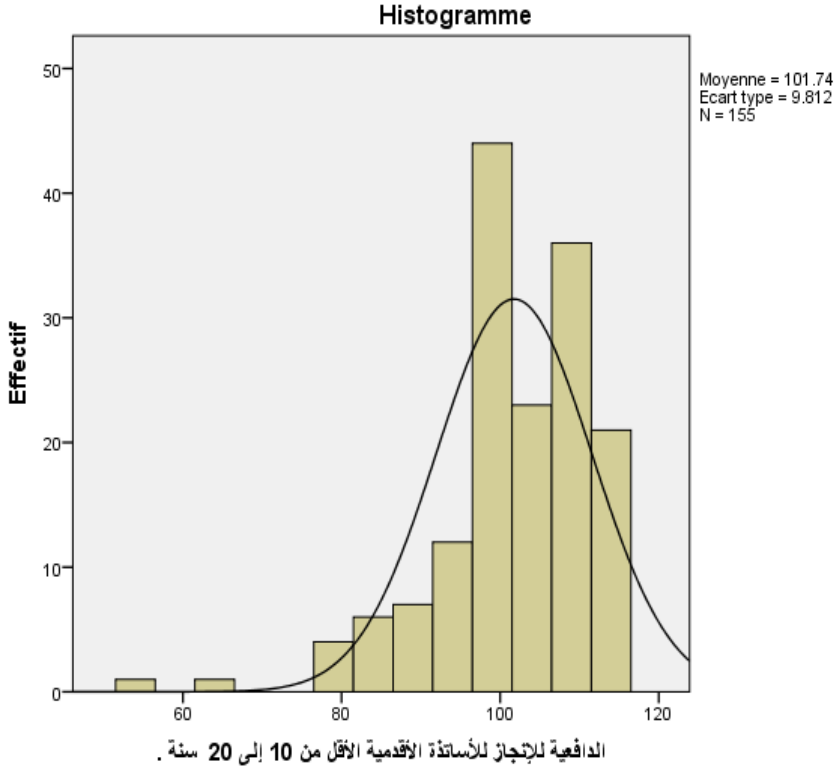
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات.



الشكل 47: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات هو: 228، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 52 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 100، وبلغ المتوسط الحسابي: 101.64، والانحراف المعياري: 11.90.

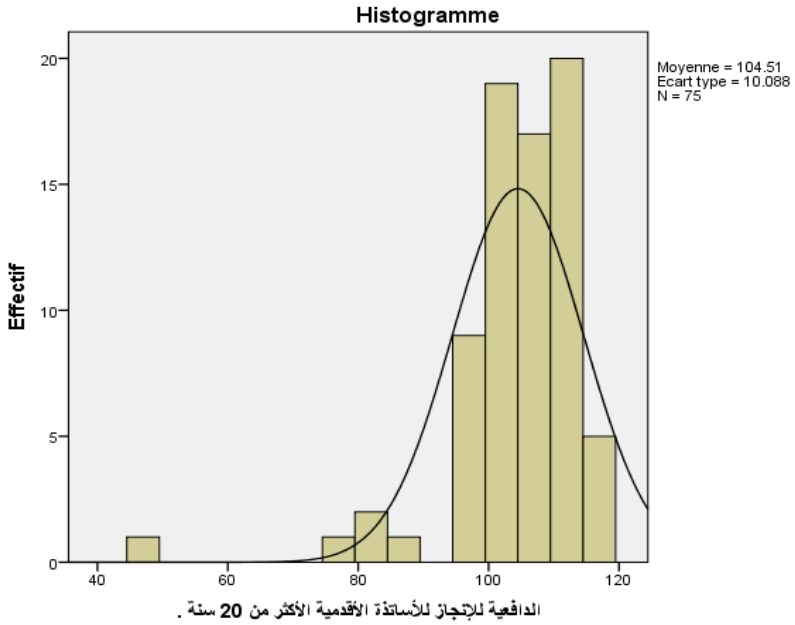
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 إلى 20 سنة.



الشكل 48: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة هو: 155، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 54 و116، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 101.74، والانحراف المعياري: 9.81.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة.

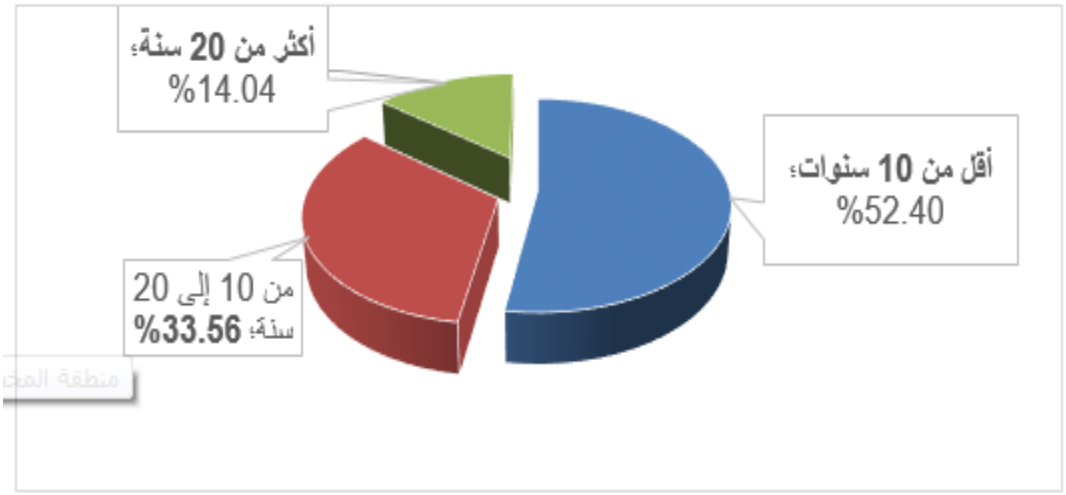


الشكل 49: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر 20 سنة.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة هو: 75، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.51، والانحراف المعياري: 10.08.

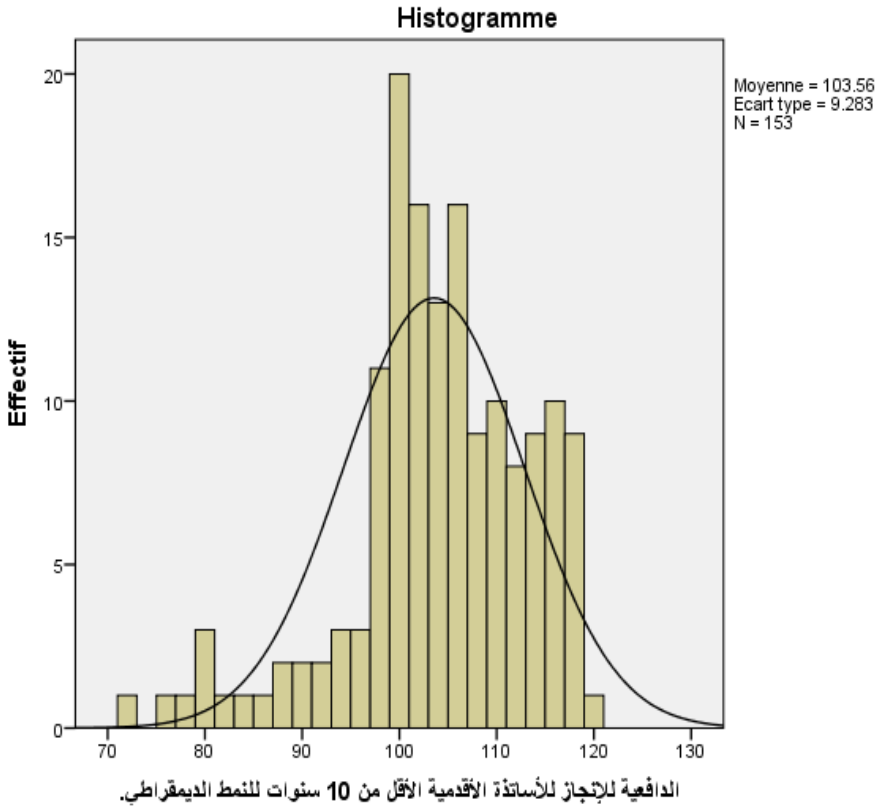
الجدول 42: توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب الأقدمية المهنية.

الأقدمية	أقل من 10 سنوات	من: 10 إلى: 20 سنة	أكثر من20 سنة	المجموع
عدد الأساتذة	153	98	41	298
النسبة المئوية	%52.40	%33.56	%14.04	%100



الشكل 50: توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديمقراطي حسب الأقدمية المهنية.

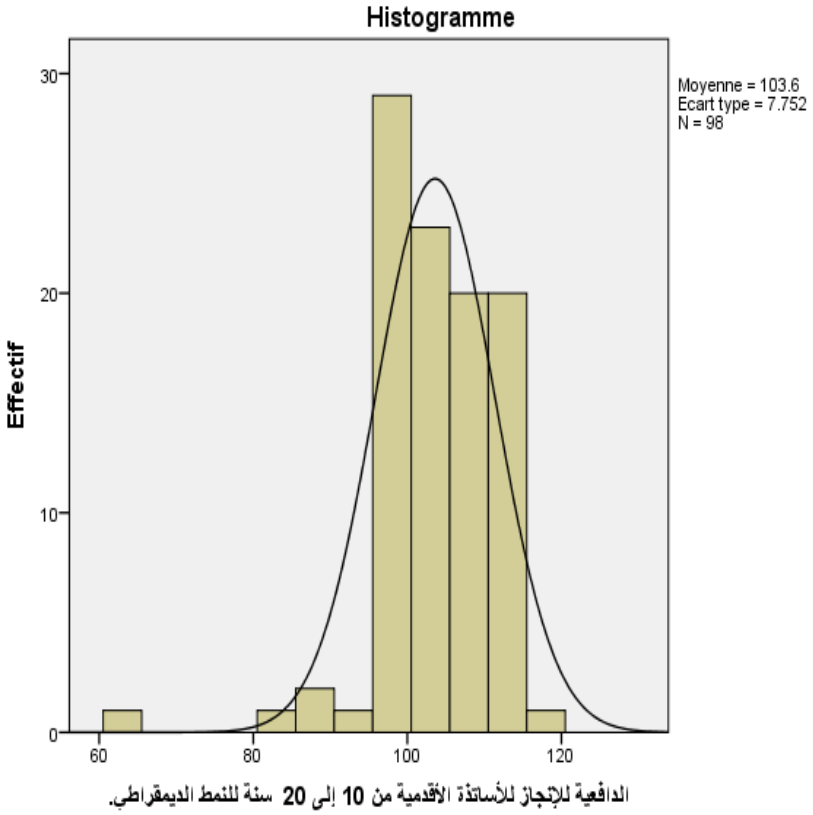
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي.



الشكل 51: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي هو: 153، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 72 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 100، والقيمة: 105 وبلغ المتوسط الحسابي: 103.56، والانحراف المعياري: 9.28.

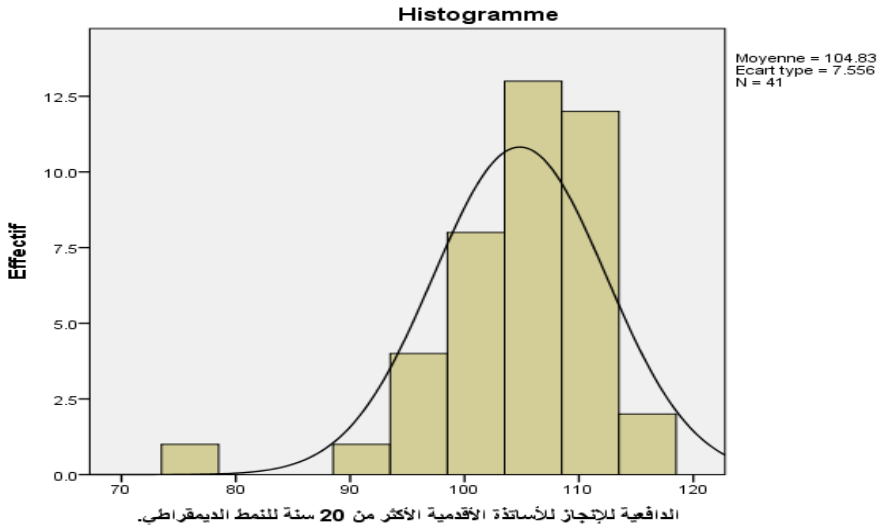
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي.



الشكل 52: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي هو: 98، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 63 و116، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 103.6، والانحراف المعياري: 7.75.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي.

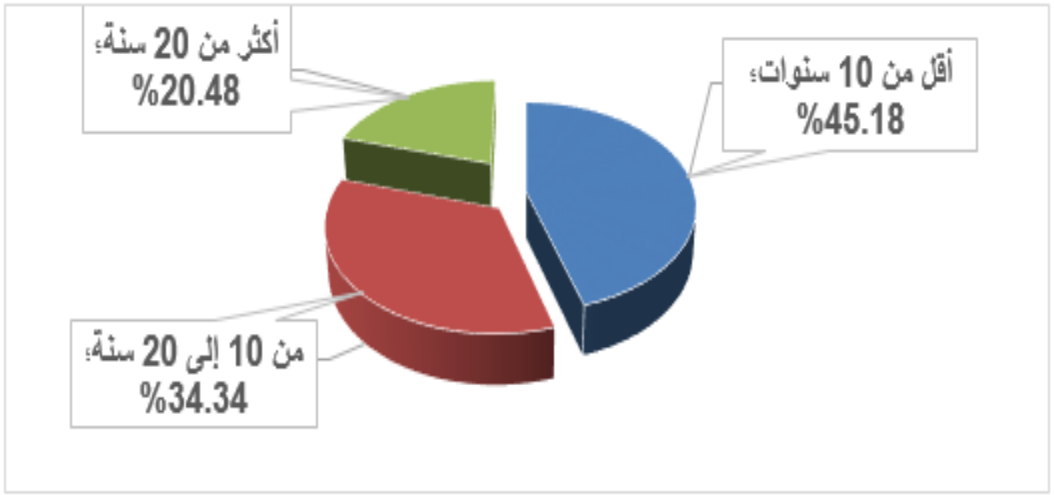


الشكل 53: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي هو: 41، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 76 و116، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 108، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.83، والانحراف المعياري: 7.75.

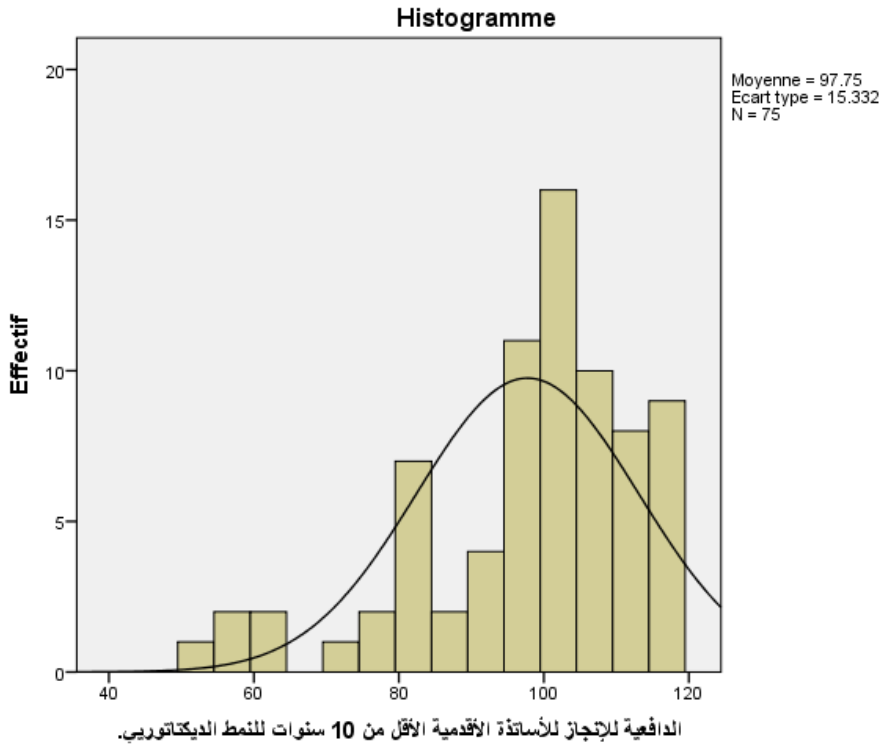
الجدول 43: توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب الأقدمية المهنية.

الأقدمية	أقل من 10 سنوات	من: 10 إلى: 20 سنة	أكثر من20 سنة	المجموع
عدد الأساتذة	75	57	34	166
النسبة المئوية	%45.18	%34.34	%20.48	%100



الشكل 54: توزيع عينة دراسة الأساسية للنمط القيادي الديكتاتوري حسب الأقدمية المهنية.

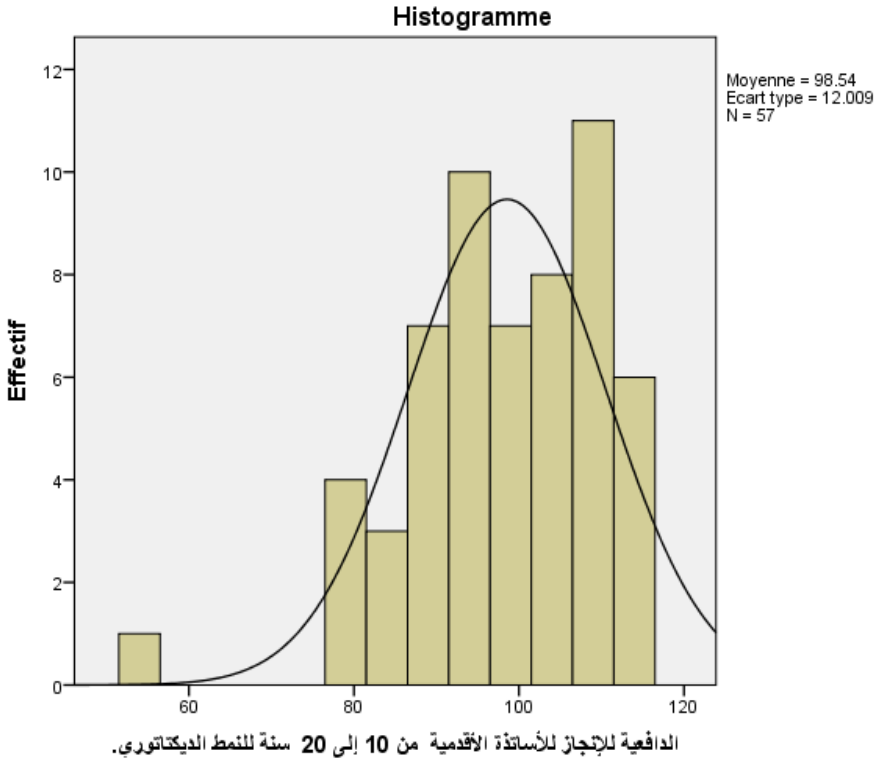
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري.



الشكل 55: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري هو: 75، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 52 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 97.75، والانحراف المعياري: 15.33.

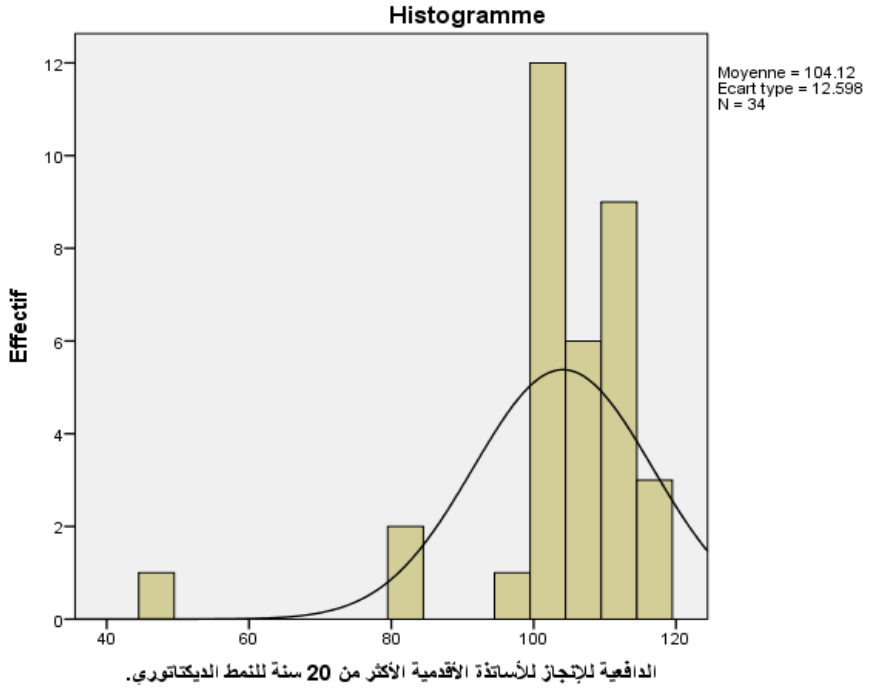
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري.



الشكل 56: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري هو: 57، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 54 و115، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 98.54، والانحراف المعياري: 12.00.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري.



الشكل 57: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنوات للنمط الديكتاتوري.

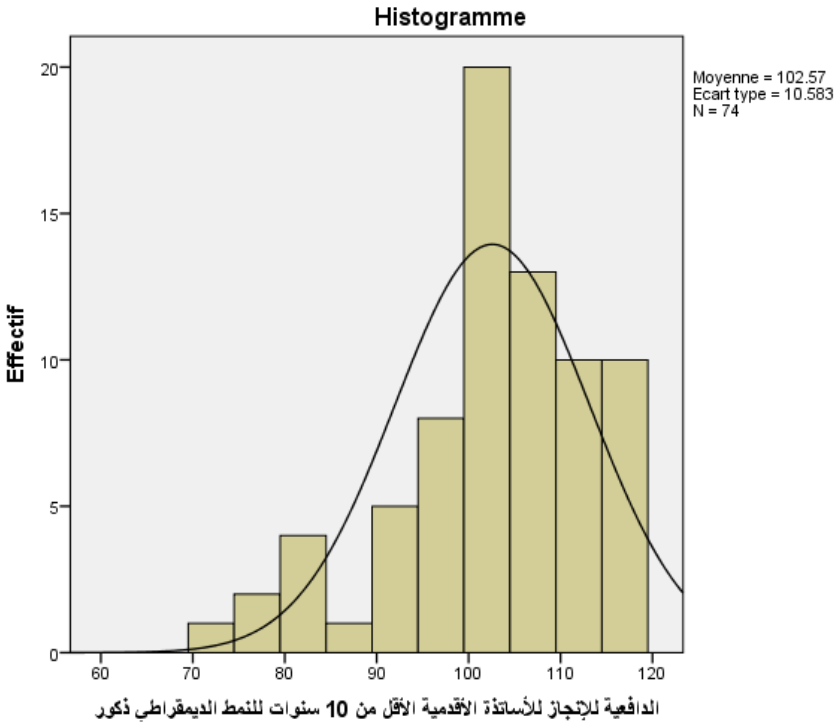
نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري هو: 34، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 104، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.12، والانحراف المعياري: 12.59.

9-5-خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية والجنس والنمط القيادي للمدير:

الجدول 44: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية والجنس والنمط القيادي للمدير.

	النمط القيادي الديمقراطي			النمط القيادي الديكتاتوري		
الجنس	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
الأقدمية أقل من 10 سنوات	74	79	153	33	42	75
الأقدمية من 10 إلى 20 سنة	55	43	98	28	29	57
الأقدمية أكثر من 20 سنوات	26	15	41	19	15	34

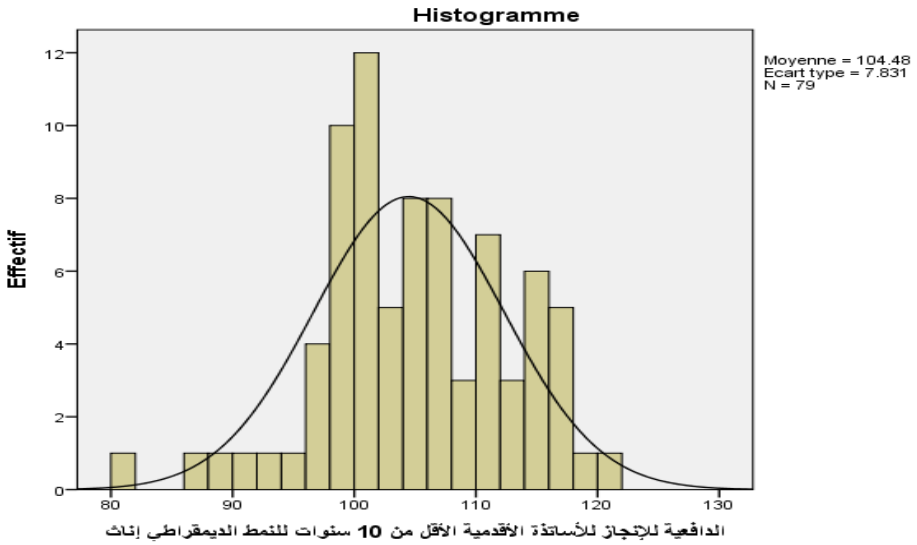
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الاقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، ذكور.



الشكل 58: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، ذكور، هو: 74، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 72 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 115، وبلغ المتوسط الحسابي: 102.57، والانحراف المعياري: 10.58.

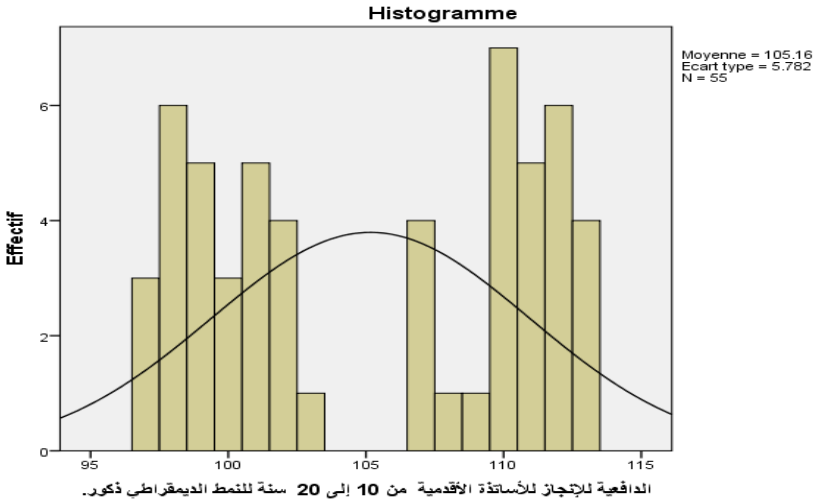
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الاقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، إناث.



الشكل 59: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديمقراطي، إناث، هو: 79، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 81 و120، وأن أكبر عدد من التكرارات في القيمة: 100، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.48، والانحراف المعياري: 7.83.

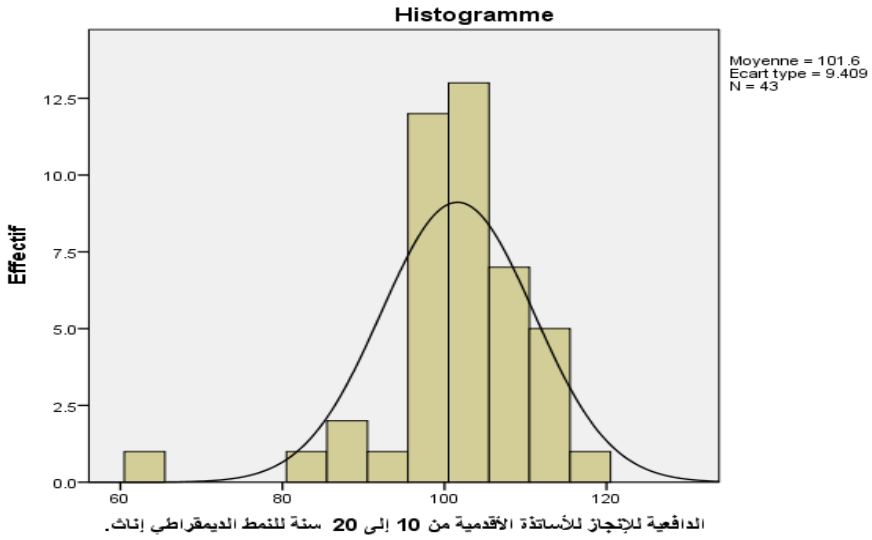
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور.



الشكل 60: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور، هو: 55، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 97 و113، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 98، والدرجة: 112 وبلغ المتوسط الحسابي: 105.16، والانحراف المعياري: 5.78.

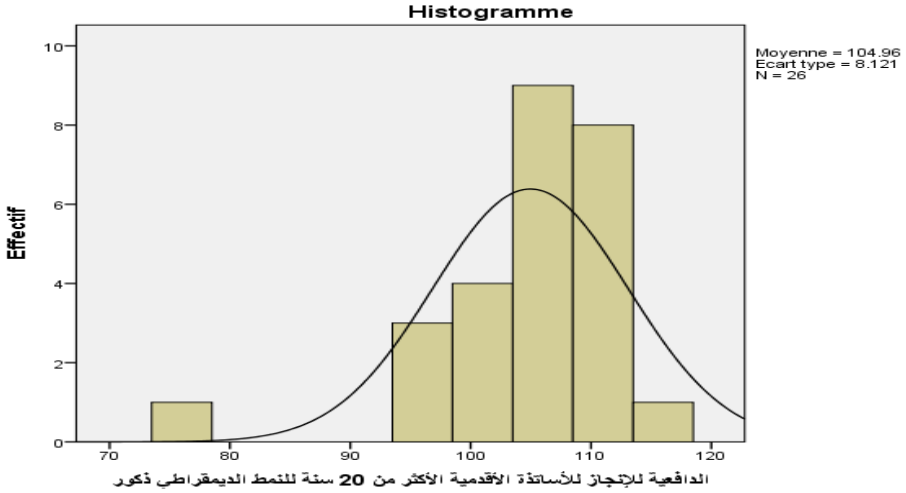
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث.



الشكل 61: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث، هو: 43، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 63 و116، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 100، والدرجة: 101 وبلغ المتوسط الحسابي: 101.6، والانحراف المعياري: 9.40.

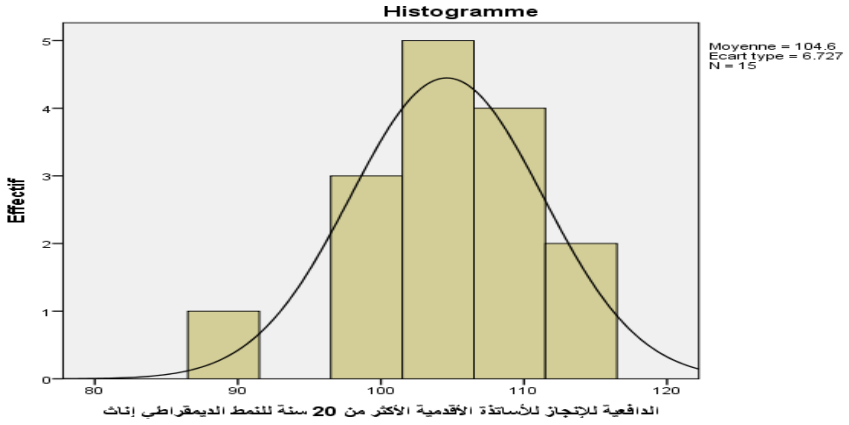
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور.



الشكل 62: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، ذكور هو: 26، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 76 و113، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 108، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.96، والانحراف المعياري: 8.12.

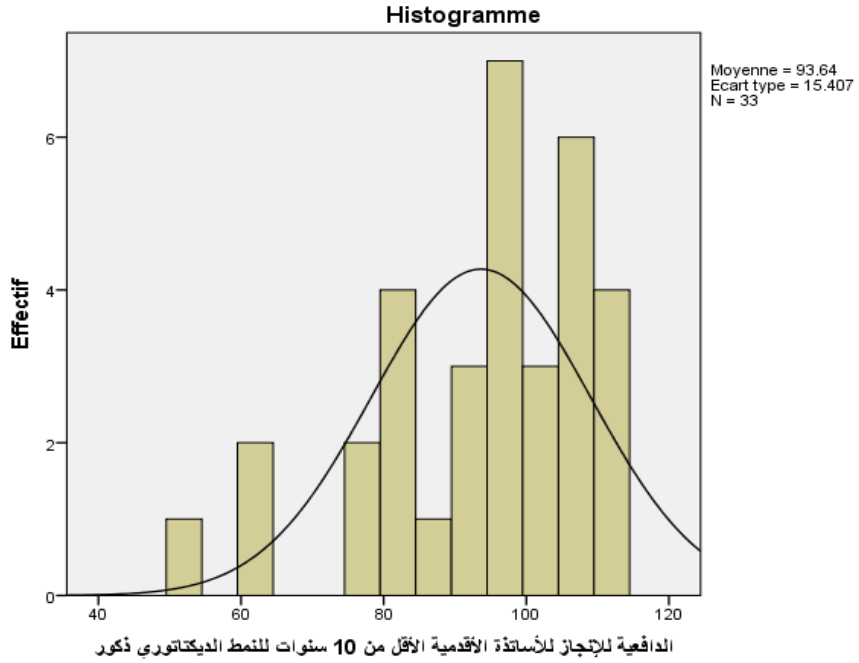
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث.



الشكل 63: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديمقراطي، إناث هو: 15، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 89 و115، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 108، وبلغ المتوسط الحسابي: 104.6، والانحراف المعياري: 6.72.

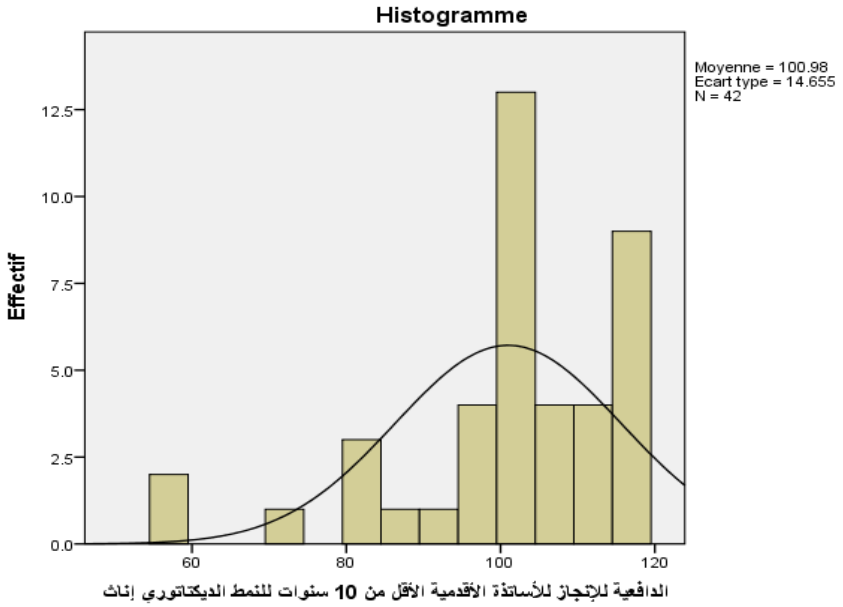
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الاقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، ذكور.



الشكل 64: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، ذكور، هو: 33، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 52 و113، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 98، والدرجة: 99 وبلغ المتوسط الحسابي: 93.64، والانحراف المعياري: 15.40.

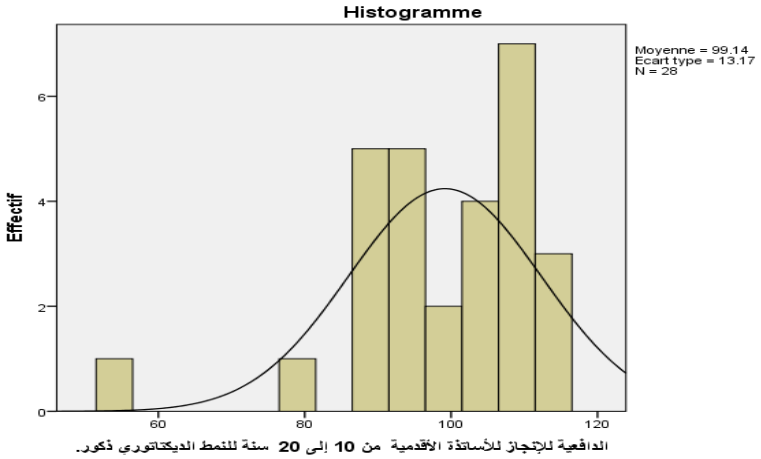
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الاقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، إناث.



الشكل 65: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات للنمط الديكتاتوري، إناث، هو: 42، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 57 و118، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 102، وبلغ المتوسط الحسابي: 100.98، والانحراف المعياري: 14.65.

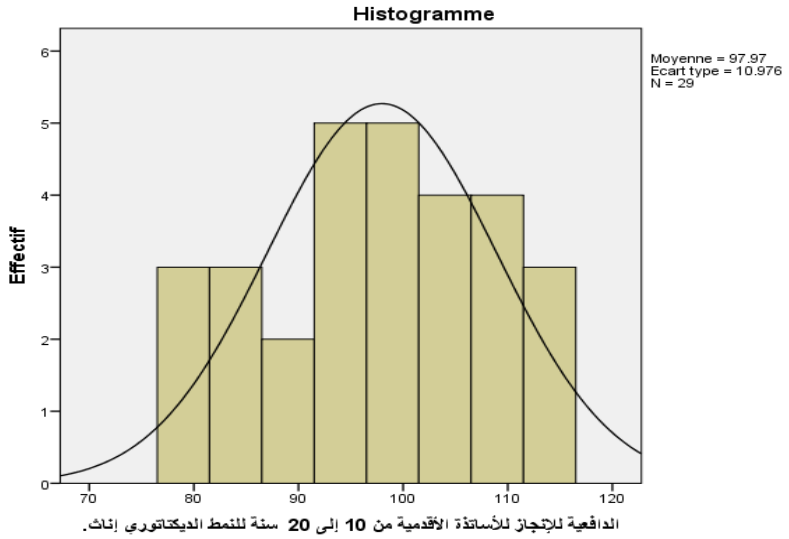
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور.



الشكل 66: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور، هو: 28، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 54 و115، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 110، وبلغ المتوسط الحسابي: 99.14، والانحراف المعياري: 13.17.

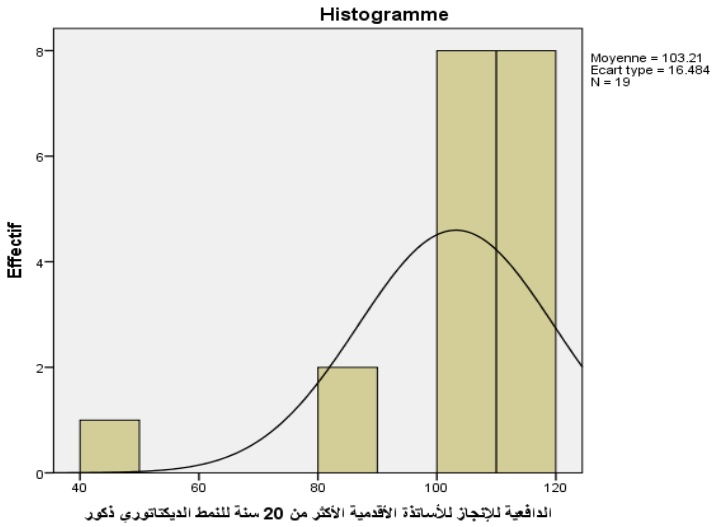
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث.



الشكل 67: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث، هو: 29، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 79 و115، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 95، وبلغ المتوسط الحسابي: 97.97، والانحراف المعياري: 10.97.

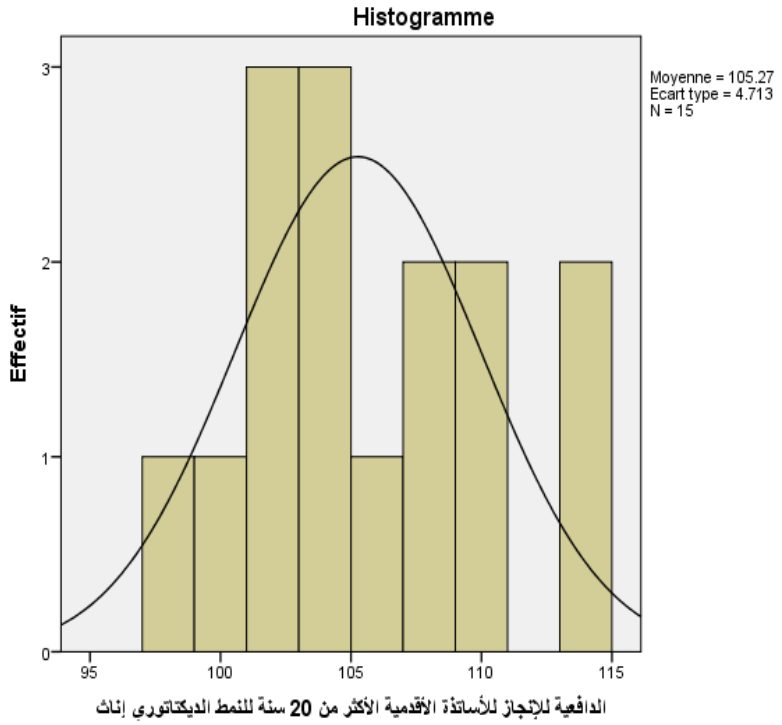
يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور.



الشكل 68: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، ذكور، هو: 19، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 47 و119، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 104، وبلغ المتوسط الحسابي: 103.21، والانحراف المعياري: 16.48.

يوضح الشكل التالي تكرارات الدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث.



الشكل 69: المدرج التكراري للدافعية للإنجاز للأساتذة الأقدمية الأكثر من 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث.

نلاحظ من خلال الشكل أن عدد أفراد عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للنمط الديكتاتوري، إناث، هو: 15، ودرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى هذه العينة، محصورة بين الدرجتين: 98 و113، وأن أكبر عدد من التكرارات في الدرجة: 101، والدرجة 104، وبلغ المتوسط الحسابي: 105.27، والانحراف المعياري: 4.71.

10-خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل المعطيات المتعلقة بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تم التعريف بمنهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي إذ يعتبر الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، ثم تمت الإشارة إلى حدود ومجالات الدراسة بما فيها الحدود المكانية والحدود الزمانية والحدود البشرية والتعريف بعينة ومجتمع الدراسة، ثم التعريف بأدوات جمع البيانات والمتمثلة في استبيان قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين واستبيان تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية، ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات) حيث تم التأكد من صدق وثبات الأداتين معا، بطرق وأساليب مختلفة نذكر منها، طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، وتم التأكد من الصدق الأداتين بطرق مختلفة نذكر منها، طريقة المقارنة الطرفية، طريقة حساب الصدق، التوافقي، وصدق التضاد، وصدق المحكمين، ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية حيث تم عرض كل المعطيات المتعلقة بها، حيث تم عرض خصائص العينة من حيث الجنس والنمط القيادي للمدير، وسنوات الأقدمية المهنية، وتخصص الأساتذة في التدريس، ثم في الأخير تم عرض معطيات الدراسة الأساسية وبعض النتائج المرتبطة بخصائص عينة الدراسة من حيث مستويات درجات الدافعية للإنجاز لدى الأستاذة وفق متغيرات الجنس والنمط القيادي للمدير والتخصص وسنوات الأقدمية المهنية.

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج.

1- تمهيد

2-عرض النتائج

3- تفسير النتائج

4- اقتراحات

5- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

تم في الفصل الخامس التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس وجمع البيانات والتي تتمثل في الصدق والثبات، وتطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية وجمع البيانات المطلوبة، المتعلقة بعينة الدراسة وخصائصها، وتم عرض مستويات الدافعة للإنجاز للأساتذة، وفق متغيرات الجنس والنمط القيادي للمدير، والتخصص وسنوات الأقدمية المهنية، وسف نتطرق الآن إلى عرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة وكل ذلك يتم بالاعتماد على ما تم تقديمه من فرضيات كإجابات مؤقتة على تساؤلات الإشكالية التي طرحت سالفا، إذ سوف نعتمد على تحليل ومقارنة نتائج مستوى الدافعية للإنجاز لدى مختلف توزيع العينات حسب النمط القيادي لمدير الثانوية، و جنس الأساتذة، وتخصص التدريس، وسنوات الأقدمية، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين ثم نقدم توضيحات لدلالات النتائج وتفسيرا سيكولوجيا يتناسب مع تلك النتائج.

2- عرض النتائج:

سوف نقدم في هذا العنصر عرضا وجيزا وملخصا للنتائج المسجلة والمتعلقة بالفرضيات المقترحة سلفا، وكذلك سوف نلقي نظرة متفحصة على بعض الإحصائيات والنتائج المسجلة بعد تطبيق استبيان الدافعية للإنجاز على عينة الدراسة، ومستويات الدافعية المسجلة، وذلك من أجل أخذ صورة متكاملة وواضحة عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة أساتذة الثانوي، ويعتبر هذا أحد أهداف الدراسة المرسومة مسبقا.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة أساتذة الثانوي للدراسة، علما أن مستوى الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية يكون دوما محصورا بين الدرجتين. 00، و120 وتعتبر الدرجة، والدرجة 00 حد أدنى على اعتبار أن المفحوص إذا أجاب سلبيا على كل بنود الاستبيان سيتحصل على 40×0 (40 سؤالا) أي سيتحصل على درجة 00 فقط، أما إذا أجاب المفحوص على كل بنود الاستبيان ايجابيا سيحصل المفحوص على 40×3 أي سيحصل على الدرجة 120 وهي الحد الأقصى، وتعتبر الدرجة: 60 مركز الفئة وهي الدرجة المتوسطة لمستوى الدافعية للإنجاز.

الجدول 45: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى كل العينة.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
458	102.15	10.97

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة بلغ: 102.15 وهي قيمة تجاوزت مركز الفئة (00، 120) الذي يبلغ 60 أي أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة الثانوي عينة الدراسة الحالية تعتبر مرتفعة جدا.

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن: النمط القيادي الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر استخداما من طرف مدراء الثانويات.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب النسبة المئوية لعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

وفيما يلي عرض النسبة المئوية لعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري. كما يلي:

الجدول 46: النسب المئوية لعينات الدراسة حسب النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري.

النمط القيادي / طبيعة العينة	النمط القيادي الديمقراطي		النمط القيادي الديمقراطي	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
كل العينة	292	%63.75	166	%36.25
ذكور	155	%65.95	80	%34.04
إناث	137	%61.43	86	%38.57
التخصص الأدبي	182	%64.08	102	%35.92
التخصص العلمي	110	%63.22	64	%36.78
الأقدمية أقل من 10 سنوات	153	%67.10	75	%32.90
الأقدمية من 10 إلى 20 سنة	98	%63.23	57	%36.77
الأقدمية أكثر من 20 سنة	41	%54.66	34	%45.34

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسب العينات حسب الطبيعة للنمط القيادي الديمقراطي هي أكبر من نسب العينات للنمط الديكتاتوري، أي أن أغلب الأساتذة يرون أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي، وعليه نقول أن الفرضية الأولى محققة.

2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

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

الجدول 47: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة النمط الديمقراطي، والنمط الديكتاتوري.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي	292	103.75	8.54
الديكتاتوري	166	99.33	13.86

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

الجدول 48: المقارنة بين عينة النمط الديمقراطي وعينة النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
458	456	4.42	30.36	4.22	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي وعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط

القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 4.22 عند مستوى الدلالة α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، إذ يمكن القول عندها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح عينة أساتذة النمط القيادي الديمقراطي، ومنه نقول أن الفرضية الثانية والتي تنص على أنه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، محققة.

2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات الحسابية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة ذكور وإناث عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وعينة ذكور وإناث عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

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

الجدول 49: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور، وإناث النمط الديمقراطي.

الجنس(ديمقراطي)	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	155	103.89	8.78
أناث	137	103.59	8.30

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

الجدول 50: المقارنة بين ذكور وإناث النمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
292	290	0.29	0.62	0.29	0.43	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة ذكور وإناث النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.29 عند مستوى الدلالة α = 0.43، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذ يمكن القول عندها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

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

الجدول 51: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور، وإناث النمط الديكتاتوري.

الجنس(ديكتاتوري)	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	80	97.84	15.24
أناث	86	100.71	12.37

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

الجدول 52: المقارنة بين ذكور وإناث النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
166	164	2.87	3.46	1.33	0.06	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة ذكور وإناث النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.33 عند مستوى الدلالة α = 0.06، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذ يمكن القول عندها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومن خلاصة الجدولين السابقين، رقم: 50 ورقم: 52، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي ومدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، ومنه نقول أن الفرضية الثالثة (الصفرية) والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، محققة.

2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

وعينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول 53: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى ذكور النمط الديمقراطي والنمط الديكتاتوري.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور ديمقراطي	155	103.89	8.78
ذكور ديكتاتوري	80	97.84	15.24

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

الجدول 54: المقارنة بين ذكور النمط الديمقراطي، وذكور النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
235	233	6.05	23.00	3.86	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 3.86 عند مستوى الدلالة: α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة ذكور الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح عينة النمط القيادي الديمقراطي.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول 55: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى إناث النمط الديمقراطي وإناث النمط الديكتاتوري.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث ديمقراطي	137	103.59	8.30
إناث ديكتاتوري	86	100.71	12.37

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

الجدول 56: المقارنة بين إناث النمط الديمقراطي، وإناث النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
223	221	2.88	8.24	2.08	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 2.08 عند مستوى الدلالة: $\alpha = 0.05$، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة إناث الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح عينة النمط القيادي الديمقراطي.

ومن خلاصة الجدولين السابقين، رقم: 54 ورقم: 56، والتي أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي

الديمقراطي، والذكور في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وأظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي. ومنه نقول أن الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، محققة.

2-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات الحسابية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وفق الجدول التالي:

الجدول 57: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديمقراطي.

التخصص(ديمقراطي)	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص الأدبي	182	103.46	8.77
التخصص العلمي	110	104.15	8.15

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط ديمقراطي، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 58: المقارنة بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
292	290	0.68	0.46	0.66	0.49	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.66 عند مستوى الدلالة: α = 0.49، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، هذا يعني عدم وجود فروق بين العينتين.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول 59: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديكتاتوري.

التخصص(ديكتاتوري)	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص الأدبي	102	97.85	14.33
التخصص العلمي	64	101.67	12.84

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط ديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 60: المقارنة بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
166	164	3.81	2.07	1.73	0.15	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.73 عند مستوى الدلالة: α = 0.15، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، هذا يعني عدم وجود فروق بين العينتين.

ومن خلاصة الجدولين السابقين، رقم: 58 ورقم: 60، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وبين التخصص الأدبي والتخصص العلمي في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، ومنه نقول أن الفرضية الخامسة (الصفرية) والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، محققة.

2-6- عرض نتائج الفرضية السادسة: تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة التخصص الادبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين. وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي، وعينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري وفق الجدول التالي:

الجدول 61: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي النمط الديمقراطي، والتخصص الأدبي النمط الديكتاتوري.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص الأدبي (ديمقراطي)	182	103.46	8.77
التخصص الأدبي (ديكتاتوري)	102	97.85	14.33

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 62: المقارنة بين التخصص الأدبي النمط الديمقراطي، والتخصص الأدبي النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
284	282	5.60	23.94	4.08	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 4.08 عند مستوى الدلالة: α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

وفيما يلي عرض للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي والتخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وفق الجدول التالي:

الجدول 63: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي النمط الديمقراطي، والتخصص العلمي النمط الديكتاتوري.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص العلمي (ديمقراطي)	110	104.15	8.15
التخصص العلمي (ديكتاتوري)	64	101.67	12.84

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 64: المقارنة بين التخصص العلمي النمط الديمقراطي، والتخصص العلمي النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
174	172	2.47	5.90	1.55	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين

يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.55 عند مستوى الدلالة: α = 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

ومن خلاصة الجدولين السابقين، رقم: 62 ورقم: 64، والتي أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين بين عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصلاح النمط الديمقراطي، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط الديمقراطي. ومنه نقول أن الفرضية السادسة والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، محققة.

2-7- عرض نتائج الفرضية السابعة: تنص الفرضية السابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات الحسابية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، إناث الذين يعملون تحت إدارة يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير الديكتاتوري مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، إناث الذين يعملون تحت إدارة يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، ذكور الذين يعملون تحت إدارة يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، إناث الذين يعملون تحت إدارة يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري. وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى العينات المقترحة للمقارنة بينها، وفق الجدول التالي:

الجدول 65: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديمقراطي.

النمط القيادي الديمقراطي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات (ذكور)	74	102.57	10.58
أقل من 10 سنوات (إناث)	79	104.48	7.83

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية اقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، عينة الأقدمية اقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 66: المقارنة بين عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
153	151	1.91	2.92	1.27	0.08	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.27 عند مستوى الدلالة: α = 0.08، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول 67: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي.

النمط القيادي الديمقراطي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من10 إلى 20 سنة (ذكور)	55	105.16	5.78
من10 إلى 20 سنة (إناث)	43	101.6	9.40

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير

يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 68: المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
98	96	3.55	0.72	2.30	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 2.30 عند مستوى الدلالة: α = 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول 69: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي.

النمط القيادي الديمقراطي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكثر من 20 سنة (ذكور)	26	104.26	8.12
أكثر من 20 سنة (إناث)	15	104.6	6.72

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 70: المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
41	39	0.36	0.24	0.14	0.88	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.14 عند مستوى الدلالة: α = 0.88، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول 71: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديكتاتوري.

النمط القيادي الديكتاتوري	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات (ذكور)	33	93.64	15.40
أقل من 10 سنوات (إناث)	42	100.98	14.65

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 72: المقارنة بين عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات ذكور وإناث ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
75	73	7.34	0.72	2.10	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 2.10 عند مستوى الدلالة: α = 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

الجدول 73: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري.

النمط القيادي الديكتاتوري	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من10 إلى 20 سنة (ذكور)	28	99.14	13.17
من10 إلى 20 سنة (إناث)	29	97.97	10.97

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 74: المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
57	55	1.17	0.27	0.36	0.71	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وعينة الأقدمية من

10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري ، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.36 عند مستوى الدلالة: α = 0.71، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري ، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

الجدول 75: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري.

النمط القيادي الديكتاتوري	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكثر من 20 سنة (ذكور)	19	103.21	16.48
أكثر من 20 سنة (إناث)	15	105.27	4.71

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 76: المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ذكور وإناث ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
34	32	2.05	3.39	0.46	0.64	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري ، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.46 عند مستوى الدلالة: α = 0.64، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20

سنة للأساتذة ذكور الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري ، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة إناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومن خلاصة الجداول السابقة، رقم: 66 ورقم: 68، ورقم: 70، ورقم: 74، ورقم: 76، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الأساتذة حسب الأقدمية المهنية، وفي نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير سواء النمط القيادي الديمقراطي أو النمط القيادي الديكتاتوري، إلا في عينات الأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي وعينة الأساتذة الأقدمية أقل من 10 سنوات ديكتاتوري، فإنه سجلنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولكنها لا تغير على عموم غالبية العينات الأخرى، وعليه يمكن القول أنه عموما لا توجد لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وعليه الفرضية السابعة (الصفري) محققة.

2-8-عرض نتائج الفرضية الثامنة: تنص الفرضية الثامنة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

وانطلاقا من هذه الفرضية سوف نلجأ إلى حساب الدلالة الإحصائية لمقارنة المتوسطات الحسابية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومقارنة متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري. وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمستوى الدافعية للإنجاز لدى العينات المقترحة للمقارنة بينها، وفق الجدول التالي:

الجدول 77: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديمقراطي، وعينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديكتاتوري.

الأقدمية المهنية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات (ديمقراطي)	153	103.56	9.28
أقل من 10 سنوات (ديكتاتوري)	75	97.75	15.33

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 78: المقارنة بين عينة الأقدمية الأقل من10 سنوات ديمقراطي، وعينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
228	226	5.80	17.34	3.54	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 3.54 عند مستوى الدلالة: α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات

للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول 79: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديكتاتوري.

الأقدمية المهنية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 10 إلى 20 س (ديمقراطي)	98	103.6	7.75
أقل من 10 سنوات (ديكتاتوري)	57	98.54	12.00

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 80: المقارنة بين عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
155	153	5.05	13.72	3.18	0.05	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 3.18 عند مستوى الدلالة: $\alpha = 0.05$، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من

10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول 81: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديكتاتوري.

الأقدمية المهنية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكثر من 20 سنة (ديمقراطي)	41	104.83	7.55
أكثر من 20 سنة (ديكتاتوري)	34	104.12	12.59

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين على درجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي مع عينة الأساتذة ذوي الأقدمية أكثر من 20 سنة، الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، نتحصل على النتائج المدونة على الجدول التالي:

الجدول 82: المقارنة بين عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة ديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	فرق المتوسط الحسابي	النسبة الفائية f	قيمة (ت) Test-t	مستوى الدلالة	الاستنتاج
75	73	0.71	0.59	0.30	0.76	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال النتائج المدونة على الجدول والمنجزة باستخدام برنامج الإحصاء spss والمتعلقة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.30عند مستوى الدلالة: α = 0.76، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومن خلاصة الجداول السابقة، رقم: 78 ورقم: 80، ورقم: 82، والتي أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

وخلاصة الجدول السابق رقم: 82، تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

ومنه نقول أن الفرضية الثامنة والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، محققة بشكل جزئي فقط وليس كليا، حيث تحققت في فيئة الأقدمية أقل من عشر سنوات، وفيئة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة، ولم تتحقق في فيئة الأقدمية الأكثر من 20 سنة.

3- تفسير النتائج: في هذا العنصر سوف نقوم بتقدم تفسير للنتائج المسجلة والمتحصل عليها من خلال العمليات الإحصائية المنجزة في العنصرين السابقين، ونقدم مقارنة للنتائج الحالية بنتائج الدراسات السابقة، قبل الخوض في تفسير نتائج الفرضيات تباعا وبالترتيب جدير بنا أن نعلق على عموم النتائج والمشار سابقا، حيث سجلنا ان المتوسط الحسابي لدرجات مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة بلغ: 102.15 وهو معدل مرتفع، والمتوسط الحسابي لدرجات مستوى الدافعية للإنجاز لعينة النمط القيادي الديمقراطي بلغ: 103.75، وهو معدل، والمتوسط الحسابي لدرجات مستوى الدافعية للإنجاز لعينة النمط القيادي الديكتاتوري بلغ: 99.33 وهو أعلى من المتوسط ويعتبر مرتفعا كذلك رغم أنه أقل من المتوسط الحسابي لعينة النمط القيادي الديمقراطي، أم حسب الجنس فالمتوسط

الحسابي للذكور بلغ: 101.83، والمتوسط الحسابي للإناث بلغ: 102.48 وكلاهما مرتفع، وعليه يمكن القول أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي مرتفع.

3-1-تفسير نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر استخداما من طرف مدراء الثانويات. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدول رقم: 32، أن النمط القيادي الديمقراطي بسبة: 63.75%، والنمط القيادي الديكتاتوري بنسبة: 36.25% أي من وجهة نظر الأساتذة، وأن نسبة: 65.95% من الذكور ونسبة: 61.43% من الإناث يرون أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي. وهذا يتوافق مع دراسة: المخلافي (2008) والتي توصلت إلى أن الأنماط القيادية الثلاث تمارس بدرجة متوسطة، وأن النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط الديمقراطي الأوتوقراطي فالنمط القيادي الحر، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الأوتوقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، ويتوافق أيضا مع دراسة: وسطاني(2010) والتي توصلت إلى أن 48.18٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الديمقراطي، و29.62 ٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الموقفي، و11.11 ٪ من المؤسسات النمط القيادي السائد لمديريها هو النمط القيادي الأوتوقراطي، الديكتاتوري، وأن في المؤسسات ذات النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الموقفي كان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة مرتفعا، أما بالنسبة للمؤسسات ذات النمط القيادي الأوتوقراطي أو الفوضوي فكان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة فيها منخفضا. ويتوافق أيضا مع دراسة: الرشيدي (2010) والتي توصلت إلى أن النمط القيادي الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ 3.77 بينما جاء النمط التسيبي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.79 وجاء مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بمتوسط حسابي بلغ 3.91 يعادل درجة تقدير مرتفعة على المقياس ككل وعلى مجالاته الثلاثة. ويتفق هذا مع دراسة: مزيان (2012) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب القيادة

التربوية (الديكتاتورية، والديمقراطية، والتسيبي) وأنماط الاتصال حيث كان الأسلوب القيادي الديمقراطي الأعلى ارتباطا بنمط الاتصال الصاعد ويليه نمط الاتصال التفاعلي، وهذا يتعارض مع دراسة: العجارمة (2012) والتي توصلت إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للأنماط القيادية السائدة كانت متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي فالنمط القيادي المتسيب (الحر).

3-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز، لدى الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدول رقم: 48 أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح عينة أساتذة النمط القيادي الديمقراطي، عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$، ويعتبر أسلوب القيادة الديمقراطية والتشاركية من الأساليب الحديثة التي تعتمد في التسيير، لأنها تعتمد التفويض والمشاركة والتشاور والتسيير الجماعي للمؤسسة، وحرية المبادرة، والمشاركة في وضع الأهداف والخطط وتنفيذها، هذا ما يجعل الموظف شريك فعال في تسيير المؤسسة، ما يجعل منه فردا ذا دافعية مرتفعة في تحقيق الأهداف والمثابرة والنجاح والتخطيط للمستقبل، وهي كلها مكونات للدافعية للإنجاز، وكما يعتبر (ماسلو) أن تحقيق الذات من أعلى مراتب الحاجات الاجتماعية وهي متوافقة مع الخطط التي تعمل على الرفع من أهمية الفرد في المؤسسة وجعله يشعر بأهميته فيها، وأهمية دوره وما يقوم به من أعمال من أجل تحقيق الأهداف وانجاح الخطط المرسومة، وهذا يتوافق مع توصلت إليه بعض الدراسات السابقة منها، دراسة: الشوكاني (2006) حيث توصلت إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر، على اعتبار أن نمط التفويض هو أحد مكونات النمط القيادي الديمقراطي، والنمط الآمر هو أحد مكونات النمط القيادي الديكتاتوري، وتتوافق أيضا مع دراسة: لوكاشة (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة $0.01 \leq \alpha$ بين درجة فاعلية السلوك

القيادي لمديري المؤسسات التعليمية ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل، وتتوافق مع دراسة: ميروح (2010) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي والدافعية لدى العمال في المؤسسة المدروسة، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك القيادي المهتم بالعاملين وحاجات الانتماء لدى العاملين بمؤسسة الدراسة.

3-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدولين رقم: 50، والرقم: 52، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.29 عند مستوى الدلالة α = 0.43، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذ يمكن القول عندها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وأيضا أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.33 عند مستوى الدلالة α = 0.06، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، إذ يمكن القول عندها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في عينة الأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، وعليه فإنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. ويعتبر هذا منطقي لأن الأساتذة من كلا الجنسين يخضعون لنفس الظروف المادية والمعنوية، ويظهر هذا كلا الجنسين لهما نفس الاستجابة للنمط القيادي للمدير، وهذا يتوافق مع دراسة: لوكاشة (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$ بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$ في درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين. وتتوافق مع دراسة نوي وصاهد (2010) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط المهني بين أساتذة مختلف المواد، وتوافق مع دراسة:

شبلي (2011) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الاقامة). وتتوافق مع دراسة: شيخ (2013) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الاقامة). ويتعارض هذا مع دراسة: جناد (2014) التي توصلت إلى أنه توجد جد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين (ذكور وإناث) في الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للتعلم، وهذا ظهر من خلال وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$.

3-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدولين رقم: 54، والرقم: 56، حيث قمنا بالمقارنة بين ذكور النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري وجدنا أن قيمة: (ت) (Test-t) = 3.86 عند مستوى الدلالة: $\alpha = 0.01$، وهي قيمة دالة إحصائيا، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وعند المقارنة بين إناث النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري وجدنا أن قيمة (ت) (Test-t) = 2.08 عند مستوى الدلالة: $\alpha = 0.05$، وهي قيمة دالة إحصائيا، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، ويفسر ذلك بأن النمط القيادي الديمقراطي أفضل من حيث طريقة التعامل مع الأساتذة، وله الأثر الإيجابي على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، لأن النمط القيادي الديمقراطي يعزز في الفرد الرغبة في المشاركة الفعالة، و تقديم الاقتراحات والمشاريع، والمشاركة في رسم الأهداف ووضع الخطط وتنفيذها ومتابعة سيرورة العمل، وقوة الشعور بالانتماء إلى المجموعة والمؤسسة، وروح العمل الجماعي، وهذا بدوره يعزز لدى الفرد الرغبة في العمل وزيادة الدافعية في الإنجاز، وتحقيق الأهداف الذي يضمن تحق الذات، وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة: عبد الحميد(2003) التي توصلت إلى أنه يوجد ارتباط ايجابي بين توكيد الذات من جهة والدافعية

للإنجاز بمختلف مكوناتها من جهة أخرى بالنسبة للذكور، ويوجد ارتباط بين توكيد الذات والدافعية للإنجاز بالنسبة للإناث، ويوجد ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين العمر وكل من المثابرة وتقدير أهمية الوقت والطموح والاهتمام بالتميز والمنافسة والدرجة الكلية للإنجاز من جهة أخرى بالنسبة للذكور، وتتوافق مع دراسة الشوكاني(2006) التي توصلت إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر، وإن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز، يليه بعد إدراك أهمية الزمن، ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز، فبعد الطموح، فالمثابرة وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية، وأشارت دراسة: دراسة بووذن (2007)، إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الحاجات المتضمنة في نظرية دافيد ماكليلاند للدافعية (الانتماء، القوة، الإنجاز) لتحقيق الرضا الوظيفي في المؤسسة الجزائرية حسب متغير الجنس، أن للذكور حاجة القوة ذات أهمية مرتفعة لتحقيق الرضا الوظيفي، ثم تأتي حاجة الانتماء في الأخير من حيث الأهمية للذكور، أما بالنسبة للإناث فإن حاجة الانتماء والإنجاز لهما نفس الأهمية المرتفعة.

3-5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدولين رقم: 58، والرقم: 60، حيث قمنا بالمقارنة بين التخصص العلمي والتخصص الادبي للنمط القيادي الديمقراطي، حيث وجدنا قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 0.66 عند مستوى الدلالة: α = 0.49، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، هذا يعني عدم وجود فروق بين العينتين، والمقارنة بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي للنمط القيادي الديكتاتوري، حيث وجدنا قيمة (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافعية بين عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مديري يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، حيث أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.73 عند مستوى الدلالة: α = 0.15، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، هذا يعني عدم وجود فروق بين العينتين. وعليه فإنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. ويفسر ذلك بإن النمط القيادي المستخدم من طرف المدير لا يؤثر مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة باختلاف تخصصاتهم، فإن تأثير سيكون على كل التخصصات على نفس القدر والدرجة، ولا يكون التأثير على تخصص دون الآخر، وهذا لأنه لا يوجد تفضيلات وتمييز لتخصصات الأساتذة، فكلها لها نفس الحقوق والواجبات ونفس ظروف العمل، كما أنه يتلقون نفس طبيعة التكوين البيداغوجي والتربوي، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة: نوي وصاهد (2010) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط المهني بين أساتذة مختلف المواد، ويتوافق هذا مع دراسة: شلبي(2011) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية، مكان الاقامة).

3-6- تفسير نتائج الفرضية السادسة: تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجدولين رقم: 62، والرقم: 64، حيث قمنا بالمقارنة بين عينة التخصص الأدبي للنمط الديمقراطي والنمط الديكتاتوري، وقمنا بالمقارنة بين عينة التخصص العلمي للنمط الديمقراطي والنمط الديكتاتوري، فكانت النتائج كالتالي: قيمة (ت) (Test-t) = 4.08 عند مستوى الدلالة: α = 0.01، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص الأدبي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

وبالنسبة للمقارنة الثانية كانت النتائج كالتالي: أن قيمة (ت) (Test-t) = 1.55 عند مستوى الدلالة: α = 0.05، وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى عينة التخصص العلمي للأساتذة الذين يعملون

تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وهذا يعني ان النمط القيادي المستخدم من طرف المدير يؤثر على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة لدى عينة التخصص الأدبي وعينة التخصص العلمي على حد سواء، وهذا يتوافق مع نتيجة الفرضية الثانية والتي تؤكد وجود فروق بين غينة النمط القيادي الديمقراطي وعينة النمط القيادي الديكتاتوري، وكلما تجزأت هذه العينة إلى عينات صغيرة وفق كتغيرات مختلفة فإنه تبقى دوما هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين النمطين وتكون دائما لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وهذا يؤكد ويعزز النتائج السابقة في المقارنة بين النمطين القياديين، النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الديكتاتوري، وهذا يتوافق مع دراسة: وسطاني(2010) التي توصلت إلى أن في المؤسسات ذات النمط القيادي الديمقراطي والنمط القيادي الموقفي كان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة مرتفعا، أما بالنسبة للمؤسسات ذات النمط القيادي الأوتوقراطي أو الفوضوي فكان مستوى دافعية الإنجاز لدى الأساتذة فيها منخفضا. ويتوافق مع نتائج دراسة الشوكاني(2006) التي توصلت إلى أن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز، يليه بعد إدراك أهمية الزمن، ثم بعد الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز، فبعد الطموح، فالمثابرة وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية، وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديرها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بالنمط الآمر.

3-7- تفسير نتائج الفرضية السابعة: تنص الفرضية السابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجداول رقم: الجداول السابقة، رقم: 66 ورقم: 68، ورقم: 70، ورقم: 74، ورقم: 76، والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الأساتذة حسب الأقدمية المهنية، وفي نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير سواء النمط القيادي الديمقراطي أو النمط القيادي الديكتاتوري، إلا في عينات الأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي وعينة الأساتذة الأقدمية أقل من 10 سنوات ديكتاتوري، فإنه سجلنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولكنها لا تغير على عموم غالبية العينات الأخرى، وعليه يمكن القول أنه عموما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز

لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، تظهر هذه النتائج أن العينة الخاضعة لنفس نمط المدير لا تظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للأساتذة، سواء في النمط القيادي الديمقراطي أو النمط القيادي الديكتاتوري، لأن جميع أفراد العينة يخضعون لنفس الظروف والحيثيات ولذلك تكون استجاباتهم متشابهة ومتقاربة، إلا أنه قد يسجل من حين لآخر بعض الفروق الفردية في العينات، وهذا ما ظهر في عينة الأساتذة دوي الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأقدمية الأقل من 10 سنوات ديكتاتوري فقد سجلنا فيها فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد هذه العينات، وهي تسجل شذوذا عن باقي العينات الأخرى التي لم نسجل خلالها أية فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفرادها، وفي الحقيقة هذه هي الطبيعة الحقيقة للظواهر الإنسانية في تتميز بالفردية والتغير المستمر، وهذا يتوافق مع دراسة: لوكاشة (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.01 \geq \alpha$ في درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين.

3-8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة: تنص الفرضية الثامنة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات، حيث سجلنا في الجداول السابقة، رقم: 78 ورقم: 80، ورقم: 82، والتي أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أقل من 10 سنوات للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي، وخلاصة الجدول السابق رقم: 82، تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري. تؤكد هذه المعطيات النتائج السابقة في الفرضيات الثانية والرابع والسادسة، والتي تؤكد جميعها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز بين عينات النمط القيادي وعينات النمط الديكتاتوري على اختلاف طبيعة هذه العينات، وكلها لصالح النمط القيادي الديمقراطي، ماعدا عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة الذين يعملون تحت غدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، فإنه لم نسجل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه العينة وهذا يرجع ربما لطبيعة وخصوصية هذه العينة فهي تتميز بأقدمية كبيرة ما يتيح لها التمتع بالخبرة المهنية العالية والتي تجعل منهم أفرادا لا يتأثرون بطيعة النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، وقد يكون في الغالب أفراد هذه العينة أكبر سنا من مديرهم، فهم يتمتعون بخبرة مهنية أكبر من المدير ذاته، وقد يكون أفراد هذه العينة في آخر مشوارهم المهني وهم مقبلون على التقاعد، ولذلك تتميز هذه الفيئة عن غيرها، وبذلك تكون نتائج مستوى الدافعية للإنجاز لديها تختلف عن الفيات الأخرى وحتى الفيئة ذات نفس الأقدمية من النمط القيادي الديمقراطي، ورغم شذوذ نتائج وعينة الأقدمية أكثر من 20 سنة للأساتذة الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، إلا أنه يمكن أن نقول على عموم العينة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لأن فئة الأقدمية أكثر من 20 سنة للنمط القيادي تمثل عدد بسيط من أفراد العينة، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة: **دراسة** سانكيز يبركنز (2002) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم، و كان النمط المناسب لنموذج الدافعية الخارجية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.

4- اقتراحات:

- نظرا لأهمية موضوع القيادة في الوسط التربوي نقترح إدراج موضوع الأنماط القيادية والقيادة الناجحة ضمن مناهج التكوين الأولي والتكوين المستمر للأساتذة لأنهم مدراء المستقبل، ومديري المؤسسات التعليمية.

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

- توعية الأساتذة ومديري المؤسسات التربوية بأهمية الدافعية للإنجاز المرتفعة، ودورها في تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، وتحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

5- خلاصة الفصل:

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

- أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة.

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

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير،

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينات الأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأساتذة الأقدمية أقل من 10 سنوات ديكتاتوري، فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

خاتمة:

وأخيرا وفي خاتمة هذا البحث الذي تناول موضوع: الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، يمكن القول أن القيادة والأنماط والأساليب القيادية قد تطور مفهومها تدريجيا عبر العصور، مرورا بمفهوم الرجل العظيم الذي له خصائص وسمات تميزه عن غيره من الأفراد، و بهذا المفهوم تكون القيادة موروثة لدى أشخاص وفئات معينة دون غيرها من المجتمع، ثم جاءت النظريات الحديثة المفسرة لمفهوم القيادة والقائد، وعلى رأسها النظرية المعرفية والسلوكية وغيرها التي ترى أنها سلوك وفعل مكتسب وقابل للتعلم كغيره من السلوك، والنظريات الأخرى التي ترى القيادة على أنها مجرد وظيفة يقوم بها الفرد كغيرها من الوظائف أو الأدوار الاجتماعية، أو أنها تعتمد على طبيعة الموقف الذي يكون فيه الفرد، وقد تمكن الكثير من الباحثين من تقديم عدة نماذج وفق طبيعة الأهداف والمهام، وحسب طبيعة الأفراد والعاملين في المؤسسة، وكيفية تأثر مستويات الأداء والأهداف والمخرجات، ودافعية العاملين من خلال تغيير وتقويم أنماط السلوك القيادي وجعله يتناسب مع الأهداف والأدوار والنتائج.

وأما بخصوص الدافعية للإنجاز، فهناك عدة تعريفات ووجهات نظر مختلفة لجملة من الباحثين والمختصين في مجال علم النفس والدوافع خاصة، ومفهوم الدافعية للإنجاز يرتبط ببعض المفاهيم والمصطلحات، كالباعث الحاجة، الرغبة، والحافز، الهدف، والإحباط، الغرائز، وتعتبر نظرية ماكدوجل، ونظرية ماسلو للحاجات، ونظرية هرزبرج، ونظرية ماكليلاند للدافعية، ونظرية أتكنسون، ونظرية فستنجر، ونظرية فروم، ونظرية العدالة، ونظرية تحديد الأهداف، من أهم النظريات التي تناولت الموضوع في تخصص علم النفس الاجتماعي.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الثانوي، من وجهة نظر الأساتذة.

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

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير،

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الجنس، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب التخصص، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، حسب الأقدمية، وحسب نفس النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينات الأساتذة الأقدمية من 10 إلى 20 سنة ديمقراطي، وعينة الأساتذة الأقدمية أقل من 10 سنوات ديكتاتوري، فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الأقدمية، مع اختلاف النمط القيادي المستخدم من طرف المدير، ماعدا في عينة الأقدمية أكثر من 20 سنة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز.

وتبقى الإشارة إلى أن هذه النتائج مرهونة بطبيعة عينة الدراسة والبيئة التي أجريت فيها، ويبقى الموضوع بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة والتمحيص، وخاصة في ضوء التطورات والتحديثات التي أدخلت على المناهج التربوية، والمنظومة التربوية عموما في الجزائر.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا–المراجع باللغة العربية:

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

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

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

– أبو النبل، محمد السيد، (2009)، ***علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا***، ط1، مكتبة الانجلو المصرية.

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

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

– أرناند، فريدريك، (2014)، ***كلنا قادة***، ط1، السعودية، مكتبة جرير.

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

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

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

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

– الديب، إبراهيم، (2009)، ***مدير المستقبل***، ط5، مصر، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.

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

– السيد، فؤاد البهي، والرحمان، سعد عبد، (1999)، ***علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة***، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- بن تريدي، بدر الدين، (2010)، ***قاموس التربية الحديث***، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية.

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

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

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

- جرينت، كيث، (2013)، ***القيادة***، ط1، ترجمة: التلاوي، حسين، القاهرة، مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- سارنوف، أ، ومدنيك، وآخرون، (1989)، ***التعلم***، ط3، ترجمة: إسماعيل، محمد عماد الدين، القهرة، مصر، دار الشروق.

- سعد الله، أبو القاسم، (1998)، ***تاريخ الجزائر الثقافي***، ج1، ط1، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي.

- سليماني، جميلة، (2016)، ***محطات في علم النفس العام***، ط2، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

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

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

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

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

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

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

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

- عكاشة، محمود، وشفيق، محمد، (1998)، ***السلوك الاجتماعي***، مصر، بلد برنت للنشر والتوزيع.
- عكاشة، محمود فتحي، (1999)، ***علم النفس الصناعي***، الإسكندرية، مصر، مطبعة الجمهورية.
- علام، عباس محمود، (1999)، ***القيادة والشخصية***، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- عليوة، سيد، (2001)، ***تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد***، مصر، ابتراك للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد مختار، (2008)، ***معجم اللغة العربية العاصرة***، المجلد الأول، ط1، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- عويضة، كامل محمد، (1996)، **علم النفس الصناعي**، ط1، مصر، دار الكتب العلمية.
- عيسوي، عبد الرحمان محمود، (1999)، ***القياس والتجريب في علم النفس والتربية***، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- غانا، باسا، (1983)، ***مبادئ في علم النفس الاجتماعي***، ترجمة: غلام الله، بوعبد الله، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- غباري، ثائر أحمد، (2008)، ***الدافعية، النظرية والتطبيق***، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فرج، عبد القادر طه، (1994)، ***قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي***، ط4، مصر، دار المعارف.
- فرج، عبد القادر طه، (2001)، ***علم النفس الصناعي والتنظيمي***، ط9، القاهرة، مصر، درا قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فرج، عبد القادر طه، (2003)، ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***، ط2، القاهرة، مصر دار الغريب للطباعة والنشر.
- فليه، فاروق عبده، (2005)، ***السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية***، ط1، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فهمي، منصور، (1980)، ***إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية***، القاهرة، مصر، دار الجامعات العصرية.
- كوفي، ستيفن آر، (2005)، ***القيادة المرتكزة على مبادئ***، ط1، الرياض، السعودية، مكتبة جرير.

- كويليام، سوزان، (2014)، ***الدوافع المحركة للبشر***، ترجمة: مكتبة جرير، السعودية، مكتبة جرير.

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

- ماكسويل، جون سي، (2012)، ***21 قانونا لا يقبل الجدل في القيادة***، ط3، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.

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

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

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

- مجمع اللغة العربية، (2004)، ***المعجم الوسيط***، ط4، مجمع اللغة العربية، مصر، مكتبة الشروق.

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

- مسلم، محمد، (2016)، ***مقدمة في علم النفس الاجتماعي***، الجزائر، دار طليطلة، للنشر والتوزيع.

- معمرية، بشير، (2012)، ***سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز***، الجزائر، دار الخلدونية.

- مليكة، لويس كامل، (1989)، ***سيكولوجية الجماعة والقيادة***، ج02، مصر، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- موسى، رشاد علي عبد العزيز، (2004)، ***علم النفس الدافعي***، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.

- نشواتي، عبد المجيد، (2003)، ***علم النفس التربوي***، ط4، عمان، الأردن، دار الفرقان.

- نوار، محمد حلمي، والشافعي، عماد مختار، (2006)، ***القيادة ومشروعات التنمية الريفية***، الاتحاد الأوروبي، الإدارة العامة للتعليم والثقافة بالاتحاد الأوروبي.

- العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمان، (2010)، ***العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن***، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد 18 العدد 02، الأردن، الجامعة الإسلامية.

- سليماني، صبرينة، (2013)، ***واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر***، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الجزائر، جامعة الوادي.

- عبد الحميد، إبراهيم شوقي، (2003)، ***الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتسبة***، المجلة العربية للإدارة، المجلد 23، العدد 01 يونيو، مصر.

- نوي، الجمعي، وصاهد، فتيحة، (2011)، ***الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي***، دفاتر المخبر، العدد 07 فيفري 2011، الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة.

- وزارة التربية الوطنية، (2008)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، الجريدة الرسمية، العدد 04، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2008)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، فيفري 2008، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2008)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، الجريدة الرسمية، العدد 59، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2008)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، الجريدة الرسمية، العدد 59، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2012)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، الجريدة الرسمية، العدد 34، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2014)، ***القانون التوجيهي لقطاع التربية الوطنية***، الجريدة الرسمية، العدد 25، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية، (2014)، ***الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي***، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، الجزائر.

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

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

-الرشيدي، عبد الله بشير، (2010)، ***الأنماط القيادية المدرسية في مرحلة المتوسط في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للعاملين من وجهة نظرهم***، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة الشرق الأوسط.

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

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

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

- العبسي، لينا أحمد، (2014)، ***واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي***، رسالة ماجستير غير منشور، سوريا جامعة دمشق.

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

- القضاة، أحمد عواد مفلح، (2005)، ***أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة***، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة الأردنية الجامعة الهاشمية.

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

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

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

- النحاس، محمد سمير، (2011)، ***أنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الأولى وعلاقتها بالتعاون وتحمل المسؤولية لدى العاملين فيها، دراسة ميدانية في محفظة دمشق***، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

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

- بن زاهي، منصور، (2007)، ***الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات***، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، قسنطينة، الجزائر، جامعة منتوري.

- بوطيبة، فيصل، (2010)، ***العائد من التعليم في الجزائر***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تلمسان، الجزائر، جامعة أبي بكر بلقايد.

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

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

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

- جناد، عبد الوهاب، (2014)، ***الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر، جامعة وهران.

- راشد، محمد يوسف أحمد، (2010)، ***أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمرؤوسيهم***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

- زعبوب، سامية، (2018)، ***تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات***، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر، جامعة سطيف.

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

- سلامة، غيثاء رمضان، (2011)، ***العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في دمشق***، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

- شبلي، خالد، (2011)، ***دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى إتقان المهارات العملية***، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا، جامعة دمشق.

- شحادة، أسماء، (2012)، ***الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا في محافظة غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

- شيخ، راغب صلاح الدين، (2013)، ***أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز***، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا جامعة دمشق.

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

- عثمان، مريم، (2010)، ***الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية***، رسالة ماجستير غير منشورة، قسنطينة، الجزائر، جامعة منتوري.

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

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

- وسطاني، عفاف، (2010)، ***دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة***، رسالة ماجستير غير منشورة، سطيف، الجزائر، جامعة فرحات عباس.

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

ثانيا–المراجع باللغة الأجنبية:

- Bolden, R., Gosling, J, Marturano, A. and Dennison, P, (2003)**, Areview of Leadership theory and competeency framework**,, Centre for Leadership Studies, University of Exeter, United Kingdom.

- Jeffrey K. Pinto, Peg Thoms, Jeffrey Trailer, Todd Palmer , Michele Govekar, (1998) **Project leadership: from theory to practice**, Pennsylvania, USA.

- John Adaiar, (2006), **Leadership and motivation**, Kongan page, lodon, United kingdom.

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

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

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

- Robert H. Palestini, (2009), **Catholic School Administration**, 2nd Edition, Pro>Active Publications, Lancaster, USA.
- Robbins sp(1998), **Organizational Behairor Concept**, contotoversies International, Inc, upper saddle river, N.I.06458.
- Stogdill, R.M (1964), **Personal Factors Asscciated with Leadership**, A Survey of the Literatuer, Journal of Psychology.

الملاحق

الملحق رقم: 01، ترخيص إجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الـوادي
مصلحة التمدرس والامتحانات
مكتب التعليـم الثـانـــوي
الرقم: 660 / 2019/2.3

مدير التربية
إلى الساد والسيدات:
مديري مؤسسات التعليم الثانوي لدوائر
(الوادي- البياضة - الرباح - قمار- الرقيبة)

الموضـــوع : **ترخـيص بإجراء دراسة ميدانية**

المرجـــــع : مراسلة جامعة محمد خضير بسكرة

رقم: 01 بتاريخ: 2019/02/12

بناء على ما جاء في المرجع المشـــار إليه أعلاه ، يرخص مـدير التربية للطالب(ة) **مسغوني ابراهيم** تخصص علم النفس الاجتماعي بإجراء دراسة ميدانية لإتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه تحت عنوان الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، شريطة الالتزام التام بالشروط القانونية المعمول بها واحترام النظام الداخلي للمؤسسة ،خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

أطلب منكم تسهيل مهمته في مؤسستكم .

الوادي في: 2019/04/04

مدير التربية

مدير التربية بالنيابة

عبد المجيد بن قداش

الملحق رقم: 02، طلب الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم : 01 / ن ق. ع. ا. ب. ت. ب.ع / 2019

إلى السيد المحترم مدير :مديرية التربية – ولاية الوادي–

الموضوع : تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية "

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

من خلال تمكينه(ا) من الإستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم,قصد إتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه

في شعبة :علم النفس تخصص : علم النفس الاجتماعي

الموسومة :الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

بسكرة في: 2019/02/12

مساعد رئيس القسم

مساعد رئيس القسم

د / بومعراف سليمة

ملاحظة: نسخة لإستخدامها/ فيما يسمح به القانون

الملحق رقم: 03، استمارة معلومات المفحوص.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر- بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الأستاذة الفاضلة، الأستاذ الفاضل.

تحية طيبة وبعد ...

في إطار الإعداد لأطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي، بعنوان:

(الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة) أقدم لسيادتكم هذه الوثيقة والمتضمنة استبيانين، الاستبيان الأول: خاص بقياس الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، والاستبيان الثاني: خاص بتحديد الأنماط القيادية لمدير الثانوية من وجهة نظر الأساتذة.

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

ولكم مني خالص الشكر على تعاونكم، وأتمنى لكم دوام التوفيق، وأفيدكم أن ما تدلون به من إجابات يستخدم في أغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليه أحد سوى الباحث.

البيانات الشخصية:

الثانوية: .....

التخصص: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية: أقل من 10 سنوات ☐

من (10) إلى (20) سنة ☐

أكثر من (20) سنة ☐

الملحق رقم: 04، استبيان الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	أقوم بما أكلف به من المهام على أحسن وجه.				
02	أخصص جزء من الفراغ في القيام بمهام لتنمية مهاراتي وقدراتي.				
03	أحب أداء الاعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.				
04	أتحمل المسؤولية إذا فشلت في أداء عملي.				
05	أرى أن العمل الجدي هو شيء هام في الحياة.				
06	ألتزم بالدقة في أداء عملي.				
07	أشعر بالضيق إذا أنجزت عملي بطريقة رديئة.				
08	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.				
09	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى مجهود كبير.				
10	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة لدي.				
11	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته.				
12	من الضروري أن أحصل مع تلاميذي على أحسن النتائج.				
13	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من البحث والتفكير.				
14	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة تتعلق بمهنتي.				
15	أفضل الأعمال التي تتطلب المبادرة الفردية.				
16	أبذل مجهودا متميزا في العمل مع التلاميذ.				
17	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.				
18	أبحث عن طريقة لإنجاز عملي بنوع من التميز والتفوق.				
19	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.				
20	استزيد من المعلومات والمعارف باستمرار.				

21	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى تحقيق الأهداف.				
22	المثابرة شيء هام في أدائي لعملي مع التلاميذ.				
23	عندما أبدأ في عملي أجد من الضروري اتمامه.				
24	عندما لا تتحقق الأهداف أواصل بطرق أخرى متنوعة.				
25	استمر لفترات طويلة في حل مشكلة ما إذا تطلب الأمر.				
26	المثابرة وبذل الجهد هي أنسب الطرق لتحقيق الأهداف.				
27	اشعر بالرضا عند بذل جهد لفترة طويلة من أجل التلاميذ.				
28	أعمل مع التلاميذ الساعات الإضافية دون الشعور بالملل.				
29	الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية.				
30	أتفانى في حل المشكلات مهما تطلبت من وقت.				
31	احرص على تأدية الدروس في مواعيدها.				
32	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني.				
33	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها.				
34	من الضروري الاعداد والتخطيط المسبق للدروس.				
35	أتعامل مع الوقت بجدية ودقة.				
36	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت.				
37	التخطيط للمستقبل أفضل الطرق لتحقيق الأهداف.				
38	احرص على عدم التغيب عن الحصص.				
39	أسعى ألا أتأخر عن الحصة.				
40	احرص على الالتزام بجدول التوقيت الأسبوعي.				

الملحق رقم: 05، استبيان الأنماط القيادية.

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	يعمل المدير على إشراك الجميع في اتخاذ القرار.		
02	يمنح المدير الأساتذة صلاحيات متكافئة.		
03	يحرص المدير على تنسيق جهود مجلس الأساتذة.		
04	يشجع المدير الأساتذة على إبداء أرائهم في تنفيذ العمل.		
05	يبادر المدير بتفويض بعض صلاحياته.		
06	يطبق المدير اللوائح التنظيمية طبقا للموقف المعين.		
07	ينظر المدير للمشكلات على أنها قابلة للحل جماعيا.		
08	يتبنى المدير الاقتراحات الهادفة.		
09	يطرح المدير أفكاره على مجلس الأساتذة لمناقشتها.		
10	يشجع المدير الجميع على الإبداع في العمل.		
11	يشارك المدير في اللقاءات الخاصة بالأساتذة.		
12	يراعي المدير قدرات الأساتذة عند توزيع المهام عليهم.		
13	يشجع المدير المناقشة الجماعية لأساليب العمل في المؤسسة.		
14	يشرك المدير الأساتذة في وضع الأهداف.		
15	يستخدم المدير التصويت للمصادقة على القرارات.		
16	يتجنب المدير تغيير أسلوب العمل في الثانوية.		
17	يطالب المدير الأساتذة بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها.		
18	يتقيد المدير بحرفية التعليمات.		
19	يلزم المدير جميع الأساتذة بمستويات ثابتة من الأداء.		
20	يعمل المدير بمفرده على حل مشاكل الثانوية.		

21	يحرص المدير على أن يكون المتحدث الرسمي باسم الأساتذة.		
22	يميل المدير إلى تركيز جميع المهام لديه.		
23	يفرض المدير تنفيذ سياسة موحدة لسير العمل.		
24	يعتقد المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت.		
25	يقرر المدير بمفرده ما يمكن عمله بالثانوية.		
26	يوزع المدير المهام على الأساتذة حسب وجهة نظره.		
27	ينفرد المدير باتخاذ القرارات.		
28	يرفض المدير الاقتراحات التي لا تتوافق مع رأيه.		
29	يقرر المدير بنفسه كيفية انجاز الأعمال بالثانوية.		
30	يستخدم المدير العقوبات دون مراعاة لظروف الأساتذة.		

الملحق رقم: 06، العمليات الإحصائية.

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		07-AUG-2019 10:59:26
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
	Temps écoulé	00:00:00.02

Corrélations

		الدافعية للإنجاز حسب الاستبيان الحالي للدراسة	الدافعية للإنجاز حسب استبيان خليفة 2006
الدافعية للإنجاز حسب الاستبيان الحالي للدراسة	Corrélation de Pearson	1	.886**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدافعية للإنجاز حسب استبيان خليفة 2006	Corrélation de Pearson	.886**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الشعور بالمسؤولية	الدرجة الكلية للاستبيان
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	1	.527**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.527**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		المثابرة	الدرجة الكلية للاستبيان
المثابرة	Corrélation de Pearson	1	.985**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.985**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		السعي نحو التفوق والطموح	الدرجة الكلية للاستبيان
السعي نحو التفوق والطموح	Corrélation de Pearson	1	.986**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.986**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية للاستبيان
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	1	.987**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.987**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق والطموح	المثابرة
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	1	.472**	.507**
	Sig. (bilatérale)		.002	.001
	N	40	40	40
السعي نحو التفوق والطموح	Corrélation de Pearson	.472**	1	.975**
	Sig. (bilatérale)	.002		.000
	N	40	40	40
المثابرة	Corrélation de Pearson	.507**	.975**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	
	N	40	40	40
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	.518**	.960**	.961**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	.000
	N	40	40	40

Corrélations

		الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	.518
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	40
السعي نحو التفوق والطموح	Corrélation de Pearson	.960**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
المثابرة	Corrélation de Pearson	.961**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	1**
	Sig. (bilatérale)	
	N	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق والطموح	المثابرة
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	1	.472**	.507**
	Sig. (bilatérale)		.002	.001
	N	40	40	40
السعي نحو التفوق والطموح	Corrélation de Pearson	.472**	1	.975**
	Sig. (bilatérale)	.002		.000
	N	40	40	40
المثابرة	Corrélation de Pearson	.507**	.975**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	
	N	40	40	40
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	.518**	.960**	.961**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	.000
	N	40	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.527**	.986**	.985**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000
	N	40	40	40

Corrélations

		الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية للاستبيان
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	.518	.527**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000
	N	40	40
السعي نحو التفوق والطموح	Corrélation de Pearson	.960**	.986
	Sig. (bilatérale)	.000	.000
	N	40	40
المثابرة	Corrélation de Pearson	.961**	.985**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000
	N	40	40
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	1**	.987**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
الدرجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	.987**	1**
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القيم الدنيا لاستبيان الأنماط القيادية	12.10	10	1.101	.348
	القيم العليا لاستبيان الأنماط القيادية	19.20	10	1.229	.389

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	القيم الدنيا لاستبيان الأنماط القيادية & القيم العليا لاستبيان الأنماط القيادية	10	.723	.018

Test échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
Paire 1	القيم الدنيا لاستبيان الأنماط القيادية - القيم العليا لاستبيان الأنماط القيادية	-7.100-	.876	.277	-7.726-

Test échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Supérieure			
Paire 1	القيم الدنيا لاستبيان الأنماط القيادية - القيم العليا لاستبيان الأنماط القيادية	6.474	25.642	9	.000

Corrélations

		النمط القيادي الديمقراطي	النمط القيادي الديكتاتوري
النمط القيادي الديمقراطي	Corrélation de Pearson	1	-.779-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
النمط القيادي الديكتاتوري	Corrélation de Pearson	-.779-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		درجة الكلية للاستبيان	درجة الكلية لإعادة الاختبار
درجة الكلية للاستبيان	Corrélation de Pearson	1	.880**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجة الكلية لإعادة الاختبار	Corrélation de Pearson	.880**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		درجات البنود الفردية	درجات البنود الزوجية
درجات البنود الفردية	Corrélation de Pearson	1	.836**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات البنود الزوجية	Corrélation de Pearson	.836**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.891	4

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الشعور بالمسؤولية	72.67	110.328	.505	.988
السعي نحو التفوق والطموح	72.02	109.922	.877	.821
المثابرة	72.07	109.404	.900	.814
الشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل	72.20	108.113	.899	.812

Corrélations

		درجات استبيان الأنماط القيادية	درجات اعادة الاختبار لاستبيان الأنماط القيادية
درجات استبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	1	.709**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات اعادة الاختبار لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	.709**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		درجات البنود الفردية لاستبيان الأنماط القيادية	درجات البنود الزوجية لاستبيان الأنماط القيادية
درجات البنود الفردية لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	1	.737**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	40	40
درجات البنود الزوجية لاستبيان الأنماط القيادية	Corrélation de Pearson	.737**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	40	40

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية للانجاز	النمط الديمقراطي	292	103.75	8.549	.500
	النمط الديكتاتوري	166	99.33	13.863	1.076

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	30.364	.000	4.223	456
	Hypothèse de variances inégales			3.729	237.753

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	.000	4.425	1.048
	Hypothèse de variances inégales	.000	4.425	1.187

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	2.366	6.484
	Hypothèse de variances inégales	2.087	6.762

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية ذكور واناث النمط الديمقراطي	ذكور	155	103.89	8.783	.705
	اناث	137	103.59	8.306	.710

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية ذكور واناث النمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	.620	.432	.298
	Hypothèse de variances inégales			.299

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية ذكور واناث النمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	290	.766	.299
	Hypothèse de variances inégales	288.660	.765	.299

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية ذكور واناث النمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.004	-1.677-
	Hypothèse de variances inégales	1.001	-1.670-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية ذكور واناث النمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	2.275
	Hypothèse de variances inégales	2.269

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية ذكو واناث النمط الديكتاتوري	ذكر	80	97.84	15.240	1.704
	انثى	86	100.71	12.377	1.335

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية ذكو واناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	3.462	.065	-1.337-
	Hypothèse de variances inégales			-1.327-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية ذكو واناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	164	.183	-2.872-
	Hypothèse de variances inégales	152.371	.187	-2.872-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية ذكو واناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.148	-7.114-
	Hypothèse de variances inégales	2.164	-7.148-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية ذكو واناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.370
	Hypothèse de variances inégales	1.404

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور النط الديمقراطي و ذكور النمط الديكتاتوري	ذكور النمط الديمقراطي	155	103.89	8.783	.705
	ذكور النمط الديكتاتوري	80	97.84	15.240	1.704

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
ذكور النط الديمقراطي و ذكور النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	23.005	.000	3.860
	Hypothèse de variances inégales			3.282

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
ذكور النط الديمقراطي و ذكور النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	233	.000	6.053
	Hypothèse de variances inégales	106.795	.001	6.053

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
ذكور النط الديمقراطي و ذكور النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.568	2.964
	Hypothèse de variances inégales	1.844	2.397

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
ذكور النط الديمقراطي و ذكور النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	9.142
	Hypothèse de variances inégales	9.709

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
إناث النمط الديمقراطي و إناث النمط الديكتاتوري	إناث النمط الديمقراطي	137	103.59	8.306	.710
	إناث النمط الدريكتاتوري	86	100.71	12.377	1.335

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
إناث النمط الديمقراطي و إناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	8.247	.004	2.080
	Hypothèse de variances inégales			1.907

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
إناث النمط الديمقراطي و إناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	221	.039	2.882
	Hypothèse de variances inégales	133.200	.059	2.882

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
إناث النمط الديمقراطي و إناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.385	.152
	Hypothèse de variances inégales	1.512	-.108-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
إناث النمط الديمقراطي و إناث النمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	5.612
	Hypothèse de variances inégales	5.872

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	تخصص أدبي	182	103.46	8.778	.651
	تخصص علمي	110	104.15	8.150	.777

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	.465	.496	-.663-
	Hypothèse de variances inégales			-.675-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	290	.508	-.684-
	Hypothèse de variances inégales	243.388	.500	-.684-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.032	-2.716-
	Hypothèse de variances inégales	1.014	-2.680-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.348
	Hypothèse de variances inégales	1.312

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	تخصص أدبي	102	97.85	14.331	1.419
	تخصص علمي	64	101.67	12.846	1.606

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.074	.152	-1.738-
	Hypothèse de variances inégales			-1.782-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	164	.084	-3.819-
	Hypothèse de variances inégales	144.751	.077	-3.819-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.197	-8.158-
	Hypothèse de variances inégales	2.143	-8.054-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	.520
	Hypothèse de variances inégales	.416

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	تخصص أدبي	182	103.46	8.778	.651
	تخصص علمي	110	104.15	8.150	.777

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	.465	.496	-.663-
	Hypothèse de variances inégales			-.675-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	290	.508	-.684-
	Hypothèse de variances inégales	243.388	.500	-.684-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.032	-2.716-
	Hypothèse de variances inégales	1.014	-2.680-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.348
	Hypothèse de variances inégales	1.312

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	تخصص أدبى	102	97.85	14.331	1.419
	تخصص علمي	64	101.67	12.846	1.606

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.074	.152	-1.738-
	Hypothèse de variances inégales			-1.782-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	164	.084	-3.819-
	Hypothèse de variances inégales	144.751	.077	-3.819-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.197	-8.158-
	Hypothèse de variances inégales	2.143	-8.054-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية التخصص الادبي والعلمي للنمط الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	.520
	Hypothèse de variances inégales	.416

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية التخصص الادبي للنمط الديمقراطي و الديكتاتوري	تخصص أدبي ديمقراطي	182	103.46	8.778	.651
	تخصص أدبي ديكتاتوري	102	97.85	14.331	1.419

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية التخصص الادبي للنمط الديمقراطي و الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	23.943	.000	4.088
	Hypothèse de variances inégales			3.593

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية التخصص الادبي للنمط الديمقراطي و الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	282	.000	5.609
	Hypothèse de variances inégales	144.380	.000	5.609

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية التخصص الادبي للنمط الديمقراطي و الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.372	2.908
	Hypothèse de variances inégales	1.561	2.523

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية التخصص الادبي للنمط الديمقراطي و الديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	8.309
	Hypothèse de variances inégales	8.694

Statistiques de groupe

	جنس العينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية أقل من 10 سنوات ذكور + إناث ديمقراطي	ذكور	74	102.57	10.583	1.230
	إناث	79	104.48	7.831	.881

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية أقل من 10 سنوات ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	2.923	.089	-1.277-
	Hypothèse de variances inégales			-1.264-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية أقل من 10 سنوات ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	151	.204	-1.913-
	Hypothèse de variances inégales	134.078	.208	-1.913-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية أقل من 10 سنوات ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.499	-4.875-
	Hypothèse de variances inégales	1.513	-4.906-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية أقل من 10 سنوات ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.048
	Hypothèse de variances inégales	1.079

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديمقراطي	ذكور	55	105.16	5.782	.780
	إناث	43	101.60	9.409	1.435

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	.724	.397	2.305
	Hypothèse de variances inégales			2.179

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	96	.023	3.559
	Hypothèse de variances inégales	65.990	.033	3.559

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	1.544	.494
	Hypothèse de variances inégales	1.633	.299

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	6.624
	Hypothèse de variances inégales	6.819

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية أكثر من 20 سنة سنة ذكور + إناث ديمقراطي	ذكور	26	104.96	8.121	1.593
	إناث	15	104.60	6.727	1.737

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية أكثر من 20 سنة سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	.249	.621	.146
	Hypothèse de variances inégales			.153

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية أكثر من 20 سنة سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	39	.885	.362
	Hypothèse de variances inégales	33.985	.879	.362

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية أكثر من 20 سنة سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	2.480	-4.656-
	Hypothèse de variances inégales	2.357	-4.428-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية أكثر من 20 سنة سنة ذكور + إناث ديمقراطي	Hypothèse de variances égales	5.379
	Hypothèse de variances inégales	5.151

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية أُقل من 10 سوات سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	ذكور	33	93.64	15.407	2.682
	إناث	42	100.98	14.655	2.261

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية أُقل من 10 سوات سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	.724	.398	-2.105-
	Hypothèse de variances inégales			-2.092-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية أقل من 10 سوات سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	73	.039	-7.340-
	Hypothèse de variances inégales	67.173	.040	-7.340-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية أقل من 10 سوات سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	3.487	-14.289-
	Hypothèse de variances inégales	3.508	-14.341-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية أقل من 10 سوات سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	-.391-
	Hypothèse de variances inégales	-.338-

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	ذكور	28	99.14	13.170	2.489
	إناث	29	97.97	10.976	2.038

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	.270	.605	.367
	Hypothèse de variances inégales			.366

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	55	.715	1.177
	Hypothèse de variances inégales	52.560	.716	1.177

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	3.207	-5.249-
	Hypothèse de variances inégales	3.217	-5.276-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية من 10 إلى 20 سنة ذكور + إناث ديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	7.604
	Hypothèse de variances inégales	7.631

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية الاقدمية أقل من 10 سنوات ذكور +إناث النمط الديمقراطي والديكتاتوري	نمط ديمقراطي	153	103.56	9.283	.751
	نمط ديكتاتوري	75	97.75	15.332	1.770

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية الاقدمية أقل من 10 سنوات ذكور +إناث النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	17.348	.000	3.548
	Hypothèse de variances inégales			3.021

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية الاقدمية أقل من 10 سنوات ذكور +إناث النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	226	.000	5.809
	Hypothèse de variances inégales	101.392	.003	5.809

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية الاقدمية أقل من 10 سنوات ذكور +إناث النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.637	2.582
	Hypothèse de variances inégales	1.923	1.994

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية الاقدمية أقل من 10 سنوات ذكور +إناث النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	9.035
	Hypothèse de variances inégales	9.623

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية الاقدمية من 10إلأى 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	نمط ديمقراطى	98	103.60	7.752	.783
	نمط ديكتاتوري	57	98.54	12.009	1.591

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية الاقدمية من 10إلأى 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	13.727	.000	3.185
	Hypothèse de variances inégales			2.853

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية الاقدمية من 10إلأى 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	153	.002	5.058
	Hypothèse de variances inégales	83.601	.005	5.058

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية الاقدمية من 10إلأى 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	1.588	1.921
	Hypothèse de variances inégales	1.773	1.532

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية الاقدمية من 10إلأى 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	8.196
	Hypothèse de variances inégales	8.584

Statistiques de groupe

	النمط	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
دافعية الاقدمية أكثر من 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	نمط ديمقراطي	41	104.83	7.556	1.180
	نمط ديكتاتوري	34	104.12	12.598	2.161

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
دافعية الاقدمية أكثر من 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	.595	.443	.302
	Hypothèse de variances inégales			.289

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
دافعية الاقدمية أكثر من 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	73	.763	.712
	Hypothèse de variances inégales	51.821	.774	.712

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
			Inférieure
دافعية الاقدمية أكثر من 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	2.354	-3.981-
	Hypothèse de variances inégales	2.462	-4.229-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
دافعية الاقدمية أكثر من 20 سنة النمط الديمقراطي والديكتاتوري	Hypothèse de variances égales	5.404
	Hypothèse de variances inégales	5.652