جامعة أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس

النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وتأثيره على رضاهم المهني ودافعيتهم للانجاز

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
جميلة يونس

إشراف:
أ. د/ لخضر لكحل

السنة الدراسية: 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

تشـــكر

من حق النعمة الذكر، وأقل جزاء المعروف الشكر، فبعد شكر المولى عز وجل المتفضل بجليل النعم، وعظيم الجزاء يجدر بي أن أتقدم ببالغ الامتنان وجزيل العرفان إلى كل من وجهني وعلمني وأخذ بيدي في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع، وأخص بالذكر أستاذي المشرف لخضر لكحل لتفضله عليّ بتوجيهاته الثمينة.

إهداء

أولا أشكر المولى عز وجل الذي رزقني العقل وحسن التوكل عليه سبحانه وتعالى، فالحمد لله والشكر لله على كل حال.

إلى من أنارا لي درب العلم والمعرفة، وحرصا عليّ منذ الصغر واجتهدا في تربيتي والاعتناء بي *والدي الحبيبان*، فلا شيء عندي افخر به أعظم من دين أؤمن به، وامرأة عظيمة قامت بتربيتي، وأب أفخر دائما عندما يختتم اسمي باسمه.

إلى جـــــــدي الغالـــــــي أهدي أسما عبارات الحب والتقدير.

إلى إخوتي وأخواتي، وإلى كل أساتذتي وكل من أشرف على تعليمي من الصغر إلى الآن أرجو من المولى عز وجل أن يجمعني وإياهم في جنانه الواسعة.

إلى صديقاتي الغاليات أرجو لكن كل التوفيق في مشواركن الدراسي وكذا المستقبلي، وأخص بالذكر صديقتي الغالية صحراوي نزيهة.

إلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد أهدي هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي على رضاهم المهني ودافعيتهم للانجاز، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (384) أستاذا للتعليم الثانوي بولاية الجلفة، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية، ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس، مقياس وصف الأنماط القيادية لصاحبه علي عبد الرحمان عياصرة، ومقياس الرضا المهني أعدته الباحثة، ومقياس الدافعية للانجاز لعبد اللطيف محمد خليفة.

وتم التوصل من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار تحليل التباين الثنائي، واختبار T لعينتين مستقلتين، إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لصالح النمط الديمقراطي.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لصالح النمطين الدكتاتوري والديمقراطي.
- عدم وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية. لصالح الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات والتابعين لمديرين ديمقراطيين.

- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

Résumé:

La présente étude vise à identifier l'impact du type de leadership pour les directeurs des écoles du points de vue des enseignants de l'enseignement secondaire sur leur satisfaction professionnelle et leur motivation à la réalisation, et pour concrétiser ce but, nous avons utilisé la méthode descriptive, l'étude a été réalisée sur un échantillon composé de 384 enseignants du wilaya de Djelfa, choisis par échantillon en grappe, et pour le recueil des donnés 3 Tests ont été utilisés:

1- Test de description des types de leadership élaboré par: Ali Abderrahmane Ayassira .
2- Test de satisfaction professionnelle élaboré par nous même.
3- Test de la motivation à la réalisation de Abdelatif Mohamed Khalifa et nous avons abouti, grace à l'usage des models statistiques représenter par le test de analyse de variance et test T pour 2 échantillons indépendants, aux résultats suivants:

- Présence des différences entre les taux de satisfaction professionnel sur chaque méthode adoptée.
- Aucune différence dans les taux d'incitation pour la réalisation des programmes du à la contreréaction révélé par chaque méthode.
- Aucune différence dans les taux de satisfaction professionnel le dû aux déférentes méthodes adoptées par les directeur selon les points de vu des professeurs nommés et
- Aucune différence dans les taux d'incitation pour la réalisation dû à la réaction du changement des méthodes adoptés par les directeurs.
- Présence des différences dans les taux de satisfaction professionnelle revenant à la réaction de tous les changements des méthodes adoptées par les dirigeants selon les point de vu des professeur s d'enseignement secondaire et leurs expériences professionnelles pour ceux qui ont plus de 10 ans dans les domaine travaillant avec des directeurs adoptant les méthodes démocratiques.
- Aucune différence dans les degrés d'incitation pour la motivation due à la réaction de changement des méthodes adoptées dans la direction des

établissements des points de vu des professeurs d'enseignement secondaire .

فهرس المحتويات

	الصفحة
التشكر الإهداء ملخص الدراسة مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	06
2-فرضيات الدراسة	10
3- أهمية الدراسة	11
4- أهداف الدراسة	11
5-أسباب اختيار الموضوع	12
6-تحديد المصطلحات	12
7-الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: القيادة وأنماطها	
تمهيد	32
1- تعريف القيادة	32
1-1- القيادة والرئاسة	35
1-2- القيادة والإدارة	36
1-3- القيادة والزعامة	37
2- أركان القيادة	38
3- أهمية القيادة	39
4- مبادئ القيادة	40
5- دوافع القيادة	41
5-1- دوافع مادية	42

2-5- دوافع بدائية	42
3-5- دوافع والدية	42
4-5- دوافع التبعية	42
6- خصائص القيادة	43
7- السلوك القيادي	45
1-7- خصائص السلوك القيادي	46
8- نظريات القيادة	47
1-8- نظرية السمات	47
2-8- النظرية الموقفية	49
3-8- النظرية التفاعلية	50
4-8- النظرية الوظيفية	51
9- أنماط القيادة	52
1-9- القيادة الديمقراطية	52
1-1-9- أسس القيادة الديمقراطية	53
2-1-9- مزايا القيادة الديمقراطية	56
3-1-9- عيوب القيادة الديمقراطية	57
2-9-القيادة الدكتاتورية (الأوتوقراطية)	57
1-2-9- السمات الشخصية للمدير من النمط الدكتاتوري	58
2-2-9- الحالات التي يلجأ فيها للقيادة الدكتاتورية	58
3-2-9- مزايا القيادة الدكتاتورية	59
4-2-9- عيوب القيادة الدكتاتورية	59
3-9- النمط التسيبي (الفوضوي)	60
1-3-9- أشكال القيادة المتسيبة	60
2-3-9- الآثار السلوكية لنمط القيادة المتسيبة	61
10- تطور مفهوم المدير ووظيفته	61
11- أدوار مدير المدرسة	63
1-11- الدور القيادي	64

11-2- الدور الإنساني	64
11-3- الدور الإداري	65
11-4- الدور الإشرافي	66
11-5- الدور التخطيطي	67
11-6- الدور التقويمي	68
خلاصة الفصل	69
الفصل الثالث: الرضا المهني	
تمهيد	71
1-نظرة تاريخية حول الرضا المهني	71
2- مفهوم الرضا المهني	73
3- المتغيرات المرتبطة بالرضا المهني	76
4-أهمية الرضا المهني	77
5- الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي	78
6-العلاقة بين الرضا المهني والأداء	79
7-عوامل ومحددات الرضا المهني	81
8-مظاهر الرضا عن العمل	85
9-قياس الرضا الوظيفي	86
10- نظريات الرضا المهني	89
10-1- نظرية عدالة العائد	89
10-2- نظرية تحديد الأهداف	92
10-3- نظرية الإدارة العلمية	93
10-4- نظرية العلاقات الإنسانية	93
10-5- نظريتا x وy	96
10-5-1- نظرية x	96
10-5-2- نظرية y	96
11-الصفات التي تدل على رضا المعلم عن مهنته	97
خلاصة الفصل	98

الفصل الرابع: الدافعية للانجاز	
تمهيد	100
1-نبذة تاريخية حول مفهوم الدافعية	100
2- الدافعية	101
2-1-تعريف الدافع	101
2-2-تعريف الدافعية	102
2-3- تعريف دافعية الانجاز	104
3- المتغيرات المرتبطة بالدافعية	105
3-1-تعريف الحاجة	105
3-2- تعريف الحوافز	106
3-3-تعريف الباعث	106
4-تصنيف الدوافع	107
4-1-الدوافع الأولية (الفطرية)	108
4-2-الدوافع المكتسبة	109
4-3- الدوافع النفسية الاجتماعية	110
5- خصائص الدافعية	112
5-1- قوة الدافع	112
5-2-مدى تأثير الدافع	112
5-3-الدافع المركب	112
6-مصادر الدافعية	113
7-أهمية الدوافع	114
7-1-أهمية الدوافع في التعلم	115
7-2- أهمية الدوافع في الإنتاج	117
8-الأسس العامة لتنمية الدافعية للانجاز	118
9- طرق قياس دافع الانجاز	119
9-1-المقاييس الاسقاطية	121
9-2-المقاييس الموضوعية	121

10-النظريات المفسرة لدافع الانجاز	122
10-1-نظرية الحاجات	122
10-1-1-نظرية التنظيم الهرمي لماسلو	122
10-1-2-نظرية ألدرفر	124
10-1-3- نظرية هرزبرغ	124
10-2- دافع الانجاز في ظل نظريات التوقع – القيمة	125
10-2-1- نظرية فروم	125
10-2-2- نظرية أتكنسون	126
10-3- دافع الانجاز في ظل بعض الدراسات الجديدة	127
10-3-1- نظرية ماكليلاند	127
10-3-2-نموذج وينر	128
10-4- دافع الانجاز في ظل نظرية التنافر المعرفي	129
11- تفسير الدافعية للانجاز	130
11-1-المنحى السلوكي	131
11-2-المنحى المعرفي	131
11-3-المنحى الإنساني	131
11-4-المنحى المعرفي الاجتماعي	132
12- معوقات الدافع للانجاز	132
12-1- توقعات الفشل	133
12-2- الخوف من النجاح	133
13- الدافعية للانجاز ومهنة التعليم	133
خلاصة الفصل	135

الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	137
1-المنهج المتبع	137
2- التذكير بفرضيات الدراسة	138
3- الدراسة الاستطلاعية	138
4- مجتمع الدراسة	139
5- عينة الدراسة	139
6- أدوات جمع البيانات	142
6-1- مقياس وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية	142
6-1-1-إجراءات تصحيح مقياس وصف الأنماط القيادية	143
6-2- مقياس الرضا المهني	146
6-2-1- تحديد الهدف من المقياس	146
6-2-2-مراحل إعداد استبانه الرضا المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي	146
6-2-3-وصف مقياس الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي	147
6-2-4-إعداد تعليمة المقياس	148
6-2-5-الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا المهني	149
6-3- مقياس الدافعية للانجاز	152
6-3-1-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز	153
7- كيفية جمع البيانات	155
8- الأساليب الإحصائية	156
خلاصة الفصل	157

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	159
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	159
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	159
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	160
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	161
1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	164
1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	166
1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	169
2- تفسير نتائج الدراسة	172
2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى	172
2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية	174
2-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة	176
2-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة	177
2-5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة	179
2-6- تفسير نتائج الفرضية السادسة	181
الاستنتاج العام	183
الخاتمة	186
التوصيات	188
المراجع	189
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب وجهة نظرهم للنمط القيادي الذي يتبعه مديريهم	140
02	يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الوضعية المهنية	141
03	يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الخبرة المهنية	141
04	يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الدكتاتوري.	144
05	يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الديمقراطي.	144
06	يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد التسيبي.	145
07	يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس	145
08	يوضح ثبات مقياس وصف الأنماط القيادية بحساب معامل ألفا كرونباخ	146
09	يوضح الأبعاد وأرقام الفقرات التي تنتمي لمقياس الرضا المهني	148
10	سلم تنقيط الإجابات للفقرات المصاغة لمقياس الرضا المهني	148
11	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس الرضا المهني والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	150
12	يوضح ثبات مقياس الرضا المهني بحساب معامل ألفا كرونباخ	151
13	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس الدافعية للانجاز والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	154
14	يوضح ثبات مقياس الدافعية للانجاز بحساب معامل ألفا كرونباخ	155
15	يوضح نتائج اختبار T لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الرضا المهني حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر	159

	أساتذة التعليم الثانوي.	
16	يوضح نتائج اختبار T لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للانجاز حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.	160
17	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا المهني تبعا لنمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.	162
18	يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس	163
19	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية	163
20	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية للانجاز تبعا لنمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية	164
21	يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس	165
22	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمدير المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية	165
23	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا المهني تبعا لنمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية	167
24	يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس	168
25	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية	168
26	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية	170

	للانجاز تبعا لنمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية	
27	يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس	171
28	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب خبرتهم المهنية	171

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	العلاقة بين المفاهيم: حاجة، دافع وباعث	107
02	مخطط تصنيف الدافعية	111
03	مصادر الدافعية	114
04	حوافز لزيادة الدافعية	116
05	هرم الحاجات عند ماسلو	123

مقدمة

شهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية ولا يزال، تغيرات عديدة طالت مختلف جوانب الحياة المعاصرة، ومسّت كافة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في كل دول العالم على اختلاف درجات تقدمه، فأثّرت تلك التغيرات على هيكل القيم ونسق العلاقات المجتمعية في كثير من دول العالم.

وفي خضم هذه التغيرات بدأ الاهتمام بالموارد البشرية يتزايد في المؤسسات المعاصرة، حيث زاد الاهتمام بالإدارة، بهدف تحقيق إنتاجية أفضل، وعمد الكثير من الباحثين إلى دراسة دور المسؤول كإداري ودوره كقائد بدرجة أكبر، إذ تعد القيادة ضرورة من ضروريات أي منظمة بغض النظر عن نوع النشاط الذي تمارسه، وفي كل المجالات الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وحفز ورقابة، ويقع على عاتق القائد مهمة توجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف من خلال قدرته على التأثير في سلوكهم.

والعملية القيادية الإدارية كما هي عملية إنسانية اجتماعية وتعاونية، فإنها أيضا عملية تربوية تهدف إلى تربية وتنمية العاملين المتصلين بها، ومن ناحية ثانية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والمنظمة.

وليس من المبالغ فيه إذا قلنا بأن المؤسسة التربوية تتطلب قائدا من طراز رفيع، ذو مواصفات خاصة، ومهارات عالية، ومستوى أداء متميز حيث يتبنى مفاهيم ومبادئ وفلسفات جديدة، يتجاوز من خلالها الأساليب التقليدية في قيادة وإدارة المدرسة.

فالمدير له دور وتأثير كبير على كافة العاملين في المؤسسة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مما ينعكس على نوعية أدائهم وذلك نتيجة رضاهم عن مهنتهم، ودافعيتهم للعمل والانجاز، ومدير المؤسسة في موقع يفرض عليه اختيار نمط معين يعمل وفقه لإدارة شؤون المدرسة، حيث يوجه سلوك هؤلاء الأفراد، وينسق جهودهم ويوفق بين أفكارهم ووجهات

نظرهم في المواقف التي تتعرض لها الإدارة بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة بأسلوب يرضي العاملين لديه خاصة الأساتذة لارتباطهم المباشر بالتلاميذ، وتأثير حالتهم النفسية على حالتهم المهنية.

يرى الكثير من الباحثين أن الرضا من أهم المشاعر المتعلقة بالعمل، لذا قاموا بدراسته، فوجدوا بأن هذا العنصر يحظى باهتمام المديرين في مختلف المؤسسات، لأنهم على دراية تامة بأن رضا الفرد عن عمله يزيد من دافعيته للانجاز، وبالتالي تحسن أدائه وإنتاجيته. والعكس صحيح إذ يؤدي عدم رضا الفرد عن عمله إلى عرقلة العمل، وانخفاض الدافعية للانجاز وانهيار هرم الإبداع المهني والذي بدوره يؤدي إلى تراجع أداء المؤسسة.

لاشك أن إشباع حاجات الإنسان وتوقعاته وطموحاته وأهدافه في المؤسسة مرتبط بتحقيق المؤسسة نفسها، وهذا يتطلب فهم دافعية العاملين بها، وفهم العلاقة الوطيدة والمتفاعلة بين العامل والمؤسسة التي يعمل بها، حتى يشعر بالرضا عن مهنته، وكل هذا يساعده على انجاز مهامه على أكمل وجه.

فالمؤسسة التربوية تسعى لتحقيق أهدافها من خلال الأدوار والمهام والواجبات التي يؤديها العاملون فيها على مختلف مستوياتهم الوظيفية، والعاملون يسعون بكل طاقاتهم لإشباع حاجاتهم وتحقيقها من خلال عملهم، وتنجح أي إدارة عندما تزاوج بين أهدافها وأهداف وحاجات العاملين لديها.

إذا فوراء كل سلوك لعامل دافعية تحركه لتحقيق أهدافه وأهداف مؤسسته، وعلى المؤسسة توفير الظروف الملائمة للعمل حتى يشعر العامل بالرضا مما يدفعه إلى تحسين مستواه.

لذا ستحاول الدراسة الحالية التعرض لهذا الموضوع من خلال معرفة تأثير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي على رضاهم المهني ودافعيتهم للانجاز، إذ جاءت هذه الدراسة مكونة من جانبين: الأول نظري والآخر ميداني، حيث

يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول ويتكون الجانب الميداني من فصلين ونتطرق في هذه الفصول إلى ما يلي:

الفصل الأول: تم فيه تقديم موضوع الدراسة وذلك بصياغة الإشكالية واقتراح الفرضيات التي حاولت الدراسة التحقق من صحتها، كما تم توضيح أهمية الدراسة وأهدافها وكذا تحديد المصطلحات الأساسية التي تقوم عليها.

الفصل الثاني: بعنوان الأنماط القيادية وتم فيه تقديم مفهوم القيادة وأركانها وأهميتها وخصائصها، بالإضافة إلى أبرز النظريات المفسرة لها، وتطرقت الباحثة بالتفصيل إلى مجموعة الأنماط القيادية وأدوار المدير، ليختم الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: فخصص لمتغير الرضا المهني إذ بدأ بنظرة تاريخية حول مفهوم الرضا، وأهميته، وذُكرت أهم الأسباب الداعية لدراسته والاهتمام به، ومظاهره، وبعدها تم التعمق في أهم النظريات المفسرة له، وفي الأخير قدمنا خلاصة للفصل.

أما الفصل الرابع: فقد خصص لمتغير الدافعية للانجاز وعُرض فيه نبذة تاريخية حول الدافعية، ثم أهم تعريفات الباحثين للدافعية عامة والدافعية للانجاز خاصة، وعرّجنا إلى تصنيف، وخصائص، ومصادر الدافعية، وأهم طرق قياسها، وأبرز النظريات المفسرة لها، لنختم بخلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فتم التطرق فيه إلى فصل يوضح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع ثم التذكير بفرضيات الدراسة إلى توضيح إجراءات الدراسة الاستطلاعية، ثم تطرقنا إلى تحديد مجتمع البحث وخصائصه وعدده إلى كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية، وكذا توضيح خصائصها وعددها لنتطرق في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية لتحليل البيانات.

وفي الفصل الأخير وهو الفصل السادس سيتم عرض وتحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وتحليلها، ثم تفسيرها ومناقشتها، ليتم الوصول إلى خلاصة النتائج والخاتمة، مع اقتراح بعض التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- تحديد المصطلحات

7- الدراسات السابقة

1 -إشكالية الدراسة:

يشهد العالم تحولات وتغيرات كثيرة، في تركيب المجتمعات والمنظمات، تمثلت بالنمو الاقتصادي السريع، والتسارع التكنولوجي الهائل، والخصخصة، والعولمة، واعتماد أسلوب التنمية والتطوير نحو مستقبل أفضل وهذه التغيرات لم تحدث نتيجة لزيادة رأس المال، أو استخدام التكنولوجيا في المنظمات فحسب، بل بالدرجة الأولى من خلال القوى البشرية العاملة في هذه المنظمات، فالعنصر البشري المؤهل والمدرب والكفء هو أهم عناصر الإنتاج، لذا تم الاهتمام به منذ بداية مشواره التعليمي، لذا تعتبر مهنة التعليم من أرقى المهن. **(عياصرة، 2006: 15)**

يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم، فالدول التي تقدمت اهتمت بالتنمية البشرية التي عمادها إصلاح نظام التعليم والتدريب وخططه وأهدافه ومناهجه، لذا وضعت الدول العربية بصفة عامة التعليم على رأس أولوياتها باعتباره القاطرة التي تعبر بنا في القرن الحادي والعشرين الذي يعتبر قرن العولمة، وحتى نتمكن من مواكبة الدول المتقدمة علينا الاهتمام بالمؤسسات التربوية، وعلى رأسها المدرسة.

فالمدرسة هي حاملة رسالة الأمة وحامية حضارتها وصانعة أجيالها والأمينة عليهم، فهي أداة الدولة المنظمة لتحقيق رسالتها وأهدافها، وتحويلها إلى نماذج حية، ويحتم على الدولة أن تعضد من دور المدرسة، وأن تعمل على تقوية جذورها وأسسها، لكي تقف على أرض راسخة ثابتة من القيم والمثل والمبادئ لأداء رسالتها في إعداد الأجيال المبدعة، لذا وجب عليها في البداية الاهتمام بالمسؤولين مثل: المفتشين، والمديرين باعتبارهم يمثلون القيادة التربوية.

تعد القيادة الركيزة الأولى التي تبنى عليها أي عملية وفي مختلف المجالات، ونظرا لأن المجال الأكاديمي والإداري التربوي هو محور الاهتمام فإنها تشكل البعد الرئيس في العملية

التربوية، حيث يلاحظ التأكيد الكبير من قبل المفكرين على دور القائد، والعملية التربوية، وتظهر هذه الأهمية في النتيجة التي توصل إليها **هاوكنز** (Hawkinz) في دراسته إذ وجد أن المناخ العام للمدرسة يتأثر بالسلوك القيادي لمدير المدرسة. **(عياصرة وفاضل**، 2006: 178)

ذلك أن للقيادة دورا بارزا في قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية في العمل بروح الفريق، والبعد عن الفردية والمركزية والقدرة على التواصل والاتصال والانفتاح على المجتمع والمرونة في الإدارة، ولمعرفة أكثر أنماط السلوك القيادي شيوعا قام عبد الرحيم (1996) بدراسة توصل من خلالها إلى شيوع ثمانية أنماط للسلوك القيادي كان أكثرها تكرارا النمط المعتمد بشكل كبير على العمل والاعتبارية، وأقلها تكرارا النمط المعتمد على السلطة.**(عياصرة**، 2006: 137)

كما توصلت دراسة شقير (1999) إلى وجود علاقة طردية بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس وبين اتجاهات المعلمين نحو مهنتهم في التدريس. وانطلاقا من العديد من الدراسات التي اعتمدت تقسيم القيادة إلى ثلاثة أنماط (ديمقراطي، دكتاتوري، تسيبي) ارتأينا إتباعهم في هذا التقسيم لما فيه من شمولية في وصف الأنماط القيادية. من بين هذه الدراسات دراسة الأفندي(2008) ودراسة الحراحشة (2008)وغيرها.

وقد توصلوا إلى سيادة النمط الديمقراطي في المؤسسات التربوية، وبرروا سبب سيادته لما فيه من تأثير إيجابي على الموظف أو المعلم نتيجة الاهتمام به، إذ يُعتبر مبدأ إشراك المعلم في إدارة المدرسة عاملا فعالا في تحقيق رضاه المهني، وهذا ما أكدته دراسة **هيبيرن وبراون** (Hupburn & Brown)، وذلك في أن كل من المرونة والتعاون والتشجيع تعتبر ذات أثر ايجابي واضح في رضا المعلم، وأن إشراك المعلم في إدارة المدرسة يشعره بالحس

الفعلي نحو المدرسة، وتحقق لديه حاجة الانتماء والتي تتسبب في بروز دوره وتأثيره في العمل. (Hupburn & Brown ,2001 :691)

من شأن الاهتمام بالمعلم وإعطائه المكانة الاجتماعية اللائقة أن يزيد من رضاه عن مهنته، ولقد تبين من الدراسات المختلفة أن الرضا المهني من العوامل الأساسية في نجاح المعلم في عمله، فكلما كانت الظروف ملائمة تمكن المعلم من مواجهة المعوقات التي تعترضه لأداء مهامه، إذ كشفت نتائج دراسة **جونسون** (Johnson) (1955) حول الرضا المهني لدى المعلمين والمعلمات بصفة إجمالية عن رضا غالبية أفراد العينة عن جوانب مهنية معينة من العمل وعدم رضاهم عن جوانب أخرى. (**الحضري**، 1982: 81)

إن الدور الأساسي والكبير الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية يدفع الباحثين إلى دراسة العوامل التي تؤثر في رضاه عن مهنته، ودافعيته للانجاز، فظهور علامات الشعور بعدم الرضا بين المعلمين يدل على وجود حاجات لديهم لم يتم إشباعها، وعند إشباع هذه الحاجات يتولد داخل المعلم دافعا للعمل والانجاز.

ولقد بينت نتائج دراسة **سميث**(Smith)(2000) بأن مستوى الدافعية لدى المعلمين يرتفع كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية، وقد أكدت هذه النتيجة دراسة أخرى قام بها **بينجتون**(Pennington)(1998) للتحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين، وذلك في المدارس الثانوية العامة وتوصل إلى أنه توجد علاقة هامة بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين.(**عياصرة وفاضل**، 2006: 178)

في حين **نفت** دراسة **العيسى** (1992) وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي وبين الخبرة في التدريس في مستوى الدافعية نحو العمل بين المعلمات السعوديات.(**عياصرة وفاضل**، 2006: 178)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تأثير متغير الخبرة حيث اختلفت

نتائج العديد من الدراسات حول تأثير الخبرة المهنية على دافعية انجاز المعلمين، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة بن شعلال عبد الوهاب (2010)إذ وجد أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة متحمسين لعملهم ويملكون دافعية مرتفعة تجاه العمل، أما المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة فدافعيتهم للعمل منخفضة.

كما اختلفت العديد من الدراسات أيضا في تأثير متغير الخبرة المهنية في متغير الرضا المهني للمعلم كدراسة محمد عبود الحراحشة(2008) إذ توصل إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا المهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

أما دراسة عبد الرحيم (1996) فقد وجدت فروق في الرضا المهني حسب خبرة المعلمين المهنية للمعلم.

وبدل عزل متغير الخبرة المهنية سنقوم بدراسة تأثير تفاعله مع متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي على رضاهم المهني، وعلى دافعيتهم للانجاز، وسنضيف أيضا متغير الوضعية المهنية (مرسم، غير مرسم) نظرا لندرة الدراسات التي تطرقت إليه، وسندرس تأثير تفاعله مع متغير النمط القيادي على الرضا المهني من جهة، وعلى الدافعية للانجاز من جهة أخرى لأساتذة التعليم الثانوي، وانطلاقا مما سبق ارتأينا طرح التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل توجد فروق في درجة الرضا المهني ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية؟

- هل توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية؟
- هل توجد فروق في درجة الرضا المهني ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية؟
- هل توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية؟

2- **فرضيات الدراسة:**

- توجد فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق في درجة الرضا المهني ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- توجد فروق في درجة الرضا المهني ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.
- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز ترجع لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

3- أهمية الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على أهمية العنصر البشري باعتباره الدعامة الأساسية في العملية التعليمية ومحاولة التعرف على ظروف عمل أساتذة التعليم الثانوي، إذ تعد دراستنا من بين الدراسات التي اهتمت بهذا المجال، وخاصة رضا الأستاذ ودافعيته للانجاز، ومدى تأثير مصدر السلطة المباشر عليهما(المدير)، إذ تُعد دراسة الأنماط القيادية والتعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية أمرا ضروريا من أجل أن تحقق المنظمات التربوية أهدافها المتوخاة منها بكفاية وفاعلية.

- تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال إجابتها عن أسئلتها، إذ أنها ستبين النمط القيادي السائد الذي يمارسه المديرين في المدارس الثانوية بولاية الجلفة، ومعرفة درجة الرضا المهني والدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الثانوي حسب النمط الذي يتبعه المديرين، ومعرفة هذا الأثر من شأنه أن يساهم في وضع أسس لاختيار مديري المدارس الثانوية خاصة والمؤسسات التربوية عامة، وكذلك عقد الدورات التدريبية اللازمة لهم.

كما تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة في مجال البحث العلمي، فالنتائج التي ستتوصل لها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس، كما ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية.

4- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة الفروق في درجة الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي حسب اختلاف النمط القيادي لمديريهم من وجهة نظرهم .
- معرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الثانوي حسب اختلاف النمط القيادي لمديريهم من وجهة نظرهم.

- التعرف على أثر التفاعل بين متغيري النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ووضعيتهم المهنية على كل من رضاهم المهني من جهة ودافعيتهم للانجاز من جهة أخرى.
- التعرف على أثر التفاعل بين متغيري النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وخبرتهم المهنية على كل من رضاهم المهني من جهة ودافعيتهم للانجاز من جهة أخرى.
- تصميم أداة موضوعية لقياس الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي، والتحقق من صدقها وثباتها.

5-أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدة أسباب لاختيار الموضوع، وهي:

1/أسباب ذاتية: تتعلق الأسباب الذاتية لاختيار الموضوع بالميل والاهتمام الشخصي بقطاع التربية من جهة، ولسهولة الدخول لميدان الدراسة من جهة ثانية، إضافة إلى الرغبة في إبراز أهمية متغير النمط القيادي وإعطاءه بعض الأولوية في الدراسات الاجتماعية، خاصة من الناحية الإدارية في المؤسسات التربوية.

2/أسباب موضوعية: لعل من أهمها:

- أسباب متعلقة بالإدارة: والتي تتمثل فيما نلاحظه من ممارسات بيروقراطية في مؤسساتنا التربوية.
- أسباب متعلقة بالأستاذ: تتمثل في المشاكل النفسية التي أصبح يعاني منها الأستاذ سواء على المستوى النفسي أو البيداغوجي.

6-تحديد مصطلحات الدراسة:

إن للتعريفات الإجرائية أهمية كبيرة في أي بحث علمي، ذلك أنها تمكن الباحثين من قياس المتغيرات كما أنها تعد همزة وصل بين المستوى النظري الفرضي ومستوى الملاحظة والهدف منها، كما أنها توضح بدقة تصور الباحث حول المفاهيم الأساسية في دراسته. **(أبو علام**، 2004: 49).

لذلك سوف نحاول تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة والمتمثلة في: النمط القيادي، الرضا المهني، الدافعية للانجاز.

6-1- **النمط القيادي**: هو السلوك الذي يمارسه القائد للتأثير الفعال على أفراد المجموعة العاملة معه، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة. **(عياصرة**، 2006: 159)

ويعرف **إجرائيا** بأنه السلوك الغالب الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية في أثناء تعاملهم مع أساتذة التعليم الثانوي، مقاسا بمقياس وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، ونقول بأن النمط ديمقراطي أو دكتاتوري أو تسيبي من خلال مقارنة نتائج أستاذ التعليم الثانوي في كل نمط.

6-2- **الرضا المهني**: هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الرغبات والحاجات والتوقعات مع العمل نفسه، ومحتوى بيئة العمل، ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل، ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة."**(العديلي**، 1986: 52)

ويعرف **إجرائيا** بأنه حالة نفسية تعبر عن شعور يحمله الأستاذ نحو مهنته، وذلك نتيجة تحقيق ذاته في مهنته، وتقبله اجتماعيا داخل نطاق العمل، واستقراره المادي، ويقاس من خلال الدرجة التي يأخذها أستاذ التعليم الثانوي في مقياس الرضا المهني الذي أعدته الباحثة.

6-3- **الدافعية للانجاز**: تعني رغبة الفرد في بذل أقصى جهد ممكن لتحقيق الأهداف التنظيمية.

وتعرف **إجرائيا** بأنها الطاقة الداخلية الايجابية لأستاذ التعليم الثانوي نحو وظيفته، ويقاس من خلال درجته في مقياس الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الثانوي من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة باركر وبارتردج**: (Parker &Partridge,1991) هدفت لقياس ومقارنة إدراك المعلمين والمديرين للأمور التي من شأنها أن تزيد من جهود العمل وبالتالي الإنتاجية ولتحديد أي الأفعال التي يقوم بها المديرون والتي ينظر لها من قبل المعلمين على أنها عوامل دافعة. وشملت عينة الدراسة(230) معلما و(6) مديرين من المدارس العامة في المسيسبي واستخدمت الدراسة أداة مسح قام بإعدادها الباحثان.

وكانت نتائج الدراسة أظهرت أن المديرين والمعلمين اتفقوا على اعتبار عوامل زيادة الإنتاجية تتمثل في التحصيل والتقدم والانتماء والاستقلالية والإبداع والاعتراف والأمان. وأن هناك فروقا تعزى لمنطقة العمل في اعتبار العوامل المؤدية إلى إنتاج عال.

أما الأفعال التي اعتبرت عوامل دافعة بالنسبة للمعلمين فكانت كما يلي:

- وضوح الرؤية المشتركة للمدرسة.

- بناء الفريق.

- تشجيع الانتماء.

- تشجيع واعتبار ومكافأة جهود العمل النموذجية.

تم الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد العوامل الدافعة للمعلمين، في الجانب النظري.

- **دراسة كالمير**(Gallmeier,1992) هدفت لاختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين في ولاية إلينوي. واستخدم الباحث أداة مسح المعنويات التي طورها اتحاد المعلمين الأمريكيين لقياس أثر نمط مدير المدرسة القيادي على دافعية المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولية الفردية من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وبناء السياسات تؤدي إلى زيادة دافعية المعلمين وتحسن نظرتهم لذواتهم. كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية لم يسجلوا مستوى هاما أو عاليا من الدافعية عن الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية. تم الاستفادة من هذه الدراسة في مناقشة النتائج. **(عياصرة** ، 2006: 140)

- **دراسة بينينجتون** (Pennington,1998) هدفت إلى التحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين وذلك في المدارس الثانوية العامة في مدارس منطقة، وقد شملت عينة الدراسة معلمي خمس مدارس ثانوية تم اختيارهم، وسط تينيسي عشوائيا وبلغ عددهم(200) معلما ومعلمة. وقد استخدم في الدراسة استبانة وصف سلوك القائد، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي(LBDQ)، حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1_ وجود علاقة هامة وذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين.

2_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية على مقياس الرضا الوظيفي تعزى للجنس والعمر. واستفدنا من هذه الدراسة في صياغة إشكالية الدراسة. **(عياصرة وفاضل**، 2006: 176)

- **دراسة سميث** (Smith,2000) هدفت إلى 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 استبانة وصف السلوك القيادي، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي.

بينت نتائج الدراسة أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين، وأنه لم يكن للجنس أثر على دافعية المعلمين، كما لم يكن للخبرة أثر على الأسلوب القيادي لمدير المدرسة وكذلك على تصور المعلمين للأسلوب القيادي لمدير المدرسة.

تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملا رئيسيا لدافعية المعلمين. والمديرون الذين يمارسون نهجا قياديا ديمقراطيا هم أكثر احتمالا لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى دافعية عالية. تم الاستفادة من هذه الدراسة في طرح الإشكالية. (**عياصرة**، 2006: 144)

- **دراسة وذيرل** (Wetherell,2002) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي، والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في المنطقة موريس في ولاية نيو جيرسي، حيث شملت الدراسة على 23 مديرا، و396معلما حيث تم استخدام نموذج هيرسي وبلانشرد لأنماط القيادة، ومقياس آخر للرضا الوظيفي، وكانت النتائج قد أشارت إلى نمط الإخبار حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف والمكافآت الطارئة، وظروف العمل، والاتصال وفي الرضا الكلي. وقد بينت الدراسة أيضا أن عوامل العمر والجنس لم تكن دالة إحصائيا على ارتباطها في الرضا الوظيفي. (**عياصرة**، 2006: 149)

7-2- الدراسات العربية:

- **دراسة سليمان الحضري الشيخ ومحمد سلامة (1982):** قاما بدراسة حول الرضا العام للمعلمين عن مهنة التدريس في قطر، وكذلك اتجاهاتهم نحو بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة وهي:(الإدارة المدرسة، فرص الترقية،أجور، المكافآت المادية، ظروف العمل، العلاقات مع الزملاء والتلاميذ والمركز الأدبي للمهنة)، وهذه الدراسة عبارة عن مقال منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، وكان البحث يهدف إلى دراسة العلاقة بين الرضا العام واتجاهات المهنة السابقة الذكر، بالإضافة إلى طريقة التحاق المعلمين بالمهنة وكذا العوامل التي يرون أنها تحقق الرضا المهني، والمشاكل التي تحول دون تحقيق الرضا، ومعرفة ما إذا كانت هذه الفروق – إن وجدت- تختلف باختلاف مراحل التعليم الثلاث.

وقد طبق الباحثان استبيانا يتكون من قسمين:

القسم الأول يكون من (46عبارة) أما القسم الثاني فهو عبارة عن ثلاثة أسئلة متعددة الاختيار (أسئلة مفتوحة) وعلى المجيب أن يختار ثلاثة إجابات لكل سؤال منها.

وكان حجم العينة (240) معلما ومعلمة، وجاءت النتائج كما يلي:

- عبر غالبية أفراد العينة عن رضاهم بالمهنة ،ولم تكن هناك فروق دالة بين المعلمين والمعلمات وبين معلمي المراحل الثلاثة، باستثناء معلمات المرحلة الإعدادية أظهرن رضا أقل .

- ولقد نتج عن دراستهما أن أكثر الارتباطات بالاتجاه العام نحو المهنة هي :الإدارة، فرص الترقية، ظروف العمل، مركز الأدبي.

-أما أقل الارتباطات فهي: الدخل، العلاقات داخل العمل.

وفي النهاية الدراسة استخلص الباحثان، أنه من بين الأسباب التي تجعل الفرد راض عن عمله (المركز الاجتماعي للمهنة، الدخل المادي، العلاقات مع الرؤساء والزملاء، مع وجود فروق بين الجنسين) ومن بين الأسباب التي تجعل الفرد غير راض عن عمله (قلة الأجر التعب والإجهاد ....إلخ).(**الحضري**، 1982: 83)

إن هذه الدراسة أفادت الباحثة في تحديد اتجاهات المعلمين نحو بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة منها:(الإدارة المدرسة ،العلاقات مع الزملاء و الأجور ....إلخ) وبالتالي معرفة الجوانب التي تحدد رضا المعلم والجوانب التي تحدد عكس ذلك، وتوظيفها في الفصل الخاص بالرضا، بالإضافة إلى الاستفادة منها في بناء المقياس.

- **دراسة العيسى**(1992) الهادفة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وهدفت أيضا إلى التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية لدى المعلمات السعوديات العاملات معهن ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة في مستوى الدافعية والروح المعنوية تعزى إلى الخبرة في التدريس والمؤهل الأكاديمي والتخصص العلمي والنمط القيادي للمديرات. كما هدفت إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط القيادي والخبرة في التدريس والمؤهل الأكاديمي والتخصص العلمي في مستوى الدافعية نحو العمل وفي مستوى الروح المعنوية بين المعلمات.

وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (57) مديرة و(646) معلمة سعودية من المعلمات العاملات في هذه المدارس تم اختيارهن بطريقة عشوائية، استخدمت الباحثة مقياس بفيفر Pffiffer لقياس الأنماط القيادية ومقياس الدافعية نحو العمل والروح المعنوية من إعداد الباحثة.

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو النمط التسلطي.

2- عدم وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي وبين كل من الخبرة في التدريس والمؤهل الأكاديمي والتخصص العلمي في مستوى الدافعية نحو العمل بين المعلمات.تم الاستفادة من هذه الدراسة في طرح الإشكالية، كما تم توظيف نتائجها في تفسير النتائج.

(عياصرة، 2006: 131)

-دراسة عبد الرحيم(1996) التي هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة أربد، كما هدفت إلى بيان أثر كل من متغيري الجنس والخبرة في التدريس على الرضا الوظيفي لديهم، حيث تكون مجتمع الدراسة من (5815) معلما ومعلمة عاملين في محافظة أربد واختيرت منهم عينة عشوائية بلغت(775) معلما ومعلمة، تمثل جميع مدارس المحافظة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جوردن لوصف السلوك القيادي، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي والثنائي واختبار نيومن كلوز للمقارنات البعدية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها شيوع ثمانية أنماط للسلوك القيادي كان أكثرها تكرارا النمط المعتمد بشكل كبير على كل من العمل، والسلطة والاعتبارية وأقلها تكرارا النمط المعتمد على السلطة بشكل أكبر من العمل والاعتبارية. ثم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي للجنس وبالذات للإناث. ثم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي للخبرة في التدريس. تم الاستفادة من هذه الدراسة في صياغة الإشكالية.

(عياصرة وفاضل، 2006: 169)

- **دراسة العياشي بن زروق**(1996) بعنوان "الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية"، وهي رسالة لنيل شهادة الماجستير، هدفت إلى:

- الكشف عن مكانة المعلم في المجتمع الجزائري وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية وكذا الظروف التي يؤدي فيها عمله، ومعرفة مدى استعداداته وقدراته، ومدى تكيفه مع مهنة التعليم وتقبله لها.

- الكشف عن الفروق الموجودة بين المعلمين والمعلمات على مقياس الرضا الوظيفي العام، والفروق الموجودة بين الجنسيتين وبين الطورين (الأول و الثاني) و(الثالث).

ولقد طرح لهذه الدراسة تساؤلا عاما تمثل فيما إذا كان المعلمون راضين، فما هي العوامل التي حققت لهم ذلك؟ وإذا كانوا غير راضين، فما هي العوامل التي سببت ذلك؟

لقد افترض الباحث أن أغلبية مدرسي المدارس الأساسية غير راضين عن مهنتهم، ولقد اتبع الباحث المنهج المسحي، وفي جمع البيانات اعتمد على المقاييس المتدرجة (استمارة المقياس بناها الباحث) وتم تطبيقها على عينة مكونة من 200 مدرسا (100مدرسا، 100 مُدرسَة)، وفي تحليل البيانات استخدم الأساليب الإحصائية التالية:

كا^2، تحليل التباين، اختبار "ت"، اختبار فريدمان، كشفت نتائج الدراسة على أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في الأطوار الثلاثة غير راضين عن مهنة التعليم، تم الاستفادة من هذه الدراسة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. (**بن زروق، 1996**)

-**دراسة بن دومية رزيقة** (2001) بعنوان الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس، دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي وأثرها على عملهم التربوي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، هدفت إلى :

الكشف عن الظروف والأوضاع الاقتصادية والمهنية التي يعمل فيها المدرس، ومعرفة مدى استعداده وقدرته، ومدى تكيفه مع مهنة التعليم وتقبله لها من خلال :

تحليل مجال عمل المدرس استنادا إلى ظروفه المادية والمهنية، وانعكاسات ذلك على عمله التربوي.

التعرف على الشروط الاجتماعية والمهنية التي تدعم وترفع من المكانة الاجتماعية للمدرس، فنعمل على تدعيمها إذا كانت غير موجودة، وبالتالي الوصول بالمدرس للقيام بعمله في أحسن الظروف.

لقد تمحورت دراسة الباحثة حول تساؤل عام هو: ما هي المشكلات وأشكال الضغوطات والعراقيل التي تواجه عمل المدرس؟ وما هي العوامل التي تجعله راضيا عن عمله؟ وصاغت الباحثة فرضية لهذا التساؤل تمثلت في:

الأساتذة من الجنسين غير راضين عن أوضاعهم وظروفهم الاقتصادية التي تخص جانب الحالة المعيشية، كالراتب الشهري والخدمات الاجتماعية التي توفرها المهنة كالتسهيلات المادية والخدمات الصحية، ووسائل الترويح، وغيرها من الشروط المادية التي تساعد المدرس على تأدية واجبه المهني في أحسن الظروف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بعدة تقنيات لجمع البيانات تمثلت في :الملاحظة، الإحصائيات والبيانات الجاهزة، واستمارة استبيان، تم تطبيقها على عينة أساتذة مكونة من 100أستاذ (51 ذكرا، 49 أنثى)، وعينة تلاميذ مكونة من 126 تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الأساتذة في التعليم الثانوي العام والتقني يواجهون وضعا اقتصاديا سيئا يتمثل في سوء أحوالهم المادية، وقلة الخدمات الاجتماعية مثل: عدم توفر بعضهم على مسكن مع غياب فرص السكن الوظيفي، فالراتب الشهري يسد

الحاجيات اليومية الضرورية، تم الاستفادة من هذه الدراسة في بناء مقياس الرضا المهني لأساتذة العليم الثانوي.**(بن دومية،2001)**

-دراسة علي أحمد عبد الرحمان عياصرة(2006) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة، ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (1441)معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كما خلصت إلى مجموعة من التوصيات أهمها:الاهتمام بالنمط الديمقراطي وكذلك الاهتمام بدافعية المعلمين نحو مهنتهم. تم الاستفادة من هذه الدراسة في اختيار المقياس المناسب لوصف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. **(عياصرة، 2006: ص135)**

-دراسة بحرية إسماعيل (2006) بعنوان علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري لدى المعلمين، رسالة لنيل شهادة الماجستير، من أهم أهدافها نذكر:

معرفة طبيعة العلاقة التي تربط الرضا الوظيفي للمعلم بالقصور الإداري، وإيجاد العلاقة بين بعض محددات الرضا الوظيفي للمعلم والقصور الإداري، والتعرف على مدى وجود القصور الإداري في مدارسنا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والأولياء، ولقد تمثلت عينة البحث في المعلمين والأولياء، حيث قدر عددهم ب105فرد، منهم 60ذكر و45أنثى، هذا بالنسبة للمعلمين، أما الأولياء فعددهم 92، 52 ذكرا و40 أنثى يتراوح سنهم ما بين (26-53) سنة، ولقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، ولقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيانين لجمع البيانات، واحد خاص ببعض محددات

الرضا الوظيفي وعلاقته بالقصور الإداري والاستبيان الثاني خاص بالقصور الإداري، وتوصلت الباحثة في دراستها إلى أنه:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والقصور الإداري لدى المعلمين.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والقصور الإداري لدى الأولياء.

- لا توجد فروق بين القصور الإداري للمعلم ونوع جنسه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأولياء والمعلمين نحو مظاهر القصور الإداري.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأولياء والمعلمين نحو أسباب القصور الإداري، تم الاستفادة من هذه الدراسة في بناء مقياس الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي. **(إسماعيل، 2006)**

-**دراسة بن زروق العياشي** (2008) بعنوان الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، هدفت هذه الدراسة إلى:

* الكشف عن مكانة الأستاذ في المجتمع الجزائري وأوضاعه، ومعرفة مدى استعداداته وقدراته، ومدى تكيفه مع مهنته وتقبله لها.

* الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للانجاز، ومدى تأثير مستوى الرضا على دافعيتهم للانجاز.

ولقد تمحورت دراسة الباحث حول عدة تساؤلات وهي:

- هل أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي راضين أو غير راضين عن الوظيفة التي يمارسونها ؟
- ما مستوى الرضا لديهم إن وجد ؟
- هل توجد فروق بين في مستوى الرضا بين أساتذة المرحلتين الثانوية والجامعي؟
- هل هناك فروق في مستوى الرضا بين الجنسين؟
- هل هناك اختلاف في تقدير الأساتذة لأهمية الحاجات الواردة في مقياس الرضا العام؟
- هل توجد فروق بين الأساتذة ذوي الرضا المهني المرتفع عن الوظيفة، والأساتذة ذوي الرضا المنخفض في مستوى دافعيتهم للانجاز؟

قام الباحث بصياغة فرضيات لهذه التساؤلات وهي كالتالي:

- مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة المرحلة الثانوية وأساتذة المرحلة الجامعية منخفض انطلاقا من الحاجات (20)المحددة في مقياس الرضا العام للدراسة.
- توجد فروق في مستوى الرضا عن الوظيفة بين أساتذة المرحلة الثانوية والمرحة الجامعية.
- توجد فروق في مستوى الرضا في الوظيفة بين الأساتذة (ذكور - إناث)
- توجد اختلافات في تقدير الأساتذة لدرجة أهمية الحاجات (20)المحددة في مقياس الدراسة توجد فروق بين الأساتذة ذوي الرضا المرتفع والأساتذة ذوي الرضا المنخفض في مستوى دافعيتهم للانجاز.

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي المقارن وعدة تقنيات لجمع البيانات وهي مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الدافعية للانجاز وتم تطبيقها على عينة قوامها 400 أستاذا وأستاذة نصفهم يعمل في الثانوية والنصف الثاني يعمل في الجامعة.

وتوصل إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

- الأغلبية الساحقة من الأساتذة من المرحلتين لديهم مستوى رضا منخفض جدا، و4.25% لديهم رضا مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في مستوى الرضا الوظيفي بين أساتذة المرحلة الثانوية بنسبة 98.50% وأساتذة المرحلة الجامعية بنسبة 92%.
- وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين.
- كل الحاجات حظيت بأهمية كبرى من قبل الأساتذة، حيث تبين أن درجات تقديرهم جاءت عالية، إذ تمركزت جميع الدرجات عند الدرجة "مهم جدا".
- وجود علاقة تأثير وتأثر بين متغير الرضا الوظيفي ومتغير الدافعية للانجاز أي أنه عندما يكون مستوى الرضا مرتفع، يكون في المقابل مستوى الدافعية مرتفع، والعكس صحيح.(**بن زروق**، 2008)

ولعل ما يميز هذه الدراسة هو الجدة والجدية في تناول الموضوع ومحاولة إبراز كل الجوانب التي قد تتعلق به، أي أن الباحث قد تناول الموضوع في شموليته.وقد استفدنا من هذه الدراسة في الجانبين النظري والميداني إذ ساعدتنا في اختيار مقياس الدافعية للانجاز المناسب لعينة الدراسة وهي أساتذة التعليم الثانوي.

-**دراسة محمد عبود الحراحشة** (2008) بعنوان:" النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بالرضا المهني للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وأثر كل من الجنس والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في مستوى الرضا المهني للمعلمين.

وقد تكونت عينة الدراسة من 235 معلما ومعلمة ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث أداتين لجمع المعلومات الأول يقيس درجة ممارسة النمط القيادي، والثاني يقيس مستوى الرضا الوظيفي.

وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- جميع الأنماط القيادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة إلا أن النمط المسوق كان أكثر شيوعا.
- مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين جاء بمستوى متوسط أيضا.
- عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات: الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي.
- وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

تم الاستفادة من هذه الدراسة في صياغة الإشكالية وتفسير النتائج. (**الحراحشة**، 2008)

- **دراسة إسماعيل محمد الأفندي** (2008) بعنوان:" عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة بيت لحم، والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية: الجنس، عدد سنوات الخبرة، الراتب والمؤهل العلمي على عوامل الرضا الوظيفي، وقد تكونت عينة الدراسة من 170 معلما ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقام الباحث باستخدام أداة لجمه البيانات مكونة من 35 فقرة. وتوصل إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين تجاه الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، والراتب وسنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم الاستفادة من هذه الدراسة في مناقشة النتائج.(**الأفندي**، 2008)

-دراسة موافق أحمد شحادة العجارمة(2012):" الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقاتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟
- ما مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان؟
- هل توجد فروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

تم اختيار عينة عشوائية طبقية بدوافع (500) معلم ومعلمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث أداتين للدراسة الأولى لقياس الأنماط القيادة، والثانية لقياس مستوى جودة التعليم، أما نتائج الدراسة فكانت على النحو التالي:

1_ درجة ممارسة مديرية المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة وجاء في الرتبة الأولى النمط الدكتاتوري، يليه الديمقراطي ثم التسيبي.

2_ مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة متوسط.

3_ وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة 0.05 بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وفي جميع المستويات .

4_ عدم وجود فروق في مقياس الأنماط القيادية ترجع لمتغيرات "الجنس المؤهل العلمي"

5_ وجود فروق في مقياس الأنماط القيادية حسب متغير الخبرة، تم الاستفادة من هذه الدراسة في مناقشة النتائج.(العجارمة، 2012)

- **دراسة نرمين كمال يوسف شاهين** (2013) بعنوان:" الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الانجاز، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الانجاز، وكذلك دراسة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للأنماط القيادية السائدة لدى مديريهم، ولدرجة ممارسة مديريهم لدورهم في تعزيز ثقافة الانجاز بحسب متغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وتكونت العينة من 380 معلما ومعلمة من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية، وتوصلت بعد تطبيق استبانة الدراسة إلى النتائج الآتية:

- النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي بـ 3.76 ودرجة ممارسة كبيرة.
- النمط الديكتاتوري بمتوسط حسابي 2.84 ودرجة ممارسة متوسطة.

- النمط التسيبي بمتوسط حسابي 2.54 ودرجة ممارسة قليلة
- وجود علاقة بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الانجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم، وهي كالآتي:

- علاقة طردية قوية مع النمط الديمقراطي.
- علاقة عكسية ضعيفة مع النمط الدكتاتوري.
- علاقة عكسية ضعيفة مع النمط التسيبي، تم الاستفادة من هذه الدراسة في مناقشة النتائج.(**شاهين**، 2013)

تعليق على الدراسات السابقة:

كل الدراسات التي تم تقديمها هي دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة سواء كانت مرتبطة به بدراسة متغيرين منه، أو بدراسة متغير واحد من متغيراته فدراسة كل من: كالمبير (1992)، ودراسة بينينجتون (1998)، ودراسة سميث (2000)، ودراسة العيسى (1992) بالإضافة إلى دراسة علي أحمد عبد الرحمان عياصرة (2006) كلها تناولت متغيري النمط القيادي والدافعية على عينة تمثل المعلمين، إلا أنها لم تتوصل إلى نفس النتائج فدراسة الأغلبية توصلت إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي إلا دراسة **العيسى** ودراسة **موافق أحمد شحادة العجارمة** (2002) توصلتا إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الدكتاتوري.

ومن الدراسات التي تناولت متغيري النمط القيادي والرضا المهني دراسة محمد عبود حراحشة (2008). أما دراسة كل من سليمان الحضري (1982)، وإسماعيل محمد الأفندي (2008) فقد درست عوامل الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد توصلوا إلى أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي هو عنصر الإدارة المدرسية باعتبارها مصدر السلطة المباشرة على المعلم.

أما عن الدراسات التي تناولت متغير الوضعية المهنية (مرسم، غير مرسم) فلم نجد دراسات تناولت هذا المتغير.

واختلفت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير متغير الخبرة المهنية على الرضا المهني حيث توصلت دراسة **محمد بن عبد الله الثبيتي**(2014) **ومحمد سليم الزبون** (2006) **وعبد الرحيم** (1996) إلى وجود فروق في درجة الرضا المهني ترجع إلى متغير الخبرة المهنية، في حين نفت دراسة **إسماعيل محمد الأفندي** (2008) **ودراسة محمود عبود الحراحشة** (2008) وجود هذه الفروق.

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة في وجود تأثير لمتغير الخبرة المهنية عن متغير الدافعية الانجاز إذ نجد دراسة **علي عبد الرحمان أحمد عياصرة** (2006) توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للانجاز تعزى للخبرة المهنية، عكس نتيجة دراسة **العيسى** (1992)التي نتجت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للانجاز تعزى لتفاعل كل من النمط القيادي والخبرة المهنية.

الفصل الثاني

القيادة وأنماطها

تمهيد

1- تعريف القيادة

2- أركان القيادة

3- أهمية القيادة

4- مبادئ القيادة

5- دوافع القيادة

6- خصائص القيادة

7- السلوك القيادي

8- نظريات القيادة

9- أنماط القيادة

10- تطور مفهوم المدير ووظيفته

11- أدوار مدير المدرسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وهي مفتاح الإدارة، إذ تعد القيادة الكفؤة أحد المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة، فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقا للظروف المحيطة. ومن هنا أصبحت القيادة أساسا ضروريا لأي ميدان من الميادين في المجتمعات التي تهتم ببناء الأفراد والجماعات وخاصة في ميدان التربية.

إن القيادة التربوية وسيلة لا غاية، يقاس نجاحها بمدى قدرتها على تحسين البرامج التربوية وحسن تنفيذها من خلال تأكيدها التعاون والعمل الجماعي، وترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض، وذلك كله يعود لحسن تسيير القائد(المدير) لمؤسسته.

1- تعريف القيادة:

لغة: القود هو نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، إن القود من الأمام والسوق من الخلف، والانقياد معناه الخضوع، وجمع قائد قادة وقواد.(**طشطوش،** 2009: 20)

اصطلاحا: تصدى العديد من الباحثين والمفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها ومجالاتها النظرية والتطبيقية، واختلفت تبعا لذلك تعريفاتها حيث:

قدم **ليكرت** (Lkert) تعريفا مختصرا لها فقال بأنها: "المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق الأهداف المشتركة."

أما **باس**(Bass) فيقدم تعريفا قريبا في محتواه من تعريف ليكرت إذ يرى أن القيادة "عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب".

(**العجمي**، 2008: 18)

فقد عرفها **أحمد**(Ahmed ,2001) بأنها القدرة على التأثير وغرس الإلهام والحماس في الآخرين للرغبة في عمل الأشياء التي يريدها القائد.

وهي القدرة على خلق بيئة عمل ذات دافعية عالية تصيب بالعدوى أي شخص يقترب منها أو يصبح على اتصال معها.(**عياصرة وفاضل**، 2006: 78)

قدم **كاتل**(Cattel) تعريفا أكثر دقة للقيادة من خلال تقديمه لتعريف شامل للقائد فهو يرى: بأنه: "الشخص الذي يكون له تأثير واضح على أداء الجماعة وأن جوهر الدور القيادي يتركز فيما يمنحه الأتباع من تأييد لسلطان القائد عن طواعية منهم، وأن الجماعة لا تخلع هذا الدور القيادي على أي فرد من أفرادها إلا إذا تبين لها أن هذا الفرد يساهم في تقدم الجماعة ويزيد إنتاجها، ويكون موثوقا في قدراته وإمكاناته المختلفة.(**شفيق**، 2004: 224)

يفضل **عبد العزيز السيد الشخص** تعريف **بيجور**(1935) للقيادة إذ اعتبرها" نوع من العلاقة بين الشخص وبيئته، بحيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على الأفراد الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه".(**السيد**،2001: 143)

لا يبتعد تعريف **محمد شفيق** كثيرا عن التعريف السابق فهو يركز كذلك على دور شخصية الفرد في جعله قائدا فيقول بأن القيادة هي:" فن التأثير على الأفراد وتنسيق جهودهم لتحسين علاقاتهم، وضرب المثل لهم في الأفعال والتصرفات بما يضمن ولاءهم

وطاعتهم وتعاونهم واكتساب ثقتهم واحترامهم، بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة".(**شفيق**، 2004: 219)

وفي سياق اجتماعي قدم **حامد عبد السلام زهران** تعريفه للقيادة بأنها:" دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع)، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة".(**زهران، ب ت**: 201)

ويرى **ستوجدل** (Stogdill):"أنها العملية التي يتم فيها التأثير على نشاطات جماعة منظمة لتحقيق أهدافها".(Stogdill, 1985: 37)

في حين ذكر **باس** (Bass) أن القيادة هي:" القدرة المتطورة لفرد يستطيع حفز آخرين لتغيير سلوكهم أو لتغيير عاداتهم واتجاهاتهم (Bass, 1960: 445)

أما **أوردواي تيد** (Ordway Tead) فيشير إلى القيادة إلى: "أنها النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه

(O.Tead, 1982: 81)

أما عن النمط القيادي فيقوم كل من **هرساي وبلانشارد** (Hersey & Blanchard) بتقديم تعريف بسيط له إذ يعتبرونه: "جملة السلوك والإجراءات التي يمارسها المدير للتأثير في نشاطات المعلمين في المدرسة." (Hersey & Blanchard, 1998: 116)

وينقسم هذا السلوك إلى ثلاثة أنماط هي:

1-النمط الديمقراطي ، 2 -النمط الأوتوقراطي ، 3 -النمط المتسيب.

من خلال ما سبق من التعريفات المقدمة للقيادة يمكننا اعتبارها مكونة من عدة جوانب اجتماعية وتفاعلات دينامية ومحددات سلوكية، فهي أولا سمة تبدو فيما يتصف به القائد من إمكانيات وخصائص اجتماعية ونفسية وعقلية وبدنية تمكنه من التوجيه والسيطرة على الآخرين، وثانيا هي عملية سلوكية تتمثل في إمكانية تحريك الجماعة لتحقيق تأثير موجه نحو أهدافها وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أعضائها والحفاظ على تماسكها وإحداث تأثير ايجابي ملحوظ على تركيبها وأدائها، ثالثا هي دور اجتماعي يحقق أهداف الجماعة من خلال عمليات التعامل الاجتماعي والاتصال بين القائد وبيئته.

يبقى أن نميز بين مفهوم القيادة، وبين مفاهيم أخرى تتداخل معه أحيانا، ونكتفي هنا بثلاث مفاهيم هي: الرئاسة، الإدارة والزعامة.

1-1- القيادة والرئاسة:

قد يلتبس على البعض التفرقة بين القيادة والرئاسة، ولذلك يستحسن أن نحدد باختصار أهم الفروق بين القيادة والرئاسة:

فالرئاسة:

- تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة اعتراف من جانب أفراد الجماعة.

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

- تتميز الرئاسة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل.

- هناك تباعد اجتماعي كبير بين الرئيس وأعضاء الجماعة ويحاول الرئيس الاحتفاظ به كوسيلة لإرغام الجماعة على تحقيق مصالحه.

- مصدر السلطة يستمد من خارج الجماعة. (**معايطة**، 2007: 220)

أما القيادة:

_ تنتج من داخل الجماعة.

_ تكون مسبوقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من أعضاء الجماعة .

_ الجماعة هي التي تحدد هدفها وليس القائد.

_ التفاعل الدينامي بين الأفراد شرط أساسي لظهور القيادة .

_ سلطة القائد بيد الجماعة فهم يختارونه كقائد ويصبحون أتباعا له.

(زهران، ب ت: 201)

وقد تلتقي الرئاسة بالقيادة، وبذلك يمكن الجمع بينهما في آن واحد غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل رئيس قائدا، 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 كلا من القيادة والرئاسة يتطلب مركزا أعلى من مجرد عضوية الجماعة.(**العجمي**، 2008: 28)

1-2- القيادة والإدارة:

يرى الباحثون المحدثون أن القيادة تمثل جزءا من الإدارة أي أن العلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام، حيث تعني الإدارة عملية توجيه الأشخاص (الجوانب الإنسانية)، والبيئة (الجوانب الفنية والتنظيمية ...الخ) بغية الوصول إلى نتائج أكثر فعالية في مواقف العمل أو الإنتاج الصناعي أو غيرهما، في حين تقتصر القيادة على عملية توجيه الأشخاص، بإتباع أساليب معينة لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة. (**أحمد**، 2001: 63)

فالمدير يقوم بأداء عدد من الوظائف، تشمل التخطيط والتنظيم، والاتصال، والسيطرة على الأفراد، ومتابعة أداء المهام، وتوظيف التكنولوجيا، وإدارة رأس المال...،أما القائد فيؤدي بعض هذه الوظائف فقط، مما يتصل بالجوانب الإنسانية، ويدخل فيها التنسيق بين الأفراد، وتوجيههم وحثهم على بذل الجهد، وتنشيط دافعيتهم لانجاز المهام.

وعلى ذلك تكون الإدارة أعم من القيادة، وتمثل القيادة واحدة من مهام الإدارة، وبالتالي يمكن أن تصدق هنا المقولة:"إن كل مدير قائد، وليس كل قائد مدير." **(درويش، 1999: 156)**

1-3- القيادة والزعامة:

تعرف الزعامة بأنها مجموعة الخصال الزعامية (أو الكاريزمية) في شخصية القائد، والتي تمكنه من التأثير البالغ على تابعيه، وعلى تحقيق أهدافه بواسطتهم، عن رضا وطيب خاطر من جانبهم وعن اقتناع بأنها أهدافهم الخاصة.

يتضح من خلال هذا التعريف أن الزعامة شكل من أشكال القيادة وأن كل ما يميزها عنها يتمثل في ذلك القدر البالغ من التأثير الذي يمارسه الزعيم على تابعيه، اعتمادا على تأثيره الشخصي، وقدرته على إقناعهم بأداء ما يطلبه منهم، بصرف النظر عن المنطق أو المبرر لذلك، وهذا النمط من القيادة الزعامية يغلب ظهوره في المجالات الدينية والسياسية وفي حالات كثيرة.(**درويش، 1999: 64)**

ولا يكفي هنا أن تكون هذه الخصال نفسية فقط، بل يمكن أن تكون خصالا جسمية واجتماعية، ويؤدي بنا ذلك إلى التعرف على طبيعة الخصال أو السمات التي يتميز بها القائد، أو يجب أن تتوافر لدى شخص ما لكي يستحق صفة القائد.

. **(أحمد، 2001: 157)**

2- أركان القيادة:

يجب أن تتوافر القيادة لكل جماعة من الجماعات، وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط. ولا يقتصر دور القيادة في كل جماعة أو مؤسسة أو منظمة على مجرد التأكد من قيامها بواجبها في الحدود المرسومة لها قانونا، بل إنه يتعدى ذلك إلى إمداد القائمين عليها بالدوافع والحوافز التي تبعث النشاط في نفوسهم، وتغرس فيهم روح التعاون وحب العمل المشترك. وتعتمد عملية القيادة على الأركان التالية:

1_ جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم (الأتباع).

2_ شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو(القائد) سواء كان هذا الشخص قد اختارته الجماعة من بين أعضائها، أو عينته سلطة خارجة عن الجماعة طالما كان هذا الشخص يستطيع التعاون مع الجماعة لتحقيق أهدافها.

ويجب أن يتمتع هذا القائد بمجموعة من الخصال مثل: الذكاء، الاتزان العاطفي والانفعالي، الخبرة بالعمل ومحبة الآخرين...إلخ.

3_ ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد(الموقف). وتشمل هذه الظروف: حجم الجماعة، وتجانس الجماعة من حيث الخلفية الثقافية والعمر والقيم، والتعاون والألفة وسهولة الاتصال بين أفرادها، واستقرار الجماعة واستقلاليتها ووعيها...إلخ.

4_ اتخاذ القرارات اللازمة للوصول إلى الهدف بأقل جهد وتكاليف ممكنة.

5_ المهام والمسؤوليات لتحقيق أهدافهم المشتركة. **(جابر، 2004: 194)**

وهذه الأركان هي التي تشكل بتفاعلها عملية القيادة ويجب أن يتم التوافق بين أركانها حتى يتم التفاعل، فالموقف يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويُظهِر الاحتياج إليها. والقائد

هو فرد من جماعة يشعر بشعورها ولديه القدرة على استغلال قدرات أفرادها، والتأكيد فيما بينهم ليجابهوا الموقف الذي يتفاعلون فيه.

والأفراد بالتالي يجب أن يكون لديهم شعور بالحاجة إلى القيادة والاستعداد للتعاون مع القائد في الموقف الذي يتفاعلون فيه، ومثال ذلك في الفصل المدرسي يكون طلاب الفصل هم الأتباع والمعلم هو القائد و الدرس أو العملية التعليمية هو الموقف، فقبل دخول المعلم الفصل وقبل بدء الدرس لا يكون سلوك الطلاب في اتجاه واحد. عند دخول المعلم وبدء الدرس وحدوث التفاعل بين الطرفين تُوحد جهود الطلاب لتحقيق الهدف المشترك من خلال البيئة المحيطة.

اختلال أحد هذه الأركان يعدم الهدف المشترك.(**محمد حسنين العجمي**، 2008: 20)

3- أهمية القيادة:

إن القيادة لابد منها لحياة المجتمع البشري حتى تترتب حياتهم، ويقام العدل، ويحول دون أن يأكل القوي الضعيف.

قال تعالى(ولَولاَ دَفعُ اللهِ الناسَ بعضَهُم ببعضٍ لفَسُدَت الأَرض) فالقيادة بالغة الأهمية، وتلك الأهمية تكمن في:

1_ إنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.

2_ إنها البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات.

3_ تحقيق الأهداف المرسومة.

4_ تعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.

5_ السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.

6_ تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ أنهم الرأسمال الأهم والمورد الأعلى.

7_ مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.(**العجمي**، 2008: **ص**29)

4- مبادئ القيادة:

تمتلك القيادة مجموعة من المبادئ لعل من أهمها:

1_ تعتمد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه.

2_ المركز الوظيفي لا يعطي بالضرورة القيادة فليس كل من يشغل مركزا رسميا قائدا.

3_ القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة من وواسعة الانتشار. فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرؤوسيهم ويكون دور القائد أيضا علاوة على عملية القيادة التنسيق والتنظيم داخل المؤسسة

4_ معايير أو مبادئ المجموعة هي التي تقرر من هو القائد، فالمجموعة تعطي القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سندا لمبادئها.

5_ مميزات القيادة ومميزات التبعية قابلة للتبادل، فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعا في موقف آخر.

6_ إن الأشخاص الذين يبالغون في عملية الإقناع أو يعطون برهانا برغبتهم في السيطرة لا يصلحون لتولي أدوار القيادة.

7_ أن يكون الشخص الذي يمارس القيادة معنيا بمشاعر الناس الذين يقودهم، وحاجاتهم ولا تزعجه تصريحاتهم وتصرفاتهم.(**جابر**، 2004: 194)

5- دوافع القيادة:

انكب بعض الدارسين على البحث في الدوافع إلى القيادة التي تجعل بعض أعضاء الجماعة إلى احتلال دور القيادة ولاحظوا أن القادة يختلفون حسب شخصياتهم، بالنسبة للدوافع التي تدفعهم إلى القيام بدور القيادة.

وقد وجد الباحثون أن أهم الدوافع للقيادة هي:

5-1- دوافع مادية:

يرى البعض أن ما يغري الفرد بالدور القيادي هو ما ينطوي عليه دور القيادة من جزاء مادي،بمعنى أن ما يبذله الفرد من جهود معينة وما ينفقه من وقته في خدمات جماعية إنما يهدف إلى أن يكون له في النهاية منصب القيادة بما يدر على صاحبه من مكافأة مادية سخية وبما يتيح له من فرص ليزيد دخله.

ولكن يرى البعض بأن لا يمثل دافعا للقيادة، فهناك من المناصب غير القيادية ما يكون مجزيا من الناحية المادية ما يفوق كثيرا من المناصب القيادية، وأن الشخص صاحب الاستعداد القيادي لو أنفق جهوده ووقته في تحصيل المال لعاد ذلك عليه بالنفع المادي الذي يفرق ما يعود عليه من اشتغاله بقيادة جماعته وأهدافها المشتركة. وهناك أمثلة كثيرة توضح ذلك؛ فرجال الصناعة أو الصحافة أو الاقتصاد يزيد دخلهم عن كبار القادة في بلادهم، وهناك من القادة وأصحاب المناصب القيادية من ينزل عن وظائف تدر عليهم دخولا كبيرة في سبيل هذه المناصب القيادية التي فضلوها عما عداها. **(رضوان**، 2008: 244)

5-2- دوافع بدائية:

يذهب البعض إلى أن في كل إنسان رجلا كان أو امرأة رغبة أو حافزا بدائيا على أن يسيطر على الآخرين، ويرى ماسلو أن من شأن الجماعات الإنسانية حين تلتقي وتتفاعل فيما بينها أن يتوزع أفرادها على مناصب القيادة والتبعية وأن يرتب بعضهم فوق بعض درجات في السيطرة والقيادة، وأن هذا يتوقف على الخصائص الجسمية وسمات الشخصية.

5-3- دوافع والدية:

بعض أتباع مدرسة التحليل النفسي أن دور القيادة أشبه بدور الوالد، وأن ما يدفع بعض الناس إلى السعي وراء الدور القيادي هو حاجاتهم إلى المواقف التي تمكنهم من إظهار ما لديهم من حنان وحنو والدي، وإلى المواقف التي يتسنى لهم فيها أن يسيطروا على جماعتهم، ولهذا فإننا نجد أن من القادة من يستخدم سلطانه وسيطرته في خدمة أتباعه ورعايتهم، ومن يجد الإشباع لحاجاته في أن تكون له القوة والسيطرة على مجموعته.(**درويش، 1999: 142**)

5-4- دافع التبعية:

وفيما يتصل بدوافع التبعية فهناك آراء كثيرة، فقد استدل الباحثون على دوام القيادة لفرد في جماعة من الجماعات على أن من الناس من يطمئن إلى دور التابع،كما استدلوا على ذلك بأنه كثيرا ما يعمل بعض أفراد الجماعة عن رغبة صادقة وإخلاص على أن تؤول القيادة لغيرهم من الأفراد. لتفسير التبعية ذهب البعض إلى أن لدى بعض الناس حاجة أصلية إلى الخشوع وإلى أن يسيطر عليه غيره، وأن الدافع إلى هذا قد يكون حاجته إلى أن يعتمد على غيره أو إلى أن يلقى من غيره معونة في حل مشاكله، أو أن يحمل عنه عبء التفكير واتخاذ القرارات، إن من شأن هؤلاء أن تتضارب عواطفهم نحو القائد؛ فهم يحملون له

شيئا من الحب لما يقدم من أجلهم ويضحي في سبيلهم، وهم في نفس الوقت يبغضون ما له من سلطان عليهم ولكنهم في الحالتين لا يستغنون عنه ولا تصلح حياتهم من دونه.**(السيد**، 2001: 150)

ويمكن أن نعتبر أن الأتباع هم صانعوا القيادة فلا يمكن أن يكون هناك قادة بدون أتباع، والقيادة تعطى عن طريق إدراك أفراد الجماعة أن عملا يقوم به أحدهم يؤثر تأثيرا إيجابيا في تقدم الجماعة نحو تحقيق هدفها ومن ثم تختاره قائدا لها. **(أحمد**، 2001: 73)

6_خصائص القيادة:

كما أن لكل أسرة راعيا مسؤولا عن رعيتها، يدير شؤونها ويتولى قيادتها ويعمل دائما من أجل رفاهيتها وإسعادها ويبذل قصارى جهده لتحقيق أمالها، فإن لكل جماعة قائدا يعمل لصالحها ويوجهها نحو تحقيق الأهداف على أن لا تتعارض هذه الأهداف مع الصالح العام.

(رضوان، 2008: 245)

القيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ عن طبيعة الاجتماع البشري فحيثما تكون هناك الجماعة، توجد القيادة فلا قيام لأحدهما دون الآخر ولا يمكن لفرد أن يصبح قائدا دون أن يكون هناك جماعة، والقيادة صفة من صفات النشاط الجمعي، تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي الاقتصادي والسياسي والديني والأخلاقي، وتستمد سلطتها من السيطرة على الرأي العام، ففي كل جماعة يقوم فرد أو أكثر بدور القيادة مستخدما كل ما يستطيع من معرفة ومهارة وجهد وإرادة وذكاء ومشاعر للتأثير في سلوك أفراد جماعته أو لتوجيه ما لديهم من قدرات وميول واستعدادات أو لتدريبهم على مهارات أو لإقناعهم بآراء وأحكام بغرض تحقيق هدف معين. فأساس القيادة هو العمل مع الجماعة ولصالحها ومساعدتها لكي يتعاون أعضاؤها على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته، فيتفاعل الأعضاء بطريقة تضمن

تماسك الجماعة ويتحركون بالاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، ويُفهم من هذا أن القائد ليس هو الشخص الذي يرفض رغبته الخاصة لأن القيادة لا تقوم على سلطة الفرد وقدرته على التحكم بل تقوم وتبقى على أساس الترجمة الصادقة لحاجات الجماعة والالتزام برعاية مصالحها، وحل مشكلاتها، ووضع المثل والمبادئ العليا التي تسير عليها والسهر على تنفيذها.

ويتضح مما سبق أن عملية القيادة أمر ضروري تحتمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات.

فالقائد رقيب ومنظم وموجه للأفراد في سلوكهم ومواقفهم نحو أهداف معينة مشتركة يهدفون إلى تحقيقها دون إخلال بالنظام العام أو القانون أو العرف أو العادات والتقاليد وغاية ذلك كله الوصول بالجماعة إلى تحقيق ما تصبو إليه دون العبث بالنظام أو إخلال بأمن الآخرين. وهذا يعني إذا كانت القيادة نشاطا وتأثيرا وتعاونا وهدفا حيويا فإنه يمكن حصر خصائصها فيما يلي:

1_ القيادة نشاط وحركة لأن القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسمية وعقلية ووجدانية. فالقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات توجيها بناءا لا توجيها تخريبيا.

2_ القيادة تؤثر في الأفراد والجماعات ليسلكوا نحو هدف مشترك تسعى الجماعة لتحقيقه والتأثير يأتي عادة عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الأمر والفرض.

3_ القيادة تعاون وعلى القائد أن يبث روح التعاون بين أفراد جماعته ولاسيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.

4_ القيادة هدف حيوي ومن ثم فواجب القائد أن يحفز همم الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق هدفهم.(**العجمي**، 2008: 30)

7- السلوك القيادي:

اجتمعت الأبحاث على اعتبار أن السلوك القيادي يتمثل في تلك الأفعال أو الأعمال التي يؤديها القائد وترتبط وظيفيا بما يلي:

_ تحقيق أهداف وغايات الجماعة.

_ صيانة وتعزيز قوة الجماعة وتماسكها.

ويشتمل السلوك القيادي الموجه نحو تحقيق أهداف الجماعة وغاياتها على:

_ تقديم الاقتراحات العملية البناءة.

_ تقويم عمل الجماعة ورعاية تقدمها نحو الأهداف.

_ الحيلولة دون أية أعمال غير منتمية للأهداف.

_ تقديم الحلول التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف.

أما سلوك القيادة الموجه نحو الحفاظ على تماسك الجماعة فيشمل كل ما من شأنه تلبية حاجات الجماعة مثل:

_ حفز الأعضاء وتشجيعهم.

_ التخفيف من حدة التوتر الذي قد ينشأ أو يتراكم في الجماعة لأي سبب.

_ توفير الفرصة لكل عضو في الجماعة ليعبر عن رأيه. (**معايطة**، 2007: 220-221)

7-1- خصائص السلوك القيادي:

اهتم الكثير من الباحثين بدراسة السلوك القيادي وخصائصه ولعل أبرز ما توصلوا إليه من خصائص ما يلي:

- **المبادأة والابتكار والمثابرة والطموح:**

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون كثر الأعضاء مبادأة بالعمل وأكثرهم قدرة على الابتكار في المواقف الاجتماعية، فهو أول من تتوقع منه الجماعة أن يبدأ بالسلوك والتصرف، كذلك تتوقع منه الجماعة أن يكون أكثر مثابرة وأقوى احتمالا ومستوى طموحه أعلى من الفرد المتوسط.

- **التفاعل الاجتماعي:**

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مساهمة ونشاطا وإيجابية في التفاعل الاجتماعي في شيء أكثر من الوعي الاجتماعي وبدرجة أكبر من الذكاء الاجتماعي. وتنتظر منه أن يكون أكثر ودا وحرارة في استجاباته الانفعالية.(**رضوان**، 2008: 242)

- **السيطرة:**

قد يكون لدى القائد رغبة أكثر من غيره في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية وتركيز السلطة والقوة في يده.

- **التمثيل الخارجي للجماعة:**

يعمل القائد كممثل خارجي للجماعة لدى الجماعات الأخرى والأفراد الآخرين خارج الجماعة.(**معايطة**، 2007: 221)

- **التوافق النفسي والاجتماعي:**

يرتبط به الثبات والرزانة وعدم التأثر بالنقد وتقبله بروح طيبة و الاستفادة منه، والاعتراف بالأخطاء والمبادرة إلى إصلاحها.(**معايطة**، 2007: 222)

8- نظريات القيادة:

أثار موضوع القيادة اهتمام العديد من العلماء والباحثين على مر العصور مما أدى إلى ظهور العديد وتطور الكثير من النظريات القيادية حتى وقتنا الحاضر، والتي حاولت استعراض متطلبات القيادة الناجحة، منها ما يلي:

8-1- نظرية السمات:

الفكرة الأساسية في هذه النظرية أن للقادة سمات شخصية متميزة تؤهلهم لأن يكونوا قادة، وأن القادة من الآحاد من البشر الذين يتمتعون بتفرد في مكوناتهم النفسية، وتركز هذه النظرية على تحديد السمات الخاصة بالقادة (**عيد، ب ت**: 127)

ولقد اعتبرت هذه النظرية في أول الأمر أن القيادة هي سمة موحدة يتميز بها القادة حيثما وجدوا بغض النظر عن نوع القائد أو الموقف أو الثقافة.(**زهران**، 1984: 302)

زمن الملاحظ أن السمات والخصائص والقدرات التي تميز القائد تختلف من جماعة إلى أخرى حسب وظيفتها وظروفها الاجتماعية.

والملاحظة المهمة في نظرية السمات هي أن الفرق بين القائد والأتباع فيما يتعلق بسمات القيادة إنما هو فرق في الدرجة وليس في النوع وأن أهمية هذه السمات تتغير على مر الزمن بالنسبة للجماعة.(**عليمات**، 2006: 246)

ومن أهم السمات التي جاءت بها هذه النظرية نذكر:

- **الخصائص الجسدية:**

أظهرت الدراسات المختلفة التي تناولت الخصائص الجسمية للقادة بأنهم أكثر طولا من غيرهم، وأكثر وزنا، وهم أميل لأن يكونوا أكثر حيوية وأوفر نشاطا من الأتباع.

- **الخصائص العقلية والمعرفية:**

أظهرت العديد من الدراسات أن القادة أكثر ذكاء من التابعين، وأغنى ثقافة وأكثر معرفة وأبعد نظرا كما أنهم يحسنون التصرف ولديهم الحكمة في اتخاذ القرارات، ويبرز هذا في الجماعات الأكاديمية منه في الجماعات التي تكون غايتها وأهدافها عملية روتينية آلية أو ميكانيكية.

- **الخصائص الاجتماعية:**

نجد القادة يتسمون بالتعاون وتشجيع روح التعاون بين الأتباع، كذلك نجد أنه أميل للانبساطية والمشاركة في النشاط الاجتماعي، كما يعتبر الأبرع في خلق روح معنوية عالية في الجماعة .(**زهران**، 1984: 304)

- **الخصائص الانفعالية:**

يتصف القادة بالثبات والنضج الانفعالي وقوة الإرادة والثقة بالنفس وضبطها.

- **خصائص عامة:**

التواضع والتمسك بالقيم الروحية والمعايير الاجتماعية ومعرفة العمل والإلمام به والأمانة والمحافظة على الوقت.

الانتقادات الموجهة لنظرية السمات:

تعرضت نظرية السمات لعدة انتقادات نذكر منها:

- فشل النظرية في إيجاد نمط متسق يميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة.

- السمات التي افترض أنصار النظرية أنها سمات قيادية قد نجدها عند غير القادة.

- غير الممكن عمليا العثور على الأشخاص الذين تتوافر فيهم كل هذه السمات أو معظمها بالأعداد المطلوبة حتى في المجتمعات المتقدمة.

- لم تعط أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة.**(عياصرة وفاضل**، 2006: 85)

8-2- النظرية الموقفية:

تنظر إلى وظائف القيادة والسلوك الذي يعبر عنها، والتي يقوم بها الفرد في موقف معين على أنها هي القيادة، وتشير هذه النظرية إلى أن أي عضو في الجماعة قد يصبح قائدها في موقف يمكنه القيام بالوظائف القيادية المناسبة لهذا الموقف والفرد الذي يكون قائدا في موقف ما، ليس بالضرورة أن يكون قائدا في موقف آخر فقد يصلح الفرد في قيادة الجماعة في وقت الحرب بينما لا يصلح لقيادتها في وقت السلم.(**زهران**، 1984: 305)

والقائد حسب هذه النظرية ليست له صفات مطلقة تجعله رجل كل موقف، ولكن الصفات التي يجب توفرها فيه تحدد بما يتطلب الموقف القيادي ذاته. **(حجي**، 1998: 191)

8-3-نظرية فيدلر:

تعتبر هذه النظرية من النظريات الموقفية فقد اعتبر **فيدلر** أن الموقف القيادي له الأثر الكبير على قرار القائد . والموقف يتأثر بالعوامل التالية:

1- قوة مركز القائد (مساندة رؤسائه له وما لديه من صلاحيات في محاسبة المرءوسين).

2- طبيعة العمل (الأعمال الرتيبة تسهل عملية قيادة القائد)

3- علاقة القائد بمرءوسيه (العلاقة الشخصية تؤدي إلى الاعتراف به كقائد وتسهل عملية القيادة).

جوهر هذه النظرية يشير إلى أن القائد المهتم بمهام العمل والذي ينزع إلى المركزية والتسلط يكون فعال في تحقيق إنتاجية عالية للمرؤوسين في الحالات المتطرفة للمواقف (السهل جداً أو الصعب جداً) بينما القائد الذي يهتم بالعلاقات والنواحي الإنسانية فإنه يحقق إنتاجية عالية للمرؤوسين في الحالات والمواقف المعتدلة (متوسطة الصعوبة) فمن وجهة نظر فدلر ليس هناك أسلوب قيادي واحد ناجح في كل المواقف أي القائد يجب أن يكون مرناً في استخدام أساليب القيادة المختلفة لضمان نجاح فعالية القيادة.

(Robert N., Christopher F., 2009: 313)

8-4- النظرية التفاعلية:

ترتكز هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات هي القائد وشخصيته وإمكاناته، والأتباع وحاجاتهم واتجاهاتهم ومشاكلهم، والجماعة نفسها من حيث بناء علاقاتها، والظروف البيئية والمواقف المحيطة. والقيادة في هذه النظرية هي عملية تفاعل اجتماعي، فالقائد يجب أن يكون عضوا في الجماعة يشاركها مشكلاتها كما يشاركها آمالها ويوطد الصلة مع أعضائها، وكل ذلك من أجل تحقيق أهداف الجماعة. (**راجح**، 1985: 28)

كما تفسر هذه النظرية على أنها محصلة تفاعل بين مواقف تستدعي الابتكار والإبداع، وبين مهارات إنسانية قادرة على التفاعل مع هذه المواقف.(**لعويسات**، 2003: 55)

8-5- النظرية الوظيفية:

تعرف بأنها القيام بالوظائف الجماعية، أي القيام بالأعمال والأنشطة التي من شأنها مساعدة الجماعة على تحقيق وبلوغ أهدافها، وتحسين نوع التفاعل بين أعضائها، والحفاظ على كيان وتماسك الجماعة.(**الطنوبي**، 1999: 81)

تتضمن هذه الوجهة من النظر على جانبين. أولهما وأهمهما يشير إلى أن سمات القائد الضرورية لفاعلية عمل الجماعة تتغير حسب خصائص الجماعة. أما الثاني فيتعلق بمدى تعاون الفرد مع الجماعة لكي تحصل على أهدافها وعلى استمرار هذا الهدف.

يوجد نوعين أساسيين من وظائف القيادة تشير لأهميتهما الكثير من البحوث العلمية وهما

(1)الحصول على الهدف (2)المحافظة على الجماعة.

وذلك لأن بعض النشاطات القادة تركز على انجاز الجماعة لواجباتها وعلى حصولها على هدفها وعلى جعل البيانات والمعلومات ممكنة ومن السهل الحصول عليها من التخطيط للعمل. (**رضوان**، 2008: 240-241)

9- أنماط القيادة:

عندما يتحدث الباحثون حول أنماط القيادة فإنهم يختلفون حول تقسيمها و الأسس التي تقوم عليها، فهناك من يقسم القيادة حسب درجة الاتصال القائد بأتباعه ونوع الاتصال والتفاعل فيما بينهم، فيرون أن هناك قيادة إقناعية يكون فيها القائد على درجة وثيقة جدا بأتباعه، وقيادة مسيطرة يقل فيها الاتصال والتفاعل بين القائد وأتباعه مثل قادة المؤسسات والأنظمة، وكذلك من الباحثين من يصنف القادة على أساس ما لدى القائد من ميول واهتمامات.

وهناك تقسيما يعد الأكثر شيوعا وهو:القيادة الديمقراطية، والقيادة الدكتاتورية والقيادة المتسيبة.

9-1- القيادة الديمقراطية:

كلمة ديمقراطية في أصلها اليوناني مركبة من جزأين أولها Demus أي الشعب، وثانيهما Kratous أي السلطة، والديمقراطية على هذا الأساس هي "سلطة الشعب".

غير أن فكرة الديمقراطية لم تقف عند هذا الحد بل تطورت، وأخذت تنفذ إلى نواحي المجتمع المختلفة، وأخذت ترسم اتجاهات الحياة العامة كلها، ولم تعد الديمقراطية مجرد نظام سياسي، بل صارت نظاما اجتماعيا بالمعنى الواسع لهذه الكلمة. **(حجي**، 1998: 196)

وفي ظل هذا النمط يسعى القائد جاهدا إلى أن يشعر كل فرد من جماعته بأهمية مساهمته الايجابية ومشاركته الفعالة في شؤون الجماعة وتحديد أهدافها المشتركة، وينشر المسؤولية بين الأفراد ولا يركزها في جهة محددة ضيقة، وهو يشجع التواصل الفكري بين أفراد الجماعة بعضهم بعضا حتى تزداد قوة، وهو يحرص على إزالة الخلافات والصراعات والامتيازات الطبقية لبعض الفئات على غيرها.(**السيد**، 2001: 153)

9-1-1- أسس القيادة الديمقراطية:

ومن أهم الخصائص المميزة لهذا النمط أنه يعتمد على العلاقات الإنسانية السليمة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتفويض السلطة، وهذه تشكل في مجموعها مرتكزات أساسية للقيادة الديمقراطية، وفيما يلي عرض لهذه المرتكزات:

تنمية العلاقات الإنسانية:

إن مفهوم العلاقات الإنسانية كما يقول دافيد David هو اندماج الأفراد العاملين في موقف عمل بطريقة تدفعهم للتعاون للحصول على أكبر قدر ممكن من الانجاز مع تلبية احتياجاتهم الاقتصادية والنفسية.

إن إقامة مثل هذه العلاقات تعمل على إشاعة جو من الود والألفة بين القائد ومرؤوسيه بحيث يشعر كل منهم بأهمية الدور الذي يقوم به في بلوغ الهدف المشترك. (**الدويك**، 1998: 43)

أكدت الأبحاث التي قامت بها مدرسة العلاقات الإنسانية، أن الاهتمام بالعاملين من الناحية النفسية والمعنوية تزيد من إنتاجيتهم في العمل، هذا ما يدفع القائد لاستخدام النمط الديمقراطي ولكن ضمن خطوات معينة تتمثل فيما يلي:

1- معاملة القائد لمرؤوسيه كبشر لهم مشاعر وأحاسيس.
2- خلق جو يسوده التفاهم قصد تماسك الجماعة وتعاونها.
3- تلبية حاجات العاملين سواء كانت مادية أو معنوية.

(**عياصرة وفاضل**، 2006: 122)

- **المشاركة:**

تعني المشاركة دعوة القائد لمرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها مما يخلق الثقة بينهم وبين القائد.

يصور لنا **دافيد** مفهوم المشاركة في ظل القيادة الديمقراطية بقوله:"إن القيادة الديمقراطية يمكنها أن تخلق الجو النفسي والموقف الملائم الذي يحفز العاملين على بذل أقصى جهدهم لتحقيق أعلى مستوى للانتاج كما يمكنها التوفيق بين المصالح ورغبات العاملين ومصالح المؤسسة."(**الدويك**، 1998: 43)

المشاركة درجات ومستويات مختلفة منها:

- إتاحة فرصة محدودة للمرؤوسين في صنع القرارات (يعلم المرؤوس بالقرار بعد اتخاذه)

- إتاحة فرصة أكبر للمرؤوسين للمشاركة في صنع القرار(يتخذ القائد القرار ويناقش المرؤوسين على اختيار أحسن الطرق لتنفيذه)

- إتاحة الفرصة للمرؤوسين للمشاركة في صنع القرار(تركه لهم إتخاذ القرار، ويقبل بما يتفقون عليه). (**عياصرة و فاضل**، 2006: 122)

مزايا المشاركة:

- تحقيق الثقة المتبادلة بين القادة والعاملين.

- زيادة تحمس المرؤوسين لتحقيق الأهداف التي شاركوا في إيجادها.

- خلق المناخ الملائم لتشجيع التغيير وتقبله في إطار مصلحة المؤسسة والمرؤوسين.

*** تفويض السلطة:**

إن التطور الذي حصل على المنظمات الإدارية أدى إلى كبر حجم العمليات التي يمارسها القائد الإداري في المنظمة، وتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتقه، لذا كان من الضروري أن يجزئ القائد الأعمال ويصنفها كي تتاح له فرصة الإدارة بشكل جيد. وقد فرض عليه هذا الوضع تفويض جزء من سلطاته إلى مرؤوسيه، الذين لديهم القدرة على تحمل المسؤولية والقيام بالواجبات المحددة بكفاءة.

فالتفويض هو نقل بعض الصلاحيات والاختصاصات بعد تحديدها، إلى المرؤوسين القادرين على انجازها. **(عياصرة و فاضل**، 2006: 124)

مزايا التفويض:

- توفير الوقت للقائد

- شعور المرؤوسين بالاعتزاز والثقة بالنفس.

- تقوية الشعور بالانتماء، والعمل بروح الفريق.**(تيسير الدويك**، 1998: 46)

القيادة الديمقراطية في المدارس:

يصف علي عياصرة ومحمد محمود العوده فاضل نمط الإدارة المدرسية الديمقراطية في النقاط التالية:

- لا يخضع المعلمون لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم

- تنسيق الجهود بين المعلمين في المدرسة

- إنشاء برنامج للعلاقات العامة يهدف إلى تعريف السلطات التعليمية والمجتمع المحلي بسياسة المدرسة وبرنامجها وما نقوم به من نشاط.

- في الإدارة المدرسية الديمقراطية يتعرف الرئيس على الاستعدادات الخاصة لأعضاء هيئة المدرسة ويعرف حدود قدراتهم وميولهم. يقوم مدير المدرسة في مثل هذا التنظيم بعرض بعض الأعمال الإدارية والنشاطات المختلفة التي تساعد المدرس على النمو المهني والإحساس بالرضا والسعادة في أدائها.

- تحديد سلطات ووظائف كل عضو من أعضاء هيئة المدرسة تحديدا واضحا حتى تقضي على أسباب عدم الرضا وحتى تتجنب الاحتكاك بين هؤلاء الأعضاء، ففهم كل شخص لواجباته ومسؤولياته يساعد على تحقيق الهدف العام للمدرسة.

9-1-2- مزايا القيادة الديمقراطية:

بالإضافة إلى المزايا التي تم ذكرها في النمط القيادي من خلال تطبيق المشاركة وتفويض السلطة، هناك آثار ايجابية أخرى تتجلى فيما يلي:

- إيصال أفكار وآراء المرؤوسين بكل وضوح.

- يسود الجماعة جو من الرضا عن العمل والشعور بالارتياح في أدائه.

- القضاء على الصراعات والخلافات بين العاملين وتعاونهم على تحقيق الأهداف.

(عياصرة وفاضل، 2006: 122)

9-1-3- عيوب القيادة الديمقراطية:

- تخلي القائد عن مهامه الأساسية نتيجة التفويض لانشغاله بإشراك العاملين.

- تولد صراعات بين القائد والمرؤوسين نتيجة عدم أخذه لبعض القرارات الصادرة عنهم.

- الاهتمام المبالغ بالعاملين قد ينعكس سلبا على الإنتاجية.

(فليه وعبد المجيد، 2009: 240)

ويرى بعض الباحثين أن أغلب الانتقادات الموجهة إلى القيادة الديمقراطية مبالغ فيها، وأن لهذا النوع من القيادة مزايا تفوق ما يترتب عليه من آثار سلبية، ومع ذلك فإن تفوق النمط الديمقراطي في القيادة على غيره من الأنماط لا يعني أنه يصلح في جميع الحالات.(Likert,Rensis, 1981: 30)

9-2-القيادة الدكتاتورية (الأوتوقراطية):

كلمة أوتوقراطي هي كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، ولذلك تعني خضوع العاملين في المنظمة لأوامر ونفوذ وسلطة شخص واحد منها.

وفي ظل هذا النمط ينفرد القائد بالرأي واتخاذ القرارات، والعلاقة بينه وبين مرؤوسيه أساسها الخوف وإتباع التعليمات دون مناقشة، ومن ثمّ يقل فيها جو الحرية إلى حد يقرب من العدم، والاتصال غالبا بين القائد والجماعة اتصال رأسي من الأعلى إلى الأسفل، إذ ليس من حق المرؤوس تصعيد آرائه إلى القائد، ونظرا لسلبية أفراد الجماعة فإنّ الأهداف غالبا ما تكون غير واضحة أو غير معروفة لديهم، ويسعى القائد أن تظل علاقته مع أفراد جماعته ضعيفة حتى لا يحدث أي تكتل ضده، والقائد الدكتاتوري يكون في الأغلب مكروها من قبل أفراد الجماعة التابعين له.(**حجي**، 1998: 195)

غياب القائد من هذا النوع يحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة وهبوط روحها المعنوية. ويتوقف النشاط إلى أن يعود، والسلوك الاجتماعي يمتاز بالعدوانية والسلوك التخريبي وكثرة المنافسة والسلبية والعجز واللامبالاة، ويشعر الأفراد بالقصور ويزداد اعتمادهم على القائد. (**أحمد**، 2001: 76)

9-2-1- السمات الشخصية للمدير من النمط الدكتاتوري:

ومن بين مجموعة الخصائص المميزة لرجال الإدارة ذوي الميول الدكتاتورية نجد:

- قوة الشخصية واستخدام السلطة في عملية التحكم والتهديد للعاملين.
- سلب الكثير من مسؤوليات الآخرين مثل: وكيل المدرسة.
- عدم تقبل النقد وعدم التراجع عن قراراته حتى ولو كانت غير سليمة.
- التفرقة في المعاملة بين العاملين بالمدرسة حيث يحصل من يوافق على آرائه من العاملين على جميع المزايا بينما المعارض يحظى بعدم الاهتمام.

وبالتالي يؤدي هذا النمط من الإدارة إلى انقسام العاملين داخل المنظمة إلى فئتين متصارعتين. (**فليه وعبد المجيد**، 2009: 233-234)

9-2-2- الحالات التي يلجأ فيها للقيادة الدكتاتورية:

- ضيق الوقت والحاجة إلى إصدار أوامر سريعة.
- وجود فجوة تعليمية واسعة بين القائد والأتباع.
- اللامبالاة وعدم الاهتمام لدى أفراد المجموعة.
- عدم وجود شخص على درجة عالية من الكفاءة والتدريب في مجال القيادة الديمقراطية.
- وجود عدد كبير من الأعضاء.(**الطنوبي**، 1999: 83)

9-2-3- مزايا القيادة الدكتاتورية:

- صلاحية هذا النوع من القيادة في الحالات الطارئة التي تتطلب حزما وصرامة.
- يستخدم على المرؤوسين الذين لا يصلح معهم أساليب الإقناع والمشاورة.
- توجيه المعلمين الجدد بسبب عدم خبرتهم وحاجاتهم للتوجيه والرقابة.

9-2-4- عيوب القيادة الدكتاتورية:

- اعتماد العاملين على القائد في كل صغيرة وكبيرة.
- اضمحلال الروح المعنوية لدى العاملين.
- عدم تحقيق التفاهم والتعاون بين القائد ومرؤوسيه.
- استخدام القائد الحوافز السلبية لزيادة الإنتاج مثل: التهديد بفقد الوظيفة.
- عدم صلاحية هذا النمط على العاملين ذوي الكفاءات العالية المتقنين لأعمالهم.

(عياصرة و فاضل، 2006: 117-118)

يمكن من خلال تطرقنا للنمطين الدكتاتوري والديمقراطي تحديد الفرق بينهما بأنّ النمط الأول يستند على **المماثلة** فالأفراد أشياء، وبالتالي الأساليب نفسها تطبق على الجميع وهي استبدادية، أما القيادة الديمقراطية فتستند على **المماثلة والمواءمة**، فللأفراد دوافعهم المعينة وبالتالي ضرورة مواءمة الأساليب مع كل خصوصيات الأفراد.

ومع ذلك فإنّ المسألة ليست سهلة، فالقيادة التسلطية أو الديمقراطية لا تكون بحسب النظر إليهما من الخارج بل يجب النظر إليهما كما يعيشها الأفراد أي ليس من ناحية التنظيم الهرمي، بل من حيث إنها تستجيب أو لا تستجيب لدوافعهم وحاجاتهم وتطلعاتهم نحو المستقبل، فالتوتر والإحباط ينتجان من اختلاف الدوافع والتوجيهات بين القائد وأفراد جماعته.

9-3- النمط المتسيب (الفوضوي):

يطلق على هذا النمط أيضا القيادة الحرة و"غير الموجهة" و"المتساهلة" ويعطي هذا النمط من القيادة الحرية الكاملة للفرد ليفعل ما يشاء، وفيها يتنازل القائد لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويصبح القائد في حكم المستشار، ولا يمارس أي سلطة على مرؤوسيه ولا يؤثر فيهم(**باغي**، 1999: 132)، ويرجع استخدام هذا النمط من القيادة إلى الفترة التي ساد فيها المنهج الحر، أسلوبا لتوجيه جهود الأفراد ونشاطهم، إلا أنّ استخدام هذا الأسلوب لم يصل إلى الحد الذي يجعل منه منهجا ثابتا.(**نواف**، 1998: 212)

9-3-1- أشكال القيادة المتسيبة:

- اتجاه القائد إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمرؤوسيه لممارسة نشاطهم وإصدار القرارات، وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لانجاز العمل.
- اتجاه القائد إلى تفويض السلطة لمرؤوسيه وإسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة غير محددة ووضع الحلول للمشكلات.
- اعتقاد القائد المتسيب أنّ التعليمات العامة تتيح للمرؤوس فرصة الاعتماد على نفسه، وتكسبه الخبرة في تحمل المسؤولية عبر إصدار القرارات الصائبة، وتقييم النتائج.
- إتباع القائد سياسة الباب المفتوح في الاتصالات فالقائد الذي يتبع أسلوب القيادة الحرة يرى أنّ أسلوب الحرية في الإدارة لن يكون مجديا إلا إذا جعل بابه مفتوحا لمرؤوسيه ليسهل عليهم الاتصال به، لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم فهمها أو يصعب عليهم حلها، فالقائد هنا يترك للمرؤوسين حرية التصرف على ضوء ممارستهم وتجربتهم في العمل. (**عياصرة و فاضل**، 2006: 119)

9-3-2- الآثار السلوكية لنمط القيادة المتسيبة:

يختلف الإداريون حول جدوى التطبيق العملي لنمط القيادة الفوضوية، إذ يرى بعضهم أنه غير مجد، لكونه يقوم أساسا على حرية المرؤوسين الكاملة في العمل ولأنّ القائد الذي يلقي مسؤولية انجاز العمل على المرؤوسين دون ضبط سلوكهم أو توجيه جهودهم يمثل في نظرهم القائد السلبي الذي لا يقود، في حين يرى آخرون جدوى هذا النمط في ظل ظروف معينة.

ومعظم الانتقادات التي وجهت إلى نمط القيادة الفوضوي، تتركز حول الآثار السلبية التي يؤدي إليها هذا النمط على التنظيم والمرؤوسين، ومنها: تفكك مجموعة العمل، فقدان التعاون، الافتقار إلى الضبط والتنظيم وزيادة الروح الفردية.(**نواف**، 1998: 249)

10- تطور مفهوم المدير ووظيفته:

لقد كان مفهوم المدير تقليديا، لا يحمل معنا أكثر من السلطة، يمارس النفوذ والتسلط على المعلمين والتلاميذ، كما يقوم بضبط الحضور و الغياب ويتخذ قرارات شخصية تتعلق بخدمات ومتتطلبات المؤسسة، وكان تصوره لمسؤوليته فبي المدرسة يقوم على الفهم التملكي، لا الإشرافي، وهذا ما أدى إلى تعطيل سير المؤسسة وعرقلة نشاطها التربوي و التعليمي، إلا أن المفهوم التقليدي أصبح يهدد التطور التربوي بصفة عامة، والفكر الإداري التعليمي بصفة خاصة، وهذا ما أدى إلى ظهور نظام مفاهيمي جديد من شأنه أن يطور هذا المفهوم، ويخلص الإدارة المدرسية من الفهم الذيق لهذا المفهوم ويقدم الجديد للعملية التعليمية التربوية، فبعد أن كان المدير في التربية التقليدية يحمل سلطة، أصبح الآن يقدم خدمات وأعمال للعملية التربوية ذاتها، ويقوم بممارسة نشاطاتها بالتعاون مع جميع أفراد الجماعة التربوية، كما أنه يحول الإهتمام الواحدي إلى إهتمام تكاملي يهتم بجميع الشؤون المتعلقة بالتربية والتعليم لتحقيق الأهداف التربوية في العمل الإداري.

وما يدل على هذا التطور وجود بعض التعريفات في العصر الحديث لمفهوم المدير، فمثلا نجد "حافظ فرج أحمد" يعرف المدير على أنه القائد التربوي الذي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها طبيعة الأدوار التي يتوقع ممارستها في إنشاء إدارة المدرسة، وفي ضوء وظيفته وعمله كقائد إداري في المدرسة.(**أحمد**، 1987: 27)

أما عبد الحفيظ مقدم فيعرف المدير على أنه أي شخص في التنظيم يقوم بالإشراف على نشاطات الآخرين، ووظيفيا هو ذلك الشخص الذي يقوم بالتخطيط و القيادة، والمراقبة لنشاطات الآخرين.(**مقدم**، 1992: 88)

لقد واكب هذا التحول لمفهوم المدير من الفهم التقليدي إلى الفهم الحديث تطور الدراسات والبحوث في المجال التربوي والإداري في الدول المتطورة، كما تطورت الدراسات في الدول النامية المهتمة بالبحث في موضوع الإدارة التربوية والتعليمية، وهذا التطور النسبي لهذا الاهتمام في بلدان العالم الثالث متأثرا إلى حد كبير بالنظرة الغربية إلى وظيفة المدير في المدرسة، فهو مفهوم شامل ووظيفة إدارية.

وهذا يعني أن مدير المدرسة مسؤول عن جميع ما يتعلق بالنواحي الإدارية وجميع ما يتعلق بالنواحي الفنية كالمنهاج، وطرق التدريس، والكتاب المدرسي، وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى، كما أنه مسؤول عن النواحي الاقتصادية الخاصة بمعلمي المدرسة، وعن تقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين، ومدرسين وتلاميذ، وعن تطور الأعمال الفنية، و الإدارية في المدرسة، وعن الإشراف الإداري والفني، ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة، فهذا النموذج الغربي الذي يراعي الخصوصية الشاملة لوظائف المدير من ناحية الإدارة المتعلقة بضبط الحضور والغياب لكل أفراد الجماعة التربوية، وتنظيم الدخول المدرسي، وأوقات الدراسة والامتحانات، واستقبال الأساتذة...الخ من الأعمال الإدارية المنوطة بمدير المدرسة.(**أحمد**، 1987: 29)

إلى جانب هذا يمتد نشاط المدير إلى الجوانب الفنية ذات العلاقة بالمشاركة في وضع المناهج التعليمية، ومراقبة تطوير طرائق التدريس، وتأليف وتقييم الكتب المدرسية، وهذه الجوانب بإجراءاتها من قبل المدير تساهم إلى حد كبير في تطوير العملية التربوية وتوسيع البعد التربوي للفعل الإداري، ومراعاة الأهداف التربوية في التطبيقات والإجراءات التنظيمية.

11- أدوار مدير المدرسة:

يقوم المدير أثناء تأديته لعمله الوظيفي بمجموعة من الأدوار المتكاملة التي يتداخل بعضها ببعض، ولا يجوز الفصل بينها إلا بغرض الدراسة.

ويعتبر المدير المسؤول الأول على الحياة المدرسية، ولإدراكه لأهمية هذه المسؤولية دور كبير في حسن تسيير المسؤولية وفعاليتها، ويمكن إعتباره الصورة الحقيقية لها.

(Picquenot, 1993: 42)

ويحتوي دور المدير على بعدين أساسيين هما الجانب الإداري والدور البيداغوجي وينجر على هذين البعدين الجوانب الأخرى.

(Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993: 377)

ومن بين الجوانب الأخرى دور التقييم، الإشراف، التخطيط القيادي، والتوقعات التي يفترض أن يؤديها مدير المدرسة من خلال كل أدواره ما يلي:

11-1- الدور القيادي:

لاشك في أن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور قيادي، والذي يتمثل في تحضير القدرات والعناصر البشرية، وقيادتها نحو الوصول إلى الأهداف المرسومة والقائد التربوي يتوقع منه أن يكون داعية للتغيير والتجديد، وتهيئة المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المرجوة، ويتطلب الدور القيادي القيام بالمهارات الآتية:

- المبادأة والمبادرة بتقديم التصورات والمقترحات والأفكار الجديدة والطرق الحديثة لتناول المشكلات وعلاجها.
- تقديم الآراء والاقتراحات التي تساعد على النهوض بعمل المدرسة، وتحسين أدائها، والعمل على رفع أداء المعلمين وذلك بتسهيل المناخ المناسب لممارسة تجديداتهم وابتكاراتهم بما يعود على العمل المدرسي بالفائدة و التطور.
- تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه في الإتجاه الصحيح، وذلك بحكم موقع مدير المدرسة الذي يتيح له الاطلاع على كل المعلومات التي تتعلق باتجاهات السياسة التعليمية و الرؤيا الشمولية للوضع التعليمي.
- التنسيق بين جهود المعلمين في المدرسة، بحيث يتم توجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة.(**مرسي**، 1993: 139)

11- 2- الدور الإنساني:

بالرغم من أن الانتقادات التي وجهت للمدرسة في العلاقات الإنسانية في مراحل تطور الفكر الإداري وذلك بمغالاتها ومبالغتها في الجانب الإنساني على حساب المردودية وكفاءة الأداء إلا أن الجانب الإنساني لا يزال محورا أساسيا في الإدارة باعتبار العنصر البشري هو المورد الأساسي في الإدارات والمنظمات، وأن العلاقات الإنسانية في أي مؤسسة أو إدارة لها أهميتها.

فإن العلاقات الإنسانية في المجال التربوي تكتسي أهمية خاصة، وذلك لخصوصية الأهداف السامية للتعليم، ألا وهي إعداد النشء الصالح.

ولمدير المدرسة الدور البارز في تطوير العلاقات الإنسانية وذلك بين كل من: الأساتذة، التلاميذ، العاملين وحتى أولياء التلاميذ.(**مرسي**، 1993: 167)

ويؤكد Bonnet أن مدير المدرسة هو المسؤول عن توفير الأجواء اللازمة للعمل وتحفيز كل العاملين الأساتذة منهم التلاميذ على العمل وذلك بسلوكه النبيل.

(Bonnet, 1995: 151)

ولا يقتصر دور المدير على الاهتمام بالأشخاص فقط وإنما يتمثل سلوك القائد الفعال في بعدين أساسيين هما:

البعد الأول: تقدير الأشخاص (حاجياتهم وانفعالاتهم)

البعد الثاني: المنظمة، الانشغال بحاجياتها وأهدافها.(Michelle.Bailly,1998: 71)

11-3-الدور الإداري:

إذا كانت الأدوار التربوية الفنية هي عصب الإدارة المدرسية، وهدفها الأول والأساسي، فإن الدور الإداري هو المحرك لتفعيل الدور الأول، بحيث يرتبط نجاح وفعالية الدور التربوي بفعالية الدور الإداري، وعليه فإن الدور الإداري للمدير يرتكز أساسا على توفير المحيط المناسب، وكذا استغلال كل الموارد البشرية المادية المتوفرة استغلالا موضوعيا لتحقيق الأهداف الموضوعية.

ويرى مدني عبد القادر أن المهام الإدارية هي تحديد الأهداف التربوية والاجتماعية التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها، وخاصة التعرف على أهداف كل مرحلة تعليمية واطلاعها على كل موظفي المدرسة من إداريين ومعلمين، وأن تكون هذه الأهداف واضحة للجميع، إلى

جانب هذا يجب تقدير كل الموارد البشرية و المادية ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التربوية.(**الصائغ**، 1995: 296)

وفي هذا السياق يؤكد Jacques Hallak على أهمية الدور الإداري للمدير، لأنه أساس نجاح الأدوار الأخرى، ولهذا فعلى مدير المدرسة أن يؤدي هذا الدور بطريقة فعالة، ومن المهام الرئيسية للمدير في دوره كإداري ما يلي:

- تحديد الأهداف وتحديد البرامج.
- تنظيم السنة الدراسية.
- إعداد الميزانية والخطة.
- توزيع عقلاني للتجهيزات والوسائل.
- تقويم ورقابة الكفاءات والأداء.
- تحديد الوقت اللازم لكل عملية.

ويضيف أن التغيير وتحسين الدور الإداري للمدرسة يرتكز أساسا على تقويم الوضعية الحالية وإدخال التعديلات والتحسينات فيما بعد.(Hallak, 1990: 294)

11-4- الدور الإشرافي:

كثيرا ما اقترن مفهوم الإشراف بالتفتيش والذي يتضمن في مفهومه معنى ترصد الأخطاء وتتبع المدرسين واستخدام السلطة.

ولقد عرف مفهوم الإشراف تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة، وأصبح الإشراف عبارة عن توجيه يتمثل في رفع مستوى الخدمة التعليمية والتركيز على تحسين أداء المعلمين وتحسين عملية التعليم والتعلم، وهذا يتطلب دراية ووعي من طرف مديري المؤسسات التعليمية.

(**أحمد**، 1998: 12)

يعرف كارتر جول في قاموس التربية الإشراف في أنه يتضمن جميع الجهود التي يبذلها القائمون على أمر التعليم بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم.

(**الطيب**، 1999: 107)

ويتمثل الدور الإشرافي للمدير في المهام الآتية:

- مساعدة المدرسين على فهم وظيفتهم وحسن أدائها.
- الاشتراك مع المدرسين في وضع البرامج والخطط التربوية القائمة على أسس علمية.
- مساعدة المدرسين على فهم وسائل التعليم وحسن توظيفها.
- العمل على متابعة مايجب من أمور التعليم واقتباس المناسب منها.

(**الطيب**،1999: 108)

والإشراف ينمي الدافعية لدى المعلمين، وبدورهم يحفزون التلاميذ على العمل ولهذا على مدير المدرسة أن يكون حريسا دائما على توفير كل الشروط المحفزة للعمل وذلك عن طريق سلوكه وطريقة تسييره لشؤون المدرسة بتجديد معلوماته في التسيير والتنشيط والإشراف.

11-5- الدور **التخطيطي**:

يتحدد الدور التخطيطي لمدير المدرسة وفق الأهداف السياسية للإدارة المدرسية في إطار الصلاحيات الممنوحة للمدير فيما يخص القوانين والقرارات واللوائح، وكغيره من مديري المؤسسات والإدارات يقع على عاتق المدير المؤسسة التعليمية مسؤولية التخطيط للإدارة المدرسية.

ويحدد عبد الرحمان بن أحمد الصائغ المهام المتمثلة في الدور التخطيطي للمدير فيما يلي:

- تحديد الاحتياجات والمشكلات التي تواجه المدرسة، واختيار الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة.
- إعداد الخطة بواسطة تحديد أهدافها واقتراح الوسائل والأنشطة اللازمة، وتحديد معايير التقويم للخطة المدرسية.

- الإشراف على تنفيذ الخطة.
- تقويم عملية التخطيط للتعرف على مستوى الانجاز، ومدى تحقيق الخطة المدرسية.

(**الصائغ**، 1995: 302)

11-6- الدور التقويمي:

يعتبر التقويم من أهم الأدوار لأنه عن طريقه يتسنى لنا معرفة مدى تحقيق المدرسة لأهدافها ومعرفة مواطن القوة والضعف الذي حال دون تحقيق العملية التعليمية.

ويضيف Joseph Kelada أن المدير يصبح فعالا في أدائه لدوره التقويمي عندما يصل إلى تحقيق التقويم الذاتي للموظفين، بحيث كل موظف يقوم بعمله والنشاط الموكل إليه، ولا يجب أن لا يكون هذا الدور متحد بالتسلطية والذي قد يؤدي إلى نفور الموظفين عن تأدية أعمالهم باهتمام، وعلى المدير أن يوفق بين تقويم الأشخاص وتقويم النتائج وهذا يتطلب منه موضوعية ومرونة.

والمهام التي يتضمنها الدور التقويمي حسب العبيدي، والجوبري نجد:

- التعرف على الأهداف ووضع المعايير اللازمة لتقويمها ومتابعة مستوى التنفيذ.
- الاهتمام بأساليب تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تقويم أداء المعلمين وتشجيعهم.(**الصائغ**، 1995: 300)

خلاصة الفصل:

يتضح لنا من خلال هذا الفصل أن القيادة تلعب دورا هاما في الإدارة، يبرز من خلالها مسؤوليتها في تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، للعملية الإدارية، وهذا ما أثبتته بعض نظريات القيادة.

ابتداء من نظرية السمات التي تركزت مجهودات أنصارها حول الكشف عن مجموعة من السمات والقدرات، والمهارات المشتركة للقادة الناجحين إلى نظرية الموقف التي تركزت مجهودات أنصارها حول تحليل عناصر الموقف كعامل هام يؤثر في تحديد خصائص القيادة. وانتهاء بالنظرية التفاعلية التي حولت التوفيق بين نظريتي السمات، والموقف، ومن خلال النظر للقيادة على أنها تفاعل اجتماعي، وأن متطلبات القيادة الناجحة نابعة من التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف الكلي.

وبعد مرورنا بنظريات القيادة تطرقنا إلى أنماطها حيث ركزنا على الأنماط التي نحتاجها في دراستنا وهي النمط الدكتاتوري، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب، عرّفناها وأبرزنا إيجابيات وسلبيات كل نمط، وفي الأخير ذكرنا باعتبار القائد الذي ندرسه هو المدير قدمنا عنصر حول تطور مفهوم المدير ووظيفته، وأهم أدوار المدير في مؤسسته.

الفصل الثالث

الرضا المهني

تمهيد

1-نظرة تاريخية حول الرضا المهني

2-مفهوم الرضا المهني

3- المتغيرات المرتبطة بالرضا المهني

4- أهمية الرضا المهني

5- الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي

6- العلاقة بين الرضا المهني والأداء

7- عوامل ومحددات الرضا المهني

8- مظاهر الرضا عن العمل

9- قياس الرضا الوظيفي

10- نظريات الرضا

11- الصفات التي تدل على رضا المعلم عن مهنته

خلاصة الفصل

تمهيد:

نال موضوع الرضا المهني اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي وغيرها من المجالات، لما له من أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية وتحقيق التوافق النفسي للمعلمين، وارتفاع مستوى إنتاجهم، وانخفاض مستوى الضغوط النفسية المتعلقة ببيئتهم المهنية، إذ يعتبر العنصر البشري من مختلف الفئات والمستويات والتخصصات الدعامة الحقيقة التي تستند إليها المنظمة الحديثة والإدارة الحقيقة لتحقيق أهدافها، فهُم مصدر الفكر والتطوير وهم القادرون على تشغيل وتوظيف باقي الموارد المتاحة للمنظمة.(**السلمي**، 2000: 03)

لذلك نجد أن الإدارة الحديثة تولي اهتماما رئيسياً لدور وعلاقة المورد البشري بالإنتاج والإنتاجية من خلال البحث عن العوامل المؤثرة في إنتاجية وكفاءة العاملين إيجاباً وسلباً . ومن المعلوم فإن من أهم أهداف الإدارة في المنظمات السعي والعمل بأن يصل العاملون بإنتاجيتهم إلى أقصى كفاءة ممكنة، لذلك تعمل على توفير وتوظيف العمالة الجيدة والمؤهلة والحرص على تدريبهم وإكسابهم المهارات المختلفة من أجل رفع كفاءتهم وقدراتهم في الأداء والعمل على إثارة رغباتهم وتوجيه السلوك الناتج عنها في الاتجاه الذي يحقق الأداء المرغوب والمطلوب. وأن أداء الفرد وكفاءته تتوقف على عنصرين أساسين هما القدرة على العمل والرغبة فيه.(**رسلان**، 1978: 05)

1-نظرة تاريخية حول الرضا المهني:

تعود بدايات الاهتمام بموضوع الرضا المهني وتأثيره على سلوك الأفراد إلى بدايات القرن العشرين، وكانت أولى المحاولات هي محاولة **تايلور**Taylor صاحب نظرية الإدارة العلمية، إنّ أصحاب هذه النظرية هم أول من فكروا عمليا في تفسير سلوك العامل في المنظمة وفي كيفية تحفيزه من أجل المزيد من العطاء والجهد. ولكن منطلقهم لم يكن البحث في تحسين أحوال الفرد الاجتماعية وزيادة راتبه وتوفير حريته الفردية وديمقراطية الإدارة في

المنظمة، وإنّما كان منطلقهم مناقشة مشكلات الإنتاجية وكيفية رفع إنتاجية الفرد العامل. ولقد أدت نظرتهم نحو زيادة الإنتاج إلى اعتبار الموظف عاملا من عوامل الإنتاج، وعليه فلكي يتمكن الفرد من إعطاء أقصى طاقته الإنتاجية فلابد من أن تهتم الإدارة بتدريبه على العمل وأن تراقبه بواسطة المشرفين مع حفزه ماديا ومعاقبته إذا قصر في إنتاج الكمية المطلوبة منه.(**العميان**، 2005: 38)

وقد قام **فردريك تايلور**Frederick Taylor(1856- 1917) بوضع نظرية الإدارة العلمية في بداية القرن العشرين كطريقة لجعل إدارة أنشطة العمل أكثر كفاءة، والافتراض الرئيس للدوافع حسب هذه الطريقة هو أنّ الأفراد العاملين مستعدون للعمل بجد من أجل الحصول على المكافآت المالية فالعاملين يعطون الحوافز المادية أهمية كبيرة (**العديلي**، 1981: 32). ولكن لم تستطع هذه الإدارة تحقيق الرضا المطلوب للعمال وكان يؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية في حياة العمال إلا أنّها لفتت الانتباه للعنصر البشري في العمل من جانب قدرة العمال وتأهيلهم وتحفيزهم فقط.

ظهرت أول الدراسات عن الرضا المهني في المجال الصناعي إلا أنّه اكتسب أهمية خاصة في مجالات أخرى من بينها المجال التربوي باعتبار أنّ الإنسان هو أهم مدخلاته، وهو كذلك أهم مخرجاته، والرضا المهني للمعلم محرك العملية التربوية بصورة خاصة.

وخلال هذه الفترة ظهرت حركة العلاقات الإنسانية التي اهتمت بالجانب الإنساني ومن رواد هذه الحركة **إلتون مايو**Elton Mayo وزملائه وقد تضمنت هذه الحركة عدة أفكار أهمها:

إنّ المكافآت والحوافز المعنوية تلعب دور رئيس في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، والقدرة على تحقيق أكبر قدر من الإنتاج لا يرتبط بالضرورة بالطاقة الجسدية للعامل فحسب، وإنّما تحدده إرادة الجماعة وخلفيته الاجتماعية.(**الحيدر وبن طالب**، 2005: 21) وهذه

النظرية هي التي تنادي بضرورة تفهم تصرفات العاملين ورغباتهم لخلق جو مليء بالتعاون والتفاهم بينهم وبين الإدارة لتحقيق الأهداف المسطرة. (**زويلف**، 2005: 228).

وفي عام 1935 قام **هوبوك** Hoppock بدراسة الرضا المهني لدى عمال مصنع صغير، بقرية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة حيث قام بقياس رضا العاملين عن العمل، وفحص العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي مثل أوضاع العمل، الإشراف والانجاز مستخدما أسلوب الاستقصاء. وقد ذكر كشرود أنّ هذه الدراسة تعد أول دراسة مركزة للرضا المهني، ونقطة الانطلاق لجميع الدراسات المتعلقة بالرضا المهني.

(**الحيدر وبن طالب**، 2005: 22)

أصبحت المؤسسة العصرية تحتاج أكثر فأكثر إلى الفرد الذي يقوم بالمبادرة وأخذ القرارات والرقابة الذاتية وتحمل المسؤوليات على درجة من الوعي والتأهيل ولقد اعترف الأكاديميون والممارسون على حد السواء.

2-مفهوم الرضا المهني:

يعتبر مصطلح الرضا المهني من المصطلحات الشائعة الاستعمال لاسيما في العلوم المهتمة بدراسة الظروف المحيطة بالعمل. بيد أنّه يكتنفه بعض الغموض. وباعتبار الرضا المهني حالة انفعالية يصعب قياسها ودراستها بكل موضوعية، ظهرت العديد من الدراسات حيث أشار لوك Locke 1976 إلى ظهور أكثر من 3350 دراسة في هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أنه يدرس أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في السلوك والإنتاج، وأحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالأجر ونوع العلاقة. (**عشوي**، 1992: 133)

من هنا لابد من تحديد هذا المفهوم، لأنّه يندرج ضمن أطر معرفية متعددة، إذ يعرّف:

لغة: بأنه ضد السخط، وارتضاه: رآه أهلا، ورضي عنه: أحبه وأقبل عليه.

(ابن منظور، 2005: 168)

واصطلاحا يعرفه العالم "أتوريان" Atouriane بأنه: "العلاقة بين ما ننتظره وما نحصل عليه، أو **عمليا** هو الاختلاف بين ما نحصل عليه والحاجيات التي ننتظر تلبيتها."

نلاحظ أنّ هذا التعريف يركز على الربط بين نوعين من الحاجات؛ المنتظر تلبيتها وتلك المتحصل عليها، بعبارة أخرى العامل يأتي لمكان العمل قاصدا تلبية حاجاته وحاجات أسرته مقابل بذل الجهد. وبالتالي الحصول على كل الحاجات أو بعضها وهذا ما يحدد لنا درجة الرضا أو عدم الرضا.

وباعتبار أنّ مفهوم الرضا المهني **يشير** إلى الإشباع الذي تحققه المهنة لحاجات الفرد المادية والمعنوية، مما ينتج جملة من المشاعر الوجدانية الايجابية تجاه عمله.

قدم عبد الرحمان صالح الأزرق تعريفا مختصرا للرضا المهني إذ اعتبره: "الحالة الوجدانية السارة المترتبة على تقييم الفرد لوظيفته باعتبارها محققة لقيمة الوظيفة ومسيرة لها." **(الأزرق، 2000: 123)**

يعرف **جوتيه** Gauthier(1961) الرضا المهني بأسلوب موضوعي بحت فيرى **بأنه**:<<رضا الفرد عن عمله، وهو نتاج حاصل فرق بين مستوى طموحه ونتائجه.>>(Albou,1982: 109)

وقد تشابه تعريف **روستانغ** Roustang (1978) لمفهوم الرضا مع **جوتيه** فهو يرى: "بأنّه شعور ينتج عن تقييم الفرد للعلاقة الموجودة بين توقعاته وما يحرز عليه فعلا من خلال قيامه بالعمل." (Rousttang, 1978: 142)

من خلال تعريف **روستانغ** نستشعر مدى أهمية العمل للإنسان إذ أنّه من خلاله يثبت وجوده أي يشعر بوجوده وبالتالي يتحقق للإنسان الإشباع الداخلي (الذاتي) بالإضافة إلى الإشباع الخارجي والذي قد يتمثل في الأجر والترقية وغيرها من عوامل الرضا.

وقد تشابه التعريف الأخير إلى مدى بعيد مع تعريف **لوك**Locke(1976) الذي يرى بأن الرضا المهني هو:"حالة وجدانية ايجابية ناتجة عن تقسيم العمل والتجارب المرتبطة بالعمل."(Fasser,1981:p200)

يمكننا أن نأخذ تعريف **التويجري** للرضا عن المهنة لأنه يوضح لنا أهم العوامل التي تساعد على الرضا المهني فهو يقول على الرضا المهني بأنه : "موقف أو مواقف يمتلكها الشخص نحو مهنته وهو ناتج عن تفاعل عدد من العوامل المحيطة بهذه الوظيفة مثل:الراتب، الترقية، زملاء العمل، ونمط الإشراف."(**الروسان وحداد**، 2002: 40)

أما **فيليب بيرنو**(1985) ph. Bernoux فيقول أنّ: "الرضا المهني يعتبر نتيجة لمتغيرات عدة، ويحسب من خلال الجمع بين ما هو متوقع من العمل وبين ما هو متحصل عليه من قبل الفرد."(ph.Bernoux,1985:89)

أما تعريف الرضا المهني من **الجانب التربوي** وبالضبط الرضا المهني **للمعلم** فهو يعني:" الشعور الذي يستمده المعلم من الوظيفة التي يقوم بها أو من الجماعة التي يعمل معها أو رؤسائه الذين يقومون بالإشراف عليه، وهو نابع من إيمانه بوظيفته والدور الذي يمكن أن يقوم به، وغياب هذا الرضا يؤدي إلى إهماله وعدم قيامه بواجباته مما يسبب عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وتؤدي إلى ضعف وتأخر المجتمع.(**اللقاني والجمل**، 2003: 183)

من خلال التعريفات السابقة يمكننا القول أن الرضا المهني هو جملة المشاعر الوجدانية الايجابية التي يكنها الموظف(العامل في المصنع أو الأستاذ في المؤسسة التعليمية) لمهنته التي تحقق له الإشباع المادي والمعنوي من خلال تكامله معها نتيجة تفاعله مع العوامل المحيطة بهذه المهنة.

3- المتغيرات المرتبطة بالرضا المهني:

يرتبط الرضا عن العمل بعديد من المتغيرات يؤثر فيها وتؤثر عليه ومن هذه المتغيرات نجد:

1/الميل: الميل إلى عمل ما يذهب عنه جفوته ويفرغ عليه طابعا من السلاسة والسهولة واليسر، والمقصود بالميل هو الموقف الايجابي تجاه المهنة، ويبرز الميل من خلال أداء الفرد لمهنته بارتياح وهذا ما جعله يتصل بالرضا عن العمل.

2/الاتجاهات: الرضا المهني مفهوم مرتبط باتجاه الفرد نحو عمله، فهو عبارة عن حالة شعورية يقوم الفرد من خلالها بتقييم عمله تقييما يكون إما إيجابيا أو سلبيا، ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أنّ هناك تقارب كبير بين مفهوم الاتجاه ومفهوم الرضا، بل إن الرضا ما هو إلا نوع من الاتجاه موجه نحو العمل.(McCormick and Ilgel, 1980: 93)

3/الروح المعنوية: نتاج لتفاعل مجموعة من الأفراد يعملون في نفس المجال بقصد تحقيق نفس الهدف وهنا يقترب مفهوم الروح المعنوية من الروح الجماعية بحيث تكون أهداف الجماعة واحدة ينشطون جميعا بقصد تحقيقها، كما أنهم يتعاونون في سبيل ذلك.

وترتبط الروح المعنوية العالية بالرضا عن العمل ورغم أن الرضا عن العمل حالة فردية خاصة بكل عامل على حدة والروح المعنوية هي مفهوم عام يصف حال الجماعة إلا أن الروح المعنوية العالية للجماعة تؤثر على كل فرد من أفرادها، إذا يمكننا القول بأن الروح

المعنوية العالية للجماعة في المؤسسة تؤثر على شعور كل فرد من أفراد هذه الجماعة بالرضا عن العمل.(**اللقاني والجمل**، 2003: 183)

4/الحوافز: هي عبارة عن العوامل الخارجية التي تشير إلى المكافآت التي يتوقعها الفرد من قيامه بعمل ما، أي أنها تمثل المكافأة التي يأخذها العامل في مقابل عمله المتميز،وبهذا المعنى فالحافز يعتبر المثير الخارجي الذي يشبع الحاجة والرغبة المتولدة لدى الفرد من أدائه لعمله، وإشباع هذه الحاجة بالحوافز يحقق الرضا المهني للعامل سواء كان معلما في مؤسسة تعليمية أو عاملا في مصنع .

5/الدافعية: هي المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، وتختلف الأسباب وراء كل سلوك وترتبط هذه الأسباب حسب حالة الفرد الداخلية عند حدوث السلوك من جهة، ومن مثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى. (**أبو جادو**، 2003: 291)

4-أهمية الرضا المهني:

يعتبر الرضا المهني أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لأنّ معظم الأفراد يقضون جزءا كبيرا من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية بمكان أن يبحثوا عن الرضا المهني ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، وبالتالي كثرت البحوث والدراسات في مجال علم النفس الإداري وكشفت بعض نتائج البحوث عن النقاب أنّ الأفراد الراضين عن مهنتهم يعيشون حياة أطول من الأفراد الغير راضين وهم أقل عرضة للقلق النفسي وأكثر تقديرا للذات وأسرع على التكيف الاجتماعي، ويؤكد البعض إلى أنّ هناك علاقة وثيقة بين الرضا المهني والرضا عن الحياة.(**العتيبي**، 1992: 92)

ومن المسلم به أنّ لرضا الأفراد أهمية كبيرة حيث يعتبر في الأغلب مقياسا لمدى فاعلية الأداء، إذا كان رضا الأفراد الكلي مرتفعا فإنّ ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي

تلك التي تنويها المنظمة عندما تقوم برفع أجور عملها أو بتطبيق برنامج للمكافآت التشجيعية أو نظام الخدمات، ومن ناحية أخرى فإنّ عدم الرضا يسهم في التغيب عن العمل وإلى كثرة حوادث العمل والتأخر عنه وتركه. الأسوأ في الأمر هو عدم إتقان العمل، بالإضافة إلى انتقال العمال لمؤسسات أخرى بحثا عن الإشباع المعنوي والمادي.(**الخضرا وأحمد**، 1995: 294)

وقد ذكر "ليكرت" أنّه يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على مدى طويل من الزمن في ظل عدم الرضا، كما أشار إلى أنّ الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في آن واحد لابد أن يؤدي إلى تسرب العناصر رفيعة المستوى في المنظمة إضافة إلى تدني مستوى منتجاتها ومن ثم فإنّ ثمة نوعا من الاتفاق بأن من أوضح الدلالات على تدني ظروف العمل في منظمة ما يتمثل في انخفاض مستوى الرضا لدى العاملين.

(**الخضرا وأحمد**، 1995: 295)

5- الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي:

1) أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المختلفة.

2) أن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.

3) أن الأفراد ذوى درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

4) أن العاملين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضه لحوادث العمل.

5) هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاج في العمل فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا أدى إلى زيادة الإنتاج.

وعموما يعتبر الرضا الوظيفي للعاملين من أهم مؤشرات الصحة والعافية للمنظمة ومدى فاعليتها على افتراض أن المنظمة التي لا يشعر العاملون فيها بالرضا سيكون حظها قليل من النجاح مقارنة بالتي يشعر فيها العاملين بالرضا ، مع ملاحظة أن الموظف الراضي عن عمله هو أكثر استعدادا للاستمرار بوظيفته وتحقيق أهداف المنظمة كما أنه يكون أكثر نشاطا وحماسا في العمل وأهم ما يميز أهمية دراسة الرضا الوظيفي أنه يتناول مشاعر الإنسان إزاء العمل الذي يؤديه والبيئة المحيطة به **(بدر، 1995: 156)**.

6-العلاقة بين الرضا المهني والأداء:

توجد ثلاثة اتجاهات الاتجاه الأول يؤكد على أن الرضا عن العمل يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، والاتجاه الثاني يرى أنه لا توجد علاقة بين الرضا عن العمل والأداء والاتجاه الثالث يؤكد أن الرضا عن العمل هو نتيجة حصول العامل على مكافئات عادله وهذه المكافئات العادلة نتيجة ربطها بضرورة القيام بأداء معين.

الاتجاه الأول: هذا الاتجاه ظهر نتيجة تجارب وأبحاث هاوثورنHawthorne في الثلاثينات حيث تم التركيز على العلاقات الإنسانية، وزاد الاهتمام بالعاملين من خلال سماع شكواهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم المادية والمعنوية، وتم تشجيع العاملين للمشاركة في الإدارة وكان الهدف من ذلك هو رفع روحهم المعنوية التي بدورها تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وقد ظهرت نتائج التجارب أن الإنتاجية ارتفعت وأن العوامل التي تم إدخالها في العمل أدت إلى زيادة الدافعية للعمل **(بدر، 1995: 157)** وهذه العلاقة السببية بين الرضا عن العمل والأداء التي أسهمت بها مدرسة العلاقات الإنسانية قدمت أساليب متعددة

للعلاقات الإنسانية بهدف زيادة الرضا الوظيفي لدى العاملين وهذه الأساليب مثل المشاركة في الإدارة والإشراف المتساهل والنصح والإرشاد.

الاتجاه الثاني: يؤكد على أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الرضا والأداء حيث أكدت نتائج بعض الأبحاث في الخمسينيات والستينيات أن ثمة حالات ومواقف يكون فيها العاملون على درجة كبيرة من الروح المعنوية غير أنهم يكونوا أقل إنتاجا، كما ظهرت مواقف عكس ذلك حيث يكون العاملون على درجة منخفضة من الروح المعنوية غير أن إنتاجيتهم تكون عالية. وأكد أنه يمكن زيادة إنتاجية الفرد بالضغط أو استخدام الأسلوب الدكتاتوري بالإدارة وبذلك يكون الإنتاج مرتفع والرضا الوظيفي متدني.(**الحيدر وبن طالب،** 2005: 52)

الاتجاه الثالث: يرى أن الرضا الوظيفي يتحقق نتيجة الأداء العالي المتبوع بعوائد إيجابية (حوافز) مثل الأجر والترقية والعلاقات الطيبة، في حالة إدراك العامل إن هذه العوائد مرهونة بمستوى معين من الأداء.

ويوضح **حامد أحمد بدر** (1995: 157) هذا الاتجاه بقوله: إن الرضا نتيجة للأداء الذي تتبعه مؤثرات أو عواقب ايجابية وعادله حيث أنه إذا شعر العامل أن حصوله على عناصر الرضا مثل الأجر والترقية والعلاقات الحسنة، إنها مرتبطة بقيامه بأداء معين، فإنه سيعمل على القيام بذلك الأداء حتى يحصل على نتائجه (الأجر والترقية) التي بدورها تحقق رضاه عن العمل.

وعموما عندما يكون الموظف غير راض عن عمله، فإن ذلك ينعكس على سلوكه فيقل التزامه بالعمل الذي يؤديه، ويضعف ولاءه للمنظمة التي يعمل بها فينتج عن ذلك انسحاب الموظف من عمله نفسيًا، من خلال شرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة أو ينسحب جسميا من خلال التأخر عن العمل والخروج مبكرا أو تمديد أوقات الاستراحات والغياب

وتعطيل العمل وقد يصل سلوك الموظف غير الراضي إلى محاولة الانتقام من المنظمة وإلحاق الضرر بها أو بأحد المسؤولين فيها .

وعلى ضوء ما سبق تبيّن لنا مدى أهمية الرضا المهني في تنمية وتطوير أداء العاملين (الأساتذة) والارتقاء بسلوكاتهم فضلا عن انعكاساته الايجابية الأخرى، فكل ذلك دعا إلى الاهتمام بالرضا المهني كأحد الموضوعات التي شغلت أذهان المفكرين في مجال علم النفس والإدارة، وهذا الاهتمام يعود إلى أنّ معظم الأفراد يقضون جزءا كبيرا من حياتهم في شغل الوظائف، وبالتالي من المهم بالنسبة لهؤلاء أن يبحثوا عن الرضا المهني ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، فضلا على أن زيادة الرضا عن المهنة يزيد من الإنتاجية بالنسبة للعامل، ويرفع مستوى التلاميذ بالنسبة للأستاذ، مما يعود بالنفع على المؤسسة سواء كانت صناعية أو تربوية.

7-عوامل ومحددات الرضا المهني:

إذا كان الرضا عن العمل هو محصلة مجموعة من العوامل والمحددات التي تسهم في تحقيق الإحساس بالرضا أو عدم الرضا، فإن من المهم والمفيد التعرف على هذه العوامل والمحددات؛ فقد كشفت الدراسات أن الرضا المهني يتأثر بالكثير من العوامل التي تقف وراء شعور الموظفين بالرضا المهني، فهو متعدد الأبعاد والجوانب، لا يتأثر بعامل واحد بل هو نتيجة تفاعل عوامل شخصية ووظيفية وبيئية واجتماعية وتنظيمية، ومن هذه العوامل المتعددة ما يراه عبد الهادي والعزة (1999) أن هناك مجموعتين من العوامل التي تحدد الرضا المهني وهي:

-العوامل المهنية للعمل نفسه وهذه لها علاقة بتحقيق الذات لدى الفرد، وتشمل العناصر التالية: الرغبة في الحصول على المسؤولية، والقيام بالأعمال التي تضفي على العاملين أهمية في عملهم، وأن يتلقى العاملون التقدير على جهودهم سواء داخل المؤسسة أو

خارجها، وتوفير فرص الترقي في العمل، والمهارات التي توفرت للعامل نتيجة خبرته في العمل، فكلما زادت هذه المهارة زاد الرضا عن العمل، والحالة النفسية أو المزاجية، والاضطرابات الانفعالية والصراع والقلق والإحباط، والسمات الشخصية من حيث الاستعدادات للعمل وتوفر الرغبات والميول ومستوى القدرة على أداء العمل.

-العوامل الخارجية وتشمل: الأجر، وقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية، وعلاقات إنسانية، والشعور بالأمن والاستقرار في العم ، ونوع العمل وشروطه وإجراءاته وعدالة المؤسسة وسياستها وتوعية الرؤساء المسئولين عن العاملين ومدى تأثير العمل على الحياة العائلية بصورة عامة.(**عاشور**، 1996: 68)

ويرى **طاشكندي وآخرون**(1988) أن هناك عوامل تؤثر في رضا العامل وسخطه منها:

1 -عوامل تتصل بعمله وخاصة ما هو خاص بالتقدم التكنولوجي، فالمتغيرات التكنولوجية تؤدي في كثير من الأحيان إلى إحباط كثير من العمال. فالعامل الذي اتعب نفسه في كسب مهارة معينة ثم يفاجأ باختراع جديد يجعلها عديمة الجدوى.

2 -الأجور: هنا علاقة وثيقة بين ما يتقاضاه العامل من أجر وبين حالته النفسية ذلك أنه كلما زاد دخل العامل فسوف يترتب على ذلك رفع مستوى معيشته بسبب زيادة دخله، الأمر الذي سيحقق له الرضا والسعادة.

وقد لخص كيث Keeth ست عوامل للرضا الوظيفي:

1- كفاية الإشراف المباشر.

2- الرضا عن العمل نفسه.

3 -الاندماج مع الزملاء في العمل.

4 -توفير الهادفية والأهداف في العمل.

5 -عدالة المكافآت الاقتصادية وغيرها.

6 -الحالة الصحية والبدنية والذهنية (**الوليدي**، 2003: 59).

وقد حدد سميثSmith وزملاؤه خمسة جوانب للرضا الوظيفي مصدرها: طبقة العمل – الراتب – الإشراف – التقدم الوظيفي – زملاء العمل(**الفراج**، 1998: 124)

كما يرى ناصر علي العديلي (1989) أن العوامل المؤثرة على رضا موظفي القطاع العام بالمملكة العربية السعودية تسعة عوامل هي:

1 -النمو النفسي والفرص لاتخاذ القرارات.

2 -ضمان الوظيفة وتوفر الراتب الكافي والاستمرارية في العمل.

3 -التقدير والعلاقة مع الزملاء والمرؤوسين.

4 -الطرق المتبعة في الإشراف.

5 -فرص التقدم الوظيفي والترقي.

6 -ظروف العمل وبيئته المادية (إضاءة – تكييف – أثاث).

7 -متطلبات العمل (ساعاته ، مرونته).

8 -الحالة الاجتماعية (السمعة والمكانة الاجتماعية).

9 -أنظمة وإجراءات الإدارة والاعتراف الشخصي من قبل الإدارة.

كما يحدد عبد الخالق(1989) عوامل ومحددات الرضا المهني على النحو التالي:

-عوامل ذاتية : وتتعلق هذه العوامل بالعاملين أنفسهم وبقدرات ومؤهلات ومهارات الأفراد ولمستوى الدافعية لديهم.

-عوامل تنظيمية: تتعلق هذه العوامل بسياسات المنظمة وظروف العمل وشروطه والعلاقة مع الزملاء والرؤساء ومستوى الوظيفة ومحتواها ومسؤولياتها ونظم وأساليب وإجراءات العمل.

-عوامل بيئية : وترتبط هذه العوامل بالبيئة المحيطة بالعمل وتأثيرها على الموظف وتشمل المرافق والخدمات والتسهيلات المتوفرة بمحيط العمل، كما تشمل نظرة المجتمع للموظف ومدى تقديره لدوره وتكيفه ومدى اندماجه مع عمله.

ويرى هيرزبرج Herzberg ثلاثة أنواع مختلفة مؤثرة على الرضا عن العمل وهي:

1 -عوامل الرضا الداخلية : وتأتي من مصدرين هما :السعادة من حب نشاط العمل (السعادة الوظيفية) والإحساس بالإنجاز الذي يعيشه الفرد من مقابلة مستويات اجتماعية للنجاح ومن تحقيق الشخص لقدراته أثناء عملية الإنجاز.

2 -المرضيات المصاحبة : التي ترتبط بالظروف الطبيعية والنفسية لعمل الفرد مثل الصحبة الطيبة، وصحبة مكان العمل.

3 -عوامل خارجية كالمكافآت والأجور والعلاقات الحسنة(**المجالي والمجالي**، 1999: 124). ويرى بأنه بالرغم من اقتناعنا بأن العوامل التي تؤثر في رضا الفرد عن مهنته كثيرة ومتنوعة إلا أنه يمكن حصرها في مجملها بما يلي:

1 -عوامل تتعلق بمستوى العمل ومتطلباته.

2 -عوامل تتعلق بشخصية الفرد ودوافعه.

3 -عوامل تتعلق بالجوانب الاجتماعية للمهنة.

ويرى الباحث أن هذه العوامل التي ذكرت لا تخرج عن كونها متعلقة بالعمل نفسه ومتعلقة بالفرد وشخصيته ومتعلقة أيضًا بالظروف البيئية المحيطة بالعمل والعامل. وأن ما يذكر من عوامل تدخل ضمن هذه الأساسيات.

اختلفت ظاهريا كل وجهات نظر الباحثين حول عوامل الرضا المهني عند العمال إلا أنّها تشابهت ضمنيا إذ نجد أنّ العوامل نفسها تتكرر عند كل واحد منهم ولكن في تصنيف آخر، قد يكون عنصر ظاهر عند باحث في حين يكون متضمنا في عنصر آخر عند باحث آخر.

8-مظاهر الرضا عن العمل :

يمكن أن نستدل على الرضا المهني للعاملين من خلال بعض المظاهر التي تتصل بسلوك العاملين في العمل، كما يمكن تسمية هذه المظاهر بنواتج الرضا عن العمل وهي:

1- انخفاض معدلات الغياب وقلة الشكاوي وندرة الصراعات والمنازعات في مجال العمل.

2- إن الإبداع وتطوير العمل وتحسينه وانخفاض معدل دوران العمل كلها مؤشرات تدل على رضا العاملين إلى حد كبير عن عملهم .

3- الصورة الذهنية الايجابية المحببة للمؤسسة ونوع العمل بها عن طريق الأفراد العاملين بها، تعد مؤشرا هاما للرضا عن العمل خاصة ،إن هذه الصورة الذهنية الايجابية عن العمل

في أذهان العمال تؤدي إلى أن يدافع العمال عن عملهم وأن يكون لهم ولاء وانتماء لها وهذا مظهر من مظاهر رضا العاملين عن عملهم .

4- استجابة العاملين السريعة وتقبلهم لكل إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا وغيرها في مجال العمل ومشاركتهم الحقيقية في دفع تطوير العمل تدل على مدى الرضا.

5- مشاركة العاملين في مختلف الأنشطة وخاصة المشاركة الاختيارية إنما تعكس رضا العاملين عن عملهم بعكس اللذين يحجمون عن المشاركة.(**عبد الغني**، 2003: 333-334)

يعد الرضا عن العمل من أهم مقومات التوافق المهني السليم للفرد، لذا فإن من أهم الخدمات النفسية في هذا خدمات التوجيه والانتقاء المهني للأفراد، بحيث يحققون أفضل درجات ممكنة من التوافق مع ظروف عملهم ومتطلبات الأداء فيه.(**القريطي**، 1989: 70-71)

9-قياس الرضا الوظيفي:

إن معرفة اتجاهات الأفراد نحو العمل ليست بالعملية السهلة، لأنه من الصعب معرفة حقيقة تلك الاتجاهات بدقة من خلال الملاحظة، أو استنتاجها بدقة من خلال سلوك الفرد، فإلى حد كبير يعتمد في قياس الرضا عن العمل على ما يذكره الفرد، وعادة لا يفصح، أو لا يستطيع الفرد الإفصاح بصورة صادقة عما بداخله. ويمكن حصر الأساليب المستخدمة في الوقت الحاضر في نوعين:(**محمد**، 2003: 235)

1-**المقاييس الموضوعية** : حيث يمكن قياس اتجاه العاملين ورضاهم عن طريق استخدام أساليب معينة مثل: الغياب، معدل الاستقالة أو ترك الخدمة، معدل الحوادث في العمل، وكذلك معدل الشكاوي، ومستوى إنتاج الموظف.

2-**المقاييس الذاتية** : وهي التي تعتمد على جمع المعلومات من العامل ين باستخدام وسائل محددة مثل تصميم استمارة الاستقصاء تتضمن قائمة أسئلة خاصة بالرضا الوظيفي توجه إلى الأفراد العاملين بالمنظمة من أجل معرفة درجة رضاهم عن العمل، أو باستخدام طريقة المقابلات الشخصية التي يجريها الباحثين مع العاملين في المنظمة، ولكل طريقة مزاياها وعيوبها وظروف استخدامها. وقد بذل الباحثون والمنظرون في السلوك التنظيمي جهود كبيرة من أجل تطوير بعض المقاييس تكون أكثر صدقاوثباتا وسنتعرض لأهم الطرق الرئيسة المستخدمة في قياس الرضا نذكر منها (**حسن**، 2004: 170)

1- المقاييس الرتبية والاستبيانات ذات المقاييس المقننة.
2- أسلوب الأحداث الحرجة .
3- المقابلات الشخصية.

1-**المقاييس الرتبية أو الاستبيانات ذات المقاييس المقننة**: وهي من أكثر الطرق المستخدمة لقياس الرضا المهني باستعمال قوائم الاستقصاء، ومن أهم المقاييس المستعملة الأتي: (**سلطان، ب ت**: 198)

- **الاستبانة الوصفية للوظيفة** (JDI): تقيس معدلات الرضا لخمسة جوانب مختلفة للمهنة وهي :المهنة نفسها – الأجر – فرص الترقية – الإشراف – الزملاء . وضمن كل بعد من هذه الأبعاد قائمة بكلمات أو جمل قصيرة، على العامل أو الموظف أن يحدد ما إذا كانت العبارة تصف الوظيفة أم لا، باستخدام إجابات من نوع الإثبات أو النفي أو عدم المعرفة، ولكل جملة أو عبارة قيمة رقمية بحسب الإجابة، وفي النهاية يعطينا حاصل جمع التقديرات على الأبعاد الخمسة مستويات الرضا المهني عن كل بعد أو جانب.

- **استبانه مينسوتا لقياس الرضا الوظيفي** (MSQ):وهو مقياس شائع الاستخدام، حيث يعبر الفرد عن مدى رضاهم من عدمه، حول بعض الجوانب المتعلقة بالوظيفة مثل

)الأجر، الترقية، كفاءة الإشراف أما مقياس التقدير فيتراوح بين راضي جدا إلى غير راضي جدا. وهو يهتم بالحالات النفسية تجاه العوامل المختلفة لجوانب. **(محمد، 2001: 236)**

- **مقياس الرضا عن الأجر** (PSQ): أنظمة الأجور، مثل الرضا عن مستوى الأجر الحالي والرضا عن الزيادات في الأجر،المزايا الإضافية، وإدارة نظام الأجور، ويتم الإجابة عليه في مقياس متدرج من خمسة مستويات.

2-**أسلوب الأحداث الحرجة**: وهو أسلوب يعرف بطريقة القصة لهيرزبرج يتم من خلاله قياس وتقيم الرضا الوظيفي لدى الأفراد، حيث يطلب من الأفراد أن يصف بعض الأحداث المرتبطة بعمله، والتي حققت له الرضا أو عدم الرضا، ثم يتم اختبار وفحص الإجابات لاكتشاف عوامل أو مسببات الرضا أو عدم الرضا، فمثلا إذا ذكر العديد من الأفراد مواقف في العمل تعرضوا فيها لمعاملة سيئة من المشرف، أو يمتدحون المسرف لمعاملته الطيبة يظهر أن نمط الإشراف يلعب دورا هاما في الرضا الوظيفي لدى الأفراد.**(حسن، ب ت: 172)**

3-**المقابلات الشخصية**: وهي تتضمن مقابلة الأفراد بصفة شخصية، وجها لوجه، حيث يمكن للفرد أن يفصح عن بعض الأمور والاتجاهات التي لا يمكن الحصول عليها من قوائم الاستقصاء، وبالتالي التعرف على الأسباب التي تكون وراء رضا أو عدم رضا العاملين، وتكون أكثر فاعلية في المنظمات الصغيرة، وخاصة إذا تم التخطيط لها من قبل مختصين في المقابلات الشخصية، وتقل فعاليتها في المنظمات الكبيرة، لأن الأفراد في الغالب يخشون الإفصاح على أمور قد تضر بمصالحهم، خاصة إذا تعارضت تلك الأمور مع توجهات ومصالح المنظمة.

10- نظريات الرضا المهني:

نظرا لتعدد الدراسات التي اهتمت بالرضا المهني برزت العديد من النظريات ،والتي اختلفت فيما بينها باختلاف الجوانب التي تناولت من خلالها الرضا عن المهنة ،وستقوم الباحثة بذكر أهم النظريات وهي :

10-1- نظرية عدالة العائد:

ظهرت هذه النظرية وتطورت على يد رائدها الأول آدمز 1963 (Adams) حيث تشير إلى أن الأفراد يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الانجاز الذي يقومون به. .

هذه النظرية تقوم أساسا على مدى شعور الفرد بالعدالة والإنصاف في معاملة المنظمة له، مقارنة مع معاملتها لأفراد آخرين بها، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى جماعة عمل واحدة. والعدالة هنا تعني الإنصاف وهذا الأخير لا يعني بالضرورة المساواة، فعندما يعامل الأفراد بشكل متساو ، لا يعني ذلك أن العدالة تحققت لأنه قد يتضمن عدم إنصاف بعض العاملين الذين يقومون بعمل أفضل من غيرهم. .

يقول العلماء(آدمز وباتشن) أن هذه النظرية (العدالة) اشتقت من عملية المقارنات الاجتماعية لأنها تمثلها بشكل كبير، فالأفراد في هذه النظرية لا يكتفون ببذل الجهد والحصول على العوائد المقابلة له، وإنما يحرصون على الشعور بعدالة هذه العوائد ومناسبتها للعطاء الذي قدموه ،فهم يعقدون مقارنات بينهم وبين أقرانهم أو زملائهم الذين يعملون معهم. ويشعر الفرد بوجود عدالة فقط عندما " يقارن نفسه بالأفراد القريبين منه في ظروف العمل، ويحكم على درجة تشابه المعاملة التي يلقاها من المنظمة بالمعاملة التي يلقاها هؤلاء الأفراد، فإذا كانت نتيجة هذه المقارنات أنه يحظى في ظنه بمعاملة شبيهة بهم شعر بالعدالة، وإن كانت النتيجة أنه يعامل معاملة مختلفة شعر بتوتر يدفعه إلى مجموعة من ردود الأفعال

التـي يسـتعيد بهـا توازنـه ويزيـل عنـه التـوتر". (Gellerman,s.w.,1971,157)

يمكن شرح طريقة عقد الفرد لمقارنة بينه وبين الأفراد الآخرين من خلال الخطوات الموالية والتـي تمثـل فـي الحقيقـة مـدركات العدالـة لـدى الفـرد:

أولا: يقـيم الفـرد طريقـة معاملـة المنظمـة لـه.

ثانيا: يقيّم الفرد كيفية معاملة المنظمة لمجموعة مقارنة (التي يمكن أن تكون فرد في جماعة العمل أو فرد آخر في جزء آخر من المنظمة، أو أفراد آخرين موجودين في أماكن أخرى..)

ثالثا: بعد تقييم معاملة الفرد نفسه ومعاملة الآخرين، يقوم الفرد بمقارنة موقفه بموقف الآخرين

رابعـا: كنتيجـة للمقارنـة يميـل الفـرد إلـى إدراك العدالـة أو عـدم العدالـة.

واعتمـادا علـى قـوة الإدراك لـدى الفـرد سـيتخذ بـديلا مـن البـدائل.(**حسـن، ب ت:** 123)

تتمحور عملية المقارنة هنا على مقارنة الفرد ما يحصل عليه من نواتج في عمله وبين ما يقدمه لذلك العمل من مدخلات مع ما يقدمه الآخرون وما يحصلون عليه من نواتج.

$$\frac{\text{النواتج الشخصية}}{\text{المدخلات الشخصية}} \quad \textbf{مقارنـة} \quad \frac{\text{نواتج الآخريـن}}{\text{مدخلات الآخريـن}} = \text{نسبة معينـة}$$

أي أن الفـرد يقـارن بـين نسـبة مدخلاتـه إلـى مخرجاتـه مـع نسـبة مـدخلات ومخرجـات الآخرين، وكمـا أشرنا آنفا لا تتطلب العدالـة هنا أن تكون النواتج والمدخلات متساوية وإنما تتطلب أن تكون النسبة هي المتساوية(أو متقاربة على الأقل). بمعنـى أنـه من خـلال مقارنـة النسبة المحصل عليها من خلال المقارنة التي تجرى بالطريقة الموضحة آنفا يمكن للفرد أن يشعر بالعدالـة أو أن يشعر بعدمها. حيث كلما أدرك الفرد تقارب وتساوي النسبة المحصل عليها أي: تساوي ما يحصل عليه الفرد من نواتج إلى مدخلاته مع ما يحصل عليه الآخرون مـن نـواتج إلـى مـا يقدمونـه مـن مـدخلات كلمـا أحس أو شـعر الفـرد بالعدالـة، وبعكـس ذلـك الإدراك ،فإنه يشعر بعدم العدالة ومن ثم الإحباط وعدم الحفز. والإحساس بعدم العدالة في حد ذاته يحفز الفرد لكن بطريقة عكسية تجعله يسعى إلى تحقيق العدالة المنشودة من خلال

قيامه ببعض السلوكيات التي تأتي كاستجابة لشعوره بعدم المساواة (عدم العدالة).(**زويلف**، 1984: 119)

عند تطبيق هذه النظرية، يفترض وجود ثلاثة أنواع من الموظفين. النوع الأول هم الموظفين الذين يظنون أنهم يعاملون بإنصاف، وبالتالي فهم متحفزون للعمل. والصنف الثاني هم الذي يظنون أنهم يحصلون على أقل مما يستحقون، وبالتالي سيقوم هؤلاء بتقليل الجهد المبذول. وصنف ثالث يظنون أنهم يحصلون على أكثر مما يستحقون، وبالتالي سيشعرون بالذنب، ويزيدون من جهدهم نتيجة هذا الشعور بالذنب. لكن، ليس الكل يشعر دائما بالذنب، ولا يقوم الكل بزيادة جهده عادة حتى وإن كانوا يحصلون على أكثر مما يستحقون. فمن السهل أن يبقي الشخص على أداءه بنفس المستوى ويقارن نفسه مع موظف آخر يحصل على نفس الراتب أو المكافآت.(**زويلف**، 1984: 124-125)

تبرز هذه النظرية أن العامل ليس مجرد آلة ينبغي أن يكافأ حسب ما أعطى فقط، بل يجب أن يعيش في جو تملؤه المنافسة والتسابق، وأهمية هذا تتجلى في ربط العمال بين زيادة العوائد وزيادة الجهد، أي كلما بذل جهدا أكبر كلما حصل على عوائد أكثر.

إلا أن هذه النظرية لم تبرز لنا كيف يختار العامل فردا ما كمقياس ليقارن بين عوائدهما؟

وهل توجد معايير وشروط أم مجرد اختيار عشوائي؟

10-2- نظرية تحديد الأهداف :

ترى هذه النظرية أن وجود الأهداف شيء أساس؛ لتحديد مسارات السلوك، ويجب أن تكون الأهداف قوية للفرد، باعتبار أنها غايات نهائية يجب على الفرد أن يحققها، ومن أشهر روادها (لوك) (Locke) وترى النظرية ما يلي :

1. وجود أهداف أمر مهم؛ لأنها تمثل طموحات الأداء لذلك فهي تنشط السلوك وتوجهه عند الأفراد لتحقيق هذه الطموحات، وتحديد مسارات السلوك لنهاية معينة.

2. أن أهداف الأداء وطموحاته ما هي إلا مُحصلة لقيم ومعتقدات الفرد من منحى، ورغباته وعواطفه.

3. أن التأثير الدافعي للأهداف يزداد عندما:

أ. تكون الأهداف محددة: لأنها تحدد ما على الفرد أن يفعله ومقدار الجهد الذي ينبغي عليه أن يبذله.

ب. تكون الأهداف مقبولة: عندما يتم قبول الأفراد للأهداف يؤدي إلى أعلى وأفضل نتيجة.

ج. تكون الأهداف ذات نفع للفرد وفائدة.

د. تكون الأهداف صعبة فتؤدي إلى مستوى عالٍ من الأداء.

هـ. تكون الأهداف قابلة للقياس فتزيد الدافعية إلى أداء أعلى.

تعتبر هذه النظرية وسيلة رقابية لتحسين الأداء مع استخدام نظام للحوافز عند تحقيق الأهداف التي وضعت لتحقيق العمل مع الاتفاق مع المرؤوسين لقبول الهدف مع وضع خطة؛ لتحقيق الهدف.(**ريجيو**، 1999: 255)

من خلال هذه النظرية يمكننا القول أن مشاركة العمال في وضع الأهداف وصياغتها تؤدي إلى زيادة الرضا المهني لديهم والذي يظهر من خلال دافعيتهم للعمل وسرورهم به ومحاولتهم لتحقيق الأهداف التي شاركوا في وجودها، على عكس الأهداف التي لم

يشاركوا فيها وأُمِروا بتنفيذها فعندئذ سيكون رضاهم منخفض وهذا ينعكس على الإنتاجية فتكون منخفضة بدورها.

10-3- نظرية الإدارة العلمية :

تسمى نظرية تايلر (1934) بنظرية الإدارة العلمية، ترى هذه النظرية أن الأجر يحدد وفقا لنوع العمل وأدائه إذ كلما ازداد الأداء ازداد الإنتاج وبالتالي ارتفعت الأجور أي أن العامل يعمل بهدف الحصول على الحوافز المادية، فالاهتمام موجه للعامل المادي أكثر من العوامل النفسية والصحية، و يتم تحديد الجانب المادي وفقا لمبدأ الثواب والعقاب (كالترقية، الحوافز...الخ) مع إغفال الجوانب الإنسانية. (**دبابي**، 2007: 59)

إن العنصر الأساسي الذي ركزت عليه هذه النظرية هي الحوافز المادية بما لها من أثر في زيادة رضا العامل عن مهنته وبالتالي زيادة إنتاجه، إلا أن هذه النظرية أغفلت جانبا هاما ألا وهو العامل الإنساني، فهي باهتمامها بالحوافز المادية ركزت على الجوانب الفيزيولوجية فقط.

ونظرا لإهمال هذه النظرية للجانب الإنساني في الأشخاص ظهرت على إثرها نظرية أخرى تسعى إلى التركيز على النقص الموجود وبالتالي وجدت نظرية تناولت الجانب الإنساني واهتمت به وهي:

10-4- نظرية العلاقات الإنسانية :

في العشرينات من القرن الماضي، ظهرت حركة جديدة تسمى حركة العلاقات الإنسانية تركز على أهمية تحسين العلاقات في بيئة العمل، مثل تحسين الاتصال بين الموظفين والمشرفين عليهم، وإتاحة مجال أكبر للتحاور وإبداء الآراء. هذه النظرية مبنية على دراسة أظهرت زيادة بمقدار 30% في الإنتاجية بعد تطبيق التغييرات المذكورة.

إلا أن هذه النظرية انتقدت لأنها ركزت على طريقة واحدة فقط كطريقة مثلى للتحفيز.

كانت دراسة **هاوثورن** Hawthorne إحدى الدراسات الرئيسة في هذا المذهب. ففي عام 1924 وفي مصنع Hawthorne التابع لشركة Westren Electric تم عزل مجموعة من النساء ووضعهم في غرفة خاصة لإنتاج أدوات كهربائية لكن في ظروف عمل جديدة.حيث قام الباحثون بتقديم وجبات غداء مجانية بالإضافة إلى ساعات عمل أقل، وفترات راحة أكثر. كما تم السماح للموظفين بالقيام بالعمل على شكل مجموعات صغيرة. بالإضافة لتغيير في نظام الحوافز المال .بجانب هذه التغييرات "المادية" تمت تغييرات في نظام الإدارة. حيث أصبح المشرفون اجتماعيين وأكثر تفهما.

لاحظ الدارسون أن الإنتاجية قد زادت بعد هذه التغييرات. وكان الاستنتاج الأولي أن "التغييرات المادية" هي السبب. لكن بعد عمل تغييرات سلبية، كتقليل الإضاءة أو زيادة درجة حرارة الغرفة لحد يصعب العمل فيه، كانت الإنتاجية لا تزال في ارتفاع. من ذلك استنتج الباحثون أن سبب زيادة الإنتاجية ليست التغييرات في بيئة العمل إنما في طريقة إدارة العاملين. فكلما زادت الروح الاجتماعية بين الموظفين، زادت إنتاجيتهم. **(عبد الرحمان،** 1998: 287)

ولقد قام مركز البحوث الاجتماعية بجامعة ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية بمراقبة أربع طرق تتبعها المؤسسات في علاقتها مع الأفراد وهذه الأساليب مقياس استمراري للتفاعل الإيجابي بين الرؤساء والمرؤوسين.

فالأسلوب الأول يتسم بعدم الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين لأفراد السلطة القيادية باتخاذ جميع القرارات، وتتسم العلاقة بين الإدارة والأفراد بالضعف .

أما الأسلوب الثاني فهو امتداد للأسلوب الأول مع بعض الليونة إذ تستعمل المكافآت والعقوبات كأدوات للدافعية .

الأسلوب الثالث يتميز بقدر كبير من الثقة في العاملين .

أخيرا يمكننا التكلم عن الأسلوب الرابع أو ما يسمى بالأسلوب المشارك حيث أن العلاقة بين الإداري والعاملين تستند على الثقة التامة واندماج العاملين في تطوير النشاط الاجتماعي لتحديد الأهداف .(**عسكر**، 1999: 49)

ونتيجة هذه الدراسة أثبتت أن العلاقات الحسنة بين العاملين مرتبطة دائما بالنظام الرابع وهو المساهم الأكبر في استثارة الدافعية في المجال الوظيفي، أما الإدارة التي يسود فيها القهر والتسلط من طرف فرد واحد أو اثنين فتؤدي إلى استحالة الاتصال والتفاعل. وبالتالي إلى فك روابط الجماعة. (**عبد الرحمان**، 1998: 289)

لقد اتفقت دراسة كل من هاوثورن ومركز البحوث الاجتماعية لجامعة ميتشغان في أن طريقة إدارة العاملين واستخدام أسلوب المشاركة تستثير دافعية العمال وتزيد من روحهم المعنوية وبالتالي تزيد من رضاهم عن أنفسهم وعن مهنتهم وبالتالي وبصورة حتمية سيزيد الإنتاج في المؤسسة.

لقد أولت نظرية العلاقات الإنسانية اهتماما كبيرا بالعنصر البشري، حيث تحول الاهتمام من مجال إدارة الأفراد إلى أهمية الاهتمام بمشاعر الأفراد في الوسط المهني، ولقد ناقضت النظرية السابقة الذكر (نظرية الإدارة العلمية) وذلك باعتبار أن دوافع العمل لا تنحصر حول الأجور والمكافآت المادية فحسب بل حاولت جذب الانتباه إلى جانب الحاجات النفسية والاجتماعية للعمال.

10-5- نظريتا x وy :

تتعلق هذه النظرية بالافتراضات الخاصة بالمديرين والمتعلقة بالسلوك الإنساني داخل المؤسسة. انتقد **ماكغريغور** (McGregor) في هذه النظرية بشدة طرق الإدارة الناتجة عن التنظيم الكلاسيكي للتنظيم .

تبلورت هذه الانتقادات في شكل نظريتين :النظرية الأولى (x) سماها كذلك بفلسفة الضغط، ويقترح فلسفة جديدة سماها نظرية (y) أو الفلسفة الإدارية، التي أخذت فرضيات النظرية(x) ولكن عكستها.(**شهيب** ،1990: 107)

10-5-1- نظرية x:

صاحب هذه النظرية هو "**دوغلاس ماكغريغورْ**(Douglass McGregor")فهي تفترض أن الناس يحتاجون للسلطة، والعنف لدفعهم للأداء المطلوب في العمل، وأن الأداء المرضي لا يمكن تحقيقه عن طريق الرقابة والسيطرة من جانب النفس والدين، وتلتقي افتراضات هذه النظرية مع الآراء التي تقول بأن الإنسان كائن قاصر، وغير مسؤول وسيئ الطبيعة كما تدعي أن الناس يتجنبون المسؤولية كلما أمكنهم ذلك، وعلى هذا الأساس تؤكد ضرورة وجود المكافأة والعقاب، أي تكون الحوافز المادية هي الأنسب لهذه النوعية من الأفراد. (**عسكر**، 1990: 44)

10-5-2- نظرية y:

وهي نظرية انبثقت من مدرسة العلاقات الإنسانية، فإنّها ترى بأنّه يجب الاهتمام باتجاهات ومواقف وردود أفعال العمال أثناء عملهم، من هذه الناحية تنادي نظرية" way" بإمكانية تقديم الناس الأداء المناسب للمهام التي توكل إليهم إذا ما أتيحت لهم الفرص، وأسندت إليهم المسؤولية وسمح لهم بالإبداع والابتكار، والافتراض هنا هو أن العمل عنصر

طبيعي مثل اللعب في حياة الإنسان وتفترض أيضا أن الإنسان خير بطبيعته، وترى أن القوة الدافعة تنبثق من الداخل حيث لا يمكن فرضها من الخارج، وتؤدي هذه النظرية الفكرة التي تقول بأن الإنسان لديه القدرة على النمو بالإضافة إلى التطور والرقابة الذاتية، وبالتالي تكون الحوافز المعنوية القائمة على المشاركة والإنجاز وتحقيق الذات وتقدير الآخرين هي الأنسب لهذه النوعية من الأفراد. (**عسكر**، 1990: 45)

11-الصفات التي تدل على رضا المعلم عن مهنته:

إن المعلم المحبوب من تلاميذه لابد أن يكون محبا لهم والذي لا يتمتع بهذه الخاصية لا يصلح أن يكون معلما، لأن القناعة الوجدانية والقبول المتبادل من أهم شروط نجاح العمل التربوي حيث يرى **كومبز**: بأن المعلم المحبوب هو ذلك الشخص الذي يجب أن يتمتع قبل أي اعتبار آخر بإحساسه كانسان ... فإحساس المعلم بخصائص شخصية كانسان يجعله أقدر على فهم الأطفال والتعامل معهم وتسخير إمكانياته ومواهبه والظروف من حوله بطريقة تخدم تلاميذه، وتخدمه هو وتوصل الجميع إلى الرضا والإشباع.

يرى **فلاندرز** Flanders أن هناك صفات يلزم توفرها في الشخص الذي يريد أن يعمل كمعلم بدون إزعاج لنفسه أو لتلاميذه، وهذه الصفات هي: الإقبال على الآخرين، هادئ الطبع و لطيف المعشر ومبتسم وموثوق فيه وقادر على أداء ما يقوم به من أعمال.

المعلم الراضي بعمله يتصف حسب دراسة **هارت** Heart بما يلي:

- يشرح الدرس بوضوح ويستعين بالأمثلة .
- فرح، سعيد، لديه روح مرحة.
- يهتم بالتلاميذ ويتفهمهم.

- يثير قابلية التلاميذ للتعلم.

- حازم يضبط القسم بفرض الاحترام ،غير متحيز وايجابي .

- غير عابس أو ساخط أو ساخر.

- شخصية تبعث على السرور، صبور، حنون وعادل في درجاته. (**عبيد**، 2006: 47)

خلاصة الفصل:

تم التعرف في هذا الفصل على طبيعة الرضا المهني وأبعاده، وكذا مدى أهميته من خلال آثاره التي يلحقها بالمؤسسات التربوية، والأسباب الداعية للاهتمام به، وعلاقته بالأداء، إذ يعتبر تحسين الأداء من الأهداف الرئيسة والدائمة للمؤسسات الإنتاجية وخاصة المؤسسات التربوية، إذ أن العملية التربوية كثيرا ما تحتاج إلى تعديلات أو تحسينات حتى تزيد من تدفق العمل واستمراريته، وهناك العديد من الإجراءات التي تحاول إدارة أي مؤسسة تربوية القيام بها بهدف تحقيق نتائج عالية ولعل من أهمها تحقيق الرضا المهني للأستاذ، إذ لا يمكننا مطالبة أي شخص كان أن يكون راضيا ما لم تتوفر لديه العوامل التي تساعده على ذلك (راتب مناسب، مدير محبوب، زملاء متعاونين ...الخ)

في الأخير يمكننا القول أن أي عمل كان، خاصة في مجال التعليم يتطلب رضا، فالأستاذ إذا كان راضيا يستطيع أن يخرج جيلا متعلما محبا للعلم، وبالتالي يكون مساهما في تقدم وترقية الأمة.

الفصل الرابع

الدافعية للانجاز

تمهيد

1-نبذة تاريخية حول مفهوم الدافعية

2- تعريف الدافعية

3- المتغيرات المرتبطة بالدافعية

4-تصنيف الدوافع

5- خصائص الدافعية

6-مصادر الدافعية

7-أهمية الدوافع

8-الأسس العامة لتنمية الدافعية للانجاز

9- طرق قياس دافع الانجاز

10-النظريات المفسرة لدافع الانجاز

11- تفسير الدافعية للانجاز

12- معوقات الدافع للانجاز

13- الدافعية للانجاز ومهنة التعليم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تلعب الدافعيَّة دورًا مُهمًّا وخطيرًا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيَّته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجِهُها، ولعلَّ مِن أبرزها مجالَ التربية والتعليم، فهي تعتبر ملتقى اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومرشدين ومديرين بالإضافة إلى كل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية، حيث لاقت اهتماما كبيرا من قبل العديد من المهتمين في مجال علم النفس بشكل عام، وعلم النفس الدافع بشكل خاص، فالطالب مثلا يسعى جاهدا إلى تحقيق النجاح والتفوق والحصول على مركز اجتماعي معين، وتحليل هذا النمط من السلوك قد يكشف عن أهداف يسعى صاحبها إلى تحقيقها، وهي نتائج وأسباب عادة ما تكون في قوى تحركها وتنشطها أو تزيد من طاقاتها.

سنتناول في هذا الفصل مجموعة من العناصر منها نبذة تاريخية عن الدافعية وكذا بعض التعريفات المرتبطة بها وتصنيفها وخصائصها وأهم النظريات المفسرة لها.

1-نبذة تاريخية حول مفهوم الدافعية:

لمجرد ذكر مصطلح السلوك تطرأ في أذهاننا عدة مفاهيم وتفسيرات له، كل يفسره حسب تخصصه واحتياجاته فهو الركيزة التي يقيم عليها الفيلسوف أو الباحث أبحاثه سواء في المجال العلمي أو النفسي.

منذ القدم إلى يومنا هذا لم يتم تحديد تفسير مفهوم للسلوك فمثلا أصحاب مذهب اللذة قالوا:" أن الإنسان في بحثه عن اللذة وتجنبه الألم يكون المحرك الأساسي لسلوكه هو اللذة." **(الزيود، 1993: 57)**

لقد أشار **هويز** إلى أننا نتصرف بالطريقة التي نتصرف بها سعيا وراء اللذة وتجنبا للألم، هذا القول ظهر فيما بعد واضحا في التفكير السيكولوجي عند فرويد، والذي سماه بالهيدونية. **(نوف وآخرون،**2001: 259)

أما أصحاب الرأي المناقض مذهب(الألم) يرون أن:"الألم هو المحرك الأساسي لنشاطات الفرد." **(الطويل وعلي،**1991: 21)

ظلت هذه النظرية سائدة حتى أوائل القرن العشرين حينما ناد "**ماكدوغال**" بنظرية الغرائز واعتبر فيها أن الغرائز هي تلك الاستعدادات الفطرية الموروثة التي يولد الإنسان مزودا بها، وهي القوى المحركة للسلوك والمسؤول الأساسي في توجيه نشاطات الفرد، هذا ما أثار جملة من الانتقادات له من طرف السلوكيين وعلى رأسهم "واطسونٌ ذلك لأنه يؤمن بما هو متعلم ومكتسب لأنه المؤثر والمحرك الوحيد على السلوك. **(الأحمد،** 2002: 16)

توالت بعدها التفسيرات والأبحاث إلى غاية الحرب العالمية الأولى، حيث بدأت تظهر مصطلحات جديدة تخدم السلوك مثل: مصطلح الحوافز الذي استخدمه"**وود ورث** "، ومصطلح (الحاجات) لـ "**توماس وهل**".

2- الدافعية :

2-1-تعريف الدافع :

لغة: كلمة دافع في قاموس علم النفس تعني رغبة لها قوة قاهرة، ويستخدم هذا المصطلح غالبا للدلالة على القوة الدافعة لإحدى الغرائز. **(أسعد،** 1998: 155)

وهي مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين.(**يونس،** 2007: 14)

اصطلاحا:

يعتبر حالة فيزيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد، تدفعه إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين. **(نور، 2004: 16)**

أي أنه يعتبر الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تحمله على القيام بسلوك معين، بحيث يتمكن بعدها من التكيف مع البيئة ليحقق من خلالها أهدافا معينة. **(جورج، ب ت: 149)**

أما من وجهة نظر lagach فهو يرى أنه:" التوافق مع التغيير في التنظيم الذي يتحرك حتى يحد من هذا التغيير، أي هو محاولة العودة إلى الإطار العام للتوازن".

(Piéron ,2003: 286)

2-2-تعريف الدافعية :

تعرف الدافعية في معجم علم النفس بأنها بواعث تسبب توجيها عميقا للميول الفردية تتحقق حين ظهور فرص الإشباع مثل: الحاجات الفردية والرغبات والاستعداد والعواطف كما أنها تعرف أيضا بالشهوات والغرائز نحو مجموعة من الأشياء والأوضاع. **(سالمي و خالد، 1998: 150)**

أما معجم المصطلحات التربوية والنفسية فيعرفها بأنها القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد، لتعمل على توجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية والمعنوية.**(شحاتة والنجار، 2003: 126)**

و قد جاء في تعريفها أيضا بأنها خاصية ثابتة ومنظمة لا تستجيب دائما بنفس الطريقة، ويتم استخدامها إما لمراعاة العوامل التي تشرع، أو للحفاظ على السبب، أو لوقف السلوك .

(Bloch,h. et all,2002: 790)

أما **صالح محمد علي أبو جادو** فقد أضاف للتعريف السابق تعريفا يوضحه إذ يرى أن الدافعية هي "المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، وتختلف الأسباب وراء كل سلوك وترتبط هذه الأسباب حسب حالة الفرد الداخلية عند حدوث السلوك من جهة، ومن مثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، ومنه لا نستطيع التنبؤ بما يقوم به الفرد اتجاه كل موقف." **(أبو جادو، 2003: 291)** .

وقد نظر **ستورز وبورتر** (1983)(steers et porter) للدافعية على أنها:عملية مكونة من جوانب ثلاثة:

1/ مثيرة للسلوك: أي تجعل الناس يقبلون على التصرف أو العمل بطريقة خاصة .

2/ توجه السلوك نحو غاية أو هدف معين.

3/ ضمان الاستمرار في بذل الجهد لحين بلوغ الهدف.(**ريجيو**، 1999: 228)

يعرف أنور محمد الشرقاوي الدافعية بشكل مبسط فهو يرى أنها الباعث على العمل، والعامل الذي يحفز الفرد على النشاط والحركة. **(الشرقاوي، 1999: 39)**

وتعتبر أيضا رد فعل يقوم به الكائن الحي نتيجة مثيرات محددة تطبق عليه، وهي تكفي كنقطة انطلاق للسلوك الدينامي.(nuttin, et all,1963: 03)

ويعرفها **ماكدوجال** (MacDougal) فيقول:"هي استعدادات فطرية تدفع الفرد للقيام بسلوك خاص يقوم به البدن إلى جانب ناحية عقلية متمثلة في الإدراك وينفعل الفرد إزاء هذا الموقف الذي أدى إلى إثارة الغريزة." **(جبل،2001: 207)**

أما **ماسلو**(maslow) فقد قدم تعريفا مختصرا وشاملا يقول فيه بأن الدافعية:" هي خاصية ثابتة ومستمرة عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن".(**خليفة**، 2000: 69)

أما فيما يخص **ماكليلاند وزملائه** (macliland and all) فهو يقول :"أنها إعادة تكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني."(**خليفة**، 2000: 70)

وفيما يخص تعريف **أتكنسون** (Atkinson) فهو يقدم تعريفا اجرائيا فهو يرى:"أن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين."

(**جبل**، 2001: 207)

2-3- تعريف دافعية الانجاز:

لقد جاء تعريف دافعية الانجاز في معجم المصطلحات التربوية والمعرفية بأنها هي مستوى إقناع الفرد بأهمية البرنامج الذي يدرسه، ويحتاجه في التقدم نحو الأهداف المحددة للبرنامج.(**اللقائي والحمل**، 2003: 103)

كما تعرف بأنها دافع داخلي للفرد يقتصر على الكائن البشري، ونقصد بالإنجاز سعي الفرد المتواصل بجهوده المكثفة للحصول أو المحافظة على المكانة العالية التي يحددها بمستوى من الطموح يتناسب مع قدراته، وإمكاناته و استعداده في النشاط الذي يمارسه إلى أن يحقق هدفه، وبذلك يكون قد حقق انجازا معينا، وفي حالة الفشل يشبع دافع لانجاز لديه من خلال البحث عن مواطن الضعف ويتخطاها. (**جبل**، 2001: 233)

اعتبر **موراي**(muray)(1938) : دافع الانجاز "مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وانجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة".

(**الأزرق**، 2000: 121)

أما **نيكولز**(nicholles)(1998)فيرى بأنها: "سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرته المنخفضة."(**عطية**، 2000: 115)

من التعريفات التي تطرقنا إليها نستطيع أن نقول أن الدافعية هي مثير عام لسلوك الفرد سواء كان داخلي أو خارجي حيث تعمل على تنشيطه، وقد تظهر الدافعية للعمل والانجاز في المواقف المهنية قصد تحقيق الأفضل.

أما عن دافعية الانجاز فيمكننا أن نقول بأنها دافع داخلي يقتصر على الكائن البشري ببذله جهود مكثفة لتنمية وإظهار قدراته الشخصية للحصول أو للمحافظة على المكانة العالية بالتغلب على العقبات التي تواجهه في مسار حياته.

3- المتغيرات المرتبطة بالدافعية:

من المهم أن نميز بين مفهوم الدافعية والمفاهيم الأخرى كالحاجة والحافز والباعث:

3-1-تعريف الحاجة:"يطلق مصطلح الحاجات على أوجه النقص التي تقوم على متطلبات جسمية أو متعلمة أوكلاهما."(**أحمد**، 2006: 167)

وهي حالة لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف الشروط البيئية والبيولوجية والحيوية وفي حالة النقص البيولوجي تؤدي بالفرد إلى نوع من عدم التوازن ويعود الفرد لتوازنه عند تلبية تلك الحاجة .(**معايطة**، 2001: 148)

وقد اعتبرت نقطة البداية في إثارة دوافع الفرد والتي تدفعه إلى بذل الجهد والطاقة في الاتجاه الذي يحقق هذا الإشباع كالحاجة إلى العمل والتعليم.

3-2- تعريف الحوافز:

"هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل."

يرى **كارل ماركس**(1976) :"أن الحافز مكون فرضي (أي يفترض وجوده) داخل الكائن يعمل على استثارة العمليات الدافعة الداخلية لمعالجة مثير معين فتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك، وهو يعتبر أقل عمومية من مفهوم الدافع."(**جبل**، 2001: 209)

غالبا ما تكون الحوافز على شكل مثيرات داخلية حيث تجعل الفرد مستعد لاستجابات خاصة نحو موضوع معين.(**وجيه**، 2002: 41)

3-3-تعريف الباعث:

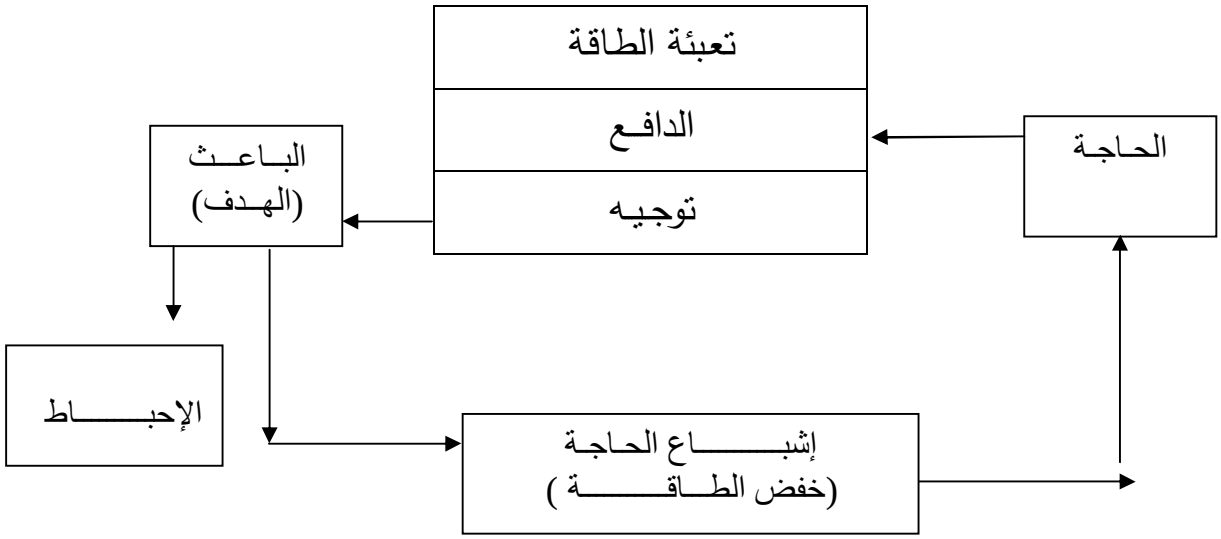
يعرف(w.e.vinacke)الباعث بأنه: "يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز."(**الوناس وبوصنوبرة**، 2006: 40)

ولقد قدمه **خليل معايطة** على أنه جملة العوامل الخارجية التي تزيد من قوة السلوك و تدفعه للأمام مثل تصفيق التلاميذ لزميلهم عندما يجيب إجابة صحيحة.(**معايطة**، 2001: 148)

أما **ابراهيم وجيه** فيقول بأنها الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي وتوجه استجاباته سواء نحوها أو بعيدا عنها بحيث تعمل على إزالة الضيق والتوتر(الطعام مقابل حافز الجوع) (**وجيه**، 2002: 42)

الشكل رقم (01)

يمثل العلاقة بين المفاهيم: حاجة، دافع وباعث



(الوناس وبوصنوبرة، 2006: 41)

4-تصنيف الدوافع :

عندما ندرس سلوك الكائن الحي نحاول تقسيم ما نقوم بدراسته إلى أجزاء وفي الحقيقة أن الجوانب السيكولوجية متداخلة ومتشابكة تربط بعضها بعض في علاقات متفاعلة، فالإنسان وحدة متكاملة لا تقبل التقسيم أو التجزئة.

إن الهدف من تقسيم وتصنيف الدوافع هو تسهيل الفهم والدراسة، وهو عملية فرضية نظرية تساعدنا على دراسة الظواهر، وعند تصنيف الدوافع نجد أننا أمام عدد لا حصر له من الدوافع والتقسيمات العديدة التي يلجأ إليها علماء النفس على اختلاف مدارسهم، ونعرض فيما يلي بعض التصنيفات:

4-1-الدوافع الأولية (الفطرية):

هذا النوع من الدوافع تنطوي تحته كل ما هو فطري أو وراثي أو فسيولوجي مثل: الجوع والعطش والجنس والحركة أو الاستطلاع ...الخ.(**معوض**،2001: 71)

فهي تؤثر في الإنسان بنسبة أقل في حياته وقد يتوقف هذا التأثير بمجرد إشباع هذه الدوافع وقد يكون تأثيرها أكثر أهمية في الظروف غير العادية كالكوارث والمجاعات، كما يأتي تصنيف الدوافع الأولية على قاعدة التصنيف الهرمي للدوافع.(**وجيه**، 2002: 48)

إن الفرد لا يمكنه استبدال تلك الدوافع الفطرية بدوافع أخرى متعلمة كما لا يمكنه الاستغناء عنها إلا أن التعلم يؤثر على أساليب التعبير المعبرة على تلك الدوافع.

(**أحمد وشحاتة**، 2002: 190)

<u>دافع الجوع:</u> من المبادئ الأساسية في علم وظائف الأعضاء أن كل كائن حي يسعى إلى الاحتفاظ بتوازنه الداخلي إذ يقوم تلقائيا بالأفعال اللازمة لاستعادة توازنه إذا أختل، فإذا لم يفلح الكائن الحي في ذلك اعتراه الاضطراب والتوتر.(**الهاشمي**، 1992: 128)

نتيجة خلل التوازن المترتب على نقص المواد الغذائية في الدم ونتيجة فراغ المعدة وما يصحب الحالتين من التقلصات في المعدة يشعر الفرد بالجوع ويسعى لتناول الطعام.

هناك مواقف اجتماعية يمكن أن تمنعنا من الأكل على الرغم من شعورنا بالجوع مثل: الحزن والمواقف المثيرة للاشمئزاز، وهكذا يتبين لنا أن دافع الجوع رغم أنه من الدوافع البيولوجية الفطرية إلا أنه يمكن أن تتمكن منه المتغيرات الاجتماعية بالتعديل والتعليم والتهذيب.(**المطيري**، 2005: 85- 86)

دافع العطش: ينشأ عن نقص كمية الماء في الجسم ،فيقوم بسلوك البحث عن الماء للتعويض.

دافع الجنس: فهو ينشأ عند نضج الغدد الجنسية وذلك لعدم التوازن الفسيولوجي، وهو دافع غرائزي ضروري لحفظ النوع ويكون مرتبط بدوافع أخرى اجتماعية كدوافع الأبوة والأمومة.

(محمد، 2004: 61-62)

4-2-الدوافع المكتسبة:

تسمى أحيانا بالدوافع الاجتماعية وهي التي توجه غالبية السلوك الإنساني وغالبا ما يعتمد إشباعها على المحيط الاجتماعي للفرد وقدرته على التفاعل معها، ومن أمثلة الدوافع المكتسبة تحصيل النجاح والمنافسة، وهو الذي يدفع الفرد للقيام بجهد معين من أجل الوصول إلى أهداف مرغوبة، وينمو هذا الدافع من الطفولة، ويمكن أن نذكر من الأمثلة أيضا : الدافع للظهور والقيادة وتحقيق الذات. **(محمد، 2004: 63)**

تعتبر الدوافع الاجتماعية مكتسبة ومتعلمة لا صلة لها بالوراثة وهذا ما يجعلها تختلف من فرد إلى آخر، من حيث طرق الإشباع، وأساليب التعبير، وذلك حسب العوامل المؤثرة فيها من بيئة وثقافة ومجتمع وحتى شخصية الفرد نفسه، كما أنها تملك خاصية التعديل والتغيير فهي غير مستقرة مثل: دافع التملك ودافع الحب ودافع الانجاز. **(خير الله والكناني، 1983: 201)**

دافع الأمن: يسعى الفرد دائما إلى تحقيق الشعور بالأمن، ويبذل جهودا كبيرة تستمر إلى مدى الحياة، لكي يطمئن إلى أنه لا يهدده خطر، وأنه لن يجد نفسه بدون مأوى أو طعام أو مكانة اجتماعية، ويتعلم الفرد هذا الدافع منذ الطفولة الأولى، حيث يولد الطفل عاجزا محتاجا إلى كل شيء، فأهله يطعمونه ويسقونه ويداعبونه خاصة الأم، فإذا غابت عن أنظاره لحظة،

يحس بالخوف الشديد من الحرمان، وهذا الشعور يجعله دائما يطلب كل ما يحقق له الأمن، ويبعد عنه المخاوف. (**عويضة**، 2002: 232)

دافع التحصيل والنجاح والتفوق: الرغبة في التحصيل والتفوق من أهم الرغبات الدافعة لسلوك الإنسان، المقصود بها أن يحتل الفرد مكانا في المجتمع، الطفل يسعى للتحصيل والتفوق في البداية إرضاء لوالديه مثلما يتعلم المشي والكلام وضبط وظائف الإخراج. (**شفيق**، 2002: 207)

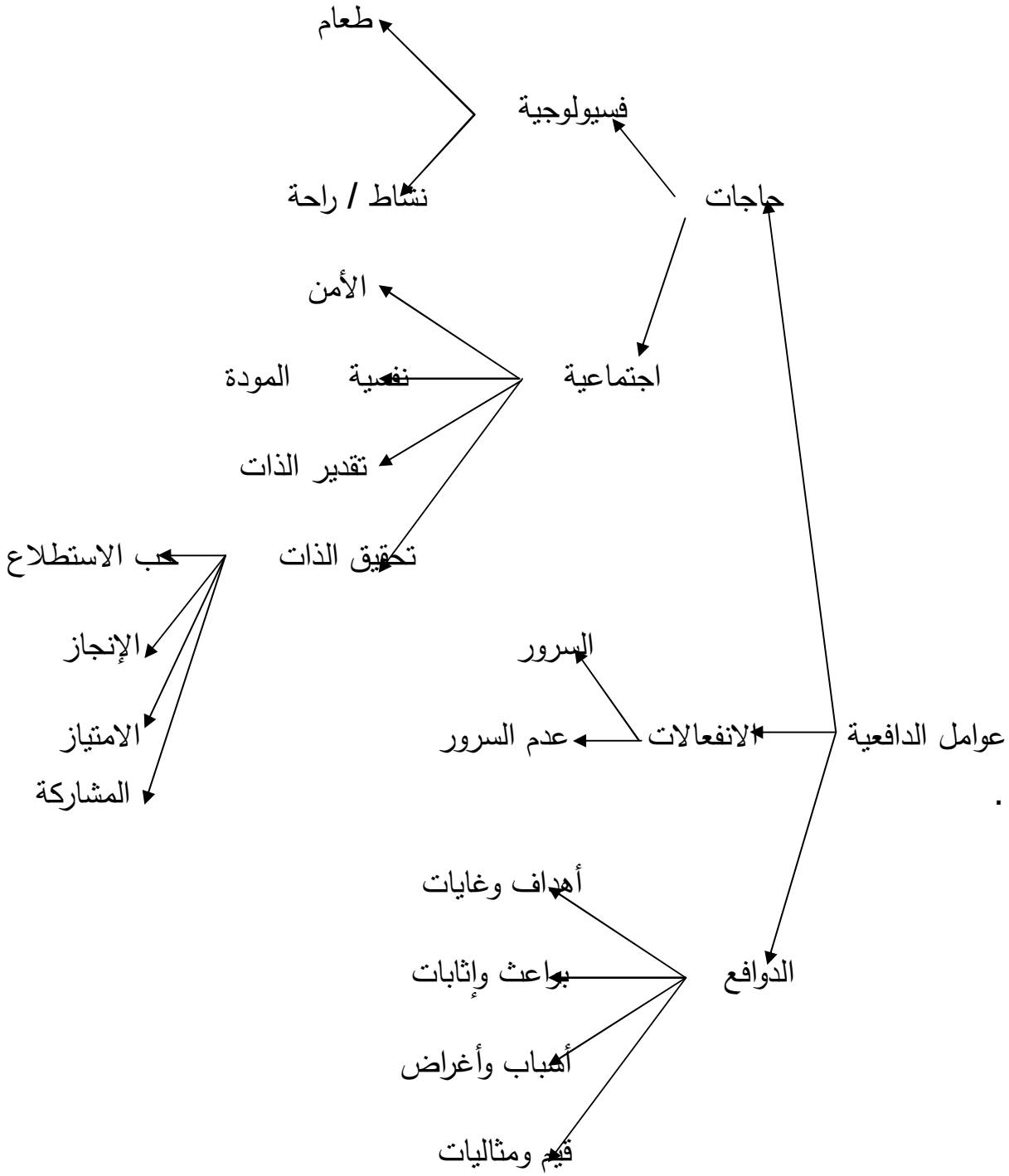
أي أن الرغبة في التحصيل والنجاح والتفوق هي رغبة متعلمة تنبت من طبيعة العلاقة القائمة بين الطفل ووالديه يدعمها ما يتلقاه الصغير خلال التنشئة الاجتماعية.

4-3- الدوافع النفسية الاجتماعية :

هي تنشأ أساسا عن حاجات نفسية اجتماعية، ويقوم كل من التعلم والمعايير الاجتماعية باستثارتها وتوجيهها وإشباعها، ولا ينكر الكثير من الباحثين بأن لهذه الدوافع أساس فطري، ولكن المجتمع وأساليب التربية تستثيرها، ونذكر منها: دافع التقبل، دافع الإنجاز ودافع التملك.(**الفرماوي**، 2004: 17)

الشكـل رقـم 02

مخطط تـصنيف الدافعيــة



.

(جبل، 2001: 209)

5- خصائص الدافعية:

توجد عدة خصائص تميز الدوافع نذكر منها:

5-1- قوة الدافع: إن الدوافع موجهات للسلوك، والسلوك هو مجموعة الأنشطة التي يبذلها الإنسان للوصول إلى هدف وراءه دافع معين ...أي أن الدافع يوجه المتعلم نحو عمل استجابات للإشباع، فإنه يحاول السعي لتحقيق هذه الاستجابة ،ولذلك كلما كان الدافع قويا كلما أدى إلى دفعه لبذل الجهد والاستمرار في النشاط وأدى ذلك إلى زيادة الوقت للوصول للاستجابات المطلوبة، وأكثر الدوافع قوة هي الدوافع الاجتماعية المعقدة، فقوة الدافع تؤدي إلى تغيير وتنويع السلوك للوصول إلى الاستجابة المباشرة لخفض التوتر والقلق.

(جبل، 2001: 213)

5-2-مدى تأثير الدافع :لا توجد علاقة بين قوة الدافع والفترة التي يستغرقها تأثيره، قد يكون هناك دافع قوي يستغرق فترة زمنية قصيرة (الجوع) وآخر أقل قوة يستغرق فترة أطول، وهذا الأخير نحتاجه في المواقف التعليمية بحيث يتحكم في سلوك الفرد ويؤثر فيه، وقد يكون هذا التأثير مؤقت أو طويل المدى، المؤقت مثل: العمل من أجل الثناء أو الشكر، والطويل مثل: تعلم التلميذ من أجل النجاح في المجال الدراسي.**(الشاذلي، ب ت: 172)**

5-3-الدافع المركب :هو مجموعة من الدوافع يعمل تحت تأثيرها الفرد ويكون أغلبها دوافع اجتماعية مكتسبة كالرغبة في التفوق، إثبات الذات أو الحصول على تقدير عال وغيرها، بالإضافة إلى دوافع أولية تبرز بشكل طبيعي في مواقف التعلم المعتادة خاصة التعلم المدرسي لا يستطيع الفرد التعلم تحت تأثير دافع واحد لأنها مترابطة فيما بينها. **(وجيه، 2002: 46)**

6-مصادر الدافعية :

لو تساءلنا عن مصدر الدافعية في العمل ومن أين نأتي بها ؟ لكان الجواب أنه هناك مصدرين، الأول داخلي متعلق بالعامل والثاني خارجي خاص بالبيئة المهنية، فهناك من ينغمس في العمل لأن ذلك يشعره بالسعادة ويجد فيها متعة، أو لأنها تحقق له رغبة أو توصله لهدف معين أو لرغبة خارجية لأنه يحب الظهور(**الدردير وعبد الله، 2005: 82)**

يشير **هيوت** huitt إلى وجود سبعة مصادر تندرج تحت الدوافع الداخلية والخارجية متمثلة في:

1/المصادر الخارجية السلوكية : تكتسب عن طريق الاشتراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكات معينة .

2/المصادر الاجتماعية: تتعلق بمواقف التفاعل الاجتماعي .

3/المصادر البيولوجية: تتعلق بمواقف الجوع و العطش أي الاستثارة البيولوجية.

4/المصادر المعرفية: تتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات .

5/المصادر الانفعالية: تتعلق بمصادر الفرح والحزن وكل المشاعر .

6/المصادر الروحية : مرتبطة بعلاقة الفرد بخالقه وفهم الذات ودورها في الحياة .

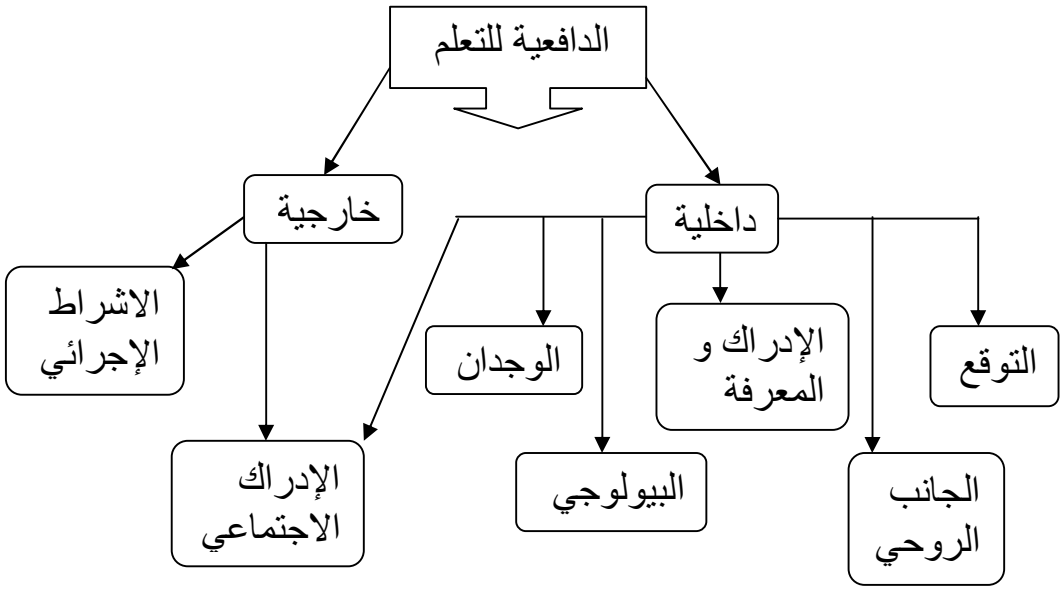
7/المصادر التوقعية : مرتبطة بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات .

(ملحم، 2006: 151)

هذه المصادر نمثلها في الشكل التالي:

الشكل رقم :03

مصادر الدافعية



(ملحم، 2006: 152)

7-**أهمية الدوافع** :أهم ما تقوم به الدوافع في علاقتها بالسلوك:

* تنظيم السلوك وتعديله أو الحد منه أو تغييره إلى سلوك آخر ويكون ذلك عادة ببروز الدوافع ذات طبيعة تعارضية مع دوافع أخرى. كما أنها تعززه و تقويته، و يكون ذلك ببروز الدوافع ذات الطبيعة الداعمة أو التآزرية مع دوافع أخرى.(**عساف، 1999: 62)**

بالإضافة إلى أنها تعمل على إشعار الإنسان باللذة وخفض الألم الناشئ عن القلق والتوتر والتي تنتج عن الحاجات الملحة للفرد. **(جبل، 2001: 212)**

كما تجعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين، فالأم في المنزل والمربية في المدرسة ترى في مشاكسة الأطفال في سلوكياتهم القائمة على الرفض وعدم الطاعة ولكنها إذا عرفت ما يكمن وراء السلوك من حاجة أو عطف وانتباه فهذه المعرفة تساعدها على فهم التلميذ.

* تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا تم معرفتها، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالح المجتمع.

* لا تقتصر أهمية الدوافع على توجيه السلوك، بل تلعب دورا مهما في بعض الميادين منها: ميدان التربية والتعليم والصناعة، وفي ميدان التوجيه والعلاج النفسي لما لها من أهمية في تفسير استجابات الأفراد ومعرفة أنماط سلوكهم.(**المطيري**،2005: 90)

7-1-أهمية الدوافع في التعلم :

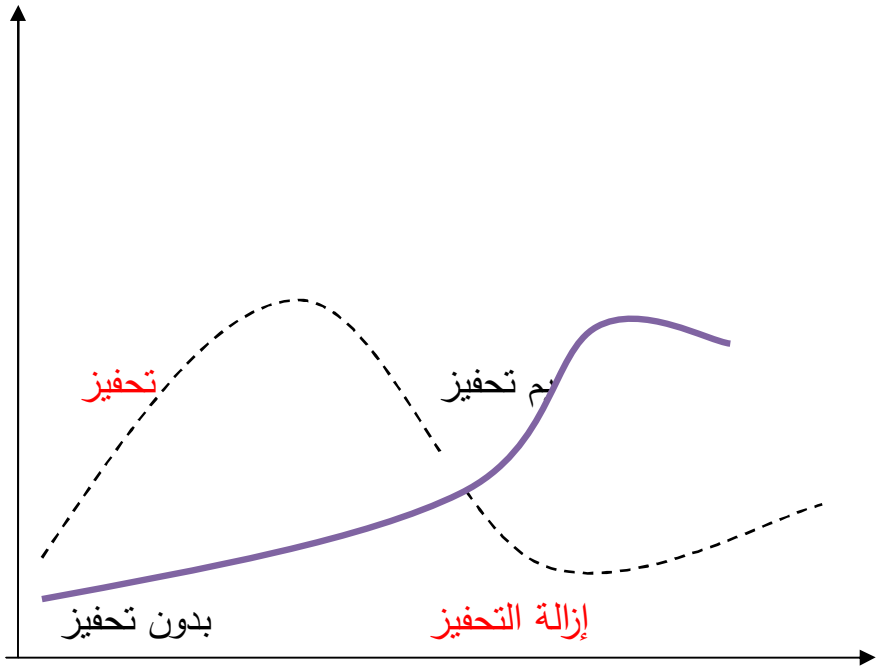
من الوجهة التعليمية أن الدافعية وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، الدافعية هي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز، لأنها على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، كما أنها على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال. **(غانم، 2002: 114)**

كما أنها تساعد المعلم على جذب انتباه التلاميذ إلى الدرس فهو يبحث في الموضوع الذي يريد تدريسه إلى ما يثير دافعية تلاميذه ويمكنه هنا أن يتبع أسلوب استخدام الحوافز لتحقيق ذلك فيحصل في الأخير على تعلم فعال.

الشكل رقم: 04

حوافز لزيادة الدافعية

درجة الإتقان



الدافعـــية

من خلال الشكل الذي يمثل منحنيين لمجموعتين تم تحفيز أحداهما دون الأخرى تحصلنا على النصف الأول من المنحنى وعندما عكسنا الأدوار - حفزنا المجموعة الثانية ومنعنا التحفيز عن المجموعة الأولى - حدث تبادل في المواقف من حيث فعالية التعلم، ويمكننا تفسير ذلك بأنه كلما قدم التحفيز للمتعلم زادت دافعيته للانجاز وبالتالي تزداد درجة إتقانـــه وفعاليتـــه للـــتعلم مـــع كـــل محاولـــة يقـــوم بهـــا والعكـــس صـــحيح. (May,v.,1961:12)

والدوافع تساهم أيضا على تهيئة العقل نحو التعلم وتبعده عن الخروج عن الموضوع بسبب تشتت انتباه وأفكار التلميذ.(**الخولي**، 2002: 207)

بالإضافة إلى أنها تشبع حاجات التلميذ وميله والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديه بحيث تنمي مبدأ الاختيار عنده أي تحقيق رغبته، ودافعيته نحو التعلم المثمر.

وتمكن التلميذ من فهم ذاته وتقديرها والسمو بها، فإذا قام التلميذ بتحقيق دافع ذا أهمية كتحقيق دافع النجاح التعليمي أو دافع الانجاز يؤدي هذا التحقيق للشعور بالتقدير، خصوصا إذا قوبل باستحسان وإثابة المحيطين به.(**جبل**،2001: 211)

ويمكننا أن نضيف أنها تزيد من الطاقة المبذولة، مما ينتج عنها نشاط ومثابرة، فتؤثر بالتالي على كيفية ومقدار معالجة المتعلم للمعلومات والتعامل معها، وهذه المخرجات كلها تؤدي إلى تحسين الأداء.(**العتوم وآخرون**، 2005: 173)

7-2- أهمية الدوافع في الإنتاج:

* تساعد العمال على تقدير ذواتهم وترفع من معنوياتهم كما تساعدهم على زيادة جهدهم حتى يزداد الإنتاج.

* تساعد وتستثير روح المنافسة بين العمال حتى يتم تأدية العمل بدقة وبأفضلية، وتزيد من حماس العمال وتقلل من نسبة الملل والروتين الإداري .

* تزيد من احترام العمال لقدراتهم وعملهم وترفع تقديرهم لجهودهم ومسؤوليتهم نحو عملهم ونحو زملائهم(**ماهر**، 1999: 143-144).

8-الأسس العامة لتنمية الدافعية للانجاز :

باستطاعة أي فرد تنمية دافعيته للانجاز ذاتيا وذلك بأن:

1/يقرر ما الذي يريده وكيف يحققه ومتى، أي يحدد هدفا –عاجلا أم آجلا – واضحا يمكن تقدير درجة النجاح في تحقيقه، أي قابل للتحقيق وهذا الأخير قابل للقياس، ويكتسب الفرد القدرة على وضع –أو اختيار-أهدافه من خلال:

أ - تنمية الإحساس بالكفاءة وتحديد الذات .

ب- إثارة حب الاستطلاع .

ج- إثارة الرغبة في الإتقان وذلك من خلال اختيار أهداف واضحة .

2/يدرب نفسه على رؤية هدفه يتحقق، وإحدى وسائل ذلك أن يترك العنان لعقله ليتصور احتفاله بتحقق هدفه. (**شحاتة**، 2006: 87)

إن السلوك المنجز هو نتاج فئتين من الميول: الميل لتحقيق النجاح والميل لتجنب الفشل، ويعد احتمال النجاح في مقابل الفشل وراء القيمة الباعثة للنجاح والتي تعتمد على صعوبة المهمة، فلو كان احتمال النجاح كبيرا والمهمة سهلة كانت قيمة النجاح منخفضة، والعكس بالعكس.

3/أن يكتسب الفرد مهارات تحقيق الهدف مثل:

أ- تنمية التركيز على المهمة والاستقلال الذاتي.

ب-طلب العون والتفكير في تجاوز العقبات. (**شحاتة**، 2006: 88)

9- طرق قياس دافع الانجاز:

يمكن الإشارة إلى نوعين من المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الانجاز سيتم عرضها على النحو التالي:

9-1-المقاييس الاسقاطية: مقياس(**ماكليلاند وزملائه**)اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربع صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)الذي أعده (Muray) (1938) و يتم فيه عرض كل صورة من الصور لمدة(20ثا) أمام المبحوث ثم يطلب منه كتابة قصة تطلب الإجابة على أربعة أسئلة من كل صورة، والأسئلة كالتالي :

-ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

-ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

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

-ما الذي يجب عمله؟

في هذا الاختبار يقوم المبحوث بسرد قصة تحمل الإجابة على الأسئلة السابقة الذكر، حيث تستغرق مدة القصة أربعة دقائق، ويستغرق الاختبار ككل (20) دقيقة .

يرتبط هذا الاختبار بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال بنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الانجاز.(**خليفة**، 2000: 98)

تبين من خلال الدراسات التي قام بها موراي Muray (1938) وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع لدافعية التحصيل وبعض مظاهر السلوك منها:

* أن الفرد يكون ناجحا فيما يقوم به من أعمال.

* يميل إلى تلقي تغذية راجعة مادية تمكنه من التعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهدافه.

* يتصف بالمبادأة وتحمل المسؤولية، والمثابرة والتصدي للأعمال التي تتحدى قدراته وإمكانياته.

* لا يعتبر نفسه ناجحا إلا إذا كان نجاحه ذا مصدر داخلي ذاتي بعيد عن الصدفة والحظ.

كشف كل من **ماكليلاند وزملائه** عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، ووصل معامل ثباته إلى (0.96) وإلى (0.58) في دراسة أخرى.

(مقدم، 1993 :298)

ونظرا للنقد الموجه للأساليب الاسقاطية قام بعض الباحثين بوضع بعض التعديلات على تلك المقاييس فقام**(فرنش)** بوضع مقياس الاستبصار (F.T.I.)(French Test Inisght) في ضوء تصور **ماكليلاند** لتقدير صورة وتخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي تشتمل عليها لقياس الدافع للانجاز لدى الأطفال، ولكن ما يعاب على هذه المقاييس الإسقاطية التي تعرضت للنقد الشديد من طرف الباحثين بأنها ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه كما أنها تتسم بالذاتية وتتطلب وقتا كبيرا في تصحيحها بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية.

ورغم شيوع هذه الطرق الاسقاطية في قياس دافعية الانجاز إلا أن الباحثين فكروا في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياسها.

9-2-**المقاييس الموضوعية**: قام الباحثون بإعداد مقاييس موضوعية لقياس دافع الانجاز بعضها أعد لقياس دافع الانجاز لدى الأطفال مثل مقياس (**وينر** Weiner) وبعضها صمم لقياس دافع الانجاز لدى الكبار مثل مقياس (**مهربيان**)عن الميل للانجاز ومقياس (**لين** Lyn)(1969) ومقياس(**هارمنز**Hermanz) (1970)الذي حدد مظاهر الدافع للانجاز في عشرة جوانب هي :

-مستوى الطموح –سلوك تقبل المخاطرة –الإدراك الاجتماعي – المثابرة –التوتر في العمل أو المهنة -إدراك الزمن –التوجه للمستقبل –اختيار الرفيق –سلوك التعرف –سلوك الانجاز.

(**خليفة**، 2000: 93)

كما قام رشاد موسى وصلاح أبو ناهية بدراسة البناء العلمي لمقياس هارمنز للدافعية للانجاز لدى عينتين إحداهما من الذكور الجامعيين (203) والثانية من الإناث الجامعيات (112)، بالنسبة لعينة الذكور كشفت نتائج التحليل عن عشرة عوامل من الدرجة الأولى وأربعة من الدرجة الثانية هي:إدراك الزمن، المثابرة، الطموح والانجاز.

أما بالنسبة للإناث فقد تم التوصل إلى أحد عشر عاملا من الدرجة الأولى وأربعة عوامل من الدرجة الثانية هي: الإصرار على التفوق، التحمل وعدم الإحساس بالملل.

(**خليفة**، 2000: 232)

10-النظريات المفسرة لدافع الانجاز:

تثير مسألة الدافعية ونظرياتها جدلا كبيرا بين علماء النفس ورغم القصور في هذه النظريات على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية إلا أنها تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني، وتمكنه من تكوين تصور واضح عنه، نظرا للدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية، ولما كانت نظريات الدافعية تساهم في شرح السلوك الإنساني وتفسيره، سنقتصر فيما يلي على تناول أهم الجوانب والمفاهيم التي تنطوي عليها هذه النظريات:

10-1-نظرية الحاجات: ومن أهمها نذكر:

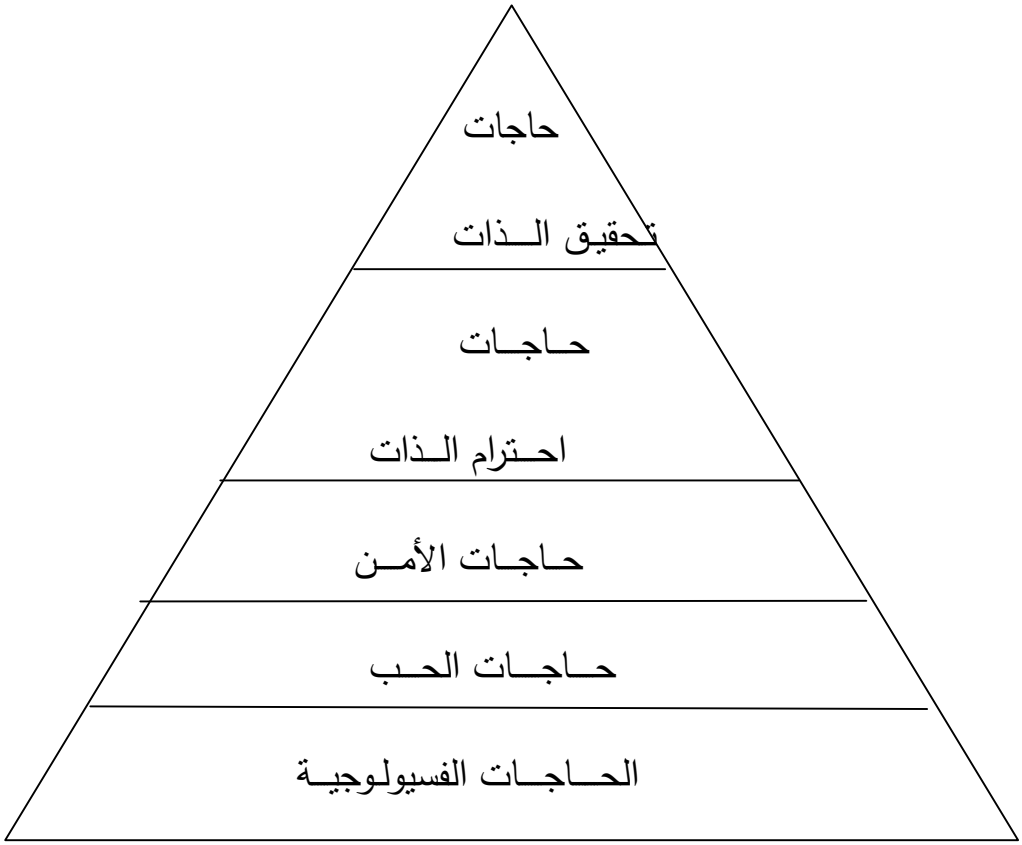
10-1-1-نظرية التنظيم الهرمي لماسلو: أبراهام ماسلو(Abraham maslow)

إن الإنسان يصنف إلى خمسة أنظمة حسب حاجاته وهي مرتبة في شكل هرمي كما هو في (الشكل 05)

أسفل الهرم توجد الحاجات الفيزيولوجية وفي أعلاه الحاجة إلى تحقيق الإمكانات الذاتية وبحسب هذه النظرية التي لقيت رواجا في السابق لا يمكن التعبير عن حاجة من مستوى أعلى إلا إذا كانت حاجات المستوى الأدنى مشبعة Alain lieury et Fabien (fenouillet,1997: 03)

الشكل رقم 05

هرم الحاجات عند ماسلو



(**أحمد**، 2003: 175)

على الرغم من الدافع للانجاز لا يوجد مباشرة في مدرج **ماسلو** إلا أنه يقع ضمن حاجات التقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الانجاز مكونا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وما يحققه من أهداف، وما يتبعه من أساليب ليضمن حياة أفضل.

10-1-2-**نظرية ألدرفر**: وتتلخص في أنها تصنف الحاجات إلى ثلاث فئات وهي:

حاجات الوجود، حاجات الانتماء وحاجات النمو.

واعتمد **كلايتون ألدرفر** (Clayton) في بناء نظريته على أطروحة (ماسلو) في بعض حيثياتها، فهو يختزل فئات (ماسلو) الخمس إلى ثلاثة فقط هي:

-**حاجات الوجود**(existence needs): وهي تشبه الحاجات الأساسية(الفسيولوجية والأمن)عند ماسلو.

-**حاجات الانتماء**(relatedness needs): وهي نابعة عن التعامل الاجتماعي عند ماسلو.

-**حاجات النمو** (growth needs): وهي تقابل حاجات المستوى الأعلى أي رغبة الفرد في تطوير ما لديه وتحقيقه.(**ريجيو**، 1999 :231-232)

10-1-3- **نظرية هرزبرغ**: اقترح **فريدريك هرزبرغ** (Fredrick herzberg) (1959)

نظرية اشتهرت بالانتساب إليه، كما تسمى بنظرية العاملين وذلك لأنها تفترض بأن للفرد حاجات فطرية ينبغي أن تشبع، وهذه الحاجات يمكن تصنيفها في مجموعتين: حاجات صحية وحاجات دافعة.

أ-**الحاجات الصحية**: وهي الحاجات الأساسية لتوفير محيط الملائم لحياة ولعمل الإنسان، وتتمثل هذه الحاجات مثلا عند المعلم في الأجرة وزملاء العمل.

ب-**الحاجات الدافعة**: وهي تمثل حاجات أعلى مستوى وهي التي تميز الإنسان عن الحيوانات، وهذه الحاجات تدفعه للبحث عن المسؤولية والاستقلالية وقبول التحدي المطروح سواء من طرف العمال، أو البرنامج الدراسي عند التلاميذ وتدعوا هذه النظرية إلى رفع

مستوى الأفراد من المستوى الأول إلى المستوى الثاني، وذلك لتحقيق دافع ذاتي لهؤلاء الأفراد مما يدفعهم للعمل أكثر دون جهد كبير من طرف المشرفين، ولتحقيق هذه المهمة اقترح هرزبرغ إغناء مراكز العمل لتصبح جذابة للعمال. **(عشوي، 1992: 106-107)**

تقييم نظريات الحاجات: تبدو نظريات الحاجات سهلة الفهم إذ تتناول أصعب المفاهيم وتحاول تبسيطه وتقديمه في نماذج واضحة لكي يتم الاستفادة منها عمليا وعلميا، إلا أنه بالرغم من تناسقها تبقى في حاجة إلى بحوث لتدعم صحتها، إذ أنها لم تلق من البحوث الأمبريقية التأكيد الضروري الذي يطمئن المسيرين والمشرفين إلى فائدتهم، ومازالت نظريات الحاجات تدرس في الجامعات الغربية كتناول نظري لمفهوم الدوافع بصفة عامة. **(عشوي، 1992: 107)**

10-2- دافع الانجاز في ظل نظريات التوقع – القيمة :

10-2-1- نظرية فروم (Vroom): يرى **فكتور فروم (1964)** بأن القيام بعمل أو بذل مجهود ما يتوقف على تفاعل ثلاث عوامل أو متغيرات وهي :

أ – القيمة: تشير إلى كيفية إدراك الفرد للنتيجة الإيجابية أو السلبية التي يمكن أن تترتب عن القيام بعمل ما، كما تشير إلى القوة الجاذبة أو المنفرة التي يتميز بها كل عمل ومحيطه.

ب- الآلية: وتتمثل في إدراك الفرد للعلاقة بين حصيلة وأخرى، وهذا الإدراك يقوم أولا على طرح سؤال عن المنفعة التي يجنيها الفرد من القيام بعمل ما.

ج – التوقع: يتمثل في تساؤل الفرد عن نوعية الحصيلة (النتيجة) التي تستنتج من أداء عمل ما.

ويؤكد فروم بأن الأداء يتوقف على تفاعل هذه العوامل الثلاثة التي تشكل معادلة لا يمكن أن تحل في غياب أحد هذه العناصر.**(عشوي، 1992: 108-109)**

10-2-2- نظرية أتكنسون (Atkinson): يرى **أتكنسون** أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

أ –الدافع للوصول إلى النجاح: إن الأفراد يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوم من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدوا متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة وبالتالي لا يمكنه تحديد أهدافه وتحقيقها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمات. **(بوعلي، 2009: 128)**

ب-احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أداءها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع التحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.**(بوعلي، 2009: 129)**

ج- القيمة الباعثة للنجاح: يعتبر النجاح في حد ذاته حافزا وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، ففي الإجابة على فقرات اختبار ما، يحقق الفرد نجاح عندما يجيب على (45 فقرة) من الاختبار وهذا النجاح يعمل كحافز أقوى من حافز نجاح فرد يجيب على (35 فقرة) فقط.

أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن **(أتكنسون)** يرى بأن العوامل الثلاثة السابقة يمكن أن تقوي أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل.**(بو علي، 2009: 130)**

تقييم النظرية: على الرغم من شيوع نظرية (أتكنسون) وما قدمته من أفكار في مجال دافعية الانجاز إلا أن هذا لم يمنع من وجود عدة انتقادات على رأسها غموض مفهوم القيمة، والتعامل مع دافع الانجاز كعامل داخلي وإهمال العوامل الخارجية، وعدم توفر الدليل الأمبريقي لتدعيم النتيجة التي توصل إليها أتكنسون، إلا أن هذه الانتقادات لم تنقص من أهمية ما توصل إليه أتكنسون إذ أنه فتح الباب لدراسات جديدة. **(خليفة، 2000: 127)**

10-3- دافع الانجاز في ظل بعض الدراسات الجديدة:

10-3-1- نظرية ماكليلاند: تفترض نظريته وجود ثلاث حاجات رئيسية تختص بدافعية الإنسان إلى العمل هي: الانجاز والسلطة ثم الدافع للانتماء، وهي تختص بطبيعة العمل وأن ما يؤثر في دافعية العمل قد يختلف من فرد إلى آخر.

والحاجات الرئيسة حسب هذه النظرية ثلاثة وهي على النحو الآتي :

أ- **الحاجة إلى التحصيل والإنجاز** (need for achievement): فبعض الأفراد لديهم حاجة ملحة إلى النجاح وانجاز ما يكلفون به من مهمات، فهم مدفوعون برغبة عارمة إلى التفوق في العمل وحل المشكلات، وإلى تمييز الأداء. **(لعويسات، 2003: 20)**

ب- الحاجة إلى السلطة(need for power): أي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين وضبطها حتى يكون الفرد صاحب نفوذ، وسلطة، فهم مدفوعين للحصول على النفوذ والمكانة أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات أو تحقيق الأهداف.

ج-الحاجة إلى الانتماء (need for affiation): وهي رغبة الفرد في أن يكون محبوبا مقبولا لدى الآخرين فهم يهتمون بالعلاقات الشخصية وتكوين الأصدقاء، ويفضلون ظروف العمل التي تتضمن التعاون أكثر من التنافس.

لم يركز ماكليلاند على أهمية دور الحاجة إلى الانجاز في تشكيل دافعية الفرد إلى العمل والتعلم فحسب ولكنه أضاف – في فترة لاحقة – حاجات السلطة والانتماء.

تقييم النظرية:

إن نظرية الحاجة إلى الانجاز أوفر حظا من نظيراتها، حيث تم فحصها واختبارها إلى حد كبير كما أنه قد صدر عنها بعض تطبيقات أدت إلى تطوير برامج علاجية مفيدة. **(لعويسات، 2003: 235)**

10-3-2-**نموذج وينر**: اقترح **وينر** نموذجا أعاد فيه تحليل النتائج العامة لنظرية **أتكنسون** مع نظرية **ماكليلاند** في دافعية الانجاز، وقدم نظريته العزو السببي لدافعية الانجاز مشيرا إلى وجود عدة عوامل يمكنها التحكم بشكل أو بآخر في تنشيط أداء الفرد أو تعطيله، ومن هذه العوامل ما هو داخلي كالجهد وما هو خارجي كالحظ، الصدفة وصعوبة العمل. **(شلبي وباهي، 1999: 40)**

افترض **وينر** أن تعرض الفرد لمواقف الفشل يولد لديه رد فعل طردي مع مستوى دافع الانجاز فالشخص الذي يتمتع بدافع مرتفع للانجاز يرتفع أيضا أدائه بعد الفشل وذلك

ببـذل المزيـد مـن الجهـد فـي حـين يتراجـع الأداء فـي حالـة شـخص آخـر لديـه مسـتوى منخفض للانجاز لأنه تنخفض لديه النزعة إلى المثابرة أو الجهاد من أجل بلوغ الهدف.

(**عطية**، 2000: 110)

تقييم النظرية: تعتبر معالجة **وينر** تتمة لما جاء في نظريات دافعية الانجاز، وكذلك من خـلال بنائـه لنظريـة معرفيـة اهتم فيها بعرفة أسباب النجـاح أو الفشل دون التركيز علـى الحاجـات، الحـوافز أو السـمات الانفعاليـة. يعـاب علـى **وينـر** مـن خـلال تقديمـه لهـذه المعالجات أنه لم يعط أهمية لمعرفة أسباب بعد النجاح. (**شلبي وحسين**، 1999: 57)

10-4-دافع الانجاز في ظل نظرية التنافر المعرفي:

تعتبر هذه النظريـة امتدادا لنظريـة التوقـع-القيمـة، ترمـي إلـى أنـه لكل فرد من الأفراد عناصر معرفية، تتضمن معرفة خاصة بـه ويفترض "**فستنجر**" أنـه يلحق بـالأفراد حـالات من التوتر ويشعرون بضغوط كبيرة، طالما لم يتمكنوا من تحقيق الائتلاف والاتساق بين نسق معارفهم ومعتقداتهم وإحراز التطابق بين المعتقدات والسلوك حيث حدد مصدرين أساسيين اعتبرهما المسؤولين عن عدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك وهما:

1-آثار ما بعد اتخاذ القرار.

2-آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.(**خليفة**، 2000: 127)

في الكثير من الأحيان نجد الأفراد يتخذون قرارات حاسمة بصفة سريعة هكذا دون اعتبـار للنتـائج ودون الأخـذ بميـزان المعتقـدات والاتجاهـات وقـيم الفـرد، وهـذا بالنسـبة للمصدر الأول.

أما فيما يخص المصدر الثاني فإن الشخص يمكنه أن يمنح عمله كل الاهتمام وينجزه بكل تفان و دقة، وأن يربط بين ما يجب أن يقوم به من أفعال و تصرفات وسلوكات، ومن هنا يمكننا القول أن الاتساق يعد أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز. **(خليفة، 2000: 145)**

تقييم النظرية: إنّ نظرية **فستنجر** على قدر من الأهمية إلا أنهاّ تعرضت إلى بعض الردود التي أوضحت عدم التطابق في مواقف الفرد الفعلية يمكنها أن تشكل المتعة للفرد وهذا ما أشار إليهٍ "**هب و تومسون**" ونفس الفكرة تقريبا جاء بها "**ها نت**" وهو من سماه بالمستوى الأمثل من عدم التطابق السيكولوجي، وهناك أشخاص يسعون للحصول على هذا المستوى.**(خليفة، 2000 : 147)**

11- تفسير الدافعية للانجاز:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث والدراسة في قرن العشرين وخاصة في العقد الأخير منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقبل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي وفيما يلي عرض لأبرز الاتجاهات النفسية في تفسير الدافعية للانجاز.

11-1-المنحى السلوكي: إن جميع أعلام هذه المدرسة اهتموا بدراسة الدوافع فقد أدركوا جميعا أن الدوافع تعمل دائما على زيادة سرعة الانجاز.**(المطيري، 2005: 91)**

يفترض هذا الاتجاه أن الدافعية للانجاز حالة تسيطر على سلوك الفرد، وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب. **(أبو جادو، 2003: 296)**

11-2-المنحى المعرفي: يرى هذا المنحى أن الإنسان ليس كائنا تحركه مثيرات خارجية أو داخلية على نحو آلي، وإنما هو كائن نشط فعال يقيم نشاطه ويقيمه.

(الفرماوي، 2004: 31)

إذ يعتقد علماء النفس المعرفيين أن السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليات العقلية وأن أحد افتراضاتهم للدافعية أن الناس لا يستجيبون للمثيرات الخارجية والشروط البيئية بتلقائية، ولكن بناءا على تفسيراتهم لهذه الأحداث. **(غانم،2007: 115)**

11-3-المنحى الإنساني: يركز أصحاب هذا المنحى على الحرية الشخصية للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتي للنمو والتطور، كما تركز النظريات الإنسانية على النظرة الكلية للإنسان وضرورة التعامل معه باعتباره كلا متكاملا يتكون من عقل وجسد وروح بدلا من التعامل معه باعتبار العقل هو الأساس (المعرفية)، أو أن الجسم هو الأساس (السلوكية)، وأكد كل من **ماسلو و روجرز** على أهمية توجيه التربية نحو مساعدة الإنسان على إشباع حاجته وتحقيق ذاته.

11-4-المنحى المعرفي الاجتماعي: نظرية التعلم الاجتماعي هي نظرية توليفية تضم السلوكية مع المعرفية لتحلل السلوك الاجتماعي ودافعيته وتعزيزه على أساس الوقائع المعرفية التي تتخلل وتتوسط أثر الوقائع الخارجية وهي نوع من المزج والتآلف بين نظرية التعزيز وعلم النفس المعرفي المرضي، إن هذا التمازج يهدف إلى الوصول إلى فكر متوازن بين تعديل السلوك في المواقف الإكلينيكية والتربوية على السواء. **(أحمد ومحمد، 2002: 209)**

وقد صرّح "**باندورا**" صاحب هذه النظرية أنه ليس هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس وعلى استطاعتهم لانجاز أهداف معينة تتعلق بفعالية الذات

في نظرية باندورا بأحكام الأفراد الشخصية، على استطاعتهم لانجاز أهداف معينة وأداء مهمة ما في مجال معين في وقت محدد، ويرتبط تماما بتوقعات النجاح.(**المطيري**، 2005: 92)

أي من خلال الجهود التي نبذلها للحصول على النتائج الإيجابية المتوقعة في حالة، والنتائج السلبية في حالة الفشل، وعندما نحقق هذه الأهداف نشعر بالرضا والإشباع، وما نلبث أن نرفع من مستوى معاييرنا ونضع أهداف جديدة.(**أبو جادو**، 2003: 297)

12- معوقات الدافع للانجاز:

يشير **وتيج** إلى أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعا لهذا يصبح الانجاز غير محتمل الحدوث، وفيما يلي عرض لتلك المعوقات التي تحول دون تحقيق الانجاز:

12-1- توقعات الفشل:

في بحث قام به **ريتشارد دي تشارمنز** Decharmes أوضح أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الانجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصغار(الفقراء).

قام أحد علماء النفس بتدريب المدرس على مساعدة التلاميذ على الجوانب الآتية:

1- أن يتعلموا تحليل الأهداف الشخصية وأن ينظروا إليها على أنها تدعو إلى التحدي.

2- أن يميزوا بين النتائج التي يمكن التحكم فيها، وتلك التي لا يمكن التحكم فيها.

3- أن يضعوا أهدافا واقعية توفر لهم فرصة طيبة للنجاح.

كانت نتائج هذه الدراسة مثيرة للدهشة فبينما استمرت المهارات الأكاديمية للتلاميذ في المجموعة الضابطة في التدهور بصورة أقل من المعايير العمرية لهم، وتحسنت مهارات التلاميذ المدربين بصورة دالة، كما يستدل على ذلك من أدائهم في الاختبارات التي تجرى على نطاق قومي مظهرين المكاسب التي حققوها في الحياة الدافعة التي عكست الدافعية للانجاز والسلوك الخاص بهم.

12-2- الخوف من النجاح:

يلاحظ أن الدافع لتجنب النجاح والذي يعرف على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سالبة.

في الواقع يشعر الكثير من الذكور بالرفض عندما يكون أداء الإناث أكفأ بدرجة كبيرة، ذلك في مجالات الانجاز التي ترتبط عادة بالذكور، عندئذ تخشى النساء نتائج الاختلاف عما هو مألوف، مفضلات ذلك على النجاح وعندما تعتقد النساء أن النجاح سيجلب القبول فإنهن يتفوقن على الذكور. **(عبد الله، 2004: 337)**

13- الدافعية للانجاز ومهنة التعليم:

يندر الحديث عند التربويين عن دافعيّة المعلم للتدريس، إذ على العكس من ذلك نجد أنّ الاهتمام انصبّ على المتعلم ودافعيّته للتعلم، وكذا المنهاج الدّراسي ومكوّناته، ولعلّ مردّ ذلك إلى الاهتمام الذي أولته التربيّة الحديثة لمحوريّة المتعلم ومركزيّته في العمليّة التعليميّة التعلميّة الذي كان أحيانًا على حساب دور المعلم والاهتمام به، ولكن بدأ الاهتمام بالمعلم أكثر في ستينيّات القرن الماضي من ناحيّة الكفاية التعليميّة أو التدريسيّة -التي تصبّ بدورها في نهاية المطاف لصالح المتعلم-، لكن لا يعني ذلك الانصراف كليّة عن دور

المعلم وأهميّته والاهتمام به وعن المهمّات العسيرة التي يؤدّيها والوظائف الشاقة التي يمارسها ويضطلع بها.

إنّ المسؤوليّة الأساسيّة للمدرّس هو إثارة التلاميذ وحفزهم على التعلم الفعّال عن طريق الأساليب الفاعلة من أسئلة، ومناقشات، وفرصة إبداء الرّأي، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، واكتساب ملكة النّقد والتقويم لديهم وغير ذلك مما يتحقق على إثره إشباع رغباتهم وميولهم، ويأخذ بأيديهم إلى معرفة الطرائق والأساليب التي يحصلون بها على المعرفة، ويدربهم على التفكير النّاقد في المسائل والمواقف المختلفة، التي تكسبهم الشّجاعة والصّراحة في حدود الحريّة الملتزمة التي تحترم الآخرين.

ذلك أنّ مهمّة المعلم الأساسيّة إنمّا تقوم على صيّاغة العنصر البشري الذي يضمن استمراريّة الكينونة البشريّة وتقدّمها، وحتى تتحقق الأهداف المتوخّاة من العمليّة التعليميّة لابدّ من الاهتمام بجميع الأطراف الفاعلة فيها بمن فيهم المدرّس ودافعيّته للإنجاز.**(لعويسات،** 2003: 13)

وباعتبار المعلم عنصرًا مهمًّا في العمليّة التربويّة والتعليميّة يتفاعل مع الظروف المحيطة به سواء كانت مدرسيّة أو غيرها ويمارس أدوارًا متنوعة، فإنّ الدّراسات أثبتت أنّ أهمّ العناصر التي تدفعه للعمل تتمثل في "الطموح، المثابرة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، حبّ التفوق، إدراك الزّمن، الاهتمام بالامتيّاز، إنجاز العمل بسرعة ودقة، تحقيق مكانة مرتفعة بين الآخرين، عدم الإحساس بالملل، الرّغبة في التغلب على الصّعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع القدرات الذاتيّة، الإقدام على الأعمال الصّعبة في مقابل الأعمال الرّوتينيّة، بذل الجهد والصّبر عليه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة.**(المطيري،** 2005: 101)

ذلك أنّ أهمّ مكاسب المدرّس الفعال والنّاجح في القسم هو أن يكون لديه مستوى مرتفع من الدّافعيّة للتدريس والاتجاه الإيجابي نحو مهنته، ليحقق تفاعلاً جيّداً ومثمراً مع التلاميذ،

ذلك الدّور الشّاق الذي لا يكون إلاّ إذا تميّز بصفات تؤهّله لإقامة تفاعل مؤثر في حياة التلميذ.

والمستوى المرتفع من الدّافعيّة للتدريس يجعل من المدرّس أن يكون ناجحًا وبالتالي يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءة في حياة النّاشئة، وتوجيه مسارهم النّمائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقليّة ومن ثمّة مساعدتهم على الصّمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورة نموهم نظرًا لما يتميّزون به من قلة الاستقرار والثبات في هذه المرحلة من التعليم.

خلاصة الفصل:

وفي نهاية فصل الدافعية للانجاز يمكننا القول بأنها أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي تعتبر ذات أهمية نفسية واجتماعية، وهي التي تتحكم في الفرد من خلال توجيه سلوكه إلى الأداء العملي، ولأن موضوعها من الموضوعات الهامة والحيوية للأخصائي النفسي والاجتماعي وللمعلم ولكل من له صلة بالقيادة أو توجيه الأفراد من أجل إكسابهم مهارات ومعارف جديدة، فإن تعقيدات الحياة المتزايدة في عصرنا الراهن تقتضي ضرورة أن تغرس الدافعية للانجاز في نفوس الأفراد حتى نحقق العديد من النجاحات.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-المنـهج المتبع

2- التذكير بفرضيات الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

6-1- مقياس وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

6-2- مقياس الرضا المهني

6-3- مقياس الدافعية للانجاز

7- كيفية جمع البيانات

8- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه.

لذا وبعد تطرقنا في الفصول السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال التعرض إلى المنهج المتبع، ثم فرضيات الدراسة ومن ثم التطرق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث ميادينها وإجراءاتها والنتائج المتوصل إليها. وبعد ذلك سنتناول ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها وطريقة اختباراتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها، ليتم في الأخير إجراء تطبيق الدراسة الأساسية.

1-المنهج المتبع:

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي استعمل وفقها لدراسة الواقع (**انجرس**، 2004: 36).

ويعرف المنهج في البحث العلمي بأنه: "الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.(**العساف**، 1995: 180).

ويحدد الباحث نوع المنهج الذي سوف يتبعه انطلاقا من طبيعة دراسته، لذا فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة بطريقة كمية من أجل دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك، وهو لا يصف الظاهرة فقط بل يمكننا من معرفة العلاقات المتبادلة بين الحقائق مما ييسر فهمها.

. (**عليان**، 2000: 43).

- 2- **التذكير بفرضيات الدراسة:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية .
- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية .
- توجد فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية .
- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية .

3- **الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(إبراهيم، 2000: 38).

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ميدان الدراسة الأساسية:

- في مجموعة من الثانويات بولاية الجلفة حيث كان نزولنا لهذه المؤسسات ابتداء من 13 أفريل 2014، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:
- التعرف على مدى إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- الحصول على بيانات إحصائية ترتبط بمجتمع الدراسة.
- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية وعددها ووقت التطبيق.
- الوقوف على الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (الصدق والثبات)

4- مجتمع الدراسة:

يتحدد مجتمع دراستنا بكل أساتذة التعليم الثانوي بولاية الجلفة والبالغ عددهم 1528 أستاذا موزعين على63 ثانوية.

5- عينة الدراسة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد المجتمع فالعينة يجب أن تكون انعكاسا شاملا لصفات وخصائص المجتمع الدراسية.

(الرشيدي، ب ت: 145).

وقد تم الاعتماد على العينة العشوائية العنقودية، وتم ذلك على مرحلة واحدة، وذلك باختيار عينة عشوائية بسيطة من العناقيد، والتي تمثل الثانويات، إذ تم اختيار 25 ثانوية من 63 ثانوية باستخدام طريقة القرعة، ثم دراسة وحدات هذه العناقيد، حيث تم توزيع المقاييس على أساتذة الثانويات المختارة، وقد بلغ عددهم 482 أستاذا، أما عدد المقاييس

التي تم استرجاعها فقد بلغت 388 مقياسا أي أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ 388 أستاذا في التعليم الثانوي.

ولإبراز خصائص عينة الدراسة تم وضع الجداول الآتية:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب وجهة نظرهم للنمط القيادي الذي يتبعه مديريهم

	عدد الأفراد	النسبة
النمط الدكتاتوري	132	%34.02
النمط الديمقراطي	252	%64.95
النمط المتسيب	04	%1.03
المجموع	388	%100

أغلب الأساتذة اعتبروا بأن مديريهم يتبعون النمطين الديمقراطي والدكتاتوري إذ بلغ عدد الأساتذة الذين يعتبرون أن مديريهم يتبعون النمط الديمقراطي 252، أما عدد الأساتذة الذين يعتبرون أن مديريهم يتبعون النمط الدكتاتوري 132، أما عدد الأساتذة الذين يعتبرون أن مديريهم يتبعون النمط المتسيب فكان قليلا جدا إذ بلغ 04 أساتذة فقط وقد مثلت نسبة 1.03% من أفراد العينة، نظرا لقلة عدد الأساتذة ارتأينا حذف هؤلاء الأفراد حتى لا تتأثر نتائج دراسة الفروق بالفرق الكبير بين عدد أفراد العينات، وبالتالي قد يكون هذا الفرق الكبير سببا في الحصول على فروق غير موجودة، لذلك نكتفي بدراسة الفروق بين الأساتذة التابعين لمديرين يتبعون النمطين الديمقراطي والدكتاتوري. وبالتالي يصبح عدد أفراد العينة للتحقق من فرضيات الدراسة 388-4= 384 أستاذا في التعليم الثانوي وهذا العدد يمثل نسبة 25% من أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول رقم(02): يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الوضعية المهنية

الوضعية المهنية	التكرار	النسبة
مرسم	212	%55.21
غير مرسم	172	%44.79
المجموع	384	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الأساتذة المرسمين أكثر من عدد الأساتذة غير المرسمين حيث بلغت نسبة الأولى 55.21% والثانية 44.79%.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أساتذة التعليم الثانوي حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	174	%67.44
أكثر من عشر سنوات	84	%32.56
المجموع	258	%100

من خلال الجدول أعلاه وجدنا أن عدد أساتذة التعليم الثانوي الأقل من خمس سنوات أكثر من عدد أساتذة التعليم الثانوي الأكثر من عشر سنوات، حيث بلغت نسبتهم 67.44 %

ومثّل الباقي نسبة 32.56%. أما عن الأساتذة الباقين (126) فهم الأساتذة ذوي الخبرة ما بين خمس سنوات إلى عشر سنوات، وقد اعتبرت هذه السنوات فاصل ضمان لتظهر الفروق الحقيقية العائدة لمتغير الخبرة.

6- أدوات جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم والبحث العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية. ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج المتبع وكذا بدقة أدواته المعتمدة، حيث أن طرق البحث المختلفة يجب أن تتضمن الوسائل والأساليب والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات وكذا طرق تبويبها وتفسيرها **(ملحم**، 2002: 246).

6-1- مقياس وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة:

تم اعتماد مقياس علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، والمتكون من ثلاثة أبعاد يمثل كل بعد فيها نمطا من أنماط القيادة، يحتوي كل بعد على 20 بندا تصف في مجملها

صفات ومميزات ذلك النمط القيادي، وبالتالي أصبح مجموع فقرات المقياس 60 بندا.
والأبعاد التي اشتمل عليها المقياس هي:

1. النمط الدكتاتوري Autocratique
2. النمط الديمقراطي Democratique
3. النمط التسيبي Laisse Faire

النمط الدكتاتوري Autocratique : تمثله الفقرات ذوات الأرقام: 1-2-7-8-13-14-19-20-25-26-30-31-36-37-41-42-47-48-53-54.

النمط الديمقراطي Democratique: تمثله الفقرات ذوات الأرقام: 3-4-9-10-15-16-21-22-27-28-32-33-38-43-44-49-50-55-56-58.

النمط التسيبي Laisse Faire: تمثله الفقرات ذوات الأرقام: 5-6-11-12-17-18-23-24-29-34-35-39-40-45-46-51-52-57-59-60.

6-1-1- اجراءات تصحيح مقياس وصف الأنماط القيادية:

تم تدريج المقياس حسب تدريج ليكرت الخماسي كما يلي:

- دائما و أعطيت 5 درجات
- غالبا وأعطيت 4 درجات
- أحيانا وأعطيت 3 درجات
- نادرا وأعطيت 2 درجتان
- لا يحدث وأعطيت 1 درجة واحدة.

بعد رصد درجات كل أستاذ لكل مجال أو نمط من الأنماط القيادية، تم حساب المتوسطات الحسابية للأنماط، واعتبر النمط الذي حصل على أعلى المتوسطات هو النمط السائد لدى مديري المدارس. وقد تم اعتماد التصنيف التالي لمستوى الممارسة للأنماط القيادية:

- المستوى المنخفض ويمثله المتوسط الحسابي الذي يقع بين 1 –أقل من 3.
- المستوى المتوسط ويمثله المتوسط الحسابي الذي يقع بين 3 –أقل من 4.
- المستوى المرتفع ويمثله المتوسط الحسابي الذي يقع بين 4 – 5.

أ/ صدق المقياس:

ينقسم مقياس وصف الأنماط القيادية لثلاثة أبعاد أساسية كل بعد يمثل نمطا من أنماط القيادة، وللتأكد من صدق المقياس عمدنا إلى قياس صدق كل بعد فيه، ومدى مناسبة كل بند للبعد الذي ينتمي إليه. وتحصلنا على الجداول الآتية:

الجدول رقم(04): قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الدكتاتوري.

رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق
01	0.618**	08	0.562**	15	0.338**
02	0.559**	09	/0.004	16	0.500**
03	0.745**	10	0.471**	17	0.372**
04	0.653**	11	0.515**	18	0.596**
05	0.617**	12	0.570**	19	0.647**
06	0.561**	13	0.681**	20	0.417**
07	0.640**	14	0.615**		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كل بنود البعد الدكتاتوري صادقة عند مستوى الدلالة 0.01 إلا البند رقم 9 فلم يكن دالا. وبالتالي نتأكد من صدق البعد.

الجدول رقم(05): قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الديمقراطي.

رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق
01	0.691**	08	0.814**	15	0.826**
02	0.668**	09	0.871**	16	0.508**
03	0.679**	10	0.600**	17	0.436**
04	0.727**	11	0.744**	18	0.610**
05	0.732**	12	0.786**	19	0.459**
06	0.713**	13	0.825**	20	0.785**
07	0.788**	14	0.578**		

نلاحظ من خلال الجدول أن كل البنود دالة إحصائيا مما يسمح لنا بالحكم عليها بالصدق.

الجدول رقم(06) يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد المتسيب.

رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق	رقم البند	الصدق
01	0.568**	08	0.426**	15	0.224*
02	0.265*	09	0.280*	16	0.343**
03	0.511**	10	/0.084	17	0.566**
04	0.532**	11	0.339**	18	0.674**
05	0.511**	12	0.373**	19	0.541**
06	0.565**	13	0.601**	20	0.258*
07	0.536**	14	0.519**		

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية البنود دالة إحصائيا إلا البند رقم 10 فهو غير دال وسيتم حذفه من المقياس وبالتالي نستطيع القول بأن البعد صادق.

الجدول رقم (07): يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
دكتاتورية	0.595**
ديمقراطية	0.719**
متسيبة	0.737**

نلاحظ من خلال الجدول بأن كل القيم دالة إحصائيا، وهذا يثبت لنا صدق الأبعاد.

ب/ ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيق معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (08) يوضح ثبات مقياس وصف الأنماط القيادية بحساب معامل ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس وصف الأنماط القيادية	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
النمط الدكتاتوري	0.742	**دال إحصائيا**
النمط الديمقراطي	0.754	**دال إحصائيا**
النمط التسيبي	0.713	**دال إحصائيا**

نلاحظ من خلال الجدول أن كل قيم ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس وصف الأنماط القيادية هي قيم دالة إحصائيا مما يدل على ثبات المقياس.

6-2- مقياس الرضا المهني:

وقد تم إعداد مقياس الرضا المهني بإتباع الخطوات الآتية:

6-2-1- تحديد الهدف من المقياس:

ويتمثل في معرفة مستوى الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي.

6-2-2- مراحل إعداد استبانه الرضا المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي:

1- تضمنت الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الرضا المهني، والأدوات التي استخدمت في قياسه، ومن أهم هذه الدراسات أذكر:

أ_ دراسة بوظريفة حمو، ودوقة أحمد ولورسي عبد القادر (2007)

ب_ دراسة بن زروق العياشي (2008)

ج_ دراسة بحرية باسماعيل (2006)

د_ دراسة بن دومية رزيقة (2001)

هـ_ دراسة محمود علي الروسان ومناور فريح حداد (2002)

2- تمكنت الباحثة من خلال فحص الدراسات السابقة والمقاييس المتاحة لها من تحديد الأبعاد الأساسية للرضا المهني والمتمثلة في: بيئة العمل، الحوافز المادية والمعنوية، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الإدارة، الرضا عن المهنة.

3- تم تحديد الأبعاد السابقة تحديدا دقيقا، حتى تكون لها معان متماثلة لدى جميع أفراد العينة.

4_ اختبار الصياغة اللغوية للبنود.

6-2-3-وصف مقياس الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي:

يتكون المقياس من 39 فقرة موزعة على خمسة أبعاد: بيئة العمل، الحوافز المادية والمعنوية، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الإدارة، الرضا عن المهنة. والجدول التالي يوضح أرقام الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها في الصورة الأولية للمقياس:

الجدول رقم (09) يوضح الأبعاد وأرقام الفقرات التي تنتمي لمقياس الرضا المهني

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
بيئة العمل	35-28-26-24-18-16-12-11-5-2	10
الحوافز المادية والمعنوية	34-27-20-14-8-3	06
العلاقة مع الزملاء	39-22-10-4	04
العلاقة مع الإدارة	38-33-31-30-29-23-21-17-6	09
الرضا عن المهنة	37-36-32-25-19-15-13-9-7-1	10
		39

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد البنود متقاربة إلى حد ما، وهذا راجع إلى اعتبار كل الأبعاد ذات أهمية في تحديد الرضا المهني للأستاذ.

أما عن طريقة التصحيح فقد تم اعتماد سلم التنقيط الموضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(10) سلم تنقيط الإجابات للفقرات المصاغة لمقياس الرضا المهني

راض تماما	راض بدرجة كبيرة	راض بدرجة قليلة	غير راض
4	3	2	1

6-2-4-إعداد تعليمة المقياس:

تتضمن تعليمة المقياس فقرة قصيرة كمقدمة استهلالية وضحنا فيها الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عليه، كما أشرنا إلى أهمية الصراحة في الإجابة، بالإضافة إلى طمأنة العينة على سرية المعلومات، واستفادتنا منها في مجال البحث العلمي فقط.

6-2-5-الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا المهني:

بعد بناء فقرات المقياس قمنا بعملية تقنينه، وذلك بحساب معاملات صدق وثبات المقياس ثم إعداد المعايير الخاصة به.(**منسي**، 1989: 217)

لذا سوف نوضح كيفية استخراج الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الحالية.

وقد اعتمدنا على الطرق المناسبة للتحقق من صدق وثبات مقياس الرضا المهني وذلك بعد القيام بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 70 أستاذ تعليم ثانوي.

أ/ صدق المقياس:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لما وضع لقياسه. (**مقدم**، 2003: 146).

وقد اعتمدنا على الطريقة التالية للتحقق من هذه الخاصية.

***صدق المفهوم:**

يرتبط هذا النوع من الصدق بالاختبارات النفسية بصفة عامة حيث أن معظم السمات في علم النفس افتراضية حيث لا يوجد اتفاق على تعريف إجرائي موحد لها، وصدق المفهوم يهتم بجميع الدلائل الضرورية التي يتم بواسطتها التعرف على مدى قدرة درجة الاختبار في أن تكون مؤشرا على السمة التي يفترض أن يقيسها الاختبار.(**بشير معمرية**، 2002: 94)

ولصدق المفهوم عدة تقنيات وقد استخدمنا في الدراسة الحالية تقنية صدق محتوى البند.

***صدق محتوى البند:** تقوم هذه الطريقة على قياس صدق كل بند على حدا وهي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه.

(غانم، 2007: 254)

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس الرضا المهني والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.245**	15	0.465**	29	0.576**
02	0.540**	16	0.557**	30	0.506**
03	0.331**	17	0.547**	31	0.369**
04	0.276*	18	0.446**	32	0.467**
05	0.536**	19	0.476**	33	0.433**
06	0.580**	20	0.378**	34	0.551**
07	0.532**	21	0.422**	35	0.367**
08	0.413**	22	0.420**	36	0.398**
09	0.469**	23	0.672**	37	0.302**
10	0.456**	24	0.605**	38	0.343**
11	0.645**	25	0.513**	39	0.357**
12	0.333**	26	0.376**		
13	0.365**	27	0.473**		
14	0.467**	28	0.544**		

***دال عند مستوى 0.05 **دال عند مستوى 0.01**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن أغلب البنود كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 إلا البند 4 فهو دال عند مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي يمكننا القول بأن المقياس صادق.

ب/ ثبات المقياس:

يعرف ثبات الاختبار بمدى إعطاء الاختبار لنتائج مشابهة على أكثر تقدير لنفس الفرد إذا ما تكررت عملية القياس باختلاف المدة الزمنية أو باختلاف الصورة التي يعرض بها الاختبار(**عوض**، 1998: 53).

***الاتساق الداخلي:**

تعتمد الطرق التي تتصل بالاتساق لحساب الثبات على الاتساق في أداء الأفراد على الاختبار من فقرة إلى أخرى. يقسم الاختبار إلى عدد كبير من الأجزاء، بحيث يتكون كل جزء من فقرة واحدة من فقرات الاختبار، وكلما زاد الاتساق بين هذه الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل.(**إسماعيل**، 2004: 78)

***معامل ألفا كرونباخ:**

تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للقياس، ودونا النتائج المحصل عليها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12) يوضح ثبات مقياس الرضا المهني بحساب معامل ألفا كرونباخ

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
39	0.899	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس الكلي للرضا المهني كان مرتفعا حيث وصلت قيمته إلى 0.899، وهذا يدل على ثبات المقياس.

6-3- مقياس الدافعية للانجاز:

تم اعتماد مقياس عبد اللطيف محمد خليفة للدافعية للانجاز وقد اشتمل على 50 بندا تم توزيعها على خمسة أبعاد، وذلك على النحو الآتي:

1* الشعور بالمسؤولية:

يشير إلى الالتزام والجدية في الأداء، وتم قياسها بعشرة بند هي: 1-6-11-16- 21-26-31-36-41-46.

2*السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع:

يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات، واشتمل هذا الجانب أيضا على 10 بنود وهي ذات الأرقام:2-7-12-17-22-27-32-37-42-47.(**خليفة**، 2000: 198)

3* المثابرة:

وتمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات وتمثلها الأرقام:3-8-13-18-23-28-33-38-43-48.

4*الشعور بأهمية الزمن:

ويتكون هذا البعد من 10 بنود تحمل الأرقام الآتية:4-9-14-19-24-29-34-39-44-49.

5*التخطيط للمستقبل:

وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال، وخصص أيضا لهذا الجانب 10بنود، وهي ذات الأرقام: 5-10-15-20-25-30-35-40-45-50.(**خليفة**، 2000: 200)

تضمنت تعليمات المقياس أن يضع المبحوث (X) داخل مربع من المربعات التي تقع على يسار العبارات التي تصف حالته.

6-3-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز:

أ/ صدق المقياس: سيتم التحقق من صدق المقياس بالطريقة الآتية:

***صدق المحتوى**: وهو يتعلق بمدى إمكانية قياس محتوى الاختبار (بنود الاختبار) أو عينة من بنود الاختبار للمادة الدراسية المطلوب قياسها أي إلى أي حد تمثل أسئلة الاختبار للمحتوى الأصلي للمادة العلمية (**الصراف**، 2002: 170).

تم حساب صدق المحتوى لبنود مقياس الدافعية للانجاز للتحقق من صدقها ومناسبتها لقياس صفات أفراد العينة حول موضوع الدافعية للانجاز، والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق.

الجدول رقم (13) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في مقياس الدافعية للانجاز والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.410**	18	0.351**	35	/0.230
02	0.389**	19	0.343**	36	/0.088
03	0.382**	20	0.443**	37	0.326**
04	0.425**	21	0.247*	38	0.448**
05	0.491**	22	0.441**	39	0.358**
06	0.496**	23	0.656**	40	0.437**
07	0.355**	24	0.345**	41	/0.169
08	0.543**	25	0.445**	42	0.269*
09	0.509**	26	0.359**	43	0.401**
10	0.420**	27	/0.156	44	0.434**
11	/0.214	28	0.306**	45	0.598**
12	0.343**	29	0.405**	46	0.659**
13	/0.125	30	0.536**	47	0.567**
14	0.266*	31	0.345**	48	0.619**
15	0.622**	32	0.287**	49	0.474**
16	0.471**	33	0.270**	50	0.526**
17	0.267*	34	0.354**		

**** دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى0.05 /غير دال**

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية البنود دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 إلا البنود رقم 11/ 13/ 35/ 36/ 41.

ب/ ثبات المقياس:

تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ وتحصلنا على الجدول الآتي:

الجدول رقم (14): يوضح ثبات مقياس الدافعية للانجاز بحساب معامل ألفا كرونباخ

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	الدلالة الاحصائية
50	0.886	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ألفا كرونباخ يساوي 0.886 وهي قيمة دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول أن المقياس ثابت.

7- كيفية جمع البيانات:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية، تم تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة (مقياس الرضا المهني، مقياس الدافعية للانجاز، ومقياس وصف الأنماط القيادية) على العينة ابتداءا من12 أكتوبر 2014 إلى غاية 8 جانفي 2015.

وبعد جمع استجابات الأساتذة على المقاييس، قامت الباحثة بتنقيط استجابة كل أستاذ لاستخراج علامته كما يلي:

تم جمع درجات الأساتذة في كل فقرة حسب سلم ليكرت للتنقيط ثم استخراج الدرجة الكلية على المقياس ككل.

8- الأساليب الإحصائية:

يتطلب التحليل الكمي لبيانات الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تلك البيانات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للدراسة وهو التحقق من الفرضيات. وتتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية فيما يلي:

8-1- **المتوسطات الحسابية:** تم حساب المتوسطات الحسابية لتحديد النمط القيادي السائد من بين الأنماط القيادية الثلاثة المذكورة.

8-2- **الانحرافات المعيارية:** يبين لنا مدى انحراف القيم عن متوسطها.

8-3-**اختبار** T : يطبق بهدف التحقق من وجود فروق بين متوسطي درجات عينتين.

8-4- **اختبار** (F) **لتحليل التباين الثنائي:** يطبق اختبار(F) لتحليل التباين الثنائي بهدف التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أكثر من توزيعين سواء لعينة واحدة في قياسات مختلفة أو لعينتين متساويتين أو غير متساويتين.(**خيري**، 1999: 218).

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى المنهج المتبع في الدراسة والتذكير بفرضياتها، وكذا إجراءات وأهداف الدراسة الاستطلاعية، كما تطرقنا إلى ميدان الدراسة وخصائص العينة وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات من حيث وصفها وخصائصها السيكومترية، لنتعرض بعد ذلك إلى كيفية جمع البيانات ثم إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

الفصل السادس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

2- تفسير نتائج الدراسة

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية

2-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة

2-5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة

2-6- تفسير نتائج الفرضية السادسة

تمهيد:

بعد ما قمنا بجمع البيانات وذلك بتطبيق أدوات الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، ذلك للتحقق من فرضيات الدراسة، ثم سنقوم بتفسيرها ومناقشتها بالمقارنة بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما توصل له العلماء والباحثين.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

- توجد فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار T لعينتين غير متساويتين، والنتائج يبرزها الجدول الآتي:

الجدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار T لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الرضا المهني حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	T	الدلالة الاحصائية
ديمقراطي	252	99.87	15.19	1.09	0.29	6.12	0.00
دكتاتوري	132	90.21	13.63				

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لقيم الرضا المهني حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، إذ

حصل الأساتذة التابعين لمديرين ديمقراطيين على أعلى متوسط في الرضا المهني ويساوي (99.87)، وجاء بعدهم الأساتذة التابعين لمديرين دكتاتوريين بمتوسط (90.21).

كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة ليفين للتجانس F غير دالة أي أن القيم متجانسة، وبالتالي طبقنا اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين، ونلاحظ من خلال الجدول أن قيمة T دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا المهني ترجع إلى متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. وبالتالي نقول بأن الفرضية الأولى قد تحققت.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار T لعينتين غير متساويتين، والنتائج يبرزها الجدول الآتي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار T لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للانجاز حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	T	الدلالة الاحصائية
ديمقراطي	252	185.25	20.08	0.036	0.84	1.51	0.132
دكتاتوري	132	188.42	18.47				

نلاحظ من خلال الجدول وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية لقيم الدافعية للانجاز حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، إذ حصل الأساتذة التابعين لمديرين دكتاتوريين على أعلى متوسط في الدافعية، ويساوي (188.42)، وجاء بعدهم الأساتذة التابعين لمديرين ديمقراطيين، بمتوسط وصل إلى (185.25).

نلاحظ من خلال الجدول أيضا أن قيمة ليفين للتجانس F غير دالة أي أن القيم متجانسة وبالتالي تم اختيار اختبار T لعينتين مستقلتين متجانستين، ونلاحظ من خلال الجدول أن قيمة T غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، لنستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية للانجاز ترجع إلى متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. وبالتالي تم نفي الفرضية الثانية.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

- توجد فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي للمديرين من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا المهني حسب نمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ووضعيتهم المهنية، ويظهر الجدول رقم (17) ذلك:

الجدول رقم (17): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا المهني تبعا لنمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

الوضعية المهنية	النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرسم	دكتاتوري	60	94.866	12.680
	ديمقراطي	152	102.473	15.189
	Total	212	100.320	14.895
غير مرسم	دكتاتوري	72	86.333	13.266
	ديمقراطي	100	95.920	14.402
	Total	172	91.907	14.685

نلاحظ من خلال الجدول وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية لقيم الرضا المهني حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الوضعية المهنية، إذ حصل الأساتذة المرسمين التابعين لمديرين ديمقراطيين على أعلى متوسط في الرضا ويساوي (102.47)، وجاء بعدهم الأساتذة غير المرسمين التابعين لمديرين ديمقراطيين بمتوسط في درجة الرضا وصل إلى (95.92)، وفي الأخير جاء متوسط الرضا المهني عند الأساتذة غير المرسمين التابعين لمدير يتبع النمط الدكتاتوري بمتوسط حسابي يقدر بـ (94.86).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، علينا حساب التجانس لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس

F	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	الدلالة الاحصائية
2.279	3	380	0.079

نلاحظ من خلال جدول التجانس أن القيمة غير دالة عند 0.05، ومنه يمكننا القول بأن القيم متجانسة، وبالتالي نطبق اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول الآتي يوضح لنا نتائج تطبيق الاختبار:

الجدول رقم (19): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب وضعيتهم المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الوضعية المهنية	4829.118	4829.118	58.081	0.083
النمط القيادي	6271.898	6271.898	75.433	0.073
الوضعية المهنية * النمط القيادي	83.145	83.145	0.408	0.523

نستنتج من خلال نتائج الجدول أن القيم غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، ومنه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرضا المهني حسب متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تبعا لوضعيتهم المهنية.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

- توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي للمديرين من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية، ويظهر الجدول رقم (20) ذلك:

الجدول رقم (20): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب وضعيتهم المهنية.

الوضعية المهنية	النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرسم	دكتاتوري	60	188.133	19.546
	ديمقراطي	152	186.500	20.148
	Total	212	186.962	19.947
غير مرسم	دكتاتوري	72	188.667	17.673
	ديمقراطي	100	183.360	19.930
	Total	172	185.581	19.145

نلاحظ من خلال الجدول وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية لقيم الدافعية للانجاز حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الوضعية المهنية، إذ حصل الأساتذة الغير مرسمين التابعين لمديرين

دكتاتوريين على أعلى متوسط في الدافعية للانجاز ويساوي (188.66)، وجاء بعدهم الأساتذة المرسمين التابعين لمديرين دكتاتوريين بمتوسط في درجة الدافعية للانجاز وصل إلى (188.13)، وفي الأخير جاء متوسط الدافعية للانجاز عند الأساتذة الغير مرسمين التابعين لمديرين يتبعون النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي(183.36).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، علينا حساب التجانس لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس

F	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	الدلالة الاحصائية
0.399	3	380	0.754

نلاحظ من خلال الجدول أن القيمة غير دالة إحصائيا، وعليه نقول بأن القيم متجانسة، وبالتالي نطبق اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يوضح لنا نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الوضعية المهنية	144.156	144.156	0.504	0.607
النمط القيادي	1021.833	1021.833	3.569	0.310
الوضعية المهنية * النمط القيادي	289.274	289.274	0.748	0.388

نلاحظ من خلال الجدول:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز ترجع إلى متغير النمط القيادي الذي يتبعه مديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للانجاز ترجع لمتغير الوضعية المهنية لأستاذ التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

- توجد فروق في درجة الرضا المهني تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا المهني تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية، ويُظهر الجدول رقم (23) ذلك:

الجدول رقم (23): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا المهني تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب خبرتهم المهنية

الخبرة المهنية	النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	دكتاتوري	73	86.506	13.257
	ديمقراطي	101	95.841	14.351
	Total	174	91.925	14.613
أكثر من 10سنوات	دكتاتوري	28	90.000	12.024
	ديمقراطي	56	111.428	11.685
	Total	84	104.285	15.517

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لقيم الرضا المهني حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية، إذ حصل الأساتذة ذوي خبرة 10 سنوات فأكثر التابعين لمديرين ديمقراطيين على أعلى متوسط في الرضا ويساوي (111.428)، وجاء بعدهم الأساتذة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات التابعين لمديرين ديمقراطيين بمتوسط في درجة الرضا وصل إلى (95.841)، وفي الأخير جاء متوسط الرضا المهني عند الأساتذة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات التابعين لمديرين يتبعون النمط الدكتاتوري إذ كان متوسطهم الحسابي يساوي (86.506).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، علينا حساب التجانس لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس

F	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	الدلالة الاحصائية
2.139	3	254	0.096

نلاحظ من خلال الجدول أن القيمة غير دالة إحصائيا عند 0.05، وعليه نقول بأن القيم متجانسة، وبالتالي نطبق اختبار تحليل التباين الثنائي، وجاءت نتائجه على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغيري النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الخبرة المهنية	4717.464	4717.464	2.489	0.360
النمط القيادي	12263.420	12263.420	6.470	0.238
الخبرة المهنية * النمط القيادي	1895.282	1895.282	10.778	0.001

نلاحظ من خلال الجدول:

- عدم وجود فروق في الرضا المهني ترجع إلى متغير النمط القيادي الذي يتبعه مديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق في درجة الرضا المهني ترجع لمتغير الخبرة المهنية لأستاذ التعليم الثانوي.
- وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية..

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية تبعا للنمط القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية، ويظهر الجدول رقم (26) ذلك:

الجدول رقم (26): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الدافعية للانجاز حسب نمط قيادة مدير المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وخبرتهم المهنية

الخبرة المهنية	النمط القيادي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	دكتاتوري	73	188.863	17.629
	ديمقراطي	101	183.386	19.832
	Total	174	185.683	19.080
أكثر من 10 سنوات	دكتاتوري	28	194.857	22.140
	ديمقراطي	56	196.857	20.230
	Total	84	196.190	20.774

نلاحظ من خلال الجدول وجود تفاوت بين المتوسطات الحسابية لقيم الدافعية للانجاز حسب ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية، إذ حصل الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات التابعين لمديرين ديمقراطيين على أعلى متوسط في الدافعية للانجاز ويساوي (196.857)، وجاء بعدهم الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات التابعين لمديرين دكتاتوريين بمتوسط في درجة الدافعية للانجاز وصلت إلى (194.857)، وفي الأخير جاء متوسط الدافعية للانجاز عند الأساتذة الأقل من 5 سنوات التابعين لمديرين يتبعون النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي يقدر بـ (183.386).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، علينا حساب التجانس لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار ليفين للتجانس

F	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	الدلالة الاحصائية
0.307	3	254	0.820

نلاحظ من خلال الجدول أن القيمة غير دالة إحصائيا، وعليه نقول بأن القيم متجانسة، وبالتالي نطبق اختبار تحليل التباين الثنائي، وجاءت نتائجه على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (28): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب خبرتهم المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	الدلالة الاحصائية
الخبرة المهنية	4909.761	4909.761	6.778	0.233
النمط القيادي	156.648	156.648	0.216	0.723
الخبرة المهنية * النمط القيادي	724.412	724.412	1.888	0.131

نلاحظ من خلال نتائج الجدول:

- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب الخبرة المهنية لأساتذة التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا للنمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

2- تفسير نتائج الدراسة:

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

- نصت الفرضية الأولى على وجود فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية من خلال تطبيق اختبار T و(الجدول رقم 15) بين لنا نتائج هذا الاختبار، وتوصلنا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المديرين الدكتاتوريين وأساتذة المديرين الديمقراطيين في درجة الرضا المهني لصالح أساتذة المديرين المتبعين للنمط الديمقراطي، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة، ويمكننا تفسير هذه النتيجة باعتبار العلاقات الاجتماعية في محيط العمل إحدى محددات الرضا المهني في حياة الفرد المهنية، فهذه العلاقات تشعره بالانتماء والرضا داخل المؤسسة وخارجها. وبالتحديد يعتبر النمط القيادي الديمقراطي من المؤشرات الايجابية الفعالة في إدارة المؤسسات، فالمدير الديمقراطي يضطلع بشكل كبير إلى خلق روح التعاون بين الموظفين والعاملين بمؤسسته، ليجعلهم كالفريق الواحد ويتولد لديهم الشعور بالانتماء لتحقيق الأهداف، ومن ثم ينعكس على تحقيقهم لأهدافهم الخاصة، كما أن إبراز الجانب الإنساني لديه بمشاركته لموظفيه في مناسباتهم المختلفة وشعورهم بأن علاقتهم معه ليست متوقفة على حدود العمل الرسمي يزيد من رضاهم المهني، هذا في حد ذاته هدف من أهداف القيادة الفعالة. وفي ظل هذا النمط يسعى المدير جاهدا إلى أن يُشعر كل أستاذ أو موظف من موظفيه بأهمية مساهمته الإيجابية والفعالة في شؤون المؤسسة وتحديد أهدافها المشتركة، وهو يشجع التواصل الفكري بين أفراد المؤسسة، ويحرص على

إزالة الخلافات والصراعات والامتيازات الطبقية، وهذا ما يسمح بزيادة مستوى الرضا المهني لديهم.(**السيد**، 2001: 153)

أما عن المدير المتبع لنمط قيادة دكتاتورية فيقوم بمهامه باسم السلطة الموكلة إليه باعتبارها وسيلة ضغط وتحكم على الأساتذة، ولذلك فهو يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة، ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل. ويركز اهتمامه على انجاز العمل، وعلى المحافظة على مركزه.(**عياصرة**، 2006: 38). بالإضافة إلى أنّ الاتصال بين المدير والأساتذة غالبا ما يكون اتصال رأسي من الأعلى إلى الأسفل، إذ ليس من حقهم تصعيد آرائهم إلى المدير، ونظرا لسلبية أفراد الجماعة فإنّ الأهداف غالبا ما تكون غير واضحة أو غير معروفة لديهم، ويسعى المدير أن تظل علاقته مع جماعته ضعيفة حتى لا يحدث أي تكتل ضده، وينتج عن هذا الأسلوب نفور الأساتذة من مدير المدرسة ومحاولة تجنبه وإتباع القوانين، ولكن هذا ليس رغبة منهم بل تجنبا للمواجهة بينهم وبينه.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة نوال يونس محمد (2002) الموسومة بـ" تأثير النمط القيادي في الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس " إذ توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الرضا ترجع إلى النمط القيادي المستخدم من طرف مديري المدارس في محافظة نينوى.

كما اتفقت نتائج دراسة محمد عبود الحراحشة الموسومة بـ:" النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلية" مع نتائج دراستنا حيث توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي الذي يتبعه المديرين ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

- نصت الفرضية على وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار T و(الجدول رقم 16) يبين لنا نتائج هذا الاختبار، وتم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز ترجع للنمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وبالتالي لم تتحقق الفرضية الثانية للدراسة، كما نلاحظ من الجدول رقم (16) أنّ كل الأساتذة يتمتعون بدافعية للانجاز، سواء الأساتذة الموظفين لدى مديرين ديمقراطيين أو دكتاتوريين، وتعد نتيجة دراستنا منسجمة مع طبيعة النمط الديمقراطي، الذي يرتكز على تنمية العلاقات الإنسانية الطيبة من أجل توفير جو اجتماعي صحي يشعر فيه كل أستاذ بالانتماء إلى أسرة المؤسسة، وهذا ما يزيد رغبتهم في العمل ودافعيتهم للانجاز لتحقيق أهداف هذه المؤسسة التي تعتبر أهداف كل أعضاء الفريق التربوي.

في المقابل نجد الأساتذة عندهم دافعية انجاز مرتفعة على الرغم من النمط القيادي الذي يتبعه مديروهم ألا وهو النمط الدكتاتوري. وزيادة دافعيتهم لا يعني تفضيلهم للدكتاتورية المتسلطة، وإنما تفضيلهم للقائد الدكتاتوري الديمقراطي، وللربط بين كل من النمط الدكتاتوري والديمقراطي نجد النمط الدكتاتوري الخيّر أو الصالح، والذي يتميز المدير فيه بالإقناع في معاملة الأساتذة بالإضافة إلى حسن المعاملة في تقديم الأوامر دون أن يخلق لديهم الاستياء، ولكنه يلجأ إلى القسوة والإكراه عندما يرى بأن أساتذته لم يقوموا بعملهم على أكمل وجه. وهو يؤمن بالمشاركة في اتخاذ القرارات في بعض الأحيان، ومن أهم مميزات هذا المدير: الطموح وكذا إنجازه لعمله بكل كفاءة وإخلاص.(**عياصرة**، 2006: 40)

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن للنمط القيادي الدكتاتوري جوانب إيجابية تسمح بزيادة دافعية انجاز الأساتذة إذ يرى ماكس ويبر Max Wiber بأن النمط الدكتاتوري هو أنجح نمط لقيادة فريق العمل لما يملكه القائد من قوة في الشخصية، وبالتالي التحكم بطريقة جيدة في زمام الأمور، مما يجبر الأساتذة على العمل والانضباط وبذل الجهد حتى لا يعرضوا أنفسهم للمواقف المحرجة مع المدير.

اختلفت نتائج دراستنا مع نتيجة دراسة **سميث**(2000) حيث وجد أنه توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب النمط القيادي لرؤسائهم في العمل. فالقائد الديمقراطي يعمل على خلق جو عمل يسوده التفاهم والوئام مما يؤدي إلى تكوين جماعة متماسكة وفريق عمل متعاون يعمل بكل تفان وإخلاص، لذلك من الطبيعي أن ترتفع دافعية المعلمين مع القيادة الديمقراطية.

وقد اختلفت أيضا مع نتائج دراسة **علي أحمد عبد الرحمان عياصرة** (2006) إذ نتجت دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية جميعها ومستوى الدافعية، وهذا يدل على أثر النمط القيادي الديمقراطي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **العموش** (1995) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد القيادية ودافعية المعلمين نحو عملهم.

قد يرجع سبب عدم اتفاق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة إلى خصائص أفراد العينة إذ نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) (في الصفحة رقم 141) أن 300 أستاذا أقل من 10 سنوات خبرة، ومنهم 174 أستاذا أقل من 5 سنوات، وهذه الفئة تسعى جاهدة للحصول والمحافظة على المكانة العالية التي تحددها بمستوى من الطموح يتناسب مع قدراتها، وإمكاناتها واستعدادها في النشاط التي تمارسه إلى أن تحقق أهدافها.

2-3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 19)، وقد أظهرت لنا نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

يمكن إرجاع السبب لشعور كل الأساتذة بالعدالة في التعامل من طرف المديرين، وهذا سيزيد من رضاهم المهني، وهذا ما أثبتته نتائج الفرضية الأولى، حيث تم التوصل إلى وجود فروق في درجة الرضا المهني حسب متغير النمط القيادي لصالح النمط الديمقراطي، إذ من مميزات النمط الديمقراطي المرونة في التعامل، وخلق روح التعاون بين الأساتذة ليتولد لديهم الشعور بالانتماء لتحقيق الأهداف، وأهم ما يميز المدير الديمقراطي عدالة العائد لكل الموظفين، وهذا ما يزيد من رضا جميع الأساتذة المرسمين وغير المرسمين. وهذا حسب نظرية عدالة العائد لآدمز Adams هذه النظرية تقوم أساسا على مدى شعور الفرد بالعدالة والإنصاف في معاملة المؤسسة له، مقارنة مع معاملتها لزملائه في العمل، خاصة أولئك الذين يملكون خصائص مشابهة.

ويحرص العاملون على الشعور بعدالة العوائد ومناسبتها للعطاء الذي قدموه، فهم يعقدون مقارنات بينهم وبين أقرانهم أو زملائهم الذين يعملون معهم. ويشعر الفرد بوجود عدالة فقط عندما " يقارن نفسه بالأفراد القريبين منه في ظروف العمل، ويحكم على درجة تشابه المعاملة التي يتلقاها من المؤسسة بالمعاملة التي يتلقاها هؤلاء الأفراد، فإذا كانت نتيجة هذه

المقارنات أنه يحظى في ظنه بمعاملة شبيهة بهم شعر بالعدالة، وبالتالي شعر بالرضا عن عمله. (Gellerman,s.w.,1971,157)

أما فيما يخص الدراسات فلم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت متغير الوضعية المهنية، وهذا سبب من أسباب اختيار هذا المتغير للدراسة.

2-4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

- نصت الفرضية على وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز ترجع إلى تفاعل كل من متغيري النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي ووضعيتهم المهنية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 22)، وقد بين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز ترجع إلى متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية، أي أنه قد تم نفي فرضية الدراسة، وقد يرجع عدم وجود الفروق إلى ارتفاع دافعية ورغبة الأساتذة غير المرسمين لتقديم الأفضل قصد تحسين مستواهم، وتحسين نظرة المسؤول عنهم، حتى يتمكنوا من البقاء في مناصبهم، فهم الآن يعتبرون أنفسهم في وضع أفضل من وضعهم السابق إذ كانوا يعانون من البطالة على الرغم من تحصلهم على الشهادة الجامعية، وعند دخوله للعمل تحققت لديه عدة حاجات منها:

- مزاولة نشاطه الاجتماعي.
- الأمان الاقتصادي (توفر أجر ثابت)
- إشغال وقت الفراغ.

هذه جميعها تؤدي إلى نوع من الاستقرار النفسي والطمأنينة والتوافق مع النفس.

ويمكننا تفسير عدم وجود الفروق في الدافعية للانجاز حسب النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي تبعا لوضعيتهم المهنية حسب نظرية **هرزبيرغ** فهو يرى بأن للإنسان حاجات دافعة تميزه عن الكائنات الأخرى فهو يبحث دائما عن المسؤولية والاستقلالية وقبول التحدي وذلك لتحقيق دافع ذاتي يدفعه للعمل أكثر بالرغم من كل الصعوبات التي قد تواجهه.

كما يقدم لنا **ماكليلاند** في نظريته بأن الدافعية للعمل تختلف من شخص إلى آخر والحاجات الرئيسة حسب رأيه هي الحاجة للتحصيل والانجاز قصد التفوق في العمل والتميز في الأداء، وكذا الحاجة إلى الانتماء رغبة من الفرد أن يكون محبوبا مقبولا لدى الآخرين مما يساعده على التأقلم داخل المؤسسة، وبالتالي تعم روح التعاون بين العاملين أكثر من روح التنافس، وهذا ما يساعد الأساتذة غير المرسمين على زيادة دافعيتهم للعمل.

ونجد الأساتذة المرسمين يملكون دافعية انجاز عالية، وذلك لتحقيقهم للاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة لتوافقهم المهني داخل المؤسسة وتعودهم على ظروفها سواء مع زملائهم أو مع المسؤول عنهم (المدير)، فالعمل الذي يرتبط به الموظف لمدة طويلة له مردود ممتاز نفسيا، وقد يفي بكل متطلباته ويشبع حاجاته، ولا نُغفل ما يحققه الرقي والتقدم الوظيفي، وما يمثله ذلك من أهمية كبرى لدى الموظف، كلما ارتفع المستوى الوظيفي للفرد كان أكثر استقرارا وعطاءا.

فكل الأساتذة يسعون جاهدين لتقديم الأفضل رغبة منهم في تحسين ظروفهم، وذلك على الرغم من نوع النمط الذي يتبعه المديرين، فكل أستاذ يعمل ليرضي ربه أولا ويريح ضميره ثانيا.

2-5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية على وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (الجدول رقم 25)، وقد أظهرت لنا نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي وحسب خبرتهم المهنية. في حين أظهر لنا جدول المتوسطات الحسابية رقم (23) وجود فروق بين متوسطات درجات الرضا المهني للأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10سنوات عند مديرين ديمقراطيين (111.428)، والأساتذة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات عند مديرين دكتاتوريين (86.506) بلغ 25 درجة لصالح الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات التابعين لمديرين ديمقراطيين، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن رضا أستاذ التعليم الثانوي يزداد بتوفر كل من العاملين أولهما المدير الديمقراطي وثانيهما الخبرة المهنية، هذا ما أكده جدول تحليل التباين الثنائي إذ توصل إلى:

- عدم وجود فروق في الرضا المهني تبعا للنمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- وعدم وجود فروق في الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي تبعا لخبرتهم المهنية.
- **وجود** فروق في درجة الرضا المهني عند **تفاعل** كل من متغيري النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي والخبرة المهنية.

وقد يرجع السبب في ذلك للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المؤسسة مع الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة فهم يحاطون بالاحترام، كما يتم تفويض الصلاحيات لهم. وتقدم كل رغباتهم

على حساب الأساتذة ذوي الخبرة الأقل، وذلك لأن المدير يثق فيهم لتعامله معهم دائما، كما أنه يستفيد من خبراتهم في تحسين أدائه.

كما لا ننس أن الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة يملكون رضا مهني أعلى لتحقيقهم للاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة لتوافقهم المهني داخل المؤسسة وتعودهم على ظروفها سواء مع زملائهم أو مع المسؤول عنهم (المدير).

أما عن الأساتذة ذوي الخبرة القليلة فيمرون بضغوط وظيفية ناتجة عن حداثة خبرتهم التعليمية، مما يؤثر على نظرتهم لممارسات المدير الإدارية، فيعتقدون أن المدير يمارس التسلط عليهم في قراراته الإدارية، ويجبرهم على الالتزام بأوامره.

كما يمكننا اعتبار حداثة التحاقهم بالمنصب سببا هاما في عدم رضاهم، فأي موظف في بداياته يعاني من عدم تكيُفه مع الإدارة وعدم فهمه لكيفية التعامل داخل المؤسسة، بالإضافة إلى عدم تعوده على العمل مع زملائه كفريق واحد.

ولا تقل أهمية عنصر قلة التكوين عن العناصر السابقة فالأستاذ قليل الخبرة نظرا لقلة تكوينه ميدانيا سيجد صعوبات كبيرة في بداية مشواره المهني من جميع الجوانب سواء داخل القسم إذ يجد أعداد كبيرة من التلاميذ في القسم الواحد، بالإضافة إلى طول المناهج الدراسية وتعقيدها وقلة وسائل الإيضاح. أو خارج القسم من علاقات مع الزملاء والإدارة، أو قانونيا فلا يعرف حقوقه وواجباته.

كما لا يمكن إغفال أن الأساتذة قليلي الخبرة دخلوا ميدان العمل بروح معنوية عالية وتصورات إيجابية عن الواقع المهني نظرا لتكوينهم الأكاديمي، فاصطدموا بالواقع المرير لاختلافه الكلي عما كانوا يدرسون، وعدم تكوينهم بيداغوجيا جعلهم غير قادرين على مواجهة مشكلات ميدان العمل.

اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة محمد سليم الزبون (2006) حيث توصل إلى نتيجة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

واختلفت مع نتائج دراسة كل من إسماعيل محمد الأفندي(2008)، ودراسة حسن بن حسين بن عطاس الخيري(2008)، ومحمد عبود الحراحشة(2008)، إذ توصل كل واحد منهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا المهني تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

2-6- تفسير نتائج الفرضية السادسة:

- نصت الفرضية على وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين (الجدول رقم 28)، وقد أظهرت لنا نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية، أي أنه تم نفي الفرضية السادسة. وقد يعزى ذلك إلى أنّ خبرات الأساتذة الطويلة جعلتهم يلمون بطبيعة أدوارهم وعززت من ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي زادت من دافعيتهم للعمل، وقد تعود زيادة دافعيتهم للانجاز إلى رغبتهم في التقدم الوظيفي، والحصول على مراكز إدارية متقدمة، لذا يبدون دافعية أعلى من غيرهم للحصول على تقييم مناسب يمكنهم من الوصول إلى هذه المواقع.

أما فيما يخص الأساتذة قليلي الخبرة فيعتبر ارتفاع دافعية الأساتذة ذوي الخبرة الكبيرة خير دافع لهم حتى يتمكنوا من إبراز ذواتهم للتحسين من مستواهم، كما يمكننا اعتبار تحديدهم لأهدافهم المستقبلية سببا في زيادة دافعيتهم حيث اعتبر Bandura أن المصدر الرئيسي للدافعية الإنسانية متأصل في النشاط المعرفي، فالناس يدفعون ويوجهون أفعالهم

المتوقعة من خلال التدريب على التفكير المسبق حيث يتوقعون النتائج المحتملة للأفعال المقبلة ويحددون أهدافهم الخاصة، وخطة وطريقة الأداء للتحقق من القيم المستقبلية، وبواسطة التمثيلات المعرفية التي تتم في الحاضر، فإن الأحداث المستقبلية المدركة يمكن أن تتحول إلى حوافز وأفعال من خلال الميكانزمات المساعدة على التنظيم الذاتي، وبالتالي فإن تحديد الأهداف يرفع من مستوى الدافعية وإنجاز الأداء.(Bandura, 1986)

اتفقت نتائج دراسة **العيسى** (1992) مع نتائج دراستنا حيث توصلت إلى عدم وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي والخبرة المهنية في التدريس في مستوى الدافعية نحو العمل بين المعلمات السعوديات.(**علي عياصرة ومحمد محمود العوده فاضل**، 2006: 178)

اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة محمد عبد الرحمان عياصرة (2006)، ومحمد بن عبد الله الثبيتي (2014)، حيث توصل كل منهما في نتائج دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

الاستنتاج العام:

بعد إثراء وتحليل متغيرات البحث نظريا، وكذا تحديد أدوات قياس تلك المتغيرات، شرعت الباحثة في تطبيق الدراسة ميدانيا لجمع البيانات، والتي تم تحليلها باستعمال أساليب إحصائية ثم تُبعت بعرض النتائج التي تظهر تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة.

تمت مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الربط بين ما تم التوصل إليه امبريقيا في الدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من طرف باحثين آخرين في دراسات لها علاقة بمتغيرات البحث وفرضياته وكذا أراء الباحثين، وأهم النظريات العلمية، فتوصلت الباحثة إلى استخلاص عدة نتائج أهمها:

- عند تطبيق اختبار T بهدف معرفة الفروق بين متوسطات درجة الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي حسب اختلاف النمط القيادي لمديريهم، تم التوصل إلى أنه توجد فروق حقيقية دالة إحصائيا بين الأساتذة في درجة الرضا ترجع لاختلاف النمط القيادي، أي أنّ فرضية الدراسة الأولى قد تحققت، وتم حساب المتوسطات الحسابية لمعرفة النمط الأكثر تأثيرا في درجة الرضا المهني ووجدنا بأن الفرق لصالح النمط الديمقراطي.
- كما تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للانجاز ترجع إلى اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.
- تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي للتأكد من صحة الفرضية الثالثة، وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

- تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية. ولم تتحقق فرضية الدراسة إذ وجدنا أنه لا توجد فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي للتأكد من صحة الفرضية الخامسة، وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية لصالح الأساتذة ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات تابعين لمديرين يتبعون النمط الديمقراطي.
- تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي للتأكد من صحة الفرضية السادسة، وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

نستدل مما سبق أنّ للنمط القيادي الذي يتبعه مديري المدارس أثر في تحقيق الرضا المهني للأستاذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لصالح النمط الديمقراطي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، إذ يحتاج كل أستاذ إلى مدير يتفهمه، ويقدّر مجهوداته وآرائه حتى يشعر بأنّه عنصر فعال في مؤسسته. كما أن اجتماع كل من متغيري النمط القيادي والخبرة المهنية يبرز لنا رضا الأستاذ عن مهنته لصالح الأساتذة الأكثر من 10 سنوات الموظفين عند مديرين ديمقراطيين، وقد يرجع ذلك لتوفر التقدير والاحترام للأستاذ الخبير من طرف المدير. أما عن متغير الوضعية المهنية للأستاذ فلم تؤثر على رضا الأساتذة بتفاعلها مع متغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

أما فيما يخص متغير الدافعية للانجاز فقد بيّنت لنا نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق بين الأساتذة في هذا المتغير سواء رجع ذلك لأثر النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، أو لتفاعل النمط القيادي مع كل من الوضعية المهنية من جهة، ومتغير الخبرة المهنية من جهة أخرى، فكل الأساتذة يسعون جاهدين لتقديم الأفضل رغبة منهم في تحسين ظروفهم، وذلك على الرغم من نوع النمط الذي يتبعه المديرين.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة موضوع: تأثير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي على رضاهم المهني ودافعيتهم للانجاز، واشتملت على جانبين أحدهما نظري احتوى على أربعة فصول، والآخر ميداني واشتمل على فصلين.

تم اعتماد المنهج الوصفي لمناسبته للموضوع، أما عن عينة الدراسة فقد تمثلت في 384 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية الجلفة، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية، ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس، مقياس وصف الأنماط القيادية لصاحبه علي عبد الرحمان عياصرة، ومقياس الرضا المهني أعدته الباحثة، ومقياس الدافعية للانجاز لعبد اللطيف محمد خليفة.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق في درجة الرضا المهني حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لصالح النمط الديمقراطي.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز حسب اختلاف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لصالح النمطين الدكتاتوري والديمقراطي.
- عدم وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب وضعيتهم المهنية.

- وجود فروق في درجة الرضا المهني تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية. لصالح الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات والتابعين لمديرين ديمقراطيين.
- عدم وجود فروق في درجة الدافعية للانجاز تبعا لمتغير النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حسب خبرتهم المهنية.

التوصيات:

- المتابعة والتقويم المستمر للجهود المبذولة في المؤسسة التعليمية للتعرف على جوانب القصور ومعالجتها وتجنب الأخطاء والانحرافات.
- العمل على تدعيم أواصر العلاقة بين المديرين والأساتذة من خلال عقد اللقاءات والحوارات البناءة لبناء جسور من الثقة والتفاهم والتواصل بما يحقق المكاسب للعملية التربوية.
- إجراء دراسة مماثلة للأنماط القيادية ومحاولة التعرف على أثرها على مستوى جودة التعليم في المدارس الجزائرية للتعرف على أثر استخدام النمط القيادي في تحقيق مستويات جودة التعليم لديهم.

المراجع

قائمة المراجع

1- الكتب :

1-1- باللغة العربية

1-أبو جادو، صالح محمد علي(2003): **علم النفس التربوي**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان.

2- أبو علام، رجاء محمود(2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات،مصر.

3- أحمد، أحمد إبراهيم(1998): **تحديث الإدارة التعليمية**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

4- الأحمد، أمل(2001): **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

5- أحمد، حافظ فرج(2012): **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب، ط2، القاهرة.

6- أحمد، سهير كامل(2001): **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

7- أحمد، سهير كامل ومحمد، شحاتة سليمان(2002): **تنشئة الطفل بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، إسكندرية.

8- أحمد، مدثر سليم(2003): **علم النفس العام**، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

9- الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000): **علم التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا.

10- أنجرس، موريس(2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ترجمة: بوزيد صحراوي، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر.

11- بدر، حامد أحمد(1995): **السلوك التنظيمي**، دار القلم للنشر والتوزيع، القاهرة.

12- بني يونس، محمد محمود(2007): **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**، دار الميسرة، الأردن

13- بوظريفة، حمو ودوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر(2007): **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**، دار الملكية، ط1، الجزائر.

14- توفيق، جميل أحمد(1999): **إدارة الأعمال مدخل وظيفي**، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية.

15- جابر، جوده بني(2004): **علم النفس الاجتماعي**، دار الثقافة، ط1، عمان.

16- جبل، فوزي محمد(2001): **علم النفس العام**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

17- حجي، أحمد اسماعيل(1998): **القيادة التربوية**، دار وائل، عمان.

18- حسن، راوي محمد(ب ت): **السلوك في المنظمات**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

19- حسن، راوية(2001): **السلوك في المنظمات**، الدار الجامعية، الاسكندرية.

20- حيدر، فؤاد(1999): **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، ط1، بيروت.

21- الخضراء، بشير وأحمد، مروة وآخرون(1995): **السلوك التنظيمي**، جامعة القدس المفتوحة، ط1، عمان.

22- خليفة، عبد اللطيف محمد(2000): **دافعية الإنجاز**، دار الغريب، القاهرة.

23- خوري، توما جورج(ب ت): **علم النفس التربوي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

24- الخولي، هشام(2000): **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتب الحديثة.

25- خير الله، سيد أحمد والكيناني، ممدوح عبد المنعم(1983): **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية، بيروت.

26- الدردير، عبد المنعم أحمد(2006):**الاحصاء البارامتري واللابارامتري**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

27- الدردير، عبد المنعم أحمد وجابر، محمد عبد الله(2005): **علم النفس المعرفي**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

28- درويش، زين العابدين(1999): **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

29- دويدار، عبد الفتاح محمد(2000): **أصول علم النفس المهني**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

30- الدويك، تيسير(1998): **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، دار الفكر، دمشق.

31- ربايعة، علي محمد(2003): **إدارة الموارد البشرية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2003.

32- رسلان، نبيل(1978): **الحوافز في قوانين العاملين بالحكومة والقطاع العام**، دار النهضة العربية، القاهرة.

33- الرشيدي، بشير صالح (ب ت): **مناهج البحث التربوية رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

34- رضوان، شفيق(2008): **علم النفس الاجتماعي**، مجد المؤسسة الجامعية، ط2، بيروت.

35- ريجيو، رونا لدي(1999): **مدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ترجمة: فارس حلمي، دار الشروق، ط1، عمان.

36- زايد، نبيل محمد(2003): **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.

37- زهران، حامد عبد السلام(ب ت): **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، ط.5

38- زويلف، مهدي حسن(2003): **إدارة الأفراد**، مكتب المجتمع العربي، ط1، عمان.

39- الزيود، نادر فهمي(1993): **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر، ط2، عمان.

40- سلطان، محمد سعيد(ب ت): **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية.

41- السلمي، علي(1984): **الحوافز والدوافع**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة.

42- السيد، عبد العزيز الشخص(2001): **علم النفس الاجتماعي**، دار القاهرة للكتاب، ط1، القاهرة.

43- السيد، عبد المجيد ومنصور، أحمد وآخرون(2005): **علم النفس التربوي**، مكتبة العبيكات، ط4، عمان.

44- الشاذلي، عبد الحميد محمد(ب ت): **علم النفس العام**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

45- شحاتة، ربيع محمد(2006): **أصول علم النفس الصناعي**، دار الغريب، ط.3

46- شحاتة، عبد المنعم(2006): **علم النفس الاجتماعي التطبيقي**، إيتراك، ط1، القاهرة.

47- شفيق، محمد(2002): **العلوم السلوكية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

48- شفيق، محمد(2004): **علم النفس الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

49- شلبي، أمينة ابراهيم وحسين، باهي مصطفى(1999): **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر.

50- شهيب، محمد علي(1990): **السلوك الانساني في التنظيم**، دار الفكر العربي، القاهرة.

51- الصراف، قاسم علي (2002): **القياس والتقويم في التربية والتعلم**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

52- طشطوش، هايل عبد المولى(2009): **أساسيات في القيادة والإدارة** ، دار الكندي، عمان

53- الطنوبي، محمد عمر(1999): **قراءات في علم النفس الاجتماعي**، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.

54- طه، فرج عبد الفتاح(1986): **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، دار النهضة العربية، ط5، بيروت.

55- طه، فرج عبد القادر(1997): **علم النفس الصناعي التنظيمي**، دار النهضة العربية، ط8، بيروت.

56- الطويل، عبد العظيم(1991): **معالم علم النفس المعاصر**، الدار المعرفية الجامعية، الإسكندرية.

57- الطويل، عزة عبد العظيم وعلي، على عبد السلام(1991): **محاضرات في علم النفس العام**. المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

58- الطيب، أحمد محمد(1999): **التخطيط التربوي**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية.

59- عاشور، أحمد صقر(1983): **إدارة القوى العاملة**، دار النهضة العربية، ط2، بيروت.

60- عبد الرحمان، عبد الله محمد(1998): **إدارة المؤسسات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية.

61- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد(2005): **إعداد المعلم**، دار الفكر، ط1، عمان.

62- عبد العزيز، صفاء وعبد العظيم، سلامة(ب ت): **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

63- عبد الغني، أشرف محمد(2001): **علم النفس الصناعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

64- عبد الفتاح، فاروق(1991): **الدافع للأطفال والراشدين**، مكتبة النهضة العربية، ط4، القاهرة.

65- عبد الله، مجدي أحمد محمد(2004): **علم النفس الصناعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

66- عبد الله، محمد عبد الرحمان(1998): **علم اجتماع التربية الحديثة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

67- العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2005): **علم النفس التربوي**، دار الميسرة، ط1، عمان.

68- العجمي، محمد حسنين(2008): **القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة.

69- عدس، عبد الرحمان وآخرون(2003): **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، ط3، عمان.

70- العديلي، ناصر علي (1986): **دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية**، معهد الإدارة العامة، الرياض.

71- العساف، صالح بن احمد (1995): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.

72- عسكر، علي(1990): **الدافعية في مجال العمل**، دار العلوم للنشر، الكويت.

73- عشوي، مصطفى(1992): **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

74- عطية، عز الدين جميل(2000): **تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر**، دار عالم الكتب، ط1، القاهرة.

75- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد(2000): **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار صفاء، عمان.

76- العميان، محمود(2005): **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل، ط3، عمان.

77- عوض، عباس محمود(1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

78- عويضة، كامل محمد(1996): **علم النفس الشخصية**، دار الكتاب العلمية، ط، لبنان.

79- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان(2006): **القيادة والدافعية في الادارة التربوية**، دار الحامد، ط1، عمان.

80- عياصرة، علي وفاضل، محمد محمود العوده(2006): **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية**، دار حامد، ط1، عمان.

81- عيد، محمد إبراهيم(ب ت): **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية.

82- غالب، مصطفى(2000): **علم النفس التربوي**، مكتبة الهلال، بيروت.

83- غانم، حجاج(2007): **بحوث معاصرة في القياس النفسي وعلم النفس التربوي**، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

84- الفرماوي، حمدي علي(2004): **دافعية الإنسان**، دار الفكر العربي للنشر، ط1، القاهرة.

85- فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد(2009): **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار الميسرة، ط2، عمان.

86- القاسم، بديع محمود مبارك(2001): **علم النفس المهني**، مؤسسة وراق، ط1،عمان.

87- القاسم، جمال مثقال(2000): **علم النفس التربوي**، مكتبة الرازي العلمية، ط1، عمان.

88- القريطي، عبد المطلب أمين(1998): **في الصحة النفسية**، دار الفكر الجنوبي، ط1، القاهرة.

89- الكايد، هاني محمود(2009): **علم النفس السلوك القيادي**، دار الراية، ط1، عمان.

90- كمال، طارق(2005): **أساسيات في علم النفس الاجتماعي**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية.

91- كوافحة، تيسير مفلح(2004): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار الميسرة، ط1، عمان.

92- لعويسات، جمال الدين(2003): **السلوك التنظيمي والتطوير الإداري**، دار هومه، الجزائر.

93- ماهر، أحمد(1999): **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية، الإسكندرية.

94- مرسي، محمد منير(1993): **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة.

95- محمد، شفيق (1998): **البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)**، المكتبة الحديثة، الإسكندرية.

96- محمد، فارعة حسن(1996): **المعلم وإدارة الفصل**، مركز الكتاب، القاهرة.

97- محمد، فارعة حسن(1999): **دراسات وبحوث المناهج و تكنولوجيا التعليم**،عالم الكتب، ط1، القاهرة.

98- محمد، محمد جاسم(2004): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

99- محمود، إبراهيم وجيه(2002): **التعلم «أسسه ونظرياته وتطبيقاته"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

100- المطيري، معصومة سهيل(2005): **الصحة النفسية**، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت 2005.

101- معايطة، خليل عبد الرحمان(2007): **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر، ط2، عمان.

102- معايطة، خليل(1999): **علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان.

103- معمرية، بشير(2002): **القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية**، ط1، منشورات شركة باتنيت، الجزائر.

104- معوض، خليل ميخائيل(2001): **علم النفس العام**، مركز الإسكندرية للنشر، ط1، الإسكندرية.

105- مقدم، عبد الحفيظ (1993): **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

106- ملحم، سامي محمد(2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

107- ملحم، سامي محمد(2006): **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار الميسرة، ط2، عمان.

108- منسي، محمود عبد الحليم (1989): **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

109- منصور، عبد المجيد السيد أحمد وآخرون(2005): **علم النفس التربوي**، مكتبة العبيكات، ط4، عمان.

110- نور، عصام(2004): **سيكولوجية التعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

111- نوف، محي الدين وآخرون(2001): **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، ط1، عمان.

112- الهاشمي، عبد الحميد محمد(1992): **علم النفس العام**، دار الشروق، ط3، جدة.

113- الوناس، خيري وبوصنوبرة، عبد الحميد(2006): **التربية وعلم النفس** "الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد " الجزائر.

1-2- باللغة الأجنبية :

114- Albou,P.(1982): **besoins et motivation économique**, éditions puf, paris.

115- Bass, B.M.(1960): **Leadership Psychology and organizational Behavior,** Harpers and Row Publishers. New York.

116- Bandura, A.(1986): **The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory.** Journal of Clinical and Social Psychology**. 4 (3).**

117- Bernoux, PH.(1985): **la sociologie des organisateurs**, édition du seuil, paris

118-Bonnet, J.p.le blog du développement personnel, DURABLE

119- Frasser,T.M.(1981): **stress et satisfaction au travail** .Genève , bit.

120-Fenouillet (1997):**A review of leadership Téory and competenay Frameworks,**University of exetre, center for leadership Studies, june.

121- Hallak, J.(1991): **Managing Schools for éducational quality and equity** , international Institute for educational Planning, No8, Man*ila*, the Philippines.

122- Hupburn, B. (2001): **teacher stress and the management of accountability**. human relations .vo 154-nob.

123- Gellermen,S.W.(1971): **les motivation clefs d'une gestion efficace,** traduit par serge cagna lari ,paris ,dunot .

124- Likert, R.(1981): **New patterns of Management**, Mc Graw - Hill Bookklm.Co.3rd.

125- May, V.(1961): **pédagogie et motivation expériences américaines**, intercontinental édition, new York.

126- Michelle, E. **Types of Leadership and Their characteristics**, New York.

127- Nuttin, F.(1999) **Théorie de la motivation humaine,** presses Universitaires de France.

128- Piéron ,H.(2003): **vocabulaire de la psychologie.** puf ,4édition ,paris.

129- Picquenot, A.(1993): **Evaluer ou contrôler contribution à la réflescion sur le rôle pédagogique des personnels de direction**, Recher**che et Formation, N14, October 1993.**

130- Robert, N. Lussier, Christopher F. Achua(2009): **Leadership: Theory, Application, & Skill Development**, Edition 4, Cengage Learning.

131- Stogdill, R.M.(1985): **Personal Factors asscciated with Leadership**, Asuvey of the literatuer, journal of Psychology.

132- Tead, O.(1982): **The Art of Leaderships,**McGraw Hill, New York.

2-المجلات:

133- الروسان، محمود علي وحداد، مناور فريح(2002): **الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أربد الأهلية**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد7، ديسمبر.

134- الشيخ الحضري، سليمان(1982): **الرضا المهني لدى المعلمين لدى دولة قطر**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد30، قطر.

135- العتيبي، آدم(1992): **علاقة بعض المتغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية مقارنة بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة في القطاع الحكومي بدولة الكويت**، معهد الإدارة العامة، العدد76، الكويت.

136- العتيبي، سعد بن زروق(2004)، **تمكين العاملين كاستراتيجية للتطوير الإداري**، الاجتماع الاقليمي الثاني عشر للشبكة لإدارة وتنمية الموارد البشرية، مسقط 11-13 ديسمبر، عمان.

3-المعاجم والقواميس:

3-1-باللغة العربية :

137- ابن منظور (2005)، **لسان العرب**، دار صادر، ط4، المجلد5.

138- أسعد، يوسف ميخائيل(1998): **قاموس علم النفس**، دار الغريب، القاهرة.

139- سالمي، عبد المجيد وخالد، نور الدين(ب ت): **معجم مصطلحات علم النفس**، دار الكتاب اللبناني.

140- شحاتة، حسن والنجار، زينب(2005): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية، ط1، بيروت.

141- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد(2003): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في منهاج و طرق التدريس**، عالم الكتب، ط3، القاهرة.

142- مصطفى، إبراهيم وآخرون(1992): **معجم الوسيط**، ج1، اسطنبول.

3-2-باللغة الأجنبية:

143- Bloch ,H.et all (2002): **Dictionnaire fondamental de la psychologie**, Larousse, paris.

144- Renald, L. **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Larousse, Paris, 1993.

4/الرسائل العلمية :

145- إسماعيل، بحرية(2006): **علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري لدى المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

146- بن دومية، رزيقة(2001): **الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

147- بن زروق، العياشي(1996): **الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

148- بن زروق، العياشي(2008): **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

149- بن شعلال، عبد الوهاب(2010): **أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جامعة الجزائر 02، الجزائر.

150- بوعلي، لخضر(2009): **الرضا الوظيفي وأثره على دافعية الانجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جامعة الجزائر 02، الجزائر.

151- بوعيشة، نور الدين(2010)، **القيادة الإدارية ودورها في خلق المناخ الابتكاري لدى العمال**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

152- دبابي، بوبكر(2007): **تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

153- الوليدي، علي محمد(2003): **الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أو القرى.

الملاحق

الملحق رقم (01) الصورة الأولية لمقياس وصف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

حضرة الأستاذ المحترم:

في إطار القيام بدراسة الظروف المهنية التي يعمل فيها الأستاذ، فإننا نتوجه إلى سيادتك لتقدم لنا يد المساعدة بصفتك الشخص المقصود في الدراسة، لتزويدنا بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع، نرجو من سيادتكم الإجابة بكل جدية وموضوعية على كل الآراء المقدمة، ونعدك أن نستخدم إجابتك في الأغراض العلمية فقط، ولك منا فائق الشكر والتقدير.

رجاء:

نرجو من سيادتكم قراءة كل عبارة بإمعان حتى تتمكنوا من الإجابة على ما يناسبكم، وأحيطكم علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وعليكم اختيار إجابة واحدة فقط من الخيارات الموضوعة وذلك بوضع علامة(X) في المربع الذي يعبر عن رأيكم.

1- المعلومات الشخصية:

الوضعية المهنية: مرسم ☐ غير مرسم ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

حسب أداء المدير:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
1.يؤكد على الالتزام بالمواعيد المحددة لانجاز العمل					
2.يبدو رسميا بمظهره وسلوكه					
3.يهتم بإشباع معظم الحاجات النفسية لجميع المعلمين					
4.يشعر المعلمين بالراحة حين يتحدثون معه					
5.يسمح بالتأجيل في أداء الأعمال					
6.يسمح للمعلمين بأن يحددوا مدى تقدمهم في العمل					
7.يتحدث دائما كممثل للمجموعة في الاجتماعات الخارجية					
8.يتصرف دون استشارة أحد من المعلمين					
9.يظهر مرونة في تعامله مع الآخرين					
10.يعامل جميع المعلمين بالعدل					
11.يكثر المدير من السماح للمعلمين بالخروج من المدرسة أثناء العمل					
12.يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم					
13.يشجع قنوات الاتصال المتجهة من أعلى إلى أسفل مع المعلمين					
14.يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت					
15.يعمل على سيادة روح التعاون في المدرسة					
16.يفوض جزءا من سلطاته للمعلمين					
17.ينصرف عن أعمال المدرسة					
18.لا يضع سياسة موحدة لسير العمل يتبعها الجميع					
19.يحث المعلمين لبذل مجهود أكبر للمحافظة على مستوى الأداء					
20.يوجه المعلمين بأسلوب الأمر والنهي دون مناقشة					
21.يقوم بأعمال تعاونية تجعل العمل محببا					

22.يساعد المعلمين على تطوير قدراتهم					
23.لا يهتم كثيرا بتحقيق الأهداف المرجوة					
24.لا يؤثر كثيرا في المعلمين					
25.يراعي ظروف المعلمين عند توزيع المسؤوليات					
26.يطلب من جميع المعلمين الالتزام بالأنظمة والقوانين الرسمية					
27.يشرك جميع المعلمين في التخطيط للمنهج الدراسي					
28.يهتم بتنسيق الجهود بين المعلمين					
29.يلتزم باللوائح التطبيقية في مجال العمل الدراسي					
30.يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات					
31.يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت					
32.يتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي					
33.يمنح للمعلمين السلطة المتكافئة مع المسؤوليات الموزعة عليهم					
34.يسعى لتلبية احتياجات المعلمين المتعلقة بالعمل					
35.لا يتدخل إلا عندما تصبح المشاكل حادة					
36.يركز السلطة في يده					
37.يهدد المعلمين باستخدام سلطاته الرسمية					
38.يشارك المعلمين بالمناسبات المختلفة					
39.يتردد في اتخاذ القرارات					
40.يهمل التخطيط لأعماله					
41.يهمل آراء المعلمين في حل المشكلات ويتولى بنفسه دراستها والبحث فيها					
42.يفرض التعليمات والأنظمة على المعلمين بطريقة فوقية					
43.يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل					
44.يتيح للمعلمين مجالا للتفكير والمبادأة					

45.لا يهتم بتفصيلات العمل					
46.يقدم للمعلمين بعض الخدمات الشخصية إذا طلب منه					
47.لا يشارك في أنشطة المعلمين وممارساتهم					
48.يتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم					
49.يوفر التغذية الراجعة للمعلمين					
50.ينفرد باتخاذ القرارات					
51.يكثر من التغيب عن المدرسة					
52.يترك الحرية للمعلمين في معالجة المواقف التربوية ودون تدخل					
53.يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها					
54.يعتبر الولاء له مقياسا لحصول المعلم على الامتيازات المختلفة					
55.يأخذ في الاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات					
56.يناقش أفكاره الجديدة مع المعلمين					
57.يفوض كثيرا من السلطة للمعلمين					
58.يهتم بمشكلات واحتياجات المعلمين بالمدرسة					
59.لا يتابع عملية غياب المعلم أو تأخره					
60.ينقاد لطلبات المعلمين					

الملحق رقم (02) الصورة النهائية لمقياس وصف النمط القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

حضرة الأستاذ المحترم:

في إطار القيام بدراسة الظروف المهنية التي يعمل فيها الأستاذ، فإننا نتوجه إلى سيادتك لتقدم لنا يد المساعدة بصفتك الشخص المقصود في الدراسة، لتزويدنا بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع، نرجو من سيادتكم الإجابة بكل جدية وموضوعية على كل الآراء المقدمة، ونعدك أن نستخدم إجابتك في الأغراض العلمية فقط، ولك منا فائق الشكر والتقدير.

رجاء:

نرجو من سيادتكم قراءة كل عبارة بإمعان حتى تتمكنوا من الإجابة على ما يناسبكم، وأحيطكم علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وعليكم اختيار إجابة واحدة فقط من الخيارات الموضوعة وذلك بوضع علامة(X) في المربع الذي يعبر عن رأيكم.

1- المعلومات الشخصية:

الوضعية المهنية: مرسم ☐ غير مرسم ☐

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

حسب أداء المدير:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
1.يؤكد على الالتزام بالمواعيد المحددة لانجاز العمل					
2.يبدو رسميا بمظهره وسلوكه					
3.يهتم بإشباع معظم الحاجات النفسية لجميع المعلمين					
4.يشعر المعلمين بالراحة حين يتحدثون معه					
5.يسمح بالتأجيل في أداء الأعمال					
6.يسمح للمعلمين بأن يحددوا مدى تقدمهم في العمل					
7.يتحدث دائما كممثل للمجموعة في الاجتماعات الخارجية					
8.يتصرف دون استشارة أحد من المعلمين					
9.يظهر مرونة في تعامله مع الآخرين					
10.يعامل جميع المعلمين بالعدل					
11.يكثر المدير من السماح للمعلمين بالخروج من المدرسة أثناء العمل					
12.يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم					
13.يشجع قنوات الاتصال المتجهة من أعلى إلى أسفل مع المعلمين					
14.يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت					
15.يعمل على سيادة روح التعاون في المدرسة					
16.يفوض جزءا من سلطاته للمعلمين					
17.ينصرف عن أعمال المدرسة					
18.لا يضع سياسة موحدة لسير العمل يتبعها الجميع					
19.يحث المعلمين لبذل مجهود أكبر للمحافظة على مستوى الأداء					
20.يوجه المعلمين بأسلوب الأمر والنهي دون مناقشة					
21.يقوم بأعمال تعاونية تجعل العمل محببا					

22.يساعد المعلمين على تطوير قدراتهم					
23.لا يهتم كثيرا بتحقيق الأهداف المرجوة					
24.لا يؤثر كثيرا في المعلمين					
25.يطلب من جميع المعلمين الالتزام بالأنظمة والقوانين الرسمية					
26.يشرك جميع المعلمين في التخطيط للمنهج الدراسي					
27.يهتم بتنسيق الجهود بين المعلمين					
28.يلتزم باللوائح التطبيقية في مجال العمل الدراسي					
29.يحتفظ لنفسه بجميع الصلاحيات					
30.يعتبر المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت					
31.يتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي					
32.يمنح للمعلمين السلطة المتكافئة مع المسؤوليات الموزعة عليهم					
33.لا يتدخل إلا عندما تصبح المشاكل حادة					
34.يركز السلطة في يده					
35.يهدد المعلمين باستخدام سلطاته الرسمية					
36.يشارك المعلمين بالمناسبات المختلفة					
37.يتردد في اتخاذ القرارات					
38.يهمل التخطيط لأعماله					
39.يهمل آراء المعلمين في حل المشكلات ويتولى بنفسه دراستها والبحث فيها					
40.يفرض التعليمات والأنظمة على المعلمين بطريقة فوقية					
41.يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل					
42.يتيح للمعلمين مجالا للتفكير والمبادأة					
43.لا يهتم بتفصيلات العمل					
44.يقدم للمعلمين بعض الخدمات الشخصية إذا طلب					

منه					
45.لا يشارك في أنشطة المعلمين وممارساتهم					
46.يتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم					
47.يوفر التغذية الراجعة للمعلمين					
48.ينفرد باتخاذ القرارات					
49.يكثر من التغيب عن المدرسة					
50.يترك الحرية للمعلمين في معالجة المواقف التربوية ودون تدخل					
51.يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها					
52.يعتبر الولاء له مقياسا لحصول المعلم على الامتيازات المختلفة					
53.يأخذ في الاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات					
54.يناقش أفكاره الجديدة مع المعلمين					
55.يفوض كثيرا من السلطة للمعلمين					
56.يهتم بمشكلات واحتياجات المعلمين بالمدرسة					
57.لا يتابع عملية غياب المعلم أو تأخره					
58.ينقاد لطلبات المعلمين					

الملحق رقم (03):الصورة الأولية والنهائية لمقياس الرضا المهني لأساتذة التعليم الثانوي

أنت راض عن	راض تماما	راض كثيرا	راض قليلا	غير راض
1.اختيارك لمهنة التدريس				
2. الجو الفيزيقي للثانوية(نظافة، تهوية، كهرباء..الخ)				
3. راتبك الشهري بالمقارنة مع مستوى المعيشة				
4. الاحترام المتبادل بين زملائك الأساتذة في العمل				
5. وفرة الوسائل التعليمية اللازمة للعمل				
6. التقدير الممنوح لك من الإدارة				
7. مكانة مهنتك بالمقارنة مع المهن الأخرى				
8. فرص المكافأة المادية				
9. مطابقة المهنة للتكوين الذي تلقيته				
10. الاشتراك مع الزملاء في الندوات والأبحاث العلمية				
11. قاعات التدريس التي تدرس فيها				
12. عدد التلاميذ في القسم				
13. أداءك في ممارسة مهنة التعليم				
14. راتبك بالمقارنة مع زملاءك في التعليم				
15. الفرص المتاحة لك للإبداع في المادة التي تدرسها				
16. الحجم الساعي المخصص للتدريس				
17. الفرص المتاحة لك للاتصال بالهيئة الإدارية في مؤسستك				
18. مضمون البرنامج الدراسي				
19. مدة التكوين أثناء الخدمة على العمل التربوي				
20. فرص الترقية المتاحة لك والصعود في السلم الوظيفي				
21. إشراك الإدارة لك في التخطيط للمنهج الدراسي				
22. يساعدك زملاءك في حل مشاكلك الشخصية				

23. أسلوب القيادة الذي يتبعه مديرك				
24. ملائمة الفضاء التربوي لمهنة التعليم(الأبنية)				
25. نوع التكوين أثناء الخدمة على العمل التربوي				
26. حرية ومرونة استغلال ساعات الفراغ				
27.الأمان المستقبلي(اسكان، ادخار،الضمان الاجتماعي...)				
28. اتساع المؤسسة مقارنة بعدد التلاميذ				
29. تبادل الآراء مع المدير				
30. حرية استخدام الطرق الخاصة بك في أداء مهنتك				
31. تفويض المدير بعض المسؤوليات لك				
32. قدرة المادة على تفجير قدراتك وإمكانياتك				
33. القوانين التي تضبط العلاقة بين الأساتذة والإدارة				
34. تقدير واحترام الآخرين لك باعتبارك معلما				
35. القوانين التي تضبط العلاقة بين الأستاذ والتلاميذ				
36. رغبتك في الاستمرار بالمؤسسة التي تدرس فيها				
37. مهنة التعليم روتينية تقيد مواهب المعلم				
38. متابعة المدير لغياب وتأخر العاملين				
39. أشكل مع زملائي في العمل عائلة كبيرة				

الملحق رقم (04) الصورة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الثانوي

البند	يعبر عني تماما	يعبر إلى حد كبير	يعبر بدرجة متوسطة	يعبر إلى حد ما	لا يعبر إطلاقا
1.أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه					
2. أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته					
3. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد					
4. أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها					
5. أفكر كثيرا في المستقبل على الماضي أو الحاضر					
6. أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي					
7. ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات					
8. المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال					
9. أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني					
10. أفكر في انجازات الماضي عن المستقبل					
11. لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما					
12. أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث					
13. عندما أبدأ عملا ما من الضروري الانتهاء منه					
14. أحرص على الإلتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين					
15. أشعر أن التخطيط للمستقبل من لأفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات					
16. أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة					
17. أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة					
18. عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره					
19. كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها					

20. من الضروري الاعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل					
21. ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل					
22. أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع					
23. أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة					
24. المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي					
25. أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها					
26. أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة					
27. أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي					
28. أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت					
29. عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط					
30. أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى					
31.أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها					
32. أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي					
33. أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت					
34. أتعامل مع الوقت بجدية تامة					
35. لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث					
36. أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة					
37. الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي					
38. الاستمرار والمثابرة هي من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					

39. لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر					
40. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم					
41. أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي					
42. أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات					
43. أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني					
44. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي					
45. أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها					
46. أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي					
47. استمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة					
48. أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
49. من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق					
50. التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد					

الملحق رقم (05) الصورة النهائية لمقياس الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الثانوي

البند	يعبر عني تماما	يعبر إلى حد كبير	يعبر بدرجة متوسطة	يعبر إلى حد ما	لا يعبر إطلاقا
1.أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه					
2. أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته					
3. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد					
4. أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها					
5. أفكر كثيرا في المستقبل على الماضي أو الحاضر					
6. أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي					
7. ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات					
8. المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال					
9. أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني					
10. أفكر في انجازات الماضي عن المستقبل					
11. أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث					
12. أحرص على الإلتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين					
13. أشعر أن التخطيط للمستقبل من لأفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات					
14. أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة					
15. أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة					
16. عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره					
17. كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها					
18. من الضروري الاعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل					

19. ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل					
20. أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع					
21. أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة					
22. المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي					
23. أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها					
24. أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة					
25. أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي					
26. أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت					
27. عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط					
28. أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى					
29.أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها					
30. أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي					
31. أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت					
32. أتعامل مع الوقت بجدية تامة					
33. الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي					
34. الاستمرار والمثابرة هي من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
35. لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر					
36. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم					
37. أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات					

38. أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني					
39. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي					
40. أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها					
41. أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي					
42. استمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة					
43. أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
44. من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق					
45. التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد					

الملحق رقم (06) الجداول الإحصائية لنتائج الدراسة باستخدام SPSS

نتائج الفرضية الأولى:

Group Statistics

	النمط	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الرضا	دكتاتوري	132	90.2121	13.63820	1.18705
	ديمقراطي	252	99.8730	15.19645	.95729

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الر	Equal variances assumed	1.096	.296	-6.125-	382	.000	-9.66089-	1.57734	-12.76225-	-6.55954-
ضا	Equal variances not assumed			-6.335-	292.278	.000	-9.66089-	1.52496	-12.66218-	-6.65961-

نتائج الفرضية الثانية:

Group Statistics

	النمط	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	دكتاتوري	132	188.4242	18.47801	1.60830
	ديمقراطي	252	185.2540	20.08188	1.26504

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية	Equal variances assumed	.036	.849	1.510	382	.132	3.17027	2.10016	-.95904-	7.29959
	Equal variances not assumed			1.549	286.087	.122	3.17027	2.04621	-.85726-	7.19781

نتائج الفرضية الثالثة:

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الوضعية	1.00	مرسم	212
	2.00	مرسم غير	172
النمط	1.00	دكتاتوري	132
	2.00	ديمقراطي	252

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الرضا

الوضعية	النمط	Mean	Std. Deviation	N
مرسم	دكتاتوري	94.8667	12.68052	60
	ديمقراطي	102.4737	15.18929	152
	Total	100.3208	14.89524	212
مرسم غير	دكتاتوري	86.3333	13.26650	72
	ديمقراطي	95.9200	14.40236	100
	Total	91.9070	14.68550	172
Total	دكتاتوري	90.2121	13.63820	132
	ديمقراطي	99.8730	15.19645	252
	Total	96.5521	15.36458	384

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: الرضا

F	df1	df2	Sig.
2.279	3	380	.079

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + الوضعية + النمط + الوضعية * النمط

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الرضا

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	3057025.240	1	3057025.240	487.416	.029
	Error	6271.898	1	6271.898[a]		
الوضعية	Hypothesis	4829.118	1	4829.118	58.081	.083
	Error	83.145	1	83.145[b]		
النمط	Hypothesis	6271.898	1	6271.898	75.433	.073
	Error	83.145	1	83.145[b]		
النمط * الوضعية	Hypothesis	83.145	1	83.145	.408	.523
	Error	77356.188	380	203.569[c]		

a. MS(النمط)

b. MS(النمط * الوضعية)

c. MS(Error)

نتائج الفرضية الرابعة:

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الوضعية	1.00	مرسم	212
	2.00	مرسم غير	172
النمط	1.00	دكتاتوري	132
	2.00	ديمقراطي	252

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الدافعية

الوضعية	النمط	Mean	Std. Deviation	N
مرسم	دكتاتوري	188.1333	19.54696	60
	ديمقراطي	186.5000	20.14878	152
	Total	186.9623	19.94776	212
مرسم غير	دكتاتوري	188.6667	17.67309	72
	ديمقراطي	183.3600	19.93095	100
	Total	185.5814	19.14577	172
Total	دكتاتوري	188.4242	18.47801	132
	ديمقراطي	185.2540	20.08188	252
	Total	186.3438	19.57930	384

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: الدافعية

F	df1	df2	Sig.
.399	3	380	.754

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + الوضعية + النمط + النمط * الوضعية

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدافعية

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	11827878.115	1	11827878.115	11575.155	.006
	Error	1021.833	1	1021.833[a]		
الوضعية	Hypothesis	144.156	1	144.156	.504	.607
	Error	286.274	1	286.274[b]		
النمط	Hypothesis	1021.833	1	1021.833	3.569	.310
	Error	286.274	1	286.274[b]		
النمط * الوضعية	Hypothesis	286.274	1	286.274	.748	.388
	Error	145347.973	380	382.495[c]		

a. MS(النمط)

b. MS(النمط * الوضعية)

c. MS(Error)

نتائج الفرضية الخامسة:

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الخبرة	1.00	سنوات5 من أقل	174
	2.00	سنوات 10 من أكثر	84
	3.00	3.00	126
النمط	1.00	دكتاتوري	132
	2.00	ديمقراطي	252

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الرضا

الخبرة	النمط	Mean	Std. Deviation	N
سنوات5 من أقل	دكتاتوري	86.5068	13.25720	73
	ديمقراطي	95.8416	14.35182	101
	Total	91.9253	14.61333	174
سنوات 10 من أكثر	دكتاتوري	90.0000	12.02467	28
	ديمقراطي	111.4286	11.68504	56
	Total	104.2857	15.51724	84
3.00	دكتاتوري	99.1290	12.02703	31
	ديمقراطي	97.3474	14.63439	95
	Total	97.7857	14.01291	126
Total	دكتاتوري	90.2121	13.63820	132
	ديمقراطي	99.8730	15.19645	252
	Total	96.5521	15.36458	384

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: الرضا

F	df1	df2	Sig.
1.955	5	378	.085

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + الخبرة + النمط + النمط * الخبرة

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الرضا

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	2806825.978	1	2806825.978	400.857	.032
	Error	7002.064	1	7002.064[a]		
الخبرة	Hypothesis	5879.856	2	2939.928	1.049	.488
	Error	5604.755	2	2802.377[b]		
النمط	Hypothesis	7002.064	1	7002.064	2.616	.246
	Error	5388.364	2.013	2676.520[c]		
النمط * الخبرة	Hypothesis	5604.755	2	2802.377	15.322	.000
	Error	69136.447	378	182.901[d]		

a. MS(النمط)

b. MS(النمط * الخبرة)

c. .952 MS(النمط * الخبرة) + .048 MS(Error)

d. MS(Error)

نتائج الفرضية السادسة:

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الخبرة	1.00	سنوات5 من أقل	174
	2.00	سنوات 10 من أكثر	84
	3.00	3.00	126
النمط	1.00	دكتاتوري	132
	2.00	ديمقراطي	252

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الدافعية

الخبرة	النمط	Mean	Std. Deviation	N
سنوات5 من أقل	دكتاتوري	188.8630	17.62993	73
	ديمقراطي	183.3861	19.83279	101
	Total	185.6839	19.08054	174
سنوات 10 من أكثر	دكتاتوري	194.8571	22.14048	28
	ديمقراطي	196.8571	20.23088	56
	Total	196.1905	20.77445	84
3.00	دكتاتوري	181.5806	14.70776	31
	ديمقراطي	180.4000	17.63966	95
	Total	180.6905	16.91648	126
Total	دكتاتوري	188.4242	18.47801	132
	ديمقراطي	185.2540	20.08188	252
	Total	186.3438	19.57930	384

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: الدافعية

F	df1	df2	Sig.
1.362	5	378	.238

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + الخبرة + النمط + الخبرة * النمط

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدافعية

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	10568509.386	1	10568509.386	58441.875	.003
	Error	180.838	1	180.838[a]		
الخبرة	Hypothesis	9356.916	2	4678.458	11.804	.078
	Error	792.677	2	396.339[b]		
النمط	Hypothesis	180.838	1	180.838	.459	.563
	Error	860.792	2.183	394.226[c]		
النمط * الخبرة	Hypothesis	792.677	2	396.339	1.125	.326
	Error	133197.205	378	352.374[d]		

a. MS(النمط)

b. MS(النمط * الخبرة)

c. .952 MS(النمط * الخبرة) + .048 MS(Error)

d. MS(Error)