وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي:.....

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس
تخصص علم النفس التربوي

النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدي معلمي المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي بولاية المسيلة

من إعداد الطالب: تحت إشراف:

شرقي رابح د. سباغ علي

أعضاء لجنة المناقشة تاريخ المناقشة:...../...../2010

أ.د أوقاسي لونيس	أستاذ التعليم العالي	_ جامعة قسنطينة- رئيســـــــــا
د. سباغ علي	أستاذ محاضر	– جامعة قسنطينة- مشرفا ومقررا
د.أحمد هادف	أستاذ محاضر	– جامعة قسنطينة- عضـــــوا
د.معروف لمنور	أستاذ محاضر	– جامعة قسنطينة- عضـــــوا

السنة الجامعيـــة: 2009- 2010

شكر وتقدير

أشكر الله عز وجل كل الشكر وأحمده سبحانه وتعالي الذي منّ علي بإتمام هذا العمل المتواضع.

كما أتوجه بتشكراتي الخالصة وامتناني الكبير إلي الأستاذ المشرف الدكتور سباغ علي الذي كان نعم الأستاذ والموجه بنصائحه القيمة في إتمام هذه المذكرة وجزاه اللّه كل خير.

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري لكل من ساعدني ولو بكلمة طيبة.

كما لا أنسي أن أتقدم بالشكر إلي كافة عمال وعاملات مكتبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

المقدمـــــة.....أ،ب، ج

الجانب النظري:

الفصل التمهيدي:الإطار المنهجي

1. إشكالية الدراسة 1

2. أهداف الدراسة 3

3. أهمية الدراسة 3

4. فرضيات الدراسة 3

5. تحديد مفاهيم الدراسة 4

6. الدراسات السابقة **5**

الفصل الأول: القيـــــــادة

تمهيـــد.....**12**

1.**مفهـــوم القيـــــادة** 13

2. **المفاهيم ذات العلاقـــــة** 15

1.2 القيادة والإدارة 15

2.2 القيادة والرئاســة 18

3. **خصائص القيادة التربوية**.....20

4. **القائد صفاتــه ووظائفــه** 22

1.4 القائد 22

2.4 صفاتـــــه 22

3.4 وظائفـــــه 24

5.نظريات القيادة 26

أولا : النظريات التقليدية:.....26

1. نظرية الرجل العظيم 26

2.نظرية السمات أو الخصال 27

ثانيا: النظريات السلوكية:.....31

1.النظرية السلوكية 31

2. نظرية (X-Y) دوجلاس ماكريجور 34

3 . نظرية الشبكة الإدارية 38

4. نظرية الخط المستمر.....39

ثالثا: النظريات الموقفية:.....41

1_ نظرية المسار(الهدف) 41

2. نظرية الأبعاد الثلاثة.....42

3. النظرية الموقفية 43

4. نظرية فيدلر 44

5. نظرية الجاهزية الوظيفية 46

6 . النظرية التفاعلية 51

6 . أنماط القيـــــادة 54

1.6 النمط القيادي الديمقراطي 55

2.6 النمط القيادي الأوتوقراطي 57

3.6 النمط القيادي التسيبي 62

ملخص الفصل 66

الفصل الثاني: دافعية الانجاز

تمهيد 67

1.تعريف الدافعية 68

2. طبيعة الدافعية.....69

1.2 الدافعية والطاقة 69

2.2 الدافعية والانفعال.....70

3.2 الدافعية والاستثارة.....71

3 . المصطلحات ذات العلاقة.....71

4. أنواع الدوافع.....73

1.4 الدوافع الفطرية 73

2.4 الدوافع الاجتماعية.....74

5 . وظائف الدافعية 75

6. تعريف دافعية الانجاز.....76

7. دافعية المعلمين نحو مهنتهم 80

8_ نظريات الدوافع 82

1.8 نظرية تدرج الحاجات في الدافعية 82

2.8 نظرية (X-Y) 87

3.8 نظرية هرزبرك 90

4.8 نظرية الحاجة للإنجاز.....92

5.8 نظرية التوقع في الدافعية 93

6.8 نظرية مستوي الطموح 95

7.8 نظرية (Z) 96

8.8 نظرية المشاركة في تحديد الأهداف 98

الفصل الثالث: الإدارة المدرسية

تمهيد.....100

1. مفهوم الإدارة المدرسية 101

1.1 مفهوم الإدارة 101

2.1 مفهوم الإدارة التعليمية.....103

3.1 مفهوم الإدارة المدرسية.....104

4.1 الفرق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.....105

2. أهداف الإدارة المدرسية.....106

3. وظائف الإدارة المدرسية.....109

1.3 التخطيط.....109

2.3 التنظيم 111

3.3 التوجيه 112

4.3 الرقابة 113

4. خصائص الإدارة المدرسية 116

5. مدير المدرسة.....118

1.5 صفات مدير المدرسة 119

2.5 مهام مدير المدرسة 120

3.5 المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة 124

6. المدراء الفعالون 128

7. مهام معلمي المدرسة الابتدائية 129

الجانب الميداني

الفصل الرابع: منهجية وأدوات البحث

1. منهج البحث.....132

2. الدراسة الاستطلاعية 132

3.حدود الدراسة.....133

4. أدوات الدراسة 134

5. مجتمع وعينة الدراسة 136

6. المعالجة الإحصائية 140

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج

1.عرض نتائج العينة الكلية.....142

1.1 تحديد استجابات أفراد العينة إزاء النمط القيادي الديمقراطي.....142

2.1 تحديد استجابات أفراد العينة إزاء النمط القيادي الديكتاتوري.....150

3.1 تحديد استجابات أفراد العينة إزاء النمط القيادي التسيبي.....157

4.1 تحديد نتائج الاستبيان الخاص بمستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين.....165

2.مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات 180

3.الاستنتاج العام للدراسة 188

4.التوصيات والاقتراحات 189

5. خاتمـــــة.....190

قائمة المراجع

الملاحق

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
الشكل 01	شبكة الأنماط الإدارية	38
الشكل 02	نموذج تننبام وسميث	40
الشكل 03	مفهوم الأبعاد الثلاثة في القيادة	42
الشكل 04	رسم توضيحي لنظرية الإدارة الموقفية	49
الشكل 05	يوضح نظرية تدرج الحاجات	83
الشكل 06	نموذج مبسط لنظرية فروم	94

فهرس الجداول:

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
الجدول رقم 01	يبين الفرق بين القائد والمدير.	17
الجدول رقم 02	مقارنة بين أساليب القيادة.	64
الجدول رقم 03	يبين محاور الأنماط القيادية الثلاث وأرقام عباراتها.	134
الجدول رقم 04	يوضح العبارات التي تم حذفها وإعادة صياغتها.	135
الجدول رقم05	يبين توزيع أفراد العينة على المدارس الابتدائية.	136
الجدول رقم 06	يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الجنس.	139
الجدول رقم 07	يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقا للمستوي التعليمي.	139
الجدول رقم 08	يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقا لسنوات التدريس.	140
الجدول رقم 09	يوضح مدى عمل المدير على تشجيع روح التعاون داخل المدرسة.	142
الجدول رقم 10	يوضح مدى شعور المعلمين بالراحة حين التحدث مع المدير.	142
الجدول رقم 11	يوضح مدى إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات أثناء انعقاد المجالس.	143
الجدول رقم 12	يوضح مدى معالجة المدير الخلافات داخل المدرسة دون تحيز.	144
الجدول رقم 13	يوضح مدى مراعاة إمكانات كل معلم عند تكليفه بمهمة.	144
الجدول رقم 14	يوضح مدى افتقاد المعلمين للمدير عند غيابه عن المدرسة.	145
الجدول رقم 15	يوضح مدى انتساب جميع النجاحات داخل المدرسة للمعلمين.	145
الجدول رقم 16	يوضح مدى شعور المعلمين بأن المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا.	146
الجدول رقم 17	يوضح مدى مكافئة المدير للمعلمين المتميزين في عملهم.	146
الجدول رقم 18	يوضح مدى اهتمام المدير بمختلف النشاطات داخل المدرسة.	147
الجدول رقم 19	يوضح مدى عمل المدير على حل مشكلات المعلمين.	147
الجدول رقم 20	يوضح مدى لعب المدير دور الموجه في مهام المعلمين.	148
الجدول رقم 21	يوضح مدى اطلاع المعلمين بما هو جديد على الساحة التربوية.	148
الجدول رقم 22	يوضح مدى معاملة المدير للمعلمين دون تحيز.	149

الجدول رقم 23	يوضح مدى إتاحة المدير الفرصة للمعلمين لإبداء أرائهم.	149
الجدول رقم 24	يوضح مدى احتفاظ المدير لنفسه بجميع الصلاحيات.	150
الجدول رقم 25	يوضح مدى توجيه المدير للمعلمين بأسلوب الأمر والنهي.	150
الجدول رقم 26	يوضح مدى رفض المدير لطلبات المعلمين دون إبداء السبب.	151
الجدول رقم 27	يوضح مدى مراعاة المدير لظروف المعلمين عند توزيع المهام.	151
الجدول رقم 28	يوضح مدى تصرف المدير دون استشارة المعلمين.	152
الجدول رقم 29	يوضح مدى مطالبة المعلمين بتنفيذ الخطط دون مساهمتهم في وضعها.	152
الجدول رقم 30	يوضح مدى إهمال المدير لأراء المعلمين في حل المشكلات.	153
الجدول رقم 31	يوضح مدى علاقة المدير بالمعلمين.	153
الجدول رقم 32	يوضح مدى تواصل المدير مع المعلمين خارج أوقات العمل.	154
الجدول رقم 33	يوضح مدى تميز المدير في علاقاته مع المعلمين لصالحه الشخصي.	154
الجدول رقم 34	يوضح مدى اعتبار المدير للمناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.	155
الجدول رقم 35	يوضح مدى معاقبة المدير للمعلمين عند ارتكابهم خطأ ما.	155
الجدول رقم 36	يوضح مدى انتساب المدير للنجاحات التي تتحقق داخل المدرسة.	156
الجدول رقم 37	يوضح مدى تركيز المدير على أهداف المدرسة .	156
الجدول رقم 38	يوضح مدى تأثير المدير على الأداء المهني للمعلمين.	157
الجدول رقم 39	يوضح مدى مبالاة المدير بغيابات المعلمين و تأخرهم.	157
الجدول رقم 40	يوضح مدى غياب المدير عن المدرسة.	158
الجدول رقم 41	يوضح مدى تفويض المدير السلطة للمعلمين.	158
الجدول رقم 42	يوضح مدى تأجيل المدير للأعمال وعدم انجازها في وقتها.	159
الجدول رقم 43	يوضح مدى كثرة تردد المدير عند اتخاذه القرارات.	159
الجدول رقم 44	يوضح مدى مشاركة المدير في أنشطة المعلمين وممارساتهم.	160
الجدول رقم 45	يوضح مدى متابعة المدير للمعلمين المقصرين في مهامهم.	160
الجدول رقم 46	يوضح مدى مبالاة المدير بانجازات المعلمين الشخصية .	161
الجدول رقم 47	يوضح مدى اطلاع المدير على ما هو جديد في الساحة التربوية.	161

الجدول رقم 48	يوضح مدى كثرة المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة.	162
الجدول رقم 49	يوضح مدى استقرار الفريق التربوي داخل المدرسة.	162
الجدول رقم 50	يوضح مدى وجود الانضباط داخل المدرسة.	163
الجدول رقم 51	يوضح مدى اهتمام المدير بتحقيق الأهداف.	163
الجدول رقم 52	يوضح مدى تأثير عدم وجود المدير على سير المدرسة.	164
الجدول رقم 53	يوضح مدى موافقة المدير على جميع القرارات دون إبداء الرأي.	164
الجدول رقم 54	يوضح مدى شعور المعلمين عند الذهاب إلى المدرسة.	165
الجدول رقم 55	يوضح مدى اعتقاد المعلمين للمناهج المقررة .	165
الجدول رقم 56	يوضح مدى انزعاج المعلمين من عدم انضباط الآخرين .	166
الجدول رقم 57	يوضح مدى لا أفكر في تغيير مكان عملي.	166
الجدول رقم 58	يوضح مدى تأنيب الضمير يدفعني للعمل بجد وتفان.	167
الجدول رقم 59	يوضح مدى أشعر بأن مهنة التدريس تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.	167
الجدول رقم 60	يوضح مدى المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أطوّر من أدائي.	168
الجدول رقم 61	يوضح مدى نظرة المجتمع السلبية للمعلم تشعرني بالإحباط.	168
الجدول رقم 62	يوضح مدى ظروفي الاجتماعية لا تساعد على أداء متميز.	169
الجدول رقم 63	يوضح مدى المستوى التعليمي للتلاميذ يجعلني أعطي كل ما لدي.	169
الجدول رقم 64	يوضح مدى انعدام الوسائل التعليمية يؤثر في انخفاض أدائي.	170
الجدول رقم 65	يوضح مدى كثرة التلاميذ في القسم يشعرني بالقلق والإحباط.	170
الجدول رقم 66	يوضح مدى ثقة المدير بي تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.	171
الجدول رقم 67	يوضح مدى اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب.	171
الجدول رقم 68	يوضح مدى شعوري بالمسؤولية اتجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد.	172
الجدول رقم 69	يوضح مدى إعادة نفس البرامج كل سنة تشعرني بالملل.	172
الجدول رقم 70	يوضح مدى استشارتي في اتخاذ القرارات تجعلني أبذل جهدا أكبر.	173
الجدول رقم 71	يوضح مدى تفهم المدير لاحتياجاتي يحفزني للعمل.	173
الجدول رقم 72	يوضح مدى روح المنافسة بين المعلمين تجعل الأداء أفضل.	174

الجدول رقم 73	يوضح مدى أشعر بأن التخطيط المدرسي من أفضل الطرق لبلوغ الأهداف.	174
الجدول رقم 74	يوضح مدى يلقى المعلمون الرعاية والاهتمام الكامل من السلطات الوصية.	175
الجدول رقم 75	يوضح مدى تتطلب مهنة التدريس تكوينا أكاديميا ومهنيا.	175
الجدول رقم 76	يوضح مدى مهنة التدريس مهنة روتينية.	176
الجدول رقم 77	يوضح مدى أعتقد أنه كلما زادت خبرة المعلم زادت كفاءته.	176
الجدول رقم 78	يوضح مدى أشعر بغياب التعاون بين المدرسة وأولياء التلاميذ.	177
الجدول رقم 79	يوضح مدى أؤمن بأن التدريس رسالة إنسانية.	177
الجدول رقم 80	يوضح مدى ظروفي المادية غير مساعدة على أداء مهامي.	178
الجدول رقم 81	يوضح مدى وظيفة التدريس وظيفة أمنة.	178
الجدول رقم 82	يوضح مدى إن توزيع مواقيت العمل بين المعلمين لا توزّع بعدالة.	179
الجدول رقم 83	يوضح مدى أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.	179
الجدول رقم 84	يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز.	182
الجدول رقم 85	يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز.	183
الجدول رقم 86	يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز.	184
الجدول رقم 87	يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.	185
الجدول رقم 88	يبين تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المعلمين في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي.	186
الجدول رقم 89	يبين تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين المعلمين في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي.	187

تعتبر الإدارة فن عرفته البشرية منذ أقدم العصور، حيث ظهرت النواة الأولي للنشاط الإداري في الفكر الإنساني قديما وتطورت مع تطور الشعوب والمجتمعات، إلا أن المتأمل في تاريخ تطور الإدارة يجد أنها شهدت قفزة نوعية خاصة في فترة ما بعد الثلاثينيات من القرن العشرين(20)، حيث تم في هذه المرحلة التنظير لعلم الإدارة إذ تعددّت مفاهيمها وأنماطها، وأطلق على تلك الفترة بعصر الإدارة لما لها من دور فعّال في إحداث التغيرات اللازمة في مجال الفكر الإداري وأصبح نجاح المؤسسات أو فشلها مرهون بمدى التحكم في سلوكيات الإدارة وتطبيقاتها العملية.

وتعد الإدارة بمختلف عملياتها بكونها نشاط مؤثر في جميع المؤسسات المختلفة في المجتمع سواء كانت هذه الإدارة صناعية أو تجارية أو تعليمية، إلا أن من بين أكثر القطاعات تأثرا بمجال الإدارة قطاع التربية والتعليم، وذلك من خلال ظهور ما يصطلح عليه بالإدارة المدرسية، إذ تلقى هذه الأخيرة اهتماما مشتركا من طرف كل العاملين في ميدان التربية والتعليم، ذلك أن المدرسة هي الميدان الفعلي الذي تتظافر فيه جهود الإدارة المدرسية فبعدما كان ينظر إليها على أساس أنها عملية تلقائية لا تحتاج إلي تدريب أو إعداد أو تكوين، وينظر إلي القادة على أنهم يمتازون بموهبة فطرية، اختلفت النظرة وأصبح ينظر إليها على أنها المنصب الإداري الذي يترأس وحدة تربوية تقع عليها واجبات إدارية وتعليمية.

من هنا حظيت القيادة التربوية باهتمام كبير في كافة المؤسسات التعليمية، لما لها من أثر على سير العملية التعليمية، إضافة إلى أنها من أبرز العوامل مساهمة في نجاح أو فشل المؤسسات التربوية، وبالقدر الذي يكون فيه القائد التربوي قادرا على القيام بمهامه من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورعاية وتشجيع للمرؤوسين وتحفيز لهم، يكون قادرا على تحقيق أهداف المدرسة لذا نجد المؤسسات التعليمية الأكثر نجاحا هي التي يكون فيها القائد يمتاز بمواصفات ومؤهلات تمكّنه من تأدية عمله على الوجه المطلوب.

ولعل من أهم المؤهلات أن يكون لديه شخصية قوية وثقة بالنفس، وله القدرة الكافية على القيادة والتحكم في تسيير وتنظيم المؤسسة من الناحيتين الإدارية والتربوية، إضافة إلي ثقافته الذاتية واطلاعه على

المناهج وان يكون قويم السلوك يعمل على تعزيز أواصر المحبة والتعامل بينه وبين الفريق التربوي العامل معه.

كما أن النظرة الايجابية لدى المعلمين المتمثلة في الميول والاستعدادات والرغبات اتجاه المهنة والمدير على حد سواء له اثر على مستوى دافعيتهم للانجاز وبالتالي تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

وقد تتأثر دافعية الانجاز لدى المعلمين بنوعية النمط القيادي المتبع من طرف المدير، إذ هناك ثلاثة أنماط قيادية (نمط ديمقراطي ونمط ديكتاتوري ونمط تسيبي)، فباختلاف وتنوع هذه الأنماط تتفاوت درجة ارتفاع وانخفاض دافعية الانجاز لدى المعلمين، فمثلا: أن دافعية الانجاز في المؤسسات التربوية التي يطبق مديرها النمط الديمقراطي تكون مختلفة على نظيراتها التي تتبع النمط الديكتاتوري أو التسيبي ، لهذا جاءت هذه الدراسة لتتناول هذا الموضوع تحت عنوان: النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المعلمين، مشتملة على قسمين: أحدهما نظري والآخر ميداني.

استهل القسم النظري بالفصل التمهيدي الذي تطرقنا فيه إلي الخلفية النظرية لإشكالية البحث، وأهدافه وأهميته، ثم فرضيات البحث، المفاهيم ذات العلاقة، إضافة إلي الدراسات السابقة.

وكان لموضوع القيادة التربوية مفهوما، والمفاهيم ذات العلاقة، خصائصها، نظرياتها، وأنماطها مضمون الفصل الأول.

أما الفصل الثاني فقد تضمن دافعية الانجاز وتناولنا فيه تعريف الدافعية، طبيعة الدافعية، أنواع الدوافع، ثم تم التطرق إلي بعض نظريات دافعية الانجاز.

وتطرقنا في الفصل الثالث لمفهوم الإدارة المدرسية، الإدارة التعليمية والفرق بينهما، وأهداف ووظائف الإدارة المدرسية، وأخيرا مدير المدرسة ومهام معلمي المدرسة الابتدائية.

وجاء القسم الميداني ليترجم سابقه النظري من خلال فصلين: رابع يتناول الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم ووصف عينة البحث وكذا أدوات البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة لتحديد النتائج.

وخامس قمنا فيه بعرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية على ضوء فرضيات البحث، لنتوصل في الأخير إلي الاستنتاج العام وتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات.

1_ إشكالية الدراسة:

تعتبر القيادة من أهم السمات التي تميز أي مجتمع بشري مهما كان نطاق تواجده أو طريقة تعامله، إذ تعد من أهم الظواهر الاجتماعية التي لها اتصال وثيق بطبيعة الإنسان وتراثه الثقافي والفكري، ويختلف أسلوب القيادة من مجتمع لآخر وذلك بحسب طريقة بناء وتركيبة ذلك المجتمع، ولكي تتمكن هذه المجتمعات من بلوغ أهدافها عليها إتباع نمط متميز من القيادة يتلاءم مع بنيتها الداخلية وانفتاحها الخارجي،وهذا راجع لكون القيادة من خصائصها استمرارية الفعالية، التي تضمن لها النجاح، وهذه الاستمرارية تنتج عادة عن علاقة وطيدة ما بين الرئيس والمرؤوسين، ومن خلالها يمكن تبادل الخبرات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات.

وبما أن المؤسسة التربوية عبارة عن تجمع بشري يمارس القيادة ويتأثر بها يتحتم عليها أن تولي هذا الموضوع عناية خاصة إذا ما أرادت أن تلعب دورها المنوط بها في متابعة البناء التربوي من خلال تربيتها للنشء تربية متكاملة من جميع النواحي(العقلية، الاجتماعية، النفسية) وهذا من شأنه الرقي بالمجتمع من جهة وأيضا التنسيق الإداري والفني لجميع أعمال المدرسة وأنشطتها المختلفة بالشكل الذي يضمن نجاح العملية التعليمية والتربوية من جهة أخري.

وباعتبار المدرسة مؤسسة تربوية لها أهمية بالغة فإنها تحتاج إلي من يسيرها ويقوم بكافة أعمالها من توجيه للمعلمين والإشراف عليهم وهذا من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، إذ يعد مدير المدرسة العنصر الفعّال في إدارة المدرسة لما له من مهام ومسؤوليات فهو القائد التربوي الذي يعمل مع المرؤوسين على تحديد وتشخيص المشكلات والعراقيل التي تواجه المدرسة وإعطاء الحلول لها، كما يقوم بتشجيع المرؤوسين على الإبداع والابتكار وذلك من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم وهذا ما ينعكس إيجابا على توفر جو مدرسي مناسب تسوده الثقة المتبادلة والاستقرار مع الحرص على التعاون وتبادل المعلومات والخبرات فيما بين المعلمين والمدير.

فالمعلمين باعتبارهم طرف ثان في الإدارة المدرسية يؤثرون في العملية التعليمية من جهة، ويساهمون في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة من جهة أخري، هذا ما يولد لديهم روح التعاون مع المدير خاصة

عندما يشعرون بأنهم محل تقدير واحترام من طرف المدير، على عكس ذلك إذا ما شعروا باللامبالاة والتهميش فان هذا من شأنه أن يؤدي بهم إلى صراعات داخل المدرسة مما يؤثر على دافعية الانجاز لديهم وبالتالي ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

من هنا وجب على القادة والمشرفين الاهتمام بمشاعر مرؤوسيهم واحتياجاتهم الشخصية من أجل ضمان سلوكهم لتحقيق الأهداف المسطرة، ولعل من أهم هذه المشاعر الداخلية التي لها تأثير على سلوك الأفراد ومردودهم دافعية الانجاز، هذه الأخيرة تمثل مصدرا للطاقة البشرية إذ تعتبر عنصر مهم في بداية أي نشاط وهي ضرورية للاستمرارية فيه ومضاعفة الجهد، وقد أشار ماكليلاند إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للانجاز في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، وهي من أهم مواضيع علم النفس التي ينبغي على كل قائد الإلمام بحيثياتها إذا أراد تحقيق النجاح لمؤسسته والتغلب على الكثير من المشكلات التي تحول دون الأداء الجيد للمرؤوسين وهي موضوع قد يبدو للكثيرين أنه مستهلك ولا جديد فيه إلا أن الحكم الموضوعي العلمي يقرر أن المعرفة العلمية متجددة وتبنى بالتراكمية إضافة إلي اختلاف المجال الزمني والمكاني والعينة في كل دراسة لذا يمكننا تحديد إشكالية الدراسة في الأسئلة التالية:

1 ـ ما النمط القيادي الأكثر انتشارا لدي مدراء المدارس الابتدائية ؟

2 ـ هل توجد علاقة إرتباطية بين النمط القيادي للمدراء ودافعية الانجاز لدي المعلمين؟

3 ـ هل هناك فروق بين المعلمين في دافعية الانجاز ؟

2 _ أهداف الدراسة:

_ تهدف هذه الدراسة الميدانية إلي معرفة الظروف التي يؤدي فيها المعلمين أعمالهم، ومدى استعدادهم وقدراتهم وتكيفهم مع مهنة التعليم، وكذا مستوي دافعيتهم لإنجاز كل المهام المنوطة بهم.

_ معرفة الأنماط القيادية السائدة في المؤسسات التربوية من خلال عينة الدراسة.

_ معرفة العلاقة الموجودة بين الأنماط القيادية للمدراء ودافعية الانجاز لدي المعلمين، وبالتالي التعرف علي أي نمط قيادي يحرك ويزيد من دافعية الانجاز لدي المعلمين.

_ معرفة الفروق بين المعلمين في دافعية الانجاز بحسب بعض المتغيرات كالجنس والمستوي الدراسي وسنوات التدريس.

3 _ أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناقشه والذي يتناول الأنماط القيادية وعلاقتها بدافعية الانجاز، وذلك من خلال الكشف عن السلوك القيادي الأكثر ممارسة لدي مديري المدارس الابتدائية وعلاقته بدافعية الانجاز لدي المعلمين ومعرفة الفروق إن وجدت بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المدروسة.

كما يتوقع أن ما تتوصل إليه الدراسة الحالية توفر معلومات هامة لمديري المدارس حول دافعية المعلمين نحو الانجاز مما يساعدهم في إعادة النظر في سلوكاتهم القيادية من أجل حشد طاقاتهم وقدراتهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، إضافة إلي قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية لدي المعلمين.

4 _ فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولي:

_ يمارس المدراء السلوك القيادي الديمقراطي بصورة أكثر من السلوكيين القياديين الديكتاتوري والتسيبي.

الفرضية الثانية:

هناك علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي للمدراء ودافعية الانجاز لدي المعلمين.

وقد تفرعت عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

ـ يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز.

ـ يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز.

ـ يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزي لمتغيرات الجنس والمستوي التعليمي وسنوات التدريس.

وقد تفرعت عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزي لمتغير الجنس.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزي للمستوي التعليمي.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزي لسنوات التدريس.

5 ـ تحديد مفاهيم الدراسة:

تعتبر المفاهيم التي يستعملها الباحث لغة أساسية في أي دراسة أو بحث علمي ولعل من أكبر الصعوبات التي يواجهها الباحث في ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية هي كثرة المصطلحات والمرادفات نظرا لتداخلها وطغيان النزعة الأدبية عليها، ولذا وجب علي كل باحث أن يحدد في بداية كل عمل علمي المصطلحات تحديدا واضحا حتى يتسنى له فهم الظاهرة التي يدرسها دون لبس أو غموض لكل من يطلع على دراسته من بعد ولهذا قمنا بتحديد المصطلحات الأساسية الضرورية التي استخدمناها في الدراسة كما يلي:

النمط القيادي:

ويقصد به في هذه الدراسة ذلك النمط أو الأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

وتصنف الأنماط القيادية إلي ثلاث أنماط وهي:

_ النمط الديمقراطي.

_ النمط الديكتاتوري (التسلطي).

_ النمط التسيبي.

دافعية الانجاز:

يعرفها نيكولز Nicholles: بأنها" سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة"[1].

التعريف الإجرائي: يقصد بها القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلي معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين أداء الفرد، والسيطرة على البيئة الاجتماعية والتنافس مع الآخرين[2].

المدير:

هو القائد التربوي والإداري المكلف بتنظيم وحسن تسيير إدارة المدرسة وبالتالي توجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية.

المعلم:

المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية بصفته الموجه والمرشد لأفكار واتجاهات التلاميذ والمنفذ للبرامج التعليمية.

6 _ الدراسات السابقة:

لقد حاز موضوع القيادة التربوية على اهتمام كبير من طرف الباحثين والمشتغلين في حقل التربية على المستويين العربي والأجنبي، إلا أن الباحث لاحظ حسب اطلاعه قلة الدراسات التي تناولت القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الانجاز، واهتمام معظم الدراسات بموضوع القيادة التربوية وعلاقته بالرضا الوظيفي، والأداء، والروح المعنوية، ومن بين هذه الدراسات نذكر:

[1] أميمه عمرون وآخرون،الدافعية والذكاء العاطفي،دار الفكر،عمان،ط1،2006،ص194.
[2] رشاد عبد العزيز موسي، علم النفس الدافعية، دار النهضة العربية، القاهرة،ط1،1994،ص108.

الدراسات الجزائرية والعربية:

1_ دراسة العياشي بن زروق 2008: "الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدي أساتذة التعليم الثانوي والجامعي" جامعة الجزائر[3].

وهدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للانجاز ومدي تأثير مستوي الرضا لدي الأساتذة على مستوي دافعيتهم للانجاز.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي المقارن، وكانت أداة جمع البيانات هي القياس (مقياس الرضا) لقياس مستوي الرضا، ومقياس الدافعية للانجاز، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة قوامها 400 أستاذ وأستاذة نصفهم يعمل بمرحلة التعليم الثانوي والنصف الثاني يعمل بمرحلة التعليم الجامعي، وروعي عند تحديد العينة مكان العمل، الجنس، مرحلة التعليم وفقا لمتغيرات البحث، وقد استخدم الباحث التقنيات الإحصائية المتمثلة في:

_ اختبارk لمعرفة الدلالة الإحصائية .

_ اختبار T لقياس دلالة الفروق في مستوي الرضا بين أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي.

_ معامل الارتباط (بيرسون)،والمتوسط الحسابي، واختبار لوفان للتجانس، واختبار فريدمان، وقد توصل إلي مجموعة من النتائج أهمها:

_ أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين(400 أستاذ وأستاذة) من مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي مستوي الرضا لديهم ظهر منخفضا جدا أي بنسبة 95,75% ، في حين ظهر الرضا مرتفعا لدي أقلية قليلة جدا قدرت نسبتها ب 5,25%

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الرضا الوظيفي بين الجنسين من الأساتذة (الذكور/الإناث) حيث ظهر مستوي الرضا لدي الأساتذة الذكور بنسبة مئوية تقدر ب98% .

_ انخفاض مستوي الدافعية للانجاز لدي الأغلبية وبنسبة مرتفعة 86% وبمستوي دلالة عال جدا.

[3]العياشي بن زروق، الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدي أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراء دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر،2008.

وكشفت النتائج عن وجود علاقة تأثير وتأثر ذات دلالة إحصائية بين مستوي الرضا ومستوي الدافعية للانجاز، فالأساتذة ذوي الرضا المنخفض(الأغلبية الساحقة) جاء مستوي الدافعية للانجاز لديهم منخفض هذا من ناحية، ومن الناحية الاخري يظهر أن الأساتذة ذوي مستوي رضا مرتفع وهم الأقلية القليلة 4,25%، قابله مستوي دافعية للانجاز مرتفع لدي الأقلية القليلة الممثلة في 14%.

2_ دراسة مكفس عبد المالك 2009: "نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي"[4].

هدفت الدراسة إلي معرفة الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا الوظيفي بحسب بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية كالجنس وسنوات التدريس وشعبة التدريس، كما هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة الموجودة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للأساتذة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من 330 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم طبقيا، حيث قام الباحث بتصنيف مجتمع البحث إلي مجموعات وفقا للفئات التي يتضمنها متغير معين أو عدة متغيرات، ثم اختار وحدات عينة البحث اختيارا عشوائيا من كل مجموعة، حيث تم اختيار 18 ثانوية عشوائيا من أصل 45 ثانوية بولاية المسيلة،10 من شمال الولاية و8 من الجنوب.

تم معالجة البيانات باستخدام التكرار والنسب المئوية لوصف العينة، واختبار T.Test لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوي درجة الرضا الوظيفي، بالإضافة إلي معامل تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا عن العمل حسب متغيري سنوات التدريس وشعبة التدريس، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي وأنماط القيادة، وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

1_ وجود علاقة ارتباطيه قوية طردية بين النمط القيادي الديمقراطي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

2 _ وجود علاقة ارتباطيه قوية عكسية بين النمط القيادي التسيبي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

[4] مكفس عبد المالك، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية،جامعة باتنة، 2009.

3 _ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا العام بين الجنسين لصالح الذكور.

4 _ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا العام تعزي لمتغير سنوات التدريس.

5 _ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا العام تعزي لمتغير شعبة التدريس.

3 _ دراسة طلال عبد الملك الشريف 2004 : "الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة"[5].

هدفت الدراسة إلي التعرف على الأنماط القيادية السائدة بإمارة منطقة مكة المكرمة، كما هدفت إلي التعرف على الأداء الوظيفي بإمارة منطقة مكة وطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتطبيقه على واقع الأنماط القيادية السائدة بإمارة مكة، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وتم توزيعها على عينة عشوائية طبقية تكونت من 120 فردا ممن يشتغلون وظيفة مدير إداري ورئيس قسم.

أساليب المعالجة الإحصائية: النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط ألفا كرونباخ، والانحراف المعياري.

أهم النتائج:

_ تبين أن هنالك توافر للأنماط القيادية الثلاثة حيث يمارس القادة النمط القيادي الديمقراطي بدرجة عالية والنمط الحر بدرجة متوسطة والنمط الأوتوقراطي بدرجة أقل.

_ تبين وجود عوامل وخصائص تؤدي إلي ارتفاع مستوي الأداء الوظيفي وأخري تؤدي إلي انخفاض مستوي الأداء الوظيفي.

_ تبين أن هنالك علاقة ارتباط دالة إحصائيا وموجبة بين نمط القيادة الديمقراطي ومستوي الأداء الوظيفي، في حين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين نمط القيادة ومستوي الأداء الوظيفي لدي كل من نمط القيادة الحر ونمط القيادة الأوتوقراطي.

[5] طلال عبد الملك الشريف، الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة،(رسالة ماجستير غير منشورة)،قسم العلوم الإدارية،الرياض،2004.

4 _ دراسة المخلافي 1994: "أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"[6].

هدفت الدراسة إلي الإجابة عن الأسئلة التالية:

_ ما النمط القيادي التربوي لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في اليمن؟

_ ما النمط القيادي التربوي لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في العراق؟

_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبيانا مكونا من 30 موقف قيادي يحتوي على الأنماط القيادية التالية (الديمقراطي والأوتوقراطي والتسيبي)، وقد اختار الباحث عينة طبقية عشوائية بنسبة 5% من المدارس الابتدائية في كل من العاصمتين (صنعاء وبغداد) بواقع 15 مدرسة لكل مدينة، واختار عينة المعلمين عشوائيا بواقع 10 معلمين لكل مدرسة ممن لديهم خدمة لا تقل عن ثلاث سنوات فأصبح عددهم 300 معلما ومعلمة بواقع 150 لكل دولة.

وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

_ وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط القيادة التربوية لدي مديري المدارس في اليمن، كما أظهرت نتائج المقارنة بين الأنماط القيادية أن الفروق كلها لصالح النمط الديمقراطي في اليمن.

_ كما أن الفروق في أنماط القيادة التربوية في العراق كانت دالة إحصائيا وكانت لصالح النمط الديمقراطي أيضا.

_ كما بينت النتائج أن أفراد العينة من معلمي البلدين كانت متفقة علي أن النمط الديمقراطي هو الأكثر شيوعا في مدارس العينة، وعدم وجود فروق كبيرة لاستجابات المعلمين، حيث كانت الإجابات لصالح النمط الديمقراطي في البلدين.

[6] المخلافي محمد أحمد قائد، أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد،1994.

الدراسات الأجنبية:

5 _ دراسة كالدويل Caldwell 1992 [7]:

فقد هدفت إلي الكشف عن تصورات المعلمين بشأن العلاقة بين السلوكات الإدارية ودافعية المعلمين حيث كان للدراسة غرضان: الأول هو تحديد ما إذا كان سلوكات مديري المدارس الأساسية والتي أسهمت في إحساس المعلمين بالانجاز والمسؤولية والاعتراف قد تصورها المعلمون بأنها تسهم أكثر في دافعيتهم نحو العمل أكثر من السلوكات التي طورت وحسنت سياق العمل، أما الغرض الثاني فهو معرفة الاختلاف في تصورات الأهمية لهذه العوامل، وقد تكونت عينة الدراسة من 200 معلما من مدارس منطقة مدوست Midwest ، وتم استخدام استبيان اعد لأغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الانجاز والمسؤولية والاعتراف كانت عوامل تصورها جميع العاملين بأنها تسهم أكثر في دافعيتهم نحو العمل، وان هناك فروقا في تصور المعلمين لهذه العوامل تعزي للعمر والجنس وتعد هذه النتيجة تعزيزا لنظرية هيرزبرج.

6 _ دراسة سميث Smith2000[8]:

وهدفت هذه الدراسة إلي اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم واقتران الدافعية بأسلوب معين للقيادة حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما الديمقراطي والاستبدادي، واستخدم الباحث أداتين هما استبانه وصف السلوك القيادي (LBDQ) واستبانه مينيسونا للرضا الوظيفي، وبينت نتائج الدراسة انه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية كلما ارتفع مستوي الدافعية لدي المعلمين وانه لم يكن للجنس اثر على دافعية المعلمين و لم يكن للخبرة أي اثر على الأسلوب القيادي لمدير المدرسة وكذلك على تصور المعلمين للأسلوب القيادي لمدير المدرسة، واستنتجت الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملا رئيسيا لدافعية المعلمين، والمديرون الذين يمارسون نهجا قياديا ديمقراطيا هم أكثر احتمالا لان يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوي دافعية عالية.

[7] علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2006،ص 141.
[8] المرجع نفسه، ص 144.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يتضح لنا أن معظم الدراسات السابقة قد ركزت على موضوع القيادة، مما يؤكد على أهمية الموضوع لدى العديد من الباحثين، وقد تناولت الدراسات السابقة في مجملها متغير واحد وهو الأنماط القيادية باستثناء دراسة بن الزروق العياشي التي تطرقت إلي متغير دافعية الانجاز، ويمكن أن نستخلص من الدراسات السابقة ما يلي:

أ_ أوجه الاستفادة: لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة:

_ إعداد الإطار النظري للدراسة وبناء أداة الدراسة.

_ الاطلاع على مناهج البحث التي اتبعتها هذه الدراسات، وأساليب التحليل بها.

_ صياغة فروض الدراسة التي يهدف الباحث إلي التأكد منها في دراسته.

ب_ أوجه الاتفاق مع الدراسة المراد القيام بها: تتفق دراسة الباحث مع الدراسات السابقة فيما يلى:

_ أن غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي سيستخدم من طرف الباحث في دراسته.

_ استخدمت جميع الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

_ استخدمت غالبية الدراسات السابقة أسلوب المسح باستخدام العينة وهو الأسلوب الذي سيستخدم من طرف الباحث.

ج _ أوجه الاختلاف مع الدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث بيئة تطبيق الدراسة، لقد طبقت بعض الدراسات السابقة في بيئات أجنبية مختلفة وأخري في بيئات عربية، بينما دراسة الباحث ستطبق في بيئة عربية بالجزائر (مجتمع الدراسة).

_ بعض مجالات التطبيق في الدراسات السابقة تم على مجتمع ثانوي وجامعي، لكن الباحث فضل أن يطبق دراسته في المدارس الابتدائية نظرا لتواجد الأنماط القيادية الثلاثة.

الفصل الأول: القيـــــــادة

تمهيـــد

1.مفهـــوم القيـــــادة

2. المفاهيم ذات العلاقـــــة

1.2 القيادة والإدارة

2.2 القيادة والرئاســـة

3. خصائص القيادة التربوية

4. القائد صفاتـــه ووظائفـــه

5.نظريات القيادة

أولا : النظريات التقليدية:

ثانيا: النظريات السلوكية:

ثالثا: النظريات الموقفية:

6. أنماط القيـــــادة

1.6 النمط القيادي الديمقراطي

2.6 النمط القيادي الأوتوقراطي

3.6 النمط القيادي التسيبي

ملخص الفصل

تمهيـــــد:

تعد القيادة التربوية إحدى الوظائف الإدارية التي شغلت ولا تزال تشغل بال معظم المديرين العاملين في المؤسسات التعليمية وكذلك كتابات معظم علماء الإدارة والكتاب المهتمين بأنواع القادة وميزاتهم وخصائصهم وأساليبهم وسلوكياتهم وإنجازاتهم، فهي تعتبر جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، ولها أهمية كبيرة في نجاح الإدارة المدرسية، فالقيادة التربوية الحقة هي التي تتصف بالتجديد والابتكار ولا تكتفي بمجرد الحصول علي مستوي مهني مقبول في صفوف المدرسين، وإنما يتجاوز ذلك إلي تحرير طاقاتهم وإطلاق العنان لإمكاناتهم في النمو والابتكار والتجديد. بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية ذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا قي موقف أخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية ارتباطا وثيقا وترتبط القيادة أيضا بنمط الشخصية فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة والي جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لرجل الإدارة التعليمية للنجاح في عمله ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم .

1- مفهـــوم القيـــــادة :

1.1 **لغـــة** : قود، وقودا وقيادة، وقيادا و مقادا و قيدودة الدابة : أخذ بمقودها ومشى أمامها.

قـــاد : قيادة الجيش، أو الرهط من الناس .

القيادة : وظيفة القائد، المكان الذي يقيم قيه القائد.[1]

وحسب لسان العرب لابن منظور، فالقيادة من قاد، يقود، قود، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من الأمام والسوق من خلف، ويقال أقاده خيلا بمعني أعطاه إياها يقودها، ومنها الانقياد بمعني الخضوع، ومنها قادة وهو جمع قائد[2].

2.1 **اصطلاحـــا** : إن مفهوم القيادة " leadership" من المفاهيم المركبة التي تتضمن العديد من المتغيرات المتداخلة والتي تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها .

إذ نلاحظ بأنه لا يوجد تعريف عام شامل وملم لكل ما تحمله من معاني، حيث تنوعت تعاريف القيادة مع اختلاف المحكات مثل سمات الشخصية، القيم الشخصية، السلوك، حاجات الجماعة، وموقف الجماعة إلى غير ذلك، ومن بين التعاريف نذكر:

يعرفها الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع بأنها : " عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي استمالة أفراد الجماعة في التعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقتها وسيرها في الاتجاه الذي يؤدى إلي تحقيق الأهداف"[3] .

ويعرفها حامد زهران بأنها :"دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في

[1] أمل عبدالعزيز محمود،الأداء القاموس العربي الشامل، هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب الجامعية، بيروت،ط1 ،1997 ،ص 442.
[2] ابن منظور، لسان العرب،دار صادر، بيروت، المجلد12، ط1،2000،ص315.
[3] أحمد قورايةفن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007، ص:28.

الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، والقيادة دائما تفاعل اجتماعي نشط مؤثر موجه وليس مجرد مركز ومكان وقوة"[1]

وعرفها القريوتي بأنها: "عملية التأثير على أراء الآخرين بشكل يجعلهم يسلكون سلوكا يتفق مع تصورات الشخص المؤثر، لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته ومنطقه"[2].

ويعرف العظمات السلوك القيادي بأنه" مجموعة النشاطات، والممارسات التي يؤديها المدير، للتأثير على الموظفين العاملين في المديرية لتحقيق أهدافها "[3].

وعرفها ألـــن Allen فقال : " هي النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال"[4].

إن هذا التعريف ركز على دور المدير في تأثيره على أفراد المجموعة ولكن لم يركز على جماعية الأهداف ودور تبنيها بالنسبة للمجموعة.

يعرفها أوردوي تيد Ordway tead بأنها: " نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على هدف ما اتفقوا على أنه مرغوب فيه "[5].

نجد هذا التعريف يركز على النشاط الذي يقوم به القائد والمتمثل أساسا في التأثير في الآخرين باعتباره الفاعل والمحرك للمجموعة .

ليكرت يرى أن القيادة بأنها " قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة "[6].

وعلى الرغم من تعدد تعريفات القيادة نجد أن هناك عناصر جوهرية في عملية القيادة وهي:

---

[1] حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، مصر، ط5،ص 301.
[2] محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،1999،ص75.
[3] محمود عيد المسلم الصليبي،الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية،ط1،2008،ص85 .
[4] معن محمود عياصرة، القيادة والرقابة والاتصال الادارى،دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008،ص138،
[5] جودت عزت عطوي،الإدارة التعليمية والإشراف التربوي،الدار العلمية،الأردن،2001،ص67.
[6] جودت عزت عطوي ،المرجع السابق،ص139.

- وجود جماعة من الأفراد يعملون في تنظيم معين .
- وجود قائد من أفراد الجماعة قادر على التأثير في سلوكهم وتوجيههم .
- وجود هدف مشترك تسعى الجماعة إلي تحقيقه .

2- المفاهيم ذات العلاقـــــة :

1.2 القيادة والإدارة :

أ- الإدارة : للإدارة تعريفات متعددة من أبرزها :

أنها مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فرديا كان أم جماعيا من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع.[1]

وعرفها كونتز وادونيل Koontz and odonnell بأنها "وظيفة تنفيذ الأعمال عن طريق الآخرين "[2].

ب- الفرق بين القيادة والإدارة :

يرى الكثير من رجال الإدارة بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وهي مفتاح الإدارة، وأهميتها تنبع من كونها تجعل الإدارة أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف، وقد تختلف النظرة إلي تحديد مفهومي الإدارة والقيادة، وحاول الكثير أن يفرقوا بين هذه المفاهيم، فقسم يرى أن القيادة هي الإدارة، وآخر يرى أن الإدارة أوسع من القيادة، فيما يرى قسم ثالث أن الإدارة عملية مستمرة بينما القيادة حالة طارئة أو وليدة الموقف، ويمكن توضيح أهم الفروقات بين القيادة والإدارة من خلال التمييز بين المدير والقائد من خلال الجوانب التالية:[3]

[1] واصل جميل حسين المومني،الإدارة المدرسية الفعالة،دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008،ص27.
[2] إسماعيل محمد دياب،الإدارة المدرسية،دار الجامعة الجديدة للنشر،الإسكندرية،2001،ص95.
[3] معن محمود عياصرة،المرجع السابق،ص140-141.

ـ **طبيعة العمل** : حيث يغلب على عمل المدير (من وجهة نظرهم) الجانب الإداري التنفيذي في المؤسسة.

ويرى بعض رجال الإدارة التربوية أن الإدارة التربوية هي ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، في حين نظروا إلي القيادة على أنها تعطي بعدا أكثر من هذا وأعمق لتشمل الجانب الفني والإبداعي بحيث يدرك القائد الغايات البعيدة والأهداف الكبرى فهو يهتم بالتخطيط والتوجيه والتحفيز والتنفيذ والمتابعة والرقابة والتقويم.

ـ **الاهتمام** : يرتبط بالجانب الفني والإبداعي للقائد القدرة على التنبؤ ويهتم بالحاضر والمستقبل ويضع الحلول، فهو حسب رأيهم يعني بالتغيير ويدعو للتطوير والإصلاح والتجديد ويدفع العمل إلي الأمام ويطور أساليبه. أما المدير فهو يهتم بالحاضر دون الاهتمام بما يمكن أن يستجد في المستقبل فهو يؤدي العمل وفق الإمكانات المتاحة ومن هنا نظروا إلي رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار.

ـ **السلطة والنفوذ:** حيث ينظر لتأثير كل منهم، فالمدير يستمد سلطته ونفوذه من مركزه الرسمي (الوظيفي) والتي تستمد شرعيتها من القانون وقواعد التنظيم، في حين يستمد القائد سلطته ونفوذه من خلال قدرته على التأثير الايجابي ومكانته بين العاملين، ومن هذا المنظور قالوا أنه ليس بالضرورة أن يكون كل إداري قائد، ولكن كل قائد يمكن أن يكون إداريا فعالا. فالقيادة علاقة بين القائد والجماعة التابعة له والتي تؤدي إلي رضا الجماعة به وبقبوله لدوره القيادي .

ـ **السلوك** : يروا أن السلوك القيادي ليس جامدا ولا يتصف بالروتين، فهو يتميز بالحيوية والديناميكية والنشاط الدائم والهادف لدفع العاملين والعمل إلي الأمام، حيث تنشط مشاعر التفاعل الاجتماعي بين القائد والتابعين في حين يروا أن هناك نوعا من التباعد بين المدير ومرؤوسيه .

ونستنتج من كل هذا أن الإدارة والقيادة متلازمتان، لا يمكن لأي منها أن تعمل بفاعلية دون الأخرى، إذ أن القيادة أصبحت هدفا، والإدارة تبقي الوسيلة، فالقيادة تحدد الاتجاه والأهداف

والإستراتيجية وتدفع العاملين من أجل إحداث تغييرات مثيرة ومفيدة، بينما تعمل الإدارة كوسيلة من خلال الأساليب التخطيطية والتنظيمية والرقابية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، مما يؤكد أن كلاهما مكمل للآخر.

وعموما تحتاج المنظمة لتحقق الفاعلية في عملها وتتوصل إلي تحقيق أهدافها إلي كل من الإدارة والقيادة.

ونورد هنا بعض الاختلافات بين القائد والمدير:[1]

القـــــــــائد	**المديـــــــــــر**
اهتمامه: الرؤية المستقبلية والاستراتيجيات.	**الاهتمامات:** الخطوات التنفيذية والبرامج من خلال جعل الأمور تسير بشكل سلس .
العنصر البشري: يكون الاهتمام برفع المعنويات وروح الفريق.	**العنصر البشري:** يكون الاهتمام به من خلال التركيز على الهياكل والسياسات والإجراءات.
التنفيذ: التحفيز والإلهام.	**التنفيذ:** الرقابة وحل المشاكل .
القرارات مبنية على المستقبل والفرص.	القرارات مبنية على الماضي والتجارب.
يكسب أتباعا	يترأس بعض الموظفين .
يعمل بنفسه	يتفاعل مع الآخرين
يصنع الأبطال	يحاول أن يكون بطلا

الجدول رقم 01: يبين الفرق بين القائد والمدير

[1] www.edueast.gov.sa

2.2– القيادة والرئاســـة :

قد يلتبس الأمر على البعض فلا يستطيعون التفرقة بين القيادة والرئاسة، ولذلك يحسن أن نحدد باختصار أهم الفروق بين القيادة والرئاسة فيما يلي:[1]

أ_ القيادة :

تنبع من داخل الجماعة وتظهر تلقائيا غالبا، وتكون مسبوقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من أعضاء الجماعة .

والجماعة هي التي تحدد هدفها وليس القائد، والتفاعل الدينامي بين الأفراد شرط أساس لظهور القيادة.

وسلطة القائد يخلعها عليه تلقائيا أفراد الجماعة الذين يختارونه كقائد ويصبحون أتباعا له.

ب_ الرئاسة : Headship:

هي الصلاحية الرسمية لتوجيه وإصدار الأوامر Commandement للمرؤوسين لانجاز الواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم لتحقيق الأهداف المحددة، والرئيس هو الذي يشغل مركزا رئاسيا في تنظيم رسمي ويكون مسؤولا عن مجموعة الأشخاص ويملك سلطات رسمية اتجاههم[2].

كما أورد بلقيس مجموعة من السمات والمميزات لكل من الرئاسة والقيادة، والتي تظهر الفرق بين المفهومين، وقد استعان في ذلك على ما أورد جيب Gibb وفيما يلي الفروق بين المفهومين:[3]

1– تقوم الرئاسة نتيجة لنظام، وليس نتيجة اعتراف تلقائي من جانب الأفراد بمساهمة لشخص في تحقيق أهداف الجماعة .

[1] محمد جاسم العبيدي، المدخل إلي علم النفس الاجتماعي،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2009،ص366.
[2] ظاهر كلالدة، القيادة الإدارية، دار زهران،عمان،ط1،1997، ص24 .
[3] محمد حسن العمايرة، المرجع السابق،ص76.

2- يختار الرئيس الهدف طبقا لمصالحه، أي لا تحدده الجماعة نفسها .

3- تتميز الرئاسة بقلة المشاعر المشتركة والعمل المشترك تحقيقا للهدف المعين .

4- لعل أهم فرق هو مصدر السلطة، فسلطة القائد يخلعها أفراد الجماعة عليه تلقائيا، أما سلطة الرئيس فهي مستمدة من سلطة خارج الجماعة، ومن الصعب وصف الأفراد في هذه الحالة بأنهم تابعون، حيث أنهم يقبلون سلطته لأنه مفروض عليهم بسلطة المركز أو القانون أو النظام الهيكلي للمؤسسة .

كما أن هناك فروق بين القيادة والرئاسة، كذلك هناك علاقة وثيقة بينهما ويتضح ذلك فيما يلي :[1]

1-تقوم القيادة على النفوذ، بينما تعتمد الرئاسة على السلطة المخولة للشخص .

2- تنتج القيادة تلقائيا من الجماعة، أما الرئاسة فمفروضة على الجماعة .

3- تعمل القيادة في ظروف عادية غير رسمية وغير روتينية، أما الرئاسة فتعمل في أوضاع رسمية ومواقف روتينية وأنها مستمرة ومنظمة .

4- مصدر القوة والنفوذ بالنسبة للقيادة هو الجماعة نفسها وشخصية القائد، أما بالنسبة للرئاسة فإن مصدر القوة والنفوذ هو المنصب الذي يشغله الفرد في التنظيم المقرر له رسميا.

5- سلطة الرئاسة هي التي تحدد للجماعة أهدافها دون أي اعتبار لمشاركة الأفراد حين تنعدم بينهم المشاعر وهذا على عكس القيادة تماما .

وقد تلتقي الرئاسة بالقيادة وبذلك يمكن للفرد أن يجمع بينهما في آن واحد غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل رئيس قائد وإنما يصبح الرئيس قائدا إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم الذي يشغله،كما أن القائد قد يصبح رئيسا إذا ما حصل على منصب رئاسي رسمي في الجماعة التي يقودها، كذلك فإن كل من القيادة والرئاسة يتطلب مركزا أعلى من مجرد عضوية الجماعة .

[1]محمد حسنين العجمي، القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، دار الجامعة الجديدة، الازاريطة،2008، ص28.

3 _ خصائص القيادة التربوية :

تتميز القيادة التربوية بكونها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون التعليم بدءا من تخطيطه ورسم سياسته انتهاء بتقويم نتائجه، ويمكن تحديد خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها على النحو التالي[1]:

_ إن العنصر الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان: إذ أن كل جهود القيادة التربوية وكل الأموال المستثمرة في التعليم والتجهيزات التي توفر له إنما تتوجه إلي رعاية نمو الإنسان، ولذلك تنجح القيادة التربوية حين توفر التربية المناسبة والمناخ الملائم لتفتح إمكانات الإنسان وتطوره، وحين تساعده على الاندماج في ثقافة بلده، والتواصل مع التقدم في ميادين العلم والفن والأدب والتكنولوجيا على امتداد العالم المعاصر.

وهكذا فقد كانت القيادات التربوية في وقت مضي تبعد عن جوهر عملها حين كانت تسعي وراء النظام متجاهلة أهمية الانضباط الذاتي،وتلجأ إلي العقوبات الصارمة بحق الأطفال الذين يقصرون في تعلمهم سواء بالرسوب أو العقاب البدني والحرمان والطرد بدل النظر في أمر ما بين الأطفال من فروق فردية في الاستعدادات والاهتمامات، وما يحتاجونه من متطلبات استدراكية، ومن إعادة تأهيل،ومن تنويع في طرق التعليم واستخدام للتقنيات المعينة عليه.

_ إن قيادة التربية هي قيادة جماعية وليست مسؤولية عن أفراد: ولذلك يكون من متطلبات إعداد القادة التربويين دراسة ديناميات الجماعة، لأن الجماعة كل دينامي متفاعل متغير لها طبيعة متميزة عن طبيعة الأفراد المكونين لها، فيحتاج القائد التربوي إلي دراسة خصائص الجماعة وبناء الجماعة وتماسكها وتكاملها ومعاييرها وقيمها وتوزيع الأدوار فيها، وعمليات تفاعل أعضائها، والدوافع المؤثرة في تغييرها وتطورها.

[1] سامي سلطي عريفج،الإدارة التربوية المعاصرة،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،ط3،2007،ص116-117.

ـ القيادة التربوية هي في الأساس قيادة للعمل التربوي والتعليمي: والعمل التربوي له غرضان: أحدهما فردي يتعلق بنمو التلاميذ جسميا، عقليا، انفعاليا، اجتماعيا، وهذا النمو لا يأتي من خارج الفرد، وإنما يأتي من داخل الفرد بتطوير استعداداته وتحويلها إلي قدرات، وكون ذلك وفقا لرغباته وميوله وحاجاته، وباللجوء إلي الاستراتيجيات المناسبة لظروفه وإمكانات المؤسسة التي ترعي نموه وتعليمه.

أما الغرض الثاني، فيتعلق بالمجتمع الذي ينتظر من المؤسسة التربوية أن تقدم له الموارد البشرية المنتمية إلي ثقافة وطنها، المؤهلة لتغطية الاحتياجات في ميادين الحياة المختلفة بحيث تكون هذه الطاقات رافدا لتقدم المجتمع وتطوره بدل أن تكون روافد للبطالة وعرقلة التقدم.

ـ الاستمرارية: وتتمثل في كون القيادة التربوية والتعليمية عبارة عن سلسلة من الأنشطة المتشابكة والمستمرة التي تؤدي إلي تحقيق أهداف العملية التربوية، والقيادة التربوية مستمرة لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة ومتجددة[1].

ـ التكامل: فالإدارة التربوية والتعليمية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم سياسات وتخطيط برامج واتخاذ قرارات إلي التنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير، فهي تعني بكل ما يتصل بالتلاميذ والعاملين في الحقل التربوي التعليمي وبالمناهج والإشراف والتوجيه والنواحي البشرية والمادية والفنية كما تهتم بتنظيم العلاقة بين المؤسسات التعليمية والبني الاجتماعية أو بتنظيم العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

ـ الترابط: ويدخل هنا في القيادة التعليمية مجموعة العمليات المتداخلة والمترابطة التي تتفاعل مع بعضها لتحدد النتائج النهائية للعمل التربوي في مجمله، ومن أهم هذه العمليات: التخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات والتوجيه والتدريب وتنمية الموارد البشرية والإشراف والمراقبة والمتابعة

[1] عبد العزيز عطا الله المعايطة،الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2007،ص331.

والتقويم والتحسين والتطوير في الإدارة التربوية والتعليمية بعملياتها المختلفة إنما هي عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي هادف[1].

4- القائد صفاتـــه ووظائفـــه :

1.4 القائد: تعريفـــه :"هو الشخص الذي له تأثير ملحوظ على تركيب الجماعة[2]"

كما أن القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم ومن هنا يمكن أن ينظر إليه على أنه عامل مقلق للأوضاع الراهنة في عمله. وبالنسبة لرجل الإدارة التعليمية فإننا لا نريد منه أن يكون مقلقا للأوضاع الراهنة في عمله على الرغم من أنه مطلوب منه القيام بدور القيادة، إلا أنه ينبغي عليه أن يكون واعيا بهذا الدور ومدي مناسبته للموقف ومدى توقع الآخرين منه القيام به، وفي الغالب فإن المتوقع من رجل الإدارة التعليمية أن يكون رجل إدارة لا قائدا بهذا المفهوم[3].

2.4 صفاتـــــه:

ازدادت واجبات القادة في المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة، بسبب النمو والتضخم اللذين حدثا في المؤسسات التعليمية المعاصرة، حتى أصبح من العسير حصر هذه الواجبات، والتعرف على المهارات والصفات اللازمة القيام بها، ونظرا لأن العمل بالمؤسسات التعليمية له طبيعته الخاصة ومتطلباته الفريدة فلا بد أن تجتمع في قادة هذه المؤسسات مجموعة من الصفات والخصائص ومنها[4]:

ـ التعليم والمهارة: أثبتت الدراسات أن غالبية القياديين الناجحين على مستوي عال وجيد من العلم والمهارة، والقيادي الناجح يقرأ، ويطالع، ويتابع التطور في المعلومات والعلوم ويلتحق بالدورات التدريبية .

[1] عبد العزيز عطا الله المعايطة،المرجع نفسه،ص332.
[2] محمد عبد الفتاح الصيرفي، إدارة النفس البشرية، دار زهران، عمان،ط1، 2003، ص99 .
[3] محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة،ط2،1977، ص85.
[4] قاسم بن عائل الحربي، القيادة التربوية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008، ص88-89.

ـ الثقة بالنفس وبالآخرين: إن الذكاء، والعلم، والمعرفة، والحكم الجيد، والشخصية القويمة، والسليمة، والطاقة والمثابرة، كلها عوامل تؤدي إلي الثقة بالنفس، والثقة بالقدرات الذاتية والثقة بقدرات الآخرين.

ـالقدرة على الاتصال:القائد التربوي الناجح لا بد وأن يكون لديه مجموعة من مهارات الاتصال ك :

- كتابة التقارير .
- الحديث والإقناع .
- الاستماع والإنصات .

ويمثل درجة مساهمة القائد في توصيل المعلومات إلي أعضاء الجماعة، وتسهيله لتبادل المعلومات بين أفراد الجماعة بعضهم مع بعض.

ـ المواظبة: العديد من الظروف العملية تتطلب المثابرة، والاستمرارية في الإقناع والتأثير في الغير، والقائد الناجح يواظب ويثابر على تحقيق أهدافه مهما تعترض له من صعوبات أو معوقات .

ـ صنع القرارات: كثير من القادة يتوقعون أن يكونوا صانعي قرارات ذوي كفاءة عالية وعميقي التفكير، ويقبلون مسؤولية الاختيارات العسيرة، ولكن يكتشفون أن صناعة القرار من الصناعات الثقيلة في العملية الإدارية فالقرار هو القلب النابض لها حيث يترجم المدخلات والعلاقات والظروف إلي حدث معين، ويحتاج القادة لأن يكون لديهم مهارة الحصول على المعلومات وتحليلها ودراسة المؤشرات وتحديد البدائل واختيار الحلول المناسبة وصياغتها في عبارات معبرة وفي الزمن المناسب.

ـ الواقعية والمعرفة: يفضل الناس حل المشكلات وليس الحديث عنها، ومن يرغب في المعرفة فليبحث حولها وسوف يجد الكثيرين ممن لديهم خبرات كبيرة يستفيد منها الآخرون، وعلى القائد الاستفادة منها فالمعرفة تزود القائد بالواقعية والاتزان.

ـ المبادرة وروح الابتكار: القيادي الناجح هو من يأخذ بالمبادرة ويبدأ دائما بنفسه، فيطور أفكاره وعلومه، كما يبادر إلي تطوير العاملين معه، والمبادرة عامل أساسي للابتكار ويتطلب من القائد الناجح البحث عن الأفكار الجيدة بين العاملين والاختيار من بين هذه الأفكار مما يؤدي إلي تحسين وتطوير عمله، ويمكن القول أن القائد يكون دائما أكثر أعضاء المجموعة إسهاما واضحا للأفكار السليمة التي تساعد في إرساء السياسة العامة وخطة العمل ودعم التأثير على الجماعة نحو تحقيق الأهداف .

وتشير بعض الدراسات العلمية إلي أهم سمات القائد التربوي هي[1]:

- الاستعداد لتحمل المسؤولية .
- الاهتمام بتنمية خط ثان من القيادة .
- الأمانة والأهلية للاعتماد عليه .
- القدرة على اتخاذ قرارات سديدة .
- المهارة في التنظيم والتنسيق .

3.4 وظائفـــــه :

إن ما يبرز ظهور القائد في كل مجالات الحياة هو طبيعة وظائفه القيادية، فالقائد يمثل محور العملية الإدارية والظاهرة القيادية لأنه من ناحية يشغل قمة النظام السياسي ومن ناحية ثانية يتوجب عليه أن يؤدي عدة وظائف لها أثار مهمة في حياة وتطور النظام والمجتمع الإنساني، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي[2]:

ـ دور القائد كأداة للتمييز المجتمعي :

[1] عبد المنعم فهمي سعد، الملامح الحديثة للإدارة التربوية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1،2006،ص244.
[2] أحمد قوراية، المرجع السابق،ص 181-182.

بمعناه الواسع (التنمية الشاملة) : ويرتبط ذلك الدور بوظيفة القائد في تحديد أهداف المجتمع وصنع القرارات، وهنا تبرز أهمية اتصاف القائد بالبراعة في تقويم المواقف وحسن التوقيت عند اتخاذ القرارات وإيجادة اختيار الأعوان.

- **دور القائد كأداة للتخطيط:**

ويظهر ذلك من خلال تحديد الوسائل والإمكانيات وترتيب الأهداف وتحديد عناصر القوة والضعف في المجتمع، وعلى القائد أن يستعين بذوي الخبرات وأن يأخذ في اعتباره ردود أفعال المرؤوسين إزاء المخطط والسياسات وما سوف تؤدي إليه هذه الأخيرة من مطالب جديدة، وأن يهتم بخلق التفاعل مع المرؤوسين لضمان مشاركتهم.

- **دور القائد في تسوية الخلافات وحل المشاكل:**

وهنا على القائد أن ينظر من الأعلى إلي الأسفل على أنه يعلو الجميع، حتى وإن كان ينتمي إلي حزب أو طائفة أو طبقة أو نخبة فانه بمجرد تسلم السلطة وأعباء القيادة عليه أن يتخذ موقف الحياد والتوفيق بين الجماعات المختلفة دون انحياز.

- **دور القائد كنموذج للمثاليات الاجتماعية :**

ويرتبط هذا الدور بالقيم الاجتماعية والروحية، فعلى القائد أن يمثل بالنسبة للنخبة والمجتمع نموذجا وقدوة سلوكية بحيث يعبر في سلوكه العام والخاص عن القيم والمبادئ الأخلاقية التي يتمناها المجتمع في أفراده متجسدة في قائده .

- **دور القائد في خلق الشعور بالثقة :**

والاطمئنان على المستقبل في كل الظروف اليسيرة والعسيرة، ولكي ينجح القائد في أداء هذه الوظائف يجب أن يجمع بين خصائص وقدرات ذاتية معبرة عن النبوغ مثل الذكاء والفطنة والتدبير وسعة الأفق.

نستطيع أن نستخلص من كل ما تقدم أن القائد في أي مجال هو الشخص الذي يعمل من أجل الوصول بالجماعة التي يقودها إلي تحقيق أهدافها وأغراضها، وفي مجال الإدارة التربوية فإن القائد هو الشخص الذي يعمل على تحقيق أهداف العملية التربوية ومن أجل هذا فإن القائد يعمل على تقوية وتدعيم العلاقات لتحقيق أهداف الجماعة، كما يعمل على تعديل سلوك الجماعة بما يؤدي إلي زيادة تماسكها.

5_ نظريات القيادة :

لقد حاول الكثير من علماء الإدارة التربوية والباحثين فيها إلي وضع نظريات لها تستند إلي المحاولات المتعددة في هذا المجال على مر السنوات، وتداخلت نظريات القيادة مع نظريات الإدارة التربوية ومع نظريات الإدارة بشكل عام ويمكن تصنيف نظريات القيادة في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

- مجموعة النظريات التقليدية في القيادة .
- مجموعة النظريات السلوكية في القيادة.
- مجموعة النظريات الموقفية (الاحتمالية) في القيادة .

وسيقوم الباحث بعرض مختصر لأفكار أهم النظريات، وذلك كما يلي :

أولا : النظريات التقليدية:

ومن أهم النظريات التقليدية[1]:

1 _ نظرية الرجل العظيم:

وهي منبثقة على مقولة أن القادة يولدون ولا يصنعون، وتشير أدبيات الإدارة والقيادة إلي العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة الإدارية، وتحديدا ما إذا كانت القيادة (فنا)

[1]طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،2001،ص56.

أم (علما) أم مزيجا منهما، وما إذا كانت المهارات التي تتطلبها القيادة الإدارية موروثة أو مكتسبة أو أن قسما منها موروث والآخر مكتسب. لهذا تعددت هذه النظريات التي تقف نظرية الرجل العظيم في مقدمتها، حيث ترى هذه النظرية بأن التغيرات الجوهرية التي طرأت في حياة المجتمعات، إنما تحققت عن أفراد ولدوا بمواهب ومؤهلات فذة وغير عادية، وأن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في الآخرين إلا بنسب ضئيلة، حيث نستشف من هذا أن هذه النظرية تفترض وجود صفات مميزة متفردة يمتاز بها فرد ليصبح قائدا هي صفات موروثة وليست مكتسبة. والنقد الموجه لهذه النظرية هو كونها لا تحدد لنا صفات الرجل العظيم، وإن حددتها فإنها تختلف من مجتمع إلي آخر، كما نلاحظ أن الرجال الأفذاذ الذين نجحوا في قيادة شعوبهم في بعض الحالات لم ينجحوا في قيادة شعوب أخري. ونستنتج من هذا أن القيادة ليست صفة مطلقة، بل يتصف بها أفراد دون الآخرين، وأن هناك عوامل أخرى تؤثر في نجاح القائد أو غيره. كما أن هذه النظرية تؤمن بأن القائد العظيم يتميز بخصائص عبقرية غير عادية لا تتوفر في غيره تفرض وجوده كقائد في مرحلة تاريخية معينة ولمواقف اجتماعية معينة. بمعني أن هذه النظرية ترجع القيادة أساسا إلي شخصية القائد وإن كان جزء منها صحيحا، إلا أنها غير مقبولة لأن القائد الذي يحقق للجماعة أهدافها في بعض الظروف من الممكن أن يعجز عن ذلك في بعض الظروف الأخرى.

2 _ نظرية السمات أو الخصال :

وهي امتداد لنظرية الرجل العظيم فهي منبثقة على أن بعض الأفراد ينشؤون كقادة لأنهم وجدوا ولديهم السمات الضرورية للقيادة، أي أن توفر سمات محددة في الأفراد تؤهلهم أن يكونوا قادة فعالون، فقد بينت بعض الدراسات أن هناك سمات تكرر ارتباطها إيجابيا بالقيادة ومنها ما توصل إليه ستوجدل (Stogdill) ودراسة جامعة مينوستا (Minnesota) عام 1960 حيث دلت

الدراسة على أن من بين (468) إداري في (13) شركة يوجد لديهم بعض الخصال التي يمكن أن تعزي إلي الإداريين الناجحين ومن هذه السمات [1]:

- درجة الذكاء عالي.
- تحصيل علمي أفضل .
- إحساس بالحاجة لممارسة السلطة.
- تفكير متعمق.
- استمتاع بالعلاقات مع الآخرين.

غير أن القليل من السمات كانت موضع اتفاق بين أربع أو أكثر من البحوث ضمن مئات من الدراسات.

وقد فشلت هذه النظريات ويعزي فشلها إلي الأسباب التالية:

1- أن تحديد السمات لا يوضح مدي الصفة المقصودة.
2- أن السمات تكون عادة ضعيفة الترابط والتحديد.
3- أن الاختبارات الموضوعة لقياس هذه السمات غير واقعية وذات مصداقية ضعيفة.
4- لا يستطيع أسلوب السمات والتميز بين السمات الضرورية للنجاح في ظرف معين والسمات المرغوبة لعمل متفوق.

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

[1] فتحي محمد أبو ناصر،مدخل إلي الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008،ص23-24.
[2] حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق،ص303-304.

أ- **السمات الجسمية:**

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

ب_ السمات العقلية المعرفية :

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

جـ-السمات الانفعالية :

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

د- **السمات الاجتماعية:**

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

ه- سمات عامـــــة:

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

ولقد أجريت دراسات وأبحاث متعددة تبحث عن السمات المشتركة للقادة الناجحين، ومن بين هذه الدراسات نذكر[1]:

1 _ دراسات كيرك باتريك ولوك Kirk Patrick Look :

قام كل من كيرك باتريك ولوك بأبحاث حول الصفات المميزة للقائد الناجح، وتوصلا من خلالها إلي أن هذه الصفات تتلخص فيما يلي:

_ وجود الدافع: ويتمثل في الرغبة الشديدة في تحقيق الغايات، الطموح العالي، الطاقة والإقدام.

_ الصدق والاستقامة: وتتمثل في الأمانة.

_ الحافز إلي القيادة: ويتمثل في الرغبة في التأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف المحددة.

_ الثقة بالنفس: الوثوق في القدرات الشخصية.

_ القدرة العقلية: وتتمثل في الذكاء والقدرة على دمج وتفسير قدر كبير من المعلومات.

_ الابتكار والإبداع والإلمام بالتقنيات الحديثة لإدارة الأعمال.

_ المرونة: وتتمثل في القدرة على التكيف مع احتياجات المرؤوسين والظروف المحيطة.

[1] محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، د.ط، 2003ص 338.

2 _ دراسات براون Brown :

توصل براون من خلال دراسته الميدانية للقيادة الإدارية إلي مجموعة من السمات يجب توافرها في القائد هي[1]:

أن يكون القائد أكبر سنا، أنسب صحة، أحسن مظهرا وأكثر ذكاءا، أصوب حكما، أنفذ بصيرة وأوسع معرفة، أقدر على التحمل والمثابرة، أقدر على التكيف وتحمل المسؤولية، أقوي ثقة في النفس وفي التحكم عند الانفعال.

ثانيا: النظريات السلوكية:

1_ النظرية السلوكية:

إن عدم القناعة بنظرية السمات في القيادة خلال الخمسينات قاد العلماء السلوكيين إلي تركيز اهتمامهم على أن القادة المؤثرين يستخدمون أسلوبا مؤثرا وفريدا للقيادة مما يؤثر على فعالية القائد فهي عكس نظرية السمات التي تركز على فعالية القائد وليس على سماته كقائد، ونتيجة لإخفاق نظرية السمات في تقديم تفسير واضح وقبول لفعالية القيادة، وكذلك نتيجة لظهور حركة العلاقات الإنسانية تحول اهتمام الكتاب والباحثين إلي جانب السلوك القيادي، استنادا إلي افتراض أن السلوك القيادي يؤثر مباشرة في فاعلية الجماعة، ومن أهم الدراسات التي ركزت على الجانب السلوكي في القيادة نذكر[2]:

1 _ دراسات أيوا :

كانت الدراسة الرائدة التي وجهت الاهتمام فيما بعد إلي القيادة، هي الدراسة التي قام بها مجموعة من الباحثين في جامعة أيوا:

[1] نواف كنعان، القيادة الإدارية، دار الثقافة، عمان،ط3،1999،ص 315.
[2] محمود عيد المسلم الصليبي، المرجع السابق، ص89-90.

لقد أجريت التجارب على عدد من التلاميذ في سن العاشرة من العمر في أندية الهواة، وقسم التلاميذ إلي مجموعات يشرف على كل منها قائدا يتبع نمطا قياديا محددا (وفق تعليمات القائمين على التجربة) وتم تطبيق ثلاثة أنماط من السلوك القيادي:

ـ النمط الاستبدادي: في النمط الاستبدادي احتفظ القائد بجميع القرارات في يده، بما في ذلك تحديد الأنشطة والإجراءات وتوزيعها على الأفراد، وعدم إشراك الأعضاء في اتخاذ القرارات، واعتمد أسلوب الثواب والعقاب الذي أعطاه القائد صورة شخصية، وكان القائد محور الاتصالات في الجماعة.

ـ النمط الديمقراطي: كان عكس الأسلوب الأول حيث تم اتخاذ القرارات جميعها بمشاركة الجماعة، وتشجيع ومعاونة من القائد الذي استخدم أسلوب الثواب والعقاب بصورة موضوعية، وكانت هناك أكبر في الاتصالات والتفاعل بين الأفراد.

ـ النمط التسيبي: فقد ترك القائد الأمور واتخاذ القرارات وتوزيع العمل للجماعة، و لم يقم بأي جهد في توجيههم أو متابعة عملهم، وعدم المدح أو النقد لأحد.

وتوصلت هذه الدراسة إلي النتائج التالية:

ـ تميزت المجموعات التي اتبع معها الأسلوب الاستبدادي بأعلى إنتاجية من المجموعات الأخرى، وذلك نتيجة لوجود قائد بين الأفراد يمارس الضغط عليهم.

ـ تميزت المجموعات التي اتبع معها الأسلوب الديمقراطي بدرجة أعلى في نواحي الابتكار والدافعية، الثبات في مستوي الأداء، روح الفريق، التفاعل الاجتماعي والرضا عن العمل مقارنة بالمجموعات الأخرى.

ـ أما المجموعات التي اتبع معها الأسلوب التسيبي تميزت بالانخفاض في جميع النواحي السابقة.

2 _ دراسة جامعة ولاية أوهايو:

لقد اجري هالبن سنة 1945 دراسة هامة من خلال استخدام استبانه وصف سلوك القائد الإداريDe Scription Questionnaire-Leader Behavior المعروفة بـــ LBDQ، حيث توصل إلي وجود نمطين من القيادة هما:

أ_ نمط يهتم بالعاملين :

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

ب_ نمط يهتم بالعمل :

يكون هم مدير المدرسة الأساسي هو أن يرى العمل قد تم انجازه بغض النظر عن ظروف العمل ومشاعر العاملين، وقد كشفت الدراسة أن معدل دوران العمالة أقل درجة، ورضا ومشاعر العاملين أكبر في حالة القيادة التي تهتم بمشاعر العاملين وظروف عملهم، أما القيادة التي تهتم بالعمل وانجازه أكثر من اهتمامها بالعاملين فكان مرتفعا معدل دوران العمالة لديها.

3 _ دراسة جامعة ميتشيغان :

أجرى مركز الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشيغان عام 1946 مجموعة من الأبحاث التي أجراها كاتز Katz وماكوبزMacoobs، بالإضافة إلي الدراسات التي أجراها رنسيس ليكرتR.Likert، بهدف التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والإنتاج، ووجد أن هناك نمطين قياديين هما :

أ_ نمط قيادي يهتم بالعاملين:

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

ب_ نمط قيادي يهتم بالإنتاج :

هذا النمط الإداري يجعل المدير يركز على الإنتاج على حساب ظروف واحتياجات العاملين والعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تسود بينه وبينهم، وهذا بدوره يزيد من الضغوط والتوتر في العلاقة ويؤدي إلي انخفاض في الروح المعنوية لدى المرؤوسين، ويزيد حالات التذمر في العمل وزيادة حالات الغياب، بل ربما ترك العمل. وقد توصلت الدراسات التي أجرتها جامعة ميتشيغان إلي استنتاج مؤداه أنها تفضل وبشدة القادة ذوي التوجه نحو العاملين، حيث ارتباط هذا النوع من القادة بدرجة عالية من إنتاجية الجماعة ورضاهم عن العمل والقناعة به على عكس القادة ذوي التوجه نحو الإنتاج.

2 _ نظرية (X-Y) دوجلاس ماكريجور:

تعد نظرية ماكريجور في فلسفة الإدارة تحليلا مقارنا بين الاتجاه التقليدي ومدارس الاتجاه السلوكي في موقفها من عملية القيادة والاتصال أي في كيفية فهم العلاقة بين الفرد والمنظمة[1].

قدم ماكريجور نظريته ضمن نموذجين للافتراضات المتعارضة بين التقليديين والسلوكيين فأعطي الاتجاه التقليدي رمز(X) والاتجاه السلوكي رمز(Y)، مفترضا أن لكل تصرف إداري إطارا فلسفيا يستند له المدير وبذلك تصبح الفلسفة التي يعتنقها رجل الإدارة محددا أساسيا للسلوك الإداري، أما سلوك الأفراد في المنظمة فانه يكون بصيغة استجابة لسلوك الإدارة وهكذا تصبح فلسفة الإدارة عاملا متحكما بالسلوك التنظيمي.

[1] فتحي محمد أبو ناصر، المرجع السابق،ص25-27.

أ_ نظرية (X):

وتعبر عن فلسفة الاتجاه التقليدي وتستند إلي الفروض التالية:

_ يتوارث الكائن الإنساني عموما كراهية العمل ويتهرب منه قدر المستطاع.

_ بسبب عدم حب العمل يجب إجبار الناس عن العمل وإخضاعهم للرقابة والتوجيه والتهديد بالعقاب.

_ الكائن الإنساني يفضل بشكل عام التوجيه من الآخرين وتجنب المسؤولية كما أنه قليل الطموح ويطلب الأمن قبل كل شيء.

وناقش ماكريجور هذه الافتراضات معترضا على كون العامل إنسانا رشيدا يبحث عن أقصي إشباع لحاجاته ويعتمد في ذلك على نظرية ماسلو في إشباع الحاجات حيث أن الدافع والمحفز للعمل بإشباع الحاجات بشكل متسلسل، ويقول أن فرضيات ومبادئ نظرية (X) تقدم فرصا محدودة لإشباع الحاجات العليا وفق تسلسل ماسلو، حيث أن إشباع الحاجة يقلل من أهميتها كدافع للسلوك فان الزيادة في الإشباع لا يؤدي باستمرار إلي زيادة الإنتاج ومن هنا تأتي نقطة النقد الرئيسية للنظرية وافتراضاتها.

كما عارض ماكريجور أسلوب الرقابة والتوجيه والتهديد لأنه لا يصلح لإقناع الناس وتحفيزهم وان ينجح أحيانا فانه يفشل في أحيانا كثيرة، وفي ذات الوقت فان ماكريجور يعارض التساهل مع حاجات العمال.

وقد عارض الكثيرون ممن كتبوا في مجال النظرية المنطلقات والافتراضات التي بنيت عليها نظرية (X) فقد أكدت فاري باركر فوليت في كتاباتها على أهمية العلاقات الإنسانية في المنظمة.

كما أكدت فوليت مع مايو وبرنارد أهمية أن يكون العامل أو الموظف في محور خطة الإداري وتفكيره، وبيّن مايو أن زيادة الاهتمام بالعامل تؤدي إلي زيادة في إنتاجيته، إذ أوضح أن إنتاجية

العامل تتزايد طرديا مع فرص مشاركته في صنع القرارات التي تؤثر عليه، هذا إضافة إلي أن دراسات هوثورن أظهرت أن الحوافز المادية ليست من العوامل الحاسمة في إثارة دافعية العاملين.

وهكذا ظهر مفهوم جديد حول دافعية العاملين وهو ما اسماه ماكريجور بنظرية (Y)، إذ لاحظ أن الإداريين الذين اظهروا اهتماما أكثر للقيم الإنسانية وبذلوا جهودا في توفير أوضاع أكثر عدالة للعاملين ووفروا للعامل بيئة عمل مريحة كانوا أكثر نجاحا في إدارة مؤسساته.

ب – **نظرية (Y)**:

وتعبر هذه النظرية عن فلسفة الاتجاه السلوكي وتستند إلي الفرضيات التالية[1]:

ـ العامل لا يكره العمل عادة، إنما الموقف من العمل يتحدد بعوامل خارجية تجعله راضيا عن العمل أو غير مقبل عليه إلا تحت رقابة.

ـ الرقابة الخارجية والتهديد والعقاب ليست الأسلوب المناسب لتوجيه السلوك نحو أهداف المنظمة، فالإنسان له القدرة على الرقابة الذاتية بالنسبة للأهداف التي يقتنع بها.

ـ هناك استعداد لدى الفرد لتحمل المسؤولية والسعي إليها والاستجابة للتحفيز والاستعداد وعلى المنظمة زيادة خبراته لتنمية هذا الاستعداد.

ـ مقاومة أهداف المنظمة تتيح لسلوك المنظمة السلبي، والفرد لديه استعداد لقبول تلك الأهداف والالتزام بها بقدر ما يتوقعه الفرد من مكافئات وعوائد خاصة تتصل بإشباع حاجة لتحقيق الذات.

ـ القدرة على الإبداع في حل المشكلات خاصية يتمتع بها كل الأفراد وتختلف من فرد إلي آخر.

ـ الحياة الصناعية تستخدم قدرا محددا من الطاقات العقلية والجسمية للفرد.

[1] المرجع نفسه،ص27-29.

تقود نظرية (Y) إلي مبدأ التكامل والذي يعني خلق الظروف التنظيمية التي تساعد على تحقيق الأعضاء لأهدافهم الشخصية من خلال تركيز جهودهم على تحقيق النجاح للمنظمة، ويقترح ماكرويجور الخطوات التالية لتحقيق التكامل بين أهداف الفرد والمنظمة:

- توضيح المتطلبات العامة للوظيفة.
- تحديد أهداف معينة يجب تحقيقها ضمن مدة معينة.
- مباشرة العملية الإدارية خلال المدة المحددة.
- تقييم النتائج.

إن مضامين هذه النظرية للإدارة عديدة، فهي ترشد الإدارة في كيفية إثارة الدافعية لدي العاملين دون أن تعتبر وجود هذه الحاجات خطرا عليها، وان من شأن هذه النظرية أن تزيل مخاوف الإدارة من عداء الجماعات لأهداف التنظيم وتريحها من الإجراءات الرقابية الطويلة التي يقصد منها مقاومة التجمعات غير الرسمية إذ أن حرمان الإنسان من تحقيق حاجاته خاصة تلك التي في قمة الهرم تؤدي إلي نتائج عكسية على التنظيم لأنها تؤدي إلي السلبية والعدوانية لدي الفرد وعدم الرغبة في التعاون مع الإدارة.

3 _ نظرية الشبكة الإدارية / بليك وموتونBlake and Mouton:

تستند هذه النظرية التي انتشرت بشكل واسع ونالت قبولا كبيرا إلي كل من روبرت بليك وجان موتون، وتعتمد هذه النظرية على تفاعل بعدي أو نمطي القيادة اللذين تم تطويرهما في الدراسات السابقة، وهما الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالإنسان واستنادا لذلك حددا خمسة أنماط قيادية يكون نمط القيادة لأحد المديرين عاليا في أحد البعدين ومنخفضا في الآخر، أو العكس أو منخفضا في الاثنين أو عاليا فيهما كما يوضح في الشكل التالي[1]:

عالي

1/9								9/9
				5/5				
1/1								9/1

مرتفع

الاهتمام بالإنتاج

الشكل رقم . 01 : شبكة الأنماط الإدارية

Source . Blake§ Mouton.1978

رغم أن الشبكة الإدارية تظهر واحد وثمانون أسلوبا قياديا إلا أن بلاك وموتون أكد على خمس أساليب قيادية هي :

[1] محمود عيد المسلم الصليبي، المرجع السابق،ص92-94.

_ **القائد التسيبي** (**1/1**): وهو الذي يترك الأمور دونما تدخل فيها، ولا يهتم سواء بالإنتاج أو بالإنسان فهو ينسحب من العملية القيادية.

_ **القائد المهتم بالإنتاج** (**9/1**): وهو الذي يعطي كل اهتمامه للإنتاج والعمل – العمل أولا وأخيرا- ويعطي أدنى اهتمام للعلاقات الإنسانية.

_ **القائد الاجتماعي (رئيس نادي)** (**1/9**): الذي يعطي كل الاهتمام والتركيز على المرؤوسين ومشاعرهم والعلاقات الاجتماعية، ولا يعطي اهتماما كافيا للإنتاج والعمل.

_ **القائد التوفيقي** (**5/5**): هو القائد الذي يوجه اهتماما متوسطا لكل من الإنتاج والمرؤوسين، ولكن هذا القائد يواجه حرجا وصعوبة في الحفاظ على التوازن بين هذين البعدين، وإذا ما واجهته مشكلة سرعان ما يضحي بأحد البعدين لصالح الأخر.

القائد الفعال (**9/9**) **– قائد الفريق–** : وهو الذي يهتم بالانجاز من خلال الأفراد الملتزمين، والتفاعل والترابط بين الأفراد مما يؤدي إلي الثقة والاحترام.

4_ نظرية الخط المستمر:

قدم تننبام وشميث Tennenbaum-Schmidt نموذجا يحتوي على سبعة أنماط سلوكية للقائد على محور استخدام السلطة (ديمقراطي- ديكتاتوري) فهناك القائد السلطوي ويتمثل سلوكه القيادي في أنه يقرر السياسة ويحتفظ برقابة كاملة على المرؤوسين، ونمط آخر قريب منه على المحور ذاته(يميل للسلطوية) يتخذ القرارات ويسوقها للمرؤوسين، ونمط ثالث يعرض الأفكار ويطلب الاستناد عليها إلي أن يصل الأمر بنمط قائد يسمح للمرؤوسين باتخاذ القرار في مدة مقننة والشكل رقم03 يوضح هذا النموذج[1]:

[1] علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، المرجع السابق،ص54-56.

القيادة المرتكزة على المرؤوسين ⟵⟶ القيادة المرتكزة على القائد

استعمال السلطة من قبل القائد / مجال الحرية للمرؤوسين						
يطلب القائد من الجماعة العمل ضمن الحدود التي رسمها.(7)	يرسم القائد الحدود ويطلب من الجماعة اتخاذ القرار.(6)	يعرض المشكلة ويتقبل الاقتراحات ويتخذ القرار.(5)	يعرض القائد قرارا أوليا قابلا للتغيير. (4)	يعرض القائد الأفكار و يرحب بالأسئلة. (3)	يبيع القائد القرار. (2)	يتخذ القائد القرار ويعلنه على الأفراد. (1)

الشكل رقم 02: نموذج تنبام وشميث المصدر:(درة والمدهون والجزراوي،1994،274)

وفيما يأتي وصف لهذه الأساليب الإدارية :

ـ **الإداري المستبد**: وهو النوع الآمر الذي يتخذ القرارات مباشرة ويأمر بتنفيذها.

ـ **الإداري المساوم**: وهو النوع البائع الذي يتخذ القرارات ويقنع المرؤوسين بها.

ـ **الإداري المحاور**: وهو النوع المستقصي الذي يبني قراراته بعد استقصاء أراء العاملين.

ـ **الإداري الاستشاري**: وهو النوع التجريبي الذي يطرح قرارا مؤقتا قابلا للتغيير.

ـ **الإداري المحلل**: وهو النوع الباحث والذي يبسط المشكلة للنقاش ثم يحلل المقترحات ليتخذ القرار.

ـ **الإداري الموجه**: وهو النوع المبتعد عن المسؤولية والذي يبسط أبعاد القضية ويدعوا العاملين لاتخاذ القرار.

ـ **الإداري التسيبي**: وهو النوع المتساهل الذي يعطي الحرية للعاملين في اتخاذ ما يرونه من قرارات في ضوء الحدود المعلنة.

ثالثا: النظريات الموقفية:

1_ نظرية المسار(الهدف): روبرت هاوس ومارتن ايفانز

تنسب هذه النظرية لروبرت هاوس ومارتن ايفانز، وتفترض النظرية أن الوظيفة الرئيسية للمدير هي تكليف سلوكه وسلوك مرؤوسيه ليكمل الظروف الموقفية، مثل تلك الموجودة في موقع العمل، ويري هاوس أنه حيثما يكون القائد قادرا على التعويض عن أشياء مفقودة في موقع العمل فمن المحتمل أن يكون المرؤوسون راضين عن القائد، وتستخدم النظرية أربعة أنماط قيادية هي[1]:

_ نمط القيادة الموجهة ويشبه نمط القيادة الأوتوقراطية.

_ نمط القيادة المساندة: القائد ودود يبدي اهتمامه الحقيقي بالناس.

_ نمط القيادة المشارك: يطلب القائد مقترحات مرؤوسيه ويستعين بها، ولكنه يتخذ القرار بنفسه.

_ نمط القيادة المهتم بالانجاز: يضع القائد أهدافا ذات تحديات للأفراد ويبدي ثقته في أنهم سيحققون هذه الأهداف ويقومون بعملهم على أحسن ما يرام.

واستنادا لهذه النظرية فان جوهر العملية القيادية يتمثل في التأثير في إدراك المرؤوسين ودافعيتهم من خلال جعل الطريق لتحقيق أهداف المرؤوسين ميسرا ومسهلا قدر الإمكان، ومن أجل تحقيق ذلك (تيسير وتسهيل المسار لتحقيق الأهداف الشخصية) على القائد أن يستخدم النمط القيادي الذي يتناسب مع متغيرات الموقف.

[1] محمود عيد المسلم الصليبي، المرجع السابق، ص98.

2_ نظرية الأبعاد الثلاثة للقيادة لردن:

تشتمل هذه النظرية التي طورها ردن على إضافة بعد جديد إلي البعدين[1]:

_ بعد العناية بالإنتاج.

_ وبعد العناية بالأفراد.

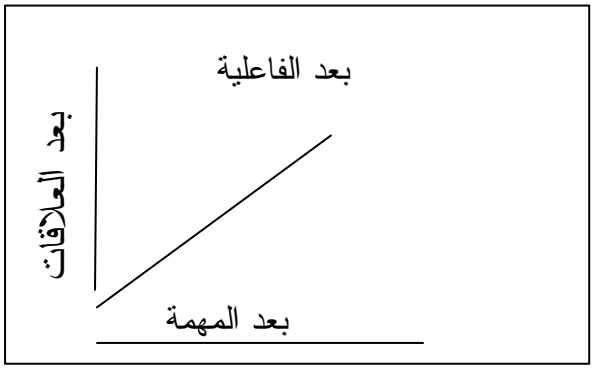
حيث أضاف ردن بعد الفاعلية فقد حلل الأسلوب القيادي إلي أبعاد ثلاثة وأطلق عليها مسميات جديدة:

_ بعد المهمة أو التوجه نحو المهمة: أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحصيل الهدف.

_ بعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقة : أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام أراء التابعين وأفكارهم ومشاعرهم.

_ بعد الفاعلية : أو التي يمكن فهمها فقط في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف المتعلقة بدوره والتي يعتبر مسئولا عنها.

شكل رقم 03: مفهوم الأبعاد الثلاثة في القيادة



Source :Owens.1981.p 170

[1] المرجع نفسه، ص99-100.

ويمكن استخدام نموذج ردن الثلاثي الأبعاد، لتحديد أربعة أساليب أساسية في القيادة كما في الشكل التالي:

ـ الأول: ويتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقات وقد أطلق عليه ردن مصطلح منفصل Seperated يفعل بتحويله إلي بيروقراطي.

ـ الثاني: يتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقات، وقد أطلق عليه مصطلح متصل بـ Related يفعل بتحويله إلي مطور.

ـ الثالث: يتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقات، وقد أطلق عليه ردن مصطلح متفان Dedicated ويفعل بتحويله إلي أوتوقراطي.

ـ الرابع: يتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقات وأطلق عليه مصطلح متكامل Integrated يفعل بتحويله إلي منفذ.

3: النظرية الموقفية (الاحتمالية):

تقوم هذه النظرية على افتراض أساس مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد، إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة به ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، بمعني آخر فإن ظهور القائد لا يتوقف على السمات الشخصية التي يمتلكها، بل على عوامل وظروف تتعلق بالموقف الذي يكون فيه. وعلى هذا يمكن القول أن لكل موقف قيادي سمات محددة يتم في ضوئها اختيار القائد المناسب، وأن القائد الذي يصلح لأن يشغل منصبا قياديا في موقف معين قد لا يصلح لشغل منصب ثان في موقف مختلف ومغاير، وتعطي هذه النظرية مفهوما وظيفيا للقيادة، إذ أنها تري أن السمات المطلوبة للقائد هي سمات نسبية ترتبط بالموقف القيادي المعين وليست سمات مطلقة، لذا فإن الأمر يستوجب تحليل الموقف والوظائف للكشف عن الصفات الواجب توافرها في القادة [1].

[1] طارق عبد الحميد البدري، المرجع السابق، ص59.

ولقد تبين فيما سبق أن القيادة ترتبط ارتباطا وثيقا – عند أصحاب نظرية السمات – بشخصية القائد، وتوفر مواصفات خاصة لديه قد تكون جسمية أو عقلية أو غير ذلك، وعلى النقيض من ذلك يغالي أصحاب النظريات الاجتماعية في أثر الموقف الخارجي والعوامل البيئية الاجتماعية، ويرون أن القيادة وظهور القائد رهن بالإطار الاجتماعي والظروف الاجتماعية الخارجية المواتية التي تسمح له باستخدام ما لديه من إمكانات وقدرات، ومهما تكن إمكانات الفرد وكفاءاته فإنها وحدها غير كفيلة بأن تجعل منه قائدا، ما لم تكن الظروف المجتمعية في وضع يسمح بظهوره وجعله قائدا.

ثم ظهر فكر جديد يؤمن بالتفاعل بين النواحي الفردية والاجتماعية، ويري أصحابه أن بعضها قد غالي في أثر الصفات الجسمية أو العقلية مهملا أثر الظروف والعوامل الاجتماعية، على حين اهتم بعضها الآخر اهتمام كبيرا بأثر الموقف الخارجي والعوامل البيئية مهملا النواحي الشخصية وغيرها.

ومن هنا فإن القيادة عملية تفاعلية فيها تأثير متبادل بين النواحي الشخصية والظروف الاجتماعية، تفاعل بين ما يتصف به القائد من صفات شخصية فطرية موروثة ومكتسبة من البيئة الاجتماعية، وموقف اجتماعي يتمثل في وجود هدف تسعي الجماعة إلي تحقيقه والوصول إليه أو مشكلة تتطلب حلا وصولا إلي تحقيق الأهداف المسطرة، فالجماعة هنا تأخذ في اعتبارها تحقيق أهدافها، ولا تهمل في ذات الوقت الصفات الشخصية لمن تختاره لقيادتها، والقائد المختار إذا أراد أن ينجح في مهمته لا يمكن أن يهمل جماعته أو أن ينعزل عنها، أو أن ينظر إليها نظرة فوقية باعتباره سيدها[1].

4_ نظرية فيدلر:

يرجع الفضل إلي فيدلر في وضع نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة جمع فيه جانبين أساسيين، هما نمط القيادة ومواءمة الموقف القيادي نفسه، ورأي أن مواءمة الموقف للنمط القيادي تتوقف على ثلاثة عوامل رئيسية هي[2]:

[1] احمد إسماعيل حجي، المرجع السابق، ص202.
[2] المرجع نفسه، ص204-203.

ـ علاقة القائد بالمرؤوسين، وتبرز مدي تقبل الجماعة لقائدها وهو العامل الأول.

ـ هيكل العمل، وتبين تحديد المهام بدقة وإلمام فريق العمل بأبعادها وهو العامل الثاني.

ـ درجة قوة منصب القائد، وتستمد من السلطات الرسمية المخولة لشاغل المنصب، وهو العامل الثالث ترتيبا وأهمية وتأثيرا.

وتوصل فيدلر إلي أنه متى توفرت العوامل الثلاثة كان الموقف ملائما للقائد، كما توصل بعد دراسة مواقف قيادية كثيرة ومتنوعة في منظمات مختلفة إلي أن نمط القائد المرتبط بالمهام يكون أكثر فاعلية عندما يكون الموقف مناسبا جدا للقائد أو غير مناسب جدا أيضا. وفي حالة اعتدال درجة المواءمة (التوسط بين الملائمة العالية وغير الملائمة) يظهر اهتمام القائد بالعلاقات الإنسانية.

ويفسر فيدلر ذلك بقوله أن القائد المرتبط بالمهام يكون أكثر نجاحا في المواقف المناسبة جدا، لأنه يكون مالكا للقوة المستمدة من منصبه الرسمي والدعم غير الرسمي، وتكون مهامه مهيكلة بدقة وبالتالي تكون الجماعة في وضع يسمح بتوجيهها، كما يكون أكثر نجاحا في المواقف غير المناسبة جدا، لأن عليه أن يتخذ قراره حتى وان كان قرارا غير سليم لأنه في هذه الحالة يفضل القائد الذي يحجم عن اتخاذ القرار.

وقد أدرك فيدلر قصور النموذج الذي أقترحه، إذ أنه في عام 1987 وفي دراسة مع جارشيا Garcia بعنوان أساليب جديدة للقيادة الفعالة، ذكر أن نموذجه قد انتقد لأنه يتنبأ بفاعلية القيادة ولكنه يفشل في شرح العمليات المحددة التي تؤدي إلي الانجاز الفعال، وبمعني آخر فإن نموذجه هذا يعتبر صندوقا أسود. ومن هنا فقد توصل إلي النظرية ذات المصدر المعرفي لشرح هذه العمليات، ويشير المصدر المعرفي إلي القدرات العقلية والكفاءة الفنية والمعرفة ذات الصلة بالوظيفة التي تكتسب خلال التدريب الرسمي أو الخبرة في التنظيم أو المدرسة. وبمعني آخر فان القدرات العقلية للقائد ومصادره المعرفية تعد المصدر الرئيسي للخطط والقرارات والاستراتيجيات التي ينتج عنها أداء الجماعة، وهذه الخطط والقرارات ترتبط بالجماعة على شكل سلوك موجه.

5_ نظرية الجاهزية الوظيفية لهيرسي وبلانشارد:

وتدعي هذه النظرية نظرية الجاهزية الوظيفية للعاملين، وتعد من النظريات المهمة والعملية لتحديد العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وفي ضوء الدراسات والبحوث طور كل من هيرسي وبلانشارد من خلال مركز الأبحاث التابع لجامعة ولاية أوهايو عام 1972 النظرية الموقفية ذات الأبعاد الثلاثة وهي[1]:

- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
- الاهتمام بالانجاز.
- الجاهزية الوظيفية.

وقد أطلق على هذه النظرية كذلك الجاهزية الوظيفية للعاملين، ويشير كل من هيرسي وبلانشارد إلي أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوي الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين واستعدادهم للعمل في المنظمة أو المؤسسة، ولا يقتصر على الجاهزية الوظيفية للعاملين أو الاستقرار العاطفي لديهم، ولكنه محدد بالعناصر التالية:

_ رغبة الموظف في العمل والاستعداد لتحمل المسؤولية.

_ قدرة الموظف على انجاز المهام الموكولة إليه.

_ مؤهلات الموظف العلمية والعملية.

ويتبين اهتمام القائد بالعمل من خلال الآتي:

- تحديد القائد للأهداف المسطرة.
- تحديد القائد لأدوار المرؤوسين وكيفية انجاز الأهداف.
- التخطيط المسبق للعمل، وتحديد الأولويات.
- تحديد وقت انتهاء العمل وطرق تقسيم الأداء.

[1] محمود عيد المسلم الصليبي، المرجع السابق، ص101-104.

- متابعة المرؤوسين للعمل ومراقبة سير العمل في التنظيم.

كما يتضح اهتمام القائد بالعاملين من خلال ما يلي:

_ بحثه عن مقترحات جديدة لطرق انجاز العمل بمشاركة المرؤوسين.

_ استماعه إلي مشكلات العاملين وتسهيل حلها عليهم.

_ تشجيعه المرؤوسين على انجاز الأعمال، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة بصورة مستمرة.

_ ثناء القائد على جهود العاملين وأدائهم.

فالقيادة تمثل القدرة على التوفيق بين متطلبات المرؤوسين من جهة، وأهداف المؤسسة من جهة أخري. لذلك فإن القائد الإداري الناجح والفعال في إطار هذه النظرية هو القادر على تشخيص الموقف ومتطلباته، وذلك من واقع اهتمامه بالعمل والعاملين آخذا بالحسابات الجاهزية الوظيفية للعاملين، بما يمكن من استخدام النمط القيادي الملائم.

وبمعني آخر ينبغي على القائد الإداري أن يكون على دراية كافية بمرؤوسيه، وأن يكون قادرا على تكييف سلوكهم المتغير باستمرار، الأمر الذي يفرض على القائد الإداري المراجعة المستمرة للمواقف، واستخدام النمط القيادي المناسب لذلك، كما تري هذه النظرية أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستويات الجاهزية الوظيفية للعاملين، إضافة إلي درجة اهتمام القائد بالعمل والعاملين، وتفترض هذه النظرية بأن العلاقة بين القائد الإداري والمرؤوس تمر عبر مراحل أربع أساسية تسمي مراحل الجاهزية الوظيفية وهي:

- مرحلة الجاهزية الوظيفية الأولي: يكون الموظف فيها في هذه المرحلة موظفا جديدا في عمله وفي علاقاته، بحيث لا يلم ولا يعرف عمله الذي سوف يقوم به، وكذلك لا يعرف من هم رؤساؤه ولا زملاؤه في العمل، ولا يعرف الأهداف التنظيمية أو رسالة التنظيم، ويكون الموظف غير قادر على القيام بالأعمال المطلوبة منه، وتكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة ومن ثم فإن القائد

الإداري في هذه المرحلة لديه اهتمام عال بالانجاز واهتمام منخفض بالأفراد ويتناسب ذلك مع النمط الموجه.

– مرحلة الجاهزية الوظيفية الثانية: مع مرور الوقت ونتيجة لاكتساب الموظف الخبرة من عمله الجديد، ونتيجة الاحتكاك مع رؤساء العمل والزملاء نجد أن الموظف قد ينتقل إلي هذه المرحلة، وبذلك تكون قدرة الموظف على القيام بالأعمال المناطة به غير مكتملة، أو بعبارة أخري متدنية، إلا أنه لديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤولية، وفي هذه المرحلة فإن القائد الإداري يكون لديه اهتمام عال بكل الأفراد والانجاز ويناسب ذلك نمط الإقناع.

– مرحلة الجاهزية الوظيفية الثالثة: ومع زيادة مرور الوقت يصبح الموظف في هذه المرحلة قادرا على القيام بالعمل بشكل جيد، وقادرا على تكوين علاقات إنسانية مع العاملين، ومع هذا قد يفتقر إلي بعض الشيء من الثقة بالذات وعدم الأمان نتيجة لازدياد المسؤولية الملقاة عليه، وفي هذه المرحلة يكون القائد الإداري لديه اهتمام عال بالأفراد واهتمام قليل بالإنجاز وذلك يتناسب مع النمط المشارك.

– مرحلة الجاهزية الوظيفية الرابعة: يصبح الموظف في هذه المرحلة قد اكتملت قدراته بشكل عال، بمعني تكوين معلوماته ومهاراته واستعداده للقيام بالعمل في أحسن صورة، ويكون تواقا لتحمل مسؤولياته نتيجة لازدياد ثقته بذاته وولائه نحو التنظيم الذي يعمل فيه، وفي هذه المرحلة يكون القائد الإداري لديه اهتمام منخفض بالانجاز والأفراد وذلك يناسب نمط التفويض حسب نظرية هيرسي وبلانشارد.

وقد طور كل من هيرسي وبلانشارد أداء وصف فاعلية القائد وتكيفه، وتتكون من (12) عبارة لكل واحدة منها أربع إجابات، بهدف معرفة العلاقة بين القائد الإداري ومرؤوسيه.

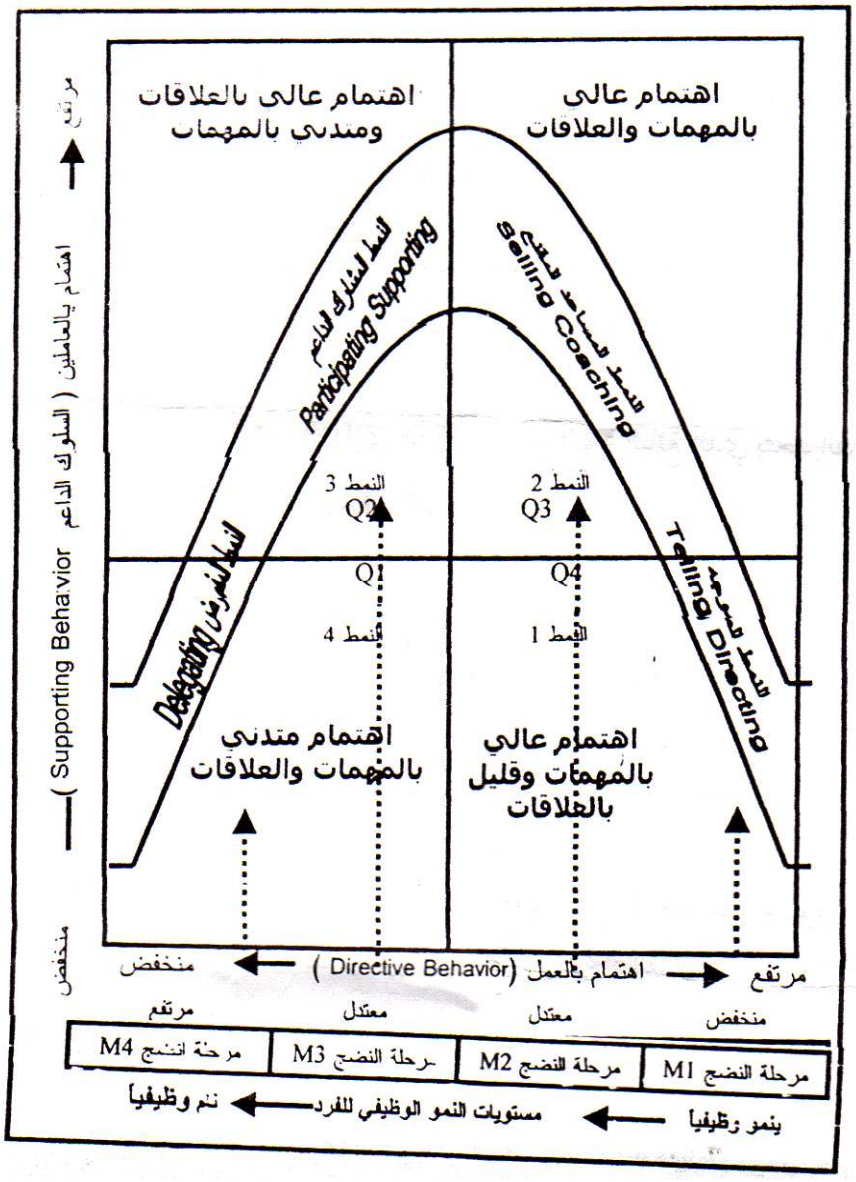
ومن خلال النظر إلي الأداة نجد أنها تشمل 12 حالة تعكس الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين موزعة كالأتي:

_ ثلاثة مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي الجاهزية الوظيفية المنخفضة.

_ ثلاثة مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي الجاهزية الوظيفية المنخفضة إلي المعتدلة.

_ ثلاثة مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي الجاهزية الوظيفية المعتدلة إلي المرتفعة.

_ ثلاثة مواقف خاصة بالمرؤوسين ذوي الجاهزية الوظيفية المرتفعة.



الشكل رقم04: رسم توضيحي لنظرية الإدارة الموقفية (نظرية الجاهزية الوظيفية للعاملين)

Source :Owens .1981.p.175

يتضح من خلال نموج هيرسي وبلانشارد، أن هناك أربع أنماط للقيادة الإدارية بما يقابل نضج المرؤوسين، أي كلما تغير نضج المرؤوسين تغير أسلوب القيادة المتبع معهم كما يلي:

النمط الموجه: وهو سلوك عال في التوجه نحو الإنجاز و منخفض في العلاقات الإنسانية، ويمارس هذا النمط عندما يكون مستوي الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين منخفضا، بمعني آخر فإن هذا النمط القيادي هو النمط السائد في المربع الأول (Q1). إذ نجد أن القائد الإداري يهتم بالعمل وذلك بسبب أن العاملين في التنظيم موظفون جدد، حيث يركز القائد على إعطاء التعليمات ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية في هذا النمط.

النمط الإقناع: وهو سلوك عال في التوجه نحو الانجاز وعال في التوجه نحو العلاقات الإنسانية، ويمارس هذا النمط عندما يكون مستوي الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين بين المنخفض والمتوسط، ومن هنا نجد أن هذا النمط هو النمط القيادي في المربع (Q2). ويلاحظ في هذا النمط أن القائد يهتم بالعمل كما يهتم بالعاملين في هذه المرحلة وهؤلاء العاملون ما زالوا غير مستعدين لتحمل مسؤولية العمل وحدهم ومع ذلك نجد أن القائد الإداري يشجع العاملين ويدعمهم، إذ أن العاملين أصبحوا قريبين من القائد بحكم علاقات العمل.

النمط المشارك: وهو أسلوب عال في التوجه نحو العلاقات الإنسانية، ومنخفض في التوجه نحو الانجاز، ويمارس هذا النمط عندما يكون مستوي الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين بين متوسط وعال، ومن هنا نجد أن هذا النمط هو النمط القيادي السائد في المربع الثالث (Q3). ويلاحظ أن القائد الإداري في هذا النمط لا يهتم كثيرا بالعمل، إذ أن التوجيه الذاتي للحد المقرر قد يواجه بالمقاومة من قبل المرؤوسين لذلك نجد أن المدير أو القائد الإداري يهتم بالعلاقات الإنسانية بهدف تشجيع المرؤوسين لحل مشاكلهم وتحمل مسؤولية العمل بشكل أكبر.

النمط المفوض: وهو أسلوب منخفض في بناء العلاقات الإنسانية وكذلك منخفض نحو الانجاز، ويمارس هذا النمط عندما يكون مستوي الجاهزية الوظيفية للمرؤوسين عاليا،إذ يصبح المرؤوسون

أكثر ثقة بذاتهم وأكثر قدرة على توجيه أعمالهم وأكثر خبرة وأكثر قبولا لتحمل المسؤولية، وهذا هو النمط القيادي السائد في المربع.

وقد كشفت نتائج الدراسات التي أجراها كل من هيرسي وبلانشارد أن نمط المشاركة ونمط الإقناع هما السائدان في المؤسسات التعليمية الأمريكية وبعض الأقطار الأخرى في العالم التي تمتاز بمستوي تعليم عال، كما أن هذين النمطين هما الأفضلان لامتيازهما بالاعتدال وعدم التسلط.

واستنادا لما تقدم نلاحظ أن القائد الإداري يتبني نمطا قياديا يناسب درجة الجاهزية الوظيفية لكل مرحلة من مراحل الجاهزية الوظيفية الأساسية الأربع، مع الأخذ بالاهتمام بالعمل، واهتمامه بالعاملين، وإن القادة وفقا لهذه النظرية تعتمد على المواقف، فالقيادة موقف يوجد فيه الفرد ويحدد إمكانياته القيادية المتفاعلة مع متغيرات الموقف والذي يحدد درجة نجاحه من عدمه، ومما يدل على ذلك إحراز القادة في مواقف معينة نجاحا باهرا وفشلهم أو تعثرهم في مواقف أخري، والموقف عند هؤلاء يشمل القائد ذاته وجماعته المباشرين وزملاء العمل ورؤساؤه وهذا الموقف الإجمالي وبكل عناصره المتفاعلة باستمرار هو الذي يحدد كيفية تفعيل إمكانيات الفرد القيادية ولهذا فإن القيادة هي موقف يتفاعل به القائد جماعته والظروف التي تكتنفها.

6 _ النظرية التفاعلية[1]:

وهي نظرية تركز على الجمع بين النظريتين السابقتين، نظرية السمات والنظرية الموقفية، فالقيادة الناجحة في هذه النظرية لا تعتمد على السمات التي يتمتع بها القائد في موقف معين ولكن تعتمد على قدرة القائد في التعامل مع أفراد الجماعة – أي أنها ركزت على ما يفعله القائد بدلا من التركيز على صفاته – فالسمات التي يملكها قائد معين كالذكاء وسرعة البديهة والحزم والمهارة الإدارية والفنية التي أكتسبها لا تكفي لظهور القائد بل لا بد من اقتناع الجماعة بهذه السمات والقدرات، فالقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحدث التفاعل ويخلق التكامل مع أفراد

[1] عامر عوض، السلوك التنظيمي الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2008، ص214.

الجماعة، وهذا لن يتم إلا بتعرف القائد على مشكلات الجماعة ومتطلباتها ثم العمل على حل تلك المشكلات وتحقيق هذه المتطلبات.

ووفقا لهذه النظرية تعتبر القيادة عملية تفاعل اجتماعي تتحدد خصائصها على: التكامل بين شخصية القائد، وإشباع رغبات أفراد الجماعة وحاجاتهم ومعرفة مشكلاتهم، وربط أفراد الجماعة بعلاقات وثيقة، ومعرفة العوامل الطبيعية للجماعة وطبيعة بيئة العمل، وسمات القيادة الناجحة ليست هي السمات التي يتمتع بها القائد (كما حددتها نظرية السلوك) وليست السمات المطلوب توافرها في القائد في مواقف معينة (كما تقول نظرية الموقف) ولكنها السمات التي تحدد بمدى قدرة القائد على التفاعل مع الجماعة وتحقيق أهدافها.

والقائد وفقا لهذه النظرية هو الذي يعبر عن رغبات الجماعة وحاجاتهم ويخطط لتحقيق أهدافها، والقيادة وفقا لهذا المنطق تكون مستندة إلي شخصية القائد وإلي الموقف الاجتماعي، وإلي التفاعل بين شخصيته والموقف الذي تمر به الجماعة، كما تؤكد هذه النظرية على أهمية المرؤوسين كعامل مؤثر في نجاح القيادة أو فشلها، وهذا ما أكدت عليه الباحثة ماري فوليت منذ سنوات عندما قالت: إن دور الأتباع في تحديد السمات القيادية المطلوبة في القائد تبدو في غاية الأهمية، وأن دورهم الهام يبرز من خلال معاونتهم وتأييدهم للقائد ليظل دائم التحكم في المواقف التي تواجهه.

أما هامبيل Hampill فحاول الكشف عن الأبعاد والخصائص التي يمكن على أساسها تحديد ما إذا كان وضع جماعة عمل معينة ملائما لتمكين القائد من التفاعل معها، وأهم هذه الأبعاد والخصائص نذكر:[1]

[1] علوي عبد الله الطاهر، الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي،دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2007،ص99-100.

ـ حجم المجموعة العاملة: أي عدد موظفيها ومرونتها ومدى استقرارها ومدى التشابه بين أفرادها من حيث سنهم ومستواهم العلمي، وخلفيتهم الاجتماعية والقيم التي تحكمهم، فقد كشف أن للدوافع الأساسية للموظف دورا هاما في تحديد درجة تفاعله من القيادة.

ـ المناخ الاجتماعي الذي تعمل في إطاره المجموعة: إذ كلما كان المناخ مريحا خاليا من مظاهر التوتر والقلق ساعد ذلك على تعاون أفراد المجموعة في وحدة واحدة، وهذا هو العمل المنتج، وقد توصل إلي أن القائد يكون واثقا أن قراراته ستنال قبول مرؤوسيه عندما يكونون راضين عن عضويتهم في التنظيم ومرتاحين لانتمائهم إليه.

ـ درجة الألفة بين أفراد المجموعة، ومدى توافر القدرات والمهارات العالية وهذه الخصائص تبرز واضحة أثناء مناقشة موضوعات العمل، إذ أن هذه المجموعة التي تتوافر في أفرادها هذه السمات يكون لكل فرد فيها حق المناقشة في كل ما يتصل بعمل المجموعة دون خشية من إبداء الرأي.

ـ مدي الاختلاف في وجهات النظر بين أفراد المجموعة، والذي يظهر غالبا لإبداء أراء مختلفة، فالآراء المختلفة التي يبذلها أعضاء المجموعة بما تتضمنه من اقتراحات وتعليقات ومعلومات وانتقادات، لا بد أن تؤدي إلي معاونة القائد على تحقيق تفاعل أكبر مع مرؤوسيه مما يقوي الصلة بينهم ويكفل النجاح في القيادة.

مما سبق يمكن القول أن النظرية التفاعلية تفترض في القائد الناجح قدرة على تفعيل الدور القيادي لمدير المدرسة ، وإحداث التكامل مع سلوك أعضائها أو سلوك غالبيتهم، واضعا في اعتباره آمال وتطلعات أفرادها، ويتضح أهمية دور البيئة الاجتماعية في تحديد النمط القيادي الملائم، ولهذا السبب قد ينجح قائد في موقف ويفشل في موقف آخر.

ويمكن الاستنتاج من دراسة جميع النظريات السابقة في القيادة بأنه ليس هناك طريقة مثلي محددة وواضحة لقيادة الأفراد، ففي الحياة العملية نادرا ما نجد قادة ديمقراطيين مائة بالمائة، إذ أن عملية القيادة عملية معقدة نظرا لتشابك العوامل والمتغيرات التي تؤثر فيها حيث نجد أن الخبرة السابقة للقائد

والمناخ السائد أو الظروف السائدة وشخصية القائد هي من العوامل التي تتفاعل مع المتغيرات التنظيمية والبيئية، لذا نجد أن القائد الفعال هو الذي يستطيع التأثير على مرؤوسيه بشكل يزيد من دافعيتهم ويرفع من الروح المعنوية للجماعة، وعلى الرغم من ايجابيات هذه النظريات ومساهمتها الفعالة في توضيح مفهوم الدور القيادي من واقع تحليلها للأبعاد الثلاثة القائد والموقف والتابعين، فإنها لم تستطع ملاحقة التطورات الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، والتي أصبحت تشترط في القادة مجموعة من القدرات: كالقدرة على تحديد أهداف العمل الإنتاجي، والقدرة على اختيار أنسب الوسائل لتحقيق تلك الأهداف، وأخيرا القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة وهذا يتطلب بالضرورة أن يكون القائد على قدر كبير من الكفاءة.

6 _ أنماط القيادة :

مفهوم النمط القيادي:

النمط (Style):

عرفه علي وآخرون " بأنه الأسلوب الغالب الذي يمارسه القائد في تعامله أوتفاعله مع الجماعة المدركة له"[1].

النمط القيادي (Style of Leader):

فقد عرفه فيدلر بأنه " تخطيط لتركيب (بناء) حاجة الفرد ليحفز سلوكه في مواقف قيادية متنوعة"[2].

ويمكن تعريف النمط القيادي بأنه " جملة العادات والممارسات التي تصدر عن القائد أو المدير أثناء عمله بالتركيز على العمل أو العلاقات الإنسانية أو لكليهما معا بدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة للتأثير في المرؤوسين برضاهم أو بدون رضاهم ".

[1] علي شوقي وآخرون،أنماط السلوك للقادة ورؤساء الأقسام في المعاهد الفنية، مجلة تنمية الرافدين،مجلد 11،عدد 28،بغداد،1989،ص20.
[2] أبو لبدة، سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية،عمان،1979،ص36.

أنماط القيادة الإدارية:

للإدارة التربوية والقيادة الإدارية أنماط متعددة تختلف باختلاف شخصيات المديرين وتبعا لاختلاف الجماعات التي يعملون بينها، فهناك أكثر من طريقة لتصنيف أنماط القيادة، من بينها الاتجاه النظري الذي يحاول تفسير أنماط القيادة من خلال تحديد أسلوب القيادة، وسوف نتناول هذه الأنماط بشيء من التفصيل[1]:

1.6النمط القيادي الديمقراطي:

وهو في العادة قيادة جماعية، إذ يقوم التفاعل فيه على أساس التعاون والتشارك والمشاورة، وهو يتيح للجماعة فرصة مناقشة المشكلات المختلفة والاشتراك في عمليات التخطيط والتنفيذ، وبذلك لا تنحصر السلطة في يد فرد معين، ويتميز كذلك بإيمانه بقيمة الفرد واعتباره غاية في حد ذاته وبأن صالح الجماعة يتحقق بتحقيق صالح الفرد، كما يؤمن بأن كل فرد في الجماعة يستطيع أن يشترك في البناء بقدر ما أوتي من مواهب واستعدادات وذلك إذا توافرت له الفرص لتحقيق الذات، وأن النمو والتقدم يأتيان من داخل الجماعة لا من خارجها، لأن الضغط والإكراه والتسلط تحيل الطاقة البشرية إلي قوة سلبية تعوق الابتكار والتجديد، وهذا النوع من القيادة ليست سيطرة من جانب وخضوعا من الجانب الآخر ولكنه عمل مشترك يتقابل في نقطة معينة يصبح عندها دور القائد محور الجذب الذي يسير بالجماعة في تنظيم متكامل نحو أهدافها فالقائد في هذا النوع من القيادة يدرك إدراكا تاما أهداف الجماعة ولا يفرضها عليهم، كما يعرف كيف يجد الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الأهداف وهولا ينفرد بالتنظيم والتخطيط ولكنه يثير فاعلية الأفراد وايجابية تضامنهم حتى يمكن الاستفادة من المواهب والكفايات الكامنة في الجماعة.

[1] انتصار يونس، السلوك الإنساني، المكتبة الجامعية الازاريطة، الإسكندرية،دط، 2000،ص 240.

ويتجه هذا النمط إلي تعميق العلاقات الإنسانية والاعتماد عليها، باعتبار أن الإنسان أغلى قيمة يجب احترامها وتنميتها، مما يؤدى إلى الاهتمام بالعاملين والاعتراف بدورهم ومساهمتهم بالعمل وإشراكهم عند بحث المشكلات واتخاذ القرارات.

خصائص النمط القيادي الديمقراطي:

ومن خصائص هذا النمط في الإدارة المدرسية [1]:

ـ يكوّن المدير علاقات شخصية مع الهيئة التدريسية والطلبة حتى يشعر الجميع بأنه عضو منهم.

ـ يتخذ المدير قراراته بعد استشارة العاملين معه ومن خلال توفر البيانات والمعلومات ومشاركتهم بذلك.

ـ يعمل المدير على تنمية مهارات العاملين معه بشتى ومختلف أعمالهم وتطوير قابليتهم وكفاءاتهم عن طريق التجريب والبحث والابتكار.

ـ يؤمن مدير المدرسة بالعمل الجماعي التعاوني وهو يحاول أن يجعل المعلمين مجموعة متناسقة متعاونة، إيمانا منه بأن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملا ومتناسقا.

ـ يناقش المدير أسلوب العمل ككل مع العاملين معه.

ـ يستشير المدير المعلمين عند توزيع المسؤوليات عليهم.

ـ عندما ينتقد المدير أحد أفراد المجموعة يوضح أسباب ذلك .

[1] طارق عبد الحميد البدري، المرجع السابق، ص123.

مزايا النمط القيادي الديمقراطي:

يؤدى النمط الديمقراطي في الإدارة إلى[1]:

ـ تعاون العاملين فيما بينهم واحترام بعضهم للبعض الآخر.

ـ تكثر الاقتراحات البناءة التي تجد طريقها للمناقشة والتطبيق.

ـ يؤدي العاملون عملهم بجو من الحرية والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس.

ـ يقبل أفراد المجموعة أراء زملائهم ومقترحاتهم.

ـ يزداد تفاعل الهيئة التدريسية مع عملهم واندماجهم فيه.

ـ مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات تزيد من حماسهم لتنفيذ القرارات مما يسهل عمل المدير.

ـ تزداد الروح المعنوية للمعلمين والإحساس بالمسؤولية مما يدفعهم إلي أداء مهامهم على أحسن وجه.

2.6 النمط القيادي الأوتوقراطي(التسلطي):

تعني كلمة أوتوقراطي حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر وأراء ونفوذ واستبداد وسلطة شخص واحد داخل المنظمة، ويعمل المدير في هذه الإدارة على[2]:

ـ تركيز معظم السلطات في يده، والتي تشمل جميع الأمور صغيرها وكبيرها، ومن ثم يلعب المدير الدور الرئيسي بينما يكون دور المعلمين ثانويا.

ـ ضرورة طاعة جميع العاملين لأوامره وقراراته بدون مناقشة أو تردد، فالمعلم على سبيل المثال عليه التنفيذ دون إبداء الرأي أو المناقشة ومن ثم يعمل هذا المدير على الاستبداد في الرأي ويحارب الآراء الأخرى.

[1] المرجع نفسه،ص124.
[2] إسماعيل محمد دياب، المرجع السابق،ص290-293.

ـ الانفراد في اتخاذ القرارات وعدم مشاركة العاملين في العمليات الإدارية المختلفة مثل: التخطيط والتنظيم والمتابعة والإشراف،.... وغيرها. ولهذا لا يتوفر داخل المنظمة التخطيط السليم، أو التنظيم الجيد، وعلى النقيض من ذلك تظهر صور المبالغة في: عمليات التفتيش المفاجئة، وكثرة الأوامر والنواهي بسبب أو بدون سبب، وتعقب الأخطاء ولو كانت بسيطة من أجل تقرير الجزاءات وليس بهدف التوجيه.

ـ الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة للعوامل الإنسانية (مشاعر العاملين ومتطلباتهم وظروفهم وقدراتهم.....الخ). وقد يؤدي هذا النمط إلي دفع العاملين على الاهتمام بالعمل وزيادة الإنتاجية، ولكن هذا لا يمكن أن يستمر إلي فترة طويلة حيث أن الأداء قد يرتفع بدرجات متزايدة إلي حد لا يمكن بعده الاستمرار بهذا المعدل مما يؤدي بالتالي إلي تناقص الأداء.

ـ الفصل بين التخطيط والتنفيذ، فالمدير يخطط بينما يقوم المعلمون بالتنفيذ دون إبداء أي أراء أو ملاحظات.

ـ رفض المدير لمبدأ التفويض، حيث يعتقد أن هذا التفويض يمكن أن يقلل من مركزه وهيبته في المنظمة.

ـ عدم الاهتمام بالاتصالات الإدارية داخل المؤسسة وخاصة الاجتماعات المدرسية، والتي يمكن أن تعقد بصورة مفاجئة بهدف إصدار الأوامر أو إعطاء التعليمات أو التوقيع على بعض القرارات التي يصدرها، وفي هذا الاجتماع لا يسمح للأعضاء (المعلمين) بمحاولة إبداء الآراء أو مناقشة الموضوعات أو تفسيرها. لذا تكون مدة الاجتماع في الغالب قصيرة، ولا يعد له جدول أعمال مسبق ليوزع على العاملين بالمدرسة قبل موعد عقده.

ـ عدم مراعاة الفروق الفردية للمعلمين وبالتالي عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة، لذا لا يعمل هذا المدير على احترام شخصية المعلم والتلميذ كأفراد لهم أراء وميول وقدرات داخل المدرسة.

ـ التطبيق الحرفي للوائح والقوانين بعد تفسيرها من وجهة نظره بدون مراعاة لأية أراء أخرى، بل أكثر من ذلك لا يقبل أي تفسيرات للقوانين واللوائح والقرارات الخاصة بالمنظمة للعمل غير تفسيره الشخصي فقط.

ـ محاولة إيجاد بعض عوامل الفرقة والشقاق والصراع بين العاملين بعضهم ببعض، ظنا منه أن هذا يمكن أن يساعده على ظهور أخطاء كل فريق منهم من خلال اتهامات كل فريق لآخر، ويعتقد أن هذا يساعد بالتالي على قيادة الفريقين بسهولة بعد التعرف على عيوب وأخطاء كل منهم، فهؤلاء المديرون توجد لديهم فكرة خاطئة مؤداها:

لا يمكن السيطرة على العاملين بالمؤسسة إلا بعد التعرف على أخطائهم وحفظها لديه كمصدر من مصادر التهديد لكي يستخدمها عند الحاجة إليها مستقبلا، أو طبقا للفكرة الخاطئة التي تبين أنه:

لا يمكن التعرف على حقيقة الأمور أو كشفها من جهة، ولا يمكن إجبار العاملين على العمل وتنفيذ الأهداف المرغوبة للمنظمة من جهة أخرى، ما لم يوجد بعض أنواع الصراع القوي والتنافس الشديد بين العاملين وبعضهم البعض.

خصائص النمط القيادي الأوتوقراطي:

أغلبية المختصين والباحثين في هذا المجال يستعملون المفاهيم المعرّفة من طرف Kurt lewin وتلاميذه.

يرى Lippit et white أن القائد الأوتوقراطي يحدد من خلال سلوكاته التي تتميز ب[1]:

ـ كل الأعمال المسطرة تتوقف على القائد.

ـ القائد هو الذي يقرر التقنيات والأعمال.

ـ القائد يأمر مرؤوسيه: ماذا يعملون؟ كيف يعملون؟ بماذا يعملون؟.

[1] Roger Daval،Traite de la psychologie sociale،puf ،2edition، paris، 1970،p 237.

ـ القائد يميل لأن يكون خصوصيا في انتقاداته لعمل كل شخص أثناء بقائه ضمن مجال المشاركة الفعالة للجماعة.

ومن بين مجموعة الخصائص المميزة لرجال الإدارة ذوي الميول الأوتوقراطية نذكر[1]:

- قوة الشخصية وخاصة في استخدام السلطة للتحكم ولتهديد العاملين فقط.

- حب التحكم والسيطرة على جميع الأمور الإدارية وبالتالي سلب الكثير من حقوق وواجبات ومسئوليات الآخرين.

- عدم تقبلهم النقد حتى ولو كان نقدا بناءا.

- حب المظهرية في جميع المواقف وفي كل مكان، أي حب الذات والغلو في المظاهر الشكلية ولو على حساب الأهداف الأساسية للعمل.

- عدم التراجع في قراراتهم حتى ولو أدركوا أنها غير سليمة قبل التطبيق أو بعده.

- التفرقة في المعاملة بين العاملين بالمدرسة، حيث يحصل من يوافق على أرائهم من العاملين على جميع المزايا والحوافز، بينما يحظى من يعارضهم بعدم الاهتمام وأحيانا كثيرة باستخدام بعض أنواع العقاب والتهديدات المختلفة مثل الخصم من المرتب، وعدم الترقية.

ومما سبق يتضح أن هذا النمط من أنماط الإدارة لا يساعد فقط على انتشار العلاقات السلبية داخل العمل، ولكنه يؤدى أيضا إلي ظهور الانقسامات بين العاملين داخل المنظمة.

عيوب النمط القيادي الأوتوقراطي:

يمكن تحديد الآثار المترتبة والمصاحبة لهيمنة النمط الأوتوقراطي في مايلي:

ـ محاولة أغلبية أعضاء الجماعة السيطرة على زملائهم وعدم صبرهم على بعضهم البعض.

ـ محاولة بعض أفراد الجماعة الحصول على اهتمام خاص من القائد والتقرب إليه بطريقة مستترة والتسلل على أكتاف الآخرين.

[1] إسماعيل محمد دياب، المرجع السابق،ص293-294.

ـ كثرة الدس والوشاية والتكتلات والمشاحنات.

ـ إشاعة الكراهية بين أفراد الجماعة والنقد اللاذع للزملاء.

ـ قتل الاقتراحات البناءة.

ـ عدم قبول أراء الزملاء.

ـ تفكك أفراد الجماعة والعمل في جو يسوده الخوف والقلق.

بعض أوجه النقد التي توجه للنمط الأوتوقراطي:

كانت الإدارة المدرسية منذ نشأة علم الإدارة المدرسية، تتميز بالممارسات الاستبدادية، ويتأتي ذلك إلي قيام مديري المدارس باعتبار أنفسهم هم الخبراء في كل شيء عن إدارة المدرسة من جهة، ويعرفون أفضل الإجابات لمشكلات التعليم من جهة أخرى. ولذلك كانت تساؤلات واستفسارات العديد من الناس عن مدي ملائمة الاستبداد في مجال الإدارة المدرسية، لذلك ظهرت ثورة ضد الإدارة المدرسية المستبدة مع بداية ظهور نظريات العلاقات الإنسانية من جهة، وبداية الاهتمام المتزايد بالفلسفة الديمقراطية من جهة أخري، ومن بين أوجه النقد الشائع الموجه لهذا النمط القيادي في الإدارة المدرسية ما يلي[1]:

ـ تتعارض نظام إدارة نظام المدرسة مع النظم الديمقراطية تماما.

ـ هناك حد فاصل بين التخطيط والأداء في المدارس المستبدة.

ـ هناك تذمر من العاملين نحو الوصول إلي أداء فوق المتوسط والمعتاد وليس أقل من المعتاد.

ـ الإشراف في المدارس ديكتاتوري.

ـ يشغل المعلم مكانة ثانوية في المدرسة.

ـ هناك اعتداء كبير على شخصية المدرس في هذه المدارس.

[1] إسماعيل محمد دياب، المرجع السابق،ص299.

3.6 النمط القيادي التسيبي(الفوضوي):

وهو القيادة الفوضوية أو قيادة عدم التدخل فيتميز سلوك القائد بعدم التدخل في مجريات الأمور فهو يترك للتابعين الحبل على الغارب، حيث يقوم بتوصيل المعلومات إلي التابعين ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف ومبعث ذلك قد يكون عدم قدرة القائد على اتخاذ القرار أو عدم المعرفة، فهو يترك المؤسسة بدون توجيه فيشعر العاملين بالضياع والإحباط وعدم الاحترام لشخصية القائد، فهي أقل الأنماط القيادية فعالية[1].

ويتصف سلوك المدير في هذا النمط من الإدارة عادة بما يلي[2]:

- يترك المدير في هذا النمط الحرية للمرؤوسين لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لانجاز العمل.

- لا يحاول المدير أن ينظم ويرتب ويخطط سير العمل في المدرسة.

- يعتمد المدير المتساهل اعتمادا كليا على المعلمين في إنجاز الأعمال دون توجيه منه أو اشتراك شخصي في وضع الحلول.

- يميل المدير في هذا النوع من الأنماط القيادية إلي تفويض بعض سلطاته لمساعديه ومعاونيه، ويسند الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة.

- يكون المدير المتساهل غير قادر على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بحكمة وموضوعية.

ويؤدى هذا النمط من الإدارة التربوية إلي:

- كثرة المناقشات التي لا تنتهي في الغالب إلي رأي قاطع وواضح.

- يفقد المدير السيطرة على العاملين معه.

- شعور العاملين بعدم القدرة على التصرف والضياع بسبب غياب عاملي التوجيه والرقابة.

[1] معن محمود عياصرة، المرجع السابق،ص154.
[2] طارق عبد الحميد البدري، المرجع السابق،ص 124-125.

– عدم توافر الدافعية ودرجة الحماس الحقيقة للعمل، مما يؤدي إلي عدم الاكتراث بحسن سير العملية التربوية في المدرسة.

– تبرم العاملين وتهربهم من تحمل أي مسؤولية.

– التهور في تقديم الاقتراحات.

– الإخفاق في متابعة تنفيذ معظم القرارات.

خصائص النمط القيادي التسيبي:

يتميز النمط القيادي التسيبي بمجموعة من الخصائص أهمها[1]:

– يمنح أكبر قدر من التحرر والحرية الكاملة للأعضاء في اتخاذ القرارات سواء كانت فردية أو جماعية والتصرف والحركة بكل حرية دون أن يساهم مساهمة فعالة.

– يترك لمعاونيه كل سلطاته، وأن يفعلوا ما يشاءوا في جميع شؤون المؤسسة التي يعملون فيها فهو يتنازل عن حقه في اتخاذ القرار ويصبح بحكم المستشار للجماعة.

– يقوم بتوصيل المعلومات إلي أفراد مجموعته ويترك لهم مطلق الحرية في التعرف دون أي تدخل منه.

– يعتقد أن المرؤوسين يقودون أنفسهم وهذا اعتقاد خاطئ، فعندما تتعرض الجماعة لمشكلة في مجال العمل ولا تجد التوجيه الفعال يقلب المرؤوس على القائد ويتولد العداء بينهما ويسود القلق والتوتر جو العمل.

– ليس لديه سياسات محددة أو إجراءات فحسب بل وقد لا تكون هناك أهداف أمام الجماعة يعمل الأفراد للوصول إليها وتحقيقها.

– يفقد مقومات القيادة الفعالة نظرا لتخليه عن المسؤولية في اتخاذ القرارات فهو لا يقدم إسهاما للجماعة لدرجة الفاعلية.

– ينحصر الاتصال بين القائد والأعضاء في أضيق نطاق ممكن.

[1] محمد حسنين العجمي، المرجع السابق،ص47-48.

عيوب النمط القيادي التسيبي:

ولعل أهم الآثار المترتبة والمصاحبة لهيمنة النمط التسيبي على العاملين تتمثل في[1]:

_ تفكك الجماعة طالما أن الروابط بين الأفراد قد انعدمت تماما.

_ ازدواجية الجهود وإضاعة الكثير من الوقت وإهداره.

_ عدم وجود حماسة حقيقية للعمل وإخفاق في تعبئة طاقة كبيرة وإهمالهم عملهم.

المميزات	الأسلوب الديمقراطي	الأسلوب الأوتوقراطي	الأسلوب التسيبي
أخذ القرارات	بطئ ومكلف	بسرعة	سريع
التعامل مع الطوارئ	ضعيف	ممتاز	لا يمكن التنبؤ به
التناسق بين الأفعال	بطئ	سهل	بطئ وصعب
الإبداع	مرتفع قليلا	يعتمد على القائد	مرتفع جدا
إحداث التغيير التنظيمي	صعب وبطئ حدوثه	يتم بسرعة	صعب وبطئ حدوثه
تدعيم أداء المهام	نعم	لا	لا يمكن التنبؤ به
تدعيم فريق العمل	سيزداد	لا	ممكن أن يزداد وينخفض
رضا العمال	ميل إلي الارتفاع	سيقل على المدى الطويل	قد يكون مرتفعا أو منخفضا

الجدول رقم 02: مقارنة بين أساليب القيادة.

[1]محمد حسنين العجمي، المرجع السابق،ص 48.

الفروق الممكن ملاحظتها في هذه الأنواع الثلاثة من الإدارات ليست نوعية الفريق المسيّر، ولكن مجالات تدخل كل إدارة، وفي مجال التطبيق يأخذ بعين الاعتبار محتوي العلاقات الاجتماعية والسياسية التي يتفاعل فيها بشكل واضح مدير المؤسسة[1].

أمّا أهم ما يستفيده المشتغلون بحقل التربية والتعليم من أنماط القيادة [2]:

ـ أن القيادة الديمقراطية في المجال التعليمي هي أقدر القيادات التي تحقق أهداف المؤسسة لقربها من نفوس العاملين في هذه المؤسسة .

ـ أن القائد الديمقراطي المؤهل والمدرب هو أكفأ من غيره في توجيه الجماعة التي يقودها توجيها تعاونيا لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع.

ـ لا تعني عملية القيادة بتوجيه مجموعة بل تعني قيام القائد أو أحد أفراد المجموعة بالاشتراك في هذا التوجيه.

ـ القيادة سلوك مكتسب عن طريق التعلم والممارسة الملائمة.

ـ تتطلب القيادة من القائد أن يكون متزنا، مهتما بمظهره متحليا بالقيم الفاضلة والأخلاق الكريمة.

ـ القائد اللبق هو الذي يتجنب صياغة الأمر مهما كانت أهمية الموضوع المتصل بأوامره ولكنه يستخدم الألفاظ والكلمات التي تشعر الجماعة بزمالته.

ـ قد يجمع القائد بين أكثر من نمط ولكن مع هذا يغلب عليه نمط معين يصنف على أساسه، وهذا يعني أن أنماط القيادة قد تتداخل إذ ليس هناك حدود فاصلة بينهما.

[1] Olivier cousin،L'éficacité des collèges sociologie de l'éffet établissement، puf،1ere édition،paris، 1998.p132.
[2] محمد حسنين العجمي، المرجع السابق، ص 51-53.

خلاصة:

مما سبق يتضح أن هذه الأنماط الخاصة بالقيادة يمكننا أن نستفيد منها للتعرف على القادة والتركيز على القيادة الايجابية التي لها تأثير في حث الناس على بذل الجهد لتحسين المجتمع، ومن الملاحظ أيضا أن أنماط القيادة والأبحاث المتعلقة بها تؤكد على المفاهيم المرتبطة بالموقف وأهميته من أجل تكوين قائد تربوي له دور فعال في مجال التربية والإدارة، فيري فيدلر Fedler أن أسلوب أو مدخل الاحتمالات (نظرية الموقف) تعتمد أساسا على الموقف وتعتمد على مدي فهم العلاقات المتداخلة داخل المدرسة ويؤكد أنه لا توجد طريقة أفضل من الأخرى في إدارة المدرسة وأنها تعتمد على الموقف، وفي ضوء هذا المفهوم المتعلق بالموقف يستطيع القائد أن يختار أي نوع من أنواع القيادة أنسب وأفضل وبالتالي يمكنه ذلك في إدارة وتنظيم مدرسته في ضوء السمات الشخصية للعاملين معه ودوافعهم وحاجاتهم وأيضا سماته الشخصية والبيئة المحيطة به والخصائص العامة للمدرسة.

فالتجارب التي أجريت على أنماط القيادة كثيرة وخصوصا على الأنماط الثلاثة الديمقراطية والأوتوقراطية والتسيبية، فالجماعة الديمقراطية قد يبدو إنتاجها في أول الأمر أقل من الجماعة الديكتاتورية غير أنه لا يلبث أن يزيد ويتفوق عليه نتيجة للتعاون بين الأفراد، حتى في حالة غياب القائد ونتيجة لتكوين صداقات وعلاقات إنسانية طيبة بين الأعضاء والقائد، وتوضح التجارب أيضا بأن النمط الديمقراطي في القيادة هو أحسن الأساليب التي يمكن أن تساعد أي جماعة على تحقيق ما تصبوا إليه من أهداف، وإن كان بعض الباحثين يخالفون هذا الرأي مدعمين وجهة نظرهم بأن القيادة موقفية والأسلوب المستخدم في قيادة الجماعة يرتبط بظروفها وحالتها الثقافية والاجتماعية وخبراتها السابقة وسن أفرادها.

الفصل الثاني: دافعية الانجاز

تمهيد

1- تعريف الدافعية

2- طبيعة الدافعية

3- المصطلحات ذات العلاقة

4- تعريف دافعية الانجاز

5- وظائف الدافعية

6- أنواع الدوافع

7- دافعية المعلمين نحو مهنتهم

8- نظريات الدافعية

1_ تعريف الدافعية:

تؤكد معظم تعاريف الدافعية على أنها قوة محركة للسلوك تعمل على إثارته وتوجيهه ومده بالطاقة ريثما يتحقق الهدف المرتبط بها أو إشباع الحاجة التي تثيرها، وفيما يلي عرض لبعض تعاريف الدافعية:

يري أتكنسون Atkinson :أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصي جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين[1].

وعرف موريه (Murray) الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك[2].

ويعرفها الترتوري بأنها:" مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل"[3].

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

ويشير تعبير الدافعية إلي معنيين مختلفين لكن مرتبطين، فبالنسبة للفرد يمثل الدافع حالة داخلية أو محرك داخلي يدفعه ليسعى أن يسلك باتجاه تحقيق الأهداف، سواء كانت أهدافه أو أهداف المنظمة، وكلما زادت الدافعية زاد تكريسه لجهده وزادت كثافة هذا الجهد ومثابرة الفرد على بذله، وبالنسبة

[1] ثائر غباري، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008،ص274.
[2] وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،1999،ص95.
[3] ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2008،ص16.
[4] أحمد بلقيس،توفيق مرعي، الميسر في علم النفس، دار الفرقان،الأردن،ط2،1996،ص84.

للمدير فالدافعية تمثل عملية حفز للعاملين والمديرين على السعي لبلوغ الأهداف من خلال أداء مثمر ومحسن، وذلك بالتلويح للفرد أو الجماعة بحافز مرغوب أو أكثر لإشباع حاجة غير مشبعة أو أكثر[1].

2_ طبيعة الدافعية:

للتعريف أكثر بطبيعة الدافعية كقوة نفسية أو بيولوجية تستثار داخليا أو خارجيا، علينا أن نتعرف بشيء من الاختصار على علاقة الدافعية بالطاقة، وعلاقة الدافعية بالانفعال، وعلاقة الدافعية بالاستثارة أو التنشيط، لعل في ذلك مزيدا من الإحاطة بجوانب الدافعية وطبيعتها[2].

2_1 الدافعية والطاقة:

إن الدافعية ليست قوة غامضة وغير معروفة المصدر، والطاقة تعبر عن نفسها داخل الإنسان في صورة نشاط، بمعنى أن الطاقة قوة كامنة في الكائن الحي، فإذا حدثت استثارة للدافع فإن ذلك يطلق الطاقة من مكمنها سواء أكانت طاقة حركية أم عقلية أم عصبية.

معنى ذلك أن الدافع يمثل نشاطا لطاقة معينة، وكلما زاد إلحاح الحاجة التي تتطلب الإشباع زادت قوة النشاط، ذلك الذي وقوده الطاقة التي تنشط على الصورة الملائمة لطبيعة الحاجة ونوع الدافع.

والاستثارة الخارجية تتطلب ظروفا داخلية ملائمة لخروج الطاقة، ومن ثم يحدث النشاط الموجه نحو إشباع الحاجة المناسبة.

ويعرض جابر عبد الحميد منحى "كيرت ليفين" المتعلق بهذا المجال، حيث يرى ليفين أن ما يوجه الطاقة هو أن ازدياد التوتر في جزء معين من النظام الحيوي للشخص أكثر من بقية الأجزاء، يؤدي إلي عدم التوازن، وهنا يحاول النظام توزيع التوتر بين أجزائه المختلفة فتتولد طاقة نفسية، وحين ينجح النظام في استعادة التوازن، أي يتساوى التوتر داخل النظام في أجزائه المختلفة، يتوقف تولد الطاقة ويركن النظام إلي الراحة. ويذكر ليفين أن ما يساعد هذه الحركة بين التوتر والتوازن هو أن التوتر له

[1] أحمد سيد مصطفي، إدارة السلوك التنظيمي،د.ن،د.س،ص145.
[2] حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1،2004، ص14-15.

خاصيتان هامتان هما: الميل للتوزيع، والميل لإحداث ضغط على حدود النظام وحدود المنطقة المركز فيها التوتر بالذات.

2_2 الدافعية والانفعال:

تمثل الانفعالات وكذلك العواطف جانبا مهما من جوانب البناء النفسي بصفة عامة، والبناء الدافعي للإنسان بصفة خاصة. ويمكن القول أن الإنسان بدون الانفعالات أو العواطف تكون حياته جامدة ونمطية، بل إن هناك من البشر من لا يكون انفعالهم في الوقت المناسب أو بالقدر المطلوب أو تكون عواطفهم غير معبر عنها بالطريقة المناسبة للموقف، فيوصفون بالجمود الانفعالي أو بانعدام المشاعر، لذا فإن الانفعال والعاطفة في الإنسان هما وقود الحركة والحيوية فيه.

والانفعال يمثل خبرة شعورية يمر بها الإنسان في موقف ما، وهي تعبر عن الجانب الوجداني ممثلا في الفرح أو الحزن، في لذة أو ألم، في غضب أو هدوء.

وليست الانفعالات أو العواطف في الإنسان مجرد مشاعر أو إحساسات أو حتى متغيرات وجدانية فقط، بل إن كل منهما يعطي الشخصية طابعها الخاص المميز، كما أن لها تأثيرها المباشر على العمليات العقلية المعرفية للإنسان، وعلى تحريك سلوكه أو توجيهه على نحو ما، في الوقت الذي تنعكس فيه آثارهما على المظاهر الفسيولوجية والاجتماعية للإنسان.

من هنا يمكن القول أن كلا من الانفعال والعاطفة يمثل الشحنة الموجهة للدافع والمصاحبة له، فضلا عن كونهما يمثلان مستوي أكثر تعقيدا من الدوافع، لذا ينظر إليهما كتنظيم للدوافع، ويستثار الانفعال أو العاطفة بأنماط المثيرات الفطرية، كما أنهما يستثاران بالمثيرات المتعلمة ومواقف الإنسان الاجتماعية.

من جهة أخرى فإنه من الصعب فصل الانفعال عن طبيعته الدافعة للسلوك، فالانفعال قوة دافعة، في الوقت الذي فيه يصاحب الدوافع ويوجهها، فدافع الجوع كأي دافع في زيادته يزيد من توتر

الإنسان فيختل التوازن النفسي إلي حد ما، بعد اختلال التوازن الفسيولوجي، وتلك حالة وجدانية غير سارة، وبقدر الانفعال الذي يصاحبه، وفي ضوء المعايير التي تعلم الإنسان في ضوئها كيف يحصل على الطعام وأسلوب تناوله، يكون سبيل وأسلوب إشباع هذا الدافع.

2_3 الدافعية والاستثارة:

أصبح هناك اتفاق بين المنظرين في مجال علم النفس أن أداء الإنسان لعمله بكفاءة يتعلق بمستوي أمثل من الاستثارة الحسية تجعله يشعر بحالة من الرضا والإقبال على العمل، وليس في صالح الأداء أن تنخفض الاستثارة عن هذا المستوي أو أن تعلو، ففي الحالتين إعاقة للأداء.

أيضا هناك اتفاق على أن المستوى الأمثل للاستثارة الحسية يتوقف على مستوي صعوبة العمل وطبيعة المهمة التي يؤديها الإنسان، من هنا فإن المستوي الأمثل للاستثارة الحسية يعتبر عاملا مهما في إثارة الدافع والوصول به إلي مستوى الإشباع المناسب، وان انخفاض هذه الاستثارة أو ارتفاعها يعتبر معوقا لوصول الدافعية إلي حد الإشباع على النحو الملائم.

وقد توج كل من يركس Yerkes وددسون Dodson هذه العلاقة في قانونهما المعروف، حيث يريان أن الإنسان يؤدى الأعمال البسيطة جدا بكفاءة إذا كان مستوى استثارته الحسية مرتفعا نسبيا، ويؤدى الأعمال الصعبة بكفاءة إذا كان مستوى استثارته الحسية أقل نسبيا.

3 _ المصطلحات ذات العلاقة:

بعد تعرفنا على الملامح الأساسية لمفهوم الدافعية أو السلوك المدفوع، يبقى أن نميز بين مفهوم الدافعية وغيره من المفاهيم الأخرى وثيقة الصلة به ومن بينها:

الدافع والحافز والباعث والحاجة والرغبة[1]:

[1] خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب،ط1،2001،ص68-69.

الدافع هو كل ما يدفع السلوك، فهو قوة محركة وموجهة تدفع السلوك حركيا كان أم ذهنيا، وإذا أعيق الدافع عن بلوغ هدفه ظلّ الفرد في حالة توتر واضطراب.

والدافع هو استعداد ذو وجهين: وجه داخلي محرك، ووجه خارجي.

فالوجه الداخلي هو الحافز Drive الذي لا يعدو أن يكون حالة من التوتر تولد نزوعا من النشاط بحثا عما يرضي الدافع، فالشعور بالجوع أو العطش أو الجنس هي حوافز. فالدوافع هنا تعبر عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير على الحاجات البيولوجية فقط.

أما **الباعث** Incentive فهو يتعلق بالوجه الخارجي للدافع، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، والمكافأة المادية والمعنوية تعتبر باعث يستجيب له مختلف الأفراد، وقد تكون البواعث إيجابية كأنواع الثواب المختلفة، وقد تكون سلبية تحمل الأفراد على تجنبها والابتعاد عنها كأنواع الردع والعقاب.

أما **الحاجة** Need فهي حالة من الحرمان أو النقص أو الافتقار من شيء معين يصحبه اضطراب جسمي أو نفسي يثير نوعا من التوتر وذلك نتيجة نقص يمس الجوانب البيولوجية كحاجة الجائع إلي الطعام، أو افتقار وحاجة لجوانب نفسية كخوف الفرد وحاجته للأمن أو حاجته للانتماء، وعند زوال النقص وإشباع الحاجة للطعام أو الحاجة للأمن يزول الاضطراب والتوتر ويستعيد الفرد توازنه.

أما **الرغبة** Desire فهي شعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء (عدم وجود توتر في الرغبة)، فالرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة، فالرغبة تستهدف اللذة والحاجة تستهدف تجنب الألم.

4_ أنواع الدوافع:

عندما ندرس سلوك الكائن الحي نحاول تقسيم ما نقوم بدراسته إلي أجزاء، وفي الحقيقة أن الجوانب السيكولوجية متداخلة ومتشابكة ترتبط ببعضها في علاقات متفاعلة، فالإنسان وحدة متكاملة لا تقبل التقسيم، ولذا صنفت الدوافع لكي تتناسب مع أنواع السلوك المختلفة إلى عدة تقسيمات من بينها[1]:

4_1 الدوافع الفطرية:

الدوافع الفطرية هي مجموعة من الدوافع يشترك فيها الإنسان مع الحيوان، ويولد الكائن الحي مزودا بها عن طريق العوامل الوراثية، وهذه الدوافع لا تحتاج إلي اكتساب أو تعلم فهي ترتبط بالعوامل الوراثية وحاجات الجسم الفيزيولوجية والنفسية والتي يحتاجها لكي يعيش ويحفظ نوعه ويتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويمكن هذه الحاجات فيما يلي:

_ حاجات تكفل الفرد لاستمرار حياته وبقائه مثل: الحاجة إلي الطعام والماء والهواء والنوم والراحة وعمليات الإخراج والاحتفاظ بدرجة حرارة مناسبة....

_ حاجات تحفظ بقاء نوع الكائن الحي وحمايته من الانقراض مثل: الدوافع الجنسية ودوافع الأمومة....

_ الحاجة إلي استطلاع البيئة وهي دوافع لا يستغني عنها الكائن الحي، فهو يستطلع على ما يحيط به لتجنب ما يؤذيه أو يسبب له ألما.

[1] خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، دار الكتب، مركز الإسكندرية للتوزيع،ط1، مصر،2001،ص71.

4_2 الدوافع الاجتماعية أو المكتسبة:

وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد من خبراته وتعلمه، المقصود وغير المقصود خلال تفاعله الاجتماعي مع البيئة التي يعيش فيها، والدوافع الاجتماعية متعددة لا حصر لها وتبدو في حاجات الفرد النفسية الأساسية مثل[1]:

- الحاجة إلي الحب
- الحاجة إلي الأمن والتقدير
- الحاجة إلي الانتماء
- الحاجة إلي النجاح

وتبدو أيضا في الاتجاهات والعواطف مثل: الاتجاهات نحو طبقة العمال أو نحو الأجانب أو رجال الدين ومثل عاطفة حب الوطن، أو حب أفراد الأسرة والأصدقاء، وتبدو أيضا في الميول مثل: الميل إلي القراءة أو التمثيل أو الموسيقي، وكذلك تشمل العادات المتنوعة، إذ من المعروف أن الدوافع الاجتماعية ينفرد بها الكائن الحي (الإنسان) دون الحيوان.

وهناك من العلماء من يجمع إلي أن أشهر أنواع هذه الدوافع هي[2]:

أولا:الدافع الداخلي:

القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز والثواب في العمل نفسه أو في النشاط نفسه.

ويعتبر هذا النوع من المعززات أو الدوافع أفضل من الدوافع الخارجية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، ومن الأمثلة عن الدوافع الداخلية: الارتباط بين الموضوع والحاجات لدى المتعلم والانسجام بين

[1] خليل ميخائيل معوض،المرجع السابق،ص83.
[2] المرجع نفسه،ص65.

طريقة تعلم الموضوع (النشاط) أو محتواه، وبين ميول المتعلم واتجاهاته وقيمة الموضوع وأهميته بالنسبة لحاجات المتعلم وحياته.

ثانيا: الدافع الخارجي:

هي تلك القوة الموجودة خارج العمل أو النشاط أو الموضوع ولا علاقة تربطها به، لا من حيث الهدف أو الطريقة أو القيمة الذاتية، وتستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل أو الموضوعات المختلفة وتحفزهم للقيام به كالعلامات وعبارات التقدير والجوائز المادية ونيل الرضا الخارجي.

5 _ وظائف الدافعية:

عموما يمكن أن تؤدى الدافعية عدد من الوظائف يمكن تلخيصها على النحو التالي[1]:

_ إثارة أو توليد سلوك وتحريكه.

_ توجيه السلوك نحو المصدر الذي يحقق الهدف أو إشباع الحاجة.

_ الحفاظ على ديمومة السلوك ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق الهدف أو إشباع الحاجة.

_ تساعد في تحديد واختيار الوسائل والأساليب التي تعين في تحقيق الهدف.

كما استخلص الدارسون للدافعية ومن بينهم عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي أن للدوافع وظائف أساسية ثلاث[2]:

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

[1] عماد عبد الرحيم الزغول،سيكولوجية التدريس الصفي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،ط1،2007،ص97.
[2] عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان،ط1،2000،ص126.

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

ـ المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطا حتى يتم إشباع الحاجة.

6_ تعريف دافعية الانجاز:

يرجع الفضل في تحديد مفهوم الدافع للإنجاز وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه إلي موراي Morray عام 1938 غير أن هذا المفهوم قد أخذ في الذيوع والانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة والمتنوعة التي قام بها ماكليلاند واتكنسون Macclland § Atkinson وعدد كبير من الدارسين منذ عام 1953 إلي الآن. ويلاحظ أن ماكليلاند قد اختلف عن موراي في استخدام مصطلح دافع الانجاز بدلا من مصطلح حاجة الانجاز، ولكن لم يختلف مفهوم الدافع إلي الانجاز عند ماكليلاند عما يقصده موراي بمفهوم الحاجة للانجاز، بل إن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم مصطلح موراي ذاته للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم الدافع للانجاز.

يعرف فاروق عبد الفتاح الدافع للانجاز بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي"[1].

وعرف أحمد عبد الخالق(1991) الدافع للانجاز بأنه الأداء على ضوء مستوي الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح[2].

[1] مجدي أحمد محمد عبد الله،السلوك الاجتماعي وديناميته، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة،ط1، 1996، ص187.
[2] عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة، دط، 2000، ص94.

ويعرفه الكتاني بأنه: "سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوي طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز"[1].

يعرف موراي Murray الحاجة للانجاز بأنها "رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية"[2].

وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يكسبون قدرا كبيرا من المال، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الانجاز هدفا شخصيا لهم، وينشأ دافع الانجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، وهذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان، ومع ذلك فإن لهذا الدافع أهمية قصوى في الارتقاء بمستوى الحياة ووصول الفرد إلي أهدافه.

أما ماكليلاند فيعرف الدافع للانجاز" بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة و بأقل جهد وأفضل نتيجة"[3].

وفي ضوء تصور اتكنسون(1964)Atkinson فإن دافعية الانجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له. ويشير هذا التصور إلي أن التوجه الانجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي [4]:

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

[1] مجدي أحمد محمد عبد الله، المرجع السابق، ص185.
[2] المرجع نفسه، ص184.
[3] المرجع نفسه، ص 184.
[4] عبد اللطيف محمد خليفة، المرجع السابق، ص91-92.

ـ توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.

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

وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للانجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الأتي:

- محاولة الوصول إلي الهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

كما عرف جولدن سون Goldenson الدافعية للانجاز بأنها تشير إلي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلي وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة[1].

ويمكن أن نستخلص من كل تلك التعاريف التي قدمت لدافعية الانجاز عددا من النقاط نوجزها فيما يلي[2] :

ـ أن الدافع للانجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها.

ـ أن الدافع للانجاز يتسم بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة – باعتباره معيارا للامتياز- بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، وتزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل ويتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف.

[1] عبد اللطيف محمد خليفة،المرجع السابق، ص94.
[2] مجدي أحمد محمد عبدا لله، المرجع السابق، ص185-186.

ـ أن الدافع للانجاز يرتبط بأهداف متجددة تتعلق بنمط الحضارة التي يعيش فيها الفرد، ولذلك نجد أن التعاريف السابقة تركز على عامل المنافسة بوصفه محددا للنشاط الانجازي، ومن ثم فإن هذا العامل يرتبط بالعوامل الحضارية.

ـ لاشك أن الدافع للانجاز يكمن وراء سلوك الإنسان، ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي يسعى إلي تحقيقه على أحسن ما يكون، مما ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه فيدفعه إلى المزيد من الأداء الناجح في أي شكل من أشكال النشاط الانجازي.

ـ أن الدافع للانجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان ويدعم من خلال استحسان المجتمع الانجازي للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك يظل ثابتا في شخصية الفرد إلي حد ما خلال مراحل عمره التالية ويكون له بمثابة قوة محركة وموجهة للسلوك في آن واحد.

ـ أن الدافع للانجاز يدفع بالفرد إلي العمل المضني والجاد لتحقيق النجاح، والأشخاص يختلفون بشكل ملحوظ في هذا الدافع، واختلافاتهم تنعكس فيما يقومون به في أية مهنة أو عمل فيه تنافس، فالأشخاص ذوو الحاجة الشديدة للانجاز يبذلون جهدا في الأعمال التي تتضمن النجاح أكبر مما يبذل أولئك الذين يتميزون بحاجة منخفضة، ولا شك أن هذه الفروق هي سبب نجاح كثير من الأشخاص فيما يقومون به.

ـ أن الدافع للانجاز يؤدى بالفرد إلي أن يحتل مكانة راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والإبداع، ولا غرور فإن من يضع الانجاز هدفا شخصيا له هو الذي يلتمس معيارا مرتفعا جدا مما يؤدى به إلي أن يحتل مكانة مرموقة في المجتمع.

ـ نستطيع أن نتصور أنه إذا كان الدافع للانجاز يتسم بالتفوق على الآخرين في مختلف المجالات التنافسية، والاستعداد للتعاون مع الآخرين من أجل أهداف كبيرة فإن هذا قد يؤدى إلي تماسك الجماعة وازدهارها.

7_ دافعية المعلمين نحو مهنتهم:

في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلي المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل، وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين من أجل أعلى مستوى من الأداء، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على انجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ولذلك أصبح من الضروري البحث عن ما يزيد دافعية المعلمين، حيث أجريت البحوث والدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلي هذه الزيادة، حيث أثبتت الدراسات أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالانجاز والاعتراف والتقدير.

وقد وظف ميلز(Mills.2001) عوامل هيرزبيرغ في الدافعية من أجل تحسين دافعية المعلمين وفيما يلي عرض لهذه العوامل[1]:

التحصيل:Achievement وهي الشعور بالانجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المعلمين بالانجاز بالأمور التالية:

_ تشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية.

_ تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الانجاز لها.

_ وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.

[1] علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، المرجع السابق، ص93-95.

الاعتراف:Recognization وهي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، ويمكن أن يتم ذلك بما يلي:

ـ إبراز جهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات.

ـ إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بأن عمله مقدر.

ـ إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة.

ـ تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.

المسؤولية:Responsibility عندما يشعر المعلم أنه مسئول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:

ـ زيادة استقلالية المعلم في القسم والقرارات المتعلقة بذلك.

ـ إعطاء المعلم مساحة للإبداع.

ـ تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.

ـ الطلب من معلمين خاصين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير .

النمو والتطور:**Development** كل شخص يجب أن ينمو ويتطور مهنيا في وظيفته ويجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم وذلك من خلال ما يلي:

ـ تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.

ـ توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقراءتها والقراءة حول وظيفتهم.

ـ إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم.

ـ تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين.

8_ نظريات الدوافع:

كان مفهوم الرجل الاقتصادي الذي يرى الأشياء المادية هي الأشياء الأساسية، مسيطرا لمدة طويلة، وهذه النظرة جاءت كإفراز لحركة الإدارة العلمية التي وضع مفهومها فريدريك تايلور F. Tailer (1947) في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تلا ذلك الجهود التي قام بها التون مايو وزملائه Elton Mayo، وذلك في تجاربهم المستمرة بمصانع هوثورن في مدينة شيكاغو في الولايات المتحدة لدراسة أسباب نقص الإنتاجية، وعلاقة الإنتاجية بظروف العمل المادية، كالأجور، وأيام العمل....

وقد أثبتت تلك البحوث عدم وجود علاقة بين كل منهما، وهذه النتيجة فتحت المجال للتوصل إلي معرفة أسباب أخرى، كعوامل محركة ودافعة للعاملين في هذه المصانع، وهي الرغبة في تكوين العلاقات غير الرسمية والانتماء إلي المنظمات، وهذا ما أطلق عليه فيما بعد حركة العلاقات الإنسانية، وظهور ما يسمي بمفهوم الرجل الاجتماعي، وبعد ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية تعددت الدراسات والبحوث في ميدان الدوافع، وبدأت تأخذ طابع النظريات والنماذج.

وقد تعددت النظريات التي جاء بها العلماء والباحثون في مجال الدافعية، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات[1]:

1.8 نظرية تدرج الحاجات في الدافعية:

تعود هذه النظرية إلي عالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو Abraham Maslw الذي وضع نظريته في الدافعية عام 1943 وتعتبر بحق من أهم الدراسات التي تصدت لدراسة موضوع دوافع السلوك البشري، وهي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة موضوع الدافعية.

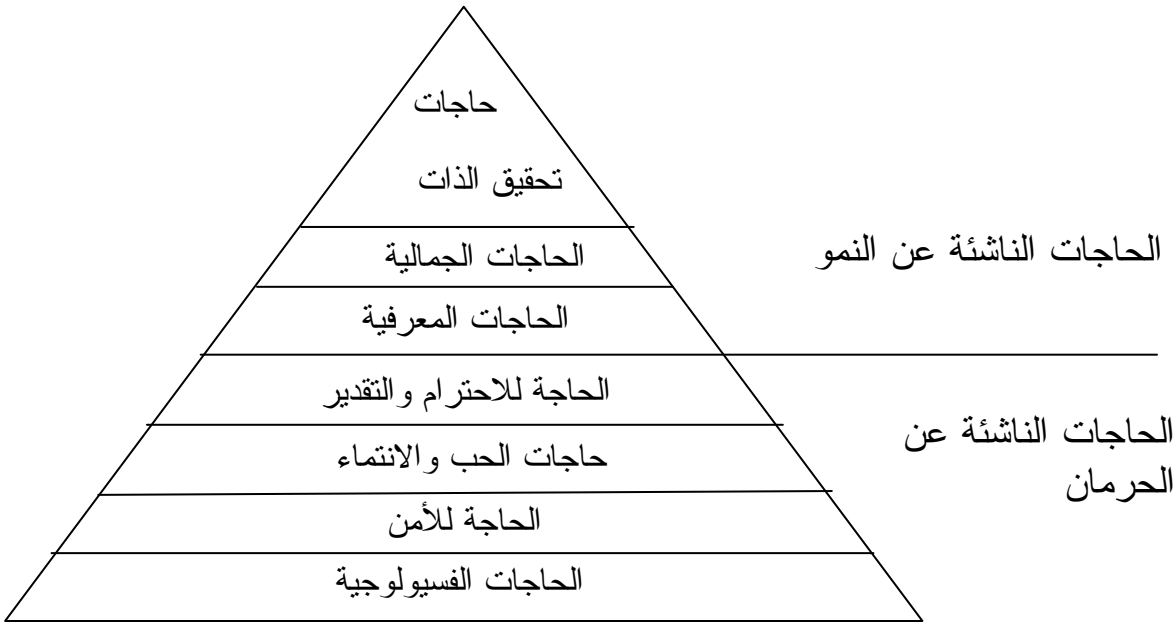
[1] علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، المرجع السابق، ص96-101.

وتعتبر نظرية ماسلو Maslow من النظريات الإنسانية التي تدور حول الفرد، والتي تعني بالمحتوي، حيث لاحظ الطبيعة المتدرجة لأهداف السلوك الإنساني، ومن ناحية أخري دافع عن مفهوم الحاجة وأكد أن دراسة الدوافع إنما تبدأ من دراسة وتفهم الحاجات الإنسانية.

تصنيف ماسلو للحاجات:

يفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوي مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدي في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. فأقوى الحاجات هي الحاجات البيولوجية ولا يسعي الفرد إلي إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، وإذا حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بنفس القوة فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها.

والشكل رقم 05: يوضح نظرية تدرج الحاجات:



1_ الحاجات الفسيولوجية: Physiological Needs

تعتبر الحاجات الفسيولوجية المحور الرئيسي الذي تنطلق منه نظرية ماسلو في الدافعية، حيث أن إشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريا للحفاظ على بقاء الفرد وكذلك للحفاظ على نوعه، وتتسم الحاجات الفيسيولوجية بكونها حاجات فطرية عامة، يشترك في الحاجة إليها جميع الأفراد باختلاف بيئاتهم وأجناسهم وأعمارهم، لأنها حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق بجسم الكائن الحي والحفاظ على توازنه، ويمكن حصر تلك الحاجات بالحاجة إلي الغذاء والماء والنوم والراحة والجنس والهواء والحرارة والسكن والملبس، وتعتبر تلك الحاجات من أكثر الحاجات إلحاحا وقوة، فعندما يحرم منها تصبح كل حاجاته الأخرى وكأنها غير موجودة، فالشخص الجائع ستتجه كل دوافعه للبحث عن الطعام والحصول عليه ويبقي كذلك حتى يجد الطعام ويأكل و حالما تشبع حاجة الطعام ستختفي الحاجة وينعدم تأثيرها على السلوك وستظهر بعد ذلك حاجاته الأخرى التي ستحتل المرتبة الأولي ولكن بقوة أقل، وهكذا فكلما تسني للفرد إشباع حاجة معينة فإنها ستهمل وتختفي وسيظهر غيرها من حاجاته الأخرى. وهذا يعني أن إشباع الفرد لحاجاته العضوية سيحرره من سيطرتها وتأثيرها على دوافعه وبالتالي على سلوكه وستمنح الفرصة لحاجات أخرى.

2_ حاجات الأمن Safty Needs

تشير هذه الحاجات إلي رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة وفي تجنب القلق والاضطراب والخوف، وحاجة الإنسان إلي الأمن قد تولد لديه نزعة الادخار مما يؤدي إلي مضاعفة الجهد. ويتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس كأفراد الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل، والذي يفتقد الشعور بالأمن لا يستطيع أن يستجيب للمواقف التي تنطوي على شيء من الخطر، بل يستجيب لها مدفوعا بما يشعر من مخاوف وعدم أمن وبالتالي يكون سلوكه قسريا.

3_ حاجات الحب والانتماء Love and Belonging Needs

ويطلق على هذه الحاجات أحيانا الحاجات الاجتماعية وتنطوي على رغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة ومع الأفراد والمجموعات العامة في حياة الفرد بخاصة، وتتبدي هذه الحاجات في الشعور الذي يعانيه الفرد لدى غياب أصدقائه أو أحبائه أو المقربين لديه. ويعتقد ماسلو أن مساهمة الفرد في الحياة الاجتماعية محددة أو مدفوعة بحاجته للحب والانتماء والتواد والتعاطف وان حالات العصيان أو التمرد بخاصة عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع مثل هذه الحاجات.

4_ حاجات التقدير واحترام الذات Esteem or Self esteem Needs

تعكس تلك الحاجات رغبة الفرد في احترام الذات أو النفس واحترام الغير له بصورة مستمرة وكذلك برغبته في احترامه للآخرين، أن هذه الحاجة تظهر رغبة الفرد في الشعور بأهميته وقيمته للآخرين، ومن ثم انتزاع اعتراف الآخرين بتلك الأهمية والقيمة بحيث يرونه كذلك ويقرون له بذلك فيمنحونه الاحترام والتقدير.

ولكن لا بد أن يستند ذلك الاحترام والتقدير على القدرات الفعلية والحقيقية التي يمتلكها الشخص، والتي تعكس إمكاناته وقدراته على الانجاز والعمل فهي السبيل لحصول الفرد على احترام الآخرين وتقديرهم، وبدونها تصبح رغبات من باب الأحلام والتمنيات.

ويمكن أن نصنف هذه الحاجات إلي نوعين: يشمل النوع الأول: حاجات الفرد إلي احترام الذات Selft respect والثقة بالنفس Selft Confidence والشعور بالكفاءة الشخصية Worth والشعور بأنه شخصية فذة فريدة Unique وامتلاك القوة والحرية والاستقلال. ويتضمن القسم الثاني حاجات الفرد في الحصول على المركزstatus والهيبة prestige والاعتبارrecognition والسمعة الطيبة reputation رغبة منه في كسب احترام وتقدير الآخرين لذاته واعترافهم بذلك. فالفرد يرغب في الوصول إلي مركز مرموق أي على مكانة عالية في البناء الاجتماعي ويعتبر قبول أعضاء الجماعة

لعضوية الفرد بمثابة منحه ووضعه في مركز معين، لذلك يسعي الفرد إلي تحقيق مكانة مرموقة أو هيبة عالية مقترنة باحتلال مركز قيادي داخل الجماعة أو المنظمة لأن ذلك سيعطيه الهيبة والقوة التي يحاول بها إشباع حاجاته في السيطرة على الغير وذلك كفيل بأن يجعله في موقع تسلط عليه الأضواء والانتباه والاهتمام من قبل أعضاء الجماعة.

5_ حاجات تحقيق الذات Self-Actualization needs

يقصد ماسلو بتحقيق الذات الاستثمار الأمثل لطاقات وإمكانيات الفرد وسلوك الفرد بصورة عفوية، كما هي حقيقته لا كما يريد الآخرون فالشخص الذي حقق ذاته يحس بتقبله ذاته كما هي، وبثقة بنفسه والسير بناء على معتقدات ثابتة يؤمن بها، ولا يعني ذلك أن من حقق ذاته يخالف الأنماط الاجتماعية أو العرف السائد إنما يسايرها إذا خالفت ما لديه من مبادئ.

ويعتبر عمل الفرد أو وظيفته المجال الأساسي لتحقيق هذه الحاجة فإن كان ذلك العمل لا يوفر أجواء ملائمة لتحقيق ذات الفرد فهذا من شأنه أن يخلق توترات نفسية لذلك تمارس عليه ضغطا مستمرا قد يؤدى به إلى الإحباط Frustration لذلك يستلزم وضع الفرد في المكان أو العمل الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته ومؤهلاته وتخصصه العلمي أو الفني أو المهني.

6_ حاجات المعرفة والفهم Needs to Know and Understand

تشير هذه الحاجات إلي الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة وتظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات. ويرى ماسلو أن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد عن غيرهم، فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات. ويلعب هذا النوع من الحاجات دورا حيويا في سلوك الأفراد الأكاديمي، لأن عملية استثارتها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

7_ الحاجات الجمالية Aesthetic Needs

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية وتتجلي لدي بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات وكذلك في نزعتهم إلي تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق، وعلى الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة يترع إلي البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا ويفضله كقيمة مطلقة ومستقلة عن أي منفعة مادية.

2.8 نظرية (X-Y) (دوجلاس ماكريجور)

لقد صنف دوجلاس ماكريجور النظريات التي تتعلق بالإنسان ودوافعه إلي نظريتين أساسيتين وهما نظرية (X) التقليدية أو السلبية، ونظرية (Y) الإيجابية[1].

أ. نظرية (X):

تقوم هذه النظرية على عدة اقتراحات حول حقيقة النفس البشرية وأن الفرد يتصف بالصفات التالية:

_ كسول بطبعه ولا يحب العمل.

_ يفتقر إلي القوة ولا يحب تحمل المسؤولية ويفضل أن يقوده الآخرين.

_ لا يهتم بحاجات وأهداف المؤسسة وإنما يفكر بنفسه فقط.

_ يقاوم التغيير.

_ ليس ذكيا، وتسهل قيادته من قبل الآخرين.

[1] محمد حمدات، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008، ص129-130.

ونتيجة لهذه الافتراضات فقد سلكت الإدارة تجاه العاملين سلوكا ينسجم مع هذه الافتراضات فسلوك المعلم أيضا اتجاه طلابه سلوكا يستند إلي هذه الافتراضات وذلك في النصف الماضي من القرن العشرين وقد كانت الإدارة مجبرة على إتباع أسلوب الإشراف المتشدد والعقاب حيث كان يعتقد أنه بدون إتباع هذه الأساليب من قبل الإدارة فإن العاملين سيقاومون كل ما يتعلق بالمؤسسة ولا يهتمون سوي بأجورهم فقط.

وقد عارض الكثيرون ممن كتبوا في مجال النظرية المنطلقات والافتراضات التي بنيت عليها نظرية (X)، فقد أكدت ماري باركر فوليت في كتاباتها على أهمية العلاقات الإنسانية في المنظمة وأهمية أن يكون العامل أو الموظف في محور خطة الإداري وتفكيره، وبين مايو أن زيادة الاهتمام بالعامل تؤدى إلي زيادة إنتاجيته. إذ أوضح أن إنتاجية العامل تتزايد طرديا مع فرص مشاركته في وضع القرارات التي تؤثر عليه، إضافة إلي دراسات هوثورن أظهرت أن الحوافز المادية ليست من العوامل الحاسمة في إثارة دافعية العاملين.

ب. نظرية (Y):

أوجد ماكريجور بديلا لنظرية (X) بافتراضاتها السابقة وأسماها نظرية (Y)، هذه النظرية خالفت الافتراضات في السلوك الإنساني الواردة في نظرية (X) ونظرت إلي الفرد نظرة إيجابية والافتراضات الأساسية التي استندت إليها نظرية (Y) هي[1]:

ـ أن طبيعة النفس الإنسانية وحاجاتها ليست ضد حاجات المؤسسة وإذا ظهر أنها كذلك فإن ذلك يعود إلي أن خبرات الأفراد السابقة في المؤسسة شكلت هذا السلوك.

ـ القدرة على تحمل المسؤولية، والقابلية لتوجيه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف المؤسسة وتحقيق النمو والتطور موجود لدى كافة الناس.

[1] محمد حمدات، المرجع السابق، ص130.

ـ لقد افترضت هذه النظرية أن للإنسان حاجات متعددة ويجب على الإدارة إيجاد المناخ الملائم لإشباعها حتى يستطيع العامل أو الموظف العمل براحة نفسية ويحقق أهدافه وأهداف المؤسسة معا، وذلك بإعطائهم الفرص وتشجيعهم وإتاحة فرص التقدم لهم.

تقود نظرية (Y) إلي مبدأ التكامل والذي يعني خلق الظروف التنظيمية التي تساعد على تحقيق الأعضاء لأهدافهم الشخصية، من خلال تركيز جهودهم على تحقيق النجاح للمنظمة. ويتفق هذا المبدأ مع مفهوم الإدارة بالأهداف، كما أكد ماكريجور على أهمية النمط القيادي، والمشاركة في الإدارة وتنمية الإدارة لصالح مبدأ التكامل. ويؤكد على أن التحفيز الحقيقي هو الذي يوائم بين حاجات الفرد العليا(تحقيق الذات) وبين أهداف المنظمة وذلك بإشراكه في اتخاذ القرارات، وتوسيع الوظيفة، إغناء العمل أي اعتماد تفويض السلطة واللامركزية.

من خلال استعراض نظريتي (X) و(Y) ومسلمات وفرضيات كل منهما يمكن القول أن الإدارة التربوية يمكن لها الاستفادة من التوجه الايجابي لمفهوم النظرية، بحيث تبتعد عن ممارسة الأفعال والسلوكات التي تعتبر أن المعلم إنسان لا يحب العمل وأنه بحاجة لمراقبة مستمرة والتشديد عليه وتوجيه العقوبة له في حالة الوقوع في الخطأ. وقد كان هذا الأسلوب فعلا يستخدم في المؤسسات التربوية، حيث كانت المؤسسة التربوية تعتمد أسلوب التفتيش والذي يعني بتصيد الأخطاء لا تصحيحها وتصويبها، وبالتالي مراقبة ومحاسبة المعلم على أي خطأ مهما كان بسيطا. أيضا كان المعلم يتبع نفس الأسلوب مع التلاميذ ويعتبر أن الأسلوب الأمثل في التدريس هو القوة والإجبار ويستخدم الضرب بكثرة كأحد وسائل التهديد والإكراه والعقاب[1].

لذا فإن الانطلاقات التي انطلقت منها نظرية (Y) تعتبر هامة جدا في مجال التربية، حيث تتيح للمعلم الفرصة الكاملة لتحمل المسؤولية اتجاه التلاميذ وتشكل لديه دافع قوي للرقابة الذاتية على أدائه وتحمل مسؤولية تعليم جيل لإخراجه بالصورة التي يرغب بها المجتمع، كما تتيح هذه النظرية الفرصة

[1] محمد حمدات، المرجع السابق، ص131.

للمعلمين والإداريين والطلبة والمؤسسة التربوية بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تهمهم من خلال المشاركة في مجالس المعلمين ومجالس الطلبة.

كما أن أسلوب الإشراف المتبع حاليا في المؤسسات التعليمية تتيح للمعلم فرصة النمو المهني وتصحيح مسيرته وتطويرها وتحقيق ذاته من خلال إشراكه في الدورات المتخصصة.

3.8 نظرية هرزبرك (نظرية العامل المزدوج)[1]:

ناقش الباحثان كاتس وكهان نظرية العامل المزدوج لهرزبرك وذكرا بأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية ماسلو في الدافعية، وقد استنتجا بأنها تفترض بأن القناعة وعدم القناعة بالعمل هما بعدين مستقلين وأن جوانب العمل التي تنتج عنها عدم القناعة تختلف عن تلك الجوانب التي تنتج عنها القناعة.

فعدم القناعة يمكن أن تسببه عوامل خارجية مثل الأجر، الإشراف، ظروف العمل وهذا ما ندعوها بالعوامل الصحية، وإزالة العامل الخارجي غير المقنع هو ليس بحد ذاته مقنعا أو مولدا للدافعية على العمل، فالقناعة والدافعية في العمل تأتي من مجموعة عوامل خارجية مثل إشباع الحاجات المتعلقة بالاعتراف بالفرد في المجتمع، الإنجاز، المسؤولية والنمو الفردي.

وقال كاتس وكهان بأن هرزبرك قد قبل بمعتقد ماسلو حول سلم تدرج الحاجات من الأدنى إلي الأعلى إلا أنه مضي وخلق نوع من المميزات النوعية بين الاثنين وأطلق عليهما أولا: "اللامقنعات" و "المقنعات" ومن ثم ثانيا "الصحيات" و "الدافعيات"

كما ذكر هرزبرك بأن الظروف المحيطة بالعمل لا يمكنها أن تعطي الفرد قناعة أساسية لأنه فقط من خلال أداء مهمة أو واجب يستطيع الفرد أن يحصل على مكافأة ذات معني، لذلك فإن نظرية العامل المزدوج لهرزبرك تشير بأن القناعة بالعمل هي وظيفة لاختبار نشاطات العمل أو محتوي العمل

[1] محمد جاسم العبيدي،المدخل إلي علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2009، ص204-206.

وهذا ما ندعوه بعوامل "الدافعيات"، إضافة إلي أن القناعة بالعمل هي وظيفة تشمل الإشراف، ظروف العمل، العاملين الآخرين وهيكل العمل العام وهذا ما ندعوه بعوامل "الصحيات".

إن هرزبرك قد نوه عن بعض العوامل وسماها ب "الدافعيات" وهي:

_ الانجاز Achievement:

الإنهاء الناجح للعمل أو الواجب، الحل للمشاكل، نتائج عمل الفرد.

_ الاعتراف بالانجاز Recognition of Achievement

عمل يشير إلي امتداح للفرد أو إصدار إشعار بتقدير هذا الانجاز.

_ العمل ذاته Work Itself

الواجبات التي تعتبر مصادر لخلق مشاعر طيبة عند الفرد وكذلك مدى المهام المناطة به.

_ المسؤولية Responsibility

هي الرقابة على عمل الفرد ذاته أو أعمال الآخرين.

_ التقدم/ التطورAdvancement

تحسن فعلي في المترلة الاجتماعية أو المنصب الوظيفي.

_ إمكانية النموPossibility for Growth

هي القدرة على النمو والتطور في المنظمة.

إن حضور أي من هذه العوامل (المقنعات) سيقنع أو يخلق الدافعية على العمل، وعلى كل حال فإن غيابها سوف لن يسبب بالضرورة خلق عدم القناعة، وهناك مجموعة أخرى من المؤثرات حول الكيفية التي ينظر بها المستخدم إلي العمل ألا وهي: اللامقنعات (العوامل الصحية) ، إن هذه العوامل

لا تخلق الدافعية وأن وجودها سوف لن يولد قناعة بالعمل لكن غيابها سوف يخلق عدم القناعة بالعمل وهي:

الإشراف- سياسة المنظمة- العلاقات الشخصية بين المنظمين- ظروف العمل الايجابية- المنزلة الاجتماعية- الرواتب- الحياة الشخصية.

4.8 نظرية الحاجة للإنجاز (ماكليلاند)[1]:

قام ماكليلاند بدراسات عديدة لدافع الانجاز وقام بإلقاء عدة محاضرات لمجموعة من أصحاب الأعمال من أجل إثارة حاجة الانجاز لديهم.

وكانت نتيجة أبحاثه أن حافز الانجاز لا يوجد إلا في 10% من مجموع سكان الولايات المتحدة رغم أن معظم الناس يدعون امتلاكه وتوصل إلي أن حاجة الانجاز تتكون من عدة عوامل منها طفولة الفرد ونشأته ونوع النشأة التي يعمل بها وقد بينت دراساته أن ذوي الانجاز العالي يتصفون بعدة خصائص:

ـ يميلون إلي المواقف التي تعطي لهم فيها المسؤولية الشخصية لحل المشاكل.

ـ يميلون إلي المخاطرة المتوسطة.

ـ يرغبون بالتغذية العكسية لإنجازاتهم.

كما اقترح ماكليلاند أربع خطوات لتنمية دوافع الإنجاز لدى الأفراد هي:

ـ أن يسعي الفرد إلي الحصول على التغذية العكسية من أجل تعزيز نجاحه ودفعه إلي نجاح أكبر.

ـ أن يتشبه الفرد بالأشخاص الذين عرفوا بإنجازاتهم العالية.

[1] محمد حمدات، المرجع السابق،ص142-144.

ـ أن يسعي الفرد إلي تعديل انطباعه عن نفسه من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص أخر بحاجة للنجاح.

ـ أن يحاول التحكم في أحلام اليقظة وأن يتحدث مع نفسه بصورة ايجابية.

هذا ويستطيع مدير المدرسة تقوية حافز الإنجاز لدى المعلمين بإعطائهم التغذية العكسية حول أعمالهم وذلك لدفعهم إلي انجاز أكبر، وأن يطرح مدير المدرسة بلباقة أمام المدرسين ويشيد ببعض الزملاء ذوي الانجازات العالية لإثارة حب التشبه لهم لدى المعلمين. كما على مدير المدرسة تقوية الصورة الايجابية لدى المعلم عن نفسه لتزداد ثقته بنفسه وبالتالي تكون دافعا له على إنجاز أعلى.

5.8 نظرية التوقع في الدافعية:

لقد أسهمت نظريات الدوافع في تعميق فهم دوافع الفرد، ولكن السلوك الإنساني أعقد من أن يكون مجرد استجابة لحاجة غير مشبعة، إذ أن حاجات الإنسان المختلفة تتنافس سعيا لتحقيق الإشباع المطلوب لكل منها، وكذلك فإن طرق إشباعها متنوعة.إذن كيف يستجيب الإنسان لحاجاته المتنافسة؟ وكيف يتم اختياره لأسلوب إشباع معين؟ إن إحدى طرق تناول هذه التساؤلات يمكن أن يتم من خلال نظرية التوقع، وتعتمد نظرية التوقع في الدافعية على مسلمات ثلاث[1]:

ـ أن الأفراد لا يستجيبون للأحداث بعد أن تقع، بل يتوقعون حصول أحداث معينة، كما يتوقعون سلوك استجابة معينة لها، وما يمكن أن تقود إليه من نتائج متنبأ بها. أي أن الإنسان نشط يتوقع الأحداث ولا يكتفي بمجرد الاستجابة لها.

ـ أن الإنسان يتعامل عادة مع بدائل السلوك الممكن وما تحتمله من نتائج بطرق وأساليب عقلانية.

ـ أن الإنسان يتعلم من خلال الخبرة، ومن خلال توقع النتائج المحتملة لبدائل التعامل مع الأحداث، وعن طريق هذا التعلم يعدل من استجاباته.

[1] هاني عبد الرحمان صالح،الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر،الأردن، ط4،2006، ص192-193.

فنظرية التوقع في الدافعية تنظر للسلوك الإنساني على أنه سلوك تعقلي يتوقع أحداثا ممكنة الوقوع ويدرك ما تحتمله من نتائج.

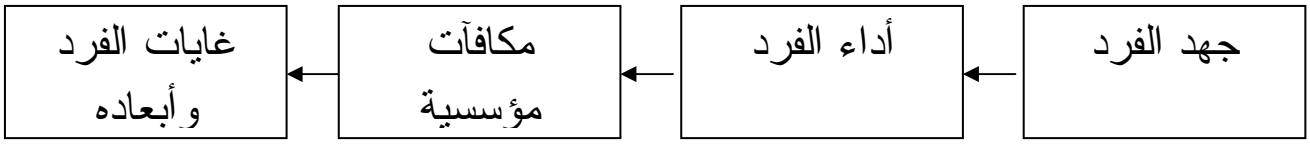
وعلى الرغم من تعدد نماذج نظرية التوقع، إلا أن من أكثرها شهرة واستخداما هو النموذج الذي طوره فروم vroom الذي تركزت أعماله بشكل خاص على دافعية العاملين في المؤسسات، وتدور أفكار هذه النظرية حول:

ـ أن الفرد يعيش دوافع بكثافات متنوعة ويعتمد ذلك على التفاعل المعقد للعلاقات بين درجة التفضيل والتوقع والفائدة المرجوة.

ـ إن الفرد سيختار سلوكا يستجيب فيه لعوامل الدافعية الأقوى.

ـ إن دافع الفرد في الاختيار من بين بدائل سبل التعامل يتأثر بالأحداث المتوقعة وبالنتائج الممكنة لبدائل سبل التعامل.

أي أن رغبة الفرد في الأداء والإنتاج في أي وقت تتأثر بأهدافه الخاصة وبإدراكه للقيمة النسبية للأداء كممر أو مدخل لتحقيق هذه الأهداف. بمعني أن بعد الإنتاجية للفرد لا يشكل غاية بحد ذاته بل هو وسيلة لغاية أخري وهي تحقيق الأهداف التي يتطلع إليها الفرد، فالفرد يبذل من الجهد ما يعتقد أنه ضروري كمتغير لتحقيق أهدافه. والشكل رقم06 هو عرض مبسط لنظرة فروم:



شكل رقم 06: نموذج مبسط لنظرية فروم

يلاحظ من الشكل أن شدة دافعية الفرد للأداء (جهد الفرد) في أي وقت يعتمد على مدى عمق قناعته بإمكانية تحقيقه لما يحاول أن يحققه، وعلى العلاقة بين الأداء في حالة قيامه به وما ستكون عليه

درجة مناسبة المكافأة وكذلك علاقتها بإشباع غاياته وأهدافه، أو بعبارة أخرى بالأهمية النسبية للأداء كمدخل لتحصيل أهداف الفرد وتطلعاته، فجهد الفرد يعتمد على قوة قناعته بأنه يستطيع تحقيق ما يحاول تحقيقه في حالة قيامه بالأداء المطلوب.

إن جوهر نظرية التوقع في الدافعية هو فهم الأهداف الفردية للعاملين، وترابط الجهد والأداء، وكذلك الأداء والمكافأة، وأخيرا ترابط المكافأة مع إشباع تطلعات الفرد وأهدافه، أي أن تكون مكافآت النظام المعين متفقة مع ما يتوقعه ويريده العامل، كما يكمن في هذه النظرية مضمون آخر يتطلب من العامل أن يكون على وعي بما هو متوقع منه وقادر على تقييم أدائه وما يترتب على هذا الأداء من نتائج[1].

بالاستناد إلي نظرية التوقع يستطيع مدير المدرسة أن يثير دافعية المعلمين للإنجاز من خلال توضيح المهام وما هو المطلوب من المعلم القيام به وتكليف المعلم بالمهمة التي يستطيع القيام بها لضمان وصول المعلم إلي الإنجاز المطلوب، كما يمكن إثارة دافعيته من خلال إعطاء المعلم المكافأة التي يستحقها وبالوقت المناسب وأن يراعي عملية العدالة في إعطاء المكافآت والابتعاد عن التحيز الشخصي.

6.8 نظرية مستوي الطموح (ليفين)

صاحب هذه النظرية هو ليفين الذي يرى أن هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، حيث يفسر الدافعية بأنها "محصلة التفاعل بين خبرات الإنجاز السابقة والهدف لتحقيق تلك الإنجازات وما يولده ذلك من مشاعر النجاح".

إذا فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المتوقع وفقا لمعرفة الفرد بمستوى انجازه السابق والفرق بين مستوى الانجاز السابق ومستوى الطموح يسمي بفرق الهدف والفرق بين مستوى الطموح ومستوى الانجاز الجديد هو فرق الانجاز وهو ما يحدد مشاعر النجاح أو الفشل.

[1] هاني عبد الرجمان صالح، المرجع السابق، ص 195.

وتفترض هذه النظرية أن فرق الهدف يميل إلي أن يكون موجبا ولذلك فإذا نجح الفرد في تحقيق فرق ايجابي في الانجاز فإن ذلك يولد لديه شعورا بالنجاح تختلف قوته حسب الزيادة الايجابية في الانجاز مما يدفعه إلي المزيد من العمل.

ويمكن إثارة دافعية المعلم من خلال هذه النظرية بتشجيعه على الانجاز لتحقيق أهدافه وطموحاته وذلك بتوفير التسهيلات له وإشراكه في القرارات الإدارية التي تهمه[1].

7.8 نظرية (Z):

تعتبر نظرية (Z) اليابانية من أهم النظريات المعاصرة في الدافعية، وتستند هذه النظرية على أسس معينة لتحقيق الدافعية من أهمها التوظيف لمدى الحياة، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، والرقابة الضمنية، والاعتبار الكلي للعامل والمسؤولية الجماعية، وضمان الترقي العادل من خلال التقييم البطئ وغير ذلك. ولا شك أن التركيز في هذه النظرية يكون على التنسيق بين العاملين والجهود الجماعية بدلا من التكنولوجيا وذلك من أجل التحسن في الإنتاجية وتحقيق الأهداف وهذا يتطلب التركيز على جميع الأسس السابقة المشار إليها من أجل تحقيق الدافعية.

ومن الباحثين الذين اهتموا بالتجربة اليابانية هو وليم اوتشي William Ouchi الذي طور نموذجا إداريا أطلق عليه نظرية (Z)، ويؤكد هذا النموذج على الاهتمامات الإنسانية للأفراد في النظم، وحتى نأخذ صورة واضحة عن نظرية Z نورد خصائصها:

_ العائلية:

ينظر إلي المؤسسة اليابانية على أساس أنها مؤسسة عائلية يتقاسم أفرادها العمل معا، ويعيشون مسراهم ومعاناهم معا، ويتصرفون وكأن الجميع ينتمون إلي عضوية عائلة واحدة، وهذا يعود إلي أن اليابان تمتاز بعلاقات أسرية موروثة، قد تعارف عليها المجتمع منذ زمن بعيد، علاقات الحب والتضامن

[1] محمد حمدات، المرجع السابق،ص144.

والتكامل والاحترام والولاء، فانعكس ذلك على احترام العمال بعضهم لبعض، واحترامهم لرؤسائهم، وتلقيهم إرشاداتهم بالرضا والتنفيذ، وقد أدى ذلك الشعور بالإدارة أن تعتبر المنظمات ومولدها كمولد طفل يحتاج إلي الرعاية والتشجيع والانتباه، وهم يعرفون حق المعرفة أن توسع المنظمة معناها بروز قدر كبير من الصعوبة للمحافظة على أواصر العلاقات العاطفية والشخصية بين الأفراد، ولذا فهم يولون ذلك بالكثير من الاهتمام للعمل الجماعي ومنمين فيه الثقة والمشاركة إلي جانب الالتزام.

_ الاستخدام طويل الأجل:

تقوم الإدارة اليابانية على درجة عالية من الاستقرار والذي مصدره ضمان الوظيفة، إذ لا تنتهي خدمة العامل الياباني إلا إذا كان السبب جسيما، ويعتبر العامل الياباني أن عمله هو حياته، ولذلك فهو يري الاستمرار فيه ما دام قادرا على العمل، وبذلك يسود المؤسسة اليابانية إحساس وفهم ضمني باستمرارية علاقة العامل بمؤسسته وبأبدية هذه العلاقة، وهي علاقة مستمرة ما دام العامل قادرا على العمل.

_ جماعية صنع القرار:

يميل اليابانيون إلي الرغبة في المشاركة في صنع القرارات، ويمتازون بأنهم يصرفون وقتا طويلا في النقاش وفي إقرار القرارات، وقراراتهم تتعرض لمعارضة ضئيلة جدا بعد اتخاذها، وذلك لأن كل من يتأثر بالقرار قد تم إشراكه في صنعه، وهم بذلك يعتبرون اتخاذ القرارات مسؤولية جماعية، وذلك يعود إلي أن التقاليد اليابانية قد اعتبرت نجاح المؤسسة مسؤولية جماعية أمام المجتمع.

_ شمولية الاهتمام بالفرد:

تهتم الإدارة اليابانية بالعامل سواء داخل المؤسسة أو خارجها، ولا يتوقف ذلك الاهتمام على الفرد نفسه، إنما يتعدى إلي الاهتمام بأسرته وبوالديه ومن يعيلهم وتعمل الإدارة اليابانية على الاهتمام

بالإنسان وبحاجاته الروحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية، من منطلق أن الفرد إذا ما تحققت حاجاته المختلفة فإنه سيتفرغ إلي العمل وستزداد إنتاجيته وسيجد الوقت للإبداع والابتكار.

_ المسؤولية الاجتماعية:

تهتم المؤسسات اليابانية بالمجتمع اهتماما كبيرا، وهي تعمل جاهدة على كسب ثقة المجتمع، ويصل الأمر بها إلي أنها تفضل اكتساب ثقة المجتمع على تحقيق الأرباح، وتسعي المؤسسات اليابانية أن تكون أهدافها قريبة جدا من أهداف المجتمع[1].

8.8 نظرية المشاركة في تحديد الأهداف (لوك)

ترتبط هذه النظرية بـــ لوك وتقول بأن مبعث دافعية الأفراد هو الأهداف والغايات وأهميتها لهم فسلوك الأفراد محكوم غالبا بالأهداف التي يسعي إليها، فكلما كانت الأهداف محددة وواضحة ومقبولة كلما كانت الدافعية أكبر، كما أن التغذية الراجعة للفرد عن مستوى أدائه له أثر كبير بإثارة دافعيته نحو مزيد من العمل لتحقيق الأهداف.

إذا فعلى مدير المدرسة أن يساعد المعلم على تحديد أهدافه بوضوح على أن تنسجم مع أهداف المؤسسة وأن لا يكون بينهما تعارض وأن يزوده أولا بأول برأيه وتقييمه لمستوى أدائه لإثارة دافعيته نحو العمل ليتمكن من تحقيق أهدافه، ويمكن استخدام الأسلوب نفسه مع الطلاب من قبل المعلم ومدير المدرسة.

ويتضح من النظريات السابقة للدافعية أن بوسع الإدارة في أية منظمة والإدارة التعليمية بشكل خاص أن تعمل الكثير وتلعب دورا هاما في إيجاد دافعية عالية نحو العمل لدى المدرسين ويقترح جبسون وزملائه العديد من الاستنتاجات حول هذا الموضوع:

_ يستطيع المديرون التأثير على دافعية الأفراد العاملين معهم.

[1] عبد الرحمان عياصرة، المرجع السابق، ص114-116.

ـ على المديرين أن يأخذوا بعين الاعتبار أن الفرصة والكفاءة تلعب دورا في الدافعية.

ـ يجب أن يكون لدى المديرين شفافية وحساسية نحو الفروق الفردية للمدرسين من حيث الحاجات والقدرات وتحديد الأهداف.

ـ المدير بحكم دوره ووظيفته يمثل قدوة للمعلمين.

ـ تحديد الأهداف لتوجيه سلوك المعلمين هو جزء هام من برنامج الدافعية[1]

[1] محمد حمدات، المرجع السابق، ص144-145.

الفصل الثالث: الإدارة المدرسية

_ تمهيد

1- مفهوم الإدارة المدرسية

2- أهداف الإدارة المدرسية

3- وظائف الإدارة المدرسية

4- خصائص الإدارة المدرسية

5- المدير صفاته ومهامه

6- مهام معلمي المدرسة الابتدائية

تمهيد

حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية لما لها من دور هام وأثار بارزة في إنجاح العملية التعليمية، و لم يعد ينظر إليها على أنها عملية تلقائية لا تحتاج إلي تدريب أو إعداد، بل أصبح ينظر إلي الإدارة المدرسية على أنها المنصب الإداري الذي يترأس وحدة تربوية تقع عليها واجبات إدارية وتعليمية أيضا، فمدير المدرسة يعتبر مسؤولا عن قيادة جميع الجهود والقوي التي يعايشها ضمن إطار عمله وتوجيهها لبلوغ الأهداف المنشودة، بالإضافة إلي تسيير الأعمال في المدرسة من حيث فعاليتها ونشاطاتها وتقدمها، ولذلك يجب أن تحظي بالاهتمام والعناية الخاصة، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريب المديرين وتنميتهم مهنيا ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهامهم، ومن ثمة تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية.

1 _ الإدارة المدرسية:

يقتضي التعرف على مفهوم الإدارة المدرسية، تعريف الإدارة أولا، ثم الإدارة التعليمية ثانيا يليهما تعريف الإدارة المدرسية كما وردت في المراجع الأجنبية والعربية على النحو التالي:

1.1 مفهوم الإدارة:

إن مفهوم الإدارة ورد في المراجع العربية والأجنبية بطرق وصياغات مختلفة ومن أكثر التعاريف استعراضا في مراجع الإدارة العامة والإدارة التعليمية تعاريف :

ستانلي، وفورست، وفايول، وتايلور، وسيمون، ومايو، وغيرهم. ولكثرة الصياغات الخاصة بتعريف الإدارة سنكتفي بذكر بعض التعاريف الأكثر شيوعا والتي وردت بأساليب وصياغات متباينة.

إن لفظ الإدارة من الألفاظ الشائعة ومن الكلمات المتداولة والمعاني المألوفة لدى كل فرد في المجتمع، حيث أن الحديث حول الإدارة لا يتوقف بين الأفراد داخل وخارج المنظمات، كما أن كثرة أنواع ومسميات الأجهزة الإدارية في المنظمات وداخل المنظمة الواحدة أحيانا جعلها لفظا مألوفا لدى الجميع، حيث يسمي كل منهم على مسميات مختلفة، كإدارة الأفراد، وإدارة شؤون العاملين وغيرها في داخل كل منظمة من منظمات المجتمع.

ويتكون الأصل اللاتيني لكلمة الإدارة Administration من جزأين. الجزء الأول وهو كلمة (Ad) ومعناها اللفظي (To) وتعني (لكي)، والجزء الثاني هو كلمة (Minister) وتعني كلمة (خدمة) ولهذا فإن المعني اللفظي لكلمة الإدارة في الأصل اللاتيني يعني (القيام على خدمة الآخرين) أو معني آخر أنه(يتم أداء خدمة ما) عن طريق جهاز معين، هذا ويمكن إيجاز أهم تعريفات الإدارة فيما يلي[1]:

[1] محمد حسنين العجمي، الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر،دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، د.ط، 2007،ص5.

فقد عرفها فردريك تايلور F .Taylor بأنها:" المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤدوه، ثم التأكد من أنهم يؤدونه بأحسن وأرخص طريقة"[1].

أما دونالد كلو(Donald J C) فيعرفها على أنها: "فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من البشر نحو تحقيق هدف مشترك"[2].

وعرفها هنري فايلH. Faylor بأنها: "القيام بمجموعة الأعمال التي تتضمن: التنبؤ، والتخطيط والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق والرقابة"[3].

وعرفها رالف دافيزR. Davis بأنها: "الوظيفة القيادية التي تتكون من أنشطة التخطيط والتنظيم والرقابة لتحقيق الأهداف العامة للمنظمة"[4].

ومما سبق يتضح أنه من الصعب محاولة التوصل إلي تعريف معين يحظى باتفاق غالبية علماء الإدارة. ولكن من التعاريف السابقة يمكن القول بأن الإدارة لا يمكن أن توجد إلا بتوافر مجموعة من الشروط منها:

ـ وجود جماعة من البشر.

ـ توفر الإمكانات المادية والبشرية المناسبة لتحقيق أهداف الجماعة.

ـ وجود هدف محدد تسعي الجماعة إلي تحقيقه .

ـ وجود أكثر من طريقة لبلوغ الهدف، ومحاولة اختيار أفضل الطرق طبقا لمعايير معينة(الكلفة، الوقت، الجهد).

[1] محمد حسنين العجمي،المرجع السابق،ص 5.
[2] عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2007، ص32.
[3] محمد حسنين العجمي، المرجع السابق، ص5.
[4] المرجع نفسه،ص5.

ـ وجود مهام (واجبات ومسؤوليات) معينة يقوم بتنفيذها كل فرد من أفراد الجماعة لتحقيق أهداف هذه الجماعة.

ـ وجود مجموعة من العمليات اللازمة لتحقيق هذه المهام (التخطيط، التنظيم، التوجيه).

وبصفة عامة نستنتج من التعاريف السابقة أنه يمكن القول بأن الإدارة هي: جملة الوظائف أو العمليات (من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المنظمة بأفضل نتيجة ممكنة[1].

2.1 مفهوم الإدارة التعليمية:

يعرفها كارت بأنها: "توجيه وتنظيم وتحكم في كل الأمور المتصلة بشؤون المدرسة متضمنة أعمال الإدارة طالما أن جميع جوانب شؤون المدرسة مستمرة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية"[2].

وهناك من يعرفها بأنها: "العملية التي يتم بها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وهي في هذا الإطار تهتم بالنواحي الإدارية والفنية معا، وتهتم بالمعلمين والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية والإشراف الفني وتمويل البرامج التعليمية وتنظيم العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية"[3].

ويري جيمس هارولد فوكس G.H.Fox أنها: " العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم"[4].

من العرض السابق يمكن القول بأن الإدارة التعليمية جزء من الإدارة العامة، حيث تقوم الإدارة التعليمية بترجمة أفكار وفلسفة المجتمع إلي واقع عن طريق الإدارة المدرسية، وذلك بإعداد النشء إعدادا صالحا يكون من خلالها قادرا على تحمل الأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

---

[1] محمد حسنين العجمي، المرجع السابق،ص6-7.
[2] محمد حسنين العجمي،الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008،ص41.
[3] محمد حسنين العجمي، المرجع السابق،ص42.
[4] أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة،مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية،ط 1،2001،ص15.

3.1 مفهوم الإدارة المدرسية:

تشكل الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، إذ أن صلتها بهما صلة الخاص بالعام، وهي لا تشكل كيانا مستقلا قائما بذاته، بل إنها وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافهما، وحيث أن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة مع الطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها واتخاذ القرارات – وبخاصة في البلدان الأجنبية المتقدمة- مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية، ومن أهم هذه التعاريف نذكر:

يعرفها أحمد إبراهيم أحمد بأنها: "ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بايجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها"[1].

ويعرفها محمد الصغير بأنها:"الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع ما وفقا لأيديولوجياتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من القوي الثقافية وذلك لتحقيق أهدافها في إطار مناخ تتوافر فيه العلاقات الإنسانية السليمة والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وتكلفة"[2].

ويري عبد الغاني عبود أن الإدارة المدرسية هي: "نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة، إلي جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار جماعي تسوده روح التعاون، ويتم بعلاقات إنسانية"[3].

[1] محمد عبد القادر عابدين،الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2005،ص55.
[2] أحمد إبراهيم أحمد، المرجع السابق،ص16.
[3] محمد عبد القادر عابدين، المرجع السابق،ص55.

تعريف الإدارة المدرسية في التشريع المدرسي الجزائري:

هي الهيئة التنفيذية المكلفة بتطبيق نصوص الدولة بصفة عامة ونصوص الوصاية بصفة خاصة وتعمل على تقديم الخدمات الضرورية للجمهور المدرسي في إطار برنامجها التربوي والتكويني[1].

نستنتج من كل ما سبق بأن الإدارة المدرسية: هي مجموعة من العمليات والجهود التي يقوم بها الفريق المدرسي من مدير، ومعلمين، وتلاميذ، وأولياء تلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وفقا لسياسة وفلسفة تربوية محددة .

4.1 الفرق بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية:

من الملاحظ أن هناك خلطا شائعا بين مفهومي الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية عند بعض المشتغلين بالإدارة، حيث يطلقون اسم الإدارة المدرسية على الإدارة التعليمية، أو العكس رغم أن لكل منهما دلالة مختلفة على الأخرى، ويمكن توضيح الفرق بين المفهومين فيما يلي[2]:

أ_ الإدارة المدرسية: هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم هذه السياسة، وتعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء بمعنى أن الإدارة المدرسية تعتبر جزءا من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، وإستراتيجية محددة تتركز فيها فعاليتها، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للإدارة المدرسية وإمدادها بالقوى البشرية اللازمة لتنفيذ السياسة العامة المرسومة وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ.

ب_ الإدارة التعليمية: يرأسها وزير، ومهمته تنسيق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة للدولة والإشراف على تنفيذ السياسة المحلية للتعليم بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافية والقيادات الإدارية والهيئات الفنية التابعة لها، أما الإدارة المدرسية يقوم على رأسها المدير ومسؤوليته هي توجيه

[1] وحدة التسيير الإداري، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية،ص5.

[2] أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية،مكتبة المعارف الحديثة،الإسكندرية،د.ط،2006،ص6-7.

المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة ويتعاون معه المعلمون وغيرهم من العاملين في المدرسة .

2- أهداف الإدارة المدرسية:

من خلال التعرف على مفهوم كل من الإدارة والإدارة المدرسية يمكن اشتقاق الأهداف الرئيسية للإدارة المدرسية، وبداية يجب القول بأن الإدارة المدرسية تتأثر بعوامل ومتغيرات عديدة، لذا فإن أهداف الإدارة المدرسية تختلف من مرحلة لأخرى ومن إقليم لآخر ومن مجتمع لأخر، ومن بين العوامل التي تؤثر على نمط وطبيعة أهداف الإدارة المدرسية: حجم المدرسة ونوعية المرحلة التعليمية، ونوعية العاملين ومؤهلاتهم الشخصية وسماتهم وطبيعة البيئة الجغرافية (ساحلية، بدوية، ريفية) ونوعية الإدارات التعليمية (مركزية أو لا مركزية) وشخصية المدير وسماته، كما تختلف جميع الأهداف وأساليب صياغتها من مفكر لآخر تبعا لاختلاف أرائهم واهتماماتهم وفلسفتهم وإحساسهم بمدى أهمية كل من أهداف الإدارة المدرسية، ومن بين التصنيفات الشائعة لأهداف الإدارة المدرسية التصنيف التالي والذي يقسم الأهداف إلي أربعة مجموعات هي[1]:

- مجموعة الأهداف الثقافية والتربوية.
- مجموعة الأهداف الاجتماعية.
- مجموعة الأهداف الدينية والأخلاقية.
- مجموعة الأهداف الاقتصادية.

وعلى الرغم من صعوبة الفصل الدقيق بين هذه المجموعات للتداخل الكبير فيما بينها إلاّ أنه سيتم استعراض بعض أبعادها المهمة بصورة مبسطة:

[1] عبد العزيز عطا الله المعايطة، المرجع السابق،ص81-83.

ـ تتمثل الأهداف الثقافية والتربوية في: الاهتمام بتنمية قدرات التلميذ ومهاراته من خلال تزويده بالمعلومات والأفكار والخبرات المناسبة لسنه وقدراته، وكذلك الاهتمام بتنمية طرق دراسته للظواهر المختلفة بالأساليب العلمية السليمة والتي تتطلب التأمل والتفكير والابتكار.

ـ ومن أهم الأهداف الاجتماعية: تعريف التلميذ بدوره نحو مجتمعه وأفراد أسرته وما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات، وتشجيعه على إقامة علاقات اجتماعية سليمة بينه وبين الآخرين من أجل التعاون البناء لتحقيق أهداف المجتمع.

ـ وتتركز الأهداف الدينية في: التأكد من فهم التلميذ للعقيدة الإسلامية فهما سليما مع الاهتمام بغرس القيم والأخلاق والآداب السليمة في شخصية التلميذ، وبذلك يكتسب هذا التلميذ الخلق القرآني ويكون عضوا نافعا لنفسه وأسرته ومجتمعه الإسلامي.

ـ وتتمثل الأهداف الاقتصادية في: تعريف التلميذ بمصادر الثروة الطبيعية في مجتمعه وكيفية الحفاظ عليها وتنميتها من أجل تطور المجتمع وتقدمه في ضوء الإمكانات المتاحة ومشكلات المجتمع المختلفة ولا بد وأن تعمل المدرسة على غرس قيمة العمل اليدوي وحبه واحترامه لدى التلميذ من ناحية وتنمية السلوك الاقتصادي الرشيد لديه من ناحية أخرى ليكون إنسانا منتجا واقتصاديا في آن واحد.

ولما كان من بين أهداف التربية محاولة إعداد التلميذ إعدادا متكاملا (روحيا،عقليا، اجتماعيا، نفسيا) فإن التصنيف السابق لا يساعد مدير المدرسة على فهم وإدراك أهداف الإدارة المدرسية بصورة عملية (إجرائية) يمكن أن يقوم بتطبيقها بالاشتراك مع المعلمين في الواقع، ولهذا سيتم عرض التصنيف التالي والذي يمكنه إيجاز أهم أهداف الإدارة المدرسية من الناحية العملية فيما يلي[1]:

أ – التأكيد على أن جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر من قبل أعضاء الإدارة المدرسية – بصورة مقصودة أو غير مقصودة – لا بد أن تعمل على المساعدة في بناء التلميذ من جميع النواحي (روحيا، وعقليا، واجتماعيا، ونفسيا) وعلى هذا يجب التأكد من أن جميع هذه الجهود

[1] عبد العزيز عطا الله المعايطة ،المرجع السابق،ص83-85.

والأنشطة والأقوال والأفعال المبذولة تتم من أجل تعليم التلاميذ للاتجاهات والسلوكيات الايجابية، مع محاولة تجنب تعلمهم للسلوكيات والاتجاهات السلبية بقدر الإمكان.

ب – الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف داخل المدرسة بصورة جيدة وفعالة، فالكفاية الإدارية للمؤسسات التعليمية تتطلب الاهتمام بجميع هذه العمليات بصورة متكاملة وشاملة ومستمرة، فنجاح الإدارة المدرسية (مثل أي إدارة أخري) يتطلب التخطيط السليم، والإشراف المستمر والترشيد المناسب للموارد والإمكانات البشرية والمادية، والتقويم الجيد.

جـــ – الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الجهاز المدرسي بما يتناسب وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات كل فرد من أفراد الجماعة، وذلك باعتبار أن كل فرد في جماعة يؤدى دوره وواجباته بفاعلية كبيرة إذا كانت المهام الموكلة إليه تتناسب وقدراته وإمكاناته.

د – العمل على توفير النموذج المثالي والمصغر للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة ويرجع السبب في ذلك إلي اعتبار أن جميع أفراد جهاز المدرسة (وخاصة المدير والمعلمين) لا بد أن يمثلوا القدوة الصالحة والمثال الحسن للشخصية التي تهدف التربية إلي إعدادها داخل المدرسة والمجتمع.

هـــ – توفر الاتصالات الجيدة داخل المدرسة، ويتطلب ذلك المهارة المرتفعة في الاتصالات المدرسية مع حسن التصرف في الأمور المختلفة داخل المدرسة والحجرات الدراسية لكي تسود المدرسة العلاقات والروح الطيبة، فيشعر الجميع أن جميع الأعمال والجهود المبذولة من قبل أفراد جهاز الإدارة المدرسية تتم من أجل الصالح العام ابتغاء مرضاة الله وليس لمصالح شخصية.

و– العمل على ربط المدرسة بالمجتمع وكلما وجد الاهتمام بربط المدرسة بالمجتمع، تمكنت المدرسة من حسن أداء دورها في إعداد التلميذ الذي يستطيع أن يتكيف مع مجتمعه بنجاح ويساهم في تقدمه.

ز– توقع أفراد جهاز الإدارة المدرسية للمشكلات المختلفة ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها مقدما .

3 – وظائف الإدارة المدرسية:

يمكن تعريف الإدارة من خلال وظائفها بأنها عملية تنسيق وتوفيق بين العناصر البشرية لتحقيق أهداف مطلوبة ومحددة، وتتمثل وظائف الإدارة في المهام والمسؤولية التي يتعين على الإداريين القيام بها من أجل تحقيق أهداف المدارس التي يعملون بها، ولقد تعددت التعريفات حول عدد الوظائف الرئيسية للإدارة وحول مضمونها وسوف نستخلص عددا من الوظائف الرئيسية التي سوف نلقى الضوء عليها فيما يلي[1]:

3-1 التخطيط:

إن التخطيط هو التفكير في المستقبل ووضع الاستراتيجيات التي تمكن المدير من تحقيق الأهداف الموضوعة، فتعمل تلك المهارة مع كل القدرات التي تتحكم في توجيه عمل المدرسة فتتضمن وضع جداول بأولويات العمل وتحديد المشكلات والعمل على حلها بأسرع وقت ممكن، وعندما نعرف ماذا نريد أن نفعله نقوم بعدها بجمع المعلومات التي تساعدنا على الوصول إلي الأهداف الموضوعة فنبحث عن الموارد التي نحتاجها وهل هذه الموارد متوفرة؟ كم يستغرق تحقيق الأهداف؟ هل هناك عقبات في الطريق؟ وعن طريق توفير تلك المعلومات المطلوبة يستطيع المدير وضع خطة أو إستراتيجية يسير عليها، ثم يقوم بعد ذلك بتنظيم الموارد المطلوبة، فالمدرسة التي تعرف اتجاه سيرها هي أكثر قابلية للوصول إلي أهدافها من تلك التي تعتمد على الصدفة، فلقد قيل سابقا "لو لم تكن تعرف إلي أي مكان أنت ذاهب فلا تقلق لأن أي طريق سيوصلك إلي هناك" وتكمن أهمية التخطيط في أنها المهمة الأولي الإدارية، وهي الأساس أو المبدأ الذي ترتكز عليه بقية الوظائف الإدارية، فأول شيء هو لا بد من وضع خطة يسير عليها العمل لأنه بدون خطة لا نستطيع أن نحدد الموارد التي نحتاجها، وبدون أهداف لا نستطيع أخذ القرارات الصائبة، وبدون أهداف مشتركة لن يقوم الموظفون في المدرسة

[1] سلامة عبد العظيم حسين،اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة،دار الفكر، الأردن،ط1،2004،ص20-22.

بالعمل على تحقيق الأهداف العليا، وبالتالي فإن التخطيط هو أساس الإدارة، ويتطور عن طريق التنظيم والرقابة والتوجيه.

وينبغي أن يتم التخطيط لكل مستويات الإدارة، فيبتدئ التخطيط من عند الرؤساء الكبار والمديرين العموميين، وينتهي عند رؤساء أقسام محددة، وينتقل مستوى التخطيط من العمومية إلي الخصوصية فلا بد أن تكون الخطط المتعلقة بالمدرسة خططا شاملة تتعامل مع كل القضايا، وأن تكون أكثر مرونة وتوفر العديد من الحلول، فمثل تلك الخطط يمكن أن تتطلب نقل بعض خطط العمل من قسم إلي آخر، أو من مهمة إلي أخرى فكلما كان القسم صغيرا وكانت قوانينه غير صعبة كانت خططه محددة ومفصلة، وعادة ما تكون تلك الخطط خاصة بأعمال مؤقتة، وربما لا يتم تدوينها على عكس الخطط الخاصة بالمدرسة ككل.

وبالطبع لا يمكن نقل تلك الخطط الخاصة بالأقسام الصغيرة إلي أقسام أخرى، وذلك لأن تلك الخطط موضوعة على أساس مهامهم ووظائفهم الخاصة بهم، وهنا نقول أن المديرين الكبار هم الذين يقومون بوضع الخطط التي ستسير عليها المدرسة على المدى الطويل، ثم يقوم مديرو الأقسام بترجمة تلك الخطط إلي أهداف فنية، ثم يقومون بوضع الخطط اللازمة على أساس رؤية كل قسم، ثم يقوم المشرفون بترجمة تلك الخطط إلي خطط قصيرة المدى تساعد على تطبيق خطة العمل، ولا بد أن يتم استشارة الموظفين أثناء عملية التخطيط، فغالبا ما يكون لديهم أراء هامة تساعد على تحقيق نجاح المدرسة بسرعة أكبر أيضا يمكنهم من الحكم على تلك الخطط هل ستنجح أم لا، فكل الخطط لا بد أن تخدم في النهاية مصلحة المدرسة، فتقوم تلك الخطط بالتوجيه والإرشاد ووضع جداول العمل، ولا بد من العمل باستمرار على مراجعة تلك الخطط وتطويرها،ولكن هناك بعض الاهتمامات مرتبطة بعملية التخطيط وهي:

_ تحديد الأهداف والأغراض: ماذا تريد تحقيقه؟

ـ تحليل مستوى الأداء في الماضي وتحديد الموارد: ما هي الموارد التي نريد أن تكون متاحة حتى نعمل بها؟ وما هي كمية وجودة تلك الموارد التي تساعد على تحقيق الأهداف؟

ـ تحديد وانتقاء خطط العمل الممكنة: اختيار الخطة المناسبة من بين الخطط البديلة.

ـ وضع الإجراءات التي سيسير عليها تحقيق الأهداف: كيف سيتم انجاز ذلك؟

ـ تقييم النتائج: هل نجحت بتقييم النتائج لتحديد ما إذا كان قد تم تحقيق الأهداف.

2.3 التنظيم:

يرى بعض علماء التنظيم والإدارة أن التنظيم هو الإطار العام الذي تمارس من خلاله الإدارة، ويرى البعض الآخر أن التنظيم هو العمود الفقري للإدارة، ويجمع جميع علماء التنظيم والإدارة على أهمية الوظيفة التنظيمية في العملية الإدارية، ودورها الفعال في النهوض بالوحدات المختلفة.

وعلى هذا ينظر إلي مفهوم التنظيم على أنه عملية إدارية يؤدى الأشخاص عن طريقها وظائفهم، وتوضع العوامل المادية مع بعضها بأسلوب يكون وحدة قابلة للإدارة لتحقيق الأهداف المحددة الخاصة بها.

وينظر أيضا إلي مفهوم التنظيم على أنه ذلك الجانب من العملية الإدارية أو تلك الوظيفة التي يقوم بها المديرون بصفة مستمرة بهدف تحديد الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة، وذلك عن طريق تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط بالمدرسة، وتحديد سلطات واختصاصات كل وحدة والعاملين بها، تحديدا يتفادى الخلط والتكرار والتداخل بينها، ثم ربط هذه الوحدات ببعضها بشبكة من الاتصالات والعلاقات التي تكفل سير العمليات والإجراءات في سلاسة وبكفاءة.

أي أن التنظيم يحدد العمل المطلوب أداؤه من كل عضو في المدرسة، كذلك العلاقات بين أعضاء المدرسة، بهدف أن تكون جهودها أكثر كفاءة في تحقيق أهداف المدرسة، وبذلك يعد التنظيم هو

العملية التي ترسم للعمل مساره وفقا لمستوياته ونوعياته، وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية المدربة على العمل المنتج، أو أنه نظام للتعاون والرغبة في العمل لتحقيق هدف مشترك.

وعلى ذلك فإن التنظيم المدرسي يعني الإطار أو الهيكل العام الذي يشمل العمل المدرسي ويهتم بتجميع وتنسيق جهود العاملين بالمدرسة من خلال منهج علمي لتحديد برامج العمل، وطرق وأساليب الأداء وتحديد قنوات الاتصال وبيان السلطات والمسؤوليات لكل مستوى تنظيمي داخل المدرسة، مع إيجاد وسائل فعالة للرقابة والتعرف على الانحرافات والعمل على تصحيحها من أجل تحقيق أهداف المدرسة بأقل التكاليف مع حسن الأداء.

ونستطيع أن نستخلص مما سبق مهام التنظيم فيما يلي:

ـ تحديد المسؤوليات والاختصاصات، أي تقسيم العمل بين العاملين ويحدد اختصاص كل منهم.

ـ تحديد أسلوب العمل وفقا لقواعد معينة.

ـ تحديد إجراءات الاتصال بين العاملين.

ـ تنفيذ القرارات بين العاملين وتوجيههم في العمل.

وفي ضوء ما سبق فإن على مدير المدرسة أن يقوم بترجمة كل ما سبق عن مفهوم التنظيم إلي مجموعة من الإجراءات والممارسات السلوكية داخل إطار المدرسة وخارجها[1].

3-3 التوجيه:

ويقصد به إصدار التوجيهات والتعليمات للمرؤوسين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، والتوجيه عنصر مهم من عناصر الإدارة، فهو حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة والتنفيذ من جهة أخرى، ولذلك يجب أن يعطي ما يستحق من اهتمام،

[1] جمال محمد أبو الوفاء،اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية،دار المعرفة الجامعية، جامعة الزقازيق،د.ط، 2000،ص13-14.

والتوجيه يتضمن كل ما من شأنه أن يؤدى إلي انجاز الأعمال المطلوبة عن طريق رفع الروح المعنوية والنشاط لدى الأفراد ودفعهم لتحسين الأداء، والتوجيه يجب أن يكون واضحا لا غموض فيه وخاصة بالنسبة للفرد الذي يصدر إليه التوجيه، ولتنفيذ ذلك يجب أن تكون اللغة المستخدمة في إعطاء التعليمات للمرؤوسين واضحة ولا تحتمل أكثر من معني ويشمل التوجيه:

ـ الاتصال بالمرؤوسين وإرشادهم إلي كيفية إتمام الأعمال بواسطة إصدار التعليمات والشرح والوصف وضرب الأمثلة، وقد يكون الاتصال بطريقة مكتوبة أو شفوية، وقد يشتمل الاتصال على أوامر عامة لا تحتوي تفصيلا لكل الأعمال المطلوب انجازها وإنما يترك للمرؤوس فرصة التكيف من أجل إنجاز العمل، وقد تكون الأوامر محددة وتشتمل على كافة التفاصيل المطلوبة.

ـ رفع الحالة المعنوية للمرؤوسين والالتزام بمفاهيم القيادة بقصد الحصول على تعاونهم الاختياري في تنفيذ الأعمال[1].

3-4 الرقابة:

إذا كان التخطيط هو المرحلة التي تسبق التنفيذ من حيث تحديد الأعمال المطلوب تنفيذها والأهداف المطلوب تنفيذها والأهداف المطلوب الوصول إليها، وإذا كان التنظيم هو تحديد للمسؤوليات والسلطات فيما يتعلق بتلك الأعمال والأهداف، وإذا كان التوجيه هو إرشاد المرؤوسين في تنفيذهم للأعمال، فإن الرقابة هي التأكد من سير الأعمال في اتجاه الأهداف المرسومة للمؤسسة، ومن أن سلوك العاملين يتفق مع مقتضيات الوظائف التي يمارسونها، والرقابة بهذا المعني هي الوسيلة التي يتحقق بواسطتها المديرون والرؤساء من أن الأهداف تتحقق بالإتقان المقبول وبأكبر كفاءة ممكنة.

وتعرف الرقابة على أنها النشاط الذي تقوم به الإدارة لمتابعة تنفيذ السياسات الموضوعة وتقييمها، والعمل على تصحيح الانحرافات حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة، وعلى هذا الأساس فإن الوظيفة

[1] جودت عزت عطوي،الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 2001،ص21.

الإدارية للرقابة هي التعرف على مدى كفاءة المرؤوسين في أدائهم لأعمالهم، عن طريق قياس هذه الأعمال، وهذا القياس يمكننا من التعرف على أي انحراف عن الخطة الموضوعة، الأمر الذي يدفع المدير إلي ممارسة وظيفة التوجيه حتى يمكن أن يتعرف العاملون على الأساليب الصحيحة لأداء الأعمال.

وإذا كان هذا هو مفهوم الرقابة من الجانب النظري الأكاديمي فلا بد لمدير المدرسة من ترجمة هذا المفهوم إلي واقع عملي ملموس يتمثل في قيامه بمجموعة من الممارسات أو الأساليب الرقابية التي تنم عن محتوي هذا المفهوم، ومن هذه الممارسات الرقابية ما يتمثل في متابعة:

- سلوك الطلاب فرديا وجماعيا.
- بطاقات الطلاب ونتائج اختباراتهم.
- ما يتطلبه المبني المدرسي من إصلاحات وترميمات.
- التحقق من أن العمل يسير وفقا لما هو محدد له من أهداف[1].

ويري عدد من الباحثين أن وظيفة المدرسة تغيرت واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلي تسيير المدرسة تسييرا روتينيا وفق قواعد وتعليمات معينة كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للمقررات الدراسية وصيانة الأبنية وتجهيزاتها، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلة، بالإضافة إلي الارتفاع بمستوي أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعة من أجل تحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف الموضوعة، كما أصبحت الإدارة تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع، وقد ظهر في السنوات الأخيرة مفهوم جديد لوظيفة المدرسة وهو ضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، وكان نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب

[1] جمال محمد أبو الوفاء، المرجع السابق،ص16.

والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع، فقامت المدرسة بدراسة مشكلات المجتمع ومحاولة تحسين الحياة فيه بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي وتوفير كل الظروف التي تساعد على إبراز فردية تلاميذها، كما قام المجتمع بتقديم الإمكانيات والمساعدات التي يمكن أن تسهم في تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها، ووجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة وللمجتمع، فكيفت أساليبها وعدلت من طرق العمل بها لتحقق للمدرسة هذا التقارب وتلك المشاركة، ويمكن أن نوضح أهم وظائف الإدارة المدرسية عن طريق تحديد أهم واجبات المدير باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها:

ـ تحسين المنهج والعملية التعليمية.

ـ تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي.

ـ القيادة المهنية للمدرسين والنجاح في العمل.

ـ توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.

ـ العمل الكتابي والمراسلات.

ـ تفويض السلطة والمسؤوليات .

ـ تقويم العملية التعليمية[1].

ومن جهة أخرى أورد محمد العمايرة أن وظائف الإدارة المدرسية تتلخص في أربع نقاط أساسية وهي[2]:

ـ دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه وأمانيه، والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

[1] جودت عزت عطوي، المرجع السابق،ص19.
[2] محمد عبد القادر عابدين، المرجع السابق،ص63.

ـ العمل على تزويد المتعلم – باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية- بخبرات متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.

ـ تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم، وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.

ـ الارتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة لتحقيق الأهداف التربوية المقررة..... من خلال اطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف ووسائل وطرق تدريس وتدريبهم وعقد الندوات والدورات لهم.

4 – خصائص الإدارة المدرسية:

تتوافر للإدارة المدرسية عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها من أجل أن يتوافر لها عوامل النجاح التي تساعدهما على تحقيق أهدافها، ولكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها ينبغي أن تتصف بالخصائص التالية[1]:

ـ أن تكون إدارة هادفة:

وهذا يعني أنها تعمل وفق أهداف محددة عن طريق التخطيط السليم، ولا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غاياتها.

ـ أن تكون إدارة ايجابية:

وهذا يعني أنها لا تركن إلي السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه والإشراف عليه.

[1] هادي مشعان ربيع، تطوير الإدارة المدرسية،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1،2008،ص193.

ـ أن تكون إدارة اجتماعية:

وهذا يعني أن تكون بعيدة عن الاستبداد والتسلط، ومستجيبة للمشورة ولأخذ بآراء الجماعة، مدركة للصالح العام، عن طريق عمل جاد مخلص، مشبع بالتعاون والألفة.

ـ أن تكون إدارة إنسانية:

يعني أن تكون الإدارة المدرسية إدارة إنسانية هو أنها يجب ألا تنحاز إلي أراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة، قد تسئ إلي العمل التربوي لسبب أو لآخر بل ينبغي أن تتصف بالمرونة دون إفراط، وبالتحديد دون إغراق، وبالجدية دون تزمت، وبالتقدمية دون غرور، وأن تحرص على تحقيق أهدافها بغير قصور أو مغالاة.

ـ أن تكون إدارة ديمقراطية:

أي أن يكون أسلوب الإدارة بعيدا عن تسلط رئيس التنظيم الإداري أو أحد أعضائه أو انفراده باتخاذ القرار دون الرجوع إلي أعضاء التنظيم والمشاركين فيه ويتسم التنظيم الإداري بأنه ديمقراطي إذا ما توافر فيه تنسيق جهود الأفراد، ومشاركة أعضائه في تحديد السياسات ووضع البرامج، والمساواة فيما بين أعضاء التنظيم، وهذه الخصائص تفرض على الإدارة المدرسية أن[1]:

ـ تكون متماشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للمجتمع.

ـ تتسم بالمرونة في الحركة والعمل، ولا تكون ذات قوالب جامدة وثابتة وإنما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتغيير الظروف.

ـ تكون عملية بمعني أن تكيف الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

ـ تتميز بالكفاءة والفاعلية، ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية.

[1] جمال محمد أبو الوفاء، المرجع السابق،ص20.

والعملية الإدارية تتصف بالشمولية والعمومية، بمعني أن الإداري يمكن أن يدير أي منظمة مهما كانت طبيعة عملها، وهذا ما يجعل من الإدارة مهنة، كما أن شمولية الإدارة تعني أن الإداري مهما كان مستواه وموقعه في الهيكل التنظيمي يمارس جميع الوظائف التي تتألف منها العملية الإدارية.

5 – مدير المدرسة:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في تربية الإنسان وإعداده لمتطلبات الحياة، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والنفسية، والروحية، والاجتماعية، إلي أقصي درجة ممكنة من النمو، وفقا لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته، مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية.

ولتؤدي المدرسة وظيفتها التربوية خير أداء فإنها تحتاج إلي إمكانيات مادية وبشرية، وتحتاج إلي إدارة تتولي القيام بمجموعة عمليات، يتم بمقتضاها تعبئة القوي البشرية والمادية وتنظيمها وتوظيفها بصورة موجهة، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ورغم أن الهيكل الإداري للمدرسة يختلف من مدرسة لأخرى تبعا للمرحلة التعليمية، وعدد الأقسام الدراسية، وعدد المعلمين والتلاميذ، إلا أنه في كل الأحوال يوجد بكل مدرسة مسئول أول يطلق عليه لقب (المدير)[1].

التعريف بمدير المدرسة:

مدير المدرسة هو القلب النابض والشريان الفعال الذي بسيره يكون الجسم صحيحا وبغيابه تصبح المؤسسة شبحا بلا روح وهو المسؤول الوحيد عن قيادتها وحسن سياستها وهو الرأس إن صلح واتزن صلحت المدرسة واستقام أمرها، والمدير الناجح لا يعتمد في قيادة المدرسة على سلطان الوظيفة بل هو الذي يستغل حب المعلمين والتلاميذ وتقديرهم لشخصه في العمل على رفع شأن المدرسة وتمكينها من أداء رسالتها[2].

[1] هادي مشعان ربيع، المرجع السابق،ص47.
[2] المعلم،مجلة ثقافية تربوية مستقلة،العدد 9-2001.

1.5 صفات مدير المدرسة:

مدير المدرسة قائدا تربويا ملقاة على عاتقه مهام وواجبات لنجاح المدرسة في أداء رسالتها، لذا كان من الضروري أن يكون مؤهلا تأهيلا خاصا، وأن تتوافر فيه صفات معينة تميزه عن غيره من معلمي المدرسة، ويمكن حصر هذه الصفات فيما يلي[1]:

صفات شخصية:

وهي صفات مرتبطة بشخصية المدير مثل:

ـ قوة الشخصية وتعني تآزر الصفات النفسية والعقلية والخلقية والجسمية وتوازنها.

ـ بعد النظر والقدرة على تصريف الأمور بنجاح في المواقف التي تحتاج إلي القرار السريع، أما ما يحتاج منها إلي دراسة فيكلف معه من يتوسم فيهم فهم هذه المشاكل والقدرة على حلها.

ـ الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير، ومخاطبة الآخرين لكون ذلك وسيلته الفاعلة في نقل أفكاره إلي الآخرين.

ـ القدوة الحسنة في القول والفعل والقصد.

ـ المرونة في تصرفاته وتعاملاته فيجمع بين اللين والحزم.

ـ توافر الخبرة في العملية التعليمية التعلمية إدارة وتدريسا مع بقية مؤسسات المجتمع.

ـ التحلي بجميل الصفات كالصبر والصدق والعدل والحلم والتواضع والتقوى.

صفات مهنية:

وهي صفات تجريبية ومكتسبة بالتعلم والممارسة ومنها:

[1] واصل جميل حسين المومني،الإدارة المدرسية الفعالة،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008،ص60-61.

ـ معرفة النظم المالية والإدارية التي تقوم عليها المدرسة.

ـ الدراية الكافية بأهداف التعليم عامة والمرحلة التعليمية لمدرسته خاصة ومدى ارتباطها بأهداف وغايات المجتمع.

ـ الإلمام الكافي بوسائل وأساليب تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ـ توافر خلفية كافية عن علوم الإدارة والتربية وعلم النفس وطرق التدريس.

ـ حسن القيادة للمدرسة من خلال الاجتماعات والمجالس واللقاءات بحكمة واقتدار.

ـ توزيع المسؤوليات والمهام والأدوار على العاملين معه بالمدرسة كل حسب قدراته وإمكاناته وتخصصه.

2.5 مهام مدير المدرسة:

يمارس مدير المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني مهامه في المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني أو في المدرسة الأساسية المندمجة .

يكون مسؤولا عن حسن سير المؤسسة وعن التأطير التربوي والتسيير الإداري فيها ويخضع لسلطته جميع المعلمين والمستخدمين العاملين بالمؤسسة.

وهو مكلف بربط الصلة بالمدرسة الأساسية الاكمالية التي تتبعها المؤسسة التي يشرف عليها، ويمارس مهامه بالاتصال الدائم والمستمر مع مفتش التربية والتعليم الأساسي في المقاطعة وتحت رقابته، وهو ملزم بالحضور الدائم في المؤسسة وبهذه الصفة يمكن أن يستحضر في أي وقت من النهار والليل، يسهر مدير المدرسة الابتدائية على التربية الخلقية للتلاميذ ويمارس سلطته باستمرار على كل ما يتعلق بالدروس والنظام والانضباط في المؤسسة وهو بهذه الصفة يضطلع بدور[1] :

[1] عبد الرحمان بن سالم،المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية،ط2،1994،ص209-211.

- بيداغوجي.
- وتربوي.
- وإداري.

مهامه في المجال البيداغوجي:

تعد النشاطات البيداغوجية المجال الأساسي لمدير المدرسة الابتدائية الذي تبرز فيه وظيفته ويتعين عليه القيام بها بما يحقق الغاية التربوية المنتظرة منه.

وبهذه الصفة فهو مسئول عن:

ـ تسجيل التلاميذ الجدد وقبولهم في إطار التنظيم الجاري به العمل.

ـ ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها.

ـ تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم ومواقيته في المؤسسة.

ـ تحضير المجالس التربوية الموجودة بالمؤسسة وتنشيط اجتماعاتها.

ـ المشاركة في عمليات التكوين المبرمجة.

ـ يعد مدير المدرسة الابتدائية التنظيم التربوي ويعرضه على مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة للمصادقة عليه.

ـويقوم بضبط الخدمات الخاصة بالمدرسين عن طريق توزيع الأقسام البيداغوجية والمحلات التربوية وتحديد فترات العمل الخاصة بكل معلم في إطار التوقيت الرسمي المعمول به.

ويتعين عليه أن يطلع بانتظام ويصادق على الوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس لكل معلم بالمدرسة.

- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.
- التوزيع الشهري.
- التوزيع السنوي.
- كراس المداولات.
- كراس الاختبارات.
- دفتر المناداة.

ويجب عليه أن يزور المعلمين في أقسامهم وأن يتخذ كل الإجراءات الكفيلة لمساعدتهم ودعم عملهم، تتوج هذه الزيارات بملاحظات وتوجيهات تقدم للمعلمين ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملف المعلم المزار على مستوي المؤسسة.

مهامه في المجال التربوي:

ـ يهدف الدور التربوي الذي يضطلع به مدير المؤسسة بصفة خاصة إلي توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات المحتملة وتفاديها.

ـ يجب أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصداقة والتضامن.

ـ ينبغي أن يهدف عمل المدير إلي إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن الجماعة وغرس حب الوطن والتحفيز على العمل وبث روح التعاون الجماعي واحترام الغير.

ويشجع المدير في هذا الإطار، تطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والأعمال المنتجة، الفردية والجماعية، وحصص الترفيه المنشطة التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره.

ـ يرأس المدير مجلس التأديب، ويسهر على تحقيق الهدف منه وهو إقامة النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا.

ـ يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمجازاة التلاميذ وفقا للشروط التي يحددها وزير التربية.

مهامه في المجال الإداري:

ـ يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين في المؤسسة، ويقوم بما يلي:

- يفتح ويمسك الملف الشخصي بكل موظف.

- يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطته نقطة سنوية يقدرها طبقا لسلم التنقيط المعمول به، ويرفقها بتقييم مكتوب.

ـ يسهر مدير المؤسسة على احترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلي السلطات السلمية.

ـ يستقبل المدير البريد الإداري الوارد على المؤسسة ويقوم بفتحه وفرزه قبل تسجيله في الأمانة، ويحتفظ المدير بالبريد السري الموجه إلي المؤسسة.

ـ يؤشر المدير ويوقع على المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة، ويراسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السلمية في الولاية ما عدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة.

ـ يتعين على مدير المدرسة الأساسية ضبط كافة الإجراءات الضرورية والتنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة، والسهر على إقامة التدابير اللازمة والتنظيمية في مجال حفظ الصحة والنظافة.

ـ يمثل المدير المؤسسة في جميع أعمال الحياة المدنية، ويتولي وفقا للتنظيم الجاري به العمل تنفيذ مجلس التربية والتسيير.

مهامه في المجال المالي:

ـ يكون مدير المدرسة الأساسية الآمر الوحيد بالصرف في المؤسسة، وبهذه الصفة يتولي عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها ودفعها في حدود الإعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة، ويقوم المدير بمعاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها.

ـ يجب على المدير بصفته الآمر بالصرف أن يتابع بانتظام وضعية الالتزامات، ويراقب التواريخ المحددة للالتزامات، وخصوصية الإعتمادات ومحدوديتها.

ـ يراقب المدير مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة، ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد[1].

3.5 المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة:

هناك مجموعة من المهارات التي يتحدث عنها علماء الإدارة والمشتغلون في الإدارة المدرسية، ويرون أنها ضرورية متلازمة ومدير المدرسة، ولا مناص له عن امتلاكها حتى يتمكن من القيام بمسؤولياته على وجه سليم وصحيح وفعال، وقد أطلق عليها محمد زياد حمدان مصطلح "كفايات"، ويقصد بالمهارات القدرة على استخدام وتطبيق الأصول والمعارف التي تحكم عمل الفرد، ويميز إبراهيم أبو فروة المهارة عن القدرة بحيث تتجاوز المهارة مجرد إمكانية أداء العمل إلي كونها تتم بسرعة أكبر ودقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية، وتصنف المهارات المطلوبة في أربعة أصناف: المهارات الذاتية (الشخصية)، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية (التصورية/الذهنية)، ففيما يلي توضيح لكل واحد من الأصناف الأربعة[2]:

[1] مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية،وزارة التربية الوطنية،1993،ص60-61.
[2] محمد عبد القادر عابدين، المرجع السابق، ص90-91.

المهارات الذاتية(الشخصية):

تتضمن المهارات الذاتية مجموعة من الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمدير والتي تحدد معالم شخصيته، وتؤثر- منفردة أو مجتمعة- في سلوكه وتعامله مع الآخرين وفي استجاباتهم له، وهذه المهارات أمور لا يتم تعلمها تعلما، بل إنها تعتمد أساسا على استعدادات فطرية لدى المدير تتفاعل مع مؤثرات بيئية مختلفة كالأسرة، وحياة الطفولة، والبيئة المحلية، والرفاق، ومن تلك المهارات:

السمات الشخصية للمدير، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، والقدرة على ضبط النفس، وتتمثل السمات الشخصية فيما يلي:

ـ الصحة السليمة بدنيا وعصبيا، فهي ضرورة عقلية، إذ المدير يحتاج إلي بذل جهد مركز وشاق، فإن لم تتوفر له الصحة السليمة والقوة المطلوبة فسيرهقه التعب، ويقعد به عن انجاز مهماته والوفاء بمسؤولياته بالشكل المطلوب.

ـ قوة الشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين وجذبهم وكسب ثقتهم.

ـ الطلاقة اللفظية وما يرتبط بها من سلامة السمع والنطق: فذلك يؤثر في التفاعل مع الآخرين: رؤساء ومرؤوسين، وفي إيصال المعلومات والتعليمات إليهم.

ـ الحيوية والنشاط والحماس للعمل والقدرة على التحمل.

ـ الخلق الطيب الحسن والقدوة الحسنة.

ـ العدالة في التعامل مع الآخرين، والبعد عن المحاباة والتحيز، وعدم الخوض في الأمور دون بينة، وعدم أخذ الناس بالشبهات أو سوء الظن.

وتتمثل القدرات العقلية كما أشار إليها إبراهيم أبو فروة في مجموعة الاستعدادات الفكرية، والعادات الذهنية، والاعتقادات الأساسية لدى المدير، ومن تلك القدرات: الذكاء وما يشمله من قدرة متقدمة على التصور واستشراف الأمور، وعلى الفهم العميق والتحليل الشامل وسرعة البديهة.

أما المبادأة والابتكار فتتعلق بميل واستعداد داخلي يدفع المدير إلي القيام بالعمل وانجازه قبل غيره، والي تقديم المقترحات والأفكار، وإعطاء الحلول لمواجهة المواقف الحرجة والمشكلات والأزمات المختلفة، والي المثابرة والأخذ بالعزيمة.

وأخيرا تتمثل القدرة على ضبط النفس بالصحة النفسية حيث الاستقرار والاتزان العاطفي وضبط الانفعالات مما يمكن المدير من إدارة نفسه، وإدارة الآخرين ومواجهة المشكلات والعقبات والأزمات وضغوط العمل بهدوء وثقة وسيطرة على الأعصاب.

المهارات الفنية:

ينظر إلي المهارات الفنية على أنها معرفة متخصصة في الإدارة والتربية وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلي ممارسات عملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه، بمعنى آخر، فالمهارات الفنية ترتبط بمهام المدير ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية، أو إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم.

ويصفها وهيب سمعان ومحمد منير مرسي بأنها مهارات تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها أثناء ذلك بأسلوب تربوي، ومدير المدرسة بحاجة إلي قدر كاف من المعرفة والدراية بما يقوم به المرؤوسون، غير أن ذلك لا يستلزم بالضرورة أن يكون المدير موسوعة تخصصية شاملة لكل الأعمال والمهام التي يقوم بها المعلمون في المدرسة.

ويمكن الحصول على المعرفة المتخصصة بالدراسة، والتعلم، والتدريب، والخبرة المنتقاة، ولذلك تسعي السلطات التربوية والتعليمية للتحقق من توافر هذه المهارات لدى المديرين، فيتم إعدادهم وتدريبهم وإشراكهم في الندوات والدورات واللقاءات التربوية المخططة[1].

المهارات الإنسانية:

يتعلق هذا النوع من المهارات بالطريقة التي يمكن لمدير المدرسة بها التعامل مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم، وبالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بجد وإخلاص، ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم وأرائهم واتجاهاتهم، والإنصات إليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم وللمشاركة في اتخاذ القرار لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل، بل وتفانيهم في انجاز العمل وإتقانه.

وامتلاك مدير المدرسة للمهارة الإنسانية يعني أن يكون قادرا على بناء علاقات طيبة مع المرؤوسين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم، وفهم مشاعرهم، والثقة بهم وبقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مقترحاتهم وانتقاداتهم ولإظهار روح الابتكار لديهم، ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة وإشباع حاجاتهم.

ويشير الباحثون إلى أن المهارات الإنسانية أكثر من المهارات الفنية، حيث أنها تحتاج لأكثر من الدراسة والتدريب ــ على الرغم من أن الاطلاع على البحوث والدراسات والتواصل مع المعارف ذات العلاقة يسهم في تنمية وعي مدير المدرسة وزيادة مستوى إدراكه- ، كما أنها أكثر إلحاحا لمدير المدرسة كونها تتعلق بالعلاقة بين المدير والأشخاص الآخرين المتنوعين: الرؤساء، والمعلمين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع بشكل عام والذين لا يستطيع المدير الاستغناء عن الاتصال بهم أو التعامل معهم.

[1] محمد عبد القادر عابدين،المرجع السابق،ص 92.

المهارات الإدراكية(التصورية):

ويتعلق النوع الرابع والأخير من مهارات مدير المدرسة- المعروفة بالمهارات الإدراكية- بمدى كفاءة المدير وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته، وفهمه، وربط أجزائه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها العلاقة على التنظيم ككل، وتشمل المهارات الإدراكية أو التصورية أيضا مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقويم والإرشاد.

وقد أشار عبد الصمد الأغبري إلى ضرورة أن يمتلك المدير خصائص مهنية تمثل جوهر العمل الإداري، وهي خصائص تميز المدير الذي يتخذ من مركزه الوظيفي مهنة يؤمن بها، وينتمي إليها، ويلتزم بقواعدها الأخلاقية، أو وظيفة همه الأول والأخير فيها المزايا التي تقدمها، والفوائد التي يجنيها[1].

6- المدراء الفعالون:

هم القادة البيداغوجيين des leaders pédagogique الذين يركزون على النجاح والأهداف المحددة، ومتفائلون بشأن قدرة التلاميذ على تحقيق أهدافهم، وهم جد نشيطون يشعرون بالمسؤولية اتجاه تعلم التلاميذ، ويراقبون بانتظام المعلمين، لديهم القدرة على المشاركة ببعض القيم مع الفريق التربوي، والإحساس بالانتماء إلي المجتمع، وإشراك جميع المعلمين في اتخاذ القرارات، ولديهم توقعات عالية فيما يتعلق بالتلاميذ والمعلمين، وهم جد واضحين وحاضرين في مدارسهم (يظهرون حيوية، ينتقلون في المدرسة ويجعلون وجودها محسوسا للتلاميذ والمعلمين)[2].

[1] محمد عبد القادر عابدين،المرجع السابق،ص93-94.

[2] Pascal Breussoux،les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres،revenue française de pédagogie، 1992،p118.

7- مهام معلمي المدرسة الابتدائية:

يلعب معلم المرحلة الابتدائية دورا مهما في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة ويعتمد نجاح أي خطة تربوية أو أي نظام تعليمي على المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذه الخطة أو هذا النظام حيث أنه يمثل حجر الزاوية للعملية التعليمية ومفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي، وإذا تم تزويد المدرسة بأفضل الإمكانيات التربوية وأحسن المباني المدرسية، بالإضافة إلى المقررات والكتب المدرسية المتطورة دون أن تكون مزودة بالمعلم المعد إعدادا مهنيا وأكاديميا جيدا فإنها لن تحقق الأهداف التي أنشئت من أجلها وتتوقف فعالية أي نظام تربوي على نوعية المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه المدارس[1].

تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية من بينها[2]:

1.7 النشاطات البيداغوجية:

تشتمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلمو المدرسة الأساسية على ما يلي:

ـ التعليم الممنوح للتلاميذ.

ـ العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.

ـ المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.

ـ تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.

ـ المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة.

ـ المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

[1] محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2008،ص89.
[2] المنشور الوزاري رقم 831، المؤرخ في 06 فبراير 1990.

ـ يسهر معلمو المدرسة الأساسية على:

- حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية.
- المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.
- مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية الفنية والرياضية.

ـ يتولي معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم، الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.
- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.
- التوزيع الشهري للبرنامج.
- التوزيع السنوي للبرنامج.
- دفتر المناداة.
- كراس المداولة.
- كراريس الاختبار.

ـ يتولي معلمو المدارس الأساسية حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية.

ـ يرافق معلمو المدرسة الأساسية التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة وانفتاح المدرسة على المحيط.

2.7 النشاطات التربوية:

ـ يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بما يلي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

ـ يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

ـ يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج، وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الجانب الميداني

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- مجتمع وعينة الدراسة

6- المعالجة الإحصائية

1. منهج الدراسة:

إن صدق النتائج ومدى مطابقتها للواقع المدروس يرتبط ارتباطا قويا بالمنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته، وتتوقف عملية اختيار المنهج المناسب للدراسة على طبيعة الموضوع المدروس، وفي ضوء أهداف البحث و الأسئلة التي تحاول الإجابة عليها جعلتنا نعتمد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، الديكتاتوري، التسيبي) ودافعية الانجاز لدى المعلمين.

ويعتبر المنهج الوصفي التحليلي" طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلي أغراض ونتائج محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية"[1].

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية في أي دراسة أو بحث خطوة أولية لا بد منها، فمن خلالها يحدد الباحث الشكل النهائي لمتغيرات الدراسة، ويتأكد من صلاحية أدوات البحث ودقتها في جمع البيانات المطلوبة، من هذا المنطلق كان لزاما على الباحث القيام بدراسة استطلاعية يهدف من ورائها إلي:

_ تحديد موضوع الدراسة بدقة.

_ جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لبناء أداة الدراسة.

_ تحديد وسيلة جمع البيانات.

خصائص الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على 08 مدارس ابتدائية بولاية المسيلة، وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 53 معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين كما يلي:

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1،1999.

31 معلمة، 22 معلم.

أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية على أسلوب المقابلة، هذه الأخيرة تعتبر أداة من أدوات البحث تستخدم في جمع البيانات التي تمكّن الباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث واختبار فروضه،وتعرف المقابلة المقننة "بأنها عبارة عن دليل يشتمل على مجموعة من الأسئلة المحدودة والمرتبة ترتيبا منهجيا معينا، وتتضمن عدة مواضيع فرعية ومقصودة تتعلق بموضوع البحث، يقوم الباحث بالتعرض لها من خلال عملية المقابلة، بمعني توّجه هذه الأسئلة إلي المبحوثين بهدف الحصول على المعلومات والبيانات المنتظرة من البحث"[1]، حيث قمنا بمقابلة أفراد العينة كل معلم على انفراد وتم التطرق إلي خصائص وسلوكات كل مدير من خلال العلاقات التي تتم بينهم، وذلك من أجل معرفة أي الأساليب القيادية المتبعة من طرف المدراء وعلاقة هذه الأساليب بدافعية الانجاز، وهذا ما ساعدنا على جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة.

3.حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:

تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر مارس 2009 إلى نهاية شهر جوان من السنة الدراسية 2010/2009.

الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي لولاية المسيلة، والتي بلغت 62 مدرسة ابتدائية، علما أن ولاية المسيلة بها 615 مدرسة ابتدائية.

[1] فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة،1999،ص 192.

4. أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، حيث تم بناءه بالاعتماد على الدراسات السابقة مثل دراسة طلال عبد الملك الشريف، والرجوع إلي الجانب النظري وذلك من خلال معرفة خصائص ومميزات كل نمط قيادي، وكذا الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

ـ الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة والتي اشتملت على (الجنس، المستوي التعليمي، سنوات التدريس).

ـمحور الأنماط القيادية: وهو مكوّن من 45 عبارة موزعة على الأنماط القيادية الثلاث(النمط القيادي الديمقراطي، الديكتاتوري، التسيبي) بواقع 15 عبارة لكل نمط، والجدول رقم(03) يبين محاور الأنماط القيادية الثلاث وأرقام عباراتها:

المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
النمط الديمقراطي	.45.35.32.31.28.26.21.19.15.12.09.08.07.02.01	15
النمط الديكتاتوري	.43.40.39.37.36.27.25.24.20.17.16.11.10.06.03	15
النمط التسيبي	.44.42.41.38.34.33.30.29.23.22.18.14.13.05.04	15
المجموع	الأداة ككل	45

ـ محور دافعية الانجاز لدى المعلمين وهو مكوّن من 30 عبارة، وقد تم إعداد عبارات هذا المقياس من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والمراجع المتوفرة عن الموضوع.

و تم استخدام مقياس ليكرت خماسي الأبعاد المتدرج في كلا المقياسين.

موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا.

1.4 صدق أداة البحث:

لقد اعتمد الباحث للكشف على صدق الاستبيان على:

الصدق الظاهري: (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة وجامعة المسيلة حيث بلغ عددهم 08 محكمين، إضافة إلي مفتش التربية والتعليم، وذلك بهدف الحكم على مدى وضوح عبارات الاستبيان ومدى ملائمة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، هذا بالإضافة إلي اقتراح أي تعديلات على صياغة عبارات الاستبيان، وفي ضوء ما صدر عن المحكمين من توجيهات حاول الباحث تعديل بعض الكلمات في بعض العبارات، إضافة إلي إعادة صياغة العبارات المركبة، وتم ملاحظة اتفاق أكثر المحكمين على عبارات الاستبيان، والجدول التالي:رقم(04) يوضح العبارات التي تم حذفها وإعادة صياغتها.

العبارة	نوع الإجراء	السبب
يعالج المشكلات التي تقع في المدرسة بالحوار	حذف	غير مناسبة
يهتم بمشكلاتك واحتياجاتك المدرسية.	إعادة صياغة	مركبة
يراعي قدرات ومهارات كل معلم عند تكليفه بمهمة.	إعادة صياغة	مركبة
لا يبالي المدير بغيابك أو تأخرك	إعادة صياغة	مركبة
يفرض التعليمات والأنظمة بطريقة فوقية	حذف	غير مناسبة
عدم وجود خطة محكمة تتبعها في أداء عملك	حذف	غير مناسبة
أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها	حذف	غير مناسبة

5. مجتمع وعينة الدراسة:

نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة والذي بلغ 615 مدرسة ابتدائية، فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تعتبر العينة العشوائية البسيطة الأسلوب الأمثل لاختيار العينة إذا كان المجتمع المدروس متجانسا،(أي يتشابه معظم أفراده في معظم الصفات التي تكون في المجتمع) وذلك لتميزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها،وتعتمد العينة العشوائية البسيطة على إعطاء نفس فرصة الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث"[1]، وقد تكونت العينة الكلية للبحث من 523 معلم ومعلمة، موزعين على 62 مدرسة ابتدائية أي بنسبة 10 % من مدارس ولاية المسيلة، حيث تم اختيار 10 معلمين من كل مدرسة بشكل عشوائي مع مراعاة المجمعات المدرسية الجديدة التي يبلغ عدد المعلمين فيها في الغالب 06 معلمين، كان يتم اختيارهم جميعا، وبعد توزيع الاستمارات تم استرجاع 459 استمارة فقط كانت أعلى نسبة استرجاع بالمدارس المتواجدة بالمناطق الحضرية، وبعد القيام بعملية الفرز لم يبق منها سوي 395 استمارة، حيث تم الاستغناء على 64 استمارة نظرا لعدم إتمام الإجابة على كافة العبارات، والجدول رقم(05) يبين توزيع أفراد العينة على المدارس الابتدائية ونسبة تمثيلها:

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين	العينة
01	مدرسة عمرون المختار	20	10
02	مجمع حي 208 مسكن	09	09
03	مدرسة عربية دحمان	21	10
04	مدرسة منصوري النوي	08	08
05	مدرسة شنيحات محمد	15	10
06	مدرسة لطرش الطاهر	15	10
07	مدرسة محمد يحياوي	07	07
08	مدرسة الشهداء	10	10
09	مدرسة العلجي محمد	07	07

[1] محمد بوعلاق،الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع،د.س،ص18.

10	المجمع المدرسي 98 مسكن	06	06
11	المجمع المدرسي رقيق لخضر	08	08
12	مدرسة طعشوش مبروك	11	10
13	مدرسة بركاتي عبد الله	15	10
14	المجمع المدرسي الجهة الشرقية	06	06
15	مدرسة رحماني بلقاسم	08	08
16	مدرسة كريم مبروك	13	10
17	مدرسة سلمان الشرقية	13	10
18	مدرسة غرابي الشلالي	14	10
19	مدرسة الغزالي	14	10
20	مدرسة عبد الحميد بن باديس	14	10
21	المجمع المدرسي الجديد 100 مسكن	07	07
22	مدرسة ساسي الحواس الشرايط	07	07
23	مدرسة عطا الله السهلي	14	10
24	مدرسة عرعار الصديق	15	10
25	مدرسة سهيلي الديلمي	14	10
26	مدرسة أول نوفمبر	07	07
27	مدرسة هذلي محمد	07	07
28	المجمع الجديد أولاد دراج	07	07
29	مجمع السوق القديم	07	07
30	مدرسة حي النصر القديمة	16	10
31	مدرسة محمد الأخضر الشادلي	14	10
32	حي التجزئة 05	08	08
33	حي 17 أكتوبر 1961	10	10
34	حي 32 مسكن	14	10
35	حي 346 مسكن	22	10
36	مدرسة الجنان الكبير	07	07
37	مدرسة لاروكاد الجديدة	17	10

38	مدرسة رجم عبد القادر	14	10
39	مدرسة حي النصر الجديدة	15	10
40	المجمع المدرسي 924 مسكن	15	10
41	مدرسة شتيح محمد	19	10
42	مدرسة سلمان الغربية	07	07
43	مدرسة لعرايب	04	04
44	مدرسة معروف عبد القادر	08	08
45	مدرسة طريق الطلبة	07	07
46	مدرسة لعويجي البشير	14	10
47	مدرسة بلال شريف	12	10
48	مدرسة الحرية	06	06
49	مدرسة موسي بركات	06	06
50	مدرسة موسي بلاعدة	06	06
51	مدرسة جلود محمد	07	07
52	مدرسة الصغير بن لعريبي	07	07
53	مدرسة سلطاني عاشور	07	07
54	مدرسة بوشاكر محمد	07	07
55	مدرسة بوضياف بلقاسم	07	07
56	مدرسة صالح مسعود	07	07
57	مدرسة شريفي محمد	15	10
58	مدرسة خباب	07	07
59	مدرسة الدخاخشة	06	06
60	مدرسة الجرابعة	06	06
61	مدرسة سد الرخايل	10	10
62	مدرسة عين بوحمادو	08	08

1.5 توزيع خصائص عينة الدراسة :

تتميز عينة الدراسة بعدة خصائص حددتها نوعية الخصائص الديمغرافية لأفرادها ويمكن توضيح خصائص عينة الدراسة فيما يلي:

أ_ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس:

الجدول رقم:(06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	204	%51.64
الإناث	191	%48.36
المجموع	395	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أفراد العينة يتوزعون حسب الجنس كما يلي: تقدر نسبة الذكور ب51.64% ، أما نسبة الإناث فتقدر ب 48.36%، وهي نسبة متقاربة.

ب _ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمستوي التعليمي:

الجدول رقم(07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمستوي التعليمي:

المستوي التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
التعليم المتوسط	15	%03.79
التعليم الثانوي	119	%30.12
خريج المعهد التكنولوجي	182	% 46.07
ليسانس	79	%20
المجموع	395	%100

من الجدول السابق يتضح أن نسبة 46.07% من أفراد عينة الدراسة خريجي المعهد التكنولوجي، في حين نجد نسبة 30.12 % من أفراد عينة الدراسة ممن يحملون شهادة التعليم الثانوي، أما نسبة 20% من

أفراد العينة يحملون شهادة ليسانس، بينما نجد نسبة قليلة جدا منهم متحصلين على شهادة التعليم المتوسط حيث قدرت ب 03.79%.

ج ـ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات التدريس:

الجدول رقم:(08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات التدريس:

سنوات التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
أقل أو يساوي 10 سنوات	43	%10.88
من 11 إلي 20 سنة	118	%29.87
21 سنة فما فوق	234	%59.24
المجموع	395	%100

من الجدول رقم (08) السابق يتبين أن نسبة 59.24% من أفراد عينة الدراسة كانت سنوات التدريس لديهم أكثر من 21 سنة، بينما نجد نسبة29.87% من أفراد العينة كانت سنوات التدريس لديهم من 11 إلي 20 سنة، كما أن نسبة10.88% من أفراد العينة كانت سنوات التدريس لديهم أقل من 10 سنوات.

6. المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم تفريغها وإدخالها على جهاز الحاسوب باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، بعدها قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أولا:النسب المئوية: تم استخدامها لوصف خصائص العينة وفقا لمتغيراتها الديمغرافية، إضافة إلي معرفة النمط القيادي الأكثر انتشارا، حيث قام الباحث بتحويل التكرارات المتحصل عليها إلي نسب مئوية وذلك بالاعتماد على القانون التالي:

النسبة المئوية : لإعطاء دلالة للتكرارات

ثانيا: T.Test : استخدم الباحث هذا الاختبار لتحديد الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.

$$t = \frac{\sqrt{1y^2+2y^2}}{N-1}$$

ثالثا: معامل تحليل التباين الأحادي One Way Anova: لدراسة الفروق بين المعلمين في مستوي دافعية الانجاز حسب متغيرات (المستوي التعليمي، سنوات التدريس)، حيث يكشف تحليل التباين الأحادي عن مدى الفروق بين أكثر من مجموعتين.

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

رابعا:معامل الارتباط R بيرسون: وهو مقياس من مقاييس العلاقة يكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة بين متغيرين، تم استخدامه للتعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، الأوتوقراطي، التسيبي) ودافعية الانجاز لدى المعلمين.

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص – مج س xمج ص}}{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] \ [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

الفصل الخامس:عرض وتفسير النتائج

1- عرض نتائج العينة الكلية

2- تفسير النتائج على ضوء الفرضيات

3- المناقشة العامة

4- الخاتمة

5- الاقتراحات

1.عرض نتائج الاستبيان الخاص بالأنماط القيادية الثلاث:

البعد الأول: تحديد استجابات أفراد عينة البحث إزاء النمط القيادي الديمقراطي.

الجدول رقم(09) يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 01

يعمل المدير على تشجيع روح التعاون داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		2	21	7	84	90	204
	% النسب المئوية		1,0%	10,3%	3,4%	41,2%	44,1%	100,0%
أنثى	التكرارات		2	18	5	91	75	191
	%النسب		1,0%	9,4%	2,6%	47,6%	39,3%	100,0%
	التكرارات		4	39	12	175	165	395

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة يوافقون على أن المدير يعمل على تشجيع روح التعاون بين المعلمين داخل المدرسة بنسبة 86,1%، وتتوزع هذه النسبة ما بين (41,8% موافق بشدة، و44,3% .بموافق)، في حين نجد نسبة 10,9% غير موافقون على مضمون العبارة، وبلغت نسبة المحايدين03%.

الجدول رقم(10):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 02

يشعرك بالراحة حين تتحدث معه.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		3	27	3	105	66	204
	%النسب المئوية		1,5%	13,2%	1,5%	51,5%	32,4%	100,0%
أنثى	التكرارات		3	16	3	105	64	191
	%النسب المئوية		1,6%	8,4%	1,6%	55,0%	33,5%	100,0%
	التكرارات		6	43	6	210	130	395
	%النسب المئوية							

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول السابق: نلاحظ أن نسبة الموافقة على مضمون العبارة الثانية تقدر ب 53,2%، وتقدر نسبة الموافقة بشدة ب 32,9%، أما نسبة المعلمين الغير موافقين على مضمون العبارة الثانية تقدر ب 10,9% ، بينما نجد نسبة 01,5% من أفراد العينة غير موافقين إطلاقا على مضمون العبارة، وتقدر نسبة المحايدين ب 01,5%.

الجدول رقم(11):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 03

إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات أثناء انعقاد المجالس.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		3	17	3	126	55	204
	النسب المئوية%		1,5%	8,3%	1,5%	61,8%	27,0%	100,0%
أنثى	التكرارات		6	16	9	112	48	191
	النسب المئوية%		3,1%	8,4%	4,7%	58,6%	25,1%	100,0%
	التكرارات		9	33	12	238	103	395
	النسب المئوية%		2,3%	8,4%	3,0%	60,3%	26,1%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11):أن نسبة المعلمين الذين يوافقون على أن المدير يشاركهم في اتخاذ القرارات أثناء انعقاد المجالس تقدر ب 86,4%، وهذه النسبة تتوزع ما بين 26,1% موافق بشدة، و60,3% بموافق، في حين نجد أن نسبة 10,7% لا توافق على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة المحايدين تقدر ب 03%.

الجدول رقم(12):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 04

يعالج الخلافات داخل المدرسة دون تحيز.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		1	10	5	120	68	204
	%النسب المئوية		,5%	4,9%	2,5%	58,8%	33,3%	100,0%
أنثى	التكرارات		2	12	5	120	52	191
	%النسب المئوية		1,0%	6,3%	2,6%	62,8%	27,2%	100,0%
	التكرارات		3	22	10	240	120	395
	%النسب المئوية		,8%	5,6%	2,5%	60,8%	30,4%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة توافق على مضمون العبارة رقم 04 أي بنسبة 91,2%، أما نسبة غير الموافقين على مضمون العبارة فتقدر ب 6,4% وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع نسبة الموافقين ، في حين نجد أن نسبة 02,5% من أفراد العينة كانوا محايدين.

الجدول رقم(13):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 05

يراعي إمكانات كل معلم عند تكليفه بمهمة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		5	25		128	46	204
	%النسب المئوية		2,5%	12,3%		62,7%	22,5%	100,0%
أنثى	التكرارات		4	16	4	120	47	191
	%النسب المئوية		2,1%	8,4%	2,1%	62,8%	24,6%	100,0%
	التكرارات		9	41	4	248	93	395
	%النسب المئوية		2,3%	10,4%	1,0%	62,8%	23,5%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة يوافقون على أن المدير يراعي إمكاناتهم عند تكليفهم بالمهام المدرسية وهذا ما أكدته نسبة 86,3% من أفراد العينة، بينما ترى نسبة 12,7% من أفراد العينة بأن المدير لا يراعي إمكاناتهم عند تكليفهم بالمهام المدرسية، في حين نجد نسبة 01% من المحايدين اتجاه مضمون العبارة.

الجدول رقم(14):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 06

تفتقده عند غيابه عن المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر		التكرارات	16	30	18	111	29	204
		%النسب المئوية	7,8%	14,7%	8,8%	54,4%	14,2%	100,0%
أنثى		التكرارت	4	25	14	101	47	191
		%النسب المئوية	2,1%	13,1%	7,3%	52,9%	24,6%	100,0%
		التكرارات	20	55	32	212	76	395
		%النسب المئوية	5,1%	13,9%	8,1%	53,7%	19,2%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 72,9% من أفراد العينة تفتقد المدير عند غيابه عن المدرسة وهي موزعة كما يلي: 57,7% بموافق، و19,2% بموافق بشدة، بينما نجد نسبة قليلة منهم تقدر ب19% صرحوا بأنهم لا يفتقدون المدير عند غيابه عن المدرسة، في حين بلغت نسبة أفراد العينة الذين فضلوا الحياد رغم وضوح العبارة ب 08,1%.

الجدول رقم(15):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 07

ينسب جميع النجاحات داخل المدرسة للمعلمين.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	وافق بشدة	المجموع
ذكر		التكرارت	12	35	33	101	23	
		%النسب المئوية	5,9%	17,2%	16,2%	49,5%	11,3%	100,0%
أنثى		التكرارات	7	43	20	95	25	191
		%النسب المئوية	3,7%	22,6%	10,5%	50,0%	13,2%	100,0%
		التكرارات	19	78	53	196	48	395
		%النسب المئوية	4,8%	19,8%	135%	49,7%	12,2%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 61,9% من أفراد العينة توافق على أن المدير ينسب جميع النجاحات التي تتحقق داخل المدرسة إلى المعلمين، في حين نجد أن نسبة 24,6% من أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 13,5% من المحايدين.

الجدول رقم(16):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 08

أشعر بأن المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		1	41	6	99	57	204
	%النسب المئوية		,5%	20,1%	2,9%	48,5%	27,9%	100,0%
أنثى	التكرارات		5	23	12	112	39	191
	%النسب المئوية		2,6%	12,0%	6,3%	58,6%	20,4%	100,0%
	التكرارات		6	64	18	211	96	395
	%النسب المئوية		1,5%	16,2%	4,6%	53,4%	24,3%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة **77,7%** من أفراد العينة توافق على أن المدير يعتبر زميلا لهم أكثر منه رئيسا، أما نسبة **17,7%** فهم غير موافقون على مضمون العبارة، في حين بلغت نسبة المحايدين 04,6%.

الجدول رقم(17):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 09

يكافئ المعلمين المتميزين في عملهم.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	وافق بشدة	لمجموع
ذكر	التكرارات		4	23	2	111	6٤	20
	%النسب المئوية		2,0%	11,3%	1,0%	54,4%	31,4٩	100,0
أنثى	التكرارات		12	27	6	92	5٤	19
	%النسب المئوية		6,3%	14,1%	3,1%	48,2%	28,3٩	100,0
	التكرارات		16	50	8	203	11٤	39
	%النسب المئوية		4,1%	12,7%	2,0%	51,4%	29,9٩	100,0

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة **81,3%** من أفراد العينة توافق على أن المدراء يعملون دائما على مكافأة المعلمين المتميزين في أعمالهم وتتوزع هذه النسبة بين **29,9%** بموافق بشدة و **51,4%** بموافق، في حين نجد أن النسبة القليلة منهم والتي تقدر ب **16,8%** غير موافقين على مضمون العبارة، بينما تقدر نسبة المحايدين ب 02%.

الجدول رقم(18):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 10:

يهتم المدير بمختلف النشاطات داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	10	38	25	101	30	204
		%النسب المئوية	4,9%	18,6%	12,3%	49,5%	14,7%	100,0%
	أنثى	التكرارات	18	33	24	86	30	191
		%النسب المئوية	9,4%	17,3%	12,6%	45,0%	15,7%	100,0%
		التكرارات	28	71	49	187	60	395
		%النسب المئوية	7,1%	18,0%	12,4%	47,3%	15,2%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 62,5% من أفراد العينة توافق على أن المدير يهتم بمختلف النشاطات داخل المدرسة، أما نسبة الذين لا يوافقون على مضمون العبارة فتقدر ب 25,1%، في حين نجد نسبة 12,4% من أفراد العينة كانوا من المحايدين.

الجدول رقم(19):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 11:

يعمل المدير على حل مشكلاتك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	8	24	5	101	66	204
		%النسب المئوية	3,9%	11,8%	2,5%	49,5%	32,4%	100,0%
	أنثى	التكرارات	6	24	4	90	67	191
		%النسب المئوية	3,1%	12,6%	2,1%	47,1%	35,1%	100,0%
		التكرارات	14	48	9	191	133	395
		%النسب المئوية	3,5%	12,2%	2,3%	48,4%	33,7%	100,0%

يعبّر أغلب أفراد العينة بالموافقة على مضمون العبارة رقم 11 " يعمل المدير على حل مشكلاتك" وذلك بنسبة 82,1%، بينما نجد نسبة 15,7% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة، أما نسبة المحايدين فبلغت 02,3%.

الجدول رقم(20):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 12:

يلعب المدير دور الموجه في مهامك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	10	37	8	109	40	204
		%النسب المئوية	4,9%	18,1%	3,9%	53,4%	19,6%	100,0%
	أنثى	التكرارات	12	26	14	99	40	191
		%النسب المئوية	6,3%	13,6%	7,3%	51,8%	20,9%	100,0%
		التكرارات	22	63	22	208	80	395
		%النسب المئوية	5,6%	15,9%	5,6%	52,7%	20,3%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 73% من أفراد العينة توافق على أن المدير يلعب دور الموجّه في مهامهم، في حين نجد نسبة 21,5% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 05.5% من المحايدين.

الجدول رقم(21):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 13:

يطلعك بما هو جديد على الساحة التربوية.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	9	24	8	115	48	204
		%النسب المئوية	4,4%	11,8%	3,9%	56,4%	23,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	7	20	1	109	54	191
		%النسب المئوية	3,7%	10,5%	,5%	57,1%	28,3%	100,0%
		التكرارات	16	44	9	224	102	395
		%النسب المئوية	4,1%	11,1%	2,3%	56,7%	25,8%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب أفراد العينة توافق على أن المدير يطلعهم بما هو جديد على الساحة التربوية حيث بلغت 82,5%، أما نسبة الغير موافقين من أفراد العينة على مضمون العبارة 13 فتقدر ب 15,2%، في حين نجد نسبة قليلة جدا من أفراد العينة من المحايدين حيث قدرت ب 02,3%.

الجدول رقم(22):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 14:

يعاملك مثل جميع المعلمين دون تحيز.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		11	23	3	120	47	204
	%النسب المئوية		5,4%	11,3%	1,5%	58,8%	23,0%	100,0%
أنثى	التكرارات		11	14	3	104	59	191
	%النسب المئوية		5,8%	7,3%	1,6%	54,5%	30,9%	100,0%
	التكرارات		22	37	6	224	106	395
	%النسب المئوية		5,6%	9,4%	1,5%	56,7%	26,8%	100,0%

يتبين لنا من خلال النتائج المدونة أعلاه أن: نسبة المعلمين الذين يوافقون بأن المدير يعاملهم دون تحيز بلغت 83,5%، في حين نجد أن نسبة 15% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة .بمعني أن المدير يميز بين المعلمين في علاقاته داخل المدرسة، بينما نجد نسبة 01,5% من المحايدين.

الجدول رقم(23):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 15:

يتيح لك الفرصة لإبداء رأيك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		6	25	3	124	46	204
	%النسب المئوية		2,9%	12,3%	1,5%	60,8%	22,5%	100,0%
أنثى	التكرارات		3	20	3	114	51	191
	%النسب المئوية		1,6%	10,5%	1,6%	59,7%	26,7%	100,0%
	التكرارات		9	45	6	238	97	395
	%النسب المئوية		2,3%	11,4%	1,5%	60,3%	24,6%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلب أفراد العينة يوافقون على أن المدير يتيح لهم الفرصة لإبداء أرائهم وذلك بنسبة 84,9%، بينما نجد نسبة 13,7% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة، وتقدر نسبة المحايدين ب 01,5%.

البعد الثاني: تحديد استجابات أفراد عينة البحث إزاء النمط القيادي الديكتاتوري:

الجدول رقم(24):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 16.

يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات.

		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المجموع
ذكر	التكرارات	20	40	12	100	32	204
	%النسب المئوية	9,8%	19,6%	5,9%	49,0%	15,7%	100,0%
أنثى	التكرارات	21	36	22	89	23	191
	%النسب المئوية	11,0%	18,8%	11,5%	46,6%	12,0%	100,0%
	التكرارات	41	76	34	189	55	395
	%النسب المئوية	10,4%	19,2%	8,6%	47,8%	13,9%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 61,8% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة رقم 16، بينما نجد نسبة 29,6% من أفراد العينة يوافقون على أن المدير يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات، في حين نجد نسبة المحايدين بلغت 08,6%.

الجدول رقم(25):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 17:

يوجّه المعلمين بأسلوب الأمر والنهي.

		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا	المجموع
ذكر	التكرارات	3	24	17	104	56	204
	%النسب المئوية	1,5%	11,8%	8,3%	51,0%	27,5%	100,0%
أنثى	التكرارات	6	34	6	84	61	191
	%النسب المئوية	3,1%	17,8%	3,1%	44,0%	31,9%	100,0%
	التكرارات	9	58	23	188	117	395
	%النسب المئوية	2,3%	14,7%	5,8%	47,6%	29,6%	100,0%

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه: نلاحظ أن نسبة 77.2% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة رقم 17، أما نسبة الموافقين من أفراد العينة على أن المدير يوجّههم بأسلوب الأمر والنهي بلغت 17%، وتقدر نسبة المحايدين ب 05,8%.

الجدول رقم(26):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 18:

يرفض بعض طلباتك دون إبداء السبب.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		49	116	5	31	3	204
	%النسب المئوية		24,0%	56,9%	2,5%	15,2%	1,5%	100,0%
أنثى	التكرارات		45	113	6	22	5	191
	%النسب المئوية		23,6%	59,2%	3,1%	11,5%	2,6%	100,0%
	التكرارات		94	229	11	53	8	395
	%النسب المئوية		23,8%	58,0%	2,8%	13,4%	2,0%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(26) أن نسبة 81,8% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة رقم 17 وهذه النسبة تتوزع بين 23,8% غير موافق إطلاقا و 58% بغير موافق، في حين نجد نسبة 15,4% من أفراد العينة توافق على رفض المدير لطلباتهم دون إبداء السبب، بينما نجد نسبة المحايدين بلغت 02,8%.

الجدول رقم(27):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 19:

لا يراعي ظروفك عند توزيع المهام.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
ذكر	التكرارات		44	113	4	38	5	204
	%النسب المئوية		21,6%	55,4%	2,0%	18,6%	2,5%	100,0%
أنثى	التكرارات		50	108	3	25	5	191
	%النسب المئوية		26,2%	56,5%	1,6%	13,1%	2,6%	100,0%
	التكرارات		94	221	7	63	10	395
	%النسب المئوية		23,8%	55,9%	1,8%	15,9%	2,5%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة بنسبة 79,7%، أما نسبة الموافقة على أن المدير لا يراعي ظروفهم عند توزيع المهام بلغت 18,4%، في حين نجد نسبة المحايدين بلغت 01,8%.

الجدول رقم(28):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 20:

يتصرف دون استشارتك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	37	117	8	39	3	204
		%النسب المئوية	18,1%	57,4%	3,9%	19,1%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	38	105	11	30	7	191
		%النسب المئوية	19,9%	55,0%	5,8%	15,7%	3,7%	100,0%
		التكرارات	75	222	19	69	10	395
		%النسب المئوية	19,0%	56,2%	4,8%	17,5%	2,5%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة 75,2% من أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة رقم 20، بينما تري نسبة 20% من أفراد العينة بأن المدير يتصرف دون استشارتهم، في حين نجد نسبة 04,8% من المحايدين اتجاه مضمون العبارة.

الجدول رقم(29):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 21:

يطالبك بتنفيذ الخطط دون مساهمتك في وضعها.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	38	136	8	20	2	204
		%النسب المئوية	18,6%	66,7%	3,9%	9,8%	1,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	47	104	13	24	3	191
		%النسب المئوية	24,6%	54,5%	6,8%	12,6%	1,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	85	240	21	44	5	395
		%النسب المئوية	21,5%	60,8%	5,3%	11,1%	1,3%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 82,3% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 12,4% من أفراد العينة توافق على أنها مطالبة بتنفيذ الخطط دون مساهمتها في وضعها، في حين بلغت نسبة المحايدين 05,3%.

الجدول رقم(30):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 22:

يهمل أرائك في حل المشكلات.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	47	114	7	32	4	204
		%النسب المئوية	23,0%	55,9%	3,4%	15,7%	2,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	37	117	3	23	11	191
		%النسب المئوية	19,4%	61,3%	1,6%	12,0%	5,8%	100,0%
المجموع		التكرارات	84	231	10	55	15	395
		%النسب المئوية	21,3%	58,5%	2,5%	13,9%	3,8%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 79,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 17,7% من أفراد العينة توافق على أن المدير يهمل أرائهم في حل المشكلات، بينما نجد نسبة 02,5% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(31):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 23:

علاقته بك يسودها سوء التفاهم.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	60	114	8	16	6	204
		%النسب المئوية	29,4%	55,9%	3,9%	7,8%	2,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	76	89	5	18	3	191
		%النسب المئوية	39,8%	46,6%	2,6%	9,4%	1,6%	100,0%
		التكرارات	136	203	13	34	9	395
		%النسب المئوية	34,4%	51,4%	3,3%	8,6%	2,3%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة وذلك بنسبة 85,8%، أما نسبة 10,9% من أفراد العينة يوافقون بأن علاقتهم بالمدير يسودها سوء التفاهم، في حين بلغت نسبة المحايدين 03,3%.

الجدول رقم(32):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 24:

عدم التواصل معك خارج أوقات العمل.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	40	107	23	29	5	204
		%النسب المئوية	19,6%	52,5%	11,3%	14,2%	2,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	25	57	54	49	6	191
		%النسب المئوية	13,1%	29,8%	28,3%	25,7%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	65	164	77	78	11	395
		%النسب المئوية	16,5%	41,5%	19,5%	19,7%	2,8%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 58% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 22,5% من أفراد العينة توافق على عدم تواصل المدير معهم خارج أوقات العمل، بينما تقدر نسبة المحايدين 19,5% .

الجدول رقم(33):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 25:

التمييز في علاقاته مع المعلمين لصالحه الشخصي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	70	98	10	20	6	204
		%النسب المئوية	34,3%	48,0%	4,9%	9,8%	2,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	69	90	15	14	3	191
		%النسب المئوية	36,1%	47,1%	7,9%	7,3%	1,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	139	188	25	34	9	395
		%النسب المئوية	35,2%	47,6%	6,3%	8,6%	2,3%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة بنسبة تقدر ب 82,8%، أما نسبة أفراد العينة التي توافق على أن المدير يميّز في علاقاته مع المعلمين لصالحه الشخصي بلغت 10,9% وهي نسبة قليلة، في حين نجد نسبة 06,3% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(34):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 26:

يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	69	85	9	33	8	204
		%النسب المئوية	33,8%	41,7%	4,4%	16,2%	3,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	69	91	7	17	7	191
		%النسب المئوية	36,1%	47,6%	3,7%	8,9%	3,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	138	176	16	50	15	395
		%النسب المئوية	34,9%	44,6%	4,1%	12,7%	3,8%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 79,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 16,5% من أفراد العينة توافق على أن المدير يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت، في حين نجد نسبة 04,1% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(35):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 27:

يقوم بمعاقبتك عند ارتكاب خطأ ما.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	23	87	20	58	16	204
		%النسب المئوية	11,3%	42,6%	9,8%	28,4%	7,8%	100,0%
	أنثى	التكرارات	38	80	18	43	12	191
		%النسب المئوية	19,9%	41,9%	9,4%	22,5%	6,3%	100,0%
المجموع		التكرارات	61	167	38	101	28	395
		%النسب المئوية	15,4%	42,3%	9,6%	25,6%	7,1%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 57,7% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 32,7% من أفراد العينة توافق على أن المدير يقوم بمعاقبتهم عند ارتكاب خطأ ما، بينما نجد نسبة 09,6% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(36):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 28:

ينسب لنفسه كل النجاحات التي تتحقق داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	39	102	22	38	3	204
		%النسب المئوية	19,1%	50,0%	10,8%	18,6%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	48	83	19	33	8	191
		%النسب المئوية	25,1%	43,5%	9,9%	17,3%	4,2%	100,0%
المجموع		التكرارات	87	185	41	71	11	395
		%النسب المئوية	22,0%	46,8%	10,4%	18,0%	2,8%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 68,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 20,8% من أفراد العينة توافق على أن المدير ينسب لنفسه كل النجاحات التي تتحقق داخل المدرسة، في حين نجد نسبة 10,4% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(37):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 29:

التركيز على أهداف المدرسة دون الاكتراث بأهدافك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	87	95	5	13	4	204
		%النسب المئوية	42,6%	46,6%	2,5%	6,4%	2,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	74	97	11	5	4	191
		%النسب المئوية	38,7%	50,8%	5,8%	2,6%	2,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	161	192	16	18	8	395
		%النسب المئوية	40,8%	48,6%	4,1%	4,6%	2,0%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة وذلك بنسبة 89,4%، في حين نجد نسبة قليلة جدا من أفراد العينة توافق على أن المدير يركز على أهداف المدرسة دون الاكتراث بأهدافهم حيث بلغت 06,6%، بينما نجد نسبة 04,1% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(38):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 30:

ليس له تأثير على أدائي المهني.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	22	87	25	62	8	204
		%النسب المئوية	10,8%	42,6%	12,3%	30,4%	3,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	27	73	29	56	6	191
		%النسب المئوية	14,1%	38,2%	15,2%	29,3%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	49	160	54	118	14	395
		%النسب المئوية	12,4%	40,5%	13,7%	29,9%	3,5%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 52,9% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 33,4% من أفراد العينة توافق على أنه ليس للمدير تأثير في أدائهم، وتقدر نسبة المحايدين 13,7%.

البعد الثالث: تحديد استجابات أفراد عينة البحث إزاء النمط القيادي التسيبي:

الجدول رقم(39):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 31:

لا يبالي المدير بغياباتك أو تأخرك.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	71	109	4	19	1	204
		%النسب المئوية	34,8%	53,4%	2,0%	9,3%	,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	60	111	4	9	7	191
		%النسب المئوية	31,4%	58,1%	2,1%	4,7%	3,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	131	220	8	28	8	395
		%النسب المئوية	33,2%	55,7%	2,0%	7,1%	2,0%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن غالبية أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة وذلك بنسبة 88,9%، بينما نجد نسبة 09,1% من أفراد العينة توافق على أن المدير لا يبالي بغياباتهم أو تأخرهم عن المدرسة، في حين نجد نسبة المحايدين قدرت ب 02%.

الجدول رقم(40):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 32:

كثير الغيابات عن المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	58	114	5	22	5	204
		%النسب المئوية	28,4%	55,9%	2,5%	10,8%	2,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	72	99	5	13	2	191
		%النسب المئوية	37,7%	51,8%	2,6%	6,8%	1,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	130	213	10	35	7	395
		%النسب المئوية	32,9%	53,9%	2,5%	8,9%	1,8%	100,0%

من خلال النتائج المحصل عليها من الجدول أعلاه نلاحظ أن الأغلبية الساحقة لأفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة حيث قدرت ب 86,8%، أما نسبة أفراد العينة الذين يوافقون على أن المدير كثير الغياب عن المدرسة قدرت ب 10,7%، في حين بلغت نسبة المحايدين 02,5%.

الجدول رقم(41):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 33:

يفوّض كثيرا من السلطة للمعلمين.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	17	70	22	83	12	204
		%النسب المئوية	8,3%	34,3%	10,8%	40,7%	5,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	12	81	24	64	10	191
		%النسب المئوية	6,3%	42,4%	12,6%	33,5%	5,2%	100,0%
المجموع		التكرارات	29	151	46	147	22	395
		%النسب المئوية	7,3%	38,2%	11,6%	37,2%	5,6%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(41) أن هناك تقارب في نسبة الموافقين والغير موافقين على مضمون العبارة "يفوض كثيرا من السلطة للمعلمين"، حيث تقدر نسبة الغير موافقين ب 45,5% ، في حين بلغت نسبة الموافقين 42,9% من أفراد العينة، وبلغت نسبة المحايدين 11,6%.

الجدول رقم(42):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 34:

يؤجّل معظم الأعمال وعدم انجازها في وقتها.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	56	107	11	25	5	204
		%النسب المئوية	27,5%	52,5%	5,4%	12,3%	2,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	53	112	6	12	8	191
		%النسب المئوية	27,7%	58,6%	3,1%	6,3%	4,2%	100,0%
المجموع		التكرارات	109	219	17	37	13	395
		%النسب المئوية	27,6%	55,4%	4,3%	9,4%	3,3%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة وذلك بنسبة 83%، في حين نجد أن نسبة الموافقين على أن المدير يؤجّل معظم الأعمال وعدم انجازها في وقتها بلغت 12,7%، أما نسبة المحايدين فقدرت ب04,3%.

الجدول رقم(43):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 35:

كثير التردد عند اتخاذ القرارات.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	29	118	18	36	3	204
		%النسب المئوية	14,2%	57,8%	8,8%	17,6%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	40	92	30	27	2	191
		%النسب المئوية	20,9%	48,2%	15,7%	14,1%	1,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	69	210	48	63	5	395
		%النسب المئوية	17,5%	53,2%	12,2%	15,9%	1,3%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 70,7% من أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة رقم 35، بينما ترى نسبة 17,2% من أفراد العينة بأن المدير كثير التردد عند اتخاذ القرارات، في حين نجد نسبة 12,2% من المحايدين اتجاه مضمون العبارة.

الجدول رقم(44):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 36:

لا يشارك في أنشطة المعلمين وممارساتهم.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	40	120	9	30	5	204
		%النسب المئوية	19,6%	58,8%	4,4%	14,7%	2,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	32	115	6	32	6	191
		%النسب المئوية	16,8%	60,2%	3,1%	16,8%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	72	235	15	62	11	395
		%النسب المئوية	18,2%	59,5%	3,8%	15,7%	2,8%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة **77,7%** من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة **18,5%** من أفراد العينة توافق على أن المدير لا يشاركهم في أنشطتهم المختلفة، في حين بلغت نسبة المحايدين 03,8%.

الجدول رقم(45):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 37:

لا يتابع المعلمين المقصرين في مهامهم.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	43	116	16	28	1	204
		%النسب المئوية	21,1%	56,9%	7,8%	13,7%	,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	51	96	16	22	6	191
		%النسب المئوية	26,7%	50,3%	8,4%	11,5%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	94	212	32	50	7	395
		%النسب المئوية	23,8%	53,7%	8,1%	12,7%	1,8%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة **77,5%** من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد أن نسبة **14,5%** من أفراد العينة توافق على أن المدير لا يتابع المعلمين المقصرين في مهامهم، بينما نجد نسبة **08,1%** من أفراد العينة كانوا من المحايدين.

الجدول رقم(46):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 38:

لا يبالي بانجازاتك الشخصية .

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	33	120	13	34	4	204
		%النسب المئوية	16,2%	58,8%	6,4%	16,7%	2,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	38	103	15	26	9	191
		%النسب المئوية	19,9%	53,9%	7,9%	13,6%	4,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	71	223	28	60	13	395
		%النسب المئوية	18,0%	56,5%	7,1%	15,2%	3,3%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 74,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، أما نسبة 18,5% من أفراد العينة توافق على أن المدير لا يبالي بانجازاتهم داخل المدرسة، في حين بلغت نسبة المحايدين 07,1%.

الجدول رقم(47):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 39:

ليس له اطلاع على ما هو جديد في الساحة التربوية.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	55	107	10	26	6	204
		%النسب المئوية	27,0%	52,5%	4,9%	12,7%	2,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	70	90	4	19	8	191
		%النسب المئوية	36,6%	47,1%	2,1%	9,9%	4,2%	100,0%
المجموع		التكرارات	125	197	14	45	14	395
		%النسب المئوية	31,6%	49,9%	3,5%	11,4%	3,5%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلب أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة وبنسبة تقدر ب81,5%، في حين نجد أن نسبة 14,9% من أفراد العينة توافق على أن المدير ليس له اطلاع على ما هو جديد في الساحة التربوية،بينما تقدر نسبة المحايدين 03,5%.

الجدول رقم(48):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 40:

كثرة المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	61	109	16	14	4	204
		%النسب المئوية	29,9%	53,4%	7,8%	6,9%	2,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	80	87	11	11	2	191
		%النسب المئوية	41,9%	45,5%	5,8%	5,8%	1,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	141	196	27	25	6	395
		%النسب المئوية	35,7%	49,6%	6,8%	6,3%	1,5%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة "كثرة المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة" بنسبة قدرت ب 85,3%، وبنسبة قليلة بلغت 07,8% من أفراد العينة أبدوا موافقتهم على وجود المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة، في حين نجد نسبة 06,9% من المحايدين.

الجدول رقم(49):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 41:

عدم استقرار الفريق التربوي داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	60	114	7	20	3	204
		%النسب المئوية	29,4%	55,9%	3,4%	9,8%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	71	90	5	19	6	191
		%النسب المئوية	37,2%	47,1%	2,6%	9,9%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	131	204	12	39	9	395
		%النسب المئوية	33,2%	51,6%	3,0%	9,9%	2,3%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 84,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة رقم 41، بينما نجد أن نسبة 12,2% من أفراد العينة توافق على عدم استقرارهم داخل المدرسة، وفضّل الحياد 03% من أفراد العينة.

الجدول رقم(50):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 42:

عدم وجود الانضباط داخل المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	80	93	6	23	2	204
		%النسب المئوية	39,2%	45,6%	2,9%	11,3%	1,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	72	91	3	19	6	191
		%النسب المئوية	37,7%	47,6%	1,6%	9,9%	3,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	152	184	9	42	8	395
		%النسب المئوية	38,5%	46,6%	2,3%	10,6%	2,0%	100,0%

تبيّن النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 85,1% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة قليلة من أفراد العينة توافق على عدم وجود الانضباط داخل المدرسة حيث قدرت ب 12.6%، وبلغت نسبة المحايدين 2,3%.

الجدول رقم(51):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 43:

لا يهتم كثيرا بتحقيق الأهداف.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارت	72	99	4	26	3	204
		%النسب المئوية	35,3%	48,5%	2,0%	12,7%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	77	89	7	13	5	191
		%النسب المئوية	40,3%	46,6%	3,7%	6,8%	2,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	149	188	11	39	8	395
		%النسب المئوية	37,7%	47,6%	2,8%	9,9%	2,0%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة "لا يهتم المدير كثيرا بتحقيق الأهداف" وذلك بنسبة 85,3%، بينما نجد نسبة 11,9% من أفراد العينة أبدوا موافقتهم على أن المدير لا يهتم بتحقيق الأهداف المدرسية، في حين نجد نسبة 2,8% من أفراد العينة كانوا من المحايدين.

الجدول رقم(52):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 44:

لا يؤثر عدم وجود المدير على سير المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	29	76	18	71	10	204
		%النسب المئوية	14,2%	37,3%	8,8%	34,8%	4,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	47	75	13	45	11	191
		%النسب المئوية	24,6%	39,3%	6,8%	23,6%	5,8%	100,0%
المجموع		التكرارات	76	151	31	116	21	395
		%النسب المئوية	19,2%	38,2%	7,8%	29,4%	5,3%	100,0%

يتبين لنا من خلال النتائج المدونة أعلاه أن نسبة 57,4% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 34,7% من أفراد العينة توافق على أنه لا يوجد تأثير على أدائهم في حالة غياب المدير عن المدرسة، بينما نجد نسبة 7,8% من أفراد العينة كانوا من المحايدين.

الجدول رقم(53):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 45:

الموافقة على جميع القرارات دون إبداء الرأي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	58	112	4	28	2	204
		%النسب المئوية	28,4%	54,9%	2,0%	13,7%	1,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	61	97	9	24		191
		%النسب المئوية	31,9%	50,8%	4,7%	12,6%		100,0%
المجموع		التكرارات	119	209	13	52	2	395
		%النسب المئوية	30,1%	52,9%	3,3%	13,2%	,5%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن معظم أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة رقم 45 وبنسبة تقدر ب 83%، بينما نجد نسبة 13,7% من أفراد العينة أجابوا بأن المدير يوافق على جميع القرارات دون إبداء رأيه، في حين نجد نسبة 3,3% من أفراد العينة من المحايدين.

2. عرض نتائج الاستبيان الخاص بمستوى دافعية الانجاز لدى المعلمين.

الجدول رقم(54):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 01:

أشعر بالارتياح عند ذهابي إلى المدرسة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	2	23	4	114	61	204
		%النسب المئوية	1,0%	11,3%	2,0%	55,9%	29,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	5	14	6	108	58	191
		%النسب المئوية	2,6%	7,3%	3,1%	56,5%	30,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	7	37	10	222	119	395
		%النسب المئوية	1,8%	9,4%	2,5%	56,2%	30,1%	100,0%

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 86.3% من أفراد العينة أجابوا بأنهم يشعرون بالارتياح عند ذهابهم إلى المدرسة، بينما كانت نسبة 11,2% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة أي عدم الشعور بالارتياح عند ذهابهم إلى المدرسة وهي نسبة قليلة، في حين نجد نسبة 02,5% كانت محايدة في ما يخص السؤال.

الجدول رقم(55):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 02:

أعتقد أن المناهج المقررة غير كافية لتطوير معارفي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	5	65	22	82	30	204
		%النسب المئوية	2,5%	31,9%	10,8%	40,2%	14,7%	100,0%
	أنثى	التكرارات	2	60	16	85	28	191
		%النسب المئوية	1,0%	31,4%	8,4%	44,5%	14,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	7	125	38	167	58	395
		%النسب المئوية	1,8%	31,6%	9,6%	42,3%	14,7%	100,0%

من خلال عرضنا لنتائج هذا الجدول تبين لنا أن نسبة 57% من أفراد العينة أبدوا موافقتهم على أن المناهج التي يتم تدريسها غير كافية لتطوير معارفهم، بينما وجدنا أن نسبة 33,4% أجابت بأنها غير موافقة على مضمون العبارة، أما نسبة 09,6% من أفراد العينة كانوا محايدين رغم وضوح العبارة.

الجدول رقم(56):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 03:

يزعجني عدم انضباط الآخرين أثناء أوقات عملهم.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات		13	26	107	58	204
		%النسب المئوية		6,4%	12,7%	52,5%	28,4%	100,0%
	أنثى	التكرارات	3	9	23	95	61	191
		%النسب المئوية	1,6%	4,7%	12,0%	49,7%	31,9%	100,0%
المجموع		التكرارات	3	22	49	202	119	395
		%النسب المئوية	,8%	5,6%	12,4%	51,1%	30,1%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 81,2% من أفراد العينة أجابوا بموافقتهم على مضمون العبارة رقم 03، بينما نجد نسبة قليلة جدا منهم قدرت ب 06,4% غير موافقة على مضمون العبارة أي أنهم لا يتزعجون من عدم انضباط المعلمين أثناء أوقات عملهم، في حين نجد نسبة 12,4% من أفراد العينة كانوا من المحايدين.

الجدول رقم(57):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 04:

لا أفكر في تغيير مكان عملي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	6	24	8	99	67	204
		%النسب المئوية	2,9%	11,8%	3,9%	48,5%	32,8%	100,0%
	أنثى	التكرارات	7	24	6	91	63	191
		%النسب المئوية	3,7%	12,6%	3,1%	47,6%	33,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	13	48	14	190	130	395
		%النسب المئوية	3,3%	12,2%	3,5%	48,1%	32,9%	100,0%

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن غالبية أفراد العينة يوافقون بأنهم لا يفكروا في تغيير مكان عملهم وذلك بنسبة 81%، بينما نجد نسبة 15,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، وبلغت نسبة المحايدين 03,5%.

الجدول رقم (58):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 05:

تأنيب الضمير يدفعني للعمل بجد وتفان.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	1	1		76	126	204
		%النسب المئوية	,5%	,5%		37,3%	61,8%	100,0%
	أنثى	التكرارات	2		1	59	129	191
		%النسب المئوية	1,0%		,5%	30,9%	67,5%	100,0%
المجموع		التكرارات	3	1	1	135	255	395
		%النسب المئوية	,8%	,3%	,3%	34,2%	64,6%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(58) أن معظم أفراد العينة توافق على أن تأنيب الضمير يدفعهم للعمل بجد وتفان وذلك بنسبة 98,8%، بينما نجد نسبة قليلة جدا من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة حيث قدرت ب 01,1%، في حين نجد نسبة 0,3% من المحايدين.

الجدول رقم(59):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 06:

أشعر بأن مهنة التدريس تقابل بالاحترام من طرف الآخرين.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	16	49	20	68	51	204
		%النسب المئوية	7,8%	24,0%	9,8%	33,3%	25,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	11	35	11	67	67	191
		%النسب المئوية	5,8%	18,3%	5,8%	35,1%	35,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	27	84	31	135	118	395
		%النسب المئوية	6,8%	21,3%	7,8%	34,2%	29,9%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 64,1% من أفراد العينة أجابوا بأنهم يشعروا بأن مهنة التدريس تقابل بالاحترام من طرف الآخرين، بينما ترى نسبة 28,1% من أفراد العينة بأن مهنة التدريس لا تقابل بالاحترام من طرف الآخرين، في حين نجد نسبة 07,8% من المحايدين اتجاه مضمون العبارة.

الجدول رقم(60):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 07:

المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أطوّر من أدائي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	2	6	6	100	90	204
		%النسب المئوية	1,0%	2,9%	2,9%	49,0%	44,1%	100,0%
	أنثى	التكرارات		4	4	74	109	191
		%النسب المئوية		2,1%	2,1%	38,7%	57,1%	100,0%
المجموع		التكرارات	2	10	10	174	199	395
		%النسب المئوية	,5%	2,5%	2,5%	44,1%	50,4%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة توافق على أن المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلهم يطوّرون من أدائهم وذلك بنسبة 94,5%، في حين نجد نسبة 03% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة وهي نسبة قليلة جدا، في حين بلغت نسبة المحايدين 02,5%.

الجدول رقم(61):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 08:

نظرة المجتمع السلبية للمعلم تشعرني بالإحباط.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارت	55	68	19	41	21	204
		%النسب المئوية	27,0%	33,3%	9,3%	20,1%	10,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	44	76	8	36	26	190
		%النسب المئوية	23,2%	40,0%	4,2%	18,9%	13,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	99	144	27	77	47	394
		%النسب المئوية	25,1%	36,5%	6,9%	19,5%	11,9%	100,0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 61,6% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة "نظرة المجتمع السلبية تشعرني بالإحباط"، في حين نجد نسبة 31,4% من أفراد العينة توافق على أن نظرة المجتمع السلبية اتجاه المعلمين تشعرهم بالإحباط، بينما نجد نسبة 06,9% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(62):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 09:

ظروفي الاجتماعية لا تساعد على أداء متميز.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	24	70	19	70	21	204
		%النسب المئوية	11,8%	34,3%	9,3%	34,3%	10,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	18	56	16	73	28	191
		%النسب المئوية	9,4%	29,3%	8,4%	38,2%	14,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	42	126	35	143	49	395
		%النسب المئوية	10,6%	31,9%	8,9%	36,2%	12,4%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 48,6% من أفراد العينة توافق على أن ظروفهم الاجتماعية لا تساعدهم على الأداء الجيد، بينما نجد نسبة 42,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين بلغت نسبة المحايدين 08.9%.

الجدول رقم(63):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 10:

المستوى التعليمي للتلاميذ يجعلني أعطي كل ما لدي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكراارت		10	4	100	90	204
		%النسب المئوية		4,9%	2,0%	49,0%	44,1%	100,0%
	أنثى	التكرارات	4	11	4	91	81	191
		%النسب المئوية	2,1%	5,8%	2,1%	47,6%	42,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	4	21	8	191	171	395
		%النسب المئوية	1,0%	5,3%	2,0%	48,4%	43,3%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة توافق على أن المستوى التعليمي للتلاميذ تجعلهم يبذلون مجهودات كبيرة وذلك بنسبة 91,7%، بينما نجد نسبة قليلة قدرت ب 06,3% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين بلغت نسبة المحايدين 02%.

الجدول رقم(64):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 11:

انعدام الوسائل التعليمية يؤثر في انخفاض أدائي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	52	107	6	33	6	204
		%النسب المئوية	25,5%	52,5%	2,9%	16,2%	2,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	51	99	4	32	5	191
		%النسب المئوية	26,7%	51,8%	2,1%	16,8%	2,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	103	206	10	65	11	395
		%النسب المئوية	26,1%	52,2%	2,5%	16,5%	2,8%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 78,3% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 19,3% من أفراد العينة توافق على أن انعدام الوسائل التعليمية يؤثر في أدائهم، في حين نجد نسبة 02,5% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(65):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 12:

كثرة التلاميذ في القسم يشعرني بالقلق والإحباط

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	84	87	12	18	3	204
		%النسب المئوية	41,2%	42,6%	5,9%	8,8%	1,5%	100,0%
	أنثى	التكرارات	70	89	6	19	7	191
		%النسب المئوية	36,6%	46,6%	3,1%	9,9%	3,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	154	176	18	37	10	395
		%النسب المئوية	39,0%	44,6%	4,6%	9,4%	2,5%	100,0%

من خلال عرضنا لنتائج الجدول تبين لنا أن أغلبية أفراد العينة غير موافقين على أن كثرة التلاميذ في القسم تشعرهم بالقلق والإحباط وذلك بنسبة 83,6%، بينما أجابت نسبة 11,9% من أفراد العينة بالموافقة على مضمون العبارة، في حين كانت نسبة 04,6% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(66):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 13:

ثقة المدير بي تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات		2	5	108	89	204
		%النسب المئوية		1,0%	2,5%	52,9%	43,6%	100,0%
	أنثى	التكرارات	1	1	4	78	107	191
		%النسب المئوية	,5%	,5%	2,1%	40,8%	56,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	1	3	9	186	196	395
		%النسب المئوية	,3%	,8%	2,3%	47,1%	49,6%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة توافق على أن ثقة المدير بهم تجعلهم يقومون بأعمالهم على أفضل وجه وذلك بنسبة 96,7%، بينما نجد نسبة قليلة جدا تقدر ب 01,1% من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 02,3% من المحايدين.

الجدول رقم(67):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 14:

اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	3	16	14	74	96	203
		%النسب المئوية	1,5%	7,9%	6,9%	36,5%	47,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	2	7	12	70	100	191
		%النسب المئوية	1,0%	3,7%	6,3%	36,6%	52,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	5	23	26	144	196	394
		%النسب المئوية	1,3%	5,8%	6,6%	36,5%	49,7%	100,0%

يعبّر أغلب أفراد العينة بالموافقة على مضمون العبارة "اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب" وذلك بنسبة 86,2% بينما نجد نسبة 07,1% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، أما نسبة المحايدين فبلغت 06,6%.

الجدول رقم(68):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 15:

شعوري بالمسؤولية اتجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد.

			غير موافق	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	2	88	114	204
		%النسب المئوية	1,0%	43,1%	55,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	00	63	128	191
		%النسب المئوية		33,0%	67,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	2	151	242	395
		%النسب المئوية	,5%	38,2%	61,3%	100,0%

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن معظم أفراد العينة يوافقون على أن شعورهم بالمسؤولية اتجاه التلاميذ يدفعهم للعمل بجد وذلك بنسبة 99,5%، بينما نجد نسبة قليلة جدا من أفراد العينة غير موافقين على مضمون العبارة وذلك بنسبة 00,5%.

الجدول رقم(69):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 16:

إعادة نفس البرامج كل سنة تشعرني بالملل.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	34	82	20	54	14	204
		%النسب المئوية	16,7%	40,2%	9,8%	26,5%	6,9%	100,0%
	أنثى	التكرارات	37	62	17	63	12	191
		%النسب المئوية	19,4%	32,5%	8,9%	33,0%	6,3%	100,0%
المجموع		التكرارات	71	144	37	117	26	395
		%النسب المئوية	18,0%	36,5%	9,4%	29,6%	6,6%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 54,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة رقم 16، في حين نجد نسبة 36,2% من أفراد العينة توافق على أن إعادة نفس البرامج كل سنة تشعرهم بالملل، بينما نجد نسبة 09,4% من المحايدين رغم وضوح العبارة.

الجدول رقم(70):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 17:

استشارتي في اتخاذ القرارات تجعلني أبذل جهدا أكبر.

			غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	7	7	114	76	204
		%النسب المئوية	3,4%	3,4%	55,9%	37,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	16	8	91	76	191
		%النسب المئوية	8,4%	4,2%	47,6%	39,8%	100,0%
المجموع		التكرارات	23	15	205	152	395
		%النسب المئوية	5,8%	3,8%	51,9%	38,5%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة توافق على أن استشارتهم في اتخاذ القرارات تجعلهم يبذلون مجهودات أكبر وذلك بنسبة 90,4%، بينما نجد نسبة 05,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 03,8% من أفراد العينة محايدين.

الجدول رقم(71):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 18:

تفهم المدير لاحتياجاتي يحفزني للعمل.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	1	4	5	118	76	204
		%النسب المئوية	,5%	2,0%	2,5%	57,8%	37,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	1	4	7	96	83	191
		%النسب المئوية	,5%	2,1%	3,7%	50,3%	43,5%	100,0%
المجموع		التكرارات	2	8	12	214	159	395
		%النسب المئوية	,5%	2,0%	3,0%	54,2%	40,3%	100,0%

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يوافقون بأن تفهم المدير لاحتياجاتهم يحفزهم للعمل وذلك بنسبة 94,5%، بينما نجد نسبة قليلة جدا قدرت ب 02,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد نسبة 03% من المحايدين.

الجدول رقم(72):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 19:

روح المنافسة بين المعلمين تجعل الأداء أفضل.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات		10	9	97	88	204
		%النسب المئوية		4,9%	4,4%	47,5%	43,1%	100,0%
	أنثى	التكرارات	1	3	7	87	93	191
		%النسب المئوية	,5%	1,6%	3,7%	45,5%	48,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	1	13	16	184	181	395
		%النسب المئوية	,3%	3,3%	4,1%	46,6%	45,8%	100,0%

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن أغلب أفراد العينة توافق على أن روح المنافسة بين المعلمين تجعل أدائهم للعمل يكون أفضل وذلك بنسبة 92,4%، بينما نجد نسبة 03,6% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة رقم 19، في حين نجد نسبة المحايدين بلغت 04,1%.

الجدول رقم(73):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 20:

أشعر بأن التخطيط المدرسي من أفضل الطرق لبلوغ الأهداف.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات		9	8	109	78	204
		%النسب المئوية		4,4%	3,9%	53,4%	38,2%	100,0%
	أنثى	التكرارات	4	4	8	103	72	191
		%النسب المئوية	2,1%	2,1%	4,2%	53,9%	37,7%	100,0%
المجموع		التكرارات	4	13	16	212	150	395
		%النسب المئوية	1,0%	3,3%	4,1%	53,7%	38,0%	100,0%

من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة 91,7% من أفراد العينة توافق على أن التخطيط المدرسي من أفضل الطرق لتحقيق الأهداف المدرسية، بينما نجد نسبة قليلة جدا من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة حيث قدرت ب 04,3%، في حين نجد نسبة 04,1% من أفراد العينة من المحايدين.

الجدول رقم(74):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 21:

يلقى المعلمون الرعاية والاهتمام الكامل من السلطات الوصية.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	39	76	38	36	15	204
		%النسب المئوية	19,1%	37,3%	18,6%	17,6%	7,4%	100,0%
	أنثى	التكرارات	41	61	27	44	18	191
		%النسب المئوية	21,5%	31,9%	14,1%	23,0%	9,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	80	137	65	80	33	395
		%النسب المئوية	20,3%	34,7%	16,5%	20,3%	8,4%	100,0%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 55% من أفراد العينة لا توافق على مضمون العبارة رقم 21، بينما نجد نسبة 28,7% من أفراد العينة يوافقون على أنهم يلقون الرعاية والاهتمام من السلطات الوصية، في حين نجد نسبة 16,5% من أفراد العينة كانوا من المحايدين رغم وضوح العبارة.

الجدول رقم(75):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 22:

تتطلب مهنة التدريس تكوينا أكاديميا ومهنيا.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	1	5	3	115	80	204
		%النسب المئوية	,5%	2,5%	1,5%	56,4%	39,2%	100,0%
	أنثى	التكرارات	4	10	1	90	86	191
		%النسب المئوية	2,1%	5,2%	,5%	47,1%	45,0%	100,0%
المجموع		التكرارات	5	15	4	205	166	395
		%النسب المئوية	1,3%	3,8%	1,0%	51,9%	42,0%	100,0%

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة توافق على أن مهنة التدريس تتطلب تكوينا أكاديميا ومهنيا وذلك بنسبة 93,9%، بينما نجد نسبة قليلة جدا منهم قدرت ب 05,1% غير موافقة على مضمون العبارة، وتقدر نسبة المحايدين ب 01%.

الجدول رقم(76):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 23:

مهنة التدريس مهنة روتينية.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	22	34	20	90	38	204
		%النسب المئوية	10,8%	16,7%	9,8%	44,1%	18,6%	100,0%
	أنثى	التكرارات	14	24	15	95	43	191
		%النسب المئوية	7,3%	12,6%	7,9%	49,7%	22,5%	100,0%
المجموع		التكرارات	36	58	35	185	81	395
		%النسب المئوية	9,1%	14,7%	8,9%	46,8%	20,5%	100,0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(76) أن نسبة 67,3% من أفراد العينة توافق على أن مهنة التدريس مهنة روتينية، في حين نجد نسبة 23,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة المحايدين بلغت 08,9%.

الجدول رقم(77):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 24:

أعتقد أنه كلما زادت خبرة المعلم زادت كفاءته.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات		4	1	78	121	204
		%النسب المئوية		2,0%	,5%	38,2%	59,3%	100,0%
	أنثى	التكرارات	5	7	3	66	110	191
		%النسب المئوية	2,6%	3,7%	1,6%	34,6%	57,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	5	11	4	144	231	395
		%النسب المئوية	1,3%	2,8%	1,0%	36,5%	58,5%	100,0%

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة توافق على أنه كلما زادت خبرتهم في التعليم زادت كفاءتهم وذلك بنسبة 95%، في حين نجد نسبة قليلة جدا منهم غير موافقين على مضمون العبارة حيث قدرت ب 04,1%، بينما نجد نسبة المحايدين بلغت 01%.

الجدول رقم(78):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 25:

أشعر بغياب التعاون بين المدرسة وأولياء التلاميذ.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	5	19	6	81	93	204
		%النسب المئوية	2,5%	9,3%	2,9%	39,7%	45,6%	100,0%
	أنثى	التكرارات	4	17	6	84	80	191
		%النسب المئوية	2,1%	8,9%	3,1%	44,0%	41,9%	100,0%
المجموع		التكرارات	9	36	12	165	173	395
		%النسب المئوية	2,3%	9,1%	3,0%	41,8%	43,8%	100,0%

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة 85,6% من أفراد العينة توافق على غياب التعاون بين المدرسة وأولياء التلاميذ، بينما ترى نسبة 11,4% من أفراد العينة على أنه هناك تعاون من طرف الأولياء ، في حين نجد نسبة 03% من المحايدين اتجاه مضمون العبارة.

الجدول رقم(79):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 26:

أؤمن بأن التدريس رسالة إنسانية.

			غير موافق	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	00	49	155	204
		%النسب المئوية		24,0%	76,0%	100,0%
	أنثى	التكرارات	1	46	144	191
		%النسب المئوية	,5%	24,1%	75,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	1	95	299	395
		%النسب المئوية	,3%	24,1%	75,7%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة وبنسبة 99,8% توافق على أن التعليم رسالة إنسانية يستشعرون عظمتها ويؤمنون بأهميتها، في حين نجد نسبة قليلة جدا منهم قدرت ب 0.3% غير موافقة على مضمون العبارة.

الجدول رقم(80):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 27:

ظروفي المادية غير مساعدة على أداء مهامي.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	23	48	20	85	28	204
		%النسب المئوية	11,3%	23,5%	9,8%	41,7%	13,7%	100,0%
	أنثى	التكرارات	13	32	13	98	35	191
		%النسب المئوية	6,8%	16,8%	6,8%	51,3%	18,3%	100,0%
المجموع		التكرارات	36	80	33	183	63	395
		%النسب المئوية	9,1%	20,3%	8,4%	46,3%	15,9%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 62,2% من أفراد العينة توافق على أن ظروفهم المادية غير مساعدة على أداء مهامهم، في حين نجد نسبة 29,4% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة08,4% من أفراد العينة محايدين رغم وضوح العبارة.

الجدول رقم(81):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 28:

وظيفة التدريس وظيفة آمنة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	8	33	17	69	77	204
		%النسب المئوية	3,9%	16,2%	8,3%	33,8%	37,7%	100,0%
	أنثى	التكرارات	5	23	16	72	75	191
		%النسب المئوية	2,6%	12,0%	8,4%	37,7%	39,3%	100,0%
المجموع		التكرارات	13	56	33	141	152	395
		%النسب المئوية	3,3%	14,2%	8,4%	35,7%	38,5%	100,0%

نلاحظ من خلال السابق أن نسبة 74,2% من أفراد العينة توافق على أن وظيفة التدريس وظيفة آمنة، أما نسبة 17,5% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، في حين نجد أن نسبة المحايدين بلغت 08.4%.

الجدول رقم(82):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 29:

إن توزيع مواقيت العمل بين المعلمين لا توزّع بعدالة.

			غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	25	26	20	93	40	204
		%النسب المئوية	12,3%	12,7%	9,8%	45,6%	19,6%	100,0%
	أنثى	التكرارات	14	21	20	91	45	191
		%النسب المئوية	7,3%	11,0%	10,5%	47,6%	23,6%	100,0%
المجموع		التكرارات	39	47	40	184	85	395
		%النسب المئوية	9,9%	11,9%	10,1%	46,6%	21,5%	100,0%

يتبين لنا من خلال النتائج المدونة أعلاه أن نسبة 68,1% من أفراد العينة توافق على أن توزيع مواقيت العمل بينهم لا توزع بعدالة، في حين نجد أن نسبة 21,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة، بينما نجد نسبة 10,1% من المحايدين رغم وضوح العبارة.

الجدول رقم(83):يوضح استجابة أفراد العينة نحو العبارة رقم 30:

أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

			غير موافق	موافق	موافق بشدة	المجموع
	ذكر	التكرارات	2	89	113	204
		%النسب المئوية	1,0%	43,6%	55,4%	100,0%
	أنثى	التكرارات	1	90	100	191
		%النسب المئوية	,5%	47,1%	52,4%	100,0%
المجموع		التكرارات	3	179	213	395
		%النسب المئوية	,8%	45,3%	53,9%	100,0%

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلب أفراد العينة يوافقون على أنهم يبذلوا مجهودات كبيرة من أجل تحقيق نتائج ايجابية وذلك بنسبة 99,2%، بينما نجد نسبة ضئيلة جدا قدرت ب 0,8% من أفراد العينة غير موافقة على مضمون العبارة.

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

تحقيقا لأهداف البحث في التعرف على الأنماط القيادية الأكثر انتشارا في المدارس الابتدائية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمين، يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج كل فرضية على حدة كما يلي:

أولا: الفرضية الأولي: يمارس المدراء السلوك القيادي الديمقراطي بصورة أكثر من السلوكيين القياديين الديكتاتوري والتسيبي.

ولاختبار صحة هذا الفرضية قام الباحث بحساب النسب المئوية للأنماط القيادية الثلاثة حيث أظهرت نتائج الفرضية الأولي أن مديري المدارس الابتدائية يمارسون النمط القيادي الديمقراطي أكثر من النمطين القياديين الديكتاتوري والتسيبي، حيث يتضح لنا من بيانات الجداول من(09) إلي(23) أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر انتشارا وذلك بنسبة 79,96%، ويمكن إرجاع ذلك إلي الدور الذي يلعبه المدراء داخل المدارس الابتدائية فهم يعملون دائما على شحن المعلمين وتزويدهم بنوع من علاقات العمل القائمة على روح الفريق التربوي والتعاون والثقة المتبادلة، ويؤكد هؤلاء على الأهداف المشتركة القائمة من خلال بناء جسور من الود و تفاهم المشاعر والظروف الاجتماعية للمعلمين، كما أنهم يؤمنون بأن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات هو نقطة الانطلاق لجميع النشاطات التي تتم داخل المدرسة، فعندما يشعر المعلمين بأن لديهم القدرة لاتخاذ قرارا ما وأنهم يحضون بالثقة غالبا ما يؤدون مهامهم على النحو الأفضل، ومن وجهة نظر التربية الحديثة فان إشراك المعلمين في اتخاذ القرار له أهمية كبيرة، بالإضافة إلى أن المدراء يسعون دائما لتحقيق مبدأ الشورى في المدارس ويستخدمون استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات التي تقع بين المعلمين مع تجنب التحيز

لمجموعة دون الأخرى، كما يحرص المدراء على اطلاع مرؤوسيهم على كل ما هو جديد وذات صلة بأعمالهم.

ومن خلال الجداول من(24) إلى(38) يتبين لنا أن النمط القيادي الديكتاتوري متوافر بنسبة قليلة قدرت ب 09,49%، حيث أن بعض المدراء أهم ما يميز شخصيتهم هو الحزم والانضباط في إدارة المدرسة فيطالبون المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها، بالإضافة إلي إصدار القرارات ومتابعة تنفيذها أول بأول وعدم السماح للمرؤوسين في التصرف دون موافقتهم الخاصة، ولا يعيروا أي اهتمام أو تقدير لظروف المعلمين، وهم ينسبون كل عمل ناجح في المدرسة لأنفسهم دون المعلمين، وبالتالي علاقتهم بالمعلمين تكون سيئة ولا يوجد أي ولاء للمدير وانعدام الحوار في الغالب وخاصة في الأمور ذات الصلة القوية بالعمل، بالإضافة إلى اعتقادهم بأن أوقات الاجتماع قصيرة وغير كافية لمناقشة أراء المعلمين.

ومن خلال الجداول من(39) إلي(53) يتضح لنا توافر النمط القيادي التسيبي بنسبة قليلة قدرت ب 08,39%، ويتجلي ذلك من خلال إعطاء المدراء أكبر قدر ممكن من الحرية للمعلمين لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات، وهنا لا يعني استعداد المدراء للاستماع لمشكلات المعلمين وتقييمها ومعالجتها وإنما إعطاء التوجيهات والتعليمات تاركين للمرؤوسين حرية التصرف وبالتالي القرارات تكون غير مؤثرة، كما يستخدمون التفويض للصلاحيات في أغلب الحالات، أما التردد في اتخاذ القرارات فهو ناتج عن عدم التأكد من المعلومات المتاحة والخوف من الوقوع في الأخطاء، بالإضافة إلي تجنب المدراء التدخل في حل المشكلات التي تحدث بين المعلمين، والتساهل مع المعلمين المقصرين في أعمالهم.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المخلافي(1994) حيث بيّنت النتائج المتوصل إليها أن أفراد العينة من معلمي البلدين كانت متفقة على أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر شيوعا في مدارس العينة.

ثانيا: الفرضية الثانية: هناك علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي للمديرين ودافعية الانجاز لدى المعلمين.

وقد تفرعت عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

ـ يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز.

ـ يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز.

ـ يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز.

لاختبار صحة هذه الفرضيات الجزئية تم حساب معامل الارتباط بيرسون Corrélation Pearson R بين الأنماط القيادية الثلاث والدرجة الكلية لدافعية الانجاز، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجداول التالية:

علاقة النمط القيادي الديمقراطي بدافعية الانجاز .

يعالج هذا المحور علاقة النمط القيادي الديمقراطي بدافعية الانجاز لدى المعلمين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(84):يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
النمط الديمقراطي	395	0,17	دال
دافعية الانجاز			

يتضح من خلال الجدول رقم(84) أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز بلغ 0,17 وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01، وعليه فان هناك علاقة إرتباطية موجبة عالية الدلالة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز لدى المعلمين، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الجزئية القائلة بوجود علاقة طردية بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز لدي المعلمين، وتتفق

هذه الدراسة مع دراسة سميث (2000) التي توصلت نتائجها إلي أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين.

وهذا ما يصدقه الواقع إذ أنه كلما كان النمط القيادي ديمقراطيا كانت هناك دافعية للانجاز فهو يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات من خلال استشارتهم من طرف المدير وبالتالي إحساسهم بالوجود وبالأهمية مما يولد لديهم دافعية للانجاز.

علاقة النمط القيادي الديكتاتوري بدافعية الانجاز .

يعالج هذا المحور علاقة النمط القيادي الديكتاتوري بدافعية الانجاز لدى المعلمين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(85):يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
النمط الديكتاتوري	395	-0,14	دال
دافعية الانجاز			

من خلال الجدول السابق يتضح لنا جليا أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بلغ 0,14- وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01، ومنه يمكننا القول أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين النمط القيادي الديكتاتوري ودافعية الانجاز، بمعنى أنه كلما كان أسلوب المدير في تعامله مع المعلمين ديكتاتوريا كلما قلت الدافعية لديهم، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الجزئية الثانية القائلة بوجود علاقة عكسية بين نمط القيادة الديكتاتورية ودافعية الانجاز.

حيث يعتبر النمط الديكتاتوري نمط توجيهي تسلطي لا يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات، كما أنهم لا يشعرون بالراحة في أدائهم لأعمالهم نظرا للرقابة الصارمة التي يتبعها المدراء وبالتالي شعورهم بالملل وانخفاض دافعيتهم للانجاز.

علاقة النمط القيادي التسيبي بدافعية الانجاز .

يعالج هذا المحور علاقة النمط القيادي التسيبي بدافعية الانجاز لدى المعلمين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(86):يبين معامل بيرسون لدلالة الارتباط بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
النمط التسيبي	395	-0,13	دال
دافعية الانجاز			

من الجدول رقم(86) أعلاه يتضح أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز بلغ 0,13- وهي قيمة دالة عند مستوى 0,01، ومنه يمكننا القول وجود علاقة إرتباطية سالبة بين النمط القيادي التسيبي ودافعية الانجاز لدى المعلمين، مما يعني أنه كلما كان أسلوب القيادة تسيبي كلما كانت دافعية الانجاز لدى المعلمين منخفضة، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بوجود علاقة عكسية بين نمط القيادة التسيبي ودافعية الانجاز، وتتوافق هذه النتائج مع الدراسة التي قام بها مجموعة من الباحثين في جامعة ايوا حيث توصلوا إلي أن المجموعات التي اتبع معها الأسلوب التسيبي تميزت بالانخفاض في جميع النواحي.

إذ أن هذا النوع من القيادة يشعر المعلمين باللامبالاة من طرف مدرائهم أي عدم الاهتمام بانشغالاتهم، وكذا وجود فوضى في التسيير مما يولد صراعات بين المعلمين في ظل تفويض غير مسئول للسلطة.

ثالثا:الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات التدريس.

وقد تفرعت عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضية الجزئية الأولي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس.

ولتحليل هذه الفرضية تم استخدام اختبار T.Test لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث والجدول رقم(87) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث على مستوى دافعية الانجاز وكذا قيمة T ودرجة الحرية ومستوى الدلالة.

الجدول رقم(87): نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.

المتغيرات		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوي الدلالة
الدافعية	ذكور	204	113.35	9.38	393	-2.41	دال عند 0.01
	إناث	191	115.62	9.35			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات الدافعية للانجاز لصالح الإناث وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي للجنسين، حيث أن المتوسط الحسابي للدافعية عند الإناث بلغ 115,62، في حين بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 113,35، وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الجزئية الأولي القائلة بوجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بالطبيعة النفسية للإناث وحبّهن لمهنة التعليم وتربية الأبناء باعتبار أن وظيفة التعليم هي الوظيفة الأنسب لهن هذا من جهة، وهي الوظيفة التي من خلالها يستطعن فرض وجودهن واثبات ذواتهن وبواسطتها يتمكّن من اعتلاء مكانة اجتماعية مشرفة لهن من جهة أخرى، ، في حين يرى بعض المعلمين أن وظيفة التعليم لا تلبي حاجاتهم ولا تؤمن العيش الكريم لهم ولأسرهم بالنظر لما يحصلون عليه من عائد قليل وهذا خلافا لما تراه المعلمات باعتبار أنهن غير مسؤولات أو غير

مكلفات من الناحية الاجتماعية، بالإضافة إلي ميل المرأة لمهنة التعليم وحبها لها أكثر من زميلها الرجل شعورا منها بأن هذه المهنة هي من أنسب المهن لها بالنظر إلي مكان العمل أو ترى بأن هذه المهنة هي أسهل المهن كونها لا تتطلب جهدا بدنيا كبيرا.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزي للمستوي التعليمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova لدراسة الفروق بين المعلمين في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم(88):

مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة فا	مستوى الدلالة
بين المجموعات	101,16	303,48	03	1,139	غير دال
داخل المجموعات	88,80	34724,39	391		

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة فا والبالغة(1,139) غير دالة إحصائيا.

ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الدافعية للانجاز تعزى للمستوى التعليمي، مما يدل على عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في دافعية الانجاز تعزى لسنوات التدريس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way Anova لفحص الفروق بين المعلمين في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي، وتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول رقم(89):

مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة فا	مستوى الدلالة
بين المجموعات	57,389	114,778	02	0,644	غير دال
داخل المجموعات	89,064	34913,106	392		

يتضح من خلال الجدول رقم(89) ومن خلال قيمة فا البالغة(0,644) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين المعلمين تعزى لسنوات التدريس، مما يدل على عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

الاستنتاج العام للدراسة:

بناءا على الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي لعينة البحث تم التوصل إلي النتائج التالية:

- أن هناك توافر للأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي والديكتاتوري والتسيبي)، إلا أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد بكل المدارس الابتدائية الخاصة بعينة الدراسة.
- تبين أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز، في حين نجد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الانجاز لدى المعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين المعلمين لكل من متغيري سنوات التدريس والمستوى التعليمي.

خـــاتمـــة:

من خلال معالجتنا لموضوع القيادة الإدارية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمين والذي حاولنا فيه توضيح العلاقة الموجودة بين القيادة ودافعية الانجاز، وذلك بالتطرق إلي الجوانب النظرية المتعلقة بهما، ومع استعراضنا لكل هذه الجوانب تبين لنا أهمية موضوعي القيادة والدافعية واتضح لنا أن النمط القيادي الديمقراطي يعتبر من أهم الأنماط القيادية انتشارا نظرا لما يتيحه للمرؤوسين من حرية في أداء مهامهم وإحساسهم بأنهم ذو أهمية مما يزيد من دافعيتهم للانجاز.

والإدارة التربوية كبقية الإدارات تعتمد في تسييرها على أنماط قيادية مختلفة، إلا أنه من خلال هذه الدراسة تبين أن النمط القيادي الوحيد والذي يزيد من دافعية المعلمين هو النمط القيادي الديمقراطي.

وبعد هذا الاستعراض النظري تم إسقاط الدراسة في الميدان وذلك بدراسة علاقة الأنماط القيادية بدافعية الانجاز على مستوى معلمي المدارس الابتدائية، توصلنا إلى أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط المفضل لدى معلمي المدارس الابتدائية كونه يتيح لهم مجالا واسعا من الحرية الايجابية والمشاركة في اتخاذ القرارات وهو نمط يهتم بالعلاقات الإنسانية، وفي الأخير يمكن القول بأن الأنماط القيادية لها تأثير على دافعية الانجاز، إضافة إلي عوامل أخرى لها تأثيراتها على دافعية الانجاز كالتحفيزات المادية المختلفة والتي يمكن أن تكون مجال دراسة في بحوث أخري .

التوصيات والاقتراحات:

من خلال نتائج البحث يمكن أن نخلص إلي التوصيات التالية:

- بما أن نتيجة التحليل الإحصائي للأنماط القيادية أثبتت أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر انتشارا فمن الضروري إعطاء الأهمية لهذا النمط وذلك بإجراء دورات تكوينية لمدراء المدارس وتبيين أهمية هذا النمط وأساليب تطبيقه، وكذا توضيح سلبيات الأنماط القيادية الأخري لتجنبها.

ـ إعادة النظر في طرق اختيار المدراء، وذلك بوضع معايير محددة عند إجراء عمليات الترشح للاختيار، حتى يمكن الحصول على الفئة المناسبة التي تتوافر فيها جميع المواصفات للقيام بدور مدير المدرسة.

- توفير الظروف المناسبة لأداء المديرين لمهامهم.

- تحسين ظروف المعلمين الاجتماعية والاقتصادية والتي تساهم في الرفع من دافعية الانجاز لديهم.

- الاهتمام بالمعلمين من خلال تكوينهم في الجانب الإداري وذلك لتسهيل عملية الاتصال برئيسهم.

قائمة المراجع:

أولا:المراجع باللغة العربية

أ _ الكتب:

1.أحمد قوراية، فن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

2.أحمد إبراهيم احمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، د.ط، 2006.

3.أمميمة عمرون وآخرون، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان،ط1،2006.

4. أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة،مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية،ط 1،2001.

5. أحمد بلقيس،توفيق مرعي، الميسر في علم النفس، دار الفرقان،الأردن،ط2،1996.

6. إسماعيل محمد دياب،الإدارة المدرسية،دار الجامعة الجديدة للنشر،الإسكندرية،2001.

7. انتصار يونس، السلوك الإنساني، المكتبة الجامعية الازاريطة، الإسكندرية،دط، 2000.

8. أحمد سيد مصطفي، إدارة السلوك التنظيمي،د.ن،د.س.

9. أبو لبدة، سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية،عمان،1979.

10. جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2001.

11. جودت عزت عطوي،الإدارة التعليمية والإشراف التربوي،الدار العلمية،الأردن،2001.

12. جمال محمد أبو الوفاء،اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية،دار المعرفة الجامعية، جامعة الزقازيق،د.ط، 2000.

13. هادي مشعان ربيع، تطوير الإدارة المدرسية،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1،2008.

14. هاني عبد الرحمان صالح،الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، دار وائل للنشر،الأردن، ط4،2006.

15. واصل جميل حسين المومني،الإدارة المدرسية الفعالة،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008.

16. وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،1999.

17. حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي،عالم الكتب،مصر،ط5،د.س.

18. حمدي علي الفرماوي، دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1،2004.

19. طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،2001.

20. سامي سلطي عريفج،الإدارة التربوية المعاصرة،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،ط3،2007.

21. سلامة عبد العظيم حسين،اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة،دار الفكر، الأردن،ط1،2004.

22.عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر،ط2،1999.

23. عامر عوض، السلوك التنظيمي الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2008.

24.عماد عبد الرحيم الزغول،سيكولوجية التدريس الصفي،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،ط1،2007.

25. عبد العزيز عطا الله، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان،ط1،2007.

26. علوي عبد الله الطاهر، الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2007.

27. عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2007.

28. علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2006.

29. عبد المنعم فهمي سعد، الملامح الحديثة للإدارة التربوية، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط1،2006.

30. عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان،ط1،2000.

31. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة، دط، 2000.

32. عبد الرحمان بن سالم،المرجع في التشريع المدرسي الجزائري،للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية،ط2،1994.

33. فتحي محمد أبو ناصر،مدخل إلي الإدارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008.

34. فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة،1999.

35. محمد جاسم العبيدي،المدخل إلي علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2009.

36. محمد جاسم العبيدي، المدخل إلي علم النفس الاجتماعي،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2009.

37. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2008.

38. محمد حمدات، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008.

39. محمود عيد المسلم الصليبي،الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية،ط1،2008.

40. معن محمود عياصرة، القيادة والرقابة والاتصال الادارى،دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008.

41. محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، د.ط، 2003.

42. محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،1999.

43. مجدي أحمد محمد عبد الله،السلوك الاجتماعي وديناميته، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة،ط1، 1996.

44. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة،ط2،1977.

45. محمد عبد الفتاح الصيرفي، إدارة النفس البشرية، دار زهران، عمان،ط1، 2003.

46.محمد حسنين العجمي،الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2008.

47. محمد حسنين العجمي، القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، دار الجامعة الجديدة، الازاريطة،2008.

48. محمد حسنين العجمي، الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر،دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، د.ط، 2007.

49. محمد عبد القادر عابدين،الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2005.

50. نواف كنعان، القيادة الإدارية، دار الثقافة، عمان،ط3،1999.

51.ثائر غباري، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008.

52. ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2008.

53. خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، دار الكتب، مركز الإسكندرية للتوزيع،ط1، مصر،2001.

54. ظاهر كلالدة، القيادة الإدارية، دار زهران،عمان،ط1،1997.

55. قاسم بن عائل الحربي، القيادة التربوية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،2008.

56.محمد بوعلاق، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع،د.س.

57. رشاد عبد العزيز موسي، علم النفس الدافعية، دار النهضة العربية، القاهرة،ط1،1994.

ب .المجلات:

01. علي شوقي وآخرون،أنماط السلوك للقادة ورؤساء الأقسام في المعاهد الفنية، مجلة تنمية الرافدين،مجلد 11،عدد 28،بغداد،1989.

02. المعلم،مجلة ثقافية تربوية مستقلة،العدد 9-2001.

ج .المناشير:

1.وحدة التسيير الإداري، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية.

2. مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية،وزارة التربية الوطنية،1993.

3. المنشور الوزاري رقم 831، المؤرخ في 06 فبراير 1990.

د. القواميس:

1.أمل عبد العزيز محمود، الأداء القاموس العربي الشامل، هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب الجامعية، بيروت،ط1، 1997.

2. ابن منظور، لسان العرب،دار صادر، بيروت، المجلد12، ط1،2000.

ه.المواقع الالكترونية:

www.edueast.gov.sa,

و.المذكرات و الرسائل الجامعية:

1.العياشي بن زروق، الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدي أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراء دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر،2008.

2.المخلافي محمد أحمد قائد، أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد،1994.

3.طلال عبد الملك الشريف، الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة،(رسالة ماجستير غير منشورة)،قسم العلوم الإدارية،الرياض،2004.

4.مكفس عبد المالك، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية،جامعة باتنة،2009.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1 <u>LiVRES:</u>

1 .Pascal Breussoux،les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres،revenue française de pédagogie، 1992.

2 .Roger Daval،Traite de la psychologie sociale،puf ،2edition، paris، 1970.

3 .Olivier cousin،L'éficacité des collèges sociologie de l'éffet établissement، puf،1ere édition،paris، 1998.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة بحث

أخي المعلم، أختي المعلمة: تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز مذكرة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، تحت عنوان: **النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الانجاز لدي المعلمين**. نقدم لك الاستبيان التالي وكلنا أمل فيك بأن تجيب عنه بكل موضوعية وصدق، ولعلمي الأكيد بأن رأيك سوف يسهم في تحقيق أهداف هذه الدراسة عندما تجيب على كافة عباراته، ولعلمك فإن هذه البيانات لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي مع المحافظة على السرية التامة لإجاباتك.

جزيل الشكر والتقدير على تعاونك.

الطالب: شرقي رابح إشراف: د. سباغ علي

السنـــــــة الجامعيـــــــــة:2009-2010

المدرسة: .....

البيانات الشخصية:

1_ الجنس: ذكر ☐ ، أنثي ☐ .

2_ المستوي التعليمي: متوسط ☐، ثانوي ☐، المعهد التكنولوجي ☐، ليسانس ☐.

3_ سنوات التدريس: أقل أو يساوي 10 سنوات ☐، من 11 إلي 20 سنة ☐، 21 سنة فأكثر ☐.

ملاحظة: نرجو منك قراءة كل عبارة ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك.

العبارات التي تصف السلوك القيادي من وجهة نظر المعلمين:

الرقم	العبـــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يعمل المدير على تشجيع روح التعاون في المدرسة.					
02	يشعرك بالراحة حين تتحدث معه.					
03	يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات.					
04	لا يبالي المدير بغياباتك.					
05	كثير الغيابات عن المدرسة.					
06	يوجه المعلمين بأسلوب الأمر والنهي.					
07	يشركك أثناء انعقاد المجالس في اتخاذ القرارات.					
08	يعالج الخلافات داخل المدرسة دون تحيز.					
09	يراعي إمكانات كل معلم عند تكليفه بمهمة.					
10	يرفض بعض طلباتك دون إبداء السبب.					
11	لا يراعي ظروفك عند توزيع المهام.					
12	يلعب المدير دور الموجه في مهامك.					
13	يفوض كثيرا من السلطة للمعلمين.					
14	يؤجل معظم الأعمال وعدم انجازها في وقتها.					

15	تفتقده عند غيابه عن المدرسة.					
16	يتصرف دون استشارتك.					
17	يطالبك بتنفيذ الخطط دون مساهمتك في وضعها.					
18	كثير التردد عند اتخاذ القرارات.					
19	ينسب جميع النجاحات داخل المدرسة للمعلمين.					
20	يهمل أرائك في حل المشكلات.					
21	أشعر بان المدير زميلا لي أكثر منه رئيسا.					
22	لا يشارك في أنشطة المعلمين وممارساتهم.					
23	لا يتابع المعلمين المقصرين في مهامهم.					
24	علاقته بك يسودها سوء التفاهم.					
25	عدم التواصل معك خارج أوقات العمل.					
26	يكافئ المعلمين المتميزين في عملهم.					
27	التمييز في علاقاته مع المعلمين لصالحه الشخصي.					
28	يهتم المدير بمختلف النشاطات داخل المدرسة.					
29	لا يبالي بانجازاتك الشخصية.					
30	ليس له اطلاع على ما هو جديد في الساحة التربوية.					
31	يعمل على حل مشكلاتك.					
32	يطلعك بما هو جديد على الساحة التربوية.					
33	كثرة المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة.					
34	عدم استقرارا الفريق التربوي داخل المدرسة.					
35	يعاملك مثل جميع المعلمين دون تمييز.					
36	يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.					
37	ليس له تأثير على أدائي المهني.					
38	عدم وجود الانضباط داخل المدرسة.					
39	يقوم بمعاقبتك عند ارتكابك خطأ ما.					
40	ينسب لنفسه كل النجاحات التي تتحقق داخل المدرسة.					
41	لا يهتم كثيرا بتحقيق الأهداف.					
42	لا يؤثر عدم وجوده على سير المدرسة.					

43	التركيز على أهداف المدرسة دون الاكتراث بأهدافك.					
44	الموافقة على جميع القرارات دون إبداء الرأي.					
45	يتيح لك الفرصة لإبداء رأيك.					

أقلب الصفحة

استمارة دافعية الانجاز لدي المعلمين:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــــارات	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
01	أشعر بالارتياح عند ذهابي إلي المدرسة.					

02	اعتقد أن المناهج المقررة غير كافية لتطوير معارفي.					
03	يزعجني عدم انضباط الآخرين أثناء أوقات عملهم.					
04	لا أفكر في تغيير مكان عملي.					
05	تأنيب الضمير يدفعني للعمل بجد وتفان.					
06	أشعر بان مهنة التدريس تقابل بالاحترام من قبل الآخرين.					
07	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أطور من أدائي.					
08	نظرة المجتمع السلبية للمعلم تشعرني بالإحباط.					
09	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء متميز.					
10	المستوي التعليمي للتلاميذ يجعلني أقدم كل ما لدي.					
11	انعدام الوسائل التعليمية يؤثر في انخفاض أدائي.					
12	كثرة التلاميذ في القسم يشعرني بالقلق والإحباط.					
13	ثقة المدير بي تجعلني دائما أسعي لتقديم الأفضل.					
14	اخترت مهنة التعليم عن قناعة وحب.					
15	شعوري بالمسؤولية اتجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد.					
16	إعادة نفس البرامج كل سنة تشعرني بالملل.					
17	استشارتي في اتخاذ القرارات تجعلني أبذل جهدا أكبر.					
18	تفهم المدير لاحتياجاتي يحفزني للعمل.					
19	روح المنافسة بين المعلمين تجعل الأداء أفضل.					
20	أشعر أن التخطيط المدرسي من أفضل الطرق لبلوغ الأهداف.					
21	يلقي المعلمون الرعاية والاهتمام الكامل من السلطات الوصية.					
22	تتطلب مهنة التدريس تكوينا أكاديميا ومهنيا.					
23	مهنة التدريس مهنة روتينية.					
24	أعتقد انه كلما زادت خبرت المعلم زادت كفائته.					
25	أشعر بغياب التعاون بين المدرسة وأولياء التلاميذ.					
26	أؤمن بأن التدريس رسالة إنسانية.					
27	ظروفي المادية غير مساعدة على أداء مهامي.					
28	وظيفة التدريس وظيفة آمنة.					
29	إن توزيع مواقيت العمل بين المعلمين لا توزع بعدالة.					
30	أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.					

ارجوا في حالة وجود أي اقتراحات أو أراء أو إضافة جديدة تراها تثري هذه الدراسة أن تضعها على شكل نقاط:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملخص الدراسة

إن نجاح أي مدرسة مرهون بتواجد قيادة فاعلة تعمل باستمرار من أجل تفجير قدرات المعلمين، لتطوير مهاراتهم بأقصى ما تسمح به إمكاناتهم، ومن أجل هذا يجب أن يكون المدير ملما بمهارات القيادة من تخطيط وتنظيم وتوجيه أثناء العمل بالتعاون مع المعلمين من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاث(الديمقراطي،التسلطي،التسيبي) ودافعية الانجاز لدي المعلمين،أقيمت الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي لولاية المسيلة، حيث بلغ حجم العينة 395 معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، و استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة.

ولقد تم تحليل المعطيات بواسطة برنامج spss وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

ـ أن هناك توافر للأنماط لقيادية الثلاث،إلا أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد بكل المدارس محل الدراسة.

ـ هناك علاقة إرتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز، في حين وجود علاقة سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسيبي ودافعية الانجاز لدي المعلمين.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين المعلمين لكل من متغيري سنوات التدريس والمستوي التعليمي.

RÉSUMÉ

La réussite de n'importe quelle école détient de L'existence d'une timonerie efficace qui fonctionne d'une façon permanente pour révéler les capacités des instituteurs afin de développer leurs compétences en fonction des capacités.

Il faut pour cela que le directeur soit en courant de ces compétences tant de la planification que d'organisation et d'orientation durant la période du travail en collaboration avec les enseignants de façon a pouvoir accéder aux buts visés.

Le problème dans cette étude réside dans le fait de tenter de reconnaitre la nature de relation qui relie entre les trois modes de la guidance(démocratique,outoritaire,abondonnant) et les motives de la production chez les enseignant.

Cette étude est faite au niveau des école primaires à M'sila L'échantillon est de 395 entre enseignants et enseignantes choisis hasandement,Le chercheur a adapté le questionnaire comme outil pour rassembler les informations nécessaire pour cette étude.

Enfin, on a analysé les données à l'aide du programme SPSS pour aboutir aux résultats ci après:

Il existe une disponibilité chez les trois modes, mais le mode démocratique est le plus dominant dans toutes les écoles.

Il y a une relation étroite et obligatoire entre le mode dictatorial et le mode abandonnant et le motif de réalisation.

Il existe encore des statistiques différentes en motifs de réalisation entre les deux sex au profit du sex féminin.

Il n'y a pas de statistiques différentes en motifs de production entre les enseignants pour toutes les variables années d'enseignant et le niveau éducatif.