

# القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الإنجاز التربوي

د. علي محمد جبران

قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد- الأردن

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التربوية ممثلة بمدير المدرسة في بناء البيئة الايجابية القادرة على صناعة ثقافة الإنجاز التربوي. وقد تناولت القيادة التربوية من خلال أبرز عناصرها والتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين والتحفيز والتشجيع وتدريب الأفراد العاملين. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان أبرزها أن أي إدارة لأي مؤسسة تربوية لا بد لها من الانطلاق في إدارتها من المنطلق القيادي، وعدم الاكتفاء على المنطلق الإداري رغم أهميته. إن مفهوم القيادة الواسع بعناصره المختلفة قادر على الارتقاء بالمؤسسة سواء الكوادر البشرية فيها أو المادية، من خلال إيمان القيادة بأهمية وضع بصمتها في المؤسسة وصياغة وعيها باتجاه النهوض. وحتى تستطيع القيادة التربوية تشكيل البيئة الايجابية المطلوبة لصناعة الإنجاز التربوي ينبغي التأكيد على ضرورة تكامل العناصر الخمسة المذكورة للقيادة التربوية، بحيث تسير جنباً إلى جنب في إتمام المهمات المطلوبة. وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية، البيئة الايجابية، الإنجاز التربوي

## Abstract:

### **Educational Leadership and its Role in Building the Positive Environment of Educational Achievement Culture**

Ali Mohammad Jubran

Assist. Prof., Dep. of Administration and Foundations of Education, College of Education, Yarmouk University, Irbid - Jordan

This study aimed at investigating the role of educational leadership, as for the school leader, in building the positive environment that can foster the educational achievement culture. It focused on the main elements of educational leadership which are building future vision, building human relations, influencing others, motivation and encouragement and training the employees. The study concluded that administration is no longer enough for the successful of any educational institution. Therefore, educational leadership concept is now very much needed to be practiced in all institutions that seek success. Such practice can improve the educational institution in the human aspect as well as the material one. In order to shape the positive environment for the educational

achievement, school leaders should look carefully and comprehensively at the five elements of educational leadership mentioned. The study concluded with some recommendations.

**Key terms: Educational Leadership, Positive Culture, Educational Achievement**

### الإطار النظري:

فرضت خصائص العصر الذي نعيشه ومتغيراته، من تطور تكنولوجي، ومعلوماتي، وسرعة الاتصال التي تعمل في ظلها المؤسسات الإنتاجية، أنماطاً جديدة من الفكر غير النمطي، يتسق مع ظواهر الواقع، حيث النقلات الفجائية، ومسارات التفكير المتوازية والمتداخلة، فكر قادر على عبور الحواجز بين نوعيات المعرفة المختلفة، والتي باتت تفرض نوعية جديدة من المؤسسات القادرة على التعامل معها ومواجهتها.

وكان لزاماً على المؤسسات التربوية خاصة، العناية بتكوين هذا الفكر للارتقاء بمستوى مخرجاتها التي ستكفل لها ديمومة الانجاز، وعلى العكس من ذلك فقد اتسمت الكثير من المؤسسات التربوية العربية والاسلامية بتقييد فرص الإبداع، وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي، والانفصال عن عالم العمل، وتدني مستوى المتعلمين، ونتيجة لذلك أصبح التعليم عائقاً للتنمية والإنجاز بدلاً من إحداثهما، وقيداً يدفع إلى الوراء بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر وبناء المستقبل. لذا كان التوجه نحو إدارة المؤسسات التربوية في المجتمع وفق نظرة جديدة، تنطلق من المفهوم القيادي لإدارة شؤون المؤسسة.

ويعدّ موضوع القيادة من أهم الموضوعات في إطار العلوم الإدارية والسلوكية وعلم النفس الاجتماعي، ونجد أبرز النظريات القديمة التي وضعت حول هذه الظاهرة مثل نظرية الرجل العظيم أو نظرية السمات تركز أساساً على الصفات والمميزات الفردية للقائد، إلا أن الاتجاه الجديد لدراسة القيادة يركز على الاهتمام بالتفاعل الذي يحدث بين القائد والجماعة والموقف الذي يكون فيه القائد، وخاصة الهيكل الرسمي الذي يحدث فيه هذا التفاعل ( طاهر، 2007، ص34).

ولا يمكن أن يحدث التفاعل السليم بين عناصر المؤسسة إلا في ظل وجود بيئة إيجابية، فهي من الضرورات الحتمية للمجتمعات التي تبحث عن دور فاعل بين الأمم، كما لا يكفي أن يكون الفرد إيجابياً بذاته حتى تتحقق البيئة المطلوبة. وبما أن عمليات الإصلاح والتنمية في أي مجتمع هي عمليات جماعية لا يقوى عليها الأفراد، فوجود أفراد يحملون روحاً سلبية سيشكلون عنصر هدم للآخرين.

فعلى القائد في أي مؤسسة، خاصة المؤسسات التربوية معرفة المناطق الايجابية في الحياة وتشمل: الرغبة في الإنجاز، وإرادة التعلم، وأخيراً العمل باجتهد، وعلى عكس ذلك عليه معرفة المناطق السلبية في الحياة والتي تتمثل في: التمني، والإشفاق على الذات، وتضييع الوقت (آش، وجيراند، 2005، ص7-8).

وعليه فهناك العديد من الطرق التي تساعد القيادة التربوية على بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، وذلك بالمعرفة الكاملة للإنسان ومكوناته وكيفية التعامل معه. ومعرفة الحاجات الأساسية للإنسان والمجتمع، وكذلك الإلمام بالأعمال الإدارية وأنواعها. فالقيادة التربوية معنية بهذا الجانب أكثر من غيرها، فهي تشمل مجموعة من التفاعلات بين شخصية القائد والأتباع، من حيث حاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم، وبناء العلاقات بين أفرادها، وكل ذلك في إطار من الإدراك المشترك بين القائد والجماعة والمواقف.

إن إدارة المؤسسات التربوية في المجتمع وبناء على آخر ما توصلت إليه العديد من الدراسات الميدانية ينبغي أن تنطلق في نظرتها للمؤسسة من المفهوم القيادي لإدارة شؤون تلك المؤسسات، لا أن تعكف على المفهوم الإداري فحسب والذي يركز بدوره على تسيير الأمور دون النظرة الكلية للمشروع. لذلك فإن هذا البحث يتناول حقيقة القيادة التربوية التي تحتاجها إدارات المؤسسات التربوية في المجتمع بمختلف مستوياتها، من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف العليا والاستراتيجية. إن القيادة التربوية وبحسب أبرز النظريات تتمثل في عدة عناصر أهمها: بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين والتحفيز والتشجيع وتدريب الأفراد العاملين.

وبناء على تلك الأساسيات لأبرز عناصر القيادة التربوية، فإن هذا البحث سيركز على دور قيادة المؤسسات التربوية في بناء البيئة الايجابية القادرة على صناعة ثقافة الإنجاز وفق العناصر آنفة الذكر. وبذلك فإن البحث سيتناول كل عنصر ليوضح حقيقته وجوهره وما يمكن أن تفعله القيادات التربوية من أجل بناء البيئة الايجابية لصناعة ثقافة الإنجاز بشكل يسمح لها القيام بدورها القيادي في تلك المؤسسات.

### أهداف البحث وأسئلته:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على دور القيادة التربوية المتمثلة بمدير المدرسة في صناعة البيئة الايجابية والتي بدورها ستهيئ الفرصة لصناعة الإنجاز التربوي في المؤسسة التربوية. وبذلك فإن هذه

الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور القيادة التربوية في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي؟ وانطلاقاً من التساؤل الرئيس السابق يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم القيادة وما أهم أدوارها وخصائصها؟
2. ما مفهوم الإنجاز التربوي وما أهم مكوناته وأساسياته؟
3. ما هي العناصر التي تسهم في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي؟
4. ما هي الوسائل التي تستطيع بها القيادة التربوية صناعة ثقافة الإنجاز في المؤسسة التربوية؟

### أهمية البحث:

تعود أهمية البحث إلى إلقاء الضوء على موضوع القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، ذلك أن نجاح أي تنظيم يتوقف على الطريقة التي يدار بها، وأن النظام التربوي مرهون بنوعية القيادة التربوية وفعاليتها وقدرتها على توجيه النشاط التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة، وانطلاقاً من الأهمية البالغة والدور الحيوي للإدارة والقيادة التربوية للارتقاء بالمؤسسات التربوية والنهوض بها في مختلف مستوياتها ومجالات عملها تتضح ضرورة تطويرها وتحديثها فلسفةً وتنظيماً باعتبارها الإدارة القادرة على صنع التربية المستقبلية وتجديد نوعيتها ومواكبة مستجداتها وتقنياتها، فلم يعد دور القيادة التربوية يقتصر على إدارة المدرسة وترتيب جداول الدروس وحفظ النظام بل أن فعالية دورها مرتبطة بتحسين كفاية العملية التعليمية، ونجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها مدير المدرسة مدرسته والأسلوب القيادي الذي يمارسه والصفات القيادية التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين وحفزهم على العطاء المستمر، حيث أن أهم تحدٍ يواجه تحديث التعليم هو إيجاد قيادات تربوية فعالة يتوقف عليها بناء بيئة إيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. كما تعود أهمية هذا البحث إلى أهمية الإنجاز إذ لا يزال هو المقياس الشائع الذي نستدل به على مدى تقدم المؤسسة التربوية التي يعمل بها، كما تتبع أهمية هذا البحث من خلال التعرف على طبيعة مفهوم الإنجاز لما له من أهمية في مجال العملية التربوية في تحسين السياسات التربوية مما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية بشكل عام.

وتأتي أهمية البحث أيضاً من كونه يمكن الإدارة التربوية على اختلاف مستوياتها للاستفادة من توصيات هذا البحث لتحسين السياسات التربوية بالنظر إلى طرق إثارة ثقافة الإنجاز لدى العاملين واستخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق ذلك، كما يفيد هذا البحث القادة التربويين في إعادة النظر بأساليب القيادة والتعرف على قدرات الموظفين وإشباع رغباتهم وإثارة دافعيتهم للإنجاز من أجل خلق بيئة إيجابية لثقافة الإنجاز التربوي التي تؤكد أبرز التوجهات العالمية باعتبارها النمط القيادي

الضروري لتحقيق التعايش الفاعل للمؤسسات التربوية في القرن الحادي والعشرين والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته وتحدياته وتقنياته.

### التعريفات الإجرائية:

**القيادة التربوية:** هي دور جماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف مشتركة من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها والتأثير فيهم وممارسة التحفيز والتشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه.

**البيئة الايجابية:** هي المناخ المعنوي الصحي الذي يصنعه قائد المؤسسة التربوية والذي بدوره يدفع جميع العاملين معنويا نحو تحقيق الأهداف المنشودة بهمة عالية وتصميم قوي وإرادة متينة.

**الإنجاز التربوي:** هو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة، بناءً على التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي.

### الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب النظري للموضوع لم يعثر الباحث على دراسات تتناول العلاقة بين القيادة التربوية والإنجاز، إلا دراسة واحدة تبحث في سمات المشرف الفعال وعلاقتها بالإنجاز، إذ أجرى الربضي (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن سمات المشرف الفعال (القائد الشبابي) وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء المراكز الشبابية في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (638) عضواً وعضوة من أعضاء المراكز الشبابية على مستوى المملكة منهم (366) عضواً و(272) عضوة من عينة متيسرة من المشاركين في معسكري عجلون والسرو خلال موسم صيف عام 2001. وقد حددت النتائج أهم السمات الشخصية والاجتماعية والإدارية للمشرف الفعال. كما أظهرت وجود علاقة ايجابية بين الخصائص الاجتماعية و الشخصية والإدارية للمشرف الفعال كما يدركها الأعضاء ودافعية الإنجاز لديهم عند مستوى الدلالة ( $0.05 > \alpha$ )، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين خصائص المشرف الفعال كما يدركها الأعضاء ودافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة ( $0.05 > \alpha$ ) تعزى للفروق بين الجنسين. ثم إن هناك قدرة لسمات المشرف الفعال للتأثير في دافعية الإنجاز لدى الأعضاء عند مستوى الدلالة ( $0.05 > \alpha$ ).

وقد وجد الباحث بعض الدراسات ذات العلاقة بالموضوع وخاصة تلك التي تناولت الإنجاز التربوي للطلبة بشكل عام. ومن تلك الدراسات دراسة كنعان (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية

الإنتاج ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 2003/2002. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة (7%) من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات (لبيرس-هارس) الذي قام بتعريبه وتقنيته على البيئة الأردنية الدواد (1982)، كما استخدم الباحث مقياساً لدافعية الإنجاز قام بتطويره بنفسه. وأظهرت النتائج وجود مفهوم ذات إيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. كما أشارت النتائج إلى وجود دافعية إنجاز أكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بدرجة متوسطة.

دراسة عباينة (1999) من جهتها هدفت إلى معرفة بعض السمات الشخصية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. وكان مجتمع الدراسة قد تكون من جميع الطلبة مرحلة البكالوريوس المنتظمين في الدراسة لعام 1999/1998م في جامعة اليرموك، وقد بلغ عددهم (14445) طالبا وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (746) طالباً وطالبة. وللإجابة على أسئلة الدراسة طور الباحث أداة لقياس مستوى دافعية الإنجاز تتكون من (20) فقرة، واستخدم الباحث مقياس "كاتل" لقياس سمات الشخصية. وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك يقع ضمن المستوى المتوسط، وأشارت إلى عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس والكلية والمرحلة الجامعية في مستوى دافعية الإنجاز، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مستوى دافعية الانجاز يعزى إلى المستوى الأكاديمي ولصالح المستوى الأكاديمي جيداً جداً فما فوق، وأظهرت أيضاً وجود علاقة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وستة من العوامل الشخصية وهي (هادئ/مضطرب) و(عقلية مرنة/ عقلية متزنة) و (قلق/مطمئن) و(انبساطي/انطوائي) و(حي الضمير/ غير مبال) و(مغامر/خجول).

وأجرى الطواب (1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي الفعلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً و(80) طالبة من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز للراشدين والذي أعده هيرمانز، وقام بترجمته موسى (1989). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعود إلى الطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز والذكاء تعزى لمتغير الجنس.

سحلول (2005) بدوره أجرى دراسة بعنوان فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء بهدف التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز لدى طلبة الثانوية في مدينه صنعاء، وإلى فحص أثر كل منهما واثر التفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي بفرعية (العلمي - الأدبي) للعام الدراسي 2005/2004م. استخدمت في الدراسة أداتان هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتسر (Schwarzer) تعريب المنصور (1993)، واختبار الدافع للإنجاز

للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) تعريب موسى (1981). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائية ( $0.05 > \alpha$ ) بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز لدى أفراد العينة. كما أن العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز لدى الإناث أقوى وبدلالة إحصائية ( $0.05 > \alpha$ ) منها لدى الذكور, لكن لم تظهر فروق دالة إحصائية في تلك العلاقة بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي. بالإضافة إلى وجود فرق دال عند مستوى ( $0.05 > \alpha$ ) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الانجاز المرتفعة.

دراسة مومني (1993) هدفت إلى بحث أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت العينة من (376) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي بفرعية العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في لواء عجلون- الأردن. استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز ( ترجمة وتعريب موسى, 1987). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى كل من دافعية الإنجاز والفرع الأكاديمي العلمي, بينما لم تجد الدراسة فروقاً دالة في التحصيل تعزى إلى الجنس.

كما أجرى قطامي (1994) دراسة بحثت أثر عدد من المتغيرات, منها التحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في مدينه عمان. شملت العينة (709) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية متعددة المراحل فيما يتعلق بمتغيري الجنس والتحصيل. ثم طبقت المقاييس المستخدمة في الدراسة على العينة, وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر لمتغير المستوى التحصيلي على دافع الإنجاز ولصالح المستوى التحصيلي المرتفع.

وأجرى عطية (2002) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز من الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسيط للمقياس, وأن الفروق دالة بين الصفوف في المرحلة الإعدادية لصفوف الأعلى والعمر الأكبر, أي أن دافعية الإنجاز تنمو وفقاً للعمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين.

وأجرى المحسن (2006) دراسة بعنوان الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك, في ضوء تخصصهم وجنسهم ومستواهم الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة, ومقياس دافعية الإنجاز, ومقياس التوافق لطلبة الجامعات. وتكونت عينة الدراسة من 154 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك من

مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2006/2005. قد كشفت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة. وبينت النتائج أن جميع المتغيرات (دافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل) فسرت التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة. حيث استطاعت هذه المتغيرات معاً تفسير ما نسبته (68.7%) من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة. وكشفت النتائج أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان متغير التحصيل يليه في ذلك متغير التوافق ويأتي متغير دافعية الإنجاز في المرتبة الأخيرة.

كما أجرى المومني (2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك. وقد تكونت مجتمع الدراسة من (910) طالبا وطالبة، من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك من الطلبة المسجلين للعام الدراسي 2005/2004. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة. ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس دافعية الإنجاز، واستخدم مقياس مركز الضبط لروتر، والذي أعده برهوم (1979) ليلائم البيئة الأردنية. وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لدافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

وأجرى دلالة (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية من العرب واليهود في منطقة الجليل على متغيرات نوع المدرسة (عربية، يهودية) والجنس (ذكور، إناث) والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي). وقد تكونت عينة الدراسة من (786) طالباً وطالبة أي ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، منهم (524) طالباً من المدارس العربية و(262) طالباً من المدارس اليهودية، موزعين على (19) مدرسة ثانوية منهم (14) مدرسة عربية و(5) مدارس يهودية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس لدافعية الإنجاز بصورتيه العربية والعبرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل يقع ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط العام لمقياس دافعية الإنجاز (100.20). ثم انه تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس العربية والمدارس اليهودية في دافعية الإنجاز لصالح المدارس العربية، وبين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

بعد هذا العرض يتبين أنه لا يوجد دراسة تركز على دور القيادة التربوية في تعزيز الإنجاز التربوي إلا دراسة واحدة هي دراسة الربضي (2001) التي درست المشرف الفعال وعلاقته بالإنجاز. إلا أن هذه الدراسة لم تكن على المؤسسات التربوية ولكنها كانت حول مراكز الشباب، ثم إنها لم تركز على دور المستوى الإداري الأول في المؤسسة، وإنما على نطاق مستوى أدنى من ذلك تمثل في المركز الوظيفي للمشرف. أما باقي الدراسات والتي كانت كلها دراسات ميدانية فإنها ركزت أهدافها على قياس الإنجاز التربوي للطلبة مقارنة ببعض المتغيرات. أما هذه الدراسة فإنها دراسة فكرية تنظيرية



تركز على القيادة التربوية بكل مستوياتها وخاصة القيادة المدرسية، وبيان دورها في صناعة البيئة المناسبة الداعمة والمعرزة لثقافة الإنجاز التربوي على مستوى الهيئة الإدارية والتدريسية وهذا ما لم يكن في أي من الدراسات السابقة، أو على مستوى الطلبة.

### المحور الأول: القيادة التربوية... المفهوم والأدوار

تؤدي القيادة التربوية دوراً فاعلاً في كل جوانب العملية الإدارية لتجعلها أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها، وتعدّ الأداة الرئيسة التي من خلالها تستطيع المؤسسات تحقيق أهدافها، فهي القادرة على تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية والاجتماعية للعملية الإدارية.

### تعريف القيادة والقائد

القوم في اللغة نقيض "السوق" يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالليل والقدوة، ورجل قائد من قوم قوم وقادة، وأفاده خيلاً أعطاه إياها يقودها (ابن منظور، د. ت.، ص 370). والقائد: هو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك الأفراد من حوله وتوجهاتهم لإنجاز أهداف محددة. كم أن القيادة هي القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة. فهي إذن مسؤولية تجاه المجموعة المقودة للوصول إلى الأهداف المرسومة. ويرى بعض الباحثين أن القيادة هي نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة لتفاعل الجماعة نحو حلول المشاكل المتعددة، أو هي نشاط أو حركة تحتوي على التأثير في سلوك الناس الآخرين أفراداً أو جماعات نحو تحقيق أهداف مرغوبة ( طشطوش، 2009، ص 22-23).

وبذلك تعد القيادة نتاجاً للكثير من العناصر والقوى المشاركة والمتفاعلة في الموقف القيادي، بأطرافه الثلاثة الرئيسية المتفاعلة بكافة عناصرها، والمتمثلة في القائد بكل ما له من خصائص وسمات وصفات ومعارف وقدرات واتجاهات، والجماعة التابعة أو التي يقودها القائد بكل ما لها من خصائص وسمات وخبرات ومهارات واتجاهات، ثم طبيعة العمل ومتطلبات نجاحه وظروفه وضغوطه والقوانين واللوائح التنظيمية وطبيعة البيئة المادية والاجتماعية والسياسية والنفسية المحيطة بالعمل. فالقيادة ليست عملية فردية أو أحادية بحيث يمكن إرجاعها إلى طرف واحد من الأطراف السابقة، بل ترجع إلى الأطراف الثلاثة جميعاً (طشطوش، 2009، ص 24).

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن القيادة هي دور جماعي، إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، وإنما يمارس القيادة من خلال مشاركة فعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين. إن القيادة كذلك تعتمد على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حداً أدنى من تلاقح القيم

والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل. ثم إنها لا ترتبط بالضرورة بالمركز، فهي منتشرة وموزعة عبر المؤسسة فالمعلم قائد والمدير قائد والمشرف قائد. وأخيرا فان معايير الجماعة ومشاعرها هي التي تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكياته (الابراهيم، 1428هـ).

وبذلك فان القيادة التربوية هي دور جماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف مشتركة من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها والتأثير فيهم وممارسة التحفيز والتشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه.

### أهمية القيادة

تعدّ القيادة العنصر الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها العنصر الفعال في المؤسسات التعليمية، وعليه فأهمية القيادة تكمن في كونها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وكونها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات. وهي كذلك التي تدعم القوى الايجابية في المؤسسة ونقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان، وتسيطر على مشكلات العمل التربوي وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء. هذا بالإضافة إلى تنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة التربوية، ومواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة التربوية ( طشطوش، 2009، ص60-62).

### متطلبات القيادة

ومتطلبات القيادة هي التأثير والنفوذ، أي القدرة على إحداث تغيير ما أو إيجاد قناعة ما، وهو مرتبط بالقدرات الذاتية وليس بالمركز الوظيفي، ثم السلطة القانونية وهي الحق المعطى للقائد في أن يتصرف ويطاق.

كما يتطلب عمل القائد خمس مجموعات من القدرات والمهارات كما يأتي:

- المهارات الإنسانية: وتتمثل في قدرة القائد على فهم نفسه وفهم الآخرين، والقدرة على قيادة الآخرين وتحفيزهم وفهم الجماعات والتعامل معها.
- المهارات المتعلقة باستخدام المعلومات: وهي التي تتعلق بتلقي المعلومات ورصدها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها لخدمة أهداف التنظيم.
- المهارات المرتبطة باتخاذ القرارات: التي تجعل عملية اتخاذ القرارات أكثر كفاءة، وأهمها القدرة على اتخاذ قرارات فعالة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التنظيم، والقدرة على إدارة الوقت.

- المهارات الفنية: وتتعلق بالنواحي التي تساعد القائد على فهم العمل وتسيير أموره في مجال تخصصي أو أكثر.
- المهارات الفكرية: تتعلق بالقدرات التي تمكن القائد من رؤية الصور الكلية للموضوع، ومن أهمها القدرة على فهم ما يجري في التنظيم من أحداث، والقدرة على رد الأمور إلى أسبابها الحقيقية، والقدرة على إدراك النتائج (عيد، 1423هـ).

بناء على ما سبق فإن هذه المهارات والقدرات التي يمتلكها القائد تشكل العناصر الأساسية للقيادة التربوية التي تساهم في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة الانجاز التربوي. وهي تؤكد دور القائد كداعم ومحفز ومسهل للأداء والإنجاز، فقادة المدارس الذين يتسمون بالفاعلية لا يحكمون مدارسهم من خلال إصدار الأوامر والتعليمات وباستخدام سلطة الثواب والعقاب، وإنما بالتركيز على ما يمكن أن يحققه العاملون معهم من نجاح، فيدعمون جهودهم ويوفرون لهم المناخ المناسب للإنجاز والتميز، وهذا ما يعكس وجهة نظر إيجابية لاستخدام السلطة وتوظيفها في المسار الصحيح.

### المحور الثاني: الإنجاز التربوي... المفهوم والأساسيات

#### تعريف الإنجاز

يعرف الإنجاز بأنه: واقع يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة، أو هو سعي الفرد إلى تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس واحترام الذات، أو هو حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل. من هنا فإن الإنجاز التربوي هو تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة، بناءً على التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي.

#### أهمية الإنجاز للفرد

يعدّ الإنجاز أحد الدوافع الهامة في تحريك الفرد وتوجيهه نحو أهداف محددة، كما أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية وباستقلالية، بالإضافة إلى أنه يعكس قدرة المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات، وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة، مع ازدياد تقديره لذاته ومنافسته للآخرين والتفوق عليهم. كما أن له أهميته في تحقيق التوازن النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلاً لذاته، وأشدّ سعيًا نحو تحقيقها، كما ينعكس إنجازها على جماعته التي يتعامل معها، مما يحقق له توافقاً اجتماعياً سويًا.

وهناك علاقة عضوية بين الفرد المنجز ومجتمعه فهو صنيعه مجتمعه تماماً، كما أن المجتمع المتفوق ثمار أفراد المنجزين، وتحقيق الإنجاز يعتبر مصدراً مستمراً للإبداع والابتكار وتحقيق الراحة النفسية.

### دافعية الإنجاز

يختلف الأفراد عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلهم، والجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التي رسموها، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مستوى دافعيته، من هنا برزت دافعية الإنجاز كأحد المعالم المميزة في الدراسة. ولقد تناول الباحثون في السنوات الأربعين الماضية مسألة دافعية الإنجاز انطلاقاً من بحوث موراي (Murray) الذي يعتبر أول من قدم هذا المفهوم في دراساته لديناميات الشخصية، حيث بحث في طبيعة الدافعية وأنواعها، واعتبر موراي الحاجة إلى الإنجاز من ضمن الحاجات العالمية المتوافرة لدى الأفراد والبالغ عددها ثمانين وعشرون حاجة وأهمها الحاجة إلى الإنجاز والتي عرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهمات بالسرعة الممكنة (نشواتي، 2003). ويشير الأعرس وزملاؤه (1987) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز يميلون إلى السلوك والتصرف بطرق وأساليب يتميزون بها عن غيرهم.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العلمي في إطار علم النفس التربوي، فضلاً عن علم النفس المهني، ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي (خليفة، 1997). ويعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلاً عن أثر هذا الدافع في فهم سلوك الفرد وتفسيره، وسلوك المحيطين به. ويعد الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتأكيداتها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وبما يسعى إليه من أجل حياة أفضل، لتحقيق أفضل المستويات لوجوده الإنساني (خليفة، 1997؛ وخليفة، 2000).

ويعرف ماكلياند وآخرون (McClelland et. al. 1976) دافع الإنجاز بأنه "ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، وبكفاءة وسرعة، وأقل جهد، وبأفضل نتيجة". ويعتبر الدافع للإنجاز تكويناً فرضياً يعني الشعور، أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير التميز. أما موسى (1987) فيعرف الدافع للإنجاز بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي" (ص 23). كما يعرف اتكنسون (Atkinson, 1958) دافع الإنجاز بأنه "عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز".

ويقترب تعريف كل من (موسى، 1987؛ وخليفة، 2000؛ وMcClelland et. al. 1976) مع تعريف اتكنسون (Atkinson, 1958) حيث يرون أن الدافع للإنجاز هو دافع مركب يوجه سلوك الفرد ويدفعه لأداء المهام والأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة عالية وبأقل وقت وجهد في ضوء مستوى معين من الامتياز والتفوق، لبلوغ النجاح في ضوء تحمل الفرد للمسؤولية. ويترتب على هذا النجاح نوع معين من الإشباع للحاجات، وأن يحقق الفرد شيئاً ذا معنى، وأن يكون متميزاً عن الآخرين مع الشعور بأهمية الزمن والتخطيط.

وفي ضوء ما سبق فإن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل منها مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل، بالإضافة إلى توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل، وقيمة النجاح ذاته، أو ما يترتب على النجاح أو الفشل.

من خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون والمختصون لمفهوم دافعية الإنجاز يمكن النظر إليها على أنها تعني: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه الفرد، والشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل.

### العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز:

تتأثر دافعية الإنجاز بعدة عوامل، يمكن إجمالها في الآتي:

- القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للفرد: حيث تلعب 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.
- النظام التربوي للدولة: حيث تؤثر هذه العمليات والنظم في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية هي انعكاس لفلسفة الدولة وسياساتها التعليمية.
- التفاعل بين أفراد الجماعة: حيث أن طبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين تلعب دوراً في تكوين الاتجاهات، وتحدد مستوى الدافعية للأفراد.
- أساليب تنشئة الأطفال: فلقد وجد أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأولاد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب، وهي: أنهم كن يملن إلى وضع مستويات عالية من الأداء لأولادهن، ويتوقعن السلوك الاستقلالي ومستوى الإتقان لأبنائهن، ويركزن في إثابة أبنائهن على الجانب الانفعالي، وذلك عن طريق تقبلهم وإظهار الحب لهم (النيال، 1992؛ وأبو علام، 1993).

## أنواع ومكونات دافعية الإنجاز:

هناك نوعان أساسيان من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه والآخرين، وهما: دافعية الإنجاز الذاتية والتي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معياراً مطلقاً للإنجاز، ودافعية الإنجاز الاجتماعية والتي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، وتحددها طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد (الطواب، 1990).

ويوضح عبد الله (1996) ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز وهي: المكون المعرفي والذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث تعين هذه المعرفة الأفراد على أداء المهام بكفاءة أكبر، والمكون الذاتي وهو رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بتحقيق ذاته واحترامها، بالإضافة إلى مكون الانتماء وهو رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، ويستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

ويفترض ماكلياند وآخرون (McClelland et. al. 1976) أن الدافعية للإنجاز ظاهرة إنمائية، تزداد وضوحاً بتطور العمر، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق النجاح، فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحقق بدافع تجنب الفشل المصاحب لعد الإنجاز، لذلك يختلف الأفراد في توجهاتهم، فهم إما متوجهون نحو إنجاز النجاح، وإما متوجهون بدرجة عالية نحو تجنب القلق والفشل المصاحب لعدم الإنجاز.

## فاعلية الذات ودافعية الإنجاز:

انبثق مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلم والذي يشير إلى قدرة الطلبة على المشاركة الفعالة في عملية تعلمهم دافعيًا وسلوكيًا وفي جوانب ما وراء المعرفة. مثل هؤلاء الأفراد يستخدمون طبيعتهم الإنسانية وما يملكون من قدرات في تحصيل المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على المدرسين أو على الوالدين. وحتى يمكن القيام بتعديل التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي لدى الطلبة يجب استخدام استراتيجيات خاصة بتحقيق الأهداف الأكاديمية المبنية على أساس إدراكات الفعالية الذاتية والتي تعتبر إحدى القدرات الإدراكية التي تقوم بتنظيم وإتمام التفاعلات الضرورية لإكمال المهارة اللازمة لإتمام مهمة معينة (Bandura, 1986).

ويذكر باندورا أن فاعلية الذات تعبر عن فاعلية الفرد التنبؤية لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لا بد من وجود قدر من الاستطاعة سواء أكانت

فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف. ويضيف باندورا أن المصدر الرئيسي للدافعية الإنسانية متأصل في النشاط المعرفي؛ فالناس يدفعون ويوجهون أفعالهم المتوقعة من خلال التدريب على التفكير المسبق حيث يتوقعون النتائج المحتملة للأفعال المقبلة ويحددون أهدافهم الخاصة بهم وخطة طريقة الأداء للتحقق من القيم المستقبلية، وبواسطة التمثيلات المعرفية التي تتم في الحاضر، فإن الأحداث المستقبلية المدركة يمكن أن تتحول إلى حوافز وأفعال من خلال الميكانزمات المساعدة للتنظيم الذاتي وبالتالي فإن تحديد الأهداف يرفع من مستوى الدافعية وإنجاز الأداء. (Bandura, 1986).

كما تعتبر فاعلية الذات والتي تشير إلى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية والتي تعمل كقناة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني، أنها تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية وتعتبر بعض هذه العمليات مثل الإثارة العاطفية وأنماط التفكير ذات أهمية خاصة في حد ذاتها وليس فقط كمؤثرات عارضة في الأحداث. (عبد الرحمن، 1998). أما سيرفون وبيك (Cervone & Peake, 1986) فأشارا إلى أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات هي التي تحدد مستوى دافعتهم وتنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق. فكلما زادت ثقة الأفراد في فاعلية ذواتهم زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عوائق وعقبات، أما الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية عندما يواجهون المشكلات التي تعترضهم، فإنهم يقللون من بذل الجهد المطلوب.

**المحور الثالث: العناصر القيادية التي تساهم في بناء البيئة الايجابية القادرة على صناعة الإنجاز**  
بناءً على ما ذكر من أساسيات تشير إلى عناصر القيادة التربوية التي تبين دور قيادة المؤسسات التربوية في بناء البيئة الايجابية القادرة على صناعة الإنجاز التربوي، فإن هذا المحور سيتناول كل عنصر بشكل مستقل لتوضيح حقيقته، وما يمكن أن تفعله القيادات التربوية من أجل تعميق هذه العناصر في مؤسساتها.

#### **أولاً: بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الإستراتيجية**

ويقصد الباحث ببناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الإستراتيجية: قدرة القائد التربوي على فهم الواقع الذي تعيشه المؤسسة من خلال فحص دقيق له، ورسم الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية لتطويرها بما يتناسب مع التغييرات المتوقعة في المستقبل بحيث تحقق أعلى درجات الكفاءة والجودة. وبذلك يربط جسر الرؤية الواقع بالحلم، أو الموجود بالمرغوب، فالقائد تكون لديه قدرة كبيرة على مد الجسور

التصورية بين ما يحلم به وما يحدث في الواقع الحقيقي. وحتى تتحقق هذه الرؤية لا بد من توفر سمات خاصة للقائد التربوي القادر على بناء الرؤية المستقبلية، ومن ذلك:

1. تمتعه بالحدس القيادي أو البصيرة القيادية: وبهذه السمة يتمكن القائد من إدراك الموقف وفهم أبعاده، فالحدس أو البصيرة القيادية هي قدرة ذاتية على اكتشاف حلول للمشكلات بشكل فوري، ودون تضييع وقت كبير في التفكير. وهناك نوعان من أنواع الحدس القيادي وهما: البصيرة القيادية الفطرية، فمن القادة من يستطيع أن يصل إلى حلول للمشكلات بشكل سريع، وتنتشر لدى القادة العاملين في المجالات التي يغلب عليها الطابع البشري، ومن يتمتع بهذا النوع من البصيرة القيادية يصبح من أفضل أنواع القادة. والأخرى هي البصيرة القيادية المكتسبة، وهي تتمثل في القدرة الذهنية التي يكتسبها كل الأشخاص خلال حياتهم في حل المشكلات والقدرة على رؤية الأمور والتعامل معها. وهذا النوع من الحدس يتأثر بمستوى التعليم والخبرة والبيئة المحيطة. ويتحتم على هذا النوع من القادة أن يعملوا ويجتهدوا بشكل أكبر من القادة الفطريين. وتنتشر لدى القادة العاملين في المجالات التي يغلب عليها الطابع الصناعي والفني، ومن القادة من يجمع بين هذين النوعين، بل إن ذلك هو الملائم لعصرنا الحالي. (Maxwell, 1998, p7)

2. تمتعه بالقوة الداخلية: حيث تبدأ القيادة من ذات القائد، وليس من منصبه أو من أي صفة لاحقة به. فمن يقترب من القائد يشعر باحترام كبير لما يحمله بداخله من مشاعر وأفكار، بحيث إنه كلما ازداد قرباً من القائد شعر بازدياد احترامه له وانبهاره بشخصيته وآرائه (Maxwell, 1998, p2).

3. قدرة القائد على توقع الأحداث وتخير المسارات الناجحة: فيمكن لكثير من الأفراد أن يمسكوا بدفة القيادة، لكن كي تعود السفينة سليمة من رحلتها فإن الأمر يتطلب قائداً ملاحاً، وتعرف تلك المسألة باسم عقدة "تيتانيك"، وتتلخص في عجز القادة عن رؤية وتوقع المشكلات الكامنة أمامهم، وذلك بسبب تضخم ثقنتهم في أنفسهم بدرجة تعميهم عن رؤية المشكلات والتعامل معها. والقيادة عملية إبحار مستبصرة يركز فيها القائد على تحقيق غاية نهائية محددة. أما الأشخاص العاديون فيجرون في طريقهم محطات توقف ثانوية كثيرة بين نقطة البدء ونقطة الوصول، تشوش رؤيتهم فتغيب عن أنظارهم محطة الوصول النهائية (Maxwell, 1998, p7).

### خطوات بناء الرؤية المستقبلية

يحدد بيرت نانوس منهجية رباعية الخطوات لتحديد الرؤية كما يأتي:



- 1) فهم الواقع والوضع الحالي للمؤسسة التربوية: من خلال فهم الرسالة الحالية، وتحديد القيمة التي أضافتها المؤسسة للمجتمع، ومقدار التميز للمؤسسة عن غيرها، بالإضافة إلى تحديد القيم والثقافة التنظيمية السائدة الآن، ونقاط القوة والضعف في رؤية المؤسسة.
- 2) فحص الواقع ورسم حدود الرؤية: بتعيين أكبر المساهمين والمتأثرين بالمؤسسة التربوية وتحديد احتياجاتهم في ضوء الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية للرؤية،
- 3) تأسيس محتوى الرؤية وتحديد موقع المنظمة في البيئة الخارجية المستقبلية: بتوقع التطورات المستقبلية المؤثرة على الرؤية، ونوعية التغيرات الكبرى المتوقعة في نوعية الاحتياجات والرغبات التي تلبيها المؤسسة، وتحديد طرق للتعامل مع هذه المتغيرات مع ترتيبها حسب الأولوية في إمكانية حدوث.
- 4) اختيار الرؤية: بتحديد عدة خيارات للرؤية، وأيها تتسجم مع معايير الرؤية الجيدة: بحيث تتناسب مع تاريخ المؤسسة وقيمها، وهل تلهم الحماسة وتشجع على الالتزام وتعكس تفرد المنظمة وتميزها ومبادئها (العساف، 1423، ص23).

إن القائد التربوي يستطيع أن يساهم في بناء الرؤية المستقبلية في المؤسسة التربوية عن طريق العمل لتحويل أهداف المجموعة إلى نتائج وإنجازات، وحفز الأفراد ودفعهم لتحقيق الأهداف الكلية للمؤسسة، والتعامل مع المتغيرات والمؤثرات ذات المساس المباشر بالمؤسسة والأفراد، ومن ثم استشراف المستقبل والتخطيط له فيما يتعلق بالمؤسسة وأهدافها وخططها وأفرادها. فالقيادة التي تمتلك رؤية تربوية واضحة المعالم توفر القوة والدعم لجميع العاملين لترجمة مثل هذه الرؤية في الواقع مع توفير أفضل الطرق لتحقيق أهداف تلك الرؤية. وتعد مؤشرات نجاح القيادة التربوية الفعالة هي ما يتوقعه المعلمون والطلبة منها بصورة مباشرة وما يتوقعه العاملون وأولياء الأمور منها ضمن الخطط الإستراتيجية التي تضعها. ويجب أن تمتلك القيادة التربوية قدرات متعددة لتحسين واقع المدرسة كتعزيز التعاون بين الإدارة والمجتمع المدرسي عبر قنوات الاتصال المفتوحة باستمرار، وجمع البيانات لتحديد احتياجات المدرسة التربوية وتحليلها، واستخدام تلك البيانات لرسم الخطة التربوية اللازمة لإحداث التغييرات المطلوبة لتقديم مختلف البرامج التعليمية، والقدرة على متابعة الخطة اللازمة لتحسين واقع المدرسة. وبذلك فإننا نخلص إلى أن القيادة التربوية التي تشهد تغييراً في دورها السائد، تقدم للمؤسسة عملية بناء وتطوير لرؤيتها المستقبلية وتوجيهاتها الاستراتيجية بما يضمن إنجازاً تربوياً ملموساً وليس مجرد تصميم لاستراتيجية شكلية.

## ثانياً: بناء العلاقات الإنسانية

ويقصد بالعلاقات الإنسانية في الأساس الروابط التي تنشأ بين الناس نتيجة لتفاعلهم أو عملهم سوياً، وتتضمن العلاقات الإنسانية بناء علاقات سليمة مع الآخرين، والتعامل بشكل فعال مع الصراعات التي

تواجهها (الحريري، 2007، ص58). ومن هنا يمكن أن نفهم أن الهدف الرئيسي للعلاقات الإنسانية في القيادة التربوية يدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية الإنسانية للعاملين، وبين تحقيق أهداف المؤسسة، ولهذا فإن الهدف الرئيسي للعلاقات الإنسانية يتضمن رفع الروح المعنوية وتحسين ظروف العمل للعاملين. كما تتضمن بالإضافة إلى ذلك تفهم عميق لقدرات العاملين وطاقاتهم وإمكاناتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل ذلك لحفزهم على العمل معاً كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون (مرسي، 1993).

ويتوجب على القيادة التربوية أن تأخذ بالحسبان بعض المعايير اللازمة لبناء علاقات إنسانية ناجحة كتفعيل العلاقات المتبادلة بينها وبين العاملين في المؤسسة، أو بين العاملين أنفسهم تتمثل بعدد من المساهمات منها المشاركة الايجابية، وهي عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجاتهم من حيث المكانة والتقدير الاجتماعي وتحقيق الذات، وتجعل الفرد يحس بنفسه وأهميته. وهذه المشاركة تسهم بطريقة مباشرة بإيجاد العلاقات الإنسانية وترتبط ارتباطاً طردياً بها، كما وأن توفير الاتصال الفعال بين العاملين فيما بينهم أو بين العاملين والإدارة، بالإضافة إلى أن التشاور يعد مظهراً عملياً للمشاركة ويترتب عليه ضرورة إبداء الرأي والنصيحة داخل المؤسسة التربوية.

ولا شك أن الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية في المؤسسة التربوية له قدر كبير من التأثير على الحالة النفسية لجميع العاملين فيها. وان أي مشكلات في العلاقات الإنسانية يترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية، وقد يترتب على عدم معالجتها مظاهر سلوكية تشير إلى ضعف العلاقات الإنسانية، مثل (التغيب، والانقطاع، وانخفاض الأداء، والشقاق، والخلافات، والنزاع، والشكاوى، وكثرة التظلمات)، وإن بناء علاقات اجتماعية ودية بين العاملين في المؤسسة يساعد بشكل كبير في رفع الروح المعنوية لديهم. وهناك ارتباط بين الروح المعنوية والعلاقات الإنسانية، وهذا الارتباط ارتباط طردي، بمعنى كلما ارتفعت الروح المعنوية أدى إلى ارتفاع نسبة العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم. ولا شك أن احترام شخصية العاملين الذين يعمل القائد معهم، له مظاهر عديدة مثل الاهتمام بالعاملين وبمشكلاتهم، وإعطاؤهم حق التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم، بالإضافة إلى تشجيع أوجه النشاطات الاجتماعية التي تساعد على إقامة علاقات صداقة، والاهتمام بقيمة الفرد والعدالة في توزيع العمل بما يحقق التحديث والتجديد والتطوير (مرسي، 1993).

إن حرص القائد على العمل مع الجماعة عن طريق تقليل الخلافات بالإقناع، والحصول على اتفاق جماعي، يمكن القائد وبطرق مختلفة أن يساعد مجموعته على الوصول إلى اتفاق أو إجماع بشأن اتخاذ القرار بعدة طرق منها تجنب المجاملة، والتعرف على إمكانيات كل فرد، وكون صلته بمرؤوسيه صلة

رسمية، لكنها في نفس الوقت إنسانية قائمة على الاحترام، والابتعاد عن الانتقادات الشخصية، وعدم الاعتزاز بالسلطة الممنوحة له وإساءة استغلالها (العجمي، 2008، ص 143).

فبناء جماعة المؤسسة التربوية وتركيبها والعلاقات التي تحكمها والتفاعل السلوكي والاجتماعي بين أفرادها، كلها عوامل تساعد القيادة التربوية على توجيه المؤسسة توجيهاً سليماً للسير قدماً نحو الانجاز، ومن الإجراءات التي تسعى القيادة التربوية إليها لتحقيق ذلك أن يعمل القائد التربوي على مشاركة الآخرين لتوقعاته، وأن يسعى باستمرار للحصول على آراء العاملين معه، وأن يقدم باستمرار معلومات تربوية تفيد بتقديم المؤسسة التي يقودها، وأن يعمل باستمرار على الاستفادة من خبرات العاملين معه ويشيد بإنجازاتهم. إن ذلك كله يعمق طبيعة العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية.

### ثالثاً: التأثير في الآخرين

ينظر بعض الباحثين إلى القيادة على أنها علم وفن. وفي ضوء هذا المفهوم، تعرف بأنها: فن معاملة الطبيعة الإنسانية، أو فن التأثير في السلوك الإنساني لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين، بأسلوب أو طريقة تضمن طاعتهم وولاءهم وتعاونهم واحترامهم. ولذلك يمكن القول إن القيادة - وفقاً لهذه النظرة - هي فن توجيه الناس والتأثير فيهم.

وهناك أنواع لقوى التأثير على الآخرين من أهمها القوة الرسمية المستمدة من المركز أو الوظيفة، وهنا نجد في بعض الأحيان أن قوة القائد التقليدية تأتي من المؤسسة نفسها. فمركزه يمنحه القوة لمكافأة أو عقاب المرؤوسين، وذلك بغية التأثير في سلوكهم. ومن أشكال هذه القوة قوة السلطة القانونية أو القوة الشرعية: وهي القوة التي يستمدّها القائد من مركزه الرسمي في المؤسسة، التي تمنحه إياها السلطة القانونية. وسميت هذه القوة بالقوة الشرعية لأن القائد يستمد فيها قوته على التأثير في المرؤوسين من خلال قوانين المؤسسة التي تمنحه الشرعية في إصدار الأوامر، وإلزام المرؤوسين على تنفيذ هذه الأوامر، فبمجرد اختيار الشخص ليكون مشرفاً، فإن معظم العمال يفهمون بأنهم مجبرون على إتباع تعليماته، وذلك من أجل تسيير أمور العمل. فالمرؤوسون يتقبلون مصدر قوة المدير باعتباره مصدراً شرعياً يجعلهم يطيعون أوامره. ومن أشكالها أيضاً قوة المكافأة وهي القدرة التي يمتلكها القائد للتأثير في المرؤوسين من خلال المكافآت التي يقدمها لهم، مثل الحوافز المالية، والترقيات، والمكافآت المعنوية، وعبارات الشكر والتقدير. وكذلك قوة الإكراه وهي قوة رسمية تعتمد على قدرة القائد على معاقبة الشخص الذي لا يمتثل للأوامر. وبفعل هذه القوة فإن القائد قادر على فرض عقوبة ما أو حرمان شخص من مكافأة أو ترقية كوسيلة للتأثير في سلوك المرؤوسين.

النوع الثاني لقوى التأثير في الآخرين هو القوة غير الرسمية المستمدة من شخصية القائد، وتأتي نقيضاً للقوة الرسمية له، وتكون ذات مصادر خارجية مثل المعرفة الشخصية، والخبرة، والإعجاب، وتكون

هذه القوة ذات تأثير أكبر على المرؤوسين. وتعد هذه القوة من أهم الأنواع التي يجب أن يمتلكها القائد، وتساهم في نجاح إدارته، و في تفوق أسلوبه، ومن أشكالها قوة الخبرة والمعرفة وهي القوة غير الرسمية والتي يستمدّها القائد من مهاراته و خبراته في مجال تخصصه، ويستطيع من خلالها التأثير في الأشخاص الذين يحتاجون له في هذه المهارات. وهذا النوع من القادة هم دائماً على تواصل مع آخر التطورات و المعلومات العلمية أو المعرفية المتعلقة بعملهم ووظائفهم، سواء أكان ذلك من ناحية فنية أم من ناحية إدارية. فهم يستمدون قوتهم في التأثير في الآخرين من خلال ما يمتلكونه من خبرات ومهارات وعلم ومعلومات. ثم قوة الإعجاب المتمثلة في إعجاب المرؤوسين بشخصية القائد، واعتزازهم بالانتماء له، والالتفاف حوله، لما يملكه من شخصية ساحرة وجاذبة وقوية. وعادة ما يمتلك مثل هذه القوة في التأثير قادة ممن تتوفر لديهم مواصفات شخصية راقية، ترتبط بمبادئ سامية يدافعون عنها بحماس، و يضربون مثلاً للآخرين في القدوة من خلال تبنيهم لهذه المبادئ ودفاعهم العظيم عنها.

#### أهم المنطلقات التي ينبغي للقيادة التربوية مراعاتها للتأثير في الآخرين:

إن من أهم المنطلقات التي يجب على القيادي الناجح البدء في مسيرة عمله القيادي بها ليكون بمقدوره التأثير في الآخرين، هي:

أولاً: إن القيادة الصالحة هي القيادة القريبة من الواقع، وهذا يتطلب أن يكون القائد قادراً على إدارة وقته، ولديه القدرة على التأثير في سلوك الجماعة، وقادراً على التفاهم مع جميع أفرادها، وأن يكون لديه القدرة على رؤية التنظيم الذي يقوده، وأن يكون القائد ذا مرونة عالية، وبذلك تكون لديه القدرة على المواقف الحرجة وتحملها، كما تكون لديه القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة. ولعل من أهم واجبات القائد ومنطلقاته أن يكون قدوة حسنة للجماعة، فيلزم نفسه قبل غيره من أفراد الجماعة بالسلوك القويم، والالتزام بما يتطلبه عمله من صبر وأمانة وتضحية، وأن يتحلى بالخلق الكريم وأن يتصف بالتواضع والاستقامة، وأن يكون متفهماً لأهداف المؤسسة مقتنعاً بها، مؤمناً بإمكانية تحقيق هذه الأهداف لما فيه خيرها وصالح أفرادها.

ثانياً: شعور العامل أنه جزء لا يتجزأ من المؤسسة، فنجاحها نجاح له وفشلها فشل له. فإذا استطاع القائد أن يوصل تلك المفاهيم إلى العاملين معه، فسيكون قد وضع يده على أكبر حافز لهم، فهم لا يعملون لصالحه بل هم يعملون لصالح المؤسسة ككل والقائد فرد فيها.

ثالثاً: اقتناع كل عامل في المؤسسة أنه عضو مهم في هذه المؤسسة. فمهما كان عمله صغيراً فلا يوجد أبداً عمل تافه، بل يوجد إنسان تافه يأبى أن يكون إنساناً ذا قيمة، فإذا شعر العامل بأهميته بالنسبة للمؤسسة التي يعمل فيها سيكون ذلك دافعاً كبيراً لتحسين أدائه في عمله، بل سيزيده إصراراً على الابتكار في كيفية أدائه لذلك العمل، ولذا فالقائد الناجح هو الذي يشعر كل عامل معه مهما كان دوره

بأنه أهم عضو في المؤسسة، وأن عمله هو أهم الأعمال، وإذا تمكن هذا الشعور من العاملين ككل في المؤسسة فلن تعرف المدير من العامل، فكلهم في الغيرة على أداء العمل سواء، وكما كان سلفنا الصالح رضوان الله عليهم أجمعين لا تعرف القائد منهم من الجندي.

**رابعاً:** وجود مساحة للاختيار، فلا بد للقائد الناجح أن يترك مساحة للاختيار للعاملين معه، فيطرح عليهم المشكلة، وي طرح البدائل لحلها، ويستشير العاملين معه حتى إذا وقع اختيارهم على بديل من البدائل المطروحة عليهم تحملوا مسؤوليتها معه، وأصبح لدى كل واحد منهم الحافز القوي على إتمام نجاح ذلك العمل.

#### **رابعاً: التحفيز والتشجيع**

يقصد بالتحفيز: مجموعة الدوافع التي تدفع الإنسان لعمل شيء ما، أو تحفزه للإتيقان وسرعة العمل. وبذلك تسير القيادة والدافعية جنباً إلى جنب، فلا يعتبر القائد قائداً ما لم يستطع أن يحفز الآخرين على العمل، والقيادة بذلك هي عملية مستمرة هدفها النهائي هو أداء العمل بشكل جيد ومشبع لاحتياجات القائمين به. وللتحفيز تأثير كبير على زيادة الإنتاجية والارتفاع بمستوي رضا العاملين. وحيث أن الرضا الوظيفي للعاملين يعد من أهم عوامل تفعيل الدور القيادي، لذا فإنه يتعين التأكد من أن الأساليب المتبعة لتحفيز العاملين هي التي تحقق المستوي الأمثل والأفضل للتحفيز (العجمي، 2008، ص129).

#### **العوامل التي تساعد القيادة التربوية على تحفيز العاملين:**

أما العوامل التي تساعد على تحفيز العاملين وكسب تعاونهم وبناء الشعور بالاحترام والتقدير للعاملين في المؤسسة التربوية تتمثل في إفساح المجال للعاملين أن يشاركوا في تحمل المسؤولية لتحسين العمل، وتعليم الآخرين كيف ينجزوا الأشياء بأنفسهم وتشجيعهم على ذلك، وربط العلاوات بالإنجاز الجيد للعمل، وليس بالمعايير الوظيفية والأقدمية في العمل فحسب. ان تشجيع العاملين على حل مشكلاتهم بأنفسهم ثم تقييم إنجازاتهم، وبيان القيم التي أضافتها هذه الإنجازات للمؤسسة، والاعتراف بفضل العمل الذي يقومون به كفيل بصناعة التحفيز المطلوب للعاملين (العجمي، 2008، ص 141).

#### **دور القائد في تحقيق التوازن المرغوب أثناء عملية التحفيز:**

يجب أن ترتبط عملية تحفيز العاملين بالأداء وتحقيق النتائج، وذلك لأنه لا يفترض أن يتم تحفيز الأفراد دون سبب أو هدف واضح، وذلك حتى تتحقق الفائدة المستهدفة من التحفيز، وأن يحصل كل فرد على المكافأة التي يستحقها طبقاً لما حققه من نتائج بالمقارنة بما كان مستهدفاً.

كما ينبغي على القائد أو المدير أن يوازن بين المكافأة المرصودة والمسؤولية أو النتائج المتوقعة تحققها، بحيث لا تكون النتائج مستحيلة التحقيق، ويكفي أن تكون على درجة معينة من الصعوبة مع

وجود تدرج معين، وجدولة لما هو مطلوب من أهداف ومقابلة ذلك مع تدرج للحافز أو المكافأة. وفي كل المواقف يجب على القائد أن يساند العاملين أثناء تأديتهم لعملهم ويوفر لهم أوجه المساعدة لتحقيق النتائج والأهداف المرجوة (العجمي، 2008، ص129)

ومن إجراءات القائد التربوي لبناء البيئة الايجابية لتقافة الإنجاز إتاحة الفرص والوسائل والآليات المناسبة أمام هيئة العاملين في المدرسة للمساهمة في صناعة القرارات التربوية، فان ذلك من أهم طرق تحفيزهم، فعندما يشعر الناس بأن لديهم القوة والقدرة لاتخاذ قرار ما بخصوص أمر يهمهم، وأنهم يحظون بالثقة غالباً ما يؤدون هذه المهمة على النحو الأفضل. وعندما يستثمر قادة المدارس الكفايات التي يتمتع بها العاملون معهم بشكل مناسب، ويعدونهم ويؤهلونهم للمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف التنظيم المدرسي، فإن العائد التربوي غالباً ما يكون عظيماً.

### خامساً: تدريب الأفراد العاملين

يشهد العالم تحولات وتغيرات كثيرة في تركيب المجتمعات والمنظمات، تمثلت في النمو الاقتصادي السريع، والتسارع التكنولوجي الهائل والخصخصة، وهذه التغيرات لم تحدث نتيجة لزيادة رأس المال، بل بالدرجة الأولى من خلال القوى البشرية العاملة في هذه المنظمات. وان العنصر البشري المؤهل والمدرّب هو من أهم عناصر الإنتاج، لذا فانه أصبح من الواجب إعداد العاملين في المؤسسة التربوية، وتأهيلهم تقنياً ومهنياً، وإكسابهم إمكانيات ومهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية. والتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساساً تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأفراد، والارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين أنفسهم، بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاءهم المهني تجاه عملهم.

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم تدريب العاملين في المؤسسة التربوية، تقترب وتختلف حسب طبيعة العملية التدريبية وأهدافها، فهناك من يحدد التدريب على أنه اكتساب معلومات ومعارف ومفاهيم فقط، وهناك من يراه تنمية للمهارات فقط، بينما يركز فريق ثالث على أن التدريب يجب أن يعنى بتنمية الاتجاهات وأساليب التفكير. وسوف نستعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات التي سادت الأوساط التدريبية بغية الوصول إلى تعريف إجرائي لمفهوم التدريب، باعتباره بداية ونهاية لعمل تربوي.

يعرف هندرسون Henderson المشار إليه في مرسى (1989) التدريب بأنه: الأنشطة المنظمة والموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني، ويتضمن ذلك مجالاً واسعاً من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على

أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء، وقد يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة. وقد يشمل مناقشات فريدة مع مسئول متمرس في التدريب وقد يتضمن برنامجاً للقراءة المنظمة والبحث عن المستوى الشخصي (ص169).

وينال تدريب العاملين في المؤسسات التربوية اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعد التدريب في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب، كما يمنح المعلمون إجازات دراسية لمدة عام، يلتحقون به بالدراسات التي تعدها بالجامعات للمعلمين (موسى، 1993، ص 324).

وهناك ثلاثة مفاهيم شائعة للتدريب هي: المفهوم العلاجي Remedial Concept: وتبعاً لهذا المفهوم فإن التدريب أثناء الخدمة مصمم لتصحيح أخطاء في برامج الإعداد وعلاج تلك الأخطاء، حيث إن المعلم يحتاج إلى صقل وإعادة تكوين، ثم إطلاعه على كل جديد في مجال تخصصه وطريقة تدريبيه في هذا المجال. والمفهوم السلوكي Behavioral Concept: والذي يركز على ما يدور في الفصل المدرسي من تفاعل الموقف التعليمي بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل وما يحدث فيه من سلوك، أي إنه يركز على المهارات التدريسية وليس على سلوك المدرس واتجاهاته قبل بدء عملية التدريس، فيما يحدث في الفصل هو أهم عناصر الموقف التدريسي، وعليه يجب أن يدرّب المدرس على كيفية تحليل الموقف التدريسي، وعلى كيفية تفسير ما يلاحظه من سلوك بينه وبين التلاميذ لفظياً كان أو غير لفظي. بالإضافة إلى مفهوم النمو Growth Concept: والذي يركز بدوره على النمو المهني للمعلمين، ويرفض فكرة ربط سلوك المدرس بعناصر الموقف التعليمي ويهدف إلى زيادة الدافعية لديهم للنمو الذاتي، ويستند هذا المفهوم إلى عدة فروض من أهمها أن التدريب ليس عملية آلية ميكانيكية، وأنه يحتوي على خبرات جمالية يخلقها الموقف ولا يمكن التنبؤ بها (سعادة، 1993، ص 26-27).

وحتى تكون القيادة أكثر فعالية فإن على القائد الاهتمام بالآتي:

- التدريب الذي يقوم على المشاركة الفعالة في بناء كوادر قادرة على نقل المعلومات والخبرات لكل الأفراد العاملين بصفة مستمرة وذلك للوصول إلى تواجد مناخ تعليمي مستمر ومحفز في المؤسسة.
- قيادة الأفراد والمجموعات لتنمية القدرات الفنية والإدارية لهم.
- إنجاح الإجراءات والأساليب التي تتبع في إدارة وتنظيم أعمال المؤسسات والإدارات التي تتدرج تحتها في الهرم التنظيمي.

• السيطرة على ما يحدث من تغيرات في محيط بيئة العمل المتواجدة في المؤسسات مع تفعيل دور التغير في الارتقاء بأساليب إدارة وقيادة الأعمال في هذه المؤسسات لمواكبة متطلبات العصر.

• قياس الأداء للأفراد والمجموعات ومقارنته مع ما هو مستهدف وكذلك الاهتمام بالوقوف على ما يحدث من مؤشرات إنتاجية في المؤسسات في الدول التي تتشابه مع ظروفنا وإمكاناتنا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وذلك للاستفادة مما تم في هذه المؤسسات من توجيهات ونتائج.

ومن ذلك يتوصل القائد إلى اكتشاف العناصر القيادية التي تمر بست مراحل أساسية هي:

- مرحلة التقييم: ويتم خلالها تحديد مجموعة من الأشخاص ودراسة واقعهم من كافة النواحي.
- مرحلة التجريب: وهي اختبار وتمحيص المجموعة المختارة في المرحلة السابقة؛ بحيث تكون تحت المراقبة والملاحظة من خلال الممارسات اليومية والمواقف المختلفة ومن خلال اختبار القدرات الإنسانية والذهنية والفنية لديهم.
- مرحلة التقييم: تقيم فيها المجموعة بناء على معايير محددة سابقاً، حيث يكتشف فيها جوانب القصور والتميز والتفاوت في القدرات.
- مرحلة التأهيل: يتضح مما سبق جوانب القصور والضعف في الشخصيات، وبناء عليه تحدد الاحتياجات التدريبية حسبما تقتضيه الحاجة العملية ويختار لهذه البرامج المدربون ذوي الخبرة والتجربة والإبداع..
- مرحلة التكليف: بعد التدريب والتأهيل يختار مجموعة منهم في مواقع قيادية متفاوتة المستوى والأهمية لفترات معينة لنضع الجميع على محك التجربة.
- مرحلة التمكين: بعد أن تأخذ هذه العناصر فرصتها من حيث الممارسة والتجربة تتضح المعالم الأساسية للشخصية القيادية لكل واحد منهم ثم تفوض لهم المهام حسب قابليتهم لها ومناسبتها لهم (العساف، ص 13، 1423).

## الخاتمة:

إن أي إدارة لأي مؤسسة تربوية لا بد لها من استخدام المدخل القيادي وعدم الاقتصار على المدخل الإداري رغم جوهره. إن مفهوم القيادة الواسع بعناصره المختلفة قادر على الارتقاء بالمؤسسة سواء الكوادر البشرية فيها أو المادية.

وحتى تستطيع القيادة التربوية تشكيل بيئة ايجابية لصناعة الإنجاز التربوي ينبغي التأكيد على مجموعة ملاحظات هامة، من أهمها ضرورة تكامل العناصر الخمسة للقيادة والمتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية



والتوجهات الاستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين والتحفيز والتشجيع وتدريب الأفراد العاملين، بحيث تسير جنباً إلى جنب في إتمام المهمات المطلوبة، فالعلاقة بينها تكاملية، حيث يكمل كل عنصر منها العنصر الآخر، فهي كالنسيج المتشابك لا يمكن فصل أحدها عن الآخر، وتشكل معاً الشخصية المطلوبة للقائد التربوي المتميز الذي لا يرضى إلا التميز والتقدم عنواناً لمؤسسته، فيكون قد حقق ما تطمح إليه كل مؤسسة: الازدهار والنجاح لذات المؤسسة، وتهيئتها لتخريج القادة الناجحين في كل المجالات.

إن بعض الدراسات التي عرضناها تحاول قصر تعريف القيادة التربوية على عنصر التأثير فقط، أو عنصر العلاقات الإنسانية، غير أن الواقع التربوي الإسلامي يثبت أن القيادة التربوية المثالية، والتي جمعت بين عناصر القيادة التربوية الحكيمة جميعها، تحققت في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم، وأكبر دليل واضح للعيان الحضارة المتكاملة التي تدفقت بالإنجازات التربوية الشاملة فضلاً عن الإنجازات الشاملة لمختلف المجالات. من هنا كان التركيز على منظومة عناصر القيادة التربوية ككل دون الاقتصار على بعضها.

إن القيادة التربوية الفعالة هي صمام النجاح لكل مؤسسة تربوية، وتكون كذلك إذا استطاعت خلق رؤية تربوية واضحة، مع تهيئة المناخ المناسب للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، مع قدرتها على الاتصال المباشر مع جميع العاملين في المؤسسة التربوية، ومتابعة جميع الإجراءات في سبيل تحقيق هذه الرؤية. وتزداد فعالية القيادة التربوية بما لديها من القوة واستقطاب الكفايات لتعزيز قدرات المؤسسة التربوية، والتركيز على مواطن القوة لدى العاملين من أجل تحقيق رؤية مشتركة، كما تسعى لإحداث التغيير كفرصة للنمو.

وحتى يتم الإنجاز التربوي الحقيقي ولا يبقى مجرد شعارات ترفع لواءها القيادات التربوية، لا بد من آلية واقعية لبناء البيئة الإيجابية لصناعته، فالمفروض من كل قيادة وضع بصمتها في المؤسسة وصياغة وعيها باتجاه النهوض وتجاوز العقبات. ولكن يتفاوت فهم القيادات للإنجاز، ومن هنا ينبغي على القيادة أن تشمل المكونات والعناصر السابقة، فعدم بناء رؤية مشتركة لدى جميع الموظفين مثلاً، والغموض في المهام الموكلة إليهم، وعدم المشاركة في صنع القرارات سيعطل المسيرة التربوية للإنجاز.

ودافع الإنجاز ذا صبغة ثقافية، فهو يختلف من ثقافة لأخرى ومن جيل لآخر في ضوء قيم المجتمع ومستويات الامتياز التي يضعها، وبالطرق التي يتقبلها، وهذا معناه أن دافع الإنجاز متعلم ويكتسب وينمو ويتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية. وينبغي التنبيه إلى النظرة للإنجاز في بعده الماضي والمستقبلي، فالبعد الماضي في النظر إلى الإنجاز يتضح في تعريفه على أنه متعلم مكتسب أو أنه استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد منذ طفولته نحو إحراز النجاح، أما البعد المستقبلي: فيتضح في اعتماد

دافع الإنجاز على تسلسل الخطوات في العمل واحتمال إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر أو في المستقبل.

إن بناء البيئة الايجابية القادرة على صناعة ثقافة الإنجاز التربوي يتطلب التركيز على ما يلي:

1. إن التشريعات الإدارية في المؤسسة التربوية لا بد لها أن تساير روح العصر، وتتضمن أحكامها مبادئ تنظيمية قادرة على مواجهة المستقبل والظروف المتغيرة لمضاعفة الإنجاز والكشف عن المواهب الخلاقة والطاقات الكامنة المبدعة وتميئتها لدفع عجلة التقدم إلى الأمام. ويجب أن تدفع هذه الطاقات إلى التكاثر نتيجة التفاعل بإيماننا بأنفسنا وبقدرتنا على النهوض بمجتمعاتنا وتطوير قوانيننا وأنظمتنا لتحقيق هذا التطوير بما تتطوي عليه من حوافز وامتيازات تبعث على الرضا والاطمئنان والاستقرار النفسي وتشيع في نفوس الموظفين روح العمل والطموح.

2. القيادة هي القدرة على التأثير في الناس، وعملية التأثير وكسب الناس وتكوين العلاقات الإنسانية هي الميزة الأولى في القيادة الناجحة، فالقائد ليس شخصاً يفرض رغباته ولكنه شخص يعرف كيف يربط هذه الرغبات ويوفقها مع رغبات العاملين في المؤسسة حتى يكون لها قوة دافعة، لذلك لا بد للقائد التربوي من تعريف الموظف بأهداف المؤسسة التربوية وسياساتها وبرامجها وتطلعاتها المستقبلية وتزويده بكل جديد يتعلق بأية تغييرات قد تكون طرأت عليها أو تعديلات جديدة وتزويده بالبلاغات الرسمية والتعليمات والخبرات التي تفيده وتدريبه على خبرات جديدة والاجتماع بالموظفين والاستماع إلى آرائهم لرفع معنوياتهم وبناء بيئة إيجابية لثقافة الإنجاز التربوي (جمعان، 1992).

3. التدريب هو أكثر الوسائل فاعلية في تنمية القوى البشرية التي يقع على عاتق القادة الإداريين، ومن أكثر الوسائل فاعلية في تمكين الموظفين من ممارسة أعمالهم بكفاءة ومسؤولية. فالتدريب يعد الفرد ليأخذ اتجاهاً معيناً في الحياة ويؤهله للصعود من قاعدة الهرم إلى قمته. والتدريب يتعهد خبرات الفرد بالتنمية المستمرة المتمشية مع كل تطور، فهو نشاط هادف يعمل على إحداث تغييرات من ناحية المعلومات والخبرات ومن ناحية الأداء وطرق العمل ومن ناحية السلوك والاتجاهات ليكون الفرد صالحاً للقيام بعمله بكفاءة وإنتاجية عالية. لذلك لا بد للتدريب أن يكون هادفاً يلبي مجموعة من الاحتياجات التدريبية في الفرد ومستمرّاً وشاملاً ومتطوراً ودافعياً من أجل بناء بيئة إيجابية لثقافة الإنجاز.

4. التأكيد على العلاقات الإنسانية التي تزيد من وعي الأفراد في المؤسسة التربوية، والتي تساعد على فهمهم لأنفسهم، وعلى تكوين تفاعلات اجتماعية تعمل على إشاعة جو الدعم والاحترام، بالإضافة إلى توفير مناخ ديمقراطي، واستقلالية في الفكر والعمل.

5. كما أن القيادة التربوية الفعالة التي تمتلك مثل هذه القدرات لوضع الخطط التربوية من أجل تحسين المدارس لابد أن يكون هدفها النهائي هو تحسين تحصيل الطلبة، لأن تعلم الطلبة هو الهدف الأول والرئيس من وجود المدرسة. وعلى القيادة التربوية الفعالة أن تأخذ بعين الاعتبار اتجاهات المعلمين نحوها من خلال التوجه بان المعلمين يستطيعون أن يميزوا ما بين القيادة التربوية والإدارة المدرسية، كما أن المعلمين يراقبون بدقة الرؤية التي تطرحها القيادة التربوية الفعالة ومدى تطبيقها من خلال إتاحة الفرص لهم للتطوير وتنمية قدراتهم من خلال وضوح استراتيجيات تحسين واقع المدرسة.
6. التأكيد على ضرورة العمل على المستويين الجزئي والذي يتعلق بالمدرسة وهو المستوى الأساسي والذي يمثل مختبرات حقيقية للبنى التحتية، وعلى المستوى الكلي، أي مجموع أداء المؤسسات والمجتمع وهذا يحقق الوحدة بين أهداف القيادة والأهداف المجتمعية.
7. تطوير مهارات ومواهب العاملين في المؤسسة التربوية، فهي قادرة على قيادة التغيير ومساعدة الآخرين من خلال عملية التغيير. كما تشارك في صنع القرارات المشتركة مع المجتمع المدرسي، بما في ذلك المعلمون والطلبة والآباء، والقيادة التربوية الفعالة تحدد مسؤوليات المعلمين في جميع مستويات التعليم. كما تعزز وتدعم المجتمع المحلي التعلم المستمر وتشجع النمو والتنمية من أجل الوصول إلى الهدف وهو ارتفاع التحصيل الدراسي لجميع الطلاب.
8. ومن المواقف التي ينبغي على القائد التربوي الفعال تنفيذها أن يوفر دعمًا إيجابيًا للعاملين معه ولا يخذلهم، ويعامل أعضاء الهيئة العاملة معه بالمساواة، ويستمع إليهم بفاعلية، كما يتصف بالحماسة والدافعية، والاهتمام بقضايا التربية والتعليم وأولوياتها.
9. كما ينبغي أن يتميز القائد التربوي بالالتزام في أداء الأعمال وتنفيذ المهام على النحو الأفضل، ويتسم بالمتابعة، ولا يبالغ في ردود أفعاله، بل يكون عقلانيًا إذا ساءت الأمور بعكس ما هو منشود، ولا يحاول فرض وجهة نظره بالقوة، ولا يسعى للانفراد بالحوار دائمًا، يعتمد على توجيهه من خلال العمل، ويلتزم بالقيادة من خلال تقديم الأمثلة العملية والسلوك الأنموذج.
10. هناك الكثير من السلوكيات القيادية التي تتعلق بالإنجاز منها المبادرة وهي المبادرة في تقديم الآراء والمقترحات والإجراءات، والعضوية وهي تنمية التفاعل مع الأعضاء والاختلاط معهم، والتنظيم والذي يقصد به تحديد المهام والتنظيم الخاص بالأدوار، ثم التقدير، وهو تقدير القائد للأعضاء على إنجازاتهم وسلوكياتهم، وأخيرًا التكامل من خلال تبديد الصراع داخل الجماعة، ومساعدة الأتباع على التكيف مع بعضهم البعض.
11. إن تحديد أهداف واضحة لعمل القائد التربوي من أجل السعي لتحقيقها بجدية، وتحديد أهداف وخطط بعيدة المدى وقصيرة المدى، واختيار المهام والنشاطات المثيرة للأنباع، والعمل على

تنمية القائد لنفسه وأتباعه إثراء للخبرات بوسائل شتى مع تقديم المعززات لمستحقيها يعتبر من السلوكيات الهامة التي تعزز دافعية الإنجاز.

## التوصيات:

يمكن أن تخلص هذه الدراسة إلى التوصيات التالية:

1. العمل على مراجعة التشريعات الإدارية والتربوية وتحديثها باستمرار لتواكب التطورات لإرساء قواعد الخدمة وتوزيع الأعمال على الموظفين وتحديد واجباتهم ومسئولياتهم وتقييم إنجازاتهم.
2. الاهتمام بإعداد الفرد نفسياً لتسليحه بقيم الانتماء والنزاهة والأمانة والشرف والتجرد من الأهواء الذاتية لخلق التفاعل والثقة المتبادلة بين الإدارة والموظف وبالتالي فاعلية القوى البشرية.
3. تصميم المواقف التعليمية والتربوية التي تساعد على وضع العاملين للأهداف المناسبة لهم، وقائمة للتعرف على جوانب القوة والضعف، والتأكيد على رسم خطط واقعية للوصول إليها، ثم تنظيم الجهود لتحقيقها في كل مرحلة، مؤكداً على تحميل الجميع مسؤولية الإخفاق في بلوغ الهدف أو إصابته.
4. إيجاد هيئة مستقلة للرقابة الإدارية تعنى بشؤون العاملين والإشراف على تنفيذ الأنظمة ورفع مستوى الموظفين في المؤسسة التربوية، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لأداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية وتدريبهم عليها.
5. دعم القيم المرتبطة بالإنجاز، مثل: الإتيقان، والاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والايجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد، والمثابرة، وكذلك العمل على غرس القيم الخاصة بالعمل والنجاح كأسلوب حياة.
6. تصميم برنامج لتنمية ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المؤسسة التربوية بالموصفات مثل: تصميم برنامج للعاملين بمفهوم الإنجاز وأهميته في بلوغ الهدف، وأن يوجد توقعات ايجابية قوية لديهم، بأنهم يمكن أن يكونوا موجهين أكثر نحو الإنجاز لو أرادوا أو قرروا ذلك، وأن يوضح البرنامج أن التغيير المنشود يستجيب لمطالب واقع العاملين ويتسق معهم، وعلى البرنامج أن يحفزهم وأن يهيئ لهم جواً يشعرون فيه بأنهم يلقون التقبل والاحترام كأشخاص قادرين على توجيه مستقبلهم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الأبراهيم، سعاد بنت إبراهيم (1428هـ). القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي، تبوك.
- ابن منظور (د.ت.). لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ج15.
- أبو علام، رجاء محمود (1993). علم النفس التربوي، ط6، الكويت، دار التعلم.
- آش، إيف. جيراند، روب (2005). أعد كتابة حياتك، مكتبة جرير، الرياض.
- الأعرس، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد (1987). دراسات في تنمية دافعية الإنجاز. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.
- جمعيان، ميخائيل خليل (1992). التطوير الإداري في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحريري، رافده عمر (2007). القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر، عمان.
- خليفة، عبد اللطيف (1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس، 13 (45)، 57-77.
- خليفة، عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. دار غريب للطباعة والنشر: القاهرة.
- دلالة، أحمد (2006). دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة) رسالة ماجستير غير منشورة/ جامعة اليرموك.
- الربضي، وائل (2001). سمات المشرف الفعال وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعضاء مراكز الشباب رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.
- سحلول، محمد عبد الله محمد (2005). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- سعادة، يوسف جعفر (1993). التدريب أهميته والحاجة إليه - أنماطه - تحديد احتياجاته - بناء برامجهم والتقييم المناسب له، الدار الشرقية، القاهرة، ط1.
- طاهر، علوي عبد الله (2007). الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي، دار المسيرة، عمان.
- طشطوش، هايل عبد المولى (2009). أساسيات في القيادة والإدارة دار الكندي، اربد، ط1.
- الطواب، سيد محمود (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات (5).
- عبابنة، محمد فلاح (1999). مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.

- عبد الرحمن, محمد السيد (1998). نظريات الشخصية, القاهرة, دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله, أحمد محمد (1996). السلوك الاجتماعي ودينامياته. الإسكندرية, دار المعرفة الجامعية.
- العجمي, محمد حسنين (2008). القيادة التربوية, الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية, دار الجامعة الجديدة, مصر, ص143.
- العساف, أحمد بن عبد المحسن (1423 هـ). مهارات القيادة و صفات القائد, الرياض.
- عطية, عمر الفاروق (2002). دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في الجنسين " دراسة ارتقائية" رسالة ماجستير غير منشورة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية جامعة عين شمس القاهرة.
- عيد, فاطمة (1423 هـ). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المستقبل ودور القيادي في تغيير وتطوير البرامج والأنشطة المدرسة, مجلة التربية, السنة الثالثة- العدد الرابع, البحرين.
- قطامي, نايف (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة دراسات الجامعة الأردنية 21(4): 7-33.
- كنعان, صفوت. (2003). العلاقة بين دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك, اربد- الأردن.
- المحسن, سلامة عقيل سلامة (2006). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتوافق والتحصيّل لدى عينة من طلبة التربية في جامعة اليرموك رسالة ماجستير جامعة اليرموك (2006).
- مرسي, محمد منير (1989). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها, القاهرة, عالم الكتب.
- مرسي, محمد منير (1993). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها, القاهرة, عالم الكتب.
- موسى, فاروق عبد الفتاح (1987). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. ط3, القاهرة, مكتبة النهضة المصرية.
- موسى, محمد منير (1993). الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة, عالم الكتب, القاهرة.
- مومني, عبد الله عبد اللطيف (1993). أثر دافعية التحصيل والجنس والنوع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية, رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك إربد.
- المومني, قتيبة (2005). العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك (2005). رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.

- المومني, قتيبة عاطف (2005). العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك.
- نشواتي, عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي, ط4, دار الفرقان للنشر والتوزيع: عمان.
- النيال, مايسة (1992). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر (دراسة عاملية مقارنة). حولية كلية التربية جامعة قطر. 10: 539-569.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Atkinson, J. (1958). Theory of Achievement and Motivation, New York, John Wiley.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. Journal of Clinical and Social Psychology. 4 (3), pp. 359-373.
- Cervone, D. and Peake, P. (1986). Anchoring, Efficacy and Action, the Influence of Judgmental Heuristics on Self-Efficacy Judgment and Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 50 (3), pp. 492-501.
- John Maxwell. (1998). Executive Summary: "The 21 Irrefutable Laws of Leadership" [ocw.kfupm.edu.sa/user062/.../Laws%20of%20Leadership.doc](http://ocw.kfupm.edu.sa/user062/.../Laws%20of%20Leadership.doc)
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. Lowell, E.L. (1976). The Achievement Motive, New York: Appleton-Century-Crofts. 1976