

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

الأسلوب القيادي للمدراء وعلاقته بالدافعية للإنجاز

من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية توقرت

مذكرة مكتملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

د/ فوزية ضو

إعداد الطالبة:

أسماء خميسات

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
فايزة مخبير	أستاذ مساعد ب	رئيسا
فوزية ضو	أستاذ مساعد ب	مشرفا ومقررا
وردة سعدي	أستاذ مساعد ب	مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم " وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ "

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات" أرى إلزاما علي تسجيل الشكر وإعلامه ونسب الفضل لأصحابه استجابة لقوله صلى الله عليه وسلم : « من لم يشكر الناس لم يشكر الله » الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان ، حمدا يليق بجلاله وعظمته وصل اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده ، صلاة تقضى لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، فالشكر أولاً لله عز وجل على أن هداني لسلوك طريق البحث والتشبه بأهل العلم وإن كان بيني وبينهم مفاوت.

تحية شكر و احترام وتقدير و عرفان لرمز الاجتهاد و الانضباط والتواضع أستاذتي المشرفة الدكتورة فوزية ضو والتي يعود لها الفضل في متابعة كل كبيرة وصغيرة لهذه المذكرة فبارك الله لها في صحتها وفي علمها، كما أخص بالشكر والتقدير رمز التواضع والعطاء ومثال الأمل والتفاؤل أستاذتي الدكتورة عاتكة غرغوط التي منحني من وقتها وجهدها وتوجيهاتها وإرشاداتها في الجانب الإحصائي ، فأقدم لكما أستاذتي خالص شكري و عرفاني وامتناني لما قدمتماه لي من عون وتشجيع فلكما مني وافر الثناء وخالص الدعاء.

وأخص بالشكر جميع أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية كل باسمه وأخص بالذكر أستاذتي الدكتور محمد الأبشر شيخة والأستاذة الدكتورة هند غذايفي والأستاذة الدكتورة خيرة لزعر فجزاهم الله خير الجزاء.

والشكر موصول إلى كل من ساعدني وساهم في هذا البحث من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر السيد زين العابدين سعداوي، وأخيرا أتوجه بالشكر والعرفان والتقدير إلى زملائي وزميلاتي طالبة سنة ثانية ماستر علم النفس المدرسي . وأخيراً فحسبي أنني قد بذلت جهداً وما أنا إلا بشر أصيب وأخطئ والكمال لله أحمده وإليه يرجع الفضل كله وهو نعم المولى ونعم النصير .

أسماء خميسات

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأسلوب القيادي للمدراء والدافعية للإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

وللتحقق من هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وقد أجريت على عينة مكونة من (80) معلم ومعلمة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، موزعة على (26) مدرسة ابتدائية ببلدية توقرت، وبالاعتماد على مقياس الأسلوب القيادي ومقياس الدافعية للإنجاز لشرقي رابح (2010) في جمع البيانات التي تمت معالجتها باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

و أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدراء و دافعية الإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري للمدراء ودافعية الإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الأسلوب القيادي التسبيبي للمدراء ودافعية الإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

ومن ثمة تم التوصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب القيادي للمدراء والدافعية للإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

Study Summary:

The study aimed to reveal the nature of the relationship between principals' leadership style and motivation for achievement from the point of view teachers of primary school. To achieve this goal, the study followed the descriptive, correlational approach and was conducted on a sample of (80) teachers who were selected in a simple random way, distributed among (26) primary school in Touggourt, and based on the leadership style module and the achievement motivation scale by Sharqi Rabah (2010) in Collected data processed using Pearson's correlation coefficient. The results of the study resulted in the following:

- There is a positive correlation between the democratic leadership style and achievement motivation from the point of view teachers of primary school.
 - There is an inverse correlation between the dictatorial style and achievement motivation from the point of view teachers of primary school.
 - There is an inverse correlation between the passive style and achievement motivation from the point of view teachers of primary school.
- Hence, it was concluded tht there is a statistically significant correlation between the leadership style of principals and motivation for achievement from the point view of the teachers of primary school.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وعرهان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ت	ملخص الدراسة بالانجليزية
ث	فهرس المحتويات
خ	فهرس الجداول
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: تقديم موضوع الدراسة	
05	1. إشكالية الدراسة
07	2. فرضيات الدراسة
07	3. أهمية الدراسة
08	4. أهداف الدراسة
08	5. أسباب اختيار الموضوع
08	6. التعاريف الإجرائية للمفاهيم
09	7. الدراسات السابقة
18	8. التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: أساليب القيادة	
19	تمهيد
20	1. مفهوم القيادة
21	2. عناصر القيادة
24	3. خصائص القيادة التربوية
26	4. أهمية القيادة
27	5. نظريات القيادة
32	6. الأساليب القيادية

34	7. العوامل المحددة للأسلوب القيادي الإداري المناسب
35	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
37	تمهيد
38	1. تعريف الدافعية
39	2. المصطلحات ذات علاقة
40	3. أهمية الدافعية
40	4. تعريف الدافعية للإنجاز
43	5. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
44	6. أنواع ومكونات الدافعية للإنجاز
45	7. نظريات الدافعية
50	8. دافعية المعلمين نحو مهنتهم
52	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
54	1. منهج الدراسة
54	2. مجتمع الدراسة
55	3. الدراسة الاستطلاعية
55	1.3- أهداف الدراسة الاستطلاعية
55	2.3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
55	3.3- حدود الدراسة الاستطلاعية
56	4.3- عينة الدراسة الاستطلاعية
56	5.3- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
61	6.3- نتائج الدراسة الاستطلاعية
61	4. الدراسة الأساسية

61	1.4- حدود الدراسة الأساسية
62	2.4- عينة الدراسة وخصائصها
63	5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	
65	تمهيد
65	1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى
65	2. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية
66	3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة
67	4. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى
68	5. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية
69	6. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة
70	7. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرئيسية
72	خلاصة نتائج الدراسة و اقتراحاتها
74	قائمة المراجع
79	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح العوامل الدافعة والوقائية	46
02	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	54
03	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	56
04	يوضح توزيع بنود مقياس الأسلوب القيادي حسب البعد الذي ينتمي إليه	57
05	يوضح ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه	58
06	يوضح قيمة معامل ثبات مقياس الأسلوب القيادي بطريقة ألفا كرونباخ	59
07	يوضح تقسيم البنود في مقياس الدافعية للإنجاز على حسب طبيعتها	59
08	يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان	60
09	يوضح معامل الثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة ألفا كرونباخ	61
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	82
11	يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز	65
12	يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز	66
13	يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي التسبيبي والدافعية للإنجاز	66

مقدمة:

يعتبر موضوع القيادة من المواضيع التي اهتم بها كثير من الباحثين ذلك لإرتباطه بمجالات عدة مثل المجال الاقتصادي، المجال التاريخي، والمجال الرياضي ويعد المجال التربوي وكذا تخصص علم النفس المدرسي أحد تلك المجالات التي ركزت في أبحاثها على هذا الموضوع وما يتصل به كإدارة الصف والأساليب القيادية ومحاولة دراسة المتغيرات التي قد تكون لها علاقة تبادلية معه كالدافعية للإنجاز .

وفي ذات السياق فقد اهتمت المؤسسات التربوية بالقيادة لما لها من أثر على سير العملية التعليمية، إضافة إلى أنها من أبرز العوامل المساهمة في نجاحها أو فشلها فالأمر يتوقف على الشخص الذي يمارس هذه القيادة وهو المدير وبنوعية الأسلوب القيادي (ديمقراطي، ديكتاتوري، تسيبي) المتبع من طرفه وعلى الأفراد المرؤوسين وهم المعلمين؛ من حيث نظرتهم لهذه الأساليب وأي الأسلوب الممارس عليهم فقد يكون له دور في إثارة دافعيتهم نحو تحقيق إنجازات عالية برغبة داخل المؤسسات وقد يحد من دافعية الانجاز لديهم مثل الأسلوب التسيبي، وهو ما يؤثر على تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

ونظرا لأهمية موضوع القيادة والدافعية للإنجاز ، وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة بعنوان الأسلوب القيادي للمدراء وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تضمنت هذه الدراسة جانبين ، جانب نظري وجانب ميداني، احتوى الجانب النظري ثلاثة فصول، الفصل الأول فصل تمهيدي، تضمن إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة ، أسباب اختيار الموضوع ، المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها، وبعده الفصل الثاني الذي تطرقنا فيه إلى مفهوم القيادة ، عناصر القيادة، خصائص القيادة التربوية ، وأيضاً أهمية القيادة، ونظريات القيادة ، وأساليب القيادة ،ثم العوامل المحددة للأسلوب القيادي الإداري المناسب، وأخيرا خلاصة الفصل ، يليه الفصل الثالث تطرقنا فيه لدافعية الإنجاز حيث كانت البداية بتمهيد تم تعريف الدافعية ، والمصطلحات ذات العلاقة ، وبعدها تعريف الدافعية للإنجاز، ثم العوامل المؤثرة في والدافعية للإنجاز، وفي عنصر آخر تكلمنا عن أنواع ومكونات الدافعية للإنجاز، ثم نظريات الدافعية ، دافعية المعلمين نحو مهنتهم و ختمنا الفصل بخلاصة.

أما الجانب الميداني شمل فصلين، الفصل الرابع ويتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة وفيه تم التطرق للمنهج المعتمد في الدراسة، ومجتمع الدراسة ، ثم مجريات الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية، بذكر عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها ، واختتام الفصل كان بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج. والفصل الخامس خصص لعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها لمعرفة مدى تحقق الفروض وفي الأخير تم تقديم خلاصة وبعض الاقتراحات المتعلقة بالدراسة، وإدراج قائمة المراجع المستعملة والملاحق.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم في الجزائر أحد أهم القطاعات التي تولي لها الدولة أهمية بالغة من جميع النواحي، سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يضمها القطاع سواء كان ذلك في التعليم الثانوي، المتوسط والتعليم الابتدائي إذ تحاول الدولة الجزائرية التقدم في التعليم؛ لما له من أهمية كبرى ولأنه يمثل الوعي الاجتماعي، وقد لا يتأتى لها ذلك ما لم يسود الوعي القيادي الإداري في المؤسسات التربوية.

كما تعد الإدارة المدرسية حسب دراسة مسغوني (2014، ص3) العنصر الأساسي والفعال في المؤسسات التربوية باعتبارها المسؤولة عن توفير الإمكانيات المادية والمعنوية والظروف المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة؛ وذلك بالعمل على الرفع من مستوى الأداء للأساتذة الذين يعتبرون العمود الفقري في العملية التعليمية التعلمية وباعتبارهم أحد أهم عناصرها المكونة من المعلم والمتعلم والمعرفة إذ لا يمكن أن نتوقع مستوى مرتفعا من نوعية الأداء والتفوق دون الرجوع إلى مستوى الدافعية للعنصر المحرك والأساسي في هذه العملية وهم المعلمين، الذين يتأثرون ببعض المتغيرات منها الأسلوب القيادي لمدير المدرسة والذي قد يرفع من مستوى دافعتهم ومن ثمة يتحفزون ويندفعون إلى العمل بنوع من الإلتقان والتميز أو العكس قد يشعرهم الأسلوب القيادي باللامبالاة والتهميش مما يؤثر بدوره كذلك على دافعية الإنجاز لديهم إذا ما شعروا باللامبالاة والتهميش فإن هذا من شأنه أن يؤدي إلى صراعات داخل المدرسة وبالتالي ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين.

كما أشارت لوكاشة (2008، ص9) في دراستها التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية و دافعية مع ،لميهم نحو العمل،و التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية المذكورة من وجهة نظر المعلمين،و بين درجة دافعية معلمي المؤسسات نحو العمل في محافظة عمان ،وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متغيري هذه الدراسة .

و بناء على ما سبق يمكن القول بأن الطاقم التربوي للمدرسة يتأثر بطبيعة أسلوب المدير القيادي الذي يستخدمه مع المجتمع المدرسي، ومن جهة أخرى فإن الأفراد في المدرسة لهم أهمية كبيرة في العمل داخلها. ويختلف المدراء في ممارستهم الإدارية في تسير شؤون المدرسة نتيجة اختلاف اتجاهاتهم ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية وأساليبها وقواعدها، وهذا قد يرجع إلى جهودهم الفردية وخيراتهم الشخصية وطباعهم الاجتماعية.

وعليه فقد تناولت مجموعة من النظريات كـنظرية الحاجات الثلاث لماكلياند (1961) ونظرية دوجلاس ماك جريجور، تأثير الأساليب القيادية (الحيوية، التسلطية...) على دافعية الانجاز. و قد أشار ماكلياند إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للانجاز في مستوى أداء الفرد و انتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة إذ أثبت من الدراسات التي أجراها على بلدان مختلفة أن 78% منها والتي قيمة الحاجة للانجاز فيها مرتفعة أنجزت أفضل ما يتوقع من الناحية الاقتصادية. ومما سبق يتضح أن الأسلوب القيادي للمدير من أهم المواضيع في مجال علم النفس التي ينبغي على كل قائد الإلمام بحقيقتها إذا أراد تحقيق النجاح لمؤسسته والتغلب على الكثير من المشكلات التي تحول دون الأداء الجيد للأساتذة و هو موضوع لاقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين ولازال بحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في اعتقادنا.

و على أساس كل ما سبق ذكره يمكننا تحديد إشكالية الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب القيادي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ؟

التساؤلات الجزئية للدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي التسيبي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية الرئيسية: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب القيادي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم".

2-2- الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب الديمقراطي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

- توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب الديكتاتوري للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

- توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب التسيبي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

3- أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله ، حيث تسعى إلى الكشف عن السلوك القيادي للمدراء الأكثر تأثيرا في زيادة دافعية الانجاز حسب اعتقاد بعض المعلمين من خلال معرفة العلاقة بين متغيراتها الأسلوب القيادي والدافعية.

- أهمية القيادة والإدارة في تسيير المؤسسات التعليمية بكفاءة وفاعلية.

- تساعدنا هذه الدراسة على تفسير كثير من الممارسات الميدانية الإدارية و بالتالي حل الإشكاليات المتعلقة بها والتعرف على أي الأساليب القيادية السائدة في المؤسسات التربوية الجزائرية (من خلال عينة البحث).

كما نتوقع أن ما نتوصل إليه الدراسة الحالية يوفر معلومات هامة لمديري المدارس حول دافعية الانجاز لدى المعلمين مما يساعدهم على إعادة النظر في سلوكياتهم القيادية من أجل حشد طاقاتهم وقدراتهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

4- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة الأساليب السائدة في المؤسسات التربوية الابتدائية من خلال عينة الدراسة.
- التعرف على العلاقة بين الأساليب القيادية ودافعية الانجاز وبالتالي معرفة أي أسلوب قيادي يحرك ويزيد من دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

5- أسباب اختيار الموضوع:

- تم اختيار هذا الموضوع استنادا إلى جملة من المعايير والمعطيات أهمها :
- الرغبة في الإلمام بمعلومات أكثر حول هذا الموضوع.
- نقص الدراسات التي تناولت موضوع الأسلوب القيادي وعلاقته بدافعية الانجاز في الطور الابتدائي في حدود إطلاع الباحثة.
- محاولة اكتساب المعرفة والقدرة في التعامل الإنساني الجيد في مثل هذه العلاقات التربوية.
- معرفة مدى تأثير الأسلوب القيادي في تسيير المؤسسات التعليمية بكفاءة وفعالية .
- الدافع الشخصي والمتمثل في محبة البحث في موضوع القيادة بمرحلة التعليم الابتدائي بغرض تحسين وترقية وتحقيق الجودة في قطاع التعليم في بلادنا.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

6-1- الأسلوب القيادي: هو ذلك النمط الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

وتصنف الأساليب القيادية على ثلاثة أساليب وهي: الأسلوب الديمقراطي.

الأسلوب الديكتاتوري(التسلطي أو الاتوقراطي).

الأسلوب التسيبي(الفوضوي).

ويقصد بالأسلوب القيادي في هذه الدراسة: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلمين لكل بعد من خلال استجاباتهم على المقياس المصمم من طرف الباحث "رابح شرقي".

6-2- دافعية الإنجاز: يقصد بها القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز ، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة وتحسين أداء الفرد ، والسيطرة على البيئة الاجتماعية والتنافس مع الآخرين. و يعرفها نيكولز: " بأنها سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة"

وفيما يخص البحث الحالي يقصد بها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها أساتذة التعليم الابتدائي من خلال استجاباتهم على مقياس الدافعية للإنجاز المعد من طرف الباحث " رابح شرقي".

7- الدراسات السابقة:

دراسة لوين وليبيت و وايت (1939): "النماذج الثابتة لأنماط القيادة بجامعة أيوا"

هدفت الدراسة لمعرفة أي الأنماط القيادية يحقق مستوى أعلى في الإنتاج والابتكار وله دافعية عالية، حيث أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الشباب تم تشكيلهم في فرق صغيرة يمثل كل منها ناديا للهواة وقد وضعت فرضيات الدراسة على أساس تعريض كل فرقة لثلاثة أنماط مختلفة من القيادة :الأول نمط القيادة الأوتوقراطية- والثاني نمط القيادة الديمقراطية والثالث نمط القيادة الفوضوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تميزت مجموعة النمط الاتوقراطي بتحقيق مستوى أعلى في الإنتاج من مجموعة النمط الديمقراطي، بسبب وجود قائد بين الأفراد يمارس الضغط عليهم.

- تميزت مجموعة النمط الديمقراطي عن مجموعة النمط الاتوقراطي بدرجة أعلى في نواحي الابتكار في الأنشطة والدافعية و الثبات في مستوى الأداء وروح الفريق والتفاعل الاجتماعي والرضا عن العمل .

وبالمقابل أدت مجموعة النمط الفوضوي نتائج متدنية في المجالات السابقة جميعها.

(حسين وآخرون، 2021، ص20)

دراسة كالدويل 1992:

هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين بشأن العلاقة بين السلوكيات الإدارية ودافعية المعلمين حيث كان للدراسة غرضان: الأول هو تحديد ما إذا كان سلوكيات مديري المدارس الأساسية والتي أسهمت في إحساس المعلمين بالإنجاز والمسؤولية والاعتراف قد تصورها المعلمون بأنها تسهم أكثر في دافعتهم نحو العمل أكثر من السلوكيات التي طورت وحسنت سياق العمل، أما الغرض الثاني فهو معرفة الاختلاف في تصورات الأهمية لهذه العوامل، وقد تكونت عينة الدراسة من 200 معلما من مدارس منطقة مدوست Midwest ، وتم استخدام استبيان أعد الأغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإنجاز والمسؤولية والاعتراف كانت عوامل تصورها جميع العاملين بأنها تسهم أكثر في دافعتهم نحو العمل، وأن هناك فروقا في تصور المعلمين لهذه العوامل تعزى للعمر والجنس وتعد هذه النتيجة تعزيرا لنظرية هيرزبرج. (عياصرة، 2006، ص141)

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

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

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

ما النمط القيادي التربوي لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في العراق؟ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

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

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

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

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

دراسة العموش 1995: درجة وجود الأبعاد القيادية لمديري المدارس الحكومية وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل.

تهدف هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة وجود الأبعاد القيادية لمديري المدارس الحكومية ومستوى دافعية معلميه ومعلماتها نحو العمل ،تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة وجود الأبعاد القيادية لديرى المدارس الحكومية ومستوى دافعية معلميه ومعلماتها نحو العمل، تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة وجود الأبعاد القيادية لمديري المدارس الحكومية ومستوى دافعية معلميه ومعلماتها ،تعزى لمتغير الخبرة؟

وتكونت عينة الدراسة من 155 مديرا ومديرة، و620 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

استخدم في هذه الدراسة استبانتان: الأولى لقياس درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات ، والثانية لقياس مستوى دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل.

- تم معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية ومعامل الارتباط بيرسون.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية المعلمين والمعلمات كان متوسطا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى دافعية المعلمين والمعلمات ، تعزى للخبرة،والجنس،المؤهل العلمي، فضلا عن وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية لمديري المدارس الحكومية ومديرا،ومستوى دافعية معلميها ومعلماتها نحو العمل.

(نجاه،د.س،ص،49)

دراسة سميث 2000:

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

(عياصرة،2006،ص144)

دراسة إبراهيم سلهاط 2002: الأسلوب القيادي السائد في المؤسسة الجزائرية وعلاقته بالرضا الوظيفي.

يرتكز الهدف الرئيسي في معرفة مدى تأثير النمط القيادي السائد على الرضا الوظيفي من جهة،ومعرفة مدى تأثير العوامل الديمغرافية كالسن و الأقدمية على اتجاهات بعض العمال نحو القائد من جهة والوظيفة من جهة أخرى،وذلك للعمل على تحقيق أحسن الطرق والمداخل في التنظيم الإداري.

تمثلت عينة الدراسة في 11% من النساء و89% من الرجال من مجتمع البحث، ونظرا لصغر حجم عينة النساء تم إلغاؤها في عينة الدراسة فقط 89% من مجتمع البحث تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

استخدم في هذه الدراسة استمارة استبيان لبيان علاقة الأسلوب القيادي بالرضا الوظيفي، عدد الاستمارات الموزعة 43 استمارة تم إلغاء 5 استمارات بقي 38 استمارة وزعت وتم استرجاع 31 استمارة فقط أخضعت للتحليل.

تم التوصل في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

فرضية البحث العامة غير محققة إذ لا يوجد ارتباط موجب بين نمط القيادة السائد والرضا الوظيفي لدى العمال، حيث كان ضعيفا وسلبيا ($R=0.14$)، تحققت الفرضية الفرعية القائلة بأن الأسلوب القيادي الاستحقاقي هو السائد وقد تم تبرير ذلك.

تحققت الفرضية القائلة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب القيادة السائد والرضا الوظيفي بالنسبة لمتغيري السن و الأقدمية تأثير شديد على الرضا الوظيفي، وقد تم تفسير هذه النتائج المحصل عليها في ضوء فرضيات البحث من خلال الإطار النظري المعتمد.

(سلهاط، 2002، ص40)

دراسة طلال عبد الملك الشريف 2004: الأساليب القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة.

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

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

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

ومن أهم النتائج:

- تبين أن هنالك توافر للأساليب القيادية الثلاثة حيث يمارس القادة الأسلوب القيادي الديمقراطي بدرجة عالية و الأسلوب الحر بدرجة متوسطة والأسلوب الأوتوقراطي بدرجة أقل.

- تبين وجود عوامل وخصائص تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي وأخري تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء الوظيفي. تبين أن هنالك علاقة ارتباط دالة إحصائيا وموجبة بين أسلوب القيادة الديمقراطي ومستوي الأداء الوظيفي، في حين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين أسلوب القيادة ومستوي الأداء الوظيفي لدي كل من أسلوب القيادة الحر و أسلوب القيادة الأوتوقراطي. (الشريف،2004،ب ص)

دراسة العياشي بن زروق 2008: الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدي أساتذة التعليم الثانوي والجامعي" جامعة الجزائر.

وهدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للإنجاز ومدى تأثير مستوى الرضا لدي الأساتذة على مستوى دافعتهم للإنجاز.

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

- اختبار K لمعرفة الدلالة الإحصائية.

- اختبار T لقياس دلالة الفروق في مستوى الرضا بين أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي.

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

- أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين (400) أستاذ وأستاذة من مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي مستوى الرضا لديهم ظهر منخفضا جدا أي بنسبة 95.75%، في حين ظهر الرضا مرتفعا لدى أقلية قليلة جدا قدرت نسبتها ب 5,25%

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من الأساتذة (الذكور/الإناث) حيث ظهر مستوى الرضا لدى الأساتذة الذكور بنسبة مئوية تقدر ب 98%

- انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأغلبية وبنسبة مرتفعة 86% وبمستوى دلالة عال جدا. و كشفت النتائج عن وجود علاقة تأثير وتأثر ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا ومستوى الدافعية للإنجاز، فالأساتذة ذوي الرضا المنخفض (الأغلبية الساحقة) جاء مستوى الدافعية للإنجاز لديهم منخفض هذا من ناحية، ومن الناحية الأخرى يظهر أن الأساتذة ذوي مستوى رضا مرتفع وهم الأقلية القليلة 4,25%، قابله مستوى دافعية للإنجاز مرتفع لدى الأقلية القليلة الممثلة في 14%.

دراسة مكفس عبد المالك 2009: أسلوب القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي.

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

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من 330 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم طبقا، حيث قام الباحث بتصنيف مجتمع البحث إلى مجموعات وفقا للفئات التي يتضمنها متغير معين أو عدة متغيرات، ثم اختار وحدات عينة البحث اختيارا عشوائيا من كل مجموعة، حيث تم اختيار 18 ثانوية عشوائيا من أصل 45 ثانوية بولاية المسيلة 10 من شمال الولاية و 8 من

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

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

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

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

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

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

(مكفس، 2009، ب ص)

دراسة العجارمة (2012): الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

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

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

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

- التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزي

لمتغير الجنس المؤهل العلمي والخبرة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

- مستوى جودة التعليم في هذه المدارس الخاصة كان متوسطاً.

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

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية. (العجارمة، 2012، ص78، 77)

وقام مسغوني (2014): بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم الابتدائي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في الجزائر. وقد تكونت عينة الدراسة من (268) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (87) مدرسة ابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز. (الغريب وآخرون، 2020، ص247)

دراسة بينجتون (2016) : التحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين الأسلوب المدير القيادي، ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين، وذلك في المدارس الثانوية العامة في مدارس منطقة وسط تينيسي، وقد شملت عينة الدراسة معلمي خمس مدارس ثانوية. واستخدم في الدراسة استبانة القيادة واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وبلغت عينة الدراسة (200) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين دافعية المعلمين، والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين، ووجود ارتباط سلبي بين المدير المنخفض في الاهتمام بالمعلمين، ودافعية المعلمين. (مقبول، 2021، ص28)

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه أعلاه أن معظم الدراسات السابقة ركزت على موضوع القيادة ، مما يؤكد أهمية الموضوع لدى العديد من الباحثين ، وقد تناولت في مجملها متغير الأساليب القيادية مع الرضا الوظيفي أو الأداء الوظيفي أو جودة التعليم باستثناء دراسة بن زروق(2008) التي تطرقت إلى متغير دافعية الإنجاز ودراسة سميت ودراسة "بينجتون" ودراسة مسغوني ودراسة العموش والتي تناولت متغير الأسلوب القيادي ومتغير الدافعية للإنجاز معا .

واتضح أيضا أن الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة المراد القيام بها في أن غالبيتها استخدمت المنهج الوصفي ، وهو المنهج الذي سيستخدم من طرق الباحثة في دراستها .

- استخدمت غالبية الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات. كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث بيئة تطبيق الدراسة ، لقد طبقت بعض الدراسات السابقة في بيئات أجنبية مختلفة وأخرى في بيئات عربية ومنها بيئات عربية جزائرية (مجتمع الدراسة) بينما دراسة الباحثة ستطبق في بيئة بالجنوب الجزائري .

- بعض مجالات التطبيق في الدراسات السابقة تم على مدرء وأساتذة التعليم الثانوي والجامعي وعمال بشركات واقترانها مع أسلوبين للقيادة والمقارنة بينهما مع إدخال متغيرات الجنس والمستوى التعليمي و سنوات الخبرة ، لكن في هذه الدراسة فضلت تطبيقها على أساتذة المدارس الابتدائية وتناول الأساليب القيادية الثلاثة.

ويمكن أن نبين مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- الاستفادة من الإطار النظري للدراسة وتبني أداة الدراسة.

- الإطلاع على مناهج البحث التي اتبعتها هذه الدراسات، وأساليب التحليل بها .

- صياغة فروض الدراسة التي تهدف الباحثة إلى التأكد منها في دراستها، وفي انتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الثاني: أساليب القيادة

تمهيد

- 1- مفهوم القيادة
- 2- عناصر القيادة
- 3- خصائص القيادة التربوية
- 4- أهمية القيادة
- 5- نظريات القيادة
- 6- أساليب القيادة
- 7- العوامل المحددة للأسلوب القيادي الإداري المناسب

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القيادة التربوية إحدى الوظائف الإدارية التي شغلت ولا تزال تشغل تفكير معظم المديرين العاملين في المؤسسات التعليمية وكذلك علماء الإدارة والكتاب المهتمين بأنواع القادة ومميزاتهم وخصائصهم وأساليبهم وسلوكياتهم وإنجازاتهم ، فهي تعتبر جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض ، ولها أهمية كبيرة في نجاح الإدارة المدرسية ، فالقيادة التربوية الحققة هي التي تتصف بالتجديد والابتكار ولا تكتفي بمجرد الحصول على مستوى مقبول في صفوف المدرسين وإنما تتجاوز ذلك إلى تحرير طاقاتهم و إطلاق العنان لإمكاناتهم في النمو والابتكار والتجديد. وفيما يلي سنتطرق إلى مفهوم القيادة وعناصرها، وخصائص القيادة التربوية ،أهمية القيادة، ونظريات المفسرة للقيادة وأساليب القيادة وفي الأخير العوامل المحددة للأسلوب القيادي الإداري المناسب يلها خلاصة الفصل.

1- مفهوم القيادة:

1-1- لغة: قود، وقودا وقيادة، وقيادا و مقادا و يقود الدابة أخذ بمقودها ومشى أمامها.

قاد: قيادة الجيش، أو الرهط من الناس.

القيادة: وظيفة القائد، المكان الذي يقيم فيه القائد.

وحسب لسان العرب لابن منظور، فالقيادة من قاد، يقود، قود، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من الأمام والسوق من خلف، ويقال أقاده خيلا بمعنى أعطاه إياها يقودها، ومنها الانقياد بمعنى الخضوع، ومنها قادة وهو جمع قائد. (ابن منظور، 2005، ص215)

1-2- اصطلاحا: إن مفهوم القيادة من المفاهيم المركبة التي تتضمن العديد من المتغيرات المتداخلة والتي تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها.

تنوعت تعريف الاصطلاحية للقيادة، فهناك من عرفها من حيث السمات الشخصية و آخرين من حيث القيم الشخصية، السلوك.... إلى غير ذلك، مما نتج عنه عدم وجود تعريف عام وشامل وملم لكل معانيها. ونستعرض بعض من هذه التعاريف فيما يلي:

يعرف الباحث مطاوع القيادة بأنها "عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي استمالة أفراد الجماعة في التعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقتها وسيرها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف".

(قوراية، 2007، ص28)

و يعرفها حامد زهران بأنها "دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، والقيادة دائما تفاعل اجتماعي نشط مؤثر موجه وليس مجرد مركز ومكان وقوة".

وعرفها القريوتي بأنها "عملية التأثير على آراء الآخرين بشكل يجعلهم يسلكون سلوكا يتفق مع تصورات الشخص المؤثر، لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته ومنطقه". (العمامرة، 199، ص75)

ويعرف العظمت السلوك القيادي بأنه "مجموعة النشاطات، والممارسات التي يؤديها المدير، للتأثير على الموظفين العاملين في المديرية لتحقيق أهدافها". (الصليبي، 2008، ص 85)

وعرفها أُن فقال: "هي النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال".

إن هذا التعريف ركز على دور المدير في تأثيره على أفراد المجموعة ولكن لم يركز على جماعية الأهداف ودور تبنيها بالنسبة للمجموعة. (عياصرة، 2008، ص 75)

و ليكرت يرى أن "القيادة قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة".

(عطوي، 2001، ص 139)

وعلى الرغم من اختلاف تعريفات القيادة إلا أنه نجد هناك اتفاقيات جوهرية بينها نلخصها فيما يلي وهي:

- وجود جماعة من الأفراد يعملون في تنظيم معين .

- وجود قائد من أفراد الجماعة قادر على التأثير في سلوكهم وتوجيههم.

- وجود هدف مشترك تسعى الجماعة إلي تحقيقه.

2- عناصر القيادة:

لا توجد القيادة من فراغ ولا تعمل في عزلة، لذا فالقيادة ليست حول القادة فقط بل هي أيضا حول التابعين والموقف الذي يجدون فيه أنفسهم، ولذا فالقيادة تركز على ثلاثة عناصر أساسية هي: القائد الموقف، الإلتباع.

2-1- القائد:

هو الشخص الكائن في المقدمة، أو بالأحرى هو الرأس المفكر فهو الرأس الذي ينظر ويفكر ويحسن التصرف لصالح سائر الجسم أي مرؤوسيه، فالقائد هو الذي يعلم ويريد ويحقق، إذ لا يصح عمل القائد إلا من خلال المعيار الذي بموجبه يشارك مع أية مجموعة، فهو المثل الأعلى الذي تعيشه الجماعة إلى تحقيق الهدف رغم الصعوبات والعراقيل، لأن تقرر فهذا ليس بشيء، ولكن المهم فهو تنفيذ القرارات الصادرة، ولا تصح القيادة بإعطاء الأوامر فقط، بل بتحديد

الأشخاص الذين يتوجب عليهم التنفيذ بعد المعالجة والتحرك والمساندة وفي النهاية مراقبة هذا التنفيذ.

والقائد يؤثر في أفراد الجماعة لأنه يملك ما يرغبون فيه أو أنه يحقق لهم ما يرغبون فيه، أو يمكن له أن يحقق لهم ما الذي يرغبون فيه، فهو يبيلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها، ويحقق لهم آمالهم إذا عجزوا عنها، كذلك فإن القائد أيضا يتأثر بأفراد الجماعة. (عوض، 1999، ص11)

2-1-1- خصائص القائد:

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

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

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

التحفز الذاتي: القائد الناجح يكون مدفوعا إلى عمله بجوافز داخلية نابعة من نفسه.

القدرة على فهم الناس والتعامل معهم: إن المدير والقائد الناجح هو أصلاً خبير بالعلاقات

الإنسانية وأسس تنظيمها (السلمي، 1995، ص224، 223)

2-1-2- أصناف القادة :

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

2-1-2-1 الرئيس الرسمي:

يعني ذلك الذي يفرض على الجماعة من طرف هيئة أعلى و التعاريف التي توافق هذا النمط مرتبطة بمفهوم المكانة ولا تتضمن بالضرورة اعتراف أعضاء الجماعة بقيمة القائد.

2-2-1-2 الشخصية المفضلة:

يعني تلك الشخصية التي يرغب الأعضاء في الانضمام إليها من أجل أداء مهمة معينة، وقد نال هذا النمط من القادة حظاً وافراً من التحليل منذ أن أدخل مورينو التقنيات السوسيوومترية.

2-2-1-3 الشخصية المركزية:

يعني تلك التي يرغب أعضاء الجماعة في أن يكونوا مثلها، أو أن يتقمصوا ويتحدوا بها وقد امتاز ريد بوصف هذا النمط من القادة عما استوحاه من أعمال فرويد التي أعاد تأويلها .

2-2-1-4 الشخصية التي تنطلق في ممارسة أعمال قيادية:

وقد انصب الاهتمام هنا على ما يفعله القائد لكي يساعد الجماعة على بلوغ الهدف الموحد.

2-2-1-5 الشخص الذي يؤثر أكثر من غيره:

حيث ممارسة التأثير تتجه إلى الأفراد أو المنظمات أو إلى النشاط العام للجماعة.

(غانا، 1983، ص91،90)

2-2- الموقف:

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

وكل هذه العناصر يؤثر بعضها في الآخر، وعلى هذا فإن القيادة تتوقف على الموقف المعين فالمشاكل المختلفة ومجموعات الأفراد المختلفة والاتجاهات داخل المجموعة الواحدة تدعو إلى استعمال أساليب و كفايات قيادية مختلفة. (السلمي، 1995، ص225،224)

2-3- الأتباع:

الأتباع هم ثالث عنصر من عناصر القيادة، إذ يميل الأشخاص عادة إلى الانقياد وراء من يعتقدون أنه يمكن أن يشبع احتياجاتهم ومتطلباتهم ويصبح الشخص قائدًا متى اعتقد الناس أنه يستطيع إشباع رغباتهم، ومتى أدرك هو دوافعهم واستجاب لها، ومن هنا تفشل محاولات التأثير من الشخص على الأتباع إذا لم تتصل باحتياجاتهم وتطلعاتهم. (السواط، 2003، ص183، 184)

3- خصائص القيادة التربوية :

تتميز القيادة التربوية بكونها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون التعليم بدءًا من تخطيطه ورسم سياسته انتهاء بتقويم نتائجه، ويمكن تحديد خصائص القيادة التربوية و متطلباتها على النحو التالي "إن العنصر الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان إذ أن كل جهود القيادة التربوية وكل الأموال المستثمرة في التعليم والتجهيزات التي توفر له إنما تتوجه إلي رعاية نمو الإنسان، ولذلك تنجح القيادة التربوية حين توفر التربية المناسبة والمناخ الملائم لتفتح إمكانات الإنسان وتطوره، وحين تساعده على الاندماج في ثقافة بلده، والتواصل مع التقدم في ميادين العلم والفن والأدب والتكنولوجيا على امتداد العالم المعاصر".

و هكذا فقد كانت القيادات التربوية في وقت مضي تبعد عن جوهر عملها حين كانت تسعى وراء النظام متجاهلة أهمية الانضباط الذاتي، وتلجأ إلي العقوبات الصارمة بحق الأطفال الذين يقصرون في تعلمهم سواء بالرسوب أو العقاب البدني والحرمان والطرده بدل النظر في أمر ما بين الأطفال من فروق فردية في الاستعدادات والاهتمامات، وما يحتاجونه من متطلبات استدرائية، ومن إعادة تأهيل، ومن تنوع في طرق التعليم واستخدام للتقنيات المعينة عليه. (عريفش، 2007، ص116، 117)

- إن قيادة التربية هي قيادة جماعية وليست مسؤولية عن أفراد: ولذلك يكون من متطلبات إعداد لقيادة التربويين دراسة ديناميات الجماعة، لأن الجماعة كل دينامي متفاعل متغير لها طبيعة متميزة عن طبيعة الأفراد المكونين لها، فيحتاج القائد التربوي إلي دراسة خصائص الجماعة وبناء

الجماعة وتماسكها وتكاملها ومعاييرها وقيمها وتوزيع الأدوار فيها، وعمليات تفاعل أعضائها، والدوافع المؤثرة في تغييرها وتطورها.

- القيادة التربوية هي في الأساس قيادة للعمل التربوي و التعليمي: والعمل التربوي له غرضان: أحدهما فردي يتعلق بنمو التلاميذ جسدياً، عقلياً، انفعالياً، اجتماعياً، وهذا النمو لا يأتي من خارج الفرد، وإنما يأتي من داخل الفرد بتطوير استعداداته وتحويلها إلى قدرات، وكون ذلك وفقاً لرغباته وميوله وحاجاته، وباللجوء إلى الاستراتيجيات المناسبة لظروفه وإمكانات المؤسسة التي ترعى نموه وتعليمه.

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

-الاستمرارية: وتتمثل في كون القيادة التربوية والتعليمية عبارة عن سلسلة من الأنشطة المتشابكة والمستمرة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التربوية، والقيادة التربوية مستمرة لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة ومتجددة. (الأحمدي، 2005، ص66)

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

-الترباط: ويدخل هنا في القيادة التعليمية مجموعة العمليات المتداخلة والمتربطة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد النتائج النهائية للعمل التربوي في مجمله، ومن أهم هذه العمليات: التخطيط والتنظيم والتنسيق واتخاذ القرارات والتوجيه والتدريب وتنمية الموارد البشرية والإشراف والمراقبة والمتابعة والتقييم والتحسين والتطوير في الإدارة التربوية والتعليمية بعملياتها المختلفة إنما هي عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي هادف.

4- أهمية القيادة:

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

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

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

وسلوك القيادة هو سلسلة من الأدوار التي يتعين على القائد أن ينفذها لكي يحقق مسؤولياته وعادة ما يستمد إدراكه لتوقعات الدور من رؤسائه ومرؤوسيه على السواء، وهذا يستلزم أن يقوم بدور القائد والتابع في آن واحد، قائد لمرؤوسيه وتابع لرؤسائه، وهذا ما تشير إليه نظرية (الأدوار)، لكن هذا بالطبع لا يعني أن يكون القائد وسيلة لتوصيل الأوامر فحسب، بل إن القائد الناجح كما أكدت دراسة (دونالد بيلز) هو الذي يتمتع بمدى واسع من سلطة اتخاذ القرارات في حدود الخطة العامة فلذلك تأثير أكبر عليهم. (الأحمدي، 2005، ص66)

يشير كل هذا إلى أن نجاح العمل ليس رهنا بكفاءة القائد وحده بل أيضا بكفاءة التابعين، التي تعني حسن الامتثال والولاء للقائد وإدراك التوقعات وامتلاك سمات القيادة لممارستها على

المستويات الأقل وعرض أوجه الخلاف بصورة ذكية لا تعوق العمل، والتكيف مع اختلاف الشخصية كتفاعل إنساني عادي، دون المساس بمبدأ الولاء للقائد، وإن هذه المميزات لدى التابعين ذات أثر بالغ في نجاح العمل وبالتالي نجاح القيادة والقائد، وإن الأعمال العظيمة للقيادة تتضمن بالضرورة أعمالاً عظيمة للتابعين. (الأحمدي، 2005، ص66)

5- نظريات القيادة :

لقد حاول الكثير من علماء الإدارة التربوية والباحثين فيها إلي وضع نظريات لها تستند إلي المحاولات المتعددة في هذا المجال على مر السنوات، وتداخلت نظريات القيادة مع نظريات الإدارة التربوية ومع نظريات الإدارة بشكل عام.

وأهم تلك النظريات، نذكرها كما يلي :

أولاً : النظريات التقليدية: ومن أهم النظريات التقليدية:

1- نظرية الرجل العظيم:

وهي منبثقة على مقولة أن القادة يولدون ولا يصنعون، وتشير أدبيات الإدارة والقيادة إلي العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة الإدارية، وتحديد ما إذا كانت القيادة (فناً)، أم (علماً) أم مزيجاً منهما، وما إذا كانت المهارات التي تتطلبها القيادة الإدارية موروثاً أو مكتسبة أو أن قسماً منها موروث والآخر مكتسب، حيث ترى هذه النظرية بأن التغيرات الجوهرية التي طرأت في حياة المجتمعات، إنما تحققت عن أفراد ولدوا بمواهب ومؤهلات فذة وغير عادية، وأن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في الآخرين إلا بنسب ضئيلة، حيث نستشف من هذا أن هذه النظرية تفترض وجود صفات مميزة متفردة يمتاز بها فرد ليصبح قائداً هي صفات موروثه وليست مكتسبة. والنقد الموجه لهذه النظرية هو كونها لا تحدد لنا صفات الرجل العظيم، وإن حددتها فإنها تختلف من مجتمع إلي آخر.

2- نظرية السمات أو الخصال:

وهي امتداد لنظرية الرجل العظيم فهي منبثقة على أن بعض الأفراد ينشؤون كقادة لأنهم

وجدوا ولديهم السمات الضرورية للقيادة، أي أن توفر سمات محددة في الأفراد تؤهلهم أن يكونوا قادة فعالون، ومن هذه السمات :

- درجة الذكاء عالية.

- تحصيل علمي أفضل .

- إحساس بالحاجة لممارسة السلطة.

- تفكير متعمق.

- استمتاع بالعلاقات مع الآخرين..

وقد فشلت هذه النظريات ويعزى فشلها إلي الأسباب التالية:

- أن تحديد السمات لا يوضح مدي الصفة المقصودة.

- أن السمات تكون عادة ضعيفة الترابط والتحديد.

- أن الاختبارات الموضوعية لقياس هذه السمات غير واقعية وذات مصداقية ضعيفة.

- لا يستطيع أسلوب السمات والتميز بين السمات الضرورية للنجاح في ظرف معين والسمات المرغوبة لعمل متفوق.

ثانياً: النظرية السلوكية:

قدمت المدرسة السلوكية مدخلاً آخر لدراسة القيادة، حيث ركزت على ما يفعل القائد بدلاً من البحث عن صفاته، لذا فقد تحولت دراسة القيادة من التركيز على السمات إلى دراسة السلوك والأنماط، وبهذا التحول فقد حاول المدخل السلوكي الحصول على إجابة لأسئلة مثل ما هي السلوكيات والأفعال والمهارات التي تعمل على الرفع من كفاءة القائد، و إذا كان بعض القادة يولدون فإن البعض يمكن إعداده عن طريق التدريب والمهارات المكتسبة، بمعنى أن القيادة يمكن تعلمها . (السواط،2003،ص189،188)

وقد تعددت الدراسات في هذا المجال، والمشهور منها بين الباحثين هي دراسات كل من جامعة أوهايو ودراسات جامعة ميشغان وغيرهم، ويمكننا القول أن اغلب هذه الدراسات توصلت إلى أنه يوجد أمام القائد خطين متوازيين للعمل، أحدهما يركز الاهتمام على العاملين، والآخر يركز على

الإنتاج وعلى القائد العمل على هذين المحورين بشكل متوازي تمامًا لأن التركيز على أحدهما سيكون له تأثير سلبي على الآخر والقائد الناجح هو ذلك الذي يمكنه تحقيق هذه المعادلة.

(الشمري، 2012، ص109)

ثالثاً: النظرية الوظيفية :

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

(عويضة، 1996، ص108)

كما تعتمد النظرية الوظيفية في القيادة على معرفة الأعمال المطلوبة القيام بها من قبل الجماعة في مختلف الأحوال لتحقيق أهدافها.

(جمجوم، 2008، ص237)

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

ولقد ارتبطت هذه النظرية بأعمال John Adir وأفكاره حول القيادة والتركيز على الفعل، وفاعلية القائد تتوقف على تحقيق ثلاثة أنواع من الوظائف وهي: وظائف المهمة، ووظائف الفريق و

الوظائف الفردية. (جابر، لوكيا، 2006، ص156)

رابعاً: النظرية التفاعلية:

يرى أنصار هذه النظرية أن ظهور ونشأة القيادة رهن بمدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات وهي شخصية القائد، وأجزاء الجماعة، وطبيعة الجماعة، وخصائصها، والعلاقات بين أفرادها، والعوامل الموقفية والبيئية، وفق هذه النظرية القيادة هي نتائج عملية تفاعل اجتماعي يتم بين القائد والمتغيرات الرئيسية المشار إليها هنا، وعلى ذلك فإن هذه النظرية تعطي اهتماماً بشخصية القائد ومدى إدراكه لنفسه والآخرين، ومدى إدراك الآخرين له، وإدراك كل من القائد والآخرين للجماعة

(خير الله، 1968، ص11)

ولعل هذه النظرية تفسر لنا اختلاف الدور الذي يلعبه القائد في ديناميات الجماعة، ففي بعض الحالات قد يكون له تأثير كبير في تحقيق الجماعة لأهدافها، وفي أحيان أخرى قد يعجز عن ذلك

والقائد يظل قائداً بالقدر الذي ينجح فيه في التعبير عن حاجات الأفراد وأهداف الجماعة، ومن أفكار هذه النظرية أيضاً أن القيادة هي حالة موقفية بالنسبة إلى عمل الجماعة وهدفها بناء الجماعة أو تنظيمها، ولذلك يتمثل في القائد كثير من صفات الأتباع، وتوثيق العلاقات بينه وبينهم، بحيث يصعب غالباً تحديد أيهما يؤثر في الآخر، ومدى هذا التأثير، وهذا ربما يجعل القيادة أسمية فقط. (جابر، لوكيا، 2006، ص157)

خامساً: النظرية التبادلية:

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

ويرى Blau على ضوء هذا المفهوم أنه على قدر إسهام القائد ودوره المتميز في معاونة وتنمية أعضاء الجماعة ترتفع مكانته لديهم، وفي المقابل فإنه على بقدر التزام أعضاء الجماعة وتعاونهم مع القائد يكون إسهام وعطاء القائد ومعاونته لهؤلاء الأعضاء، وعلى ذلك فإن القائد يستفيد كثيراً كما يستفيد أعضاء الجماعة من إتباع نصائحه الجيدة والتميزة، حيث إن افتقارهم لنصائحه وتقديرهم لها يكسبه مزيداً من الإمكانيات القيادية.

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

سادسا: نظرية المسار - الهدف:

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

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

1- القيادة المدعمة:

وفق هذا الأسلوب توضع حاجات الأتباع في الاعتبار ويتم إظهار الاهتمام برفاهيتهم وخلق بيئة عمل ودودة، ويشمل هذا الأسلوب زيادة قدرة الفرد على تأكيد وتقدير الذات، وزيادة اهتمامه بالمهمة.

2- القيادة التوجيهية:

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

3- القيادة بالمشاركة :

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

4- القيادة الموجهة نحو الانجاز:

في هذا الأسلوب يتم تحديد ووضع الأهداف للعمل أو المهمة، والتي تثير التحدي لدى الأتباع وتحسن من ذواتهم، وفي هذه الحالة يتم عرض وتوقع مستويات قياسية عالية، ويظهر القائد إيمانه وثقته في قدرات الأتباع على النجاح، ويعتبر هذا المدخل الأفضل عندما تكون المهمة معقدة. (نوار، الشافعي، 2006، ص 65، 64)

6- الأساليب القيادية:

يمكن النظر إلى أنواع القادة وتعدد أصنافهم من وجهات مختلفة؛ فإذا نظرنا إليهم من حيث درجة اتصالهم بالأفراد الذين يقودونهم، نستطيع أن نصنفهم إلى: القائد المقنع، القائد المسيطر، القائد النظامي، والقائد الخبير ، وإذا نظرنا إليهم من حيث ميولهم واهتماماتهم التي تسيطر على دورهم القيادي، فإننا نقسمهم إلى عدة أنواع نذكر منها: النوع الفعلي، النوع الفني، النوع التنفيذي. وتجدر الإشارة إلى أن أكثر تصنيفات القادة شيوعاً هو التصنيف الذي يقوم على أسلوب القائد أو طريقته في مزولة التأثير، وفي ضوء هذا الأخير أردنا استعراض أهم الأساليب المعروفة كما يلي:

6-1- الأسلوب القيادي الديمقراطي:

ويتميز هذا الأسلوب بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يأخذ رأيها، سواء في تخطيط الأهداف أو وضعها ورسم خطة العمل والتنفيذ والمتابعة و التقييم...، على أن يتم كل ذلك عن طريق المناقشات المتبادلة بين أعضاء الجماعة بما فيهم رئيسها، وأخذ الأصوات والاستقرار على رأي الأغلبية، باعتبار أن رأي الرئيس يكون له نفس وزن رأي أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، إلا إذا تساوت الأصوات، فيرجح الجانب الذي فيه رأي الرئيس (أو القائد).

ويرى عويضة (2006) أن القائد الديمقراطي يسعى إلى ضرورة مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة في نشاطها وفي تحديد أهدافها ورسم خططها ولا يميل إلى تركيز السلطة في يده، وإنما يعمل على توزيع المسؤوليات على الأعضاء كي يشجع على إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة، كما أنه يسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة عن طريق الأعضاء أنفسهم.

(عويضة، 2006، ص104)

ومن خصائص هذا النمط في الإدارة المدرسية:

- يكون المدير علاقات شخصية مع الهيئة التدريسية والطابة حتى يشعر الجميع بأنه عضو منهم.
- يتخذ المدير قراراته بعد استشارة العاملين معه وتوفر البيانات والمعلومات ومشاركتهم في ذلك.
- يعمل المدير على تنمية مهارات العاملين معه بمختلف أعمالهم وتطوير قابليتهم وكفاءاتهم عن طريق التجريب و البحث والابتكار.
- يؤمن مدير المدرسة بالعمل الجماعي التعاوني وبأن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملًا ومتناسقًا، لهذا فهو يحاول أن يجعل المعلمين في مجموعة متناسقة متعاونة، ويناقش مع العاملين معه أسلوب العمل.
- يستشير المدير المعلمين عند توزيع المسؤوليات عليهم.
- عندما ينتقد المدير أحد أفراد المجموعة، يوضح أسباب ذلك. (البدري، 2001، ص123)

6-2- الأسلوب القيادي الديكتاتوري (الأوتوقراطي) (السلطوي):

ويتميز هذا الأسلوب الديكتاتوري، أو الاستبدادي بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يكون المسيطر والأمر الناهي الوحيد فيها، فهو الذي يخطط أهداف الجماعة، ويرسم خطة العمل ويوزع الأدوار، ويوجه طريقة العمل ويتابع التنفيذ، ويعاقب أو يثيب من يشاء، ويجمع السلطة ويركزها في يده ويشل بذلك تلقائيًا بقية أعضاء الجماعة وفعاليتها.

ويعتمد هذا الأسلوب على القوة والدافعية السلبية المتمثلة في العقوبات التي تساندها القوة، وهي السلاح الذي تستعين به السلطة الرسمية، وهذا الصنف من الأساليب قد يثمر في المنظمات

المتوسطة والصغيرة ولكنه يصبح عقيماً وعبئاً ثقيلًا في المنظمات الكبيرة، والقادة الذين يمارسون هذا الأسلوب لا يأخذون بالمقترحات التي تقدم من العاملين.

6-3- الأسلوب القيادي الفوضوي (الحر):

ويتميز هذا الأسلوب بأن قائد الجماعة يكون غير مكترث بواجبات الإدارة أو القيادة أو الرئاسة مهملاً في القيام بها، لا يؤدي إلا دوراً شكلياً في الجماعة، وبالتالي لا يوجد له دور فعلي في التخطيط أو التنفيذ أو التوجيه أو المراقبة، ووجوده في الجماعة كعدم وجوده تماماً، لذا تكون الجماعة في حالة من الفوضى، وانعدام المسؤولية. (طه، 2001، ص261)

7- العوامل المحددة للأسلوب القيادي الإداري المناسب:

يتأثر الأسلوب القيادي للقائد الإداري بجملة من العوامل منها ما يتعلق به شخصياً، ومنها ما يتعلق بالتابعين، في حين بعضها الآخر يرتبط بالمواقف البيئية المحيطة، ومن هذه العوامل ما يلي:

7-1- عوامل تتعلق بالقائد:

وتشمل كفاءة القائد ومهاراته الفنية والإنسانية والعقلية، قدرته على الإثابة، مستوى طاقاته وجهده ونضجه العاطفي، ثقته بنفسه وبمروءوسيه، القيم التي يؤمن بها، مزيج الظروف والتجارب التي مر بها، طموحه وآماله المستقبلية، النمط والاتجاهات القيادية التي يؤمن بها.

(البدري، 2001، ص179)

- ثقة القائد بنفسه وبمروءوسيه فإن توفرت الثقة لدى القائد بالآخرين وقدرته على تحمل المسؤولية ربما تدفعه إلى اللجوء إلى الأسلوب الديمقراطي في القيادة في حين أن عدم ثقة القائد بالآخرين والشك في قدرتهم على تحمل المسؤولية من شأنه أن يعزز النمط الديكتاتوري أو التسيبي.

7-2- عوامل تتعلق بالأتباع :

حيث تؤثر خصائص التابعين إلى درجة كبيرة في تحديد النمط القيادي الذي يختاره القائد في سياسته وإدارتهم فالميل إلى الاستقلالية وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات لدى التابعين من شأنها أن تدفع القائد إلى الرجوع إليهم لمناقشة القرارات وإشراكهم في صنعها.

في المقابل نجد أن تردد التابعين وتخاذلهم والميل إلى الاعتمادية قد يعزز اللجوء إلى استخدام الأساليب التسلطية وتلعب أيضا توقعات التابعين دورا بارزا في تحديد النمط القيادي، حيث يعمل القائد عادة على تعديل أنماطه السلوكية في ضوء توقعات التابعين حول ما يمكن للقائد عمله. (الزغول، 2005، ص62)

7-3- عوامل تتعلق بالظروف البيئية:

وترتبط هذه المجموعة بعدد من العوامل تتمثل في:

عامل الخبرة: قد يكون من الأنسب الأسلوب القيادي الديمقراطي مع المرؤوسين الذين لهم خبرة معتبرة في العمل، في حين يكون الأسلوب الديكتاتوري هو الأنسب مع المرؤوسين حديثي العهد بالعمل.

عامل السن: قد يكون من الأفضل استعمال الأسلوب التسيبي مع كبار السن والأسلوب الديكتاتوري مع صغار السن.

عامل الجنس: قد يكون الأنسب استعمال الأسلوب الديمقراطي مع الرجال والديكتاتوري مع النساء. (بن حمودة، 2005، ص151)

خلاصة الفصل:

و مما سبق ومن خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل تبين لنا أن القيادة الحكيمة تكون قادرة على قيادة الآخرين ، من أجل تحقيق الإنجازات متميزة، وهذا ما يخول الأسبقية في فهم الوضع وما يؤثر عليه من مستجدات كما أنها تكون قادرة على فهم ما سيكون عليه في المستقبل. فالقيادة طاقة بشرية وجهد إنساني متكامل ومتبادل مبني على المعرفة والتنظيم، والحاجة لممارسة القيادة تعتمد على حجم السلطة الممنوحة ومدى استقلالية المنصب والعمل المسموح القيام به، وعليه فالقائد يجب أن يكون ماهرا في اختيار الأسلوب القيادي المناسب لفهم العملية القيادية وكيف يمكن استخدامه.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافعية
- 2- مصطلحات ذات العلاقة بالدافعية
- 3- أهمية الدافعية
- 4- تعريف الدافعية للإنجاز
- 5- العوامل المؤثر في الدافعية للإنجاز
- 6- أنواع ومكونات الدافعية للإنجاز
- 7- نظريات الدافعية
- 8- دافعية المعلمين نحو مهنتهم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن دراسة الدافعية الإنسانية في العمل تعتبر من أكثر الظواهر تعقيدا في عصرنا الحاضر وذلك لأن الدافعية للعمل والإنجاز تختلف طبقاً للاختلاف المحيط ، وظروف الحياة والأساليب القيادية المتبعة وباعتبار الدافعية تقوم على المجموعة من الحاجات منها الحاجات إلى الإنجاز ذلك لأن هناك ارتباط وثيق بسلوك الفرد، ويمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد وآرائه لمطلب ما ، مما جعل الدافعية للإنجاز محل اهتمام الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية.

وفي هذا الفصل من الدراسة الحالية سنتطرق إلى متغير الدافعية للإنجاز، لنلم بأهم ما ورد حوله من زاد نظري حسب الترتيب الثاني: تعريف الدافعية ثم نتطرق إلى المصطلحات ذات العلاقة، أهمية الدافعية ، يليها العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز ، فنظريات الدافعية وأخيرا دافعية المعلمين نحو مهنتهم .

1- تعريف الدافعية:

غالبية التعاريف تؤكد أن الدافعية هي قوة محرّكة للسلوك تعمل على إثارته وتوجيهه ومدّه بالطاقة ريثما يتحقّق الهدف المرتبط بها أو إشباع الحاجة التي تثيرها.

وفيما يلي عرض لبعض من هذه التعريفات:

يري Atkinson أن "الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين". (غباري، 2008، ص 274)

وعرفها Murray بأنها "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك".

(الكبيسي، 1999، ص 95)

ويعرفها الترتوري (2008) بأنها "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل". (غباري، 2008، ص 16)

يعرفها بلبقيس ومرعي (1996) بأنها: "تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة (به الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، و الأفكار و الأدوات)".

(بلقيس، مرعي، 1996، ص 84)

ويشير تعبير الدافعية إلى معنيين مختلفين لكن مرتبطين، فبالنسبة للفرد يمثل الدافع حالة داخلية أو محرك داخلي يدفعه لتوجيه سعيه نحو تحقيق الأهداف، سواء كانت أهدافه أو أهداف المؤسسة، وكلما زادت الدافعية زاد تكريس جهده وزادت كثافة هذا الجهد ومثابرة الفرد على بذله، وبالنسبة للمدير فالدافعية تتمثل في عملية تحفيز للعاملين والمديرين على السعي لبلوغ الأهداف من خلال أداء مثمر ومحسن، وذلك بالتلويح للفرد أو الجماعة بحافز مرغوب أو أكثر لإشباع حاجة غير مشبعة أو أكثر.

2- مصطلحات ذات العلاقة بالدافعية:

بعد التعرف على الملامح الأساسية لمفهوم الدافعية أو السلوك المدفوع، علينا أن نميز بين مفهوم الدافعية وغيره من المفاهيم الأخرى ذات صلة ومن بينها :

الدافع والحافز والباعث والحاجة والرغبة.

- **الدافع** هو كل ما يدفع السلوك، أي قوة محرّكة وموجهة للسلوك، وإذا أعيق الدافع عن بلوغ هدفه ظلّ الفرد في حالة توتر واضطراب.

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

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

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

- أما **الرغبة** فهي شعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء ، و لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة، بل تستهدف اللذة و تجنب الألم.

(معوض، 2001، ص69، 68)

3- أهمية الدافعية:

تتعلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

- أن الدافعية ضرورة لتفسير أي سلوك، لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية، إذ أنها تحافظ على استدامة تنشيط السلوك حتى يتم إشباع بعض حاجاته الأساسية بعد أن كان في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي.
- أن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- إن الإنسان إذا ما جهل الدوافع الخاصة به وبغيره من الناس تتولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.
- إن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت الدافعية في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.
- يتضح دور الدافعية وأهميتها في العمليات العقلية سواء في الانتباه أم الإدراك أم التفكير والذاكرة، ويتجلى ذلك من خلال أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع ومن ناحية أخرى فإن ما يكون لدى الشخص من معلومات في لحظة معينة وبدرجة من الدقة إنما ترتبط باختيار الدوافع له.

4- تعريف دافعية الانجاز:

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

ويعرف عبد الفتاح الدافع للانجاز بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي". (عبد الله، 1996، ص187) وعرف عبد الخالق (1991) الدافع للانجاز بأنه الأداء على ضوء مستوي الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (خليفة، 2000، ص94)

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

- يعرف Murray الحاجة للانجاز بأنها "رغبة الفرد وميله نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية".

وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يكسبون قدراً كبيراً من المال، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتزمون معياراً مرتفعاً جداً لأدائهم، وعند أولئك الذين يضعون الانجاز هدفاً شخصياً لهم، وينشأ دافع الانجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية، وهذا الدافع ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى الإنسان، ومع ذلك فإن له أهمية قصوى في الارتقاء بمستوى الحياة ووصول الفرد إلى أهدافه.

أما ماكلياند فيعرف الدافع للانجاز "بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة و بأقل جهد وأفضل نتيجة". (عبد الله، 1996، ص184، 185)

وفي ضوء تصور Atkinson (1964) "فإن دافعية الانجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته، بما يمثله من قيمة بالنسبة له".

ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الانجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي :

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

- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.
 - قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.
- وأوضح أتكسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:
- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.
 - التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.
 - أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.
- كما عرف Goldenson الدافعية للإنجاز بأنها "تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة". (خليفة، 2000، ص91-94)
- ومن كل التعاريف السابقة لدافعية الانجاز يمكن أن نستخلص عددا من النقاط نوجزها فيما يلي:
- أن الدافع للإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، والاستقلال، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها.
 - أن الدافع للإنجاز يتسم بالسعي الجاد نحو عمل الأشياء الصعبة بأقصى سرعة وبقدر الإمكان، وتزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل ويتجه مباشرة نحو تحقيق الهدف.
 - أن الدافع للإنجاز يرتبط بأهداف متجددة تتعلق بنمط الحضارة التي يعيش فيها الفرد، ولذلك نلاحظ أن التعاريف السابقة ركزت على عامل المنافسة بوصفه محددا للنشاط الانجازي، ومن ثمة فإن هذا العامل يرتبط بالعوامل الحضارية.
 - لاشك أن الدافع للإنجاز يكمن وراء سلوك الإنسان ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن ما يكون مما ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه فيدفعه إلى المزيد من الأداء الناجح في أي شكل من أشكال النشاط الانجازي.

- أن الدافع للإنجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان ويدعم من خلال استحسان المجتمع الإنجازي للنجاح أو العقاب للفشل، ولذلك يظل ثابتاً في شخصية الفرد إلى حد ما خلال مراحل عمره التالية ويكون له بمثابة قوة محرّكة وموجهة للسلوك في آن واحد.
- أن الدافع للإنجاز يدفع بالفرد إلى العمل المضني والجاد لتحقيق النجاح والأشخاص يختلفون بشكل ملحوظ في هذا الدافع واختلافاتهم تنعكس فيما يقومون به في أية مهنة أو عمل فيه تنافس، فالأشخاص ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز يبذلون جهداً في الأعمال التي تتضمن النجاح أكبر مما يبذل أولئك الذين يتميزون بحاجة منخفضة، ولا شك أن هذه الفروق هي سبب نجاح كثير من الأشخاص فيما يقومون به.
- أن الدافع للإنجاز يؤدي بالفرد إلى أن يحتل مكانة راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والإبداع. والشخص الذي يضع الإنجاز هدفاً شخصياً له هو الذي يلتمس معياراً مرتفعاً جداً مما يؤدي به إلى أن يحتل مكانة مرموقة في المجتمع.
- نستطيع أن نتصور أنه إذا كان الدافع للإنجاز يتسم بالتفوق على الآخرين في مختلف المجالات التنافسية، والاستعداد للتعاون معهم من أجل أهداف كبيرة فإن هذا قد يؤدي إلى تماسك الجماعة وازدهارها. (عبد الله، 1996، ص 186، 185)

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

- تتأثر دافعية الإنجاز بعدة عوامل، يمكن إجمالها في الآتي:
- القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للفرد: حيث تلعب القيم المسيطرة والعادات السائدة دوراً في طبيعة الدافعية نحو الإنجاز بالنسبة للفرد، وتختلف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي وما ينطوي عليه من مكانة اجتماعية، وطبيعة المسؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية.
- النظام التربوي للدولة: حيث تؤثر هذه العمليات والنظم في الدافعية بشكل مباشر لأن التربية هي انعكاس لفلسفة الدولة وسياساتها التعليمية.
- التفاعل بين أفراد الجماعة: حيث أن طبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين تلعب دوراً في تكوين الاتجاهات وتحدد مستوى الدافعية للأفراد.

أساليب تنشئة الأطفال: فلقد وجد أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأولاد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب وهي:

أنهن كن يملن إلى وضع مستويات عالية من الأداء لأولادهن، ويتوقعن السلوك الاستقلالي ومستوى الإتقان لهم. ويركزن في إثابة أبنائهن على الجانب الانفعالي وذلك عن طريق تقبلهم وإظهار الحب لهم.

6- أنواع ومكونات دافعية الإنجاز:

هناك نوعان أساسيان من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه والآخرين، وهما: دافعية الإنجاز الذاتية والتي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معياراً مطلقاً للإنجاز، ودافعية الإنجاز الاجتماعية والتي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، وتحددها طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

وبالنسبة لمكونات دافعية الإنجاز فقد وضحتها عبد الله (1996) في ثلاثة مكونات:

أولها المكون المعرفي والذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته، ولأن يعرف ويفهم، حيث تعين هذه المعرفة الأفراد على أداء المهام بكفاءة أكبر.

ثانيها المكون الذاتي وهو رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بتحقيق ذاته واحترامها، آخرها مكون الانتماء وهو رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، ويستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

ويفترض ماكلياند وآخرون (1976) "أن الدافعية للإنجاز ظاهرة إنمائية، تزداد وضوحاً بتطور العمر، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق النجاح، فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز، لذلك يختلف الأفراد في توجهاتهم، نحو النجاح أو تجنب القلق والفشل".

(جبران، 2013، ص14، 13)

7- نظريات الدافعية:

تعددت النظريات التي جاء بها العلماء والباحثون في مجال الدافعية، وفيما يلي عرض لأهمها:

7-1- نظرية تدرج الهرمي للحاجات (Maslow):

تعتبر نظرية الحاجات ماسلو من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع، وبناء على هذه النظرية فإن رغبة الفرد في سد احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكه، وهذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا، وإن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية، إلا أنها إذا لم تسد بدرجة معقولة لا يمكن استخدام الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لدفع الأفراد وتوجيه سلوكهم، وفي هذه الحالة لا بد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأشخاص في الحسبان؛ بمعنى أن مستوى الكفاية من حاجة ما قد يختلف من شخص لآخر أو لدى الشخص ذاته وقد يكون من وقت لآخر إذا ما برزت حاجات أخرى أو أحدثت متغيرات جديدة أما حاجات الإنسان المتدرجة على شكل هرم فهي كما يلي:

الحاجات الفيزيولوجية: وتتمثل في الحاجة إلى الأكل والشرب والهواء والجنس.

الحاجة إلى الأمان: وتتمثل في الحاجة إلى الشعور بالأمان والاطمئنان والاستقرار والبعد عما يهدد سلامة الإنسان سواء كان تهديدا ماديا أو نفسيا.

الحاجة إلى الانتماء: وهي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء ويكون محبوبا من قبل الآخرين وأن يبادلهم تلك العاطفة.

الحاجة إلى تقدير الذات: وهي الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بأهمية ذاته وإنجازاته وبأن الآخرين يحترمونه.

الحاجة إلى تأكيد الذات (تحقيق الذات): وهي الحاجة إلى أن يحقق الإنسان ذاته، وأن يستفيد من طاقاته وقدراته ومواهبه، وأن يبدع ويجدد في كثير مما يقوم به من أعمال.

7-2- نظرية العمل المزدوج (Herzberg):

تعتبر نظرية هرزبرج نقطة تحول أساسية في نظريات الدوافع، فقد كان الاعتقاد السائد بين الباحثين في هذا المجال أن العوامل التي تجعل الفرد غير راض عن عمله إذا تغيرت ستؤثر

إيجابا على رضا الموظف، وكذلك انعدام العوامل التي تزيد من رضا الموظف يسبب له عدم الرضا، وقد أجريت دراسة على 200 مهندس ومحاسب، تم فيها استجواب العينة عن آخر المواقف التي شعروا فيها بعدم الرضا أو الرضا وما هي الظروف التي أدت إلى وجود هذا الشعور لديهم، وبعد تحليل إجاباتهم توصل هرزبرج وفريقه إلى أن هناك مجموعتين من العوامل، المجموعة الأولى: وجودها يزيد من رضا الموظف لكن انعدامها لا يؤثر سلبا على رضاه، وسميت هذه بالعوامل الدافعة، أما المجموعة الثانية من العوامل التي تمنع وجودها حالة عدم الرضا ولكنها لا تزيد من رضا الموظف إذا وجدت وهذه العوامل سميت بالعوامل الوقائية.

العوامل الدافعة: بوجه عام مرتبطة بطبيعة العمل نفسه.

العوامل الوقائية: مرتبطة ببيئة العمل، لذلك اعتقد هرزبرج أن كلا المجموعتين مختلفتين لأن مصدرهما مختلفان.

جدول(01) يوضح العوامل الدافعة والوقائية

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

(العبيدي، 2009، ص204-209)

7-3- نظرية الحاجة للانجاز (McClelland):

أجرى ديفيد ماكلياند أبحاثا تطبيقية متعددة توصل من خلالها إلى أن ثمة حاجات ثلاثة لها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين وهذه الحاجات هي:

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

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

- حاجة إلى الصداقة والانتماء: وهي الحاجة إلى أن يكون للإنسان أصدقاء أو جماعة ينتمي إليها، وقد اعتقد ماكلياند أن كل إنسان يملك هذه الحاجات بالإضافة إلى حاجات أخرى وبدرجات متفاوتة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن مدير المدرسة يستطيع تقوية حافز الإنجاز لدى المعلمين بإعطائهم التغذية العكسية حول أعمالهم وذلك لدفعهم إلى انجاز أكبر، أمام المدرسين ويشيد ببعض الزملاء ذوي الانجازات العالية من أجل الاقتداء بهم وبث روح التنافس بين المعلمين.

كما على مدير المدرسة تقوية الصورة الايجابية لدى المعلم عن نفسه لتزداد ثقته بنفسه وبالتالي تكون دافعا له على إنجاز أعلى. (حمدات، 2008، ص144، 142)

7-4- نظرية فروم:

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

المفاهيم الأساسية في نظرية فروم:

- في لحظة من اللحظات يكون لدى الفرد مجموعة من التفضيلات بين النتائج المختلفة. والتفضيل يشير إلى العلاقة بين قوة رغبة الفرد أو شدة اتجاهه بين النتيجتين.

- الدافع هو تفضيل الشخص لمجموعة من النتائج.

- مفهوم التوقع يشير إلى فكرة الشخص عن مدى تحقيق فعل معين للنتائج المفضلة، مثلا مدى تحقيق تحسين الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية للزيادة في الأجر، وهنا رفع الكفاءة هو السلوك والزيادة في الأجر هي الناتج المفضل.

وتتم عملية الدوافع في نظرية فروم وفق الآتي:

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

- قوة الرغبة في الحصول على ناتج معين.

- درجة التوقع بأن ذلك التصرف سوف يؤدي إلى الناتج المفضل.

وبالاستناد إلى نظرية التوقع يستطيع مدير المدرسة أن يثير دافعية المعلمين للإنجاز من خلال توضيح المهام وما هو المطلوب من المعلم القيام به وتكليفه بالمهمة التي يستطيع القيام بها لضمان وصول المعلم إلى الإنجاز المطلوب، كما يمكن إثارة دافعيته من خلال إعطائه المكافأة التي يستحقها في الوقت المناسب وأن يراعي عملية العدالة في إعطاء المكافآت والابتعاد عن التحيز الشخصي. (صالح، 2006، ص93، 92)

7-5- نظرية (X) و (Y) للدافعية:

قدم Mcgregor بعض النظريات الخاصة بالدافعية والإدارة، وقد أوضح هذه الآراء فيما أسماه نظرية (X) و (Y) فقد قامت نظرية (X) على الافتراضات الآتية:

- الإدارة مسؤولة عن تنظيم عناصر الإنتاج.

- يجب على الإدارة أن تثير دافعية العاملين، وأن تراقب سلوكهم وتوجهه حتى يتناسب مع حاجات المنظمة.

- يصبح العاملون سالبين ويقاومون احتياجات المنظمة، إذا لم تتدخل الإدارة بإقناعهم وإثباتهم أو عقابهم والسيطرة على أنشطتهم وتوجيهها لصالح المنظمة.

- إن الشخص العادي بطبيعته لا يميل إلى العمل وأنه يبذل أقل جهد ممكن في العمل.

- إن الشخص العادي ينقصه الطموح، ويقاوم التغيير و بطبيعته متمركز حول ذاته، ولا يبالي بحاجات المنظمة.

- إن الشخص العادي مخادع وليس حاد الذكاء.
- ومع ازدهار العلاقات الإنسانية والنفسية في الإدارة، اضطر ماك جريجور إلى تعديل آرائه التي أوردتها في نظرية (X) واستبدالها بنظرية (Y) التي قامت على الافتراضات التالية:
- إن استخدام الجهود الجسمية والعقلية في العمل شيء طبيعي والإنسان العادي لا يكره العمل، بل إن العمل يمكن أن يكون مصدرا للرضا والإشباع بحيث يتقبله الإنسان تطوعا، أو قد يكون مصدرا للعقاب بحيث يتجنبه ما استطاع ذلك.
- الضغوط الخارجية والتهديدات بالعقاب ليس السبيلين الوحيدين لدفع الإنسان لبذل الجهد لتحقيق الأهداف، فالإنسان يقوم بنفسه بتوجيه جهوده والتحكم فيها لتحقيق الأهداف التي يلتزم بها أو يشعر بالولاء لها.
- الالتزام بالأهداف يكون نتيجة ما يحققه الوصول إليها من ثواب، وأن أهم أنواع هذا الثواب، مثل إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات، يمكن أن يكون نتيجة مباشرة للجهد المبذول نحو تحقيق أهداف المنشأة.
- الإنسان العادي يمكنه أن يتعلم في ظل الظروف الملائمة، وأن يتقبل المسؤولية وأن يسعى إليها.
- القدرة على إظهار درجة عالية من الابتكار والإبداع في حل مشاكل العمل موزعة بدرجة كبيرة بين العاملين، وليست محصورة على في قلة ضئيلة منهم.
- الحياة المهنية الحديثة تستخدم قدرا محدودا من الطاقة الجسمية والعقلية للشخص العادي.
- فنظرية (Y) تؤكد دور القيادة الإدارية من خلال الدافعية التي تولدها الأهداف، وعن طريق السماح للعاملين بممارسة إشباع حاجاتهم عبر المشاركة في تحقيق الأهداف، ولهذا كان على الكثير من المديرين أن يعدلوا أساليبهم في العمل حتى يوفقوا بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين وأن يهيئوا الظروف التي تساعد على إشباع حاجات الأفراد وتميئتها والتعبير عن أنفسهم من خلال العمل.

(حمدات، 2008، ص129-131)

7-6- نظرية المشاركة في تحديد الأهداف:

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

وبناء على ما سبق فما على مدير المدرسة إلا أن يساعد المعلم على تحديد أهدافه بوضوح على أن تكون منسجمة مع أهداف المؤسسة وأن لا يكون بينهما تعارض وأن يزوده أولاً بأول برأيه وتقييمه لمستوى أدائه لإثارة دافعيته نحو العمل ليتمكن من تحقيقها، ويمكن استخدام الأسلوب نفسه مع الطلاب من قبل المعلم ومدير المدرسة.

ونستنتج من النظريات السابقة للدافعية أن بوسع الإدارة في أية منظمة والإدارة التعليمية بشكل خاص أن تعمل الكثير وتلعب دوراً هاماً في إيجاد دافعية عالية نحو العمل لدى المدرسين، وقد جربون وزملائه آرائهم حول هذا الموضوع وتتمثل في:

- يستطيع المديرون التأثير على دافعية الأفراد العاملين معهم.
- على المديرين أن يأخذوا بعين الاعتبار أن الفرصة والكفاءة تلعب دوراً في الدافعية.
- يجب أن يكون لدى المديرين شفافية وحساسية نحو الفروق الفردية للمدرسين من حيث الحاجات والقدرات وتحديد الأهداف.
- المدير يمثل قدوة للمعلمين بحكم دوره ووظيفته.

- تحديد الأهداف لتوجيه سلوك المعلمين هو جزء هام من برنامج الدافعية.

(حمدات، 2008، ص145، 144)

8- دافعية المعلمين نحو مهنتهم:

في العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه، حيث يعتبر المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها الدور الكبير في بناء المستقبل، وأصبح التحدي الذي يواجهه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين من

أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكتف جهوده من أجل النجاح فيركز على انجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

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

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

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

- تشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية.
 - تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الانجاز لها.
 - وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.
- الاعتراف :** وهي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، ويمكن أن يتم ذلك بما يلي:

- إبراز جهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات.
- إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بأن عمله مقدر.
- إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة.
- تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز تقديرا لجهود المعلمين.

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

- زيادة استقلالية المعلم في القسم والقرارات المتعلقة بذلك.
- إعطاء المعلم مساحة للإبداع.

- تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.
- الطلب من معلمين خاصين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير
- النمو والتطور:** كل شخص يجب أن ينمو ويتطور مهنيا في وظيفته ويجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم وذلك من خلال ما يلي:
- تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.
- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقراءتها والقراءة حول وظيفتهم.
- إعلام المعلمين بالدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم.
- تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين. (عياصرة، 2006، ص93-95)

خلاصة الفصل:

إن أهمية الدافعية للإنجاز لا تقف عند حد توجيه السلوك و تنشيطه فحسب، بل إنها تؤثر على إدراك الفرد للموافق و الوضعيات المختلفة كما أنها تساعد على الفهم والتفسير الذاتي لسلوك الفرد وسلوك المحيطين به، والجدير بالذكر هنا هو أن الدافعية للإنجاز لا توجه الفرد إلى تغيير الأشياء لإشباع الحاجة الناجمة عن الدافع فحسب وإنما تجعله ينظر إلى الأشياء بعقلانية ويفكر في التصدي للمواقف المتنوعة بطرق وأوجه مختلفة.

فمن خلال هذا الفصل تبين أن الدافعية للإنجاز تشكل أهمية عامة في حياة الفرد ، وقيمة خاصة في مهنة المعلم إذ تمنحه فرصة أكبر لبذل أقصى طاقاته ليحقق أعلى المستويات من الأداء .

فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة .

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة

3. الدراسة الاستطلاعية

3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

3-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3-3- حدود الدراسة الاستطلاعية

3-4- عينة الدراسة الاستطلاعية

3-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

3-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية

4. الدراسة الأساسية

4-1- حدود الدراسة الأساسية

4-2- عينة الدراسة وخصائصها

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1- منهج الدراسة:

من أجل القيام بدراسة علمية وفق قواعد وأسس لا بد من الاعتماد على منهج يساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، ويعرف المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية. (بخوش، الذنبيات، 1995، ص45)

وبما أن الدراسة الحالية تبحث في العلاقة كما هي موجودة في الواقع بين متغيرين وهما الأسلوب القيادي والدافعية للإنجاز، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملائمته لطبيعة و أهداف الدراسة كونها تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الأسلوب القيادي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (357) معلم ومعلمة بلدية توقرت ، موزعين على 26 ابتدائية الجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم(02): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	المؤشرات الجنس
15%	53	ذكور
85%	304	إناث
100%	357	المجموع

يتضح من الجدول رقم(02) أن مجتمع الدراسة يتكون من(357) معلم ومعلمة بالمدارس الابتدائية بلدية توقرت مقسمين إلى (53) ذكور بنسبة 15% و(304) إناث بنسبة 85%.

3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي إذ يتم من خلالها التعرف على ميدان الدراسة والتأكد من مدى صلاحية أدوات جمع البيانات وعليه تم القيام بهذه الخطوة في الدراسة الحالية، وتتضح مجرياتها فيما هو آت.

ولهذا وجب أن نقوم بهذه الدراسة للتحقق من سلامة الاختبارات و العينات و أسلوب اختيارها وتجعل الطالب بعيدا عن الوقوع بالأخطاء في الدراسة الأساسية.

3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- ✓ التأكد من إمكانية إجراء الدراسة الميدانية.
- ✓ التأكد ما إذا كانت التعليلة المستعملة في الأدوات ملائمة وواضحة.
- ✓ ضبط الوقت الملائم للإجابة من طرف المعلمين.
- ✓ التأكد من وضوح اللغة المعتمدة في البنود وعدم وجود غموض في الكلمات.
- ✓ حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل المباشرة في تطبيق الدراسة الأساسية قمنا بإجراء دراسة استطلاعية؛ حيث تمت زيارة عدد من المدارس الابتدائية التابعة لبلدية توقرت تم اختيارها بطريقة عشوائية، ثم أخذ الموافقة من مدراءها للتواصل مع المعلمين داخل المؤسسة والحصول على جداولهم اليومية وكانت هذه الخطوة بمثابة الانطلاقة يوم 18 مارس 2024 واستمرت الدراسة الاستطلاعية بتطبيق مقياس الأسلوب القيادي واستبيان الدافعية على عينة من المعلمين قوامها 30 معلم ومعلمة.

3-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية التابعة لبلدية توقرت بولاية توقرت وعددها 26 مدرسة ابتدائية.

الحدود البشرية: أنجزت الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون (30) فردا تم اختيارهم من 5 مدارس ابتدائية من أصل 26 بلدية توقرت

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة فعليا يوم الاثنين 18 مارس 2024م

3-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) معلم و معلمة بالابتدائيات التابعة لبلدية توقرت و الجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

جدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	المؤشرات الجنس
23%	07	ذكور
77%	23	إناث
100%	30	المجموع

يتضح من الجدول رقم(03) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتكون من (30) معلم و معلمة بابتدائيات بلدية توقرت مقسمين إلى (7) ذكور بنسبة 23% و (23) إناث بنسبة 77%.

3-5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

3-5-1- مقياس الأسلوب القيادي:

أعد هذا المقياس من طرف شرقي رابح (2010)، حيث بناه بالاعتماد على الدراسات السابقة مثل دراسة طلال عبد الملك الشريف وبالرجوع إلى الجانب النظري، ويتكون من (45) بندا يصف السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين، يجاب عن بنوده ضمن خمسة بدائل هي: موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا، تعطى لها الدرجات من 05 إلى 01 على الترتيب، وكلها تصحح في اتجاه واحد، كما أن للمقياس ثلاثة أبعاد كل بعد يحتوي على 15 بند، و ويتضح توزيع هذه البنود على الأبعاد الثلاثة من الجدول الآتي:

جدول رقم (04): يوضح توزيع بنود مقياس الأسلوب القيادي حسب البعد الذي ينتمي إليه

عدد البنود	أرقام البنود	الأبعاد
15	01-02-07-08-09-12-15-19-21-26-28-31-32-35-45	البعد الديمقراطي
15	03-06-10-11-16-17-20-24-25-27-36-37-39-40-43	البعد الديكتاتوري
15	04-05-13-14-18-22-23-29-30-33-34-38-41-42-44	البعد التسبيبي
45	الأداة ككل	المجموع

مفتاح تصحيح المقياس:

تم إعطاء درجات من 05 إلى 01 لبدائل الاستجابة الخمسة وهذا تبعا لمقياس ليكرت المتدرج وهي كالتالي:

موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
05	04	03	02	01

3-5-1-1- صدق مقياس الأسلوب القيادي:

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم الاختبار لقياسها فعلا، و الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي يوضع لأجلها.

(العزاوي، محمد، 2002، ص 129)

يوجد عدة طرق لحساب الصدق، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط درجة البند بالبند الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح النتائج بالتفصيل:

جدول رقم (05): يوضح ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه

الأبعاد	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الديمقراطي	1	0.47	0.01	21	0.42	0.01
	2	0.58	0.01	26	0.70	0.01
	7	0.33	0.01	28	0.48	0.01
	8	0.57	0.01	31	0.53	0.01
	9	0.53	0.01	32	0.66	0.01
	12	0.22	0.05	35	0.65	0.01
	15	0.46	0.01	45	0.47	0.01
	19	0.42	0.01			
	3	0.35	0.01	25	0.50	0.01
البعد الديكتاتوري	6	0.69	0.01	27	0.71	0.01
	10	0.66	0.01	36	0.59	0.01
	11	0.64	0.01	37	0.37	0.01
	16	0.71	0.01	39	0.20	0.05
	17	0.73	0.01	40	0.74	0.01
	20	0.60	0.01	43	0.59	0.01
	24	0.69	0.01			
	4	0.30	0.01	30	0.69	0.01
	5	0.65	0.01	33	0.40	0.01
البعد التسبيبي	13	0.31	0.01	34	0.67	0.01
	14	0.61	0.01	38	0.65	0.01
	18	0.60	0.01	41	0.79	0.01
	22	0.51	0.01	42	0.60	0.01
	23	0.42	0.01	44	0.55	0.01
	29	0.61	0.01			

يتبين من خلال الجدول (05) أن معاملات الارتباط بين بنود البعد الديمقراطي والدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (0.22 و 0.70) و أن معاملات الارتباط بين بنود البعد الديكتاتوري والدرجة

الكلية للبعد تراوحت ما بين (0.20 و 0.74)، وأن معاملات الارتباط بين بنود البعد التسيبي والدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (0.30 و 0.79) كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على اتساق المقياس أي أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق تجعلنا نعتمد عليه في الدراسة الحالية.

3-5-1-2- ثبات مقياس الأسلوب القيادي:

هناك عدة طرق لحساب الثبات لكن في الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس

جدول رقم(06): يوضح قيمة معامل ثبات مقياس الأسلوب القيادي بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
البعد الديمقراطي	0.85
البعد الديكتاتوري	0.78
البعد التسيبي	0.84

يتضح من الجدول رقم(06) الخاص بمعامل الثبات لمقياس الأسلوب القيادي المستخدم في هذه الدراسة أن معامل الثبات للبعد الديمقراطي بلغ 0.85 والبعد التسيبي 0.84 والبعد الديكتاتوري 0.78 وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح لنا باعتبار المقياس ثابت.

3-5-2- مقياس الدافعية للانجاز:

أعد هذا المقياس من طرف الباحث شرقي رابح (2010) حيث يتكون من 30 بند، ينقسم إلى بنود سالبة وعددها 10 وبنود موجبة عددها 20 ، و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم(07): يوضح تقسيم البنود في مقياس الدافعية للانجاز على حسب طبيعتها

الرقم	طبيعة البنود	أرقام البنود	العدد
01	بنود ايجابية	1-3-4-5-6-7-10-13-14-15-17-18-19-20-21-22-24-26-28-30	20
02	بنود سلبية	2-8-9-11-12-16-23-25-27-29	10

مفتاح التصحيح:

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	طبيعة البنود
5	4	3	2	1	بنود سلبية
1	2	3	4	5	بنود ايجابية

3-5-2-1- صدق مقياس الدافعية للإنجاز:

تم الاعتماد في حساب صدق مقياس هذه الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، أي ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (08): يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.41	0.05	16	0.44	0.05
2	0.23	0.05	17	0.57	0.05
3	0.23	0.05	18	0.47	0.05
4	0.20	0.05	19	0.45	0.05
5	0.40	0.05	20	0.31	0.05
6	0.42	0.05	21	0.20	0.05
7	0.58	0.05	22	0.44	0.05
8	0.30	0.05	23	0.45	0.05
9	0.40	0.05	24	0.43	0.05
10	0.29	0.05	25	0.40	0.05
11	0.47	0.05	26	0.63	0.05
12	0.26	0.05	27	0.50	0.05
13	0.50	0.05	28	0.38	0.05
14	0.50	0.05	29	0.36	0.05
15	0.56	0.05	30	0.33	0.05

يتبين من خلال الجدول رقم(08) أن معاملات الارتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.20 و0.63) وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

3-2-2-5- ثبات مقياس الدافعية للانجاز:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ ونلاحظ النتائج المتوصل إليها من الجدول التالي:

جدول رقم(09):يوضح معامل الثبات مقياس الدافعية للانجاز بطريقة ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	معامل الثبات المتغير
0.77	الدافعية للانجاز

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن قيمة معامل ثبات مقياس الدافعية للانجاز بلغ 0.77 وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ،مما يسمح لنا باعتبار المقياس ثابت.

3-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تطبيق المقياسين على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى العديد من النتائج وهي:

- التحقق من صدق وثبات المقياسين وصلاحيتهما لجمع بيانات بالدراسة.
- التحقق من مدى وضوح بنود المقياسين للمعلمين.
- التدريب على تطبيق أدوات جمع البيانات من خلال المقاييس المطبقة.
- تحديد خطة مناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية وهذا بمراعاة للجداول الزمنية للمعلمين.
- تقدير الوقت والزمن اللازم للاستجابة على المقياسين بحكم وجود بعض المدارس تعمل بنظام الدوامين.

4-الدراسة الأساسية:

4-1- حدود الدراسة الأساسية:

تحدد الدراسة الحالية بحدود بشرية وزمنية ومكانية تبين مجال إمكانية تعميم نتائجها نذكرها كما يلي:

- الحدود المكانية: الابتدائيات التابعة لبلدية توقرت بولاية توقرت وعددها 26 مدرسة ابتدائية.

- الحدود البشرية: تشتمل عينة الدراسة على 80 معلم و معلمة من 26 ابتدائية تابعة لبلدية توقرت.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 07أفريل إلى 30أفريل 2024.

4-2- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تعتبر العينة إذا كان المجتمع المدروس متجانسا، أي يتشابه معظم أفراده في معظم الصفات التي تكون في المجتمع وذلك لتميزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها، وتعتمد العينة العشوائية البسيطة على إعطاء نفس فرصة الاختبار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث. (بوعلاق، د س، ص، 18)

بعد الحصول على الإحصائيات اللازمة لعدد الابتدائيات وعدد المعلمين ببلدية توقرت تمت زيارة الابتدائيات وطبقت الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العينة التي تعبر عن مجتمع الدراسة و كانت النتيجة الحصول على عينة دراسة تتكون من (80) معلم ومعلمة والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم(10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	المؤشرات الجنس
15%	12	ذكور
85%	68	إناث
100%	80	المجموع

من خلال الجدول رقم(10) يتضح أن عدد أفراد العينة يتكون من (80) معلم ومعلمة حيث يتمثل عدد الإناث بـ (68) معلمة بنسبة (85%) وعدد الذكور (12) معلم بنسبة (15%).

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمت معالجة بيانات الدراسة باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (spss) واستخدام أساليب إحصائية وصفية واستدلالية.

الإحصاء الوصفي :

✓ النسبة المئوية.

الإحصاء الاستدلالي:

✓ معامل ألفا كرونباخ : لحساب ثبات الأدوات (الأسلوب القيادي والدافعية للإنجاز).

✓ معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق وللتحقق من فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى
 - 2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية
 - 3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة
 - 4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى
 - 5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية
 - 6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة
 - 7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة على ضوء نتائج فرضيات الدراسة
- خلاصة نتائج الدراسة و اقتراحاتها

تمهيد :

يعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناء على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على البيانات التي تم جمعها وتفرغها وتحليلها، ومن خلال عرض وتحليل التساؤلات والفرضيات، سأحاول تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبار الباحث يقوم فيها باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدراء و الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم" و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز.

مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	المؤشرات المتغيرات
0.01	0,39	الأسلوب الديمقراطي
		الدافعية للإنجاز

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الأسلوب القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز بلغت 0.39 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهذا يعني تحقق الفرضية الجزئية الأولى أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدراء ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

بغرض معالجة الفرضية الثانية التي تنص على : توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم»، و للتحقق من صحة الفرضية قمنا بتطبيق معامل الارتباط بيرسون ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (12) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	المؤشرات المتغيرات
0.01	0.43-	الأسلوب الديكتاتوري
		الدافعية للإنجاز

من خلال الجدول رقم(12) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز مقدرة ب (-0.43) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية ، ومنه نستطيع القول أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، ومعنى ذلك أنه كلما كان أسلوب المدير في تعامله مع المعلمين ديكتاتورياً كلما كانت دافعية الإنجاز لديهم منخفضة.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

بغرض المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة التي تنص على: «توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي التسيبي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم» قمت بتطبيق معامل ارتباط بيرسون ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (13) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب القيادي التسيبي والدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	المؤشرات المتغيرات
0.01	0.32-	الأسلوب التسيبي
		الدافعية للإنجاز

يتضح من الجدول رقم(13) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الأسلوب القيادي التسيبي والدافعية للإنجاز بلغ (0,32) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 ومنه يمكن القول أنه يوجد علاقة ارتباطية عكسية بين الأسلوب القيادي التسيبي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهذا يعني أنه كلما كان أسلوب القيادة تسيبياً لدى المدراء كلما كانت دافعية الإنجاز منخفضة حسب اعتقاد المعلمين ، وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثالثة بوجود هذا الارتباط والذي بدوره اتضحت طبيعته بأنها عكسية.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى إلى أنه : توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

حسب النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول (11) ، حيث أن قيمة معامل الارتباط هي (0,39) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة تحققت. معنى ذلك كلما كان الأسلوب القيادي ديمقراطياً للمدراء ازدادت الدافعية من وجهة نظر المعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة سميت (2000) القائلة بأن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيسياً لدافعية المعلمين والمديرين الذين يمارسون نهجاً قيادياً ديمقراطياً هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى دافعية عالية، حيث توصلت نتائجها إلى أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطياً كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين .

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المخلافي (1994) حيث بينت النتائج المتوصل إليها أن أفراد العينة من معلمي البلدين كانت متفقة على أن الأسلوب القيادي الديمقراطي هو الأكثر شيوعاً في مدارس العينة.

ومما يتوافق كذلك مع مجموعة من النظريات التي أكدت على الارتباط الإيجابي بين الأسلوب الديمقراطي ودافعية الإنجاز منها نظرية ماكلياند حيث أكدت نظرية الحاجات الثلاث التي تحدث عنها في إشارة إلى الحاجة إلى التواد والتي تحتوي على بعدين هما: القبول والصدقة، التعاون والمشاركة والتمركز حول أهداف الجماعة.

- وهذا ما يتوافق مع الواقع حيث أنه كلما كان الأسلوب القيادي ديمقراطياً كانت هناك دافعية للإنجاز فهو يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات من خلال استشارتهم من طرف المدير وبالتالي يحسبهم بالوجود وبالثقة وبالأهمية مما يولد لديهم دافعية للإنجاز لتحقيق نتائج أفضل.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تتصت الفرضية الثانية إلى أنه : توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري للمدراء والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

حسب النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (12) فإن قيمة معامل الارتباط هي (-0.43) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية للدراسة محققة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون الأسلوب القيادي الديكتاتوري أسلوب توجيهي تسلطي لا يتيح الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات ، حيث أنهم لا يشعرون بالراحة أثناء أدائهم لعملهم نظراً للرقابة الصارمة التي يتبعها المديرين وبالتالي يشعرونهم بالملل مما يؤدي لانخفاض دافعيتهم للإنجاز وهذا ما يتفق مع نص نظرية ماك جريجور الذي تحدث فيه عن نظرية (X) يتضمنها مفهوم ديكتاتوريا في الإدارة، وتفترض أنه معظم العاملين أو المرؤوسين يكرهون العمل ويشغلون أنفسهم بقيود و أنظمة العمل المختلفة وهم كسالى و مهملين في أداء العمل وأنهم يركزون اهتمامهم على ذواتهم غير مبالين بحاجات المؤسسة ومن المقاومين للتغيير، وهذا اعتباراً مما يمكن أن يؤثر هذا الأسلوب في خفض دافعية الانجاز لدى المرؤوسين.

إذا من خلال ما تنص عليه هذه النظرية في توضيحها للارتباط السلبي بين الأسلوب القيادي الديكتاتوري ودافعية الإنجاز بين القائد و مرؤوسيه تتضح هذه العلاقة العكسية بصورة جلية.

وهذا ما يتوافق مع الواقع حيث أن أهم ما يميز شخصيته بعض المدراء هو الحزم والانضباط في إدارة المدرسة فيطالبون المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها، بالإضافة إلى إصدار القرارات ومتابعة تنفيذها أول بأول وعدم السماح لهم في التصرف دون موافقتهم الخاصة، ولا يعيروا أي اهتمام أو تقدير لظروف المعلمين وهم ينسبون كل عمل ناجح في المدرسة لأنفسهم دون المعلمين، وبالتالي علاقتهم بالمعلمين تكون سيئة ولا يوجد أي ولاء للمدير وانعدام الحوار في الغالب وخاصة في الأمور ذات الصلة القوية بالعمل ، بالإضافة إلى اعتقادهم بأن أوقات الاجتماع قصيرة وغير كافية لمناقشة آراء المعلمين.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة العجارمة (2012) التي تهدف إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان ، حيث توصلت النتائج إلى أنه الأسلوب القيادي الاتوقراطي (الديكتاتوري) جاء في المرتبة الأولى يليه الديمقراطي و مستوى جودة التعليم في هذه المدارس الخاصة كان متوسطاً، وهذا كان بسبب الضغط الذي يمارس على المعلمين. مما يجعلنا نعتبر أن هذا الأسلوب الديكتاتوري في القيادة يمكن أن يؤثر في خفض دافعية الإنجاز لدى المعلمين مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للمتعلمين.

6- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة إلى أنه : " توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي التسيبي للمديرين والدافعية للإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ". حسب النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (13) ، حيث أن قيمة معامل الارتباط هي (-0,32) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 وعليه فإن الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة محققة ولكن عكسية.

وتتوافق هذه النتائج مع الدراسة التي قام بها وايت ولوين و لبييت في جامعة أيوا حيث توصلوا إلى أن المجموعات التي اتبع معها الأسلوب التسيبي تميزت بالانخفاض في جميع النواحي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما نص عليه ماك جريجور في نظريته والتي سماها (y) بقوله أنها تتضمن مدخل إنساني وإسنادي لإدارة العاملين، حيث تفترض بأن العاملين ليسوا كسالى ولا مهملين، وأن العمل بالنسبة لهم طبيعي كاللعب والراحة ومصدر للحياة السعيدة. وهذا الطرح ليس له دائماً نتائج جيدة ذلك لأنه يمنح حرية أكبر للعاملين فيجعلهم متهاونين لهذا سعى ماك جريجور لاستنتاج نظرية التوازن.

و من هنا نستنتج أن هذا الأسلوب يزيد الوضع سوء داخل المؤسسة نتيجة الإهمال وعدم وجود دافعية إنجاز لدى المعلمين لتحقيق أهداف المؤسسة المراد الوصول إليها.

وهذا ما لمستته الباحثة في الواقع من خلال الاحتكاك بالمعلمين حيث أن هذا النوع من الأسلوب القيادي يشعرهم باللامبالاة وعدم الاهتمام بانشغالات مدرائهم وكذا وجود فوضى في التسيير مما يولد صراعات بين المعلمين الأمر الذي ينعكس بالسلب على مستوى الدافعية لتحقيق الإنجازات والأهداف المسطرة. ويضعف الانضباط لديهم مما يؤدي إلى التسبب وانعدام المسؤولية اتجاه تلاميذهم وخلق نوع من الفوضى داخل المؤسسات التربوية، في ظل تفويض غير مسؤول للسلطة المسؤولة عن تلك القيادة.

7- مناقشه و تفسير الفرضية الرئيسية:

من خلال النتائج السابقة تم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي لمديري الابتدائيات ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، حيث تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأسلوب القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز أي أنه كلما كان أسلوب القيادة لدى المدير ديمقراطيا في التسيير الإداري والتربوي زاد ذلك من دافعية الإنجاز لدى المعلمين على عكس الأسلوب الديكتاتوري والأسلوب التسيبي اللذان تؤكد ارتباطهما بطريقة عكسية بدافعية الإنجاز. وبالتالي كشفت الدراسة الحالية على صحة الفرضية الرئيسية التي تنص على أنه : "توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي لمديري الابتدائيات بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم" وهذا ما يتوافق مع الكثير من الدراسات التي أجريت لهذا الغرض منها دراسة العموش 1995، ودراسة إبراهيم سلهاط 2002، ودراسة لوين وليبيت و وايت 1939 ، وما يتوافق أيضا مع ما تم تناوله في الدراسة النظرية في وضوح هذه العلاقة وطبيعتها بين كل أسلوب قيادي و دافعية الانجاز، اتضح ذلك جليا في نظرية وضع الأهداف و نظرية ماك جريجور و نظرية ماكلياند أيضا.

إن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في غاية الأهمية في التطبيق الإداري في المؤسسات التربوية، إذ أنها تؤكد لكل من يقوم على العملية التربوية ، أو يمارس القيادة في جماعة تربوية إذا أراد الوصول إلى مستوى جيد من المردود والأداء في المؤسسة من حيث التسيير والتحصيل العلمي للتلاميذ و الإنجاز ذو الكفاءة العالية للمعلمين أن أنجع الأساليب التي تعينه في

الوصول إلى ذلك هي إتباع الأسلوب الديمقراطي، واستبعاد بقية الأساليب القيادية الأخرى ، ومن هذا المنطلق وجب على كل الهيئات المسؤولة على تقرير من يكون مديرا لمؤسسة ما و ونخص بالذكر المؤسسات التربوية أو توزيع مناصب ذات طبيعة قيادية من هذا النوع أن تحرص على إقامة دورات تدريبية لكل من يهيئ لأن يكون قياديا وإجراء الاختبارات اللازمة لهؤلاء المديرين إضافة إلى عنصر الرقابة المهم من أجل الوصول بهذه المؤسسات إلى مستويات عليا من التحصيل والإنجازات العالية للمعلمين خاصة في التعليم الابتدائي باعتباره الركيزة الأولى للمسار التعليمي للفرد ، مما ينعكس ذلك على الأمة من صلاح وتطور.

خلاصة نتائج الدراسة واقتراحاتها:

تعد الدراسة التي تم إنجازها من المساهمات التي تناولت موضوع علاقة أسلوب القيادة للمدير بالدافعية للإنجاز للمعلمين، حيث تلعب القيادة وكل ما تتعلق بها من خصائص وأنواع في التسيير دورا كبيرا في المردود التربوي وما يعود منها على مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ والإنجازات لدى المعلمين.

تناولت الدراسة الحالية موضوع الأسلوب القيادي للمدراء وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق جانبين جانب نظري تم فيه التطرق إلى موضوع الدراسة وجانب ميداني، حيث سعت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأسلوب القيادي والدافعية للإنجاز انطلاقا من طرح مجموعة من التساؤلات ووضع عدد من الفرضيات ثم إتباع المنهج الوصفي الإرتباطي واختيار عينة مكونة 80 معلم ومعلمة ومعالجة البيانات المتحصل عليها إحصائيا، فكانت النتائج كما يلي:

- يؤثر الأسلوب القيادي الديمقراطي للمدير بصفة إيجابية على دافعية الإنجاز للمعلمين ومنه تتأثر دافعتهم بالسلب إذا كان أسلوب المدراء ديكتاتوريا أو تسيبيا.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في دراستي الحالية ارتأيت تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات منها:

- توعية مديري المؤسسات التربوية بأهمية إتباع الأسلوب القيادي المناسب، ومدى تأثيره على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، وعلى مستوى التحصيل لدى التلاميذ بطريقة غير مباشرة.

- إدراج موضوع الأساليب القيادية والقيادة الناجحة ضمن مناهج التكوين الأولي والتكوين المستمر لأساتذة التعليم الابتدائي لأنهم مدراء المستقبل لتسهيل عملية الاتصال بمدرائهم، وكذا مديري المؤسسات التعليمية.

- ضرورة إعطاء الأهمية للأسلوب القيادي الديمقراطي وذلك بإجراء دورات تكوينية تدريبية لمدراء المدارس بغرض تبين أهمية هذا الأسلوب وكيفية تطبيقه وكذا توضيح سلبات الأساليب القيادية الأخرى لتجنبها .

- توفير الظروف المناسبة لأداء المدرء لمهامهم .
- مراعاة المدير للفروق الفردية بين المعلمين في الحاجات والقدرات و الأهداف والكفاءة.
- التنوع في طرق ووسائل تحفيز الأساتذة من أجل رفع مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.
- إعادة النظر في طرق اختيار المدرء، وذلك بوضع معايير محددة عند إجراء عمليات الترشح للاختبار، حتى يمكن الحصول على الفئة المناسبة التي تتوافر فيها جميع المواصفات لتولي منصب مدير المدرسة.

قائمة المراجع

- ابن منظور (2005)، *لسان العرب*، المجلد 12، ط 4، بيروت: دار الإصدار.
- أحمد بلقيس، توفيق مرعي (1996)، *الميسر في علم النفس*، ط2، الأردن: دار الفرقان.
- أحمد قوراية (2007)، *فن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- ثائر أحمد غباري (2008)، *الدافعية النظرية والتطبيق*، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ثائر غباري (2008)، *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*، ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- جابر نصر الدين، لوكنيا الهاشمي (2006)، *مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي*، ط2، قسنطينة: جامعة منتوري.
- مجموع هشام نور (1991)، *سيكولوجية الإدارة*، ط1، المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جودت عزت عطوي (2001)، *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*، ط1، الأردن: الدار العلمية.
- حامد عبد السلام زهران (د س)، *علم النفس الاجتماعي*، ط5، مصر: عالم الكتب.
- خليل ميخائيل معوض (2001)، *علم النفس العام*، ط1، مصر: دار الكتب مركز الإسكندرية للتوزيع.
- رشا عمر حسين، سهى سيد احمد، مؤمن محمد عبد الفتاح (2021)، *أنماط القيادة*، الأكاديمية العربية للعلوم الإدارية والمالية والمصرفية، شعبة 218.
- رشاد عبد العزيز موسي (1994)، *علم النفس الدافعية*، ط1، القاهرة: دار النهضة العربية.
- سيد خير الله (1968)، *القيادة الإدارية مفهومها وأنماطها*، القاهرة: المعهد القومي للإدارة العليا.

- شعلان الشمري (2012)، مفاهيم في الإدارة، المملكة العربية السعودية.
- صالح حسن أحمد الداھري، وهيب مجيد الكبيسي (1999)، علم النفس العام، ط1، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- طارق عبد الحميد البديري (2000)، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ط1، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- طلال عبد الملك الشريف (2004)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة، الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية.
- عباس محمود عوض (1999)، القيادة والشخصية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الشافي محمد أبو الفضل (1996)، القيادة الإدارية في الإسلام، ط1، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، دط، القاهرة: دار غريب.
- عبد الله بن عبد الغني الطجم، طلق بن عوض الله السواط (2003)، السلوك التنظيمي المفاهيم.
- عبد المالك مكفس (2009)، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة: الجزائر.
- العزاوي، نبيل رفيق محمد (2002) قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
- علي أحمد عبد الرحمان عياصرة (2006)، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- علي السلمي (1995)، *السلوك الإنساني في الإدارة*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عماد عبد الرحيم الزغلول (2005)، *علم النفس العسكري*، ط1، الجزائر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عمار بوخوش، أحمد محمود الذينات (1995)، *منهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث*، د ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- العياشي بن زروق (2008) *الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي*، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر: الجزائر.
- فريال أحمد حسن مقبول (2021)، *النمط القيادي لمديري المدارس الحكومية وعلاقته بالانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس التابعة للمديريات التربوية والتعليم من وجهة نظر المعلمين*، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- كامل محمد عويضة (1996)، *علم النفس الصناعي*، ط1، لبنان: دار الكتب العلمية.
- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996)، *السلوك الاجتماعي و ديناميته*، ط1، الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- محمد أحمد قائد المخلافي (1994)، *أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
- محمد بن حمودة (2005)، *علم الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها في النظام التربوي الجزائري*، د ط، الجزائر: دار العلوم والنشر والتوزيع.
- محمد بوغلاق (د.س)، *الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد جاسم العبيدي (2009)، *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- محمد حسن العمارة (1999)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد حسين العجمي (2008)، القيادة الإدارية والتنمية البشرية، ط1، عمان: دار الميسر للنشر والتوزيع.
- محمد حلمي نوار، عماد مختار الشافعي (2006)، القيادة ومشروعات التنمية الريفية، الإتحاد الأوروبي: الإدارة العامة للتعليم والثقافة بالإتحاد الأوروبي.
- محمد حمدات (2008)، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- محمد علي جبران (2013)، القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة للإنجاز التربوي، ب ط، الأردن: جامعة اليرموك.
- محمود عيد المسلم الصليبي (2008)، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، ط1.
- معن محمود عياصرة (2008)، القيادة والرقابة والاتصال الإداري، ط1، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- هاني عبد الرحمان صالح (2006)، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، ط4، الأردن: دار وائل للنشر.
- وهيب مجيد الكبسي (1999)، علم النفس العام، ط1، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- يحيي الأحمد (2005)، قضايا سيكولوجية، مصر: دار الأحمد للنشر.
- إبراهيم مسغوني (2014)، الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثارها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.
- باسمة محمد سعد الدين لوكاشة (2008)، العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلمهم نحو العمل، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.

الملاحق

الملحق (1) مقياس الأسلوب القيادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة

تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز مذكرة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، نضع بين يديك الاستبيان الموالي أملنا فيك أن تجيب عنه كاملا وبكل موضوعية وصدق، وبذلك رأيك يسهم في تحقيق أهداف هذه الدراسة ، ولعلمك فإن هذه البيانات لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وستحظى بالسرية التامة

تقبل جزيل الشكر والتقدير على تعاونك المسبق معنا.

الموسم الجامعي: 2023-2024

المدرسة:.....

البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ، أنثى

2- مادة التدريس: لغة فرنسية ، لغة عربية

3- سنوات التدريس: أقل أو يساوي 10 سنوات ، من 11 إلى 20 سنة ، 21 سنة فأكثر

ملاحظة: نرجو منك قراءة كل عبارة كاملة وبتمعن ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة لرأيك.

الرقم	العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
01	يعمل المدير على تشجيع روح التعاون في المدرسة.					
02	أشعر بالراحة حين أتواصل معه.					
03	يحتفظ المدير لنفسه بجميع الصلاحيات.					
04	لا يبالي المدير بغياباتي (في حالة الغياب).					
05	مدير مدرستنا كثير الغيابات عنها.					
06	يوجه المعلمين بأسلوب الأمر والنهي.					
07	يشركني في اتخاذ القرارات.					
08	يعالج المدير الخلافات داخل المدرسة دون تحيز.					
09	يراعي المدير إمكانات المعلم عند تكليفه بمهمة.					
10	يرفض المدير بعض طلباتي دون تبرير.					
11	لا يراع المدير ظروفه عند توزيع المهام.					
12	يؤدي المدير دور الموجه لمهام المعلم.					
13	يفوض المدير كثيرا من السلطة للمعلمين.					
14	يؤجل المدير معظم الأعمال ولا ينجزها في وقتها.					
15	غياب المدير عن المدرسة يظهر فراغا كبيرا في سيرها.					
16	يتصرف المدير دون استشارة معلمي مدرسته.					
17	يطالبي المدير بتنفيذ الخطط دون إشراكي فيها.					
18	المدير كثير التردد عند اتخاذ القرارات.					

الرقم	العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
19	ينسب المدير جميع النجاحات داخل المدرسة للمعلمين.					
20	يهمل المدير آرائه في حل المشكلات.					
21	أشعر بأن المدير زميلا لي أكثر منه مسؤولا.					
22	لا يشارك المدير في أنشطة المعلمين وممارساتهم.					
23	لا يتابع المعلمين المقصرين في مهامهم.					
24	علاقتي به يسودها سوء					
25	عدم التواصل معه خارج أوقات العمل.					
26	يكافئ المدير المعلمين المتميزين في عملهم.					
27	التمييز في علاقاته مع المعلمين لصالحه الشخصي.					
28	يهتم المدير بجميع النشاطات داخل المدرسة.					
29	لا يبالي المدير بانجازاتي الشخصية.					
30	لا يُبَدِّ المدير اطلاع على ما هو جديد في الساحة التربوية.					
31	يعمل المدير على حل مشكلات المدرسة العالقة.					
32	يطلع المدير على ما هو جديد على الساحة التربوية.					
33	كثرة المشاكل بين المعلمين داخل المدرسة ترد إلى شخصية مديرها.					
34	عدم استقرار الفريق التربوي داخل المدرسة.					
35	يعاملني المدير مثل جميع المعلمين دون تمييز.					
36	يعتبر المدير المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.					
37	ليس للمدير تأثير على أدائي المهني.					
38	أشكو من عدم وجود الانضباط داخل مدرستي.					
39	يقوم المدير بمعاقبتي عند ارتكابك خطأ ما.					
40	ينسب المدير لنفسه كل النجاحات التي تحقها المدرسة.					
41	لا يهتم المدير كثيرا بتحقيق الأهداف.					
42	لا يؤثر عدم وجود المدير على سير المدرسة.					
43	يركز المدير على أهداف المدرسة دون الاكتراث بأهدافنا كمعلمين.					
44	مديرنا يوافق على جميع القرارات دون طلب إبداء آرائنا					
45	يتيح لنا المدير الفرصة لإبداء آرائنا.					

الملحق (2) مقياس الدافعية للانجاز

رقم	العبارة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
01	أشعر بالارتياح منذ تأهبي للذهاب إلى المدرسة.					
02	اعتقد أن المناهج المقررة غير كافية لتطوير معارفي.					
03	يزعجني عدم انضباط الآخرين في أوقات عملهم.					
04	لا أفكر في تغيير مكان عملي.					
05	تأنيب الضمير يدفعني للعمل بجد وتفان.					
06	أشعر بأن مهنة التدريس تقابل بالاحترام من قبل الآخرين.					
07	المعاملة الحسنة من طرف المدير تجعلني أطور من أدائي.					
08	نظرة المجتمع السلبية للمعلم تشعرني بالإحباط.					
09	ظروفي الاجتماعية لا تساعدني على أداء متميز .					
10	المستوي التعليمي للتلاميذ يجعلني أقدم كل ما لدي.					
11	انعدام الوسائل التعليمية يؤثر بانخفاض أدائي.					
12	الاكتظاظ الصفّي مقلق ومحبط.					
13	ثقة المدير تجعلني دائما أسعى لتقديم الأفضل.					
14	اخترت مهنة التعليم عن قناعة ..					
15	شعوري بالمسؤولية اتجاه التلاميذ يدفعني للعمل بجد.					
16	إعادة نفس البرامج كل سنة تشعرني بالملل.					
17	استشارة مديري لي في اتخاذ القرارات تجعلني أبذل جهدا أكبر.					
18	تفهم المدير لاحتياجاتي يحفزني للعمل أكثر.					
19	روح المنافسة بين المعلمين تجعل الأداء أفضل.					
20	أشعر أن التخطيط المدرسي من أفضل طرق بلوغ الأهداف.					
21	يلقى المعلمون الرعاية والاهتمام الكامل من السلطات الوصية.					
22	تتطلب مهنة التدريس بالضرورة تكويننا أكاديميا .					
23	مهنة التدريس مهنة روتينية.					
24	كلما زادت خبرة المعلم زادت كفاءته.					
25	أشعر بغياب التعاون بين المدرسة و جمعية أولياء التلاميذ.					
26	أؤمن بأن التدريس رسالة إنسانية.					
27	ظروفي المادية غير مساعدة على أداء مهامي.					
28	وظيفة التدريس وظيفة آمنة.					
29	طريقة توزيع مواقيت العمل بين المعلمين غير عادلة.					
30	أبذل جهدا كبيرا من أجل تحقيق أهداف المدرسة.					