الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين

إعداد

د/ طارق خالد الغريب

موجه فني، وزارة التربية، الكويت

د/ بدر غنام الصويلح

موجه فني، وزارة التربية، الكويت

د/ عبدالله سلطان المهيري

أستاذ مشارك، جامعة زايد، الإمارات

الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين

طارق خالد الغريب*، بدر غنام الصويلح، عبدالله سلطان المهيري

*البريد الالكتروني: alghareeb29@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانتين في جمع البيانات إحداهما خاصة بالأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية، والأخرى خاصة بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بهذه المدارس، وبلغت عينة الدراسة (110) معلماً ومعلمة من دولة الكويت، و(62) معلماً ومعلمة من دولة الإمارات، وأشارت النتائج لما يلي: أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، نمط القيادة (النمط الديمقراطي) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.32) وبمستوى متوسط, تلاه نمط (النمط الأوتوقراطي) بمتوسط حسابي (2.88) بمستوى متوسط, في حين جاء نمط (النمط الترسلي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.48) وبمستوى متوسط، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة جاء بمستوى مرتفع، وجاءت فيه فروق تبعاً لمتغير الدولة لصالح الإمارات بينما لم توجد فيه فروق تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة, ويدل الارتباط الموجب على أن الزيادة في النمط الديمقراطي يؤدي إلى الزيادة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، توجد علاقة ارتباطية سلبية بين النمط الترسلي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين, ويدل الارتباط السالب على أن الزيادة في النمط الترسلي يؤدي إلى النقصان في دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، دافعية الإنجاز، القيادة التربوية، الإدارة المدرسية.

The Prevailing Leadership Patterns among General Secondary School Principals in Kuwait and the United Arab Emirates and the Corrlation with the Level of Achievement Motivation among Teacher

Tariq Khaled Al-Ghareeb*, Bader Ghannam Al-Swailih& Abdullah Sultan Al-Muhairi

***Email: alghareeb29@hotmail.com**

ABSTRACT:

The present study aimed to illustrate the prevailing leadership patterns of general secondary school principals in Kuwait and the United Arab Emirates and such patterns correlation with the level of achievement motivation among teachers. The descriptive method was used, and the study relied on two questionnaires in data collection: one for leadership styles for secondary school leaders, and the other for achievement motivation for teachers in these schools. The study sample included (110) male and female teachers from the State of Kuwait and (62) male and female teachers from the United Arab Emirates. The results attained indicated that the level of leadership pattern prevailing among general secondary school principals in Kuwait and the United Arab Emirates is (the democratic pattern) which ranked first with the highest arithmetic mean (3.32) and at an average level; followed by the (autocratic pattern) with an arithmetic mean of (2.88) with an average level. The (improvisational pattern) pattern came in the last rank with the lowest mean (2.48) with an average level. There were no statistically significant differences in leadership patterns according to the variables of gender and experience. The level of achievement motivation among teachers in Kuwait and the United Arab Emirates came at a high level, and the differences were in favor of the UAE, while there were no differences according to the variables of sex and experience. There is a positive correlation between the democratic pattern and achievement motivation among teachers in the states of Kuwait and the United Arab Emirates. The positive correlation indicates that the increase in the democratic style leads to an increase in the achievement motivation among teachers in the states of Kuwait and the United Arab Emirates. There is no correlation between the autocratic pattern and achievement motivation for teachers in Kuwait and the United Arab Emirates. There is a negative correlation between the improvisational pattern and the achievement motivation among teachers. The negative correlation indicates that the increase in the improvisational pattern leads to a decrease in the achievement motivation among teachers.

Keywords: leadership styles, achievement motivation, educational leadership, school administration.

المقدمة:

يعد التعليم الركيزة الأساسية في تطور وارتقاء الأمم، لذلك تسعى جميع دول العالم إلى الاهتمام بالتعليم والإنفاق عليه على اعتبار أنه الاستثمار الأضمن والأكثر نجاحا، فجميع ما ينفق على التعليم ما هو إلا حجر أساس في إعداد وتجهيز رأس المال البشري الذي هو الثروة الرئيسية والحقيقية في الدول. فاقتصاد المعرفة قائم على ما تنتجه العقول، وعقول المستقبل هي ما يتم تشكيلها وتزويدها بالمعارف اليوم، وتطوير المؤسسات التربوية يتطلب وجود قيادات تربوية ذات كفاءة عالية، تمتلك مهارات وأدوات تمكنها من تلبية الاحتياجات الإدارية والفنية للعاملين في المدرسة، بالإضافة إلى رفع جودة مخرجاتها، وزيادة فاعلية البحث العلمي فيها، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبيها، مما يسهم في تعزيز مستوى دافع الإنجاز والولاء التنظيمي لديهم، حيث يظهر ولاء العاملين في المؤسسة التربوية من خلال الانصهار والذوبان فيها، والتضحية بالوقت والجهد للوقوف معها في محنتها، والاستعداد الدائم لتطوير الذات سعياً وراء تحقيق أهدافها، وهذا يحدث في ظل احتواء المؤسسة على إدارات قيادية ناجحة متطورة، ذات مستوى ثقافي عالي تمتلك القدرة على التأثير في الآخرين وتنتهج الاتجاهات الحديثة في الإدارة.

وتعد القيادة منطلق نجاح واستمرارية مدارس التعليم الثانوي؛ فهي محور ارتكازها، ومؤشر واضح على مدى النجاح الذي تحققه؛ من دعم للمرؤوسين، وزيادة دافعيتهم للعمل، وتفجير طاقاتهم وإبداعاتهم، باعتبار المدرسة وحدة متكاملة تضم في جنباتها عناصر تتفاعل مع بعضها البعض؛ مما يؤدي إلى تنمية كادر حقيقي، يؤمن بروح الفريق (شاهين، 2013: 19).

وتعد القيادة المدرسية من أهم مدخلات العملية التعليمية، حيث يناط بمدراء المدارس العمل على ترجمة السياسات التربوية وتنفيذ الخطط العامة التي ترسمها الإدارات العليا، إضافة إلى دورهم في رفع دافعية الإنجاز لدى المعلمين والطلبة وتحفيزهم على تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية. ويرى الحراحشة (2016) أن النمط القيادي للمدير هو العامل الأساسي في فاعلية المدرسة لما للمدير من دور مهم في توجيه سلوك المعلمين وفي إيجاد الجو العملي الفعال. أما السعود (2009) فيؤكد على أن مدير المدرسة الفعال هو الذي يكون لنمط قيادته تأثيرا ايجابيا في المناخ التربوي بشكل عام وفي الروح المعنوية للمعلمين على وجه الخصوص، إذ أن القادة الفاعلين هم الطاقة الحقيقية التي تدفع العاملين للعمل على بلوغ أهداف المدرسة.

وتمثل القيادة الإدارية المعيار الذي يحدد نجاح أي تنظيم، وغالباً ما يعزى نجاح التنظيم أو فشله في تحقيق الأهداف إلى كفاءة قيادته؛ فالقيادة الإدارية الفاعلة عبارة عن نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي، يصبح من خلاله قائداً إدارياً، تتوفر به سمات وخصائص قيادية؛ ليشرف على مجموعة من المرؤوسين لتحقيق أهداف واضحة بواسطة التأثير، والاستمالة، واستخدام السلطة بالقدر المناسب (الجمل، 2014: 158).

كما تمثل القيادة التربوية أهمية كبيرة في نجاح الإدارة التعليمية، والقيادة نفسها عملية نسبية؛ فالقائد في موقف ما قد يكون تابعاً في موقع آخر، لذلك ارتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الذي يمارسه القائد، وبنمط شخصية القائد، والمهارات الإدارية التي يجب على رجل الإدارة التعليمية أن يتصف بها؛ لضمان نجاحه في العمل (نجدي، 2013، 1).

ولذا أصبح حسن القيادة وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المدرسة المعاصرة؛ لأنها تعمل على تفاعل كافة عناصر العملية التعليمية؛ كالتلميذ، والمعلم، والمنهج، والبيئة المدرسية بكل مكوناتها؛ لينتج عنها ما هو مطلوب إنتاجه من متعلمين تم تنمية شخصياتهم بالقدر المطلوب، وبأقل ما يمكن من الجهد والوقت والمال؛ أي بكفاية إنتاجية عالية؛ وذلك من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في هذا المجال. وتؤدي دافعية الإنجاز إلى تحقق التوافق بين الفرد العامل ومتطلبات الوظيفة ومحتوى مهاراتها، كما أن هناك مجموعة من العوامل تستدعي القيام بتطوير القيادة المدرسية؛ منها: تغيير أهداف المؤسسة؛ مما يستدعي إدخال تغييرات تنظيمية على أنشطتها، كما أن انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين، وبطء العمل، وتدني الإنتاجية – تستدعي إدخال تغييرات تنظيمية؛ من أجل القضاء على أسباب الانخفاض (الوذيناني، 2014: 863-262).

ونجاح أي مؤسسة تربوية في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالطريقة التي يقود بها القائد هذه المؤسسة، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه وبالصفات القيادية التي يجب أن يوظفها في إيجاد بيئة مناسبة تساهم في زيادة إنتاجيتها وعطائها (المحمادي، 2014، 2)، والقيادة التربوية تعد جوهر العمل الإداري لأنها تمثل عنصراً مهماً في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية (العرابيد، 2010، 3).

يعد النمط القيادي العامل الرئيس في نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها، لما للقائد المدرسي من دور مؤثر على سلوك التابعين من إداريين ومعلمين، وفي إيجاد الجو العلمي الفعّال الذي يمثل استثماراً فاعلاً في التحصيل العلمي للطلبة، وبالقدر الذي يكون

فيه القائد قادراً على القيام بمهماته ومسئولياته، يكون قادراً على تحقيق أهداف المدرسة، حيث يعد نمط القيادة التحويلية من الأنماط القيادية الفاعلة التي تؤدي إلى تغيير وتطوير المؤسسات التربوية، فهو كما ترى أبو العلا (2013، 182) نمط قيادي لديه رؤية مستقبلية واضحة وأهداف محددة تشجع المرؤوسين على المشاركة في بلورة رؤية طويلة الأجل، ويسعى إلى إحداث التغيير والتطوير والتنمية الإدارية باستمرار، ويتبنى أنظمة وأساليب مرنة، تمكن من التكيف والتأقلم مع التطورات والتغييرات العالمية المعاصرة.

وأشار(الشريفي والتنح، 2011، 138) إلى أن هناك حاجة لقادة أخلاقيين بارعين في كل مستوى، وأن مستقبل المجتمع يتوقف على مثل هؤلاء القادة الذين باستطاعتهم ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمتهم للآخرين وتعهدًا لهم؛ لأن نجاح القادة في أداء أعمالهم يتوقف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

ويُعد الدافع من بين المفاهيم المعقدة في وصف السلوك الإنساني، فالدافع عبارة عن الرغبة في الوصول إلى هدف معين. هذه الرغبة تكون داخلية، تترجم على شكل سلوك خارجي محدد، ويمثل هذا السلوك (الأداء). ويعد مؤشر الأداء من أبرز المؤشرات – وأهمها – على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي؛ حيث يقصد بالأداء قيام الشخص بالمهام المختلفة المكونة للعمل كمّاً ونوعاً على الوجه المطلوب؛ فكلما زاد مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد تم ملاحظة ذلك على أدائه وإنجازه للأعمال المنوطة به، وارتفاع إنتاجيته (عويضة، ٢٠٠٨: ٣٠).

كما تعد الدوافع من المؤثرات الأساسية التي تؤدي دوراً مهماً وحيوياً في سلوك الأفراد، ومن خلالها يمكن خلق الرغبة لديهم الأمر الذي يمكن القول أن قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها تتوقف إلى حد كبير على نجاح الإدارة في توفير القدر الكافي من الدافعية للوصول إلى هدف معين، وهي التي تحرك السلوك وتوجهه للغاية التي يقصدها، ولهذا فإن بث روح الإنجاز في المؤسسات أمراً ضرورياً لرفع الأداء؛ حيث إن الدافع للإنجاز يجعل الفرد يميل إلى تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدماً ما لديه من قوة ومثابرة واستغلال إمكاناته وقدراته العقلية من أجل تحقيق النجاح في العمل(الرميساء، 2014، 12).

وحاجات الكائن الحي ودوافعه تعد نقطة البدء في السلوك، وهي نتاج مؤثرات كثيرة ومركبة ومتغيرة، تتجمع وتتشابك وتتغير على نحو مستمر، وأن السلوك الإنساني عبارة عن نشاط يقوم به الفرد لتحقيق دوافعه التي تفضي حاجاتها أو اختلال توازنها نتيجة عدم الإشباع، وتحتل مشكلة دوافع السلوك البشري منزلة كبيرة في علم النفس،

لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي، وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية، الأمر الذي جعل علماء النفس يوحدون بين الشخصية ودوافع السلوك، وأن السلوك الإنساني يمثل جهدا متواصلا لإشباع الحاجات الأساسية وان فهم الحاجات الإنسانية شيء جوهري لفهم الشخصية (صبحي، 2011، 56).

وتعد دافعية الإنجاز من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس نظراً لأهميتها في بناء الفرد والمجتمع، فهي تؤدي دوراً مهماً في رفع مستوى الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها(الساكر، 2015، 23).

وتمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية فهي مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف(الساكر، 2015، 14)، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية (خليفة، 2000، 15)، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر(سالم وقمبيل والخليفة، 2012، 83).

مشكلة الدراسة:

سعياً من وزارة التعليم لدعم القيادات المدرسية، فقد تضمن الهدف العاشر من الأهداف العامة في مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام تأكيداً على تحسين القيادة، من خلال تعزيز القدرات القيادية بوصفها أدوات تطوير في مستويات النظام التعليمي (وزارة التعليم، 2015: 41، 40). ويتضح هذا الدعم بشكل أكبر في منح هذه القيادات مساحات من: الحرية، والتشجيع، والتحفيز، والميزانيات المستقلة، وفي مقابل هذا الدعم يتوقع من هذه الوزارة أن تكون قادرة أكثر من غيرها على تحقيق الأهداف المنوطة بهم وتحقيق دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

ولكن على الرغم من الأهمية الكبيرة للتعليم نجد أن دول الوطن العربي بصفة عامة ومنها دولتي الكويت والإمارات العربية تعاني من مشكلات كثيرة جعلتها تقبع في نهاية ترتيب التصنيف العالمي للتعليم. بل إن هناك دولا عربية خرجت من التصنيف العالمي الذي أصدره المنتدى الاقتصادي العالمي لجودة التعليم لعامي 2018/2017 (الرأي، 2019). الأمر الذي يدق ناقوس الخطر ويستدعي اهتمام الباحثين في مجال التربية للبحث عن أهم أسباب تأخر الدول العربية في مستوى جودة التعليم ابتداء بمدخلات العملية التعليمية مرورا بعملياتها ووصولا إلى نتائجها.

ويعترض قائد المدرسة العديد من المشكلات، ويجب عليه التعامل معها بأسلوب يؤدي إلى حلها ومنعها من إعاقة جهوده، وجهود الإدارة في تحقيق أهداف المدرسة، هذا وتتنوع أسباب المشكلات المدرسية التي تواجه قادة المدارس، ويمكن تخفيف أثرها إذا أدرك القادة سرعة تأثيرها على مدارسهم وتحديد أسبابها (العرابيد، 2010، 70)، ومشكلات العمل الإداري في الحقل التعليمي متجددة ومتشابكة الأطراف بشكل عام، الأمر الذي يستدعي ممارسة أسلوب قيادي يعتمد على التشاركية في أدائه (نجدي، 2013، 2).

كما يتضح أن ظاهرة الدافعية للإنجاز هي مطلب يسعى له جميع أفراد المجتمع، وكل مؤسسة وخاصة المؤسسات التربوية تريد أن تحقق نجاحاً مهماً واستقراراً متميزاً، فهي تعبر على مدى سعي الفرد واجتهاده ومثابرته من أجل تحقيق مستوى عال من الأداء، كما تعبر عن مختلف التحديات التي يقوم بها الفرد من أجل تحقيق أهدافه(زاهي، 2007، 3).

وبهذا فإن وجود نمط قيادي في المدرسة يؤدي بالضرورة إلى رفع مستويات دافعية الإنجاز لدى فريق العمل، والذي ينتج عنه تحقيق أعلى مستويات الأداء من خلال بذل أقصى جهد في العمل، والمثابرة لتحقيق الأهداف التنظيمية (وسطاني، 2010، 5).

وتؤكد الدراسات السابقة في المؤسسات التربوية، كدراسة أبو هويدي(2013)، ودراسة الزعبي(2013)، ودراسة سميرات والمقابلة (2014)، ودراسة الزائدي (2015)، ودراسة السلطي (2015)، ودراسة الشريف (1435هـ)، أن العلاقة بين متغير أنماط القيادة والمتغيرات الأخرى كالرضا الوظيفي، والدافعية، وإدارة التميز، والروح المعنوية، والتمكين الإداري، ودافعية الإنجاز، والثقة التنظيمية، علاقة طردية، أي كلما ارتفع متغير فاعلية أنماط القيادة يصاحبه ارتفاع بالمتغيرات الأخرى، وهذا يدلّ على مؤشر إيجابي لدراسة العلاقة بين القيادة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وعلى الرغم من أهمية النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره الكبير في توفير نوع من الدافعية للإنجاز لدى المعلمين والتي تتيح لهم الإبداع في تحقيق أهداف العملية التعليمية، إلا أن الباحث لم يعثر على أي دراسة حاولت استكشاف النمط القيادي لدى مديري مدارس التعليم العام على مستوى دولتي الكويت والإمارات العربية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين العرب.

وانطلاقاً من واقع الميدان التربوي الراهن، وإيماناً من الباحثين بأهمية دور المعلم في المؤسسة التربوية باعتباره جوهر العملية التربوية وركيزة أساسية في تحقيق أهدافها، فإن نجاح أي عملية تربوية ينطلق من المعلم، لذا يرى الباحثان أن من أهم

العوامل والحوافز التي تشجع المعلم على أداء رسالته بنجاح، هو نمط القيادة المتبع في المدرسة، وهذا ما شكل دافعا قويا للباحثين لإجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين؟. وتفرع عنه الأسئلة الأربعة التالية:

1. ما النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات؟
2. ما مستوى الدافعية للإنجاز لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات؟
3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.05$) بين النمط القيادي للمدير ودافعية الإنجاز عند المعلمين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات (الدولة، الجنس، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تعرف الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وبيان علاقة ذلك بمستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين، وذلك من خلال تعرف ما يلي:

1. النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات.
2. مستوى الدافعية للإنجاز لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات.
3. مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين النمط القيادي للمدير ودافعية الإنجاز عند المعلمين.
4. مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات (الدولة، الجنس، الخبرة).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لاثنين من أهم العناصر المؤثرة في نجاح العملية التربوية في المدرسة (قائد المدرسة، المعلم). كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن النمط القيادي للمدير وتأثيره على دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وبشكل أكثر تحديدا يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن:

1. تقدم تغذية راجعة لصناع القرار التربوي في الكويت والإمارات حول النمط القيادي السائد في المدارس الحكومية في هاتين الدولتين.
2. تساهم في الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية في الكويت والإمارات.
3. تعطي مديري المدارس الحكومية في الكويت والإمارات صورة عن الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر معلميهم.
4. تساهم في إضافة معرفية للمكتبة الخليجية على وجه الخصوص والعربية عموما في المجالات والمتغيرات التي تناولتها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدارس التعليم العام في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة في الفصل الدراسي الأول للعام 2020/2019.

التعريفات الإجرائية:

النمط القيادي: هو السلوك الذي يتبعه قائد المدرسة أثناء ساعات الدوام الرسمية والذي يحاول من خلاله متابعة سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وسيتم قياس هذا السلوك من خلال استجابة أفراد العينة على أداة النمط المعدة لذلك.

الدافعية للإنجاز: هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات (سعيد، 2015). ويمكن قياسها إجرائيا من خلال الدرجة التي يحققها المستجيبين على أداة قياس الدافعية المعدة لذلك.

الأدب النظري:

المحور الأول: الأنماط القيادية:

1. مفهوم القيادة:

يعتمد تعريف القيادة على المنظور العلمي لزواياها الفاعلة، وذلك من حيث التأثير أو الاختيار أو السمات وخلافة، وقد أشار الصيرفي (2002) إلى أنه بالرغم من تعدد تعاريف القيادة واختلافها في بعض التفاصيل إلا أنها تتفق في مضمونها؛ وهو الحث والتأثير على سلوكيات العاملين وتعزيز رغباتهم لتحقيق غايات المؤسسة، مع مراعاة تأثيرها بدوافع القيادة ونوع العلاقة التفاعلية بين القائد والعاملين ونوع المؤسسة والعاملين بها والبيئة التنظيمية، حيث تمر القيادة بمرحلة التكامل التي يسعى فيها القائد بتنمية مهارات وخبرات العاملين ومساعدتهم على تنمية أنفسهم، ثم مرحلة الجماعية حيث يعزز اتجاهات العاملين للعمل معه وإقناعهم بقدرته على تحقيق أهدافه.

كما أشار الحارثي (2008) إلى أن القيادة بأنها القدرة على التأثير على الآخرين، وفن ومهارة قيادتهم بمشاعرهم ومصالحهم وأفكارهم، لرفع كفاءة واكتشاف مميزات العاملين وتنمية مهاراتهم، كما أشار إلى أن مجموعة من الدراسات حددت مهارات القيادة التربوية في عدة جوانب منها الجوانب الشخصية لذات القائد التي تتضمن الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والصحية وما يتصف به من صوت ومظهر وقامة بالإضافة إلى الصبر والمثابرة والثقة بالنفس والمبادرة والإبداع والابتكار، والجوانب الإنسانية وتتضمن القدرة على إدارة الحوار والمناقشة والإقناع وترسيخ الشورية، والجوانب الفنية فيه وتتضمن عمله وما يلزم من المعرفة المتخصصة بفروع العلم والخبرات ومقدرته على توظيفها، والجوانب الإدراكية وتتضمن القدرة على الرؤية وفهم الصورة التكاملية بين الأجزاء وعكسها على العاملين للعمل كمنظومة متعاونة. كما أشار البلوي (2007) إلى أن من مظاهر القيادة رصد التغيرات الخارجية بدقة وسرعة واكتشاف الفرص بها واستثمارها بسبل مبتكرة، واكتشاف الاتجاهات السلبية الداخلية، واستنهاض همم الموارد البشرية وطاقاتهم المبدعة بعدل وموضوعية مع القدرة على مواجهة الأزمات ومتطلبات التغيير والتطوير. ومن هنا أشار بوغليظة وآخرون (2016) إلى أن أهمية الإبداع تكمن في تحسين الأداء العام للمؤسسة، والتفاعل مع التغيرات والاستجابة بفاعلية للفرص والتهديدات، والاستغلال الأمثل للموارد سواء مالية أو بشرية، وتحفيز إيجاد بيئات ملائمة لاكتشاف القدرات الإبداعية الفكرية للعاملين والعمل على تنميتها.

وتبعاً للاتجاه الإنساني، فالقيادة مسألة إنسانية أكثر منها قوة إدارية، والسلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعته نحو هدف مشترك، وتقوم القيادة على جعل كفاءة الأفراد تخدم الجماعات المدرسية، واتخاذ المبادرة في تقديم الأفكار والاقتراحات، وتنشيط وتسهيل الاتصالات بين مكونات المجتمع المدرسي، وعدم اقتصارها على السلطة القانونية، وتبعاً لذلك تنوعت القيادات التربوية داخل المؤسسات المدرسية إلى قيادة مستبدة، قيادة فوضوية، وقيادة إنسانية ديمقراطية (نجدي، 2013، 1).

2. القدرات القيادية اللازمة للقيادة التربوية:

لقد حاول العديد من المفكرين والمختصين في القيادة التربوية تحديد بعض القدرات التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي، هذا من جهة ومن جهة ثانية أورد الباحثون المهتمون بالسلوك التنظيمي وتطور القائد العديد من تعريفات القدرة على القيادة.

فقد عرفها شونغ شورين (Chong charoen 2008, 36) بأنها: "هي المهارات، والمعرفة والخبرة والسمات والسلوكيات التي يحتاجها القائد لينجز عمله بفاعلية".

بينما يذكر (سلطان 2002، 73) بأن القدرة على القيادة هي الاستعدادات والقدرات الذهنية والبدنية لأداء مهام متعددة.

أما وينتر (Winter2003) فهو يرى أن القدرة على القيادة تقتضي قيام القائد بالعديد من الأنشطة التي تضمن بقاء المؤسسة وازدهارها.

ولقد استفاضت الأدبيات في الإدارة التربوية في ذكر القدرات التي يجب أن يمتلكها القادة بشكل عام، والقائد التربوي بشكل خاص.

ويمكن القول أن هناك قدرات أخرى يجب أن يمتلكها القائد التربوي وهي:

- القدرة على تهيئة بيئة تربوية مشجعة على الإبداع والابتكار.
- القدرة على التعامل مع الصراعات بالأساليب المختلفة.
- القدرة على الاتصال ونقل الأفكار للآخرين بوضوح وإيجاز.
- القدرة على استخدام السلطة في الموقف المناسب.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على الحكم على المواقف بتجرد وموضوعية.

3. الأنماط القيادية:

يمكن لمن يتتبع تطور الفكر الإداري خلال القرن الماضي ومنذ نشأته على يد فريدريك تايلرTaylor عام 1911، أن يرى التنوع الكبير في النظريات التي حاولت تفسير وضبط السلوك القيادي، فمن الإدارة العلمية إلى حركة العلاقات الإنسانية وصولا إلى إدارة الجودة الشاملة، ظهرت العشرات من النظريات والنماذج والأفكار التي بحثت في أنماط القيادة.

ويرى السعود (2009) زيادة زخم هذه الدراسات مع رواج أفكار مدرسة العلاقات الإنسانية ومع بداية نشر أنصار المدرسة السلوكية دراساتهم في جامعة أيوا واوهايو وميتشيجن، حيث يمكن اعتبار هذه الدراسات حجر الزاوية لدراسات وضعت نماذج علمية للسلوك القيادي، مثل نموذج الشبكة الإدارية لبليك وموتون ونموذج هيرسي وبلانشرد ونموذج فيدلر والعديد من النماذج التي لا يسع المجال لذكرها هنا. ولكن وعلى الرغم من تنوع هذه النماذج إلا أنها في معظمها قد قسمت السلوك القيادي إلى بعدين رئيسيين، يركز الأول على الأفراد ورضاهم، ويركز الثاني على العمل وإتمام المهام التي يتم تنفيذها (آل ناجي و المغيدي، 1995). ومن هذين النمطين تم اشتقاق نمطين من السلوك القيادي هما النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي. ويمكن استعراض بعض الأنماط القيادية من التفصيل كما يلي:

أولاً: النمط الديمقراطي:

ويمكن تسميته أيضا بالنمط التشاركي، حيث يتيح المدير الفرصة للمعلمين بإبداء الآراء ويشركهم في وضع سياسات العمل من خلال التشجيع على فتح قنوات الاتصال بينه وبين المعلمين. كما يهتم المدير باقتراحات المعلمين الايجابية ويضعها موضع التنفيذ، علاوة على منحه لمعظم الصلاحيات للمعلمين بشكل متكافئ ومدروس. كما يتميز المدير في هذا النمط بأنه يتعامل مع المرؤوسين بروح القانون ويحاول تطبيق اللوائح التنظيمية طبقا للموقف وهذا لا يتأتى إلا بتوفير علاقات إنسانية جيدة بين المدير والمعلمين. حيث ينطلق المدير من هذه النقطة لنشر ثقافة العمل بروح الفريق مع مراعاة قدرات المعلمين عند توزيع المهام عليهم. ويرى المدير في هذا النمط أن المشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية في المدرسة قابلة للحل جماعيا من خلال تبادل الأفكار وطرحها للنقاش.

وعلى الرغم من وجود بعض السلبيات لهذا النمط القيادي مثل البطيء في اتخاذ القرار، إلا أن الأدبيات التي تناولت الأنماط القيادية روجت إلى أن هذا النمط هو أكثر

الأنماط ايجابية وأفضلها، وترى كل من يوسف واحمد (2016) أن القائد الذي يطبق هذا النمط يكون الأكثر نجاحا كقائد حيث يوجد جواً من علاقات الدعم والتوافق المتبادل بينه وبين ومرؤوسيه في مجالات الأهداف، والقيم، والتوقعات، والاحتياجات، والطموح. وبذلك يزيد من إمكان تحقيق المؤسسة لأهدافها، والوصول إلى أقصى طاقاتها الإنتاجية.

ويعمل القائد في النمط الديمقراطي على إتاحة الفرصة للعاملين للقيام بالعمل بأنفسهم دون ترهيب أو إكراه، ولكن على أساس العلاقات الإنسانية الودية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتبادل الآراء، وتفويض السلطات إلى العاملين معه، حيث تتسم القيادة الديمقراطية بجماعية الأداء، ولكنها تتطلب في ذات الوقت ثقة القيادة في المرؤوسين، وإفساح المجال أمامهم لطرح الأفكار والإبداع والمناقشة بحرية، مع احترام آراءهم ومقترحاتهم، والسعي الجاد لوضعها في حيز التنفيذ (الشافعي، 2013، 5).

وتتمثل أهم السمات المميزة لهذا النمط فيما ذكره (آل ناجي، 2005، 303):

- **احترام المرؤوسين، والاهتمام بحل ما يواجههم من مشكلات.**
- **احترام الوقت والالتزام بالمواعيد.**
- **تقبل النقد البناء.**
- **قوة الشخصية المغلفة بالتواضع والود.**
- **إدراك ومراعاة الفروق الفردية بين المرؤوسين عند توزيع المهام والمسئوليات.**
- **الإلمام بمهام عمله، والاهتمام بمصلحة العمل.**

ثانياً: النمط الأوتوقراطي:

غالبا ما يوصف القائد في هذا النمط بالتسلط والاستبداد، حيث يحاول القائد هنا الاحتفاظ بجميع الصلاحيات المخولة له من قبل الإدارة العليا ويسعى دائما إلى التفرد بالسلطة، ومن أوجه ذلك أن المدير هنا يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها أو حتى مناقشتها، فغالبا ما يستخدم أسلوب الأمر والنهي في تسيير أمور العمل، وعادة ما يثق المدير في المعلمين بشكل محدود، لذلك نجده يتبع أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة المعلمين مع استخدامه للتهديد والعقاب لإنجاز العمل، إضافة إلى أنه يطبق الأنظمة والقوانين بحرفيها دون مراعاة أي ظروف أخرى تتعلق بالمعلمين. كما نجد أن الاتصال هنا يكون أحادي الاتجاه من الأعلى إلى الأسفل حيث يتخذ المدير القرارات بشكل فردي ولا يسمح بالمناقشة وإبداء الرأي، لذلك فإن التغذية الراجعة هنا تكون معدومة بسبب رفض المدير لكافة أنواع النقد.

وتعرف أيضاً بالقيادة الدكتاتورية أو المستبدة أو المتسلطة، حيث تعتمد على أسلوب الرجل الواحد، وفيها تتركز كل السلطات في يد القائد، ولا مجال لمناقشة قراراته من قبل مرؤوسيه، وإلا تعرضوا للجزاء والتعسف، ويتخذ الاتصال في هذا النمط الاتجاه الهابط فقط، فلا مجال لتقديم المقترحات أو إبداء المرؤوسين لرأيهم إلى القائد، فالقائد الأوتوقراطي لا يقتنع بصلاحية تفكير الآخرين، فهو على يقين بأنه يدرك ما لا يدركه الآخرون، فليس أمام مرؤوسيه سوى السمع والطاعة، ويتبع القائد في هذا النمط أسلوب الترهيب لإجبار المرؤوسين على طاعة أوامره (الشافعي، 2013، 6).

ويتسم هذا النمط بعدة خصائص، من أهمها ما ذكره (أسعد، 2005، 123):

- قوة الشخصية وخاصة في استخدام السلطة للتحكم وتهديد المرؤوسين.
- حب التحكم والهيمنة في جميع الأمور الإدارية، وبالتالي سلب الكثير من حقوق ومسئوليات الآخرين.
- عدم تقبل النقد حتى البناء منه.
- عدم التراجع في قراراته حتى لو كانت خطأ.
- التمييز في المعاملة بين مرؤوسيه على أساس الطاعة العمياء لأوامره.

ثالثاً: القيادة السلبية:

تعرف أيضاً بالقيادة الحرة أو المتساهلة أو الفوضوية، حيث يترك القائد لمرؤوسيه كامل الحرية في التصرف واتخاذ القرارات التي تروق لهم، ويقتصر دور القائد على تلبية حاجة المرؤوسين من الموارد والمعلومات اللازمة لسير العمل وفقا لرؤيتهم، ويتسبب هذا النمط في تنامي الصراعات على الزعامة والقيادة غير الرسمية بين العاملين (الشافعي، 2013، 7).

ويرى الباحثان أن القيادة السلبية ليست نمطا قياديا، ولا ترقى لمستوى القيادة ولكنها تقتصر على مستوى الإدارة الوظيفية، ولا ينبغي وجود هذا النمط القيادي في المؤسسات التربوية، وإلا ضربها التسيب في جميع مفاصلها الحيوية، وهو ما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المؤسسات التي تقوم على غرس القيم والانضباط في كافة أعضائها. ومن سمات هذا النمط، ما ذكره (آل ناجي، 2005: 305):

- التردد في اتخاذ القرارات.

- ضعف الانتظام في الحضور للعمل في المواعيد الرسمية المحددة، مما يتسبب في حالة من التسيب.
- افتقاد الحسم في تنفيذ القرارات واللوائح.
- التهرب من إبداء الرأي، واتخاذ القرارات الحاسمة خوفا من تحمل العواقب.
- ضعف التوجيه البناء للمرؤوسين.

رابعاً: النمط الترسلي:

يتصف المدير في هذا النمط بالسلبية واللامبالاة حيث يتجنب اتخاذ إي دور إيجابي، فنجده لا يواجه مشكلات الإدارة المدرسية بل يدع الأمور تجري ارتجاليا، فلا يبالي بنتائج العملية التربوية ولا يهتم بقياس أو تقويم الأداء المدرسي للمعلمين. ولا يهتم المدير هنا بمتابعة العمل مهنيا أو إداريا بل يمنح كل السلطات الإدارية للمعلمين. وغالبا ما يتعامل المدير هنا بمرونة زائدة عند تطبيق القوانين فنجده يتساهل كثيرا مع المعلمين المقصرين بأداء واجباتهم الوظيفية. ومرد ذلك انه يتوقع قيام المعلمين بالعمل من تلقاء أنفسهم فيمنحهم كامل الحرية في تنفيذ المهمات الموكلة إليهم.

ومن الجدير بالذكر أن أي نمط من هذه الأنماط الثلاثة يندر وجوده بصورة نقية في جماعة عمل واقعية، وإنما يسود في الغالب جوا إداريا خليطا تكون فيه السيادة لأحد هذه الأنماط الثلاثة، وبالتالي نصطلح على تسميته بالنمط السائد.

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

تعد الدافعية الأساس الذي يحرك السلوك الإنساني ويوجهه لتحقيق أهداف معينة. ولقد حاول العلماء تفسير الدافعية، ولعل عالم النفس الأمريكي هنري موراي من أول الباحثين الذين سلطوا الضوء على الدافعية في بداية الثلاثينات من القرن الماضي.

ويرى (مسغوني، 2014) أن أبحاث موراي كانت من الأسباب الرئيسية التي دفعت كل من ماكليلاند واتكنسون لتطوير أبحاثهما الأمبيريقية في موضوع الدافع للإنجاز. وتوالت بعد ذلك محاولات العلماء لفهم الدافعية فظهرت العديد من النظريات التي حاولت فهم وتفسير الدافعية، ومنها على سبيل المثال نظرية الغرائز لماكدوجل **Mc Dougall** وهرم ماسلو **A. Maslow** للحاجات الإنسانية وما تبعها من أبحاث هرزبيرج **Herzberg** التي عارضت ترتيب الحاجات الانسانية بشكل هرمي. (الطجم و السواط، 2003). ورغم تعدد النظريات واختلاف تخصصات ومذاهب العلماء العلمية الذين تناولوا موضوع الدافعية إلا أنهم اجمعوا على أن للدافعية ارتباط وثيق بسلوك الفرد. فهي من

القوة بمكان بحيث تؤثر على تفكير الفرد وإدراكه لمحيطه، وتتعدى ذلك إلى توجيه سلوكه نحو هدف معين. وقد عرف يونس (2012) الدافعية بأنها "قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته". وتضيف العناني (2008) أن ما يميز الدافعية هي أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية.

مفهوم دافع الإنجاز:

الدافع للإنجاز: هو "قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون، ويراها الشخص نفسه أنها صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (النويميس، 2005، 9).

وعرّف ماكليلاند (McClland) كما ورد لدى الزعبي (2005، 47) الدافع للإنجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز".

ويعرف دافع الإنجاز بأنه: عملية استثارة السلوك والمحافظة علية لتحقيق هدف (أبو جادو 2000، 330)، كما يرى البعض أنه يمثل الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء (سالم، 2000، 21)

ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفصيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً(مريم، 2010، 75).

وكثيراً ما يستخدم مفهوم دافعية الإنجاز في المجال التربوي والتعليمي بأنه "الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح، وإنجاز أعمال صعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت، وبأفضل مستوى من الأداء"(زكريا، 2012، 4).

ويعرف قدوري(2012، 15) الدافعية للإنجاز بأنها:" حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به ويعتقد به".

وعرف موراي المذكور عند خليفة (2000) دافعية الإنجاز بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (خلييفة، 2000، ص88) وعرفها غياري (2008، ص49) "أنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل وفي مواجهة المشكلات وحلها".

ويرى مسغوني (2014) أن لدافع الإنجاز أثر واضح في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت الدافعية في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه بأفضل صورة ممكنة، وان ارتفاع دافعية الإنجاز يؤدي بالضرورة إلى زيادة الرغبة في إنتاج العمل الجيد وتحقيق المهام بدرجة عالية من التفوق والتميز، وعلى العكس فإن انخفاضها يؤدي إلى انخفاض الرغبة في تحقيق الجودة في العمل وفي الوصول إلى نتائج متفوقة مما يؤدي إلى عدم الرغبة في التطور وتحسين المستوى.

ويؤكد آل ناجي والمغيدي (1995) على الأثر الكبير للسلوك القيادي على دافعية العاملين سلبا وإيجابا، فالسلوك القيادي غير المناسب في المواقف الإدارية المختلفة ينعكس على أداء العمل بالسلبية مثل روح التخريب وتعمد ارتكاب الأخطاء في العمل وارتفاع معدلات الغياب. وعلى العكس تماما فانه يمكن للسلوك القيادي المناسب أن يؤدي إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لدى العاملين وحفزهم على أداء العمل وتطويره بالشكل الذي يحقق الأهداف النهائية بشكل مميز.

أهمية الدافع للإنجاز:

تنبع أهمية دافعية الإنجاز من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعد من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال (الزعبي، 2005، 48).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دوافع مرتفعة للإنجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة

للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع. والمرتفعون في دافع الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه(Santrock, J,2003).

وتتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوماً بعد يوم بشكل متسارع، بحيث أصبحت في هذا العصر من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس، ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل حتى الآن، فقد سماها "Moray " في بداية الأمر بالغرائز، وتلاه بعد ذلك "FREND" الذي أعطى للدافعية وزناً كبيراً خاصة في نظريتي الجنس والعدوان، كما ظهر بشكل أساسي في دراسات "Fromm "، ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية "Moray" (قدوري، 2012، 73).

وتؤدي الدافعية للإنجاز دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده "ماكليلاند"؛ حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الطلاب في هذا المجتمع، وهكذا تتجلي أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد(الساكر، 2015، 26).

أنواع الدافعية للإنجاز Types of Motivation for achievement

يوجد نوعان من دوافع الإنجاز هما: (قدوري، 2012، 71)

الدافع الأول: دافع الإنجاز الذاتي: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

الدافع الثاني: دافع الإنجاز الاجتماعي: يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمعايير المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية.

ويندمج الدافعان الذاتي والاجتماعي ليتشكلا دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس، والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران (الرميساء، 2014، 75)، ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في الموقف نفسه ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة على الموقف؛ فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية

لها وزن أكبر وسيطرة على الموقف فإنه غالباً ما تتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح (زكريا، 2012، 22)،

وتذكر مريم عثمان (2010، 78) أن شارلز سميث (Charles Smith 1969) يميز الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

أولاً: دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للإنجاز.

ثانياً: دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، كما يمكن أن يعمل كل منهما في الوقت نفسه ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالباً ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، إما إذا كانت الدافعية للإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلاً منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف.

الدراسات السابقة:

أجرت الكعبية (2008) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري التعليم الأساسي وعلاقتها بتفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة بسلطنة عمان. وقد طبقت أداة الدراسة على 65 مديرا ومديرة و380 معلما ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي في شمال الباطنة بعنان. وأوضحت النتائج أن النمط القيادي السائد هو النمط الأوتوقراطي، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بالنوع أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة في تحديد النمط القيادي الممارس.

وهدفت دراسة الشيزاوية (2008) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من 450 معلما ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى التأكيد على استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي الأنماط التربوية القيادية جميعها، وأن أكثر هذه الأنماط استخداما هو النمط الديمقراطي ثم الترسلي وأخيرا الأوتوقراطي.

وقام كل من الحمدان والفضلي (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية. تكونت عينة الدراسة من (84) مدير مدرسة. توصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية الممارسة متقاربة ومرتبة تنازليا كما يلي، نمط المشاركة يليه الإبلاغ ثم التفويض وأخيرا الإقناع.

أما دراسة السعود (2009) فقد هدفت إلى تعرّف أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت، وبيان علاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة (256) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة، فهم يمارسون نمطي: الاستشاري الديمقراطي والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، بينما يمارسون نمط الاستبدادي بدرجة متوسطة، ويمارسون نمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة.

وقام شوشان (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة. تكونت عينة الدراسة من 160 معلم يعملون في مدارس التعليم الثانوي في ولاية باتنة في الجزائر. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمديري الثانويات ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة وتوصل الباحث إلى وجود ارتباط إيجابي بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز، ووجود ارتباط سلبي بين النمط الدكتاتوري ودافعية الإنجاز، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة.

وأجرت وسطاني (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في الجزائر، وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من 194 معلم إضافة إلى 27 مديرا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية قوية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط القيادية انتشارا كان النمط الديمقراطي.

وأجرى العجارمة (2012) دراسة هدفت إلى تعرّف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وبلغت عينة الدراسة (500) معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الأنماط القيادية كانت متوسطة، وجاء بالرتبة الأولى النمط الأوتوقراطي، يليه النمط الديمقراطي، وأخيرا النمط المتسيب، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في درجة ممارسة الأنماط تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي. بينما أظهرت فروقاً لمتغير الخبرة.

وقام مسغوني (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم الابتدائي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في ولاية الوادي بالجزائر. وقد تكونت عينة الدراسة من (268) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (87) مدرسة ابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد هو النمط

الديمقراطي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز.

أما دراسة سعيد (2015) فقد هدفت إلى قياس علاقة ضغوط العمل بدافعية الإنجاز واستراتيجيات موجهتا لدى مديري المدارس المتوسطة في مدينة باتنة في الجزائر. تكونت عينة الدراسة من جميع مدراء المدارس المتوسطة في المدينة والبالغ عددهم 26 مديرا ومديرة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضغوط العمل والدافعية للإنجاز، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري التعليم المتوسط في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

وهدفت دراسة الحراحشة (2016) إلى تعرف النمط الإداري السائد وعلاقته بفعالية إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة المفرق في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 158 مديرا ومديرة. وأظهرت النتائج أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد، وجاء النمط الديمقراطي في المرتبة الثانية بينما كان النمط الترسلي هو أقل الأنماط القيادية، ووجدت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط الديمقراطي وفاعلية إدارة الوقت، بينما لم هناك علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي وفاعلية إدارة الوقت.

دراسة الزعير (2017): هدفت هذه الدراسة تعرف واقع التمكين الإداري وعلاقته بدافعية الإنجاز لقادة المدارس الثانوية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول (1438/1437هـ)؛ حيث كانت عينة الدراسة(86) قائدا للمدرسة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات. وقد أوضحت نتائج الدراسة استجابات أفراد عينة الدراسة على محور "مستوى التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية " أن بُعد المهارات القيادية في المرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين أبعاد محور التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية بدرجة(عالٍ جدا) وبمتوسط حسابي (4.29)، ثم يليه بُعد الأهداف بدرجة (عالٍ) وبمتوسط حسابي (4.07)، ثم يليه بُعد التأثير وحفز العاملين بدرجة (عالٍ) وبمتوسط حسابي (4.03)، ثم بُعد الالتزام والقوة بدرجة (عالٍ) وبمتوسط حسابي (3.99)، كما بينت الدراسة وجود علاقة طردية بين التمكين الإداري لدى قادة المدارس الثانوية والدافعية للانجاز، بمعنى أنه كلما زاد التمكين الإداري لدى قادة وقائدات المدارس الثانوية كلما زادت درجة الدافعية للانجاز لديهم. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات الدالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية (الدرجة العلمية وطبيعة العمل في الميدان التربوي والجنس وسنوات الخبرة والدورات في القيادة التربوية)، كما بينت الدراسة أن الصلاحيات الحديثة لقادة المدارس قد ساهمت في تعزيز التمكين الإداري لديهم مما يساهم في زيادة دافعية الإنجاز في بيئة العمل.

وأجرى الراشدي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من 350 معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج استخدام المدراء لجميع أنماط القيادة بصورة متفاوتة، وكان النمط الديمقراطي أكثرها انتشارا وبعده النمط الأوتوقراطي بينما جاء النمط الترسلي أخيرا. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي.

دراسة القرني (2018): هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين ظاهرة الاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس في محافظة بلقرن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتطبيقها على عينة تم اختيارها بطريقة المسح الشامل من قادة المدارس الحكومية بمحافظة بلقرن والبالغ عددهم(262) قائداً، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (161) معلم، بنسبة (61.4%) من إجمالي المجتمع، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى قادة محافظة بلقرن جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الأول: الروح المعنوية والحافزية بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية المجال الثاني: فقدان المعايير والقيم التنظيمية، وفي المرتبة الثالثة المجال الرابع: غربة الذات المهنية، وفي المرتبة الرابعة المجال الثالث: العزلة الاجتماعية بدرجة متوسطة، وتبين من النتائج أن قادة محافظة بلقرن لديهم مستوى عال من الدافعية للإنجاز، جاء في مقدمتها اعتقادهم بأن العمل المهني هو جزء من مسئوليتهم تجاه الوطن، يقومون بالعمل كما يمليه عليهم واجبهم وضميرهم، ويتطلعون إلى إنجاز الأعمال بسرعة وجودة عالية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين ظاهرة الاغتراب الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس بمحافظة بلقرن، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: العمل على إزالة مسببات الاغتراب الوظيفي لدى قادة المدارس نظرا لتأثيرها على الدفاعية للإنجاز لديهم، من خلال العمل على ترك بعض الصلاحيات لقادة المدارس وعدم إلزامهم بالرجوع في كافة الأمور المدرسية إلى مكاتب التعليم.

وقام سالم (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية الممارسة وعلاقتها بأنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 150 مديرا ومديرة. أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط القيادية استخداما هو النمط الديمقراطي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة (الأنماط القيادية، الدافعية للإنجاز) يمكن ملاحظة ما يلي:

حاولت بعض الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وأمكن الاطلاع عليها وعرضها استكشاف الأنماط القيادية بشكل منفرد (متيفا، 2004) و(الشيزاوية، 2008) وحاولت دراسات أخرى ربط هذه الأنماط ببعض النظريات مثل نظرية رنسيس ليكرت (السعود، 2009) والنظرية الموقفية (الحمدان والفضلي، 2008) ونموذج غولمان. وذهبت دراسة أخرى إلى تعرف علاقة الأنماط القيادية ببعض المتغيرات كالرضا الوظيفي (رضا، 2006) و (وكيبلانغات، 2017) و(الراشدي، 2018)، وأنماط الاتصال الإداري (سالم، 2018)، وإدارة الجودة الشاملة (طه و مراد، 2016)، وجودة التعليم (العجارمة، 2012) وتحفيز المعلمين (الكعبية، 2008) والفاعلية التنظيمية (بن جمعة، 2017).

كما حاولت بعض الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز كمتغير تابع ضمن المؤسسة التعليمية أن تبين علاقة دافعية الإنجاز كمتغير تابع صمن المؤسسة التعليمية أن تبين علاقة دافعية الإنجاز ومدى تأثرها بالنمط القيادي لمديري هذه المؤسسات (وسطاني، 2010) و(شوشان، 2009) و(المسغوني، 2014). كما حاولت دراسات أخرى بيان العلاقة بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز عند الطلبة (الحوري وخلف، 2010).

ويرى الباحثان أنه من الجدير بالذكر هنا أن جميع الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين النمط القيادي الديمقراطي وكل من دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي وجودة التعليم وتحفيز المعلمين والفاعلية الرادارية. ولم يتسنى للباحثين العثور على أي دراسة مقارنة بحثت في العلاقة بين الأنماط القيادية والدافعية للإنجاز على مستوى مدارس التعليم العام في دولتي الكويت والإمارات العربية.

وقد أفاد الباحثين من خلال اطلاعهم على الدارسات السابقة في طرق هذه الدارسات وإجراءاتها، وفي تطوير أدوات جمع البيانات وطرق تحليلها الإحصائي ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية في الجزء الخاص بمناقشة النتائج.

الطريقة والإجراءات:

يتطرق هذا الجزء إلى منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وإجراءات الصدق والثبات لأداتي الدراسة، وكيفية معالجة البيانات إحصائيا.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019 في كل من الكويت والإمارات على التوال. أما مجتمع الدراسة المتاح Accessible Population فقد تكون من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الأحمدي التعليمية والبالغ عددهم (11500) معلماً ومعلمة، وجميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في منطقة الشارقة التعليمية والبالغ عددهم (3236) وفيما يتعلق بعينة الدراسة، تم اختيار 30 مدرسة من منطقة الأحمدي التعليمية بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم اختيار 4 معلمين من كل مدرسة بشكل عشوائي. وبذلك فقد بلغت العينة 120 معلما ومعلمة من دولة الكويت، تم استبعاد 10 استمارات لعدم اكتمال المعلومات وخضع الباقي وعدده 110 استمارة للتحليل. أما في منطقة الشارقة التعليمية فقد تم اختيار 16 مدرسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم اختيار 4 معلمين من كل مدرسة بشكل عشوائي، وبذا بلغت العينة 64 معلما ومعلمة من دولة الإمارات. تم استبعاد استمارتين فقط لعدم اكتمال المعلومات وخضعت 62 استمارة للتحليل.

أداتا الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع ومتغيرات الدراسة، تم تطوير أداتي الدراسة ومراعاة ما يتوافق مع أهدافها. وقد تكونت الأداة الأولى من (30) فقرة لقياس النمط الإداري السائد موزعة على ثلاثة أنماط هي (النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي، النمط الترسلي)، وبلغ عدد فقرات الأداة الثانية (10) فقرات لقياس دافعية الإنجاز للمعلمين.

وللإجابة على فقرات الاستبانة، تم تحديد خمسة معايير هي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا).

صدق أداتي الدراسة:

عُرضت أداتا الدراسة على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي والذين يعملون في (وزارة التربية في دولة الكويت، جامعة الكويت، الجامعة الأردنية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي

والتدريب في الكويت، وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، جامعة بني وليد في ليبيا)، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية وبيان مدى ملاءمتها لمجالها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم تم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها معظم المحكمين وحذف العبارات التي لم يجمعوا عليها.

ثبات أداتي الدراسة:

للتحقق من ثبات اداتي الدراسة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test, retest) مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة من (30) معلما ومعلمة من غير عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون الكلي بين العلامات في الاختبارين (0، 83) لمقياس الأنماط الإدارية و (0، 85) لمقياس الدافعية.

مقياس الأنماط القيادية:

صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة وتم استخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للنمط المنتمي له، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس الأنماط القيادية

الديمقراطي		الأوتوقراطي		الترسلي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.914**	1	.409	1	.616**
2	.810**	2	.412	2	.497*
3	.756**	3	.740**	3	.308
4	.803**	4	.418	4	.562**
5	.816**	5	.878**	5	.683**
6	.861**	6	.811**	6	.619**

الديمقراطي		الأوتوقراطي		الترسلي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
7	.843**	7	.890**	7	.690**
8	.882**	8	.599**	8	.793**
9	.711**	9	.782**	9	.527*
10	.852**	10	.887**	10	.835**

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

**دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يبين الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين فقرات نمط القيادة الديمقراطي والدرجة الكلية للنمط تراوحت بين (0.711 و0.914). وأن معاملات الارتباط بين فقرات نمط القيادة الأوتوقراطي والدرجة الكلية للنمط تراوحت بين (0.412 و0.890). وأن معاملات الارتباط بين فقرات نمط القيادة الترسلي والدرجة الكلية للنمط تراوحت بين (0.308 و0.835). وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة وتم استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (2)

معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الأنماط القيادية

الرقم	النمط	معامل الثبات
1	الديمقراطي	0.946
2	الأوتوقراطي	0.876
3	الترسلي	0.820

يبين الجدول (2) أن معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بلغت للنمط الديمقراطي (0.946)، وللنمط الأوتوقراطي

(0.876)، وللنمط الترسلي (0.820)، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقياس الأنماط القيادية.

مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين:

صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة وتم استخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى المعلمين المنتمي له، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.753**
2	.725**
3	.898**
4	.915**
5	.903**
6	.860**
7	.965**
8	.879**
9	.953**
10	.870**

**دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يبين الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين فقرات مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.725 و0.953). وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة وتم استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.965)، وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

المعيار المستخدم في الحكم على المتوسطات

المستوى المنخفض من 1 إلى 2.33

المستوى المتوسط من 2.34 إلى 3.67

المستوى المرتفع من 3.68 إلى 5

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم	الأنماط القيادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	النمط الديمقراطي	3.32	1.031	متوسط
2	2	النمط الأوتوقراطي	2.88	.803	متوسط
3	3	النمط الترسلي	2.48	.770	متوسط

يبين الجدول (5) أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية ِ نمط القيادة (النمط الديمقراطي) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.32) وبمستوى متوسط، تلاه نمط (النمط الأوتوقراطي) بمتوسط حسابي (2.88) بمستوى متوسط, في حين جاء نمط (النمط الترسلي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.48) وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير مجيء مستوى ممارسة الأنماط القيادية لدى قادة المدارس عينة الدرسة بدرجة متوسطة في ضوء ضعف البرامج التدريبية التي تُعد قادة المدارس للتنويع في أنماطهم الإدارية بما يتوافق مع الموقف التعليمي والظروف المحيطة به، ويتلاءم مع المتغيرات والمستجدات المعاصرة.

بجانب تعدد المتغيرات والمستحدثات المعاصرة التي تتطلب التطوير والتحديث المستمر في الممارسات والأنماط القيادية، بجانب تعدد التحديات المعاصرة التي تواجه العملية بصفة عامة والممارسات الإدارية بصفة خاصة، مما يكون له الأثر السلبي على ممارسة الأنماط القيادية المتعددة.

كما يمكن تفسير مجيء النمط الديمقراطي في مقدمة الأنماط القيادية للفكر الشائع بأنه أفضل الأنماط وأكثرها إيجابية في العملية الإدارية، ولكن رغم حقيقة ذلك إلى أنه ليس على الأطلاق ولكنه يرتبط بطبيعة الموقف القيادية والظروف والملابسات والمتغيرات المحيطة بالعلمية التعليمية، فقد يكون هناك موقفاً إدارياً يتطلب استخدام النمط الترسلي ويؤدي نتائج أفضل من النمط الديمقراطي وكذلك الحال بالنسبة لبقية الأنماط، رغم بقاء النمط الديمقراطي كأفضل الأنماط القيادية في الغالب ولكن ليس في المطلق أو على وجه الدوام في كل المواقف والممارسات القيادية.

ولعل هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه (الوذيناني، 2014: 863-262) من أن هناك مجموعة من العوامل تستدعي القيام بتطوير القيادة المدرسية؛ منها: تغيير أهداف المؤسسة؛ مما يستدعي إدخال تغييرات تنظيمية على أنشطتها، كما أن انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين، وبطء العمل، وتدني الإنتاجية – تستدعي إدخال تغييرات تنظيمية؛ من أجل القضاء على أسباب الانخفاض.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة للتعليم نجد أن دول الوطن العربي بصفة عامة ومنها دولتي الكويت والإمارات العربية تعاني من مشكلات كثيرة جعلتها تقبع في نهاية ترتيب التصنيف العالمي للتعليم.

بل إن هناك دولا عربية خرجت من التصنيف العالمي الذي أصدره المنتدى الاقتصادي العالمي لجودة التعليم لعامي 2018/2017 (الرأي، 2019).

كما يمكن القول بأن النتيجة السابقة يمكن تأييدها في ضوء أنه يعترض قائد المدرسة العديد من المشكلات، ويجب عليه التعامل معها بأسلوب يؤدي إلى حلها ومنعها من إعاقة جهوده، وجهود الإدارة في تحقيق أهداف المدرسة، هذا وتتنوع أسباب المشكلات المدرسية التي تواجه قادة المدارس، ويمكن تخفيف أثرها إذا أدرك القادة سرعة تأثيرها على مدارسهم وتحديد أسبابها (العرابيد، 2010، 70).

ومشكلات العمل الإداري في الحقل التعليمي متجددة ومتشابكة الأطراف بشكل عام، الأمر الذي يستدعي ممارسة أسلوب قيادي يعتمد على التشاركية في أدائه (نجدي، 2013، 2).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التالية:

دراسة الكعبية (2008) التي أوضحت أن النمط القيادي السائد هو النمط الأوتوقراطي.

دراسة الشيزاوية (2008) التي أشارت إلى أن أكثر الأنماط القيادية استخداما هو النمط الديمقراطي.

دراسة وسطاني (2010) التي أظهرت نتائجها أن أكثر الأنماط القيادية انتشارا كان النمط الديمقراطي.

دراسة مسغوني (2014) التي أشارت إلى أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي.

دراسة الراشدي (2018) التي أظهرت نتائجها أن استخدام المدراء لجميع أنماط القيادة جاء بصورة متفاوتة، وكان النمط الديمقراطي أكثرها انتشارا.

دراسة سالم (2019) التي أظهرت نتائجها أن أكثر الأنماط القيادية استخداما هو النمط الديمقراطي.

وفيما يلي تفصيل لفقرات مقياس الأنماط القيادية:

أولا: النمط الديمقراطي:

الجدول (6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الديمقراطي مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	يشجع المدير العمل بروح الفريق	3.62	1.281	متوسط
2	6	يطبق المدير اللوائح التنظيمية طبقا للموقف	3.56	1.166	متوسط
3	1	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لإبداء الآراء	3.42	1.175	متوسط
4	3	يشجع المدير على فتح المزيد من قنوات الاتصال بينه وبين المعلمين	3.37	1.302	متوسط
5	9	يراعي المدير قدرات المعلمين عند توزيع المهام عليهم	3.37	1.294	متوسط
6	4	يهتم المدير باقتراحات المعلمين الايجابية ويضعها موضع التنفيذ	3.34	1.285	متوسط
7	7	ينظر المدير للمشكلات على أنها قابلة للحل جماعيا	3.33	1.184	متوسط
8	8	يطرح المدير أفكاره على المعلمين ليتم مناقشتها	3.18	1.296	متوسط
9	2	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسات العمل	3.06	1.334	متوسط
10	5	يمنح المدير صلاحيات متكافئة للمعلمين	2.98	1.315	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الديمقراطي تراوحت بين (2.98 و3.62), وجاءت جميعها بمستوى متوسط, في حين جاءت الفقرة (يشجع المدير العمل بروح الفريق) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.62) و بمستوى متوسط, في حين جاءت الفقرة (يمنح المدير صلاحيات متكافئة للمعلمين) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.98) و بمستوى متوسط.

ثانيا: النمط الأوتوقراطي

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الأوتوقراطي مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يحتفظ المدير بالصلاحيات المخولة له من قبل الإدارة التعليمية	3.57	1.093	متوسط
2	4	يطبق المدير الأنظمة والقوانين بحرفيتها	3.15	1.228	متوسط
3	1	يثق المدير بالمعلمين بشكل محدود	3.13	1.137	متوسط
4	5	يتبع المدير أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة المعلمين	3.06	1.180	متوسط
5	7	يتخذ المدير القرارات بشكل فردي	2.91	1.312	متوسط
6	9	يطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط دون الإسهام في وضعها	2.77	1.248	متوسط
7	6	يستخدم المدير التهديد والعقاب لإنجاز العمل	2.66	1.391	متوسط
8	3	يستخدم المدير أسلوب الأمر والنهي مع المعلمين دون المناقشة	2.62	1.352	متوسط
9	10	يرفض المدير النقد بكافة أشكاله	2.53	1.370	متوسط
10	8	لا يسمح المدير بالمناقشة وإبداء الرأي	2.39	1.268	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الأوتوقراطي تراوحت بين (2.39 و3.57)، وجاءت جميعها بمستوى متوسط, في حين جاءت الفقرة (يحتفظ المدير بالصلاحيات المخولة له من قبل الإدارة التعليمية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.62) و بمستوى متوسط, في حين جاءت الفقرة (لا يسمح المدير بالمناقشة وإبداء الرأي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.39) و بمستوى متوسط.

ثالثا: النمط الترسلي

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الترسلي مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتوقع المدير قيام المعلمين بالعمل من تلقاء أنفسهم	3.04	1.177	متوسط
2	4	يتعامل المدير بمرونة زائدة عند تطبيق القوانين	2.84	1.080	متوسط
3	3	يمنح المدير للمعلمين الحرية في تنفيذ المهمات الموكلة إليهم دون رقابة	2.75	1.130	متوسط
4	1	يمنح المدير كل السلطات الإدارية للمعلمين	2.49	1.177	متوسط
5	6	يتساهل المدير كثيرا مع المعلمين المقصرين بأداء واجباتهم الوظيفية	2.34	1.211	متوسط
6	5	لا يهتم المدير بمتابعة العمل مهنيا وإداريا	2.33	1.242	متوسط
7	9	يتجنب المدير مواجهة مشكلات الإدارة المدرسية ويدع الأمور تجري ارتجاليا	2.31	1.326	منخفض
8	8	يتصف المدير بالسلبية واللامبالاة في حل المشكلات المدرسية	2.27	1.289	منخفض
9	7	لا يهتم المدير بتقويم الأداء المدرسي للمعلمين	2.23	1.206	منخفض
10	10	لا يبالي المدير بنتائج العملية التربوية	2.16	1.177	منخفض

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية ومستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية للنمط الترسلي تراوحت بين (2.39 و3.04), وجاءت بمستوى منخفض ومتوسط, في حين جاءت الفقرة (يتوقع المدير قيام المعلمين بالعمل من تلقاء أنفسهم) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.04) و بمستوى متوسط, في حين جاءت الفقرة (لا يبالي المدير

بنتائج العملية التربوية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.16) و بمستوى منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة 0.05 بين النمط القيادي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الأنماط القيادية وبين دافعية الإنجاز لدى المعلمين، و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين الأنماط القيادية و بين دافعية الإنجاز لدى المعلمين

الرقم	الأنماط القيادية		دافعية الإنجاز
1	النمط الديمقراطي	معامل الارتباط	.316**
		مستوى الدلالة	.000
2	النمط الأوتوقراطي	معامل الارتباط	.038
		مستوى الدلالة	.624
3	النمط الترسلي	معامل الارتباط	-.176*
		مستوى الدلالة	.021

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

**دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يبين الجدول (9) أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين بلغت (0.316) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي و دافعية الإنجاز لدى المعلمين, ويدل الارتباط الموجب على أن الزيادة في النمط الديمقراطي يؤدي إلى الزيادة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

ويبين الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين بلغت (0.038) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

ويبين الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين النمط الترسلي و دافعية الإنجاز لدى المعلمين بلغت (0.176-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي انه يوجد علاقة ارتباطيه سلبية بين النمط الترسلي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين, ويدل

الارتباط السالب على أن الزيادة في النمط الترسلي يؤدي إلى النقصان في دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى ل (الدولة، الجنس، الخبرة)؟

أولا: متغير الدولة

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الدولة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة في النمط القيادي لدى مديري المدارس والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الدولة

الأنماط القيادية	الدولة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
النمط الديمقراطي	الكويت	110	3.19	.977	-2.201	170	.029*
	الإمارات	62	3.55	1.091			
النمط الأوتوقراطي	الكويت	110	2.94	.783	1.216	170	.226
	الإمارات	62	2.78	.834			
النمط الترسلي	الكويت	110	2.57	.744	2.100	170	.037*
	الإمارات	62	2.31	.795			

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (10) أن قيمة "ت" للنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الدولة بلغت (-2.201) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الدولة، وجاءت الفروق لصالح دولة الإمارات، أي أن النمط الديمقراطي مستخدم بشكل أكبر في دولة الإمارات من دولة الكويت.

ويبين الجدول أن قيمة "ت" للنمط الأوتوقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الدولة بلغت (1.126) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الأوتوقراطي تبعا لمتغير الدولة.

ويبين الجدول أن قيمة "ت" للنمط الترسلي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الدولة بلغت (2.100) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الترسلي تبعا لمتغير الدولة، وجاءت الفروق لصالح دولة الكويت، أي أن النمط الترسلي مستخدم بشكل أكبر في دولة الكويت من دولة الإمارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض الظروف والمتغيرات المحيطة بكل دولة من جهة وطبيعة العملية التعليمية من حيث الحجم والمقررات الدراسية وطبيعة المعلمين من حيث انتماءاتهم سواء من داخل الدولة أو وافدين من خارجها، بالإضافة لعامل الظروف والإمكانات المتاحة للعملية التعليمية في كل منهما.

ثانيا: متغير الجنس

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة في النمط القيادي لدى مديري المدارس والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس

الأنماط القيادية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
النمط الديمقراطي	ذكر	101	3.32	1.016	-.065	170	.949
	أنثى	71	3.33	1.059			
النمط الأوتوقراطي	ذكر	101	2.84	.832	-.721	170	.472
	أنثى	71	2.93	.762			
النمط الترسلي	ذكر	101	2.53	.774	1.100	170	.273
	أنثى	71	2.40	.764			

يبين الجدول (11) أن قيمة "ت" للنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الجنس بلغت (-0.065) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول أن قيمة "ت" للنمط الأوتوقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الجنس بلغت (-0.721) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الأوتوقراطي تبعا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول أن قيمة "ت" للنمط الترسلي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الجنس بلغت (1.100) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الترسلي تبعا لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن كل من الذكور والإناث يعملون معاً وبنفس الدرجة، وتتاح لهم نفس الظروف والإمكانات، ويتعرضون لنفس الضغوط والمتغيرات، ويواجهون نفس التحديات، ويمرون بنفس الخبرات، ويتلقون نفس التأهيل والإعداد، وبالتالي تتشابه لديهم الممارسات الخاصة بالأنماط القيادية.

ثالثا: متغير الخبرة

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في النمط القيادي لدى مديري المدارس و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة

الأنماط القيادية	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الديمقراطي	5 سنوات فأقل	28	3.32	.955
	من 6 إلى 10 سنوات	20	3.25	1.303
	من 11 إلى 15 سنة	30	3.52	.936
	أكثر من 15 سنة.	94	3.28	1.027
	المجموع	172	3.32	1.031
النمط الأوتوقراطي	5 سنوات فأقل	28	2.91	.696
	من 6 إلى 10 سنوات	20	2.91	1.005
	من 11 إلى 15 سنة	30	2.86	.913

الأنماط القيادية	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أكثر من 15 سنة.	94	2.87	.760
	المجموع	172	2.88	.803
النمط الترسلي	5 سنوات فأقل	28	2.70	.634
	من 6 إلى 10 سنوات	20	2.15	1.000
	من 11 إلى 15 سنة	30	2.43	.758
	أكثر من 15 سنة.	94	2.49	.743
	المجموع	172	2.48	.770

يبين الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة, ولمعرفة دلالة هذه الفروق في المتوسطات تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة, والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النمط القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الخبرة

الأنماط القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.441	3	.480	.447	.719
	داخل المجموعات	180.315	168	1.073		
	المجموع	181.756	171			
النمط الأوتوقراطي	بين المجموعات	.058	3	.019	.029	.993
	داخل المجموعات	110.161	168	.656		
	المجموع	110.219	171			
النمط الترسلي	بين المجموعات	3.635	3	1.212	2.081	.105
	داخل المجموعات	97.842	168	.582		
	المجموع	101.477	171			

يبين الجدول (13) أن قيمة "ف" للنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الخبرة بلغت (0.447) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الديمقراطي تبعا لمتغير الخبرة.

ويبين الجدول أن قيمة "ف" للنمط الأوتوقراطي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الخبرة بلغت (-0.029) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الأوتوقراطي تبعا لمتغير الخبرة.

ويبين الجدول أن قيمة "ف" للنمط الترسلي لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الخبرة بلغت (2.081) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الترسلي تبعا لمتغير الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعرض جميع القادة لنفس برامج التأهيل والإعداد المسبق قبل إلتحاقهم بالوظائف القيادية التربوية، وبالتالي تتشابه ممارستهم للأنماط القيادية دون وجود أثر دال لعامل الخبرة في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من شوشان (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة سعيد (2015) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري التعليم المتوسط تعزى لمتغير الخبرة الإدارية.

دافعية الإنجاز لدى المعلمين:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أعمل بكل جهدي لكي يفهم كل التلاميذ الدرس	4.29	.916	مرتفع
2	9	أبذل مجهودا متميزا للعمل مع التلاميذ	4.27	.974	مرتفع
3	7	أخطط مسبقا للدرس للوصول إلى تحقيق الهدف	4.25	.962	مرتفع
4	4	أغير طرق التدريس إذا لم يفهمني التلاميذ	4.23	.874	مرتفع
5	8	أبحث عن طريقة لإنجاز عملي بنوع من التميز	4.21	.906	مرتفع
6	5	أنوع في استعمال وسائل الإيضاح	4.17	.912	مرتفع
7	2	أفكر في حلول مختلفة للمشكلات	4.06	.986	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		التي تواجهني في عملي			
8	10	أتنافس مع الزملاء بهدف تحسين أدائي	4.06	1.066	مرتفع
9	6	أستخدم التقنيات الحديثة في المدرسة ليستفيد التلاميذ	4.04	1.094	مرتفع
10	1	لدي رغبة في التحدي أثناء إنجاز عملي	4.03	1.116	مرتفع
		المتوسط الكلي لدافعية الإنجاز	4.16	.801	مرتفع

يبين الجدول (14) أن المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز بلغ (4.16) وبمستوى مرتفع في حين أن المتوسطات الحسابية ومستوى دافعية الإنجاز للفقرات تراوحت بين (4.03 و4.29), وجاءت جميعها بمستوى مرتفع, في حين جاءت الفقرة (اعمل بكل جهدي لكي يفهم كل التلاميذ الدرس) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.29) و بمستوى مرتفع, في حين جاءت الفقرة (لدي رغبة في التحدي اثناء إنجاز عملي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (4.03) وبمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعدد المتغيرات والإمكانات المتاحة للمعلمين في كلا الدولتين والتي يكون لها تأثير إيجابي على مستوى دافعية الإنجاز لديهم، حيث يوجد إمكانات مرتفعة في كلا الدولتين، كما يوجد مقابل مادي مرتفع للمعلمين، إضافة لوجود بيئة تعليمية يتوافر بها جميع المتطلبات والتجهيزات المتطلبة للمعلمين من أجل أداء أدوارهم بقدر كبير من الكفاءة والتمييز، وبالتالي تؤثر هذه العوامل بشكل إيجابي على مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

أولا: متغير الدولة

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الدولة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الدولة

الدولة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الكويت	110	4.03	.844	-2.991	170	.003*
الإمارات	62	4.40	.660			

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (15) أن قيمة "ت" لدافعية الإنجاز لدى المعلمين تبعا لمتغير الدولة بلغت (-2.991) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تبعا لمتغير الدولة، وجاءت الفروق لصالح دولة الإمارات.

ولعل هذه النتيجة يمكن عزوها للظروف والمتغيرات المحيطة بكل دولة من جهة، والتقدم الملحوظ التي أحدثته دولة الإمارات على كافة المستويات وفي مقدمتها العملية التعليمية، ورغم أن هذا لا ينكر وجود نفس الأمر في دولة الكويت، ولكن ربما بدرجة أقل أو ربما تحيط به بعض الظروف والمتغيرات التي قد لا تتوافر في دولة الإمارات بنفس الدرجة.

ثانيا: متغير الجنس

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الجنس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" للعينات المستقلة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	101	4.04	.799	-2.409	170	.017*
أنثى	71	4.34	.777			

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (16) أن قيمة "ت" لدافعية الإنجاز لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس بلغت (-2.409) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس. وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وربما يعزى ذلك لقلة الضغوط المرتبطة بالإناث فيما يتعلق بالأمور المادية أو النفقات وما شابه ذلك مقارنة بالذكور، إضافة لكون الإناث أكثر قدرة على التحمل والصبر بصورة أكبر من الذكور ولديهن الحافز القوي لإثبات وجودهن في مجال العمل مقارنة بالرجال مما يجعل دافعية الإنجاز مرتفعة لديهن بصورة ملحوظة أكثر من الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من الكعبية (2008) التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بالنوع لدى قادة المدارس، ودراسة شوشان (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة سعيد (2015) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري التعليم المتوسط تعزى لمتغيري الجنس.

ثالثا: متغير الخبرة

للإجابة عن السؤال المتعلق بمتغير الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	28	3.95	.914
من 6 إلى 10 سنوات	20	4.35	.732
من 11 إلى 15 سنة	30	4.11	.929
أكثر من 15 سنة.	94	4.20	.731
المجموع	172	4.16	.801

يبين الجدول (17) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة, ولمعرفة دلالة هذه

الفروق في المتوسطات تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة, والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (18)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	2.169	3	.723	1.130	.339
داخل المجموعات	107.496	168	.640		
المجموع	109.664	171			

يبين الجدول (18) أن قيمة "ف" لدافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة بلغت (1.130) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون دافعية الإنجاز ترتبط ببعض الأمور الأخرى كالمكافآت وبيئة العمل وطريقة التعامل والظروف والمتغيرات المحيطة بالعملية التعليمية والرغبة الداخلية في إثبات الذات أو النهوض بالعملية التعليمية وغيرها من المتغيرات التي قد لا يكون لعامل الخبرة أثر ملحوظ فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من الكعبية (2008) التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بالخبرة لدى قادة المدارس، ودراسة شوشان (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة سعيد (2015) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري التعليم المتوسط تعزى لمتغيري الخبرة.

توصيات الدراسة:

1. **تدريب قادة المدارس على التنويع في استخدام الأنماط القيادية طبقاً للموقف الإداري وطبيعة المدرسة والمتغيرات المحيطة بها.**
2. **تدريب قادة المدارس على استخدام المداخل الإدارية الحديثة بما يتلاءم مع متغيرات العصر ومستجداته.**

3. العمل على تنمية الجوانب الإيجابية لدى المعلمين كالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز والولاء التنظيمي .... وغيرها من خلال البرامج والدورات التدريبية المسهمة في ذلك، ومن خلال تطوير البيئة المدرسية والممارسات الإدارية بها بما يسهم في تحقق هذه الجوانب الإيجابية.
4. ضرورة مناقشة المشكلات والعقبات التي تعوق قادة المدارس عن أداء أدوارهم بأعلى قدر من الكفاءة والتميز والبحث عن الحلول المسهمة في التغلب عليها.

مقترحات الدراسة:

1. دراسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بالكويت وعلاقتها بجودة الأداء التدريسي للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.
2. دراسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بالكويت وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.
3. دراسة تطوير الأداء الإداري لقادة المدارس المتوسطة في ضوء بعض المداخل الإدارية الحديثة.
4. دراسة دور قادة المدارس المتوسطة في تحقيق النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.
5. دراسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بالكويت وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.
6. دراسة مستوى تطبيق قادة المدارس الثانوية لمتطلبات المؤسسة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع

أبو جادو، صالح. (2000). علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسعد، وليد أحمد. (2005). "الإدارة التعليمية": مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2005). "الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات": المملكة العربية السعودية.

آل ناجي، محمد عبد الله والمغيدي، الحسن محمد (1995). الأنماط القيادي لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الأحساء التعليمية. مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس. 19، (4). ص 1-53.

البلوي، علي حامد علي الهرفي. (2007). واقع القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية وسبل الارتقاء بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

بوغليظة، الهام؛ وخنطيط، خديجة؛ والوزناجي، مهملي. (2016). دور الإبداع في اتخاذ القرارات في المؤسسات الاقتصادية، المؤتمر العلمي الدولي: الإبداع والابتكار في مؤسسات الأعمال، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، مايو، عمان، الأردن.

الجمل، سمير سليمان. (2014). الأنماط القيادية السائدة لدى المسئولين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي للمرؤوسين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. م. ع32.

الحارثي، سعد عايض سعد. (2008). درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

الحراحشة، محمد عبود (2016). النمط الإداري السائد وعلاقته بفاعلية إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة المفرق في الأردن. درايات العلوم التربوية 43، (3). ص 1167- 1183.

الحمدان، جاسم محمد والفضلي، خلود زيد (2008). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 20، (2). ص 577- 606.

الحموري، فواز (2019). مؤشر جودة التعليم العالمي. جريدة الرأي الأردنية، مرجع إلكتروني، روجع في يوليو 2019. http://alrai.com/article

خليفة، عبد اللطيف (2000). دافعية الإنجاز، دار غريب. القاهرة.

الراشدي، سعيد بن راشد بن سعيد (2018). الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء التعليم ما بعد الأساسي للصفين (11-12) وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية 20، (5). ص 181-228.

رضا، ناهد (2006). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية 7، (3). ص 34- 52.

الرميساء، البار.(2014). المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الانجاز: دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك بسكرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

زاهي، منصور. (2007). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات: دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة منتوري- قسنطينة، الجزائر.

الزعبي، فلاح. (2005). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

الزعير، إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمن. (2017). واقع التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقته بدافعية الإنجاز "دراسة ميدانية"، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر.

الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية وصفية ارتباطية بثانوية الشهيد شهرة محمد بالمغير ولاية الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، ولاية الوادي، الجزائر.

سالم، حسني (2019). الأنماط القيادية الممارسة وعلاقتها بأنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 33، (2). ص 305- 349.

سالم، رفقة خليفة. (2000). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

سالم، هبة الله محمد الحسن. قمبيل، كبشور كوكو. الخليفة، عمر هارون. (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط, ومستوى الطموح, والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. جامعة الخرطوم. السودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4)، 81- 97.

السعود، راتب (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1 – نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ، 5 (3). ص 249- 262.

سعيد، مخلوقي (2015). علاقة ضغوط العمل بالدافعية للإنجاز واستراتيجيات مواجهتها لدى مديري التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر. الجزائر.

سلطان، محمد سعيد. (2002). السلوك الإنساني في المنظمات فهم وإدارة الجانب الإنساني للعمل، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الشافعي، أحمد حسين،وإسماعيل، عمر هاشم إسماعيل. (2013). "نمط القيادة لدى عينة من القيادات التربوية في مصر والإمارات وعمان: دراسة عبر ثقافية في ضوء الفروق بين الجنسين": المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (23)، العدد (81)، (1-26).

شاهين، نرمين كمال. (2013). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. كلية التربية.

الشريفي، عباس، والتنح، منال. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3، 135-162.

شوشان، عمار (2009). النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر. الجزائر.

الشيزاوية، رقية بنت محمد نور (2008). أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير، الجامعة الخليجية. مملكة البحرين.

صبحي، علي. (2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الأول، المجلد الرابع.

الصيرفي، محمد. (2002). القيادة الإدارية والإبداعية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

الطجم، عبد الله عبد الغني والسواط، طلق بن عوض (2003). السلوك التنظيمي – المفاهيم النظرية والتطبيقات. دار حافظ للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية ط 4.

عثمان، مريم.(2010). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية: دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

العجارمة، موفق أحمد (2012) " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

العرابيد، نبيل أحمد محمود. (2010). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العناني، حنان (2008). علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عويضة، إيهاب (٢٠٠٨). أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لدى العاملين في المنظمات الأهلية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين . كلية التربية.

غباري، ثائر احمد (2008). الدافعية: النظرية والتطبيق. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1. عمان الأردن.

قدوري، خليفة. (2012). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

القرني، محمد عايض نمشان. (2018). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس بمحافظة بلقرن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الكعبية، آمنة بنت عبد الله بن حجي (2008). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة.

لال، زكريا بن يحي(2008). الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم وعلاقته ببعض القدرات الإبداعية لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في مدينة مكة المكرمة، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

المحمادي، خالد محمد عيد.(2014). درجة ممارسة مدير مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

مسغوني، إبراهيم (2014). الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين: دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر – بسكرة. الجزائر.

نجدي، عبد الغني بن محمد. (2013). القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

النويميس، نويميس سالم. (2005). علاقة الأنماط السلوكية لكل من المعلمين والوالدين كما يدركها الطلاب بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الوذيناني، محمد معيض. (2014). اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس نحو استخدام الإثراء المهني في مجال القيادة المدرسية بمؤسسات التعليم العام السعودي. أطروحة دكتوراه. دراسات العلوم التربوية. مجلد41. ع2. ص ص 862-880.

وزارة التعليم (2015). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض.

وسطاني، عفاف. (2010). دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

يوسف، داليا طه محمود وأحمد، مها مراد علي (2016). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو إدارة الجودة الشاملة – دراسة ميدانية-. مجلة علم النفس والتربية، جامعة المنيا. 29، (1).

يونس، محمد (2012). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

Chong Charoen ،K. (2008) Building Capability development model for professional school leader in Thai education ،Ph. D. Thesis ،university of Wollongong ،Thai.

Santrock, J. (2003). Psychology, McGraw Hill, Boston.

Winter ،S. G. (2003) Handbook of organizational capabilities: Emergence ،development ،and change ،London: Blackwell.