وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل : 04/PG/D/LMD/PSY/20

أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على أساتذة ولاية المغير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث LMD في قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب :

تقـــار مبـــروك

إشـــراف الأستاذ:

أد/ عيسى قبقوب

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
يوسف جوادي	أستاذ	بسكرة	رئيسا
عيسى قبقوب	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
لحسن العقون	أستاذ	بسكرة	عضوا مناقشا
عبد الرحمان تلي	أستاذ	البليدة02	عضوا مناقشا
الجموعي بالعربي	أستاذ محاضر	سطيف02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

إن الحمد والشكر كله لله تعالى الذي وفقني لإتمام هذا العمل الذي لم يكن ليرى النور إلا بتوفيقه .

أتقدم بالشكر الجزيل الى أستاذي الفاضل أ/د : عيسى قبقوب الذي أجاد علي بنصائحه وإرشاداته وتوصياته ،والتي سهلت علي إتمام هذا البحث.

كما أتقدم بجزيل الشكر الى أساتذة علم النفس وعلوم التربية لجامعة محمد خيضر ببسكرة .

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية: **أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير. إلى:**

– التحقق من وجود علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة التربوية الثلاثة (النمط الديمقراطي و النمط الديكتاتوري والنمط التسيبي) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير.

–التعرف على الفروق (الخبرة المهنية، الجنس) لأنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز بالنسبة للأساتذة.

وقد أجريت الدراسة على عينة مقدرة ب 120 أستاذ وأستاذة من المرحلة الابتدائية لبلدية المغير في 22 مدرسة ابتدائية، و تم اختيار العينة عشوائيا، ولاختبار الفرضيات صمم الباحث استبيان أنماط القيادة التربوية واستبيان الدافعية للإنجاز وتحقق من خصائصها السيكومترية بحساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ وقد قدر ب:0.867 والصدق المحكي ب: 0.93، واعتمد الباحث على

المنهج الوصفي الإرتباطي، ولمعالجة البيانات استعان الباحث بالحزمة SPSS V22

وأسفرت نتائج الدراسة على :

– توجد علاقة إرتباطية موجبة بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة إرتباطية عكسية بين النمط القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– لا توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لنمط القيادة التربوي ودافعية الإنجاز وفقا لمغير الجنس والخبرة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية:

–أنماط القيادة التربوية

–الدافعية للانجاز

Résumé de l'étude

L'objectif de la présente étude : les styles de leadership éducatif et leurs relations avec la motivation à réussir parmi les enseignants du primaire de la commune d'El-Meghaier

-Vérifier l'existence d'une corrélation entre les trois styles de leadership éducatif (le style démocratique, le style dictatorial et le style passif) et la motivation à la réussite parmi les enseignants du primaire de la commune d'El-Meghaier:

-Identifier les différences (expérience professionnelle, sexe) des styles de leadership éducatif et de motivation à la réussite des enseignants. L'étude a été menée sur un échantillon estimé à 120 enseignants hommes et femmes du niveau primaire de la municipalité d'El-Meghaier dans 22 écoles primaires. l'échantillon a été choisi au hasard, et pour tester les hypothèses, le chercheur a conçu un questionnaire sur les styles de leadership éducatif. Et le questionnaire de motivation à la réussite et ses caractéristiques psychométriques ont été vérifiés en calculant la stabilité à l'aide de la méthode. Alpha Cronbach, et elle a été estimée à : 0,867, et la validité à : 0,93

Données SPSSV22 Le chercheur a utilisé le progiciel statistique:

Les résultats de l'étude ont abouti à

-Il existe une corrélation entre le style de leadership éducatif démocratique et la motivation à réussir parmi les enseignants du primaire.

-Il existe une corrélation inverse entre le style de leadership dictatorial et la motivation à réussir chez les enseignants du primaire.

-Il n'existe aucune relation entre le style de leadership éducatif passif et la motivation à réussir parmi les enseignants du primaire.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives pour le style de leadership éducatif et la motivation à réussir selon la variable de genre et d'expérience professionnelle des enseignants du primaire.

les mots clés:
-Styles de leadership pédagogique
-Motivation pour réussir

Study summary :

The aim of the current study: educational leadership styles and their relationships with achievement motivation among primary education teachers of El-Meghaier municipality:

-Verifying the existence of a correlation between the three educational leadership styles (the democratic style, the dictatorial style, and the passive style) and the motivation for achievement among primary education teachers of El-Meghaier municipality.

-To identify the differences (professional experience, gender) of educational leadership styles and achievement motivation for teachers.

The study was conducted on a sample estimated at 120 male and female teachers from the primary stage of El-Meghaier municipality in 22 primary schools. The sample was chosen randomly, and to test the hypotheses, the researcher designed a questionnaire for educational leadership styles And the achievement motivation questionnaire and its psychometric characteristics were verified by calculating the stability using the Alpha Cronbach method, and it was estimated at: 0.86, and the validity at: 0.92 SPSSV22 Data The researcher used the statistical package.

The results of the study resulted in:

-There is a correlation between the democratic educational leadership style and achievement motivation among primary education teachers.

-There is an inverse correlation between the dictatorial leadership style and achievement motivation among primary school teachers.

-There is no relationship between the passive educational leadership style and achievement motivation among primary education teachers.

-There are no statistically significant differences for the style of educational leadership and achievement motivation according to the variable of gender and professional experience of primary education teachers.

key words:
-Styles of educational leadership
-Motivation to achieve

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول والأشكال

مقدمة .....أ

الفصل الأول :الإطار العام لإشكالية الدراسة

1- إشكالية البحث..... 06

2- فرضيات للدراسة.....10

3- أهداف للدراسة..... 11

4- أهمية للدراسة.....11

5 - التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....12

6- الدراسات السابقة..... 13

الفصل الثاني :أنماط القيادة التربوية

تمهيد 25

01-مفهوم القيادة.....26

02-بعض المفاهيم المرتبطة بالقيادة.....29

03-مفهوم القيادة التربوية.....31

04-عناصر القيادة التربوية 33

05-خصائص وسمات القائد التربوي الناجح 34

06- النظريات المفسرة للقيادة التربوية.....38

07- تعريف أنماط القيادة.....47

08- أنماط القيادة التربوية.....47

09- معوقات القيادة التربوية.....51

10-الخصائص القيادية لمدير المدرسة الابتدائية.....53

11-خلاصة 56

الفصل الثالث:دافعية الانجاز

تمهيد.....59

1-مفهوم الدافعية 60

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....61

3-تصنيف الدوافع 63

4-وظائف الدافعية 65

5-مفهوم الدافعية للانجاز.....65

6-أهمية الدافعية للانجاز.....68

7-مكونات الدافعية للانجاز.....68

8-أبعاد الدافعية للانجاز 68

9-مظاهر الدافعية للانجاز.....70

10-قياس الدافعية للانجاز.....73

11-النظريات المفسرة لدافعية الانجاز.....76

12-العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز.....83

13-الصفات المميزة لذوي الدافعية الانجاز المرتفعة والمنخفضة 84

14-دافعية الأساتذة نحو مهنتهم 86

15-خلاصة 89

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .

تمهيد 92

1- الدراسة الاستطلاعية 93

2- منهج الدراسة..... 93

3- الدراسة الفعلية 94

4- أدوات الدراسة 99

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.....116

6- خلاصة 118

الفصل الخامس : عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد.....121

01-تحليل متغيرات الدراسة. 122

02-عرض نتائج فرضيات الدراسة 139

03-تفسير فرضيات الدراسة 150

04-الاستنتاج العام.....155

خاتـــــــمة 157

قائمة المصادر والمراجع 160

قائمة الملاحق.....170

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول :

الرقم	العنـــــــــــــــــوان	الصفحة
01	جدول يوضح الفرق بين القيادة والرئاسة	30
02	جدول يوضح الفرق بين القيادة و الإدارة	31
03	الجدول يوضح نظرية الشبكة الادراية لبليك وموتون	45
04	جدول يوضح الفرق بين الانماط القيادية الثلاثة	51
05	جدول يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	78
06	جدول يوضح توزيع افراد عينة الدراسة على المؤسسات التربوية	94
07	جدول يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الفعلية وفقا لمتغر الجنس	96
08	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرالخبرة المهنية	97
09	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن	98
10	جدول يوضح التعديل لعبارات الاستبيان	102
11	جدول يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان	102
12	جدول نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ	103
13	جدول اختبار التجزئة النصفية	104
14	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه (النمط التسييبي)	105
15	جدول يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه.(النمط الديمقراطي)	106
16	جدول يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه (النمط الديكتاتوري)	106
17	جدول يوضح توزيع عبارات الاستبيان على الأنماط القيادية	107
18	جدول يوضح العبارات الموجبة و السالبة	107
19	جدول يوضح التعديل لعبارات استبيان دافعية الإنجاز	109
20	جدول يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان	20
21	جدول نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ	111
22	جدول اختبار التجزئة النصفية	111
23	جدول يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والاستبيان الذي تنتمي إليه :	112

24	جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للانجاز	113
25	جدول يوضح توزيع عبارات الاستبيان على الأبعاد	114
26	جدول نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ	114
27	جدول يوضح تقدير درجات إستبيان أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز	115
28	جدول يوضح مقياس ليكرت المعتمد	115
29	الجدول فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها.	116
30	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول أنماط القيادة التربوية	122
31	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي الديمقراطي	123
32	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي التسيبي	125
33	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي الديكتاتوري	128
34	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الدافعية للانجاز	131
35	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد"الدافعية للانجاز	131
36	جدول يوضح اختبار التوزيع الطبيعي	139
37	جدول يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أنماط القيادة بأبعادها مجتمعة في الدافعية للانجاز	140
38.	جدول يوضح قيمة الارتباط (ر) ودلالتها الإحصائية بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي و درجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي	143
39	جدول يوضح قيمة الارتباط ودلالتها الإحصائية بين درجات النمط القيادي التربوي التسيبي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير	144
40	جدول يوضح قيمة الارتباط بين درجات النمط القيادي الديكتاتوري ودرجات	145

	الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير	
41	جدول يوضح نتائج اختبار لاختبار الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة حسب متغير الجنس.	146
42	جدول يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	148

قائمة الاشكال:

الرقم	العنـــــــــــــــــوان	الصفحة
01	شكل يوضح الأساليب القيادية لنظرية ريدن	42
02	شكل يمثل التدرج الهرمي للحاجات وفقا لنظرية ماسلو	64
03	شكل يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الفعلية وفقا لمتغر الجنس	96
04	شكل يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	97
05	شكل يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن	98

قائمة الملاحق:

الرقم	العنـــــــــــــــــوان	الصفحة
01	طلب تحكيم استبيان أنماط القيادة التربوية	170
02	طلب تحكيم استبيان الدافعية للانجاز	176
03	استبيان أنماط القيادة التربوية بعد التعديل	181
04	استبيان أنماط الدافعية للانجاز بعد التعديل	183
05	قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز	189

مقدمة البحث

المقدمة

تهدف الإدارة التربوية إلى تحقيق الغايات و الأهداف التعليمية وهذا من خلال اهتمامها بالعنصر البشري الذي هو المورد الأساسي والرئيسي لهذه الإدارة ، وقد تطورت النظرة إلى الإدارة التربوية بشكل ملفت و أصبح يضفي عليها الطابع العلمي، و القائد التربوي أصبح يستلهم بشكل كبير من النظريات القيادية التربوية ويستخدمها في تسيير إدارته من علاقات وتفاعلات و أداء و سلوك ،وهذا ما يكنه من أداء مهامه على أحسن وجه وبالشكل المطلوب الذي يضمن لهم تحقيق الغايات و الأهداف التربوية.

ولقد تحول القائد التربوي (المدير) في مهامه من إدارة تسيير المؤسسة التربوية إلى قيادة التغيير و الانتقال من النمط التقليدي الروتيني إلى النمط المبدع .

والقائد التربوي هو الذي يستطيع أن يصل إلى أهدافه وغاياته وينجزها بإشراك جميع الفاعلين التربويين و الإداريين، وهذا لا يتأتي إلا بقائد فعال ذو سمات وخصائص ومؤهلات قيادية تؤهله للقيام بهذا العمل .

فالقائد التربوي الناجح هو الذي يساعد الأساتذة الدين يعملون معه في إثارة وتوجيه وتنشيط سلوكهم ودفعهم لتقديم الأفضل ، وينظر إلى القيادة على أنها عملية التأثير في المرؤوسين لكي ينجزوا مهامهم على أكمل وجه .

ومدير المدرسة الابتدائية بحكم مهامه وهو قيادة المؤسسة التربوية يفرض عليه اختيار نمط قيادي تربوي معين يساعده في تحقيق الغايات والأهداف التربوية المسطرة من قبله، وهو يعتبر الحجر الأساس في العملية القيادية.و إن إحاطة مدير المدرسة الابتدائية بمهامه يساهم بشكل كبير في تحقيق و بلوغ أهدافه وإن بين الأهداف التربوية للقيادة المدرسية هو تحقيق الكفاءة الختامية للمشروع المدرسي وهذا لا يتأتى إلا بمشاركة الأستاذ . فالأساتذة هم الأوائل في قيادة المشروع المدرسي ،و من هنا وجب على المدير القائد أن يهتم بمرؤوسيه ويوفر لهم بيئة تربوية إيجابية تساهم في بذل المزيد من الجهد نحو تحقيق الأهداف .

إن النمط القيادي الذي يتبعه المدير يؤثر سواء سلبا أو إيجابيا على أداء المرؤوسين وله الدور الأكبر في زيادة نجاح العملية التربوية و مخرجاتها فهو يعمل على زيادة الإنتاجية، ويشعر العاملين بقيمهم

الإنسانية و كرامتهم . ولعل أبرز هذه المشاعر الداخلية التي لها تأثير مباشر على العمل التعليمي هي إثارة دافعية الإنجاز لديهم . ويتضمن الدافع للإنجاز نحو العمل بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي لب الأداء و الفعالية و الإنجاز وهو العمل بأقل جهد و تكلفة وأكثر إتقان .

واستنادا إلى ما سبق فإن الباحث في هذا البحث العلمي سيقسم بحثه إلى جانب نظري و أخر تطبيقي ويحتوي على خمسة فصول وسنعرض فيما يلي أهم الفصول و ما تحويه.

- **الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة و يشمل إشكالية الدراسة . فرضياتها أهدافها , أهميتها مفاهيم إجرائية للدراسة و الدراسات السابقة ومناقشتها.

- **الفصل الثاني:** ويشمل مفهوم القيادة و القيادة التربوية و خصائص القائد التربوي و سماته وأهم النظريات المفسرة للقيادة التربوية و معوقاتها و العوامل المؤثرة فيها .

- **الفصل الثالث:** ويشمل الدافعية و الدافعية للإنجاز و أهم المصطلحات المشابهة للدافعية و النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز وخصائص الفرد المنجز .

- **الفصل الرابع** : ويشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية، المنهج المتبع ومجتمع و عينة الدراسة و الأدوات المستعملة و الأساليب الإحصائية .

- **الفصل الخامس** : ويتضمن عرض و تحليل وتفسير نتائج الدراسة من خلال استخدام أساليب الإحصاء

وخلصت الدراسة بخاتمة وقائمة من المراجع والملاحق ومجموعة من التوصيات .

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

1 - إشكالية البحث

2- فرضيات للدراسة

3- أهداف للدراسة

4- أهمية للدراسة

5 -التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

6- الدراسات السابقة

إشكالية البحث

تشكل التربية في عالمنا المعاصر الأداة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع ، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه ، فهذا التقدم العلمي و التكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر وراءه أنظمة تربوية تحكمها فلسفة هادفة و فكر تربوي راق يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد و تكوين مجتمعات تنشد التقدم و الارتقاء. (عياصرة، 2002 ،ص 18).

إن التربية بمفهومها الشامل تتكون من عناصر متعددة يؤثر كل عنصر منها على الأفراد ، و لكي تتحقق المخرجات و الكفايات التربوية المبرمجة من الجهات الرسمية لابد أن تتفاعل هده العناصر مع بعضها البعض. و من اجل الوصول إلى الأهداف التربوية، و يجب أن تكون إدارة المدرسة على مستوى عال من الكفاءة و الفعالية في معالجة جميع المشكلات التربوية و الإدارية ، بأساليب متعددة و متنوعة و معتمدة على التفكير و التحليل و العمل على توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين.

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية و العقلية و النفسية و الروحية و الاجتماعية وفقا لقدراته و استعداداته و ميوله و اتجاهاته.

ونظرا للأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة كمؤسسة تربوية تنشيئية في المجتمع فإنها تحتاج إلى من يديرها و يتابع أعمالها، و يوجه العاملين فيها و يشرف عليهم و ينسق جهودهم و يعمل دائما على تحسين أدائهم من اجل تحقيق الأهداف المرسومة لهده المؤسسة التربوية ، وهذا فان مدير المؤسسة التربوية هو الشخص المؤثر في فعالية النظام المدرسي حيث يقوم بعدة ادوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرسته وخارجها و في المجتمع المحيط به، و هو بدلك يهيئ المناخ التعليمي الايجابي المناسب للعملية التعليمية والتربوية و يساعد الأساتذة على أداء مهامهم وواجباتهم، وينظر إليه على انه قائد تربوي له دور فعال في تحقيق أهداف المدرسة ومشروعها ورسالتها التربوية و المهنية، و نجاح هذه الأهداف مرتبط بالصفات والسمات الشخصية القيادية للمديـــر .

و ينظر إلى القيادة على أنها عملية تأثيرية تسعى إلى التأثير في الأفراد كي ينجزوا ويطوروا و يغيروا. و الإداريون الدين لا يتمتعون بالسمات القيادية غالبا ما يميلون إلى الحفاظ على الوضع الراهن و إلى تسيير الأعمال دون إحداث أي تغيير , و القيادة التربوية ظاهرة اجتماعية تؤثر في جميع أنشطة المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها . ذلك إن وجود الجماعة يتطلب وجود قائد ينظم العلاقات بين أعضائها و يوجه سلوكهم لتحقيق أهداف المؤسسة بشكل عام . (السعود، 2013، ص14).

وقد ذهب كل من **(preth and pfiffner 1985)** إلى أن القيادة هي فن التنسيق بين الأفراد و الجماعات و شحذ همهم لبلوغ غاية منشودة ،و هي كذلك نوع من الروح المعنوية و المسؤولية التي تتجسد في المدير و التي تعمل على توحيد جهود مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة و التي تتجاوز مصالحهم الآنية.

و يرى **كونتز و ايدونيل** أن القيادة هي عملية التأثير التي يقوم بها المدير في مرؤوسيه لإقناعهم

و حثهم على المساهمة الفعالة بمجهودهم في أداء النشاط التعاوني.(حسين،2012،ص15،18)

يعتبر مدير المؤسسة التربوية كقائد تربوي يتوقف عليه نجاح العملية التربوية و التعليمية فهو القائد الإداري و التربوي المؤثر في العملية الإدارية و التربوية والتعليمية و هو بحاجة للإمكانيات المادية

و البشرية لتنفيذ السياسة المرسومة من قبل الهيئة الوصية أو لتنفيذ مشروع مؤسسته ،و تحقيق الأهداف و إسهامه في البناء الفكري و الأخلاقي للمجتمع.

فالقيادة التربوية كما أشار إليها **شاهين** (2013) أنها تعد إحدى عناصر الإدارة التربوية ويقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة التي تجنب تسيير شؤون المؤسسة تسييرا روتينيا بما يوفر لهم فرصا للإبداع و التطوير بالتالي تحقيق أهدافها يتوقف على قدرات القائد التربوي و خصائصه و إمكانياته في توجيه العمل ورعاية العاملين معه و تقديم العون و المساعدة لهم .(عليك،كركوش، 2020 ص 147)

ويعرف **منير حسن** القيادة بأنها ممارسة مدير لمجموعة من المهارات التي تمكنه من توفير المناخ التربوي المناسب للأساتذة والطلبة وتشجيعهم على التعاون والتفاعل فيما بينهم لتذليل الصعوبات ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات لتحسين العملية التعليمية التربوية وتحقيق الأهداف المنشودة (بوفرة ،بن موسى 2017 ، ص33)

وأشار **الخطيب و الفرح** (1987) أن القيادة التربوية هي قدرة العاملين في المنظمة على تحقيق أهدافها و هي ظاهرة اجتماعية توجد في كل موقف اجتماعي و تؤثر في نشاط الجماعة المنظمة التي تعمل على تحقيق هدف معين.(السعود،إبراهيم، 2016، ص 140) .

والقيادة التربوية هي النشاط الذي يمارسه القائد في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف على الآخرين باستخدام السلطة أي هي التفاعل بين عملية التأثير واستخدام السلطة (سيد ،2001،ص45)

ولقد تزايد الاهتمام بالأنماط القيادية و أصبح من أكثر الموضوعات إثارة . ونجاح أو فشل أي منظمة مرهون بالنمط القيادي الذي يمارسه القائد، ويرى عيا صرة و الفاضل (2006) أن الأنماط القيادية في

جوهرها هي التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه و اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسيه يعكس بيانيا في أساليب القيادة و أنماطها. (دريوش، 2018، ص 07).

إن دراسة النمط القيادي لمديري المدارس الابتدائية له أهمية كبيرة في الحياة المدرسية و التربوية لأنه يشكل الأسلوب الذي يتبعه القائد التربوي و الطريقة التي يتعامل معها مع طاقمه الإداري و التربوي والتعليمي .

فكل نمط من الأنماط القيادية المتبعة في العملية القيادية له تأثير على العلاقة الوظيفية الإدارية والتربوية للأساتذة و الإداريين و المتعلمين .

ومن خلال طبيعة العمل القيادي لمدير المدرسة الابتدائية انه يسعى إلى تطبيق السياسة التربوية المسطرة من الجهات الوصية وذلك بتطبيق جميع الوسائل المادية و المعنوية المتاحة لدفع الأساتذة إلى الالتزام المهني و زيادة دافعيتهم للانجاز.ويمثل الدافع للانجاز أحد الجوانب المهمة في الحياة المهنية التربوية فالمنظومة التربوية اعتنت بالدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الابتدائي باعتباره محور العملية التعليمية . فنجاح أي مشروع تربوي مرهون بدافعية الأستاذ لأداء عمله .

وقد ارتبط مصطلح الدافعية للانجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والباعث و الحافز حيث يرجع مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ادلر وليفين قبل استخدام موارى مصطلح الحاجة للانجاز .

ويرجع الفضل إلى العالم الأمريكي هنري موراي في انه أول من قدم مفهوم الحاجة للانجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية ذلك في دراسة بعنوان : اكتشافات الشخصية و التي عرض فيها عدة حاجات نفسية أطلق عليها الحاجات العالمية وهي الحاجات الشائعة بين الناس .

(معمري،2020 ،ص 12)

و حسب **ماكليلاند** (1961) فان الدافعية للانجاز هي التي تحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة واقل جهد و أفضل نتيجة .

وعرفها اتكسنون (1958) بأنه عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته واجتهاده في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ هدف أو نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز. (الرفوع . 2015 ص 148 . 149)

ويعرفها **كاجان** بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة تنتظم بشكل متدرج أو هرمي وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام (مسغوني ،تاوريريت ،2019،ص294)

بما أن لمدير المدرسة الابتدائية دورا أساسيا في تسيير العملية التربوية فهو المسؤول الأول على توفير مناخ تربوي ايجابي يسهم في بذل الجهد نحو تحقيق الأهداف وذلك عن طريق نمط قيادي يسهم في تحقيق قدر كبير من الدافعية لجميع المعلمين على أداء عملهم في أحسن الظروف .

فالنمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية سواء كان (ديمقراطيا –ديكتاتوريا أو متسيبا) يعد مؤشر نجاح أو فشل القيادة التربوية وله دور كبير في دافعية الانجاز لدى الأساتذة، من اجل تحقيق الأهداف .

ويرى الباحث أن هذه الدراسة جاءت لتوضح العلاقة بين النمط القيادي الذي له تأثير في زيادة أو انخفاض دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي و التعرف على الفروق حسب (الجنس . و الخبرة المهنية) بين الأساتذة بالنسبة للأنماط القيادية والدافعية للانجاز .

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية :

01–هل توجد علاقة بين أنماط القيادية التربوية (النمط الديمقراطي، النمط الديكتاتوري والنمط التسيبي) ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير

تساؤلات فرعية :

–هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

–هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي التسيبي و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

02–هل توجد فروق لأنماط القيادة التربوية ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير (الجنس – الخبرة المهنية)

ويندرج تحتها التساؤلات التالية :

– هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

– هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

– هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

–هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

–هل توجد فروق للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى:

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية التربوية (النمط الديمقراطي ، النمط الديكتاتوري والنمط التسيبي) ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير.

وتتدرج منها الفرضيات التالية :

–توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

–توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي التربوي التسيبي و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

–توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري و دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية لمغير .

الفرضية الثانية :

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط القيادة التربوية ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير (الجنس – الخبرة المهنية)

وتندرج تحتها الفرضيات التالية :

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

03-أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

-التعرف على الأنماط القيادية السائدة في المدارس الابتدائية .

-التعرف على النمط القيادي التربوي في المدرسة الابتدائية وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى الأستاذ

-معرفة الفروق في أنماط القيادة التربوية والدافعية الانجاز لدى الأساتذة بالنسبة لمتغير(الجنس – الخبرة المهنية) .

-التعرف على النمط القيادي الذي يزيد من الدافعية للانجاز لدى الأساتذة .

-الكشف عن شخصية مدير المرحلة الابتدائية حول النمط الذي ينتهجه

04-أهمية البحث :

-إثراء المكتبة و البحث العلمي بمرجع حول أنماط القيادة التربوية و الدافعية للانجاز

-من خلال نتائج الدراسة و تقديمها للجهات الوصية ومن اجل تدريب القادة على النمط الذي يزيد من الدافعية الانجاز

-الوقوف على الفروق بين الأساتذة (الخبرة- الجنس) في الدافعية للانجاز حين يتم إسناد المهام لدى الأساتذة وفقا لمعيار الفروق .

05-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

-تعريف النمط القيادي :

يعرف **شمس الدين وقفي** (2007) الأنماط القيادية بأنها مجموعة العمليات المتكافئة عند المدخل و المخرج و مشابكه في وحدات العمل الأساسية تتكامل في الممارسة الأدائية و المرتكزات الإجرائية لتحقيق الغايات باستخدام طرق التخطيط و التنظيم و التوجيه و التمويل . (شويخ , 2001 , ص 98) و الأنماط القيادية المتبعة في هده الدراسة هي : النمط الديمقراطي والنمط التسيبي والنمط الديكتاتوري .

النمط الديمقراطي :

-وتعرف على أنها عملية إجتماعية تحكم الجماعة نفسها بنفسها وفيها يمثل الأعضاء تمثيلا متساويا في إتخاذ القرارات و تعتمد على المشاركة و تفويض السلطة .(الغامدي ،1430،ص35)

-و يعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط الديمقراطي .

النمط الديكتاتوري :

-ويطلق على هذا النوع من الأنماط القيادية النمط التسلطي حيث يلجأ المدير إلى ممارسة الأساليب الترهيبية و الإلزامية و التخويفية من أجل قيام عمل ما من طرف مرؤوسيه ، ويتخذ الإجراءات الردعية المجحفة في حق كل مرؤوس لم يطبق قوانينه وتشريعاته التي هي في الأساس اتخذها وحده دون إشراكهم .(الربيعي ،2012،ص309)

و يعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط الديكتاتوري .

- النمط المتسيب:

-يعرفه **عياصرة** : أنه لا توجد قيادة حقيقية لأن لكل فرد من التنظيم الحرية فله الحق في فعل ما يشاء حسب رغبته و أهوائه , والفوضى سائدة في المنظمة, ويتميز هذا النمط بعدم تدخل القائد، وليس له دور

إيجابي في المؤسسة مما يجعل من المرؤوسين ممارسة أعمالهم غير أبهين بوجود القائد . (الغامدي 1430،ص34)

و يعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط المتسيب .

06-الدراسات السابقة :

-الدراسات التي تناولت المتغير الأول :

1 - دراسة الطويل : 2000 .

النمط القيادي لمديري المدارس لنظرية بلا نشرد و هيرسي لمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية و التعليم لمنطقة عمان الأولى

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي لمديري المدارس لنظرية بلا نشرد و هيرسي لمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية و التعليم لمنطقة عمان الأولى

نتائج الدراسة :

و أظهرت نتائج الدراسة إلى أن :

-النمط القيادي الفوضوي هو أكثر الأنماط شيوعا لمديري المدارس الثانوية كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين ترجع لنمط القيادي السائد بين المديرين .

2-دراسة رنا سليمان إدريس حامد (السودان) 2009

أساليب القيادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني و بعض المتغيرات الديمقراطية و المهنية لدى القيادات الإدارية السودانية بمدينة جياد الصناعية

أهداف الدراسة :

وتهدف هده الدراسة إلى معرفة أكثر أساليب القيادة انتشارا بمدينة جياد الصناعية .

و كذلك العلاقة بين الدرجات و المتغيرات (المستوى التعليمي , سنوات الخبرة , العمر , الدرجة , الوظيفة وترتيب ميلاد القيادي في أسرته والذكاء الوجداني) .

العينة :

وقد بلغت عينة الدراسة 120 فرد , و طبق الباحث ثلاث أدوات هي :

استمارة معلومات الأساسية , مقياس أساليب القيادة , مقياس الذكاء الوجداني .

نتائج الدراسة :

وتوصلت النتائج الدارسة إلى :
لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات أساليب القيادة و المتغيرات التالية : (المستوى التعليمي , سنوات الخبرة , و السن)

-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أنماط القيادة و الحالة الاجتماعية لدى القيادات الإدارية السودانية لمدينة جياد الصناعية .

-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من الأسلوب الديمقراطي و الأسلوب التسلطي مع الدرجة الوظيفة .

- توجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين الأسلوب التسلطي مع درجة الوظيفة .
- توجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائيا بين الأسلوب الفوضوي و الدرجة الوظيفة .

-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من الأسلوب الديمقراطي و الأسلوب التسلطي وترتيب ميلاد القيادي في أسرته.

-توجد علاقة طردية بين الأسلوب الفوضوي وترتيب ميلاد القيادي في أسرته .

-توجد علاقة ارتباطيه و طردية دالة إحصائيا بين الأسلوب التسلطي و الذكاء الوجداني.

-توجد علاقة ارتباطيه و طردية دالة إحصائيا بين الأسلوب الديمقراطي و الذكاء الوجداني.

-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب التسلطي و الذكاء الوجداني. -

-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب الفوضوي و الذكاء الوجداني لدى القيادات الإدارية السودانية لمدينة جياد الصناعية .

3-دراسة مكفس عبد المالك 2009 .

نمط القيادة في الإدارة المدرسية و علاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي .

أهداف الدراسة :

-تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي في الإدارة المدرسية بالرضا الوظيفي للأساتذة.و تطرقت الباحثة إلى دراسة الفروق ممثلة في(الجنس - سنوات الخبرة - الشعبة)

العينة والمنهج :

واعتمدت الجانب الوصفي و عينة قدرها 315 أستاذ .

نتائج الدراسة :

وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى :

-وجود ارتباط قوي بين النمط القيادي الديمقراطي ودرجة الرضا الوظيفي .

-وجود ارتباط عكسي بين النمطين التسيبي و الديكتاتوري بدرجة الرضا الوظيفي

-لا توجد فروق بين الجنسين في درجة الرضا لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا العام باعتبار متغير شعبة التدريس و كذا باعتبار سنوات الخدمة

4- دراسة سماتي حاتم 2011 الجزائر :

النمط القيادي و علاقته بتماسك الجماعة لدى عمال مؤسسة النسيج و التجهيز بسكرة

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية التي تساعد و تساهم في تماسك الجماعة , و توصل الباحث إلى أن :

-هناك ارتباط قوي موجب بين النمط القيادي الديمقراطي و تماسك الجماعة .

-هناك ارتباط ضعيف موجب بين النمط القيادي المتسيب و تماسك الجماعة .

-هناك ارتباط سلبي بين النمط القيادي البيروقراطي و تماسك الجماعة .

-لا توجد فروق دلالة إحصائية بين الأنماط الثلاثة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (الجنس , الحالة الاجتماعية المستوى التعليمي - الوظيفة في المؤسسة، سنوات الخبرة) .

5-دراسة رمضان عمومن 2014 الجزائر

علاقة الأنماط القيادية لمستوى الإبداع الإداري و التطوير التنظيمي للمؤسسات الجامعية .

أهداف الدراسة:

وتهدف هده الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي و الإبداع الإداري والتطوير التنظيمي .

العينة:

وبلغت عينة الدراسة 360 موظف و اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتم تحليل الاستبانة ومعالجتها إحصائيا .

نتائج الدراسة :

خلصت الدراسة إلى:

-أن النمط القيادي السائد في المؤسسات الجامعية هو النمط الفعال .

-لا تختلف أنماط القيادة و الإبداع الإداري و إقامات الموظفين الإداريين نحو التطوير التنظيمي للمؤسسات الجامعية باختلاف الجنس أو السن أو نوع الوظيفة أو مدة العمل أو المستوى التعليمي أو الرتبة الوظيفية .

-توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط القيادة ومجتمعه و الإبداع الإداري و التطوير التنظيمي دراسة

6-دراسة درويش راضية , 2018 . الجزائر

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأساتذة

أهداف الدراسة :

- هدف الرسالة إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي و الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس

العينة:

وبلغت عينة الدراسة 134 فرد متواجدين في المؤسسات التربوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبق الباحث استبيان الأنماط القيادية واستبيان الرضا الوظيفي .

نتائج الدراسة :

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

-وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (الأوتوقراطي ،الديمقراطي ، المتسيب) و درجات رضاهم الوظيفي

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في وجهات نظرهم حول الأنماط القيادية لمدير التعليم الثانوي وفقا للجنس , المؤهل العلمي و سنوات الأقدمية في التدريس .

الدراسات التي تناولت المتغير الثاني (الدافعية للانجاز):

1 -دراسة محمد بن علي بن محمد أبو طالب : 2008 السودان .

التوافق النفسي و الدافعية للانجاز و إنشاء الذات .

أهداف الدراسة :

و تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في التوافق النفسي و ا لدافعية للانجاز و تفضيلات إنشاء الذات لدى الطلاب .

العينة :

و بلغت العينة و بلغت العينة 1077 طالبا و طبقت فيه مقياس التوافق النفسي ومقياس الدافعية للانجاز و قائمة تفضيلات إنشاء الذات لدى .

و خلصت النتائج إلى :

وجود الفروق بين أفراد العينة في الدافعية للانجاز

وجود الفروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي بين أفراد العينة .

الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و الدافعية للانجاز

2-دراسة سعاد رحماوي بلعربي : 2009

-الصحة النفسية و أثارها في الدافعية للانجاز لدى طالبات السنة ثانية علم النفس.

أهداف الدراسة :

و تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية و الدافعية للانجاز لدى طالبات السنة ثانية علم النفس .

عينة الدراسة :

و اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي و بلغ عدد العينة 210 طالبة

و توصلت إلى النتائج التالية :

هناك علاقة ارتباطيه بين درجات الصحة النفسية و درجات الدافعية للانجاز لدى طالبات علم النفس .

لا تختلف درجات الدافعية للانجاز باختلاف التخصص لدى طالبات علم النفس .

03-دراسة مليكة بكير و محمد عبورة 2009.

الاتجاه نحو العمل الإرشادي و علاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

أهداف الدراسة :

و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو العمل الإرشادي و الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و كذلك الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

العينة والمنهج :

واستعملت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي و تكونت عينتها من 151 مستشارا

واستعملت مقياس دافعية للانجاز و مقياس اتجاهات نحو العمل الإرشادي

و خلصت إلى النتائج التالية :

توجد علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين الاتجاهات نحو العمل الإرشادي و الدافعية للانجاز ووجود علاقة بين الاتجاهات الايجابية والدافعية للانجاز المرتفع لديهم كما أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية الاتجاهات .

4-دراسة سليمان خويلدي 2015 :

الإجهاد النفسي و انعكاساته على الدافعية للانجاز لدى الأستاذ الجامعي .

أهداف الدراسة :

هناك علاقة بين الإجهاد النفسي و الدافعية للانجاز لدى الأستاذ الجامعي .

عينة الدراسة :

و اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغ عددها 122 أستاذ .

و توصل إلى النتائج التالية :

لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين الإجهاد النفسي و الدافعية للانجاز لدى الأستاذ الجامعي .

لا توجد فروق في درجات الدافعية للانجاز لدى الأستاذ الجامعي تعزي للمتغيرات التالية (الجنس – الحالة العائلية – الأقدمية في العمل) .

5-دراسة معمري ويـــزة 2020 .

الرضا الوظيفي و علاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

أهداف الدراسة :

و هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي و الدافعية للانجاز (الجنس – المؤهل العلمي – العمر – التخصص) .

العينة :

و بلغت العينة 157 مستشارا و مستشارة

نتائج الدراسة :

عدم وجود علاقة بتن دالة إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي .

عدم وجود فروق في مستويات الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني حسب متغير العمر .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني حسب متغير الجنس .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني حسب متغير التخصص .

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني حسب متغير المؤهل العلمي .

-الدراسات التي تناولت المتغيرين(الدافعية للانجاز -أنماط القيادة التربوية):

1- – دراسة العيسي : 1992

و هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديري المدارس الثانوية و مستوى الدافعية للعمل للمعلمين و المعلمات , و معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة في مستوى الدافعية و الروح المعنوية تعزى إلى الخبرة و المؤهل العلمي و التخصص العلمي و النمط القيادي للمديرين .

كما هدفت إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط القيادي و الخبرة في التدريس و المؤهل الأكاديمي و التخصص العلمي في مستوى الدافعية نحو العمل وشملت عينة الدراسة من 58 مدير و مديرة و 646 معلم و معلمة و تم الاختيار بطريقة عشوائية و استخدم الباحث مقياس لقياس الأنماط القيادية ومقياس الدافعية للانجاز وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

مستوى الدافعية نحو العمل و مستوى الروح المعنوية بين المعلمات عال إذ بلغ83 % – 90 % على التوالي من الحد الأعلى للمقياس.

هناك فروق دالة مستوى الدافعية بين المعلمات تعزى للخبرة و التخصص العلمي ولا توجد فروق تعزى للمؤهل الأكاديمي و للنمط القيادي للمدير .

2-دراسة عمار شوشان الجزائر 2009

النمط القيادي لمديري الثانويات و علاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة .

أهداف الدراسة :

و تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي للمدير و دافعية الانجاز لدى الأساتذة و هل توجد فروق وذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل .

عينة الدراسة:

اعتمد الباحث على عينة قدرها 160 أستاذ ثم اختيارهم بطريقة عشوائية و استخدم الباحث استبيان الأنماط القيادية الدافعية للانجاز.

نتائج الدراسة :

وجود علاقة ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي لمديري الثانويات و دافعية الانجاز لدى الأساتذة على عكس النمطين الآخرين .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس و الخبرة و البعد عن مكان العمل .

3-دراسة سميث (2000)

و هدفت إلى اختيار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من طرف المدير و دافعية المعلمين نحو عملهم و اقتران الدافعية بأسلوب قيادي معين , و بينت نتائج الدراسة أنه كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطيا كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين و أنه لم يكن للجنس اثر على دافعية المعلمين لأداء عملهم و كذلك الخبرة المهنية.

4-دراسة شرقي رابح (2010) :النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

أهداف الدراسة :

وتهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي للمديرين ودافعية للانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

العينة :

واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي واستبيان أنماط القيادة والدافعية للانجاز واختار العينة عشوائيا

-وتوصلت نتائج بحثه إلى :

- وجود ثلاث أنماط قيادية (النمط الديمقراطي ،النمط التسيبي ،النمط الديكتاتوري).والنمط الديمقرطي هو السائد

-وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين النمط الديمقراطي والدافعية للانجاز

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين النمط الديكتاتوري والدافعية للانجاز.

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين النمط التسيبي والدافعية للانجاز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الجنسين لصالح الذكور .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز لمتغير الجنس والخبرة المهنية

5-دراسة إبراهيم مسغوني وتاويريت نورالدين (2019)

الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للانجاز لدى المعلمين

وخلصت نتائج الدراسة إلى :

-النمط القيادي الأكثر شيوعا هو النمط الديمقراطي

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لصالح المعلمين الذين يعملون تحت النمط الديمقراطي مقرنة بالنمط الديكتاتوري

-لا توجد فروق بين الجنسين الذين يعملون تحت النمط الديمقراطي

-لاتوجد فروق في كامل العينة

مناقشة الدراسات السابقة :

من خلال دراسة الباحث للدراسات السابقة تبين أن هناك تنوع في المتغيرات و العينات وحتى البيئات التي أجريت فيها الدراسة وهذا أدى إلى وجود اختلاف في نتائج الدراسات .

فالدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين وهما أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز اتفقت كلها على أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي وهذا يتفق الدراسة الحالية .

أما عن المنهج فمعظم الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في اختيار المنهج الوصفي الإرتباطي

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور هام في الدراسة الحالية .

-موقع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الذكر:

الدراسة الحالية تعتبر امتداد للدراسات السابقة والتي هي من شأنها اهتمت بالمتغيرين هما أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز لأساتذة التعليم الابتدائي. ومن خلال إطلاعنا على الدراسات السابقة نجدها أنها تناولت أنماط القيادة والدافعية للإنجاز لكن ليس في المؤسسات التربوية في المرحلة الابتدائية إلا دراستين فقط وأن هذه الدراسة الحالية تعتبر أول دراسة في ولاية المغير، من حيث طبيعة المنطقة والولاية الجديدة

- الجوانب التي استفاد منها الطالب في دراسته للدراسات السابقة منها ما يلي :

-لقد أسهمت الدراسات السابقة الذكر في إثراء بحث الطالب من حيث الجانب النظري وكيفية التناول العلمي لمتغيرات الدراسة .

- إعطاء الباحث لأكثر من إسهام في تحديد المنهج و الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة الإشكالية الدراسة .

- أسهمت الدراسات السابقة في صياغة استبيانات الدراسة وهي استبيان أنماط القيادة التربوية واستبيان الدافعية للإنجاز للعلمين .

- ساعدت الباحث في تفسير نتائج الدراسة الحالية .

الفصل الثاني

أنماط القيادة التربوية

تمهيد

01-مفهوم القيادة

02-بعض المفاهيم المرتبطة بالقيادة

03-مفهوم القيادة التربوية

04-عناصر القيادة التربوية

05-خصائص وسمات القائد التربوي الناجح

06- النظريات المفسرة للقيادة التربوية

07- تعريف أنماط القيادة

08- أنماط القيادة التربوية

09- معوقات القيادة التربوية

10-الخصائص القيادية لمدير المدرسة الابتدائية

تمهيد :

تمثل القيادة محورا مهما في العملية التربوية إذ تشكل مع التنظيم و التخطيط و الرقابة ممارسة متكاملة تعطى المؤسسة التربوية النجاح . والقيادة التربوية في المؤسسات التربوية هي إيحاء أو إلهام أو تأثير في الاخرين كجعلهم يعملون بإلتزام عال و مثابرة لإنجاز المهمات المطلوبة على أكمل وجه. وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم القيادة. والمفاهيم المرتبطة بها و القيادة التربوية و أهميتها و عناصرها وأنماطها و خصائصها و عوائقها والنظريات المفسرة لها .

01- مفهوم القيادة:

01-1- التعريف اللغوي :

إن كلمة (**Leadership**) ذات أصول يونانية لا تينية حيث نجد أنها مشتقة من الفعل اللاتيني (ARCHEIN) بمعنى يبدأ أو يقود أو يحكم و يتفق مع الفعل اللاتيني (Agere) و معناه يحرك أو يقود. أما كلمة (Leader) قنعني الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الاخرين بمعنى هناك فرد يوجه و أفراد أخرين يقبلون و يستجيبون لهذا التوجيه.

وحسب لسان العرب لأن منضور فالقيادة من قاد. يقود. قود. يقود الدابة من أمامها و يسوقها من خلفها. فالقود من الامام و السوق من الخلف و يقال أقاده خيلا بمعنى اعطاه إياه يقودها ومنها الإنقياد بمعنى الخضوع و منها قادة وهو جمع قائد.

أما حسب لاروس المعجم العربي الحديث فالقيادة عمل قائد الجيش بمعنى رئيسه و تدبر أمره.

إن كلمة (Leadership) ليس لها مرادف في اللغة الفرنسية و تعني بالفرنسية مجموع السلوكات التي يمكن الاعتراف بها للذي يضمن وظيفة (Leader) ،علما أن هذه الكلمات أدخلت إلى الفرنسية في القرن التاسع عشر و تأتي مرادفة لكلمة(Meneur) أي مسير ونعني إنسان مؤثر يسمع له ويوجه الاخرين نحو الهدف .(بشير ،2020،ص48)

01-2- مفهوم القيادة إصطلاحا :

لقد تعددت التعاريف الإصطلاحية للقيادة منها ما يحدده بذكر القدرات و السمات الشخصية لهذا القائد ومنها ما يحددها بالمركز الذي يشغله الشخص في الجماعة وهناك تعاريف تحدد القيادة عن طريق الوظائف التي يؤديها الشخص القائد.

وفيما يلي بعض تعاريف القيادة :

- يعرف **تيد** القيادة "بانها النشاط الذي يمارسه شخص للتاثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه." (كنعان ،1999،ص92)

- وعرفها **همفيل** (**Hemphill** 1949) "بأنها سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاطات الجماعة."

(السعود،2013،ص72)

- وعرفها **فيدلر** (**Fidler** 1971)" بانها عملية أو حالة من التاثير على الانشطة المختلفة التي تقوم بها مجموعة معينة من الناس من أجل وضع هدف معين و السعي للحقيقة ." (السعود،2013،ص72)

–ويعرفها **بينيس** على انها "الركيزة التي يتم من خلالها التوازن بين حاجات الفرد والمؤسسة التي يعمل بها (**werrn bernnis**,1961,p–151)"

– و يرى **كونتز و إبدونيل** أن القيادة هي عملية التأثير التي يقوم بها المدير في مرؤوسيه لاقناعهم و حثهم على المساهمة الفعالة بمجهودهم في أداء النشاط التعاوني.

– ويقول **بيجورس** (pigors) أن القيادة هي عملية تأثير متبادل يؤدي عن طريق تظافر الافراد رغم الفروق بينهم إلى توجيه النشاط الإنساني سعيا وراء مسألة مشتركة .

– وعرفها **ألن** (**ALLen**) بأنها النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل المرؤوسين يقومون بعمل فعال.

– ويعرفها **دكتور عبد الكريم دروين و دكتور ليلى تكلا** :بأنها القدرة التي ستأثر بها المدير على مرؤوسيه و توصيهم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم و إحترامهم وولائهم وشحذ همهم و خلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته. فهي إذن القدرة على توجيه سلوك الناس في جماعة في موقف معين لتحقيق هدف أو عدة أهداف.(رشوان،2012،ص44)

من خلال التعاريف السابقة الذكر يتضح أن مصطلح القيادة هي العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بتوجيه أو التاثير في أفكار و مشاعر الأخرين و سلوكهم و يؤدي هذا التأثير في المرؤوسين إلى إنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص و تحقيق هدف مرغوب.

– ويعرض **السلمي** (2002) رؤيته العصرية للقيادة فهو يرى أن القيادة تنسيق لجهود الموارد البشرية وهي توجيه و إرشاد نحو الأهداف و الفرص كما أنها عملية مساندة و دعم لفرق العمل ذاتية الإدارة و يرى أيضا أن القيادة ريادة وليست رئاسة و القيادة هي صورة من صور السيطرة دون أن تصل إلى حد التسلط أو التحكم ، فهي و إن تضمنت عنصر السلطة إلا أنها لا تعني أبدا التسلط فالقائد له سلطة إصدار الأوامر و القرارات التربوية ، وقبول هذه السلطة يعود بالدرجة الأولى إلى إقتناع من عليهم الخضوع لأوامرها بطاعتها عن رضا و تقبل، حيث أن جوهر القيادة يتمثل في خلق الاستجابة لدى العاملين للقرارات والأوامر الإدارية بالتأثير على العاملين لطاعتها و إستخلاص أفضل ما لديهم من عطاء. (الحريري ،2008،ص14)

– والقيادة هي فن إقامة علاقات متوازنة بين الزملاء و المرؤوسين و المتعاملين مع المؤسسة وهي فن التنسيق بين الأفراد و الجماعات وشحذ همهم لبلوغ الأهداف المنشودة وذلك وفق تصور ورؤيا شاملة تقوم على البحث و إستخدام الأسلوب العلمي . فالقيادة ترى الصورة الكاملة للعمل وتقوم بتوضيحها للمرؤوسين مما يسهم في إيجاد هدف عام ليعمل الجميع من أجل تحقيقه.

– والقيادة ظاهرة نفسية و إجتماعية نقوم على علاقات إعتمادية متبادلة بين القائد و مرؤوسه ينتج عنها تأثير القائد في الجماعة ورغبة الجماعة في الإنقياد له لإتباع حاجاتها.

–ويرى **هانت ولارسن** القيادةّ هي الوسيلة التي يتمكن القائد بواسطتها من بث الروح والتعاون والعمل بين المرؤسين في المؤسسة من اجل تحقيق اهدافها وغاياتها ".(hunt a larson.1977.p238)

نستخلص مما سبق أن القيادة هي قدرة القائد (الفرد) على تحويل السلطة الممنوحة له في إدارة الإفراد إلى قوة جذب وإقناع من شأنها إستمالة المرؤوسين و مساندتهم في إطلاق قدراتهم و تقديم مبادراتهم و إبداعاتهم و إكتشاف مواهبهم و القدرة على إقناعهم في العمل نحو تحقيق الأهداف المرجوة بأسلوب لبق قائم على الحوار الموضوعي و الوضوح و العدالة و إحترام و جهات النظر المختلفة وذلك لتحقيق حاجات المؤسسة من جهة و إشباع حاجاتهم الشخصية من جهة أخرى . وهي فن التعامل مع الأفراد و حثهم على العمل الفريقي المنتج مع المتابعة المستمرة للتغيرات المتلاحقة للإستفادة منها في التطوير و البناء.

– ويعرف **روبرت لبفنجسون** (**Rebert Livingston**) أن القيادة "هي الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل و بأقل التكاليف وفي حدود الموارد و التسهيلات المتاحة مع حسن إستخدام هذه الموارد و التسهيلات."

– أما **الطويل** (**taweal**) فيعرفها على أنهاّ "أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمال و المادة بأقصى كفاية إنتاجية وبأقل التكاليف الممكنة وضمن الوقت المحدد لتحقيق الهدف".

ومن وجهة نظر **هيمان Haiman** فهي "عملية تفاعلية بها يقوم بها الفرد بالتأثير على سلوك الأخرين لتحقيق هدف معين" .

ويرى **ليكرت** (**Likert**) أن "القيادة قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم و إرشادهم لنيل تعاونهم وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة ".
(حسن،2006،ص17)

ويعرف **وايت** (White)القيادة بأنها قيام القائد بتوجيه وتنسيق ورقابة العمال الآخرين في الإدارة (LP.White.1962.p185)

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يتضح أن هناك ثلاثة عناصر لابد من توفرها لوجود القيادة وهي:

–وجود جماعة من الأشخاص .

– وجود شخص من بين الأشخاص قادر على التأثير الإيجابي في سلوك الأخرين .

–أن تستهدف عملية التأثير توجيه نشاط الجماعة وتعاونهم لتحقيق هدف مشترك .

02–بعض المفاهيم المرتبطة بالقيادة

02–1–القيادة والزعامة : تعرف الزعامة على أنها مجموعة من الخصائص الكاريزمية يتميز بها فرد ما والتي تمكنه من التأثير القوي على مسؤوليه لتحقيق أهدافها من خلالهم عن رضا و طيب خاطر من جانبهم وعن إقناعهم بأنها أهدافهم الخاصة .(بشير ،2020،ص59.60)

ومن خلال هذا التعريف وتعريف القيادة نجد أن القيادة أشمل من الزعامة فالزعيم يكون موهوبا ونجده يمارس الزعامة منذ طفولته , أما القيادة فهي صفة تغلب عليها القدرة على تطوير الذات و النفس ليصبح قائدا وموجها في أعماله, فالقائد يحتاج إلى العلم والمعرفة والخبرة لإرادة الجماعات وتساعده في ذلك التدرج في العلاقات , إلا أنه توجد صفات مشتركة بين القائد والزعيم ومثلا الصبر والعزيمة وقوة الشخصية والذكاء والصحة النفسية والعقلية .

02–2–القيادة و الرئاسة : الرئاسة هي الصلاحيات الرسمية لتوجيه و إصدار الأوامر للمرؤوسين لإنجاز الواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم قصد تحقيق الأهداف المسيطرة . و الرئيس هو الذي يحتل مركزا رئاسيا و يساعد جماعته و يقودها نحو تحقيق أهدافها بطريقة إصدار وتنفيذ التعليمات وهذا من خلال سلطته الرسمية التي يمتلكها ، والمرؤوسين في هذه الحالة يطيعونه ويطبقون أوامره دون أي تجاوزات .(دريوش ،2018،ص62)

والقيادة هي عملية تهدف إلى التأثير في سلوك المرؤوسين وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة والقائد هو ذلك الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته للتأثير في سلوك الأفراد للوصول للأهداف الموضوعة. (العرفاوي ،2020، ص33)

– والقائد قد يكون رئيسا ولكن من الصعب أن يكون الرئيس قائدا إلا إذا تمكن من كسب ولاء الجماعة له خارج نطاق السلطة الرسمية التي يمارسها .

ويمكن تحديد الفرق بين القيادة و الرئاسة في الجدول التالي :

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين القيادة والرئاسة

االقيادة	الرئاسة
يعتمد القائد في قيادته لتابعية على قوة التأثير و الإقناع	يتعامل الرئيس مع مرؤوسه مستندا إلى سلطته
الجماعة ترضى عن القائد	ليس من الضروري أن ترضى عنك الجماعة
إهتمام القائد بالعاملين و الأهداف	الرئيس له إهتمام بالعمل على حساب العاملين
الشعور المتبادل بين جميع الأطراف بالنجاح	نقص اللقاءات بين الرئيس و المرؤوسين
المرؤوسون مقتنعون بالهدف ويسعون لتحقيقه	قد لا يقتنع المرؤسين بأهداف الرئيس ومع ذلك يطبقونها
يعمل القائد على زيادة الدافعية للعمل	يقبل الرئيس من الجانب الإنساني والدافعة للإنجاز

(دريوش ،2018،ص62.63)

02-3-القائد و الإدارة : يشير إلى السياسات و الاجراءات و البناء التنظيمي و الإدارة هدفها توفير التعاون بين جميع الجهود لتحقيق الهدف المسطر ويظيف تياجي أن الإدارة هي إنجاز الأعمال أو الترتيب المناسب للنشاطات الجماعية للبشر .(بشير ،2020،ص 60).

ونقلا عن **درويش (2018)** فيرى **ديموك** وزملاؤه إلى أن كثير من رجال الفكر الإداري يرون أن القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وهي تعتبر مفتاح الإدارة . ومكانة الإدارة مرهون بمهام القائد ومدى كفاءته وخبرته على تحقيق ماهو مسطر له وتتفق الإدارة مع القيادة في كثير من الجوانب من بينها زيادة الدافعية وتوجيه الجهود وتوحيدها نحو تحقيق الهدف .(دريوش 2018،ص58)

ويشير **بينيس (bennis)** أن القادة هم أفراد يفعلون الشيئ الصواب أما المديرون فهم يفعلون الأشياء بصورة صحيحة ،ويعتبر أن إحدى المشكلات التي تواجه المؤسسات والمنظمات هي أنها تخضع لقيادة ليست لديها كفاءة و بالمقابل نجد إدارة مفرطة فهم لا يولون إهتماما لفعل الشيئ الصائب في حين يركزون على فعل الأشياء بصورة صحيحة . (النذير،2010،ص29.30)

جدول رقم (02) يوضح الفرق بين القيادة و الإدارة .

القائد	الإدارة
القائد يخطط أكثر من أن ينفذ	المدير ينفذ أكثر من أن يخطط
يرسم القائد الساسة للمؤسسة	المدير يوفر الظروف المادية والبشرية لتنفيذ السياسة
يؤثر القائد في نشاطات مرؤوسيه	مهامه تقتصر في التنسيق بين الأطراف
يحاول القائد تغيير الواقع من فترة لأخرى(التجديد)	الحفاظ على الوضع الراهن
التفكير والتخطيط دائما للمستقبل	يفكر المدير في الحاضر بدل المستقبل
سلطته غير رسمية ومنبعها من قدرته	سلطته رسمية وفق القوانين و التشريعات
القائد يبدع ويبتكر ويجدد ويجتهد	يعمل وفق نظام سابقيه وفق خطوات محددة سلفا
القائد قيادته معتمدة على التأثر	المدير سلطته مفروضة على الجماعة
العمل التشاركي مع طاقمه	تحديد الأهداف و الأعمال من مهام المدير
صورة حقيقية لثقافة وتقاليد وقيم المجموعة	يستغل المدير سلطته للوصول إلى أهدافه
يسعى لإقامة علاقات ودية بين جميع الأطراف	يبقى المدير محايدا للوصول غلى قرار موضوعي

(دريوش ،2018،ص61)

03-مفهوم القيادة التربوية :

تعددت مفاهيم لقيادة التربوية ونذكر منها :

- يعرفها **درويش (1972)** بأنها القدرة –المدير- التي يؤثر بها على مرؤوسيه يوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم وولائهم في سبيل تحقيق هدف بذاته .(السعود،2013،ص77)

- ويعرفها **البدري** : "بأنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية و الفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري و النفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي و الجماعي النشيط و المنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع و المؤسسات التعليمية ".(العياصرة،2008،ص56)

- ويرى **عبد الصمد الأغبري**: "بأن القيادة التربوية هي قدرة القائد الإداري – المدير – على التأثير في سلوك وإتجاهات مرؤسيه (الإداريين و الاساتذة و التلاميذ) و تحفيزهم وكسب ثقتهم من اجل تحقيق أهداف المدرسة "(الاغبري ،2000،ص82)

– وعرفها **زهران(1975)** :بأنها "دور إجتماعي تربوي يقوم بها المربي أثناء تفاعله مع جماعة من الطلبة ويتم هذا الدور بأن المربي يكون له القوة والقدرة على التأثير في الطلاب وتوجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية ".

– وعرفها **الطويل (1997)** على أنها "دالة تفاعل الموقف و متطلباته و الإتباع و توقعاتهم و القائد وخصاله ". (السعود،2013،ص77)

– وعرفها **عبد الهادي** بأنها "العملية التي يقوم بها فرد من أفراد العملية التعليمية و بتوجيه سلوك الاساتذة أو أعضاء المنظمين لعملية التعليم من أجل دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق الأهداف المشتركة بينهم و المراد الوصول إليها وتحقيقها ". (العياصرة،2008،ص56)

– ويعرفها **الطبيب (1999)** "بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه جماعة نحو هدف مشترك يسعون إلى تحقيقه" .(السعود ،ابراهيم ،2016،ص140)

– ولقد عرفت **شاهين (2013)** :القيادة التربوية "على أنها أحد العناصر التربوية التي يقوم بها قائد تربوي تجاوز الادارة التي تجنب تسيير المؤسسة تسييرا روتينيا بما يوفر لهم فرصا للإبداع والتطوير ويضمن بذلك تحقيق أهداف المؤسسة" .(عليك ،كركوش ،2020،ص174)

– ويعرفها **العجمي (2010)** على أنها" كل نشاط إجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعي مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير و التعاون في رسم الخطط و توزيع المسؤوليات حسب الكفايات و الإستعدادات البشرية و الإمكانات المادية المتاحة" .(السعود ،ابراهيم ،2016،ص140)

من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن القول أن القيادة :

– علاقة بين المدير (القائد) والرؤوسين (الأساتذة والعمال المهنيين ...) .

– تأثير يمارسه القائد على اعضاءه الذين يشرف عليهم .

– تفاعل نفسي إجتماعي تربوي بين القائد (المدير) و الجماعة التربوية .

– عملية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية .

– مجموعة من السمات و الخصائص واجب توفرها في القائد .

ويستخلص الباحث الباحث من التعريفات اسابقة الذكر أن القيادة التربوية هي المقدرة على التأثير في الأخرين لتحفيزهم وتحقيق الأهداف المخطط لها في المشروع المدرسي .

04-عناصر القيادة التربوية :

القيادة عملية اجتماعية تكاملية لا يمكن أن تنشأ إلا بوجود جماعة تسعى لتحقيق هدف متفق عليه اذ يوضح **الغامدي** أن القيادة تقوم على عناصر رئيسية لا بد من توفرها وهي :

04-1-وجود جماعة من الناس :

حدد **سميث (smith)** مفهوم الجماعة بأنها وحدة تتألف من مجموعة من الأفراد يدركون وحدتهم الجماعية ولديهم القدرة على العمل أو يعملون بالفعل بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم ويتضح ذلك من خلال دعامتين أشار كل من **كرش** و**كرتشفيلد** (**krech andgrutchfielld**) هما :

- أن يمارسون وجودهم كجماعة بمعنى أن يعملوا ويستجيبوا كجماعة .

- أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض تفاعلا قويا و نشيطا .

04-2-القائد :

بما أن القيادة معنية في المقام الأول بالتأثير في الأخرين بهدف توجيه النشاط و الجهود للجماعة في اتجاه معين . فهي إذا عملية لا تتم في فراغ إذ لا بد من وجود طرفين شخص مؤثر و أخر

متأثر ومما لا شك فيه أن الدور المهم و المحوري هو للقائد ومدى تأثير القائد على بقية العناصر وإنعكاس ذلك على جميع مستويات وعناصر العملية سلبا أو إيجابا كل ذلك يجعل الحديث عن القائد وصفاته ومهاراته مطلب في كل دراسة عن القيادة وصنف **العتيبي (1428)** القادة إلى نوعين :

04-02-01-قادة طبيعيون :

وهم قادة بالفطرة لديهم موهبة للقيادة بما يمتلكونه من خصال وصفات إنتقلت إليهم بالوراثة مثل الزعماء الذين لديهم التميز والبروز والكريزما الخاصة بهم .

04-02-02-قادة إداريون :

وهم من يحتاجون إلى تنمية وصقل موهبة القيادة لديهم عن طريق التعليم و التدريب مثل مديري المؤسسات التربوية و الحكومية و لا تعد القيادة صفات وراثية أو فطرية و إنما يمكن أن تكون أيضا خصائص مكتسبة طالما كان للشخص الإستعداد و الميل ليكون قائدا .

04-03-وجود هدف مشترك :

تتعدد وتتباين الأهداف فهناك أهداف القائد و أهداف الجماعة و أهداف خاصة لكل فرد من أفرادها وقدمت لنا **ماري فوليت (M. Follet)** من خلال ما أسمته " مبدأ التعارض البناء " أن أفضل طريقة يمكن للقائد أن يستخدمها هي تحليل الخلافات ومظاهر التعارض في كل جانب إلى عناصرها الأساسية وترتيبها من جديد بشكل يجد فيه كل طرف من الأطراف ما يرضيه و بذلك يتمكن القائد من مجابهة مشكلة التعارض بين الأهداف ويضمن في نفس الوقت الحصول على تعاون الجماعة معه وفيما بينه وتحقيق الأهداف المرغوبة . (الغامدي،1430،ص19)

وفي هذا السياق أضاف السعود إلى ما سبق :

01-الموقف :

وهو بيئة الموقف الذي يمارس فيه القادة إذ لا بد من وجود ظرف أو مناسبة لممارسة القائد دوره في قادة هذه المجموعة من الأشخاص وفي هذا الظرف تحدث عملة.
التأثير .(السعود،ابراهيم،2016،ص146)

وهناك من يضيف إلى العناصر الأخرى عنصر :

01-التأثير :

يعتبر التأثير حجر الأساس في القيادة وهو ناتج عن السلوك الذي يتبعه القائد مع الأخرين و الذي من خلاله يتم تغيير سلوكهم بالإتجاه الذي يرغبه .

05-خصائص وسمات القائد التربوي الناجح

إزدادت واجبات القادة في المؤسسات التعليمية في الأونة الأخيرة بسبب النمو و التضخم اللذان حدثا في المؤسسات التعليمية المعاصرة حيث أصبح من العسير حصر هذه الواجبات والتعرف على المهارات و الصفات اللازمة للقيام بها , ونظرا لأن العمل بالمؤسسات التعليمية له طبيعته الخاصة و متطلباته الفريدة فلا بد أن تجتمع في قادة هذه المؤسسات مجموعة من الصفات و الخصائص ومنها :

05-01-التعليم و المهارة :

أثبتت الدراسات أن غالبية القيادين الناجحين على مستوى عال أو جيد من العلم و المهارة والقيادي الناجح يقرأ و يطالع ويتابع التطور في المعلومات و العلوم ويلتحق بالدورات التدريبية .

05-02- الثقة بالنفس و بالأخرين :

إن الذكاء والعلم والمعرفة والحكم الجيد والشخصية القومية والسليمة و الطاقة والمثابرة كلها عوامل تؤدي إلى الثقة بالنفس والثقة بالقدرات الذاتية وبقدرات الأخرين .

05-03-القدرة على الإتصال :

مهارة كتابة التقارير – الحديث و الإقناع – الإستماع و الإتصالات .

05-03-المواظبة :

القائد الناجح يواظب ويثابر على تحقيق أهدافه مهما تعرض له من صعوبات أو معوقات .

05-04-صنع القرار:

القرار هو القلب النابض للقائد الناجح و لابد أن يكون للقائد مهارة الحصول على المعلومات و تحليلها ودراسة المؤشرات وتحديد البدائل و إختيار الحلول المناسبة وصياغتها في عبارات معبرة وفي الزمن المناسب . (الحربي ،2008،ص87)

و أشار **العجمي 2008** إلى أن للقائد الفعال مجموعة من الخصائص وتتمثل :

01- التخطيط السليم :

إن القادة يهتمون بالتخطيط السليم لضمان نجاح الخطط وتحقيق النتائج المرجوة فلا يترك القادة أي شيئ للصدفة أو الحظ فهم يقومون بالتحليل

02-التنظيم :

فالقائد يعرف ويتفهم قيمة التنظيم ليس فقط في المحافظة على الوقت و المال و الجهد ولكن أيضا في تحقيق نتائج أفضل فهو يقوم بإعداد قائمة بكل ما يريد أن يفعله وفقا للأولويات ولا يبدأ عمل إلا إذا انتهى من الذي قبله .

03- تحديد الأهداف :

لا نجاح بدون تحديد مسبق للأهداف والقائد يعرف قوة و أهمية تحديد الأهداف وهو يخصص كل الوقت الكافي للتخطيط لأهدافه سواء كانت أهداف شخصية او خاصة بالعمل والقائد يحدد وقتا لأسرته هواياته الخاصة للقراءة للإسترخاء للتنمية الشخصية للعمل لتنمية الفريق الذي يقوده وهو يوازن مابين أهدافه المختلفة يحقق حياة أفضل ويبقى في موقع القيادة .

04- صنع القرار :

القائد يكون مدربا على كيفية صنع القرار بسهولة ويسير وهو يستمتع بعملية صنع القرار و لا ينتظر حتى تحدث الأشيتء بل يتخذ القرار لان يجعلها تحدث .

05- المخاطرة :

إن القائد يميل إلى المخاطرة وهو يدرك أن عمليه قبول بعض المخاطرات من أجل أن يحسن مستوى حياته و أدائه حتى يقوى على المنافسة .

06- مهارات الإتصال :

إن القائد الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتكلم ويسمع كيف يوصل أفكاره وينقل رسائله، يعرف كيف يؤلف بين المرؤوسين .

07- إدارة التغيير:

إن القائد الناجح يرحب بالتغيير والتغيير في واقع الأمر يعد جزءا من تصرفاته اليومية فهو لا يحب الروتين .

08- التحكم في التوتر وضغط العمل :

إن القائد يعيش حياته وفقا لقاعدة تفريغ الظغوط المتراكمة و القائد مستعد لبذل الجهد مهما كان عظيما للتحكم و السيطرة على ظغوط العمل .

09-التفويض :

إن القائد يؤمن بالأخرين ويؤمن أيضا بقيمة الوقت وهو لا يثق في فريق عمله متى وكيف و إلى من يقوم بالتفويض من أجل إنجاز الأعمال كما أنه يتفهم أن عليه أن يفعل ذلك من أجل التفريغ لإنجاز أشياء أخرى حتى يحقق التقدم .

10- الرؤية و الإبداع :

إن القائد يتمتع بحاسة ممتازة في عمله فهو يستطيع أن يرى أشياء لا يراها ولا يفهمه الأخرون كما أنه مبدع ومعروف بأفكاره والنبيرة على الرغم من ان النقد قد يوجه إلى خيالاته ألا أنه مبدع مع الوقت يستطيع الناس أخيرا أن يتفهموا لماذا يرى القائد الأشياء بهذا الشكل .

11- التدريب والتعليم وبناء الفريق :

القائد هو مدرب يستمتع بمشاركة فريقه في المعلومات التي لديه وهو يدرك قمة العمل بروح الفريق ويعتني بفريقه ويحث أعضاءه على العمل كما أنه يعلمهم ويدربهم كي يصلوا إلى أهدافم ويحققوا أهداف المؤسسة التي يعملون فيها .

12- التحفيز :

إن القائد شخص محفزدائما لديه دوافع ذاتيه داخلية للتحرك و الإنطلاق لذا فهو يتصرف على أساس مجهودات كل شخص على حده داخل فريقه ويأخذ في مدحها والثناء عليها مع الشخص بشكل منفرد وأمام المجموعة .

13-المهارات :

القائد الناجح دائما يبحث عن الوسائل التي تنمي مهاراته وقدراته ومستوى أدائه سواء كانت سمعية أو بصرية أو قرائية .

14- الثقة :

يتمتع القائد بشخصية قوية وثقة كبيرة في مواجهة الأزمات والثقة بالنفس تؤدي إلى الإحترام و الأمان مع الفريق الذي يعمل معه .

15- الحركة و الفعل :

فالقائد شخص كثير التحرك ويسعى دائما لإنهاء مهمته ويسارع دائما لتنفيذ ما خطط له .

16- الإلتزام :

القائد شديد الإلتزام لتحقيق بالخطط التي يضعها وهو يعلم أن النجاح يستغرق وقتا وهو يدرك قوة الإلتزام لتحقيق الهدف وتقديم خدمات جيدة إلى مرؤوسيه .

17- الطاقة :

لدى القائد طاقة كبيرة يمارس عادات صحية من الناحية الغذائية والتربية الرياضية ويملك قدرا كافيا من الطاقة الجسمية والعقلية نؤهله لإنجاز مهامه

18- العواطف :

العاطفة و الحب من العوامل المساعدة لإتمام مهمة ما بنفس الحب و الأسلوب يوما بعد يوم .

19- المرونة والقابلية للتغيير :

إن القائد يتمتع بروح المرونة وتقبل التغيير الإيجابي وهو يضع خططه في حيز التنفيذ و يلتزم بها لكن إن ما وجد أن هذا الخطط لا تأتي بالنتائج المطلوبة فهو سرعان ما يبحث عن البدائل حتى يصل إلى الهدف المرغوب فيه

20 -الأمانة :

القائد إنسان عفيف قوي أمين عادل منصف مخلص لعمله ولعملائه .

و أورد **مشهور (2010)** بعض سمات القادة الفعاليين و الناجحين وهي:

01-القدرة على إنجاز القرار :

لا بد أن تكون قادرا على إتخاذ أي قرار إن اللجوء إلى العقل و المنطق لا يكفي للتوصل إلى تقييم الموقف فالعديد من الأفراد يمكنهم ذلك ولكن قلة قليلة فقط هم من يستطيعون أن يتخذوا القرار في التوقيت المناسب ثم يعلنوا هذا القرار بلا تردد .

02-الحكمة في التخطيط و التنظيم :

الحكمة في التخطيط و التنظيم هي إحدى السمات الأساسية التي يحتاج إليها القائد ليكون ناجحا وهذا يكون عليك أن تضع خطة وتنفذها .

03-الشجاعة للتصرف :

لا بد أن يكون القائد شجاعا ليقوم بما يجب القيام به بصرف النظر عن التكاليف و الصعوبات والمخاطر و التضحيات

04-القدرة على الإدارة : هي الأسلوب المنظم الذي يمكنك من بلوغ أهدافك المحددة ويتطلب إكتساب ذه القدرة إكتساب مهارات الإدارة و إكتشاف خباياها و أسرارها فالإدارة أداة من أدوات القيادة الجيدة . (السعود، ابراهيم ،2016،ص152.151).

06-النظريات المفسرة للقيادة التربوية :

لقد حاول الكثير من الباحثين و التربويين تفسير ظاهرة القيادة وفق الأطر النظرية وقد توصلوا إلى عدة تصنيفات نظرية وأهمها :

أولا : المدخل الفردي

يعتبر المدخل الفردي من الأوائل في تفسير القيادة وذلك من خلال تحديد خصائص وسمات القائد ومن أهم هذه النظريات المفسرة :

01-نظرية الرجل العظيم (Greet man throry)

وتنطلق هذه النظرية من إفتراض مفاده أن القادة يتمتعون بمواصفات خارقية مقارنة بأقرانهم ، هذه الموصفات تمكنهم من قيادة أنفسهم وغيرهم، وتفترض هذه النظرية أن هاته الصفات لا تتكرر في أشخاص كثر على مر التاريخ .(عطوي،2014،ص80)

واستندت هذه النظرية الى ان الاحداث العظيمة يقوم بها رجال عظماء وان لديهم خصائص ومميزات قيادية. (stogdillk.1974.p154)

وحاولت هذه النظرية تفسير القيادة التربوية من خلال تحليل شخصيات القادة (عسكريين , إداريين , سياسيين , تربويين ...). وتوجت هذه التحاليل بعدة إفتراضات أهمها، أن هؤلاء القادة هم من لديهم موهبة وقدرات خارقة بالفطرة والوراثة فهم اشخاص عظماء يمتازون بشخصية ساحرة باهرة وينقاد إليهم مجموعة من الأشخاص و يقدمون لهم التضحيات راغبين غير مكرهين وهذا بغية تحقيق أهداف الجماعة .

وتصطدم هذه النظرية ببعض الحالات التي تقلل من أهميتها حيث نجد أن هؤلاء العباقرة الذين أظهروا نجاحا في قيادة جماعة ما لم يستطيعوا قيادة جماعة أخرى، في ظروف مغايرة وهذا ما ذهب إليه بعض الباحثين الى أن القيادة تركز على عوامل أخرى غير الوراثية .(دويدار،1999،ص242)

هذا ويرفض معظم علماء الإجتماع تفسير القيادة على أساس الرجل العظيم لأنه يعتبر مدخل بسيط. كما أن معظم الأبحاث التي تم التوصل إليها لا تعزز فكرة السمات الوراثية للسلوك القيادي، وهذا ما أشار إليه **عطوي** (2001) إلى أن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير إذ لا بد من الإعتماد على المبادئ العلمية والتجارب الميدانية للقيادة .(العدواني ،2013،ص16)

02-نظرية السمات : (Trait theories)

وهي إمتداد لنظرية الرجل العظيم فهي منبثقة من أن بعض الأفراد ينشؤون كقادة، لأن لديهم السمات الضرورية للقيادة، وقد توصلت بعض الدراسات أن هناك سمات تكرر إرتباطها إيجابيا بالقيادة منها دراسة **ستوجدل** (**Stogdill**) ودراسة جامعة **مينوستا** (**Minesota**) 1960 ومن هذه السمات:

- درجة الذكاء العالية
- تحصيل علمي أفضل
- إحساس بالحاجة لممارسة السلطة
- تفكير متعمق
- إستمتاع بالعلاقات مع الأخرين .(أبوناصر،2008،ص24.23).

ولقد أظهرت الدراسات التي توصل إليها **باس** (**Bass**) إلى أن الدراسات التي تناولت السمات القيادية توصلت الى مجموعة من السمات يمكن تلخيصها وهي :

- القدرة (الذكاء- الاستعداد – التحدث – التحمل .....)
- الانجاز (دافعية مرتفعة – المعرفة – فن – مهارة ....)
- المسؤولية : الاتكال على النفس – توفير الاسباب – المبادرة .
- المشاركة : (الحيوية – النشاط –التعاون .....)
- الحالة الاجتماعية (المكانة و الدور الاجتماعي – الحالة الاقتصادية .(الكلابي ،2000،ص13).

وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية إلا أنه لم يتفق عليها أحد من العلماء حتى الأن في تحديد هذه السمات بصفة دقيقة وعدم وجود اساليب دقيقة لقياس هذه السمات. (koonts.harold.1980.p431) فالقيادة ليست سمة أو مجموعة من السمات يمكن بحثها على أنها خاصية من خصائص الافراد فقد يكون الشخص قائد بحكم مركزه أو صفاته أو وظائفه و لكن هذه الصفات والمركز لا يمكن أن تكون في حد ذاتها تعريفا للقيادة و قد يكون الشخص قائدا دون أن يكون لديه صفات معينة .ولقد عارض **جنتيك**

(1971) فكرة صفات وسمات القيادة فهو يرى أن الدراسات التي أجريت على موضوع الصفات لم تؤدي إلى التعرف على مجموعة متجانسة من الصفات وماهي إلا صفات عامة وفي هذا السياق أكد **كيرين (1972)** عدم وجود إرتباط بين نجاح القائد حسب تقييم مرؤوسيه و إمتلاكه لصفات معينة .(رشوان،2012،ص62.63)

ومن خلال هذا النقد لنظرية السمات والصفات ، فلقد أسهمت البحوث و الدراسات الحديثة في تفسير القيادة وادخلت اهمية الموقف الاجتماعي كعامل مؤثر في تحديد القيادة ومنها :

ثانيا : المدخل الإجتماعي Soeial Approach

1- نظرية الموقف : (Situational theory)

إن نظرية الموقف من النظريات الفكرية التي ظهرت في إطار المدخل الإجتماعي وتعني نظرية الموقف أن ظهور القائد وبروزه جاء نتيجة لظروف إجتماعية معينة , وهاته الظروف لا يملك القائد السيطرة عليها إلا القليل منها ويحدث التفاعل الإجتماعي المباشر بين الناس، فالمواقف هي التي تجعل من الأشخاص قادة .(رشوان ،2012،ص68)

ويرى **إيموري بورجادس (1931)** أن سلوك الفرد يختلف بحسب الموقف فالفرد قد يكون متسقا في بعض المواقف وغير متسق في مواقف أخرى وفي هذا الصدد أيده **ميرفي** حيث قال أن سمات الشخص قد تتغير حسب الموقف فالشخص المسيطر قد يصبح محرجا إذا وضع في موقف غير ملائم .

ومن هنا فإن نظرية الموقف تقدم مفهوما جديدا للقيادة حيث أن التفاعل في العمل الجماعي والعلاقات المتبادلة بين أفراد المجموعة حيث أن القائد يمثل الشخص الذي يحسن تشخيص المواقف ويحللها ويحلل الصعوبات بناءا على خبرته وتجاربه ومعارفه .(بشير ،2020،ص84.85)

وفيما يلي سنعرض أهم النظريات الموقفية في القيادة :

1-1- النظرية الموقفية لفرد فيدلر: (النظرية الظرفية)

يعتبر نموذج **فيدلر** للقيادة المعتمد على الموائمة بين النمط القيادي وحاجيات الموقف وقد تم قياس النمط القيادي من خلال وصف القائد على أنه مهتم بالمهمة أو بالعلاقات وفي هذا الصدد فإن فيدلر يرى أن القائد الفعال هو الذي يوائم بين تركيزه على المهمة و العلاقات، حسب متطلبات المواقف المختلفة وقد بين فيدلر ثلاث عوامل موقفية وهي :

1-1-1- علاقات المدير بالمرؤوسين : Leader Member RELATION

وهي من أحد أهم العوامل التي تحدد نوع القيادة المناسبة سواء كانت ذات إهتمام بالعاملين أو العمل (مدى تقدير المرؤسين للقائد وولائهم له)

1-1-2-البناء التنظيمي للعمل : Task structure

وتعني درجة إستقرار العمل الخاص بالمجموعة التي يقودها المدير

1-1-3-الوظيفية للمدير : Leader position pouer

وهي مدى السلطة الرسمية التي يتمتع بها المدير (القائد) نتيجة شغله هذا المنصب.(حامد،2009،ص46.45)

إن ما يعيب على نظرية الموقف أنها تركز على الموقف ذاته كعامل رئيسي وفعال في تشكيل وبروز القائد .بمعنى أن هناك قوى خارجية مساعدة على إظهار القائد ، وأن هذه النظرية تتجاهل تماما سمات وخصائص القيادة و أنه لابد ان تتوفر كحد أدنى من السمات . (رشوان ،2012،ص88).

وهذا فان الاختلاف في المنظمات يؤدي الى اختلاف في القيادة وان نجاح القائد في منظمة ما ليس بالضرورة نجاحه في هذه المنظمة فمثلا القيادة المدنية تختلف عن القيادة العسكرية فالقائد الذي نجح عسكريا ليس بالضرورة ان ينجح مدنيا . (pffifmer.presthus.1967.p98)

1-2 نظرية المسار والهدف : (روبيرت هاوس) (Repath –Goal theory)

لقد طور **روبيرت هاوس** نظرية وسماها نظرية المسار والهدف وتعتمد هذه النظرية في أساسها أن القائد هو الذي يستطيع رسم أهداف ومسارات واضحة بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة سواء كانت شخصية أو أهداف المنظمة ويشترط في القائد تحفيز المرؤوسين ومساعدتهم للوصول إلى الهدف.(دريوش 2018،ص105)

و إعتبر **هاوس** أن هناك أربعة أنماط للقيلدة وهي القيادة الإنسانية و القيادة المشاركة والموجهة والقيادة المهتمة بالإنجاز والعمل وسنشرح كل نمط من هذه الأنماط

- القيادة الإنسانية : وهي التي تهتم بالعاملين وشارعهم بدرجة كبيرة .
- القيادة التشاركية : وهي مشاركة العاملين و الأخذ برأيهم قبل إتخاذ أي قرار
- القبادة الموجهة : ويهتم بعملية الإرشاد و التوجيه للمرؤوسين .
- القيادة المهتمة بالإنجاز : وهي تهتم بطموحات وأهداف المرؤوسين والعمل على تحقيقها معهم .

(رشوان ،2012،ص82.81)

وتعتبر هذه الأنماط الأربعة السابقة الذكر ماهي إلا الاهتمام بالواجب والعلاقات ويرى **هاوس** أن النمط القيادي الفاعل هو الذي ينجح في تحفيز المرؤوسين والعاملين وحثهم على بذل الجهد للوصول إلى الهدف .(بن حفيظ،2017،ص48)

وتنقسم العوامل الموقفية في نظرية المسار و الهدف إلى نوعين هما الأتباع يكافحون لانجاز أهداف العمل بغية الحصول على الأجر و الرضا ،كما يتم التعريف بفاعلية القائد وذلك من خلال الحالات النفسية للمرؤوسين وليس من خلال إنجازاتهم، أي أن سلوكه وفعاليته تتمثل في تحسينه لرضا الاتباع عن العمل .كلما كانت درجة الرضا عن العمل زادت دافعية المرؤوسين للعمل.(غباين ،2009،ص159)

1-3- نظرية هيرسي و بلانشار 1972 Hersy –Blanchard

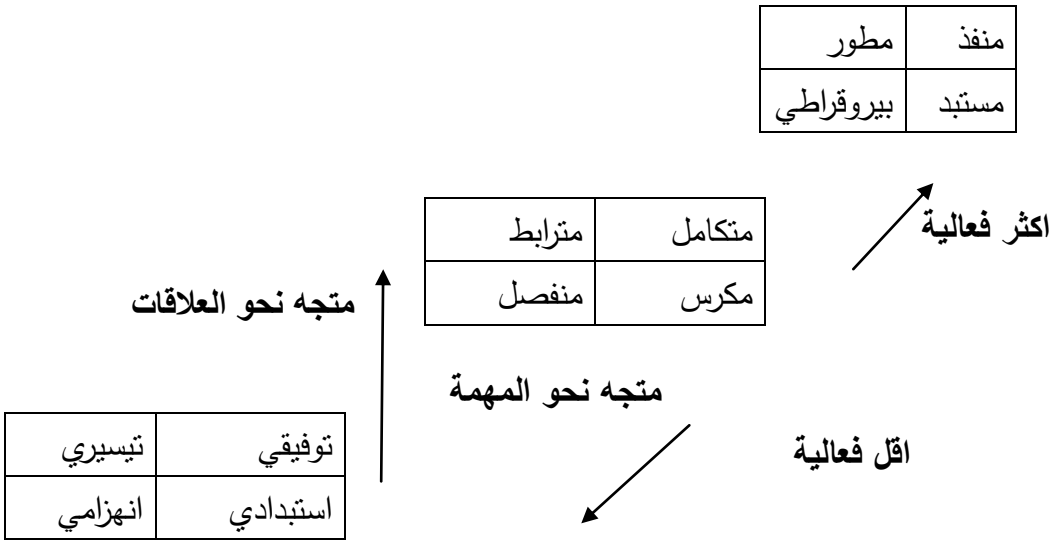
لقد تم تطوير هذه النظرية كمحاولة لدمج ما توصلت إليه البحوث في النظريات الأخرى، وهذا في نظرية واحدة وتتفق هذه النظرية مع النظريات الموقفية الأخرى في أنه ليس هناك نمط قيادي واحد هو الأفضل، و أنها تؤكد على أهمية متغيرات الموقف. (الصيفي ،2016،ص31).

وتشكيل الأنماط القيادية عند هيرسي بلانشار من خلال ثلاث أبعاد وهي :

- الإهتمام بالعاملين : الإهتمام الإجتماعي و بالعلاقات الذي يقدمه القائد .
- الإهتمام بالعمل : من قبل القائد .
- النضج الوظيفي : وهو إستعداد الفرد لعمل معين .(الاغبري ،2000،ص103)

1-4- نظرية ريدن : Reddin

قدم **ريدن** نظريته (الأبعاد الثلاثة للقيادة) عملا متميزا في تفسير أهمية المواقف في تحديد مدى نجاعة القيادة ،و إفترض ريدن أن هناك أربعة اساليب للقيادة وهي: مترابط – متكامل – منفصل. و مكرس، وكل أسلوب من الأساليب السابقة الذكر يكون تأثيره من عدمه على حسب الموقف الذي فيه وينتج عن هذه الاساليب المؤثرة وغير المؤثرة ثمانية أساليب قيادية وهي :



شكل رقم (01) يوضح الاساليب القيادية لنظرية ريدن .

وتكملة لما أوضحه **ريدن** أن الأسلوب المتكامل إذا إستخدم في وضعية غير مناسبة فإنه يؤدي إلى أسلوب توفيقي وعندما يستخدم في وضعية مناسبة فإنه يؤدي إلى أسلوب منفذ .

الأسلوب المترابط إذا عبر عنه بشكل غير مناسب فيدرك على أنه اسلوب تيسيري، وإذا كان الموقف ملائم فإنه يؤدي إلى أسلوب متطور ،وإذا تطور المرء بطريقة منفصلة توفرت لها الظروف المناسبة فإنه يظهر إستجابة بيروقراطية ملائمة أو أسلوبا بيروقراطيا ولكن إذا كان إستخدام الأسلوب المتجه نحوالمهمة أو نحو العاملين أو كليهما (المهمة و العاملين) .مطلوبا إلا أنه غير وشيك فقد يكون المرء إنهزاميا والشخص المكرس الذي يمتلك تأثيرا قويا وتوفرت له الظروف فإنه يدرك على أنه مستبد خير . ولكن عندما يظهر هذا الأسلوب في موقف غير مناسب فإن القائد يرى على أنه استبدادي مسيطر .

جوهرهذه النظرية هو : أن نفس الأسلوب القيادي يعبر عنه في مواقف مختلفة قد يكون مؤثرا أو غير مؤثر .(بن حميدة ،2018،ص67.66)

ثالثا : المدخل السلوكي في القيادة :

تركز النظرية السلوكية على ما يفعله القادة وكيف يتصرف وهي تؤكد فرضية أن سلوك القائد مع المرؤسين يحدد مدى نجاح القائد وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر فإن النظرية السلوكية تبني تحليل سلوك القائد على بعدين هما :

- سلوك القائد بألية العمل .
- سلوك القائد بالنسبة للأفراد و الجماعات .

ومن مداخل النظرية السلوكية :

- الإهتمام بالعمل في مقابل العاملين .
- الإهتمام بالتوجيه نحو الإنتاج في مقابل التوجيه نحو الأفراد .
- الإهتمام بالبعد البنائي في مقابل الإهتمام ببعد مراعاة المشاعر .(أبوناصر ،2008،ص25.24)

ومن أهم النظريات السلوكية :

1-نظرية (x) دوجلاكس ماكريجور :

لقد بين **دوجلاس ماكريجور** عن الجانب الإنساني في القيادة وقدم **ماكريجور** نموذجين للافتراضات المتعارضة بين التقليديين و السلوكيين فأعطى الاتجاه التقليدي رمز (x) و السلوكي (x) مفترضا أن لكل سلوك تربوي إطارا فلسفيا يستند له المدير . أما سلوك المرؤوسين فإنه يكون بصيغة إستجابة سلوك الإدارة .(أبوناصر ،2008،ص25.) .

و إفتراض أن الفرد كسول ولا يرغب في تحمل المسؤولية ويفضل أن يقوم أحد ، وهو القائد بتوجيهه ويوضح له ما يفعل، ويستعمل القائد العقاب و الرقابة من أجل القيام بالعمل وتحقيق الهدف، ويكون في النهاية مكافأة وجزاء .

والقائد التربوي الذي يؤمن بهذه المبادئ يستخدم أساليب الإقناع و التعزيز و الضغط و العقاب والرقابة في تعامله مع الأستاذة بهدف تحقيق أفضل مخرجات العملية التربوية . (بن حميدة،2018،ص63)

2- نظرية ليكرت Likert systen

لقد حدد ليكرت مميزات وصفات القيادة عن طريق سلوك المشرفين بمجموعات ذات إنتاجية عالية ومنخفظة ولقد ميز بين أربعة أنماط قيادية وهي :

2-1- النمط التسلطي المشتغل :

-لا يثق في مرؤوسيه،

-لا يسعى للحصول على أفكار المرؤوسين لحل المشكلات .

2-2-- النمط الاتوقراطي الخير :

-ثقة السيد بخادمه

- لا يشعر بحرية أكبر في مناقشة العمل .

2-3- النظام المشارك :

-ثقة كبيرة

- يشعر الفرد بحرية نوعا ما .

2-4-النظام الديمقراطي:

-ثقة كاملة في المرؤوسين

- يشعر بحرية كاملة

- يسعى الرئيس للحصول على أفكار المرؤوسين لحل مشكلاته .(الصليبي،2008،ص92.91)

3-نظرية الشبكة الإدارية :

جاءت نظرية **روبرت بليك (Rebert Blake) وجين موتون (Jane mouton)** عام (1964) وإشتغلا على الدراسة التي جاءت بها جامعتي أوهايو وميشيغان في شبكة الهدف ، ولقد إشتهرت كثيرا هذه الشبكة حيث قاما بتوضيح دينامية أبعاد القيادة وتحديد البدائل المقترحة وتحسين فعالية القائد .هذه النظرية مفادها أن الباحثان أعدا رسميا بيانا وضحا فيه (بعد العمل) على شكل محور أفقي متدرج من (0 إلى 09) يشير الصفر(0) إلى إهتمام منخفض بالإنتاج و الواحد (01) إلى اهتمام عادل بالانتاج .

والمحور الثاني يتمثل في العلاقات الإنسانية عددها (81).نقطة على الشبكة الادارية أربعة منها كانت على درجة قصوى وواحدة في المركز و (6+) تضع في الأطراف والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (03) يوضح نظرية الشبكة الادراية لبليك وموتون

9	9/1							6/6	9/9
8	يركز اهتمام الادارة على تلبية حاجات العاملين ورغباتهم على حساباهداف التنظيم						التركيز على الانتاج اشباع حاجات العاملين وزيادة انتمتئهم للتنظيم		
7									
6					5/5				
5		5/2	5/3	قائد وسط :ايجاد نوع من التوازن بين حاجات التنظيم وحاجات العاملين مما يحقق نوعا من الاستقرار					
4									
3	قائد منسحب:بذل جهد متدني سواء لارضاء العاملين او لتحقيق اهداف التنظيم						قائد تسلطي :التركيز على الانتاج فقط دون الاهتمام بحاجات العاملين ورغباتهم		
2									
1	1/1								1/9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

اهتمام القائد بالعمل

وقد تم تفسير هذه الإهتمامات كما يلي :

النقطة : (1/9) قائد تسلطي

النقطة : (9/1) يعطي جمع إهتماماته للعاملين ولا يعطي إهتمام للإنتاج .

النقطة : (1/1) قائد منسحب تسيبي

النقطة : (5/5) قائد وسط يوجه إهتمام وسط لكل من الإنتاج و الناس .(السعود،2013،ص154.153)

رابعا : مدخل الإتجاهات الحديثة في القيادة التربوية :

1-النظرية التفاعلية the interaction heeory

تركز هذه على عملتين هما التكامل و التفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة ، وهو يربط بنظرية على عمليتين هما التكامل و التفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة وهو يربط بنظرية السمات و الاتجاه الموقفي وبهذا التفاعل والتكامل بين النظريتين تنشأ النظرية التفاعلية ،و التفاعل هو بين :

- السمات الشخصية للقائد وما به من صفات وخصائص .
- الجماعة من حيث تركيبها وخصائصها .
- عناصر الموقف و العوامل المتعاملة .(رشوان ،2012،ص89.88)

وتنظر هذه للقيادة على أنها علاقة تفاعلية إجتماعية بين القائد و المرؤوسين ويقيس مدى نجاعة القيادة بقدرة القائد و المرؤوسين على احداث التفاعل والتكامل بين اعضاء المجموعة وتنمية العلاقات الايجابية بين القائد والمرؤوسين حتى تمكنهم من حل مشكلاتهم .(بن حفيظ،2017،ص59)

2- النظرية التحويلية :

تعتبر **برنز** (**Burrnes**) القيادة التحويلية كعملية يقوم بها القائد التابع بدعم كل منهما للأخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح و المعنوية و الدافعية وهنا دور القائد وهو إلهام المرؤوسين بنبل عمله و الإبتعاد عن الشخصية للوصول إلى الغاية والهدف .(بن حميدة،2018،ص70.69)

ويرى كل من **تاس و أوفيو** أن القيادة التحويلية تتكون من أربعة عناصر وهي :

2-1-التأثير: الذي يميل إلى المثالية , الرؤية الواضحة , تكسب الثقة لدى المرؤوسين

2-2-الإعتبارات الفردية : إحتياجات كل شخص داخل التنظيم (جوانب النمو و القصود)

2-3-المثيؤات الفكرية : الإهتمام بالبحث عن الأفكار الجديدة والوسائل الحديثة الإنجاز .

2-4-الإلهام : تزداد دافعية المرؤوسين كلما كان القائد مهم قدوة – مشترك في الأعمال يتحمل الأعباء . (بن حفيظ،2017،ص60)

07-تعريف أنماط القيادة :

لقد تعددت التعاريف بمفهوم النمط القيادي و إختلفت ،فيعرف على أنه مجموعة من السلوكيات لدى القائد تساعده في تأثيره على المرؤوسين باتجاه تحقيق الأهداف .(نعيجات ،2018،ص18)

وتعرف كذلك على أنها مجموعة من السلوكيات التي يبديها المدير أثناء إدارته لمؤسسته والتي تجعلهم بشكل ما يميزين عن غيرهم .(دريوش ،2018،ص312) .

ويتحدد النمط القيادي الذي يمارسه القائد وفقا لفلسفته وشخصيته وخبرته الحياتية و طبيعته الجماعة المرؤوسة والعمل الذي يقوم به . (الصوصاع،2018،ص108)

ومما سبق ذكره يثبق أن الأنماط القيادية تتمثل في :

08-أنماط القيادة التربوية

08-1-القيادة الأوتوقراطية (الديكتاتورية)

ويطلق على هذا النوع من الأنماط القيادية النمط التسلطي حيث يلجأ المدير إلى ممارسة الأساليب الترهيبية و الإلزامية و التخويفية من أجل قيام عمل ما من طرف مرؤوسيه ، ويتخذ الإجراءات الردعية المجحفة في حق كل مرؤوس لم يطبق قوانينه وتشريعاته التي هي في الأساس إتخذها وحده دون إشراكهم .(الربيعي ،2012،ص309)

ويقوم هذا النمط على أن القائد يجبر مرؤوسيه على أداء الأعمال من مبدأ السلطة التي يخولها له القانون .(يوسفي ،يوب،2021،ص382)

وتعرف القيادة الأتوقراطية "هي التي يمتلك فيها القائد سلوكا تسلطيا ويتخذ من خلاله القرارات بنفسه دون إستشارتهم ".(مقدم ،شناق،2018،ص40)

وأشار **حسن** (2004) إلى مجموعة من المؤشرات التي تدل على سلوك القيادة التسلطية و تتمثل في ما يلي :

08-1-1- صفات القائد الأتوقراطي .

- القائد الأتوقراطي إنتقادي يهدد كثيرا لاعتقاده بأنه من الظروري الظغط دائما على المرؤوسين وتهديدهم لكي يتعلموا .

- المعاملة مع المشكلات داخل المؤسسة بالإخماد لا حوار .

- لا يسامح الموظف المخطئ

- ينفرد بإتخاذ قرارات منفردة دون إشراك الجماعة

- لا يتبنى أسلوب التحفيز

- لا يحقق إشباع لحاجيات المرؤوسين وهذا مما يجعلم يميلون لترك العمل . (الغامدي،1430،ص34)

ويضيف **محمد** أن القيادة المتسلطة معوقا كبيرا للاتصال ومعظم الاتصالات في ظل هذا النمط من أعلى أسفل و تأخذ شكل الاوامر والتحذيرات . (بوزيدي ،2020, ص 3)

ومن أبرز أنماط القيادة الأتوقراطية هي :

8-1-2-القيادة الاوتقراطية المتسلطة : ومن مميزاتها أن تنظر إلى الانسان و كأنه ألة عمل ومصدر الإنتاج فقط و يلجأ القائد إلى سلطته من مركزه الوظيفي ويتخذ قرارات دون مشاورة المرؤوسين وأهم أساليبه العقاب دون الإهتمام بالموظف .

8-1-3 القيادة الأوتقراطية الخيرة أو الصالحة : ويستخدم هذا الأسلوب في الإقناع في المعاملة ويتجلى بالطيبة عند الطلب من المرؤوسين ولكنه يلجأ إلى القسوة و الإكراه في حالة عدم تنفيذ الأوامر ويؤمن القائد بالمشاركة في إتخاذ القرارات .

8-1-4 القيادة الأتوقراطية اللبقة : يعتقد القائد أن مشاركة مرؤوسيه في صنع القرارات وسيلة غير مجدية لكن يشعرهم بالمشاركة ولا يأخذ برأيهم مهما كانت قراراتهم فعالة وحاسمة.(صيتي،2021،ص20)

وعلى الرغم من أن النمط القيادي الأوتقراطي قد يؤدي إلى زيادة العمل و الإنتاجية فإن له أثار سلبية على مخرجات العملية التربوية فمدير المدرسة الأوتقراطي يحاول دائما إخضاع كل المرؤوسين في مدرسته تحت سلطته واكثر ما يستخدم أسلوب التهديد والعقاب ومنها :

- التعسف والذاتية في تقييم الأساتذة و إستعمال المحاجاة .

- الإعتداء بشكل مباشر أو غير مباشر على شخصية المرؤوسين من خلال التسلط .

- فرض الطاعة العمياء على المرؤوسين .(مكفس ،2009،ص32)

8-2-النمط القيادي التسيبي :(الفوضوي)

ويسمى هذا النمط بعدم وجود قيادة حازمة، ويذكر **عياصرة** أن هذا النمط مضاد للنمط الأوتقراطي حيث لا توجد قيادة حقيقية لأن لكل فرد من التنظيم الحرية فله الحق في فعل ما يشاء حسب رغبته و أهوائه , والفوضى سائدة في المنظمة، و النمط السائد هو عدم وجود القانون أو اللاقانون , ويتميز هذا النمط بعدم تدخل القائد، وليس له دور إيجابي في المؤسسة مما يجعل من المرؤوسين ممارسة أعمالهم غير أبهين بوجود القائد . (الغامدي ،1430،ص34)

ويعتبر هذا النمط أقل أنواع أنماط القيادة التربوية من حيث الإنتاجية والفاعلية و نجد ان المرؤوسين يشعرون بالإحباط و الضياع وعدم القدرة على إتخاذ القرار و التصرف .

ونقلا عن **حسن** (2003) فإن خصائص هذا النمط تتمثل في

- إتباع سياسة الباب المفتوح في الإتصالات مع المرؤوسين لتوضيح أفكارهم
- إعطاء الحرية للمرؤوسين لممارسة مهنتهم .
- الاتجاه نحو تفويض السلطة على نطاق واسع .
- الحرية المطلقة .

والمدير الذي يبنى هذا الاسلوب يرى ان:

- الأستاذ يكره العمل .
- الأستاذ كسول ولا يتحمل المسؤولية .
- الأستاذ يحتاج إلى مراقبة مباشرة للتأكد من إنجاز المهام .(سعاده ،2015،ص34)

و القيادة الفوضوية في المؤسسات التربوية تزيد من ترك توصيل المعلومة للتلاميذ وتعطيهم حرية التصرف و بالتالي تسيب على مستوى العملية التعليمية و يصبح لدى الأستاذ دور سلبي غير إيجابي .

8-3- النمط القيادي الديمقراطي :

وتعرف على أنها عملية إجتماعية تحكم الجماعة نفسها بنفسها وفيها يمثل الأعضاء تمثيلا متساويا في إتخاذ القرارات و تعتمد على المشاركة و تفويض السلطة .(الغامدي ،1430،ص35)

ويقوم هذا النوع على أساس الإحترام المتبادل بين القائد و المرؤوسين وهذا باعتبارهما عنصران متكاملان مع بعضهما البعض ومهمان في جودة مخرجات العمل , ويلجأ القائد في هذا النمط إلى حل المشكلات،التركيز على البناء الايجابي للعلاقات الانسانية وحسن التصرف.(عيروط،2018،ص4)

ومن بين أهم الخصائص المميزة لهذا النمط أنه يعتمد على ثلاث مرتكزات وهي :

-**المشاركة في صنع القرار** : مشاركة المرؤوسين في صناعة القرار وتقديم أفضل الحلول الممكنة. (واعر ،عبد الناصر ،ب س ،ص5)

-تسمية العلاقات : توفير جو إجتماعي يشعر فيه المرؤوسين بالإنتماء لأسرة واحدة فالإهتمام بالعاملين من الناحية النفسية و الإجتماعية و المعنوية يزيد من الإنتاجية .(صيتي ،2021،ص19)

-تفويض السلطة : وتعتبر السلطة وسيلة لتطوير المرؤوسين وتدريبهم على العمل وتكوين روح الفريق.

هنا القائد يعطي المسؤوليات للمستويات القيادية الأقل فيما يتعلق بإتخاذ القرار وتحقيق الأهداف المقررة ولا بد من هذا التفويض أن يحقق الشروط التالية :

- ضرورة توصيل المعلومة إلى القائد .
- وضع معيار للرقابة و الأداء .
- إعطاء المرؤوسين نوع من الحرية
- متابعة الأعمال . (يوسفي،يوب، 2018،ص9.10)

ونقلا عن **دريوش** فقد حدد **الشماع** (2005) مزايا القيادة الديمقراطية بـ :

- يتم تحديد السياسات العامة للمؤسسات وفق مبدأ المناقشة والحوار .
- موضوعية القائد في الثناء والنقد وتعميم الإتجاه الموضوعي على المرؤوسين .
- القدرة الفعالة على التواصل الإيجابي .
- يتسم القائد بالثقة العالية في إنجاز المهمات الصعبة .
- تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الإجتماعي والمعنوي .

ويتبين أن هذا النمط يعتمد على أساس إحترام شخصية الفرد وله حرية الإختيار والإقناع و أن القرار النهائي يأتي بالتشاور و القائد لا يصدر الاوامر إلا بعد مناقشتها ويعتمد في اسلوبه على الترغيب .

والجدول التالي يوضح المقارنة بين أساليب القيادة الثلاثة :

جدول رقم (04) يوضح الفرق بين الانماط القيادية الثلاثة

المحور	القيادة الديموقراطية	القيادة التربوية الديكتاتورية	القيادة التربوية التسيبية
القائد	– يشرك في المناقشات الجماعية . – يشجع طاقمه. – يترك حرية توزيع العمل للمرؤسين .	– يحدد السياسة بنفسه . – يحدد خطوات العمل . – يعطي الأوامر حتى وإن كانت ضد رغبة الجميع .	– محايد لا يشارك – يترك الممارسات – لا يسعى إلى التحسين. – لا يمدح لا يذم .
الأفراد	– المساهمة الإيجابية . – يؤيد من دافعيتهم نحو العمل – يعطي كل فرد حسب قدرته .	– ينفذ خطوات العمل خطوة بخطوة ويصعب عليهم المهارات .	يختار الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة .
المناخ الإجتماعي	– يشجع حاجات الفرد والجماعة – يسعود الإحترام المتبادل .	ديكتاتوري – تسلطي – جو مشحون بين الأفراد .	– فوضوي لا يتمتع فيه أفراد الجماعة و القائد بالحرية .
السلوك الإجتماعي	– يميزه الثقة . – الإستقرار . – الراحة .	– العدوانية . – الكراهية . – القصور في فم العمل – إنخفاض العلاقات .	– التدمر من الوضعية . – علاقات هشة .

(دريوش ،2018،ص147)

09-معوقات القيادة التربوية :

يعيش العالم اليوم عصر التغيرات على النظام التربوي في جميع عملياته و إن تطوير و دفع عجلة نظام يستدعي الإهتمام بالبنية التنظيمية و البيئية البشرية ممثلة في رأسها و هي القيادة. فالقيادة التربوية

حسب علاء مصطفى هي الجمع بين المهارة و التفاعل و توفير المناخ و الحث على المثابرة و مواجهة المشكلات .(بن موسى ،بوفرة،2017،ص36.35)

ومن أهم معوقات القيادة التربوية هي :

9-1- البيروقراطية :

الفكر البيروقراطي موجود في كل إدارة مما يجعل العمل مملا روتينيا بعيد على تحقيق الأهداف المرسومة.

9-2- الانظمة و اللوائح :

الأنظمة و اللوائح و المقررات و المنشورات الصادرة عن سلطة عليا تبقى سارية المفعول رغم تطور و التغير في البيئة وهذا ما يؤثر على نمو العلاقات الإنسانية وبالتالي يتعطل العمل .

9-3 المركزية وعدم تفويض السلطة :

سياسة عدم تفويض السلطة والإستحواذ الكلي على جميع المراكز بقلص من درجة إطمئنان القائد على مرؤوسيه.(كنعان ،2007،ص325)

9-4 العولمة : العولمة تمتد إلى كل مظهر وكل جانب من جوانب الحياة حيث يؤثر كل منها في الأخر و إنعكاسات العولمة يتمثل في التحول في انماط الإدارة المركزية إلى الأنماط اللامركزية وتفعيل دور الأعضاء المشاركين من المجتمع المحلي غير العاملين بالمؤسسة التعليمية . (السعود، ابراهيم ،2016،ص170)

9-5 تجنب الصراعات عن طريق إرضاء الجميع :

يقع القائد في مشكلة إرضاء الكل في جميع الأوقات ويعتبر ذلك فشل أنك تعمل على إرضاء كل فرد. وهذا يؤدي إلى الصراع والفشل وسوء الفهم .

9-6 التبعية بدلا من القيادة :

على القائد أن يتعلم أداء المسؤوليات القيادية وصناعة القرار وعدم ترك مسؤولية القرارات لغيره. هذا لا يتأنى إلا بتقسيم المهام و توزيعها والعمل بروح التعاون . والعمل دون هذا ينجر عليه الهروب من المسؤولية وعدم الإتفاق حول القائد .(مكفس ،2009،ص42.41)

9-7 القيم والإنتماءات الإجتماعية :

غالبا ما تركز العلاقات في المنظمات على العادات والتقاليد التي تكون في مجتمعاتها لذلك فإن هذه التقاليد تفرض بعض التصرفات على القائد وقد لا تتواقف مع منطلبات التغيير

9-8الضغوط الداخلية والخارجية :

يواجه الكثير من القادة ضغوطا يمارسها العمال أو المجتمع (أقارب،أصحاب،نفوذ، سلطة عليا...) وهذه الضغوط تجعل من القائد إتخاذ قرارات ليست في صالح المنظمة .

9-10 معوقات تنظيمية :

وهي عبارة عن طريقة تسير المنظومة في حد ذاتها ودرجة مركزية القرار وهذا ما يجعل القائد والمرؤوسين في صدام مع حرياتهم في إنجاز الأعمال ويصبحون يتقيدون بالأوامر فقط ويقل عندهم الإبداع والمردود في العمل .(بشير ،2020،ص135.134)

10-الخصائص القيادية لمدير المدرسة الابتدائية :

المدير هو الفرد المسؤل الذي يملك سلطة مستمدة من الصلاحيات الممنوحة بحكم منصبه الذي يشغله وهومكلف بممارسة وظائفه للوصول الى اهداف المؤسسة .(jean.sabine.2001.p55).

وإن نجاح مدير المدرسة الابتدائية مرهون بالخصائص القيادية التي يتمتع بها وفيما يلي بعض الخصائص والسمات القيادية :

10-1-الخصائص الشخصية :

أورد **شير ميرور** (2004)**Shermehor** الخصائص الشخصية لمدير المدرسة وهي :

- أن يتمتع بالحيوية و النشاط والتكيف و الموائمة و القدرة على تحمل الضغوط و الصعاب .
- أن تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة اتجاه عمله .
- أن يتمتع بالنضج العاطفي ولديه قابلية لتطوير ذاته .
- أن يتمتع بالثقة من جهة مرؤوسيه ويكون ذو إستقامة في قرارته .
- أن يكون ذو أخلاق عالية بالإضافة إلى تمتعه بالمواظبة و المثابرة وقوة الإدارة .

– أن تكون لديه قدرة معرفية وذكاء عقلي إجتماعي لمواكبة المعلومات التي يتلقاها (السعود، ابراهيم ،2016،ص159)

– أن تكون لديه قدرات لغوية وقدرة على التعبير وقوة الخطاب والاقناع والسلاسة في نقل أفكاره إلى مرؤوسيه .

– ان يكون متوفر على الخبرة التعليمية الكافية و العمليات الإدارية.(المؤمني ،2008،ص60)

و اورد **أحمد** (2003) مجموعة من الخصائص أو الصفات الواجب توفرها في المدير وهي:

– أن يشعر بالاخرين ويحترمهم ويكون حسن المظهر .

– متعاون, ديمقراطي, مخلص , كريم , شغوف بالعمل , منفتح ذهنيا (السعود، ابراهيم ،2016،ص160)

10-2- الصفات الإجتماعية :

– الإتصال والتواصل الدائم مع من يعمل معهم , إدارات أو مسؤولين .

– وضع المؤسسات التربوية لخدمة وتنمية المجتمع وذلك من خلال الأندية المدرسية وتنفيذ برامجها .

إن مدير المدرسة كقائد إجتماعي اربوي يمارس مسؤولياته ومهامه عن طريق تنظيم المجتمع سواء محلي أو مدرسي .

10-3-الصفات المهنية :

فقد أورد **مطاوع** (2003) بعض الصفات المهنية الواجب توفرها في المدير وهي :

– التخطيط للأهداف القريبة والبعيدة المدى .

– أن يكون رمز للجماعة و إستمرارها في أدائها .

– صيانة بناء الحماعة من خلال التعاون فيما بينهم .

– الخبرة الادارية .

– الجزاء والعقاب للحفاظ على النظام المدرسي .

– أن يكون دارس للسلوك التربوي داخل وخارج المؤسسة .

– محافظ على تقاليد الجماعة التربوية . (السعود، ابراهيم ،2016،ص163.162)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرق إليه الباحث في هذا الفصل السابق تبين أن القيادة التربوية عموما و المدرسية خصوصا مرتكزة على المدير و شخصيته و أسلوبه في قيادة مرؤوسيه كما أنه مسؤول على توجيه سلوك الأساتذة و العاملين معه وهذا بتطبيق نمط قيادي معين يضمن له السير الحسن و الأمثل للجماعة التربوية .

الفصل الثالث

الدافعية للانجاز

تمهيد

1-مفهوم الدافعية

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3-تصنيف الدوافع

4-وظائف الدافعية

5-مفهوم الدافعية للانجاز

6-اهمية الدافعية للانجاز

7-مكونات الدافعية للانجاز

8-ابعاد الدافعية للانجاز

9-مظاهر الدافعية للانجاز

10-قياس الدافعية للانجاز

11-النظريات المفسرة لدافعية الانجاز

12-العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز

13-الصفات المميزة لذوي الدافعية الانجاز المرتفعة والمنخفظة

14-دافعية الاساتذة نحو مهنتهم

تمهيد

تمثل الدافعية للانجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس التربوي . ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للانجاز لأهميتها في المجال التربوي والمهني والأكاديمي حيث يمثل الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وإدراكه للمواقف، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه. وفي المجال التربوي أثارموضوع الدافعية نشاط علماء النفس لتحديد تلك الدوافع الخاصة بالإنجاز في التربية و التي لها علاقة مباشرة بالقيادة وسنحاول في هذا الفصل التطرق الى مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها ووظائفها والدافعية للانجاز وابعادها والعوامل المؤثرة فيها ونظرياتها وكيفية قياسها واهميتا بالنسبة لاساتذة التعليم الابتدائي.

1- تعريف الدافعية

يحاول بعض الباحثين مثل **أتكسون** التمييز بين مفهوم الدافع (**motive**) ومفهوم الدافعية (**motivation**)على أساس أن" الدافع هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد او السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين .أما في حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية بإعتبارها عملية نشطة" . (بوعلي ،2009،ص113)

إلا أن التمييز بين المفهومين لا يبرز حتى الأن مسألة الفصل بينما يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع و إن كانت الدافعية هي المفهوم الاكثر عمومية .

وفي ضوء هذا فإنه عند إستخدامنا لأي من المفهومين الدافعية أو الدافع فإننا نقصد شيئا واحدا .

وسنعرض فيما يلي بعض تعريفات الدافعية .

تعريف **يونغ**(**P.T- Youn g**) :"الدافعية من خلال المحددات الداخلية هي عبارة حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين" .

وعرف **ماكليلاند** وأخرون الدافع بأنه" إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني"

وعرف **ماسلو** (**A.H. Maslow**) الدافعية بأنها "خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي ". (خليفة،2000،ص27.28.29)

وعرف **بك** (beck) الدافعية بانها تشير الى المحددات الحالية للاختيار ،التوجيه ،المثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف .(beck r.c.1978.p15)

وعرفت **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** الدافعية بأنها "إصطلاح عام يشمل البواعث و الدوافع فيعملعلى استثارة المثيرات ،وقد تكون الدافعية داخلية ذاتية أو خارجية أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة ،لا شعورية أو شعورية ".(الحنفي ،1978،ص492)

وتعرف على انها "قوة دافعية تؤثر في تفكير الفرد وادراكه للامور والاشياء كما توجه السلوك الانساني نحو الهدف الذي يشبع حاجات الفرد ورغباته ويحقق اهدافه ".(steve.m jex.2002.p225)

ويعرفها **مصطفى عشوي** على أنها "حالة من التوتر النفسي والفيزيولوجي الذي قد يكون شعوريا . ويدفع الفرد للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات لاشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة ".(عشوي ،1990،ص83)

وكلمة دافعية (motivation)والتي تعني يدفع او يحرك في علم النفس حيث يشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الاسباب او العوامل المحددة لها. (weinberger.j.maclelland.1990.p562)

ويعرفها **قطامي** بأنها "حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو سلوك في ظروف وتوجيهه في وقت واحد .إذن الدافع يحرك وينشط ويوجه ويحقق الهدف والشعور بالارتياح ".(بوزيد،جارش،2022،ص268)

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يرى الطالب أن الدافعية من خلال المكونات التالية

-توجيه السلوك نحو هدف معين .

-تحريك السلوك من خلال إكسابه طاقة لتحريكه.

-إشباع الحاجة أو تحقيق الهدف (تعزيزه،تثبيته،تغييره).

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

هناك بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية و لا بد أن نميز بينها وبين الدافعية ومنها الباعث – الحافز– العادة– الإنفعال والقيمة وهي مفصلة كما يلي

2-1-مفهوم الحاجة :

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالإفتقاد إلى شيئ معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيئ معين، إذا ما وجد تحقق الاشباع وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لاثارة دافعية الكائن الحي التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها . (خليفة،2000،ص87)

2-2-مفهوم الحافز:

هو حالة من التوتر تجعل من الكائن العضوي في حالة التهيؤ والاستعداد للاستجابة لجوانب معينة في البيئة . (عبد الخالق،1982،ص183)

ويرادف البعض بين مفهوم الحافز والدافع على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة ،وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والإجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبيرعن الحاجات البيولوجية فقط .

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى أن الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في إتجاه إشباعها .(حسين،1988،ص10)

2-3-الباعث

يعرف **فيناك** الباعث "على أنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط واستثارة دافعية الاشخاص سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيسيولوجية أو إجتماعية ، وتصنف الحوافز والمكافأة المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث فيعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع للإنجاز".

2-4-العادة:

يقصد بها قوة الميل السلوكي ،أي الامكانية للقيام أو تكرار السلوك .بحيث أن الدافع يركز بشكل خاص على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة ,بالتالي يمكن إعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات أو متعلما يتسم بالفاعلية . (معمري ،2019،ص98)

2-5-الإنفعال :

يعرف الإنفعال بأنه إظطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفيزيولوجية الداخلية وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي وبعد الإنفعال من الحالات الشعورية المحيرة فهو يتضمن الخوف كما يتضمن السعادة والبهجة والاستثارة وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية . (خليفة،2000،ص81)

2-6-القيمة :

تعني القيم نظاما من الظغوط لتوجيه السلوك ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معنيا ، وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرق بين مفهوم الدافع ومفهوم القيمة فالدافع هو حالة توتر أو إستعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع فالتوقع المنخفض لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص في السلوك الموجه نحو الإنجاز أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك.(خليفة،2000،ص84)

3-تصنيف الدوافع

اختلفت تصنيفات الدوافع باختلاف نظرة العلماء إليها ونذكر في مايلي أهم هذه التصنيفات :

3-1-التصنيف الذي يميز بين الدوافع، الوسيلية والدوافع الإستهلاكية :

-الدافع الوسيلي وهو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع أخر.

- الدوافع الإستهلاكية وضيفتها إشباع الدافع ذاته.

3-2-تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها :

دوافع الجسم : ورترتبط بالجوع والعطش والجنس... .

- دوافع إدراك الذات : وهي التي تعمل عل المحافظة على صورة مفهوم الذات وتقديها ومنها دافع الإنجاز.

- الدوافع الإجتماعية : وهي مخصصة للعلاقات بين الأشخاص ومنها دافع السيطرة.(عثمان،2010،ص71)

3-3-تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو:

لقد قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات وهي :

-الحاجات الفيزيولوجية .

-حاجات الأمن والسلامة.

-حاجات الحب والإنتماء .

-حاجات إحترام الذات .

-حاجات تحقيق الذات.

-الرغبة في المعرفة .

-الحاجات الجمالية الذوقية. (توق،عدس،1974،ص146)

شكل رقم (02)يمثل التدرج الهرمي للحاجات وفقا لنظرية ماسلو

إن الحاجات السبعة السابقة الذكر والتي أشار إليها ماسلو تقع ضمن الحاجة إلى السيطرة عن البيئة المادية والإجتماعية وهي حسب أهميتها بالنسبة للفرد متدرجة من حاجات فيزيولوجية كالأكل والشرب إلى الفكرية والعقلية والجمالية والذوقية .(اوشن،2002،ص67)

3-4-تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ منها :

دوافع فيسيولوجية المنشأ (الدوافع الأولية) وهي إستعدادات يولد الفرد مزودا بها تتمثل في دافع الجوع ،العطش ، الجنس ،الأمومة وهذه الدوافع لا تحتاج إلى إكتساب أو تعلم فهي ترتبط بالعوامل الواراثية وحاجات الجسم الفيزيولوجية و النفسية .(جعفر،2016،ص101)

3-5-الدوافع الإجتماعية

وهي التي يكتسبها الفرد من البيئة المعاشة والإطار الحضاري له وتتأثر بالسياق النفسي الإجتماعي لفرد ويسميها البعض الدوافع السيكولوجية ومن أمثلة ذلك دوافع السيطرة – التملك – حب – الذات – الإستقلال .(Marx.1976.p65)

ومن خلال ما قدمه الباحث حول تصنيفات الدوافع يتضح أن الدافع للإنجاز هو أحد العوامل النفسية والإجتماعية التي تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والإجتماعية والنفسية وبالسياق الإجتماعي الذي يعيشه الفرد .

4-وظائف الدافعية

تقوم الدافعية بعدة وظائف أهمها :

4-1-الدافعية تستثير السلوك وتنشطه :

الدافعية هي التي تحث الفرد على القيام بسلوك معين وتدفعه إلى بذل الكثير من النشاط والجهد، وإثارة الدافعية وتنشيطها يتماشى مع درجة النشاط المبذول ، فكلما كان الحرمان زادت الدافعية وارتفعت لبلوغ الهدف المطلوب .(شاذلي،2001،ص96)

4-2-توجيه السلوك :

ان الدافعية تساعد في توجيه الإنتباه والسلوك نحو المعلومات والأهداف المهمة، فهي بمثابة بوصلة تحدد إتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي معين .(السلمي ،1997،ص199)

4-3-المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك

5- مفهوم الدافعية للانجاز:

يعود إستخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "**ألفرد أدلر**"الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي من الدوافع التعويضية المستمد من خبرات الطفولة ،و"**كورت ليفن** " الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل إستخدام " **موراي**" لمصطلح الحاجة للإنجاز. (رمزي،1961،ص92)

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يعود إلى عالم النفس الأمريكي "**هنري موراي**" بأنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفها مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسته بعنوان "إستكشافات في الشخصية " والتي عرض فيها "موراي" لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز .

وعرف "**موراي**" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح او المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة أكبر, وأوضح موراي أن شدة الحاجة

للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الأفكار وتنظيمها وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه في ذاته و منافسة الأخرين والتفوق عليهم وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما من قدرات وإمكانيات .

أشار **موراي** "إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطت إسم إرادة القوى في كثير من الأحيان .وافترض أنها تتدرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق ".(بوعلي ،2009،ص125)

وعرف **مالكليلاند** "الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الإمتياز أو مجرد الرغبة في النجاح "(موراي،1988،ص193)

ويعرف **اتكنسون** (1985)" الدافع للانجاز بأنه عبارة عن محرك ثابت نسبيا، بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الاشباع في الموافق التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز".

(بني يونس ،2004،ص382)

ويعرف **سيزر** (1942) "بأنها الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوق وتحفيز الأنا وإحترام الذات و إستحسانها و إثباتها" .(قشقوش ،منصور،1979،ص34)

وقد أستخدمت **فورنر (Forner-1986)** مصطلح "دافعية النجاح لتشير إلى دافعية الإنجاز و التي تعني إستعداد او ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريعهم ،وأنهم يمنحون انفسهم أهدافا ورغبة في الوصول إلى تحقيقها" .(Forner.1986.p33)

ويعرف قاموس علم النفس والصحة النفسية" الدافعية عن حاجة الفرد للتغلب عن عقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ووضع مستويات مرتفعة في الأداء والتي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ".(دوباخ ،2022،ص252)

ويعرفها **الكنناني** بأنه" سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرعند القيام بالأعمال الصعبة التغلب عن العقبات بكفاءة في أسرع وقت بأقل جهد بأفضل نتيجة والرغبة المستمرة في النجاح ."
(غرغوط،عدائكة،2022،ص142)

وتعريف **جولد نسون (1984)** "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة التي تواجهه ،وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي الى تحقيقها وبلوغها والعمل دائما بمواظبطة شديدة ومثابرة مستمرة ".(الرفوع،2015،ص147.148)

ويشير **هيلجاردو** وأخرون إلى أن الدافع للإنجاز" يعني تحديد الفرد لاهدافه في ضوء معايير التفوق والإمتياز "

ويعرفها **فاروق موسى** أن الدافع للإنجاز هو "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط وبوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي ". (خليفة، 2000، صفحة 94)

أما دافعية الإنجاز عند المعلمين فيعرفها **الشمراني (2010)** بأنها "الرغبة من المعلم أو المعلمة في أداء عمل معين و إجتياز جميع الظروف والعقبات و المصاعب ".(المقبالية ،2018،ص30)

أما **فتحي الزيات (1996)** فقد اشتق تعريف دافعية الانجاز من نظرية اتكنسون ويعرفها بأنها "عبارة عن دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معيار الامتياز والتي تكون قياس النجاح والفشل فيها واضحة".(شبلي ،باهي،1998،ص24)

هذا وقد عرفها **عبد اللطيف محمد خليفة** على أنها "إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" .

وقد أوضح من خلال هذا التعريف أن الدافعية للإنجاز مكونة من خمسة أساسيات وهي :

-الشعور بالمسؤولية .

-السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

-المثابرة.

-الشعور بأهمية الزمن .

-التخطيك للمستقبل . (خليفة ،2000،ص97.96)

تعقيب على التعاريف السابقة الذكر :

من خلال التعاريف لدافعية الإنجاز يجد الباحث أن معظم التعاريف نشرك نحو الأهداف التالية :

- تحديد الفرد لأهدافه في ضوء ضوء معايير التفوق والجودة .

- مقاومة أي ضغوطات من شأنها تقليل من بلوغ الأهداف .

- الميل إلى وضع مستويات عليا في الأداء لتحقيقها .

- التميز في الأداء و المثابرة حتى بلوغ الهدف .

- التنافس مع الأخرين والتفوق عليهم .

- الأداء في ضوء رغبة النجاح والثقة بالنفس

- تحمل الفرد واستعداده لحل جميع مشكلاته والعقبات التي تواجه نجاحه.

6-أهمية دافعية الإنجاز

تمثل دافعية الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع و الإنسانية ولقد تعدت حدود أهميتها من المجال النفسي إلى المجال التطبيقي والعلمي كالإقتصاد والصناعة والإدارة والمجال الأكاديمي .حيث أكد جميع علماء النفس على أهمية ودور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني في جميع المجالات . كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاهه لتحقيق ذاته وتوكيدها .

ولقد أشار ماكليلاند إلى أهمية الدور الذي يقوم به الدافع للإنجاز من أجل زيادة مخرجات الأداء فالنمو في جميع مجالات الحياة هو عبارة عن محصلة نهائية للأفراد ذوي الدافع المرتفع ولقد توصل ماكليلاند إلى أن الإزدهار والنمو يرتبطان بإرتفاع مستوى الدافعية للإنجاز.

تساهم الدافعية للإنجاز في رفع وتحسين دافعية الانجاز الداخلية والدخول في المهام وتعزيز عملية العزو الداخلية .(بقار ،2018،ص166)

وان الدافعية للانجاز توفر التوازن بين جهد العامل وبين ما يحصل عليه من مكافأة وذلك لتحقيق التكامل بين مطالب العاملين واهداف التنظيم .(بالرابح ،2011،ص49)

تتأثر دافعية الإنجاز خاصة في المجال التعليمي بتوجيه الأباء حيث أن التربية الوالدية تفضي إلى دافعية إنجاز أحسن .(joshi،Neha،2009،p72)

7-مكونات دافعية الإنجاز :

يرى **أوزبل 1969** أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي :

الحافز المعرفي : و يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته ،لأن يعرف ويفهم حيث أن المعرفة الجديدة تساعد الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر وأفضل.

توجيه الذات : ويشير توجيه الذات الى رغبة الفرد في المزيد عن الشهرة والمكانة التي تأتي عن طريق أداءه المتميز والمتقن .

–**دوافع الإنتماء** : ويشير الى الرغبة في الحصول على تقبل الأخرين ،ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، وهواستخدام الفرد نجاحه للحصول على تقبل الاخرين خاصة الذين يعتمد عليهم في كسب ثقته.(ركزة ،بن عيشة،2020،ص181).

– الإنجاز باعتباره دافعا (الميل للإنجاز) ويعني إستعداد الفرد للسعي الفرد في سبيل الإقتراب من النجاح وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز وشعوره بالفخر والإعتزاز عند إتمام ذلك .

– الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) : بحيث تعبر نتيجة التحصيل الدراسي عن شدة الدافع للإنجاز .

– الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية) : يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتظمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية .

وقد ذهب **عبد المجيد (1985)** إلى أن دافع الإنجاز يمكن إعتباره دالة لسبعة عوامل متعامدة هي :

–التطلع للنجاح

– التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة

– الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الأخرين في مقابل العمل مع الأخرين بنشاط

– القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها السيطرة على الأخرين

– الإنتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها

– تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة و إتقان

– مراعاة التقاليد والمعايير الإجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الأخرين .(مجدي ،2003،ص182)

وتتكون الدافعية للإنجاز حسب **موراي** :

– **الطموح** :الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة لها .

- **المثابرة** : الجهد في إنجاز العمل .

- **الرغبة في إعادة التفكير في العقبات** : تحقيق الصعب – التغلب على الضعف – كبت الخوف .

- **الإتجاه نحو المستقبل:** ويمثل التخطيط المكثف للمستقبل .

- **المسؤولية الفردية** : تحمل نتائج عمله .

- **الإستقلالية** : التحرر من القيود

- **التحطيم** : الحاجة إلى ترتيب الأشياء

- **الدافع المعرفي** : أي إشباع الحاجات المعرفية والفهم . (حديبي،2021،ص181)

وفي دراسة **هيوقز وريد فلد ومرتراي(Hughes.Redfield.Matray.1989)** الى ان الدافعية للانجاز مفهوم متعدد الابعاد يتكون من اثناعشر عاملا وهي الاهتمام بالدراسة ،المثابرة على الاعمال التي شرع فيها ،الاستعداد للدراسة واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين (Reuchlin.1991.p119)

أما **عبد القادر (1977)** فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاث مكونات تمثل: الطموح العام – النجاح بالمثابرة على بذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف .

– أما **جاكسون و أحمد ووهبي (1972)** فقد ذهبوا إلى أن دافع الإنجاز يمكن إعتباره نتاجا لستة عوامل أولية يظهر من خلالها هذا التكوين الكلي وهذه العوامل هي : المكانة بين الأفراد, المكانة بين الخبراء , التملك , الاستقلالية , التنافسية , الاهتمام بالامتياز

وقد رأى **عمران (1980)** أن دافع الإنجاز نتاجا لثلاث مكونات أو أبعاد حيث يفترض أن كل بعد أو مكون يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى وهذه الأبعاد هي :

8- أبعاد دافعية الإنجاز

8-1-البعد الشخصي : ويمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية ،إنجاز من الإنجاز حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته .

8-2-البعد الإجتماعي : ويقصد به الإهتمام بالتفوق والتميز في المنافسة على جميع المشاركين في شتى المجالات المختلفة، كما يهتم بعملية التعاون بين الافراد من اجل تحقيق الاهداف الجماعية .

8-3-بعد المستوى العالي في الإنجاز : ويقصد به ان الافراد ذوي المستوى العالي في الدافعية للإنجاز يهدفون إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقومون به من عمل(مجدي ،2003،ص183)

9-مظاهر الدافعية للإنجاز :

لقد تعددت مظاهر الدافعية للإنجاز بتعدد وجهات النظر للعلماء ومن أهم هذه المظاهر أو المؤشرات للدافعية للإنجاز كانت لموراي و اتكنسون كوهين و هانري .... وسنعرض فيما يلي أهم مظاهر الدافعية للانجاز .

-**حسب هنري موراي الحاجة للانجاز**: تتمثل المظاهر فيما يلي :

سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة .

- تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة إستقلالية بقدر الإمكان .

-تخطي الفرد لما يقابله من عقبات .

-الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجالات الحياة .

-تفوق الفرد في ذاته .

-منافسة الأخرين والتفوق عليهم .

-ازدياد تقدير الفرد لذاته .

حسب جوزيف كوهين (الدافع للانجاز)

-إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة .

-الدأب في معالجة الجوانب المادية والفكرية .

-محاولة التغلب على صعوبة بمستوى مرتفع من التفوق .

حسب يونغ (الدافع للإنجاز)

الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها .

-محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد و أهدافه.

حسب هرمانس (الدافع للانجاز)

-مستوى الطموح .

-السلوك المرتبط بقبول المخاطرة .

-الحراك الإجتماعي .

-المثابرة

- توثر العمل

- إدراك الزمن

- التوجه بالمستقبل

- إختيار الرفيق

- سلوك التعرف

-سلوك الإنجاز .

حسب محي الدين (الدافع للإنجاز والبناء النفسي الدافعي)

-الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة .

-العمل الدؤوب .

-التحلي بقوة العزيمة .(بن زاهي ،2007،ص85)

حسب اتكنسون (1964)

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

-توقعات الفرد المنتعلقة بإحتمالية حدوث النجاح أو الفشل وقيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل

حسب رنر – هاربر– ألبرت

–محاولة التحبب لأعمال متدنية المستوى .

–القيام بأعمال ميزتها الإتقان .

–النجاح و التفوق .

–الإهتمام بالمستقبل و الإنشغال به .(معمري ،2018،ص106)

ويذكر **زكرياء الشربيني (1981)** أن مظاهر الدافعية للإنجاز يمكن أن تلخص فيما يلي

الجرأة الإجتماعية , الفطنة , التفاؤل بالمستقبل , المكانة الإجتماعية , الطموح , المثابرة , الإستقلال , تقدير الذات , التفاني في الأعمال و الإنجاز بإتقان والحيوية .(معمرية ،2012،ص65)

10–قياس دافعية الإنجاز :

تقاس الدافعية للإنجاز بأسلوبين هما المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية بالإضافة إلى بعض الأساليب الأخرى كملاحظة السلوك ودراسة حالة والتقرير الذاتي، وفيما يلي نشرح منها:

10–1–المقاييس الاسقاطية :

مقياس ماكليلاند وزملاءه : بإعداد إختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم إشتقاق بعضها من إختبار تفهم الموضوع الذي أعده موراي عام 1938 أما البعض الأخر فقام بتصميمه ماكليلاند لقياس الدافع للإنجاز .

وفي الأخير يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والاسئلة هي :

–ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟

–ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

–ماهو محور التفكير؟

–وما المطلوب عمله ؟

–ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

-ماذا حدث ؟

- وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة عن هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الإختبار كله في حالة إستخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة .(خليفة،2000،ص98.97)

10-1-1- مقياس الاستبصار ل إلزابيث فرانش .

قامت فرنش بوضع مقياس الإستبصار(FTL) في ضوء الأساس النظري الذي وضعته ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز حيث أنها وصفت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص بإستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة وقد قامت الباحثة بوضع نظام مرن لتصحيح إختبار الإستبصار بحيث يمكن إستخدامه لقياس الدافع للإنجاز

10-1-2-مقياس التعبير عن طريق الرسم لـ ارونسون :

لقد قام ارونسون بوضع إختبار عن طريق الرسم وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن بروتوكلات ماكليلاند وزملاؤه وإختبار فرنش للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الصغار وخاصة ان المحتوى اللفضي واللغوي لديهم قليل بالقدر الذي يمكنهم من سرد حكاية أو قصة وقد تظمن نظام التقدير الذي وصفه "أرنسون" لتصحيح الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والشكل وقد رأى أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة للدافع للإنجاز وذلك عن طريق الرسم الحر لدى الأطفال كما وجد " أرنسون" أن العلاقة بين تصحيح المصححين للإختبار والرسم بلغت 0,93 لايجاد معامل الثبات .(مسغوني،2014،ص86.85)

10-2- المقاييس الموضوعية :

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للانجاز بعضها أعد لقياس الدافع للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس **وينر 1970 weiner** وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس **مهريبان** عن الميل للانجاز 1968 **Mehrbian** ومقياس **لن 1969 Lynn** ومقياس **هومانز 1970 Hermans.**

وقد أستخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية كما إستخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية والتي تبين من خلالها أن معظم هذه الدراسات قد إستخدمت مقياس هيرمانس (محمد رمضان 1987,فاروق عبد الفتاح 1981, رشا عبد العزيز موسى , صلاح ابوناهية 1988...)

كما أستخدم مقياس **مهريبان** في دراسات مثل (حسن علي حسن 1987) ومقياس **لن** (مرزوق عبد المجيد مرزوق 1990).

وفي مايلي شرح للمقاييس الموضوعية

10-2-1- مقياس (راي لن) للدافعية للإنجاز 1969

وضع **لن** (1960) المقياس وطوره راي في السبعينات ويتكون من 14 سؤال يجاب عنها بـ (نعم – غير متأكدة – لا) والتحكم في وجه الإيجاب ثم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات والدرجة القصوى هي 42 وللمقياس ثبات يزيد عن 70 .

10-2-2- إستخبار هيرمانس (1970) للدافعية للإنجاز

حاول هيرمانس بناء إستخبار الدافع للإنجاز بعيد عن نظرية إتكنسون وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين . وقد انتقت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي :

- مستوى الطموح
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة
- الحراك الإجتماعي
- المثابرة
- توتر العمل
- إدراك الزمن
- التوجه نحو المستقبل
- إختيار الرفيق
- سلوك التعرف

– سلوك الإنجاز .

ويتكون الإستخبار من 29 عبارة متعددة الإختيار

10-2-3- مقياس ايزينك ويلسون (Eysenck . willson)

التوجه نحو الذات والذي أعده ويلسون وإيزنك ويتضمن سبعة مقتييس فرعية تقيس المزاج التجريبي والمثالي ويتكون المقياس من 30 بند يجاب عنها بـ نعم – لا – غير متأكد (مجدي،2014،ص41.40.39)

11-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

11-1-نظرية موراي :

تعتبر نظرية **هنري ألكسندر موراي** (1938) صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية ومن أبرز معالمها محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمية من نظرية التعلم و أساسيات نظرية التحليل النفسي. وإعتمد موراي مفهوم الحاجة في نموذجه النظري وإعتبره أساس السلوك وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ وهي القوة التي تنظم الإدراك و الفهم والتعقل والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة .(منصور ،قشقوش،1979،ص25)

ويعتبر هنري موراي أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز وقد حدد قائمة تشمل 28 حاجة من أصل نفسي ومن بينها الحاجة للإنجاز ويؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة .

وأكد موراي أن الحاجة للإنجاز تحدد بالرغبة والميل لعمل الأشياء بسرعة وعلى نحو فعال وجيد وقد قدم موراي تصوراته لقياس دافع للإنجاز من خلال إختيار تفهم الموضوع (TAT).(رابحي،2021،ص103)

11-2- نظرية ماكليلاند :

قدم ماكليلاند تصور الدافعية للإنجاز يقوم على حالة السعادة أو المتعة بالحاجة للانجاز ويشير إلى أن هناك إرتباط بين الأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج , فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء الجيد وينهمك في السلوكات المنجرة اما إذا حدث الفشل تتكون خبرات سلبية وسوف ينشئ عنه دافعا لتحاشي الفشل .

ونظرية ماكليلاند ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعمت من قبل فإذا كان موقف المنافسة مثلا ماديا لتدعيم الكفاح والإنجاز فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف .

وأمتدت أعمال ماكليلاند من دراسة المهام المعلمية التجريبية إلى البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الإجتماعية ولكي يدعم نظريته من خلال دراسة النمو الإقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات وتمثل ذلك في كتاباته عن المجتمع المنجز ، وأكد ماكليلاند أن النمو الإقتصادي يعتمد كليا على الاداء الناجح للدور الملزم حيث تحمل المسؤولية و الاستقلالية في الاداء .(خليفة،2000،ص112)

وقد ركزماكليلاند أن الحاجات الأساسية المحفزة لسلوك الأفراد وبدرجات متفاوتة هي :

-**الحاجة إلى الإنجاز** : هي عبارة عن دافع للتفوق وتحقيق الإنجاز فالأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع قوي للتفوق من أجل النجاح يقومون بالمهام الصعبة ،إكمال المهمة بإتقان وصورة أفضل ،ويتحملون المسؤولية ويميلون إلى العمل الدين يشعورون فيها بتحد كبير لقدراتهم وطاقاتهم .

-**الحاجة إلى القوة** : الأفراد الذين يريدون القوة والتأثير على الأخرين يميلون إلى الوصول إلى مراكز السلطة وممارسة قيادتهم وتأثيرهم على الأخرين ويتميزون بقوة الإقناع وتقديم المقترحات وتقييم الأشخاص والمواقف .

- **الحاجة إلى الإنتماء** : هي حاجة إجتماعية يعبر عنها بالسعي للمحافظة على علاقات ودية مع الاخرين وتعزيز الروابط والعلاقات الإجتماعية و أنهم أشخاص يمتلكون السرور ويرغبون في التكييف بشكل أسهل . (بقار،2018،ص149)

11-3-نظرية أتكنسون Atkinson :

يعتبر **جون وليام أتكنسون (j.w.Atkinson 1965)** أحد جماعة ماكليلاند الأقربين والنشطين الذين سايرو أعماله وساعدوه على تطور البحث في مجال الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة .

وقدم اتكنسون من خلال كتابيه مخل للدافعية (An introduction to motivation) 1965 ونظرية دافعية الإنجا ز (Atheory of achievement motivation) سنة 1966 نموذجا نظريا للسلوك المدفوع مستخدما في ذلك عدد من مبادئ الدافعية . .(منصور ،قشقوش،1979،ص25)

كما قام اتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها ما يتعلق بالفرد ومنها ما يتعلق بالمهمة .

-11-3-1-مايتعلق بالفرد : هناك نمطان هما :

-الاشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل

-الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي :

جدول(05) يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز .

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل (Ms> Maf)	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح (Maf> MS)	منخفض	مرتفع

11-3-2-بالنسبة لخصائص المهمة :

بالاضافة الى العاملين المرتبطين بالشخصية هناك متغيران مرتبطان بالمهمة وهما :

- إحتمالية النجاح : Prof ablity of success(PS):

وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة

- الباعث للنجاح في المهمة :Task incentive for success(Is):

يتأثر الاداء في مهمة مت بالباعث للنجاح في هذه المهمة ويقصد بالباعث للنجاح الإهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص .

وقد قدم **إتكنسون** (Atkinson.1957-1964)معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما تعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل وذلك على النحو التالي

الميل لتحقيق النجاح: tendency for success (Ts)

ويشير إلى دافعية الدخول في موقف الإنجاز ويحددها اتكنسون بثلاث عوامل وهي معبر عنها بالمعادلة التالية

Ts= Ms* Ps * Is

الميل إلى النجاح =الدافع إلى بلوغ النجاح * إحتمالية النجاح *قيمة الباعث للنجاح

ويتضح من هذه المعادلة أن النجاح (Ts)باعتباره داله لإستعداد ثابت نسبيا هو محصلة ثلاث عوامل وهي :

- **العامل الأول : الدافع إلى بلوغ النجاح : (Ms)**

ويتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على إختيار تفهم الموضوع TAT

- **العامل الثاني : إجتماعية النجاح : (Ps)**

وتشير إلى إعتقاد الفرد وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما

- **العامل الثالث : قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما: (Is)**

2- الميل إلى تحاشي الفشل : tendency to avoid failure(TAT)

وهوعبارة عن محصلة ثلاث عوامل وهي :

Taf = Maf * Pf * If

- **الميل إلى تحاشي الفشل** : الدافع إلى تحاشي الفشل * إحتمالية الفشل * قيمة الباعث للفشل

- **الميل إلى تحاشي الفشل : tendency to avoid failure (TAF)**

1- الدافع إلى تحاشي الفشل : Motive to avoid failure(Maf)

ويتم تقديره بالدرجة على إستخبار قلق الإختيار (TAQ) الذي أعده سارسون و ماندلر.

2-إحتمالية توقع الفشل : probablity of failure(pf)

وهي محددة في معظم المواقف التجريبية : **1=pf +pf**

1-قيمة الباعث للفشل : incentive value of failure(If)

ويأخذ دائما رقما سلبيا لأن الفشل قيمة سلبية.

ونظرا لأن قيمة الباعث للفشل دائما سلبية فإن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) سوف تكون سلبية في جميع الحالات.

ولحساب دافعية الإنجاز لا بد من تقدير الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل والميل النهائي نحو موقف الإنجاز يساوي مقدار الميل لبلوغ النجاح – مقدار الميل إلى تحاشي الفشل.

ونظرا لأن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل دائما سلبية فإن الميل النهائي نحو موقف الإنجاز يتم تقديره على ما يلي :

$$(TR = TS + TAF\ (MS*PS*IS) + (MAF*PF*IF)$$

ويمكن القول أن المحصلة النهائية أو ناتج الدافع للإنجاز = الدافع لبلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي النجاح = (الدافع إلى بلوغ النجاح * إحتمالية النجاح * قيمة باعث النجاح) + (الدافع إلى تحاشي الفشل * إحتمالية الفشل * قيمة الباعث للفشل).(خليفة،2000،ص121)

11-4-تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند – اتكنسون في الدافعية للإنجاز :

11-4-1- نموذج فروم : vrooms nodel

ركز فروم على الدافعية للإنجاز كأحد أنواع الدافعية الداخلية وكان نموذج فروم في المجال الصناعي سنة 1964 وركز أساسا على المظاهر الخارجية وقد إهتم فروم بالقوة الموجهة نحو الفعل و إفترض أن أي فعل يمكن أن يؤدي إلى العديد من النتائج أو المترتبات. وأوضح أن القوى نحو الفعل تتحدد بواسطة عاملين هما :

-مكافئ و النتائج.

-التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج .

وصاغ فروم نموذجه صياغة تمثلت في أن القوة نحو الفعل هي دالة لمقدار تكافؤ كل ناتج أو مترتب مضروب في التوقع بأن الفعل (i) سوف يؤدي إلى ناتج أو مخرج (i).

القوى نحو الفعل: مجموع التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينة * التكافؤ لكل من هذه النتائج

وتمثلت أوجه التشابه بين نموذج فروم و إتكنسون في الأساس الذي يقوم عليه السلوك والعلاقة بين توقع الحصول على الهدف ومكافئ هذا الهدف .

وأن أوجه الإختلاف بين فروم و إتكنسون هو أن إتكنسون إفترض أن الدافعية الداخلية مرتبطة مباشرة بالمهمة الصعبة، وبين فروم أن الأهمية للدافعية الداخلية و الخارجية وعندما يكون الفرد مدفوعا فإنه يميل لإختيار الأصعب . ويمكن القول ان الدافعية الخارجية تتزايد مع المكافأة المرغوبة التي تسير الإنجاز أما الدافعية الداخلية فإنها تتزايد نتيجة صعوبة المهمة والهدف . (خليفة،2000،ص123)

11-4-2-معالجة وينر : B.Weiner

قام وينر بإعادة تحليل ومراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي قدمها ماكليلاند وإتكنسون حيث افترض أن تحقيق النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجازللوصول إلى الهدف المطلوب وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في إتجاه واحد .

ولقد أوضح وينر أنه إذا فشل الفرد في أداء مهمة ما فإن هذا الفشل سوف يجعله يثابر ويبذل جهدا أكبر لانجاح هذه المهمة والوصول إلى الهدف (الإنجاز) وأنه إذا فشل فعليه إثارة الدافعية مرة أخرى وينتج عن هذا الفشل في أداء مهمة ما نوعان م التوافق للميل الناتج.

-إنخفاض إحتمالية النجاح (ps) حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصور .

-تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الناتج عن المحاولة الحالية وينشأ عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التصور الناتج عن عدم الحصول على الهدف .

أطلق وينر winerعلى الدافعية المتبقية من المحاولة الاولى والدافعية المثارة من المحاولة الثانية اسم ميل القصور الذاتي:

$$TR = (MS - MAF)(PS * IS) + Ig$$

الميل النهائي =الدافعية لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل (إحتمالية النجاح *قيمة الباعث)+ميل القصور الذاتي .

ويرى وينر أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل (MS> Maf) سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل و أن الأفراد الذين يزيد لديهم دافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح (Maf>MS) سيكونون أكثر فترا مع زيادة عدة مرات الفشل وهذا لأن لديهم الميل الناتج سلبيا و ينتهي هذا الميل السلبي دائما بعد النجاح ويستمر بعد الفشل .(ميروح،بورغدة،2014،ص78)

11-4-3-معالجة هورنر m.s horner

تناولت هورنر mation horner (1969) الدافعية للإنجاز لدى الإناث وتناولت بوضوح الدافع إلى تجنب النجاح و إقترحت أن النساء يخفن أو يتجنبن النجاح وذلك لبعض النتائج السلبية التي تلحقهن وإستعملت هورنر مقاييس إسقاطية أرادت أن تثبت وجود هذا الخوف من النجاح . ومن خلال النتائج المتوصل إليها وجدت أن الإناث أكثر من الذكور في دافع تجنب النجاح .و أبرزت أن كل من الدافع إلى النجاح والدافع إلى تحاشي الفشل قدمها إتكنسون لا تكفي لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز بالنسبة للمرأة وقد قدمت هورنر مفهوما جديدا يفسر عدم إستجابة المرأة لظروف الإستثارة الانجازية وهو الدافع لتجنب النجاح .Motive to avoid success (M.S) أو الخوف من النجاح fear of success واعتبرت هورنر أن هذا الدافع على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة أو المستقرة لدى الاناث والتي تتكون مبكرا أثناء إكتسابهن لهوية الدور الجنسي .

وقد أوضحت هورنر أن المرأة ذات الدافع المرتفع للإنجاز تجدها في صراع مع الموقف فهي تريد أن تنجح لكنها تخشى الفشل وبعض العوامل الأخرى مثلا التوقعات الإجتماعية السائدة بأن يفض نجاحها المهني أو الأكاديمي إلى فشلها كونها إمرأة أو حتى نبذ المجتمع لها والتنمر عليها .ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج عن عدم إلتزامها بمعايير الاداء أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى . (بقار،2018،ص154)

11-4-4-تصور راينور(j.o Raynor)

قدم راينور إضافة جديدة لنموذج إتكنسون من خلال دافعية الإنجاز المستقبلي والتي تعتبر إمتداد لنضرية إتكنسون وضح راينور على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما و

إحتمالية إدراك الفرد لامكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل .وتمتد أهمية التصور على نتائج التفاعل الدينامي بين مكونات الدافع لأتكنسون ومن خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز يفظلون مهام شبه متوسطة عكس المنخفظين فإنهم يختارون مهام صعبة فمن خلال إختيار المهام السهلة يتزايد لدى الشخص التوجه نحو الإنجاز تدريجيا حيث المواضبة والإستمرار في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي .(معمري،2020،ص88)

11-5-الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي

قدم **ليون فستنجر (L.Festenger)** نظرية إمتداد بمنحى التوقع – القيمة حيث اكد أن لكل شخص عناصر معرفية حول ذاته ما يحب وما يكره و تتدافع هذه العناصر المعرفية لتكون لديه تنافر معرفي فيما بينها مثلا الإقتناع بضرر التدخين و الإدمان عليه فإن هذا التنافر المعرفي يقتضي وجود عنصر وغياب الأخر أي حدوث التوتر والذي يملي علينا ضرورة التخلص منه . وهذا ما يدفع الفرد على تخفيض حدة التنافر تحقيقا للإتزان والإتساق .(خليفة،2000،ص146)

12-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

تتأثر الدافعية للإنجاز لدى الشخص بعدة عوامل أهمها :

12-1-أساليب تنشئة الطفل :

تشير معظم الدراسات التي قام بها ماكليلاند أن للتربية الوالدية أثر كبير في تنمية أو إنخفاض الدافعية للإنجاز فالتربية التي تعتمد على الإستقلالية و الإعتماد على النفس و إجادة مهارات التعلم تولد لدى الطفل دافعية إنجاز عالية خاصة إذا كان هذا التدريب الذي تقوم به الأسرة لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل . عكس التربية التي تعتمد على الإتكال على الوالدين والطفل هنا تابع لهما فقط فهذا يولد به دافعية إنجاز منخفظة .

12-2- الدينية للوالدين :

تتأثر الوالدية للطفل بالقيم الدينية للأسرة فالتعاليم الدينية التي ترتكز على العمل الجاد و المثابرة و التوكل و الإعتماد على النفس و الإتقان في العمل تزيد من الدافعية للأنجاز .وقد ركز ماكليلاند في دراسته على هذا العامل حيث أن دراسته كانت في المجتمع الأمريكي على عينة من الكاثوليك خاصة الطبقات الإجتماعية الدين منهم أقل تأثيرا لقيم الإنجاز من البروستانت حيث أن الأباء البروستانت

يعملون دائما على تنمية الإتجاهات والقيم المرتبطة بتنمية دوافع الإنجاز ويفضلون إستغلال أبناءهم مبكرا و إجادتهم لمهارات معينة وذلك أكثر مما تفعله الجماعات الكاثولوكي(جعفر ،2016،ص142)

12-3-العوامل الشخصية : ونذكر منها :

-التفاعل الإجتماعي المتبادل بين الأفراد: حيث يولد الإحتكاك المعرفي والتنافسية بين الاشخاص وحتى الجماعات. فالأشخاص داخل الجماعات لديهم تنافسية قوية مقارنة بالأفراد الذين يميلون إلى الإنطواء.

وهذا ما يزيد من دافعيتهم للإنجاز .

-الدور الإجتماعي :للأفراد تكون المسؤولية الملقاة على عاتق الفرد تدفعه إلى الإنجاز الأكبر . (دافيدوف،1997،ص429)

12-4-العوامل المدرسية :

تلعب المدرسة دورا مهما في تنمية الدافعية للإنجاز فمن خلال الأنماط المتخذة من طرف المدرسين في العلية التعليمية ومنها التغذية الراجعة والتي تشجع المتعلمين على زيادة الثقة بالنفس وتساعدهم على التمكن و الأداء بإتقان ،و نقلا عن **عمور 2018** فقد توصلت **هانم علي عبد المقصود 1991** إلى وجود فروق دالة بين الشعب العلمية و الأدبية في دافعية الإنجاز لصالح الشعب العلمية وهدا راجع إلى الجهود التي يبذلها أصحاب الشعب العلمية في دراستهم ولذلك الشجيعات المستمرة يتلقوها من الإدارة (عمور،2018،ص103)

ومن خلال ما تطرق إليه الباحث نجد أن أساليب التنشئة الإجتماعية لها دور كبيرفي إثارة الدافعية للإنجاز و إضافة إلى ذلك دور المدرسة في تنمية الدافعية للإنجاز من خلال عملية إشباع وتوجيه رغبات وميولات التلاميذ ليحقق النجاح إلى البيئة الإجتماعية والاحتكاك المجتمعي والتنافسية داخل الجماعات كلها أساليب وعوامل تثير الدافعية للإنجاز لدى الفرد .

-الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز :

13-1-المرتفعة :

-يظهرون إحتياجا للمهمات الصعبة وتحديا لاظهار ولتحقيق رضاهم عن الذات .

-يبحثون دائما عن الإستقلالية والحرية والثقة في أداء المهام و الأعمال الموكلة إليهم ولقد أظهرت دراسة **(Reberton 2010)** والتي هدفت إلى البحث في العوامل التي تساهم في دعم الإستقلالية في الصيف والولايات المتحدة الأمريكية أن منح الإستقلالية له تأثير على الأفراد في زيادة الدافعية للإنجاز .

(المقبالية ،2018،ص32.31)

يرى موراي أن مميزات الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتمتعون بخصائص أهمها :

-تحقيق وانجاز أهداف و أعمال صعبة .

-جودة الإتقان و الثقافي في العمل .

-التغلب و السيطرة على العقبات .

-القدرة على التنافسية مع الأخرين .

-العزم و الإصرار على الفوز .(ابو طالب،2008،ص50)

-يتميزون بالثقة الكبيرة بأنفسهم حيث يلتزمون بأرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون إتحاذ القرار فيه

-الرغبة في التغذية العكسية لانجازاتهم ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم .

-يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها .(شحادة،2012،ص18)

وتشير **صفاء الأعسر(1988)** أن مميزات ذوي الدافعية المرتفعة :

-القدرة على التنافس مع الذات .

-القدرة على تحديد الهدف .

-القدرة على تحويل الفشل الذي يصيب الفرد في المهام الصعبة إلى تحدي وإصرار ونجاح حتى يبلغ الهدف .

-المقاومة للظغط الإجتماعي الخارجي .(عمور،2018،ص105)

-يؤدون أعمالهم بصورة أفضل وبجودة أحسن وهذا ما توصلت إليه دراسة **(morgan)** أن هناك علاقة إرتباطية بين الأداء الأفضل والدافعية للإنجاز على عتبة لهم نفس الذكاء إلا أن الدافعية تختلف.

(جديدي،2023،ص435)

13-2- المنخفضة :

-يكون لديه دافع لتجنب الفشل أقوى من الدافع للنجاح .
-دائما ما يميلون إلى إثبات أحقية وهي أن يعزوا نجاحهم إلى عوامل خارجية غير ثابتة وأن فشلهم إلى
-يعود إلى عوامل داخلية ثابتة
-يعمل الأشخاص ذوي الدافعية المنخفظة مع أشخاص مثلهم بدل الأشخاص المثابرين و الناجحين (جعفر،2009،ص138.137)
-يميل هؤلاء الأشخاص إلى التبعية وتنفيذ أراء الأخرين .
-يتقبل المعلومات التي يستقبلها دون مناقشها أو إتباع دليل لها .
-يفضل في حياته المعرفة الجاهزة ويتبع خطوات عمل الأخرين لحل مشكلاته (خويلد،2005،ص60.59)
-تدني القيام بالواجبات الصعبة .
-قلة الحماس و الإندفاعية للعمل .
-يتميزون برفضهم للأعمال التي هي أكبر قدراتهم أي لا يبذلون جهدا .
-تنشيط همتهم بسرعة وبسهولة ولا يمكنهم إعادة (التعلم أو المحاولة).(بقار،2018،ص162.161)

14-دافعية الأساتذة نحو اداء مهنتهم :

في العقدين الأخرين أصبح ينظر إلى على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه . حيث أن الأساتذة هم الحجر الأساس لبناء أي مجتمع ومن هنا جاء إهتمام علماء التربية حول دافعية الأساتذة نحو مهنتهم التعليمية وكيفية جعل الأساتذة يزيد من مخرجات العلمية التربوية .فالأستاذ ذو الدافعية المرتفعة يدخل المتعة على برامج و أنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية ويكشف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاح مهامه بإستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية .

ولذلك أصبح من الضروري البحث عن مايزيد من دافعية الأساتذة نحو مهنتهم , وقد أجريت عدة دراسات وبحوث أجنبية وعربية قصد التعرف على أهم العوامل التي تزيد من دافعية الإنجاز وخلصت هذه الدراسات إلى أن الأساتذة يدفعون بواسطة المكافأت مثل احترام الذات ،المسؤلية والشعور بالانجاز والاحترام .

وقد وظف **ملز (Mills 2001)** عوامل هيزربيرغ في الدافعية من أجل تحسين دافعية المدرسين وفيما يلي أهم هذه العوامل :

التحصيل : وهو الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور الأساتذة بالإنجاز ببعض العوامل وهي :

-تشجيع الأساتذة بوضع أهداف معينة .

-تحديد أهداف مشتركة مع الأساتذة ووضع معايير الإنجاز بها .

-وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ .

الاعتراف : ويعتبر معرفة الادارة المدرسية بمدى مساهمة الأستاذ في العمل ويمكن أن يتحقق ذلك فيما يلي :

-ابراز جهود الأستاذ ومساهمته في الإجتماعات .

-إختبار الأستاذ شفويا أو كتابيا بأن عمله يحظى بالتقدير .

-منح جوائز أو شهادات للأعمال المميزة .

-السماح للأساتذة لحضور مؤتمرات وندوات علمية وتربوية .

التحدي في العمل : ويمكن توفير ذلك للأساتذة من خلال :

-مراقبة الأساتذة الجدد .

-الإشتراك في فرق مراجعة المنهاج .

-التنسيق التربوي مع الأساتذة وخاصة الأنشطة الصفية و اللاصفية .

المسؤولية : عندما يشعر الأستاذ بالمسؤولية ويحس نفسه أنه محاسب على عمله ومسؤول عليه تزداد لديه الدافعية للعمل ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي :

-إعطاء الأستاذ مساحة أكبر للعمل حيث يزداد أبداعه .

-تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها الأستاذ بنفسه والقرارات التي يجب أن تشترك فيها الإدارة بها .

-تكليف الأستاذ المتميز في المؤسسة التربوية للعمل كمشرفين في حال غياب المدير .

-تكليف الأساتذة ذوي الخبرة لتكوين الأساتذة الجدد وتقديم ندوات تكوينية.

النمو والتطور : كل شخص يجب أن ينمو ويتطور مهنيا في وظيفته بحيث على الإدارة توفير ذلك ومن خلال منح فرص للأساتذة ومنها :

-تشجيع الأساتذة للإشتراك في برامج التدريس المحلية أو المركزية أو الوظيفية .

-إعلام الأساتذة عن الدراسات الحديثة التي تخص مجالاهم

-تشجيع النمو الروحي لدى الأساتذة .(عياصرة ،2006،ص95.94.93)

خلاصة الفصل :

إن زيادة جهود العاملين نحو أداء عملهم هو وعيهم و إدراكهم لدوافعهم و كيفية إثارتها و استغلالها بشكل أفضل يضمن لهم سلوكا هادفا، وإن دافعية الإنجاز لدى الأساتذة لها من الأهمية البالغة في تحقيق الأهداف التربوية والكفاءات الختامية في العمل والمشروع المدرسي . لأجل هذا تم تناول الإطار النظري للدافعية و دافعية الإنجاز و دافعية الأساتذة نحو مهنتهم .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- الدراسة الفعلية

4- أدوات الدراسة

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

6- خلاصة

تمهيد :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ونظرا لأهمية موضوع الدراسة فقد فقام الباحث بدراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي، واشتمل هذا الفصل على الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة والدراسة الفعلية وفيها مجتمع وعينة الدراسة ومكانها وزمانها والأساليب الاحصائية المعتمدة وتحليلها .

1: الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

قام الباحث بدراسة إستطلاعية على عينة الدراسة وهذا من أجل:

- التحقق من مدى صلاحية الادوات التي يستخدمها الباحث.
- دراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من أدوات الدراسة .
- التعرف على خصائص مجتمع البحث وعينته .

1-2-عينة الدراسة الاستطلاعية :

ثم تطبيق ادوات الدراسة على عينة عددها 40 أستاذ و أستاذة من إبتدائيات بلدية المغير وتم اختيارها عشوائيا .

1-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاساسية:

-الحدود المكانية :

شملت هده الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس(الأساتذة) بالمرحلة الابتدائية المتواجدين في بلدية المغير و البالغ عددهم (316) أستاذ وأستاذة

-الحدود الزمنية :

تم إجراء هده الدراسة في العام الدراسي : من 2023/05/21 إلى غاية 2023/06/01

2 - منهج الدراسة :

يتحدد منهج الدراسة من خلال طبيعة المشكلة و أهدافها ومشكلة دراستنا هي العلاقة بين الأنماط القيادية التربوية والدافعة للانجاز والدافعية للانجاز لدى اساتذة التعليم الابتدائي وقد ذكر عزير حنا داوود و أخرون (1991) أن المشكلة تختار أكثر من منهج لدراستها وفقا لطبيعة تحليلها , و أما بالنسبة لدراستنا فإن المنهج المتبع هو المنهج الوصفي , وهو الذي يقوم بتحديد الظاهرة المدروسة ويعطي التقرير الوصفي عنها والدراسة الحالية تندرج تحت الدراسة الوصفية الارتباطية و المقارنة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز وبين كل نمط من هذ الأنماط القيادية وهي

(الديمقراطي – الديكتاتوري – المتسيب) وكذلك دراسة الفروق الفردية التي تظهر في إجابات المفحوصين من حيث الجنس ، الخبرة المهنية .

3 : الدراسة الاساسية:

طبق الباحث أداوات الدراسة على عينة من الذكور و الاناث من أساتذة التعليم الابتدائي من 22 مدرسة إبتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية المغير

3-1- مجتمع الدراسة :. بلغ العدد الاحتمالي لمجتمع البحث 316 أستاذا و أستاذة في 22 مدرسة ابتدائية

جدول رقم (06) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة على المؤسسات التربوية

	المؤسسة التربوية	الذكور	الاناث	المجموع	النسبة
01	ابتدائية مداس اعمر	2	5	7	2.21
02	ابتدائية دغوش صالح	4	10	14	4.43
03	ابتدائية بالراشد عبد الرزاق	2	13	15	4.74
04	ابتدائية خالدي عيسى	2	14	16	5.06
05	ابتدائية السبع السبتي	1	5	6	1.89
06	ابتدائية جابو عبد الرحمان	2	12	14	4.43
07	ابتدائية قيدوس احمد	2	14	16	5.06
08	ابتدائية لهرم محمد	00	7	7	2.21
09	ابتدائية دباخ علي	2	12	14	4.43
10	ابتدائية بركة موسى	1	22	23	7.27
11	ابتدائية برمكي عيسى	2	13	15	4.74
12	ابتدائية باسو الاخضر	3	25	28	8.86
13	ابتدائية جروني رابح	8	4	12	3.79
14	ابتدائية عائشة ام المؤمنين	4	10	14	4.43
15	ابتدائية علي خليل	5	10	15	4.74
16	ابتدائية شهرة موسى	2	12	14	4.43

17	ابتدائية قسوم عمر	3	12	15	4.74
18	ابتدائية جربيع محمد	2	7	9	2.84
19	ابتدائية العقيد سي الحواس	3	14	17	5.37
20	ابتدائية مسعدي عبد الرحمان	3	8	11	3.48
21	ابتدائية جربيع عمر	0	6	6	1.89
22	ابتدائية العربي تيسي	5	18	23	7.27
	المجـــــــــــــموع	63	253	316	100
	النسبة المئوية	19.63	80.07		

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بناء على معلومات مقدمة من طرف مديري المداس الابتدائية لبلدية المغير

نلاحظ من الجدول رقم (06)ان مجتمع عدد الاناث والمقدر ب:(253) بنسبة 80.07 اكبر من عدد الذكور والمقدر ب:(63) بنسبة 19.63 في مجتمع البحث .

2-3- عينة الدراسة :

بناءا على طبيعة إشكالية الدراسة و المتغيرات المدروسة ووفقا لمتغير الجنس والخبرة المهنية فلقد تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تم ترقيم الاساتذة واختيار الارقام عشوائيا .

وبما أن مجتمع الدراسة بلغ عدده 316 فرد بواقع (63) ذكور واناث (253) وعليه فإن عدد عينة الدراسة الفعلية هو 120 أستاذ و أستاذة .

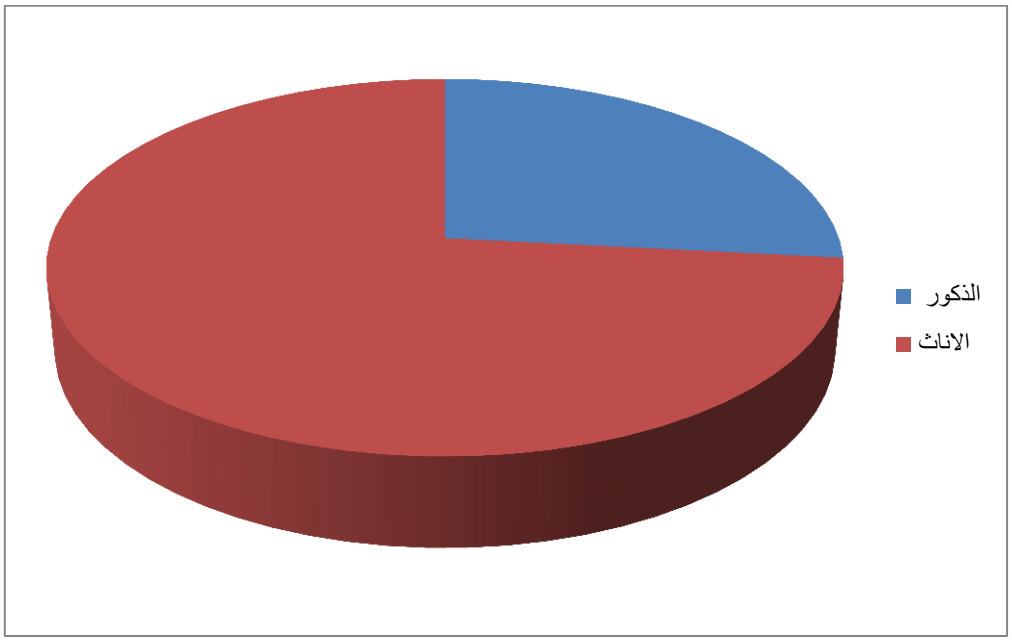
3-2-1-خصائص عينة الدارسة :

3-2-1-1- وفقا لمتغير الجنس

جدول رقم (07) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية وفقا لمتغر الجنس.

نوع الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	32	**26.7**
أنثى	88	73.3
المجمـــــوع	120	**%100**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22



شكل (03) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية وفقا لمتغر الجنس

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج Excel

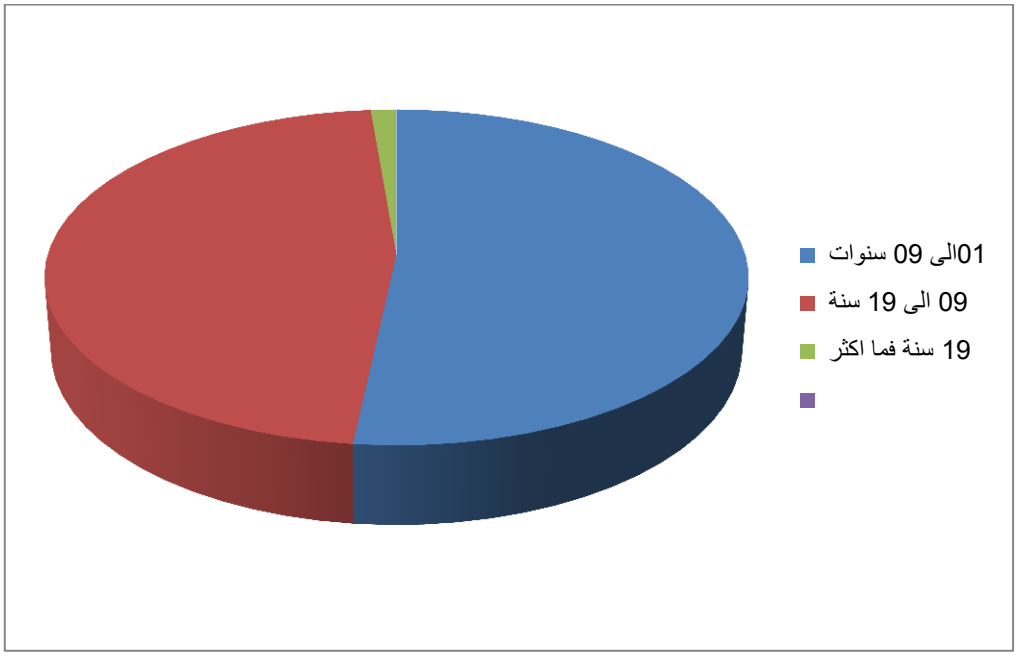
نلاحظ من الجدول رقم (08) والشكل رقم (03)ان عينة الدراسة الاساسية يوجد بها الاناث والمقدر ب:(88) بنسبة 73.3 اكبر من عدد الذكور والمقدر ب:(32) بنسبة 26.7

3-2-1-2- وفقا لمتغير الخبرة المهنية :

جدول (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرالخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة %
01الى 09سنوات	54	45
9الى 19سنوات	49	40.8
19الى فما اكثر	17	14.2
المجمـــــــــوع	120	100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22



شكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج Excel

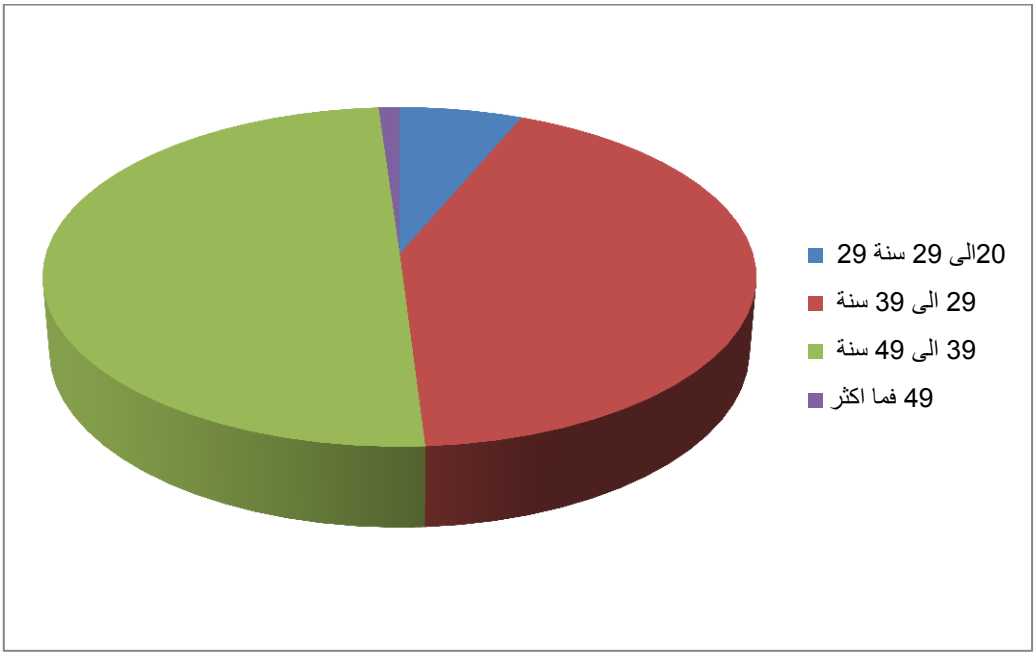
نلاحظ من الجدول رقم (08) والشكل رقم (04) أن نسبة عينة الدراسة (الاساتذة) ذوي الخبرة المهنية متقاربة فيمابينها بنسب الاكبر في العينة وهذا يدل ان العينة المختارة لها الخبرة الكافية في التعامل مع جميع انماط القيادة بالنسبة للمدير ولديها الخبرة الكافية في العمل .

-2-1-2- وفقا لمتغير الخبرة السن :

جدول (09) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن

السن	التكرار	النسبة %
20الى29 سنة	7	5.8
29 الى39 سنة	47	39.2
39الى49 سنة	55	45.8
49سنة فاكثر	11	9.2
المجمـــــــــوع	120	100

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22



شكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج Excel

نلاحظ من الجدول رقم (09) والشكل رقم (05) أن نسبة عينة الدراسة (الاساتذة) الاكبر من 30 سنة الى 49 سنة وهذا يدل انهم على دراية كاملة بالنضج العقلي والسلوكي ويعتبر مؤشر واضح في كيفية التعامل مع الصعوبات التي تواجه الموظف اثناء اداء عمله .

3-3-مكان وزمان اجراء الدراسة الاساسية:

تم اجراء الدراسة الفعلية في ابتدائيات بلدية المغير وتم تطبيق ادوات الدراسة على افراد العينة الاساسية وفي الفترة الممتدة من 28 ماي2023 الى غاية 01 جوان 2023

4- ادوات الدراسة

من اجل التعرف على انماط القيادة التربوية والدافعية للائي ولدى اساتذة التعليم الابتدائي قام الباحث بتصميم أداتين وهما:

4-1-استبيان انماط القيادة التربوية :

-**خطوات بناء الاستبيان:** من خلال التراث النظري لمفهوم القيادة التربوية وانماطها المتمثلة في معظمها في النمط الديمقراطي والديكتاتوري والنسبي ومظاهرهم وصفات القائد التربوي واهم خصائصه وبعض الدراسات السابقة .مثل دراسة درويش راضية (2018) و دراسة عمار شوشان (2009) وبعض النظريات المفسرة للسلوك القيادي وبعض الاستبيانات ذات الصلة بالدراسة ومشكلتها.

- **تحديد ابعاد الاستبيان.**

لقد حدد الباحث ابعاد الاستبيان ودلك من خلال مفهوم النمط القيادي الديمقراطي و النمط القيادي الديكتاتوري والنمط القيادي التسيبي واهم من يميزهم.

- **صياغة عبارات الاستبيان:**

قام الباحث بصياغة عبارات الاستبيان والتي كانت 30 عبارة مقسمة 10عبارات لكل نمط.

- **عرض الاداة على المحكمين:**

بعد صياغة الاستبيان في صورته الاولية والذي تضمن 30عبارة في كل نمط يوجد 10 عبارات تم عرض الاستبيان مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعة بسكرة.- ورقلة – باتنة – وهذا إضافة لأي تعديلات يمكن للأساتذة القيام بها.

وبعد عملية التحكيم التي قام بها الاساتذة المحكمين استقر الباحث على 26 عبارة بعد حذف 4عبارات وكان الاستبيان يتضمن 8عبارات للنمط الديمقراطي و9عبارات للنمط الديكتاتوري 9 عبارات للنمط النسبي.

شرح أبعاد الإستبيان:

-النمط الديمقراطي:

ويعرف على أنه قيادة جماعية تقوم على أساس التفاعل والتعاون والتشارك ويسودها الاحترام و التقدير ويشمل العبارات التالية : وهي:**10,9,8,7,6,5,22,18,17**

النمط الديكتاتوري:

ويشير إلى استخدام العنف و التعصب والإستبداد وفرض القرار بالقوة مما يجعل ظروف العمل مشحونة ويشتمل على العبارات التالية وهي:**19,16,15,14,13,12,11،21,20**

النمط النسبي :

ويعرف على أنه اطلاق العنان وعدم تحكم القائد في مرؤوسيه والقائد غير قادرعلى اتخاذ القرارالمناسب . ويمثل العبارات وهي **25,3,4,26,24,2,23,5,1.**

- الخصائص السيكومترية للاستبيان :

تم حساب صدق الاستبيان بالانماط القيادية و ذلك من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الإتساق الداخلي لعبارات الإستبيان وهي :

الصدق الظاهري : الصدق الظاهري:

من أجل اختبار صدق أداة الدراسة ظاهريا، تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص الذين ينتمون لكلية العلوم الاجتماعية في بعض الجامعات الجزائرية (جامعة ورقلة- جامعة باتنة - جامعة بسكرة) من أجل تحكيم الأداة (أنظر الملحق رقم:**01**)، ووفقا لآراء المحكمين قمنا بإجراء ما يلزم من تغيرات، وتم إعداد الاستبيان في صورته النهائية (أنظر الملحق رقم:**03**).

وبعد تعديل المحكمين إستقر الباحث النموذج النهائي للاستبيان و أثناء عملية التعديل من طرف الباحث فإنه قام بما يلي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات التفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

النمط المتسيب :

نسب الاتفاق على العبارات وهي : 1, 4 , 6 ؛ 8 , 3 , 5 , 7 , 10

وهي : $\frac{7}{0+7} \times 100 = 100\%$

نسب الإتفاق على عبارات:2 هي $\frac{7}{3+7} \times 100 \leq 70 .00$

من خلال نسب الاتفاق إتضح أنها تتراوح من 70 إلى 100%

النمط الديمقراطي :

نسب الاتفاق عل عبارات هي 2 , 9 , 10 , 1 , 3 , 7

$\frac{7}{0+7} \times 100 = 100\ \%$

نسب الاتفاق على عبارات:6، 8 هي $\frac{7}{5+7} = 58\%$

– من خلال نسب الاتفاق إتضح أنها تتراوح من 58٪إلى 100٪

النمط الديكتاتوري:

نسب الإتفاق على العبارات :2,4,6,8,5,7, 9 , 10

$\frac{-7}{0+7} \times 100 = 100$

نسب الإتفاق على العبارات: 1 هي $\frac{7}{4+7} \times 100 = 63,63٪$

من خلال نسب الاتفاق إتضح أنها تتراوح من 63,63٪ إلى 100٪

ومن خلال التعديلات التي قام بها السادة المحكمين ومنها ملخصة في الجدول التالي:

بالنسبة لتعديل الصياغة اللغوية للعبارات وهي:

جدول رقم (10) يوضح التعديل لعبارات الاستبيان

الرقم	رقم العبارة	التعديل قبل العبارة	العبارة بعد التعديل
البعد النسبي	3	تتسم إجتماعات المدير بالارتجال و العفوية	تتسم إجتماعات المدير بالعفوية
	5	يترك المدير حرية إتخاذ القرار للعاملين دون تدخله	يترك المدير حرية إتخاذ القرار للأساتذة في العمل
	7	يصدر المدير أوامر عن طريق طاقمه	يصدر المدير أوامر عن طريق طاقمه الإداري
البعد الديمقراطي	1	المدير يراعي رغبات وحاجات الأساتذة المهنية	المدير يراعي حاجات الأساتذة المهنية
	3	يشجع المدير على زيادة العمل و المنافسة بين الأساتذة	يشجع المدير على زيادة المنافسة بين الأساتذة
	7	يهتم المدير باقتراحات الأساتذة ويعمل على تطبيقها	يهتم المدير باقتراحات الأساتذة
البعد الديكتاتوري	5	يتجاهل المدير الظروف المحيطة بالاساتذة	يتجاهل المدير الظروف المهنية المحيطة بالأساتذة
	7	يتدخل المدير في أعمال الأساتذة والتي هي ليست من صلاحياته	يتدخل المدير في أعمال الأساتذة والتي ليست من صلاحياته

- بالنسبة للعبارات المحذوفة وهي :

جدول رقم (11) يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان

البعد	الرقم	العبارة
النمط التسيبي	9	يجري المدير التغير في المدرسة لإرضاء العاملين
النمط الديمقراطي	5	يهتم المديربالأساتذة عند الزيادة لمكتبه
	4	المدير لا يتدخل في عمل الأساتذة (التدريس) بل يوجه فقط
النمط الديكتاتوري	3	يطبق المدير القانون بكل حرفيته

وبناءا على عملية التصحيح من السادة المحكمين تم حذف العبارات وأصبح الإستبيان 26 عبارة بدل من 30 عبارة.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات أداة الدراسة اختبار درجة الدقة التي تقيس بها هذه الأداة متغيرات الدراسة، أو بعبارة أخرى مدى قدرة أداة الدراسة على إعطاء نتائج مماثلة إذا ما طبقت مع نفس الأفراد وتحت نفس الظروف والشروط، لأن ثبات نتائج أداة الدراسة عند إعادة تطبيقها تحت شروط مماثلة يعتبر خاصية ضرورية لجودة الأداة، وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال اختبارين من أشهر الاختبارات، وهما اختبار التجزئة النصفية واختبار ألفا كرونباخ.

-اختبار ألفا كرونباخ:

ألفا كرونباخ هو عبارة عن معامل ثبات يقيس درجة بناء مجموعة فقرات لبعد واحد، بحيث إذا فاقت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.7) فإن البناء مقبول، كما يمكن قبول البناء إذا اقتربت قيمة المعامل من (0.7)، ولقد تم حساب معاملات الثبات للمقاييس المستخدمة في الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق بطريقة صدق المحك، حيث أن معامل صدق المحك يتم حسابه من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(12): نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ

الرقم	الأبعـــــاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل صدق المحك
المحور الأول: انماط القيادة التربوية		**26**	0.628	0.792
01	**النمط القيادي التربوي المتسيب**	**09**	**0.607**	**0.779**
02	**النمط القيادي التربوي الديمقراطي**	**08**	**0.744**	**0.869**
03	**النمط القيادي التربوي الديكتاتوري**	**09**	**0.620**	**0.784**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن كل الأبعاد حققت الثبات باعتبار ألفا كرونباخ أكبر من (0.7)، ولقد جاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل محور حيث تتراوح بين (0.607و0.744)، بينما بلغت لجميع فقرات الاستبيان (0.628) وهي قيمة مرتفعة، وكذلك قيمة صدق المحك كانت مرتفعة لكل محور حيث تراوحت بين (0.779 و0.869) بينما بلغت لجميع فقرات الاستبيان (0.792) وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيا، وبهذا نقول أن ثبات أداة الدراسة محقق.

-اختبار التجزئة النصفية:

يستخدم اختبار التجزئة النصفية للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وذلك من خلال التجزئة النصفية للفقرات الخاصة بكل محور من محاور الاستبيان إلى جزء خاص بالفقرات الفردية وجزء خاص بالفقرات الزوجية، ثم تحديد قيمة الارتباط بين كل نصف وأخر، ومن ثم تحديد قيمة الثبات عبر معاملين الأول "معامل سبيرمان براون" والثاني "معامل غوتمان للتجزئة النصفية"، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): اختبار التجزئة النصفية

المحور	محتوى المحور	التجزئة النصفية			معامل الثبات	
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل غوتمان	النصف الأول	النصف الثاني
الأول	انماط القيادة	26	0.298	0.459	0.591	0.439
الثاني	دافعية الانجاز	29	0.867	0.895	0.900	0.744
جميع الفقرات		56	0.328	0.494	0.919	0.598

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن معامل الثبات الخاص بكل نصف كان مرتفعاً، كما نلاحظ أيضا أن قيمة معامل غوتمان كانت أيضا مرتفعة حيث بلغت (0.459) بالنسبة للمحور الأول، و(0.895)بالنسبة للمحور الثاني، و(0.494) بالنسبة للاستبيان ككل وهي قيمة جيدة ومقبولة تؤكد ثبات الأداة لو كرر الاختبار في نفس الظروف ومع نفس الأشخاص.

- صدق الإتساق الداخلي: الفرع الثاني: صدق أداة الدراسة:

يهدف اختبار صدق أداة الدراسة إلى التأكد من أن الاستبيان سوف يقيس ما أعد لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستبيان على كل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح

فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين::

صدق الاتساق الداخلي:

بغية التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان، فقد قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والبعد الذي تنتمي إليه

1.1. صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول (انماط القيادة التربوية):

توضح الجداول الموالية معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يلي:

– وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه .

1) البعد الأول: النمط التسييبي :

جدول رقم (14) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه (النمط التسييبي)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	*0.369	0.05	دال
02	*0.375	0.05	دال
03	**0.605	0.01	دال
04	**0.641	0.01	دال
05	**0.446	0.01	دال
06	**0.501	0.01	دال
07	**0.473	0.01	دال
08	**0.643	0.01	دال
09	*0.380	0.05	دال

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

البعد الثاني: البعد الديمقراطي:

جدول رقم (15) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه.

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	**0.465	0.01	دال
02	*0.708	0.05	دال
03	**0.464	0.01	دال
04	**0.699	0.01	دال
05	**0.806	0.01	دال
06	**0.730	0.01	دال
07	**0.648	0.01	دال
08	**0.594	0.01	دال

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

-البعد الثالث: النمط الديكتاتوري

- جدول رقم (16) يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة و البعد الذي تنتمي إليه :

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	*0.335	0.05	دال
02	**0.428	0.01	دال
03	**0.604	0.01	دال
04	**0.747	0.01	دال
05	**0.618	0.01	دال
06	**0.632	0.01	دال
07	*0.389	0.05	دال
08	**0.459	0.01	دال
09	**0.307	0.01	دال

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

نلاحظ من خلال الجداول السابقة أن جميع قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات المحور الأول "انماط القيادة التربوية " مع البعد الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة يساوي 0.01 و0.05 فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.307 و0.806)، كل هذه النتائج تؤكد أن فقرات المحور الأول الخاص "انماط القيادة التربوية تتمتع بالاتساق وعلى أنها صادقة لما وضعت لقياسه.

-مكونات الإستبيان:

بعدما صمم الباحث إستبيان أنماط القيادة التربوية لدى مدير التعليم الإبتدائي وتم حساب صدقه وثباته إنضمت الصورة النهائية للاستبيان و الذي يتكون من 26 عبارة موزعة على الأنماط القيادية الثلاثة:

جدول رقم (17) يوضح توزيع عبارات الاستبيان على الأنماط القيادية

الرقم	النمط القيادي	عدد العبارات
1	النمط التسيبي	9
2	النمط الديمقراطي	8
3	النمط الديكتاتوري	9

المصدر: من إعداد الطالب الباحث

يتبين من الجدول أعلاه (.) أن استبيان أنماط القيادة التربوية لدى مدير مدارس الإبتدائية يتكون من 26عبارة موزعة للنمط التسيبي 8 عبارات و النمط الديمقراطي 8 عبارات والنمط الديكتاتوري 9 عبارات.

جدول رقم (18) يوضح العبارات الموجبة و السالبة

العبارات الموجبة	26,25,24,23,22,21,20,19,18,17,16, 15,14,13,12,11,10,9,8,7,6,5,4,3,2,1
العبارات السالبة	0
المجموع	26

المصدر :اعداد الطالب الباحث

ومن خلال الجدول المبين اعلاه يتضح أن عبارات المقياس كلها إيجابية

- **زمن تطبيق الإستبيان:**

- عندما طبق الباحث الإستبيان لاحظ أن أقصى زمن مستغرق للإجابة من طرف المفحوصين هو مابين 30 دقيقة و 45دقيقة

4-2- إستبيان الدافعية للانجاز:

من خلال التراث النظري للدافعية و دافعية الإنجاز وخصائص الشخص ذوي الصفات المرتفعة و المنخفضة للإنجاز و النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز وبالاستعانة من مقياس عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) و بعض الدراسات العربية الجزائرية

- مثل دراسة جعفر صباح (2016) وناصر بقار (2018) وعبد المالك رابحي (2001) وبعض الاستبيانات ذات الصلة بموضوع و مشكلة الدراسة صمم الباحث إستبيان دافعية الانجاز لأساتذة التعليم الإبتدائي .

- **أبعاد الاستبيان:** حدد الباحث أبعاد الاستبيان من خلال التراث النظري و مظاهر الدافعية للإنجاز واستعان الباحث بمقياس عبد الرحمن صالح الأزرق وهذه الأبعاد إتفقت في معظمها جميع الدراسات السابقة. تمثلت في خمسة أبعاد وهي :

- **مستوى الطموح :** ويقصد به المستوى الذي يرغب الأستاذ في الوصول إليه أو الشعور به وفي هذا الصدد فإنه بذل الجهد متواصلا في الحصول على تقديرات عالية في الأداء

- **مستوى المثابرة :** ويقصد به المستوى الذي يشعر به الأستاذ بأنه مثابر و مجد في عمله وعليه بذل الجهد المتواصل لكي يصل إلى أهدافه

-**الأداء:** ويقصد به المستوى الذي يستطيع الأستاذ إنجازه في عمله وأن يحس بالقدوة على أداءه جيدا.

- **إدراك الزمن:** ويقصد به شعور الإنسان بأهمية الزمن في أداء المهمة و إنجازها.

- **مستوى التنافس :** ويقصد به شعور الأستاذ بالرغبة الاستبيان والتي كانت 35 عبارة.

- **عرض الأداة على المحكمين :**

بعد صياغة الاستبيان في صورته الأولية و الذي تضمن 35 عبارة تم عرض الأداة على السادة المحكمين من جامعة بسكرة – باتنة – ورقلة وهذا للتأكد من مدى ملائمة العبارة ومدى إنتمائها و إضافة

أي تعديلات على الاستبيان وبعد عملية التحكيم إستقر الطالب الباحث على 30 عبارة بعد حذف 5 عبارات

سنشرح أبعاد الاستبيان والعبارات التي تنتمي إليه:

- مستوى الطموح: ويتضمن العبارات:**22-27-24-13-4**

مستوى المثابرة ويتضمن العبارات: **29-28-16-12-6-5**

- مستوى الأداء ويتضمن العبارات :**10-18-14-11-21-9-1-20**

- إدراك الزمن ويتضمن العبارات **23-17-15-8-25**

- التنافس ويتضمن العبارات **26-19-7-3-2**

- **الخصائص السيكومترية للاستبيان :**

الصدق: تم حساب الصدق و دلك بالطريقة التالية:

1)- صدق المحكمين (الظاهري):

نسبة الإتفاق $\frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الإتفاق+عدد مرات الإتفاق}} \times 100$

نسب الإتفاق على العبارات :**1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 ,**
28,29,30,33,34,35,1415,16,17,18,19,20,21,22,24,26,27

$$\%100 = 100 \times \frac{7}{0+7}$$

نسب الإتفاق على العبارات: **4,20,23,25,32،31**

$$\%70 = 100 \times \frac{7}{10} = \frac{7}{3+7}$$

من خلال نسب الإتفاق إتضح أنها تتراوح من 70٪ إلى 100٪ ومن خلال التعديلات اللغوية , التي قام بها السادة المحكمين وهي ملخصة في الجدول التالي:

- جدول رقم (19) يوضح التعديل لعبارات استبيان دافعية الإنجاز على عينة قوامها (40) أستاذ من الجنسين

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	رقم العبارة	العبارة بعد التعديل
12	أشعر بالتوتر من ضعف كفاءتي وقدراتي	10	أشعر بالتوتر من ضعف كفاءتي
14	من الضروري التخطيط المسبق لأي عمل أقوم به	13	من الضروري التخطيط المسبق لأي عمل بيداغوجي أقوم به
12	من الضروري أن أحصل على التقدير والاحترام	11	من الواجب حصول الأستاذ على التقدير والاحترام من الإدارة
27	اهتم بالتفاصيل الدقيقة في عملي	23	اهتم بالتفاصيل الدقيقة في عملي التعليمي
29	أشعر أن الراحة أهم من عملي	25	أشعر أن الراحة أهم من عملي التعليمي
33	تفهم المدير لاحتياجاتي يزيد من أدابي	28	تفهم المدير لاحتياجاتي في المهنية يزيد من أدابي

- بالنسبة للعبارات المحذوفة

جدول رقم (20) يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان

رقم العبارة	العبارة المحذوفة
2	بعد الفشل أصبح أكثر حيوية وتأهب لمتابعة عملي
4	لا أفكره تغيير مكان عملي
23	أفكر كثير في المستقبل
25	لا أجيد العقوبات القاسية على التلاميذ
32	لا انسحب بسهولة عند مواجهة مشكلة ما
31	اشعر ان المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي

وبناءا على عملية التصحيح يصبح عبارات الاستبيان 29 بدل 35 عبارة

الثبات :

- معامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم(21): نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ

الرقم	الأبعـــاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل صدق المحك
المحور الثاني: دافعية الانجاز		29	**0.916**	**0.957**

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن كل الأبعاد حققت الثبات باعتبار ألفا كرونباخ أكبر من (0.7)، ولقد جاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة حيث قدرت (0.912)، وهي قيمة مرتفعة، وكذلك قيمة صدق المحك كانت مرتفعة ب (0.954).هذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيا، وبهذا نقول أن ثبات أداة الدراسة محقق.

جدول رقم (22): اختبار التجزئة النصفية

المحور	محتوى المحور	التجزئة النصفية			معامل الثبات	
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل غوتمان	النصف الأول	النصف الثاني
الأول	انماط القيادة	26	0.298	0.459	0.591	0.439
الثاني	دافعية الانجاز	29	0.867	0.895	0.900	0.744
جميع الفقرات		55	0.328	0.494	0.919	0.598

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن معامل الثبات الخاص بكل نصف كان مرتفعاً، كما نلاحظ أيضا أن قيمة معامل غوتمان كانت أيضا مرتفعة حيث بلغت (0.453) بالنسبة للمحور الأول، و(0.920)بالنسبة للمحور الثاني، و(0.457) بالنسبة للاستبيان ككل وهي قيمة جيدة ومقبولة تؤكد ثبات الأداة لو كرر الاختبار في نفس الظروف ومع نفس الأشخاص.

-الاتساق الداخلي:

جدول رقم (23) يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والاستبيان الذي تنتمي إليه :

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	مستوى الطموح	**0.815	0.01	دالة
02	مستوى المثابرة	**0.861	0.01	دالة
03	مستوى الاداء	**0.891	0.01	دالة
04	ادراك الزمن	**0.817	0.01	دالة
05	التنافس	**0.891	0.01	دالة

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

نلاحظ من خلال الجداول السابقة أن جميع قيم معامل ارتباط كل بعد من ابعاد المتغير الثاني "دافعية الانجاز " مع الاستبيان الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة يساوي 0.01 فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.815 و0.891)، كل هذه النتائج تؤكد أن ابعاد المتغير الأول الخاص "دافعية الانجاز تتمتع بالاتساق وعلى أنها صادقة لما وضعت لقياسه

جدول رقم (24) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	**0.496	0.01	دال
02	**0.795	0.01	دال
03	**0.635	0.01	دال
04	**0.523	0.01	دال
05	*0.333	0.05	دال
06	**0.596	0.01	دال
07	**0.648	0.01	دال
08	**0.727	0.01	دال
09	**0.636	0.01	دال

10	**0.807	0.01	دال
11	**0.739	0.01	دال
12	**0.699	0.01	دال
13	**0.675	0.01	دال
14	**0.591	0.01	دال
15	**0.736	0.01	دال
16	**0.672	0.01	دال
17	**0.564	0.01	دال
18	**0.623	0.01	دال
19	**0.564	0.01	دال
20	**0.765	0.01	دال
21	**0.736	0.01	دال
22	**0.734	0.01	دال
23	**0.473	0.01	دال
24	**0.540	0.01	دال
25	**0.666	0.01	دال
26	**0.723	0.01	دال
27	**0.702	0.01	دال
28	**0.574	0.01	دال
29	**0.540	0.01	دال

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن جميع قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات المتغير الثاني"الدافعية للانجاز " مع البعد الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة يساوي 0.01 و0.05 فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.333 و0.807)، كل هذه النتائج تؤكد أن فقرات المتغير الثاني الخاص "الدافعية للانجاز تتمتع بالاتساق وعلى أنها صادقة لما وضعت لقياسه.

بيانات الاستبيان :

بعد ما صمم الباحث إستبيان دافعية الإنجاز للأساتذة التعليم الإبتدائي وتم حساب صدقه وثباته إتضحت الصورة النهائية للاستبيان الذي أصبح يتكون من 29 عبارة موزعة على 5 أبعاد .

رقم (25) يوضح توزيع عبارات الاستبيان على الأبعاد .

البعـــــــد	العبـــــــــارات
مستوى الطموح	4-13-24-27-22
مستوى المثابرة	5-6-12-16-28-29
مستوى الاداء	20-1-9-21-11-14-18-10
ادراك الزمن	25-8-15-17-23
التنافس	2-3-7-19-26

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد

تبين من الجدول المبين أعلاه أن استبيان الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الإبتدائي يتكون من 29 عبارة موزعة 5 عبارات لمستوى الطموح 6 للمثابرة و 8 للأداء , و5 لإدراك الزمن و5 للتنافس.

-الاستبيان ككل :

-معامل الثبات ألفا كرونباخ

جدول رقم(26): نتائج اختبار معامل ألفا كرونباخ

الرقم	الأبعـــــاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل صدق المحك
	الاستبيان ككل	55	0.867	0.93

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج spss v22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن كل الأبعاد حققت الثبات باعتبار ألفا كرونباخ أكبر من (0.7)، ولقد جاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة حيث قدرت (0.864)، وهي قيمة مرتفعة، وكذلك قيمة صدق المحك كانت مرتفعة ب (0.92).هذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيا، وبهذا نقول أن ثبات أداة الدراسة محقق

- **طريقة تقدير الإستبيان :**

توجد في كل خانة من خانات الاستبيان خمسة إختيارات و الجدول التالي يوضح عملية التقدير

جدول رقم (27) يوضح تقدير درجات إستبيان أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز

إتجاه العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا
العبارات الموجبة	**5**	**4**	3	2	1
العبارات السالبة	**1**	**2**	3	4	5

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على

إستبيان أنماط القيادة التربوية

تبلغ درجة الفرد الدنى : 1 ×26 = 26 درجة

تبلغ درجة الفرد العليا: 5×26=130 درجة

وبناءا على الجدول المبين اعلاه فإن درجة الاستبيان تتراوح مابين 26 و 130 درجة

إستبيان الدافعية للانجاز:

تبلغ درجة الفرد الدنى : 1 ×30 = 30 درجة

تبلغ درجة الفرد العليا: 5×30=150 درجة

ولقد تم استخدام مقياس ليكرت ذو الخمس درجات لتقيم اجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات الاستبيان وفقا لما يلي:

الجدول رقم (28): مقياس ليكرت المعتمد

المعيار	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الطالب الباحث بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي.

كما تم تحديد فئات سلم ليكرت الخماسي ودلالاتها، من خلال حساب المدى بين أكبر وأصغر قيمة لدرجات المقياس (5-1=4)، ثم تم تقسيمه على درجات المقياس للحصول على طول الفئة، أي (5/4 =0.80)) نحصل على طول الدرجة الواحدة في المقياس وهي (0.8)، يتم بعدها إضافة هذه القيمة إلى الدرجة الدنيا للمقياس وهي (1)، لنحصل بعدها على الحدود الدنيا والعليا لكل درجة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (29): فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها.

الأوزان	الاتجاه	مجال الفئة	دلالات الفئة
1	غير موافق بشدة	1.80 -1.00	منخفضة جدا
2	غير موافق	2.60 -1.81	منخفضة
3	محايد	3.40-2.61	متوسطة
4	موافق	4.20-3.41	مرتفعة
5	موافق بشدة	5.00-4.21	مرتفعة جدا

(عزعبد الفتاح ،2008، ص535)

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

يتطلب تحليل البيانات المتحصل عليها من أفراد عينة الدراسة واختبار صحة الفرضيات الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي نوردها فيما يلي:

- اختبار التجزئة النصفية: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

-معامل ألفا كرونباخ (Alpha de Cronbach): لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان)، بحيث إذا كان المعامل أقل من 0.60 فهو ضعيف، في حين إذا كان موجود في حدود 0.70 يعتبر مقبولا، أما إذا كان المعامل أكبر من 0.70 يعتبر جيداً، وكلما اقترب المعامل من الواحد الصحيح كلما كان أجود.

-معامل الارتباط بيرسون (Pearson): يهدف إلى معرفة صدق الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة بالنسبة للمحاور الكلية لهذه الفقرات، بالإضافة إلى اختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة بمختلف أبعادها، وكذا يساعد في حساب الارتباط بين المتغيرات المستقلة وبعضها البعض، ودرجة الارتباط بين المتغيرات التابعة وبعضها البعض.

-التكرارات والنسب المئوية: من أجل وصف أفراد عينة الدراسة وفقا لخصائصهم (الجنس والخبرة المهنية

-المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري: حيث تم استخدام المتوسط الحسابي من مقاييس النزعة المركزية والانحراف المعياري من مقاييس التشتت، وذلك من أجل دراسة اتجاهات أفراد العينة حول فقرات الاستبيان، إضافة إلى المتوسطات المرجحة لمعرفة درجة الموافقة العامة على محاور الدراسة.

-اختبار معامل الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis): وذلك من أجل التحقق من أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

-تحليل الانحدار المتعدد (Régression Multiple):وذلك لاختبار أثر المتغير المستقل بأبعاده مجتمعة على المتغير التابع.

-اختبار T للعينات (Test T pour échantillons indépendants): وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأفراد المبحوثين حول متغيرات الدراسة ترجع لاختلاف عامل الجنس.

-تحليل التباينالاحادي وذلك لمعرفة الفروقات في إجابات الأفراد المبحوثين حول المتغيرات المستقلة والتابعة وفقا الخبرة المهنية

خلاصة :

تم عرض الأطر المنهجية في دراستنا البحثية، وتحديد أهم الخطوات والإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في هذه الدراسة، وذلك من خلال وصف مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة ومصادر جمع المعلومات عن الدراسة ، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، وتحديد مختلف الأدوات والأساليب المعتمدة في معالجة البيانات، وذلك وفق منهج علمي منظم وسليم، يمكن لنا من خلاله الوصول إلى معالجة إشكالية الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة منها، وهذا ما سنسعى إلى إبرازه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد

01- تحليل متغيرات الدراسة.

02- عرض نتائج فرضيات الدراسة

03- تفسير فرضيات الدراسة

04- الاستنتاج العام

تمهيد:

سوف يتطرق الطالب في هذا الفصل ،إلى تحليل درجات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد أداة الاستبيان، والتعرف على مستوى كل من أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز ، و سنستعرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة، والتي تتضمن اختبارات العلاقة والفروق بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ، كما تم التطرق في هذا الفصل إلى مناقشة النتائج المتوصل إليها وتقديم التفسيرات المناسبة.

1- تحليل متغيرات الدراسة :

1-1-تحليل درجات أفراد العينة حول متغير أنماط القيادة التربوية

سيتم التطرق في هذا الجزء لتحليل درجات أفراد العينة حول فقرات أبعاد المحور الأول"أنماط القيادة التربوية"، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة بالإضافة إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا درجة الموافقة الكلية وترتيب كل فقرة في كل بعد مع التحليل والتفسير.

وكانت نتائج متغير أنماط القيادة التربوية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(30): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول" أنماط القيادة التربوية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية	الترتيب
النمط القيادي التسيبي	2.5546	0.47107	منخفضة	02
النمط القيادي الديمقراطي	4.1698	0.52505	مرتفعة	01
النمط القيادي الديكتاتوري	2.0102	0.43501	منخفضة	03
أنماط القيادة التربوية	3.595	0.627	مرتفعة	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يوضح الجدول رقم (30) أن هناك إجماع واتفاق من قبل أفراد العينة على وجود مستوى مرتفع للنمط القيادي التربوي ، حيث انه حقق متوسطا حسابيا قدره 3.595 وانحراف معياري قدره 0.627، ولقد جاءت فقرات بعد النمط القيادي التربوي الديمقراطي أولا، ثم تليها ثانيا فقرات بعد النمط القيادي التربوي التسيبي، وفي المرتبة الثالثة جاءت فقرات بعد النمط القيادي التربوي الديكتاتوري.

1-1-1- تحليل فقرات البعد الأول" النمط القيادي الديمقراطي ":

يمكن أن نلخص النتائج الخاصة بفقرات بعد النمط القيادي التربوي الديمقراطي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(31): التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي الديمقراطي

الرقم	الفقـــــــرات	التكرار / النسبة	السلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
01	يشجع المدير التفاعل الايجابي بين الأساتذة	ت	4	6	7	38	65	4.28	1.014	مرتفعة	3
		%	3.3	5.0	5.8	31.7	54.2				
02	يحرص المدير على تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في قطاع التربية	ت	0	1	5	45	69	4.52	0.622	مرتفعة	1
		%	0	0.8	4.2	37.5	57.5				
03	يعطي المدير الأساتذة فرص تمثيل القيادة داخل المدرسة	ت	1	15	26	45	33	3.78	1.014	مرتفعة	8
		%	0.8	12.5	21.7	37.5	27.5				
04	المدير يراعي حاجات الأساتذة المهنية .	ت	0	10	7	63	40	4.11	0.848	مرتفعة	5
		%	0	8.3	5.8	52.5	33.3				
05	ينشر المدير بيئة عمل مناسبة للعمل الديمقراطي	ت	0	1	12	15	52	4.32	0.686	مرتفعة	2
		%	0	0.8	10.0	45.8	43.3				
06	يشجع المدير على زيادة المنافسة بين الأساتذة	ت	0	1	11	67	41	4.23	0.546	مرتفعة	4
		%	0	0.8	9.2	55.8	34.2				
07	يراعي المدير قدرات الأساتذة في توزيع المهام	ت	7	19	49	45	0	4.10	0.874	مرتفعة	6
		%	5.8	15.8	40.8	37.5	0				

08	يهتم المدير باقتراحات الأساتذة	ت	2	10	18	44	46	4.02	1.012	مرتفعة	7
		%	1.7	8.3	15.0	36.7	38.3				
	إجابات أفراد العينة اتجاه بعد النمط القيادي الديمقراطي										

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول أعلاه أن بعد النمط القيادي التربوي الديمقراطي جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات حول هذا البعد **(4.1698)** وبانحراف معياري قدره **(0.52505)**، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا البعد يشير إلى درجة موافقة مرتفعة لأفراد العينة حول النمط القيادي التربوي الديمقراطي ، وجاء ترتيب فقرات البعد الأول كما يلي:

-الفقرة رقم (02) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 4.28 وانحراف معياري قدره 1.014، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من خلال لغة التواصل والتفاعل بين المدير والأساتذة وإعطائهم كل ما هو جديد من اجل ترقيتهم واطلاعهم على أهم القرارات الجديدة

- الفقرة رقم (05) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره 4.32 وانحراف معياري قدره 0.686، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة تعكس الدور الذي يلعبه المدير في نشر بيئة ديمقراطية من مبدأ المشاركة للجميع .

- الفقرة رقم (01) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره 4.28 وانحراف معياري قدره 1.014، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على أن المدير ايجابي وفعال ولقاءاته تلتزم بالجدية والعمل .

- الفقرة رقم (06) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره 4.23وانحراف معياري قدره 0.546، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على هذه الفقرة والتي تعبر على أن المدير يساهم بشكل كبير في عملية استثارة الدافعية للعمل وغرس المنافسة الايجابية بين أفراد المؤسسة .

- الفقرة رقم (04) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره 4.11وانحراف معياري قدره 0.848، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على أن المدير يهتم بالحاجات الأساسية والثانوية لأفراد مؤسسته وان سلوكه يتميز بالإنسانية .

- الفقرة رقم (07) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره4.10 وانحراف معياري قدره 0.874، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن المدير يراعي قدرات الأساتذة في عملية إسناد الأعمال من حيث القدرات واختلاف الجنس

- الفقرة رقم (08) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدره4.02 وانحراف معياري قدره 1.012، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على تلبية المدير للاقتراحات التي يقدمها الأساتذة فيعمل على تطبيقها وهذا يدل على الاهتمام النفسي من طرف المدير لأفراد مؤسسته.

- الفقرة رقم (03) في المرتبة الثامنة ، بمتوسط حسابي قدره3.78 وانحراف معياري قدره 1.014، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على فرص التمثيل للقيادة داخل القسم او المؤسسة التربوية فالمدير لا يتدخل في تسيير الأستاذ لقسمه ويعطيه التمثيل .

1-1-2-تحليل فقرات المتغير الأول" النمط القيادي التسيبي ":

يمكن أن نلخص النتائج الخاصة بفقرات بعد النمط القيادي التربوي الديمقراطي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(32): التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي التسيبي

الرقم	الفقـــــــرات	التكرار / النسبة	السلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
01	يتجنب المدير مواجهة مشاكل الأساتذة	ت	21	47	14	35	3	2.61	1.155	متوسطة	3
		%	17.5	39.2	11.7	29.2	2.5				
02	يتساهل المدير مع الأساتذة المقصرين في أداء واجباتهم	ت	34	64	20	1	1	1.93	0.747	منخفضة	8
		%	28.3	53.3	16.7	0.8	0.8				
03	يعطي المدير الحرية	ت	6	25	9	62	18	3.51	1.30	[illegible]	1

	الكاملة للأساتذة في العمل.	%	5.0	20.8	7.5	51.7	15.0				
04	تتسم اجتماعات المدير بالعفوية	ت	7	27	27	43	16	3.28	1.32	متوسطة	2
		%	5.8	22.5	22.5	35.8	13.3				
05	يترك المدير حرية اتخاذ القرار للأساتذة دون تدخله	ت	15	58	18	25	4	2.54	1.060	منخفضة	5
		%	12.5	48.3	15.0	20.8	3.3				
06	يفوض المدير إعماله لأعوانه	ت	15	69	21	12	3	2.33	0.909	منخفضة	6
		%	12.5	57.5	17.5	10.0	2.5				
07	يغادر المدير المؤسسة لأجل مصالحه الشخصية	ت	23	50	40	5	2	2.28	0.879	منخفضة	7
		%	19.2	41.7	33.3	4.2	1.7				
08	يصدر المدير أوامر عن طريق طاقمه الإداري	ت	9	57	21	30	3	2.68	1.014	متوسطة	4
		%	7.5	47.5	17.5	25.0	2.5				
09	يتهاون المدير في تطبيق و القوانين		47	55	9	6	3	1.86	0.938	منخفضة	9
		%	39.2	45.8	7.5	5.0	2.5				
	إجابات أفراد العينة اتجاه بعد النمط القيادي التسيبي										

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v22

يتضح من الجدول أعلاه أن بعد النمط القيادي التربوي التسيبي جاء في الترتيب الثاني من حيث درجة الموافقة المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات حول هذا البعد **(2.5546)** وبانحراف معياري قدره **(0.47107)**، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا البعد يشير إلى درجة موافقة منخفضة لأفراد العينة حول النمط القيادي التربوي التسيبي ، وجاء ترتيب فقرات البعد الثاني كما يلي:

الفقرة رقم (03) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 3.51 وانحراف معياري قدره 1.30، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من خلال الحرية المطلقة التي يعطيها المدير للأساتذة في العمل دون أي تدخل منه.

- الفقرة رقم (04) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره 3.28 وانحراف معياري قدره 1.32، ويبين هذا درجة موافقة متوسطة تعكس الدور الذي يلعبه المدير في اجتماعاته من حيث التسيب وان فئة من الأساتذة ترفض هذه الارتجالية .

- الفقرة رقم (01) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره 2.61 وانحراف معياري قدره 1.155، ويبين هذا درجة موافقة متوسطة من طرف أفراد العينة على أن المدير يتجنب المواجهة المباشرة وهذا يدل على عدم قدرته في إدارة الصراعات.

- الفقرة رقم (08) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره 2.68وانحراف معياري قدره 1.014، حيث وافق أفراد العينة بدرجة متوسطة على هذه الفقرة والتي تعبر على أن المدير يساهم بشكل كبير في إصدار القرارات عبر إدارته دون أن يبلغها هو وهذا يدل على أن يتجنب الأساتذة .

- الفقرة رقم (05) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره 2.54وانحراف معياري قدره 1.06، ويبين هذا درجة موافقة منخفضة من طرف أفراد العينة على أن المدير يترك للأستاذ حرية اتخاذ القرار مع تقبله للنتيجة كما هي دون أن يراقبه ويحاسبه .

- الفقرة رقم (06) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره4.10 وانحراف معياري قدره 0.874، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يرفضون القرارات والأعمال الغير نابعة من عند المدير .

- الفقرة رقم (07) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدره2.33 وانحراف معياري قدره 0.909، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يحبذون المدير الذي يبقى في المؤسسة ويهتم بأعمالهم .

الفقرة رقم (02) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي قدره1.93وانحراف معياري قدره 0.774، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يرفضون بشدة التساهل في التقصير بالعمل التعليمي

- الفقرة رقم (09) في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي قدره1.86 وانحراف معياري قدره 0.938، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أنهم يرفضون المدير الذي يتهاون في تطبيق القوانين

1-1-3-تحليل فقرات البعد الأول" النمط القيادي الديكتاتوري

يمكن أن نلخص النتائج الخاصة بفقرات بعد النمط القيادي التربوي الديمقراطي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(33): التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد النمط القيادي الديكتاتوري

الرقم	الفقـــــــرات	التكرار/النسبة	السلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
01	يقوم المدير بإعلام الأساتذة بالقرارات التي اتخذها فقط	ت	22	77	12	6	3	2.20	0.939	منخفضة	2
		%	18.3	64.2	10.0	5.0	2.5				
02	يغلق قنوات التواصل بينه وبين الأساتذة	ت	23	62	22	10	3	2.10	0.928	منخفضة	4
		%	19.2	61.7	18.3	8.3	2.5				
03	يحاسب المدير الأساتذة بصرامة على أخطائهم في أداء واجباتهم المهنية	ت	43	43	58	18	1	1.80	0.823	منخفضة	8
		%	35.8	35.8	48.3	15.0	0.8				
04	يتدخل المدير في أعمال الأساتذة والتي ليست من صلاحياته	ت	48	55	15	2	0	1.95	0.749	منخفضة	6
		%	40.0	45.8	12.5	1.7	0				
05	يستخدم المدير أسلوب التهديد في اجتماعاته.	ت	20	57	32	7	4	1.73	0.679	منخفضة	9
		%	16.7	47.5	28.7	5.8	3.3				

06	يتجاهل المدير الظروف المهنية المحيطة بالأساتذة	ت	21	49	13	34	3	2.13	0.911	منخفضة	3
		%	17.5	40.8	10.8	28.3	2.5				
07	يهتم المدير بالعمل أكثر من العاملين	ت	45	58	11	2	4	1.88	0.822	منخفضة	7
		%	37.5	48.3	9.2	1.7	3.3				
08	يستخدم المدير أسلوب التهديد للأساتذة في متابعة أعمالهم	ت	45	58	11	2	4	2.90	1.194	منخفضة	1
		%	37.5	48.3	9.2	1.7	3.3				
09	يوجه المدير تعليمات غير قابلة للنقاش	ت	45	58	11	2	4	2.00	0.987	منخفضة	5
		%	37.5	48.3	9.2	1.7	3.3				
إجابات أفراد العينة اتجاه بعد النمط القيادي الديكتاتوري											

المصدر: من إعدادالباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول أعلاه أن بعد النمط القيادي التربوي الديكتاتوري جاء في الترتيب الثالث من حيث درجة الموافقة المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإجابات حول هذا البعد **(2.0102)** وبانحراف معياري قدره **(0.43501)**، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا البعد يشير إلى درجة موافقة منخفضة لأفراد العينة حول النمط القيادي التربوي الديكتاتوري ، وجاء ترتيب فقرات البعد الثاني كما يلي:

الفقرة رقم (08) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 2.20 وانحراف معياري قدره 0.939، ويبين هذا درجة موافقة منخفضة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من حب العينة الاطلاع على ما يخصهم من قبل الإدارة .

– الفقرة رقم (01) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره 3.28 وانحراف معياري قدره 1.32، ويبين هذا درجة موافقة متوسطة تعكس الدور الذي يلعبه المدير في اجتماعاته من حيث التسيب وان فئة من الأساتذة ترفض هذه الارتجالية .

- الفقرة رقم (06) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره 2.13 وانحراف معياري قدره 0.911، ويبين هذا درجة موافقة منخفضة من طرف أفراد العينة وهذا يدل على الاهتمامات النفسية والوجدانية واجبة من الإدارة تجاه الطاقم التعليمي .

- الفقرة رقم (02) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره 2.10وانحراف معياري قدره 0.980، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على هذه الفقرة والتي تعبر على رفض الهيئة التعليمية غلق باب الحوار والمناقشة والإشراك في العمل .

- الفقرة رقم (09) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره 2.00وانحراف معياري قدره 0.980، ويبين هذا درجة موافقة منخفضة من طرف أفراد العينة على أن العينة ترفض صيغة التسلط في التعليمات .

- الفقرة رقم (04) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره1.95 وانحراف معياري قدره 0.749، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يرفضون التدخلات التي يقوم بها المدير تجاه الأساتذة .

- الفقرة رقم (07) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدره1.88 وانحراف معياري قدره 0.822، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يحبذون المدير الذي يهتم بهم وبانشغالاتهم ويتحدث معهم عن ظروفهم .

الفقرة رقم (03) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي قدره1.28وانحراف معياري قدره 0.823، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يرفضون بشدة الصرامة التي يبديها المدير مع بعض الأخطاء للأساتذة وهذا من باب أن الإنسان معرض لأي خطا مهني.

- الفقرة رقم (05) في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي قدره1.73 وانحراف معياري قدره 0.679، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أنهم يرفضون المدير الذي يهددهم في الاجتماعات حيث لابد ان تتسم الاجتماعات وخاصة في التربية بالتسامح والطيبة والبشاشة .

1-2-تحليل درجات أفراد العينة حول متغير الدافعية للانجاز :

سيتم التطرق في هذا الجزء لتحليل درجات أفراد العينة حول المتغير الثاني"الدافعية للانجاز"، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة بالإضافة إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا درجة الموافقة الكلية وترتيب كل فقرة مع التحليل والتفسير.

كانت نتائج متغير الدافعية للانجاز كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(34): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الدافعية للانجاز

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية
الدافعية للانجاز	4.1431	0.39155	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يوضح الجدول رقم (34) أن هناك إجماع واتفاق من قبل أفراد العينة على وجود مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز ، حيث انه حقق متوسطا حسابيا قدره 4.1431 وانحراف معياري قدره 0.39155. وجاءت إجابات المبحوثين ممركزة وغير مشتتة وهذا ما دل عليه الانحراف المعياري، وكان ترتيب فقرات المتغير الثاني كما يلي:

1-2-1-تحليل فقرات المتغير الثاني" دافعية الانجاز":

يمكن أن نلخص النتائج الخاصة بفقرات متغير دافعية الانجاز كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(35): التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات بعد "الدافعية للانجاز

الرقم	الفقـــــــرات	التكرار / النسبة	السلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
01	اعتقد أن مهنة التدريس رسالية أكثر منها مادية	ت	0	11	0	44	65	4.36	0.887	مرتفعة	4
		%	0	9.2	0	36.7	54.2				
02	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل أكثر	ت	0	6	0	42	72	4.50	0.745	مرتفعة	1
		%	0	5.0	0	35.0	60.0				
03	تفهم المدير	ت	0	0	9	44	67	4.48	0.635	[illegible]	2

	لاحتياجاتي المهنية يزيد من أدائي	%	0	0	7.5	36.7	55.8				
04	أحاول دائما الاطلاع	ت	0	3	5	80	32	4.18	0.617	مرتفعة	14
		%	0	2.5	4.2	66.7	26.7				
05	اشعر أن الراحة أهم من أداء عملي التعليمي	ت	0	27	29	53	11	3.40	0.938	مرتفعة	29
		%	0	22.5	24.2	44.2	9.2				
06	المثابرة شئ مهم في أي عمل من أعمالي البيداغوجية	ت	0	6	1	60	53	4.33	0.737	مرتفعة	5
		%	0	5.0	0.8	50.0	44.2				
07	اهتم بالتفاصيل الدقيقة في عملي التعليمي	ت	0	5	8	69	38	4.17	0.726	مرتفعة	15
		%	0	4.2	6.7	57.5	31.7				
08	الزمن شئ مقدس بالنسبة لي	ت	2	3	6	70	39	4.18	0.774	مرتفعة	13
		%	1.7	2.2	5.0	58.3	32.5				
09	اشعر بالرضا عن ما أقدمه في عملي التعليمي	ت	0	9	20	48	43	4.04	0.911	مرتفعة	24
		%	0	7.5	16.7	40.0	35.8				
10	اشعر بالسعادة عند تواجدي في المدرسة مع تلاميذي	ت	2	6	12	57	43	4.11	0.896	مرتفعة	20
		%	1.7	5.0	10.2	47.5	35.8				
11	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة	ت	0	3	9	78	30	4.13	0.643	مرتفعة	16
		%	0	2.5	7.5	65.2	25.0				

12	عندما افشل في عملي اتركه واتجه لغيره.	ت	0	11	12	62	35	4.01	0.874	مرتفعة	25
		%	0	9.2	10.0	51.7	29.2				
13	ارفض الأعمال التي تتطلب مني جهد فكريا	ت	0	10	11	54	45	4.12	0.891	مرتفعة	18
		%	0	8.3	9.2	45.0	37.5				
14	أحاول دائما الفصل بين المشاكل الشخصية وعملي المهني	ت	0	5	4	63	48	4.28	0.724	مرتفعة	7
		%	0	4.2	3.3	52.5	40.0				
15	اشعر بالانزعاج عند التأخر لمواعيد عملي	ت	0	4	13	51	52	4.26	0.783	مرتفعة	9
		%	0	3.3	10.8	42.5	43.3				
16	أعطي كامل جهدي لعملي	ت	0	5	11	67	37	4.13	0.744	مرتفعة	17
		%	0	4.2	9.2	55.8	30.8				
		%	2	3	7	57	51				
		%	1.7	2.5	5.8	47.5	42.5				
17	من الضروري التخطيط المسبق لأي عمل بيداغوجي أقوم به	ت	0	1	4	58	57	4.27	0.817	مرتفعة	8
		%	0	0.8	3.3	48.3	47.5				
18	اشعر إن العمل الجدي هو أهم شئ في الحياة	ت	0	4	10	53	53	4.43	0.603	مرتفعة	3
		%	0	3.3	8.3	44.2	44.2				
19	من الواجب حصول الأستاذ	ت	0	4	10	53	53	4.29	0.760	مرتفعة	6
		%	0	3.3	8.3	44.2	44.2				

	على التقدير من الإدارة المدرسية									
20	اشعر بالتوتر من ضعف كفاءتي	ت	1	11	23	68	17	3.74	0.845	مرتفعة	27
		%	0.8	9.2	19.2	56.7	14.2				
21	اشعر بالسعادة عند تواجدي في المدرسة مع تلاميذي	ت	6	3	12	76	23	3.89	0.915	مرتفعة	11
		%	5.0	2.5	10.0	63.3	19.2				
22	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	ت	2	1	6	71	40	4.22	0.724	مرتفعة	22
		%	1.7	0.8	5.0	59.2	33.3				
23	أتعامل مع الوقت بكل احترافية وجدية	ت	0	0	20	75	25	4.04	0.614	مرتفعة	22
		%	0	0	16.7	62.5	20.8				
24	اكتفي مما ادرسه في المنهاج فقط.	ت	5	3	8	82.6	23	3.98	0.814	مرتفعة	28
		%	3.3	2.5	6.7	68.3	19.2				
25	أفضل قضاء أوقات فراغي في تنمية مهاراتي العملية	ت	2	4	6	74	34	4.12	0.780	مرتفعة	19
		%	1.7	3.3	5.0	61.7	28				
26	اشعر بالسعادة عند اكتشاف معارف جديدة في عملي	ت	4	0	13	73	30	4.04	0.814	مرتفعة	21
		%	3.3	0	10.8	60.8	25.0				

	التدريسي										
27	اعتقد أن التفوق في حد ذاته غاية	ت	0	0	4	89	27	4.19	0.473	مرتفعة	12
		%	0	0	3.3	74.2	22.5				
28	اجتهد دائما لأتفوق في عملي بين زملائي الأساتذة.	ت	1	3	9	84	23	4.04	0.666	مرتفعة	23
		%	0.8	2.5	7.5	70.0	19.2				
29	أحب القيام بالأعمال الصعبة	ت	0	0	8	75	37	4.24	0.565	مرتفعة	10
		%	0	0	6.7	62.5	30.8				
	إجابات أفراد العينة اتجاه بعد دافعة الانجاز										

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول أعلاه أن متغير الدافعية للانجاز ، بلغ المتوسط الحسابي للإجابات حول هذا البعد **(4.1431)** وبانحراف معياري قدره **(0.39155)**، ووفقا لمقياس الدراسة فإن هذا المتغير يشير إلى درجة موافقة مرتفعة لأفراد العينة حول الدافعية للانجاز ، وجاء ترتيب فقرات المتغير كما يلي:

-الفقرة رقم (02) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 4.50 وانحراف معياري قدره 0.745، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من تحمل المسؤولية من طرف الأساتذة تجاه العمل المنوط بهم

- الفقرة رقم (03) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره 4.48 وانحراف معياري قدره 0.635، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة تعكس الدور الذي يلعبه المدير بعده الإنساني والمهني تجاه مرؤوسيه حيث أن الأساتذة يميلون إلى المدير الذي يشعر بهم

- الفقرة رقم (18) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره 4.43 وانحراف معياري قدره 0.603، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على العمل هو الأساس في شخصية الأستاذ وبه يحقق ذاته

- الفقرة رقم (01) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره 4.36وانحراف معياري قدره 0.887، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على هذه الفقرة والتي تعبر على أن الأساتذة يؤمنون بالجانب الإنساني والضمير المهني وان مهنة التعليم مهنة الأنبياء .

- الفقرة رقم (06) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي قدره 4.33وانحراف معياري قدره 0.737، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على الاجتهاد والاحتكاك بأهل الخبرة يزيد من تعلماتي.

- الفقرة رقم (19) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي قدره4.29وانحراف معياري قدره 0.760، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يميلون الى تقدير الذات وهذا ينعكس على مردودهم .

- الفقرة رقم (14) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي قدره 4.28 وانحراف معياري قدره 0.724، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة لا يجمعون بين خلافاتهم الشخصية مع المهنية مهما يكن الأمر لان الجمع بين الخلاف الشخصي والمهني يؤثر على التلميذ.

الفقرة رقم (17) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي قدره4.28وانحراف معياري قدره 0.817، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على آن الأساتذة يعملون بجد ويحضرون في البيت قبل الشروع في العمل .

الفقرة رقم (15) في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي قدره 4.26 وانحراف معياري قدره 0.783، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من خلال الانضباط في الوقت واحترامه وأداء المهام .

- الفقرة رقم (29) في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي قدره 4.24 وانحراف معياري قدره 0.565، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف الأساتذة ويعكس هذا المثابرة والاجتهاد الذي يشعر به الأستاذ في مواجهة المشكلات التعليمية .

- الفقرة رقم (22) في المرتبة الحادي عشر، بمتوسط حسابي قدره 4.22 وانحراف معياري قدره 0.724، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على أن الإتقان في العمل من أهم السمات الشخصية للقائد

- الفقرة رقم (27) في المرتبة الثاني عشر ، بمتوسط حسابي قدره 4.19وانحراف معياري قدره 0.473، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على هذه الفقرة والتي تعبر على بلوغ الهدف الختامي والمشروع المدرسي من أهم الأعمال التي يجب القيام بها .

– الفقرة رقم (8) في المرتبة الثالث عشر ، بمتوسط حسابي قدره 4.18وانحراف معياري قدره 0.774، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على أن الراحة النفسية للأستاذ أثناء تواجده في عمله .

– الفقرة رقم (04) في الرابع عشر، بمتوسط حسابي قدره4.18 وانحراف معياري قدره 0.617، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يحبذون الاطلاع في المقررات الوزارية والمناشير والدليل التعليمي الذي يزودهم بمهامهم .

– الفقرة رقم (07) في الخامسة عشر، بمتوسط حسابي قدره4.17 وانحراف معياري قدره 0.726، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يميلون الى الاهتمام بكل ما هو مهني وما يزيد من دافعيتهم للعمل حتى في تفاصيل التلميذ.

الفقرة رقم (11) في المرتبة السادسة عشر، بمتوسط حسابي قدره4.13وانحراف معياري قدره 0.643، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يقومون بالأنشطة الصفية و اللاصفية في حدود المدرسة .

الفقرة رقم (16) في المرتبة السابعة عشر، بمتوسط حسابي قدره 4.13 وانحراف معياري قدره 0.744، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على هذه الفقرة، ويستدل على ذلك من إعطاء الوقت الحي والجهد الكامل للعمل داخل الحجرة المدرسية .

– الفقرة رقم (13) في المرتبة الثامنة عشر، بمتوسط حسابي قدره 4.12 وانحراف معياري قدره 0.891، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة تعكس المثابرة الفكرية والجهد العقلي الذي يبذله الأستاذ في عمله.

– الفقرة رقم (25) في المرتبة التاسعة عشر، بمتوسط حسابي قدره 4.12وانحراف معياري قدره 0.780، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على الأساتذة يسعون لبلوغ أو الاقتراب من مرحلة الاكتمال المعرفي فيما يخص العمل التعليمي .

– الفقرة رقم (10) في المرتبة العشرون، بمتوسط حسابي قدره 4.11وانحراف معياري قدره 0.896، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على هذه الفقرة والتي تعبر على الرضا الوظيفي والسعادة الحقيقية تنجلي في تواجد الأستاذ مع تلاميذه.

– الفقرة رقم (26) في المرتبة الواحد والعشرون، بمتوسط حسابي قدره 4.04وانحراف معياري قدره 0.814، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على البحث العلمي يولد السعادة ويثير الدافعية للتعلم .

- الفقرة رقم (23) في المرتبة الثاني والعشرون ، بمتوسط حسابي قدره4.10 وانحراف معياري قدره 0.874، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يتعاملون مع الوقت بكل دقة ولا يتأخرون عن مواعيد عملهم .

- الفقرة رقم (28) في المرتبة الثالث والعشرون، بمتوسط حسابي قدره2.33 وانحراف معياري قدره 0.909، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يجتهدون دائما في التفوق وهذا ينعكس إيجابا على التلاميذ فيولد له حب التنافس .

- الفقرة رقم (9) في المرتبة الرابع والعشرون، بمتوسط حسابي قدره 4.04وانحراف معياري قدره 0.614، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على أن الرضا الوظيفي من أهم المؤشرات لزيادة الدافعية وتقدير الذات .

- الفقرة رقم (12) في المرتبة الخامس والعشرون ، بمتوسط حسابي قدره4.10 وانحراف معياري قدره 0.874، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يرفضون الاستسلام ويحاولون المرة تلو الأخرى حتى بلوغ الهدف.

- الفقرة رقم (21) في المرتبة السادس والعشرون، بمتوسط حسابي قدره4.01 وانحراف معياري قدره 0.874، حيث وافق أفراد العينة بدرجة منخفضة على أن الأساتذة يحبذون المدير الذي يبقى في المؤسسة ويهتم بأعمالهم .

- الفقرة رقم (20) في المرتبة السابع والعشرون، بمتوسط حسابي قدره 3.98وانحراف معياري قدره 0.814، ويبين هذا درجة موافقة مرتفعة من طرف أفراد العينة على الأساتذة يتكونون جيدا قبل الشروع غي العمل التدريسي ويعملون على الاحتكاك مع زملائهم لتزويدهم بالخبرة الكافية تجنبا لوقوع التوتر.

- الفقرة رقم (24) في المرتبة الثامن والعشرون ، بمتوسط حسابي قدره3.74وانحراف معياري قدره 0.845، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يبذلون جهدا كبيرا من اجل إيصال المعرفة للتلميذ وان تطلب بهم الأمر الولوج الى مصادر المعرفة المختلفة .

- الفقرة رقم (05) في المرتبة الثالث والعشرون، بمتوسط حسابي قدره3.40وانحراف معياري قدره 0.938، حيث وافق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أن الأساتذة يسعون خلال اداء مهنتهم الى النشاط وان أفضل أوقاتهم هو في عملهم .

02-عرض نتائج فرضيات الدراسة :

2-1-اختبار فرضيات الدراسة

قدمت هذه الدراسة فرضيتان رئيسيتان إضافة إلى مختلف تفرعاتها، وسنحاول في هذا الفصل الإجابة عليها من خلال مجموعة من الاختبارات الإحصائية الملائمة لإثبات صحتها أو نفيها.

2-1-1-الاختبارات القبلية لنموذج الانحدار :

سنتطرق في هذا المبحث إلى نوع من الاختبارات الضرورية قبل المرور إلى اختبارات الفرضيات، وهو اختبار التوزيع الطبيعي.

- اختبار التوزيع الطبيعي:

على الباحث قبل البدء في اختبار فرضيات الدراسة التأكد ما إذا كانت متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، لأن أحد الشروط الهامة التي تعتمد عليها أغلب الاختبارات المعلمية هي أن تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وقد تم التأكد من خضوع البيانات للتوزيع الطبيعي باستخدام معاملات الالتواء والتفلطح، ومن المعلوم أن البيانات تقترب من التوزيع الطبيعي إذا كانت قيمة معامل الالتواء skewness محصورة بين(-3 و3) وهذا مقبول، وقيمة معامل التفلطح kurtosis تكون محصورة بين (-7 و7)، وتظهر قيم معاملات الالتواء ومعاملات التفلطح للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(36):اختبار التوزيع الطبيعي

المتغيرات	معامل الالتواء		معامل التفلطح	
	القيم الإحصائية	الخطأ المعياري	القيم الإحصائية	الخطأ المعياري
النمط التسيبي	0.693	438	0.605	121
النمط الديمقراطي	-0.291	438	-0.324	121
النمط الديكتاتوري	-0.065	438	0.642	121
أنماط القيادة	0.693	438	0.605	121
الدافعية للانجاز	0.719	438	-0.818	121
الاستبيان ككل	**0.226**	438	**-0.507**	121

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

حسب الجدول أعلاه نلاحظ أن كل متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، حيث نجد قيم معاملات الالتواء محصورة بين (0.291-و 0.719)، وقيم معاملات التفلطح محصورة بين (0818-و0.642)، وهذا ما يسمح لنا بمتابعة تحليل نموذج الدراسة باستخدام أدوات التحليل المناسبة للاختبارات المعلمية

2-1-2-تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسية:

نستخدم تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسية الثالثة، فنحصل على الجدول التالي:

الجدول رقم (37): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أنماط القيادة بأبعادها مجتمعة في الدافعية للانجاز

النموذج	المعاملات غير النمطية		المعاملات النمطية		مستوى الدلالة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة T المحسوبة			
ثابت (Constant)	2.612	0.332	-	7.869	0.000		
النمط التسيبي	0.062	0.057	0.075	1.091	0.278	0.704	0.495
النمط الديمقراطي	0.427	0.056	0.572	7.599	0.000		
النمط الديكتاتوري	-0.202	0.70	-0.225	-2.898	0.004		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأنماط القيادة التربوية بأبعادها مجتمعة في تحقيق الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير ، حيث بلغ معامل الارتباط (R=0.704)عند مستوى الدلالة 0.05، وهو ما يشير إلى أن هناك علاقة ارتباط قوية طردية بين أنماط القيادة التربوية بأبعادها مجتمعة والدافعية للانجاز، بينما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2= 0.495) وهذا يعني أن أبعاد أنماط القيادة التربوية مجتمعة تفسر 49.50% من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (الدافعية للانجاز)، في حين يرجع الباقي 50.50% إلى عوامل أخرى، وما يؤكد معنوية هذا التأثير هي قيمةF المقدرة بـ (37.965) وهي دالة عند مستوى الدلالة أقل من0.05.

ولقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن النمط التربوي الديمقراطي هو البعد الأكثر تأثيراً في الدافعية للانجاز لدى الأساتذة، حيث بين معامل التأثير(B) الذي بلغت قيمته (0.427) عند مستوى الدلالة (0.000)، ثم يليه بعد النمط التربوي الديكتاتوري بمعامل تأثير قيمته (0.202−) عند مستوى الدلالة (0.004)، وهذا يعني أن الزيادة بوحدة واحدة في كل بعد من هذه الأبعاد (النمط الديمقراطي،النمط الديكتاتوري) تؤدي الزيادة في مستوى الدافعية للانجاز بمقدار(0.427،0.202−)على التوالي، أما بالنسبة إلى البعد الثالث (النمط التسيبي) فقد كانت قيمة معامل التأثير B مقدرة بـ (0.062،) عند مستوى الدلالة (0.278) ، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، أي أن هذه البعد ليس له تأثير معنوي في الدافعية للانجاز بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير

وتبعا للنتائج الواردة في الجدول أعلاه فيما يخص أبعاد أنماط القيادة التربوية مجتمعة وتأثيرها على الدافعية للانجاز، تكون معادلة خط الانحدار الخاصة بهاته الفرضية كما يلي:

Y=2.612+0.427w+-0.202z

حيث تمثل: **w** : النمط الديمقراطي ،**z**: النمط الديكتاتوري.

وبناء على نتائج الانحدار المتعدد فإننا نقبل الفرضية العامة بصيغتها أي:

توجد علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة التربوية (النمط التسيبي ،النمط الديمقراطي ،النمط الديكتاتوري) والدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير

2-2-اختبار طبيعة علاقة الارتباط بين متغيرات الدراسة

- عرض نتائج فرضيات الدراسة :

- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية :

وتنص الفرضية العامة على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط القيادة التربوية (النمط القيادي التربوي الديمقراطي ، النمط القيادي التربوي التسيبي ، النمط القيادي التربوي الديكتاتوري) والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤلات العامة لإشكالية الدراسة وهو :

– هل توجد علاقة بين أنماط القيادة التربوية (الديمقراطي ، التسيبي ، الديكتاتوري) ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وتشير الفرضية العامة و فرضياتها الجزئية إلى توقع من الباحث لوجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط القيادة التربوية و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية و الفرضيات الجزئية قام الباحث بحساب معامل الارتباط (برسون) بين درجات الأنماط القيادية التربوية الثلاثة و درجات دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

– عرض نتائج الدراسة (الفرضية الجزئية الأولى)

وتنص الفرضية الجزئية الأولى :

توجد علاقة ارتباطيه بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي

وهذه الفرضية تجيب عن التساؤل الفرعي لإشكالية الدراسة والذي ينص على أنه :

–هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير ؟

وتشير الفرضية حسب الباحث إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى قام الباحث بحساب معامل الارتباط برسون (ر) بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي و درجات دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

جدول رقم (38) يوضح قيمة الارتباط (ر) ودلالتها الإحصائية بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي و درجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

	قيمة ر	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
النمط القيادي الديمقراطي الدافعية للانجاز	*0.67	0.00	0.05

*دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول رقم (38) أن العلاقة بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي ودرجات دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير بلغت قيمتها 0,67 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة هي 0,00 أي أن مستوى الدلالة المحسوبة أقل من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 وبالتالي فإن العلاقة بين درجات النمط القيادي التربوي الديمقراطي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.05 وهي موجبة.

وهذا معناه أنه كلما زاد النمط الديمقراطي زادت الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

- عرض الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص الفرضية الجزئية الثانية :

توجد علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وهذه الفرضية تجيب عن التساؤل الفرعي لإشكالية الدراسة والذي يتضمن :

هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي التسيبي و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير ؟

- وتشير هذه الفرضية حسب توقع الباحث إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات النمط القيادي التربوي التسيبي و درجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية قام الباحث بحساب معامل الارتباط (برسون) بين درجات النمط القيادي التسيبي ودرجات دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

جدول رقم (39) يوضح قيمة الارتباط ودلالتها الإحصائية بين درجات النمط القيادي التربوي التسيبي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

	قيمة ر	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
النمط القيادي التسيبي الدافعية للانجاز	0.008	0.930	0.05

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول رقم(39) أن العلاقة بين درجات النمط القيادي التربوي التسيبي ودرجات دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير بلغت قيمتها (0,008) . وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي 0,930 وهي تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0,05 أي أن 0.930 أكبر من 0,05 وهذه النتيجة تعني لا وجود لعلاقة بين المتغيرين أي بين النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز.

وهذا يعني أن السلوك القيادي التسيبي الذي يعتمد على اللامبالاة والإهمال فانه لايؤثر في دافعية الأساتذة نحو عملهم .

-عرض الفرضية الجزئية الثالثة:

وتتضمن الفرضية الفرعية الثالثة :

توجد علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وهذه الفرضية تجيب عن التساؤل الفرعي لإشكالية الدراسة و الذي ينص على أنه:

– هل توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري و الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

وتشير الفرضية حسب الباحث إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات النمط القيادي التربوي الدكتاتوري ودرجات الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير.

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة قام الباحث بحساب معامل الارتباط (برسون) بين درجات النمط القيادي التربوي الدكتاتوري ودرجات الدافعية للانجاز لدى أساتذة بلدية المغير .

جدول رقم (40) يوضح قيمة الارتباط بين درجات النمط القيادي الديكتاتوري ودرجات الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير .

	قيمة ر	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
النمط القيادي الديكتاتوري / الدافعية للانجاز	-*0.478	0.00	0.01

*دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

يتضح من الجدول رقم (40) أن العلاقة بين درجات النمط القيادي التربوي التسيبي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير بلغت قيمتها 0,478 – وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي 0,00 وهي تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0,05 أي أن 0,00 أصغر من 0,05 ومعناه أن العلاقة بين درجات النمط القيادي التربوي الديكتاتوري و درجات الدافعية للإنجاز دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,00 وهي سالبة

وهذه النتيجة تعني أنه كلما كان المدير ديكتاتوريا انخفضت الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة .(ارتباط عكسي)

وهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الفرعية الثالثة عكسيا.

- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية

جدول رقم(41): نتائج اختبار T لاختبار الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة حسب متغير الجنس.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد
أنماط القيادة والدافعية للانجاز	ذكر	32	3.5040	0.25714	-0.887	0.985	0.05
	أنثى	88	3.5540	0.25240			
النمط التسيبي ودافعية الانجاز	ذكر	32	3.7163	0.33772	-1.046	0.712	0.05
	أنثى	88	3.7853	0.31300			
النمط الديمقراطي ودافعية الانجاز	ذكر	32	4.1174	0.41812	-0.526	0.593	0.05
	أنثى	88	4.1003	0.39495			
النمط الديكتاتوري ودافعية الانجاز	ذكر	32	3.6373		-0.015	0.883	0.05
	أنثى	88	3.6382	0.26089			

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS v22

بالنسبة لأنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز :

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فيما يتعلق بمتغير أنماط القيادة والدافعية للانجاز أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (T_{cal}=0.-0.877) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية (1.960) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 300، وأيضا قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.985) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، كما أشارت النتائج ومما يدل على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة حول نمط أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية العامة والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط القيادة التربوية ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير (الجنس)

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز:

وفيما يخص النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز أن قيمة (T)المحسوبة بلغت (T_{cal}=-1.064) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية (1.960) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 300، وأيضا قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.712) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، كما أشارت النتائج ،ومما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة حول نمط القيادة التسيبي والدافعية للانجاز وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للانجاز:

وفيما يخص النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز أن قيمة (T)المحسوبة بلغت

(T_{cal}=-0.526) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية (1.960) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 300، وأيضا قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.593) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، كما أشارت النتائج ،ومما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة حول نمط القيادة التسيبي والدافعية للانجاز وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للانجاز:

وفيما يخص النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز أن قيمة (T)المحسوبة بلغت

(T_{cal}=-0.015) وهي أقل من قيمة (T) الجدولية (1.960) عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 300، وأيضا قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.883) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، كما أشارت النتائج ،ومما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة حول نمط القيادة التسيبي والدافعية للانجاز وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على انه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس

الجدول رقم(42) : نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز	بين المجموعات	253	2	0.127	2.005	0.139
	داخل المجموعات	7.389	117	0.063	-	-
	المجموع	7.643	119	-	-	-
النمط التسيبي ودافعية الانجاز	بين المجموعات	0.782	3	0.261	2.657	0.052
	داخل المجموعات	11.388	116	0.098	-	-
	المجموع	12.171	119	-	-	-
النمط الديمقراطي ودافعية الانجاز	بين المجموعات	0.119	2	0.060	0.383	0.682
	داخل المجموعات	18.236	117	0.156	-	-
	المجموع	18.355	117	-	-	-
النمط الديكتاتوري ودافعية الانجاز	بين المجموعات	229	2	0.114	1.640	0.198
	داخل المجموعات	8.158	117	0.070	-	-
	المجموع	8.386	119	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v22

-بالنسبة لأنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز :

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (**42**) تبين لنا فيما يخص المتغير الأول الخاص بأنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز أن قيمة (F) بلغت (2.005)، وحيث أن مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.139) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، مما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية العامة والتي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط القيادة التربوية ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير (الخبرة المهنية)

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز:

كما أشارت النتائج ،كذلك فيما يخص النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز أن قيمة (F) بلغت (2.657)، وحيث أن مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.052) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، مما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي التسيبي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للانجاز:

كما أشارت النتائج ،كذلك فيما يخص النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للانجاز أن قيمة (F) بلغت (0.383)، وحيث أن مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.682) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، مما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديمقراطي ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

-بالنسبة للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للانجاز:

كما أشارت النتائج ،كذلك فيما يخص النمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للانجاز أن قيمة (F) بلغت (1.640)، وحيث أن مستوى الدلالة المحسوبة (Sig=0.198) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، مما يدل إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة المهنية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي التربوي الديكتاتوري ودافعية الانجاز بين أساتذة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الخبرة المهنية

وكمحصلة نهائية لنتائج اختبار الفرضية العامة الثانية والفرضيات الجزئية الخاصة بالمتغيرات (الجنس –الخبرة المهنية) نجد أن مستوى الدلالة المحسوبة لكل المتغيرات تجاوزت قيمتها من مستوى الدلالة المعتمدة (α=0.05)، وهذا ما يؤكد عدم وجود أثر للمتغيرات (الجنس،الخبرة المهنية) على درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة التربوية ودافعية الانجاز في المداس الابتدائية ، وبالتالي نقبل الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأنماط القيادة التربوية (النمط التسيبي ،النمط الديمقراطي ،النمط الديكتاتوري) ودافعية الانجاز وفقا لمتغير (الجنس، الخبرة المهنية)

3/ تفسير نتائج فرضيات الدراسة :

في هذا الجانب يقوم الطالب بتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها والكشف عن تحققها من عدمه ومدى اتفاق هذه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مع إعطاء وجهة نظر من طرف الطالب .

3-1- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية :

- الفرضية الجزئية الأولى :

- من خلال الجدول رقم ( ) نلاحظ وجود علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى الأساتذة . وهي علاقة موجبة مقدرة ب0.67 عند مستوى الدلالة 0.05 وهذه

النتيجة التي توصل إليها الطالب سارت في توقع الفرضية، ويمكن القول أنها تحققت على عينة الدراسة (الأساتذة) هم راضون على هذا النمط الذي يتبعه المدير .

2/ **الفرضية الجزئية الثانية :**

– وتشير إلى أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي .

ومن خلال الجدول رقم ( ) نلاحظ عدم وجود علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وهذه النتيجة التي توصل إليها الطالب سارت في عكس توقع الفرضية، ويمكن القول أنها لم تحقق على عينة الدراسة (الأساتذة)

3/ **الفرضية الجزئية الثالثة :**

وتشير الفرضية : توجد علاقة إرتباطية بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي

ومن خلال الجدول رقم ( ) نلاحظ وجود علاقة سالبة بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز مقدرة ب (0.47-).

وهذه النتيجة المتحصل عليها تعني أنه كلما كان المدير يميل الى النمط التسلطي بتسييره للمؤسسة التربوية كلما نقصت الدافعية للإنجاز بالنسبة للأساتذة وتعني أن هؤلاء الأساتذة غير راضون عن هذا النمط الذي يتبعه المدير.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية فإن الطالب يفسر هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تطرقت إلى نفس المتغيرات، في الإطار النظري الذي مفاده أن النمط القيادي التربوي الديمقراطي الذي يتبنى فكرة المشاركة والحوار واحترام رأي الآخر وتقبله والاهتمام بالدوافع الإنسانية للأساتذة ،كلها سلوكيات إيجابية توحي بإتباع نمط يساعد الأساتذة على إثارة دافعيتهم وتنشيطها أما النمط القيادي التربوي الديكتاتوري القائم على فكرة التهديد و التخويف واستعمال السلطة المطلقة والتعدي على حدود الغير كلها سلوكيات توحي بإتباع نمط يقلل من نشاط الأستاذ ويكبح دافعيته . أما النمط القيادي التربوي القائم على اللامبالاة والإهمال والتملص من القرارات والهروب عند مواجهة المشكلات كلها توحي بإتباع نمط يميل إلى ترك المرؤوسين وعدم التعامل معهم ولا يعير الاهتمام لما يقدمونه وجاءت هذه الدراسة الحالية متطابقة مع بعض الدراسات السابقة في بعض محاور الاتفاق فاتفقت

هذه الدراسة مع الدراسات الجزائرية مثل دراسة إبراهيم مسغوني و تاوريرت نورالدين (2019) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين النمط القيادي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي والدافعية للإنجاز ودراسة شرقي رابح (2010) والتي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين النمط القيادي والدافعية للإنجاز وخلصت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ووجود إرتباط سالب بين النمط الديكتاتوري والدافعية للإنجاز واختلفت مغها في النمط التسيبي حيث دلت هذه الدراسة على وجود علاقة سالبة واتفقت مع دراسة سميت غير جزائرية (2000) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيا موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى المعلمين ودراسة العيسى (1992) ومفادها أن مستوى الدافعية نحو العمل المرتفع وبلغ 83٪ إلى 90٪ في ظل وجود النمط الديمقراطي واتفقت كذلك مع دراسة ديمانتز (2004) والتي هدفت التعرف على تصورات وتوقعات مديري المدارس عن الأسلوب الأمثل لتعزيز الدافعية للعمل هو الأسلوب الديمقراطي . واتفقت مع دراسة كالدويل (1992) والتي هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين بشأن العلاقة بين السلوكات الإدارية ودافعية المعلمين وأظهرت نتائج الدراسة أن السلوك الديمقراطي للمدير يسهم بشكل كبير في تنشيط الدافعية للمعلمين وكذلك اتفقت مع دراسة مخلافي (1994) والتي هدفت إلى التعرف عن أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس الابتدائية في اليمن والعراق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وأظهرت نتائج الدراسة تطابق مع الدراسة الحالية أن هناك فروق بين الأنماط القيادية التربوية لصالح النمط الديمقراطي واتفقت كذلك مع دراسة طلال عبد الملك الشريف (2004) والتي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة والتي خلصت إلى وجود ارتباط موجب بين النمط القيادي الديمقراطي والأداء الوظيفي وبدرجة أقل النمطين (التسيبي – الديكتاتوري) .

تفسير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية

الفرضية العامة :

لا توجد فروق لأنماط القيادة التربوية (النط الديمقراطي – النمط التسيبي – النمط الديكتاتوري) ودافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس و الخبرة المهنية .

الفرضية الجزئية الأولى :

الفروق بين درجات أفراد العينة حول أنماط القيادة ودافعية الانجاز وفقا لمتغير الجنس .

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى والموضحة في الجدول رقم ( ) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة (الهيئة التعليمية) حول نمط القيادة ودافعية الانجاز وفقا متغير الجنس وجاءت هذه النتيجة وفق توقع اتجاه الفرضية التي تبناها الطالب حيث تحققت الفرضية على مستوى أفراد العينة وتعني هده النتيجة أن الذكور والإناث في عينة الدراسة لا يختلفون في درجاتهم حول نمط القيادة ودافعية الانجاز .

ومن وجهة نظر الطالب فإن السبب يعود الى السياسية العامة المنتهجة من طرف الدولة الجزائرية وهي المساواة في جميع المهام والحقوق لدى الهيئة المستخدمة بالإضافة إلى عدم التفريق في التعامل بين الذكور و الإناث في العمل و أن استخدام نمط قيادي معين لا يؤثر بجنس العينة و أن الأسلوب القيادي الذي ينتهجه المدير يعامل به أساتذة التعليم بنفس المعاملة بحيث أنهم يسيرون وفق نمط واحد ويعملون في نفس الظروف المهنية و أنهم ملتزمون على حد سواء بالقوانين الإدارية و بالتعليمات و القرارات من الوزارة الوصية ويدرسون بحجم ساعي واحد ويعملون على تحقيق المخرجات الإيجابية للعملية التعليمية و التربوية ويبذلون الجهد اللازم لدفع عجلة المؤسسة التربوية نحو مصاف المؤسسات النموذجية .

ويعني هذا أن النمط القيادي و الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لا يتأثر بجنس الأستاذ وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة عمار شوشان (2010) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة وفقا لمتغير الجنس في دافعية الانجاز وكذلك دراسة سامح محافظة (2010) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المعلمين حول الأنماط القيادية للمدير و كذلك دراسة دريوش راضية (2018) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في أنماط القيادة التربوية وانتهت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس ودراسة السعيدي (1998) وزينب محمود شقير (1999) ورياض الشراك (2004) و التي خلصت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أساتذة التعليم حول النمط القيادي التربوي للمدير و اختلفت هذه الدراسة مع دراسة شرقي رابح (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنس في دافعية الانجاز وخلصت إلى وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي لصالح الذكور .

الفرضية الثانية :

الفروق بين درجات أساتذة التعليم الابتدائي حول أنماط القيادة التربوية ودافعية الإنجاز وفقا لمتغير الخبرة المهنية ،ومن خلال الجدول رقم ( ) والذي يوضح عدم وجود فروق لمتغير ذات دلالة إحصائية بين درجات الأساتذة لأنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الخبرة المهنية. وجاءت هذه النتيجة وفقا لتوقع الطالب في الفرضية حيث تحققت الفرضية على مستوى عينة البحث وتعني هذه النتيجة أن الخبرة المهنية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي لا تختلف بالنسبة لنمط القيادة التربوية والدافعية للانجاز . وبينت أنه لا توجد فروق بين النمط القيادي التربوي (الديمقراطي – التسيبي – الديكتاتوري) و دافعية الانجاز وفق الخبرة المهنية بالنسبة للأساتذة وتعني هذه النتيجة أن الأساتذة فيما بينهم يتفاعلون ويتعاونون خاصة حديثي العهد بالتعليم فهم يستلهمون الخبرات المهنية من ذوي الخبرة، فيكون لديهم إدراك وفهم وتصور واضح عن كيفية التعامل مع النمط القيادي للمدير و نفسر هذه النتيجة أيضا أن الخبرة المهنية للأساتذة في مجملها من سنة واحدة إلى عشرين سنة فما فوق، أن تعاملهم للقيادة التربوية بنفس الأسلوب فجميع الأساتذة ملزمون بتطبيق القوانين المنصوص عليها في التشريعات وكذلك القرارات الصادرة من الإدارة الوصية و النابعة من المؤسسة التربوية، حتى إن القرارات الإدارية لا تستثني أحد و العقوبات تطال المقصرين في عملهم التعليمي كما تشجع الدافعية نحو العمل فالمسؤولية التي تقع على عاتق الأستاذ وهي إثارة دافعية التعليم لدى التلاميذ و الوصول بهم إلى الكفاءات الختامية، وزيادة بذل الجهد مسؤولية الأستاذ الذي يعمل من أجل تحقيق الأهداف التربوية سواء أكان قديم في التعليم أو حديث العهد وتتفق هذه الدراسة بعض مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة السعيدي (1998) و الشقير (1999) والعنزي (2002) ودراسة هيفاء نجيب (2002) ودراسة رياض ستراك (2004) كلها أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية للمدير ترجع إلى الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وتدعمها كذلك دراسة مكفس عبد المالك (2009) والتي هدفت إلى دراسة الفروق لأنماط القيادة وفقا لمتغير الخبرة المهنية والتي خلصت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرة المهنية ودراسة شرقي رابح (2010) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز وخلصت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز وفقا لمتغير الخبرة المهنية .

04-الاستنتاج العام للدراسة :

من خلال النتائج النهائية للدراسة الحالية والمعنونة ب:**انماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة بلدية المغير**. وتساؤلها العام وتساؤلاتها الجزئية، إضافة الى فرضيتها العامة وفرضياتها الجزئية، فإنها خلصت وفق توقع الباحث حيث أظهرت علاقة دالة إحصائيا بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي و النمط القيادي التربوي الديكتاتوري والدافعية للانجاز لدى الأساتذة، أما النمط التسيبي فقد سار عكس توقع الطالب فلا توجد علاقة بين النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للانجاز.

أما فيما يخص الفروق بين أنماط القيادة التربوية الثلاثة(النمط الديمقراطي ،النمط الديكتاتوري ،النمط التسيبي)، والدافعية للانجاز فلقد ظهرت نتائج الدراسة وفق توقع الطالب فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية (النمط الديمقراطي ،النمط الديكتاتوري ،النمط التسيبي)ودافعية الانجاز وفقا لمتغير (الجنس ،الخبرة المهنية) .

خاتمة البحث

الخاتمة :

من خلال بحثنا هذا و المتمثل في دراسة العلاقة بين أنماط القيادة التربوية و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي والتي انطلقت من فكرتين وهي أن المدرسة هي العنصر الأساسي و المؤسسة الرسمية الأولى لتربية النشء.

وان القيادة فيها تقع على عائق المدير الذي لابد أن يتميز بخصائص وسمات شخصية تؤهله لقيادة الفريق التربوي لتحقيق أهدافه و عليه أن يتخذ نمطا قياديا معينا يظهر تأثيره على سلوك العاملين معه، وهذا النمط مهما يكن ديكتاتوريا أو تسيبيا أو ديمقراطيا. والفكرة الثانية هي مستوى الأداء للعاملين معه في قطاع التربية و التعليم وكيف يساعد الأساتذة في إثارة دافعيتهم لإنجاز المهام بأقل جهد و أكثر إتقان.

فجاءت هذه الدراسة لتوضح العلاقة بين الأنماط القيادية و الدافعية للإنجاز وكيف يؤثر النمط القيادي الذي يتبناه المدير في مؤسسته على دافعية الأساتذة. وكشفت هذه الدراسة عن الفروق بين الجنسين و الخبرة المهنية في النمط القيادي التربوي و الدافعية للإنجاز .

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث استبيان أنماط القيادة التربوية واستبيان الدافعية للإنجاز، واستخدم عينة مكونة من 120 أستاذ و أستاذة وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين النمط القيادي التربوي الديمقراطي و الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي , ولا توجد علاقة النمط القيادي التربوي التسيبي والدافعية للإنجاز ووجود ارتباط عكسي بين النمط القيادي التربوي الديكتاتوري و الدافعية للانجاز ولا توجد فروق لأنماط القيادة التربوية الثلاثة و الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي . بالنسبة لمتغير الجنس والخبرة المهنية .

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن للباحث أن يضع بعض الاقتراحات والمتمثلة في :

– إعطاء أهمية بالغة للنمط القيادي الديمقراطي لأنه يتيح فرص المشاركة و إبداء الرأي ويعطي فرصة لتقدير و إثبات الذات وهدا ما يجعلنا نحن كباحثين أن نعطي أهمية كبرى لإجراء دورات تكوينية و تدريبية للقادة التربويين.

– من خلال نتائج الدراسة للنمط الديكتاتوري و التسيبي فإننا نوصى القادة التربويين للمدارس الابتدائية بالابتعاد عن هذين النمطين وكل السلوكيات التي تعبر عنهما كالإرغام واستعمال العنف و القوة أو اللامبالاة و الإهمال.

– العمل على تشجيع القادة التربويين على انتهاج النمط الديمقراطي في تسيير شؤون المدرسة

-- توزيع المناصب الإدارية وفق مبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب وهذا من أجل اختيار القائد الذي يتميز بصفات و خصائص جسمية و عقلية و انفعالية و سلوكية تؤهله لقيادة المؤسسة التربوية .

- العمل على المراقبة المستمرة و إجراء عملية التقويم لسلوكيات القادة التربويين و إجراء تصويبات .

- العمل على زيادة دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي وهذا بتوفير جميع الظروف الملائمة الضرورية .

- توفير الوسائل المادية و المهنية وهذا من أجل جعل المدرسة بيئة تعليمية بامتياز .

- زيادة الاهتمام بالجانب الإنساني و الوجداني في التعامل مع المرؤوسين والقادة وذلك من أجل دفعهم لأداء مهامهم بأفضل الطرق .

- الاهتمام بالعمليات التكوينية للأساتذة ورفع جوانب القصور فيهم وتكوينهم إداريا لتسهيل عملية التواصل مع الإدارة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

– أحمد عبد الخالق ،(1982)، محاضرات في علم النفس الفيزيولوجي ، الإسكندرية ،مصر دار المعرفة الجامعية.

– إدوارد موراي، (1988)، الدافعية و الانفعال، ترجمة د/ أحمد عبد العزيز سلامة ط1 القاهرة ، مصر، دار الشروق.

– إسحاق رمزي، (1961)، علم النفس الفردي أصوله و مبادئه ،ط 2 ،القاهرة، مصر ، دار المعارف بمصر.

– أسماء محمد شحادة ،(2012)، الاغتراب النفسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصري في محافظة غزة ، رسالة ماجستير ، غزة ، فلسطين.

– الحنفي عبد المنعم، (1978)، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي إنجليزي عربي ، الجزء الثاني، دار العودة.

– أوشن بوزيد ،(2002) ،الكفايات المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية ،.مذكرة ماجستير ، الجزائر .

– بوزيدي محمد ،(2020) ،الأنماط القيادية للمؤسسات الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين و تأثيرها على أدائهم ، مجلة دراسات في علوم الإنسان و المجتمع ،صيحل رقم 6 ، مجلد 03 ،عدد مارس .

– بوعلي لخضر، (2009)، الرضا الوظيفي و أثره على دافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ،مذكرة ماجستير ، الجزائر.

– بوفرة مختار ، بن موسى عبد الوهاب ، (2017) ،الرضا الوظيفي و علاقته بأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي ,مجلة السراج في التربية و قضايا المجتمع، العدد 3 .

–بقار ناصر ،(2018)،اتجاهات مديري الثانويات نحو مادة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى الأستاذ،مذكرة دكتوراه ،جامعة الجزائر

–بن حميدة عبد لله ،(2018)،القدرة القيادية وواقع إدارة التغيير في ظل الإصلاحات التربوية ،رسالة دكتوراه ،المسيلة ،الجزائر

– جارش دليلة ، بوزيد إبراهيم ،(2022)، الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة ،مجلة الدراسات و البحوث الإنسانية ، المجلة 07 ، العدد 3 ، الجزائر.

– جديدي عفيفة ،(2023), الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق بعض المتغيرات الديموغرافية ، مجلة دراسات إنسانية و اجتماعية ، جامعة وهران (2) العدد 12.

– جعفر صباح ،(2016) ،أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ، رسالة دكتوراه ، بسكرة . الجزائر

– جعفر صباح، (2009) ،تقدير الذات و علاقته بدافعية الإنجاز لدى متربصي المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني بسكرة ، رسالة ماجستير ،بسكرة، الجزائر .

– جودت عزت عطوي ، (2014)، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها النظرية)، عمان ، الأردن، دار الثقافة للنشر و التوزيع .

– حديبي سمير، **(2021)**، ضغوط العمل التنظيمية و علاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز ،مجلة مجتمع تربية و عمل ، المجلد (6) العدد (2) ، (الجزائر).

– حسين عبد الحميد أحمد رشوان ،(2012) ، القيادة ، مصر، مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

– حياة بن عيشة , سميرة ركزة (2020) ,التفكير الإيجابي و علاقته بجودة الحياة لدى التلاميذ مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز – مجلة العلوم النفسية و التربوية العدد (4) ص (172–187).

–حنان ناصر العدواني ،(2013)،الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم ،رسالة ماجستير ،جامعة الشرق الأوسط ،الكويت.

– تامية عليك ، فتيحة كركوش ، (2020)، طبيعية الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المتوسطات, من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ، دراسة ميدانية بولاية البليدة المجلد 13 ، العدد 1 ، مجلة دراسات نفسية و تربوية.

– خويلد أسماء، (2005) ،الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر،رسالة ماجستير ، الجزائر.

– دافيدوف ليند، **(1997)** ،الشخصية الدافعية و الإنفعالات ، ترجمة محمود عمر، ط1 ،الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

–دريوش راضية، (2018)،الأنماط القيادية السائدة لدى مديري الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ،مذكرة دكتوراه ،تيزي وزو ،الجزائر

– ذهبية العرفاوي ,(2020)، صفات القائد الإداري الناجح ، مجلة الحكمة و الدراسات الاجتماعية ، المجلد8 ، العدد1.

– رابحي عبد المالك، (2021) ،الاتزان الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية ، مذكرة دكتوراه في علم النفس ،جامعة الأغواط ،الجزائر.

– راتب سلامة السعود ، إبراهيم على حسين،(2016) ، التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية ، عمان، دار الصفاء .

– راتب سلامة السعود،(2013)، القيادة التربوية إتجاهات معاصرة، ط1 ، عمان ،دار صفاء.

– راضية يوسفي ، أمال بوب ، (2018)، أثر ممارسة مبادئ القيادة الديمقراطية على الرضا الوظيفي للعاملين ، دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للرخام بقالمة ، مجلة دفاتر بوداكس ، العدد 9.

– راضية يوسفي ، أمال بوب (2021)، أنماط القيادة التربوية و أثرها في الاختيار الوظيفي للعاملين دراسة ميدانية في بلديات دائرة بوشقوف ، مجلة روئ إقتصادية ، العدد 01 ،المجلد 11 .

– رافده الحريري،(2008)، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية ،ط1 عمان الأردن.،دار المناهج للنشر و التوزيع .

– ربيحة عمور،(2018)، الذكاء الإنفعالي و علاقته بالدافعية للإنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة دكتوراه تيزي وزو، الجزائر.

– رشيد سعاده , ،(2015)،الذكاء الإنفعالي و علاقة بالقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المؤسسات التعليمية ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المجلد 8 العدد 1.

– رنا سليمان، إدريس حامد ،(2004)،أساليب القيادة و علاقتها بالذكاء الوجداني وبعض الديمغرافية والمهنية لدى القيادات الإدارية السودانية لمدنية جياد الصناعية ، رسالة ماجستير ، الخرطوم ،السودان .

– سعد عبد الله ألكلابي، (2008)، نحو نموذج شامل في القيادة دراسة نقدية لنظريات و مداخل القيادة الإدارية ، الرياض ، مطبعة جامعة الملك سعود.

-سعيد بن محمد إل الغامدي ،(1430)النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين ،جامعة أم القرى ،السعودية

-شافية بن حفيظ ،(2017)،علاقة النمط القيادي حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بالابداع التنظيمي ،رسالة ماجستير ،الخرطوم، السودان

– عدائكة غرغوط ، سامية عدائكة،(2022) ،علاقة الثقة بالنفس و التفاؤل غير الواقعي بالدافعية للإنجاز لدى طالبات (بسكرة – الوادي – ورقلة) ،مجلة العلوم النفسية و التربوية العدد8.

– عبد الجليل مقدم ، شناق سميحة ،(2018)، تأثير الأنماط القيادية الإدارية على الأداء الوظيفي ، المجلد 2، العدد 1 ، مجلة المؤشرات للدراسات الاقتصادية.

– عبد الحميد محمد شاذلي، (2001)، الواجبات المدرسية و التوافق النفسي، الإسكندرية ، مصر ، المكتب الجامعي الأزاريطية.

– عبد الحميد نعيجات، (2018) ،أثر الأنماط القيادة على أداء العاملين ،دراسة حالة لمصنع عمور للاجور ، مجلة اقتصاديات المال و الأعمال .

– عبد الصمد الأغيري، (2000)، الادارة المدرسية البعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية .

– عبد الفتاح دويدار ، (1999) ،علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه ، مصر ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .

– عبد اللطيف محمد خليفة ،(2000)، الدافعية للإنجاز، القاهرة – مصر،دار غريب الطباعة والنشر .

-عبد اللطيف الصيتي ،(2021)،دور انماط القيادة الادارية في تدعيم سلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الجزائرية ،رسالة دكتوراه ،ورقلة، الجزائر

-عبد الله ثاني محمد النذير ،(2010)،القيادة الإدارية وعلاقتها بمشروع إستراتيجية المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية ،رسالة ماجستير ،وهران ،الجزائر

– على السلمي ،(1997) ،إدارة السلوك الإنساني ، مصر ، دار غريب للطباعة والنشر.

– علي احمد عبد الرحمن العياصرة، (2002)، القيادة و الدافعية ،عمان الأردن، دار حامد للنشر

– علي أحمد عبد الرحمن العياصرة ،(2006)، القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية ،ط1 ،عمان الأردن، دار حامد للنشر .

– عليوة سيد ،(2001)، تنمية المهارات القيادية للمدربين الجدد ،مصر، ايتراك للنشر و التوزيع

–عز عبد الفتاح،(2008)،مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام Spss، جدة، السعودية ،مكتبة خوارزم العلمية.

– غباين عمر محمود، (2009) ،القيادة الفاعلة و القائد الفعال، ط1 ، عمان ، الأردن، مكتبة الجامعة للشرق .

–عثمان مريم ،(2010)،الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أعوان الحماية المدنية ،رسالة ماجستير ،الجزائر .

– فتحي محمد أبو ناصر، (2008) ،مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات و المهارات، ط1 ، عمان ، الأردن ،دار المسيرة للنشر و التوزيع .

– قاسم بن عائل الحربي ،(2008)،القيادة التربوية الحديثة ،الأردن .عمان ،ط1 ،الجنادرية للنشر و التوزيع .

– قشقوش إبراهيم ومنصور طلعت، **(1979)**، دافعية الانجاز وقياسها ، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية

– قوير دوباخ، (2022)، تأثير حوادث العمل على شخصية العامل من خلال مؤشر الدافعية للإنجاز المهني ،مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية ، العدد8.

– مجدي أحمد محمد عبد الله (2003) السلوك الإجتماعي و ديناميته محاولة تفسيرية – دار المعرفة الجامعية .

– مجدي أحمد محمد عبد الله ،(2014) ،سيكولوجية الدافع للإنجاز دراسة عامة الإسكندرية، مصر ، دار المعرفة الجامعية .

– محمد أحمد الرفوع ،(2015)، الدافعية نماذج و تطبيقات ،ط 1 ، عمان ، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع .

– محمد بن علي بن محمد أبو طالب ،(2008) , التوافق النفسي و الدافعية للإنجاز وإنشاء الذات ، رسالة دكتوراه ، جامعة الخرطوم ، السودان.

– محمد داود الربيعي ،(2012)، الفكر الإداري المعاصر في التربية و التعليم ، لبنان، دار الكتب العلمية .

– محمد محمود بن يونس ،(2007) ،سيكولوجية الدافعية والانفعالات،ط1، الأردن ،دار المسيرة للنشر و التوزيع .

–محمد حسن محمد حمادات،(2006)،القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية ،ط1،عمان الاردن ،دار المناهج للنشر والتوزيع .

– محمود عبد المسلم الصليبي، (2008)، الجودة الشاملة و أنماط القيادة التربوية وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم و أدائهم ، ط1 ، عمان الأردن، دار حامد للنشر و التوزيع .

– محي الدين أحمد حسين، (1988) ،الدافعية للإنجاز عند الجنسين ، مجلة علم النفس، ط5،القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

– محي الدين توق ، عبد الرحمن عدس ،(1974)، أساسيات علم النفس التربوي ، الأردن، حقوق النشر للطباعة العربية .

– محمد بالرابح ،(2011) الدافعية الإنسانية ، وهران ،ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجامعية

– مصطفى حسين الباهي و أمينة إبراهيم شلبي، (1998)، الدافعية – نظريات و تطبيقات ،ط1 ، القاهرة ، مصر، مركز الكتاب للنشر.

–محمد بشير ،(2020)،المهارات السلوكية لدى القائد الاداري وعلاقتها بتمكين جماعات العمل في المؤسسة الصناعية ،رسالة دكتوراه ،باتنة ،الجزائر

– مصطفى محمد، مصطفى عيروط ،(2018)، أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الإنسانية في عمان من وجهة نظر المعلمين و المعلمات ،مجلة كلية التربية بينها ، العدد 112 , ج1.

– مصطفى عشوي، (1990)، مدخل إلى علم النفس المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية

– مرهونة بنت حمد بن سالم المقبالية، (2018)، العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية و الدافعية للإنجاز ولدى معلمي ولاية سحار ، عمان.

-مكفس عبد المالك ،(2009)،نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي ،رسالة ماجستير ،باتنة ،الجزائر

– معمري ويزة، (2019)، الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ،رسالة دكتوراه ،تيزي وزو،الجزائر.

– معمرية بشير، (2012) ،سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز تقنين أربعة إستبيانات لقياسه ، دار الخلدونية للنشر و التوزيع .

– معنى محمود أحمد العياصرة ،(2008) ، الإشراف التربوي والقيادة التربية وعلاقتها بالإحتراف النفسي ط1 ، عمان ، دار حامد.

– منصور بن زاهي ، (2007) ،الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات ، رسالة الدكتوراه ، قسنطينة ، الجزائر.

– ميروح عبد الوهاب مسعود بورغدة ، (2014) ،دافعية الإنجاز ،قسنطينة ، مخبر التطبيقات النفسية و التربوية جامعة قسنطينة ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

-مسغوني إبراهيم و تاوريريت نورالدين، (2019)،الأنماط القيادية لمدير المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للانجاز لدى المعلمين (دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي)،مجلة العلوم النفسية والتربوية 5(3) الجزائر . جامعة الوادي الجزائر.

– نواف كنعان (2007) القيادة الإدارية ، الأردن ،مكتبة دار العلم و الثقافة.

– نواف كنعان 1999 القيادة الإدارية ،الأردن ، مكتبة دار الثقافة .

– واصل جميل حسين المؤمني ،(2008)، الإدارة المدرسية الفعالة ، ط1،عمان،دار الحامد للنشر و التوزيع.

-وليد عبد اللطيف نوفل الصيفي ،(2016)،الانماط القيادية وعلاقتها بادارة التغيير التنظيمي ،رسالم ماجستير ،غزة ،فلسطين

– يحي عبد الرزاق الصوصاع، (2018)، أنماط القيادة و علاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين بإدارة الخدمات الصحية ببنغازي ، مجلة المنهل الاقتصادي الرادي.

المراجع الأجنبية :

- Bennis Warren (1961)theory of leardership ,reviewnist .Harvard Business review

- Beck –R–C– (1978) motivation theories and principales .New Jersy .prentic–hali inc

- Steve .M.JESC (2002) organizonal psychology .a scientist . pratitioner approch .johason New York.

- Stogdill–R.M (1964) persona factor asscciated with leadership : A survey of literature, Journql of Psychology

- former.(1986) les determinants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe terminal . thèse de doctorat 3 cycle . université rene descartes.

- Jean Luc Carron ,sabine separi (2001) organization et gestion de l'entreprise .Duron .Paris.

- Koots ,Horold (1980) management, London, MC Hill .

- MARX.MA. (1976) introduction to psychology .London .MC millon.

–Neha Achorya ;shobhana joshi (2009) influence of parents education on achievement motivation of adolescent.foldre 06 indian jornal of social science Researches ; india.

- Pfiffner and presthus (1967) peblic administration Roland press .New York. – –LP.white (1962)introduction to the study of public administration .3rd .Macmillon co New York .N.Y

- Hunt –James .G Larson Large (1977) l' endership the 15 cuting edge .Shoukh Ern lliois.university ptess ,carbondal .

- Weinberger .J.Mc clelland .(1990).cognitive versus traditional motivational models. irreconciable or complementary ?hand-book of motivation and ingniton ,New York the guildford press vol 2

- Reuchlin ,M(1991) les différences individuelles à l'école . Aperçu et réflexions sur queques recherches psychologiques puf

قائمة الملاحق

الملحق رقم(01): يمثل طلب تحكيم استبيان أنماط القيادة التربوية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم

الاستاذ: ..... التخصص:.....

الدرجة العلمية:..... الجامعة:.....

بعد التحية أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي بعنوان أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

قام الباحث بإعداد استبيان أنماط القيادة التربوية والتي تضمن ثلاث أنماط رئيسية وهي النمط الديمقراطي ،النمط الديكتاتوري، النمط التسيبي

وتقدير كفاءتكم العلمية وبخبرتكم المهنية اطلب من سيادتكم الموقرة إبداء وجهة نظركم في بنود الاستبيان وإعطاءه الصورة النهائية والمثالية

ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

البعد الأول النمط المتسيب :

ويعرف على انه إطلاق العنان وعدم تحكم القائد في مرؤوسيه والقائد غير قادر على اتخاذ القرار المناسب وعدم مشاركة في الإعمال .

وتوجد في هذا النمط 10 عبارات

		مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة			
الرقم	العبارات	ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	يتساهل المدير مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم						
2	يعطي المدير الحرية الكاملة للأساتذة في العمل						
3	تتسم اجتماعات المدير بالعفوية والارتجال						
4	يتجنب المدير مواجهة مشاكل الأساتذة						
5	يترك المدير حرية اتخاذ القرار للعاملين دون تدخله						
6	يصدر المدير أوامر عن طريق طاقمه.						
7	يغادر المدير المؤسسة لأجل مصالحه الشخصية.						

8	يفوض المدير إعماله لأعوانه.						
9	يجري المدير التغيير في المدرسة لإرضاء بعض العاملين .						
10	يتهاون المدير في تطبيق وتفعيل القوانين						

البعد الثاني النمط الديمقراطي :

وتعرف على أنها قيادة جماعية تقوم على أساس التفاعل والتعاون والتشارك ويسودها الاحترام والتقدير

وتوجد في هذا النمط 10 عبارات

		مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة			
	العبارات	ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	المدير يراعي رغبات وحاجات الأساتذة المهنية .						
2	ينشر المدير بيئة عمل مناسبة						

	للعمل الديمقراطي						
3	يشجع المدير على زيادة العمل والمنافسة بين الاساتذة						
4	المدير لا يتدخل في عمل الأساتذة (التدريس) بل يوجه فقط.						
5	يهتم المدير بالأساتذة عند الزيارة إلى مكتبه						
6	– يراعي المدير قدرات الأساتذة في توزيع المهام .						
7	يهتم المدير باقتراحات الاساتذة ويعمل على تطبيقها						
8	يغطي المدير الأساتذة فرص تمثيل القيادة داخل المدرسة .						

9	يحرص المدير على تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في القطاع .						
10	يشجع المدير التفاعل الايجابي بين الأساتذة .						

النمط الديكتاتوري:

وهذا النمط يشير إلى استعمال مبدأ الاستبداد والتعصب وفرض القرار بالقوة مما يشجع على الإكراه في العمل ونشوب المشكلات.

ويتضمن هذا النمط 10 عبارات

		مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة			
1	– يهتم المدير بالعمل أكثر من العاملين.	ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
2	– يتبع المدير أسلوب التهديد للأساتذة في متابعة أعمالهم.						
3	– يطبق المدير القانون بكل حرفيته.						

4	– يوجه المدير تعليمات غير قابلة للنقاش .						
5	– يتجاهل المدير الظروف المحيطة بالاساتذة.						
6	– يكثر المدير من أسلوب التهديد في اجتماعاته.						
7	– يتدخل المدير في أعمال الأساتذة التي هيا ليست						
8	– يحاسب المدير الأساتذة بصرامة على أخطائهم في أداء واجباتهم المهنية .						
9	–يغلق قنوات التواصل والتفاعل بينه وبين الاساتذة						
10	– يقوم المدير بإعلام الأساتذة بالقرارات التي اتخذها فقط.						

الملحق رقم(02): يمثل طلب تحكيم استبيان الدافعية للانجاز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم

الاستاذ: ..... التخصص:.....

الدرجة العلمية:..... الجامعة:.....

بعد التحية أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي بعنوان أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي وقد قام الباحث بإعداد استبيان الدافعية للانجاز لأساتذة التعليم الابتدائي.

وتقدير كفاءتكم العلمية وبخبرتكم المهنية اطلب من سيادتكم الموقرة إبداء وجهة نظركم في بنود الاستبيان وإعطاءه الصورة النهائية والمثالية

ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

الدافعية للانجاز:

رغبة الأستاذ المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة و بأقل قدر ممكن من الوقت و الجهد و بأفضل مستوى من الأداء .

ويتضمن هذا الاستبيان 35 عبارات

		مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة			
	العبارات	ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أفضل القيام بما أكلف به من إعمال على أكمل وجه						
2	بعد الفشل أصبح أكثر حيوية وتأهب لمتابعة عملي .						
3	اشعر بالارتياح عند الذهاب إلى العمل						
4	لا أفكر في تغيير مكان عملي						
5	أحب القيام بالأعمال الصعبة						
6	اجتهد دائما في التفوق في عملي بين زملائي						
7	اعتقد دائما أن التفوق في حد ذاته غاية						
8	اشعر بالسعادة عند اكتشاف الأشياء الجديدة في عملي						
9	أفضل قضاء أوقات						

	فراغي في تنمية مهاراتي العملية						
10	اكتفي مما ادرسه في المنهاج فقط.						
11	أتعامل مع الوقت بكل احترافية وجدية						
12	اشعر بالتوتر من ضعف قدراتي وكفاءتي						
13	اشعر أن العمل الجدي هو أهم شئ في الحياة						
14	من الضروري التخطيط المسبق لأي عمل أقوم به						
15	أعطي كامل جهدي لعملي						
16	اشعر بالانزعاج عند التاخر لمواعيد عملي من الضروري أن احصل على التقدير والاحترام						
17	أحاول دائما الفصل بين المشاكل الشخصية وعملي						
18	ارفض الأعمال التي تتطلب مني جهد فكريا وعمليا						

19	عندما افشل في عملي اتركه واتجه لغيره						
20	أفكر كثيرا في المستقبل						
21	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة						
22	اشعر بالسعادة عند تواجدي بالمدرسة						
23	لا أحبذ العقوبات القاسية على التلاميذ						
24	اشعر بالرضا عما أقدمه						
25	مستحيل أن ازور شخصا دون تحديد زمني مسبق						
26	الزمن شيء مقدس بالنسبة لي						
27	اهتم بالتفاصيل الدقيقة في عملي						
28	المثابرة شيء مهم في في أي عمل من أعمالي						
29	اشعر أن الراحة أهم من عملي						
30	أحاول دائما الاطلاع						

	وقراءة المرجع						
31	اشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي						
32	لا انسحب بسهولة عند مواجهة مشكلة ما						
33	تفهم المدير لاحتياجاتي يزيد من أدائي						
34	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل أكثر						
35	اعتقد أن مهنة التدريس رسالية أكثر منها مادية						

الملحق رقم(03): يمثل استبيان أنماط القيادة التربوية بعد التعديل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

السن : ..... الخبرة المهنية :..... الجنس:.....

أستاذي الفاضل في إطار إعداد مذكرة تخرج دكتوراه بعنوان أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير إليك مجموعة من المفردات والتي تمثل مقياس أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز .

ضع العلامة التي تناسبك (x) أمام كل خانة من الخانات التالية ولا تترك أي مفردة من المفردات دون الإجابة عليها وإذا غيرت رأيك في وضع العلامة فاشطب العلامة الأولى وضع علامة أخرى حيث ما تريد .

أنماط القيادة التربوية : وهو السلوك الذي يمارسه المدير مع طاقمه التربوي

الرقم	المفـــــــــــــردات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	لااوافق	لااوافق بشدة
01	يتجنب المدير مواجهة مشاكل الأساتذة					
2	يتساهل المدير مع الأساتذة المقصرين في أداء واجباتهم					
3	يعطي المدير الحرية الكاملة للأساتذة في العمل.					
4	تتسم اجتماعات المدير بالعفوية					
5	يترك المدير حرية اتخاذ القرار للأساتذة دون تدخله.					
6	المدير يراعي حاجات الأساتذة المهنية .					
7	ينشر المدير بيئة عمل مناسبة للعمل الديمقراطي					
8	يشجع المدير على زيادة المنافسة بين الأساتذة					
9	يراعي المدير قدرات الأساتذة في توزيع المهام					
10	يهتم المدير باقتراحات الأساتذة					

11	يقوم المدير بإعلام الأساتذة بالقرارات التي اتخذها فقط					
12	يغلق قنوات التواصل بينه وبين الأساتذة					
13	يحاسب المدير الأساتذة بصرامة على أخطائهم في أداء واجباتهم المهنية					
14	يتدخل المدير في أعمال الأساتذة والتي ليست من صلاحياته					
15	يستخدم المدير أسلوب التهديد في اجتماعاته.					
16	يتجاهل المدير الظروف المهنية المحيطة بالأساتذة					
17	يشجع المدير التفاعل الايجابي بين الأساتذة					
18	يحرص المدير على تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في قطاع التربية					
19	يهتم المدير بالعمل أكثر من العاملين					
20	يستخدم المدير أسلوب التهديد للأساتذة في متابعة أعمالهم					
21	يوجه المدير تعليمات غير قابلة للنقاش					
22	يعطي المدير الأساتذة فرص تمثيل القيادة داخل المدرسة					
23	يفوض المدير إعماله لأعوانه					
24	يغادر المدير المؤسسة لأجل مصالحه الشخصية.					
25	يصدر المدير أوامر عن طريق طاقمه الإداري					
26	يتهاون المدير في تطبيق و القوانين					

الملحق رقم(04): يمثل استبيان أنماط الدافعية للانجاز بعد التعديل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

السن : ..... الخبرة المهنية :..... الجنس:.....

أستاذي الفاضل في إطار إعداد مذكرة تخرج دكتوراه بعنوان أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية المغير إليك مجموعة من المفردات والتي تمثل مقياس الدافعية للانجاز .

ضع العلامة التي تناسبك (X) أمام كل خانة من الخانات التالية ولا تترك أي مفردة من المفردات دون الإجابة عليها وإذا غيرت رأيك في وضع العلامة فاشطب العلامة الأولى وضع علامة أخرى حيث ما تريد .

الرقم	المفـــــــــــــردات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	لااوافق	لااوافق بشدة
1	اعتقد أن مهنة التدريس رسالية أكثر منها مادية .					
2	شعوري بالمسؤولية تجاه التلاميذ يدفعني للعمل أكثر					
3	تفهم المدير لاحتياجاتي المهنية يزيد من أدائي					
4	أحاول دائما الاطلاع					
5	اشعر أن الراحة أهم من أداء عملي التعليمي					
6	المثابرة شئ مهم في أي عمل من أعمالي البيداغوجية					
7	اهتم بالتفاصيل الدقيقة في عملي التعليمي					
8	الزمن شئ مقدس بالنسبة لي					
9	اشعر بالرضا عن ما أقدمه في عملي التعليمي					
10	اشعر بالسعادة عند تواجدي في المدرسة مع تلاميذي					
11	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

12	عندما افشل في عملي اتركه واتجه لغيره.					
13	ارفض الأعمال التي تتطلب مني جهد فكريا					
14	أحاول دائما الفصل بين المشاكل الشخصية وعملي المهني					
15	اشعر بالانزعاج عند التأخر لمواعيد عملي					
16	أعطي كامل جهدي لعملي					
17	من الضروري التخطيط المسبق لأي عمل بيداغوجي أقوم به					
18	اشعر إن العمل الجدي هو أهم شئ في الحياة					
19	من الواجب حصول الأستاذ على التقدير من الإدارة المدرسية					
20	اشعر بالتوتر من ضعف كفاءتي					
21						
22	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.					
23	أتعامل مع الوقت بكل احترافية وجدية					
24	اكتفي مما ادرسه في المنهاج فقط.					
25	أفضل قضاء أوقات فراغي في تنمية مهاراتي العملية					
26	اشعر بالسعادة عند اكتشاف معارف جديدة في عملي التدريسي					
27	اعتقد ان التفوق في حد ذاته غاية.					
28	اجتهد دائما لأتفوق في عملي بين زملائي الأساتذة.					
29	أحب القيام بالأعمال الصعبة .					

الملحق رقم (05) يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان أنماط القيادة التربوية والدافعية للانجاز

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	بن فليس خديجة	بروفيسور	علوم التربية	جامعة باتنة
02	طيبة عبد السلام	بروفيسور	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة باتنة
03	بن عامر وسيلة	بروفيسور	علم النفس المدرسي	جامعة بسكرة
04	شفيقة كحول	بروفيسور	علوم التربية	جامعة بسكرة
05	عائشة نحوي	بروفيسور	علم النفس العيادي	جامعة بسكرة
06	سليمة حمودة	بروفيسور	علم النفس العيادي	جامعة بسكرة
07	إسماعيل الأعور	دكتور	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة

ثبات أداة الدراسة

المقياس ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.867	55

الدافعية للانجاز

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.916	29

أنماط القيادة التربوية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.628	26

النمط التسيبي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.607	9

النمط الديمقراطي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.744	8

النمط الديكتاتوري

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.620	9

الارتباط:

		W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	meanw
W1	Pearson Correlation	1	.201	-.236-	.363*	.470**	.230	.037	.224	.465**
	Sig. (2-tailed)		.214	.142	.021	.002	.153	.821	.165	.003
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W2	Pearson Correlation	.201	1	.388*	.365*	.723**	.500**	.624**	.110	.708**
	Sig. (2-tailed)	.214		.013	.021	.000	.001	.000	.498	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W3	Pearson Correlation	-.236-	.388*	1	.068	.149	.269	.207	.336*	.464**
	Sig. (2-tailed)	.142	.013		.677	.358	.093	.200	.034	.003
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W4	Pearson Correlation	.363*	.365*	.068	1	.611**	.428**	.363*	.399*	.699**
	Sig. (2-tailed)	.021	.021	.677		.000	.006	.021	.011	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W5	Pearson Correlation	.470**	.723**	.149	.611**	1	.600**	.544**	.261	.806**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.358	.000		.000	.000	.104	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W6	Pearson Correlation	.230	.500**	.269	.428**	.600**	1	.637**	.235	.730**
	Sig. (2-tailed)	.153	.001	.093	.006	.000		.000	.144	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
W7	Pearson Correlation	.037	.624**	.207	.363*	.544**	.637**	1	.140	.648**
	Sig. (2-tailed)	.821	.000	.200	.021	.000	.000		.387	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40

W8	Pearson Correlation	.224	.110	.336*	.399*	.261	.235	.140	1	.594**
	Sig. (2-tailed)	.165	.498	.034	.011	.104	.144	.387		.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
meanw	Pearson Correlation	.465**	.708**	.464**	.699**	.806**	.730**	.648**	.594**	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.003	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40

		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	z9	meanz
Z1	Pearson Correlation	1	-.112-	.086	-.058-	.410**	-.150-	.332*	-.050-	.719**	.476**
	Sig. (2-tailed)		.492	.597	.721	.009	.356	.036	.758	.000	.002
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z2	Pearson Correlation	-.112-	1	.262	.229	.085	.167	-.084-	.171	.056	.398*
	Sig. (2-tailed)	.492		.103	.156	.600	.304	.606	.291	.732	.011
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z3	Pearson Correlation	.086	.262	1	.399*	.358*	.308	.265	.005	.000	.542**
	Sig. (2-tailed)	.597	.103		.011	.023	.053	.098	.974	1.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z4	Pearson Correlation	-.058-	.229	.399*	1	.375*	.648**	.114	.453**	-.139-	.637**
	Sig. (2-tailed)	.721	.156	.011		.017	.000	.482	.003	.394	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z5	Pearson Correlation	.410**	.085	.358*	.375*	1	.306	.534**	-.161-	.344*	.639**
	Sig. (2-tailed)	.009	.600	.023	.017		.055	.000	.320	.030	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z6	Pearson Correlation	-.150-	.167	.308	.648**	.306	1	-.013-	.365*	-.200-	.519**
	Sig. (2-tailed)	.356	.304	.053	.000	.055		.937	.020	.217	.001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z7	Pearson Correlation	.332*	-.084-	.265	.114	.534**	-.013-	1	-.248-	.537**	.481**

	Sig. (2-tailed)	.036	.606	.098	.482	.000	.937		.123	.000	.002
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Z8	Pearson Correlation	-.050-	.171	.005	.453**	-.161-	.365*	-.248-	1	.000	.412**
	Sig. (2-tailed)	.758	.291	.974	.003	.320	.020	.123		1.000	.008
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
z9	Pearson Correlation	.719**	.056	.000	-.139-	.344*	-.200-	.537**	.000	1	.520**
	Sig. (2-tailed)	.000	.732	1.000	.394	.030	.217	.000	1.000		.001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
meanz	Pearson Correlation	.476**	.398*	.542**	.637**	.639**	.519**	.481**	.412**	.520**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.011	.000	.000	.000	.001	.002	.008	.001	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

		meanx	meanx1	meanx2	meanx4	meanx5	meanx3
meanx	Pearson Correlation	1	.815**	.861**	.891**	.817**	.921**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
meanx1	Pearson Correlation	.815**	1	.658**	.592**	.759**	.655**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
meanx2	Pearson Correlation	.861**	.658**	1	.781**	.584**	.770**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
meanx4	Pearson Correlation	.891**	.592**	.781**	1	.606**	.788**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
meanx5	Pearson Correlation	.817**	.759**	.584**	.606**	1	.661**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	40	40	40	40	40	40
meanx3	Pearson Correlation	.921**	.655**	.770**	.788**	.661**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	40	40	40	40	40	40

اختبار التجزئة النصفية

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.900
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	.744
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		29
Correlation Between Forms			.867
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.929
	Unequal Length		.929
Guttman Split-Half Coefficient			.895

a. The items are: X1, X2, X3, X4, X5, X6, X7, X8, X9, X10, X11, X12, X13, X14, X15.

b. The items are: X16, X17, X18, X19, X20, X21, X22, X23, X24, X25, X26, X27, X28. X 29.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.591
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	.439
		N of Items	13[b]
	Total N of Items		26
Correlation Between Forms			.298
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.459
	Unequal Length		.459
Guttman Split-Half Coefficient			.453

a. The items are: Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, W1, W2, W3, W4.

b. The items are: W5, W6, W7, W8, Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, z9.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.919
		N of Items	28[a]
	Part 2	Value	.598
		N of Items	27[b]

	Total N of Items	55
Correlation Between Forms		.328
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.494
	Unequal Length	.494
Guttman Split-Half Coefficient		.443

a. The items are: X1, X2, X3, X4, X5, X6, X7, X8, X9, X10, X11, X12, X13, X14, X15. X16, X17, X18, X19, X20, X21, X22, X23, X24, X25, X26, X27, X28. X 29.

b. The items are:, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, W1, W2, W3, W4, W5, W6, W7, W8, Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, z9.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
X1	4.63	.490	40
X2	4.68	.474	40
X3	4.53	.599	40
X4	4.08	.616	40
X5	3.30	.883	40
X6	4.28	.716	40
X7	4.03	.698	40
X8	4.18	.844	40
X9	3.95	.986	40
X10	4.25	.927	40
X11	4.10	.709	40
X12	3.93	.917	40
X13	4.05	.959	40
X14	4.28	.816	40
X15	4.35	.802	40
X16	4.15	.736	40
X17	4.25	.870	40
X18	4.50	.679	40
X19	4.28	.716	40
X20	3.63	.807	40
X21	3.83	1.035	40

X22	4.20	.791	40
X23	4.03	.577	40
X24	3.93	.829	40
X25	4.10	.900	40
X26	3.93	1.023	40
X27	4.18	.501	40
X28	4.00	.599	40
X29	4.18	.549	40
Y1	3.50	1.109	40
Y2	2.88	.607	40
Y3	4.33	1.023	40
Y4	4.33	.797	40
Y5	3.50	.987	40
Y6	3.40	.871	40
Y7	3.20	.823	40
Y8	3.45	1.131	40
Y9	3.00	.751	40
W1	4.28	1.086	40
W2	4.58	.549	40
W3	3.68	1.141	40
W4	4.05	.876	40
W5	4.40	.632	40
W6	4.28	.716	40
W7	4.15	.864	40
W8	4.03	1.025	40
Z1	2.20	.939	40
Z2	2.10	.928	40
Z3	1.80	.823	40
Z4	1.95	.749	40
Z5	1.73	.679	40
Z6	2.13	.911	40
Z7	1.88	.822	40
Z8	2.90	1.194	40
z9	2.00	.987	40

خصائص عينة الدراسة

sexe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	مذكر	32	11.0	26.7	26.7
	مؤنث	88	30.2	73.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-29	7	2.4	5.8	5.8
	30-39	47	16.2	39.2	45.0
	40-49	55	18.9	45.8	90.8
	>50	11	3.8	9.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

expérience

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-9	54	18.6	45.0	45.0
	10-19	49	16.8	40.8	85.8
	>20	17	5.8	14.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

اختبار التوزيع الطبيعي

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		meanx
N		120
Normal Parameters[a,b]	Mean	4.1431
	Std. Deviation	.39155
Most Extreme Differences	Absolute	.135
	Positive	.061
	Negative	-.135-
Test Statistic		.135
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000[c]

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		meanp
N		120
Normal Parameters[a,b]	Mean	2.8631
	Std. Deviation	.25069
Most Extreme Differences	Absolute	.108
	Positive	.108
	Negative	-.062-
Test Statistic		.108
Asymp. Sig. (2-tailed)		.002[c]

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
meanx	120	2.97	4.86	4.1431	.39155	-.818-	.221	.719	.438
meanp	120	2.38	3.58	2.8631	.25069	.605	.221	.693	.438
meany	120	1.67	3.89	2.5546	.47107	.282	.221	-.317-	.438
meanw	120	2.88	5.00	4.1698	.52505	-.324-	.221	-.291-	.438
meanz	120	1.22	3.11	2.0102	.43501	.642	.221	-.065-	.438
meanu	120	2.89	4.05	3.5380	.25342	-.507-	.221	.226	.438
Valid N (listwise)	120								

العلاقة بين النمط التسيبي و دافعية الانجاز

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.008[a]	.000	-.008-	.39319

a. Predictors: (Constant), meany

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.001	1	.001	.008	.930[b]
	Residual	18.243	118	.155		
	Total	18.244	119			

a. Dependent Variable: meanx

b. Predictors: (Constant), meany

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4.126	.199		20.761	.000
	meany	.007	.077	.008	.088	.930

a. Dependent Variable: meanx

العلاقة بين النمط الديمقراطي و دافعية الانجاز

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.677[a]	.458	.454	.28939

a. Predictors: (Constant), meanw

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8.362	1	8.362	99.848	.000[b]
	Residual	9.882	118	.084		
	Total	18.244	119			

a. Dependent Variable: meanx

b. Predictors: (Constant), meanw

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.038	.212		9.598	.000
	meanw	.505	.051	.677	9.992	.000

a. Dependent Variable: meanx

العلاقة بين النمط الديكتاتوري و دافعية الانجاز

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.478[a]	.228	.222	.34538

a. Predictors: (Constant), meanz

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4.168	1	4.168	34.944	.000[b]
	Residual	14.076	118	.119		
	Total	18.244	119			

a. Dependent Variable: meanx

b. Predictors: (Constant), meanz

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5.008	.150		33.461	.000
	meanz	-.430-	.073	-.478-	-5.911-	.000

a. Dependent Variable: meanx

اختبار الانحدار المتعدد

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
meanx	4.1431	.39155	120
meany	2.5546	.47107	120
meanw	4.1698	.52505	120
meanz	2.0102	.43501	120

Correlations

		meanx	meany	meanw	meanz
Pearson Correlation	meanx	1.000	.008	.677	-.478-
	meany	.008	1.000	-.022-	.239
	meanw	.677	-.022-	1.000	-.474-
	meanz	-.478-	.239	-.474-	1.000

Sig. (1-tailed)	meanx	.	.465	.000	.000
	meany	.465	.	.404	.004
	meanw	.000	.404	.	.000
	meanz	.000	.004	.000	.
N	meanx	120	120	120	120
	meany	120	120	120	120
	meanw	120	120	120	120
	meanz	120	120	120	120

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.704[a]	.495	.482	.28171	.495	37.965	3	116	.000

a. Predictors: (Constant), meanz, meany, meanw

b. Dependent Variable: meanx

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9.039	3	3.013	37.965	.000[b]
	Residual	9.206	116	.079		
	Total	18.244	119			

a. Dependent Variable: meanx

b. Predictors: (Constant), meanz, meany, meanw

Coefficients[a]

Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.

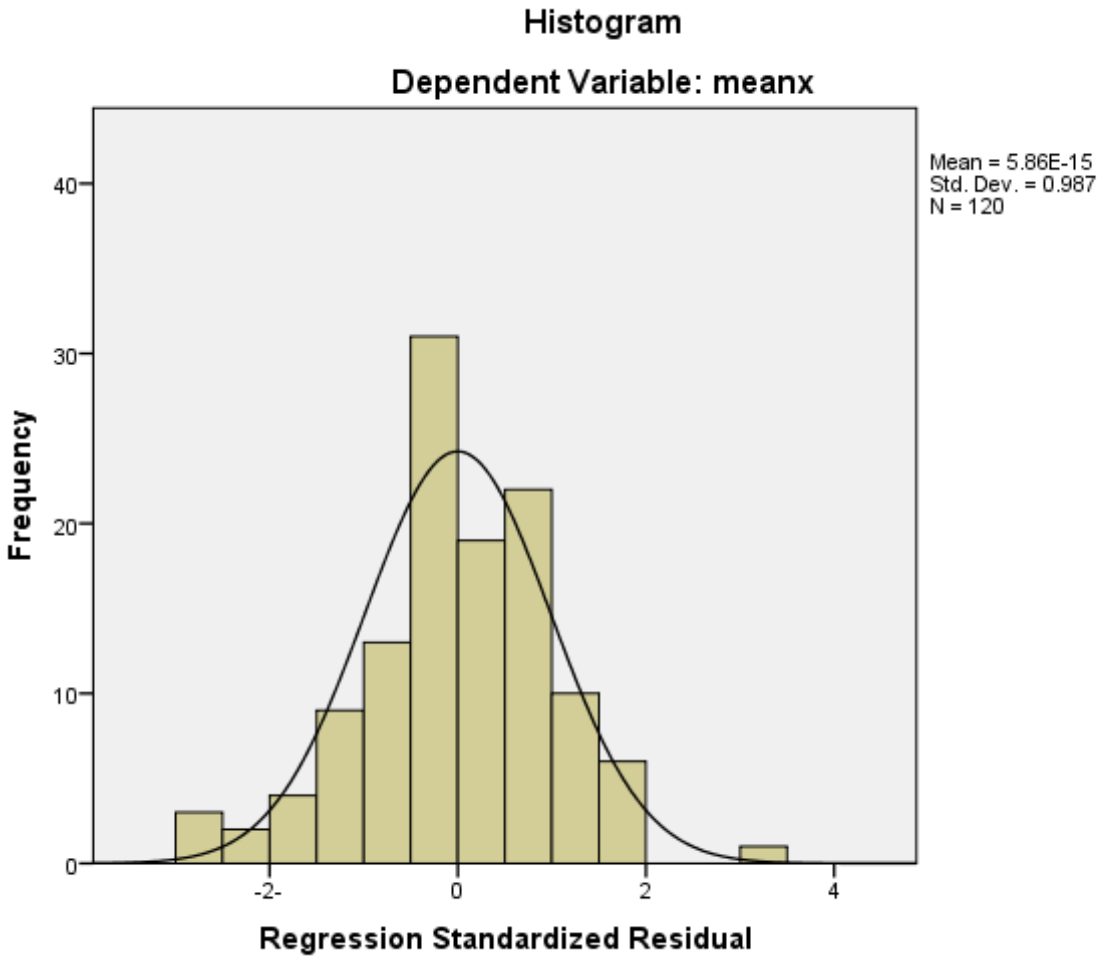
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2.612	.332		7.869	.000
	meany	.062	.057	.075	1.091	.278
	meanw	.427	.056	.572	7.599	.000
	meanz	-.202-	.070	-.225-	-2.898-	.004

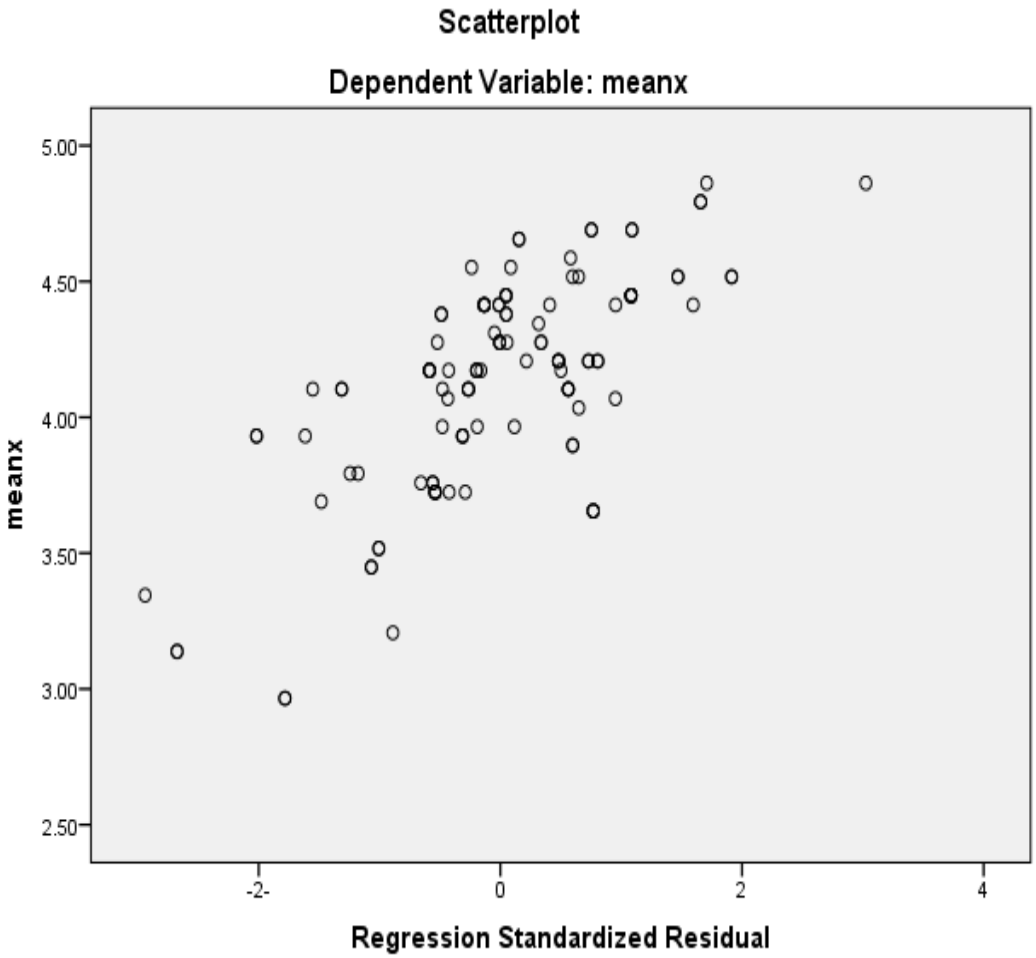
a. Dependent Variable: meanx

Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3.4386	4.6188	4.1431	.27560	120
Residual	-.82837-	.85218	.00000	.27813	120
Std. Predicted Value	-2.556-	1.726	.000	1.000	120
Std. Residual	-2.941-	3.025	.000	.987	120

a. Dependent Variable: meanx





تحليل أراء عينة الدراسة:

X1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	11	3.8	9.2	9.2
	موافق	44	15.1	36.7	45.8
	بشدة موافق	65	22.3	54.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		

Total		291	100.0		

X2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	6	2.1	5.0	5.0
	موافق	42	14.4	35.0	40.0
	بشدة موافق	72	24.7	60.0	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	9	3.1	7.5	7.5
	موافق	44	15.1	36.7	44.2
	بشدة موافق	67	23.0	55.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	1.0	2.5	2.5
	محايد	5	1.7	4.2	6.7
	موافق	80	27.5	66.7	73.3
	بشدة موافق	32	11.0	26.7	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	27	9.3	22.5	22.5
	محايد	29	10.0	24.2	46.7
	موافق	53	18.2	44.2	90.8
	بشدة موافق	11	3.8	9.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	6	2.1	5.0	5.0
	محايد	1	.3	.8	5.8
	موافق	60	20.6	50.0	55.8
	بشدة موافق	53	18.2	44.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	5	1.7	4.2	4.2
	محايد	8	2.7	6.7	10.8
	موافق	69	23.7	57.5	68.3
	بشدة موافق	38	13.1	31.7	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7

	موافق غير	3	1.0	2.5	4.2
	محايد	6	2.1	5.0	9.2
	موافق	70	24.1	58.3	67.5
	بشدة موافق	39	13.4	32.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	9	3.1	7.5	7.5
	محايد	20	6.9	16.7	24.2
	موافق	48	16.5	40.0	64.2
	بشدة موافق	43	14.8	35.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7
	موافق غير	6	2.1	5.0	6.7
	محايد	12	4.1	10.0	16.7
	موافق	57	19.6	47.5	64.2
	بشدة موافق	43	14.8	35.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	1.0	2.5	2.5
	محايد	9	3.1	7.5	10.0

	موافق	78	26.8	65.0	75.0
	بشدة موافق	30	10.3	25.0	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	11	3.8	9.2	9.2
	محايد	12	4.1	10.0	19.2
	موافق	62	21.3	51.7	70.8
	بشدة موافق	35	12.0	29.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	10	3.4	8.3	8.3
	محايد	11	3.8	9.2	17.5
	موافق	54	18.6	45.0	62.5
	بشدة موافق	45	15.5	37.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	5	1.7	4.2	4.2
	محايد	4	1.4	3.3	7.5
	موافق	63	21.6	52.5	60.0
	بشدة موافق	48	16.5	40.0	100.0
	Total	120	41.2	100.0	

Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	1.4	3.3	3.3
	محايد	13	4.5	10.8	14.2
	موافق	51	17.5	42.5	56.7
	بشدة موافق	52	17.9	43.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	5	1.7	4.2	4.2
	محايد	11	3.8	9.2	13.3
	موافق	67	23.0	55.8	69.2
	بشدة موافق	37	12.7	30.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7
	موافق غير	3	1.0	2.5	4.2
	محايد	7	2.4	5.8	10.0
	موافق	57	19.6	47.5	57.5
	بشدة موافق	51	17.5	42.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	1	.3	.8	.8
	محايد	4	1.4	3.3	4.2
	موافق	58	19.9	48.3	52.5
	بشدة موافق	57	19.6	47.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	1.4	3.3	3.3
	محايد	10	3.4	8.3	11.7
	موافق	53	18.2	44.2	55.8
	بشدة موافق	53	18.2	44.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	1	.3	.8	.8
	موافق غير	11	3.8	9.2	10.0
	محايد	23	7.9	19.2	29.2
	موافق	68	23.4	56.7	85.8
	بشدة موافق	17	5.8	14.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	6	2.1	5.0	5.0
	موافق غير	3	1.0	2.5	7.5
	محايد	12	4.1	10.0	17.5
	موافق	76	26.1	63.3	80.8
	بشدة موافق	23	7.9	19.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7
	موافق غير	1	.3	.8	2.5
	محايد	6	2.1	5.0	7.5
	موافق	71	24.4	59.2	66.7
	بشدة موافق	40	13.7	33.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	20	6.9	16.7	16.7
	موافق	75	25.8	62.5	79.2
	بشدة موافق	25	8.6	20.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	4	1.4	3.3	3.3
	موافق غير	3	1.0	2.5	5.8
	محايد	8	2.7	6.7	12.5
	موافق	82	28.2	68.3	80.8
	بشدة موافق	23	7.9	19.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7
	موافق غير	4	1.4	3.3	5.0
	محايد	6	2.1	5.0	10.0
	موافق	74	25.4	61.7	71.7
	بشدة موافق	34	11.7	28.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	4	1.4	3.3	3.3
	محايد	13	4.5	10.8	14.2
	موافق	73	25.1	60.8	75.0
	بشدة موافق	30	10.3	25.0	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	1.4	3.3	3.3
	موافق	89	30.6	74.2	77.5
	بشدة موافق	27	9.3	22.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	1	.3	.8	.8
	موافق غير	3	1.0	2.5	3.3
	محايد	9	3.1	7.5	10.8
	موافق	84	28.9	70.0	80.8
	بشدة موافق	23	7.9	19.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

X29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	8	2.7	6.7	6.7
	موافق	75	25.8	62.5	69.2
	بشدة موافق	37	12.7	30.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	21	7.2	17.5	17.5
	موافق غير	47	16.2	39.2	56.7
	محايد	14	4.8	11.7	68.3
	موافق	35	12.0	29.2	97.5

	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	34	11.7	28.3	28.3
	موافق غير	64	22.0	53.3	81.7
	محايد	20	6.9	16.7	98.3
	موافق	1	.3	.8	99.2
	بشدة موافق	1	.3	.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	6	2.1	5.0	5.0
	موافق غير	25	8.6	20.8	25.8
	محايد	9	3.1	7.5	33.3
	موافق	62	21.3	51.7	85.0
	بشدة موافق	18	6.2	15.0	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	7	2.4	5.8	5.8
	موافق غير	27	9.3	22.5	28.3
	محايد	27	9.3	22.5	50.8
	موافق	43	14.8	35.8	86.7

	بشدة موافق	16	5.5	13.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	15	5.2	12.5	12.5
	موافق غير	58	19.9	48.3	60.8
	محايد	18	6.2	15.0	75.8
	موافق	25	8.6	20.8	96.7
	بشدة موافق	4	1.4	3.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	15	5.2	12.5	12.5
	موافق غير	69	23.7	57.5	70.0
	محايد	21	7.2	17.5	87.5
	موافق	12	4.1	10.0	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	23	7.9	19.2	19.2

	موافق غير	50	17.2	41.7	60.8
	محايد	40	13.7	33.3	94.2
	موافق	5	1.7	4.2	98.3
	بشدة موافق	2	.7	1.7	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

	موافق	30	10.3	25.0	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Y9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	47	16.2	39.2	39.2
	موافق غير	55	18.9	45.8	85.0
	محايد	9	3.1	7.5	92.5
	موافق	6	2.1	5.0	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	4	1.4	3.3	3.3
	موافق غير	6	2.1	5.0	8.3
	محايد	7	2.4	5.8	14.2

	موافق	38	13.1	31.7	45.8
	بشدة موافق	65	22.3	54.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	1	.3	.8	.8
	محايد	5	1.7	4.2	5.0
	موافق	45	15.5	37.5	42.5
	بشدة موافق	69	23.7	57.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	1	.3	.8	.8
	موافق غير	15	5.2	12.5	13.3
	محايد	26	8.9	21.7	35.0
	موافق	45	15.5	37.5	72.5
	بشدة موافق	33	11.3	27.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	10	3.4	8.3	8.3
	محايد	7	2.4	5.8	14.2
	موافق	63	21.6	52.5	66.7
	بشدة موافق	40	13.7	33.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	1	.3	.8	.8
	محايد	12	4.1	10.0	10.8
	موافق	55	18.9	45.8	56.7
	بشدة موافق	52	17.9	43.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	1	.3	.8	.8
	محايد	11	3.8	9.2	10.0
	موافق	67	23.0	55.8	65.8
	بشدة موافق	41	14.1	34.2	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	7	2.4	5.8	5.8
	محايد	19	6.5	15.8	21.7
	موافق	49	16.8	40.8	62.5
	بشدة موافق	45	15.5	37.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

W8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	2	.7	1.7	1.7
	موافق غير	10	3.4	8.3	10.0
	محايد	18	6.2	15.0	25.0
	موافق	44	15.1	36.7	61.7
	بشدة موافق	46	15.8	38.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	22	7.6	18.3	18.3
	موافق غير	77	26.5	64.2	82.5
	محايد	12	4.1	10.0	92.5
	موافق	6	2.1	5.0	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	23	7.9	19.2	19.2
	موافق غير	62	21.3	51.7	70.8
	محايد	22	7.6	18.3	89.2
	موافق	10	3.4	8.3	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	57	19.6	47.5	47.5
	موافق غير	48	16.5	40.0	87.5
	محايد	12	4.1	10.0	97.5
	موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	43	14.8	35.8	35.8
	موافق غير	58	19.9	48.3	84.2
	محايد	18	6.2	15.0	99.2
	موافق	1	.3	.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		

Total		291	100.0		

Z5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	48	16.5	40.0	40.0
	موافق غير	55	18.9	45.8	85.8
	محايد	15	5.2	12.5	98.3
	موافق	2	.7	1.7	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	20	6.9	16.7	16.7
	موافق غير	57	19.6	47.5	64.2
	محايد	32	11.0	26.7	90.8
	موافق	7	2.4	5.8	96.7
	بشدة موافق	4	1.4	3.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	49	16.8	40.8	40.8
	موافق غير	55	18.9	45.8	86.7

	محايد	9	3.1	7.5	94.2
	موافق	7	2.4	5.8	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

Z8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	21	7.2	17.5	17.5
	موافق غير	49	16.8	40.8	58.3
	محايد	13	4.5	10.8	69.2
	موافق	34	11.7	28.3	97.5
	بشدة موافق	3	1.0	2.5	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

z9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	45	15.5	37.5	37.5
	موافق غير	58	19.9	48.3	85.8
	محايد	11	3.8	9.2	95.0
	موافق	2	.7	1.7	96.7
	بشدة موافق	4	1.4	3.3	100.0
	Total	120	41.2	100.0	
Missing	System	171	58.8		
Total		291	100.0		

اختبار الفروق:

اختبار الفروق العلاقة بين النمط التسيبي والدافعية للانجاز

```
ONEWAY mean01 BY age
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean01

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.782	3	.261	2.657	.052
Within Groups	11.388	116	.098		
Total	12.171	119			

```
ONEWAY mean01 BY expérience
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean01

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.254	2	.127	1.249	.291
Within Groups	11.916	117	.102		
Total	12.171	119			

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=mean01
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mean01	مذكر	32	3.7163	.33772	.05970
	مؤنث	88	3.7853	.31300	.03337

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

									Lower	Upper
mean01	Equal variances assumed	.137	.712	-1.046-	118	.298	-.06900-	.06599	-.19969-	.06168
	Equal variances not assumed			-1.009-	51.597	.318	-.06900-	.06839	-.20627-	.06826

اختبار الفروق بين النمط الديمقراطي والدافعية للانجاز

```
ONEWAY mean02 BY age
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean02

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.106	3	.369	2.480	.065
Within Groups	17.249	116	.149		
Total	18.355	119			

```
ONEWAY mean02 BY expérience
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean02

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.119	2	.060	.383	.682
Within Groups	18.236	117	.156		
Total	18.355	119			

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=mean02
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mean02	مذكر	32	4.1174	.41812	.07391
	مؤنث	88	4.1603	.38495	.04104

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
mean02	Equal variances assumed	.287	.593	-.528-	118	.599	-.04292-	.08132	-.20396-	.11812
	Equal variances not assumed			-.508-	51.319	.614	-.04292-	.08454	-.21262-	.12678

اختبار الفروق بين النمط الديكتاتوري والدافعية للانجاز

```
ONEWAY mean03 BY age
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean03

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.760	3	.253	3.854	.011
Within Groups	7.626	116	.066		
Total	8.386	119			

```
ONEWAY mean03 BY expérience
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

mean03

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.229	2	.114	1.640	.198
Within Groups	8.158	117	.070		
Total	8.386	119			

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=mean03
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mean03	مذكر	32	3.6373	.28199	.04985
	مؤنث	88	3.6382	.26089	.02781

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
mean03	Equal variances assumed	.022	.883	-.015-	118	.988	-.00082-	.05503	-.10980-	.10816
	Equal variances not assumed			-.014-	51.522	.989	-.00082-	.05708	-.11539-	.11375

اختبار الفروق بين أنماط القيادة والدافعية للانجاز

```
ONEWAY meanu BY age
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

meanu

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.882	3	.294	5.048	.003
Within Groups	6.760	116	.058		
Total	7.643	119			

```
ONEWAY meanu BY expérience
  /MISSING ANALYSIS.
```

ANOVA

meanu

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.253	2	.127	2.005	.139
Within Groups	7.389	117	.063		
Total	7.643	119			

```
T-TEST GROUPS=sexe(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=meanu
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Group Statistics

	sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
meanu	مذكر	32	3.5040	.25714	.04546
	مؤنث	88	3.5504	.25240	.02691

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
meanu	Equal variances assumed	.000	.985	-.887-	118	.377	-.04644-	.05236	-.15013-	.05725
	Equal variances not assumed			-.879-	54.158	.383	-.04644-	.05282	-.15233-	.05946