



عمادة الدراسات العليا  
جامعة القدس

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي  
وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك  
المدارس

دعاء حسن عبد المهدي براهيمة

أطروحة دكتوراة

القدس - فلسطين

1446هـ / 2024 م

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي  
وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك  
المدارس

اعداد:

دعاء حسن عبد المهدي براهيمة

بكالوريوس أدب لغة انجليزية، جامعة آل البيت، الأردن  
ماجستير أساليب لغة انجليزية، جامعة آل البيت، الأردن

المشرف الرئيس: الأستاذ الدكتور محمد الحراشة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة  
في الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية  
من البرنامج المشترك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1446هـ / 2024 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية

### إجازة الأطروحة

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس

الاسم: دعاء حسن عبد المهدي براهيمة

الرقم الجامعي: 11222757

المشرف: الأستاذ الدكتور محمد الحراحشة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 7 / 7 / 2024 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:  
التوقيع:  
التوقيع:  
التوقيع:

1/ رئيس لجنة المناقشة: أ. د. محمد الحراحشة

2/ ممتحناً داخلياً: أ. د. بعاد الخالص

3/ ممتحناً خارجياً: د. خالد الصرايرة

4/ ممتحناً خارجياً: د. مروان علاونة

القدس - فلسطين

1446هـ / 2024 م

إقرار:

أقر أنا معد الأطروحة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الدكتوراة، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد وأن هذه الأطروحة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

### Declaration

**I, the undersigned, submit the letter with the title:**

**"The Leadership Styles of School Principals in Palestine According to Hersey and Blanchard's Theory and their Relationship to the Level of Job Performance and Achievement Motivation for Teachers of Those Schools**

"

**I acknowledge that this thesis was submitted to Al-Quds University to obtain a doctorate degree in Educational administration and leadership, and that what it contains is the product of my own effort, except for what has been referred to wherever it is mentioned, and that this thesis as a whole it, has not previously been submitted to obtain a degree research title at any other educational or research institute.**

التوقيع:

دعاء براهيم

دعاء حسن براهيمة

التاريخ: 2024/7/20

## الإهداء

إلى روح من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز.....أبي الذي أستمد من سنا روحه ينابيع الأمل  
وضوء الوفاء.....

إلى أمي الحبيبية..... جسر الحب الصاعد بي إلى الجنة .....إخوتي  
وأخواتي.....الأعزاء.....

إلى من كان لي عوناً في السراء والضراء.... رفيق الدرب والصديق الوفي...زوجي الغالي  
إلى فلذات أكبادي أولادي قرّة عيني.....

إلى من كان لهم الفضل الكبير في إتمام هذه الأطروحة

الباحثة: دعاء حسن براهيمة

## شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً يليق بعظيم وجهه وجلال إكرامه ورحمته التي فتح بها علينا فوفقتنا وشرح قلوبنا للعلم.

تقديراً ووفاءً لكل الذين لم يدخروا جهداً في إسنادي ومساندتي في إعداد أطروحتي هذه، فلا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان وعظيم الامتنان لهم، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور محمد الحراحشة، على ما بذله من جهد في إشرافه على هذه الأطروحة، والذي منحني من جهده وعلمه وفكره الكثير، فكان نعم المعلم والمرشد والناصح لإتمام هذه الأطروحة، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل: د. خالد أحمد الصرايرة، د. بعاد الخالص، د. مروان علاونة

لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وكل الشكر لأساتذة الجامعات المحكمين لأداة الدراسة، ولكل من قام بتسهيل مهمة تطبيق هذه الدراسة في المدارس، والمديرين والمعلمين، فلهم مني جميل العرفان.

والشكر والتقدير لكل من كان عوناً لي في إنجاز هذه الأطروحة، وأسأل الله العلي العظيم أن أكون قد وفقت في تحقيق الهدف المنشود من هذا البحث خدمةً للعلم وأهله.

الباحثة: دعاء حسن براهيمة

## الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس، وقد تكونت عينة الدراسة من (360) معلم ومعلمة من معلمي المدارس في فلسطين والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة من أربعة أجزاء، بلغ عدد فقراتها (71) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد جاءت على النحو الآتي: النمط المشارك في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه النمط الإخباري (الأمر) في الرتبة الثانية بدرجة متوسطة، ثم جاء النمط الإقناعي (المسوق) في الرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، بينما جاء نمط التفويض في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة أيضاً. كما أن مستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس جاء بدرجة مرتفعة أيضاً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثر متغير فئة الجنس، ولجميع الأنماط؛ باستثناء النمط الإخباري وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما دلت النتائج على وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، وذلك على جميع الأنماط، وجاءت الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد

من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثر الاختلاف في مستويات الخبرة وذلك على جميع الأنماط؛ باستثناء النمط الاخباري وجاءت الفروق لصالح الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر).

كما أظهرت النتائج جود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، ومستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة ضرورة وضع سياسات مستحدثة لمتابعة المعلمين المبدعين وتشجيعهم على تطوير قدراتهم وتوظيفها بالشكل الأمثل، وعلى مديري المدارس تبني منظور قيادي يتسم بالمرونة ويعمل على تعديل الممارسات والأساليب المتبعة وتحديثها بشكل مستمر، وفقاً لطبيعة الموقف وخصائص المرؤوسين.

**الكلمات المفتاحية:** الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، الأداء الوظيفي، دافعية الإنجاز، مديرو المدارس، المعلمون.

# **The Leadership Styles of School Principals in Palestine According to Hersey and Blanchard's Theory and their Relationship to the Level of Job Performance and Achievement Motivation for Teachers of Those Schools**

**Prepared by: Duaa Hassan Barahmeh**

**Supervisor: Prof. Mohammad AL-harahsheh**

## **Abstract**

The study aimed to identify the degree of practice of school principals in Palestine for leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard, and its relationship to the level of job performance and achievement motivation of the teachers of those schools, and the study sample consisted of (360) teachers from school teachers in Palestine, which were selected in a stratified random way. To achieve the objectives of the study, a four-part tool was developed, the number of paragraphs reached (71) paragraphs, and its validity and stability were verified, and the results of the study showed that the degree of practice of school principals in Palestine for leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard It came as follows: the participating pattern in the first rank with a high degree, followed by the news style (command) in the second rank with a medium degree, then the persuasive style (marketer) came in the third rank with a medium degree, while the delegation pattern came in the last rank with a medium degree as well. The level of job performance and achievement motivation of the teachers of these schools was also high, The results showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study sample members on the degree of practice of school principals in Palestine for leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard from the teachers' point of view due to the effect of the gender category variable, and for all patterns, except for the news pattern, and the differences came in favor of females. The results also indicated that there are differences in the degree of practice of school principals in Palestine for leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard attributed to the variable (scientific qualification), on all patterns. The results showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study sample

members on the degree of practice of school principals in Palestine for leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard from the teachers' point of view due to the effect of the difference in experience levels on all styles, except for the news pattern, and the differences came in favor of long experience (10 years or more). The results also showed a positive statistically significant correlation between the degree to which school principals in Palestine practice leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard, and the level of job performance and achievement motivation of the teachers working with them. In light of these results, the researcher recommended the need to develop new policies to follow up creative teachers and encourage them to develop their abilities and employ them optimally, and school principals should adopt a leadership perspective that is flexible and works to modify the practices and methods used and update them continuously, according to the nature of the situation and the characteristics of subordinates. Keywords: Leadership styles according to the theory of Hersey and Blanchard, Job Performance, Achievement Motivation, School Principals, Teachers.

## الفصل الأول:

### خلفية الدراسة وأهميتها:

#### مقدمة

يعود تقدم الأمم إلى الإدارة الموجودة فيها. فالإدارة نشاط إنساني مرتبط بالعمل الجماعي، وهي المسؤولة عن نجاح المؤسسات داخل المجتمع، كونها قادرة على استثمار الموارد البشرية والمادية بكفاءة عالية وفاعلية، وهناك الكثير من الدول التي تمتلك الموارد المادية والبشرية ولكن لنقص الخبرة الإدارية بقيت في موقع متأخر.

ونظراً للتحوّلات العالمية التي يشهدها القرن الحادي والعشرين تسعى معظم دول العالم إلى استشراف جاد لمواجهة تحديات ذلك القرن، بهدف تعديل أوضاعها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتركيز على إصلاح الهياكل التنظيمية خاصة، والارتقاء بمستوى أداء العاملين في المؤسسات، ومواكبة ما يسمى بصناعة المديرين.

القيادات الإدارية هي سمة العصر الحالي، وجوهر العملية الإدارية، ومحورها، وقلبها النابض، والمعيار الذي يحدد على ضوئه نجاح أي تنظيم، وتميزه، وغالباً ما يكون إخفاق المؤسسات رغم توافر الإمكانيات اللازمة؛ يعود في الأساس إلى افتقادها لقيادات ذات كفاءة عالية، لأن نمط السلوك القيادي يؤثر تأثيراً واضحاً على أداء الأفراد داخل المؤسسة، وعلى اتجاهاتهم، ودافعيتهم نحو العمل لتحقيق أهداف المؤسسة (الطاهر، 2017).

لا يخفى على أحد الدور الكبير الذي تؤديه القيادة التربوية في توجيه نشاط الأساتذة والتلاميذ وباقي العمال، وكذلك تنظيم جهود الجميع وتنسيق الإمكانيات، والمقدرات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسات التربوية، واستثمارها بغرض الوصول إلى الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتجسيد طموحات الشعوب وأمالها في المؤسسات التربوية، نظراً لحساسية هذا القطاع وأهميته الحيوية في المجتمع ككل.

كما تعد القيادة من أهم عناصر نجاح أية مؤسسة؛ كونها تعمل على توجيه جميع الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ أنه إذا توافرت جميع الموارد المادية والبشرية في ظل وجود عجز قيادي، غير قادر على توجيه الموارد البشرية والمادية وتنظيمها وتنسيقها فلن يكتب النجاح لهذه المؤسسة في تحقيق أهدافها، غداً أن مستوى تحقيق الأهداف يتناسب مع مستوى قوة القيادة في الاستفادة من طاقات العاملين عن طريق إثارة دافعيتهم ومن ثم الكشف عن الطاقات الكامنة لديهم حتى يتم الوصول إلى مستوى مرتفع من الكفاءة والفاعلية في تحقيق الأهداف (Sousa & Rocha, 2019).

إن موضوع القيادة يعد من المواضيع بالغة الأهمية في حياة المؤسسات، وحيث ما وجدت هذه الجماعات فإنها تتطلع إلي القائد وبذلك تحظى القيادة باهتمام كافة المجتمعات التي تعمل على

تتمية كفاءات العاملين التي تحتاج إلى الموارد البشرية ذات الكفاءة الفكرية وكذلك تبني استراتيجيات لتنمية هذه الكفاءة والمقدرات ودعمها.

لقد باتت الإدارة ضرورة لكل نشاط بشري، ابتداءً من إدارة الفرد لذاته، إلى إدارة حياة الأسرة، وإدارة المؤسسات، والتي بدورها تتطلب التخطيط والتدبير لها، وحثمية التنظيم والتنسيق وتحديد الأدوار لكل فرد، والتوجيه الصحيح والإرشاد تفادياً للثغرات؛ بغية تحقيق الأهداف المرجوة. ومن الجدير بالذكر أن النجاح الباهر لبعض الدول النامية خاصة تلك التي حققت مستويات متقدمة من التنمية رغم افتقارها في الموارد، برز بسبب اتخاذها للتعليم منطلقاً لها في تحقيق استنهاض مجتمعي حقيقي (عادل، 2201).

وحيث أن المدرسة تعد أساس بناء المجتمعات، وهي من تقدم العلم للطلبة، وتزودهم بالمعرفة، وتكسبهم المهارات والمعارف، وتعمل على تشكيل المعتقدات والاتجاهات، وصقل شخصية الطالب وإعداده لمواجهة الحياة وتحدياتها بإيجابية. وكما أشار السعود (2015) إلى أن المدرسة معقل التعليم الأول، والأساس في المنظومة التربوية، فإن صلحت، فقد صلح ما بعدها من مؤسسات.

يرى السعود (2013) أن الإدارة المدرسية تعد إحدى عناصر الإدارة التربوية الفاعلة، إذ يقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة، يسعى للتأثير في أداء جميع العاملين معه في المدرسة، بما يوفر فرص الإبداع والابتكار، وبالتالي السعي لتحقيق أهداف المدرسة والمجتمع على الوجه الأمثل، وعليه فإن نجاح المدرسة يعتمد على مقدرات مديريها والعاملين معه وخصائصهم وإمكاناتهم، وتوظيفها في تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية للمدرسة.

وكما أن أساس عملية الإصلاح المدرسي هو معارف ومهارات ومقدرات مديري المدارس؛ لذا فإن عملية الإصلاح المدرسي الفاعل تبدأ بتفعيل هذه الأدوار القيادية. فللقيادة أهمية كبرى في الإدارة المدرسية التي تبذل الجهد الدؤوب من أجل تحقيق غايات المؤسسات التربوية في شتى المجالات. ومن هنا ينظر للقائد المدرسي على أنه روح المؤسسة التربوية والمحرك الذي يبعث الحيوية في المدرسة. وأشار الخوaja (2009) إلى أن مدير المدرسة لا يمكنه العمل في المدرسة دون أن يكون لديه إطلاع وإلمام واسع بنظريات الإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة، وكذلك الاطلاع على مختلف نظريات الأمة وفلسفاتها التي ينتمي إليها لبناء خلفية نظرية أو فلسفة إدارية خاصة به، تبين له المدى والمجال والطريقة التي يتعامل بها مع المدرسين والطلبة والعاملين والمجتمع المحلي، الأمر الذي يزيد بعد نظره ويساعده على التفهم العميق للسلوك الإنساني ودوافعه، وحاجات الأفراد وكيفية إشباعها، بطريقة تحقق هدف المدرسة وهدف الأفراد في وقت واحد وفي توازن واعتدال.

إن ما يحدث الفرق في مجال فاعلية المؤسسات هو قيادتها. ومن هنا تعد القيادة جزءاً أساسياً في العملية الإدارية، ويعد النمط الإداري أحد أهم العوامل التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية داخل مؤسسات العمل المختلفة. وتكمن أهمية القيادة في مؤسسات القطاع التربوي من خلال توجيه السلوك الإداري لمديري الإدارات التربوية، إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات (السعود، 2013).

ناهيك عن دور القيادة المحوري، والذي يبرز في الجانب الإنساني أكثر منه في الجوانب الأخرى، والعمل على تحقيق التوازن بين الجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، وحيث أن القيادة في جوهرها تعني التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه، وقد تختلف وسائل القائد

المستخدمة لتوجيه المرؤوسين، الأمر الذي ينعكس على أساليب القيادة وأنماطها، وقد تطورت أساليبها بتطور المجتمعات ، وتظهر الدراسات والأبحاث التي صدرت في شأن موضوع القيادة، أن أساس التقدم والتطور في ميادين الحياة المختلفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً في أسلوب القيادة المتبع، ومدى فهم سيكولوجية الجماعات، ومدى التأثير فيهم، وتحقيق التعاون بينهم، وفهم هدف الجماعة وتحقيقه (ماجد، 2018).

ويبدو أن مديري المدارس لا يسلكون نمطاً واحداً في قيادة مدارسهم، كما أنهم مختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني، وفي إجراءاتهم ووسائلهم الإدارية، باختلاف فلسفاتهم التربوية من جهة، واختلاف إعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم، ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى (الخطيب، 2004).

وأشار زاهر (2021) إلى أن من أهم التطورات التي شهدتها ميدان القيادة هو الجهود التي استهدفت إلى إرسائها على أصول علمية، وأسس نظرية، إذ قام كثير من الباحثين والمهتمين في مجال القيادة بإجراء الأبحاث والدراسات بهدف تطوير عدد من النظريات التي يمكن في ضوءها تفسير ظاهرة القيادة، على أنها ليست هدفاً بحد ذاته، وإنما وسيلة أو خارطة طريق توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية. فالنظرية توفر للإداري أو القائد أساساً لتحديد المشكلات القائمة، وتقترح الحلول العلمية المناسبة. كما توفر الإطار للنقد المنظم، والتحسين المستمر للعملية الإدارية. ومن هنا يأتي الاهتمام بدراسة الأنماط القيادية وفقاً لنظرية "هيرسي وبلانشارد" لدى القيادات في المدارس، والذي يرتبط بعامل رئيس وهو مدى نضج العاملين في المدرسة، والذي يحدد النمط، والأسلوب الذي يتبناه مدير المدرسة في التعامل معهم، ومدى مقدرته على بناء جو

من الثقة، والتواصل الذي يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات، ومقدراته على دراسة واقع الأفراد والتعرف إلى حاجاتهم، والسعي لتلبيتها، لرفع مستوى الأداء المدرسي.

لقد قام العالمان هيرسي وبلانشارد Heresy and Blanchard بتطوير نموذج لتحديد الأسلوب القيادي الفاعل، وذلك بالتركيز على عامل النضج الوظيفي للمرؤوسين. فالنمط القيادي حسب هذه النظرية يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين، واستعدادهم للعمل في المؤسسة. كما أن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يوفق بين أسلوبه وأسلوب مرؤوسيه، واحتياجاتهم للتوجيه والإشراف، وكذلك احتياجاتهم المعنوية (بن حفيظ، 2013).

ومن هنا يمكن القول بأن نموذج هيرسي وبلانشرد فكرة ثورية؛ لأنه حقق انتقالة نوعية في الإدارة الحديثة من خلال الاهتمام بالعنصر البشري، ونميته؛ أي إشباع حاجاته الاجتماعية، والنفسية، وتطوير قدراته، على عكس النموذج الأخرى من القيادة الموقفية، إذ كان يتوقع من العاملين تكييف أنماط العمل حسب أسلوب قائدهم، بينما يقترح نموذج هيرسي وبلانشرد بأن على القادة تعديل أساليبهم تبعاً لحاجات الموظفين وقدراتهم، كما يقترح أيضاً هذا النموذج بأن على القادة أن يكونوا مدركين لرغبة موظفيهم، وقدراتهم على أداء المهمة، كما يسعى إلى إشراكهم في العملية القيادية بما يلبي احتياجاتهم، واحتياجات التنظيم معاً (رشيدي وبهبهاني، 2024).

إن على مدير المدرسة توظيف النمط المناسب من الأنماط الإدارية الأربعة التي اقترحها هيرسي وبلانشرد في نظريتهما: النضج الوظيفي، كما أن استخدام مدير المدرسة للأساليب الإدارية الأربعة التي تضمنتها نظرية النضج الوظيفي لهيرسي وبلانشرد يؤثر في متغيرات كثيرة، منها الأداء الوظيفي للمعلمين والذي له تأثير كبير على سير العملية التربوية ومخرجاتها، فالمعلم

أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، وبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومنتدرب مهنيًا، يعي دوره الكبير والشامل لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتحسين مستوى المخرجات التعليمية والارتقاء بها، وحيث أن مخرجات أي عمل مرتبطة بالعمليات، والتي تؤدي وتنفذ من خلال العنصر البشري الذي يعد من أهم مدخلاته، فلا بد من جودة في تلك العمليات التي تشكل أداء الأفراد (الرشيدي والبهباني، 2024).

ومما لا شك فيه أن الأداء الوظيفي من المواضيع التي برزت في علم الإدارة، وهو انعكاس للحالة التي يكون عليها العاملين، والتي من خلالها يمكن تقييم أدائهم خلال فترة زمنية، ولهذا السبب نجد أن المؤسسات بشكل عام والتعليمية على وجه الخصوص تركز على وجود طاقم إداري يتمتع بخبرة كافية للتعامل مع المتغيرات المحيطة به كافة، وقادر على تخطي المعوقات باحترافية لتحقيق أهدافها (Farah, 2013).

ولا يخفى على أحد التطور الكبير الحاصل في ميدان التعليم والذي وضع العاملين في تلك المؤسسات أمام تحديات حقيقية لاختبار مدى مقدرتهم الإبداعية على تحقيق المهمات الوظيفية المناطة بهم، وبالتالي وحتى يتمكن هؤلاء العاملين من إنجاز مهماتهم الوظيفية على أكمل وجه لا بد من عملية متابعة أدائهم الوظيفي بشكل مستمر، علماً أن مسؤولية التقصير في الأداء الوظيفي لا تقع عاتق العاملين فقط، وإنما لا بد من دراستها ومراجعة النظام العام للمؤسسة بشكل كامل، إذ أن درجة التأثير الوظيفي للعاملين تتوقف على مجموعة من المحددات، منها المحددات العلمية والشخصية للعاملين، ومنها ما هو مرتبط بطبيعة النظام العام للمؤسسة، ومدى قدرتها على توفير بيئة عمل مناسبة، والنمط القيادي المتبع في تلك المؤسسة (ماهر، 2021).

لذلك تعتبر عملية تقييم الأداء من أهم آليات التغذية الراجعة للمعلم ونظير أداء المعلم، وأن تحسين العملية التعليمية يتطلب طرق علمية موضوعية في عملية التقييم للمعلم، فالمعلم المتقن لعمله يحتاج دائماً إلى عملية تشخيص دائم؛ بهدف التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لعمله وسلوكه وتقويمه لهما بين الحين والآخر (Almutairi,2021).

وتمثل الدافعية للإنجاز عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، وهي تمثل القوة التي تحرك الفرد وتستثيره لكي يؤدي العمل، وهذه القوة تتعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، وفي درجة مثابرتة واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده مقدرات ومهارات في العمل (الساكر،2014).

وترى الباحثة أن استخدام كل نمط من الأنماط الإدارية الأربعة في نظرية النضج الوظيفي يؤثر على متغير دافعية الإنجاز لدى المعلمين، والتي تشكل عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد للتميز وتجاوز المشكلات، للوصول لأعلى مستوى من الأداء والفاعلية في التدريس فإذا كان وجود الدافع للمعلمين يؤدي إلى رغبتهم في الأداء الجيد، فانعدامه يؤدي للتراخي والإحباط. ولما كانت نظرية هيرسي وبلانشر؛ النضج الوظيفي على هذا المستوى من الأهمية، ولما كانت تتيح للمدير خيارات أربعة رئيسة لتوظيفها في تعامله مع المعلمين، فهي تربط السلوك القيادي بالمواقف والظروف المحيطة، وحيث أن الباحثة - في حدود علمها - لم تطلع على أية دراسة سابقة ربطت استخدام مديري المدارس لهذه الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، فقد سوغ لها هذا القيام بهذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتبع القيادة الفعالة دوراً هاماً في تنظيم الجهود وتنسيق الطاقات لتحقيق الغايات التي أنشئت من أجلها المؤسسات، وتعد التربية العنصر الرئيس لإعداد العنصر البشري، فنحن بحاجة إلى قيادة تقوم على أساس علمي من التنظيم والتخطيط والتوجيه والمتابعة والتقييم، حيث تطلب وجود قائد يتمتع بالذكاء والمعرفة والاتجاهات والمهارات، وتبني أنماط قيادية فاعلة ومتنوعة في تهيئة المدرسة والتي تؤثر بشكل كبير على الروح المعنوية للمعلمين، من خلال عمل الباحثة مديرة مدرسة حالياً ومعلمة سابقاً، لاحظت أن مديري المدارس لا يسلكون نمطاً واحداً في قيادة مدارسهم، كما أنهم مختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني، وفي إجراءاتهم ووسائلهم الإدارية، لذا فهم بحاجة لأسس علمية ونظريات توفر لهم أساساً لتحديد المشكلات القائمة، وتقتراح الحلول العلمية المناسبة. كما توفر الإطار للنقد المنظم، والتحسين المستمر للعملية الإدارية. وعليه تأتي هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس.

وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي تلك المدارس؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الخمسة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي

وبلانشرد من وجهة نظر المديرين والمعلمين العاملين معهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

3. ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

4. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

5. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم؟

6. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- تعرف درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وبيان علاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم، من خلال:

2- تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم.

3- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

4- التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

5- تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

6- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم.

7- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم.

#### أهمية الدراسة:

يؤمل أن تفيد الدراسة نتائج الدراسة على النحو الآتي:

#### الأهمية النظرية:

- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين في القيادة التربوية وأنماطها، والقيادة وفقاً للنظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد، من خلال الإفادة من الأدب النظري للدراسة، وفي تفسير نتائج

دراساتهم، كما يؤمل أن تكون إضافة نوعية للمكتبات؛ نظراً لقلّة الأبحاث والدراسات العربية التي تناولت الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرّد، وتأثيرها على مستوى الأداء الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، وأن تشكل إضافة علمية للحقل التربوي للباحثين والمهتمين من خلال الاطلاع على الأدب النظري للدراسات السابقة، وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات، وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى.

### الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للجهات الآتية:

- مديرو المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من أجل تعرف درجة تطبيق مديري المدارس الفلسطينية للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارّد.
- صناع القرار وواضعو السياسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم، فقد تشكل هذه الدراسة وتوصياتها، مرجعاً علمياً في وضع خططهم واتخاذ التدابير اللازمة من أجل تطوير النمط القيادي الناجح، الذي يسهم في تجويد العملية التعليمية من خلال رفع مستوى الأداء الوظيفي ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرّد.

## مصطلحات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات تم تعريفها مفاهيمياً وإجراءياً، على النحو الآتي:

### - الأنماط القيادية (Leadership Styles):

وهي الأنماط السلوكية التي يعتمدها المدير للتأثير على سلوك العاملين معه، والطريقة التي يوجه بها المدير أتباعه، ويحفزهم على تحقيق أهداف المؤسسة (السعود، 2009: 252).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الأنماط السلوكية التي يعتمدها مدير المدرسة للتأثير على سلوك المعلمين، والطريقة التي يوجههم بها ويحفزهم على تحقيق أهداف المدرسة، وكما تقيسها الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

### - نظرية هيرسي وبلانشرد (Hersey and Blanchard's Theory):

إحدى النظريات الموقفية التي ترشد المديرين إلى اختيار النمط الأمثل في القيادة، اعتماداً على نضج المرؤوسين وتلبية احتياجاتهم وتنمية مهاراتهم، والنهوض بهم إلى مستوى المشاركة في صنع القرار وتنفيذه، وهي تعد الشرط الأساسي لنجاح أية مؤسسة ونقطة البدء بتحقيق العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي في المؤسسة (سالم، 2018).

### - الأداء الوظيفي (Job Performance):

يعرفها الخضري (2018:22) بأنها المكون الرئيس للعملية الإدارية والتنظيمية في المدرسة، كونه الجزء الحي منها؛ فهو مرتبط بالمعلم الذي يدير العملية الإنتاجية.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدور الذي يقوم به المعلم بهدف تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال تفهمه للدور المنوط به وإتمامه، والالتزام بالتعليمات، وإشباع متطلبات الوظيفة، ويتم قياسه بناءً على النتائج التي تم تحقيقها. وكما تقيسها الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

## - دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):

يعرفها كمال (2006: 90) على أنها " تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة إليه، ويستثار بعوامل تتبع من الفرد نفسه، وحاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به كالأشخاص، والأفكار، والأدوات".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: رغبة الفرد في تحقيق الأداء الجيد، ويتمثل في حرصه على القيام بمهامه، والنجاح فيها، مع المثابرة، والطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل جاد على تجاوز التحديات، وكما تقيسها الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

### حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة وفقاً لما يأتي:

**الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات المدارس في فلسطين (الضفة الغربية).

**الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس في فلسطين (الضفة الغربية).

**الحد الزمني:** اقتصرت هذه الدراسة في تطبيقها على الفصل الثاني من العام الدراسي

2024/2023م.

## الفصل الثاني:

---

### الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تتاول هذا الفصل عرض الأدب النظري والدراسات السابقة، ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة،

وعلى النحو الآتي:

#### أولاً: الأدب النظري

تتاول هذا الجزء عرض الأدب النظري المرتبط بهذه الدراسة وفق المحاور الأربعة الآتية:

الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي بلانشارد، الأداء الوظيفي، دافعية الإنجاز، التعليم في

فلسطين، وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: القيادة والأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد Leadership and

## Leadership Styles

مفهوم القيادة والأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد

لقد حظي مصطلح القيادة بتعاريف متعددة، نجد أن كل تعريف منها ينفرد بجانب أو أكثر من جوانبها، فتتفق في جوانب، وتختلف في جوانب أخرى، ومفهوم القيادة أو تعريفها يعد من المفاهيم التي اختلفت وتباينت وجهات النظر في حقيقة هذه الظاهرة، وتعريفاتها بالرغم من هذا الكم المتزايد من الأبحاث والدراسات خاصة في الفكر الإداري المعاصر، فهناك فيه العديد من التعريفات والمفاهيم.

ولا شك أن الوقوف على تعريف واضح ومحدد ودقيق لأية ظاهرة من الظواهر يعد أمراً ذا أهمية، وضرورة حيوية، وعلى قدر كبير من الأهمية لتقدم البحث العلمي في كافة المجالات والاختلافات في الآراء والمواقف في تحديد مفاهيم الظواهر والأشياء، ومدلول الكلمات والمصطلحات، ما هو إلا نتاج لتباين بيئات الباحثين وخبراتهم ومقدراتهم في هذا المجال.

يسعى الباحثون منذ بداية القرن العشرين إلى تحديد مفهوم القيادة وتحليله، حيث ظهرت الكثير من التعريفات المتعددة والمختلفة لمفهوم القيادة (Ogunyinka & Adedoyin, 2013) نذكر منها مجموعة من هذه التعاريف.

كما عرفت القيادة بأنها امتلاك المقدرة على التأثير في أنشطة الجماعات والأفراد بغرض الوصول الي هدف معين (الشمري، 2018: 66).

وأشار هوجان (Hogan,2021:72) إلى أن القيادة ضرورية في كل المؤسسات بغض النظر عن نوع النشاط الذي تمارسه في كل المجالات الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وحفز، ورقابة.

ويقع على عاتق القائد مهمة، توجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف من خلال قدرته على التأثير في سلوكهم، ولا تقل القيادة التربوية أهمية عن القيادة الإدارية والتي تتميز بكونها عملية إدارية ديناميكية تختص بتسيير شؤون التعليم، وإدارته، ويعد النمط القيادي أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل مؤسسات العمل عموماً، والمؤسسات التربوية خصوصاً.

وعرفت القيادة بأنها عملية يتم من خلالها تأثير الفرد على عدد من الأفراد بغرض تحقيق هدف مشترك (Northouse, 2021:74).

أما أحمد (2022) فقد عرفها بأنها الدوافع، والموارد، الاقتصادية والسياسية المختلفة، وغيرها في إطار الصراع والتنافس بغرض تحقيق الأهداف بشكل متبادل أو بشكل مستقل بهدف تحديد نوع السلوك الأنسب بغرض مواجهة موقف معين.

ويذكر إبراهيم (2022) بأن القيادة عملية يتم فيها التعبير عن القدرة على التأثير في التابعين لإتمام المهمات المحددة لهم بكل حماس وإخلاص، حيث ينطوي هذا التعريف على بعدين وهما التسليم بمهارة القائد ومقدرته على تحفيز التابعين لإنجاز ما يجب أداءه، وميل التابعين واستجابتهم لإدراكهم بأن ذلك سيحقق رغباتهم وطموحاتهم.

### مفهوم القيادة التربوية

تعددت مفاهيم القيادة التربوية بتعدد الاتجاهات والأطر النظرية إذ يمكن النظر إليها كدور اجتماعي تربوي يقوم به المعلمون والتربويون، في أثناء تفاعلاتهم مع الطلبة في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف المواقف وينظر إلى القيادة التربوية عامة على أنها عملية توجيه مجموعة من الأفراد للقيام بأعمال تجسد أهداف القائد، من منطلق مسؤوليات المشرف التربوي، أو مدير

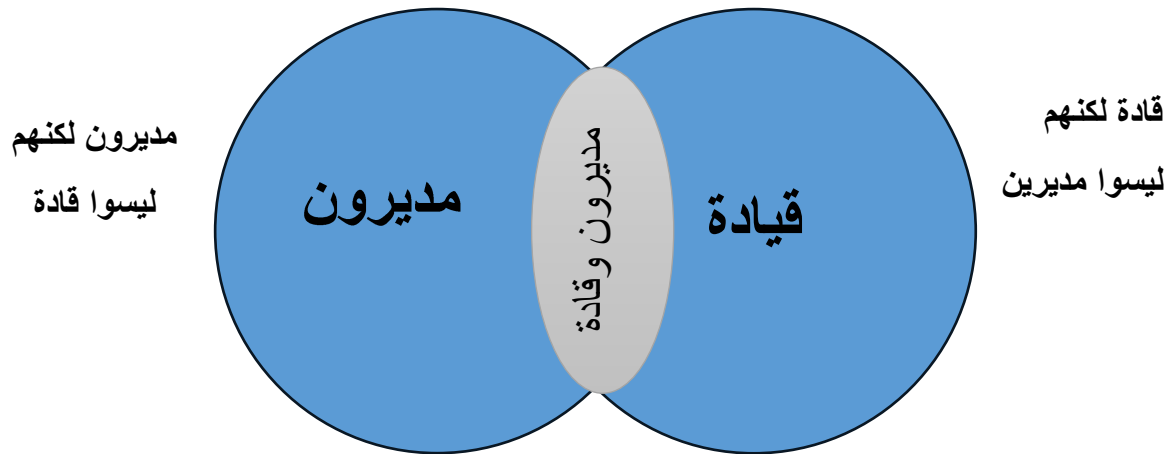
المؤسسة فإن أسس القيادة التربوية هي الالتزام وتلبية احتياجات المدرسة كمؤسسة وذلك خلال تحقيق أهدافها وخدمة العاملين فيها، فالقيادة هي محور العملية الإدارية لتجعلها أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها، وقد عرفت القيادة الإدارية التربوية بأنها العملية التي يقوم بها فرد من أفراد العملية التعليمية بتوجيه سلوك المتعلمين أو الأعضاء المنضمين لعملية التعليم من أجل دفعهم برغبة صادقة نحو تحقيق الأهداف المشتركة بينهم والمراد الوصول إليها وتحقيقها) (عوض، 2022: 43).

كما عرفت القيادة التربوية بأنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية، والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي، والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية"، ويضيف عوض (2022) بأن للقيادة التربوية دور يتمحور حول تفاعل متميز بين مدخلات النظام التربوي بما فيه من معلمين وطلبة و مناهج وأبنية وغيرها من مدخلات يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق مخرجات تربوية تتسجم مع أهداف النظام التربوي ومراميه .

ويرى "الغزو" في القيادة التربوية الفعالة على أنها صمام النجاح لكل مؤسسة تربوية، ويشير إلى مفهوم القيادة التربوية على أنها نوع متخصص من أنواع القيادة، تستهدف كافة الأساليب الإدارية التي تؤثر في سلوك الأفراد بما يكفل تحقيق الهدف ويتطلب ذلك بالضرورة أن يكون الرئيس الإداري بارعاً في القيادة، وخلق صلة من التبعية وتنميتها له، وإقناع المرؤوسين واستمالتهم فالقيادة هي لب العملية الإدارية (الحريري، 2022: 12).

وتجد الباحثة أن غالبية التعاريف تؤكد على أن القيادة التربوية تشكل جوهر العملية الإدارية، بل روحها التي تضفي عليها حيوية وديناميكية، فهي نوع متخصص من القيادة يمارس حصرياً ضمن النظام التربوي، أي في بيئة المدرسة بمختلف مراحلها وهيكلها، وبما يتضمن ذلك المناهج الدراسية ومحتويات العملية التعليمية التعلمية وأهداف النظام التربوي، تهدف القيادة التربوية إلى تحقيق مخرجات تربوية منظمة، ترقى إلى مستوى طموحات النظام التربوي والمجتمع ككل وأهدافهما.

## الشكل رقم (01) : القيادة والإدارة



المصدر: عبد الرحمن، إسلام (2019). القيادة والإدارة، القاهرة: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

يتضح من الشكل (1) أن هناك ارتباط وثيق بين مفهوم القيادة والإدارة إلا أنهما لا يعنيان نفس الشيء فالفرد قد يكون مديراً أو قائداً، أو كليهما كما قد لا يكون أيّاً منهما، وبصفة عامة فإن القيادة ليست سوى إحدى مكونات الإدارة والتي يتم ممارستها مع الأفراد أو من خلالهم لتحقيق الأهداف التنظيمية.

وهناك من ينظر إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر، أما القيادة فتعنى بالتغيير، ويذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره لأنه يستخدم الوسائل، والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف والأغراض المقررة سلفاً، ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار، أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، وبالتالي يمكن القول بأن هناك اختلافاً بين أدوار كل من المدير القائد، والفرد يمكن أن يكون قائداً دون أن يكون مديراً، وليس كل القادة مديرين ( الطاهر، 2017).

ويتبين للباحثة أهمية الدور المحوري للقيادة الإدارية في مختلف أوجه العمل التنظيمي، خاصة على المستوى الإداري، فعلى عاتق القائد تقع مسؤولية تحفيز الموظفين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المنظمة، ما يخلق بيئة عمل تعاونية وثقة متبادلة بين المدير وموظفيه. ويرى أحد خبراء الإدارة أن هذا التأثير الإيجابي للقيادة الإدارية يُشكل بمثابة "الروح" التي تُنشّط والعمل داخل المنظمة وتحببها.

### المهارات القيادية

لكي يقوم القائد بدوره على أحسن وجه، يجب أن تتوفر فيه مهارات معينة، ونعني بالمهارة ذلك التفاعل بين قدرات الفرد وخبراته العلمية، وبالتالي فهي تشير إلى المقدرات من منظور علمي جداً (عادل، 2012).

ويرى العامري (2020) بأنها القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتسم بالدقة، والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد ووقت.

كما يراها البعض بأنها عادات حركية يقصد بها تحقيق غايات اجتماعية ونقصد في هذا العنصر بمصطلح "المهارة" كل المقومات والخصائص والسمات الأساسية التي يعتمد عليها القائد في ممارسته دوره القيادي، وقد صنفها "كاتز" (Robert Katz) في كتابه (Administrator Skills of an effective) مهارات فاعلية الإداريين إلى ثلاث مجموعات يجب توافرها في القائد في جميع المستويات، ويمكن تصنيف هذه المهارات إلى المجموعات الآتية: المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية (باهر، 2020).

### المهارات الفنية

وهي المقدرة على التعامل مع الأشياء، وقدرة الأداء والانجاز المميز أولاً بأول عن سير العمل، وأن ينمي مقدرات مرؤوسيه إلى أقصى حد ممكن (الفاجري، 2022)، كما يقصد بها المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام، في أداء العمل بالشكل الذي يكفل تحقيق الهدف، أي أنها مقدرة القائد على استخدام معرفته المتخصصة، وبراعته في استخدام الطرق العلمية المتاحة، والوسائل الفنية الضرورية لإنجاز العمل (ماجد، 2018)، ومن أهم الخصائص المميزة للمهارة الفنية:

أنها مهارة أكثر تحديداً من المهارات الأخرى، بمعنى أنه يمكن التحقق من توافرها لدى القائد بسهولة، كما أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل في مجال التخصص، وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات، والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل، وهي مألوفة أكثر من غيرها من المهارات في ظل عصر التخصص، كما أنها أسهل في اكتسابها وتمييزها من المهارات الأخرى، عن طريق برامج التدريب والتكوين (عامري، 2020).

ومن أهم السمات والمقدرات التي ترتبط بالمهارة الفنية للقائد كما ذكرها عبد الكريم (2019):

المقدرة على تحمل المسؤولية ( Ability to assume Responsibility ) ، وتظهر هذه السمة من خلال التنفيذ وقبول القائد للنقد من خلال زملائه وتحقيق أفكار جديدة والإصرار، واتخاذ القرارات بجرأة، ومقاومة الضغوط الخارجية والداخلية، ومن كافة المستويات واعتماده على نفسه وعدم الاحباط، والإيمان بالهدف وبإمكانية تحقيقه من طرف القائد، وهذه الصفة تدفع أيضا بالمرؤوسين إلى إقناعهم وإيمانهم بنفس الهدف، وبالتالي سعيهم وراء تحقيق أهداف التنظيم، دون أن نغفل أهمية شرح الهدف ووضوحه عند المرؤوسين كافة، وفي مختلف المستويات، وضرورة الفهم العميق والشامل للأمور ونعني بهذه السمة، أن يكون القائد ملماً بالمعارف الإنسانية لأن دوره يتطلب منه أن يكون لديه معرفة شاملة لما حول، و وأن يكون غنياً بثقافة الحزم، وهي تعني أن يكون القائد صارماً، وأوامره قاطعة، مع المهارة في التوفيق بين الحزم من ناحية، ومراعاة شعور مرؤوسيه من ناحية أخرى، وهذا يتطلب دوماً وجود المقدرة على الحكم السليم في المواقف الإدارية.

### المهارات الإنسانية

وتعني هذه المهارة مقدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه والجماعات، ومقدرته على معرفة أحوال مرؤوسيه، ومعرفة دوافعهم ومشكلاتهم، واقتراحاتهم، ومراعاة حاجاتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية، ووسائل رفع الروح المعنوية، ومعرفة اتجاهاتهم ومحاولة تعديلها بما يتماشى مع احتياجات المؤسسة (ماهر، 2021)، إذ أن هذه المهارة تعكس مقدرة القائد على التعامل مع الأفراد، وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية، وذلك راجع إلى أن كل ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو بالضرورة أكثر تعقيداً وتغييراً وتنوعاً من المجالات الفنية، وأن التعامل مع الأفراد أكثر صعوبة من التعامل مع الأشياء، ومن السمات المرتبطة بالمهارة الإنسانية للقائد الاستقامة وتكامل الشخصية، فالشخصية المتكاملة للقائد تتطلب توافر

سمات: ( الاستقامة والأمانة والإخلاص والخلق الطيب ) ، ويضيف (كارتر) بأن التثبيت من وجود هذه المهارة لدى القائد من الأمور السهلة، وذلك لأنها تمثل جزءاً من سلوكه اليومي، بما يتضمنه من تصرفات واتصالات في تعامله مع مرؤوسيه زملائه، كما يلاحظ بأن هذا النوع من المهارات يظل مطلوباً في جميع المستويات الإدارية المختلفة وإن كان أكثر أهمية للإدارات الوسطى التي تعمل كحلقة وصل بين قمة الهرم وقاعدته، وهذه مهمة رئيسة تحتاج لمهارات سلوكية مميزة ( عساف، 2021).

### المهارات الإدراكية

وهي مهارات فكرية تحليلية، تعرف إلى أنها قدرات لدى القائد على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة به في المؤسسة، وللمتغيرات الداخلية والخارجية والعلاقة القائمة بينهما، وما تأثره على العمل المؤسسي فهي مهارة لدى القائد لرؤية المؤسسة ككل، وإدراكه للعلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية، وعلاقتها مع باقي الأنظمة الفرعية الأخرى (راجي، 2021).

كما أنها تعني المقدرة على الإلمام بجميع الأمور الأساسية المتصلة بالمؤسسة وحياتها وتطويرها والمقدرة على تحليل هذه الأمور وفهمها فهماً شاملاً، وربطها ببعضها في صورة علاقات منظمة وذلك كأساس لبناء سياسات المؤسسة واستراتيجياتها وخططها المختلفة، بصورة واقعية وعملية (راضي، 2021).

ويضيف راجي (2021) أن القائد الذي يتمتع بهذه المهارة يكون مبتكراً للأفكار الجديدة والقدرة على التنبؤ والإحساس بالمشكلات قبل وقوعها، قادراً على وضع الحلول واختيار البدائل، وتعتبر المهارة التصورية الإدراكية أساسية للقيادات العليا في مستويات الإدارات العليا، وتقل في

الإدارات الدنيا، ولعل ذلك يعود إلى أن القيادات العليا تحتاجها لاتخاذ القرارات والمقدرة على التنبؤ ووضع الأطر والتصورات والربط بين العلاقات والمقدرة على التخطيط.

ويرى فايز(2021) أن هذه المهارات الثلاث ضرورية لأي قائد وفي أي من المستويات الإدارية، إذ تساعد على اتخاذ القرار الواقعي، ويمكن القول أن أهميتها النسبية تتفاوت حسب المستويات الإدارية، فتجد أن المهارة الفنية تحتل مكان الصدارة العليا، حيث يمكن التعويض عنها بالمستشارين والخبراء، أما المهارات الإنسانية فهي ضرورية ولجميع المستويات الإدارية، لأنها ترتبط بعملية التفاعل الجماعي وتعد المهارة التصورية الإدراكية أساسية للقيادات في مستوى الإدارات العليا، فتقل في الإدارات الدنيا، ولعل ذلك يعود إلى أن القيادات العليا تحتاجها لاتخاذ القرارات والقدرة على التنبؤ ووضع الأطر، والتصورات والربط بين العلاقات والمقدرة على التخطيط.

### النمط القيادي

#### تعريف النمط:

لغويًا، تعني كلمة "نمط" لغة: الطريقة، والأسلوب أو ضرب من البسط، أو الطراز من الشيء، فيقال: مواد من نمط واحد، هم من نمط واحد، أي هم من طراز واحد هم متشابهون، ويقال أيضاً: هذا من نمط هذا، وما عنده نمط من العلم أي نوع منه، ويعرفه الباحثون بقولهم ألزم هذا النمط أي الطريقة والمذهب وعندي متاع من هذا النمط، وهو النوع وجماعة من الناس أمرهم واحد (إبراهيم،2018).

ويعرف عبد الرحمن (2019) النمط اصطلاحاً بأنه خصائص فرد أو جماعة أو ثقافة تميزه عن نموذج فرد أو جماعة أو ثقافة أخرى، وعرفه أيضاً بأنه السلوك المتكرر، أو الغالب للشخص

في مواجهة موقف معين. ويرى نصر (2021) في النمط " بأنه سلوك الفرد كما يراه غيره، وليس كما يراه الشخص في ذاته" فطريقة الفرد في العمل والتعامل مع الآخر ينهى من الجوانب المهمة التي تميزه عن سواه، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه نمط شخص بشكل عام فهو يهتم بالتجاهات السلوكية الفعلية التي يختارها القائد الإداري ويعمل بموجبها، وهو ما يحدد علاقته مع المرؤوسين.

ومن خلال هذا الطرح تعرف الباحثة النمط على أنه ذلك السلوك الظاهري، والذي ينتهجه الفرد ويكرره إزاء مواقف، ومثيرات خارجية مختلفة، والذي يميزه عن غيره من الأفراد.

### تعريف النمط القيادي

لقد تعددت واختلفت الآراء حول مفهوم " النمط القيادي "، فعرفه الماجد (2019)، بأنه سلوك القائد كما يراه الآخرون ممن يعمل معهم، وليس كما يراه صاحبه، ويعرفه باهر (2020): بأنه الأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين، ومن أجل تحقيق أهداف المؤسسة، كما يرى أيضاً في النمط القيادي بأنه عبارة عن الطريقة التي ينجز بها أو تعمل بها الأشياء، أو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الآخرين فيعرفه نصر(2021) بأنه مجموعة من السلوكيات التي تبرز لدى القائد في تأثيره على الآخرين معه باتجاه أهداف المؤسسة، كما أنه تعبير عن تلك المكونات التي تساهم في تحديث سلوك القائد مع الآخرين، والطريقة التي يؤدي بها عمله، كما يعرفه أيضاً بأنه الطريقة العامة التي يسلكها القائد الإداري باتجاه مرؤوسيه وصولاً إلى الأهداف المشتركة.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة النمط القيادي على أنه مجموعة من الأنشطة، والسلوكيات المتكررة التي يتبناها القائد في تعامله مع أتباعه ويتخذ منها منهجاً، فتشكل في مجموعها أسلوباً عاماً، أو طريقة أو نمطاً لقيادته.

### مراحل تطور النمط القيادي

يرى عامري (2020)، أن فهم أساليب القيادة وأنماطها، مربوط بمدى فهم وإدراك المفاهيم الإدارية، ومراحل الفكر الإداري السائدة في تلك الحقبة من الزمن، وقد لخص هذه الأنماط في ثلاث مراحل مرت بها: وتتمثل المرحلة الأولى في المفاهيم السائدة في الإدارة في ظل النظريات الكلاسيكية، وما عكسته هذه المفاهيم من افتراضات، وجهت نمط القيادة نحو ما يسمى " بمدخل الشدة"، أو النظرية السلبية للإدارة، أما المرحلة الثانية فتتمثل في المفاهيم التي سادت في الإدارة في النظريات الحديثة، وخاصة المدارس السلوكية، وما قدمته من أفكار وتصورات أثرت في توجيه نمط القيادة وأسلوبها إلى ما يسمى " بمدخل اللين" أو النظرية الحديثة للإدارة، والمرحلة الثالثة تتمثل في المفاهيم التي سادت في الإدارة في فترة ما بعد الخمسينات، وهي محاولة للتوفيق بين المفاهيم الإدارية السائدة في ظل المدخلين السابقين، والأخذ بمزايا كل منهما، ومحاولة صهر مفاهيمها في نظرية متكاملة، وهو ما يسمى " بالمدخل التعديلي".

### مرحلة الشدة في النمط القيادي:

إن المفاهيم التي سادت في الإدارة في ظل النظريات الكلاسيكية عامة، ونظرية الإدارة العلمية خاصة في الفترة الممتدة بين نهاية القرن الماضي والثلاثينات من القرن الحالي قد ركزت اهتمامها على الإنتاج، وعلى كون العاملين وحدات إنتاجية يمكن للقائد التحكم فيها، وتغيير سلوكها وحفزها على العمل بما تملكه من حوافز مادية، وقد كان من أهم الافتراضات التي

وضعت في إطار النظرة السلبية للإدارة تلك التي وضعها " دوجلاس ماكريجور"، وأسماها بالنظرة التقليدية للإدارة، وكذلك افتراضات وضعها ( سايمون) و ( أرجيرس)، تركز هذه الافتراضات في مجملها على النقاط الآتية:

✓ إقامة القيادة على الإكراه والشدة وإجبار القائد لمؤوسيه على طاعته، مرده إلى أن هذا الإجبار قائم على أساس قوة القائد ونفوذه النابع من سلطته الرسمية، وإن هذا الإجبار طاعة المؤوسين للقائد تمثل ثمناً لبقائهم واستمرارهم في العمل ولما يحصلون عليه من مرتب وترقية، وغيرها من امتيازات، (نظرية سايمون).

✓ إن الفرد العادي بطبعه كسول لا يحب العمل، ويميل إلى الاعتماد على غيره، ولذلك كله فإن الفرد يفضل دائماً أن يجد شخصاً يقوده ويوضح له ماذا، وكيف يعمل، وإن الفرد يعمل خوفاً من الجزاء أو الحرمان وليس حباً في العمل (نظرية X عند ماكريجور).

✓ التأثير الناتج عن النظم العائلية والطبقية السائدة في بعض المجتمعات، في اتجاهات القادة وبالتالي توجيه سلوكهم نحو الأسلوب المتشدد.

✓ إن الأفراد مطبوعون على طاعة من يعدونهم رمزاً لهم، وهي رواسب نفسية تعود لطفولتهم وكذلك الحاجة إلى الأمن والطمأنينة الذين يوفرهما الأبوين، وبالتالي كان إشباع هذه الحاجات على مستوى الآباء، ثم أصبح على مستوى القائد بمميزاته وخصائصه (إبراهيم، 2022).

إن جميع هذه المرتكزات التي افترضتها النظرة السلبية للإدارة لا تعكس تماماً حقيقة طبيعة السلوك الإنساني للفرد العامل، ولا تصدق في الإدارة الحديثة التي أصبح العاملون في ظلها يتطلعون إلى المزيد من الإشباع لحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وإن عدم استجابتها لإشباعها هو

الذي يدفع العاملين إلى التباطؤ في العمل، ومقاومة مظاهر التغيير، وعدم الإحساس بالمسؤولية (عامري،2020).

### مرحلة اللين في النمط القيادي:

شهدت فترة ما بعد الثلاثينات من هذا القرن تطورات مهمة في مفاهيم الإدارة، وافترضاها وكان للمدارس السلوكية فضل فيها، فقد صورت التنظيم الإداري على أنه تنظيم يضم مجموعة من الأفراد العاملين في الإدارة تحركهم دوافع نفسية واجتماعية وتوجه سلوكهم، كما وجهت الانتباه إلى أهمية إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، للفرد العامل التي وجد بأنها أكثر تحفيزاً للعامل من الحوافز الاقتصادية، وبالتالي فهذه المرحلة بنت إطارها المفاهيمي عن الإدارة والقائد، ومروسيه على افتراضات مغايرة للمرحلة السابقة ( مرحلة الشد في النمط القيادي)، انعكست على توجيه نمط القيادة إلى أسلوب اللين ونمطه ومن بين الذين وضعوا فرضيات هذه المرحلة" جورج التون مايو"، " ماسلو"، و"ماكيرجور" في الشق الثاني من نظريته " Y"، وقد ركزت افتراضات هذه المرحلة على ما يأتي :

1. إن الأفراد ليسوا بطبيعتهم سلبيين أو مقاومين لأهداف التنظيم كما صورتها نظرية (X).
2. إن الحاجات الإنسانية مرتبة ترتيباً هرمياً، تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية، وتنتهي قمة الهرم بالحاجة إلى تحقيق الذات (هرم الحاجات لماسلو).
3. الإنسان تحركه دوافعه، ويستجيب لحاجاته، ويخضع لضوابط نفسية ذاتية وقد تهدده الضغوط الخارجية.
4. لا يوجد تناقض أساسي بين تحقيق الإنسان لذاته، وبين أدائه عمله بكفاءة، فهو يحاول التوفيق بين أهدافه وأهداف التنظيم(عامري،2020).

ورغم الافتراضات التي قامت عليها النظرية الحديثة للإدارة في توجيه نمط القيادة نحو الأساليب اللينة القائمة على العلاقات الإنسانية إلا أن هناك من انتقدها وجعل من فرضياتها ومرتكزاتها شيئاً مثالياً لا يمكن تحقيقه على أرض الواقع، فالحريات الكاملة من المطالب المثالية التي يصعب تطبيقها في الواقع العملي لأن أسلوب اللين قد ينجح في مواقف، ومع عمال يتحاشون السلطة وتحمل المسؤولية، ولا ينجح مع الآخرين من نوعية مغايرة ذات طموح كبير، وأهداف شخصية تتعارض وأهداف المؤسسة (القحطاني، 2008).

### مرحلة التعديل في النمط القيادي:

بعد عام (1950) شهدت الإدارة ظهور نهج جديد في الإدارة أسهمت فيه مجموعة من المفكرين والباحثين أطلق عليهم تسمية " أصحاب النهج التعديلي"، والذين تبنوا الفكر التوفيقي بين المفاهيم الإدارية الكلاسيكية والحديثة ومن بينهم ماكريجور، " ماكموري"، " ليكرت" وقد تركزت فروضهم في هذا النهج من التفكير على عدة أمور وفقاً لما ذكرها عبد الرحمن (2019):

1- إن أفضل أسلوب في الإدارة هو الأسلوب الذي يجمع بين الحزم والعدل (الموفق بين أسلوب الشدة واللين).

2- ضرورة التوفيق والمواءمة بين أهداف العاملين وأهداف التنظيم.

3- ليست هناك استراتيجية إدارية واحدة يمكن تطبيقها على كل الأفراد في كل المواقف والظروف.

4- التركيز على أهمية العوامل الخارجية عن التنظيم، التي تؤثر في أهمية الحاجات وأولوياتها عند الفرد العامل.

وترى الباحثة أن هذه المرحلة شكلت اعترافاً صريحاً بتنوع أنماط القيادة، إذ أدرك الباحثون أن القائد لا يقتصر على أسلوب واحد، بل يتبع أساليب إدارة متعددة تتكيف مع الظروف وعوامل الموقف، وبناءً على ذلك، ازداد اهتمامهم بدراسة العوامل التي تؤثر على اختيار القائد لأسلوبه القيادي ونمطه الإداري.

### محددات النمط القيادي

أثبتت الدراسات أنه ليس هناك نمط أو أسلوب قيادي هو الأفضل، والأكثر فاعلية دائماً إذ أن هنالك متغيرات وعوامل ومحددات عديدة تتدخل في اتجاه القائد لاتباع نمطه القيادي ذلك، أن السلوك القيادي يعد محصلة التفاعل أو التأثير المتبادل بين تلك المحددات وبعضها بعضاً، وليس هو نتاج أحدها منفرداً، وحتى يتأتى لنا فهم ديناميكيات تلك العملية التفاعلية، يجب أن يتم دراسة مكوناتها كل على حدة، ونعني حدود دور كل منها في تشكيل السلوك القيادي، بمعنى أنها عملية تشريح وظيفي لمحددات السلوك القيادي، والتي يفترض أنها تنتج في خمس فئات هي: كما ذكرها المازني (2020):

#### 1- خصائص القائد وتشمل هذه الفئة المتغيرات الآتية:

سمات شخصية القائد: وهي خصال وجدانية ومزاجية غالباً، تسهم في تشكيل الاستجابات التي يصدرها الفرد. ومن ثم فإنها تمارس دوراً مهماً في تحديد سلوك القائد مع أتباعه، فعلى سبيل المثال، سيميل القائد المرتفع في سمة العدوانية إلى التعامل بصرامة وغلظة مع أتباعه، بينما يلتزم القائد المنخفض في هذه السمة أسلوباً يتسم بالتسامح، لكن يجب ألا تدفع تلك الافتراضات إلى تضخيم دور سمات الشخصية في تحديد طبيعة سلوك القائد، نظراً لأن هذا السلوك يخضع لتأثير متغيرات أخرى عديدة، وليس سمات الشخصية فقط.

نسق القيم: وهو عبارة عن تصورات من شأنها أن تفضي إلى سلوك تفضيلي، فهي بمثابة معايير للاختيار بين البدائل السيكولوجية المتاحة للفرد في الموقف، ومن ثم فإن احتضان الفرد لقيم معينة يعني توقع ممارسته لأنشطة سلوكية تتسق وتلك القيم (جابر، 2019).

إن هذا التصور لدور القيم يمكن أن يسهم في تفسير الفروق الواسعة في سلوك القادة في المجالات المتشابهة فعلى سبيل المثال، القائد الذي تشغل قيمة المساواة مكاناً بارزاً في نسقه القيمي، سيتعامل مع أتباعه بطريقة تختلف عن قائد آخر في نفس العمل لا تشكل تلك القيمة أهمية ذات بال لديه، فالأول سيكون حريصاً على أن يزيل أو يحد من مظاهر التمييز بينه وبين أتباعه، وفيما بين الأتباع بعضهم بعضاً، في حين أن اهتمام الثاني سينصب على تعميق ذلك التمييز. أي أن كلا منهما سيسلك على نحو يتسق مع نسقه القيمي بقدر ما تسمح الظروف الموقفية (عبد الرحمن، 2019).

مستوى الخبرة الفنية: يعكس مستوى الخبرة الفنية للقائد كلاً من مستوى المهارة الفنية التي يحوزها في مجال العمل الموكل للجماعة، ومستوى القدرات العقلية والإبداعية التي يحوزها والتي تيسر عليه اكتساب هذه الخبرة وتمكنه من توظيفها وتمييزها على نحو فاعل. وتكمن أهمية مستوى الخبرة كأحد محددات السلوك القيادي في أن القائد ذا القدر المرتفع من الخبرة، سيعتمد على خبرته تلك في قيادة أتباعه وسيجعلها المصدر الرئيس للقوة التي يركز إليها في قيادتهم، وسيقلل من اعتماده على المصادر الأخرى للقوة في ذلك من قبيل قوة الصلاحيات الممنوحة له بحكم منصبه (راضي، 2021).

الدافعية للإنجاز: يعرف الدافع للإنجاز " بأنه المنافسة من أجل النجاح، والتفوق والرغبة الشديدة في تجنب الفشل " ومن أبرز سمات الفرد الذي لديه دافع قوي للإنجاز قبول المخاطرة المحسوبة

والجدية، وقبول التحدي، والمثابرة والمراقبة الذاتية، ووضع معايير صارمة للحكم على الأداء الشخصي، وعدم الاكتفاء بالوصول للأهداف التي يعتقدونها الآخرون كافية، ويتجسد دور هذا المتغير في أن القائد الذي لديه قدر مرتفع من الدافعية نحو الإنجاز سيوجه القدر الأكبر من طاقاته نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وسيهتم باتباعه كمدخل رئيس لبلوغ تلك الأهداف (عصام، 2019).

**مفهوم القائد عن ذاته:** يشير مفهوم الذات إلى تلك التصورات والمعارف والمشاعر التي يتبناها الفرد حول ذاته، وتتمثل أهمية تلك التصورات في أن الفرد يسعى لأن يكون سلوكه متسقاً معها، فالقائد الذي يبني تصوراً لذاته مفاده أنه صبور - (أو يجب أن يكون كذلك) - سيعمل جاهداً على أن يكون سلوكه ترجمة عملية لهذا التصور (جابر، 2019).

**التصورات الضمنية لدى القائد عن أتباعه:** إن الطريقة التي يسلك بها القائد مع أتباعه تعتمد إلى حد كبير على بعض الفروض التي يتبناها حول الطبيعة البشرية، وهي ما يطلق عليه اسم "التصورات الضمنية"، أو المضمرة سواء كانت تلك التصورات شعورية أم غير شعورية، فإنها تتدخل في تكوين الاستراتيجيات العامة التي يستعين بها في تخطيط وتوجيه وإدارة سلوكه معهم وتوجيهه في المدى القريب والبعيد، فعلى سبيل المثال، القائد الذي يؤمن بوجود الإشراف على أتباعه بصورة مباشرة ليتأكد من حسن أدائهم للمهام الموكلة إليهم، يبني تصورات ضمنية عن طبيعة التابع تختلف عن ذلك الذي يدعهم يؤدون العمل على النحو الذي يناسبهم دون إشراف مباشر، فالأول - يتبنى تصوراً حول التابع مفاده أنه كسول ولا يعمل إلا إذا أُجبر على ذلك، في حين أن الثاني تبني تصوراً مفاده أن التابع يسعى ويرحب بالمسؤولية ويهدف إلى تحقيق ذاته (عبد المجيد، 2022).

## 2- خصائص الأتباع

وتتضمن تلك الفئة ما يأتي من محددات:

**توقعات الأتباع:** لا يختار القادة أنماطهم القيادية لمجرد أنها تتوافق مع شخصياتهم، أو مع متطلبات الموقف وطبيعة المهمات الموكلة إليهم فقط، بل إنهم يعدلون سلوكهم أيضاً في ضوء الضغوط الاجتماعية التي يمارسها عليهم من يتعاملون معهم، ومن أبرز تلك الضغوط ما يتوق إليه الأتباع من رغبات وما يتبنونه من توقعات، يعملون على نقلها إلى القائد تصریحاً أو تلميحاً، والذي يسعى بدوره إلى أن يتسق سلوكه معها، ويعمل على إشباعها سعياً إلى كسب رضاهم. فعلى سبيل المثال، سيعمل القائد الذي يتوقع أتباعه أن يكون أكثر حسماً في اتخاذ القرار على أن يتبنى الأسلوب الحازم في اتخاذها (جابر، 2019).

**مستوى نضج التابع :** يعكس مستوى نضج التابع خبرته في العمل، ومستوى دافعيته لأدائه، ويمكن تصنيف الأتباع تبعاً لمدى نضجهم في مستويات تبدأ من الأقل إلى الأكثر نضجاً، وتجدر الإشارة إلى أنه يلزم لكل مستوى من النضج أسلوب مختلف للقيادة يتلاءم معه، فلكي يصبح سلوك القائد مؤثراً يجب أن يعدل حتى يلائم مستوى نضج التابع، وأن يتغير أيضاً حين ينتقل التابع إلى مستوى نضج أعلى، فعلى سبيل المثال، حين يكون مستوى نضج التابع منخفضاً، على القائد لكي يكون فاعلاً أن يركز على أسلوب القيادة الذي يعنى بوصف خطوات العمل، ويحرص على تزويد التابع بالخبرة الفنية، ومتابعته عن قرب في أثناء الأداء، لكن هذا الأسلوب لن يكون فاعلاً حين ينتقل التابع إلى مستوى نضج أعلى، لأنه سيكون حينئذ في حاجة لأسلوب القيادة الذي يتسم بالمزيد من الاهتمام الإنساني به وبالقليل من التدخل في التفاصيل الفنية للعمل، والذي أصبح على دراية كافية بها (الأعرج، 2020).

**سلوك الأتباع مع القائد:** كل فرد يتبنى استراتيجية معينة يتعامل من خلالها مع الآخر وعادة ما يسهم سلوك الآخر في رسم الخطوط العريضة لتلك الاستراتيجية، في ضوء هذا التصور نتوقع أن سلوك القائد سيعتمد إلى حد كبير على سلوك أتباعه وهو لن يتحدد في ضوء ما يفعله أتباعه فحسب بل من خلال ما يفشلون في فعله أيضا، يبقى عنصران آخران لهما تأثيرهما أيضا في سلوك القائد:

**الأول:** مدى استعداد الأتباع لتحمل المسؤولية، وذلك سيحدد مدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتصلة بشؤون الجماعة.

**والثاني:** هو مدى شعور الأتباع بأهمية المهام المطلوب إنجازها (زاهر، 2021).

### 3- خصائص المهمة

هناك جوانب عديدة للمهمة يشير الباحثون إلى تدخلها في تشكيل سلوك القائد وهي:

غموض المهمة: فحين تكون المهمة واضحة، وثمة سبيل وحيد لتنفيذها، سيقصر دور القائد حينئذ على وضع تعليمات متقنة (موحدة) لكيفية أدائها، فضلا عن مراقبة تنفيذ تلك التعليمات بدقة، أي أنه سيمارس قدرا أكبر من التوجيه.

أما حين يكتنف المهمة بعض الغموض، ويصبح هناك إمكانية وجود أكثر من وسيلة لتنفيذها، فهنا يترك القائد هامشا أكبر من الحرية للتابع ليؤديها بالأسلوب الذي يناسبه، أي أنه سيمارس قدراً ضئيلاً من التوجيه، وبالتالي يتيح للأتباع حيزاً أكبر من المشاركة.

قابلية المهمة للتقسيم: فحين يتم تقسيم المهمة إلى أجزاء منفصلة، ليقوم بأدائها عدد من الأفراد على نحو يتيسر معه تحديد مسؤولية كل منهم بوضوح، فإن سلطة القائد حينئذ يتسع صداها،

فالتابع الذي يفشل في أداء أية خطوة يسهل اكتشافه، ومن ثم مساءلته، فضلا عن أن على القائد في مثل تلك الحالة تنمية الدافع للمنافسة والتفرد، وفي المقابل فإنه حين يتعذر تقسيم المهمة ويتحتم أدائها، على نحو جماعي بصورة يصعب معها تحديد المسؤوليات على نحو دقيق، فإن سلوك القائد في توجيه أتباعه ومساءلتهم يجب أن يأخذ طابعا مختلفا، حيث سيكون عليه أن يعنى بتنمية روح الفريق لديهم، وتعميق الشعور بالمسؤولية لدى كل فرد منهم تجاه الجماعة بأسرها ( مهدي،2022).

تقديم عائد حول الأداء: يشير العائد إلى المعلومات التي يتلقاها الفرد عن مستوى أدائه من خلال المهمة ذاتها، حين يفرغ من إنجازها، وهذا من شأنه تقليص دور القائد بالنسبة إليه، أما حين يصعب على الفرد الحصول على عائد أدائه من خلاله المهمة فإنه سيصبح في حاجة إلى رأي قائده ومن ثم سيتسع دور القائد بالنسبة إليه ( محمد، 2020).

### المداخل النظرية لدراسة الأنماط القيادية

انصب الاهتمام ومنذ القدم بدراسة موضوع القيادة، وقد تبلور ذلك الاهتمام بمداخل أساسية للقيادة وتلك المداخل هي كالتالي:

1- المدخل الفردي The individual approach

2- المدخل الاجتماعي The social approach

3- المدخل السلوكي The behavioral approach

### 1- المدخل الفردي

ويضم هذا المدخل أصحاب النظريات التقليدية، التي تحاول أن تفسر القيادة على أنها مجموعة من الخصائص، الصفات، أو السمات الشخصية، التي يفترض أن تتوافر في الشخص المعني

حتى يكون قائداً، وهذا المدخل يعد من أقدم المداخل التي تناولت ظاهرة القيادة، ويضم نظريات التالية: نظرية الرجل العظيم، نظرية السمات، ونظرية التابعين (راضي، 2021).

### نظرية الرجل العظيم The great man theory

ظهرت هذه النظرية في أوروبا في القرن الثامن عشرة، ومفادها بأن القادة يولدون ولا يصنعون وأن السمات والخصائص القيادية هي سمات موروثية وليست مكتسبة، تعطي القائد مقدرة غير عادية (خارقة) على التأثير في الأتباع، وقد برزت هذه النظرية واضحة في سياق الفكر السياسي بشكل رئيس، وبخاصة الفكر الألماني، والفكر الأوروبي بعد عصر النهضة، إذ كان الفلاسفة الألمان يتحدثون بدرجة أساسية عن أهمية أن يتوفر لألمانيا ذلك القائد البطل الذي يمكنه أن يستلهم خيال الشعب الألماني، فيعمل على توحيد ألمانيا ومن أبرز هؤلاء الفلاسفة " نيتيشيه " في كتابه " السوبرمان "، والفيلسوف "فيخته" الذي تحدث عن نموذج البطل ، والفيلسوف " هيجل " الذي تحدث عن الملك ، وقد تأثر بذلك الفلاسفة الآخرون في أوروبا ، فتحدث " ميكافيلي " في إيطاليا عن شخصية الأمير ، وتحدث "هونز" في بريطانيا عن شخصية العملاق، وذلك على اختلاف الفلاسفة الفرنسيين مثل جون لوك، وجون جاك روسو، ويجمع كل هؤلاء الفلاسفة على أنه لا يمكن صنع هذه القيادة، وأن الحصول عليها، أو نشأتها يرتبط بإرادة الله ومشيتته، حيث أنه عندما يشاء الله لمجتمع أن ينهض ويتقدم، فإنه ييسر له بروز هذه القيادة، ولا يمكن لأحد أن يتدخل في هذه المشيئة (عامر، 2004).

ومن أبرز رواد هذه النظرية كارلير الذي أكد على أهمية البطولة في تحديد سمات القائد كونه يتمتع بمواهب خاصة تؤدي إلى الإبداع، فضلاً عن ايميرسين (Emerson) ، ويترمن

(Terman)، كاتين وودز (Gattin woods)، وبيلز (Bales)، جيننكز (Jennings)، وويكام (Wiggam)، ( ماجد،2018).

ومعظم رواد هذه النظرية بنوا فكرة " الرجل العظيم " الذي يحدث في الجماعة تغييرات، متى كانت مستعدة لتقبلها، وبحثوا في معايير الشخصية التي تصنع هذا البطل، وهذه النظرة للقيادة ترجع إلى الفكر الذي كان سائدا في تلك الفترة، وهو أسطورة القائد " البطل " الذي يمتاز عن غيره من الأفراد، بمواهب خارقة للطبيعة البشرية منحه الله إياها (مخوف،2021).

ويرى (راجي، 2021) بأن هذه النظرية قد ظلت موضع اهتمام من الباحثين، والدارسين على مدار فترات طويلة، خلال هذا القرن، ويوافقه الرأي مخوف (2021) عن الأهمية النظرية بقوله " بأنه لا يمكن إنكار أثر هذا التفكير القديم حول موضوع القيادة على كثير من العلماء والباحثين والمحدثين والذين صاغوا على هديها نظرياتهم العلمية، وظهرت نظرية " السمات " والتي تركزت جهود روادها حول اختبار فروض نظرية الرجل العظيم ، كما تعد من أولى المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة، والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين".

وترى الباحثة بأن ما يعاب على هذه النظرية هو افتقارها إلى الشواهد التجريبية في التأكيد على صحة فروضها؛ إذ اعتمدت على التأمل، وكذلك إهمالها لكيفية أداء الوظائف القيادية والمواقف التي تسهم في بروز القائد، وكذلك لدور المرؤوسين وحاجاتهم، هذا كله من الأشياء والجوانب النقدية التي قدمت ضد هذه النظرية، فالقيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها الفرد دون غيره، بل للظروف والمحيط بها أثر كبير في بروز هذه القيادة وظهورها في الجماعة مهما كان نوعها.

## نظرية السمات The trait theory

مع أفول نجم نظرية الرجل العظيم اتضح السعي من علماء النفس والباحثين، نحو اكتشاف السمات الشخصية والنفسية والمادية التي يتسم بها القائد الفاعل، هذا هو الافتراض الأساس الذي تقوم عليه نظرية السمات، أي أنه يوجد مجموعة من السمات الرئيسية التي يمكن استخدامها للتمييز بين القادة وغيرهم من الأفراد، وأنه إذا ما تم التعرف إلى هذه السمات؛ فإنه يمكن استخدامها للحكم على القدرات القيادية للأفراد المؤهلين لمناصب قيادية، وانطلاقاً من هذا الفهم انهالت الدراسات خلال العقود الأولى من هذا القرن في محاولة للتعرف على أهم السمات المميزة للقيادة الفعالة (حاتم، 2021).

كما افترضت هذه النظرية إمكانية اكتساب السمات القيادية عن طريق التعلم والتجربة، واعتمادها لهذه السمات كمعيار للتمييز بين القادة وغيرهم، بمعنى أن نجاح القائد في عمله يعد نتاجاً لسمات شخصية وحدها، وقد أسفرت نتائج الدراسات التي أجريت حول هذه النظرية إلى وجود عدد من السمات في القائد منها جسيمة عقلية معرفية، انفعالية، اجتماعية وسمات عامة، ومن رواد هذه النظرية (Ban Basen)، كارل (Carrel)، جيزيل (Ghisel)، ستوجديل (Stogdill) (ماجد، 2018).

تعرضت هذه النظرية لمآخذ، وانتقادات كثيرة منها ذكرها ( زاهر، 2021):

- فشل هذه الدراسات في إيجاد نمط متسق موحد للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه في اختيارهم.

- إن الكثير من السمات التي افترض أنصار هذه النظرية أنها سمات لا توجد إلا في القادة، يمكن توفرها في غير القادة، الأمر الذي لا يمكن من خلاله التسليم بأن وجود هذه السمات عند شخص ما يجعل منه بالضرورة قائداً ناجحاً
- أنه لا يوجد اتفاق بين أنصار هذه النظرية على مجموعة محددة من السمات إذ أن هذه النظرية لم تصمد أمام نقادها لسبب بسيط، وهو إخفاق مؤيديها في التوصل إلى قائمة تحدد السمات التي يجب توافرها في القائد.
- أنه من غير الممكن عملياً العثور على الأشخاص الذين يتمتعون بكل تلك الصفات أو معظمها بالأعداد المطلوبة حتى في المجتمعات المتقدمة.
- إن النظرية تجاهلت الطبيعة الموقفية للقيادة؛ بمعنى أنها لم تعط أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة، ذلك أن السمات المطلوب توافرها في القائد تعتمد بدرجة كبيرة على الموقع القيادي المطلوب شغله، وعلى نوع الموقف الذي يعمل فيه القائد.

### نظرية التابعين The followers theory

يرى القائلون بهذه النظرية بأن الأفراد يميلون لتسليم زمام قيادتهم، واتباع الشخص الذي يعتقدون أن لديه المقدرة على تحقيق رغباتهم الشخصية، وعليه فتولي شخص ما قيادة جماعة من الجماعات، مرهون بنظرة أفراد تلك الجماعة لذلك الشخص، واعتقادهم بأن ذلك الشخص أكثر تقديراً لرغباتهم، وعلى ذلك يتضح أن المرتكز الرئيس لنشأة وظهور القيادة وفق هذه النظرية هم التابعون، أي أعضاء الجماعة ومدى الرضا النفسي والقبول من طرف التابعين لهذا القائد (مهدي، 2022).

## 2- المدخل الاجتماعي

ويسمى كذلك بالمدخل الموقفي، وقد أسهم في تطويره كل من علماء الاجتماع، وعلماء النفس ويعتقد علماء الاجتماع أن القيادة لا تكمن في السمات الشخصية، وإنما في القدرة على إظهار الكفاءة في مواقف معينة، والقيادة في نظرهم دالة الموقف الاجتماعي الذي يحدد نجاح القادة وأما السمات فإنها تحدد عظمة القادة ويدلل علماء الاجتماع على أهمية الموقف كما يذكر القاسمي (2022) كالآتي:

- إن اختلاف المجتمعات يؤدي إلى الاختلاف في النظرة للقيادة.
  - إن اختلاف المواقف الإدارية يتطلب سمات مختلفة من القادة، فسمات المديرين في الأجهزة الأمنية تختلف عن سمات المديرين في القطاع الخاص.
  - إن اختلاف المستويات يتطلب سمات مختلفة من القادة في هذه المستويات.
  - إن اختلاف مراحل التنظيم تتطلب سمات مختلفة من القادة، فالقادة الذين ينجحون في مراحل التأسيس من خلال التركيز على العمل قد لا ينجحون بعد انتهاء مرحلة التأسيس.
- ويلاحظ اختلاف السمات المطلوبة كلما اختلف الموقف الإداري، وبهذا تكتسب القيادة الإدارية الجانب الديناميكي، كما يرى أصحاب هذا المدخل ويصرون على أهمية المناخ الاجتماعي كعامل هام في تحديد خصائص القيادة، وأهمية البيئة العامة التي تحيط بالقائد فهي التي تحدد نجاحه، وفي إطار هذا المدخل ظهرت نظريات مثل النظرية الموقفية، والنظرية الوظيفية، وكان ظهورهما كرد فعل لفشل نظرية السمات.

## النظرية الوظيفية The functional theory

والقيادة في هذه النظرية لا تتعلق بشخص ما في حد ذاته، بل هي وظيفة تؤدي، إذ يتطلب الموقف القيادي أنواعاً محددة من الإجراءات والأعمال ينبغي تأديتها وعلى ذلك فالقيادة هي القيام بتلك الأعمال والوظائف التي يتطلبها الموقف، وكذلك فن القيادة وفق هذا المفهوم لا تعني القائد، فالقائد هنا إن هو إلا أداة يتم من خلالها تنفيذ هذه الإجراءات المؤدية إلى تحقيق الحل الملائم، طبقاً لمتطلبات الموقف القيادي، إذ يسهم في تحديد الأدوار وتوزيعها على أعضاء الجماعة، والتنسيق بين هذه الأدوار، بهدف مساعدة الجماعة على تحقيق المهام الموكلة إليها، أو الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها (سالم، 2018).

وبالتالي فالنظرية الوظيفية محددة في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها، أي أن القيادة تقوم على التفاعل الوظيفي بين الأشخاص، والظروف المحيطة بهم، كما يضيف (قواريه)، بأن القيادة في هذه النظرية تقوم بوظائف الجماعة فتساعد الجماعة على تحقيق أهدافها، وتحريك أفراد الجماعة وتحسين العلاقات القائمة بين الأعضاء، وحفظ التماسك الجماعي، وعلى ذلك فإنه ليس من الضروري أن يقوم بالقيادة شخص واحد بل يقوم بها عدة أشخاص (جبارة، 2019).

### النظرية الموقفية:

ويطلق عليها أيضاً النظرية البيئية، أو النظرية الاحتمالية وتقوم هذه النظرية على افتراض أساس مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، بمعنى أن القيادة هنا تصبح نابعة من الموقف وليس من الوظيفة أو شيء آخر، وطبيعة الثقافة التي تعيش فيها، والبيئة الطبيعية، والحياة الاجتماعية

التي توجد فيها، ونوع العمل المطلوب تحقيقه، وعلى ذلك فلكل موقف وفق هذه النظرية متطلباته القيادية، والشخص الذي يملك قدراً أكبر من المهارات والخصائص، والقدرات التي تستجيب لمتطلبات هذه الأبعاد والعناصر المكونة للموقف، وسوف يكون هو أنسب الأشخاص لتولي القيادة في ظل هذا الموقف، فنظرية الموقف إذن تربط بين السمات وصفات القائد والموقف الإداري، فهي لا تنكر ما تحتاج القيادة إليه من سمات وخصائص، ولكن تربطهما بالطرف الذي يعيشه القائد أو بالموقف الإداري الذي يتعرض له على أساس أن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي تبرز القائد وتعمل على تحقيق فاعلية القيادة (كارم، 2019).

وبالتالي فإن الهدف من النظرية الموقفية، يكمن في التعرف إلى العوامل الموقفية وبيان كيفية تفاعلها لتحديد السلوك القيادي المناسب، بمعنى أن تطور الأحداث وما يحيط الجماعة من ظروف مادية واجتماعية، وهي عناصر خارجية عن الفرد هي التي تدفع بأشخاص معينين إلى دور القيادة فالقائد هنا هو الرجل المناسب في المكان المناسب وفي الوقت المناسب (كنان، 2022).

### النظرية التفاعلية:

تقوم هذه النظرية على فكرة الامتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادى بها النظريات الأخرى التي سبقتها، فهي تأخذ في الاعتبار السمات الشخصية، والظروف الموقفية والعوامل الوظيفية معاً، فيرى أنصار هذه النظرية أن ظهور القيادة ونشأتها مرهون بمدى التكامل والتفاعل بين عدد من المتغيرات الرئيسة وهي كما ذكرها الناصري (2023) كالاتي:

المتغيرات الخاصة بالقائد نفسه وتشمل: قيم القائد، ومدى السلطة التي يتمتع بها ثقة القائد في المرؤوسين وفي مستوى كفاءتهم ومعارفهم، وقدرته على الإحساس بالأمان في الظروف الغامضة أو الأزمات، وقدراته، ومهاراته الشخصية الأخرى.

المتغيرات الخاصة بالمرؤوسين وتشمل بشكل أساسي:

- 1- مدى إحساس المرؤوسين بالحاجة إلى الاستقلالية.
- 2- مدى الاستعداد لتحمل المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرارات.
- 3- مدى القدرة على تحمل الغموض وقلة المعلومات.
- 4- منظومة احتياجاتهم ودوافعهم ودرجة تبديلها وتغيرها.
- 5- مدى الخبرة والمعرفة المتوفرة لبعضهم، فيما يخص العمل ومشكلاته وأساليب حلها.
- 6- مدى الفهم لأهداف المؤسسة، ومدى الترابط بينهما وبين أهدافهم.
- 7- مدى الثقة في القيادة ومدى احترامهم وتقديرهم لها.

وترى الباحثة بأن النظرية التفاعلية نشأت كاستجابة لقصور النظرية الموقفية، ففي حين أكدت النظرية الموقفية على أهمية تكيف القائد لأسلوبه مع الظروف، تجاهلت دور المرؤوسين كعامل مؤثر في فاعلية القيادة، وسعت النظرية التفاعلية إلى سد هذه الثغرة من خلال التركيز على التفاعل بين القائد والمرؤوسين والموقف وتتص هذه النظرية على أن خصائص القيادة الفاعلة تحددها أبعاد ثلاثة (القائد، والموقف، والمرؤوسين)، وتتميز النظرية التفاعلية بواقعية أكبر في تحليلها للخصائص القيادية، فهي ترى أن نجاح القائد يرتبط بمدى مقدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه وإشباع حاجاتهم، كما تؤكد على أهمية إدراك المرؤوسين لقدرة القائد على قيادة الفريق وتحقيق أهدافه.

## النظريات التبادلية:

قام مجموعة من الباحثين ورجال الفكر بتأسيس هذا الاتجاه انطلاقاً من الافتراض القائل بأن التفاعل الاجتماعي ما هو إلا تعبير عن نموذج أو شكل من أشكال التبادل الذي فيه يقوم أعضاء الجماعة بالتضحية بجهودهم لصالح الآخرين، ما دام هناك آخرون يقومون في المقابل بالتضحية بجهودهم لصالح هؤلاء الأعضاء، ويستمر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة ما دام أعضاؤها يحققون من وراء التبادل الاجتماعي منافع متبادلة (شعبان، 2017).

ويرى سالم (2018) على ضوء المفهوم أنه على قدر إسهام القائد، ودوره المتميز في معاونة أعضاء الجماعة وتنميتهم وتعاونهم مع القائد، يكون إسهام القائد وعطائه ومعاونته لهؤلاء الأعضاء وعلى ذلك فإن القائد يستفيد كثيراً كما يستفيد أعضاء الجماعة من اتباع نصائحه الجيدة والتميزة، إذ إن افتقارها لنصائحه وتقديرهم لها، يكسبه مزيداً من الإمكانيات القيادية.

## المدخل السلوكي

بدأت هذه المرحلة في أبحاث القيادة في أثناء الحرب العالمية الثانية؛ وذلك نتيجة الاهتمام بتطوير القادة العسكريين، ونظراً للانتقادات الكثيرة التي وجهت لمدخل السمات، وفي ذات الوقت فإن أفكار المدرسة السلوكية كانت في التنظيم والإدارة في البداية، ثم انتقل اهتمام الباحثين والمفكرين إلى التحري عن سلوك القائد والجماعة، كما يؤكد هذا المدخل على (عكس مدخل السمات) على إمكانية تعديل السلوكات بمعنى أن الأفراد الذين يدرّبون على بعض السلوكات القيادية المناسبة لموقف معين، لا يعني ذلك بالضرورة ملاءمتها للمواقف الأخرى، ويمكن استنتاج أهم المحاور التي اهتمت بها هذه النظرية في ثلاث نقاط هي كالتالي:

1- التركيز على سلوك القائد، وكيفية تأثره وتأثيره بالجماعة العاملين (التابعين).

2- التركيز على المرؤوسين، ودوافعهم، وسلوكهم، وتأثيرهم على مدى نجاح القائد، وتعامله معه.

3- التركيز على المهمة.

وبالتالي يرى هذا المدخل في القيادة بأنها نتاج تفاعل قوى وهي (قوى القائد، والمتمثلة في ثقة المرؤوسين في اتجاهاته السلوكية، وقوى المرؤوسين، وقوى المواقف، المتعلقة بسلوك الأفراد وقيم التنظيم) ( السناني،2020).

### النماذج المفسرة لأنماط القيادة

تركزت الدراسات العديدة التي قام بها علماء الإدارة والنفوس، والاجتماع حول تحديد أفضل أسلوب أو نمط للقيادة يمكن للقائد باستخدامه أن يحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية، وقد توصلت، هذه الدراسات إلى تصنيفات متعددة لأنماط القادة، أو ما يسمى أيضاً بالنماذج القيادية التي هي مجموعة من السمات السلوكية التي يتسم بها القائد في غالبية المواقف(حاتم،2021).

ويرى عامري (2020) أن من أسباب تعدد أساليب القيادة الإدارية للقائد الواحد، هو أن أسلوب الإدارة يتأثر بشخصية القائد الإداري وخبرته، فمعرفة القائد لجوانب القوة فيه، تساعد على تركيز الثقة في قدراته، والاتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه، ويشترك أحياناً أكثر من نمط ليشكل الأسلوب الذي يتبعه القائد، حيث أنه لا يمكن أن نجد نمطاً واحداً يسود في جميع ممارسات القائد لسلوكه، كما يرجع راضي(2021) تعدد التصنيفات لأنماط القيادة إلى عاملين أساسيين، يتحكمان في عملية التصنيف هذه، وهذان العاملان هما:

أولاً: مدى تركيز القيادات واهتمامها بالعمل والإنتاجية.

ثانياً: مدى تركيز القيادات واهتمامها بالعاملين وطريقة معاملتهم، ومن بين هذه التصنيفات ما اعتمد فيه على مصادر السلطة، كذلك على نوع السلوك القيادي المتبع، أو بناء على اهتمامات القائد، أو بناءً على العلاقة بالعاملين، ومن هذه النماذج والأنماط:

### 1- نموذج فيدلر:

وتتمثل الفكرة الأساسية في هذا النموذج بأن فاعلية الجماعة في تحقيقها لأهدافها تعتمد على ملاءمة الموقف وموافقته لسلوك القائد، وقد أسمى "فيدلر" هذا النموذج بنموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القائد، (عبد المجيد، 2022)، وقد حدد فيدلر ثلاثة عناصر رئيسة في الموقف تؤثر على توافق سلوك القائد، ومواءمته للموقف كما ذكرها فاروق (2022) وهي:-

1- علاقة القائد بأفراد الجماعة: ويتعلق هذا بدرجة الثقة والاحترام التي يكنها أو يشعر بها أفراد المجموعة نحو القائد.

2- بنية المهمة: إذ أن وضوح المهمة، وبرمجتها وبنائها بالنسبة للأهداف والإجراءات وإمكانية قياس الإنجاز فيها، يحدد بعضاً من ملامح توافق الطرف وبالتالي تكون هذه البنية منظمة أو غير منظمة.

3- سلطة المنصب: والتي تشير إلى ما يوفره منصب القائد من سلطة قوية أو ضعيفة.

ويعد "فيدلر" من أوائل من طرح تصوراً شاملاً لنموذج احتمالي موقفي في القيادة" يفترض فيه أن فعالية أداء الجماعة تعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع تابعيه، ودرجة الضبط والتأثير التي يوفرها الموقف للقائد، ويرى أيضاً بأن المكون الأساسي في القيادة هو التأثير على الآخرين في أدائهم بمهمة مشتركة، وقد حدد نمطين للقيادة يمثلان مزيجاً من مدخلي السمات والسلوك وهما: نمط القائد الموجه بالمهمة، ونمط القائد الموجه بالعلاقات، كما يرى بأن

نمط السلوك القيادي هو انعكاس لشخصية القائد، وأن غالبية الشخصيات تقع في واحدة من الفئتين بالطبيعة، إما أن يكون موجهاً بالمهمة، أو أن يكون موجهاً بالعلاقات وقد حاول (فيدلر) قياس النمط القيادي باستخدام مقياس سمي (LPC) مقياس الزميل الأقل تفضيلاً (Last preferred coworker).

- أما نمط القادة المتوجهون بالعلاقات فإن أداءهم يكون أفضل في المواقف التي يتطلب فيها تقديم الدعم، وينظر "فيدلر" إلى أن الأسلوب القيادي للفرد، ثابت (عبد الهادي، 2021). وبذلك فهناك طريقتان فقط يمكن من خلالهما زيادة فاعلية القائد، وهاتان الطريقتان هما كما ذكرهما الناصري (2023):

الطريقة الأولى: يمكن تغيير القائد ليناسب الموقف، فإذا ما كان موقف الجماعة يصنف على أنه غير مفضل بدرجة عالية، ولكنها تحت قيادة حالية لمدير متوجه بالعلاقات يمكن تحسين أداء الجماعة عن طريق استبدال ذلك المدير بآخر متوجه للعمل.

الطريقة الثانية: هي تغيير الموقف ليلائم القائد، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تركيب المهمات أو زيادة القوة التي يمتلكها القائد والتي تمكنه من السيطرة على عوامل مثل زيادة الأجور والترقيات وفعاليات الضبط.

## 2- نموذج جامعة أيوا (IOWA)

لعل البداية الصحيحة للبحث في أنماط القيادة ومعرفة طبيعتها، انبثقت عن الدراسات التي قام بها كل من كيرت لوين (K. LeWin) ، ورولاندي ليببيت (R. Lippitt) ، ورفا وايت (R. White) عام (1939) في جامعة أيوا (IOWA) الأمريكية ، إذ قاموا بتشكيل ثلاث مجموعات لأطفال في سن العاشرة، المجموعة الأولى يتولى القيادة فيها قائد (ديكتاتوري)، أما المجموعة الثانية فيتولى القيادة

فيها قائد (ديمقراطي)، وأما المجموعة الثالثة فيتولى القيادة فيها قائد (فوضوي) ، وفي الأخير توصل القائمون على هذه الدراسة إلى أن هناك اختلافاً بين المجموعات الثلاثة في الجو الاجتماعي، والسلوك، والإنجازات، ففي ظل القيادة الديكتاتورية كان أفراد المجموعة في شجار، وعدوان فيما بينهم واستمرار العمل يتوقف على وجود القائد، أما القيادة الديمقراطية ففي ظلها عمل الأفراد في جو من الصداقة، والعمل يسر حتى عند غياب القائد، أما القيادة الفوضوية ففي ظلها كان العمل يتقدم بطريق الصدفة والوقت يضيع في وسط مجادلات ومنافسات بين أعضاء المجموعة، ونتيجة لذلك حدد هؤلاء الباحثون ثلاثة أنماط سلوكية للقادة فيما يأتي : ( النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط التسيبي) وهي أنماط متعلقة بأسلوب اتخاذ القرار) (راجي،2021).

### النمط القيادي الديمقراطي

ويعدّه الكثيرون أفضل أنواع القيادة، وكلمة "الديمقراطية أصلها يوناني، وهي مكونة من كلمتين (ديموس) ومعناها الشعب، وكلمة (كراتوس) ومعناها السلطة، ومعناها اللغوي إذن سلطة الشعب، ويشير مهدي (2018) إلى أن من أهم الخصائص المميزة لهذا النمط أنه يعتمد على العلاقات الإنسانية السليمة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتفويض السلطة، ويتم أسلوب هذا النمط بتحديد الأهداف، والاتصال الواضح الفاعل، وتشجيع الدافعية للعمل، كما أن هذا النوع من القيادة يؤمن بأن الإنسان يمثل قيمة في ذاته، وله مقدراته وميوله واستعداداته، وهذا الإنسان لا يمكن أن يعطي أقصى ما لديه من عمل وجهد إلا إذا توافر له المناخ الإنساني الجيد القائم على الاحترام وتبادل وجهات النظر والمشاركة والتعاون والمبادرة واحترام إنسانية كل فرد مهما كان موقعه.

ورغم كل المزايا التي تخص هذا النمط، إلا أن هناك من يرى بأن هناك مشكلة في تطبيقه، عند وجود مدى واسع من الآراء، ولا توجد طريقة واضحة للتوصل إلى قرار نهائي عادل، وقد حدد (غراي) المواقف التي يكون فيها استخدام هذا النمط فعالاً، مما يؤكد على أن استعمال هذا النمط رغم مزاياه وتفضيله من طرف الأغلبية ليس دائماً ذا فعالية، وهذه المواقف التي حددها (غراي) هي كالآتي:

- عندما يكون القائد غير خبير في مجال المشكلة.
- عندما يكون قبول القائد وتنفيذه من المجموعة عاملاً مهماً.
- عندما تكون المجموعة على معرفة واطلاع على أمور يحتاج إليها القائد لكي يحل المشكلة.
- عندما تكون سلطة القائد أو نفوذه بسيطاً.
- عندما يتوقع أن تكون هناك مقاومة القرار.
- عندما يتمتع الأتباع بمهارات عالية ويكونون مندفعين للعمل.
- عندما تكون الأهداف الناتجة عن القرار متفقاً عليها من قبل.

### النمط القيادي الأوتوقراطي

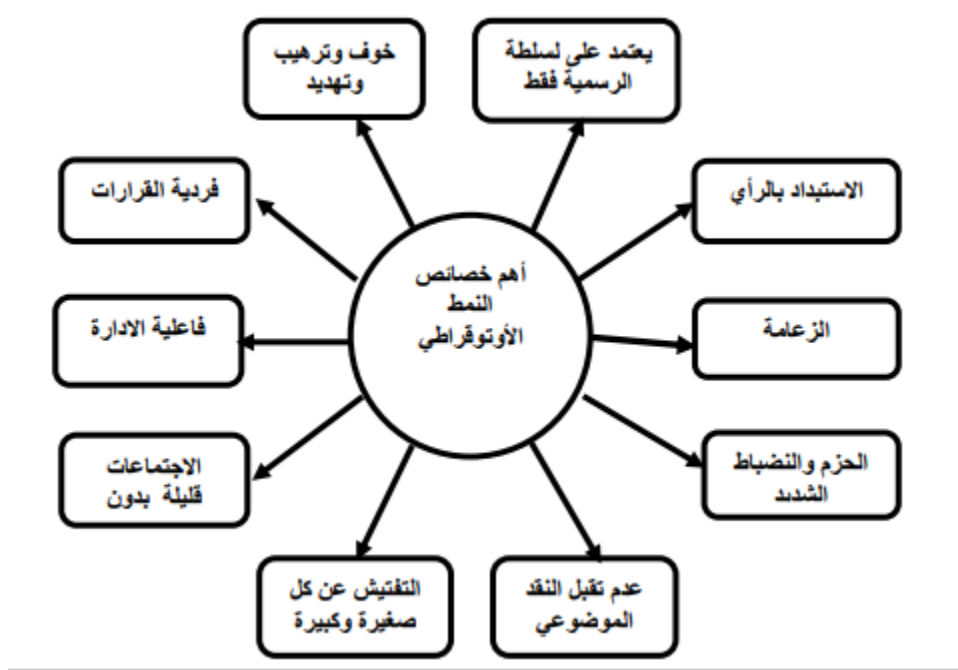
وقد أطلق عليه بعضهم القيادة السلبية، لأنها تقوم على التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد أو القيادة الأمرة غير التوجيهية، فالقائد هنا يستخدم أسلوب الثواب والعقاب ويكون تركيزه على بعد الإنتاج ويهمل العلاقات الإنسانية، ولا يراعي ميول التابعين ورغباتهم وحاجاتهم، وإن كلمة الأوتوقراطي (autocratic) مشتقة من الأصل اليوناني لكلمة (autocraticle) ومعناها حكم الفرد الواحد، أما كلمة أوتوقراطية (autocracy) فتعني خضوع الفرد وحقوقه، وممتلكاته لمصلحة الدولة، والسمة الجوهرية للقائد الأوتوقراطي تتمثل

في اتخاذه من سلطته الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل، وهذا الاستخدام للسلطة لا يكون بدرجة واحدة لدى جميع القادة من هذا النمط، بل يكون بدرجات متفاوتة في الشدة، مما يترتب وجود أنماط متعددة لسلوك القائد الأوتوقراطي منها النمط الأوتوقراطي المتشدد، والنمط الأوتوقراطي اللبق (مخلوف، 2021).

وقد بين لوين (lewin) أن هذا الأسلوب يؤدي إلى أعلى مستوى من عدم الرضا، وينجح هذا الأسلوب عندما لا تكون هناك حاجة لأي مدخلات لاتخاذ القرار، وعندما لا يتغير القرار كنتيجة لهذه المدخلات، ويضيف (جراي) أن الممارسة الجدية لنمط القيادة الأوتوقراطية، تكون فاعلة في المواقف الآتية كما ذكرها صالح (2020):

- في الأزمات.
- عندما تكون مقدرات الأتباع بسيطة.
- إذا افتقر الأتباع للمبادرة وروح المسؤولية.
- عندما تكون نوعية القرارات ذات أهمية بالغة، وقبول القرار من جانب الأتباع ذو أهمية بسيطة.
- إذا كان القائد يمتلك خبرة معترفاً بها بمقدراته في مجال المشكلة.

الشكل (2): خصائص النمط الأوتوقراطي ونتائجه



المصدر: الباحثة

يتضح من الشكل (2) أن السلطة تتمركز بيد المدير وهو من يمثّل الدور الرئيس، بينما يكون دور العاملين ثانوي، إذ يتوجب عليهم الامتثال للتعليمات والأوامر والقرارات بدون مناقشة أو تردد، ويتفرد المدير في عملية اتخاذ القرار ولا يهتم بمشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرارات، كما لا يراعي العلاقات الانسانية للعاملين، بل يكون المدير حريصاً على تطبيق القوانين بشكل دقيق.

3- نموذج جامعة أوهايو:

تعد دراسات جامعة ولاية أوهايو من الجهود العلمية المعروفة والتي كان لها السبق في البحث عن تفسير متكامل للسلوك القيادي، وعن علاقة القائد بالمرؤوسين أو التابعين بهدف الوصول إلى

تميز للقائد الفعال عن نقيضه ومن أبرز الباحثين بهذه الجامعة الأستاذ هالبين (Halpin) والذي توصل من خلالها إلى أن هناك بعدين رئيسيين في القيادة وهما كما وضحها كمال (2021):

- بعد يهتم بالعاملين: القائد بهذا النمط يهتم بمشاعر مرؤوسيه، ويأخذها بعين الاعتبار، ويحترم أفكارهم، ويهتم بعلاقاته الإنسانية معهم، أي علاقات قائمة على التقدير والاحترام والثقة المتبادلة.
- بعد يهتم بالعمل أو هيكله المهام ويشير هذا البعد إلى تحديد الأدوار بين كل من القادة والتابعين والتركيز على الإنتاج، يوضحها الشكل (3).

الشكل(3): نموذج جامعة أوهايو في القيادة (نموذج هالبين)



المصدر: كمال، حمدان (2021). القيادة: نظريات وممارسات، القاهرة: دار الأحمدي

للنشر

4- نموذج جامعة ميتشجان:

أجرى مركز الأبحاث الاجتماعي في جامعة ميتشجان مجموعة من الأبحاث والدراسات قام بها كل من كاتز (Katz)، وماكوب (Macobs)، و ليكرت (Likert) وكان هدفها إيجاد العلاقة بين نمط

القيادة والإنتاج، وقد توصلت هذه الأبحاث إلى أن هناك نمطين قياديين يشبهان النمطين القياديين اللذين أشارت إليهما دراسة جامعة ولاية " أوهايو" وهما:

■ نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين: ويعد هذا النمط أفضل الأنماط القيادية، حيث أن القائد يتعاون مع مرؤوسيه في اتخاذ القرارات مما يجعلهم يشعرون ويتمتعون بمعنويات عالية، وهذا ما ينعكس على مستوى الأداء لديهم.

■ نمط القيادة يهتم بالإنتاج: القائد هنا يركز على الإنتاج غير آبه بظروف العاملين وإحتياجاتهم، مما يزيد من الضغوط والتوتر لديهم، ويؤدي إلى انخفاض في الروح المعنوية للعاملين وبالتالي فهو يؤثر على الإنتاج (مهدي،2022).

#### 5- النظرية الموقفية (نموذج هيرسي وبلانشارد):

ويسمى هذا النموذج أيضا بنظرية النضج الوظيفي للعاملين، أو نظرية دورة الحياة والتي طورها كل من هيرسي باول (Pour Cry) وكينيث بلانشارد (Kenneth Blanchard) خلال الدراسات التي أجريت في مركز أبحاث القيادة في جامعة أوهايو، لقد وضع كل من هيرسي وبلانشارد ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، و الاهتمام بالإنجاز (المهمة)، و الجاهزية الوظيفية (سالم،2019).

وفي هذه النظرية أكد كلاً من "هيرسي وبلانشرد" على درجة مسوى النضج الوظيفي للعاملين، فباختلاف هذا المتغير يختلف أسلوب القيادة الذي يجب اتباعه، لهذا أطلق على هذه النظرية اسم نظرية " النضج الوظيفي"، كما يطلق عليها اسم نظرية " الجاهزية الوظيفية" (الصليبي والسعود،2010).

ولا يقصد بالنضج الوظيفي في هذه النظرية سن العاملين أو الاستقرار العاطفي، ولكنه محدد بالعناصر الآتية:

1- رغبة الموظف في العمل، والاستعداد لتحمل المسؤولية.

2- قدرة الموظف لإنجاز المهام الموكلة إليه.

3- خبرة الموظف في مجال عمله ( بن حفيظ والشايب، 2016).

وقد عرف "هيرسي وبلانشرد" النضج بأنه محصلة كل من القدرة (النضج متعلق بالعمل) والاستعداد (نضج نفسي) لدى الفرد ليتحمل مسؤولية سلوكه في أداء العمل، فقد يكون لدى الفرد نضجاً لأداء مهام معينة، وقصوراً في النضج لأداء غيرها" (الرواشدة، وآخرون، 2020:12).

ويعرف "نضج المرؤوسين بأنه الرغبة والمقدرة في إنجاز المهمة المحددة أو بلوغها وبالتالي فالنضج فيه شقان، أو عنصران مكونان له، العنصر الأول وهو الرغبة، والدافعية والذي يعني امتلاك المرؤوسين للرغبة، والدافعية، والتصميم لبلوغ الهدف. أما العنصر الثاني فهو القابلية ويسمى أيضاً بالكفاءة، والمهارة والخبرة، والتجربة الضرورية لبلوغ أهداف المهمة، إن هذين المكونين هما معنى نضج المرؤوسين ومن المهم هنا الإشارة إلى نوعين من النضج، أو الاستعداد وهما الاستعداد الوظيفي، والاستعداد النفسي، فيمتلك الفرد استعداداً وظيفياً عالياً؛ إذا ما توافرت لديه المعرفة والخبرة لأداء الوظيفة، وكذلك فإن الفرد يتمتع باستعداد نفسي مرتفع بمعنى أنه يمتلك دافعاً ذاتياً، ورغبة في أداء عمل متميز (حاتم، 2021).

## العلاقة بين القائد الموقفي والعاملين:

تؤكد هذه النظرية أن النمط القيادي الفاعل يختلف باختلاف مستويات الجاهزية الوظيفية ( النضج الوظيفي) للعاملين، إضافة إلى درجة اهتمام القائد بالعمل والعاملين، وتفترض بأن العلاقة بين القائد والعاملين، تمر عبر مراحل أربعة أساسية تسمى مراحل الجاهزية الوظيفية وهي:

- مرحلة الجاهزية الوظيفية ( النضج الأولى): يكون المعلم في هذه المرحلة جديداً في عمله، وفي علاقاته، بحيث لا يلم ولا يعرف عمله الذي سيقوم به، وكذلك لا يعرف من هم رؤسائه، ولا زملاؤه في العمل، ولا يعرف الأهداف التنظيمية، ويتناسب ذلك مع النمط القيادي الموجه ( الأمر) ( الأعرج، 2020).

- مرحلة الجاهزية الوظيفية (النضج الثانية): وبمرور الوقت، ونتيجة لاكتساب المعلم الخبرة من عمله الجديد، ونتيجة الاحتكاك مع الزملاء ورؤساء العمل، فقد يكون لديه بعض الاستعداد لتحمل المسؤولية، وفي هذه المرحلة فإن القائد الإداري يكون لديه اهتمام عالٍ بكل الأفراد، والإنجاز، ويناسب ذلك نمط الإقناع (المسوق) ( الصليبي والسعود، 2010).

- مرحلة الجاهزية الوظيفية ( النضج الثالثة): مع مرور الوقت، يصبح المعلم في هذه المرحلة قادراً على القيام بالعمل بشكل جيد، وقادراً على تكوين علاقات إنسانية مع الزملاء، وفي هذه الرحلى يتكون لدى القائد الإداري اهتمام عالي بالأفراد واهتمام قليل بالإنجاز، وذلك يتناسب مع النمط المشارك ( عطية، 2017).

- مرحلة الجاهزية الوظيفية ( النضج الرابعة): وفي هذه المرحلة قد تكتمل قدرات المعلم بشكل عالٍ، بمعنى تكوين معلوماته، ومهاراته، واستعداده للقيام بالعمل في أحسن صورة،

وفي هذه المرحلة يكون اهتمام القائد الإداري بالإنجاز، والأفراد منخفضاً، وذلك يناسب نمط التفويض وفق نظريتي "هيرسي وبلانشارد" (الأعرج، 2020).

### الأنماط القيادية وفق نظرية "هيرسي وبلانشارد":

وفقاً لهذه النظرية فإن الإدارة الناجحة، أو الفاعلة هي التي يعدل فيها القادة أنماطهم القيادية حسب مدى استعداد نضج المرؤوسين للتعامل مع موقف معين، وبالمواءمة مع السلوك القيادي المهم بالمهمة، والسلوك القيادي المهم بالعلاقات؛ تنشأ الأنماط القيادية " لهيرسي وبلانشارد" كما يأتي ذكرها خيرياً (2020):

■ النمط القيادي الأمر (telling): ويتميز أسلوب القائد هنا بالعناية العالية بالمهمة، وانخفاض العناية بالعلاقات، واستناداً إلى "هيرسي وبلانشارد" فهذا الأسلوب يستخدم عندما يكون نضج المرؤوسين في أدنى المستويات، أي غير راغبين، وغير قادرين على تنفيذ المهمة، فهو أسلوب قيادي يركز على التوجيه المباشر للمهمة ويلجأ إلى الأتوقراطية، فهو يخبرهم ماذا يفعلون، وأين، ومتى، وكيف يقومون بإنجاز مهماتهم.

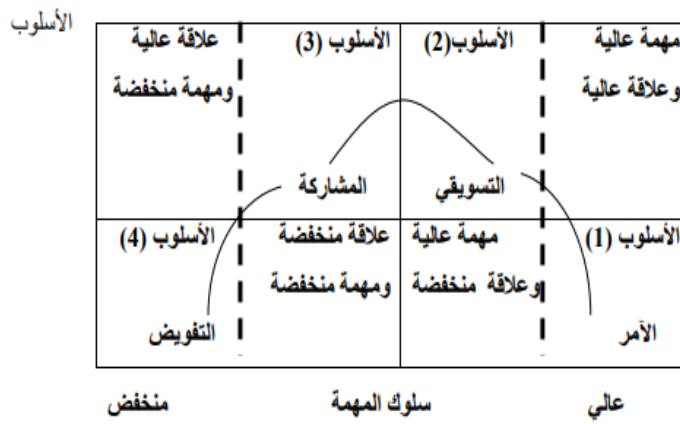
■ النمط القيادي التسويقي أو البائع (selling): ويهتم القائد بالعمل، والإنتاج، وبالعلاقات الإنسانية مع العاملين، فيقوم القائد بعرض أفكاره على المرؤوسين ويتوقع العمل بها، ويمارس هذا النمط من القيادة عنده يكون النضج الوظيفي للمرؤوسين منخفضاً في المهارة، رغم الرغبة الموجودة في أداء العمل.

■ النمط القيادي المشارك (participating): يهتم القائد بالعلاقات الإنسانية مع العاملين، ويشاركهم الرأي في الأمور المتعلقة بالعمل، ويعطيهم مساحة أكبر لتبني الأفكار المتعلقة

بالعمل، ويمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين عالياً في المهارة، ولكنهم غير راغبين في أداء العمل.

- النمط القيادي التفويضي (delegation): إذ يترك القائد الأمر فيما يتعلق بالعمل، وشؤون الإنتاج، وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية إلى رئيس المجموعة، ودور القائد هنا، وهو دور استشاري عند الحاجة، ويمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للأفراد عالياً في المهارة، والرغبة، وهذه الأنماط الأربعة موضحة في الشكل رقم (6)، والمبين أدناه.

■ الشكل (6) نموذج هيرسي وبلانشارد للنمط القيادي



Hersey P. and K. Blanchard (2013): Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources. (10<sup>th</sup> ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentic-Hall.

من خلال هذا الشكل يقترح كل من "هيرسي" و "بلانشارد" تحرك الأسلوب القيادي تبعاً لنضج المرؤوسين ذوي النضج الأدنى، مروراً بالمرؤوسين ذوي النضج المعتدل، وانتهاءً بالمرؤوسين ذوي النضج العالي. واستناداً إلى هذا الشكل، يتحرك القائد إلى استعمال النمط الأول إذا كان مرؤوسه غير ناضجين ولا يعرفون وظائفهم، أو أعمالهم المنوطة بهم، وبذلك يترتب على

القائد توجيههم بأسلوب مباشر، واعتماده أسلوباً عالياً من الاهتمام بالمهمة، ويستخدم القائد أسلوب الأمر إذا كان المرؤوسون جددًا وتنقصهم الخبرة الفنية.

أما إذا رأى القائد بأن المرؤوسين بدأوا التعرف إلى مسؤولياتهم ومهامهم، لكن مازالوا يفتقرون إلى الخبرة والمهارة فإن القائد يتحرك إلى الربع الثاني الأسلوب الثاني، مستخدماً أسلوب الإقناع (الأسلوب التسويقي) ، والذي يظهر فيه مستوى عالٍ في سلوك العلاقات، ثم يستخدم القائد أسلوب المشاركة كلما زادت معرفة العمال بعملهم، أو بالمهمة الموكلة إليهم، مع خبرة ودافعية نحو الإنجاز وفي هذا الأسلوب يستمر القائد بإظهار اهتمامه بمرؤوسيه مع التقليل من حدة اهتمامه بالمهمة وأخيراً يلجأ إلى أسلوب التفويض؛ على اعتبار امتلاك مرؤوسيه لمستوى عالٍ من النضج فهم يقدرّون على حل مشكلاتهم، وقيادة أنفسهم نحو العمل بفاعلية من خلال المجموعة (باعمر، 2019).

## المحور الثاني: الأداء الوظيفي Job performance:

تعرض الباحثة في هذا الجزء مفهوم الأداء، ومفهوم الأداء الوظيفي، وأهميته، وعناصره، ومحدداته، وأبعاده، ومكوناته وذلك على النحو الآتي:

إن التربية تكسب الإنسان عقلاً وخلقاً وأنساً؛ فهي إما أن تجعل من العقل قوة مبدعة فيكون الإنسان صانعاً للتاريخ، وإما أن تجعل منه قوة مكبلة معطلة لمبادرات الإنسان فيكون التردّي، والتربية إما أن تجعل الإنسان قوة ضابطة وملهمة للسلوك القويم، وإما أن تجعل هذا الخلق مصدر شقاء بما يقوم عليه من قيم هابطة، والتربية إما أن تجعل من دفع النفس البشرية زاداً يساند العقل بما ينطوي عليه من رضا وسعادة، أو تجعل من هذا الزاد قلقاً، وخوفاً، وهماً (القرني والغامدي، 2022).

ويرى عربيات (2012) أن التربية تصنع للإنسان تلك الحقيقة، ولا بد أن يكون على وعي بها، والإنسان يشارك في إعداد أطراف عديدة، تأتي في مقدمتها المؤسسات التربوية بهيئاتها الإدارية، والتعليمية، وفي مقدمتها المعلم، الذي يظل دوره قائماً على مدى الحياة، فهو يعد محور العملية التعليمية والتربوية، فضلاً عن قيامه بدور التقليدي في الأنشطة التعليمية و تقع عليه مسؤولية التربية بجميع أنواعها، فهو يقوم بدور المربي، الذي يغرس القيم التي يحددها المعتقد السائد الذي يلزم به المعلم باعتباره أحد أفراد المجتمع، إذ تؤثر شخصيته، وثقافته، وخبرته، وأساليب تعامله، ونوع علاقاته مع طلابه، وزملائه بدرجة كبيرة، وخاصة وبدرجة أكثر مع مجتمعه عامة.

يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية؛ لما له من أدوار عديدة تربوية وتعليمية يؤديها في المدرسة، ويكون المعلم ركيزة من ركائز التعليم فهو بحاجة لأن يشعر بالاستقرار

النفسي في عمله وذلك الذي يساعده على الأداء الجيد، والعمل بدافعية لتحقيق الأهداف التعليمية، وعليه فإن المدرسة مسؤولة عن خلق بيئة عملٍ تتصف بالبيئة المستقرة، التي تخلوا من المنفردات النفسية للمعلم، وكذلك عليها أن توجد مناخاً تنظيمياً وتعليمياً يتسم بالاستقرار، والتعاون ويسهم في رفع أداء المعلم، ويعزز لديه الرغبة في العمل، وذلك سعياً لتحقيق فاعلية الركيزة التعليمية المهمة والتي تتمثل في المعلم (حكيم، 2019).

ومن المعلوم أن هناك الكثير من المهمات والأعمال التي تقع على عاتق المعلم التي تتطلب منه أن يؤديها على أكمل وجه، وهذه المهمات مصدر ضغطٍ وتحديٍّ على المعلم، فتظهر عليه معالم الإرهاق النفسي والجسدي في حال لم يتلق الدعم الكافي حيالها، فهذه الضغوطات والتحديات تؤثر في استقرار المعلم نفسياً، ووظيفياً، فالإدارة المدرسية، ومتطلباتها، والمهام التدريسية، وسلوك الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي، كل ذلك قد يشكل عبئاً على المعلم بأن تجعله مرهقاً وفاقداً للفاعلية المطلوبة في الأداء التعليمي (الخواجا، 2009).

### مفهوم الأداء

إن المعنى الاصطلاحي للأداء، قد تعددت تعريفاته من الكتاب، والمفكرين، خاصة في مجال الإدارة، ومن أبرزها؛ تعريف معجم مصطلحات العلوم الإدارية الذي عرّف الأداء بأنه القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفاء المدرب (بدوي، 1994).

وترتبط بالأداء مجموعة من المفاهيم؛ مثل مفهوم الإنتاجية الذي يشير إلى ما يتضمنه كلاً من الفعالية والكفاءة، بحيث تشير الفاعلية إلى تحقيق الأهداف المحددة من المؤسسة مهما بلغت التكاليف المترتبة على هذه الأهداف، أما الكفاءة فتشير إلى نسبة المدخلات المستهلكة إلى

المخرجات، فكلما كانت المخرجات أكثر من المدخلات؛ فإن الكفاءة تكون أعلى. إذن فالإنتاجية تقاس بمعياري الكفاءة والفاعلية، والعامل الجيد تكون إنتاجيته عالية، ويسهم أداؤه في تقليل المشكلات المرتبطة بالعمل (عباس وحسين، 1999).

إن لأداء المؤسسي كما أشار إليه عبد المحسن (2002) هو مقدرة المؤسسة على استخدام مواردها بكفاءة، وإنتاج مخرجات متناغمة مع أهدافها، ومناسبة لمستخدميها، وهو المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية.

والأداء هو مجموعة من السلوكيات الإدارية ذات العلاقة، والمعبرة عن قيام الموظف بأداء مهماته، وتحمل مسؤولياته، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، والاتصال، والتفاعل مع بقية أعضاء المؤسسة، فضلا عن الالتزام بالجوانب الإدارية للعمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعليته (Griffin, 2016).

ومما سبق ذكره؛ يتضح للباحثة أن الأداء هي تلك العملية التي تعنى بقياس كفاءة العاملين وصلاحياتهم، وإنجازاتهم، وسلوكهم في عملهم الحالي؛ للتعرف إلى مدى مقدرتهم على تحمل مسؤولياتهم الحالية، واستعدادهم لتقلد مناصب أعلى مستقبلاً.

### مفهوم الأداء الوظيفي:

يعد الأداء الوظيفي مؤشراً يعكس نجاح المؤسسة، ولأنه يعد وسيلة لتنمية مقدراتها وبقائها، فيمكن أن ينخفض مستوى الأداء الوظيفي بشكل كبير نتيجة تعرض الموظفين في بيئة العمل لضغوط كبيرة (Ehsan & Ali, 2019)، ولأن نجاح المؤسسة يعتمد أساساً على الأداء الوظيفي، فالأداء الضعيف يعيق مقدرة المؤسسة على تحقيق النجاح (Phuong & Tran, 2020).

وتناول الباحثون الأداء الوظيفي من خلال مدخلين: تناول أصحاب المدخل الأول الأداء الوظيفي من منظور سلوكي، لذا فمفهوم الأداء وفقاً لهم يشير إلى سلوك الموظف في أثناء قيامه بأداء العمل الموجه نحو تحقيق الهدف، أي السلوك الذي تقوم المؤسسة بتوظيف الموظف للقيام به بشكل جيد (Campbell,1990) وفي ذات السياق، ترى دراسة (Ilyas et al., 2016) أن الأداء متعلق بالسلوك أو ما يفعله الموظفون، وليس متعلقاً بما ينتجه الموظفون، أو بنتائج أعمالهم، وبالتالي فإداء الموظف المدرك، يمثل الاعتقاد العام للموظف، بشأن سلوكه، والإسهام في نجاح المؤسسة.

وترى دراسة همام (2018) أن الأداء الوظيفي يمثل سلوكاً وظيفياً هادفاً يقوم به الموظف لإتمام العمل المكلف به، ويتمثل ذلك السلوك في إتمام الموظف للأعمال المكلف بها، وانضباطه في العمل، وعلاقاته بالمديرين، والزملاء، والعمل على خدمة العملاء المتعاملين معه، وولائه الوظيفي، كما يتوقف طبيعة ذلك السلوك على العديد من العوامل الخارجية، والتي تتضمن مؤثرات البيئة الخارجية وأهمها مستوي ضغوط العمل ومناخ العمل، وبعض العوامل الداخلية التي تتضمن قدرات الموظف ومهاراته، واستعداداته، وميوله نحو العمل ومستوى رضاه الوظيفي.

يعرف أيضاً على أنه نتاج تفاعل مجموعة الدوافع الفردية للموظف مع إتقانه العمل بالكفاءة الكاملة في ظل متغيرات بيئة العمل، كما يعرف الأداء الوظيفي أيضاً بأنه النتائج والمخرجات التي قام الموظف بتحقيقها، أو إنجازها، والتي تتعلق بالأهداف التنظيمية (Vel et al.,2012).

وفي نفس الاتجاه يعرف الأداء على أنه سلوك الموظفين الذين يسعون جاهدين إلى تحقيق المعايير التنظيمية المحددة مسبقاً وأهداف المشروع المحددة من المؤسسة مع الأهداف التنظيمية

(Wu et al., 2019)، ويلاحظ من هذا التعريف أنه يصف أداء الموظفين من خلال السلوك الذي ينتهجه في أداء مهماته ومسؤولياته.

أما أنصار المدخل الثاني: فيعرفون الأداء الوظيفي من منظور النتائج التي تترتب عليه، ومن التعريفات المؤيدة لذلك المنظور ما ذكرته دراسة (Thomas, 2014) والذي عرفت أداء الموظف بأنه إنجاز العمل الموكل إليه، أو فاعلية العمل عن طريق تحقيق الأهداف الموضوعية، كما يعد وسيلة يمكن للمؤسسات عن طريقها سواء أكانت خاصة أم عامة تحقيق أهدافها من خلال أنشطتها المتكررة.

وغالباً ما يحدث لبس، وتداخل بين الأداء، والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الموظف، وتعرف دراسة (Al-Omari & Okasheh, 2017) الأداء الوظيفي أيضاً بأنه الأداء الذي يعكس نتيجة عمل شخص أو مجموعة في مؤسسة ما في وقت معين مما يعكس مدى وصول الشخص أو المجموعة المؤهلين للوظيفة لتحقيق رسالة المؤسسة وهدفها.

وأشارت كذلك دراسة (Ehsan & Ali, 2019) بأنه مقدرة الموظف على إنتاج السلع والخدمات في العمل، وفقاً للمعايير المقدرة التي وضعها أصحاب العمل، أو بما يتجاوزها.

ومما سبق يتضح أن الأداء الوظيفي، هو الناتج النهائي للسلوك التنظيمي للموظفين في ظل وجود مجموعة من الأنشطة، والمهام، والإجراءات، والتي يتمثل هدفها في كيفية استثمار الموارد بشكل مثالي؛ وذلك بغرض تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعليته، فالمؤسسة التعليمية تسعى لتحقيق أهدافها المنشودة، من خلال رفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين لإنجاز العمل

وفقاً لأهدافها، كما أنه يتمثل في عدة جوانب، مثل علاقة القائد بالمرؤوسين، ومدى الانتماء للمؤسسة، ونوعية العمل الذي تم إنجازه، وما إلى ذلك.

### العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي، وتؤدي دوراً فاعلاً في أداء المؤسسات ككل، إذ اتفقت العديد من الدراسات مثل (Sunada, 2018) و، (Mulang, 2018) على أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي، وهي:

1- كفايات الموظف: حيث تعبر كفايات الموظف عن معلوماته واتجاهاته ومهاراته وقيمه. كما تشكل كفايات الموظف السمة الرئيسة التي تساعده على أن يكون ذو أداء فاعل في المؤسسة.

2- متطلبات الوظيفة: وتتمثل في المهمات والمسؤوليات التي تتطلبها الوظيفة.

3- البيئة التنظيمية: وتشمل العوامل الداخلية والخارجية وتتكون العوامل الداخلية من إجراءات العمل، وأهداف المؤسسة، وموقعها الاستراتيجي، ومواردها، والتي لها تأثير مباشر على الأداء الوظيفي، في حين تكون العوامل الخارجية من العوامل الاقتصادية والاجتماعية، والتكنولوجية، والسياسية، والحضارية، والتي لها تأثير غير مباشر على الأداء الوظيفي.

4- نوع العمل: ويتحدد بمقدرة الموظف على فهم العمل وتوفير المهارات والمعرفة التي تمكنه من تحقيق مهماته، وواجباته بكفاية.

5- مقدار العمل المنجز: ويعكس حجم العمل الذي يمكن للموظف إنجازه خلال فترة معينة، والسرعة المرتبطة بهذا الإنجاز.

ويذكر منها أيضاً:

**الأجور والمكافآت:** يعد الأجر والحوافز المادية من أكثر الحوافز شيوعاً إذ أنها تسهم في المحافظة على كفاءة الأداء وتبحث في الطرق المناسبة للعمل وعلى تطويره لاحقاً، وفي مثل تلك النوعية من الحوافز يكون استخدام الأمور المادية والتي تتعلق بوجود زيادة في نسبة الدخل للعامل، أو أن يتم تقديم مبلغاً مالياً بشكل منفصل عن الدخل الأساسي للعامل، أو الحصول على راتب إضافي في نهاية العام للعاملين بالمؤسسة، حيث تعد تلك النوعية من الحوافز ذات مردود مؤثر وقوي لدى العاملين (عزون، 2021).

**التطور الوظيفي:** إن المؤسسة التي تتيح للأفراد فرصة الترقية وفقاً للكفاية، تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، إذ أن إشباع الحاجات العليا (التطور والنمو) ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا (ربيع، 2021).

**نمط القيادة:** توجد علاقة بين نمط القيادة ورضا العاملين، فالنمط القيادي الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل لدى الأفراد العاملين، إذ يشعرون بأنهم مركز اهتمام القائد، والعكس يكون في ظل القيادة البيروقراطية إذ أن هذا الأسلوب في القيادة يؤدي إلى تبلور مشاعر الاستياء وعدم الرضا في الأداء (Aydin & Kaya, 2016).

**الظروف المادية للعمل:** تؤثر ظروف العمل المادية من تهوية، وإضاءة ورطوبة، وحرارة، وضوء على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، ولذلك فإن الظروف البيئية الجيدة تؤدي إلى رضا الأفراد عن بيئة العمل (العمرى، 2021).

## أنواع الأداء الوظيفي

أنواع الأداء كما أوردها أبو شرح (2010) وهي كالآتي:

1- أداء المهمات: هي السلوكات التي تسهم في إنجاز أعمال المؤسسة التعليمية، وكل أداء سواء كان مباشراً، أم غير مباشر في تنفيذ عمليات المؤسسة التعليمية، فمثال ذلك في الوظائف التربوية؛ يمكن أن يشمل هذا الأداء الحاجة إلى إحداث جو تنافسي، بين الأفراد بدل الصراع الذي يكون بينهم، وكذلك يمكن أن يكون هذا السلوك عبارة عن جهود تحفيزية لإيجاد مثل هذا الجو.

2- الأداء الظرفي: هي السلوكات التي لها دور، قد يكون غير مباشر في تحويل العمليات في المؤسسة التعليمية والعمل على معالجتها، وهذه السلوكات تسهم في تشكيل مناخ تنظيمي مناسب للعمل، والأداء هنا ليس دوراً إضافياً في طبيعته، وإنما يكون خارج نطاق المهمات الوظيفية الأساسية، ويعتمد على الظرف الذي تجري فيه معالجة العمليات، مثال ممكن أن يكون موجهاً نحو الزملاء، أو نحو المؤسسة التعليمية ككل من خلال الحرص واستمرارية الحماس وبذل مجهود إضافي في العمل، أو التوجه نحو العمل التطوعي لتنفيذ مهمات خارج الدور الرسمي للوظيفة، وكذلك اتباع اللوائح التنظيمية، والإجراءات عندما، لا تكون متوافقة مع رغبة الفرد (القرني والغامدي، 2022).

3- الأداء المعاكس أو المجابهة: يتميز بسلوك سلبي في أداء العمل، مثل التأخر عن مواعيد العمل، أو الغياب، ويشمل بعض السلوكات مثل الإنحراف، والعدوان، وسوء الاستخدام والعنف، وروح الانتقام، والمهاجمة.

وخلصت الباحثة من خلال تطرقها لمفهوم الأداء الوظيفي وتعرفها على المفاهيم المرتبطة به، أن للأداء الوظيفي عناصر يتضمنها، حيث أن هذه العناصر هي التي تعمل على إثبات

أن الأداء الوظيفي جيد، أو متوسط أو متدني، وفعال، وغير فعال، أو مرضٍ أو غير مرضٍ وقبل تطرقنا إلى أهم عناصر الأداء الوظيفي، يمكن لنا معرفة أهميته.

### أهمية الأداء الوظيفي

تعد قضية تحسين الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات وزيادته، هي الشغل الشاغل، والهدف الرئيس لجميع المديرين في المؤسسات المعاصرة، كما يعد الناتج النهائي للحكم على أنشطة المؤسسة، وأحد المؤشرات المهمة الدالة على مستوى كفاءة الموظفين، وبلوغهم لمستوى الإنجاز المطلوب؛ تبعاً للإمكانات المتاحة. ولذا تبحث العديد من المؤسسات في إيجاد طرق لتحقيق أعلى مستويات ممكنة من أداء الموظفين (Dahkoul, 2018). وتتمثل أهمية الأداء الوظيفي فيما يأتي (عفيفي وكمال، 2022):

1. يسهم الأداء في تحديد مدى مقدرة المؤسسة على استثمار القدرات الكامنة وتوظيف الطموحات، والمهارات، والمعارف لدى الموظفين؛ لأن الأداء هو المقياس لمقدرة الموظف ودافعيته نحو عمله.
2. يؤدي الأداء الفاعل إلى إيجاد ميزة تنافسية للمؤسسة من خلال الابتكار، والإبداع في الأداء.
3. يؤدي الأداء الفاعل إلى تخفيض التكاليف وترشيد النفقات.
4. يسهم الأداء في تحديد مدى نجاح إدارة الموارد البشرية في المؤسسة ومدى سلامة برامجها التي تعدها، وتستخدمها المؤسسة.
5. يساعد الأداء المتميز في رفع مستوى الجودة في مدخلات العملية الإنتاجية، ومخرجاتها في المؤسسات.
6. يسهم الأداء في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الموظفين.

7. يعمل الأداء على مساعدة المسؤولين في إيجاد نظم ترقيات، ومكافآت، وأجور، وحوافز تتناسب مع مستويات الأداء المختلفة في المؤسسة، والعمل على إصلاح تلك النظم في حال اكتشاف تأثير هذه النظم على مستوى الأداء الوظيفي للموظفين.

8. يساعد الأداء الوظيفي الفاعل في تحقيق أهداف المؤسسة ومدى إشباع حاجات الموظف وأهدافه.

ومما سبق يتضح أن الأداء الوظيفي يعد من المفاهيم التي نالت نصيباً وافراً من الاهتمام، نتيجة لأهمية المفهوم على مستوى الفرد والمؤسسة، ولتداخل العوامل التي لها تأثير على الأداء الوظيفي وتنوعها. فالموظف يعد المكون الرئيس في معادلة نجاح المؤسسة، أو فشلها، وعملية تحسين الأداء الوظيفي للعاملين، يساعد في تحسين أداء المؤسسة ككل.

### عناصر الأداء الوظيفي لدى المعلمين:

هناك عناصر للأداء الوظيفي، بدونها لا يمكن التحدث عن وجود أداء فاعل في المدرسة؛ وذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين وهي:

1. المعلم: بما لديه من معرفة، ومهارة، وقيم، واتجاهات، ودوافع خاصة للتدريس.
2. الوظيفية: من ناحية متطلباتها وتحدياتها.
3. الموقف: وهو ما تتصف به البيئة التعليمية التي تتضمن مناخ العمل والإشراف ووفرة الموارد، والأنظمة، والهيكل التنظيمي (همام، 2018).

### مظاهر ضعف الأداء الوظيفي للمعلم:

1. الإنتاجية الضعيفة، وغير الجيدة في مواصفاتها، والبطء في إنهاء الأعمال في الوقت المحدد.

2. الصدام المستمر بين الإدارة والمعلمين وخاصة الجدد.
3. عدم الانسجام مع ثقافة المدرسة السائدة، وفقدان الحافزية، وازدياد حالة اللامبالاة لدى المعلمين.
4. ضعف في المعرفة والمهارات، وفقدان المخاطرة، والتأخير في اتخاذ القرارات.
5. عدم وجود الرغبة في النمو، والتطور الوظيفي.
6. ضعف الانتماء الوظيفي لدى المعلمين.
7. عدم وجود الرضا الوظيفي مثل التأخر عن الدوام الرسمي، والغياب المتكرر عن المدرسة.
8. عدم رصد الميزانيات اللازمة لتحفيز المعلم المتميز (القرني والغامدي، 2022).

### أبعاد الأداء الوظيفي

اختلفت الدراسات السابقة حول أبعاد الأداء الوظيفي، حيث تناولت بعض الدراسات الأداء الوظيفي من خلال متغير أحادي البعد (Wu et al., 2019; Yousefi & Abdullah, 2019)، بينما توصلت بعض الدراسات إلى أن الأداء الوظيفي يشتمل على بعدين هما أداء المهمة، والأداء السياقي (Cetinkaya & Rashid, 2018)، بينما تناولت دراسة (2002 Rotundo & Sackett) الأداء الوظيفي من خلال ثلاثة أبعاد، وهي: أداء المهمة، والأداء السياقي، والأداء المضاد للإنتاجية، في حين توصلت بعض الدراسات الأخرى إلى أن الأداء الوظيفي يتضمن خمسة أبعاد، هي: أداء المهمة، والأداء السياقي، والأداء التكيفي، والأداء الإبداعي، والأداء المضاد للإنتاجية (Pradhan & Jena, 2016; Catalakal, 2016).

ومن عرض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بأبعاد الأداء الوظيفي، يتبين أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على ثلاثة أبعاد للأداء الوظيفي وهي أداء المهمة، والأداء السياقي، والأداء

التكفي، ولذا تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة، ويمكن تناول تلك الأبعاد بمزيد من الشرح والتوضيح على النحو الآتي:

#### ■ أداء المهمة:

عرف موتوويدلو (Motowidlo,2003) أداء المهمة على أنه السلوكيات التي تسهم بشكل مباشر، أو غير مباشر، في تحويل المواد الخام إلى سلع، أو تلك السلوكيات التي تسهم في توزيع المنتج النهائي، أو التي تسهم في تخطيط إنجاز الأنشطة التي من شأنها تحسين كفاءة أداء العمل، كما أن لها السلوكيات التي يرد ذكرها بشكل رسمي في الوصف الوظيفي، أي: من المتطلبات الأساسية، والجوهرية للوظيفة، وبالتالي فهي تختلف من وظيفة لأخرى وفقاً لطبيعة كل من ها وتختلف أيضاً في إطار نفس المؤسسة، وتسهم بشكل مباشر، أو غير مباشر في تشغيل النظام التقني لها. كما يصف سونينتاغ (Sonntag et al., 2008) أداء المهمة، على أنه: الأداء الذي يغطي ويفي بالمتطلبات التي تشكل جزءاً من العقد بين صاحب العمل، والموظف، علاوةً على ذلك، يمكن وصف أداء المهمة في حد ذاته على أنه بناء متعدد الأبعاد. وأشار داريوش (Daryoush et al., 2013) إلى أن أداء المهمة هو المقدرة على تلبية التوقعات وإثبات الكفاءة والخبرة.

#### ■ الأداء السياقي:

ترى دراسة سونينتاغ (Sonntag et al., 2008) أن الأداء السياقي يتكون من السلوك الذي لا يسهم بشكل مباشر في الأداء التنظيمي، ولكنه يدعم البيئة التنظيمية، والاجتماعية، والنفسية، ويختلف الأداء السياقي عن أداء المهمة؛ لأنه يتضمن أنشطة ليست جزءاً رسمياً من الوصف الوظيفي، ويسهم بشكل غير مباشر في أداء المؤسسة من خلال تسهيل أداء المهمة.

ويعرف ريللي وأرنسون (Reilly & Aronson, 2012) الأداء السياقي، على أنه: الأنشطة التي لا تتعلق بمهمة - أو هدف - لكنها تجعل الأفراد، والفرق، والمؤسسات أكثر فاعلية ونجاحاً، وبالرغم من أن الإدارة الفاعلة لأداء الموظفين، لا تزال مفتاحاً للنجاح التنظيمي، إذ لا تزال أنظمة المكافآت والتقدير تركز في المقام الأول على إنجاز المهمة، وتحقيق الهدف، إلا أنه يوجد جانباً آخر لأداء الموظفين، لا يقل أهمية عن أداء المهمة، وهو الأداء السياقي، الذي يعد غير معترف به وغير محمي، إذ يتضمن التعاون، ومساعدة الآخرين، وأداء أنشطة ذات دور إضافي طوعاً، والمثابرة بحماس، وتصميم إضافي على إكمال المهمة بنجاح، والدفاع عن أهداف المؤسسة، والالتزام بالسياسات التنظيمية حتى عندما يكون الوضع غير مريح، إذ باتت سلوكيات الأداء السياقية غير التقليدية، أكثر أهمية، مع بدء ظهور الفرق الافتراضية المتعددة الثقافات.

#### ■ الأداء التكيفي:

يشير الأداء التكيفي كعنصر من عناصر الأداء العام للموظفين، إلى مقدرة الموظف على تغيير سلوكه؛ لتلبية متطلبات بيئة جديدة، وهذا المفهوم مناسب للمؤسسات التي تواجه ظروف عمل معقدة، ومتقلبة بشكل خاص كاربونير وروسيل (Charbonnier-Voirin & Roussel, 2012).

ويذكر سليمان (2018) أن الأداء التكيفي أصبح أكثر حضوراً في ظل التغيير السريع في الناجم عن متطلبات العمل الجديد؛ ليكون قادراً على المنافسة على الوظائف، والمهام المستحدثة، إذ يشير الأداء التكيفي إلى ذلك السلوك الذي يعبر عن كفاءة الموظف ومقدرته على تغيير سلوكه، وذلك بغرض مقابلة متطلبات التغيير في بيئة العمل، مثل: الابتكارات التكنولوجية، والاندماج،

وإعادة الهيكلة، وتقليص حجم المؤسسة الذي يستلزم قدرة الموظف على التعلم السريع، والتكيف مع الوضع، والانتقال المستمر من حال إلى آخر.

### مكونات الأداء الوظيفي لدي المعلمين

يتكون الأداء الوظيفي من مكونين أساسيين: الأول الفاعلية، والثاني الكفاءة، وهما كما يوضحهما ويزمان (Wiesman,2016) على النحو الآتي:

1. الفاعلية: أداة من أدوات مراقبة الأداء في المدرسة، انطلاقاً من أن الفاعلية تمثل معياراً يعكس درجة تحقيق الأهداف الموضوعية، فقد عد المفكرون التقليديون أن الفاعلية تتمثل بتحقيق أهداف العملية التعليمية، وبهذا فإن فاعلية المدرسة تقاس بالتوصل إلى النتيجة المرجوة (المخرجات)، أو المقدرة على تحقيق النشاط.
2. الكفاءة: إن كفاءة الأداء الوظيفي للإدارة المدرسية هو بذل أقل الجهد في إدارة المدخلات، مثل المعلمين، والطلبة، والمنهج، والإمكانات المتاحة، للحصول على أفضل النتائج المحققة لأهداف المدرسة.

وترى الباحثة أن المعلم من خلال فاعليته، وكفاءته، يستطيع أداء وظيفته التعليمية بشكل كبير، وسريع يختصر في الوقت، ويصل إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهذا بإنجاز أعماله وأدائه الموكلة إليه.

### أهداف تقويم الأداء

حدد درويش ومصطفى (2018) أهداف تقويم الأداء على النحو الآتي:

1. الأهداف الإدارية: وتتضمن توفير المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتصلة بالترقيات، والتعيين، والفصل والمكافآت.

2. أهداف التوجيه والتطوير: وتشمل تطوير وسائل الاتصال، وتوطيد العلاقة، والثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، وكذلك تحسين مستوى الأداء، والدافعية للعمل.
3. أهداف تقويمية للأنشطة الأخرى والمتضمنة؛ استخدام المعلومات، وبيانات تقويم الأداء للتأكد من صحة إجراءات الاختيار، وتقويم فاعلية البرامج التعليمية، والتدريبية، وإجراءات الحوافز، ومستوى الرضا الوظيفي.

### معوقات الأداء الوظيفي

أشارت العديد من الدراسات، ومنها دراسة نصير والغزاوي(2012)، ودراسة البلوي(2019) ودراسة (درة والصباغ،2008) إلى أن هناك مجموعة من العوامل الخارجة عن مقدرة الفرد، وتؤثر على مستوى أدائه، ومن أكثرها شيوعاً:

1. عوامل تتعلق بالفرد: كضعف في شخصيته، أو نقص في دافعيته نحو العمل، أو تغيبه المستمر عن العمل.
  2. عوامل إدارية تنظيمية: وتتمثل في عدم تحديد أهداف العمل ومهامه بشكل واضح، أو عدم توفر مناخ مناسب للعمل، والإنتاجية، أو نقص الموارد المادية، أو ضعف البرامج التدريبية للموظفين، أو وجود صراعات بين الموظف وزملائه.
  3. عوامل بيئية: وتتمثل في الظروف الاقتصادية، أو التشريعات الحكومية، أو الاضطراب السياسي، أو صراع القيم، والاتجاهات التي يمتلكها الفرد.
- ويرى فيليه وعبد المجيد(2005) أن عوامل ضعف الأداء تعود إلى الأسباب الآتية:

#### 1-خصائص ذاتية للفرد:

أ-عدم كفاية القدرات العقلية أو الجسدية.

ب-الحالات الانفعالية التي تعطل الأداء الوظيفي.

ج-انخفاض الدافعية، وعدم بذل الجهد في العمل، وعدم كفاية طاقة الفرد.

ت-تعارض القيم الشخصية مع متطلبات العمل

2-خصائص البيئة المحيطة:

أ-نقص الخبرة، ومحدودية المعلومات عن الوظيفة.

ب-تأثيرات جماعة العمل السلبية.

ت-نمط الاتصال، وعدم تحديد المعلومات المرتبطة في الأداء.

ث-ضعف الموارد المادية التي تؤثر على الإنتاج.

### مداخل تحسين الأداء الوظيفي

حدد العامري وقيصر (2017) ثلاثة مداخل لتحسين الأداء الوظيفي تتمثل فيما يأتي:

1-مدخل تحسين أداء الموظف: والذي يعد أهم عامل، ويتم تحسين أدائه من خلال التركيز

على جوانب القوة، وتكوين اتجاه إيجابي عنده، بما في ذلك مشكلات الأداء التي يعاني منها،

والتركيز على العلاقة السببية بين الرغبة، والأداء، مع الربط بين الأهداف الشخصية.

2-مدخل تحسين الوظيفة: ويتم من خلال التغيير في مهمات الوظيفة، التي قد تكون مملة أو

تفوق مهارات الموظف وزيادة مستوى الدافعية لدى الموظفين خلال عملية التدوير

الوظيفي، وكذلك فتح المجال أمامهم للإسهام في حل المشكلات.

3-مدخل تحسين الموقف: إذ يعمل الموقف، أو البيئة فرصاً للتغيير الذي قد يؤدي لتحسين

الأداء، وفاعلية التفاعل المتبادل بين الإدارات الأخرى والجمهور المستفيد من الخدمة.

تخلص الباحثة مما سبق ذكره أن طبيعة أداء الفرد في عمله هي نتاج خصائص ذاتيه، مثل

سماته الممثلة لشخصه، وضغوطه النفسية، والبيئة المحيطة به، والمؤثرات الخارجية. وقد

توصلت أيضاً إلى أن مداخل تحسين الأداء الوظيفي للمعلم في المؤسسات التعليمية هي نتاج

تفاعل ديناميكي بين العناصر الآتية: الجهد، والرغبة، والدافعية ( يتمثل ذلك في سعي المعلم لتطوير مهاراته، ومعارفه، والتزامه بأداء واجباته بمسؤولية، وتحفيزه لتقديم أفضل ما لديه لطلبته)، القدرات، والمهارات، والمعارف ( تشمل هذه العناصر الخبرة التربوية، ومهارات التدريس، والمعرفة المتخصصة في مجال التدريس، والقدرة على التواصل الفاعل مع الطلبة)، ( إدراك المعلم لمهامه ودوره فيجب أن يكون المعلم على دراية بأهداف المنظومة التعليمية، ودوره في تحقيقها، وأن يفهم توقعات المجتمع من مهنة التعليم)، بيئة العمل ( تشمل بيئة العمل المواتية للمعلم: توفر الأدوات والموارد اللازمة، ودعم الإدارة، ووجود علاقات إيجابية بين الزملاء، وتشجيع العمل الجماعي) تتفاعل هذه العناصر مع بعضها بعضاً بشكل ديناميكي لتحديد مستوى الأداء الوظيفي للمعلم. فكلما ازدادت دافعية المعلم، ورغبته في التطوير، وامتلاك مقدرات، ومهارات، ومعارف مناسبة، وفهم مهماته، ودوره بوضوح، وعمل في بيئة داعمة، ارتفع مستوى أدائه الوظيفي بشكل تلقائي).

وخلصت الباحثة أيضاً إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين يتأثر بكل مكونات المدرسة، وكذلك يتأثر بالدوافع الفكرية، والنفسية التي يمتلكها المعلمون تجاه المدرسة المهنية، ويتأثر بالوضع الاقتصادي، والاجتماعي الذي تعيشه البيئة المحيطة، لذلك يضع تحديد العوامل المؤثرة بالأداء الوظيفي تحديداً دقيقاً، ويتضح مما سبق، التحدي الكبير الذي يواجه المعلمين في المدارس، والذي يعتمد بصورة كبيرة على الدافعية؛ من أجل تحقيق مستوى عالٍ من الأداء الوظيفي لديهم، ويبدو أن الدافعية تزداد بالمكافآت الداخلية المعنوية، مثل احترام الذات، والشعور بالمسؤولية، والإنجاز، والتقدير.

### المحور الثالث: دافعية الإنجاز Achievement Motivation

تعرض الباحثة في هذا الجزء مفهوم دافعية الإنجاز، وأهمية دافعية الإنجاز للمعلمين، وأنواع الدافعية، والعوامل المؤثرة فيها، والنظريات المفسرة لها، ووظائفها، كما وتنتقل أيضاً إلى تصنيفات الباحثين لها، وذلك على النحو الآتي:

لدافعية الإنجاز أهمية خاصة لدى الفرد، والمجتمع على حد سواء، فقد حظيت باهتمام الباحثين في مختلف مجالات الحياة؛ لكون أهميتها لا تقتصر فقط على الجانب النفسي، بل تتعداه لتشمل العديد من المجالات، كالمجال الرياضي، والاقتصادي، والتربوي، إذ تعبر عن مدى رغبة الفرد في إنجاز المهمات الصعبة، ومنافسة الآخرين، والتغلب عليهم، والتغلب على العقبات التي تواجهه، وتناوله للأفكار، والأشياء بطريقة منظمة، وبلوغه مستوى متميزاً في ميادين الحياة المختلفة، فضلاً عن ذلك تسهم دافعية الإنجاز في تحقيق الفرد لتوافقه النفسي؛ لأن الفرد الذي يحقق الإنجازات سيكون على الأرجح أكثر تقبلاً لذاته، وأكثر سعياً لتحقيقها، وينعكس ذلك إيجابياً على محيطه الاجتماعي؛ ولكون دافعية الإنجاز سترفع من مستوى إنتاجية الفرد في مجالات الحياة كافة، والنمو الاقتصادي في المجتمع، إذ يرتبط النمو الاقتصادي بما لدى أفراد من مستويات مرتفعة، أو منخفضة من دافعية الإنجاز، ولكي ينجح المعلمون، والأساتذة الجامعيون في استثارة الدافعية إلى حدودها القصوى، لا بد لهم من معرفة العوامل التي ترتقي بها إلى حدودها القصوى، وتلك العوامل التي تعمل على إعاقتها (حموري وأبو غزال، 2021)

تعد الدافعية للإنجاز من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد، والمجتمع نحو الارتقاء، وفيها توجد الحاجة النفسية المولدة التي تقود سلوك المعلم إلى الإبداع، والتميز؛ لأنها تتضمن الرغبة في العمل، والنجاح، والتفوق على الذات والآخرين (فداء، 2023).

ودافعية الإنجاز هي الحاجة للامتياز؛ لغرض الامتياز نفسه، وليس من أجل أية مكافآت خارجية يمكن أن يحصل عليها نتيجة لهذا الامتياز (الزعبي، 2022).

### مفهوم دافعية الإنجاز

لقد حظي مفهوم الدافعية باهتمام العلماء، والباحثين في جميع المجالات؛ لما تؤديه من دور في توجيه السلوك الإنساني نحو تحقيق أهداف المؤسسات، وذلك من خلال تلبية حاجاته الأساسية، وإشباع رغباته، وينظر للدافعية على أنها ليست مجرد تقديم الحوافز والمكافآت، وإنما البحث عن الأمور التي تعزز رغبتهم في العمل، والإنجاز، ومدى رضاه عن عمله، وبالتالي يمتد تأثيره على أدائه في عمله، وتحقيق الإنجاز، وتحقيق الرضا الوظيفي، وزيادة واندماجه للمؤسسة التي ينتمي إليها (ضرار، 2022).

ويعد مفهوم دافعية الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد، والعمل على تحفيزه نحو النشاط الناجح، كما يعد مكوناً أساسياً في اجتهاد الفرد نحو تأكيد ذاته، ويشير دافع الإنجاز إلى تلك الرغبة الجامحة في تحقيق النجاح والتفوق في العمل، وفي الحياة بصفة عامة (زلوف، 2013). وكما يرى رحابي (2020) أن الدافعية للإنجاز محركاً ذاتياً، يحرك السلوك نحو تحقيق الهدف، مدفوعاً بدوافع داخلية، أو خارجية، وهي تحافظ على استمرار الفرد بالسلوك حتى تحقيق الهدف كاملاً.

كما أنها تمثل القوة المحركة التي تقف وراء كل أفعال الفرد، وإن حاجات الفرد، ورغباته لها تأثير قوي على توجيه سلوكه، فإن سلوك المتعلم قد يوجه بمجموعة من العوامل الداخلية، أو الخارجية، التي تدفعه للاندماج بدرجة عالية من النشاط، والرغبة في الاستمتاع بالمهام، والخبرات التعليمية الجديدة (زلوف، 2013).

يعرف ويلك (Willke, 2004) دافعية الإنجاز على أنها ميل الفرد أو رغبته لبذل المزيد من الجهد لإتمام مهماته الوظيفية الصعبة بالسرعة الممكنة، والتغلب على المشكلات، والعقبات التي قد تواجهه، والحصول على مستوى مرتفع من التفوق، بينما عرفها قدوري (2011) بأنها الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات ومواجهة التحديات، والتفاني في العمل، والمثابرة المستمرة، كما تعرف بأنها محاولات الفرد حتى يحقق النجاح، وفقاً لمعايير النجاح المتعارف عليها في ثقافته، وبيئته التي يعيش فيها (Weisman, 2016).

وتعرف الدافعية للإنجاز أيضاً، على أنها الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، والرغبة في مواجهة المشكلات، وحلها (رحابي، 2020).

ويرى بريك (2021) دافعية الإنجاز أنها: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، وسعيه نحو التفوق، بغرض تحقيق أهدافه الموضوعية مع التغلب على العقبات، والمشكلات التي تواجهه حتى يستطيع الوصول إلى أهداف معينة.

يضيف القطيش والشرفات (2017) أن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، إذ برزت في الآونة الأخيرة كأحد المعالم المميزة للبحث، والدراسة في مجال علم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، كما تعد دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي نالت الكثير من النقاش، والجدل عند التربويين.

وكلمة الدافع تحتوي على العديد من المعاني، حيث تشير في الأساس إلى العمليات التي تدفع الفرد للتصرف، وإلى استمرار السلوك وكثافته وجودته، ووفقاً لذلك فمصطلح "دافعية الإنجاز" يشير إلى العمليات التي تؤدي بدورها إلى السلوك الهادف لتحقيق معيار معين سواء كان هدفاً

رسمياً، أو هدفاً غير رسمياً، قام الفرد بتحديدده في أي مجال، وأيضاً في العلاقات الاجتماعية، والأخلاقية، وهذا الهدف يحتوي على دليل يعمل على تقييم النجاح، أو الفشل (Kaplan & Patrick, 2016).

وينظر إلى الدوافع، على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان، وهناك أغراض يسعى السلوك إلى تحقيقها كإشباع الحاجات، وينظر إلى مصطلح الدافعية بأنه مجموعة الظروف الداخلية، والخارجية التي تحرك سلوك الفرد؛ من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع هو رغبة الفرد في الوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف هو إشباع حاجات داخلية أو رغبات خارجية (بريك، 2021).

ويضيف الزعبي (2022) أن للدوافع دوراً كبيراً في التأثير على سلوك الفرد، وعلى تفكيره، وعلى علاقاته مع الآخرين، وتساعد على فهم السلوك الذي يصدر منه في مختلف المواقف، ويتصرف بعض الأشخاص بناءً على هذا الدافع عن وعي، وإدراك، ويتصرف بعضهم بفعل دوافع لا شعورية.

وللقيادة دور في إيجاد بيئة عمل حافزية للموظفين، ولعل من أبرز مفاتيح القيادة، هي فهم عملية الدافعية، وبستطيع القائد خلق بيئة عمل جاذبه من خلال ربط الجهد بالأداء، وربط الأداء مع النتيجة، والتكافؤ، وهذا ما أكدته العمائرة (2012)، إذ أن السلوك القيادي الموجه نحو الحفاظ على تماسك الجماعة، وتعزيزه داخل المؤسسة يشمل كل ما من شأنه تلبية الحاجات العاطفية والاجتماعية للعاملين، من خلال حفزهم، وتشجيعهم، وتوفير الدافعية لهم، ومنحهم الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة التوتر، الذي قد ينشأ لأي سبب، ومنحهم حرية التعبير عن ذواتهم.

وتعليقاً على ما ورد ترى الباحثة أن الدافعية للإنجاز، هي الجهد الذي يتم بذله من جانب الأفراد؛ بغرض تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، والتغلب على أية معوقات أو مشكلات قد تواجههم، وتناوله للأشياء، والأفكار بطريقة منظمة، إذ إن الفرد الذي يستطيع أن يحقق الإنجازات؛ سوف يكون أكثر تقبلاً لذاته؛ مما ينعكس ذلك على محيطه الاجتماعي، كما أن دافعية الإنجاز سترفع من إنتاجية الفرد؛ مما ينعكس على النمو الاقتصادي للمجتمع، فالنمو الاقتصادي يرتبط بما يمتلكه أفراد المجتمع، من مستويات مرتفعة، أو منخفضة من دافعية الإنجاز.

### أهمية دافعية الإنجاز للمعلمين:

إن دافعية الإنجاز للمعلمين ذات أهمية كبيرة في عملية إكسابهم، وملء سلوكهم بالطاقة المحركة على التقدم، وتحقيق الإنجاز، إذ تعد الدافعية المحرك الرئيس الذي يثير نشاط المعلمين، ويجعلهم يستجيبون لأنشطة، ومواقف معينة دون غيرها، حيث يوجه سلوكهم تجاه العملية التعليمية، وتحفيز الطلبة على اكتساب المعرفة، والنظر في الظواهر من حولها، والعمل على تحليلها، ومن ثم تفسيرها، سيما أن أهمية هذه الطاقة تكمن بإزالة التوتر الذي يشعر به المعلمون وتعيدهم إلى اتزانهم (Durksen et al., 2017).

كما أن أهمية دافعية الإنجاز للمعلمين، تتمثل في إشراكهم في عمليات اتخاذ القرارات، من خلال تحديد مقدراتهم، ومدى كفاءتهم في إتمام الأعمال في أثناء مدة زمنية معينة، فيكافؤون من خلال الحصول على حوافز مادية، وترقيات من جانب الإدارة، فالأداء الوظيفي للمعلمين مرتبط بشكل كبير بالحوافز المعنوية، والمادية، وذلك من خلال تشجيعهم، وتحفيزهم على التقدم، والاستمرارية في تطوير أدائهم الوظيفي، والذي بدوره ينعكس بالإيجاب على رضاهم الوظيفي،

ومن ثم شعورهم بالانتماء والولاء لبيئة العمل، كما ينمي لديهم المواهب، والإبداع (Nyakundi, 2012)

### أنواع دافعية الإنجاز:

يوضح باعمر (2019) أنواع دافعية الإنجاز على النحو الآتي:

#### أولاً: دافعية الإنجاز الداخلية:

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الداخلية تدفع الفرد إلى تحقيق النجاح، والمثابرة على إنهاء العمل المدرسي، والتغلب على العقبات، عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً، ومعتمداً على نفسه في تنفيذه، وإنجازه بمهارة وجهد، لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز في المدرسة، وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية (قذري، 2011):

- 1- المثابرة: وهي مثابرة الفرد على إنهاء ما يكلف به من أعمال مدرسية، وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها، مهما استغرق ذلك من وقت، وجهد بغرض النجاح.
- 2- التوجه نحو العمل: وهو تحديد نوعية العمل الذي يختاره الفرد، من بين الأعمال الموجودة في المدرسة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل، دون أخذ فترة راحة، إلا بعد الانتهاء منه.
- 3- الطموح: توجيه الفرد جهوده نحو تحقيق هدف صعب، أو عمل يكلف به، ويتحدى مستواه، أو لا يمكن تحقيقه بسهولة.
- 4- الاستقلال: وهو درجة توجه الفرد للعمل منفرداً ومتحرراً من سلطة زملائه، وأن يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات الشخصية.

## ثانياً: دافعية الإنجاز الخارجية.

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الخارجية، تدفع الفرد إلى تحقيق النجاح، خوفاً من الفشل عن طريق تقبل الذات الاجتماعية، والشعور بأهمية الزمن، بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة، للتفوق على زملائه داخل المدرسة (الأحمد، 44:2022). وهذا المكون يشتمل على الأبعاد الآتية:

- 1- الخوف من الفشل: وهو درجة شك الفرد في نفسه مما يترتب عليه تشكيكه في مقدراته، ومعرفته، ويصاحب ذلك تغيرات نفسية، وبدنية، نتيجة توقعه للخطر الذي سيقع عليه.
- 2- التقبل الاجتماعي: وهو درجة سعي الفرد للنجاح الاجتماعي والحب من خلال الاهتمام بالعلاقات، والذات الاجتماعية، دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.
- 3- الوعي بالزمن: وهو درجة التزام الفرد بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك الاستعداد لهذا العمل، ويفضل أن يكون لحياته قيمة.
- 4- المنافسة: وهي درجة اهتمام الفرد بإظهار أفضل أداء عنده، وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه داخل المدرسة (liqin,2018).

ويوضح عبد الجليل (2021) أن للدافعية في الموقف التعليمي وظيفة ذات ثلاثة أبعاد هي:

- 1- تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطه، وتعد هذه الطاقة الكامنة الأساس الأول لعملية التعليم .
- 2- جعل الفرد يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، فيهيئ الدافع الكائن الحي إلى اختيار الاستجابات المفيدة في تكيفه مع العالم الخارجي.
- 3- توجيه سلوك الفرد لجهة معينة.

ويوضح سبينس (Spence,2021) أن زيادة الدافعية للإنجاز تركز على أربعة عوامل يمكن إيجازها فيما يأتي:

1-1-المعلم: إذ يجب أن يكون قادراً على الاستمرار في أداء الواجبات، والتكليفات ذات الصلة بمجال دراسته، مهما كانت العقبات التي تواجهه، كما يجب أن يكون متحملاً لمسؤولية التعلم.

2-2-المتعلم: إذ يجب أن يكون قادراً على الاستمرار في أداء الواجبات، والتكليفات ذات الصلة بمجال دراسته، مهما كانت العقبات التي تواجهه، كما يجب أن يكون متحملاً لمسؤولية المتعلم.

3-3-البيئات التعليمية: إذ يجب أن تتسم البيئة التعليمية بالنظام، والواقعية، وأن تكون مرنة، ومستجيبة لاحتياجات المتعلمين الحقيقية.

4-4-المعالجات التعليمية: إذ يفضل اختيار الاستراتيجيات، والمداخل، والأساليب التعليمية التي تبعث في نفوس المتعلمين الرغبة في التعلم، وتأخذ بعين الاعتبار ميولهم، واهتماماتهم، والعمل على إدماجهم في الموقف التعليمي، ومن هذه المعالجات: التعلم البنائي، والذي يؤكد على أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه بدلاً من نقلها له بواسطة المعلم.

ويضيف قدوري (2021) أن الدافع للإنجاز يتكون من عدة مكونات منها:

1- الحافز المعرفي: والذي يعبر عن حالة " الانشغال في العمل " بمعنى أن الفرد، أو الباحث يحاول أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم، وتكمن مكافأة معرفة جديدة في كونها تعينه على إنجاز مهماته بكفاءة أعلى.

2- تكريس الذات: بمعنى آخر توجه الأنا، أو الذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد من المكانة، أو الشهرة، والسمعة التي يحرزها عن طريق آراءه المميزة، والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته، واحترامه لذاته.

3- دوافع الانتماء: تتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف، والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي؛ لإشباع حاجات دافع الانتماء ويعتمد عليها في تكوين شخصيته، ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة.

كما يعد دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي، والبحوث الشخصية، ويرجع الاهتمام بدراسة دافع الإنجاز نظراً لأهميته ليس فقط في المجال النفسي، ولكن أيضاً في العديد من المجالات، والميادين العلمية، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعد الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيداتها، إذ يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ويحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم، لوجوده الإنساني (عبدالجليل، 2021).

### العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز

تتأثر دافعية الإنجاز بعدة عوامل، يمكن إجمالها في الآتي كما ذكرها الحلواني (2021):

- القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي للفرد: إذ تؤدي القيم المسيطرة، والعادات السائدة دوراً في طبيعة الدافعية نحو الإنجاز بالنسبة للفرد، وتختلف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي، وما ينطوي عليه من مكانة اجتماعية، وطبيعة المسؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية.

- النظم التربوية للدولة: إذ تؤثر هذه العمليات والنظم في الدافعية بشكل مباشر؛ لأن التربية هي انعكاس لفلسفة الدولة، وسياساتها التعليمية.

- التفاعل بين أفراد الجماعة: إذ إن طبيعة التفاعل، والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين، تمارس دوراً في تكوين الاتجاهات، وتحدد مستوى الدافعية للأفراد.

## النظريات المفسرة للدافعية

### 1- النظريات المثالية

كانت الفكرة الأساسية عند الفلاسفة القدماء (أفلاطون، أرسطو...) وحتى عند كثير من المحدثين (ديكارت، هوبز، سبينوزا...) أن الإنسان كائن عاقل في جوهره، وقد أدت فكرة إرادة الإنسان في هذه النظريات (المثالية) دوراً كبيراً؛ لكونها إحدى ملكات العقل، وما دام الفرد يستطيع أن يتحكم في إرادته، فلا بد أن يكون مسؤولاً عن أفعاله... لكن كثيراً من علماء النفس لم يجدوا لمفهوم الإرادة نفعاً كبيراً أي تفسير ما يكون لدى الشخص من رغبات، ومطالب معينة؛ لذلك اتجه البحث عن مصادر الدوافع إلى التراث البيولوجي للإنسان، وإلى خبراته السابقة في الحياة الاجتماعية، بل إن المرء قد لا يكون على دراية، أو وعي بالدوافع التي تؤثر في سلوكه، ولذلك كانت الدوافع تميز عادة عن التفكير، والعمليات المعرفية الأخرى (كريم، 2019).

### 2- النظريات القائمة على مبدأ اللذة:

هناك فكرة أخرى مؤداها أن الإنسان يسعى إلى تحصيل اللذة وتجنب الألم (مذهب اللذة)، وقد برزت نظرية اللذة في الدوافع أكثر في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، لكنها قوبلت بالرفض كسابقتها، فما يستمتع به فرد من الناس، قد يؤدي فرداً آخر غيرَه، وماذا عن الرجل الذي يسعى إلى الفشل، أو الانتحار... ثم عاودت هذه النظرية الظهور من جديد مع بعض العلماء أمثال بول

يونج (Young.T.Paul) وماكلياند ديفيد (McClelland.MC.C.David)، حيث قدموا لنا صورة أكثر رقياً وتعقيداً من نظرية اللذة (نظرية تجريبية في اللذة) كما وضحا سبينس Spence (2021) بأن تصورهِ للدافعية على أنها نموذج الإستثارة الإنفعالية، ويعتبر كل الدوافع بما فيها دوافع الجوع أموراً مكتسبة، ويرى أن الأفراد المنجزين يميلون للتعلم والاكْتساب بدرجة أسرع إلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، كما أوضح أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز تقاس بمقياس التات، وتتوقف على البيئة، وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات.

إن الدافعية عند ماكلياند تتألف من توقعات نتعلمها؛ بأن هذا الهدف سوف يستثير استجابات انفعالية إيجابية، أو سلبية، وهكذا تجد أن الإنسان يسعى نحو الأهداف، التي سبق له أن عرف أنها تثير اللذة، يقول ماكلياند: "إن كل الدوافع متعلمة" فالاستثارة الوجدانية فطرية، ولكن التوقع مكتسب.

### 3- نظرية الغرائز:

البداية الحقة للنظريات العلمية في الدافعية تجدها في نظرية تشارلز داروين ( Charles Darwin) في التطور، فقد رأى داروين أن بعض الأفعال الذكية المعينة موروثية، وأبسط أنواع هذه الأفعال هي الأفعال المنعكسة، لكن هناك أنواعاً أخرى أكثر تعقيداً تسمى الغرائز، التي يراها تنشأ عن طريق الاختيار الطبيعي، وهي في العادة أكثر مرونة من الأفعال المنعكسة.

ويرى ماكدوجال أن الغرائز ميول تتصف بالغرضية وأنها متوارثة، وأنها تسعى إلى أهداف، ويعرفها بقوله: "تستطيع إذن أن نعرف الغريزة بأنها: استعداد نفسي جسمي موروث، أو فطري يجعل صاحبه يدرك بعض الأشياء المعينة، أو يلتفت إليها، ثم يختبر عند إدراكه، لها نوعاً معيناً

من الاستثارة الانفعالية، ثم يسلك بإزائها على نحو معين، أو يختبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك (عصام، 2019).

#### 4-نظرية الباعث:

إن أبرز مفهوم في مجال الدافعية اليوم هو مفهوم الباعث، وقد أورد هذا المفهوم العالم روبرت.س. وودورت (Woodworth.S.Robert) في سنة 1918 ليصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة، وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه، أو ذلك، وقد أعان كثيراً على تقدم المنطق الذي تقوم عليه نظرية الباعث، مفهوم الاتزان الحيوي (الهوميوستاز) التي أتى بها عالم الفسيولوجيا والتر بي كانون (Cannon.B.Walter) في سنة 1932 ومؤدى هذا المفهوم: أن حالة من عدم الاتزان تنشأ في الجسم كلما انحرفت الظروف الداخلية عن حالة ثابتة سوية، والبواعث النفسية هي وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه، ولذلك فإن مخزون الغذاء حين ينضب من الجسم، ينشط باعث الجوع ويبدأ البحث عن الطعام، واستهلاكه، وبذلك تتم استعادة الاتزان، وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها: البواعث الناشئة عن اختلال الاتزان الحيوي، أو توتره (أبو خليل، 2020).

#### وظائف الدافعية كما ذكرها عصام (2019)

للدوافع وظائف أساسية ثلاث، وهي:

- 1- تحريك السلوك وتنشيطه بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار، أو الاتزان النسبي، فالدوافع تحرك السلوك، أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

2- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، فالدوافع بهذا المعنى انتقائية، أي أنها: تساعد الفرد على انتقاء الوسائل؛ لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة، لأجل بقاءه، مسببة بذلك سلوك إقدام، أو عن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه، مسببة بذلك سلوك إحجام.

3- المحافظة على استدامة تنشيط السلوك، طالما بقي الإنسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع كما أنها تحرك السلوك، تعمل على المحافظة عليه نشطاً حتى يتم إشباع الحاجة.

### تصنيف الدوافع

هناك العديد من التصنيفات التي قسمت على أساسها الدوافع، ومن هذه التصنيفات كما وضحه العناسوة والشقران (2021):

أ. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية Instrumental، والدوافع الاستهلاكية Consolatory، الدافع الوسيلي: هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

ب. تصنيف الدوافع طبقاً لمصدرها، إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: دوافع الجسم، وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي Homéostasies، ومن هذه الدوافع الجوع، والعطش، والجنس.

الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات-Perception -Self من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات، ومنها دافع الإنجاز .

الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية، والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص، ومنها دافع السيطرة.

#### المحور الرابع: واقع التعليم في فلسطين

تعد وزارة التربية والتعليم من أهم مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية، لأنها المؤسسة التي تؤثر في مختلف القطاعات، وهي من أهم الوزارات، أو لأنها تشمل عدداً كبيراً من فئات المجتمع، إذ يلتحق بالمدارس ما يقارب أكثر من ثلث سكان فلسطين. كما أن لها التأثير الأكبر على المجتمع من جميع مناحي الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية. إن التفاوت ما بين مستويات تحصيل الطلبة، في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات، والعلوم، ونتائج (TIMSS)، ونتائج الشهادة الثانوية العامة، ونتائج الامتحانات المدرسية، استدعى دراسة هذه المفارقة، والوقوف عليها لتحليل واقع التعليم في فلسطين، وبالذات توعية التعليم، وآلية تصويب المسار (الغريب،2022).

تقوم وزارة التربية والتعليم منذ تسلمها مسؤولياتها عام 1994 بوضع السياسات التربوية، وإعداد الخطط الرامية لتحقيق إلزامية التعليم، والمنبثقة من الموثيق، والتشريعات الدولية حول حق الإنسان في التعليم، إذ تم الانتهاء من تطبيق الخطة الخمسية التطويرية الأولى، بكل ما اعترى ذلك من صعوبات، ناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي، خلال انتفاضة الأقصى، من إغلاق،

وحواجز، وتدمير، وقتل، وجرح، وأسر للفلسطينيين، فتم استبدال العديد من البرامج التطويرية، لتحل محلها برامج إغاثة، وطوارئ من أجل التعامل مع الأزمة، وتخفيف الضرر على الطلبة.

ثم عملت الوزارة على تشخيص الواقع الحالي للتعليم، بعد انتخابات المجلس التشريعي الثانية، وانطلاق خطة الإصلاح، والتنمية الفلسطينية الوطنية، وقد انبثقت عنها الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوي 2008-2012 التي انتهت وزارة التربية والتعليم من إعدادها حديثاً، وفيها يعد التعليم حقاً إنسانياً أساسياً، وأداة حية للتطوير الاجتماعي، والاقتصادي، وغرس جذور القيم الأخلاقية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008) فقد حرصت على الالتحاق بنظام تعليمي شامل يتكون من المراحل الآتية: ما قبل المدرسة، والتعليم الأساسي، والثانوي، والتعليم العالي .

وتتحمل وزارة التربية والتعليم، مسؤولية المدارس الحكومية، وتشرف على المدارس الخاصة . ومن الناحية الإحصائية فإن المدارس الحكومية تشكل ما نسبته (75.4%) من المدارس الفلسطينية، في حين تشكل المدارس الخاصة ما نسبته (11.9%)، أما المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية (الأونروا)، فتشكل ما نسبته (12.7%) من مجموع المدارس الفلسطينية للعام الدراسي 2007-2008 (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

### التعليم ما قبل المدرسي:

يستمر هذا النوع من التعليم لمدة سنتين، وهو اختياري، يعود لرغبة الأهل، رغم أن العديد من المدارس الخاصة، لا تقبل الطلبة في الصف الأول دون التحاقهم المسبق برياض الأطفال . ويلتحق بهذه المرحلة الأطفال، من الفئة العمرية (5-4) سنوات، وتشرف وزارة التربية والتعليم على هذا النوع من التعليم إشرافاً غير مباشر، ولكن المسؤولية الفعلية تقع على عاتق المؤسسات

المحلية، والأهلية، والدولية في تقديم الخدمات لهذا القطاع. ويقتصر دور وزارة التربية والتعليم على منح التراخيص اللازمة لرياض الأطفال، ووضع المواصفات، والشروط اللازمة للحصول على ترخيص المزاولة، بالإضافة إلى الخطوط العريضة للمناهج المتبعة، والبرامج التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007) ورغم أهمية هذه المرحلة، إلا أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولأسباب مادية، لا تستطيع الإشراف التام على هذه المرحلة؛ مما يشكل عائقاً أمام قياس الأثر الناتج عن التحاق الأطفال بها، وذلك لتنوع البرامج، والسياسات المطروحة، تبعاً للجهة الممولة في كثير من الأحيان.

#### الجهات المشرفة على التعليم الفلسطيني:

يشرف على التعليم المدرسي أربع جهات إشراف رئيسة هي:

- حكومية: وهي السلطة التي تشرف على معظم مدارس الضفة الغربية، وقطاع غزة، عدا مدينة القدس التي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيلي، وهناك نوعان من المدارس الحكومية فيها، هما: المدارس الرسمية التي تشرف عليها وزارة المعارف الإسرائيلية، والبلدية، ومدارس حكومية أخرى تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلامية، وتديرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتشكل ما نسبته (75.4%) من المدارس الفلسطينية في المدينة، للعام الدراسي 2007-2008 (الغريب، 2020).

- وكالة الغوث الدولية: تشرف على مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية، بما فيها القدس، وقطاع غزة وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينية في الضفة، والقطاع، وتشكل ما نسبته (17.7%) من مجموع المدارس الفلسطينية. وتتركز أعدادها في قطاع غزة، إذ تشرف على أكثر من نصف عدد المدارس في القطاع.

- المدارس الخاصة: تشرف الهيئات، والجمعيات الخيرية، والطوائف الدينية، والأفراد على هذه المدارس وتمولها، وهي تشكل ما نسبته (11.9%) من مجموع المدارس الفلسطينية.

- مدارس البلدية والمعارف الإسرائيليتين: تقع هذه المدارس في القدس الشريف، وتشرف عليها وتديرها بلدية القدس، والمعارف الإسرائيلية، ولا يوجد لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية أي إشراف على هذه المدارس (وزارة التربية والتعليم العالي ، 2008).

### المراحل التعليمية في النظام التربوي الفلسطيني:

تصنف المؤسسات التعليمية (التعليم العام / المدرسي) من حيث مراحلها إلى الأنواع الآتية: كما وردت في (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

#### أولاً: مرحلة رياض الأطفال:

تمتد من عمر ثلاث سنوات، وسبعة شهور إلى سن القبول في المدرسة، وتهدف هذه المرحلة إلى توفير بيئة تسهم في تنمية شخصية الطفل الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، وتشير البيانات إلى إن غالبية رياض الأطفال تتبع للقطاع الخاص، وتعد هذه المرحلة غير إلزامية، لحين إقرار قانون التربية والتعليم الجديد، الذي يعد صفاً واحداً قبل التعليم الأساسي إلزامياً، ومدة الدراسة في هذه المرحلة تتكون من سنتين اثنتين (البستان، والتمهيدي).

#### ثانياً: مرحلة التعليم الأساسي:

تبدأ من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع، وتقسّم إلى قسمين:

- المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف (مرحلة التأسيس)، وتشمل هذه المرحلة الصفوف من 1-4، وبعد التعليم في هذه المرحلة قاعدة أساسية للتعليم والبناء لضمان التنشئة الشاملة المتوازنة

عقلياً وانفعالياً، وجسدياً، وتمكين الأطفال من إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب.

- المرحلة الأساسية العليا (التمكين)، وتشمل هذه المرحلة الصفوف من (5-9)، وتهدف إلى تمكين الطالب من المعارف، والعلوم المختلفة.

### ثالثاً: مرحلة التعليم الثانوي:

وتشمل هذه المرحلة الصفوف من (10-12) بمساراتها المختلفة الأكاديمية، والمهنية، والتقنية.

### الإجازات التعليمية

- الإعداد لمشروع المناهج الفلسطينية لكل من الضفة والقطاع والذي بدأ تنفيذه في العام (2000-2001) للصفين الأول، والسادس الابتدائي.

- قامت وزارة التربية والتعليم في العام 2008 بإعداد استراتيجية لتطوير برامج التأهيل التربوي في مؤسسات التعليم العالي؛ من أجل تطوير التعليم العام في فلسطين، وقد تبنت جامعة بيرزيت هذه الاستراتيجية إذ أوجدت أربعة تخصصات جديدة في مجال تأهيل المعلمين، وإعدادهم لسنة 2010-2011.

- أطلقت الوزارة برنامج رقمته التعليم في العام 2016، وقد بدأ تنفيذ المشروع مع بداية العام 2017، واستمر لمدة أربع سنوات، وقد رصد المشروع 250 ألف حاسب لوحي، وزع على الطلبة.

- تم إنشاء الصفوف الافتراضية وتنسيب الطلبة لهذه الصفوف بشكل تدريجي، حسب إمكانات كل طالب، وظروفه، وتدريب جميع المعلمين على توظيف التعليم الإلكتروني بدءاً بالصفوف

الافتراضية، وتطبيقاتها لمواكبة الظروف الطارئة التي تمر بالشعب الفلسطيني، وخاصة في قطاع غزة.

- فازت فلسطين بالمركز الأول، وجائزة (D4D) في تطوير التعليم الإلكتروني في إطار المشروعات المنقذة دولياً للتعاون البلجيكي مع الدول النامية، وقد نفذ هذا المشروع ما بين الأعوام (2015-2016) بتكلفة قدرها أربعة مليون يورو، وضمتها لخطتها الاستراتيجية للأعوام (2017 / 2022). بهدف تحسين نوعية التعليم، وتطوير برامج التعليم الإلكتروني (أبو ركة، 2018).

## الدراسات السابقة ذات الصلة

تناولت الباحثة في هذا الجزء عدداً من الدراسات السابقة والأجنبية السابقة، ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، والأداء الوظيفي، ودافعية الإنجاز، والتعليم في فلسطين، مرتبةً تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

**المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأنماط القيادية والأنماط وفقاً لنظرية هيرسي**

### وبلانشرد

أجرى الصليبي والسعود (2010) دراسة هدفت تعرف الأنماط القيادية الممارسة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم. تكونت العينة من (315) مديراً ومديرة و(1260) معلماً ومعلمة، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، مرتبة على النحو التالي: النمط المشارك، فالنمط الإقناعي، فالنمط الإخباري، فالنمط المفوض.

كما أجرى الرشيد (2014) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس دولة الكويت للأنماط القيادية وفقاً لنظرية النضج الوظيفي وعلاقتها بالرضا الوظيفي، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وتكونت العينة من (307) معلم ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن درجة ممارسة مديري مدارس دولة الكويت للأنماط القيادية وفقاً لنظرية النضج الوظيفي، جاءت بدرجة متوسطة على جميع الأنماط القيادية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لمتغير المؤهل العلمي، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع الأنماط باستثناء نمط التفويض.

وهدفت دراسة عطيه (2017) التعرف على درجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري الوحدات الإدارية بجامعة الباحة من وجهة نظر الموظفين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية لملائمته طبيعة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين والموظفات العاملين بجامعة الباحة، وتكونت عينة الدراسة من (74) موظف وموظفة، تم اختيارهم بطريقة المعاينة البسيطة العشوائية، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة الأنماط القيادية ( الإخباري، والإقناعي، والمشارك، والمفوض) لدى مديري الوحدات الإدارية جاءت متوسطة.

وسعت دراسة الخطيب (2017) إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين: الأولى، أداة وصف فاعلية وتكيف القائد، والتي وضعها هيرسي وبلانشرد لقياس النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس، أما الأداة الثانية، فقد هدفت إلى قياس الذكاء الاجتماعي في تلك المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الأمر ثم يليه نمط الإقناع، ثم يليه نمط المشاركة، ثم يليه نمط التفويض.

وهدفت دراسة شافيه والشايب(2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى موظفي جامعة قاصدي مرباح ورقلة حسب نظرية "هيرسي وبلانشرد" من وجهة نظرهم بمستوى الإبداع التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (270) موظفاً، وتم استخدام المنهج

الارتباطي، واعتمدت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن أسلوب الإقناع يليه المشارك هما الأسلوبان الأكثر استخداماً في جامعة قاصدي مرباح ورقلة من وجهة نظر الموظفين، وأن مستوى الإبداع التنظيمي يختلف باختلاف النمط القيادي حسب نظرية "هيرسي وبلانشرد".

كما أجرى الشهري (2019) دراسة هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية، وقياس كفاءة القيادة وفق نظرية هيرسي وبلانشرد واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (130) قائداً من مختلف المدارس في المنطقة الشرقية، وأظهرت النتائج أن النمط المشارك، يليه النمط الإقناعي هما الأكثر استخداماً من قبل قادة المدارس في المنطقة الشرقية، كما أظهرت النتائج أن كفاءة الأنماط القيادية التي يتبناها قادة المدارس لا ترتقي إلى المستوى المطلوب.

وهدفت دراسة الخضرمي (2019) تعرف النمط القيادي السائد لدى قائدات المدارس بمدينة مكة المكرمة، وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمات، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، اختيرت عينة عشوائية ممثلة تكونت من (300) معلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى قائدات المدارس هو النمط الديمقراطي، بمستوى مرتفع، يليه النمط الأوتوقراطي، بمستوى متوسط، يليه النمط الترسلّي (الحر)، بمستوى منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية، تعزى لاختلاف نوع التعليم، وسنوات الخبرة، كذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية بين النمط السائد الديمقراطي، وبين الالتزام التنظيمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين النمط الأوتوقراطي والترسلّي، والالتزام التنظيمي.

وقام باعمر (2019) بدراسة هدفت التعرف على واقع الأنماط القيادية في ضوء نظرية "هيرسي وبلانشارد" من وجهة نظر المعلمين بالحلقة الثانية في مدارس التعليم الأساسي، في محافظة ظفار، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (199) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبانة مكونة من (84) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن النمط الموجه جاء في الرتبة الأولى، وفي الرتبة الأخيرة النمط المفوض ، بالإضافة إلي إن دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت في مستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى، تحقيق الأهداف، وفي الرتبة الأخيرة، القدرة على مواجهة المشكلات، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) في تقديرات المعلمين في مجال الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات (النوع ، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وكشفت دراسة قامت بها أبو ناصيف (2019) والتي هدفت التعرف إلى مستوى النضج الوظيفي لدى مديلي المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر معلمهم، وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (135) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدم أداتين لجمع البيانات، الأولى: لقياس مستوى النضج الوظيفي لمديري المدارس، والثانية: لقياس مستوى العدالة التنظيمية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى النضج الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان جاء بدرجة مرتفعة. وهناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النضج الوظيفي والعدالة التنظيمية.

وهدفت دراسة الشوكيل (Al- shukail, 2019) التعرف على مستوى النضج الوظيفي لمديري المدارس في محافظة مسقط وعلاقتها بالفعالية التنظيمية للمدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تم تطبيقاً على عينة عشوائية من (450) مدير ومعلم، وأظهرت النتائج أن مستوى النضج الوظيفي لدى مديري المدارس في مسقط جاء مرتفعاً، ووجود فروق إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وعدم وجود فروق إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة والمسمى الوظيفي.

وجاءت دراسة الأعرج (2020) بهدف معرفة مستوى النضج الوظيفي لدى المعلمين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين من خلال الأنماط القيادية للمديرين تبعاً لنظرية النضج الوظيفي لكل من هيرسي وبلانشارد " وتم استخدام المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة التي تم تطبيق الأداة عليها (110) مديراً ومديرة، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبانة، وأظهرت النتائج أن النمط القيادي المقنع هو الأكثر حضوراً، يليه النمط التشاركي، وهذا يعني أن مستوى النضج الوظيفي للمعلمين هو ضمن مستوي النضج المتوسط.

كما أجرى الراجح (2022) دراسة هدفت التعرف إلى النمط القيادي الرئيس لقادة المدارس الحكومية للبنين في المدينة المنورة حسب النظرية الموقفية، استهدفت الدراسة (217) قائداً مدرسياً واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الرئيس لقادة المدارس ومتغيرات الدراسة ( الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وجاءت دراسة الرشيد وبهبهاني (2024) للتعرف إلى درجة ممارسة أنماط القيادة الموقفية في ضوء نظرية "هيرسي وبلانشارد" لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، كما هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لديهم في ضوء النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد، وهدفت أيضاً إلى معرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الأنماط القيادية وفقاً للنظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد لدى القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية بدولة

الكويت تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للبحث، حيث طبق على عينة قوامها (152) مدير ومديرة للمدارس الثانوية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: تراوح النسبة المئوية لدرجة ممارسة أنماط السلوك القيادي وفق النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت بين (47.4%) و(10.5%)، والتي تم ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي: جاء النمط المشارك في المرتبة الأولى، بنسبة (47.4%)، وجاء النمط المقنع في المرتبة الثانية، بنسبة (26.3%)، والنمط الأمر في المرتبة الثالثة، بنسبة (15.8%)، وجاء في المرتبة الأخيرة النمط المفوض، بنسبة (10.5%)، كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الأنماط القيادية الأربعة، وفق النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة الأنماط القيادية وفق النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد تعزى لمتغير الخبرة الإدارية.

### المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي

أجرى كينزينج (Kinzing Janet, 2015) دراسة هدفت إلى تعرف الأداء الوظيفي وتقييم مدى فاعلية برنامج لتحسين مشاركة العاملين في الأنشطة الاجتماعية، والأكاديمية، وقد طبق البرنامج المقدم على عينة من العاملين في شمال أليفود بالولايات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (250) من العاملين والمشاركين في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية بشمال اليفود في الولايات المتحدة وقد تم توزيع استبانة مكونة من (30) فقرة على العينة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت نتائج الدراسة أن تطبيق البرنامج قد أدى إلي زيادة مشاركة كل العاملين في الأنشطة الاجتماعية، والأكاديمية داخل المؤسسة فضلاً عن التحسن بالإحساس .

كما سعت دراسة فانجا وآخرون (Fanga,et,al,2015) لتعرف العلاقة ما بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية في الجامعات النيجرية، وتكونت عينة الدراسة من (529) عضو هيئة تدريس، و (86) عضواً من الهيئة الإدارية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي، لكل من أعضاء الهيئتين الإدارية، والتدريسية، كما إن هذه العلاقة تزداد قوة كلما انخرط عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع، والأنشطة المنهجية المشتركة.

وأجرى أديمولا وأديدايو (Ademola, & Adedayo, 2017) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين مستوى التعليم، والخبرة للمديرين، وأداء المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية إيكيتي في نيجيريا، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط موجبة، ومعنوية بين مستوى التعليم، والخبرة للمديرين، وأداء المعلمين، وأن المديرين الذين لديهم مؤهلات عليا وخبرة أطول يؤثران إيجابيا على أداء المعلمين.

بينما هدفت دراسة عبد الله (2020) تحديد درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد الإدارة الرشيقة في جامعة الوادي الجديد، وتحديد مستوى الأداء الوظيفي لدى القيادات، والكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة القيادات للإدارة الرشيقة، وفاعلية الأداء الوظيفي، والكشف عن الفروق حول درجة ممارسة القيادات الجامعية للإدارة الرشيقة، وفاعلية الأداء الوظيفي تعود لمتغيرات (نوع الكلية، الجنس، والدرجة العلمية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد الإدارة الرشيقة، تبعاً لمتغيرات نوع الكلية، والجنس، والدرجة العلمية، وعدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية الأداء الوظيفي، تبعاً لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير نوع الكلية لصالح الكليات النظرية.

وأجرى عبودي وآخرون (2020) دراسة هدفت التعرف إلى تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030 م، حيث سعت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي، وإلى استقصاء أهم العوامل التي تساعد على تفعيل تقويم الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الدراسة على عينة مقدراتها (386) مفردة من العاملين بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة. وجاء من أهم نتائجها، وجود علاقة موجبة، وذات دلالة إحصائية، بين أبعاد المشكلات وعناصرها المتعلقة بالإدارة المشرفة على التقويم (مأخوذة بشكل إجمالي)، وتقويم الأداء الوظيفي، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة مشاركة الخاضعين لعملية التقويم في كافة خطوات، وإجراءات التقويم، وضرورة اطلاعهم على التقارير المرحلية، والنهائية الخاصة بتقويم أدائهم، وإقرارهم بها؛ حتى يتسنى تحسين جوانب القصور، والضعف، وفق أسس علمية سليمة.

كما هدفت دراسة ربيع (2021) التعرف إلى العلاقة ما بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة العدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما إنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة العدالة التنظيمية؛ يعزى لمتغيري الجنس، والخبرة، وفيما يتعلق بالأداء الوظيفي، كان مستوى الأداء الوظيفي مرتفعاً، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الأداء

الوظيفي تعزي لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية، ما بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي.

وأوضحت دراسة عزون (2021) أثر الأداء الوظيفي على الرضا الوظيفي للموظفين بمصالح أرشيف جامعات ولايتي الجزائر والبلدية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتم تصميم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي وزعت على (63) موظف بمصالح الأرشيف بالجامعات محل الدراسة واسترجعت منه (49) استبانة، وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم رضا معظم الموظفين بمصالح أرشيف الجامعات عن : الأجر المتحصل عليه، والعلاوات، وأسس الترقية المطبقة، والظروف البيئية المتوفرة للعمل، إلا أنهم أكدوا على أنهم يبذلون جهداً كبيراً في العمل، ويواظبون على الحضور إلى العمل في الوقت المحدد، في حين أكدت نسبة كبيرة منهم على رضاها الوظيفي، من حيث وجود علاقة حسنة مع الإدارة، وكذلك مع زملائهم في العمل.

كما هدفت دراسة كل من القرني والغامدي (2022) الكشف عن واقع أداء القيادات التربوية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد نموذج الأداء المتوازن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (432) من القيادات التربوية في الإدارة العامة للإشراف التربوي في جهاز وزارة التعليم، فضلاً عن القيادات التربوية في إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى حصول بعد "إدارة التعلم والنمو المنهي" على درجة توافر متوسطة، حصول واقع أداء القيادات التربوية فيما يتعلق ببعيد إدارة العمليات الداخلية على درجة توافر متوسطة، وحصول واقع أداء

القيادات التربوية على درجة توافر متوسطة، وحصول واقع أداء القيادات التربوية على درجة مرتفعة، فيما يتعلق ببعيد الإدارة المالية على درجة توافر متوسطة.

### المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بدافعية الإنجاز

أجرى القطيش والشرفات (2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، إذ تكونت عينة الدراسة من (178) معلم ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدافعية لدى المعلمين، جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى دافعية الإنجاز، تعزي لمتغيرات (الجنس، والخبرة).

كما أجرى اتش ويلماز (Ates& Yilmaz,2018) دراسة هدفت فحص مستويات دافعية العمل لمعلمي المدارس الابتدائية العاملين في مؤسسات التعليم الابتدائية في مقاطعة إسطنبول، وأجريت الدراسة في تركيا ، وقد استخدمت المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية الوطنية في منطقة كوجوك جكمجة، بينما تكونت عينة الدراسة من (371) مديراً ومعلماً وقد تم استخدام " مقياس تحفيز العمل" كأداة الدراسة، وأظهرت النتائج أن متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المدارس الابتدائية من مقياس تحفيز العمل كان منخفضاً.

وقام أبو عيشة (2019) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم، في محافظة العاصمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (19482) معلماً، وتكونت عينة الدراسة من (407) معلمين، اختيرت العينة بطريقة عشوائية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدافعية لدى المعلمين

العاملين في وزارة التربية والتعليم، جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وهدفت دراسة رحابي (2020) التعرف إلى العلاقة بين العدالة التنظيمية ودافعية الإنجاز بمديرية الخدمات الجامعية بالمسيلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد علي المنهج الوصفي، وقد شملت عينة الدراسة علي (105) مبحوث بمديرية الخدمات الجامعية بالمسيلة، وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إلى أنه توجد علاقة بين العدالة التنظيمية، ودافعية الإنجاز بمديرية الخدمات الجامعية بالمسيلة، مما يشير إلي تحقق الفرضية الرئيسة وهذا ما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة، وكذلك بالنسبة للفرضيات الفرعية.

وجاءت دراسة طراري (2022) للكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للشفافية الإدارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات: (النوع الاجتماعي ، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) على ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (396) معلماً ومعلمة، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن مستوى الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل جاء مرتفعاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على استبانة دافعية الإنجاز، من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على استبانة دافعية الإنجاز، من

وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح أقل من (5) سنوات وأكثر من (22) سنة، ووجود علاقة طردية بين الشفافية الإدارية، ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية والتعليم شمال الخليل.

كما هدفت دراسة فداء (2023) الكشف عن العلاقة بين الجدارات القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس الجدارات القيادية لدى مديري المدارس، واستبانة أخرى لقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (240) معلماً، ومعلمة، من المعلمين الحكوميين بالمحافظات الشمالية بفلسطين، وبعد ذلك وزعت الاستبانة على عينه الدراسة التي خرجت بمجموعه من النتائج، كانت على النحو الآتي: توصلت الدراسة إلى أن: الجدارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وأن دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الجدارات القيادية لدى مديري المدارس، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين أيضاً، وكانت أهم التوصيات: ضرورة مراقبة أداء القادة، وتقييمه بشكل دوري وهذا يساعد هذا على تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد مجالات التطوير المحتملة، وضرورة تقديم برامج تدريبية، تهدف إلى تطوير مهارات القيادة للموظفين وتعزيزها كما يمكن تصميم هذه البرامج لتلبية احتياجات القيادة في المؤسسة وتحديثها بشكل منتظم.

**الدراسات السابقة ذات العلاقة بالأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز:**

وقامت حكي (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى النمط القيادي لدى الإدارة الأكاديمية بجامعة جازاف في المملكة العربية السعودية، والتعرف على العلاقة بين نمط القيادة لدى الإدارة

الأكاديمية بجامعة جازاف في المملكة العربية السعودية، ومستوى الأداء الوظيفي للموظفين، وتوصلت الدراسة الي أن القيادة تمثل قمة الهرم التنظيمي في أية منظمة، وأن الأنماط القيادية تؤثر في العاملين، حتى تتحقق الأهداف بفاعلية، وكفاءة، كما توصلت الي أن القائد الفعال هو الذي نمط قيادته يحدث تأثيراً إيجابياً في المناخ التنظيمي للمنظمة بوجه عام، كما يكون له تأثير على العاملين، وأدائهم، وسلوكهم بشكل فعال، كما أشارت إلي أن الأنماط القيادية التي تتبع في الجامعة لها أثر في فعالية العاملين، حيث أن القيادة الديموقراطية تنتشر جواً من الثقة، والشعور بالأمان، وتقلل من الإحباط، والقلق لدى المرؤوسين.

وأجرى باعمر(2019) دراسة هدفت التعرف على واقع الأنماط القيادية في ضوء نظرية هيرسي وبلانشرود من وجهة نظر المعلمين بالحلقة الثانية بمدارس التعليم الأساسي، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، واعتمدت الدراسة على أبعاد (النمط الموجه، والنمط المفوض، والنمط الأمر، والنمط المشارك)، وتوصلت الدراسة إلي أن النمط الموجه جاء في المرتبة الأولى، وفي الرتبة الأخيرة جاء النمط المفوض، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى معنوية 0.05 بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز، وقدمت الدراسة توصيات كان أهمها إعداد دورات تكوينية لمديرات المدارس توضح أهمية الأنماط القيادية في ضوء نظرية هيرسي وبلانشرود التنظيمي للعاملين، ويليه النمط الأوتوقراطي، بينما يضعف وجود النمط الترسلّي.

وهدفّت دراسة العجمي (2019) إلى تعرف مستوى الملل لدى مديرو المدارس في دولة الكويت وعلاقته بالدافعية للإنجاز لمعلمي تلك المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (206) معلم ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية

في جميع المجالات، والدرجة الكلية، وأنه يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الملل لدى مديري المدارس والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في جميع المجالات.

وقام الغريب وآخرون (2020) بإجراء دراسة هدفت بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام، في الكويت، والإمارات العربية المتحدة، وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (110) معلماً ومعلمة من دولة الكويت، و(62) معلماً ومعلمة من دولة الإمارات، وأشارت النتائج إلى أن مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام، في دولتي الكويت، والإمارات العربية المتحدة (النمط الديمقراطي)، تلاه (النمط الأوتوقراطي)، في حين جاء (النمط الترسلّي) بالترتبة الأخيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت، والإمارات العربية جاء بمستوى مرتفع، وكانت توجد فروق تبعاً لمتغير الدولة لصالح الإمارات، بينما لم توجد فروق لمتغيري الجنس والخبرة، وتوجد علاقة ارتباط موجبة بين النمط الديمقراطي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت، والإمارات العربية المتحدة، ويدل الارتباط الموجب على أن الزيادة في النمط الديمقراطي يؤدي إلى الزيادة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، كما لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، وتوجد علاقة ارتباط سلبية بين النمط الترسلّي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، ويدل الارتباط السالب على أن الزيادة في النمط الترسلّي يؤدي إلى النقصان في دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وقام مشطر وبوشرمة (2022) بدراسة هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة في إدارة مؤسسات التعليم الثانوي، والتعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، والوقوف على واقعها، والكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير الثانوية في الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، والكشف عن الأنماط القيادية التي يتبناها القائد، وإبراز دور القائد في تنمية دافعية الإنجاز، وبلغت عينة الدراسة (75) مفردة من أساتذة التعليم الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، والتي جاءت بدرجة عالية، ووجود علاقة بين النمط التسلسلي والدافعية للإنجاز لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم والتي جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة بين النمط الفوضوي، والدافعية للإنجاز لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم والتي جاءت بدرجة منخفضة.

وأجرى الصرايرة والتخاينة (2022) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، والكشف عن العلاقة بينهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة من لواء المزار الجنوبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي كان متوسطاً، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

## ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، اتضح وجود تنوع في طرح المواضيع، والأهداف، والنتائج، حيث تناولت المجموعة الأولى الأنماط القيادية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، حيث أكدت نتائج دراسة الصليبي والسعود (2010) أن نمط القيادة المشارك كان أكثر الأنماط انتشاراً في المدارس، كما أشارت دراسة الخطيب (2017) أن نمط القيادة السائد في المدارس هو النمط الأمر، وأظهرت دراسة شافيه والشايب (2017) أن أسلوب الإقناع هو الأسلوب الأكثر استخداماً.

في حين تناولت المجموعة الثانية واقع الأداء الوظيفي للقيادات التربوية في المملكة العربية السعودية مثل دراسة عبد الله (2020)، عبودي وآخرون (2020)، القرني والغامدي (2022) والتي أكدت على أهمية تقويم الأداء الوظيفي للعاملين باستمرار. بينما تناولت المجموعة الثالثة الدراسات التي واقع دافعية الإنجاز لدى العاملين مثل دراسة القطيش والشرفات (2017) التي أشارت إلى أن مستوى الدافعية لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، ودراسة اتش ويلماز ( Ates & Yilmaz, 2018) والتي أظهرت مستوى الدافعية لدى المعلمين كان منخفضاً. وجاءت المجموعة الرابعة لتبيان العلاقة بين متغيرات الدراسة مثل الغريب وآخرون (2020)، مشطر وبوشرمة (2022)، حكيم (2019) والتي أشارت إلى أن الأنماط القيادية لها أثر في فعالية المعلمين، بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي للمعلمين، والتي أكدت على أن القيادة تمثل قمة الهرم التنظيمي في أية منظمة، وأن الأنماط القيادية تؤثر في العاملين حتى تتحقق الأهداف بفاعلية، وكفاءة، كما توصلت إلى أن القائد الفعال هو الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ التنظيمي للمنظمة بوجه عام.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة الأدب النظري للدراسة، وتطوير أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وسوف تلجأ الباحثة لمقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في تقديم أهم التوصيات والمقترحات ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة ودعمها.

إن هذه الدراسة تتشابه مع بعض الدراسات من حيث بحثها لموضوع الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات لدى معلمهم، وفي المنهج المستخدم للدراسة.

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الدراسة قد تميزت عن تلك الدراسات السابقة بمتغيراتها ومجتمعها، حيث أنها (وفي حدود علم الباحثة) الدراسة الأولى التي تستهدف الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس.

## الفصل الثالث:

### الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها، والمتغيرات، والإجراءات التي قامت بها الباحثة في إعداد أداة الدراسة، وإجراءات تنفيذها، والتحليل الإحصائي للبيانات.

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ كونه الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال جمع البيانات، وتحليلها، وما تنطوي عليه من رصد للواقع، والعلاقة بين المتغيرات ووصفها وصفاً، وكماً.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المدارس في فلسطين، والبالغ عددهم وفقاً للإحصاءات الأولية (36668) معلم ومعلمة في المحافظات الشمالية في فلسطين، (وزارة التربية والتعليم

العالي، 2023). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للإقليم والمحافظة، في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين:

الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مديريات المحافظات الشمالية في فلسطين

الإقليم	المحافظة	المعلمون
شمال الضفة	جنين	2924
	جنوب نابلس	1667
	نابلس	3320
	سلفيت	1386
	طولكرم	2622
	قلقيلية	1715
	قباطية	1937
	طوباس	932
	المجموع	16503
وسط الضفة	بیرزيت	1435
	رام الله والبيرة	2785
	ضواحي القدس	1296
	القدس	993
	بيت لحم	2611
	أريحا	471
	المجموع	9591
جنوب الضفة	يطا	1623
	شمال الخليل	2177
	الخليل	3461
	جنوب الخليل	3213
	المجموع	10574
الكلي		36668

## عينة الدراسة:

لاختيار عينة الدراسة تم اعتماد الطريقة الطبقيّة العشوائية على مستوى المدارس في فلسطين، وفقاً للإجراءات الآتية:

- قامت الباحثة بتقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاثة أقاليم (وسط، وشمال، وجنوب)، ومن ثم تم اختيار مديرتين من مديريات التربية والتعليم من كل إقليم، ومن ثم اختيار جميع معلمي، ومعلمات المدارس من تلك المديرية، وقد تم اختيار مديرتي: بيرزيت، وأريحا لتمثل إقليم الوسط، والبالغ عدد المعلمين فيها (1222) معلم ومعلمة، ومديرتي سلفيت، وطوباس لتمثل إقليم الشمال، والبالغ عددهم (1084) معلماً ومعلمة، ومديرتي: شمال الخليل، ويطا لتمثل إقليم الجنوب، والبالغ عددهم (1571) معلماً ومعلمة، ليبلغ عدد المعلمين في تلك المديرية (3877) معلماً ومعلمة.

- بلغ عدد مدارس المديرية الست (8520) مدرسة، منها (2541) مدرسة في مديريات الشمال المختارة، و(2570) مدرسة في مديريات الوسط المختارة، و (3409) مدرسة في مدارس الجنوب المختارة.

- قامت الباحثة باختيار (70) مدرسة وبالطريقة العشوائية، (20) مدرسة من مديريات الشمال، و(20) مدرسة من مديريات الوسط، و (30) مدرسة من مديريات الجنوب.

- وقد تم اختيار عينة الدراسة من الست مديريات حسب ما حددته جداول كريجسي ومرغان (Krejcie & Morgan,1970) من مجتمع الدراسة، بالطريقة العشوائية الطبقيّة تقدر ب (360) معلماً ومعلمة، وبحسب النسبة المئوية لعدد المعلمين في كل مديرية، حيث بلغت

نسبة معلمي إقليم الوسط (31.5)، بعدد (1222) معلماً ومعلمة، وبلغت نسبة معلمي إقليم الشمال (27.95) بعدد (1084) معلماً ومعلمة، وبلغت نسبة معلمي إقليم الجنوب (40.5) بعدد (1571) معلماً ومعلمة.

- قامت الباحثة بتوزيع (360) استبانة عليهم ورقياً، وإلكترونياً في أماكن تواجدهم في مدارسهم، وبإشراف الباحثة، وبعد استرجاع الاستبانات، وتمثلت العينة النهائية بـ (360) معلماً ومعلمة، والتي تمثل ما نسبته (9.27) من العينة الرئيسة.

- قامت الباحثة بمسح وجهات نظر معلمي ومعلمات عينة الدراسة الـ (360)، ويوضح الجدول (2) توزيع معلمي ومعلمات عينة الدراسة حسب المحافظة والإقليم.

الجدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المحافظة والإقليم

عدد المعلمين	المحافظة	الإقليم
645	سلفيت	شمال الضفة
439	طوباس	
274	أريحا	وسط الضفة
948	بيرزيت	
684	يطا	جنوب الضفة
887	شمال الخليل	
3877	المجموع	

وفيما يلي توضيح لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات

الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (3) الآتي

الجدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	150	41.7
	أنثى	210	58.3
المؤهل العلمي	دبلوم	17	4.7
	بكالوريوس	272	75.6
	دراسات عليا	71	19.7
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	68	18.9
	من 5 - 10 سنوات	80	22.2
	10 سنوات فأكثر	212	58.9
المجموع		360	%100

#### أدوات الدراسة

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، والتي تكونت من أربعة أجزاء وعلى النحو الآتي:

الجزء الأول: تضمن المعلومات الديمغرافية، والمكونة من: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: والذي يتضمن مقياس درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد: قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس اعتماداً على الأدب

النظري، ومستفيدةً من أدوات الدراسات السابقة ومنها دراسة الصليبي والسعود (2010)، ودراسة عطية (2017)، وتم توزيع فقرات هذا المقياس على أربعة مجالات، وهي: (النمط الإخباري، والنمط الإقناعي، والنمط المشارك، والنمط المفوض) وعلى النحو الآتي:

- المجال الأول ويتناول النمط الإخباري(الأمر)، ويتضمن الفقرات من (1-6).

- المجال الثاني ويتناول النمط الإقناعي (المسوق)، ويتضمن الفقرات من (7-12).

- المجال الثالث والمتعلق بالنمط المشارك، ويتضمن الفقرات من (13-17).

- المجال الرابع والمتعلق بالنمط المفوض، ويتضمن الفقرات من (18-23).

وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي بإعطاء كل فقرلة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5) على الترتيب.

**الجزء الثالث:** والذي يتضمن مقياس مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس في فلسطين: قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة كينيزنج (Kinizing, 2015)، ودراسة عزون (2021)، وتكونت الأداة من مجموعة من الفقرات ذات المعنى، وتم توزيع فقرات هذا المقياس على خمسة مجالات، وهي: (التخطيط، والتنفيذ، والإدارة الصفية، والاتصال والتواصل، والقياس والتقويم) وعلى النحو الآتي:

- المجال الأول: التخطيط، ويتضمن الفقرات من (24-29).

- المجال الثاني: التنفيذ، ويتضمن الفقرات من (30-35).

- المجال الثالث: الإدارة الصفية، ويتضمن الفقرات من (36-41).

المجال الرابع: الاتصال والتواصل، ويتضمن الفقرات من (42-46).

المجال الخامس: القياس والتقويم، ويتضمن الفقرات من (47-52).

وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس ( دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5) على الترتيب.

الجزء الرابع: والذي يتضمن مقياس مستوى دافعية الإنجاز لمعلمي المدارس في فلسطين، قام الباحث بتطوير هذا المقياس استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة القطيش والشرفات (2017)، ودراسة رحابي (2020)، وتكونت الأداة من مجموعة من الفقرات ذات المعنى، ووزعت فقرات هذا المقياس على أربعة مجالات، هي: (تحقيق الأهداف، ومواجهة الصعوبات، والمنافسة وتحقيق التميز، والتطلع للمستقبل والطموح) وعلى النحو الآتي:

المجال الأول: تحقيق الأهداف، ويتضمن الفقرات من (53-57).

المجال الثاني: مواجهة الصعوبات، ويتضمن الفقرات من (58-61).

المجال الثالث: المنافسة وتحقيق التميز، ويتضمن الفقرات من (62-66).

المجال الرابع: التطلع للمستقبل، والطموح، ويتضمن الفقرات من (67-71). وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت ذو الخمس درجات، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس واحدة ( دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5) على الترتيب. (انظر الملحق رقم 3).

## صدق أدوات الدراسة

تم التحقق من صدق أدوات الدراسة من خلال الطرق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى " المحكمين": تم عرض المقاييس بعد تطوير الصورة الأولية منها (ملحق 1) على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، والجامعات الأردنية (ملحق 2)؛ وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون، وانتماء العبارات، ومدى ملاءمتها ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وأصبحت المقاييس تتألف من (61) فقرة، كما في (الملحق 3)، وعد الباحث آراء المحكمين، وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة، وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقاييس في فقراتها، وقد عبر المحكمون عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها؛ مما يشير للصدق الظاهري للأداة.

ثانياً: صدق البناء: تم حساب دلالات صدق البناء للمقاييس من خلال حساب ارتباط درجة الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، من خلال استخدام اختبار بيرسون Person Correlation، والجدول (4) يوضح تلك النتائج:

### المحور الأول: الأنماط القيادية وفق نظرية هيرسي وبلانشرود (النضج الوظيفي)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقاييس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01)؛ مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقاييس بشكل فعال، وأن جميع فقرات المقاييس تقيس الخاصية نفسها، مما يؤكد صدق بناء المقاييس، وأن المقاييس بمتغيراتها تتكون من (71) فقرة.

الجدول (4) معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام اختبار Pearson

### Correlation

الرقم	العبرة	معامل ارتباط بيرسون	Sig
<b>المجال الأول: النمط الإخباري ( الأمر )</b>			
1	يمارس مدير المدرسة المركزية العالية في العمل	0.383**	0
2	يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين.	0.364**	0
3	يحرص مدير المدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل	0.667**	0
4	يطبق مدير المدرسة أسلوب التوجيه المباشر فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي	0.705**	0
5	يوزع مدير المدرسة المهمات على كل معلم	0.712**	0
6	يزود مدير المدرسة المعلمين بالقرارات المهمة	0.750**	0
<b>المجال الثاني: النمط الإقناعي (المسوق)</b>			
7	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل جهود كبيرة في مجال عملهم	0.787**	0
8	يحرص مدير المدرسة على رفع ثقة المعلمين بأنفسهم لتنفيذ المهمات الموكلة إليهم	0.853**	0
9	يقيم مدير المدرسة البرامج التدريبية المنفذة بهدف التحسين والتطوير	0.811**	0
10	يراعي مدير المدرسة العدل والحزم في أن واحد في أثناء القيام بالعمل	0.796**	0
11	يسعى مدير المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة مع مراعاة أهداف المعلمين	0.832**	0
12	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل	0.868**	0
<b>المجال الثالث: النمط المشارك</b>			
13	يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين	0.857**	0
14	يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين	0.807**	0
15	يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة بعدالة لجميع المعلمين	0.828**	0
16	يحرص مدير المدرسة على مشاركة المعلمين في مناسباتهم الخاصة	0.755**	0
17	يتيح مدير المدرسة المجال للمعلمين لتقديم مقترحات تطويرية تتعلق بمجالات العمل المدرسي	0.840**	0
<b>المجال الرابع: النمط المفوض</b>			
18	يتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية	0.759**	0
19	يفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته للمعلمين عملاً باللامركزية	0.656**	0
20	يترك مدير المدرسة للمعلمين الحرية في اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم	0.670**	0
21	يمنح مدير المدرسة السلطة لاختيار البدائل لاجتياز العقبات والمشكلات	0.782**	0
22	يعطي مدير المدرسة الحرية الكاملة للمعلمين باتخاذ القرارات التي تخص عملهم	0.670**	0
23	يتأثر في قرارته من بعض المعلمين	0.170**	0.004

\*\* ذات دلالة احصائية عند 0.01

## المحور الثاني: الأداء الوظيفي

الجدول (5- أ) معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
<b>المجال الأول: التخطيط</b>			
24	أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها	**0.84	0.000
25	أخطط للدرس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)	**0.89	0.000
26	أستطيع التعامل مع الأنشطة وتنظيمها بما يتلاءم مع أهداف الدرس	**0.90	0.000
27	أخطط لخلق بيئة تعليمية جاذبة تجعل الطلبة يقبلون على التعلم برغبة	**0.89	0.000
28	أنتقل من المفاهيم إلى القوانين والمبادئ العامة	**0.87	0.000
29	أخطط للأسئلة التي أود طرحها على الطلبة بحيث تكون مثيرة لتفكيرهم	**0.87	0.000
<b>المجال الثاني: التنفيذ</b>			
30	أتمكن من مهارة تهيئة الطلبة للدرس باستخدام وسائل تحثهم على التعلم وتستثير حواسهم	**0.87	0.000
31	أساعد الطلبة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع	**0.88	0.000
32	أقوم بتعزيز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد	**0.9	0.000
33	أمتلك مهارة طرح الأسئلة والإصغاء لإجابات الطلبة وتقييمها	**0.89	0.000
34	أتمكن من تلخيص أهم ما ورد في الدرس من مواضيع عند إغلاق الحصة	**0.89	0.000
35	أستخدم التقنيات الحديثة المناسبة لأهداف الدرس	**0.80	0.000
<b>المجال الثالث: الإدارة الصفية</b>			
36	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم (نظافة وتهوية وإضاءة).	**0.88	0.000
37	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	**0.89	0.000
38	أشرك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	**0.79	0.000
39	أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة	**0.84	0.000
40	أوظف استراتيجيات تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	**0.86	0.000
41	أوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة	**0.74	0.000
<b>المجال الرابع: الاتصال والتواصل</b>			
42	أعرض الأفكار بشكل تدريجي ممنهج للوصول إلى الأفكار الجزئية	**0.91	0.000
43	أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي	**0.91	0.000

الجدول (5- ب) معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
44	أعالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة	**0.69	0.000
45	أختار أسلوب الاتصال المناسب لكل موقف تعليمي	**0.88	0.000
46	أمنح للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بطلاقة	**0.86	0.004
المجال الخامس: القياس والتقييم			
47	أستخدم استراتيجيات التقييم الأصيل لدعم تعلم الطلبة	**0.88	0.000
48	أشخص جوانب الضعف لدى الطلبة بهدف معالجتها	**0.85	0.000
49	أطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي	**0.88	0.000
50	أشجع الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي	**0.84	0.000
51	أراعي تدرج مستوى الصعوبة في أسئلة الاختبارات	**0.88	0.000
52	أتابع الواجبات والأنشطة التي أكلف بها الطلبة وأقدم تغذية راجعة عنها	**0.84	0.000

\*\* ذات دلالة احصائية عند 0.01

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقاييس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.01)؛ مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقاييس بشكل فعال، وأن جميع فقرات المقاييس تقيس الخاصية نفسها؛ مما يؤكد صدق بناء المقاييس.

## المحور الثالث: دافعية الإنجاز

الجدول (6) معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث

الرقم	العبرة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
<b>المجال الأول: تحقيق الأهداف</b>			
53	لدي الكثير من الآمال والطموحات	**0.85	0.000
54	يأتي الاهتمام بجودة عملي في مقدمة أولوياتي	**0.88	0.000
55	يمثل التدريس متعة شخصية بالنسبة لي	**0.84	0.000
56	أحقق ذاتي من خلال مهنة التدريس	**0.83	0.000
57	لدي رغبة كبيرة بالتطور الذاتي اللامتناهي	**0.9	0.000
<b>المجال الثاني: مواجهة الصعوبات</b>			
58	كلما زادت صعوبة المهام المكلف بها، كلما زاد إصراري على تنفيذها على أكمل وجه	**0.86	0.000
59	لدي ثقة كبيرة في قدرتي على تجاوز التحديات التي تواجهني في العمل	**0.88	0.000
60	أبذل قصارى جهدي للوصول إلى مكانة أفضل في العمل	**0.9	0.000
61	أشعر أن جهدي المبذول يلقي احتراماً من الآخرين	**0.82	0.000
<b>المجال الثالث: المنافسة وتحقيق التميز</b>			
62	أسعى باستمرار لتحسين أدائي الوظيفي	**0.92	0.000
63	أتنافس مع الزملاء في تحسين أدائي	**0.69	0.000
64	أشجع طلبتي على التميز والمثابرة	**0.88	0.000
65	أقبل على الأعمال التي تتسم بالمنافسة والتحدي	**0.82	0.000
66	أبذل قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم المحتوى التعليمي وإدراكه	**0.86	0.000
<b>المجال الرابع: التطلع للمستقبل والطموح</b>			
67	هدفي زيادة فرص التقدم الوظيفي	**0.76	0.000
68	أرى أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة	**0.84	0.000
69	التدريس يمنح لي الفرصة للمساهمة في تطوير الوطن	**0.87	0.000
70	أسعى للبحث عن طرق أفضل للتعليم والتعلم	**0.9	0.000
71	أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية	**0.69	0.000

\*\* ذات دلالة احصائية عند 0.01

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقاييس، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01)؛ مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقاييس بشكل فاعل، وأن جميع فقرات المقاييس تقيس الخاصية نفسها، مما يؤكد صدق بناء المقاييس.

#### ثبات أداة الدراسة:

للتعرف إلى اتساق كل فقرة من المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط، بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) ويبين الجدول (7) نتائج الاختبار.

الجدول (7) معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة باستخدام كرونباخ ألفا

المقياس	المجال	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد	النمط الإخباري (الأمر)	23	0.79
	النمط الإقناعي (المسوق)		0.93
	النمط المشارك		0.92
	النمط المفوض		0.80
الأداء الوظيفي	التخطيط	29	0.96
	التنفيذ		0.95
	الإدارة الصفية		0.94
	الاتصال والتواصل		0.93
	القياس والتقييم		0.95
دافعية الإنجاز	تحقيق الأهداف	19	0.94
	مواجهة الصعوبات		0.93
	المنافسة وتحقيق التميز		0.91
	التطلع للمستقبل والطموح		0.91

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية لممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد تراوحت بين (0.79-0.93)، كما

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس في فلسطين تراوحت بين (0.93-0.96)، كما اتضح من الجدول أن قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات دافعية الإنجاز لمعلمي المدارس في فلسطين تراوحت بين (0.91-0.94)، جميعها أكبر من (0.7) مما يؤكد على صلاحية فقرات المجالات، وارتفاع مستوى ثبات أداة الدراسة.

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- **المتغير المستقل:** تشتمل الدراسة على متغير مستقل واحد، وهو درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفق نظرية هيرسي وبلانشرد.

ب- **المتغيرات المستقلة الوسيطة (الثانوية):** تشتمل الدراسة على المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:

- **الجنس:** وله فئتان (ذكر، وانثى)

- **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس، دبلوم، دراسات عليا)

- **سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

ت- **المتغيرات التابعة:** تشتمل الدراسة على متغيرين تابعين، وهما: (مستوى الأداء الوظيفي، مستوى الدافعية للإنجاز).

## الأساليب الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معادلة Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الارتباط بين المحاور.
- للإجابة على الأسئلة، الأول، والثالث، والرابع: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة والرتبة.
- للإجابة على السؤال الثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي 3Way ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- للإجابة على السؤالين الخامس، والسادس: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين الدرجة الكلية لمستوى ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، والدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي، ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم.
- كما تم استخراج معاملات الارتباط بين مجالات الأداء الوظيفي ومجالات دافعية الإنجاز.

## إجراءات تطبيق الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة والعينة
- مراجعة الأدب النظري التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بما يتفق مع أهدافها، والتأكد من صدقها، وثباتها، وفقاً للخطوات المشار إليها سابقاً، وبعد التحقق من صدقها وثباتها استقرت في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق (3)، وأصبحت صالحة لغايات التطبيق على عينة الدراسة التي تم اختيارها لهذه الغاية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة وهم معلمي المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين.
- الحصول على كتب التسهيل اللازمة لتطبيق أداة الدراسة والموجهة من وزارة التربية والتعليم في فلسطين إلى مديريات التربية والتعليم في فلسطين.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة ضمن جدول زمني.
- تطبيق أداة الدراسة وجمعها، وتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة؛ بغرض التحليل الإحصائي.
- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، والتعقيب عليها.
- عرض النتائج، وإصدار التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

#### المعيار الإحصائي:

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد المقياس وخصائصه كما يأتي:

الدرجة				
نادراً	قليلاً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	2	3	4	5

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة، تم التعامل معها على النحو الآتي، وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$1.33 = 3 / (1-5)$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1.00 - 2.23

ويكون المستوى المتوسط من 2.34 - 3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68 - 5.00

## الفصل الرابع:

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها حسب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على " ما درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً

لنظرية هيرسي وبلانشرد من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة

مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد من وجهة نظر

المعلمين العاملين معهم، بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (8) يبين

ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجالات لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة وفق نظرية هيرسي وبلاتشر من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
مرتفعة	1	1.26	3.69	النمط المشارك	3.
متوسطة	2	1.21	3.65	النمط الإخباري (الأمر)	1.
متوسطة	3	1.22	3.63	النمط الإقناعي (المسوق)	2.
متوسطة	4	1.21	3.41	النمط المفوض	4.

يبين الجدول (8) أن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين لأنماط القيادة وفقاً لنظرية هيرسي وبلاتشر من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، جاءت على النحو الآتي: جاء مجال (النمط المشارك) في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري بلغ (1.26)، يليه مجال النمط الإخباري (الأمر) في الرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وانحراف معياري بلغ (1.21)، ثم جاء مجال النمط الإقناعي (المسوق) في الرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري بلغ (1.22)، بينما جاء مجال النمط المفوض في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة أيضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.21).

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة (الاستبانة):

#### أولاً: مجال النمط الإخباري (الأمر)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (النمط الإخباري)، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط

الإخباري (الأمر) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6.	يزود مدير المدرسة المعلمين بالقرارات المهمة	4.10	1.19	1	مرتفعة
3.	يحرص مدير المدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل	3.88	1.21	2	مرتفعة
5.	يوزع مدير المدرسة المهام على كل معلم	3.86	1.21	3	مرتفعة
4.	يطبق مدير المدرسة أسلوب التوجيه المباشر فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي	3.73	1.16	4	مرتفعة
1.	يمارس مدير المدرسة المركزية العالية في العمل	3.34	1.19	5	متوسطة
2.	يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين.	2.98	1.32	6	متوسطة
	المتوسط	3.65	1.21		متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن التقدير الكلي لمجال (النمط الأمر) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري بلغ (1.21)، وأن الفقرة (6) " يزود مدير المدرسة المعلمين بالقرارات الهامة " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري بلغ (1.19)، بينما جاءت الفقرة (2) " يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين" في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، وانحراف معياري بلغ (1.32).

ثانياً: النمط الإقناعي (المسوق)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (النمط الإقناعي)، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال

النمط الإقناعي ( المسوق).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12.	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل	3.75	1.21	1	مرتفعة
7.	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل جهود كبيرة في مجال عملهم	3.73	1.28	2	مرتفعة
11.	يسعى مدير المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة مع مراعاة أهداف المعلمين	3.66	1.17	3	متوسطة
8.	يحرص مدير المدرسة على رفع ثقة المعلمين بأنفسهم لتنفيذ المهام الموكلة إليهم	3.62	1.25	4	متوسطة
9.	يقيم مدير المدرسة البرامج التدريبية المنفذة بهدف التحسين والتطوير	3.58	1.14	5	متوسطة
10.	يراعي مدير المدرسة العدل والحزم في أن واحد في أثناء القيام بالعمل	3.40	1.24	6	متوسطة
	المتوسط	3.63	1.22		متوسطة

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن التقدير الكلي لمجال النمط الإقناعي (المسوق) جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وانحراف معياري بلغ (1.22)، وأن الفقرة (12) " يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري بلغ (1.21)، بينما جاءت الفقرة (10) " يراعي مدير المدرسة العدل والحزم في أن واحد أثناء القيام بالعمل" في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وانحراف معياري بلغ (1.24).

### ثالثاً: مجال النمط المشارك

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمط المشارك، والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط

المشارك مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13.	يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين	3.78	1.27	1	مرتفعة
17.	يتيح مدير المدرسة المجال للمعلمين لتقديم مقترحات تطويرية تتعلق بمجالات العمل المدرسي	3.72	1.19	2	مرتفعة
16.	يحرص مدير المدرسة على مشاركة المعلمين في مناسباتهم الخاصة	3.71	1.29	3	مرتفعة
15.	يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة بعدالة لجميع المعلمين	3.61	1.29	4	متوسطة
14.	يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين	3.60	1.24	5	متوسطة
	المتوسط	3.69	1.26		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (11) أن التقدير الكلي لمجال النمط المشارك جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وانحراف معياري بلغ (1.26)، وأن الفقرة (13) " يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وانحراف معياري بلغ (1.27)، بينما جاءت الفقرة (14) " يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين " في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وانحراف معياري بلغ (1.24).

#### رابعاً: مجال النمط المفوض

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (النمط المفوض)، والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط المفوض مرتبة ترتيبياً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
18.	يُتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية	3.82	1.16	1	مرتفعة
21.	يمنح مدير المدرسة السلطة لاختيار البدائل لاجتياز العقبات	3.48	1.13	2	متوسطة
22.	يعطي مدير المدرسة الحرية الكاملة للمعلمين باتخاذ القرارات التي تخص عملهم	3.38	1.23	3	متوسطة
19.	يفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته للمعلمين عملاً باللامركزية	3.36	1.18	4	متوسطة
20.	يترك مدير المدرسة للمعلمين الحرية في اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم.	3.23	1.25	5	متوسطة
23.	يتأثر في قرارته من بعض المعلمين	3.17	1.30	6	متوسطة
	المتوسط	3.41	1.21		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (12) أن التقدير الكلي لمجال (النمط المفوض) جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.21) وأن الفقرة (18) " يُتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وانحراف معياري (1.16)، بينما جاءت الفقرة (23) " يتأثر في قرارته من بعض المعلمين " في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري بلغ (1.3).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين لأنماط القيادة وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الأنماط						
تفويضي	مشارك	اقتاعي	اخباري	المتغيرات		
3.33	3.66	3.66	3.42	المتوسط الحسابي	ذكر	الجنس
0.94	1.18	1.15	0.94	الانحراف لمعياري		
3.35	3.77	3.75	3.77	المتوسط الحسابي	انثى	
.81	1.05	1.02	.77	الانحراف لمعياري		
2.84	2.97	2.96	3.12	المتوسط الحسابي	دبلوم	المؤهل العلمي
1.06	1.30	1.35	1.07	الانحراف لمعياري		
3.44	3.84	3.82	3.73	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	
0.81	1.05	1.01	.83	الانحراف لمعياري		
3.14	3.59	3.63	3.6	المتوسط الحسابي	دراسات عليا	
0.85	1.06	1.04	.72	الانحراف لمعياري		
3.60	3.78	3.85	3.95	المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
0.76	1.15	1.13	.71	الانحراف لمعياري		
3.26	3.56	3.59	3.44	المتوسط الحسابي	من 5- اقل 10 سنوات	
.91	1.12	1.00	.85	الانحراف لمعياري		
3.32	3.78	3.75	3.70	المتوسط الحسابي	10 سنوات	
0.84	1.06	1.05	0.84	الانحراف لمعياري	فأكثر	

يُوضَّح الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وفقاً

لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) وليبان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعددة والجداول (14) يبين ذلك.

الجدول (14) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلاتشارد

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الأنماط	مصدر التباين
*.00	11.457	7.355	1	7.355	الاخباري	الجنس هوتلنج=.05 ح=.01
.44	.605	.654	1	.654	الاقناعي	
.39	.741	.844	1	.844	المشارك	
.72	.128	.088	1	.088	المفوض	
*.02	4.259	2.734	2	5.468	الاخباري	المؤهل العلمي هوتلنج=.94 ح=.02
*.01	5.301	5.733	2	11.466	الاقناعي	
*.00	5.884	6.699	2	13.397	المشارك	
*.00	5.523	3.816	2	7.631	المفوض	
*.01	4.928	3.163	2	6.327	الاخباري	سنوات الخبرة ويلكس=.94 ح=.02
.41	.892	.965	2	1.929	الاقناعي	
.28	1.268	1.444	2	2.887	المشارك	
.22	1.542	1.066	2	2.131	المفوض	
		.642	273	175.245	الاخباري	الخطأ
		1.081	273	295.241	الاقناعي	
		1.138	273	310.789	المشارك	
		.691	273	188.616	المفوض	
			279	3971.667	الاخباري	الكلي
			279	4189.361	الاقناعي	
			279	4229.080	المشارك	
			279	3318.139	المفوض	

يبين الجدول (14):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثر الاختلاف في فئة الجنس، ولجميع الأنماط؛ باستثناء النمط الاخباري وجاءت الفروق لصالح الاناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثر الاختلاف في مستويات المؤهل العلمي وذلك على جميع الأنماط؛ ولمعرفة دلالة الفروق الزوجية تم استخدام اختبار (LSD) والجدول (15) يوضح ذلك:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثر الاختلاف في سنوات الخبرة وذلك على جميع الأنماط؛ باستثناء النمط الاخباري ولمعرفة دلالة الفروق الزوجية تم استخدام اختبار (LSD) والجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي.

النمط	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الاخباري	دبلوم	3.12	-	*.01	*.02
	بكالوريوس	3.73	*.01	-	.62
	دراسات عليا	3.67	*.02	.62	-
الاقناعي	دبلوم	2.96	-	*.00	*.03
	بكالوريوس	3.82	*.00	-	.22
	دراسات عليا	3.63	*.03	.22	-
المشارك	دبلوم	2.97	-	*.00	.047
	بكالوريوس	3.84	*.00	-	.09
	دراسات عليا	3.59	.047	.09	-
المفوض	دبلوم	2.84	-	.01	.22
	بكالوريوس	3.44	*.01	-	*.01
	دراسات عليا	3.14	.22	*.01	-

يبين الجدول (15) وجود فروق بين مستويات المؤهل العلمي على جميع الأنماط، وكان الفرق بين مؤهل الدبلوم ومؤهل البكالوريوس وجاءت الفروق لصالح مؤهل البكالوريوس، وكذلك وجود فروق بين مؤهل الدبلوم ومؤهل الدراسات العليا وجاءت الفروق لصالح مؤهل الدراسات العليا.

الجدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأثر الخبرة على نمط الاخباري.

النمط	مستويات الخبرة	المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	من 5 - أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الاخباري	اقل من 5 سنوات	3.95	-	*.00	.08
	من 5 - أقل من 10 سنوات	3.44	*.00	-	*.03
	10 سنوات فأكثر	3.70	.08	*.03	-

يبين الجدول (16) وجود فروق بين مستويات الخبرة (أقل من 5 سنوات) والخبرة المتوسطة (من 5 - أقل من 10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح الخبرة القصيرة (اقل من 5 سنوات). كما بين الجدول وجود فروق بين مستويات سنوات الخبرة على النمط الاخباري، وكان الفرق بين الخبرة المتوسطة (من 5 - أقل من 10 سنوات) والخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) وجاءت الفروق لصالح الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي ينص على: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات محور الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم، والجدول (17) يبين ذلك:

الجدول (17). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور الأداء الوظيفي لمعلمي

المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
مرتفعة	1	1.16	4.04	التخطيط	.1
مرتفعة	2	1.12	3.97	التنفيذ	.3
مرتفعة	2	1.13	3.97	الاتصال والتواصل	.2
مرتفعة	4	1.14	3.96	الإدارة الصفية	.4
مرتفعة	5	1.12	3.93	القياس والتقويم	.5
مرتفعة		1.14	3.97	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (17) أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.14)، حيث جاء مجال (التخطيط) في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (1.16)، وجاء في الرتبة الثانية مجالي: (التنفيذ، والاتصال والتواصل) بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.12)، (1.13) للمجالين على الترتيب، كما جاء في الرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة، مجال (الإدارة الصفية) بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري بلغ (1.14)، بينما جاء مجال (القياس والتقويم) في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وانحراف معياري بلغ (1.12).

وفيما يأتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة:

### أولاً: مجال التخطيط

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (التخطيط)، والجدول (18) يبين ذلك:

الجدول (18). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة ترتيبياً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.24	أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها	4.22	1.20	1	مرتفعة
.27	أخطط لخلق بيئة تعليمية جاذبة تجعل الطلبة يقبلون على التعلم برغبة	4.08	1.05	2	مرتفعة
.26	أتعامل مع الأنشطة وتنظيمها بما يتلاءم مع أهداف الدرس	4.07	1.15	3	مرتفعة
.25	أخطط للدرس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)	4.00	1.21	4	مرتفعة
.29	أخطط للأسئلة التي أود طرحها على الطلبة بحيث تكون مثيرة لتفكيرهم	3.94	1.16	5	مرتفعة
.28	أنتقل من المفاهيم إلى القوانين والمبادئ العامة	3.91	1.14	6	مرتفعة
المجال ككل		4.04	1.15	مرتفعة	

يلاحظ من خلال الجدول (18) أن التقدير الكلي لمجال (التخطيط) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (1.15)، وأن الفقرة (24) "أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري بلغ (1.20)، بينما جاءت الفقرة (28) "انتقل من المفاهيم إلى

القوانين والمبادئ العامة" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري بلغ (1.14).

### ثانياً: مجال التنفيذ

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (التنفيذ)، والجدول (19) يبين ذلك:

الجدول (19). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
32.	أعزز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد	4.07	1.15	1	مرتفعة
34.	أتمكن من تلخيص أهم ما ورد في الدرس من مواضيع عند إغلاق الحصة	4.05	1.12	2	مرتفعة
33.	أطرح الأسئلة الإصغاء لإجابات الطلبة وتقويمها	3.99	1.11	3	مرتفعة
35.	أستخدم التقنيات الحديثة المناسبة لأهداف الدرس	3.96	1.08	4	مرتفعة
30.	أهيء الطلبة للدرس باستخدام وسائل تحثهم على التعلم وتسنّثير حواسهم	3.90	1.19	5	مرتفعة
31.	أساعد الطلبة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع	3.82	1.16	6	مرتفعة
	المجال ككل	3.97	1.12		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (19) أن التقدير الكلي لمجال (التنفيذ) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.12)، وأن الفقرة (32) "أقوم بتعزيز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وانحراف معياري بلغ (1.15)، بينما جاءت الفقرة (31) "أساعد الطلبة في إدراك

الترايط المنطقي لعناصر الموضوع " في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وانحراف معياري بلغ (1.16).

### ثالثاً: مجال الإدارة الصفية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الإدارة الصفية)، والجدول (20) يبين ذلك:

الجدول (20). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة ترتيباً

#### تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
37.	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.13	1.16	1	مرتفعة
36.	أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم (نظافة وتهوية وإضاءة).	4.05	1.18	2	مرتفعة
41.	أوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة	3.94	1.18	3	مرتفعة
40.	أوظف استراتيجيات تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	3.95	1.10	4	مرتفعة
38.	أشرك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	3.89	1.09	5	مرتفعة
39.	أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة	3.84	1.14	6	مرتفعة
	المجال ككل	3.95	1.14		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (20) أن التقدير الكلي لمجال (الإدارة الصفية) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري بلغ (1.14)، وأن الفقرة (37) "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.13)،

وانحراف معياري بلغ (1.16)، بينما جاءت الفقرة (39) " أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة " في الرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وانحراف معياري بلغ (1.14).

#### رابعاً: مجال الاتصال والتواصل

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الاتصال والتواصل)، والجدول (21) يبين ذلك:

الجدول (21). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتواصل مرتبة ترتيباً

#### تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
43.	أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي	4.04	1.21	1	مرتفعة
45.	أختار أسلوب الاتصال المناسب لكل موقف تعليمي	4.01	1.09	2	مرتفعة
46.	أمنح للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بطلاقة	3.99	1.18	3	مرتفعة
42.	أعرض الأفكار بشكل تدريجي ممنهج للوصول إلى الأفكار الجزئية	3.98	1.08	4	مرتفعة
44.	أعالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة	3.83	1.16	5	مرتفعة
	المجال ككل	3.97	1.13		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (21) أن التقدير الكلي لمجال (الاتصال والتواصل) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.13)، وأن الفقرة (43) " أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط

حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (1.21)، بينما جاءت الفقرة (44) " أعالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة " في الرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري بلغ (1.16).

#### خامساً: مجال القياس والتقويم

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (القياس والتقويم)، والجدول (22) يبين ذلك:

الجدول (22). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القياس والتقويم مرتبة ترتيباً

#### تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
52.	أتابع الواجبات والأنشطة التي أكلف بها الطلبة وأقدم تغذية راجعة عنها	4.09	1.09	1	مرتفعة
49.	أطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي	3.99	1.07	2	مرتفعة
51.	أراعي تدرج مستوى الصعوبة في أسئلة الاختبارات	3.93	1.19	3	مرتفعة
50.	أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	3.88	1.09	4	مرتفعة
48.	أشخص جوانب الضعف لدى الطلبة بهدف معالجتها	3.87	1.14	5	مرتفعة
47	أستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة	3.84	1.13	6	مرتفعة
	المجال ككل	3.91	1.12		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (22) أن التقدير الكلي لمجال (القياس والتقويم) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وانحراف معياري بلغ (1.12)، وأن الفقرة (52) " أتابع الواجبات والأنشطة التي أكلف بها الطلبة وأقدم تغذية راجعة عنها " جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وانحراف معياري بلغ (1.09)، بينما جاءت

الفقرة (47) " أستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة " في الرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وانحراف معياري بلغ (1.13).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي ينص على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات محور دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين وجهة نظرهم أنفسهم، والجدول (23) يبين ذلك:

الجدول (23). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلية والمجالات لمستوى دافعية الإنجاز لدى

معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1.	تحقيق الأهداف	3.98	1.16	1	مرتفعة
2.	مواجهة الصعوبات	3.97	1.12	2	مرتفعة
3.	المنافسة وتحقيق التميز	3.97	1.14	2	مرتفعة
4.	التطلع للمستقبل والطموح	3.93	1.16	4	مرتفعة
	الأداة ككل	3.92	1.15		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (23) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري بلغ (1.15)، حيث جاء مجال ( تحقيق الأهداف ) في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ

(3.98)، وانحراف معياري بلغ (1.16)، كما جاء مجالي (مواجهة الصعوبات ) و ( المنافسة وتحقيق التميز) في الرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وبانحراف معياري بلغ (1.12) و (1.14) على الترتيب، بينما جاء مجال "التطلع للمستقبل والطموح" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وانحراف معياري بلغ (1.16).

وفيما يأتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة (الاستبانة):

#### أولاً: مجال تحقيق الأهداف

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (تحقيق الأهداف)، والجدول (24) يبين ذلك:

الجدول (24). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحقيق الأهداف مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
53	لدي الكثير من الآمال والطموحات	4.06	1.11	1	مرتفعة
54	يأتي الاهتمام بجودة عملي في مقدمة أولوياتي	3.99	1.11	2	مرتفعة
56	أحقق ذاتي من خلال مهنة التدريس	3.97	1.15	3	مرتفعة
57	لدي رغبة كبيرة بالتطور الذاتي اللامتناهي	3.96	1.20	4	مرتفعة
55	يمثل التدريس متعة شخصية بالنسبة لي	3.92	1.21	5	مرتفعة
	المجال ككل	3.98	1.16		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (24) أن التقدير الكلي لمجال (تحقيق الأهداف) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري بلغ (1.16)، وأن الفقرة (53) "لدي الكثير من الآمال والطموحات" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ

(4.06)، وانحراف معياري بلغ (1.11)، بينما جاءت الفقرة (55) "يمثل التدريس متعة شخصية بالنسبة لي" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري بلغ (1.16).

#### ثانياً: مجال مواجهة الصعوبات

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (مواجهة الصعوبات)، والجدول (25) يبين ذلك:

الجدول (25). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مواجهة الصعوبات مرتبة ترتيباً

#### تنازلياً

الدرجة	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	1	1.08	4.04	لدي ثقة كبيرة في مقدرتي على تجاوز التحديات التي تواجهني في العمل	.59
مرتفعة	2	1.11	4.03	أبذل قصارى جهدي للوصول إلى مكانة أفضل في العمل	.60
مرتفعة	3	1.16	4.02	أشعر أن جهدي المبدول يلقي احتراماً من الآخرين	.61
مرتفعة	4	1.16	3.88	كلما زادت صعوبة المهمات المكلف بها، كلما زاد إصراري على تنفيذها على أكمل وجه	.58
مرتفعة		1.13	3.97	المجال ككل	

يلاحظ من خلال الجدول (25) أن التقدير الكلي لمجال (مواجهة الصعوبات) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.13)، وأن الفقرة (59) "لدي

ثقة كبيرة في قدرتي على تجاوز التحديات التي تواجهني في العمل " جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (1.08)، بينما جاءت الفقرة (58) " كلما زادت صعوبة المهمات المكلف بها، كلما زاد إصراري على تنفيذها على أكمل وجه " في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.88)، وانحراف معياري بلغ (1.16).

### ثالثاً: مجال المنافسة وتحقيق التميز

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (المنافسة وتحقيق التميز)، والجدول (26) يبين ذلك:

الجدول (26). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المنافسة وتحقيق التميز مرتبة

ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
66.	أبذل قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم المحتوى التعليمي وإدراكه	4.18	1.07	1	مرتفعة
64.	أشجع طلبتي على التميز والمثابرة	4.02	1.19	2	مرتفعة
62.	اسعى باستمرار لتحسين أدائي الوظيفي	4.01	1.18	3	مرتفعة
65.	أقبل على الأعمال التي تتسم بالمنافسة والتحدي	3.82	1.05	4	مرتفعة
63.	أتنافس مع الزملاء في تحسين أدائي	3.69	1.20	5	مرتفعة
	المجال ككل	3.97	1.14		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (26) أن التقدير الكلي لمجال (المنافسة وتحقيق التميز) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وانحراف معياري بلغ (1.14)، وأن الفقرة (66) " أبذل

قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم المحتوى التعليمي وإدراكه" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.18)، وانحراف معياري بلغ (1.07)، بينما جاءت الفقرة (63) " أتنافس مع زملاء في تحسين أدائي " في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.69)، وانحراف معياري بلغ (1.20).

#### رابعاً: مجال التطلع للمستقبل والطموح

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (التطلع للمستقبل والطموح)، والجدول (27) يبين ذلك:

الجدول (27). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطلع للمستقبل والطموح

التميز مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	الدرجة
68	أرى أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة	4.05	1.16	1	مرتفعة
70	أسعى للبحث عن طرق أفضل للتعلم والتعليم	4.03	1.16	2	مرتفعة
69	التدريس يمنح لي الفرصة للمساهمة في تطوير الوطن	3.99	1.14	3	مرتفعة
67	هدفي زيادة فرص التقدم الوظيفي	3.89	1.26	4	مرتفعة
71	أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية	3.74	1.02	5	مرتفعة
	المجال ككل	3.93	1.16		مرتفعة

يلاحظ من خلال الجدول (26) أن التقدير الكلي لمجال (التطلع للمستقبل والطموح) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وانحراف معياري بلغ (1.16)، وأن الفقرة (68) " أرى

أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وانحراف معياري بلغ (1.16)، بينما جاءت الفقرة (71) "أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري بلغ (1.02).

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

والذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين لأنماط القيادة وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد والأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم؟

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام بيرسون (Person Correlation) للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة مديري المدارس في فلسطين لأنماط القيادة وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد والأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم والجدول (28) يوضح ذلك:

الجدول (28). اختبار بيرسون Person Correlation للتعرف الى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة

مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد والأداء الوظيفي لدى المعلمين

العاملين معهم

المتغير	درجة الأداء الوظيفي ككل	التخطيط	التنفيذ	الإدارة الصفية	الاتصال والتواصل	القياس والتقييم
النمط الإخباري (الأمري)	معامل ارتباط بيرسون	.640**	.626**	.599**	.576**	.598**
	الدلالة الإحصائية sig	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	360	360	360	360	360
النمط الإقناعي (المسوق)	معامل ارتباط بيرسون	.551**	.546**	.545**	.496**	.473**
	الدلالة الإحصائية sig	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	360	360	360	360	360
النمط المشارك	معامل ارتباط بيرسون	.564**	.532**	.538**	.533**	.515**
	الدلالة الإحصائية sig	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	360	360	360	360	360
النمط المفوض	معامل ارتباط بيرسون	.460**	.429**	.407**	.436**	.451**
	الدلالة الإحصائية sig	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	360	360	360	360	360

\*\* : دالة عند مستوى (0.05)

يلاحظ من خلال الجدول (28) وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية طردية، ذات دلالة إحصائية،

بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد

(الأمري، والإقناعي، والمشارك، والمفوض)، ومجالات الأداء الوظيفي للمعلمين (التخطيط،

والتنفيذ، والإدارة الصفية، والاتصال والتواصل، والقياس والتقييم).

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

والذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية

هيرسي وبلانشارد ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام اختبار بيرسون (Person

Correlation) للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى درجة

ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ودافعية

الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم، والجدول (29) يوضح ذلك:

الجدول (29). اختبار بيرسون (Person Correlation) للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ودافعية الإنجاز لدى المعلمين

العاملين معهم

التطلع للمستقبل والطموح	المنافسة وتحقيق التميز	مواجهة الصعوبات	تحقيق الأهداف	درجة دافعية الإنجاز ككل		
.541**	.566**	.544**	.548**	.589**	معامل ارتباط بيرسون	النمط الإخباري (الأمر)
.000	.000	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية sig	
360	360	360	360	360	العدد	
.505**	.508**	.534**	.522**	.554**	معامل ارتباط بيرسون	النمط الإقناعي (المسوق)
.000	.000	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية sig	
360	360	360	360	360	العدد	
.516**	.530**	.531**	.487**	.552**	معامل ارتباط بيرسون	النمط المشارك
.000	.000	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية sig	
360	360	360	360	360	العدد	
.451**	.455**	.467**	.381**	.468**	معامل ارتباط بيرسون	النمط المفوض
.000	.000	.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية sig	
360	360	360	360	360	العدد	

\*\* : دالة عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (29) وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية طردية، ذات دلالة إحصائية، بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد (الأمر، والاقناعي، والمشارك، والمفوض)، ومجالات دافعية الإنجاز للمعلمين (تحقيق الأهداف، مواجهة الصعوبات، المنافسة وتحقيق التميز، والتطلع للمستقبل والطموح).

## الفصل الخامس:

### مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة كما يلي:

#### مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على " ما درجة ممارسة مديري المدارس في العاملين معهم؟"

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلاشر من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، جاءت على النحو الآتي: جاء مجال (النمط المشارك) في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه مجال النمط الإخباري (الأمر) في الرتبة الثانية بدرجة متوسطة، ثم جاء مجال النمط الإقناعي (المسوق) في الرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، بينما جاء مجال النمط المفوض في الرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة أيضاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة القادة التربويين بتبني أنماط قيادية من شأنها إخراجهم عن النمط الإداري التقليدي؛ للتكيف مع المواقف، والسيناريوهات المختلفة، ومواءمة الأسلوب المتبع وفقاً لمتطلبات الموقف، كما أن ممارسة الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد يساعد في بناء فريق أكثر مقدرة، واكتفاءً ذاتياً على التكيف مع الظروف، والمتغيرات، وتمكينه أعضاء الفريق من تولي مسؤوليات عملهم، وتأديتها بكفاية، وإتقان.

جاء التقدير الكلي لمجال النمط الإخباري (الأمر) بدرجة متوسطة وأن فقرة (يحرص مدير المدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل) جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بينما جاءت الفقرة "يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين" في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القادة في المؤسسات التربوية يتبعون الأساليب التقليدية، حيث المركزية العالية، واحتكاره للسلطة، وتفرده في القرارات، ورغبة المدير في تعريف مرؤوسيه على طريقة العمل، وما عليه من واجبات ومهام منوطة به، وهناك معلمين جدد ذوي خبرات محدودة بحاجة للتوجيه للعمل بالشكل الصحيح؛ لأنهم غير ملمين بكافة الأعمال الخاصة بوظيفتهم، ولا بالمسؤوليات الملقاة عليهم، فانخفاض النضج الوظيفي للمرؤوسين يحتم على المدير التركيز على التعليمات بهدف تحقيق أهداف المدرسة، وهما لا يهتم القائد بالعلاقات الإنسانية؛ لوجود حواجز نفسية بينه وبين العاملين معه؛ لأنهم زملاء جدد ولم يسبق له معرفتهم، ويلائم هذا النمط مرحلة النضج الأولى والتي يكون فيها توجيه عالي نحو المهمة ومنخفض نحو العلاقات الإنسانية.

كما أن التقدير الكلي لمجال النمط الإقناعي (المسوق) جاء بدرجة متوسطة، وأن فقرة (يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل) جاءت بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة (يراعي مدير المدرسة العدل، والحزم في أن واحد في أثناء القيام بالعمل) في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك بعض المرؤوسين لديهم خبرات جيدة في العمل، حيث أنهم قضوا فيه سنوات عديدة، لكنها غير كافية لأداء الأعمال المطلوبة منهم على الشكل الأمثل، وحيث أن مدير المدرسة يبدي اهتماماً كبيراً بالمرؤوسين؛ فهو يقف معهم ويدعمهم؛ فهم أصبحوا قريبين منه بحكم علاقات العمل ومصالحته، ومع مرور الوقت فإن العاملين يكتسبون بعض الخبرات الجديدة في عملهم، وتتمو مهاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع رؤسائهم وزملائهم، مما يجعل مقدرتهم على أداء العمل تتحسن كثيراً، لأنها ليست مكتملة، فهم ما يزالون بحاجة إلى توجيه المدير للتأكد من قيامهم بالعمل بالشكل المطلوب؛ إذ تتطلب هذه المرحلة سلوك قيادي يقوم على الإقناع. ويلائم هذا النمط مرحلة النضج الثانية التي يكون فيها مستوى العاملين ما بين منخفض إلى متوسط، ويكون اهتمام القائد بالمهمة والعاملين على حدٍ سواء.

بالنسبة للتقدير الكلي لمجال النمط المشارك جاء بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى قيام المدير ببناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين، ومساعدتهم على تذليل العقبات، والعمل على تهيئة الظروف، والإمكانات، والموارد التي تسعى لتطوير العمل

ورفع مستويات الأداء، وترك مساحة كبيرة لهم لتقديم المقترحات التطويرية، وبناء الثقة بينه وبين المعلمين من جهة، وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، كما أن لمستوى النضج الذي يتمتع به المعلمين دور كبير في ممارسة مديري المدارس لنمط المشارك بدرجة مرتفعة. ويتلائم هذا النمط مع مرحلة النضج الثالثة التي يكون فيها اهتمام القائد عالي نحو العلاقات الإنسانية والعاملين، ومنخفض نحو المهمة.

وجاء التقدير الكلي لمجال النمط المفوض بدرجة متوسطة، وأن فقرة "تيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "تأثر في قراراته من بعض المعلمين" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى صعوبة تطبيق التفويض في المدارس بشكل مطلق، وقلة وعي بعض المديرين بأهمية تفويض الصلاحيات للمرؤوسين ذوي الخبرات العالية، والأكثر دراية بالمهام، ناهيك عن فكر بعض المديرين المتشددين واعتقادهم أن الصلاحيات يجب أن لا يقوم بتنفيذها غيره، إذ قد لا يقوم العاملون بتأدية الأعمال التي سيتم تفويضهم بها بالشكل المطلوب، وأن قلة خبرة بعض العاملين قد تتسبب بأخطاء في العمل يحاسب عليها المدير نفسه، وربما بسبب قلة المرونة باللوائح والنظم الإدارية لتفعيل عمليات التفويض، إذ أنها تكون من الناحية الخاصة باللوائح في أضيق الحدود، وفي حالات معينة كتغيب المدير، أو غيرها من الأسباب القهرية، ورغبة بعض مديري المدارس في إيجاد التوازن بين مهماتهم، ومسؤولياتهم، وبين تحقيق الرضا للمعلمين، من خلال إتاحة الفرصة لهم بإنجاز بعض المهمات التي لا تتطلب وجوداً فعلياً لمدير المدرسة وعمالاً باللامركزية، وكذلك تمنح المعلمين الفرصة لتمثيل المدرسة

في الفعاليات الخاصة، وتنفيذ المشاريع التطويرية، وكذلك اعطائهم الحرية في اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم. ويلتزم هذا النمط مرحلة النضج الرابعة، التي يكون مستواها عالياً أو تاماً، ذلك أن الموظف يصبح قادراً على أداء الأعمال بشكل كامل وتام، وتكون معلوماته ومهاراته واستعداده للقيام بالعمل في أحسن صورها، ويصبح الموظف في هذه المرحلة تواقاً للعمل ولتحمل المسؤولية؛ لزيادة ثقته بنفسه وولائه للمؤسسة التي يعمل بها.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باعمر (2019) التي أظهرت توافر الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرس وبلانشرد جاء بدرجة مرتفعة، وأن النمط الموجه جاء بالمرتبة الأولى، والنمط المفوض جاء بالمرتبة الأخيرة، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرشدي وبهباني (2024) التي أظهرت درجة ممارسة الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد بأنماطها الأربعة جاء بدرجة مرتفعة، ومستوى عالٍ. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحضرمي (2021) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة عكسية بين النمط القيادي الأوتوقراطي، والالتزام التنظيمي، ودراسة الأعرج (2020) التي أشارت إلى أن النمط القيادي المقنع هو الأكثر حضوراً، يليه النمط التشاركي، وهذا يعني أن مستوى النضج الوظيفي للمعلمين، هو من ضمن مستوى النضج المتوسط، ودراسة السناني (2021) التي أظهرت أن النمط التشاركي الديمقراطي جاء بالمرتبة الأولى.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين، تعزى لآثار الاختلاف في فئة الجنس، ولجميع الأنماط؛ باستثناء النمط الاخباري وجاءت الفروق لصالح الاناث.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثار الاختلاف في مستويات المؤهل العلمي وذلك على جميع الأنماط.

واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين تعزى لآثار الاختلاف في مستويات الخبرة وذلك على جميع الأنماط؛ باستثناء النمط الاخباري.

#### أ- مناقشة النتائج وفقاً لمتغير الجنس

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس في فلسطين من الجنسين (ذكور، وإناث) يتبعون لنفس النظام، ونفس الجهاز التربوي، وهو وزارة التربية والتعليم العالي، وكلاهما منوط به مسؤولية إدارة العملية التعليمية ومتطلباتها ومهامها، ويخضعون لنفس القوانين؛ مما أدى الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عطية (2017)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة الشوكيل (Al- shukail,2019).

## ب-مناقشة النتائج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات من فئة الدراسات العليا، يكونوا على وعي ودراية أوسع، وتباين درجة الفكر بينهم وفقاً لدرجتهم العلمية وتكوينهم المعرفي، ولديهم طموح في الوصول إلى مراكز وظيفية متقدمة، وبالتالي فهذه الفئة يمكن أن تكون أكثر تنافسية مع الإدارات المدرسية في الصراع على المراكز الإدارية في المدرسة؛ فلذلك كانت هناك فروق دالة احصائياً لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشوكيل (Al- shukail,2019)، بينما تختلف مع نتائج دراسة كلاً من باعمر (2019)، وعطية (2017)، وبن حفيظ والشايب (2016)

## ج-مناقشة النتائج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فإن متغير من المتغيرات النفسية التي يحتاج تطورها إلى فترات زمنية طويلة، قد لا تظهر في سنوات الخبرة محدودة، فضلاً عن أن المعلمون بمختلف درجاتهم وخبراتهم الوظيفية لديهم قدرة على استكشاف طريقة التعامل الإداري والقيادي في مدارسهم، مما أدى إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الدلالة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصليبي والسعود (2010)، ودراسة الشوكيل (Al- shukail,2019)، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة عطية (2017).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

والذي ينص على: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة، حيث جاء مجال (التخطيط) في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وجاء مجال: (التنفيذ، والاتصال والتواصل) في الرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة أيضاً، كما جاء مجال (الإدارة الصفية) في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال (القياس والتقويم) في الرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى واقع المدارس الفلسطينية التي تسعى لتحقيق نوعية التعليم، وجودته، وليس كمه، وأن معلمي المدارس يقبلون على عملهم بحماس، ويسخرون كل طاقاتهم وإمكاناتهم في الرقي بمستوى الأداء الوظيفي، وأن مستوى الوعي الذاتي بأهمية تطوير الأداء، وقيامهم بالممارسات الفضلى في العمل عالٍ، وإيمانهم بضرورة تعزيز دورهم المنشود للنهوض بالطلبة، والتعليم على حدٍ سواء.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس الأداء الوظيفي نجد أن مجال (التخطيط) جاء في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها" جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أنتقل من المفاهيم إلى القوانين والمبادئ العامة" جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك المعلمين لأهمية التخطيط في تحقيق رؤية مسبقة لنتائج التعلم، ولقناعتهم بمسؤولية عملية التعلم الفعال، وذلك بما يضعه من تخطيط هادف، وفقاً لخصائص

طلبتة، فيجعل المعلم حاجات الطلبة الفكرية، والنفسية أساس أهدافه واستراتيجياته المتبعة لتحقيق تلك الأهداف.

وجاء التقدير الكلي لمجال (التنفيذ) بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أقوم بتعزيز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أساعد الطلبة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع" جاءت في المرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة.

ربما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين بأهمية تطبيق مهارات التنفيذ بما فيه التهيئة وتنوع أساليبها حسب بما يخدم مضمون الدرس، وربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة، والتدرج بالانتقال من التهيئة لمحتوى المادة التعليمية، والتحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم الجديد، وتوفير بيئة تعليمية مواتية للتعلم الفعال، وجذب انتباه المتعلمين للدرس، وذلك بتوفير بيئة تعليمية حاضنة للطلبة وملبية لمتطلباتهم.

كما أن التقدير الكلي لمجال (الاتصال والتواصل) جاء بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "عالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة" في الرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة.

وربما تعزى تلك النتيجة إلى أن التعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل عملية تتطلب تفاعلاً وتواصلًا، وإن المعلم يعي جيداً أن انعدام التواصل الجيد يجعل العملية التعليمية غير فعالة، كما ويفقدها قيمتها الأساسية؛ لذا فإن توافر بيئة تعليمية تشجع على التواصل كفيل لجعل الطلبة أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم، وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية.

كما جاء التقدير الكلي لمجال (الإدارة الصفية) بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة" في الرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة.

وربما يعزى ذلك إلى أن الإدارة الصفية تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية عديدة، وكون المعلم هو أساس تنظيم الصف لتحسين العملية التعليمية التعلمية، وخلق جو من التفاعل ما بين المعلم، والطلاب، وهذا التفاعل يثمر عنه التعلم بمخرجاته؛ لذا يسعى المعلم جاهداً لبناء صف تعاوني يتسم بالهدوء.

كما أن التقدير الكلي لمجال (القياس والتقييم) جاء بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أتابع الواجبات والأنشطة التي أكلف بها الطلبة وأقدم تغذية راجعة عنها" جاءت في الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "أستخدم استراتيجيات التقييم الأصيل لدعم تعلم الطلبة" في الرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة.

وربما يعزى ذلك إلى أن العملية التربوية لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعمل القائمون بها، والمهتمون بشؤونها إلى تقويم نتائجها باستمرار؛ للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغييرات المرغوبة؛ لذا فإن المربين المحدثين أصبحوا يولون التقويم التربوي أهمية كبرى.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عزون (2021) التي أكدت على أن الموظفين يبذلون جهداً كبيراً، ويواظبون على الحضور بالوقت المحدد، كما أكدت نسبة كبيرة منهم على رضاهم الوظيفي ووجود علاقة حسنة مع الإدارة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كينزينج (Kinzing, 2015) كشفت أن تطبيق برنامج لتحسين مشاركة العاملين أدى إلى التحسن

الوظيفي، كما اتفقت مع نتائج دراسة عبدالله (2020) التي لأظهرت ممارسة الإدارة الرسمية على فاعلية الأداء الوظيفي، واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة عبودي وآخرون (2020) والتي كان من أهم نتائجها وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المشكلات وتقويم الأداء الوظيفي. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القرني والغامدي (2022) التي أظهرت أن واقع أداء القيادات التعليمية جاء بالدرجة المتوسطة.

#### مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

والذي ينص على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم جاءت مرتفعة، حيث جاء مجال (تحقيق الأهداف) في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، كما جاء مجالي (مواجهة الصعوبات، المنافسة وتحقيق التميز) في الرتبة الثانية، بدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال (التطلع للمستقبل والطموح) في الرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الدافع للإنجاز هو أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع اللازمة لتحريك الفرد، وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس دافعية الإنجاز، نجد أن مجال (تحقيق الأهداف) جاء بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "لدي الكثير من الآمال والطموحات" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "يمثل التدريس متعة شخصية بالنسبة لي" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى الواقع التعليمي الذي يشهد تطوراً، وتوسعاً مستمراً خلال السنوات الأخيرة، وحاجته إلى إدخال مفاهيم حديثة في التعليم، بصورة تواكب التغيير المنشود، وتحقيق أهداف التعليم المرجوة.

كما أن التقدير الكلي لمجال (مواجهة الصعوبات) جاء بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "الذي ثقة كبيرة في قدرتي على تجاوز التحديات التي تواجهني في العمل" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "كلما زادت صعوبة المهام المكلف بها، كلما زاد إصراري على تنفيذها على أكمل وجه" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة.

وربما يعزى ذلك إلى أن روح المنافسة التي يمتلكها المعلمون، تجعلهم يبذلون قصارى جهدهم لتجاوز التحديات التي تواجههم، والإصرار على تنفيذ المهام مهما بلغت صعوبتها، بغية الوصول لمكانة وظيفية أفضل.

وجاء التقدير الكلي لمجال (المنافسة وتحقيق التميز) بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أبذل قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم وإدراك المحتوى التعليمي" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت فقرة "أتنافس مع الزملاء في تحسين أدائي" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون بأن الزمان في تصاعد، والحاجات والطموحات، هي الأخرى في نمو واتساع؛ لذا يتوجب عليهم اللحاق بركب التطور والإبداع والسعي لتحقيق الميزة التنافسية.

أما في مجال (التطلع للمستقبل والطموح) فقد جاء التقدير الكلي بدرجة مرتفعة، وأن فقرة "أرى أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة،

بينما جاءت فقرة " أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية" في الرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن وعي المعلمون يجعلهم مدركون لأهمية الطموح في تحقيق النجاح والتميز في العمل، ولما له دور كبير في الترقية الوظيفية، كما أن الطموح يساعد المعلم في تحقيق أهدافه وتوكيد ذاته، وتطويرها.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طراري (2022) التي أظهرت أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين جاء مرتفعاً، ودراسة الصرايرة والتخاني(2022) التي أظهرت أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز للمعلمين جاء متوسطاً، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باعمر(2019) والتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطيش والشرفات(2017) التي أشارت إلى أن مستوى الدافعية لدى المعلمين جاء بدرجة منخفضة، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إتش ويلمز (Ates& yillaz,2018) التي أظهرت أن متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المدارس الابتدائية من مقياس الحافز للعمل، والإنجاز كانت منخفضة.

#### مناقشة نتائج الإجابة على السؤال الخامس:

والذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية

هيرسي وبلانشارد والأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم؟

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية طردية، ذات دلالة إحصائية، بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد (الأمير،

والإقناعي، والمشارك، والمفوض)، ومجالات الأداء الوظيفي للمعلمين (التخطيط، والتنفيذ، والإدارة الصفية، والاتصال والتواصل، والقياس والتقييم).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد بأنماطها الأربعة توائم المواقف، وتتكيف مع طبيعتها، وتلائم أيضاً مستوى النضج الوظيفي للعاملين وتلبي متطلباتهم، كما أنها توفر لهم الدعم، والتوجيه، والإرشاد، والذي من شأنه رفع مستوى أدائهم الوظيفي، مما أدى إلى وجود معامل ارتباط موجب مرتفع بين درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية في فلسطين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حكيمي (2019)، ودراسة إقبال (2005, Iqbal)، ودراسة عبدالله وآخرون (2017, Abdul et al.).

مناقشة نتائج الإجابة على السؤال السادس:

والذي ينص على: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية طردية، ذات دلالة إحصائية، بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد (الأمير، والإقناعي، والمشارك، والمفوض)، ومجالات دافعية الإنجاز للمعلمين (تحقيق الأهداف، مواجهة الصعوبات، المنافسة وتحقيق التميز، والتطلع للمستقبل والطموح).

وترى الباحثة أن هناك تقاطع بين مفهومي الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلاشرد ودافعية الإنجاز، حيث أن كلاهما يؤثر في الآخر سلباً، أو إيجاباً، ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال أن الأنماط القيادية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين لهما دور كبير في التأثير على العملية التربوية، وأن النمط المناسب للقيادة يمكنه أن يدفع المعلمين لتوجيه جهودهم نحو الإنجاز، وتشجيع روح المبادرة بينهم لتحقيق أهداف المدرسة، من هنا جاءت معاملات الارتباط بين المتغيرين مرتفعة، وذات دلالة إحصائية.

وقد اتفقت نتائج مع نتائج دراسة الغريب وآخرون (2020)، ودراسة مشطر وبوشرمة (2022)، ودراسة جابر (2019).

## التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

### 1- أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية

وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد كان مرتفعاً، وعليه توصي الباحثة بما يأتي:

أ- منح مديري المدارس صلاحيات أكبر في التعامل مع أنظمة العمل، والانضباط

المدرسي بما يخدم مصلحة العمل.

ب- يتعين مديري المدارس أن يكونوا علو وعي ودراية تامة بأدوارهم القيادية في

المدارس، وأن يكونوا قادرين على تقييم مدى مستوى النضج والاستعداد الوظيفي

لمرؤوسيه، بما يعمل على تحقيق مستويات أفضل في الأداء، والفاعلية الوظيفية،

وتحقيق الأهداف المنشودة.

ت- على مديري المدارس تبني منظور قيادي، يتسم بالمرونة، ويعمل على تعديل

الممارسات، والأساليب المتبعة، وتحديثها بشكل مستمر، وفقاً لطبيعة الموقف،

وخصائص المرؤوسين، وأن يكون هذا المنظور أكثر تركزاً حول المرؤوسين،

بحيث يفعل الاتصال والتواصل معهم، ويدعم إشراكهم في صنع القرارات،

واتخاذها.

### 2- أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس في دولة

فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم كان مرتفعاً، وعليه توصي الباحثة بما يأتي:

أ- التدريب المستمر للمعلم، فتحسين ممارسات المعلم التدريسية ينعكس إيجاباً على أداء

الطلبة، كما أن تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين يحقق نتائج أفضل ويحدث نقلة نوعية

للتعليم، ويزيد من الدافعية للتعلم.

ب- ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق، فلذا يأتي إشراك المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية لتسهم في تطوير نوعي مهني، وهذا من شأنه تحسين وعي المعلمين الذاتي، وسيطرتهم على أفعالهم، وبنائهم للمعرفة.

ت- وضع سياسات مستحدثة لمتابعة المعلمين المبدعين، وتشجيعهم على تطوير قدراتهم، وتوظيفها بالشكل الأمثل.

ث- تنظيم دورات للمعلمين، وإقامة الندوات، والمؤتمرات، وتحفيزهم على المشاركة بها؛ بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي، وتمكينهم ودعم ثقتهم بأنفسهم.

3- أشارت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في دولة فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم كان مرتفعاً، وعليه توصي الباحثة بما يأتي:

أ- وضع نظام للمكافآت، والحوافز يلبي تطلعات المعلمين وطموحاتهم، بحيث يكون مبنياً على أسس واضحة، ومعلنة للجميع.

ب- تشجيع المعلمين على العمل بروح الفريق ومساعدة بعضهم البعض في إنجاز المهام، لأن ذلك يؤثر على دافعية الإنجاز لديهم.

ت- تعميم المبادرات الناجحة على المعلمين، وإثارة الدوافع الكامنة لديهم، لزيادة قدرتهم على العطاء في العمل.

## المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو ناصيف، غادة (2019). مستوى النضج الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية: الأردن.
- أبو خليل، معمر (2020). الدافعية والإنجاز في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، مجلة الدراسات النفسية، 34(2)، 173-190.
- أبو ركة، طلال (2018). السياسات التعليمية وسياق التنمية في فلسطين، مجلة سياسات، رام الله: معهد السياسات العامة، 2(44)، 21-37.
- أبو شرح، نادر (2010). تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.
- أبو عيشة، أماني (2019). درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم: محافظة العاصمة، مجلة دراسات، 389(2)، 46-409.
- الأحمد، أمل (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة دمشق، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(2)، 14-54.
- أحمد، آية (2022). مدى الاختلاف في الأنماط القيادية في بيئة الإدارة المصرية (دراسة ميدانية بالتطبيق على بعض قطاعات بيئة الإدارة المصرية)، مجلة البحوث التجارية، 43(4)، 185-212.
- أحمد، عطا (2022). أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في مصر وعلاقتها بمستوي التراخي التنظيمي لدى المعلمين، مجلة كلية التربية، 19(115)، 450-484.
- إبراهيم، خالد (2018). النمط القيادي: نظرة عامة، القاهرة: دار الكتب العربية.

إبراهيم، مازن (2022). القيادة التربوية: نظريات وتطبيقات، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

أدم، محمد (2020)، أنماط القيادة الإدارية السائدة في المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تشاد من وجهة نظر المعلمين، مجلة علم النفس، 32(2)، 51-79.

الأعرج، خالد (2020). مستوى النضج الوظيفي لدى المعلمين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين، مجلة جامعة النجاح الوطنية للبحوث التربوية، 25(2)، 249-272.

باعمر، فاطمة (2019). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلانشرد، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 108(108)، 150-172.

باهر، أحمد (2020). الخصائص الأساسية للإداريين الفاعلين، عمان: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

بدوي، أحمد زكي (1994). معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط2، القاهرة: دار الكتاب المصري.

بريك، فتحية (2021). الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز عند المعلمين (مفهوم وأساسيات)، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 9(2)، 709-732.

البلوي، جميلة (2019). تطوير أداء القيادات الإدارية بجامعة تبوك على ضوء متطلبات التنمية المستدامة، المجلة الشاملة متعددة التخصصات، 13(7)، 1-41.

بن حفيظ، شافيه (2013)، علاقة النمط القيادي حسب نظرية هيرسي وبلانشرد بالولاء التنظيمي لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس والعمل والتنظيم، جامعة قاصدي، مرباح ورقلة.

بن حفيظ، شافيه ومحمد، الشايب (2016). فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية هيرسي وبلانشرد من وجهة نظر الموظفين، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(23)، 117-132.

جابر، بوقفة (2019). الأنماط القيادية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الاجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- جابر، أمجد (2019). **صفات القائد الفعال: دراسة تحليلية**، القاهرة: دار الكتب العلمية.
- جبارة، ماهر (2019). القيادة من منظور وظيفي: دراسة تحليلية لنظريات القيادة، **مجلة علم النفس**، 8(22)، 145-162.
- جمال، محمد (2020). أثر إدارة المواهب على تحسين الأداء الوظيفي، **مدرسة إدارة الأعمال والتكنولوجيا**، 4(11)، 611-657.
- حاتم، صاد (2021). نظرية السمات للقائد: دراسة تحليلية، **مجلة علم النفس**، 30(2)، 132-134.
- حازم، محمد (2020). **فعالية القيادة والإدارة: دراسة تحليلية لنماذج القيادة المختلفة**، القاهرة: دار المعرفة للنشر والتوزيع.
- الحريري، ماجد (2022). **القيادة التربوية وتطبيقاته**، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- حسن، صالح (2020). **الإدارة التربوية والسلوك المنظم-سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط3، مصر: دار نهضة مصر.
- حكيم، خلود محمد (2019). الأنماط القيادية للإدارة الأكاديمية في جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين فيها، **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 35(82)، 29-47.
- الحواني، شيماء (2021). دافعية الإنجاز لدي المعلمين بمنطقة القدس وفق نظرية مكلياند وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث**، 5(33): 20-37.
- حموري، بتول، وأبو غزال، معاوية (2021). القيادة التربوية الفعالة في ظل التغيرات العالمية: دراسة تحليلية، **مجلة الدراسات التربوية**، 28(3)، 123-140.
- خالد، عصام (2019). **الدافعية والتعلم: نظريات وتطبيقات**، القاهرة: دار المعرفة.
- الخضرمي، محمد (2018). النمط القيادي السائد لدي قائدات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات، **مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر**، 1(183)، 315-374.
- الخضري، أحمد علي (2018). **الأنماط القيادية: دراسة تحليلية**، الأردن: دار عالم المعرفة.
- الخطيب، عامر (2004). "محاضرات في حلقة البحث العلمي"، غزة: جامعة الأزهر.

الخطيب، يوسف، وعاشور، علي (2017). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 367-396.

الخوaja، عبد الفتاح (2009). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خيرى، عبد الرحمن (2020). القيادة والسلطة في الفكر العربي الحديث، مجلة الفكر العربي، 122(32)، 10-25.

درة، عبد الباري والصباح، زهير (2008). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين: منحى نظمي، ط1، عمان: دار وائل للنشر.

درويش، سعد ومصطفى، مصطفى (2018). إعداد قيادات الصف الثاني ودوره في تحسين الأداء الوظيفي في المنظمات الحكومية، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

راجح، وليد (2022). نمط القيادة الرئيس لقادة المدارس الحكومية للبنين في المدينة المنورة باستخدام النظرية الموقفية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(6)، 157-176.

راجي، هادي (2021). المهارات الإدراكية للقائد: مفتاح النجاح في عالم متغير، لبنان: دار الكتب العلمية.

راضي، عامر (2021). المهارات الإدراكية للمسؤول: نحو قيادة فعالة، مجلة إدارة الأعمال، 25(3)، 123-145.

ربيع، أحمد (2021). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلمي محافظة جرش، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، جامعة الحسين بن طلال - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، 7 (1) 166-181.

رحابي، عبد الرشيد (2020). العدالة التنظيمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز: دراسة ميدانية بمديرية الخدمات الجامعية بالمسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

رحمون، سهام (2014). بيئة العمل الداخلية وأثرها على الأداء الوظيفي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد خيضر: الجزائر.

الرشيد، عبدالله (2014)، الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الرشيدي، نوف، ومروة، بهبھاني (2024). درجة ممارسة أنماط القيادة الموقفية في ضوء نظرية "هيرسي وبلنشارد" لدى القيادات المدرسية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة البحث في التربية، 39(1)، 363-396.

زاهر، حازم (2021). نظرية السمات للقائد: مراجعة نقدية، مجلة الدراسات الإدارية، 13(2)، 14-123.

الزعيبي، رشا عبد الخالق محمد (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(112)، 127-166.

زلوف، منيرة (2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كمؤثر على تحقيق جودة المنتج التربوي، مجلة عالم التربية، 22(23)، 269-280.

سالم، زاهر (2018). النظرية الوظيفية للقيادة: نظرة عامة، القاهرة: دار الكتب العربية. الساكر، رشيدة (2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخضر، الجزائر.

السعود، راتب (2009). الإدارة التربوية: مفاهيم وأفاق، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. السعود، راتب سلامة (2013). القيادة التربوية- مفاهيم وأفاق، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

السعود، راتب سلامة (2015). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(5)، 149-262.

السناني، ناصر (2020). درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم التربوية، 5(19) 415-447.

شعبان، غانم (2017). دور القيادة التبادلية في تحسين جودة الخدمات في وزارة التربية والتعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى: غزة، فلسطين.

الشمري، ضويحي، وإبراهيم، أحمد (2018). جودة أداء القيادات التربوية: رؤية نقدية ونظرة عصرية، مجلة كلية التربية ببنها، 2(115)، 53-73.

الشهري، راجح (2019). تقييم دورات المركز الوطني المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 1-30.

الصررايرة، أحمد، وصهيب، التخانة(2022). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، مجلة جامعة الأزهر، 41(193)، 607-635.

الصررايرة، خالد أحمد(2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، مجلة جامعة دمشق، 27(1)، 601-652.

الصليبي، محمود (2010)، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرود وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم. ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الصليبي، محمود، راتب، السعود (2010). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرود وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم، مجلة جامعة عمان العربية، 37(2)، 488-503.

ضرار، ابراهيم (2022). العملية الإدارية مبادئ وأصول وفن، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطاهر، إبراهيم (2017). القيادة الإدارية: مفاهيم وتطبيقات، الأردن: دار المكمل للنشر والتوزيع.

طراري، محمود (2022). الشفافية الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل: فلسطين.

عادل، رامي (2013). المهارات القيادية: مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عامري، نواف (2020). القيادة الإدارية، ط4، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.  
عامري، عبة، وقيصر، حنان(2017). علاقة التفكير الاستراتيجي بالأداء الوظيفي لمدرء الإدارة الوسطى، دراسة ميدانية على المصارف الإسلامية في العاصمة اليمنية صنعاء، مجلة الدراسات الاجتماعية، 23(3)، 651-670.

عباس، سهيلة وحسين، علي (1999). إدارة الموارد البشرية، ط1، الأردن: دار وائل للنشر.  
عبد الجليل، ربيعة، والعجيل، فرج، وأبو سطات، حواء (2021). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافع الإنجاز، مجلة التربوي، جامعة المرقب، 18(1)، 230-256.

عبد الرحمن، إسلام (2019). القيادة والإدارة، القاهرة: دار المعرفة للنشر والتوزيع.  
عبد الكريم، محمود (2019). مهارات القيادة والإدارة الفعالة، القاهرة: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

عبد المحسن، توفيق محمد(2002). تقييم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

عبد الله، أسماء (2020). درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد الإدارة الرشيقة وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الوادي الجديد، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 80(80)، 635-748.

عبد المجيد، فادي(2022). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والنشر.

عبد الهادي، عمر(2021). السمات الشخصية للقائد، مجلة علم النفس الاجتماعي، 28(2)، 45-62.

عبودي، مبارك، ومبروك، عاطف، وأبو صالح، محمد، وسليمان، محمد (2020). تقويم الأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م، مجلة الدراسات والبحوث البيئية، 10(3)، 415-445.

العجمي، فهد (2019)، مستوى الملل لدى مدبري المدارس في الكويت وعلاقته بدفاعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: المفرق.

عريبات، محمد (2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس: كلية الهندسة التكنولوجية-دراسة حالة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 20(2)، 736-705.

عزون، زهية (2021). الرضا الوظيفي وأثره على أداء الموظفين بمصالح أرشيف جامعتي ولايتي الجزائر والبلدية، مجلة دراسات وأبحاث، 13(1)، 785-771.

عساف، ماجد (2021). مهارات القيادة الإنسانية: دليل لتنمية القائد الفعال، لبنان: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

عصام، محمد (2019). مهارات الحياة الجامعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 20(2)، 77-97.

العطية، ماجدة (2017)، سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة، الجزائر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عفيفي، أمل، وحنان، كمال (2022). مدى ممارسة القيادة الأخلاقية في المنشآت التعليمية بالقطاع الخاص والحكومي وعلاقتها بتطوير الأداء الوظيفي للعاملين وأعضاء هيئة التدريس بها. المجلة العلمية للبحوث التجارية، 2(45)، 406-357.

العمامرة، محمد (2012). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.  
العناسوة، محمد، والشقران، رامي (2021). درجة تطبيق اللامركزية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان وعلاقتها بمستوي الدافعية للإنجاز من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث-سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية 5(1)، 278-301.

عوض، القواسمي (2022). دور القيادة التربوية في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، 20(3)، 123-145.

الغريب، طارق، وبدر، الصويلح، وسلطان المهيري (2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوي دافعية الإنجاز للمعلمين، مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، 39(186)، 227-277.

الفاجري، محمد (2022). القيادة والإدارة: مهارات ووظائف، الأردن: دار ياسر للطباعة والنشر والتوزيع.

فاروق، عبده (2022). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات، الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

فايز، زهير (2021). المهارات الإدراكية للمرؤوس: عنصر أساسي لنجاح الإدارة، الأردن: دار المشرق للنشر والتوزيع.

فداء، عبد الرؤف مجدلاوي (2023). الجدارات القيادية لدي مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 39 (7)، 206-225.

فيلة، فاروق، وعبد المجيد، السيد(2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القاسمي، مازن (2022)، صفات القائد الاجتماعي: نظرة تحليلية، بيروت: دار الكتب العلمية.

قدري، حسين (2011). العلاقة بين دافعية الإنجاز والأداء الوظيفي، مجلة الدراسات الإدارية، 16(2)، 123-140.

القحطاني، سالم بن سعيد (2008). القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي، ط2، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

قدوري، خليفة (2011). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي ورو، الجزائر.

القرني، سعداء، حمدان، الغامدي (2022). واقع الأداء الوظيفي للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد نموذج الأداء المتوازن، مجلة التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 41(194)، 487-525.

القطيش، حسين، وأحمد الشرفات(2017). مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 1(5)، 211-225.

كارم، عمر (2019). النظرية الموقفية للقائد: تطبيقاتها في المؤسسات العربية، مجلة الدراسات النفسية، 30(1)، 23-40.

كريم، طه (2019). نظريات التحليل النفسي في تفسير الظواهر النفسية، مجلة الدراسات النفسية، 31(1)، 23-40.

كمال، طارق (2006). أساسيات علم النفس التربوي، ط1، الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية.

كمال، حمدان(2021). القيادة: نظريات وممارسات، القاهرة: دار الأحمدي للنشر.

كنان، عامر (2022). النظرية الموقفية للقائد: قراءة نقدية، مجلة الدراسات التربوية، 25(3)، 57-74.

الماجد، ابراهيم (2019). الأنماط القيادية: فهم السلوكيات والصفات المؤثرة على فعالية القائد، مصر: دار الكتب العلمية.

ماجد، عيد(2018). القيادة والإدارة: نظريات وتطبيقات، دبي، الإمارات العربية المتحدة: مركز جولي للتدريب والاستشارات، مجلة الدراسات الإدارية، 6(21)، 120-156.

المازني، أحمد(2020). محددات النمط القيادي: دراسة مقارنة بين النموذج السلوكي والنظرية السلوكية، مجلة الدراسات الإدارية، 4(23)، 150-170.

ماهر، زاهر (2021). مهارات القائد الإنسانية: مفتاح القيادة الفعالة، الشارقة: دار الكتب العربية.

مخولف، نواف(2021). القيادة الإدارية، ط7، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مسغوني، إبراهيم (2019). الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى المعلمين، مجلة العلوم النفسية والاجتماعية، 5(3)، 288-305.

مشطر، فتيحة (2023). الأنماط القيادية لمدراء الثانويات ودورها في دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

مهدي، عمر(2018). القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

مهدي، معمر(2022). خصائص القائد: دراسة تحليلية، مجلة القيادة والإدارة، 15(2)، 123-145.

الناصري، حسنين(2023). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نصر، أحمد(2021). النمط القيادي: نظرة عامة، مجلة علم النفس والقيادة، 1(14)، 1-10.  
نصير، طلال والعزاوي، نجم(2012). أثر الإبداع الإداري على تحسين أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، 33(1)، 41-66.

همام، أشرف يوسف سليم (2018). "أثر ملاءمة الأفراد لمنظماتهم على الأداء الوظيفي: تحليل الدور الوسيط للمناخ النفسي"، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئة، 9(2)، 448-489.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2007)، التقرير السنوي لعام 2007، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008)، التقرير السنوي لعام 2008، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2023)، التقرير السنوي لعام 2007، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2017)، دليل المراحل التعليمية في فلسطين، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

- Abdul, B., Veronica, S. & Zubair, H. (2017). Impact of Leadership Style on Employee Performance (A Case Study on A Private Organization in Malaysia), *International Journal of Accounting & Business Management*, 5(2), 16-94.
- Ademola, A., & Adedayo, A. (2017). The relationship between principals' educational level, experience and teachers' job performance in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(8), 101-107.
- Al-Omari, K. and Okasheh, H. (2017). The Influence of Work Environment on Job Performance: A Case Study of Engineering Company in Jordan. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12 (24), 15544-15550.
- Ateş, H. & Yilmaz, P. (2018). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers. *Journal of Educatio*.19(2), 33-65.
- Ates,H,K,& yilmaz,P. (2018).Investigation of the Work Motivation levels of primary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196.
- Aydin& Kahya, E. (2009). The effects of job performance on effectiveness. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 39(1), 96-104.
- Catalsakal, S. (2016). *How Trait Mindfulness Is Related to Job Performance and Job Satisfaction: Self-Regulation as A Potential Mediator*. (Master of Science), Middle East Technical University.
- Cetinkaya, A. S., & Rashid, M. (2018). *The effect of social media on employees' job performance: The mediating role of organizational structure*.
- Campbell, J.P, Wiernik, B.M (2015): The modeling and assessment of work performance. *Annu. Rev. Organ. Psych. Organ. Behave.* 2(1), 47-74.
- Charbonnier- Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organization. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 29(3), 280-293.
- Dahkoul, Z. M. (2018). The impact of performance evaluation on employee Performance, moderating role of organizational standards. *European Journal of Business and Management*, *European Journal of Business and Management*.

- Daryoush, Y., Silong, A, Omar, Z. and Othman, J. (2013). Improving Job Performance: Workplace Learning is the First Step. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(2), 142-154.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67, 53-66.
- Efanga, S. & Aniedi, O. & Idante, G. (2015). Organizational justice and job performance of lecturers in Federal Universities in South-South zone of Nigeria. *American International Journal of Social Science*, 4(1), 111-117.
- Ehsan, M., & Ali, K. (2019). The impact of work stress on employee productivity: Based in the banking sector of Faisalabad, Pakistan. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 4(6), 32-50.
- Farah, Abdikadir Issa (2013). School Many Characteristics of Effective Principal, *Global Journal of Human Social Science USA*, 13(13), 12-16.
- Griffin, R. W., Phillips, J. M., & Gully, S. M. (2016). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Cengage Learnin.
- Hersey P. and K. Blanchard (2013): **Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources**. (10th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentic-Hall.
- Hogan, C. V., & Antonakis, J. (2021). *Leader development for shared leadership: A multilevel approach*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ilyas, A., Hassan, R., Khan, A., & Khan, W. (2021). Illegitimate tasks and job satisfaction among employees of micro informal enterprises. *Management Science Letters*, 11(1), 291-296.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). *Learning environments and motivation. In Handbook of motivation at school* (pp. 251-274). Routledge.
- Kinzing K. and Nakail, J (2015). *Improving student engagement in social and academic Activities, Master's Field Based*, Saint Xavier University.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2020). **The leadership challenge (6 th ed.)**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

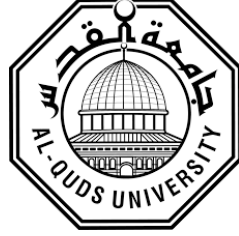
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational and psychological measurement.**
- Liqin, L. & Lesen. C. (2018). *The relationship between self-efficacy and achievement motivation in adolescents: A moderated mediating model of self-identity psychology and behavioral sciences.* 7 (3): 69-76.
- Motowidlo, S. J. (2003). *Job performance.* Borman, W. C, Ilgen, D. R. & Klimoski, R. J. In: *Handbook of psychology: Industrial & organizational psychology.* New Jersey: John Wiley, 6(7), 39-53.
- Mulang, H. (2021). The effect of competence, Work motivation, Learning Environment on Human Resource Performance, *Golden Ration of Human Resource management*, 1(2), 84-93.
- AL Mutairi. S. (2021). Teacher Evaluation by Small Different Internal Evaluators: Head of Department, Teachers Themselves, Peers and Students, *Int, J, Eval. Res. Edu*, 10(2), 588-596.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice.* Sage publications.
- Nyakundi, T. K. (2012). *Factors affecting teacher motivation in public secondary schools in Thika West District, Kiambu County.* Unpublished Master Thesis. School of Education Kenyatta University.
- Ogunyinka, E. K., & Adedoyin, R. C. (2013). Leadership styles and work effectiveness of school principals in Ekiti State: Case study of Ado-Ekiti Local Government Area. *Developing Country Studies*, 3(3).
- Phuong, T. T. K., & Tran, T. V. (2020). Job satisfaction, employee loyalty and job performance in the hospitality industry: A moderated model. *Asian Economic and Financial Review*, 10(6), 698.
- Reilly, R. R., & Aronson, Z. H. (2012). *Managing contextual performance.* Available at SSRN, 2(19),36-45.
- Rotundo, M., & Sascett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. **Journal of applied psychology**, 87(1), 66.
- Al Shukaili, Salim (2023). The Impact of Strategic Inventory Management on Logistics Organizations Performance, *International Journal of Business and Technology Management*, 5(3), 288-298.

- Sonnentag, S., Volmer, J. and Spychala, A. (2008). Job Performance. *Sage handbook of organizational behavior*; 14(1), 427-447.
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366.
- Spence, J. T., & Helmrich, R. L. (2021). Achievement motivation and performance in managerial positions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 248-267.
- Sunanda, K. (2018). Impact of workplace ethics on employee and organizations productivity. *International Journal of Management (IJM)*, 9(1), 22-28.
- Thomas, R. (2014). *Effect of Job Satisfaction on Staff Performance in the Benue State Civil Service*. Unpublished seminar paper, Department of Political Science, Benue State University, Makurdi.
- Vel, V., Park, I., & Liu, J. (2018). *The effect of enterprise crowdsourcing systems on employees' innovative behavior and job performance*.
- Wiesman, J. (2016). Exploring Novice and Experienced Teachers Perceptions of Motivational construct with Adolescent students. *American Secondary Education*. 44(2): 4-20.
- Willke,R.(2004).*The effect of active learning on College Students achievement, Motivation,and Self-efficay in a human physiology course for non-majors*, Dissert Abstrts international.
- Wu, G., Hu, Z., and Zheng, J. (2019). Role Stress, Job Burnout, and Job Performance in Construction Project Managers: The Moderating Role of Career Calling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 4(2), 82-96.
- Yousefi, M., & Abdullah, A. G. K. (2019). The Impact of Organizational Stressors on Job Performance among Academic Staff. *International Journal of Instruction*, 12(3), 5.

## الملاحق

الملحق(1): أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

حضرة الدكتور/ الأستاذ الدكتور الفاضل:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"الأنماط القيادية لمديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في القيادة التربوية، من كلية العلوم التربوية -قسم القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس، علماً بأن عينة الدراسة طبقية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة من مديري المدارس في دولة فلسطين.

ولما عرفتم به من خبرة ودراية في هذا الاختصاص، ولمكانتكم في القيادة التربوية، ولوجهة نظركم الهامة في هذا الموضوع، أمل من حضرتكم التكرم بقراءة الاستبانة وتحكيمها، وإبداء رأيكم السديد حولها من حيث انتماء العبارة للمحور والمجال الذي تم تصنيفها فيه بوضع إشارة صح أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظركم السديدة، واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة.

شاكراً لكم كريم تعاونكم

الباحثة : دعاء حسن عبدالمهدي براهيمة

القسم الأول: المعلومات الأولية			
1/	الجنس:	ذكر <input type="checkbox"/>	أنثى <input type="checkbox"/>
2/	المؤهل العلمي:	دبلوم <input type="checkbox"/>	بكالوريوس <input type="checkbox"/>
3/	سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات <input type="checkbox"/>	5 - أقل من 10 سنوات <input type="checkbox"/>
			دراسات عليا <input type="checkbox"/>
			10 سنوات فأكثر <input type="checkbox"/>

### القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	العبارة	ملاءمة المجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		ملا نم	غير ملائم	واضحة	غير واضحة	
أولاً: محور الأنماط القيادية وفق نظرية هيرسي وبلاشرد (النضج الوظيفي)						
المجال الأول: النمط الإخباري ( الأمر): سلوك عالي في التوجيه ومنخفض في المساندة						
1	يمارس مدير المدرسة المركزية العالية في العمل					
2	يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين.					
3	يحرص مدير المدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل					
4	يطبق مدير المدرسة أسلوب التوجيه المباشر فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي					
5	يوزع مدير المدرسة المهام على كل معلم					
6	يزود مدير المدرسة المعلمين بالقرارات الهامة					
المجال الثاني: النمط الإقناعي ( المسوق) سلوك عالي في التوجيه والمساندة:						
7	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل جهود كبيرة في مجال عملهم					
8	يحرص مدير المدرسة على رفع ثقة المعلمين بأنفسهم لتنفيذ المهام الموكلة إليهم					
9	يقيم مدير المدرسة البرامج التدريبية المنفذة بهدف التحسين والتطوير					
10	يراعي مدير المدرسة العدل والحزم في أن واحد أثناء القيام بالعمل					
11	يسعى مدير المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة مع مراعاة أهداف المعلمين					
12	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل					
المجال الثالث: النمط المشارك: سلوك عالي في المساندة ومنخفض في التوجيه						

					يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين	13
					يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين	14
					يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة بعدالة لجميع المعلمين	15
					يحرص مدير المدرسة على مشاركة المعلمين في مناسباتهم الخاصة	16
					يتيح مدير المدرسة المجال للمعلمين لتقديم مقترحات تطويرية تتعلق بمجالات العمل المدرسي	17
المجال الرابع: النمط المفوض: سلوك منخفض في التوجيه والمساندة						
					يتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية	18
					يفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته للمعلمين عملاً باللامركزية	19
					يترك مدير المدرسة للمعلمين الحرية في اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم	20
					يمنح مدير المدرسة السلطة لاختيار البدائل لاجتياز العقبات والمشكلات	21
					يعطي مدير المدرسة الحرية الكاملة للمعلمين باتخاذ القرارات التي تخص عملهم	22
					يتأثر في قراراته من بعض المعلمين	23
ثانياً: محور الأداء الوظيفي: وهو الدور الذي يقوم به المعلم بهدف تحقيق الأهداف المنشودة						
المجال الأول: التخطيط						
					أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها	24
					أخطط للدرس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)	25
					أستطيع التعامل مع الأنشطة وتنظيمها بما يتلاءم مع أهداف الدرس	26
					أخطط لخلق بيئة تعليمية جاذبة تجعل الطلبة يقبلون على التعلم برغبة	27

					أنتقل من المفاهيم إلى القوانين والمبادئ العامة	28
					أخطط للأسئلة التي أود طرحها على الطلبة بحيث تكون مثيرة لتفكيرهم	29
<b>المجال الثاني: التنفيذ</b>						
					أتمكن من مهارة تهيئة الطلبة للدرس باستخدام وسائل تحثهم على التعلم وتستثير حواسهم	30
					أساعد الطلبة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع	31
					أقوم بتعزيز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد	32
					أمتلك مهارة طرح الأسئلة الاصغاء لإجابات الطلبة وقويمها	33
					أتمكن من تلخيص أهم ما ورد في الدرس من مواضيع عند إغلاق الحصة	34
					أستخدم التقنيات الحديثة المناسبة لأهداف الدرس	35
<b>المجال الثالث: الإدارة الصفية</b>						
					أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم ( نظافة وتهوية وإضاءة).	36
					أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	37
					أشرك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	38
					أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة	39
					أوظف استراتيجيات تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	40
					أوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة	41
<b>المجال الرابع: الاتصال والتواصل</b>						
					أعرض الأفكار بشكل تدريجي ممنهج للوصول إلى الأفكار الجزئية	42
					أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي	43
					أعالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة	44
					أختار أسلوب الاتصال المناسب لكل موقف تعليمي	45
					أمنح للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بطلاقة	46

المجال الرابع: القياس والتقويم					
					47
					48
					49
					50
					51
					52
ثالثاً: محور دافعية الإجاز: وتعني الرغبة المتولدة لدى المعلم للقيام بعمله بصورة جيدة وسط مناخ مدرسي تنافسي يستطيع من خلاله تحقيق ذاته					
المجال الأول: تحقيق الأهداف					
					53
					54
					55
					56
					57
المجال الثاني: مواجهة الصعوبات					
					58
					59
					60
					61
المجال الثالث: المنافسة وتحقيق التميز					
					62
					63
					64

					أقبل على الأعمال التي تتسم بالمنافسة والتحدي	65
					أبدل قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم وإدراك المحتوى التعليمي	66
المجال الرابع: التطلع للمستقبل والطموح						
					هدفي زيادة فرص التقدم الوظيفي	67
					أرى أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة	68
					التدريس يمنح لي الفرصة للمساهمة في تطوير الوطن	69
					أسعى للبحث عن طرق أفضل للتعلم والتعليم	70
					أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية	71

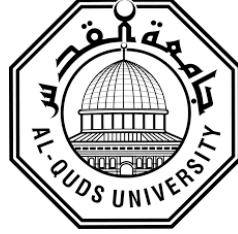
انتهت الاستبانة

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور راتب السعود	أستاذ	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور عفيف زيدان	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس
3	الدكتورة إيناس ناصر	مشارك	مناهج الطرق والتدريس	جامعة القدس
4	الأستاذ الدكتور باسم شلش	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
5	الأستاذ الدكتور خالد السرحان	أستاذ	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
6	الدكتور يوسف حرفوش	مشارك	الإدارة التربوية	جامعة القدس
7	الدكتور راتب أبو رحمة	مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
8	الدكتور خالد الصرايرة	مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
9	الدكتور مروان علاونة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة الاستقلال
10	الأستاذ الدكتور عدنان العضايلة	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية

الملحق (3): أداة الدراسة بشكلها النهائي.

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

حضرة الدكتور/ الأستاذ الدكتور الفاضل:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"الأنماط القيادية لمديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في القيادة التربوية، من كلية العلوم التربوية -قسم القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس، علماً بأن عينة الدراسة طبقية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة من مديري المدارس في دولة فلسطين.

ولما عرفتم به من خبرة ودراية في هذا الاختصاص، ولمكانتكم في القيادة التربوية، ولوجهة نظركم الهامة في هذا الموضوع، أمل من حضرتكم التكرم بقراءة الاستبانة وتحكيمها، وابداء رأيكم السديد حولها من حيث انتماء العبارة للمحور والمجال الذي تم تصنيفها فيه بوضع إشارة صح أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظركم السديدة، واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة.

شاكراً لكم كريم تعاونكم

الباحثة : دعاء حسن عبدالمهدي براهيمة

القسم الأول: المعلومات الأولية

1/	الجنس:	ذكر	أنثى
2/	المؤهل العلمي:	دبلوم	بكالوريوس
3/	سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات	5 - أقل من 10 سنوات
			10 سنوات فأكثر

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	العبارة	المقياس				
		نادرا	قليلًا	أحيانا	غالبًا	دائمًا
أولاً: محور الأنماط القيادية وفق نظرية هيرسي وبلاتشر (النضج الوظيفي)						
المجال الأول: النمط الإخباري ( الأمر): سلوك عالي في التوجيه ومنخفض في المساندة						
1	يمارس مدير المدرسة المركزية العالية في العمل					
2	يتدخل مدير المدرسة في التفاصيل الصغيرة للمعلمين.					
3	يحرص مدير المدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل					
4	يطبق مدير المدرسة أسلوب التوجيه المباشر فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي					
5	يوزع مدير المدرسة المهام على كل معلم					
6	يزود مدير المدرسة المعلمين بالقرارات الهامة					
المجال الثاني: النمط الإقناعي ( المسوق) سلوك عالي في التوجيه والمساندة:						
7	يشجع مدير المدرسة المعلمين على بذل جهود كبيرة في مجال عملهم					
8	يحرص مدير المدرسة على رفع ثقة المعلمين بأنفسهم لتنفيذ المهام الموكلة إليهم					
9	يقيم مدير المدرسة البرامج التدريبية المنفذة بهدف التحسين والتطوير					
10	يراعي مدير المدرسة العدل والحزم في آن واحد أثناء القيام بالعمل					
11	يسعى مدير المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة مع مراعاة أهداف المعلمين					
12	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الإبداع في العمل					
المجال الثالث: النمط المشارك: سلوك عالي في المساندة ومنخفض في التوجيه						

					يعمل مدير المدرسة على بناء علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين	13
					يتعامل مدير المدرسة بالمرونة مع اللوائح القانونية مراعاة لراحة المعلمين	14
					يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة بعدالة لجميع المعلمين	15
					يحرص مدير المدرسة على مشاركة المعلمين في مناسباتهم الخاصة	16
					يتيح مدير المدرسة المجال للمعلمين لتقديم مقترحات تطويرية تتعلق بمجالات العمل المدرسي	17
<b>المجال الرابع: النمط المفوض: سلوك منخفض في التوجيه والمساندة</b>						
					يتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتمثيل المدرسة في الفعاليات الخارجية	18
					يفوض مدير المدرسة جزءاً من صلاحياته للمعلمين عملاً باللامركزية	19
					يترك مدير المدرسة للمعلمين الحرية في اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم	20
					يمنح مدير المدرسة السلطة لاختيار البدائل لاجتياز العقبات والمشكلات	21
					يعطي مدير المدرسة الحرية الكاملة للمعلمين باتخاذ القرارات التي تخص عملهم	22
					يتأثر في قرارته من بعض المعلمين	23
<b>ثانياً: محور الأداء الوظيفي: وهو الدور الذي يقوم به المعلم بهدف تحقيق الأهداف المنشودة</b>						
<b>المجال الأول: التخطيط</b>						
					أضع الخطط الفصلية للمواد التي أدرسها	24
					أخطط للدرس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)	25
					أستطيع التعامل مع الأنشطة وتنظيمها بما يتلاءم مع أهداف الدرس	26
					أخطط لخلق بيئة تعليمية جاذبة تجعل الطلبة يقبلون على التعلم برغبة	27
					أنتقل من المفاهيم إلى القوانين والمبادئ العامة	28

					أخطط للأسئلة التي أود طرحها على الطلبة بحيث تكون مثيرة لتفكيرهم	29
المجال الثاني: التنفيذ						
					أتمكن من مهارة تهيئة الطلبة للدرس باستخدام وسائل تحثهم على التعلم وتستنير حواسهم	30
					أساعد الطلبة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع	31
					أقوم بتعزيز الطالب على سلوكه التعليمي الجيد	32
					أمتلك مهارة طرح الأسئلة الاصفاء لإجابات الطلبة وقويمها	33
					أتمكن من تلخيص أهم ما ورد في الدرس من مواضيع عند إغلاق الحصة	34
					أستخدم التقنيات الحديثة المناسبة لأهداف الدرس	35
المجال الثالث: الإدارة الصفية						
					أوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم ( نظافة وتهوية وإضاءة).	36
					أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	37
					أشرك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	38
					أستخدم أساليب تعديل سلوك تربوية فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوبة	39
					أوظف استراتيجيات تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	40
					أوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة	41
المجال الرابع: الاتصال والتواصل						
					أعرض الأفكار بشكل تدريجي ممنهج للوصول إلى الأفكار الجزئية	42
					أغير نبرة صوتي حسب الموقف التعليمي	43
					أعالج المواقف السلبية من خلال سردها أمام الطلبة	44
					أختار أسلوب الاتصال المناسب لكل موقف تعليمي	45
					أمنح للطلبة حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بطلاقة	46
المجال الرابع: القياس والتقويم						

					أستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة	47
					أشخص جوانب الضعف لدى الطلبة بهدف معالجتها	48
					أطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي	49
					أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	50
					أراعي تدرج مستوى الصعوبة في أسئلة الاختبارات	51
					أتابع الواجبات والأنشطة التي أكلف بها الطلبة وأقدم تغذية راجعة عنها	52
ثالثاً: محور دافعية الإجاز: وتعني الرغبة المتولدة لدى المعلم للقيام بعمله بصورة جيدة وسط مناخ مدرسي تنافسي يستطيع من خلاله تحقيق ذاته						
المجال الأول: تحقيق الأهداف						
					لدي الكثير من الآمال والطموحات	53
					يأتي الاهتمام بجودة عملي في مقدمة أولوياتي	54
					يمثل التدريس متعة شخصية بالنسبة لي	55
					أحقق ذاتي من خلال مهنة التدريس	56
					لدي رغبة كبيرة بالتطور الذاتي اللامتناهي	57
المجال الثاني: مواجهة الصعوبات						
					كلما زادت صعوبة المهام المكلف بها، كلما زاد إصراري على تنفيذها على أكمل وجه	58
					لدي ثقة كبيرة في قدرتي على تجاوز التحديات التي تواجهني في العمل	59
					أبذل قصارى جهدي للوصول إلى مكانة أفضل في العمل	60
					أشعر أن جهدي المبذول يلقى احتراماً من الآخرين	61
المجال الثالث: المنافسة وتحقيق التميز						
					أسعى باستمرار لتحسين أدائي الوظيفي	62
					أتنافس مع الزملاء في تحسين أدائي	63
					أشجع طلبتي على التميز والمثابرة	64
					أقبل على الأعمال التي تتسم بالمنافسة والتحدي	65
					أبذل قصارى جهدي ليتمكن الطلبة من فهم وإدراك المحتوى	66

					التعليمي
					المجال الرابع: التطلع للمستقبل والطموح
					67
					هدفي زيادة فرص التقدم الوظيفي
					68
					أرى أن التربية والتعليم أساس النهضة والتنمية لكل أمة
					69
					التدريس يمنح لي الفرصة للمساهمة في تطوير الوطن
					70
					أسعى للبحث عن طرق أفضل للتعلم والتعليم
					71
					أشارك الإدارة في استحداث برامج وخطط مستقبلية

انتهت الاستبانة

الباحث: دعاء حسن براهيمة

## الملحق (4): كتب تسهيل المهمة

**Al-Quds University**  
Faculty of Educational Sciences  
**Dean's Office**

بسم الله الرحمن الرحيم



**جامعة القدس**  
كلية العلوم التربوية  
مكتب العميد

التاريخ: 2023/ 11 /5  
الرقم: ب د ع/ 23/101/11

معالي الاستاذ الدكتور محمود ابو موسى المحترم  
وزير التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة دعاء حسن عبد المهدي البراهمة ورقمها الجامعي (22112757) من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، بعنوان :

" الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلاشرد وعلاقتها بمستوي الأداء الوظيفي ودافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية  
Faculty of Educational Sciences



محمود أبو سمرة

أ.د. محمود أبو سمرة  
عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف



الرقم : و ت / ١٣ / ٥٥٦  
التاريخ : 2023 / ١١ / 13 م

لنمن بهمه الأمر

" تسهيل مهمة باحثة "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

" دعاء حسن براهمة "

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" الأنماط الإدارية لمديري المدارس في فلسطين وعلاقتها بمستوي الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس".

ملاحظات:

تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في المديرية الآتية:

"سلفيت، بيرزيت، يطا، اريحا، شمال الخليل، طوباس".

- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
  - يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
  - سنرسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع العينة برابط الأداة البحثية المحوسب.
- ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

د. محمد مطر  
Lorem ipsum  
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطفة وكيل الوزارة المحترم.

عطفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.

السادة المديرين العامون لمديريات التربية والتعليم في "سلفيت، بيرزيت، يطا، اريحا، شمال الخليل، طوباس" المحترمون.

د. محمد حراشة المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني [Alsoud@ju.edu.jo](mailto:Alsoud@ju.edu.jo)

د. مطر

## الملحق (5): تقرير جودة التحليل الإحصائي



مركز الاختبارات وتحليل البيانات



الجامعة الأردنية



Center Tests and Data Analysis

THE UNIVERSITY OF JORDAN

التاريخ: 6\1\2022 م

### تقرير ضبط جودة التحليل الإحصائي

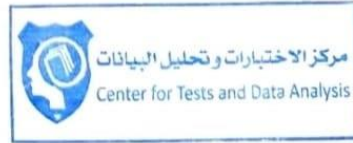
يشهد مركز الاختبارات وتحليل البيانات في الجامعة الأردنية بأن البحث المرسوم بعنوان

"الأنماط القيادية لمديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس "

والذي تجرّبه الطالبة دعاء حسن براهيمة من طلبة الدكتوراه في القيادة التربوية بإشراف الدكتور محمد حراحشة والذي تم تحليله داخل المركز سليمة وتنسيق مع الأسئلة المتضمنة في نموذج ضبط الجودة، علماً بأن هذا التقرير لا يشمل التعليق على النتائج وتفسيرها.

مديرة المركز

الاستاذ الدكتورة فريال أبو عواد



- نسخة مكتب نائب عميد لشؤون الدراسات العليا  
- نسخة مركز الاختبارات وتحليل البيانات

هاتف : ٥٣٥٥٠٠٠ (٩٦٢-٦) فرعي : ٢٤٥٥٥ فاكس : - ٥٣٠٠٢٣٩ (٩٦٢-٦) عمان ١١٩٤٢ الأردن  
Tel.: (962-6) 53555000 Ext. 24555 Fax: (962-6) 5300239 Amman 11942 Jordan  
ctda@ju.edu.jo

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مديريات المحافظات الشمالية في فلسطين	113
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المحافظة والإقليم	115
3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	116
4	معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام اختبار Person	120
5-أ	معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني	121
5-ب	معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني	122
6	معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث	123
7	معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام كرونباخ ألفا	124
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجالات لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم مرتبة ترتيبياً تنازلياً.	130
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط الإخباري (الأمر) مرتبة ترتيبياً تنازلياً	131
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النمط الإقناعي (المسوق).	132
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط المشارك مرتبة ترتيبياً تنازلياً.	133
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط المفوض مرتبة ترتيبياً تنازلياً.	134
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة	135

الرقم	الجدول	الصفحة
14	تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على الأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد	136
15	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي.	138
16	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لأثر الخبرة على نمط الاخباري.	139
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم مرتبة ترتيباً تنازلياً	140
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة ترتيباً تنازلياً.	141
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ مرتبة ترتيباً تنازلياً.	142
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة ترتيباً تنازلياً	143
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً	144
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القياس والتقويم مرتبة ترتيباً تنازلياً	145
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي والمجالات لمستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم مرتبة ترتيباً تنازلياً	146
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحقيق الأهداف مرتبة ترتيباً تنازلياً	147
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مواجهة الصعوبات مرتبة ترتيباً تنازلياً	148
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المنافسة وتحقيق التميز مرتبة ترتيباً تنازلياً	149
27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطلع للمستقبل والطموح التميز مرتبة ترتيباً تنازلياً	150

الرقم	الجدول	الصفحة
28	اختبار بيرسون Person Correlation للتعرف الى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد والأداء الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم	152
29	اختبار بيرسون (Person Correlation) للتعرف الى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في فلسطين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد ودافعية الإنجاز لدى المعلمين العاملين معهم	153

فهرس الأشكال:

الصفحة	الشكل	الرقم
19	القيادة والإدارة	1
51	خصائص النمط الأوتوقراطي ونتائجه	2
52	نموذج جامعة أوهايو في القيادة (نموذج هالبين)	3
57	نموذج هيرسي وبلانشرد للنمط القيادي	4

## فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
187	أداة الرسالة بصورتها الأولى	1
193	قائمة محكمي الرسالة	2
194	أداة الدراسة بصورتها النهائية	3
200	كتب تسهيل المهمة	4

## فهرس المحتويات

أ.....	إقرار:
ب.....	الإهداء.....
ج.....	شكر وتقدير .....
د.....	الملخص: .....
و.....	ABSTRACT .....
1.....	<b>الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها:</b>
1.....	مقدمة .....
9.....	مشكلة الدراسة وأسئلتها: .....
10.....	أهداف الدراسة: .....
11.....	أهمية الدراسة: .....
13.....	مصطلحات الدراسة:.....
14.....	حدود الدراسة .....
15.....	<b>الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة</b>
15.....	أولاً: الأدب النظري .....
	المحور الأول: القيادة والأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد LEADERSHIP AND
16.....	LEADERSHIP STYLES .....
16.....	مفهوم القيادة والأنماط القيادية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد .....
17.....	مفهوم القيادة التربوية .....
20.....	المهارات القيادية.....
21.....	المهارات الفنية .....
22.....	المهارات الإنسانية.....
23.....	المهارات الإدراكية.....
24.....	النمط القيادي .....
25.....	تعريف النمط القيادي.....
26.....	مراحل تطور النمط القيادي .....

30	محددات النمط القيادي .....
35	المداخل النظرية لدراسة الأنماط القيادية .....
45	النماذج المفسرة للأنماط القيادية .....
56	الأنماط القيادية وفق نظرية " هيرسي وبلانشرد": .....
59	المحور الثاني: الأداء الوظيفي JOB PERFORMANCE: .....
60	مفهوم الأداء .....
61	مفهوم الأداء الوظيفي: .....
64	العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي .....
66	أنواع الأداء الوظيفي .....
67	أهمية الأداء الوظيفي .....
68	عناصر الأداء الوظيفي لدى المعلمين: .....
69	أبعاد الأداء الوظيفي .....
72	مكونات الأداء الوظيفي لدي المعلمين .....
72	أهداف تقويم الأداء .....
73	معوقات الأداء الوظيفي .....
74	مداخل تحسين الأداء الوظيفي .....
76	المحور الثالث: دافعية الإنجاز ACHIEVEMENT MOTIVATION .....
80	أهمية دافعية الإنجاز للمعلمين: .....
81	أنواع دافعية الإنجاز: .....
84	العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز .....
85	النظريات المفسرة للدافعية .....
88	تصنيف الدوافع .....
89	المحور الرابع: واقع التعليم في فلسطين .....
90	التعليم ما قبل المدرسي: .....
91	الجهات المشرفة على التعليم الفلسطيني: .....
92	المراحل التعليمية في النظام التربوي الفلسطيني: .....
93	الإنجازات التعليمية .....
95	الدراسات السابقة ذات الصلة .....

المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأنماط القيادية والأنماط وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد .....	95
المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي .....	100
المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بدافعية الانجاز .....	104
الدراسات السابقة ذات العلاقة بالأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز: .....	106
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية: .....	110
<b>الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:</b> .....	<b>112</b>
منهج الدراسة .....	112
مجتمع الدراسة .....	112
عينة الدراسة: .....	114
أدوات الدراسة .....	116
صدق أدوات الدراسة .....	119
ثبات أداة الدراسة: .....	124
متغيرات الدراسة .....	125
الأساليب الإحصائية: .....	126
إجراءات تطبيق الدراسة .....	126
المعيار الاحصائي: .....	127
<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة .....</b>	<b>129</b>
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: .....	129
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: .....	134
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: .....	139
رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: .....	146
خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: .....	151
سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: .....	153

155.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
155.....	مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول:
159.....	مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:
162.....	مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:
165.....	مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:
167.....	مناقشة نتائج الإجابة على السؤال الخامس:
168.....	مناقشة نتائج الإجابة على السؤال السادس:
170.....	التوصيات:
203.....	فهرس الجداول
206.....	فهرس الأشكال:
207.....	فهرس الملاحق