



قسم العلوم الاجتماعية

دكتوراه العلوم الاجتماعية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD

الموضوع:

الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة
التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار - عنابة -

إعداد الطالبة: عنابي إيمان

المؤسسة: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي

الرتبة: أستاذ التعليم العالي

مدير الأطروحة: د. مصمودي نرين الدين

أمام اللجنة

الرئيس:

المؤسسة: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي

الرتبة: أستاذ التعليم العالي

الإسم واللقب: أ. د. بليردوح كوكب الزمان

الفاحصون:

المؤسسة: جامعة محمد أمين دباغين - سطيف 2

الرتبة: أستاذ التعليم العالي

الإسم واللقب: أ. د. لونيس علي

المؤسسة: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي

الرتبة: أستاذ التعليم العالي

الإسم واللقب: أ. د. ناجي عايدة

المؤسسة: جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2

الرتبة: أستاذ محاضر - أ

الإسم واللقب: د/ مقلاتي سامي

المؤسسة: جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي

الرتبة: أستاذ محاضر - أ

الإسم واللقب: د/ لقان حسينة

السنة الجامعية: 2023/2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء



أهدي هذا العمل إلى

روح أبي



شُكْرٌ وَعِرْفَانٌ

نحمد الله عز وجل الذي ألهمنا الصبر والثبات وأمدنا بالقوة والعزم على مواصلة مشوارنا الدراسي وتوفيقه لنا في انجاز هذا العمل، فنحمدك اللهم ونشكرك على نعمتك وفضلك ونسألك البر والتقوى، ومن العمل ما ترضى، وسلام على حبيبك وخليك الأمين عليه أركى الصلاة والسلام، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل "مصمودي زين الدين" لتفضله بالإشراف على هذا البحث وسعة صدره وعلى حرصه أن يكون هذا العمل في صورة كاملة لا يشوبه أي نقص، نسأل الله أن يجزيه عنا كل خير قبل الإشراف على هذا العمل، وعلى المجهودات التي بذلها من أجلنا، والنصائح والتوجيهات العظيمة التي كان يضعها نصب أعيننا، جعل الله ذلك في ميزان حسناته يوم الدين، كما نتوجه بالشكر إلى كل من ساعدنا في هذا البحث من قريب أو بعيد وخاصة الأستاذ غلاب سمير، الأستاذ بومنقار مراد، الأستاذ لعريب بشير، الأستاذ فريحة كريم، ولا ننسى أن نتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة بجامعة باجي مختار عناية على تقديمهم يد العون وعلى دعمهم ومساعدتهم لنا. كما أتقدم بالشكر للأستاذة: عروي سناء، جميل فاطمة الزهراء، والأستاذة روابحية سناء، على النصائح والارشادات السديدة، كما أشكر جميع طلبة دكتوراه العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.



فهرس المحتويات

الإهداء.....	5
الشكر.....	9
فهرس المحتويات.....	9
فهرس الجداول.....	10
فهرس الأشكال.....	10
الملخص.....	11
مقدمة.....	11
أ-ج.....	15

الفصل الأول: الإشكالية

1- الإشكالية.....	5
2- فرضيات البحث الإجرائية.....	9
3- أهمية الدراسة ودوافع اختيار الموضوع.....	9
4- أهداف الدراسة.....	10
5- تحديد المفاهيم الإجرائية الأساسية للدراسة.....	10
6- الدراسات السابقة.....	11
6-1- الدراسات التي تناولت الصراع التنظيمي.....	11
6-1-1. الدراسات الأجنبية.....	12
6-1-1.1. دراسة بليك وموتون 1964.....	12
6-1-1.2. دراسة ليكرت 1976.....	13
6-1-1.3. دراسة روبرت دوبلين.....	13
6-1-2. الدراسات العربية.....	15
6-1-2.1. دراسة السيد الحسيني Husaini 1976.....	15

16.....	2.2-1-6 دراسة حليلة اليازجين 2003
17.....	3.2-1-6 دراسة الجرادين 2004
17.....	4.2-1-6 دراسة ناصر قاسيمي 2004
19.....	2-6- الدراسات التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز
19.....	1-2-6 الدراسات الأجنبية
19.....	1.1-2-6 دراسة كلوكهون 1964 klucehone
20.....	2.1-2-6 دراسة غرور و بارغمان 1982
20.....	3.1-2-6 دراسة أوجها وهاردو 1984
21.....	4.1-2-6 دراسة هيفين 1990
22.....	5.1-2-6 دراسة أوتيروا وآخرون 1992
23.....	6.1-2-6 دراسة أفجيو 2004 ofoegbu
24.....	2-2-6 الدراسات العربية
24.....	1.2-2-6 دراسة بلال 1986
25.....	2.2-2-6 دراسة آمنة عبد الله تركي 1988
26.....	3.2-2-6 محمد محمود بني يونس 2009
27.....	4.2-2-6 دراسة هبة الله سالم، كبشور، هارون خليفة 2001
28.....	5.2-2-6 دراسة العياصرة (2003)

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

31.....	تمهيد:
32.....	1- مفهوم الصراع التنظيمي
32.....	1-1- الصراع لغة
32.....	2-1- الصراع اصطلاحا

32	1-3- مفهوم الصراع التنظيمي
35	2- التطور التاريخي لمصطلح الصراع التنظيمي
36	2-1- المرحلة التقليدية للصراع التنظيمي
37	2-2- مرحلة الفكر السلوكي
37	2-3- مرحلة النظرة التفاعلية للصراع التنظيمي
39	3- أنواع الصراع التنظيمي
39	3-1- الصراع داخل الفرد "Individual conflict"
39	3-1-1. صراع الهدف
41	3-1-2. صراع الدور
41	3-2- الصراع على مستوى الأفراد
42	3-2-1. الحالة الأولى: الفرد يعرف نفسه ويعرف الآخرين
43	3-2-2. الحالة الثانية: الفرد يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين
44	3-2-3. الحالة الثالثة: الفرد يعرف الآخرين فقط
44	3-2-4. الحالة الرابعة: الفرد لا يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين
45	3-3- الصراع على مستوى الجماعات
46	3-3-1. الصراع على الموارد
46	3-3-2. التنافس في الأداء
47	3-3-3. الاختلاف بين المستويات التنظيمية
47	3-3-4. الصراع بين الإدارات وظيفيا
47	3-3-5. الصراع بين التنفيذيين والاستشاريين
47	3-4- الصراع على مستوى المنظمات
49	4- حتمية الصراع
52	5- مراحل عملية الصراع التنظيمي

52.....	أولاً: مراحل الصراع حسب لويس بوندي " Louis Pondy "
55.....	ثانياً: مراحل الصراع التنظيمي عند راهيم:
56.....	ثالثاً: مراحل عملية الصراع عند ديوتش Deutsch
58.....	6- عوامل نشوء الصراع التنظيمي
58.....	6-1- العامل النفسي أو الذاتي
58.....	6-2- عامل السلطة
59.....	6-3- عامل المصلحة
59.....	6-4- العامل الثقافي
59.....	6-5- العامل البيئي
59.....	6-6- العامل المنظمي أو التنظيمي
60.....	7- مظاهر التفاعلات السلوكية لنشوء الصراع التنظيمي
60.....	7-1- نكران الذات
60.....	7-2- التعاون
60.....	7-3- المنافسة
60.....	7-4- الاختلاف
61.....	8- أسباب الصراع التنظيمي
68.....	9- تشخيص الصراع التنظيمي
70.....	10- آثار الصراع التنظيمي
70.....	10-1- الآثار الإيجابية للصراع التنظيمي
71.....	10-2- الآثار السلبية للصراع التنظيمي
73.....	11- إستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية
74.....	11-1- المجموعة الأولى: إيجاد أرضية مشتركة
75.....	11-2- المجموعة الثانية: استخدام اتجاهات هيكلية لحل الصراعات

11-3-	المجموعة الثالثة: استخدام أساليب سلوكية لحل الصراعات	76
12-	علاقة الصراع التنظيمي بكل من التوتر والاحباط لدى هيئة التدريس	81
13-	إدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسة الجامعية	83
	خلاصة الفصل	90

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

	تمهيد:	92
	أولاً: سيكولوجية الدافعية:	93-131
1-	مفهوم الدافعية	93
1-1-	تعريف الدافعية لغة	94
1-2-	الدافعية اصطلاحاً	94
2-	التطور التاريخي لسيكولوجية الدافعية	96
3-	تصنيف الدوافع	101
3-1-	الدوافع الأولية	102
3-1-1.	دوافع العرض أو الدوافع الإيجابية	102
3-1-2.	الدوافع المتجنبة أو الدوافع السلبية	102
3-1-3.	دوافع الحفاظ على النوع	102
3-2-	الدوافع العامة	103
3-2-1.	دافع الجدارة	103
3-2-2.	دوافع حب الاستطلاع	103
3-2-3.	دافع العاطفة	104
3-3-	الدوافع الثانوية	104
3-3-1.	الدافع إلى التحصيل والنجاح	105

105	3-3-2. الدافع إلى الظهور والقيادة
106	3-3-3. الدوافع إلى تحقيق الذات
107	4-أهمية الدافعية
108	5-خصائص الدوافع
108	5-1-مدة البقاء أو الاستمرار
108	5-2-الطابع الدوري
109	5-3-السكون
109	5-4-المجال
110	6-وظائف الدافعية
110	6-1-وظيفة إحياء وتجديد الطاقة أو الجهد
110	6-1-1. المنبه
110	6-1-2. الحافز
110	6-1-3. الهدف
111	6-2-وظيفة التأثير والتأثر
112	6-3-الوظيفة التوجيهية
112	6-4-الاستمرارية
113	7-النظريات المفسرة لسيكولوجية الدوافع
113	7-1-نظرية X و Y لدوغلاس ماك غريغور
113	7-1-1. نظرية X
114	7-1-2. نظرية Y
115	7-2-نظرية هرم الحاجات لأبراهام ماسلو ABRAHAM MASLOW
115	7-2-1. الحاجات الفسيولوجية
115	7-2-2. حاجات الأمن

116	7-2-3. الحاجات الاجتماعية.....
116	7-2-4. حاجات التقدير
117	7-2-5. الحاجة إلى تأكيد الذات
118	7-3-نظرية كلايتن الدرفر
119	7-4-نظرية العاملين لفريدريك هرزبرغ
122	7-5-نظرية التوقع لفيكتور فروم
122	7-5-1. الافتراضات التي تقوم عليها نظرية التوقع.....
126	7-6-نظرية العدالة لأدامز " ADAMS -1965
129	7-7-نظرية ايدوين لوك EDWIN LOCK.....
159-132	ثانيا: سيكولوجية دافع الإنجاز.....
132	1-تعريف دافعية الإنجاز
132	1-1-تعريف هنري موراي "Murray":.....
133	1-2-تعريف دافيد ماكلياند 1953
133	1-3-تعريف جون أتكينسون 1957
133	1-4-تعريف صالح 1988
133	1-5-تعريف شوقي عبد الحميد.....
134	1-6-تعريف عبد القادر طه
134	2-أنواع دافعية الإنجاز
134	2-1-دافعية الإنجاز الاستقلالية " الذاتية "
135	2-2-دافعية الإنجاز الاجتماعية.....
135	3-العوامل المسببة لدافعية الإنجاز
135	3-1-الدافع لإنجاز النجاح
136	3-2-توقع النجاح

136	3-3- قيمة باعث النجاح.....
137	4- مراحل دافعية الإنجاز.....
137	4-1- التنافس الاستقلالي.....
137	4-2- المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز.....
138	4-3- تكامل دافعية الإنجاز الذاتي القائمة على المقارنة الاجتماعية.....
138	5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....
138	5-1- نظرية هنري موراي.....
141	5-2- نظرية دافيد ماكلياند.....
141	5-2-1. الدافع إلى الإنجاز.....
144	5-2-2. الدافع إلى الانتماء.....
144	5-2-3. دافع النفوذ أو السيطرة.....
146	5-3- نظرية جون إتكسون.....
146	5-3-1. خصائص الفرد.....
147	5-3-2. خصائص المهمة.....
147	5-4- نظرية الغزو.....
150	5-5- نظرية برنارد وينر.....
151	5-6- نظرية كيوكلا 1972.....
152	6- التطبيق الإداري لدافعية الإنجاز.....
153	7- مفهوم الذات والإنجاز.....
154	7-1- الحافز المعرفي.....
154	7-2- تكريس الذات.....
154	7-3- دافع الانتماء.....
155	8- قياس دافعية الإنجاز.....

155	8-1-المقاييس الإسقاطية
155	8-1-1. اختبار تفهم الموضوع "TAT"
157	8-1-2. مقياس أرنسون (Aronson -1958)
158	8-2-المقاييس الموضوعية
158	8-2-1. مقياس "راي لن" لدافع الإنجاز
158	8-2-2. اختبار هرمانس (HERMAMNS) Achievement motivation questionnaire ...
159	8-2-3. مقياس التوجه نحو الإنجاز Achievement Orientation
160	خلاصة الفصل:.....

الفصل الرابع الأستاذ الجامعي

162	تمهيد:.....
163-191	أولاً: الأستاذ الجامعي
163	1- مفهوم التعليم
164	2- التعليم الجامعي
166	3- الأستاذ الجامعي
167	4- التعليم فن مكتسب
168	5- مبادئ التعليم
168	5-1- تحديد أهداف الدرس
169	5-2- إعداد الدرس وتنظيمه
169	5-3- التدرج في الانتقال
170	5-4- مراعاة الفروق الفردية
170	5-5- تنويع طرائق التدريس
171	6- الوظائف الرئيسية للجامعة

7-	دور الأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة	173
8-	مجال التعليم	174
8-1-	التدريس	174
8-2-	المنهج	176
9-	البحث العلمي والإسهامات الفكرية	176
10-	خدمة الجامعة والمجتمع	177
10-1-	خدمة الجامعة	177
10-2-	خدمة المجتمع	178
11-	الإدارة	178
12-	الأستاذ الجامعي واهتماماته	179
12-1-	الاهتمام بالاختصاص	179
12-2-	اللغة السليمة	180
12-3-	سلوك الأستاذ الجامعي الوظيفي والاجتماعي	181
12-4-	مظهر الأستاذ الجامعي	181
13-	التخطيط للتعليم الجامعي الفعال	182
13-1-	أهمية التخطيط للتدريس الجامعي	182
13-2-	مبادئ التخطيط الفعال للتدريس الجامعي	184
13-3-	مستويات التخطيط للتدريس الجامعي	185
13-4-	نموذج ديك وكيري لتخطيط التدريس الجامعي الفعال	186
14.	عيوب التدريس الجامعي التقليدي	191
ثانيا: الجامعة الجزائرية		192-204
1.	الجامعة الجزائرية ومراحل نشأتها	192
1-1-	الجامعة الجزائرية في مرحلة الستينات	193

1-2-الجامعة الجزائرية في مرحلة السبعينات.....	193
1-3-الجامعة الجزائرية في مرحلة الثمانينيات.....	194
1-4-الجامعة الجزائرية في مرحلة التسعينات.....	194
2-أهداف الجامعة الجزائرية.....	195
3-مبادئ الجامعة الجزائرية.....	196
3-1-ديمقراطية التعليم.....	196
3-2-التعريب.....	197
3-3-الجزارة.....	197
4-مشكلات الجامعة الجزائرية.....	197
4-1-مشكلة التحجيم.....	198
4-2-مشكلة التمويل.....	199
4-3-مشكلة الهياكل القاعدية والتجهيز.....	200
4-4-في مجال التأطير ومنح الشهادات.....	201
4-5-في مجال الاستقبال والتوجيه وانتقال الطلبة.....	201
4-6-في مجال هيكلية التعليم وتنظيمه.....	202
4-7-في مجال البحث العلمي.....	202
4-8-في المجال التكنولوجي التقني.....	203
4-9-مشاكل مرتبطة بعملية التكوين في حد ذاتها.....	203
4-10-المشكلات المتعلقة بالمحيط التكويني.....	203
4-11-المشكلات المرتبطة بالمتكويين.....	203
4-12-المشكلات المرتبطة بالمكون.....	204
خلاصة الفصل:.....	205

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية	208
2- منهج الدراسة.....	213
3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة	213
3-1- الحدود المكانية للدراسة.....	213
3-2- الحدود الزمانية للدراسة.....	213
3-3- الحدود المعرفية	214
4- مجتمع الدراسة	214
5- وصف عينة البحث	215
6- أداة البحث	217
7- الخصائص السيكمترية.....	218
أ- صدق الاستبيان	218
ب- صدق المحتوى.....	218
ج- الثبات	220
8- أساليب المعالجة الإحصائية	220

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

1- نتائج فرضيات البحث	223
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى	223
1-1-1. النتائج العامة للفرضية الإجرائية الأولى.....	235
1-2- عرض وتحليل الفرضية الإجرائية الثانية	236
1-2-1. النتائج العامة للفرضية الإجرائية الثانية	247

248	1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة.....
249	1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية العامة.....
250	2- نتائج الدراسة.....
260	خاتمة.....

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول
190	الجدول رقم (01) يوضح مقارنة نموذج مركزية - المدرس وأنموذج مركزية المتعلم "مقارنة بين نموذج التدريس التقليدي، والنموذج الجديد نموذج مركزية المتعلم".
198	جدول رقم(2) يوضح التدفق الطلابي بداية من سنة 1988 إلى سنة 2000.
199	جدول رقم(3) يوضح التدفق الطلابي بداية من سنة 1962 إلى سنة 2018.
210/209	الجدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة لمحور الصراع التنظيمي.
212/211	الجدول رقم (05) يوضح استجابات أفراد العينة لمحور دافعية الإنجاز .
214	الجدول رقم (06) يوضح عدد الأساتذة حسب كل قسم للسنة الجامعية 2015-2016.
216/215	جدول رقم (07) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب أقسام الكلية
216	جدول رقم (08) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس
216	جدول رقم (09) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الأقدمية في العمل
219	الجدول رقم (10) يوضح حساب صدق محتوى كل عبارة وفق معادلة لوشي
224/223	الجدول رقم (11) يوضح استجابات أفراد العينة الخاصة ببعد " العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية".
225	الجدول رقم (12) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 01
225	الجدول رقم (13) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 02
226	الجدول رقم (14) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 03
226	الجدول رقم (15) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 04
227	الجدول رقم (16) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 05
227	الجدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 06
228	الجدول رقم (18) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 07
228	الجدول رقم (19) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 08
229	الجدول رقم (20) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 09
229	الجدول رقم (21) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 10
230	الجدول رقم (22) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 11
230	الجدول رقم (23) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 12

231	الجدول رقم (24) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 13
231	الجدول رقم (25) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 14
232	الجدول رقم (26) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 15
232	الجدول رقم (27) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 16
233	الجدول رقم (28) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 17
233	الجدول رقم (29) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 18
234	الجدول رقم (30) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 19
234	الجدول رقم (31) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 20
235	الجدول رقم (32) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 21
235	الجدول رقم (33) يوضح نتائج إختبار (كا ²) لبعد العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية
237/236	الجدول رقم (34) يوضح استجابات أفراد العينة لبعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد، الزملاء في العمل، وتأثيره على شدة دافعية الإنجاز .
238	الجدول رقم (35) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 22
238	الجدول رقم (36) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 23
239	الجدول رقم (37) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 24
239	الجدول رقم (38) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 25
240	الجدول رقم (39) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 26
240	الجدول رقم (40) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 27
241	الجدول رقم (41) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 28
241	الجدول رقم (42) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 29
242	الجدول رقم (43) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 30
242	الجدول رقم (44) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 31
243	الجدول رقم (45) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 32
243	الجدول رقم (46) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 33
244	الجدول رقم (47) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 34
244	الجدول رقم (48) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 35
245	الجدول رقم (49) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 36
245	الجدول رقم (50) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 37
246	الجدول رقم (51) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 38

246	الجدول رقم (52) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 39
247	الجدول رقم (53) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 40
247	الجدول رقم (54) يوضح نتائج اختبار كاف تربيع لبعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد " الزملاء في العمل " .
248	الجدول رقم (55) ملخص لنتائج اختبار تحليل التباين <i>Anova</i> حسب متغير سنوات الأقدمية.
249	الجدول رقم (56) ملخص لنتائج اختبار كاف تربيع الخاص بمختلف مؤشرات الصراع التنظيمي على مستوى العلاقات المهنية وعلى مستوى الأفراد

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
42	معرفة الشخص بنفسه و بالآخرين	(01)
42	الفرد يعرف نفسه و يعرف الآخرين	(02)
43	الفرد يعرف نفسه و لا يعرف الآخرين	(03)
44	الفرد يعرف الآخرين فقط	(04)
45	الفرد لا يعرف نفسه و لا يعرف الآخرين	(05)
55	مراحل الصراع عند راهيم	(06)
56	مراحل الصراع عند ديوتش	(07)
61	مظاهر التفاعلات السلوكية لنشوء الصراع التنظيمي	(08)
69	الوسائل المتبعة للكشف عن مراحل الصراع الاولية وكيفية معالجتها	(09)
73	العلاقة بين شدة الصراع التنظيمي ومستوى الاداء والفعالية التنظيمية	(10)
106	معادلة الأنماط المؤثرة في دافعية الفرد	(11)
111	العلاقة بين درجة الاستثارة و الجهد المبذول	(12)
117	سلم الحاجات لأبراهام ماسلو	(13)
118	نقاط الاختلاف بين نظريتي الحاجات لماسلو و ألدرفر	(14)
121	مبادئ نظرية العاملين لفريدريك هرزبرغ	(15)
124	الافتراضات الجوهرية المكونة لنظرية التوقع	(16)
125	نموذج بورتر ولولر للدافعية	(17)
126	ملخص لنظرية العدالة لأدامز	(18)
130	عملية تحديد الأهداف " الافتراضات التي قامت عليها نظرية إدوين لوك	(19)
146	طبيعة الأفراد الذين يختلفون في التوجه نحو الإنجاز	(20)
148	القوى البيئية والقوى الشخصية (معادلة القوى المتحركة في سلوك الانسان)	(21)
149	نظرية هايدر في العزو السببي	(22)
172	الوظائف الرئيسية للجامعة	(23)
173	مهام الأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة	(24)
186	العلاقة بين مستويات التخطيط الفعال	(25)
187	نموذج ديك وكيري لتصميم التعليم	(26)
251	نموذج ملخص لمسار ومستويات الصراع التنظيمي لدى عضو هيئة التدريس "الأستاذ الجامعي"	(27)
252	نموذج ملخص لمفهوم استثارة دافعية الإنجاز لدى " الأستاذ الجامعي"	(28)
253	نموذج ملخص للصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عضو هيئة التدريس(الأستاذ الجامعي)	(29)

المخلص:

تسلط هذه الدراسة العلمية الضوء أكثر على العوامل التي لها علاقة بدافعية الإنجاز مثل الصراع التنظيمي باعتباره مؤثرا فعليا (إيجابيا أو سلبيا) في دفع الفرد إلى التفوق والنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما في إطار بحث ميداني لدى الجامعة الجزائرية على وجه الخصوص (جامعة باجي مختار البوني عنابة) وهذا بالتركيز على طبيعة الدور الفعلي (وليس النظري) الذي تقوم به هيئة التدريس بالجامعة وكذا الصعوبات والمعوقات الوظيفية التي تواجهها.

وتستمد هذه الدراسة مشروعيتها العلمية والعملية في الوقت نفسه وبشكل مركز، من بعض الدراسات في هذا الموضوع والتي طبقت على عينات في مؤسسات أخرى، قصد الكشف عن حتمية هذه العلاقة وإرساء دعائم علائقية بين الصراع التنظيمي ودافعية الإنجاز من وجهة نظر هيئة التدريس بالجامعة. ولقد تضمنت هذه الدراسة ضمن المنهجية العامة التي ضبطت في النهاية محتواها ما يلي:

-الإشكالية التي يدور حولها البحث.

-بالإضافة إلى ستة فصول موزعة كالآتي :

• **الفصل الأول:** ويتعلق بالأسس النظرية للبحث (المفاهيم الأساسية المكمل للبحث وكذا المقاربة السيكلوجية الموجهة للبحث).

• **الفصل الثاني:** ويبحث في موضوع الصراع التنظيمي وذلك من خلال الوقوف على كل الجوانب النظرية التي درست من قبل الباحثين والدارسين في هذا المجال.

• **الفصل الثالث:** ويسلط الضوء فيه على موضوع دافعية الإنجاز من خلال مساهمة مركزة في رصد وتحليل مسار تطور دافعية الإنجاز من خلال التطرق لمختلف الأدبيات النظرية.

• **الفصل الرابع:** يتم التركيز في هذا الفصل على السيرورة التاريخية لنشأة الجامعة الجزائرية وتطورها على مستوى الفكر والممارسة بدءاً بمرحلة ما قبل الاستقلال (المرحلة الاستعمارية) ومرورا بمرحلة الاستقلال لا سيما في حقبة التسعينات التي عرفت فيها الجامعة الجزائرية خلق وإيجاد علاقة متكاملة ومنسجمة بينها وبين المحيط خاصة المؤسسات الاقتصادية.

فضلا عن التطرق إلى الأستاذ الجامعي باعتباره متغير رئيسي للدراسة الميدانية.

• **الفصل الخامس:** ويتعرض إلى الإجراءات المنهجية الميدانية المتبعة في هذا البحث (مجال الدراسة، أدوات جمع البيانات، والمعاينة وخصائص ومفردات البحث).

• **الفصل السادس:** ويتضمن تحليلا للبيانات الميدانية وتفسيرا لها في شكل عناصر أساسية تخدم الغرض العام للموضوع وتستجيب للتساؤل العام والأسئلة الفرعية في إشكالية البحث.

وفي الأخير تم التطرق إلى النتائج العامة المتوصل إليها في هذا البحث، والتي أفضت في خطوطها الكبرى إلى أن:

– الصراع التنظيمي في المؤسسة الجامعية له علاقة بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

– كما أن بعض الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية تؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بالإضافة إلى أن نشوء عوامل الصراع التنظيمي بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية له علاقة بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي.

– أما فيما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز حسب سنوات الأقدمية في العمل، فقد تبين من خلال النتائج أنه توجد فروقات بمعنى أن مستوى الصراع التنظيمي يختلف باختلاف الفئات العمرية وسنوات الأقدمية في العمل.

على ضوء هذه الدراسة يمكننا القول أن مختلف مؤشرات الصراع التنظيمي على مستوى العلاقات المهنية وعلى مستوى الأفراد (الزملاء في العمل) داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي نسبيا حيث يمكننا إرجاع ذلك لعدة أسباب من بينها أن تفاقم الصراع بمختلف أنواعه يؤثر تلقائيا على مختلف المجالات الحياتية الخاصة بالفرد فالصراع التنظيمي يحدث صراعات لدى الفرد والتي بدورها تؤثر عليه في حياته الشخصية والعائلية وعلى مختلف علاقاته العملية.

وعليه فتتفهم الصراعات التنظيمية ووجودها حسب عينة الدراسة المختارة وتوقعها لحدوث اختلافات في الرؤى والآراء أمر محتوم وتعاملها مع الصراعات بمختلف أنواعها بشكل علني وظاهري يجعلها من الفئات الناجحة كمجتمع جامعي، وهذا لا يحدث دون تخطيط فهو يعبر عن مظاهر الالتزام لهيئة تدريس تتمتع بروح المسؤولية والكفاءة في العمل، كما يجدر بنا الذكر أنها تعمل في إطار بيئة مساندة وتحت قيادة إدارية ممنهجة.

الكلمات المفتاحية: الصراع التنظيمي؛ الدافعية؛ دافعية الانجاز؛ هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي)؛ الجامعة.

Abstract:

This scientific study sheds light on the factors related to achievement motivation, such as organizational conflict as an actual influence (positive or negative) in pushing the individual to excel and succeed or fail to accomplish a task within the framework of field research at the Algerian University in particular (Badji Mokhtar University-Al-Bouni Annaba). This was achieved by focusing on the nature of the actual (not theoretical) role played by the faculty at the university, as well as the difficulties and functional obstacles it faces.

The research derives its scientific and practical legitimacy at the same time from some studies previously done on this subject, which were applied to samples in other institutions, in order to reveal the inevitability of this relationship and to establish relational foundations between organizational conflict and achievement motivation from the viewpoint of teachers staff at the faculty.

This study included, within the general methodology, whose content was finally controlled, the following:

The problem around which the research revolves.

In addition to six chapters distributed as follows:

- Chapter One: It is devoted to the theoretical foundations of research (the basic concepts that complement research, as well as the psychological approach directed to research).
- Chapter Two: It discusses the issue of organizational conflict by examining all the theoretical aspects that have been studied by researchers and scholars in this field.
- Chapter Three: It sheds light on the issue of achievement motivation through a focused contribution to monitoring and analysing the path of development of achievement motivation by dealing with various theories.
- Chapter Four: In this chapter, the focus is on the historical process of the emergence of the Algerian University and its level of thought and practice, starting with the pre-independence phase (the colonial phase) and passing through the independence phase, especially in the nineties, when the Algerian University was known to create and find an integrated and harmonious relationship between it and the environment, especially economic institutions.

As well as dealing with the university professor as a major variable for the field study.

- Chapter Five: It deals with the methodological field procedures used in this research (the field of study, data collection tools, sampling, characteristics and terminology of the research).

- Chapter Six: It includes an analysis and interpretation of the data in the form of basic elements that serve the general purpose of the topic and respond to the general question and sub-questions in the research problem.

Finally, the general results reached in this research were discussed, which in its major lines led to the following:

The organizational conflict in the university institution is related to the achievement motivation of the university professor at the Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences.

- Also, some administrative practices related to professional relations within the university institution led to a decrease in the intensity of achievement motivation of the university professor in the faculty of Arts, Humanities and Social Sciences. Moreover, the emergence of organizational conflict factors between colleagues within the university institution is related to the achievement motivation of the university professor.

- As for the absence of statistically significant differences with regard to indicators of organizational conflict and its impact on the intensity of achievement motivation according to years of anciency at work, it was found through the results that there are differences in the sense that the level of organizational conflict does differ according to different age groups and years of anciency.

In the light of this study, we can say that the various indicators of organizational conflict at the level of professional relations and at the level of individuals (colleagues at work) within the university institution affect the intensity of the achievement motivation of the university professor relatively, as we can refer to this for several reasons, including that the aggravation of the conflict of its various types automatically affects On the various areas of the life of the individual. Indeed, the organizational conflict causes conflicts in the individual, which in turn affects him in his personal and family life and on his various practical relationships.

Accordingly, understanding organizational conflicts and their existence according to the selected study sample and anticipating differences in visions and opinions is inevitable, and dealing with conflicts of all kinds openly and ostensibly make them one of the successful groups as a university community, and this does not happen without planning. It is also worth noting that it operates within a supportive environment and under a methodological management leadership.

Keywords: The organizational conflict; motivation; achievement motivation; teachers staff (university professor) ; the university

مقدمة

مقدمة:

إن الحديث عن المورد البشري ودوره في التنمية المجتمعية الشاملة، حديث محوري على المستوى المعرفي السيكولوجي والعملي، ذلك أن تحقيق التطور والتحديث في المجتمعات مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى نجاعة نظمها التعليمية والتكوينية، في عالم تتنافس فيه منتجات العقل البشري، ومن هنا فإن المنظمات تصب جل اهتمامها على توجيه العاملين لديها، وإشباع حاجاتهم ودوافعهم بطرق مقبولة اجتماعياً، قصد بناء قدراتهم إيجابياً عبر العمل في مناخ تنظيمي من شأنه تعزيز قيم الاحترام المتبادل والمشاركة والشعور بالولاء الوظيفي والانتماء المهني.

وفي هذا الصدد بالذات، تمثل المؤسسات التعليمية والتربوية ومنها الجامعية الإطار المرجعي الذي يهتم بتوجيه وترقية وتطوير مختلف المجالات، اقتصادياً واجتماعياً كما هو معبر عنه في المنطوق الرسمي، فلا يمكن فهم التطور الذي شهدته العلاقة بين إشباع الحاجات والدوافع النفسية دون ربطها ببعض العوامل المختلفة التي تتبلور في مجملها لتكون سيكولوجية الصراع التنظيمي في الجزائر على العموم وفي الجامعة على وجه الخصوص، باعتباره عنصراً فاعلاً تلقى على عاتقه مهمة النهوض بالمجتمع من خلال وظيفة التدريس، وهذه الأخيرة تتأثر كغيرها من الوظائف الأخرى بجملة من العوامل كالصراعات التنظيمية والتي قد تؤثر على شدة دافعية الأستاذ الجامعي للإنجاز وقيامه بدوره المنوط به.

كما تجدر الإشارة إلى أن تسيير الحقل التربوي والتعليمي في الجزائر يشهد إشكالات عديدة، تتطلب مواكبة بحثية - سيكولوجية بالأساس لأداء الأستاذ الجامعي، والعوامل التي تحول دون ذلك والتي تحددها أهمية الأحداث والمواقف، التي تتضمن سلوكيات مألوفة وخبرات جديدة قد تتطوي عليها العديد من الضغوطات التي قد تعرقل عمله الإشباع للحاجات والدوافع وتقلل من شدة الدافع للإنجاز في الوقت ذاته، وكنتيجة لتصادم الحاجات والدوافع وكيفية إشباعها، تتبلور حالة شديدة العصف بذهن الأستاذ لتكون لديه

حالة نفسية تسمى بالصراع على مختلف مستوياته، والذي يحدث على مستوى الشعور، في الحياة المهنية اليومية والعادية.

ضمن هذا الانشغال المعرفي السيكولوجي تأتي هذه الدراسة العلمية، لتحاول في المجال المرسوم لها تسليط الضوء أكثر على دور الصراع التنظيمي وعلاقته بمجال دافعية الإنجاز في الجامعة الجزائرية في إطار بحث ميداني ينصرف أساسا إلى دراسة الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة، وهذا بالتركيز على طبيعة الدور الفعلي وليس النظري الذي تقوم به هذه الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الأعضاء المبحوثين، بما يفيد ذلك المساهمة في إرساء فكر وسلوك يحقق التوازن بين متطلبات الحياة المهنية للأستاذ الجامعي ودافعيته للإنجاز وتتميتها ضمن متطلبات العملية التربوية ككل، وهو ما تقدر الباحثة أنه من الناحية السيكولوجية مهم جدا على خط المساهمة في اكتشاف العلاقة بين هذه العوامل المتحركة في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي.

ومحاولة منا الإحاطة بجميع نواحي الموضوع قمنا بتقسيمه إلى ستة فصول موزعه كالتالي:

✓ **الفصل الأول:** ويتعلق بالأسس النظرية للبحث وإشكالية الدراسة، حيث يتم التعرض فيه إلى المفاهيم المشكلة لبنية موضوع البحث (المفاهيم الأساسية والمكملة/ المساعدة) فضلا عن المقاربة النظرية (السيكولوجية) الموجهة للبحث (من خلال النظريات السابقة الأجنبية والعربية حول الموضوع).

✓ **الفصل الثاني:** ويبحث في موضوع الصراع التنظيمي وذلك من خلال الوقوف على الجوانب النظرية التي درست من قبل الباحثين والدارسين في هذا المجال.

✓ **الفصل الثالث:** ويسلط الضوء فيه على الدوافع وعوامل استثارة دافعية الإنجاز من خلال مساهمة مركزة في رصد وتحليل مسار تطور دافعية الإنجاز، كما يتم التركيز أساسا في هذا السياق على التوجه النظري لهذا الموضوع والذي يؤطر بعد ذلك الجانب التطبيقي للبحث.

✓ **الفصل الرابع:** ويتم فيه بحث مراحل التعليم الجامعي ونشأة الجامعة الجزائرية وهذا بالتركيز أساسا على المسار التاريخي وعلى مختلف المشكلات والتحديات الراهنة.

✓ **الفصل الخامس:** يتم فيه توضيح الإجراءات المنهجية الميدانية المتبعة في هذا البحث، بدءً بالتعرف على مجالات الدراسة (المكانية والزمنية والبشرية)، وكذا الأدوات المعتمد عليها في جمع البيانات مع تبرير كل ذلك، بالإضافة إلى المعاينة وخصائص مفردات البحث وكل ذلك من أجل استكمال الرؤية التحليلية التي شرع فيها سابقا، والإجابة على بعض انشغالات البحث الأساسية التي يصعب تقديمها خارج إطار دراسة ميدانية تتزود من خلالها بمعطيات واقعية، دقيقة وجديدة.

✓ **الفصل السادس:** ويتم فيه تحليل البيانات الميدانية وتفسيرها في شكل عناصر أساسية تخدم الغرض العام للموضوع، وتستجيب للسؤال المركزي والأسئلة الفرعية المتضمنة في الإشكالية، والفرضيات المقدمة في هذا البحث.

وفي الأخير يتم التطرق إلى النتائج العامة المتوصل إليها.

ومنه يمكننا القول أن الخوض في أي موضوع علمي يعتبر بالنسبة لأي بحث خطوة نحو إعادة بناء المفاهيم من وجهة نظر الباحث نفسه، وعلى كل فإن هذا العمل المتواضع يبقى عملا بشريا لا يخلو من النقائص، رغم كل ما بذل في سبيل تقديم عمل مرض (معرفيا ومنهجيا)، ولذلك فإن الأمل يبقى كبيرا في أن يجد في كل نقد علمي موجه له أو اقتراح يتعلق به ما يسمح بتصويبه والارتقاء به نحو الأفضل، وأن يكون مقدمة لبحوث مستقبلية أخرى أكثر شمولاً.

الفصل الأول :الإطار المفاهيمي وإشكالية الدراسة

1-الإشكالية

2- فرضيات البحث الإجرائية

3- أهمية الدراسة ودوافع اختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم الإجرائية الأساسية للدراسة

6- الدراسات السابقة

6-1- الدراسات التي تناولت موضوع الصراع التنظيمي

6-2- الدراسات التي تناولت موضوع دافعية الانجاز

1 - الإشكالية:

بتغير الآراء والمفاهيم حول العالم تغير بذلك الفكر الإداري بكل مستوياته بداية من الربع الأخير من القرن العشرين، وذلك حول كيفية تحقيق المجتمعات لأهدافها بأقصى كفاءة وأقل تكلفة ممكنة، وأحد هذه التغيرات الأساسية هو التسليم بأن العنصر البشري هو عنصر أساسي وجوهري في نجاحها واستمرارها، لكن نجاحها في تحقيق أهدافها لا يتطلب فقط توافر قوى بشرية ذات كفاءة وقدرة على تحمل المسؤولية والنهوض بأعباء العمل وتحقيق الأهداف، إنما الأهم من ذلك أن تكون هذه القوى البشرية مقبلة على العمل وراغبة فيه، وهذا ما ورد في العديد من الدراسات سابقا، وبما أن الإنسان اجتماعي بطبعه يقبل على العمل وينزع بالغريزة إلى الحياة داخل الجماعة، وأن بقاءه البيولوجي يتوقف على الجانب الاجتماعي وهذا الجانب مهم جدا في حياته والتفاعل الذي يحدث فيه قائم على ارتباط الفرد بالجماعة، فهي بالنسبة للكثير منا الوسيلة التي نعبر بها إلى المجتمع الأكبر، فعندما تتاح للفرد الفرصة لعضوية الوحدات الاجتماعية الصغيرة التي يجد فيها إشباعا لحاجاته ومجالا للتفاعل مع الآخرين إذا ما أراد أن يسهم في بناء المجتمع والمحافظة عليه⁽¹⁾، بالإضافة إلى أنه يتأثر ويؤثر بكل الجماعات التي ينتمي إليها، كما تتفاوت شدة التأثير فمنها من يترك أثارا عميقة للفرد كالجماعات الأولية التي تلعب الدور الأساسي في حياته بينما بعضها الآخر تعد بالنسبة له مجرد خبرات جماعية ولا تكون العلاقة بين أعضائها قوية، لكنها مع ذلك تمنح للفرد الكثير من الفرص لتنمية خبراته الاجتماعية، الثقافية والعقلية⁽²⁾، وبناءا على ذلك تتحدد وظيفة هذه الجماعات بتفاعل ديناميكي بين أعضائها كما تحدد بدورها بناء المجتمع وطبيعة أهداف الفرد كما تؤثر في حاجاته ومعتقداته، اتجاهاته وميوله إمكانياته وسلوكاته، ويصل تأثير المجتمع إلى الأفراد بواسطة العائلة وجماعة الأصدقاء وجماعة العمل، وغيرها من الجماعات الأخرى التي تتم فيها الاتصالات وتجري فيها المناقشات كما تتخذ فيها القرارات، وتوجه ضغوطاتها نحو الأفراد كي يسلوكوا سلوكات معينة، ويشير التفاعل الاجتماعي إلى

(1)-Kogi (K): introduction to the problem of shift work , ins, Folkard, T.Monk (Eds), hours of work, chichester & sons, 1985, P15.

(2) -Wever (KM): Light effects on human circadian rhythm: a review of recent and experiment. T.Biol. Rhythms, 4, 1989, P171.

العمليات الاجتماعية وذلك عند تحليلها من جانب الاستجابات والتنبهات، فهو مفهوم أساسي من مفاهيم ميدان العلوم الاجتماعية وتحديدًا علم النفس الاجتماعي ليأتي على الدوام مصحوبًا بدرجة من أشكال الاكتساب الرئيسية وهي: التعاون، التنافس، الصراع.⁽¹⁾

ومن هنا لم يعد مجال الدراسة والبحث في ميدان العلوم التنظيمية المعاصرة يقتصر على تفهم طبيعة السلوك الإنساني والتعرف على محدداته، وإنما تعدى مجالها إلى دراسة العوامل التي قد تؤثر على سلوك الأفراد خاصة داخل منظمات العمل وهذه العوامل من أهمها وأكثرها تداولًا في الوقت الحاضر هو الصراع التنظيمي، حيث ينظر له رواد الفكر الإداري الحديث مثل: "جولدنر، ميرتون، سلزنيك، بيتر بلاو"، على أنه شيء محتوم في المؤسسة، فزيادة التوتر بين العاملين والصراع بينهم يؤدي إلى الإخلال بالتوازن التنظيمي، كما أنه ظاهرة طبيعية لا يمكن تجاهلها تصاحب التفاعلات الإنسانية بكل مستوياته "المنخفضة، المتوسطة، المرتفعة" وبكل أنواعه فهو نتيجة لمعارضة واختلاف في وجهات النظر أو المصالح بين طرفين أو بين الشخص وذاته وغيرها، وبمختلف مراحله، فحسب البحوث والدراسات التي أجريت مثل دراسة ناصر قاسيمي، أكدت أن الصراع التنظيمي يؤثر بالإيجاب أو بالسلب على العديد من العوامل الأخرى التي توجه السلوك الإنساني لذا يجب الاهتمام بتسييره في إطار رسمي،⁽²⁾ ليتيح الفرص للفرد لإشباع حاجاته التي تتكون وتستثار لديه نتيجة لمثير داخلي أو خارجي والتي تنتج حالة من التوتر وعدم التوازن تؤدي إلى دفع الفرد ليسلك سلوكًا موجهًا نحو الهدف المحدد لإشباع هذه الحاجة، إضافة إلى رد الفعل الذي يترتب عليه تقييم الفرد لمدى رضاه عن إشباعها، وعندما يتعرض السعي لإشباع الحاجة أو تحقيق الهدف لعائق ما يثير لديه تراكم لمشاعر وجدانية متضاربة تتميز "بالضيق والقلق، الضغط النفسي والاكتئاب التي تتميز بالإرهاك الانفعالي، الجسدي، والذهني"⁽³⁾، وتعد عملية الصراع الداخلي والخارجي في نفس الوقت.

(1) -Badia (P) & all: psycho physiological and behavioral effects of light and dim light, sleep Res, 19, 1990, P387.

(2) - ناصر قاسيمي: الصراع داخل المنظمة وفعالية التسيير الإداري "دراسة نظرية وتطبيقية"، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2013، ص 23.

(3) - stora j.b : le cout du stresse, revue français de gestion,s.l, janvier-fevrier,1988, P128.

لعله أصبح واضحا إجمالا لماذا يبقى موضوع الصراع التنظيمي واحدا من أهم المواضيع في السلوك التنظيمي، لذلك وضعت نظريات لتفسيره وتفسير ارتباطه بمتغيرات أخرى كدافعية الإنجاز والأداء والإبداع فعندما يعاني الصراع ركودا يعاني بدوره الأداء جحودا، أما عند السيطرة على الصراع تحت ظروف محدودة يمكن أن ينشأ لدى الأفراد الدافعية للإنجاز والمبادرة والإبداع وفي نفس الوقت فهو يصف المستوى المرتفع للصراع الذي يخلق سلوك اللامبالاة وعدم التعاون وصولا لظهور كل بوادر العنف ، الأمر الذي يؤثر سلبا في الدافعية وبالتالي في الأداء وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات التي أجريت منذ بداية الستينيات حتى الآن للكشف عن أثر مختلف العوامل وأثر الثقافة على دافعية الإنجاز مثل دراسة : **أوسزيمر (Ostheimer 1969) أولسن (Olsen 1971) تيدريك (Tidrick 1973) هاينز (Hines 1973/1974)** راميروز وبرايوز - ويليامز (Ramirez et Price- Williams 1976)، وبالإضافة إلى ذلك الدراسة التي قام بها **جيمس ومحمد (James et Mouhamed 1962)**، حيث أشار **ماهر (Maher 1974)** إلى أنه لا ينبغي على الباحثين تفسير السلوك المرتبط بالدافعية للإنجاز من خلال التعرف على معايير الإنجاز والتركيبات التجريدية للعمليات السيكلوجية⁽¹⁾. فإدراك الموقف بأبعاده الزمنية والمكانية والانفعالية هو العامل الأساسي المساعد على معرفة الدافع أو الدوافع المحركة لسلوك شخص أو أشخاص ما، كما يرى **سميث فيري Smith Ferry** أن مدلول كلمة الرضا تعني في حد ذاتها ذلك التفاعل الموجود بين العامل والعمل الذي يشغله، و ينتج الرضا عن العمل في حالة تجاوب العمل مع احتياجات العامل⁽²⁾، وعليه فإن موضوع الدوافع من أهم المواضيع السيكلوجية نظريا وتطبيقيا، فمن الناحية النظرية موضوع الدوافع أصبح مجالا لصياغة عدة نظريات تفسر الأسس المختلفة للدوافع والميكانيزمات التي تقوم عليها، ومن الناحية التطبيقية فإن فهم موضوع الدوافع والآليات التي تقوم عليها يمكن الباحثين والإداريين من تخطيط برامج تحفيز للأفراد الذين يتعاملون معهم في الميدان الصناعي أو العيادي أو المدرسي، سواء كان ذلك لبذل الجهد من أجل رفع

(1)- رشاد على عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، د.ط، القاهرة، 1994، ص34.

(2)- Nabo : job satisfaction and unversity lecturs, New frontiers in eduction, vol 20, n1, 1990, p1.

الإنتاج أو تحسين النوعية مثلاً أو تجنيد الطاقة الجسمية أو النفسية لعلاج مريض ما سواء كان مريضاً نفسياً أو جسدياً أو لتحفيز التلاميذ للاجتهاد في الدروس والمنافسة بين الأقران للحصول على نقاط أحسن أو جوائز أفضل.

ومن خلال جملة من الدراسات العلمية التي اتخذت من موضوع الصراع التنظيمي عنصراً مركزياً في السلوك البشري وتأثيراته المتعددة وما يمكن أن يحدثه سواء بتحقيق التفوق في الأداء الوظيفي أو الفشل والجمود في التعامل مع متطلبات المهنة، ونظراً للأهمية البالغة لعامل الصراع التنظيمي في المؤسسة على سلوك الفرد تأتي الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين الصراع التنظيمي والدافعية للإنجاز، فهذا الأخير يمكن أن يكون له دوراً ريادياً في دافعية الإنجاز لدى أساتذة الجامعة التي هي عينة البحث الحالي نظراً لأهمية الجامعة كمنظمة تزود المجتمع بالإطارات والكفاءات العلمية التي تسهم في تحقيق التنمية الشاملة مما يجعل المجتمع يحتل مكانة متميزة بين الأمم، إلا أن الصراع التنظيمي قد يكون له دوراً سلبياً على دافعية الإنجاز لدى أساتذة الجامعة مما يؤثر سلباً على مهامهم المنتظرة منهم، لذا تأتي الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية: (1)

هل الصراع التنظيمي في المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية؟
أما التساؤلات الفرعية هي:

1- هل بعض الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية تؤدي إلى التقليل

من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية؟

2- هل الصراع التنظيمي بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية يؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز

لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير سنوات الأقدمية في العمل؟

2-فرضيات البحث الإجرائية:

تتطلب هذه الدراسة من الفرضية العامة التالية:

الصراع التنظيمي في المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

وقد انبثقت عن الفرضية العامة الفرضيات الإجرائية التالية:

1- بعض الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية تؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

2- الصراع التنظيمي بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية يؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير سنوات الأقدمية في العمل.

3- أهمية الدراسة ودوافع اختيار الموضوع:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تطمح لمعالجته؛ من خلال الدراسة الميدانية محل التطبيق؛ حيث تعد الجامعات من المنظمات الهامة في مجال الخدمات التعليمية؛ وأهمية استمرارها وفعاليتها هدف تسعى له كل المجتمعات شأنها شأن بقية المنظمات الأخرى، بغض النظر عن طابعها وما يميزها عن غيرها هو خصوصية التعامل فهي تضم مستويات تعليمية عالية تطمح لتزويد الفرد بالكفاءات التي تسهم في تحقيق التنمية، وهنا يظهر وجه الاختلاف بينها وبين بقية المنظمات الأخرى. فمثل هذه المؤسسات أي الجامعة تثير الكثير من القضايا الإدارية التي تطمح الدراسات إلى حلها والإجابة على تساؤلاتها، ومن بينها

الصراع التنظيمي، وعليه من خلال هذه الدراسة سنحاول أن نسلط الضوء على نوعية الصراعات التي تحدث، ومحاولة التوصل إلى معرفة مدى تأثيرها على شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بهدف تقديم حلول مما تتوصل إليه نتائج الدراسة.

4-أهداف الدراسة:

إن هدف الباحثة هو دراسة الصراع التنظيمي في الجامعة الجزائرية سواء بين الإدارة وأساتذة الجامعة، أو الأساتذة فيما بينهم، وبالتالي الوقوف على حقائق الظواهر والمواضيع المراد دراستها نسعى من خلال معالجة متغيرات البحث إلى بلوغ الأهداف التالية:

- 1- التحقق من وجود علاقة دالة إحصائية بين الصراع التنظيمي ودافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي، أو أن الصراع التنظيمي كما هو قائم في الجامعة ليست له علاقة مع دافعية الإنجاز.
- 2- الكشف إن كان للصراع التنظيمي دوراً سلبياً على دافعية الإنجاز للأستاذ الجامعي.
- 3- التوصل إلى نتائج قد تفيد في تنمية المعرفة الإدارية وتطويرها مما تخدم الجامعة الجزائرية.
- 4- التحديد الدقيق لمحاور وأبعاد الصراع التنظيمي الذي يساهم في تسليط الضوء على القضايا الرئيسية المسببة للصراع التنظيمي، لتفاديها ومعالجتها قدر الإمكان من خلال النتائج التي تتوصل إليها الدراسة الحالية.

5- تحديد المفاهيم الإجرائية الأساسية للدراسة:

- **الصراع التنظيمي:** هو تفاعل سلبي في موقف معين بين شخصين أو أكثر، أو بين شخص ومجموعة، أو بين الفرد وذاته أو بين مجموعتين أو مؤسستين أو أكثر، وذلك ضمن محيط ما يؤثر إيجابياً وسلبياً على أطراف الصراع.

- **الدافعية:** هي حالة يمر بها الفرد وتتداخل فيها كل العوامل الفيزيولوجية والعقلية مع بعضها البعض بطريقة متوازنة، من أجل تحقيق حاجة أو هدف مرغوب فيه.

- **دافعية الإنجاز:** هي القدرة على التحكم والتقدير الجيد للفرص المتاحة، بالتوجيه السليم للقدرات والإمكانات ورفع مستوى الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية للقيام بإتمام المهام، والاعتماد على مدى قوة المثبرات الداخلية والخارجية الخاصة بالفرص المتاحة في تنبيه عوامل الاجتهاد، أو تنبيه عامل المثابرة وتوقع النجاح، واستنفاذ كل الوقت المحدد لبذل الجهد المناسب بصورة مستمرة.

- **عضو هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي):** هو ذلك الشخص المتمتع لمهنة نقل المعارف والخبرات لكن بكفاءة وقدرة على التكيف وثقة بالنفس مع التطور المستمر من خلال تنمية مختلف المهارات لديه في مجال تخصصه وكذا الإلمام بالمعارف والتخصصات الأخرى.

6-الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت الصراع التنظيمي:

من المؤكد أن موضوع الصراع التنظيمي موضوع ذا أهمية كبرى ودراسته تعتبر دراسة تحليلية وتطبيقية للبناءات التنظيمية، وعليه قام العديد من الباحثين باتخاذ كموضوع للبحث والدراسة لأهميته البالغة، وتأثيراته ونتائجه المباشرة على الأفراد والمنظمات؛ حيث انقسمت الدراسات إلى قسمين: فمنهم "من ربط دراسته بالبيئة الخارجية والمجتمعات الكبرى، ومنهم من اهتم بتحليل الصراع داخل التنظيمات واعتباره وظيفة تعمل على ضبط النظام واستقرار التوازن الداخلي للأنساق التنظيمية الداخلية"⁽¹⁾، بمعنى أن هذه الدراسات اختلفت في التوجهات والأهداف العلمية، ومن أهم الدراسات التي اهتمت بدراسة أسباب وأساليب الصراع التنظيمي داخل بيئات العمل نجد ما يلي :

(1)- حجلة رحالي: الصراع في المؤسسات "وجه من أوجه العنف الكامن في المجتمع"، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 2010، ص 48.

6-1-1. الدراسات الأجنبية:

6-1-1.1. دراسة بليك وموتون 1964:

قام "بليك وموتون" سنة 1964 بدراسة حاولا من خلالها تحديد المصادر التي يمكن أن تتسبب في حدوث الصراع التنظيمي، ومحاولة فحص أساليب إدارة الصراع الأكثر استخداما من قبل المسؤولين، حيث بينت نتائج الدراسة نموذجا من الأساليب الممكن استخدامها لحل الصراع داخل التنظيمات ويمكن تلخيص محتوى الأساليب فيما يلي:

- الإخماد: وهو قيام الإدارة بإصدار الأوامر لإنهاء الصراع.
- التجنب أو الانسحاب: توجيه الاهتمام عن الصراع إلى غيره من المجالات أو إهماله.
- التوفيق: التوصل إلى حل وسط بين الطرفين المتصارعين يحقق الكل منهما مكاسب جزئية.
- تدخل جهة ثالثة ليست طرفا من أطراف الصراع.
- ضم المختلفين أو أطراف النزاع إلى حماية جديدة.
- تبادل الوظائف: حيث إن إشغال كل طرف في موقع الطرف المتصارع الآخر يمكنه من فهم المهمات والاتجاهات والمشكلات وبالتالي يسهل الحل. (1)

• التعليق:

اعتمدت دراسة بليك وموتون على فحص أساليب إدارة الصراع التنظيمي الأكثر استخداما من قبل المسؤولين وتضمنت نتائج الدراسة ثلاث أساليب أساسية هي: الإخماد، التجنب، التوفيق، لكن بالرغم من أهمية هذه النتائج إلا أنها لا تعني أن تكون متبعة في منظمات أخرى، كما أن تبادل الوظائف قد يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية بالرغم من إيجابياته، وعليه يمكننا القول أن نتائج هذه الدراسة تعبر عن المجتمع محل التطبيق ولا يمكننا أن نعممها على بقية المجتمعات الأخرى، حيث قد تعتمد منظمة ما في مجتمع آخر على هذه الأساليب لكن لا تجدي نفعا ولا تقدم للمنظمة أي حلول للصراعات التي تحدث داخلها.

(1)- خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود: نظرية المنظمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2007، ص309-310.

2.1-1-6. دراسة ليكرت 1976:

افتراض الباحث في هذه الدراسة على اتجاه جديد أكثر فعالية لتكون النتائج مرضية لأطراف الصراع، حيث قام بتجربة مفادها انتهاج سياسة "الغالب-الغالب" إذ يحسم الصراع بهذا الأسلوب البناء ولا يصاحبه عادة استمرار لأي اتجاه عدائي في المستقبل فهو يعكس الاتجاهات السابقة "الغالب-المغلوب" التي يسعى من خلالها الطرف الغالب إلى تحقيق أهدافه لكونه الرابح في الصراع، ويمارس الطرف المفاوض أو الوسيط تقريب وجهات النظر بأسلوب "خطوة-خطوة" لكي يتم قبول الطرفين المتصارعين بالنتائج المحققة من ذلك⁽¹⁾.

• التعليق:

يمكننا القول أن نتائج هذه الدراسة واتجاهها يضمن للمنظمة تحقيق أهدافها بغض النظر عن الصراعات التي تحدث، فسياسة الغالب غالب تحسم أي منافسة بين طرفي النزاع لأن أي طرف يأخذ على عاتقه النجاح وبالتالي الطرف الخاسر يعلم منذ البداية أن إمكانية النجاح مثل إمكانية الخسارة وعليه يتقبل هذا الموقف، كما يعمل الطرف المفاوض أو الوسيط على تقريب وجهات النظر وبالتالي تقبل النتائج المحققة وعليه فهذه الدراسة تعبر بالفعل عن اتجاه جديد كما أنها تشجع جميع الأطراف المكونة للتنظيم المتناسق من التنافس بشفافية ودون حدوث الصراع بينهم.

3.1-1-6. دراسة روبرت دوبلين:

يؤكد "دوبلين" في هذه الدراسة على افتراض مفاده أنه كلما ازدادت مصادر الارتباط بالعمل الذي تساهم من أجله النقابة، انخفضت درجة نضالها في المساومة الاجتماعية، ولقد تم اختبار هذه القضية من خلال مقارنة أسلوب المساومة الجماعية في دول مختلفة، ومقارنة هذا الأسلوب عبر فقرات تاريخية متتالية في المجتمع الواحد، وقد انطلق الباحث في هذه الدراسة من مسلمة نظرية مؤداها أن هناك بعدا نفسيا

(1)- حبيلة رحالي: مرجع سبق ذكره، ص 50.

اجتماعيا في الالتزام التنظيمي، وأن هذا الالتزام يكون له تأثيرًا إيجابيًا على التنظيم كما يعتبر مصدر الارتباط بالتنظيم.

من خلال هذه الدراسة اكتشف الباحث أهمية الارتباط أو هذا الالتزام في استقرار التنظيم وثباته، وأن هذا الارتباط يتأثر بوسط العمل وطريقة تنظيمه، وكلما تحسن مستوى الوسط الذي يعمل فيه وكلما تحسنت طريقة تنظيم العمل كلما ولد ذلك تأثيرات إيجابية أهمها تحقيق مزيد من الالتزام والانتماء إلى التنظيم، وعليه فكلما ازداد نضال النقابة في علاقتها بأصحاب العمل ضاقت فرصة اندماج أعضائها بالتنظيم وفي هذه الحالة يفقد التنظيم أهمية الدور الإيجابي الذي يقوم به هذا الارتباط في ضمان استقراره مما قد يدفع العمال إلى الانخراط في أعمال عدائية ضد المنظمة⁽¹⁾.

• التعليق:

تعتبر دراسة روبرت دوبلين من الدراسات المهمة التي ركزت على أهمية العمل التي تقوم به نقابات العمل في الحد من الصراعات التنظيمية، وكذلك أهمية ارتباطها بالأعمال العدائية التي يقوم بها العمال ضد المنظمة فكما بينت الدراسة أن عمل النقابات مهم جدا على المستوى العام للمنظمة، فكلما ازدادت علاقة نضالها بأصحاب العمل كلما ضاقت فرص اندماجها بالمشاكل الحقيقية للعمال الظاهرة والباطنة، وهذا ما سيقوم بتصعيب المهمة الرئيسية لعمل النقابة وهي خدمة مصالح العمال بطريقة سلمية ومُرضية لهم دون اللجوء إلى طرق أخرى قد تُسبب مشاكل وصراعات مع الطرف الآخر " أصحاب العمل "، وعليه تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كبرى في إبراز دور النقابات داخل أي تنظيم لكنها أغفلت بقية الجوانب الأخرى التي لا تقل أهمية عنها كدور الجماعات غير الرسمية في نجاح دور النقابات والحد من الصراعات التنظيمية.

(1)- حجلة رحالي: مرجع سبق ذكره، ص 50.

6-1-2. الدراسات العربية:

6-1-2.1. دراسة السيد الحسيني 1976 Husaini:

أهمية الدراسة التي قام بها السيد "الحسيني" تكمن في توجيهها إلى إثراء النظرية السوسيولوجية لأنها تؤمن بأن أي تنظيم ما هو إلا وحدة اجتماعية كبيرة تشهد عمليات اجتماعية متعددة شبيهة بالعمليات التي تحدث على مستوى المجتمع ككل، استخدم في دراسته المنهج الوصفي المقارن إلى جانب التزامه بالتجريب كما استعان بثلاث أدوات رئيسية وهي الملاحظة المباشرة، الوثائق والمستندات، الاستمارة تضمنت 130 سؤال وجهت لعينة عشوائية منظمة، ومن الجدير بالذكر هنا أن الدراسة الميدانية تمت في تنظيمين صناعيين مختلفين كان عدد العينة الكلي 270 مبحوثاً ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة نجد:

- كشفت الدراسة عن وجود صراعات عديدة في التنظيمين موضوع الدراسة وليدة الظروف التنظيمية السياسية والاقتصادية، التي يخضع لها كل من هذين التنظيمين حيث أشارت إلى وجود توترات واضحة بين المستويات الرئاسية المختلفة وخاصة الدنيا منها؛ وهذا ما أكدته النتائج بنسبة 50% من استجابات عينة التنظيم القديم أقروا بنشوب خلافات بينهم وبين أحد رؤسائهم، أو مع زملائهم حول اختصاصات ومسؤوليات كل منهم؛ في حين بلغت نسبة استجابات أفراد العينة من التنظيم الحديث ب 29.2 % فقط.

- توصلت الدراسة كذلك إلى أن الإدارة في التنظيم القديم قد لجأت إلى أسلوب أساسي هو التهديد بتوقيع الجزاءات وبنسبة بلغت 77.3 % مقابل 14.9 % فقط كانت استجابات أفراد العينة في التنظيم الحديث.⁽¹⁾

• التعليق:

اعتمدت دراسة السيد الحسيني في توجيهها إلى إثراء النظرية السوسيولوجية التي مفادها أن أي تنظيم ما هو إلا وحدة اجتماعية وما يحدث داخلها شبيه بالعمليات التي تحدث على مستوى المجتمع ككل، لكن بالنظر لما يحدث اليوم على مستوى المجتمع لا يمكننا أن نقارنه بما يحدث بالتنظيمات أو المؤسسات لأنها

(1) - حيلة رحالي: مرجع سبق ذكره، ص ص 52 - 53.

تضم عددا قليلا من الأفراد مقارنة بالأعداد الهائلة للأفراد داخل المجتمع الواحد، بالإضافة إلى أن الصراعات داخل المجتمع تحدث على نطاق واسع وأعمق بكثير من الصراعات التي تحدث في التنظيمات.

6-1-2. دراسة حليلة اليازجين 2003:

أجرت "حليلة اليازجين" سنة 2003 دراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على علاقة الصراع التنظيمي بالأداء الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، تكونت العينة من 326 مديرا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى صراع الدور لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن كان أقل من المتوسط وأن مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية كان متوسط، كما أشرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0,05$ بين المديرين والمديرات على بعد الأداء تعود لمتغير الجنس، أما متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لتلك المتغيرات على الأداء الوظيفي لأفراد عينة الدراسة.⁽¹⁾

• التعليق:

تميزت هذه الدراسة التي قامت بها "حليلة اليازجين" سنة 2003 إلى التعرف على علاقة الصراع بالأداء وركزت على تأثير صراع الدور كسبب من أسباب الصراع التنظيمي على الأداء، أسفرت نتائج هذه الدراسة كما هو مبين سابقا على عدة نتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات على بعد الأداء تعود لمتغير الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي لكن هذه الدراسة أهملت بقية العوامل الأخرى التي لا تقل أهمية عن المتغيرات المبينة في الدراسة كمتغير السن والحالة المدنية، وذلك للتوضيح أكثر ولأهمية العلاقة بينهما في ظهور بؤابر الصراع التنظيمي وصراع الدور.

(1)- محمود عيد: الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية "وفقا لنظرية هرسى وبلا شارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم"، دار الحامد للنشر والتوزيع، دط، عمان، 2007، ص 133.

6-1-3.2. دراسة الجرادين 2004:

هدفت الدراسة التي قامت بها "الجرادين" سنة 2004 إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بمستوى التوتر ومدى استخدام مهارات التعامل لديهم، اشتملت عينة الدراسة على 290 مدير ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ومن أهم النتائج المتوصل إليها نجد:

- مستوى أداء متوسط.
- وجود علاقة ارتباطيه عكسية غير دالة إحصائياً بين مستوى الأداء الوظيفي ومستوى التوتر لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء ودرجة استخدام مهارات التعامل.⁽¹⁾

• التعليق:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي وعلاقته بالتوتر ومدى استخدامهم لمهارات التعامل لكن هذه الدراسة لم توجه تركيزها على دراسة الفروق بمختلف أنواعها بالرغم من أهميتها في توضيح ملامح الدراسة والتوصل الأكيد إلى نتائج مرضية.

6-1-4.2. دراسة ناصر قاسيمي 2004:

هدفت دراسة ناصر قاسيمي؛ إلى معرفة أسباب الصراع التنظيمي وعلاقته بالفعالية داخل التنظيمات الإدارية، واستخدم الباحث منهج الدراسة التجريبية واستعمل الاستمارة والمقابلة الموجهة كأداتين رئيسيتين لجمع البيانات، أما اختياره للعينة كان عن طريق الصدفة لصعوبة الميدان وقدر عدد المبحوثين بـ 96 مبحوثاً.

قد خلصت نتائج الدراسة إلى الكشف عن أهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الصراع وتتمثل في عدم العدالة في الرقابة، وفي الحوافز، وفي تقسيم العمل، وفي العلاقات الإنسانية، وتقدير الجهود وضغوط

(1)- محمود عيد: مرجع سبق ذكره، ص 134 - 135.

العمل؛ منها كثرة العمل والرقابة الرسمية وغير الرسمية، ونمط العلاقات الذي تفرضه القيادة الرسمية وكل الضغوط الناجمة عن الوشاية والتبليغ عن التأخير وعن الغياب وعدم انجاز المهام وفي المفاجآت التي ينتظرها يوميا الموظفون في التهميش الذي يؤدي إلى الإحباط وغيره.⁽¹⁾

• التعليق:

من بين أهم الدراسات التي تناولت موضوع الصراع التنظيمي وارتباطه بمتغير الفعالية التنظيمية نجد دراسة ناصر قاسيمي التي هدف من خلالها إلى التعرف على أسباب الصراع التنظيمي التي خلصت كلها في النتائج المتوصل إليها، وعليه تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة في الجزائر لأهمية الجانب الميداني الذي قام به الباحث لدى الإدارة المحلية بالرغم من الصعوبات التي يتميز بها هذا النوع من التنظيمات الحكومية الخاصة في الجزائر، وعليه يمكننا القول أنها دراسة شاملة لأسباب الصراع التنظيمي وارتباطه بمتغير الفعالية التنظيمية من وجهة نظرنا.

• التعليق على الدراسات السابقة الأجنبية والعربية:

من العرض السابق للدراسات الأجنبية والعربية نجد:

- كل من الدراسات اهتمت بظاهرة الصراع التنظيمي على أنه أمر محتوم وطبيعي في كل تنظيم.
- تناولت الدراسات السابقة أجنبية كانت أم عربية على أهمية دراسة الأسباب الرئيسية المسببة للصراع التنظيمي والبحث عن الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لحل النزاعات التنظيمية.
- اعتمدت بعض الدراسات على تسليط الضوء على دراسة الصراع التنظيمي، وأسباب ظهوره ومدى تأثيره بعوامل داخلية وبمعامل خارجية كانت سببا جوهريا في حدوث النزاعات داخل التنظيمات.
- يمكننا القول: إن كل دراسة تعتمد على دراسة الصراع التنظيمي من ناحية معينة فقط أو حسب توجه معين، لكن لا توجد دراسة شملت نواحي الصراع التنظيمي ككل من أسباب ونتائج واستراتيجيات أو علاقته

(1)- حجلة رحالي: مرجع سبق ذكره، ص 64 - 65.

ببعض المتغيرات كالدافعية للإنجاز والتي هي موضوع دراستنا، فبالرغم من أهمية موضوع الصراع في المنظمات إلا أننا لم نستطع العثور على أبحاث ودراسات تبين علاقته بمتغير الدافعية للإنجاز، وعليه سنكتفي بعرض كل دراسة على حدى وفيما يلي سنقوم بعرض بعض الدراسات الخاصة بدافعية الإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

6-2- الدراسات التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز:

توجد الكثير من البراهين العلمية التي وضحت علاقة دافعية الإنجاز وارتباطه بالعديد من المتغيرات الأخرى كموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وكذلك مستوى أداء الفرد، وبما أن المهمة الرئيسية هي إعلاء قدرات الفرد وجعله عضوا منتجا في المجتمع⁽¹⁾، لذلك اهتم العديد من الباحثين في هذا المجال بموضوع دافعية الإنجاز وسنوجز فيما يلي بعض الدراسات الأجنبية والعربية حول أهمية هذا الموضوع والنتائج المتوصل إليها مما يوضح القصد من المفهوم الذي يعد متغيراً مركزياً في هذا البحث.

6-2-1. الدراسات الأجنبية:

6-2-1.1. دراسة كلوكهون 1964: klucehone

أجرت كلوكهون دراستها حول علاقة التوجه القيمي ودافعية الإنجاز، طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية في مدينة شيكاغو بأمريكا وركزت على توجهات القيمة بناءً على حلول خمسة اقترحتها كلوكهون، حيث وجدت أن توجهات القيمة تتغير ليس بين المجموعات الكبيرة العاملة فحسب، بل أنها تختلف داخل المجموعة نفسها حتى بين الأفراد داخل الجماعة نفسها، كما أنها توقعت بأن التوجه القيمي الذي يستند إلى درجة الوعي لدى الأفراد والذي يؤثر في سلوكهم يتغير من الضمني المستتر الكامل إلى الواضح تماماً، وهذا أدى إلى تطور نظرية عامة في الفعل الاجتماعي التي ربطت بين التوجه القيمي وتوجيه دافعية الإنجاز نظراً لأهمية منظومة القيم وتأثيرها في دوافع السلوك.⁽²⁾

(1)- بدر عمر العمر: أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد9، 1986، ص01.
(2)- محمد محمود بني يونس: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2009، ص164.

• التعليق:

مما لا شك فيه أن منظومة القيم تؤثر بصورة ظاهرة وعميقة في دوافع الإنسان وسلوكه، لكنها ليست العامل الوحيد المؤثر في سلوك الجماعات وشدة دافعتهم نحو الإنجاز، وعليه تعتبر هذه الدراسة ملمة بجانب فقط لكن أغفلت بقية الجوانب الأخرى المؤثرة في منظومة القيم وكذلك دافعية الإنجاز.

6-2-1. دراسة غرور و بارغمان 1982:

ركزت هذه الدراسة على دلالة الآثار المعرفية والسلوكية لتكرار خبرات النجاح أو الفشل على مستوى الأداء في مواقف التنافس، فقد كان عزو ذوي خبرات النجاح بنجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد، بينما كان عزو ذوي خبرات الفشل فشلهم إلى صعوبة المهام أو الحظ أو الصدفة، كما توصلت الدراسة إلى تناقص الدافعية بتكرار الفشل.

• التعليق:

قد تعبر هذه الدراسة عن جانب معين أو عن حالة معينة فقط لكن لا يمكننا أن نعممها على بقية الأفراد، فاختلاف خبرات النجاح والفشل بينهم كاختلاف تركيباتهم واختلاف الفروق الفردية بينهم، كما لا يمكننا أن نؤكد على أن تناقص الدافعية ناتج عن تكرار عامل الفشل فقد يكون تكرار الفشل أكبر عامل محفز للفرد ودافع له خاصة لدى الأفراد ذوي الإرادة القوية، فالفشل عندهم يقوي عزيمتهم للنجاح وللمضي قدماً. (1)

6-2-3. دراسة أوجها وهاردو 1984:

قامت أوجها وهاردو بدراسة حول العلاقة بين الوالدين والطفل والدافعية للإنجاز عند المراهقين الهنود، طبقت الدراسة على عينة تكونت من 120 تلميذ وذلك قبل دخولهم للجامعة تتراوح أعمارهم ما بين 15 سنة إلى 19 سنة.

(1)- محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص 164.

طلب من المبحوثين أن يتذكروا سلوك والديهم خلال فترة الطفولة وتمت الاستعانة بالاستمارة، وتمت الإجابة على 72 فقرة تدور حول الأب والأم فقط، وكان يطلب من المفحوصين أن يكتبوا قصصا للإجابة على مقياس (TAT) الهندي المعدل.

بينت الدراسة أن نمط المحبة من قبل الأم ترتبط مع دافعية عالية للإنجاز عند المفحوص، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز لدى الطفل مع نمط التقييد والتسامح والإهمال من قبل الأم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط التسامح والحب من قبل الأب ومستوى الدافعية للإنجاز وثبت أن نمط التقييد والرفض والحماية من قبل الأب يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية لدى الطفل.⁽¹⁾

• التعليق:

تركز هذه الدراسة على تأثير المصادر البيئية في دافعية الإنجاز خاصة أساليب التنشئة الأسرية، فعلاقة الوالدين بأبنائهم لها تأثير كبير في رفع دافعية الإنجاز لديهم، والملاحظ أن نتائج هذه الدراسة جاءت على خلاف ما أكدته ماكلياند في دراساته لدافعية الإنجاز لدى الطفل، فتزداد كلما زاد شعوره بالإهمال من طرف الأب، حيث يحاول إبراز شخصيته ويحاول تحقيق النجاح بعكس الطفل المدلل من طرف الأب كما هو مبين في العديد من البحوث، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أن كل دراسة حتى وإن كانت تحمل نفس المحتوى لكن نتائجها قد تكون مختلفة كلياً عن الدراسة المشابهة لها.

6-2-4. دراسة هيفين 1990:

هدفت دراسة "هيفين" إلى الكشف عن كيفية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال عدد من المتغيرات من ضمنها أنماط الشخصية عند "هانزجورجن ايزنك" 1988 والتي مفادها؛ أن الشخصية تتكون من أنماط أو أبعاد هي: الانبساط، الانطواء، العصابية، الإتزان الانفعالي، الذهانية، الواقعية، كما أن الشخصية عند "إيزنك" تتكون من سمات والتي بدورها تتكون من عادات والعادات تتكون من استجابات محددة للسلوك.⁽²⁾

(1)- محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص 164 – 165.

(2)- حنان فتحي الشيخ: دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية PASS للكفاء لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2004، ص57.

وطبقتها "هيفين" على عينة تتكون من 189 طالبا بمعدل عمري 16 سنة في استراليا، وأشارت نتائج

الدراسة إلى:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين النمط الانبساطي والدافع للإنجاز.

- وجود علاقة سلبية بين الانفعالات والدافع للإنجاز.⁽¹⁾

• التعليق:

تؤكد دراسة "هيفين" على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين النمط الانبساطي والدافع للإنجاز، ووجود علاقة سلبية بين الانفعالات ودافع الإنجاز، قد تكون وجهة نظر "هيفين" صحيحة تعبر عن العينة محل الدراسة بالرغم من ذلك لا يمكننا تعميم هذه الدراسة على جميع الأفراد بل قد تعبر عن الإيجاب كما قد لا تكون العلاقة سلبية بين الانفعالات ودافع الإنجاز عند تطبيقها على مجتمع مختلف عن المجتمع التي تمت فيه الدراسة.

6-2-5.1. دراسة أوتيروا وآخرون 1992:

هدفت دراسة "أوتيروا" وزملائه إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية، عند عينة تتكون من 218 مبحثا وكانوا جميعهم عبارة عن طلاب وطالبات من صفوف المدارس العليا في اسبانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات بالنسبة لدافعية الإنجاز.⁽²⁾

• التعليق:

أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات بالنسبة لدافعية الإنجاز لكنها لم تعطي أهمية لبقية الفروق الأخرى كالسن والتخصص الأكاديمي، وعليه يمكننا القول أن "أوتيروا" وزملاؤه قاموا بدراسة الفروق بين الجنسين (طلاب - طالبات) حول الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية فقط.

(1)- محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص ص 142 - 143.

(2) - المرجع نفسه، ص 141.

6-2-6. دراسة أفجبو 2004: ofoegbu

هدفت الدراسة التي قام بها "أفجبو" سنة 2004 بجنوب شرق نيجيريا إلى التعرف على أثر توفير الحوافز المادية على دافعية المعلمين نحو العمل، ومدى انعكاس ذلك على التفاعل الصفّي والتطور الذي يحصل في المدرسة، شملت العينة على 772 معلما من المدارس المتوسطة، أظهرت نتائج الدراسة أن الحافز المادي له أثر واضح على دافعية المعلمين وبالتالي كان له أثر إيجابي على التفاعل الصفّي وتحسين مستوى المدرسة، وإن نمط القيادة الذي يوازن في الاهتمام بين الإنتاج والعلاقات الإنسانية تعتبر أفضل الأنماط وأقلها أثر على توتر المعلمين.⁽¹⁾

• التعليق:

هذه الدراسة أكدت على أهمية تأثير الجانب المادي على دافعية الأفراد وحفزهم وتأثيرها الإيجابي على التفاعل الصفّي وتحسين مستوى المدرسة ككل، وكذا أهمية نمط القيادة في التأثير على الإنتاج والعلاقات الإنسانية وخفض الصراعات والتوترات، ومن الملاحظ أن هذه النتائج تعبر عن المجتمع والعينة محل الدراسة فقط هذا نظرا لتأثير البيئة والعوامل الاجتماعية وتدني مستوى المعيشة في القارة الإفريقية، فكلما زاد الدخل الفردي للمعلم أدى ذلك إلى حفزه تلقائيا دون مراعاته أو اهتمامه ببقية المشاكل الأخرى على عكس ما هو موجود حاليا في الدول المتقدمة، لكن لا يمكننا إغفال أهمية هذه الدراسة فنمط القيادة مهم جدا في خفض التوتر لدى المعلمين.

• التعليق على الدراسات الأجنبية:

يلاحظ من خلال الدراسات التي قدمناها ذات الصلة بدافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات أن دافعية الإنجاز تتأثر بالعديد من العوامل كالقيم الاجتماعية، وأنماط السلوك المختلفة والتنشئة الاجتماعية وتأثير عامل الجنس والفروق الفردية فيما بينهم إناث وذكور ومدى تأثر مستوى الأداء بخبرات النجاح

(1)- محمود عيد: مرجع سبق ذكره، ص 137.

والفشل، وبالرغم من أهمية الموضوع إلا أننا لم نتحصّل على دراسة تبين العلاقة بين دافعية الإنجاز والصراع التنظيمي، لأن معظم الدراسات المتوفرة لدينا تدرس الدافعية في المجال التربوي فقط حتى العينة المختارة من قبل الباحثين هي عينة من طلاب المدارس والجامعات، لكن من الجدير بالذكر أن معظم الطلاب الجامعيين في الجامعات الأجنبية يعملون في أماكن ومنظمات مختلفة وعليه فدافعتهم للإنجاز قد تتأثر بالظروف المحيطة بهم كذلك.

6-2-2. الدراسات العربية:

6-2-1. دراسة بلال 1986:

تشير نتائج الدراسة التي قام بها "بلال" 1986 بمصر والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين دوافع العمل لدى العاملين في وظائف تنفيذية، والعاملين في وظائف إشرافية في البنوك الإسلامية بمصر؛ إلى وجود اختلاف في ترتيب القوة النسبية من المجموعتين وكان ترتيبها على النحو التالي: دوافع الأمان، الدوافع الاقتصادية، دوافع تحقيق الذات، الدوافع الاجتماعية، دوافع الاستقلال، دوافع التقدير.

وكان ترتيب هيكل الدوافع لدى العاملين في الوظائف الإشرافية على النحو التالي:

دوافع الأمان، دوافع تحقيق الذات، دوافع التقدير، دوافع الاستقلال، الدوافع الاقتصادية، الدوافع الاجتماعية.

- أكد الباحث أن وجود الدوافع الاقتصادية في موقع متقدم في هيكل الدوافع لدى العاملين في وظائف تنفيذية وذلك حسب ظروف المجموعة، لأنهم شباب في مقتبل العمر يسعى كل منهم إلى الاستقرار المادي الذي يسمح بتغطية متطلبات هذه المرحلة على عكس العمال في الوظائف الإشرافية حيث تخطت هذه المجموعة لمرحلة الحرج المادي.

- احتلال دوافع الأمان المرتبة الأولى لكلا المجموعتين فهو يعكس بذلك واقع البيئة أو المجتمع المصري وواقع سوق العمل خاصة البنوك وما ارتبط بها في الآونة الأخيرة من احتمالات استمرارها أو توقفها مستقبلاً، كما أن الحاجات أو الدوافع الاقتصادية والعائد تحديداً هي من أهم عناصر الأمان⁽¹⁾.

(1)- محمد إسماعيل بلال: السلوك التنظيمي " بين النظرية والتطبيق "، دار الجامعة الجديدة، دط، الإسكندرية، 2005، ص ص 128 - 150.

- كما أن القوة النسبية للدوافع الاجتماعية في توجيه سلوك الأفراد سواء العاملين في وظائف الإشراف أو التنفيذ على النحو الذي أظهرته الدراسة، إنما يعكس هو كذلك قسوة الظروف الاقتصادية إلى تأجيل الاهتمام بهذه الدوافع كتكوين صداقات وتقديم المساعدات.

- احتلال دوافع التقدير المرتبة الخامسة وهذا يدل على أن مجموعة العمال التنفيذيين سلوكهم موجه لإشباع الحاجات الأولية، على عكس مجموعة العمال المشرفين التي تلعب الدور الأهم وتتساوى في قوتها مع حاجات الأمان وتحقيق الذات.

- إن دوافع تحقيق الذات لها أهمية كبرى للمجموعة المشرفة التي تبحث عن فرص النمو والترقية في العمل، وفرص تحقيق الإنجاز واستخدام القدرات الخاصة.⁽¹⁾

• التعليق:

أكدت نتائج هذه الدراسة كما هو موضح، على وجود اختلاف في ترتيب القوى النسبية للعاملين في وظائف التنفيذ والعاملين في الوظائف الإشرافية وهذا في دراسة العلاقة بين دوافعهم نحو العمل، وكما هو ملاحظ أن الترتيب الهرمي لسلم "ماسلو" للحاجات لم يتخذ نفس النسق المعروف ضمن هذه الدراسة حيث اختلفت الدوافع الإنسانية حسب اختلاف وظيفة أفراد العينة ومكانتهم في السلم الوظيفي للمؤسسة، كما لا يمكننا إغفال جانب الظروف الاجتماعية التي تتميز بها المؤسسات الحكومية في الدول النامية لهذا نرى أن استجابات أفراد العينة غالباً ما تكون منحازة لضرورة وأهمية إعلاء الجانب المادي وعائداته وفوائده على العامل بجميع المستويات.

6-2-2. دراسة آمنة عبد الله تركي 1988:

أجريت دراسة "آمنة عبد الله تركي" بدولة قطر هدفت من خلالها إلى دراسة دافعية الإنجاز تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية الإنجاز في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة دافعية الإنجاز لدى ثلاث

(1)- محمد إسماعيل بلال: مرجع سبق ذكره، ص ص 128 - 150.

مجموعات من الأطفال في الصفوف الثاني والرابع والسادس ابتدائي، كما حاولت الدراسة كشف العلاقة بين دافعية الإنجاز وأساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في اتجاهات الأمهات نحو التنشئة الاجتماعية، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتوافق في البيئة المدرسية، مع العلم أن الدراسة أجريت في مدينة الدوحة، وبلغ عدد أفراد العينة 180 طالبا استخدمت الباحثة أربعة مقاييس كما اتبعت العديد من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات كالمتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط والانحراف المعياري واختبار t -test بالإضافة إلى اختبار χ^2 (كاي تربيع).

وأُسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود مؤشر هام لدى الأطفال يظهر في رغبتهم في مواجهة التحدي والتغلب على الفشل لصالح الذكور.
- لا يوجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للذكور والإناث في دافعية الإنجاز الاجتماعية والاستقلالية.
- وجود فروق بين الإناث والذكور في عملية اختيار المهام "سهلة، متوسطة، صعبة، صعبة جدا".⁽¹⁾

• التعليق:

اعتمدت هذه الدراسة على شدة تأثير محددات دافعية الأفراد نحو الإنجاز والتي تتمثل في مختلف المصادر البيئية كالتنشئة الأسرية ودور البيئة المدرسية وأساليب الرعاية في المجتمع، والتي وردت بدورها في العديد من البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية هذه العوامل في رفع دافعية الأفراد نحو الإنجاز، وهذه الدراسة لا تقل عن غيرها في إبراز أهمية هذه العوامل لتختلف نتائجها حسب المجتمع وعينة الدراسة محل التطبيق.

3.2-2-6. محمد محمود بني يونس 2009:

هدفت دراسة "محمد محمود بني يونس" إلى الكشف عن كل مستويات دافعية الإنجاز والقلق الشخصي وأنماط السلوك، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وقد اختيرت عينة من 116 طالبا وطالبة (87 إناث و29 ذكور).

(1) - محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص 160 - 161.

استعمل مقياس نيموف لقياس دافعية الإنجاز، وقائمة سبيلبرغر وزملائه لقياس القلق الشخصي، ومقياس الفسفوس لقياس أنماط السلوك.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين دافعية الإنجاز والقلق الشخصي، ووجود ارتباط بين القلق الشخصي وأنماط السلوك.

كما اقترح الباحث التشجيع على استثارة دافعية الإنجاز في الوسط الجامعي، وبالأخص دافع تحقيق النجاح عند الإناث.⁽¹⁾

• التعليق:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على عدة اختيارات لقياس كل من مستويات دافعية الإنجاز والقلق الشخصي وأنماط السلوك، وإيجاد العلاقة بين هذه المتغيرات على عينة من الطلاب، ومن الملاحظ هنا أن الباحث قد اقترح اقتراحاً مهماً جداً وهو التشجيع على استثارة دافعية الإنجاز في الوسط الجامعي وأخص بذلك الإناث، هذا نظراً لطبيعة المجتمعات العربية المحافظة لأن دافع تحقيق النجاح لدى الإناث يكون أقل بكثير منه لدى الذكور، هذا ما أكدته العديد من الدراسات سابقاً.

4.2-2-6. دراسة هبة الله سالم، كبشور، هارون خليفة 2001:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، وذلك من قبل الباحثين "هبة الله سالم، كبشور كوكو قمبيل، عمر هارون خليفة"، بلغ حجم العينة 235 طالباً وطالبة منهم 101 ذكر بنسبة 43% من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة و134 إناث بنسبة 57% بالسنة الدراسية الثالثة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مؤسسات التعليم العالي بالسودان وتم الاستعانة بالعديد من الأدوات في جمع البيانات: مقياس "جيمس ونيجار" لدافعية الإنجاز، مقياس جيمس لموضع الضبط، مقياس "كاميليا عبد الفتاح"

(1)- محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص138

لمستوى الطموح، بالإضافة إلى درجات الامتحانات النهائية والأعمال السنوية للطلاب لكل سنة دراسية منتهية، أسفرت نتائج الدراسة على:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.
- عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

كما أثبتت الدراسة أن موضع الضبط هو المتغير الذي يتحكم في مستويات دافعية الإنجاز ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.⁽¹⁾

• التعليق:

أثبتت هذه الدراسة كغيرها من الدراسات القائمة على معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي على وجود علاقة بين هذه المتغيرات، لكن من الملاحظ هنا أن هذه الدراسة أثبتت أن مركز الضبط بشقيه "التحكم الداخلي والتحكم الخارجي" هو المتغير الذي يتحكم في مستويات دافعية الإنجاز ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

6-2-5. دراسة العياصرة (2003):

أجرت "العياصرة" سنة 2003 دراسة كان الهدف منها تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن، والعلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة ودافعية معلمهم نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن وتكونت عينة الدراسة من 1141 معلماً ومعلمة بنسبة (10,65%) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت

(1) - هبة الله سالم، كبشور كوكو قمبيل، عمر هارون الخليفة: علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 04، 2012، ص ص 82 - 92.

النتائج أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة، كذلك بينت النتائج أن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين كانت متوسطة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتوقراطي تعزى للجنس فكانت الفروق لصالح الذكور، وكما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث.⁽¹⁾

• التعليق:

تبين هذه الدراسة جانبا مختلفا عن غيرها من الدراسات لتركيزها على مدى تأثير الأنماط القيادية على دافعية الأفراد نحو المهن، حيث يعتبر متغير نمط القيادة سواء كان النمط الديمقراطي أو غيره قد يتحكم في دافعية الأفراد نحو إنجازهم للأعمال بصورة إيجابية أو بصورة سلبية حسب نوعيته.

• التعليق على الدراسات العربية:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين لنا أن هناك العديد من الدراسات العربية التي درست موضوع الدافعية ودافعية الإنجاز من خلال ربطه بالعديد من المتغيرات، وهذا يوضح أن موضوع الدوافع يتأثر بمختلف العوامل التنظيمية والبيئة المحيطة بالفرد نفسه، كما اختلفت العينة المختارة من قبل الباحثين من طلاب ومديرين وأساتذة ومعلمين وعمال تنفيذيين ومشرفين.

وكذلك نلاحظ أن اختلاف الدراسات يظهر في أساليب جمع البيانات والأساليب الإحصائية المتبعة كما تناولت العديد من الدراسات موضوع الدافعية وتم ربطه ببعض النظريات كنظرية "ماسلو" للحاجات ونظرية "هرزبرغ" للعوامل الوقائية والعوامل الدافعة.

(1)- محمود عيد: مرجع سبق ذكره، ص 133 - 134.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

تمهيد

1- مفهوم الصراع التنظيمي

2- التطور التاريخي لمصطلح الصراع التنظيمي

3- أنواع الصراع التنظيمي

4- حتمية الصراع

5- مراحل عملية الصراع التنظيمي

6- عوامل نشوء الصراع التنظيمي

7- مظاهر التفاعلات السلوكية لنشوء الصراع التنظيمي

8- أسباب الصراع التنظيمي

9- تشخيص الصراع التنظيمي

10- آثار الصراع التنظيمي

11- إستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية

12- علاقة الصراع التنظيمي بكل من التوتر والاحباط لدى هيئة التدريس

خلاصة الفصل

تمهيد:

مما لا شك فيه أن كلا منا قد مر أثناء فترات حياته بالعديد من المواقف التي ساهمت في تطوير مفهومه للحياة، منها مواقف ذات تبعات إيجابية وأخرى ذات تبعات سلبية، هذه المواقف قد تظهر للأشخاص العاديين أنها مواقف ذات نتائج سلبية فحسب تؤدي إلى إحباط الفرد، غير أنها في نظر الباحثين والدارسين في السلوك الإنساني مواقف ذات آثار سلبية وإيجابية معا ما لم تتجاوز الحد المعتدل أو المطلوب، ومن أهمها نجد موضوع الصراع التنظيمي الذي سلطت عليه الضوء العديد من الدراسات حيث أشير إليه بمصطلح التوتر بدلا من الصراع من قبل بعض العلماء لإضفاء الجانب الايجابي، كما أن المستويات المعتدلة منه تساهم في تكيف الفرد مع مختلف المواقف فقد يدخل الفرد في مشاحنات مع غيره من الأفراد داخل التنظيم الواحد لأسباب عديدة كسوء الاتصال، عدم المشاركة في اتخاذ القرار، الرقابة، سوء العلاقات الإنسانية وغيرها من المؤشرات التي تمكنا من الاستدلال على الصراع التنظيمي.

ولذا سنقوم باستعراض أهم الأدبيات المفسرة لطبيعة هذا المفهوم، ومختلف المراحل، وأهم الاستراتيجيات التي اهتم بتطويرها العديد من العلماء لتشخيص وإدارة الصراع داخل المنظمات.

1- مفهوم الصراع التنظيمي:

1-1- الصراع لغة:

"إن التحديد الاشتقاقي لكلمة الصراع في اللغة العربية هو النزاع أو الخلاف أو الخصام والشقاق، أما كلمة (**conflict**) فتعني العراك أو الخصام، أي أن الصراع اشتقاقات بمعنى التعارض بين مصالح وأراء"⁽¹⁾، وعليه فمصطلح الصراع مأخوذ من الكلمة اللاتينية "**conflicyus**" والتي تعني التصادم معاً.

1-2- الصراع اصطلاحاً:

لقد عرف مصطلح الصراع تعدداً في معانيه ولم يعرف استقراراً لحد الآن، حيث تعددت المفاهيم المتشابهة له كالنزاع، الخلاف، الخصام.

فالصراع هو: إحدى العمليات الاجتماعية التي تحدث عند تعرض الأفراد لموقعين متعارضين يتطلب كل واحد منهما سلوكاً مغايراً، يؤدي إلى وجود نمطين من الدوافع المتناقضة والمتعارضة تؤدي بدورها إلى إعاقة الفرد في التوافق، ولا يلغي أياً من الدافعين المتصارعين الآخر، ولكنهما يعطيان الفرصة لنشوء توتر متزايد وسلوك غير ثابت.

- وعرفه كوسر (**cosser**) على أنه " السعي والكفاح من أجل القيم والمكانة والقوة، والموارد النادرة أو المحدودة، حيث يهدف المتصارعون إلى تحييد خصومهم أو القضاء عليهم " ⁽²⁾.

ويمكننا القول من خلال ما تقدم من تعاريف للصراع، أن التفاعلات التي تنشأ داخل المنظمة بين الجماعات تؤدي بالضرورة إلى احتمال نشوء الصراع التنظيمي، وسنورد فيما يلي تعريفات تميظ الغموض حول مفهوم الصراع داخل التنظيمات.

(1) - معن محمود عياصرة، مروان محمد بني أحمد: إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص 17
(2)- المرجع نفسه، ص 18.

1-3- مفهوم الصراع التنظيمي:

ينظر علماء السلوك إلى الصراع التنظيمي على أنه أمر حتمي، وذلك على مستوى اختلاف التنظيمات سواء كانت تنظيمات خدماتية، اقتصادية، ثقافية، عسكرية وسياسية، حيث قام العديد من العلماء بوضع عدة مفاهيم وتعريفات لمصطلح الصراع التنظيمي؛ فمنهم من قام بتحديد مفهومه بحسب حدته ومن حيث المشتركين فيه، ومنهم من ربط مفهوم الصراع التنظيمي بعدة عوامل كالتغيير والتنافس وعملية اتخاذ القرار وسنوجزها فيما يلي:

- أكد كيلي (Kelly 1974) على أن الصراع التنظيمي ما هو إلا نتيجة للتغير، حيث تستطيع المنظمة أن تضعه تحت سيطرتها وذلك بالاستفادة منه لتجعله إيجابيا وفعالا، لأن نتائجه تؤدي بالضرورة لتفجير المواهب والكفاءات الكامنة سواء أكانت فريديه أم جماعية.
- وهذا ما أشار إليه ليدر (Litterer 1967) بالقول أن طبيعة الأسلوب الذي يتبع في معالجة الصراع التنظيمي داخل التنظيمات من الممكن أن تحدد مدى سلبيته أم إيجابية. (1)
- كما عرفه بولدينج (Boulding 1962) "على أنه موقف تنافسي يكون فيه أطراف النزاع مدركين للتعارض في إمكانية الحصول على المراكز المستقبلية، ويرغب كل منهم في الحصول على المركز المتعارض مع رغبة الطرف المقابل". (2)
- كما قام مارج وسايمون (March and simon 1958) بالتأكيد على أن الصراع التنظيمي ما هو إلا عبارة عن حالة من عدم التوازن والاضطراب، تقوم بإعاقة وتعطيل عملية اتخاذ القرار مما يؤدي إلى صعوبة اختيار البديل الأمثل.
- أما ليفيت فيرى من وجهة نظره أن الصراع التنظيمي؛ نوع من أنواع الإحباط يسير في نفس الوقت باتجاهين متباينين ويتطلب بذلك اتخاذ القرار بينهما.

(1)- خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود: نظرية المنظمة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 2، عمان، 2005، ص 295.
(2)- أحمد الخطيب، عادل سالم معاينة: الإدارة الحديثة " نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة "، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2009، ص 480.

- يرى كذلك ستونر وفريمان **Stoner and Freeman**: أن الصراع التنظيمي عبارة عن عدم اتفاق بين عضوين أو جماعتين أو أكثر داخل المنظمة، وينشأ عنه وجود اعتماد متبادل بينهما في أنشطة العمل، أو نتيجة لاختلاف مراكزهما أو أهدافهما أو قيمهما أو مدركاتهما.⁽¹⁾
- عرفه القريوتي بأنه "عمل مقصود من طرف ما، للتأثير سلباً على طرف آخر، بشكل يؤثر سلباً على قدرة ذلك الطرف، ويعيق أهدافه وخدمة مصالحه"⁽²⁾، فمثلاً نجد أن كل تنظيم قائم على حدة التفاعلات اليومية الموجودة بين العاملين وهذه التفاعلات قد تكون عادية كما قد ينشأ من خلالها عدة تباينات سببها الطريقة التي ينظرون بها إلى أعمالهم والأعمال التي تقوم بها الجماعات الأخرى، وهذه الاختلافات هي التي قد تؤدي إلى احتمال نشوء الصراع أو التناقض بين هذه الأطراف.⁽³⁾
- كما ذهب حسين حريم بالقول إن الصراع التنظيمي يحدث حينما يظهر عدم اتفاق حول موضوع أو قضية، أو حينما تولد الانفعالات العدائية ضغوطاً واختناقات بين الأفراد والجماعات، ففي الحالة الأولى ينشأ الصراع الموضوعي في صورة عدم اتفاق أو اختلاف حول الأهداف أو الغايات المراد تحقيقها أو حول وسائل تحقيقها وإنجازها، وأما الصراع الانفعالي فيتضمن صعوبات في التفاعل بين الأفراد تنشأ بسبب مشاعر الغضب وعدم الثقة، الكره، الخوف، الرفض وما شابهها ويعرف عادة بصدام الشخصيات⁽⁴⁾.
- وهناك من قام بوضع مفهوم للصراع التنظيمي بحسب الهدف المراد الوصول إليه، فإذا كان الهدف منه التنافس على تقديم بدائل أو حلول للمشكلات التي تواجه المنظمة فهذا النوع من الصراع قد تكون نتائجه إيجابية للمنظمة، فهو بذلك يؤدي إلى تفجير الطاقات للوصول إلى الإبداع والابتكار، كما أن للصراع التنافسي أداة قد تكون نتائجها سلبية تعيق المنظمة وتحول بينها وبين تحقيق الأهداف وبالتالي تؤدي إلى تدني مستواها ومستوى إنتاجيتها.⁽⁵⁾

(1)- محمد الصيرفي: السلوك الإداري " العلاقات الإنسانية "، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007، ص372.

(2)- معن محمود عياصرة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 19.

(3)- المرجع نفسه، ص 34.

(4)- حسين حريم: إدارة المنظمات " منظور كلي "، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص 245.

(5)- أحمد الخطيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 480.

كما قدم معن محمود عياصرة ومروان محمد بني أحمد تعريفا شاملا للصراع التنظيمي " يتمثل في اعتبار الصراع؛ موقفا تدرك فيه الأطراف المتنازعة وجود تعارض بينهما مما يدفعهم إلى القيام بسلوك معين لمواجهة، والصراع بهذا المعنى يمثل نزاعا مباشرا ومقصودا بين أفراد أو جماعات من أجل هدف واحد، وتعتبر هزيمة الخصم شرطا ضروريا للتوصل إلى الهدف، وعادة ما يظهر أطراف عملية الصراع بشكل واضح بالمقارنة بالهدف، ونظرا لتطور المشاعر العدائية القوية فإن تحقيق الهدف قد يعتبر في بعض الأوقات مطلبا ثانويا بجانب هزيمة الطرف الآخر"⁽¹⁾، وهذا ما أكد عليه "سميث **Smith**" بالقول أن الصراع التنظيمي ما هو إلا "موقف تتعارض فيه بشكل أساسي الظروف والممارسات والأهداف المختلفة".⁽²⁾

مهما يكن من أمر تباين الآراء حول معنى الصراع التنظيمي ومن خلال ما تم عرضه سابقا تتفق معظم المفاهيم على أن الصراع التنظيمي؛ هو موقف تختلف وتتعارض فيه قيم وأهداف الأفراد داخل التنظيم الواحد، سواء كانت أهداف فردية تؤدي بالفرد إلى نشوء صراع داخلي أو كانت أهداف جماعية تؤدي إلى نشوء صراع فردين أو جماعتين أو أكثر، وقد تكون هذه الأهداف مجرد توضيح لآراء المتنازعين حيث كل طرف يرى من وجهة نظره أنه على يقين وأن الأطراف الأخرى على خطأ والعكس صحيح، وقد ترتقي هذه الأهداف لتصل إلى التنافس حول وضع بدائل أو حلول لمشكلات تتعلق بالتنظيم كما قد لا يختلف اثنان في الرأي حول أن الصراع التنظيمي يفجر الطاقات والإبداعات والكفاءات مثلما يحدث في المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات، كما قد تكون نتائجه سلبية وبالتالي تؤدي إلى إعاقة المنظمة واستحالة تحقيق الأهداف.

2- التطور التاريخي لمصطلح الصراع التنظيمي:

اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم الصراع التنظيمي عبر المراحل التاريخية المختلفة، غير أن معظمها يتفق على ثلاث مراحل رئيسية سنوجزها فيما يلي:

(1)- معن محمود عياصرة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 34.

(2)- محمد الصيرفي: مرجع سبق ذكره، ص 372.

2-1- المرحلة التقليدية للصراع التنظيمي:

" تتطابق المفاهيم المتضمنة في هذه المرحلة حول الصراع التنظيمي مع الاتجاه الذي كان سائد عن السلوك في الفترة الممتدة ما بين 1930-1940 بسبب ما قدمه هوثورن من تجارب، أشار بها إلى أن الصراع ناتج عن الاتصال الضعيف بين الأفراد في بيئات العمل، كما أشار إلى عدم الانفتاح وعدم قدرة الإدارة على إشباع حاجات الأفراد وتحقيق أهدافهم آن ذاك".⁽¹⁾

حيث يرى أصحاب وجهة النظر التقليدية أن الصراع ظاهرة سلبية غير مريحة يجب تجنبها أو القضاء عليها فور بروزها، فهي تعتبر ظاهر تمثل الخلل الإداري ونوع من أنواع العنف والتخريب، فإذا كانت الأهداف واضحة وتوزيع الموارد عقلاني وعملية الاختيار والترقية تتم حسب كفاءة الأفراد، فهنا نرى أن نشوء الصراع أمر لا مبرر له وتقوم النظرة التقليدية للصراع على الافتراضات التالية:

أ- الصراع حالة يمكن تجنبها.

ب- يحدث الصراع بواسطة أشخاص معينين.

ج- وجوب تدخل سلطة الإدارة لمنع حدوث الصراع.

د- تشعر الإدارة أعضاء المنظمة بأنه لا يوجد صراع أي تتجاهل حدوثه.⁽²⁾

"إن التمسك بهذه النظرة يعيق عملية حل الصراعات بشكل إيجابي، ويتجاهل أية نتائج تترتب على مقاومة بروز الصراع، وإن إخفاء الشعور بعدم الرضا وعدم وجود فرص للتعبير عنه قد يكون مدمرا نفسيا أكثر مما لو كان ظاهرا، وأنه كلما طال كبته وتم تجاهل وجوده كلما كانت النتائج أسوء، ذلك أن الصراع يسمح للأفراد بالتنفيس عن غضبهم، وبتوضيح المشاكل المسببة للصراع ويوفر فرصة جيدة لفهم المواقف واتجاهات الأطراف المعنية به".⁽³⁾

(1)- خضير كاظم حمود الفريجات، موسى سلامة اللوزي، إنعام الشهبلي: السلوك التنظيمي "مفاهيم معاصرة"، دار إثراء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص 314.
(2)- محمد قاسم القريوتي: السلوك التنظيمي "دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2000، ص 242.
(3)- محمد قاسم القريوتي: مرجع سبق ذكره، ص 243.

2-2- مرحلة الفكر السلوكي:

اعتبرت هذه المرحلة أن " للصراع فوائد كبيرة تعود على التنظيم"⁽¹⁾، فهي بذلك لم تنكر وجوده بل على العكس، ترى هذه النظرية أنه عملية متكررة في حياة المنظمة بما أن الأفراد العاملين بالمنظمة هم أولاً وأخيراً كائنات حية معقدة تمتلك العديد من الحاجات والرغبات المتعارضة، وبالرغم من ذلك ظل السلوكيون ينظرون للصراع بأنه شيء مكلف ومطلوب استبعاده من المنظمة، ويمكن تلخيص هذا المدخل كما يلي:

أ- الصراع أمر محتوم لا مفر من وجوده داخل التنظيم.

ب- لنشوء الصراع أسباب متعددة، يمكن التعرف عليها ودراستها عن طريق دراسة حالة الموقف ككل.

ج- يعتبر الصراع بالنسبة للتغيير التنظيمي عنصر حيوي وديناميكي.

د- إن نتائج الصراع يمكن أن تكون إيجابية وفي مصلحة المنظمة.⁽²⁾

وعليه نستنتج أن ما جاءت به هذه المرحلة من استنتاجات وأفكار كانت مطابقة لما قدمته مدرسة

العلاقات الإنسانية حول مفهومها للصراع التنظيمي وكذلك مفهومها للسلوك.⁽³⁾

2-3- مرحلة النظرة التفاعلية للصراع التنظيمي:

يرى الفكر الإداري الحديث أن الصراع شيء طبيعي، ويعتبر ظاهرة صحية ومطلوبة للتنظيم حيث تقوم هذه

النظرة الحديثة على الافتراضات التالية:

أ- الصراع حالة تمنع دكتاتورية الأفكار.

ب- الصراع انعكاس حيوي التجديد في المنظمة.

ج- يعتبر الحد الأدنى من الصراع شيء عادي وطبيعي وضروري.

د- إمكانية إدارة الصراع شيء ضروري ووارد حدوثه.⁽⁴⁾

(1)- خضير كاظم حمود الفريجات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 314.

(2)- أحمد الخطيب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 485-486.

(3)- خضير كاظم حمود الفريجات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 314.

(4)- محمد قاسم القريوتي: مرجع سبق ذكره، ص 243.

وبما أن أفكار هذه المرحلة تتضمن قبولاً تاماً للصراع داخل المنظمة، فهي بذلك تقوم بتشجيع المديرين على خلق جو مقبول من الصراع كوسيلة لزيادة الكفاءة والمهارة والتجديد، فتفهم الإدارة لمستويات الصراع ما هي إلا بداية لتحويله إلى صراع ذو نتائج إيجابية، إن عدم تفهم الصراع من قبل الإدارة والأفراد داخل التنظيم ما هو إلا مؤشر لبداية نتائج سلبية ومضرة لتقدم المنظمة، ومن هنا نستنتج أن هذه المرحلة قد عرفت مفهومي للصراع التنظيمي المفهوم الأول أن الصراع التنظيمي يمكن أن تترتب عليه حدوث آثار إيجابية، أما المفهوم الثاني يؤكد على أن الصراع التنظيمي يمكن أن تترتب عليه آثار سلبية حيث تتمثل الآثار الإيجابية فيما يلي :

- يضمن المشاركة البناءة والإيجابية من قبل الأفراد في كافة العمليات التنظيمية.

- ينمي المهارات وكذلك الأفكار الإبداعية.

- يجعل من كل فرد داخل التنظيم يتميز بكفاءة عالية.

- يساعد على اختيار البديل الأفضل.

أما آثار المفهوم السلبي للصراع فنوجزها فيما يلي:

- إن عدم رغبة الإدارة في سماع وجهات النظر ستقلل من تميز الأفراد وكفاءتهم في العمل.

- تقلل من عامل الانتماء والولاء للمنظمة.

- سعي الأفراد إلى تحقيق الأهداف الخاصة بهم بتمجيد المصلحة الخاصة وإهمال المصلحة العامة

والأهداف الحقيقية للتنظيم ككل.⁽¹⁾

مما تقدم يتبين لنا من خلال الاختلاف في وجهات النظر لمراحل تطور مفهوم الصراع التنظيمي أنه

ظاهرة طبيعية وأمر محتوم في أي تنظيم، بالرغم من أن كل المجتمعات التي تؤكد على ثقافة التوافق لم

تستطع أن تقصي أهمية الصراع في خلق جو من التفاعل الحيوي بالرغم من عدم استراحة الأفراد لوجوده.

(1)- خضير كاظم حمود الفريجات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 314-315.

3- أنواع الصراع التنظيمي:

تتعدد أنواع الصراع التنظيمي من صراعات ذاتية وهي التي تنشأ داخل الفرد، إلى صراعات اجتماعية والتي تنشأ بدورها بين الفرد وبين غيره من الأفراد، وكذلك توجد صراعات تنشأ بين فرق العمل داخل التنظيم الواحد، وصولاً إلى وجود صراعات بين "المنظمات والأطراف الخارجية مثل الجهات الحكومية والموردين ونقابة العمال والمنافسين".⁽¹⁾

فيما يلي سنعرض كل هذه الأنواع بالتفصيل.

3-1- الصراع داخل الفرد "Individual conflict":

هذا النوع من الصراع "يقع بين الفرد وذاته وينعكس تأثيره على سلوك الفرد وعلاقاته في العمل وتحقيقه لأهداف المنظمة التي هو عضو فيها"⁽²⁾

حيث يعاني الفرد داخل المجموعة بالتعارض والاختلاف بين العديد من القوى والتي تتعارض بدورها داخل ذاته، وهذا يحدث لأسباب عديدة من بينها، عندما يستوجب على الفرد أن يختار من بين البدائل الموجودة كالأهداف والتوقعات والقيم والمعتقدات التي يكون مجبراً على اتخاذ القرار للاختيار بين أحدها.⁽³⁾ وقد يحدث الصراع كذلك عند شعور الفرد بتعارض الدور الذي يلعبه داخل المجموعة، وكنتيجة للمشاكل التي تحدث له في العمل يشعر الفرد بنقص إشباعه لحاجاته وأن تلك الجماعة تعيق عملية تحقيق الأهداف، ويتضمن هذا النوع من الصراع التنظيمي كلا من صراع الهدف وصراع الدور وسنوجزها فيما يلي:

3-1-1. صراع الهدف:

من المعروف أنه هناك أهداف يضعها الفرد نصب عينيه ينجز البعض منها لكن البعض الآخر قد يبقى دون إنجاز، وهذه الأهداف غير المنجزة قد تسبب له الإحباط نظراً لتعذر الوصول إليها، بينما توجد أهداف تتعارض مع بعضها البعض وهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

(1)- أحمد سيد مصطفى: إدارة السلوك التنظيمي " نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل"، د.ط، القاهرة، 2005، ص 426.
(2)- زهير بوجمعة شلابي: الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص 98.
(3)- المرجع نفسه، ص 98.

أ- أهداف متعارضة ذات مزايا:

وهي تلك الأهداف التي تمثل الصراع بين هدفين إيجابيين؛ هنا يكون الفرد أمام اختيار هدف واحد من بين عدة أهداف كلها تؤدي إلى مزايا لا يمكن تحقيقها معاً، ويتميز هذا النوع من التعارض بتأثير بسيط على الفرد حيث يركز فيه الفرد على اختيار البديل الأكثر نفعاً كأن يقوم باتخاذ القرار حول بديلين إما أن يحقق من خلاله هدف الجماعة أو يحقق هدفه الشخصي⁽¹⁾، "أو كأن يواجه الفرد الاختيار بين البقاء في وظيفته الحالية أو تحويله لقسم آخر".⁽²⁾

ب- أهداف متعارضة ذات عيوب:

هنا يواجه الفرد الاختيار بين هدفين لا يرغب في تحقيق أي منهما لأن هذه الأهداف كلها تؤدي إلى عيوب وهذا ما يعرف بالصراع بين هدفين سلبيين، وهنا قد يلجأ الفرد إلى عدم الاختيار لكن أحياناً يكون مجبراً على الاختيار، ليختار بذلك البديل الأقل ضرراً، فالشخص غير المرتاح مع جماعة العمل قد يقرر إما أن يترك عمله ويفقد بذلك مورد رزقه وإما أن يختار البقاء ومشكلته تبقى قائمة.⁽³⁾

ج- أهداف متعارضة ذات عيوب ومزايا:

ينشأ هذا النوع من الصراع عندما تواجه بعض العناصر الإيجابية عناصر سلبية في نفس الوقت لنفس العمل، وهذا هو النوع الشائع للأهداف المتعارضة حيث يكون على الفرد أن يقارن المزايا بالعيوب وعلى سبيل المثال: قد تمنح الإدارة لأحد العمال إضافة مالية "علاوة" فهي تعتبر عنصر إيجابي لكن في نفس الوقت تقرر له ساعات إضافية وهذا يمثل العنصر السلبي.⁽⁴⁾

د- مشاكل العمل:

يواجه الفرد في حياته العملية العديد من المواقف، قد تكون نتائجها إيجابية كما قد تكون مواقف ذات نتائج سلبية تؤدي به للعديد من المشاكل وبدورها تسبب له صراع ذاتي أو ما يعرف بالصراع الداخلي؛ الذي

(1) - أحمد ماهر: كيف تسيطر على صراعات العمل، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2006، ص 17.

(2) - زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 98.

(3) - أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص 17.

(4) - زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 99.

يولد لدى الفرد ضغوط نفسية تضعف قدرته على التحديد الواضح للمشكلة سواء كانت مشكلة تتعلق بتحسين الأداء أو مشكلة تتعلق بمعتقدات وقيم الفرد داخل جماعة العمل (وغيرها من المشاكل)، كما تؤدي به لعدم فهم المسببات والعناصر المكونة لها، وعادة ما يقترن هذا الوضع بالتردد في اتخاذ القرار المناسب للاختيار بين بدائل الوصول للحل.⁽¹⁾

3-1-2. صراع الدور:

" لكل فرد عدد من الأدوار المختلفة التي يقوم بها داخل المنظمة، الأسرة، المجتمع، فمجموعة الدور داخل المنظمة تتكون من الإدارة، الزملاء، الرؤساء، المرؤوسين، والعملاء وفي المجتمع تتكون مجموعة الدور من التنظيمات الدينية والثقافية، الرياضية والاجتماعية، كل مجموعة من هذه المجموعات لها توقعات محددة رسمية أو غير رسمية لسلوك الفرد.

ولتعارض الدور أهمية بالغة في منظمات الأعمال، وهذه الوضعية ناجمة عن الفرد ومستوى أدائه وفعاليته، ويعتمد هذا على مدى التطابق بين ما يجب أن يؤديه الفرد وما يؤديه بالفعل ضمن وظيفته، فصراع الدور يحدث عندما يكون هناك أكثر من مطلب على الفرد وتفضيل أحدها يصعب على الآخر فإن ذلك من شأنه أن يحدث عب العمل الذي يؤدي غالبا إلى انخفاض الرضى الوظيفي الذي يمكن اعتباره مصدر من مصادر الضغط، ويؤثر التقييم في مسألة الفرد أو عقابه أو حصوله على حوافز ذات حجم معين".⁽²⁾

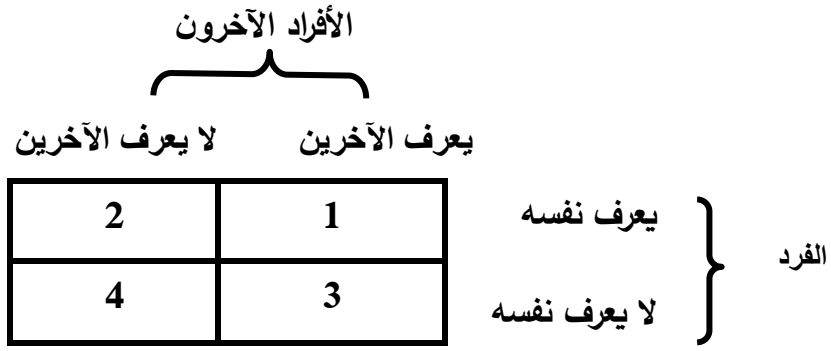
3-2- الصراع على مستوى الأفراد:

من المعروف أن لكل منا تجاربه وخبراته وإدراكه للأمور، وهذا الاختلاف قد يكون السبب في نشوء صراعات كنتيجة لضعف اتصال الأفراد وتفاعلهم فيما بينهم "ومن النماذج الشائعة لتحليل ديناميكية الصراع بين الأفراد نموذج يعرف باسم "شباك أو نافذة جوهاري" نسبة إلى هاري انجم وجوزيف لاف.

ويوضح الشكل التالي هذا النموذج:

(1) - أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص 18.
(2) - زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 100.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي



الشكل رقم (01) يوضح أربع حالات لمدى معرفة الشخص بنفسه وبالأخرين.

3-2-1. الحالة الأولى: الفرد يعرف نفسه ويعرف الآخرين:

وتقع هذه الحالة في المربع رقم (1) الذي يتضمن الصف الأول والعمود الأول وهذا المربع يعني أن

الفرد يعرف نفسه جيدا كما يعرف الآخرين جيدا.

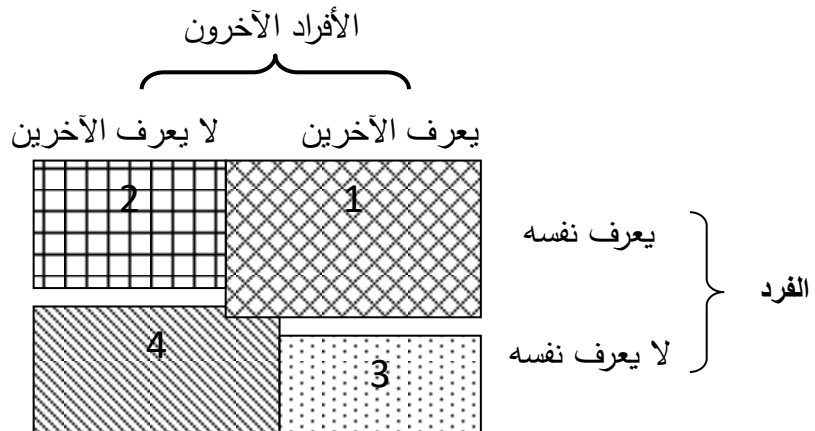
تعتبر هذه أفضل الحالات حيث يكون فيها الفرد على دراية بمشاعره ومدركاته ودوافعه، وأيضا هو

على بينة بمشاعر ودوافع الأفراد الذين يتعامل معهم⁽¹⁾، هذا التبصر والتفتح ينتج عن قوة التفاعل والثقة

المتبادلة بين الفرد وبين الآخرين، ويؤدي هذا إلى تحويل التفاعل إلى أمر ممتع يسهل من عملية الاتصال

ويقضي على أي صراعات قد تنشأ، وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أن هذه الحالة تزداد مساحتها إلى اليسار

وإلى الأسفل كلما زاد التفاعل بين الفرد والمتعاملين معه والشكل التالي يوضح هذه الفكرة:



- الشكل رقم (02) -

(1)- زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 101.

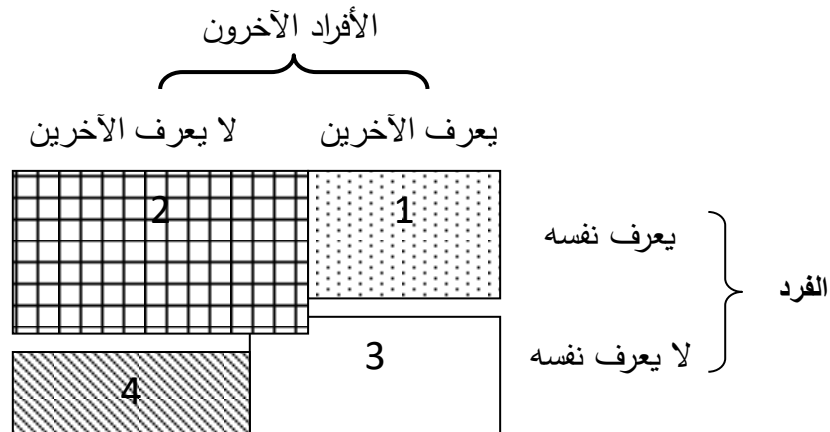
الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

يوضح هذا الشكل أن مساحة المربع رقم -1- تزداد كلما زاد تفاعل الفرد مع الآخرين، حيث تزيد معلومات الفرد عن الآخرين من خلال تفاعلاته وتعامله معهم، كلما تزيد المساحة الخاصة بمعرفته لنفسه من خلال انطباعات الآخرين عنه، وهذه المعلومات قد تتضمن بعض الانتقادات من الآخرين حيث يوضحون له نقاط ضعفه، أو بعض عبارات الثناء والمديح التي قد توضح له قدراته وإمكانياته وفي كلتا الحالتين يزداد إدراك الفرد لنفسه، وبالإضافة إلى زيادة إدراكه للآخرين تتسع المساحة التي يعرف فيها الفرد نفسه والآخرين كما هو موضح في المربع رقم -1- الذي يمثل أفضل الحالات.⁽¹⁾

3-2-2. الحالة الثانية: الفرد يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين:

في هذه الحالة يكون إدراك الفرد لنفسه مرتفعاً مقارنة بإدراكه للآخرين، حيث تكمن المشكلة في هذه الحالة في جهل الفرد بمشاعر وإدراكات ودوافع الأفراد الذين يتعامل معهم، وكنتيجة لذلك فإنه لا يستطيع تفسير سلوكهم أو التنبؤ به أو التحكم فيه مما يستوجب عليه الحذر الشديد أثناء عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين وهذا التردد يزيد من حدة الصراع.⁽²⁾

وهذا الشكل لتوضيح الحالة أكثر:



- الشكل رقم (03) -

(1)- أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص ص 20-21.
(2)- زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 101.

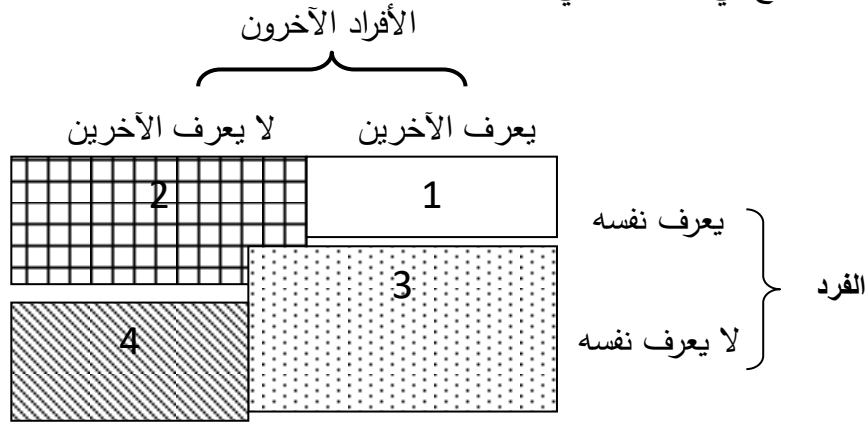
الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

يوضح الشكل الذي أمانا هذه الحالة حيث نرى أن المربع رقم -2- هو الأكثر اتساعا في الشكل فكلما زادت عدم معرفة الفرد بالآخرين من خلال تعامله بحذر كلما اتسع المربع رقم -2-، كما قد تتخفص مساحته كلما أقدم الفرد على تحسين مستوى اتصاله وتفاعله مع الآخرين.

3-2-3. الحالة الثالثة: الفرد يعرف الآخرين فقط:

في هذه الحالة يكون إدراك الفرد لمشاعر وإدراكات ودوافع الأفراد الذين يتعامل معهم عاليا، بينما يكون مستوى توفر المعلومات لديه عن إدراكه ومشاعره ودوافعه منخفضا، وهذا الوضع قد يكون ناتجا عن رغبة الفرد في إخفاء حقيقة دوافعه لهم ويظهر ذلك في اتساع حجم المربع رقم -3- .

وهذا ما هو موضح في الشكل التالي (1)



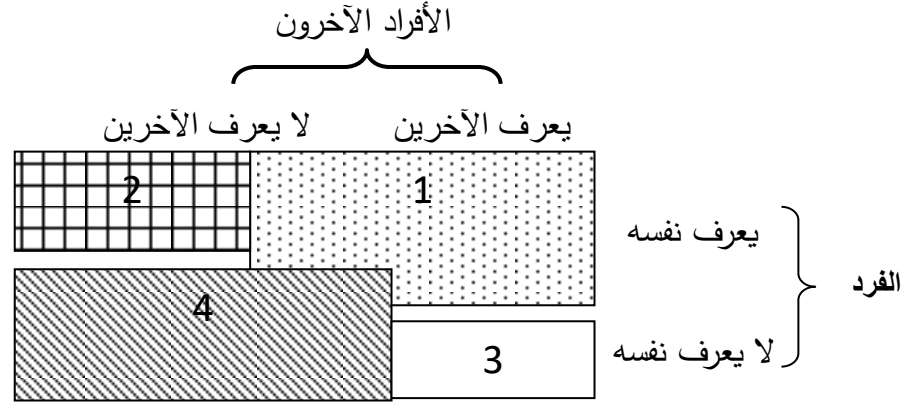
- الشكل رقم (04) -

من الواضح من خلال الشكل أن المربع رقم -3- هو الأكثر اتساعا وهذا يوضح مدى جهل الفرد بنفسه، حيث أنه كلما قلت مساحة المربع رقم -3- كلما ارتفعت مساحة المربع رقم -1-، أي أن نسبة معرفة الفرد بالآخرين تقل لترتفع بذلك نسبة معرفة الفرد لنفسه، مما يرفع ذلك من مستوى الاتصال فيما بينهم.

3-2-4. الحالة الرابعة: الفرد لا يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين:

تعتبر هذه الحالة أسوأ الحالات في شبك جوهاري فهي الحالة التي يقل فيها الاتصال وترتفع فيها معوقاته كنتيجة لجهل الفرد لمدرجاته ومشاعره ودوافعه، وكذا جهله لمدرجات ومشاعره ودوافع الأفراد الآخرين والشكل رقم (5) يوضح ذلك:

(1)- أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص 23.



- الشكل رقم (05) -

ويمكن التغلب على الوضع الموجود في هذه الحالة بتعبير الفرد على اتجاهاته ومشاعره تجاه العمل واتجاه الآخرين بحرية، وتشجيع الأفراد على التفاعل يزيد من معرفتهم ببعضهم البعض وبمكونات إدراكهم وحقيقة دوافعهم لتقل بذلك معوقات الاتصال.⁽¹⁾

"وبالعودة إلى الشكل رقم - 5 - يتضح لنا أنه كلما كان تحرك الخط الرأسي لليساو وكلما تحرك الخط الأفقي للأسفل كلما قلت مساحة المربع رقم - 4 -، وكلما قلت حدة الصراع وانحصرت المساحة التي يجهلها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، ولتخفيض حدة التعارض بين الأفراد داخل الجماعة لابد أن يتعود الفرد على أن يكون عارفاً بنفسه وبالآخرين، وهي الحالة الأولى لشباك **جوهاري**، ويتطلب ذلك من الفرد أن يثق في الآخرين، وأن يكون مستعداً للانفتاح عليهم، وأن يزودهم بالمعلومات التي تمس العمل وما يتعلق به من علاقات.⁽²⁾

3-3- الصراع على مستوى الجماعات:

"هو الصراع الذي ينشأ بين مختلف الوحدات الإدارية داخل المنظمة ويأخذ هذا المستوى شكلين

رئيسيين:

(1)- أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص ص 24 - 25.
(2)- المرجع نفسه، ص 25.

أ- الصراع الأفقي: يقع هذا النوع من الصراع بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تقع في مستوى تنظيمي واحد، ومن الأمثلة على هذا النوع من الصراع هو الصراع الذي ينشأ بين إدارتي الإنتاج والتسويق في نفس المنظمة.

ب- الصراع الرأسي: يقع الصراع الرأسي بين الجماعات أو الوحدات الإدارية التي تنتمي إلى مستويات تنظيمية مختلفة كالصراع الذي ينشأ بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا ⁽¹⁾.

وبما أن احتكاك هذه الجماعات فيما بينها قد يؤدي إلى تباين واختلاف في وجهات النظر وهذا التباين قد يحدث نتيجة لتفاعل عدة أسباب وفيما يلي سنوضح أسباب الصراع بين جماعات العمل:

3-3-1. الصراع على الموارد:

" تتنافس جماعات العمل والأقسام والإدارات على الموارد المتوفرة، وعادة ما تكون الموارد المتاحة نادرة كالأموال والخامات والأفراد الماهرين، هنا قد يصل الأمر إلى تناحر الجماعات للحصول على أكبر قدر من هذه الموارد ومن أشهر الأمثلة على ذلك؛ التنافس الذي يحدث بين الإدارات في وقت إعداد الميزانيات التقديرية فالكل يبالغ في تحديد احتياجاته المالية أو عند توزيع المخصصات المالية على أقسام إحدى الإدارات، هنا تتنازع هذه الأقسام على مبلغ محدد من الأموال وعلى كل قسم أن يحاول الخروج بنصيب الأسد." ⁽²⁾

3-3-2. التنافس في الأداء:

تهدف جماعات العمل المتشابهة في تقسيم الوظائف إلى التميز في الأداء عن باقي الجماعات الأخرى، فقد تتنافس على إبراز التفوق في العمل وعلى زيادة الإنتاج كما قد تتنافس على الانتهاء من أكبر عدد ممكن من الطلبات أو التذاكر أو الإيصالات وذلك حسب طبيعة كل منظمة. ⁽³⁾

(1)- زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 102 - 103.

(2)- احمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص 27.

(3) - المرجع نفسه، ص 27.

3-3-3. الاختلاف بين المستويات التنظيمية:

يؤدي انتماء جماعات العمل إلى مستويات تنظيمية مختلفة إلى رؤية الأمور والمواضيع بطريقة تعكس مصالحها وأهدافها، لهذا من الطبيعي أن نرى صراعات بين هذه الجماعات سواء كانت هذه الاختلافات أو النزاعات بين المشرفين أي القائمين على الإدارة وبين العمال، أو أن نرى اختلافات بين رؤساء مجلس الإدارة والجمعية العامة للمساهمين وبين المستويات الإدارية الموالية لها. (1)

3-3-4. الصراع بين الإدارات وظيفيا:

"تتنازع الإدارات بينها على أداء نفس الأعمال، ذلك أن طبيعة الوظيفة لهذه الأعمال تشير إلى إمكانية قيام أكثر من جهة بأدائها، مثلا التنبؤ بالمبيعات يمكن أن تقوم به إدارة التسويق أو إدارة الإنتاج والمخازن، حيث يتنازع في الإشراف عليها كل من إدارات المشتريات والإنتاج والتسويق." (2)

3-3-5. الصراع بين التنفيذيين والاستشاريين:

"عندما يواجه التنفيذيون مشاكل تستدعي إلى تدخل فني من الخبراء الاستشاريين يسارع الآخرون بإشباع حاجتهم إلى تقديم النصح والمعلومات والمشورة، وقد يتعدى الأمر إلى قيام الاستشاريين بتقديم شيء أكثر من النصح والمشورة شيء قد يشابه القرار، وما يشجعهم على ذلك أن التنفيذيين يبالغون في طلب النصيحة ويريدون شيئا أكثر من النصيحة، ومن الأمثلة على ذلك لجوء المديرين التنفيذيين إلى إدارة الأفراد لعلاج مشاكل كثيرة مثل اختيار وتدريب العاملين وكذلك عقابهم ولجوء الكثير من المديرين التنفيذيين إلى الإدارة المالية في وضع الميزانيات التقديرية، أو حساب التكاليف أو تخفيض العمليات المالية لها." (3)

3-4-4. الصراع على مستوى المنظمات:

يأخذ أحد الأشكال التالية:

- الصراع الأفقي: يحدث بين العاملين أو الدوائر من المستوى التنظيمي نفسه.

(1) - زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 104.

(2) - المرجع نفسه، ص 104.

(3) - أحمد ماهر: مرجع سبق ذكره، ص 28.

- الصراع العمودي: يحدث بين المشرف وتابعيه في العمل الذين لا يتفقون مع طريقته لتحقيق الأهداف.
- الصراع بين الموظفين والاستشاريين: ويحدث حول الموارد أو حول المشاركة في اتخاذ القرارات.
- صراع الدور: ويحدث نتيجة تأدية الشخص أدوار متعددة في مجال عمله.
- الصراع بين المنظمات: يظهر في حالة قيام إحدى المنظمات بإيجاد ظروف وصعوبات ومعوقات لمنظمة أخرى؛ فيما يتعلق بالإنتاج أو بالتسويق أو المورد. (1)

قد لا يختلف اثنان في هذا المجال على أن الصراعات لا تقتصر فقط داخل المنظمة وإنما قد تتعدى لتصل إلى صراعات تحدث بين المنظمة والبيئة الخارجية لها، وهذا نتيجة لتعامل المنظمة مع العديد من الجهات المختلفة سواء كانت جهات حكومية أو منظمات منافسة، وعليه فقد تتعاون كما قد تتنافس معها فيحصل صراع فكل جهة هنا تقوم بالضغط على الجهة الأخرى لتجعلها ملائمة لمتطلباتها، فقد يضغط المالكين على المديرين لجعل نمط سلوكهم ملائم لمتطلباتهم، كما قد يضغط المستهلكون كذلك لكن بطريقة غير مباشرة كجعلهم يغيرون من جودة سلعة معينة حسب ما هو رائج في الأسواق نتيجة لاختلاف أذواق المستهلكين، كما قد تضغط الجهات الحكومية كذلك بنفس الطريقة. (2)

إن بروز عملية الصراع والتنافس بين المنظمة والمنظمات الأخرى أدى إلى ظهور ما يسمى بنظرية الألعاب، وهي عبارة عن توصيف لجميع الأوضاع المتنافسة والمتصارعة بين المنظمة والمنظمات في البيئة التي تحيط بها، فيحدث اتصال وتفاهم واتفاق بين هذه الأطراف للتوصل إلى قرار ما يخدم مصالحها جميعاً، ويكون ذلك عن طريق التفاوض الذي يؤدي إلى نتيجة مرضية ترضي الطرفين المتفاوضين، حيث تكاد لا تختلف الحالة التي تظهر بها صورة الصراعات بين المنظمات المختلفة عن طبيعة الصراعات التي تنشأ بين جماعات العمل نفسها، حيث إن التباين في المدركات والأهداف وسبل تحقيقها إضافة إلى المشاكل الناتجة من محدودية الأسواق المتاحة للاستثمار وأحجامها وطبيعة هياكل العرض والطلب، والأسعار والقدرات الشرائية المتباينة والمتاحة للأفراد وشدة المنافسة وحدتها بين منظمات الأعمال المختلفة، إضافة للعديد من

(1)- محمود عبد الفتاح رضوان: مهارات التكيف مع ظروف العمل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2012، ص53.
(2)- زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 105.

العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، والتي غالبا ما تحمل بين ثناياها آثار متعددة لخلق الصراع ولتحقيق أبعاده بين المنظمات المختلفة. (1)

4- حتمية الصراع:

لا يستطيع الإنسان أن يبتعد عن الصراع سواء لاتصاله به، أو لارتباطه بالقوى الفاعلة له أو باندفاع تياراته المتداخلة معه حيث يعيش الصراع حياة فاعلة بالإنسان، سواء أراد الفرد هذا الصراع، أو لم يرغب فيه، فضغوط الصراع تحاصره، وتضغط عليه وتدفعه إلى اتخاذ سلوك معين.

إن فلسفة الصراع قائمة على أنه إذا لم يستطع الفرد التعامل مع هذا الصراع بالابتعاد عنه فإن من المستحب له الاستجابة لضغوطه، وإن كان ذلك يتم بدرجات متفاوتة ما بين الخضوع الكامل لمتطلباته، وما بين التكيف العام مع مظاهره الإرتباطية، وما بين قدرته على تحليل كل من: (2)

- الأضرار الواقعة عليه ليعمل على تفاديها، أو الإقلال منها على قدر ما يستطيع وبأمان وبالتالي يستطيع تحمل ضغوط الصراع بأشكالها وأنواعها المختلفة، ويضع شروطا للتوافق والارتباط بالصراع.
- المكاسب التي ستعود عليه، والتي عليه اغتنامها والحصول عليها بشكل سريع مؤثر، وهو ما يحتاج إلى فهم واسع عميق لهذه المكاسب، وسبل الاستفادة منها.

إن هذا التناقض القوي ما بين المكسب والخسارة، ما بين التكلفة والعائد، وما بين الارتباط القاعدي للمسؤولية والمحاسبة من جهة، وما بين الحصول على المنفعة هو الذي يجعل الصراع قائما وفاعلا. حيث أن مدلول أي حركة وفي أي اتجاه لا يتم عشوائيا، بل أن كل حركة وفي أي اتجاه يرتبط تحليليا بالموقف الذي كان عليه الفرد، وبما توصل إليه تفكيره في اتخاذ الارتباط الحركي ذا الدلالة الاتجاهية سلوكا للتعبير عن الصراع الذي يعاني منه، ويقف ويحول دون استقراره ويؤثر على توازنه النفسي العاطفي، كما أنه يؤثر على حركة ورشادة تفكيره العقلاني.

(1)- زهير بوجمعة شلابي: مرجع سبق ذكره، ص 106.
(2)- محسن أحمد الخضير: إدارة التوتر "مقدمة في علم إدارة التوتر المحلى والدولي"، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009، ص 74.

ومن ثم فإن هناك حدودا للسلوك، كما أن هناك رؤى للتفاعل الحيوي لهذا السلوك، وكلما كانت حدود السلوك قائمة على ردود أفعال كلما كانت الاستجابة لها ذات دلالة مؤثرة، ومن ثم فإن سلوك الأفراد يبنى على عدة عناصر ارتكازية هامة، أهمها أن سلوك الفرد ما هو إلا تفاعل حيوي تم داخل عقل وذهن هذا الفرد، أي مابين ما تم إدخاله إلى ذهنه من مدخلات متتابعة، ومابين ما تم تحليله من تفاعلات ذهنية، وتفاعل مع هذه المدخلات الحركية أعاد تشكيل هذا الذهن، وجعل لديه استعداد للاستجابة للصراع وبشكل عام.

حيث أن علاقات المكسب والخسارة، وعلاقات التكلفة والعائد، وعلاقات الارتباط الحيوي بين كل منها تؤدي إلى حساب كل شيء، أي أنها تتولى حساب كل مما يلي:

- العائد والخسائر التي قد تتحقق من الاحتفاظ بالصراع وفقا لمعادلاته المستخدمة حاليا، وهو حساب يرتبط بالتكلفة والمنافع المحققة من هذا الارتباط الحيوي الفاعل.
- الخطر المحقق من زيادة معدلات الصراع عن معدلاته الحالية المطبقة والمستخدمه في الكيان الإداري، وما يحدثه من عدم توازن وعدم الاستقرار يؤثر على حالة الكيان الإداري.⁽¹⁾
- الضرر من ترك الصراع يحدث تأثيره المتزامن على الأفراد وبالتالي على المجتمع، وهو ما يحتاج إلى حساب دقيق، ليس فقط للأجل القصيرة ولكن أيضا للأجل المتوسطة والطويلة.

ومن ثم فإن دراسة هذه العلاقات الارتباطية توضح بما لا يدع مجالا للشك لكيفية التعامل مع الصراع، خاصة أن هناك كتابات كثيرة قد اتخذت من الصراع صفة دائمة ملاصقة للحياة في عالمنا المعاصر.

وبالتالي فإن ديمومة واستمرار الصراع أمر داخل النفس، وملاصق للحياة، وإن التجارب التي يخوضها الإنسان هي التي تحدد سلوكه تجاه هذا الصراع، وهو ما يعني أن حتمية التوتر قائمة بالفعل، سواء رغبتنا في ذلك أم لم نرغب، سواء اتجهنا للاستجابة إلى ضغوطه، أم رفضنا هذه الموالاة وابتعدنا عن الاستجابة،

(1)- محسن أحمد الخضيرى: مرجع سبق ذكره، ص ص 75-76.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

فالصراع مهيم في هذه الحياة التي نعيشها، وهو أمر قائم ومتعامل مع العديد من الأوضاع التي تحرك الكثير من الدوافع الارتكازية، والتي تدفع بها وكل منها متواصلة فهما وعمقا، كما أنها في ذات الوقت وبذات القوة تثير العديد من التيارات التي تتفاعل معها، وتعمل بها الكثير. (1)

إن هذا الارتباط الحيوي للعلاقات التبادلية التأثيرية مابين ظاهرة الصراع، ومابين مظاهر السلوك الذي تتخذه الدول والمؤسسات والشركات والأفراد في عالمنا المعاصر قد أصبح واضحا، وهو ارتباط ليس بالقليل سواء في إجمالية العام أو في أشكاله الخاصة المختلفة، وهو ارتباط بطبيعته يختلف، حيث سجل جانب منه مايلي:

- أرباح متصاعدة، خسائر متتابة، حيوية فاعلة، انحدار شديد، سكون غير مفهوم.

وجميعها ظواهر عامة مرتبطة بالصراع، وبالتالي فإن هناك تخييرا واختيارا مابين الوقوف على هذا الأمر أو ذاك، ومن ثم فإن اختيار شكل ونوع الصراع الذي يمكن إحداثه واختيار الضغط الحادث والمتولد عنه، يوجه إلى النتائج المطلوبة وهذا ما يقودنا إلى علم وفن صناعة الصراع، وهو الفن الذي يقوم على استخدام كافة الأدوات والوسائل التي تؤدي إلى إحداث الصراع لدى الآخرين، أي أن الفرد في هذا الأمر له مطلق الاختيار النوعي للصراع الذي يحدثه الآخرين كما أنه ليس له خيار في تلقي الضغوط منهم، قد تؤدي إلى تصعيد الصراع الحادث له، ومن ثم يتحول الفرد من سلوك معين إلى سلوك آخر، وفقا للاتجاهات العامة والخاصة له، وهو ما يفسر العلاقة المتداخلة مابين كل من:

المؤثر	←	الاستجابة
زيادة	←	درجة التأثير تحقق الاستجابة المطلوبة
إدخال	←	عناصر أخرى مؤثرة تأكيد تحقق الاستجابة المطلوبة

(1)- محسن أحمد الخضيرى: مرجع سبق ذكره، ص ص 75-76.

أي أن الصراع بكافة أبعاده وعناصره، هو في واقعنا فاعل فينا، وهو فاعل متحرك يستخدم عناصر كثيرة لإحداث الفعل، بعضها غريزي قائم على الغريزة، والبعض الآخر مكتسب من البيئة الخارجية، كما أنه في ذات اللحظة مرتبط بالطموحات والآمال والأهداف التي يسعى الفرد إليها سواء في إطاره الذاتي، أو في نطاق المجموع العام والمجتمع الذي ينتمي إليه، وهو ما يفسر سلوك الأفراد حيث يتخذ الفرد سلوكه، وفقا لرؤيته وتحليله الذاتي، أو مع الإتساق العام للحركة الجمعية الكلية للمجتمع أو اتخاذه قرارا انفصاليا عن هذا المجتمع، وهو ما يدفع إلى تفسير الصراع وفهمه، فضلا عن تحليله ومعرفة كافة جوانبه الارتباطية بالتحليل الذاتي للفرد، وهو الذي يوجه سلوكه وهو الذي يضيف جديدا إليه.⁽¹⁾

5- مراحل عملية الصراع التنظيمي:

مما لا شك فيه أن الصراع يعتبر ظاهرة أو حالة تمر بها التنظيمات باختلافها، كما اعتبره العديد من العلماء على أنه عملية ديناميكية حيث يمكننا فهمه بصورة أوضح إذا ما نظرنا إليه من هذه الناحية وبما أنه عملية ديناميكية فهو يمر بالعديد من المراحل⁽²⁾، والتي لم يتوصل العلماء في هذا المجال بعد إلى اتفاق جامع حول ماهيتها ومدة كل منها.⁽³⁾

"وفيما يلي سنوجز عدد من النماذج التي تفسر كيف يحدث الصراع التنظيمي لكل منها متغيراته الأساسية التي يبنى عليها".⁽⁴⁾

أولاً: مراحل الصراع حسب لويس بوندي "Louis Pondy":

ومن بين النماذج الأوسع انتشارا وقبولا في هذا المجال نجد النموذج الذي اقترحه الكاتب لويس بوندي⁽⁵⁾، الذي حدد خمسة مراحل تمر بها عملية الصراع التنظيمي وهي على النحو التالي:

(1)- محسن أحمد الخضيرى: مرجع سبق ذكره، ص ص 77-78.
(2)- محمد الصيرفي: مرجع سبق ذكره، ص 113.
(3)- حسين حريم: إدارة المنظمات " منظور كلي"، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2010، ص244.
(4)- عاطف جابر طه عبد الرحيم: السلوك التنظيمي " مدخل نفسي سلوكي لتطوير القدرات"، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2009، ص221.
(5)- حسين حريم: مرجع سبق ذكره، ص 244.

1- المرحلة الأولى:

1-1- مرحلة الصراع الخفي " الضمني ":

تتضمن هذه المرحلة الشروط الموضوعية لحدوث الصراع، ونقصد بذلك كل الظروف المسببة لنشوءه والتي تعتبر كمصدر لبداية الصراع التنظيمي، والأسباب عادة مجهولة المصدر الحقيقي التي تنشأ منها الصراعات، فغالبا ما تتعلق بالتباين في الأهداف والتنافس على الموارد أو الاعتمادية بين الأفراد أو جماعات التنظيم الواحد وغيرها من الأسباب التي تساهم في خلق أشكال الصراع بصورة خفية وغير معلنة⁽¹⁾، حيث تعيش المنظمة من خلال هذه المرحلة في حالة كمون⁽²⁾، وتنتظر الظروف الملائمة التي تتيح لها الفرصة لنتقل إلى المرحلة التالية.

2- المرحلة الثانية:

1-2- مرحلة الصراع المدرك:

تتيح هذه المرحلة ظهور بوادر الصراع وعلايته من خلال " ملاحظته بين الأفراد والجماعات داخل التنظيم " ⁽³⁾.

ومن خلال هذه المرحلة تلعب المعلومات التي تنساب عبر قنوات الاتصال المتاحة بين الأفراد والجماعات، دورا مهما في تغذية صورة ومدركات هذا الصراع. ⁽⁴⁾

و" إن الحالة التي يكون فيها الصراع مدركا عندما لا يوجد صراع خفي يمكن معالجتها عن طريق ما يسمى {النموذج الدلالي للصراع}، ومن ثم مثل هذا الصراع يمكن أن يتم تسويته عن طريق التواصل الكامل والمنفتح بين الأطراف المدركة للصراع، ويلاحظ **بوندي** أن هذا النموذج يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الصراع إذا دخل الأطراف في تواصل مفتوح حول مواقفهم، ليكتشفوا فقط أن المواقف متعارضة " ⁽⁵⁾.

(1)- خليل محمد حسن الشماع، خضير كاظم حمود: نظرية المنظمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2007، ص 300.

(2)- محمد الصيرفي: مرجع سبق ذكره، ص 113.

(3)- خليل محمد حسن الشماع وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 300.

(4)- خضير كاظم حمود الفريجات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 316.

(5)- جبراميل أهوجا، جي سي أهوجا، أمينا أهوجا: مهارات التواصل " كيف تحل الخلافات "، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006، ص ص 61-62.

3- المرحلة الثالثة:

3-1- مرحلة الشعور بالصراع:

مرحلة الشعور بالصراع هي مرحلة متصلة اتصالا واضحا مع المرحلة السابقة والفصل بين المرحلتين أمر من الصعب الوصول إليه، حيث تتبلور فيها أشكال عديدة من القلق على المستوى الفردي أو الجماعي التي بدورها تساهم في إثارة الصراع وتظهر في الغالب طبيعته ومسبباته ونتائجه، وفي ضوء كل ذلك يحاول المعنيين بالصراع التخفيف من آثاره.⁽¹⁾

4- المرحلة الرابعة:

4-1- مرحلة الصراع العلني أو المكشوف:

" في هذه المرحلة يلجأ الأفراد إلى انتهاج الأسلوب المكشوف والصريح للتعبير عن الصراع ضد الطرف أو الأطراف الأخرى"⁽²⁾، ويتم التعبير عنه سلوكيا من خلال سعي كل طرف من الأطراف لإحباط خصمه⁽³⁾، وسبل مختلفة كالعداوات والمشاحنات العلنية كما قد يأخذ الصراع في هذه المرحلة أشكالا دفاعية أخرى من اللامبالاة وعصيان الأوامر.

5- المرحلة الخامسة:

5-1- مرحلة ما بعد الصراع العلني:

يصل الصراع في هذه المرحلة إلى ذروته حيث تمثل هذه المرحلة أعلى صورته العلنية بين الأفراد والجماعات أو المنظمات⁽⁴⁾، وعلى إدارة المنظمة أن تواجه هذا الموقف بطريقة ترضي جميع الأطراف، وذلك بالتعرف على جذور المشكلة الذي يؤدي بدوره إلى التنسيق وزيادة التعاون الوظيفي بين الأفراد والجماعات، أما إذا ما حاولت الإدارة كبت الصراع أو إدارته بطريقة تؤدي إلى عدم رضا أحد الطرفين أي تلجأ هنا الإدارة إلى وضع حلول مؤقتة التي من المحتمل أن تزيد الأمر تعقيدا لتظهر بذلك صراعات جديدة وتسبب في

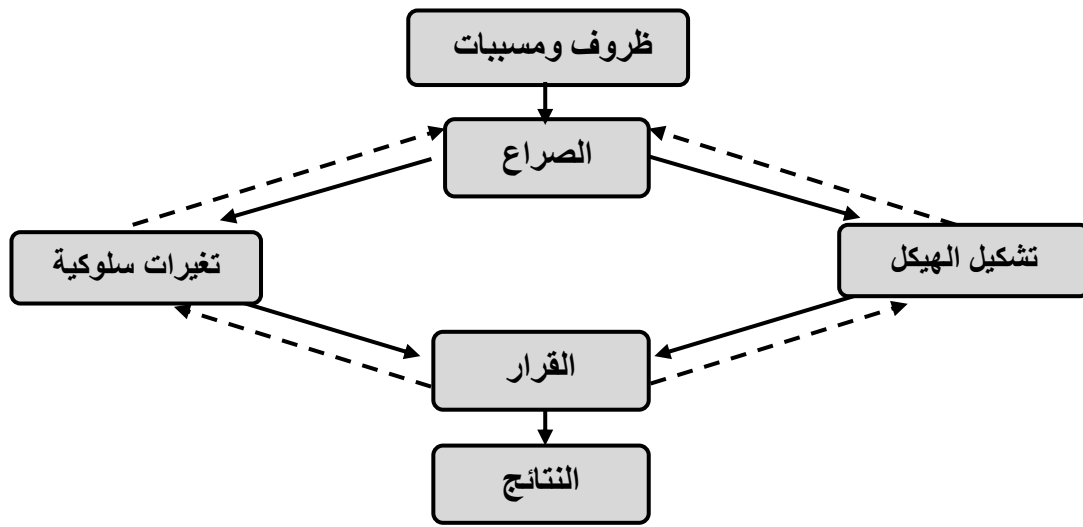
(1)- خليل محمد حسن الشماع وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 300.
(2)- خضير كاظم حمود الفريجات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 316.
(3)- حسين حريم: مرجع سبق ذكره، ص 244.
(4)- خليل محمد حسن الشماع وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 300-301.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

ظهور كل أنواع الإحباط كنتيجة لفشل إدارة الصراع، وهذا الوضع يعيد مجددا إحياء الصراع وفقا للمراحل الأولى التي بدأ بها ظهوره، وعليه فإن أنجح السبل لإدارة الصراع هي بملاحظة ظهوره في مراحله الأولى لتتم معالجته بسهولة على عكس تفاقم الوضع في المواقف التي يكون فيها الصراع في مراحله المتأخرة.⁽¹⁾

ثانيا: مراحل الصراع التنظيمي عند راهيم:

بالنسبة لراهيم **Rahim** فالصراع التنظيمي يمر بعدة نقاط كما بينها الشكل التالي:



الشكل رقم (06) يمثل مراحل الصراع عند "راهيم" ⁽²⁾

(1) - المرحلة الأولى:

يتم في هذه المرحلة الوقوف على الظروف التي قد تكون سببا في حدوث الصراع، والتي قد تتمثل في سلوكيات تتعلق بقيم واتجاهات ومقترحات الأفراد.

(2) - المرحلة الثانية:

يحدث في المرحلة الثانية من الصراع تغيرات سلوكية تعبر عن اختلاف الاتجاهات وتعارض المصالح فيظهر التباين بين الأفراد.

(1)- حسين حريم: مرجع سبق ذكره، ص ص 244 – 245.
(2)- عاطف جابر طه عبد الرحيم: مرجع سبق ذكره، ص 225.

(3) - المرحلة الثالثة:

تدخل هذه المرحلة ضمن مجال الصراحة فيأخذ الصراع الشكل الرسمي حيث يصرح كل طرف عن مكنوناته وعن متطلباته وأهدافه بوضوح، فتظهر نقاط اختلاف الطرفين للعلن وتسمى هذه المرحلة حسب راهيم "تشكيل الهيكل".⁽¹⁾

(4) - المرحلة الرابعة:

تشير هذه المرحلة إلى كيفية تعامل الطرفين مع الصراع سواء كانت النتيجة بالاتفاق أو بالاختلاف وعدم التوصل إلى حل، حيث تعتمد هذه المرحلة على محاولة التوصل إلى حل الصراع بما يرضي الطرفين باتخاذ قرار مواجهة الصراع بطريقة عملية من وجهة نظر كل طرف.

(5) - المرحلة الخامسة:

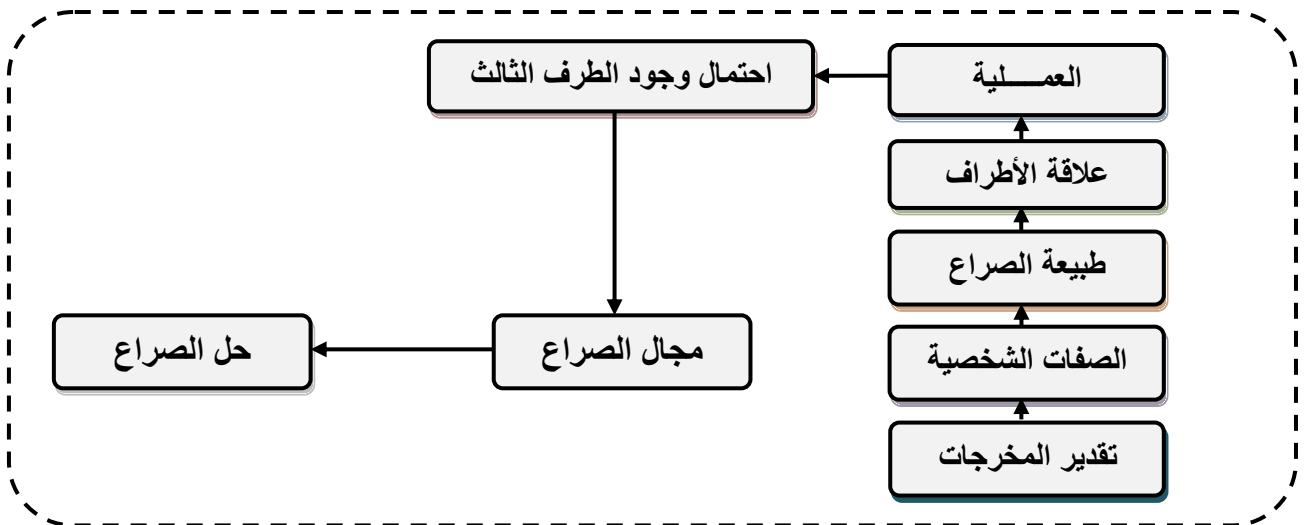
الصراع من وجهة نظر راهيم في هذه المرحلة قائم على اتجاهين:

أ-الاتجاه الأول: تفهم الموقف والتوصل إلى اتفاق يرضي جميع الأطراف المعنية بالنزاع.

ب-الاتجاه الثاني: يتولد عند البعض الإحساس بالخسارة، لتظهر بوادر الصراع الخفي من خلال سلوكيات بسيطة تعتبر كخلفية للصراع ومن ثم تستمر دورة نشاط الصراع.

ثالثاً: مراحل عملية الصراع عند ديوتش Deutsch

قسم ديوتش العوامل المحددة لطبيعة الصراع إلى ثلاث مراحل سنوضحها في الشكل التالي:



الشكل رقم (7) يمثل مراحل الصراع عند ديوتش⁽²⁾

(1)-عاطف جابر طه عبد الرحيم: مرجع سبق ذكره، ص 224.
(2)-المرجع نفسه، ص ص 225 - 226.

أ- المرحلة الأولى:

تحليل العوامل المحددة لطبيعة الصراع وهي:

(1) - العملية: تتمثل في البحث عن أدق التفاصيل بالرغم من جزئيتها وبساطتها، التي يمكن أن تكون سبب في ظهور الصراع بين الأفراد.

(2) - العلاقة بين الأطراف: بتحليل الخطوة الأولى يمكننا الكشف عن مختلف السلوكيات كالتعاون أو المنافسة بين الأطراف.

(3) - طبيعة الصراع: في هذه الخطوة الأولى يتم تقدير حجم وتحديد مستوى وأثر عملية الصراع في مختلف المستويات التنظيمية.⁽¹⁾

(4) - السمات والخصائص الشخصية لأطراف الصراع:

تمثل هذه الخطوة عملية تقدير للسلوك المتوقع وذلك من خلال تحليل ثقافة وقيم الأفراد ومعتقداتهم ونموذج حياتهم.

(5) - تقدير وتقييم النتائج:

من خلال هذا العامل يتم تقدير وتقييم كل طرف لمدى قوة الطرف الآخر في الصراع، وبيني خطته للتعامل مع الصراع من خلال ما ترتب من نتائج هذا التحليل.

ب- المرحلة الثانية:

تبدأ هذه المرحلة بانتهاء عملية تحليل العوامل والقوى الخاصة بالمرحلة الأولى، لتبدو الصورة العامة لمجال الصراع والإطار الذي يمكن من خلاله تصور الحلول الممكنة لذلك الصراع لدى الطرفين مما يستوجب تدخل طرف ثالث تتوفر فيه شروط؛ كعنصر القوة والحكمة لحل المشكلة وإنهاء عملية الصراع.

ج- المرحلة الثالثة:

تعتبر هذه آخر المراحل التي يمر بها الصراع، حيث تتخذ فيها القرارات الخاصة بإنهائه كما تحدد الإجراءات التي ينبغي على كل طرف القيام بها لإنهاء التوتر والخلاف بين الأطراف.⁽²⁾

(1)-عاطف جابر طه عبد الرحيم: مرجع سبق ذكره، ص 227.
(2)-المرجع نفسه، ص ص 227 - 228.

6- عوامل نشوء الصراع التنظيمي:

كما أسلفنا بالذكر أن حدوث الصراع داخل التنظيمات هو نتاج لأسباب عديدة، والتي تحدث حالة من عدم التوازن وهذا ما أكدته الدراسات التي قام بها كل من (الحكاك 1973 وهاشم 1978 وكاهن وآل سنة 1964).

حيث توصل الباحثون إلى وجود عوامل تدعو إلى نشوء الصراع والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

6-1- العامل النفسي أو الذاتي:

تختلف طبيعة كل تنظيم بنفس الطريقة التي يختلف بها الأفراد في ميولهم ورغباتهم ودوافعهم واتجاهاتهم، الأمر الذي يجعلهم يتعرضون لمواقف متباينة وهذه المواقف قد يترتب عليها ظهور علاقات سلبية كعلاقات النفرة والبغضاء والعداوة على اختلاف مستوياتها وأنواعها وحدتها، وقد حدد علماء السلوك ثلاثة أنواع للصراع الذي يمكن أن ينشأ بسبب العامل النفسي هي:

أ - صراع ينشأ عندما يرغب الفرد في القيام بإنجاز عمليين وهو في الحقيقة قادر على إنجاز عمل واحد فقط من بينهما.

ب - صراع ينشأ عندما يفرض على الفرد أن يختار بين بديلين وهو على علم أنهما لا يحققان أي ميزة تفضيلية بالنسبة له كما أنه غير راغب بأي منهما.

ج - صراع ينشأ لدى الفرد عندما يرغب بعمل ويود لو يحققه، بالرغم من أن تحقيقه له تبعات سلبية قد يعرضه لخسارة أو عقوبة أو يعرضه لحالة من القلق والإجهاد⁽¹⁾.

6-2- عامل السلطة:

تمركز السلطة وعدم تخويلها إلى الآخرين ونقص ذلك؛ الأفراد الأكفاء داخل التنظيم يؤدي بالضرورة إلى الإساءة في استخدامها، الأمر الذي قد يدعو إلى حدوث حالة الصراع داخل المنظمة.

(1)- شوقي ناجي جواد: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010، ص 274.

6-3- عامل المصلحة:

ميل الأفراد إلى الاهتمام بالأهداف الخاصة وإهمال الأهداف العامة أي تقديم المصلحة الخاصة وتأخير المصلحة العامة، والذي من شأنه أن يؤدي إلى نشوء الصراع فيما بين الأفراد لتضارب المصالح.

6-4- العامل الثقافي:

قد تأخذ الخلافات والنزاعات بين الأفراد أشكالاً عديدة لتسبب صراعات يصعب التعامل معها، فقد يكون سبب الخلاف هو التباين في المستوى الثقافي أو الأكاديمي لأي من الأطراف المعنية بالنزاع⁽¹⁾، وهذا ما نجده خاصة في الجامعات، ولدى الأساتذة الجامعيين على وجه الخصوص.

6-5- العامل البيئي:

نحن نعرف أن القيم الذاتية والاجتماعية العامة والمعتقدات والمذاهب والاتجاهات هي التي تتحكم في قوة الآراء والتصرفات والسلوكيات الخاصة بالأفراد، حيث تتباين وجهات النظر تجاه المواضيع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية، وكل منهم (فرد أو منظمة) يفسر تأثير أي عامل من هذه العوامل المذكورة سابقاً بالطريقة التي تملئها عليه اتجاهاته وقيمه الذاتية الخاصة به، ومن هذا المنطلق قد يحدث اختلاف بين توجهات وأهداف الأفراد أو المنظمات مثلاً الجامعة، وهذا الوضع قد يسبب حالات من الصراع بمختلف أنواعه وبحسب مستوياته.

6-6- العامل المنظمي أو التنظيمي:

قد يحدث الصراع لعوامل تنظيمية خاصة بالهيكل التنظيمي وجانب العلاقات، الذي يعتبر أهم سبب في نشوء حالات الصراع وهذا لتعدد المستويات الإدارية وتداخل الأنشطة والفعاليات، أو تمركز الصلاحيات أو عدم وضوح الاختصاصات، وغيرها من الأمور ذات العلاقة التأثيرية.⁽²⁾

(1)- شوقي ناجي جواد، مرجع سبق ذكره، ص 274 – 275.
(2)- المرجع نفسه، ص 275 – 276.

7- مظاهر التفاعلات السلوكية لنشوء الصراع التنظيمي:

يمر السلوك الوظيفي للأفراد والجماعات داخل التنظيم الواحد بمرحلة من التفاعلات بين الإيجابية والسلبية، ويمكن تحديدها بأربعة أنواع تتداخل فيما بينها لتشكل السلوك الوظيفي، وتتراوح ما بين الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين.

7-1- نكران الذات: قيام الفرد باستمرار بتقديم المساعدات للآخرين دون التفكير بالمقابل أو الحصول على مكافأة، فقد يهتم الشخص بمصالح الآخرين حتى على حساب مصلحته الشخصية، مثلاً: يقدم الأستاذ الجامعي مصلحة الطلاب على مصلحته الخاصة، وهنا يتعلق الأمر بتقديم ساعات إضافية في العمل ينمي بها قدرات طلابه الفكرية.

7-2- التعاون: العمل في اتجاه واحد وبنفس الجهد والمستوى لكي يعود بالمنفعة على الطرفين، فمثلاً: الأستاذ الجامعي يقدم إرشادات ونصائح لجميع الطلبة، سواء كان بالإشراف أو تقديم يد المساعدة في البحوث العلمية والمقالات والأعمال الموجهة.

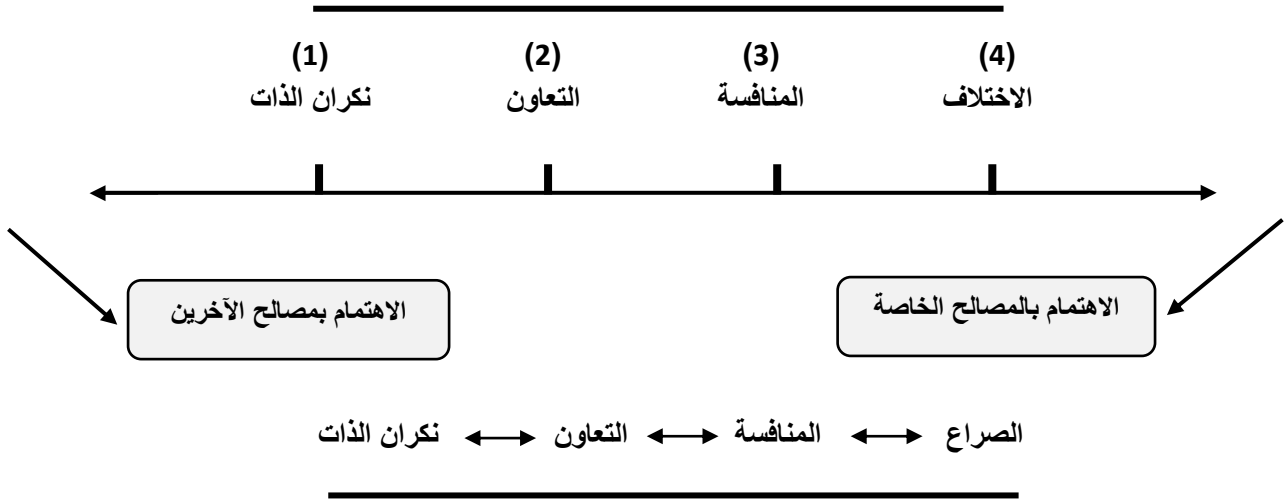
7-3- المنافسة: تعبر عن خط التفاعل بين فردين أو مجموعتين، وعن الرغبة الشديدة لإنجاز هدف معين، أو نتيجة للتنافس على الموارد وغيرها، ويتصف عادة سلوك التنافس بالمقاومة أو التعاون وهذا ما يتميز به الأستاذ الجامعي في أغلب الأحيان.⁽¹⁾

7-4- الاختلاف: ينتج عنه الصراع الوظيفي وغير الوظيفي، بمعنى يحدث الصراع الوظيفي عند تطابق الأهداف لطرفين على مستوى المنظمة وذلك بهدف تحسين الأداء وتطويره، حيث يكون لمجموعات العمل المتجانسة بأفكارها قدرة أكبر على تقديم حلول ومقترحات فعالة وإبداعية، أما الصراع غير الوظيفي فهو يحدث نتيجة للتفاعل بين طرفين مختلفين في الأهداف والحلول بشكل يترتب عليه عرقلة نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها.

(1)- موسى اللوزي: التطوير التنظيمي " أساسيات ومفاهيم حديثة "، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، 2003، ص ص 81- 82.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

والشكل التالي يوضح مظاهر التفاعلات السلوكية لنشوء الصراع التنظيمي:



الشكل رقم (08) يوضح مختلف المفاهيم التي تعبر عن التفاعلات السلوكية للصراع التنظيمي⁽¹⁾

8- أسباب الصراع التنظيمي:

بما أن الصراع هو ظاهرة طبيعية وحتمية في المنظمة وهذا ما ورد في العديد من الدراسات في هذا المجال فهذا يعني أنه جزء من حياة كل تنظيم، وكونه جزء لا يتجزأ من التنظيم فظهوره من المؤكد أن يكون له العديد من الأسباب، وذلك على اختلاف أنواع الصراعات التنظيمية الموجودة في كل تنظيم وكذا على اختلاف طبيعة كل منظمة.

ويرجع فيلدمان وأرنولد " Arnold- fildman " أسباب الصراع داخل الجماعات إلى سببين

رئيسيين هما:

أ - تنسيق العمل بين الجماعات:

بما أن تقسيم مهام العمل هو العنصر الرئيسي لضمان السير الحسن للمنظمة، فكل منظمة بذلك تواجه مسؤولية كبيرة في التنسيق بين كل مهمة وأخرى؛ فهو يتمثل في تحديد المهام والواجبات والمسؤوليات والسلطات وتوضيح الأدوار، وإذا لم يتم ذلك بشكل واضح منسق ومنظم يحدث النزاع بين هذه الجماعات،

(1)- موسى اللوزي: مرجع سبق ذكره، ص ص 81- 82.

مثل: توزيع الإدارة الجامعية مقاييس على الأساتذة الجامعيين قد لا تطابق تخصصاتهم من جهة، وتوزيع ساعات العمل بالمحاسبة من جهة أخرى.

ب - أنظمة الرقابة التنظيمية:

تعتبر الرقابة والمتابعة المصدر الثاني للصراع الداخلي لجماعات العمل وتتمثل أسبابها في الجوانب التالية:

- تصميم نظم الحوافز والمكافآت والمنح والترقيات أو غيرها من الامتيازات في الأجهزة، قد يؤثر سلبا على جماعات العمل ويؤدي إلى ظهور فئات تتنافس بطريقة سلبية لتحديث صراعات ذات آثار سلبية.
- استخدام المنافسة كوسيلة لتحفيز أو دفع العاملين، وقد تتجح المنظمة في ذلك كما قد نقشل فتؤدي بطبيعة الحال إلى إثارة النزاعات والخلافات السلبية داخل الأقسام والإدارات⁽¹⁾، مثلما يحدث في الجامعة.
- كما يرجعه العديد من العلماء إلى أسباب أخرى والتي يكمن إجمالها فيما يلي:

1- التنافس على الموارد:

بما أن كل منظمة توفر الموارد بكميات محدودة حسب إمكانياتها، فهذا يجعل من الأفراد العاملين في مختلف الوحدات التنظيمية يتسارعون في الحصول على احتياجاتهم ونيل الحصة الأكبر منها دون الاهتمام باحتياجات الوحدات الأخرى⁽²⁾، مثلا: الإشارة إلى الجامعة كمنظمة نجد أن التنافس على الموارد مرتبط بتوزيع المقاييس والمنح على أعضاء هيئة التدريس مما قد يتسبب في نشوء بعض أنواع الصراع.

2- "العلاقات الاعتمادية"⁽³⁾:

نظرا لطبيعة عمل التنظيمات وهيكلها "يضطر الأفراد في أماكن العمل بين الآخرين إلى تكوين علاقات معهم، وهي تعتبر إلزامية وأداة للتحليل وكضرورة من أجل فهم آليات التواصل الجيد"⁽⁴⁾، وعليه يعتبر

(1)- فاروق عبده فليح، السيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005، ص 132-133.

(2)- كامل محمد المغربي: السلوك التنظيمي " مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2004، ص311.

(3)- المرجع نفسه، ص 310.

(4)-Jean - yves fournier: désamorcer les conflits relationnels par l'analyse transactionnelle, édition d'organisation, 2em ed, paris, 2001 ,p27 .

فهم مختلف أنواع العلاقات وكيفية تكونها في التنظيم مهم جدا لتحليل المواقف المختلفة، ومن بينها نجد العلاقات الاعتمادية التي يقصد بها: تلك العلاقات التي تنشأ من اعتماد الأفراد أو الجماعات على بعضهم البعض فمثلا نجد أن " الأقسام تعتمد بعضها على بعض إما في شكل تلاحقي أو في شكل تبادلي وهذا يخلق مجال لوجود تناقض بينها؛ وكمثال للتوضيح أكثر؛ نجد ما يحدث بين قسم الإدارة المالية وقسم إدارة المبيعات فكفاءة الإدارة المالية تعتمد على توفير السيولة وتحقيق الربح، لكن نجد أن قسم المبيعات هو العنصر المتحكم في ذلك".⁽¹⁾

حسب ما ورد من خلال الدراسات في هذا المجال؛ أنه هناك نوعين رئيسيين من العلاقات المتبادلة بين المجموعات وهي:

1-2 - العلاقات المتبادلة التي تنشأ داخل نفس المجموعة، والتي تنشئ صراع متى قامت هذه العلاقات على أساس العلاقات الرسمية للتنظيم.

2-2 - العلاقات المتبادلة المتعاقبة: ويقصد بذلك؛ الصراع الذي ينشأ داخل المجموعات التي تعمل بالمناوبة أو تلك المجموعات التي يكون فيها عمل المجموعة (أ) هو بمثابة المادة الأولية التي تستخدمها المجموعة (ب) في إنهاء مهامها، فقد يحدث الصراع نتيجة اللامبالاة والتأخير أو عدم الإلتقان.⁽²⁾

3- التعارض بين الأهداف:

" رغم أن جميع الوحدات داخل التنظيم تمارس نشاطاتها في إطار الهدف الكلي، إلا أن ذلك لا يمنع وجود تعارض بين أهدافها الفرعية، فإدارة الإنتاج مثلا حرصا منها على استمرارية الإنتاج وتوفير المواد الأولية اللازمة قد تبالغ في تقدير مستلزماتها مما يتعارض مع بعض أهداف إدارة المشتريات أو الإدارة المالية"⁽³⁾.

وترجع العديد من الدراسات هذا الاختلاف بين الأهداف إلى التفاوت بين الأشخاص في السن والجنس والقيم والمعتقدات والمستوى الثقافي، فيؤدي إلى ظهور سلوكيات غير تعاونية يسودها التناقض

(1)- علاء الدين عبد الغني محمود: إدارة المنظمات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص 503.

(2)- المرجع نفسه، ص 503-504.

(3)- كامل محمد المغربي: مرجع سبق، ذكره، ص 311

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

فالتفاوت في الأعمار مثلاً ينشئ ما يسمى بصراع الأجيال⁽¹⁾، وهذا ما نجده في الجامعات بتفريقهم بين الأستاذ كموظف قديم والأستاذ الموظف حديثاً، أين يتم تقديم الخبرة والأقدمية على الكفاءة في بعض الأحيان.

4- اختلاف تصميم الهياكل التنظيمية للأقسام والإدارات:

في دراسة قام بها لورانس ولورش أكداً على أن المنظمات التي يوجد تنوع في التصميم التنظيمي لأقسامها هي المنظمات الأكثر شيوعاً للنزاع، حيث وجد أن أكثر النزاعات والاختلافات تحدث بين قسمي الإنتاج والمبيعات، ويقصد بتنوع التصميم التنظيمي هنا حسب ما ذكرنا هو ظاهر في تصميم الإدارة على أساس حيوي وإدارة أخرى تصمم على أساس ميكانيكي أو بيروقراطي، حيث يستلزم حل هذه الاختلافات بإحداث تنسيق وابتخاذ قرارات جماعية بواسطة رؤساء هذه الأقسام، أما إذا وجد توافق وانسجام في التصميم التنظيمي للأقسام فغالبا ما يكون التناقض بينها أقل، وهنا يسهل التعامل من خلال تدخل الرئيس أو المشرف الإداري المشترك بين هاتين الإدارتين.

5- التحديد غير الواضح لاختصاصات كل وظيفة:

إن التحديد غير الواضح لاختصاص كل وظيفة يؤدي بالضرورة إلى التداخل بين اختصاصات الوظائف وهذا يؤدي إلى نشأة الصراعات⁽²⁾، وهذا العنصر هو سبب رئيسي في ظهور صراع الدور والذي يعتبر أحد الأسباب المهمة لنشوء الصراع داخل التنظيم، كالأستاذ الجامعي الذي يدرس مادة لا علاقة لها بتخصصه الأكاديمي، فمن المستحسن أن تدرس المواد حسب التخصص الدراسي لكل أستاذ خاصة في المواد العلمية والتكنولوجية.

6- صراع الدور:

" بما أن الدور هو الشخصية التي يتقمصها الفرد من أجل أداء وظيفته أو واجبه"⁽³⁾ حيث أكدت الدراسات والبحوث في هذا المجال " أن عدم الدقة في تحديد الأدوار للأفراد يوقعهم في حيرة ويجعلهم غير

(1)- محمد الصيرفي: إدارة الصراع، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية، 2008، ص123.

(2)- علاء الدين عبد الغني محمود: مرجع سبق ذكره، ص 502- 504.

(3)- كامل محمد المغربي: مرجع سبق ذكره، ص 311.

قادرين على التصرف، وبالتالي تظهر النزاعات والتناقضات مع زملاء العمل⁽¹⁾ وصراع الدور هنا يؤثر على الفرد بصفة خاصة كما يؤثر كذلك على التنظيم بصفة عامة، وكمثال على ذلك: " أدوار مراجع الحسابات ومراقب التكاليف ومراقب الجودة، حيث يدخل في نطاق اختصاص كل منهم مراجعة وانتقاد أدوار الآخرين وهذا من شأنه أن يفسح مجالا للصراع بين الأدوار، وكثيرا ما يكون غموض الدور هو السبب في النزاعات بين الأفراد"⁽²⁾، " كذلك يحدث صراع الدور عندما يكون هناك أكثر من طلب على العامل، وتفضيل أحده يصعب على الآخر، فعلى سبيل المثال: الأستاذ الذي عليه أن ينفذ طلب رئيس القسم حول القيام بمهام إدارية إضافة لساعات العمل الخاصة به كعضو في هيئة التدريس، وفي الوقت نفسه يكون تابعا لما ينجزه من بحوث ودراسات نظرا للعلاقة التكاملية بينهما، فإن ذلك من شأنه أن يحدث عبء العمل"⁽³⁾، الذي يؤدي في أغلب الأحيان إلى حدوث صراع بين الأطراف.

7- التباين في قيم الأفراد:

إن التفاوت بين الصفات الشخصية كالسن، الجنس، القيم، الاتجاهات، المعتقدات والمستوى الثقافي بين الأفراد كما أسلفنا بالذكر سابقا هي مصادر رئيسية لنشوء النزاع.

فالقيم الشخصية للفرد الذي يقبل على العمل في وظيفة البحوث تختلف عن تلك القيم الخاصة بالشخص الذي يقبل على العمل في وظيفة الإنتاج، فالإنسان أو الفرد العامل في مجال البحث داخل المنظمة تكون غايته الوصول إلى الحقيقة كما يبحث عن المجهول حتى يصل إلى إجابات وافية لأسئلة تدور في ذهنه، وهو بذلك مستعد للانتظار لسنوات حتى تكتشف، بينما يفضل المدير أو المشرف على الإنتاج التعامل مع ظواهر واقعية ومحددة وواضحة لا يحتاج فيها للبحث عنها، كما يترتب على دوره الاهتمام بالناحية العملية التي تتطلب التدخل منه باتخاذ إجراءات فورية وإيجابية.⁽⁴⁾

(1)- محمد الصرفي: إدارة الصراع، مرجع سبق ذكره، ص 124.

(2)- كامل محمد المغربي: مرجع سبق ذكره، ص 311.

(3)- keenan (t) : stressand the shift work marshall, j (eds), new york wiley,1981, p 214.

(4)- علاء الدين عبد الغني محمود: مرجع سبق ذكره، ص 504.

8- اختلاف إدراك الأفراد للأمور:

إن اختلاف مدركات الأفراد وانتماءاتهم تجعلهم يرون نفس الظواهر بطرق مختلفة ⁽¹⁾، " وينشأ هذا الاختلاف من تباين شخصياتهم واتجاهاتهم وثقافتهم، بالإضافة إلى الاختلاف في القيم والمعتقدات التي يركزون عليها في إدراك الأشياء وتفسيرها والحكم عليها " ⁽²⁾، مما يتسبب في حدوث الصراع.

9- الطبيعة العدوانية لبعض الأفراد:

"يختلف الأفراد من حيث التركيب السيكولوجي الشخصي" ⁽³⁾، فهناك أشخاص بطبعهم ميالون للتصرف بعدوانية حيث يستغلون منصبهم لإشباع تلك الرغبة أو الحاجة داخلهم، الأمر الذي يجعل استحالة التعامل معهم ويزيد من احتمالات ظهور النزاعات، كما لا ننكر وجود أفراد يتميزون بحدة الطبع والحساسية الزائدة الأمر الذي يجعل التعامل معهم أمر في غاية الصعوبة.

10- القيم والأخلاقيات الإدارية:

يمكننا تفسير هذا العنصر من أسباب نشوء الصراع داخل التنظيمات، على أساس ما هو ظاهر أحيانا من تصرفات وسلوكيات الكثير من المديرين أو المشرفين، فغالبا ما تعتمد قراراتهم على مفهوم المنفعة أكثر من أي مفهوم آخر، حيث يعملون دون حدود أخلاقية وقد أرجع العديد من الباحثين ذلك إلى عدة أسباب قد يتعرضون لها حيث يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- ضغط الرؤساء في العمل؛ يعتبر المؤثر الرئيسي في المدير التنفيذي كي يتخذ قرارات غير أخلاقية.

ب- يميل المديرون إلى النظر في معاييرهم الأخلاقية على أنها معايير عالية، ولكن رأيهم يكون أقل في التطبيقات الأخلاقية للمدير المعتدل.

ج- عدم تدخل الإدارة العليا بشكل صارم في تحسين السلوك الأخلاقي. ⁽⁴⁾

(1)- محمد الصرفي: إدارة الصراع، مرجع سبق ذكره، ص 123.

(2)- علاء الدين عبد الغني محمود: مرجع سبق ذكره، ص 505.

(3)- كامل محمد المغربي: مرجع سبق ذكره، ص 312.

(4)- محمد الصيرفي: مرجع سبق ذكره، ص 124 - 125.

11- عدم الرضا عن العمل:

إن عدم الرضا عن الوظيفة والتعليمات واللوائح المتعلقة بها، يؤدي بالفرد إلى عدم إتقانه لعمله وعدم التعاون مع زملائه ويترتب عن ذلك اللامبالاة والإهمال أو كحد أقصى يؤدي إلى التغيب، وقد ترتفع معدلات عدم الرضا عن الوظيفة لتتسبب في حدوث صراعات عنيفة تدفع بالفرد إلى ترك عمله. (1)

وعليه يمكننا القول أن أسباب نشوء الصراع الحاد داخل التنظيمات هو ناتج عن فشل بقية الوظائف الحيوية الأخرى، كسوء الاتصال وتباين قيم الفرد مع قيم المنظمة، وكذا الأفراد المحيطين به داخلها من زملاء، مدراء، وغيرهم، وتعارض الأهداف وكذلك التحديد غير الواضح للإختصاصات الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى شعور الفرد بالغموض نحو الدور الذي يؤديه أو الوظيفة التي يشغلها داخل المنظمة، وهذا ما قد يحدث لأستاذ الجامعة، وكل هذه الأسباب والنتائج هي بدورها نفسها الأسباب المؤدية لشعور الفرد بالضغط النفسي والتوتر الحاد في العمل والتي تتضمن: "العمل دون اعتراف اجتماعي، أنظمة تقييم الأداء غير الواضحة أو غير العادلة، التعايش مع أدوار غير متوافقة كجزء من نفس العمل، الالتزام بتحمل المسؤوليات عن الآخرين، الالتزام بالتعامل مع مشكلات الآخرين بشكل دائم، عدم كفاية الإشراف أو الدعم من القادة، سوء العلاقات مع الزملاء، طبيعة العمل أو الدور الذي يتضمن العمل بعزلة بعيدا عن الآخرين، غياب الإجراءات المتفق عليها في علاج المشاكل أو الشكاوي، تعارض ثقافة المنظمة مع ثقافة الفرد، سوء الاتصال، الاتجاهات السلبية، عدم وضوح أهداف المنظمة والهيكلة التنظيمي، الصراع بين متطلبات العمل والحياة الخاصة، عدم الاعتراف بالمشاكل في العمل، نقص الدعم العائلي حول المشاكل المصادفة في العمل" (2)، وعليه يمكننا القول أن أسباب الضغط النفسي تؤدي بدورها إلى حدوث الصراعات في العمل لأن الصراع ولید لتراكم الضغوط والإجهاد في العمل، حيث يعتبر كمساحة لينفس فيها الفرد العامل عن كل

(1)- كامل محمد المغربي: مرجع سبق ذكره، ص 312.

(2)- Stavroula Ieka: "organisation du travail et stress" approches systematiques du problem a l'intention des employeurs des cadre dirigeants et des representants syndicaux", redaction du texte en francais, sandrine kurth, serie protection de la sante des travailleurs, institute of work health organisation, n3, nottingham, s.d, pp 05 – 07.

الضغوط التي تواجهه، لكن يتفاوت الشعور بها بتفاوت شدتها في الحياة العملية والأسرية والاجتماعية على حد سواء.

9- تشخيص الصراع التنظيمي:

تعتبر مرحلة تشخيص الصراع داخل منظمات العمل من المراحل الأولية والمهمة لإدارته، فمن الجدير بالذكر هنا أن الصراعات تختلف حسب نوعية الأفراد أو الأطراف المعنيين بالخلاف، حيث تنشأ في البداية عن توترات واختلافات بسيطة ومحدودة المجال ومع مرور الوقت تتراكم هذه الاختلافات والنزاعات لتبدأ بالانتشار؛ لتصل إلى درجة كبيرة يصعب معالجتها فيما بعد إن لم تتفطن الإدارة إلى وجودها وتفاقمها كظاهرة من الممكن أن تسبب خسائر جسيمة وأحيانا تؤدي إلى زوال المنظمة كليا.

لذلك فالتشخيص السريع من الممكن أن يحقق الفوائد التالية:

1- تحديد مجال المشكلة من المسببين لها أي الأطراف المعنية بالخلاف، وكذلك أسباب الخلاف شريطة أن يكون التحديد منذ بداية المرحلة.

2- تقليل الجهود المبذولة مع التخفيض في التكاليف والاقتصاد في الوقت.

3- قد يتسبب استفحال الصراع واتساع نطاقه إلى خلق مشاكل وخلافات أخرى مع جهات متعددة، مما يجعل الإدارة أمام معضلة تشخيص المشكلة الرئيسية وتحديد أسبابها، حيث من المحتمل أن تقع الإدارة في مشكلة أخرى غير المشكلة الصحيحة.⁽¹⁾

4- تعتبر الإدارة الجامعية هي المحدد الرئيسي لأي صراع، فالإدارة الجيدة هي التي تنتهج المنهج الوقائي في معالجة الصراعات وذلك بأن تتخذ الأساليب المناسبة في الوقاية من الأضرار المحتملة للصراع، وكذا انتهاج المنهج العلاجي وذلك بالعمل الجاد للكشف السريع عن هذه الصراعات وخاصة المكبوتة منها في بدايتها، وإبرازها على السطح وذلك بدراستها وتحليلها واتخاذ الإجراءات اللازمة قبل انتشارها كظاهرة في المنظمة يصعب حلها.

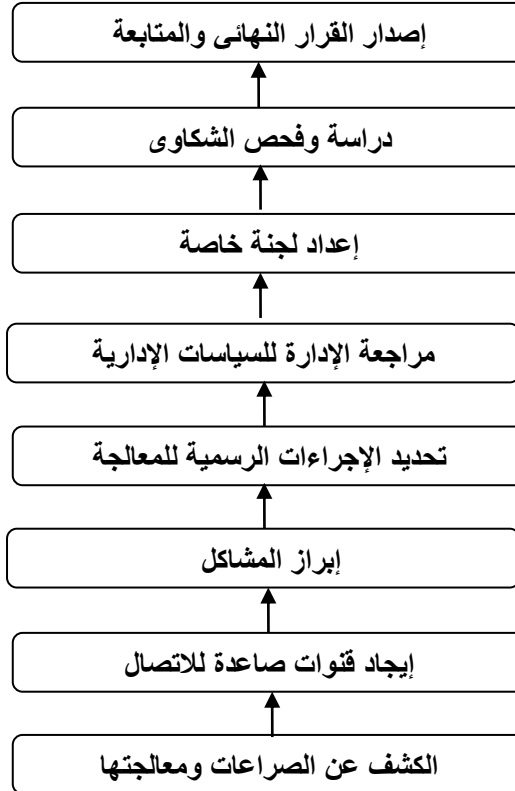
(1)- أمل محمود علي العبيدي: إستراتيجية الصراع التنظيمي وإمكانية تحقيق أهداف المنظمة، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 69، 2008، ص ص 83 - 84.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

ومن الوسائل التي يمكن أن تتبعها الإدارة في تشخيص الصراع التنظيمي نجد:

- الاهتمام بالشكاوى المقدمة من قبل الأفراد.
- تطوير قنوات الاتصال بمختلف أشكاله، لتمكن الإدارة من الكشف المبكر لحالات الصراع وعدم الرضا وسلوكات التذمر وطرحها والاهتمام جدياً بها.
- الاستعانة بخبراء أو تكوين لجنة مختصة في الكشف عن الصراع ومتابعته.
- إجراء المقابلات مع مختلف الأفراد داخل المنظمة أسبوعياً للتعرف أكثر على مجريات العمل⁽¹⁾.
- إجراء البحوث الميدانية على الأفراد والأقسام التي يعتقد أنها قد تعاني من المشاكل والخلافات، وذلك بصورة أدق وأشمل للكشف عن مختلف الصراعات التنظيمية.
- التعامل بصرامة مع مسيبي الصراع من قبل الإدارة يساعد على عدم تكرار الخلاف مرة أخرى، فقبل البدء بأي خلاف لأي طرف سيفكر في العواقب.

والشكل رقم (09) يوضح أهم الوسائل التي تتبعها الإدارة في تشخيص الصراع التنظيمي:



شكل رقم (09) يوضح الوسائل المتبعة للكشف عن مراحل الصراع الأولية وكيفية معالجتها.⁽²⁾

(1)- أمل محمود علي العبيدي: مرجع سبق ذكره، ص 84.
(2)- المرجع نفسه، ص ص 83-84.

10- آثار الصراع التنظيمي:

10-1- الآثار الإيجابية للصراع التنظيمي:

إن الصراع التنظيمي ليس أمراً محتوماً فقط في أي تنظيم كالجوامع، ولكنه أمر مرغوب وغير مرغوب فيه في بعض الحالات، لذلك يربط الكثير من الباحثين بين نتائجه وأثاره وبين شدته، ولهذا يمكن اعتباره أمراً طبيعياً تختلف شدته من موقف لآخر، وفي كلتا الأحوال ينتج عليه آثار قد تكون إيجابية تخدم فعالية المنظمة ومن بين هذه الآثار الإيجابية للصراع المعتدل نجد:

- الصراع فرصة لاستثارة القدرات بحيث يتزايد لدى الأفراد الحماس والنشاط للبحث عن أساليب أفضل لتحسين نوعية الأداء، أي يساعد على تحسين نوعية القدرات الأدائية للعاملين.
- المشكلات التي تكون مكبوتة يمكن أن تطفو على السطح حيث تتم مواجهتها.
- يؤدي الصراع المعتدل إلى تعميق الفهم المتبادل بين أطراف النزاع.
- العمل على حل المشكلات والعقبات والصعوبات في العمل.
- كثرة الصراعات تؤدي إلى سرعة حلها، لأن الأفراد يعتادونها مع مرور الوقت لتصبح أمراً طبيعياً حيث ينمي قراراتهم على حل المشكلات مستقبلاً.
- يصبح الأفراد أكثر التزاماً تجاه النتيجة من خلال مشاركتهم في حلها.⁽¹⁾
- حل النزاع أمر ضروري يؤدي إلى تدخل العديد من الأطراف، ويؤدي إلى حتمية تكثيف الجهود لينمي بذلك مشاعر التعاون والانتماء والولاء للمنظمة.
- يؤدي الصراع إلى زيادة تماسك أعضاء الجماعة وذلك في مواجهة جماعة أخرى، ومع زيادة درجة التماسك تقل الخلافات الفردية وتصبح الجماعة ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد ويزداد ولائه لها.
- مساعدة الإدارة في التعرف على أساليب علاج الصراع وتجنب أسبابه مستقبلاً، فمع ارتفاع درجة التعلم التنظيمي يصبح المشاركون في الصراع أكثر إماماً بكيفية التصرف أو التعامل مع الخصوم.

(1)- حسن حريم: إدارة المنظمات "منظور كلي"، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2010، ص 245.

- تحسين جودة عملية اتخاذ القرارات وزيادة درجة التعلم التنظيمي، نتيجة لاكتشاف طرق جديدة للنظر للافتراضات الخاطئة التي كانت تشوه عملية اتخاذ القرار.

- التنفيس عن بعض الرغبات والحاجات المكبوتة عند الأفراد الذي يكون لديهم دافع قوي لإثارة النزاعات داخل المنظمة، وبالتالي يكون الصراع فرصة أو منفذ لإشباع مثل هذه الحاجات حتى يتسنى لهم التركيز على مستويات أو مهام أكثر أهمية.⁽¹⁾

10-2- الآثار السلبية للصراع التنظيمي:

من جهة أخرى فإن الصراع التنظيمي يؤدي إلى نتائج وآثار سلبية تعيق فعالية المنظمة وتتضمن ما يلي:

- الإدراك السلبي لأطراف النزاع الأخرى، فمن وجهة نظر جماعة ما تعتبر الجماعات المتصارعة معها جماعات شريرة وعدوانية، وقد يتم الإشارة لهذه الجماعات الأخرى بمصطلحات تبرز رغبة الجماعة في كسب المنافسة أو جولة الصراع، كما يتم إطلاق مسميات معينة على أعضاء هذه الجماعات الأخرى تتعتمهم بالتخلف والعجز وعدم المقدرة، كما يزداد تأثير الهالة الموجبة بالنسبة لأفراد الجماعة بينما يزداد تأثير الهالة السالبة بالنسبة للجماعات المتصارعة معهم.
- زيادة العداء وقلة قنوات الاتصال بين أطراف الصراع، فمع زيادة وطأة الصراع والنزاع تقطع الأطراف المتصارعة خطوط الاتصال فيما بينها، وتلك الاتصالات التي يحاول كل طرف من خلالها دعم موقفه في الصراع وإثبات ضعف الطرف الآخر.
- يؤدي الصراع إلى نتائج نفسية وصحية سيئة، حيث ينتج عنه درجة من التوتر والقلق الذي يؤدي بدوره إلى الإحباط، كما يترتب على الصراع مشاكل صحية تتجسد في أمراض كالضغط والأزمات القلبية ومرض السكري وغيرها من الأمراض الأخرى.

(1)- محمد ربيع زناتي: السلوك التنظيمي " سلوك الأفراد والجماعات في المنظمات "، مكتبة المتنبوي، ط1، القاهرة، 2013، ص 242.

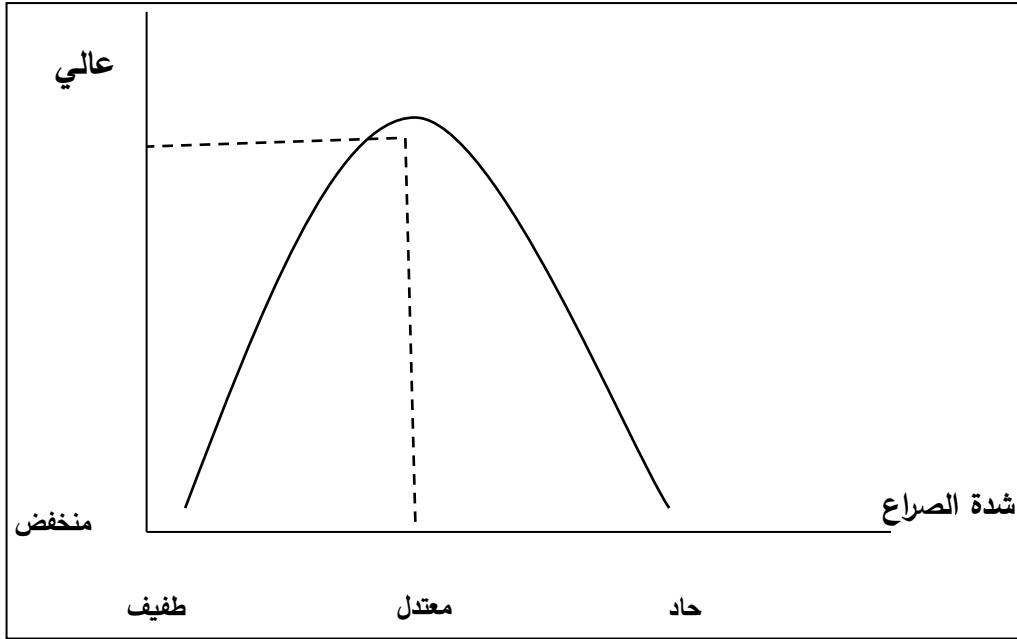
الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

- غلبة المصالح والاهتمامات الخاصة على المصلحة العامة، حيث يحاول كل طرف أن يحقق أكبر المكاسب الشخصية أو الخاصة بغض النظر عن مصالح المنظمة⁽¹⁾
 - فقد يلجأ أحد الأطراف المتنازعة إلى تصفية المعلومات وتحريفها وبث الإشاعات المغرضة لإلحاق الضرر بالطرف الآخر، مثل هذه السلوكيات لا تخدم الصالح العام، كما تعمل كثرة الصراعات والنزاعات داخل التنظيم على تبديد الطاقات والجهود التي من المفترض أن تصرف في خدمة المنظمة ورفع فعاليتها.⁽²⁾
 - يؤدي التورط في الصراعات إلى إهدار الكثير من الوقت والجهد والمال، مما يؤدي إلى نتائج سيئة على موارد وإمكانات المنظمة.
 - إلحاق الضرر بمصلحة طرف دون آخر، حيث يتحمل أحد الأطراف نتائج الصراع بدرجة أكبر من الطرف الآخر مما يولد لديه الإحساس بالظلم والرغبة في الصراع مرة أخرى.⁽³⁾
 - قلة التكوين الخاص بالأفراد وضعفه يؤدي إلى نتائج سلبية تعود بالضرر على الفرد وعلى المنظمة، وخاصة منها المنظمات ذات الطابع الأكاديمي التعليمي، كالمدارس والجامعات والمعاهد ومراكز التكوين وغيرها.
- وفيما يلي سنوضح في الشكل التالي العلاقة بين شدة الصراع التنظيمي ومستوى الأداء في المنظمات:

(1)- محمد ربيع زناتي: مرجع سبق ذكره، ص 243.

(2)- عبد الله بن عبد الغني الطجم، طلق بن عوض الله السواط: السلوك التنظيمي " المفاهيم، النظرية، التطبيقات"، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط4، السعودية، 2003، ص 238.

(3) - محمد ربيع زناتي: مرجع سبق ذكره، ص ص 243 - 244.



الشكل رقم (10) يوضح العلاقة بين شدة الصراع التنظيمي ومستوى الأداء والفعالية التنظيمية. (1)

وعليه يمكننا القول أن الصراع المعتدل هو أحسن مستوى يمكن المنظمة من الاستمرارية ويزيد من فعاليتها، وهذا ما أكدته "ورايت ونوي Wright-Noes 1996" بالقول أن غياب الصراع كلياً في المنظمات غير مرغوب فيه وكذلك الصراع الشديد، فغياب الصراع يشير إلى عدم مبالاة العاملين وتخليهم عن المشاركة، وأن المنظمة تكبت التفكير الإبداعي، أما الصراع الشديد فهو يعيق ويربك العمل لأنه يضر بالمعنويات ويعيق التنسيق ويحول دون قيام العاملين بتحقيق أهدافهم بكفاءة، وعليه تكون النتائج أفضل ما يمكن حينما يكون الصراع معتدلاً. (2)

11- إستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية:

" تتعدد الأنماط والأساليب التي يمكن للإدارة استخدامها للتعامل مع ظاهرة الصراع التنظيمي، إذ لا توجد استراتيجيات محددة يمكن استخدامها في كل الأحوال، فقد كان حل الصراع أو إدارته يقتصر على استخدام القوة أو سلطة القمع، بل إن معظم الإستراتيجيات المتوافرة لإدارة الصراع التنظيمي مكتملة بعضها البعض ولا يمكن الاعتماد على واحدة بذاتها دون الأخرى، ولقد عرفت إدارة الصراع بأنها عملية تحكم في

(1)- F.starke j gray: organizational behavior concepts and applications, columbus a belland mowell company 2ed, 1980, p308

(2)- حسن حريم : مرجع سبق ذكره، ص 249.

الصراع الوظيفي واستثارته ومنع حدوث الصراعات غير الوظيفية والعمل على تخفيفه عند ظهوره، في حين عرفها "روبنز" أنها عملية استخدام الحلول والمثيرات لتحقيق مستوى الصراع المرغوب فيه".⁽¹⁾

يجدر بنا الإشارة هنا إلى المتغيرات المرتبطة باستراتيجيات حل الصراع كالفروقات الفردية التي تميز أطرافه وتباين شخصياتهم وتأثير البيئة التي ينشأ فيها الصراع، وكل هذه العوامل لها تأثيراتها على الإستراتيجية التي يتم اختيارها ومدى نجاحها في حل الصراع بين الأطراف، وبغض النظر عن تباين هذه المتغيرات وتعدد الأسباب واختلاف المراحل نجد من أهم الاستراتيجيات المتبعة في التعامل مع الصراع التنظيمي مايلي:

استعرض هودج وأنثوني سنة 1991 **Anthony - Hodge** أساليب إدارة الصراع بإتباع المجموعات التالية:

11-1- المجموعة الأولى: إيجاد أرضية مشتركة:

نقصد بالأرضية المشتركة هنا حسب ما جاء به هودج وأنثوني: الأهداف العامة أو المشتركة حيث تعتبر نقطة البداية في حل الصراعات داخل المنظمة، وذلك بالبحث عن أهداف مشتركة لا يمكن لأي طرف من أطراف الصراع تحقيقه بمفرده، إذ ينبغي عليه التعاون مع الأطراف جميعها من أجل تحقيق الهدف، وعليه فالسعي لتحقيق هذه الأهداف سوف يخلق التفاهم وروح المبادرة والتعاون ويؤدي بهذه الأطراف إلى الارتباط أكثر.⁽²⁾

ولقد دعم أنثوني وهودج هذه الفكرة بنتائج عدة دراسات والتي أظهرت وجود:

"صراعات بين مديري الفروع في شركة (سيزربيك) أدت إلى عدم تعاونهم وسوء الاتصالات بينهم، وبعد التعرف على الأسباب اتضح أن سبب هذه الأزمة وتدهور العلاقات هو أن نظام المكافآت والحوافز قد صمم على أساس حجم كل فرع على حدى، ولهذا اهتم كل مدير فرع بزيادة حجم مبيعاته دون مراعاة تأثير

(1)- حسين أحمد الطراونة، أحمد يوسف عريقات، توفيق صالح عبد الهادي، شحادة العرموطي: نظرية المنظمة، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012، ص 320.
(2)- المرجع نفسه، ص 320.

ذلك على حجم مبيعات الفروع الأخرى، ومبيعات الشركة ككل، ومن ثم تغيير نظام المكافآت والحوافز ليصبح على أساس حجم مبيعات الشركة ككل، أو على أساس حجم مبيعات كل منطقة، فبدأ مديري الفروع في توجيه مجهوداتهم لتحقيق هدف مشترك يستفيدون منه جميعاً، وهو زيادة حجم مبيعات القسم الذي يعملون فيه، وهذا بالطبع أدى إلى تحسين الاتصالات فيما بينهم وزيادة المكافآت والحوافز وكذا تلاشي واختفاء الصراعات الشخصية، ويمكن الاعتماد على أسلوب استخدام أهداف عليا مشتركة كإستراتيجية لمواجهة عدو مشترك، فبدلاً من أن تتصارع (جماعتان أو إدارتان) على أهداف خاصة بهما، وتتركز أهدافهما العامة المشتركة والتي تصبح في ظل هذه الظروف عرضة لعدم التحقيق نتيجة لوجود عدو مشترك، فعلى المجموعتين أن توجها مجهوداتهما تجاه هذا العدو المشترك والذي إذا انتصر عليهما فسوف يؤثر على تحقيق أهدافهما الخاصة والعامة⁽¹⁾.

11-2- المجموعة الثانية: استخدام اتجاهات هيكلية لحل الصراعات:

تعتمد هذه الأساليب على الهيكل الإداري للمنظمة كوسيلة لحل الصراعات وتتمثل هذه الأساليب في:

أ - رفع المشكلة أو السبب في الصراع بين القسمين أو الإدارتين إلى مستويات أعلى في الإدارة وإلى المدير المسؤول عنهما معاً، وكمثال لتوضيح ذلك نجد مثلاً صراع أو خلاف دار بين إدارة الإنتاج وإدارة المبيعات فإنه يمكن للمدير العام أن يتدخل لحل النزاع واتخاذ القرار باعتباره مستوى أعلى ومشرف على الإدارتين.

ب - بما أن اعتماد الإدارات والأقسام على بعضها البعض في العمل نظراً لطبيعته وطبيعة تقسيم الهيكل الإداري، يؤدي إلى نشوء خلافات ونزاعات قد تتفاقم ويصعب حلها، وعليه فتقليل هذه الاعتمادية يعتبر كإستراتيجية فعالة لتفادي نشوء أي خلاف.

ج - الاستعانة بالمستشارين للتنسيق وحل الصراعات، كما يمكن إنشاء أقسام إدارية مهمتها أيضاً التنسيق بين الإدارات التي يوجد بينها عمل مشترك ومتبادل.

(1)- ماجد عبد المهدي مساعدة: إدارة المنظمات " منظور كلي "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2013، ص ص 302 - 303.

د - دمج الوحدات المتصارعة؛ فمن الممكن دمج وحدتين أو أكثر في قسم واحد وذلك لتخفيف هذه الصراعات فيما بينهم حيث يصبح هدفهم واحد وتخصص لهم موارد محددة.

11-3- المجموعة الثالثة: استخدام أساليب سلوكية لحل الصراعات:

تختلف هذه المجموعة عن غيرها من المجموعات السابقة، حيث تعتمد بصفة خاصة على مدى كفاءة العنصر البشري في حل وإدارة الصراعات التنظيمية حيث تندرج ضمنها الأساليب التالية:

أ- أسلوب القوة أو السلطة:

يستخدم في هذا الأسلوب قوة المركز؛ بمعنى أن المدير أو المشرف يستخدم القوة الممنوحة له من خلال المركز والسلطة الموكلة إليه في تخفيض الصراعات داخل مكان العمل وذلك بإصدار الأوامر والتعليمات⁽¹⁾، "ومن أهم المواقف التي يمكن أن يستخدم فيها هذا الأسلوب نجد المواقف التي تستدعي قرارا سريعا وحاسما مثل: المواقف الإدارية الطارئة، وكذا المواقف التي تحتاج أفعالا غير نمطية للتنفيذ مثل: تخفيض التكاليف، وتنفيذ إجراءات عمل جديدة وعقاب الأفراد الذين يستفيدون من المنافسة غير المشروعة، ومن هنا يمكننا القول أن أسلوب القوة يستخدم في المواقف التي تتميز بدرجة عالية من تباين القوى أو في حالة عدم الرغبة في الاستجابة لمطالب الآخرين، حيث يعكس هذا الأسلوب الرغبة الحقيقية في تحقيق المصالح الشخصية بصفة أساسية، وعليه ولتحقيق مصالح المنظمة يشترط التأكد من صحة وسلامة الإجراء المتخذ".⁽²⁾

بما أن هذا الأسلوب يعتمد على قوة المركز أو السلطة المخولة للقائد سواء أكان مديرا أو مشرفا قد ينجح من خلاله القائد في اكتشاف بؤابر الصراع وحل المشاكل، كما قد يفشل لأن أسلوب القوة ليس دائما مصدرا يمكن الاعتماد عليه لأن المواقف قد تختلف من موقف لآخر، كما قد تختلف سمات شخصية أطراف

(1)- ماجد عبد المهدي مساعدة: مرجع سبق ذكره، ص 303

(2)- خضير كاظم حمود، روان منير الشيخ: إدارة الجودة في المنظمات المتميزة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010، ص ص 246-247.

النزاع لنراعي بذلك الفروقات الفردية والمميزات المختلفة، خاصة مع جماعات العمل غير الرسمية التي تضغط وبشكل خاص لتؤدي بذلك لتفاهم الوضع وتطور مراحل الصراع.

ب- أسلوب التهدة:

يلجأ القائد إلى استخدام أسلوب التهدة في العديد من المواقف التي قد تكون بسيطة، كما قد يكون الموقف متفاهما يتطلب منه التهدة، ففي بعض الأحيان يكون الوضع خطيرا يترتب عليه التروي وتهدة الوضع بالاعتماد على سلوكيات معينة "محاولة منه خلق جو من الهدوء باستخدام ألفاظ الأخوة والمحبة"⁽¹⁾، يجدر بنا الإشارة هنا إلى أن إتباع هذا الأسلوب هو حل مؤقت فقط ولا يدوم لفترة طويلة، كما يعتمد على مدى رغبة الأطراف المتنازعة لتجاوز الخلاف والحفاظ على العلاقات الجيدة والاهتمام بالأهداف المشتركة التي تخدم المصلحة العامة.⁽²⁾

ج- أسلوب التجنب:

يعتمد هذا الأسلوب على انسحاب القائد من الصراع، أو بمعنى آخر يقوم القائد بإنكار الصراع والتغاضي عن وجوده لفترة معينة، وقد قسمه سزلاقي ووالاس سنة 1991 إلى ثلاث أساليب أساسية رئيسية وهي: الإهمال، الفصل الجسدي، والتفاعل المحدود، حيث يتخلص القائد من مواجهة الصراع بأخذ موقف من الأطراف المعنية بالخلاف بتجاهلهم وتجاهل الموقف والتفاعل المحدود معهم.

1- الإهمال: ويعتمد هذا الأسلوب على التجاهل والتغاضي الكلي عن أسباب الصراع على أمل الانحسار التلقائي وبالتالي الحل أو البقاء تحت ظروف معينة وتحت السيطرة، ولكن قد يؤدي ذلك إلى تصاعد الصراع وتزايد حدته مع مرور الوقت.

2- الفصل الجسدي: ويتم بين أطراف الصراع، بحيث لا يتم التفاعل والاتصال المباشر بينهم وبالتالي ينتهي الصراع، ويؤخذ على هذا الأسلوب التأثير السلبي على فاعلية المنظمة ويكون مكلفا لمواردها.

(1)- ماجد عبد المهدي مساعدة: مرجع سبق ذكره، ص 304.
(2)- حسين أحمد الطروانة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 321.

3- التفاعل المحدود: ويكون التفاعل فيها بين أطراف الصراع مقتصرًا على الأمور الرسمية مثل الاجتماعات واللقاءات الرسمية.⁽¹⁾

يستخدم الفرد هذا الأسلوب في حالة ظهور موضوعات أكثر أهمية، وكذا التأكد من بساطة الخلاف وقدرة الآخرين على حله دون اللجوء إلى التدخل من طرف القائد أو المشرف الرئيسي؛ وعليه يمكننا القول أن هذا الأسلوب قد يكون ملائماً أو غير ملائم لتوظيفه كحل أو أسلوب في التعامل مع الصراعات التنظيمية، حيث تبقى طبيعة الموقف والأطراف المتنازعة هما الأداة الرئيسية للتحكم في الصراعات التنظيمية.⁽²⁾

د- أسلوب التسوية:

يطلق على هذا الأسلوب أيضاً أسلوب الحل الوسط، ووفقاً لهذا يسعى المشرف أو القائد إلى البحث عن الحل الوسط والتوصل لتسوية النزاع بين الأطراف المعنية، حيث يتم إقناع الطرفين بالتنازل مع ضمان عدم خسارة فئة على حساب ربح فئة أخرى⁽³⁾، فيلبي كل طرف اهتمامات الطرف الآخر بطريقة جزئية.⁽⁴⁾ وعليه يمكننا القول: أن هذا الأسلوب في العديد من المواقف قد يحقق رضا طرفي النزاع إذا كانت المشكلة بينهما بسيطة وربح الجزء أفضل من خسارة الكل، لكن إذا كانت المشكلة خطيرة قد لا تكون التسوية بينهما حل بل تؤدي إلى مشاكل من نوع آخر فبعض الأفراد لا يرضون بالقليل أو بالحل الجزئي أو الوسط.

هـ- أسلوب استخدام الوسيط:

"وفقاً لهذا الأسلوب يتم الاستعانة بطرف ثالث بخلاف طرفي الصراع، ولكن يشترط أن يكون هذا الطرف محايداً، وذلك حتى يمكنه التحكيم فيما بينهم، ويمكن ملاحظة تطبيق هذا الأسلوب في العديد من الصراعات التي تنشأ بين الإدارة والعمال، وتدخل القضاء الإداري كطرف محايد لحل هذه الخلافات، ويعاب

(1)- معن محمود عياصرة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 58-59.

(2)- حسين أحمد طراونة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 320

(3)- ماجد عبد المهدي مساعدة: مرجع سبق ذكره، ص 304

(4)- معن محمود عياصرة وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 65

على هذا الأسلوب أن الطرف الخاسر نتيجة قرار التحكيم يتأثر سلبا فيما يتعلق بمعنوياته أو إنتاجيته أو درجة رضاه عن العمل".⁽¹⁾

و- أسلوب المواجهة:

هي إستراتيجية "لحل المشكلة"⁽²⁾ حيث يستخدم هذا الأسلوب عادة" عندما يكون هناك اعتراف صريح بوجود حالة من الصراع التنظيمي بين أي من الأطراف داخل التنظيم، إذ تعتبر من الاستراتيجيات الفعالة لإدارة الصراع التنظيمي، وهنا يتم التركيز على معالجة أسباب الصراع وذلك بتحليل الواقع بموضوعية بعيدا عن المشاعر والعواطف، ويتم في هذا الأسلوب جمع طرفي النزاع بلقائهما وجها لوجه وطرح محاور الخلاف للنقاش بمشاركة المشرف أو الرئيس الذي يجب أن تتوفر لديه السلطة الكافية ليتمكن من حل الصراع بفاعلية، وتتضمن هذه الإستراتيجية: تبادل الموظفين والتركيز على هدف سام، والقيام بلقاءات لحل المشكلات أو المواجهة ".⁽³⁾

من مميزات هذه الإستراتيجية أنها تعتمد على قبول أطراف الصراع، واستخدام المواجهة وجها لوجه شريطة أن تتوفر هذه المواجهة أو اللقاء على مجموعة من المعايير وهي كالتالي:

- نوع القيادة: القائد الديمقراطي يكون أكثر الأنواع القيادية نجاحا في استخدام هذه الإستراتيجية والتوصل لحل الخلاف.

- متطلبات العمل: توفر الوقت الكافي للقاء أو المواجهة، فقد تتطلب المواجهة وقتا إضافيا مما يعيق سير العمل.

- المميزات الذاتية: خصائص المشاركين أو الأطراف المعنية بالمواجهة ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.⁽⁴⁾

كما تعتمد هذه الإستراتيجية عند تطبيقها على مجموعة من الخطوات الرئيسية وهي:

(1)- ماجد عبد المهدي مساعدة : مرجع سبق ذكره، ص 305

(2)- المرجع نفسه، ص 305

(3)- حسين أحمد الطراونة وآخرون : مرجع سبق ذكره، ص 321.

(2)- المرجع نفسه، ص 321.

1- مرحلة المقابلة المبدئية:

يقوم المسؤول أو القائم على إدارة جلسة المواجهة بإجراء مقابلة مع الطرفين لكن بشكل منفصل أي إجراء مقابلة لكل طرف من أطراف الخلاف على انفراد بهدف التعرف على النوايا ووجهات النظر ومدى وعيهم بالمشكلة، وما إذا كانوا مدركين لوجهة نظر أو موقف المجموعة الأخرى ومعرفة أهداف وظروف كل طرف من أطراف النزاع، حيث تعتبر هذه الخطوة نقطة بداية؛ ومن أهم مميزات إستراتيجية المواجهة أنها خطوة تسهل على المسؤول أو المشرف عليها الانتقال إلى الخطوات التي بعدها.

2- مرحلة التجهيز لجلسة المواجهة:

تتضمن هذه الخطوة قيام المسؤول بتجهيز اللقاء والتأكد من الشروط التالية:

- تحديد مكان المواجهة؛ ومن المستحسن أن يكون مكان محايد لمكاتب أحد الطرفين.

- تحديد الغرض من المقابلة.

- تحديد زمن المقابلة.

- ترتيب أماكن جلوس أفراد المواجهة بشكل لائق، ويستحسن أن يجلس كل طرف من أطراف النزاع بطريقة مقابلة وجها لوجه لتسهيل الحوار.

- تحديد من سيشترك في المواجهة، هل هم رؤساء المجموعات أو المجموعتين المتناقضتين، أو الرؤساء ومجموعة الأفراد في كل مجموعة، وهل ستحضر مجموعة ثالثة.⁽¹⁾

3- مرحلة إدارة جلسة المواجهة:

على المدير في هذه المرحلة أن يتذكر أن دوره يقتصر في الإشراف على جلسة المواجهة وتسهيل عملية النقاش والعمل على استمرار الحوار وانسيابه، ويجب أن يسعى دائما لتحديد ماهية النقاش وأن يكون موجها نحوى المشكلة موضوع الجلسة، وأن لا تنحرف جلسة المواجهة وتعرض لمعارك لفظية والخروج عن الموضوع، ومتى حدث هذا على المدير أن يعيد النقاش إلى مساره المخطط والطبيعي، وربما تتطلب منه

(1)- ماجد عبد المهدي مساعدة : مرجع سبق ذكره، ص 305 – 306.

ظروف الجلسة إعادة صياغة أفكار المجموعة كلها، أو أحد الأفراد بشكل مركز وواضح، كما يجب على مدير الجلسة أو المسؤول أن يشجع على ظهور وجهات النظر المختلفة ويفهم ما يدور في الجلسة ولا يحكم أو يقرر، بل يقترح إجراءات لحل الصراعات أثناء جلسة النقاش، وحتى يتمكن المسؤول من إدارتها بشكل جيد يجب أن يبدأ أولاً بالتحديد الدقيق للمشكلة المتسببة في الصراع وأهداف كل مجموعة، وقبول أفراد المجموعتين للأهداف المحددة من طرفهم، كما ينبغي أن تصاغ المشكلة بوصفها هدفاً أو عقبة ولزوم أن يوجد لها حل، وأن يحدد العقبات والمعوقات؛ كما يجب أن ينتبه أثناء صياغته للمشكلة على أن لا يصيغها بشكل شخصي حتى تنتهي الجلسة بحل يوافق عليه الجميع ويكون عندهم استعداداً والتزاماً داخلياً للقيام بالتنفيذ.⁽¹⁾

4- مرحلة التنفيذ:

تتمحور هذه المرحلة على مدى نجاح ما سبقها من المراحل حيث يتم فيها تنفيذ ما تم الإتفاق عليه بدعم من الإدارة.⁽²⁾

12. علاقة الصراع التنظيمي بكل من التوتر والاحباط لدى هيئة التدريس:

يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة، التي تتضمن خبرات جديدة غير مرغوب فيها، وأحداث قد تنطوي على الكثير من مصادر التوتر التي تهدد استقراره النفسي والاجتماعي ككل، ومن ثمة فأحداث الحياة المثيرة للضغط تلعب دوراً رئيساً في نشأة الأعراض السيكوباتولوجية عامة، ومن هذا المنطلق تحدد ماهية أحداث الحياة المثيرة للضغط على أنها متغيرات نفسية اجتماعية تساهم بشكل دقيق في اختلال توازن الصحة النفسية لدى الفرد.

كما يسعى الإنسان جاهداً إلى إشباع حاجاته ودوافعه بطرق مقبولة اجتماعياً، كما يعمل على التعبير عن انفعالاته بالقدر الذي لا يعرضه إلى مشكلات سلوكية أثناء تفاعله مع الآخرين.

(1) - ماجد عبد المهدي مساعدة: مرجع سبق ذكره، ص 305 - 306.
(2) - المرجع نفسه، ص 306-307.

ولا شك أن إشباع الحاجات وضبط الانفعال وترقية أنماط التعبير عن حاجة أو انفعال ثلاثية مرادها تحقيق توازن الشخصية أثناء تفاعلها مع المحيط المادي والاجتماعي، ومن جهة أخرى التفاعل مع البيئة عبارة عن عملية من الخبرات والتجارب التي تؤثر فيها متغيرات وعوامل تتعلق بالفرد العائلي والاجتماعي وبيئته المادية التي يعيش فيها، بحيث قد تعرقل عملية الإشباع للدوافع والحاجات أو لبعض منها مما يعرض الذات للتوتر ولألم عضوي ونفسي على حد سواء. (1)

فالنظر للتوتر الناجم عن فشل في إشباع حاجة ما بسبب عائق معروف أو غير معروف يوقع الشخص في حالة إحباط، الذي هو عبارة عن حالة نفسية تحدث عندما يتعرض شخص ما لعوائق لا يستطيع التغلب عليها باستعمال خبراته السابقة وعاداته المألوفة، فالإحباط عبارة عن إحساس بالعجز عن إشباع حاجة ما والشعور بالتناقض أو تصادم عدة حاجات ودوافع في آن واحد، وهذا التناقض بين الدوافع والحاجات هو الذي يؤدي إلى حالة نفسية تسمى بالصراع، ويحدث الصراع على مستويين أولاً على مستوى الشعور الذي يجابهه الفرد في حياته اليومية العادية وهو لا يشكل خطراً على صاحبه، والمستوى الثاني ما تحت الشعور واللاشعور ويعد أخطر أنواع الصراع إذ يرتبط بالأمراض النفسية والعقلية حيث يرى ماركس وآخرون أنَّ المرضى الذين يعانون من اضطرابات القلق يعرفون ماذا يفعلون في المواقف المشككة، ولكنهم لا يقدرّون على أداء السلوك الضروري بسبب القمع الانفعالي وتعبيرات الذات السلبية والقصور في المهارات السلوكية الضرورية لحل المشكلات⁽²⁾، في هذا الصدد، لا يمكن فهم التطور الذي شهدته العلاقة بين إشباع الحاجات والدوافع النفسية وسيكولوجية الصراع التنظيمي في الجزائر بدون ربطها ولو على المستوى النظري والتطبيقي بالمناخ التنظيمي العام والدينامية التي شهدتها المؤسسات التعليمية والتربوية في سياق مجابهتها للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المتزايدة وعلى رأسها الجامعات الأمر الذي جعل أهمية تطوير التعليم الجامعي بمختلف أنواعه مهمة رواد الفكر في هذا المجال وأهمية إعداد العنصر البشري واستخدامه

(1)- حسين على فايد: دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، 2001، الاسكندرية، ص 330.
(2)- المرجع نفسه، ص 313.

بما أنه العنصر الإنتاجي في الدول التي تطمح للتقدم والرفي، كما أنه يتحمل كافة المسؤولية بالنسبة للعنصر البشري الذي يتقلد أعباء ومسؤولية تسيير المنظمات التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى مسؤولية سوء الإعداد وصراع الأجيال التي تتحدث عنه معظم الدراسات في هذا المجال والذي يؤثران بصفة مباشرة في مدى شعور الفرد بالرغبة في العمل من أجل المجتمع الذي ينتمي إليه كما يقول "ستيفن كيرتز": يجب على الجامعات وهي تعلم الطلاب ليعيشوا اليوم وغدا، ألا تنسى أن تعلمهم المستقبل البعيد والذي هو مستقبلهم على هذا الكوكب أو في أي مكان آخر، فالإنسان هو ما يفعله الإنسان، هنا أو في أي مكان آخر في العالم⁽¹⁾، وهذه المهمة تقع على عاتق هيئة التدريس "الأستاذ الجامعي" على وجه الخصوص الذي عليه دائما النظر لهذا البعد ليستطيع المضي قدما بالبحث العلمي، متناسيا بذلك مختلف الصراعات التي قد تؤثر على دافعيته لإنجاز المهام السامية الموكلة إليه والنهوض بقطاع التعليم العالي لأسمى المراتب.

13. إدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسة الجامعية:

من المهم أولا أن نفهم الفرق بين حل الصراع وبين إدارة الصراع. إن هدف حل الصراع هو التخلص منه وفي أغلب الأحيان يكون حل الصراع مهمة مستحيلة كما أنه ليس الهدف المرغوب دائما، سوف يفشل رؤساء الأقسام الذين ينظرون إلى حل الصراع على أنه الهدف الأساسي دون شك فهدف إدارة الصراع هو التخفيف من الصراع الهدام والسماح بظهور الصراع البناء، كما يدرك رؤساء الأقسام الذين يعتبرون إدارة الصراع هدف وجوب الاهتمام بكل أنواع الصراعات لأنها ستساعد على فهم بعض الحقائق الأساسية عن الصراع، وبما أن الصراع نتيجة طبيعية للتفاعلات البشرية وهو موجود في أي اختلاف، وكما ينشأ من الاختلاف في المواقف أو المعتقدات، يمكن أن يكون نتيجة للاختلاف في فهم ما حدث أو ما الذي يجب حدوثه، فإذا وجد شخصان أو أكثر لا يتوافقان على رأي أو عمل فيحدث

(1)- ستيفن د.كيرتز: دور الجامعات في عالم متغير: ترجمة عبد العزيز سليمان، ابراهيم عصمت مطاوع، محمد حافظ غانم، دار النهضة للطبع والنشر، مؤسسة فرانكلاين للطباعة والنشر، دط، القاهرة، نيويورك، 1975، ص 19.

الصراع، وعليه فالصراع حتمي لأن الجميع لا يفكرون بشكل متشابه، ولا يتبنون نفس القيم أو الأولويات ولا يتجاوبون مع المواقف بنفس الطريقة وهذه الحقائق تجعل حل الصراع غير ممكن واقعيًا، فإذا تقاوم الصراع من المحتمل أن يصبح هدامًا، وعلى رؤساء الأقسام أن يكونوا متأهبين لتدبر الصراع دائمًا وهنا تجدر الإشارة إلى أمرين مهمين، الأول هي الكيفية التي تؤثر فيها استجابة رئيس القسم للصراع، حتى إذا اختار أن يتجاهل وجود الصراع فسوف يؤثر صمته على الصراع، أما الأمر الثاني لا تكون استجابة رئيس القسم هادئة عندما يقوم بإحضار مجموعة ذاتية من المعتقدات والملاحظات والتوقعات إلى كل صراع، كما أن رأيه بالأشخاص المعنيين أو بالحالة قد لا يكون متناسبًا مع الواقع، حيث لكل فرد وجهة نظره الخاصة على الرغم من حسن نيته⁽¹⁾.

وعليه فتدبير الصراع يتضمن مباشرة رئيس القسم في توجيه الصراع لتحقيق نتيجة إيجابية، وهاته العملية لا تشبه حل الصراع فمن المعلوم أن المحيط الخالي من الصراع متجانس بشكل كبير ولن يكون إبداعيا أو فعالا بالشكل الأفضل، عندئذ سيصبح الهدف هو زيادة الصراع الفعّال وتخفيف الصراع الهدّام، كما من المهم التذكر أن الصراع لا يكون هدامًا بشكل عام، وفي الحقيقة هناك بعض الصراعات المفيدة، فيمكن للصراع من خلال طريقة بنائه أن يفيد في حل المشكلة ويوضح القضايا أو التوقعات ويزيد من مشاركة المساهمين ويكون سببا في اتخاذ قرار صائب والوصول لنتيجة أفضل، أما في الهيئات التي تتبنى نفس الآراء فلن يتم فيها اتخاذ قرارات واقتراحات نهائية ولن تستطيع القيام بتفسير النتائج، وإذا فكر جميع أعضاء الهيئة بشكل متشابه فسيصبح التغيير قليلا في الأقسام وعادة يتولد التغيير من الصراع.

وعلى رئيس القسم تبني خطط ومفاهيم مناسبة للاتصال حيث يقع على عاتقه مهمة تدبير الصراع وهي مهمة ليست محصورة بأوقات المواجهة بل تتطلب منه تدبر الصراع من اتصالات قبل الصراع وبعده،

(1) - ماري لوهيغير سون: مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية، ترجمة هاني الصالح، داود سليمان رضوان، العبيكان وأنكر للنشر، ط1، السعودية، 2006، ص ص 236-237.

ويمكن للتواصل اليومي لرئيس القسم على هيئة التدريس وكذلك الطلاب أن يقدم الكثير لتخفيف المواجهة الهدامة وتحديد الوقت المناسب لتدبير أكثر فعالية للصراع أثناء ظهوره على مستوى القسم.

وفيما يلي سنقوم بعرض خطط التواصل من أجل تدبير الصراع التنظيمي التي قدمها (هيفرسن سنة 1992):⁽¹⁾

أ. تعزيز مناخ القسم والمحافظة عليه:

تم وصف بيئة القسم السليمة بأنها تواصل فعال ومنفتح، يقوم أفراد الهيئة في بيئة القسم السليمة بمناقشة الاختلافات بالرأي بأسلوب بناء وصريح دون الخوف من الانتقام، ففي البيئة السليمة تكون هناك درجة عالية من الاحترام المتبادل والثقة داخل القسم، وتوفر بيئة سليمة للعمل يعطي لرئيس القسم أفضلية في تدبير الصراع، فهو ينظم أسلوب الصراع وتدبره، وعندما يكون هناك اختلافات صريحة وبناءة في الهيئة فلن يكون هناك صراع هدام لأن الأفراد لن يفهموا الاختلافات في الرأي على أنها هجوما شخصيا.

من المهم أن يكون للأقسام الجامعية بيئة خاصة بها بالرغم من أنها تتأثر بالبيئة لكلية للجامعة، ومن الممكن أن تكون هذه البيئة مختلفة كثيرا عن بيئة الجامعة.

على سبيل المثال: فإن القسم ذا الأخلاقيات المدنية جدا يمكن أن يوجد في الجامعة التي لديها هيئة ذات أخلاق عالية، ومن الممكن أيضا أن يكون هناك قسم بأخلاقيات عالية جدا في جامعة ذات بيئة سيئة، لن يضطر رؤساء الأقسام لوراثة بيئة الجامعة الضعيف الهدام، وعوضا عن ذلك، عليهم تطوير البيئة السليمة من أجل تدبير فعال.

ب. تكون واضحا في توصيل أهدافك وتوقعاتك عن انجازات القسم والهيئة:

إن مسؤولية رئيس القسم هي توضيح الأهداف والتوقعات، ومن واجب رئيس القسم مساعدة هيئة التدريس على ترجمة توقعات الجامعة الأكثر عمومية إلى نشاطات وإنجازات خاصة بالقسم، كما عليه التأكد من

(1)- ماري لوهيغير سون: مرجع سبق ذكره، ص ص 237-238.

الفصل الثاني: الصراع التنظيمي

معرفة أعضاء هيئة التدريس للنشاطات المحددة للعمل المهني، وعليه أيضا نصحهم بكيفية استثمار وقتهم وطاقاتهم في النشاط الملائم وذلك للتوافق مع معايير القسم والجامعة في مجال التدريس والبحث والخدمة.

يمكن لرئيس القسم حل الصراع المحتمل بشكل فعال إذا تم تطبيق سياسات القسم وتوقعاته لإنجاز أهداف هيئة التدريس بشكل واضح ومتناسق، فعندما تفهم هيئة التدريس أهداف القسم وتوقعاته فإنها ستفهم العديد من قرارات رئيس القسم وأعماله، فعلى سبيل المثال إذا أدركت هيئة التدريس أن القسم يعطي الأولوية للسفر المهني فسيعلم أعضاؤها لماذا منح الأساتذة الذين يقدمون بحثا في المؤتمرات الوطنية دعما للسفر أكثر من أفراد الهيئة الذين يحضرون نفس الاجتماع.⁽¹⁾

ج. ترسخ القواعد الأساسية لمناقشة الخلاف:

إن ترسيخ القواعد الأساسية يسهل مهمة تدبير الصراع فمثلا: يمكن أن تعلن القواعد الأساسية أنه سوف يتم سماع الآراء المختلفة واحترامها ولن يسمح بتداول اللهجة التعسفية ومثل هذه القواعد تساعد على ترسيخ الأسس اللازمة لإخضاع الخلاف للحوار بأسلوب بناء ومهني وفيمايلي بعض التوجيهات التي يجب على رئيس القسم القيام بترسيخها كمايلي:

- عدم السماح بالتعامل بلهجة تعسفية.
- عدم السماح للتعليقات الإزدرائية التي تمثل الهجوم الشخصي على الزملاء.
- سماع جميع الأشخاص ومناقشة الآراء المختلفة.
- السماح بالتعبير عن وجهات النظر دون مقاطعة أو خوف من الانتقام.
- إن الإشاعات عديمة الأهمية لا تؤثر على التصويت أو النتيجة.
- إن المسائل التي تخضع للحوار هي انجازات الأفراد وليس شخصيتهم.
- كما أن العواطف المندفعة أو المثارة لا تخرج الحوار عن القضايا الأساسية.

(1)- ماري لوهيغير سون: مرجع سبق ذكره، ص ص 239-240.

– سنتم مناقشه قضايا القسم واتخاذ القرار من خلال اجتماعات القسم وليس من قبل أية مجموعة فرعية.

وعليه تكون القواعد الأساسية أكثر فعالية عندما تطبق على جميع أفراد القسم، وعلى كل حال لا يستطيع رؤساء الأقسام حماية القاعدة الأساسية من خلال سماع الاختلافات في الرأي ومناقشتها إذا سمحوا للثورة الكلامية أن تتأجج حتى ولو من قبل عضو واحد.

د. تنبأ بمجال الصراع وكن جاهزا لكي تتدخل عندما يتطلب الأمر:

لا ينبغي أن ينتظر رئيس القسم انفجار الصراع حين يتدخل، على سبيل المثال:

يمكن أن يتوقع رئيس القسم صراعا يتبع توظيف عضو جديد في القسم، ويخشى رئيس القسم من عدم موافقة أعضاء هيئة التدريس أو عدم تقديرهم لهذا الموظف الجديد بشكل كامل⁽¹⁾.

وللتخفيف من هذا الصراع المحتمل، على رئيس القسم أن يتدخل ويرسخ قيمة الفرد الجديد بشكل واضح من خلال العمل ومن خلال لغة منمقة من قبله.

إن التدخل المبكر الناجح يتطلب القيام بتفسير ملامح الاتصال التي قد تشير إلى الصراع المتوقع قبل حدوثه ويجب أن يولي رؤساء الأقسام انتباها أكبر إلى الملامح التالية:

– التغييرات في السلوك: يجب أن يلاحظ رئيس القسم عندما يصبح الشخص الثرثار صامتا أو يصبح الشخص الهادئ متحدثا، عندما يصبح الشخص المتجاوب الفعال كسولا أو غير مبال، وعندما يغير الشخص المعتاد سلوكه.

عادة تكون التغييرات الملحوظة في السلوك الشفهي أو الكلامي دليلا على التغييرات في المواقف، وأثناء حدوث هذه التغييرات يستطيع رئيس القسم توقع أن العلاقة في القسم سوف تتأثر بهذا التغيير.

(1)- ماري لوهيغير سون: مرجع سبق ذكره، ص ص 240-243.

– التغييرات في السياسة: يمكن أن تقوم السياسة الجديدة حتى عندما تكون مقبولة بتحويل عضو الهيئة العقلاني والواثق من نفسه إلى شخص غير متعلق ومضطرب لأن السياسة الجديدة تمثل تغييرا سواء كانت مفروضة من قبل الإدارة المركزية أو من قبل الشخص المفوض أو عن طريق التصويت.

هـ. التغيير في القسم:

يوجد العديد من التغييرات في القسم كأن يكون هناك رئيس قسم جديد أو أعضاء هيئة تدريس جدد أو تقاعد أعضاء من الهيئة أو زيادة في التسجيل أو انخفاض أو تعديل المنهاج الدراسي أو تغيير في أي مظهر في القسم من الممكن أن يؤثر على القسم بأكمله وعادة تتطلب التغييرات في القسم تدخل رئيس القسم. ومنه يمكننا القول: أن على رئيس القسم معرفة أين وكيف عليه مواجهة الصراعات التنظيمية، ويجب عليه أن يبقى مسؤولا عن تدبر الصراع أكثر من كونه مشتركا فيه، وهناك عدة عوامل تساعد على ذلك نذكر منها: (1)

– معرفة التوقيت المناسب:

بإمكان رئيس القسم إنهاء المناقشة الحادة بقوله مثلا: يجب أن يدرك كلاكما أن هذا المكان غير مناسب لمثل هذا النزاع، أنا أقترح أن نجلس ثلاثتنا ونتكلم في هذا غدا. إن هذا الأسلوب ينهي السلوك غير المناسب ويمنح أطراف النزاع فرصة للهدوء قبل مناقشة قضية الخلاف.

– معرفة الحقائق:

إن عدم معرفة الحقائق يشكّل خطرا على نجاح رئيس القسم في مجابهة الصراع الذي يمكن أن يكون بينه (رئيس القسم) وبين أعضاء هيئة التدريس أو بين الهيئة والطلاب أو العميد، ويجب على رئيس القسم بذل الجهود لجمع الحقائق المناسبة، فجمع المعلومات يوجد بيئة تمكن رئيس القسم من تفصيل الحقيقة عن الوهم.

(1) - ماري لوهيغير سون: مرجع سبق ذكره، ص ص 244-245.

– عدم اقحام الشخصية:

من المهم أثناء مواجهة الصراع تركيز الحوار على القضية وليس على شخصيات المعنيين.

– عدم إطالة المواجهة:

كلما كان الخلاف كبيراً في مسألة معينة كلما وجب على رئيس القسم الإسراع في إجراء حوار جديد ومختلف، فحالما يتضح لرئيس القسم السلوك غير المناسب الذي سيؤجج الصراع، عليه إيقاف النقاش حول القضية فوراً، فذلك ضروري لعلاقته مع كل فرد من أفراد القسم. ⁽¹⁾

(1)- ماري لوهيغير سون: مرجع سبق ذكره، ص ص 245-246-247.

خلاصة الفصل:

يعد الصراع التنظيمي من أكثر المواقف تأثيرا في السلوك البشري، ومن خلال ما تم تقديمه من مضمون نظري يؤكد أن حسن إدارة الصراع قد يكون له مفعولا إيجابيا على الأداء الوظيفي للأفراد والعكس صحيح، فعندما يكون الصراع حادا وعميقا يكون له تأثيرات سلبية مما ينعكس على الدور والنتائج المتوقع تحقيقها من المؤسسة، وعليه نلاحظ أن من بين أهم الأسباب في ظهور مؤشرات الصراع التنظيمي مهمة الأستاذ الجامعي التي تحتتمل التغيير لمواكبة التطور الحاصل في المطلق لذلك فهو؛ دائما مطالب بالتكيف مع خصوصية الموقف الذي قد يتعارض في بعض الأحيان مع الخلفية الخلقية، والثقافية، والاجتماعية، والعلمية، التي ينتمي إليها، فشعوره بالزامية القيام بالمهام بما يتماشى خاصة مع الثقافة السائدة في المنظمة غالبا ما يصطدم بالتمثلات الحقيقية التي يضعها هو لذلك، بالإضافة إلى انعكاسات الواقع الاجتماعي وما يترتب عليه من تبعات؛ التي بدورها تؤثر أيضا على الصحة الجسدية مناصفة مع الصحة النفسية كما يرى العديد من الباحثين في هذا المجال، لذا على إدارة الجامعة إدراك أهمية التعامل الجاد مع العامل البشري، والسعي لتطوير أحسن الظروف الممكنة والمناخ الإيجابي مما يجعل هيئة التدريس تقدم أقصى ما تمتلكه من إمكانيات لتحقيق أهداف المؤسسة والرفع من فعاليتها.

وعليه تناول هذا الفصل تحديد كل من مفهوم الصراع التنظيمي بعرض مختلف الأدبيات الخاصة بهذا الموضوع واستظهار أهم التعريفات المقدمة من قبل العلماء والباحثين في هذا المجال، وكذا مختلف الأنواع والأسباب المؤدية له وأهم العوامل والتفاعلات السلوكية المساهمة في نشوؤه، وكذا أهم التطبيقات الإدارية المتبعة في إدارته.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

أولاً: سيكولوجية الدافعية

1- مفهوم الدافعية

2- التطور التاريخي لسيكولوجية الدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- أهمية الدافعية

5- خصائص الدوافع

6- وظائف الدافعية

7- النظريات المفسرة لسيكولوجية الدوافع

ثانياً: سيكولوجية دافع الإنجاز

1- تعريف دافعية الإنجاز

2- أنواع دافعية الإنجاز

3- العوامل المسببة لدافعية الإنجاز

4- مراحل دافعية الإنجاز

5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

6- التطبيق الإداري لدافعية الإنجاز

7- مفهوم الذات والإنجاز

8- قياس دافعية الإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من الظواهر التي يستطيع الباحث الاستدلال عليها من خلال تقييم ذاته وشخصيته ومختلف السلوكات التي يقوم بها، فقد يتساءل عن طبيعة الأسباب التي تدفعه هو تحديداً لمعالجة ظاهرة معينة دون أخرى ورغبته في تحقيق النجاح وبذل الجهد للوصول إلى ما يريد، وكما يمكننا الاستدلال على الدافعية من خلال تقييم سلوكات الأفراد المحيطين بنا، فقد نتساءل أحياناً لماذا كل هذا الاختلاف في بذل الجهد من فرد لآخر، فمثلاً يختلف أبناء الأسرة الواحدة في القيام بالمهام فنجد أحد أفرادها يتميز بذكاء محدود لكنه ينهض باكراً ليصلي ثم يذهب للعمل ولديه كل الأشياء التي يحلم بها أي شاب في مثل عمره، كالمركز المرموق والعلاقات الاجتماعية الجيدة وغيرها، لكن أخوه الآخر يتميز بذكاء حاد وفطنة لا مثيل لها لكنه شخص كسول ولا يبذل أي جهد ولا يهتم بالقيام بالأعمال ويعتبر شخص متكبر على غيره بالرغم من قدراته وإمكانياته وذكائه الحاد، لكنه لا يستثمر ذلك في توجيه سلوكه وبذل الجهد وعليه هو شخص لا يملك المكانة التي يتميز بها أخوه، فقط لأنه شخص لا يبذل أي جهد، ومنه نستطيع القول أن الدافعية موجودة في جميع الكائنات الحية، لكن تختلف لدى الأفراد ومدى رغبتهم في بذل الجهد لتحقيق النجاح، ومن بين أهم أنواع الدوافع نجد الدوافع الثانوية والتي يطلق عليها أيضاً ما يسمى بالدوافع الاجتماعية، حيث تقوم هذه الأخيرة بإبراز الفرد كشخص له دور ومكانة وأهمية في المجتمع، ومن بينها دافع الإنجاز الذي لطالما استحوذ على اهتمام العلماء في جميع المجالات والميادين التطبيقية والعلمية، كالمجال الاقتصادي والإداري والأكاديمي، ومن خلال هذه الدراسة سنقوم باستعراض أهم الأدبيات المفسرة لطبيعة هذا الدافع ومختلف المراحل التي يمر بها لتنشيط وتوجيه السلوك الإنساني.

أولاً: سيكولوجية الدافعية:

بما أن الإنسان عضو في المجتمع فهو يتأثر بطبيعة الثقافة والحضارة التي يعيش فيها، ويصبح لتلك القوى الاجتماعية تأثيراً شديداً على أنماط السلوك التي يتبعها وفي نفس الوقت فإن الفرد يخضع لتأثير الجماعات الصغيرة التي يعيش معها كالعائلة، الأقارب، جماعات الأصدقاء والزملاء في العمل، ولكل منها قيم وعادات تؤثر من خلالها في سلوك الفرد وتفكيره بغض النظر عن اختلاف شخصيته التي هي عبارة عن نتاج التفاعل بين حاجاته ورغباته وما مر به من تجارب متنوعة خلال حياته، بالإضافة إلى شخصية الفرد الذاتية فإن هناك أنماط عامة للسلوك تنمو بحكم الانتماء إلى بيئة معينة وهذا ما يفسره اختلاف سكان السواحل عن سكان المناطق الصحراوية، كما وأن وسائل الاتصالات بين الأفراد والجماعات وما تأخذه من أشكال يقوم الفرد بتقهمها وصياغتها بطرق مختلفة ليكون بذلك انطباعات معينة ومحددة حول ما توصله وسائل الاتصالات له من أشخاص، أفكار وأشياء مختلفة، وكل هذا يساعد على توجيه السلوك بالاعتماد على الدوافع والقوى الداخلية وذلك من أجل الحفاظ على البقاء⁽¹⁾، وهذا ما سنحاول إيجازه في هذا الفصل والتطرق لمفهوم الدوافع كموجه رئيسي للسلوك الإنساني بما أنه أحد متغيرات الدراسة.

1- مفهوم الدافعية:

لقد قام الباحثون بتطوير وجهات نظر تركز بعض الشيء على مفاهيم مختلفة وأدت هذه المحاولات إلى التركيز على ثلاث وظائف رئيسية تتمحور حولها مفاهيم الدافعية وهي:

- تختص الدافعية بكيفية ابتداء السلوك واستمراره وإيقافه، وطبيعة رد الفعل الذاتي للفرد أثناء هذه العملية.
- الدافعية عبارة عن توجه عملي مرتبط بثلاث عناصر أساسية وهي: الاختيار والاتجاه والأهداف.
- تحليل الدافعية يتطلب التركيز على عوامل تثير وتحرك نشاطات الفرد.

(1) محمد الصيرفي: السلوك، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007، ص ص 103-104.

1-1- تعريف الدافعية لغة:

يرجع مصطلح الدافعية «**Motivation**» بالعتين الفرنسية والإنجليزية إلى الأصل اللاتيني لكلمة

«**Mover**» التي تعني "تحرك".

1-2- الدافعية اصطلاحا:

اتفق ليفرنسوا "**Lefrancois**" مع كوزيكي و اينتوسل "**Kozeki et Entwistle**" ورفاقه وبيسر وسونمان "**Beihlere et Snowman**" في أن الدافعية هي عبارة عن " حالة يستمر فيها النشاط، وتتوسطه إلى درجة كبيرة عمليات تقييم واعية، وتوقع وانفعال، كما أن الدافعية هي الحالات الداخلية والخارجية التي تحرك أداء الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد، وتحافظ على استمراريته ودوامه حتى يتحقق ذلك الدافع ".⁽¹⁾

ويرى الدكتور "**مصطفى غالب**" أن الدوافع عبارة " عن بواعث للسلوك تعمل على الوصول إلى غايات لتحقيق الأهداف، وصنف الدوافع إلى أقسام ويقول في ذلك أن من الدوافع ما هو بعيد منها وما هو قريب منها ما لا نشعر به، ومنها ما نشعر به، وهي في هذه الحالة تتحول إلى بواعث توجه السلوك بتعيين مساره الحيائي والاجتماعي، ويضيف قائلاً؛ إن الدافع هو منبه داخلي يرمي إلى تحقيق المطالب الخارجية ويحصل على الإرضاء بواسطة الاستجابة السلوكية.

كما يرى "**أحمد عبد العزيز سلامة**" أن الدافع هو عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، ويستنتج من السلوك ويتأثر الدافع بالوسط الخارجي ويصل إلى تحقيق الغاية التي تعبر عن حالة الإشباع أو نقص تنبيهات الدافعية الداخلية.⁽²⁾

وفي نفس السياق ذهب "**محمد فرغالي فراج**" بالقول أن الدافع هو عامل يؤدي إلى التوتر أو منبه داخلي يثير السلوك على المستوى الذهني أو المستوى الحركي ويقوم بإيصاله نحو تحقيق الهدف المطلوب.

(1)- لوكيا الهاشمي: السلوك التنظيمي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط2، قسنطينة، 2006، ص 166
(2)- أحمد قوراية: فن القيادة " المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2012، ص 222.

ومن جهة أخرى نجد أن " لندا فيدوف " فسر مفهوم الدافع على أنه عبارة عن قوة محركة تبحث عن شيء لتحقيقه ويستعمل في ذلك نشاط المنبه للوصول إلى تحقيق الغاية، كما يقول أيضا أن الدوافع هي حوصلة الخبرات التي تولد بحثا عن إشباع غايات فيزيولوجية تدعى بالحوافز ويقصد الغريزة والغايات الفيزيولوجية والسلوكيات الوراثية المعقدة كالحاجة والأولوية ".⁽¹⁾

ويرى "عبد الحميد محمد الهاشمي" أن الدوافع هي " حالة نفسية ذاتية تحرك الفرد وتوجهه إلى تحقيق شيء ما، فالدافعية هي طاقة كامنة مركبة تتثير نوعا من التوتر الانفعالي الذي لا يهدأ إلا بعد الإشباع وتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة والوصول إلى الطموح المرجو والغاية المنشودة ".⁽²⁾

كما ذهب "ستيرز وبورتر" بتعريف الدوافع على أنها " عملية مؤلفة من ثلاث جوانب ففي البدء تتثير الدافعية السلوك أي تجعل الأفراد يقبلون على التصرف أو العمل بطريقة معينة، ومن جانب ثان توجه الدافعية السلوك نحو الوصول إلى غاية أو هدف معين، أما الجانب الثالث للدافعية فهو ضمان الاستمرار في بذل الجهد إلى حين بلوغ الهدف ".⁽³⁾

كما اتفق "توق وقطامي وعدس" حول مفهوم الدافعية بقولهم أنها عبارة " عن الحالات التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وهي حالات داخلية وخارجية للعضوية، تحافظ على استمرارية ذلك السلوك حتى يتحقق الهدف ".⁽⁴⁾

كما عرفت الدوافع أيضا " على أنها مجموعة الرغبات والحاجات الفطرية والقوى الداخلية المحركة والموجهة للسلوك الإنساني نحو أهداف معينة، فهي كل ما ينشط السلوك الإنساني ويحافظ عليه أو يغيّر اتجاهه وشدّته وطبيعته ".⁽⁵⁾

(1)- أحمد قوراية: مرجع سبق ذكره، ص 223.

(2)- المرجع نفسه، ص ص 221-222.

(3)- رونالد ريجيو: المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1999، ص 228.

(4)- محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 2007، ص 201.

(5)- السيد فتحي الويشي: الأساليب القيادية والأخلاق الإدارية للموارد البشرية " استراتيجيات التغيير "، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2013، ص71.

كما يعتمد تفسير السلوك الإنساني على معرفة دوافع هذا السلوك التي توجهه وتؤثر فيه، فالدافع هو حالة نفسية وفيزيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه ما وذلك لخفض التوترات لدى الفرد وتخليصه من حالة عدم الاتزان، والدافع هو الطاقة الكامنة داخل الفرد التي تدفعه إلى السلوك عند إثارتها توجهه نحو هدف وطريقة معينة لتحقيقه، ومنه فالدافع هنا هو عبارة عن تكوين فرضي يتضمن كل ما بداخل الفرد من حاجات وانفعالات ويرمز إلى العلاقة بين الفرد والبيئة، وينبغي أن ننظر للدافع في هذا الصدد من ناحيتين أساسيتين هما:

أ. **الحافز:** ويقصد به المثير الداخلي أو الناحية العضوية التي تبدأ بالانشاط، وتجعل الكائن الحي مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية، ويشعر بها الكائن الحي كالإحساس بالضيق أو التوتر.

ب. **الباعث:** ويقصد به المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي للحصول عليه أو يسعى إلى تجنبه، والبواعث نوعان: **بواعث إيجابية** تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة، و**بواعث سلبية** تلك التي تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها مثل: أنواع العقاب المختلفة التي من الممكن أن يتعرض لها الفرد في المواقف التي تعترض فترات حياته.⁽¹⁾

2- التطور التاريخي لسيكولوجية الدافعية:

من المؤكد أن ظهور أي موضوع في أي مجال هو مرتبط في بادئ الأمر بظهور وتطور المجال في حد ذاته، بمعنى أن بؤادر ظهور علم النفس كعلم قائم بذاته وكتخصص أكاديمي مستقل على يد الألمانى الشهير "فلهم" فندت سنة 1879، أتيح للعلماء والباحثين الغوص في محيطات هذا العلم والبحث حول ماهية وطبيعة السلوك الإنسانى، حيث تناول السيكلوجيون تفسير طبيعة السلوك الإنسانى والشخصية ضمن

(1) - محمود عبد الحليم منسى: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1990، ص 60.

ثلاث مجالات رئيسية هي: المعرفة والوجدان والدافع، والتساؤلات المطروحة دوماً حول لماذا: الاختيار، التفكير، الشك، الغاية أو وضع هدف.

ويعد موضوع الدافعية واحد من أكثر الموضوعات الرئيسية في علم النفس مثل: العمليات المعرفية والانفعالات والذاكرة، الإدراك، الشخصية وغيرها، واهتم الباحثون بالدافعية سواءً على مستوى البحث الأكاديمي أو على مستوى التطبيق العملي خاصة في مجالي الدراسة والعمل، ويذكر المؤلفون أن البحث في موضوع الدافعية تحديداً في مجال الدراسة والبحث الأكاديمي العلمي بدأ نشاطه في القرن العشرين، ولكن ثبت وجود الأفكار الأولية عما يدفع الإنسان بشكل هادف وإمكانية تفسير سلوك الحيوان بدأ في الكتابات اليونانية القديمة مع الفلاسفة الرواقيين (200 سنة ق.م) الذين أشاروا إلى أن الحوافز الطبيعية المسماة بالغرائز هي نشاطات هادفة غرسها خالق العالم لهداية المخلوقات في بلوغ الغايات.⁽¹⁾

كما اهتم علماء المسلمين بتحديد خصائص ومكونات النفس الإنسانية وما يتعلق بها من جوانب متعددة، كالنية (القصد) في سلوك الإنسان، واهتموا أيضاً بالجانب الأخلاقي الذي نظروا إليه من منظور ديني والذي أثر بذلك على فعاليتيه ولعل لنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم القدوة الحسنة والطيبة في الدعوة إلى الإصلاح وأسلوبه التربوي.

فلقد وجد الرسول المصطفى عليه أفضل الصلاة والتسليم، أن سراقه بن مالك يشتهي المال، فاستغل عنده هذا الدافع الفطري، وبين له ما سيصل إليه الإسلام من مجد وغنى ووعد بأنه سيضع في معصميه سوارى كسرى، ومضت السنوات وناداه عمر بن الخطاب ... ليحقق نبوءة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فألبسه سوارى كسرى، لكن تحول حب سراقه للمال إلى حب الله خالق كل شيء.

وبغیرها من قصص الموعظة وتوجيه السلوك نحو الغايات السامية التي تتميز بها مسيرة الدعوة والرسالة المحمدية، وعليه لم يترك الإسلام الدوافع الإنسانية دون تهذيب بل جمعها تحت لواء العاطفة وحب الله والتدين، ولتكوين هذه العاطفة السامية لابد من تكرار وانفعال وتركيز وإيقاظ دوافع معينة بالاعتماد على

(1) - بشير معمريّة: سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز " تقنين أربعة استبيانات لقياسه "، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2012، ص 11.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

التطبيق العملي لتنميتها وتهذيبها نحو الأفضل، وهذا ما مشى على خطاه العلماء المسلمين أمثال: ابن سينا والإمام الغزالي وغيرهما، حيث أشار الإمام الغزالي المتوفى سنة 505 للهجرة أن الدافع يبقى في حالة كمون ما لم يستثار وأن للسلوك بواعث ومثيرات داخلية وخارجية أطلق عليها اسم الخواطر والخيالات وفسرها بأنها بواعث داخلية تمثل كمحركات، كما أن النية والعزم والإرادة تتم بعد ظهورها في بال الفرد، كما أشار إلى تصنيف الدوافع على أساس الطبيعة الخلقية للإنسان وحب البقاء والفرص والمقصد، وأن الدوافع الأساسية تترتب في نماذج تتمثل في الميل إلى الطعام، الميل الجنسي، الميل إلى الاستعلاء والسيطرة، الميل إلى الاجتماع.⁽¹⁾

أما في تعديل الدوافع يرى الإمام الغزالي " ضرورة عدم كبت الشهوات، ويشير إلى تعديلها وإعلائها بغية ارتقاء الإنسان وألا تكون سببا في ضياعه"⁽²⁾.

وعليه في تفسير الإسلام للدافعية نجد أن طبيعة الإنسان لا تخلو من الدوافع والميول فالفكر لا يستثار دون باعث والإرادة لا تعمل دون دافع.

ثم ظهرت بعد ذلك أفكار لبعض الفلاسفة البريطانيين أمثال "ميل Mill وبنثام Bentham" والتي أكدت على أن سلوك الفرد يرتبط أساسا بعظيم سعادته، أي أننا حينما نفعل شيئا ما فإننا نقوم بذلك لاعتقادنا بأن هذا الشيء سيوفر لنا قسطا أكبر من السعادة عما تحققه الأشياء الأخرى، ولكن ثبت فيما بعد أن هذه الأفكار بقيت أفكار أولية بسبب عدم محاولة أصحابها تقييم ما يمكن أن يتوقعه الأفراد نتيجة لتصرفاتهم ودوافعهم.⁽³⁾

وحتى القرن الثامن عشر كانت الغريزة مقتصرة على تفسير سلوك الحيوان، لكن في القرن التاسع عشر بدأت الرؤية تتضح حول الفرق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، بتأثير ظهور نظرية تشارلز

(1) - عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، إسماعيل محمد الفقي: السلوك الإنساني " بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصرة"، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة، 2002، ص ص 105-161.

(2) - المرجع نفسه، ص 161.

(3) - نجم الدين النهوري، محمد علي شهاب: السلوك الإنساني في التنظيم، دار روز، دط، القاهرة، 1982، ص ص 90-91.

داروين" في التطور سنة 1886 "Ch.Darwin" فكانت له البداية العلمية في الإشارة إلى الدافعية كمرادف لمصطلح الغريزة، حيث يرى أن بعض السلوكات الذكية هي سلوكات موروثة كالمص عند الصغار أو العطس كذلك، بالإضافة إلى وجود أنواع لسلوكات أخرى أكثر تعقيداً، مثل: ميل الطيور إلى تجنب الإنسان مع أنها لم تسبق لها خبرة به وهذه الأفعال هي ما تسمى بالغرائز وهي أكثر مرونة من الأفعال المنعكسة التي تعبر عن ردود الفعل.

ومن ثم تبنى العديد من العلماء والسيكولوجيون في علم النفس مضمون هذه النظرية أمثال "سيجموند فرويد" و "وليام مكدوجال"، حيث يذكر الباحث الأمريكي "وليام جيمس W.James" في كتابه مبادئ علم النفس أن لدى الإنسان غرائز تفوق ما يوجد لدى الحيوانات بكثير وأن تفسير الغريزة قد تأثر بالتعلم، ويعرفها وليام جيمس: على أنها القدرة على السلوك بطريقة تحقق بعض الأهداف المحددة، دون إدراك لهذه الأهداف ودون أن يسبق ذلك أي تدريب على الأداء، وفي ذلك العديد من الأمثلة كالسعال والمشى والتعاطف والغيرة والحب الوالدي، النظافة والعطس وهي أمثلة لا تتناسب مع التعريف الذي قدمه.

أما في أوائل القرن العشرين يرجع الفضل الكبير في بروز موضوع الدوافع كموضوع هام في علم النفس إلى السيكولوجي الإنجليزي "وليام مكدوجال W.Mgdougall" الذي أكد على أن السلوك الإنساني والسلوك الحيواني هو سلوك هادف يتضمن المثابة القابلة للتغيير، ويتضمن النشاط ببلوغ الهدف ويتحسن السلوك بتكراره.

وفي سنة 1908 أصدر "مكدوجال" كتاب بعنوان "مدخل إلى علم النفس الاجتماعي"، وصاحب هذا الكتاب نجاح كبير وتقدم ملحوظ في تناول الغريزة والانفعال والخلق، حيث تناول مفهوم الدوافع كمرادف لمصطلح الغريزة⁽¹⁾، وعرفها على أنها: "استعداد فطري نفسي يتبعه انتباه الكائن إلى مثيرات معينة يدركها ويشعر بانفعال اتجاهها وفي هذا ما يولد الشعور بدافع العمل والسلوك، كما صنفها "مكدوجال" إلى نوعين رئيسيين من الغرائز: غرائز فردية وغرائز جماعية.

(1) - بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص ص 12-13

غرائز فردية: مثل غريزة البحث عن الطعام وانفعالها الجوع، وغريزة التملك وانفعالها لذة التملك،

وغرائز جماعية مثل: الغريزة الجنسية، وغريزة الوالدية وانفعالها الحنو، وغريزة السيطرة وانفعالها الزهو⁽¹⁾.

وفي سنة 1915 فسر "فرويد Freud" الدافعية على أساس الغريزة ضمن بحث قام به بعنوان: "

الغرائز وتقلباتها"،⁽²⁾ وأشار في ذلك إلى " غريزة الحياة وغريزة الموت، وميز بين غرائز الأنا وبين الغريزة

الجنسية، فلأنا في رأيه هي القوة المعارضة للنزاعات الجنسية والتي تعمل في نفس الوقت على حفظ الأنا،

كما أكد على أن المشكلات الجنسية تكمن وراء الاضطرابات النفسية، وأن هناك ما يعرف بالطاقة الجنسية

كمظهر دينامي للغريزة الجنسية، وفي نظره أن الاضطرابات العاطفية والإبداع مرجعهما الغريزة الجنسية،

والعدوان يرجع إلى غريزة الموت، وقد عارض آراءه أو ما جاء به فرويد من أفكار فيما بعد بعض من

تلاميذه وأوضحوا وفسروا أكثر ما قدمه⁽³⁾.

وعليه وفي ضوء ما قدمه السيكلوجيون من تقدم وإنجازات في إبراز وإعلاء مفهوم الدوافع ووضع

الركيزة الأولية لهذا المصطلح كمرادف لمصطلح الغرائز الذي يعتبر كمفهوم مبهم وغير واضح ولا يمكن

إطلاقه على كل السلوكيات التي يقوم بها الإنسان، فهو بذلك تفسير محدود للطبيعة الإنسانية، وبعد ذلك تنبأ

الباحثون هذه الفكرة بالتقدم نحو البحث عن تفسير آخر للدوافع بمفاهيم أدق وبعبارات وأمثلة أبسط وهذا ما

قمنا بإيجازه سابقا حول مفهوم الدافعية.

أما في مجال العمل وتحديداً لدى علماء النفس في المجال التنظيمي أو الصناعي: فقد ذكر سنزلاقي

ووالاس، أن هناك على الأقل ثلاث أسباب رئيسية لظهور الدافعية كموضوع رئيسي جدير بالاهتمام:

أول سبب هو ما فرضته القوى الخارجية المتعاضمة للتنافس المحلي والعالمي والظروف الاقتصادية

والاجتماعية والتقنية والحكومية، على الإدارة ضرورة التطور واكتساب أساليب وطرق جديدة لرفع مستويات

(1) - عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 126 - 160.

(2) - بشير معمري: مرجع سبق ذكره، ص 13

(3) - عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 127 - 160.

الكفاءة والفعالية التنظيمية أو المحافظة عليها على أقل تقدير، ويتطلب ذلك حسن استغلال كل موارد المنظمة المالية والمادية والبشرية.

أما ثاني سبب هو مرتبط كل الارتباط بالسبب الأول، وهذا نتيجة تغير نظرة المنظمات للمورد البشري والاهتمام الزائد بتوطيد العلاقة بينهما، وكذا الاهتمام الذي أصبح واضحا من طرف المديرين لتطوير وتحفيز فاعلية الموارد في كل مستويات الكفاءة، والمحافظة عليها بتنمية استراتيجيات عمل واضحة كتصميم الوظائف والإدارة بالأهداف، وهذا السبب ما هو إلا عامل لظهور سبب آخر ليؤكد أهمية الدافعية كمفهوم دقيق وموضوع جدير بالاهتمام، حيث تغيرت نظرة العالم بأسره للعمل وللعامل واختلفت كليا عن ما جاءت به مدارس الإدارة القديمة التي تنتظر إلى العامل على أنه ترس صغير في عجلة كبيرة ويمكن تحفيزه بالمال فقط دون وضع أي اعتبار لما يشعر به، أو لما له من أهمية يمكن أن يقوم بها من إنجازات عند تحفيزه معنويا والاهتمام به شخصيا كجزء من المنظمة ولا يمكن الاستغناء عنه. ⁽¹⁾

ولعله أصبح واضحا لماذا يبقى موضوع الدافعية من أهم المواضيع في علم النفس بمختلف تخصصاته، لما له من أهمية بالغة في استثارة وتوجيه السلوك الإنساني وضمان استمراريته حتى بلوغ الهدف، وهذا ما أكدت عليه مسيرة ظهور هذا المفهوم من بدايتها إلى غاية يومنا هذا شأنه شأن بقية المواضيع الأخرى في شتى الميادين الحياتية المختلفة التي لا تخلو من البداية، بما أن لكل شيء في هذه الحياة نقطة بداية.

3- تصنيف الدوافع:

من المعروف علميا أن الدافعية شأنها شأن الإدراك والتعلم، فهي تعتبر هيكل متداخل يعرف على أساس اشتراطات سابقة وسلوك لاحق، فالدافعية لا يمكن مشاهدتها أو ملاحظتها إلا من خلال ملاحظة السلوك الناتج عنها: كالمشي والجري والتحدث وتناول الطعام وشرب الماء وتكوين صداقات جميعها تمثل

(1) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص 165.

أمثلة من السلوك الذي يمكن ملاحظته، ومن خلاله يمكن الاستدلال على مختلف أنواع الدوافع⁽¹⁾، حيث قامت العديد من البحوث والدراسات بتقسيم الدوافع إلى ثلاث أقسام رئيسية وذلك لغرض التعمق في دراستها وتحليلها من الناحية العلمية والتطبيقية.

3-1- الدوافع الأولية:

لكي يندرج الدافع ضمن مجموعة الدوافع الأولية فيجب أن يتوفر على:

- لا بد أن يكون غير متعلم " غير مكتسب " .

- يجب أن يكون ذا أساس فسيولوجي، "لأن المبادئ الفسيولوجية تسهم في توضيح معنى السلوك

الإنساني أو الظواهر السلوكية".⁽²⁾

وطبقا لهذا التعريف يمكننا القول إن أكثر الدوافع شيوعا هي الجوع والعطش، النوم والألم، الجنس

والأمومة... وغيرها.

ويقسم علماء النفس الدوافع الأولية إلى ما يلي:

3-1-1. دوافع العرض أو الدوافع الإيجابية: تعبر هذه الدوافع عن حالة النقصان أو الحاجة إلى التعويض

ومن أمثلة ذلك: الجوع، العطش، النوم وغيرها.

3-1-2. الدوافع المتجنبة أو الدوافع السلبية: ينشأ هذا النوع من الدوافع عند وجود مثير ضار جسديا أو

ذهنيا، وهذا ما يحدث عند شعور الفرد بالألم.

3-1-3. دوافع الحفاظ على النوع: وهي تلك الدوافع التي تنشأ من خلال نظام التكاثر الذي يشجع النقاء

الجنسين وإنجاب الأطفال والعناية بهم، ومن الأمثلة عن ذلك دوافع الجنس والأمومة.⁽³⁾

(1) - محمد سعيد أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، د.ط، الإسكندرية، 2004، ص 121 .
(2) - عبد الرحمن محمد عيسوي: علم النفس الفسيولوجي "دراسة في تفسير السلوك الإنساني"، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1989، ص ص 12-13.
(3) - محمد سعيد أنور سلطان: مرجع سبق ذكره، ص 124.

3-2- الدوافع العامة:

توجد العديد من الدوافع التي تقع في مكان وسط بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، ولكي يعتبر الدافع عاماً فلا بد له أن يكون غير متعلم، كذلك إن تفهم هذه الدوافع ذو أهمية كبيرة في دراسة السلوك الإنساني وخاصة ضمن التنظيمات المختلفة، ومما لا شك فيه أن ارتباط هذه الدوافع بالسلوك التنظيمي أقوى بكثير من ارتباطه بالدوافع الأولية، ويمكن تقسيم الدوافع التي تنتمي إلى مجموعة الدوافع العامة كالتالي:

3-2-1. دافع الجدارة:

قام "روبرت وايت" باقتراح مفهوم جديد يقوم على افتراض أن كل كائن إنسان أم حيوان لديه القدرة على التفاعل بكفاية مع البيئة التي يعيش فيها، حيث يجاهد الإنسان دائماً من أجل التحكم أو إثبات قدرته داخل البيئة المحيطة به، وحسب "وايت" فإن الجدارة تتلقى إعانات لا حدود لها من تلك الأنشطة التي تتميز بطبيعة استكشافية، والتي تظهر الاتجاه والاختيار والأضرار عند التفاعل مع البيئة، وقد حدد الفترة الحرجة في تطور جدارة الفرد فيها بين سن 6 - 9 سنوات، ففي هذه المرحلة من العمر يغامر الطفل في عالمه الخاص، فينمي حاجاته إلى عبور الطريق أو ركوب الدراجة أو لعب كرة القدم أو القراءة، وهذه الحاجات تدل على دافع الجدارة، أو الرغبة في السيطرة على البيئة المحيطة، ونجاح أو فشل الإنسان في تلك الفترة الحساسة من العمر يكون ذا تأثير دائم على غزارة وقوة دافع الجدارة.⁽¹⁾

3-2-2. دوافع حب الاستطلاع:

يعرف دافع حب الاستطلاع على أنه أحد مظاهر الدافعية المعرفية، ويشير إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على المزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يأتي ذلك عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة، وعدم الألفة والتناقض والتعقيد⁽²⁾، ومن الواضح من خلال هذا التعريف أن كل منا قد عايش مفهوم حب

(1) - محمد سعيد أنور سلطان: مرجع سبق ذكره، ص 125 - 126.

(2) - خيرى المغازي، بدير عجاج: دافعية حب الاستطلاع الابتكارية الأولية "المفاهيم النظرية والتدريبات"، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، القاهرة، 2000، ص 16.

الاستطلاع مع الأطفال الصغار والضرورة الملحة التي تراودهم وتدفعهم للاكتشاف والتي غالبا ما تجلب له المتاعب، إلا أنها قد تكون ذات فائدة كبيرة على المجتمع إذ ما وجدت لدى الأفراد البالغين، وتؤدي أية محاولة لقمعها إلى تأخر المجتمعات وتدهورها الحضاري، فمثلا إذا ما تم قمع هذا الدافع خاصة في المنظمات ولم يسمح للعاملين من التعبير عن دوافع حب الاستطلاع والنشاط فإن التنظيم سيتدهور وتسوء حالته خاصة في ظل التطور وديناميكية البيئة في وقتنا الحاضر. (1)

3-2-3. دافع العاطفة:

تعد أعمال "هاري هارلو" من أولى المحاولات الجادة لإضفاء الصبغة الأكاديمية على هذا الموضوع، حيث وجد "هارلو" في تجاربه العملية على القروء أنه يوجد لديهم دافع غير متعلم للحصول على الدفء والراحة، وبالرغم من عدم امتداد هذه التجارب إلى الإنسان إلا أن نتائجها تزودنا ببعض المبادئ التي تعتبر كنقطة البداية لتفهم أفضل لدافع العاطفة عند الإنسان، حيث يعتبر هذا الدافع من أعقد أشكال الدوافع العامة، ويرجع ذلك لارتباطه مع الدوافع الأولية والدوافع الثانوية، فعلى سبيل المثال: العاطفة ترتبط بكل من دافع الجنس ضمن مجموعة الدوافع الأولية وكذلك ترتبط بدافع الانتماء ضمن مجموعة الدوافع الثانوية، لذلك فهو موجود في كل من التقسيمات الأساسية الثلاث للدوافع، كما أن العديد من العلماء لا يعترفون به كدافع مستقل. (2)

3-3- الدوافع الثانوية:

تسمى أحيانا الدوافع الثانوية بالدوافع الاجتماعية، وهي التي توجه غالبية السلوك الإنساني، وغالبا ما يعتمد إشباعها في المحيط الاجتماعي للفرد على قدرته في التفاعل مع هذا المحيط، " وقد أوضحت العديد من الدراسات في علم النفس وعلم الأنثروبولوجيا، أن مثل هذه الدوافع الاجتماعية تتأثر بالعوامل الاجتماعية فهي إذن عملية اكتسابية، تكتسب بالتعلم وليست بالفطرة، هذا وتتباين الظروف الاجتماعية وتختلف كثيراً

(1)- محمد سعيد سلطان: السلوك الإنساني في المنظمات "فهم وإدارة الجانب الإنساني للعمل"، دار الجامعة الجديدة للنشر، د.ط، الإسكندرية، 2002، ص 126.

(2)- المرجع نفسه، ص 127.

ومن ثم تختلف تجارب وخبرات ومواقف ونظام الأسرة التي ينشأ فيها الأطفال، مما ينتج تباينات عديدة في الميول والاتجاهات والرغبات والقيم التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض⁽¹⁾، كما تعتبر هذه الدوافع من السمات السلوكية الثابتة نسبياً، وتصنف الدوافع المكتسبة إلى دوافع اجتماعية عامة يشترك فيها جميع أفراد النوع كما يشترك فيها الجنس البشري مع بعض الحيوانات ومنها الاجتماع مع بني الجنس الواحد كالحياة العائلية والعيش في جماعات وفرق وأسرار وقطعان وغيرها.

أما التصنيف الثاني: فهو يصنف الدوافع المكتسبة بالدوافع الحضارية التي يشترك فيها أبناء الحضارة الواحدة، فمثلاً: الدول غير المسلمة؛ الدوافع المكتسبة بها تكون عادة جيدة التكوين وأساسية، وتبني القيم الأخلاقية السامية لتختلف عن قيم وأخلاقيات غير المسلم بها، كما قد تختلف بعض الدوافع الاجتماعية بين شعب وآخر أو بين قبيلة وأخرى أو بين الريف والمدينة وهكذا.

ويتضمن الصنف الثالث من الدوافع الاجتماعية ما يسمى بالدوافع الفردية: وهي تلك الدوافع الموجودة لدى فرد بعينه دون وجودها عند الآخر، فقد يكون أحد الإخوة بخيلاً وقاسياً وكسولاً، بينما يكون الآخر كريماً ورحيماً، وكل تلك الأنماط السلوكية تحركها دوافع خاصة قد تتشابه أو تختلف بين فرد وآخر⁽²⁾، ومن الأمثلة المتعلقة بالدوافع المكتسبة نجد:

3-3-1. الدافع إلى التحصيل والنجاح:

هي الطاقة التي تدفع الفرد إلى بذل الجهد من أجل الوصول إلى الأهداف المرغوبة، وهذا الدافع ينمو مع مرور الوقت بداية بمرحلة الطفولة، وتتدخل في ذلك العديد من العوامل كالتشجيع من طرف الوالدين لتساهم في تدعيمه وزيادة تدفقه.

3-3-2. الدافع إلى الظهور والقيادة:

يميل بعض الأفراد إلى الظهور والشهرة وقيادة الآخرين نتيجة لمقومات فطرية أو مكتسبة مثل: القدرة على التأثير والإقناع الاختياري الديمقراطي، أو عن طريق الأساليب البدائية كاستعراض القوة المادية والفهم

(1) - عزت عبد العظيم الطويل: معالم علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ط3، الإسكندرية، 1999، ص ص 172 - 173.
(2) - محمد جاسم العبيدي: المدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص 111.

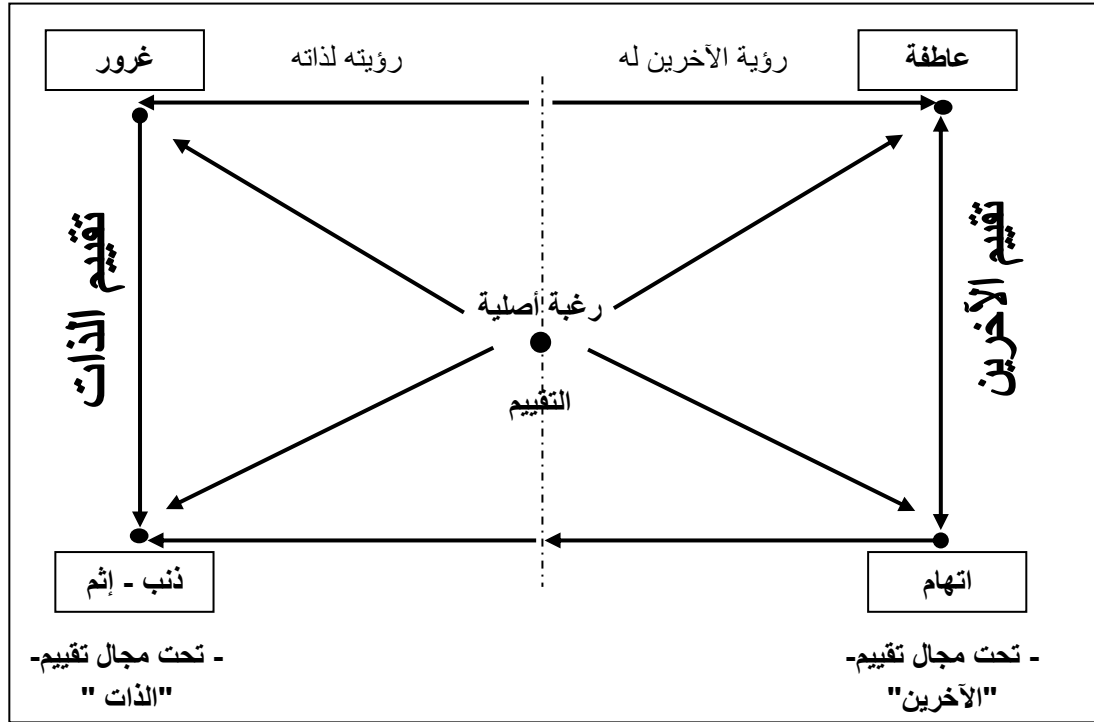
الفصل الثالث: دافعية الانجاز

والتسلط، حيث تسيطر بعض الحيوانات على القطيع وتقوده بناءً على مقومات القوة الجسدية، إلا أن القيادة عند الإنسان تكون في معظمها حضارية ومتعددة المقومات.

3-3-3. الدوافع إلى تحقيق الذات:

ينمو هذا الدافع نتيجة التفاعل الاجتماعي والتواجد مع الآخرين وتقمص شخصياتهم، إلا أن الفرد سرعان ما يوازن بين إمكانياته وقدراته الواقعية كالانطباع أو الصورة التي يرى بها نفسه، ويعمل من خلال تلك الموازنة على إثبات ذاته واحترامها والاعتزاز بها. (1)

والشكل التالي يوضح هذه المعادلة:



الشكل رقم (11) يوضح معادلة الأنماط المؤثرة في دافعية الفرد (2)

من خلال ما تم ذكره سابقا يمكننا القول أن للدوافع أهمية كبيرة في حياة كل الكائنات، لأن كل صنف من أصناف الدوافع أولية كانت أم ثانوية هي دوافع تحرك السلوك الإنساني، والمتصفح لكل ما هو مذكور هنا سيحاول إسقاط ما تم قراءته على ذاته وذلك على ما يدور من حوله من أمور تتراءى له أنها تؤثر فعلا على حياته وأسرته ومجتمعه، وعليه فالتعرف على طبيعة هذه الدوافع لا يمكن ملاحظته إلا من

(1) - محمد جاسم العبيدي: مرجع سبق ذكره، ص ص 111-112.

(2) - Alain bavelier: l'homme et ses motivations «la psychologie de pauldiel», retz, s.ed, France, 1998, p 97.

خلال السلوك الذي يقوم به الأفراد والجماعات الذي يتأثر بطبيعة الحال بمختلف الظروف المصاحبة لذلك الموقف، والتي تلعب دورا فعالا في إعاقة الفرد أو مساعدته على إشباع تلك الحاجات وتنمية الدوافع المكتسبة منها.

4- أهمية الدافعية:

تتفق الدراسات النفسية على اختلاف أنواعها ومقاييسها، في اعتبار أن أول خطوة يمكن القيام بها من أجل توجيه السلوك الإنساني هي التعرف على الحاجات والدوافع والميول التي تؤثر عليه، كالتكوين الحيوي والعصبي، وخصائص الموقف والبيئة الخارجية المحيطة بالفرد، وكذلك نجد جانب الخبرات ومدى التشابه بين المواقف المختلفة التي تعرض لها الفرد في مراحل حياته اليومية، ومستوى الدافعية الحالية أي الحاجات والدوافع التي توجه سلوكه لحظة الموقف والتي يمكن تفسيرها على أساس أنها متغيرات مركبة ديناميكية تتجمع وتتغير باستمرار، لذلك فإن فهم الدور الذي تلعبه الدافعية يمكن من توجيه سلوك الفرد ويقلل من حدوث المشاكل التي تعترض حياته اليومية، ويخفف من إحساسه بالتعب والملل ويزيد من إحساسه بالراحة والنشاط والقوة والرغبة في بذل جهد أكبر من أجل الوصول إلى الأهداف والطموحات وتحقيق النجاح، ويزيد من إحساس الفرد بأهميته وأهمية ما يقوم به من أفعال و سلوكات،⁽¹⁾ وعليه فالدافعية تسهم في تسهيل فهمنا لمعظم الأمور الحياتية اليومية التي يندفع الأفراد دائما إلى القيام بها، ومن الضروري هنا التعقيب على أهمية الدافعية في مجال منظمات الأعمال، فبالرغم من شيوع استخدام التقنيات الحديثة وفي ظل التحديات المختلفة التي تواجهها المنظمات، كالعولمة وتنوع المنتجات والمنافسة وتوسع السوق والاختلالات البيئية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، لا تزال تعتمد على القوى العاملة كمحرك رئيسي لها وداعم حقيقي لتحقيق أهدافها، ليصبح من المهم جداً دفع العاملين وضمان مشاركتهم لتحقيق أعلى مستويات الأداء، وعليه فإن مستوى الفرد يتوقف على قدراته ومهاراته ومدى دافعيته للعمل وهذا ما تؤكد عليه معظم النظريات المفسرة، حيث تعتبر

(1) - عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 125.

"الدافعية والرضا الوظيفي هما المفتاح الرئيسي للأداء"⁽¹⁾، وأي منظمة تهتم بجودة الإنتاج وجودة الأداء سيكون جليا لها أن تهتم بالدافعية الإنسانية بقدر ما تهتم بباقي المستويات لتضمن بقاءها واستمراريتها.⁽²⁾ وعليه أصبح واضحا لماذا تمثل الدافعية عاملا حيويا في توجيه السلوك، وتتضح أهميتها في وظيفتها ودورها التي تقوم به في حياة كل كائن حي ولا سيما الإنسان.

5- خصائص الدوافع:

نظراً لتنوع الدوافع واختلافها فهي تتميز بعدة خصائص أهمها ما يلي:

5-1- مدة البقاء أو الاستمرار:

من أكثر الأبعاد وضوحاً في وصف خصائص الدوافع نجد الفترة الزمنية لبقائها، فمن ناحية تستمر بعض الدوافع فترة زمنية قصيرة جداً وسرعان ما تختفي، وكمثال لذلك شعور الطالب أنه في حاجة إلى أن يعبر عن مشاعر العرفان والشكر لأستاذه الذي أفاده بمعلومات شيقة ومفيدة أثناء إلقائه لإحدى المحاضرات، ومن ناحية أخرى تستمر بعض الدوافع في فترة زمنية طويلة كطموح الشخص لأن يصعد أعلى درجات السلم الاقتصادي والاجتماعي من خلال نجاحه في المشاريع التجارية والأمور الاجتماعية المتصلة بها، وهذه الفئة الأخيرة من الدوافع لها تشبّعات سلوكية عديدة فضلا عن استمرارها فترات زمنية طويلة، وبين هاتين الفئتين المتباينتين من الدوافع يوجد عدد لا نهاية له من أنواع الدوافع التي تختلف مدة بقاءها زمنيا.

5-2- الطابع الدوري:

بما أن دوافع الكائنات الحية تمر بدورة كاملة، تبدأ بالحاجة الشديدة لإشباع الدوافع وارتفاع درجات التوتر ثم الوصول إلى مرحلة الإشباع وخفض التوتر ثم إعادة الكرة والحاجة مرة أخرى، وتعد هذه الخاصية الدورية للدوافع من الخصائص القابلة للملاحظة، فكل الكائنات الحية عليها أن تتناول الطعام والشراب وتتعم بالراحة والدفع بصورة منتظمة حتى تستمر على قيد الحياة، حيث يصبح من السهل علينا ملاحظة وتفهم

(1)- Philippe carré, fabien fenouillet: traité de psychologie de la motivation, dunod, s.ed, paris, 2009, p195
(2)-حسين حريم: مبادئ الإدارة الحديثة " النظريات، العمليات الإدارية وظائف المنظمة "، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010، ص 245.

السبب في أن لدافعية الأكل والشرب خاصية دورية لكل الكائنات الحية، بمعنى أن ملاحظة هذا التكرار الدوري يكون أكثر وضوحاً في الدوافع ذات المنشأ الفسيولوجي الداخلي.⁽¹⁾

5-3- السكون:

يقصد بهذه الخاصية أن بعض الدوافع قد تتميز بالسكون والاستقرار كلياً لمدة زمنية طويلة، ثم تستثار فجأة بقوة وبطاقة كبيرة حينما تصبح الظروف مناسبة، فالشخص مثلاً: الذي يحقد على المكانة الاجتماعية التي يتمتع بها مدير الشركة التي يعمل بها، ربما يظهر بعض علامات الكراهية له أحياناً، لكنه لا يستطيع أن يضبط دوافعه العدوانية حتى تصبح الظروف ملائمة للإفصاح عنها، كمواجهة الشركة بعض الأزمات المالية أو عندما يقع المدير في بعض المشكلات مع الإدارة العليا والمساهمين لأي نوع من الأسباب، ومن المفترض في هذه الحالة أن يكون الدافع العدواني إلى إقالة المدير وأخذ منصبه ومكانته كان ساكناً، أي لم يعبر عن نفسه في صورة أو سلوك صريح حول تلك الفترة الزمنية حتى حدوث ذلك الموقف أو الظرف.

5-4- المجال:

تتباين الدوافع بصورة كبيرة في المجال التي تعبر عنه أو في المدى الذي تشملها، لأنه من الصعب تحديد المجال الحقيقي للدافع من خلال السلوك المدفوع وحده، فمحاولة الطفل إطعام نفسه من الممكن أن تحقق له إشباعاً لدافع الجوع أي حاجته للطعام فقط وخاصة إذا كانت مساعدة الآخرين له مستحيلة، كما أن هذه المحاولة يمكن أن تعبر بالإضافة لذلك عن دافعية الطفل بصورة عامة لأداء بعض المهام بنفسه خاصة إذا كانت مساعدة الراشدين له ممكنة، وبالتالي يرفضها مثلما يقوم بدفع يد أمه مثلاً التي تحاول إطعامه تعبيراً منه عن رفضه للمساعدة.⁽²⁾

ومما سبق ذكره يمكننا القول أن خصائص الدوافع تتفاعل بشكل واضح، لتعطينا فهماً أكثر تفسيراً حول ماهية السلوك الإنساني ومدى تأثيره بالدوافع كموجه رئيسي له.

(1) - ثائر أحمد غباري: الدافعية " النظرية والتطبيق "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2008، ص ص 39- 40.
(2) - المرجع نفسه، ص 40.

6- وظائف الدافعية:

تعتمد الدافعية على الوظيفة التوجيهية التي تفسر أي نشاط أو سلوك واعي يقوم به الإنسان، ويكون موجها نحو تحقيق هدف معين ويتم ذلك على النحو التالي:

6-1- وظيفة إحياء وتجديد الطاقة أو الجهد:

وتعني مستوى القوة الكامنة داخل الفرد المسؤولة عن دفع السلوك وتنشيطه⁽¹⁾، وهذا من وجهة النظر الحديثة في علم النفس التي تؤكد أن الدوافع لا تسبب السلوك بقدر ما تستثير الفرد للقيام به، وتختلف درجة الاستثارة حسب قدرة الفرد على بذل الجهد ودرجة النشاط لديه للقيام بذلك السلوك.

فكلما زادت الحاجة زاد الجهد والنشاط المبذول في سبيل إشباعها، وكلما قلت قل الجهد المبذول وهذا ينطبق على أي نوع من الحاجات سواء أكانت حاجات أولية أم حاجات ثانوية، كما تعتمد الدافعية على ثلاث عوامل رئيسية لاستثارة السلوك وهي:

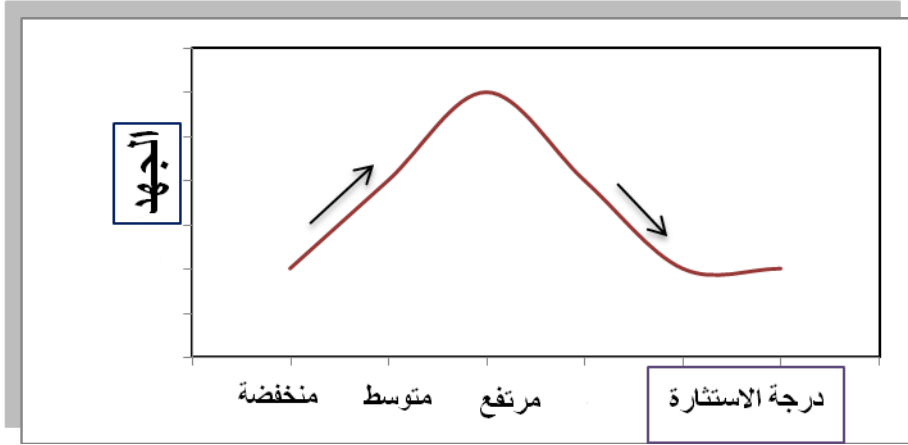
6-1-1. المنبه: ونقصد به المثير الذي يجعل الفرد يحرك حاجاته، فهو يعمل كمنبه لعملية إدراكه لكل رغباته.

6-1-2. الحافز: وهو عبارة عن الطاقة التي تسرع عملية تحرك أو نشاط الفرد لبذل جهد أو سلوك معين لتلبية رغباته.

6-1-3. الهدف: هو سبب سعي الفرد ومثابرته لاستعادة توازنه واستقراره.⁽²⁾

وعليه بين العديد من العلماء أن درجة الاستثارة المتوسطة هي أفضل المستويات، فنقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة، وزيادتها يؤدي إلى الاضطراب والقلق، وهذان العاملان من أسوء العوامل المشتتة لجهود الفرد ولاختلال توازنه، وهذا الشكل يوضح العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول من طرف الفرد.

(1)- بغول زهير: الدافعية ونماذجها الإدارية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري - قسنطينة، العدد 28، المجلد أ، ديسمبر 2007، ص 191.
(2)- محي الدين توف وأخرون: مرجع سبق ذكره، ص 215.



شكل رقم (12) يوضح العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول (1)

كما يجدر بنا الإشارة هنا إلى وجود نوعين من الاستثارة:

- **استثارة داخلية:** والتي تكون فيها طاقة الدفع داخلية، والحافز متمثل في القيمة الحقيقية للهدف، والتعزيز في الرضا الناتج عن النشاط وبلوغ الهدف، وهذا ما يفسره توظيف مثال اللعب وروح الاكتشاف والفضول لدى الأطفال، ومن المعروف أن اللعب والاكتشاف لدى الأطفال هو أهم دفع داخلي لتعلم حقائق الحياة.
- **استثارة خارجية:** تكون فيها طاقة الدفع خارجية، تقوم على أسس حفز وتعزيز خارجية مثلاً: كالحوافز المادية وغيرها التي تقدم للأستاذ الجامعي في مجال العمل. (2)

6-2- وظيفة التأثير والتأثر:

بما أن التوقع هو اعتقاد مؤقت يسبق كل سلوك يقوم به الفرد، وبالتالي يسبق كل نتيجة، فهو يؤثر في مستوى الدافعية التي هي بدورها تؤثر في نوعية التوقعات، هذا وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا المجال أن اختلاف النتائج مع التوقعات المرغوبة بصورة معتدلة من العوامل التي تخدم وظيفة استثارة السلوك، بعكس ما إذا وجد أنها غير واقعية.

إذا كانت النتائج بعيدة كل البعد عن التوقعات المرغوبة، هذا ما يزيد لدى الفرد مشاعر عدم الثقة بالنفس ويجعل الفرد في حالة من السكون والجمود الدائم.

(1) - محي الدين توف وأخرون: مرجع سبق ذكره، ص 219.

(2) - المرجع نفسه، ص 220 - 221.

كما أن التوقعات على علاقة بمستوى الطموح، حيث يعتبر هذا العامل على علاقة وثيقة مع خبرات النجاح والفشل وبعض العوامل الشخصية: كدافع الإنجاز والميول وعوامل الثقة بالذات، فمستوى طموح عالي يعني بالنتيجة شخص ذو دافع إنجاز مرتفع وميول إيجابية وثقة بالنفس، كما يتأثر مستوى الطموح بالخلفية الاجتماعية للفرد، وهذا ما يفسر وجود مجتمعات تشجع على بذل الجهد والتطلع للمستقبل، بينما تهمل بعض المجتمعات الأخرى أبناءها ولا تشبع لهم حاجات التقدير والإنجاز والتحصيل، وتعمل على إلغاء شخصياتهم وطموحاتهم. (1)

6-3- الوظيفة التوجيهية:

يخضع السلوك الإنساني لتأثير ثلاث عوامل رئيسية: السبب، الدافع، الهدف، فمظاهر السلوك المختلفة تواجهنا دائما بسؤالين مهمين هما: ماهي محددات اتجاه السلوك؟ وماهي العوامل التي تحدد درجة الإصرار والمتابعة؟ والإجابة عن هذين السؤالين تكمن في كلمة واحدة هي الدوافع، فحاجات الفرد ورغباته غير المشبعة تمثل نوعا من القوى الدافعة التي تؤثر على تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشخاص من ناحية، كما أنها تواجه السلوك الإنساني في اتجاه الهدف الذي يشبع تلك الحاجات والرغبات، وتزداد قوة الدافع وحدته كلما كانت درجة إشباع تلك الحاجة أقل من المطلوب، أي أننا ننظر إلى الدافع باعتباره قوة داخلية تتبع من نفس الفرد وتوجهه للتصرف والسلوك في اتجاه معين وبقوة محددة. (2)

6-4- الاستمرارية:

المحافظة على تنسيق وتوازن القيام بوظائف الدافعية، من أجل إشباع حاجات الفرد وضمان بقاءه واستمراريته.

ومما تقدم من وظائف نستنتج أن أهمية الدافعية تكمن في تناسق دورة حياتها والوظائف التي تقوم بها، من أجل فهمنا لطبيعة كل الأمور التي تدور من حولنا، وخاصة اختلاف سلوكيات الأفراد من نفس الأسرة أو من نفس المجتمع.

(1) - محي الدين توك وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 222-223.
(2) - علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1995، ص ص 116-118.

7- النظريات المفسرة لسيكولوجية الدوافع:

قدم الباحثون في مجال الدافعية عدداً من النظريات المفسرة لها، وانقسمت في تفسيرها إلى مجموعتين رئيسيتين:

تدعى المجموعة الأولى بنظريات المحتوى، والتي تركز على الحاجات التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها، كنظرية التدرج الهرمي للحاجات لـ"أبراهام ماسلو"، ونظرية العاملين لـ"فريدريك هرزبرغ"، ونظرية البقاء والانتماء والتطور لـ"الدفر"، أما المجموعة الثانية فتركز على العوامل التي تثير السلوك المدفوع وكذلك العوامل التي تحدد الاتجاه لهذا السلوك وتشتمل على النظريات التالية:

نظرية التوقع لـ"فيكتور فروم"، ونظرية العدالة لآدمز، ونظرية التعزيز ونظرية الهدف "للك" **Locke** ويطلق على هذه المجموعة بنظريات النسق. (1)

7-1-1- نظرية X و Y لدوغلاس ماك غريغور:

يقول: "دوغلاس ماك غريغور" أن وراء كل قرار أو فعل إرادي توجد مجموعة من الافتراضات عن الطبيعة البشرية، أي أن الإدارة تتعامل مع عمالها على أساس ما تعتقده موجوداً فيهم من خصائص إنسانية، وهو يضيف هذه الافتراضات في كتابه "الوجه الإنساني للمنظمة"، وقسمها إلى مجموعتين: الأولى أطلق عليها اسم نظرية "X" والثانية أسماها بنظرية "Y". (2)

7-1-1-1. نظرية X:

تقوم نظرية (X) على مجموعة من الافتراضات التي تصور الفرد على أنه كسول بطبعه لا يحب العمل ولا توجد لديه دافعية لأن يكون قائداً، وهو غير مبال ويحتاج دائماً لرئيس أو مشرف يقوده بشكل تسلطي، ومن أهم ما تقوم عليه هذه النظرية من افتراضات نجد:

أ. الفرد خلق كسولاً بطبعه، ولا يقوم بعمله إلا في وجود سلطة تلاحقه وتدفعه للعمل.

(1) - صلاح الدين محمد عبد الباقي: السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2001، ص 98.
(2) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص 171.

ب. لا يفضل الفرد أن يكون قائداً أو متبوعاً، ويسعى دائماً أن يكون تابعا تجنباً منه للوقوع في المشاكل التي تؤثر على أمنه.

ج. لا يحب الفرد أن يتحمل المسؤولية، وإنما يحب دائماً أن يجد شخصاً ما يتحمل عنه مسؤوليات عمله.

ونستطيع أن نستنتج أن الإداري الذي يؤمن بهذه النظرية، أو يضطر إلى التعامل مع العمال من الفئة أو النمط (X) أي الأفراد الذين لديهم كراهية فطرية للعمل وقليلي الطموح، فعليه أن يتبع أسلوباً سلطوياً في إدارته، وعلاقته بأفراد المؤسسة قائم على الرقابة وإصدار الأوامر، حتى يستطيع أن يدفع الأفراد إلى القيام بأعمالهم على أكمل وجه. (1)

7-1-2. نظرية Y:

وهي نظرية قائمة على عكس ما جاءت به نظرية (X)، بمعنى أن الفرد الذي لديه قدرات خاصة وجهد و طاقة عقلية وجسيمة، هو بطبعه نشط ومبادر يحب العمل وفيه روح القيادة، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات هي:

أ. يقبل الإنسان على العمل الذي يتطلب جهداً عقلياً وجسيمياً إذا توفر الرضا عن عمله.

ب. يمارس الفرد الضبط والتوجيه الذاتي في العمل لالتزامه بأهداف وتطلعات التنظيم.

ج. يستطيع كل فرد تحمل المسؤولية والبحث عن الأمن الذاتي لأنها صفات مكتسبة.

د. يؤمن الفرد أن الالتزام نوع من المكافأة، وأفضل الثواب هو الرضا وتحقيق الرضا.

هـ. الإبداع والقدرة صفات تنتشر بين جميع الأفراد ولا تقتصر على عدد قليل منهم. (2)

(1) - يعقوب حسين نشوان، جميل عمر نشوان: السلوك التنظيمي " في الإدارة والإشراف التربوي"، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2004، ص ص 21 - 22.
(2) - المرجع نفسه، ص 22.

ومن هنا يمكننا القول أن نظرية x و y تختلفان من حيث الافتراضات كلياً، فنظرية (x) تؤكد على التهرب من تحمل المسؤولية وعدم المبالاة، أما نظرية (y) تعبر عن المبادرة والرغبة في تحمل المسؤولية والحرية في العمل والرقابة الذاتية وغيرها من أساليب التفاعل في العمل والمنظمة.

7-2-2- نظرية هرم الحاجات لأبراهام ماسلو ABRAHAM MASLOW:

من أهم النظريات المعروفة في الحاجات الإنسانية تلك النظرية التي قام بتقديمها "أبراهام ماسلو"، والتي تسمى باسم نظرية تدرج الحاجات، ولقد قدم "ماسلو" هذه النظرية على ضوء ملاحظاته كمختص في علم النفس التحليلي للمرضى وهذا على المدى الزمني الطويل، والافتراض الأساسي لهذه النظرية أن الفرد إذا نشأ في بيئة لا تشبع حاجاته فإنه من المحتمل أن يكون أقل قدرة على التكيف، كما أن الأفراد يحاولون إشباع بعض أنواع الحاجات فقط عندما يشبعون حاجاتهم الأساسية، وقد وضع "أبراهام ماسلو" افتراضات نظريته ضمن تدرج هرمي، وقد قسمها إلى خمسة أقسام تنتظم في تسلسل⁽¹⁾، وتشتمل الأنواع الخمسة للحاجات ما يلي:

7-2-1. الحاجات الفسيولوجية:

تعتبر الحاجات الفسيولوجية عن نقطة البداية وقاعدة هرم الحاجات، وهي أدنى الحاجات، وتشمل مجموعة الحاجات البيولوجية مثل: الحاجة إلى الطعام، الهواء، الماء، المأوى وغيرها، وتشبع منظمات الأعمال هذه المجموعة من الحاجات من خلال الأجر الذي يوفر للفرد أحوالاً معيشية مستقرة، ومن خلال فرص كافية للراحة أثناء العمل وظروف مادية وترتيبات عمل مريحة.

7-2-2. حاجات الأمن:

يشمل المستوى الثاني للحاجات من مدرج "ماسلو" حاجات الأمن، يستثار هذا النوع من الحاجات بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية مباشرة، وتشير حاجات الأمن إلى حاجة الفرد إلى بيئة عمل آمنة خالية من الأضرار المادية والنفسية، ويمكن للمنظمات أن تشبع هذه الحاجات بتقديم ضمانات وظيفية مثل تزويد

(1) - جيرالد جرينبرج، روبرت بارون: إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة رفاعي محمد رفاعي، إسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر، د.ط، السعودية، 2009، ص 165.

العاملين بمعدات الوقاية من الأخطار والتأمين الصحي وتأمينات الحياة وغيرها، كذلك يجدر الإشارة هنا إلى أن عقود العمل الدائمة توفر الأمن النفسي للعاملين والاستقرار والتحرر من الخوف، بالمقارنة مع عقود العمل المؤقتة. (1)

7-2-3. الحاجات الاجتماعية:

تشمل المجموعة الثالثة من الحاجات، الحاجات الاجتماعية، وهي تنشط بعد أن يتم إشباع حاجات الأمن بشكل مناسب، وتتضمن هذه المجموعة من الحاجات ما يلي:

تكوين صداقات، حيث يحاول الفرد دائما السعي لإيجاد مكانة ضمن الجماعة التي ينتمي إليها ويكون مقبولا من طرفها ومن قبل كل الأفراد من حوله، ولإشباع هذه المجموعة من الحاجات فإن منظمات الأعمال تشجع المشاركة في الأحداث الاجتماعية، وإنشاء النوادي الاجتماعية وعقد المسابقات الرياضية وغيرها من الأمور التي تساعد في تكوين الصداقات وإحداث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد. (2)

وقد أطلق "ماسلو" على المجموعات الثلاث السابقة الذكر: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية، بحاجات النقص أو حاجات القصور، لأن عدم إشباعها يؤدي إلى عدم نمو الفرد بدنيا ونفسيا بالمستوى المطلوب والصحي.

7-2-4. حاجات التقدير:

تأتي حاجات التقدير في الترتيب الرابع في مدرج الحاجات، وتتضمن حاجة الفرد لتنمية احترام الذات والحصول على قبول الآخرين له هذا ضمن الجانب الخارجي، أما الجانب الداخلي: فيتضمن الرغبة في تحقيق النجاح والحصول على المكانة والشهرة بين الناس، ويمكن للمنظمات أن تشبع هذه المجموعة من الحاجات من خلال طرق عديدة من بينها: تقديم جوائز للأعمال والإنجازات المتميزة، تقديم حوافز مادية ولو بسيطة كمكافأة للاقتراحات التي تساعد على تطوير العمل، أو إرسال خطابات شكر، أو إعطاء شهادات

(1) - جيرالد جرينبرج وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 166.
(2) - المرجع نفسه، ص 166.

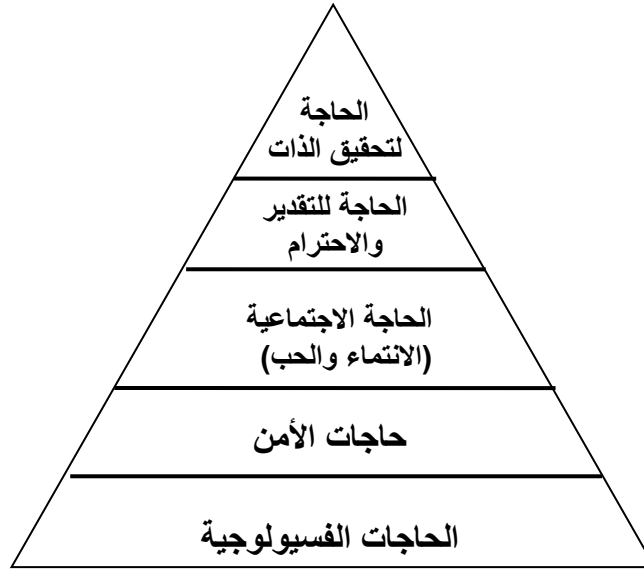
تفوق أو نشر القصص عن النجاح والأعمال المتميزة في صحيفة المؤسسة، وغيرها من الوسائل التي يمكن توفيرها.

7-2-5. الحاجة إلى تأكيد الذات:

تأتي في قمة هرم الحاجات الحاجة إلى تأكيد الذات، وهي تنشط فقط بعد أن يتم إشباع باقي الحاجات الدنيا، وهي تشير إلى حاجة الفرد إلى توافر الظروف التي تساعد على إبراز قدراته على الابتكار، وأن يعطي أفضل ما عنده حتى يستطيع أن يشعر بكيانه الخاص، ويمكن أن تستفيد المنظمات كثيراً من الأشخاص الذين ترتفع لديهم هذه المجموعة من الحاجات، فمن خلال توفير الظروف المناسبة التي تساعد على إشباع حاجاتهم إلى تأكيد الذات تكون قد استغلت مواردها البشرية بطريقة فعالة.

وقد أطلق "ماسلو" على هاذين الحاجتين بحاجات النمو بحيث أن إشباعها يساعد في نمو الفرد وبلوغه مستوى القمة.⁽¹⁾

والشكل التالي يوضح نظرية "ماسلو" لتدرج الحاجات:



الشكل رقم (13) يوضح سلم الحاجات لأبراهام ماسلو⁽²⁾

بالرغم من أهمية تصنيف "ماسلو" للحاجات الإنسانية على صعيد كل من علم النفس والعلوم الإدارية، وبالرغم من تطبيقه في العديد من التنظيمات الإدارية، فقد أظهرت البحوث أيضاً أنه ليس باستطاعة

(1) - جيرارد جرينبرج وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 166.

(2) - Patrick amar: psychologie du manager «pour mieux réussir au travail», dunod, s.ed , paris, 2008, p205 .

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

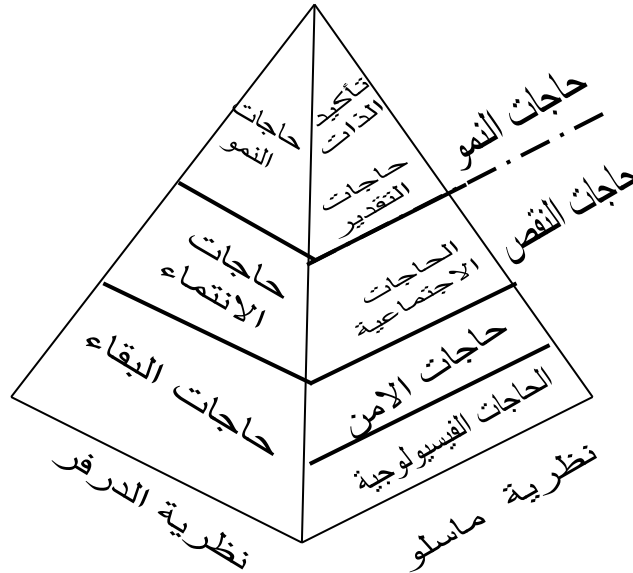
كل الناس إشباع الحاجات العليا في العمل وكذا لا يتم إشباعها بنفس الترتيب، فمثلا وجد "بورتر": أن المديرين في المستويات الدنيا يستطيعون فقط إشباع حاجات النقص (الحاجات الدنيا)، في حين أن المديرين في المستويات العليا باستطاعتهم إشباع حاجات النقص وحاجات النمو من خلال العمل⁽¹⁾.

وعليه يمكننا القول أن تدرج سلم الحاجات يختلف من فرد لآخر لاختلاف الشخصيات واعتبار الفروق الفردية بين الأفراد، وكذا اختلاف البيئة سواء التنظيمية أو المحيطة بالفرد على وجه العموم، وكذا مراعاة عامل الزمن والفترات العمرية التي يمر بها كل فرد منا.

7-3- نظرية كلايتن ألدرفر:

اقترح "كلايتن ألدرفر" سنة 1972 نظريته كبديل لنظرية "ماسلو" وهي نموذج مبسط، حيث تفترض نظرية "ألدرفر" أن أي حاجة يمكن أن تنشط في أي وقت، وتم تصنيف الحاجات وفقا لثلاث مجموعات فقط وهي: حاجات البقاء، وحاجات الانتماء، وحاجات النمو، حيث تقابل حاجات البقاء الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن في نظرية "ماسلو"، أما حاجات الانتماء فإنها تقابل الحاجات الاجتماعية، وأخيرا فإن حاجات النمو تقابل حاجات التقدير وتأكيد الذات.

وفيما يلي سنوضح نقاط الاختلاف بين نظرية "ماسلو" و"ألدرفر" للحاجات الإنسانية:



شكل رقم (14) يوضح نقاط الاختلاف بين نظريتي الحاجات "ماسلو" و "ألدرفر"⁽²⁾

(1) - جيرارد جرينبرج وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 167.
(2) - المرجع نفسه، ص ص 167-168.

تؤكد نظرية "ماسلو" على ضرورة الترتيب بالنسبة لتدرج الحاجات الإنسانية، أما نظرية "الدرفر" فلا تؤكد على الترتيب في إشباع الحاجات الإنسانية.

هذا بالنسبة لنقاط الاختلاف بينهما، أما بالنسبة لنقاط التشابه فكلتا النظريتين تؤكدان على ضرورة إشباع الحاجات الإنسانية لأنه أمر مهم في توجيه السلوك ودافعية العمل.⁽¹⁾

7-4- نظرية العاملين لفريدريك هزبرغ:

طوّر "فريدريك هزبرغ" نظريته متأثراً إلى حد كبير بمدرسة العلاقات الإنسانية، حيث تبرز أهمية الرضا المهني في تحديد مستوى الدافعية لدى مجموعة من المديرين والمحاسبين.

أكد "هزبرغ" من خلال نتائج دراسته، أن العوامل المؤثرة على بيئة العمل والتي تؤدي إلى القناعة والرضا عن العمل، قد لا تكون بالضرورة نفس العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا عن العمل.

وأطلق على النوع الأول اسم: عوامل الوقاية أو العوامل الوقائية، كما أطلق على النوع الثاني من العوامل بالعوامل الدافعة،⁽²⁾ ومن الجدير بالذكر هنا أن العوامل الوقائية لا تسبب الرضا بل تعمل كحاجز يمنع الفرد من الإحساس بالمشاعر السلبية، وتشبه هذه العوامل المستوى المتدني في سلم "ماسلو"، أما العوامل الدافعة فهي تعبر عن المستويات العليا في سلم الحاجات "لماسلو"، والتي تدفع الفرد نحو بذل أقصى الجهود لديه⁽³⁾، فهذه العوامل مرتبطة بشكل مباشر بمحتوى أو مضمون المهنة.

وتشمل عوامل الوقاية أو العوامل الوقائية ما يلي:

أ. الاستقرار الوظيفي: هو عدم التهديد من أي جهة بالفصل، والشعور باستمرارية العمل.

ب. عدالة نظم المؤسسة: بمعنى سياسة المؤسسة.

(1) - جيرارد جرينبرج وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 168.
(2) - أنس عبد الباسط عباس: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال "العلوم السلوكية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2011، ص173.
(3) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص ص 186 - 187.

ج. **المنزلة المناسبة:** تشتمل على المركز الوظيفي، السلطات، ساعات العمل ومكان العمل المحترم، مثل المكتب المناسب.

د. **الدخل المادي الكافي والمميزات:** وتعني كل ما يتقاضاه العامل من أجر وامتيازات، مثل العلاج والإجازات ووسيلة النقل وغيرها.

هـ. **الإشراف والذاتية:** الارتجال والتحكم الذاتي في كيفية أداء العمل.

و. **نوعية العلاقات الاجتماعية في العمل:** العلاقات الشخصية الجيدة بين الزملاء والمشرفين.

ز. **ظروف العمل:** وهي تتضمن ظروف العمل المناسبة من حيث توفر أدوات العمل والخدمات الأساسية للعمال ووسائل الأمان.

في حين تتضمن العوامل الدافعة حسب نظرية هرزبرغ ما يلي:

أ. **العمل المثير:** هو العمل الذي يرضي قدرات العامل واهتماماته.

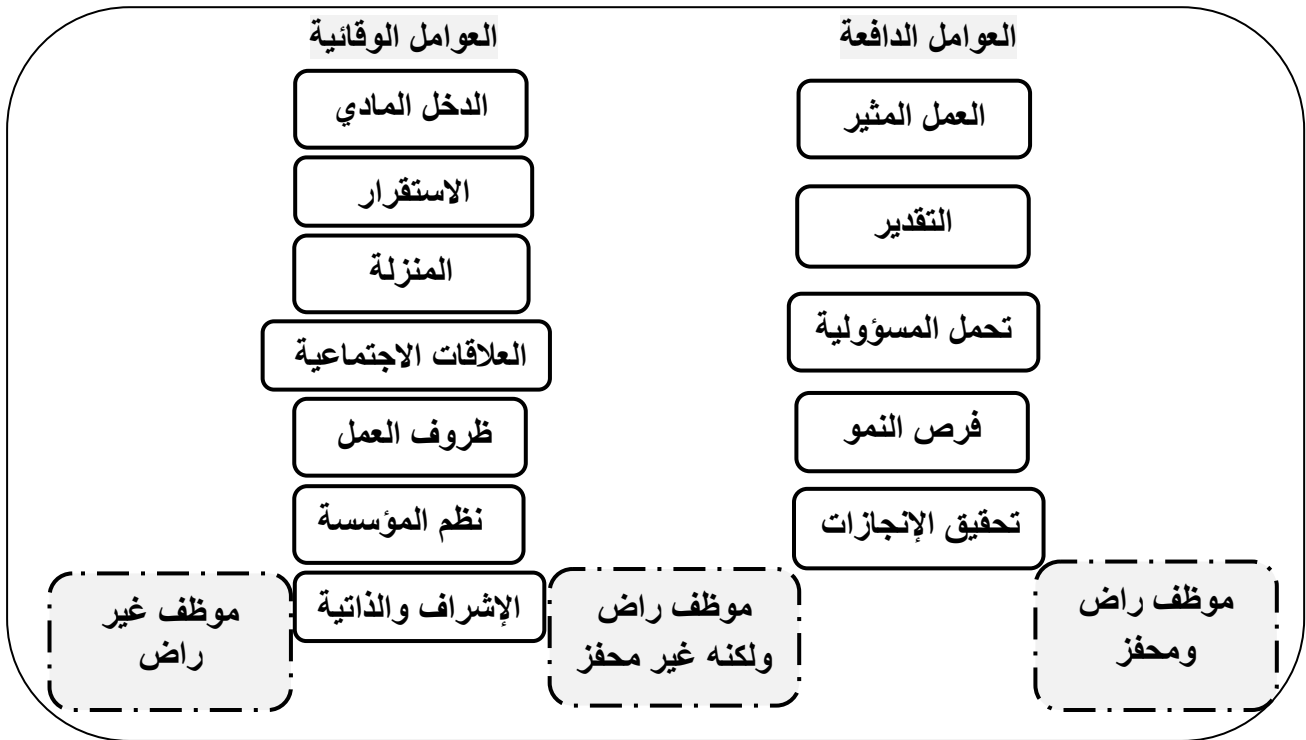
ب. **التقدير:** أي الاحترام والاعتراف من قبل الرؤساء والزملاء.

ج. **فرص النمو والتقدم في الوظيفة:** أي الشعور بوجود فرص لتحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات وقياة الآخرين.

د. **الإنجازات:** وهي وجود مجال لتحقيق الإنجازات، وتجاوز الأداء المطلوب لتحقيق الامتياز في العمل.⁽¹⁾

والشكل التالي يوضح العوامل الأساسية المكونة لنظرية العاملين لفريدريك هرزبرغ:

(1)- نعيم إبراهيم الظاهر: أساسيات الإدارة " المبادئ والتطبيقات "، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، 2009، ص ص 187-188.



الشكل رقم (15) يوضح مبادئ نظرية العاملين لفريدريك هزربرغ⁽¹⁾

لقد وجّهت العديد من الانتقادات إلى نظرية "هزربرغ" وأهمها: نوع العينة التي استخدمها أثناء الدراسة، حيث اقتصر على مستوى معين ضمن السلم الإداري ولم تشمل جميع المستويات في التنظيم، لكن بالرغم من النقد الذي وجّه لنظرية "هزربرغ" إلا أنها قد ساعدت على تطوير طريقة لزيادة دافعية العاملين بواسطة عملية الإثراء الوظيفي، والتي تعني عملية إعادة تصميم الوظائف لمنح العاملين مسؤولية أكبر أثناء التخطيط لعملهم وتنفيذه وتقييمه، وكثيرا ما تشمل هذه البرامج ما يلي:

- زيادة مستوى المسؤولية المرتبطة بالوظيفة، مع زيادة إحساس العاملين بالحرية والاستقلالية.
- تنظيم العمل بطريقة تسمح للعمال بإتمام المهام.
- التغذية الراجعة: أي تقديم النتائج حول الأعمال للعمال في وقتها لضمان تحسين الأداء.
- تشجيع العمال على التعلم أو التدريب عن طريق اختيار واجبات إضافية أكثر صعوبة، ولتحسين خبراتهم في مجال الواجبات التي يؤدونها.⁽²⁾

(1) - نعيم إبراهيم الظاهر: مرجع سبق ذكره، ص 188.
(2) - رونالد.ي. ريجيو وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 239 - 240.

7-5- نظرية التوقع لفيكتر فروم:

تعتبر نظرية التوقع مثلاً للمدخل الإدراكي لفهم السلوك الإنساني، وقد اشتهرت سنة 1964 من قبل

فيكتور فروم كأسلوب للتفكير في مجال الدافعية وخاصة في مجال الأداء.

7-5-1. الافتراضات التي تقوم عليها نظرية التوقع:

- السلوك يتم بطريقة اختيارية.

- الناتج متوقف على السلوك، وكل ناتج يرتبط بسلوك بديل.

- اختيار الفرد يقوم على الاختيار الرشيد للسلوك، ويمكن التعبير عنه في شكل متغيرين رئيسيين هما: المكافئ والتوقع.

أ. المكافئ: إن المكافئ حسب نظرية التوقع هو مدى شدة الرغبة أو الحاجة للنتائج المتوقعة عن القيام بالسلوك، فهو عبارة عن قوة دافعة في عملية الدافعية، ويعتبر المدخل الذي يؤدي إلى الحصول على النتائج المرغوبة.

ونجد أن هناك نوعين من المكافئ: مكافئ داخلي ومكافئ خارجي، يعبر المكافئ الداخلي عن شدة الحاجة إلى النتائج، وهي كامنة داخل الفرد كالحاجة إلى تحقيق الذات والإنجاز والحاجة الخاصة بتنمية العلاقات الاجتماعية، وكل هذه الجوانب هي نواتج محتملة للعمل أو السلوك، وتخضع لرقابة الفرد الذاتية لأداء أي مهمة إذا كانت ملائمة من جميع الجوانب، كما أن الدافع الذاتي مرتبط بسلوك العمل وسلوك الإنجاز، فمثلاً: قد يحقق الفرد الكثير من الرضا عن النتيجة التي توصل إليها من خلال قيامه بمهمة كتسليق الجبال، لكن الإنجاز الحقيقي للمهمة قد يكون منخفضاً كالوصول إلى قمة الجبل، بينما قد ينظر شخص آخر إلى الإنجاز في حد ذاته على أنه المصدر الوحيد للرضا.⁽¹⁾

(1) - عبد الغفار حنفي: السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، دار النشر الثقافة، دط، الإسكندرية، 2007، ص ص 360 - 362.

أما المكافئ الخارجي فهو يشير إلى قوة وشدة الرغبة في تحقيق النتائج المرغوبة نتيجة لعوامل خارجة عن سيطرة الفرد، وهي تحقق رضا خاص بالعمل في حد ذاته كالأجور والترقية وغيرها، فهي مرتبطة بالنتائج المحققة من العمل وتستخدم في المجال التنظيمي كوسيلة لتحسين الأداء. (1)

ب. التوقع:

يعبر التوقع عن مدى إدراك الفرد للعلاقة بين السلوك والنتائج المترتبة عنه، بمعنى اعتقاد الشخص فيما يتعلق باحتمال أن يؤدي سلوك معين، مثلاً: التفاني في العمل يؤدي إلى نتيجة ما كالترقية أو الزيادة في الأجر، ومثل هذا الاحتمال عادة ما يتراوح بين الصفر أي أن السلوك لن يؤدي إلى النتيجة المطلوبة والآخر السلوك سوف يؤدي إلى النتيجة المطلوبة، ووفقاً لهذا النموذج يوجد نوعان من التوقع:

– **التوقع الأول:** هذا التوقع يوضح العلاقة بين الجهد والإنجاز ويرجع إلى اعتقاد الفرد واقتناعه بأن قيامه بسلوك ما سيؤدي إلى نتيجة معينة، كالتلميذ الذي يعتقد بأنه تلميذ ممتاز ولديه القدرة على الإنجاز إذا حاول جاهداً ذلك.

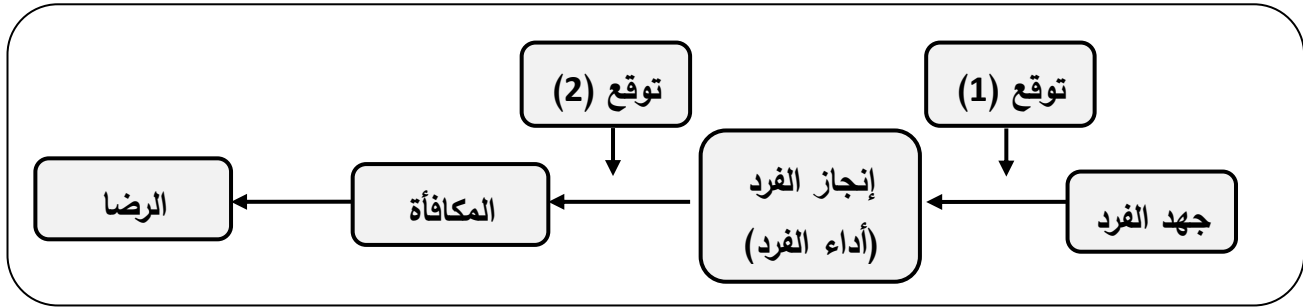
– **التوقع الثاني:** إن مستوى التوقع الثاني يوضح العلاقة بين الإنجاز والمكافأة التي سيحصل عليها الفرد بمعنى؛ تقدير الفرد للنتائج المحتملة لذلك التصرف، أي ماذا سيحصل بعد انتهاء المهمة؟، فقد يتساءل التلميذ مثلاً هل سأمنح مكافأة إذا ما تحصلت على نتيجة جيدة في مادة الرياضيات؟، وهذا ينطبق على الموظف في مؤسسة معينة، حيث يتساءل هو أيضاً عما إذا كان سيكافئ إذا حقق مستوى معين ورفع رقم الإنتاج عن الحد المطلوب منه. (2)

وعليه فنظرية التوقع تؤكد أن تفسير عملية الدافعية هو تفسير يرتبط بتفاعل عدة عوامل، لهذا فهذه النظرية ترتبط في تفسيرها للدافعية على عدة عوامل من بينها:

– **الأهمية:** وهي الرغبة في النتيجة (المردود) أو عدم الرغبة فيها.

(1) - عبد الغفار حنفي: مرجع سبق ذكره، ص 360 – 362.
(2) - عبد الرحمن توفيق: المناهج التدريبية المتكاملة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ط3، مصر، 2004، ص 06.

- **التوقع:** أهلية الفرد لامتلاك القدرات والمهارات أو الطاقة اللازمة للإنجاز. ⁽¹⁾
 - **الوسيلة:** تعبر عن العلاقة المدركة بين نتيجة الجهد المبذول ونتيجة أخرى، فالعامل مثلاً يدرك أن الجهد الذي يبذله يؤدي فعلاً إلى الأداء الجيد، وبالتالي سيساعده في الحصول على فرص أكثر للترقية. ⁽²⁾
- والشكل التالي يوضح النموذج المبسط لنظرية فيكتور فروم.



الشكل رقم (16) يوضح الافتراضات الجوهرية المكونة لنظرية التوقع. ⁽³⁾

إنّ قوة الدفع عند الفرد لبذل الجهد المطلوب لإنجاز أي مهمة ما تعتمد على مدى توقعه النجاح في الوصول وبلوغ ذلك الإنجاز، وهذا ما يشمل التوقع الأول كما تم تفسيره سابقاً، أما عندما يحقق الفرد الإنجاز ويتساءل ما إذا كان سيكافأ أم لا فهذا هو محتوى التوقع الثاني لنظرية فروم. ⁽⁴⁾

وعليه يمكننا القول أن نظرية التوقع تدرس أسباب السلوك الإنساني ومحفزاته من جانب معين، مغفلة بذلك العديد من الجوانب كالفروق الفردية، لكن من الجدير بالذكر هنا أنه يوجد أشخاص عملاً كانوا أم طلاباً لا يتصرفون ولا يقومون بأعمال أو سلوكيات مبنية على توقعات واحتمالات، كالحصول على مكافآت نظراً لطبيعة العمل أو نوع الأشخاص الذين يتعاملون معهم، فمثلاً قد يحقق طالب معين نتائج مرضية وممتازة في امتحان مادة معينة لكنه لا يتساءل ما إذا كان سيحصل على مكافأة من أستاذه، لأنه وببساطة ذلك الأستاذ لا يتبع أسلوب المكافآت لتشجيع طلابه ولم يقدمها من قبل، وهذا ينطبق على الموظفين والعمال

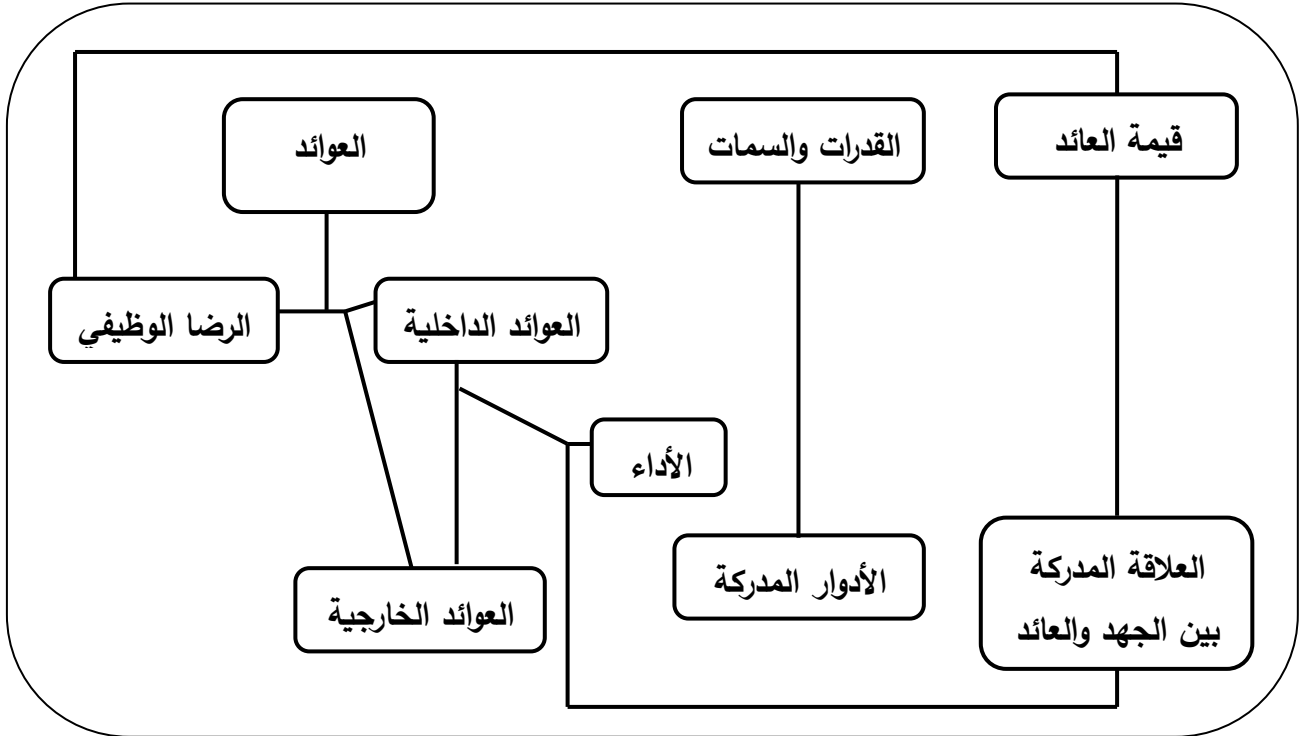
(1) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص 193.
 (2) - رونالدي ريجيو: مرجع سبق ذكره، ص 251.
 (3) - بشير العلاق: الإدارة الحديثة " نظريات ومفاهيم "، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، 2008، ص 319.
 (4) - المرجع نفسه، ص 320.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

في المنظمات وخاصة المؤسسات الخدمانية، وبالرغم من ذلك فتنظرية التوقع لها جوانبها الإيجابية ما إذا طبقت على المستوى الإداري.

قام العديد من الباحثين والسيكولوجيين أمثال "لور و بورتر" من تطوير نظرية التوقعات، حيث أضافا لما جاء به فروم مفهوم العلاقة بين المنفعة والتوقع واستمرارية الأداء، أي أنّ قناعة ورضا الفرد المستمدة من إدراكه بإيجابية العلاقة بين المنفعة التي يحصل عليها، وما يعتقد أنّه يستحقه ويتوقعه هي العوامل التي تؤكد استمرارية الأداء وضمان قوة وشدة الدافع.

وبذلك يكون "لور و بورتر" قد أضافا عاملا بارزا ومكملا لما جاء به فروم في نموذج نظريته، وهو عامل عدالة المنافع، كما قاما بتطوير المفاهيم المحددة لها والمتمثلة في العائد والعلاقة بين الجهد والعائد والأداء،⁽¹⁾ ويمكن توضيح ما جاء به الباحثان في الشكل التالي:



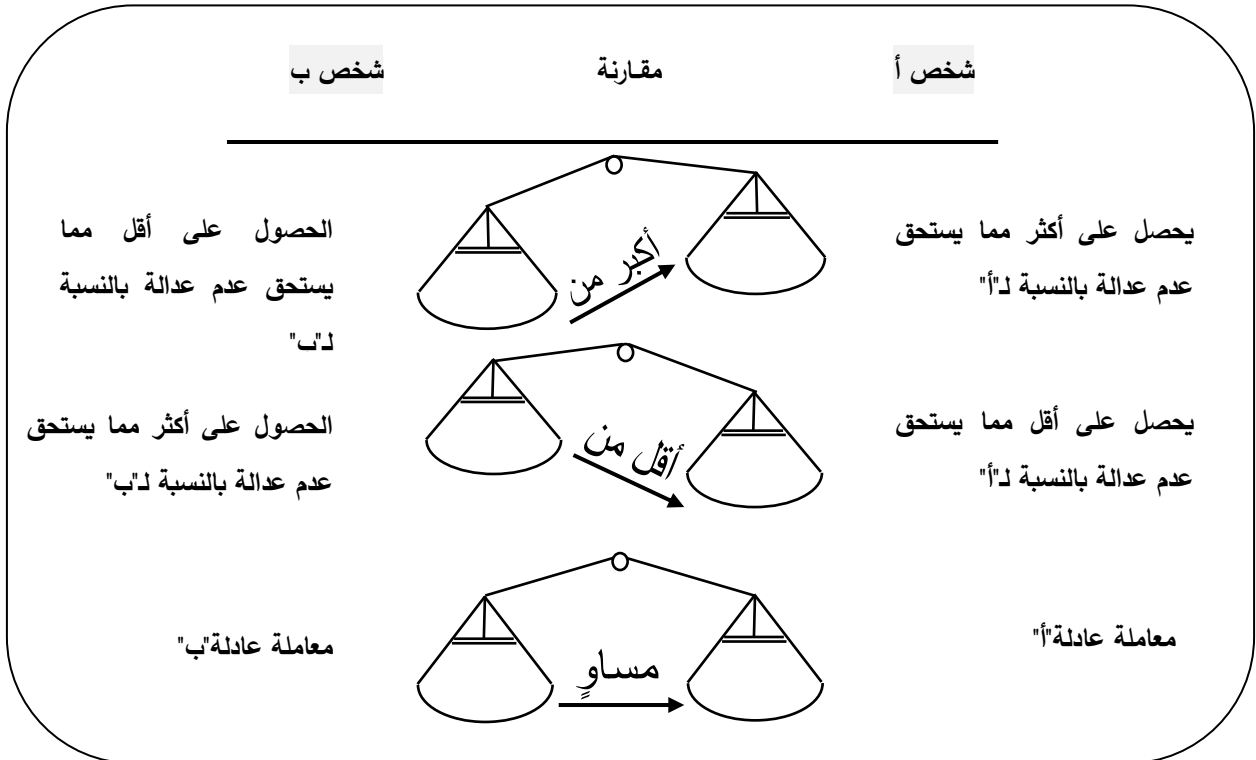
الشكل رقم (17) يوضح نموذج بورتر ولورلر للدافعية⁽²⁾

(1) - عبد البارئ درة، زهير الصباغ، مروة أحمد، ياسر العدوان: إدارة القوى البشرية، الشركة العربية المتحدة للتسويق، د.ط، مصر، 2008، ص 146-147.

(2) - المرجع نفسه، ص 147.

7-6- نظرية العدالة لأدامز "ADAMS - 1965":

إنّ مضمون هذه النظرية قائم على أنّ الفرد يكون مدفوعاً للمحافظة على علاقة عادلة مقارنة بالآخرين وتجنب العلاقة غير العادلة، وتبعاً لهذه النظرية يقارن الفرد نفسه بغيره على ضوء متغيّرين: الأول يتمثل في النواتج أو المخرجات والتي تتضمن على كل ما يحصل عليه الفرد من عمله كالأجر والمزايا الإضافية والمكانة، أما المتغير الثاني فيقصد به المدخلات، والتي بدورها تتمثل فيما يعطيه الفرد للمنظمة من وقت ومقدار الجهد المبذول والمؤهلات والخبرات وغيرها، وعليه فنظرية العدالة تهتم بكلا المتغيّرين نواتج أم مدخلات كل منهما على حد سواء وكما يدركهما الفرد،⁽¹⁾ والشكل التالي سيوضح لنا أكثر كل ما جاءت به نظرية العدالة "لأدامز":



شكل رقم (18) ملخص لنظرية العدالة لأدامز⁽²⁾

(1) - جيرالد جرينبرج: مرجع سبق ذكره، ص 175.
(2) - المرجع نفسه، ص 177.

يقارن الأشخاص بين نسبة ما يقدمونه إلى نسبة ما يحصلون عليه بتلك النسبة الخاصة بأنفسهم في أوقات أخرى أو بزملائهم في العمل، وهذا من أجل الحكم على ما إذا كانوا يحصلون على معاملة عادلة أو غير عادلة، والنتيجة هي إمّا الحصول على أجر مرتفع أم أجر منخفض أو عادل، وهذا ما يلخصه لنا الشكل المذكور أعلاه، وتعرف مقارنة الشخص بمن حوله بالمقارنة الاجتماعية، حيث يقارن من خلالها الشخص نفسه مع الأفراد الآخرين في نفس الموقف ومن هم متقاربين معه في المستوى.⁽¹⁾

كما تشير الدلائل العلمية أن المرجع المختار يعتبر متغيراً أساسياً في نظرية العدالة، ولقد تم تصنيف الأطر المرجعية التي يمكن أن يختارها الفرد كأساس لعملية المقارنة إلى ثلاث أصناف رئيسية:

أ. الآخر: بناءً على المعلومات التي يتلقاها الفرد من الأقاويل والجرائد والمجلات وأجهزة الإعلان من مواضيع، مثل مرتبات العاملين أو الموظفين الإداريين، والعقود التي تبرمها المنظمات، حيث يمكن للعامل أن يقارن ما يتحصل عليه من دخل مادي مع ما يتحصل عليه الأفراد الآخرين الذين يعملون معه في نفس المنظمة وفي نفس الوظيفة، بالإضافة إلى الأصدقاء والجيران وكذلك الأقارب.

ب. النظام: يتعلق مفهوم النظام بكل ما هو متعلق بسياسات الدفع وإجراءاته في المنظمة، وعلى إدارة نظام الأجور، فيتم مراجعة أو الإعلان عن سياسة الدفع على مستوى المنظمة كلها.

ج. الذات: تشير إلى نسب ما يقدمه الفرد في عمله "المدخلات"، إلى مجمل العوائد التي يتحصل عليها الفرد من عمله "المخرجات الذاتية للفرد"، أي إلى نسب المدخلات والمخرجات الخاصة به شخصياً، والتي تختلف عن النسبة الحالية لمدخلاته إلى مخرجاته، وكما أسلفنا بالذكر سابقاً أن اختيار الفرد لمجموعة من الأطر المرجعية يرتبط بكمية المعلومات المتاحة عنها، وإدراكه لمدى ملائمة اختياره ومناسبته وانطباقه على وضعه الحالي.⁽²⁾

وحتى تستطيع الإدارة بمختلف أنواعها الاستفادة من نظرية العدالة في دفع العاملين يمكنها أن تطبق

الإجراءات التالية:

(1) - هيثم العاني: الإدارة بالحوافز " التحضير والمكافآت "، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، د. طه، الأردن، د. ت، ص ص 106- 107.
(2) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص ص 197-198.

- تجنب دفع أجور أقل مما يجب: فمحاولة الشركات تخفيض التكاليف من خلال إعطاء أجور أقل مما يجب، قد تدفع العاملين إلى القيام بسلوكات غير محببة كالسرقة، والاستفادة أكثر من أوقات الراحة وتخفيض الإنتاج والإضراب أو ترك العمل.

- تجنب دفع أجور أعلى مما يجب: يمكن لهذا العامل أن يدفع العمال إلى الاجتهاد في العمل وزيادة الإنتاج بدرجة كبيرة، لكن غالبا ما ينعكس ذلك بالسلب على المنظمة، لأنّ هذه النتيجة قد تكون مؤقتة، فمع الوقت يشعر العاملون أنهم يستحقون ما يحصلون عليه، كما قد يعتقد البعض منهم أنهم لا يحصلون على ما يستحقون مما يدفعهم إلى تخفيض مستوى الأداء وخلق حالة من الاستياء وعدم الرضا.

- المشاركة في اتخاذ القرارات، فكلما ارتفعت نسبة المشاركة زادت نسبة اقتناعهم بعدالة القرارات المتخذة من طرف الإدارة.

- توفير المعلومات عن النواتج بطريقة علمية، حيث يقدر الفرد أنه يعامل معاملة عادلة أو غير عادلة مقارنة بنواتجه ومدخلاته، وأيضا في ضوء معرفة الكيفية التي تتم بها تقييم تلك النواتج.⁽¹⁾

• الانتقادات الموجهة لنظرية العدالة:

عمليا نظرية العدالة لفهم حفز الموظفين انتقدت لسببين:

- لا توضّح كيف يغيّر الموظفين سلوكهم.

- نظرية العدالة قائمة على الأنصاف المدرك للكمية، الذي يعود على توزيع المكافآت بين الأفراد وهذا ما يعرف به التوزيع العادل (عدالة التوزيع أو التقسيم)، كما تعد عدالة التقسيم جزء من نظرية العدالة والتي تركز على الكمية وتوزيع المكافآت بين الأفراد.

وعادلة التقسيم تؤثر في مستوى الرضا لدى الأفراد مع النتائج التي يحصلون عليها، وأيضا توجد العدالة الإجرائية التي تؤثر في الثقة والالتزام لدى العاملين، وكنتيجة لهذه الاستنتاجات توسعت الأفكار

(1) - جيرالد جرينبرج وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 180 - 182.

الخاصة بنظرية العدالة، لتتضمن اعتبارات كل من إجراءات العدالة (العدالة الإجرائية) وعدالة التقسيم (التوزيع) لاعتبار العملية التي يتم من خلالها تحديد النتيجة كنتيجة بحد ذاتها.

لكن عدالة التوزيع والعدالة الإجرائية عرفت بشكل يتعلق بالتباين الواسع لإدراكات الأفراد وسلوكياتهم الإيجابية والسلبية، تتضمن ردود الفعل لقرارات الدفع ونظم إدارة الأداء والقرارات التأديبية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، عندما يلاقي الأفراد معاملة غير عادلة فمن المحتمل أنهم سيبحثون عن عقوبة ليعاقبوا بها المسؤولين عن هذه المعاملة. (1)

7-7- نظرية ايدوين لوك EDWIN LOCK:

بالرغم من أن النظريات التي أشارت إلى أهمية تحديد الأهداف كانت متداولة منذ فترة "دركر 1954 وليفين 1953" (LEWIN-DRUCKER) إلا أن هذه النظرية ترتبط اليوم باسم "إدوين لوك 1968" "لوك ولاثام" "LOCKE-LATHAM"، والتي تؤكد أن الدافعية تعتمد على أهداف محددة تثير روح التحدي لدى الفرد أولاً، وتعتمد على مدى إخلاص الفرد لهذه الأهداف ومدى سعيه وتفانيه في عملية تحقيقها ثانياً، بالإضافة إلى أنه لابد من وضع أهداف واضحة ومحددة ومصاغة بطريقة تضمن قياسها كي يكتسب الأفراد دافعية عالية، ويمكن تلخيص افتراضات "نظرية إدوين لوك" كما يلي:

- الأهداف الصعبة تؤدي إلى دافعية أعلى، ونتائج أداء الأفراد تكون بمستويات عليا أكثر من الأهداف الأقل صعوبة.

- ينبغي أن تكون الأهداف معقولة، وألا ينبغي أن توضع أهداف يستحيل تحقيقها.

- الأهداف المحددة تقود إلى أداء عالي أكثر مما تقود إليه الأهداف العامة مثلاً: كأن يأمر الرئيس مرؤوسيه بالقول: عليكم ببذل أقصى ما تستطيعون، أو علينا إنجاز العمل بأسرع ما يمكن وهذه الأهداف غير مؤثرة مثل تلك الأهداف التي يمكن قياسها. (2)

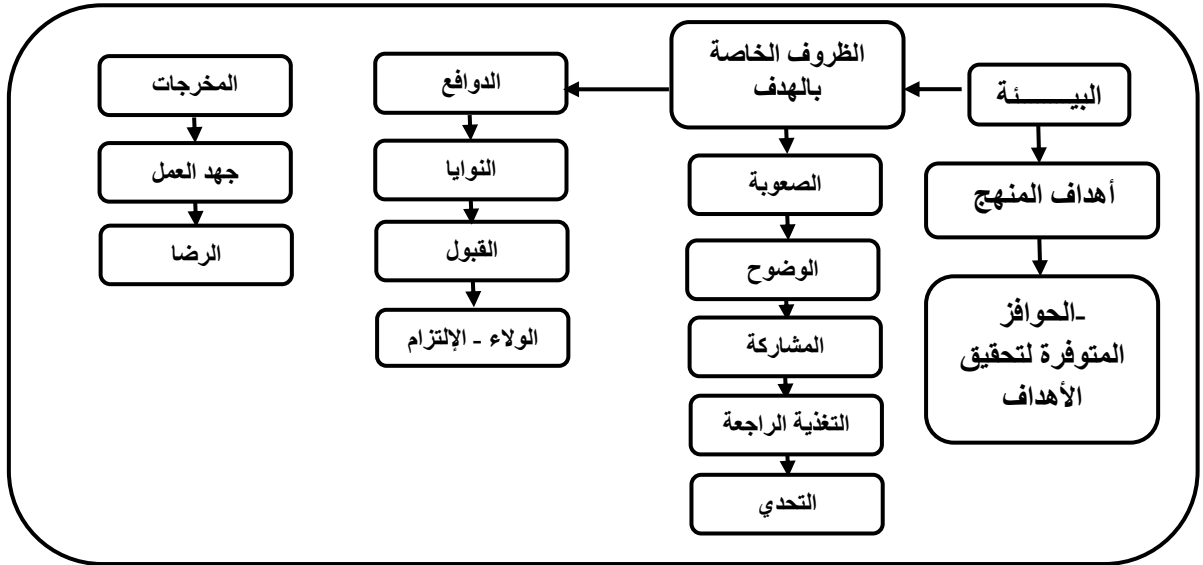
(1) - سامر جلد: السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة، دار أسامة للطباعة والنشر، ط1، الأردن، 2009، ص ص 119-120.
(2) - رونالد.ي ريجيو: مرجع سبق ذكره، ص 255.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

- المشاركة في وضع الأهداف تعتبر أكثر فاعلية، فمن المعروف أن إشراك الأفراد في اتخاذ القرارات وتشجيع المبادرات يزيد من مستوى الولاء والالتزام نحو التنظيم.
- ومن خصائص الأهداف نذكر ما يلي:

- أهداف مهمة: وهي التي تعتبر كمعايير لقياس الأداء.
- أهداف ونوايا: وهي تشمل الأهداف التي يسعى الفرد والمنظمة لتحقيقها.
- درجة قبول الهدف أي مشاعر القبول وأهمية الهدف.
- الولاء للهدف: يعني كمية الجهد المبذول لتحقيق الهدف.
- الدافع: بمعنى المخرجات ذات الخاصية الإيجابية والسلبية للحافز.⁽¹⁾

بالإضافة إلى عنصر المشاركة تؤيد نتائج العديد من البحوث فكرة تقديم التغذية الراجعة أثناء عملية تحقيق الأهداف، وذلك لأنها تؤدي إلى زيادة الدافعية لتحقيق الأهداف النهائية، حيث قام جالاند سنة 1984 بدراسة هدف من خلالها التعرف على العلاقة بين توقعات العاملين الخاصة بجهودهم المستقبلية، ومستوى أدائهم لواجب معين، وبين عملية تحديد الهدف، فأفسرت النتائج على أهمية عامل التوقع في تحديد مستوى الدافعية⁽²⁾، والشكل التالي يوضح عملية تحديد الأهداف ضمن إطار نظرية "إدوين لوك":



الشكل رقم (19) يوضح عملية تحديد الأهداف "الافتراضات التي قامت عليها نظرية إدوين لوك".⁽³⁾

(1) - محمد رسلان الجبوسي، جميلة جاد الله: الإدارة علم وتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، عمان، 2008، ص159.

(2) - رونالد.ي ريجيو: مرجع سبق ذكره، ص 256.

(3) - محمد رسلان الجبوسي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص160.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

تعتبر نظرية " إدوين لوك " في تحديد الهدف من أهم النظريات المفسرة للدافعية، لفائدتها التطبيقية على زيادة دافعية العمال، لأن أسلوبها يعتمد بالدرجة الأولى على أهمية تحديد الأهداف وتطبيق ذلك على أرض الواقع.

ومنه تكمن أهمية معرفة نظريات الدافعية في الإجابة عن السؤال المطروح حول: ما الفائدة من معرفة تاريخ تلك النظريات؟ مما لا شك فيه؛ أن هناك أسباب عديدة لذلك ويمكن تلخيصها في أن فهم التاريخ يساعدنا على تحقيق ثلاثة أهداف أساسية:

الهدف الأول: أنه يساعد على فهم التطورات الجارية والاهتمام الكبير بدراسة السلوك البشري داخل منظمات الأعمال بشكل جيد، حيث أن الحاضر وما يصاحبه من تطورات مستقبلية في طريقه نحو فهم أدق للسلوك الإنساني، فالتراث الإنساني من الخبرات والتجارب تراثا تراكميا إذ ليس من المقبول أن يبدأ الباحثون والمديرون دائما من نقطة الصفر بل عليهم أن يبدؤوا من حيث انتهى الآخرون.

الهدف الثاني: إن التاريخ يساعد على معرفة الأخطاء المتكررة من إهمال للمتطلبات الإنسانية وبالتالي إهمال أهداف المنظمة وفشلها والعمل على تجنبها.

الهدف الثالث: فهم التاريخ يسهل وينمي القدرة على فهم السلوك الإنساني وتصنيف التغيرات المختلفة المؤثرة فيه، وتحديد لها لضبط السلوك ومحاولة التنبؤ واتخاذ القرار بشأنه بطريقة عملية؛ ذلك أن استخدام الأسلوب العلمي هو السبيل إلى زيادة الإنتاجية ورفع الكفاية والدافعية في المؤسسات.

ثانياً: سيكولوجية دافع الإنجاز:

إن قوة دافع الإنجاز عند الأفراد تختلف مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه، والغرض الذي تقدمه للتعبير عن هذا الدافع، لذلك ينبغي لنا عند تفسير هذا الدافع الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الشخصية والبيئية المؤثرة على الأفراد،⁽¹⁾ على اعتبار أن دافع الإنجاز من الدوافع المكتسبة، وهذا ما أكدته العديد من العلماء والباحثين أمثال "روبرت أوين" الذي يعتبر أول من أدرك وبوضوح أن البيئة تصنع الشخصية والمزاج، وأن البيئة تحث السيطرة البشرية، كما أكدت فيما بعد "جلبرت سلدز" أن الإنسان هو ابن الظروف، وأنك لو غيرت بيئات ثلاثين طفلاً من "الهوتنتوت hotentot" (شعب في جنوب إفريقيا) وثلاثين طفلاً من أرستقراطي الإنجليز فسيصبح الأرستقراطيون هوتنتوت من كل النواحي العلمية، ويصبح "الهوتنتوت" محافظين صغاراً، وما هو واضح هنا في صورته المباشرة أن البشر يختلفون كثيراً تبعاً لاختلاف الأماكن،⁽²⁾ وأن البيئة عامل مهم من العوامل الموجهة للسلوك الإنجازي للإنسان، وفيما يلي سنقوم بعرض العديد من التعريفات المفسرة لدافعية الإنجاز من وجهة نظر العلماء والباحثين في هذا المجال.

1- تعريف دافعية الإنجاز:

1-1 - تعريف هنري موراي "murray":

ظهر مفهوم دافعية الإنجاز لدى "هنري موراي" مرادفاً لاسم إرادة القوة، ولذلك يعتبر مرادفاً للحاجة إلى التفوق والذي ينقسم بدوره إلى قسمين: الدافع إلى الإنجاز والدافع إلى تحقيق المركز الاجتماعي.⁽³⁾ ويفترض "هنري موراي" أن الحاجة إلى الإنجاز هي الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة، وتكمن هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى الأشخاص الذين يرغبون دائماً بالمقدمة، ومن يكسبون قدراً كبيراً من المال ومن يحققون المستحيل، ومن يلتزمون معياراً مرتفعاً جداً لأدائهم، وأولئك الذين يضعون الإنجاز كهدف شخصي لهم، وينشأ دافع الإنجاز عن الحاجات مثل: السعي وراء تحقيق الأهداف، والنجاح

(1) - شيماء علي خميس: الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد 9، 2008، ص 284.

(2) - ف. سكينر: تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف، محمد رجا الوريني، عالم المعرفة، د. ط، الكويت، 1980، ص 183.

(3) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص 190.

في المهام الصعبة، وهذا الدافع ليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان وغير ضروري بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة.⁽¹⁾

1-2- تعريف دافيد ماكلياند 1953:

يعتبر "دافيد ماكلياند" وأعوانه أكثر من توسعوا في دراسة الدافع إلى الإنجاز، كما كانت طريقة البحث المنتهجة من قبلهم تعتبر امتداد لمنهج "موراي"، ويعرف "دافيد ماكلياند" الدافع إلى الإنجاز بأنه "الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح".⁽²⁾

1-3- تعريف جون أتكينسون 1957:

يعرف "أتكينسون" الدافع إلى الإنجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغ الهدف وتحقيق النجاح، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع وذلك في المواقف التي تحدد مستوى الامتياز عند تقييم الأداء".⁽³⁾

1-4- تعريف صالح 1988:

يعرف "صالح" سنة 1988 الدافع للإنجاز على أنه عبارة عن علاقة ديناميكية بين الفرد والبيئة، تتضمن نمط معين لاستجابات متعلمة، نتيجة وجود حالة توتر ونزول هذه الحالة بإشباع هذا الدافع أو اختزاله.⁽⁴⁾

1-5- تعريف شوقي عبد الحميد:

يعرف "شوقي عبد الحميد" دافعية الإنجاز في مجال العمل والتنظيمات: بأنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وتحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المتميز للأهداف، ومن أهم أبعاد هذه المنظومة: المثابرة في كل من بذل الجهد وتحمل الصعاب وتقدير

(1) - أحمد محمد عبد الخالق، مایسة النیال، عبد الفتاح دويدار: علم النفس العام "الأسس- المبادئ- والأصول"، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، د. ط، الإسكندرية، 2005، ص 393.

(2) - إدوارد ج. موراي: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1988، ص 193 - 194.

(3) - إبراهيم شوقي عبد الحميد: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، العدد 01، القاهرة، 2003، ص 03.

(4) - شيماء علي خميس: مرجع سبق ذكره، ص 283.

أهمية الوقت والطموح لمستوى أعلى من الأداء، والتوجه المستمر نحو المستقبل والاهتمام بالتميز في الأداء والميل للتنافس.⁽¹⁾

1-6- تعريف عبد القادر طه:

كما أشار "عبد القادر طه" إلى تعريف دافعية الإنجاز في مجال العمل على أنها " رغبة الفرد وميله لإنجاز ما عليه من مهام وواجبات على أكمل وجه وبأحسن مستوى وأعلى إنتاجية ممكنة، حتى ينال رضا رؤسائه، ويسهل أمامه سبيل الترقى والتقدم وسبل زيادة الدخل على نحو ما يوجد لدى بعض الموظفين".⁽²⁾ وعليه يمكننا القول من خلال ما جاء في التعريفات السابقة أن مفهوم الدافع إلى الإنجاز مرتبط بالعديد من الافتراضات التي تدل على وجوده كالتميز في الأداء، المنافسة، المثابرة، فدافع الإنجاز لا يمكن ملاحظته بالعين المجردة لكن يمكننا الاستدلال عليه من خلال نتائج التفوق والنجاح التي يسعى الأفراد المنجزين دائما إلى تحقيقها، حيث لا يمكننا تصنيف أي شخص على أنه شخص منجز إلا إذا حقق نتائج لم يتمكن غيره من تحقيقها، لكن هذا لا يعني أن صفة الإنجاز يتفرد بها فرد واحد فقط في المجتمع، بل قد يتميز بها فرد أو جماعة أو حتى مجتمع، فهي تعبر عن كيان متناسق ومتفاعل يسعى دائما إلى تحقيق الأفضل والوصول إلى الريادة وتحقيق الأهداف المرغوبة.

2- أنواع دافعية الإنجاز:

يرى "فيروف (veroff)" أن دافعية الإنجاز: هي الميل أو النزعة العامة للسلوك على أساس التنافس فيما يتصل بأهداف الإنجاز، لكنه قسم دافعية الإنجاز إلى نوعين أو نمطين رئيسيين هما:

2-1- دافعية الإنجاز الاستقلالية " الذاتية ": ويقصد بها أن المعايير والقيم الشخصية التي يملكها الشخص تكون أساساً للتطبيق في الموقف الذي يتعرض له الفرد، وللتوضيح أكثر يمكننا القول أن المعايير والقيم الشخصية هي التي تتحكم وتؤثر في دافعية الإنجاز لدى الفرد، فمثلا لا يمكننا إنجاز أعمال أو

(1) - إبراهيم شوقي عبد الحميد: مرجع سبق ذكره، ص ص 03- 04.

(2) - فرج عبد القادر طه، محمود السيد أبو النيل، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، دبت، ص 351.

مهمات تتعارض مع قيمنا ومبادئنا الذاتية، فالتفكير فقط في إنجازها يتوقف تلقائياً لأنها تختلف مع مبادئنا وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في هذا المجال والتي تعتبرها كمعيار مطلق للإنجاز.

2-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية: ويقصد بها كل المعايير والقيم التي يحددها المجتمع والتي تؤثر

على دافعية الفرد حيث يتم تحديد التنافس حسب القيم والمعايير التي يضعها الأفراد الآخرون، أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية في الموقف، وقد تختلف شدة قوة الدافعين لدى الفرد حسب كل موقف، فإما أن يرجع إلى أحدهما ويعتمد مثلاً: على دافع الإنجاز الذاتي فقط أو يعتمد عليهما معاً (دافعية الإنجاز الذاتية ودافعية الإنجاز الاجتماعية) وذلك تبعاً للنزعة الأقوى وحسب طبيعة الموقف، وبناءً على ذلك فقد أظهرت العديد من الدراسات تباين القيم بدافعية الإنجاز حسب الجنس، فقد دلت دراسة "كاتكوفسكي وبريستون Katkovsky - Preston" حول دافعية الإنجاز حسب الجنس أن قيم الإنجاز لدى الوالدين أكثر ارتباطاً بدافعية الذكور منها لدى الإناث. (1)

3- العوامل المسببة لدافعية الإنجاز:

من المعروف أن الميل نحو النجاح هو استعداد مكتسب يختلف من فرد لآخر، كما تتحكم فيه الظروف والمواقف الحياتية المختلفة، وهذا ما أكدته العديد من العلماء والباحثين السيكولوجيين في هذا المجال، ومن بينهم أتكينسون Atkinson الذي يرى أن كل فرد منا عند قيامه بمهمة معينة فهذا الدافع للإنجاز لديه يتأثر بثلاث عوامل رئيسية وهي:

3-1- الدافع لإنجاز النجاح:

إن الرغبة في اكتساب خبرة النجاح أو الشعور بالنجاح، يجعل من الأفراد يقدمون على القيام بإنجاز المهام بنشاط وحماس زائد خوفاً من الفشل، حيث تختلف درجة الخوف لديهم من شخص لآخر، وعليه نجد أن هناك أشخاص يقبلون على القيام بالمهام بحماس من أجل النجاح وأشخاص يقبلون على القيام بالمهام لتجنب الفشل، مثلاً: من الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة حيث يقدم أحدهما على إنجازها تمهيداً لتحقيق

(1) - محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص 171 - 172.

النجاح فيها ويقبل الشخص الثاني على أدائها بطريقة يتجنب فيها الفشل، أي يتوقع الأول النجاح لكن الفرد الثاني يتوقع أكثر الفشل، إن النزعة لتحقيق النجاح عند الفرد الثاني أضعف من النزعة لتجنب الفشل وهي ميل قوي مكتسب، قد يكون كنتيجة لتكرار خبرات الفشل لديه أو تحديده لغايات لا يمكن أن يصل لتحقيقها، أما الدافع للقيام بأي نوع من المهمات يعتمد على احتمالات النجاح أو الفشل وامكانية ذلك والخبرات السابقة لدى الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح والأهداف الصعبة المرتبطة بالمهمة. (1)

3-2- توقع النجاح:

إن أي مهمة يقبل الفرد على إنجازها تتوقف على عملية التقويم الذاتي لها، أي احتمال النجاح فيها قائم على سلامة وإيجابية تقويمه الذاتي لمدى قدرته على إنجازها وتحقيق النجاح فيها ويجدر بنا الإشارة إلى هذا، إلا أن اكتساب الفرد لخبرات النجاح في المهمات الصعبة هو أكبر داعم لديه للخوض في مهمة أخرى، وتوقع النجاح فيها يكون أعلى درجة من توقع النجاح بالاعتماد على خبرات سابقة لمهمات سهلة، وعليه فدرجة توقع النجاح في أي مهمة يعتمد على خبرات النجاح لديه في المهمات الصعبة، ومنه فعملية التقويم الذاتي لتوقع النجاح تعتمد على نوعية وطبيعة المهمة سهلة كانت أو متوسطة أو صعبة الإنجاز.

3-3- قيمة باعث النجاح:

كلما زادت صعوبة المهمة كلما تطلب ذلك ازدياد قيمة دافع النجاح وهذا من أجل الحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية، لأن ارتباط المهام الصعبة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس ونشاط الفرد. وبما أن النجاح يعتبر في حد ذاته حافزاً، يرى أتكسون أن العوامل الثلاث الخاصة بالنجاح كسبب لدافعية الإنجاز تضعف أو تزداد شدتها من خلال الممارسات التطبيقية. (2)

ومنه يمكننا القول أن عوامل النجاح هذه تعتبر من أهم العوامل المسببة لدافعية الإنجاز، فهي تسير في شكل متكامل ومتناسق وتتفاعل فيما بينها لتكون دافعاً قوياً لإنجاز الأهداف.

(1) - ثائر أحمد الغباري: مرجع سبق ذكره، ص 52 - 53.
(2) - المرجع نفسه، ص 53 - 54.

4- مراحل دافعية الإنجاز:

من الممكن أن نقبل المقولة التي تقول أنّه هناك ثلاث مشكلات قد شغلت بال الإنسان ومازالت تشغله، وهي: كيف يشبع حاجاته النفسية والجسمية؟ كيف يعرف ويميز بين الخير والشر؟، وكيف يعرف معرفة يقينية العالم الذي يحيط به وذاته أيضا⁽¹⁾، وعليه فالدافعية لدى الفرد حسب "فيروف Veroff" تمر بثلاث مراحل رئيسية وهي كالتالي:

4-1- التنافس الاستقلالي:

لفت كل من "هوايت وهنت" G.hunt – R.W.white الأنظار إلى أهمية خبرات الطفل البدائية في محاولته اكتشاف البيئة الموائمة له، فهذه الخبرات أساسية في تطوير أهداف الإنجاز، ويظهر الإنجاز الذاتي الحسن التنظيم حيث يبلغ سن الطفل ما بين السنة والنصف إلى السنتين من العمر، أي مع ظهور اللغة وظهور القدرات والمهارات، وعندها يصبح دافع الإنجاز الاستقلالي أكثر فعالية للطفل، ويشعر بمتعة الإنجاز الاستقلالي لقوة قدراته مع تعلمه التحدث واكتشاف إمكانية اللغة، حيث يكشف الطفل قدرة الإنجاز لأعمال كان غير قادراً على أدائها من قبل، وهذه المرحلة لا تتضمن مقارنة اجتماعية، إلا أن الطفل البالغ من العمر أربع سنوات يستطيع أن يقارن نفسه بطفل آخر إذا طلب منه عمل ذلك، ونجاح هذه المرحلة يكمن عند تفاعل الطفل بحرية مع البيئة واكتشافها؛ إضافة إلى دعم فعله واستثارتته.

4-2- المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز:

تبدأ هذه المرحلة داخل المدرسة أي في السنوات الأولى للطفل ، حيث يحدث التوجه الاجتماعي الأكبر بواسطة المجتمع عن طريق المدرسة ويتعرض الطفل خلالها لضغوط تدفعه إلى التقويم الاجتماعي وترغبه فيه، وحينئذ المقارنة الاجتماعية للإنجاز تصبح استجابة آلية، ولهذه المرحلة وظيفة إخبارية فهي تزود الطفل بالمعلومات عن نفسه وبطبيعة علاقته بالعالم الذي حوله كما تسمح له بتسوية إخفاقات، وتبرز الوظيفة المعيارية لهذه الدرجة عندما يوضع الطفل في المدرسة، حيث

(1) -خير الله عصّار: محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1982، ص 34.

يتوقع أن يواجه الطفل نفسه نحو المقارنة الاجتماعية حتى عند رفض أسرته ذلك، ويظهر هذا بوضوح لدى الأطفال الذين يوضعون في الحضانة بسن مبكرة، بحيث يتعلم الطفل تهدئة نفسه وبث الطمأنينة فيها.

4-3- تكامل دافعية الإنجاز الذاتي القائمة على المقارنة الاجتماعية:

يمكن أن يحدث مثل هذا البرنامج بين دافعية الإنجاز الذاتي ودافعية الإنجاز القائمة على المقارنة بالآخرين، عندما لا تسيطر الأخيرة على الفرد، أو عندما يصبح المعيار الذي يتحكم في فكرة الطفل في الإنجاز، فإن تفوق الجانب المعياري القيمي على دوافع الإنجاز الذاتي يجعل للإنجاز القائم على المقارنة بالآخرين الجانب الأهم، أما في حالة بروز الجانب الذاتي للدافعية فإن احتمال التكامل ممكن بينهما، وبناءً على ذلك يمكننا القول أن "فيروف" استطاع أن يدمج القيم المستمدة من المجتمع وخاصة تلك القيم المكتسبة من التفاعل مع رفاق المدرسة والبيئة في كل قيم الفرد الشخصية المعيارية الفطرية، لكي يتوصل إلى الدور الذي تلعبه تلك القيم في دافعية إنجاز الأفراد.⁽¹⁾

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن القيم سواء كانت تعبر عن الفرد أو عن المجتمع فهي ركيزة أساسية تمكن أي قارئ أو باحث في هذا المجال من فهم طبيعة دافع الإنجاز، والمراحل التي يمكن أن يمر بها كل فرد منا خلال مراحل حياته، وإظهار الشعلة الفطرية التي تحرك أي سلوك إنساني وتدفعه نحو إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف، وعليه لا يمكننا أن نغفل هذا الجانب من حياتنا ومدى تأثيره في دافعية الإنجاز لدينا.

5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

5-1- نظرية هنري موراي:

تعتبر نظرية "هنري موراي" في الشخصية واكتشافه لمتغيراتها وطرق قياسها من أهم النظريات في مجال البحث النفسي، حيث تعتبر جميع النظريات التي جاءت بعدها كامتداد لهذه النظرية، تأثر موراي

(1) - محمد محمود بني يونس: مرجع سبق ذكره، ص 171 - 172.

بتخصصه البيولوجي والطب وبالأنثربولوجيا وبكثير من العلماء وخاصة "تشارلز داروين"، "وليام ماكدوجال"، "كورت ليفين"، "كارل يونغ"، حيث ينظر "موراي" إلى السلوك على أنه دالة لخصائص الشخص إلى جانب خصائص البيئة، فالشخص والوسط الذي يعيش فيه يجب أن يوضعا معاً في الاعتبار، فالبيئة حسب "موراي" تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، أو أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف، ومن هنا يمكننا القول أن موراي كان متحيزاً في تفسيره للشخصية إلى الجوانب الديناميكية والدافعية، ومن هنا كان محور تركيزه على الحاجات، وأكثر ما يميز إسهاماته في هذا المجال هو تأكيده على كفاح الإنسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته، ويعتقد أن التركيز على دراسة النزاعات الموجهة للإنسان هو المفتاح إلى فهم السلوك البشري، والمفتاح الأساسي لنظرية موراي هو الحاجة التي يفسرها على أنها عبارة عن حالة مجردة أو فرضية⁽¹⁾، ولكن بالرغم من ذلك يرتبط بالعمليات الفيزيولوجية الكامنة في المخ، فالحاجة إما أن تستثار داخليا، وإما أن تأخذ في التحرك نتيجة لتنبيه خارجي، وفي كلتا الحالتين يحدث النشاط ويستمر ذلك النشاط حتى يتغير الموقف وتقل الحاجة، ويمكن الاستدلال على وجود الحاجة من خلال ما يلي:

أ. أثر السلوك أو نتيجته النهائية.

ب. النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن.

ج. الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.

د. التعبير عن انفعال أو وجدان معين أو خاص بالفرد.

هـ. التعبير عن الإشباع حيث يتحقق تأثير خاص أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير.⁽²⁾

كما يميز "موراي" بين أربعين حاجة تقريبا، مقسمة إلى مجموعات: منها الحاجات حشوية الأصل وعددها ثلاثة عشرة حاجة، وحاجات نفسية الأصل أو الحاجة الظاهرة وعددها عشرون حاجة ومن بينها

(1)- بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص 89.

(2)- المرجع نفسه، ص 89.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

الحاجة إلى الإنجاز، ويحددها "موراي" على أنها الرغبة في عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد قدر الإمكان، كما فسر "موراي" الحاجة إلى الإنجاز وفقا لمفاهيم أخرى وهي:

- حسب الرغبات والتأثيرات: تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبا.
- من حيث الأفعال: تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها سعي الفرد وحرصه على أن يقوم بجهود مستمرة للتوصل إلى القيام بعمل صعب وذا قيمة عالية عند الأفراد الآخرين.
- من حيث الاندماج والتفاعلات: تندمج الحاجة إلى الإنجاز فعليا وطبيعيا مع أي حاجة أخرى، فهي تعبر عن إرادة القوة أي هي الحاجة المسيطرة بين الحاجات النفسية الأصل، كما يمكن أن تعتبر في معظم الحالات كحاجة متفرعة عن حاجة مكبوتة كالاعتراف والتقدير. (1)

ولقياس الحاجات النفسية قام "هنري موراي" بابتكار اختبار أطلق عليه اسم "اختبار تفهم الموضوع سنة 1938، والفكرة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي عرض مجموعة من البطاقات أو الصور بجهاز العرض على الشاشة أمام المفحوصين، ثم يطلب إليهم أن يكتبوا قصة في خمس دقائق مسترشدين في ذلك بعدة أسئلة والصور إما أن تختار أو أن تصنع خصيصا لتوحي بأفكار الإنجاز، وبعد ذلك تقدر القصص ويتم تقييمها بحسب مضمون الإنجاز فيها". (2)

ويستعمل الفاحص مضمون القصص لاستنتاج الخبرات والصراعات لدى المفحوصين، ومن خلالها يتم الاستدلال على المكونات الخاصة بشخصية المفحوص على أساس نزعتين:

- ميل الأشخاص إلى تفسير المواقف الإنسانية الغامضة، حسب ما مرو به من خبرات ماضية ودوافع حالية وآمال مستقبلية.

- ميل الكثير من كتاب القصص إلى التعبير عما يدور في أنفسهم من مشاعر وميول ودوافع، وإسقاطها بطريقة شعورية أو لاشعورية في الكتابة والرسم.

(1) - بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص 89 - 92.
(2) - ادوارد ج. موراي: مرجع سبق ذكره، ص 193.

كان الهدف من بناء "موراي" لهذا الاختبار هو قياس الحاجات لدى الفرد، ثم انتشر استعماله على نطاق واسع في مختلف الممارسات العيادية والدراسات والبحوث.⁽¹⁾

5-2- نظرية دافيد ماكلياند:

يظهر جليا لنا أن ما تبناه "دافيد ماكلياند" من أفكار جاءت في نظريته للدافع إلى الإنجاز، أنه متأثر بكل ما قام به هنري "موراي" في هذا المجال، حيث تعتبر أبحاثه الخلفية العلمية التي بنى من خلالها "ماكلياند" توجهه النظري القائم على تقسيم الدافعية إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي:

5-2-1. الدافع إلى الإنجاز: يرى "دافيد ماكلياند" أن هناك طرقا مثيرة لقياس حاجة الفرد إلى الإنجاز، وذلك عن طريق دراسة الدوافع الإنسانية، ويفترض أن دافع الإنجاز تكوين فرضي يتضمن الوجدان المرتبط بالأداء وهذا الشعور يتضمن نقطتين رئيسيتين هما⁽²⁾:

الأمل في النجاح والخوف من الفشل، حيث يتوقع الفرد مشاعر وجدانية حاضرة ومشاعر وجدانية متوقعة، فالأمل والخوف هما حالتين مختلفتين تتضمنان التوقع، أحدهما إيجابي يتوقع التميز والآخر سلبي يتوقع الفشل.⁽³⁾

ويظهر أثر دافع الإنجاز على سلوك الأفراد الذين يتمتعون به في مواقف معينة، والتي تحتوي على مهام يمكن تقييم نتائج أداء الفرد فيها، إما أن يقوم بتقييم ذاتي أو من خلال تقييم الآخرين له وذلك باستخدام معايير محددة للكفاءة والتميز في الأداء.

قام "دافيد ماكلياند" وزملاؤه بتدعيم ما جاء به "موراي" من بحوث نظرية ببحوث تجريبية وميدانية، كان مفتاحها اختبار تفهم الموضوع "TAT" وهو اختبار إسقاطي يهدف للكشف عن حقيقة دوافع المرء ونمط شخصيته، ويعتمد هذا الاختبار على نقاط غامضة أحيانا وواضحة ومفهومة أحيانا أخرى، ويقوم هذا الاختبار على إعطاء الفرد صورة أو رسم يحتوي على موقف غامض به عدد من الأشخاص، ثم يطلب منه

(1) - بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص ص 94-95.

(2) - يوسف قطامي: الدافعية للتعليم الصفي لدى طلبة الصف العاشر، مجلة دراسات، المجلد 20، د. ن، 1993، ص 234.

(3) - المرجع نفسه، ص 234.

كتابة وصف وتفسير لما تحتويه الصورة في قصة قصيرة، وكلما كان الموقف الذي تحتويه غامضاً ومعلومات الفرد لا تزيد عن الصورة نفسها فإن أي وصف يقدمه يمثل تعبيراً عن ذاته وما يختلجه في نفسه من رغبات ودوافع، حيث يسقط كل ما لديه من رغبات ودوافع كامنة في شكل استجابات حول تلك الرسومات، فبالقدر الذي يحتويه وصف الفرد للموقف في الصورة، فهو إشارة للباحث لتحديد قوة دافع الإنجاز لديه ومدى استحوذه للطاقة الكامنة عنده. (1)

ويرى دافيد "ماكلياند" وزميله "دافيد وينتر" أن الحاجة إلى الإنجاز المرتفع يمكن تدريبها على نطاق واسع، ومن هذا المنطلق اعتمد في دراساته التجريبية على إعداد برامج تدريبية بهدف الوصول إلى مستويات عليا لعملية الإنجاز، ومن أهم هذه التجارب الميدانية التجربة التي قام بها في إحدى مناطق الهند العشوائية التي ينخفض فيها الإنجاز بشكل ملحوظ، وعلى مدار 40 يوماً تم تدريب حوالي 50 رجلاً من رجال الأعمال الهنود في مدينة "حيدر أباد" لوضع أهداف واقعية عليا وقياس مدى التقدم نحو تحقيق "الحاجة إلى الإنجاز المرتفع"، وتبين بعد ذلك أن رجال الأعمال المشاركين في هذه الدورة التدريبية، قاموا على الفور بالبدء بالعمل في مجالات جديدة وبتوسيع نشاطات أعمالهم وزيادة الأموال المستثمرة، وكذلك زيادة الأيدي العاملة بمقدار الضعف في شركاتهم، وبعد ذلك بعامين وجد الباحثان أن مستوى معيشة ما لا يقل عن أربعة آلاف إلى خمسة آلاف شخص قد ارتفع بشكل ملموس نتيجة للعامل النفسي (الحاجة إلى الإنجاز المرتفع)، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والنظريات المعرفية فيما بعد التي تؤكد على أن سلوكيات الإنجاز لدينا يتم دفعها بمعتقداتنا، حيث أن سلوك الإنجاز يتوقف على ثقتنا بأنفسنا ودرجة الاعتقاد في كفاءة ذواتنا، وما لدينا من استعدادات وإمكانات لتحقيق النجاح، وبجانب الحاجة إلى الإنجاز فهناك عوامل معرفية أخرى تؤثر بدورها في "دافعية العمل" والاستمرار فيه بكفاءة هذا من ناحية، والمثابرة والصبر على مواجهة الفشل

(1) - محمد صالح الحناوي، محمد سعيد سلطان: السلوك التنظيمي، الدار الجامعية طبع نشر وتوزيع، د. ط، الإسكندرية، 1997، ص 226.

من ناحية أخرى؛ ⁽¹⁾ كما أكد "ماكلياند" من خلال بحوثه في مجال الأعمال والمنظمات أن دافع الإنجاز من أهم دوافع العمل، حيث وجد أن الأشخاص الذين يعملون في مناصب عليا أو ضمن المستويات العليا أو الوسطى في السلم الوظيفي والذين يتقاضون أجور مرتفعة، هم الأكثر اهتماما بالإنجازات وتحقيق الأهداف، بعكس الأشخاص الذين يتقاضون أجور زهيدة ويعملون ضمن المستويات الدنيا في السلم الوظيفي. ⁽²⁾

كما أثبت العديد من الباحثين في مجال سيكولوجية الإنجاز أمثال: "رينور وأندرو" 1967 و"أشبانجلر" 1992 أن هناك مستويات كثيرة من أنماط الإنجاز المرتبطة بالنجاح المهني، ويتضح لنا من خلال المقارنة الآتية:

- 1- الشخص ذو الحاجة إلى الإنجاز المرتفع، يتميز بحصوله على تقديرات أفضل في المناهج المرتبطة بأهداف المهنة فضلا عن النجاح الكبير في هذه المهنة.
 - 2- الشخص ذو الحاجة إلى الإنجاز المرتفع، يتميز بأداء جيد لمهنته بالمقارنة مع الشخص ذو الإنجاز المنخفض.
 - 3- الشخص ذو الحاجة إلى الإنجاز المرتفع، لديه تصور واقعي بخصوص أهدافه المهنية.
 - 4- الشخص ذو الإنجاز المنخفض للغاية، يختار مهنة ذات نجاح مضمون مع المرتب القليل ويبذل مجهوداً كبيراً فيها لكي لا يتعرض للوم في حالة الإخفاق.
 - 5- تحقيق النجاح لدى ذوي الحاجات الإنجازية المرتفعة، يرون أنه يرجع إلى قدراتهم العالية، بينما يرى ذوي الحاجات الإنجازية المنخفضة أن نجاحهم يرجع إلى الحظ السعيد وليس للقدرة. ⁽³⁾
- والفرد الذي يتمتع بهذا الدافع كما يرى ماكلياند يتميز بعدة خصائص وهي:
- الرغبة في تحمل المسؤولية.

(1) - عزت عبد العظيم الطويل: معالم علم النفس المعاصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط4، الإسكندرية، 2001، صص 99-100.
(2) - محمد حسن عبد الهادي البياح: القيادة الإدارية في ضوء المنهج العلمي والممارسة، دار الوسط للدراسات والنشر والتوزيع، د.ط، د.ن، 1984، ص64.
(3) - عزت عبد العظيم الطويل: مرجع سبق ذكره، ص ص 97 - 98.

- تحمل مخاطر معقولة.

- وضع أهداف حسب قدراته وإمكانياته.

- الرغبة في الحصول على نتائج ملموسة عن عمله، والتي تكون في العادة في صورة زيادة في الأرباح أو في المبيعات أو تخفيض في التكلفة، وهدفه الحقيقي يكون في الربح الرقمي وليس الربح المادي، أي أن جانب التنافس مهم جداً للأشخاص ذوي الدافع إلى الإنجاز المرتفع.⁽¹⁾

5-2-2. الدافع إلى الانتماء:

يتكون هذا الدافع من حاجة الفرد إلى أن يكون جزءاً من وحدة اجتماعية معينة، ويقترن مع هذه الحاجة صفة القبول أي أن إشباع هذه الحاجة هو القبول من الآخرين ويعتبر مصدر السعادة له. ومن هذا المنطلق نجد أن الأفراد ذوي الدافع إلى الانتماء القوي يفضلون الأعمال التي تتيح لهم التعامل مع الآخرين وتكوين صداقات معهم، ويتعد عن المهام التي يضطر فيها للعمل منفرداً أو مع أشخاص لا ينسجم معهم.⁽²⁾

5-2-3. دافع النفوذ أو السيطرة:

تعرف الحاجة إلى السيطرة أو دافع النفوذ على أنها "الرغبة في التأثير والتحكم في سلوك الآخرين"⁽³⁾ بمعنى أن حاجة الفرد إلى السيطرة على ما حوله من أحداث وأشياء وأشخاص هي المصدر الرئيسي لتنمية هذا الدافع، فالفرد في هذه الحالة يرضيه أن يشعر بتأثيره في توجيه الأمور من حوله ويحبطه الشعور بانعدام أثره، وعند قيامك ببحث حول هذا الدافع يخلق لديك انطباع سلبي من مجرد النظر أو قراءتك لعنوانه، وهذا لتعلقه بالسلطة التي غالبا ما تعبر عن المشاعر السلبية، لكن في حقيقة الأمر أن وجود هذا الدافع مطلوب لشاغل أية وظيفة إدارية والقائد الذي يتخلى عن هذا الدافع سينتج عنه بالتأكيد ما يسمى بالفراغ القيادي الذي عادة ما يتطوع فرد آخر بملئه، كما يعتقد "ماكلياند" أن دافع الانتماء ودافع النفوذ يرتبطان ارتباطاً وثيقاً

(1) - الهاشمي لوكيا: مرجع سبق ذكره، ص 191.

(2) - محمد صالح الحناوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 227-228.

(3) - سمير محمد يوسف: إدارة المنظمات، مؤسسة شباب الجامعة، دط، الإسكندرية، 1980، ص 65.

بالنجاح في الأعمال الإدارية، فتدل الدراسات التي أجراها على أن أحسن القادة هم الذين يشعرون بحاجة قوية إلى النفوذ بينما تقل حاجاتهم إلى الانتماء، كما أن تواجد هذا الدافع يكون أكثر في الدول المتقدمة اقتصاديا عنها في الدول النامية،⁽¹⁾ وعليه كلما اقتربنا من فهمنا للأمور المحيطة بنا من دوافع تحركنا تتبادر على الفور في أذهاننا هذه "الكلمات الثلاث لنأخذها بعين الاعتبار دائما: الجنس، السلطة، الحب، فضلا عن إستراتيجية التغيير والممارسة التي تعبر في الأخير تقريبا عن الكل"،⁽²⁾ والتي تشمل دافع الإنجاز والانتماء والسلطة.

ومما سبق ذكره يمكننا القول أن نظرية "ماكلياند" من أهم النظريات التي ساهمت وبشكل كبير في توضيح أهمية دافع الإنجاز والانتماء ودافع النفوذ في حياة الأفراد، وتأثرهم بالمواقف التي يتعرض لها الفرد من تجارب سابقة، وتأثير العامل البيئي على هذه الدوافع الكامنة لدى الإنسان.

5-3- نظرية جون إتكسون:

تأثر "إتكسون" كغيره من الباحثين بالعديد من العلماء والمفكرين أمثال: "كورت ليفين" "k.Lewin"، "كلارك هل C.HULL"، "أدوارد تولمان E.Tolman" في مجال تحديد ماهية السلوك الإنساني المدفوع، وقد دعم نظريته في الدافع إلى الإنجاز بمبادئ سنوجزها فيما يلي:

- كل الأفراد تتوفر لديهم طاقة كامنة من الحاجات والدوافع.
- تختلف هذه الطاقة باختلاف الأفراد، أي باختلاف الفروق الفردية بينهم.
- قوة وضعف الدافع تتحدد كمنفذ يتسع ويضيق حسب الدافع وتندفق الطاقة من خلاله، كذلك حسب درجته وحسب خصائص الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه.
- تؤدي خصائص كل موقف إلى استثارة دوافع معينة وإلى تنشيط نماذج مختلفة من السلوك.

(1)- محمد صالح الحناوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 228.

(2) -Max pagés: la vie affective des groupes "esquisse d'une théorie de la relation humaine", dundod, Zem ed , paris ,1975 ,p 07.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

كما أشار اتكنسون لعامل المخاطرة في إنجاز عمل ما، والتي تحددها أربعة عوامل رئيسية: عاملان يتعلقان بخصائص الفرد وعاملان مرتبطتان بخصائص المهمة.

5-3-1. خصائص الفرد:

وفقا لما جاء به "اتكنسون" في نظريته أنه يوجد نمطين من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة.

- النوع الأول: وهم الأفراد الذين يتميزون بارتفاع الدافع إلى الإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل،

واعتمد على اختبار تفهم الموضوع في قياس ذلك. (1)

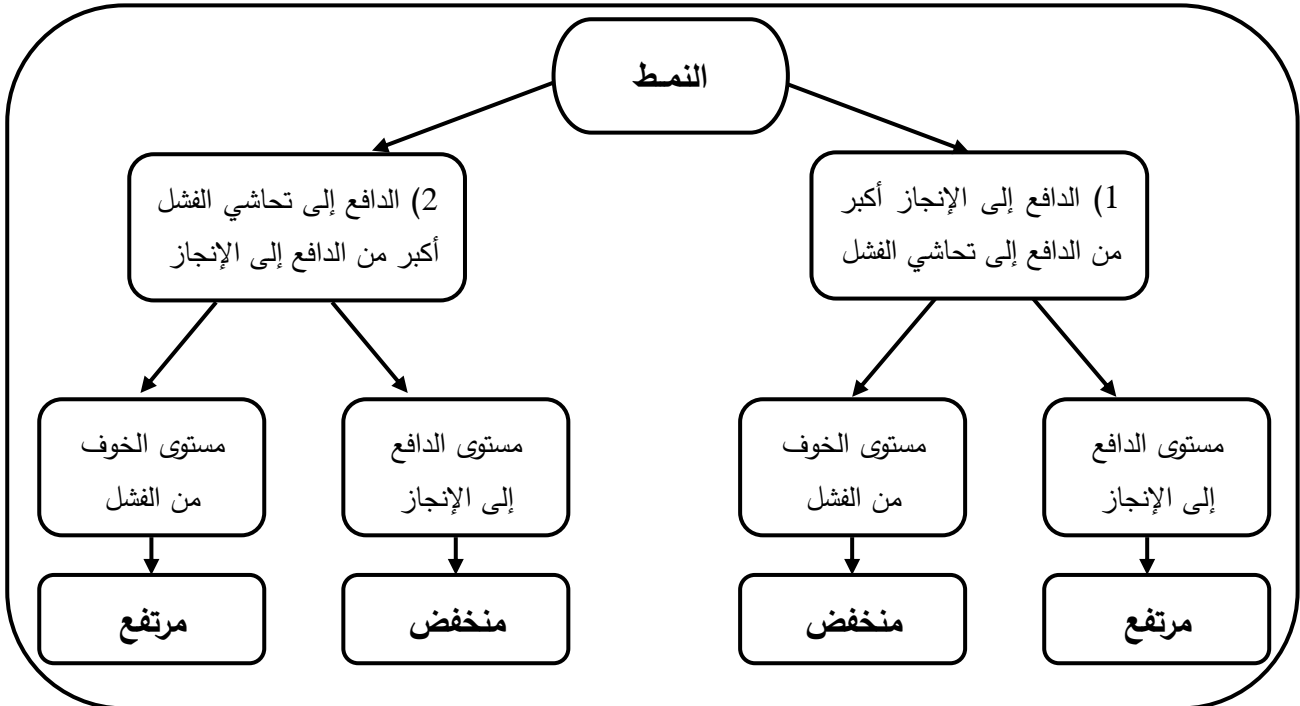
- النوع الثاني: وهم الأفراد الذين يتميزون بارتفاع الخوف من الفشل بدرجات أكبر من الدافع إلى الإنجاز،

واعتمد في قياس الخوف من الفشل على استبيان من إعداد "ماندler وساراسون" "mandler-sarason"

لقياس قلق الاختبار.

ويوضح الشكل التالي تفاعل مستويات الدافع إلى الإنجاز والخوف من الفشل حسب طبيعة الأفراد

الذين يختلفون في التقدم نحو الإنجاز.



الشكل رقم (20) يوضح طبيعة الأفراد الذين يختلفون في التوجه نحو الإنجاز (2)

(1)- بشير معمرية: مرجع سبق ذكره، ص 99.

(2)- المرجع نفسه، ص 99.

ويمكننا القول أن معالجة "اتكنسون" مستقلة لهذين الدافعين: الحاجة إلى بلوغ النجاح والخوف من الفشل أو تحاشي الفشل أدت إلى التأكيد على أنهما متغيرين مستقلين من خصائص الشخصية، حيث قد تجد أفراد يتميزون بارتفاع الميل إلى بلوغ النجاح، والبعض الآخر يتزايد لديهم الميل إلى تحاشي الفشل، ويعتمد توجههما على أيهما أقوى تأثيراً من الآخر. (1)

5-3-2. خصائص المهمة:

تنقسم خصائص المهمة حسب نظرية "اتكنسون" إلى عاملين مهمين وهما:

العامل الأول: احتمالية النجاح التي تشير إلى صعوبة المهمة.

العامل الثاني: الاهتمام الداخلي للإنجاز لأي مهمة بالنسبة للفرد، أي الباعث إلى النجاح في المهمة.

وعليه فالسلوك حسب تصور اتكنسون هو ناتج التفاعل بين الشخص والبيئة، لكنه يعتمد في علاقته بالبيئة على صعوبة أو سهولة المهمة فيشير في ذلك إلى أن بعض المهام تتوافر على احتمالية عالية للنجاح في إنجازها، أو قيمة الاهتمام الذاتي للنجاح كلما ارتفعت انخفضت بدورها احتمالية النجاح في المهمة، وعليه فهي عملية عكسية ودالة سلبية لاحتمالية النجاح، وشعور الفرد بمتعة كبيرة للنجاح يكون أكثر في إنجاز المهام الصعبة فقط حيث يشعرون بالفخر نظراً لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح. (2)

وعليه يمكننا القول أن نظرية "اتكنسون" هي نظرية مفسرة للسلوك الإنساني المدفوع بطريقة توضيحية تميّط الغموض ولا تقل أهمية عن النظريات السابقة لها.

5-4- نظرية الغزو:

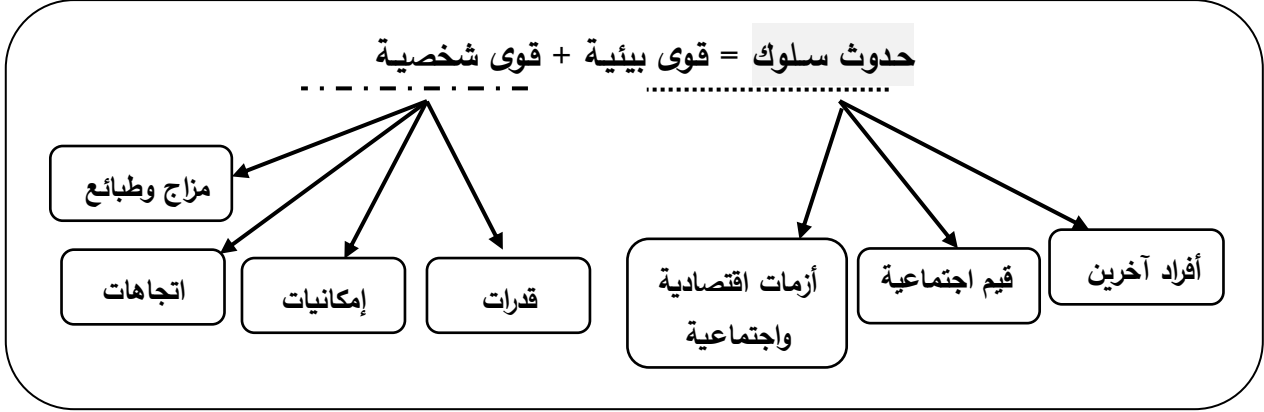
- نظرية فريتز هايدر F. Heider:

يعتبر "هايدر F. Haider" من أوائل الباحثين المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث كان السؤال الرئيسي من وجهة نظره لفهم السلوك الإنساني يدور حول أسباب حدوثه، وافترض أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة مثل: الضغوط من

(1) - بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص 99 - 106.
(2) - المرجع نفسه، ص 103 - 105.

الفصل الثالث: دافعية الانجاز

طرف الآخرين، القيم والمعايير الاجتماعية، الأزمات، حيث تمارس هذه العوامل ضغوطاً على الفرد وكأنها تشكل حاجزاً يمنعه من إنجاز أهدافه حيث تعمل هذه القوى والضغوط من خلال أنواع مختلفة من الاستعدادات والقدرات والاتجاهات والطبائع الإنسانية المختلفة، وتجعل من السلوك لعبة تتحكم فيها قوتين: القوى البيئية والقوى الشخصية كما هو موضح في المعادلة التالية:



الشكل رقم (21) يوضح معادلة "هايدر" للقوى البيئية والقوى الشخصية المتحركة في السلوك⁽¹⁾

وميز "هايدر" في نظريته بين نقطتين مهمتين:

1 - فكرة السببية الشخصية: التي يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة للقصد والجهد، وأي فعل سلوكي مقصود بجهد وقدراته وإمكاناته الخاصة وتسمى أيضا بالعزو السببي الشخصي.

2 - فكرة السببية غير الشخصية: يظهر في المواقف التي لا يكون فيها الفعل السلوكي للفرد مقصود، حيث يحدث بصورة خارجة عن إرادته أي عدم وجود علاقة بين السلوك والاستجابات البيئية، وتسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي.⁽²⁾

كما يعتقد "هايدر" أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

(1)- بشير معمريّة: مرجع سبق ذكره، ص 112.
(2)- المرجع نفسه، ص ص 112 - 114.

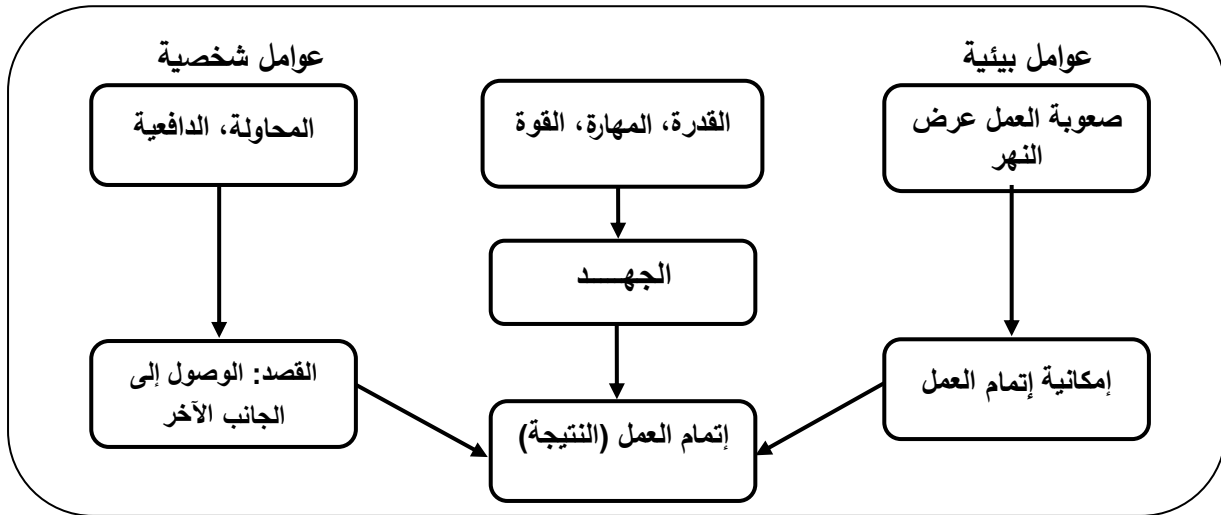
الفصل الثالث: دافعية الانجاز

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها،⁽¹⁾ ولكي تتضح هذه العوامل يمكن عرض المثال الذي قدمه "هايدر" عن افتراض أن شخصا ما يركب قارباً ويحاول أن يعبر به نهراً، كما هو مبين في الشكل رقم -22- حيث يمكننا أن نعتبر أن العوامل الشخصية في هذا المثال في رأي الملاحظ للشخص هي:

- القدرة: ويقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل، ويمكن أن تتأثر قدرة الفاعل في هذا المثال بالعوامل التالية:
- مدى معرفته باستخدام المجدافين وتصحيح اتجاه القارب على نحو يمكنه من تفادي سرعة التيار.
- اتجاهاته نحو هذا الموقف مثل: مدى ثقته في قدرته على إنجاز العمل.
- بعض العوامل الشخصية متغيرة مثل التعب والحالة المزاجية، مع مراعاة تغيير هذه العوامل من عمل لآخر ومن خلال أداء العمل نفسه.

- ما يقترحه عليه الأشخاص الآخرين بخصوص إنجازه للعمل.⁽²⁾

وللتفسير قدم "هايدر" هذا الشكل ليوضح المثال أكثر:



الشكل رقم (22) يوضح نظرية هايدر في العزو السببي⁽³⁾

(1)- عبد اللطيف محمد خليفة: الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، د.ط، القاهرة، 2000، ص 156.
(2)- عز الدين جميل عطية: تفسير الناس للسلوك والمواقف "من منظور علم النفس المعاصر"، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1999، ص 91 - 92.
(3)- المرجع نفسه، ص 93.

كما أثبتت العديد من الدراسات جانباً آخر لتأثير البيئة على سلوك الأفراد، فالفترة التي يقضيها الأفراد وهم معزولين عن العالم الخارجي من حولهم تترك آثاراً إيجابية عليهم وتكون مفيدة أحياناً، وعليه فقد قاموا بسلسلة من التجارب كوضع شخص في صهرج كبير من الماء طافياً على سطح الماء المالح، دون أن يسمع أي حركة أو صوت سوى صوت أنفاسه لمدة خمسة وخمسون دقيقة، ثم تتسرب الموسيقى إلى داخل الصهرج المعتم لتعلن عن نهاية الجلسة، وأطلق على مثل هذه الجلسات التجريبية مصطلح العلاج بالإنارة البيئية المفيدة، وقد أدت هذه الجلسات إلى انخفاض ضغط الدم عند مرضى تصلب الشرايين، وتحسين الأداء الرياضي وتنمية التفكير الإبداعي، وتخفيف الألم المزمن، ويفسر الباحثون ذلك بأن حياتنا هذه الأيام مليئة بالإنارة الزائدة والمطالب الكثيرة، مما يعني أن الهروب منها يحسن من أحوالنا بشكل جذري. ⁽¹⁾

5-5- نظرية برنارد وينر:

استند "وينر" في بناء نظريته سنة 1972 - 1974 إلى المفاهيم المعرفية، حيث قدم نظرية في الدافعية وتأثر في صياغته لها بكل من "هايدر" نظرية الغزو السببي " وجوليان روتر " JULLIAN ROTTER في مصدر الضبط الداخلي والخارجي والتعزيز.

يقترح "وينر" بناءً على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على الراشدين مثل: دراسة "بيكمان" و"اندي كيوكلا" أن الغزو نتيجة مواقف الإنجاز إلى الجهد يترتب عليه رد فعل انفعالي أكثر مما لو تم عزوها إلى القدرة، بمعنى أن الجهد أكثر أهمية من القدرة في تحديد درجات التعزيز أو العقاب في مواقف الإنجاز، فالفرد الذي يفشل في عمل ما وهو يتميز بقدرة عالية يستحق عقاباً أكثر من الذي يتصف بقدرة ضعيفة، حيث يعزى فشل الأول إلى التقصير في بذل الجهد وهو عامل يخضع لسيطرته، بينما يعزى فشل الثاني إلى نقص في القدرة وهو أمر خارج عن إرادته، وهكذا في حال النجاح يستحق الفرد ذو القدرة المنخفضة تعزيزاً أكثر من الفرد الذي يتمتع بقدرة عالية، نظراً لأن نجاح الأول يعزى إلى بذل الجهد الذي

(1) - شفيق فلاح علاونة: علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2004، ص 221.

يعبر عن قوة الإرادة والتصميم وهي أمور يتحلى بها القليلون فقط، عدى عن أن الشخص الذي يتميز بها يكون مقبولاً اجتماعياً، بينما يعزى نجاح الفرد الثاني إلى القدرة. (1)

ومن هذا المنطلق ميز "وينر" بين ثلاث أبعاد رئيسية:

1- **الثبات:** ويقصد به القدرة على الاستمرار.

2- **السببية:** " يقصد بها تأثير العوامل الداخلية والخارجية " (2) على النجاح أو الفشل، فالشخص الداخلي

العزو قد ينسب نجاحه أو فشله لعوامل داخلية: كالقدرات أو جهوده الخاصة وتكون أسباب السلوك خاضعة

لنوع من المسؤولية الشخصية، أما إذا كان الفرد خارجي العزو فهو ينسب نجاحه أو فشله إلى تأثير عوامل

ليس هو المسؤول عنها كالحظ أو صعوبة المهمة، وعليه فنظرية العزو تشمل بعدين رئيسيين:

2-1- **بعد داخلي:** ينقسم إلى عاملين هما القدرة والجهد.

2-2- **بعد خارجي:** يتكون من عاملين أساسيين هما: صعوبة المهمة والحظ. (3)

3- **التحكم:** ويقصد به العوامل التي تخضع للسيطرة أو تكون خارج نطاقها، (4) لأن السلوك الإنساني لا

تسيطر عليه فقط نظام عملية التشجيع في البيئة التي يعيش فيها الفرد، ولكن تسيطر عليه العملية

النفسية للفرد نفسه والمتمثلة في المبررات التي يقدمها الأشخاص لعدم تشجيع البيئة المحيطة. (5)

5-6- نظرية كيوكلا 1972:

فسرت هذه النظرية دافع الإنجاز بعكس الطريقة التي جاءت بها نظرية "أتكينسون" في تفسيره لهذا

الدافع، فقد أشار إلى ناتج الإنجاز بمفهوم القدرة المدركة، فعندما تدرك سهولة العمل فإن الأفراد الذين

يتمتعون بارتفاع لدافع الإنجاز أو يعتقدون بأن قدراتهم عالية سوف يتوقعون جهداً بسيطاً لضمان النجاح، أما

الأفراد الذين يتميزون بانخفاض الناتج عن دافعتهم للإنجاز يتوقع لهم بذل جهد أكبر لضمان النجاح، كما

(1) - بشير معمري: مرجع سبق ذكره، ص 117-118.

(2) - إخلاص محمد عبد الحفيظ: علم النفس الرياضي " مبادئ وتطبيقات "، العالمية للنشر والتوزيع، دط، دن، 2004، ص 173.

(3) - بشير معمري: مرجع سبق ذكره، ص 116.

(4) - إخلاص محمد عبد الحفيظ: مرجع سبق ذكره، ص 173.

(5) - بشير معمري: مرجع سبق ذكره، ص 116.

يمكن التنبؤ بأن من يتمتع بدافع مرتفع للإنجاز، سوف يكون أداءه أفضل ممن يتصفون بدافع منخفض حينما يدركون صعوبة العمل.⁽¹⁾

نلاحظ من خلال عرضنا لسلسلة من النظريات الخاصة بدافعية الإنجاز كنظرية "ماكلياند واتكنسون"، فيها بعض القصور وذلك لتسليمها في تفسير هذا الدافع بعوامل تحدد مستوى الإنجاز كالأمل في النجاح، والخوف من الفشل الذي يحدد عامل التوقع، حيث أن هاذين الدافعين لا يختلفان في خصائصهما عن دافع القلق، الذي قد بينه سبنسر في تجاربه والتي مفادها أن الأفراد منخفضي القلق يؤدون مهامهم على نحو أفضل من مرتفعي القلق، وذلك عندما يكون العمل صعباً بينما يحدث العكس عندما يكون العمل سهلاً، وعليه يمكننا القول أن نظرية "وينر" في العزو نموذج جيد لهذه النظريات،⁽²⁾ كما تعتبر هذه النظريات هي نظريات متسلسلة كل واحدة منها تغلق الثغرة التي خلفتها النظرية التي جاءت قبلها، وهكذا تعتبر اجتهادات العلماء والباحثين في هذا المجال نموذجاً في حد ذاته لتفسير سلوك الإنسان المدفوع نحو الإنجاز.

6- التطبيق الإداري لدافعية الإنجاز:

تقدم لنا الدراسات والبحوث في مجال دافعية الإنجاز أسس جيدة للتطبيق في الجانب الإداري للمنظمات نذكر منها:

- توفير ظروف عمل مشابهة لتلك الخصائص السابقة، مثل درجة متوسطة من المخاطر.
- إعلام العاملين بمستوى تقدمهم في الإنجاز يساعد ذوي الدافع إلى الإنجاز القوي من إبراز طاقاتهم واستغلال خبراتهم، بالشكل الذي يفيد الفرد عملياً وشخصياً.
- إذا كان دافع الإنجاز من الدوافع المتعلمة فعليه يمكن للمختصين في هذا المجال من تصميم برامج تدريبية تمكنهم من رفع دافع الإنجاز لديهم، وأثناء ذلك يستوجب حث المشاركين على:

(1) - رفقته خليك سالم: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، العدد 23، دت، ص 144.
(2) - بشير معمرية: مرجع سبق ذكره، ص ص 114 - 115.

- صقل مواهبهم وتهذيب طريقة تفكيرهم وتحديثهم، تماماً مثلما يفعل الأشخاص ذوي الإنجاز العالي.
- لا بد من تعويد المتدربين على أن يضعوا أهدافاً محددة لتكون بمستوى قدراتهم، وذات مخاطر متوسطة بالقدر الذي يمكنهم من استغلال خبراتهم بشكل يستطيعون السيطرة على إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف.
- لا بد من تزويد المتدربين من وقت لآخر بمعلومات عن مدى تقدمهم في الإنجاز التدريبي، أو في أداء المهام.⁽¹⁾

وهكذا قد يستفيد كل فرد داخل أي تنظيم من هذه التجربة التي قد تنمي لديه مهارات جديدة، كما قد تغير لديه أفكار سلبية واتجاهات غير مرغوبة عن العمل، كما ستساعده على اكتشاف طرق أخرى للقيام بالمهام والتفكير في الابتكار، كما تنمي لديه روح التعاون، التنافس، الشعور بالمسؤولية، الولاء والانتماء للمنظمة والمجتمع ككل.

7- مفهوم الذات والإنجاز:

في النظريات المشار إليها سابقاً، نجد وجود فكرة رئيسية تشير إلى أهمية الطريقة التي يتم بها تقديرنا لمدى كفاءتنا في أداء مهمة معينة، والواقع أن الصورة التي نكونها عن أنفسنا والتي تتولد أساساً من نقد لذواتنا، إنما تمتد بتأثيرها إلى الكيفية التي تحل بها مشكلات حياتنا ومستوى كفاءة ما نصل إليه من حلول لهذه المشكلات، والمهم أن هذه التصورات التي نمتلكها عن أنفسنا نتيجة تفاعلنا مع الأشخاص الآخرين ممن نهتم برأيهم فينا مما يؤثر على سلوكنا بصورة أو بأخرى، هي ما يعرف إجمالاً باسم مفهوم الذات أو صورة الذات، كما قد رأينا مما سبق أن مبدأ "تقدير الذات" و"تحقيق الذات" قد احتل موضعاً متميزاً في المدرج الهرمي للحاجات البشرية، وهو النموذج الذي تقوم عليه نظرية "ماسلو": الذي يرى أن ثقة المرء بنفسه وحاجته لاحترام الآخرين وتقديرهم تعتبر عوامل حاسمة لكونها تمثل أساساً للمهن الذهنية، كذلك أشار "أوزوبل Ausubel" أنه هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز: ⁽²⁾

(1) - سليمان هاشم حامد: الإدارة التربوية المعاصرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009، ص79.
(2) - كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1996، ص ص 93 - 104.

7-1- الحافز المعرفي: الذي يعبر عن محاولات الأفراد لإشباع حاجاته بأن يعرف ويفهم كل ما يدور من حوله، وكذا تعينه على اكتساب مهارات جديدة ومعارف، وتكمن مكافأة اكتشافه لمعرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما ينهض به من مهام بكفاءة عالية.

7-2- تكريس الذات: تضم حاجة الفرد لنيل المزيد من التميز والسمعة والصيت والمكانة، التي يكتسبها من خلال أدائه المتميز والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

7-3- دافع الانتماء: بمعنى أن الفرد يستخدم صورة تفوقه الأكاديمي سواء في المدرسة أو في الجامعة، بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب الأشخاص الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، كما يلعب الأولياء دوراً فعالاً كمصدر أول لتحقيق الإشباع لحاجات الانتماء هذه لدى طفلهم، ثم يأتي دور المعلم بعد ذلك كمصدر آخر لإشباع هذا الدافع والانتماء.

أما بحوث "ماكلياند" فيما يتصل بالحاجة للإنجاز فقد ألفت الضوء على أهمية الآثار المختلفة المترتبة على مواجهة موقف "النجاح - الفشل" ودورها في تقوية دافعية الإنجاز، وفيما يذكر "بيرني" فإن الخوف من الفشل أيضاً هو مما يحفز الطالب لمحاولة أن يكون ناجحاً، لأنه إن يكن فاشلاً كان ذلك سبباً لتحطيم صورته أمام نفسه أو مفهومه عن ذاته، بطبيعة الحال فإن الإخفاق الدائم وخاصة عند نعت الطفل بالغباء يؤدي في نهاية الأمر إلى ترسيخ الاعتقاد لديه بأنه فاشل أو غبي، ومن ثم ينتهي به الأمر إلى تشويه مفهومه عن ذاته أو تقديره لنفسه، ويبدو أن الأمر هنا على نحو ما كشف "روزنثال" و"جاكوبسون" أن الطفل يحقق ما يعتقد أن الآخرين يتوقعونه منه، كذلك تم تأكيده من قبل "كاتل" الذي طبقت فيه اختبارات الدافعية على عينات من الراشدين وعلى طلاب المدارس، فقد كشف هذا البحث عن الاتساق الواضح فيما يتعلق بالخصائص المميزة للأفراد ذوي الإنجاز المرتفع والأفراد المنخفضين في الإنجاز، فيؤكد البحث بالنسبة للشخص عالي الإنجاز على أهمية التقدير مما يؤدي إلى ضبط الفرد نفسه أو بالأحرى المحافظة على الصورة المثالية للذات في نظر الآخرين⁽¹⁾، وعلى أهمية الإحساس بالواجب والضمير وتقبل السلطة وحب

(1) - كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص 104 - 106.

الاستطلاع والخوف مما يهدد الأمن والاستقرار والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة كمؤسسة تربوية، كما ذهب "بروكوفر" وزملائه في التمييز بين مفهوم الذات وبين التفوق في الإنجاز الأكاديمي بوصفه واحد من الصور العديدة لمفهوم الذات، وقد مكنهم هذا التمييز من التركيز على الجوانب العديدة للحياة المدرسية التي تنهض بشكل مباشر على مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي⁽¹⁾، وتكشف نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات المشابهة كدراسة "باركرولن" عن وجود علاقة إيجابية تتأكد مع مرور الوقت بين مفهوم الذات والقدرة الأكاديمية، وهذا يعني أنه كلما كان مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية أفضل كان الإنجاز أكبر، كما يشير إلى أن التغيرات التي تطرأ على مفهوم أو صورة الذات تقابلها تغيرات مناظرة في الإنجاز، والواقع أن هذه العلاقة ليست عالية بدرجة واضحة مع ذلك فهي تكفي لأن تشير إلى الدور المهم والمثمر الذي يمكن للمعلمين أن يقوموا به في ترسيخ المفاهيم الإيجابية للذات والواقعية في نفس الوقت لدى تلاميذهم⁽²⁾.

ومما تقدم يمكننا القول أن مفهوم الذات لدى الفرد مرتبط كل الارتباط بدافعية الإنجاز لديه، كما يرتبط بكل المراحل العمرية والخبرات التي يمر بها الإنسان خلال فترات حياته، والتي تساعد في وضوح مسار الحياة من خلال توضيح الأهداف ورسم المخطط الذي يريد أن يصل به الفرد في حياته وما يريد تحقيقه من إنجازات.

8- قياس دافعية الإنجاز:

يتم قياس الدافع إلى الإنجاز بطريقتين: طريقة المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية

8-1- المقاييس الإسقاطية:

8-1-1. اختبار تفهم الموضوع "TAT":

قام بوضع هذا الاختبار "موراي"، والذي يعتبر كطريقة إسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة إلى الإنجاز، حيث يواجه الفرد الذي يطبق عليه هذا الاختبار مواقف معينة بصورة غير واضحة ويطلب منه أن يحكي قصة عنها، وقد اعتقد "موراي" أن الأفراد وهم ينسجون القصص ويسقطون حاجاتهم

(1) - كامل محمد محمد عويضة: مرجع سبق ذكره، ص ص 104 - 106.

(2) - المرجع نفسه، ص 106.

ومخاوفهم وآمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، ومن ثم فإن "موراي" يفترض أن هذه القصص أو الأوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للإنجاز لديه، وقد قام علماء النفس كـ"ماكلياند" و"أتكنسون" و"لويل" بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس دافع الإنجاز، ووضع "ماكلياند" وزملاؤه "Maclelland et all 1953" محكّات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل، وهذا الاختبار الإسقاطي منطقي ودقيق وفي الغرض منه في إطار حدود معينة، فقد حصلت مجموعة مختلفة من علماء السلوك متبعين قواعد "ماكلياند" على درجات متماثلة لقصص معينة، وهناك أيضاً دليل على أن اختبار "ماكلياند" لدافع الإنجاز يقيس ما وضع لقياسه، فمن المحتمل أن يظهر الأفراد الذين ينسجون قصصاً تحتوي على قدر كبير من خيال الإنجاز علامات على حاجاتهم لتحقيق التفوق في مجالات أخرى مثل الدراسة، ومع ذلك فإنه من الصعوبة تحقيق هذا التفسير باستخدام قصة واحدة، ومن الممكن أن يعكس الخيال كلا من الخبرات الشخصية السابقة أو الرغبات أو المخاوف، ولكنه قد لا يعكس الدوافع بالإضافة إلى ذلك يظهر الاختبار تميزاً داخلياً يجب أن نكون مدركين له ونظراً لأنواع المواقف المستخدمة لاستثارة الحاجة للتفوق كذلك طرز الصورة المستخدمة لتقدير الحاجة، ويكون مقياس "ماكلياند" أكثر صلاحية لاكتشاف دوافع الإنجاز في الجوانب العلمية والعقلية، وتلك الخاصة بالإنجازات الموجهة لتحقيق المهن الخاصة بأفراد الطبقة المتوسطة، ولا تقيس النسخة المعدلة لاختبار تفهم الموضوع الحاجة للإنجاز القائمة على العلاقة بالآخرين، كذلك ليس من طبيعة الاختبار تقدير نوع دافع الإنجاز الذي يمكن التعبير عنه في ملعب كرة السلة مثلاً أو أثناء بناء منزل ما. (1)

كما قام "هيملتشن" وآخرون (Himelstein and all 1948) بحساب صدق التكوين لاختبار الاستبصار وذلك عن طريق إيجاد العلاقة بين الدرجات التي يحصل عليها المفحوصين في هذا الاختبار والمقياس الفرعي للحاجة للإنجاز المشتق من اختبار التفضيل الشخصي (EPPS) واختبار "ماكلياند" لتفهم الموضوع، وقد دلت النتائج على أن العلاقة بين اختبار الاستبصار واختبار "ماكلياند" لتفهم الموضوع غير دالة وسالبة، وتدل هذه النتائج على أن اختبار الاستبصار لا يتمتع بصدق التكوين. (2)

(1)- مجدي أحمد محمد عبد الله: علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2003، ص ص 121-122.
(2)- رشاد عبد العزيز موسى: مرجع سبق ذكره، ص ص 24-25.

8-1-2. مقياس أرنسون (Aronson - 1958):

قام "أرنسون" بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET)^(*) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن بروتوكولات "ماكلياند" وزملاؤه واختبار "فرنسش" للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار وخاصة أن المحتوى اللفظي واللغوي لديهم قليل بالقدر الذي لا يمكنهم من سرد حكاية أو قصة، حيث يحتوي نظام التقدير الذي وضعه "أرنسون" لتصحيح اختبار الرسم على فئات و خصائص معينة كالخطوط والحيز والشكل، وقد رأى "أرنسون" أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال، كما وجد "أرنسون" أن العلاقة بين تصحيح المصححين لاختبار الرسم بلغت 0.93 لإيجاد الثبات، وأيضاً قام بحساب الاتساق الداخلي للاختبار فوجده دالاً إحصائياً، وبالإضافة إلى ذلك أوجد العلاقة بين اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET) واختبار تفهم الموضوع (T.A.T) فكانت 0.46 وهي دالة عند مستوى 0.05، وهذه النتيجة تؤيد أن اختبار التعبير عن طريق الرسم يتمتع بصدق التكوين⁽¹⁾، غير أن هذه الطرق والأساليب الإسقاطية لقياس الدافع للإنجاز قد تعرضت للنقد الشديد من جانب الكثير من الباحثين، حيث يعتقد البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقياساً على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه، كما أن الاختبارات الإسقاطية المتعددة تشترك مع اختبار "ماكلياند" من حيث الشك في مدى صدق وثبات كل منها، واختلاف عملية التصحيح من فرد لآخر كما أن عملية تدريب الأفراد على التصحيح تحتاج إلى وقت كبير ومشقة، بل أن البعض يرى أن الطرق الإسقاطية في قياس الدافع تقيس إلى جانب الدوافع جوانب أخرى من الشخصية، ويرى "فيرنون" (Vernon 1953) أن اختبار تفهم الموضوع لا نستطيع أن نطبقه على الفرد غير المتعلم وعليه نستطيع أن نقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليماً جيداً حتى يستطيع أن يكتب قصة يعبر بها عن ما يراه.

* - AGET: ARONSON GRAPHIC EXPRESSION TEST

(1)- رشاد عبد العزيز موسى: مرجع سبق ذكره، ص 23.

ومن هنا بدأ الباحثون في الابتعاد عن الطرق الإسقاطية وبدأوا يفكرون في تصميم أدوات أخرى لقياس الدافع للإنجاز، تتلافى العيوب والصعوبات التي تنطوي عليها الأساليب الإسقاطية المستخدمة في هذا الصدد، وبحيث يمكن تحديد وقياس هذا الجانب النفسي على نحو أكثر دقة وموضوعية، ومن ثم بدأ الباحثون في استخدام أسلوب التقدير الذاتي في تصميم الأدوات التي تقيس الدافع للإنجاز. (1)

8-2- المقاييس الموضوعية:

8-2-1. مقياس "راي لن" لدافع الإنجاز:

وضعه " لن " سنة 1960 وقام بتطويره "راي" في السبعينات، ويتكون من أربعة عشر سؤال يجاب عليها ب: " نعم - غير متأكد - لا "، وللتحكم في وجهة الاستجابة بالإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات في نصف عدد العبارات، والدرجة القصوى هي 42، وللمقياس ثبات يزيد على السبعين في سبع دول تتحدث بالإنجليزية وله معاملات صدق الاتساق عن نظيراتها في المقاييس الطويلة، وبرهن "راي" على صدقه واستخراج معايير له في أربع دول، وقد ترجم أحمد عبد الخالق هذا المقياس وأجريت له التعديلات والمراجعة المناسبة، ويحسب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز وذلك بتجزئته إلى نصفين، ووصل معامل الثبات إلى 69 وذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون. (2)

8-2-2. اختبار هرمانس (HERMAMNS) Achievement motivation questionnaire:

تم بناء اختبار دافع الإنجاز بعيداً عن نظرية "أتكسون" سنة 1970، وذلك بعد أن حصر المظاهر الخاصة بهذا التكوين، وعلى أساس ما أكدته البحوث السابقة انتقى منها الأكثر شيوعاً وهي تتضمن: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.

ويتكون الاختبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات، وقد قام "رشاد عبد العزيز" و"صلاح أبو ناهية" سنة 1987 بترجمة هذا الاختبار وتقنيته على عينه مصرية من الطلبة والطالبات، وقد وصل معامل ثباته

(1)- رشاد عبد العزيز موسى: مرجع سبق ذكره، ص ص 24-25.

(2)- مجدي أحمد محمد عبد الله: مرجع سبق ذكره، ص 123.

بطريقة إعادة التقدير إلى 68,83 لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي، أما صدقه فقد قام الباحثان بتطبيق اختبار دافع الإنجاز ومقياس التوجه نحو الإنجاز من إعداد "إيزنك" و"ويلسون" سنة 1975 على نفس العينتين السابقتين من الذكور والإناث، وكان معامل الارتباط بين المقياسين 78,80 لعينتي الذكور والإناث على التوالي، وقد استخدم هذا المقياس على العديد من العينات ومن قبل العديد من الباحثين ليتضح أن لاختبار دافعية الإنجاز لـ "هرمانس" خصائص سيكومترية عالية من حيث الثبات والصدق.⁽¹⁾

8-2-3. مقياس التوجه نحو الإنجاز Achievement Orientation:

أعدّه "إيزنك وويلسون" 1975 ويتضمن هذا المقياس سبعة اختبارات فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي، ويتكون المقياس من 30 بنداً يجاب عنها " بنعم - غير متأكد - لا - "، وقد ترجم مجدي أحمد عبد الله هذا المقياس وأجرى له التعديلات المناسبة، وتم حساب معدلات ثباته وصدقه بطريقة التحليل العاملي وذلك في دراستين اختلف فيهما عدد أفراد العينات، ففي الدراسة الأولى كان عدد العينة 200 فرد لكل من الذكور والإناث من المرحلة الجامعية حيث وصل معامل الثبات العاملي إلى 71,77 لكن من عينتي الذكور والإناث على التوالي، كما قدر الصدق العاملي إلى 83,87 لكل من عينتي الذكور والإناث مما يشير إلى أن مقياس التوجه نحو الإنجاز هو مقياس على درجة مرضية من الثبات والصدق.⁽²⁾

(1)- مجدي أحمد محمد عبد الله: مرجع سبق ذكره، ص ص 123 -124.
(2)- المرجع نفسه، ص 124.

إن الدافعية في ميدان العمل والإدارة كما هو أصبح واضحا؛ عملية تنشيط واقع الأفراد فهي تشمل دراسة سلوك الفرد وتحديد العوامل المؤثرة في سلوكه والتأثير في سلوكه لتحقيق أهداف محددة، وعليه فالأستاذ الجامعي عالي الأداء عالي الدافعية يملك الحماس، الجهد، الاهتمام، ولديه الرغبة في تطوير مستواه بذكاء، كما يقدم أفكارا عملية ويوظفها في الواقع العملي مع إدراكه المتجدد دائما لما يجري من حوله مع المحافظة على أسرار مهنته ومميزاتها، هذا فيما يخص الجانب الإدراكي، الحسي، النفسي، أما عن الجانب الميداني والعملي فهو يستطيع تحديد المشكلات التي تواجهه ووضع عدد من الخطط المفيدة في الميدان، كما يستطيع انتقاء أنسب الخطط لمواجهة مختلف المواقف العملية سواء كانت مواقف عملية على النحو العادي أو تلك المواقف المفاجئة والطارئة؛ كما نجده يهتم بالجانب النوعي لا الجانب الكمي من الأعمال، ويعمل بدافع حب الآخرين مع تخصيص الوقت والجهد لخدمة الزملاء والمصلحة العامة للمؤسسة التربوية ككل؛ وهذا ما سنركز عليه في الفصل القادم ؛ حيث سنقوم بوضع أهم المفاهيم المتعلقة بالأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية .

ومن الملاحظ في هذا الفصل أنه تم التطرق إلى تحديد كل من مفهوم الدافعية ودافعية الإنجاز، وذلك بعرض مختلف الأدبيات الخاصة بهذا الموضوع واستظهار أهم التعريفات المقدمة من قبل العلماء والباحثين في هذا المجال، وكذا مختلف الأنواع، الوظائف، الخصائص، المراحل، كما قمنا بإبراز أهم النظريات العلمية المفسرة لكل من الدافعية ودافعية الإنجاز كل منهما على حدة.

الفصل الرابع: الأستاذ الجامعي

تمهيد

أولاً: الأستاذ الجامعي

1. مفهوم التعليم

2. التعليم الجامعي

3. الأستاذ الجامعي

4. التعليم فن مكتسب

5. مبادئ التعليم

6. الوظائف الرئيسية للجامعة

7. دور الأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة

8. مجال التعليم

9. البحث العلمي والإسهامات الفكرية

10. خدمة الجامعة والمجتمع

11. الإدارة

12. الأستاذ الجامعي واهتماماته

13. التخطيط للتعليم الجامعي الفعال

14. عيوب التدريس الجامعي التقليدي

ثانياً: الجامعة الجزائرية

1. الجامعة الجزائرية ومراحل نشأتها

2. أهداف الجامعة الجزائرية

3. مبادئ الجامعة الجزائرية

4. مشكلات الجامعة الجزائرية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الأستاذ الجامعي هرم التعليم العالي؛ وللوصول للقمة أو البقاء فيها يترتب عليه السعي الدائم لتحسين صورته كأستاذ، ولتكوين صداقات وعلاقات وطيدة داخل مجاله تضمن له تفاعلات جيدة مع الآخرين، يقابلها في نفس الوقت سعيه نحو جذب عوامل الإثارة الفكرية من أجل فتح آفاق أوسع لتبنيه أفكار ومعارف وتحديات جديدة؛ ترفع من تقديره لذاته ومن إضفاء مشاعر الأمن والاستقرار خاصة لحياته المهنية. كما يعد الوسيط البيداغوجي؛ ونقطة اتصال بين كل المستويات بالجامعة بداية بالمعرفة، والطالب، والبحث العلمي، والوظائف الإدارية، وصولاً لنقطة الربط بين الجامعة والمجتمع؛ والركيزة والمقوم الأساسي لجودة التعليم العالي وبلوغ الأهداف المرجوة.

وعليه تكمن مكانة الأستاذ الجامعي باعتباره أهم الأشخاص الفاعلين في المجتمع نظراً لدوره البارز في نقل المعارف والقيام بالبحوث العلمية، والكشف عن مختلف الظواهر بأنواعها، وهذه المرتبة الهامة التي يحتلها في عالم الوظائف قد تجعل منه المادة الخام التي تزود أي باحث بالمعارف والمعلومات عن مختلف الظواهر، وعليه سنقوم في هذا الفصل بتقديم لمحة عن الأستاذ الجامعي، والمواضيع التي يقوم بالبحث والتعمق فيها، إضافة إلى خصائصه والوظائف التي يقوم بها وذلك من خلال محاولة ذكر أهم ما جاء به الباحثين والدارسين وذوي الاختصاص في هذا المجال.

أولاً: الأستاذ الجامعي

اختلفت وجهات النظر حول إعطاء مفهوم متكامل وموحد لتعريف مصطلح التعليم من حيث المعنى الحقيقي له، وما يمثله من أهمية في المجال التربوي، وعليه انقسمت هذه التعريفات إلى وجهات نظر تخص المختصين وكذا تخص الجانب الإسلامي والأخلاقي سنقوم بإيجازها فيما يلي:

1. مفهوم التعليم:

يعرف "جورج براون" التعليم بأنه مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة، وإنه لا يتضمن فقط المعلومات ولكنه يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة، والشرح والتفسير والاستماع والتشجيع، المناقشة، والإقناع والاقتراع وحشد من النشاطات الأخرى، ولكن توصيف هذه الأنشطة المتعددة ليس توصيفا لمفهوم التدريس فكل جانب وكل بعد من هذه الأنشطة يجب أن يشارك فيه ويقوم به آخرون غير الأستاذ. (1)

كما يعرف "محمود سالم" و"عبد اللطيف الحليبي" مهنة التدريس بأنها "عملية مركبة تؤدي إلى تعلم فعال أو هي إجراءات معينة تمثل سلوكيات الأستاذ التي تعبر بدورها عن كل ما يصدر منه من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية بهدف تعديل سلوك المتعلمين". (2)

أما نظله حسن خضر فذهب بالقول: أن دور المدرس قد تغير، حيث أصبح مسؤولاً عن النمو الشامل للتلميذ وبناء شخصيته، وتحسين تفكيره ومهاراته الاجتماعية، وتزويده بالمعرفة وإكسابه القيم. (3)

كما أكد فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء على أن عملية التدريس عملية منظمة ومقصودة، وتحتاج إلى تخطيط دقيق وتنفيذ أدق ودراسة للنتائج حتى يصحح الأستاذ مساره ومسار طلبته قبل أن يستفحل الضعف فيهم أو الإهمال أو الكسل. (4)

(1)- جورج براون: التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، ترجمة وإعداد محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2005، ص6.
(2)- مهدي محمود سالم، عبد اللطيف الحليبي: التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، 1998، ص37.
(3)- نظله حسن خضر: قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1995، ص10.
(4)- فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء: "التربية الميدانية"، دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص20.

وعليه فالتدريس هو الوسيلة التعليمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة والمهارات والأفكار إلى الأجيال القادمة.⁽¹⁾

أما حسن حسين زيتون فقد عرفه على أنه "نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية، التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعليم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه".⁽²⁾

2. التعليم الجامعي:

يقصد بالتعليم الجامعي التعليم العالي، وعبرة التعليم العالي جاءت وفقا للتوصية الخاصة بالاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرين سنة 1993، التي تؤكد على أن برامج الدراسة أو التدريب على البحوث على المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدول وتشكل مؤسسات التعليم العالي نظاما مركبة تتفاعل مع المؤسسات القائمة في بيئتها أي مع النظم السياسية، الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية وهي تتأثر ببيئتها المحلية والوطنية، كما تتأثر على نحو متزايد ببيئتها الإقليمية والدولية كما تستطيع بدورها أن تؤثر في مختلف هذه البيئات، كما جاء في الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي (في القرن الحادي والعشرين المادة الأولى منه "الرؤية والعمل")، ضرورة صيانة مهمات وقيم التعليم العالي الأساسية وتوسيع نطاقها خاصة مهمة الإسهام في التنمية والتطوير المستمر في المجتمع من أجل:

أ- إعداد كفاءات ذات مهارات عالية قادرة على تلبية كل قطاعات النشاط الإنساني.

ب- إتاحة مجال مفتوح للتعليم العالي لمدى الحياة يتيح للدراسات أكبر قدر ممكن من الخيارات مع المرونة للدخول في النظام أو الخروج منه.

(1)- فؤاد حسن أبو الهيجاء: أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2001، ص15.
(2)- حسن حسين زيتون: مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس"، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2001، ص08.

ج- تطوير المعارف واستحداثها ونشرها عن طريق البحوث جزء من مهمته يكون في خدمة المجتمع وتشجيع البحث العلمي والتكنولوجي وتنميتها في المجالات المختلفة.

د- المساعدة على فهم الثقافات الوطنية والإقليمية والدولية التاريخية وتفسيرها وتطويرها ونشرها.

هـ- المساعدة على حماية القيم المجتمعية وتعزيزها عن طريق حماية وتلقين الشباب القيم الأساسية وفتح مجالات التفكير النقدي المستقل.⁽¹⁾

و- الإسهام في تطوير وتحسين التعليم في المستويات كافة لاسيما عن طريق إعداد المعلمين.

كما عملت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) منذ نشأتها سنة 1946 بالتأكيد على الدور المهم الذي يخصص به التعليم الجامعي في المجتمعات كافة، وتشجيع أنشطة التأمل والأعمال المنفذة على المستوى الميداني في هذا الاتجاه وهذا لما تشهده البيئة المحيطة بمؤسسات التعليم العالي من تحولات، كالعولمة والتطور التكنولوجي والصناعي وتضخم أعداد الطلبة خاصة في الدول النامية، وهذا ناتج عن التزايد السكاني الهائل المقترن بتزايد الطلب على التعليم وبالصعوبة التي تواجهها الدول في الإشباع.⁽²⁾

ومنه نستنتج أن التعليم الجامعي هو عبارة عن نظام أو نسق يتكون من مجموعة من العناصر والعمليات المنظمة والأنشطة التي تتفاعل فيما بينها التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف، بقصد مساعدة طلابه على التعلم والنمو تبعاً لظروف معينة وكل حسب استعداداته وإمكانياته ووفقاً لمجموعة من الأهداف، ويجدر بنا هنا التأكيد على أنها مهنة تحتاج إلى مجموعة من الكفاءات الأساسية التي تتطلب أن يتقنها الأستاذ قبل ممارستها مع استخدامها بطرق حديثة، بالإضافة إلى توفير الإمكانيات والوسائل وكما جاء في أدبيات البحث العلمي في مجال التربية أن عملية التعليم هي عبارة عن مزيج من العلم والفن معا.

(1)- رياض عزيز هادي: أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، سلسلة ثقافة جامعية، جامعة بغداد، مركز التطوير والتعليم المستمر، العدد 01، 2009، ص 15- 17.

(2)- المرجع نفسه، ص 17 - 18.

3. الأستاذ الجامعي:

يعتبر عضو هيئة التدريس؛ والذي يطلق عليه أيضا: الأستاذ الجامعي، المحاضر والأستاذ، من أهم موارد مؤسسات التعليم العالي كما هو الحال في باقي المؤسسات التعليمية الأخرى وهذا راجع إلى دوره الكبير في العملية التعليمية، فهيئة التدريس بالتعليم العالي هي "جميع الأشخاص المستخدمين في مؤسسات وبرامج التعليم العالي للقيام بالتدريس، البحث، الاضطلاع بأنشطة التعمق العلمي وتقديم خدمات تعليمية للطلاب أو المجتمع بصورة عامة.⁽¹⁾

يعرف "جون ديوي" أستاذ الجامعة "على أنه ذلك الذي يدرّب طلابه على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، فهو الذي يسير مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة".⁽²⁾

ويعرف زيتون، عايش محمود الأستاذ الجامعي: بأنه كل من يعمل ويشغل وظيفة مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ أو أستاذ في أحد الجامعات المعترف بها أو ما يعادل هذه المسميات في الجامعات التي تستعمل مسميات مغايرة.

أ- أدواره التربوية: هي جميع الأعمال التربوية والتعليمية، التي من خلالها يتعامل الأستاذ الجامعي، مع الطلبة مباشرة فيؤثر إيجابيا في تكوينهم العلمي والاجتماعي.

ب- أدواره البحثية: هي الأعمال التي يقوم بها الأستاذ الجامعي من إنجاز البحث العلمي ونشره والمشاركة في الملتقيات العلمية والإشراف على الرسائل العلمية.⁽³⁾

(1) - ILO/UNESCO, 2008, The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997); Understanding and Using the Recommendations, P48.

(2) - محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص 197.

(3) - ليث حمودي ابراهيم: مدى ممارسة الأستاذ الاجتماعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، مجلة البحوث التربوية، العدد الثلاثون، جامعة بغداد، دت، ص198.

ج- أدواره في خدمة المجتمع: تلك العملية التي يتم من خلالها الأستاذ الجامعي من تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة، التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية. (1)

4. التعليم فن مكتسب:

- إن التدريس الحديث يستند على فهم الطالب ومعرفة ظروفه الذاتية ومستوى تفكيره، إذ ليس بالإمكان تطبيق أي فن من الفنون بدون معرفة الظروف المحيطة التي قد تؤثر في هذا التطبيق، فكما أن البناء والتاجر والمصور وأي صاحب مهنة أخرى لا يقوم بعمله قبل أن يتعرف على الإمكانيات والأحوال التي تقرر نجاحه ووصوله إلى حيز النتائج.

كذلك الأستاذ لا يمكنه أن ينجح في عمله ويحصل على نتائج حسنة إلا إذا فهم طلابه ودرس طبائعهم وتعرف إلى ميولهم ورغباتهم.

- التعليم طريقة اجتماعية، فالتعليم الحديث لا يقوم على الخدمة الشفوية التي يقدمها الأستاذ فحسب، بل أنه عملية تتضمن الاعتماد على جميع مرافق المجتمع ومؤسساته كما تشمل الطلاب.

لهذا فإن التدريس عملية لا تقتصر على جدارة المؤسسة التربوية بل هي عملية أوسع من هذا بكثير، فهي معنية حتى بالمجتمع الذي تكون فيه المدرسة أو الجامعة فيعمل الأستاذ على المساهمة في تحسين الحياة في المجتمع عن طريق طلابه وتوجيههم لخدمة مجتمعهم.

- إن الفكرة القائلة بأن التدريس فن مكتسب لحد بعيد تحتم على الأساتذة أن يضعوا نصب أعينهم وجوب توجيه العناية إلى التربية الأخلاقية في التعليم، حيث يجب أن ينظر الأستاذ إلى نفسه بأنه أستاذ ومتعلم في نفس الوقت، فالخبرات التي يأتي بها الطلبة وتعرف الأستاذ على ما في المحيط من إمكانيات وتراث اجتماعي وممارسته الفعلية للمهنة كل ذلك يجعله في وضعية المتعلم المقتبس. (2)

(1)- ليث حمودي إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص198.

(2)- وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات: المناهج التعليمية "تصميمها" تنفيذها، تقييما، تطويرها"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010، ص 207.

إن الأستاذ الذي لا يحاول الاقتباس من المحيط أو من خبرات طلبته هو أستاذ جامد يبقى طيلة مدة خدمته يلقي طلبته نفس المعلومات، ويردد لهم نفس الفكر والعبارات، وإن تعقد الحياة وتنوع مطالبها يجعل هذا النوع من الأساتذة الجامدين خطرا على مهنة التعليم التي تتطلب التجديد حسب الظروف والأحوال المتغيرة.

ومنه يمكننا تحديد عناصر عملية التعليم كالتالي:

- الأهداف التعليمية والتربوية المراد تحقيقها.
- الدور الإيجابي للمتعلم من خلال النشاط الذي يقوم به أثناء التعلم.
- دور الأستاذ هو التوجيه والإرشاد والمساعدة لتمكين المتعلم من الوصول إلى النتائج المخطط لها.
- أنشطة تعليمية متنوعة وفعالة بوسائل وأساليب سمعية وبصرية جاذبة وموضحة بشكل أوسع لمحتوى الدرس.
- بيئة تعلم يسودها الدفء والتقبل والحرية واحترام الرأي الآخر. (1)

5. مبادئ التعليم:

بما أن التدريس مهنة تتطلب الكثير من الوقت والجهد فهي تحتاج إلى فهم وإتقان ومعرفة تفصيلية بأحدث الوسائل والطرق، وعلى الأستاذ أن يكون ملما بالأساسيات والمبادئ العامة لهذه المهنة ليحقق الأهداف المرجوة وعليه سنقوم بتحديد هذه المبادئ كالتالي:

5-1- تحديد أهداف الدرس:

تعتبر الأهداف أمورا جوهرية في إعداد المناهج المراد تطبيقها، بحيث تمكن من تحديد الوسائل لتحقيق الغايات والقدرة على تقدير الطاقة المبذولة لإنجاز العمل وتحدد الأهداف بما يلي:

- تأهيل المبادئ الوطنية في نفوس الطلبة وتوجيه حماسهم واندفاعهم لحب الوطن وتعريفهم بمكتسباته.

(1) - وليد خضر الزند وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 207.

- إعداد الطلبة لمتطلبات المجتمع وتطلعاته ليسهموا في تطوره وتقدمه وزيادة كفاءته الإنتاجية.

5-2- إعداد الدرس وتنظيمه:

إن التدريس الجيد لا يعتمد على المؤهلات الجيدة للأستاذ فقط بل على استعداداته المسبق الذي هو ضروري جدا وذلك لتسهيل عمله، وإن إعداد الأستاذ للدرس ما يمكن إجماله في استعداده المسبق وتفكيره بالطرائق والأساليب التي تضمن نجاحه، فكل درس يعتبر نسبيا قائما لذاته ولكنه بنفس الوقت جزء من عدة دروس متتالية ونظام محدد، بينما توجد علاقة منطقية وتسلسل تعليمي يعكس قانون وشروط العملية التربوية والإعداد يتحقق بالمؤثرات الآتية:

- من خلال برنامج عمل الأستاذ وتحضير المكان من أجل القيام بالدرس لتأمين الترتيب والنظافة وتوفير وسائل الإيضاح والأجهزة الجيدة والصالحة للعمل، إضافة إلى تثبيت مناهج الدراسة وهو جزء من المهام التربوية التي تعتمد أساسا على الوعي والمعرفة.

إن التنظيم الجيد والاستعداد المسبق سوف يؤدي إلى تحقيق جميع مهام الدرس خلال المدة المحددة للدرس إضافة إلى أن استعداد الأستاذ بشكل جدي ومنظم سوف يعطيه نتائج عالية وفعالة ويشجعه للمضي في تطوير درسه. (1)

5-3- التدرج في الانتقال:

إن طرق التدريس يمكن استخدامها لتعليم أوجه النشاط المختلفة وتتبع هذه الطرق خطوات متدرجة ومنطقية حسب ترتيب مدروس أو يعتمد التعليم إلى حد كبير على سن المتعلم ومرحلة التعليم، فمثلا أستاذ التربية الرياضية عند تعليمه مهارة حركية يعتمد إلى حد كبير على سن المتعلم والمرحلة التي هو فيها، عندها يمكن تقديم نموذج لأداء الحركة أو قد يكتفي الأستاذ من شرح الحركة ثم تأتي الإجراءات العملية كقيام المتعلم بأداء الحركة، ومن الطبيعي ألا يتوقع الأستاذ أن جميع المتعلمين سيتمكنون من الأداء الصحيح،

(1)- وليد خضر الزند وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 207.

فتصحيح الأخطاء واجب ضروري يقع على الأستاذ أولاً بأول ذلك لأن هناك فروقا بين المتعلمين من نواحي عديدة لاسيما تكوين صورة صحيحة عن الحركة أو النشاط قبل إتاحة الفرصة الكافية للتعليم.⁽¹⁾

5-4- مراعاة الفروق الفردية:

لقد خطت الدول المتقدمة خطوات كبيرة في مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة إذ وجدت صيغ معقولة في التعامل معهم على أساس أفراد وليس جماعات، إذ تعطي لكل فرد مسؤوليات وواجبات تناسب قابلياته وخبراته لينمو بشكل ينسجم مع الجماعة وهناك بعض النقاط يمكن إتباعها لجعل الفوارق بسيطة منها:

أ- إعطاء الواجبات التي تتلاءم مع الطلبة المتوسطين وهم يمثلون أكثر الطلبة وإعطاء بين الحين والآخر واجبات ذات مستوى أعلى لكي تتحدى قابليات الطلبة الجيدين وإعطاء واجبات ذات مستوى بسيط بحيث يمكن إشراك الآخرين.

ب- تشجيع الطلبة المتميزين الذين يقومون بإنجاز كبير بتحفيزهم وتشجيعهم وتطوير قابليتهم.

التعاون في فهم مشكلات الطلبة المتأخرين ومنحهم الفرص الجيدة وتشجيعهم ومساعدتهم على التقدم وحل مشكلاتهم النفسية والعاطفية والاقتصادية.

5-5- تنوع طرائق التدريس:

- إن الطرق التعليمية متعددة في المجال التربوي وهناك طرائق عديدة تعتمد على العلمية والموضوعية وفهم عام لطبيعة ظروف أطراف العملية التربوية وعناصرها الأساسية.

- إن الطريقة ركن أساسي من أركان التدريس وأن نجاح التدريس يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة المستخدمة.

(1) - وليد خضر الزند وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 210 - 211.

- إن اختلاف الأساتذة في إتباع طرق تدريس مختلفة يرجع إلى ما بينهم من فروق وتباين في إطلاعهم ومتابعاتهم للتجارب التربوية وللتطورات العلمية في المجال التربوي، فتختلف الطرق باختلاف الغرض من التعليم، وكذلك مرحلة التعليم فالطريقة التي تستخدم مع التلاميذ الصغار لا تتناسب مع الكبار، وعليه تختلف طرق التدريس تبعاً لاختلاف مراحل العمر، وكذلك طبيعة المادة فالمادة النظرية تختلف عن المادة العملية في طريقة التدريس وطبيعة الموضوع، وكذلك الإمكانيات المتوفرة من الأجهزة ومواد مختبريه وصور ونماذج والوسائل التعليمية تشجع على إتباع طرق معينة في التدريس، فكل هذه العوامل تؤدي إلى الاختلاف في الطريقة المستخدمة وتنوعها.

• مبادئ عامة ينبغي مراعاتها أثناء التدريس:

- الإعداد الجيد للموقف التعليمي.
- استثارة دوافع الطلاب للتعليم.
- الاهتمام الشديد بإشراك الطلاب في الموقف التعليمي وإثارة رغبتهم بالمشاركة.
- الإدراك الواعي بأن الموقف التعليمي موقف ديناميكي متحرك ومتغير. (1)

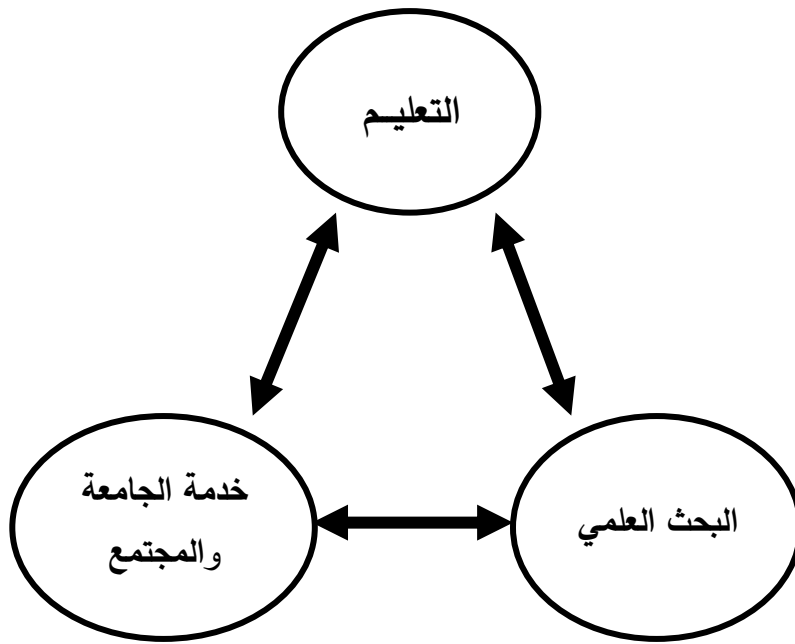
6- الوظائف الرئيسية للجامعة:

بما أن الجامعة مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتكون مركزاً للعلوم ورمزاً من رموز الحضارة وأيقونة مصطلحات عديدة كالانتمية التي تعتبر نتيجة لكل ما يخطط له ويتم تنفيذه وتقويم نتائجه بأسلوب علمي على نطاق واسع يشمل الفرد والبيئة والمجتمع، وعليه فالانتمية وظيفة تتميز بها المؤسسات والجامعة كغيرها من هذه المؤسسات تسعى دائماً إلى الإصلاح والتطوير والتحديث، فهي منظمة تعليمية بحثية تعمل على تقويم واقع المجتمع تقويماً علمياً وموضوعياً في ضوء رؤى تحديثه لتفعيله وتعظيم عائداته بإنتاج معرفة جديدة وتوظيفها لخدمة المجتمع، وبناءً على ما سبق فإن للجامعة ثلاث وظائف رئيسية هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تربطها علاقات ديناميكية تجعل منها وظائف متفاعلة يخدم كل منها الآخر ومن البديهي

(1)- وليد خضر الزند وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 212-213.

هنا القول بأن هذه الوظائف تعتمد بصفة رئيسية على أعضاء هيئة التدريس أو أساتذة التعليم العالي باعتبارهم حجر الأساس للجامعة، حيث أن عضو هيئة التدريس يقوم بالعديد من الأدوار التي لا يمكن أن تكون ثابتة، وإنما تتغير بتغير حاجات المستفيدين والموقف التعليمي ومجارات التطور في البيئة الداخلية والخارجية وهذا بالأخص في عصرنا الحالي الذي يتميز بالتغير والسرعة، لذلك تعتمد الجامعات إلى تحديد أدوار ومسؤوليات أعضائها الذي يتوقع منهم أن يؤديوا أدوارهم بصورة فردية وجماعية بما يسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها لأن جودة النظام التعليمي تتوقف بالدرجة الأولى على القائمين عليه.⁽¹⁾

وسنعرض فيما يلي مخطط يشمل الوظائف الرئيسية للجامعة المذكورة أعلاه:



الشكل رقم (23) يوضح الوظائف الرئيسية للجامعة.⁽²⁾

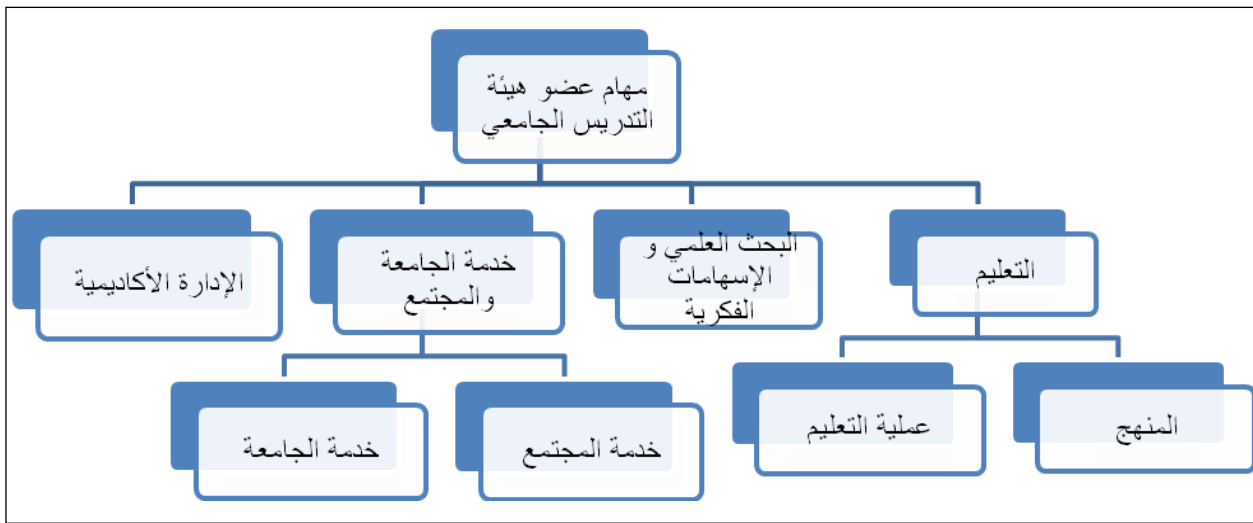
(1)- ردمان محمد سعيد غالب، توفيق علي عالم: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الأول، دن، 2008، ص ص 174-175.

(2) - المرجع نفسه، ص 175.

7- دور الأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة:

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من أربعة أنشطة رئيسية هي: التعليم والبحث العلمي والإسهامات الفكرية، وخدمة الجامعة والمجتمع، إضافة إلى الإدارة الأكاديمية وقد يختلف حجم وكفاءة مساهمة عضو هيئة التدريس من نشاط إلى آخر ولكن تتكامل حوصلة هذه الأنشطة لتبين مدى فاعلية عضو هيئة التدريس في مجتمعه الجامعي.

والشكل الآتي سيبين لنا مهام الأستاذ الجامعي:



الشكل رقم (24) يوضح مهام الأستاذ الجامعي كعضو هيئة التدريس بالجامعة. (1)

وتتركز أدوار الأستاذ كعضو هيئة التدريس بالجامعة في مجالات التعليم والبحث العلمي والتأليف والترجمة وتقديم خدمات للمجتمع المحلي من خلال المراكز والمؤسسات المتخصصة، ويرى "ماكتري" ورفاقه أن عضو هيئة التدريس لا بد أن تتوفر فيه:

- كفاءات التدريس الجامعي.
- مواصلة البحث العلمي.
- الاهتمام بالأمر الإداري.
- التأليف في مجال اختصاصه.

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 176 – 177.

- القدرة على القيام بدور الموجه والمستشار لطلبته، وكذلك تقديم الاستشارات للمؤسسات الحكومية.

- امتلاك مهارات الجودة الشاملة التي ترتبط بالقدرة على تحديد المشكلة والأهداف والتحليل والتفسير

والتقويم المستمر. (1)

8- مجال التعليم:

8-1- التدريس:

يرتكز تقدم الدول والمجتمعات على كفاءة التعليم العالي، والذي بدوره يعتمد على كفاءة الأستاذ الجامعي، وهو المختص بإعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسيرة التنمية في المجتمع، ومن المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي، الأداء التدريسي الذي يقوم به، والذي يعتبر من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية بل يعتبر العمل الرئيسي للأستاذ الجامعي، كما قد يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث تغييرات مطلوبة لدى الطالب الجامعي، حيث يقوم التدريس الفعّال على بعدين رئيسيين هما: الأول وهو جانب الإثارة الفكرية وهي تعتمد على مهارة المدرس، وتتمثل في وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية وأثر المدرس الانفعالي الإيجابي على المتعلمين ويتولد هذا من طريقة عرض المادة العلمية، أما البعد الثاني: فهو الصلة الإيجابية بين المدرس والطالبة، فلا بد أن يعمل المعلم على تحسين مهارة الاتصال مع الطلاب وذلك لزيادة دافعيتهم للتعليم، ويمكن أن يتحقق ذلك بتجنب استثارة العواطف السلبية عند الطالبة مثل القلق الزائد أو الغضب، بالإضافة إلى تطوير عواطف إيجابية مثل احترامهم وإثابة أدائهم الجيد. (2)

كما لم تعد المحاضرة هي الوسيلة الوحيدة أو الوسيلة الأمثل لشرح المعلومات، بل برزت تقنيات جديدة للتعليم تعتمد على الحاسب الآلي والوسائط المتعددة، هدفها توسيع مدارك الطالب وإتاحة الفرصة له لتحري جوانب عدة للمعلومة غير المتاحة له بطرق التعليم التقليدية، من هنا يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط الأستاذ الجامعي ويحتل المكانة الأولى على سلم الأولويات، ويشمل هذا الجزء الخطة

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 177.

(2) - زيد الهويدي: مهارات التدريس الفعّال، دار الكتاب الجامعي، ط1، الامارات العربية، 2002، ص 6.

التدريسية خلال السنة متضمنا المقررات الدراسية التي سيقوم الأستاذ بتدريسها أو سيشارك في تطويرها مع إيضاح أوجه التطوير والتحديث في كل مقرر، وكذلك الأنشطة التي ينوي القيام بها لتحسين طرق وكفاءة التدريس وفعاليتها، أو لتحديث استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو أية جوانب وبيانات لها علاقة مباشرة بكفاءة عملية التدريس⁽¹⁾، وعليه يجب أن تتوفر في الأستاذ الجامعي الكفاية على:

- تحديد بصورة واضحة ومختصرة مخرجات التعلم المستهدفة للمقرر.
- تحديد واستخدام الطرائق المتبعة في التدريس والتعلم التي تمكن الدارسين من الوصول إلى المخرجات المحددة.
- تحديد طرائق وأساليب التقييم المتبعة التي تدل على تحصيل الطلبة والمستعملة لقياسه.
- ربط مخرجات المقرر مع مخرجات البرنامج ككل في جعل مواصفات البرنامج مفهومه بصورة منطقية.
- توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم.
- التدريب على التقويم.
- تطبيق نظم الإدارة الحديثة على المؤسسات التعليمية.
- إجراء البحوث على مختلف العمليات التعليمية بكليات الجامعة.

بالإضافة إلى كل ما سبق من مهام للأستاذ الجامعي فهو يهتم أيضا بمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات أساسية تؤهله للتواصل والتعامل مع الآخرين كالقدرة على التعبير بكفاءة، والعمل ضمن الفريق، والاعتماد على النفس والثقة بها، والانضباط والأمانة، ومن المهم الإشارة هنا أن الأستاذ الذي لا يمتلك هذه الخصائص هو كذلك لا يستطيع غرسها في طلبته.⁽²⁾

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 178 – 179.

(2)- المرجع نفسه، ص 179.

نحن نعلم أننا حالياً نعيش في عصر تتغير فيه المتطلبات بسرعة كبيرة كما تتطور فيه العلوم، لهذا أصبحت القناعة السائدة أن جودة العلوم مرتبطة بالكمية أي كلما زاد عدد المفردات في المادة كلما زاد عدد الوحدات الدراسية في المناهج، لكن في حقيقة الأمر والأهم هنا هو تدريب الطالب ليس على التلقي وحشو الذهن بالمعلومات، بل على البحث عن هذه المعلومات في مضمونها والتفاعل معها بشكل ينمي روح الإبداع لديهم، ومن أبرز الخصائص التي تتسم بها المناهج الجامعية هي تنوع مصادر التعلم والحصول على المعلومات كشبكات الاتصال الدولية " الانترنت "، ومن الضروري أن يبقى المعلمون والمتعلمون على اتصال مستمر مع التطورات التي تحصل باستمرار وبالتحديد في المجتمع المحلي والعالمي، حيث يعتبران مصدرا رئيسيا من مصادر التعلم لأن القضايا والمشكلات تسهم بشكل كبير في إثراء المنهج وتمكين المتعلم من فهم العالم المحيط به بصورة أوضح، حيث يقع على عاتق الأستاذ الجامعي أن يكون ذا قدرة على رسم الجوانب المختلفة للمنهج، وتقويمه وتوجيهه نحو خدمة المجتمع في حدود ما تسمح به المعايير الدولية المعتمدة وكذلك القدرة على التخطيط والتحليل، وتشخيص الخلل ومواقع الضعف وتحديد تفاصيل البرنامج من حيث عدد الوحدات الدراسية ونوعية المواد المطلوبة للخروج، وموائمة المنهج ومفردات مواده لمتطلبات التخصص وسوق العمل مراعيًا بذلك الأسس والمبادئ التربوية.⁽¹⁾

9- البحث العلمي والإسهامات الفكرية:

"إن الجامعة الجيدة تعنى بالتعليم والأبحاث وبضرورة أن يقترن الشق التعليمي بالشق البحثي لما لذلك من أثر إيجابي على حيوية الجامعة، كما لا يمكن فصل الجانب التعليمي عن الجانب البحثي".⁽²⁾

لهذا أصبح البحث العلمي ضرورة ملحة لأي مجتمع حديث، ليستخدمه للتحليل، والدراسة والمعرفة واستنباط الحلول بهدف معالجة قضاياها الفكرية، الاجتماعية، الأمنية، الاقتصادية، والتعليم الجامعي من دون

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 179.
(2)- كائي أ. تراور: سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس "الممارسات القياسية والإجراءات غير العادية"، ترجمة أيمن الأرمنازي، داود سليمان رضوان، العبيكان وانكر للنشر، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006، ص 80.

البحث العلمي مع الوقت يصبح عبئا على عملية التنمية، ومن هنا أصبح البحث العلمي يمثل عنصرا أساسيا من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس، إذ أن البحث العلمي يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التدريس الجامعي وثيق الصلة بالبحث العلمي كما تشكل الأفكار الجديدة، الاكتشافات والاختراعات عاملا هاما في تحفيز الطلبة لحب مجال المادة العلمية وإذكاء روح البحث والتساؤل فيه، ويوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية لعضو هيئة التدريس التي تضاف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص والتي تشمل الأبحاث المنشورة في مجالات علمية متخصصة، المؤتمرات المحكمة، المذكرات، وأوراق العمل ومن الضروري الاهتمام بالنشر في مجالات عالمية متخصصة، والتي يجب أن يمثل الجزء الأكبر من إنتاج البحث العلمي، ولهذا يتوجب على عضو هيئة التدريس تسخير كل الوسائل ومن بينها التكنولوجيا لمساعدته في مشواره وكذا تنمية قدراته على التأليف والإبداع والتطوير، وامتلاك القدرة على إنجاز أبحاث علمية تطبيقية لخدمة الجامعة والمجتمع.⁽¹⁾

10- خدمة الجامعة والمجتمع:

10-1- خدمة الجامعة:

إلى جانب واجبات عضو هيئة التدريس الأخرى، كالأنشطة المهنية أو الإدارية على مستوى الكلية أو الجامعة نجد أعمال اللجان التي يشارك أو يرغب عضو هيئة التدريس في المشاركة فيها والأسباب التي أدت به إلى هذا الاختيار، حيث تسعى الجامعة جاهدة إلى إنهاء رسالتها على أكمل وجه كل سنة دراسية جديدة وإلى توفير أعلى مستويات الخدمة لمنتسبيها من أساتذة وطلبة، وتستعين بذلك إلى جهود العديد من أعضاء هيئة التدريس بمستويات متعددة من المسؤولية التنفيذية والإدارية والإشرافية والاستشارية، وعليه لابد من نظام التقويم أن يجازي ويقدر الجهود المبذولة في أداء هذه المهام حق قدرها، ويعتمد التقدير على طبيعة العمل ومدته وأهميته.⁽²⁾

(1) - ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 180.

(2) - المرجع نفسه، ص ص 180 - 181.

10-2- خدمة المجتمع:

يوضح هذا الجزء الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ كعضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع خلال السنة الدراسية، شاملا بذلك استشارات لحل مشاكل مؤسسية أو تنظيمية أو المساهمة في إعداد ندوات وورش عمل عالمية أو إقليمية أو محلية في مجال التخصص وأي إسهامات أخرى ذات أهمية فكرية، حيث تتضمن الإسهامات مثل: براءات الاختراع والاستشارات المهنية ونقل التكنولوجيا إلى الصناعة وتنظيم المؤتمرات والندوات والإسهام فيها، وعضوية هيئات تحرير المجلات المهنية، وعضوية الجمعيات المهنية، وتنظيم حلقات التعليم المستمر والتدريب أو المشاركة في تنفيذها، وتقديم المشورة للقطاعين العام والخاص، والقيام بمهام الممتحن الخارجي وتحكيم مقترحات الأبحاث المقدمة للنشر وحالات الترقية وتقديم العون والمشورة لجمعيات النفع العام المهنية.

حيث أصبح المسؤولين عن التعليم العالي يطمحون إلى تحقيق دور كبير لا يقتصر على دراسة البيئة وفهمها، وإنما العمل على ترقية خريجي الجامعة ليصبحوا أفراد يخدمون البيئة ويعملون على تحسينها وتطويرها وحمايتها، وإن تحقيق هذا الهدف يعد خطوة أكثر تقدما للتعليم العالي.⁽¹⁾

11- الإدارة:

من المعروف حاليا أن الأكاديميين هم جزء من نظام إداري جامعي لا يمكن أن ينفرد سلوكهم عن باقي أجزاء النظام التعليمي، وعليه فالقدرة على ممارسة العمليات الإدارية كالتخطيط، التنظيم، الرقابة، الإشراف، الاتصال والتواصل بطريقة سليمة تراعي الحداثة في الأسلوب القيادي كالديمقراطية واستخدام نماذج حديثة في القيادة، كالإدارة بالأهداف والإدارة بالنتائج وغيرها من الأساليب التي ثبت نجاحها محليا وعالميا وما يترتب عليها من إقامة علاقات إنسانية مبنية على أسس واضحة كالاحترام وتقدير مشاعر الطلبة،

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 181.

التشجيع على حرية الرأي، التعاون وإقامة علاقات حسنة مع الطلاب والعاملين والاهتمام بمشاكل الطلاب وأحوالهم، كسب ثقة الإدارة العليا والإداريين والزملاء وخاصة الطلبة.⁽¹⁾

ومن هنا يمكننا القول أن الأستاذ الجامعي يسهم بشكل كبير في خدمة الجامعة والمجتمع ككل، من خلال مكانته كعضو لهيئة التدريس أو كعضو فاعل في المجتمع المحلي أو الدولي، وهذا فقط من أجل خدمة وازدهار الجامعة والمجتمع الذي ينتمي إليه.

12- الأستاذ الجامعي واهتماماته:

من المعروف أن أي مهنة تتطلب توفر عدة صفات في الشخص الذي يريد أن يمتثلها وهذا ما ينطبق على مهنة التعليم أو التدريس، وعليه لكي يقوم الأستاذ الجامعي بمهامه ضمن الكلية أو القسم الذي ينتمي إليه ينبغي عليه الاهتمام بما يلي:

12-1- الاهتمام بالاختصاص:

لم تعد صورة الأستاذ اليوم تلك الصورة التي كان يحملها بالأمس الأستاذ، صورة الإنسان الموسوعي الملم بكل الاختصاصات والمعارف على الرغم من التداخل والارتباط الموجود بين جميع التخصصات تقريبا في عالمنا اليوم، ومن هنا فإن على الأستاذ الجامعي أن يركز اهتمامه ضمن حقل اختصاصه ومنه مواد الاختصاص المكلف بتدريسها، أي تلك المواد التي تدخل فيما يعرف اليوم باسم حقل الاختصاص الدقيق وفي إطار اهتمامه الواسع باختصاصه العام، ويتحدد الاختصاص الدقيق للأستاذ الجامعي وفقا لمعايير متعددة في مقدمتها موضوع رسالة الماجستير، وأطروحة الدكتوراه، ثم يتعزز ذلك الاختصاص الدقيق عن طريق المواد التي يتولى تدريسها والمؤلفات والبحوث العلمية التي ينشرها أثناء خدمته الجامعية والتي ينبغي أن تكون في نطاق تخصصه الدقيق، ومن المفضل أن يتولى الأستاذ تدريس المواد ضمن اختصاصه الدقيق لا أن ينتقل بين الحين والآخر من مادة ليغيرها خارج ذلك الاختصاص وأحيانا بدافع الحصول على أكبر

(1)- ردمان محمد سعيد غالب وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 182.

عدد من الساعات الإضافية بهدف زيادة موارده المادية عن طريق المحاضرات، كما أن انتقال الأستاذ في تدريس المواد بشكل غير مدروس وخارج الاختصاص من شأنه أن يشثت جهوده ويضعف من قدراته وكفاءة التعليمية وخاصة إذا ما أثقل نفسه بساعات تدريس كثيرة، وعليه أن يدرك أن تحديد التدريس وفقا للمرتبة العلمية والعمر يستند إلى معايير علمية مدروسة ولا يتم تحديدها بشكل اعتباطي، فالجامعات في الدول المتقدمة تحرص على أن يتولى الأستاذ الجامعي تدريس المواد والإشراف على الرسائل والأطروحات في حقل اختصاصه الدقيق ومعارفه إلى جانب عدم التجاوز على التخصصات الأخرى الخاصة بزملائه، لكن كل هذا لا يعني أنه لا يوجد أستاذًا مثلاً: في كلية الطب فنانا مهتما بالرسم، أو أدبيا، كما قد نجد أستاذًا في القانون بليغا في اللغة العربية، وعليه يمكننا القول أن الأستاذ الجامعي عنصر مهم وفاعل في مجتمعه تتجه له الأنظار في المجالس العامة والخاصة وله علاقات بزملائه في مختلف الاختصاصات عن طريق المجالس العلمية واللجان المشتركة أو المؤتمرات العلمية والندوات، وذلك يتطلب منه أن يكون ملما بشتى مجالات المعرفة والثقافة لأنها الصورة المثالية لكل أستاذ بالجامعة.⁽¹⁾

12-2- اللغة السليمة:

تعتبر اللغة أداة للتعبير ميز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان وكرمه إلى جانب العقل، كما تعتبر الوسيلة التي تقرب الأستاذ الجامعي من طلبته وعليه فإن وجوب اهتمام الأستاذ بلغته لا يعني في الوقت نفسه المبالغة في استخدام التعابير والمصطلحات اللغوية المعقدة وغير المفهومة بل عليه الاهتمام بإيصال المعاني والمحتويات لدروسه بلغة سليمة وواضحة وبسيطة، إذ قد يتصور بعض الأساتذة أن استخدامهم لغة أو مصطلحات غير مفهومة قد يعزز سمعته العلمية وشأنه الأكاديمي وهو تصور خاطئ، لذا على الأستاذ الجامعي الاعتدال في استخدامه اللغة المطلوبة والتناسب في استخدامها وفي كل الأحوال عليه أن يستخدم لغة واضحة سليمة ومفهومة من قبل المستمعين له ولا سيما طلبته أثناء إلقاءه الدرس⁽²⁾، كما يمكن للأستاذ الجامعي الذي يشعر بأن لغته غير سليمة خاصة في بداية مهنته أن يستعين بذوي الاختصاص في اللغة

(1)- رياض عزيز هادي: مرجع سبق ذكره، ص 30 - 34.

(2)- المرجع نفسه، ص 34 - 37.

لإرشاده إلى الكتب التي ينبغي عليه الاستعانة بها لتقويم لغته، وإلى جانب ذلك عليه أن يحرص على عرض مؤلفاته وبحوثه العلمية على خبير باللغة لتقويمها لأن اللغة السليمة من شأنها أن تسهم في إبراز سمعة مؤلفاته وبحوثه العلمية، كما يجدر بنا الإشارة هنا إلى ضرورة تجنب الأستاذ الجامعي استخدام الألفاظ العامية ظناً منه أنها قد توصل المعلومات للطلبة بصورة أوضح حيث يضل إيصال المعلومات بشكل راقى وبلغة تليق بمكانة الأستاذ وبسمعة الجامعة التي ينتمي إليها أمر مهم لضمان السير الحسن للعملية التعليمية.⁽¹⁾

12-3- سلوك الأستاذ الجامعي الوظيفي والاجتماعي:

يعد السلوك السليم والتصرف اللائق من المميزات الهامة التي ينبغي أن يتميز بها كل شخص فما بالك بالأشخاص الموكلة إليهم تربية النشء، فعلى الأستاذ الجامعي أن يتميز بسلوك اجتماعي راق وسلوك وظيفي أكثر تميزاً وخال من العيوب، حيث ينبغي عليه أن يكون قدوة في مجتمعه ونموذجاً جيداً لطلابه وخاصة أن تصرفاته هي محط للأنظار لمن يحيط به من الأشخاص أو من العاملين معه وذلك لمكانته العلمية ومركزه الاجتماعي، ونقصد بالسلوك الوظيفي هو مجمل تصرفات الأستاذ الجامعي داخل محيط عمله العلمي أي في قسمه العلمي وفي كليته والجامعة التي ينتمي لها، أما السلوك الاجتماعي فيقصد به كل السلوكات التي تصدر منه داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

12-4- مظهر الأستاذ الجامعي:

يعتبر المظهر بالنسبة لأي إنسان هو مرآته الخاصة به التي تظهر شخصيته للعلن وهي بمثابة الانعكاس لها، كما يرتبط مظهر الإنسان إلى درجة كبيرة بمستوى ثقافته وذوقه وسلوكه العام، هذا ما يترتب على الأستاذ الجامعي الاهتمام بالمظهر اللائق والمناسب أثناء قيامه بواجباته وممارسة مهامه، والظهور بالمظهر اللائق والمناسب لا يعني المبالغة بارتداء البدلات والملابس وربطات العنق بل المطلوب من الأستاذ أن يظهر بملابس لائقة نظيفة مناسبة ومحتشمة خاصة بالنسبة للإناث تتناسب مع تقاليد المجتمع،

(1)- رياض عزيز هادي: مرجع سبق ذكره، ص 34 - 37.

كما أن يسعى الأستاذ إلى اختيار ملابسه بشكل مناسب لكي تعبر عن الذوق الرفيع في اختيارها وهذا بما يتناسب مع عمر الأستاذ الجامعي ومهنته النبيلة.⁽¹⁾

13- التخطيط للتعليم الجامعي الفعال:

بالرغم من أن التعليم الجامعي الفعال أو الجيد يصعب تعريفه اصطلاحاً ووضعه ضمن إطار نظري محدد فقد توصل العديد من الباحثين إلى وضع معايير وخصائص له، وهذا تحديداً تم من خلال وجهات النظر التي تميز عدد من الباحثين والطلاب والإداريين بالجامعات حيث قسم جوزيف لومان سنة 1996 التدريس الجامعي إلى بعدين رئيسيين: أولهما الذهنية التي تضم الحماسة، المعرفة، الإلهام، روح المرح، وجهة النظر، الوضوح، التنظيم، أما البعد الثاني فقد تضمن البعد الاتصالي: كالاتهام، الرعاية، المساعدة، التشجيع، التحدي، كما يضيف آخرون بأن المعرفة بمجال التخصص ومهارات التنظيم والحماس والوضوح ومهارات الاتصال هي أهم ملامح وخصائص الأستاذ الجامعي الذي يقدم تعليماً في المستوى، وهذا ما تم إيجازه بالتفصيل في العنصر الخاص بخصائص الأستاذ الجامعي التي لا يمكن الاستغناء عن تأزرها مع بعضها البعض لكي يتم من خلالها التصميم أو التخطيط لعملية التدريس الذي يعتبر من أهم واجبات الأستاذ الجامعي، وهي عملية فكرية يقوم بها قبل البدء بعملية التدريس وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو والطلبة خلال المحاضرة أو الفصل الدراسي، وتتمثل أساساً في تنظيم جهد الأستاذ الجامعي من خلال وضع الإجراءات والنشاطات التي يعدها لضمان الربط بين الوسائل والأساليب والأهداف التعليمية، وتحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي.⁽²⁾

13-1- أهمية التخطيط للتدريس الجامعي:

يمكننا القول أن أهمية التخطيط للتدريس الجامعي تكمن فيما يلي:

(1)- رياض عزيز هادي: مرجع سبق ذكره، ص 40 - 43.
(2) - محمد بن أحمد السديري: دليل الأستاذ الجامعي، مكتبة الملك فهد الوطنية عمادة تطوير المهارات، ط1، السعودية، 2009، ص 17.

أ- المساعدة في اختيار المحتوى التعليمي ومضمون المادة الدراسية المناسبة، ومن ثم توجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع والوسائل التي تعينهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ب- المساعدة في اختيار أساليب التقويم المناسبة لكل هدف.

ج- المساعدة في اختيار الطرق التعليمية والأنشطة والوسائل ومصادر التعلم المناسبة لتحقيق كل هدف تعليمي.

د- المساعدة في تقويم جودة التدريس.

وبما أن عناصر ومكونات التخطيط للتدريس الجامعي قد تكون واحدة في كل الأحوال، إلا أنها تتفاوت وتختلف في رؤيتها ومضمونها باختلاف خبرات وتجارب الأستاذ ونمط شخصيته، وهذا ما يجعل لكل مقرر طابعه الخاص ولعل من أبرز خصائص عملية التخطيط ما يلي:

- إنها عملية موجهة بالأهداف، فنقطة البدء في التخطيط تبدأ بأن ينظر المخطط للأهداف المرجوة من

عملية التخطيط وفي ضوء ذلك يضع الخطط المناسبة.

- إنها عملية منطقية وإبداعية في نفس الوقت.

- إنها عملية تتبع منهجية لحل المشكلات وصولاً إلى الحل المناسب.

- إنها عملية تتأثر بالكثير من العوامل من بينها الخلفية المعرفية والمهارية والوجدانية للمخططين

وخبراتهم السابقة، وطبيعة الموضوع أو المهمة موضع التخطيط.

- إنها عملية ذات طابع إنساني واجتماعي، بمعنى أن محتوى المخطط لا ينفصل عما يخطط له،

فالمخططون بشر يعكسون عادة ذواتهم وخبراتهم العملية فيما يقومون بتخطيطه، فالتخطيط بهذا المعنى هو

رسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد لكيفية التنفيذ بخطوات محددة فيها مرونة متزنة نحو تحقيق الهدف.⁽¹⁾

(1) - محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 18.

13-2- مبادئ التخطيط الفعال للتدريس الجامعي:

بما أن التخطيط للتدريس يقدم تصورا شاملا لما سيقدم خلال التدريس منذ بدايته إلى نهايته، فهو يشمل أنواع النشاط التي سيقوم بها الطلاب وتلك التي سيقوم بها الأستاذ الجامعي، والأسلوب أو الأساليب التي تستخدم في تنفيذ المحاضرات مع تحديد الوقت الذي سيستغرقه كل نشاط لذا من المفيد للأستاذ الجامعي أن يراعي العوامل التالية ليضمن تخطيطا فعالا:

- الفهم التام لطبيعة عملية التعلم وعناصرها وأهدافها وعملياتها والعوامل المؤثرة فيها والوزن النسبي لأثر كل من هذه العوامل، فوضوح الهدف من العملية التعليمية يؤدي إلى التركيز وعدم التشتت بحيث يضمن تحقيق نتائج تعليمية محددة في زمن محدد.

- إدراك أن التعلم عملية مقصودة مستمرة ومتواصلة، ويجب أن تقوم على التخطيط العلمي السليم، وأن تتضمن تحقيق نتائج التعلم في زمن محدد.

- إدراك طبيعة المادة العلمية كالحقائق والمفاهيم والقوانين والمهارات والاتجاهات، ودورها في تحقيق الأهداف المرغوبة وبكيفية استثمار هذه الطبيعة في تفعيل التدريس الجامعي.

- الإحاطة بالمستوى الدراسي للطلاب ومشكلاتهم، وكيفية إستراتيجيات تعلمهم وأنماط التفسيرات الشائعة لديهم.

- التعرف على الإمكانيات المتاحة سواء أكانت بشرية أم مادية.

- تحديد الوسائل التي يمكن من خلالها قياس مدى نجاح الخطة الموضوعية، إذ أن المقياس الحقيقي لسلامة أي تخطيط هو مدى تحقيقه للأهداف الموضوعية.⁽¹⁾

- التوظيف الفعال لحواس المتعلم، إذ تزداد فاعلية التعليم كلما تضمن أنواعا من النشاط تستثمر أكبر قدر من حواس المتعلم وقدراته في عملية التعلم سواء عن طريق الوسائل العلمية أو التجارب العملية أو التمرينات العقلية.

(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 19.

- توجيه التعليم نحو تحدي قدرات الطلاب ضمن حدود منطقية.
- التخطيط لربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة للطلاب لتوليد فهم وظيفي مناسب للتعلم الجديد.
- التخطيط لزيادة انفعالات الطلاب الإيجابية وتقليل انفعالاتهم السلبية التي ترتبط بعملية التعلم.
- تشخيص معوقات التعلم بشكل إجرائي وبيان كيفية التغلب عليها بطريقة إجرائية وعملية.
- التخطيط لتوجيه الأنشطة التدريسية وتركيزها في التعلم بدلا من التعليم.
- التخطيط للتوظيف الفعال لعامل الزمن.⁽¹⁾

13-3- مستويات التخطيط للتدريس الجامعي:

توجد ثلاث مستويات للتخطيط للتدريس الجامعي وهي:

أ- تخطيط طويل المدى:

ويشمل التخطيط لتدريس المقرر الدراسي كاملا، وقد يمتد من فصل دراسي في الجامعات التي تتبع نظام الساعات المعتمدة إلى سنة دراسية في الجامعات التي تتبع نظام السنوات، ويتعين على المرء فهم الحاجة إلى استكشاف البدائل وفي بعض الأوقات الحاجة إلى الموازنة بين الخيارات⁽²⁾، وهذا يتطلب من الأستاذ الجامعي أن يضع خطة تدريسية لتحقيق أهداف المادة المقررة، وتكون تلك الأهداف عادة عامة، ويتطلب تحقيقها فترة زمنية طويلة نسبيا.

ب- تخطيط متوسط المدى:

ويتضمن التخطيط لتدريس وحدة دراسية، وقد يمتد من أسبوع إلى شهر، وهذا يتطلب من الأستاذ الجامعي أن يضع خطة تدريسية واضحة وهادفة لتحقيق أهداف تلك الوحدة، التي يتطلب تحقيقها عادة عدة محاضرات.

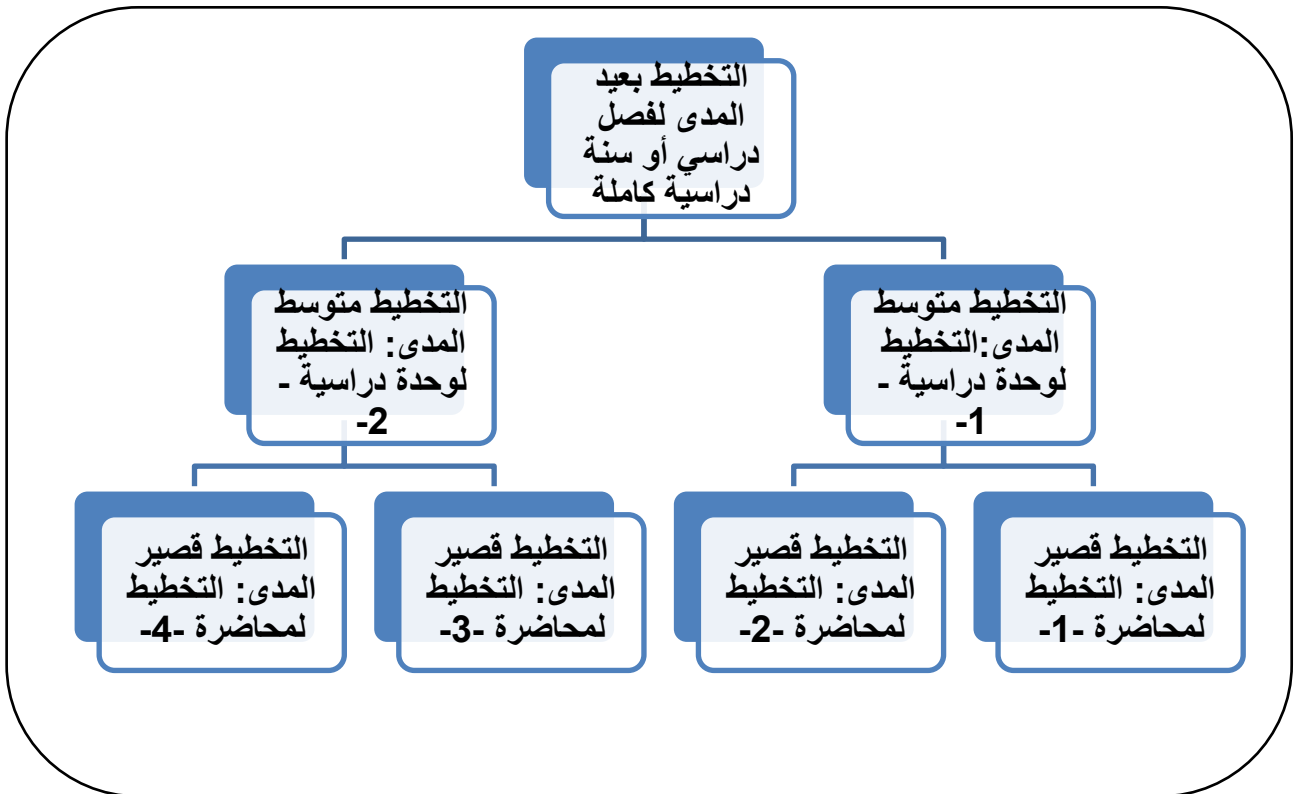
(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 19.

(2)- كاي هير غيلاسي، ليندار هيلسن، إيميلي سي. واندورث: دليل لتطوير هيئة التدريس "إرشادات عملية، وأمثلة ومصادر"، ترجمة زهير السمهوري، سيد أحمد سعيد، العبيكان وأنكر للطباعة، ط2006، ص 30.

ج- تخطيط قصير المدى:

ويتضمن التخطيط لتدريس محاضرة واحدة، وهذا يتطلب من الأستاذ الجامعي أن يضع خطة تدريسية واضحة وهادفة لكل محاضرة حتى تحقق أهداف تلك المحاضرة وتكون تلك الأهداف عادة إجرائية، ولا يتطلب تحقيقها وقتاً طويلاً.

ويمكن توضيح العلاقة بين مستويات التخطيط الثلاث بالشكل التالي:



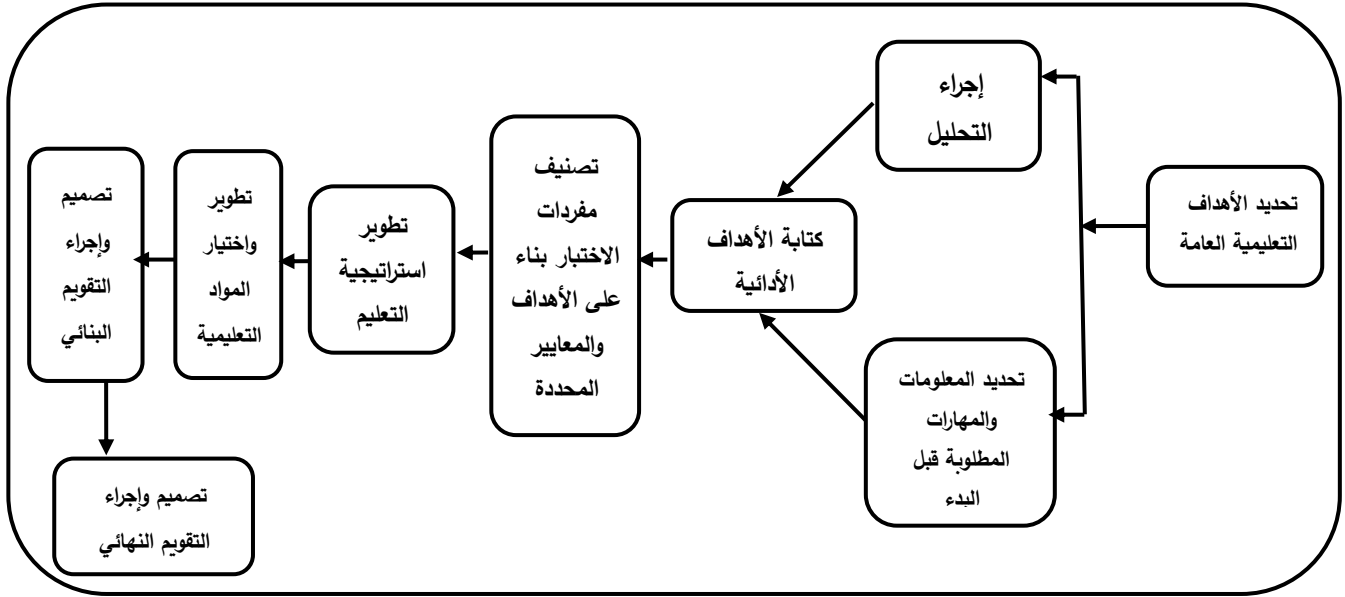
الشكل رقم (25) العلاقة بين مستويات التخطيط الفعال. (1)

13-4- نموذج ديك وكيري لتخطيط التدريس الجامعي الفعال:

يعتبر نموذج ديك وكيري واحد من أهم النماذج التي تستخدم في هذا الصدد والشكل التالي يتضمن

الإجراءات التسع المعمول بها وهي كالتالي:

(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 19.



الشكل رقم (26) يوضح نموذج ديك وكيري لتصميم التعليم (1)

1- تحديد الأهداف التعليمية العامة للوحدة أو المقرر التي يسعى المصمم لتحقيقها لدى المتعلمين أو ما سيصبحون قادرين على أدائه في نهاية البرنامج الدراسي.

2- إجراء التحليل التعليمي الذي يتم مباشرة بعد تحديد الأهداف التعليمية يجرى تحليلها بهدف تحديد المهارات الفرعية التي تندرج تحتها، والتي ينبغي تعلمها للوصول إلى هذه الأهداف وينتج عن عملية التحليل هذه ما يلي:

أ- تحديد المفاهيم والقواعد والمعلومات المطلوبة لتعليم هذه المهارات.

ب- تحديد خطوات التعلم في شكل تتابع إجرائي يتبعه المتعلمون خلال تعلمهم لأداء عملية معينة.

3- تحديد المهارات والمعلومات المطلوبة للتعلم وخصائص المتعلمين، فبالإضافة إلى تحديد مادة المحتوى التي ينبغي أن يتضمنها التدريس من الضروري تحديد المعلومات والمهارات التي يجب أن يتمكن منها المتعلمون ويمتلكونها قبل بدء التدريس كي يتمكنوا من البدء في المقرر، كما ينبغي أيضا تحديد الخصائص العامة للمتعلمين، تلك الخصائص التي تمثل أهمية خاصة لمصمم التدريس مثل: الاهتمامات الخاصة، ومستوى النضج ودرجة الانتباه.

(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص23.

4- كتابة الأهداف التفصيلية، ففي ضوء التحليل التعليمي يتم كتابة عبارات محددة تصف ما سيتمكن المتعلمون من عمله أو أدائه بعد الانتهاء من دراسة المقرر، وذلك في ضوء المهارات التي سبق تحديدها في التحليل التعليمي، وتشمل هذه العبارات على المهارات المطلوب تعلمها والشروط التي يحدث في ضوءها أداء هذه المهارات ومعايير الأداء الناجح.

5- تصميم مفردات الاختبار بناءً على الأهداف والمعايير المحددة، ففي ضوء الأهداف الأدائية يتم إعداد مفردات اختبار تقيس تحصيل المتعلم بحسب ما هو موصوف في تلك الأهداف، بحيث يكون لكل هدف مفردة أو أكثر تمثله في الاختبار.⁽¹⁾

6- تطوير إستراتيجية التدريس: حيث يقوم المصمم في ضوء ما توفر لديه من معلومات من المراحل السابقة بتحديد واختيار إستراتيجية التدريس التي تستخدم في تحقيق الأهداف وينبغي أن تشمل الإستراتيجية على:

- الأنشطة التعليمية، عرض المعلومات، التدريبات والتغذية الراجعة، الاختبارات، أنشطة المتابع⁽²⁾ ومن المفترض أن تعتمد الإستراتيجية على:
- النتائج الحالية لبحوث التعليم، المعلومات الحالية عن عملية التعلم، المحتوى المطلوب تعلمه، خصائص المتعلمين الذين يستخدمون هذه المواد.

7- تطوير واختيار المواد التعليمية: وفيها يقوم المصمم بتطوير المواد التعليمية واختيارها سواء كانت من مطبوعات أو ملتيديا وهي التي تستخدم لتنفيذ إستراتيجية التدريس.

8- تصميم وإجراء التقويم البنائي: حيث يقوم مصمم التعليم بتصميم الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم البنائي ثم يتولى تطبيقها أثناء تنفيذ المقرر، ثم يجمع بيانات عن مدى تحقيق الأهداف وهناك

(1) - محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 24.
(2) - المرجع نفسه، ص 24.

ثلاثة أنواع من التقويم البنائي: التقويم على فرد واحد، التقويم على مجموعة صغيرة من الطلبة، التقويم الميداني.

9- مراجعة وتنفيذ التدريس: وهذه هي الخطوات الأخيرة في التصميم وهي أيضا الخطوة الأولى في حالة تكرار الحلقة من جديد، وفي هذه الخطوة يتم تلخيص البيانات التي جمعت خلال عمليات التقويم البنائي، وتحديد الخبرات الصعبة التي واجهت الطلبة في تحقيق الأهداف، وفي ضوء هذه البيانات يتم مراجعة بعض مراحل التصميم الأخرى وإجراء التحليل التعليمي، تحديد المعلومات والمهارات المطلوبة قبل بدء التعلم، ومن ثم مراجعة الأهداف الأدائية التفصيلية والاختيار المبني على الأهداف وإستراتيجية التدريس والمواد التعليمية.

10- إجراء التقويم النهائي: فبالرغم من أن هذا التقويم هو تقويم نهائي للتأكد من فاعلية المقرر ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، إلا أنه ليس جزءاً من عملية التصميم في هذا النموذج، إذ يجري فقط بعد التقويم البنائي وبعد الانتهاء من إجراء المراجعات الكافية، وذلك حسب وجهة نظر ديك وكيري حيث يعتبران أيضاً أن عملية التقويم لا تدرج تحت مهام المصمم التعليمي، بل يقوم بها متخصص في التقويم لذا فإن هذه العملية ليست جزءاً متكاملًا من مكونات عملية التصميم التعليمي.⁽¹⁾

ومنه يمكننا القول أنّ عملية تصميم التدريس تتم وفقاً لخطوات متناسقة لا يمكن فصل أحدهما عن الأخرى ولا يمكن ترتيبها بغير هذا الترتيب وهذا لضمان السير المنظم لهذه العملية، ويستطيع التخطيط الإستراتيجي الماهر أن يسهل هذا الاندماج في الهدف ومن ثم يزيد الجدوى المؤسسية والنجوع والإنتاجية، وإذا تم في وقت واحد دعم التفكير الناقد حول المبادرات الجديدة واتخاذ مقاربة ملتزمة بالبرامج التجريبية، ويستطيع أن يوجدوا أعظم تغيير إيجابي من أجل الموارد المستثمرة وتقوية محيط تعلم وتعليم متماسك وملتحم.⁽²⁾

(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 24 - 25.

(2)- جميس ي. غروتشا، جوديث ي. ميلر: الوصول إلى جامعة منتجة " استراتيجيات لتقليل النفقات وزيادة جودة التعليم العالي"، ترجمة فاطمة عصام صبري، العبيكان وجوسي باس للطباعة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006، ص65.

وفيما يلي سنقوم بعرض نموذج مقارنه بين نموذج التدريس التقليدي والنموذج الجديد والجدول التالي سيوضح ذلك أكثر:

نموذج مركزية التعلم	نموذج مركزية المدرس
• يقوم الطلاب بتكوين المعارف عن طريق تجميع المعلومات وتركيبها ودمجها ضمن المهارات العامة في تقصي الحقائق والتواصل والتفكير الناقد وحل المشاكل وإلى ما هناك. • يشارك الطلاب مشاركة فاعلة نشطة. • يجري التركيز على استخدام المعارف ونقلها بصورة فاعلة لمعالجة المسائل الدائمة والطارئة ضمن سياق الحياة الواقعية. • دور الأستاذ هو توفير التدريب وتيسير الأمور، يقوم الأستاذ والطلاب بتقويم عملية التعلم معاً. • التدريس والتقويم عمليتان متلازمتان. • يستخدم التقويم لتشجيع عملية التعلم وتشخيص وضعها. • يجري التركيز على الإتيان بأسئلة أفضل وعلى التعلم من الأخطاء. • يجري تقويم عملية التعلم المرغوب تقويمها مباشرة عن طريق أوراق البحث والمشاريع والأداء وملفات الإنجازات. • ينسجم أسلوب المقاربة مع بحث يشمل عدة فروع معرفية. • الثقافة السائدة ثقافة تعاونية قائمة على المشاركة والدعم. • الأستاذ والطلاب يتعلمون معاً.	• المعارف تنتقل من الأستاذ إلى الطالب. • الطلاب يتلقون المعلومات بشكل سلبي. • يجري التركيز على اكتساب المعارف خارج السياق الذي سوف تستخدم به. • دور الأستاذ هو المصدر الرئيسي لإعطاء المعلومات والمقوم الرئيسي. • التقويم والتدريس عمليتان منفصلتان. • يستخدم التقويم لمراقبة عملية التعلم. • يجري التركيز على الإجابات الصحيحة. • يجري تقويم عملية التعلم المرغوبة تقويماً غير مباشر عن طريق اختبارات تحدد العلامات فيها بصورة موضوعية. • يجري التركيز على فرع معرفي واحد. • الثقافة السائدة ثقافة تنافسية قائمة على الروح الفردية. • الطلاب وحدهم معنيون بعملية التعلم.

الجدول رقم (01) يوضح مقارنة نموذج مركزية - المدرس وأنموذج مركزية المتعلم " مقارنة بين نموذج

التدريس التقليدي، والنموذج الجديد نموذج مركزية المتعلم".⁽¹⁾

(1) - ماري ي. هوبا، جان ي. فريد: تقويم مركزية- المتعلم في الكليات الجامعية " تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم"، ترجمة مها حسن ببحوح، داود سليمان رضوان، العبيكان وأولين وبيكون للطباعة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006، ص ص 36-37.

14. عيوب التدريس الجامعي التقليدي:

ضلّ التدريس الجامعي لعقود طويلة، معنيا بالكم أكثر من الكيف، يفتقر إلى التخطيط الجيد والموجه

وفيما يلي تلخيص لأهم ملامح التدريس الجامعي النمطي:

- يفتقر إلى التخطيط الفعال.
- يركز على الأساليب التقليدية في طرح المادة العلمية.
- يركز على الحفظ أكثر من تركيزه على التطبيق، التحليل، التقويم.
- يركز على الكم (إنهاء المقرر الدراسي) بدلا من التركيز على الكيف.
- يتجاهل طبيعة المادة الدراسية.
- يتناول مقررات تقليدية.
- يوجد فجوة بينه وبين متطلبات التنمية أو سوق العمل.
- يهمل التركيز على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
- يتمحور على المدرس بدلا من المتعلم.
- يستخدم اختبارات تقليدية تركز على الحفظ والتذكر.

ومن ثم فإن التدريس الجامعي بوضعه التقليدي لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل ولا مع خطط

التنمية وكلفة الإعداد التربوي، وهذا يشير إلى ضرورة تطوير المهارات التدريسية للأستاذ الجامعي الذي يمثل

حجر الأساس في نجاح العملية التربوية، وفي تفعيل عملياتها للوصول إلى أعلى عائد ممكن، فنحن في

عصر يتطلب النجاح وحسب ولكن من مستلزماته الأساسية التمييز في العمل من خلال تدريس جامعي فعال

يسعى إلى تحقيق أفضل تعلم لكل متعلم من خلال توظيف كل الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة.⁽¹⁾

(1)- محمد بن أحمد السديري: مرجع سبق ذكره، ص 17- 18.

ثانيا: الجامعة الجزائرية

الجامعة هي تلك المؤسسة ذات نمط تعليمي يعقب ويكمل التعليم الابتدائي والثانوي، ويحتل موقعا بارزا في قمة نظام التعليم، وقد تمثل قوة كبيرة لتطوير المجتمع الذي توجد فيه، كما قد تشكل عقبة أمام تطوره وازدهاره. (1)

تتألف الجامعة من اتحاد (فيدرالية) من المهن والعلوم والأقسام والمدارس والمعاهد مع ولاء فريد وأهداف تتعلق بمهامها الفردية، ويمكن التفكير في مثل هذه الكيانات وكأنها أنفاق لا تتصل فيما بينها وهي تشق طريقها بمشقة في فروع المعرفة الخاصة بها. (2)

حيث لا يمكننا إنهاء ما تم تقديمه في هذا الفصل الخاص بالأستاذ الجامعي دون أن نقوم بالتعقيب على الجامعة الجزائرية من مراحل نشأتها إلى مبادئها وأهدافها السامية وصولا إلى مختلف المشاكل التي واجهتها وتواجهها حتى اليوم، فقد لا يختلف اثنان في الرأي حول ما مرت به المنظومة الجامعية من إصلاحات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث تمثل آخر إصلاح في نظام ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه) الذي تبنته هذه الأخيرة من أجل النهوض بنوعية التكوين لتلبية حاجات المجتمع.

1. الجامعة الجزائرية ومراحل نشأتها:

لقد تم بناء أول جامعة في الجزائر من طرف السلطات الاستعمارية في سنة 1877، وتم الاعتماد على سياسة تربوية مستمدة من المبادئ الأساسية لهذه السلطة، ولم يتخرج منها أي طالب جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية، كما قد كانت الجامعة الجزائرية نسخة طبق الأصل للجامعة الفرنسية التي لا تستجيب لمشاكل المجتمع الجزائري آنذاك.

(1)- عبد المنعم علي الحسني: دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000، مجلة دراسات عربية، العدد 5، لبنان، 1998، ص 70.

(2)- جيمس ي. غروثشا وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 64.

1-1- الجامعة الجزائرية في مرحلة الستينات:

باستقلال الجزائر وتحررها من هيمنة الاستعمار الفرنسي، وجدت الجامعة الجزائرية نفسها مثل باقي المؤسسات آن ذاك تعيش التشتت والاغتراب، وتم في هذا الإطار تشكيل أول لجنة وطنية رسمية عقدت اجتماعها في 15 ديسمبر 1962، ثم لجنة التعريب والجزارة وديمقراطية التعليم والتكوين فتميزت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة بما يلي: ⁽¹⁾

- إنشاء فرع اللغة العربية.
- إنشاء جامعة وهران في 1966.
- إنشاء جامعة قسنطينة 1967.
- نظام التكوين معتمد على نظام الكليات الموروث من طرف الفرنسيين.
- المراحل الدراسية تتمثل في: ليسانس معمقة، شهادة دكتوراه درجة 3، شهادة دكتوراه دولة. ⁽²⁾

1-2- الجامعة الجزائرية في مرحلة السبعينات:

كانت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة في ظروف متناقضة بسبب ممارستها للنظم، ومعايير موروثه من طرف المستعمر، أي أنها لم تكن لها علاقة بمشاكل الواقع المعاش، وأمام هذا الوضع جاء إصلاح أولي هام لإنقاذ الموقف، وتم إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي، والبحث العلمي في 1970 الذي ينص على التعديل الكامل للبرامج والمقررات الدراسية لكي تكون مستجابة لاحتياجات المجتمع الجزائري وتتضمن ما يلي:

- إلغاء المنهج السنوي، وتعديله بالمنهج النصف سنوي.
- زيادة المدة الدراسية لبعض الفروع.

(1)- لوئيس علي، تغليب صلاح الدين: التعليم العالي في ضوء التغيرات العالمية، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية، أم البواقي، الجزائر، 2005- 2006، ص 235 - 236.

(2)- المرجع نفسه، ص 236.

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التكوين الجامعي.
 - مرحلة الليسانس (مرحلة التدرج) 4 سنوات مقسمة إلى سداسيات.
 - مرحلة الماجستير (مرحلة ما بعد التدرج) سنتين على الأقل.
 - مرحلة الدكتوراه (مرحلة ما بعد التدرج الثانية) 5 سنوات.
- كما شهدت برامج التكوين في الجامعة الجزائرية تعديلات، وإثراء في طرق التدريس.

1-3- الجامعة الجزائرية في مرحلة الثمانينيات:

إن أهم ما يميز هذه المرحلة هو ظهور واعتماد الخريطة الجامعية في شكلها الأولي سنة 1983 كان هدفها الأساسي تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية، والحفاظ على الجامعات الكبرى فقط.

- تخطيط التعليم العالي إلى أفق 2000.
- تحديد احتياجات المجتمع والسوق.
- تحقيق التوازن من خلال توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها السوق.⁽¹⁾

1-4- الجامعة الجزائرية في مرحلة التسعينات:

إن أهم ما يميز هذه المرحلة هي خلق وإيجاد علاقة متكاملة، ومنسجمة بين الجامعة والمحيط خاصة أن المؤسسات الاقتصادية بدأت استعدادها لدخول اقتصاد السوق الحر، هذا ما أدى بالجامعة الجزائرية إلى إعادة النظر في سياسة التكوين المنتهجة، وذلك لإعطاء إطارات قادرة للنهوض بالاقتصاد الوطني، وتم في هذا المجال اعتماد فرقة بحث لإنجاز سلسلة من الأبحاث حول تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية لأجل العمل على انسجام برامج التكوين مع التعلم، واحتياجات الواقع الجزائري.⁽²⁾

(1)- لونيس علي، تغليت صلاح الدين: مرجع سبق ذكره، ص ص 235-236

(2)- المرجع نفسه، ص ص 136- 235- 236.

2- أهداف الجامعة الجزائرية:

للجامعة الجزائرية عدة أهداف أهمها:

- إعداد وتكوين إطارات في مختلف المجالات المعرفية.
- تقويم البحث وتنمية الروح العلمية.
- نشر الدراسات، والأبحاث. (1)
- تنمية شخصية الطالب، وتزويده بالمعارف.
- الإفصاح على مختلف الثقافات الإنسانية المتعددة. (2)
- الإسهام في حل مختلف المشكلات المحلية، والعالمية وتشجيع التعاون الفكري.
- نقد المعرفة من خلال الدراسات المختلفة الناقدة في ضوء النظريات الحديثة. (3)
- إعداد كفاءات متخصصة في مجال المعرفة والمهن، وذلك لتلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المؤهلة للقيام بالدور التنموي في المجتمع. (4)
- العمل على إقامة نظام يلبي متطلبات التنمية في البلاد، مع مراعاة المعايير المتعارف عليها في البلدان المتقدمة علميا وتقنيا.
- العمل على إقامة نظام جامعي قادر على أن يقدم للقطاع الاقتصادي من حيث الكم والكيف ما يحتاج إليه من الإطارات الضرورية.
- تطوير الالتزام بتحكم العقل، والأخذ بالمنهج العلمي، وتطوير قدرات الطلبة في استخدام المناهج العلمية في الحصول على المعرفة واكتشاف الحقائق، ومعالجة القضايا، والمشاكل كذلك المواقف التي توجهها.
- تطوير الانفتاح الواعي، والمسؤول عن الخبرة الإنسانية، والاستفادة منها عن طريق الخبرات الجديدة.

(1)- حسين شحاتة: أصول التربية والتعليم الجامعي بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، ط1، الأردن، 2001، ص ص 13- 14.

(2)- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999، ص ص 71- 72.

(3)- سعيد التل: قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، الأردن، 1997، ص ص 132 - 133.

(4)- رفيق زروالة: الهيكلية التنظيمية للمؤسسات " دراسة تحليلية "، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 20، باتنة، الجزائر، 2009، ص 192.

- تطوير الاتجاهات، والمعارف من أجل استمرار التعلم.
- تطوير التوجه الذي يوافق بين الأصالة، والمعاصرة.
- جعل مجال الجامعة أوسع، منفتح على الخارج بمعنى دوليا وليس محليا، وذلك بإقامة علاقات خارجية بين الجامعات.⁽¹⁾

إن تحقيق هذه الأهداف يتوقف على الإمكانيات المالية والبشرية، وعنصر الزمن أي استغلال هذه الإمكانيات التي تمتلكها الجامعة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في الوقت المطلوب، وذلك لا يتم إلا عن طريق الإدارة الفعالة للوقت التي تعمل على التسيير العقلاني الذي يدفع بالجامعة إلى تحقيق غاياتها.

3- مبادئ الجامعة الجزائرية:

تتمثل مبادئ الجامعة الجزائرية فيما يلي:

3-1- ديمقراطية التعليم:

تعتبر ديمقراطية التعليم ترجمة صريحة لفتح أبواب التعليم في وجه كل جزائري بغض النظر عن مكانته الاجتماعية داخل المجتمع، فلا يميز بينهم إلا بالكفاءة والقدرة العقلية، لذلك وجب على الدولة تعميم الجامعات في جميع أرجاء البلاد، وتحفيز أبنائها على ضرورة التعليم وذلك من خلال:

- إتاحة الفرص بشكل متساوي بالنسبة للناجحين في شهادة البكالوريا لالتحاقهم بالجامعة بغض النظر

عن مكانتهم الاجتماعية.

- توفير الرعاية والتكفل الاجتماعي والاقتصادي من منح دراسية، مطاعم جامعية، أحياء سكنية للطلبة،

وتوفير الرعاية للمتفوقين.

(1)- فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري: إشكالية مشاركة الديمقراطية داخل الجامعة، منشورات جامعة منتوري، دط، قسنطينة، الجزائر،

3-2- التعريب:

لقد سعت الجزائر منذ استقلالها لأجل تعريب مجال التعليم الموروث عن الاستعمار الفرنسي بمختلف مستوياته، وأصبحت هذه العملية تنمو شيئاً فشيئاً حسب الإمكانيات المتوفرة، وتم في بداية الثمانينات تأسيس المجلس العلمي لتعميم استعمال اللغة العربية.⁽¹⁾

3-3- الجزائر:

من المعروف أن الجامعة الجزائرية في بدايتها، وفي السنوات الأولى من الاستقلال كانت فرنسية اللغة والمناهج والطلاب، حيث أن عدد الطلبة الجزائريين لا يتعدى 500 طالب، لكن ورغم هذا فإن الجزائر بذلت جهوداً جبارة لجزارة الجامعة من خلال إشراف إدارات جزائرية بحتة على تسييرها كذلك تأطيرها لتنفيذ مخططاتها.⁽²⁾

إن هذه المبادئ التي وضعتها الجامعة الجزائرية، والتي تسعى جاهدة إلى تحقيقها تواجهها مجموعة من الصعوبات، والتحديات التي تحول من تجسيدها لكن بالنظر إلى ما هي عليه الآن يمكننا القول أن الجهود التي قام بها كل القائمين عليها من أساتذة وإداريين ودكاترة وغيرهم أي من أعلى درجات السلم الوظيفي إلى أسفله قد قاموا بجهود جبارة لتصل الجامعة الجزائرية إلى المكانة التي تحتلها اليوم.

4- مشكلات الجامعة الجزائرية:

رغم التطورات التي عرفتتها المنظومة الجامعية، والمحاولات الإصلاحية خاصة في العشرية الأخيرة تبعا للأهداف من جهة، وحاجات المجتمع وتغيير المفاهيم التربوية من جهة أخرى، إلا أن هذه التطورات لم تكن في المستوى المطلوب حسب مختلف المصادر والتقارير، فعلى الرغم من أن المنظومة الجامعية الجزائرية قد حددت أهدافها، إلا أنها وجدت نفسها تواجه مشكلات عدة تؤثر سلباً على نوعية التكوين، ودور التعليم في علاقته بالمجتمع والتنمية.

(1)- رابح تركي: مرجع سبق ذكره، ص 59.

(2)- المرجع نفسه، ص 60.

بالرغم من تنوع هذه المشكلات وتداخلها فقد أجمعت مختلف التحليلات، والدراسات على تحديدها في

أربع مشكلات رئيسية:

- مشكلة التحجيم، والتي تعرف بالتدفق الطلابي.
- مشكلة التمويل.
- مشكلة الهياكل والتجهيز (البنية التحتية).
- مشكلة التأطير البيداغوجي.⁽¹⁾

4-1- مشكلة التحجيم:

تعاني الجامعة الجزائرية من مشكلة التحجيم التي تعتبر من أخطر المشاكل التي تعاني منها الجامعات اليوم والتي تتطلب التدخل المستعجل من طرف السلطات والمسؤولين، وكما ورد في العديد من الدراسات والبحوث أن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي الذي تتزايد وتيرته نتيجة لديمقراطية التعليم والنمو الديمغرافي والتزايد السكاني الذي يعتبر من المشاكل التي تعاني منها العديد من الدول على المستوى العالمي.⁽²⁾

كذلك الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات في العالم تعرف تدفقا طلابيا كبيرا منذ الثمانينات حيث وصل عدد الطلبة إلى 407995 طالب للسنة الجامعية 2000/1999 بعدما كان 2800 طالب ما بين 1962 و1963 الجدول رقم 1- يعكس لنا هذا التدفق:

السنة	90-89	92-91	94-93	96-95	98-97	2000-99
عدد الطلبة	181350	228090	238090	252347	339518	407955
النسبة المئوية للزيادة بالنسبة للسنة السابقة	%08.78	%11.80	%02.18	%05.84	%18.90	%09.49

جدول رقم(2): يوضح التدفق الطلابي بداية من سنة 1988 إلى سنة 2000.⁽³⁾

(1)- ليلي زرقان، راضية بيطاطاش: أهم مشكلات التعليم العالي في الجزائر وتأثيرها على نوعية التكوين، الملتقى الدولي تقييم التكوين الجامعي في الجزائر في عهد تدويل التعليم العالي والعولمة، أم البواقي، الجزائر، أبريل، 2008، ص 06.

(2)- فاروق عبده فليح: اقتصاديات التعليم " مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص 397.

(3)- السعيد بن عيسى، بلقاسم بالقيدوم: بعض التحديات التي تواجه نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، الجزائر، 2005-2006، ص 277.

من خلال الجدول (2) نلاحظ أن عدد الطلبة تضاعف من سنة 1989 حتى سنة 1998 مرتين، وهذا يدل على التدفق المستمر وزيادة حجم الطلبة وهذا راجع لديمقراطية التعليم، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه كذلك النمو السكاني متزايد باستمرار في الجزائر.

السنوات عدد الطلبة	/1962 1963	/1969 1970	/1979 1980	/1989 1990	/1999 2000	/2009 2010	/2010 2011	/2017 2018
طلبة التدرج	2725	12243	57445	181350	407995	1034313	1077945	/
طلبة ما بعد التدرج	156	317	3965	13967	20846	58975	60617	/
الإجمالي	2881	12560	61410	195317	428841	1093288	1138562	1.730.000

جدول رقم (3): يوضح التدفق الطلابي بداية من سنة 1962 إلى سنة 2018.⁽¹⁾

أما في سنة 2011 فقد بلغ عدد الطلبة 1.200.000 طالب، حيث تضاعف عدد الطلبة 1000 مرة في ظرف خمسين عاما من الاستقلال.

كما أشار وزير التعليم العالي خلال أشغال الندوة الدولية للتعليم العالي بباريس أنه قد تم الانتقال من 3 طلبة لكل 10000 نسمة إلى حوالي 400 طالب لكل 10000 نسمة خلال الموسم الجامعي 2018/2017 ليلبلغ عدد الطلبة في ذات السنة 1.730.000 طالب.

إن تضاعف عدد الطلبة يدل على زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وكذلك ديمقراطية التعليم التي أصبحت تشكل مشكلة من مشاكل الجامعة الجزائرية.⁽²⁾

4-2- مشكلة التمويل:

إن الإنفاق على التعليم يعتبر من أهم النشاطات الحكومية، وتعد الجزائر من بين الدول الأكثر إنفاقا على التعليم بصفة عامة، وعلى التعليم الجامعي بصفة خاصة، وبالرغم من هذا الارتفاع فإن معدل الإنفاق على التعليم العالي، والبحث العلمي من ميزانية الدولة لا يظهر مقارنة بالقطاعات الأخرى.

(1)- حاتم سماتي، محمود قندوز: إحصائيات عن جامعة الجزائرية (1962-2018)، مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية، مجلد 1، عدد 2، 2019، ص 232.
(2) - السعيد بن عيسى وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 278.

كما أن المخصصات المالية من الدخل الوطني للبحث العلمي لا تتعدى نسبة 0.28% مما يجعل الجزائر في مستويات بعيدة جدا عن المعدل الذي حددته الأمم المتحدة للدول النامية وهو 0.7% في الوقت الذي نجد فيه تونس 0.7%، والولايات المتحدة تخصص 5% للبحث العلمي من الدخل الوطني هذا بالنسبة لعام 1996.⁽¹⁾

إن أهم المشكلات التي تواجه المؤسسات التكوينية اليوم هو ضمان النفقات المالية اللازمة لتوفير التعليم كذلك تطويره خاصة في ظل هذه التحولات العالمية، حيث من الصعب الإنفاق على التعليم العالي بشكل يناسب أهميته، والعوائد المنتظرة منه من أجل تلبية حاجات المجتمع، ولهذا تواجه الجامعة الجزائرية تزايد النفقات وعدم القدرة على تأمينها، حيث يقف نقص التمويل كعقبة في تحقيق الأهداف المنتظرة من التعليم العالي، وإن هذا التدفق الطلابي يستوجب على الجامعة الجزائرية توفير موارد مادية بشرية ضخمة، من أجل ضمان جودة ونوعية التكوين التي ينادي بها نظام ل. م. د وذلك لا يتم إلا عن طريق البحث عن بدائل تمويلية غير حكومية كالتمويل المختلط أو التمويل الخاص من أجل تحقيق كل غايات التعليم العالي في ظل الإصلاح الجديد.

4-3- مشكلة الهياكل القاعدية والتجهيز:

بالرغم من زيادة عدد الجامعات ورغم التوسع في الهياكل القاعدية إلا أن مشكلة الاكتظاظ في الأقسام والمدرجات لا زالت قائمة فحاليا هناك 34 جامعة و13 مركزا و13 معهد، و4 مدارس عليا متعددة الاختصاصات، أي المجموع 64 مؤسسة جامعية، وفي الوقت الذي يتضاعف عدد الطلبة من سنة إلى أخرى، فهذه الزيادة المتجهة إلى الجامعة مقارنة بالهياكل الموجودة التي لا تفي بحاجات الطلب، والتي ترجع في الأساس إلى السياسات غير المسؤولة، وانعدام التخطيط والاستراتيجيات الجادة، والمستقبلية لمقابلة هذه الاحتياجات، إضافة إلى هذا نجد نقصا للمراجع، والوسائل الحديثة التي تعتبر بمثابة الوسائل الرئيسية

(1)- عمار عماري، قطاف ليلي: الجامعة الجزائرية بين الأفق والمستقبل، مجلة إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا، سلسلة إصدارات مخبر إدارة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، جامعة سطيف، الجزائر، 2005، ص100.

لاكتساب المعارف لتحسين المستوى، إضافة إلى تدني نوعية الخدمات الجامعية من حيث الإيواء، والنقل التي لا تسمح للطالب بمواصلة مشواره الدراسي في أحسن الظروف.⁽¹⁾

تعتبر مشكلات الجامعة الجزائرية ذات علاقة متعددة مشكلة التحجيم لها علاقة بالتمويل، ومشكلة الهياكل لها علاقة بالتحجيم والتمويل معاً، وكل هذا أدى إلى انخفاض وتدني مستوى التكوين، ونوعيته في المؤسسات الجامعية.

4-4- في مجال التأطير ومنح الشهادات:

- رداءة نوعية التكوين خاصة فيما بعد التدرج (غياب الاهتمام بالتعليم العالي).
- نقص الأساتذة (ذوي الكفاءات العالية)، إذ أن عدد الطلبة لكل أستاذ في تزايد مستمر، ودون المعايير العالمية حيث وصل إلى 23.4 طالبا لكل أستاذ سنة 1999-2000، أي أصبح يعادل مرتين المعدل العالمي الذي هو في حدود 12.5 طالبا لكل أستاذ، أما إذا نظرنا لعدد الطلبة بالنسبة لكل أستاذ تعليم عالي، أو أستاذ محاضر فهو مرتفع جدا حوالي 429 طالبا لكل أستاذ تعليم عالي للسنة الجامعية 1999-2000.

- تكوين قصير المدى غير المرغوب فيه من طرف الطلبة، ولم يحقق الغايات المنتظرة (تكوين إطارات، تقنيين ذوي مهارات متوسطة) بسبب قلة الطلب من سوق العمل.⁽²⁾

يعتبر الأستاذ محرك العملية التكوينية ومنشط للبحث العلمي، وما لوحظ في المنظومة الجامعية في الآونة الأخيرة من انخفاض في التأطير كما وكيفا، وهذا ما أثر على نوعية تكوين الطالب الجامعي.

4-5- في مجال الاستقبال والتوجيه وانتقال الطلبة:

- يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام مركزي تميز بعدم المرونة، وتسبب في خيبة أمل الكثير من الطلبة (نسبة الرسوب عالية، إقامة طويلة للطلبة).

(1)- السعيد بن عيسى وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 277 - 278.
(2)- المرجع نفسه، ص ص 277 - 278.

- نمط انتقال يعتمد على معدل سنوي واحد أفرزه إهدار تربوي كبير تأكده النسبة العالية لإعادة التوجيه.

- نظام تقويمي عرف محدوديته، وعرقل تنفيذ البرامج التعليمية.
- عدم تلاؤم التكوين في الجذوع المشتركة في السنوات الأولى من الجامعة، ومختلف الشعب كذلك التخصصات.

4-6- في مجال هيكلة التعليم وتنظيمه:

يلاحظ ما يلي:

- هيكلية أحادية النمط.
- مسارات تكوين مسدودة لا توفر فرصة التنقل بين المواد، والمقاييس.
- الحجم الساعي المنقل دون مردودية بيداغوجية تولد عنه تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي.

4-7- في مجال البحث العلمي:

- ضعف مساهمة الجامعة في المجهود الوطني للبحث العلمي.
- عدم وجود برامج بحثية على مستوى الجامعات.
- هيمنة الجانب الإداري فيها على التعليم، وعدم توجيه اهتمام كاف من طرف أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي.

- ضعف مستوى الدوافع الذي يسمح للباحثين من إنجاز بحوث تخدم الاقتصاد الوطني بسبب عدم وجود مصادر تمويل جديدة وغياب الطلب.⁽¹⁾

- قلة مراكز البحوث العلمية المتميزة، وغياب الرؤية الإستراتيجية لها.
- هجرة الكفاءات " النخب الجامعية " نحو البلدان المتقدمة.

(1)- السعيد بن عيسى وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 277 – 278.

4-8- في المجال التكنولوجي التقني:

- البرامج التعليمية غير القادرة على مسايرة التطوير التكنولوجي.
- إمكانيات تقنية محدودة تتوفر عليها مخابر البحث الجامعية.
- ارتفاع تكلفة التجهيزات التكنولوجية المتطورة الموجهة للبحث.
- دخول الانترنت في الجزائر لا زال ضعيفا (1% إلى 2% من لهم اتصال بهذه الشبكة).⁽¹⁾

وهناك من حصر مشكلات الجامعة الجزائرية فيما يلي:

4-9- مشاكل مرتبطة بعملية التكوين في حد ذاتها:

مسألة مضامين، الطرائق المعتمدة في نقل هذه المضامين والأنشطة، المدة الزمنية المخصصة لطرائق التقييم والأدوات المعتمدة، غموض الأهداف وعموميتها، العائد المنتظر من العملية التكوينية التمويل المخصص للعملية التكوينية، الهياكل والفضاءات المخصصة لذلك وطرائق التعزيز، والتحفيزات الازدواجية بين البرامج والتطورات العلمية.

4-10- المشكلات المتعلقة بالمحيط التكويني:

المناخ السياسي الثقافي الاجتماعي، الوصاية المحلية والمركزية التشريعات والقوانين، الوسائط الثقافية عدم ارتباط الواقع الاجتماعي القائم، وما يطرحه من مضامين متعلقة بعملية التكوين، الأعداد الضخمة للمتكونين، الإدارة الرديئة وروح الاستقالة شبه المطلقة، الفوضى والبيروقراطية، عدم الاهتمام بقيمة العلم من بعض دوائر السلطة، عدم تقدير قيمة وأهمية العلم من طرف المجتمع والاحتقار شبه العام لكل مثقف، وصاحب علم.

4-11- المشكلات المرتبطة بالمتكونين:

مشكلات الاختيار المبني على أسس غير علمية، مشكلة القابلية المعرفية والأكاديمية، المشكلات النفسية المتعلقة بالإحباط والصراعات المترتبة على التفاعل الذي بينه وبين المحيط العام، عدم توفر الدافعية والنظرة الدونية للاختصاص من طرف المجتمع.⁽²⁾

(1)- السعيد بن عيسى وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص. 279
(2)- زين الدين مصمودي: التعليم العالي بين المشكلات والتحديات، محاضرة، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2011، ص 10.

4-12- المشكلات المرتبطة بالمكون:

مشكلة التأهيل، افتقاد التلقائية والاجتهاد في المهنة، افتقاد المبادرة، والمبادرة في عملية تقديم المعارف افتقاد الرغبة والدافعية، انتشار الجو التصادمي غير المحفز، الوضعية داخل الهرم الاجتماعي الفاقدة للمعنى، اعتماد التفضيل الذاتي أثناء التعامل مع المتكولين، العدوانية والعنف واللامبالاة، التغيب المتكرر وغير المبرر. (1)

بما أن عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتطوير التي تمارس بشكل مستمر الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها⁽²⁾، لذلك فإن الجامعة الجزائرية تواجه العديد من المشكلات (تحجيم، تمويل، هياكل، تأطير)، أثرت على نوعية التعليم التكوين بالإضافة إلى التحديات الخارجية الثورة العلمية والتكنولوجية، العولمة، مجتمع المعرفة، مما جعل الجامعة الجزائرية غير مواكبة بالقدر الكافي للتحويلات، والتغيرات التي عرفتها الدول المتقدمة، ولتخطي هذا الواقع سعت الهيئات الوصية إلى إصلاح التعليم العالي حتى يكون قادراً على مسايرة ومواجهة التحويلات الاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي أصبح من الضروري تطوير نوعية المخرجات التي تستطيع التكيف مع هذه التغيرات، وكل هذا أدى إلى التفكير بجدية في إصلاح جديد اصطلح بنظام ل. م. د (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، هذا النظام الذي تبنته الجامعة الجزائرية وبدأ العمل به في الموسم الجامعي 2004-2005 في عشر جامعات جزائرية، وفقاً للمرسوم الوزاري رقم 09 المؤرخ في 4 جمادى الأولى 1425 الموافق لـ 23 جوان⁽³⁾، حيث رأت أنه من الضروري تطبيق إصلاح

(1)- زين الدين مصمودي: مرجع سبق ذكره، ص 10.

(2)- عماد أبو الرب، عيسى قدارة، محمود الوادي، رعد الطائي: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحوث ودراسات" دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان الأردن، 2010، ص 35.

(3)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: ملف إصلاح التعليم العالي، الجزائر، جوان، 2007، ص 04.

شامل وعميق للتعليم العالي عن طريق هيكلة جديدة للتعليم، وذلك من خلال تحسين البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي وتقليص الحجم الساعي لعملية التكوين، وكل هذا لضمان جودة التكوين الذي يلبي حاجات المجتمع ويواكب العصر.

خلاصة الفصل:

عليه يمكننا القول أن الوظيفة الأساسية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي أولاً وقبل كل شيء هي أن يقوم بفهم بيئة المجتمع الذي يعيش فيه، بحيث يكون ملماً بكل ما يدور من حوله من أحداث وتغيرات عالمية فهذه المعارف تنمي لديه بقية المعارف الأخرى كالكفاءات التكميلية والتي هي جملة المعلومات والخبرات التي تساعد الأستاذ الجامعي على القيام بمهامه من ضمنها معلومات في مختلف العلوم كالرياضيات، الفيزياء، الإعلام الآلي أو معلومات في الأرغونوميا، كما أن إتقانه للغات أيضاً من الكفاءات التكميلية، وقد تتميز هاته المعلومات بخاصية الاشتراك بحيث قد يستعمل الأستاذ الجامعي كل المعلومات التكميلية من أجل القيام بمهامه على أكمل وجه ليصبح متمكن في تقنيات مجال تخصصه، بالإضافة إلى تنمية الكفاءات المهنية كلغة الحوار والتواصل، وسرعة البديهة والتصرف بحكمة في أغلب الظروف، القدرة على الإقناع، الذكاء الاجتماعي، التي تمكنه من أن يكون على دراية باحتياجات الطلبة وقدراتهم وإمكانياتهم، واتخاذ القرار المناسب والمباشر دائماً، كما أن الدور الذي تلعبه الجامعات في يومنا هذا يعتبر ركيزة أساسية تدور من حولها كل الميادين السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، وضمان سيرها الحسن يعني بالضرورة السير الحسن لمختلف هذه الميادين والتخصصات، فكلما ركز ذوي الاختصاص والمسؤولين على التطوير في مختلف الهياكل والتجهيزات وإعطاء مساحة وميزانية أكبر لتمويل الجامعات كهيئات مختصة بالبحث العلمي والتعليم بصفة خاصة، كلما أدى ذلك إلى ضمان التطور والازدهار للمجتمع.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. الحدود المكانية والزمانية للدراسة

4. مجتمع الدراسة

5. وصف عينة البحث

6. أداة البحث

7. الخصائص السيكومترية

8. أساليب المعالجة الإحصائية

1- الدراسة الاستطلاعية:

بما أن الدراسة الاستطلاعية هي "دراسة يقوم بها الباحث محاولاً اجتياز موضوع بحثي أو مجال جديد على الدراسة العلمية بهدف استكشاف جوانب الموضوع، أو تحديد المجال، أو التوصل إلى بعض المعلومات والنتائج الأولية التي تصلح لوضع فروض لبحث أساسي يتم فيما بعد، سواء قام به الباحث نفسه أو غيره، لأن العلم في جوهره تراكمي، وعليه فالدراسة الاستطلاعية كل ما يقوم به الباحث لاختبار صلاحية الأدوات التي يستعين بها في جمع بياناته وإجراء بعض التعديلات التجريبية عليها حتى يستوثق من أنها أصبحت في حال ملائمة لتحقيق هدف بحثه".⁽¹⁾

تمت الدراسة الاستطلاعية الخاصة بموضوع الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار -عنابة- على عينة من أعضاء هيئة التدريس "الأساتذة الجامعيين"، حيث قمنا باختيار العينة حسب مجتمع الدراسة الذي يفرض علينا اختيار العينة الاحتمالية العشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية 40 أستاذ من الأساتذة الدائمين في الكلية من كل قسم، كما تم توزيع استمارة تجريبية خاصة بموضوع الدراسة مكونة من محورين:

المحور الأول: الصراع التنظيمي.

المحور الثاني: دافعية الإنجاز.

والهدف منها هو التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين متغيري الدراسة وفيما يلي سنقوم بعرض النتائج العامة مع تحليلها بالاعتماد على الإحصاء الوصفي "التكرارات والنسب المئوية" لعبارات الاستبيان التجريبية الخاصة بكل محور.

(1) - فرج عبد القادر طه وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 352.

الجدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة لمحور الصراع التنظيمي.

الأبعاد الخاصة بالصراع التنظيمي	درجة الموافقة البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد		
الصراع التنظيمي على مستوى الفرد " داخل المؤسسة الجامعية"	س1	1	2,5%	19	47,5%	5	12,5%	12	30%	3	7,5%
	س2	0	0	12	30%	10	25%	12	30%	6	15%
	س3	6	15%	6	15%	1	2,5%	13	32,5%	14	35%
	س4	4	10%	5	12,5%	1	2,5%	15	37,5%	15	37,5%
	س5	22	55%	7	17,5%	4	10%	4	10%	3	7,5%
	س6	4	10%	9	22,5%	6	15%	14	35%	7	17,5%
	س7	18	45%	14	35%	5	12,5%	1	2,5%	2	5%
	س8	13	32,5%	11	27,5%	10	25%	6	15%	0	0%
	س9	12	30%	19	47,5%	5	12,5%	3	7,5%	1	2,5%
	س10	3	7,5%	12	30%	12	30%	11	27,5%	2	5%
	س11	11	27,5%	9	22,5%	4	10%	10	25%	6	15%
	س12	1	2,5%	7	17,5%	14	35%	7	17,5%	11	27,5%
	س13	1	2,5%	17	42,5%	14	35%	7	17,5%	1	2,5%
	س14	6	15%	10	25%	14	35%	5	12,5%	5	12,5%
	س15	14	35%	25	62,5%	0	0%	0	0%	1	2,5%
	س16	4	10%	21	52,5%	2	5%	9	22,5%	4	10%
	س17	6	15%	21	52,5%	6	15%	7	17,5%	0	0%
	س18	9	22,5%	21	52,5%	4	10%	3	7,5%	3	7,5%
	س19	13	32,5%	25	62,5%	0	0%	1	2,5%	1	2,5%
	س20	13	23,5%	22	55%	4	10%	0	0%	1	2,5%
	س21	5	12,5%	21	52,5%	5	12,5%	6	15%	3	7,5%
	س22	3	7,5%	15	37,5%	9	22,5%	7	17,5%	6	15%
	س23	15	37,5%	18	45%	4	10%	3	7,5%	0	0%
	س24	8	20%	22	55%	5	12,5%	3	7,5%	2	5%
	س25	4	10%	13	32,5%	8	20%	10	25%	5	12,5%
	س26	16	40%	17	42,5%	6	15%	1	2,5%	0	0%
	س27	5	12,5%	29	72,5%	4	10%	1	2,5%	1	2,5%
	س28	10	25%	21	52,5%	3	7,5%	4	10%	2	5%
	س29	4	10%	14	35%	19	47,5%	3	7,5%	0	0%

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

س30	1	%2,5	11	%27,5	16	%40	6	%15	6	%15
س31	8	%20	22	%55	7	%17,5	1	%2,5	2	%5
س32	12	%30	21	%52,5	3	%7,5	3	%7,5	1	%2,5
س33	5	%12,5	6	%15	12	%30	8	%20	9	%22,5
س34	2	%5	8	%20	12	%30	10	%25	8	%20
س35	11	%27,5	18	%45	8	%20	3	%7,5	0	%0
س36	2	%5	8	%20	15	%37,5	8	%20	7	%17,5
س37	15	%37,5	12	%30	8	%20	2	%5	3	%7,5
س38	12	%30	18	%45	7	%17,5	1	%2,5	2	%5
س39	2	%5	9	%22,5	12	%30	10	%25	7	%17,5
س40	8	%20	11	%27,5	13	%32,5	6	%15	2	%5
س41	1	%2,5	2	%5	20	%50	12	%30	5	%12,5

الصراع التنظيمي على مستوى الفرد " داخل المؤسسة الجامعية "

نلاحظ من خلال ما تبين في الجدول أعلاه أن:

- استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة كانت بالموافقة تجاه أغلب بنود المحور لتتراوح ما بين أكبر نسبة

موافقة قدرت بـ **72,5%** إلى أقل نسبة قدرت بـ **0%**، في حين نلاحظ أن نسبة استجابة أفراد العينة

بالموافقة الشديدة كانت ضعيفة تجاه البند الثاني بنسبة قدرت بـ **0%**.

- أما استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة بغير الموافقة بشدة كانت تجاه البند الرابع حيث قدرت

بـ **37,5%**.

كما أن استجابة أفراد العينة نحو البند التاسع والعشرون قدرت بـ **47,5%** وهي نسبة مرتفعة عبرت

عن الأفراد الذين فضلوا التزام الإجابة بمحايد.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الجدول رقم (05) يوضح استجابات أفراد العينة لمحور دافعية الإنجاز.

الأبعاد الخاصة بدافعية الإنجاز	درجة الموافقة البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة	
		النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية	التردد		
دافعية الإنجاز لدى الفرد " داخل المؤسسة الجامعية"	س42	9	%22,5	11	%27,5	7	%17,5	11	%27,5	2	%5
	س43	13	%32,5	20	%50	3	%7,5	1	%2,5	3	%7,5
	س44	18	54%	17	%42,5	3	%7,5	2	%5	0	%0
	س45	5	%12,5	3	%7,5	6	%15	13	%32,5	13	%32,5
	س46	19	%47,5	19	%47,5	1	%2,5	0	%0	1	%2,5
	س47	20	%50	17	%42,5	2	%5	1	%2,5	0	%0
	س48	15	%37,5	14	%35	9	%22,5	1	%2,5	1	%2,5
	س49	24	%60	15	%37,5	1	%2,5	0	%0	0	%0
	س50	22	%55	16	%40	2	%5	0	%0	0	%0
	س51	6	%15	5	%12,5	14	%35	10	%25	5	%12,5
	س52	18	%45	17	%42,5	3	%7,5	2	%5	0	%0
	س53	15	%37,5	23	%57,5	1	%2,5	1	%2,5	0	%0
	س54	16	%40	18	%45	3	%7,5	3	%7,5	0	%0
	س55	25	%62,5	13	%32,5	1	%2,5	0	%0	1	%2,5
	س56	20	%50	17	%42,5	3	%7,5	0	%0	0	%0
	س57	24	%60	9	%22,5	5	%12,5	2	%5	0	%0
	س58	15	%37,5	17	%42,5	5	%12,5	3	%7,5	0	%0
	س59	13	%32,5	14	%35	9	%22,5	3	%7,5	1	%2,5
	س60	20	%50	15	%37,5	3	%7,5	2	%5	0	%0
	س61	19	%47,5	18	%45	1	%2,5	2	%5	0	%0
	س62	14	%35	17	%42,5	7	%17,5	2	%5	0	%0
	س63	10	%25	16	%40	11	%27,5	3	%7,5	0	%0
	س64	16	%40	21	%52,5	2	%5	1	%2,5	0	%0
	س65	19	%47,5	15	%37,5	4	%10	2	%5	0	%0
	س66	9	%22,5	16	%40	9	%22,5	5	%12,5	1	%2,5
	س67	10	%25	25	%62,5	5	%12,5	0	%0	0	%0
	س68	18	%45	15	%37,5	5	%12,5	2	%5	0	%0
	س69	3	%7,5	5	%12,5	12	%30	11	%27,5	9	%22,5
	س70	2	%5	6	%15	3	%7,5	20	%50	9	%22,5

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

س71	15	%37,5	21	%52,5	1	%2,5	0	%0	3	%7,5
س72	15	%37,5	22	%55	3	%7,5	0	%0	0	%0
س73	11	%27,5	17	%42,5	2	%5	9	%22,5	1	%2,5
س74	11	%27,5	14	%35	4	%10	9	%22,5	2	%5
س75	20	%50	16	%40	3	%7,5	1	%2,5	0	%0
س76	5	%12,5	8	%20	9	%22,5	13	%32,5	5	%12,5
س77	6	%15	14	%35	11	%27,5	9	%22,5	0	%0
س78	6	%15	9	%22,5	13	%32,5	9	%22,5	3	%7,5
س79	2	%5	13	%32,5	14	%35	9	%22,5	2	%5
س80	10	%25	15	%37,5	6	%15	7	%17,5	2	%5
س81	10	%25	14	%35	9	%22,5	5	%12,5	2	%5
س82	13	%32,5	18	%45	6	%15	3	%7,5	0	%0
س83	11	%27,5	24	%60	5	%12,5	0	%0	0	%0
س84	10	%25	22	%55	8	%20	0	%0	0	%0
س85	21	%52,5	16	%40	3	%7,5	0	%0	0	%0
س86	11	%27,5	7	%17,5	9	%22,5	11	%27,5	2	%5

دافعية الإنجاز لدى الفرد " داخل
المؤسسة الجامعية "

بمراجعة النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن:

- استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة كانت بالموافقة تجاه أغلب بنود محور دافعية الإنجاز لتتراوح

ما بين أكبر نسبة موافقة قدرت بـ **62,5%** إلى أقل نسبة قدرت بـ **0%**، في حين نلاحظ أن نسبة

استجابة أفراد العينة بالموافقة الشديدة كانت ضعيفة تجاه البند **70** السبعون بنسبة قدرت بـ **5%**.

- أما استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة بغير الموافقة بشدة كانت تجاه البند الخامس والأربعون بنسبة

تقدر بـ **32,5%**.

- كما أن استجابة أفراد العينة نحو البند الواحد والخمسون قدرت بـ **35%** وهي نسبة مرتفعة عبرت عن

الأفراد الذين فضلوا التزام الإجابة بمحايد.

2- منهج الدراسة:

" إنَّ البحث العلمي هو استقصاء منظم يهدف إلى إضافة معارف يمكن توصيلها والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي"⁽¹⁾، كما أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة⁽²⁾، والمنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، حيث يوفر بيانات عن واقع الظاهرة المراد دراستها مع تفسير لهته البيانات وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير، كما يحلل البيانات وينظمها بصورة كمية أو كيفية ويستخرج الاستنتاجات التي تساعد على فهم الظاهرة المطروحة للدراسة وتطويرها ويعمل على المقارنة وذلك بتحديد العلاقات بين الظاهرة قيد الدراسة والظواهر الأخرى ذات الصلة حيث يمكن استخدامه لدراسة الظواهر الإنسانية والطبيعية وهو أكثر مناهج الدراسات الكمية استخداما.⁽³⁾

ومنه يمكننا القول أنَّ دواعي استخدامنا للمنهج الوصفي التحليلي هو لتلائمه مع طبيعة موضوع بحثنا، لأنه يدرس طبيعة الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى فئة تحتل مكانة متميزة في المجتمع الجزائري وهي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أو بالأحرى الأستاذ الجامعي.

3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

3-1- الحدود المكانية للدراسة:

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة " القطب الجامعي-البوني".

3-2- الحدود الزمانية للدراسة:

أجريت الدراسة من 01 ديسمبر إلى غاية 29 فيفري للموسم الجامعي 2016/2015.

(1)- عبد الله محمد الشريف: مناهج البحث العلمي " دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية"، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية، 1996، ص13.

(2)- عمّار بوحوش، محمد محمود الذنبيات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص130.

(3)- ماجد الخياط: أساليب البحث العلمي، دار الراية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2011، ص95.

3-3- الحدود المعرفية:

تعتبر هذه الدراسة دراسة خاصة بمجال البحث على مستوى محدود، والتي ترتبط بعينة البحث وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع المؤسسات.

4- مجتمع الدراسة:

من خلال الإحصاءات الصادرة عن مكتب نيابة العميد بجامعة باجي مختار عنابة تم وضع جدول تفصيلي لمطابقة العدد الكلي للأساتذة والعدد الجزئي حسب كل قسم من أقسام الكلية.

الجدول رقم (06) يوضح عدد الأساتذة حسب كل قسم للسنة الجامعية 2015-2016. (1)

أقسام الكلية	عدد الأساتذة في كل قسم
قسم اللغة العربية وآدابها	78 أستاذ جامعي
قسم الفلسفة	16 أستاذ جامعي
قسم الترجمة	27 أستاذ جامعي
قسم الانجليزية	61 أستاذ جامعي
قسم الفرنسية	61 أستاذ جامعي
قسم علم النفس	61 أستاذ جامعي
قسم اللغة الايطالية	20 أستاذ جامعي
قسم علم الاجتماع	43 أستاذ جامعي
قسم التاريخ	27 أستاذ جامعي
قسم الإعلام والاتصال	51 أستاذ جامعي
قسم التربية البدنية والرياضية	10 أستاذ جامعي
قسم علم المكتبات	12 أستاذ جامعي
المجموع الكلي	467 أستاذ جامعي

(1) -لمزيد من التفاصيل، أنظر في هذا الصدد الملاحق الخاصة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عنابة " البوني " -

5- وصف عينة البحث:

بما أن مجتمع الدراسة يشمل أعضاء هيئة التدريس "الأستاذ الجامعي" بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار- عنابة- فقد قامت الباحثة باختيار العينة حسب مجتمع الدراسة الذي يفرض علينا اختيار العينة الاحتمالية العشوائية لتوفر شرطين أساسيين هما: أن جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين والشرط الثاني التجانس الموجود بين أفراد العينة،⁽¹⁾ وهي شروط اختيار العينة العشوائية البسيطة والتي تتيح لكل فرد من أفراد مجتمع البحث من الظهور كفرد من أفراد عينة الدراسة.⁽²⁾

قامت الباحثة باختيار عدد من أقسام الكلية واختيار عدد معين من الأساتذة في كل قسم بنسبة 30% من المجتمع الأصلي الذي يبلغ 467 أستاذ، حيث بلغ عدد أفراد العينة المختارة 100 أستاذ من الأساتذة الدائمين موزعين على أقسام الكلية على نحو ما يوضحه الجدول التالي، حيث "تعتبر هذه النسبة مناسبة بناء على ماورد في القاعدة الأولى من القواعد الثلاث التي وضعها الباحث روسكوي (Roscoe1975)، والتي مفادها أن حجم العينة الواقع بين 30-500 مفردة يعتبر مناسباً لمعظم الدراسات".⁽³⁾

جدول رقم (07) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب أقسام الكلية

أقسام الكلية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية %
قسم علم النفس	12	12%
قسم علوم الإعلام والاتصال	15	15%
قسم علم الاجتماع	8	8%
قسم الفلسفة	3	3%
قسم اللغة العربية وآدابها	15	15%
قسم اللغة الإنجليزية	12	12%

(1)- ذوقان عبيدات، كايد عبد الحق، عبد الرحمن عدس: البحث العلمي "مضمونه وأدواته وأساليبه"، دار الفكر، ط1، عمان، 2009، ص98.
(2)- حجيبة رحالي: الوجيز في المنهجية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 2015، ص74.
(3)- فايز عبد الرحمان الفروخ: التعلم التنظيمي "وأثره في تحسين الأداء الوظيفي"، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010، ص67.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

قسم اللغة الفرنسية	12	%12
قسم الترجمة	5	%5
قسم اللغة الإيطالية	4	%4
قسم التاريخ	5	%5
قسم التربية البدنية والرياضية	2	%2
قسم علم المكتبات	7	%7
المجموع	100	100

كما تم توزيع عينة الدراسة وخصائصها من حيث الجنس وسنوات الأقدمية في العمل وهذا ما

سيوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (08) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
ذكور	39	%39
إناث	61	%61
المجموع	100	%100

تشير البيانات الموضحة في الجدول الخاص بالوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس أن

عدد الذكور أقل من عدد الإناث.

جدول رقم (09) يوضح الوصف الدقيق لتوزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الأقدمية في العمل

سنوات الأقدمية في العمل							التصنيف
[35-31]	[30-26]	[25-21]	[20-16]	[15-11]	[10-6]	[5-1]	
4	10	4	11	18	25	28	العدد
%4	%10	%4	%11	%18	%25	%28	النسبة المئوية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول التي توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغير سنوات الأقدمية

في العمل كأستاذ في الجامعة، نجد أن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة كانت لديهم سنوات أقدمية أكثر من

الفئة [5-1] سنوات حيث بلغ عددهم 28 أستاذ جامعي بنسبة قدرت بـ 28% ثم تلتها نسبة سنوات الأقدمية

من 6 إلى 10 سنوات لـ 25 أستاذ بنسبة 25%، أما من تتراوح أقدمتهم ما بين 11 إلى 15 سنة بلغت نسبتهم 18% ومن الملاحظ هنا أن نسبة سنوات الأقدمية من [16-20]، [26-30] بلغت ما بين 10 و11%، وكانت النسبة 4% هي الأقل والتي شملت التصنيف من [21-25]، [31-35] سنة.

6- أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في دراستها على أداة تعد الأكثر استعمالاً في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وهي الاستمارة، التي تعد من بين الأدوات المنهجية المعتمدة، فالاستبيان " أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخيرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث"،⁽¹⁾ للحصول على المعلومات والبيانات والحقائق ومنه تمت صياغة أسئلة الاستمارة الخاصة بموضوع الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز المرتبطة بواقع معين، وتقدم الاستمارة على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوعها"⁽²⁾، من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات النظرية الملمة بالموضوع، وقد ضمت الاستمارة 40 عبارة تقيس أنماط سلوكية وانفعالات تعبر عن وجود الصراع التنظيمي بكل أنواعه من صراعات تنشأ داخل الفرد، إلى صراعات سببها اجتماعي تنشأ بدورها بين الفرد وبين غيره من الأفراد الآخرين المحيطين به، ومن هذا المنطلق النظري شكلت الاستمارة من 4 أجزاء جاءت كالتالي:

- **الجزء الأول:** تضمنت بيانات حول الموضوع قيد الدراسة والتعليمات وكيفية تصحيح استجابات المفحوصين
- **الجزء الثاني:** تضمنت المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة الخاصة بالبيانات الديمغرافية للمفحوصين كل من الجنس وسنوات الأقدمية والتخصص الأكاديمي.
- **الجزء الثالث والرابع:** تم من خلالها توضيح الأبعاد الرئيسية والعبارات الموجبة الخاصة بالدراسة.

(1)- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي " الأسس النظرية والتطبيق العلمي"، دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص88.

(2)- ذوقان عبيدات وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص104.

تم تقسيم الاستمارة إلى بعدين رئيسيين يشكلان المحاور الخاصة بالموضوع وهما:

- **البعد الأول:** العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية.

- **البعد الثاني:** الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد "بين الزملاء في العمل".

كما أن بنود الاستبيان صيغت وفق ثلاث بدائل للموافقة موزعة كما يلي:

موافق: 03 درجات، محايد: 02 درجات، غير موافق: 01 درجة واحدة.

7- الخصائص السيكومترية:

أ- **صدق الاستبيان:** يعني صدق الاختبار مدى قياس الاختبار بالفعل للاستعداد أو الخاصية التي وضع

ليقيسها. (1)

ب- **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق أداة الدراسة تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية وقامت الباحثة

بعرض نسخ أولية منها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والتخصص الأكاديمي في علم النفس العمل

والتنظيم وعلم الاجتماع من أعضاء هيئة التدريس في قسمي علم النفس وعلم الاجتماع بجامعة باجي مختار

عناية وبلغ عددهم (08) أساتذة محكمين وترك المجال مفتوح لتقديم الملاحظات حول كل بند، وقد تم حساب

صدق كل عبارة وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها "لوشي" «Lawshe» (2):

$$N_{\text{م ص}} = \frac{E - \frac{E}{2}}{\frac{E}{2}}$$

$$cvr = \frac{n_e - n/2}{n/2}$$

الجدول رقم (10) يوضح حساب صدق محتوى كل عبارة وفق معادلة لوشي:

(1)- فرج عبد القادر طه، مرجع سبق ذكره، ص 458.

(2) -Paul Muchinsky: Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology, miningie project, 1983, p187.

الصرع التنظيمي		دافعية الإنجاز	
رقم البند	ن م ص	رقم البند	ن م ص
س 1	1	س 19	1
س 2	0,6	س 20	0,3
س 3	0,6	س 21	0,3
س 4	1	س 22	0,6
س 5	0,3	س 23	0,6
س 6	1	س 24	0,6
س 7	0,3	س 25	0,6
س 8	0,6	س 26	1
س 9	0,6	س 27	1
س 10	0,6	س 28	1
س 11	0,6	س 29	1
س 12	0,3	س 30	1
س 13	0,6	س 31	0,6
س 14	0,6	س 32	1
س 15	0,3	س 33	0,3
س 16	0,6	س 34	1
س 17	0,3	س 35	0,3
س 18	0,3	س 36	0,6
		س 37	0,6
		س 38	1
		س 39	0,6
		س 40	0,6
المجموع	10,2	المجموع	15,6

وبتطبيق معادلة لوشي تم التوصل إلى قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان التي قدرت بـ 0,86.

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها قمنا بتعديل بعض العبارات التي تقل معاملات صدقها عن 0,3 تبعاً للملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين، وأشارت نتائج صدق المحكمين إلى أن هناك اتفاقاً يفوق

الحد الأدنى المعتمد على ملاءمة فقرات الاستبيان في صياغته اللغوية وتمثيله لمختلف المحاور التي تضمنتها، وهذه الدرجة مقبولة احصائيا في نظر الباحثة وكافية للتأكد من أن الاستبيان المصمم صادق لقياس الخاصية المراد قياسها الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز.

ج- الثبات:

يشير الثبات إلى مدى قابلية الدرجة المقيسة لإعادة إنتاجها من جديد⁽¹⁾، كما ذهب فرج طه بتفسيره على أنه مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو قريبا منها لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، وعادة معامل الثبات في جوهره هو معامل ارتباط أي لا يزيد عن الواحد الصحيح.⁽²⁾

تم تطبيق الاستبيان المعدل على عينة عددها (20) أستاذ جامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وللتأكيد من ثباتها قامت الباحثة بالاعتماد على معامل الاتساق الداخلي للبنود "ألفا كرومباخ" الذي أشار إلى ثبات الاستبيان الخاص بمتغير الدراسة الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي وذلك بمعدل ثبات مرتفع يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات قدر ب 0,71.

8- أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية والمتمثلة في:

1- النسب المئوية الخاصة بكل فقرة من فقرات استمارة الاستبيان حيث يؤكد ج. دوكتيل وج.

دونالدشير (Dekettel.G & Delnadsher.J)، إن التعامل الإحصائي مع الاستبانة من الأفضل

إحصائيا أن يتم التحليل عبارة بعبارة.⁽³⁾

2- اختبار كاف تربيع (X^2) للدلالة الإحصائية للتأكد من صحة فرضيات الدراسة:

" يقوم الباحث بالمعالجة الإحصائية بالنسبة للمستوى الاسمي اعتمادا على التكرارات المشاهدة بالنسبة

لمختلف فئات المتغير النوعي، يتم حساب X^2 بتحويل الفرق المشاهدة بين التكرارات الملاحظة fo

(1)- كريس باركر، نانسي بيسترنج، روبرت ايدويت: مناهج البحث في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي، ترجمة محمد نجيب صبوة، ميرفت أحمد شوقي، عائشة السيد رشدي، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة، 1999، ص 109.

(2)- فرج عبد القادر طه، مرجع سبق ذكره، ص 285.

(3)- زين الدين مصمودي: تفسير صعوبات التعلم من منظور إستراتيجية الراهن التكويني "نظرة تقييمية من طرف تلاميذ السنة التاسعة أساسي - دراسة ميدانية"، جامعة منتوري قسنطينة، 2003-2005، ص 08.

والتكرارات المتوقعة fe إلى قيمة نظرية، ثم النظر في الجدول الخاص بكاف تربيع X^2 لتحديد احتمال حدوث هذه القيمة في المجتمع الإحصائي، يستخدم كاف تربيع X^2 في حالة وجود متغير نوعي واحد أو في حالة وجود متغيرين نوعيين ويسمى أيضا باختبار حسن المطابقة ويحسب وفقا للمعادلة التالية:

$$X^2 = \frac{\sum (fo - fe)^2}{\sum fe}$$

حيث:

fo : التكرارات المشاهدة .

fe : التكرارات المتوقعة .

ودرجات الحرية هي $df = n - 1$ باعتبار أن لدينا عينة واحدة ⁽¹⁾، الأستاذ الجامعي.

- عند استخراج X^2 من الجدول في التطبيق الحالي فإن درجات الحرية هي عدد فئات المتغير النوعي مطروح منها واحد وهي تساوي: $df = n - 1 = 3 - 1 = 2$ ، أما مستوى الخطأ فهو 0,05.

قيمة X^2 المجدولة هي القيمة الواقعة عند تقاطع درجات الحرية 2 بمستوى الخطأ 0,05. ⁽²⁾

3- اختبار تحليل التباين الأحادي "*One Factor Anova*" للدلالة الإحصائية واختبار الفروقات للمتغيرات الديمغرافية والتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

4- الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS v.23*.

5- الاعتماد على برنامج معالجة الجداول *Excel*.

(1)- عبد الكريم بوحفص: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية " مدعم بتطبيقات وتمارين محلولة "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، بن عكنون الجزائر، 2011، ص ص 193 - 194.

*- لمزيد من التفاصيل، أنظر في هذا الصدد الملاحق الخاصة بالجدول الإحصائية.
(2)- المرجع نفسه، ص 193-194

الفصل السادس :تحليل ومناقشة النتائج

1. نتائج فرضيات البحث

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى

1-2- عرض وتحليل الفرضية الإجرائية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية العامة

2- نتائج الدراسة

1- نتائج فرضيات البحث:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

- الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية تؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي.

- الجدول رقم (11) يوضح استجابات أفراد العينة الخاصة ببعد " العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية".

البعد الأول	البنود	البدائل		موافق		محايد		غير موافق	
		البدائل	البنود	البدائل	البنود	البدائل	البنود	البدائل	البنود
العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية	1.	عدم وضوح أهداف المؤسسة الجامعية يقلل من دافعية للإنجاز.	66	66%	12	12%	22	22%	22
	2.	الصراع في اختيار المقاييس داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعية للإنجاز.	61	61%	19	19%	20	20%	20
	3.	فرض إدارة القسم الذي تنتمي إليه تغييرك إلى قسم آخر يقلل من دافعية للإنجاز.	58	58%	16	16%	26	26%	26
	4.	يرغمك القسم الذي تنتمي إليه على قبول اختيارات أنت تعارضها مما يجعلك فاقدا لدافعية الإنجاز.	40	40%	26	26%	34	34%	34
	5.	المنصب الذي تحصلت عليه في المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعية للإنجاز	29	29%	11	11%	60	60%	60
	6.	عدم استفادتك من تحفيزات داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعية للإنجاز.	52	52%	26	26%	22	22%	22
	7.	كثرة المشاكل في العمل تسبب لك صراعات داخلية مما يؤثر في دافعية للإنجاز.	55	55%	21	21%	24	24%	24
	8.	غالبا ما تسود بعض الممارسات غير الجامعية من قبل المسؤولين مما يقلل من دافعية للإنجاز.	59	59%	17	17%	24	24%	24
	9.	عدم التجانس في الاتجاهات سبب في صراع الفرد مع ذاته ومع غيره مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديه	51	51%	25	25%	24	24%	24
	10.	غالبا ما تشعر بالزامية القيام بمهام تتعارض مع الممارسة الجامعية مما يقلل من دافعية للإنجاز.	28	28%	22	22%	50	50%	50
	11.	مشاكل في العمل داخل المؤسسة الجامعية سببها حجم الحوافز المقدمة لك مما يؤثر في دافعية للإنجاز.	25	25%	24	24%	51	51%	51

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية	12. تعاني من التهميش وعدم التقدير لمجهوداتك من قبل المؤسسة الجامعية مما يؤثر في إنجازاتك.	24	24%	26	26%	50	50%
	13. تشعر بأن المؤسسة الجامعية لا تحترم قدراتك مما يؤثر في دافعية الإنجاز.	20	20%	18	18%	62	62%
	14. عدم وجود عدالة في الرقابة على إنجاز المهام يقلل من دافعية الإنجاز لديك.	45	45%	18	18%	37	37%
	15. تغير القيادة في المؤسسة الجامعية يزعزع ثقتك بنفسك ويؤثر في دافعتك للإنجاز.	15	15%	27	27%	58	58%
	16. عدم الاهتمام بالخبرة المهنية عامل من عوامل الصراع داخل المؤسسة الجامعية.	59	59%	24	24%	17	17%
	17. اللامعالية في توزيع ساعات العمل اليومية تؤثر في دافعتك للإنجاز.	46	46%	13	13%	41	41%
	18. نمط القيادة سبب في نشوء الصراع داخل المؤسسة مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديك.	41	41%	24	24%	35	35%
	19. عدم وجود تفاعل سليم بين أقسام المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعتك للإنجاز.	39	39%	26	26%	35	35%
	20. الضغوطات التي تمارسها الرقابة الرسمية في العمل تؤثر في دافعتك للإنجاز.	28	28%	27	27%	45	45%
	21. التكوين غير الكافي في التنمية المهنية للأستاذ الجامعي يؤثر في دافعتك للإنجاز.	55	55%	19	19%	26	26%

- نلاحظ من خلال ما تبين في الجدول رقم (11) المتعلق ببعد العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية أن:

- استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة كانت بالموافقة تجاه أغلب البنود لتتراوح ما بين أعلى نسبة 66% إلى أقل نسبة قدرت بـ 11%، في حين نلاحظ أن نسبة استجابة أفراد العينة بالموافقة كانت ضعيفة تجاه البند الخامس عشر بنسبة قدرت بـ 15% وهي أقل نسبة شملت الموافقة حول محتوى هذا البند.
- أما استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة المختارة بعدم الموافقة كانت تجاه البند الثالث عشر حيث قدرت بـ 62%.

كما أن استجابة أفراد العينة نحو البند الخامس عشر والعشرون فضلوا التزام الإجابة بمحايد لكلا الفقرتين بأكبر نسبة قدرت بـ 27%.

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

وفيما يلي سنقوم بعرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى بحساب اختبار كاف تربيع لكل عبارة خاصة "بالبعد المتعلق بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية".

• الجدول رقم (12) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 01:

- عدم وضوح أهداف المؤسسة الجامعية يقلل من دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	66	66	49,52
محايد	12	12	
غير موافق	22	22	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما هو موضح في الجدول أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة المجدولة والقيمة المحسوبة، وبناءً على قواعد القرار الإحصائي تثبت النتائج أن عدم وضوح أهداف المؤسسة الجامعية سبب في ظهور بوادر الصراع التنظيمي الذي يؤثر سلباً على دافعية الإنجاز.

• الجدول رقم (13) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 02:

- الصراع في اختيار المقاييس داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	61	61	34,46
محايد	19	19	
غير موافق	20	20	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فالصراع في اختيار المقاييس داخل المؤسسة الجامعية كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي يؤثر على دافعية الإنجاز، حيث نجد أن بعض الأساتذة يدرسون مقاييس ليست ضمن تخصصهم الأكاديمي.

• **الجدول رقم (14) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 03:**

- فرض إدارة القسم الذي تنتمي إليه تغييرك إلى قسم آخر يقلل من دافعيّتك للإنجاز

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	58	58	28,88
محايد	16	16	
غير موافق	26	26	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال ما هو موضح في الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة

المجدولة والقيمة المحسوبة لـ (كا²) وبما أن القيمة التطبيقية أكبر من القيمة النظرية عند مستوى الدلالة

0,05، يمكننا القول أنّ الضغوطات التي تمارسها إدارة القسم من خلال فرض التغيير من قسم إلى قسم

آخر كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي يقلل من شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (15) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 04:**

- يرغبك القسم الذي تنتمي إليه على قبول اختيارات أنت تعارضها مما يجعلك فاقداً لدافعية الإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	40	40	2,96
محايد	26	26	
غير موافق	34	34	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة

عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه من خلال قواعد القرار الإحصائي الموضحة حسب معامل (كا²) يمكننا

القول أنّ أفراد العينة المختارة غير مرغمين على قبول اختيارات تتعارض مع قيمهم من قبل القسم الذي

ينتمون إليه وبالتالي لا يجعلهم ذلك فاقدين لدافعية الإنجاز.

• **الجدول رقم (16) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 05:**

– المنصب الذي حصلت عليه في المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	29	29	36,86
محايد	11	11	
غير موافق	60	60	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وذلك حسب قواعد القرار

الإحصائي بحيث أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فانشغال

أفراد العينة المختارة بتقلد المناصب الإدارية مع المنصب كأستاذ جامعي والالتزام بإنجاز العديد من المهام

يشكل عبء، ويؤثر في شدة دافعية الإنجاز لديهم.

• **الجدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 06:**

– عدم استفادتك من تحفيزات داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	52	52	15,92
محايد	26	26	
غير موافق	22	22	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدول الخاص بمعامل (كا²) للبند السادس أن القيمة

التطبيقية "المحسوبة" أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وبناء على نتائج القرار

الإحصائي نستنتج أن عدم استفادة أفراد العينة المختارة من تحفيزات داخل المؤسسة الجامعية كمؤشر يؤدي

إلى ظهور الصراع التنظيمي يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لديهم.

• **الجدول رقم (18) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 07:**

– كثرة المشاكل في العمل تسبب لك صراعات داخلية مما يؤثر في دافعيته للإنجاز

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	55	55	21,26
محايد	21	21	
غير موافق	24	24	
المجموع	100	100	

تُظهر النتائج المبينة في الجدول أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة النظرية حسب اختبار كاف تربيع عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ 0,05، وعليه فكثر المشاكل في العمل تسبب ضغوطات على المستوى الداخلي للأفراد تؤدي إلى شعورهم بالصراع مما يؤثر ذلك في دافعية الإنجاز لديهم.

• **الجدول رقم (19) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 08:**

– غالبا ما تسود بعض الممارسات غير الجامعية من قبل المسؤولين مما يقلل من دافعيته للإنجاز .

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	59	59	30,38
محايد	17	17	
غير موافق	24	24	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما هو موضح أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة أكبر من قيمة اختبار كاف تربيع الجدولة عند مستوى الخطأ 0,05، ودرجات حرية تساوي 2، وبالتالي يبين محتوى ما جاء به البند الخامس عشر أن ظهور الممارسات غير الجامعية من قبل المسؤولين كمؤشر لحدوث الصراع التنظيمي يقلل من شدة دافعية الإنجاز حسب استجابات أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (20) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 09:**

- عدم التجانس في الاتجاهات سبب في صراع الفرد مع ذاته ومع غيره مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديه.

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	51	51	14,06
محايد	25	25	
غير موافق	24	24	
المجموع	100	100	

من خلال النتائج المبوبة في الجدول نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وبناءً على نتائج قواعد القرار الإحصائي نجد أن عدم التجانس والتكافؤ في الاتجاهات سبب في صراع الفرد مع ذاته ومع غيره مما يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لديه، فالتجانس في الاتجاهات بين الأفراد يمثل داعم أساسي للتعایش دون حدوث خلافات وبالتالي يرفع من عوامل زيادة دافعية الإنجاز.

• **الجدول رقم (21) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 10:**

- غالباً ما تشعر بالزامية القيام بمهام تتعارض مع الممارسة الجامعية مما يقلل من دافعتك للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	28	28	13,04
محايد	22	22	
غير موافق	50	50	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وبناءً على نتائج القرار الإحصائي يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيمتي كاف تربيع، وعليه فالشعور بالزامية القيام بمهام تتعارض مع الممارسة الجامعية كسبب في ظهور الصراع التنظيمي يقلل من شدة دافعية الإنجاز حسب استجابات أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (22) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 11:**

- مشاكلك في العمل داخل المؤسسة الجامعية سببها حجم الحوافز المقدمة لك مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	25	25	14,06
محايد	24	24	
غير موافق	51	51	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة كاف تربيع المحسوبة أكبر من قيمة كاف تربيع النظرية عند مستوى الدلالة 0,05، ومن خلال قواعد القرار الإحصائي يمكننا القول أن قلة حجم الحوافز المقدمة سبب في حدوث المشاكل في العمل داخل المؤسسة الجامعية وعامل مؤثر على شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (23) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 12:**

- تعاني من التهميش وعدم التقدير لمجهوداتك من قبل المؤسسة الجامعية مما يؤثر في إنجازاتك.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	24	24	12,56
محايد	26	26	
غير موافق	50	50	
المجموع	100	100	

تظهر النتائج المبينة في الجدول أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة النظرية حسب اختبار كاف تربيع عند تقاطع درجات الحرية بمستوى الخطأ 0,05، ومنه يمكننا القول أن حاجة الأستاذ إلى الاعتراف به غالبا ما تتصادم مع عدم التقدير للمجهودات والتهميش من قبل المؤسسة الجامعية وذلك يؤثر في الإنجازات كنتيجة لشدة السلوك المدفوع نحو الإنجاز.

• **الجدول رقم (24) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 13:**

– تشعر بأن المؤسسة الجامعية لا تحترم قدراتك مما يؤثر في دافعية الإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	20	20	37,04
محايد	18	18	
غير موافق	62	62	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال ما هو موضح في الجدول أن النتائج تؤكد على وجود فروق بين قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة وقيمة كاف تربيع الجدولية حيث تؤكد قواعد القرار الإحصائي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه فالشعور أن المؤسسة الجامعية لا تحترم القدرات يؤثر على شدة دافعية الإنجاز حسب ما جاءت به استجابات أفراد العينة.

• **الجدول رقم (25) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 14:**

– عدم وجود عدالة في الرقابة على إنجاز المهام يقلل من دافعية الإنجاز لديك.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	45	45	11,54
محايد	18	18	
غير موافق	37	37	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه يمكننا القول حسب قواعد القرار الإحصائي أن عدم وجود عدالة في الرقابة على إنجاز المهام بصفة رسمية وإدارية يقلل من شدة دافعية الإنجاز حيث يعتبر سبب لظهور مؤشرات الصراع التنظيمي بصورته السلبية.

• الجدول رقم (26) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 15:

– تغير القيادة في المؤسسة الجامعية يزعزع ثقتك بنفسك ويؤثر في دافعتك للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	15	15	29,54
محايد	27	27	
غير موافق	58	58	
المجموع	100	100	

كما هو موضح في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمتين حسب قواعد القرار الإحصائي وعليه فتغير القيادة في المؤسسة الجامعية يزعزع الثقة بالنفس ويؤثر في شدة دافعية الإنجاز حسب ما جاءت به استجابات أفراد العينة.

• الجدول رقم (27) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 16:

– عدم الاهتمام بالخبرة المهنية عامل من عوامل الصراع داخل المؤسسة الجامعية.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	59	59	30,38
محايد	24	24	
غير موافق	17	17	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما جاءت به النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 وحسب قواعد القرار الإحصائي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمتين يؤكد على أن عدم الاهتمام بالخبرة المهنية سبب في نشوء الصراع التنظيمي داخل المؤسسة الجامعية الذي يؤثر سلبا على مختلف الممارسات المهنية.

• الجدول رقم (28) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 17:

– اللاعدالة في توزيع ساعات العمل اليومية تؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدايل	التكرار	%	كا ²
موافق	46	46	18,98
محايد	13	13	
غير موافق	41	41	
المجموع	100	100	

توضح لنا نتائج الجدول الخاص باختبار كاف تربيع للبند السابع عشر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة المحسوبة والقيمة المجدولة حيث تثبت قواعد القرار أن كاف تربيع المحسوبة أكبر من قيمة كاف تربيع الجدولية، وعليه فاللاعدالة في توزيع ساعات العمل اليومية ومشكلة الحجم الساعي تتطلب الكثير من الوقت على حساب بقية الوظائف خاصة على حساب البحث العلمي وذلك يؤثر في شدة دافعية الإنجاز حسب استجابة أفراد عينة الدراسة.

• الجدول رقم (29) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 18:

– نمط القيادة سبب في نشوء الصراع داخل المؤسسة مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديك.

البدايل	التكرار	%	كا ²
موافق	41	41	4,46
محايد	24	24	
غير موافق	35	35	
المجموع	100	100	

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة كاف تربيع المحسوبة أقل من قيمة كاف تربيع الجدولية عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فنمط القيادة المبني على نوع السلوك القيادي المتبع بمختلف أنواعه؛ " القيادة الديمقراطية، القيادة الحرة، القيادة الأوتوقراطية "، لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

• **الجدول رقم (30) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 19:**

- عدم وجود تفاعل سليم بين أقسام المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	39	39	2,66
محايد	26	26	
غير موافق	35	35	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة في الجدول نلاحظ أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية لاختبار كاف

تربيع عند مستوى الدلالة 0,05 ومنه نستنتج أن عدم وجود تفاعل سليم بين أقسام المؤسسة الجامعية

كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

• **الجدول رقم (31) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 20:**

- الضغوطات التي تمارسها الرقابة الرسمية في العمل تؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	28	28	6,14
محايد	27	27	
غير موافق	45	45	
المجموع	100	100	

نلاحظ كما هو مبين في الجدول أن القيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع أكبر من القيمة المجدولة

عند مستوى الدلالة لكن الفرق بين القيمتين متقارب وعليه فالضغوطات التي تمارسها الرقابة الرسمية في

العمل تؤثر في دافعية الإنجاز حسب ما بيّنه قواعد القرار الإحصائي.

• **الجدول رقم (32) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 21:**

– التكوين غير الكافي في التنمية المهنية للأستاذ الجامعي يؤثر في دافعيته للإنجاز .

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	55	55	21,86
محايد	19	19	
غير موافق	26	26	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال ما هو موضح في الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة المجدولة والقيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع، وبما أن القيمة التطبيقية "المحسوبة" أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 0,05، يمكننا القول أن قلة التكوين المستمر في التنمية المهنية للأستاذ الجامعي يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لديه.

1-1-1. النتائج العامة للفرضية الإجرائية الأولى:

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المجدولة	القيمة المحسوبة (كا ²)
2	0,05	5,99	20,78

الجدول رقم (33) يوضح نتائج اختبار (كا²) لبعد العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية

وبحساب (كا²) الخاص بالبعد المتعلق بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية نجد أن القيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع الكلية هي 20,78، وهي أكبر من القيمة المجدولة 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فقواعد القرار الإحصائي تؤكد على أن الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية كشكل من أشكال ظهور الصراع التنظيمي تؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز ومنه نستنتج أن الفرضية الإجرائية الأولى تحققت.

1-2- عرض وتحليل الفرضية الإجرائية الثانية:

- الصراع التنظيمي بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية يؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى

الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة.

وفيما يلي سنقوم بعرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية بحساب (كا²) لكل سؤال خاص

بالبعد المتعلق بالفرضية الإجرائية الثانية بعد "الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد" الزملاء في العمل".

الجدول رقم (34) يوضح استجابات أفراد العينة لبعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد، الزملاء في

العمل، وتأثيره على شدة دافعية الإنجاز.

البعد الثاني	البنود	البدائل		موافق		محايد		غير موافق	
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد "الزملاء في العمل" وتأثيره على شدة دافعية الإنجاز	22.تقديمك لأفكار جديدة غالبا ما يتم معارضتها من طرف الزملاء مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	30	30%	18	18%	52	52%		
	23.غالبا ما يكون تناقض الرؤية بين الزملاء الأساتذة مؤثرا على دافعيةك للإنجاز	25	25%	26	26%	49	49%		
	24.منصب المسؤولية في المؤسسة الجامعية يجعلك عرضة للمشاكل مع الزملاء مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	33	33%	35	35%	32	32%		
	25.الحذر المفرط في التعامل مع الزملاء يؤثر في دافعيةك للإنجاز	25	25%	32	32%	43	43%		
	26.الثقة بين الزملاء مهمة لرفع دافعيةك للإنجاز	86	86%	6	6%	8	8%		
	27.يساعدك الزملاء على طرح آرائك بحرية مما يرفع من دافعيةك للإنجاز	59	59%	20	20%	21	21%		
	28.تشجيع الزملاء على التفاعل العلمي فيما بينهم يؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز	85	85%	11	11%	4	4%		
	29.عدم تلقي المساعدة من طرف زملائك عندما يكون هناك ضغط من كثرة العمل يؤثر في دافعيةك للإنجاز	43	43%	31	31%	26	26%		
	30.تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاهتمامات العلمية المشتركة يرفع من دافعيةك للإنجاز	76	76%	15	15%	9	9%		
	31.عدم تقديم المعلومات في وقتها سبب في حدوث صراعات بينك وبين الزملاء مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	41	41%	30	30%	29	29%		

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد "الزملاء في العمل" وتأثيره على شدة دافعية الإنجاز	32. عدم الإفادة بالخبرة المهنية من قبل الزملاء عامل من عوامل الصراع مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	34	34%	37	37%	29	29%
	33. تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاشتراك في المصالح يؤثر في دافعيةك للإنجاز	33	33%	33	33%	34	34%
	34. اللامعالية بين الأساتذة سبب في نشوء الصراعات بين الزملاء مما يؤثر في دافعية الإنجاز	53	53%	32	32%	15	15%
	35. عدم تقبل النقد من قبل زملائك يؤثر في دافعيةك للإنجاز	26	26%	34	34%	40	40%
	36. عدم تبني الزملاء لعملية التشجيع والثناء على ما تقدمه من مبادرات يؤثر في دافعيةك للإنجاز	26	26%	34	34%	40	40%
	37. عدم اهتمام الزملاء بالأداء البيداغوجي السليم يؤثر في دافعيةك للإنجاز	35	35%	27	27%	38	38%
	38. وجود فروق في التعامل مع الأستاذ القديم والأستاذ الجديد سبب في نشوء الصراع بين الزملاء مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	43	43%	28	28%	29	29%
	39. تمثيل صياغة بعض بنود النظام الداخلي للمؤسسة مشكلة للزملاء مما يؤثر في دافعيةك للإنجاز	27	27%	48	48%	25	25%
	40. الضغوطات التي تمارسها الرقابة غير الرسمية في العمل تؤثر في دافعيةك للإنجاز	34	34%	32	32%	34	34%

• نلاحظ من خلال ما تبين في الجدول رقم (34) المتعلق ببعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد

"الزملاء في العمل" وتأثيره على شدة دافعية الإنجاز أن:

-استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة كانت بالموافقة حول أغلب البنود لتتراوح ما بين أعلى نسبة موافقة قدرت بـ 86% إلى أقل نسبة غير موافقة قدرت بـ 4%.

في حين نلاحظ أن نسبة استجابة أفراد العينة بالموافقة كانت ضعيفة تجاه البند الثالث والعشرون والبند الخامس والعشرون بنسبة تقدر بـ 25%.

-أما استجابة أكبر نسبة من أفراد العينة بعدم الموافقة كانت تجاه البند الثاني والعشرون حيث قدرت بـ 52%.

-كما تضمنت استجابة أفراد العينة الذين فضلوا التزام الحياد حول محتوى البند الثاني والثلاثون بنسبة تقدر

بـ 37%، كما كانت أكبر نسبة تعبر عن الأفراد الذين فضلوا الإجابة بمحايد كانت تجاه البند التاسع والثلاثون

بنسبة تقدر بـ 48%.

وفيما يلي سنقوم بعرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية بحساب اختبار كاف تربيع لكل عبارة خاصة "بالبعد المتعلق بالصراع التنظيمي على مستوى الأفراد "الزملاء في العمل".

• **الجدول رقم (35) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 22:**

– تقديمك لأفكار جديدة غالبا ما يتم معارضتها من طرف الزملاء مما يؤثر في دافعتك للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	30	30	17,84
محايد	18	18	
غير موافق	52	52	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما هو موضح في الجدول أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة النظرية والقيمة التطبيقية، وبناءً على القرار الإحصائي، تثبت النتائج أن تقديم أفكار واقتراحات جديدة عندما يتم معارضتها من قبل الزملاء كمؤشر لبوادر ظهور الصراع التنظيمي يؤثر بشكل سلبي على شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

• **الجدول رقم (36) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 23:**

– غالبا ما يكون تناقض الرؤية بين الزملاء الأساتذة مؤثرا على دافعتك للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	25	25	11,06
محايد	26	26	
غير موافق	49	49	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أن القيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فتناقض الرؤية بين الزملاء الأساتذة كسبب في ظهور الصراع التنظيمي يؤثر على شدة دافعية الإنجاز حسب استجابات أفراد العينة محل الدراسة.

• الجدول رقم (37) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 24:

- منصب المسؤولية في المؤسسة الجامعية يجعلك عرضة للمشاكل مع الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	33	33	0,14
محايد	35	35	
غير موافق	32	32	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال ما هو موضح في الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة المجدولة والقيمة المحسوبة لاختبار (كا²)، ومن الملاحظ حسب النتائج أن القيمة الجدولية أكبر من القيمة المحسوبة حسب مستوى الدلالة 0,05، ومنه يمكننا التأكيد على أن منصب المسؤولية في المؤسسة الجامعية ليس سببا يجعل من الفرد عرضة للمشاكل مع الزملاء وبالتالي لا يؤثر في دافعية الإنجاز لديه حسب استجابات أفراد العينة المختارة.

• الجدول رقم (38) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 25:

- الحذر المفرط في التعامل مع الزملاء يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	25	25	4,94
محايد	32	32	
غير موافق	43	43	
المجموع	100	100	

تظهر النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة حسب اختبار كاف تربيع عند تقاطع درجات الحرية 2، بمستوى الخطأ 0,05، وعليه فالحذر المفرط في التعامل مع الزملاء كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي لا يؤثر سلبا على دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة المختارة.

• **الجدول (39) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 26:**

– الثقة بين الزملاء مهمة لرفع دافعيته للإنجاز .

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	86	86	124,88
محايد	6	6	
غير موافق	8	8	
المجموع	100	100	

يتبين من خلال نتائج البند السادس والعشرين المبوبة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وبناءً على قواعد القرار الإحصائي يتبين أن النتائج فاقت التوقعات حول هذا البند بحيث تؤكد على أن الثقة بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية مهمة جداً لرفع دافعية الإنجاز لديهم بحيث تعمل كحاجز متين يمنع من تفاقم أي مؤشر من مؤشرات الصراع التنظيمي.

• **الجدول رقم (40) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 27:**

– يساعدك الزملاء على طرح آرائك بحرية مما يرفع من دافعيته للإنجاز

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	59	59	29,66
محايد	20	20	
غير موافق	21	21	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة نلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وذلك حسب قواعد القرار الإحصائي، بحيث نجد أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فمساعدة الزملاء على طرح الآراء والتعبير بحرية يرفع من دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وهذا العامل يعمل على التفاوض بطريقة سلمية وودية في حالة ما إذا كان هناك أي نوع من أنواع الصراع التنظيمي، وعليه يعتبر مؤشر إيجابي وداعم أساسي لاستراتيجيات حل النزاعات داخل المؤسسة الجامعية.

• **الجدول رقم (41) يوضح استجابات الأفراد نحو العبارة رقم 28:**

- تشجيع الزملاء على التفاعل العلمي فيما بينهم يؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	85	85	120,86
محايد	11	11	
غير موافق	4	4	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة النظرية عند تقاطع درجات الحرية 2 وبمستوى الدلالة 0,05، وعليه فالنتائج المبوبة فاقت التوقعات حول محتوى هذا البند، إذن تشجيع الزملاء على التفاعل العلمي فيما بينهم عامل يؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز وينمي كل مظاهر التنمية المهنية للأستاذ الجامعي، ويوطد علاقات الزمالة بالاحترام والتقدير والتي تضمن الكشف عن بوادر الصراعات في وقتها كما يؤدي إلى حلول جذرية لها.

• **الجدول رقم (42) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 29:**

- عدم تلقي المساعدة من طرف زملائك عندما يكون هناك ضغط من كثرة العمل يؤثر في دافعتك للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	43	43	4,58
محايد	31	31	
غير موافق	26	26	
المجموع	100	100	

من خلال ملاحظتنا للنتائج المبوبة في الجدول نجد أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فعدم تلقي المساعدة من طرف الزملاء خاصة عندما يكون هناك ضغط من كثرة العمل كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي لا يؤثر في دافعية الإنجاز بشكل سلبي لدى أفراد العينة المختارة.

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

• الجدول رقم (43) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 30:

- تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاهتمامات العلمية المشتركة يرفع من دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	ن ²
موافق	76	76	82,46
محايد	15	15	
غير موافق	9	9	
المجموع	100	100	

تظهر النتائج المبينة في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، تؤكد على أن تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاهتمامات العلمية المشتركة يزيد من شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة محل الدراسة.

• الجدول رقم (44) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 31:

- عدم تقديم المعلومات في وقتها سبب في حدوث صراعات بينك وبين زملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	ن ²
موافق	41	41	2,66
محايد	30	30	
غير موافق	29	29	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما جاءت به النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وحسب قواعد القرار الإحصائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمتين يؤكد على أن عدم تقديم المعلومات في وقتها كمؤشر لحدوث الصراعات بين الفرد وبين زملائه في العمل لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لديه وذلك حسب ما جاءت به نتائج استجابات أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (45) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 32:**

- عدم الإفادة بالخبرة المهنية من قبل الزملاء عامل من عوامل الصراع مما يؤثر في دافعيته للإنجاز .

البدايل	التكرار	%	ك ²
موافق	34	34	0,98
محايد	37	37	
غير موافق	29	29	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج المبوبة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة أقل قيمة من كاف تربيع الجدولية عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه فقواعد القرار الإحصائي تؤكد على أن عدم الإفادة بالخبرة المهنية من قبل الزملاء كعامل من عوامل الصراع التنظيمي لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

• **الجدول رقم (46) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 33:**

- تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاشتراك في المصالح يؤثر في دافعيته للإنجاز .

البدايل	التكرار	%	ك ²
موافق	33	33	0,02
محايد	33	33	
غير موافق	34	34	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال نتائج اختبار كاف تربيع الموضحة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية حسب مستوى الدلالة 0,05، ومنه يمكننا التأكيد على أن تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاشتراك في المصالح كسبب في حدوث الصراع التنظيمي داخل المؤسسة الجامعية لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

• **الجدول رقم (47) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 34:**

– اللاعدالة بين الأساتذة سبب في نشوء الصراعات بين الزملاء مما يؤثر في دافعية الإنجاز .

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	53	53	21,75
محايد	32	32	
غير موافق	15	15	
المجموع	100	100	

نلاحظ من خلال ما هو موضح في الجدول أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند

مستوى الدلالة **0,05** ، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيمة المجدولة والقيمة المحسوبة، وحسب

قواعد القرار الإحصائي تثبت النتائج أن اللاعدالة بين الأساتذة سبب في نشوء الصراعات التنظيمية بين

الزملاء مما يؤثر ذلك في شدة دافعية الإنجاز حسب استجابات أفراد العينة محل الدراسة.

• **الجدول رقم (48) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 35:**

– عدم تقبل النقد من قبل زملائك يؤثر في دافعتك للإنجاز .

البدائل	التكرار	%	ك ²
موافق	26	26	2.96
محايد	34	34	
غير موافق	40	40	
المجموع	100	100	

تظهر النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة أقل من القيمة

المجدولة عند مستوى الدلالة **0,05**، وعليه يمكننا التأكيد حسب قواعد القرار الإحصائي أن عدم تقبل النقد

من قبل الزملاء لا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة المختارة.

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

• الجدول رقم (49) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 36:

- عدم تبني الزملاء لعملية التشجيع والثناء على ما تقدمه من مبادرات يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	26	26	2.96
محايد	34	34	
غير موافق	40	40	
المجموع	100	100	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع أقل

من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فعدم تبني الزملاء لعملية التشجيع والثناء على القيام

بالمبادرات لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة محل الدراسة.

• الجدول رقم (50) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 37:

- عدم اهتمام الزملاء بالأداء البيداغوجي السليم يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	35	35	1.94
محايد	27	27	
غير موافق	38	38	
المجموع	100	100	

بمراجعة النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة النظرية

لاختبار كاف تربيع عند تقاطع درجات الحرية 2 لمستوى الدلالة 0,05، وعليه يمكننا القول أن عدم اهتمام

الزملاء بالأداء البيداغوجي السليم كمؤشر لظهور الصراع التنظيمي لا يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى أفراد

العينة محل الدراسة.

• **الجدول رقم (51) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 38:**

- وجود فروق في التعامل مع الأستاذ القديم والأستاذ الجديد سبب في نشوء الصراع بين الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	43	43	4.22
محايد	28	28	
غير موافق	29	29	
المجموع	100	100	

يتبين لنا من خلال النتائج المبوبة في الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، ومنه نستنتج أن وجود فروق في التعامل مع الأستاذ الجامعي ذوي الأقدمية في العمل والأستاذ الجامعي الموظف حديثاً كمؤشر وسبب في نشوء الصراع بين الزملاء لا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة المختارة.

• **الجدول رقم (52) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 39:**

- تمثل صياغة بعض بنود النظام الداخلي للمؤسسة مشكلة للزملاء مما يؤثر في دافعتهم للإنجاز

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	27	27	9.74
محايد	48	48	
غير موافق	25	25	
المجموع	100	100	

تظهر النتائج المبوبة في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وعليه يمكننا القول أن صياغة بعض بنود النظام الداخلي للمؤسسة الجامعية تمثل مشكلة للزملاء، وذلك باعتبارها مؤشر لظهور الصراع التنظيمي مما يؤثر في دافعية الإنجاز لديهم، حيث يعتبر النظام الداخلي للمؤسسة عامل مهم جداً لضمان السير الحسن للعمل من الناحية الإدارية

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

والمهنية، والالتزام بمحتواه واجب مهني ليس فقط في المؤسسات الجامعية بل في أي مؤسسة مهما كانت نوعية الخدمات التي تقدمها.

• الجدول رقم (53) يوضح استجابات أفراد العينة نحو العبارة رقم 40:

- الضغوطات التي تمارسها الرقابة غير الرسمية في العمل تؤثر في دافعيته للإنجاز.

البدائل	التكرار	%	كا ²
موافق	34	34	0.08
محايد	32	32	
غير موافق	34	34	
المجموع	100	100	

كما هو موضح أمامنا في الجدول الخاص باختبار كاف تربيع أن القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، وذلك حسب قواعد القرار الإحصائي عند درجة حرية 2، وعليه فالضغوطات التي تمارسها الرقابة غير الرسمية في العمل كسبب في نشوء الصراع التنظيمي لا تؤثر في دافعية الإنجاز بشكل سلبي لدى أفراد العينة المختارة، وعليه فالصراع التنظيمي حسب محتوى هذا البند يؤثر بشكل إيجابي حسب استجابات عينة الدراسة.

1-2-1. النتائج العامة للفرضية الإجرائية الثانية:

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المجدولة	القيمة المحسوبة (كا ²)
2	0,05	5,99	23.35

الجدول رقم (54) يوضح نتائج اختبار كاف تربيع لبعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد

" الزملاء في العمل " .

من خلال النتائج المبوبة في الجدول الخاص بحساب كاف تربيع للبعد المتعلق بالصراع التنظيمي على مستوى الأفراد " الزملاء في العمل " نجد أن القيمة الكلية المحسوبة 23.35 أكبر من القيمة المجدولة 5,99 عند درجة حرية 2 وعند مستوى الدلالة 0,05، وعليه فقواعد القرار الإحصائي تؤكد على أن الصراع

التنظيمي على مستوى الأفراد " الزملاء في العمل " يؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز ومنه نستنتج أن الفرضية الإجرائية الثانية تحققت.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير سنوات الأقدمية في العمل.

الجدول رقم (55) ملخص لنتائج اختبار تحليل التباين *Anova* حسب متغير سنوات الأقدمية.

اختبار فرض FIG	معامل ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
		292.848	6	1757.087	بين المجموعات
0.019	2.674	109.526	93	10185.913	داخل المجموعات
			99	11943.000	المجموع

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول الخاص بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز حسب اختلاف سنوات الأقدمية في العمل لدى الأستاذ الجامعي أن قيمة (ف) المحسوبة 2.67 أكبر بمقارنتها بقيمة (ف) الجدولية 2.21 عند مستوى الدلالة 0,05 ليتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير سنوات الأقدمية في العمل .

إن نرفض الفرضية الصفرية التي مفادها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز تبعا لمتغير سنوات الأقدمية في العمل"، ويمكننا إرجاع عدم وجود اختلاف حسب سنوات الأقدمية في العمل لعدم الاهتمام بالكشف المبكر عن كل مظاهر ومؤشرات الصراع التنظيمي داخل المؤسسة الجامعية، كما تعتبر سنوات العمل الأولى للموظفين حديثا من أهم المراحل لبناء المسار الوظيفي والتي تجعل الفرد يبتعد عن العوامل الضاغطة ومؤثراتها كالصراعات أو ينغمس فيها بمختلف أنواعها.

ومن الجدير بالذكر هنا أن الاهتمام بوضع استراتيجيات علمية منظمة يعد المنفذ الوحيد للتقليل من حدوث النزاعات عند مختلف مستويات سنوات الأقدمية في العمل.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية العامة:

الصراع التنظيمي في المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

الجدول رقم (56) ملخص لنتائج اختبار كاف تربيع الخاص بمختلف مؤشرات الصراع التنظيمي على مستوى العلاقات المهنية وعلى مستوى الأفراد " الزملاء في العمل " داخل المؤسسة الجامعية وتأثيرها في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي.

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المجدولة	القيمة المحسوبة (كا) 2
2	0,05	5,99	22

بمراجعة النتائج المبوبة في الجدول أعلاه نجد أن القيمة المحسوبة لاختبار كاف تربيع 22 أكبر من القيمة المجدولة 5,99، بتقاطع درجة الحرية 2 عند مستوى الخطأ المعتمد في التطبيق الحالي 0,05، وبالتالي فإن مختلف مؤشرات الصراع التنظيمي على مستوى العلاقات المهنية وعلى مستوى الأفراد " الزملاء في العمل " داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي، حيث يمكننا إرجاع ذلك لعدة أسباب من بينها أن تقاوم الصراع بمختلف أنواعه يؤثر تلقائياً في مختلف المجالات الحياتية الخاصة بالفرد فالصراع التنظيمي يسبب صراعات داخلية لدى الفرد التي بدورها تؤثر عليه في حياته الشخصية والعائلية وفي مختلف علاقاته العملية.

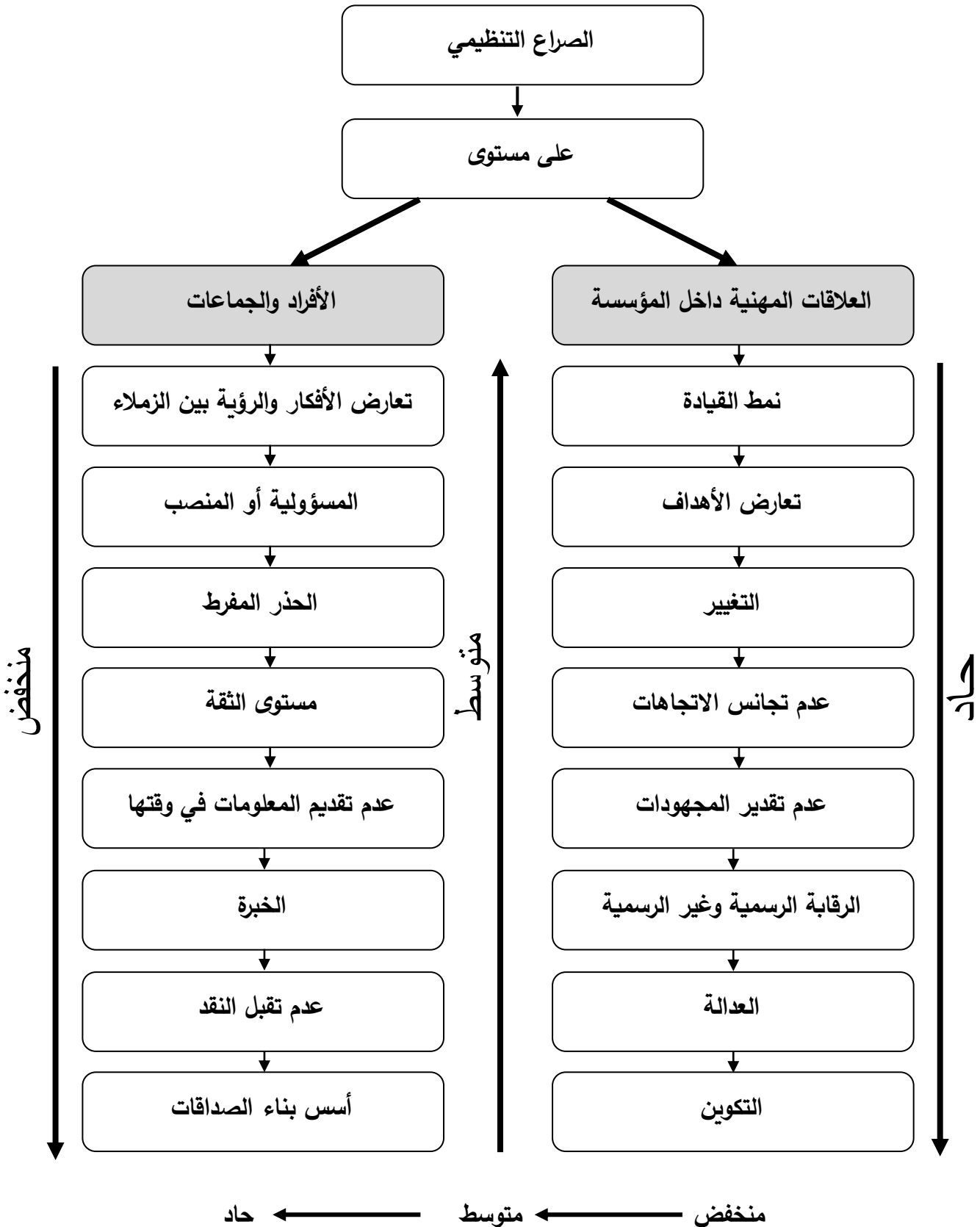
2- نتائج الدراسة:

من خلال ما استعرضناه في المباحث السابقة؛ واستنادا لملحق المعطيات النظرية والميدانية المتعلقة بالصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئه التدريس في كليه الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية (دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة)، وذلك في سياق كلي تفاعلا مع تساؤلات وفرضيات البحث الرئيسية، حيث تم استخلاص عدد من الاستنتاجات الهامة التي يحركها أسلوب التساؤل السيكلوجي المتكرر فيما يتعلق بالمتغيرات التي خضعت للتحليل الإحصائي، وبما أن الجانب التطبيقي يثري بدوره الجانب النظري ويفتح آفاقا للباحث ليتوسع أكثر خاصة عند ضبط المفاهيم النظرية الخاصة بالبحث؛ وضمن هذا التصور تعتبر الباحثة بأنه من المناسب منهجيا في البداية، تأكيد عدد من الملاحظات المرتبطة بالفصول النظرية متبوع بالنتائج المتوصل إليها ميدانيا، مع الحرص على مرونة الطرح التحليلي، المعرفي، المنهجي، الذي يربط بين الجانب النظري والنتائج التي وفرتها الأدوات السيكلوجية الملائمة التي أثرت الجانب الميداني في هذا البحث، وذلك كما يلي:

يقوم هذا البحث في جوهره على فكرة رئيسية تحدد مسار الصراع التنظيمي كموضوع سيكلوجي بحت يتعلق بالفهم والإدراك؛ في محاولة لدراسة علاقة الإنسان بالأفكار والواقع، وتفسير ما يحاول التعبير عنه وذلك من أجل تغيير مفهومه لذاته نحو الأفضل أو إعادته إلى ما كان عليه سابقا قبل أن تخدم الصراعات التنظيمية إن صح التعبير جانبا من سلوك الفرد داخل أي تنظيم، والتي بطبعها تجعله يتعامل بحذر تام مع مختلف المواقف التي تقابله في حياته العملية أو مسيرته المهنية، فالصراع على مستوى المنظمة شيء محتوم وغير اختياري؛ فقد يحدث على صعيد متتابع يبدأ تدريجيا ويتصاعد وتختلف حدته مع مرور الوقت ويتتابع مع تعرض المؤسسة ككل لمواقف وتغيرات قد تكون إدارية، إنتاجية، تنافسية وغيرها.

وفيما يلي يمكننا تفسير ذلك أكثر وفقا لنموذج مفسر لتساعد عملية حدوث الصراع على مستوى

المنظمة:



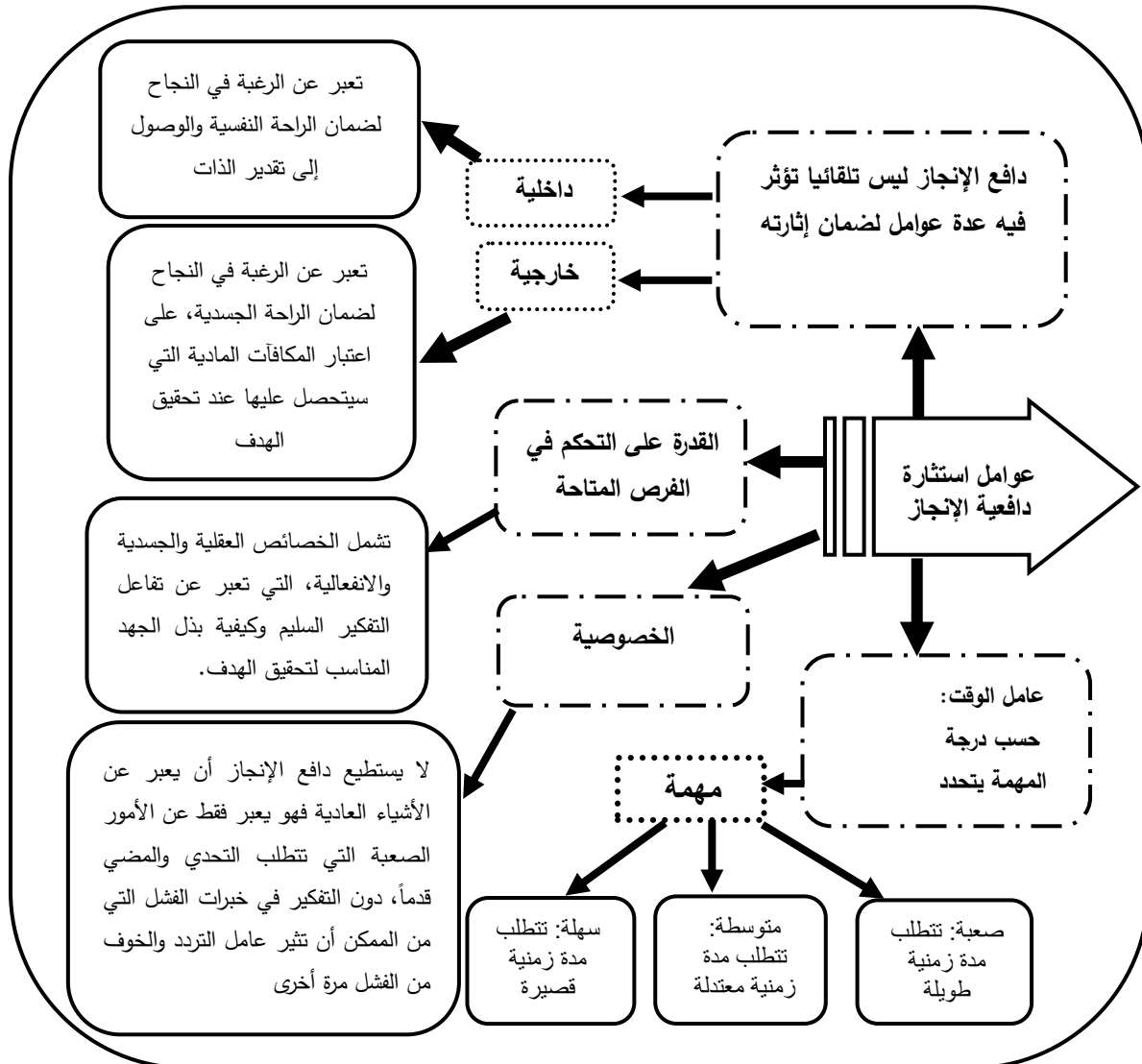
نموذج ملخص لمسار ومستويات الصراع التنظيمي لدى عضو هيئة التدريس " الأستاذ الجامعي " .

المصدر: من إعداد الطالبة: عنابي إيمان

الفصل السادس: تحليل ومناقشة النتائج

ضمن هذا السياق النظري أيضا سنقوم بتقديم ما تم استنتاجه انطلاقاً من تحليل المقاربات النظرية لمفهوم دافعية الإنجاز ويمكننا القول: أن دافع الإنجاز هو القدرة على التحكم والتقدير الجيد للفرص المتاحة بالتوجيه السليم للقدرة والإمكانات، ورفع مستوى الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية للقيام بإتمام المهام، والاعتماد على مدى قوة المثيرات الداخلية والخارجية الخاصة بالفرص المتاحة في تنشيط عامل الكفاح وتوقع النجاح، واستيفاد كل الوقت المحدد لبذل الجهد المناسب بصورة مستمرة، فدافع الإنجاز مفهوم مرتبط بكل الوظائف الحيوية وبكل المراحل العمرية للفرد، حيث يختلف باختلاف الفئات العمرية والفروق الفردية لينمو في كل فرد فينا منذ الطفولة من دافع إنجاز بسيط ذو شدة ضعيفة إلى دافع إنجاز ذو شدة قوية، واستمرارية تدفقه تضمن للأفراد والمجتمعات التطور والمكانة المرموقة.

فيما يلي سنقوم بإيجاز نموذج ملخص لمفهوم استثارة دافعية الإنجاز لدى " الأستاذ الجامعي ":



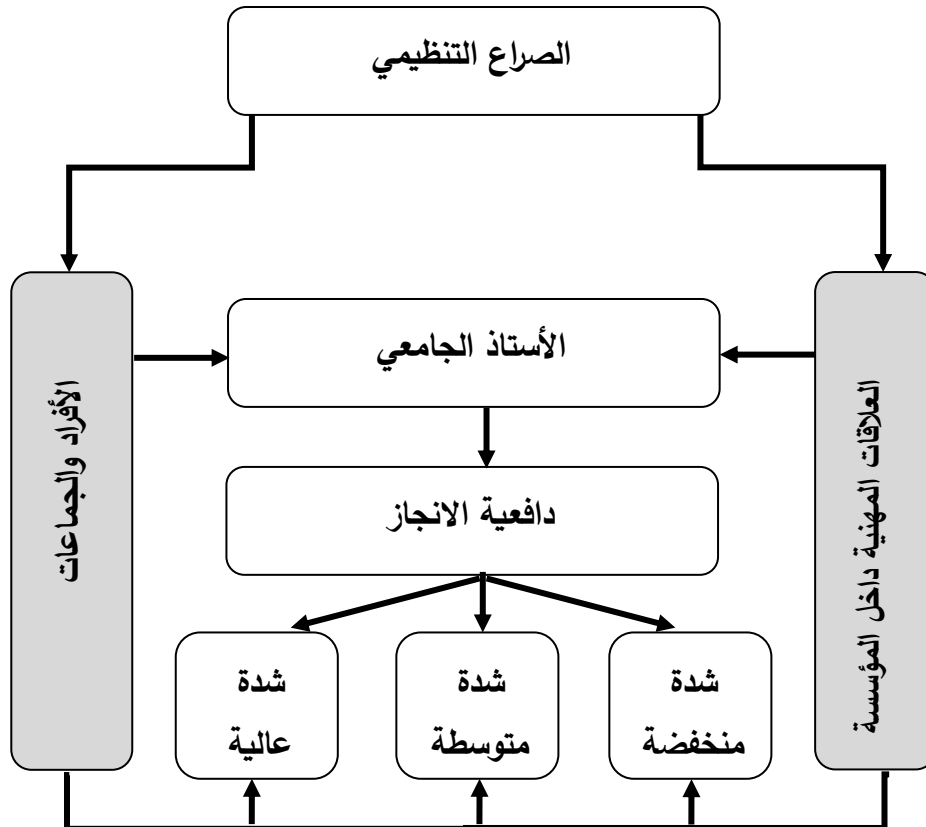
المصدر: من إعداد الطالبة: عنابي إيمان

- إذا كنت تملك الدافع، الكفاءة، الوقت، ضع أهدافا لإنجازات كبيرة.

بمعنى أن الدافع يوظف الكفاءة مع كفاية الوقت والجهد، فالدافع مقياس يترتب عليه نجاح أو فشل المهمة؛ وعليه من الملاحظ عادة أن كثيرا من الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع غالبا ما يشكون من ضيق الوقت بحجة " لو كان لدي الوقت الكافي لكان العمل أفضل ".

ولتحقيق فكرة البحث يتعين الإلمام تفاعلا بالأساس مع الأطروحة أو المقاربة النفسية والسيكولوجية المذكورة سابقا؛ والتي تربط العلاقة بين المتغيرين الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لكن تحديدا لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية.

وفيما يلي سنقوم بعرض تفصيلي لما يحدث عند تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها من الناحية التحليلية النظرية مع ذكر مفصل لخطوات تشخيص الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي:



نموذج ملخص للصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عضو هيئة التدريس

(الأستاذ الجامعي)

المصدر: من إعداد الطالبة: عنابي إيمان

• **خطوات تشخيص الصراع التنظيمي لدى الأستاذ الجامعي:**

1- **مرحلة التحضير:** يتم في هذه المرحلة التعرف على منابع ومصادر المعلومات الموجودة.

2- **مرحلة التقدير:** وهي مرحلة تتميز بالتدقيق وتعد أطول مرحلة من حيث المدة الزمنية المستغرقة،

فهي عبارة عن عملية تنقيب تشمل كل الأدوات العلمية التي تتم بواسطتها جمع البيانات، ونجاح

هذه المرحلة يؤدي بالضرورة إلى نجاح بقية مراحل التشخيص مع إمكانية دائماً توقع النتائج

على خلاف الفوارق.

3- **مرحلة المعاينة والاسترشاد:** بعد قياس المعلومات وتنظيمها وتبويبها رقمياً، تأتي مرحلة الفحص

والموازنة وتحليل النتائج مع الاستدلال والتوضيح.

4- **مرحلة الحكم:** تعد هذه المرحلة؛ مرحلة وضع النتائج الأخيرة واتخاذ القرار بتشخيص العينة

المختارة المعنية بالصراع التنظيمي.

5- **مرحلة المفاضلة:** وهي مرحلة الفصل بين البدائل أي الكشف عن سلبية أو إيجابية تأثير الصراع

التنظيمي؛ وهنا تتم آخر مرحلة والتي من خلالها تحدد ماهية الصراع التنظيمي من خلال

ملاحظة مظاهر الإنجاز؛ بمعنى:

• عند وضوح الأفكار والاتصال اللفظي، والثبات الانفعالي، وهيمنة مظاهر الاندماج والتفاعل والإنجاز

على أفراد العينة، يتم تشخيص الصراع التنظيمي على أنه فعال وإيجابي.

• أما عند سيطرة مظاهر الفتور والاضطراب الانفعالي، والمزاجية، وسيادة مشاعر اللامبالاة، والاتفاق

الظاهري، وانخفاض الروح المعنوية، يعاني هنا الأداء الجحود؛ حيث يشخص الصراع التنظيمي على أنه

مصدر سلبي وعامل من عوامل انخفاض شدة الدافعية نحو الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي.

قد يأخذ الصراع التنظيمي أشكالاً متعددة مرتبطة بالأبعاد المتعلقة بالمسار المهني والشخصي للفرد،

لذلك عند القيام بتشخيص الصراع التنظيمي لدى الأستاذ الجامعي علينا بتحديد البعد المتعلق بوظائف

الأستاذ الجامعي والأبعاد المتعلقة بالحياة الشخصية، كما يجب عند تشخيص الحالة ضبط المؤشرات الخاصة بأبعاد الصراع مثلاً:

البعد المتعلق بوظائف الأستاذ الجامعي يمكن تشخيص كل واحدة على حد؛ التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

نتيجة لشرح وتحليل النتائج، الذي تطلب منا الحذر المنهجي الشديد في قراءتها بالاعتماد على الأساليب والبرامج الإحصائية المشار إليها سابقاً، حيث تكشف معطيات الواقع الميداني الذي يعبر عن حدود المجالين المكاني والزمني اللذان تتحرك فيهما هذه الدراسة وبالضبط فيما يتعلق بالفرضية الإجرائية العامة:

- الصراع التنظيمي في المؤسسة الجامعية يؤثر في شدة دافعية الانجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وذلك على مستوى العلاقات المهنية وعلى مستوى الأفراد "الزملاء في العمل" بتقدير كاف تربيع "كا² 22" أكبر من القيمة المجدولة "5,99" وبتقاطع درجه الحرية 2 عند مستوى الدلالة 0,05.

كما توضح المعطيات المقدمة بشكل مركز إلى ربط الحقائق من خلال تحليل البيانات مع مؤشرات الدراسة، التي تؤكد على وجود علاقة منسجمة في مقوماتها وتنسيق ممنهج بين النتائج الإحصائية حول الفرضيات الإجرائية المقدمة والتي أشارت في مجملها إلى ما يلي:

- بعض الممارسات الإدارية الخاصة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية تؤدي إلى التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي لكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

ومن الملاحظ هنا من خلال النتائج العامة للفرضية الإجرائية الأولى أنها قد تحققت بتقدير كا²

20,78 عند مستوى الدلالة 0,05.

كما توصلت النتائج الإحصائية المبوبة للدراسة الميدانية إلى تحقق الفرضية الإجرائية الثانية بحساب

القيمة الكلية ل (كا²) والتي مفادها أن الصراع التنظيمي بين الزملاء داخل المؤسسة الجامعية يؤدي إلى

التقليل من شدة دافعية الإنجاز لدى الأستاذ الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وذلك بتقدير

23,35 (كا²) مقارنة بالقيمة المجدولة دائما " 5,99 " عند درجة الحرية 2 وعند مستوى الدلالة 0,05.

- بالنظر إلى النتائج المتوصل إليها نجد أن مؤشرات ظهور الصراع التنظيمي لدى الأستاذ الجامعي بصفته عامل لدى مؤسسة خدماتية تعليمية يؤكد بذلك على وجوده في مختلف المؤسسات مهما كان طابعها الذي يميزها، وعليه فإن المؤشرات التي توضحت في الدراسة الميدانية من خلال الأبعاد الخاصة كبعد العلاقات المهنية داخل المؤسسة الجامعية مثل عدم وضوح الأهداف، الصراع في اختيار المقاييس، تناقض الخيارات، أهمية المنصب، الالتزام بكثرة المهام، الحوافز المادية والمعنوية، تعارض القيم وعدم التجانس في الاتجاهات، عدم تقدير الجهود، عدم وجود عدالة في الرقابة على إنجاز المهام، تغير القيادة، عدم الاهتمام بالخبرة المهنية، اللامعالية في توزيع ساعات العمل اليومية "مشكلة الحجم الساعي"، ممارسة الضغوطات من طرف الرقابة الرسمية في العمل، وعدم وجود طرق واضحة لرفع المظالم، عدم كفاية التكوين، وكذا بعد الصراع التنظيمي على مستوى الأفراد " بين الزملاء في العمل " مثل، تناقض الرؤية، الاعتراض على الأفكار الجديدة، نوعية الثقة بين الزملاء، نوعية التعامل، عدم تقديم المعلومات في وقتها واحتكارها، نظرا للتنافس الشديد خاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي، اللامعالية بين الأساتذة ووجود فروق في التعامل مع الأستاذ الموظف حديثا، الجماعة، بنود النظام الداخلي، الرقابة غير الرسمية، كلها مؤشرات أظهرتها العديد من الدراسات سابقا لكن على مستويات مختلفة مقارنة بما أظهرته نتائج الدراسة على مستوى الجامعة.

- أما فيما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمؤشرات الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز حسب سنوات الأقدمية في العمل، فيتبين من خلال النتائج أنه توجد فروقات بمعنى أن مستوى الصراع التنظيمي وتأثيره في شدة دافعية الإنجاز يختلف باختلاف الفئات العمرية وسنوات الأقدمية في العمل، فهو يصاحب المسيرة المهنية للأستاذ الجامعي في فترات معينة، ولا يمكن أن تطول المدة الزمنية لذلك التأثير، حيث يعتبر حالة تستوعب وتستقصي موقف معين فقط، وقد تأثر على القوى الدافعة ودافع الإنجاز شأنها شأن بقية العوامل المؤثرة كالضغوط المهنية، التوتر، القلق وغيرها؛ لتطور بعد ذلك كفاءة

الأستاذ تلك القدرة المكتسبة والمبرهنة التي تضم مجموعة متكاملة من المعارف؛ معارف نظرية، معارف إجرائية من الخبرات والمعارف السلوكية التي تسمح له بإنجاز مهنته أو أي نشاط آخر بنجاح، كما أن الصراع التنظيمي يطور من قدراته الإبداعية ويجعله يعمل على تطوير ذاته من أجل الحصول على الاعتراف والاستحقاق، خاصة أمام الشخص المتنازع معه سواء كان رئيسه في العمل أو الزملاء وغيرهم، كما يجعله يبحث دائما عن حلول تمكنه من ألا يتورط في الصراعات السلبية بمستوياتها فيما بعد.

- لذلك نلاحظ أن الأستاذ الجامعي كلما زادت خبرته المهنية في ميدان التعليم والبحث العلمي، كلما سهل ذلك تعامله مع مختلف المواقف المهنية التي تواجهه، وشدة تأثيره بالمواقف الضاغطة كالصراع التنظيمي داخل المؤسسة نفسها يأخذ تلقائيا المنحى الإيجابي ليجعل نتائجه تعود عليه بالمنفعة لا المضرة، والخبرة تعني المرونة على خلاف كل المقاييس، كما يجادل ويعبر الأستاذ الجامعي ذو الخبرة المهنية الواسعة حول موضوع الصراع التنظيمي أو أي من العوامل الضاغطة الأخرى بحرية مع ذكر الأسباب وحتى الحلول، على عكس الأستاذ الجامعي ذو الخبرة المهنية المحدودة أو حديث العهد بالتدريس، وهو بصدد بناء مساره المهني من حيث السمعة، البحث العلمي، الوظائف الإدارية، خدمة الطالب والمجتمع؛ يجعله ذلك في صدام دائم بمؤشرات الصراع التنظيمي والعوامل المسببة له، حيث يعد أول مراحل التغير في الاتجاهات، والانقلاب الفكري؛ وغالبا ما يكون حريصا عند حدوثه أو حتى عند تبادل وجهات النظر حوله، و نلمس هذا الاختلاف بين الصنفين المذكورين سابقا في طريقة التعامل مع مستويات الصراع التنظيمي، كما لا يمكننا أن ننكر حدوث العكس فقد يتعامل الصنف الثاني بأريحية أكثر وإعلاء حرية التعبير دون توجيه أو تطبيع، ومع انقضاء السنوات يتقمص الشخصية المهنية التي تمكنه من التكيف مع ثقافة المؤسسة ومختلف المواقف والمعاملات.

وعليه فنفهم الصراعات التنظيمية ووجودها حسب عينة الدراسة المختارة وتوقعها لحدوث اختلافات في الرؤى والآراء وتقبل الظروف الطارئة أمر محتوم، وتعاملها مع الصراعات بمختلف أنواعها بشكل علني وظاهري مع تبني حرية التعبير عن الرأي وتحديد الأهداف ووضوحها، والالتزام بتحقيقها والمشاركة الجماعية

في اتخاذ القرارات مع دعم الاتصال الواعي بين كل الأعضاء، والتعاون وتفهم الأدوار وتقبلها كلها سمات تجعلها من الفئات الناجحة كفريق عمل ومجتمع جامعي فعال، بالإضافة إلى أن عينة البحث تعتمد على استراتيجيات إدارة الصراع كطريقة لتخطي أي موقف وأهم استراتيجيه والتي عادة يتبعها الأشخاص ذو المكانة البارزة في المجتمع وهي استراتيجيه الانسحاب، والتي يحتاج فيها الفرد المعني بالنزاع إلى التريث وتهئية الوضع وأخذ فترة من الوقت لمراجعة حيثيات الموقف، وجمع المعلومات الكافية عن الطرف الآخر وتحليل ديناميكية الصراع إلى العوامل والأحداث التي قد تؤثر في الموقف ككل، ليستطيع بعد ذلك المواجهة من خلال ما تحصل عليه من معلومات وشرح كيف ولماذا تطور الوضع، وفي هذا الوقت أي (التهئية) تتعطل الأعمال التي يقوم بها الفرد وتتنخفض بذلك شدة دافعيته نحو إنجاز أي عمل من الأعمال، فهي استراتيجية تتطلب الهدوء والتريث وفترة لتصفية الذهن لكن هذا لا يعني أن عينة الدراسة تتخذ استراتيجية الانسحاب فقط، ومن بين الاستراتيجيات نجد استراتيجية التلطيف واستراتيجية الإجبار (حل المشكلة عن طريق سلطة أعلى)، واستراتيجية المساومة أو التسوية، بالإضافة إلى استراتيجية الخضوع التي أغفلتها الكثير من الدراسات والتي لم تبين أن سلوك الخضوع استراتيجية لتجنب الصراعات التنظيمية بمختلف أشكالها فهو استراتيجية متبعة يترتب عنها ابداء سلوك الاتفاق الدائم والرضا و إخفاء سلوك التذمر والشكوى علنا، وهو من الأساليب التي تجعل حدة الموقف؛ خاصة منها المتعلقة بجانب الوظائف الإدارية وعلى مستوى الرئيس والمرؤوس في انخفاض دائم، وما يعاب على هذه الاستراتيجية عادة ما يترتب عنها من تبعات سلبية خاصة على مستوى السلوك، فيشعر الأستاذ الجامعي أن طاقته منهكة وغير قادر حتى على مزاوله أساس مهنته؛ التدريس، أو إنجاز مهامه البسيطة واليومية منها، والتي بدورها قد تظهر فيما بعد مشاعر اللامبالاة لما يجري من حوله ، والملل، وحتى مشاعر ترك العمل، لأنها تترك الشخص بعيدا عن المواجهة الفعلية؛ أما فيما يخص عينة الدراسة فهي تعتمد أكثر على تقنية الانسحاب للتنبؤ بظهور الصراع واحتمالية تصعيده مرة أخرى ليظهر بعد ذلك ما يسمى بالصراع التنافسي الذي يتميز بالاحتكار الكلي للمعلومات، والذي يحدث عند لقاء الأطراف المتنازعة في مواقف جديدة ووضع حل جذري للموقف الضاغط الذي تعرض له الفرد في السابق، والصراع

التنافسي شعلة لا تنطفئ، فهو يرفع من شدة الدافعية ويولد لدى الفرد شعورا دائما بالإنجاز والبحث عن كل الأعمال التي تعبر عن الإنجاز المرتفع، والتي تجعله يحتفظ بمكانته في المجتمع بحيث يسعى لتطوير الذات والإنجازات، وهذا النوع من الصراع هو الذي تسعى كل المنظمات لخلقه وتحفيز العوامل التي تؤدي إلى ظهوره، للنتائج المرضية والتبعات الإيجابية التي تعود بالمنفعة العامة، والأستاذ الجامعي الذي يجد الفرق بين الصراع التنظيمي الإيجابي والسلبي يخلق التوازن ويحدث الفارق الذي كان يبحث عنه في حياته المهنية، الاجتماعية، الشخصية.

وما يتعين التأكيد عليه في هذا الصدد بصورة واقعية هدف الجامعة اليوم الموجه لخلق بيئة منفتحة على كل ما هو جديد قد يدخل التمدن والتحضر للدول وذلك لطبيعتها المتميزة التي تؤكد دائما على ضرورة التنوع سواء كان على مستوى التخصصات، الثقافات، الاتجاهات، بالإضافة إلى تنوع الرؤية والأفكار في مختلف المجالات، حيث تعتبر الداعم الأساسي لانشغالات الشباب فهي مطالبة في الوقت الراهن بإعداد جيل كفاء ليشغل مختلف الوظائف ويستطيع حل المشكلات التي تواجه المجتمعات.

كما تراعي الجامعة متطلبات الحفاظ على الهوية الوطنية من حيث أنها تضع في أولوياتها العمل على تلبية احتياجات الجيل الحاضر من الموارد دون النيل من قدرة الأجيال المقبلة من الاستفادة منها، وكذا إكساب القيم الإيجابية وتوضيح المفاهيم الصحيحة التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير علاقات الإنسان؛ التي تربط بين ثقافته وتوجهاته من ناحية ومحيطه وبيئته الطبيعية الحيوية من جهة أخرى. وهذا لا يمكن أن يستمر ويتطور إلا إذا توفرت الإمكانيات اللازمة والجو التنظيمي الملائم للهيكل التنظيمي ككل؛ تحت إشراف قيادة توظف، التوجيه، الإرشاد، المتابعة، من أجل تحقيق تنمية مستدامة ومتوازنة تعزز الجوانب المادية والمعنوية خاصة لدى هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية.

الخاتمة:

نحن نعلم أن الجامعة الجزائرية على وجه الخصوص من الأسس الرئيسية للمجتمع الجزائري فهي منارة العلم وبوصلتها البحث، وتحقيق أهدافه تسعى كل الجامعات ، وأن هيئة التدريس هي الفريق الإبداعي في المجتمع الذي يسعى لبلورة الأفكار ودعمها وتغيير ما يجب تغييره عن طريق أسس التدريب الواقعية التي تصور واقع الظواهر كما هو موجود حقيقة، ولذلك يتعين على الأستاذ الجامعي دائما تعديل البنية المعرفية وتوجيه البوصلة البحثية ودفعها نحو اكتشاف كل ما هو جديد؛ وذلك لا يحدث إلا إذا سعى هو بنفسه لتنمية التعليم الذاتي والتفكير الناقد والتحليلي وروح الابتكار، والمساهمة في التطور الدائم وتحسين التكوين، وأن يكون ملهما لطلبته كل حسب مجاله واختصاصه.

كما أن الجامعة تعني المشاركة وتقبل الآخر فهي تواكب التغيير والتطلع الدائم لمستقبل مشرق وتفعيل فكرة النهوض بتنمية أسس التعاون مع الشركاء والجامعات الأخرى.

في هذا السياق يرى البعض عموما أنه هناك ثلاث محاور رئيسية لما نريد من التعليم الجامعي أولا؛ الموائمة بين خصوصية المجتمع واحتياجاته من التنمية ومناهج التعليم ، ثانيا؛ الاهتمام الجاد والمنظم بالبحث العلمي في كل المجالات التكنولوجية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الفنية، الثقافية، وغيرها، أما ثالثها؛ هي الجودة والنوعية لمخرجات التعليم العالي، فنهضة الدول كما يرى الدكتور كبار عبد الله تتأسس وفقا لأربعة معايير تتمثل في شرعية السلطة السياسية، واستقلالية الهيئات القضائية، ومدى سلامة المجتمع المدني وتماسكه، وقوة حضور وتأثير جامعاتها ومؤسساتها البحثية.

وعليه من خلال دراستنا يبقى هذا الملمح هو تصور نظري وتطبيقي شامل لجوانب معينة من البحث كما هو مبين وهو بحاجة للقيام بدراسات معدلة على عينات لهيئة تدريس بجامعات أخرى، للتوصل لنتائج مشابهة لنقل أو أكثر دقة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

الكتب

الرقم

1.	أ. تراور كاثي: سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس "الممارسات القياسية والإجراءات غير العادية"، ترجمة أيمن الأرمنازي، داود سليمان رضوان، العبيكان وانكر للنشر، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006.
2.	أبو الرب عماد، قدامة عيسى، الوادي محمود، الطائي رعد: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي "بحوث ودراسات" دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2010.
3.	أبو الهيجاء فؤاد حسن حسين: "التربية الميدانية"، دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.
4.	أبو الهيجاء فؤاد حسن: أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2001.
5.	أحمد غباري ثائر: الدافعية "النظرية والتطبيق"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2008.
6.	أنور سلطان محمد سعيد: السلوك الإنساني في المنظمات "فهم وإدارة الجانب الإنساني للعمل"، دار الجامعة الجديدة للنشر، د.ط، الإسكندرية، 2002.
7.	أنور سلطان محمد سعيد: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، د.ط، الإسكندرية، 2004.
8.	أهوجا براميل، أهوجا جي سي، أهوجا أميتا: مهارات التواصل "كيف تحل الخلافات"، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006.
9.	باركر كريس، بيسترانج نانسي، ايدويت روبرت: مناهج البحث في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي، ترجمة محمد نجيب صبوة، ميرفت أحمد شوقي، عائشة السيد رشدي، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، القاهرة، 1999.
10.	براون جورج: التدريس المصغر والتربية العلمية الميدانية، ترجمة وإعداد محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2005.
11.	بغدادلي محمد رضا: التدريس المصغر "برنامج لتعليم مهارات التدريس"، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت، 1979.
12.	بلال محمد إسماعيل: السلوك التنظيمي "بين النظرية والتطبيق"، دار الجامعة الجديدة، د.ط، الإسكندرية، 2005.
13.	البلداوي عبد الحميد عبد المجيد: أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.
14.	بني يونس محمد محمود: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، 2009.
15.	بوجمعة شلابي زهير: الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.
16.	بوحفص عبد الكريم: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية "مدعم بتطبيقات وتمارين محلولة"، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، بن عكنون الجزائر، 2011.
17.	بوحوش عمار، الذنبيات محمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
18.	البياع محمد حسن عبد الهادي: القيادة الإدارية في ضوء المنهج العلمي والممارسة، دار الوسط للدراسات والنشر والتوزيع، د.ط، د.ن، 1984.
19.	تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999.
20.	التل سعيد: قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، الأردن، 1997.
21.	توفيق عبد الرحمن: المناهج التدريبية المتكاملة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ط3، مصر، 2004.
22.	توق محي الدين، قطامي يوسف، عدس عبد الرحمان: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 2007.
23.	ج. موراي إدوارد: الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1988.

24.	جرينبرج جيرالد، بارون روبرت: إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة رفاعي محمد رفاعي، اسماعيل على بسوني، دار المريخ للنشر، د.ط، السعودية، 2009.
25.	جلدة سامر: السلوك التطبيقي والنظريات الإدارية الحديثة، دار أسامة للطباعة والنشر، ط1، الأردن، 2009.
26.	الجيوسي محمد رسلان، جاد الله جميلة: الإدارة علم وتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، عمان، 2008.
27.	حريم حسين: إدارة المنظمات، منظور كلي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2010.
28.	حريم حسين: إدارة المنظمات " منظور كلي "، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.
29.	حريم حسين: مبادئ الإدارة الحديثة " النظريات، العمليات الإدارية وظائف المنظمة "، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010.
30.	حسن الشماع خليل محمد، كاظم حمود خضير: نظرية المنظمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2007.
31.	حسن الشماع خليل محمد، كاظم حمود خضير: نظرية المنظمة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 2، عمان، 2005.
32.	الحناوي محمد صالح، سلطان محمد سعيد: السلوك التنظيمي، الدار الجامعية طبع نشر وتوزيع، د.ط، الإسكندرية، 1997.
33.	حنفي عبد الغفار: السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، دار النشر الثقافة، د.ط، الإسكندرية، 2007.
34.	خضر نظله حسن: قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1995.
35.	الخضير محسن أحمد: إدارة التوتر "مقدمة في علم ادارة التوتر المحلي والدولي"، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009.
36.	الخطيب احمد، معايعه عادل سالم: الادارة الحديثة "نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009.
37.	خليفة عبد اللطيف محمد: الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، د.ط، القاهرة، 2000.
38.	الخياط ماجد: أساليب البحث العلمي، دار الراية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2011.
39.	خير الله عصار: محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 1982.
40.	د. كيرتز ستيفن: دور الجامعات في عالم متغير: ترجمة عبد العزيز سليمان، ابراهيم عصمت مطاوع، محمد حافظ غانم، دار النهضة للطبع والنشر، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، نيويورك، 1975.
41.	درة عبد الباري، الصباغ زهير، أحمد مروة، العدوان ياسر: إدارة القوى البشرية، الشركة العربية المتحدة للتسويق، د.ط، مصر 2008.
42.	دليو فضيل: دراسة في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 2000.
43.	ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: أساليب البحث العلمي " الأسس النظرية والتطبيق العلمي"، دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
44.	رحالي حجيبة: الصراع في المؤسسات "وجه من أوجه العنف الكامن في المجتمع"، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 2010.
45.	رحالي حجيبة: الوجد في المنهجية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 2015.
46.	ريجيو رونالد: المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 1999.
47.	زناتي محمد ربيع: السلوك التنظيمي " سلوك الأفراد والجماعات في المنظمات "، مكتبة المتنبّي، د.ط، القاهرة، د.ت.
48.	الزند وليد خضر، عبيدات هاني حتمل: المناهج التعليمية "تصميمها" تنفيذها، تقويمها، تطويرها"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.
49.	زيتون حسن حسن: مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس"، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2001.

50.	سالم مهدي محمود، الحليبي عبد اللطيف: التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، 1998.
51.	السديري محمد بن أحمد: دليل الأستاذ الجامعي، مكتبة الملك فهد الوطنية عمادة تطوير المهارات، ط1، السعودية، 2009.
52.	سفاري ميلود، لوكيا الهاشمي، دليو فضيل: إشكالية مشاركة الديمقراطية داخل الجامعة، منشورات جامعة منتوري، د.ط، قسنطينة، الجزائر، 2001.
53.	السلمي علي: إدارة السلوك الإنساني، دار غريب للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، 1997.
54.	السلمي علي: السلوك الإنساني في الإدارة، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1995.
55.	سيد أحمد منصور عبد المجيد، الشربيني زكريا أحمد، محمد الفقي إسماعيل: السلوك الإنساني "بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصرة"، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، القاهرة، 2002.
56.	سيد مصطفى أحمد: إدارة السلوك التنظيمي "نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل"، د.ط، القاهرة، 2005.
57.	شادلي عبد الحميد محمد: علم النفس العام، المكتبة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 2001.
58.	شحاتة حسين: أصول التربية والتعليم الجامعي بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، ط1، الأردن، 2001.
59.	الشيخ حنان فتحي: دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي "باستخدام نظرية PASS للذكاء لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2004.
60.	الصيرفي محمد: إدارة الصراع، مؤسسة حورس الدولية، د.ط، د. ن، 2008.
61.	الصيرفي محمد: السلوك الإداري "العلاقات الإنسانية"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007.
62.	الصيرفي محمد: السلوك، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007.
63.	الطجم عبد الله بن عبد الغني، السواط طلق بن عوض الله: السلوك التنظيمي "المفاهيم، النظرية، التطبيقات"، دار حافظ للنشر والتوزيع، ط4، السعودية، 2003.
64.	الطراونة حسين أحمد، عريقات أحمد يوسف، عبد الهادي توفيق صالح، العرموطي شحادة: نظرية المنظمة، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012.
65.	طلعت إبراهيم: لطفي: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر، د.ط، القاهرة، 1995.
66.	طه عبد الرحيم عاطف جابر: السلوك التنظيمي "مدخل نفسي سلوكي لتطوير القدرات"، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2009.
67.	الطويل عزت عبد العظيم: معالم علم النفس المعاصر، دار المعرفة الجامعية، ط3، الإسكندرية، 1999.
68.	الطويل عزت عبد العظيم: معالم علم النفس المعاصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط4، الإسكندرية، 2001.
69.	الظاهر نعيم إبراهيم: أساسيات الإدارة "المبادئ والتطبيقات"، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، 2009.
70.	العاني هيثم: الإدارة بالحوافز "التحضير والمكافآت"، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، د.ط، الأردن، د.ت.
71.	عباس انس عبد الباسط: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال "العلوم السلوكية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2011.
72.	عبد الخالق أحمد محمد، النيال مایسة، دويدار عبد الفتاح: علم النفس العام "الأسس - المبادئ - والأصول"، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، د.ط، الإسكندرية، 2005.
73.	عبد العزيز موسى رشاد علي: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، د.ط، القاهرة، 1994.
74.	عبيدات ذوقان، كايد عبد الحق، عدس عبد الرحمن: البحث العلمي "مضمونه وأدواته وأساليبه"، دار الفكر، ط1، عمان، 2009.
75.	العبيدي محمد جاسم: المدخل الى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.
76.	عزيز هادي رياض: أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، سلسلة ثقافة جامعية، جامعة بغداد، مركز التطوير والتعليم المستمر، العدد

	01، 2009.
77.	عشوى مصطفى: مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ط، الجزائر، 1999.
78.	عطية عز الدين جميل: تفسير الناس للسلوك والمواقف " من منظور علم النفس المعاصر "، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، 1999.
79.	العلاق بشير: الإدارة الحديثة " نظريات ومفاهيم "، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، 2008.
80.	عياصرة معن محمود، بني احمد مروان محمد: إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.
81.	عيد محمود: الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية "وفقا لنظرية هرسى وبلا شارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم"، دار الحامد للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، 2007.
82.	غيلاسي كاي هير، هيلسن ليندار، سي إيميلي. وادزورث: دليل لتطوير هيئة التدريس "إرشادات عملية، وأمثلة ومصادر"، ترجمة زهير السمهوري، سيد أحمد سعيد، العبيكان وانكر للطباعة، ط1، 2006.
83.	ف.سكينر: تكنولوجيا السلوك الانساني، ترجمة عبد القادر يوسف، محمد رجا الوريني، عالم المعرفة، د.ط، الكويت، 1980.
84.	فايد حسين على: دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1، 2001.
85.	فتحي الويشي السيد: الأساليب القيادية والأخلاق الإدارية للموارد البشرية " استراتيجيات التغيير "، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2013.
86.	فرج عبد القادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر، ط2، القاهرة، 2003.
87.	الفروخ فايز عبد الرحمان: التعلم التنظيمي "وأثره في تحسين الأداء الوظيفي"، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.
88.	فلاح علاونة شفيق: علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2004.
89.	فليه فاروق عبده: إقتصاديات التعليم " مبادئ راسخة وإتجاهات حديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.
90.	فليه فاروق عبده، السيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005.
91.	قاسيمي ناصر: الصراع داخل المنظمة وفعالية التسيير الإداري "دراسة نظرية وتطبيقية"، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2013.
92.	القريوتي محمد قاسم: السلوك التنظيمي " دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة "، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2000.
93.	قوراية احمد: فن القيادة " المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي "، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2012.
94.	كاظم حمود خضير الفريحات، اللوزي موسى سلامة، الشهابي إنعام: السلوك التنظيمي " مفاهيم معاصرة "، دار إثراء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.
95.	كاظم حمود خضير، الشيخ روان منير: إدارة الجودة في المنظمات المتميزة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010.
96.	اللوزي موسى: التطوير التنظيمي " أساسيات ومفاهيم حديثة "، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2003.
97.	لوكيا الهاشمي: السلوك التنظيمي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط2، قسنطينة، 2006.
98.	لوهغير سون ماري: مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية، ترجمة هاني الصالح، داود سليمان رضوان، العبيكان وانكر للنشر، ط1، السعودية، 2006.
99.	ماهر أحمد: كيف تسيطر على صراعات العمل، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2006.

100.	محمد الشريف عبد الله: مناهج البحث العلمي "دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية"، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الإسكندرية، 1996.
101.	محمد عبد الباقي صلاح الدين: السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2001.
102.	محمد عبد الحفيظ إخلاص: علم النفس الرياضي "مبادئ وتطبيقات"، العالمية للنشر والتوزيع، د.ط، دن، 2004.
103.	محمد عبد الله مجدي أحمد: علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 2003.
104.	محمد عويضة كامل محمد: سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1996.
105.	محمد عيسوي عبد الرحمن: علم النفس الفيسيولوجي "دراسة في تفسير السلوك الانساني"، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الاسكندرية، د.ت.
106.	محمد يوسف سمير: إدارة المنظمات، مؤسسة شباب الجامعة، د.ط، الإسكندرية، 1980.
107.	محمود عبد الفتاح رضوان: مهارات التكيف مع ظروف العمل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، 2012.
108.	محمود علاء الدين عبد الغني: إدارة المنظمات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.
109.	مساعدة ماجد عبد المهدي: إدارة المنظمات "منظور كلي"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2013.
110.	معمرية بشير: سيكولوجية الدافع إلى الانجاز "تقنين أربعة استبيانات لقياسه"، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2012.
111.	المغازي خيري، عجاج بدير: دافعية حب الاستطلاع الابتكارية الأولية "المفاهيم النظرية والتدريبات"، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، القاهرة، 2000.
112.	المغربي كامل محمد: السلوك التنظيمي "مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2004.
113.	منسي محمود عبد الحليم: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1990.
114.	موراي إدوارد.ج: الدافعية والانفعال، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1988.
115.	ناجي جواد شوقي: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010.
116.	نشوان يعقوب حسين، نشوان جميل عمر: السلوك التنظيمي "في الإدارة والإشراف التربوي"، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2004.
117.	النهوري نجم الدين، شهاب محمد علي: السلوك الإنساني في التنظيم، دار روز، د.ط، القاهرة، 1982.
118.	هاشم حامد سليمان: الإدارة التربوية المعاصرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009.
119.	الهويدي زيد: مهارات التدريس الفعّال، دار الكتاب الجامعي، ط1، الامارات العربية، 2002.
120.	ولد خليفة محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.
121.	ي غروتشا جميس، جوديث ي ميللر: الوصول إلى جامعة منتجة "استراتيجيات لتقليل النفقات وزيادة جودة التعليم العالي"، ترجمة فاطمة عصام صبري، العبيكان وجوسي باس للطباعة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006.
122.	ي. هوبا ماري، ي. فريد جان: تقويم مركزية- المتعلم في الكليات الجامعية "تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم"، ترجمة مها حسن جبجوح، داود سليمان رضوان، العبيكان وأولين وبكيون للطباعة، المملكة العربية السعودية، ط1، 2006.
المجلات	
1.	بدر عمر العمر: أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد9، 1986.
2.	زروالة رفيق: الهيكلية التنظيمية للمؤسسات "دراسة تحليلية"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد20، باتنة، الجزائر، 2009.

3.	سالم رفقه خليك: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة البلقاء التطبيقية، العدد 23، دت.
4.	عبد المنعم علي الحسني: دور التعليم العالي في التنمية العربية حتى سنة 2000، مجلة دراسات عربية، العدد 5، لبنان، 1998.
5.	سالم هبة الله، كوكو قمبيل كبشور، الخليفة عمر هارون: علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 04، 2012.
6.	عبد الحميد إبراهيم شوقي: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، العدد 01، القاهرة، 2003.
7.	علي خميس شيماء: الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد 9، 2008.
8.	سماتي حاتم، قندوز محمود: إحصائيات عن جامعة الجزائرية (1962-2018)، مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية، مجلد 1، عدد 2، 2019.
9.	عماري عمار، قطاف ليلي: الجامعة الجزائرية بين الأفق والمستقبل، مجلة إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا، سلسلة إصدارات مخبر إدارة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، جامعة سطيف، الجزائر، 2005.
10.	غالب ردمان محمد سعيد، عالم توفيق علي: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الأول، دن، 2008.
11.	قطامي يوسف: الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر، مجلة دراسات، المجلد 20، د. ن، 1993.
12.	محمود علي العبيدي أمل: إستراتيجية الصراع التنظيمي وإمكانية تحقيق أهداف المنظمة، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 69، 2008.
13.	مصمودي زين الدين: تفسير صعوبات التعلم من منظور استراتيجية الراهن التكويني "نظرة تقييمية من طرف تلاميذ السنة التاسعة أساسي -دراسة ميدانية-"، جامعة منتوري قسنطينة، 2003-2005.
14.	بغول زهير: الدافعية ونماذجها الإدارية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري-قسنطينة، العدد 28، المجلد أ، ديسمبر 2007.
15.	حمودي ابراهيم ليث مدى ممارسة الأستاذ الاجتماعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، مجلة البحوث التربوية، العدد الثلاثون، جامعة بغداد، دت.
الموسوعات والقواميس	
1.	طه فرج عبد القادر، ابو النيل محمود السيد، قنديل شاكر عطية، محمد حسين عبد القادر، عبد الفتاح مصطفى كامل: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، دت.
الملقياات والمحاضرات	
1.	بن عيسى السعيد، بلقيدوم بلقاسم: بعض التحديات التي تواجه نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية، جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي الجزائر، 2006-2005.
2.	زرقان ليلي، بيطاطاش راضية: أهم مشكلات التعليم العالي في الجزائر وتأثيرها على نوعية التكوين، الملتقى الدولي تقييم التكوين الجامعي في الجزائر في عهد تدويل التعليم العالي والعولمة، أم البواقي، الجزائر، أفريل، 2008.
3.	لونيس علي، تغليت صلاح الدين: التعليم العالي في ضوء التغيرات العالمية، الملتقى الدولي الأول حول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية، أم البواقي، الجزائر، 2006-2005.
4.	مصمودي زين الدين: التعليم العالي بين المشكلات والتحديات، محاضرة، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2011.
الوثائق والسجلات	

1. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: ملف إصلاح التعليم العالي، الجزائر جوان 2007.

المراجع باللغة الأجنبية

1.	Badia (P) & all: psycho physiological and behavioral effects of light and dim light, sleep Res, 19, 1990
2.	Bavelier Alain: l'homme et ses motivations « la psychologie de pauldiel », retz, s.ed, France, 1998
3.	Carré Philippe, Fenouillet Fabien: traité de psychologie de la motivation, dunod, s.ed, paris, 2009.
4.	F.starke J Gray: organizational behavior concepts and applications, columbus a belland mowell company 2ed, 1980
5.	Keenan (t): stressand the shift work marshall , j (eds), new york wiley ,1981.
6.	Kogi (K): introduction to the problem of shift work, ins, Folkard, T. Monk (Eds), hours of work, chichester & sons , 1985.
7.	Leka stavroula : organisation du travail et stress "approches systematiques du problem a lintention des employeurs des cadre dirigeants et des representants syndicaux", redaction du texte en francais, sandrine kurth, serie protection de la sante des travailleurs, institute of work health organisation, n3, nottingham, s.ed
8.	Pagés Max :la vie affective des groupes "esquisse d'une théorie de la relation humaine", dundod, 2em ed, paris, 1975.
9.	Patrick Amar: psychologie du manager « pour mieux réussir au travail », dunod, s.ed, paris, 2008.
10.	Stora (J. B): le coût du stress, revue français de gestion, s. l, janvier, février, 1988
11.	Wever (KM): Light effects on human circadian rhythm: a review of recent and experiment. T.Biol. Rhythms, 4, 1989.
12.	Yves fournier Jean: désamorcer les conflits relationnels par l'analyse transactionnelle, édition d'organisation, 2em ed, paris, 2001.
13.	ILO/UNESCO, 2008, The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997); Understanding and Using the Recommendations.
14.	Muchinsky Paul: Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology, miningie project, 1983
15.	(K)Kogi: introduction to the problem of shift work, ins, Folkard, T.Monk (Eds), hours of work, chichester & sons, 1985
16.	(KM)Wever: Light effects on human circadian rhythm: a review of recent and experiment. T.Biol. Rhythms, 4, 1989.
17.	Nabo : Job satisfaction and unversity lecturs, New frontiers in eduction, vol 20, n1, 1990
18.	AGET: ARONSON GRAPHIC EXPRESSION TEST

الملاحق

الملحق رقم (01):

استمارة البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي

أم البواقي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دكتوراه العلوم الاجتماعية

الموضوع : استمارة استبيان حول :

الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار – عنابة –

تحت إشراف: أ.د. مصمودي زين الدين

من إعداد الطالبة: عنائي إيمان

التعليمات:

سيد(تي) المحترم(ة) نرجو منكم الإجابة عن أسئلة استمارة الاستبيان بكل صدق للمساهمة في انجاز بحث علمي ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستبقى في غاية السرية ولا تستعمل إلا في حدود الدراسة وعليه نطلب منكم قراءة السؤال جيدا ووضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة، في انتظار مساهمتكم نشكر لكم تعاونكم مسبقا وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير .

السنة الجامعية 2016/2015

• البيانات الديمغرافية:

ضع علامة (X) في الخانة المناسبة:

☐	أنثى	☐	ذكر	الجنس :

	الأقدمية:

	التخصص الأكاديمي:

الصراع التنظيمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس

نوع الصراع	الرمز	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
العلاقات المهنية داخل المؤسسة	1.	عدم وضوح أهداف المؤسسة الجامعية يقلل من دافعيته للإنجاز.			
	2.	الصراع في اختيار المقاييس داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	3.	فرض إدارة القسم الذي تنتمي إليه تغييرك الى قسم آخر يقلل من دافعيته للإنجاز.			
	4.	برغمك القسم الذي تنتمي إليه على قبول اختيارات أنت تعارضها مما يجعلك فاقدا لدافعية الانجاز.			
	5.	المنصب الذي تحصلت عليه في المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	6.	عدم استفادتك من تحفيزات داخل المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	7.	كثرة المشاكل في العمل تسبب لك صراعات داخلية مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	8.	غالبا ما تسود بعض الممارسات غير الجامعية من قبل المسؤولين مما يقلل من دافعيته للإنجاز.			
	9.	عدم التجانس في الاتجاهات سبب في صراع الفرد مع ذاته ومع غيره.			
	10.	غالبا ما تشعر بالزامية القيام بمهام تتعارض مع الممارسة الجامعية مما يقلل من دافعيته للإنجاز.			
	11.	مشاكل في العمل داخل المؤسسة الجامعية سببها حجم الحوافز المقدمة لك مما يؤثر في دافعيته للإنجاز			
	12.	تعاني من التهميش وعدم التقدير لمجهوداتك من قبل المؤسسة الجامعية مما يؤثر في إنجازاتك.			
	13.	تتشعر بأن المؤسسة الجامعية لا تحترم قدراتك مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	14.	عدم وجود عدالة في الرقابة على انجاز المهام يقلل من دافعية الانجاز لديك.			
	15.	تغير القيادة في المؤسسة الجامعية يزعزع ثقتك بنفسك ويؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	16.	عدم الاهتمام بالخبرة المهنية عامل من عوامل الصراع داخل المؤسسة الجامعية.			
	17.	اللا عدالة في توزيع ساعات العمل اليومية تؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	18.	نمط القيادة سبب في نشوء الصراع داخل المؤسسة مما يؤثر في دافعية الانجاز لديك.			
	19.	عدم وجود تفاعل سليم بين أقسام المؤسسة الجامعية يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	20.	الضغوطات التي تمارسها الرقابة الرسمية في العمل تؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	21.	التكوين غير الكافي في التنمية المهنية للأستاذ الجامعي يؤثر في دافعيته للإنجاز.			

نوع الصراع	المرتب	العبـارات	موافق	محايد	غير موافق
الصراع على مستوى الأفراد	22.	تقديمك لأفكار جديدة غالبا ما يتم معارضتها من طرف الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	23.	غالبا ما يكون تناقض الرؤية بين الزملاء الأساتذة مؤثرا على دافعيته للإنجاز.			
	24.	منصب المسؤولية في المؤسسة الجامعية يجعلك عرضة للمشاكل مع الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	25.	الحذر المفرط في التعامل مع الزملاء يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	26.	الثقة بين الزملاء مهمة لرفع دافعيته للإنجاز.			
	27.	يساعدك الزملاء على طرح آرائك بحرية مما يرفع من دافعيته للإنجاز.			
	28.	تشجيع الزملاء على التفاعل العلمي فيما بينهم يؤدي الى رفع دافعية الإنجاز.			
	29.	عدم تلقي المساعدة من طرف زملائك عندما يكون هناك ضغط من كثرة العمل يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	30.	تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاهتمامات العلمية المشتركة يرفع من دافعيته للإنجاز.			
	31.	عدم تقديم المعلومات في وقتها سبب في حدوث صراعات بينك وبين الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	32.	عدم الاستفادة بالخبرة المهنية من قبل الزملاء عامل من عوامل الصراع مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	33.	تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاشتراك في المصالح يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	34.	اللاعادلة بين الأساتذة سبب في نشوء الصراعات بين الزملاء مما يؤثر في دافعية الإنجاز.			
	35.	عدم تقبل النقد من قبل زملائك يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	36.	عدم تبني الزملاء لعملية التشجيع والثناء على ما تقدمه من مبادرات يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	37.	عدم اهتمام الزملاء بالأداء البيداغوجي السليم يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	38.	وجود فروق في التعامل مع الأستاذ القديم والأستاذ الجديد سبب في نشوء الصراع بين الزملاء مما يؤثر في دافعيته للإنجاز.			
	39.	تمثل صياغة بعض بنود النظام الداخلي للمؤسسة مشكلة للزملاء مما يؤثر في دافعيتهم للإنجاز.			
	40.	الضغوطات التي تمارسها الرقابة غير الرسمية في العمل تؤثر في دافعيته للإنجاز.			

الملحق رقم (02):

استمارة البحث قبل التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي

أم البواقي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دكتوراه العلوم الاجتماعية

الموضوع: استثمار استبيان حول:

الصراع التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم العالي

دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار – عنابة –

من إعداد الطالبة : عنابي إيمان

التعليمات:

سيد(ت)ي المحترم(ة) نرجو منكم الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل صدق للمساهمة في انجاز بحث علمي ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستبقى في غاية السرية ولا تستعمل إلا في حدود الدراسة وعليه نطلب منكم قراءة السؤال جيدا ووضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة، في انتظار مساهمتكم نشكر لكم تعاونكم مسبقا وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

الموسم الجامعي: 2016/2015

• البيانات الديمغرافية:

ضع علامة (X) في الخانة المناسبة:

☐	أنثى	☐	ذكر	الجنس:

	الأقدمية:

	التخصص الأكاديمي:

المحور الأول: الصراع التنظيمي

نوع الصراع	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الصراع على مستوى الفرد "داخل الفرد"	1. حققت معظم الأهداف التي حددتها.					
	2. تعارض الأهداف سبب عدم تحقيقها.					
	3. سبق لك أن خیرت بين البقاء في وظيفتك الحالية وبين وظيفة أخرى					
	4. سبق لك أن خیرت بين البقاء في قسمك الحالي أو التحويل لقسم آخر					
	5. سبق لك وأن كنت أمام خيارين (هدفين سلبيين) لا ترغب في تحقيق أي منهما لكنك مجبر على الاختيار.					
	6. منصبك مهم بالنسبة لك وتمسك به بالرغم من الظروف والضغوطات.					
	7. سبق لك وأن كنت أمام خيارين أحدهما إيجابي والآخر سلبي واختيارك لأي منهما سيكون له نتائج سلبية تعود عليك.					
	8. حصلت على علاوة نظير عملك لساعات إضافية.					
	9. كثرة المشاكل في العمل تسبب للفرد صراعات داخلية وصعوبات نفسية.					
	10. مشاكلك في العمل سببها قيمك المتعارضة مع قيم المؤسسة.					
	11. عدم التجانس في الاتجاهات سبب في صراع الفرد مع ذاته ومع غيره.					
	12. سبق لك وأن كنت محتاراً حول ما تقوم به وما يجب أن تقوم به بالفعل.					
	13. مشاكلك في العمل سببها حجم الحوافز المقدمة لك.					
	14. تعاني من التهميش وعدم التقدير لمجهوداتك.					
	15. قدراتك توازي مهامك بالمؤسسة.					
	16. تغيير القيادة في المؤسسة يزعزع ثقتك بنفسك.					
	17. ارتباط عقد العمل بمدة زمنية محددة يشعرك بالضغط وعدم التركيز في العمل.					
	18. ارتباط عقد العمل بمدة زمنية معينة قد يؤدي بك إلى ترك العمل.					
الصراع على مستوى الأفراد	19. تقدم أفكار واقتراحات جديدة.					
	20. ترفض تلقي الأوامر.					
	21. أنت شخص مسؤول.					
	22. ثقتك بزملائك محدودة.					
	23. أنت حذر في التعامل مع الأفراد المحيطين بك.					

					الصراع على مستوى الأفراد
				24.	تعبر عن اتجاهاتك ومشاعرك تجاه العمل والمؤسسة بحرية.
				25.	تشجع الأفراد على التفاعل والتعبير بحرية.
				26.	أنت محل ثقة الأفراد المحيطين بك.
				27.	تتلقى المساعدة من طرف زملائك عندما يكون هناك ضغط من كثرة العمل.
				28.	تبني صداقات في إطار العمل على أساس الخصائص الديمغرافية: الجنس، السن، التخصص الأكاديمي.
				29.	عدم تقديم المعلومات في وقتها يصعب عليك القيام بمهامك.
				30.	عدم الإفادة بالخبرة عامل من عوامل الصراع داخل المؤسسة.
				31.	تبني صداقات في إطار العمل على أساس الاشتراك في المصالح.
				32.	اللاعادلة بين الأساتذة سبب نشوء الصراعات.
				33.	علاقتك الجيدة بزملائك تسهل عليك القيام بمهامك.
				34.	تتقبل النقد من قبل زملائك.
				35.	تتلقى المدح والثناء على ما تقدمه من إنجازات ومبادرات.
				36.	تقوم بمهامك دون ضغط من المسؤول.
				37.	انتمائك لجماعة تهتم فقط بالأداء سبب في عدم شعورك بالصراع.
				38.	تمارس عليك الرقابة غير الرسمية ضغوطات في العمل.
				39.	تشعر بالولاء للمؤسسة التي تنتمي إليها.
				40.	تحضر الاجتماعات الرسمية التي تقام حول العمل.
				41.	هناك عدالة في الرقابة على الدخول والخروج في الوقت المخصص للعمل.
				42.	هناك عدالة في الرقابة على إنجاز المهام.
				43.	نظام الرقابة عامل من عوامل الانضباط والتنظيم داخل المؤسسة.
				44.	هناك عدالة في توزيع ساعات العمل اليومية.
				45.	هناك فروق في التعامل مع الأستاذ القديم والأستاذ الجديد.
				46.	نمط القيادة سبب في نشوء الصراع.
				47.	النظام الداخلي للمؤسسة يطبق على جميع الأقسام.
					الصراع على مستوى الجماعات

					تشعر بالولاء للمؤسسة التي تنتمي إليها.	39.
					تحضر الاجتماعات الرسمية التي تقام حول العمل.	40.
					هناك عدالة في الرقابة على الدخول والخروج في الوقت المخصص للعمل.	41.
					هناك عدالة في الرقابة على إنجاز المهام.	42.
					نظام الرقابة عامل من عوامل الانضباط والتنظيم داخل المؤسسة.	43.
					هناك عدالة في توزيع ساعات العمل اليومية	44.
					هناك فروق في التعامل مع الأستاذ القديم والأستاذ الجديد.	45.
					نمط القيادة سبب في نشوء الصراع.	46.
					النظام الداخلي للمؤسسة يطبق على جميع الأقسام.	47.

					48. عند حدوث مشاكل تتم كتابة تقرير للهيئة العليا.	
					49. يوجد تفاعل وتكامل بين أقسام المؤسسة.	
					50. ممارسة الضغط من طرف المسؤول المباشر على القسم باستعمال ورقة الحضور أو الإمضاءات اليومية عليها يرهقك.	
					51. تمارس الرقابة الرسمية ضغوطات في العمل.	
					52. ترفض المؤسسة أي نوع من أنواع التكوين لأنه يؤدي إلى التغيير وهم لا يريدونه.	

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	المعبارات	الترتيب
				أهتم بالتميز من أجل التميز في حد ذاته.	53.
				أهتم بالتميز من أجل ما يترتب عليه من فوائد.	54.
				أفضل تحمل المسؤولية.	55.
				أفضل إلقاء المسؤولية على غيري.	56.
				لدي القدرة على فهم المواقف وإدراكها.	57.
				أسعى للحصول على التقدير والاحترام.	58.
				أتميز بمستوى عالي من الطموح مقارنة بمن حولي.	59.
				أقبل النصائح من الآخرين.	60.
				أتجنب الوقوع في المشاكل.	61.
				الحصول على المال مقياس للتميز في الأداء.	62.
				أخطط للمستقبل بحرص وأهتم بوضع البدائل ودراساتها.	63.
				أقبل على القيام بأداء الأعمال بنشاط وحماس.	64.
				أميل إلى الدفاع عن وجهة نظري حتى ولو تمت معارضتها.	65.
				لا أتردد في تقديم المساعدة لكل من يطلبها.	66.
				أتميز بالثابرة والتغلب على العقبات.	67.
				أكره أسلوب المجاملة.	68.
				أعمل باستقلالية دون حاجتي للتنكير من الآخرين.	69.
				أختار المهمات التي تتميز بالتحدي.	70.
				أكافح من أجل تحسين أدائي.	71.
				أنفذ مهامى مباشرة.	72.
				أميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء وأسعى إلى تحقيقها.	73.
				أحب منافسة الآخرين.	74.

					75. أنا شخص ملتزم وأهتم بقيمة الوقت.
					76. أهتم بالأمر الذي يتيح لي فرص التفوق.
					77. أفضل دائما المهنة المتغيرة.
					78. أتخذ قرارات ذات درجة معتدلة لضمان النجاح.
					79. أقبل على إنجاز أعمالي بأقصى جهد ممكن.
					80. أنا شخص كثير الشك في آراء الآخرين.
					81. أنا شخص لا أهتم بآراء الآخرين.
					82. درجة ثقتي بنفسك عالية.
					83. أركز على الإنجازات المستقبلية للنجاح في المستقبل.
					84. أحاول القيام بأكثر من عمل في الوقت نفسه.
					85. أشعر دائما أنه ليس لدي الوقت الكافي لإنجاز مهامي.
					86. أريد في الحصول على خبرات جديدة.
					87. خبرات الفشل تقلل من عزيمتي "دافعتي".
					88. الخوف من الفشل هو سبب نجاحي في العمل.
					89. الخوف من النجاح أقل عندي من الخوف من الفشل.
					90. الخوف من الفشل يؤثر على توقعاتي للنجاح.
					91. أفضل الأعمال ذات الدخل المرتفع.
					92. أهتم بالمناصب التي تضمن المكانة الاجتماعية الراقية.
					93. أفضل الأعمال التي تتوفر على أكبر قدر ممكن من المعلومات.
					94. أفضل الأعمال التي تتوفر على الوقت الكافي لإنجازها.
					95. أقوم بالأعمال التي تتوفر على المعلومات عن مدة إنجازها.
					96. عندما أقرر القيام بعمل ما أفكر في إنجازه بجدية وأستمر في إنجازها حتى أنهيه.
					97. انشغالي بكثرة الأعمال يشعرني بالراحة النفسية.

قائمة الأساتذة المحكمين:

اسم الأستاذ (ة)	الدرجة العلمية	التخصص	المؤسسة الجامعية
معمرداود	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	جامعة باجي مختار عنابة
بومنقار مراد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	
بن زديرة علي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	
بلهواش عمر	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	
لعريط بشير	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	
بوشرش نور الدين	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	
فريحة محمد كريم	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	
بوطوطن محمد الصالح	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	

الملحق رقم (03) :

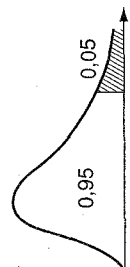
احصائيات البحث بالاعتماد

على برنامج SPSS

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1757,087	6	292,848	2,674	,019
Within Groups	10185,913	93	109,526		
Total	11943,000	99			

TABLE A.7 (suite) VALEURS f DE LA VARIABLE DE FISHER-SNEDECOR $F(\nu_1; \nu_2)$ AYANT LA PROBABILITÉ 0.05 D'ÊTRE DÉPASSÉES



$\nu_1 \backslash \nu_2$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	161	200	216	225	230	234	237	239	241	242	243	244	245	246	246	247	247	247
2	185	190	192	192	193	193	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194	194
3	10.1	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.76	8.74	8.73	8.71	8.70	8.69	8.68	8.67
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.94	5.91	5.89	5.87	5.86	5.84	5.83	5.82
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.70	4.68	4.66	4.64	4.62	4.60	4.59	4.58
6	5.59	4.74	4.36	4.14	4.00	3.90	3.83	3.77	3.73	3.68	3.64	3.60	3.57	3.55	3.53	3.49	3.48	3.47
7	5.59	4.74	4.36	4.14	4.00	3.90	3.83	3.77	3.73	3.68	3.64	3.60	3.57	3.55	3.53	3.49	3.48	3.47
8	5.52	4.66	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.31	3.28	3.26	3.24	3.22	3.20	3.19	3.17
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.10	3.07	3.05	3.03	3.01	2.99	2.97	2.96
10	4.90	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.94	2.91	2.89	2.86	2.85	2.83	2.81	2.80
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.82	2.79	2.76	2.74	2.72	2.70	2.69	2.67
12	4.75	3.89	3.49	3.26	3.11	3.00	2.91	2.85	2.80	2.75	2.72	2.69	2.66	2.64	2.62	2.60	2.58	2.57
13	4.67	3.81	3.41	3.18	3.03	2.92	2.83	2.77	2.71	2.67	2.63	2.60	2.58	2.55	2.53	2.51	2.50	2.48
14	4.60	3.74	3.34	3.11	2.96	2.85	2.76	2.70	2.65	2.60	2.57	2.53	2.51	2.48	2.46	2.44	2.43	2.41
15	4.54	3.68	3.29	3.06	2.90	2.79	2.71	2.64	2.59	2.54	2.51	2.48	2.45	2.42	2.40	2.38	2.37	2.35
16	4.49	3.63	3.24	3.01	2.85	2.74	2.66	2.59	2.54	2.49	2.46	2.42	2.40	2.37	2.35	2.33	2.32	2.30
17	4.45	3.59	3.20	2.96	2.81	2.70	2.61	2.55	2.49	2.45	2.41	2.38	2.35	2.33	2.31	2.29	2.27	2.26
18	4.41	3.55	3.16	2.93	2.77	2.66	2.58	2.51	2.46	2.41	2.37	2.34	2.31	2.29	2.27	2.25	2.23	2.22
19	4.38	3.52	3.13	2.90	2.74	2.63	2.54	2.48	2.42	2.38	2.34	2.31	2.28	2.26	2.23	2.21	2.20	2.18
20	4.35	3.49	3.10	2.87	2.71	2.60	2.51	2.45	2.39	2.35	2.31	2.28	2.25	2.22	2.20	2.18	2.17	2.15
21	4.32	3.47	3.07	2.84	2.68	2.57	2.49	2.42	2.37	2.32	2.28	2.25	2.22	2.20	2.18	2.16	2.14	2.12
22	4.30	3.44	3.05	2.82	2.66	2.55	2.46	2.40	2.34	2.30	2.26	2.23	2.20	2.17	2.15	2.13	2.11	2.10
23	4.28	3.42	3.03	2.80	2.64	2.53	2.44	2.37	2.32	2.27	2.23	2.20	2.18	2.15	2.13	2.11	2.09	2.07
24	4.26	3.40	3.01	2.78	2.62	2.51	2.42	2.36	2.30	2.25	2.21	2.18	2.15	2.13	2.11	2.09	2.07	2.05
25	4.24	3.39	2.99	2.76	2.60	2.49	2.40	2.34	2.28	2.24	2.20	2.16	2.14	2.11	2.09	2.07	2.05	2.04
26	4.23	3.37	2.98	2.74	2.59	2.47	2.39	2.32	2.27	2.22	2.18	2.15	2.12	2.09	2.07	2.05	2.03	2.02
27	4.21	3.35	2.96	2.73	2.57	2.46	2.37	2.31	2.25	2.20	2.17	2.13	2.10	2.08	2.06	2.04	2.02	2.00
28	4.20	3.34	2.95	2.71	2.56	2.45	2.36	2.29	2.24	2.19	2.15	2.12	2.09	2.06	2.04	2.02	2.00	1.99
29	4.18	3.33	2.93	2.70	2.55	2.43	2.35	2.28	2.22	2.18	2.14	2.10	2.08	2.05	2.03	2.01	1.99	1.97
30	4.17	3.32	2.92	2.69	2.53	2.42	2.33	2.27	2.21	2.16	2.13	2.09	2.06	2.04	2.01	1.99	1.98	1.96
32	4.15	3.29	2.90	2.67	2.51	2.40	2.31	2.24	2.19	2.14	2.10	2.07	2.04	2.01	1.99	1.97	1.95	1.94
34	4.13	3.28	2.88	2.65	2.49	2.38	2.29	2.23	2.17	2.12	2.08	2.05	2.02	1.99	1.97	1.95	1.93	1.92
36	4.11	3.26	2.87	2.63	2.48	2.36	2.28	2.21	2.15	2.11	2.07	2.04	2.01	1.98	1.95	1.93	1.92	1.90
38	4.10	3.24	2.85	2.62	2.46	2.35	2.26	2.19	2.14	2.09	2.05	2.02	1.99	1.96	1.94	1.92	1.90	1.88
40	4.08	3.23	2.84	2.61	2.45	2.34	2.25	2.18	2.12	2.08	2.04	2.00	1.97	1.95	1.92	1.90	1.89	1.87
42	4.07	3.22	2.83	2.59	2.44	2.32	2.24	2.17	2.11	2.06	2.03	1.99	1.96	1.93	1.91	1.89	1.87	1.86
44	4.06	3.21	2.82	2.58	2.43	2.31	2.23	2.16	2.10	2.05	2.01	1.98	1.95	1.92	1.90	1.88	1.86	1.84
46	4.05	3.20	2.81	2.57	2.42	2.30	2.22	2.15	2.09	2.04	2.00	1.97	1.94	1.91	1.89	1.87	1.85	1.83
48	4.04	3.19	2.80	2.57	2.41	2.29	2.21	2.14	2.08	2.03	1.99	1.96	1.93	1.90	1.88	1.86	1.84	1.82
50	4.03	3.18	2.79	2.56	2.40	2.29	2.20	2.13	2.07	2.02	1.99	1.95	1.92	1.89	1.87	1.85	1.83	1.81
55	4.02	3.16	2.77	2.54	2.38	2.27	2.18	2.11	2.06	2.01	1.97	1.93	1.90	1.88	1.85	1.83	1.81	1.79
60	4.00	3.15	2.76	2.53	2.37	2.25	2.17	2.10	2.04	1.99	1.95	1.92	1.89	1.86	1.84	1.82	1.80	1.78
65	3.99	3.14	2.75	2.51	2.36	2.24	2.15	2.08	2.03	1.98	1.94	1.90	1.87	1.85	1.82	1.80	1.78	1.76
70	3.98	3.13	2.74	2.50	2.35	2.23	2.14	2.07	2.02	1.97	1.93	1.89	1.86	1.84	1.81	1.79	1.77	1.75
80	3.96	3.11	2.72	2.49	2.33	2.21	2.13	2.06	2.00	1.95	1.91	1.88	1.84	1.82	1.79	1.77	1.75	1.73
90	3.95	3.10	2.71	2.47	2.32	2.20	2.11	2.04	1.99	1.94	1.90	1.86	1.83	1.80	1.78	1.76	1.74	1.72
100	3.94	3.09	2.70	2.46	2.31	2.19	2.10	2.03	1.97	1.93	1.89	1.85	1.82	1.79	1.77	1.75	1.73	1.71
125	3.92	3.07	2.68	2.44	2.29	2.17	2.08	2.01	1.96	1.91	1.87	1.83	1.80	1.77	1.75	1.72	1.70	1.69
150	3.90	3.06	2.66	2.43	2.27	2.16	2.07	2.00	1.94	1.89	1.85	1.82	1.79	1.76	1.73	1.71	1.69	1.67
200	3.89	3.04	2.65	2.42	2.26	2.14	2.06	1.98	1.93	1.88	1.84	1.80	1.77	1.74	1.72	1.69	1.67	1.66
300	3.87	3.03	2.63	2.40	2.24	2.13	2.04	1.97	1.91	1.86	1.82	1.78	1.75	1.72	1.70	1.68	1.66	1.64
500	3.86	3.01	2.62	2.39	2.23	2.12	2.03	1.96	1.90	1.85	1.81	1.77	1.74	1.71	1.69	1.66	1.64	1.62
1000	3.85	3.00	2.61	2.38	2.22	2.11	2.02	1.95	1.89	1.84	1.80	1.76	1.73	1.70	1.68	1.65	1.63	1.61
∞	3.84	3.00	2.60	2.37	2.21	2.10	2.01	1.94	1.88	1.83	1.79	1.75	1.72	1.69	1.67	1.64	1.62	1.60

$\nu_1 \backslash \nu_2$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	24	26	28	30	35	40	45	50	60	80	100	200	500	∞			
1	248	248	249	249	249	250	250	250	251	251	251	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252
2	19.4	19.4	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5
3	8.67	8.66	8.65	8.64	8.63	8.62	8.62	8.62	8.60	8.59	8.58	8.57	8.56	8.55	8.54	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53	8.53
4	5.81	5.80	5.79	5.77	5.76	5.75	5.75	5.75	5.73	5.72	5.71	5.70	5.69	5.68	5.67	5.66	5.65	5.64	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63	5.63
5	4.57	4.56	4.54	4.53	4.52	4.50	4.50	4.50	4.48	4.46	4.45	4.44	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	4.43	
6	3.88	3.87	3.86	3.84	3.83	3.82	3.81	3.81	3.79	3.77	3.76	3.75	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	3.74	
7	3.46	3.44	3.43	3.41	3.40	3.39	3.38	3.38	3.36	3.34	3.33	3.32	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	3.30	
8	3.16	3.15	3.13	3.12	3.10	3.09	3.08	3.08	3.06	3.04	3.03	3.02	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	3.01	
9	2.95	2.94	2.92	2.90	2.89	2.87	2.86	2.86	2.84	2.83	2.81	2.80	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	2.79	
10	2.78	2.77	2.75	2.74	2.72	2.71	2.70	2.70	2.68	2.66	2.65	2.64	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	2.62	
11	2.66	2.65	2.63	2.61	2.59	2.58	2.57	2.57	2.55	2.53	2.52	2.51	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	2.49	
12	2.56	2.54	2.52	2.51	2.49	2.48	2.47	2.47	2.44	2.43	2.41	2.40	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	2.38	
13	2.47	2.46	2.44	2.42	2.41	2.39	2.38	2.38	2.36	2.34	2.33	2.31	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	2.30	
14	2.40	2.39	2.37	2.35	2.33	2.32	2.31	2.31	2.28	2.27	2.25	2.24	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	2.22	
15	2.34	2.33	2.31	2.29	2.27	2.26	2.25	2.25	2.22	2.20	2.19	2.18	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	
16	2.29	2.28	2.25	2.24	2.22	2.21	2.19	2.19	2.17	2.15	2.14	2.12	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	2.11	
17	2.24	2.23	2.21	2.19	2.17	2.16	2.15	2.15	2.12	2.10	2.09	2.08	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	2.06	
18	2.20	2.19	2.17	2.15	2.13	2.12	2.11	2.11	2.08	2.06	2.05	2.04	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	2.02	
19	2.17	2.16	2.13	2.11	2.10	2.08	2.07	2.07	2.05	2.03	2.01	2.00	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	1.98	
20	2.14	2.12	2.10	2.08	2.07	2.05	2.04	2.04	2.01	1.99	1.98	1.97	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	1.95	
21	2.11	2.10	2.07	2.05	2.04	2.02	2.01	2.01	1.98	1.96	1.95	1.94	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	1.92	
22	2.08	2.07	2.05	2.03	2.01	2.00	1.98	1.98	1.96	1.94	1.92	1.91	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	
23	2.06	2.05	2.02	2.00	1.99	1.97	1.96	1.96	1.93	1.91	1.90	1.88	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	1.87	
24	2.04	2.03	2.00	1.98	1.97	1.95	1.94	1.94	1.90	1.88	1.87	1.85	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	1.84	
25	2.02	2.01	1.98	1.96	1.95	1.93	1.92	1.92	1.89	1.87	1.86	1.84	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	1.82	
26	2.00	1.99	1.97	1.95	1.93	1.91	1.90	1.90	1.87	1.85	1.84	1.82	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	1.80	
27	1.99	1.97	1.95	1.93	1.91	1.90	1.88	1.88	1.85	1.83	1.82	1.80	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78	1.78		
28	1.97	1.96	1.93	1.91	1.90	1.88	1.87	1.87	1.83	1.81	1.79	1.78	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	1.76	
29	1.96	1.94	1.92	1.90	1.88	1.87	1.85	1.85	1.81	1.79	1.77	1.76	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74		
30	1.95	1.93	1.91	1.89	1.87	1.85	1.84	1.84	1.81	1.79	1.77	1.76	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74	1.74		
32	1.92	1.91	1.88	1.86	1.85	1.83	1.82	1.82	1.79	1.77	1.75	1.74	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71	1.71		
34	1.90	1.89	1.86	1.84	1.82	1.80	1.80	1.80	1.77	1.75	1.73	1.71	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69	1.69		
36	1.88	1.87	1.85	1.82	1.81	1.79	1.78	1.78	1.75	1.73	1.71	1.69	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67		
38	1.87	1.85	1.83	1.81	1.79	1.77	1.76	1.76	1.73	1.71	1.69	1.67	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65	1.65		
40	1.85	1.84	1.81	1.79	1.77	1.76	1.74	1.74	1.71	1.69	1.67	1.66	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64	1.64		
42	1.84	1.83	1.80	1.78	1.76	1.74	1.73	1.73	1.70	1.68	1.66	1.65	1.62	1.62	1.62	1.62	1.62																					

Reliability

Notes

Output Created		10-MAR-2016 22:47:45
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet3
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	20
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,04

[DataSet3]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,710	40

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	86,2500	83,776	-,091	,716
VAR00002	86,4500	84,682	-,150	,723
VAR00003	86,6500	81,924	,039	,714
VAR00004	87,1500	80,766	,103	,711
VAR00005	87,4000	84,042	-,103	,724
VAR00006	86,4000	81,937	,080	,710
VAR00007	86,6000	79,305	,245	,702
VAR00008	86,5500	79,945	,171	,706
VAR00009	86,5000	76,789	,434	,692
VAR00010	87,0000	82,211	,006	,717
VAR00011	87,2000	74,379	,562	,683
VAR00012	87,2000	83,221	-,050	,719
VAR00013	87,1500	79,924	,158	,707
VAR00014	86,4500	80,155	,178	,706
VAR00015	87,1000	79,358	,226	,703
VAR00016	86,5500	76,997	,419	,693
VAR00017	87,0500	78,892	,201	,705
VAR00018	86,9500	72,787	,633	,676
VAR00019	86,9500	74,366	,485	,685
VAR00020	86,8500	72,661	,605	,677
VAR00021	86,5000	83,105	-,038	,717
VAR00022	87,0500	80,050	,146	,708
VAR00023	87,1500	76,134	,378	,693
VAR00024	86,6500	78,450	,315	,699
VAR00025	87,2000	76,063	,440	,690
VAR00026	86,0500	83,103	,001	,711
VAR00027	86,3000	88,221	-,502	,732
VAR00028	86,0000	83,158	,000	,710
VAR00029	86,7000	79,168	,211	,704
VAR00030	86,2500	81,987	,087	,710
VAR00031	86,5500	77,103	,463	,692
VAR00032	87,0000	79,895	,185	,706
VAR00033	86,9500	83,839	-,090	,723
VAR00034	86,6500	75,292	,565	,685
VAR00035	86,8500	76,239	,403	,692

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00036	86,8500	82,345	,003	,717
VAR00037	86,9000	77,779	,283	,699
VAR00038	86,9000	83,147	-,049	,721
VAR00039	87,1000	75,779	,493	,688
VAR00040	87,0000	76,632	,354	,695

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
89,0000	83,158	9,11910	40

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

NPAR TESTS

/CHISQUARE=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009

VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020

VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028
VAR00029 VAR00030 VAR00031

VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039
VAR00040

/EXPECTED=EQUAL

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Notes

Output Created		10-MAR-2016 22:42:09
Comments		
Input	Data	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	100
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.

Notes

Syntax	NPAR TESTS /CHISQUARE=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 /EXPECTED=EQUAL /MISSING ANALYSIS.		
Resources	Processor Time		00:00:00,03
	Elapsed Time		00:00:00,10
	Number of Cases Allowed ^a		73156

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

VAR00001

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	22	33,3	-11,3
2,00	12	33,3	-21,3
3,00	66	33,3	32,7
Total	100		

VAR00002

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	20	33,3	-13,3
2,00	19	33,3	-14,3
3,00	61	33,3	27,7
Total	100		

VAR00003

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	26	33,3	-7,3
2,00	16	33,3	-17,3
3,00	58	33,3	24,7
Total	100		

VAR00004

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	34	33,3	,7
2,00	26	33,3	-7,3
3,00	40	33,3	6,7
Total	100		

VAR00005

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	60	33,3	26,7
2,00	11	33,3	-22,3
3,00	29	33,3	-4,3
Total	100		

VAR00006

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	22	33,3	-11,3
2,00	26	33,3	-7,3
3,00	52	33,3	18,7
Total	100		

VAR00007

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	24	33,3	-9,3
2,00	21	33,3	-12,3
3,00	55	33,3	21,7
Total	100		

VAR00008

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	24	33,3	-9,3
2,00	17	33,3	-16,3
3,00	59	33,3	25,7
Total	100		

VAR00009

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	24	33,3	-9,3
2,00	25	33,3	-8,3
3,00	51	33,3	17,7
Total	100		

VAR00010

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	50	33,3	16,7
2,00	22	33,3	-11,3
3,00	28	33,3	-5,3
Total	100		

VAR00011

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	51	33,3	17,7
2,00	24	33,3	-9,3
3,00	25	33,3	-8,3
Total	100		

VAR00012

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	50	33,3	16,7
2,00	26	33,3	-7,3
3,00	24	33,3	-9,3
Total	100		

VAR00013

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	62	33,3	28,7
2,00	18	33,3	-15,3
3,00	20	33,3	-13,3
Total	100		

VAR00014

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	37	33,3	3,7
2,00	18	33,3	-15,3
3,00	45	33,3	11,7
Total	100		

VAR00015

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	58	33,3	24,7
2,00	27	33,3	-6,3
3,00	15	33,3	-18,3
Total	100		

VAR00016

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	17	33,3	-16,3
2,00	24	33,3	-9,3
3,00	59	33,3	25,7
Total	100		

VAR00017

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	41	33,3	7,7
2,00	13	33,3	-20,3
3,00	46	33,3	12,7
Total	100		

VAR00018

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	35	33,3	1,7
2,00	24	33,3	-9,3
3,00	41	33,3	7,7
Total	100		

VAR00019

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	35	33,3	1,7
2,00	26	33,3	-7,3
3,00	39	33,3	5,7
Total	100		

VAR00020

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	45	33,3	11,7
2,00	27	33,3	-6,3
3,00	28	33,3	-5,3
Total	100		

VAR00021

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	26	33,3	-7,3
2,00	19	33,3	-14,3
3,00	55	33,3	21,7
Total	100		

VAR00022

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	52	33,3	18,7
2,00	18	33,3	-15,3
3,00	30	33,3	-3,3
Total	100		

VAR00023

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	49	33,3	15,7
2,00	26	33,3	-7,3
3,00	25	33,3	-8,3
Total	100		

VAR00024

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	32	33,3	-1,3
2,00	35	33,3	1,7
3,00	33	33,3	-,3
Total	100		

VAR00025

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	43	33,3	9,7
2,00	32	33,3	-1,3
3,00	25	33,3	-8,3
Total	100		

VAR00026

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	8	33,3	-25,3
2,00	6	33,3	-27,3
3,00	86	33,3	52,7
Total	100		

VAR00027

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	21	33,3	-12,3
2,00	20	33,3	-13,3
3,00	59	33,3	25,7
Total	100		

VAR00028

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	4	33,3	-29,3
2,00	11	33,3	-22,3
3,00	85	33,3	51,7
Total	100		

VAR00029

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	26	33,3	-7,3
2,00	31	33,3	-2,3
3,00	43	33,3	9,7
Total	100		

VAR00030

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	9	33,3	-24,3
2,00	15	33,3	-18,3
3,00	76	33,3	42,7
Total	100		

VAR00031

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	29	33,3	-4,3
2,00	30	33,3	-3,3
3,00	41	33,3	7,7
Total	100		

VAR00032

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	29	33,3	-4,3
2,00	37	33,3	3,7
3,00	34	33,3	,7
Total	100		

VAR00033

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	34	33,3	,7
2,00	33	33,3	-,3
3,00	33	33,3	-,3
Total	100		

VAR00034

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	15	33,3	-18,3
2,00	32	33,3	-1,3
3,00	53	33,3	19,7
Total	100		

VAR00035

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	40	33,3	6,7
2,00	34	33,3	,7
3,00	26	33,3	-7,3
Total	100		

VAR00036

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	40	33,3	6,7
2,00	34	33,3	,7
3,00	26	33,3	-7,3
Total	100		

VAR00037

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	38	33,3	4,7
2,00	27	33,3	-6,3
3,00	35	33,3	1,7
Total	100		

VAR00038

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	29	33,3	-4,3
2,00	28	33,3	-5,3
3,00	43	33,3	9,7
Total	100		

VAR00039

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	25	33,3	-8,3
2,00	48	33,3	14,7
3,00	27	33,3	-6,3
Total	100		

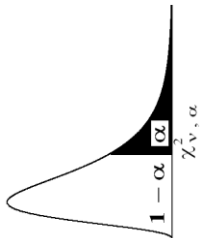
VAR00040

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	34	33,3	,7
2,00	32	33,3	-1,3
3,00	34	33,3	,7
Total	100		

		Test Statistics																																			
Chi-Square		48,322 ^a	38,382 ^a	28,882 ^a	2,882 ^a	18,882 ^a	13,122 ^a	11,122 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a	11,082 ^a
df		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pearson Sig.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than .5. The minimum expected cell frequency is 11.5.

Percentage Points of the χ^2 Distribution; $\chi^2_{v, \alpha}$ $P(\chi^2 > \chi^2_{v, \alpha}) = \alpha$



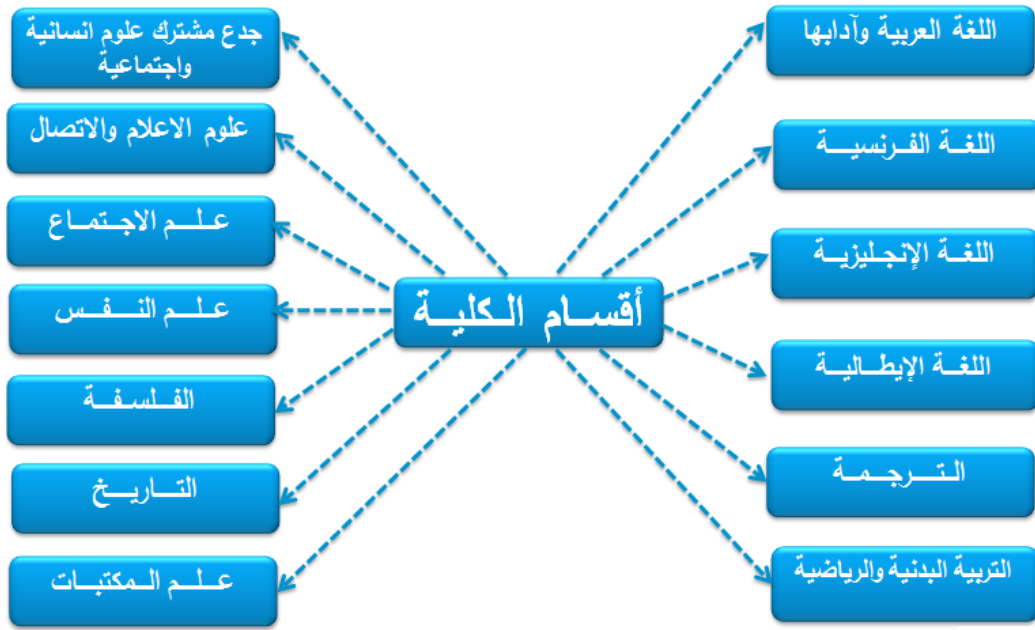
v	0.001	0.005	0.010	0.025	0.050	0.100	0.250	0.500	0.750	0.900	0.950	0.975	0.990	0.995	0.999
1	10.83	7.88	6.63	5.02	3.84	2.71	1.32	0.45	0.10	0.02					
2	13.82	10.60	9.21	7.38	5.99	4.61	2.77	1.39	0.58	0.21	0.10	0.05	0.02	0.01	
3	16.27	12.84	11.34	9.35	7.81	6.25	4.11	2.37	1.21	0.58	0.35	0.22	0.11	0.07	0.02
4	18.47	14.86	13.28	11.14	9.49	7.78	5.39	3.36	1.92	1.06	0.71	0.48	0.30	0.21	0.09
5	20.52	16.75	15.09	12.83	11.07	9.24	6.63	4.35	2.67	1.61	1.15	0.83	0.55	0.41	0.21
6	22.46	18.55	16.81	14.45	12.59	10.64	7.84	5.35	3.45	2.20	1.64	1.24	0.87	0.68	0.38
7	24.32	20.28	18.48	16.01	14.07	12.02	9.04	6.35	4.25	2.83	2.17	1.69	1.24	0.99	0.60
8	26.12	21.95	20.09	17.53	15.51	13.36	10.22	7.34	5.07	3.49	2.73	2.18	1.65	1.34	0.86
9	27.88	23.59	21.67	19.02	16.92	14.68	11.39	8.34	5.90	4.17	3.33	2.70	2.09	1.73	1.15
10	29.59	25.19	23.21	20.48	18.31	15.99	12.55	9.34	6.74	4.87	3.94	3.25	2.56	2.16	1.48
11	31.26	26.76	24.72	21.92	19.68	17.28	13.70	10.34	7.58	5.58	4.57	3.82	3.05	2.60	1.83
12	32.91	28.30	26.22	23.34	21.03	18.55	14.85	11.34	8.44	6.30	5.23	4.40	3.57	3.07	2.21
13	34.53	29.82	27.69	24.74	22.36	19.81	15.98	12.34	9.30	7.04	5.89	5.01	4.11	3.57	2.62
14	36.12	31.32	29.14	26.12	23.68	21.06	17.12	13.34	10.17	7.79	6.57	5.63	4.66	4.07	3.04
15	37.70	32.80	30.58	27.49	25.00	22.31	18.25	14.34	11.04	8.55	7.26	6.26	5.23	4.60	3.48
16	39.25	34.27	32.00	28.85	26.30	23.54	19.37	15.34	11.91	9.31	7.96	6.91	5.81	5.14	3.94
17	40.79	35.72	33.41	30.19	27.59	24.77	20.49	16.34	12.79	10.09	8.67	7.56	6.41	5.70	4.42
18	42.31	37.16	34.81	31.53	28.87	25.99	21.60	17.34	13.68	10.86	9.39	8.23	7.01	6.26	4.90
19	43.82	38.58	36.19	32.85	30.14	27.20	22.72	18.34	14.56	11.65	10.12	8.91	7.63	6.84	5.41
20	45.31	40.00	37.57	34.17	31.41	28.41	23.83	19.34	15.45	12.44	10.85	9.59	8.26	7.43	5.92
21	46.80	41.40	38.93	35.48	32.67	29.62	24.93	20.34	16.34	13.24	11.59	10.28	8.90	8.03	6.45
22	48.27	42.80	40.29	36.78	33.92	30.81	26.04	21.34	17.24	14.04	12.34	10.98	9.54	8.64	6.98
23	49.73	44.18	41.64	38.08	35.17	32.01	27.14	22.34	18.14	14.85	13.09	11.69	10.20	9.26	7.53
24	51.18	45.56	42.98	39.36	36.42	33.20	28.24	23.34	19.04	15.66	13.85	12.40	10.86	9.89	8.08
25	52.62	46.93	44.31	40.65	37.65	34.38	29.34	24.34	19.94	16.47	14.61	13.12	11.52	10.52	8.65
30	59.70	53.67	50.89	46.98	43.77	40.26	34.80	29.34	24.48	20.60	18.49	16.79	14.95	13.79	11.59
40	73.40	66.77	63.69	59.34	55.76	51.81	45.62	39.34	33.66	29.05	26.51	24.43	22.16	20.71	17.92
50	86.66	79.49	76.15	71.42	67.50	63.17	56.33	49.33	42.94	37.69	34.76	32.36	29.71	27.99	24.67
60	99.61	91.95	88.38	83.30	79.08	74.40	66.98	59.33	52.29	46.46	43.19	40.48	37.48	35.53	31.74
70	112.32	104.21	100.43	95.02	90.53	85.53	77.58	69.33	61.70	55.33	51.74	48.76	45.44	43.28	39.04
80	124.84	116.32	112.33	106.63	101.88	96.58	88.13	79.33	71.14	64.28	60.39	57.15	53.54	51.17	46.52
90	137.21	128.30	124.12	118.14	113.15	107.57	98.65	89.33	80.62	73.29	69.13	65.65	61.75	59.20	54.16
100	149.45	140.17	135.81	129.56	124.34	118.50	109.14	99.33	90.13	82.36	77.93	74.22	70.06	67.33	61.92

الملحق رقم (04):

تقديم الكلية

1. تقديم الكلية:

أنشأت كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بموجب القرار رقم 41 المؤرخ في: 4 مارس 1999، وكانت وقتئذ موزعة من حيث مختلف أقسامها على خمسة مواقع متباعدة قبل أن تستفيد الكلية سنة 2006 من مجمع جامعي بالبوني الذي مكنها من تجميع الأقسام التابعة لها باستثناء قسم اللغة العربية وآدابها وقسم الترجمة المتواجدان بسيدي عاشور، وقسم التربية البدنية والرياضية المتواجد حيث الإدارة الجامعية المركزية بسيدي عمار، وأما جميع أقسام الكلية فهي:



2. المنشآت القاعدية والتجهيزات:

- 72 قاعة للتدريس
- 12 مدرج
- 1 مسمع (قاعة محاضرات)
- 12 مخبر للغات
- 1 مخبر لعلم النفس
- 2 قاعات للإعلام الآلي
- 1 قاعة للسمعي البصري

- 1 مركز مورد المعلومات

3. منشآت البحث العلمي:

1-مدارس دكتوراه :هناك 04 مدارس دكتوراه على مستوى الكلية.

- اللغة العربية
- اللغة الفرنسية
- اللغة الإنجليزية
- علم الاجتماع

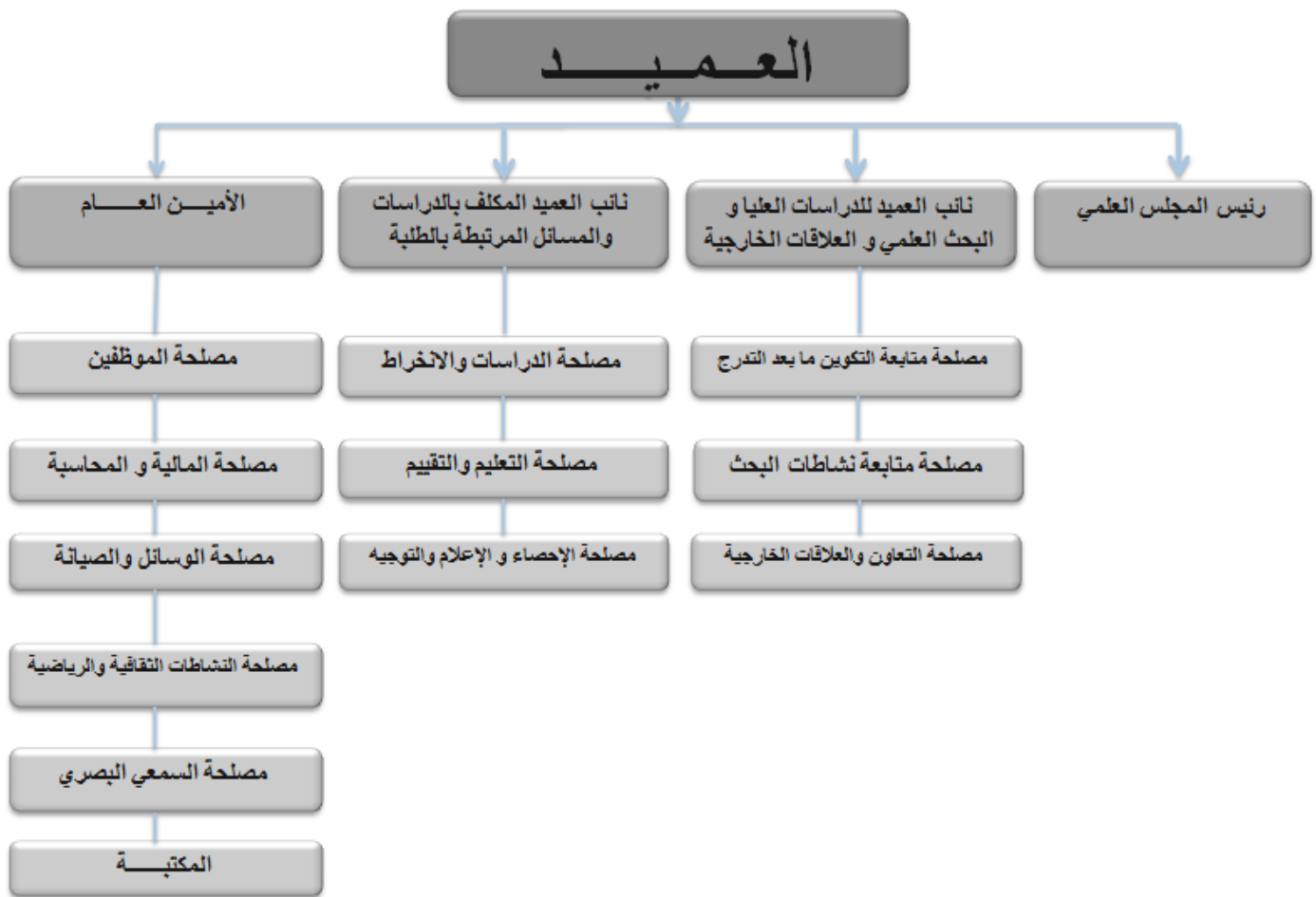
2-مخابر البحث :أما بالنسبة لمخابر البحث فقد أحصينا 12مخبرا على مستوى الكلية.

الرقم	اسم المخبر	مدير المخبر
01	اللسانيات واللغة العربية	الأستاذ الدكتور مختار نويوات
02	الأدب العام والمقارن	الأستاذ الدكتور عبد المجيد حنون
03	الأدب العربي القديم والحديث	الأستاذ الدكتور رابح لعوبي
04	الشعريات وتحليل الخطاب	الاستاذ الدكتور الطاهر رواينية
05	التنمية والتحوليات الكبرى في المجتمع الجزائري: عناية نموذجاً	الاستاذ الدكتور عبد الحميد بوقصاص
06	التربية، الانحراف والجريمة في المجتمع	الأستاذ الدكتور سيف الإسلام شوية
07	مخبر متعدد التخصصات للدراسات في المقاولاتية	الاستاذ الدكتور فؤاد بوقطة
08	اللغات الأجنبية، الحضارة العالمية، الإتصال والواقع الجزائري	الأستاذ الدكتور ميلود بركاوي
09	لغات ونصوص	الأستاذ الدكتور محمد مانع
10	الترجمة وتعليمية اللغات	الأستاذة الدكتورة سعيدة كحيل
11	الدراسات الاجتماعية والإنسانية و تحليل النشاطات البدنية والرياضية	الأستاذة الدكتورة مربوكة نوار بولحبال
12	مخبر متعدد التخصصات البيداغوجية	الأستاذة الدكتورة لطيفة قاضي قسوري

المنشورات: نشرية " النور" يصدرها مركز الموارد بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

الهيكل التنظيمي

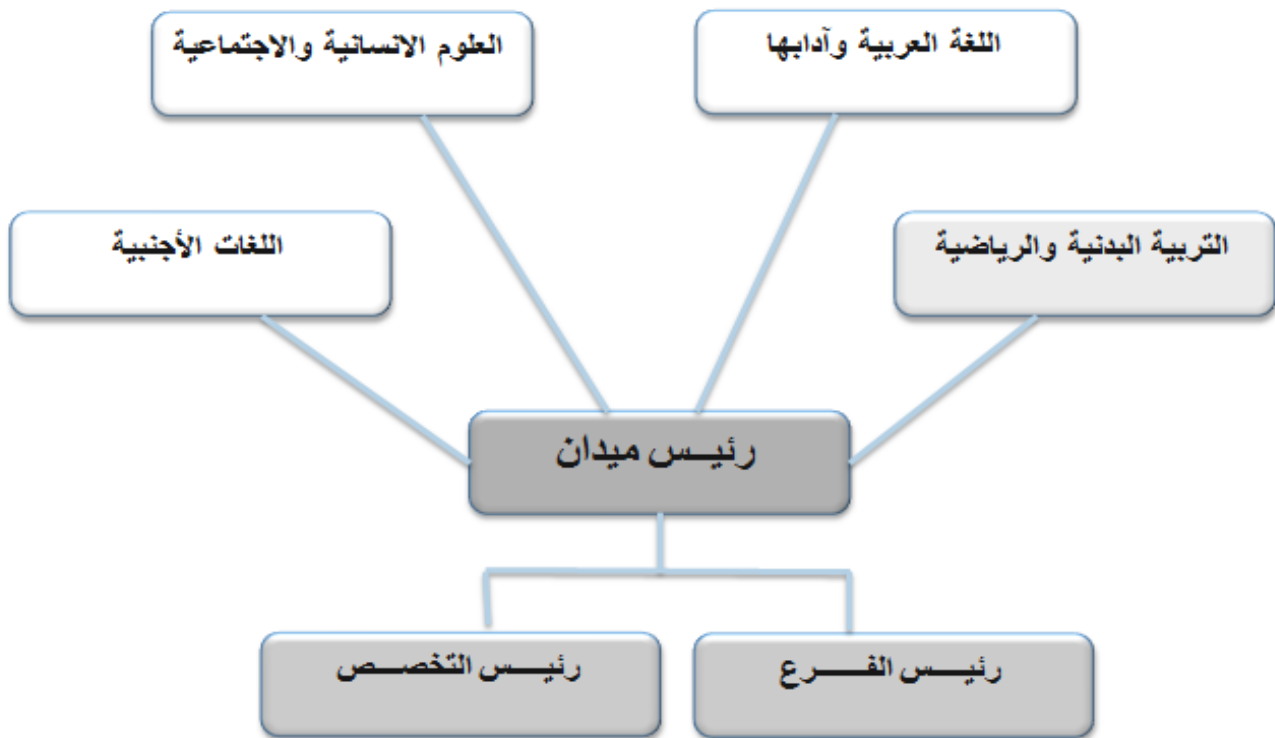
الهيكل التنظيمي للكلية



الهيكل التنظيمي للقسم

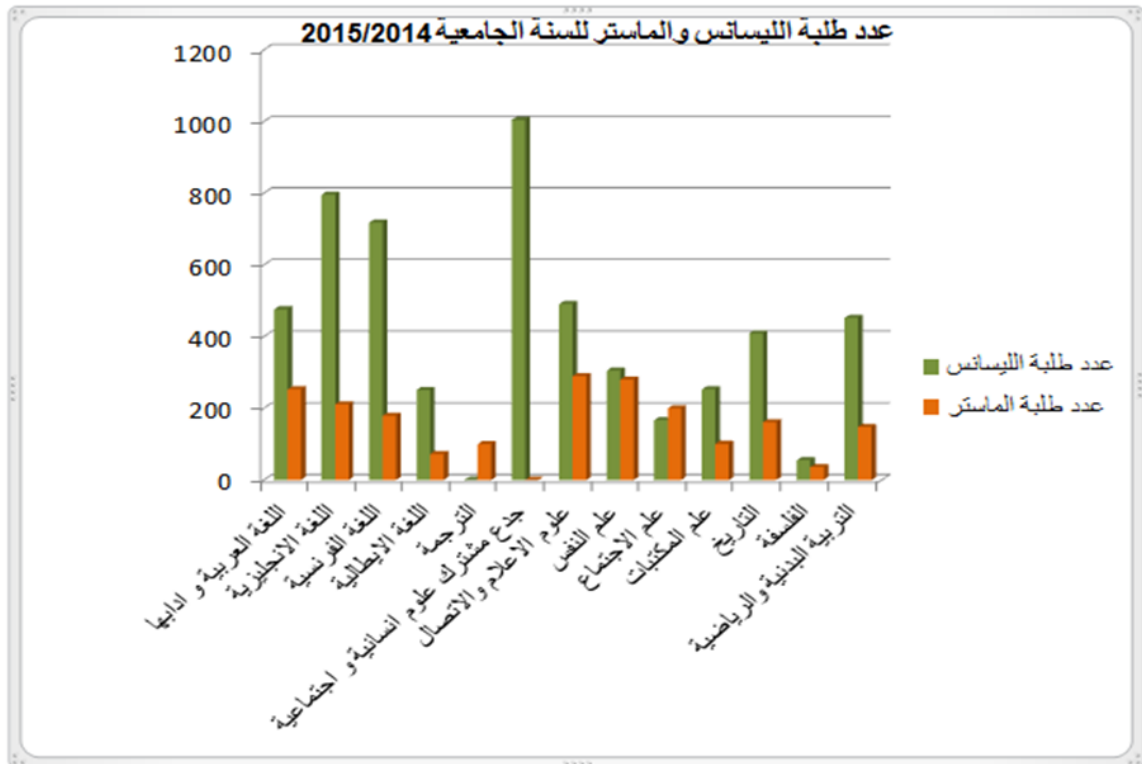


الهيكل التنظيمي للميدان



عدد الطلبة

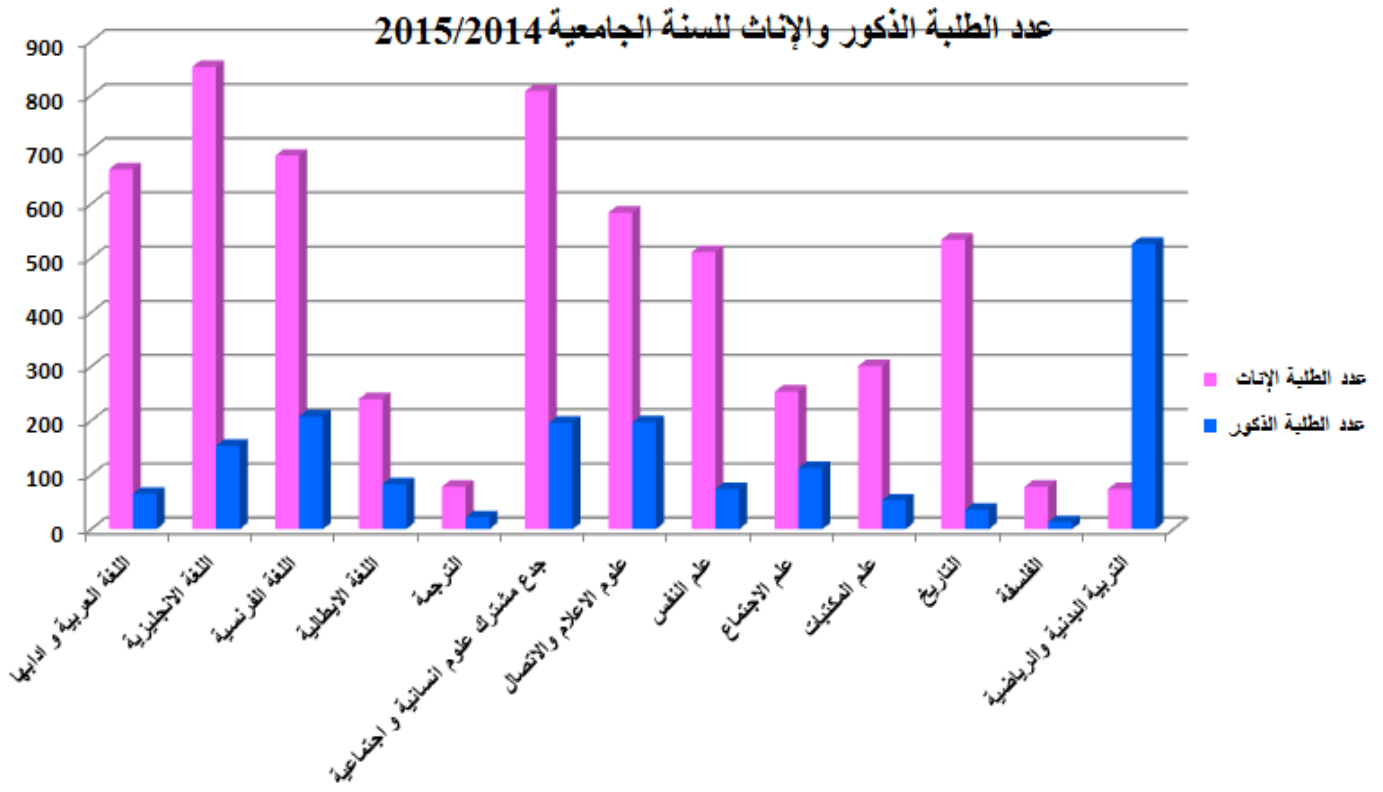
عدد طلبة التدرج للسنة الجامعية 2014/2015:



المجموع	عدد الطلبة في الماجستير	عدد الطلبة في الليسانس	القسم
729	253	476	اللغة العربية و ادابها
1007	211	796	اللغة الانجليزية
897	179	718	اللغة الفرنسية
323	72	251	اللغة الايطالية
100	100	0	الترجمة
1004	/	1004	جدع مشترك علوم انسانية واجتماعية
781	290	491	علوم الاعلام والاتصال
585	280	305	علم النفس
367	200	167	علم الاجتماع
354	101	253	علم المكتبات
570	161	409	التاريخ
91	36	55	الفلسفة
600	148	452	التربية البدنية والرياضية
7408	2031	5377	المجموع

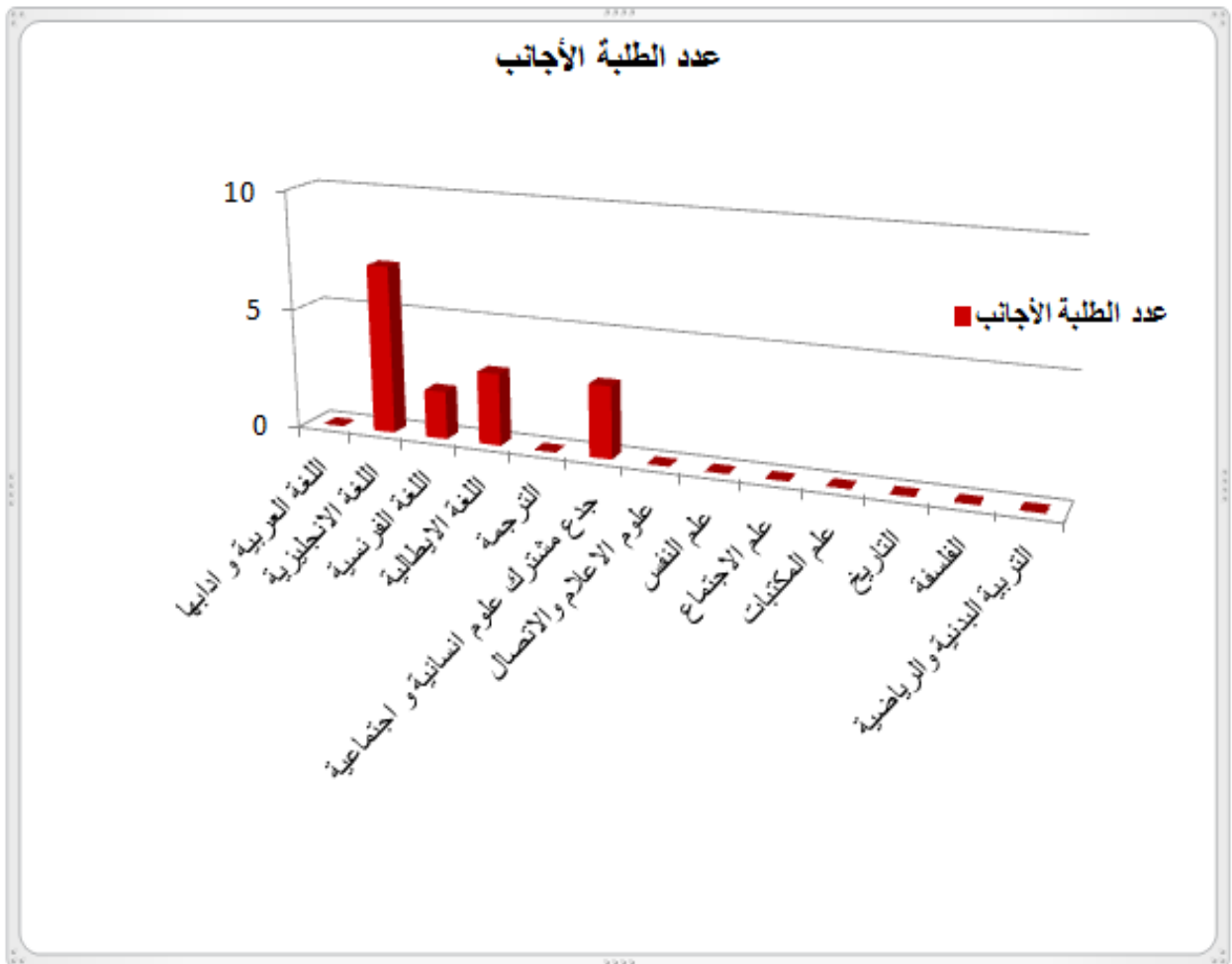
• ذكور وإناث:

المجموع	عدد الطلبة الإناث	عدد الطلبة الذكور	القسم
729	664	65	اللغة العربية و ادابها
1007	853	154	اللغة الانجليزية
897	689	208	اللغة الفرنسية
323	240	83	اللغة الايطالية
100	78	22	الترجمة
1004	808	196	جدع مشترك علوم انسانية و اجتماعية
781	584	197	علوم الاعلام والاتصال
585	511	74	علم النفس
367	254	113	علم الاجتماع
354	301	53	علم المكتبات
570	534	36	التاريخ
91	78	13	الفلسفة
600	74	526	التربية البدنية والرياضية
7408	5668	1740	المجموع



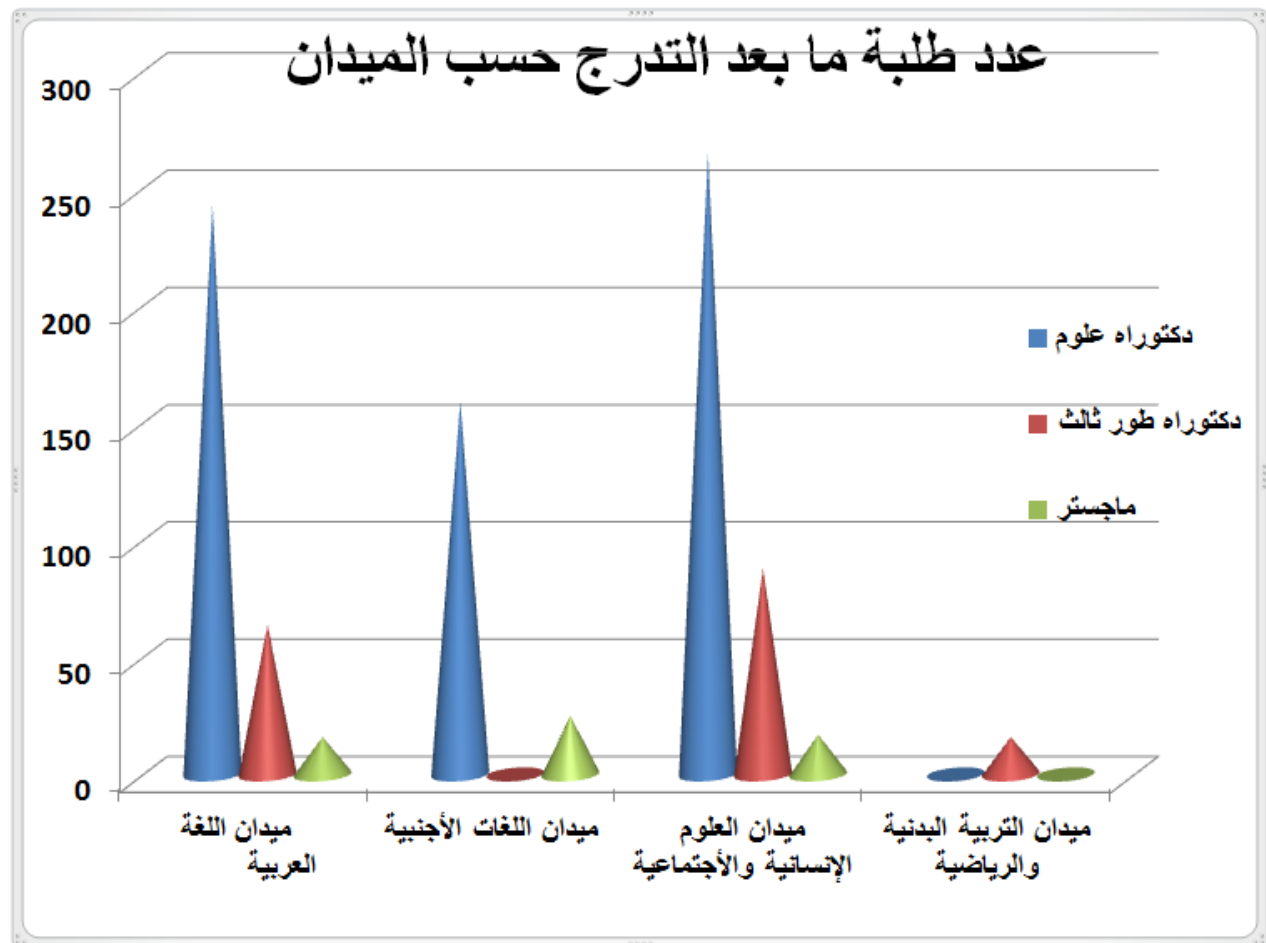
• الطلبة الأجانب:

عدد الطلبة الأجانب	القسم
0	اللغة العربية و ادابها
7	اللغة الانجليزية
2	اللغة الفرنسية
3	اللغة الايطالية
0	الترجمة
3	جدع مشترك علوم انسانية و اجتماعية
0	علوم الاعلام والاتصال
0	علم النفس
0	علم الاجتماع
0	علم المكتبات
0	التاريخ
0	الفلسفة
0	التربية البدنية والرياضية
15	المجموع



عدد طلبة ما بعد التدرج للسنة الجامعية 2014/2015:

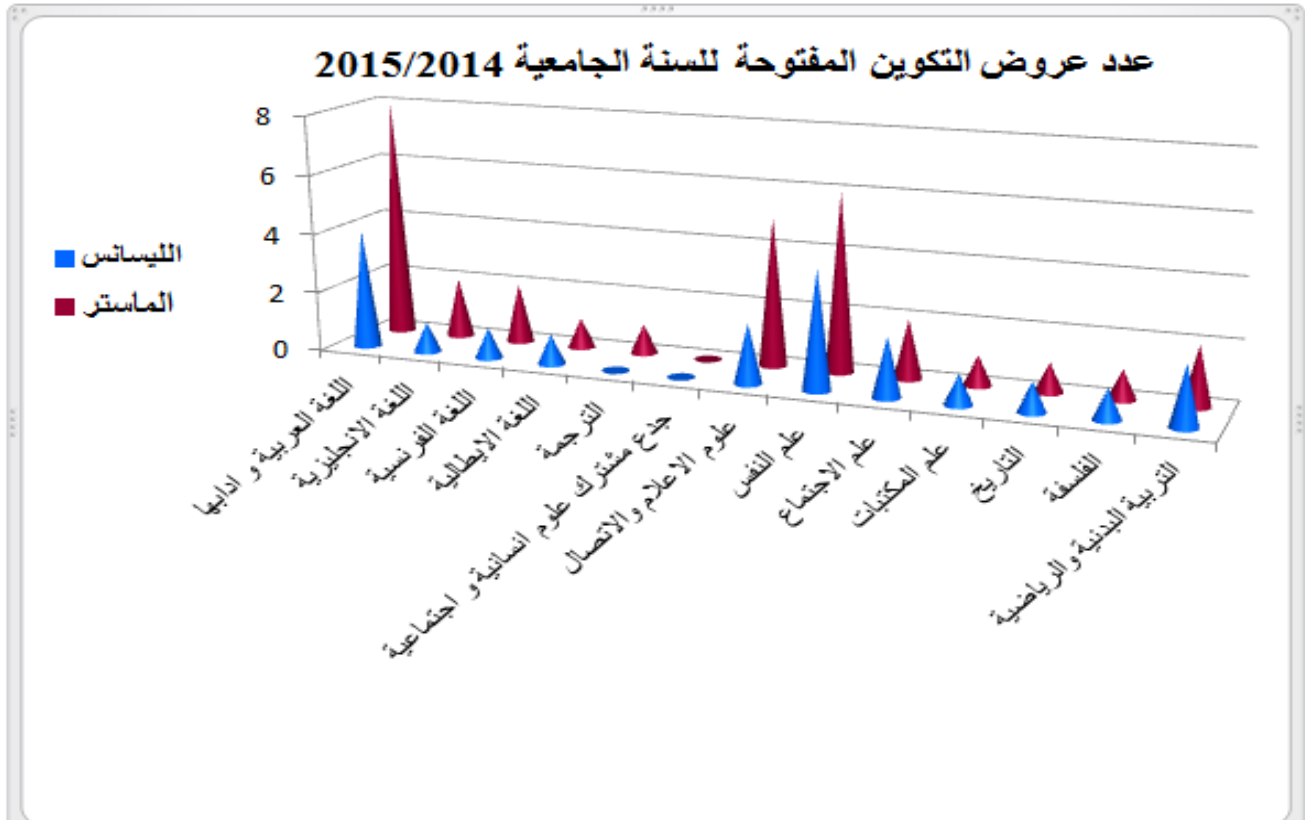
الميدان لكل مرحلة	ميدان التربية البدنية والرياضية	ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية	ميدان اللغات الأجنبية	ميدان اللغة العربية	الميدان
القسم	والرياضية التربية البدنية	العلوم الاجتماعية الإنسانية	الترجمة اللغة الاجتماعية اللغة	والاداب العربية اللغة	القسم
الشهادة المحضرة					
دكتوراه علوم	/	/	21	74	170
دكتوراه طور ثالث	16	14	25	20	29
ماجستير	/	/	10	1	6
المجموع لكل قسم	16	14	56	95	205
المجموع لكل ميدان	16	370	286	323	995



إحصائيات أخرى:

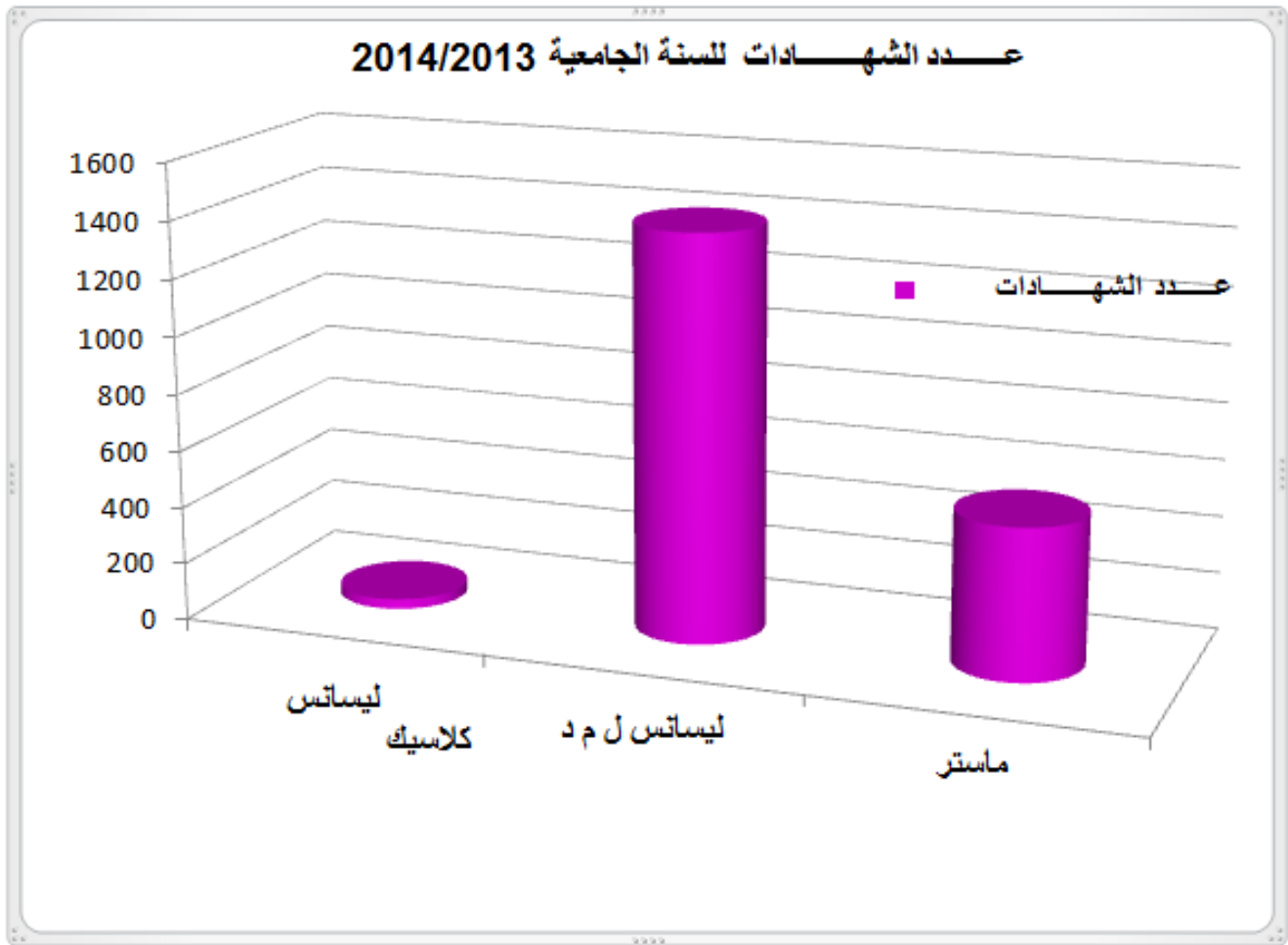
• عدد عروض التكوين المفتوحة للسنة الجامعية 2014/2015:

الماسـتر	الليسانس	القسم
8	4	اللغة العربية و ادابها
2	1	اللغة الانجليزية
2	1	اللغة الفرنسية
1	1	اللغة الايطالية
1	/	الترجمة
/	/	جدع مشترك علوم انسانية و اجتماعية
5	2	علوم الاعلام والاتصال
6	4	علم النفس
2	2	علم الاجتماع
1	1	علم المكتبات
1	1	التاريخ
1	1	الفلسفة
2	2	التربية البدنية والرياضية
32	20	المجموع



عدد الشهادات	القسم
35	ليسانس كلاسيك
1415	ليسانس ل م د
528	ماستر
1978	المجموع

عدد الشهادات للسنة الجامعية 2013/2014



عدد أساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة باجي مختار- عنابة للسنة
الجامعية 2016/2015 (*)

• عدد الأساتذة حسب الرتبة:

الرتبة	العدد
أستاذ التعليم العالي	55
أستاذ محاضر أ	50
أستاذ محاضر ب	53
أستاذ مساعد أ	205
أستاذ مساعد ب	101
معيد	2
معاون التعليم العالي	1
المجموع	467

• عدد الأساتذة حسب الرتبة والقسم:

الرتبة/القسم	الرياضية والفيزياء	التربية البدنية	علم المكتبات	التاريخ	الفلسفة	علوم الإعلام	علم الاجتماع	علم النفس	الترجمة	اللغة الإيطالية	اللغة الإنجليزية	الفرنسية	اللغة والادب العربية	المجموع
أستاذ التعليم العالي	1	0	0	0	0	6	14	3	1	1	6	6	17	55
أستاذ محاضر أ	1	1	1	1	1	6	7	14	0	0	3	2	14	50
أستاذ محاضر ب	1	1	0	0	1	6	8	8	3	2	3	5	15	53
أستاذ مساعد أ	3	10	12	9	30	14	28	16	3	22	27	31	205	
أستاذ مساعد ب	4	0	14	5	3	0	8	7	14	25	21	0	101	
معيد	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	
معاون التعليم العالي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
المجموع	10	12	27	16	51	43	61	27	20	61	61	78	467	

**Ministère de L'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique**

*Université Larbi Benmhidi
Oum El Bouaghi
Faculté des sciences humaine et sociale*



***Larbi Benmhidi University
Oum El Bouaghi
Faculty of Humanities and Social Sciences***

**DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE
Doctorat SOCIOLOGIE**

**Thèse présente en vue de l'obtention
du diplôme de Doctorat *LMD***

*Conflit organisationnel et sa relation avec la
motivation à réussir chez les membres du corps
professoral du Collège des arts, des sciences
humaines et sociales*

Une étude de terrain à l'Université de Badji Mokhtar-ANNABA-

Présenté par l'étudiante: ANABI IMEN

Directeur de thèse : P.Masmaudi Zine Eddine **Grade :** professeur **établissement :** Université Larbi Benmhidi Oum El Bouaghi

Devant le jury :

Presedent :	grade :	établissement :
Pr.Belerdouh Kawkab Al-Zaman	Professeur	Université Larbi Benmhidi Oum El Bouaghi
Examineurs	grade :	établissement :
Pr.Lounis Ali	Professeur	Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2
Pr.Aida Nadji	Professeur	Université Larbi Benmhidi Oum El Bouaghi
Pr.Meguelliati Samy	MCA	Université Abdelhamid Mehri Constantine 2
Pr.Leguene Hassina	MCA	Université Larbi Benmhidi Oum El Bouaghi

Année Universitaire :2022/2023