الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي –سكيكدة–

قسم التكنولوجيا

التخصص: هندسة ميكانيكية

مذكرة التخرج لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي

بعنوان:

أنماط القيادة الصفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى

– دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بعزابة (سكيكدة) -

من إعداد الطالبتان:

– بوناب زهرة العلى

– حلايلي شيماء

تحت إشراف الأستاذة:

ساكر هدى

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
أمينة بولحروف	أستاذة محاضرة قسم أ	رئيسة	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة
هدى ساكر	أستاذة مساعدة قسم ب	مشرفة ومقررة	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة
وسام بوفج	أستاذة مساعدة قسم ب	عضوة مناقشة	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة

السنة الجامعية 2024/2023م

شكر وتقدير

بِسمِ اللهِ الرّحمنِ الرّحيمِ

قال تعالى: "وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين" النمل (19).

في البداية، الشكر والحمد لله، جل علاه، فإليه ينسب الفضل كله في إكمال العمل والكمال يبقى لله وحده، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين صلوات ربي وسلامه عليه، أما بعد...

نتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتنا المشرفة الفاضلة، الدكتورة ساكر هدى، التي أشرفت على إعداد هذه الرسالة، ووجهتنا بأسلوبها العلميّ المتميّز، وصبّرت علينا في كلّ مراحل العمل، فقد كانت خير معلّمٍ ومرشدٍ لنا، وساعدتنا على تطوير مهاراتنا البحثية وصقل أفكارنا، كذلك كل الشكر والإمتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين شرفونا بقبول مناقشة المذكرة وتقييمها.

أخيرًا، لا يسعنا إلا أن نتوجه بخالص عبارات الشكر والعرفان لكلّ من ساهم في إنجاز رسالة التخرج هذه، ممّا كان له فضلٌ عظيمٌ في مسيرتنا العلمية.

إنّ هذه الرسالة هي ثمرة جهدٍ مُضنٍ وتعاونٍ مثمرٍ من جميع من ساهم في إنجازها، وأتمنى أن تكون إضافةً قيّمةً للمعرفة في مجالها.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والصلاح.

مع خالص الشكر والتقدير.

زهرة العلى.

شيماء.

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد:

إلى التي وهبتي كل العطاء، إلى التي رعتني حق الرعاية وغمرتني بالحب والحنان، إلى التي كانت سندي في الشدائد وكانت دعواها لي بالتوفيق تتبعني خطوة خطوة، إلى أمي الغالية جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إلى الذي كان سندي وظلي في الحياة، إلى الذي كان لي المعلم والمرشد والصديق، إلى الذي علمني معنى المسؤولية والصبر والمثابرة، إلى والدي الكريم الذي طالما كان قدوتي في الحياة وشمعتي التي تنير لي طريق النجاح أطال الله في عمره وزاده من فضله.

إلى أفراد عائلتي صغيرا وكبيرا وإلى كل من ساندني من قريب أو بعيد، كل بإسمه الخاص.

زهرة العلى.

الإهداء

"واخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين".

الحمد لله على البدء والختام

لم تكن الرحلة سهلة ولا ينبغي لها أن تكون لكنني فعلتها.

من قال أنا لها نالها وأنا لها وإن أبت رغما عنها أتيت بها.

إلى الشخص الذي كنته قبل سنوات، لأنه ورغم كل شيء لم يتخلى عني مهد الطريق لوصلي وآمن بي وخبئني في ذاكرته من قبل حتى أن أكون، بشر بقدومي وراهن نفسه أني آت لا محالة، لن أتوها أبدا لأني أعلم أن بداخلي الشخص الذي سيعيدني دائما إلي.

إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها واحتضنتني بقلبها قبل يديها وسهلت لي الشدائد بدعائها، الى من هي في الحياة حياة إليك ينحني الحرف حبا وإمتنانا إليك أمي وعليك السلام.....

إلى الذي زين إسمي بأجمل الألقاب وأعطاني بلا مقابل وجعل مني فتاة طموحة إليك أبي .

إلى من قلت عنهما منذ نعومة أظافري أبي الثاني وأمي الثانية جدي وجدتي أطال الله عمركما .

إلى من شاركتني كلماتي وخطواتي الأولى خالتي خديجة.

إلى الضلع الثابت الذي لا يميل: أختي نهال أخي يعقوب وجواد، وإلى من أضاف للحياة معنى بوجوده أخي الأصغر كرم .

إلى من قاسمتني غرفتي ودموعي والضحكات صديقتي ماجدة.

إلى كل مجتهد لم ينل شرف الأستاذية.

إلى من كانوا في السنوات العجاف سحبا ماطرة، وإلى من أرادوا بي كسرا فجعلهم الله جسرا عبرت به نحو الأفضل.

أنا ممتنة.

- ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية (النمط السلطوي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي) السائدة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة و دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، معتمدين على الإستمارة كأداة رئيسية في جمع المعلومات والبيانات والمكونة من **43 بندا**، والتي تم تقسيمها إلى جزأين: الأول يقيس أبعاد أنماط القيادة الصفية ويضم **18 بندا**، والثاني يقيس أبعاد دافعية الإنجاز(الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل) ويضم **25 بندا**، إضافة إلى فقرة مرتبطة بالمتغير الديموغرافي (الجنس)، حيث تم توزيعها على عينة قدرت ب **100 طالب** تم إختيارهم بطريقة عشوائية متدرجة بين الطبقية والبسيطة، وبعد جمع البيانات وتبويبها وتحليلها بمختلف الأساليب الإحصائية الملائمة من خلال برنامج **(spss)** تم التوصل إلى النتائج التالية:

- هناك مستوى منخفض نحو الأنماط القيادية الصفية المطبقة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- هناك مستوى مقبول في دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين نمط القيادة السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- توجد علاقة إرتباطية موجبة متوسطة بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة التسيبي (الفوضوي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- ومن خلال ما سبق يمكننا القول بأن الفرضية العامة قد تحققت والمتمثلة في وجود علاقة إرتباطية إيجابية متوسطة بين الأنماط القيادية الصفية المطبقة ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

- بالنسبة للفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

- Study summary:

This study aimed to understand the nature of the relationship between the prevalent classroom leadership styles (authoritative, democratic, and laissez-faire) at the Higher School of Technological Education Teachers in Skikda and the achievement motivation among first-year students in the common core. The descriptive method was used, relying on a questionnaire as the main tool for collecting information and data. The questionnaire consisted of **43 items**, divided into two parts: the first part measured the dimensions of classroom leadership styles and included **18 items**, while the second part measured the dimensions of achievement motivation (sense of responsibility, striving for excellence to achieve a high level of ambition, perseverance, sense of the importance of time, and future planning) and included **25 items**. Additionally, there was a section related to the demographic variable (gender). The **questionnaire** was distributed to a sample of **100 students** selected through a **stratified random sampling** method. After collecting, categorizing, and analyzing the data using various appropriate statistical methods through the SPSS program, the following results were obtained:

- There is a low level of responsiveness towards the classroom leadership styles applied at the Higher School of Teachers in Skikda.
- There is an acceptable level of achievement motivation among first-year students at the Higher School of Teachers in Skikda.
- There is a moderate correlation between the authoritarian leadership style and achievement motivation among first-year students at the Higher School of Teachers in Skikda.
- There is a moderate positive correlation between the democratic leadership style and achievement motivation among first-year students at the Higher School of Teachers in Skikda.
- There is a weak positive correlation between the laissez-faire (chaotic) leadership style and achievement motivation among first-year students at the Higher School of Teachers in Skikda.
- From the above، we can say that the general hypothesis, which posits a moderate positive correlation between the applied classroom leadership styles and achievement motivation among the study sample، has been confirmed.
-Regarding the null hypothesis related to the gender variable, it was found that there are no statistically significant differences in the level of achievement motivation attributable to the gender variable.

فـــهـــرس المـحتـــويـــــات

الرقم	العنصر	الصفحة
***	شكر وتقدير	***
***	الإهداء	***
***	ملخص الدراسة	***
***	قائمة الأشكال	***
***	قائمة الجداول	***
***	مقدمة	15
***	الجانب النظري	***
***	الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	***
***	تمهيد	20
1	الإشكالية	20
2	فرضيات الدراسة	23
3	التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	23
4	أسباب إختيار موضوع الدراسة وأهميته	24
5	أهداف الدراسة	25
6	الدراسات السابقة والتعقيب عليها	26
***	خلاصة الفصل	30
***	الفصل الثاني: القيادة الصفية	***
***	تمهيد	32
I	القيادة	32
1	مفهوم القيادة	32
2	عناصر القيادة	34
3	مهارات القائد الفعال	34

II	القيادة الصفية	36
1	مفهوم القيادة الصفية	36
2	الفرق بين القيادة الصفية والقيادة الإدارية	37
3	أهمية القيادة الصفية	38
4	مميزات القيادة الصفية	39
5	المعلم القائد	40
1.5	مفهوم المعلم القائد	40
2.5	خصائص المعلم القائد الفعال	40
6	أنماط القيادة الصفية	40
1.6	النمط السلطوي	41
2.6	النمط اللامبالي	41
3.6	النمط الديمقراطي	41
7	العوامل المؤثرة في نمط القيادة	43
8	نظريات القيادة	46
1.8	النظريات التقليدية	46
1.1.8	نظرية الرجل العظيم	46
2.1.8	نظرية السمات	47
2.8	النظرية الموقفية	49
3.8	النظرية التفاعلية	50
4.8	النظريات السلوكية في القيادة	50
***	خلاصة الفصل	52
***	الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	***
***	تمهيد	54
I	الدافعية	54
1	مفهوم الدافعية	54
2	المفاهيم المرتبطة بالدافعية	55
3	تصنيف الدوافع	57

4	وظائف الدافعية	59
5	أهمية دراسة الدافعية	60
II	دافعية الإنجاز	61
1	تعريف دافعية الإنجاز	61
2	مكونات دافعية الإنجاز	63
3	أنواع دافعية الإنجاز	64
4	نظريات دافعية الإنجاز	64
5	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	68
6	مميزات الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالية	70
7	دافعية الإنجاز في المجال المدرسي	71
8	خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة	72
9	كيف نزيد الدافعية عند الطلبة	72
10	قياس الدافعية	73
11	خلاصة الفصل	75
***	الجانب التطبيقي	***
***	الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	***
***	تمهيد	78
***	الدراسة الإستطلاعية	78
1	أهداف الدراسة الإستطلاعية	78
1.1	الإطار المكاني والزماني والموضوعي للدراسة الإستطلاعية	79
2.1	مجتمع الدراسة الإستطلاعية وعينته	80
3.1	أداة جمع المعلومات للدراسة الإستطلاعية	82
4.1	الدراسة الأساسية	82
2	المنهج المستخدم	82
1.2	الحدود المكانية والزمنية والموضوعية للدراسة الأساسية	83
2.2	مجتمع الدراسة الأساسية وعينته	83
3.2	أداة جمع البيانات بالدراسة الأساسية	87

4.2	أساليب معالجة البيانات	95
5.2	خلاصة الفصل	98
***	الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج	***
***	تمهيد	100
***	عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة	100
1	الكشف عن أنماط القيادة الصفية السائدة	100
1.1	الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز	106
2.1	دراسة العلاقة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز	115
3.1	إختبار الفرضيات الصفرية	117
4.1	التحليل العام لنتائج الدراسة	118
2	خلاصة الفصل	123
***	خاتمة الدراسة	124
***	الإقتراحات والتوصيات	125
***	قائمة المراجع	***
***	الملاحق	***

قـــائـــمـــة الأشـــكـــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مهارات القائد الفعال التي تساهم في قيادة الجماعة	35
2	العوامل المؤثرة في نمط القيادة	45
3	نمط تأثير القيادة في ضوء النظرية التفاعلية	50
4	نموذج أساس القيادة	51
5	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة، الحافز، الباعث)	56
6	مخطط هايدر للعزو	65

قـــائـــمـــة الـــجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	نظرة كل نمط للهدف، الزمن والعلاقات	42
2	الخصائص والعوامل المؤثرة في أنماط القيادة	44
3	عدد الطلبة في كل قسم (الدراسة الإستطلاعية)	81
4	عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس (الدراسة الإستطلاعية)	81
5	عدد الطلبة في كل قسم (الدراسة الأساسية)	84
6	عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس (الدراسة الأساسية)	84
7	حجم العينة المنتقاة للدراسة	86
8	عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس (العينة المنتقاة)	87
9	توزيع بنود الإستمارة الخاصة بأبعاد أنماط القيادة الصفية	88
10	توزيع بنود الإستمارة الخاصة بأبعاد الدافعية للإنجاز	88
11	العبارت التي تم تعديلها بالنسبة لمتغير أنماط القيادة الصفية	90
12	العبارات التي تم حذفها بالنسبة لمغير أنماط القيادة الصفية	91
13	العبارت التي تم تعديلها بالنسبة لمتغير الدافعية للإنجاز	92
14	العبارات التي تم حذفها بالنسبة لمغير الدافعية للإنجاز	93
15	صدق الإستمارة حسب معادلة لوشي	94
16	معامل الثبات (الإتساق الداخلي) للإختبار	95
17	إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط السلطوي	101
18	إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط الديمقراطي	102
19	إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط التسيبي	104
20	إستجابة أفراد العينة حول بعد الشعور بالمسؤولية	106
21	إستجابة أفراد العينة حول بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	108
22	إستجابة أفراد العينة حول بعد المثابرة	110

23	إستجابة أفراد العينة حول بعد الشعور بأهمية الزمن	112
24	إستجابة أفراد العينة حول بعد التخطيط للمستقبل	113
25	طبيعة العلاقة بين بعد النمط السلطوي ودافعية الإنجاز	115
26	طبيعة العلاقة بين بعد النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز	116
27	طبيعة العلاقة بين بعد النمط التسيبي ودافعية الإنجاز	116
28	العلاقة بين أبعاد القيادة الصفية ودافعية الإنجاز حسب قيمة R^2	117
29	نتائج الفروق في مستوى دافعية الإنجاز يعزى لمتغير الجنس	117

مقدمة

مقدمة

مقدمة:

تعتبر الجامعة بمختلف هياكلها ومرافقها من مخابر ومراكز جامعية ومدارس عليا في مختلف دول العالم المتقدم والنامي أساسا من أسس تطوير وخدمة المجتمع على قواعد ومعايير علمية سليمة، بإعتبارها مؤسسة تعليمية أكاديمية منظمة لإكتساب المعارف، حيث تعد من بين أهم المؤسسات التي تساهم في تحقيق النمو والرقي للمجتمعات، من خلال أدوارها المختلفة، حيث تعمل على نقل المعرفة ونشر الثقافة، بالإضافة إلى تدريب المتخصصين لشغل الوظائف الرئيسية في المجتمع، والقيام بالبحث العلمي وإعداد الباحثين، فهي من ناحية تقوم بإعداد القوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا واللازمة للعمل في شتى القطاعات المختلفة، ومن ناحية أخرى تساهم في وضع خطط التنمية للنهوض بالمجتمع، هذا ما جعلها محط إهتمام الباحثين والمختصين، فتعددت الدراسات التي تناولتها، فبعضهم تناولوها من منظور فلسفي سعيا وراء تحديد مراحل نشأتها وتطورها، والبعض الآخر درسها من جانب دور الأستاذ الجامعي بما لديه من إمكانات عقلية وفكرية وبحثية تساعده في القيام بكافة جوانب دوره التربوي والأكاديمي والإجتماعي المراد تحقيقه، وهناك من إعتبرها مؤسسة تعمل كمركز تطوير الثقافة في المجتمع وتجديد فكره، في مقابل حفظ التراث الحضاري وتنمية مدارك الأفراد بإستمرار في ظل التغيرات المحيطة بها خارجيا وداخليا، ولهذا فهي عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من المكونات المتفاعلة مع بعضها البعض المتمثلة في عناصر مالية ومادية كالبناءات والتجهيزات والمكتبات وعناصر بشرية كالطلبة والإداريين والأساتذة.

ويعد هذا الأخير (الأستاذ الجامعي) العماد الرئيسي التي تقوم عليه العملية التعليمية بالمؤسسة الجامعية، حيث يلعب دورا كبيرا في تفوق أو تعثر الطالب بصفته مرشدا أكاديميا يساعد في تشكيل وتكوين شخصية الطالب وبنائها علميا وسلوكيا وإجتماعيا، وتوجيهه إلى متطلبات النجاح والتفوق خلال دراسته الجامعية، ويتوقف ذلك على قدرته في التعامل مع الطالب داخل القاعة التدريسية والتنويع في طرق التدريس مع إستخدام تقنيات حديثة في عرض المحاضرات دون إهمال الجوانب الإجتماعية لهم، مما يتطلب عليه أن يكون ملما بالمعارف العلمية والمهارات التدريسية والقيادية خاصة كون هاته المهارة مفتاح لتوجيه مؤسسات التعليم العالي لتحقيق رسالتها وأهدافها التعليمية، وتعد القيادة الصفية إحدى العوامل الرئيسية التي تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم وفعاليته، حيث تلعب دوراً حيوياً في توجيه وتحفيز الطلاب نحو تحقيق النجاح الأكاديمي، بحيث تعتمد على مجموعة من المهارات والخصائص الفريدة التي تمكن المعلم من بناء علاقات إيجابية مع الطلاب، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم الشخصية، ولكي يتمكن الأستاذ (القائد) من القيام

بوظائفه إتجاه الطالب بنجاح فلابد عليه أن يدرك أنماط القيادة الصفية والتي من أشهرها نذكر كل من النمط الأوتوقراطي والديمقراطي والنمط التسيبي، التي من شأنها التأثير على سلوكيات الطلبة وهذا من خلال توجيه المتعلمين وتحفيزهم بتوفير بيئة تعليمية ملهمة وداعمة، مما قد يؤدي إلى التأثير على دافعية الإنجاز لديهم.

بحيث تعتبر الدافعية للإنجاز أحد العوامل الرئيسية التي تحفز الطلاب على النجاح الأكاديمي، فالطلاب الذين يشعرون بالدافعية القوية والرغبة في تحقيق الإنجاز يظهرون أداءًا أفضل وتفوقاً أكبر في مجالات دراستهم كما تزيد من شحن قدراتهم بغية تحقيق التحصيل العلمي المتميز والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم ومدى إيجابية تفاعلهم، وتلعب القيادة الصفية دوراً حاسماً في تحفيز الطلاب وتوجيه دوافعهم نحو تحقيق النجاح، حيث يتأثر دافع المتعلمين بالأساليب القيادية التي تمارس داخل الصف في البيئة التعليمية.

وبالتالي، فإن فهم العلاقة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى الطلاب يمكن أن يسهم في تطوير إستراتيجيات جديدة لتعزيز الأداء الأكاديمي وتحسين تجربة التعلم للطلاب في الجامعات، ومن خلال هاته الدراسة، سنحاول إستكشاف كيف يمكن للقيادة الصفية أن تلعب دوراً فعالاً في تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب وتحفيزهم لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، حيث قسمت دراستنا إلى شقين أساسيين وهما كالتالي:

- **الشق الأول:** الجانب النظري الذي يشمل ثلاثة فصول أساسية، حيث تضمن الفصل الأول الإطار المفاهيمي للدراسة، وقد إختص بطرح الإشكالية وإزالة الإبهام والغموض الذي كان متعلق بالمصطلحات الواردة في البحث بإعتبارها الكلمات المفتاحية لفهم هذا الموضوع، وهذه المفاهيم هي القيادة، القيادة الصفية، النط الأوتوقراطي، النمط السلطوي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي، الدافعية، دافعية الإنجاز، كما تم التطرق إلى أهم الدراسات السابقة المتعلقة بكلى متغيري الدراسة (القيادة الصفية، دافعية الإنجاز)، مع إبراز مجموعة من النقاط الخاصة بأهمية وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى أهم الأسباب التي أدت بنا إلى إختياره، بينما تطرق الفصل الثاني إلى ماهية القيادة الصفية، حيث تناول مفهوم القيادة بصفة عامة وعناصرها وأهم المهارات التي يجب أن تتوفر في القائد الفعال، كما تم التمييز بين كل من القيادة الصفية والقيادة الإدارية مع تحديد أهمية القيادة الصفية وأنماطها وأهم العوامل المؤثرة فيها، بالإضافة إلى تحديد أهم مميزات وخصائص الأستاذ القائد مع تحديد أهم النظريات التي تناولت هذا المتغير مع تقديم تقييم وتشخيص لهاته النظريات، كما إحتوى الفصل الثالث على متغير دافعية الإنجاز حيث تضمن مفهوم الدافعية بصفة عامة

مع تحديد أهميتها وأهم المفاهيم المرتبطة بها، كما تم تحديد أهم التصنيفات التي إختلفت بإختلاف وجهة نظر العلماء، بالإضافة إلى تحديد وظائفها، كما تم التطرق إلى مفهوم دافعية الإنجاز محددين مفهومها ومكوناتها وأهم الأبعاد والعناصر المرتبطة بها بالإضافة إلى أنواعها، نظرياتها، وأهم العوامل المؤثرة فيها كما تم التطرق إلى عنصر دافعية الإنجاز في المجال الدراسي مع تحديد أهم مميزات الطلبة الذين يتحلون بالدافعية للإنجاز وكذا خصائص الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة، مع تحديد أهم الأساليب المستخدمة والتي تساعد في قياس الدافعية لدى المتعلمين.

- **الشق الثاني:** الجانب التطبيقي تضمن فصلين أساسيين وهما كل من الفصل الرابع والفصل الخامس (فصل الإطار المنهجي للدراسة وفصل عرض وتحليل النتائج)، حيث إهتم الفصل الرابع بدراسة مجالات البحث، بداية بالدراسة الإستطلاعية التي تضمنت كل من (أهدافها، إطارها المكاني والزماني والموضوعي، مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية، الأداة المستخدمة لجمع البيانات)، وصولا إلى الدراسة الأساسية التي إحتوت على (المنهج المستخدم، الحدود المكانية والزمانية والموضوعية، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة جمع البيانات وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات)، بينما تضمن الفصل الخامس تحليل العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى، وذلك من خلال عرض البيانات وتحليلها عن طريق الإجابة على الأسئلة الفرعية من جهة والفرضيات المقترحة من جهة أخرى، حيث تم في الأخير التأكيد على مدى صدق الفرضية العامة والتي تشير إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية متوسطة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، كما تم ربط النتائج والتحاليل بأهم الدراسات السابقة التي كانت أحيانا تتفق مع نتائج دراستنا وأحيانا أخرى تختلف معها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للد راسة

تمهيد

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

4-أسباب اختيار موضوع الدراسة وأهميته

5-أهداف الدراسة

6-الدراسات السابقة والتعقيب عليها

خلاصة الفصل

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى تحديد مشكلة الدراسة من خلال حصرها في السؤال الرئيسي الذي تندرج تحته مجموعة من الأسئلة الفرعية، كما قمنا بضبط بعض المتغيرات الديموغرافية التي كانت قد تأثر على نتائج دراستنا والمتمثل في متغير الجنس، بالإضافة إلى إقتراح مجموعة من الفروض التي كانت كإجابة مؤقتة على الأسئلة المطروحة، كما حاولنا إزالة الغموض حول المفاهيم والمصطلحات المفتاحية للدراسة، وتم تحديد أهمية وأهداف وأسباب إختيار موضوع الدراسة، وتحديد بعض الدراسات السابقة التي كانت تتماشى مع موضوع دراستنا حيث كان بعضها متعلق بأنماط القيادة الصفية والبعض الآخر مرتبط بمتغير دافعية الإنجاز، حيث قمنا بالتعقيب عليها من خلال تحديد أهم نقاط الإختلاف والتشابه بينها وبين دراستنا الحالية.

1- الإشكالية:

تعتبر الجامعة بمختلف مؤسساتها (مركز جامعي، مدرسة عليا) محط أنظار العالم ومعقد آماله وسبل نموه وتطوره، كونها تمثل قمة الهرم التعليمي ومعقلا للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدرا لإستثمار وتنمية الثروة البشرية وبعث الحضارة والقيم الجماعية، فهي تعد إحدى أهم المؤسسات العلمية في المجتمع، بإعتبارها حلقة أساسية في التنمية المجتمعية خاصة في عصرنا الحالي، حيث أصبحت بمثابة الركيزة التي تقوم عليها العملية العلمية والفكرية لإعداد الكوادر البشرية على جميع المستويات وفي مختلف مجالات الحياة، كما تعمل على توسيع المعارف الإنسانية وضمان إستمراريتها، بالإضافة إلى أنها فضاء للحوار والنقاش والنقد البناء حول جل الموضوعات والظواهر والممارسات، وإلى جانب هذا فهي السبيل لنشر المعرفة والثقافة وتدريب المتخصصين لشغل الوظائف الرئيسية في المجتمع، والقيام بالبحث العلمي وإعداد الباحثين، لأنها عبارة عن وحدة إجتماعية إدارية منظمة تتألف من مجموعة من العناصر والمكونات المعقدة المتمثلة في الإمكانيات المالية والموارد المادية والبشرية كالموظفين والأساتذة والطلبة. **(ساكر، 2022، ص 16)**

ويعد هذا الأخير (الطالب الجامعي) محور العملية التعليمية وحجر الأساس، حيث لا يمكنه تحقيق إمكاناته الكاملة دون بيئة تعليمية مناسبة تحفزه على التعلم وتساعده في توجيه وتسيير طاقته نحو العمل وخلق نوع من التوازن بين قدراته وإمكاناته والبيئة التي يحتك بها، وهذا لا يكون إلا من خلال موجها ومرشدا داخل الصف ألا وهو الأستاذ الذي يعد العضو الأساسي لنجاح سيرورة الإنتاج البشري بإعتباره المادة الخام

بمهاراته وقدراته وتجاربه ومكتسباته، فهو الشخص الذي يكون أكثر قدرة على إحداث تغييرات في سلوكيات طلابه، وإثارة إهتمامهم وتوجيههم توجيها سليما، وتشجيعهم على العمل الجاد، بما يساعد على تخريج طلبة متميزين ومبدعين، فلهذا يمكن للجامعة من أن تستمد قوتها ومكانتها من كفاءة أساتذتها على وجه الخصوص، خاصة وأن الأستاذ الجامعي يعد العامل الأساسي في النظام التعليمي، والحلقة الأساسية لإنجاح وتحسين العملية التعليمية بها، لذا لزم الإهتمام به من خلال تطوير قدراته وإمكانياته القيادية التي تعتبر من بين أهم الأساليب التي يؤثر بها المدرس على طلابه ويحسن مستوى أدائهم، ويأثر فيهم وينظم جهودهم، ويوجههم بطريقة يتسنى بها كسب إحترامهم، من أجل الإرتقاء بالعملية التعليمية، هذا ما دفع الكثير من الباحثين والعلماء ينادون بضرورة التعرف على مختلف الأنماط القيادية بإعتبارها تلعب دورا مهما في نجاح أو فشل المؤسسات بشكل عام ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، وعلى الرغم من الإتفاق على أهمية النمط القيادي لدفع الطلبة وتحفيزهم لأداء مهامهم بتفوق، كون أن لكل نمط إيجابياته وسلبياته في التأثير على أداء الطلبة داخل الصف، فهناك من يؤكد بضرورة تبني النموذج الأوتوقراطي كالعالم ماكس فيبر VEBER MAX، وذلك لما يتميز به القائد من قوة الشخصية بحيث يتولى كل صغيرة وكبيرة ولا يشرك معه أحدا في وظيفته، كما يعتمد على المركزية في إتخاذ القرارات، ولكن طرق التعليم الحديثة ترفض تطبيق هذا النمط في مؤسسات التعليم العالي كونه يضعف خبرات المتعلمين ويحط من مستويات أدائهم من خلال الشعور بالضياع وعدم القدرة على التصرف وضعف الإعتماد على النفس في المواقف الحرجة لتصبح شخصية الطالب سلبية فيحدث القصور في جوانب التعلم.

كما هناك من رأى بأن أفضل نمط قيادي هو النمط التسيبي (الفوضوي) حيث يكون فيها دور القائد (الأستاذ) شكليا لتجنب ردود الأفعال العنيفة من قبل المتعلمين إذ ما إنتقذهم مباشرة، كما يقوم هذا الأسلوب على إعطاء الحرية الكاملة للطلبة في تحديد المهمات والأنشطة مع أدنى حد من تدخل القائد (الأستاذ) في مشاركته في قيادة العمل أو النشاط، حيث يقتصر دوره على تقديم المستلزمات الأساسية من مواد ومعلومات مما يهدد مكانته، فأصحاب هذا النمط يعتقدون أن كل فرد في المدرسة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة دون تدخل من المدير، أي أن المدرسة تسير نفسها بنفسها، أما بالنسبة للنمط القيادي الديمقراطي فهو حسب المدرسة السلوكية مهم في التأثير على سلوكيات المتعلمين في أداء مهامهم، فقد ثبت أن هذا النمط هو الأنسب للتحكم ولضبط القسم، وفي إطاره تتحقق القيادة الناجحة كونه يقوم على إحترام مشاعر المتعلمين

وفرض إحترامه عليهم دون تسلط أو عنف، فهو يتسم بالمرونة ويشجع المبادرة، كما يهتم بتوفير الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية. **(زرنوح و بن سليم، 2022، ص 39، 40)**

ولكن بإختلاف الأنماط القيادية الصفية وبتباين مميزاتها وسلبياتها فهي قد تؤثر على دافعية الإنجاز لدى المتعلمين حيث تعد هاته الأخيرة أحد الجوانب المهمة كونها المحرك الأساسي لسلوك الإنسان والذي يدفعه إلى القيام بالعمل بشكل جيد و تحقيق النجاح فيه والتغلب على العقبات بكفاءة، كما تظهر أهميتها من الوجهة التعلمية، من حيث كونها وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعآل، وذلك من خلال إعتبارها إحدى العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل فعآل.

فعدم تعزيز دافعية الإنجاز لدى المتعلمين بأساليب القيادة الصفية المناسبة التي إقترحها التربويون من شأنه أن يؤدي إلى تدني أدائهم وتحصيلهم الدراسي كما قد يرفع من مستوى توترهم وحالات عدم التوازن لديهم، ولهذا سنحاول من خلال دراستنا إلى معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جدع مشترك، من خلال معرفة مدى إسهام أبعاد أنماط القيادة الصفية في تحقيق دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، **ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

– هل توجد علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة؟

ويندرج تحت غطاء هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الجزئية وهي كالتالي:

– ما مستوى الأنماط القيادة الصفية المطبقة من قبل الأساتذة من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة؟

– ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة؟

– هل توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة؟

– هل توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة اللامبالي (الفوضوي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة؟

– هل توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة التسلطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى تعزى إلى متغير الجنس؟

2– فرضيات الدراسة :

أ– الفرضية العامة :

– توجد علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة عند مستوى الدلالة 0.05.

ب– الفرضيات الجزئية :

– هناك مستوى منخفض لأنماط القيادة الصفية المطبقة من قبل الأساتذة من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– هناك مستوى منخفض في دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة عند مستوى الدلالة 0.05.

– توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة التسيبي (الفوضوي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة عند مستوى الدلالة 0.05.

– توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة عند مستوى الدلالة 0.05.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى عند مستوى الدلالة **(0.05)** تعزى لمتغير الجنس.

3–التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

– **القيادة الصفية:** هي قدرة الأستاذ على التأثير في سلوك طلبته وتحفيزهم على التعلم وتحقيق أهدافهم التعليمية والشخصية بطريقة إيجابية.

- **أنماط القيادة الصفية:** هي مجموعة من السلوكيات والصفات التي تميز أسلوب المعلم في إدارة الصف وقيادة طلابه.

- **النمط السلطوي:** هو ذلك الأسلوب الذي يتميز بتمركز السلطة في يد المعلم، حيث يتخذ جميع القرارات دون إستشارة الطلاب، ويطبق قواعد الصف بشكل صارم، ويستخدم العقاب بكثرة.

- **النمط التسيبي:** هو ذلك الأسلوب الذي يتميز بغياب القيادة والسيطرة، حيث لا يضع المعلم قواعد واضحة للطلاب، ولا يُطبقها بشكل عادل، ولا يُساعدهم على تحمل المسؤولية.

- **النمط الديمقراطي:** هو ذلك الأسلوب الذي يتميز بمشاركة المعلم طلابه في إتخاذه القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، وتطبيق قواعد الصف بشكل عادل، وإستخدام التحفيز الإيجابي.

- **دافعية الإنجاز**: الدافعية للإنجاز هي رغبة الطالب في القيام بمهامه الدراسية بشكل جيد وتحقيق النجاح والتفوق فيها والتغلب على العقبات بكفاءة عالية ولها 5 أبعاد:

- **بعد الشعور بالمسؤولية:** ويقصد به الإلتزام والجدية للقيام بما يكلف به الطالب من واجبات وأعمال على أكمل وجه.

- **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع:** ونقصد به ذلك الجهد الذي يبدله ا الطالب للحصول على أعلى العلامات والدرجات وتفضيله للأعمال الصعبة التي تتطلب التفكير والبحث.

- **المثابرة:** وهي قدرة الطالب على التمتع بمستويات عالية من الحماس والإهتمام بموضوع ما والرغبة في إتمامه بشكل متكامل .

- **الشعور بأهمية الزمن:** ويقصد به حرص الطالب على القيام بما عليه من واجبات وأعمال في وقتها المحدد والإلتزام بالمواعيد والعمل وفق جدول زمني محدد .

- **التخطيط للمستقبل:** ويقصد به الإعداد المسبق للطالب والإستعداد لكل ما سيقوم به في المستقبل من أعمال كون التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.

4- أسباب إختيار الموضوع وأهميته:

1.4- أسباب إختيار الموضوع

- الرغبة في معرفة العلاقة الموجودة بين القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة.

– الرغبة في إكتساب الخبرة كون الموضوع يندرج ضمن تخصصنا بإعتبارنا أساتذة تعليم ثانوي قيد التكوين، ولتوظيف ما تلقيناه في مشوارنا المهني.

– قلة الدراسات التي تناولت الموضوع، حيث هناك دراسات قليلة التي تناولت العلاقة بين القيادة الصفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

2.4– أهمية الدراسة:

– تسليط الضوء على العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية والدافعية للإنجاز.

– إثراء البحث العلمي والمعرفي والمكتبة الخاصة بالمدرسة حتى يصبح الموضوع مرجع بسيط للطلبة وقد تكون نتائجها منطلق لدراسات وبحوث أخرى.

– أهمية الموضوع في حد ذاته بإعتباره يتناول موضوع مهم جدا في إنجاح العملية التربوية.

– التعرف على النمط القيادي الأكثر تأثيرا على دافعية الإنجاز لدى الطالب.

– تفسير بعض المشاكل التي تعترض المسار الدراسي للطالب كالرسوب والتأخر كونها مرتبطة بالدافعية للإنجاز.

5– أهداف الدراسة: تحاول هذه الدراسة إلى بلوغ مجموعة من الأهداف، والتي سيتم عرضها بالشكل التالي:

– تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن الإستفادة منها مستقبلا.

– التعرف على المفاهيم والمضامين الأساسية للقيادة الصفية بأبعادها وعناصرها ومقاييسها، وكذا التعرف على مضمون دافعية الإنجاز بكل أبعادها وعناصرها ومؤشرات قياسها وطرق تحسينها، من خلال الإطلاع على الأدبيات النظرية والدراسة السابقة المتعلقة بكلى المتغيرين (أنماط القيادة الصفية دافعية الإنجاز).

– تزويد المكتبة الجزائرية بدراسة نظرية ميدانية حول أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز.

– التعرف على طبيعة أنماط القيادة الصفية السائدة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي.

– التعرف على علاقة أنماط القيادة الصفية دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى من حيث الأبعاد التالية: (النمط السلطوي، النمط الديمقراطي والنمط التسيبي).

– قياس مدى توفر أبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي.

– الكشف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى تعزى للمتغير الديموغرافي (الجنس).

6- الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة من أهم مراحل البحث العلمي، كونها تساعد في إيضاح مختلف جوانب موضوع الدراسة، ولهذا فقد تناولنا مجموعة من الدراسات التي تتعلق بمتغير القيادة الصفية وأخرى مرتبطة بمتغير دافعية الإنجاز، ودراسات أخرى تتناول كلا المتغيرين معا (القيادة الصفية ودافعية الإنجاز)، ولهذا حاولنا إختيار جملة من الدراسات التي تساعدنا على إتمام هاته الدراسة ومن هذه الدراسات نذكر ما يلي:

1.6- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير أنماط القيادة الصفية:

- دراسة الجبوري (2006):

بعنوان: "القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط والرضا الوظيفي لدى مدرسي الجامعة"، حيث هدفت هاته الأخيرة إلى التعرف على مستوى القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط والرضا الوظيفي لدى مدرسي الجامعة، حيث تكونت العينة من **(600) مدرس و مدرسة** من جامعة بغداد، و قام الباحث ببناء أداة لقياس القيادة الصفية مؤلفة من **(63) فقرة** وإعتمد الباحث لقياس موقع الضبط على المقياس الذي أعده كاظم والنبهاني وإستخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي المعد للتطبيق على مدرسي الجامعات الأردنية بعد تكييفه على البيئة العراقية، كما إعتمد على المنهج الوصفي، وإستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الإختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الأحادي وتحليل الإنحدار المتعدد ومعادلة إرتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وأظهرت النتائج إلى ما يلي:

- إن مستوى قيادة مدرسي جامعة بغداد لصفوفهم جيدة.

- وإن متغير موقع الضبط (الداخلي والخارجي) والرضا الوظيفي لهما علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بالقيادة الصفية. **(الصميدعي، 2009، ص 357)**

- دراسة الصميدعي (2009):

بعنوان: "القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل"، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين القيادة الصفية وموقع الضبط لدى مدرس ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل. حيث إعتمد على المنهج الوصفي، مقتصرا على عينة من مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل، تم إختيارها **عشوائيا** وتألفت من **(200) مدرس ومدرسة مناصفة**، كما إعتمدت الباحثة على أداتين، الأولى أداة القيادة الصفية من إعداد الدكتور أحمد

علي الجبوري، والثانية أداة موقع الضبط من إعداد علي مهدي كاظم وهلال النبهاني، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا بإستخدام معامل إرتباط بيرسون والإختبار التائي لمعامل الإرتباط أظهرت النتائج ما يلي:

– مستوى القيادة الصفية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية كانت جيدة، وأنهم يعزون لأنفسهم بما لديهم من قدرات وسمات نجاح طلبتهم في حين يعزون فشل الطلبة لعوامل تتعلق بالطلبة أنفسهم.

– إن هناك علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القيادة الصفية وموقع الضبط. **(الصميدعي، 2009)**

2.6– الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز :

– دراسة خلفان وبرجي (2017):

بعنوان: "دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن، المستوى الدراسي)، حيث هدفت هاته الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وتكونت العينة من 800 طالب طالبة للسنة الأولى جامعي من جامعة مولود معمري بتيزي وزو وإستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز للمرحلة الجامعية من إعداد محمد بن معجب الحامد (1999) بعد تكييفه على البيئة الجزائرية وعلى عينة الدراسة، معتمدا على المنهج الوصفي، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة السنة الأولى جامعي في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث. **(خلفان ومختار، 2017، ص 321)**

– دراسة عفيفة جديدي (2023):

هدفت الدراسة الحالية، إلى الكشف عن الدافعية للإنجاز عند الطالب الجامعي، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن، المستوى الدراسي)، وقد تم إختيار أفراد العينة من طلبة جامعة البويرة (الجزائر)، إذ بلغ حجم العينة **110 طالبا وطالبة**، وتم الإستعانة بإختبار الدافع للإنجاز للراشدين من إعداد **(H.J.M.Hermans, 1970)**، والمكيف على البيئة الجزائرية، أما المنهج المعتمد، فتمثل في المنهج الوصفي، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

– يتميز الطالب الجامعي بمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز.

– لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير السن.

– لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المستوى الدراسي. **(جديدي، 2023، ص 433)**

3.6- الدراسات التي تناولت القيادة الصفية والدافعية للإنجاز معا :

- دراسة آل منجي و المغيدي (1995):

بعنوان: "الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الإحساء العلمية"، حيث هدفت هاته الأخيرة إلى دراسة الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز للمعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء التعليمية في ظل المتغيرات التالية: المرحلة التعليمية، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، حيث طبقت على عينة **عشوائية طبقية** تم إختيارها من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم بالأحساء، موزعين على مراحل التعليم المختلفة والبالغ عددهم **(268) معلما** إستجاب من أصل (300)، حيث طبقت عليهم **الإستبانة** كأداة لجمع البيانات مستعينين بالمنهج الوصفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود إرتباط طردي بين النمط الديمقراطي والدافعية إلى العمل.
- وجود تفاعل دال إحصائيا بين عامل الجنس والمرحلة التعليمية.
- وجود تفاعل دال إحصائيا بين الخبرة والجنس في النمط الفوضوي.
- وجود تفاعل دال إحصائيا بين عما الجنس والمرحلة التعليمية في النمط الأوتوقراطي، وكذلك وجود تفاعل بين عامل الخبرة والمؤهل العلمي في النمط الأوتوقراطي.
- يتضح أيضا أن الدافعية إلى العمل لدى المعلمين على إختلاف مراحلهم منخفضة في ظل القيادة الأوتوقراطية، حيث أنه توضح أن هناك إرتباطا سلبيا بين النمط الأوتوقراطي والدافعية إلى العمل.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الدافعية إلى العمل والعوامل تحت الدراسة
- متغيرات النمط الديمقراطي والفوضوي والأوتوقراطي والدافعية إلى العمل تنتظم في عامل واحد أطلق عليه الكفاءة، كما أن هناك علاقة طردية بين النمط الديمقراطي والدافعية إلى العمل، بالإضافة إلى ذلك هناك علاقة عكسية سالبة بين الدافعية للإنجاز والنمط الفوضوي والأوتوقراطي. **(آل منجي والمغيدي، 1995)**

- دراسة لعياضي وبن سايح (2021):

بعنوان: "علاقة الأنماط القيادية بدافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية"، والتي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة الصفية الثلاثة (النمط السلطوي، النمط الأوتوقراطي، والنمط التسيبي) ودافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية، وقد إستخدم

الباحثان **المنهج الوصفي** على **عينة عشوائية** قدرت بـ **(108) مسير** للشركات الرياضية بالجزائر، حيث تم إستخدام إستمارة الإستبيان، وتوصلا إلى ما يلي:

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين النمط السلطوي ودافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية.

– توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين النمط التسيبي ودافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية. **(لعياضي وبن سايح، 2021)**

4.6– التعقيب على الدراسات السابقة:

قمنا بإستعراض **6 دراسات**، تتمحور حول موضوع البحث من جوانب متعددة، فقد كانت مصادرها متنوعة ما بين مذكرات ومقالات علمية، حيث تعددت أهدافها وتساؤلاتها، محاورها ونتائجها.

ففيما يخص الدراسات التي عالجت المتغير المستقل فقد إعتمدنا على دراستين، وقد ركزت أغلبها على أبعاد أنماط القيادة الصفية، ولكن عند إجراء مقارنة بين دراستنا والدراسات السالفة الذكر، يمكن تحديد نقاط التقاطع والإختلاف كما يلي:

– نلاحظ أن جميع الدراسات السابقة قد تناولت نفس المتغير المستقل ألا وهو القيادة الصفية، ولكنها ربطته بمتغيرات إدارية وتنظيمية أخرى كالرضا الوظيفي ومواقع الضبط...إلخ، وسعت نحو معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بينهم، أو معرفة مدى تأثيره على هاته المتغيرات.

– أغلبية الدراسات قد طبقت على عينة تختلف على عينة دراستنا (الطلبة) كما تختلف في الزمن والظروف التي أجريت فيها دراستنا.

– مجمل الدراسات السابقة الذكر إعتمدت على نفس المنهج ألا وهو المنهج الوصفي.

– جميع الدراسات السابقة قد إعتمدت على نفس أداة جمع البيانات(الإستمارة) مما ساعدنا في بنائها وفي صياغة بنودها، أما بالنسبة إلى طريقة إختيار العينة فإن أغلبية الدراسات تختلف مع دراستنا.

أما فيما يخص المتغير التابع (دافعية الإنجاز) فقد إعتمدنا على دراستين، التي سعت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية

(كالجنس) على هذا المتغير، فالفرق الذي يمكن ملاحظته يكون من ناحية طريقة طرح الإشكالية وفرضيات البحث بالإضافة الأساليب الإحصائية المعتمدة، كل هذا أدى إلى التباين من حيث النتائج المتوصل إليها.

أما فيما يخص الدراسات التي تضمنت كلا المتغيرين فقد إعتمدنا على دراستين فقط وهذا راجع لعدم تمكننا من الوصول إلى دراسات أخرى تحمل كلا المتغيرين، حيث إعتمدتا على نفس المنهج (المنهج الوصفي) وعلى نفس أداة جمع البيانات (الإستمارة)، وإختلفت مع دراستنا في نوع العينة التي طبقت عليها الدراسة، إلا أنها أفادتنا في بناء الإستمارة وفي النتائج التي توصلت إليها.

فمما سبق يمكننا القول بأنه مهما إختلفت أو تطابقت متغيرات الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فإن الأهداف التي سعت إليها كل دراسة تختلف حسب هدف البحث المراد بلوغه، إمّا بسبب إختلاف الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة، أو بسبب إختلاف مجتمع وعينة الدراسة، أو بإختلاف زمن الدراسة أو منهجها والظروف التي أجريت فيها، إلا أننا قد إستفدنا منها من خلال الإطلاع على أدبيات الموضوع في الوقوف على الخلفية النظرية لموضوع القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، إلى جانب إثراءه، وكذلك تطوير وبناء أداة الدراسة، كما تم الإستفادة من المقاييس والأدوات التي تم تطبيقها، وكذلك الأساليب الإحصائية، بالإضافة إلى الإستفادة من النتائج التي توصلت إليها هاته الدراسات والتي من شأنها أن تدعم دراستنا في فصل عرض وتحليل النتائج.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه سابقا يمكننا القول بأنه من خلال هذا الفصل قد تم حصر الإطار الموضوعي للدراسة حيث سعينا إلى دراسة علاقة أبعاد القيادة الصفية (النمط السلطوي، النمط الديمقراطي والنمط التسيبي) بدافعية الإنجاز، كما قمنا بتحديد كل من الأسباب الموضوعية والذاتية التي دفعتنا إلى إختيار موضوع بحثنا، بالإضافة إلى تناول كل من الأهمية العلمية النظرية والتطبيقية العلمية للدراسة، دون أن ننسى كل من الأهداف الخاصة والعامة التي نسعى أن نصل إليها بعد إجراء هاته الدراسة، ومحاولة الإعتماد على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بكلى متغيرين (المستقل والتابع) والتي تساعدنا في فصل تحليل وعرض النتائج.

الفصل الثاني

القيادة الصفية

تمهيد

I- القيادة

1- مفهوم القيادة

2- عناصر القيادة

3- مهارات القائد الفعال

II - القيادة الصفية

1- مفهوم القيادة الصفية

2- الفرق بين القيادة الصفية والقيادة الإدارية

3- أهمية القيادة الصفية

4- مميزات القيادة الصفية

5- المعلم القائد

1.5- مفهوم المعلم القائد

2.5- خصائص المعلم القائد الفعال

6- أنماط القيادة الصفية

7- العوامل المؤثرة في نمط القيادة

8- نظريات القيادة

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد تعددت مفاهيم القيادة وأنواعها فنجد القيادة التحويلة التي تهتم بتشجيع التابعين على المشاركة في عملية صنع القرار والقيادة الاستراتيجية التي تركز على رفع إنتاجية العمل أما في مجال التعليم، نطلق على القيادة بمصطلح القيادة الصفية والتي هي موضوع فصلنا هذا.

في ميدان التدريس، يتجاوز دور المعلم في مجرد نقل المعرفة إلى الطلاب، ليمتد إلى توفير بيئة تعليمية فاعلة ومحفزة والتي تتطلب الكثير من العناية والإهتمام، وأيضا توجيه وتشجيع الطلاب نحو تحقيق أقصى إمكانياتهم التعليمية والشخصية.

تعتبر القيادة الصفية من أهم الطرق أو الأساليب التي تساعد في التأثير على تجربة التعلم للطلاب داخل الصف، حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية إلى حد كبير على أسلوب وممارسات المعلم في قيادة الصف. لذا من خلال هذا الفصل سنتطرق إلى إستكشاف مفهوم القيادة الصفية وأهميتها، كما سنتعرف على نظريات القيادة المختلفة وأنماط القيادة الصفية، والذي يؤدي بنا إلى فهم كيفية تطبيقها في البيئة الصفية، والذي سيسهل على المعلم عملية التعليم.

I- القيادة

القيادة هي إحدى الجوانب الرئيسية التي تلعب دوراً حاسماً في تشكيل مسار التنمية والتقدم في مختلف الميادين الحياتية. إن إدراك مفهوم القيادة يمثل جوهر الركيزة الأساسية لفهم كيفية توجيه الجماعات وتحقيق الأهداف المحددة.

1-مفهوم القيادة:

لقد سعى العديد من الباحثين للبحث عن ماهية او مفهوم القيادة، فلقد حاولوا فهم أسرارها وفحص مجالاتها النظرية والتطبيقية، ونتيجة لهذا الاهتمام الواسع فقد شهدت تلك التعريفات تباينًا يعكس التنوع والتعددية في فهم مصطلح القيادة، ومن هنا نأخذ بعض التعريفات للقيادة:

إن القيادة هي كلمة يونانية الأصل مشتقة من الفعل (يفعل أو يقوم بمهمة ما) والقيادة حسب رأي "**أرنرت**" تقوم على علاقة إعتمادية متبادلة بين من يبدأ الفعل، وبين من ينجزه، وأن هذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متباينين، يمثل الاول منهما من يتولى القيام بالعمل وهو القائد ووظيفة إعطاء الاوامر وهذا حق مقصور عليه، ويمثل الدور الثاني من ينجز العمل وهم الأتباع ووظيفتهم تنفيذ الأوامر، وهذا واجب عليهم. **(أبو عزام، 2019، ص 54)**

والقيادة هي ذلك العنصر الإنساني الذي يجمع مجموعة العاملين ويحفزهم إلى تحقيق أهداف المنظمة. **(حمدي، 2010، ص5)**

وأيضا هي نشاط أو حركة تنطوي على التأثير على سلوك الناس الآخرين أفراد أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوبة. **(العلاق، 2019، ص 14)**

1.1- القيادة الإدارية:

تتمثل في مجموعة الصفات والقدرات، والخبرات، والمؤهلات، والإستعدادات التي تجعل الرئيس الإداري في أي مستوى تنظيمي داخل المنشاة قادرًا على التوجيه والإشراف السليمين ومساعدة مرؤوسيه في تخطي المعوقات التي يصادفونها في أعمالهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وتطوير أدائهم وقدرتهم على العمل الجاد والسلوك السليم. **(المكاوي، 2013، ص 12)**

2.1- القيادة التربوية التعليمية:

تتميز القيادة التربوية التعليمية بكونها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور فهي الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون التعليم بدءا من تخطيطه ورسم سياسته وإنتهاءا بتقويم نتائجه، وأن القيادة التربوية تتحمل مسؤولية كبيرة إزاء القرارات التي تتخذها، ولإتخاذ القرارات الإدارية والقيادية هناك أسس علمية لابد من توفرها لإخراج القرار بصيغته المؤثرة الفاعلة والتي تتمثل في الخطوات الآتية:

- تحديد المشكلة والأهداف.
- تحديد البدائل.
- تقييم البدائل.
- إختيار البدائل.
- متابعة القرار وتقويمه. **(الجنابي، 2019، ص 81، 82)**

3.1- القيادة في الاسلام:

تركز القيادة في الإسلام على العديد من المجالات كالطاعة والصبر والحكم الرشيد، التسامح والصدق...الخ وقد تبين ذلك في القرآن:" وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ"(الانعام 153) وأيضا في السنة النبوية: "عن إبن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: السمع والطاعة حق ما لم يؤمر بمعصية فإذا أمر بمعصية فلا سمع ولا طاعة". رواه البخاري ومسلم **(جاب الرب، 2008، ص 148)**

إذن، يمكن تعريف القيادة بأنها القدرة على توجيه وتحفيز الآخرين نحو تحقيق أهداف مشتركة، سواء كان ذلك في السياقات الشخصية، العملية، أو حتى الإجتماعية.

2- عناصر القيادة:

من خلال المفاهيم السابقة يمكننا الإشارة إلى أن القيادة تشمل بالضرورة على عدة عناصر أساسية تكون في كل فريق أو مجموعة تحت القيادة وهي:

- **القائد:** الذي يفترض أن يؤثر، ويوجه، ويقرر.
- **الجماعة:** أو الأتباع أو المرؤوسون وهي موضوع تأثير القائد، وصاحبة الأهداف المشتركة المطلوب تحقيقها.
- **الأهداف:** وهي ما يتم الإتفاق عليه، بين أفراد الجماعة، وعادة ما يكون تعبيرا عن آمال الجماعة، وطموحاتها من خلال القائد.
- **التأثير:** أي قدرة القائد على إثارة الجماعة، ودفعها، وإلهامها لكي تبذل أقصى ما تستطيع لإنجاز الأهداف المطلوبة. **(بطاح والطعاني، 2016، ص 74 ،75)**

يظهر بوضوح أن القيادة ليست مجرد مسألة إدارية، بل هي فن وعلم يتعامل مع التفاعلات البشرية والعلاقات الفردية. يبرز دور القائد كمحفز وموجه لجماعته، حيث يتأثر الأفراد بقدرته على التأثير والتواصل بفعالية. كما تكمن أهمية تحديد الأهداف المشتركة في توجيه الجهود نحو تحقيق نتائج إيجابية وبناء فريق قائم على التعاون. في نهاية المطاف، يعكس القائد الفعّال القدرة على تحقيق التوازن بين تحقيق الأهداف والاهتمام بالفرد، مما يجعل عملية القيادة تجربة ملهمة وناجحة.

3- مهارات القائد الفعال:

إن القائد الفعّال يشكل الركيزة الأساسية في بناء وتحقيق النجاح في مختلف المجالات الحياتية والمهنية، ويُعتبر أيضا شخصًا قادرًا على تحفيز وتوجيه الفريق نحو تحقيق الأهداف بشكل مستدام. تتمثل مهارات القائد الفعال في مجموعة متنوعة من القدرات والصفات التي تسهم في بناء بيئة عمل إيجابية وفعّالة أهم هذه المهارات:

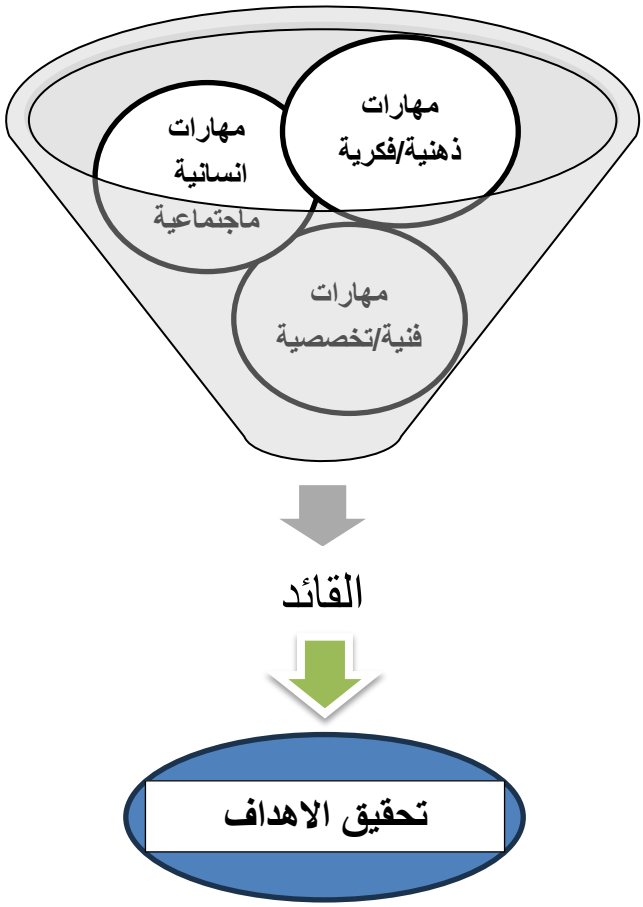
أ- مهارات ذهنية / فكرية: كالتفكير، والتخطيط، والابداع، والابتكار، والقدرة على التصور.

ب- مهارات إنسانية / إجتماعية: كالعلاقات، والاتصال، وفن الاستماع والتحفيز.

ج- مهارات فنية / تخصصية: كالتنظيم، والتنفيذ، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات. **(العدلوني، 2000، ص 21)**

في الشكل التالي يتلخص لنا المهارات التي يمتلكها القائد الفعال والتي تساهم في قيادة الجماعة، كما تساعد بشكل كبير في الوصول إلى الأهداف المطلوبة:

الشكل رقم (01) يلخص مهارات القائد الفعال التي تساهم في قيادة الجماعة



II- القيادة الصفية:

لقد تميز مفهوم القيادة الصفية بتنوع وعمق يظهر في نواحي متعددة، هذه الجوانب تسهم في تشكيل صورة متكاملة لطبيعة القيادة الصفية وأثرها في العملية التعليمية التعلمية، مما يُعزز من فهمها وتطبيقها بشكل فعّال في الواقع التعليمي.

1- مفهوم القيادة الصفية:

- القيادة الصفية من **الناحية الإنسانية** هي: "ذلك العنصر الإنساني (المعلم) الذي يجمع مجموعة من التلاميذ و يحفزهم إلى تحقيق أهداف التعليم". **(حمدي، 2010، ص 149)**

- وينظر للقيادة الصفية من **الناحية الإجتماعية** على أنها: "دور إجتماعي يقوم به المعلمون أثناء تفاعلهم مع الطلاب في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف المواقف، وهذا الدور القيادي للمعلم يتعلمه ويكتسبه عن طريق الممارسة والتدريب والخبرة". **(عباس ومفتاح، 2016، ص 6)**

- القيادة الصفية من **الناحية السلوكية** هي: "كل ما يفعله المعلم لكي يحقق ترابط مجموعة الطلاب وتوحدهم نحو هدف تربوي واحد وتوجيههم نحو السلوك السليم من خلال ما يمارسه من تأثير عليهم". **(العفيفي، 2007، ص 15)**

- **كما عرفت على أنها:** "عملية القدرة على التأثير على التلاميذ لتحقيق أهداف التعليم، ويقوم بها الفرد الذي يمتلك أكبر قدر من مصادر القوة (الأستاذ) والتي تؤهله لتوجيه سلوك التلاميذ للوجهة التي يحددها برضاهم". **(الحر، 2009، ص 04)**

- **كما عرفت أيضا بأنها:** "مجموعة السلوكيات التي يمارسها المعلم في التلاميذ والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، وتستهدف حث الأفراد على العمل معا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية في المؤسسات بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير". **(عباس ومفتاح، 2016، ص 6)**

نستخلص مما سبق أن القيادة الصفية:

- هي قدرة المعلم على توجيه وتوحيد مجموعة الطلاب نحو هدف تربوي واحد وتوجيههم نحو السلوك السليم
- هي عملية التأثير على سلوك الطلاب من أجل تحقيق أهداف التعليم بفاعلية.
- يتحقق التعلم فيها من خلال تكوين علاقة صحية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ مع بعضهم البعض.
- تهدف إلى تحقيق الأهداف الأساسية لعملية التعليم وكذا الأهداف الشخصية للمتعلمين.

ومنه يمكننا **تعريف القيادة الصفية إجرائيا:** على أنها عملية شاملة تتمحور حول توجيه وتحفيز الطلاب نحو تحقيق أهداف التعلم والنمو الشخصي في جو إجتماعي صحي. والقائد الصفي الناجح هو الشخص القادر على تكوين علاقات ناجحة مع طلابه وإلهامهم وإقناعهم بأهمية تحقيق أهداف التعلم كما يساهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، ويعتبر دور المعلم في هذه العملية تحقيق التوازن بينه وبين إحتياجات الطلاب ورغباتهم وبين أهداف الصف والتعلم المحددة لضمان تحقيق نجاحهم التعليمي بشكل مستدام، كما يمكن وصف القيادة الصفية أيضا بأنها مجموعة من السلوكيات التي يمارسها المعلم لتوجيه الطلاب نحو التعلم بكفاءة وفعالية، وتشجيع التعاون بينهم لتحقيق الأهداف المحددة للعملية التعليمية.

2- الفرق بين القيادة الصفية و الإدارة الصفية:

إن الإدارة الصفية تعني الضبط والنظام الذي يوفر الهدوء التام للتلاميذ كي يتمكن معلم من القيام بمهمة التدريس، وهذا يجب أن يكون داخل غرفة الصف حتى تتحقق العملية التعليمية التعلمية، فالتعليم والتعلم لا يتمان في جو من الفوضى، فبالإضافة إلى ما سبق فإن إدارة الصف يجب أن يتوافر بها المناخ التعليمي المناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم، وتنظيم البيئة الفيزيقية التي تحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين وأجزاء غرفة الصف دون إزدحام، وتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة وبما يسهل حركة المعلم والتلاميذ فيؤدون نشاطاتهم بطريقة تعاونية فاعلية. **(عبد الفتاح الزكي والغزاعلة والسخني، 2013، ص 16)**

أما القيادة الصفية هي ممارسة التأثير على الأفراد (التلاميذ) بحيث يتعاونون معا في سبيل تحقيق هدف مشترك (التعلم) وينبغي أن يكون الهدف أساسيا وجوهريا وجديرا بالسعي وراءه ويمكن تحقيقه، كما تتطلب القيادة الصفية توافر القدرة لدى الأستاذ على رؤية الهدف الجماعي وبلورته مما يوحي للتلاميذ بإتباع رؤيته حتى ولو كان غائبا وهذا مما يستدعي مهارة فائقة في التعبير عن الأفكار وصياغتها وإقناع الآخرين بها، إضافة إلى أهمية سعي الأستاذ لبناء الثقة المتبادلة وتعزيزها بينه وبين التلاميذ وهذا مما يتطلب وجود الألفة والعلاقة الإيجابية بين مختلف العاملين في المؤسسة. **(مؤتمن، 2010، ص 38)**

يميز الأكاديميون بين القيادة والإدارة فالقيادة في نظرهم هي خلق الرؤية والتعامل مع الذي هم خارج المؤسسة والِهام الآخرين، أما الإدارة فهي تنفيذ الرؤية والتعامل مع التلاميذ والحفاظ على المعايير فربما لا يمارس بعض القادة الإدارة. **(هور، 2009، ص 26)**

وقد إستقر الرأي على أن وظائف الإدارة الرئيسية هي: التخطيط وإعداد الموازنات والتنظيم والكوادر والرقابة وحل المشاكل، أي أنها تركز على خلق جو من النظام والإستمرارية، مع القدرة على التحكم في الأحداث إلى حد كبير يساعد على إنجاز العمل في إطار زمني وميزانية محددة .

ومن ناحية أخرى فإن القيادة لا تهتم بالنظام والنمطية بقدر ما تهتم بالحركة والتغيير، لذا فهي تركز على ثلاث عمليات رئيسية هي:

- تحديد الإتجاه والرؤية.
- حشد القوى تحت هذه الرؤية.
- التحفيز وشحذ الهمم. **(أبو عزام، 2019، ص 59)**

ولقد قدم **دان هندركس (Hendrix Dan)** بهذا الخصوص قائمة فروق بين القيادة والإدارة ولخصها فيما يلي:

- القيادة صفة، والإدارة علم وفن.
- القيادة تزود الفرد بالقدرة على التخيل، والإدارة تحول الفرد إلى المنظور الواقعي (العلاقة الصحيحة بين الأشياء).
- القيادة تعالج المفاهيم، والإدارة تربط الوظائف ببعضها البعض.
- القيادة تمارس الإيمان، والإدارة تهتم بالحقائق.
- القيادة تبحث عن الفاعلية، والإدارة تكافح في سبيل تحقيق الكفاءة.
- القيادة هي التأثير على الموارد، والإدارة هي التنسيق بين الموارد المتاحة للوصول إلى أقصى إنجاز.
- القيادة تزدهر بتوفير الفرص، والإدارة تزدهر بالإنجاز. **(عامر، 2016، ص 177)**

3- أهمية القيادة الصفية: بناءا على ما تناولناه في التعاريف والنقاط التي ذكرت سابقا يمكننا تلخيص أهمية القيادة الصفية فيما يلي:

- **تحسين بيئة التعلم:**

يلعب المعلم دورًا حاسمًا في تشكيل بيئة الصف وجعلها إيجابية وداعمة لعملية التعلم، حيث يشجع على التفاعل الإيجابي والتعلم النشط، كما يجب أن يتأكد من توفير الظروف والمكان المناسبين من أجل جو تعليمي صحي ومناسب، لذا فإن القيادة الصفية تدفع التلاميذ للدراسة وذلك بتوفير المحيط المناسب للتعاون والتفاعل.

- **بناء علاقات إيجابية:**

يجب على المعلم بصفته قائدا للصف أن يسهم في بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ، ويحسن من العلاقات الإنسانية والإجتماعية بين كل التلاميذ، مما يعزز التواصل الفعّال ويساعد في فهم إحتياجات الطلاب وتوجيههم بشكل فردي، وهذا يؤدي إلى بناء علاقات إيجابية بين التلاميذ أيضا وتعزيز التعاون والفهم المتبادل فيما بينهم.

- **متابعة وملاحظة التلاميذ:**

يتابع المعلم أداء التلاميذ من خلال مراقبة مستمرة لمشاركتهم في الصف وفهمهم للمواضيع، كما يقوم بتقديم تقييمات فورية عبر التفاعل المباشر والإشادة بالإنجازات، بالإضافة إلى ذلك، يستخدم المعلم وسائل تقييم متنوعة مثل الإختبارات والواجبات لتقييم فهم وتطبيق التلاميذ للمفاهيم التعليمية.

- **الحفاظ على النظام داخل الغرفة الصفية:**

وذلك من خلال تبني إستراتيجيات فعّالة، حيث يقوم المعلم بتحديد قواعد السلوك والتوقعات الواجب إتباعها في الصف ولكن دون نشر الخوف والضغط على التلاميذ، كما يعزز التواصل الفعّال ويشجع على المشاركة الفعّالة. بالإضافة إلى ذلك، يُظهر المعلم القدرة على التفاعل الإيجابي مع التلاميذ ومعالجة التحديات السلوكية بشكل فوري، يُعتبر تنظيم الأنشطة التعليمية وتوجيه الإنتباه نحو الأهداف المحددة هذا أيضا من وسائل القيادة الصفية وذلك للحفاظ على النظام وتحقيق بيئة تعليمية منظمة وفعّال. **(حفصي وعلواني، 2019، ص 35)**

بالإضافة إلى ما سبق ومن وجهة نظري يمكن أن نضيف هدفا آخر:

- **تحقيق أهداف التعليم:**

يساعد المعلم في توجيه الجهود نحو تحقيق أهداف التعلم والتعليم المحددة. حيث يقوم بدفع التلاميذ نحو فهم المفاهيم وتطبيق المهارات المطلوبة، كما يلعب القائد الصفي دورًا كبيرا في تحفيز التلاميذ وتنمية رغبتهم في التعلم وذلك بإثارة الفضول لديهم وتحفيزهم لاستكشاف المعرفة بشكل أكبر.

4- مميزات القيادة الصفية: تعمل القيادة الصفية على توفير جملة من العناصر أهمها:

- توفير المناخ التعليمي الفعال.
- توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.
- التخطيط السليم لإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.

- تكفل وجود علاقات إيجابية بين التلاميذ.

- تقلل من فرص الصراع وحدوث مشكلات صفية. **(أسعد 2018، ص134-135)**

5- المعلم القائد:

1.5- مفهوم المعلم القائد

إن المعلم القائد لصفه هو المؤثر الذي يقود طلابه إلى بر الأمان ويجعلهم يتعاونون معه فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنشودة بثقة وود وإحترام دون قصر أو إرهاب.

فالمعلم القائد هو الذي يؤثر على آراء طلابه ويجعلهم يسلكون سلوكا يتفق وتصوراته وذلك لقوة شخصيته ولثقة طلابه فيه. **(مخلافي، 2015، ص 31)**

2.5- خصائص المعلم القائد الفعال:

هي مجموعة الصفات التي تجعل المعلم قادرا على تنظيم التعلم لدى الطلبة. **(القرني، 2019، ص 460)**، وفيما يلي خصائص المعلم الفعال:

- **السمات الشخصية:**

الإتزان الإنفعالي، الثقة بالنفس، الدافعية للعمل، القدرة على القيادة، تحمل المسؤولية، إحترام الآخرين، القدرة على الإنجاز، تقبل النقد، حسن المظهر.

- **السلوك المهني والأخلاقي:**

ومن ذلك الإتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، القبول من الطلبة والزملاء، الإلتزام بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، الإلتزام بالقيم والتقاليد العربية والإسلامية، التعاون مع إدارة المدرسة ومع الزملاء، الإلتزام بالقوانين واللوائح والتعليمات المشاركة في الأنشطة التربوية والعلمية والثقافية داخل المدرسة أو خارجها.

- **النمو المهني للمعلم:** المشاركة في دورة أو ورشة عمل بحد أقصى عشر دورات أو ورش عمل. **(القرني، 2019، ص 457)**

6- أنماط القيادة الصفية:

في مجال التعليم، دور المعلم يتعدى مجرد نقل المعرفة، حيث يتجاوز ليشمل توجيه وتشجيع الطلاب نحو تحقيق أقصى إمكانياتهم التعليمية والشخصية. تعد القيادة الصفية جوهرية في هذا السياق، حيث يُلزم المعلم بتوجيه الصف وتوجيه الطلاب خلال عملية التعلم. تتنوع الأساليب والممارسات التي يستخدمها المعلم لبناء بيئة تعليمية فعالة ومحفزة بحيث تكون على شكل أنماط. يجب على المعلم إختيار النمط المناسب مع

احتياجات وتطلعات التلاميذ، والموقف التعليمي، والهدف المراد تحقيقه. وهذا يتطلب منه فهم الطرق المختلفة التي يمكن إستخدامها داخل الصف وكيفية توظيفها بشكل أمثل. وسنتحدث فيما يلي عن هذه الأنماط:

1.6- النمط السلطوي:

يطلق على هذا النمط عدة تسميات مثل النمط الأوتوقراطي أو النمط الديكتاتوري أو النمط الإستبدادي حيث بواسطته يحصر المدرس جميع السلطات بيده، فهو الوحيد الذي يأخذ القرارات ويصدر الأوامر ويوجه الطلاب وفق رغباته وقناعته ويفرض عليهم طاعته ولا يفسح لهم المجال للمناقشة، كما يحاسب من يخالف أوامره.

ويقوم هذا النمط في جوهره على القهر وفرض السلطة والأوامر على الطلاب والتحكم في كل صغيرة وكبيرة، فالمدرس المتسلط يتوقع من الطلاب التقبل الفوري لكل أوامره ولا يعطي الثناء والتعزيز والثواب إلا بصورة قليلة جدا لأنه يعتقد أن ذلك يؤدي إلى إفساد سلوك الطلاب وأخلاقهم، ويعتقد أنه لا يمكن الوثوق بالطلاب إذا ما تركوا بأنفسهم، ولذلك يحاول دائما جعل الطلاب يعتمدون عليه شخصيا مع مقاومته لأي تغير في نمطه وذلك لإعتباره أنه تحديا لسلطته. **(أسعد، 2018، ص135، 136)**

2.6- النمط اللامبالي:

يسمى أيضا بالنمط الفوضوي أو الإهمالي أو المتساهل، في هذه الحالة نجد أن المعلم يترك الحرية التامة للتلاميذ في التصرف ولا يراقب أعمالهم، وتكون سلطته عليهم ضعيفة ولا يقوموا بتوجيه سلوكهم إلا متى طلبوا منه ذلك.

يعود السبب في ذلك إلى ضعف شخصية المعلم وجهله للخصائص النمائية عند التلاميذ وعدم إعتماد التخطيط في عمله وإفتقاره إلى القدرة على شد إنتباه التلاميذ إلى غير ذلك من الأساليب التي قد تعزي بكثرة عدد الطلاب، أو لعدم ملاءمة غرفة الصف وفي هذه الحالة فإن المعلم لو ترك مكانه أو تنحى فقد يكون الإنتاج في غيابه مساوي أو أقل او أكثر مما لو كان موجودا وذلك حسب ظروف التفاعل الإجتماعي. **(دخل الله، 2015، ص 101)**

3.6- النمط الديمقراطي:

تقوم القيادة الديمقراطية على المشاركة والتشاور المستمر بين الأستاذ والتلاميذ فهو يعرض عليهم المشاكل ويناقشهم فيها بوصفهم أسرة واحدة أو فرد واحد، وعلى ذلك فالأستاذ لا يصدر أوامره وقراراته

المتعلقة بالدرس سواء بطريق مباشر أو غير مباشر إلا بعد مشاورة التلاميذ معتمدا في ذلك على المناقشة والإقناع، فهو يشركهم في كيفية حل مشكلات التي تعتني الغرفة الصفية وإستطلاع أرائهم في الموضوعات والتخطيط ورسم سياساتها مما يؤدي إلى إنتشار مشاعر الرضا والإرتياح والإخلاص والإقبال على العمل والتعاون والإستقرار ورفع الروح المعنوية للمعاملة وتدريبهم وتنمية قدراتهم وخلق الروح الإيجابيه مع زيادة الإنتاج دون رقيب مباشر.

وفي ظل الديمقراطية يشرك الأستاذ التلاميذ في اتخاذ القرارات ويشجعهم على تكوين العلاقات الشخصية ويحقق التفاهم بين التلاميذ كأفراد وكجماعة، كما يحاول كسب ودهم وتعاونهم فيلتفوا حوله ويدعموه ويحبونه ويتقبلون أوامره بروح راضية ويسعون لتنفيذها، ومن ثم يكون التلاميذ دائما على علم تام وعلى دراية ومعلومات وافية بأمور الجماعة وأيضا على قدر عال من الوعي بمختلف العوامل التي يتعرضها أو تؤثر فيه. **(رشوان، ص101 ،102)**

الجدول رقم (01) يلخص لنا نظرة كل نمط للهدف، الزمن وللعلاقات

النمط	نظرته للهدف	نظرته للزمن	نظرته للعلاقات
النمط التسلطي	أن هناك تطابق بين أهدافه وأهداف المنظمة وأهداف الأفراد وتحقيق أهداف الأفراد هو تحقيق لأهداف المنظمة	– تحقيق الأهداف بالنسبة له مرتبطة بالنتيجة النهائية للعمل – البرامج الزمنية محددة تحديدا دقيقا. – يناقش كل التعليمات قبل تعميمها ويفتح باب النقاش بمدى صلاحيتها للتطبيق. – يشجع على التقارير التفصيلية في مرحلة التقييم والتي توضح فيها نقاط القوة ونقاط الضعف في الخطط المطبقة.	علاقة شخص يأمر وشخص يطيع الأوامر

النمط الديمقراطي	تتطابق أهدافه وأهداف المنظمة وأهداف الأفراد وفي حال تحقيق أهداف الأفراد فإن ذلك يكون خطوة إتجاه تحقيق أهداف المنظمة.	– تحقيق الأهداف بالنسبة له مرتبطة بالنتيجة النهائية للعمل – البرامج الزمنية محددة تحديدا دقيقا. – يناقش كل التعليمات قبل تعميمها ويفتح باب النقاش بمدى صالحيتها للتطبيق. – يشجع على التقارير التفصيلية في مرحلة التقييم والتي توضح فيها نقاط القوة ونقاط الضعف في الخطط المطبقة.	علاقة تشاور وتبادل الآراء الخاصة بطبيعة العمل داخل المنظمة.
النمط اللامبالي	لا يمكن تحقيق الأهداف إلا إذا حققنا أهداف الأفراد	(ملاحظة: لا يؤخذ بعين الإعتبار عنصر الزمن في النمط اللامبالي)	يشجع العلاقات بين الأفراد كما أنه يهتم بالعلاقات غير المخططة أكثر من العلاقات المخططة

(الحلاق 2020، ص69-72 بتصرف)

7.6- العوامل المؤثرة في نمط القيادة الصفية:

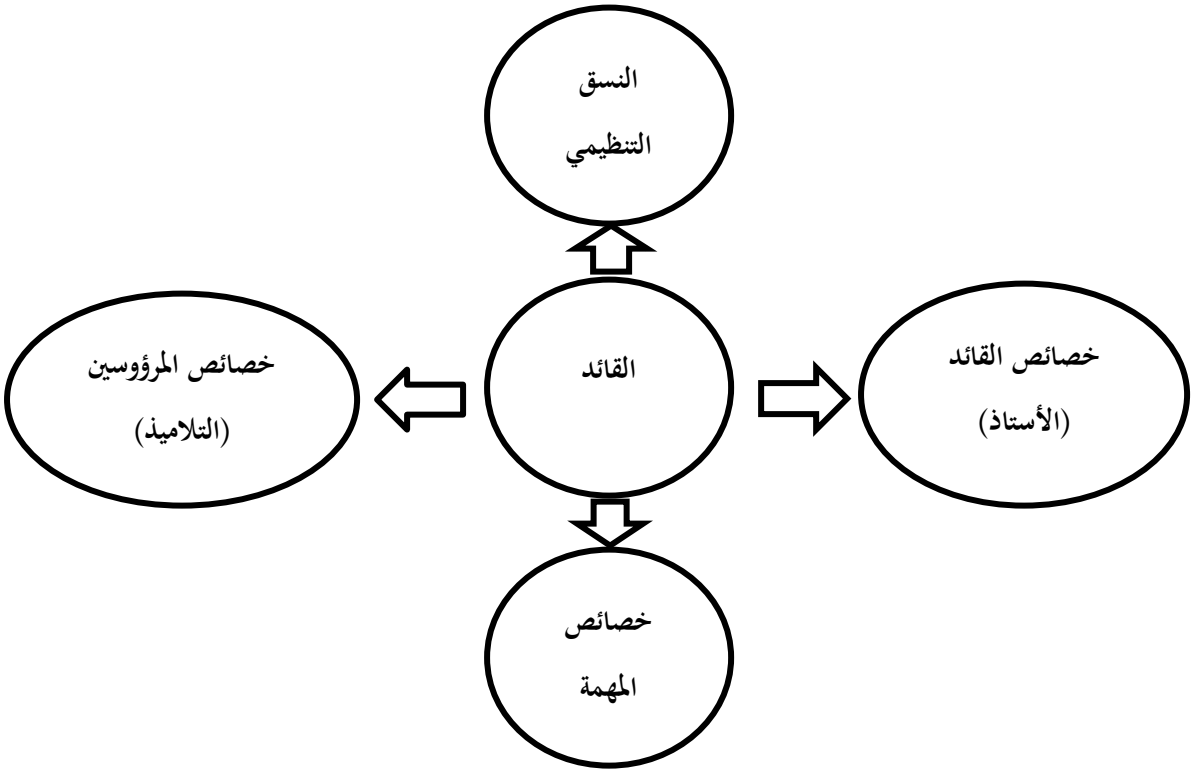
يمكننا أن نحدد نمط القيادة وهذا بتفاعل عدة عوامل وهي: خصائص القائد، خصائص المرؤوسين، خصائص النسق التنظيمي، خصائص المهمة.

الجدول رقم (02) يبين الخصائص والعوامل المؤثرة في أنماط القيادة

الخصائص	العوامل
خصائص القائد (الأستاذ)	السمات الشخصية، الجاذبية الشخصية، الحزم، الحيوية، إستيعاب الآخرين، القيم والمعتقدات، الأفكار والخبرات، طموحات القائد (الأستاذ)، دافعيته للإنجاز.
خصائص المرؤوسين(التلاميذ)	المستوى العلمي، قيمهم ومعتقداتهم، استعدادهم لتحمل المسؤولية، سلوكهم مع القائد (الأستاذ).
خصائص النسق التنظيمي	الثقافة التنظيمية، حجم المنظمة (الصف) وجماعة العمل (التلاميذ)، هدف المنظمة (الأهداف التعليمية)، الهيكل التنظيمي، الإتصالات الإدارية.
خصائص المهمة (التعليم)	المهمة نمطية متكررة أم تحتاج إلى إبتكار وإبداع، المهمة مؤقتة أم دائمة، تتطلب أداء جماعي أم فردي، مدى وضوح المهمة.

(محيوز، 2019، ص 35، 36 بتصرف)

الشكل رقم (02) يوضح العوامل المؤثرة في نمط القيادة



(حلاق، 2020، ص 95)

أخيرا وليس آخرا نستخلص أن هناك ثلاثة أنماط مختلفة في القيادة الصفية: السلطوي، الديمقراطي، والفوضوي، حسب رأيي الخاص كل نمط له مميزاته وعيوبه، ويمكن أن يكون له تأثير مختلف على تجربة التعلم لدى التلاميذ بحيث أن:

– النمط السلطوي يمكن أن يساعد في إيجاد بيئة منظمة ومنضبطة، ولكنه قد يقيد حرية التعبير والإبتكار لدى الطلاب.

– النمط الديمقراطي يشجع على المشاركة الفعّالة للطلاب وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم و مشاركة أفكارهم في تشكيل جو الصف و تحديد مسار التعلم، ولكن يمكن أن يكون هناك بطء في العملية التعليمية ناتج عن مرونة هذا النمط و بسبب الأخذ بعدد كبير من الآراء في إتخاذ القرارات.

– النمط الفوضوي يمكن أن يشجع على الحرية والإبتكار، ولكن قد يؤدي إلى ضعف التنظيم و الفوضى داخل الصف.

بالتالي، يبدو أن النجاح في القيادة الصفية يتطلب القدرة على التوازن بين هذه الأساليب المختلفة، وتحديد النمط الأنسب بناءً على احتياجات وظروف الصف والطلاب، قد يكون التبادل بين هذه الأنماط وإستخدامها بشكل مرن هو المفتاح لقيادة فعالة للصف وتحفيز الطلاب على التعلم بشكل أفضل.

7- نظريات القيادة الصفية:

يتعين على المعلم أن يتمتع بمهارات القيادة الفعّالة لتحقيق بيئة تعليمية مثمرة ومحفزة داخل الصف، ومن خلال فهم النظريات المختلفة للقيادة، يمكن للمعلمين تحليل أساليبهم القيادية وتوجيهها بشكل أفضل نحو تحقيق أهداف التعلم.

من هنا، يُعد إستكشاف نظريات القيادة الصفية أمرًا ذا أهمية كبيرة، حيث تقدم هذه النظريات إطارًا نظريًا لفهم كيفية تأثير المعلمين على الطلاب داخل الصف وكيفية توجيههم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. فيما يلي، سنستكشف أهم هذه النظريات:

1.7- النظريات التقليدية في القيادة: (Classical Theories in Leadership)

1.1.7- نظرية الرجل العظيم:

وهي منبثقة عن مقولة أن القادة يولدون ولا يصنعون، وأن القائد الفعال هو ذلك القائد الذي يملك صفات خلقية لا يمتلكها غيره من الأفراد فإذا توفرت هذه الصفات إمتلك القدرة على القيادة الفعالة، وإذا لم توجد هذه الصفات الوراثية فلن يكون قادرا على أن يكون قائدا فعالا، ومن هذه الصفات طول القامة عرض الأكتاف سعة الجبين وغيرها. **(أبو ناصر، 2008، ص23)**

ومن عيوب هذه النظرية:

- أنها تصطدم ببعض الحالات التي تقلل من صدقها عجز بعض القادة عن تحقيق أي تقدم مع نفس المجموعة أو قيادة جماعات أخرى.

- أن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير إذ لابد من الإعتماد على أسس ومبادئ علمية وعلى البحث والتجريب والتدريب لأن القيادة فن وعلم.

- أن القيادة ستتوفر في عدد محدود من الأشخاص.

- إكتساب القائد صفة التعالي والتكبر وهي تمثل الإتجاهات القديمة للقائد في حكم الشعوب. **(السكارنة، 2010، ص 68)**

2.1.7- نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية على إفتراض أن الفرد أكثر أهمية من الموقف، بمعنى أننا إذا إستطعنا أن نتعرف على الخصائص المميزة للقائد الناجح سيكون لدينا حل للمشكلة وإذا لم نستطع صنع قادة متميزين سنكون قادرين على إختيار قادة جيدين، ولم يتفق العلماء على أسس محددة لتصنيف النظرية فالبعض قسمها على أساس الصفات الجسمية مثل الطول والبعض صنفها على أساس الصفات الفيسيولوجية مثل الجاذبية ونبرة الصوت. **(لهوب، 2012، ص 133)**

كما يرى أصحاب هذه النظرية أنه قد منح لقلة من الأشخاص بعض الخصائص والسمات والمميزات التي لا يتمتع بها غيرهم، وهذه السمات هي التي تؤهلهم ليكونوا قادة ويؤثروا على سلوك الأفراد.

وفيما يلي بعض من هذه السمات:

- الذكاء و سرعة البديهة.
- طلاقة اللسان.
- الثقة بالنفس.
- الإيمان بالقيم.
- القدرة على التكيف.
- الحزم والمقدرة على الإقناع والتأثير.
- المقدرة على التنسيق وخلق الوحدة وتحقيق الترابط داخل التنظيم.
- المهارة في إقامة إتصالات وعلاقات جيدة داخل التنظيم وخارجه.
- النضج العاطفي والعقلي.
- حب العمل والإلمام بجوانبه ونشاطاته. **(المكاوي، 2013، ص18،19)**

ولقد قام رالف **ستوجديل (stogdill)**، من خلال مراجعته للبحوث التي تمت منذ عام 1948 م بتحديد نظام لتصنيف القيادة يقوم على أساس ست مجموعات رئيسية:

- الخصائص الجسمية
- الخلفية الإجتماعية
- الذكاء
- الشخصية

- الخصائص المتعلقة بالعمل

- الخصائص الإجتماعية. **(سيزلاقى ووالاس، 1991، ص 292)**

أ- الخصائص الجسمية (الفيزيولوجية):

وتشمل مجموعة من الصفات مثل العمر، والطول والوزن والصحة، والقوة، والذكاء، واللباقة، والتبصر، واللياقة وغيرها الكثير. **(بن معتوق، 2021، ص85)**

ب- الخلفية الإجتماعية:

وتضم سمات كثيرة مثل: المركز أو المكانة الإجتماعية، والطاقة الحركية، الإهتمام بفاعلية الجماعة، والتعاون والتماسك وغيرها. **(الشماع وحمود، 2000، ص 228)**

ت- الذكاء:

نجد أن القادة أكثر تفوقا من ناحية الذكاء العام، خاصة في الجماعات التي تكون ذات طبعة أكاديمية، ويتميز القائد بثقافة غنية ومعرفة كبيرة وبصيرة نافذة، وكذلك السرعة في إتخاذ القرارات. **(بن معتوق، 2021، ص85)**

ث- الشخصية: وتتضمن قوة الذكاء، طلاقة اللسان، اليقضة، الأصالة والعدالة. **(محمود، 2019، ص 36)**

ج- الخصائص المتعلقة بالعمل:

أفادت الأبحاث التي تناولت الخصائص المتعلقة بالعمل نتائج إيجابية مطردة توضح أن القائد يتميز بالحاجة الشديدة للإنجاز والمسؤولية والمبادأة وحب العمل، وتوحي هذه النتائج بأنه من الممكن أن يوصف القائد بوجه عام بأنه شخص عنده دافعية مرتفعة للإنجاز والمبادأة والتوجه للعمل الجاد. **(سيزلاقى ووالاس، 1991، ص 292)**

ح-الخصائص الإجتماعية: وتتطلب الشعبية، أي أن يكون القائد محبوبا سواء داخل المنظمة أو خارجها، كما تتطلب أن يكون له مركز إجتماعي ومالي. **(محمود، 2019، ص 36)**

وقد فشلت هذه النظرية ويعزى فشلها إلى الأسباب التالية:

- أن تحديد السمات لا يوضح مدى الصفة المقصودة.

- أن السمات تكون عادة ضعيفة الترابط والتحديد.

- أن الإختبارات الموضوعة لقياس هذه السمات غير واقعية وذات مصداقية ضعيفة.

- لا يستطيع أسلوب السمات التمييز بين السمات الضرورية للنجاح في ظرف معين. **(أبو ناصر، 2008، ص 24)**

2.7- النظرية الموقفية (contingency theory):

إن إسم هذه النظرية يدل عليها، فالقيادة الموقفية تركز على القيادة في المواقف المختلفة، إذ أن الفرضيات الأساسية للنظرية تكمن في المواقف المختلفة مثل المؤسسات الحكومية والجيش والعمل والمنظمات التربوية، حيث تتطلب المنظمات أنواع مختلفة من القيادة ومن هذا المنظور ولكي يكون القائد فعالا عليه أن يتبنى أسلوبه بناءا على متطلبات المواقف المختلفة، وهنالك العديد من النماذج والنظريات الموقفية التي حظي بعضها باهتمام واسع في دراسات القيادة ومن أشهر هذه النظريات:

- نظرية فيتلر (نموذج الطوارئ).
- نظرية الطريق الهادف (المسار الهادف).
- نظرية البعد الثالث (ريدن).
- نظرية دورة الحياة. **(ستراك، 2004، ص 113)**

وظهرت النظرية الموقفية لتوضح أن القادة لا يولدون قادة بالفطرة كما أشارت لذلك نظرية السمات ولا يصنعون كما أشار المنحى السلوكي، بل وجدت أن نتائج العلاقة بين السلوك القيادي وسلوك الأتباع يخضع لكل من سمات وسلوك القائد من جهة، والظروف التي تجري فيها العملية القيادية من جهة أخرى، إذ أن الموقف وطبيعته والعوامل المؤثرة فيه هي التي تحدد نوعيه القائد. **(قطامي وأبو نعيم، 2016، ص 34)**

تشير الإنتقادات الموجهة إلى النظرية الموقفية وجود عيوب حول بعض مبادئها من أبرزها:

- أنها تتطلب توفر قادة حازميين يتسمون بخصائص شخصية معينة لمواجهة المواقف المختلفة، كما أن هناك بعض القادة تتوفر فيهم السمات التي يتطلبها الموقف لكنهم لا يستجيبون للموقف.
- كذلك لا يوجد إتفاق تام بين الباحثين حول عناصر الموقف ومدى ملاءمتها لنمط القيادة المتبع فنجاح النمط القيادي يحدث من خلال التفاعل بين العناصر الثلاث: الإهتمام بالناس، والإهتمام بالإنتاج، وعوامل الموقف او الظروف المحيطة.
- كما أنه لا يوجد نمط قيادي يمكن إستخدامه بفعالية في كل المواقف وإنما المواقف هي التي تقر أفضل الطرق، إضافة إلى أن هذه النظرية تفرض أن الموقف هو الذي يؤدي إلى خروج القائد المناسب بينما يرى اخرون بأن القائد هو الذي يصنع الموقف وليس العكس. **(رجب، 2022، ص 89، 90)**

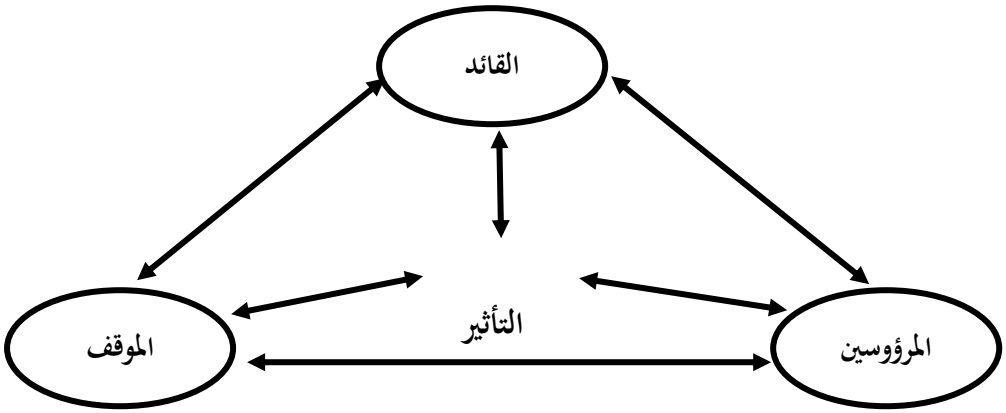
3.7- النظرية التفاعلية:

وهي نظرية تركز على الجمع بين نظرية السمات ونظرية الموقف فالقيادة الناجحة في هذه النظرية لا تعتمد على السمات التي يتمتع بها القائد في موقف معين ولكن تعتمد على قدرة القائد في التعامل مع أفراد الجماعة، فالسمات التي يمتلكها قائد معين كالذكاء وسرعة البديهة والحزم والمهارة الإدارية والفنية التي اكتسبها لا تكفي لظهور قائد بل لابد من لإقتناع الجماعة بهذه السمات والقدرات.

فالقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحدث التفاعل ويخلق التكامل مع أفراد الجماعة، وهذا لن يتم بتعرف القائد على مشكلات الجماعة ومتطلباتها ثم العمل على حل تلك المشكلات وتحقيق هذه المتطلبات، وفقا لهذه النظرية تعتبر القيادة عملية تفاعل إجتماعي، تتحدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي: السمات الشخصية للقائد وعناصر الموقف، ومتطلبات وخصائص الجماعة. **(المكاوي، 2013، ص 21)**

فإذا كان القائد مؤثرا على المرؤوسين فإن إستجابتهم تتشكل من خلال طبيعة التفاعل الداخلي بينهم مع بعضهم من جهة وبينهم وبين خصائص الموقف أو البيئة من جهة أخرى ليتشكل في إطار عملية التفاعل والتبادل هذه النمط أو الأنماط القيادية السائدة والمؤثرة في المنظمة كما يظهر الشكل التالي:

الشكل رقم (03) يوضح نمط تأثير القيادة في ضوء النظرية التفاعلية



(العامري والغالبي، 2008، ص 470 ،471)

4.7- النظريات السلوكية في االقيادة (behavioral theories):

إن هذه النظريات ركزت على السلوك القيادي أكثر وأهملت السمات حيث إرتبطت بالدور الذي يلعبه القائد في الجماعة والأداء الذي يقدمه أثناء العمل، ومن أبرز النظريات السلوكية:

– نظرية **(x، y) لدوجلاس ماكريجور** و"**نظرية البعدين في القيادة " لأندروهالبن**، والمقصود بالبعدين هو بعد التركيز على الإنتاج والتركيز على مشاعر العاملين.

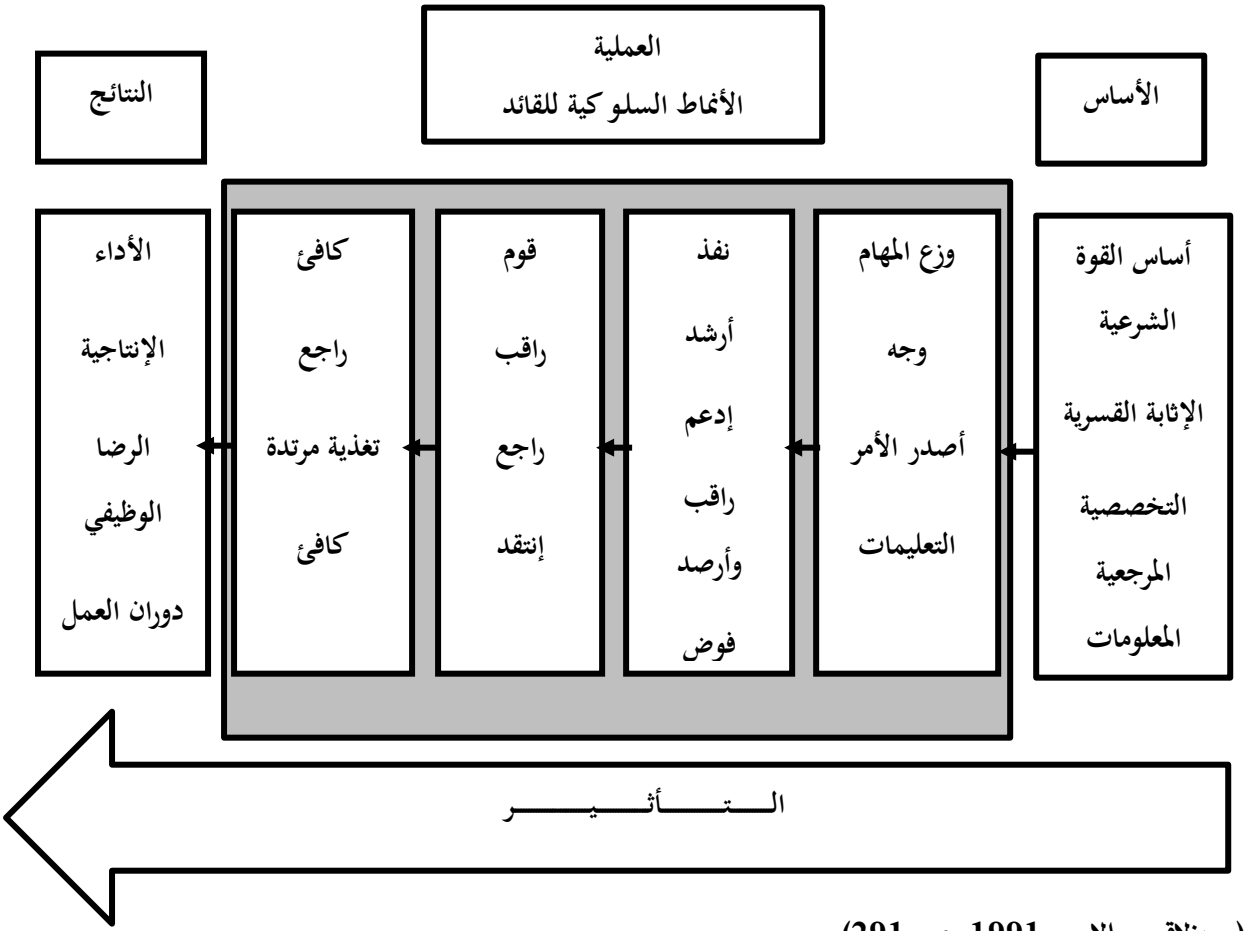
– نظرية الأبعاد الثلاثة **لردن (Reden)** حيث أضاف بعد الفاعلية إلى البعدين المشار إليهما آنفا.

– نظرية **المنظمة رقم 4 لليكرت (Likert)** حيث قسم المنظمات إلى أربعة أقسام أفضلها المنظمة رقم 4 حيث يكون القائد في هذه المنظمة من النمط الجماعي المشارك.

– ونظرية **الشبكة الإدارية لبليك وموتن (Blacke & Mouton)** اللذين طورا نظرية هالبن، وخلصا إلى تقسيم لمحوري الإنتاج والعلاقات الإنسانية إلى تسع درجات تمخضت عن خمسة أنماط بدءا بالنمط (1، 1) حيث الإهتمام بالإنتاج وبالأفراد وإنتهت بالنمط (9، 9) حيث الإهتمام الكبير بالإنتاج وبالأفراد. **(بطاح والطعاني، 2016، ص 77)**

والآن سنعرض ثلاثة مداخل رئيسية للقيادة هي نظرية السمات، والنظرية السلوكية، والنظرية الموقفية:

الشكل رقم (04) يوضح نموذج أساس للقيادة



(سيزلاقي ووالاس، 1991، ص 291)

نستنتج مما سبق أنه يمكن التنبؤ بدرجة معقولة بإمكانية نجاح القائد الصفي إذا تم التركيز على السمات الموروثة والمكتسبة في المراحل المبكرة من عمل القادة الصغار مع الإهتمام بعناصر الموقف ودور التلاميذ في نجاح المعلم القائد، مع التركيز على عناصر الموقف ودور المتعلمين في نجاح الأستاذ.

كما يجب أن يدرك الأستاذ أنه قد لا يكون ناجحًا في جميع الظروف لأن القيادة لا تقتصر على الشخصية فقط، وإنما تعتمد على عوامل الموقف وتتأثر بالتفاعل مع المتعلمين وهي فكرة جماعية موقفية يؤثر فيها الفرد بسماته الشخصية.

يمكن للأستاذ أن يستفيد ممن النظريات المُذكورة لتحقيق النجاح، سواء كان يعمل في البيئة العربية أو الدولية. يُظهر مدخل السمات في مراحل إختيار القادة الصغار إستعدادًا لتأهيلهم وتزويدهم بالمهارات القيادية المختلفة. كما يُظهر المدخل الموقفي إختلاف المواقف وإختلاف العناصر في كل موقف، والتي يجب على الأستاذ التحكم فيها لتحقيق النجاح أو تعديل نمط القيادة بمرونة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

أخيرًا، فأن أكثر المداخل قبولًا في الوقت الحاضر هو المدخل الذي يُعطي أهمية لسمات الأستاذ وعناصر الموقف ودور و خصائص التلاميذ الذين يتولى قيادتهم. يجب على الأستاذ أن يكون على علم بأنه يتعامل مع متغيرات كثيرة ومتداخلة تتعلق بالموقف والتلاميذ، ولذا يتعين عليه العمل باستمرار فهم وتحديد العوامل الحرجة والسيطرة عليها لتحقيق أهدافه وأهداف التلاميذ وأهداف العملية التعليمية التعلمية. **(أحمد الطراونة، 2012، ص 152)**

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل، تناولنا عنصر القيادة الصفية بحيث تعرفنا على مفهومها وأهميتها وكيفية تأثيرها على تجربة التعلم داخل الصف. كما تطرقنا إلى أنماط القيادة الصفية المتمثلة في القيادة السلطوية والديموقراطية والفوضوية، وكيفية تطبيقها في بيئة التعلم والعوامل المؤثرة فيها. ثم استعرضنا مختلف النظريات المهمة في القيادة الصفية.

ومما سبق نستنتج أن القيادة الصفية تلعب دورا بارزا في إظهار دور المعلم كقائد داخل الصف وفي تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على تحقيق أهداف التعلم وكذا أهدافهم الشخصية، وبالتالي إثارة الدافعية للتعلم لديهم، ولهذا سنتطرق بشكل أعمق إلى موضوع الدافعية للتعلم في الفصل القادم، حيث سنربط بين أساليب القيادة الصفية وتأثيرها على مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

الفصل الثالث
دافعية الإنجاز

تمهيد

I- الدافعية

1- تعريف الدافعية

2- أهمية الدافعية

3- المفاهيم المرتبطة بالدافعية

4- تصنيف الدافعية

5- وظائف الدافعية

II - دافعية الانجاز

1- مفهوم دافعية الإنجاز

2- مكونات دافعية الإنجاز

3- أنواع دافعية الإنجاز

4- نظريات دافعية الإنجاز

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

6- مميزات الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالية

7- دافعية الإنجاز في المجال المدرسي

8- خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة

9- كيف نزيد الدافعية عند الطلبة

10- قياس الدافعية

خلاصه الفصل

تمهيد:

في رحلة الإنسان نحو تحقيق ذاته، يبرز مفهوم هام يُعرف بـ "دافعية الإنجاز"، تلك القوة المحركة التي تُشعل فتيل السعي والمثابرة، وتُشكل عنصرًا أساسيًا في مسيرة النجاح.

فمنذ فجر الحضارة، سعى الإنسان لبلوغ غاياته وتحقيق أحلامه، مسترشدًا برغبةٍ ملحةٍ في التفوق والتقدم. ولعلّ أبرز ما ميزه عن سائر المخلوقات هو قدرته على التخطيط والتنظيم، واستثمار طاقاته وإمكاناته لتحقيق أهدافه.

وعلى مرّ العصور، برزت نظرياتٌ علميةٌ عديدةٌ فسّرت طبيعة دافعية الإنجاز، وسعت إلى فهم العوامل التي تُؤثّر على نشأتها وتطورها. فمنها ما ربطها بعواملٍ بيولوجيةٍ ووراثية، ومنها ما ركز على دور البيئة والمجتمع في تشكيلها، ولكن، ما هي دافعية الإنجاز؟ وكيف تُؤثّر على سلوك الفرد؟ وما هي مكوناتها وأنواعها؟

في هذا الفصل، سنغوص في رحاب هذا المفهوم، باحثين عن إجاباتٍ لهذه التساؤلات، ونُحلّل مختلف النظريات التي تُفسّر نشأته وتطوره. كما سنُسلّط الضوء على العوامل التي تُؤثّر على دافعية الإنجاز، ونُقدّم بعضا من صفات ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة وكذا المنخفضة، ويختتم بخلاصة شاملة.

I- الدافعية:

1- مفهوم الدافعية :

بداية نشير إلى أن كلمة دافعية **Motivation** لها جذورها في الكلمة اللاتينية **movere** والتي تعني يدفع أو يحرك **to move** في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك **(خليفة، 2000، ص 28)**، حيث تؤثر هاته الأخيرة في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، كما للتوقعات علاقه وثيقه بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان يتعرض لها. **(التوتوري، 2006، ص21)**، والآن سنعرض تعريفات بعض العلماء والباحثين حول هذا المفهوم والمتمثلة فيما يلي:

- عرفها **ماكليلاند:** "بأنها إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني."
- وعرفها **فيدر:** "بأنها إستعداد شخصي ثابت نسبيا يكون له أساس فطري ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للإقتراب نحو المنبهات أو الإبتعاد عنها". **(مسغوني وتاوريرت، 2019، ص 294)**

– ويرى **دونالد لندزلي**: "هي مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف". **(منصور و الشرقاوي و عزالدين و أبو عوف، 2002، ص 110)**

– **كما عرفت بأنها:** "مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والإتجاه والشدة والمثابرة في السلوك، وخاصة السلوك الموجه نحو هدف، وفي نطاق حجرة الدراسة يستخدم مفهوم دافعية الطالب لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلاب بإستثمار إنتباههم ومجهودهم في مختلف الإتجاهات التي قد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة من قبل المدرسين، وترجع الدافعية إلى تجارب شخصية لدى الطلاب وخاصة رغبتهم في المشاركة في الدروس وأنشطة التعلم، ويكون دور المدرس التركيز على تشجيع الطلاب على الإشتراك في أنشطة حجرة الدراسة عن طريق الدافعية للتعلم؛ أي بنيّة إكتساب المعرفة أو المهارات التي تقوم الأنشطة بتنميتها.**(عفيفة ، 2014،ص216)**

– **وتعرف أيضا بأنها:** "القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها العادية او المعنوية النفسية بالنسبة له."**(النوايسة، 2015، ص 261)**

– **كذلك تعرف الدافعية بأنها:** " حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على إستمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، ويمكن إستنتاجه من الأداء الظاهر للفرد كزيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول، وتنظيم السلوك وتوجيهه، والتكيف للظروف الخارجية **(السعدي، 2023، ص 983)**، والدافع هو قوة او عامل او استعداد أو حالة داخلية دائمة أو مؤقتة تثير السلوك الظاهر أو الباطن في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية أو غايات معينة. وبعبارة أخرى فالدافع قوة محركة وموجهة إلى السلوك في آن واحد، والطالب يستذكر دروسه بدافع الرغبة في النجاح او التفوق او بدافع الشعور بالواجب او بدافع الظفر بمركز اجتماعي لائق. **(الشوربجي، 2003، ص65)**

مما سبق نلاحظ بأن الدافعية عرفت بتعريفات مختلفة، لكنها تتفق جميعها على أنها تُحفز السلوك وتوجهه نحو هدف معين، كونها قوة داخلية كامنة تساعد في الحافظ على توازن الفرد وعلى تلبية إحتياجاته، فسيولوجية كانت أو نفسية.

2– المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

1.2– الحاجة:

هي حاله من النقص والإفتقار او الإضطراب النفسي أو الجسمي، إن لم تلق إشباعا أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى ما أشبعت أو قضيت الحاجة، وتتفاوت الحاجات في درجه إلحاحها وفق أهميتها النسبية وموقعها في سلم الإشباع. **(المشعان، 1994، ص 184)**

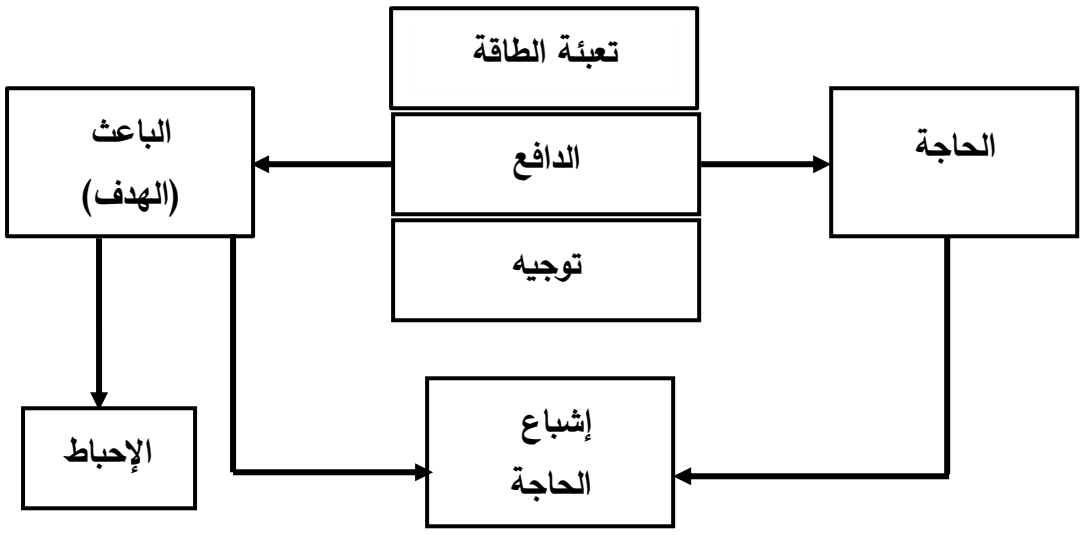
2.2- الحافز:

هو دافع داخلي فطري يتضمن معنى الشعور ولا يفيد التحكم الإرادي، والذين يستخدمون كلمة غريزة حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معينه من السلوك يؤدي الى أهداف معينه لو لم يعلم بها الفرد فالحافز قريب من كلمة الإلحاح والضرورة. **(الساكر، 2015، ص 24)**

3.2- الباعث:

يعرف فيناك الباعث على أنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيسيولوجية أو إجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقيات كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك نشأة الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (5) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة، الحافز، الباعث)



المرجع: (خليفة، 2000، ص 79)

4.2- الميل:

هو إستعداد لدى الفرد يدعوه إلى الإنتباه والإستمرار في نشاط ما يثير شيئا في نفسه، أو هو القوة التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى الإهتمام بشيء ما والإنتباه له، أو هو القوة التي تدفعه إلى التفضيل بين أوجه النشاط المختلفة، وإستغلال ميول التلاميذ في توجيه الدرس يلعب دورا هاما، فهو من ناحية يشبع هذا الميل لدى التلميذ ويحقق أهدافنا التعليمية من ناحية أخرى .كما أن الاهتمام بالميول وإشباعها يساعد على الكشف على الميول الكامنة لدى التلميذ وإيقاظها. **(عفيفة، 2014، ص 224)**

5.2- الإنفعال:

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال و مفهوم الدافع ، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة، و يعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف و الكراهية والغضب، كما يتضمن السعادة والبهجة والإستثارة، و ينظر إلى الحالات الإنفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية، و لكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية وبالإضافة إلى ذلك فان الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية، ولذلك فان التمييز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، فالانفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الاستجابات، فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف، وبالتالي يستخدم البعض كل من الدوافع والانفعالات على أنهما يعنيان الشيء نفسه. **(سيد، 2009، ص 56)**

3- تصنيف الدوافع: هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون وتتمثل فيما يلي:

1.3- الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية:

أ- الدوافع الشعورية:

هي تلك الدوافع التي تدخل في وعي الشخص وتكون تحت سيطرته وإرادته فيكون قادرا على التحكم فيها وعلى توجيهها وعلى تعديلها او ايقافها او تأجيل التعبير عنها.

ب- الدوافع اللاشعورية:

هي تلك الدوافع التي توجد وراء التصرفات التي يأتيها الشخص من غير قصد او وعي، والتي يجد نفسه قائما بها من غير أن يشعر ففي كثير من الحالات يتصرف الشخص تصرفات لا يدرك لها سببا ولا

يعرف لها أثرا، كالحب والكراهية لشخص ما من غير سبب مثلا. **(الشوربجي، 2003، ص 70)، كما في قول الله تعالى** : (أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أَن لَّن يُخْرِجَ اللَّهُ أَضْغَانَهُمْ). **(محمد : 29)**

2.3- الدوافع الداخلية و الدوافع الخارجية:

أ- الدوافع الداخلية:

فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم.

ب- الدوافع الخارجية:

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم، وقد يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه وكسب حبهما او للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما، وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخرا للدافعية بما تقدمه من حوافز ماديه ومعنويه للمتعلم. **(النوايسة، 2013، ص 263)**

3.3- دوافع خيالية ودوافع واقعية:

أ- دوافع خيالية :

وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا يكون لها أساس في الوجود والواقع.

ب- دوافع واقعيه:

وهي دوافع تكون موجودة فعلا على ارض الواقع او ما يسمى بالدوافع الواقعية. **(حدة، 2013، ص 60)**

4.3- دوافع أولية و دوافع ثانوية:

أ- دوافع أولية:

وهي دوافع فطرية أو وراثية، وهي تتمثل في الإستعدادات التي يولد الفرد مزودا بها، ولم يكتسبها من بيئته عن طريق الخبرة والتعلم وتتميز هذه الدوافع بمظهرها الوجداني والإدراكي الذي يظهر فيما يقوم به الفرد من نشاط لإشباع الدوافع، كما أنها تتميز بالثبات ولا يمكن أن يلعب التعلم فيها دورا هاما إلا فيما يتعلق بوسائل إشباعها، ومن أمثلة الدوافع الأولية يوجد: دوافع الجوع، والعطش والجنس والأمومة والحفاظ على النوع.

ب- دوافع ثانوية:

وهي دوافع يكتسبها الإنسان عن طريق التعلم أثناء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي متعددة ومتنوعة وتختلف من فرد لآخر كما تختلف عند الفرد الواحد بالنسبة لمرحلة النمو، ونوع الموقف الذي يحدث فيه السلوك ومن أمثلة هذا النوع من الدوافع يوجد دافع الإنتماء والدافع إلى تحمل المسؤولية ودافع الحصول على التقدير الإجتماعي ودوافع حب الإستطلاع. **(كمال، 2007، ص 9)**

4- وظائف الدافعية: تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك وذلك على النحو التالي:

1.4- وظيفة إستثارة السلوك:

تعتبر الدافعية عامل يحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، حيث أن المستوى المنخفض يؤدي عادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدى إلى إرتفاع القلق والتوتر، فالدافعية تقوم بعملية بعث وإثارة وتوجيه السلوك فهي تقدم الحافز والانطلاقة وإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك.

2.4- وظيفة تنشيط السلوك:

فهي تحرك وتنشط السلوك حيث تتمثل الدافعية في تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو هدف معين حيث أن وظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للفرد للقيام بالأعمال، أما قشقوش وطلعت منصور(1979) فيضيفان أنه بوجود الدافع ينشط السلوك ويستثيره ويحركه أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الأفعال وتعمل الدافعية للإنجاز على إمداد الفرد بالطاقة والنشاط لأداء السلوك فهي تقدم له الحافز والانطلاقة وتبث فيه الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك.

3.4- وظيفة توجيه السلوك:

تعمل الدافعية بإعتبارها طاقة داخلية على توجيه سلوك الفرد **(مليكة، 2020، ص 4)**، حيث تشير إلى جعل الشخص يقوم بمقارنة بين البيئة والهدف والتقليل من التفاوت بينهما، يقوم بمعالجة البيئة ليسعى بعدها لتحقيق هدفه، فهي تدفع الفرد للقيام بنشاط معين وتطبع سلوكه بطابع معرفي وتعمل كمخطط وتوجيه لمسار السلوك الإنساني وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف.

فكل فرد يتميز بطاقة داخلية معينة تمكنه من توجيه سلوكه، فقد تحفزه للقيام بنشاط ما ويقل نشاطه في نشاطات أخرى، وهذا ما يجعل الفرد سلوكه يتحرك في إتجاه الهدف الذي يريد تحقيقه.

4.4- وظيفة إستمرارية السلوك:

تقوم بالمحافظة على إستدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا بالحاجة إليه وتفيدنا الدافعية في فهم الأطفال والدوافع المختلفة التي تحركهم وتساعدنا في التنبؤ بالسلوك الإنساني وتعمل على توليد إهتمامات معينة وجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية –عاطفية –حركية.

- إن الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه.

- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فهي تؤثر في مستوى الطموح.

- كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند الفرد وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العمل والمثابرة عليها وطلب المزيد. **(ساكر، 2024، ص 30)**

هذه الوظائف ليست مُنفصلة عن بعضها البعض، بل هي مترابطة ومتفاعلة مع بعضها، حيث تُؤثّر الدافعية على جميع جوانب سلوك الفرد، من إستثارته وتنشيطه إلى توجيهه و إستمراريته. ويمكن القول إن الدافعية هي بمثابة المحرك الذي يُشغّل سلوك الإنسان، ويُحدد مسار حياته.

5- أهمية دراسة الدافعية:

إن دراسة الدوافع مهم جدا في فهم الإنسان وفهم الكثير من التصرفات والسلوكيات التي يقوم بها في ظروف ومواقف متعددة، وبالتالي نملك من القدرة ما يؤهلنا لتفسير هذا الأخير وقد حددت عباس الشوربجي المجالات التالية التي يكون فيها دراسة ومعالجة موضوع الدافعية ذا أهمية كبيرة:

1.5- التربية والتعليم:

حيث تساعد الدافعية على معرفة الرغبات والميول والدوافع التي يتوقف عليها نجاح المتعلم في المدرسة بغض النظر عما يمتلكه من قدرات فقد يكون التلميذ ذكيا ولكنه لا ينجح بتفوُّق لعدم توافر الدافع الكافي للإستذكار في حين قد ينجح طالب آخر بتفوق لإهتمامه الشديد بإستذكار دروسه بانتظام مع قلّة ذكائه نسبيا عن غيره، وبالتالي من الممكن أن نجعل الكثير من الطلبة ينجحون بتفوق إذا هيأنا لهم ظروفا خاصة تثير رغبتهم للاستذكار.

2.5- التوجيه والعلاج النفسي:

لا شك أن الأمراض العصابية كالقلق ناتجة عن الصراع القائم بين أجهزة النفس الثلاثة وبالتالي يلجأ المريض إلى واحدة أو أكثر من الحيل الدفاعية من بينها كبت بعض الدوافع القوية ولأجل تقديم المساعدة

لهذا المريض وتخليصه من هذه الإضطرابات النفسية التي يعاني منها لابد من معرفة تلك الدوافع التي تقف وراء ذلك.

3.5- القانون:

تعاني مختلف مجتمعات العالم من إنتشار ظاهرة الإجرام وهذا لعدم قدرة الباحثين عن معرفة الدوافع التي وراء الإقدام عليها وبالتالي معرفة هذه الأخيرة تؤدي إلى كشف الأسباب الحقيقية لارتكابها مما يساعد على وضع برامج وخطط مناسبة للحد منها

4.5- الصناعة:

من المشاكل التي يعاني منها أرباب العمل كثرة الغياب عن العمل ما يؤدي إلى تدني الإنتاج وهذا راجع إلى نقص الدافع وعدم معرفة اتجاهاتهم وميولهم نحو العمل الذي يقومون به والذي سيؤدي إلى نجاحهم كما قد يؤدي إلى فشلهم ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز لدى أفراد مجتمع ما يمكن أن يؤثر في تقدمه الاقتصادي والتكنولوجي. **(صليحة، 2016، ص 16، 17)**

إنّ دراسة الدوافع تُمثّل بوابةً لفهمِ النفسِ البشريّةِ وفهم سلوكِها المُعقّدِ.من خلالِ فهمِ دوافعِ الفردِ نستطيعُ تفسيرَ سلوكِهِ في مختلفِ المواقفِ والظروفِ، ونُدركُ ما يدفعُهُ إلى التصرفِ بطريقةٍ معينةٍ.

إنّ دراسةَ الدوافعِ تُزوّدُنا بأدواتٍ لفهمِ أنفسِنا وفهمِ الآخرينَ بشكلٍ أفضلَ، ممّا يُساعدُنا على بناءِ علاقاتٍ إنسانيّةٍ قويّةٍ وفعّالةٍ. فكلّما زادَتْ معرفتُنا بدوافعِنا ودوافعِ الآخرينَ، ازدادَتْ قدرتُنا على التحكمِ في سلوكِنا وتحقيقِ أهدافِنا.

II- الدافعية للإنجاز :

1- تعريف الدافعية للإنجاز:

1.1- لغة:

أ- الدافعية :

تعني الدافعية حسب ما جاء في المعجم الوسيط من معاني "دفع" ما يلي: دفع الى فلان دفعا اي انتهى اليه. ويقال طريق يدفع الى مكان كذا أن ينتهي إليه. ودفع شيء أي نحاه وأزاله بقوة، ويقال دفع عنه الأذى والشر. ودفع إليه الشيء أي رده. ويقال دفع القول إن يرده بالحجة، دافع عنه مدافعة ودفاعا حمى عنه وانتصر له، ومنه الدفاع في القضاء، ودفع عنه الأذى أي أبعده ونحاه. **(محيوز، 2021، ص 682)**

ب- الإنجاز:

الإنجاز لغة جاء هذا المعنى في لسان العرب في أنجز الحاجة وأنجزها: قضاها وأتمها، ونجد نفس المعنى في المعجم الوسيط نجز الشيء وتنجز تم وقضى، يقال نجز العمل نجز الحاجة ونجز به عمله. ونجد نفس المعاني في معجم الصحاح ويضيف معاني أخرى مثل النجاح والسرعة في آداء الأعمال بالإضافة إلى الإتمام. **(محيوز، 2021، ص 682)**

2.1- إصطلاحا:

يرجع استخدام مصطلح دافعية الانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية **إلى "ألفرد أدلر Adler"** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، **و"كورت ليفين Levin"** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام **"موراي Murray"** لمصطلح الحاجة للإنجاز، ولكن رغم هذا فإن الفضل يرجع إليه لأنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق. **(تقي الدين و أحمد، 2018، ص 141)**

- **وعرف موراي** الدافعية للإنجاز بأنها: "تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك."

ويمكن الإشارة إلى دافعية الإنجاز على أنه حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة مستمرة. **(مسغوني وتاوريرت، 2019، ص 294)**

- كما **عرفها جولدنسون** بأنها: "حاجة الفرد للتغلب على العقبات من اجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي ايضا الميل الى وضع مستويات مرتفعة في الاداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة". **(خليفه، 2022، ص 94)**

- ويرى **هنري موراي** بأنها: "القدرة على التغلب على الصعوبات وأن نمارس القوة وأن نسعى إلى أن نقوم بشيء صعب على نحو طيب وسريع بقدر الإمكان". **(منصور وآخرون، 2003، ص 136)**

- كما عرفت بأنها: "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الإمتياز". **(ضيف ومسوني،2021، ص 130)**

- كما عرفت بأنها: "هي حالة تغير في النشاط العام للفرد، تستثيره نحو تحقيق هدف مسطر له أو محدد له مسبقا، وتدفعه لبذل أقصى ما لديه من جهد لإنجاز الهدف في صورته المتكاملة". **(جديدي، 2023، ص 436)**

– كما تعرف على أنها: "دافع إنساني إيجابي تعني سعي الفرد نحو مستوى من الإمتياز والتغلب على الصعوبات ويتباين هذا الدافع من شخص لآخر ومن ثقافة لأخرى، وأنه يعتمد بدرجة كبيرة في ظهوره على التنشئة الإجتماعية". **(زينب ونادية، 2019، ص 212)**

مما سبق يمكننا تعريف دافعية الإنجاز على أنها تلك الرغبة في القيام بالعمل بشكل جيد وتحقيق النجاح فيه والتغلب على العقبات بكفاءة ولها **05 أبعاد:** الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى الطموح المرتفع، المثابرة والشعور بالأهمية والتخطيط للمستقبل.

2– مكونات الدافعية للإنجاز: يرى **أوزيل 1969** أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعيه الإنجاز نلخصها كالتالي:

1.2– الحافز المعرفي:

وهو محاوله الفرد إشباع حاجته بالمعرفة في أن يعرف أو يفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجته من الفهم وحل المشكلات والخبرة لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

2.2– توجيه الذات او تكريس الذات:

وهو رغبه الفرد وشعوره بالمكانة والإحترام عن طريق أدائه المميز والملزم في آن واحد بمعنى رغبه الفرد في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الإجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

2.3– دافع الانتماء:

ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الإعتراف والتقدير بإستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الإنتماء، ثم دور الأطراف المختلفة. **(الرميساء، 2014، ص 76)**

أما **عبد المجيد 1985** فاعتبر أن الدافع للإنجاز يقوم على سبعة عوامل هي:

– التطلع للنجاح .

– التفوق عن طريق بدل الجهد والمثابرة.

– الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الاخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

– القدرة على إنجاز الاعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

– الإنتماء الى الجماعة والعمل من أجلها.

- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقه وإتقان.

- مراعاة التقاليد والمعايير الجماعة والسعي لبلوغ مكان مرموقة بين الآخرين. **(مريم، 2010، ص 76)**

3- أنواع الدافعية للإنجاز: يميز **تشارلز سميث** بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

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

2.3- دافعية الانجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف، لكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الإجتماعية أما إذا كانت الدافعية للإنجاز الإجتماعية المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعال في الموقف. **(مريم، 2010، ص 78)**

4- نظريات الدافعية للإنجاز: سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز نذكرها على النحو التالي:

1.4- نظرية العزو:

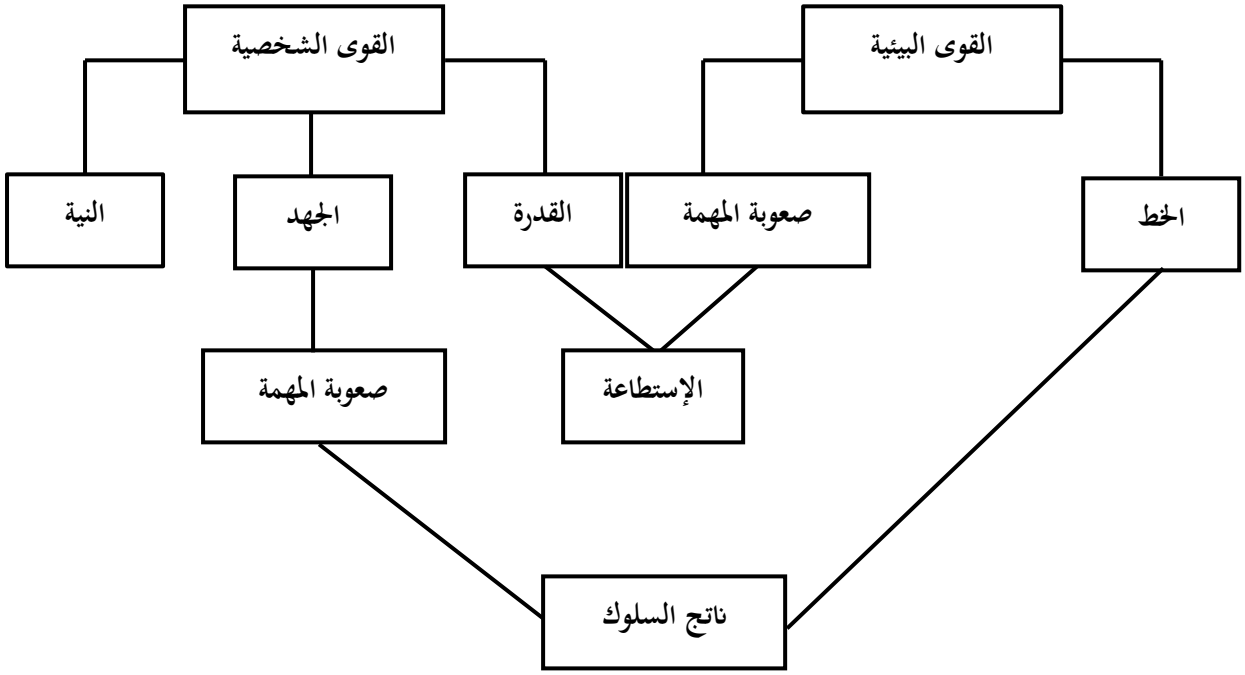
تعد من النظريات المهمة في مجال **دراسة** الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين. وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل **actor** فقط ولكن أيضا للبيئة. فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا وإتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والاخرين.

ويفترض منظرو العزو مثل **فريد** هايدر الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو حيث يسعى الشخص لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها ويركزون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على عمليات العزو بل تشمل أيضا السلوك. **(خليفة، 2000، ص 152، 153)**

حين يعزو الطالب فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه قد يشعر بلا مبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطا غير مدفوع، إن اللامبالاة رد طبيعي على الفشل وعلى إعتقاد الطالب

أن أسباب فشله أسبابا خارجية لا يقدر على تغييرها أما حين يعزو الطالب فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح. **(العناني، 2014، ص 139)**

الشكل رقم (06) يوضح مخطط هايدر للعزو



المرجع: (خليفة، 2000، ص 155)

2.4- نظريه التنافر المعرفي:

تؤكد نظريه التنافر المعرفي التي طورها فستينغر1956 أن دافعيه الأفراد نحو تحقيق التوازن والإنسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الإنسجام او التوازن المعرفي وان مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرض نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته وإتجاهاته وعاداته السلوكية الأمر الذي يؤدي الى حدوث حاله من التنافر المعرفي وعليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كان يقنع نفسه بان ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتحقق أهدافه لذا يلجئ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته وإتجاهاته. **(الزغول والهنداوي، 2015، ص 302)**

3.4- نظرية أتكينسون:

رأى أتكنسون أن الدافعية للإنجاز ذلك المركب الثلاثي المكون من قوة الدافع ومدى إحتمالية نجاح الأفراد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة، وقد أوضح أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.
- التنافس مع الآخرين وما يتضمنه ذلك من بدل الجهد المطلوب.
- يتم ذلك وفقا لمعيار الإمتياز والجودة في الأداء.

والإفتراض الأساسي في نظرية إتكنسون هو أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي فإن نسبة النجاح لا تتعدى فيه 50%، إذ أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون لأداء المهمات متوسطة الصعوبة التي تتسم بخاصيتين:

- **الأولى:** أنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته.
- **الثانية:** أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قيمه عدم التيقن أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل. **(تقي الدين و نجمة، 2018، ص 323)**

4.4- نظرية سكينر:

لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي إنطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان ويرى سكنر بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرة شيئا فشيئا ويتحول الى مؤثرات تؤدي به على القيام بسلوكيات على نحو معين.

ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية. **(الساكر، 2015، ص27، 28)**

5.4- نظرية ماكيلاند:

إقترح **ماكيلاند عام 1967** نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي:

- **الحاجة إلى القوة:**

وفي رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة القوة يرون في المنظمة فرصه لكسب المركز والسلطة ووفقا لنظرية ماكيلاند فان الافراد يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرصة لكسب القوة.

- **الحاجة للإنجاز:**

يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز ان الالتحاق بالمنظمة وفرصه لحل مشكله التحدي والتفوق.

- **الحاجة الى الإندماج/ الإنتماء/ الألفة:**

الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإندماج والمودة فإنهم يرون في المنظمة فرصة لتكوين وإشباع علاقات صداقة جديدة، ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل، كما وجد ماكيلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة لإتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال. **(الغامدي، 2009، ص 110، 111)**

6.4- نظرية التحليل النفسي:

تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره للسلوك السوي والغير سوي حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعين بحافي زين هما الجنس والعدوان وهو يؤكد على أهمية تفاعل هذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات تطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد عن سلوك تلاميذه وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل. **(العرفاوي، 2008، ص 83، 84)**

7.4- نظرية هنري موراي:

لقد أبدى موراي على خلاف كثير من علماء الشخصية إهتماما مبكرا بالقدرة والإنجاز، وأعتبر هاتين الصفتين جزءا مهما من الشخصية وتؤديان وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات، كما قام "**موراي**" من خلال بحوثه حول الشخصية بتقويم الأفراد في القدرة والإنجاز على أدائهم في عدة مجالات مختلفة، سواء كانت جسمية أو ميكانيكية أو قيادية أو إجتماعية أو إقتصادية أو تربوية أو غيرها. وأكد أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد،

حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد، ولاحظ أنه عندما تثار هذه الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها، ويتضح من منظور "**موراي**" للدافعية الإنجاز ما يلي :

أ- التأكيد على أهمية البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفرها للفرص التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته.

ب- التأكيد على أن للبيئة الإجتماعية دور فعال في إستثارة الحاجة للإنجاز، فهو أكد على الدافعية المستثارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق .

ج- إهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع TAT. **(تقي الدين وأحمد، 2017، ص 390)**

5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز: يتوقع أن يكون الأشخاص الذين لديهم دافعية الإنجاز عالية للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحه وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي:

1.5- الأسرة:

تتخذ الأسرة أشكالًا متباينة في الثقافات المختلفة. فقد تكون بعض الأشكال الأسرية، مثل تلك التي يكون فيها أحد الوالدين غائبًا عن الأسرة ويعيش الابن مع أحدهما، أكثر تأثيرًا على مستوى دافعية الإنجاز.

وقد تأكد هذا التفسير في الدراسات العديدة التي أجراها ماكيلاند في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم. حيث أن الأبناء يكونون دائمًا ذوي دافعية منخفضة للإنجاز إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما. غير أنه باختلاف الثقافات جاءت نتائج دراسات ماكيلاند عكسية. حيث أوضحت دراسته عن المجتمع التركي أن آباء الأسرة التركية يتسمون بالتسلط والجمود في تنشئة أبنائهم. حيث لا تنمو لدى الطفل دافعية عالية للإنجاز لأن والده المتسلط يتسبب في جعله معتمدًا على نفسه للغاية. وينمي إبعاد الطفل في تركيا عن تأطير والديه دافعيتهم للإنجاز ما دام الفصل بينهما لا ينمو مبكرًا جدًا لدرجة تجعله يتمسك كثيرًا بأمه.

وقد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورًا هامًا أيضًا في تحديد مستوى دافعية الإنجاز. بحيث يمكن القول إن للطفل الأكبر في الأسرة دافعية عالية للإنجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئه ويوجهاه لمستويات

عالية. كما يمكنهما أن يولياه إهتمامًا ورعاية أكثر وأن يكونا أكثر حنانًا وعطفًا مع طفل واحد عنه مع أطفال آخرين. **(الساكر، 2015، ص 31)**

2.5- أساليب التنشئة الاسرية:

تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملائه أن الآباء لهم دور مهم في نشأة دافعية الإنجاز وأن دافع الطفل في الإعتماد على نفسه و تكليفه بأداء مهامه لوحده أي بإستقلالية يؤدي ذلك إلى زيادة في دافعية الإنجاز وتدعيم السلوك الذي أنجزه الفرد إيجابيا بالإثابة وإظهار الحب يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته وبعكس ذلك إذا لم يلقى الطفل تشجيعا أو إقتران الإنجاز الجيد بالعقاب فإن الدافع قد لا يتكون عند الفرد أو قد ينشأ ضعيفا ويقول ماكيلاند في هذا الصدد بأن التدريب المبكر لا يجب أن يوحي نبذ الوالدين للطفل بمعنى أن الوالدين قد يجبران الطفل على الإستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم. **(سمية ونجاة، 2018، ص 28، 29)**

3.5- القيم الدينية للوالدين:

من المعروف أن أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها آراؤهم الدينية. وبالتالي فإنها "قيم الوالدان" تمارس تأثيرًا غير مباشرا على مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء. **(الساكر، 2015، ص 30)**

4.5- المدرسة: للمدرسة دورا هاما في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز أو عرقلته وذلك من خلال عدة عوامل هي:

- المساواة في التشجيع بين التلاميذ عامة وبين الجنسين خاصة حيث نجد أن بعض المدرسين يميزون بين تلميذ وآخر.
- إستثارة التلاميذ وتنشيطهم من خلال تقديم الدرس بطرق تدريسية فعالة.
- تخصيص حصة ترفيهية، نشاطات ممتعة في البرنامج الدراسي.

بالإضافة إلى دور الأسرة والمجتمع في تكوين الدافعية للإنجاز لدى الفرد فللمدرسة دور كبير في هذا الشأن من خلال التسيير الجيد للمدرس بما يتلاءم وامكانيات التلاميذ ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة. **(لخضر، 2016، ص 253)**

5.5- التحدي البيئي:

يذهب "**ماكليلاند**" إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة تحدي الأفراد وإستثارتهم لحثهم على الإنجاز، ويذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية والنشطة إلى

الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعصب الإجتماعي حيث أنهم في تلك الحالة يلجؤون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الذي فرض عليهم، وتعتمد الإستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى "**ما كليلاند**" على المستوى الأول لدافعية الإنجاز عند الجماعة فإذا كانت الدافعية عالية تكون الإستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتميل إستجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الإنسحاب والتراجع، وتبعا لهذا الغرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الإستجابة وذلك إذا ضلت دافعية الإنجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلة تكون الإستجابة قوية جدا بينما إذا كان التحدي البيئي كبيرا جدا أو صغيرا جدا فإن الإستجابة تكون أقل بعض الشيء وذلك على نحو ما ذهب إليه الانجليزي "أرنولد توينبي" وبهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملا أساسيا للتأثير في درجة الدافعية للإنجاز التي يستثيرها التحدي، غير أن فاعليتها تتأثر كثيرا من المستويات الأولية لدافعية للإنجاز، إذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي فالفرق في الاستجابة هنا سببه المستوى الأول لدافعية الانجاز عند كل جماعة .**(رحمة، 2017، ص 30، 31)**

6- مميزات الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالي:

- الإستقلالية في كل أعماله الدراسية.
- يناقش المعلومات التي يقدمها الأستاذ يرفض المعلومات الخاطئة.
- يهتم بفهم المعلومات ويسعى لتطبيقها في حياته اليومية.
- يفضل الأستاذ الذي يكلفه بعمل ويترك له حرية الإجتهاد.
- يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الإمتحان.
- يسعى للتفوق والنجاح بغض النظر عن موقف الأساتذة منه وعلاقتهم به.
- يدرس من أجل العلم وتنمية شخصيته ويجد متعة في ذلك.
- التنافس مع الذات.
- التنافس مع الآخرين.
- الإستغراق في عمل طويل.
- الإنجاز الفردي المتميز.

(عبد الباسط، 2020، ص 197، 198)

7- دافعية الإنجاز في المجال المدرسي:

تعتبر الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، ولذا لا يكون من الغريب أن تصبح الدافعية للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح. وعليه فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الإفتقار إلى الدافع سبب في رسوب طالب ذكي.

ويشير **كايج وبرلينر(Cage & Berliner,1979)** إلى أن الدافعية تظهر أهميتها من الوجهة التعلمية، من حيث كونها وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعآل، وذلك من خلال إعتبارها إحدى العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل فعآل.

ووجد أتكنسون دليلا على أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضوا الإنجاز من الموقف، لأنهم لا يثقون في قدراتهم والجدير بالذكر أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية في التعلم فحسب بل أنه ضروري للإحتفاظ بإهتمام المتعلم وزيادة جهده .

ثم أن تعزيز دافعية الإنجاز لدى المتعلمين بالأساليب التي إقترحها التربويون كإبلاغهم بالموضوع المراد دراسته مسبقا وتوضيح أهدافه وأحداث تغيرات في الظروف المادية للموقف التعليمي وإثارة الدهشة وخفض مستوى توترهم النفسي يجعلهم يسعون لتحقيق حالة التوازن الدافع بإستنفاذ خبراتهم وأبنيتهم المعرفية في ممارسة أساليب وإستراتيجيات أخرى، كأن يعدلوا أو يغيروا من إستراتيجياتهم أو يكتشفوا أفكار جديدة، مما يؤدي إلى إعادة بناء وتنظيم الخبرات تنظيما ذاتيا وبالتالي التطور المعرفي.

وتؤكد الأعسر وآخرون أن زيادة شدة الدافعية للإنجاز عند المتعلمين لا يترتب عليه بالضرورة حصول هؤلاء التلاميذ على درجات أفضل في المدرسة بل إن زيادة الدافعية يمكن إن يترتب عليها تنوع في إهتمامات ومجالات الإمتياز. https://www.taalimkom.com/2023/11/Motivation-for-achievement.html

8- خصائص الافراد ذوي دافعية الانجاز المنخفضة: من خلال الدراسة التي قام بها **المشعان1993** والتي بينت نتائجها:

- أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به.
- يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.
- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منه مجهود او مثابرة.
- تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، و لا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح و يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.
- يضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهدا أو مشقة، ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.
- كثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين. **(مرباح، 2017، ص 389)**

9- كيف نزيد الدافعية عند الطلبة ؟

يُعد المعلم الوسيط التربوي الأهم في حياة الطالب، فهو من يتفاعل معه لأطول ساعاتٍ خلال اليوم، ولذلك يمتلك القدرة على إحداث التغييرات والتعديلات في سلوكه أكثر من أي شخصٍ آخر يُؤمن المعلم بأن يكون فاعلاً نشطًا، مُخططًا، مُنظمًا، مُسهلًا، ومُثيرًا لدافعية الطلاب من خلال اتباع بعض الإجراءات، منها:

- تقديم الموضوع بشكل يثير الإهتمام والتفكير لدى المتعلمين مثل طرح أسئلة غريبه لها علاقة بالموضوع.
- جعل موضوع تعلم يشبع دوافعه فمن لديه دوافع الاستكشاف نوجهه لإستكشاف الأشياء الجديدة في موضوع التعلم ومن لديه حب الإنتماء نشجعه للإنتماء الى جماعة يميل لعملها. **(المرسومي، 2018، ص 241)**
- إستخدام أسلوب الأسئلة والمناقشة بدلا من تقديم المعلومات الجاهزة.
- إستخدام أسلوب التعلم الذاتي والإكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام الطلاب ليحققوا بعض الإكتشافات.
- تعزيز الطلاب بشكل مناسب وتنويع التعزيزات.
- توفير جو تسوده المحبة والألفة والديمقراطية.

- عدم اللجوء إلى أسلوب التحكم.
- الإبتعاد عن إستخدام أسلوب العقاب البدني.
- تقديم أسئلة في مستوى الطلاب بهدف إتاحة الفرصة أمامهم للنجاح.
- تنويع أساليب التدريس.
- الإهتمام بالحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة للطلاب.
- الإبتعاد عن الجنساوية في الفكر والعمل بمعنى التخلص من المعتقدات البالية حول البنت وقدراتها.

(العناني، 2014، ص 153، 154)

10- قياس الدافعية:

يعد قياس الدافعية شيئا عسيرا للغاية بسبب صعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة، لكن مع ذلك نستطيع أن نقيس بعض جوانب السلوك عند الشخص بإستعمال مقاييس حيث تقاس دافعية الإنجاز بطريقتين أو أسلوبين هما: الأساليب الإسقاطية والمتمثلة في إختيار تفهم الموضوع والمعروف اختصارا بـTAT والأساليب السيكوميترية أو الموضوعية أو أساليب التقدير الذاتي.

1.10- مقاييس التقرير الذاتي:

هي عبارة عن مجموعة واسعة من بطارية الإختبارات والمقاييس والإستبيانات المتنوعة والمقننة في بيئات مختلفة. وأوسع المقاييس إنتشارا، ولها أكثر من شكل، وأهم شكل منها هو ما يطلق عليه إستخبارات الشخصية وفيها يطلب من الأشخاص الإجابة عن بعض الأسئلة التي يعكس بعضها الدافعية العامة للشخص، والبعض يركز على دوافع محددة، وهناك إختبارات شهيرة في هذا الميدان لقياس الدافعية العامة نذكر منها ما يلي :

- إختبارات الدافعية العامة من بطارية "**جيلفورد**" **(Guilford)** للشخصية .
- إختبار "**لن (Lynn)** " لدافعية 1969م.
- اختبار "**هرمانس Herman** " 1970م.
- مقياس "**مهرابيان Mehrabian**" 1968م للميل الإنجازي .
- مقاييس الإنجاز لدى الأطفال لكل من "**أرجايل**" **و** "**روبنسو**" **(Argyle & Robinson)** 19962م.
- مقياس" **كوستللو Costello** " **1967م** لدافع الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين .
- مقياس "**محمود عبد القادر**" 1977م أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز .

كما قام بعض الباحثين العرب بترجمة وتعريب مقاييس الدافعية مثل ما قامت به "**صفاء الأعسر**" و"**إبراهيم قشقوش**" و "**محمد سلامة**" 1983م.

وتقوم هذه المقاييس على البنود اللفظية في صورة إستبيانات لتفادي الصعوبات والعيوب التي وجهت إلى الطرق الإسقاطية، وتتصف هذه المقاييس بسهولة التطبيق على مجموعات من الأفراد، وبالموضوعية (الصدق والثبات). **(بوفاتح وبن إسماعيل والعيدي، 2019، ص 76، 77)**

2.10- الطرق الإسقاطية:

إفترض "**موراي**" **Murray** أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حين لا يكونون مضطرين للتفكير في شيء بوجه الخصوص، ولكن كيف يتم تحديد كل تلك الأفكار العادية التي تردد كل يوم؟

لقد أعد "**موراي**" **Murray** سلسلة صور، ويقوم الأفراد بقص بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، وأعتقد أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، مخاوفهم، آمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم. وبناءا على ذلك يعتبر إختبار تفهم الموضوع "**لموراي**" **Murray** طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الإجتماعية.

بعدها قام "**ماكيلاند**" **Mcclelland** بإعداد إختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربع صور، تم إشتقاق بعضها من إختبار تفهم الموضوع، أما البعض الآخر فقام "**ماكيلاند** " **Mcclelland** بتصميمه لقياس الدافعية للإنجاز.

ويرتبط هذا الإختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافعية . لقد وجهت إنتقادات عديدة للطرق الإسقاطية، لهذا حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات، من بينهم "**فرنش**" **French** الذي وضع مقياس الإستبصار (جملة مفيدة تصف أنماط سلوكية يستجيب لها المفحوص بإستجابة لفظية)، وقام "**أرونزون**" بوضع إختبار التعيين عن طريق الرسم والخاص بالأطفال، ولكن رغم هذه التعديلات إنتقدت هذه المقاييس وتعتبر أنها تصف إنفعالات المفحوصين، لذا بدى الإبتعاد عنها أمر ضروري، وبدأ الباحثون التفكير في مقاييس أكثر موضوعية يمكن قياس ثباتها وصدقها، حتى يستطيع الباحث إستخدامها عند الحاجة.**(حدة، 2013، ص 71)**

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أن دافعية الإنجاز تلعب دورًا محوريًا في علم النفس، سواءً نظريًا أو تطبيقيًا. فهي تُمثل القوة الدافعة وراء سلوك الفرد، وتُحدد مساره نحو تحقيق أهدافه. وتختلف مستويات هذه الدافعية بين الأفراد، نتيجة لعوامل وراثية وبيئية، كما تُعدّ دافعية الإنجاز مفتاحًا لفهم سلوكيات الإنسان، ودوافعه، ومساعيه لتحقيق النجاح، ومثابرته في مواجهة التحديات، وشعوره بالرضا عن نفسه، وعليه تُصبح دراسة دافعية الإنجاز ضروريةً لفهم النفس البشرية بشكل أفضل، ومعالجة المشكلات النفسية، وتطوير مهارات الفرد وتحقيق أهدافه.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

1.1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

2.1- الإطار المكاني والزماني والموضوعي للدراسة الإستطلاعية

3.1- مجتمع الدراسة الإستطلاعية وعينته

4.1- أداة جمع المعلومات للدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

1.2- المنهج المستخدم

2.2- الحدود المكانية والزمنية والموضوعية للدراسة الأساسية

3.2- مجتمع الدراسة الأساسية وعينته

4.2- أداة جمع البيانات بالدراسة الأساسية

5.2- أساليب معالجة البيانات

خلاصة الفصل

تمهيد :

أي عمل متوقف بدرجة كبيرة على الدراسة الميدانية التي إعتبرها **روبارت Robert** بأنها: "البحث عن ظاهرة حديثة في نطاق حقيقي أو واقعي، حيث تكون العلاقة بين الظاهرة والنطاق الحقيقي غير واضحة، مما يستلزم العديد من مصادر المعلومات". **(شرقي، 2016، ص 169)**

فالدراسة الميدانية تمكننا من تحديد مختلف القواعد الإحصائية وتحصيل تقنيات وأساليب تساهم في تقديم الحلول والاقتراحات المختلفة، والتي تشكل في مجملها عناصر المعرفة التطبيقية، كما من شأنها معالجة الإشكاليات من خلال الاختيار السليم لتقنيات وأساليب البحث العلمي التي تتوافق وطبيعة الدراسة، ومن أجل التحقق من مصداقية النتائج المتوصل إليها، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى كل من الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم، بالإضافة إلى كيفية إختيار العينة وعددها وأهم خصائص أفرادها، كما سوف نتطرق إلى الأدوات المنهجية المستخدمة في جمع البيانات وأساليب تحليل النتائج.

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستكشافية من أهم خطوات ومراحل البحث العلمي، ومفتاح نجاح الدراسة الأساسية، حيث عرفت على أنها: "تلك الدراسة العلمية الكشفية التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة قيد الدراسة وكشف جوانبها. فهذا النوع من الدراسات يساعد الباحث على صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة، تمهيدا لبحثها بحثا معمقا كما تساعد الباحث في وضع الفروض المتعلقة بمشكلة البحث التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق". **(عروج، 2017، ص 137)**

تم تطبيقها في ميدان ومجال الدراسة، وتمت على ضوء ما تم تناوله في الجانب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وقد أجريت وفق خطة منهجية، من خلالها تم وصف أهدافها ومجالها المكاني والزماني والموضوعي، كما تضمنت عينة هذه الدراسة الاستطلاعية وأدواتها والنتائج المتوصل إليها، ويمكن توضيحها كما يلي:

1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: نسعى من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- التعرف عن موضوع ومتغيرات الدراسة بشكل نهائي.
- ضبط فرضيات وأهداف الدراسة الأساسية.
- التعرف على مجتمع وعينة البحث، وتحديد حجمها وأهم خصائصها وطريقة إختيارها.

- جمع بيانات ومعلومات من أجل تصميم إستمارة البحث.

- التأكد من صلاحية أداة الدراسة ودقتها في جمع البيانات المطلوبة من خلال التأكد من صدقها وثباتها بتطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

- إختيار المنهج المناسب للدراسة.

- جمع بعض الوثائق الإدارية المتمثلة في التعريف بالمدرسة، الهيكل التنظيمي الخاص بميدان الدراسة وغيرها من المعلومات التي أفادتنا بها مصلحة الموارد البشرية ومصلحة المستخدمين والتي تخدم البحث الحالي.

- التعرف على الصعوبات والعوائق المحتملة في ميدان الدراسة والعمل على تفاديها وتحديد الشروط والظروف المناسبة لإجراء الدراسة الأساسية في جو مناسب.

2.1- الإطار المكاني والزماني والموضوعي للدراسة الاستطلاعية:

أ- الإطار المكاني:

طبّقت دراستنا الإستطلاعية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي في سكيكدة، وعلى مستوى 4 أقسام (قسم التكنولوجيا، قسم الرياضيات، قسم الفيزياء والكيمياء، قسم العلوم)، حيث يمكننا تقديم بطاقة تعريفية لهذه الأخيرة كما يلي:

- التعريف بالمدرسة:

تأسست المدرسة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09/254 المؤرخ في 2009/08/10 المتضمن إنشاء مدرسة خارج الجامعة للتعليم التكنولوجي بولاية سكيكدة، حيث كان مقرها الولاية في حد ذاتها (بالحدائق ثم مرج الذيب) لكنها تقع حاليا في دائرة عزابة، وتتولى المدرسة تكوين أساتذة للتعليم المتوسط والثانوي في تخصصي الفيزياء والرياضيات والعلوم والإعلام الآلي، وأساتذة في التعليم الثانوي في الفروع التقنية.

تقع بحي أول نوفمبر بجانب المركب الثقافي الإسلامي "علي منجلي" مقابل محكمة عزابة. تتميز المدرسة بمساحتها الصغيرة، وتتكون من 4 طوابق وتحتوي على 6 مدرجات وحوالي 15 قاعة تدريس. وتضم المدرسة مخابر حديثة وتجهيزات جديدة. تتوفر فيها مكتبة وقاعة أنترنت وقاعات للمطالعة بالإضافة إلى الهياكل الإدارية الأخرى.

- **الموقع الجغرافي:**

تقع المدرسة العليا بدائرة "عزابة" ولاية سكيكدة، وهي أكبر بلديات الولاية ذات موقع استراتيجي مميز، وشبكة نقل كثيفة. تبعد عن مقر الولاية بـ 34 كلم، وعن ولاية عنابة بـ 67 كلم، وعن ولاية قالمة بـ 60 كلم، وعن قسنطينة بحوالي 70 كلم، وتتوفر على كل الضروريات التي يحتاجها الطالب، فهناك مكتبان للبريد تتوفر بهما السيولة المالية دائماً. ويمكن للطالب الوصول إلى المسجد – مقر البلدية – المكتبة – المحلات بسهولة فهي قريبة جداً من الإقامة، كما أنها تتميز بالهدوء والأمن.

- **قواعد أساسية:**

يجري قبل التسجيل في المدرسة مقابلة شفوية لمعرفة قدرة الطالب على التدريس، تهدف لاختبار قدراته البدنية والعقلية فقط. وتُقدّر مدة الدراسة بـ 4 سنوات للتعليم المتوسط و05 سنوات للتعليم الثانوي.

كما يُوقّع الطالب خلالها على عقد التزام بينه وبين وزارة التربية والتعليم، وتتعهد بموجبه الوزارة بضمان منصب للطالب الذي يتعهّد بدوره على إتمام مرحلة التكوين بنجاح، ومن ثم يلتزم بالتدريس 9 سنوات في المرحلة المتوسطة أو 11 سنة في المرحلة الثانوية. ويُسمح للطالب بالإعادة مرتين فقط دون أن تكون في نفس السنة.

- **الإقامة الجامعية:** يُقيم بالإقامة الجامعية عزابة 1 حوالي 800 طالبة، وبالإقامة الجامعية عزابة 2 حوالي 400 طالب، وهما إقامتان متجاورتان ولكل منهما مطعم خاص ونادي، وتبعدان بحوالي 500 متر عن المدرسة.

ب- الإطار الزماني: بعد الحصول على رخصة إجراء الدراسة الميدانية من طرف الإدارة الجامعية، تم الشروع في تطبيق الدراسة الاستطلاعية بداية من **28 أفريل 2024** إلى غاية **08 ماي 2024**.

ت- الإطار الموضوعي: إقتصر المجال الموضوعي لدراستنا الاستطلاعية فيما يلي :

- تحديد الأنماط القيادية المتبعة من قبل الأساتذة على طلبة السنة أولى.
- تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الطلبة.
- تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة الصفية والدافعية للإنجاز.

3.1- مجتمع الدراسة الإستطلاعية وعينتها:

أ- مجتمع الدراسة الإستطلاعية:

يبلغ عدد مجتمع الدراسة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي في سكيكدة (353) طالبا. يتوزعون على 4 أقسام (قسم التكنولوجيا، قسم الرياضيات، قسم الفيزياء والكيمياء، قسم العلوم) والجدول التالي سيوضح عدد الطلبة في كل قسم:

الجدول رقم (03) يوضح عدد الطلبة في كل قسم

القسم	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
قسم التكنولوجيا	147	% 41.64
قسم الرياضيات	51	% 14.44
قسم الفيزياء والكيمياء	88	% 24.92
قسم العلوم	67	% 18.98
المجموع	353	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(03)** بأن قسم التكنولوجيا يضم أكبر عدد من الطلبة، حيث بلغ عددهم **147 طالبا**، بنسبة **41.64 %**. ثم يليها قسم الفيزياء والكيمياء بعدد طلبة قدر ب **88 طالب** بنسبة **24.92 %**، ثم يأتي قسم العلوم بعدد قدر ب **67 طالب** بنسبة **18.98 %**، ويأتي في المرتبة الأخيرة قسم الرياضيات بعدد قدر ب **51 طالبا** بنسبة **14.44 %**، وهذا التباين في كل قسم يمكن أن نرجحه كون الأقسام التي تضم أكبر عدد من الطلبة تحتوي على أكبر عدد من التخصصات مقارنة بالأقسام الأخرى.

أ- **خصائص مجتمع الدراسة الإستطلاعية:** هناك مجموعة من الخصائص التي تميز مجتمعنا الأصلي للدراسة الإستكشافية وهذا حسب متغير الجنس و الجدول التالي يوضح لنا هذه الخصائص:

الجدول رقم (04) يوضح عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس

القسم	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
قسم التكنولوجيا	81	66	147
قسم الرياضيات	35	16	51
قسم الفيزياء والكيمياء	66	22	88
قسم العلوم	56	11	67
المجموع	238	115	353

النسبة المئوية %	% 64.42	% 32.58	% 100

من خلال الجدول رقم **(04)**، يمكننا القول بأن نسبة الذكور والإناث متباعدة نوعا ما في كل قسم من الأقسام، حيث كان العدد الإجمالي للإناث أكبر من العدد الكلي للذكور، وهذا ما تعكسه قيمة عدد الإناث الذي بلغ **238 طالبة** بنسبة مئوية قدرت بـ **64.42 %**، ثم تليها فئة الذكور بنسبة **32.58%** تقابلها قيمة قدرت بـ **115 طالب**، ويمكن أن نرجح هذا التباين إلى الإقبال الكبير من قبل الإناث لمهنة التعليم مقارنة بفئة الذكور.

ب- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من **10 طلبة**، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من فئة المجتمع الأصلي موزعين على **4 أقسام** (قسم التكنولوجيا، قسم الرياضيات، قسم الفيزياء والكيمياء، قسم العلوم).

4.1- أداة جمع المعلومات في الدراسة الإستطلاعية:

إنطلاقا من أهداف الدراسة الإستطلاعية المذكورة سابقا، والتي أردنا من خلالها تكوين فكرة أولية عن المؤسسة والتعرف عليها، ومن أجل الإستفسار عن العديد من الأمور التي تعيننا في دراستنا تم إستخدام تقنية المقابلة كأداة لجمع المعلومات، حيث عرفت على أنها: "محادثة موجهة بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر، وتعتبر إستفتاء شفوي فبدلا من كتابة الإجابة فإن المبحوث يعطي معلوماته وإجاباته شفويا حيث يقوم الباحث بكتابة هذه الإستجابات أو تسجيلها". **(عطوي، 2007، ص 110)**، وقد تم بناءها وعرضها على الأستاذة المشرفة وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة الإستطلاعية. وكانت اسئلتها تتمحور حول كل من أنماط القيادة الصفية ومحور دافعية الإنجاز وإنطلاقا من إستجابات أفراد العينة فقد تم بناء الإستمارة التي أستخدمت كأداة أساسية لجمع المعلومات في الدراسة.

2 - الدراسة الأساسية:

2. 1- المنهج المستخدم:

المنهج هو طريقة تساعد في البحث، ولا يستطيع الباحث العلمي الإستغناء عنه وبدونه يكون البحث مجرد تجميع للمعلومات لا علاقة له بالواقع العلمي، ويختلف المنهج من دراسة إلى أخرى على حسب طبيعة ومشكلة موضوع البحث وتبعا لإختلاف الباحثين وقدراتهم وإمكانياتهم. **(جلال الدين، 2016، ص 221)**.

وتماشياً مع أهداف وطبيعة موضوع دراستنا، حيث تناولنا دراسة إرتباطية نحاول من خلالها فهم العلاقة بين أنماط القيادة الصفية والدافعية للإنجاز، دفعنا إلى إستخدام المنهج الوصفي الذي يعرف على

أنه: "وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية وكمية رقمية". **(عبيدات وأبو نصار ومبيضين، 1999، ص 46).**

فالصورة النوعية تكون بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أما صورتها الكمية فتتمثل في إعطائنا وصفًا رقميًا يوضح لنا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات إرتباطها مع الظواهر الأخرى، فهذا المنهج لا يتوقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل إستقصاء مظاهرها، بل يتعداه إلى التحليل والتفسير للوصول إلى إستنتاجات يبنى عليها التصور المقترح.

2. 2- الحدود المكانية والزمانية والموضوعية للدراسة الأساسية:

أ- الحدود المكانية:

طبّقت دراستنا الأساسية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، على مستوى 4 أقسام (قسم التكنولوجيا، قسم الرياضيات، قسم الفيزياء والكيمياء، قسم العلوم).

ب- الحدود الزمانية:

تم الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية بداية من **09 ماي 2024** إلى غاية **15 ماي 2024**، حيث تم بناء الإستمارة وتوزيعها على المحكمين إلكترونيا بواسطة تطبيق **Gmail** وهذا من أجل التأكد من صدقها.

ت- الحدود الموضوعية: إنطلاقا من نتائج الدراسة الأساسية فقد تم تحديد المجال الموضوعي للدراسة الأساسية فيما يلي:

- معرفة إتجاهات الطلبة السنة الأولى نحو أبعاد القيادة الصفية.
- تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى.
- تحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين القيادة الصفية ودافعية الإنجاز.
- معرفة مدى تأثير المتغير الديمغرافي الجنس على متغير دافعية الإنجاز.

2. 3- مجتمع الدراسة الأساسية وعينته:

أ- مجتمع الدراسة الأساسية:

يبلغ عدد مجتمع الدراسة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، وعلى مستوى **4 أقسام** (قسم التكنولوجيا، قسم الرياضيات، قسم الفيزياء والكيمياء، قسم العلوم)، بعد إستبعاد كل من عينة الدراسة

الإستطلاعية والعينة التي أستخدمت من أجل التأكد من ثبات أداة الدراسة، أصبح عدده **(323)** طالبا، الجدول التالي سيوضح عدد الطلبة في كل تخصص:

الجدول رقم (05) يوضح عدد الطلبة في كل قسم

القسم	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
قسم التكنولوجيا	**134**	**% 41.49**
قسم الرياضيات	**47**	**% 14.55**
قسم الفيزياء والكيمياء	**81**	**% 25.08**
قسم العلوم	**61**	**% 18.88**
المجموع	**323**	**% 100**

نلاحظ من خلال الجدول **رقم (05)** بأن قسم التكنولوجيا يضم أكبر عدد من الطلبة، حيث بلغ عددهم **134 طالب**، بنسبة **41.49 %**. ثم يليها قسم الفيزياء والكيمياء بعدد طلبة قدر بـ **81 طالبا** بنسبة **25.08%**، ثم يأتي قسم العلوم بعدد قدر بـ **61 طالب** بنسبة **18.88 %**، ويأتي في المرتبة الأخيرة قسم الرياضيات بعدد قدر ب **47 طالب** بنسبة **14.55 %**،

مما سبق، يمكننا القول بأن هذا التباين في عدد الطلبة الموجود في كل قسم من الأقسام يمكن أن نرجحه إلى كون الأقسام التي تضم أكبر عدد من الطلبة تحتوي على أكبر عدد من التخصصات مقارنة بالأقسام الأخرى.

ب- خصائص مجتمع الدراسة الأساسية: هناك مجموعة من الخصائص التي تميز مجتمعنا الأصلي للدراسة و هذا حسب متغير الجنس و الجدول التالي يوضح لنا هذه الخصائص:

الجدول رقم (06) يوضح عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس

القسم	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
قسم التكنولوجيا	**74**	**60**	**134**
قسم الرياضيات	**32**	**15**	**47**
قسم الفيزياء و الكيمياء	**60**	**21**	**81**
قسم العلوم	**51**	**10**	**61**

المجموع	217	106	323
النسبة المئوية %	% 67.18	% 32.82	% 100

من خلال الجدول رقم **(06)**، يمكننا القول بأن نسبة الذكور والإناث متباعدة نوعا ما في كل قسم حيث كان العدد الإجمالي للإناث أكبر من العدد الكلي للذكور بالضعف، حيث بلغ عدد الإناث **217** طالبة بنسبة مئوية قدرت بـ **67.18 %**، ثم تليها فئة الذكور بنسبة **32.82%** تقابلها قيمة قدرت بـ **106** طالبا، ويمكن أن نرجح هذا التباين على إقبال فئة الإناث لمهنة التعليم أكثر من فئة الذكور.

ت- عينة الدراسة الأساسية:

نظرًا لعدم قدرتنا على دراسة المجتمع ككل، نتيجة كبر حجمه وصعوبة الوصول إليه، أخذنا عينة تمثل المجتمع الأصلي، عرفت هذه الأخيرة على أنها: "مجتمع الدراسة الذي تؤخذ منه البيانات الميدانية، وهي جزء من الكل، أي أنها مجموعة من أفراد المجتمع تكون ممثلة له، وتجرى عليها الدراسة". **(عبد الناصر، 2005، ص 38)**.

حيث تكونت عينة الدراسة من **(101)** طالبا، تقابلها نسبة قدرت ب **31.27 %** من المجتمع الأصلي. تم إختيارها بداية من **الطريقة العشوائية الطبقية إلى الطريقة العشوائية البسيطة**، حيث عرفت **العينة العشوائية الطبقية** على أنها: "العينة المختارة بمقاييس إحصائية مطابقة للمجتمع، تعكس مميزاته الأساسية. تُستخدم في حالة تجانس وحدات المجتمع، من أجل تسهيل عملية الاختيار. يقسم المجتمع إلى طبقات متجانسة لظاهرة لها علاقة بالمتغير المطلوب البحث عنه، ثم يتم اختيار حجم كل طبقة في العينة بصورة متناسبة مع حجم الطبقة في المجتمع الأصلي، بالإضافة إلى اختيار وحدات العينة بين الطبقات بصورة عشوائية". **(العزاوي، 2008، ص 168)**.

أما **العينة العشوائية البسيطة** فقد عرفت بأنها: "ذلك الإجراء الذي يكون فيه جميع الأفراد في مجتمع الدراسة بنفس الاحتمال في أن يتم اختيارهم في عينة الدراسة بشكل مستقل". **(البطش وأبو زينة، 2007، ص 99)**.

ولإستخراج العينة المنتقاة من كل قسم من الأقسام قمنا بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{حجم عينة الدراسة} = \frac{\text{حجم الطبقة} \times \text{حجم العينة للمجتمع}}{\text{حجم المجتمع الكلي}}$$

المصدر: الجادري وأبو حلو، 2009، ص 97.

حجم عينة الطبقة = $\frac{134 \times 101}{323}$ = 41.90 بالتدوير إلى الوحدة تصبح 42.

وبالتالي نأخذ **42 طالبا** من قسم التكنولوجيا، ونكرر نفس العملية في كل الأقسام الأخرى فنحصل على الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح حجم العينة المنتقاة للدراسة

القسم	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
قسم التكنولوجيا	**42**	**% 42**
قسم الرياضيات	**15**	**% 15**
قسم الفيزياء والكيمياء	**25**	**% 25**
قسم العلوم	**19**	**% 19**
المجموع	**101**	**% 100**

من خلال الجدول رقم **(07)**، يمكننا القول بأن قسم التكنولوجيا يمثل أكبر نسبة، حيث قدرت بـ **42 %**، ما يعادل **42 طالب**، ثم يليها قسم الفيزياء والكيمياء بعدد طلبة قدر ب **25 طالب** بنسبة **25 %**، ثم يأتي قسم العلوم بعدد قدر ب **19** طالب بنسبة **19 %**، ويأتي في المرتبة الأخيرة قسم الرياضيات بعدد قدر ب **15** طالب بنسبة **15 %**.

وقد جاء توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس كما يلي:

حجم عينة الطبقة $\frac{101 \times 74}{323} = 23.14$ بالتدوير إلى الوحدة نتحصل على 23.

إذا نأخذ 23 طالبة من فئة الإناث في قسم التكنولوجيا أما بالنسبة للذكور نقوم بما يلي:

حجم عينة الطبقة $\frac{101 \times 60}{323} = 18.76$ بالتدوير إلى الوحدة نتحصل على 19.

إذا نأخذ **19 طالبا** من قسم التكنولوجيا ونقوم بنفس الطريقة في قسم الرياضيات وكذا العلوم وقسم الفيزياء والكيمياء، والجدول التالي سيوضح حجم العينة المنتقاة من كل قسم بالنسبة لمتغير الجنس:

الجدول رقم (08) يوضح عدد الطلبة في كل قسم حسب متغير الجنس

الشعبة	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
قسم التكنولوجيا	23	19	42
قسم الرياضيات	10	5	15
قسم الفيزياء والكيمياء	19	6	25
قسم العلوم	16	3	19
المجموع	68	33	101
النسبة المئوية %	% 68	% 33	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(08)** بأن نسبة الذكور والإناث متباعدة نوعا ما في كل قسم من الأقسام حيث كان العدد الإجمالي للإناث **أكبر** من العدد الكلي للذكور، حيث بلغ عدد الإناث **68 طالبة** بنسبة مئوية قدرت ب **68 %**، ثم تليها فئة الذكور بنسبة **33 %** تقابلها قيمة قدرت بـ **33 طالبا**.

2. 4- أداة جمع البيانات في الدراسة الأساسية:

2. 4. 1- الاستمارة:

نظرًا لكبر حجم العينة وعدم القدرة على إجراء مقابلة مع كافة أفرادها، وبناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، فقد رأت الباحثتان أن الاستمارة هي الوسيلة الأصلح والأنجح من أجل جمع البيانات والمعلومات، كونها تتماشى مع طبيعة موضوع دراستنا والأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث، حيث عرفت بأنها: "مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين" **(هشام، 2007، ص 122)**.

وبعد إطلاعنا على التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير أنماط القيادة الصفية، والمتمثلة في: **دراسة بن معتوق حمزة (2021)، دراسة طلال عبد الملك الشريف (2004)، دراسة تونسي محمد (2016)**.

والدراسات السابقة المرتبطة بمتغير الدافعية للإنجاز، والمتمثلة في **مقياس** أخذ من قبل الباحث **عبد اللطيف محمد خليفة**.

بالإضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، وإنطلاقا من مشكلة بحثنا فقد صممنا إستمارة قسمت إلى ثلاثة أجزاء أساسية، وهي كالتالي:

-**الجزء الأول:** تطرقنا فيه إلى بعض المتغيرات الديموغرافية التي تم إدراجها ضمن الفرضيات الصفرية، وهي: الجنس.

-**الجزء الثاني:** يتعلق بمحور أنماط القيادة الصفية، حيث ضم **18 بندًا** (من البند رقم **01** إلى البند رقم **18**) والتي كانت موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع بنود الإستمارة الخاصة بأبعاد أنماط القيادة الصفية

الأبعاد	العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
النمط السلطوي	من العبارة 01 إلى العبارة 06.	كل العبارات ذات طبيعة إيجابية	/
النمط الديمقراطي	من العبارة 07 إلى العبارة 12.	كل العبارات ذات طبيعة إيجابية	/
النمط اللامبالي	من العبارة 13 إلى العبارة 18.	كل العبارات ذات طبيعة إيجابية	/

- **الجزء الثالث:** تناول محور الدافعية للإنجاز، حيث ضم **25 بندًا** (من البند رقم **19** إلى البند رقم **43**) والتي كانت موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع بنود الإستمارة الخاصة بأبعاد الدافعية للإنجاز

الأبعاد	العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
الشعور بالمسؤولية	من العبارة 19 إلى العبارة 23.	19، 20، 22، 23	21
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	من العبارة 24 إلى العبارة 28.	24، 25، 28	26، 27
المثابرة	من العبارة 29 إلى العبارة 33.	29، 31، 32، 33	30

الشعور بأهمية الزمن	من العبارة 34 إلى العبارة 38.	كل العبارات ذات طبيعة إيجابية.	/
التخطيط للمستقبل	من العبارة 39 إلى العبارة 43.	كل العبارات ذات طبيعة إيجابية.	/

مما سبق يمكننا القول بأن الأداة المعتمدة إشتملت على **43 عبارة**، إستخدمت فيها الباحثتان **مقياس ليكرت الخماسي** الذي يتضمن خمس مستويات للإجابة على الفقرات متدرجة بين: **موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة**، ولقد أعطيت لكل منها ثلاث درجات كالتالي: **5، 4، 3، 2، 1** على الترتيب في حالة ما تكون البنود ذات طبيعة إيجابية، أما في حالة ما تكون البنود ذات طبيعة سلبية نعطي للعبارات **غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة**، الدرجات التالية: **1، 2، 3، 4، 5** على الترتيب.

2. 4. 2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الأساسية:

-صدق أداة الدراسة (الإستمارة):

يشير صدق الإختبار إلى: "درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ومن ثم إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه، لأن الصدق يرتبط أساساً بقابلية تكرار التجارب والاكتشافات" **(دليو، 2014، ص 85)**، ومن أجل التأكد من صدق أداة الدراسة، إعتمدنا على طريقتين أساسيتين وهي:

- الطريقة الأولى (صدق المحكمين):

من أجل التأكد من صدق الإستمارة قمنا بالمراجعة النهائية لها إعتمادا على الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، من خلال عرضها على عدد من الأساتذة المحكمين من ذوي الإختصاص والذي بلغ عددهم **(06) أساتذة**، يعملون في جهات أكاديمية مختلفة ومن بينها نذكر: مؤسسة الإنتماء المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، جامعة 20 أوت 1955 (سكيكدة)، جامعة الشاذلي بن جديد (الطارف)، ويوضح **الملحق رقم (02)** أسماء الأساتذة المحكمين الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، وذلك بهدف الحكم على درجة ملائمة الفقرات ومناسبتها من حيث الإنتماء للمحور أو البعد الذي وضعت فيه وصياغتها اللغوية، ومدى كفاءة العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية، هذا بالإضافة إلى إقتراح ما يرونه

ضروريا من تعديل في صياغة البنود أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لازمة لأداة البحث، وكذلك إبداء أرائهم فيما يتعلق بالبيانات الشخصية المطلوبة من قبل المبحوثين والتي كانت مستقاة من الميدان.

وقد تركزت معظم توجيهات المحكمين على حذف بعض البنود لكون الإستمارة الأولية طويلة وقد تسبب الملل للمبحوثين حيث بلغ عدد فقرات الإستمارة الأولية **57 بندا**، بالإضافة إلى إنتقاد تكرار بعض العبارات خاصة بالنسبة لمتغير أنماط القيادة الصفية، أما بالنسبة لمتغير دافعية الإنجاز فقد إكتفوا بوضع بعض الملاحظات المتعلقة بإعادة صياغة بعض البنود فقط.

إستنادا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها الأساتذة المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة من إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف البعض الآخر منها وبالتالي بلغ عدد عبارات الإستبيان لمتغيري الدراسة في شكلها النهائي **(43) بندا**، بالإضافة إلى أسئلة تقيس بعض المتغيرات الديموغرافية، و**الملحق رقم (01)** يوضح الإستبيان في صورتها الأولية، و**الملحق رقم (03)** يوضح الإستبيان في صورتها النهائية، والجداول التالية توضح الفقرات التي تم تعديلها في كلا المتغيرين:

الجدول رقم (11) يوضح العبارت التي تم تعديلها بالنسبة لمتغير أنماط القيادة الصفية

البعد	رقم العبارة	الصياغة الأولية	الصياغة النهائية
النمط السلطوي	**01**	يؤكد أستاذي على المواعيد المحددة لإنجاز واجباتي.	يجبرني أستاذي على أداء واجباتي في المواعيد المحددة
	02	يطلب منك أستاذك الإلتزام بالقوانين والأنظمة.	يطلب مني أستاذي الإلتزام بالقوانين الداخلية للمؤسسة
	05	لا يفتح لي أستاذي المجال في إبداء رأيي خلال الحصة التعليمية مما يجعل حريتي محدودة.	حريتي محدودة خلال الحصة التعليمية لعدم قدرتي على إباء رأيي.
	04	يميل أستاذي إلى الإفراط في السيطرة مما يشعرني بعدم الإرتياح والرضا.	يميل أستاذي إلى الإفراط في السيطرة مما يشعرني بعدم الإرتياح.
النمط الديمقراطي	**14**	يتقبل أستاذي أفكاري واقتراحاتي بكل إحترام.	يتقبل أستاذي أفكاري واقتراحاتي بكل موضوعية.

النمط التسيبي	**21**	لا يهتم أستاذي بعمليات الغياب والتأخر لدي.	لا يهتم أستاذي بغياباتي وتأخراتي.
	25	يكلفني أستاذي بأنشطة وواجبات ويهمل متابعتها وتقييمها.	يهمل أستاذي مراقبة واجباتي.
	26	لا يتبع أستاذي قوانين واضحة داخل الصف مما يجعلني أشعر بالتوتر.	يتجنب أستاذي اتباع قوانين واضحة داخل الصف مما يجعلني أشعر بعدم الإرتياح.

وقد تم حذف بعض العبارات التي كانت موزعة على مختلف الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح العبارات التي تم حذفها بالنسبة لمغير أنماط القيادة الصفية

الأبعاد	رقم العبارات المحذوفة
النمط السلطوي	**03، 07، 09**
النمط الديمقراطي	**15، 16، 12**
النمط التسيبي	**22، 24**

وبهذا يصبح العدد الكلي لفقرات متغير أنماط القيادة الصفية **18 بندا** بدلا من **بندا 26.**

أما بالنسبة لمتغير الدافعية للإنجاز فالجدول التالي يوضح البنود التي تم تعديلها:

الجدول رقم (13) يوضح العبارات التي تم تعديلها بالنسبة لمتغير الدافعية للإنجاز

البعد	رقم العبارة	الصياغة الأولية	الصياغة النهائية
الشعور بالمسؤولية	**28**	أحب آداء الأنشطة والأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	أحب آداء الأنشطة والأعمال التي تتطلب التحدي.
	31	أعطي إهتماما عاليا لدروسي وأنشطتي وواجباتي التي أقوم بها.	أعطي إهتماما عاليا لدروسي.
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	**33**	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى العلامات والدرجات.	أرى أنه ليس من الضروري أن أحصل على أعلى العلامات والدرجات.
	34	لا أحب الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث.	أنزعج من الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث.
	36	أسعى دائما للمطالعة والقراءة.	لدي شغف دائم للمطالعة والقراءة.
المثابرة	**/**	/	/
الشعور بأهمية الزمن	**49**	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.	يزعجني حضور أستاذي متأخرا.
التخطيط للمستقبل	**51**	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سأقوم به من أعمال في المستقبل.
	54	أفضل التفكير في الأشياء البعيدة المدى.	أفضل التفكير في الأهداف البعيدة المدى.

	55	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.	أرى أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.

وقد تم حذف مجموعة من العبارات التي كانت موزعة على مختلف الأبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح العبارات التي تم حذفها بالنسبة لمغير الدافعية للإنجاز

الأبعاد	رقم العبارات المحذوفة
الشعور بالمسؤولية	**29**
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	**38**
المثابرة	**44**
الشعور بأهمية الزمن	**46**
التخطيط للمستقبل	**56**

وبهذا يصبح العدد الكلي لفقرات متغير الدافعية للإنجاز **25 بندا** بدلا من **30 بندا**، أما فيما يخص الصدق الذاتي فقد إستخدمنا معادلة لوشي وهي كالتالي:

$$\text{م.ص.م} = \frac{\text{ع و} - \text{ع} / 2}{\text{ع} / 2}$$

المصدر: بن سهل، 2013، ص 64.

ع و: عدد المحكمين الذين إعتبروا البند يقيس السلوك المراد قياسه.

ع: عدد المحكمين الإجماليين.

فمثلا في البند الأول: **م.ص.م** = $\frac{5 - 2/6}{2/6}$ = **0.67**، ونكرر نفس الطريقة على كافة البنود ثم

نجمع القيم المتحصل عليها في البنود ونقسمها على عدد هذه الأخيرة (البنود)، والناتج المتحصل عليه هو قيمة صدق المحتوى الإجمالي للإستبيان والجدول التالي سيوضح ذلك:

الجدول رقم (15) يوضح صدق الإستمارة حسب معادلة لوشي

المحاور	عدد البنود	مجموع إستجابة الأساتذة المحكمين على صدق الإستمارة	درجة الصدق
محور أنماط القيادة الصفية	**18**	**16.68**	**0.93**
محور دافعية الإنجاز	**25**	**23.68**	**0.95**
المجموع الكلي	**43**	**40.36**	**0.94**

بعد القيام بالعملية الحسابية قدر صدق محور أنماط القيادة الصفية ب **(0.93)** أما محور دافعية الإنجاز فقد بلغ صدقها **(0.95)** أما درجة الصدق الكلي للإستمارة فقد بلغ **(0.94)** وهي درجة عالية.

- **الطريقة الثانية: بإعتماد على الصدق الذاتي**، وهو الجدر التربيعي للثبات وعليه فإن الصدق الذاتي يكون كما يلي:

$\sqrt{0.93}$ = **0.96**، إذن بعد القيام بالعملية الحسابية تحصلنا على قيمة قريبة جدا من قيمة الصدق التي وجدناها عند تطبيق معادلة لوشي ألا وهي **(0.94)** وهي درجة عالية، تدل على أن الإستمارة تقيس فعلا ما أعدت لأجله.

ثبات أداة الدراسة:

في هذه المرحلة تم قياس ثبات الإستمارة، الذي يقصد به: "معرفة مدى قدرة الأداة على الحصول على البيانات نفسها، أو بيانات مقاربة لها كلما أعيد تطبيقها" **(عبد الرحمان، 1998، ص 171)**، حيث استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ **(Cronbach's Alpha)** الذي يربط ثبات الإستمارة بتباين بنوده. وللتأكد من ذلك، فقد تم حساب الثبات من خلال عرض الإستمارة على عينة عشوائية تكونت من 10 طلبة.

تم إستبعاد هؤلاء الأفراد من عينة الدراسة الأصلية كونها طبقت قبل الشروع في توزيع الاستمارة النهائية. وهذا من أجل التأكد من صحتها قبل استخدامها في الدراسة، وقد اعتمدنا على الرزنامة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(SPSS)** في حساب هذا المعامل. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (16) يوضح معامل الثبات (الإتساق الداخلي) للإختبار

المحاور	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
متغير أنماط القيادة الصفية	**18**	**0.84**
متغير الدافعية للإنجاز	**25**	**0.89**
الإستبانة ككل	**43**	**0.93**

من خلال قراءتنا للجدول رقم **(16)**، نلاحظ إن معامل الاتساق الداخلي قوي جداً بين أغلب بنود الاستمارة المتعلقة بأنماط القيادة الصفية، وكذلك المتعلقة بدافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ في كلٍّ من المحورين بـ **0.87**، بينما بلغ معامل الثبات العام للاستبانة ب 0.93 وهي قيم عالية جداً تدل على أن الأداة المستخدمة تحظى بدرجة ثبات قوية وتتمتع بخصائص الإختبار الجيد.

2. 5- أساليب معالجة البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم الإعتماد على أسلوبين (الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي)، حيث تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS)**، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي قامت الباحثتان باستخدامها في معالجة بيانات بحثهما بما يتماشى وفرضيات الدراسة:

أ- **الأسلوب الكمي:** وهو الأسلوب الذي استخدمنا فيه كل من:

- **النسب المئوية:** للكشف عن فرضيات ومتغيرات الدراسة، وذلك عن طريق إحصاء إجابات الفئة المبحوثة حول الفرضيات، وتحسب النسب المئوية في كل استبيان على حدة عن طريق القانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية للدرجة} = \frac{\text{درجة الفرد} \times \mathbf{100}}{\text{الدرجة القصوى}}$$

المصدر: سفيان، 2012، ص 211.

- **المتوسط الحسابي:** لمعرفة توجهات الطلبة نحو متغير أنماط القيادة الصفية ومتغير دافعية الإنجاز، ويتم حسابه بالقانون التالي:

$$\textbf{المتوسط الحسابي} = \frac{\textbf{مجموع القيم الفردية}}{\textbf{عدد الأفراد}}$$

المصدر: رشيد، 2008، ص 69.

ومن أجل تحديد طبيعة إستجابة أفراد عينة الدراسة فقد تم أولا حساب المتوسط الحسابي المجدول وفق القانون التالي:

$$\text{المتوسط الحسابي المجدول} = \frac{\text{مجموع قيم الدرجات}}{\text{عدد الدرجات}}$$

المصدر: أبو حفص، 2011، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ص 377.

بالتعويض: $\frac{1+2+3+4+5}{5} = 3$، ومنه فالمتوسطات الحسابية التي تكون أقل من المتوسط الحسابي المجدول والذي قدر ب **(03)** المحصورة ما بين **(1 حتى 2.99)**، تكون طبيعة إستجابة أفراد عينة الدراسة سلبية، بينما المتوسطات الحسابية التي تكون أكبر أو تساوي من المتوسط الحسابي المجدول والتي تكون محصورة بين **(3 حتى 5)** فطبيعة إستجابة أفراد العينة تكون إيجابية.

- **إختبار (ت) للعينات المستقلة (Indépendant samples –T.Test):**

لمعرفة دلالة الفروق بين توجهات عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس، حيث يهتم هذا المعامل الإحصائي في الكشف عن الفروق أو الإختلافات بين مجموعتين في متغير تابع واحد (دافعية الإنجاز) في ضوء المتغير المستقل (المتغير الديموغرافي – الجنس)، حيث يتطلب إستخدامه مجموعة من الشروط وهي كالتالي:

- أن يكون عدد المجموعات الممثلة للمتغير المستقل يساوي مجموعتين **(02)**.
- أن تكون البيانات كمية.

- **شرط العشوائية في إختيار العينة:**

من خلال ما تم تداوله سابقا في هذا الفصل فقد أوضحت الباحثتان في عنصر عينة الدراسة بأنه قد تم إختيار هاته الأخيرة بطريقة عشوائية طبقية، وعليه يمكننا القول بأن شرط العشوائية في إختيار العينة لإستخدام أسلوب **إختبار (ت)** للعينات المستقلة قد تحقق.

- **شرط التوزيع الطبيعي لدرجات المتغير التابع:**

بما أن عينة دراستنا تتميز بكبر حجمها حيث قد بلغ عددها **100 طالب**، هذا ما جعلها تخضع للتوزيع الطبيعي، وهذا ما تأكده **نظرية الحد المركزي (central limit theorem)** والتي نصت على أنه

إذا ما كانت عينات الدراسة كبيرة بدرجة كافية فسيكون توزيعها مقاربا للتوزيع الطبيعي **(هاند، 2016، ص 72)**، كما أقرت كذلك ما يلي:

- إذا كانت بيانات العينة طبيعية تقريبا، فسيكون توزيع العينات أيضا طبيعيا.
- العينات التي تكون أكبر من **30 أو 40**، يميل توزيعها إلى أن يكون توزيعا طبيعيا بغض النظر عن شكل البيانات. **(Elliott & Wood Ward, 2007، p 49)**
- وسائل العينات العشوائية من أي توزيع سيكون لها توزيع طبيعي. **(Altman & Bland, 1995)، p 289**
- بإستخدام عينات كبيرة الحجم بما يكفي أي تكون **(30< أو40>)** يمكننا إستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية حتى ولو كانت البيانات لا تتوزع بشكل طبيعي. **(Kwak & Kim, 200، p 148)**
- **شرط إستقلالية المجموعات موضع المقارنة:**

من خلال ما تم تداوله سابقا في هذا الفصل فقد أوضحت الباحثتان في عنصر عينة الدراسة أنه تم تقسيمها حسب متغير الجنس إلى **مجموعتين (ذكر، أنثى)**، وهذا التقسيم سينجم عنه بالضرورة مجموعات مستقلة عن بعضها البعض من حيث مجموعة متغيرات والمتمثلة في مستوى وحجم مسؤولياتها وخبراتها، وبالتالي فإن شرط إستقلالية المجموعات موضع المقارنة لإستخدام إختبار (ت) للعينات المستقلة قد تحقق.

- **معامل الإرتباط برافيس بيرسون (Bravis-Pearson):**

حيث يستعمل في حالة البيانات الكمية من أجل قياس العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة (متغير أنماط القيادة الصفية ومتغير دافعية الإنجاز)، حيث يتطلب إستخدامه مجموعة من الشروط وهي كالتالي:

- يجب أن تكون بيانات المتغيرين تكون كمية.
- يجب أن يكون توزيع قيم متغيري الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي.
- يجب أن يكون عدد أفراد عينة أكثر من 50 فردا.
- العلاقة خطية، أي يمكن تمثيل العلاقة بين المتغيرين بخط مستقيم، بمعنى أن يكون التغير في المتغير المستقل **(أنماط القيادة الصفية)** متبوعا بتغير في المتغير التابع **(دافعية الإنجاز)**. **(بوعلاق، 2009، ص 79)**.

$$ر = \frac{ن \times مج\ (س.ص) - (مج\ س).(مج\ ص)}{\sqrt{[ن.مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن.مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

ر: معامل الإرتباط بيرسون.

س: عدد درجات المتغير المستقل.

ص: عدد درجات المتغير التابع.

المصدر: علام، 2000، ص 118.

- **معادلة لوشي** من أجل التأكد من صدق أداة الدراسة.

- **خط الإنتشار** كوسيلة بيانية من أجل إيضاح شكل العلاقة الموجودة بين متغير أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، وتوضح لنا ما إذا كانت العلاقة خطية أو غير خطية، موجبة أو سالبة أو لا توجد علاقة بين هاته المتغيرات.

ب- الأسلوب الكيفي: ويعتمد هذا الأسلوب على الجانب الوصفي في التحليل والتعليق على النتائج.

خلاصة الفصل:

مما سبق، يمكننا القول بأن هذا الفصل تناول مجمل الإجراءات المنهجية المعتمدة، انطلاقاً من الدراسة الإستكشافية (الإستطلاعية)، التي من خلالها تم التعرف على مكان إجراء الدراسة، وتحديد كل من مجتمع وعينة البحث، مستعينين بالمقابلة كأداة أولية، وصولاً إلى الدراسة الأساسية، حيث اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي، وذلك لكونه المنهج الأكثر تماشياً مع موضوع دراستنا. كما استخدمنا الإستمارة كأداة لجمع المعلومات والبيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى تحديد نوع العينة المعتمدة، تماشياً مع نتائج الدراسة الإستطلاعية. وأخيرًا، تم تحديد أهم الأساليب الإحصائية الأكثر ملاءمة مع فرضيات الدراسة.

فكل هذه الخطوات السالفة الذكر كانت من أجل الوصول إلى نتائج حقيقية قائمة على أسس منهجية وموضوعية، والتي سوف يتم عرضها ومناقشتها في الفصل القادم.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة

1.1- الكشف عن أنماط القيادة الصفية السائدة

2.1- الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز

3.1- دراسة العلاقة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز

4.1- إختبار الفرضيات الصفرية

2- التحليل العام لنتائج الدراسة

خلاصة الفصل

- خاتمة الدراسة

- الإقتراحات والتوصيات

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى تقديم عرض وتحليل مفصل للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وتفسيرها إعتمادا على الإجابات المقدمة من طرف أفراد العينة حول أداة الدراسة، وذلك من أجل التعرف على علاقة أنماط القيادة الصفية بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، وبعد إجراء الأساليب الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي سوف يتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

عرض وتحليل النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

1- عرض النتائج على ضوء الفرضيات:

1.1- الكشف عن أنماط القيادة الصفية السائدة:

1.1.1- إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد النمط السلطوي:

الجدول رقم (17) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط السلطوي

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1. يجبرني أستاذي على أداء واجباتي في المواعيد المحددة.	8	8	13	13	8	8	40	40	32	32	101	2	-
2. يطلب مني أستاذي الإلتزام بالقوانين الداخلية للمؤسسة.	10	10	48	48	16	16	18	18	9	9	101	4	+
3. يميل أستاذي إلى الإفراط في السيطرة مما يشعرني بعدم الإرتياح.	7	7	15	15	9	9	49	49	21	21	101	2	-
4. حريتي محدودة خلال الحصة التعليمية لعدم قدرتي على إبداء رأيي.	7	7	17	17	27	27	34	34	16	16	101	2.50	-

5. يبدو أستاذي صارما في التعامل معنا.	8	8	36	36	31	31	22	22	4	4	101	3	+
6. ينفرد أستاذي باتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.	15	15	57	57	9	9	15	15	5	5	101	4	+
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												2.92	–

إن أهم ما يمكن ملاحظته من خلال قراءتنا للجدول رقم **(17)** أن إستجابات أفراد العينة حول بنود البعد السلطوي كانت في أغلبها ذات طبيعة سلبية، حيث نلاحظ من خلال العبارة رقم **(01)** أنه بنسبة **72%** من أفراد مجتمع الدراسة أقروا بأن أساتذتهم لا يجبرونهم على أداء واجباتهم في المواعيد المحددة، وهذا ما أشار إليه قيمة المتوسط الحسابي المتدنية **(2)** لهذا البند والتي أكدت على سلبية الإستجابة من طرف أفراد عينة الدراسة، أما بالنسبة للعبارة رقم **(02)** فقد كانت الإستجابة إيجابية وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(4)** حيث نجد أن **58%** من أفراد العينة أي ما يقابله قيمة **58 طالب** أقروا بأن أساتذتهم يطلبون منهم الإلتزام بالقوانين الداخلية للمؤسسة. أما الإستجابة فقد كانت سلبية بالنسبة العبارة رقم **(03)** وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2)** حيث نجد أن أساتذة **60%** من أفراد العينة أي ما يقابله قيمة **60 طالب** لا يفرطون في السيطرة و ربما هذا يعطيهم نوعا من الراحة خلال الحصة، كما تتفق فئة البحث بنسبة **50%** أي ما يقابله قيمة عددها **50 طالب** على أن لديهم الحرية خلال الحصة التعليمية و يملكون القدرة على إبداء رأيهم، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(04)** حيث قدر بـ **(2.50)** الذي يعبر عن سلبية الإستجابة، ومن خلال البند رقم **(05)** أكدت ما نسبته **44%** من أفراد عينة الدراسة ما تفسره قيمة **44 طالب** بأن أساتذتهم يبدون صارمين في التعامل معهم، وما يعكس إيجابية الإستجابة على هذا البند هو قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3)**، كما نجد نسبة **63%** من أفراد عينة الدراسة ما تقابله قيمة قدرت ب **63 طالب** يقرون بأن أساتذتهم ينفردون بإتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، وما يعكس إيجابية الإستجابة على محتوى البند رقم **(06)** من طرف مفردات فئة البحث قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(4)**.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم **(17)** يمكن تلخيص إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد النمط السلطوي كأحد أبعاد أنماط القيادة الصفية فيما يلي:

– هناك نوع من الصرامة من قبل الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة لكن بطريقة مرنة خاصة فيما يتعلق بالقوانين الداخلية للمؤسسة.

– الأساتذة ينفردون بإتخاذهم للقرارات المتعلقة بالعملية التعليمية وهذا ما يمنح للطلبة نوع من عدم الإرتياح داخل الحصة الدراسية.

– عدم إجبار الطلبة على أداء واجباتهم في المواعيد المحددة وقد يرجع هذا إلى مراعاة الظروف التي يعاني منها الطلبة في الإقامة ولكونهم طلبة جدد لم ينسجموا بعد مع نظام وجو المدرسة.

ومن خلال إستجابات أفراد مجتمع الدراسة على بعد النمط السلطوي تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(2.92)** كانت أقل من قيمة المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(03)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى طلبة السنة أولى نحو محتوى هذا البعد.

2.1.1– إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد النمط الديمقراطي:

الجدول رقم (18) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط الديمقراطي

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
7. يشجعني أستاذي على تنمية وتطوير نفسي.	9	9	59	59	16	16	13	13	4	4	101	4	+
8. يحرص أستاذي على أن تسود روح التعاون بينه وبيننا.	9	9	41	41	16	16	24	24	11	11	101	3.5	+
9. توجد علاقة إنسانية بيني وبين أستاذي مما يجعلني أشعر بالارتياح.	5	5	68	68	14	14	8	8	6	6	101	4	+
10. يتقبل أستاذي أفكاري وإقتراحاتي بكل موضوعية.	12	12	48	48	8	8	24	24	9	9	100	4	+
11. يقدم لي أستاذي حوافز تشجيعية مما	6	6	41	41	25	25	26	26	3	3	100	3	+

يجعلني أبذل جهدا أكبر خلال الحصة التعليمية.													
12. يراعي أستاذي ظروفي الشخصية مما يرفع من معنوياتي.	5	5	31	31	32	32	17	17	16	16	100	3	+
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												3.58	+

تشير إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد النمط الديمقراطي الموضحة في الجدول رقم **(18)** بأن جميع الإستجابات إيجابية حول محتوى العبارة رقم **(07)** وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(4.00)** فنجد **68%** من أفراد عينة الدراسة ما تقابله قيمة **68** طالب يقرون بأن أساتذتهم يشجعونهم على تنمية و تطوير أنفسهم ، أما بالنسبة للعبارة رقم **(08)** و **(11)** فإن **50%** من مفردات مجتمع الدراسة أي ما يعادل **50 طالب** أقروا بأن أساتذتهم يحرصون على أن تسود روح التعاون فيما بينهم، كما يسعون إلى تقديم حوافز تشجيعية لهم مما يجعلهم يبذلون جهدا أكبر خلال الحصة التعليمية وقيمة المتوسط الحسابي لكلا البندين تعبر عن إيجابية الإستجابة **(3.5) (03) على الترتيب**، كما تتفق فئة البحث بنسبة **73%** أي ما يقابله قيمة عددها **73 طالب** على أنه توجد علاقة إنسانية بينهم و بين أساتذتهم مما يبعث شعور الإرتياح لديهم، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(09)** حيث قدر ب **(4)** الذي يعبر عن إيجابية الإستجابة، كما نلاحظ بأن الطلبة يرون بأن أساتذتهم يتقبلون أفكارهم وإقتراحاتهم بكل موضوعية، وهذا ما أكدته إجابات فئة البحث على العبارة رقم **(10)** التي بلغت نسبة **60%** أي ما يعادل **60 طالب**، والتي تعبر عنها قيمة المتوسط الحسابي **(4)** الذي يبرز إيجابية الإستجابة على هذه العبارة، وأخيرا نلاحظ من خلال العبارة رقم **(12)** إتفاق فئة البحث بنسبة **36%** ما يعادل **36 طالبا** على أن أساتذتهم يراعون ظروفهم الشخصية مما يرفع من معنوياتهم، كما أن هناك نسبة **33%** ما تفسره قيمة **33 طالب**، تعارض هذا الطرح وقد يرجع هذا الإختلاف إلى تفاوت طبيعة شخصية كل طالب وإلى تغير البيئات التي ينتمون إليها، وقيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة **(3)** تعبر عن إيجابية الإستجابة.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم **(18)** يمكن تلخيص إستجابات أفراد عينة الدراسة نحو بعد النمط الأوتوقراطي فيما يلي:

- علاقة الأساتذة بطلبة السنة أولى علاقة جيدة إلى حد كبير.
- تشجيع الأساتذة للطلبة ورفع معنوياتهم وخلق روح التعاون فيما بينهم.

- مراعاة الأساتذة لظروف الطلبة مما رفع من معنوياتهم.

ومن خلال إستجابات فئة البحث على بعد النمط الديمقراطي تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3.58)** كانت أعلى من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة إيجابية لدى الطلبة نحو هذا البعد.

3.1.1- إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد النمط التسيبي:

الجدول رقم (19) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد النمط التسيبي

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
13. يتساهل أستاذي معي إذا كان هناك تقصيرا في أداء واجباتي.	2	2	10	10	24	24	43	43	22	22	101	2	-
14. يسمح لي أستاذي بالخروج أثناء الحصة.	10	10	57	57	20	20	10	10	4	4	101	4	+
15. لا يهتم أستاذي بغياباتي وتأخراتي.	5	5	16	16	29	29	37	37	14	14	101	2	+
16. يتساهل أستاذي مع زملائي المقصرين في أداء واجباتهم.	3	3	16	16	18	18	37	37	27	27	101	2	-
17. يهمل أستاذي متابعة واجباتي.	3	3	26	26	21	21	39	39	12	12	101	2	-
18. يتجنب أستاذي اتباع قوانين واضحة داخل الصف مما	3	3	19	19	29	29	37	37	13	13	101	2.5	-

يجعلني أشعر بعدم الإرتياح.02													
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												2.42	-

تشير إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد النمط التسيبي الموضحة في الجدول رقم **(19)** بأن هناك إستجابات سلبية حول محتوى العبارة رقم **(13)** وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2)** فنجد **65%** من أفراد عينة الدراسة ما تقابله قيمة **65 طالب** يقرون بأن أساتذتهم لا يتساهلون معهم إذا كان هناك تقصير في أداء واجباتهم، أما بالنسبة للعبارة رقم **(14)** فإن **67%** من مفردات مجتمع الدراسة أي ما يعادل **67 طالب** أقروا بأن أساتذتهم يسمحون لهم بالخروج أثناء الحصة، وقيمة المتوسط الحسابي تعبر عن إيجابية الإستجابة **(4)**، كما تتفق فئة البحث بنسبة **51%** أي ما يقابله قيمة عددها **51 طالب** على أن أساتذتهم يهتمون ويحاسبونهم على غيابهم وتأخراتهم، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(15)** حيث قدر ب **(2)** الذي يعبر عن سلبية الإستجابة، كما نلاحظ بأن الطلبة يرون بأن أساتذتهم لا يتساهلون مع زملائهم المقصرين في أداء واجباتهم، وهذا ما أكدته إجابات فئة البحث على العبارة رقم **(16)** التي بلغت نسبة **64%** أي ما يعادل **64 طالب**، والتي تعبر عنها قيمة المتوسط الحسابي **(2)** الذي يبرز سلبية الإستجابة على هذه العبارة، كما نلاحظ في العبارة رقم **(17)** إتفاق فئة البحث بنسبة **51%** ما تقابله قيمة قدرت ب **51 طالب** على أن أساتذتهم لا يهملون متابعة واجباتهم، وتجسد هذا الطرح من خلال قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة الذي قدر ب **(2)** والذي يعبر عن سلبية الإستجابة، وأخيرا تؤكد لنا العبارة رقم **(18)** بأن **50%** من فئة البحث أي ما يقدر بـ **50 طالب** بأن أساتذتهم يتبعون قوانين وتعاليم واضحة داخل القسم، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت **(2.5)** تعبر عن سلبية الإستجابة.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم **(19)** يمكن تلخيص إستجابات أفراد عينة الدراسة نحو بعد النمط الفوضوي فيما يلي:

- يتجنب الأساتذة التساهل مع الطلبة المقصرين في أداء واجباتهم، كما يهتمون لغياباتهم أو تأخيراتهم عن الحصة.

- يتبع الأساتذة قوانين وتعاليم واضحة داخل القسم من أجل ضمان السير الحسن للحصة التعليمية والفهم الجيد للدرس.

ومن خلال إستجابات فئة البحث على بعد النمط التسيبي تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(2.42)** كانت أقل من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى الطلبة نحو هذا البعد.

ومما سبق يمكننا القول بأن المتوسط الحسابي العام للفرضية الرئيسية الذي قدر ب (2.97) كان أقل من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب (3) وهذا ما يدل على وجود إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى الطلبة نحو أبعاد أنماط القيادة الصفية، ومنه يمكننا القول بأن إتجاهات الطلبة نحو أنماط القيادة الصفية بالمؤسسة كان سلبيا على العموم.

2.1- الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة:

1.2.1- إستجابة أفراد العينة حول بعد الشعور بالمسؤولية:

الجدول رقم (20) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد الشعور بالمسؤولية

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
19. أحب آداء الأنشطة والأعمال التي تتطلب التحدي.	6	6	32	32	16	16	26	26	21	21	101	2.5	-
20. ألتزم بالدقة عند قيامي بأي واجب من واجباتي.	27	27	39	39	2	2	16	16	5	5	101	4	+
21. أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهد.	18	18	23	23	15	15	40	40	5	5	101	3	+

22. أعطي إهتماما عاليا لدروسي.	10	10	10	10	18	18	37	37	36	36	101	2	-
23. أفضل القيام بما أكلف به من واجبات على أكمل وجه.	3	3	16	16	31	31	24	24	27	27	101	2	-
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												2.7	-

تشير إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد الشعور بالمسؤولية الموضحة في الجدول رقم **(20)** بأن هناك إستجابات سلبية حول محتوى العبارة رقم **(20)** وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2.5)** حيث نجد **47%** من أفراد عينة الدراسة ما تقابله قيمة **47 طالبا** يقرون بأنهم لا يحبون آداء الأنشطة والأعمال التي تتطلب التحدي، أما بالنسبة للعبارة رقم **(20)** فإن **66%** من مفردات مجتمع الدراسة أقروا بأنهم يلتزمون بالدقة عند قيامهم بأي واجب من واجباتهم، وقيمة المتوسط الحسابي تعبر عن إيجابية الإستجابة **(4)**، كما نلاحظ بأن هناك تباين في إستجابة فئة البحث حول محتوى العبارة رقم **(21)** حيث أقر ما نسبته **45%** أي ما يقابله قيمة عددها **45 طالبا** على أنهم لا يفضلون الأعمال التي لا تحتاج لجهد، بينما في المقابل نجد ما نسبته **41%** أي ما يعادل **41 طالب** بأنهم يحبذون الأعمال التي تحتاج إلى جهد، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بهاته العبارة حيث قدر ب **(3.00)** والذي يعبر عن إيجابية الإستجابة، كما نلاحظ في العبارة رقم **(22)** إتفاق فئة البحث بنسبة **73%** على أنهم لا يعطون إهتماما عاليا لدروسهم، كما أن هناك نسبة **51%** ما تفسره قيمة **51 طالبا** أقروا أنهم لا يفضلون القيام بما يكلفون به من واجبات على أكمل وجه، و هذا ما يعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2)** لكلتا العبارتين الأخيرتين، والتي تعبر عن سلبية الإستجابة لدى فئة الدراسة.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم **(20)** يمكن تلخيص إستجابات أفراد عينة الدراسة نحو بعد الشعور بالمسؤولية فيما يلي:

- عدم تفضيل طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا للأساتذة سكيكدة للأنشطة والأعمال التي تتطلب التحدي، مما جعلهم لا يقومون بما يكلفون به من أعمال على أكمل وجه.
- إلتزام الطلبة بالدقة عند القيام بواجباتهم.

- عدم تفضيل الطلبة الأعمال التي لا تحتاج لجهد كبير.
- عدم إعطاء الطلبة إهتماما عاليا لدروسهم.

من خلال إستجابات فئة البحث على بعد الشعور بالمسؤولية تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(2.7)** كانت أقل من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى فئة الدراسة نحو هذا البعد.

2.2.1- إستجابة أفراد العينة حول بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع:

الجدول رقم (21) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
24. أشعر بالسعادة عند معرفتي لمعلومات جديدة.	13	13	49	49	26	26	10	10	3	3	101	4	+
25. لدي شغف دائم للمطالعة والقراءة.	5	5	28	28	17	17	27	27	24	24	110	2	-
26. أرى أنه ليس من الضروري أن أحصل على أعلى العلامات والدرجات.	4	4	16	16	37	37	23	23	21	21	101	3	+
27. أنزعج من الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث.	27	27	29	29	26	26	15	15	4	4	101	2	-
28. أشعر أن المقررات الدراسية	4	4	17	17	29	29	25	25	26	26	101	2	-

غير كافية لتنمية معارفي.													
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												2.6	-

تشير إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع الموضحة في الجدول **رقم (21)** بأن هناك إستجابات إيجابية حول محتوى العبارة رقم **(24)** وهذا ما توضحه قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(4)** حيث نجد **62%** ما يعادل **62 طالبا** يقرون بأنهم يشعرون بالسعادة عند معرفتهم لمعلومات جديدة، أما بالنسبة للعبارة رقم **(25)** فإن **53%** من فئة البحث أي ما يقابله **53 طالبا** يقرون بأنهم ليس لديهم شغف دائم للمطالعة والقراءة، وقيمة المتوسط الحسابي **(2)** تعبر عن سلبية الإستجابة، كما تتفق فئة البحث **بنسبة 44%** أي **44 طالبا** من أصل 100 طالب على أنهم من الضروري أن يحصلوا على أعلى العلامات والدرجات، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(26)** حيث قدر ب **(3)** الذي يعبر عن إيجابية الإستجابة، كما نلاحظ بأن الطلبة ينزعجون من الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث وهذا ما أكدته إجابات فئة البحث على العبارة رقم **(27)** التي بلغت نسبة **56%** أي ما يعادل **56 طالبا** وهذا ما يعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2)** الذي يبرز سلبية الإستجابة على هذه العبارة، كما نلاحظ في العبارة رقم **(28)** إتفاق فئة البحث بنسبة **51%** أي **51 طالبا** على أنهم يشعرون بأن المقررات الدراسية كافية لتنمية معارفهم، وقيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة **(2)** يعبر عن سلبية الإستجابة لدى فئة البحث.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول **رقم (21)** يمكن تلخيص إستجابات الطلبة نحو بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع فيما يلي:

- شعور الطلبة بالسعادة عند معرفتهم لمعلومات جديدة، كما يهمهم الحصول على أعلى الدرجات والعلامات.
- ليس لدى الطلبة شغف نحو القراءة والمطالعة، وإنزعاجهم من الأعمال التي تتطلب التفكير والبحث.
- شعور الطلبة بكون المقررات الدراسية كافية لتنمية معارفهم.

من خلال إستجابات فئة البحث على بعد السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(2.6)** كانت أقل من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى فئة الدراسة نحو هذا البعد.

3.2.1- إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد المثابرة:

الجدول رقم (22) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد المثابرة

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
29. أسعى إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إلي.	14	14	42	42	24	24	18	18	3	3	101	4	+
30. عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره.	3	3	18	18	24	24	42	42	14	14	101	4	+
31. أسعى للمثابرة عند قيامي بأي عمل من الأعمال الموكلة إلي.	6	6	44	44	22	22	19	19	10	10	101	3.5	+
32. أستمتع في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت.	19	19	45	45	12	12	17	17	8	8	101	4	+
33. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل الى ما أريد.	8	8	35	35	18	18	26	26	14	14	101	3	+
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												3.7	+

إن أهم ما يمكن ملاحظته من خلال قراءتنا للجدول رقم **(22)** أن كل أفراد العينة كانت لديهم إستجابات إيجابية حول بنود بعد المثابرة ، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال العبارة رقم **(29)** حيث أكدت نسبة **56%** ما تفسره قيمة **56 طالبا** على أنهم يسعون إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إليهم ، ويمكن الإشارة هنا أن قيمة المتوسط الحسابي المرتفعة **(4)** لهذا البند أكدت على الإستجابة الإيجابية لدى أفراد العينة، كما نجد من خلال محتوى العبارة رقم **(30)** بأن **56%** من أفراد مجتمع الدراسة أي ما يعادل

56 طالبا يقرون بأن عندما يفشلون في عمل ما لا يتركونه ويتجهون لغيره ، حيث قدر المتوسط الحسابي لهذا البند بـ **(4)** الذي يعبر عن إيجابية الإستجابة، كما تشير نتائج العبارة رقم **(31)** بأن **50%** من أفراد العينة ما تفسره قيمة **50 طالبا** يقرون بأنهم يسعون للمثابرة عند قيامهم بأي عمل من الأعمال الموكلة إليهم ، وإيجابية الإستجابة لهذا البند تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3.5)**، ومن خلال البند رقم **(32)** أكدت ما نسبته **64%** من أفراد العينة ما يعادل **64 طالبا** بأنهم يستمتعون في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت ، وما يعكس إيجابية الإستجابة هو قيمة المتوسط الحسابي **(4)**، كما نجد ما نسبته **43%** أي ما يقابل **43 طالبا** يقرون بأنهم يبذلون جهدا كبيرا حتى يصلون الى ما يريدون ، وما يعكس إيجابية الاستجابة على محتوى البند رقم **(33)** من طرف مفردات العينة قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3)**.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول **رقم (22)** يمكن تلخيص استجابات الطلبة نحو بعد المثابرة فيما يلي:

- سعي الطلبة إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إليهم حيث لا يتركون الأعمال التي يفشلون فيها ويتجهون لعمل آخر.
- مثابرة الطلبة عند قيامهم بأي عمل من الأعمال الموكلة إليهم وإستمتاعهم في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت، كما أنهم يبذلون جهدا كبيرا حتى يصلون إلى ما يريدون.

من خلال إستجابات فئة البحث على بعد المثابرة تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3.7)** كانت أكبر من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة إيجابية لدى فئة الدراسة نحو هذا البعد.

4.2.1- إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد الشعور بأهمية الزمن:

الجدول رقم (23) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد الشعور بأهمية الزمن

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
34. أحرص على تأدية واجباتي في موعدها.	9	9	36	36	25	25	23	23	8	8	101	3	+
35. أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	8	8	35	35	18	18	26	26	14	14	101	3	+
36. عندما أحدد موعدا فإنني أسعى للحضور في الوقت المناسب بالضبط.	25	25	30	30	9	9	21	21	17	17	101	4	+
37. أحدد ما أفعله في ظل جدول زمني.	4	4	14	14	9	9	28	28	46	46	101	2	-
38. يزعجني حظور أستاذي متأخرا.	19	19	45	45	12	12	17	17	8	8	101	4	+
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												3.2	+

تشير إستجابة أفراد العينة على بعد الشعور بأهمية الزمن في الجدول رقم **(23)** بأن هناك إستجابات إيجابية حول محتوى العبارة رقم **(34)** وهذا ما توضحه قيمة المتوسط الحسابي **(3)** حيث نجد **45%** من أفراد مجتمع الدراسة ما يعادل **45 طالبا** يقرون بأنهم يحرصون على تأدية واجباتهم في موعدها، أما بالنسبة للعبارة رقم **(35)** فإن **43%** من مفردات العينة أي ما يقارب **43 طالبا** أقروا بأنهم يتعاملون مع الوقت بجدية تامة، وقيمة المتوسط الحسابي تعبر عن إيجابية الإستجابة **(3)**، كما تتفق فئة البحث بنسبة **55%** ما يعادل **55 طالبا**، يقرون بأنهم عندما يحددون موعدا فإنهم يسعون للحضور في الوقت المناسب بالضبط ، وهذا ما يؤكده قيمة المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(36)** حيث قدر بـ **(4)** الذي يعبر عن إيجابية

الإستجابة، كما نلاحظ أن الطلبة لا يحددون ما يفعلونه في ظل جدول زمني، وهذا ما أكدته إجابات فئة البحث على العبارة رقم **(37)** التي بلغت نسبة **74%** أي ما يعادل **74 طالبا** وهذا ما يعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(2)** الذي يبرز سلبية الإستجابة على هذه العبارة، كما نلاحظ في العبارة رقم **(38)** إتفاق فئة البحث بنسبة **64%** أي ما تفسره قيمة **64 طالب** على أنهم يزعجهم حضور أستاذهم متأخرا، وتجسد هذا الطرح من خلال قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة **(4)** والذي يعبر عن إيجابية الإستجابة من قبل فئة البحث.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول **رقم (23)** يمكننا تلخيص إستجابات الطلبة بعد الشعور بأهمية الزمن فيما يلي:

- تعامل الطلبة مع الوقت بجدية تامة، حيث يحرصون على تأدية واجباتهم في الموعد، كما يسعون للحظور في الوقت المناسب بالضبط
- عدم تحديد الطلبة لما سيفعلونه في ظل جدول زمني.
- إنزعاج الطلبة من حضور الأستاذ متأخرا.

من خلال إستجابات فئة البحث على بعد الشعور بأهمية الزمن تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3.2)** كانت أكبر من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة إيجابية لدى فئة الدراسة نحو هذا البعد.

5.2.1- إستجابة أفراد عينة الدراسة حول بعد التخطيط للمستقبل:

الجدول رقم (24) يوضح إستجابة أفراد العينة حول بعد التخطيط للمستقبل

البنود	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع	المتوسط الحسابي	طبيعة الإستجابة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
39. أرى أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.	4	4	30	30	37	37	16	16	14	14	101	3	+
40. أفكر في المستقبل أكثر من الماضي والحاضر.	4	4	17	17	29	29	25	25	26	26	101	2	-

41. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سأقوم به من أعمال في المستقبل.	19	19	36	36	19	19	18	18	9	9	101	4	+
42. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم.	18	18	28	28	20	20	22	22	13	13	101	3	+
43. أفضل التفكير في الأهداف البعيدة المدى.	2	2	17	17	25	25	36	36	21	21	101	2	−
متوسط الحسابي الإجمالي للبعد												2.8	−

تشير إستجابة أفراد عينة الدراسة على بعد التخطيط للمستقبل الموضحة في الجدول رقم **(24)** بأن هناك إستجابات إيجابية حول محتوى العبارة رقم **(39)** وهذا ما توضحه قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(3)** حيث نجد **34%** ما يعادل **34 طالبا** يقرون بأنهم يرون بأن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت ، أما بالنسبة للعبارة رقم **(40)** فإن **51%** من فئة البحث ما تفسره قيمة **51 طالبا** يقرون بأنهم لا يفكرون في المستقبل أكثر من الحاضر و الماضي، وقيمة المتوسط الحسابي **(2)** تعبر عن سلبية الإستجابة، كما تتفق فئة البحث بنسبة **55%** أي بقيمة **55 طالبا** من أصل **100 طالب** على أنهم من الضروري عندهم الإعداد والتخطيط المسبق لما سيقومون به من أعمال في المستقبل، وهذا ما يؤكده المتوسط الحسابي المتعلق بالعبارة رقم **(41)** حيث قدر بـ **(4)** الذي يعبر عن إيجابية الإستجابة، كما نلاحظ بأن الطلبة ينزعجون من الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم وهذا ما أكدته إجابات فئة البحث على العبارة رقم **(42)** التي بلغت نسبة **46%** أي ما يعادل **46 طالبا** وهذا ما يعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي **(3)** الذي يبرز إيجابية الإستجابة على هذه العبارة، كما نلاحظ في العبارة رقم **(43)** إتفاق فئة البحث بنسبة **57%** أي ما يعادل قيمة **57 طالبا** على أنهم لا يفضلون التفكير في الأهداف بعيدة المدى ، وقيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة **(2)** يعبر عن سلبية الإستجابة لدى فئة البحث.

وعليه ومن خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم **(24)** يمكن تلخيص إستجابات الطلبة نحو بعد التخطيط للمستقبل فيما يلي:

– يرى الطلبة بأن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت، بحيث يرون بأنه من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سيقومون به من أعمال في المستقبل، مما جعلهم ينزعجون من الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم.

– عدم تفضيل الطلبة التفكير في الأهداف بعيدة المدى.

من خلال إستجابات فئة البحث على بعد لتخطيط للمستقبل تبين لنا بأن جل نتائج المتوسط الحسابي التي قدرت ب **(2.8)** كانت أقل من المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب **(3)** وهذا ما يعبر على أن هناك إستجابات ذات طبيعة سلبية لدى فئة الدراسة نحو هذا البعد.

ومما سبق يمكننا القول بأن المتوسط الحسابي العام للفرضية الرئيسية الذي قدر ب (3) كان يساوي المتوسط الحسابي المجدول الذي قدر ب (3) وهذا ما يدل على وجود إستجابات ذات طبيعة إيجابية لدى الطلبة نحو أبعاد دافعية الإنجاز، ومنه يمكننا القول بأن هناك مستوى مقبول من دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

3.1– دراسة العلاقة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز:

1.3.1– دراسة العلاقة بين بعد النمط السلطوي ودافعية الإنجاز:

الجدول رقم (25) يوضح طبيعة العلاقة الموجودة بين بعد النمط السلطوي ودافعية الإنجاز

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
النمط السلطوي	دافعية الإنجاز	101	0.542	0.01

بعد قراءتنا للجدول رقم **(25)** يمكننا القول بأن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بلغت **(0.542)**، وهي درجة دالة إحصائيا على وجود علاقة إرتباطية إيجابية طردية متوسطة بين بعد النمط السلطوي كأحد أبعاد القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، عند مستوى الدلالة **0.01**، ومنه فالفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين النمط السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي قد تحققت، وهذا يدل على أن نمط الإشراف السلطوي من بين الأنماط التي تساهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة السنة أولى.

2.3.1– دراسة العلاقة بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز:

الجدول رقم (26) يوضح طبيعة العلاقة الموجودة بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
النمط الديمقراطي	دافعية الإنجاز	101	0.570	0.01

بعد قراءتنا للجدول رقم **(26)** يمكننا القول بأن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بلغت **(0.570)**، وهي درجة دالة إحصائيا على وجود علاقة إرتباطية إيجابية طردية متوسطة بين بعد النمط الديمقراطي كأحد أبعاد القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، عند مستوى الدلالة **0.01**، ومنه فالفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي قد تحققت، أي أن النمط ا الديمقراطي أيضا من بين الأنماط التي تساهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة السنة أولى.

3.3.1- دراسة العلاقة بين بعد النمط التسيبي ودافعية الإنجاز:

الجدول رقم (27) يوضح طبيعة العلاقة الموجودة بين بعد النمط التسيبي ودافعية الإنجاز

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم العينة	معامل الإرتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
النمط التسيبي	دافعية الإنجاز	101	0.424	0.01

بعد قراءتنا للجدول رقم **(27)** يمكننا القول بأن قيمة معامل الإرتباط بيرسون بلغت **(0.424)**، وهي درجة دالة إحصائيا على وجود علاقة إرتباطية إيجابية طردية متوسطة بين بعد النمط التسيبي كأحد أبعاد القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، عند مستوى الدلالة **0.01**، ومنه فالفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين النمط التسيبي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي قد تحققت، أي أن النمط التسيبي أيضا من بين الأنماط التي ساهمت في رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة السنة أولى.

بعد ما تم عرضه سابقا يمكننا القول بأن الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة إرتباطية إيجابية متوسطة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى قد تحققت وهذا ما يعبر عنه قيمة معمل الإرتباط بيرسون والذي قدر ب **(0.68)** عند مستوى الدلالة **(0.01)**، أي أن الطريقة التي يقود بها المعلمون صفوفهم لها تأثير كبير على دافعية الطلاب للإنجاز، مما يستدعي الاهتمام بتطوير

مهارات القيادة الصفية للأساتذة وتعزيز السياسات التعليمية الداعمة لأساليب القيادة الفعالة، أي أن كل الأبعاد السابقة الذكر من شأنها أن ترفع في مستوى دافعية الإنجاز.

وقيمة r^2 التي توصلنا إليها عند تطبيق الرسم البياني لخط الإنتشار والتي تساوي مربع قيمة r (معامل الإرتباط بيرسون)، تأكد على صحة النتائج التي توصلنا إليها عند تطبيق معامل الإرتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (28) يوضح العلاقة بين أبعاد القيادة الصفية ودافعية الإنجاز حسب قيمة R^2

المتغيرات	قيمة r	قيمة r^2
بعد النمط السلطوي وعلاقته مع دافعية الإنجاز	0.542	0.294
بعد النمط الديمقراطي وعلاقته مع دافعية الإنجاز	0.570	0.325
بعد النمط التسيبي وعلاقته مع دافعية الإنجاز	0.424	0.179
القيادة الصفية وعلاقتها مع دافعية الإنجاز	0.682	0.465

4.1- إختبار الفرضيات الصفرية:

1.4.1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

من أجل التحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء **إختبار (ت)** للعينات المستقلة، وبعد التأكد من فرضيات الإختبار وشروطه كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح نتائج الفروق في مستوى دافعية الإنجاز يعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة Sig	الدلالة
دافعية الإنجاز	ذكر	33	2.76	0.59	0.51	0.69	غير دالة
	أنثى	68	2.83	0.56			

***عند مستوى الدلالة المعنوي ($\alpha \leq 0.05$)**

بالنظر الى بيانات الجدول أعلاه **رقم (29)** يتضح لنا بأن متوسط مستوى دافعية الإنجاز عند الذكور قدر بـ **(2.76)** بإنحراف معياري قدره **(0.59)** وهو أقل من متوسط مستوى دافعية الإنجاز عند الإناث الذي بلغ **(2.83)** بانحراف معياري قدره **0.56** كما جاءت نتيجة **إختبار T** بـ **(0.51)** بقيمة إحتمالية **(Sig = 0.69)** أكبر من مستوى الدلالة المعنوي **($\alpha \leq 0.05$)**، وعليه وتبعا للنتائج المتوصل إليها

يمكننا القول بأنه لا فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية H_0 ونرفض الفرضية البديلة H_1.

2- التحليل العام:

بعد حساب العلاقات الارتباطية بين أبعاد أنماط القيادة الصفية (النمط السلطوي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي)، ودافعية الإنجاز عند مستويات الموافقة الخمسة، وبتطبيق الأساليب الإحصائية لكل فرضية، وبإستقراء الجداول وتحليلها وترجمتها جاءت نتائج دراستنا كالتالي:

1.2- النتائج المتعلقة بأبعاد أنماط القيادة الصفية:

- فيما يخص الكشف عن واقع أنماط القيادة الصفية، نجد وبحسب إستجابات فئة البحث حول بعد النمط السلطوي، بأن الأساتذة يتسمون بنوع من الصرامة المرنة في تعاملهم مع الطلبة، خاصة فيما يتعلق بالقوانين الداخلية للمؤسسة، حيث يحرصون على تطبيقها بشكل جاد دون إفراط في السيطرة. بالإضافة إلى ذلك، ينفرد الأساتذة باتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، مما يسبب نوعًا من عدم الارتياح لدى الطلبة أثناء الحصص الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، لا يُجبر الأساتذة الطلبة على أداء واجباتهم في المواعيد المحددة، ربما مراعاةً للظروف التي يعاني منها الطلبة في الإقامة وكونهم طلبة جدد لم ينسجموا بعد مع نظام وجو المدرسة، ولكن على العموم فقد كانت هناك إستجابات سلبية على مجمل محتوى هذا البعد.

- أما فيما يخص بعد النمط الديمقراطي فقد أقر أفراد عينة الدراسة أن علاقة الأساتذة بطلبة السنة الأولى جيدة إلى حد كبير، حيث يشجعونهم ويرفعون من معنوياتهم، ويعملون على خلق روح التعاون فيما بينهم. كما سعى الأساتذة إلى مراعاة ظروف الطلبة والتي أسهمت بشكل كبير في تعزيز البيئة التعليمية بطريقة إيجابية. ولكن على العموم فقد كانت إستجابة فئة البحث حول هذا ذات طبيعة إيجابية.

- أما فيما يتعلق بإستجابة الأساتذة الجامعيين نحو بعد النمط التسيبي، فقد لوحظ أن الأساتذة لا يتساهلون مع الطلاب المقصرين في أداء واجباتهم، كما يُظهرون إهتمامًا بغياب أو تأخر الطلاب عن الحصة، ويتبعون قوانين وتعاليم داخل القسم لضمان سير الحصة التعليمية بشكل حسن وفهم الدروس بشكل جيد، وهذا ما يعكس الإستجابة السلبية لدى عينة الدراسة حول هذا البعد.

- ومن خلال ما تم عرضه سابقا لإستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد أنماط القيادة الصفية، فقد توصلت دراستا إلى وجود إستجابات سلبية حول أبعاد أنماط القيادة الصفية وهذا ما يعكس تدني مستوى القيادة الصفية لدى الأساتذة والأستاذات من وجهة نظر طلبة السنة الأولى، وهذا ما يتعارض مع دراسة

الصميدعي (2009)، ودراسة الجبوري (2006) اللذان أقرا بأن مستوى القيادة الصفية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية وجامعة بغداد كانت جيدة، ويمكن أن يعود هذا التباين في النتائج إلى إختلاف مكان وزمان وظروف إجراء الدراسة وإلى إختلاف شريحة البحث.

2.2- النتائج المتعلقة بأبعاد دافعية الإنجاز:

- فيما يخص بعد الشعور بالمسؤولية فقد أقر أفراد عينة الدراسة أنهم لا يميلون إلى الأنشطة التي تتطلب التحدي ولا يفضلون الأعمال التي لا تحتاج لجهد كبير مع إلتزامهم بالدقة عند قيامهم بأي واجب من واجباتهم كما أقر أفراد العينة أنهم لا يعطون إهتماما عاليا لدروسهم ولا يفضلون القيام بما يكلفون به من واجبات وأعمال على أكمل وجه، وعلى العموم فقد كانت إستجابة أفراد عينة الدراسة حول محتوى هذا البعد ذات طبيعة سلبية.

- فيما يخص بعد السعي نحو تحقيق مستوى طموح مرتفع فقد أقر أفراد عينة الدراسة بأنهم يشعرون بالسعادة عند معرفتهم لمعلومات جديدة كما يهمهم الحصول على أعلى العلامات والدرجات، إلا أنهم ليس لديهم شغف نحو القراءة والمطالعة وإنزعاجهم من الأعمال التي تتطلب التفكير والبحث، كما يجدون أن المقررات الدراسية كافية لتنمية معارفهم، وبالتالي فقد كانت إستجابة فئة البحث حول هذا البعد سلبية.

- أما بعد المثابرة فقد أقرت عينة الدراسة بأنهم يسعون إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إليهم ولا يتركون الأعمال التي يفشلون فيها ويتجهون إلى عمل آخر، إضافة إلى إستمتاعهم في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت مع مثابرتهم في أي عمل من الأعمال التي يقومون بها وبذلهم جهد كبير حتى يصلون إلى ما يريدون، وبهذا فقد كانت إستجابة فئة البحث حول محتوى هذا البعد إيجابية على العموم.

- كما أكد الطلبة فيما يخص بعد الشعور بأهمية الزمن أنهم يتعاملون مع الوقت بجدية تامة حيث يحرصون على تأدية واجباتهم في الموعد المحدد، ويسعون للحضور في الوقت المناسب مما جعلهم ينزعجون من حضور أستاذهم متأخرين، كم أقروا بأنهم لا يحددون أعمالهم ضمن جدول زمني، ولكن على العموم فقد كانت الإستجابة الكلية نحو محتوى هذا البعد إيجابية.

- أما بالنسبة لبعد التخطيط للمستقبل، أكد فيه أفراد عينة الدراسة بأن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت، بحيث يرون أنه من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لكل ما سيقومون به من أعمال مستقبلا، مما جعلهم ينزعجون من الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم، وفي المقابل أقر أفراد

عينة الدراسة بأنهم لا يفضلون التفكير في الأهداف بعيدة المدى، وعموما فقد كانت إستجابة أفراد العينة نحو هذا البعد سلبية.

ومن خلال ما تم عرضه سابقا لإستجابات أفراد العينة حول مستوى أبعاد دافعية الإنجاز، فقد توصلت دراستنا إلى وجود مستوى مقبول في دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة وقد ترجع هاته النتيجة المتحصل عليها إلى عامل بعد المسافة للطلبة عن ولايات إقامتهم حيث تستقطب المدرسة طلبة من كل أرجاء الوطن إضافة الى بعد الإقامة الجامعية للذكور نفسها عن المدرسة، كذلك قد ترجع هذه الإستجابة إلى كثافة البرنامج الدراسي مع نقص الدروس التطبيقية، بالإضافة إلى إنعدام التحفيز والمكافآت للطلبة المتفوقين، وبالتالي فإن هاته النتيجة تتعارض مع دراسة **عفيفة جديدي (2023)** التي أقرت بأن الطالب الجامعي يتميز بمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، وقد يرجع هذا التباين الموجود في النتائج إلى إختلاف مكان وزمان وظروف إجراء الدراسة وإلى إختلاف شريحة البحث،

3.2- النتائج المتعلقة بالعلاقة بين المتغيرن (أنماط القيادة الصفية، دافعية الإنجاز):

- أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية متوسطة بين بعد النمط السلطوي كأحد أبعاد أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز وهذا ما تعبر عنه قيمة معامل الإرتباط الذي بلغ **(0.542)**، ومنه نستنتج أن نمط الإشراف السلطوي يساهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة السنة أولى.

- كما بينت نتائج البحث على وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية متوسطة بين بعد النمط الديمقراطي كأحد أبعاد أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز وهذا ما تعبر عنه قيمة معامل الإرتباط الذي بلغ **(0.570)**، وهذا ما يدل على أن نمط الإشراف الديمقراطي من بين أكثر الأنماط التي تساهم في رفع دافعية الإنجاز لدى عينة البحث.

- وبينت النتائج أيضا وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية ضعيفة بين بعد نمط الإشراف التسيبي كأحد أبعاد أنماط القيادة الصفية ودافعة الإنجاز وهذا من خلال إستجابات عينة البحث على أداة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط **(0.437)**، ومنه نستنتج أن نمط الإشراف التسيبي أيضا يساهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز لطلبة السنة أولى ولكن بنسبة منخفضة مقارنة بالنمطين السابقين.

- من خلال ما سبق تم إستنتاج وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، هذا ما تعبر عنه قيمة معامل الإرتباط الذي بلغ **(0.64)**، ومنه يمكننا القول

بأن الطريقة التي يقود بها المعلمون صفوفهم لها تأثير كبير على دافعية الطلاب للإنجاز، مما يستدعي الإهتمام بتطوير مهارات القيادة الصفية للأساتذة وتعزيز السياسات التعليمية الداعمة لأساليب القيادة الفعالة، أي أن كل الأبعاد السابقة الذكر من شأنها أن ترفع في مستوى دافعية الإنجاز، وهذا ما أكدته **دراسة لعياضي و بن سايح (2021)** حيث أقر بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة وأن لأبعاد أنماط القيادة الصفية المختلفة دور في زيادة دافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية، ولكن نجد **دراسة آل منجي والمغيدي (1995)** قد توصل إلى نتيجة مخالفة والتي كان مفادها أن هناك علاقة عكسية سالبة بين دافعية الإنجاز والنمط التسيبي والسلطوي أي أن هذان النمطان يخفضان في مستوى الدافعية إلى العمل، بالرغم من ذلك فهما يتفقان مع نتائج دراستنا بالنسبة للنمط الديقراطي، **ومما سبق يمكننا القول بأنه كلما كان إختيار نمط القيادة المناسب في الصف كلما زاد ذلك من دافعية الإنجاز لدى الطلبة.**

4.2- النتائج المتعلقة بالفرضيات الصفرية:

أما فيما يخص إختبار الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس، والتي هدفت الباحثتان من خلالها إلى التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة تعزى إلى متغير الجنس، وبالتالي قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة تعزى لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من **جديدي عفيفة** وتتعارض مع **دراسة خلفان وبرجي** التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من طلبة السنة الأولى جامعي في الدافعية للإنجاز، لصالح الإناث ويرجع هذا الإختلاف في النتائج إلى مكان وزمان وظروف إجراء الدراسة بالإضافة إلى إختلاف الشريحة التي طبقت عليها أداة البحث.

- **مما سبق يمكننا تلخيص نتائج دراستنا فيما يلي:**

- **بالنسبة للفرضيات الإستكشافية فقد توصلنا إلى النتائج التالية:**

- **الفرضية الإستكشافية (01):** توصلت إلى أن هناك مستوى منخفض في أنماط القيادة الصفية المطبقة من قبل الأساتذة والأستاذات من وجهة نظر طلبة السنة الأولى.

- **الفرضية الإستكشافية (02):** توصلت إلى أن هناك مستوى مقبول من دافعية الإنجاز من وجهة نظر طلبة السنة الأولى.

- توصلت إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة .

- **بالنسبة للفرضيات الجزئية فقد توصلنا إلى النتائج التالية:**

- **بالنسبة للفرضية الجزئية (01):** قبول الفرضية الجزئية التي تقر بأنه توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة، ونرفض الفرضية البديلة التي تقر بأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- **بالنسبة للفرضية الجزئية (02):** قبول الفرضية الجزئية التي تقر بأن هناك علاقة إرتباطية بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، ونرفض الفرضية البديلة التي تقر بأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- **بالنسبة للفرضية الجزئية (03):** قبول الفرضية الجزئية التي تقر بأن هناك علاقة إرتباطية بين نمط القيادة التسيبي (الفوضوي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، ونرفض الفرضية البديلة التي تقر بأنه لا علاقة إرتباطية بين نمط القيادة التسيبي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

- **ومن خلال ما سبق يمكننا القول بأن الفرضية العامة قد تحققت والمتمثلة في وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى عينة البحث.**

- **أما فيما يخص الفرضيات الصفرية المتعلقة بالجنس فقد توصلنا إلى النتائج التالية:**

- **الفرضية الصفرية (01):** قبول الفرضية التي تقر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة **(0.05)** تعزى إلى متغير الجنس.

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكننا القول بأن هذا الفصل تناول مجمل النتائج التي توصلنا إليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة التي تم ذكرها في الفصل المنهجي للدراسة، حيث قمنا بالتعليق عليها وتحليلها وتفسيرها، كما حاولنا ربطها ودعمها بمختلف الدراسات السابقة التي تم تحديدها في الإطار المفاهيمي للدراسة.

الخاتمة:

لقد قمنا في هاته الدراسة بمعرفة هل توجد علاقة إرتباطية بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة، وذلك من خلال تصميم إستمارة تقيس كل من أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز، حيث كان المحور الأول من الإستبيان يتعلق بأنماط القيادة الصفية (النمط السلطوي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي) أما المحور الثاني فقد إرتبط بقياس أبعاد دافعية (الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن ، التخطيط للمستقبل)، وبعد إتباع الخطوات البحثية، وجمع وتفريغ البيانات وإستقراءها تم التوصل إلى النتائج التالية:

– هناك مستوى منخفض نحو الأنماط القيادية الصفية المطبقة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي من وجهة نظر عينة الدراسة.

– هناك مستوى مقبول في دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– توجد علاقة إرتباطية متوسطة بين نمط القيادة السلطوي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– توجد علاقة إرتباطية موجبة متوسطة بين نمط القيادة الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– توجد علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة التسيبي (الفوضوي) ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة.

– ومن خلال ما سبق يمكننا القول بأن الفرضية العامة قد تحققت والمتمثلة في وجود علاقة إرتباطية إيجابية متوسطة بين الأنماط القيادية الصفية المطبقة ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

– أما بالنسبة للفرضية الصفرية وبحساب **إختبار (ت)** لمتغير الجنس فقد تبين عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على إستجابات مفردات العينة على أبعاد دافعية الإنجاز في مؤسسة الدراسة، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

- **الإقتراحات والتوصيات:** بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثتان توصيان بما يلي:

- نظرًا للعلاقة المتوسطة بين القيادة الديمقراطية ودافعية الإنجاز، يجب تشجيع الأساتذة على إعتماد أساليب قيادية ديمقراطية تشجع على المشاركة وتحفز الطلاب لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

- من الضروري تقديم دورات تدريبية للأساتذة حول أهمية القيادة التربوية وتأثيرها على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، وذلك لتعزيز فهمهم ومهاراتهم في هذا الجانب.

- ينبغي على الأساتذة في المدرسة العليا للأساتذة بسكيكدة التوجه نحو تطوير أساليب القيادة السلطوية بشكل يتناسب مع إحتياجات وتطلعات الطلاب، مع الأخذ بعين الإعتبار المواقف والأوقات التي تكون مناسبة لهذا النمط.

- يمكن للأساتذة أن يلعبوا دورًا أكبر في تحفيز الطلاب عبر توفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل والمشاركة، وذلك من خلال تعزيز الحوار وتشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم وهذا ما تعبر عنه القيادة الديمقراطية.

- يجب تعزيز الوعي بأهمية تشجيع الطلاب على تطوير الشعور بالمسؤولية الذاتية والسعي نحو التفوق والمثابرة، حيث أظهرت النتائج أن هذه العوامل لها علاقة إيجابية بدافعية الإنجاز.

- كما لا بد على الأساتذة أن لا يعتمدوا على نمط قيادي واحد بل يجب أن يتعلموا فن القيادة الموقفية التي تنادي بإختيار أي نمط من الأنماط القيادية السالفة الذكر ولكن حسب ما يتطلبه الموقف الذي يواجهه الأستاذ.

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

- القران الكريم

- أبو حفص، عبد الكريم. (2011). **أسس ومناهج البحث في علم النفس**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

- أبو حفص، عبد الكريم. (2011). **الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية**. ط 3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع.

- أبو عزام، محمد خالد. (2019). **الإدارة التعليمية والاشراف التربوي**. ط1. الأردن: دار زهدي للنشر والتوزيع.

- أسعد، فرح. (2018). **المعلم الناجح في التربية والتدريس**. الأردن: دار ابن النفيس.

- آل منجي، محمد عبد الله المغيدي، الحسن محمد. (1995). **الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظة الإحياء التعليمية**. مجلة دراسة منشورة في مجلة كلية التربية. العدد التاسع عشر. ص 1-53.

- البار، الرميساء. (2009) . **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الانجاز**. أطروحة ماجستير غير منشورة. تخصص علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر. بسكرة(الجزائر).

- البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل. (2007). **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**. ط 1. عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الجادري، عدنان حسين وأبو حلو، يعقوب عبد الله. (2009). **الأسس المنهجية والإستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية**. ط 1. عمان (الأردن): دار إثراء للنشر والتوزيع.

- الجنابي، صاحب عبد مزروك. (2019). **إستراتيجيات القيادة والإشراف**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

- الحر، عبد العزيز. (2009). **أدوات مدرسة المستقبل القيادة التربوية**. السعودية (الرياض): مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الزغول، عماد عبد الرحيم. الهنداوي، علي فاتح. (2014). **مدخل إلى علم النفس**. (ط. 8). العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.

- الساكر، رشيدة. (2015). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص علم النفس المدرسي. جامعة الشهيد لخضر تيارت(الجزائر).

- السكارنة، بلال خلف. (2010). **القيادة الإدارية الفعالة**. ط1. عمان –الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الشماع، خليل محمد حسن. حمود، خظير كاظم. (2000). **نظرية المنظمة**. ط1. عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الصميدعي، هبة إبراهيم. (2009). **القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل.** مجلة التربية والعلم. العدد الرابع. ص 352-374.

- الطراونة، تحين أحمد. (2012). **الفلسفة الأخلاقية وعلم القيادة وتطبيقاتها في قيادة فرق العمل الأمنية**. ط1. المملكة العربية السعودية (الرياض): جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- العامري، صالح مهدي محسن الغالبي، طاهر محسن منصور. (2008). **الإدارة والأعمال**. ط1. عمان (الأردن). دار وائل للنشر والتوزيع.

- العدلوني، محمد أكرم. (2000). **القائد الفعال الجزء الأول**. المملكة العربية السعودية (الرياض): قرطبة للإنتاج الفني.

- العزاوي، رحيم يونس كروا. (2008). **مقدمة في البحث العلمي سلسلة المنهج في العلوم التربوية**. ط 1. الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.

- العلاق، بشير. (2019). **القيادة الإدارية**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

- العناني عبد الحميد، حنان. (2014). **علم النفس التربوي.** (ط.5). عمان (الأردن): دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح. (2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعادين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. تخصص إرشاد نفسي. جامعة أم القرى(السعودية).

- القرني، نورة بنت عوض. (2019). **خصائص المعلم الفعال من وجهة نظر قائد وقائدة المدارس الثانوية في محافظة بيشة**. مجلة ديالى. العدد الثمانون. ص 404-474.

- القني، عبد الباسط. (2020). **دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات**. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 12 (02) / 2010. ص 193-204.

- المبروك، فرج عمر عامر. (2016). **مدير المدرسة والإدارة المدرسية**. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

- المرسومي، عبد المنعم جابر حامد. (2018). **دوافع التعلم لدى طلبة كلية المعارف الجامعة**. مجلة كلية المعارف الجامعة. العدد 17-2018. ص 235-258.

- المكاوي، عاطف عبد الله. (2013). **القيادة الإدارية**. ط1. مصر (القاهرة): مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- بطاح، أحمد والطعاني، حسن. (2016). **الإدارة التربوية رؤية معاصرة**. ط1. المملكة الأردنية الهاشمية (عمان): مكتبة طريق العلم.

- بن رغدة، زينب وبوشلالق، نادية. (2019). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا (دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة تقرت-ورقلة)**. مخبر الممارسات النفسية والتربوية. مجلد 12. عدد 1 فيفري 2019. ص 207 - 229.

- بن صالح، سمية. بكراوي، نجاة. (2018). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص علم النفس المدرسي. جامعة احمد دراية. أدرار(الجزائر).

- بن معتوق، حمزة. (2021). **القيادة المدرسية وأثرها على تحقيق الإلتزام التنظيمي للمعلمين**. أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة. تخصص علم الإجتماع. جامعة محمد خيضر. بسكرة (الجزائر).

- بوعرة، رحمة. (2017). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالأداء المهني من وجهة نظر مستشاري التوجيه**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص إدارة وإشراف بيداغوجي. جامعة محمد الصديق بن يحيى. جيجل(الجزائر).

- بوعلاق، محمد. (2009). **الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والإجتماعية والتربوية**. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

- توق، محيي الدين. قطامي، يوسف. عدس، عبد الرحمان. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. ط3. عمان (الأردن): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- تومس، هور. (2009). **فن القيادة المدرسية. وليد شحادة**. المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان وشركة المكتبة.

- جاد الرب، سيد محمد. (2008). **مائة سؤال وجواب في القيادة الإدارية**. مصر: مطبعة العشري.

- جديدي، عفيفة (2014). **الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم**. مجلة معارف، العدد 17 ديسمبر 2014، ص 213-239.

- جديدي، عفيفة. (2023). **الدافعية للانجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق بعض المتغيرات الديمغرافية.** مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. المجلد 12. ع 01. 16/09/2013. ص 433-452.

- جلال الدين، بوعطيط. (2016). **الإتصال التنظيمي في ظل التغييرات التنظيمية وعلاقته بالصراع التنظيمي لدى الإطارات الوسطى دراسة ميدانية بمؤسسة إنتاج الإسمنت حجر السود سكيكدة.** أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة. تخصص علم النفس عمل وتنظيم. جامعة قسنطينة 2. الجزائر.

- حلاق، بطرس. (2020). **القيادة الإدارية**. سوريا: منشورات الجامعة الإفتراضية السورية.

- حمدي، هاشم رضا. (2010). **تنمية مهارات الاتصال والقيادة الإدارية**. الأردن (عمان): دار الراية للنشر والتوزيع.

- حمدي، هاشم رضا. (2010). **تنمية مهارات الإتصال والقيادة الإدارية**، ط1. الأردن (عمان): دار الراية للنشر والتوزيع،

- خلفان، رشيد وبرجي، مليكة. (2017). **الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي-دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري نموذجا-**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 12. ص321.

- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة(مصر): دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- دخل الله، أيوب. (2015). **علم النفس التربوي الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وإنعكاساتها على العملية التعليمية**. بيروت (لبنان): دار الكتب العلمية.

- رجب، أحمد. (2022). **الإدارة والقيادة**. مصر: وكالة الصحافة العربية.

- رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2010). **القيادة دراسة في علم الاجتماع النفسي والاداري والتنظيمي**. مصر (الإسكندرية): مؤسسة شباب الجامعة.

- رشيد، محمد حسن محمد. (2008). **الإحصاء الوصفي والتطبيقي والحيوي**. ط 1. عمان (الأردن): دار صفاء للنشر والتوزيع.

- ساكر، هدى. (2022). **المناخ التنظيمي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لدى الأستاذ الجامعي – دراسة ميدانية بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة-**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. تخصص علم نفس العمل والتنظيم. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة(الجزائر).

– ساكر، هدى. (2024). **محاضرات في علم النفس التربوي**. المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي. سكيكدة.

– سفيان، بوعطيط. (2016). **القيم الشخصية في ظل التغير الإجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني**. أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة. تخصص علم النفس العمل والتنظيم. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

– سيد، نوال. (2009). **الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان البكالوريا**. أطروحة ماجيستير غير منشورة. تخصص علم التربية. جامعة الجزائر(الجزائر).

– سيزلاقي، أندرو ذي ووالاس، مارك جي. (1991). **السلوك التنظيمي والأداء**. ترجمة جعفر أحمد. ط1. الرياض (السعودية): الإدارة العامة للنشر.

– صوشى، كمال. (2007). **مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال فى المؤسسات الصناعية**.أطروحة ماجيستير غير منشورة. تخصص السلوك التنظيمي وتسيير الموارد البشرية. جامعة منتوري. قسنطينة(الجزائر).

– ضيف، حسين ومسوني، إبراهيم. (2011). **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية الوادي**. مجلة المجتمع والرياضة. العدد 2 جوان 2009. المجلد 4. ص 124 – 138.

– طلعت، منصور. الشرقاوي، أنور. عادل، عز الدين. أبو عوف، فاروق. (2003). **أسس علم النفس العام**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

– عباس، إعتدال ومفتاح، عبد الفتاح. (2016). **القيادة التربوية**. قطر. الأكاديمية العربية الدولية.

– عبد الرحيم النوايسة، فاطمة. (2015). **أساسيات علم النفس**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

– عبد الفتاح الزكي، محمد والخزاعله، محمد سلمان والسخني، حسين. (2013). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. ط1. الأردن (عمان): دار وائل للنشر والتوزيع.

– عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة. (1999). **منهجية البحث العلمي**. ط 2. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

– عثمان، صليحة. (2016). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص علم النفس المدرسي جامعة ابن خلدون. تيارت(الجزائر).

– عثمان، مريم. (2010). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص علم النفس. جامعة الإخوة منتوري. قسنطينة(الجزائر).

- عطوي، جودت عزت. (2007). **أساليب البحث العلمي**. ط 1. عمان (الأردن): دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عفيفي، صديق محمد. (2007). **دليل المعلم في ادارة الصف**. مصر (القاهرة): منشورات المنظمة العربية للتنمية الادارية.

- علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**. ط 1. القاهرة (مصر): دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- عويد سلطان، المشعان. (1994). **علم النفس الصناعي**. (ط. 1). بيروت(لبنان): مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف وأبو نعيم، منى. (2016). **تحقيق الذات والقيادة المستقبلية**. عمّان (الأردن): مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- لعياضي، عصام بن سايح، سمير. (2021). **علاقة الأنماط القيادية بدافعية الإنجاز لدى مسيري الشركات الرياضية التجارية**. مجلة الإستراتيجية والتنمية. العدد الثالث. ص 86-102.

- لوناس، حدة. (2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس**. أطروحة ماستر غير منشورة. تخصص علم النفس المدرسي. جامعة اكلي محند أولحاج. البويرة(الجزائر).

- ليندة، بن سهل. (2013). **الحوافز وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص علم النفس العمل والتنظيم. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

- محمد العمري، نادية. (2018). **التكيف الأكاديمي وعلاقته بالواقعية للانجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 257-211، ص 173.

- محمود، خالد أحمد علي. (2019). **تنمية الموارد البشرية**. الإسكندرية (مصر): دار الفكر الاجتماعي.

- محمود، عبد الرزاق شفشق وهدى، محمود الناشف. (1995) . **إدارة الصف المدرسي**. ط1. مصر: دار الفكر العربي.

- محيوز، كريمة. (2020). **مطبوعة في مقياس القيادة التنظيمية للسنة ثانية ماستر**. تخصص علم النفس عمل وتنظيم وتيسير الموارد البشرية. جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

- محيوز، كريمة. (2021). **العلاقة بين التفاؤل والدافعية للإنجاز لدى موظفي رئاسة جامعة الجزائر 2**. مجلة العلوم الاجتماعية والقانونية. المجلد 6.العدد 4. سبتمبر 2021. ص 677 -696.

- مخلافي، محمد الخامس. (2015). **الإدارة الصفية الفاعلة**. الأردن: دار الزهران.

- مرباح، أحمد تقي الدين وبن سعد، أحمد. (2017). **الفروق في أبعاد الدافعية للانجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.** مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 2017/12/31. ص 385-404.

- مرباح، أحمد تقي الدين ونجمة، بلال. (2018). **الفروق في الصلابة النفسية والدافعية للانجاز لدى عينة من التلاميذ الراسبين في إمتحان شهادة البكالوريا في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي.** مجلة دراسات في علوم التربية. المجلد الأول. العدد 04 جوان 2018. ص 312-340.

- مرباح، احمد تقي الدين. بن سعد، أحمد. (2018). **تأثير الذكاء الوجداني على الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي بمدينة الأغواط.** مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الأغواط. المجلد 07. العدد 30. ص 136- 149.

- مسغوني، إبراهيم وتاوريرت، نور الدين. (2019). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، دراسة ميدانية في المدارس الإبتدائية لولاية الوادي.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 5 (3) 2019. ص288-305

- مشرى، الأخضر وعزاق، رقية. (2021). **الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة)،** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 13. العدد 01. ص 149-158.

- مؤتمن، منى عماد الدين. (2010). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية.** عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

- موراي (1964). **الدافعية والإنفعال** (سلامة أحمد عبد العزيز، ترجمة؛ ط.1) دار الشروق (1988).

- هاند، ديفيد جيه. (2016). **علم الإحصاء**. ترجمة أحمد شكل. ط 1. مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة للنشر.

- هشام، حسان. (2007). **منهجية البحث العلمي**. ط 2. مصر: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

- يوسف السعدي، طاهرة. (2013). **الدافعية بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية "دراسة لسانية مقارنة"**. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد -121 – يناير 2023. 981-998.

- المراجع باللغات الأجنبية:

- Altman, Douglas & Bland, Martin. (1995). **Statistics Notes**. London: medical statistics laboratory.

- Elliott, Alan & Wood Ward, Wayne. (2007). **Statistical Analysis Quick Reference Guide Book With Spss Examples**. London: Sage publication.
- https://www.taalimkom.com/2023/11/Motivation-for-achievement.html. 17/ 04/ 2024.
- Kwak, Sang Gyu & Kim, Jong Hae. (2005). **Central limit theorem: the cornerstone of modern statistics**. Korean journal of anaesthesiology. Volume 70. N° 02. P 144-156.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01

الإستمارة في صورتها الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي –سكيكدة–

قسم: التكنولوجيا

تخصص: هندسة ميكانيكية

إستمارة بعنوان:

أنماط القيادة الصفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى – دراسة ميدانية المدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بعزابة – – سكيكدة –

طلبتي الأعزاء/ طالباتي العزيزات:

صممت هذه الإستمارة لمعرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك، وهذا في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي تخصص هندسة ميكانيكية، ونجاح هذا البحث متعلق بمدى مساهمتكم في تعبئة هاته الإستمارة وإختيار الإجابة التي ترونها مناسبة، كما نؤكد بأن إجابتكم ستظل سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية وشكرا على حسن تعاونكم مسبقا.

من فضلكم ضعوا العلامة (×) أمام الخانة المناسبة لإختياركم.

من إعداد الطالبتين:

– بوناب زهرة العلى

– حلايلي شيماء

بإشراف الأستاذة:

– د. ساكر هدى

السنة الجامعية 2023– 2024 م

- **المحور الاول: البيانات الديمغرافية**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقسام: التكنولوجيا ☐ الفيزياء ☐ العلوم ☐ الرياضيات ☐

- **المحور الثاني: أنماط القيادة الصفية**

الأبعاد	البنود	يقيس	لا يقيس	الملاحظات
النمط السلطوي	1. يؤكد أستاذي على المواعيد المحددة لإنجاز واجباتي.			
	2. يطلب منك أستاذك الإلتزام بالقوانين والأنظمة.			
	3. يعتبر أستاذي مناقشته في الدرس وإبداء رأيي فيه مضيعة للوقت، ويتولى طرح مشكلة الدرس والإجابة عنها بنفسه.			
	4. يميل أستاذي إلى الإفراط في السيطرة مما يشعرني بعدم الإرتياح والرضا.			
	5. لا يفتح لي أستاذي المجال في إبداء رأيي خلال الحصة التعليمية مما يجعل حريتي محدودة.			
	6. يبدو أستاذي صارما في التعامل معنا.			
	7. التعليمات التي أتلقاها من أستاذي غير قابلة للنقاش مما يجعلني أشعر بالتوتر والقلق.			
	8. ينفرد أستاذي باتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.			
	9. تربطني بأستاذي علاقة إنسانية محدودة.			

النمط الديمقراطي	10. يشجعني أستاذي على تنمية وتطوير نفسي.				
	11. يحرص أستاذي على أن تسود روح التعاون بينه وبيننا.				
	12. يظهر لي أستاذي إهتماما بمشاعري وإحتياجاتي خلال العملية التعليمية.				
	13. توجد علاقة إنسانية بيني وبين أستاذي مما يجعلني أشعر بالارتياح.				
	14. يتقبل أستاذي أفكاري واقتراحاتي بكل إحترام.				
	15. يستشيرني أستاذي عند إتخاذه لقراراته المتعلقة بالعملية التعليمية.				
	16. يشاركني أستاذي عند وضعه للخطط التعليمية.				
	17. يقدم لي أستاذي حوافز تشجيعية مما يجعلني أبذل جهدا أكبر خلال الحصة التعليمية				
	18. يراعي أستاذي ظروف الشخصية مما يرفع من معنوياتي.				
النمط التسيبي	19. يتساهل أستاذي معي إذا كان هناك تقصيرا في أداء واجباتي.				
	20. يسمح لي أستاذي بالخروج أثناء الحصة بكثرة.				
	21. لا يهتم أستاذي بعمليات الغياب والتأخر لدي.				

	22. ليس لأستاذي تأثير واضح في آدائي وآداء زملائي.			
	23. يتساهل أستاذي مع زملائي المقصرين في آداء واجباتهم.			
	24. يترك لي أستاذي الحرية المطلقة مما يجعلني غير مهتم بأعمالي وواجباتي.			
	25. يكلفني أستاذي بأنشطة وواجبات ويهمل متابعتها وتقييمها.			
	26. لا يتبع أستاذي قوانين واضحة داخل الصف مما يجعلني أشعر بالتوتر			

- المحور الثالث: الدافعية للإنجاز:

الأبعاد	البنود	يقيس	لا يقيس	الملاحظات
الشعور بالمسؤولية	27. أفضل القيام بما أكلف به من واجبات على أكمل وجه.			
	28. أحب آداء الأنشطة والأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.			
	29. أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.			
	30. ألتزم بالدقة عند قيامي بأي واجب من واجباتي.			
	31. أعطي إهتماما عاليا لدروسي وأنشطتي وواجباتي التي أقوم بها.			
	32. أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهد كبير.			

السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	33. ليس من الضروري أن أحصل على أعلى العلامات والدرجات.				
	34. لا أحب الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث.				
	35. أشعر بالسعادة عند معرفتي لمعلومات جديدة.				
	36. أسعى دائما للمطالعة والقراءة				
	37. أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.				
	38. أسعى بإستمرار لتحسين مستوى أدائي.				
المثابرة	39. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل الى ما أريد.				
	40. أسعى إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إلي.				
	41. عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره.				
	42. أسعى للمثابرة عند قيامي بأي عمل من الأعمال الموكلة إلي.				
	43. أستمتع في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت.				
	44. أشعر أن الإستمرار في بذل الجهد لحل الأسئلة والتمارين مضيعة للوقت.				
الشعور بأهمية الزمن	45. أحرص على تأدية واجباتي في موعدها.				
	46. أحرص على الإلتزام بالمواعيد.				

	47. عندما أحدد موعدا فإنني أسعى للحضور في الوقت المناسب بالضبط.				
	48. أتعامل مع الوقت بجدية تامة.				
	49. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.				
	50. أحدد ما أفعله في ظل جدول زمني.				
التخطيط للمستقبل	51. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.				
	52. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم.				
	53. أفكر في المستقبل أكثر من الماضي والحاضر.				
	54. أفضل التفكير في الأشياء البعيدة المدى.				
	55. التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.				
	56. أفشل في أدائي للإمتحانات والفروض التي لم أكن مستعدا لها.				

الملحق رقم 02

قائمة الأساتذة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	المؤسسة الجامعية
جلال الدين بوعطيط	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
سارة زويتي	أستاذة التعليم العالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
عائشة بوبكر	أستاذة محاضرة صنف أ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
وسام بوفج	أستاذة مساعدة قسم ب	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بعزابة (سكيكدة)
أسماء ڤورداش	أستاذة مساعدة قسم ب	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
مريم مسكر	أستاذة مساعدة قسم ب	جامعة باجي مختار عنابة

الملحق رقم 03

الإستمارة في صورتها النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بعزابة –سكيكدة–

كلية التكنولوجيا

تخصص: هندسة ميكانيكية

إستمارة بعنوان:

أنماط القيادة الصفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى – دراسة ميدانية المدرسة العليا للأساتذة التعليم التكنولوجي بعزابة (سكيكدة) –

طلبتي الأعزاء/ طالباتي العزيزات:

صممت هذه الإستمارة لمعرفة رأيكم إتجاه علاقة أنماط القيادة الصفية بدافعية الإنجاز لديكم وهذا في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي تخصص هندسة ميكانيكية ونجاح هذا البحث متعلق بمدى مساهمتكم في تعبئة الإستمارة وإختيار الإجابة التي ترونها مناسبة كما نؤكد بأن إجابتكم ستظل سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية وشكرا على حسن تعاونكم مسبقا.

من فضلكم ضعوا العلامة (×) أمام الخانة المناسبة لإختياركم.

من إعداد الطالبتين:

– بوناب زهرة العلى

– حلايلي شيماء

بإشراف الأستاذة:

د/ ساكر هدى

السنة الجامعية: 2024/2023 م

- المتغيرات الديموغرافية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقسام: التكنولوجيا ☐ الفيزياء ☐ العلوم ☐ الرياضيات ☐

البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1. يجبرني أستاذي على أداء واجباتي في المواعيد المحددة.					
2.يطلب مني أستاذي الإلتزام بالقوانين الداخلية للمؤسسة.					
3.يميل أستاذي إلى الإفراط في السيطرة مما يشعرني بعدم الإرتياح.					
4.حريتي محدودة خلال الحصة التعليمية لعدم قدرتي على إبداء رأيي.					
5. يبدو أستاذي صارما في التعامل معنا.					
6. ينفرد أستاذي باتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.					
7.يشجعني أستاذي على تنمية وتطوير نفسي.					
8.يحرص أستاذي على أن تسود روح التعاون بينه وبيننا.					
9.توجد علاقة إنسانية بيني وبين أستاذي مما يجعلني أشعر بالإرتياح.					
10.يتقبل أستاذي أفكاري وإقتراحاتي بكل موضوعية.					
11.يقدم لي أستاذي حوافز تشجيعية مما يجعلني أبذل جهدا أكبر خلال الحصة التعليمية.					
12.يراعي أستاذي ظروفي الشخصية مما يرفع من معنوياتي.					
13.يتساهل أستاذي معي إذا كان هناك تقصيرا في أداء واجباتي.					

14. يسمح لي أستاذي بالخروج أثناء الحصة.					
15.لا يهتم أستاذي بغياباتي وتأخراتي.					
16.يتساهل أستاذي مع زملائي المقصرين في أداء واجباتهم.					
17. يهمل أستاذي متابعة واجباتي.					
18. يتجنب أستاذي إتباع قوانين واضحة داخل الصف مما يجعلني أشعر بعدم الإرتياح.					
19. أحب آداء الأنشطة والأعمال التي تتطلب التحدي.					
20. ألتزم بالدقة عند قيامي بأي واجب من واجباتي.					
21. أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهد.					
22. أعطي إهتماما عاليا لدروسي.					
23. أفضل القيام بما أكلف به من واجبات على أكمل وجه.					
24. أشعر بالسعادة عند معرفتي لمعلومات جديدة.					
25. لدي شغف دائم للمطالعة والقراءة.					
26. أرى أنه ليس من الضروري أن أحصل على أعلى العلامات والدرجات.					
27. أنزعج من الأعمال التي تتطلب مزيدا من التفكير والبحث.					
28. أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.					
29. أسعى إلى إنهاء كل الأعمال والواجبات الموكلة إلي.					
30. عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره.					
31. أسعى للمثابرة عند قيامي بأي عمل من الأعمال الموكلة إلي.					
32. أستمتع في حل التمارين والأسئلة الصعبة مهما أخذت من وقت.					
33. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل الى ما أريد.					
34. أحرص على تأدية واجباتي في موعدها.					

35. أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
36. عندما أحدد موعدا فإنني أسعى للحضور في الوقت المناسب بالضبط.					
37. أحدد ما أفعله في ظل جدول زمني.					
38. يزعجني حضور أستاذي متأخرا.					
39. أرى أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت.					
40. أفكر في المستقبل أكثر من الماضي والحاضر.					
41. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سأقوم به من أعمال في المستقبل.					
42. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون لمستقبلهم.					

الملحق رقم 04

نتائج الدراسة النهائية حسب برنامج spss

خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	33	33,0	33,0	33,0
	أنثى	68	68,0	68,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثباث الإستمارة ككل	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,925	43

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثباث محور أنماط القيادة الصفية	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,837	18

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثباث محور دافعية الإنجاز	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,887	25

التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود محور أنماط القيادة الصفية

Q1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	32	32,0	32,0	32,0
	غير موافق	40	40,0	40,0	72,0
	محايد	8	8,0	8,0	80,0
	موافق	13	13,0	13,0	93,0
	موافق بشدة	8	8,0	8,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q2					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	8	8,0	8,0	8,0
	غير موافق	18	18,0	18,0	26,0
	محايد	16	16,0	16,0	42,0
	موافق	48	48,0	48,0	90,0
	موافق بشدة	10	10,0	10,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q3					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	21	21,0	21,0	21,0
	غير موافق	49	49,0	49,0	70,0
	محايد	9	9,0	9,0	79,0
	موافق	15	15,0	15,0	94,0
	موافق بشدة	6	6,0	6,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q4					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	16	16.0	16.0	16,0
	غير موافق	34	34.0	34.0	50,0
	محايد	27	27.0	27.0	77,0
	موافق	17	17.0	17.0	94,0
	موافق بشدة	6	6.0	6.0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

5					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	8	8,0	8,0	8,0
	غير موافق	36	36,0	36,0	44,0
	محايد	31	31,0	31,0	75,0
	موافق	22	22,0	22,0	97,0
	موافق بشدة	3	3,0	3,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	4	4,0	4,0	4,0
	غير موافق	15	15,0	15,0	19,0
	محايد	9	9,0	9,0	28,0
	موافق	57	57,0	57,0	85,0
	موافق بشدة	15	15,0	15,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	3	3,0	3,0	3,0
	غير موافق	13	13,0	13,0	16,0
	محايد	16	16,0	16,0	32,0
	موافق	59	59,0	59,0	91,0
	موافق بشدة	9	9,0	9,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	10	10,0	10,0	10,0
	غير موافق	24	24,0	24,0	34,0
	محايد	16	16,0	16,0	50,0
	موافق	41	41,0	41,0	91,0
	موافق بشدة	9	9,0	9,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	5	5,0	5,0	5,0
	غير موافق	8	8,0	8,0	13,0
	محايد	14	14,0	14,0	27,0
	موافق	68	68,0	68,0	95,0
	موافق بشدة	5	5,0	5,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	8	8,0	8,0	8,0
	غير موافق	24	24,0	24,0	32,0
	محايد	8	8,0	8,0	40,0
	موافق	48	48,0	48,0	88,0
	موافق بشدة	12	12,0	12,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q11

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	2	2,0	2,0	2,0
	غير موافق	26	26,0	26,0	28,0
	محايد	25	25,0	25,0	53,0
	موافق	41	41,0	41,0	94,0
	موافق بشدة	6	6,0	6,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q12

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	16	16,0	16,0	16,0
	غير موافق	17	17,0	17,0	33,0
	محايد	32	32,0	32,0	65,0
	موافق	31	31,0	31,0	96,0
	موافق بشدة	4	4,0	4,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q13

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	22	22.0	22.0	22,0
	غير موافق	43	43.0	43.0	65,0
	محايد	24	24.0	24.0	89,0
	موافق	10	10.0	10.0	99,0
	موافق بشدة	1	10.0	10.0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q14

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	3	3,0	3,0	3,0

	غير موافق	10	10,0	10,0	13,0
	محايد	20	20,0	20,0	33,0
	موافق	57	57,0	57,0	90,0
	موافق بشدة	10	10,0	10,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q15

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	4	4.0	4.0	14.0
	غير موافق	16	16.0	16.0	51,0
	محايد	29	29.0	29.0	80,0
	موافق	37	37.0	37.0	96,0
	موافق بشدة	14	14.0	14.0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q16

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	27	27,0	27,0	27,0
	غير موافق	37	37,0	37,0	64,0
	محايد	18	18,0	18,0	82,0
	موافق	16	16,0	16,0	98,0
	موافق بشدة	2	2,0	2,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	12	12,0	12,0	12,0
	غير موافق	39	39,0	39,0	51,0
	محايد	21	21,0	21,0	72,0
	موافق	26	26,0	26,0	98,0
	موافق بشدة	2	2,0	2,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q18

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	13	13,0	13,0	13,0
	غير موافق	34	34,0	34,0	47,0

	محايد	32	32,0	32,0	79,0
	موافق	19	19,0	19,0	98,0
	موافق بشدة	2	2,0	2,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

المتوسط الحسابي لكل بند من بنود محور أنماط القيادة الصفية

	N		Médiane	Ecart-type
	Valide	Manquante		
Q1	101	0	2,0000	1,22972
Q2	101	0	4,0000	1,13012
Q3	101	0	2,0000	1,15049
Q4	101	0	2,5000	1,12506
Q5	101	0	3,0000	,98596
Q6	101	0	4,0000	1,03981
Q7	101	0	4,0000	,94554
Q8	101	0	3,5000	1,18386
Q9	101	0	4,0000	,89893
Q10	101	0	4,0000	1,19663
Q11	101	0	3,0000	,97292
Q12	101	0	3,0000	1,13262
Q13	101	0	2,0000	,94682
Q14	101	0	4,0000	,92217
Q15	101	0	2,0000	1,04538
Q16	101	0	2,0000	1,09041
Q17	101	0	2,0000	1,04809
Q18	101	0	2,5000	1,00156

التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود محور دافعية الإنجاز

19					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	21	21,0	21,0	21,0
	غير موافق	26	26,0	26,0	47,0
	محايد	16	16,0	16,0	63,0
	موافق	32	32,0	32,0	95,0
	موافق بشدة	5	5,0	5,0	101.0
	Total	101	101,0	101,0	
Q20					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	13	13,0	13,0	13,0
	غير موافق	3	3,0	3,0	16,0
	محايد	18	18,0	18,0	34,0
	موافق	39	39,0	39,0	73,0
	موافق بشدة	27	27,0	27,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	
Q21					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق بشدة	18	18,0	18,0	18,0
	موافق	23	23,0	23,0	41,0
	محايد	15	15,0	15,0	56,0
	غير موافق	40	40,0	40,0	96,0
	غير موافق بشدة	4	4,0	4,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	
Q22					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	26	26,0	26,0	26,0
	غير موافق	37	37,0	37,0	63,0
	محايد	18	18,0	18,0	81,0
	موافق	10	10,0	10,0	91,0
	موافق بشدة	9	9,0	9,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q23					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	21	21,0	21,0	21,0
	غير موافق	23	23,0	23,0	44,0
	محايد	37	37,0	37,0	81,0
	موافق	16	16,0	16,0	97,0
	موافق بشدة	3	3,0	3,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q24					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	2	2,0	2,0	2,0
	غير موافق	9	9,0	9,0	11,0
	محايد	26	26,0	26,0	37,0
	موافق	50	50,0	50,0	87,0
	موافق بشدة	13	13,0	13,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q25					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	13	13,0	13,0	13,0
	غير موافق	16	16,0	16,0	29,0
	محايد	37	37,0	37,0	66,0
	موافق	30	30,0	30,0	96,0
	موافق بشدة	4	4,0	4,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q26					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق بشدة	3	3,0	3,0	24,0
	موافق	16	16,0	16,0	47,0
	محايد	37	37,0	37,0	73,0
	غير موافق	23	23,0	23,0	96,0
	غير موافق بشدة	21	21,0	21,0	101,0

Q27					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	موافق بشدة	27	16,0	16,0	16,0
	موافق	29	31,0	31,0	47,0
	محايد	26	22,0	22,0	69,0
	غير موافق	15	24,0	24,0	93,0
	غير موافق بشدة	3	7,0	7,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q28

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	26	26,0	26,0	26,0
	غير موافق	25	25,0	25,0	51,0
	محايد	29	29,0	29,0	80,0
	موافق	17	17,0	17,0	97,0
	موافق بشدة	3	3,0	3,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q29

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق بشدة	9	9,0	27,0	27,0
	موافق	10	10,0	36,0	63,0
	محايد	18	18,0	18,0	81,0
	غير موافق	36	36,0	10,0	91,0
	غير موافق بشدة	27	27,0	9,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q30

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	14	14,0	14,0	96,0
	غير موافق	42	42,0	42,0	20,0
	محايد	24	24,0	24,0	44,0
	موافق	18	18,0	18,0	86,0
	موافق بشدة	2	2,0	2,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q31

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	9	9,0	9,0	9,0
	غير موافق	19	19,0	19,0	28,0

	محايد	22	22,0	22,0	50,0
	موافق	44	44,0	44,0	94,0
	موافق بشدة	6	6,0	6,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q32

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	7	7.0	7.0	11,0
	غير موافق	17	17,0	17,0	34,0
	محايد	12	12,0	12,0	65,0
	موافق	45	45,0	45,0	94,0
	موافق بشدة	19	19.0	19.0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q33

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	14	14,0	14,0	14,0
	غير موافق	26	26,0	26,0	40,0
	محايد	18	18,0	18,0	58,0
	موافق	35	35,0	35,0	93,0
	موافق بشدة	7	7,0	7,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q34

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	8	8,0	8,0	8,0
	غير موافق	23	23.0	23.0	31,0
	محايد	25	25,0	25,0	64,0
	موافق	36	36,0	36,0	97,0
	موافق بشدة	8	8,0	8,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q35

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	14	14,0	14,0	11,0
	غير موافق	26	26,0	26,0	46,0
	محايد	18	18.0	18.0	77,0
	موافق	35	35.0	35.0	96,0

	موافق بشدة	7	7,0	7,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q36

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	15	15,0	15,0	15,0
	غير موافق	21	21,0	21,0	36,0
	محايد	9	9,0	9,0	45,0
	موافق	30	30,0	30,0	75,0
	موافق بشدة	25	25,0	25,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q37

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	46	46,0	46,0	24,0
	غير موافق	28	35,0	35,0	59,0
	محايد	9	9,0	9,0	75,0
	موافق	14	14,0	14,0	94,0
	موافق بشدة	3	3,0	3,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q38

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	7	7,0	7,0	7,0
	غير موافق	17	17,0	17,0	24,0
	محايد	12	12,0	12,0	36,0
	موافق	45	45,0	45,0	81,0
	موافق بشدة	19	19,0	19,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q39

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	13	13.0	13.0	38,0
	غير موافق	16	16,0	16,0	26,0
	محايد	37	37.0	37.0	45,0
	موافق	30	30,0	30,0	81,0
	موافق بشدة	4	4.0	4.0	101,0

	Total	101	101,0	101,0	

Q40

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	26	26,0	26,0	12,0
	غير موافق	25	25,0	25,0	34,0
	محايد	29	29,0	29,0	54,0
	موافق	17	17,0	17,0	82,0
	موافق بشدة	3	3,0	3,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q41

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	8	8,0	8,0	35,0
	غير موافق	18	18,0	18,0	67,0
	محايد	19	19,0	19,0	79,0
	موافق	36	36,0	36,0	97,0
	موافق بشدة	19	19,0	19,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q42

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	12	12,0	12,0	12,0
	غير موافق	22	22,0	22,0	46,0
	محايد	20	20,0	20,0	73,0
	موافق	28	28,0	28,0	96,0
	موافق بشدة	18	18,0	18,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

Q43

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق يشدة	21	21,0	21,0	21,0
	غير موافق	36	36,0	36,0	57,0
	محايد	25	25,0	25,0	82,0
	موافق	17	17,0	17,0	99,0
	موافق بشدة	1	1,0	1,0	101,0
	Total	101	101,0	101,0	

المتوسط الحسابي لكل بند من بنود محور أنماط القيادة الصفية				
	N		Médiane	Ecart-type
	Valide	Manquante		
Q19	101	0	2,5000	1,25223
Q20	101	0	4,0000	1,27541
Q21	101	0	3,0000	1,23005
Q22	101	0	2,0000	1,23005
Q23	101	0	2,0000	1,08595
Q24	101	0	4,0000	,90893
Q25	101	0	2,0000	1,23824
Q26	101	0	3,0000	1,16424
Q27	101	0	2,0000	1,12146
Q28	101	0	2,0000	1,14080
Q29	101	0	2,0000	1,23730
Q30	101	0	4,0000	1,00985
Q31	101	0	3,5000	1,09816
Q32	101	0	3,0000	1,10023
Q33	101	0	3,0000	1,20918
Q34	101	0	3,0000	1,10696
Q35	101	0	3,0000	1,02986
Q36	101	0	4,0000	1,43051
Q37	101	0	2,0000	1,21838
Q38	101	0	4,0000	1,18475
Q39	101	0	3,0000	1,21152
Q40	101	0	2,0000	1,29002
Q41	101	0	4,0000	1,19409
Q42	101	0	3,0000	1,13756
Q43	101	0	2,0000	1,03568

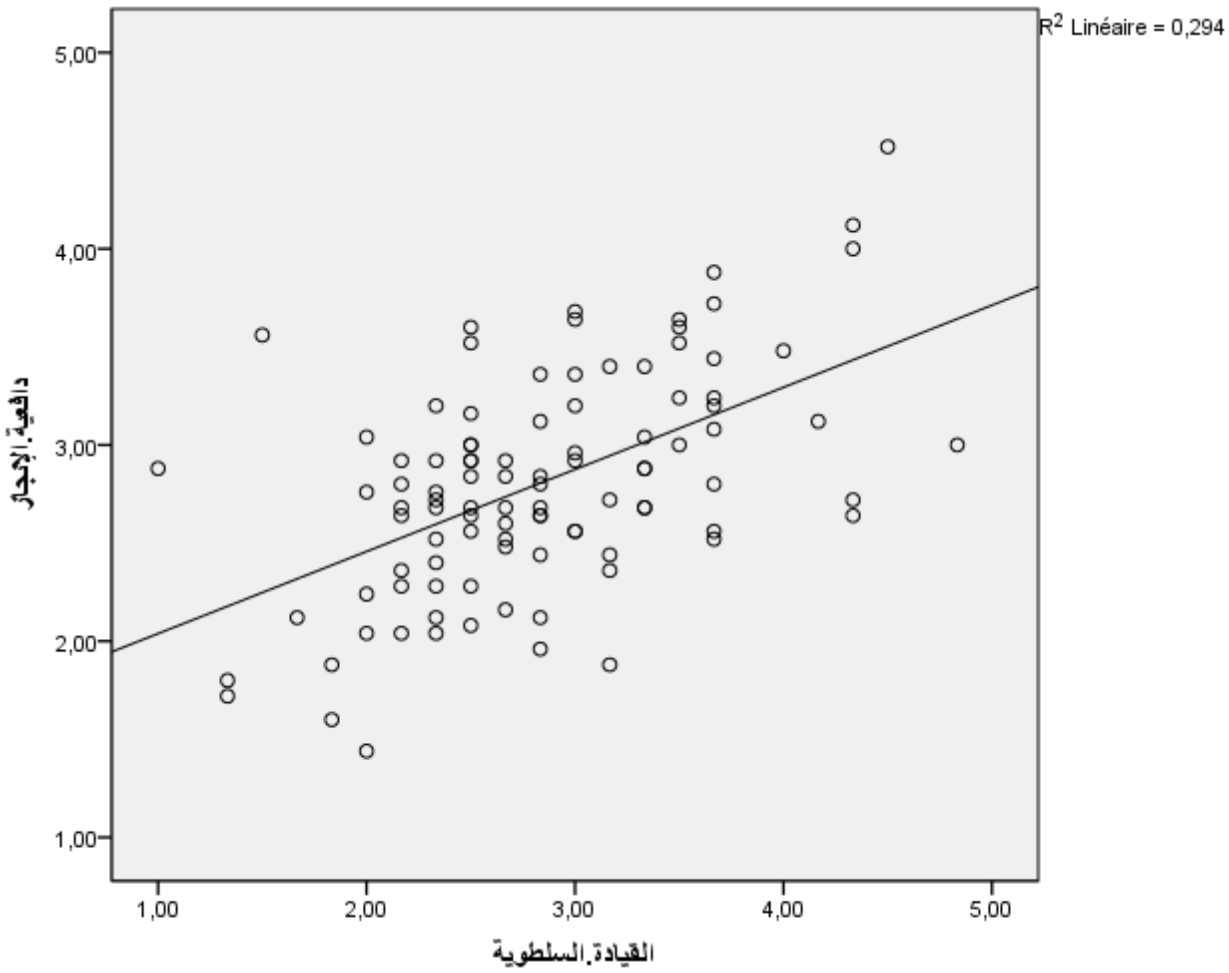
نتائج معامل الإرتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين كل من بعد أنماط القيادة الصفية (الديمقراطية، السلطوية والتسيبية) ومتغير دافعية الإنجاز

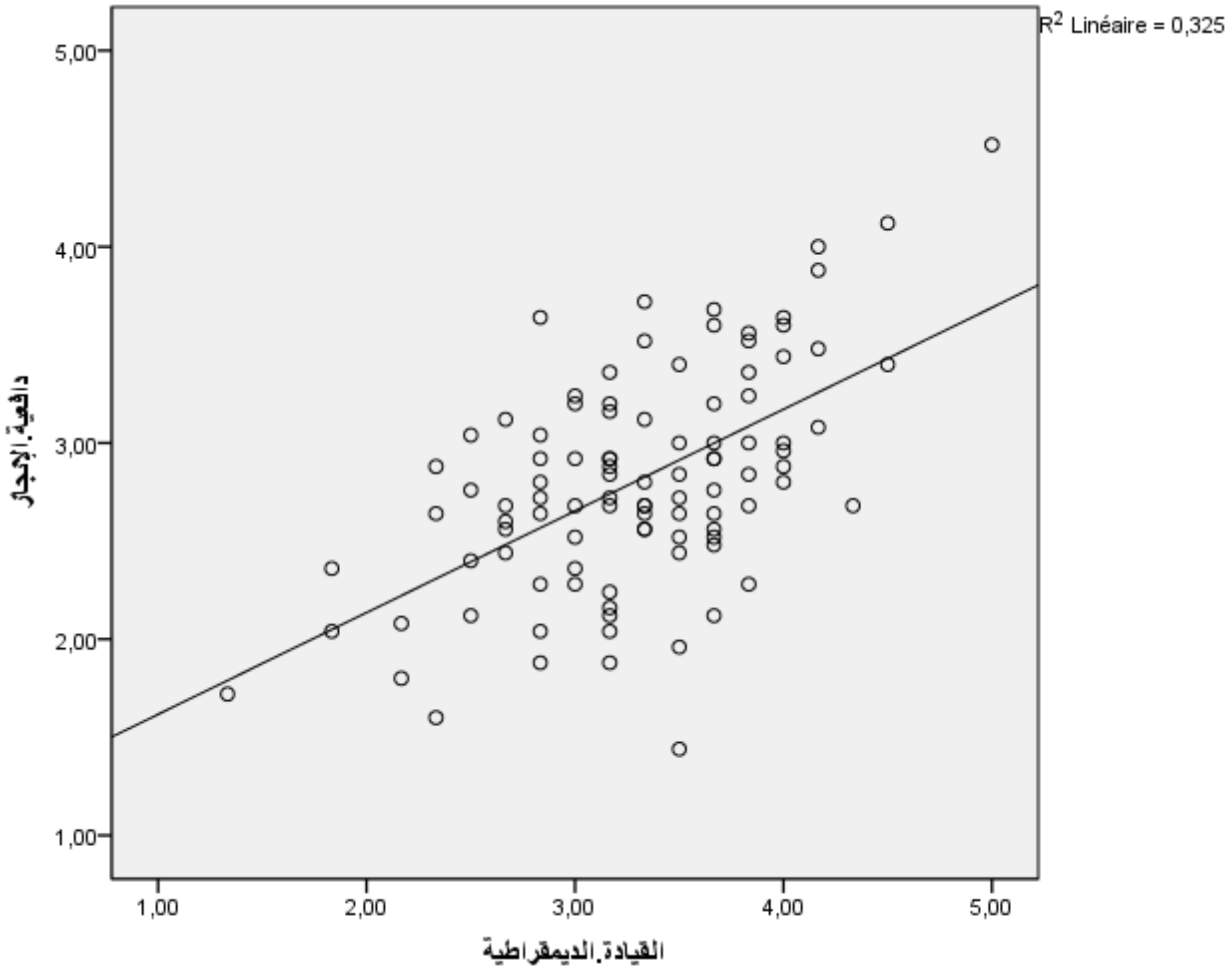
Corrélations					
		القيادة.السلطوية	القيادة.الديمقراطية	القيادة.التسيبية	دافعية.الإنجاز
القيادة.السلطوية	Corrélation de Pearson	1	,558**	,375**	,542**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	101	101,0	101,0	101
القيادة.الديمقراطية	Corrélation de Pearson	,558**	1	,487**	,570**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	101	101,0	101,0	101
القيادة.التسيبية	Corrélation de Pearson	,375**	,487**	1	,437**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	101	101,0	101,0	101
دافعية.الإنجاز	Corrélation de Pearson	,542**	,570**	,437**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	101	101,0	101,0	101
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

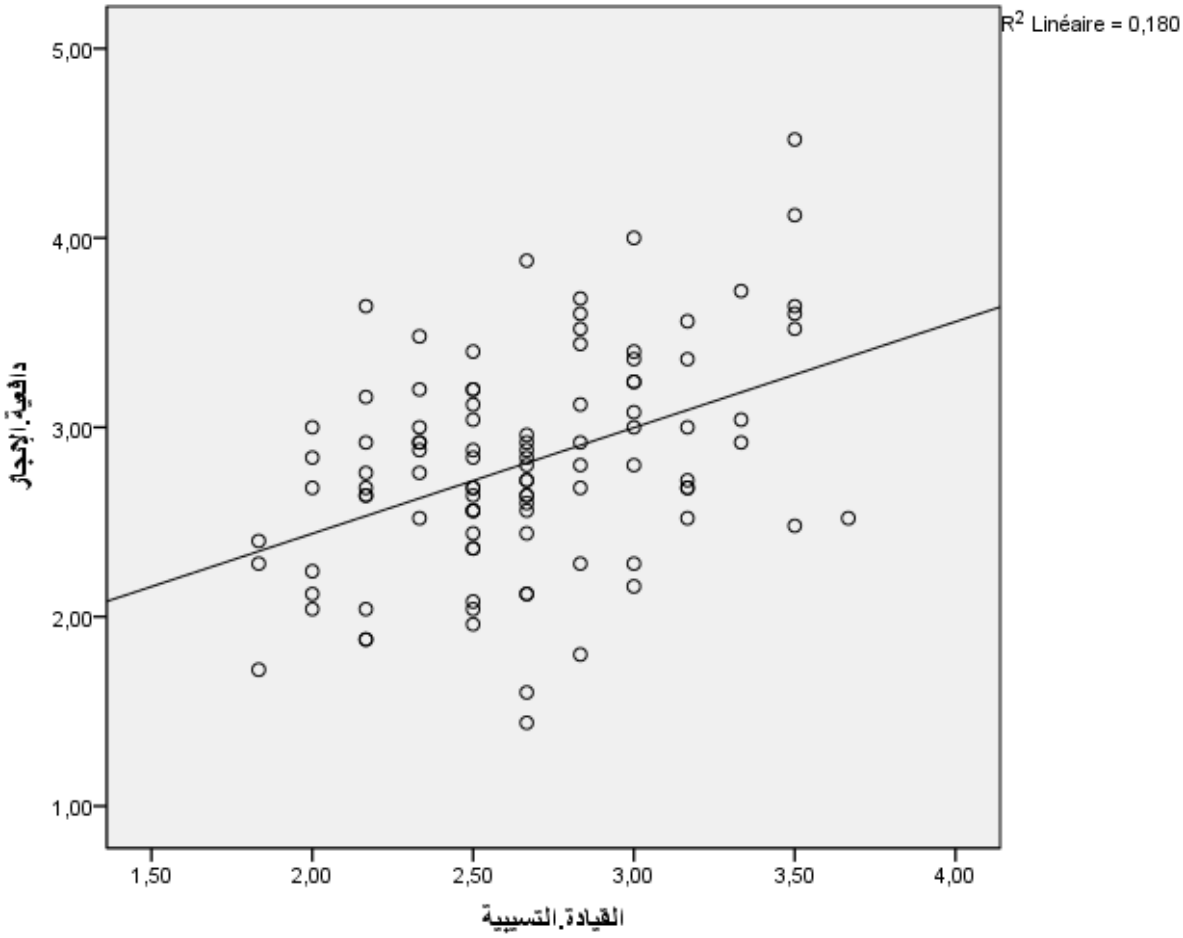
نتائج معامل الإرتباط بيرسون الذي درس طبيعة العلاقة الموجودة بين متغير القيادة الصفية ومتغير دافعية الإنجاز

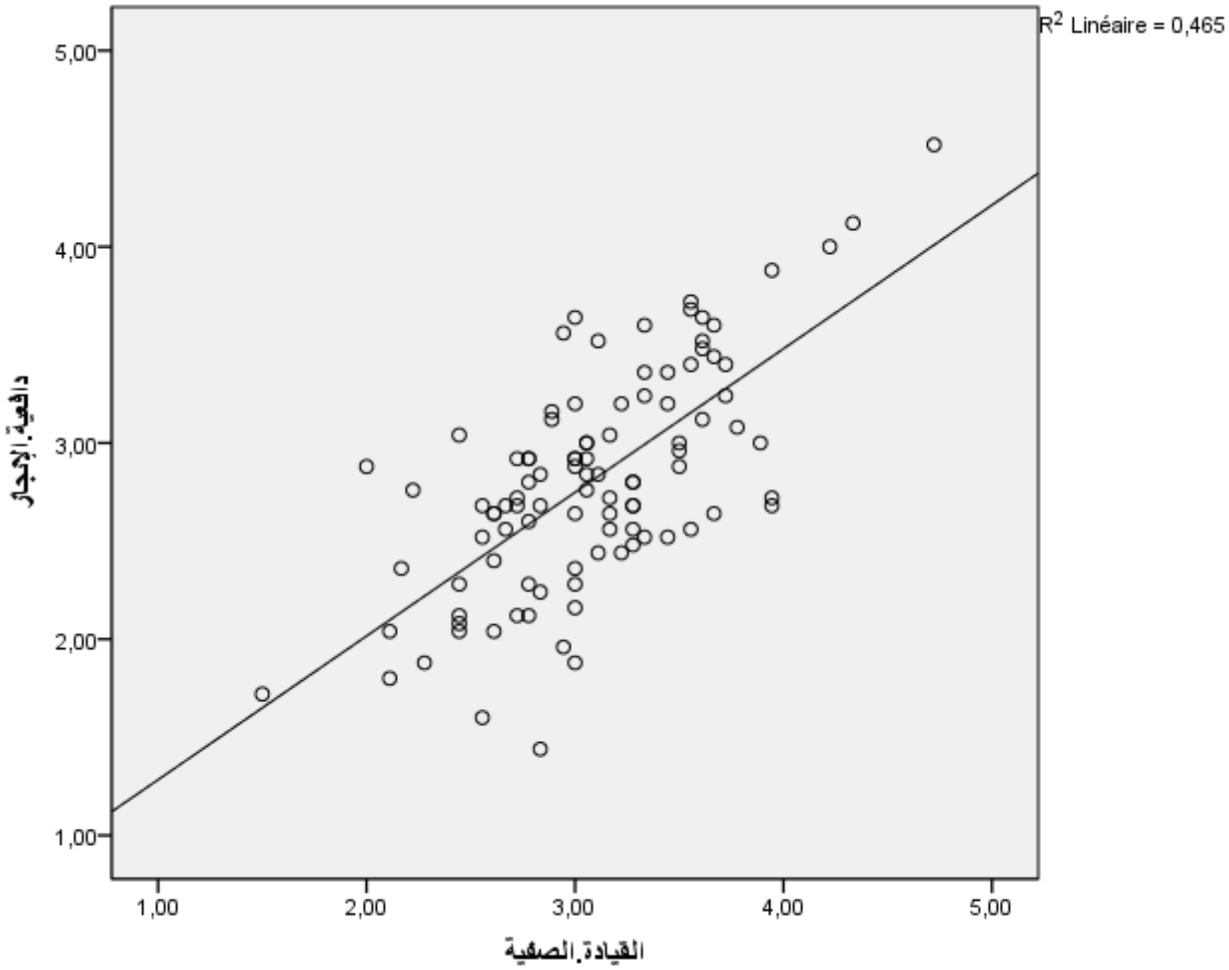
Corrélations			
		القيادة.الصفية	دافعية.الإنجاز
القيادة.الصفية	Corrélation de Pearson	1	,682**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	101	101,0
دافعية.الإنجاز	Corrélation de Pearson	,682**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	101	101,0
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

أشكال توضح خط الإنتشار لتوضيح طبيعة العلاقة الموجودة بين أنماط القيادة الصفية ودافعية الإنجاز




R2 Linéaire = 0,325
5,00
4,00
3,00
2,00
1,00
دافعية.الإجبار
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
القيادة.الديمقراطية


R^2 Linéaire = 0,180
دافعية.الإنجاز
القيادة.التسيبية
5,00
4,00
3,00
2,00
1,00
1,50
2,00
2,50
3,00
3,50
4,00


R2 Linéaire = 0,465
5,00
4,00
3,00
2,00
1,00
دافعية.الإجبار
1,00
2,00
3,00
4,00
5,00
القيادة.الصفية

نتائج إختبار T-TEST للكشف عن الفروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس

Test d'échantillons indépendants				
			دافعية.الإنجاز	
			Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales
Test de Levene sur l'égalité des variances	F		,158	
	Sig.		,692	
Test-t pour égalité des moyennes	t		,510	,502
	ddl		98	55,568
	Sig. (bilatérale)		,611	,618
	Différence moyenne		,06280	,06280
	Différence écart-type		,12307	,12520
	Intervalle de confiance 95% de la différence	Inférieure	-,18142	-,18806
		Supérieure	,30701	,31365