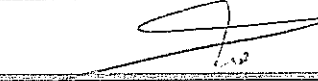


نوقشت رسالة الطالب صالح دحام النجريس

بمعنوان:

أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين في مدارس التعليم
الثانوي بمحافظة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠ / ١٠ / ٢٠١٩ م من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. ابتسام ناصيف	عضواً مشرفاً	
د. رنا الزين	عضواً	
د. فتون الخفير	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية
المقارنة والإدارة التربوية - قسم التربية المقارنة.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة دمشق

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالب

صالح النجريس

إشراف الدكتورة

إبتسام ناصيف

الأسنادة المساعدة في قسم التربية المقارنة

دمشق: 2019-2020 م
1440-1441 هـ

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات	م
90-1	الباب الأول: الجانب النظري	
10-2	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
3	مقدمة.	-
5	مشكلة الدراسة.	1
6	أهمية الدراسة.	2
7	أهداف الدراسة.	3
7	فرضيات الدراسة.	4
8	منهج الدراسة.	5
8	متغيرات الدراسة.	6
8	مجتمع الدراسة الأصلي، وعينتها، وأدواتها.	7
9	مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية.	8
30-11	الفصل الثاني: دراسات سابقة	
12	تمهيد.	-
12	دراسات خاصة بالقيادة التربوية.	1
12	دراسات عربية.	1-1
16	دراسات أجنبية.	2-1
20	دراسات خاصة بدافعية الإنجاز.	2
20	دراسات عربية.	1-2
22	دراسات أجنبية.	2-2
26	تعقيب على الدراسات السابقة.	3
51-31	الفصل الثالث : القيادة التربوية	
32	تمهيد.	-

32	لمحة عامة عن القيادة.	1
33	مفهوم القيادة، والقيادة التربوية.	2
36	الفرق بين القيادة والإدارة.	3
38	صفات القيادة الإيجابية، والقائد الفاعل.	4
39	وظائف القائد التربوي.	5
41	مراحل اكتشاف العناصر القيادية.	6
42	السلوك القيادي.	7
43	أنماط القيادة التربوية.	8
47	نظريات القيادة التربوية.	9
49	الشروط الأساسية لنجاح مدير المدرسة كقائد تربوي.	10
75-52	الفصل الرابع: دافعية الإنجاز	
53	تمهيد.	—
51	مفهوم دافعية الإنجاز.	1
55	أنواع دافعية الإنجاز.	2
57	مكونات دافعية الإنجاز.	3
57	أبعاد دافعية الإنجاز.	4
59	مصادر دافعية الإنجاز.	5
60	صفات ذوي دافعية الإنجاز.	6
61	النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.	7
68	العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز.	8
73	القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز.	9
89-76	الفصل الخامس : التعليم الثانوي وإدارته في الجمهورية العربية السورية	
77	تمهيد.	—
78	مفهوم التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية وأهميته.	1
76	أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.	2
81	أنواع التعليم الثانوي في سورية.	3

82	مهام مدير المدرسة الثانوية، ومهاراته.	4
87	مشكلات العمل في الإدارة.	5
176-91	الباب الثاني: الجانب الميداني	
106-91	الفصل السادس : إجراءات الدراسة الميدانية	
92	تمهيد.	—
92	منهج الدراسة.	1
92	حدود الدراسة.	2
93	مجتمع الدراسة الأصلي، وعينتها.	3
96	خطوات بناء أدوات الدراسة.	4
104	تطبيق أدوات الدراسة.	5
105	القوانين الإحصائية.	6
166-107	الفصل السابع : عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	
108	تمهيد.	—
108	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.	1
129	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.	2
165	ملخص نتائج الدراسة.	
166	مقترحات الدراسة.	
168-167	ملخص الدراسة باللغة العربية.	
180-169	المصادر والمراجع.	
169	المراجع العربية.	1
177	القرارات الوزارية.	2
178	المراجع الأجنبية.	3
223-181	الملاحق.	
I	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الجدول رقم (1) الفرق بين القائد والإداري.	37
2	الجدول رقم (2) توزع أعداد مدارس التعليم الثانوية العامة، وعدد المدرسين فيها في مدينة دمشق للعام الدراسي 2018/2017.	93
3	الجدول رقم (3) توزع أفراد العينة وفق متغير الجنس.	94
4	الجدول رقم (4) توزع أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي.	95
5	الجدول رقم (5) توزع أفراد العينة وفق متغير سنوات الخدمة.	95
6	الجدول رقم (6) نتائج الاتساق الداخلي للنمط الديمقراطي.	98
7	الجدول رقم (7) نتائج الاتساق الداخلي للنمط الديكتاتوري.	99
8	الجدول رقم (8) نتائج الاتساق الداخلي للنمط التسبيبي.	99
9	الجدول رقم (9) نتائج ارتباط أبعاد أنماط القيادة التربوية بالدرجة الكلية.	100
10	الجدول رقم (10) معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.	101
11	الجدول رقم (11) معامل الثبات بطريقة الإعادة.	101
12	الجدول رقم (12) نتائج الاتساق الداخلي لدافعية الإنجاز.	102
13	الجدول رقم (13) معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.	104
14	الجدول رقم (14) معامل الثبات بطريقة الإعادة.	104
15	الجدول رقم (15) فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي)، ودرجة أداء عينة الدراسة الموافقة لها.	105

108	الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المديرين لمجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة.	16
110	الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المديرين لبنود مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة.	17
111	الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المديرين عن بنود مجال نمط القيادة الديكتاتوري ودرجته الكلية.	18
113	الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المديرين لبنود مجال نمط القيادة التسبيبي، ودرجته الكلية.	19
114	الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الثلاثة.	20
116	الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاستجابة المدرسين لبنود مجال نمط القيادة الديمقراطي.	21
118	الجدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين لبنود مجال نمط القيادة الديكتاتوري، ودرجته الكلية.	22
119	الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين لبنود مجال نمط القيادة التسبيبي، ودرجته الكلية.	23
121	الجدول رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المديرين لبنود استبانة دافعية الإنجاز، ودرجتها الكلية.	24

25	الجدول رقم (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المدرسين لبنود استبانة دافعية الإنجاز، ودرجتها الكلية.	124
26	الجدول رقم (26) معامل ارتباط بيرسون بين مجالات استبانة أنماط القيادة ودرجتها الكلية، ومحور دافعية الإنجاز بدرجته الكلية.	128
27	الجدول رقم (27) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس.	129
28	الجدول رقم (28) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عينة الدراسة عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي.	131
29	الجدول رقم (29) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي.	133
30	الجدول رقم (30) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لصالح أي مستوى من مستويات متغير المؤهل العلمي	134
31	الجدول رقم (31) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عينة الدراسة عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة	135
32	الجدول رقم (32) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة.	137

33	الجدول رقم (33) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لصالح أي مستوى من مستويات متغير سنوات الخدمة.	138
34	الجدول رقم (34) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس.	140
35	الجدول رقم (35) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرسين عينة الدراسة عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي.	141
36	الجدول رقم (36) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي.	143
37	الجدول رقم (37) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لصالح أي مستوى من مستويات متغير المؤهل العلمي.	144
38	الجدول رقم (38) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرسين عينة الدراسة عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة.	145
39	الجدول رقم (39) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة.	147
40	الجدول رقم (40) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لصالح أي مستوى من مستويات متغير سنوات الخدمة.	148
41	الجدول رقم (41) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية	150

	الإنجاز وفق متغير الجنس.	
151	الجدول رقم (42) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي.	42
152	الجدول رقم (43) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي.	43
153	الجدول رقم (44) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغير المؤهل العلمي.	44
154	الجدول رقم (45) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.	45
155	الجدول رقم (46) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.	46
156	الجدول رقم (47) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغير سنوات الخدمة.	47
157	الجدول رقم (48) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير الجنس.	48
158	الجدول رقم (49) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة من المدرسين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي.	49
159	الجدول رقم (50) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين	50

	متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي.	
51	الجدول رقم (51) نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر المؤهل العلمي.	160
52	الجدول رقم (52) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرّسين عينة الدّراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.	161
53	الجدول رقم (53): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة.	163
54	الجدول رقم (56): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر سنوات الخدمة.	163

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	
109	الشكل رقم (1) الوزن النسبيّ لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى أفراد عينة الدّراسة من المديرين.	1
115	الشكل رقم (2) الوزن النسبيّ لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى المدرسين من أفراد عينة الدّراسة.	2
130	الشكل رقم (3) الفرق بين متوسطي درجات المديرين وفق متغير الجنس في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتهما الكلية.	3
132	الشكل رقم (4) الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلميّ.	4
137	الشكل رقم (5) الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة.	5
140	الشكل رقم (6) الفرق بين متوسطي درجات المدرسين وفق متغير الجنس في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتهما الكلية.	6
142	الشكل رقم (7) الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلميّ.	7
147	الشكل رقم (8) الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة.	8
152	الشكل رقم (9) الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلميّ.	9
155	الشكل رقم (10) الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.	10
159	الشكل رقم (11) الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلميّ.	11
162	الشكل رقم (12) الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.	12

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	
182	الملحق رقم (1) : الاستبانة بصورتها الأولى / المديرون/.	1
190	الملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها الأولى / المدرسون/.	2
198	الملحق رقم (3): الاستبانة بصورتها النهائية / المديرون /.	3
206	الملحق رقم (4) : الاستبانة بصورتها النهائية / المدرسون/.	4
214	الملحق رقم (5) : قائمة بأسماء السادة المحكمين.	5
216	الملحق رقم (6) : مجتمع الدراسة.	6
218	الملحق رقم (7) : الموافقات الرسمية.	7
221	الملحق رقم (8): قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها عينة الدراسة.	8

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

الفصل الثالث : القيادة التربوية

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز

الفصل الخامس: القيادة التربوية في التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة.

1- مشكلة الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- فرضيات الدراسة.

5- منهج الدراسة.

6- متغيرات الدراسة.

7- مجتمع الدراسة الأصلي، وعينتها، وأدواتها.

8- مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية.

١. مقدمة:

لقد حظيت القيادة باهتمام المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور إدارياً؛ لتحقيق آمال الجماعة وتطلعاتها، من خلال قيادة واعية تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية؛ كي تساعد على تحقيق رفاهية أفراد المجتمع، وتحقيق الأهداف المرجوة، إذ إن الوظيفة الأساسية للقيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها في عملية تفاعلية اجتماعية متبادلة بين القائد وأتباعه، حيث تحتاج إليها كل جماعة تريد تحقيق أهدافها، فصارت القيادة من أعظم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في بلدان العالم كله، إذ يعول عليها في تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل مجتمع، ومؤشر على كل تطور؛ لذا فهي عمل خلاق يهتم بالإنجاز، وتحقيق الأهداف، والوصول بالأفراد إلى مستوى أفضل.

لقد سعى عدد غير قليل من الباحثين في هذا الميدان إلى تأكيد العلاقة بين القادة والمروّسين بوصفها سبباً مهماً من أسباب تقدم المؤسسات نحو تحقيق أهدافها المنشودة، وذلك من خلال خلق مناخات صحية لتحفيز العاملين، وزيادة دائرة مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين القادة والعاملين معهم؛ للوصول بالعاملين إلى ما يُعرف اليوم بمفهوم "التمكين"، الذي يعني فلسفة إعطاء مزيد من المسؤوليات، والقدرة على اتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا. (العتيبي، 55، 2008).

وأبرز المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي الذي عقد في دمشق 1986، والمؤتمر الأول لتطوير التعليم الذي عقد في دمشق عام 1987، الاهتمام بتطوير الإدارة التربوية، فأوصيا بتعديل أنظمتها، وهياكلها، ورفع مستوى العاملين فيها، وتعدّد القيادة التربوية المرتكز الأساسي الذي يستند إليه في تقدّم المؤسسة التربوية؛ لأنها تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، ومتعددي الاتجاهات، مما يتطلب منها مقدرة على التعامل مع مكونات المؤسسة التعليمية كلها، بغضّ النظر عن اختلاف هؤلاء الأفراد، سواء أكانوا طلبة أم مدرّسين أم هيئة إدارية، مع ضرورة تنسيق جهودهم بغية بلوغ الغايات المرسومة، وعلى ذلك فقد حازت القيادة مكانةً رئيسيةً في ميدان الإدارة، فالمديرون الأقوياء عادة ما يكونون قادة أقوياء، والنجاح في تحقيق الأهداف يستند غالباً إلى المهارات والكفايات التي يتصف بها القائد ويمتلكها، حيث ينبغي عليه أن يكون فاهماً وواعياً

بالسلوك الإنساني، والعوامل المتعددة المؤثرة فيه؛ مثل: الدافعية، والحوافز، والاتصال، ووضع الأهداف، وصنع القرارات، واستثمار الوقت. (الأسطل، 2009).

واتفق التربويون على أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في تسيير العملية التعليمية في المدرسة، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها وغاياتها على نحو فعال، فالقائد التربوي هو الذي يتفهم بعمق متطلبات المهمة التي تقوم بها جماعته، فيقوم بتوزيع الاختصاصات على أفرادها، ويسهم في إعطاء أنموذج للمقدرة على الإنجاز، ويدافع عنهم، ويعمل من أجل تأمين مستقبلهم، ويوفر المناخ الصحي الملائم بغية زيادة فاعليتها، وتنمية مهاراتها من خلال تحقيق التجانس بين أفرادها، وإقناعهم بأن تحقيقه لأهداف المؤسسة يعدّ نجاحاً شخصياً لهم، وتحقيقاً لأهدافهم. (البديري، 2010، 75). فالدافعية للإنجاز تتضمن سلسلة من الاستجابات للحاجات التي يشعر بها الفرد، وينتج عنها الرغبات أو الأهداف التي ينشدها، مما يؤدي إلى إثارة الاهتمام، ويدفع إلى العمل المؤدي إلى تحقيق الأهداف، ومن ثم تحقيق الفرد لرغباته وإشباعها. (مرسي، 1995، 110).

فمدير المدرسة الناجح هو الذي يعمل على رفع دافعية الإنجاز لدى المدرّسين العاملين معه، من خلال تحسين ظروف العمل، وإشعارهم بالأمان والاحترام والتقدير، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، والوقوف إلى جانبهم تجاه الضغوط الخارجية، ويُعمق لديهم الشعور بالانتماء وحب المدرسة، فمناخ الحرية والأسلوب الديمقراطي للمدير يرفعان الروح المعنوية، ويثيران الدافعية نحو العمل. (حجي، 2005، 63).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية السابقة؛ مثل: دراستي (Woodard 1994) (Sanke Perkins 2002) أهمية الأنماط القيادية واقتترانها بدرجة نجاح، أو فشل المؤسسة التربوية وتطويرها، ودرجة تأثيرها المباشر في مستوى جودة التعليم. فصارت جودة التعليم الميزة الغالبة على هذا العصر، وأضحى من الضروري إجراء التغيير للوصول إلى الغايات وأهداف المؤسسات التربوية المرسومة.

تسعى الدراسة إلى تناول الجوانب المختلفة المحيطة بالموضوع، خاصة موضوع أنماط القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

1- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن للأنماط القيادية لدى مديري المدارس دوراً كبيراً في المؤسسات التربوية وأدائها، سواء أكان تأثيراً سلبياً أم إيجابياً، وينعكس ذلك على درجة تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع؛ لذا كان لا بد من وجود إدارة مدرسية واعية، يقوم عليها إداري مبدع ومؤهل ليكون قائداً تربوياً، يسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل من وزارة التربية، والمؤتمرات الوطنية التي تعقد بهدف تعزيز الأطر القيادية، وممارسة النمط القيادي المناسب لمديري المدارس، وهذا ما أكدت عليه العديد من المؤتمرات الداعية إلى التطوير الإداري، كالمؤتمر العربي الرابع في الإدارة والقيادة المنعقد في دمشق ما بين 13-16 تشرين الأول من العام 2003، وكذلك المؤتمر العربي الثالث في الإدارة القيادية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية المنعقد في بيروت في تشرين الأول من العام 2002. وقد أثبتت دراسات عديدة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز كدراسة (علقم، 2013) ودراسة (Iqbal& Tatlh)

وكما تسهم القيادة التربوية الفعالة في تحسين أداء المدرسين ونتائجهم، وزيادة دافعيتهم، وتحقيق أهداف العملية التعليمية؛ لذلك كان الأسلوب القيادي لمديري المدارس الثانوية مؤثراً في إيجاد المناخ المناسب لأداء المدرسين وتحسين دافعيتهم، وعلى ذلك فقد أحسّ الباحث بمشكلة الدراسة، خاصة في ظل غياب كامل للدراسات العلمية التي بحثت علاقة القيادة التربوية بمستوى دافعية الإنجاز في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية؛ ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث ما بين 2018/4/22 و 2018/4/26 على عدد من المديرين في المدارس الثانوية في مدينة دمشق والبالغ عددهم 10 مدراء، حول أنماط القيادة وعلاقتها بدافعية الإنجاز فقد أظهرت وجود بعض القصور في الأنماط القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، كضعف قدرتهم على معرفة أثر النمط الذي يستخدمونه في تعاملهم مع المدرسين، مما يتسبب في ضعف استثارة دافعيتهم على العمل، وقد ينعكس ذلك سلباً على المناخ المدرسي.

وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما طبيعة العلاقة بين أنماط القيادة التربوية في مدارس التعليم الثانوي ودافعية

الإنجاز لدى المدرسين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 2-1-1 - ماهي القيادة التربوية ودافعية الإنجاز من حيث (المفهوم والأهمية)؟
- 2-2-2 - ما هو واقع التعليم الثانوي وإدارته في الجمهورية العربية السورية؟
- 2-3-2 - ما درجة ممارسة المديرين لكل من النمط القيادي الديمقراطي والديكتاتوري والتسيبي؟
- 2-4-2 - ما درجة ممارسة المديرين لأنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟
- 2-5-2 - ما درجة ممارسة المديرين لأنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين؟
- 4-4 - ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق؟
- 5-5 - ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم؟
- 6-6 - ما العلاقة بين أنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين؟

2- أهمية الدراسة:

- 1- تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:
- 1- تعرّف أنماط القيادة التربوية الشائعة لدى مديري المدارس الثانوية في دمشق، وتحديد النمط المناسب، ومدى علاقته بدافعية الإنجاز للمدرّسين.
- 2- قد تفيد نتائج ومقترحات الدراسة المختصين في مجال الإدارة التربوية، وأصحاب القرار في المؤسسات التربوية والاجتماعية كلها.
- 3- إلقاء الضوء على موضوع القيادة التربوية، ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوية، وأثر ذلك في أداء المدرّسين، إضافة إلى دور النمط القيادي لمديري المدارس في تعزيز دافعية الإنجاز لديهم.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الآتي:

- 1- تعرف القيادة التربوية ودافعية الإنجاز من حيث (المفهوم والأهمية) كإطار نظري.
- 2- تعرفَ درجة ممارسة المديرين لكل من لنمط القيادة الديمقراطي والديكتاتوري والتسيبي السائدة في مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق من وجهة نظرهم ووجهة نظر المدرسين.
- 3- تعرّف مستوى دافعية الإنجاز لدى مدرسي مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق من وجهة نظر المديرين.
- 4- تعرف مستوى دافعية الإنجاز لدى مدرسي مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.
- 5- دراسة العلاقة بين نمط القيادة السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق، ودافعية الإنجاز لدى المدرسين.
- 6- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة أنماط القيادة التربوية وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
- 7- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة دافعية الإنجاز وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

4- فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة التحقق من صحة الفرضيات الآتية علماً أنه سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وفق المتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، وفق المتغيرات: (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين وفق المتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق المتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين.

5- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ بهدف دراسة العلاقة بين أنماط القيادة ومستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين، حيث ان المعروف عن المنهج الوصفي التحليلي أنه: أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة؛ بغية الحصول على نتائج عملية، تم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (عبيدات، 1999، 46).

6- متغيرات الدراسة تشمل متغيرات الدراسة الآتي .

- 1- المتغيرات المستقلة: وتتضمن الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.
- 2- المتغيرات التابعة: تتمثل في إجابات عينة الدراسة عن استبانة أنماط القيادة التربوية وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، وإجاباتهم عن استبانة دافعية الإنجاز وفق المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

7- مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها:

يتألف المجتمع الأصلي من جميع المديرين والمدرّسين المسجلين في المدارس الثانوية الرسمية للعام الدراسي 2017-2018 م، حسب دائرة التعليم الثانوي في مدينة دمشق، البالغ عددهم (74) مديراً ومديرة، و(1460) مدرّساً ومدرّسة موزعين على (75) مدرسة، حسب ما جاء في الدليل الإحصائي لوزارة التربية لعام (2017-2018).

وقد سُحبت عينة الدراسة من جميع المديرين المسجلين في المدارس الثانوية الرسمية للعام الدراسي 2017-2018 م، حسب دائرة التعليم الثانوي في مدينة دمشق، البالغ عددهم (40) مديراً ومديرة بنسبة (54%)، وسُحبت عينة من جميع المدرسين المسجلين في دائرة التعليم الثانوي بدمشق، حيث بلغ عددها (400) مدرّس ومدرّسة بنسبة (27.3%) من حجم المجتمع الأصلي، وقد اختيرت اختياريًا عشوائيًا.

واعتمد الباحث في دراسته الأدوات الآتية:

1- استبانة أنماط القيادة التربوية لمديري التعليم الثانوي؛ بهدف تحديد النمط القيادي السائد.

2- استبانة دافعية الإنجاز لدى المدرّسين؛ بهدف تعرف مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

8- مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية:

النمط القيادي Leadership Pattern:

هو السلوك المتكرر للمدير في طريقة أدائه للعمل. (محمد، 2006، 88).

وعرّفه العميان (2010، 274) بأنه السلوك الذي يتبعه القائد؛ كي يستطيع كسب تعاون جماعته، وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم.

ويعرّف الباحث النمط القيادي إجرائياً: بأنه مجموعة التصرفات التي ينتهجها القائد داخل المدرسة الثانوية، ويستطيع من خلالها تحقيق الأهداف المراد تحقيقها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن استبانة الأنماط القيادية المستخدمة في هذه الدراسة.

2- القيادة التربوية Educational leadership:

هي دور جماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف مشتركة، من خلال بناء الرؤية المستقبلية، والتوجيهات الاستراتيجية للمؤسسة، وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها، والتأثير فيهم، وممارسة التحفيز، وتشجيعهم، وتدريب الأفراد العاملين فيها بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه. (عبد وحيدر، 2010، 96).

ويعرّف الباحث القيادة التربوية إجرائياً: بأنها فن التأثير الذي يستخدمه مدير المدرسة من خلال ممارسة الأساليب الإشرافية المباشرة وغير المباشرة على المدرّسين؛ لدفعهم نحو تحقيق أهداف التعليم بحماسة.

3- الدافعية للإنجاز : Achievement Motivation

هي الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة ، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه .(غباري، 2008، 55)

ويعرّف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائياً: بأنها إجراء يسعى إلى توجيه السلوك نحو تحقيق أهداف معينة، وإشباع حاجة مثارة داخلية أو خارجية، وتقاس درجة دافعية الإنجاز لدى المدرّسين من خلال إجاباتهم عن الاستبانة المعدة لذلك.

خلاصة الفصل:

مما سبق نجد أن هذا الفصل قد تناول مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، والمنهج المتبع، ومتغيراتها، ومجتمعها ، وعينتها، وأدواتها، وأهم المصطلحات والتعريفات الإجرائية، وسنتحدث في الفصل التالي عن الدراسات التربوية السابقة العربية منها والأجنبية المتعلقة في الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

-تمهيد.

1- دراسات خاصة بالقيادة التربوية.

1-1- دراسات عربية.

1-2- دراسات أجنبية.

2- دراسات خاصة بدافعية الإنجاز.

2-1- دراسات عربية.

2-2- دراسات أجنبية.

3- تعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

تكمن أهمية الدراسات السابقة كونها توظيفية لكلا من الجانب النظري والعملية:

حيث يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد صنفنا هذه الدراسات وعرضنا في قسمين: دراسات عربية، ودراسات أجنبية، وقد روعي التسلسل الزمني (من الأقدم إلى الأحدث)، دراسات خاصة بالقيادة التربوية ودراسات خاصة بدافعية الإنجاز حيث اتبع الباحث في عرض هذه الدراسات منهجاً تفصيلياً، ثم قدم تعقيباً، وبين أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، وأبرز ما يمكن أن يستفاد منه في الدراسة الحالية

أولاً- دراسات خاصة بالقيادة التربوية:

دراسات عربية:

1-دراسة (علي ، 2008) سورية: "بحث "

عنوانه: ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص، وتعرف هل هناك فروق دالة إحصائية، بين أفراد العينة في قدرتهم على القيادة التربوية، وفق مجالات الاختبار كل على حدة، ووفق المتغيرات الآتية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة: أن مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى جميع أفراد العينة بلغ مستوى مقبولاً، وأنه ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة المديرين ومستوى ممارسة المديرات للقيادة التربوية لصالح المديرين.

2- دراسة (حسن، 2010) فلسطين "رسالة ماجستير"

عنوانها: الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية من وجهة نظر العاملين.

هدفت تعرف القيادة السائدة في المنظمات الأهلية الفلسطينية، والأداء الوظيفي في هذه المنظمات، وطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي. اشتملت الدراسة على عينة مؤلفة من (138) منظمة عاملة في قطاع غزة، و(340) مديراً ورئيس قسم، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي استناداً إلى استبانة خاصة بالأنماط القيادية وأخرى خاصة بالأداء الوظيفي.

ومن أهم النتائج :

-النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر استخداماً في هذه المنظمات، ثم يليه النمط القيادي الأوتوقراطي، وأخيراً النمط القيادي الحر.

- أظهرت الدراسة أن المستوى العام للأداء الوظيفي كان جيداً.

- أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والحر المستخدم في هذه المنظمات، ومستوى الأداء الوظيفي، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الأوتوقراطي المستخدم في هذه المنظمات.

3- دراسة (النبيه، 2011) فلسطين "رسالة ماجستير"

عنوانها: فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت تعرف العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر المدرّسين، ومعرفة أثر المتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، على متوسطات تقديرات المدرّسين على هذه العلاقة. اعتمدت الدراسة استبانة خاصة باتخاذ القرار وأخرى خاصة بالأنماط القيادية، إضافة إلى استخدامها المنهج الوصفي التحليلي.

ومن أهم النتائج:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة لدرجه فاعلية اتخاذ القرار تعزى إلى متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الأقل، ومتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الأقل من خمس سنوات، ومتغير المنطقة شرق غزة وغرب غزة الوسطى.
- حصلت درجة توافر النمط التحليلي على وزن نسبي مقداره (79.40 %) بدرجة كبيرة، وحصلت درجة توافر النمط التفاعلي على وزن نسبي مقداره (71.07 %) بدرجة كبيرة.

4-دراسة (العجامة، 2012) الأردن "رسالة ماجستير"

عنوانها: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جوده التعليم من وجهه نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

هدفت الدراسة تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانتيين؛ الأولى: تتعلق بالأنماط القيادية السائدة، والثانية: بمستوى جودة التعليم. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومعلمي المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عمان، فقد بلغ عددهم (14047) معلماً ومعلمة، حيث اختيرت عينة عشوائية طبقية مقدارها (100) معلمة.

ومن أهم النتائج :

- كانت درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين؛ متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.31) وبانحراف معياري (0.79)، فجاء في المرتبة الأولى: النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي، فالنمط القيادي المتسيب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وفق متغيري الجنس، والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وفق متغير سنوات الخبرة، فجاء لصالح (5 سنوات فما دون) للنمط الأوتوقراطي، ولصالح (10 سنوات فأكثر) للنمط التسبيبي.

5- دراسة (علقم، 2013) فلسطين "رسالة ماجستير"

عنوانها: العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المتعلمين في محافظة رام الله، والبييرة من وجهة نظر المدرّسين.

هدفت تعرف العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المعلمين في محافظة رام الله، والبييرة في (فلسطين) من وجهة نظر المدرّسين، حيث استخدمت العينة الطبقية العشوائية لتحقيق أهداف الدراسة، التي شملت (322) مدرّساً ومدرّسة من مجتمع الدراسة، والمكوّن من (2036) مدرّساً ومدرّسة، يعملون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظتي رام الله والبييرة، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداتين؛ الأولى: استبانة لوصف الأنماط القيادية، والثانية: استبانة لقياس مستوى الدافعية لدى المدرّسين.

ومن أهم النتائج :

- النمط القيادي الأوتوقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظة، يليه النمط القيادي الديمقراطي في المرتبة الثانية، ثم النمط القيادي التسبيبي في المرتبة الثالثة.

- ثمة علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأنماط القيادية، ودافعية المتعلمين، حيث كانت العلاقة إيجابية بالنمط الديمقراطي، وسلبية بالنمط الأوتوقراطي والتسبيبي.

6- دراسة (أبو حامد، 2013) فلسطين "رسالة ماجستير"

عنوانها: تقييم أداء المدير كقائد تعليمي، من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس.

هدفت تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس في (فلسطين)، وذلك حسب المتغيرات المستقلة، المتمثلة في: الجهة المشرفة على المدرسة، وعدد سنوات عمل المعلم مع المدير، ومدة خبرته في التعليم. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، الذين بلغ عددهم (2603)، والتي تتبع إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووزارة المعارف، والمدارس الخاصة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (390) معلماً ومعلمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مؤلفة من (52) بنداً، موزعة على عشرة مجالات، تلاها سؤال مفتوح حول ممارسات المدير كقائد تعليمي.

ومن أهم النتائج :

- إن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين كقادة للتعليم، جاء بمتوسط حسابي (3.55)، ونسبة (71%)، وإن مستوى أداء المديرين سواء في بنود الاستبانة أم مجالاتها كلها، قد جاء دون (85%)، وهو المستوى الافتراضي الذي اعتمدته الدراسة للأداء الناجح لمدير المدرسة.
- أظهرت النتائج فروقاً في متوسطات إجابات المعلمين عن بنود الاستبانة كلها حسب الجهة المشرفة؛ عود إلى مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووجود فروق تعزى إلى عدد سنوات الخدمة في التعليم؛ تعود إلى فئة الخدمة (5 سنوات فما دون)، في حين لم تبين النتائج فروقاً تعزى إلى متغير عدد سنوات العمل مع المدير.

دراسات أجنبية:

7- دراسة ورد (Woodard , 1994) "Journal of Educational"

عنوانها:

Leadership styles of middle school principals, and their relation to teachers motivation to work.

"الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى، وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل"

هدفت إلى تحديد الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد مستوى دافعية المعلم نحو العمل، والكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى ودافعية المعلم نحو العمل. اتبعت الدراسة المنهج

الوصفي، وطبقت على عينة عددها (420) معلماً، يعملون في (10) مدارس وسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت استباننتين؛ (الأولى: لوصف السلوك القيادي، والثانية: لقياس دافعية المعلم للعمل) أداتين للدراسة.

ومن اهم النتائج :

1. وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، ودافعية المعلم نحو العمل.
2. أعطت الدراسة دلالة إحصائية أن المعلمين يكونون أكثر دافعية لتطبيق أهداف برنامج المدرسة الوسطى حينما يعملون لدى مدير له قدرة عالية على أداء مهارات السلوك القيادي.

8- دراسة كولمان بربارا (Coleman ,Barbara 1995) "Journal of USA Educational
عنوانها:

leadership styles in site – based Management.

“ أنماط القيادة داخل موقع الإدارة المدرسية “

هدفت إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الأمريكية تحديداً، والكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والسمة الشخصية لدى المدير. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على مديري المدارس في (16) إقليماً بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات؛ هما: مقياس السمات الشخصية لدى المديرين؛ إعداد (مايريرجس)، ومقياس النمط القيادي لدى المديرين؛ من إعداد الباحث

ومن اهم النتائج :

- 1- عدم وجود نمط قيادي ثابت لدى مديري المدارس؛ وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم.
- 2- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمدير وسماته الشخصية.

9- دراسة وبي (Wippy,2001) "Journal of Educational" South Africa

عنوانها:

Leadership style for academic leaders and job satisfaction among faculty members at Guman University.

" النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيو مان "

هدفت تعرف النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين، والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيو مان. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (150) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ومن أهم النتائج:

1. إن سلطة الرئيس كانت ضعيفة، في حين كانت المهام واضحة.
2. وجود رضا وظيفي داخلي عالي.
3. إن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

10- دراسة شافيبور (Shafieipour, 2011) "Journal of Educational" Iran

عنوانها:

The effects of leadership styles on the stress of school's directors

آثار الأنماط القيادية، وضغوط العمل على إدارة المدرسة.

هدفت إلى إظهار العلاقة بين أساليب القيادة، وضغوط العمل على إدارة المدرسة في إيران، حيث إن الأنماط القيادية للمديرين؛ هي من العوامل التي تؤثر في مستويات توترهم؛ لأن وجود التوتر في مؤسسة يمكن أن يؤثر في الحياة الاجتماعية، والشخصية، والأداء الوظيفي، والصحة البدنية، والصحة النفسية، والرضا الوظيفي للأفراد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري مدارس الإدارة في إيران، وكانت عينه الدراسة مؤلفة من (86) مديراً من مديري مدارس الإدارة، واستخدمت استبيانين كأداتين للدراسة؛ بغية

جمع البيانات؛ الأولى: لقياس الأنماط القيادية، تكونت من (35) سؤالاً، والثانية: لقياس معدل إجهاد الإدارة، تكونت من (22) سؤالاً.

ومن أهم النتائج:

- عند زيادة معدل العلاقات التجارية والعاملين؛ تنخفض نسبة التوتر.
- من النتائج الجانبية للأبحاث الأخرى تم استنتاج: أن عوامل أخرى؛ مثل: (مستوى التعليم، والميدان التربوي، وسنوات الخدمة) تتدخلت في خلق التوتر.

11- دراسة تاتله و لكبل (Tatth & Iqbal 1999) "Journal of Educational

عنوانها:

Leadership Styles and School Effectiveness. Empirical Evidence from Secondary Level.

(أساليب القيادة وفعالية المدرسة: الأدلة التجريبية من المستوى الثانوي).

هدفت تعرف العلاقة بين أساليب القيادة وفعالية المدرسة، ووجود أي فرق بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، على أساس نوع الجنس، مع المقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، حيث أجريت الدراسة في إقليم البنجاب في باكستان، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ذكوراً وإناثاً، ونائب مديري المدارس وكبار المدرّسين، والطلبة في إقليم البنجاب في الباكستان. أما عينة الدراسة فقد كانت عينة طبقية، تألفت من (300) شخص، اختيروا من مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة، وتكونت أداة الدراسة من استبانتين، استخدمتا لجمع البيانات، الأولى: استبانة الأنماط القيادية، والثانية: مقياس معايير فعالية المدرسة، حيث يتكون المقياس من (31) عبارة؛ لقياس عوامل؛ هي: (إدارة، والتنفيذ، والتعزيز، والبيئة، والإنجاز)، وتم إرفاق الملف الشخصي مع الاستبانة، والمقياس المستخدم لمعرفة الخصائص الديموغرافية؛ مثل: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والمؤهلات المهنية، والخبرة، وتعيين السن.

جمعت البيانات عن طريق أحد الباحثين من خلال الزيارات الشخصية لبعض المدارس، ومن خلال المراسلات البريدية الأخرى المدرجة في عينة الدراسة.

ومن أهم النتائج:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة لدى مديري المدارس الثانوية، وفعالية المدرسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس لأساليب القيادة، تعزى إلى متغير الجنس على حد سواء للقطاعين العام والخاص.

ثانياً - دراسات خاصة بدافعية الإنجاز:

دراسات عربية:

- دراسة (الربضي، 2001)، الأردن "رسالة ماجستير"

عنوانها: سمات المشرف الفعال، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب

هدفت إلى الكشف عن سمات المشرف الفعال (القائد الشبابي)، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء المراكز الشبابية في الأردن، وتألّفت عينة الدراسة من (638) عضواً وعضوة من أعضاء المراكز الشبابية على مستوى المملكة؛ منهم (366) عضواً، و(272) عضوة، من عينة المشاركين في معسكري عجلون وأسرو، خلال موسم صيف عام (2001)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استناداً إلى استبانيتين؛ (الأولى: لوصف سمات المشرف الفعال، والثانية: لقياس دافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب) كأداتين للدراسة.

ومن أهم النتائج:

- حددت نتائج الدراسة أهم السمات الشخصية، والاجتماعية، والإدارية، للمشرف الفعال.
- أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الخصائص الاجتماعية، والشخصية، والإدارية، للمشرف الفعال، وبدرجتها الأعضاء؛ ودافعية الإنجاز لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين خصائص المشرف وفق ما يدرجها الأعضاء؛ ودافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الفروق بين الجنسين.

- دراسة (سحلول، 2005)، اليمن "رسالة ماجستير"

عنوانها: فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.

هدفت إلى تعرف العلاقة بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء في اليمن، وفحص كل منهما، وأثر التفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتألّفت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة، من الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي، والأدبي) للعام الدراسي (2004-2005)، وأُستُخدمت في الدراسة أداتان؛ هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشافرتسر (Schwarzer)؛ تعريب المنصور (1993)، واختبار الدافع إلى الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's)؛ تعريب موسى (1981).

ومن أهم النتائج :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز لدى الإناث أقوى منها لدى الذكور، لكن لم تظهر فروق دالة إحصائياً في تلك العلاقة بين طلبة الفرع العلمي، والفرع الأدبي.
- وجود فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، يعزى إلى مستويات الدافعية، لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

12- دراسة (مارس، 2008)، الجزائر "رسالة ماجستير"

عنوانها: أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة.

هدفت معرفة مدى تأثير الاتصال التنظيمي في دافعية الإنجاز لدى عمال مؤسسة سونلغار فرع جيجل، وذلك من خلال الاتصال التنظيمي الرسمي، وانخفاض دافعية الإنجاز وزيادتها لدى عمال المؤسسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي استناداً إلى استبانيتين؛ (الأولى: لوصف السلوك القيادي، والثانية: لقياس دافعية المعلم للعمل) كأداتين للدراسة.

ومن أهم النتائج:

- وجود اتصال تنظيمي رسمي فعال في المؤسسة، وتعدد قنواته.
- سبب انخفاض دافعيه الإنجاز هو طول الخط الإداري.
- يسهم الاتصال التنظيمي الرسمي في المؤسسة في تحسين نسبة دافعية الإنجاز إلى حد ما، والسبب الحقيقي في ذلك هو الدافع، وطبيعة العمل في المؤسسة الذي يساعد على تسمية هذا الدافع وتطويره لدى عينة الدراسة، حيث يُفرض على العمال إنجاز العمل مع نوع من الإجادة والتميز تحقيقاً لأهداف المنظمة، وتجنب الخطأ لمواكبة التطور التقني.

15- دراسة (العنوان والعطيات، 2010)، الأردن " بحث مجلة "

عنوانها: العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينه معان في الأردن.

هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، وتألفت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة (62) من ذوي التحصيل المرتفع، و(49) من ذوي التحصيل المتدني

ومن أهم النتائج :

- وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل، والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.
- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

دراسات أجنبية:

16- دراسة ابس (Epps, 2002) Journal of Educational , USA

عنوانها:

Examining the leadership impact of a principal on manager achievement.

دراسة التأثير الريادي للمبادرة في إنجاز المدير.

هدفت إلى تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها مدير المدرسة لتطوير الطلبة معرفياً، وتطوير إنتاجية المدرّسين، وتحقيق رضاهم الوظيفي، حيث جُمعت المعلومات من خلال مقابلات المديرين والمدرّسين، وأولياء الأمور، والاستبيانات، والملاحظة، والتقرير المدرسية. وقد اعتمدت الدراسة النظرية الموقفية التي من خلالها يستطيع الباحث أن يبين أثر النمط القيادي لمدير المدرسة في السياق الاجتماعي، واستخدمت أداة تطوير التخطيط المدرسي لتحسين التحصيل الأكاديمي، واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS).

ومن أهم النتائج:

وضعت عدد من الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها مدير المدرسة الجديد، لتحسين إنتاجية المدرّسين، ورضاهم الوظيفي، ومن ثم تحسين تحصيل الطلبة؛ هي على النحو الآتي:

- بناء الثقة مع المدرّسين.
- السماح للمدرّسين باختيار المواد التعليمية اللازمة، التي يرغبون في استعمالها.
- استخدام نمط الاتصال المفتوح مع المعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة.
- تشجيع التعاون بين أعضاء مجموعة العمل.
- احترام المدرّسين.
- تحسين المناخ المدرسي.
- تشجيع التغيير المنظم.

17- دراسة سانكيز بيركنز (Sankez, Perkins, 2002) Journal of USA, Educational

عنوانها:

Teachers' awareness of the leadership behavior of the school principal, and the motivation and achievement of the primary school teachers in Texas.

إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة، والدافعية إلى الإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس.

هدفت إلى كشف العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة؛ فيما إذا كان مهتماً بتركيب المهمة أو بالعلاقات أو الاعتبارية، وبين الدافعية إلى الإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس، وأُستخدمت أداتان للدراسة؛ أحدهما: استبانة وصف السلوك القيادي، والأخرى: استبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وتألّفت عينه الدراسة من (311) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً من عشرة مدارس.

ومن أهم النتائج :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين، والسلوك القيادي المهتم بالعلاقات، وعمر المعلم وخبرته في التعليم.
- كان النمط المناسب لنموذج الدافعية الخارجية الأمتل؛ هو سلوك القائد المتهم بالعلاقات.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين النموذج الأمتل والدافعية الداخلية والاعتبارية، ونموذج الدافعية الخارجية الأمتل والاعتبارية.

18- دراسة جاكسون (USA (Jakson, 2005 "Journal of Educational

عنوانها:

"The impact of gender variable on the level of motivation of school principals in the city of Miami"

أثر متغير الجنس في مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي.

هدفت إلى تحديد أثر متغير الجنس في مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتألّفت عينة الدراسة من (226) مديراً ومديرة، ورؤساء أقسام، ومشرفين تربويين في المدارس الثانوية الحكومية في ميامي، وقد طورت استبانة لقياس مستوى الدافعية لديهم؛ تكونت من أربعة مجالات.

ومن أهم النتائج :

- إن مستوى الدافعية لدى مديري المدارس، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين؛ كان متوسطاً.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستويات الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين، تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث.

19- دراسة مكنيل (Macneil,2009) USA "Journal of Educational"

عنوانها:

The effects of School culture and climate on student achievement.

آثار ثقافة المدرسة، والمناخ، في إنجاز الطالب.

هدفت إلى تقصي ما إذا كانت المدارس النموذجية، والمعتزفة بها، والمقبولة، تؤثر في إنجاز الطلبة في ولاية تكساس (الولايات المتحدة الأمريكية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وقد تألف مجتمع الدراسة من مدارس ولاية تكساس كلها، وقد اختيرت عينة الدراسة بحيث تمثل (29) مدرسة من المدارس التي تقع في منطقة مدارس الضواحي الكبيرة في جنوب شرق تكساس.

واستخدمت نتائج الاختبار من (24.684) طالب، كأساس لهذه التصنيفات، قيم المدرسين في كل مدرسة من المدارس الصحية التنظيمية لوحدهم الخاصة، من خلال استخدام مستثمر أوميغا للرعاية الصحية كأداة للدراسة، الذي يتكون من (10) أبعاد تميز مناخ المدارس، وتحاكي التفاعل الناجح بين أعضاء المؤسسة، إضافة إلى قدرة المدرسة على التعامل مع ضغط البيئة؛ وهي: (التركيز على الهدف، وكفاية الاتصالات، ومعادلة الطاقة، واستخدام الموارد، والتماسك، والأخلاق، والابتكار، والحكم الذاتي، والتكيف، وحل المشكلات)، وإنها توفر بيانات التشخيص التي يمكن أن تساعد القادة على تمييز فعالية المؤسسة، وتوفير الأبعاد البيانات المهمة التي تخبر القيادة الرئيسية عن كيفية معالجة جانب من جوانب المناخ التي تحتاج إلى تحسين.

ومن أهم النتائج:

- إن الطلبة حققوا درجات عالية في الاختبارات القياسية، في المدارس ذات البيئة التعليمية الصحية.

20- دراسة وير (Ware, 2013) USA "Journal of Educational"

عنوانها:

Positive education using cultural stimulation to support the culture of achievement for African American students.

التعليم الإيجابي باستخدام المثير الثقافي في دعم ثقافة الإنجاز للطلبة الأمريكيين من أصل أفريقي.

هدف إلى تعرف طرائق التعليم الإيجابي، حيث ظهرت هذه الطرائق التعليمية خلال دراسة اختبرت طرائق تدريس مدرّسين حضريين (أمريكيين من أصل أفريقي) في مدارس الولايات المتحدة، وهدفت إلى المساهمة في البحوث المتعلقة باستراتيجيات التدريس للمدرّسين، وتعزيز استراتيجيات التدريس في المدارس، من خلال الملاحظات والمقابلات (دراسة الحالة)، وقد تناولت الدراسة الآتي:

(أ) كيف وصف كل مدرّس الممارسات التعليمية والمعتقدات؟

(ب) ما هي أوجه الشبه والاختلاف القائمة بين ممارسات المعلمين والمعتقدات؟

(ج) هل هناك دليل على أن الخلفية الثقافية (العرقية المشتركة) بين المدرّسين، والطلبة، أثرت في الممارسات التعليمية؟

وقد أستخدم مصدران رئيسيان من البيانات من أجل الدراسة التجريبية، وكان أول مصدر للبيانات؛ هو: المقابلات، حيث كان هناك ثلاث مقابلات رسمية شبه منظمة، والمصدر الثاني للبيانات: الملاحظات التي جمعت من خلال ملاحظة الصفوف الدراسية، حيث تم ملاحظة الصفوف ثلاث مرات لمدة ساعة، خلال ستة أشهر متواصلة.

ومن أهم النتائج:

- إن التربية تستجيب ثقافياً، حيث إن إيجاد المدرّسين لبيئات آمنة ومستقرة، تجعلهم يحفز الطلبة على العمل بجدية أكبر، وإنجاز أعمالهم، بغض النظر عن الانحدار العرقي للمدرّس، فهو يستطيع أن يتكيف مع طلبته، ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز.

3- تعقيب على الدراسات السابقة:

لمّا فرغ الباحث من عرض الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ سعى إلى بيان أوجه التشابه والاختلاف بينها، وبين الدراسة الحالية، ومدى الاستفادة منها، فيما يلي توضيح لذلك:

من حيث الهدف:

هدفت الدراسة إلى رصد أنماط القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين، في حين هدفت دراسة (علي، 2008) إلى تعرف درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي ومديراتها في مدينتي دمشق وحمص، وهدفت إلى تعرّف هل هناك فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في قدرتهم على القيادة التربوية، وهدفت دراسة (حسن، 2010) إلى تعرف القيادة السائدة في المنظمات الأهلية الفلسطينية، والأداء الوظيفي في هذه المنظمات، وطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي، وهدفت دراسة (النبية، 2011) إلى تعرف العلاقة بين فاعلية اتخاذ القرار وتوافر النمط التفاعلي والنمط التحويلي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر المدرّسين، ومعرفة أثر المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، وهدفت دراسة (العجارمة، 2012) إلى تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جوده التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وهدفت دراسة (علقم، 2013) إلى تعرف العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية، ودافعية المتعلمين في محافظة رام الله والبيرة في (فلسطين) من وجهة نظر المدرّسين، وهدفت دراسة (أبو حامد، 2013) إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس في (فلسطين)، وذلك حسب المتغيرات المستقلة، المتمثلة في الجهة المشرفة على المدرسة، وعدد سنوات عمل المعلم مع المدير، ومدة خبرته في التعليم، وهدفت دراسة ورد (Woodard, 1994) إلى تحديد الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد مستوى دافعية المعلم نحو العمل، والكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى ودافعية المعلم نحو العمل، وهدفت دراسة كولمان بربارا (Coleman, Barbara, 1995) إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الأمريكية تحديداً، والعلاقة بين النمط القيادي والسمة الشخصية لدى المدير، وهدفت دراسة (Wippy, 2001) إلى تعرف النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين، والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة (Guman)، وهدفت دراسة (Shafieipour, 2011) إلى إظهار العلاقة بين أساليب القيادة، وضغوط العمل على إدارة المدرسة في إيران، وهدفت دراسة (Tatli &

(Iqbal, 2012) إلى تعرف العلاقة بين أساليب القيادة وفعالية المدرسة، ووجود أي فرق بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، على أساس نوع الجنس مع المقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، وهدفت دراسة (مارس، 2008) إلى معرفة مدى تأثير الاتصال التنظيمي في دافعية الإنجاز لدى عمال مؤسسة سونلغار فرع جيجل، وهدفت دراسة (الربضي، 2001) إلى الكشف عن سمات المشرف الفعال (القائد الشبابي)، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء المراكز الشبابية في الأردن، وهدفت دراسة (سحلول، 2005) إلى تعرف العلاقة بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء في اليمن، وهدفت دراسة (العلوان والعطيات، 2010) إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، وهدفت دراسة (Epps, 2002) إلى تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها مدير المدرسة لتطوير الطلبة معرفياً، وتحسين إنتاجية المعلمين، وتحقيق رضاهم الوظيفي، وهدفت دراسة سانكيز بيركنز (2002) (Sankez, Perkins) إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمين لسلوك مدير المدرسة القيادي، وفيما إذا كان مهتماً بتركيب المهمة أو بالعلاقات أو الاعتبارية، وبين الدافعية إلى الإنجاز لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس، وهدفت دراسة جاكسون (2005) (Delaney, Miami) إلى تحديد أثر متغير الجنس في مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت دراسة (Macneil, 2009) إلى تقصي ما إذا كانت المدارس النموذجية، والمعتز بها، والمقبولة، تختلف في مناخها، وتأثر في إنجاز الطلبة في ولاية تكساس، وهدفت دراسة (Ware, 2013) إلى تعرف طرائق التعليم الإيجابي، حيث اختبرت هذه الطرائق التعليمية خلال دراسة على مدرّسين حضريين (أمريكيين من أصل أفريقي) في مدارس الولايات المتحدة، وهدفت إلى المساهمة في البحوث المتعلقة باستراتيجيات التدريس للمدرّسين، وتعزيز استراتيجيات التدريس في المدارس.

من حيث المنهج:

اعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، فأفادت من دراسة: (علي، 2008)، و(حسن، 2010)، و(النبية، 2011)، و(العجارمة، 2012)، و(علقم، 2013)، و(Macneil, 2009)، و(الربضي، 2001)، و(مارس، 2008)، في حين اعتمدت دراسة

(العجارمة، 2012) المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت دراسة (أبو حامد، 2013) المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت دراسة (Shafieipour, 2011) المنهج المسحي.

من حيث الأدوات:

اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، فأفادت من دراسة: (علي، 2008)، و(حسن، 2010)، و(النبیه، 2011)، و(العجارمة، 2012)، و(علقم، 2013)، و(ورد (Woodard, 1994)، و(Wippy, 2001)، و(Shafieipour, 2011)، و(Tatli & Iqbal, 2012)، و(الربضي، 2001)، في حين اعتمدت دراسة كولمان بريارا (Coleman, Barbara 1995) مقياس السمات الشخصية لدى المديرين؛ من إعداد (مايربرج)، ومقياس النمط القيادي لدى المديرين؛ من إعداد الباحثة، واعتمدت دراسة (سحلول، 2005) مقياس فاعلية الذات العامة لشافرتسر (Schwarzer)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، واعتمدت دراسة (Ware, 2013) المقابلات، واعتمدت دراسة (Epps, 2002) الملاحظة.

من حيث العينة:

طبقت الدراسة على مديري ومدرسي التعليم الثانوي، وتتفق بذلك مع دراسة: (العجارمة، 2012)، و(علقم، 2013)، و(ورد (Woodard, 1994)، و(Ware, 2013)، في حين طبقت دراستا (أبو حامد، 2013)، وسانكيز بيركنز (Sankez, Perkins, 2002) على معلمي مرحلة التعليم الأساسي. وكانت عينة دراسة (علي، 2008)، و(حسن، 2010)، وكولمان بريارا (Coleman Barbara, 1995)، و(Shafieipour, 2011)، وجاكسون (Delaney, 2005) من المديرين، واعتمدت دراسة (Wippy, 2001) عينة من أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت دراسة (Tatli & Iqbal, 2012)، و(سحلول، 2005)، و(العلوان والعطيات، 2010) عينة من الطلبة.

- استناداً إلى ما سبق فقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال اختيار منهج الدراسة "المنهج الوصفي التحليلي"، وبناء أداتي الدراسة "استبانة أنماط القيادة، واستبانة دافعية الإنجاز"، واختيار العينة المناسبة للدراسة.

وتتمثل نقاط الجدة في الدراسة الحالية؛ في الآتي:

- رصد الممارسات التي يقوم بها القادة الإداريون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين.
- ربط الأنماط القيادية بدافعية الإنجاز.
- تطبيق الدراسة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق.

خلاصة الفصل:

استعرض أهم الدراسات المحلية والعربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وتعرّف أهم نقاط الاختلاف والتشابه بينهما. قام الباحث في الفصول التالية من الباب الأول بعرض الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، حيث تناول الفصل الثالث القيادة التربوية، والفصل الرابع دافعية الإنجاز، والفصل الخامس القيادة التربوية في التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.

الفصل الثالث

القيادة التربوية

- تمهيد.

- 1- لمحة عامة عن القيادة.
- 2- مفهوم القيادة، والقيادة التربوية.
- 3- الفرق بين القيادة والإدارة.
- 4- صفات القيادة الإيجابية، والقائد الفاعل.
- 5- وظائف القائد التربوي.
- 6- مراحل اكتشاف العناصر القيادية.
- 7- السلوك القيادي.
- 8- أنماط القيادة التربوية.
- 9- نظريات القيادة التربوية.
- 10- الشروط الأساسية لنجاح مدير المدرسة كقائد تربوي.

- تمهيد:

تعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المؤسسات ولا سيما التربوية منها، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ إن أي مؤسسة لن يكتب لها النجاح في تحقيق أهدافها حتى لو توفرت لديها كافة الإمكانيات المادية، في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد وتنظيمها

وسيتناول هذا الفصل مفهوم القيادة، والتمييز بينها وبين القيادة التربوية كمصطلح، وتوضيح أهمية القيادة التربوية، والفرق بين القيادة والإدارة، وتحديد صفات القيادة الإيجابية، والقائد الفاعل، وذكر وظائف القائد التربوي، وتوضيح علاقة القيادة التربوية بالتغيير، وتحديد مراحل اكتشاف العناصر القيادية، وذكر أنماط القيادة التربوية.

1- لمحة عامة عن القيادة:

إن الحديث عن أساسيات القيادة هو حديث تفرضه ضرورات العصر، ومعطيات الواقع المعاشي، فالإنسان الذي ولد على هذه البسيطة مخلوقاً اجتماعياً، قد احتاج خلال مراحل حياته المختلفة؛ إلى قيادة تقوده، وإدارة ترعى شؤونه، وتوجيه مستمر يقوده إلى ما يحقق أهدافه، وغاياته في هذه الحياة؛ ومن أبسطها تحقيق العيش الكريم، فمنذ البداية احتاج الإنسان الذي هو اجتماعي بطبعه من خلال الجماعة التي كان يعيش في إطارها؛ إلى ما يسمى بالقيادة والإدارة؛ لأنه أدرك بفطرته التي فطره الله عليها أن وجود الجماعة دون قائد هو بمنزلة القطيع الهائم السائم على وجهه دون راعٍ يرعى شؤونه، وبذود عنه المخاطر التي قد تحدث به، حيث تطورت فكرة القيادة والإدارة مع التطور باختلاف مراحل الحياة الإنسانية من بدائية إلى إقطاعية إلى مجتمعات منظمة شيوعية ورأسمالية، إلى أن وصلت البشرية إلى أرقى مراحل تطور علومها ومعارفها ودخلت بقوة ما يسمى بعصر العولمة من أوسع الأبواب، فتطورت نظم الحياة وتغيرت، حتى شمل التطور والتغيير جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والتربوية.... وغيرها.

استخدمت كلمة القيادة قديماً وحديثاً، ولكنها اشتهرت قديماً، وارتبطت بالحروب والغزوات والمعارك، حيث كانت هذه المعطيات السبب الرئيسي فيما يعرف بالقيادة، وكانت الانتصارات في الحروب والمعارك سبباً رئيسياً في إظهار مواصفات القائد وشخصيته (المغربي، 2007، ص 10).

لقد اشتهر كثير من القادة، ضرب بهم المثل في القيادة، والنيل في المعارك، والشجاعة والإقدام، مما جعلهم يسيطرون أمجادهم وانتصارهم تاريخاً، يدرسه من يأتي بعدهم، غير أن القيادة تختلف باختلاف الزمن، والأشخاص، والظروف، لكنها في النهاية تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بشخصية القائد وتصرفه، ويكون أساسها المهارة وتصلقها الخبرة. (الأعرجي، 2010، ص3).

وقد شهد العالم قيادات كثيرة سجلها التاريخ، واشتهر أصحابها؛ مثل: هنبال، والظاهر بيبرس، وصلاح الدين، وخالد بن الوليد، الذي كان له الدور الأكبر في تغيير كفة الحرب ضد المسلمين في موقعة أحد، ولكن ثبت بما لا يدع مجالاً للشك؛ أن أفضل قيادة في التاريخ، ولن يشهد لها مثيل؛ هي قيادة الرسول "محمد" صلى الله عليه وسلم، حيث جمع فيها بين القوة العسكرية، والجوانب الإنسانية والتربوية، وهذه صفات لا تتوفر في أي قائد من القادة، فمن الواضح أن القائد يكون بارعاً في جانب واحد، فالقائد العسكري لا تتوفر لديه الجوانب النفسية والإنسانية والتربوية؛ بل تتنافى مع الجوانب العسكرية المبنية على الأمر، والنهي، وعدم المخالفة، والطاعة العمياء للقائد، والقائد التربوي لا نجد عنده الصرامة العسكرية والطاعة العمياء. (السالم، 2004، ص 20).

2- مفهوم القيادة والقيادة التربوية:

القيادة هي نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي تتوفر فيه سمات وخصائص قيادية، ويشرف على مجموعة من العاملين؛ لتحقيق أهداف واضحة بوسيلة التأثير أو استخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة.

- **لغة:** "القاد" في اللغة نقيض "السوق"، يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل، والقدوة، والمرشد. (معجم لسان العرب، ص 200).
- **اصطلاحاً:** تعددت مفاهيم القيادة وتعريفاتها لدى المختصين وفق اختلافهم في تحديد مهام القائد، ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال ما يأتي:

إنها "فن التأثير في الرجال"، ويمكن القول: إن القيادة الفعالة هي محصلة التفاعل بين القائد ومروؤسيه في المواقف التنظيمية المختلفة. (زويلف والعضايلة، 1996، ص 13).

وتقوم القيادة على دفع الأفراد وتشجيعهم على إنجاز أهداف معينة، والقيادة هي التأثير في الآخرين لتنفيذ قرارات أشخاص آخرين، وقد فرق بين نوعين من القيادة؛ هما: القيادة التي تعتمد الإقناع، وتستمد قوتها من شخصية القائد، والقيادة القائمة على التخويف، والتهديد، وتستمد قوتها من السلطة الممنوحة للرئيس. (Andrewd,2010,p7)

ويعرف جليك Glike القيادة بأنها "مجموعة من السلوكيات، والتنظيمات، والتصرفات، من طرف الرئيس أو المدير، ويقصد بها التأثير في الأفراد؛ بغية تعاونهم على تحقيق الأهداف المطلوبة. (Bondarouk,2012,p 280)

كما يمكن القول: إن القيادة تعمل في مجال تنمية القدرة على تفهم مشكلات المرؤوسين، وحفزهم على التعاون للقيام بالمهام الموكلة إليهم، وتوجيه طاقاتهم، واستخدامها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية. وتعود أهمية القيادة إلى العنصر البشري الذي أخذ ينال المكانة الأولى بين العناصر الإنتاجية المختلفة. (ياغي، 2009، ص 30).

يُلاحظ من خلال التعريفات السابقة؛ التركيز على سلوك المدير؛ (التأثير) في العاملين لديه في المجال التربوي؛ بغية دفعهم للعمل وإنجاز الأهداف المطلوبة، وتأتي هنا أهمية التأثير الإيجابي من خلال توجيه القائد لمرؤوسيه لإنجاز الأعمال المطلوبة إنجازاً صحيحاً.

وعرفت القيادة بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين بغية تحقيق الأهداف المشتركة، مما يعني أن القيادة عملية تواصل بين القائد أو المدير ومرؤوسيه، حيث يتبادلون المعارف والاتجاهات، ويتعاونون على إنجاز المهام الموكلة إليهم (ياغي، 2009، ص 30).

وعرفها كارتر Carter : الارتفاع ببصيرة الإنسان إلى نظرات أعمق، والارتفاع بمستوى أدائه إلى أعلى المستويات (Carter,2010,p8).

أما ويمر Wemer فيؤكد أن القيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين (Wemer ,2009,p 22).

ويتفق معه كونتز وأودنل Contez & Odnel حيث يقول: القيادة هي القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف. (Carter,2010,p10).

وكذلك هايمان وهيلجرت Himan & Hilgret اللذان عرفاها بأنها: القدرة التي يمتلكها الفرد للتأثير في أفكار الآخرين واتجاهاتهم وسلوكهم، مما يعني أن فرد لديه القدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيههم نحو هدف مشترك، فإنه يقوم بمهمته كقائد (روبير، 2005، ص 12).

والقيادة التربوية هي كل نشاط هادف يدرك فيها القائد التربوي أنه عضو في جماعة، يهتم بأمورها، ويقود أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة (علي، 2010، 191).

يُستنتج مما سبق أن القيادة تتضمن المفاهيم الآتية:

- نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة لتفاعل الجماعة نحو حل المشكلات المتعددة.
- عملية تأثير في نشاطات الجماعة لتحقيق الأهداف.
- نشاط أو حركة تتضمن التأثير في سلوك الناس الآخرين أفراداً أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوب فيها.

ومهما يكن من التعريفات السابقة، وتعددتها، ثمة اتفاق بين الباحثين والدارسين على موضوع القيادة بأنها تشتمل على العناصر الآتية:

- إن كل قائد لديه أكثر من قوة، ويستطيع أن يؤثر بها في الناس التابعين له.
 - هدف القيادة أن يؤثر القائد في التابعين؛ للوصول إلى الأهداف المحددة للجماعة.
- مما سبق يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: قدرة المدير على التأثير في العاملين في الميدان التربوي الذي يعمل به باستخدام أساليب الإقناع والتأثير؛ بغية تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التربوية.

تبرز أهمية القيادة التربوية من خلال النقاط الآتية:

- أهمية العنصر البشري الذي أخذ ينال المكانة الأولى بين العناصر الإنتاجية الأخرى، التي تسهم في تحقيق أهداف المشروع المنشود، فسلوك الفرد من الصعب التنبؤ به نظراً للتغيرات المستمرة في مشاعره وعواطفه، كذلك التغير في الظروف المحيطة بالمشروع من شأنها أن

تؤدي إلى تغير مستمر في السياسات، ولكي تضمن المنشأة الحد الأدنى المطلوب من الجهود البشرية اللازمة لتحقيق أهدافها وضمان استمرارها؛ لا بد أن توفر للعاملين قيادة سليمة وحكيمة، تستطيع حفزهم، والحصول على تعاونهم؛ بغية بذل الجهود اللازمة لإنجاز المهام الموكلة إليهم. (السالم، 2004، ص 13).

■ الحاجة إلى تصميم برامج تدريبية مختلفة لتحسين المستوى القيادي بين العاملين في الهيئات الإدارية التربوية، حيث يمكن القول: إن القائد الناجح هو الذي يخلق في دائرته العادات والتقاليد التي تتفق وأهداف المشروع الذي يعمل فيه، حيث إن الجانب السلوكي في علاقة الرئيس بمروسيه وبزملائه؛ هو جوهر عمل القيادة، ويتمثل في التأثير الذي يمارسه فرد ما في سلوك أفراد آخرين، ودفعهم للعمل باتجاه معين، وفاعلية هذا الدور القيادي تتطلب فهماً عميقاً للسلوك الإنساني، وإدراكاً للحقيقة القائلة: إنه لا يمكن معاملة الأفراد كالألات، وليستطيع الشخص القيام بعملية التأثير ينبغي أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد. (الأعرجي، 2010، ص 10).

وهكذا نجد أن القيادة ليست مجرد علاقة شخصية بين شخصين؛ بل يمتد تأثيرها إلى النظم الاجتماعية الموجودة في المؤسسة التربوية، ويتصف المدير القائد الناجح بأنه يعمل بجدّ لتحسين مقدرته على الإلمام والتبصير في أحوال الأفراد الذين يعمل معهم.

3- الفرق بين القيادة والإدارة:

ثمة فئة كبيرة من الأشخاص تخلط بين مفهومي الإدارة والقيادة؛ لكن هذا خطأ؛ لأن لكل منهما أعماله ومهامه، فالإدارة تركز على الأداء والمكونات المادية المتوفرة في المؤسسات، ولكن القيادة تركز في المقام الأول على الموارد البشرية، وتحاول بكافة الطرائق أن تنمي مهاراته وقدراته على النحو الذي يعين المؤسسة على تحقيق أهدافها، وثمة فرق بين القائم على الإدارة وهو المدير، والمسؤول عن القيادة وهو القائد، فنجد أن من أبرز مهام القائد مواكبة التغيرات و التطورات، وإبلاغ الرؤساء بها؛ بغية الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع آخر أكثر تقدماً، ويحاول القائد أيضاً أن ينقل للأيدي العاملة الموجودة في المؤسسة أو المنشأة أهميتهم، والتعامل بحكمة، وعقلانية لإنجاز المهام المطلوب، ويبتعد تماماً عن استخدام السلطة، ولكن المدير يجبر

الموظفين على أداء الوظائف، وإنجاز المهام، وتحقيق أهداف المنظمة، ويكون مستنداً إلى اللوائح والقوانين، وبالطبع العلاقة بين المدير والمروّوسين علاقة رسمية جداً، ولا يميل الموظفون إلى التعامل مع المدراء؛ لأنه في الغالب تكون العلاقة جافة لإهمال المدراء الاهتمام بالعناصر البشرية. (ياغي، 2009، 78).

يمكن التمييز بين الإدارة والقيادة، من خلال المقارنة بين الإداري والقائد:

الجدول رقم (1)

الفرق بين القائد والإداري

القائد	الإداري
يعمل الأشياء الصحيحة.	يحافظ على عمل الأشياء بالطريقة نفسها.
يهتم بالتأثير.	يركز على النظام والقوانين.
تقوم القيادة على النفوذ، والقدرة على التأثير.	الإدارة مفروضة على الجماعة.
يبدع، ويطور.	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن.
التخطيط، ويعد النظر المستقبلي.	يركز على الخطوات والجدول الزمنية للحاضر.
يخطط أكثر مما ينفذ.	ينفذ أكثر مما يخطط.
يركز على النظرة والخطط الاستراتيجية.	التخطيط قصير المدى.
يستخدم أسلوب "زميل إلى الزميل".	يستخدم أسلوب "الرئيس والمروّوس".

(Rallis,2001,p150)

مما سبق يتضح أن الإدارة شيء والقيادة شيء آخر، والإدارة التربوية ينبغي أن تتسم بالبعد القيادي إذا أريد لها أن تكون فاعلة.

4- صفات القيادة الإيجابية، والقائد الفاعل:

للقائد الناجح صفات ومميزات متعددة، ينبغي أن يتمتع بها؛ منها على سبيل المثال لا الحصر، الآتي:

- 1- أن يضع القائد نفسه موضع مرؤوسيه، ويتحسس الأمور كما يجدونها ويشعرون بها.
- 2- لابد أن يبتعد القائد عن اللوم والتجريح العلني، الذي يجرح المشاعر، وتنتج عنه البغضاء والحقد.
- 3- عدم إيهام المرؤوسين بقدرات القائد؛ لأنهم سيكتشفون هذه القدرات.
- 4- لابد للقائد أن يكون قريباً من مرؤوسيه؛ كي يسهل الوصول إليه، والوصول إليهم. (رضوان، 2001، ص 122).

يمكن تحديد خصائص القائد الناجح بالآتي:

* خصائص القائد الناجح:

- 1- أنه جاد في تحسين مقدراته على التبصر في أحوال الأفراد، واستخدامه بعض السلوكيات؛ مثل: الموضوعية والإدراك الذاتي.
 - 2- مستوى ذكاء أعلى من مستوى ذكاء أتباعه.
 - 3- سعة الأفق، وامتداد التفكير، وسداد الرأي، أكثر من أتباعه.
 - 4- طلاقة اللسان، وحسن التعبير.
 - 5- الاتزان العاطفي، والنضج العقلي، والتحليل المنطقي.
 - 6- يتمتع القائد بقوة الشخصية والطموح لتسلم زمام قيادة الآخرين. (ياغي، 2009، ص 45).
- وثمة بعض الصفات الأخرى التي ينبغي أن يتحلى بها القائد؛ مها:
- 1 الوعي؛ أي: عدم معرفة النظريات فقط؛ بل تطبيقها عملياً، والخبرة الشخصية مهمة أيضاً.

2 الإحساس والتعاطف والرعاية والقدرة على فهم حاجات الأفراد ورغباتهم، مما يؤدي إلى سلوك صحيح في التعامل وزيادة الإنتاج، فمن يتلقى النفع؛ عليه ألا ينسى ذلك أبداً، ومن يمنح الآخرين؛ عليه ألا يتذكر ذلك أبداً.

3 الثقة: لأن نقص الثقة يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير كاملة، مما يؤدي إلى آثار سيئة بالنسبة إلى المنشأة.

4 الثقة في الآخرين.

5 ألا يتدخل في حل المشكلات إلا فيما ندر.

6 أن يحسن استخدام الوقت، ويستعمله بكفاءة.

7 أن يتميز بقوة الحدس.

8 أن يمتلك حساً بالفكاهة والدعابة. (محبوب، 2002، ص 69).

9 أن يكون القائد حاسم بتعقل .

10 أن يكون القائد استنباطي .

11 أن يكون القائد ممن يمكن الاعتماد عليه .

12 أن يكون القائد ذو عقل منفتح . (المغربي، 2007، ص50).

يتضح من عرض صفات القائد الناجح وخصائصه؛ أنّ الفعالية التي يمكن أن تنتج عن وجود قائد في المدرسة الثانوية يمكن أن تساعد كثيراً على تحقيق أهداف المدرسة المرسومة لها، في حين أن وجود القائد الأوتوقراطي يمكن أن يعيق عمل هذه المدرسة عن تحقيق تلك الأهداف.

5- وظائف القائد التربوي:

من الصعب تحديد وظائف القائد التربوي؛ نتيجة تأثر الوظائف بالواقع العملي لقدرات القائد، وإمكاناته، ودوافعه، وطبيعة العلاقة بين القائد والمرؤوسين، ولكن يمكن وضع إطار عام لوظائف القائد التربوي على النحو الآتي:

1/5 - الاهتمام بالعمل: وتشمل الوظائف الآتية:

- تحديد الأهداف لكل برنامج أو نشاط تربوي يخطط له.
- التنسيق بين برامج المؤسسة وخدماتها، وجهود المرؤوسين؛ كي لا يحدث تداخل أو تعارض بينهما.
- توفير وسائل الاتصال السهلة الفعالة بينهم وبين المرؤوسين وبين بعضهم البعض.
- تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل، ودفعه إلى الاتجاه الصحيح.
- توجيه أنشطة المرؤوسين نحو المسار الصحيح الذي ينبغي أن يسلكه.
- كتابة التقارير، وذلك بإبلاغ المسؤولين عما يجري في المؤسسة، وبكل ما يتم، ويُتخذ من إجراءات.
- وضع نظام تقويم دائم يمكنه من مراجعة عمل المؤسسة لتحديد نقاط القوة والضعف فيها، وتقويم أداء المرؤوسين لتحديد مدى النجاح أو التقدم في هذا الأداء (المغربي، 2007، ص 40).

2/5 - الاهتمام بالمرؤوسين: وتشمل الوظائف الآتية:

- إقامة علاقات اجتماعية بينه وبين المرؤوسين وبين المرؤوسين أنفسهم.
- التعرف إلى وجهات نظر المرؤوسين، والأخذ بها.
- تحقيق العدالة بين المرؤوسين.
- غرس روح العمل المشترك لدى المرؤوسين ليكونوا قريبين منه، ويشاركوا معه في تحمل أعباء أمانة المسؤولية.
- تمثيلهم رسمياً، والتعبير عنهم أمام الآخرين.
- الاعتراف بقيمة المرؤوس، واحترامه، وإتاحة الفرصة أمامه لاتخاذ قرارات جماعية فعالة والسماح لهم بالتعبير عن وجهات نظرهم وآرائهم المتعلقة بالعمل، والنقد الموضوعي الهادف البناء، والإشادة بجهودهم وإنجازاتهم الناجحة (ياسين، 2008، ص 50).

ولا يخفى على أحد أنّ واحدة من أهم وظائف القائد التربوي، إضافة إلى ما ذكر، هي تحقيق الأهداف الاستراتيجية التي وضعتها المؤسسة لنفسها، فهو بمنزلة ربّان السفينة الذي سيوصلها إلى برّ الأمان.

6- مراحل اكتشاف العناصر القيادية:

لكي نتمكن من اكتشاف العناصر القيادية في أية مؤسسة؛ كان لا بدّ من أن تمر هذه العملية بست مراحل أساسية؛ هي:

- مرحلة التنقيب: تحديد مجموعة من الأشخاص ودراسة واقعهم من النواحي كلها.
- مرحلة التدريب: هي اختبار المجموعة المختارة في المرحلة السابقة، بحيث تكون تحت المراقبة والملاحظة من خلال الممارسات اليومية والمواقف المختلفة، واختبار القدرات الإنسانية والذهنية والفنية لديهم.
- مرحلة التقييم: نقيم فيها المجموعة استناداً إلى معايير محددة سابقاً، حيث يكتشف فيها جوانب القصور والتميز والتفاوت في القدرات.
- مرحلة التأهيل: يتضح مما سبق؛ جوانب القصور والضعف في الشخصيات، وبناء عليه تحدد الاحتياجات التدريبية حسبما تقتضيه الحاجة العملية، ويُختار لهذه البرامج المدربون ذوو الخبرة والتجربة والإبداع. (عويس، 2012، ص 90).
- مرحلة التكليف: بعد التدريب والتأهيل تُختار مجموعة منهم في مواقع قيادية متفاوتة المستوى والأهمية لمدد زمنية معينة لتضع الجميع على محك التجربة.
- مرحلة التمكين: بعد أن تأخذ هذه العناصر فرصتها، من حيث الممارسة والتجربة، تتضح المعالم الأساسية للشخصية القيادية لكل واحد منهم، ثم تفوض لهم المهام حسب قابليتهم لها ومناسبتها لهم. (عبيدات، 1999، ص 89).

إن التحدي الوحيد والأهم الذي تواجه أية منظمة من المنظمات في إجراء أي تحول أو تغيير نحو الأفضل؛ هو اكتشاف قادة يتسمون بالقوة والكفاءة، وتطويرهم، فقيادة الأعمال المهرة يتمتعون بالقدرة على تحقيق التغيير، وحساب الفوائد بعيدة المدى لتلك التغيرات، من خلال تشجيع الأفراد على الاستمرار في اكتساب مهارات جديدة، وبناء قدرات إضافية، ومن خلال القيام بذلك يستمر قادة الأعمال في بناء القدرة التنافسية للمنظمة، وتقويتها، الأمر الذي من شأنه وضع المنظمة في مكانة قوية تتيح لها القدرة على التجاوب على نحو أكثر فاعلية مع كل ما يطرأ من متطلبات متغيرة للاقتصاد العالمي مستقبلاً.

7- السلوك القيادي:

يُطلق على السلوك الذي يصدر عن القادة الإداريين مصطلح السلوك القيادي، ويتّضح من المصطلح أن هذا السلوك يختلف عن غيره من السلوكيات التي تصدر عن المديرين، حيث إنّه يتمتع بخصائص متعددة؛ من أهمّها:

- المبادرة والابتكار والمثابرة والطموح: تنتظر الجماعة من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مبادرة للعمل، وأكثرهم قدرة على الابتكار في المواقف الاجتماعية، فهو أول من تتوقع منه الجماعة أن يبدأ بالسلوك والتصرف، وتتوقع منه أن يكون أكثر مثابرة، وأكثر تحملاً، ومستوى طموح أعلى من الفرد المتوسط.
- التفاعل الاجتماعي: تنتظر الجماعة من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مساهمة ونشاطاً وإيجابية في التفاعل الاجتماعي، وأكثر وداً وحرارة في استجاباته الانفعالية.
- السيطرة: وقد يكون لدى القائد رغبة أكثر من غيره من أعضاء الجماعة في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية، وحصر السلطة والقوة بيده.
- التمثيل الخارجي للجماعة: وهنا يعمل القائد كمثل خارجي للجماعة، وسفير لها لدى الجماعات الأخرى والأفراد الآخرين خارج الجماعة.
- العلاقات العامة: وهنا يعمل القائد كضابط للعلاقات العامة الداخلية بين أعضاء الجماعة بعضهم البعض، ويعمل كحارس ورقيب على سلامة التماسك الاجتماعي.
- التكامل: يعمل القائد على تحقيق التكامل الاجتماعي في جماعته، ويحترم مبدأ القيادة الجماعية، ويعمل على تدعيمه.
- التخطيط والنظام والتنظيم: يضطلع القائد بالاشتراك مع أعضاء الجماعة بقدر أكبر من غيره على عملية تخطيط السلوك الجماعي للجماعة، وتنظيم هذا السلوك، وتنسيقه، وتوجيهه، وتركيز انتباه الأعضاء على الهدف.
- الإعلام: يقوم القائد بدور مهم كرجل إعلام في الجماعة، ويطلعها على حقائق الأمور، فمن طريقه عادةً تصل المعلومات إلى أعضاء الجماعة، وتنتقل منها إلى الجماعات الأخرى.
- التقبل والاعتراف المتبادل بين القائد والأتباع: يشترط أن يعبر عن هذا التقبل والاعتراف والعلاقات الوطيدة ومراعاة مشاعر الآخرين، وأن يترجم هذا كله سلوكياً.

- التوافق النفسي والاجتماعي: وهذا ضروري جداً في السلوك القيادي، ويرتبط به الثبات والرزانة وعدم التأثر بالنقد وتقبله بروح طيبة والاستفادة منه، والاعتراف بالأخطاء والمبادرة لإصلاحها. (زويلف والعضايلة، 1996، ص 89-90)

يتضح أثر الجماعة في سلوك القائد الناجح بتفاعل الجماعة مع القائد، ومساعدته على تنفيذ ما يخطه أو يشير إليه، مما يصل بالجماعة إلى هدفها المنشود، واستخدام اللياقة في استثارة اهتمام القائد مما يساعد على نجاحه وتحقيق مصلحة الجماعة، وإدراك الجماعة أخطاء القائد ومواطن ضعفه؛ كي يمكن للجماعة توجيهه، وسد النقص لديه بلباقة تحقيقاً لصالح الجماعة، وعلى الجماعة تسوية المسائل البسيطة من تلقاء نفسها تخفيفاً للعبء عن القائد.

8- أنماط القيادة التربوية:

تتعدد وجهات النظر للحديث عن موضوع القيادة، ونشأت أنماط متعددة، حدد أنواع كل نوع منها وخصائصه، وفيما يلي مجموعة من هذه الأنماط:

1/8- نمط الصفات الشخصية:

يؤكد نمط الصفات الشخصية وجود صفات جسدية أو عاطفية أو اجتماعية أو فكرية تميز القادة الفعالين عن غيرهم من الأشخاص الآخرين والقادة العاديين. وقد شاع هذه النمط خلال ثلاثينيات وأربعينيات القرن المنصرم، وحسب (Bondarouk,2012,p291)؛ فقد ثبت فشل دراسات صفات القيادة، وأنه لا توجد أية سمات عملية واضحة تميز القائد الناجح من الفاشل، ولن تستطيع هذه الأنماط وضع قائمة بالصفات الأساسية للقائد، أو وضع أولوية لهذه الصفات. وعلى الرغم من ذلك؛ فإن بعض الدراسات الحديثة؛ مثل: دراسة (المخلافي، 2008) تشير إلى وجود علاقات إيجابية بين الفاعلية الإدارية، وعدد من الصفات الشخصية التي تشمل كما أوردها (الحسينة، 2009، ص 89) ما يأتي:

■ الذكاء.

■ كفاءة الإشراف.

■ المبادرة.

■ الثقة في النفس.

■ الفردية.

2/8- نمط السلوك الإداري:

إذا كان نمط الصفات الشخصية يميز بين القادة حسب تكوينهم الشخصي؛ فإن نمط السلوك الإداري يميز بين القادة الإداريين حسب أنماط سلوكهم وتصرفاتهم وأعمالهم، وينقسم هذا النمط إلى الآتي:

أولاً : القيادة الدكتاتورية (التسلطية):

تقوم القيادة الدكتاتورية على افتراض أن القيادة حق يُعطى للفرد الذي يتمتع بالسلطة، حيث تحدد الأعمال، وتوزع التسهيلات، وتعطي التوجيهات دون التشاور مع الشخص الذي يقوم بتنفيذ العمل، ويعتقد القائد المتسلط أنه بسبب مركزه، وما يتمتع به من سلطة؛ يمكنه أن يقرر أفضل من غيره ما ينبغي عمله، كذلك فإن الأساليب الرقابية المستخدمة عنيفة وجامدة في ظل القيادة الدكتاتورية، والقائد المتسلط من النادر أن يعطي أسباباً لتصرفاته، رافضاً بشدة إيضاح أوامره وتوجيهاته، مستهتراً بكل الآراء التي تخالفه؛ لذلك فإن القائد الدكتاتوري سينفرد بوضع السياسات، واتخاذ معظم الاجراءات بتوجيه مباشر لجميع الأعمال، وتجدر الإشارة إلى أن القائد السلطوي قد يستخدم (نادراً) أسلوباً إيجابياً لتشجيع المرؤوسين، وذلك حين يغدق عليهم الهبات والمكافآت، ويسمى في هذه الحالة بالقائد السلطوي السمج. (دياب، 2003، ص 30).

يستنتج مما سبق؛ أنّ للأسلوب القيادي السلطوي في مجال الإدارة المدرسية الثانوية مساوئ متعددة؛ منها الآتي:

- كره الناس (المرؤوسين) لأسلوبه، وعدم التجاوب معه؛ بسبب تركيزه على الخوف.
- يشعر العاملون بالعجز، وضعف المعنويات.
- على الرغم من إنتاج العاملين؛ إلا أنهم يعملون مكرهين ومجبرين.

ثانياً : القيادة الديمقراطية:

يسعى القائد ضمن هذه القيادة إلى إيجاد الشروط الموضوعية التي تساعد الأفراد على أداء ما يريدون فعله بأنفسهم دون إكراه، ويكون ذلك من خلال العلاقات الاجتماعية الطيبة، والتعاطف مع المرؤوسين، وإشعارهم بأهمية آرائهم وضرورة إظهارها، حيث تنسم القيادة الديمقراطية بالحرية في ممارسة شؤون الجماعة، ومناقشة مشكلاتها في هيئة جماعية، وفي ظلها تنمو روح المبادرة والابتكار لدى الأعضاء، ويزدهر الشعور بالرضا لدى التابعين بسبب إحساسهم بالعمل الجماعي، ويسهمون في إقامة دعائمه، مما يؤدي إلى بث الحماسة في العمل الفردي، وإتقانه، واكتمال العمل الجماعي، وسرعة وسهولة الوصول إلى الأهداف. ويبسر هذا النمط من القيادة تكوين جيل من قادة المستقبل، حيث يمكن اكتشافهم بسهولة، وتنمية قدراتهم عن طريق الممارسة الديمقراطية. (رضوان، 2001، ص 134).

يمكن أن تؤدي القيادة الديمقراطية في مجال الإدارة المدرسية؛ إلى الآتي:

- إشباع حاجات المرؤوسين (العاملين)، وتلبيتها.
- انخفاض معدل الشكاوى، ومعدل الدوران.
- احترام حقوق الإنسان، وكرامته.
- سيادة الديمقراطية والحرية والمساواة على مشاعر الناس (العاملين).
- تنمي الثقة والتعاون بين القائد والمرؤوسين.
- اندفاع العاملين نحو أعمالهم، حيث يؤدي المناخ الديمقراطي إلى درجة عالية من الرضا.
- (زويلف والعضايلة، 1996، ص 120).

وتكون القيادة الديمقراطية أكثر فاعلية في الحالات الآتية:

- القرارات التي تتخذها القيادة الإدارية غير روتينية في جوهرها.
- لا يمكن تطبيق التتميط أو المركزية في المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات.
- لا توجد ضرورة لاتخاذ القرارات بسرعة.

- يشعر العاملون بحاجة قوية للمبادأة والاستقلال.
 - إشراك الإدارة الدنيا في اتخاذ القرارات.
 - يؤمن المساعدون (المروؤسون) أنهم قادرون على المشاركة والإسهام في اتخاذ القرارات.
 - يثق المروؤسون بقدرتهم على العمل المستقل دون الحاجة إلى الإشراف الضيق عليهم.
 - ويعتقد Andrewd أن القيادة المشاركة تكون أكثر ما تكون فعالة في الحالات الآتية :
 - 1- توفر الوقت الكافي الذي يسمح بمشاركة المروؤسون.
 - 2- عندما تكون التكاليف المالية المتكبدة في المشاركة أقل من الفوائد الناجمة عنها.
 - 3- عندما يحوز المشاركون على قدرات ثقافية وعلمية متميزة.
 - 5- عندما يشعر القائد بالأمان والطمأنينة، وعدم تهديد مركزه نتيجة مشاركة الآخرين.
- (Andrewd 2010 p9)

يمكن القول: إنّ عيوب القيادة الديمقراطية (المشاركة) تأتي أحياناً بنتائج عكسية، فالسماح للموظفين بالمشاركة في صنع القرار يعني ضمناً استهلاك للوقت أكثر مما لو قمت بصنع القرار بنفسك وتمريه لهم، كذلك فإن القرارات قد تتسم بالبطء لقيامها على عقد الاجتماعات والمناقشة، وضرورة التعرف إلى وجهات النظر المختلفة.

ثالثاً : القيادة المتسببة (غير الموجهة):

يتجنب القائد ضمن القيادة المتسببة دوره القيادي، ويهجر قوته وسلطاته، ويترك المروؤسين يتدبرون أمورهم بأنفسهم واضعين الأهداف والحلول، ومشجعين ومدرّبين أنفسهم بأنفسهم على حسن الأداء، ويتقلص دور القائد المتسبب في النهاية ليقصر على تلبية حاجة المروؤسين من الموارد والمعلومات التي تهمهم وتلزمهم لتأدية أعمالهم، ومن الواضح أن القيادة المتسببة تهمل دور القائد، وتهمل القيادة السلطوية دور الجماعة (ياغي، 2009، ص 69).

غير شك أن القيادة المتسببة تخسر كثيراً من جراء عدم ممارسة القيادة الفعالة على أعمال المرؤوسين، فترك أعضاء المجموعة دون قيادة فعالة سيؤدي إلى ظهور قيادات غير رسمية متصارعة ومتنافرة، ويعرض الوحدة التنظيمية وأهدافها للتشتت والبلبلة والضياع.

وقد يكون من نتائج القيادة المتسببة ضعف أهداف المجموعة، وفقدان أعضائها اعتزازهم بأنفسهم، وبأنهم يؤدون أشياء مهمة، مع احتمال شعورهم بالقهر والفشل وعدم الاستقرار. (Hatch,2005,p19)

وقد يكون من المنطقي استعمال هذا النمط من القيادة في الحالات التي تتطلب استقلال المرؤوسين، وعدم التدخل في شؤونهم تشجيعاً لهم على الإبداع والابتكار كما هو الحال في مراكز البحوث والجامعات، وغني عن البيان أن المعرفة والإدراك والوعي والحكمة هي من الصفات المحترمة في حضارات العالم كلها، فلا عجب في أن يكسب الذي يحوزها إعجاب المرؤوسين وتقديرهم، حتى في الأحوال التي لا يكون فيها صاحبها اجتماعياً مع الناس من حوله.

9- نظريات القيادة التربوية:

النظريات في القيادة متعددة، والمتحدثون في هذا المجال كثيرون، إلا أن القيادة وأسس نجاحها، وما يمكن للقائد أن يفعله لينجح في قيادته، ما زال يشوبها عدم الوضوح الكامل.

فالقيادة الحقة هي تفهم الآخرين، وتعرف احتياجاتهم، ومن ثم العمل على تحقيقها لهم، وعندها سيحصل القائد على ولاء العاملين في المنظمة، وسيعمل هؤلاء العاملون على تحقيق أهداف المنظمة، فهم على ثقة بأن نجاحها سيؤدي إلى تحقيق ما يرغبون فيه بمساعدة قائدهم (رضوان، 2001، ص 140)

ومن تلك النظريات المتعددة التي حاول واضعوها استعراض أهم متطلبات القيادة الناجحة، وسمات القائد، خرجت المدرسة التقليدية؛ ومن مسلماتها ما يأتي:

- القادة يولدون ولا يصنعون.
- القادة العظماء سينهضون عندما تظهر الحاجة إليهم.

- القادة الجيدون هم الذين يمتلكون السمات الصحيحة. (الأعرجي، 2010، ص 18).

وقد أفرزت المدرسة التقليدية نظريات متعددة؛ منها الآتي:

9-1- نظرية الرجل العظيم: هي نظرية قدمها الفيلسوف توماس كارليل " Tomas Karlel" في القرن التاسع عشر، مؤكداً أنه لا يملك للفرد أن يكون قائداً دون سمات خاصة به تميزه عن غيره من الناس، وأنه ثمة رجال عظماء يبرزون في المجتمع، لهم سمات فائقة وقدرات مميزة ومواهب وخصائص وعبقورية غير عادية، تجعل منهم قادة أيّاً كانت المواقف الاجتماعية التي يواجهونها.

9-2- النظرية السلوكية: ومن مسلماتها أن القادة لا يولدون؛ بل يُصنعون، فالقيادة الناجحة مبنية على سلوك معروف ويمكن تعلمه. وبسبب فشل نظرية السمات، فقد تم التحويل من تعريف سمات القادة إلى محاولة دراسة سلوكياته، من خلال فعله الواقعي، والكيفية التي يعتمدها. وقد انبثقت عنها ثلاث نظريات؛ هي نظرية الشبكة الإدارية، ونظرية X&Y ، ونظرية الأبعاد الثلاثية. (Andrewd,2010,p12).

9/2-1 نظرية الشبكة الإدارية: بينت هذه النظرية على محورين؛ هما: الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعاملين.

9/2-2 نظرية X&Y : تقوم هذه النظرية على أن القائد يتعامل مع مرؤوسيه في العمل استناداً إلى مجموعتين من الافتراضات، التي توضح لهؤلاء المرؤوسين وجهات نظر خاصة بالعمل تحكم سلوكهم وتعاملاتهم، ويتعامل القائد معهم في ضوء افتراضاته لـ X، وافتراضاته لـ Y.

9/2-3 نظرية الأبعاد الثلاثية: هي نظرية لوليم ريدن "William Redn"، الذي وجد أنه ثمة مؤثرات ظاهرية للقائد الإداري، تجعله يتبنى مفهوم القائد، حيث نسج ريد Redn " أنماط السلوك القيادي بناءً على (العمل، والعاملون، والفاعلية)؛ وهي:

النمط القيادي المتفاني: يهتم بالعمل اهتماماً عالياً.

النمط المتصل بالآخرين: يهتم بتوثيق العلاقة بالعاملين.

النمط المتكامل: يهتم بالعمل والعاملين معاً.

النمط المنعزل: لا يهتم لا بالعمل ولا بالعاملين. (ياسين، 2008، ص66).

9-3- نظرية السمات: ترتبط هذه النظرية ارتباطاً وثيقاً بنظرية الرجل العظيم، التي تقوم على أن القادة يولدون ولا يصنعون، فالقادة ولدوا وهم يحملون عدداً من الخصائص الموروثة أو السمات الشخصية التي تؤهلهم للقيادة الناجحة، ومن سمات القائد: الذكاء، والأمانة، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والطموح، والقدرة على اتخاذ القرارات. (السالم، 2004، ص 16).

وهكذا نجد أن كل النظريات لا تقدم لنا تحليلاً متكاملًا من القيادة، على الرغم من أهمية كل منها بالنسبة إلى بعض الجوانب أو النواحي، ولكن اجتماع النظريات بعضها ببعض يعطي صورة متكاملة لتغيير طبيعة القيادة، وتحديد مفهومها، فالقيادة الناجحة لا تتوفر لكل إنسان؛ بل لهؤلاء الذين يتميزون بمواهب معينة، ولكن الظروف المحيطة تستطيع إلى حد كبير أن تصقل هذه المواهب، وتوجهها باتجاهات معينة تجعل منهم قادة ناجحين، وذلك حينما تقدم لهم المعلومات الكافية، مما يؤدي إلى ارتفاع قدرتهم على العمل القيادي.

10- الشروط الأساسية لنجاح مدير المدرسة كقائد تربوي:

ثمة مجموعة شروط ينبغي توافرها في المدير ليكون قائداً تربوياً ناجحاً؛ من أهمها ما يأتي:

1. التخفيف من مركزية الإدارة والتوجيه إلى أبعد الحدود الممكنة.
2. إعطاء مدير المدرسة حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته وبما يحقق مصلحتها.
3. حماية الحريات الفكرية والعلمية والشخصية في المدرسة.
4. تأكيد الشعور بالأمن والطمأنينة، وإبعاد شبح الخوف عن نتائج الابتكار والتجديد والتجريب.
5. جعل القوانين واللوائح التعليمية التي تصدرها الوزارة والمراقبات التعليمية واضحة ومرنة، وتسمح بالتصرف والحركة على مستوى المدرسة، وتوضيح اختصاصات المتعاملين مع المدرسة جميعهم؛ من فنيي الوزارة والمراقبين.

6. تطبيق الأسلوب الديمقراطي في الإدارة بوصفها أنجح الأساليب في رفع الروح المعنوية وزيادة إنتاج العاملين.

7. توفير المخصصات المالية الكافية لشراء كتب المكتبة، وإجراء الإصلاحات والصيانة البسيطة، وتمويل النشاط المدرسي، ومساعدة الطلاب الذين هم بحاجة إلى مساعدة.

8. توفير المدرسين والمشرفين والموجهين والموظفين والفنيين الأكفاء.

9. توفير المبنى المدرسي الصالح.

10. تحقيق التعاون الكامل بين المدرسة والمؤسسات الحكومية الأهلية الأخرى وبينها وبين أولياء الطلبة وسكان المنطقة المحلية المحيطة بها.

11. وجود تعاون مثمر، وتفاهم كامل، واحترام متبادل، بين المدير والعاملين معه.

12. توفير الاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة؛ ليستطيع رسم خطط طويلة المدى (معروف، 2002، 115)

يُلاحظ أن مدير المدرسة كقائد تربوي هو المرجع لكافة العاملين في المدرسة من مدرسين، وإداريين، ومستخدمين..... وغيرهم، وهو المسؤول عن التوجيه العام في المدرسة، وانسجام هذا التوجيه مع الأهداف الكبرى للمدرسة والمجتمع، ومسؤول عن مراقبة سير العملية التدريسية، وأعمال الموظفين والمدرسين، والإداريين؛ لذلك لا بد من توافر هذه الشروط فيه ليكون ناجحاً في عمله، ولتحقيق المزيد من الإنجاز لدى المدرسين؛ لأنه قدوة لهم، وإثارة دافعيتهم إلى العمل، وتحقيق المهام المطلوبة منهم بأعلى درجة من الجودة والمهارة للوصول إلى المخرجات بالصورة المطلوبة.

خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل مفهوم القيادة، واستعرض تعريفات متعددة لها مع توضيح الفرق بينها وبين القيادة التربوية والتركيز على أهميتها، وأهم الفوارق بين القيادة والإدارة، وذكر صفات القيادة الإيجابية الفاعلة، ووظائف القائد التربوي المختلفة، وتطرق إلى مراحل اكتشاف العناصر القيادية، ووضح مفهوم السلوك القيادي، وأهم خصائصه، وأنماط القيادة التربوية المختلفة.

وسيتم في الفصل التالي التحدث عن دافعية لإنجاز بشكل عام وعن العلاقة بين دافعية الإنجاز والقيادة التربوية .

الفصل الرابع

دافعية الإنجاز

- تمهيد.

- 1- مفهوم دافعية الإنجاز .
- 2- أنواع دافعية الإنجاز وأهميتها.
- 3- مكونات دافعية الإنجاز .
- 4- أبعاد دافعية الإنجاز .
- 5- مصادر دافعية الإنجاز .
- 6- صفات ذوي دافعية الإنجاز .
- 7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز .
- 8- العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز .
- 9- القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز .

-تمهيد:

للدوافع بصفة عامة أهمية في حياة الفرد ولا سيما دافعية الإنجاز منها، فهي تلعب دوراً مهماً في توجيه سلوكه يسعى الفرد من خلالها لتحقيق ذاته وتأكيد لها .

و سيتناول هذا الفصل شرحاً عن مفهوم دافعية الإنجاز، وأنواعها، مبيّناً أهميّة هذا الدافع، والأبعاد التي يتضمّنّها، ومكوناته، ويتطرق إلى أهمّ العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز؛ مثل: الأسرة، والمدرسة، والمحيط الاجتماعي، إضافة إلى أهمّ النظريات التي فسّرت دافعية الإنجاز، وفي النهاية تناول العلاقة بين القيادة التربوية ودافعية الإنجاز.

1- مفهوم دافعية الإنجاز :

يعود استعمال مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى العالم النمساوي "ألفرد أدلر" "Adler"، الذي بيّن أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و"ليفن" "Leven" الذي تناول المصطلح في أثناء دراسته الحاجة إلى الإنجاز دراسة دقيقة بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (غباري، 2008، 15)، وذلك قبل استعمال موراي "Murray" "عالم النفس الأمريكي مصطلح الحاجة إلى الإنجاز، الذي يعود له الفضل في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز على نحو دقيق بوصفه مكوناً مهماً في الشخصية، وذلك في دراسته المعنونة بـ"استكشافات في الشخصية" Exploration in personality، التي عرض فيها موراي "Murray" " حاجات نفسية متعددة؛ كان منها الحاجة إلى الإنجاز، ثم اتفق مع ماكيلاند "Makeland" لاستكمال البحوث الميدانية ومواصلتها في هذا المجال، من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية؛ مثل: اختبار تفهم الموضوع TAT Thematic Apperception Test، وقدم نظرية لتفسير دافعية الإنجاز، تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن (عبد اللطيف وخليفة، 2001، 18-19).

والدافعية حالة فيزيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من النشاط، وتهدف إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي، وتخليصه من حالة عدم التوازن (عياصرة، 2006، 88).

ويُقصد بدافعية الإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق، يؤمن به الفرد، ويعتقد فيه. (موسى، 1994، 83)

وقد ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تعريف لدافعية الإنجاز نصه: "هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة فيها، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه" (غباري، 2008، 55).

ودافع الإنجاز أو ما يطلق عليه أحياناً الحاجة إلى الإنجاز؛ ليس بالضرورة مرادفاً للإنجازات أو الأعمال نفسها التي تلاحظها؛ مثل: الحصول على درجات عالية في الاختبار، أو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة، أو الحصول على مرتبة مرتفع، وعلى الرغم من أن دافع الإنجاز يتضمن التخطيط، وتحقيق مستوى معين من التفوق، إلا أن المهم فيه هو الاتجاه نحو الإنجاز، وليس الإنجاز في حد ذاته. (أبو علام، 1993، 209).

يشير مفهوم الدافع إلى الإنجاز من وجهة نظر ماكلياند (McClelland) إلى استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح ما وبلوغه، ويترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. وهو تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، ويعكس هذا الشعور مكونين أساسيين؛ هما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل (عبد اللطيف وخليفة، 2001، 88-89).

وعرف موراي (Murray) الحاجة إلى الإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح؛ لأداء المهام الصعبة على نحو جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (الشريجي، 2002، 90)

ومن ناحية أخرى فقد أوضح هليجارد (Hilgard) أن الدافع إلى الإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز. (خليفة، 2000، 90).

وعرف نيكولز (Nekolz) الحاجة إلى الإنجاز بأنها عملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الإنجاز، حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية قدرة الشخص العالية

وإظهارها، وتجنب إظهار قدرة منخفضة، فالأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز؛ هم أشخاص قدراتهم عالية، يميلون إلى تجنب الفشل؛ كي لا يُعرفون بقدرات منخفضة (الزيات، 2004، 194).

وبالنسبة إلى دافعية الإنجاز لمدرسي التعليم الثانوي: تعدّ أحد أشكال دافعية الإنجاز، حيث يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، وتشير إلى الدافع النفسي المتمثل في رغبة المدرّس وميله إلى رفع مستوى إنجازه، مما يؤدي إلى بذل مزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية العمل؛ ليحصل بذلك على أعلى ما يستطيع من تقديرات مختلفة وبنسب ممتازة، وتشير إلى رغبته وميله إلى إنجاز ما يُعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن مستوى؛ كي يحوز رضا رؤسائه، وليؤدي إلى زيادة الدخل، والترقي، والتقدم.

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة أن دافعية الإنجاز هي:

- 1- - مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجهه نحو هدف دراسي .
- 2 - هي الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسي بصورة جيدة .
- 3 - هي النزوع لبذل الجهد بغية تحقيق النجاح الدراسي .
- 4 - الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، وتعدّ من المكونات المهمة للنجاح المدرسي .

2- أنواع دافعية الإنجاز :

ولقد ميّز فيروف (veroff) بين نوعين من الدافعية إلى الإنجاز؛ هما:

أ- دافع إنجاز ذاتي:

ينبع من داخل الفرد، وذلك باعتماده الخبرات السابقة، حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافاً جديدة بإمكانه بلوغها.

ب-دافع إنجاز اجتماعي:

يخضع لمعايير المجتمع، ومقاييسه، ويبدأ بالتكون في سن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي؛ ليشكل دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وهكذا الإحساس بالثقة في النفس، والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران (صرداوي، 2011، 163).

تتجلى أهمية دافعية الإنجاز بالنقاط التالية :

- 1- للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأى دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره، ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة، إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجته أو دافعه فيخفض توتره ويستعيد اتزانه، وبعدّ دافع الإنجاز من الدوافع المهمة؛ إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته، ووضع خطط متتابعة لتحقيق أهدافه، وتنفيذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهئية إلحاح حاجات الكائن ودوافعه (العنزي، 2003، 96).
- 2- لدوافع الإنجاز أهمية لدى الفرد؛ لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، ويعكس قدرته على التغلب على ما يواجهه من عقبات، وبلوغه مستوى عالٍ في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم (غباري، 2008، 67).
- 3- إن له أهمية أيضاً في تحقيق التوافق النفسي للأفراد؛ لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلاً لذاته وأشد سعيًا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها، وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي (عطية ، 1990 ، 55).
- 4- ووجد (ملحم، 2016) أن دافع الإنجاز أحد الدوافع المهمة؛ ليس فقط في مجال علم النفس فحسب؛ بل في الميدان التربوي والإداري والتطبيقي أيضاً (ملحم 2016، 38).
- 5- حاز دافع الإنجاز دوراً مهماً في مجالات الإنتاج والتحصيل الدراسي وتقدير الذات والإبداع والابتكار (صرداوي، 2011، 66).
- 6- تقوم الدافعية للإنجاز بدور مهم في سلوك الفرد، ولأسيما في القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة (الحارثي، 2010، 72).

7- تحفز دافعية الإنجاز العالية أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها، والتغلب على الصعوبات والعقبات كلها التي تعترضهم (موسى، 1994، 70).

8- إن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعد كثيراً على ضبطها، وتوجيهها، والتحكم بها، وإن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم (الكبسي، 2000، 56).

9- إن الدافعية من الناحية التربوية تُعدّ أحد الأهداف التربوية المهمة، وذلك من خلال سعي العملية التربوية إلى استثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، إضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين، سواء معرفية أم عاطفية أم فنية (خليفة، 2011، 74).

لقد وجد الباحث أن الدور المهم الذي يقوم به الدافع إلى الإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في المجالات والأنشطة المختلفة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع إلى الإنجاز لدى أفراد، ويرتبط ازدهار النمو الاقتصادي وهبوطه بارتفاع مستوى الدافعية وانخفاضه. تظهر أهمية دراسة دافعية الإنجاز لدى مدرّسي مرحلة التعليم الثانوي؛ لأن الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس، وهدف تربوي في حد ذاته، فالمدرّس الذي يحقق إنجازاً عالياً في عمله يتحقق لديه نوعاً من الرضا والإشباع النفسي، وأن استثارة دافعية المتعلمين وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم مقبلين على ممارسة سلوكيات مقبولة، ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق، تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقونه، فإذا ما أبدى المدرّس حماسةً ونشاطاً في تدريسه انعكس ذلك إيجابياً على تفاعل الطلبة معه.

3- مكونات دافعية الإنجاز:

يعدّ الدافع إلى الإنجاز الدافع الأساسي للتعلم؛ وله ثلاثة مكونات؛ هي:

1- **المكوّن الأول:** هو الدافع المعرفي الذي ينبثق من حاجات الفرد إلى المعرفة، ورغبته في التغلب على المشكلات، ويظل هذا الدافع قوياً مهما كانت المشكلة باقية دون حل، فمتطلبات حل المشكلة فطرية النمو.

2- **المكوّن الثاني:** هو تحقيق الذات، ويتسم ذلك بالإنتاج؛ لأنه وسيلة للحصول على المكانة الاجتماعية المرموقة، فالفرد يتأثر بعمله، لتحقيق مركز اختاره الفرد لنفسه، أو فرضه المجتمع عليه، والخوف من الرسوب، أو ما يرتبط به من انخفاض المستوى الاجتماعي يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد.

3- **المكوّن الثالث:** هو الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، واكتساب رضا الأقران وتقبلهم، (الشريجي، 2002، 63).

وقد وجد الباحث أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون طاقاتهم كلها للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن معظم الأفراد يعدّون المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، مما يؤدي حتماً إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي، الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي، أو براعة في أداء مهارة ما، أو في مجموعة معارف.

4- أبعاد دافعية الإنجاز:

يتشكّل دافع الإنجاز من أنواع متباينة من السلوك؛ لذا زاد الاهتمام به ليشمل علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية، خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال تفاعل المدرّس مع البيئة المحيطة به. واستناداً إلى هذه الأنواع والأنماط المتباينة كلها، وتفاعلاتها، فقد تكوّن دافع الإنجاز من الأبعاد الآتية:

1- **الطموح الأكاديمي:** مستوى الإنجاز الذي يرغب المدرّس في الوصول إليه، أو يشعر بأنّه يستطيع تحقيقه.

2- **التوجّه للنجاح:** مدى زيادة ميل المدرّس للوصول نحو الهدف، عن ميله للإحجام عنه، أو إنّه قيام المدرّس بجهد ما للحصول على النجاح، وتجنّب الفشل.

3- **التوجّه للعمل:** يعبر عن شعور المدرّس بدافع قوي وبحماسة نحو ما يُسند إليه من أعمال.

4- **الحاجة إلى التحصيل:** شعور المدرّس بميل قوي لإحراز النجاح في إنجاز كلّ ما يقوم به من أعمال في الحياة (الخيري، 2008، 53).

5- الحافز المعرفي: الحاجة إلى المعرفة، والفهم، والاستيعاب، وحلّ المشكلات، وينشأ من عمليات التفاعل المتبادلة بين المدرّس والمهمّة التعليميّة الموكلة إليه، ممّا يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمّة، ومحاولاً السيطرة عليها.

6- إعلاء الأنا: هو مثابرة المدرّس على مهمّة ما، ليس من أجل المعرفة؛ بل بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعيّة، وتأكيد وجودها وسط الجماعة، ممّا يترتّب عليه نشأة الإحساس وتقدير الذات.

7- الحاجة إلى الانتماء: محاولة المدرّس السيطرة على المهامّ المطلوبة منه في المواقف التعليميّة، ممّن يؤثّر فيه لتحقيق المكانة الاجتماعيّة التي يريدها، أو إنّها الرغبة أو الميل في إنشاء علاقات وجدانيّة وعاطفيّة مع الآخرين عامّة، والأفراد والجماعات المهمّة في حياته خاصّة.

8- النزعة الوصوليّة - الانتهازيّة: حالة نفسيّة غير مريحة تتسم بتدنّي الدافعيّة، والانتكاليّة على الآخرين، وترتكز على الأنا وحبّ الذات.

9- الاستقرار العاطفي حالة شعوريّة تنجم عن رضا المدرّس عن ذاته، ومحيطه الأسري والاجتماعي، ويتمثّل في جوانب الحبّ والمودّة والانسجام مع بيئته وأقرانه (أبو حجلة، 2007، 36-37).

مما سبق؛ نجد أن دافعية الإنجاز سمة في الشخصية كأية سمة نفسية لكل فرد نصيب منها ولكن بدرجات متفاوتة، وهي هدف ذاتي ينشّط السلوك، ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل، ومقاومة الضغوط التي تواجهه.

5- مصادر دافعية الإنجاز:

تمثّل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمّة في نظام الدوافع الإنسانيّة، وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميّزة التي تهتم بالشخصية والسلوك، ويمكن عدّها واحدة من منجزات الفكر السلوكي، وأحد الأعمال، والوظائف المهمّة في مجال التربية والتعليم، التي تحتاج إلى مدرّسين يتمتعون بالرضا الوظيفي والدافعية لينجزوا أعمالهم على أحسن حال، ولأنّه ثمة عوامل تؤثر في رضا هؤلاء المدرّسين، ودافعيتهم إلى الإنجاز؛ كانت العلاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز للمدرّسين. (خليفة، 2000، 126)

وقد وجد أتكينسون (Atkinson, 1960) أن النزعة أو الميل إلى تحصيل النجاح أمر متعلم، ويختلف بين الأفراد، ويختلف لدى الفرد الواحد في المواقف المختلفة، حيث يتأثر الدافع بثلاثة عوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما، وأول العوامل هذه: الدافع للوصول إلى النجاح، فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، ويختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه شخصان المهمة نفسها؛ فيقبل أحدهم على أدائها بحماسة تمهيداً للنجاح فيها، وبقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة إلى تجنب الفشل لدى الفرد الثاني أقوى من النزعة إلى تحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية إلى تجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فاشلة متكررة، وتحديد أهداف لا يمكن أن يحققها، أما حينما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يستند إلى الخبرات السابقة لدى الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة، وثانيها: احتمالات النجاح، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور بخبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة لديه، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يجدون أن لديهم القدرة على أدائها. أما في المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في أداء المهمة تأثيراً واضحاً ومتفاوتاً بتفاوت الدافع، أما ثالثها: فهي القيمة الباعثة على النجاح، حيث يعدّ النجاح - في حد ذاته - حافزاً، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. (Atkinson, 1960, 359-372)

6- صفات ذوي دافعية الإنجاز:

يتميّز ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بخصائص متعددة؛ منها الآتي:

- 1- يفضلون العمل على مهامّ تتحدّى قدراتهم، بحيث تكون هذه المهامّ واعدة بالنجاح، ولا يقبلون بمهامّ يكون النجاح فيها مؤكّداً أو مستحيلاً.
- 2- يفضلون المهامّ التي يقارن فيها أداؤهم بأداء غيرهم، ويختارون مهامّاً وأعمالاً أو مهناً أكثر واقعية (الزيات، 2004، 455)، ويوصفون أيضاً بأنهم مستقلّون، ولهم قيم نابعة من داخلهم، ويميلون لإنجاز أعمال جيّدة، وذلك رغبة في الإنجاز لذاته، وليس لمجرد إرضاء الناس

(خليفة، 2011، 72)، ويمكن وصفهم أيضاً بأنهم يملكون درجة عالية من الثقة في النفس، ويلتزمون بأرائهم حتى لو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه (مريم، 2009، 79)، إضافة إلى أنهم يفضلون الأعمال المتغيرة والجديدة، وينفرون من المهن الروتينية، ويتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر (عبد الله، 2003، 180).
يلاحظ مما سبق؛ أن دافعية الإنجاز تعدّ أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية؛ لذلك اهتم الباحثون بدراساتها في المجالات المختلفة؛ لأنها تعد عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد، ومكوّناً أساسياً يسعى الفرد من خلاله إلى تحقيق ذاته وتأكيداتها.

7- النظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز:

لقد تناول عدد غير قليل من الباحثين دافعية الإنجاز من خلال النظريات المفسرة لها، أذكر منها الآتي:

7-1 نظرية هنري موراي H. Murray:

يمكن أن تُعدّ محاولات موراي "Murray" (1938) الأولى في تفسير دافعية الإنجاز، حيث تمكّن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية؛ بما أسهم فيه من فنيات قياس أو دراسة، فهو يقدّم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية (الخيري، 2008، 37)، ويُعدّ عالم النفس الأمريكي هنري موراي H. Murray أوّل من قدّم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز Need For Achievement على نحو دقيق، بوصفه مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية، وذلك في دراسته عام (1938)، التي كانت بعنوان "استكشافات في الشخصية" Exploration In Personality، حيث وجد (موراي) "Murray" أنّ الحاجة إلى الإنجاز تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلّب على العقبات، وممارسة القوى لأداء المهمة الصعبة، وأشار موراي "Murray" إلى أنّ الحاجة إلى الإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى Well To Power في معظم الأحيان، وافترض أنّها تتدرج تحت حاجة أكبر وأشمل هي الحاجة إلى التفوّق Need For Superiority، وأنّ نظرة موراي "Murray" للحاجة إلى الإنجاز تشير إلى الحرص متضمناً معنى المثابرة والإتقان، أخذاً الطموح وفهم الفرد لذاته بالحسبان، ويؤكد دور الإتقان والأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد أملاً في تحقيق التفوّق،

إضافة إلى دور السرعة نظراً لتقدير أهمية الوقت بالنسبة إلى الشخص المنجز (خليفة، 2000 ، 88-89).

وعلى ذلك نجد أنّ الحاجة هي نقطة البداية في أيّ سلوك إنساني، فالإنسان يسعى دائماً إلى إشباع حاجاته في الحياة اليومية.

7-2 نظرية ماكلياند McClelland:

يعرّف ماكلياند McClelland دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي إلى بلوغ مستوى الامتياز والتفوق، ويهتم ماكلياند McClelland بدافعية الإنجاز؛ لأن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف، ومدى السعادة التي يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف، وقد وجد ماكلياند McClelland أنّ الدوافع والحاجات التي تحرك الأفراد في المؤسسات، والظروف كلها؛ هي ثلاث حاجات بخلاف نظرية (ماسلو) للحاجات، وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء (عياصرة، 2006، 105)، وتُعدّ نظرية ماكلياند McClelland وزملائه (1953) امتداداً لما بدأ به موراي "Murray" ، إلاّ أنّه ثمة بعض جوانب الاختلاف بينهما، حيث استخدم موراي مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، في حين استخدم ماكلياند "McClelland" مفهوم الدافعية إلى الإنجاز مع أنّهما لا يختلفان عن بعضهما، وقدّم ماكلياند وزملاؤه إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصوّر محدّد بالحاجة إلى الإنجاز إلى تصوّر وجداني محدّد بالتوقع.

ويشير ماكلياند McClelland إلى أنّ دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأنّ هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين؛ هما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد إلى بذل أقصى جهد، وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين، ونتيجة للدراسات التطبيقية التي قام بها ماكلياند McClelland لتنمية دافع الإنجاز لدى الأفراد؛ فقد اقترح أربع خطوات من أجل تحقيق ذلك؛ هي:

- 1- أن يسعى الفرد إلى الحصول على التغذية الراجعة بغية تعزيز نجاحه، ودفعه إلى نجاح أكبر.
- 2- أن يختار الفرد الأشخاص الذين عُرفوا بإنجازاتهم ومحاولة التشبه بهم.
- 3- أن يسعى الفرد إلى تقييم انطباعه عن نفسه من خلال تصوّر يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة إلى النجاح.
- 4- أن يحاول التحكم بأحلام اليقظة، وأن يتحدث مع نفسه بصورة إيجابية (ملحم، 2008، 150).

وقد أوضح ماكلياند McClelland أن لدافعية الإنجاز أهمية كبيرة؛ لسببين هما:

- **السبب الأول:** تقديم أساس نظري يمكن من خلاله مناقشة نمو دافعية الإنجاز لدى بعض الأفراد، وتفسيرها، فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبياً انخفضت الدافعية، ومن خلال هذا التصوّر يمكن قياس دافعية الإنجاز لدى الأفراد.
- **السبب الثاني:** استخدام الفروض التجريبية لفهم، وتفسير ازدهار، وهبوط النمو الاقتصادي، وعلاقته بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات، ويمكن تحديد المنطق الأساسي خلف هذا الجانب على النحو الآتي:

- 1- ثمة اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة إليهم.
 - 2- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة إلى الإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة، مقارنةً بالأفراد منخفضي هذه الحاجة؛ خاصة في كل من الآتي:
 - 3- مواقف المخاطرة المتوسطة.
 - 4- المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج، أو العائد من الأداء.
- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولاً عن أدائه. (خليفة وعبد اللطيف، 2000، 109)
- ويمكن تفسير دافعية الإنجاز في ضوء هذه النظرية وفق حالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز؛ فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة إلى الفرد فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكوّنت بعض الخبرات السلبية؛

فإنّ ذلك سوف ينشأ لديه دافعاً لتحاشي الفشل؛ أي: إنّهُ في ظلّ ظروف ملائمة سيقوم الأفراد بعمل المهامّ والسلوكيّات التي دعمت من قبل.

7-3 - نظرية أتكينسون Atkinson:

اتّسمت نظرية أتكينسون Atkinson بملامح متعددة، التي تميّزها عن نظرية ماكلياند McClelland، ومن أهمّ هذه الملامح أنّ أتكينسون Atkinson كان أكثر توجّهاً معملياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيّرات التي تختلف عن المتغيّرات الاجتماعية المركّبة للمواقف الحية التي تناولها ماكلياند McClelland (الضريبي، 2010، 132)، وقد وضع أتكينسون Atkinson نظرية دافعية الإنجاز في ضوء منحى (التوقّع، والقيمة)، حيث اهتمّ بسلوك الأخذ بالمخاطرة، والدافع إلى الإنجاز الذي يستند إليه في هذا السلوك، على الرغم من أنّ موراى Murray عدّ الدافع إلى الإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعمّ وأشمل؛ وهي الحاجة إلى التفوّق، إلّا أنّ أتكينسون قد عزل هذه الحاجة عن أصلها، وعدّها تكويناً قائماً بذاته، ويحدّد أتكينسون Atkinson النشاط المنجز بأنّه النشاط الذي يقوم به الفرد، ويتوقّع أن يتمّ بصورة ممتازة، وهذا النشاط يكون محصّلة صراع بين هدفين متعارضين؛ هما الميل نحو تحقيق النجاح، والرغبة في تحاشي الفشل. (موسى، 1994، 167).

يمكن تقسيم الأشخاص استناداً إلى هذين الدافعين (دافع النجاح، ودافع تجنّب الفشل)، إلى نوعين، علماً أنّ جانباً من الدافعين موجود لدى كلّ الأشخاص؛ هما على النحو الآتي:

- 1- أشخاص لديهم الدافع لتجنّب الفشل أقوى من الدافع إلى النجاح.
 - 2- أشخاص لديهم الدافع إلى النجاح أقوى من الدافع إلى تجنّب الفشل.
- يلاحظ أنّ أفراد النوع الثاني يتوجّهون إلى اختيار الأعمال المتوسطة والصعوبة؛ لذلك يُعدّ نوع الأعمال هذا من العوامل الدافعة لهم، أمّا أفراد النوع الأول فإنّهم مدفوعون أكثر بالأعمال السهلة جدّاً، أو الأعمال الصعبة جدّاً (الكبسي، 2000، 93).

وقد لاحظ وينر Winner (1965) أنّ المجموعة التي تتّصف بارتفاع درجة دافع النجاح إذا واجهت قليلاً من الفشل، فإنّ ذلك يؤدّي إلى ارتفاع دافع العمل لديها، في حين إنّ النجاح المستمرّ يؤدّي إلى انخفاض هذا الدافع، ولكن إذا زاد الفشل زيادة كبيرة؛ فإنّ ذلك يثبّت من

همّتهم. أمّا المجموعة الثانية التي تتّصف بارتفاع الدافع إلى تجنّب الفشل، فإنّ النجاح يؤدي إلى زيادة دافع العمل، في حين إنّ الفشل يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع (أبو علام، 1993، 223-225).

ووجد أتكينسون **Atkinson** (1964) أنّ الميل إلى النجاح، والميل إلى تجنّب الفشل مرهون بثلاثة عوامل؛ فالميل إلى النجاح يحدده كلّ من الدافع إلى النجاح، واحتمالية أو توقّع النجاح، وقيمة الباعث (الإثابة) على النجاح في أداء مهمّة ما. في حين إنّ الميل إلى تجنّب الفشل يحدّده كلّ من الدافع إلى تجنّب الفشل، واحتمالية الفشل، وقيمة الباعث على الفشل. ومن خلال تحديد كلّ من الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل؛ يمكن تقدير ناتج دافعية الإنجاز، وإنّ الدافع إلى إنجاز النجاح، والدافع إلى تجنّب الفشل مترابطان، فإذا كان المدرّس مدفوعاً بالنجاح؛ فإنه سيحاول أداء المهامّ التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة الباعث على النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أمّا إذا كان المدرّس مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنّب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل)، وسيختار المهامّ الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهامّ الأكثر صعوبة، حيث يمكن عزو الفشل إلى صعوبة المهمّة وليس إلى الذات، وإنّ أيّ تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح، أو احتمالية النجاح، أو قيمة الباعث على النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية المدرّس إلى إنجاز النجاح، مما يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي، إذ إنّ قدرة المتعلم على التعلّم والتحصّل مرتبطة إلى حدّ كبير بنزعة الدافعية إلى إنجاز النجاح، وهي النزعة مكتسبة أساساً؛ لذلك فمن الممكن تعديل تلك الفترة (نشيواتي، 2003، 2010-211).

يُلاحظ أنّ النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف في قوّة الدافع، وذلك وفق درجة الدافع إلى النجاح أو الدافع إلى تجنّب الفشل.

7-4 دافعية الإنجاز في ضوء التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory:

تشير نظرية التنافر المعرفي التي قدّمها ليون فستنجر L.Festinger إلى أنّ لكلّ إنسان عناصر معرفيّة، تتضمّن معرفته بذاته، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله. فإذا ما

تتأفر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقتضي وجود أحدهما منطقيًا بغياب الآخر، حدوث التوتّر الذي يملّي علينا ضرورة التخلّص منه (شويّة، 2009، 14).

وتفترض هذه النظرية أنّ ثمة ضغوطاً على الفرد لتحقيق الاتّساق بين معارفه ومعتقداته وسلوكه، وتتّشأ حالات التنافر المعرفي عندما يمتدّ عدم الاتّساق إلى أشياء مهمّة بالنسبة إلى الفرد، وشعور الفرد بهذه الحالة يدفعه إلى خفض درجة التنافر، أو يستبعده؛ بغية تحقيق الاتّساق؛ لذا يمتلّ التنافر المعرفي مصدراً للتوتّر يؤثّر في سلوك الأفراد، ويساعد على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز. وتفسّر هذه النظرية ما نلاحظه من مظاهر التراخي بين بعض طلبة الجامعة، وانخفاض مستوى دافعيّتهم إلى الاطّلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلبة بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمةً وأهميّة كبيرةً للتعليم والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل (خليفة، 2000، 145-147).

مما سبق؛ يُلاحظ أنّ أهميّة نظرية التنافر المعرفي تعود إلى اهتمامها بالجوانب المعرفيّة في الدافعية والسلوك.

7-5 نظرية العزو لـ وينر Weiner:

تُعنى هذه النظرية عناية خاصة بعملية التعليل التي يمارسها الفرد لأسباب نجاحه أو فشله في إنجاز المهام الموكّل إليه تنفيذها، وقد اقترح وينر **Weine** (1971) الصيغة الأساسية لنظرية العزو لدافعية الإنجاز، وميّز بين نمطيّ العزو الداخلي والخارجي، حيث قدم وينر **Weine** (1974) بعدين للسببية؛ هما:

3- البعد الأوّل: مركز السببية **Locus Of Causality**: يشير إلى وجود نوعين من الإعزّاءات؛ هما:

- أ- الإعزّاءات الداخليّة: وتشمل الأسباب الداخليّة كلها؛ مثل: الحالة الانفعاليّة، وسمات الشخصية، والقدرات، والاتّجاهات، والظروف الصحيّة..... وغيرها.
- ب- الإعزّاءات الخارجيّة: وتتضمّن الأسباب الخارجيّة؛ مثل: الضغوط الاجتماعيّة، وطبيعة الموقف الاجتماعي، والظروف الاقتصاديّة... وغيرها.

4- البعد الثاني: الثبات - عدم الثبات Stability – Instability

ثمة بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات؛ مثل: (القواعد والقوانين)، وبعضها الآخر يتسم بالتغيير؛ مثل: الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والشيء نفسه بالنسبة إلى الأسباب الداخلية، حيث يتسم بعضها بالثبات، وبعضها الآخر بالتغيير.

وقد أضاف (وينر) **Weiner** بعد ذلك بعداً ثالثاً؛ هو القدرة على التحكم، فثمة بعض الأسباب تخضع لتحكم الفرد، وبعضها الآخر لا يخضع لتحكمه. فالسبب الداخلي غير الثابت؛ مثل: المجهود، يمكن التحكم به بالزيادة أو النقصان، أما السبب الداخلي الثابت؛ مثل: القدرة، فمن الصعب التحكم به (خليفة، 2000 ، 164-166).

وعلى ذلك؛ نجد أن الأفراد يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عددٍ من الأسباب الداخلية أو الخارجية، فالأشخاص الذين تتوقّر لديهم درجة عالية من الدافع إلى بلوغ النجاح، مقارنة بالدافع إلى تحاشي الفشل؛ يعززون النجاح إلى عوامل داخلية؛ مثل: المجهود، والقدرة، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات. في حين إنّ الأشخاص الذين يرتفع لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى تحقيق النجاح، يعززون النجاح إلى أسباب خارجية (انخفاض صعوبة المهمة والخط)، ولا يوجد لديهم هذا الشعور بالفخر الشخصي.

6-7 نظرية فروم (Vroom, 1964): ينطلق نموذج فروم **Vroom** من مسلمات نظرية

التوقع، التي تعدّ نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم، وحول المحيط الذي يعيشون فيه، فحسب هذا المنظور؛ كل إنسان كائن يتمتع بمنطق، ويتحكم بسلوكه بكل عقلانية (الزليتي، 2008 ، 99).

- قوة الجذب (القيمة): يحصل عليه الفرد من عوائد ينتجها له الإنجاز.
 - التوقع: درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء (الخولي ، 2002 ، 150).
- ويمكن تلخيص هذه النظرية في المعادلة الآتية:

$$\text{دافعية الإنجاز} = \text{قوة الجذب (القيمة)} + \text{التوقع}$$

7-7 نظرية راينور (Raynow,1969):

قدم راينور Raynow عام 1969 إضافة إلى نموذج أتكينسون، نظرية مفادها: أن أداء الفرد للمهام الحالية، يعكس حاجة داخلية إلى الإنجاز تؤثر في مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، حيث أشار إلى أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة، وبيّن أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن، فسلوك الأفراد في حالة ما، إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية؛ يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

وأضاف راينو Raynow أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل؛ فإنه ثمة احتمالية لزيادة الباعث على النجاح (عبد اللطيف وخليفة، 2001، 139)، مما يجعل محصلة دافعية الإنجاز تكون على النحو الآتي:

محصلة دافعية الإنجاز = (الدافع إلى بلوغ النجاح - الدافع إلى تحاشي الفشل) × (احتمالية النجاح × قيمة الباعث على النجاح) (الزيات، 2004، 199).

يستنتج الباحث من تعدد هذه النظريات أن توقع الفرد لأدائه، وإدراكه الذاتي لقدرته، والنتائج المترتبة عليها؛ تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية إلى الإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات، وأن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها، ومتابعتها متابعة حثيثة للوصول إلى الحل، وأن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، ويختلف أيضاً لدى الفرد الواحد في المواقف المختلفة، ويتأثر هذا الدافع بثلاثة عوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة على النجاح .

8- العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز:

تُعَدّ دافعية الإنجاز شرطاً أساسياً في عملية التعلم الجيد، حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية، وتُعَدّ الدافعية أيضاً مؤشراً على أداء المتعلمين، حيث

يمكن تفسير مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد؛ لأن أداء الفرد وقيامه بأعمال مختلفة يتوقف عما لديه من دافعية (أبو هدروس والفرا، 2011، 92).

وثمة عوامل متعددة تؤثر في دافعية المتعلم إلى الإنجاز، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما هو مرتبط بالمدرّس والأسرة، والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.

أ. عوامل ترتبط بالمتعلم:

ثمة عوامل ترتبط بالمتعلم تسهم في إثارة الدافعية كما حددها (الخولي، 2002، 209)؛ هي على النحو الآتي:

- 1- البعد الشخصي: يتمثل في طموح المتعلم، ومثابرته.
- 2- البعد الاجتماعي: يتمثل في قدرة المتعلم على التنافس مع الآخرين، والتفوق عليهم.
- 3- بعد السرعة والتنظيم: يتمثل في قدرة المتعلم على تنظيم الأعمال، وسرعة الأداء.
- 4- بعد المستوى: يتمثل في حرص المتعلم على الوصول إلى المستوى الجيد أو الممتاز في أداء الأعمال المختلفة.

لقد أظهرت دراسة نيلون (Nelon, 2003) أنّ الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية، حيث إنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات للإنجاز، ويعتمدون خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم خبرات الآخرين، وإنهم يفضلون المهمات الصعبة، ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق، وقدرتهم التحصيلية عالية. إنّ تمتع الفرد منذ طفولته بالاستقلالية، واعتماده على نفسه تدريجياً، يساعد على زيادة دافعية الإنجاز لديه، وتقدّمه نحو تحقيق الأهداف التي يضعها لنفسه، أمّا الإكثار من العطف والرعاية الزائدة؛ يؤدي إلى فقدان الفرد لثقته في نفسه، ممّا يجعله أكثر عرضة للقلق والخوف، وأكثر اعتمادية على من حوله، ومن ثم فقدان الرغبة في التقدم والإنجاز (Nelon, 2003, 88).

ب. عوامل ترتبط بالمدرّس:

ثمة مجموعة عوامل ترتبط بالمدرّس، أذكر منها الآتي:

- 1- تزداد فاعلية المدرّس مع تزايد فهمه لدوافع طلبته وحاجاتهم الذين يشرف على تعليمهم، بحيث يعمل على تهيئة الظروف، والمواقف التي تساعد على إشباع تلك الحاجات، ويقوم

بقيادة دوافعهم وتوجيهها بناءً على تحديد مسبق لأهدافهم التي يجب أن يسعوا إلى تحقيقها؛ كي لا يكون نشاطهم عشوائياً وعديم الجدوى، ويتجلى فشل المدرّس في توجيه دوافع طلبته من خلال الإخلال بنظام الصف الدراسي، وعدم إقبال الطلبة على متابعة الدراسة والتحصيل، والهروب خارج قاعة الدراسة (أبو ناهية، 1991، 70-71).

2- من الضروري أن يكون موضع اهتمام المدرّس في أثناء العملية التعليمية وهدفه الرئيسي؛ تأكيد رغبة الطالب في التعلّم والمعرفة، وليس التركيز على أهمية موضوع معين، أو دراسة مقرّر ما للحصول على درجة مرتفعة في الامتحان.

3- يجب على المدرّس تغيير نظرة المتعلّمين لمعنى التعلّم، ومن ثم توعية الطالب إلى أهمية المعرفة من أجل المعرفة ذاتها، وألا يكون هدف الطالب الحصول على الشهادة فقط.

4- يجب على المدرّس أن يخلق فيه الدافع من أجل التعلّم والمعرفة، حيث يحرص الطالب بذاته على معرفة تقدّمه الفعلي، مما يقوده إلى العمل، وتحقيق الإنجازات والإبداعات في المجالات المختلفة.

5- يزيد المدرّس من إثارة الدافعية لدى المتعلم من خلال تصميم المواقف التعليمية المتنوعة، وحثّ المتعلم على تركيز انتباهه على الأهداف المرجوّ تحقيقها، ومساعدته على معرفة جوانب قوّته وضعفه، وتحملّه لمسؤوليّة الإخفاق في بلوغ الهدف أو إصابته.

6- يتوجّب على المدرّس ترتيب المواقف التي تجعل المناخ في الصف المدرسي مناسباً لاستثارة خيال المتعلم وفضوله.

7- إنّ استخدام الثواب سواء أكان معنوياً بعبارات التشجيع والثناء أم مادياً بالجوائز والمكافآت، يعمل على إثارة دوافع الطلبة نحو الأنشطة المختلفة، على أن ترتبط هذه الحوافز بعلاقات واضحة المعالم بالدافع، وينوع النشاط المراد تعلّمه كي يكون للدافع قيمة معيّنة، فيتّم إشباعه بواسطة حوافز ترتبط ارتباطاً وثيقاً به (عطية، 1990، ص 87).

8- توجد علاقة بين النمذجة والدافعية، فإنّ الاقتداء يوفّر للمدرّسين وسائل يمكن من خلالها عرض السلوك المثالي على الطلبة؛ لذلك على المدرّس تزويد طلبته بنماذج معيّنة للاقتداء بها، وإنّ النماذج التي يشاهدها الطلبة، ويقلّدونها، قد تكون نماذج حقيقية من واقع الحياة، أو

نماذج تمثيلية مشابهة للواقع، أو نماذج رمزية؛ مثل: الصحافة، والكتب، والسينما، والتلفزيون، والأساطير، والحكايات الشعبية.

9- يتمثل دور المدرّس أيضاً في بذل جهده لتخفيف الضغط الموجود على الطلبة في البيئة المدرسية، والناجمة عن بعض الإجراءات المدرسية، مما قد يؤدي إلى إثارة القلق لدى الطلبة، ويخفف من دافعتهم، وبشتت من استجاباتهم المعرفية، فالفرد القلق لا يركّز جيداً على المهام التعليمية، ويكون أداؤه بشكل عام أقل مما يجب (أبو ناهية، 1991، ص73).

10- على المدرّس مساعدة المتعلم على توظيف وتوجيه القلق الذي ينتابه قبل أي عمل على نحو إيجابي، بحيث يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية، والتقدم، والدافعية نحو الإنجاز.

11- يقع على عاتق المدرّس تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة عن الامتحانات التحصيلية، إذ يدرك المتعلم أن الامتحان هو تقييم لشخصيته من معلميّه، وأسرته، وزملائه، ومن ثم يشكّل موقف تهديد له؛ لذلك نجد أن الامتحانات تترافق بتوتر، وتحقّر، وقلق، وانفعال لدى معظم الطلبة، وإذا كان هذا القلق في درجاته المقبولة، فإنه يُعدّ دافعاً إيجابياً، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا رافقته أعراض غير طبيعية؛ مثل: النوم المنقطع، وفقدان الشهية للطعام، وعدم التركيز الذهني؛ فقد وصل القلق إلى مستوى القلق المرضي، الذي يؤدي إلى تناقص التركيز والدافعية.

ج-عوامل ترتبط بالأسرة:

ثمة مجموعة عوامل ترتبط بالأسرة كما حددها (العنزي 2003، 4-5):

1- للأسرة دور يتعلّق بإثارة الدافعية لدى الأبناء، ففي مرحلة الطفولة يظهر الأثر الكبير لأساليب التنشئة المختلفة، والمعايير الأخلاقية التي يتعرّض لها الطفل في تكوين سماته الشخصية، وبناءه النفسي، ومفهومه لذاته، وقدرته على التفوق والنجاح. إذ إنّ تنشئة الأبناء السوية ونموهم السليم يساعدهم على رفع مستوى الثقة في النفس لديهم، ورفع درجاتهم في دافع الإنجاز، ويحقّق لهم الاستقلالية والأمن النفسي.

2- ينبغي على الأسرة تعليم أطفالها منذ الصغر أسلوب المحاولة، وبذل أقصى جهدٍ مستطاع، وتحمل الإحباط. ويتمّ إظهار التقبّل الأبوي للطفل من خلال الثقة فيه، واحترامه، والإصغاء

إليه، وتجنّب الانتقاد والسخرية، إذ إنّ أساس الدافعية إلى التعلّم يبدأ بتقبّل الكبار للمحاولات التي يقوم بها الطفل للتعامل مع البيئة المحيطة، وقد يقوم ترتيب الطفل في الأسرة بدور مهمّ في تحديد مستوى دافعيّته إلى الإنجاز.

3- إنّ دافع الإنجاز يبدو في مرحلة مبكرة من حياة الأطفال، وتكون بالغة التطوّر بحلول الثامنة أو العاشرة، والدافع إلى الإنجاز يظهر بصورة أكثر تكراراً وقوّة في الأسر التي تشجّع الأطفال على الاستقلال في سنّ مبكرة، وللثناء والعبارات التشجيعيّة التي يقدّمها الوالدان منذ الصغر للطفل أثر في ثقته بنفسه.

د- عوامل ترتبط بالمجتمع:

ثمة مجموعة عوامل ترتبط بالمجتمع؛ أذكر منها الآتي:

1- إنّ التقدّم العلمي والتطوّر الاقتصادي الذي يطراً على المجتمعات يساعد على نمو هذه المجتمعات، ويزيد من إمكانياتها، ومن ثمّ يزيد من إمداد المؤسسات التربويّة والاجتماعيّة بالوسائل التعليميّة البصريّة والسمعيّة الحديثة، والاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة، التي تعمل على جذب الطلبة إلى المدرسة، وتمنحهم حريّة الحركة والتحدّث والمناقشة، مما يزيد من انتباههم ودافعيتهم نحو التعلّم والإنجاز، حيث تبيّن أنّ استخدام الأطفال للتكنولوجيا يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة القدرات المعرفيّة والاجتماعيّة، إضافة إلى تطوير العمليّة التعليميّة داخل غرفة الدراسة، حيث تجعلها أكثر تفاعلاً، وذلك بتوفير طرائق جديدة لشرح المفاهيم المعقّدة والتفكير النقدي، مما يشجّع الطالب، ويزيد من دافعيّته إلى التعلّم. ولا شك أنّ أجهزة الكمبيوتر من أكثر الوسائل إقناعاً للطفل لما فيها من رسومات وأصوات تجذب انتباه الطفل، مما يساعد على دعم عمليّة استيعاب الطلبة لدروسهم بوقت أقل (الفيلاي، 2012، 21-22).

2- تعدّ الحاجة إلى الأمن حاجةً سيكولوجيّة جوهرها السعي المستمر إلى المحافظة على الظروف التي تتضمن إشباع الحاجات البيولوجيّة والسيكولوجيّة؛ مثل: الحاجة إلى الأمن الداخلي والحاجة إلى البقاء على قيد الحياة، وتجنّب الخطر، والألم، والحاجة إلى الحياة السويّة السعيدة المستقرة. وإنّ الحاجة إلى الأمن من أولى الدوافع النفسيّة الاجتماعية التي

تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو غايته (نشيواتي، 2003، 248)، فقد وجد كويس وديكتوتس (Koys & Dektotius, 1991, p266) أنَّ المناخ النفسي الإيجابي بشكل عام يساعد على السلوك المتوافق للفرد في جوانب حياته المختلفة؛ لذلك فإنَّ المجتمع الذي يؤمن لأفراده إشباع الحاجة إلى الأمن والسلامة، وإشباع بعض الحاجات الأساسية؛ مثل: (المأكل والملبس)، يسهم إسهاماً غير مباشر في رفع دافعية الإنجاز لدى الأفراد.

وقد وجد الباحث أنَّ العوامل السابقة كلها تؤثر تأثيراً كبيراً في دافعية الفرد إلى إنجاز المهمات، سواء أكانت صفاته الشخصية كفرد مستقل أم المحيط الاجتماعي الداعم والمشجع، بما في ذلك المدرس والأسرة والمجتمع الذي يشمل كل ما ذكر من (نوعية القيم السائدة في المجتمع، والدور الاجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية، والتفاعل مع أفراد الجماعة، وأساليب التنشئة).

9 - القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز:

القيادة التربوية لها دورهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز؛ لأن نجاح المؤسسة التربوية يتوقف على الطريقة التي تدار بها، وإن النظام التربوي مرهون بنوعية القيادة التربوية، وفعاليتها، وقدرتها على توجيه النشاط التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة.

فلم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع؛ بل صار محور العملية، يدور حول المتعلم، وحول توفير الظروف والإمكانات كلها، التي تساعد على توجيه نموه العقلي، والبدني، والروحي، وتعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، فالوظيفة الرئيسية لمدير المدرسة (القائد) هي تهيئة الظروف، وتقديم الخدمات، وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل (عمرو، 2013، 165).

لذا فالقائد يقوم بدور بارز في نجاح المؤسسة التربوية بما يمتلك من قدرة، ومهارة، وأفكار، يمكن ترجمتها إلى قرارات فعالة، وهذه القرارات تحمل في طياتها فرصة طيبة تشجيع على العمل، والإنجاز داخل المؤسسة (المرسي، وعبد الرحمن، 2001، 635)

وتتطلب العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وتعزيز ثقافة الإنجاز؛ التكريس المستمر من القائد التربوي على الاختيار من البدائل، والإصرار على اختيار الأفضل دائماً، إضافة إلى مقابلة المشكلات الصعبة بصبر، وتفاؤل، والمحاولة المستديمة لإيجاد حلول مبتكرة لها، أما في شكلها المعقد؛ فتتمثل في قدرته على التدريب اليومي المستمر على تنمية الإبداع، والإنجاز في أداء الأعمال، والمساهمة الفعلية في العمل، والمواظبة على الانتباه لإنجاز الأعمال المطلوبة، وإتقانها على النحو المطلوب (عمرو، 2013، 171).

لذلك من الأفضل أن تكون المؤسسات التربوية مرنة، وتعزز ثقافة الإنجاز، وتكون مبدعة تحرص على دفع العاملين نحو الالتزام بالرؤية، والبناء من الداخل، مبتكرة محددة داعمة للتجديد، والإنجازات، مما يتطلب إحداث ثورة في الاتجاهات، والقيم والسلوك، ويأتي دور القيادة في تعزيز ثقافة الإنجاز من خلال توجيه العاملين نحو فهم التحديات التي تواجههم، وتدريبهم ليسلكوا السلوك الريادي في العمل، وتعزيز الثقة فيهم (العلي، 2001، 353).

فالقائد يؤثر في الجماعة؛ لأنه يملك ما يرغبون فيه، أو أنه يحقق لهم ما يرغبون فيه، فهو يبذل رغبتهم إذا عجزوا عن بلورتها، ويحقق آمالهم إذا عجزوا عنها، وكذلك يتأثر القائد بأفراد الجماعة (عبوي، 2010، 29).

إن القائد الناجح (الفعال) هو الذي ينجح بالتأثير في أسلوب الأفراد في تغيير أنفسهم، فالقيادة الفعال تختلف عن القيادة التقليدية، حيث تركز على الآتي:

- 1- حفز الأفراد، وإتاحة الفرصة لهم للتميز، والتفوق بإعطائهم استقلالية الفكر، وحرية العمل.
- 2- العمل مع الآخرين، وتحقيق الإنجازات من خلالهم.
- 3- الإدارة بفرق العمل، وتحقيق الإنجازات من خلالهم.
- 4- الإدارة بفرق العمل المحفزة، وليس باللجان التقليدية .
- 5- حث جميع العاملين على التفكير بطرائق إبداعية، وإعطائهم المزيد من الاستقلالية، والحرية التي تمكنهم من تغيير بيئة العمل. (نصر، 2008، 20)

وهكذا نجد العلاقة بين القيادة التربوية ودافعية الإنجاز علاقة ارتباطية، بمعنى أنه كلما كانت القيادة التربوية تتيح مزيداً من العلاقات الإنسانية ومزيداً من المشاركة في صنع القرار التربوي وتفويض السلطة، كلما كان مستوى دافعية الإنجاز عالية .

خلاصة الفصل:

وهكذا نجد مما سبق أن الدافعية للإنجاز تقوم بدور مهم في سلوك الفرد ، ولا سيما في تحقيق التوافق النفسي وتقدير الذات ، وفي مجال الإنتاج والتحصيل الدراسي .

وقد تناول هذا الفصل مفهوم دافعية الإنجاز، وأهميتها، ومكوناتها، وأبعادها، ومصادرها، والنظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، والعوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز المتصلة بالمدرس والأسرة والمجتمع، والعلاقة بين القيادة التربوية ودافعية الإنجاز. وسنتحدث في الفصل التالي عن التعليم الثانوي وإدارته في الجمهورية العربية السورية .

الفصل الخامس

التعليم الثانوي وإدارته

في الجمهورية العربية السورية

- تمهيد

1. مفهوم التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وأهميته.
2. أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية.
3. أنواع التعليم الثانوي في سورية.
4. مهام مدير المدرسة الثانوية، ومهاراته.
5. مشكلات العمل في الإدارة.

- تمهيد :

يوجد في الجمهورية العربية السورية ما يقارب (1200) مدرسة ثانوية عامة، منتشرة في أرجاء القطر كله.

وبلغ عدد المدارس /893/ مدرسة في نهاية عام /1996/، وارتفع العدد إلى /938/ مدرسة ثانوية في نهاية عام /2000/، وبلغ عدد المدارس /1198/ مدرسة ثانوية في نهاية عام /2009/، بمعدل زيادة سنوي مقداره /0.01/ مدرسة ثانوية.

تتشعب الدراسة في المرحلة الثانوية في سورية إلى ستة اختصاصات رئيسية؛ هي:

1- الثانوية العامة: وتقسم بدورها إلى ثانوية عامة علمية، وثانوية عامة أدبية.

2- الثانوية الصناعية باختصاصاتها المتنوعة.

3- الثانوية التجارية.

4- الثانوية النسوية.

5- الثانوية الشرعية.

6- مدارس التمريض (تقرير التنمية البشرية، 2000، 19).

تتميز المدارس الرسمية كلها بدوام واحد، وأن أبنيتها ملك للقطاع العام، باستثناء مدرسة واحدة مستأجرة، أما المدارس الثانوية الخاصة فنمة /12/ مدرسة مستأجرة، والمدارس الأخرى ملكية خاصة أو مشتركة (مديرية التربية، 2010، 2-3).

يتناول هذا الفصل شرحاً عن مفهوم التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ونشأة الإدارة التربوية، ومفهومها، وأهميتها، والشروط الأساسية لنجاح مدير المدرسة، ومهامه، ومهاراته، والعوامل التي تساعد على نجاحه، ومعوقات العمل في إدارة المدارس الثانوية.

1- مفهوم التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وأهميته:

يقصد بالمدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية: تلك المدارس المنشأة بالقرار الوزاري رقم (3473/443) تاريخ 1992/2/19، و(10988/443) تاريخ 1996/10/16، و(1650/443) تاريخ 1994/2/5، وقد جمعت هذه القرارات كافة بالقرار الوزاري رقم (3921/443) تاريخ 1994/4/13، الذي أعطى المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية صورتها الحالية (وزارة التربية، 2002، 106)

ويعرّف طلبة المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية بأنهم: "الطلبة الدارسون في المدرسة الثانوية من الذكور والإناث، في عمر 15-17 سنة، ويتوزعون على ثلاثة أنواع من المدارس؛ هي: المدارس الثانوية للبنين، والمدارس الثانوية للبنات، والمدارس الثانوية المختلطة" (وزارة التربية، 2002، 106).

حظي التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية باهتمام كبير خلال العقود الماضية، انطلاقاً من أهميته البالغة في إعداد أبناء الوطن لممارسة أدوارهم بوصفهم مواطنين فاعلين في تطوير المجتمع، ورفع مستوى قيمه وأخلاقه، خاصة في ظل الظروف الراهنة التي تلقي على التعليم الثانوي مسؤولية تحضير جيل من النشء معتدل، وعالي الهمة، ويملك المهارات المطلوبة لإعادة إعمار الوطن.

يمكن تحديد أهمية مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في نقاط متعددة، كان أبرزها الآتي:

- 1- تغطي مرحلة حرجة من حياة الشباب، وهي مرحلة المراهقة، وما يصاحبها من تغيرات أساسية تؤثر في السلوك والمزاج.
- 2- ترتبط في هذه المرحلة مشكلات الفرد المراهق بمشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
- 3- تعد مرحلة عبور، إذ يتصل التعليم الثانوي بما يسبقه، وما يليه من مراحل التعليم.
- 4- تحقق التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري، من خلال تحديث التعليم الثانوي وتجديده؛ ليمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن (وزارة التربية، 2009، 93).

2- أهداف التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:

يسعى التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- (1) إعداد المتعلم بحيث يصبح مواطناً مستقراً قادراً على فهم حضارة مجتمعه وعصره واتجاهاتها، والمشاركة فيها بالمستوى المعرفي الذي يمكنه من الإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية كمواطن واع منتج مؤثر في بيئته ومجتمعه.
- (2) بلورة اتجاهات المتعلم، وتعميق إيمانه بفلسفة المجتمع وقيمه، والتزاماته بخط النضال القومي العربي الاشتراكي الموحد.
- (3) توفير شروط النمو الجسدي، وذلك باستمرار توفير شروط الصحة العامة والوقائية والاهتمام بالتربية البدنية، وتنمية التوافق الحسي الحركي عن طريق التدريب الرياضي، والعناية بالتربية الجنسية، مما يساعد المتعلم على اجتياز مرحلة المراهقة، ومواجهة التغيرات الجسدية الناجمة عن النضج الجنسي باطمئنان، وتدريبه على توجيه حاجاته على نحو ينسجم ومعايير المجتمع.
- (4) توفير شروط النمو العقلي السليم، والعمل على توجه المتعلم تربوياً ومهنياً، من خلال تنمية قدراته على التخيل والإدراك وحل المشكلات، والكشف عن قدراته وميوله واهتماماته المهنية والدراسية، من خلال الاختبارات ووسائل القياس المختلفة، ومن ثم العمل على تنميتها، باتباع طرائق تدريسية فعالة تعتمد البحث والتجريب والنقد والتحليل والممارسة، والعمل على توفير المختبرات والوسائل التعليمية والاهتمام بالمناهج والكتب الدراسية، والأهم من ذلك هو تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد على اكتساب المهارات الدراسية الفعالة من خلال الممارسة الفعلية للتعلم الذاتي المستمر.
- (5) توفير شروط النمو الانفعالي السليم من خلال الاستمرار في تهيئة المناخ الملائم لاستكمال النضج الانفعالي، والوصول إلى الاستقرار، والتعبير عنه تعبيراً مهنياً، والارتقاء بالغرائز، وتوجيهها على نحو تربوي سليم، والعمل على تنمية العواطف الجمالية من حب الخير، والحق، والجمال من خلال الاهتمام بالتربية الفنية، والأدب، والأخلاق، والفلسفة.
- (6) توفير شروط النمو الاجتماعي الذي يعمل على تكوين المواطن العربي والمناضل الثوري المؤمن بالاشتراكية عقيدة وسلوكاً، من خلال الدراسة العملية للمفاهيم الاشتراكية، ومدى تطبيقها في المجتمع العربي، وبناء مناهج المواد الاجتماعية بناءً علمياً يحقق للطالب معرفة دقيقة ببنية

المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وتنمية العمل الجماعي المشترك، وتعزيز الناشئة العمل التعاوني، والارتباط بالجماعة والعطاء لها والإنتاج من أجلها.

(7) توفير شروط النمو القومي والإنساني لبناء المواطن الثوري الملتزم بأهداف أمته، من خلال العناية بالتراث القومي، وتنمية الوعي القومي، وتثبيت مفهوم الوحدة العربية والوطن العربي الواحد كضرورة قومية اشتراكية، وتعميق الولاء القومي للأمة العربية، وجعله محور تفكير المتعلمين وسلوكهم، والعناية بالفكر الإنساني، والتعاون في مجال العلوم وتطبيقاتها، وتأكيد الانفتاح الحضاري، وغرس فكرة التساند الدولي والتعاون بين الشعوب؛ لتأكيد حقوقها ومساندتها (النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية، 1994، ص1)

(8) إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية، وتسخيرها في خدمة المجتمع، للمشاركة فيه كمواطن منتج ومؤثر في بيئته ومجتمعه.

(9) تزويد الطلبة بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي، ليتابع تعليمه العالي.

(10) تحسين مهارات الطلبة اللغوية، وقدراتهم الأدائية، وإعدادهم مهنيًا وتكنولوجياً بما ينسجم مع الخطط التنموية لضمان قاعدة علمية وتقنية.

(11) تنمية تقدير المسؤولية، واحترام القانون والقيم، وتعميق إيمانه بفلسفة مجتمعه.

(12) تقدير نجاحات الإنسان، وقبول مسؤولية المواطنة، وإدراك المواقف والأحداث الدولية.

(13) مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم، وتقدير الآخرين (وزارة التربية، 1994، ص93).

(14) العمل على توفير الصحة الفردية والعامة والوقائية، والاهتمام بالتربية البدنية لتكوين الروح الرياضية.

(15) المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الطالب، وتعزيزه العادات الصحية الجيدة لمواجهة التغيرات النفسية والجسدية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

(16) تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مجالات الحياة المختلفة بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.

17) الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية؛ لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.

18) تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة في العمل الجماعي، والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية.

19) تعويد الطلبة احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.

20) مساعدة الطلبة على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني.

21) إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي.

22) تعزيز مفهوم التربية البيئية والسكانية والمعلوماتية والصحية والمهنية لدى الطلبة، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات مسؤولة تجاهها.

23) تهيئة الطلبة للاندماج في الحياة الاجتماعية، وتجاوز الروح الفردية، والتزام القيم الاجتماعية من تعاون وإيثار ومبادرة وتضحية وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الفردية (وزارة التربية، 2004، ص 2-4).

مما سبق؛ يُلاحظ الانسجام الكبير بين أهداف المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية وتكاملها فيما بينها، بما يكفل للإداريين والمدرّسين الأداء الجيد المتكامل والمتوازن، وأن دور الإدارة المدرسية لا يقتصر على المدرّسين وتطويرهم؛ بل إن الوظائف الأساسية لها هي رعاية الطلبة، والحفاظ عليهم، وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم، وتنظيم سير العمل في المدرسة، وهذه المهمات لا تتحقق ما لم تكن الأهداف واضحة لدى المدرّسين والعاملين في المدرسة والمتعلمين بها.

3- أنواع التعليم الثانوي في سورية:

للتعليم الثانوي في سورية أنواع متعددة، هي على النحو الآتي:

■ التعليم الثانوي العام:

هي المرحلة الموصلة إلى المرحلة الجامعية، ويلتحق بها المتعلم بعد حصوله على الشهادة الإعدادية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتعدّ الأولى عامة، ثم تتفرع من السنة الثانية إلى علمي وأدبي، ويحصل المتعلم في نهايتها على شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

■ المدرسة الثانوية الفنية:

مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تضم مدارس نوعية في مجالات الصناعة والتجارة والفنون النسوية، وتنتهي بالحصول على الشهادة الثانوية الفنية.

■ المدرسة الثانوية الزراعية:

مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتنتهي بالحصول على الشهادة الثانوية الزراعية، إضافة إلى الثانوية البيطرية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2000، 20).

يُلاحظ أن هذه الأنواع الثلاثة بعضها مع بعض؛ قادرة على خلق جيل متوازن ومتكامل من النواحي كلها، قادر على خدمة وطنه، ورفع مستوى مجتمعه في المجالات والميادين المختلفة، مما يحقق التقدم والتطور.

4- مهام مدير المدرسة الثانوية، ومهاراته في الجمهورية العربية السورية :

مدير المدرسة الثانوية: "هو القائد التربوي في مدرسته، وهو بحكم عمله المسؤول الأول عن المهام التنظيمية والفنية والإدارية في المدرسة، وهو القدوة لغيره من العاملين.

ويعدّ مدير المدرسة الثانوية مسؤولاً عن مجموعة مهام؛ منها ما يأتي:

1. مراقبة القيد والقبول وتوزيع الشعب.
2. تحديد ساعات المدرسين الأصلية والإضافية في برنامج الدروس الأسبوعية، ومراقبة دوام المدرسين حسب هذه الساعات.
3. الاطلاع على القوانين والأنظمة والبلاغات الوزارية الرسمية الواردة إلى المدرسة من السلطات العليا، وتبليغ مضمونها للعاملين في المدرسة، والإشراف على حسن تنفيذها.

4. الاطلاع يومياً على دفاتر توقيع العاملين؛ لمراقبة الدوام في المدرسة، وحصر حالات التأخر والغياب.
5. مراقبة الاختبارات والوظائف التي تعطى للطلبة من المدرسين، ومراعاة التناقص بين درجات التقدير في المذكرات والامتحانات.
6. الاطلاع على دفاتر التحضير اليومية للمدرسين، والتوقيع عليها بصورة منتظمة.
7. تقويم عمل المدرسين في المدرسة.
8. مراقبة الصحة العامة في المدرسة، والتبليغ عن الأمراض والأوبئة التي تظهر بصورة فورية.
9. التعاون مع ممثلي المنظمات الشعبية في المدرسة للارتقاء بوظيفة المدرسة الاجتماعية.
10. التعاون مع أولياء الأمور للارتقاء بأوضاع أبنائهم، والتأكد من اطلاعهم على سير أبنائهم الدراسي.
11. الإشراف على منح المدرسين والعاملين الإجازات في حالات الضرورة، وتدوينها في سجلات خاصة (وزارة التربية، 1994، 14).
- ويمكن توزيع مسؤوليات مدير المدرسة الثانوية وواجباته بصورة أكثر وضوحاً من خلال وضعها ضمن الاختصاصات الآتية:

- الشؤون الإدارية:

1. توجيه البريد الوارد إلى جهات الاختصاص، واعتماد البريد الصادر إلى الجهات الأخرى.
2. تشكيل لجان العمل في المدرسة، في بداية كل عام، والإشراف الكامل على أعمالها.
3. اقتراح العقوبات على العاملين في الحالات التي تستدعي ذلك.
4. مراقبة الدوام بصورة دورية.

- الشؤون الفنية:

1. وضع الخطط السنوية للمدرسة، والإشراف على تنفيذها.
2. توزيع المسؤوليات، وتحديد الاحتياجات للعاملين في المدرسة.
3. الإشراف على وضع الجدول المدرسي، وتغييره في أثناء العام الدراسي.

4. اعتماد توزيع المناهج المختلفة لكل مادة من المواد الدراسية على شهور السنة، ومتابعة التنفيذ بالفصول.
5. المتابعة المستمرة للعاملين في المدرسة بهدف رفع مستوى أدائهم، ومعالجة السلبيات.
6. رئاسة مجلس إدارة المدرسة.
7. رئاسة مجلس الآباء والمعلمين.
8. تمثيل المدرسة في الاجتماعات الخارجية.

- الشؤون المالية:

1. اعتماد تشكيل لجان جرد عن المدرسة ومحاضرها.
 2. وضع الموازنة السنوية للمدرسة.
 3. التحقق من عدم تحصيل أي مبالغ من المدرسة إلا بموجب إيصالات رسمية.
 4. الإشراف على النفقات السنوية للمدرسة (وزارة التربية، 1996، 82).
- مما سبق؛ وجد الباحث أن مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية هو الشخص الموكل إليه إدارة المؤسسة التعليمية، والإشراف عليها، وقيادتها، وتكون مسؤوليته الرئيسية نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية، التي تصدر عن الإدارة الأعلى، وتبرز أهمية المدير من أهمية أدواره كقائد ومسير ومشرف على العملية التعليمية. وأن الإدارة المدرسية، وطريقة أداء العمل المدرسي تختلف باختلاف شخصية مدير المدرسة، فهو قمة الجهاز الإداري، يقوم على تيسير التنظيمات والنشاطات كلها، ويتخذ القرارات بطريقة تتفق مع فلسفته الخاصة ومعتقداته التي يجدها محققة لأهداف المدرسة.

من الواجب امتلاك مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية مهارات متعددة؛ منها ما يأتي:

1. مهارة التخطيط:

هي القدرة على صياغة الخطة السنوية للمدرسة، وتفريغها إلى خطط فصلية ثم شهرية وأسبوعية ويومية، ومن المعروف أنه بقدر ما كانت الخطط الموضوعية جيدة، ومراعية للإمكانات البشرية والمادية؛ كانت نتائجها على النحو المطلوب.

وهذه المهارات تتطلب من المدير ما يأتي:

- معرفة دقيقة بالقوانين واللوائح النازمة للعملية التربوية.
- المعرفة الجيدة لسلطاته ومسؤولياته.
- المعرفة الجيدة للعناصر البشرية التي يعمل ضمنها، متضمنة إمكانياتهم وقدراتهم وحاجاتهم وظروفهم الخاصة.
- الإحاطة بإمكانيات المدرسة المادية.
- معرفة البيئة المحيطة بالمدرسة، أو ما يعرف بالمجتمع المحلي.
- المعرفة الدقيقة بالأهداف الواجب تحقيقها (القيادة القطرية، 1999، ص42).

2. مهارة العمل التعاوني:

ينبغي على مدير المدرسة أن يعرف تمام المعرفة أنه لا يمكن له أن يعمل منفرداً في هذه المدرسة، مهما كانت قدراته وإمكانياته، وأن نجاح المشروعات الكبرى يستدعي استقرار هيئة التدريس في المدرسة وتعاونها.

لذلك كان من أهم المهارات التي ينبغي أن تتوفر في مدير المدرسة؛ مهارة تشكيل فريق العمل وتشجيع العاملين على العمل التعاوني، وكيفية تقسيم الأعمال والمنتجات على العاملين، ومراعاة العدل والتخصص العلمي في ذلك.

إن من أشد أسباب فشل المدرسة في تأدية مهمتها، تهميش العمل الجماعي بشكل أو بآخر، مما يسهم في تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف (القيادة القطرية، 1999، ص51).

3. مهارة إدارة الاجتماعات:

هي قدرة المدير على توجيه سير الاجتماعات، وإدارة الحوار فيها، ومراعاة الوصول إلى أهدافها، ولا يخفى على أحد أن مدير المدرسة، وبحكم منصبه، هو قائد مجموعة مهمة من المجالس والاجتماعات؛ مثل: اجتماع المجالس، والاجتماعات؛ مثل: اجتماع هيئة المدرسة، واجتماع أولياء الأمور، والاجتماعات التي تعقد على نحو دوري مع السلطات العليا، ومؤسسات وفعاليات المجتمع المحلي؛ لذلك يجب أن يتحلى المدير بالآتي:

- المعرفة الدقيقة بأهداف الاجتماع.
- معرفة جدول الأعمال.
- معرفة طبيعة الأعضاء، والفروق الفردية بينهم.
- امتلاك وسائل التأثير، وطرق تحفيز العاملين، وإدارة الحوار.

4. مهارة إدارة الوقت:

إن للوقت أهمية كبيرة في العملية التعليمية، والإدارة على نحو عام؛ لذلك كان على مدير المدرسة أن يتصف بقدرة كبيرة على إدارة الوقت، وأن يتحلى بمعرفة جيدة عن خطوات إدارته؛ وهي:

- **تخطيط الوقت، ويشمل:**
 - تحليل الوقت.
 - معرفة الأولويات.
 - المرونة.
- **تنظيم الوقت، ويشمل:**
 - التفويض.
 - تجميع النشاطات.
 - السيطرة على المقاطعات.
 - تقليل الرتبة.
- **الرقابة على الوقت، وتشمل:**
 - تنفيذ الخطة والمتابعة.
 - إعادة تحليل الوقت (القيادة القطرية، 1999، 50).

5. المهارات الإنسانية:

تظهر أهمية توفر هذه المهارات في الميدان التربوي على نحو كبير؛ لأن أهداف العمل التربوي تتعلق بالإنسان نفسه مباشرة، وتعديل سلوكه، وضبط انفعالاته، وتطوير طرائقه في التفكير

والحوار والتكيف مع الآخرين لا تتأتى من أوامر يذعن لها، وتعليمات يرغم على الالتزام بها؛ بل تتأتى من جعله يجد بهجة في التعليم.

ومن أهم المهارات الإنسانية التي يجب توافرها في مدير المدرسة ما يأتي:

- مساعدة المدرس على رفع مستوى الأداء.
- أن تكون علاقته حسنة بجميع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور.
- أن يؤكد روح الثقة المتبادلة بينه وبينهم.
- أن يمد المدرسين بالمعلومات اللازمة لإثراء عملهم.
- أن يعمل على إيجاد جو من الارتياح والاطمئنان في العمل داخل المدرسة، والبعد عن التوتر وعدم الاتزان.
- أن يوضح نقاط الضعف للمدرس بهدوء ودون إحراج.
- أن تكون توجيهاته وتعليماته واضحة وكاملة.
- تسهيل الاتصالات بين العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والمشرفين.
- إيجاد الحوافز المشجعة، ورفع الروح المعنوية.
- إعطاء المدرسين الفرصة الكاملة للمشورة، وإبداء الرأي، وجعل النقاش والحوار في جو ودي، وتقبل النقد الهادف، والعمل على إنجاز الأفكار الجيدة للمعلم لتحفيزه لبذل المزيد من العطاء.
- معرفة ما يرغب الآخرون في تحقيقه، والوصول إليه، والسعي إلى توفير وجهات النظر لتحقيق المصلحة العامة حسب الإمكانيات واللوائح المنظمة للعمل.
- الاهتمام أكثر بالظروف الإنسانية، والتنسيق مع العاملين في القيادة (الإدارة المدرسية) من مدرّسين وطلبة وعمال وأولياء أمور ومشرفين وزائرين، والبعد عن الإحراج والتجريح في المحادثة أو الحوار وإبداء الرأي (وزارة التربية، 1994، ص73).

وهكذا نجد أن مدير المدرسة الثانوية يجب أن يتحلى بمهارات معينة ، كمهارة التخطيط

5- مشكلات العمل في الإدارة:

يتعرض مدير المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية لمشكلات كثيرة تعيق تنفيذ المهام والواجبات المطلوبة، ويمكن تصنيف هذه المشكلات ضمن الفئات الآتية:

1. المشكلات الإدارية:

تتمثل في المركزية الإدارية، التي تجعل مدير المدرسة مضطراً للرجوع على نحو دائم إلى السلطة العليا المتمثلة في وزارة التربية، مما يحدّ من قدرة المدير على التصرف، حيث يعدّ الروتين الإداري من أهم المعوقات التي تعترض مدير المدرسة، وتسبب تأخراً في إنجاز الأعمال، ويعد الازدحام المدرسي، والزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة والمدرسين؛ من المشكلات التي تفرض نفسها على مدير المدرسة (عمر، 2002، ص95).

2. المشكلات الفنية:

تتمثل المشكلات الفنية في ضغوطات الجدول المدرسي، وزيادة أعداد المواد، وعدم قدرة المدير على تنسيق رغبات المدرسين فيما يخص الجدول، وتعد كثرة الاجتماعات الملقاة على كاهل المدير من المعوقات الأساسية التي تحتاج إلى حلول جذرية وسريعة (عمر، 2002، ص123).

3. مشكلات التواصل:

تتمثل في علاقة المدير بالمدرسين، وعدم قدرته على تلبية حاجاتهم وميولهم، وضعف شخصيته، وعدم قدرته على حل المشكلات والخلافات، التي يمكن أن تحدث بين المدرسين خلال اليوم الدراسي، مما يعكر المناخ التنظيمي. (عمر، 2002، ص125).

إن توفير الأمان والاطمئنان للطلبة، والعناية بصحتهم النفسية والعقلية، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية، بحيث يكتسبون المهارات المتعلقة بها؛ مثل: معرفة التواصل الفعال مع الآخرين، واحترامهم مع الاحتفاظ باحترام الذات وتقديرها والثقة فيها؛ كلها أمور تؤدي بالنهاية إلى تكوين المواطن الإنسان الصالح (عمر، 2002، ص126).

هـ. مجال أهالي الطلبة:

حيث يهدف التواصل مع أهالي الطلبة إلى تعاون الأهل مع المدرسة؛ بغية العناية بأبنائهم ومساعدتهم على تعزيز نقاط القوة لديهم، وتنمية مواهبهم، وتوظيف قدراتهم، والعمل على تلافي نقاط الضعف بعد معالجتها، وذلك بدعم الأبناء، وتشجيعهم بعد معرفة أسباب ما يعانونه. فتعاون البيت والمدرسة، وإقامة نوع من الانسجام، والاتساق بين سياستهم التربوية؛ هو في صالح

الأبناء، ناهيك عن أنه بالإمكان أحياناً إصلاح ما لدى الأهل أنفسهم من مشكلات ولا سيما من الناحية التربوية التي تؤثر في أبنائهم. والمعروف اليوم أنه ثمة دورات وجلسات معالجة للأهل أنفسهم، وقد يكون بإمكان المدرسة الإسهام فيها، أو إقناع الأهل بأسلوب ما للانتساب إليها، وأضعف الإيمان؛ إبلاغ المعنيين عن بعض الأهالي الذين هم بحاجة إلى مثل ذلك (بوز، 2004، ص105).

وعلى أية حال؛ بإمكان المدرسة تنظيم ندوات توعية عامة، ومحاضرات يشترك فيها العاملون القادرون من أهل الطلبة أنفسهم ليدبروها، مما يقدم خدمة كبيرة لهم ولأبنائهم والمجتمع كله. يُلاحظ أن حل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية؛ هو جوهر العملية الإدارية ومحورها، ونقطة الانطلاق فيما يتعلق بالمهام والنشاطات كلها، التي تتم داخل المدرسة أو في أثناء تفاعلها مع بيئتها الخارجية، وإذا كان نجاح المدرسة أو فشلها يستند إلى فاعلية العملية الإدارية وكفاءتها؛ فإن عملية حل المشكلات، واتخاذ القرارات هي المعيار المقبول لقياس مدى النجاح أو الفشل؛ أي: إن النجاح الذي تحقّقه المدرسة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة، فبقدر ما يتمكن المديرين من اتخاذ قرارات فعالة؛ فإنهم ينجحون في ممارسة نشاطاتهم، وإنجاز المهمات.

خلاصة الفصل:

تناول الفصل: مفهوم التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وأهميته، وأهدافه، وأنواعه، ونشأة الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية موضحاً مفهومها، وأهميتها، والشروط الأساسية لنجاح مدير المدرسة الثانوية مبرزاً مهامه، ومهاراته، وصفاته الواجب التحلي بها لنجاح عمله، وفي النهاية استعرض أهم المشكلات التي قد تواجههم في عملهم الإداري والتربوي.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس : إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل السابع : عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.

1-منهج الدراسة.

2-حدود الدراسة.

3-مجتمع الدراسة، وعينتها.

4-خطوات بناء أدوات الدراسة.

5-تطبيق أدوات الدراسة.

6-القوانين الإحصائية.

- تمهيد:

يشمل هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي استخدمه الباحث، وحدود الدراسة، ومجتمعها الأصلي، وعينتها، وأدواتها؛ من حيث بنائها، وحساب صدقها، وثبات نتائجها، ومن ثم الأساليب الإحصائية التي المستخدمة في الدراسة.

1- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها وهو المنهج المناسب من أجل التعرف أنماط القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مدرسي مرحلة التعليم الثانوي، من خلال جمع البيانات والمعلومات الكافية عنه، ثم تحليلها وتفسيرها أملاً في مساعدة الباحث على تطوير الواقع الذي يدرسه عن طريق هذه الاستنتاجات. ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عبيدات، 1999، 46)، وذلك بهدف تعرف القيادة التربوية، ودافعية الإنجاز؛ من حيث (المفهوم والأهمية) نظرياً، ودراسة واقع القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتعرف الأنماط القيادية.

2- حدود الدراسة: وتشمل ما يأتي:

1- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المديرين والمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي في مدينة دمشق.

2- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 2017-2018.

3- الحدود المكانية: محافظة دمشق - مدينة دمشق.

4- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تحديد أنماط القيادة التربوية السائدة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز من وجهة نظر المديرين والمدرسين في مدارس التعليم الثانوي العامة، وتعرف درجة ممارسة المديرين

لأنماط القيادة التربوية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المدرسين، وتعرّف مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرسين من وجهة نظر المديرين، ومن وجهة نظر المدرّسين أنفسهم.

3- مجتمع الدراسة ، وعينتها: راجع الباحث مديرية التربية في مدينة دمشق (دائرة التخطيط والإحصاء)، وحصل منها على القوائم الخاصة بمدارس التعليم الثانوي (عدها، وعدد المدرّسين فيها) للعام الدراسي 2017-2018.

يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2)

يبين توزيع أعداد مدارس التعليم الثانوية العامة في مدينة دمشق للعام الدراسي 2018/2017، وعدد المدرّسين فيها

العدد	متغيرات الدراسة
75	مدارس التعليم الثانوي
74	مدراء مدارس التعليم الثانوي
1460	مدرّسو التعليم الثانوي

اقتصرت الدراسة استناداً إلى ذلك على (40) مدرسة، حيث توزع المجتمع الأصلي للدراسة، وعينتها، على النحو الآتي

أ- أولاً: مديرو مدارس التعليم الثانوي:

كان عدد مدارس التعليم الثانوي المعتمد في الدراسة هو (75) مدرسة، وكان عدد المديرين (74) مديراً، وكان المجتمع الأصلي لمديري مدارس التعليم الثانوي القائمين على رأس عملهم في العام الدراسي 2018/2017 في مدينة دمشق؛ هو (74) مديراً ومديرة موزعين على مدارس التعليم الثانوي العامة، وعلى ذلك فقد اختار الباحث عينة عشوائية شملت (40) مديراً ومديرة، وبنسبة مقدار 54%، في حين اختار (10) مدراء من مدارس التعليم الثانوي "خارج عينة الدراسة" طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية.

ب- ثانياً: مدرّسو التعليم الثانوي:

بلغ عدد مدرّسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق للعام الدراسي 2017/2018 (1460) مدرّساً ومدرّسة؛ موزعين على مدارس التعليم الثانوي العامة.

ولمّا كان من الصعوبة بمكان تطبيق الدراسة على مدرّسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق جميعهم، فقد اختار الباحث عينة عشوائية شملت (400) مدرس ومدرسة ، وبنسبة مقدارها (27,3%)، في حين اختار (10) مدرسين من مدارس التعليم الثانوي "خارج عينة الدراسة " طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية .

وصف العينة النهائية:

أ- **عينة المديرين:** لمّا وزعت الاستبانات على مديري التعليم الثانوي العامة؛ أُستردت (40) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي، وعلى ذلك فقد بلغت نسبة العينة النهائية لمديري التعليم الثانوي من مجتمعها الأصل (54%)

ب- **عينة المدرّسين:** لمّا وزعت الاستبانات على مدرّسين التعليم الثانوي؛ أُستردت (400) استبانة صالحة للتفريغ الإحصائي، وعلى ذلك فقد بلغت نسبة العينة النهائية لمدرّسين التعليم الثانوي من مجتمعها الأصلي "العينة المسحوبة" (27.3%).

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	الجنس	العدد	النسبة المئوية
مدير	ذكر	16	40%
	أنثى	24	60%
	المجموع	40	100%

مدرّس	ذكر	132	33%
	أنثى	268	67%
	المجموع	400	100%

يتضح من الجدول (3) أن عدد المديرين الإناث بلغ (24) مديرة ما نسبته (60%). في حين بلغ عدد المديرين الذكور (16) مديرا ما نسبته (40%).

كما يتضح من نفس الجدول أن عدد المدرسين الإناث بلغ (268) مدرسة ما نسبته (67%)، في حين بلغ عدد المدرسين الذكور (132) مدرسا ، ما نسبته (33%) .

يوضح الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

متغير مؤهل العلمي	مدرّسي مدارس التعليم الثانوي		مديري مدارس التعليم الثانوي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
معهد	88	22%	6	15%
إجازة جامعية	227	56.8%	29	72.5%
دراسات عليا	85	21.2%	5	12.5%
المجموع	400	100%	40	100%

يلاحظ أن توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي ،كان بنسبة أكبر للمدرسين من حملة الإجازة الجامعية فقد بلغ عددهم (227) ما نسبته (56.8%) .

يوضح الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة:

الجدول رقم (5)

توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة

متغير سنوات الخدمة	مدرّسي مدارس التعليم الثانوي		مديري مدارس التعليم الثانوي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1 - 5 سنوات	102	25.5%	4	10%

أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	164	41%	7	17.5%
10 سنوات فأكثر	134	33.5%	29	72.5
أكثر	400	100%	40	100%

يُلاحظ أن توزع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة؛ كان بنسبة أكبر للمدرّسين التي تراوحت خدمتهم بين 5-10 سنوات، والمديرين الذين زادت مدّة خدمتهم على 10 سنوات.

4- خطوات بناء أدوات الدراسة:

• الخصائص السيكومترية:

1- استبانة أنماط القيادة التربوية:

2- استبانة دافعية الإنجاز:

الخطوة الأولى:

الهدف من الاستبانة:

من اجل بناء الاستبانة الخاصة بأنماط القيادة لدى المديرين ،ودافعية الإنجاز للمدرسين، قام الباحث بإجراء الخطوات التالية:

-تحديد الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق.

-تحديد درجة دافعية الإنجاز لدى المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق.

الخطوة الثانية:

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، والأنماط القيادية.

-الاطلاع على النظام الداخلي لمدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية؛

لتعرف الواقع الفعلي لعملهم الإداري.

- إجراء دراسة استطلاعية قائمة على إجراء مجموعة من المقابلات مع (10) مديرين في

مدارس التعليم الثانوي العام؛ لتعرف الواقع الفعلي لعملهم الإداري.

- إجراء دراسة استطلاعية قائمة على إجراء مجموعة مقابلات مع (10) مدرسين في

مدارس التعليم الثانوي لتعرف الواقع الفعلي لدرجة إنجازهم.

- تضمنت الاستبانة بصورتها الأولية ثلاثة أنماط؛ هي: النمط الأول: "تمط القيادة الديمقراطي"، واشتمل على (13) بنداً، والنمط الثاني: "تمط القيادة الديكتاتوري"، واشتمل على (13) بنداً، واشتمل النمط الثالث: "تمط القيادة التسبيبي" على (13) بنداً.
- تألفت استبانة دافعية الإنجاز بصورتها الأولية من (40) بنداً .

الخطوة الثالثة:

صيغت تعليمات الاستبانة بهدف تعريف عينة الدراسة الهدف من الاستبانة، وتضمنت التعليمات ضرورة كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وطلب من المستجيبين قراءة البنود بدقة لمعرفة المقصود من كل فقرة، وأنها لغرض البحث العلمي، وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى:

يقوم صدق محتوى الاستبانة على مدى تمثيل الاستبانة للفروع المختلفة، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وضرورة التوازن بين الفروع، بحيث يصير محتوى الاستبانة صادقاً مادام يشمل عناصر القدرة المطلوب قياسها، وعلى ذلك فقد عرضت الاستبانة على (11) محكماً من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، ملحق رقم (5)؛ للأغراض الآتية

- 1- صحة الصياغة اللغوية للعبارات الممثلة لمفردات الاستبانة.
- 2- سلامة تعليمات الاستبانة، ووضوحها.
- 3- مدى ارتباط مفردات الاستبانة (العبارات اللفظية) بالهدف المراد قياسه.
- 4- حذف أو تعديل أية مفردة (عبارة لفظية) يجدون أنها غير مناسبة لأهداف الاستبانة.
- 5- إضافة أية مفردة (عبارة لفظية) يجدون أنها مناسبة لأهداف الاستبانة.
- 6- ملاحظات أخرى لم ترد يرغب المحكمون في إضافتها.

قدم المحكمون مجموعة ملاحظات؛ كان أهمها:

1- تعديل بعض العبارات اللفظية لتكون أكثر وضوحاً.

2- استبدال بعض المصطلحات غير الواضحة بمصطلحات بسيطة.

3- حذف بعض العبارات اللفظية، واستبدالها بعبارات أخرى أكثر وضوحاً.

لما أجرى الباحث تعديلات السادة المحكمين المقترحة؛ على استبانة الأنماط القيادية، صارت

الاستبانة مؤلفة من (35) بنداً فرعياً بدلا من (39) بنداً.

واستبانة دافعية الإنجاز صارت مؤلفة من (37) بنداً فرعياً بدلا من (40) بنداً.

أولاً- صدق الاتساق الداخلي:

اعتمد الباحث في حساب صدق الاستبانة الاتساق الداخلي، وقد تحقق الباحث من ذلك

بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على

عينة مؤلفة من (20) مديراً ومدرّساً من مدارس التعليم الثانوي من خارج عينة الدراسة.

وفيما يلي حساب صدق الاتساق الداخلي لكل مجال على حدة:

النمط الأول: النمط الديمقراطي:

الجدول رقم (6)

نتائج الاتساق الداخلي للنمط الديمقراطي

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	,671**	0,000
2	,656**	0,000
3	,696**	0,000
4	,651**	0,000
5	,516**	0,000
6	,570**	0,000
7	,724**	0,000
8	,787**	0,000
9	,796**	0,000

0,000	,650**	10
0,000	,656**	11
0,000	,660**	12

النمط الثاني: النمط الديكتاتوري:

الجدول رقم (7)

نتائج الاتساق الداخلي للنمط الديكتاتوري

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
13	,555**	0,000
14	,625*	0,011
15	,650**	0,000
16	,521**	0,002
17	,531**	0,002
18	,561**	0,000
19	,540**	0,000
20	,635*	0,011
21	,570**	0,000
22	,661**	0,002
23	,651**	0,002

النمط الثالث: النمط التسبيبي:

الجدول رقم (8)

نتائج الاتساق الداخلي للنمط التسبيبي

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
24	,610**	0,000

0,000	,561**	25
0,006	,444**	26
0,001	,653**	27
0,000	,634**	28
0,000	,656**	29
0,000	,555**	30
0,000	,660**	31
0,006	,535**	32
0,001	,635**	33
0,000	,635**	34
0,000	,652**	35

الجدول رقم (9)

نتائج ارتباط أبعاد أنماط القيادة التربوية بالدرجة الكلية

النمط الديمقراطي	النمط الديكتاتوري	النمط التسبيبي		
,668**	,745**	,773**	Pearson	كلي
,000	,000	,000	Sig. (2-tailed)	
20	20	20	N	

يُلاحظ من خلال استخدام معامل بيرسون بين الدرجة الكلية وأبعاده كلها؛ أن الأنماط كلها قد أُعطيت مستوى دلالة أصغر من (0,05)، مما يؤكد وجود ارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد المكونة له، ويؤكد صدق الاتساق الداخلي.

❖ ثبات نتائج الاستبانة:

حُسب قيمة الثبات بطريقتين:

أولاً- ثبات ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة، كما هو مبين في الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10)

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

النمط	معامل الثبات ألفا كرونباخ	التقدير
النمط الديموقراطي	0,78	جيد جداً
النمط الديكتاتوري	0,91	ممتاز
النمط التسبيبي	0,76	جيد جداً

ثانياً- ثبات الإعادة:

طُبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية على (10) مديرين، ثم أُعيد التطبيق مرة ثانية على العينة نفسها بعد مضي (14) يوماً، وحسب معامل الترابط بين نتائج التطبيقين. الجدول التالي رقم (12) يبين معاملات الارتباط، حيث كانت قيمها كلها دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

يوضح الجدول رقم (11) معامل الثبات بطريقة الإعادة:

الجدول رقم (11)

معامل الثبات بطريقة الإعادة

البعد	قيمة الترابط	التقدير
النمط الديموقراطي	0,74	جيد جداً
النمط الديكتاتوري	0,91	ممتاز
النمط التسبيبي	0,76	جيد جداً

ب- استبانة دافعية الإنجاز:

الجدول رقم (12)

نتائج الاتساق الداخلي لدافعية الإنجاز

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	,771**	0,000
2	,746**	0,000
3	,653**	0,000
4	,751**	0,000
5	,612**	0,000
6	,650**	0,000
7	,651**	0,000
8	,787**	0,000
9	,744**	0,000
10	,650**	0,000
11	,656**	0,000
12	,660**	0,000
13	,771**	0,000
14	,656**	0,000
15	,696**	0,000
16	,651**	0,000
17	,516**	0,000
18	,571**	0,000

0,000	,724**	19
0,000	,787**	20
0,000	,796**	21
0,000	,670**	22
0,000	,656**	23
0,000	,781**	24
0,000	,656**	25
0,000	,694**	26
0,000	,651**	27
0,000	,611**	28
0,000	,575**	29
0,000	,724**	30
0,000	,787**	31
0,000	,796**	32
0,000	,751**	33
0,000	,758**	34
0,000	,645**	35
0,000	,657**	36
0,000	,633**	37

❖ ثبات نتائج الاستبانة:

حُسبت قيم الثبات بطريقتين؛ هما:

أولاً- ثبات ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كما هو مبين في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13)

معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

النمط	معامل الثبات كرونباخ ألفا	التقدير
دافعية الإنجاز	0,75	جيد جداً

ثانياً- ثبات الإعادة:

طُبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية على (10) مدرسين، ثم أعيد التطبيق مرة ثانية على العينة نفسها بعد مضي (14) يوماً، وحسب معامل الترابط بين نتائج التطبيقين.

الجدول التالي رقم (16) يبين معاملات الارتباط، التي كانت كلها دالة عند مستوى دلالة (0,05).

يوضح الجدول رقم (14) معامل الثبات بطريقة الإعادة:

الجدول رقم (14)

معامل الثبات بطريقة الإعادة

النمط	معامل الثبات كرونباخ ألفا	التقدير
دافعية الإنجاز	0,74	جيد جداً

5- تطبيق أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعطاء إجابات المدرّسين والمديرين عن استبانتي أنماط القيادة ودافعية الإنجاز؛ قيماً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3،

قليلة = 2، قليلة جداً = 1). ولتحديد درجة أداء عينة الدراسة الموافقة لفئات المتوسط الحسابي؛ حسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (4=1-5).
- حساب طول الفئة، وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على عدد الفئات (5): $5 \div 4 = 0.80$.

وبإضافة طول الفئة وهو (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)؛ يتم الحصول على الفئة الأولى؛ لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.80)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى؛ للحصول على الفئة الثانية، وهكذا وصولاً إلى الفئة الأخيرة، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم (15).

الجدول رقم (15): فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي)، ودرجة أداء عينة الدراسة الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات الوزن النسبي	درجة أداء عينة الدراسة الموافقة لها	القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت
(من 1 إلى 1.80)	(أقل من 36%)	قليلة جداً	1
(1.81 - 2.60)	(36.2% - 52%)	قليلة	2
(2.61 - 3.40)	(52.2% - 68%)	متوسطة	3
(3.41 - 4.20)	(68.2% إلى 84%)	كبيرة	4
(4.21 - 5.00)	(84.2 % فأعلى)	كبيرة جداً	5

6- القوانين الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار (T-test)؛ لبيان الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova)؛ لإجراء المقارنات البعدية أو المتعددة بين أزواج المتوسطات.
- اختبار (scheffe) للمقارنات المتعددة؛ لتحديد اتجاه الفروق.

خلاصة الفصل:

تتأول الفصل منهج الدراسة، وحدودها الزمانية والمكانية والموضوعية، ومجتمعها الأصلي، وتوزع أفراد عينته حسب متغيرات الدراسة، وخطوات بناء أدواتها، وحساب صدقها وثبات نتائجها بطرائق مختلفة، وكيفية تطبيق أدوات الدراسة، وذكر القوانين الإحصائية التي أعتمدت في هذه الدراسة.

الفصل السابع

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

- تمهيد.

1- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

2-النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

- ملخص نتائج الدراسة.

- مقترحات الدراسة.

- تمهيد:

يتضمن الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات، التي جُمعت من تطبيق أداة الدراسة على عينتها من المدرسين والمديرين في محافظة دمشق من خلال الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، ويناقش النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ويفسرها في ضوء الأدب التربوي والنفسية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، حيث يقوم النهج المتبع في ذلك على عرض نتيجة السؤال أو الفرضية متبوعة بتفسيرها الملائم. ثم ختم الفصل بذكر ملخص لنتائج الدراسة.

أولاً- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه : ماهي القيادة التربوية ودافعية الإنجاز من حيث (المفهوم والأهمية) ؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الجانب النظري في الفصل الثالث والرابع.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه : ما هو وقع التعليم الثانوي وإدارته في الجمهورية العربية السورية ؟.

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الجانب النظري في الفصل الخامس.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: ما درجة ممارسة المديرين لكل من نمط القيادة الديمقراطي والديكتاتوري والتسيبي في مدارس التعليم الثانوي ؟

وقد أُجيب عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن السؤالين المتفرعين؛ وهما:

3-1- السؤال الفرعي الأول: ما درجة ممارسة المديرين لأنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال؛ حسب الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المديرين؛ عن مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، وما تتضمنه من بنود فرعية، ودرجتها الكلية، والجدول رقم (16) يوضح تلك النتائج.

الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المديرين عن مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية:

الرقم	مجالات استبانة أنماط القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	نمط القيادة الديمقراطي	3.77	.49877	75,4	1	كبيرة

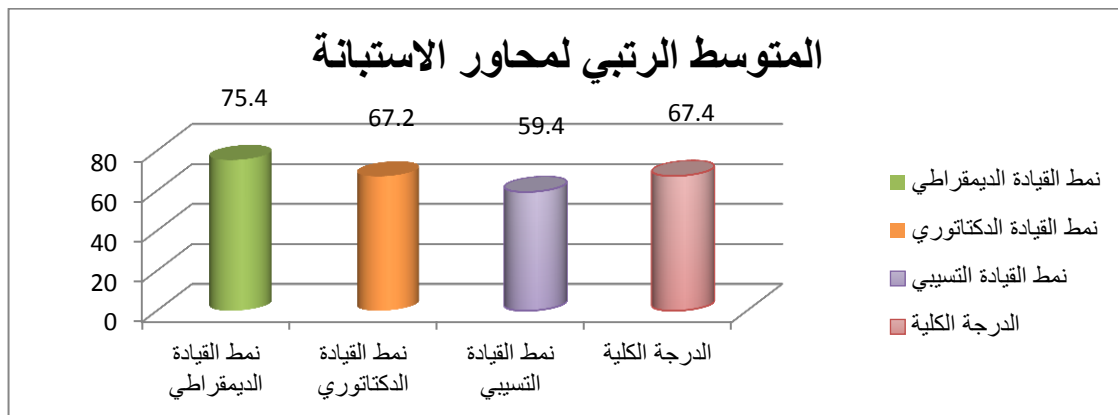
2	نمط القيادة الدكتاتوري	3.36	.60556	67,2	2	متوسطة
3	نمط القيادة التسيبي	2.97	.64178	59,4	3	متوسطة

وقد حاز (نمط القيادة الديمقراطي) أعلى درجة ممارسة من قبل المديرين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.77)، بوزن نسبي (75.4)، وهو يقع ضمن درجة التقدير الكبيرة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة مدير المدرسة وشخصيته، وما يمتلكه من مهارات تساعده على التعامل مع العاملين في المدرسة لإيجاد مناخ تنظيمي وتعاوني بينه وبين زملائه.

وحاز (نمط القيادة الدكتاتوري) المرتبة الثانية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.36)، بوزن نسبي (67.2)، وهو يقع ضمن درجة التقدير المتوسطة، وقد يعود ذلك إلى شيوع الإدارة المركزية في أدق التفاصيل.

وحاز (نمط القيادة التسيبي) المرتبة الثالثة والأخيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.97)، بوزن نسبي (59.4)، وهو يقع ضمن درجة التقدير المتوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن قلة من مديري المدارس لا يهتمون بإدارة مدرستهم كما يجب؛ بل يتركون الإدارة للعاملين، مما يشجع على الفوضى والتسيب داخل المدرسة.

والشكل رقم (1): يوضح الوزن النسبي لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى المديرين:



الشكل رقم (1) الوزن النسبي لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى المديرين

وللوصول إلى معرفة أدق لدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المديرين عن بنود كل مجال على حدة، ودرجتها الكلية، وهي على النحو الآتي:

3-1-1- المجال الأول (نمط القيادة الديمقراطي):

يوضح الجدول رقم (17) النتائج المتعلقة بالمجال الأول (نمط القيادة الديمقراطي):

الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المديرين عن بنود مجال نمط القيادة الديمقراطي، ودرجته الكلية:

الرقم	نمط القيادة الديمقراطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	أعتقد أن العاملين في المدرسة هم طبيون بطبيعتهم.	4.1000	.84124	82	3	كبيرة
2	أتعاون مع العاملين في المدرسة على حل المشكلات التي تعترضهم.	4.3500	.73554	87	1	كبيرة جدا
3	أتسامح مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.	3.7000	.91147	74	7	كبيرة
4	أشارك العاملين في التخطيط للعمل.	3.5500	1.08486	71	8	كبيرة
5	أسند إلى العاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكاناتهم.	3.9500	.98580	79	6	كبيرة
6	أجري اجتماعات دورية مع المدرسين.	3.6000	.81019	72	9	كبيرة
7	أجري اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.	4.0500	.87560	81	4	كبيرة
8	أثيرث في حل مشكلات المدرسة.	3.9500	1.29990	79	5	كبيرة
9	أشجع على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.	4.1500	.92126	83	2	كبيرة
10	أنظر إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية.	3.4000	1.41058	68	11	متوسطة
11	أشارك المدرسين في المناسبات	3.1000	1.56566	62	12	متوسطة

					الاجتماعية.	
كبيرة	10	69	.98580	3.4500	أستفيد من قدرات المدرسين في تسيير أمور المدرسة.	12

ويُلاحظ من الجدول رقم (17)؛ أن أعلى فقرة (البند رقم "2") "أتعاون مع العاملين في المدرسة على حل المشكلات التي تعترضهم"، بمتوسط مقداره (4.3500)، وانحراف معياري (0.73554). وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدير الديمقراطي يمارس دوره الذي يقوم هو على منح فرصة للمدرّسين لإبداء آرائهم في المشكلات التي تواجههم، ومناقشتها، ومتابعتها، إيماناً منه بقدرات المدرّسين، وكفاءتهم على حل هذه المشكلات بأنفسهم، وعلى الرغم من ذلك فهو يصّر على التعاون معهم في حلها لإحساسه بأنه واحد منهم، وأية مشكلة تواجه أي مدرّس منهم في عمله المدرسي تعرقل تحقيق أهداف العملية التعليمية، فمن واجبه التعاون معه على حلها بأسرع وقت. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة (حسن، 2010).

وحاز (البند رقم "11")؛ "أشارك المدرسين في المناسبات الاجتماعية" أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (3.1000)، وانحراف معياري (1.56566)، وبالمرتبة الثانية عشر، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون المدرسين هم زملاء في العمل، ومشاركتهم في مثل هذه المناسبات الاجتماعية الخاصة بهم يمنحهم إحساس بالسعادة والمكانة ضمن المدرسة، ويحفّزهم لممارسة دورهم التعليمي على نحو أفضل، انطلاقاً من طبيعة العلاقات الاجتماعية والمهنية المبنية على الاحترام المتبادل بين المدير كقائد تربوي والمدرّسين كزملاء له.

3-1-2- المجال الثاني (نمط القيادة الديكتاتوري):

يوضّح الجدول رقم (18) النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (نمط القيادة الديكتاتوري):
الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المديرين عن بنود مجال نمط القيادة الديكتاتوري، ودرجته الكلية:

الرقم	نمط القيادة الديكتاتوري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
13	أتعامل مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.	2.6500	.97534	53	11	متوسطة
14	أستخدم أسلوب الثواب والعقاب استخداماً دائماً.	2.8500	1.09895	57	10	متوسطة

15	أتابع تنفيذ العمل في الوقت المحدد على نحو صارم.	3.9250	.88831	78,4	2	كبيرة
16	أعتقد أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.	3.8250	.98417	76,4	3	كبيرة
17	أستخدم أسلوب الرقابة المباشرة مع العاملين.	4.2000	4.77279	84	1	كبيرة
18	أسند الأعمال إلى العاملين وفق إمكانياتهم واهتماماتهم.	3.2000	1.15913	64	9	متوسطة
19	أعطي تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهام.	3.4500	1.19722	69	5	كبيرة
20	أصدر تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.	3.7500	1.00639	75	4	كبيرة
21	أنفرد باتخاذ القرارات، وكيفية تنفيذها.	3.2250	1.49336	64,4	8	متوسطة
22	أخطط بمفردي لكل ما يتعلق بعمل المدرسة.	3.2750	1.51890	65,4	7	متوسطة
23	أتابع عملية دوام المدرسين.	3,4350	1,61897	68,6	6	كبيرة

ويُلاحظ؛ أن (البند رقم "17")؛ "أستخدم أسلوب الرقابة المباشرة مع العاملين" حاز أعلى فقرة بمتوسط مقداره (4.2000)، وانحراف معياري (4.77279) وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك؛ على أن المدير في هذه الحالة يمارس دوره الذي يقوم بتخطيط العمل على نحو محكم وفق الأنظمة والقوانين بحرفيتها، ويلتزم بالتعليمات واللوائح التي تصدرها وزارة التربية ممثلة بمديريتها؛ لذلك يعتمد الأساليب والأليات القائمة على أسلوب الرقابة المباشرة، ومتابعة جميع المدرسين ليس بغرض التشخيص وتلافي الأخطاء؛ بل بهدف تصيّد أخطائهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (علقم، 2013).

وحاز (البند رقم "13")؛ "أتعامل مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل" أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.6500)، وانحراف معياري (0.97534)، وبالمرتبة الحادية عشرة، ويعزو الباحث ذلك؛ على أن المدير في هذه الحالة يمارس دوره الذي يعمل على قتل روح البحث والتفكير والتجديد والابتكار بين العاملين في المدرسة، ولا يتيح الفرص الكافية لهم لإبراز

ذاتهم، أو أية أفكار من الممكن أن تسهم في تطوير العملية التعليمية؛ انطلاقاً من قناعته أنهم كسالى في العمل، وعدم شعوره بالرضا نحوهم، وأنهم بحاجة إلى مراقبة مستمرة.

1-3- المجال الثالث (نمط القيادة التسيبي):

يوضح الجدول رقم (19) النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (نمط القيادة التسيبي):

الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المديرين؛ عن بنود مجال نمط القيادة التسيبي، ودرجته الكلية:

الرقم	نمط القيادة التسيبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
24	أتعامل مع العاملين في المدرسة على أنهم أشرار.	2.6250	1.47956	52,4	8	متوسطة
25	أترك العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز.	3.1000	1.25678	62	7	متوسطة
26	أهمل وظيفة التخطيط في المدرسة.	2.5000	1.56893	50	9	قليلة
27	أهمل وظيفة التوجيه في المدرسة.	1.5750	.71208	31,4	12	قليلة جداً
28	أسعى إلى إبقاء الأمور على حالها في المدرسة دون تغيير.	2.2750	.98677	45,4	10	قليلة
29	أكون مشغولاً في كل الأوقات.	2.2000	1.01779	44	11	قليلة
30	أتهرب من تحمل المسؤولية في المدرسة.	3.3750	1.31437	67,4	4	متوسطة
31	أتجنب عقد الاجتماعات في المدرسة.	3.1000	1.51573	62	6	متوسطة
32	أركز على الالتزام بالوقت المحدد عندما أتعرض للمساءلة فقط.	3.3250	1.18511	66,4	5	متوسطة
33	أعطي المدرسين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.	3.8750	1.15886	77,4	2	كبيرة
34	أتساهل مع المدرسين المقصرين في أداء	3.7750	1.34903	75,4	3	كبيرة

واجباتهم.						
35	أعطي المدرسين الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي يجدونها مناسبة.	4.0250	.91952	80,4	1	كبيرة

ويُلاحظ؛ من خلال الجدول رقم (19)؛ أن (البند رقم "35")؛ "أعطي المدرسين الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة" حاز أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (4.0250)، وانحراف معياري (91952). وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك بأن المدرسين لديهم الوعي والثقافة الكافية لممارسة أعمالهم بالطريقة التي يفضلونها؛ لذلك لا يمارسون ضدهم أي ضغوط، وثقتهم في قدرتهم على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم بكفاءة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Woodard ، 1994)

وأن (البند رقم "27")؛ "أهمل وظيفة التوجيه في المدرسة" حاز أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (1.5750)، وانحراف معياري (71208). وبالمرتبة الثانية عشرة، ويعزو الباحث ذلك بعدم حاجة المدرسين إلى التوجيه، والإشراف، والمتابعة، فهم يعملون وفق خطة منهجية، ومعدة مسبقاً، وهم ملتزمين بها، وقادرين على حل المشكلات التي تواجههم بأنفسهم دون أية مساعدة، أو توجيه من أحد.

3-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني الذي نصه: ما درجة ممارسة المديرين لأنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين؟
للإجابة عن السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين عن مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، وما تتضمنه من بنود فرعية، ودرجتها الكلية، والجدول رقم (20) يوضح تلك النتائج.
الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية للمدرسين لمجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية:

الرقم	مجالات استبانة أنماط القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	نمط القيادة الديمقراطي.	3.44	.55373	68,8	1	كبيرة
2	نمط القيادة الدكتاتوري.	3.03	.56179	60,6	2	متوسطة

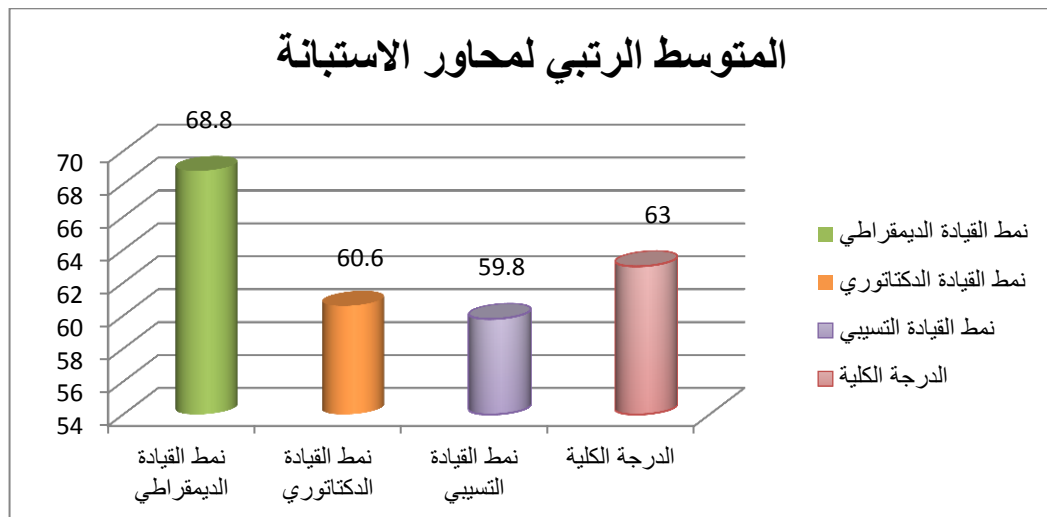
3	نمط القيادة التسيبي.	2.99	.55390	59,8	3	متوسطة
---	----------------------	------	--------	------	---	--------

أن (نمط القيادة الديمقراطي) حاز أعلى درجة ممارسة من وجهة نظر المدرّسين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.44)، بوزن نسبي (68.8)، وهو يقع ضمن درجة التقدير الكبيرة، وقد يدل ذلك على فعالية عملية الاتصال الصاعد أو الهابط أو الأفقي بين الإدارة العليا ومدير المدرسة وجميع العاملين في المدرسة، حيث أنه كلما كانت ممارسة المدير للنمط الديمقراطي تتيح مزيداً من العلاقات الإنسانية والمشاركة في صنع القرار التربوي كلما كانت دافعية المدرسين عالية.

وجاء (نمط القيادة الدكتاتوري) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (3.03)، ووزن نسبي (60.6)، وهو يقع ضمن درجة التقدير المتوسطة، وقد يعود ذلك إلى غياب ثقافة تفويض السلطة للمدرسين، ورغبة المديرين بالإشراف المباشر على المدرّسين.

وحاز (نمط القيادة التسيبي) المرتبة الثالثة والأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (2.99)، ووزن نسبي (59.8)، وهو يقع ضمن درجة التقدير المتوسطة، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المدير التسيبي بالجانب الترفيهي في المدرسة؛ لتعويض النقص في الجانب الإداري.

والشكل رقم (2) يوضّح الوزن النسبي لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى المدرّسين:



الشكل رقم (2) الوزن النسبي لمجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لدى أفراد عينة الدراسة من المدرّسين

وللوصول إلى معرفة أدق لدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين ، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المدرسين؛ عن بنود كل مجال على حدة، ودرجتها الكلية، وهي على النحو الآتي:

3-2-1- المجال الأول (نمط القيادة الديمقراطي):

يوضح الجدول رقم (21) النتائج المتعلقة بالمجال الأول (نمط القيادة الديمقراطي):

الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين عن بنود مجال نمط القيادة الديمقراطي:

الرقم	نمط القيادة الديمقراطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	يعتقد المدير أن العاملين في المدرسة هم طيبون بطبيعتهم.	3.9275	.99736	78,4	2	كبيرة
2	يتعاون المدير مع العاملين في المدرسة على حل المشكلات التي تعترضهم.	3.6600	1.26031	73,2	6	كبيرة
3	يتسامح المدير مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.	3.4475	1.12490	68,8	8	كبيرة
4	يشارك المدير العاملين في التخطيط للعمل.	3.6725	.96310	73,4	5	كبيرة
5	يسند المدير إلى العاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكاناتهم.	3.5600	.92658	71,2	7	كبيرة
6	يجري المدير اجتماعات دورية معنا.	2.6850	1.30193	53,6	10	متوسطة
7	يجري المدير اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.	2.7400	1.15791	54,8	9	متوسطة
8	يتريث المدير في حل المشكلات في المدرسة.	2.5775	1.25016	51,4	12	متوسطة
9	يشجع المدير على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.	3.7775	1.29506	75,4	4	كبيرة

10	ينظر المدير إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية.	4.0250	1.11691	80,4	1	كبيرة
11	يشارك المدرسون في المناسبات الاجتماعية.	3.8850	1.19597	77,6	3	متوسطة
12	يستفيد من قدرات المدرسين في تسيير أمور المدرسة.	2.5831	1.24411	51,3	11	

أن (البند رقم "10")؛ "ينظر المدير إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية"؛ حاز أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (4.0250)، وانحراف معياري (1.11691) وبالمرتبة الأولى، وقد يدل من وجهة نظر الباحث على أن المدير في هذه المرحلة هو مدير من، ويسعى بكل جهده إلى نشر مبادئ الديمقراطية في مدرسته، وإعطاء المدرسين حق المشاركة في اتخاذ القرارات، وأنه مدير موضوعي، ويحقق العدالة بين جميع المدرسين، وأن السلطة التي يمتلكها في المدرسة هي وسيلة لتحقيق أهداف المدرسة، وتحسين جودة التعليم؛ وليس غاية بحد ذاتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wippy،2001)

وحاز (البند رقم "8")؛ "يتريث المدير في حل المشكلات في المدرسة أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.5775)، وانحراف معياري (1.25016) وبالمرتبة الثانية عشرة، وقد يدل ذلك من وجهة نظر الباحث على أن المدير، على الرغم من أنه يؤمن بالديمقراطية والانفتاح على الآخر، إلا أنه يأخذ وقته في حل المشكلات التي تواجهه في المدرسة، سواء أكانت مشكلات إدارية، أم طلابية؛ لأنه المسؤول عن أي قرار يتخذه، ومن ثم يتحمل نتائجه، ومن ناحية أخرى فإن تفويض مديري المدارس المدرسين لحل مثل هذه المشكلات، قد لا يكون مجدياً دائماً؛ بسبب عدم تأهيلهم وامتلاكهم الخبرة الكافية، وخضوعهم لدورات تدريبية خاصة بذلك.

3-2-2- المجال الثاني (نمط القيادة الديكتاتوري):

يوضح الجدول رقم (22) النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (نمط القيادة الديكتاتوري):

الجدول رقم (22) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المدرسين عن بنود مجال نمط القيادة الديكتاتوري، ودرجته الكلية:

الرقم	نمط القيادة الديكتاتوري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
13	يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.	2.2500	1.22116	45	11	قليلة
14	يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب استخداماً دائماً.	2.4600	1.19035	49,2	10	قليلة
15	يتابع المدير تنفيذ العمل في الوقت المحدد على نحو صارم.	4.0750	.97043	81,4	1	كبيرة
16	يعتقد المدير أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.	3.1025	1.42902	62	6	متوسطة
17	يستخدم المدير أسلوب الرقابة المباشرة مع العاملين.	3.4350	1.29032	68,6	4	كبيرة
18	يسند المدير الأعمال إلى العاملين وفق إمكانياتهم واهتماماتهم.	3.5000	1.05251	70	3	كبيرة
19	يعطي المدير تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهام.	3.2850	.99813	65,6	5	متوسطة
20	يصدر المدير تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.	2.5925	1.24713	51,8	8	قليلة
21	ينفرد المدير باتخاذ القرارات، وكيفية تنفيذها.	2.7750	1.20124	55,4	7	متوسطة
22	يخطط المدير بمفرده لكل ما يتعلق بعمل المدرسة.	2.5175	1.31492	50,2	9	قليلة
23	يتابع عملية دوامي مع زملائي في المدرسة.	3.9025	1.24976	78	2	كبيرة

حاز (البند رقم "15")؛ "يتابع المدير تنفيذ العمل في الوقت المحدد بشل صارم" أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (4.0750)، وانحراف معياري (97043). وبالمرتبة الأولى، وقد يدل ذلك من وجهة نظر الباحث؛ على أن المدير في هذه المرحلة هو مدير ملتزم بالتشريعات والقوانين، ويسعى إلى المحافظة على منصبه؛ لذلك لا يقبل ثقافة التغيير والتطوير، فهو صاحب السلطة وعلى الآخرين الطاعة، فالسلطة حق له وليست حقاً للآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (علقم، 2013).

وحاز (البند رقم "13")؛ "يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل" أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.2500)، وانحراف معياري (1.22116) وبالمرتبة الحادية عشرة، وقد يدل ذلك من وجهة نظر الباحث؛ على أن المدير في هذه المرحلة لا يثق بقدرات العاملين معه، ويعدّهم دائماً مقصرين؛ تغيب لديه ثقافة تفويض السلطة للمدرّسين، فهو لا يتعاون، ولا يتقبل الحوار معهم؛ نظراً لقناعته بأن المدرّسين مهمتهم تعليمية فقط.

3-2-3- المجال الثالث (نمط القيادة التسيبي):

يوضّح الجدول رقم (23) الآتي النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (نمط القيادة التسيبي):

الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المدرّسين عن بنود مجال نمط القيادة التسيبي، ودرجته الكلية:

الرقم	نمط القيادة التسيبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
24	يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم أشرار.	3.3475	1.51409	66,8	2	متوسطة
25	يترك المدير العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز منه.	2.9950	1.31503	59,8	6	متوسطة
26	يهمل المدير وظيفة التخطيط في المدرسة.	3.3450	1.51880	66,8	3	متوسطة
27	يهمل المدير وظيفة التوجيه في المدرسة.	2.6725	1.42137	53,4	10	متوسطة
28	يسعى المدير إلى إبقاء الأمور	2.5825	1.33140	51,6	11	قليلة

					على حالها في المدرسة دون تغيير.	
متوسطة	4	66	1.30623	3.3050	يكون المدير مشغولاً في كل الأوقات.	29
متوسطة	8	57,4	1.35493	2.8725	يتهرب المدير من تحمل المسؤولية في المدرسة.	30
متوسطة	12	47	1.27398	2.3550	يتجنب المدير عقد الاجتماعات في المدرسة.	31
متوسطة	9	57,2	1.22570	2.8625	يركز المدير على الالتزام بالوقت المحدد عندما أتعرض للمساءلة فقط.	32
كبيرة	1	73,4	1.09960	3.6700	يعطيني الحرية الكاملة لممارسة أعمالي.	33
متوسطة	5	61,6	1.19970	3.0825	يتساهل معي عند تقصيري في أداء واجباتي.	34
متوسطة	7	57,4	1.20749	2.8750	يعطيني الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي أجدّها مناسبة.	35

وحاز (البند رقم "33")؛ "يعطيني الحرية الكاملة لممارسة أعمالي" أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (3.6700)، وانحراف معياري (1.09960) وبالمرتبة الأولى، وقد يعزو ذلك الباحث إلى أن المدرسين لديهم المهارات الكافية لممارسة الأعمال المدرسية كلها المطلوبة منهم؛ من تحضير الدروس، ومتابعة الطلبة بطريقة جيدة لا تحتاج إلى أي توجيه أو إشراف.

وحاز (البند رقم "31")؛ "يتجنب المدير عقد الاجتماعات في المدرسة" أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.3550)، وانحراف معياري (1.27398) وبالمرتبة الثانية عشرة، وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن مدير المدرسة وفق هذه النمط يتجنب عقد مثل هكذا اجتماعات، سواءً مع المدرسين أم مع أولياء الأمور؛ لأنه قد يخسر الكثير من جراء ممارسة هذا الدور الذي يظهر بمظهر شخصية القائد الضعيف أمامهم غير القادر على ضبط زمام أمور مدرسته، والإجابة عن استفساراتهم حول قضايا المدرسة المختلفة.

1-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين من وجهة نظر المديرين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق؟

للإجابة عن السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة عن استبانة دافعية الإنجاز، وما تتضمنه من بنود فرعية، ودرجتها الكلية. والجدول رقم (24) يوضّح تلك النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة المديرين عن بنود استبانة دافعية الإنجاز، ودرجتها الكلية:

الرقم	دافعية الإنجاز للمديرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	يحب المدرّس عمله ويتفانى فيه .	4.2750	.75064	85,4	5	كبيرة جداً
2	يتحمل المدرّس المسؤولية الكاملة تجاه ما يقوم به من عمل.	4.1750	1.03497	83,4	8	كبيرة
3	يعمل المدرّس بجد لشعوره بالمسؤولية تجاه الطلبة.	4.3000	.82275	86	4	كبيرة جداً
4	يعزز المدير ثقة المدرّسين بأنفسهم.	3.9000	1.25678	78	19	كبيرة
5	يشجعهم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	3.7500	1.35401	75	26	كبيرة
6	يقبل المدير مقترحات المدرّسين.	3.9000	1.08131	78	20	كبيرة
7	يتحمل المدرّس مهمات ومسؤوليات كثيرة.	2.9250	1.50874	58,4	34	متوسطة
8	يشجع المدير المدرّسين على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههم في عملهم.	3.4750	1.06187	69,4	33	كبيرة
9	يتابع المدير احتياجات المدرّسين.	4.9250	6.25274	65	1	متوسطة
10	يسعى المدير دائماً لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل المدرسي.	4.0500	1.01147	81	13	كبيرة
11	يقدم الإرشادات للمدرّسين في المدرسة بصورة مستمرة.	4.2750	.78406	85,4	6	كبيرة جداً
12	يقدم نفسه قدوة للمدرّسين في إنجازاتهم.	3.9500	1.10824	79	15	كبيرة
13	يشجع المدرّسين على إجراء البحوث	4.2000	.88289	84	7	كبيرة

					والدراسات.	
كبيرة	21	77,4	.88252	3.8750	يسعى إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.	14
كبيرة	10	82,4	.85297	4.1250	يتنافس مع زملائه المدرسين بغرض تحسين الأداء في المدرسة.	15
كبيرة	16	79	1.19722	3.9500	يستطيع المدرس العمل لوقت طويل رغم التعب.	16
كبيرة	12	81,4	.97106	4.0750	يشارك الآخرين في اتخاذ القرارات في المدرسة.	17
كبيرة	28	73,4	1.18511	3.6750	يقوم المدرس بعمل ورشات عمل.	18
كبيرة	30	71	1.37654	3.5500	يرى إنجاز العمل المكلف به أحد زملائه معياراً لأدائه.	19
كبيرة	27	74	1.06699	3.7000	ينجز المدرس أكثر مما يكون مصمماً على عمله.	20
متوسطة	36	61	1.58438	3.0500	يتحدى نفسه في إنجاز المهمات المكلف بها.	21
كبيرة	32	69,4	1.08575	3.4750	يتمثل في نفسه ثقافة الإنجاز قبل أن يطلبها من المدرسين.	22
متوسطة	35	61,2	1.50871	2.9240	يقدم الحوافز المادية للمدرسين المتميزين.	23
كبيرة	9	82,4	.88252	4.1250	يقدم الحوافز المعنوية للمدرسين المتميزين.	24
كبيرة جداً	3	87	.80224	4.3500	يفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههم في المدرسة.	25
كبيرة	23	76,4	.90263	3.8250	يشجع المدرسين على التعاون فيما بينهم.	26
كبيرة	25	75	.98058	3.7500	يرفع من دافعية المدرسين للعمل والإنجاز.	27
كبيرة	14	80,4	.89120	4.0250	يصوغ رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها.	28
كبيرة	17	79	.87560	3.9500	يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف للارتقاء بمستوى أداء المدرسين.	29
كبيرة	29	72	1.12774	3.6000	يفوض المدرسين بصلاحيات متعددة تساعد على تحسين عملهم التدريسي.	30
كبيرة	11	82	1.05733	4.1000	يتقبل التغيير الإيجابي الذي يعود	31

					بالنفع ويساعد على التميز.	
كبيرة جدا	2	98	4.63985	4.9000	يشجع المدرسين على الإبداعات الفردية.	32
كبيرة	24	75,4	1.25038	3.7750	يفضّل العمل بشكل منفرد.	33
كبيرة	31	71	1.33877	3.5500	يستخدم في العمل عبارات التحفيز والمديح.	34
كبيرة	22	77,4	.96576	3.8750	يزداد تعلق المدرسين بعملهم كلما ازدادت خبرتهم وإنجازاتهم في المدرسة.	35
متوسطة	37	58,4	1.47435	2.9250	يتحمل المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها.	36
كبيرة	18	79	1.14466	3.6500	يشعر المدرس بالأمان والاستقرار نظراً لخبرته في التعامل مع المشكلات المدرسية.	37

حاز (البند رقم "9")؛ " يتابع المدير احتياجات المدرسين " أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (4.9250)، وانحراف معياري (6.25274) وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك إلى قناعة مديري المدارس بأن المدرسة التي لا تسعى إلى الإبداع في عملها، والتطور؛ يكون مصيرها الزوال؛ لذا لا بد أن تكون متابعة لاحتياجات مدرّسيها، وملبية قدر المستطاع لزيادة دافعية إنجازهم، وبذلهم المزيد من الجهد، وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التعليم؛ ليكون أدائهم متميّزاً، والأهداف التربوية المرجوة محققة، والوقت نفسه يحصل على أعلى ما يستطيع من تقديرات مختلفة.

وحاز (البند رقم "36")؛ " يتحمل المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها " أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.9250)، وانحراف معياري (1.47435) وبالمرتبة السابعة والثلاثين، وقد يعود ذلك إلى كثرة المهام والمسؤوليات المكلف بها المدرس فهو يقوم بالتحضير للدروس وإعطاء تلك الدروس والمناوبة الأسبوعية، وهذا يؤدي إلى ضعف دافعية المدرس للعمل لأنه يشعر بالإرهاق والتعب الناتج عن كثرة المسؤوليات والمهام المكلف بها .

1-4- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرّسين أنفسهم ؟

للإجابة عن السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المدرّسين؛ عن استبانة دافعية الإنجاز، وما تتضمنه من بنود فرعية، ودرجتها الكلية.

والجدول رقم (25) يوضّح تلك النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المدرّسين عن بنود استبانة دافعية الإنجاز، ودرجتها الكلية:

الرقم	دافعية الإنجاز للمدرّسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	أحب عملي وأتفانى فيه.	3.5375	1.14537	70,6	10	كبيرة
2	أتحمل المسؤولية تجاه ما أقوم به من عمل.	3.2400	1.28707	64,8	19	متوسطة
3	أعمل بجد لشعوري بالمسؤولية اتجاه الطلبة.	3.4900	1.39993	69,8	11	كبيرة
4	يعزز المدير ثقتي بنفسي.	3.2950	1.36478	65,8	17	متوسطة
5	يشجّعني المدير على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	2.9225	1.44107	58,4	36	متوسطة
6	أقبل مقترحات مدير المدرسة.	3.4475	1.31399	68,8	13	كبيرة
7	أتحمل مهمات ومسؤوليات كثيرة.	3.8075	1.28630	76	4	كبيرة
8	يشجّعني المدير على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي.	3.3675	1.25554	67,2	15	متوسطة
9	يتابع المدير احتياجاتي.	3.4300	1.18050	68,6	14	كبيرة
10	أسعى دائماً لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل.	2.9825	1.33290	59,6	33	متوسطة
11	يقدم لي المدير الإرشادات في المدرسة بصورة مستمرة.	3.2225	1.31618	64,4	20	متوسطة

12	يشكل المدير قدوة لي في إنجازاتي.	2.9625	1.38415	59,2	35	متوسطة
13	يشجعني المدير على إجراء البحوث والدراسات.	3.0375	1.29045	60,6	31	متوسطة
14	أسعى إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.	3.1200	1.27265	62,4	26	متوسطة
15	أتنافس مع زملائي بغرض تحسين الأداء في المدرسة.	3.0775	1.38249	61,4	29	متوسطة
16	أستطيع العمل لوقت طويل رغم التعب.	3.2500	1.32548	65	18	متوسطة
17	أشارك الآخرين في اتخاذ القرارات في المدرسة.	3.2125	2.42323	64,2	21	متوسطة
18	أقوم بعمل ورشات عمل.	2.8975	1.20233	57,8	37	متوسطة
19	أرى إنجاز العمل المكلف به أحدا معياراً لأدائه.	2.9900	1.23844	59,8	32	متوسطة
20	أنجز أكثر مما أكون مصمماً على عمله.	3.1200	1.26277	62,4	27	متوسطة
21	أتحدى نفسي في إنجاز المهمات المكلف بها	3.3975	1.25436	68,8	12	متوسطة
22	أتمثل في نفسي ثقافة الإنجاز قبل أن يطلبها المدير مني.	3.1600	2.43294	63,2	24	متوسطة
23	يقدم المدير لي الحوافز المادية للمتميزين منا.	3.9200	1.04226	78,4	2	كبيرة
24	يقدم المدير لي الحوافز المعنوية للمتميزين منا.	3.6850	2.38432	73,6	7	كبيرة
25	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في المدرسة.	3.5900	1.17488	71,8	9	كبيرة
26	يشجعني المدير على التعاون مع زملائي.	3.6675	2.29021	73,2	8	كبيرة
27	يرفع المدير من دافعتي للعمل والإنجاز.	3.7125	.92302	74,2	6	كبيرة
28	يصوغ المدير رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس تميز	3.0650	1.32104	61,2	30	متوسطة

					المدرسة وتوقعها.	
متوسطة	28	61,6	1.14318	3.0800	يشجعي المدير على الإبداعات الفردية .	29
متوسطة	34	59,2	1.27102	2.9675	يفوضني المدير بصلاحيات متعددة تساعدني على تحسين عملي التدريسي.	30
متوسطة	3	77,2	1.09012	3.8600	يتقبل المدير التغيير الإيجابي الذي يعود علي بالنفع ويساعد على التميز.	31
كبيرة	1	79,8	2.30831	3.9950	يشجع المدير الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف للارتقاء بمستوى أدائي .	32
متوسطة	23	63,2	1.17312	3.1650	يفضل المدير أن نعمل بشكل منفرد.	33
كبيرة	5	75,6	2.37125	3.7850	يستخدم المدير عبارات التحفيز والمديح لتشجيعنا على العمل .	34
متوسطة	22	63,8	1.34721	3.1925	يزداد تعلق المدير بعملي كلما ازدادت خبرتي وإنجازاتي في المدرسة.	35
متوسطة	25	58,3	2.43299	3.1603	يحملني المدير المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها.	36
متوسطة	16	66,6	1.27318	3.3325	يشعري المدير بالأمان والاستقرار نظرا لخبرته في التعامل مع المشكلات المدرسية.	37
متوسطة		66,2	.68819	3.3165	الدرجة الكلية	

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والدرجة الكلية؛ أنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى المدرّسين من وجهة نظرهم في مدارس التعليم الثانوي كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.31)، بوزن نسبي (66.2)، وهو يقع ضمن درجة التقدير المتوسطة. وقد يعود ذلك إلى طبيعة العمل المدرسي وما يتضمنه من أعباء كثيرة تلقى على عاتق المدرس، مما يجعله يشعر بفتور في دافعيته للعمل المدرسي.

وحاز (البند رقم "32")؛ " يشجع المدير الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف للارتقاء بمستوى أدائي " أعلى فقرة، بمتوسط مقداره (3.9950) وانحراف معياري (2.30831) وبالمرتبة الأولى.

وقد يعود ذلك إلى سعي مديري المدارس إلى الارتقاء بمدارسهم وتطويرها دائماً، من خلال أفكار إبداعية، ووسائل متعددة ومتجددة باستمرار تواكب التطورات الحاصلة في المجتمع، وتحقيق الرضا لأولياء الأمور، والثناء من المسؤولين في مديرية التربية؛ لذلك يدعمون أفكار المدرسين الإبداعية، ويتقبلون كل ما هو جديد في تطوير العمل المدرسي، ومنفتحين عليه، طالما يطوّر الأداء المدرسي، ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة، ويحقق في الوقت نفسه التميز للمدرسة بكادرها الإداري والتربوي والطلابي، مما يزيد في دافعية المدرس للإنجاز والتميز، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (مارس، 2008).

وحاز (البند رقم "18")؛ " أقوم بعمل ورشات عمل " أدنى فقرة، بمتوسط مقداره (2.8975)، وانحراف معياري (1.20233).

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف إحساس مديري المدارس الثانوية بأهمية ورشات العمل هذه؛ لذلك لا يظهرون أي تشجيع، ولا يسعون إلى ترشيح مدرسيهم لحضورها، أو لقلّة اطلاع المديرين على الأساليب الجديدة والحديثة لرفع المستوى المهني للمدرّسين، وقد يعود إلى جهل بعضهم بأدوارهم القيادية داخل المدرسة، وأنهم يجدون أن مثل هذه المهمة ليست من صلب عملهم؛ بل من اختصاص الموجهين أو إدارات التأهيل والتدريب، وربما أن بعض المديرين ليس لديهم الرغبة في تميّز مدرسيهم، مما يؤدي إلى ضعف دافعية المدرسين نحو العمل والإنجاز .

1-5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه: ما العلاقة بين أنماط القيادة السائدة في

مدارس التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين ؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ اختبرت صحة الفرضية الآتية:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة السائدة في مدارس التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز لدى المدرّسين".

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مجالات استبانة أنماط القيادة ودرجتها الكلية، ومحور دافعية الإنجاز لدى المدرّسين، والجدول رقم (30) يوضّح معامل الارتباط الناتجة.

الجدول (26): معامل ارتباط بيرسون بين مجالات استبانة أنماط القيادة ودرجتها الكلية، ومحور دافعية

الإنجاز بدرجة الكلية

دافعية الإنجاز	التسيبي	الدكتاتوري			
0.504(**)	-0.580(**)	-0.785(**)	Person	نمط القيادة الديمقراطي	أنماط القيادة
-0.362(**)	0.541(**)		Person	نمط القيادة الدكتاتوري	
-0.426(**)			Person	نمط القيادة التسيبي	

من خلال قراءة الجدول السابق يتبين ما يلي:

- قيمة معامل الارتباط $r = 0.504$ بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام ودافعية الإنجاز لدى المدرسين، بمعنى إنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير ديمقراطياً، كلما كانت دافعية الإنجاز لدى المدرسين عالية.
 - قيمة معامل الارتباط $r = -0.362$ بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي الدكتاتوري لمديري مدارس التعليم الثانوي العام ودافعية الإنجاز لدى المدرسين، بمعنى إنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير دكتاتورياً، كلما كانت دافعية الإنجاز لدى المدرسين منخفضة.
 - قيمة معامل الارتباط $r = -0.426$ بين النمط التسيبي ودافعية الإنجاز دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أنه يوجد ارتباط عكسي بين النمط القيادي التسيبي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام ودافعية الإنجاز لدى المدرسين، بمعنى إنه كلما كان أسلوب المدير في التسيير تسيبياً، كلما كانت دافعية الإنجاز لدى المدرسين منخفضة.
- من خلال ما سبق يمكننا القول بأنه توجد علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمدير مدارس التعليم الثانوي العام ودافعية الإنجاز لدى المدرسين.
- ولعلّ السبب في ذلك يعزى إلى طبيعة العلاقة بين المديرين والمدرّسين حيث ترتبط بمهام وممارسات مديري المدارس الثانوي كقادة تربويين، فإذا امتلكوا الكفايات والمهارات القيادية فإن ذلك يؤثر على دافعية الإنجاز لدى المدرّسين وبالتالي يؤثر على العملية التعليمية، كما إن النمط القيادي المتبع لمديري المدارس وما يميزه من خصائص يؤثر على عمل المدرّسين ودرجة رضاهم وانتمائهم لمهنة التعليم ، فكلما كان النمط يحث المدرّسين على المشاركة في التخطيط

للعمل والقرارات والتعاون وينظر إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية، كلما كان الإنجاز أفضل والأداء مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علقم، 2013)
2- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

اختُبرت صحة فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05).

2-1- الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين، وفق المتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).
ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

2-1-1- الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث من المديرين في مجالات الاستبانة، ودرجتها الكلية، واستُخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين وفق متغير الجنس في مجالات الاستبانة، ودرجتها الكلية.

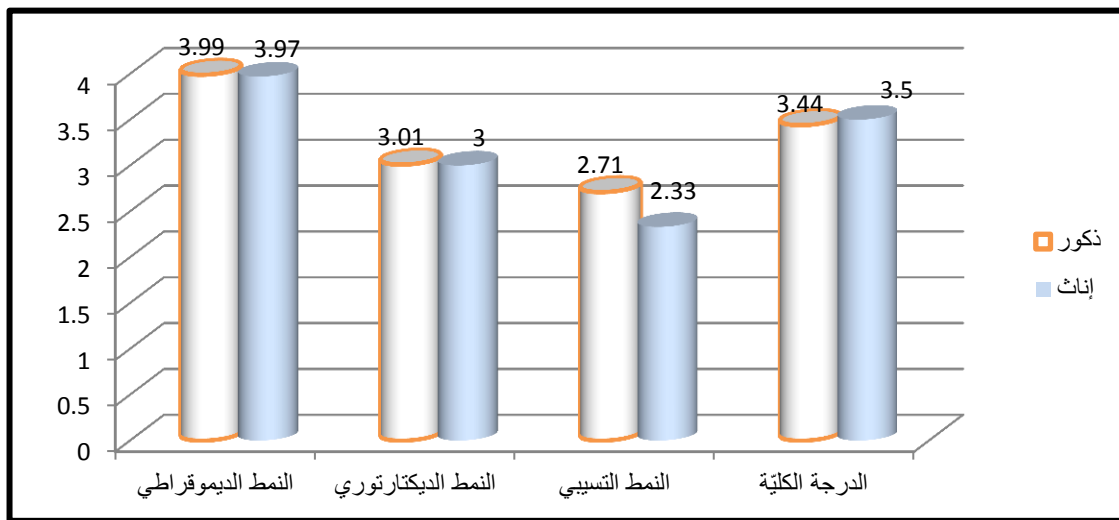
والجدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين؛ لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (27) نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	ذكر	16	3.99	.91262	38	.075	.940	غير دالّ
	أنثى	24	3.97	.82094				
النمط	ذكر	16	3.01	.33014	38	.091	.928	غير دالّ

الديكتاتوري	أنثى	24	3.00	.37054			
النمط التسيبي	ذكر	16	2.71	.32054	38	1.108-	غير دالّ
	أنثى	24	2.83	.34403			
الدرجة الكلية	ذكر	16	3.44	.36913	38	-.468-	غير دالّ
	أنثى	24	3.50	.38770			

والشكل رقم (3) يوضح ذلك:



الشكل رقم (3): الفرق بين متوسطي درجات المديرين وفق متغير الجنس في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية؛ كانت غير دالة إحصائية، حيث إن مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذلك تقبل صحة الفرضية الصفرية، التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي وفق متغير الجنس (ذكر، وأنثى).

وربما يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى، تشابه البيئة التربوية لكل من المديرين والمديرات، واتفاق الممارسات الإدارية لكل منهما، واشتراكهم في دورات مشابهة، مما أدى إلى اتفاقهم في الرأي حول الأنماط القيادية التي يتبعها المديرون والمديرات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العجارمة، 2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول تقديرات عينة الدراسة وفق متغير جنس مديري المدارس.

2-1-2 الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين وفق متغيرات المؤهل العلمي: (معهد متوسط، وإجازة جامعية، ودراسات عليا).

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدراسة (المديرين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (28) الآتي:

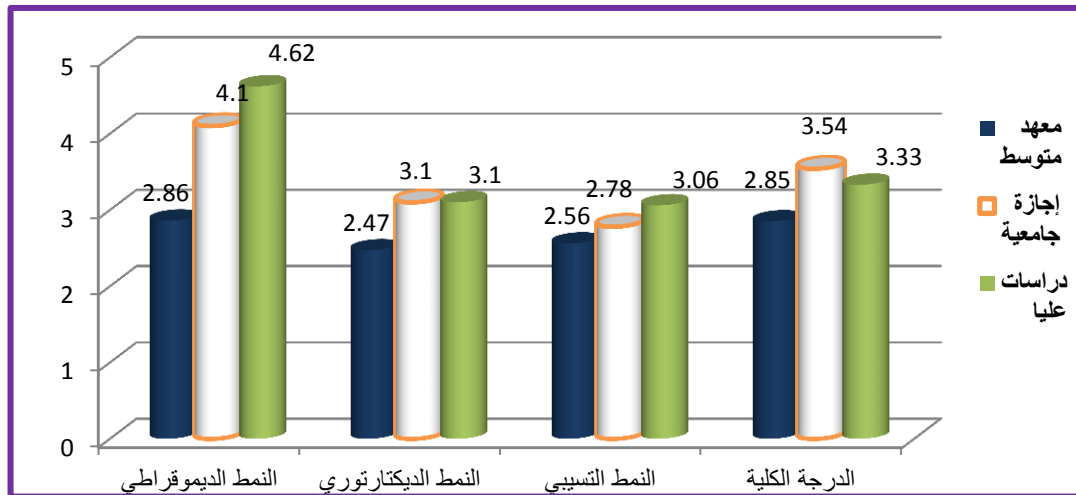
الجدول رقم (28): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدراسة

(المديرين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النمط الديمقراطي	معهد متوسط	6	2.86	.16865	.06885
	إجازة جامعية	29	4.10	.78913	.14654
	دراسات عليا	5	4.62	.33533	.14996
	المجموع	40	3.98	.84728	.13397
النمط الديكتاتوري	معهد متوسط	6	2.47	.17301	.07063
	إجازة جامعية	29	3.10	.29912	.05555
	دراسات عليا	5	3.10	.19299	.08631
	المجموع	40	3.00	.35060	.05543
النمط التسبيبي	معهد متوسط	6	2.56	.16173	.06603
	إجازة جامعية	29	2.78	.34461	.06399
	دراسات عليا	5	3.06	.25954	.11607
	المجموع	40	2.78	.33593	.05312

0.02122	0.05199	2.85	6	معهد متوسط	الدرجة الكلية
0.05284	0.28455	3.54	29	إجازة جامعية	
0.00471	0.01054	3.88	5	دراسات عليا	
0.05955	0.37665	3.48	40	المجموع	

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاث، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي للمديرين (عينة الدراسة)، حيث بلغ في الدرجة الكلية أعلى متوسط حسابي (3.88)، وهو للمديرين من حملة الدراسات العليا، يليه المتوسط الحسابي (3.54)، وهو للمديرين من حملة الإجازة الجامعية، وبلغ أقل متوسط حسابي (2.85)، وكان للمديرين من حملة المعهد المتوسط. والشكل رقم (4) التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي:



الشكل رقم (4): الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (4)، والجدول رقم (32) السابقين؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين، لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي. فكانت النتائج موضحة في الجدول رقم (29) الآتي:

الجدول رقم (29): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	9.969	2	4.985	10.230	0.000	دال
	داخل المجموعات	18.028	37	.487			
	المجموع	27.998	39				
النمط الديكتاتوري	بين المجموعات	1.990	2	.995	13.130	0.000	دال
	داخل المجموعات	2.804	37	.076			
	المجموع	4.794	39				
النمط التسبيبي	بين المجموعات	.676	2	.338	3.356	0.046	دال
	داخل المجموعات	3.725	37	.101			
	المجموع	4.401	39				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.252	2	1.626	26.371	0.000	دال
	داخل المجموعات	2.281	37	.062			
	المجموع	5.533	39				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، بلغت على الترتيب (10.230، و13.130، و3.356، و26.371)، وكانت قيمة دلالتها (0.000) و(0.046)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي؛ أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم (30) الآتي:

الجدول رقم (30): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، لمصلحة أي مستوى من مستويات متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	معهد متوسط	إجازة جامعية	-1.23678-	.001	دال **
		دراسات عليا	-1.76000-	.001	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.52322-	.313	غير دال
النمط الديكتاتوري	معهد متوسط	إجازة جامعية	-.62479-	.000	دال **
		دراسات عليا	-.62381-	.003	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	.00099	1.000	غير دال
النمط التسبيبي	معهد متوسط	إجازة جامعية	-.21216-	.340	غير دال
		دراسات عليا	-.49722-	.046	دال *
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-.28506-	.193	غير دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائياً لصالح "الدراسات العليا"، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تقول: وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي.

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغيّر المؤهل العلميّ الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الإجازة، والمديرين من حملة شهادة المعهد؛ لصالح المديرين من حملة الإجازة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الدراسات العليا، والمديرين من حملة الإجازة الجامعية؛ لصالح المديرين من حملة الدراسات العليا، وذلك في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية، والمتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل رقم (4) السابق يؤيد اتجاه الفروق لصالح المديرين من حملة الدراسات العليا.

وربّما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المديرين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يكونون خاضعين لدورات تدريبية تعزز لديهم مفهوم ثقافة الإنجاز وأن طموحاتهم في تحقيق مزيدا من الإنجاز يزداد كلما ارتفع مؤهلهم العلمي ومن ثم تحقيق ذاتهم، ورضاهم الوظيفي وتحسين المناخ المدرسي الذي يزيد الإنجاز لدى المديرين في مدارسهم.

2-1-3- الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين وفق متغيّر سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

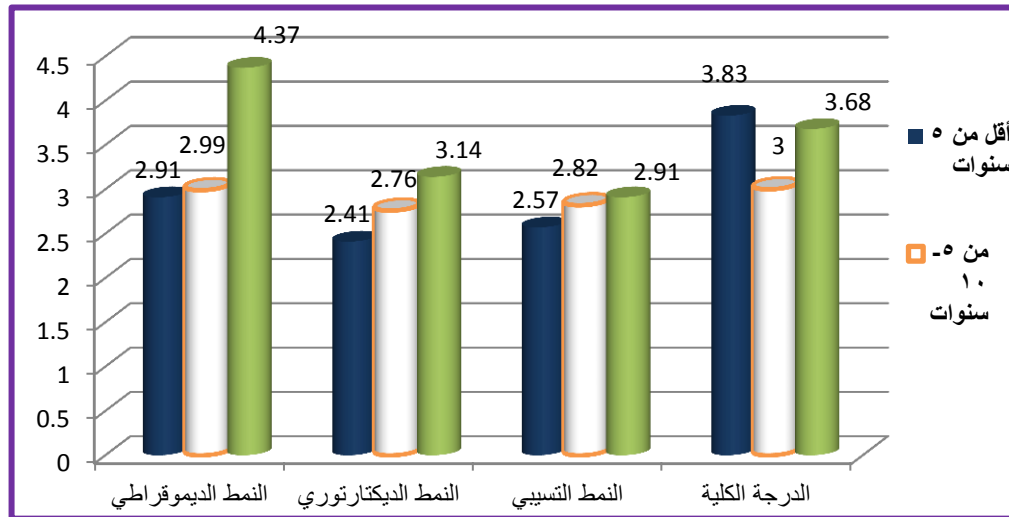
لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدراسة (المديرين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج موضحة من خلال الجدول رقم (31) الآتي:

الجدول رقم (31): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدراسة (المديرين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	4	2.91	.17533	.08767
	من 5-10 سنوات	7	2.99	.33206	.12551

أكثر من 10 سنوات	29	4.37	.63959	.11877
المجموع	40	3.98	.84728	.13397
أقل من 5 سنوات	4	2.41	.15838	.07919
من 5-10 سنوات	7	2.76	.34679	.13107
أكثر من 10 سنوات	29	3.14	.23838	.04427
المجموع	40	3.00	.35060	.05543
أقل من 5 سنوات	4	2.54	.10758	.05379
من 5-10 سنوات	7	2.66	.31914	.12062
أكثر من 10 سنوات	29	2.84	.34364	.06381
المجموع	40	2.78	.33593	.05312

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجودَ فروقٍ ظاهريةٍ في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاث، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة (عينَة الدِّراسة) المديرين، فقد بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (3.68) في الدرجة الكلية، وهو للمديرين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، يليه المتوسط الحسابي (3.00)، وهو للمديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات، وبلغت قيمة أقلّ متوسط حسابي (2.83)، وكان للمديرين ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات. والشكل رقم (9) التالي يوضّح الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة:



الشكل رقم (5): الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (5)، والجدول رقم (31) السابقين؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين، لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة. فكانت النتائج موضحة من خلال الجدول رقم (32) الآتي:

الجدول رقم (32): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	15.790	2	7.895	23.928	0.000	دال
	داخل المجموعات	12.208	37	.330			
	المجموع	27.998	39				
النمط الديكتاتوري	بين المجموعات	2.406	2	1.203	18.639	0.000	دال
	داخل المجموعات	2.388	37	.065			
	المجموع	4.794	39				
	بين المجموعات	.449	2	.224	2.101	0.000	دال

النمط	داخل المجموعات	3.952	37	107.		
التسبيبي	المجموع	4.401	39			

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، بلغت على الترتيب (23.928، و18.639، و2.101، و78.530)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائيّاً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تقول: وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر سنوات الخدمة؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (33) الآتي:

الجدول رقم (33): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.07381	.979	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-1.45345	.000	دال **
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-1.37964	.000	دال **
النمط الديكتاتوري	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.35459	.098	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-0.73707	.000	دال **
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.38248	.004	دال *
النمط التسبيبي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.12500	.831	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-0.30603	.228	غير دال
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.18103	.429	غير دال

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخدمة الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات والمديرين ذوي الخدمة: من 5-10 سنوات؛ لصالح المديرين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين ذوي الخدمة من 5-10 سنوات والمديرين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات؛ لصالح المديرين ذوي الخدمة 5-10 سنوات، وذلك في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية. ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المديرين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل رقم (5) السابق.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث على أنهم مع مرور الوقت قد اكتسبوا الخبرة، والوعي بالأنماط القيادية، واهتمامهم بالأمر الإداري لجميع العاملين في المدرسة، وصاروا قادرين على إبداء آرائهم، وإطلاق أحكامهم على الممارسات الإدارية الكثيرة، وشعورهم بالأمن والاستقرار في العمل.

2-2- الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية للمديرين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين وفق المتغيرات: (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

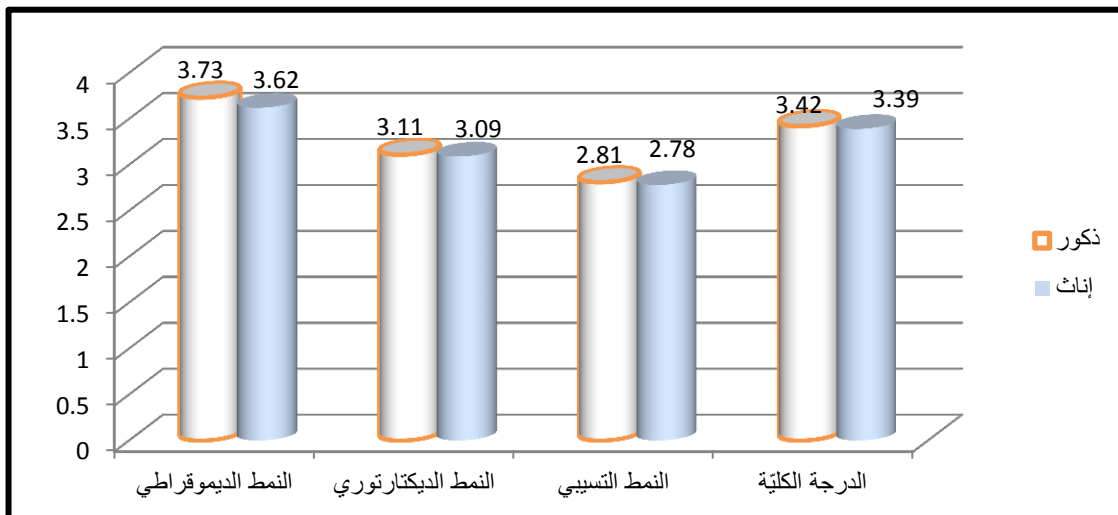
2-2-1- الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية للمديرين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث (المدرسين) في مجالات الاستبانة، ودرجتها الكلية، ثم استُخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين وفق متغير الجنس في مجالات الاستبانة، ودرجتها الكلية. والجدول رقم (38) يوضح ذلك:

الجدول رقم (34): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	ذكر	132	3.73	.73386	398	1.463	.144	غير دالّ
	أنثى	268	3.62	.71226				
النمط الديكتاتوري	ذكر	132	3.11	.27827	398	.529	.597	غير دالّ
	أنثى	268	3.09	.29657				
النمط التسبيبي	ذكر	132	2.81	.31764	398	.788	.431	غير دالّ
	أنثى	268	2.78	.38063				
الدرجة الكلية	ذكر	132	3.42	.25877	398	.846	.398	غير دالّ
	أنثى	268	3.39	.29112				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (المدرسين) في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية؛ كانت غير دالة إحصائية، حيث كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل صحة الفرضية الصفرية، التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على استبانة الأنماط القيادية في مدارس التعليم الثانوي وفق متغير الجنس (ذكر، وأنثى). والشكل البياني رقم (6) التالي يوضّح طبيعة هذه الفروق:



الشكل رقم (6): الفرق بين متوسطات درجات المدرسين وفق متغير الجنس في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية

يُلاحظ من خلال الشكل السابق؛ أنّ ثمة تقارباً واضحاً بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى المدرّسين، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً يخضعون لنفس المعاملة من قبل المديرين، فهم يسعون إلى تطبيق الإجراءات المتبعة من الوزارة دون استثناءات حرصاً منهم على سير العملية التعليمية، وحصول مدارسهم على مكانة مرموقة، فالأنظمة والقوانين المعمول بها في المدارس واحدة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي، 2008) التي توصلت إلى وجود فروق حول تقديرات عينة الدراسة وفق متغير جنس المدرّسين .

2-2-2- الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية للمديرين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرّسين وفق متغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، وإجازة جامعية، ودراسات عليا).

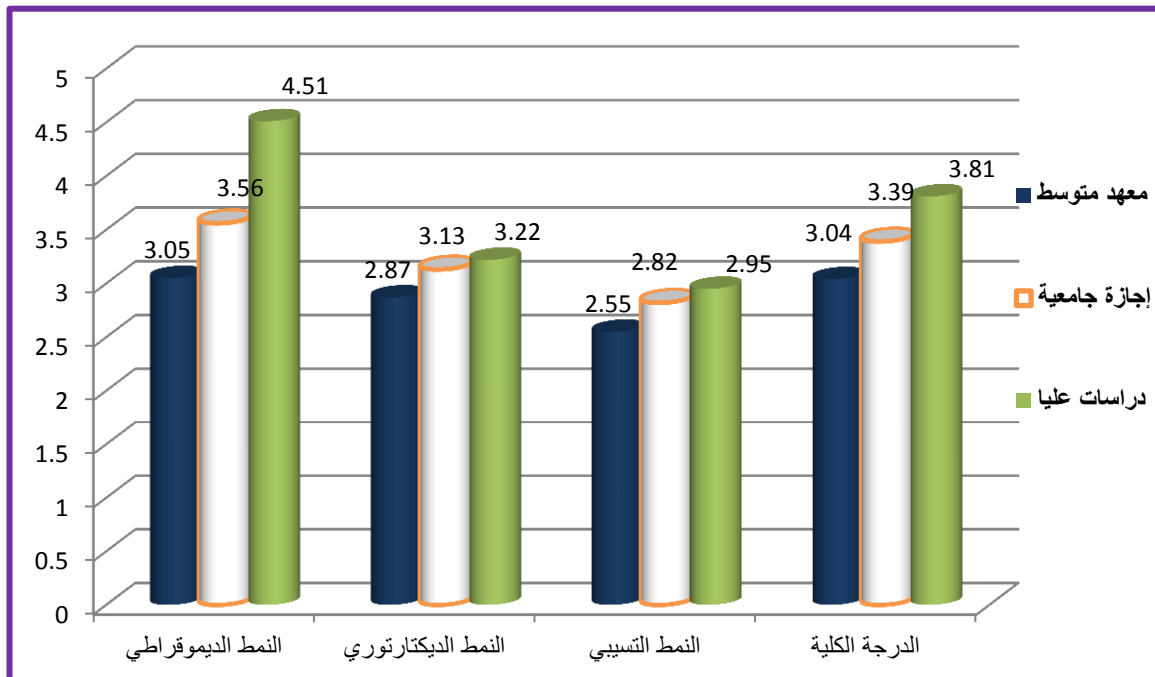
ولاختبار صحة هذه الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة (المدرّسين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (39) الآتي:

الجدول رقم (35): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة (المدرّسين) عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النمط الديمقراطي	معهد متوسط	88	3.05	.29660	.03162
	إجازة جامعية	227	3.56	.59153	.03926
	دراسات عليا	85	4.51	.53946	.05851
	المجموع	400	3.65	.72047	.03602
النمط الديكتاتوري	معهد متوسط	88	2.87	.27255	.02905
	إجازة جامعية	227	3.13	.26851	.01782
	دراسات عليا	85	3.22	.23965	.02599

0.01452	0.29041	3.10	400	المجموع	
0.03179	0.29818	2.55	88	معهد متوسط	النمط التسبيبي
0.02035	0.30665	2.82	227	إجازة جامعية	
0.04679	0.43141	2.95	85	دراسات عليا	
0.01805	0.36094	2.79	400	المجموع	

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاث، وفق متغير المؤهل العلمي للمدرسين (عينّة الدراسة)، حيث بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (3.81) في الدرجة الكلية، وهو للمدرسين من حملة الدراسات العليا، يليه المتوسط الحسابي (3.39)، وهو للمدرسين من حملة الإجازة الجامعية، وبلغت قيمة أقلّ متوسط حسابي (3.04)، وهو للمدرسين من حملة المعهد المتوسط. والشكل رقم (7) التالي يوضّح الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي:



الشكل رقم (7): الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغير المؤهل العلمي

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (7)؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، وفق متغيّر المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر المؤهل العلمي. فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (40) الآتي:

الجدول رقم (36): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	95.934	2	47.967	171.282	0.000	دال
	داخل المجموعات	111.178	397	.280			
	المجموع	207.112	399				
النمط الديكتاتوري	بين المجموعات	6.069	2	3.035	43.679	0.000	دال
	داخل المجموعات	27.582	397	.069			
	المجموع	33.651	399				
النمط التسبيبي	بين المجموعات	7.360	2	3.680	32.740	0.000	دال
	داخل المجموعات	44.621	397	.112			
	المجموع	51.981	399				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	25.505	2	12.752	850.525	0.000	دال
	داخل المجموعات	5.952	397	.015			
	المجموع	31.457	399				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية؛ بلغت على الترتيب (171.282، و43.679، و32.740، و850.525)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالٌّ إحصائيًّا، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تنص على: وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر المؤهل العلميّ.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية، وفق متغيّر المؤهل العلميّ؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (37) الآتي:

الجدول رقم (37): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية؛ لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلميّ (I)	المؤهل العلميّ (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.26270	.000	دال **
		دراسات عليا	-0.40042	.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.13773	.006	دال **
النمط الديكتاتوري	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.26128	.000	دال **
		دراسات عليا	-0.34951	.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.08823	.032	دال **
النمط التسبيبي	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.50755	.000	دال **
		دراسات عليا	-1.45623	.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.94868	.000	دال **
الدرجة الكلية	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.34382	.000	دال **
		دراسات عليا	-0.76645	.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.42264	.000	دال **

(*) دال عند مستوى دلالة 0.05 (**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغيّر المؤهل العلميّ الثالث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين من حملة الإجازة، والمدرسين من حملة شهادة المعهد؛ لصالح المدرسين من حملة الإجازة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الدراسات العليا، والمدرسين من حملة الإجازة الجامعية؛ لصالح المدرسين من حملة الدراسات العليا، وذلك في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية، حيث يؤيد اتجاه الفروق لصالح المديرين من حملة الدراسات العليا؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل (7) السابق، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المدرّسين من حملة الشهادات العليا لهم نظرة ذات بعد آخر، فهم يمتلكون بعداً معرفياً أكثر من زملائهم ذوي المؤهل العلمي الأقل من ذلك، وأن الدراسة في مرحلة ما بعد الإجازة تعتمد الحوار والمناقشة، مما يزيد الفكر تفتحاً واستتارة، فهم أكثر علماً ومعرفة، ويمتلكون رؤية أوسع أفقاً لما يجب أن يكون عليه النمط القيادي السائد في المدرسة، الذي يحقق نجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية.

2-2-3- الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين على استبانة ممارسة الأنماط القيادية للمديرين في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرّسين وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدّراسة المدرّسين؛ عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة. فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (38) الآتي:

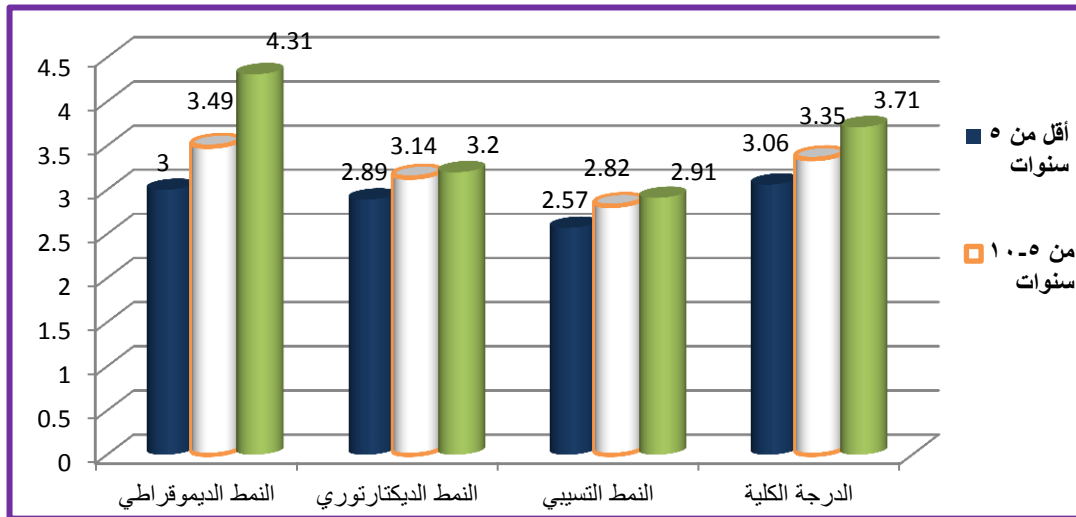
الجدول رقم (38): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات عينة الدّراسة المدرّسين؛ عن مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النمط الديمقراطي	أقل من 5 سنوات	102	3.0	.29337	.02905
	من 5-10 سنوات	164	3.49	.53186	.04153

أكثر من 10 سنوات	134	4.31	.63310	.05469
المجموع	400	3.65	.72047	.03602
أقل من 5 سنوات	102	2.89	.27441	.02717
من 5-10 سنوات	164	3.14	.27539	.02150
أكثر من 10 سنوات	134	3.20	.24261	.02096
المجموع	400	3.10	.29041	.01452
أقل من 5 سنوات	102	2.57	.29957	.02966
من 5-10 سنوات	164	2.82	.30475	.02380
أكثر من 10 سنوات	134	2.91	.39670	.03427
المجموع	400	2.79	.36094	.01805

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاث، وفق متغير سنوات الخدمة للمدرّسين (عينّة الدّراسة). فقد بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (3.71) في الدرجة الكلية، وهو للمدرّسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، يليه المتوسط الحسابي (3.35)، وهو للمدرّسين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات، ثم المتوسط الحسابي (3.06)، وهو للمدرّسين ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات.

والشكل رقم (8) التالي يوضّح الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة:



الشكل رقم (8): الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (8)، والجدول رقم (42) السابقين؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة.

فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (39) الآتي:

الجدول رقم (39): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	99.003	2	49.502	181.781	0.000	دال
	داخل المجموعات	108.109	397	.272			

				399	207.112	المجموع	
النمط الديكتاتوري	دال	0.000	41.816	2.928	2	5.855	بين المجموعات
				.070	397	27.796	داخل المجموعات
					399	33.651	المجموع
النمط التسيبي	دال	0.000	30.120	3.424	2	6.848	بين المجموعات
				.114	397	45.132	داخل المجموعات
					399	51.981	المجموع

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أن قيمة "F" في مجالات استبانة أنماط القيادة، بلغت على الترتيب (181.781، و41.816، و30.120، و788.957)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أن الفرق دالٌّ إحصائياً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تنص على: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية وفق متغيّر سنوات الخدمة؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (40) الآتي:

الجدول رقم (40): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في مجالات استبانة أنماط القيادة، ودرجتها الكلية لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النمط الديموقراطي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-43199-	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-1.25595-	.000	دال **

	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-82396	.000	دال **
النمط الديكتاتوري	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-24588	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-30340	.000	دال **
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-05752	.176	غير دال
النمط التسبيبي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-24035	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-33814	.000	دال **
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-09779	.046	دال *

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخدمة الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، والمدرّسين ذوي الخدمة: من 5-10 سنوات؛ لصالح المدرّسين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين ذوي الخدمة: من 5-10 سنوات، والمدرّسين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات؛ لصالح المديرين ذوي الخدمة: 5-10 سنوات، وذلك في مجالات استبانة أنماط القيادة الثلاثة، ودرجتها الكلية. ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المدرّسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل السابق رقم (8)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أنه مع مرور الوقت والأقدمية في الخدمة يكون قد تعرف على طبيعة العمل بصورة أوضح، وتعرف إلى مشكلاته والصعوبات التي تواجهه في العمل.

2-3- الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز للمدرّسين وفق المتغيرات (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة).

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

2-3-1- الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المديرين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز للمدرسين، ثم استُخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test ؛ لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين وفق متغير الجنس في استبانة دافعية الإنجاز. والجدول رقم (41) التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (41): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير الجنس

دافعية الإنجاز	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	16	4.06	.54177	38	-0.802	.428	غير دالّ
	أنثى	24	4.20	.54923				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة (ت) تساوي (-0.802) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المديرين الذكور والإناث على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين، حيث كانت غير دالة إحصائية؛ إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وعلى ذلك نقبل صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين في مدارس التعليم الثانوي وفق متغير الجنس (ذكر، وأنثى).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى رغبة المديرين، سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً، في تغيير النظرة السائدة نحوهم، والاعتراف بكفاءة المدرسين، وقدرتهم على الإنجاز، وإيصال مدرستهم إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من خلال الاعتراف بإمكانات جميع المدرّسين، وحثهم على مزيد من الإنجاز الذي يحقق رضاهم الوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الريضي، 2001)

2-3-2- الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين وفق متغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، وإجازة جامعية، ودراسات عليا).

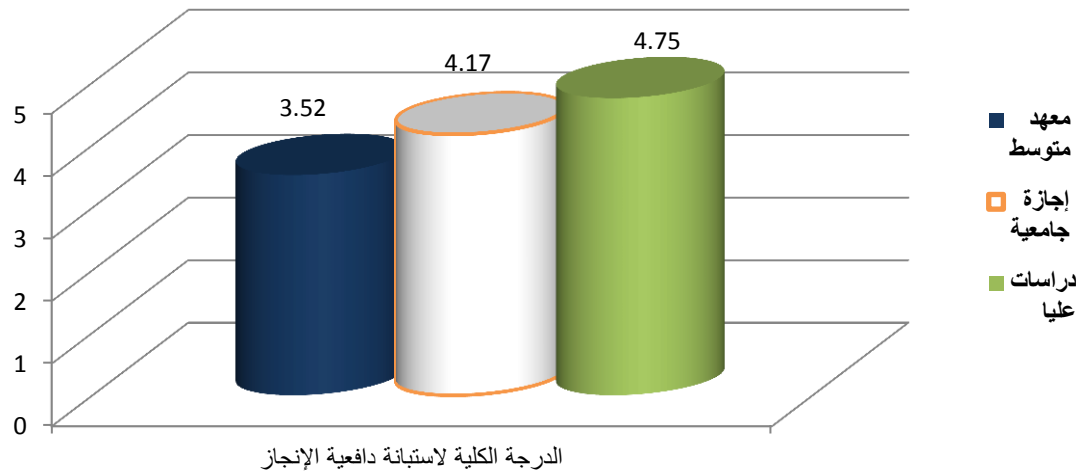
لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عينة الدراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (42) الآتي:

الجدول رقم (42): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المديرين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز	معهد متوسط	6	3.52	.17881	.07300
	إجازة جامعية	29	4.17	.49767	.09241
	دراسات عليا	5	4.75	.23474	.10498
	المجموع	40	4.15	.54379	.08598

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي للمديرين (عينة الدراسة)، حيث بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (4.75)، وهو للمديرين من حملة الدراسات العليا، يليه المتوسط الحسابي (4.17)، وهو للمدرسين من حملة الإجازة الجامعية، ثم المتوسط الحسابي (3.52)، وهو للمديرين من حملة المعهد المتوسط.

والشكل التالي رقم (9) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي:



الشكل رقم (9): الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (9)؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي. فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (43) الآتي:

الجدول رقم (43): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	بين المجموعات	4.217	2	2.109	10.666	0.000	دال
	داخل المجموعات	7.315	37	.198			
	المجموع	11.533	39				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز بلغت على الترتيب (10.666)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائياً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تنص على: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (44) الآتي:

الجدول رقم (44): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.65353	0.009	دال **
		دراسات عليا	-1.23333	0.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.57980	0.036	دال *

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغير المؤهل العلمي الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الإجازة، والمديرين من حملة شهادة المعهد لصالح المديرين من حملة الإجازة الجامعية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الدراسات العليا، والمديرين من حملة الإجازة الجامعية لصالح المديرين من حملة الدراسات العليا، وذلك في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز، ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المديرين من حملة الدراسات العليا؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل السابق رقم (10).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المديرين ذوي التحصيل الأعلى قادرين على زيادة الدافعية للإنجاز بحكم معرفتهم الأكاديمية الأعلى وإطلاعهم على ما هو جديد في مجال الإدارة وتحسين المناخ المدرسي، الذي يزيد الإنجاز لدى المدرسين في مدارسهم.

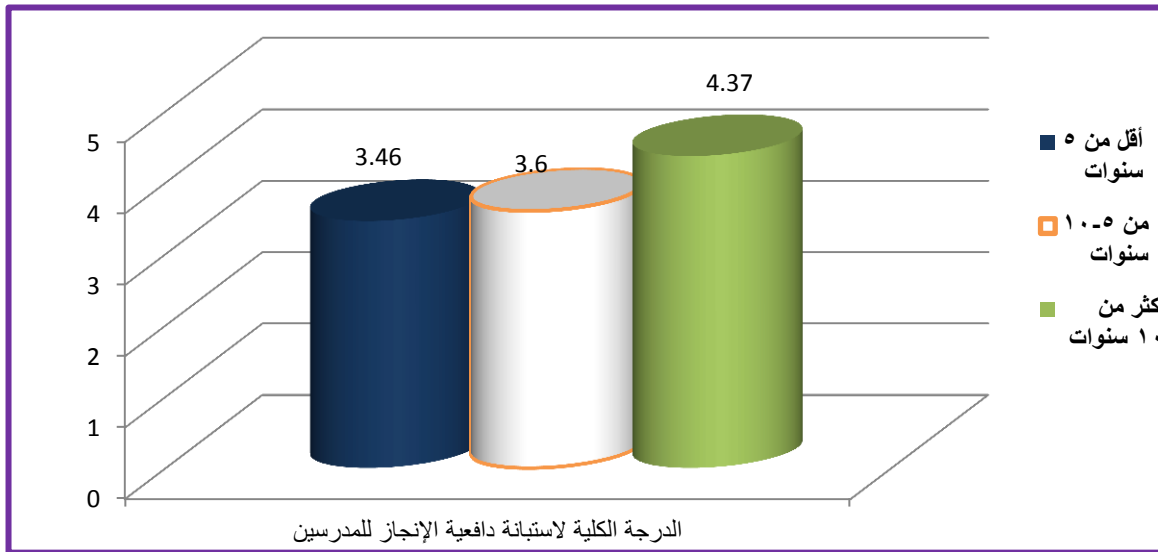
2-3-3- الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين على استبانة دافعية الإنجاز للمدرسين وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات المديرين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (45) الآتي:

الجدول رقم (45): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات المديرين عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	4	3.46	.18898	.09449
	من 5-10 سنوات	7	3.60	.34714	.13121
	أكثر من 10 سنوات	29	4.37	.43074	.07999
	المجموع	40	4.15	.54379	.08598

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز الثلاث، ودرجتها الكلية وفق متغير سنوات الخدمة للمديرين (عينة الدراسة)، فقد بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (4.37) في الدرجة الكلية، وهو للمديرين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، يليه المتوسط الحسابي (3.60)، وهو للمديرين ذوي الخدمة: من 5 إلى 10 سنوات، ثم أقل متوسط حسابي (3.46)، وهو للمديرين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات. والشكل التالي رقم (10) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة:



الشكل رقم (10): الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز

وفق متغير سنوات الخدمة

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (10)؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة. فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (46) الآتي:

الجدول رقم (46): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	بين المجموعات	5.507	2	2.754	16.910	0.000	دال
	داخل المجموعات	6.025	37	.163			
	المجموع	11.533	39				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز بلغت (16.910)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي

(0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائياً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (47) الآتي:

الجدول رقم (47): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المديرين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-13776	.863	غير دال
		أكثر من 10 سنوات	-91502	.001	دال **
	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-77727	.000	دال **

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغيّر سنوات الخدمة الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، والمديرين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات ومن 5-10 سنوات؛ لصالح ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، وذلك في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز، ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المديرين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل السابق رقم (11).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى رغبة المديرين بعد مرور أكثر من عشرة سنوات خدمة في مجال العمل الإداري والمهارات التي تم اكتسابها؛ في أن تكون دافعية المدرّسين إلى العمل أكبر، ومزيد من الإنجاز؛ من أجل النهوض بمؤسساتهم التعليمية.

2-4-الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق المتغيرات (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

2-4-1-الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المدرّسين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز، ثم استُخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test ؛ لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرّسين وفق متغير الجنس في استبانة دافعية الإنجاز. والجدول التالي رقم (48) يوضّح ذلك:

الجدول رقم (48): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير الجنس

دافعية الإنجاز	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكر	132	4.02	.42738	398	-1.041	.299	غير دالّ
	أنثى	268	4.07	.46258				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة (ت) تساوي (-1.041) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرّسين الذكور والإناث على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظرهم، وقد كانت غير دالة إحصائية، حيث كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وعلى ذلك نقبل صحة الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة

دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق متغيّر الجنس. (ذكر، وأنثى). "والشكل البياني التالي رقم (12) يوضّح طبيعة هذه الفروق:

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن النمط الإداري الذي يعمل المدرسون تحت إدارته له نفس التأثير على دافعية الإنجاز لديهم، سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً، فهم يخضعون للقوانين والأنظمة المعمول بها في وزارة التربية . وتختلف نتيجة هذه الراسة مع نتائج دراسة(2005 Jakson

2-4-2- الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق متغيّر المؤهل العلمي (معهد متوسط، وإجازة جامعية، ودراسات عليا).

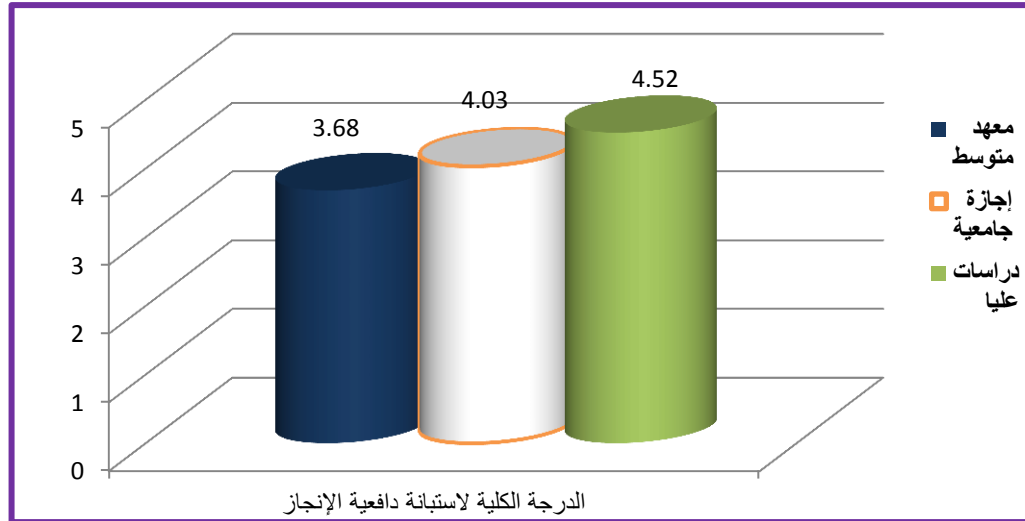
لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرّسين عينة الدّراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (49) الآتي:

الجدول رقم (49): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرّسين عينة الدّراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز	معهد متوسط	88	3.68	.26415	.02816
	إجازة جامعية	227	4.03	.37099	.02462
	دراسات عليا	85	4.52	.39996	.04338
	المجموع	400	4.06	.45134	.02257

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي للمدرّسين (عينة الدّراسة)، فقد بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (4.52)، وهو للمدرّسين من حملة الدراسات العليا، يليه المتوسط الحسابي (4.03)،

وهو للمدرّسين من حملة الإجازة الجامعية، ثم المتوسط الحسابي (3.68)، وهو للمدرّسين من حملة المعهد المتوسط. والشكل التالي رقم (11) يوضّح الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي:



الشكل رقم (11): الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (11)؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغيّر المؤهل العلمي؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي.

فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (50) الآتي:

الجدول رقم (50): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	30.668	2	15.334	120.280	0.000	دال

دافعية الإنجاز	داخل المجموعات	50.612	397	127.		
	المجموع	81.281	399			

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز بلغت على الترتيب (120.280)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائياً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تنص على: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر المؤهل العلمي؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (51) الآتي:

الجدول رقم (51): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز	معهد متوسط	إجازة جامعية	-0.34373	.000	دال **
		دراسات عليا	-0.83612	.000	دال **
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-0.49238	.000	دال **

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغيّر المؤهل العلمي الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين من حملة الإجازة، والمدرّسين من حملة شهادة المعهد لصالح المدرّسين من حملة الإجازة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين من حملة الدراسات العليا، والمدرّسين من حملة الإجازة الجامعية لصالح المدرّسين من حملة الدراسات العليا، وذلك في الدرجة الكلية

لاستبانة دافعية الإنجاز، ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المدرّسين من حملة الدراسات العليا؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل رقم (13) السابق.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المدرسين ذوي المؤهل العلمي الأعلى قد يكونون خاضعين لدورات تدريبية تعزز مفهوم ثقافة الإنجاز لديهم، وقد اكتسبوا من خلالها أساليب مختلفة تسهم في زيادة دافعيتهم، وأن طموحاتهم في تحقيق مزيد من الإنجاز يزداد كلما ارتفع مؤهلهم العلمي، ومن ثم تحقيق ذاتهم، ورضاهم الوظيفي، والظهور أمام الجهات العليا بمظهر المدرّس المثابر والمجد والمستحق للتقدير. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (

(Ware 2013

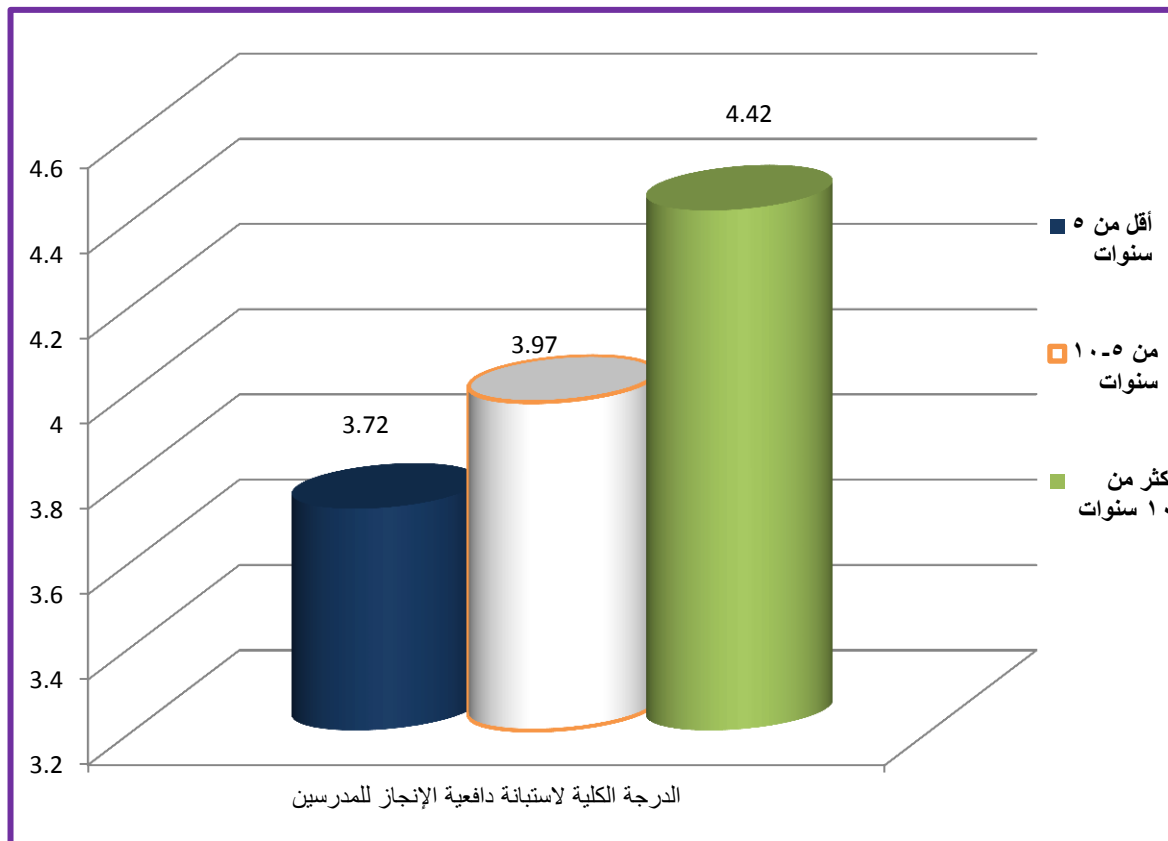
2-4-3- الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي على استبانة دافعية الإنجاز من وجهة نظر المدرّسين وفق متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرّسين عينة الدراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (52) الآتي:

الجدول رقم (52): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، لإجابات المدرّسين عينة الدراسة عن الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	سنوات الخدمة	المجال
.02892	.29212	3.72	102	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
.02519	.32265	3.97	164	من 5-10 سنوات	
.03817	.44182	4.42	134	أكثر من 10 سنوات	
.02257	.45134	4.06	400	المجموع	

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز الثالث، ودرجتها الكلية، وفق متغير سنوات الخدمة للمدرسين (عينّة الدراسة). فقد بلغت قيمة أعلى متوسط حسابي (4.42) في الدرجة الكلية، وهو للمدرسين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، يليه المتوسط الحسابي (3.97)، وهو للمدرسين ذوي الخدمة: من 5 إلى 10 سنوات، ثم أقلّ متوسط حسابي (3.72)، وهو للمدرسين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات. والشكل التالي رقم (12) يوضّح الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة:



الشكل رقم (12): الفروق بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة

يُلاحظ من خلال الشكل رقم (12)، والجدول رقم (56) السابقين؛ وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات المدرسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغير سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخدمة؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين

متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة.

فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (53) الآتي:

الجدول رقم (53): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	بين المجموعات	29.731	2	14.866	114.486	0.000	دال
	داخل المجموعات	51.549	397	.130			
	المجموع	81.281	399				

يُلاحظ من خلال الجدول السابق؛ أنّ قيمة "F" في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز بلغت (114.486)، وكانت قيمة دلالتها (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائياً، وعلى ذلك تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، التي تنص على: وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز وفق متغيّر سنوات الخدمة؛ أُجريت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (54) الآتي:

الجدول رقم (54): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المدرّسين في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز لصالح أي مستوى من مستويات متغيّر سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لاستبانة دافعية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	-0.24722	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-0.69142	.000	دال **

الإنجاز	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.44419	.000	دال **
---------	---------------	------------------	----------	------	--------

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من خلال الجدول السابق، والمقارنات البعدية بين فئات متغير سنوات الخدمة الثلاث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، والمدرّسين ذوي الخدمة: من 5-10 سنوات، لصالح المدرّسين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرّسين ذوي الخدمة: من 5-10 سنوات، والمدرّسين ذوي الخدمة: أقل من 5 سنوات لصالح المدرّسين ذوي الخدمة: 5-10 سنوات، وذلك في الدرجة الكلية لاستبانة دافعية الإنجاز، ويؤيد اتجاه الفروق لصالح المدرّسين ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات؛ المتوسط الحسابي الأعلى الوارد في الشكل السابق رقم (14).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المدرّسين بحكم خبرتهم التراكمية؛ صارت دافعية الإنجاز لديهم أمراً طبيعياً، ومن المسلمات في عملهم التعليمي، وهم يقومون غالباً بالأعمال التعليمية والمهام الإدارية نفسها؛ وغالباً ما يقوم بتدريس المواد نفسها لسنوات متعددة؛ للظهور بصورة أفضل من المدرّسين ذوي الخدمة الأقل.

ملخص نتائج الدراسة:

* توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج؛ كان أهمها ما يأتي:

- 1- درجة ممارسة المديرين لنمط القيادة الديمقراطي في مدارس التعليم الثانوي العام كانت كبيرة بمتوسط حسابي قدره 3.77 .
- 3- درجة تقدير المدرّسين في مدارس التعليم الثانوي لدافعية الإنجاز لديهم متوسطة و بمتوسط حسابي قدره 3.31 .
- 4- درجة تقدير المديرين في مدارس التعليم الثانوي لدافعية الإنجاز لدى المدرّسين كبيرة وبمتوسط حسابي قدره 3.88 .
- 5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين والمدرّسين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي وفق متغيّر الجنس.
- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمدرّسين وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.
- 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمدرّسين وفق متغير الخدمة، لصالح ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات.
- 8- يوجد ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز.

مقترحات الدراسة:

- ضرورة الاطلاع المستمر من مديري المدارس على كل ما هو جديد في مجال الإدارة، ولاسيما في مجال الأنماط القيادية، مما يسهم في التطوير الذاتي للمدرسة.
- ضرورة اختيار مديري المدارس من القيادات التربوية الواعية، التي تؤمن بأهمية العمل، وتحسين دافعية الإنجاز لدى المدرّسين في المدارس، ويتحلون بمرونة التفكير، والانفتاح على الخبرات الجديدة.
- ضرورة إكساب مديري المدارس مزيداً من الخبرات القيادية، من خلال التحاقهم بورشات عمل، ودورات تدريبية، تؤهلهم لأداء عملهم بالطريقة الأفضل.
- ضرورة الاهتمام بعدد من المتغيرات، التي لها أهميتها في تحسين دافعية الإنجاز في بيئة العمل؛ مثل: الاهتمام بتنمية الولاء الوظيفي، وبناء روح الفريق الواحد.
- إجراء دراسة عن المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز.
- إجراء دراسة حول المناخ التنظيمي لمديري مدارس التعليم الثانوي، وعلاقته بدافعية الإنجاز.
- إجراء دراسة حول السلوك القيادي لمديري مدارس التعليم الثانوي، وعلاقته بصنع القرار التربوي.

ملخص الدراسة باللغة العربية

أنماط القيادة التربوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين

❖ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تعرف إلى مفهوم القيادة، وأنماطها.
- 2- تعرف إلى دافعية الإنجاز.
- 3- دراسة العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة التربوية، ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- 4- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة القيادة التربوية وفق المتغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي).
- 5- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة دافعية الإنجاز وفق المتغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي).

❖ المجتمع الأصلي للدراسة، وعينتها:

بلغ حجم المجتمع الأصلي لمديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق (74) مديراً، و(1460) مدرّساً. وبلغت عينة الدراسة (40) مديراً ومديرة؛ بنسبة (54%)، و(400) مدرّس ومدرّسة؛ بنسبة (27.3%) من حجم المجتمع الأصلي.

❖ أدوات الدراسة:

قام الباحث بتصميم الأدوات التالية بغية تحقيق أهداف الدراسة:

- 1- استبانة أنماط القيادة التربوية لمديري التعليم الثانوي؛ بهدف تحديد النمط القيادي السائد.
- 2- استبانة دافعية الإنجاز لدى المدرّسين بهدف تعرف مستوى دافعية الإنجاز.

❖ منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية.

❖ متغيرات الدراسة:

1- المتغيرات المستقلة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

2- المتغيرات التابعة: وتتمثل في استجابات عينة البحث عن أدوات الدراسة.

❖ نتائج الدراسة، ومقترحاتها:

* توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج؛ كان أهمها ما يأتي:

- 1- يوجد ارتباط طردي بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز .
 - 2 - درجة تقدير المدرسين في مدارس التعليم الثانوي لدافعية الإنجاز لديهم متوسطة.
 - 3- درجة تقدير المديرين في مدارس التعليم الثانوي لدافعية الإنجاز لديهم كبيرة.
 - 4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات المديرين والمدرسين لنمط القيادة السائد في مدارس التعليم الثانوي وفق متغير الجنس.
 - 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمدرسين وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.
 - 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرين والمدرسين وفق متغير الخدمة، لصالح ذوي الخدمة: أكثر من 10 سنوات.
- * وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى مقترحات متعددة؛ كان أهمها ما يأتي:

- 1- ضرورة الاطلاع المستمر من مديري المدارس على كل ما هو جديد في مجال الإدارة، ولاسيما في مجال الأنماط القيادية، مما يسهم في التطوير الذاتي للمدرسة.
- 2- ضرورة إكساب مديري المدارس مزيداً من الخبرات القيادية، من خلال التحاقهم بورشات عمل، ودورات تدريبية، تؤهلهم لأداء عملهم بالطريقة الأفضل.
- 3- إجراء دراسة عن المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز.
- 4- إجراء دراسة حول النمط القيادي لمديري مدارس التعليم الثانوي، وعلاقته بصنع القرار التربوي.

مراجع الدراسة

❖ المراجع العربية:

- ابن منظور. معجم لسان العرب.
- أبو حامد، عارف. (2013). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين : جامعة بيرزيت.
- أبو حجلة، أمل. (2007). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على تحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- أبو حرب، سعيد. (2002). نمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.
- أبو سمرة، محمود و غنيم، رندة. (2007). الأنماط القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات المجتمع المتوسطة في فلسطين وعلاقتها بإدارة الوقت. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن. العدد (48).
- أبو علام، رجاء. (1993). علم النفس التربوي، الطبعة السادسة. كلية التربية. الكويت: جامعة الكويت.
- أبو علام، رجاء. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. الطبعة الرابعة. الأردن: دار النشر للجامعات.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1991). أسس التعلم ونظرياته، الطبعة الأولى. مصر: دار النهضة العربية.
- أبو هدروس، محمد والفرا، محمد. (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. مجلة جامعة الأزهر. سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد 13. العدد 1.

- أبو هين، وداد. (2010). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- الأسطل، أميمة عبد الخالق. (2009). فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مدير المدارس الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.
- الأعرجي، عاصم. (2011). الوجيز في مناهج الإدارة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر.
- الأعرجي، عاصم. (2010). دراسات معاصرة في التطوير الإداري. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.
- بدر، منال. (1993). العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.
- البديري، طارق. (2010). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التنظيمية. عمان: دار الفكر للطباعة.
- بوز، كهيل. (2004). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق.
- بيلسي، فاتنة. (2007). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة النجاح.
- الحارثي، محمد. (2010). الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسياً. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك خالد.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2005). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حراحشة، محمد عبود. (2006). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمدرسين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد 7. العدد 12.

- حسن، ناصر. (2010). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة : الجامعة الإسلامية.
- الحسينة، سليم. (2009). مبادئ نظم المعلومات الإدارية. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر .
- خليفة، عبد اللطيف. (2000). الدافعية للإنجاز. مصر: دار غريب.
- خليفة، قدوري. (2011). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري.
- الخولي، هشام محمد. (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. مصر: دار الكتاب الحديث.
- الخيري، حسن. (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الداور، سعيد خضر. (2007). مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- دلوع، فخري. (1998). مدى التزام مدير المدارس باتباع الخطوات العلمية لاتخاذ القرارات المدرسية وتقديرهم في اتخاذ القرارات المدرسية وتقديرهم لذواتهم في مدارس القدس. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة القدس.
- دياب، حسين. (2008). التخطيط والرقابة. الطبعة الرابعة. المملكة العربية السعودية: سلسلة مطبوعات المجموعة الاستشارية.
- ذياب، أمجد. (2004). تفويض السلطة لدى مديري مدارس وكالة غوث في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة النجاح.
- الربضي، وائل. (2001). سمات المشرف الفعال، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- ربيعة، صالح. (2010). كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

- رضوان، شفيق.(2001). السلوكية الإدارية. الرباط: المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر.
- روبير، باييز.(2005). الموجه- الدليل العلمي للقيادات الإدارية. ترجمة : تمام الساحلي. الطبعة الثانية. عمان: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- الروقي ، عبد الله .(2012). الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الزليتي، محمد .(2008). أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز المدرسية. ليبيا : مجلس الثقافة العامة.
- الزهيري، ابراهيم .(2008). الإدارة المدرسية والصفية من منظور الجودة الشاملة. القاهرة : دار الفكر العربي.
- زويلف، مهدي و العضاية علي.(1996). إدارة المنظمة- نظريات وسلوك. بيروت: دار مجدلاوي للنشر .
- الزيات، فتحي .(2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. الطبعة الثانية. مصر: دار النشر للجامعات.
- السالم، فؤاد .(2004). المفاهيم الإدارية الحديثة. الطبعة الثالثة. عمان: مركز الكتب الأردني.
- سحلول، محمد .(2005). فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- سعد الدين، باسم .(2008). العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية، ودافعية معلمهم نحو العمل في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
- السعيد، محمد مبارك .(1998). النمط القيادي السائد لدى مدير المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يصور المدرسين العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

- شحادة، رائف. (2008). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين والأكاديميين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.
- الشرجي، مراد. (2002). دافعية الإنجاز لدى عمّال المصانع في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. اليمن: جامعة صنعاء.
- الشمري، أحمد. (2012). درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت وعلاقتها بالتمائل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة الشرق الاوسط.
- شوية، سيف الإسلام. (2009). نحو أداء متميّز في القطاع الحكومي، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية. المملكة العربية السعودية: دار الفكر.
- صرداوي، نزيح. (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. الجزائر. العدد 6.
- الضريبي، عبد الله. (2010). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. دمشق: جامعة دمشق.
- طبشي، بلخير. (2007). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ليبيا: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عبد اللطيف معتز و خليفة عبد الله. (2001). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الثانية. مصر : دار الغريب.
- عبد الله، مجدي. (2003). السلوك الاجتماعي وديناميته. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- عبد، محسن وغالي، حيدر. (2010). القيادة التربوية. بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- عبوي، زيد. (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. الأردن: دار الفكر.
- عبيدات، ذوقان. (1999). البحث العلمي في الإدارة: مفهومه وأدواته، وأساليبه. الطبعة الثانية. بيروت: دار الفكر للطباعة.

- العتيبي، نواف بن سقى (2008). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
- العجارمة، أحمد (2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المدرسين في محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
- عسكر، عبد العزيز (2012). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.
- عطية، نوال محمد (1990). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عطية، عمر الفاروق (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية في الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.
- علقم، اسماعيل (2013). العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية. ودافعية المتعلمين في محافظة رام الله، والبيرة من وجهة نظر المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين : جامعة بيرزيت.
- العلوان، أحمد . العطيات، عبد الرحمن (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينه معان في الأردن. مجلة الدراسات الإنسانية. المجلد (18). العدد (20).
- العلي، رضا (2001). وظائف الإدارة المعاصرة. الأردن: مؤسسة الوراق.
- علي، عيسى (2008). ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. مجلد (24). عدد(1).
- علي، عيسى (2010). الإدارة التربوية ونظرياتها (1). كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- عمر، أحمد. (2002). المركزية واللامركزية في الإدارة المدرسية. مجلة جامعة تشرين للعلوم الإنسانية. العدد 4.
- عمرو، ابراهيم. (2013). الإدارة والإدارة التربوية. الأردن: دار البداية.
- العميان، محمود. (2010). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. الطبعة الثالثة. عمان : دار وائل.
- العنزي، سعود. (2003). الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- عويس، خير الدين. (2012). دليل البحث العلمي. الرياض: دار الفكر العربي.
- عياصرة علي. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. الأردن: دار حامد للنشر.
- غباري، ثائر. (2008). الدافعية النظرية والتطبيقية. الأردن: دار المسيرة للنشر.
- فرج، عبد اللطيف. (2005). نظم التربية والتعليم في العالم. دار المسيرة: الأردن.
- الفيلاي، عصام يحيى. (2012). أثر معطيات مظاهر مجتمع المعرفة على الطفل صحياً واجتماعياً ونفسياً، سلسلة نحو مجتمع المعرفة. العدد (44). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.
- الكبسي، محمد. (2000). المنهل في علم النفس التربوي. الأردن: دار الكندي.
- مارس، هناء. (2008). أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة منتوري.
- محجوب، وجيه. (2002). طرائق البحث العلمي في الإدارة ومناهجه. تونس: دار الجامعة.
- محمد، محمد. (2006). القيادة الإدارية. مكتبة المجتمع العربي: عمان.
- محمد، فتحي. (2008). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية. مصر: جامعة القاهرة.
- المخلافي، أمل. (2008). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المدرسين وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

- المرسي، جمال الدين وعبد الرحمن، ثابت. (2001). **السلوك التنظيمي**. مصر: الدار الجامعية.
- مرسي، محمد. (1995). **الإدارة التربوية الحديثة**. مصر: عالم الكتب.
- مريم، عثمان. (2009). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية، دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية في سكرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة الأخوة منتوري.
- معروف، سعاد. (2002). أداء المدير لمهامه وأدواره وعلاقته بأداء المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة. لبنان: الجامعة اللبنانية.
- مغاري، تيسير. (2009). نمط القيادة السائدة في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.
- المغربي، كامل. (2007). **أساسيات في الإدارة**. الطبعة الثانية. لبنان: دار الفكر للنشر.
- ملح، دعاء (2016): أثر استخدام استراتيجيّة التعلّم النشط في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة. سورية: جامعة البعث.
- ملح، سامي. (2008). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. **مجلة البصائر**. المجلد (12)، العدد (2).
- منصور، سميرة. (2000). دراسة مقارنة لاتجاهات إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. مصر: جامعة عين شمس.
- المؤتمر التربوي تطوير التعليم. (1998). 2-5 شباط. الجمهورية العربية السورية.
- موسى، رشاد. (1994). **علم النفس الدافعي**، مصر: دار النهضة العربية.
- النبيه، إياد. (2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

- النحاس، محمد. (2011). أنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الأولى وعلاقتها بالتعاون وتحمل المسؤولية لدى العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. سورية.
- نشيواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس المعرفي، الطبعة الرابعة. الأردن: دار الفرقان.
- نصر، عزة. (2008). الإبداع الإداري والتطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة "رؤية استراتيجية". الاسكندرية: المركز القومي للبحوث التربوية.
- ياسين، سعد غالب. (2008). الإدارة الاستراتيجية. السودان: دار اليازوري.
- ياغي، محمد عبد الفتاح. (2009). مبادئ الإدارة العامة. الطبعة الثانية: نواكشوط: دار العابد للنشر.

❖ القرارات الوزارية:

- وزارة التربية. (1996). التعليم الفني والمهني - واقع وآمال. دمشق. سورية.
- وزارة التربية. (2002). الكتاب السنوي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. سورية : المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.
- وزارة التربية. (2004). مديرية التعليم الثانوي. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية. سورية: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2010). التربية في الجمهورية العربية السورية. المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية. سورية: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (1994). النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية في الجمهورية العربية السورية. دمشق.
- وزارة التربية. (1990). تطور التعليم في الجمهورية العربية السورية في الفترة 196-1990. دمشق. سورية.
- وزارة التربية. (1993). الكتاب الوزاري رقم 4/864 تاريخ: 1993/4/23 الحد من إجراءات النقل والتعديل للعاملين والعاملات في المدارس الثانوية. منشورات وزارة التربية في سورية. دمشق.

- وزارة التربية .(1993). الكتاب الوزاري رقم 864 / تاريخ:1993/4/23. الحد من إجراءات النقل والتعديل للعاملين والعاملات في المدارس الثانوية. منشورات التربية في سورية. دمشق.
- وزارة التربية.(2009). التربية في الجمهورية العربية السورية. المؤسسة العامة للمطبوعات. الجمهورية العربية السورية.

❖ المنشورات الرسمية:

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .(2000). تقرير التنمية البشرية في الجمهورية العربية السورية. دمشق.
- القيادة القطرية .(1999). الكتاب رقم /5576/ ص تاريخ: 1999/5/20. شروط انتقاء المديرين المكلفين في المدارس الثانوية. دمشق.
- مديرية التربية في محافظة دمشق. (2010). الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق. دائرة التخطيط والإحصاء. دمشق.
- النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية. (1994). الصادر بقرار رقم / 3921 / 1443. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

❖ المراجع الأجنبية:

- Andrewd, ranch.(2010). **The personal Management process Human Resources Administration 4th Edition**, Boston; Houghton Mifflin company.
- Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. **Journal of Abnormal and Social Psychology**,
- Bondarouk, Tanya, .(2012). **The Contribution of - HRM Effectiveness: Results from a Quantitative Study in Dutch Ministry**, Holland.
- Carter, Roger .(2010). **information technology**. London.
- Delaney, J. G .(2005). "The impact of gender variable on the level of motivation of school principals in the city of Miami" on student achievement" , **Dissertation abstract International** , A62/11 .

- Coleman, Bar bare (1995): leadership styles in site – based Management. **Journal of Educational**. D.A.I, Vol. 55. No (7).
- Epps , Carolyn D .(2002). Examining the leadership impact of aprincipal on manager achievement. **Journal of Educational**. D.A.I, Vol. 40. No (5)..
- Hatch, Yab, (2005), **A study of Principals Perceptions of Their Role and Their Educational Administration Programs**, Perceived Effectiveness as Related to That Role (**PhD**) Saint Louis University,
- Koys, D. J. and decotiis, T, a.(1991): **inductive measure of psychological climate**. human relations, 44.
- Macneil,W.M.(2009). The effects of School culture and climate on student achievement. **Journal of Educational**. Reform, Vol (8) No (1).
- McClelland, D. (1995). **Human Motivation**. Glenview, Illinois Scott Forwsman.
- Nelon,S. (2003).Learning of environments motivation ,achievement in high school science, **journal of research in science teaching**. 40 (4).
- Rallis, S. F. .(2001). **Great Principal Questions of Schools Instructional Leader ship**, 68 (4). Delta Kaplan.
- Shafieipour, y .(2011) . The effects of leadership styles on the stress of school's directors . University of shalu'd Chamran, Ahvas. Iran. **PH.D**. Dissertation. University of Alberta. USA
- Sankez, vairise & Perkins, Berzu .(2002). Teachers' awareness of the leadership behavior of the school principal, and the motivation and achievement of the primary school teachers in Texas .**Sciences Journal**, Latvia, Vol (25) No (82).
- Sheppard, Bruce; Hurley, Noel and Dibbon, David.(2010). Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unraveling the Leadership Pathways to School Success. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Denever Colorado.‘

- Tatth. S & lqbal. U.(1999) . Leadership Styles and School Effectiveness. Empirical Evidence from Secondary Level. **Journal of Educational**, Vol (10) No (1).
- Ware.N .(2013). Positive education using cultural stimulation to support the culture of achievement for African American students. **Journal of education**, USA, Vol (26) No (3) .
- Wemar, Peter.(2009). **Influence of Internet and Information technology on Work and Human Resource Management**, informing science.
- Wippy, H, J.D (2001) Leadership style for academic leaders and job satisfaction among faculty members at Guman University, (**Doctoral dissertation the university of Nebraska – Lincoln**,) Dissertation abstracts International. No 9..
- Woodard, D. (1994). "Leadership styles of middle school principals, and their relation to teachers' motivation to work". **Journal of Educational**, Vol 5, No(5).

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها الأولية / المديرون /

الملحق رقم (2) الاستبانة بصورتها الأولية / المدرّسون/

الملحق رقم (3) الاستبانة بصورتها النهائية / المديرون/

الملحق رقم (4) الاستبانة بصورتها النهائية / المدرّسون/

الملحق رقم (5) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الملحق رقم (6) مجتمع الدراسة الأصلي.

الملحق رقم (7) الموافقات الرسمية.

الملحق رقم (8) قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها عينة الدراسة.

الملحق رقم (1)

الاستبانة بصورتها الأولية / المديرون/

السيد المدير / المحترم

تحية طيبة وبعد..

يقوم الباحث بإعداد دراسة؛ عنوانها: "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين"؛ لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

أرجو منكم الإجابة عن بنود الاستبانة كلها بكل صدق وموضوعية في المكان المخصص؛ للحصول على صورة واقعية حول الأنماط القيادية المتبعة في مدارس التعليم الثانوي، ورصد الممارسات التي يقوم بها القادة الإداريون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين، علماً أن ما تقدمونه من معلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين تعاونكم

الطالب: صالح النجرس

أولاً- المعلومات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

التعليمات:

- يرجى الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع إشارة "✓" أمام الخيار الذي يعبر عن رأيكم.
- يرجى عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة عن العبارة نفسها.

الرقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
المجال الأول (أنماط القيادة التربوية)						
نمط القيادة الديكتاتورية						
1	أخطئ بمفردي لكل ما يتعلق بعمل المدرسة.					
2	أتعامل مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.					
3	أستخدم أسلوب الثواب والعقاب بشكل دائم.					
4	أتابع تنفيذ العمل في الوقت المحدد بشكل صارم.					
5	أعتقد أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.					
6	أستخدم أسلوب الرقابة المباشرة على العاملين.					
7	أسند الأعمال للعاملين وفق إمكاناتهم واهتماماتهم.					
8	أعطي تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهام.					
9	أصدر تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.					
10	أنفرد باتخاذ القرارات وكيفية تنفيذها.					

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة الديمقراطية					
11					أعتقد أن العاملين في المدرسة هم طبيّون بطبيعتهم.
12					أتعاون مع العاملين في المدرسة في حل المشكلات التي تعترضهم .
13					أتسامح مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.
14					أشارك العاملين في التخطيط للعمل.
15					أسند للعاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكانياتهم.
16					أجري اجتماعات دورية مع المعلمين.
17					أجري اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.
18					أترتّب في حل المشكلات في المدرسة.
19					أشجع على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.
20					أنظر إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية.
21					أساعد على تشكّيل تحالفات بين العاملين في المدرسة.

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة التسيبي					
22					أُتعامَل مع العاملين في المدرسة على أنَّهم أشرار.
23					أُترك العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز مني.
24					أهمل وظيفة التخطيط في المدرسة.
25					أهمل وظيفة التوجيه في المدرسة.
26					أسعى إلى إبقاء الأمور على حالها في المدرسة دون تغيير.
27					أكون مشغولاً في كل الأوقات.
28					أتهرب من تحمّل المسؤولية في المدرسة.
29					أُتجنّب عقد الاجتماعات في المدرسة.
30					أركّز على الالتزام بالوقت عندما أتعرض للمساءلة فقط.
المجال الثاني (دافعية الإنجاز)					
1					يحب المدرس عمله ويتفانى فيه
2					يتحمل المدرس المسؤولية الكاملة تجاه ما يقوم به من عمل.
3					يعمل المدرس بجد لشعوري بالمسؤولية اتجاه الطلبة.

4	أعزز ثقة العاملين بأنفسهم.					
5	يتابع المدير احتياجات المدرّسين.					
6	أشجع المدرسين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة .					
7	يشجع المدرسين على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههم في عملهم.					
	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
8	يتقبل المدير مقترحات المدرّسين.					
9	ينحمل المدرس مهمات ومسؤوليات كثيرة.					
10	يسعى المدير دائماً لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل المدرسي.					
11	يقدم الإرشادات لجميع العاملين في المدرسة بصورة مستمرة.					
12	أشكّل قدوة للمدرسين في إنجازاتي.					
13	أشجع المدرّسين على إجراء البحوث والدراسات					
14	يسعى إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.					
15	أتنافس مع زملائي بغرض تحسين الأداء في المدرسة.					
16	يستطيع المدرس العمل لوقت طويل رغم التعب.					
17	أشارك الآخرين في اتخاذ القرارات المدرسية.					
18	أتحدى نفسي في إنجاز المهمات المكلف بها.					

19	أقوم بعمل ورشات عمل.					
20	أرى إنجاز العمل المكلف به أحد المدرّسين معياراً لأدائه.					
21	أنجز أكثر مما أكون مصمماً على عمله.					
22	أتمثل في نفسي ثقافة الإنجاز قبل أن أطلبها من المدرّسين.					
	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
23	أقدم الحوافز المادية للمتميزين.					
24	أقدم الحوافز المعنوية للمتميزين.					
25	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في المدرسة.					
26	أشجع المدرّسين على التعاون فيما بينهم.					
27	أرفع من دافعية المدرّسين للعمل و الإنجاز.					
28	أصوغ رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس تميّز المدرسة وتفوقها.					
29	أشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف الدراسية للارتقاء بمستوى أداء المدرّسين.					
30	أفوض المدرّسين بصلاحيات متعددة تساعد على تحسين عملهم التدريسي.					
31	أقبل التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع ويساعد على التميّز.					
32	أشجع الإبداعات الفردية.					
33	أفضل العمل بشكل منفرد.					
34	أستخدم في العمل عبارات التحفيز والمدح التي تدعم المدرّسين وتزيد من إنجازاتهم.					
35	ازداد تعلقاً بعملتي كلما ازدادت خبرتي وإنجازاتي					

					في المدرسة.	
					أشعر بالأمان والاستقرار نظراً لخبرتي في التعامل مع المشكلات المدرسية.	36
					أحمل المدرسين المسؤولية من خلال المهمات المكلفين بها.	37

الملحق رقم (2)

الاستبانة بصورتها الأولية / المدرّسون/

السيد المدرّس / المحترم

تحية طيبة وبعد..

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين" لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

لذلك نرجو منكم الإجابة عن جميع بنود الاستبيان بكل صدق وموضوعية في المكان المخصص للحصول على صورة واقعية حول الأنماط القيادية المتبّعة في مدارس التعليم الثانوي، ورصد الممارسات التي يقوم بها القادة الإداريون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين، علماً أن ما تقدمونه من معلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين تعاونكم

الطالب: صالح النجرس

أولاً- المعلومات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

التعليمات:

- يرجى الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع إشارة "✓" أمام الخيار الذي يعبر عن رأيكم.

- يرجى عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة على العبارة نفسها.

الرقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
المجال الأول (أنماط القيادة التربوية)						
نمط القيادة الديكتاتورية						
1	يخطط المدير بمفرده لكل ما يتعلّق بعمل المدرسة					
2	يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.					
3	يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بشكل دائم.					
4	يتابع المدير تنفيذ العمل في الوقت المحدّد بشكل صارم.					
5	يعتقد المدير أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.					
6	يستخدم المدير أسلوب الرقابة المباشرة على العاملين.					
7	يسند المدير الأعمال للعاملين وفق إمكانياتهم واهتماماتهم.					
8	يعطي المدير تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهمّات					
9	يصدر المدير تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.					
10	ينفرد المدير باتخاذ القرارات وكيفية تنفيذها.					

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة الديمقراطية					
11					يعتقد المدير أن العاملين في المدرسة هم طبيّون بطبيعتهم.
12					يتعاون المدير مع العاملين في المدرسة في حل المشكلات التي تعترضهم .
13					يتسامح المدير مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.
14					يشارك المدير العاملين في التخطيط للعمل.
15					يسند المدير للعاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكانياتهم.
16					يجري المدير اجتماعات دورية معنا.
17					يجري المدير اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.
18					يترتّب المدير في حل المشكلات في المدرسة.
19					يشجع المدير على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.
20					ينظر المدير إلى السلطة في المدرسة على أنّها وسيلة وليست غاية.
21					يساعد المدير على تشكّل تحالفات بين العاملين في المدرسة.

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة التسيبي					
22	يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم أشرار.				
23	يترك المدير العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز مني.				
24	يهمل المدير وظيفة التخطيط في المدرسة.				
25	يهمل المدير وظيفة التوجيه في المدرسة.				
26	يسعى المدير إلى إبقاء الأمور على حالها في المدرسة دون تغيير.				
27	يكون المدير مشغولاً في كل الأوقات.				
28	يتهرب المدير من تحمل المسؤولية في المدرسة.				
29	يتجنب المدير عقد الاجتماعات في المدرسة.				
30	يركز المدير على الالتزام بالوقت عندما يتعرض للمساءلة فقط.				
المجال الثاني (دافعية الإنجاز)					
العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	احب عملي وأتفانى فيه				
2	أتحمل المسؤولية تجاه ما أقوم به من عمل.				
3	أعمل بجد لشعوري بالمسؤولية.				

4	يعزز المدير ثقتي بنفسي.				
5	يشجعني المدير على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة .				
6	يتقبل المدير مقترحاتي.				
7	أتحمل مهمات ومسؤوليات كثيرة.				
8	يشجعني المدير على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي.				
9	يتابع المدير احتياجاتي.				
10	يسعى المدير دائماً لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل المدرسي.				
11	يقدم المدير الإرشادات لي في المدرسة بصورة مستمرة.				
12	يشكل المدير قدوة لي في إنجازاتي.				
13	يشجعني المدير على إجراء البحوث والدراسات				
14	يسعى المدير إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.				
15	أتنافس مع زملائي بغرض تحسين الأداء في المدرسة.				
16	أستطيع العمل لوقت طويل رغم التعب.				
17	يشارك المدير الآخرين في اتخاذ القرارات المدرسية.				
18	أقوم بعمل ورشات عمل.				
19	أرى إنجاز العمل المكلف به أحدنا معياراً لأدائه.				
20	ينجز أكثر مما يكون مصمماً على عمله.				

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
21 أتحدى نفسي في إنجاز المهمات المكلف بها.					
22 يتمثل في نفسه ثقافة الإنجاز قبل أن يطلبها مني.					
23 يقدم المدير الحوافز المادية للمتميزين.					
24 يقدم المدير الحوافز المعنوية للمتميزين.					
25 أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في المدرسة.					
26 يشجعني المدير على التعاون مع زملائي.					
27 يرفع المدير من دافعتي للعمل و الإنجاز.					
28 يصوغ المدير رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس تميّز المدرسة وتفوقها.					
29 يشجع المدير الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف الدراسية للارتقاء بمستوى أدائي.					
30 يفوضني المدير بصلاحيات متعددة تساعدني على تحسين عملي التدريسي.					
31 يتقبل المدير التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع ويساعد على التميّز.					
32 يشجع المدير الإبداعات الفردية.					
33 يفضل المدير العمل بشكل منفرد.					
34 يستخدم المدير في العمل عبارات التحفيز والمديح التي تدعمني وتزيد من إنجازاتي.					

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
35	يزداد تعلق المدير بعمله كلما ازدادت خبرته وإنجازاته في المدرسة.				
36	يحملني المدير المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها.				
37	يشعر المدير بالأمان والاستقرار نظراً لخبرته في التعامل مع المشكلات المدرسية.				

الملحق رقم (3)

الاستبانة بصورتها النهائية / المديرين/

السيد المدير / المحترم

تحية طيبة وبعد..

يقوم الباحث بإعداد دراسة؛ عنوانها: "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين"؛ لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

أرجو منكم الإجابة عن بنود الاستبانة كلها بكل صدق وموضوعية في المكان المخصص؛ للحصول على صورة واقعية حول الأنماط القيادية المتبعة في مدارس التعليم الثانوي، ورصد الممارسات التي يقوم بها القادة الإداريون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرسين، علماً أن ما تقدمونه من معلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين تعاونكم

الطالب: صالح النجرس

أولاً- المعلومات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا ☐

التعليمات:

- يرجى الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع إشارة "✓" أمام الخيار الذي يعبر عن رأيكم.
- يرجى عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة عن العبارة نفسها.

الرقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
المجال الأول (أنماط القيادة التربوية)						
نمط القيادة الديمقراطية						
1	أعتقد أن العاملين في المدرسة هم طبيّون بطبيعتهم.					
2	أتعاون مع العاملين في المدرسة على حل المشكلات التي تعترضهم .					
3	أتسامح مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.					
4	أشارك العاملين في التخطيط للعمل.					
5	أسند إلى العاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكانياتهم.					
6	أجري اجتماعات دورية مع المدرّسين.					
7	أجري اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.					
8	أتريّث في حل المشكلات في المدرسة.					
9	أشجع على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.					
10	أنظر إلى السلطة في المدرسة على أنّها وسيلة وليست غاية.					
11	أشارك المدرّسين في المناسبات الاجتماعية.					
12	أستفيد من قدرات المدرّسين لتسيير أمور المدرسة.					

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة الديكتاتوري					
13					أخطط بمفردي لكل ما يتعلّق بعمل المدرسة.
14					أتعامل مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.
15					أستخدم أسلوب الثواب والعقاب استخداماً دائماً.
16					أتابع تنفيذ العمل في الوقت المحدّد على نحو صارم.
17					أعتقد أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.
18					أستخدم أسلوب الرقابة المباشرة على العاملين.
19					أسند الأعمال إلى العاملين وفق إمكاناتهم واهتماماتهم.
20					أعطي تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهمّات.
21					أصدر تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.
22					أنفرد باتخاذ القرارات، وكيفية تنفيذها.
23					أتابع دوام المدرّسين.

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة التسيبي					
24					أُتعامَل مع العاملين في المدرسة على أنهم أشرار.
25					أُترك العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز مني.
26					أهمل وظيفة التخطيط في المدرسة.
27					أهمل وظيفة التوجيه في المدرسة.
28					أسعى إلى إبقاء الأمور على حالها في المدرسة دون تغيير.
29					أكون مشغولاً في كل الأوقات.
30					أتهرب من تحمّل المسؤولية في المدرسة.
31					أُتجنّب عقد الاجتماعات في المدرسة.
32					أركّز على الالتزام بالوقت عندما أتعرض للمساءلة فقط.
33					أعطي المدرّسين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.
34					أُتساهل مع المدرّسين المقصرين في أداء واجباتهم.
35					أعطي المدرّسين الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي يجدونها مناسبة.

المجال الثاني (دافعية الإنجاز)

1	يحب المدرّس عمله ويتقانى فيه .				
2	يتحمل المدرّس المسؤولية الكاملة تجاه ما يقوم به من عمل.				
3	يعمل المدرّس بجد لشعوره بالمسؤولية اتجاه الطلبة.				
4	يعزز المدير ثقة المدرّسين بأنفسهم.				
5	يشجعهم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.				
6	يتقبل المدير مقترحات المدرّسين.				
7	يتحمل المدرّس مهمات ومسؤوليات كثيرة.				
8	يشجع المدير المدرّسين على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجههم في عملهم.				
9	يتابع المدير احتياجات المدرّسين.				
10	يسعى المدير دائما لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل المدرسي.				
11	يقدم الإرشادات للمدرّسين في المدرسة بصورة مستمرة.				
12	يقدم نفسه قدوة للمدرّسين في إنجازاتهم.				
13	أشجع المدرّسين على إجراء البحوث والدراسات.				
14	يسعى إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.				

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
15					أتنافس مع زملائي بغرض تحسين الأداء في المدرسة .
16					يقدم لي الحوافز المادية للمتميزين منا .
17					أشارك الآخرين في اتخاذ القرارات المدرسية.
18					أتحدى نفسي في إنجاز المهمات المكلف بها.
19					أقوم بعمل ورشات عمل .
20					أرى أن إنجاز العمل المكلف به أحد المدرسين معياراً لأدائه.
21					أنجز أكثر مما أكون مصمماً على عمله.
22					أتمثل في نفسي ثقافة الإنجاز قبل أن أطلبها من المدرسين.
23					يتنافس مع زملائه المدرسين بغرض تحسين الأداء في المدرسة.
24					يستطيع المدرس العمل لوقت طويل رغم التعب.
25					يشجع المدرسين على التعاون فيما بينهم.
26					يرفع من دافعية المدرسين للعمل والإنجاز.
27					يصوغ رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس

					تميّز المدرسة وتفوقها.	
					يشجع الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف للارتقاء بمستوى أداء المدرّسين.	28
					يفوض المدرّسين بصلاحيات متعددة تساعد على تحسين عملهم التدريسي.	29
					يتقبل التغيير الإيجابي الذي يعود بالنفع ويساعد على التميز.	30
					يشجع المدرّسين على الإبداعات الفردية.	31
					يفضّل العمل بشكل منفرد.	32
					يستخدم في العمل عبارات التحفيز والمديح.	33
					يزداد تعلق المدرّسين بعملهم كلما ازدادت خبرتهم وإنجازاتهم في المدرسة.	34
					يتحمل المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها.	35
					يشعر المدرّس بالأمان والاستقرار نظراً لخبرته في التعامل مع المشكلات المدرسية.	36
					يقدم لي الحوافز المعنوية للمتميزين منا .	37

الملحق رقم (4)

الاستبانة بصورتها النهائية / المدرّسون/

السيد المدرّس / المحترم

تحية طيبة وبعد..

يقوم الباحث بإعداد دراسة؛ عنوانها: "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين"؛ لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

أرجو منكم الإجابة عن بنود الاستبانة كلها بكل صدق وموضوعية في المكان المخصص؛ للحصول على صورة واقعية حول الأنماط القيادية المتبعة في مدارس التعليم الثانوي، ورصد الممارسات التي يقوم بها القادة الإداريون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة الثانوية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين، علماً أن ما تقدمونه من معلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين تعاونكم

الطالب: صالح النجرس

أولاً- المعلومات العامة:

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

التعليمات:

- يرجى الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع إشارة "✓" أمام الخيار الذي يعبر عن رأيكم.

- يرجى عدم وضع أكثر من إشارة في أثناء الإجابة عن العبارة نفسها.

الرقم	العبارة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
المجال الأول (أنماط القيادة التربوية)						
نمط القيادة الديمقراطي						
1	يعتقد المدير أن العاملين في المدرسة هم طيّبون بطبيعتهم.					
2	يتعاون المدير مع العاملين في المدرسة على حل المشكلات التي تعترضهم .					
3	يتسامح المدير مع العاملين في المدرسة عند ارتكابهم للأخطاء.					
4	يشارك المدير العاملين في التخطيط للعمل.					
5	يسند المدير إلى العاملين في المدرسة الأعمال التي تتماشى مع إمكاناتهم.					
6	يجري المدير اجتماعات دورية معنا.					
7	يجري المدير اجتماعات دورية مع أولياء الأمور.					
8	يترى المدير في حل مشكلات المدرسة.					
9	يشجع المدير على العلاقات الشخصية بين الأفراد في المدرسة.					
10	ينظر المدير إلى السلطة في المدرسة على أنها وسيلة وليست غاية.					
11	يشارك المدرّسون في المناسبات الاجتماعية.					
12	يستفيد من قدرات المدرّسين في تسيير أمور المدرسة.					

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة الديكتاتوري					
13					يخطط المدير بمفرده لكل ما يتعلّق بعمل المدرسة.
14					يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم غير نشيطين في العمل.
15					يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب استخداماً دائماً.
16					يتابع المدير تنفيذ العمل في الوقت المحدّد على نحو صارم.
17					يعتقد المدير أن أفكار العاملين في المدرسة غير مبدعة.
18					يستخدم المدير أسلوب الرقابة المباشرة على العاملين.
19					يسند المدير الأعمال إلى العاملين وفق إمكاناتهم واهتماماتهم.
20					يعطي المدير تعليمات مختصرة عند التكليف بالمهمّات.
21					يصدر المدير تعليمات شفوية مختصرة عن تنفيذ الأعمال.
22					ينفرد المدير باتخاذ القرارات، وكيفية تنفيذها.
23					يتابع عملية دوامي مع زملائي في المدرسة.

العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
نمط القيادة التسيبي					
24					يتعامل المدير مع العاملين في المدرسة على أنهم أشرار.
25					يترك المدير العاملين في المدرسة وحدهم دون تحفيز منه.
26					يهمل المدير وظيفة التخطيط في المدرسة.
27					يهمل المدير وظيفة التوجيه في المدرسة.
28					يسعى المدير إلى إبقاء الأمور على حالها في المدرسة دون تغيير.
29					يكون المدير مشغولاً في كل الأوقات.
30					يتهرب المدير من تحمل المسؤولية في المدرسة.
31					يتجنب المدير عقد الاجتماعات في المدرسة.
32					يركّز المدير على الالتزام بالوقت عندما أتعرض للمساءلة فقط.
33					يعطيني الحرية الكاملة لممارسة أعمالي.
34					يتساهل معي عند تقصيري في أداء واجباتي.
35					يعطيني الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات التي أجدها مناسبة.

المجال الثاني (دافعية الإنجاز)

كبيـرة جداً	كبيـرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	العبارة	
					أحب عملي وأتفانى فيه.	1
					أتحمل المسؤولية تجاه ما أقوم به من عمل.	2
					أعمل بجد لشعوري بالمسؤولية اتجاه الطلبة.	3
					يعزز المدير ثقتي بنفسي.	4
					يشجعني المدير على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	5
					أقبل مقترحات مدير المدرسة.	6
					أتحمل مهمات ومسؤوليات كثيرة.	7
					يشجعني المدير على التفكير في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في عملي.	8
					يتابع المدير احتياجاتي.	9
					أسعى دائماً لإدخال مقترحات وتجديدات في العمل.	10
					يقدم المدير الإرشادات لي في المدرسة بصورة مستمرة.	11
					يشكل المدير قدوة لي في إنجازاتي.	12
					يشجعني المدير على إجراء البحوث والدراسات.	13
					أسعى إلى نشر ثقافة الإنجاز في المدرسة.	14

15	أتنافس مع زملائي بغرض تحسين الأداء في المدرسة.				
16	أستطيع العمل لوقت طويل رغم التعب.				
17	أشارك الآخرين في اتخاذ القرارات في المدرسة.				
18	أقوم بعمل ورشات عمل.				
19	أرى إنجاز العمل المكلف به أحدنا معياراً لأدائه.				
20	أنجز أكثر مما أكون مصمماً على عمله.				
21	أتحدى نفسي في إنجاز المهمات المكلف بها				
22	أتمثل في نفسي ثقافة الإنجاز قبل أن يطلبها المدير مني.				
23	يقدم لي المدير الحوافز المادية للمتميزين منا .				
24	يقدم لي المدير الحوافز المعنوية للمتميزين منا.				
25	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهني في المدرسة.				
26	يشجعني المدير على التعاون مع زملائي.				
27	يرفع المدير من دافعتي للعمل والإنجاز .				
28	يصوغ المدير رؤية تشجع على الإنجاز وتعكس تميز المدرسة وتفوقها.				
29	يشجع المدير الزيارات الصفية المتبادلة بين الصفوف للارتقاء بمستوى أدائي.				

					30	يفوضني المدير بصلاحيات متعددة تساعدني على تحسين عملي التدريسي.
					31	يتقبل المدير التغيير الإيجابي الذي يعود علي بالنفع ويساعد على التميز.
					32	يشجع المدير الإبداعات الفردية.
					33	يفضل المدير العمل بشكل منفرد.
					34	يستخدم المدير في العمل عبارات التحفيز والمديح.
					35	يزداد تعلق المدير بعملي كلما ازدادت خبرتي وإنجازاتي في المدرسة.
					36	يحملني المدير المسؤولية من خلال المهمات المكلف بها.
					37	يشعري المدير بالأمان والاستقرار نظرا لخبرته في التعامل مع المشكلات المدرسية.

الملحق رقم (5)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	القسم
1	أ.د عيسى علي	قسم التربية المقارنة
2	أ.د جلال سناد	قسم أصول التربية
3	أ.د محمد حلاق	قسم التربية المقارنة
4	أ.د سمية منصور	قسم التربية المقارنة
5	أ.د منى الحموي	قسم علم النفس
6	د. محمد تركو	قسم تربية الطفل
7	د. لينا شالاتي	قسم التربية المقارنة
8	د. صفوان الشبلي	قسم علم النفس
9	د. فتون غفير	قسم التربية المقارنة
10	د. رنا الزين	قسم التربية المقارنة
11	د. خديجة غرير	قسم التربية المقارنة

الملحق رقم (6)
مجتمع الدراسة الأصلي

مديرية التربية في محافظة دمشق .

دائرة التخطيط والتعاون الدولي

المرحلة : ثانوي عام

للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ م

عدد المدراس	عدد الكادر التدريسي			عدد المدرء
	المجموع	إناث	ذكور	
٧٥	١٤٦٠	١٠٧٤	٣٨٦	٧٤

رئيس دائرة التخطيط والتعاون الدولي

صباح الهوارين

الملحق رقم (7)
الموافقات الرسمية



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ١٢٩٩٤

إلى مديرية تربية دمشق

يرجى السماح لطالب الماجستير صالح النرجس المسجل في كلية التربية بجامعة دمشق بتطبيق الاستبيان لزوم البحث الذي يعده بعنوان "أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المدرسين". وذلك بإشراف السيدة الدكتورة ابتسام ناصيف. على أن لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس جامعة دمشق

١٤ نيسان ٢٠١٨ - ٢٨ شباط ١٤٣٩

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا



إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد

به جى نتفضل بتسهيل مهمة السيد " صالح النرجس " طالب ماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان " (أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الاجاز لدى التدرسين) " المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / ١٤٣٩ هـ و / ٢٠١٨ م

عميد كلية التربية
د. د. أمل احمد

الأستاذ المشرف
د. ابتسام ناصيف

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٦٨٤

إلى إدارة مدارس التعليم الثانوي

نثبت اعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ٢٩٩٤/ ص تاريخ ١٤ / ٥ / ٢٠١٨.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " صالح النرجس " لتطبيق البحث المذكور اعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٣٩ هـ و / ٥ / ٢٠١٨ م

مدير التربية
محمد ماريديني



صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الثانوي
- دائرة التعليم الثانوي
- إدارة مدارس التعليم الثانوي
- صاحب العلاقة

الملحق رقم (8)

قائمة بأسماء المدارس التي طبقت فيها عينة الدراسة

م	الرقم الإحصائي	اسم الثانوية	المرحلة	المنطقة	الحي	العنوان	رقم الهاتف	عدد الشعب	طلاب بنين	طلاب بنات	المجموع	هيئة الإدارة والتدريس إنك	هيئة الإدارة والتدريس تكور	إجمالي المعلمين	الجنس	نوع التعليم	نوع الدوام	نوع الملكية	مستقل / مشترك
1	580	أبناء الشهداء	ثانوي عام	الشاغور	باب شرقي	اول طريق المطار جانب كلية الهندسة	5442300	9	199	0	199	23	23	56	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
2	638	البرموك للبنات	ثانوي عام	الشاغور	الزهور	زاهرة جديدة مسبق الصنع	5423886	6	0	150	150	1	150	16	بنات	رسمي	نصفي مع الغير	ملك	بعجاني ح1
3	553	جلال فاروق الشريف	ثانوي عام	الشاغور	ابن عساكر	ابن عساكر تجمع المدارس	2257336	7	0	180	180	0	180	46	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
4	559	عبد الرحمن الشهبندر	ثانوي عام	الصالحية	المزرعة	ساحة الشهبندر	4455179	8	0	232	232	5	232	40	بنات	رسمي	كامل	مستأجر	مستقل
5	621	فايز منصور	ثانوي عام	القنوات	الجليوني	برامكة جليوني شارع فلسطين	2226482	18	961	0	961	32	13	45	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
6	825	زنوبيا المحدثة	ثانوي عام	القنوات	باب سريجة	باب سريجة مستوصف ابن البودي	2222669	13	0	356	356	5	31	36	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
7	584	حسن الخراط	ثانوي عام	القنوات	باب سريجة	باب سريجة فوق المؤسسة الاستهلاكية	2218999	7	158	0	158	22	25	47	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
8	544	أسعد عبد الله	ثانوي عام	القنوات	الجليوني	الجليوني شارع فلسطين جانب فايز منصور	2215729	8	0	201	201	3	40	43	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
9	1019	محمد صلاح الدين الهيج	ثانوي عام	المزة	مزة القديمة	الشيخ سعد خلف الجامع الكبير	6660147	13	0	329	329	6	60	66	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
10	634	مأمون منصور	ثانوي عام	المزة	مزة القديمة	مزة اسكان خلف شعبة المدينة الخامسة	3311094	13	0	345	345	1	38	39	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
11	620	عمر بن عبد العزيز	ثانوي عام	المزة	فيلات شرقية	شارع الفارابي جانب مركز الباسل للحاسوب	66114639	8	256	0	256	14	13	27	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
12	886	ابن رشد	ثانوي عام	المزة	مزة قديمة	الشيخ سعد خلف مئذنة الأطفال	6665987	8	294	0	294	11	39	50	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
13	616	سامي الدروبي	ثانوي عام	المهاجرين	المالكي	المالكي نزلة الشامي	3712191	13	493	0	493	21	13	34	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
14	581	بور سعيد	ثانوي عام	المهاجرين	المدارس	الجسر الأبيض خلف جامع الدلامية	3317144	14	787	0	787	17	14	31	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
15	63	دار السلام المستولي عليها	ثانوي عام	المهاجرين	الحيوبي	الشعلان ساحة النجمة	3331755	8	0	218	218	6	60	66	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
16	667	محمود حماد	ثانوي عام	الميدان	العواص	ميدان غواص دخلة زنيركجي	8816786	7	0	136	136	5	15	20	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
17	636	محمد بهجة البيطار	ثانوي عام	الميدان	وسطاني	كونين مقابل جامع منصور	8882186	29	0	1433	1433	0	70	70	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
18	880	محمد عصام كعور (الزاهرة المحدثه)	ثانوي عام	الميدان	زاهرة جديدة	مسبق الصنع جانب برج الخليوي	5431761	18	0	658	658	7	35	42	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل

19	617	عبد الرحمن الكواكبي	ثانوي عام	الميدان	باب مصر	كورنيش كفالة الأيتام	8881759	22	745	0	745	35	14	49	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
20	627	الشيما السعدية	ثانوي عام	الميدان	زاهرة جديدة	زاهرة جديدة خلف تربية ريف دمشق	5417546	18	0	655	655	3	45	48	بنات	رسمي	كامل	ملك	الأم العربية ح2
21	622	محمد بدر عابدين	ثانوي عام	الميدان	زاهرة جديدة	زاهرة جديدة شمالي المتحلق الجنوبي	5417540	18	650	0	650	29	15	44	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
22	1039	برزة المحدث	ثانوي عام	برزة	برزة البلد	برزة البلد حي العائون	5135671	17	0	606	606	3	37	40	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
23	618	عبد الرؤوف سعيد	ثانوي عام	برزة	برزة مساكن	مساكن برزة موقف البدوي	5122974	26	988	0	988	31	30	61	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
24	635	ممدوح قره جولي	ثانوي عام	برزة	برزة مساكن	جانب كلية الشرطة	5132388	10	0	268	268	3	63	66	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
25	601	عمر بن الخطاب	ثانوي عام	برزة	برزة مساكن	مبنى الصنع الجانب الفرن الآلي	5118508	11	0	346	346	2	58	60	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
26	586	محمد سليم عابدين	ثانوي عام	برزة	برزة البلد	حي العائون جادة خليل رجب	5119277	9	245	0	245	22	79	101	بنين	رسمي	كامل	ملك	محمد عدنان كولكي
27	629	عبد الجليل النحاس	ثانوي عام	دمر	دمر مشروع	مشروع دمر الجزيرة 3	3117864	13	0	424	424	2	33	35	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
28	589	يعقوب الكندي	ثانوي عام	دمر	دمر مشروع	مدخل المشروع جانب جمعيات التعمير	3114314	10	364	0	364	14	38	52	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
29	587	مدحت تقي الدين	ثانوي عام	دمر	دمر مشروع	توسع المشروع مقابل وزارة النقل	3110544	6	165	0	165	10	38	48	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
30	633	القدس الرسمية	ثانوي عام	دمشق القديمة	باب توما	باب توما حارة الولاد	5418009	11	0	237	237	8	18	26	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
31	800	الشاعر نزار قباني للبنات	ثانوي عام	دمشق القديمة	القيصرية	قيصرية جانب مقام رابعة الشامية	5411424	14	0	353	353	4	33	38	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
32	661	ابن العميد	ثانوي عام	ركن الدين	أسد الدين	خلف أفران ابن العميد	2726354	18	687	0	687	24	19	43	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
33	625	يوسف العظمة	ثانوي عام	ساروجا	الخطيب	خطيب جانب كازية القصور	4441789	11	433	0	433	17	14	31	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
34	632	الفاروق	ثانوي عام	ساروجا	العدوي	عدوي خلف وزارة النفط	4451573	18	0	530	530	1	44	45	بنات	رسمي	كامب	ملك	مستقل
35	829	نورا دغلاوي (العدوي المحدث)	ثانوي عام	ساروجا	العدوي	عدوي مقابل المعهد الصحي	4444881	7	0	137	137	1	23	24	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
36	612	ثانوية أمية	ثانوي عام	ساروجا	القصاص	قصاص ساحة التحرير	4445745	8	281	0	281	16	8	24	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
37	597	ياسر محمد سلمان	ثانوي عام	ساروجا	العباسيين	قصاص جانب كازية ديوانة	4445360	5	0	62	62	0	18	18	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
38	170	المعونة المستوى عليها	ثانوي عام	ساروجا	القصاص	القصاص مقابل المشفى الفرنسي	4443344	5	0	192	192	4	32	36	بنات	رسمي	كامل	ملك	مستقل
39	615	جودة الهاشمي	ثانوي عام	ساروجا	ساروجا	تجهيز خلف فندق الفورسيزون	2260378	24	1095	0	1095	34	21	55	بنين	رسمي	كامل	ملك	مستقل
40	168	معهد ياسر الأسد	ثانوي عام	ساروجا	شارع بغداد	شارع بغداد مقابل لا لا باشا	4451616	10	321	118	439	21	70	91	مختلط	رسمي	كامل	ملك	مستقل

إلى من يهمه الأمر

أنا المدقق اللغوي د. غسان العدوي.....

أصرّح بأنّ رسالة الماجستير المُعدّة من الطّالب صالح النجّرس بعنوان: أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المدرّسين؛ قد دُقِّقت من قبلي.

المدقق اللغوي

الدكتور غسان العدوي



Damascus University

Faculty of Education

Comparative Education Department



**Patterns of Educational Leadership And Their
Relation To Achievement Motivation Among
Teachers in Secondary Education Schools in
Damascus Governorate**

*Thesis for Master's Degree in Comparative Education
and Educational Administration*

**Prepared by
Saleh Alnegris**

**Supervised by
Dr. Ebtisam Nasief**

Assistant Professor in Comparative Education Department

Damascus: $\frac{2019-2020 AD}{1440-1441 AH}$

The patterns of educational leadership and their relation to motivation achievement among teachers

Research Summary:

The present study aims to achieve the following objectives:

1. Recognizing leadership in terms of concept and patterns in a theoretical framework.

2 - recognizing the motivation of achievement in a theoretical framework.

3 - Studying the correlation between the types of educational leadership and motivation of achievement among the sample members of the study.

4 – detecting the differences between the average scores of the sample of the study on the questionnaire of educational leadership according to the variables (gender, age, scientific qualification).

5- detecting the differences between the average scores of the sample of the study on the questionnaire of motivation of achievement according to the variables (gender, age, scientific qualification).

The original community of study and its sample:

The original community size of the principals of secondary education schools was (74) managers, and for teachers (1460) teachers. The study sample reached (40) managers (54%), percentage (400) teachers percentage (27.3%) of the size of the original society.

Study Tools:

In order to achieve the objective of the study, the researcher designed the following tools:

1- questionnaire of the educational leadership patterns for secondary education managers in order to determine the prevailing leadership style.

2 - a questionnaire of achievement for teachers in order to know the level of motivation achievement.

Study Approach:

The researcher adopted the analytical descriptive method in the current study.

Study variables:

The study variables consisted of:

1 - Independent variables: the following variables (experience - gender - and scientific qualification - age).

2 - dependent variables: The responses of the research sample on the study tool.

Results and proposals of the study:

* The study reached a number of results, the most important of which are the following:

1 - The degree of appreciation of principals and teachers of the pattern of leadership in secondary schools was medium.

2. The democratic leadership style has been rated highest by managers and teachers for the prevailing leadership style in secondary schools.

3 - the degree of teachers in secondary education schools for their motivation of achieve was medium.

4 - The degree of appreciation of principals in secondary education schools for their motivation to achieve was big.

5. There is no statistically significant difference between the average estimates of managers and teachers' of the dominant leadership pattern in secondary education schools according to gender.

6 - There are differences of statistical significance between the average grades of managers and teachers depending on the variable of scientific qualification in favor of the high graduate ones.

7 - There are significant differences between the average grades of managers and teachers depending on the variable service, for the benefit of service people more than 10 years.

*** In the light of the results of the study, the researcher reached several proposals:**

1 - needing for continuous access of school principals to everything is new in the field of management, especially in the field of leadership patterns, which contributes to the self-development of the school.

2 - needing to provide school principals more leadership experience through their participation in workshops and training courses that qualify them to perform their work in the best way.

3 - Conducting a study on the leadership skills of secondary school principals and their relation to motivation achievement.

4- Conducting a study on the leadership style of secondary school principals and its relation to educational decision-makin