

Educational Leadership Styles and Their Relationship to Achievement Motivation among Teachers of the First Cycle of Basic Education in the Municipality of Qasr Bin Ghashir

Nafeesah Aldobr 

Department of Psychology, Faculty of Education, Esbea, University of Aljara, Libya

nafeesah@aju.edu.ly

Received 28 /06 /2026 | Accepted 14 /07 /2026 | Available online 19 / 07 /2026 | DOI: 10.26629/uzfaj.2026.41

Abstract

This study investigates the relationship between educational leadership styles and achievement motivation among primary school teachers in the first cycle of basic education in Qasr Bin Ghashir municipality. The research population consisted of all primary school teachers in the municipality, while the sample was selected using stratified random sampling to ensure accurate representation. The study adopted a descriptive-analytical approach and employed various measurement tools to assess leadership styles and achievement motivation. Findings revealed that the democratic leadership style was the most prevalent with a high mean ($M = 3.85$), and teachers' achievement motivation was also high ($M = 3.90$). Pearson correlation indicated a significant positive relationship between democratic leadership and achievement motivation ($r = 0.47$, $Sig = 0.000$). No significant relationship was found between laissez-faire leadership and achievement motivation ($r = -0.12$, $Sig = 0.08$), while a significant negative relationship was observed between authoritarian leadership and achievement motivation ($r = -0.32$, $Sig = 0.01$). Moreover, no significant differences were found based on gender, whereas differences were significant in favor of teachers with medium experience in both leadership and achievement motivation.

The study recommends promoting democratic leadership in educational institutions, training school principals in effective leadership skills, and developing guidance programs to increase teachers' motivation. It also suggests future research linking educational leadership styles with other variables such as job satisfaction, educational creativity, and students' academic achievement.

Keywords: Educational Leadership, Leadership Styles, Achievement Motivation.

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الجفارة، السبيعة، ليبيا

تاریخ الاستلام 2026/06 /28

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية، أنماط القيادة، الدافعية للإنجاز.

المقدمة:

يُعدّ معلم المدرسة رأس الهرم في مدرسته، إذ يمسك بدقة القيادة ويوجهها الوجهة الصحيحة، وتتمثل مهمته الأساسية في تنفيذ العملية الإدارية بفاعلية وكفاءة من خلال تنسيق جهود العاملين وتوجيههم وإرشادهم للقيام بواجباتهم على أكمل وجه لتحقيق أهداف العملية التربوية.

وتُعتبر القيادة ظاهرة اجتماعية ترتبط بالوجود المشترك لشخصين أو أكثر، وهي ضرورة لتنظيم أفراد المجتمع. فالقيادة هي إنشاء عالم يجعل القائد فيه الأفراد يشعرون بأن هذا العالم يخصهم وحدهم، فيبدلون كل طاقتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. كما أن القيادة التربوية تُعد صمام النجاح لكل مؤسسة تعليمية، فهي قيادة تعاونية فعالة إذا استطاعت خلق رؤية تربوية واضحة وتهيئة المناخ المناسب للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، مع القدرة على الاتصال المباشر بجميع العاملين ومتابعة الإجراءات لتحقيق هذه الرؤية. وتزداد فعالية القيادة التربوية بما لديها من القدرة على استقطاب الكفايات لتعزيز قدرات المؤسسة والتركيز على مواطن القوة لدى العاملين، وإحداث التغيير كفرصة للنمو (راغب، 2011، ص23). إن القيادة التربوية ضرورية على اختلاف أنواعها وفي جميع المجالات التي تشمل التخطيط والتنفيذ وصناعة واتخاذ القرارات والتوجيه والإشراف والتقويم، لأنها تسهم في تطوير مهارات ومواهب العاملين في المؤسسة التعليمية، وتشجع النمو والتنمية من أجل الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه وهو نجاح وفعالية المؤسسات التربوية في أداء رسالتها على أكمل وجه.

عرّف أتكينسون (1985) الدافعية للإنجاز بأنها محرك ثابت نسبياً، يتمثل في بلوغ النجاح الذي يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد من الامتياز (بني يونس، 2004، ص382). كما أن الدافع للإنجاز يُعد رغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك وتُعتبر من المكونات الأساسية للنجاح المدرسي (خليفة، 2000).

إشكالية البحث:

تشكل التربية في عالمنا المعاصر الأداة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه. فالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي غيّر معالم الحياة في عصرنا الحاضر تقف وراءه أنظمة تربوية تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي يسعى إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد وتكوين مجتمعات تتشد التقدم والارتقاء (عياصرة، 2002، ص18).

إن التربية بمفهومها الشامل تتكون من عناصر متعددة يؤثر كل عنصر منها على الأفراد، ولكي تتحقق المخرجات والكفايات التربوية المبرمجة من الجهات الرسمية، لا بد أن تتفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض. ومن أجل الوصول إلى الأهداف التربوية، يجب أن تكون إدارة المدرسة على مستوى عالٍ من

وتُعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تسهم مع غيرها في تربية الإنسان، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية وفقاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته. ونظراً للأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة كمؤسسة تربوية تنشئ في المجتمع، فإنها تحتاج إلى من يديرها ويتابع أعمالها ويوجه العاملين فيها ويشرف عليهم وينسق جهودهم ويعمل على تحسين أدائهم لتحقيق الأهداف المرسومة. ويُعتبر مدير المؤسسة التربوية شخصاً مؤثراً في فعالية النظام المدرسي، حيث يقوم بعدة أدوار ومسؤوليات داخل المدرسة وخارجها، ويُنظر إليه على أنه قائد تربوي له دور فعال في تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها التربوية والمهنية، ونجاح هذه الأهداف مرتبط بالصفات والسمات القيادية للمدير (السعود، 2013، ص14). كما يرى عليك وكركوش (2020، ص147) أن القيادة التربوية تتجاوز الإدارة الروتينية لتوفر فرصاً للإبداع والتطوير، بينما أشار سيد (2001، ص45) إلى أن القيادة هي تفاعل بين عملية التأثير واستخدام السلطة. وقد تزايد الاهتمام بالأنماط القيادية وأصبحت من أكثر الموضوعات إثارة، حيث إن نجاح أو فشل أي منظمة مرهون بالأنماط القيادي الذي يمارسه القائد (غابيين، 2006؛ عطية، 2018، ص7).

وقد ارتبط مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس بمفاهيم الحاجة والباعث والحافز، حيث يرجع تاريخياً إلى أعمال وليفين قبل استخدام مرواري لمصطلح الحاجة للإنجاز. وقد عرّفها أتكينسون (1958) بأنها محرك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته واجتهاده لتحقيق غاية أو بلوغ هدف يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد من التميز (الرفوع، 2015، ص148-149).

وترى الباحثة أن هذا البحث جاء لتوضيح العلاقة بين النمط القيادي الذي له تأثير في زيادة أو انخفاض دافعية الإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي والتعرف على الفروق حسب (النوع، والخبرة المهنية) بين المعلمين بالنسبة للأنماط القيادية والدافعية للإنجاز وقد حدد البحث الإشكالية بالتساؤل الرئيس التالي: هل توجد علاقة بين أنماط القيادة التربوية وخاصة النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية قصر بن غشير؟ .

فرضيات البحث:

- H0₁: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H1₁: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H0₂: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي التسيبي والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H1₂: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي التسيبي والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H0₃: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H1₃: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديكتاتوري والدافعية للإنجاز لدى معلمي الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.
- H0₄: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز.
- H1₄: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز.
- H0₅: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المهنية في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز.
- H1₅: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المهنية في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز.

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة في مدارس الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية قصر بن غشير.

- الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز لدى معلمي هذه المرحلة.
- تحديد الفروق في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير الجنس.
- تحديد الفروق في أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.
- التعرف على النمط القيادي الأكثر تأثيراً في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.
- إثراء المكتبة التربوية بدراسة ميدانية حول القيادة التربوية والدافعية للإنجاز في المرحلة الأساسية.

الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث

الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة التربوية ويضيف البحث إطاراً علمياً يوضح العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز، مما يعزز الفهم النظري لهذه الظاهرة.
- سد الفجوة البحثية يركز البحث على المرحلة الأساسية، وهي مرحلة غالباً ما أهملتها الدراسات السابقة مقارنة بالمرحلة الثانوية أو الجامعية.
- تطوير المفاهيم النظرية ويربط البحث بين أنماط القيادة ونظريات الدافعية (مثل نظرية ماسلاند للحاجة إلى الإنجاز ونظرية أتكينسون)، مما يثري الجانب النظري.
- مقارنة الأنماط القيادية ويتيح البحث مقارنة دقيقة بين الأنماط الثلاثة (الديمقراطي، الديكتاتوري، التسبيبي) في تأثيرها على دافعية المعلمين.

الأهمية التطبيقية:

- تحسين الأداء المدرسي ويقدم البحث توصيات عملية لمديري المدارس حول تبني النمط الديمقراطي بما يساهم في رفع مستوى دافعية المعلمين وتحسين جودة التعليم.
- تدريب القيادات التربوية ويمكن الاستفادة من النتائج في تصميم برامج تدريبية تستهدف تطوير مهارات القيادة الفعالة لدى مديري المدارس.
- دعم صناع القرار ويوفر البحث بيانات ميدانية تساعد وزارة التربية والتعليم على وضع سياسات أكثر فاعلية في اختيار وتدريب القيادات التربوية.
- رفع دافعية المعلمين ويوضح البحث أن تعزيز الدافعية يرتبط بالنمط القيادي المناسب، مما يساعد في بناء بيئة تعليمية محفزة للمعلمين والطلاب.

التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

- **التعريف الاجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في الاستبيان المعد لقياس النمط القيادي.

- **التعريف الاجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط الديمقراطي.

التعريف الاجرائي" بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاستبيان الذي يقيس مدى تركه الحرية الكاملة للمعلمين دون توجيه أو رقابة، وعدم تدخله في تنظيم العمل أو متابعة الإنجاز".

التعريف الاجرائي " بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاستبيان الذي يقيس مدى اعتماده على السلطة المطلقة، واتخاذ القرارات بشكل فردي، والزامه المعلمين بالطاعة والانضباط الصارم".

- **التعريف إجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس الدافعية للإنجاز.

الدراسات السابقة:

1-دراسة الطويل: (2000). النمط القيادي لمديري المدارس لنظرية بلا تشرد وهيرسي لمستوي الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية والتعليم لمنطقة عمان الأولى.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس وفق نظرية بلا تشرد وهيرسي، والكشف عن علاقته بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في منطقة عمان الأولى.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن:

النمط القيادي الفوضوي هو أكثر الأنماط شيوعاً لمديري المدارس الثانوية كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين ترجع لنمط القيادة السائد بين المديرين.

2-دراسة رنا سليمان إدريس حامد (السودان) 2009: اساليب القيادة وعلاقتها بالدكاء الوجداني وبعض المتغيرات الديمقراطية والمهنية لدى القيادات الإدارية السودانية بمدينة جباد الصناعية.

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أكثر أساليب القيادة انتشارا بمدينة جياذ الصناعية. وكذلك العلاقة بين الدرجات والمتغيرات (المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، العمر، الدرجة، الوظيفة وترتيب ميلاد القيادي في أسرته والذكاء الوجداني العينة:

وقد بلغت عينة الدراسة 120 فرد، وطبق الباحث ثلاث أدوات هي:

استمارة معلومات الأساسية . مقياس أساليب القيادة، مقياس الذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج الدراسة إلى:

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب القيادة والمتغيرات التالية: (المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، السن)

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط القيادة والحالة الاجتماعية لدى القيادات الإدارية السودانية لمدينة جباد الصناعية.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي مع الدرجة الوظيفية. توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الأسلوب التسلطي مع درجة الوظيفة.

-توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الأسلوب الفوضوي والدرجة الوظيفية.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الأسلوب الديمقراطي والأسلوب التسلطي وترتيب ميلاد القيادي في أسرته.

-توجد علاقة طردية بين الأسلوب الفوضوي وترتيب ميلاد القيادي في أسرته.

3-دراسة درويش راضية، 2018. الجزائر. الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي المعلمي.
أهداف الدراسة:

1. الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي (الأوتوقراطي، الديمقراطي، المتسبب) ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
2. تحديد أثر الأنماط القيادية في بيئة العمل التربوي، ومدى انعكاسها على رضا أعضاء هيئة التدريس.
3. التعرف على الفروق في وجهات نظر المعلمين حول الأنماط القيادية تبعًا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدمية في التدريس.

العينة: بلغت عينة الدراسة 134 فرد متواجدين في المؤسسات التربوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبق الباحث استبيان الأنماط القيادية واستبيان الرضا الوظيفي.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (الأوتوقراطي، الديمقراطي، المتسبب) ودرجات رضاهم الوظيفي.

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس في وجهات نظريهم حول الأنماط القيادية لمدير التعليم الثانوي وفقا للجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس

4-دراسة رمضان عمومن 2014 الجزائر. النمط القيادي والإبداع الإداري والتطوير التنظيمي: جامعة الجزائر.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والإبداع الإداري والتطوير التنظيمي.

العينة. بلغت عينة الدراسة 360 موظف واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتم تحليل الاستبانة ومعالجتها إحصائيا

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلي: أن النمط القيادي السائد في المؤسسات الجامعية هو النمط الفعال. لا تختلف أنماط القيادة.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي.
- العلاقة بين أنماط الشخصية والدافعية للإنجاز

أنماط القيادة التربوية

تعددت الدراسات التي تناولت أنماط القيادة في المؤسسات التعليمية، ومن أبرزها:

- النمط الديمقراطي: يقوم على المشاركة في اتخاذ القرار، وتشجيع المرؤوسين على الإبداع وتحمل المسؤولية.

- النمط الديكتاتوري (الأوتوقراطي): يعتمد على فرض الأوامر والتعليمات دون مشاركة، ويركز على الانضباط والرقابة الصارمة.

- النمط التسيبي (اللاقيادي): يتميز بضعف التدخل من القائد، وترك الحرية المطلقة للمرؤوسين، مما قد يؤدي إلى ضعف الإنتاجية.

هذه الأنماط ترتبط بشكل مباشر بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين والطلاب، حيث يُظهر النمط الديمقراطي عادةً علاقة إيجابية مع ارتفاع الدافعية، بينما يرتبط النمط السلطوي أو التسيبي بانخفاضها. مفهوم القيادة: (راغب، 2011، ص. 22) .

1: التعريف اللغوي

كلمة (Leadership) أصلها يوناني من الفعل (ARCHEIN) الذي يعني "يقود أو يرشد أو يحكم".

كلمة Leader تعني "القائد"، وهو الشخص الذي يؤثر ويوجه الآخرين نحو هدف محدد.

القيادة تتعلق بالتأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق هدف مشترك. كما أشار النص إلى أن القيادة ليست مجرد منصب، بل هي عملية تأثير وتوجيه يقوم بها شخص مميز يسمى القائد.

مفهوم القيادة اصطلاحًا.

تُعَرَّف القيادة اصطلاحًا بأنها القدرة على التأثير في الناس وتحفيزهم لتحقيق هدف مشترك. فهي عملية التأثير على أنشطة مجموعة من الأفراد من أجل وضع هدف معين والسعي لتحقيقه، أي أنها التأثير في الآخرين لجعلهم يحققون أهدافًا محددة بحماس ورغبة، وترتكز بذلك على مهارات القائد وسماته وقدرته على توجيه مرؤوسيه نحو تحقيق أهداف المؤسسة (عبد الكريم درويش، 2012، ص44-45).

يتضح من التعريفات أن القيادة هي العملية التي يستطيع بها الفرد أن يؤثر في أفكار ومشاعر الآخرين وسلوكهم، وهي فعل إنساني إيجابي يثير فيهم الحماس والإخلاص لتحقيق هدف مشترك. ويرى النعيمي (2002) أن القيادة تتطلب قدرات خاصة، فهي فن التعامل مع المواقف البشرية المتغيرة والمتنوعة، وتمثل عملية تفاعل اجتماعي تؤثر في الأفراد العاملين داخل المنظمة بغية تحقيق أهداف محددة، أي أنها أحد عناصر العملية الإدارية المهمة.

كما يرى فيلتون أن القيادة لا تقتصر على عنصر السلطة، بل تتجاوزها، إذ إن القائد يمتلك سلطة إصدار الأوامر والتعليمات، لكن قبول هذه الأوامر لا يتم بالضرورة بالقوة، وإنما بالاقتراع والرضا من

العاملين، حيث يرتبط جوهر القيادة بالقدرة الاستيعابية لدى المرؤوسين للتعليمات والأوامر الإدارية (الحري، 2008، ص14).

مفهوم القيادة التربوية

تعددت تعريفات القيادة التربوية، ومن أبرزها: - عرفها دريوير (1972) بأنها القدرة على التأثير التي يمارسها القائد على مرؤوسيه ويوجههم لكسب تعاونهم وولائهم لتحقيق هدف محدد (السعود، 2013، ص77).

- يرى البديري أنها مجموعة عمليات قيادية فنية تتم من خلال العمل الجماعي المنظم، بهدف توفير المناخ المادي والنفسي المناسب الذي يحفز الرغبة في العمل الفردي والجماعي لتحقيق الأهداف التربوية (الصايرة، 2008، ص56).

- عرفها فرغان (1975) بأنها اجتماع تربوي يقوم به المرشد أثناء تفاعله مع الطلبة في موقف خبرة، حيث يؤثر في الجماعة ويوجه سلوكهم لتحقيق الأهداف التربوية (السعود، 2013، ص77).

- ويعرفها الطبيب (1999) بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه جماعة نحو هدف مشترك يسعون لتحقيقه (السعود، إبراهيم، 2016، ص140).

عناصر القيادة التربوية

تُعد القيادة عملية اجتماعية تكاملية لا تنشأ إلا بوجود جماعة تسعى لتحقيق هدف متفق عليه. ومن أبرز عناصرها:

- 1- وجود جماعة من الناس: عرّف سميث (Smith) الجماعة بأنها وحدة تتألف من أفراد يرتبطون بروابط مشتركة ولديهم أهداف موحدة، ويتفاعلون بوسائل لفظية وغير لفظية. وأكد كل من كريتش وكراشفييلد (Krech & Crutchfield) أن الجماعة تظهر من خلال التفاعل القوي والمرتبط بين أفرادها.
- 2- القائد: يُعد العنصر الأول في التأثير على الآخرين، حيث يوجه النشاط والجهود الجماعية نحو هدف محدد. فالقيادة لا تتم إلا بوجود طرفين: شخص مؤثر وآخر متأثر (العابد، 1430هـ).

خصائص وصفات القائد التربوي الناجح:

ازدادت واجبات القائد في المؤسسات التعليمية في إدارة الأفراد، نتيجة لتطور المهام الملقاة على عاتقه في المؤسسات التعليمية المعاصرة، حيث أصبح من الضروري أن يمتاز القائد بعدد من السمات والخصائص والمهارات الإدارية والعقلية اللازمة للقيام بعمله الضروري أن يمتاز القائد بعدد من السمات والخصائص والمهارات الإدارية والعقلية اللازمة للقيام بعمله.

التعليم والمهارة:

2- الثقة بالنفس وبالأخرين:

4- المثابرة: القائد الناجح يصمم ويتأثر على تحقيق أهدافه مهما تعرض له من صعوبات أو معوقات.

5- صنع القرار :

خصائص القائد الفعال

1- التخطيط السليم: يهتم القائد بالتخطيط الدقيق لضمان نجاح الخطط وتحقيق الأهداف المرجوة، فلا يترك الأمور للصدفة أو الحظ، بل يعتمد على فهم واع وتحليل متقن.

2- التنظيم: يدرك القائد قيمة التنظيم في المحافظة على الوقت والمال والجهد، ويضع قائمة بالأعمال وفق الأولويات، فلا يبدأ عملاً جديداً إلا بعد إنهاء السابق.

3- تحديد الأهداف: يخصص القائد وقتًا كافيًا لتحديد الأهداف سواء كانت شخصية أو خاصة بالعمل، ويوازن بينها لتحقيق حياة أفضل وإبداع في موقع القيادة.

4- صنع القرار: يتميز القائد بمهارة اتخاذ القرار بسهولة وفاعلية، ولا ينتظر حدوث الأزمات بل يتخذ قرارات استباقية تمنع وقوعها.

5- الصراحة: يتصف القائد بالصرامة التي تعكس صفاء نفسه واستقامته مع ذاته ومع الآخرين، مع مراعاة مشاعرهم واحترام شخصياتهم (السعود، 2016، ص147).

6- حسن التحدث: يعرف القائد الناجح كيف ومتى يتحدث ويستمع، ويملك القدرة على إيصال رسالته بوضوح والتعامل الإيجابي مع المرؤوسين.

7- إبداع التفكير: يوجه القائد أفكاره نحو التجديد والتطوير، ويعمل على إدخال تحسينات في بيئة العمل بما يخدم المؤسسة التربوية.

السمات الأساسية للقائد التربوي

أوضح السوداني، إبراهيم (2016، ص151-152) أن هناك سمات ذات أهمية خاصة في القائد التربوي، منها:

- القدرة على اتخاذ القرار: أن تكون نابعة من اقتناع وحوار عقلي بعيداً عن التسرع، مع قدرة تنفيذية عالية لتطبيق القرارات وتقويمها بعد التنفيذ.

- الحكمة في التخطيط والتنظيم: وهي من السمات الأساسية التي تميز القائد الناجح عن غيره.

- المرونة في التنسيق: توزيع المهام بواقعية ومنطقية دون الإصرار على تكاليف صعبة.

- القدرة على المتابعة والتقييم المناسب: متابعة أداء العاملين وتوجيههم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف، مع تقديم النصح والإرشاد.

- النظريات المفسرة للقيادة التربوية:

لقد حاول الكثير من الباحثين والتربويين تفسير ظاهرة القيادة وفق الأطر النظرية، وقد توصلوا إلى عددٍ من النظريات التي تناولتها بالتحليل والدراسة.

أولاً: المدخل الفردي (Individual Approach)

1- نظرية الرجل العظيم (Great Man Theory)

تنطلق هذه النظرية من افتراض أن القادة يتميزون بسمات خارقة مقارنة بغيرهم، وهذه الخصائص تمكنهم من قيادة الآخرين، وتفترض أن هذه السمات لا تتكرر في أشخاص كثيرين عبر التاريخ.

وقد حاولت تفسير القيادة التربوية من خلال تحليل شخصيات القادة (عسكريين، إداريين، سياسيين، تربويين)، وتوصلت إلى أن هؤلاء القادة يمتلكون موهبة وقدرة عالية بالفطرة والوراثة، وأنهم يتميزون بشخصية ساحرة ويتفردون بقيادة الجماعة وتوجيهها لتحقيق أهدافها.

2- نظرية السمات (Trait Theories)

تُعد امتداداً لنظرية الرجل العظيم، حيث يُعتقد أن بعض الأفراد يمتلكون كفاءة قيادية لأن لديهم سمات شخصية فريدة تجعلهم قادرين على التأثير في الآخرين إيجابياً.

أبرز من تناولها بالدراسة ستودجديك (Stogdill, 1950) في جامعة مينيسوتا، ومن أهم السمات التي حددها: الذكاء، التفوق، الثقة بالنفس، النشاط، المعرفة، العدالة، المهارة، الإخلاص، والمبادأة.

وأشار باسي (Bass) إلى أن الدراسات توصلت إلى مجموعة سمات يمكن تصنيفها وفق المجالات الآتية:

- السمات الجسمية: الطول، الوزن، العمر، المظهر العام.
 - السمات الذهنية: الذكاء، سرعة الفهم، القدرة على التحليل.
 - السمات الاجتماعية: التعاون، الحكمة، العلاقات مع الآخرين.
 - السمات الشخصية: الثقة بالنفس، الطموح، التفاؤل.
- كما أشار إكلمان (Eckelman, 2000، ص13) إلى أن القيادة لا ترتبط بصفة واحدة، بل بمجموعة صفات وسلوكيات متكاملة تتفاعل فيما بينها.

ثانياً: المدخل الاجتماعي (Social Approach)

1- نظرية الموقف (Situational Theory)

تُعد من النظريات السلوكية التي تطورت في إطار المدخل الاجتماعي، حيث ترى أن القائد يظهر نتيجة لظروف اجتماعية معينة، وأن الموقف المباشر بين الناس هو الذي يجعل القيادة تتغير بتغير الظروف. أكدت هذه النظرية أن القائد الفعال هو الذي يُحسن تشخيص الموقف ويتحلى بالمرونة في سلوكه بناءً على خبرته وتجارب مرؤوسيه (بشير، 2020، ص84-85).

كما ركزت على مفهوم القوة الوظيفية للقائد، أي درجة السلطة الرسمية التي يمتلكها (رافع، 2009، ص45-46). وأشارت عطية (2012، ص88) إلى أن القيادة الفعالة تتطلب سمات خاصة وأنماط سلوكية تتلاءم مع طبيعة الموقف ذاته.

2- نظرية المسار والهدف (Path-Goal Theory)

قدّم هاوس تصوراً شاملاً يقوم على أن القائد يوضح للمرؤوسين الوسائل والسبل المناسبة للوصول إلى الأهداف، سواء كانت فردية أو جماعية، ويتصرف بطرق متعددة تتغير بتغير الموقف (عطية، 2018، ص105).

ويرى أن الأتباع يعملون لتحقيق أهداف العمل بغية الحصول على الأجر أو المكافأة، وأن رضاهم عن العمل يزيد من دافعيتهم، كما أن فاعلية القائد تتشكل من خلال تحفيزهم (غاببن، 2009، ص159).

3- النظرية التحويلية (Transformational Theory)

أبرز بيرنز (Burnes) القائد التحويلي باعتباره شخصاً يمتلك القدرة على تحفيز الآخرين لتحقيق الأهداف الكبرى، ويركز على إشباع الحاجات العليا للأفراد مثل احترام الذات وتحقيقها.

ويرى ماسلو وأفوليو أن القيادة التحويلية تتكون من أربعة عناصر:

- التأثير المثالي والرؤية الواضحة.
- الاعتبارات الفردية (مراعاة احتياجات كل شخص).
- التحفيز الفكري (البحث عن الأفكار الجديدة).

- التحفيز الإلهامي (إثارة الحماس نحو الأهداف). (ابن حميدة، 2018، ص 69-70).

الدافعية: مفهوم الدافعية

يحاول بعض الباحثين عدم التفريق الكثير بين مفهوم الدافع (motive) ومفهوم الدافعية (motivation)، إذ أن الدافع يُعدّ من أهم المكونات الأساسية للدافعية. فالدافعية هي عملية تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه نحو الهدف المراد تحقيقه، سواء كان الهدف إشباعاً لحاجة بيولوجية أو تحقيقاً علمياً أو اجتماعياً أو نفسياً، بغية الوصول إلى غاية محددة. (مرعي، 2009، ص 113)

وعرّفت الدافعية بأنها: "الحالة الداخلية التي تُحرّك السلوك وتُوجّهه إلى تحقيق هدف معين".

-تصنيف الدوافع. لقد صنف الباحثون الدوافع باختلاف منطلق العلماء إليها، ونذكر فيما يلي أهم هذه التصنيفات:

1- وهو يميز بين الدوافع الوسييلة والدوافع الاستهلاكية:

الدافع الوسييلي: هو الدافع الذي يُشبع بإشباعه دافعاً آخر.

الدافع الاستهلاكي: هو الدافع الذي يُشبع بإشباعه الدافع ذاته.

2 _ تصنيف الدوافع طبقاً لمصدرها: دوافع فطرية، ويرتبط بالجوع والعطش والجنس دوافع مكتسبة، وهي التي تعمل عن طريق التعلم على صورة مفهوم الذات وتقديرها ومنها دافع الانتماء والدافع الاجتماعي، وهي متخصصة للعلاقات بين الأشخاص، ومنها دافع التقدير (عثمان، 2010، ص 71).

3_ تصنيف الدوافع طبقاً لنظرية ماسلو: لقد قام ماسلو بتصنيف هرمي للدوافع في عدة مستويات، وهي: الحاجات الفسيولوجية - حاجات الأمن والسلامة - حاجات الحب والانتماء - حاجات احترام الذات - حاجات تحقيق الذات - الرغبة في المعرفة الحاجات الجمالية الوجدانية (أبو غنّام، 1974، ص 146) - أهمية دافعية الإنجاز.

تُعدّ دافعية الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظريات الدوافع والإنتاجية، إذ تحتلّ حدوداً أهمية كبيرة في المجال النفسي، والتربوي، والعلمي كالاقتصاد، والصناعة، والإدارة، والمجال الأكاديمي، حيث أكد جميع الباحثين على أهمية دافعية الإنجاز في تحريك السلوك الإنساني في جميع المجالات. كما يُعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه ما يهدف لتحقيق ذاته وتوكيدها. (الشيباني، 2024، ص 40).

تُسهم الدافعية للإنجاز في رفع وتحسين دافعية إنجاز الداخلية، وتحفّز الأفراد على بذل الجهد في المهام وتعزيز عملية النمو الداخلي. (بقل، 2018، ص 166)

- مكونات دافعية الإنجاز: يرى أوتوين (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز:

2-توجيه الذات: يشير توجيه الذات إلى رغبة الفرد في المزيد من الخبرة والمعرفة التي تأتي عن طريق أداء متميز ومثالي.

– أبعاد دافعية الإنجاز

2-البعد الاجتماعي

3-البعد المهني أو الوظيفي

قياس الدافعية للإنجاز:

1- المقاييس الإسقاطية

- يُعدّ ماكلياند وأتكسون من أوائل من استخدم هذه المقاييس لقياس الدوافع، حيث طوراً اختباراً شهيراً هو اختبار تقهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي عام 1938م.
- في هذا الاختبار، تُعرض صورة على المفحوص لمدة عشرين ثانية، ثم يُطلب منه كتابة قصة قصيرة حولها.
- بعد ذلك يجيب المفحوص عن أربعة أسئلة مرتبطة بالصورة، وتُستكمل القصة في مدة لا تتجاوز خمس دقائق.
- يستغرق تطبيق الاختبار باستخدام أربع صور حوالي خمس عشرة دقيقة (الجندي، 2000، ص 97-98).
- 2- مقاييس الاستبيان أو التقديرات الذاتية
 - قامت هويسمان بتصميم مقياس الاتجاه نحو الإنجاز (FTL) بالاعتماد على الأسس النظرية لمشكلات ودوافع الإنجاز.
 - يتضمن المقياس مجموعة جمل تصف حالات انفعالية متعددة، ويستجيب لها المفحوص باستجابات لفظية تُحلّل لاحقاً بمقارنتها بالسلوك الواقعي.
 - أظهرت النتائج أن هذا المقياس يتمتع بصدق جيد، ويمكن استخدامه كبديل فعال للاختبارات الإسقاطية (المسيري، 2014، ص 85-86).
- 3- مقاييس التعبير بالرسم أو التلوين
 - أعدّ لوينسون اختباراً للتعبير بالرسم لقياس دافعية الإنجاز لدى الأطفال، نظراً لصعوبة التعبير الكتابي عند بعضهم.
 - يُطلب من الطفل رسم قصة أو حكاية، ثم تُحلّل الرسومات وفق معايير محددة مثل: التفكير في النجاح، التصميم، الطموح، والدافعية الذاتية.
 - أظهرت الدراسات وجود ارتباط مرتفع بين نتائج الاختبارين اللفظي والشكلي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.93)، مما يدل على صدقهما في قياس دافعية الإنجاز (المسيري، 2014، ص 85-86).
- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
 - نظرية هنري مرواري: قدّم هنري مرواري (Murray, 1938) صياغة جديدة مستمدة من التحليل النفسي في تفسير الدافعية، حيث حاول الجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية. وقد استند إلى مفهوم الدافع باعتباره القوة المحركة للسلوك، التي توجه الإدراك والفهم والأداء، بحيث يتحول الموقف القائم إلى حالة محفزة (منصور، 1979، ص 25).

2- **نظرية ماكلياند:** يرى ديفيد ماكلياند أن الدافعية للإنجاز تقوم على الحاجة إلى الإنجاز، والتي تُعبر عن رغبة الفرد في إتقان العمل ومواجهة التحديات. فإذا كانت خبرات الإنجاز الأولى إيجابية، فإن الفرد يميل إلى الأداء الجيد والمثابرة، أما إذا ارتبطت بالفشل فإنها تولّد دافعاً لتجنب الفشل. وقد صنّف الحاجات النفسية إلى ثلاث: الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء، مؤكداً أن النجاح يرتبط بتحمل المسؤولية والاستقلالية والطموح (العقيلة، 2006، ص112).

3- **نظرية أتكينسون:** يُعد جون وليم أتكينسون (Atkinson, 1965) من أبرز الباحثين الذين ساهموا بأعمال ماكلياند وأسهموا في إثراء البحث في مجال الدافعية للإنجاز. ففي كتابه *An Introduction to Motivation* قدّم تصوراً نظرياً للدافعية، ثم صاغ عام 1966 نموذجاً للسلوك المدفوع يعتمد على مبادئ الدافعية، موضحاً أن السلوك الإنجازي يتحدد من خلال التفاعل بين دافع النجاح ودافع تجنب الفشل (منصور، متولي، 1979، ص25).

الخطوات المنهجية

مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ببلدية قصر بن غشير للعام الدراسي (2025-2026). ويمثل هذا المجتمع الإطار العام الذي استُمدت منه العينة، حيث يشمل جميع أفراد الفئة المستهدفة بالدراسة. ويتميز هذا المجتمع بخصائص مشتركة مثل المستوى التعليمي، طبيعة العمل، والمهام التدريسية المرتبطة بالمرحلة الابتدائية.

منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة التربوية التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والدافعية للإنجاز. ويُعد هذا المنهج مناسباً لأنه يسمح بدراسة الظاهرة في بيئتها الطبيعية مع التحكم النسبي في بعض المتغيرات، دون الوصول إلى الضبط الكامل كما هو الحال في المنهج التجريبي الصارم.

عينة البحث: تم اختيار عينة ممثلة من مجتمع البحث بلغ حجمها (250) معلماً ومعلمة، منهم (110) من الذكور و(140) من الإناث، موزعين على مدارس بلدية قصر بن غشير. وقد روعي في اختيار العينة التنوع في الخبرة المهنية (قليلة - متوسطة - كبيرة) لضمان شمولية النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع الأصلي.

نتائج وتحليل البيانات.

الفرضية الأولى: النمط التسيبي والدافعية للإنجاز

لفحص العلاقة بين النمط التسيبي والدافعية للإنجاز، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون،

العلاقة	قيمة بيرسون	مستوي الدلالة sig	القرار
التسيبي الدافعية	0.12	0.08	قبول Ho

تشير النتائج إلى أن العلاقة بين النمط التسيبي والدافعية للإنجاز ضعيفة جدًا وسالبة، لكنها غير دالة إحصائيًا ($\text{Sig} = 0.08 > 0.05$). وهذا يعني أن اعتماد المدير على أسلوب القيادة التسيبي، الذي يتسم بغياب التوجيه والرقابة، لا يسهم في رفع مستوى الحافز لدى المعلمين. بل قد يؤدي إلى حالة من اللامبالاة وضعف الالتزام، إلا أن هذا الأثر غير قوي بما يكفي ليكون ذا دلالة إحصائية.

الفرضية الثانية: النمط الديكتاتوري والدافعية للإنجاز

لفحص العلاقة بين النمط الديكتاتوري والدافعية للإنجاز، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

العلاقة	قيمة بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
الديكتاتوري ↔ الدافعية	0.32-	0.01	رفض H0 وقبول H1

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة متوسطة القوة بين النمط الديكتاتوري والدافعية للإنجاز، وكانت دالة إحصائيًا ($\text{Sig} = 0.01 < 0.05$). هذا يعني أن القيادة القائمة على السيطرة والصرامة تقلل من الحافز لدى المعلمين، حيث يشعرون بالضغط وفقدان الحرية في العمل، مما يضعف رغبتهم في الإنجاز والإبداع. النتيجة تتفق مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن القيادة السلطوية تحدّ من الدافعية وتؤدي إلى مقاومة داخلية لدى العاملين.

الفرضية الثالثة: الفروق بين الجنسين في القيادة والدافعية

لفحص الفروق بين الذكور والإناث في أنماط القيادة والدافعية، تم استخدام اختبار (t-test)، والجدول التالي يوضح النتائج:

المتغير	قيمة t	مستوى الدلالة sig	القرار
القيادة ↔ الجنس	1.25	0.21	قبول H0
الدافعية ↔ الجنس	0.95	0.34	قبول H0

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم لأنماط القيادة أو مستوى الدافعية للإنجاز، حيث إن قيم الدلالة (0.21، 0.34) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وهذا يعكس تجانسًا في استجابات الجنسين، مما يدل على أن الجنس ليس عاملاً مؤثرًا في العلاقة بين القيادة والدافعية في هذه العينة. النتيجة تدعم فكرة أن الدافعية للإنجاز مرتبطة أكثر بالبيئة القيادية والخبرة المهنية، وليس بالاختلافات الجندرية.

الفرضية الرابعة: الفروق حسب الخبرة المهنية

لفحص الفروق بين مستويات الخبرة في أنماط القيادة والدافعية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح النتائج:

المتغير	قيمة f	مستوى الدلالة sig	القرار
---------	--------	-------------------	--------

القيادة ↔ الخبرة	3.85	0.02	رفض H0 قبول H1
الدافعية ↔ الخبرة	4.10	0.01	رفض H0 وقبول H1

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة في كل من أنماط القيادة والدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة (F) للقيادة (3.85) عند مستوى دلالة (0.02)، وللدافعية (4.10) عند مستوى دلالة (0.01). وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

وتبين أن الفروق جاءت لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة، مما يعكس أن هذه الفئة تجمع بين الحماس المرتبط بحدائث التجربة والمهارة المكتسبة من الممارسة، وهو ما يعزز استجاباتهم للقيادة الديمقراطية ويرفع مستوى دافعتهم للإنجاز.

ظهرت فروق دالة إحصائية حسب الخبرة المهنية، لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة، مما يشير إلى أن هذه الفئة تجمع بين الحماس والمهارة المكتسبة، وهو ما يعزز استجاباتهم للقيادة الديمقراطية ويرفع مستوى دافعتهم للإنجاز.

أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابياً بالدافعية للإنجاز، بينما لم يظهر النمط التسيبي علاقة دالة، وارتبط النمط الديكتاتوري سلباً بالدافعية. كما لم تظهر فروق تبعاً للجنس، في حين ظهرت فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة. هذه النتائج تؤكد أن القيادة التربوية الديمقراطية هي الأكثر فاعلية في تعزيز الحافز لدى المعلمين.

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: النتائج

- أظهرت النتائج أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر شيوعاً بين مديري مدارس الشق الأول، بمتوسط مرتفع (3.85).

- تبين أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين مرتفع (3.90)، مما يعكس وجود بيئة تربوية محفزة.

- أظهر معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين النمط الديمقراطي والدافعية للإنجاز ($r = 0.47$, $Sig = 0.000$).

- لم تظهر علاقة دالة بين النمط التسيبي والدافعية، بينما ظهر ارتباط سلبي دال بين النمط الديكتاتوري والدافعية ($r = -0.32$, $Sig = 0.01$).

- لم تظهر فروق دالة تبعاً للجنس، بينما ظهرت فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة في كل من القيادة والدافعية.

ثانياً: التوصيات

- تعزيز القيادة الديمقراطية من خلال تدريب المديرين على إشراك المعلمين في اتخاذ القرار وتفعيل الحوار المدرسي.

- برامج تحفيز المعلمين عبر مكافآت وشهادات تقدير وفرص تطوير مهني، خاصة للمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة.
- الحد من القيادة الديكتاتورية لما لها من أثر سلبي على الحافز.
- التطوير المهني المستمر عبر برامج تدريبية في القيادة الصفية وتنمية التفكير الناقد.
- إشاعة بيئة مدرسية داعمة قائمة على العدالة والشفافية والاحترام المتبادل.
- ثالثاً: المقترحات للبحوث المستقبلية
- دراسة العلاقة بين أنماط القيادة والدافعية في المراحل الثانوية والجامعية.
- إدخال متغيرات جديدة مثل الرضا الوظيفي أو الالتزام المهني لمعرفة أثرها على الدافعية.
- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس المدن والريف لمعرفة الفروق في أنماط القيادة والدافعية.
- استخدام مناهج بحث أخرى مثل المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية برامج تدريبية في تعزيز القيادة الديمقراطية.

قائمة المصادر والمراجع:

- إدريس حامد، رنا سليمان. (2009). أساليب القيادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني. السودان: جامعة الخرطوم.
- الجبسي، فاطمة. (1992). علاقة أنماط القيادة لدى المديرات بمستوى الدافعية للإنجاز عند المعلمات. رسالة ماجستير، جامعة طرابلس.
- الخليفة، محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- درويش، راضية. (2018). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي. الجزائر: جامعة الجزائر.
- رمضان، عمومن. (2014). النمط القيادي والإبداع الإداري والتطوير التنظيمي. الجزائر: جامعة الجزائر.
- راغب، محمد. (2011). القيادة التربوية الفعالة. عمان: دار الفكر.
- رستم، محمد أمين. (2025). أنماط وطبيعة القيادة السياسية. مجلة العلوم السياسية، جامعة بورسعيد، المجلد 26، العدد الرابع، ص. 233.
- راغب، محمد. (2011). القيادة التربوية الفعالة. عمان: دار الفكر.
- السعود، أحمد. (2013). القيادة التربوية وأثرها في المؤسسات التعليمية. عمان: دار غيداء.
- سليمان وليد، نور الدين فوزي. (2021). المقاربة النظرية للحوكمة الديمقراطية. المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد 10، العدد 3، ص. 549-563.
- سيد، محمود. (2001). القيادة والإدارة المدرسية. القاهرة: دار النهضة.
- شمس الدين، وقفي. (2007). الأنماط القيادية في المؤسسات التربوية. عمان: دار الفكر.
- شويخ، عبد الله. (2001). الإدارة المدرسية. عمان: دار الفكر.
- شفيقة، أحمد. (2000). الدافعية والإنجاز. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

- شوشان، عامر. (2009). أنماط القيادة والدافعية للإنجاز. الجزائر: جامعة الجزائر.
- الطويل، محمد. (2000). النمط القيادي لمديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير، جامعة عمان.
- عبد الرحمن، محمد. (2025). القيادة التربوية بين النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي، ص. 88.
- عليك، كركوش. (2020). الإدارة التربوية الحديثة. الجزائر: دار الهدى.
- عياصرة، محمد. (2002). التربية والتقدم الاجتماعي. عمان: دار الفكر.
- الغامدي، عبد الله. (1430هـ). القيادة الديمقراطية في التعليم. جدة: دار المنارة.
- العجلوني، محمد إقبال. (2020). أنماط القيادة الإدارية والتحديات التي تواجهها، ص 15.
- يونغ، مايكل. (2009). الدافعية في علم النفس. نيويورك.
- مقران، إسماعيل. (2026). الأنماط القيادية وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز. جامعة الجزائر، ص. 54.
- الشيباني ص. ا. (2024). المعوقات التي تواجه الاختصاصي الاجتماعي الممارس في المؤسسات التعليمية. جامعة الزاوية - مجلة كلية الآداب (01) 24، 37-60 <https://doi.org/10.26629/uzfaj.v24i1.03>.