ب ISN= 246861

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
كليـــة الدراســـات العليـــا
برنامج الماجستير في التربية

أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس

إعداد

طارق محمد الشيخ

Thesis
LB
2832.4
.P3
S43
2001

مكتبة جامعة بيرزيت
41025
BIRZEIT UNIVERSITY LIBRARY

إشراف

الدكتورة فتحية سعيد نصرو

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين .

تموز–٢٠٠١م

أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس

رسالة ماجستير مقدمة من:

طارق محمد الشيخ

اللجنة المشرفة

د. فتحية نصرو – رئيساً

د. أجنس حنانيا – عضواً

د. سالم عويس – عضواً

جامعة بيرزيت

BIRZEIT UNIVERSITY

كلية الدراسات العليا

دائرة التربية وعلم النفس

استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية/ ادارةٌ تربوية

موضوع الرسالة

"أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس"

إعداد

الطالب: طارق الشيخ

تموز – ٢٠٠١

اللجنة المشرفة	التوقيع
د. فتحية نصرو (رئيساً)	----------
د. أجنس حنانيا (عضواً)	----------
د. سالم عويس (عضواً)	----------

إهداء

إلى الذين ضحوا وسهروا من أجلي ، إلى من أحب

أمي وأبي وأفراد عائلتي

أهدي هذا الجهد

شكر وتقدير

أجد نفسي ملتزماً بالوفاء لكل من قدم لي العون بالمساهمة في تجسيد هذه الدراسة حيز الوجود، لهم مني جميعا جزيل الشكر وخالص التقدير والعرفان .

ولكي أكون منصفاً ، أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لأستاذتي الفاضلة الدكتورة فتحية نصرو التي أشرفت على رسالتي هذه ، وبذلت جهداً لا أستطيع بكلمات معدودة أن أجسد حجمه . فقد أعطتني الكثير من وقتها وجهدها الذي لا أستطيع إلا أن أصفه بإخلاص وتفان لم يكن لي عهد بمثله .

كما وأتقدم بالشكر الجزيل للدكتورة الفاضلة أجنس حنانيا ، والدكتور الفاضل سالم عويس لمشاركتهما في لجنة المناقشة والأشراف على هذه الرسالة ، ولما أسهما به من ملاحظات هادفة وبناءة ، كان لها الأثر الكبير في إتمام هذه الدراسة .

وكل الشكر والتقدير للدكتور الفاضل عثمان أبو لبدة ، لمساهمته في تصميم وإجراء التحليل الإحصائي لهذه الدراسة .

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة تحكيم أداتي الدراسة في جامعة بيرزيت ، وجامعة القدس المفتوحة ، وكلية العلوم التربوية ، ومركز المناهج الفلسطينية ، لما قدموه من ملاحظات ساهمت بإخراج الأداتين في أفضل صورة .

ولا يسعني أيضاً إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للمحاضر محمد أبو زيد ودائرة اللغات والترجمة في جامعة بيرزيت لما أسهموا به في ترجمة وتدقيق الإستبانتين . وكذلك الأخوة الأفاضل في وكالة الغوث – إداريين ومدراء ومعلمين – لهم مني كل الشكر والتقدير للسماح بإجراء وتنفيذ الدراسة في مدارسهم .

وأخيراً ، لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان للأخ والصديق السيد حسن نور لما بذله من جهود عظيمة في طباعة هذه الرسالة . وللسيد أحمد أبو الرب الذي ساهم بإدخال بيانات الدراسة إلى جهاز الحاسوب .

ختاما ، أرجو أن تكون هذه الدراسة قد حققت أهدافها ، والله ولي التوفيق .

قائمة المحتويات

	الصفحة
الفصل الأول :مقدمة الرسالة : مشكلة الدراسة واطارها النظري	1
الممارسات الإدارية (القيادية)	8
مشكلة الدراسة	14
أهمية الدراسة	14
أهداف الدراسة	14
أسئلة الدراسة	15
فرضيات الدراسة	16
افتراضات الدراسة	17
محددات الدراسة	17
مصطلحات الدراسة	18
الفصل الثاني : الخلفية النظرية للدراسة	21
النظريات المفسرة للدافعية	22
النظريات المفسرة للممارسات الإدارية (نظريات القيادة)	40
النظريات العامة في القيادة	40
النظريات السلوكية في القيادة	42
نظريات الإحتمال وخصائص الموقف	44
مقارنة النظريات التفاعلية ببعضها البعض	48
الدراسات الميدانية السابقة	49
الفصل الثالث : تصميم وإجراءات الدراسة	57
مجتمع الدراسة	57
عينة الدراسة	58
تصميم الدراسة	59
أدوات الدراسة	60
إجراءات الدراسة	62
صدق أدوات الدراسة	64
ثبات الأدوات	65
المعالجة الإحصائية	69
الفصل الرابع : نتائج الدراسة ومناقشتها	70
وصف عينة الدراسة	70
اختبار فرضيات الدراسة	81
مناقشة النتائج	87

الصفحة

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات	91
الاستنتاجات	91
التوصيات	92
قائمة المراجع	94
الملاحق	104
ملحق رقم (١) : استبانة قياس دافعية المعلمين (TMS) قبل التحكيم	105
ملحق رقم (٢) : استبانة قياس دافعية المعلمين (TMS) بشكلها النهائي	111
ملحق رقم (٣) : استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) قبل التحكيم	118
ملحق رقم (٤) : استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) بشكلها النهائي	121
ملحق رقم(٥) : رسالة دائرة التربية وعلم النفس إلى رئاسة وكالة الغوث	124
ملحق رقم(٦) : المدارس التابعة لوكالة الغوث (منطقة القدس)	126

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	اساليب اتخاذ القرار من قبل المدير حسب نظرية فروم –يتون .	47
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة في مدارس وكالة الغوث– منطقة القدس ٢٠٠٠/٢٠٠١ .	57
3	توزيع عينة الدراسة على الجنس ومجتمع الدراسة بالنسب المئوية .	59
4	أبعاد استبانة قياس دافعية المعلمين والبنود التي تقيس كل بعد .	61
5	معامل الثبات لاستبانة قياس دافعية المعلمين (TMS).	66
6	معامل الثبات لبعد المهام في استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ).	67
7	معامل الثبات لبعد العلاقات الإنسانية في استبانه وصف السلوك القيادي(LBDQ).	68
8	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة .	71
9	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تقديرهم للممارسات الإدارية الخاصة ببعد العلاقات الإنسانية .	73
10	توزيع المعلمين حسب الممارسات الإدارية لبعدي العلاقات الإنسانية والمهام معا .	74
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تقديرهم لبعدي المهام والعلاقات الإنسانية في الممارسات الإدارية معا.	76
12	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لعلامات المعلمين في أداتي الدراسة .	77
13	معامل الارتباط بيرسون بين (دافعية المعلمين ،العلاقات الإنسانية، بعد المهام)	78
14	المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب الجنس .	78
15	المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب الخبرة .	80
16	نتائج تحليل التباين ANOVA لفحص فرضيات الدراسة .	81

ملخص

أثر الممارسات الادارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس

هدفت هذه الدراسة فحص اثر الممارسات الادارية لمدراء المدارس على دافعية المعلمين في مدارس منطقة القدس والتي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية والمرفقة في ملحق رقم (٦) الوارد في نهاية هذه الدراسة .

وقد تناولت هذه الدراسة الممارسات الادارية القيادية لمدير المدرسة ببعديها المتمثلين ببعد التوجه نحو تنفيذ المهام وبعدالتوجه نحو العلاقات الانسانية كمتغير مستقل رئيسي في هذه الدراسة .بينما تم تناول متغير دافعية المعلمين كمتغير تابع .اضافةً الى ذلك فقد اشتملت هذه الدراسة متغيرين مستقلين اخرين وهما جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه وذلك لضبط اثر هذين المتغييرين على المتغير المستقل الرئيسي وهو "الممارسات الادارية للمدير" .

وهكذا ، فإن تصميم هذه الدراسة هو التصميم العاملي المكون من ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع .أما التحليل الاحصائي المستخدم في هذه الدراسة فهو تحليل التباين الثلاثي ANOVA .

أما مجتمع الدراسة فيتكون من كافة المعلمين العاملين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس والبالغ عددها ٢٩ مدرسة منها ١٠ مدارس للذكور و ١٤ مدرسة للاناث ومدرستين مختلطة . أما عدد المعلمين في مجتمع الدراسة فهو ٤٦٤ معلم ومعلمة .وقد اشتملت عينة الدراسة ٤٥١ معلم ومعلمة فقط من مجتمع الدراسة وذلك بسبب استثناء المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس المختلطة لضبط أثر متغير عمل المعلم في

مدرسة مختلطة . وبذلك تبلغ نسبة عينة الدراسة من مجموع مجتمع الدراسة ٨٩,٧٪ ، منهم ٣٩,٨٧٪ من الذكور و ٦٠,١٣٪ من الاناث .

وتشكل عينة المعلمين الذكور نسبة ٩٤,٥٪ من عدد الذكور في مجتمع الدراسة ،أما عينة المعلمات فتشكل نسبة ٩٧,٥٪ من عدد المعلمات في مجتمع الدراسة .

وللإجابة على اسئلة الدراسة فقد تم اختبار إحدى عشرة فرضية صفرية على مستوى الدلالة الاحصائية($\alpha = ٠,٠٥$) وهذه الفرضيات هي :

١. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى متغير جنس المعلم (ذكر ، أنثى).

٢. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلم (خبرة قليلة ، خبرة متوسطة ، خبرة عالية) .

٣. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمباداة (القيام بالمهام).

٤. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير(العلاقات الإنسانية).

٥. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمباداة (القيام بالمهام).

٦. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه .

٧. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري جنس المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية).

٨. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري جنس المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (القيام بالمهام) .

٩. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري خبرة المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

١٠. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

١١. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (القيام بالمهام) .

وقد استخدمت أداتين للإجابة على اسئلة هذه الدراسة.الاداة الأولى إستبانة وصف السلوك القيادي وتتكون من ٤٠ بنداً .أما الاداة الثانية فهي إستبانة قياس دافعية المعلمين وتتكون من ٢٢ بنداً .وذلك بعد القيام بترجمتها الى اللغة العربية من قبل مجموعة من اساتذة

جامعيين مختصيين في مجالي التربية واللغة الانجليزية .كما تم التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى لأدوات الدراسة من خلال تحكيمها من قبل ١٥ مختصاً من ذوي الخبرة في المجال التربوي سوا كأساتذة جامعيين او مشرفيين تربويين من حملة شهادة الدكتوراه او الماجستير.كما تم فحص معامل الثبات لادوات الدراسة حيث بلغ معامل ثبات بُعد قياس تنفيذ المهام في استبانة وصف السلوك القيادي٠,٨٨٢٦ في حين بلغ معامل ثبات بُعد قياس الممارسات الانسانية في استبانة وصف السلوك القيادي٠,٩٠١٣ وبلغ معامل ثبات إستبانة قياس دافعية المعلمين٠,٨٥٢٧ .

بعد ذلك تم القيام باجراء الدراسة وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة ضمن ملف واحد على المعلمين الذين شملتهم عينة الدراسة حيث تم استرجاع ٣٤٠ ملف لمعلمين ومعلمات تم اعتمادها وتفريغها كبيانات لإنجاز هذه الدراسة .ولتحييد اثر متغيير الترتيب في الإجابة على أدوات الدراسة من قبل المستجيبيين تم تقسيم الملفات مناصفةً الى قسمين :القسم الاول ويحتوي إستبانة قياس دافعية المعلمين ثم إستبانة وصف السلوك القيادي .والقسم الثاني ويحتوي إستبانة وصف السلوك القيادي ثم إستبانة قياس دافعية المعلمين . كما تم ترقيم هذه الملفات وكتابة إسم المدرسة التي وزعت فيها هذه الملفات (*رصد ذلك ضمن ملاحظات الباحث الخاصة*) وذلك لضمان مطابقة تفريغ إستجابات كل حالة من المستجبين على الادأتين معا دون اي خلط ربما يؤدي الى نتائج مغايرة لما خرجت به هذه الدراسة .

وبعد تفريغ الإستجابات تم إحتساب علامة كل مستجيب عن كل بند والذي اعتمد فيه مقياس ليكرت الخماسي (١-٥) .وقد تم إحتساب علامة كل مستجيب في كلا الاداتين بشكل منفصل .حيث تم رصد متوسطات إستجابات عينة الدراسة في الخلية الخاصة بها

جامعيين مختصيين في مجالي التربية واللغة الانجليزية .كما تم التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى لأدوات الدراسة من خلال تحكيمها من قبل ١٥ مختصاً من ذوي الخبرة في المجال التربوي سوا كأساتذة جامعيين او مشرفيين تربويين من حملة شهادة الدكتوراه او الماجستير.كما تم فحص معامل الثبات لادوات الدراسة حيث بلغ معامل ثبات بُعد قياس تنفيذ المهام في استبانة وصف السلوك القيادي٠,٨٨٢٦ في حين بلغ معامل ثبات بُعد قياس الممارسات الانسانية في استبانة وصف السلوك القيادي٠,٩٠١٣ وبلغ معامل ثبات إستبانة قياس دافعية المعلمين٠,٨٥٢٧ .

بعد ذلك تم القيام باجراء الدراسة وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة ضمن ملف واحد على المعلمين الذين شملتهم عينة الدراسة حيث تم استرجاع ٣٤٠ ملف لمعلمين ومعلمات تم اعتمادها وتفريغها كبيانات لإنجاز هذه الدراسة .ولتحييد اثر متغيير الترتيب في الإجابة على أدوات الدراسة من قبل المستجيبيين تم تقسيم الملفات مناصفةً الى قسمين :القسم الاول ويحتوي إستبانة قياس دافعية المعلمين ثم إستبانة وصف السلوك القيادي .والقسم الثاني ويحتوي إستبانة وصف السلوك القيادي ثم إستبانة قياس دافعية المعلمين . كما تم ترقيم هذه الملفات وكتابة إسم المدرسة التي وزعت فيها هذه الملفات (*رصد ذلك ضمن ملاحظات الباحث الخاصة*) وذلك لضمان مطابقة تفريغ إستجابات كل حالة من المستجبين على الادأتين معا دون اي خلط ربما يؤدي الى نتائج مغايرة لما خرجت به هذه الدراسة .

وبعد تفريغ الإستجابات تم إحتساب علامة كل مستجيب عن كل بند والذي اعتمد فيه مقياس ليكرت الخماسي (١-٥) .وقد تم إحتساب علامة كل مستجيب في كلا الاداتين بشكل منفصل .حيث تم رصد متوسطات إستجابات عينة الدراسة في الخلية الخاصة بها

في تصميم الدراسة وكذلك تم رصد مربع المتوسطات في خلاياالتصميم العاملي المتعدد والبالغ عددها ٣٦ خلية .ومن خلال استخدام رزمة البرامج الاحصائيةSPSS تم إستخراج التحليل الاحصائي وإختبار الفرضيات الصفرية للدراسة .واعتماداً على نتائج تحليل التباين الثلاثي فقد تم قبول فرضيات الدراسة المذكورة اعلاه باستثناء الفرضيتان الثالثة والرابعة :

٣. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (القيام بالمهام).

٤. لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير(العلاقات الإنسانية).

وبذلك يتبين أن دافعية المعلمين تزداد بتوجه المدراء نحو تنفيذ بعدي القيادة (تنفيذ المهام ، العلاقات الانسانية) معاً ،اكثر من الاهتمام بأحد البعدين دون الاخر .كما تبين نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً ايجابياً وقوي بين التوجه نحو تنفيذ بعدي القيادة (تنفيذ المهام ، العلاقات الإنسانية) معاً وارتفاع دافعية المعلمين ،حيث يبلغ معامل الارتباط بينها ٠,٩٤. كما تبين نتائج الدراسة أنه لا أثر لجنس المعلم أو سنوات الخبرة لديه على مستوى دافعيتهم .

وبناءً على نتائج هذه الدراسة وضع عدد من التوصيات لصانعي القرار من ضمنها إعداد وعقد برامج لتأهيل المدراء وتعريفهم بأنماط القيادة التربوية ودورهم في تطوير مدارسهم كقادة .إضافةً الى التوصية باجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالممارسات الادارية ودافعية المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة.كما تنصح هذه الدراسة الباحثين باستخدام أداتي هذه الدراسة (إستبانة وصف السلوك القيادي ، إستبانة قياس دافعية) في

دراستهم المستقبلية وذلك لتطوير وائراء الادارة التربوية وما يتعلق بها من ممارسات في المدارس الفلسطينية في ضوء النتائج التي ستخلص اليها هذه الدراسات .

ABSTRACT

The effect of school leadership behavior (administration practices) on the teacher's motivation

This study aimed at investigating the UNRWA school administration practice on teacher's motivation in Jerusalem district (i.e. in the district as described by UNRWA).

The administration practices were identified on the two dimensions of the school leadership description including the initiation dimension (i.e. task oriented practices) and the consideration dimension (i.e. the human relationships practices). The administration practices were dealt with as the main independent variable of this study. The teacher's motivation was taken as the dependant variable. The confounding variables of teacher's sex and their experience in teaching were taken as subsuming independent variables in order to control for the impact of these two variables on the major independent variable (i.e. the administration practices) on the interactive level.

Thus, the design of this study was a factorial design of three independent variable and one dependant variable. The statistical technique used in this study was ANOVA of three-way analysis of variance.

The population target constituted all teachers working in Jerusalem UNRWA 26 schools (10 male schools, 14 female schools, 2 mixed schools). This population target counted 464 teachers .The sample population covers all the teachers in the male and female schools only counted 451 teachers. Thus the teachers working in the mixed schools were excluded. Hence the

sample population constituted 89.7% of the total population, 39.13% of whom were male teachers and 60.13% female teachers.

The male teachers in the sample group constituted 94.5% of their population group, and the female teachers in the sample group constituted 97.5% of their population group.

Eleven null hypothesis were stated and tested on the significance level of less than $\alpha = .05$

1. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the variable teacher's sex (male, female).
2. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the variable teacher's experience (high, mid, low).
3. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the variable administration practices "initiation" (i.e. task oriented practices).
4. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the variable administration practices "consideration" (i.e. the human relationships practices).
5. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the interaction between the two variables "teacher's sex" and "teacher's experience".
6. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level ($\alpha = .05$) related to the interaction between the two variables "teacher's sex" and administration practices "consideration".

7. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the interaction between the two variables "teacher's sex" and administration practices "initiation".

8. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the interaction between the two variables "teacher's experience" and administration practices "consideration".

9. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the interaction between the two variables "teacher's experience" and administration practices "initiation".

10. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the interaction between the variables "teacher's sex", "teacher's experience", and administration practices "consideration".

11. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the interaction between the variables "teacher's sex", "teacher's experience", and administration practices "initiation".

The instruments of the study were LBDQ (Leadership Behavior Description Questionnaire of Smith, 1999) of 40 items and the TMS (Teacher Motivation Survey of (Palczewski, 1999) of 22 items. Both instruments were translated into Arabic and ratified by a group of university educationists. Their reliability was tested and found to be 00.8826 for the LBDQ of task dimension items (20 items) and 00.9013 reliability for the LBDQ test items on the consideration dimension (20 items). The TMS

instrument was applied on 340 subjects and its reliability was 00.8527.

The two instruments were applied on the study sample population of whom 340. of the sample groups (male and female teachers) gave their evaluation for both questionnaires .the application of the questionnaires was preceded by a proceeded presentation of sequence on two modes of file presentation: 50% of the sample were given a file of (LBDQ) questionnaire followed by (TMS) one, and the other 50% of the sample group were presented with the (TMS) first and the (LBDQ) next. The procedure aimed at excluding the impact of sequencing on responding tendency of the subjects.

The sample responses on evaluation for each questionnaire were encoded for each group member (for each teacher in the sample group), given a number for his /her answer sheet. The recorded scores on Likert scale 1-5 points for each item were calculated and averaged for each participant to give his /her final score for the (LBDQ) and (MTS) separately. The scores of the sample population were classified according to respected cell in the three factors – one way design for all levels in each cell to denote sex, experience and administration practice. Squares average (mean scores) ^{2} in each cell of the 36 cells were calculated. The SPSS program was used for the purpose of recording the findings and testing the various hypotheses.

Findings of this study show that only two hypotheses were rejected on the statistical level of significance (α = .05) .These two hypotheses are number (3&4) above:

3. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the

variable administration practices "initiation" (i.e. task oriented practices).

4. There is no differences between the means of teacher motivation on the significance level (α = .05) related to the variable administration practices "consideration" (i.e. the human relationships practices).

Type III sum of squares of motivation as influenced by administration practices on task dimension was 993.814 with 2df and 993.814 mean square, F 5.476 on the significance level of (α = .05) .This showed that teachers motivation is significantly affected by the school administration practices of task oriented type of leadership .

No.4 hypothesis which was rejected on (α = 0.000) of significance shows that the teacher's motivation is significantly affected by administration practices "consideration" (human relationships) of their administrators. No significant difference for sex and neither teacher experience or of sex, experience and administration practices was found to affect the teacher's motivation.

Accordingly recommendations were made to the decision makers to hold training courses in administration practices on the skills of handling there administration tasks and the development of their skills in commanding their relationships with teachers of their respected schools. More studies on administration practices and teachers achievement motivation were recommended to be applied on government and private schools sector in Palestine. Researchers were advised to use the same instruments (LBDQ and MTS questionnaires) that were used in this study for accumulating findings fore the purpose of developing educational

administration practices in Palestine schools in the light of such findings.

الفصل الأول

مشكلـــة الدراســـة وإطـــارها النظـــري

إن المتتـــبع لمـــا يجري في العالم اليوم يلاحظ مدى التقدم الهائل الذي تم إحرازه في شـــتى المجالات وخاصة من ناحية تكنولوجية . ومع ذلك لا يزال التربويون يشيرون إلى أن هناك انخفاضاً في مستوى التعليم على مستوى دول العالم كافة والدول النامية خاصة . و يحصل هذا كله في الوقت الذي دخل فيه العالم قرنه الحادي والعشرين والذي يتميز بكم هـــائل من التطور والتعقيد. وهذا التطور يتطلب من كل فرد منا العمل بجد للتأقلم مع كل هـــذه المســـتجدات حتى نستطيع العيش والبقاء مثل كافة البشر في هذا العالم والذي تتفوق كثير من دوله على الدول العربية كافة وفلسطين خاصة . مما يتطلب منا جهوداً مضاعفة للحاق بركب الحضارة والتقدم وهذا لن يحدث إلا بالجهود المتضافرة من أجل التغيير وفي كافة المجالات وعلى رأسها نظام التربية والذي يعتبر من أهم الأنظمة في أي مجتمع .

مـــن هنا كانت الحاجة ملحة لدراسة أسباب تدني المستوى التعليمي والتي حاول كثير مـــن الـــتربويين والباحثين تفسيرها . وقد خرج الكثير منهم بأسباب وتفسيرات عديدة لتلك الظاهـــرة . وكان من أبرزها تدني الدافعية عند أقطاب العملية التربوية من طلبة ومعلمين ومد راء إضافة إلى عوامل أخرى كثيرة لا يتسع المجال لذكرها .

لذلك برز اهتمام كبير بموضوع الدافعية وذلك للدور الهام الذي يلعبه في حياتنا ، إذ لا بـــد لكل سلوك يسلكه الفرد من دافع يحركه . وعند انعدام الدافع فإن سمة الملل وعدم الاهتمام تبدو عليه ، وقد تنعكس على الأعمال التي يقوم بها . فالدافعية سواء كانت داخلية أو خارجيـــة تـــؤدي دورا كـــبيرا في قيام الفرد بالعمل أو المهمة المناطة به . لأن حالة الدافعيـــة المترتبة عن سيطرتها على تفكير الفرد وأدائه تجعله – إذا زادت شدتها – دائما

فـــي حالة نفسية غير متوازنة، ويبقى يعمل ويجتهد بهدف إشباع الدافع ، وفي هذه الحالة يوصـــف ســـلوك الفـــرد المدفـــوع بأنـــه سلوك هدفي يكون فيه هذا الفرد حيويا ونشطا (Woolfolk, 1987).

لقـــد كثرت الدراسات والأبحاث حول الدافعية وتعددت الأفكار والآراء بشأنها ، وقد انصـــب الاهتمام الأكبر في الآونة الأخيرة على دراسة دافعية المعلم والعوامل المؤثرة في ارتفاعهـــا أو انخفاضـــها . ويعتبر المعلم العنصر الأهم لإنجاز العملية التعليمية من خلال الـــدور الـــذي يقـــوم به لتحقيق الأهداف، إضافة لتأثيره البالغ في سلوك الطلبة ومستقبلهم وتأثيره على عمل غيره من الزملاء والعاملين في المدرسة . ولكي يتمكن المعلم من تأدية عمله على أكمل وجه لا بد أن يكون مستعدا من الناحية النفسية، أي أن يتوفر لديه مستوى كاف من الدافعية بشكل عام ، ودافعية الإنجاز بشكل خاص . وذلك من أجل زيادة دافعية الطلبة وإنجازهم ، وخلق مدرسة فاعلة من خلال تعامله مع زملائه وإدارة المدرسة.

لقـــد تمت دراسة موضوع دافعية المعلمين من قبل كثير من الباحثين مثل برودنسكي ونيـــل (Brodinsky & Neil, 1983) ، إليـــس (Ellis, 1984) ، باركـــر وبارتردج (Parker & Partridge, 1991) ، فيشر (Vischer, 1993) . فدرسوا الدافعيـــة وارتـــباطها بمتغيرات أخرى مثل العمر ، والجنس ، وسنوات الخبرة ،والرضا الوظيفـــي ، ونمـــط القيادة ، ..... الخ من متغيرات .فالدافعية لا تعمل في فراغ . فهي تـــتأثر بعوامـــل وتؤثر بأخرى. كما أن الظروف المؤثرة والمتأثرة تعمل بشكل متداخل . ومـــن خـــلال مراجعة الدراسات في موضوع دافعية المعلمين ، يلاحظ أن التركيز الأكبر كان على دراسة متغيرات ثلاث لها ارتباط وثيق ببعضها ، ألا وهي :- الدافعية ، الرضا الوظيفي ، والنمط الإداري أو القيادي الذي يسود في المدرسة (Pennington, 1997).

وقـد أكـد كثير من المنظرين النفسيين والتربويين مثل ماسلو (Maslow, 1970) وماكجروجـر (Mcgreogor, 1967) وهيرزبيـرج (Herzberg, 1964) أن هناك ضـرورة لفهـم الدافعية لأغراض تفسير السلوك الإنساني والارتقاء به . حيث بين ماسلو بأن الحاجة إلى تحقيق الذات تقع على رأس سلم الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان وتحدد مساره في التكيف مع مقتضيات الحاجة . وكذلك في تعامله مع من حوله وما يحيط به من عـالم مـادي أو اجتماعي أو ثقافي . وأن هرم الدوافع حسب ارتباطها بالحاجات يبدأ في قاعدتـه بالدوافع البيولوجية ، يليها الحاجة إلى الحب والاطمئنان ، ثم الحاجة إلى الانتماء لمجـتمع مـا ، وتـرتقي الدوافع والحاجات الملازمة لها إلى أن تصل إلى قمة الهرم في الحاجـة إلى تحقيق الذات . ووضح ماسلو أن مستويات الهرم لها تأثير على سلوك الفرد وأنماط تصرفاته بطرق تميزه عن الفرد الآخر (Maslow ,1970) .

وقـد رافـق الاهتمام بالدافعية كمحرك لسلوك الفرد بشكل عام ، اهتمام بدورها في تفعيـل نشـاط المعـلمين والمؤسسـة الـتربوية الأساسـية (المدرسـة) . ففي مؤتمر NJPASA/FEA ذكـر سـكانيلا وهيكـت (Scannella & Hect, 1998) أن إثارة دافعية المعلمين هي أكثر مشكلة جدية تواجه النظام التربوي . وقد تم عزو هذا التدني في دافعيـة المعـلمين إلى أسـباب عـدة مـنها : الانطفاء Burnout ، والتوتر Stress ، والمشكلات العائلية والشخصية ، وقلة الحوافز Incentive .

ولـم تكن هذه هي البداية بموضوع الدافعية ، وإنما استمرار لجهود متواصلة لتفسير تـلك الظاهـرة التي شغلت معظم المنظرين التربويين . وقد كان التركيز لديهم على فهم العوامـل المؤثرة في دافعية المعلمين من حيث زيادتها أو تثبيطها . ومن ذلك ما أشار إليه مورجان (Morgan, 1943) – والذي درس الدافعية من وجهة نظر كيميائية – بأن

الظـــروف الـــتي يمر بها الجسم والبيئة التي يعيش فيها تسبب ردود فعل تظهر من خلال الســـلوك . وهو بذلك أراد التطرق إلى أن البيئة أو المناخ المدرسي في هذه الدراسة ، إن لـــم يساعد المعلم على القيام بعمله ، فإنه يعرقل ذلك . فوقوع المعلمين تحت ظروف من الـــتوتر الشديد تؤدي إلى ردود فعل سلبية ، وتظهر نقصا في الدافعية ، وربما تؤدي إلى الانطفاء Burnout .

أمـــا بـــندرا وســـتيورت (Bindra & Stewart, 1972) فقد أكدا على أنه يجب الـــتفكير فـــي الدافعية من خلال النشاطات العصبية في جسم الإنسان . وبيّنا أنه لا بد من الأخـــذ بالاعتبار أن الدافعية لا تثار من خلال مثيرات خارجية فقط ، وإنما قد تكون نتيجة لـــتأثير ظروف كيميائية داخلية في دم الإنسان . وأكدا أن التوتر النفسي الذي يتعرض له الفرد قد يقلل من طاقته ويمكن أن يبعده عن الإبداع والإنتاجية .

وقد قام برودنسكي ونيل (Brodinsky & Neill , 1983) بدراسة ذكرا خلالها ثلاث سياســـات يجـــب على المد راء اتباعها لزيادة الدافعية وتطوير المعنويات لدى المعلمين. وتتمـــثل هـــذه السياسات الثلاث في المشاركة في الإدارة واتخاذ القرار ، وتعليم المعلمين وتطويـــرهم أثـــناء الخدمـــة ، وتقييمهم بشكل نظامي وداعم Systemic supportive Evaluation .

وفـــي دراسة أخرى قام بها إليس (Ellis, 1984) بينت أن دافعية المعلمين تزداد أكـــثر بالمكافـــآت الداخـــلية(intrinsic) . ومـــن هـــذه المكافآت الاحترام الذاتي Self-Respect والشـــعور بالإنجـــاز Accomplishment ، والـــنمو الشخصي Personal Growth . كمـــا بيـــنت هـــذه الدراسة أهمية ـــ ولكن بدرجة أقل _ المكافآت الخارجية

Extrinsic Rewards والتي تحيط بالعمل مثل الأجور ، والأمن الوظيفي ، والامتيازات الشخصية .

كما اتفق كل من جلاسير (Glasser, 1992) وجاوير (Gower, 1994) على أن زيادة دافعية المعلمين تتم من خلال التشجيع ، واعتراف المدير بما ينجزونه من أعمال. وأن يتبع ذلك ثناء مستمر ، مما يشجع خلق علاقات إيجابية بين المدير والمعلمين. وقد أكد على ذلك بيل (Bell, 1996) إضافة لعدة خطوات للحفاظ على دافعية المعلمين منها : طلب النصيحة من الآخرين ،وإبقاء المعلمين على اطلاع بما يدور في المدرسة ، والبحث عن فرص للمدح والثناء على عمل المعلمين ،والحرص على أن يكون التأنيب بحذر إذا اقتضت الحاجة ،وتوفير الفرص للمعلمين لحل مشكلاتهم،واعتراف المدير عندما يكون على خطأ ،وتعريف ما يقوم به المعلمين من عمل ، وتطوير نقاط القوة عندهم ، وإثارة المواضيع التي يجب أن تحصل ، وإعطاء المعلمين مسؤوليات ودور في المدرسة ، ورفع الحواجز أمام الترقيات والمكافآت .

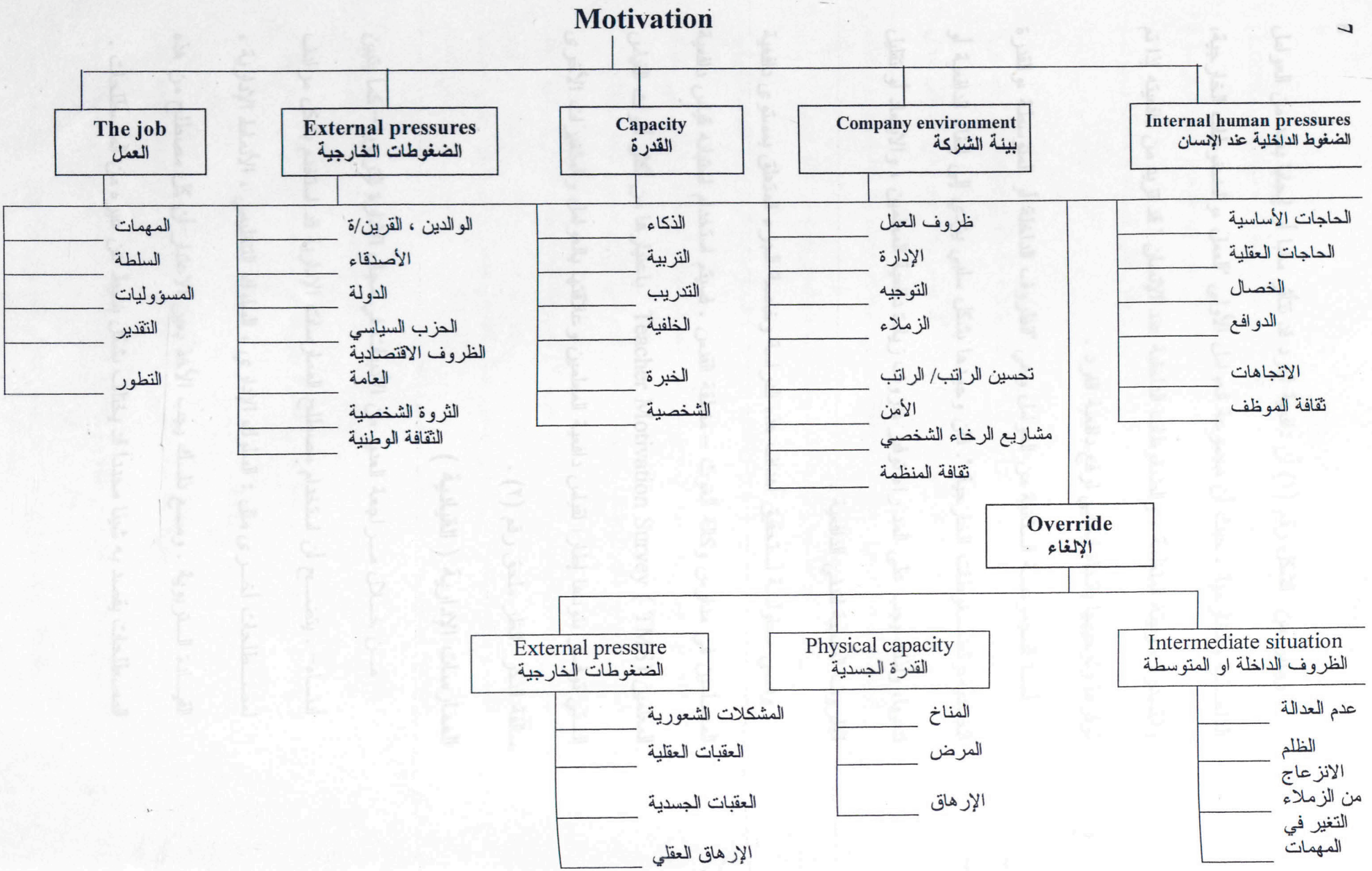
أما عاشور (١٩٩٩) فقد بين أن للدافعية عدة مظاهر ، منها ما يدل على ارتفاع الدافعية ومنها ما يشير إلى تدنيها . ومن المظاهر التي تدل على ارتفاع دافعية المعلمين عدم وجود صراع بينهم ، وتماسكهم لتحقيق أهداف مشتركة ، وقدرتهم على مجابهة الأزمات الطارئة ، وارتفاع كمية الإنتاج ، وانخفاض نسبة التغيب ، والالتزام بالمواعيد ، إضافة إلى انخفاض معدل المشكلات والحوادث والتذمر . وعلى العكس من ذلك فقد ذكر عدة مظاهر تشير إلى تدني الدافعية ومنها كثرة التمرد ، والتغيب أو ترك العمل ، والشعور العدواني تجاه المسؤولين ، والصراع الداخلي ، وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية والأعباء الإضافية.

وقـد حـدد (عبد الوهاب ، ١٩٨٤) خصائص دوافع الأفراد والمتمثلة في خاصية الـتعقيد والـتداخل ، بحيث أن الحاجات تؤثر وتتأثر ببعضها ، وأن هذه الحاجات تحرك الأفـراد إما كحاجة واحدة أو كحاجات متداخلة . وأن الدافعية لا تعمل بشكل خطي ، فقد ينـتج عـن دوافـع مختـلفة سلوك متشابه ، وقد ينتج نفس الدافع سلوكيات مختلفة . هذا بالإضافة إلى أن حاجات ودوافع الأفراد تتطور من حيث الكم والنوع ودرجة الأهمية من وقت لآخر .

أخيـرا وعـلى الـرغم مـن استحالة تحديد جميع المتغيرات المؤثرة في بيئة العمل المدرسي ، والتي تشكل العلاقة بين المدير والمعلمين كما ذكر باركر وبارتردج (Parker & Partridge, 1991) فان هناك ضرورة بأن يقوم المد راء بتزويد المعلمين ببيـئة عمـل تنشئ الرضا الوظيفي ، وتثير الدافعية ، وتحطم البيروقراطية. آخذين بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في دافعية المعلمين والتي يوضحها الشكل رقم (١) والذي قدمه بيتس (Betts, 1993) .

العوامل المؤثرة في الدافعية (نموذج Betts , 1993 ص : ١٤٥)

الشكل رقم (١)



ويتبين من الشكل رقم (١) أن دافعية الفرد قد تتأثر سلبا أو إيجابا بعدد من العوامل الداخـلية والخارجية . حيث أن مجموعة العوامل الأولى "العمل ،والضغوطات الخارجية، والقـدرة ، وبيئة المنظمة ، والضغوطات الداخلية عند الإنسان " قد تزيد من دافعيته إذا تم توفرها وتوجيهها باتجاه إيجابي لرفع دافعية الفرد .

أمـا المجموعـة الـثانية من العوامل وهي "الظروف الداخلة أو المتوسطة ،والقدرة الجسدية،والضـغوطات الخارجية ". فان وجودها بشكل سلبي يؤدي إلى إلغاء الدافعية أو تدنيها، ولذلك يجب على المد راء توفير ظروف زيادة دافعية المعلمين ، والابتعاد أو تقليل الظروف المسببة لتدني الدافعية .

وفـي محاولـة لـتحقيق أهداف هذه الدراسة وخاصة الجزء المتعلق بمستوى دافعية المعـلمين في مدارس وكالة الغوث – منطقة القدس . فسيتم استخدام استبانه قياس دافعية المعلمين (Teacher Motivation Survey (TMS باعتبارها من أكثر أدوات القياس الـتي توفـر بنودها إطارا لقياس دافعية المعلمين وعلاقتها بالعوامل والمتغيرات الأخرى سالفة الذكر .انظر ملحق رقم (٢) .

الممارسات الإدارية (القيادية)

مـن خـلال مـراجعة العديد من الأدبيات في مجال الإدارة التربوية- كما يتبين أدنـاه- . يتضـح أن استخدام مصطلح الممارسات الإدارية قد استخدم بشكل مرادف لمصـطلحات أخـرى مثل : السلوك الإداري ، السلوك التنظيمي ، الأنماط الإدارية ، القيـادة الـتربوية . ومـع ذلـك يجب الأخذ بعين الاعتبار أن كل مصطلح من هذه المصطلحات يقصد به شيئا محددا قد يختلف بشكل بسيط عن غيره من المصطلحات .

وقد تم تعريف الممارسات الإدراية كما ذكره كل من كونتز وأودنيل (Koontz & Odonnell, 1980) بأنهـا " عملية التأثير التي يقوم بها القائد (مدير المدرسة) فـي مرؤوسـيه (المعلمين والطلبة) لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني .

أما بلميرج وجرينفيلد (Blumberg & Greenfeild, 1980 ,p.19) فقد عرفا القيـادة بأنهـا عبارة عن " سلوك الأشخاص الذي ينشئ بنية جديدة في التفاعل خلال الـنظام الاجـتماعي ، وذلـك لعمل تغيير في الأهداف بعيدة وقريبة المدى ، وكذلك التغيير في الإجراءات ، والمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات في ذلك النظام ."

كما عرف يوكل (Yukl, 1981, p.5) الممارسات الإدارية (القيادية) بأنها " العمـلية الـتي يقوم بها الإداري من أجل تحديد أهداف المنظمة والتأثير في سلوك العاملين لتحقيق تلك الأهداف من خلال العمل الجماعي كفريق ضمن ثقافة معينة ."

وقـد ذكـر (درة، ١٩٨٨ ، ص: ٧) تعـريفا للممارسات الإدارية بأنها " تلك التصـرفات الصادرة عن المدير ضمن هيكل تنظيمي معين ، من أجل تحقيق أهداف المنظمة أو المدرسة ، من خلال العاملين فيها ."

ومن ضمن التعريفات الحديثة لمفهوم القيادة والذي ذكره ريجيو(Riggio, 1999 ,p409) اعتـبر أن القيـادة "هـي القدرة على توجيه مجموعة من الأفراد نحو بلوغ أهداف معينة تحددها المنظمة ."

مـن جهـة أخرى فقد حاول كثير من المنظرين والباحثين التربويين التمييز بين القـائد والإداري . فقد أشار بينس (Bennis, 1990) أن القائد هو من يعمل الأشياء الصـحيحة ، وأن الإداري هـو من يعمل بشكل صحيح . فالأدوار تختلف هنا بشكل

جوهـــري ، لأن القائد يحمل رؤيا مستقبلية ، ويشجع الأعضاء في المنظمة على السير باتجـــاه تحقيـــق هـــذه الرؤيا . أما المدير فيقوم بعمل ما يطلب منه حسب لائحة من الأنظمة والقوانين .

ومـــن منطـــلق الاهتمام بدور القائد وسلوكه في تسيير أية منظمة والحفاظ عليها وعـــلى بقائهـــا ، حاول الكثير من المنظرين والباحثين وصف القائد الناجح من خلال الـــتطرق للنشـــاطات والسلوكيات الواجب عليه القيام بها كقائد للمنظمة . ومن ذلك ما ذكـــره كـــالدويل وســـبنكس (Caldwell & Spinks, 1992) نقـــلا عن ستوجديل Stogdill بـــأن هناك عددا من الصفات التي يجب أن يتميز بها القائد الناجح ومنها : " القـــدرة على التعامل مع الضغوطات ، القدرة على التأثير في الآخرين ، التنسيق بين العامـــلين لإنجـــاز أهـــداف المنظمة ، الاهتمام بإنجاز الأعمال والنشاطات ، المبدئية والشعور بالمسؤولية ، المغامرة والمجازفة ، والطاقة للقيام بالعمل المطلوب " .

وإضـــافة لهـــذه الصفات فقد ذكر بنينجتون (Pennington, 1997) عددا من الصـــفات والممارســـات والسلوكيات الإيجابية التي يجب أن يتحلى بها القائد كالذكاء والتواصـــل الشـــفوي والكتابي الجيد ، والحسم في الأمور ، ووضوح الرؤيا ، وقبول البدائل المتعددة في حل المشكلات ، وتطوير المهارات والمشاعر الداخلية للتابعين .

كذلـــك ركـــز ديوك وجانسنديل (Duke & Gansondel, 1990) وويتلي (Wheatley,1994) على أهمية مشاركة التابعين في اتخاذ القرار ، وذلك من حيث نقـــاش أهميـــة القيام بأي عمل والوقت اللازم له ، مما يدعم تطبيق ذلك القرار ويزيد الثقة بين القائد وتابعيه .

كما يجب على القائد مساعدة العاملين في تطوير أنفسهم، وبذل أقصى جهد لتوفير ظروف

وبيئة عمل مناسبة ، وتوفير جو تعاوني وفهم مشترك للأمور ، مما يساعد على النجاح والتطور .

هـذا وقد جمع يوكل (Yukl, 1981) الوسائل التي يمكن لمدير المدرسة كقائد تعـليمي أن يمـارس مـن خلالها تأثيره على التابعين له ، وحددها في إحدى عشرة وسـيلة، اعتـبرها تشـكل مجـتمعة أو مـنفردة مصدرا لسلطة القائد وهي " الطلب المشـروع، إذعـان المنفعة ، إذعان القهر ، الاستمالة القائمة على الرشد والإقناع ، النفوذ القائم على الخبرة ، الإلهام وإلهاب الحماس ، تنمية أو تغيير القيم والمعتقدات ، تطويـع المعـلومات، تطويـع ظروف بيئة العمل ، الإعجاب أو الانتماء الشخصي ، والمشاركة في صنع القرار."

يتبين من الاستعراض السابق لتعريفات الممارسات الإدارية أو السلوك القيادي ، واستعراض صفات القائد الناجح أن هناك اختلاف إلى حد ما في هذه التفسيرات وذلك لأنهـا تنطـلق مـن وجهات نظر ونظريات مختلفة للقيادة . ولكن يجمع الباحثون في الإدارة أن تفسـير السـلوك القيـادي الذي يمارسه مدير المدرسة يعتمد على عناصر أساسـية ثلاث كما يذكرها هانسن (Hanson, 1979) وهي : "الأفراد أو التابعون ، والعمـليات الإداريـة، والأنظمة ". وكل جانب يتصف بخصائص وميزات هامة تحدد طبيعة السلوك القيادي لمدير المدرسة .

وقـد بيـن فيدلـر وتشـيمرز(Fiedler & Chemers , 1974) أن السلوك القيادي ينحصر بشكل عام ضمن أحد أنماط القيادة الأساسية التالية :

أ- **القيـادة الديمقـراطية** : وتعـتمد على رأي الأغلبية . ويعتبر القائد أن الكل في المنظمة شركاء متساوون ، وأن الانتقاد والعقوبات قليلة لأن الجميع يعملون بشكل

تشاركي ، لذلك سيكون اللوم أو النجاح مشتركا أيضا بين الجميع .

ب- **القيـــادة الأوتوقراطية** : حيث يحافظ القائد على نظام مشدد ، وكل القرارات تصدر عـــنه، معتمدا على تطبيق القوانين الخاصة لتلك المنظمة بحيث تصدر عنه كل القرارات. فالقيادة بهذا الشكل قائمة على مبدأ عدم التدخل . والقائد هو الشخص الذي يمثل المنظمة (العمل) ويعطي قليل من الإشراف والتوجيه .

ج- **القيادة الظرفية** :وهي القيادة التي تمزج بين النمط الديمقراطي والأوتوقراطي .بحيث يحـــدد الظـــرف نمـــط تعامل القائد والذي سيختلف من وقت لآخر بناء على المستجدات والتطورات التي قد تحدث .

ومن خلال تتبع دراسة أنماط القيادة نجد أن الاهتمام بهذا الموضوع ليس حديثا وإنما بـــدأ مـــع نهايـــة الحـــرب العالمية الثانية ، حيث برز اهتمام جامعة أوهايو بدراسة أنماط الســـلوك القيـــادي . وقد تمخض عن ذلك العمل تطوير أداة لوصف السلوك القيادي والتي أطـــلق عـــليها اســـتبانة وصـــف الســـلوك القيادي Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ).

وقـــد ظهرت هذه الاستبانة في صورتها النهائية عام ١٩٦٦ من خلال الدراسة التي أجـــراها أندرو هالبن (Halpn, 1966) لتحديد أنماط السلوك القيادي لمديري ومديرات المـــدارس فـــي الولايات المتحدة الأمريكية . وقد توصل هالبن إلى تحديد بعدين أساسيين يميزان سلوك المدير أو النمط القيادي الذي يتبعه وهما :

أ- **المبادأة** أو (توجه المدير نحو الاهتمام بالعمل) (Initiating Structure) وهو ما أطلق عليه في الدراسة الحالية محور المهام : ويركز القائد ضمن هذا النمط على العمل وتصميمه ، وزيادة الإنتاج ، وتحقيق الأهداف الرسمية للمنظمة .

ب- **الاعتبارية** أو (توجه المدير نحو الاهتمام بالعلاقات الإنسانية) (Consideration) وهو ما أطلق عليه في الدراسة الحالية محور العلاقات الإنسانية:

ويركز القائد ضمن هذا النمط على الاهتمام بالعاملين ، وتحقيق حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية ، ومراعاة ميولهم ، وتوفير أكبر قدر من الحرية والحركة والتفكير والاختيار في العمل .

وقد حظيت هذه الاستبانة باهتمام كبير يلاحظ من خلال الكم الهائل من الدراسات التي اعتمدت عليها من أجل دراسة السلوك القيادي . ومن منطلق أن نمط القيادة في المدارس الفلسطينية يبدو أنه يتراوح بين النمطين اللذان تقيسهما الاستبانة وهما بُعد " التركيز على العلاقات الإنسانية في العمل " ، وبُعد " التركيز على مهمات العمل " ، أو "أن النمط السائد قد يكون مزيجا من البعدين" . لذا سيتم استخدام هذه الأداة بهدف الإجابة على جزء كبير من أسئلة هذه الدراسة .

وفي ضوء الدراسات الخاصة بالممارسات الإدارية وأهميتها في تنفيذ السياسات التعليمية، أو المشاركة في تطوير الرؤى التربوية ، فإن البحث في الممارسات الإدارية يصبح ذو أهمية بالغة في مجال تطوير التعليم في وطننا .

واعتمادا على ما سبق فقد اهتمت هذه الدراسة بالبحث في أثر الممارسات الإدارية (القيادية) التي يستخدمها المدير على دافعية المعلمين . وقد افترض الباحث أن الدافعية هي إحدى العوامل التي تساهم في رضا المعلمين بموقعهم الوظيفي والاجتماعي. وأن هذا العامل قد يفسر سلوك المعلمين تجاه أسلوب الإدارة والسلوك القيادي لمديرهم .

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في فحص أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس. وحيث أن دافعية المعلم (وحدة الدراسة) قد تتأثر بعدد من المتغيرات فسيتم دراسة أثر ثلاثة متغيرات مستقلة وهي " الممارسات الإدارية للمدير، جنس المعلم ، عدد سنوات خبرة المعلم " على المتغير التابع وهو "دافعية المعلم " .

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من النواحي التالية :

١- **الأهمية الأكاديمية** : تشكل هذه الدراسة إثراء للأبحاث المتعلقة بموضوع الدافعية بشكلٍ عام ، وعلاقتها بالممارسات الإدارية ودافعية المعلمين بشكلٍ خاص . وهي تمثل الدراسة الأولى في فلسطين في هذا المجال على حد علم الباحث .

٢- **الأهمية التطبيقية** : توفر هذه الدراسة نتائج ومعلومات قد تساعد في زيادة دافعية المعلمين ، وتطوير علاقة إيجابية بين المعلمين والإدارة بموجب التوصيات الواردة في الفصل الأخير من هذه الدراسة .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

١- التعرف على واقع الممارسات الإدارية عند مد راء المدارس .

٢- التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل والإنجاز لدى المعلمين .

٣- الـتعرف على بعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المعلمين (الخبرة والجنس) وأثرها على مستوى دافعيتهم .

٤- التعرف على أثر الممارسات الإدارية على دافعيه المعلمين .

٥- الخروج بتوصيات بناءً على الدراسة لتحسين واقع العملية التربوية في فلسطين .

أسئلة الدراسة

بـناء على الاعتقاد بأن هناك علاقة بين دافعية المعلمين (والممارسات الإدارية لـلمدير ، وجنس المعلم ، وسنوات خبرته) ، فقد تم فحص نوعين من الأسئلة . حيث تم التركيز على الأسئلة الثلاثة الأولى بشكل رئيسي ، وتم فحص السؤالين الأخرين ، بشكل ثـانوي . ثـم تمت دراسة العلاقة بين أسئلة المجموعة الأولى وأسئلة المجموعة الثانية ، وهذه الأسئلة هي :

١- مـا هي الممارسات الإدارية السائدة في مدارس وكالة الغوث – منطقة القدس كما تقيسها أداة الدراسة ؟

٢- ما هو مستوى دافعية المعلمين للعمل والإنجاز كما تقيسها أداة الدراسة ؟

٣- ما العلاقة بين الممارسات الإدارية للمدير ودافعيه المعلمين ؟

٤- مـا هو اثر جنس المعلمين على دافعيتهم ، وبالتالي اثر الممارسات الإدارية على الدافعية حسب جنس المعلم ؟

٥- ما اثر عدد سنوات خبرة المعلمين على دافعيتهم و بالتالي اثر الممارسات الإدارية على الدافعية حسب خبرة المعلم ؟

فرضيات الدراسة

١. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير جنس المعلم (ذكر ، أنثى).

٢. لا يوجـد فـروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى(α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلم (خبرة قليلة ، خبرة متوسطة ، خبرة عالية) .

٣. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير(العلاقات الإنسانية).

٤. لا يوجـد فـروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمباداة (القيام بالمهام).

٥. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه .

٦. لا يوجـد فـروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيري جـنس المعـلم والممارسـات الإداريـة لـلمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير(العلاقات الإنسانية).

٧. لا يوجـد فـروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيري جـنس المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمباداة (القيام بالمهام) .

٨. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيري خـبرة المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

٩. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيري خـبرة المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمباداة (القيام بالمهام).

١٠. لا يوجـد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

١١. لا يوجـد فـروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفـاعل مـتغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (القيام بالمهام) .

افتراضات الدراسة

يفترض الباحث في هذه الدراسة ما يلي :

١. تمثيل العينة لمجتمع الدراسة .

٢. صدق وثبات الأدوات المستخدمة وصلاحيتها للفئة المستهدفة .

٣. قيام المستجيبين بالإجابة بصدق على أدوات القياس المستخدمة ، أي صدق الإستجابة Response Validity .

محددات الدراسة

١- تـتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم اختيارها ومدى تعاون أفرادها الجاد في هذه الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة .

٢- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الاستبيانات المستخدمة كأدوات للدراسة والتي سيتم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة ومدى شمولها ووضوح فقراتها للمستجيبين .

٣- تتحدد نتائج هذه الدراسة فقط في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس والتي تم إجراء الدراسة على مدارسها .

٤- هذه الدراسة لا تظهر العلاقة بين الممارسات الإدارية ودافعية المعلمين للعمل والإنجاز بشكل نهائي ومطلق ، ولكنها تعطى صورة مبنية على أساس أداة الدراسة والمتغيرات التي سيتم دراسة أثرها.

٥- الدراسة محددة بالافتراضات التي تقوم عليها المعالجات الإحصائية المستخدمة .

مصطلحات الدراسة

للمصطلح الواحد في التربية وعلم والنفس تعريفات عديدة ويعود السبب في ذلك إلى تعدد النظريات والمداخل التي يزخر بها هذا العلم كالمدخل السلوكي والمعرفي والإنساني والاجتماعي كما أن هناك تباينا بين هذه المعلومات من حيث النظر إلى المسائل والظواهر النفسية والتربوية بصفة عامة والى التعريفات بصفة خاصة . علما بان هذه المداخل والنظريات أخذت تنحى في الآونة الأخيرة نحو التقارب من حيث الجوهر وان اختلفت من حيث التفاصيل في الإجراءات والطرق التي تتبعها (الأحمد،١٩٩٩).

ومن هذا المنطلق يكون بالإمكان اعتبار التعريفات التالية لمصطلحات الدراسة ، وجهات نظر محددة يتبناها الباحث ويلتزم بها في بحثه . وفيما يلي عرض لهذه التعريفات والمفاهيم يلقى الضوء عليها ويجعلها واضحة للقارئ والباحث المتخصص .

الدافعية : مجموعة العوامل المحركة التي تحدد سلوك الفرد وتدفعه إلى عملية التفاعل في المجتمع أو المنظمة . وهي ليست سلوكا قابلا للملاحظة بطريقة مباشرة ، وإنما حالة داخلية يستدل عليها من سلوك الأفراد في المواقف المختلفة . إلا أن الأفراد لا يستجيبون للمواقف المختلفة بنفس الطريقة وحتى أمام الموقف الواحد فان استجابات الفرد تكون متباينة من وقت لآخر . ولذا فان الدافعية مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة إنما يتم استنتاجه من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنه (شكور ،١٩٩٥) . و في الدراسة الحالية استخدم مصطلح الدافعية اجرائيا للتعبير عن استجابة المعلم عن اداة قياس الدافعية (TMS) والمرفقة في ملحق رقم (٢) .

الممارسات الإدارية :

هي مجموعة الإجراءات السلوكية القيادية التي يقوم بها مدير المدرسة – كما تقيسها أداة الدراسة الحالية من حيث التركيز على المهام والاهتمام بالعلاقات الإنسانية والمرفقة في ملحق رقم (٤) – وذلك في محاولة لتحقيق أهداف المدرسة من خلال تنظيم عمل المعلمين والعاملين الآخرين والطلبة فيها .

سنوات الخبرة :

هي الفترة الزمنية التي قضاها المعلم في التدريس والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات :

خبرة قليلة : وتمتد من سنة إلى أقل من خمس سنوات .

خبرة متوسطة : وتمتد من خمس سنوات إلى أقل من عشرة سنوات .

خبرة عالية : وهي الخبرة من عشرة سنوات فما فوق .

مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس :

هي مجموعة المدارس الأساسية (والتي تحتوي الصفوف من الأول الابتدائي وحتى الصف التاسع الأساسي) التابعة لوكالة الغوث في منطقة الوسط والتي تمتد من مخيم دير عمـــار شمالا وحتى القدس جنوبا . وعدد هذه المدارس ٢٦ مدرسة والمذكورة في ملحق رقـــم (٦) ضـــمن ملاحـــق الدراسة . وتقسم مناطق عمل الوكالة في الضفة الغربية إلى ثـــلاث مـــناطق: "مـــنطقة **نابـــلس** والـــتي تعمـــل على تقديم الخدمات الأساسية للاجئين الفلســـطينيين فـــي شمال الضفة الغربية ، منطقة **القـــدس** والتي تعمل على تقديم الخدمات الأساســـية للاجـــئين الفلســـطينيين في منطقة القدس ووسط الضفة ، منطقة **الخليل** والتي تعمل على تقديم الخدمات الأساسية للاجئين الفلسطينيين في منطقة جنوب الضفة الغربية."

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

الدافعية

من الضروري توضيح المقصود بمفهوم الدافعية طالما أن موضوع هذه الدراسة ككل يدور حول دافعيه المعلمين ، ومدى تأثرها بجنسهم وبخبرتهم وبالممارسات الإدارية للمد راء . ومن خلال مراجعة أدبيات هذا الموضوع يتبين أن كلمة الدافعية Motivation تمتد جذورها إلى الكلمة اللاتينية Movere والتي تعني : يدفع أو يحرك To move، وهذا ربما يفسر أن استخدام المصطلح قد يكون بسبب محاولة علماء النفس تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك (Weinberger & McClelland , 1990).

وقد حاول أتكنسون التمييز بين مفهوم الدافعية Motivation ومفهوم الدافع Motive. حيث اعتبر أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. ولكن عند التحقيق الفعلي والصريح لهذا الاستعداد فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة (Atkinson , 1964) .

ومع أن البعض يحاول التمييز بين المفهومين إلا أنه لا يبدو أن هناك ضرورة لذلك حيث يستخدم المصطلحان بشكل تبادلي ومترادف يعبر كل منهما عن ملامح السلوك المدفوع . ويلاحظ هذا الاستخدام من خلال التعريفات الكثيرة للدافعية والتي سيتم ذكر بعضها فيما بعد .

لقد ظهر مصطلح الدافعية في العام ١٨٨٠ في بريطانيا وأمريكا عندما تحدث علماء النفس في كتاباتهم عن الرغبة والقصد، والإرادة والفعل الإرادي.حيث كتبSullyمثلا"أن الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك وتحدده تسمى القوة الدافعة أو المثير أو الدافع "

وقال جون ديوي ١٨٨٦ " حينما تختار الرغبة تصبح دافعا " (صالح ،١٩٧٢).

أما بالنسبة لتعريف الدافعية ، فإنه من خلال مراجعة ما كتب في هذا الموضوع يتبين أن هناك عددا هائلا من التعريفات ، يذكر كلينجينا و كلينجينا Kleinginna & Kleinginna في وينبريجر وماكليلاند (Weinberger & Mcclelland,1990) أنه تم إحصاء ثمانية وتسعون تعريفا للدافعية ، وقد تختلف في بعض الأمور عن بعضها البعض ، وذلك لأنها تنطلق من توجهات مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة . ومن هنا يصبح من الصعوبة بمكان تعريف الدافعية تعريفا ثابتا وشاملا ، وفيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية كما يعرضها وينبريجر وماكليلاند (١٩٩٠) والتي يذكرها مع سنوات ظهورها ومؤلفيها كما يلي:

فقد عرفها هب (Hebb,1949) بأنها "عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد ". أما يونج (Young , 1961) فعرف الدافعية بأنها " حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين " . من جهة أخرى ذكر اتكنسون (Atkinson , 1964) أن الدافعية "استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين " .

النظريات المفسرة للدافعية

نظراً للأهمية البالغة لموضوع الدافعية في علم النفس ، فقد ظهرت عدة توجهات لتفسير الدافعية عند الإنسان ، حيث قدمت كل منها تفسيرا ينطلق ويتفق والأساس النظري لكل توجه. وتشترك هذه النظريات جميعا في كونها تفسر الدافعية بأنها عنصراً هاماً يؤثر في شخصية الإنسان والطريقة التي يتعلم بها . وسيتم التطرق فيما يلي لأهم هذه النظريات .

أولا : نظريات الغرائز Instinct Theories

تعتمد هذه النظريات في أساسها على الأفكار التي قدمتها نظرية دارون في التطور، وقد كان العامل المشترك لهذه النظريات أنها تتبع النموذج البيولوجي لتفسير السلوك وأنها بذلك اعتبرت مفهوم الغريزة هو العنصر الأساسي وراء دوافع الإنسان. وأهم هذه النظريات :

أ- نظرية فرويد: S. Freud

ذكر فرويد في تفسيره لسلوك الإنسان ورغباته، أنها تنطلق من غريزتين يشترك فيهما الجنس البشري وهما: غريزة الحياة Eros وغريزة الموت Thonatus . وقد فسر الدافعية بأنها طاقة نفسية (Libido) محررة باتجاه تلبية الحاجات التي تعمل على بناء البعد البيولوجي لشخصية الإنسان والتي تعتبر ضرورية لتلبية الاحتياجات النفسية المصاحبة لها بما في ذلك الحاجة إلى الحب (دافع الحياة) ويقابله باللاتينية Eros ودافع الموت Thonatus . وتعتبر الدوافع البيولوجية المحولة إلى دوافع نفسية بشقيها الحياة والموت ديناميكية العلاقة. أي أن لكل دافع من الدوافع المنبثقة عن غرائز الإنسان البيولوجية وجهان هما:

الوجه الإيجابي وهو الباحث عن اللذة، والوجه السلبي وهو الباحث عن الهروب من الألـــم. إذن يـــرى فـــرويد أن الدافعيـــة طاقة ديناميكية (فيها نوع من التضاد) ، أي أن الدافعيـــة طاقـــة نفسية تتحول من حال إلى حال ولكنها لا تفنى في النظام الكوني الواسع. ويقصـــد بذلك أن الطاقة النفسية تتحول من حالة فيزيولوجية (كالحاجة إلى الجنس) إلى حالة نفسية (كالحاجة إلى الحب) والعكس صحيح.

إن نقطـــة التماس بين الطاقة ذات العلاقة بالجسم والطاقة ذات العلاقة بالشخصية هي مـــا أطلق عليه فرويد بعد ألهوID أو (الذات السفلى) وهي الطاقة الغريزية غير المنظمة بالأصل وتعدل وتنظم عن طريق التعلم .(Hall & Lindzey, 1970, p.36)

وتعـــرف الغريـــزة مـــن وجهة نظر فرويد بأنها" تمثيل لمصدر إثارة داخلية جسمية" وهـــي بذلك عبارة عن قياس لمطلب فطري من العقل للقيام بعمل. مثال ذلك التمني لشيء ما يعمل كنشاط يسمى الدافع للسلوك. فالجائع لديه إثارة جسمية تدفعه ليبحث عن الطعام. فالدوافع الغريزية إذن قوى تحرر الحركة الجسمية أو الاستجابات اللازمة لتلبية احتياجات معيـــنة. وتعمـــل الغرائـــز المختـــلفة بمجملها لتشكيل ما يعرف بالطاقة النفسية المحركة للســـلوكيات الشخصية كما تم توضيحه في العبارة أعلاه. إذن أصل الدوافع غريزي، وكل غريـــزة لها أربع ملامح: المصدر Source، الهدف Aim ، الموضوع Object ، منطقة الإشباع zone .(Hall & Lindzey, 1970, P. 36-37)

ويســـتفاد مـــن هذا المفهوم أن الدافعية من وجهة نظر فرويد إذا طبقت على دافعية الإنجاز للمعلمين لا بد من أن يكون لها مصدر وهو العمل لتلبية الحاجة إلى القيام بمهمة التعـــليم بشكل مقبول. أما الهدف لديهم فهو إزالة التوترات المصاحبة للنشاطات التي يقوم بهـــا المعـــلم. وموضوع الهدف هو كافة النشاطات التي يقوم بها المعلم من لحظة شعوره بأهميـــة العمـــل إلى لحظة انتهائه من العمل بنجاح. ويتوقف ذلك على شدة حاجة المعلم لتلبية اهتمامه أو حاجته للنجاح في مهمة التعليم في واقع المدرسة .

وقـــد بيـــن عبد الله (١٩٩٠) العديد من الانتقادات التي وجهت لنظرية فرويد، اختار الباحث الحالي منها ما يتعلق بمفهوم فرويد للدافعية، ومن هذه الانتقادات:

أ- التشـــديد المـــبالغ فيه على الغرائز البيولوجية، وإهماله بشكل شبه كلي لدوافع السلوك الاجتماعي.

أ- غموض مصطلحاته وعدم القدرة على قياسها أو تعريفها إجرائيا. ومن أمثلة ذلك (اللبيدو ، والغريزة).

وتعقيـــبا عـــلى ذلـــك يجـــدر القول أن الانتقاد الأول غير صحيح. حيث أن مفهوم فرويد لـــلغريزة وعلاقـــتها بالدافعية والشخصية لا يهمل الجانب الاجتماعي بالمطلق وخاصة أن فرويد ذكر أن الغرائز تتحول من حال إلى حال .

ب – نظرية " ماكدوجل " McCdougall

ذكـــر بيـــك (Beck,1978,p.47-48) أن مـــاكدوجل كغيره من أصحاب نظريات الغرائـــز قـــد أشار إلى أن الفرد يولد بغرائز معينة والتي تتقوى وتتسع عن طريق التعلم. وقـــد اعـــتقد أن غرائز الإنسان هي أكثر من غرائز أي حيوان آخر من حيث العدد وأن الغريزة عبارة عن ميكانزم معين لحفظ النوع والتكاثر والحفاظ على الحياة.

وقـــد عـــرف الغريزة بأنها " ميل للإنسان لأن يستجيب بكيف معين لمثيرات معينة وأن التعـــلم الـــذي يحصل عند الفرد يعدل من هذا الميل وينوع الاستجابة له ، ويصحح الانفعالات التي تترافق والاستجابة . وهي ليست نمطاً ميكانيكياً للاستجابة كما يحدث عند الحيوان(عباس، ١٩٩٦).

كمـــا اعتـــبر ماكدوجل أن الغرائز هي المحركات الأساسية للسلوك وأنها توجد في كافـــة الحيوانات ، من الحشرة وحتى الثدييات والتي ينتمي إليها ويشترك معها الإنسان في عـــدة غرائـــز مـــثل " غريـــزة التماس الطعام ، والتماس الراحة ، والإخراج ، والتنفس والهـــروب ، والمقاتـــلة ، والاســـتطلاع ، والسيطرة ، والخضوع ، والتملك ، والهجرة ،

والنـــبذ ، والضـــحك " . ولكل غريزة لا بد من مثير لتنشيطها وانفعال يصاحبها ، وسلوك يصـــدر عـــنها . وقد تتعدل الغريزة من ناحية المثيرات التي تطلقها والسلوك الذي يصدر عنها .

والغرائـــز عـــند الإنســـان تتعدل لتنبثق منها العواطف والعادات والميول والحاجات الفـــرعية وهـــي فطرية مشتركة بين كافة البشر . وبذلك لا يمكن استئصالها أو ضمورها وإنما زيادة القدرة على التحكم بها وتعديلها كلما زاد تقدم الإنسان ورقيه(راجح ، ١٩٩١).

وقد أثارت هذه النظرية جدلاً كبيراً بين علماء النفس باعتبارها قاصرة عن تقديم تفسير واضح وسليم لأسباب النشاط الإنساني أو حتى توضيحه كمفهوم وصفي . ويعتبر جوردون ألبورت G.Allport من أوائل الذين هاجموا هذه النظرية . ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية كما ذكرها عيسى (١٩٨٨) "أنها لم تحدد الغرائز ولم تبين عددها ، ولم تفرق بين الغريزة ومظهرها بشكل واضح .كما أنها فسرت السلوك الإنساني اعتماداً على قوى داخلية عند الإنسان تجبره على القيام بذلك السلوك ."

ومن وجهة نظر خاصة يبدو أن الانتقاد الأخير الذي وجه لهذه النظرية هو الأكثر موضوعية حيث أن هناك قوى ومثيرات خارجية قد تؤثر في سلوك الإنسان ليتصرف بشكل معين. وكما يظهر من النظرية فإنها اعتبرت أن الغرائز تقوم بمقام الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان أو بتعبير آخر أن سلوك الإنسان ينطلق من إشباع حاجاته وغرائزه.

ويمكن لمدير المدرسة الاستفادة من هذه النظرية من خلال محاولة فهم دوافع المعلمين للقيام بعمل معين وتوجيه النشاطات وخلق المثيرات في المدرسة لإشباع حاجات المعلم أو تشجيعه على السعي للوصول إلى تخفيض حاجاته أو توتره من خلال ممارسة نشاطات تحقق أهداف المدرسة.

ثانيا: نظرية الاستقلال الذاتي الوظيفي

ترتبط هذه النظرية بـ جوردون ألبورت G. Allport والتي قدمها كرد فعل لنظرية ماكدوجل. وفسر فيها أن سلوك البالغين يختلف في دوافعه عن سلوك الأطفال. كما يتميز سلوك البالغين بالتنوع وتعدد الأهداف. وقد بيّن ألبورت (Allport, 1973) أن الدافعية طاقة محررة تتجه نحو هدف معين لتلبية حاجة معينة. وبين أن هذه الطاقة قد تتجه إلى تخفيض نسبة التوتر المصاحب للحاجات البيولوجية ،وفي هذه الحالة يطلق عليها دوافع اختزالية (Deficit motives) ، أو تتجه إلى زيادة التوتر عندما تصحب الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الإنجاز أو تحقيق الذات وتسمى عندها دوافع نمائية (Growth motives). وبهذا يكون ألبورت قد قدم لعلم النفس مفهومًا جديداً للدوافع وهو المفهوم النمائي والذي يعتبر من وجهة نظره خاص بالإنسان دون الكائنات الحية الأخرى.

قال ألبورت إن الدوافع تقوم على نظامين واستخدم في ذلك مصطلحات ماسلو (Maslow's Terms) وهي الدوافع الاختزالية والتي تعمل على تخفيض التوتر أو إعادة الاتزان. أما الدوافع النمائية فتعمل على المحافظة أو زيادة التوتر باتجاه تحقيق أهداف بعيدة وغالبا لا يتم الوصول إليها وبهذا الوصف للدوافع يمكن التمييز بين مستقبلية الإنسان ومستقبلية الحيوان وبين مستقبلية الكبار ومستقبلية الأطفال الرضع (بمعنى أن الرضيع ليس لديه قدرات ذهنية تحرك دوافع نمائه). وبتعريف ألبورت للدافعية النمائية يعود إلى مثالية عملية النمو باتجاه مستقبل النمو وتحديد الشخصية والأهداف بعيدة المدى، ونظم القيم، والقيم الذاتية، والاهتمامات جميعها تعتبر انعكاساً لما يعرف بالدافعية النمائية.

ويستفاد من مفهوم ألبورت لأغراض الباحث أن دافعية المعلمين للعمل والإنجاز هي من نوع الدوافع النمائية التي تحفز المعلم على الانغماس بالعمل والمحافظة على التوتر

بـــدل مـــن تخفيضه. وهذا ما يظهر بشكل واضح في أداة الدراسة الخاصة بقياس الدافعية خاصة البنود (٩ ، ١٠ ، ١٣).

ومن الجدير بالذكر أن ألبورت بدأ رحلته في البحث عن مفهوم الدافعية عام ١٩٣٧ عندما كـــتب عـــن مفهـــوم استقلالية عمل الدوافع. حيث بين أن الإنسان يمكن أن يكون مدفوعاً بعوامـــل تحـــتاج الكـــثير مـــن التحمل (Induring) ولهذه العوامل القدرة على تجاوز المسببات الرئيسية للقيام بنشاطٍ معين .(Beck, 1978, p. 140).

وفـــي الدراســـة الحالية تظهر أهمية هذا المفهوم في تنفيذ المعلم للمهام التعليمية حيث يـــبدأ المعلم الجديد مدفوعا للقيام بوظيفته التي تحتاج الكثير من الجهد والتحمل للحصول عـــلى حالـــة الرضا عما ينجز، ولكنه مع الوقت وزيادة الخبرة يكتسب رغبة جديدة تدفعه للاســـتمرار بـــالعمل والانغماس به بأشكال متعددة تتجاوز في مصدرها الأسباب التي بدأ مهـــنة التعـــليم من أجلها. وهذا يبرر لماذا ارتأى الباحث الحالي أهمية التعامل مع متغير الخبرة على دافعية المعلمين.

ثالثا : نظريات الحافز Push or Drive Theories

وتعرف هذه النظريات أيضا بنظريات الحاجة – الحافز – الباعث ، وترى هذه النظرية أن حاجات الكائن الحي تثيرها حوافزه . وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط لكي يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث. ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة . وقد تزعم هذا الإتجاه كلارك هل C. Hull والذي يرى أن كل فعل من أفعال الكائن الحي يسبقه أو يصاحبه حاجة تدفعه أو تحفز النشاط المرتبط به ، وهو ما تضمنته معادلته الشهيرة :

(جهد الإستثارة = قوة العادة × دافعية الباعث)

ويعني **بجهد الإستثارة** : ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة ، وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود .

أما **قوة العادة** : فتشير إلى درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة والتي ترتبط بعدد مرات إصدار هذه الاستجابة والتدعيم الذي تتلقاه .

أما **الحافز** : فيشير إلى درجة التوتر الناشئة لدى الكائن الحي نتيجة لاختلال " التوازن الذاتي". وكلما زاد الحافز كانت الاستجابة (تحريك الحاجة) أسرع وأكثر مقاومة للخمود .

أما **دافعية الباعث** : فيعني بها حجم ونوع المكافأة التي يتلقاها الكائن الحي لمساعدته على إصدار الإستجابة (حسين ، ١٩٨٨) .

وقد أشار بيك (Beck, 1972, p. 28) أن نظريات الحوافز بينت أن مفهوم الدافعية يجب أن يقتصر على اعتبارها محركاً للسلوك. وأنها ليست محدداً للاتجاه، أي أنها محفزاً لطاقة (Energization) وليست لاتجاه السلوك. وأن هذا التمييز للطاقة مقابل الاتجاه، قد قدم في بدايات القرن العشرين على يد العالم وودورث Woodworth عام ١٩٢٠ وقد استخدم المجاز بين عمل الإنسان والسيارة وقال أن السيارة لها محرك (آلة للتحريك) ولها مقود (آلة للقيادة) وكلاهما ضروريان لتحريك السيارة للذهاب لمكان ما. ولكن المقود والمحرك آلياً شيئان مستقلان، فالمحرك يوفر مصدر الطاقة، والمقود يوفر آلية التوجيه. بمعنى آخر، الحافز يوفر آلية الطاقة للتحرك. وأما السلوك فهو ما ينتقيه الفرد باتجاه الهدف.

(المحرك: المقود :: الحافز: السلوك)

وقد بين هل C. Hull أن التعلم عملية تحتاج إلى تحفيز الطاقة باستخدام جانب الإثارة لتكوين العادة بين المنبه والاستجابة وذلك حسب معادلته:

$$L = S - H - R$$

ومن هنا لا يمكن للكائن الحي إصدار سلوك معين في غياب الحافز والذي يمثل جانب الإثارة من الدافعية هو الذي يحرك سلوك الكائن الحي بحثاً عن الاتجاه الذي يعمل على تخفيض الإثارة أو إزالة المنبه في هذه الحالة.

رابعا : نظريات الجذب Pull Theories

يمكن اعتبار هذه النظريات مناقضة لنظرية الحافز ، حيث أنها تقلل من أهمية الدور الذي تلعبه الحوافز في تشكيل الدافعية عند الفرد . وهي ترى أن المثيرات الخارجية هي التي تجذب الفرد وليست دوافع داخلية لأن كل أشكال السلوك تثيرها منبهات خارجية .

وقد تزعّم هذا الاتجاه ب . ف سكنر B . F . Skinner والذي اعتبر أن السلوك ينشأ من منبهات خارجية وأن العادات تقرر أي اتجاه سيأخذ الفرد ، فهو يرى أن السلوك يستمر حتى ينتهي تأثير المنبه . وبذلك يمكن تفسير الدافعية بأنها ناتجة عن فعاليات بيئية تؤثر على السلوك بواسطة الحاجات الجسمية مثل الجوع . وتسمى الدافعية الناتجة بفعل عوامل خارجية أو تعزيز خارجي بالدافعية الخارجية والتي يمكن زيادتها بتوظيف مهارات تقديم جداول التعزيز المختلفة .(Bower & Hilgard , 1990, p. 35)

وقد ذكر بيك (Beck, 1978) أن سكنر اعتبر مصطلح الدافعية مصطلحا غامضا، وأن هناك العديد من الأسئلة تحتاج للإجابة.مثلا : لماذا يبدع بعض الناس ويخفق الآخرون؟ ولماذا يفلح بعض الطلاب في المدرسة بينما يفشل الآخرون؟

وبين سكنر (Skinner, 1971) أنه من ناحية علمية، هناك مشكلة في الحرية المتاحة للفرد. لأنه إذا كان بإمكان الفرد عمل أي شيء يريد وفي أي وقت، فإن ذلك سيجعل هناك صعوبة في التنبؤ بالسلوك. وإذا لم يتم التنبؤ بالسلوك فإن حالة التشويش والفوضى الكاملة Chaos سوف تزداد. ولن يكون بالاستطاعة معرفة كيف يكون رد فعل

الآخرين. وسيكون هناك فقط نوع من التخمين العشوائي Guesses بماذا يمكن أن يتصرف الآخرون. ولهذا يعتبر سلوك الفرد الغريب عما هو شائع سلوكاً شاذاً.

كما أن أي سلوك للفرد لا بد وأن ينتج عن مثيرات، وأنه يتأثر بعددٍ من المتغيرات. ولأنه لا يمكن معرفة جميع المتغيرات، فلن يكون بالإمكان التنبؤ بالسلوك بشكل صحيح دائماً. لذلك فإن معرفة المتغيرات المؤثرة في السلوك هو أمر ضروري. هذا مع الأخذ بالاعتبار أنه ليس بالضرورة أن يكون وراء سلوك الفرد دافع. فقد يكون السلوك استجابة لمنبه معين.

ومن هنا، يمكن الاستفادة من نظرية سكنر Skinner في الدراسة الحالية في أن يحاول مدير المدرسة معرفة المتغيرات المؤثرة في سلوك المعلمين ودافعيتهم، ودعم السلوك المرغوب، وتجاهل السلوك غير المرغوب تماما. كما يتوجب على المدراء الاهتمام بتقديم صور التعزيز الإيجابية لسلوكيات المعلمين المرغوبة. والابتعاد عن العقاب أو التهديد باستخدامه لدفع المعلمين إلى أداء سلوك معين الأمر الذي ظهر في بنود أداة قياس الدافعية (TMS) (البنود، ١،٢،٣،٤،٥،٦،٧، ٨،١٨،١٩،٢٠).

خامسا : نظريات الحاجات

بدأ ظهور هذه النظريات والاهتمام بها في عام ١٩٣٨ حيث حدد ميوري (Murray,1938)حاجات عالمية تتوفر عند كافة الناس . وهي ترتبط بأنماط مفضلة من الأنشطة التي تؤدي إلى إشباعها . ويعتبر ميوري أن الشخصية الإنسانية تحددها أنساق نفسية بدنية Chart Psychophysical Systems ، وذلك يعني أننا نتعامل مع ثلاثة عناصر نفسية تشير إلى البنية النفسية والإنفعالية والبدنية مع وجود (نسق) بنيوي يجمع

بينها في عمليات مشتركة . وقد ركز ميوري في نظريته على عنصرين هما : الحاجة (N) والضغوط البئية أو الضغط (P) .

ا- الحاجة : وهي التي تجعل الفرد يبذل الجهد من أجل تحقيق الإشباع لها ، وتقوم منبهات داخلية أو خارجية باستدعائها . وإشباع الحاجة لا يؤدي إلى تنحيها نهائياً وإنما قد تنشا حسب الموقف وأن هناك عملية تداخل بين الحاجات Fusion أو ترتيب هرمي Prepotency أو تبعية Subsidiation . كما أن هذه الحاجات ترتبط مع بعضها إما تأييداً أو تضاداً .

وقد حدد ميوري عشرين حاجة رئيسية تعبر عنها حالات أو سمات الشخصية ، إضافة لعدد من الحاجات الفرعية كما قسم هذه الحاجات إلى حاجات بدنية Viscerogenic مثل الحاجة للطعام . وحاجات نفسية Psychogenic وتشمل ثمانٍ وعشرين حاجة منها الحاجة إلى الإنجاز (Hjelle & Zigler , 1981) .

ب-الضغوط البيئية :

وهو المحيط البيئي الذي تتحرك فيه الحاجات ويطلق ميوري عليه اسم الضغط أو التوتر Pressure والذي يحاول الفرد أن يتكيف معه لإشباع حاجاته . وقد تأتي العلاقة بين الحاجات الإنسانية والضغوط البيئية في صورة مبسطة. وذلك على هيئة رد فعل يقوم الفرد بإسقاط ما لديه من حاجات على ذلك المثير البيئي أو إحلال الحاجة في موضع المنبه . وقد تأتي تلك العلاقة بين الحاجات والضغوط في مصفوفات متداخلة أو وحدة مركبة تتحد فيها الحاجات بنمط تكاملي يسمى وحدة الحاجات Integrated Need (عيسى ، ١٩٨٨).

سادساً: نظرية المجال

تعود هذه النظرية إلى كيرت ليفين Kurt lewin والذي ينتمي للمدرسة الجشطالية . لكن نظريته تتميز بطابعها الخاص رغم أنها تتضمن بعض مبادئ هذه المدرسة. وقد حدد مفهوم الدافعية بالقوى المحركة للفرد في مجال مدرك (والمجال يشمل حاجات الفرد وأهدافه في البيئة المحيطة به) والدافعية بالنسبة لليفين قوة مرتبطة بهدف وهي توجه السلوك حسب نوع الهدف. ويمكن تلخيص ما أورده هول ولندزي **(Hall & Lindzy 1970,** حول هذه النظرية بما يلي : أن السلوك والبيئة كلاهما يؤثر في الآخر ويتوقف عليه لذلك يجب النظر إليهما كمجموعة من العوامل المتشابكة التي تشكل مجال حياة الفرد. والمقصود بالبيئة هنا هي البيئة النفسية وان السلوك يفسر من وجهة نظر الفرد وتبعا للموقف الذي يتم فيه السلوك. لان عناصر مجال حياة الفرد الحالية تكون متصلة بحاجاته الحالية وشبه حاجاته . وتختلف البيئة النفسية من فرد لآخر وقد لا تطابق البيئة الخارجية وإن طابقتها يكون الفرد متصل بالواقع لذلك ادخل ليفين مفهوم الواقعية وغير الواقعية . أخيراً تتميز نظرية ليفين بالتجارب الكثيرة التي أجريت في موضوع الدافعية والمشكلات التي تتعلق بها خاصة التوتر الناجم عن عدم إتمام العمليات واستمراره حتى تتم .

وتم الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية باختيار أداة الدراسة الخاصة بوصف السلوك القيادي (LBDQ) والتي تقيس في عدد من بنودها المتعلقة بالبعد الإنساني ومدى محاولة المدير توضيح الأهداف القريبة والبعيدة المدى التي تسعى المدرسة لتحقيقها وكذلك إشراك المعلمين في صياغة هذه الأهداف وذلك في محاولة لتوجيه سلوكهم نحو تلك الأهداف . ويمكن لمدير المدرسة الاستفادة من مبادئ هذه

النظرية في البحث عن مصادر إثارة دافعية المعلمين لاستغلالها في تحريك دافعيتهم واستمرارها.

سابعا : الدافعية في ضوء منحنى التوقع – القيمة .

أهم النظريات التي ركزت على مفهوم التوقع في مجال الدافعية هي تلك التي قدمها تولمان E.C.Tolman . وقد عرف الدافعية بأنها " الغرض الذي يسعى الإنسان أو الحيوان لتحقيقه ويحدده واقع العضوية حسب التوقعات " .كما بين أن هناك العديد من العوامل الداخلية و الخارجية و البيئية التي تؤثر في ذلك . حيث اعتبر أن الميل لأداء أي عمل هو محصلة للتفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات وهي :

المتغير الدافعي : وهو الحاجة إلى تحقيق هدف أو غرض معين .

متغير التوقع : الاعتقاد عند الفرد بان فعل معين سيؤدي إلى موضوع الهدف .

متغير الباعث : وهو القيمة التي يعطيها الفرد لتحقيق الهدف (خليفة، ١٩٩٥).

وكما ذكر فروم (Vroom, 1964) والذي فسر هذه النظرية ضمن ارتباطها بالعمل وأن سلوك الأفراد يتم بناءً على عدد من المسلمات أهمها: أن الأفراد لا يستجيبون للأحداث بعد أن تقع ، بل بموجب ما يتوقعون من سلوك أو استجابات يمكن أن تشبع الأحداث. وبذلك فإن الإنسان نشط لا يكتف بمجرد الاستجابة للأحداث. كما أن الإنسان يتعامل عادة مع بدائل السلوك الممكن وما تحتمله من نتائج بأساليب وطرق عقلانية يكون قد تعلمها من خلال خبراته السابقة وما يتوقع من نتائج محتملة عند تعامله مع المنبهات. وقد يعدل الفرد سلوكه بناء على النتائج التابعة لاستجابته.

وتبرز أهمية نظرية تولمان من خلال التفسير الذي تقدمه في انخفاض سلوك الإنجاز لدى الأفراد نظراً لانخفاض توقعاتهم للإنجاز . وبصفة عامة ترى هذه النظرية انه كلما

كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة ، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز و العكس من ذلك صحيح . بحيث أن زيادة قيمة التوقع تزيد الإنجاز ومن هنا يتضح أن هناك ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للنتائج أو المكافآت التي يحصل عليها من وراء هذا العمل (خليفة ،١٩٩٥).

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية في الإشارة إلى ضرورة أن يحاول مدراء المدارس فهم الأهداف الفردية للمعلمين، وكيفية ترابط الجهد والأداء، وكذلك الأداء والمكافآت، وتطلعات الفرد وأهدافه. أي أن تكون المكافآت متفقة مع ما يتوقعه ويريده المعلم سواء من ناحية المكافآت المادية أو المعنوية مما يحقق نوعا من استمرار الدافعية والرضا الوظيفي. كما تفيد هذه النظرية في ضرورة أن يكون لدى المعلم معرفة بدوره في المدرسة وما هو متوقع منه. وان يكون لدى المعلم القدرة على تقييم آرائه وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.

وبناءً على نظرية التوقع حاول كل من ماكلليلاند واتكنسون (McClleland,1961) (Atkinson,1964)تفسير سلوك الأفراد للإنجاز بشكل معين كما هو مبين فيما يلي:

مفهوم ماكليلاند لدافعية الإنجاز :

اعتبر أن الحاجة هي الأساس في سلوك الإنسان ،وبين أن هناك ثلاث حاجات رئيسة تختص بدافعية الإنسان نحو العمل . وهذه الحاجات كما يذكرها ماكليلاند McClelland) (1961 , في كتابه مجتمع الإنجاز The Achieving Society هي :

أ- ***الحاجة إلى الإنجاز والتحصيل*** **Need for acheivement .**

فبعض الأفراد لديهم نزعة عالمية وملحة للنجاح وإنجاز ما يكلفون به من مهمات ، فلديهم حاجة عالية إلى تحقيق الأهداف والعمل الجيد المتقن ، والمثابرة والاستقلالية ،

وهم يفضلون الأعمال التي تتطلب التحدي والصعوبة ، وهم مدفوعون برغبة عالية للتفوق في العمل وإلى حل المشكلات والتميز في الأداء .

ب- *الحاجة إلى السلطة* Need for power :

وتظهر هذه الحاجة من خلال محاولة توجيه نشاطات الآخرين وضبطها ، رغبة الفرد في النفوذ ، والسطوة ، وعادة ما يكون الأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة إلى السلطة والمكانة مدفوعون أكثر من أجل حل المشكلات ، أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل .

ج- *الحاجة إلى الانتماء* Need for affiliation

وتعبر هذه الحاجة عن رغبة الفرد في ان يكون محبوبا ومقبولا لدى الآخرين . ويهتم أصحاب هذه الحاجة بإنشاء الصداقات ، وتقوية العلاقات الشخصية ويحبون العمل مع الآخرين ، ويفضلون العمل القائم على التعاون أكثر من العمل القائم على التنافس .

وفي هذه الدراسة يمكن للمدير الاستفادة من مفهوم ماكليلاند لدافعية الإنجاز في أن يوكل للمعلمين مهمات تتطلب نوعا من التحدي. وأن يكون هناك تجديداً دائماً في العمل وليس الاستمرار في العمل الروتيني. إضافة إلى إعطاء مهمات محددة للمعلمين للاهتمام بها وإنجازها، ولكن مع عدم إهمال العمل التعاوني الجماعي وروح الفريق.

مفهوم أتكنسون لدافعية الإنجاز :

وضح اتكنسون(Atkinson,1964) أن النزعة للإنجاز تنبثق من ثلاثة عوامل رئيسية وهي :

- دافعية *النجاح* : ويقصد به أن يقوم الفرد بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل.

- *احتمالات النجاح* : ويقصد به أن يقوم الفرد بعملية تقويم ذاتي لإمكانية نجاحه في عمل ما، ولذلك فقد تكون احتمالات النجاح قوية أو ضعيفة .

- *النجاح باعتباره باعثًا* : وهذا يتوقف على مستوى العمل المطلوب .

كما وضح أن السعي إلى النجاح يخلق في الأعمال الصعبة دافعية أقوى لدى الفرد من السعي للنجاح في الأعمال السهلة . لذلك فإن نوعية الدافعية لدى الفرد تجعله يتوجه نحو مستوى معين من الأعمال . وبذلك ميز أتكنسون بين نوعين من الأفراد :الأول الراغبون في النجاح، والثاني متجنبوا الفشل .

وقد بينت دراساته أن أفراد النوع الأول أكثر ميلاً للاستطلاع في سلوكهم وأكثر مثابرة على أداء المهمة ، ولا يشعرون بإحباط إزاء الفشل فيزيدون من جهدهم عقب الفشل . أما الأفراد من النوع الثاني فإنهم أكثر اتكالية في سلوكهم ، وأقل مثابرة في عملهم ، ويصابون بالإحباط إزاء الفشل ، فيبذلون جهدا أقل عقب فشلهم . لذلك فإن الراغبون في النجاح يختارون أعمالا متوسطة الصعوبة وواقعية ، بينما يختار متجنبوا الفشل أعمالاً صعبة جداً حتى لا يلاموا على فشلهم ، أو يختاروا أعمالا سهلة للنجاح فيها،وذلك في محاولة منهم لحماية أنفسهم من الإحساس بالفشل.(Atkinson, 1964).

وفي الدراسة الحالية يجب على المدير محاولة التعرف على مستوى الدافع للإنجاز عند المعلمين وذلك من أجل مراعاة هذا المستوى عند توزيع المهام عند المعلمين. وذلك في محاولة لحفز من لديهم دافعية إنجاز عالية من المعلمين نحو تحقيق المزيد من الإنجازات. وعدم إحباط من لديهم دافعية إنجاز قليلة (أو من أطلق عليهم أتكنسون متجنبوا الفشل) ، وذلك بإعطائهم مهمات تتناسب ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، والتدرج في ذلك لإيصالهم لأعلى مستوى من دافعية الإنجاز.

ثامنا : النظريات المعرفية Cognative Theories

بناءً على هذه النظرية فإن السلوك المدفوع يكون من خلال المعارف التي تقوم على أساس الماضي وعلاقته بالظروف الحالية ، وكذلك التوقعات المستقبلية . وذلك لأن فهم الأحداث يكون من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم بناءً على أشكال التشابه بين الماضي والحاضر .

وتعتبر نظرية فيستنجر (Festinger , 1957) أهم النظريات المعرفية التي ناقشت مسألة الدافعية . وقد فسر الدافعية بانها طاقة ذهنية تحاول فيها العضوية البحث عن حل للتناقضات التي تنشأ نتيجة لتناقض معرفي يقود إلى استنتاج متناقض. وتعتبر ان السلوك المدفوع يتكون من خلال المعارف لدى الفرد . وهذه المعارف تقوم على اساس علاقة الماضي بالظروف الحالية ، وكذلك التوقعات المستقبلية . ففهم الاحداث يكون من خلال الادراك اوالتفكير او الحكم بناء على اشكال التشابه بين الماضي والحاضر.

وكما ذكر فيستنجر (Festinger, 1957,p.13) فإن التناقض قد ينشأ من حاجات الفرد، أو أن الشخص نفسه قد يسهم في خلق مثل هذا التناقض. كما أن الإنسان قد يقوم بعمل شيء مؤلم ومع ذلك يشعر بالقليل من هذا الألم، إذا كان لديه القناعة والتبرير Justification أو الالتزام Commitment بما يقوم به.

كما اشارت هذه النظرية إلى أن كل فرد لديه عناصر معرفية بذاته مثل (ما يحب ، ما يكره ، أهدافه ، سلوكه) . كذلك فإن لكل فرد معرفة بما يدور حوله في هذا العالم ، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ، بحيث أن وجود أحدهما يعني غياب الآخر ، حدث التوتر الذي يتطلب ضرورة التخلص منه .

ويعتقد فستنجر (Festinger , 1957) أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق التناسق بين معارفه ومعتقداته ، وكذلك بين معتقداته وسلوكه . وقد أشار فستنجر إلى مصدرين أساسيين لعدم التناسق بين المعتقدات والسلوك وهما :

- آثار ما بعد اتخاذ القرار .
- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات .

وقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لاتخاذ الفرد قرارات دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه ، فقد يعمل الفرد على الرغم من عدم رضاه ، من أجل الحصول على كسب مادي . ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك مما يؤدي إلى ما يسمى بالتنافر المعرفي .

وعندما تمتد حالة عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للفرد فإنه يحاول تخفيض درجة التنافر أو استبعادها لتحقيق الاتساق ثانية ، وهذا الاتساق يعتبر أحد المؤثرات الهامة في دافعية الفرد نحو الإنجاز .

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية بأن يكون المدير قادراً على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب – وهذا ما أكد عليه البند رقم(٣٠) في ادأة الدراسة الحالية الخاصة بوصف السلوك القيادي – ذلك أن اتخاذ القرارات المناسبة يجعل من مدير المدرسة القدوة التي يتبعها المعلمون وبالتالي اتخاذ قراراتهم المناسبة والتي تخلق نوعاً من الثبات والإتساق في سلوك المعلمين.

كما يجب على المدير تشجيع المعلمين على الالتزام وخلق قناعات لدى المعلمين بأهمية الدور الذي يقومون به في تربية الإجيال مما يؤدي إلى أن يعمل المعلمون بجد

واجتهاد ومن منطلق قناعاتهم والتزامهم وليس من منطلق الرقابة الإدارية عليهم. وكذلك توضح نظرية فستنجر السابقة الذكر أن انخفاض الدافعية عند المعلمين قد يكون نتيجة للمدركات التي يحملونها وما يتم فعلا على أرض الواقع، مما يشعر المعلم بضعف العائد من العمل، وبالتالي انخفاض دافعيته. لذا ، يعمل المدير الناجح على اختزال التناقضات بين ما يحمله المعلمون من أفكار وبين ما يتم فعلا حتى يحافظوا على مستوى عالٍ من الدافعية.

النظريات المفسرة للممارسات الإدارية (نظريات القيادة)

حاولت الكثير من النظريات تفسير طبيعة القيادة والعوامل المتعلقة بظهور القادة . وقد انطلقت هذه التفسيرات من عدة توجهات ونظريات نفسية .ويمكن تقسيم هذه النظريات على أساس التصنيف التالي :

أ – النظريات العامة في القيادة

١. *نظريات الخصال والسمات في القيادة* Trait Theories :

وقد تأثرت هذه النظريات بدراسة جانسون (Ganson, 1979) التي بيّن فيها أن القادة يولدون بصفات وراثية تميزهم عن الآخرين . وبالتالي يتم قبولهم كقادة لإعجاب مجتمعاتهم بصفاتهم . ولأنهم يتمتعون بموهبة القيادة (Fulmer, 1983) . وقد أشارت دراسة ستوجدل (Stogdill, 1974) إلى أنه تبين من خلال العديد من الدراسات في الولايات المتحدة أن هناك عدد من الصفات والخصال يشترك فيها الإداريون الناجحون ومنها : " الذكاء المميز ، التحصيل العلمي المرتفع ، التفكير المتعمق ، الاستمتاع بإنشاء علاقات مع الآخرين ، الميل إلى العمل المقتضب وغير المفصل ، وممارسة النشاط المستقل ."

وقد قل الاهتمام بهذا التوجه منذ الخمسينات من القرن الماضي ، وذلك لعدم وجود دليل قاطع على أن سمة واحدة أو مجموعة من السمات موجودة لدى جميع المديرين الناجحين فقط (Fulmer, 1983) . إضافة لذلك فهناك عمومية شديدة في هذه النظرية . فمن المحتمل وجود سمة واحدة مشتركة لجميع القادة الناجحين في كافة الظروف والمواقف ، ولكن تبقى بيئة خاصة لكل مدير وأن لهذه البيئة ما يميزها عن غيرها وبالتالي فهي أعقد من مهارات قائد معين .

٢- *نظرية مكروجر (نظرية س ، ص)* McGregor's Theory X and Y

تعتبر هذه النظرية أن القيادة تكمن فيما يتوفر لدى المدير من افتراضات أو معتقدات بالنسبة لمرؤسيه . وذلك لأن كل مدير يحمل في ذهنه أفكاراً في أحد الاتجاهين . فبعض المدراء يحملون أفكار نظرية س Theory X ويفترضون أن العاملين كسولين ولا يحبون القيام بالعمل لذلك يجب حثهم على القيام بعملهم ، أو تهديدهم بالعقاب لضمان استمرار العمل وتحقيق أهداف المنظمة . وكذلك فإن المدراء من هذا النوع يعتقدون أن العامل يكره تحمل المسؤولية ، ولا يرغب بتحقيق أهداف المنظمة ، وطموحه محصور في تحقيق ترقيته في وظيفته . ويعتقد ماكجروجر أن شيوع استخدام العقاب دليل على شيوع هذه الأفكار في المنظمات التقليدية .

وفي مقابل ذلك فإن المدراء الذين يحملون أفكار نظرية ص Theory Y ينظرون بإيجابية للعاملين ويعتبرون أن الإنسان يقبل على العمل الذي يتطلب جهدا عقليا وجسميا إذا توفر الرضا والدافعية الذاتية للعمل . وهؤلاء المدراء يعتبرون أن العمل جزء طبيعي في حياة الأفراد مثل اللعب . لذلك هناك التزام بأهداف المنظمة ، وإخلاص لها ، ورغبة في تحمل المسؤولية (McGregor, 1966) .

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

واعتمادا على هذه النظرية فهناك حاجة للمدراء أن يغيروا نظراتهم السلبية عن المعلمين، ويقللوا من التهديد باستخدام السلطة والعقاب . وبذلك سيسهمون في رفع دافعية المعلمين ومبادرتهم ومضاعفة مشاركتهم في النشاطات الجماعية .

ب – النظريات السلوكية في القيادة Behavioral Theories

وقد انطلقت هذه النظريات بسبب عدم تفسير السلوك القيادي بشكل واضح من قبل النظريات العامة للقيادة . فكان هدف هذه النظريات دراسة السلوك الفعلي للقادة الناجحين، بغرض تحديد نوع السلوك الذي يقود لذلك النجاح . وتعتبر هذه النظريات أن القيادة عبارة عن عملية يتم التأثير من خلالها على الآخرين لإنجاز أهداف في مواقف محددة . وقد بدأ الاهتمام بدراسة سلوك القادة من خلال كثير من الدراسات وأهمها :

الدراسات التي قامت بها جامعة أوهايو Ohio State Leadership Studies

وقد اعتبرت هذه الدراسات أن أهم عناصر القيادة هي :" سلوك القائد ، سلوك التابعين ، البيئة التي تضم الموقف" (Stogdill & Coons, 1957) . وقد وجدت الدراسة الأولى لجامعة أوهايو أن كافة التصرفات للمدراء (القادة) يمكن اختزالها بواسطة التحليل العاملي إلى فئتين هما :

- *المبادأة أو توجه المدير نو الاهتمام بالعمل* Initiating Structure.

وقصد بذلك سلوكيات القائد الرامية إلى تحديد العلاقة بينه وبين جماعة العمل ، وكذلك سلوكيات تحديده لقنوات الاتصال فيها . وإسناد أدوار محددة للأفراد ، واتخاذ قرارات لها علاقة بالواجبات ، والحفاظ على مستويات معينة من جودة الأداء .

- *الاعتبارية أو توجه المدير نو الاهتمام بالعلاقات الإنسانية* Consideration .

وقصد بذلك ، سلوك المدير المعبر عن الاهتمام بمشاعر المرؤوسين وسلوكيات الصداقة، والثقة ، والاحترام المتبادل ، وسؤال العاملين عن آرائهم واقتراحاتهم ، وإظهار الاهتمام بمشاعرهم، وتشجيع الاتصال بينهم والعمل كفريق . مما يؤدي لتدعيم مشاعر الثقة بالذات، والرضا الوظيفي (Halpin & Winer, 1957) .

وقد ذكر ريجيو (Riggio, 1999) أن باحثي جامعة أوهايو خلصوا إلى نتيجة مفادها أن البعدين السابقين مستقلان عن بعضهما البعض . وأن درجة أحد المدراء (القادة) على أحد البعدين، لا علاقة لها بدرجته على البعد الثاني ، وهذا يعني أن كلا البعدين يرتبطان بالقيادة الفعالة، ولكن ليس بالضرورة أن يتعايشا معا. أي قد يتمتع بعض القادة بقدرة تنظيمية عالية من حيث التوجه نحو المهام Initiating Structure ، أما البعض الآخر فيتصف سلوكه بالتوجه نحو الاهتمام بالعلاقات الإنسانية Consideration . وقد يتوفر عند بعض القادة الاهتمام بالجانبين معا . وقد طورت بناء على هذه الدراسات استبانة آراء القادة Leader Opinion Questionnaire (LOQ) واستبانة وصف السلوك القيادي Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) والمستخدمة كأداة لهذه الدراسة.

٢ – الدراسات التي قامت بها جامعة ميتشغان للقيادة University Of Michigan Leadership Studies .

تزامنا مع الدراسات التي كانت تجري لدراسة السلوك القيادي في جامعة أوهايو ، كان الباحثون في جامعة ميتشغان يقومون بدراسة تلك السلوكيات . وقد خلصوا إلى نتائج متشابهة إلى حد ما مع باحثي جامعة أوهايو حيث توصلوا إلى أن القادة يمكن ان يتصرفوا بطريقتين :-

الاهتمام بأداء الواجبات Task Oriented Behavior أو ما يمكن أن يسمى الاهتمام بالإنتاج . ويميل القادة من هذا النوع إلى التأكيد على الجوانب التقنية للوظيفة وعلى مهامها . فالاهتمام الأول ينصب على إنجاز المهام ، والأفراد هم أداة لتحقيق ذلك ويشبه هذا الاهتمام التوجه الأول للمدراء في دراسة جامعة أوهايو وهو ما أطلق عليه المبادأة (توجه المهام) initiating Structure .

- *الاهتمام بالعلاقات* Relationship- Oriented Behavior ويركز على الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في موقع العمل عن طريق الاهتمام بالعامل ومشكلاته ، وإشراكه في عملية اتخاذ القرارات ، وهذا التوجه يقابل توجه الاهتمام بالتقدير أو المراعاة Consideration في دراسات جامعة أوهايو . وما يميز بين دراسات الجامعتين أن دراسات جامعة ميتشغان تميل إلى إقرار أن الاهتمام بالعلاقات أكبر من الاهتمام بالإنتاج (Likert, 1961) (Riggio, 1999) .

ومن خلال استعراض النظريات الخاصة بسلوك المدراء يتبين أن نمطي القيادة (الاهتمام بالعمل أو الإنتاج ، الاهتمام بالعلاقات) فيهما قدر كبير من الثبات في وصف السلوك القيادي . لكن يتبين أن النمطين يمثلان نوعين مختلفين من السلوك ، ومع ذلك فهما متصلان بالإدارة الفاعلة والناجحة ، ويمكن أن يتبنى المدير نمطاً واحداً منهما أو النمطين معا في قيادته .

ج – نظريات الاحتمال (التفاعل بين صفات القائد) وخصائص الموقف Contingency Theory

وتركز هذه النظريات على المواءمة بين صفات القائد وخصائص الموقف . وتعتمد هذه النظريات على النظريات السلوكية حيث تتخذ من تصنيفها بداية لها (الاهتمام بالعمل، الاهتمام بالعلاقات) . وتؤكد هذه النظريات على أن السلوك القيادي الناجح

والفعال هو المتمثل بالمواءمة بين سلوك القائد وخصائص الموقف وهناك عدد من نظريات المواءمة منها:

١- *نظرية فيدلر* Fiedler's Contingency Model

ذكر فيدلر في نظريته أن كفاءة القيادة تعتمد على المواءمة بين نمط سلوك القائد ومقدار السيطرة والنفوذ الذي يمنحه إياه الموقف . أي يتناسب نمط سلوك القائد مع مقدار الضبط والسلطة التي سينالها بحكم موقعه في بيئة العمل والتي يستطيع أن يؤثر من خلالها على أعضاء جماعة الموقف . ويرى فيدلر أن هذا البعد يتألف من ثلاث عوامل رئيسية :

أ – *سلطة القائد – الفرد* : وفي حالة العلاقة الإيجابية فإن تأثير القائد يكون ذو تأثير أكبر مما لو كان القائد غير محبوب من التابعين أو تربطه معهم علاقات سلبية .

ب – *سلطة القائد الرسمية* : فكلما زادت قدرة القائد وإمكانياته لممارسات سلوكيات إيجابة وسلبية ، كلما زادت قدرته على التأثير .

ج – *درجة قولبة القائد للمهمة أو عدم قولبتها* : كلما كانت المهمة محددة ضمن بناء معين، كلما سهل على القائد تعريف تابعيه بما يجب القيام به أو عمله(Fiedler, 1967)

٢ – *نظرية طريق الهدف* : The Path-Goal Theory

اعتبرت هذه النظرية أو وظيفة القائد هي مساعدة جماعة العمل للوصول إلى الأهداف التي يريدونها . وتعتبر أن القائد مرشدا أو مساعدا للجماعة للتغلب على العقبات التي يواجهونها أثناء محاولتهم تحقيق أهدافهم ، وغالبا ما تتضمن عملية تحقيق هذه الأهداف زيادة دافعية التابعين لأداء واجباتهم ، ومحاولة زيادة معدلات الرضا لديهم .

وتعتبر هذه النظرية أنه من الضروري أن يوضح المدير العلاقة بين سلوك التابعين والمخرجات أو الأهداف التي يسعون إليها . ويستطيع عمل ذلك من خلال :

أ – السلوك التوجيهي : وذلك بتزويد التابعين بتعليمات واقتراحات خاصة بكيفية تنفيذ الواجبات .

ب – السلوك التحصيلي : ويتعلق ذلك بسلوك المدير لتحقيق نتائج معينة .

ج – السلوك الداعم : وهو السلوك الذي يركز فيه المدير على العلاقات الشخصية مع التابعين.

د – السلوك المشارك : وهو السلوك الذي يشجع فيه المدير التابعين على المساهمة الفاعلة في التخطيط واتخاذ القرار (House (McClleland,1961) (Miner, 1983) . Mitchell, 1974)

ويلاحظ أن السلوك التوجيهي والتحصيلي يعبران عن الاهتمام بالواجبات ، والسلوك المساعد وسلوك المشاركة يعبران عن أساليب التقدير أو المراعاة Consideration .

٣ – *نظرية فروم (نموذج فروم – يتون لاتخاذ القرارات)* Vroom and Yetton's Decision Making Model .

وقد شرح فروم ويتون (Vroom & Yetton, 1973) واعتبرا أن الوظيفة الرئيسية للقيادة هي اتخاذ القرارات ، ويشار إلى النظرية في بعض الاحيان بالنموذج المعياري Normative Model وذلك لأنها تتنبأ بالسلوك وإنما تقدم وصفات Prescriptions تساعد القادة على اتباعها . وترى هذه النظرية أن القائد في اتخاذه للقرار يتبع عدة أساليب تتراوح بين اتخاذ القرار بطريقة اوتوقراطية إلى اتخاذ القرار على أساس الإجماع والمشاركة الفاعلة من كافة الأعضاء التابعين . وتقدم نظرية فروم مجموعة من سبعة أسئلة للقائد يستطيع الإجابة عليها بالنفي أو الإيجاب وذلك لتحديد

طبيعة موقف القيادة الذي سيتخذ فيه القرار . والسؤال الأول مثلا : " هل نحن بحاجة إلى قرار من نوعية ممتازة ؟ " فإذا كانت الإجابة : نعم ، وجب اتخاذ القرار بشكل تشاركي إجماعي . وإذا كانت الإجابة بالنفي ، وجب اتخاذ القرار بطريقة فردية أوتوقراطية . ويقدم نموذج فروم ويتون القرارات على هيئة شجرة على القائد تسلقها بنفسه . وعليه أن يجيب عن أسئلتها . والجدول رقم (١) يمثل خمسة أساليب في اتخاذ القرار من قبل المدير (Riggio, 1999).

جدول رقم (١)

أساليب اتخاذ القرار من قبل المدير حسب نظرية فروم – يتون

أسلوب اتخاذ القرار	الخطوات أو الإجراءات
١- أسلوب أوتوقراطي"أ"	يتخذ المدير (القائد) منفردا بناء على المعلومات المتوفرة لديه .
٢- أسلوب أوتوقراطي"ب"	يتخذ المدير القرار منفردا ، ولكن بعد الحصول على معلومات من المرؤوسين.
٣- أسلوب استشاري"أ"	يتخذ المدير القرار منفردا ، ولكن بعد نقاش المشكلة مع المرؤوسين ذوي العلاقة بهذه المشكلة وبشكل فردي لأخذ أفكارهم ومقترحاتهم .
٤- أسلوب استشاري"ب"	يتخذ المدير القرار منفردا ، لكن بعد نقاش المشكلة مع المرؤوسين كجماعة .
٥- قرار الجماعة	يشرح ويناقش المدير المشكلة مع المرؤوسين كجماعة ، ويتخذون القرار معا بشكل جماعي .

٤ – *نظرية التفاعل بين القائد والفرد* The Leader-Member Exchange Model

تنظر هذه النظرية إلى التابعين (المرؤوسين) أنهم الموقف ، وتنظر إلى القيادة الفعالة بأنها نتيجة لتفاعل من نوع معين بين القائد وبين كل عضو من أعضاء جماعة العمل على حدة . فهناك علاقة ثنائية بين القائد وكل عضو في المؤسسة . وتتفاوت هذه العلاقة بحيث يكون هناك علاقة أفضل مع بعض الأفراد أو ما أطلق عليهم (المجموعة القريبة أو المجموعة الداخلية) . وكذلك تكون علاقة أقل بين المدير وأفراد آخرين أو ما

أطلق عليهم (المجموعة الخارجية) وهذا يعني أن علاقة المدير مع تابعيه تتراوح بين جيدة وسيئة . وهذا بدوره يجعل أصحاب العلاقة السيئة مع المدير لا يحترمونه ولا يثقون به ، بينما أصحاب العلاقة الجيدة يحملون صورة إيجابية عنه لشعورهم بدوره في تشجيعهم ومساعدتهم . وهذه الفروق في العلاقات تؤدي إلى فروق في الأداء المهني ، والدافعية ، والرضا الوظيفي لدى المرؤوسين (Graen, et. al, 1982) .

وقد ذكر أصحاب هذه النظرية أن التركيز على طبيعة العلاقات الفعلية القائمة بين القائد وكل عضو من أعضاء الجماعة على حدة ، سيؤدي إلى تنبؤ أفضل لأثر سلوك ذلك المدير في العمل . أي أنه يتم الاهتمام بدراسة تأثير سلوك المدير على جوانب معينة من سلوك المرؤوسين ، او الاهتمام بدراسة آثار جانب معين من سلوك المدير على جوانب معينة من سلوك مرؤوس معين ، وذلك بغض النظر عن كون هذا المرؤوس عضوا في الجماعة الداخلية أو الجماعة الخارجية (Graen & Taberm, 1986).

مقارنة النظريات التفاعلية ببعضها البعض

لقد قدمت كل نظرية من النظريات أعلاه طريقة مختلفة لدراسة كفاءة القائد وذلك بتركيزها على التفاعل بين القائد والموقف . وقد اختلفت هذه النظريات فيما بينها في نظرتها إلى الواجب الرئيسي للمدير (القائد) فتعتبر نظرية فيدلر أن مهمة القائد الرئيسية تتمثل في تحديد الطريق الذي يجب أن تتبعه جماعة العمل . لكن نظرية الطريق والهدف تنظر إلى القائد أنه يقوم بمساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها . وتختلف نظرية فروم ويتون عنهما في أنها تنظر للقائد كصانع قرار بالدرجة الأولى . أما نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء فتركز على جانب مختلف وهو طبيعة علاقة القائد بكل فرد في المنظمة على حدة .

كذلك تختلف هذه النظريات في تعريفها للقيادة الفاعلة . فقد اعتبرت نظرية فيدلر أن القائد الفاعل هو صاحب الاسلوب الثابت الذي لا يتغير ولهذا يجب البحث للقائد عن موقع يناسب طريقته في القيادة ، أو أن يعدل الموقف ليتناسب مع أسلوبه . أما النظريات التفاعلية الأخرى ، فتنظر للمدير (القائد الفاعل) أنه يجب ان يتميز بالمرونة المطلوبة ، وتتطلب منه التغيير في أسلوبه لينسجم مع الموقف .

الدراسات الميدانية السابقة

لقد برز اهتمام كبير خلال العقد الأخير من القرن الماضي بدراسة العلاقة بين النمط الإداري (القيادي) الذي يستخدمه المدير ، وعلاقته بعدد آخر من المتغيرات . وقد كان أهم هذه الدراسات تلك الدراسات التي بحثت العلاقة بين النمط الإداري أو السلوك القيادي لمدير المدرسة ودافعية المعلمين ، وجنسهم ، وسنوات خبراتهم ، ورضاهم الوظيفي . وفيما يلي بعض من هذه الدراسات :

أولا : الدراسات التي تناولت السلوك الإداري .

ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجرياها كالدويل وسبنكس (Caldwell& Spinks 1992) حول رأي المعلمين في السلوك الإداري الذي يزيد من دافعية المعلمين . وقد اهتمت هذه الدراسة بفحص فيما إذا كانت عوامل (الشعور بالإنجاز ، تحمل المسؤولية ، الاعتراف بجهود العاملين) تساهم في زيادة دافعية المعلمين مقارنة مع سلوكيات المدير ذو التوجه نحو إنجاز المهام . وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن العوامل الثلاثة الأولى تزيد من دافعية المعلمين أكثر من سلوكيات المدير التي تركز على المهام .

أما دراسة بلكزوزكي (Palczewski, 1999) حول العلاقة بين القيادة التحويلية واتجاهات المعلمين ، فقد فحصت خمسة متغيرات مستقلة تمثل في مجموعها مدى دافعية

المعلم وهي " دافعية المعلمين ، رضا المعلم من الإدارة ، والتماثل مع الادارة ، إرادة المعلم في المعارضة مع الإدارة ، واتجاه المعلم نحو التغيير " وتبين من هذه الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين نهج المدير لأسلوب القيادة التحويلية ودافعية المعلمين .

وقد بينت دراسة (Smith, 1999) حول العلاقة بين أسلوب قيادة المدير ودافعية المعلمين أن توجه المدير نحو التركيز على العلاقات Consideration يزيد من دافعية المعلمين . وأنه لا توجد فروق في دافعية المعلمين تعزى إلى الجنس أو سنوات الخبرة . وقد خلص في هذه الدراسة إلى أن المدراء الديموقراطيون لديهم هيئات تدريسية بكفاءة عالية ، واعتبر القيادة هي الأساس (المفتاح) في دافعية المعلمين .

أما دراسة تانكارد (Tankard, 1999) حول سلوك المدير كمشرف في زيادة دافعية المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة . فقد بينت أن دعم القوة الذاتية للمعلمين Empowerment تقلل من الإنطفاء Burnout وتزيد من دافعية المعلمين .

وفي دراسة بننجتون (Pennington, 1997) حول نمط قيادة المدير ودافعية المعلم في المدارس الثانوية ، بينت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين وأسلوب قيادة المدير . حيث ترتبط الدافعية سلبا بالتركيز على مستويات منخفضة في أداء المهام أو العلاقات الإنسانية . كما بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين تعزى إلى متغيري جنس وعمر المعلم . وقد أوصت هذه الدراسة بتركيز المدراء على مستويات عالية في بعدي " المبادأة ، والتركيز على العلاقات الإنسانية " من أجل زيادة دافعية المعلمين .

في دراسة لـــ بيلا (Bhella, 1982) عن العلاقة بين نمط القيادة ومعنويات المعلمين في الولايات المتحدة ، وجدت أن هناك ارتباط إيجابي بين اتجاهات المدراء نحو

المعلمين والإنتاجية . كذلك بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجهات المدراء نحو الأفراد وتوجهات المعلم نحو التدريس . وقد خرجت بنتيجة أخرى أنه لا علاقة بين اتجاهات المدير وجنس المعلم وعمره . وبينت هذه الدراسة أن الإناث أكثر رضا بمهنة التعليم من الرجال .

وقد أجرى كيم (Kim, 1986) دراسة وجد من خلالها أن هناك علاقة إيجابية هامة بين سلوك المدير القيادي وأداء المعلمين الذاتي في المدارس الحكومية والخاصة . كما بينت الدراسة ارتباط إيجابي بين رضا المعلمين وتوجه المدراء نحو التركيز على العلاقات الإنسانية في تعاملهم مع المعلمين Consideration . وعلى العكس من ذلك ، هناك علاقة سلبية عندما يتميز أسلوب قيادة مدير المدرسة بالتوجه نحو التركيز على المهام Initiating Structure وبين درجة الرضا الوظيفي . كما بينت الدراسة ارتباط سلبي بين توتر المعلمين Stress والأسلوب الإداري المتبع .

أما (بطاح، ١٩٧٩) فذكر في دراسته حول تأثير نمط قيادة مدير المدرسة على علاقات الهيئة التدريسية وروحها المعنوية بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العلاقات الشخصية تعزى إلى التفاعل بين نمط القيادة والجنس من ناحية ، وبين التأهيل المسلكي والجنس من ناحية أخرى، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نمط القيادة ، التأهيل أو الجنس .

كما أشار في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علاقات المعلمين على مقياس الروح المعنوية تعزى إلى أثر الجنس ، بينما لم تشر الدراسة إلى وجود مثل هذه الفروق بين المتوسطات تعزى إلى نمط القيادة والتأهيل المسلكي .

ثانيا : الدراسات التي تناولت دافعية المعلمين

كثرت الدراسات ذات العلاقة بدافعية المعلمين وأثر المتغيرات الأخرى فيها . وفيما يلي عرض لبعض من هذه الدراسات :

بيّن سيرجيوفاني (Sergiovanni, 1967) من خلال دراسته التي قابل فيها ٧١ معلم ابتدائي وثانوي لفحص أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي ، أن عددا من العوامل تساهم كثيرا في زيادة الدافعية والرضا الوظيفي ومنها (الإنجاز Achievement ، التقدير أو الاعتراف بالجهود Recognition ، والمسؤولية Responsibility) . وتمثل هذه المكافآت مكافآت معنوية لعمل المعلم تزيد من دافعيته .

وقد عارض لورتي (Lortie, 1975) هذه الدراسة حيث بينت دراسته على ٦٠٠٠ معلم في فلوريدا أن ثلاثة أرباع العينة اعتبروا أن المكافآت المادية هي المصدر الرئيسي للرضا الوظيفي .

من جهة أخرى قام بليز وكيربي (Blase & Kirby, 1992) بدراسة لفحص الدافعية الداخلية للمعلمين عن طريق مراجعة الأدبيات ومقابلات مع تربويين.وقد أظهرت هذه الدراسة أن زيادة دافعية المعلمين تكون من خلال " تقبل المدراء للمعلمين كشركاء في المهنة ، والتقليل من إحباطهم ، وتشجيعهم لدراسة المعلمين ونموهم مهنيا بشكل فعال، ومساعدتهم في الإنجاز ، وتزويدهم بالمكافآت " .

أما أوزكان (Ozcan, 1994) فقد أجرى دراسة أظهرت نتائجها أن ثبات المكافآت الداخلية والخارجية والحوافز وتقييم المعلم بشكل موضوعي يزيد من دافعية المعلمين .

كما وأجرت بورتر (Porter, 1994) دراسة حول دافعية المعلمين في المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو الحوافز الخارجية أو (العوامل الخارجية لزيادة الدافعية) . وقد

ذكرت أن نتائج الدراسة أظهرت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين والامتيازات والمكافآت التي تقدمها المدرسة ومنها " التأمين الصحي ، الأمن الوظيفي ، الراتب الجيد ، الدعم المالي للاشتراك في ورشات عمل ، والتأمين على الحياة "، وكما هو واضح فإن هذه المكافآت مكافآت مادية .

وقد أجرى (Boggs, 1992) دراسة بين فيها أن دافعية المعلمين تزداد بوجود ثقافة عالية للمدرسة، وتأثير المعلم والمدير الفعال ، والبيئة المدرسية المشجعة للعمل ، وموقع المدرسة .

كما قامت جريتزنجر (Gretzinger, 1992) بدراسة حول الحوافز التي تزيد من دافعية المعلمين في أريزونا وخلصت هذه الدراسة إلى أن عددا من العوامل تزيد من دافعية المعلمين وهي : تحصيل الطلبة وإنجازهم ، فرص التأثير في الطلبة ، شعور المعلمين بالمشاركة والشمول ، الأجور العالية ، تقليل عبء التدريس عن المعلم ، تقليل حجم الصف و عدد طلاب الصف . كما بينت هذه الدراسة أن المكافآت الداخلية (المعنوية) أكثر أهمية من المكافآت الخارجية (المادية) .

كذلك بينت دراسة جاكوبسو (Jacobso, 1995) حول دافعية العمل بين المعلمين الابتدائيين المتوسطين – بالاعتماد على نظرية التوقع لفروم – أن عددا من العوامل تؤثر في زيادة دافعية المعلمين ومنها " العلاقات مع مدير التربية ، الشعور بالإنجاز ، ممارسات المنطقة التعليمية ، العلاقات الشخصية مع زملاء العمل ، التصرف والضبط الذاتي ، والعمل نفسه " . كما أن هذه العوامل قد تقلل من الدافعية إذا ظهرت بشكل سلبي أو معاكس .

أما دراسة جنيفر (Jennfer, 1995) لدافعية معلمي التربية الرياضية في المدارس الثانوية ، فقد بينت فروقا بسيطة بالنسبة للجنس ، والعمر ، وسنوات الخبرة ، والقدرة عـلى العمل بين أفراد العينة . كما أظهرت هذه الدراسة أن هناك عددا من العوامل تزيد من دافعية المعلمين ومنها " التقدير والانجاز Accomplishment ، والاعتراف بالجهود المبذولة ، والانتساب لمجموعة العمل ،ودعم القوة الذاتية للمعلمين Empowerment ".

اما دراسة فوكس (Fox, 1986) والتي قام من خلالها بدراسة مدى قدرة المدراء على توفير الظروف التي تزيد من دافعية المعلمين ، فقد بينت أن عدد من العوامل تزيد مـن دافعيـة المعـلمين ورضـاهم الوظيفـي مـثل " التقدير والتشجيع Praise and Encouragement ، الاعـتراف بجهـود المعـلمين وتشريفها ، طرح المشكلات على المعـلمين ، تحديـد الأهداف ، وتزويد المعلمين بالأفكار الجديدة وتدريبهم ، والتعاون في اتخاذ القرارات " .

وفـي دراسة قامت بها كرولت (Charlott, 1996) حول تحصيل الطلبة وعلاقته بدافعيـة المعـلمين فـي المـدارس الابتدائية ، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين تزداد دافعيـتهم عندما يتدنى تحصيل طلابهم وذلك في محاولتهم لزيادة تحصيل طلبتهم . وعلى العكـس مـن ذلك ، أظهرت هذه الدراسة تدني دافعية المعلمين في المدارس التي يتمتع طلابها بمستوى عال من التحصيل .

وأخيـرا قـام (العمـر، ٢٠٠٠) بدراسة بينت نتائجها أن دافعية الموظفين كانت متوسـطة المستوى بغض النظر عن قطاعاتهم الوظيفية وأن القطاع الخاص يتفوق على القطـاع العام في مستوى الدافعية . كما أظهرت الدراسة بأن مستوى الدافعية لدى الذكور أعـلى مـنها لدى الإناث في حين لم تظهر أي فروق بين دافعية الإداريين والفنيين . كما

بينت الدراسة أن دافعية الموظفين ترتفع مع سنوات الخبرة ، وكذلك تزداد بارتفاع الراتب والمسمى الوظيفي .

خلاصة الدراسات السابقة

مـــن خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة والتي تظهر عددا محدودا من تلك الدراســـات فـــي مجـــال الســـلوك الإداري (القيادي) والدافعية ، يمكن الخروج بعدد من الاســـتنتاجات حول تلك الدراسات . حيث يتبين أن هناك علاقة وثيقة بين السلوك القيادي لـــلمدير ودافعيـــة المعلمين . ويتبين ذلك من خلال الاهتمام بهذا الموضوع ، وذلك الكم الهـــائل مـــن الدراسات التي أجريت حوله . كما ركزت معظم هذه الدراسات على الكيفية الـــتي يمكـــن مـــن خلالها زيادة دافعية المعلمين . مما يعني الأهمية القصوى لذلك ، لأن المعـــلم يعتبر المحور في تطوير وتنفيذ العملية التربوية كونه يقف قي الصف الأول أمام الطلـــبة . ويتـــبين مـــن هذه الدراسات ارتباط الدافعية بعدد من المتغيرات حيث لا تعمل الدافعيـــة بمعـــزل عـــنها ، بل تتأثر وتؤثر فيها بشكل تبادلي . وتنقسم العوامل المحركة لـــلدافعية حســـب هذه الدراسات إلى : " عوامل داخلية ، وعوامل خارجية " . أو ما أطلق عـــليه: " المكافـــآت المعنوية والمادية " . مع الأخذ بالاعتبار معظم نتائج الدراسات أكدت على دور المكافآت المعنوية أكثر من المكافآت المادية ، مما يؤكد ضرورة توجه المدراء نحو التركيز على العلاقات الإنسانية من أجل خلق وإيجاد المكافآت المعنوية لزيادة دافعية المعلمين . مع أن هناك دورا للمكافآت المادية .

كمـــا يتـــبين مـــن خلال هذه الدراسات إجماع كبير حول النتائج مما يزيد في ثباتها ومرجعيـــتها . هـــذا مـــع وجـــود تعارض بين نتائج بعض هذه الدراسات مما يشير إلى

ضرورة اجراء هذه الدراسة على مدارسنا ، وأن نتائج هذه الدراسة قد تتفق أو تتعارض مع الدراسات السابقة .

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

الفصل الثالث

تصميم وإجراءات الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على الأسلوب المسحي،والذي يستخدم الاستبيانات لجمع المعلومات . وسيتم التعرض في هذا الفصل لمجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة ، وتصميم الدراسة ، وأدوات الدراسة ، وصدق الأدوات وثباتها ، والمعالجة الإحصائية للبيانات .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة القدس وعددها ٢٦ مدرسة حسب إحصائيات مكتب التربية والتعليم في رام الله والتي يوضحها الجدول ملحق رقم (٦). وحيث أن وحدة الدراسة هي المعلم فقد تم إعداد جدول رقم (٢) وجدول رقم (٣) لوصف مجتمع الدراسة وعينة الدراسة على التوالي .

جدول رقم(٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة في مدارس وكالة الغوث_منطقة القدس ٢٠٠٠ / ٢٠٠١

المعلمون والمدراء / نوع المدرسة	معلمون			مدراء		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
مدارس ذكور	١٧٤	–	١٧٤	١٠	–	١٠
مدارس إناث	٥	٢٧٢	٢٧٧	–	١٤	١٤
مدارس مختلطة	٦	٧	١٣	–	٢	٢
المجموع	١٨٥	٢٧٩	٤٦٤	١٠	١٦	٢٦
النسبة المئوية ٪	٣٩,٨٧	٦٠,١٣	١٠٠	٣٨,٤٦	٦١,٥٤	١٠٠

يبين الجدول رقم (٢) أن مجموع عدد المعلمين في مدارس وكالة الغوث / منطقة القدس هو ٤٦٤ منهم ١٨٥من الذكور و ٢٧٩من الإناث أي انهم موزعين بنسبة ٨٧, ٣٩٪ من الذكور و١٣, ٦٠ ٪ من الإناث. وأن هؤلاء المعلمين موزعون على (٢٦) مدرسة أساسية موزعين للعمل تحت إدارة مدرسية بنسبة ٣٨,٤٦٪ من المدراء الذكور وعددهم(١٠) مدراء و٦١,٥٤٪ من المديرات وعددهن ١٦ مديرة يقمن بإدارة ١٤ مدرسة للإناث ومدرستان مختلطة .

(تم رصد البيانات الواردة في جدول رقم (٢)من ملحق رقم (٦) المرفق في نهاية هذه الدراسة) .

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة لتشمل كافة المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس وكالة الغوث في مجتمع الدراسة ما عدا العاملين في المدارس المختلطة .وبهذا بلغ عدد المعلمين الذين شملتهم العينة ٤٥١ معلماً ومعلمة من اصل ٤٦٤معلماً ومعلمة .كما بلغ عدد المدراء الذين يطلب من العينة تقسيم ممارساتهم الإدارية ٢٤ مدير ومديرة لِ ٢٤ مدرسة من اصل ٢٦ مديراً ومديرة يعملون في ٢٦ مدرسة .

ويبين الجدول رقم (٣) أن نسبة المعلمين الذكور من العدد الكلي للمعلمين والمعلمات بلغت ٣٩,٦٩٪ بينما بلغت نسبة المعلمات الإناث ٦٠,١٣٪ من المجموع الكلي للمعلمين والمعلمات في المدارس المختلفة . وأن نسبة المعلمين الذين شملتهم العينة من المجموع الكلي لعينة الدراسة تكاد تكون مطابقة لنسبتهم المئوية في مجتمع الدراسة ٣٩,٨٧٪ وذلك لأن عدد الذين لم تشملهم العينة من الذكور العاملين في المدارس المختلطة أو مدارس الإناث (١٣معلم فقط كما يبين جدول رقم (٢)) بينما بلغت نسبة المعلمات في عينة الدراسة مقارنة مع مجموع المعلمات في مجتمع

الدراسة ٣١, ٦٠ ٪ .أي أن تمثيل الذكور في العينة مقارنة بعدد الذكور في مجتمع الدراسة الكلي يكاد يكون مطابقاً لنسبة الإناث مقارنة بالإناث في مجتمع الدراسة.الأمر الذي يؤشر بأن العينة ممثلة بشكل شبه كامل لمجتمع الدراسة.وهو بينه جدول رقم (٣) بأن نسبة تمثيل الذكور في العينة من الذكور فقط هو ٩٦,٧٥ ٪ وكذلك الأمر بالنسبة لتمثيل الإناث في العينة مقارنة بمجموع الإناث في مجتمع الدراسة ٩٧,٤٩ ٪. وأن العينة بمجملها من الذكور والإناث بلغت ٩٠, ٩٧ ٪ من مجموع أفراد مجتمع الدراسة .

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة على الجنس ومجتمع الدراسة بالنسب المئوية

الجنس / مجتمع الدراسة	ذكور	إناث	المجموع الكلي والنسبة المئوية		
			المجموع	ذكور ٪	إناث ٪
العدد الكلي	١٨٥	٢٧٩	٤٦٤	٣٩,٨٧	٦٠,١٣
العينة	١٧٩	٢٧٢	٤٥١	٣٩,٦٩	٦٠,٣١
النسبة المئوية للعينة ٪	٩٦,٧٥	٩٧,٤٩	٩٧,٩٠	–	–

تصميم الدراسة

صممت هذه الدراسة تبعاً لكونها تفحص أثر ثلاثة متغيرات (عوامل) مستقلة وهي (جنس المعلم ،خبرة المعلم ،نوع الممارسة الإدارية للمدير) على المتغير التابع (دافعية المعلم) باستخدام التصميم العاملي (Factorial Design) . ونظراً للتداخل في اثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع مجتمعة ،واثر كل من هذه المتغيرات المستقلة

بشكل منفصل على المتغير التابع ، فقد تحددت فرضيات الدراسة بإحدى عشرة فرضية صفرية (*انظر الفرضيات في الفصل الأول ص ١٦_١٧*) . وتم التصميم باعتبار متغير الجنس بمستويين (ذكر ،أنثى) ومتغير الخبرة بثلاث مستويات (خبرة قليلة، خبرة متوسطة ، خبرة عالية) وأما متغير الممارسة الإدارية فقد حدد بثلاث مستويات لكل بعد من مكونات الممارسة الإدارية (بُعد المهام ، بُعد العلاقات الإنسانية) .

أدوات الدراسة

في محاولة لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام أداتين للقياس وهما:

الأداة الأولى وهي :استبانه قياس دافعية المعلمين Teacher Motivation Survey (TMS) والمرفقة في ملحق رقم (١) في هذه الدراسة ، وقد طورها سكوت بلكزوزكي Scott Palczewski عام ١٩٩٩ اعتمادا على أبحاث باتشن (Patchen , 1975) .

أما الأداة الثانية فهي: استبانة وصف السلوك القيادي Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ) وقد طورت هذه الأداة في جامعة أوهايو عام ١٩٥٧ . وقد استمر التعديل عليها حتى وصلت شكلها النهائي المرفق في ملحق رقم (٢) من هذه الدراسة. وهو الشكل الذي استخدمه سميث (Smith,1999) . ويذكر أن هذه الاداه من أكثر الأدوات استخداما لقياس الممارسات الإدارية (السلوك القيادي للمدير) .

أولا : استبانة قياس دافعية المعلمين TMS

تتكون هذه الأداة من ٢٢ بندا وتركز على قياس خمسة أبعاد هي : الرضا من الإدارة، دافعية المعلم ، مستوى تماثل (تطابق) المعلم مع مؤسسة العمل ، الإرادة في التعبير عن عدم التأييد أو الرفض مع الإدارة ، اتجاه المعلم نحو التغيير . والجدول رقم

(٤) يوضح البنود التي تقيس كل بعد من هذه الأبعاد . ويذكر أن الدراسة الحالية اعتمدت بنود أداة قياس الدافعية ككل وليس على أساس توزيع البنود إلى أبعاد . ويستخدم مقياس على نمط ليكرت Likert مكون من خمس درجات في البنود الثمانية الأولى . بحيث تتراوح من:

" غير راضٍ بتاتا ويسجل لها درجة واحدة ، وغير راضٍ درجتين ، محايد ثلاث درجات، راضٍ أربع درجات ، راضٍ جدا خمس درجات.

أما الجزء الثاني من الإستبانة والذي يبدأ من البند رقم (٨) وحتى البند رقم (٢٢) فيعطي خمس من الخيارات للإجابة باختيار خيار واحد فقط من كل بند والذي يعتبر الإجابة المناسبة لوضع المفحوص من وجهة نظره . وبذلك ستتراوح علامة المفحوص في هذه الأداة من (٢٢ – ١١٠) .

جدول رقم (٤)

أبعاد استبانة قياس دافعية المعلمين والبنود التي تقيس كل بعد

البعـــــد	البنود التي تقيس ذلك
الرضا من الإدارة	١ – ٨
الدافعية	٩ – ١٠
التماثل مع المنظمة	١١ – ١٤
الإرادة في الرفض	١٥ – ١٧
الإتجاه نحو التغير	١٩ – ٢٢

ثانيا : استبانة وصف السلوك القيادي (IBDQ)

وتتكون هذه الاستبانة من ٤٠ بندا وقد صممت لتقيس بعدين هما :

المبادأة (المهام) Initiating Structure ويقيس هذا البعد البنود (٢ ، ٤ ، ٥، ٧، ٩ ، ١٠ ، ١١، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٩) .

التقدير (العلاقات الإنسانية) Consideration ويقيس هذا البعد البنود (١ ، ٣، ٦ ، ٨ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٧، ٣٨ ، ٤٠) .

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس الإجابة على بنود أداة القياس : **دائماً** وتعطى علامة واحدة، **في أحوال كثيرة** وتعطى علامتين ، **أحياناً** وتعطى ثلاث علامات ، **نادراً** وتعطى أربع علامات ، **أبداً (بتاتاً)** وتعطى خمس علامات .وقد طبق هذا المقياس على كافة بنود الاستبانة باستثناء ستة بنود منها وهي (٧، ١١، ١٨، ٢٠، ٣٠، ٣٦،) حيث تم قلب المقياس لها باعتبارها بنود سلبية . وبذلك تراوحت علامة المفحوص في البعد الأول من الاستبانة وهو المباداة (المهام) من (٢٠-١٠٠) . وكذلك تراوحت علامته في البعد الثاني التقدير (العلاقات الإنسانية) من (٢٠-١٠٠) .

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على موافقة رئاسة برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث على القيام بالدراسة في مدارس الوكالة في منطقة القدس ، تم توزيع أدوات الدراسة والمكونة من استبانتين على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم٤٥١ معلم ومعلمة والموزعين في ٢٤ مدرسة . وقد قام الباحث بترقيم الاستبانات من رقم (١ – ٤٥١) وتم رصد ذلك ضمن

ملاحظات الباحث بحيث تم وضع اسم المدرسة وأرقام الاستبانات التي تم توزيعها فيها . وقد تم وضع الاستبانتين ضمن ملف واحد قام الباحث بتوزيعها على المعلمين في تلك المدارس بعد التأكيد على ضرورة اتباع التعليمات الخاصة بتعبئة الاستبانة . وقد اشتمل ذلك على توضيح هدف الدراسة لمدير المدرسة ومعلميها والتأكيد لهم على سرية المعلومات التي سيدلون بها . وكذلك تم التأكيد على ضرورة الإجابة بصدق وبالشكل الذي يعبر عن وجهة نظرهم في كل فقرة من فقرات أدوات الدراسة *(أنظر ملحق رقم (٢) في نهاية الدراسة الحالية)* .

ولضبط متغير الترتيب في الإجابة عن الاستبانتين ، تم توزيع الاستبانات في الملفات بحيث اشتملت نصف الملفات الموزعة على استبانة قياس الدافعية أولاً ، ثم استبانة وصف السلوك القيادي . أما النصف الآخر من الملفات فقد تم ترتيب الاستبانات فيه بشكل عكسي وذلك بوضع استبانة وصف السلوك القيادي أولاً ، ومن ثم استبانة قياس دافعية المعلمين . وقد تم مراعاة توزيع الاستبانات مناصفة حسب الترتيب المذكور على معلمي ومعلمات كل مدرسة بحيث أعطي نصف المعلمين ملفات من النوع الأول ، وأعطي النصف الثاني ملفات من النوع الثاني . وقد استغرق تنفيذ توزيع الاستبانة واستعادتها حوالي أسبوعين ، حيث تم استعادة ٣٤٤ استبانة معبأة والتي تشكل نسبة ٧٦,٢٧٪ من عدد الاستبانات الموزعة . وعند تفريغ البيانات من الاستبانات تم استثناء أربعة استبانات وذلك لعدم الإجابة على أعداد كبيرة من الفقرات أو نتيجة لعدم وضوح الإجابات بسبب اختيار المعلم لأكثر من إجابة لنفس الفقرة . وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي استخدمت لهذه الدراسة ٣٤٠ استبانة والتي تشكل نسبة ٩٨,٨٣٪ من الاستبانات التي تم استرجاعها .

صدق أدوات الدراسة

بالرغم من الصدق الذي تتمتع به الأداتان المستخدمتان في هذه الدراسة وذلك من خلال الدراسات الهائلة التي أجريت باستخدام المقياس الأول LBDQ منذ عام ١٩٥٧ وكذلك المقياس الثانيTMS منذ عام ١٩٧٥. إضافة للتعديلات التي أجريت على المقياسين منذ ذلك الوقت، فقد قام الباحث الحالي بتحكيم الأداة لقياس صدقها وثباتها . لهذا الغرض قام الباحث بترجمة هذه الأدوات إلى اللغة العربية ، ثم تم عرضها على عدد من الأساتذة المختصين في الترجمة حيث قاموا بإجراء التعديلات المناسبة . وللتحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى لأدوات الدراسة ، عرضت على لجنة من المحكمين تتكون من خمسة عشر محكما من ذوي الاختصاص في المجال التربوي ، خاصة أساتذة من جامعة بيرزيت ، وجامعة القدس المفتوحة ، وكلية العلوم التربوية ، ومركز المناهج الفلسطينية ، إضافة إلى عدد من المشرفين التربويين ذوي الخبرة في هذا المجال . وقد قام كل محكم من اللجنة المذكورة بالحكم على فقرات الاستبانات ومناسبتها للمعلمين الفلسطينيين وإعطاء التعديلات اللازمة لذلك . ومن ثم تم تفريغ نتائج التحكيم لكل فقرة حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع على تعديلها معظم المحكمين . وبعد القيام بالتعديلات اللازمة تم تدقيق الاستبانات من ناحية لغوية وقواعدية من قبل ثلاث من المختصين في اللغة العربية . وقد تم اعتماد الاستبانات لإجراء الدراسة بشكلها الوارد في الملاحق رقم (٣) ورقم (٤) .

ثبـــــات الأدوات

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ، تبيّن أن أدوات هذه الدراسة قد استخدمت منذ فترة زمنية طويلة في المئات من الدراسات . وأنهما تتمتعان بدرجة عالية من الثبات . فقد ذكرت الدراسات السابقة أن معامل ثبات استبانة قياس دافعية المعلمين (TMS) قد بلغ ٠,٨٥ أما معامل الثبات لاستبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) فقد تم استخراجه لكلا البعدين التي تقيسها الاستبانة كل على حدة . وقد بلغ معامل الثبات للبعد الأول والذي يقيس المهام Initiating Structure ٠,٨٣ . أما معامل الثبات للبعد الثاني والذي يقيس العلاقات الإنسانية Consideration فقد بلغ ٠,٩٢ .

وللتحقيق من ثبات أدوات الدراسة بعد ترجمتها وتعديلها لتناسب المعلمين الفلسطينيين، فقد قام الباحث باحتساب معامل الثبات للاتساق الداخلي للفقرات المتضمنة في أدوات الدراسة وذلك باستخدام معادلة كرومباخ ألفا . وقد تبين أن معامل الثبات كما يلي :

أولاً : معامل الثبات لاستبانة قياس دافعية المعلمين (TMS)

تبين أن معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات هذه الأداة يساوي ٠,٨٥ والجدول رقم (٥) يبين معامل الثبات لفقرات هذه الاستبانة .

جدول رقم (٥)

معامل الثبات لاستبانة قياس دافعية المعلمين (TMS)

رقم البند	المتوسط الحسابي إذا حذفت الفقرة	التباين إذا حذفت الفقرة	معامل الارتباط	معامل الثبات إذا حذفت الفقرة
١	٧٢,٥٢	١٥٦,٦	٠,٧٠	٠,٨٤
٢	٧٢,٦٤	١٦٠,١	٠,٦٢	٠,٨٤
٣	٧٢,٥٠	١٦٠,٢	٠,٦٦	٠,٨٤
٤	٧٢,٥٥	١٥٧,٧	٠,٦٦	٠,٨٤
٥	٧٢,٥٧	١٥٦,٩	٠,٧٠	٠,٨٤
٦	٧٢,٣٤	١٥٨,٦	٠,٦٤	٠,٨٤
٧	٧٢,٤٥	١٦١,١	٠,٧٤	٠,٨٤
٨	٧٢,٤٠	١٥٤,٩	٠,٤٠	٠,٨٤
٩	٧٢,٤٣	١٦٠,٨	٠,٣٥	٠,٨٥
١٠	٧٢,١٦	١٦٨,٦	٠,٥٥	٠,٨٥
١١	٧٢,٤٦	١٥٨,٢	٠,٥١	٠,٨٤
١٢	٧٢,٣٢	١٦١,١	٠,٢٥	٠,٨٤
١٣	٧١,٩٦	١٦٧,٩	٠,٣٦	٠,٨٥
١٤	٧٢,٦٧	١٦٢,٩	٠,٠٧	٠,٨٥
١٥	٧٢,٠٤	١٧٣,٢	٠,٢٤	٠,٨٦
١٦	٧٣,٩٣	١٨٤,٦	٠,١٧	٠,٨٧
١٧	٧٢,٤٨	١٧١,٤	٠,١٧	٠,٨٥
١٨	٧٢,٧١	١٦٠,٢	٠,٤٠	٠,٨٥
١٩	٧٢,٨٧	١٦٠,٤	٠,٥٦	٠,٨٤
٢٠	٧٣,٠٣	١٦٠,٠	٠,٤٢	٠,٨٥
٢١	٧٣,٢٢	١٦٣,٣	٠,٣٥	٠,٨٥
٢٢	٧٣,٣٤	١٦٤,٥	٠,٣٠	٠,٨٥

* عدد المستجبين = ٣٤٠
* المتوسط الحسابي = ٧٦,٠٧
* معامل الثبات = ٠,٨٥٢٧
* التباين = ١٧٧,٥
* عدد البنود = ٢٢
* الانحراف المعياري = ١٣,٣٢

ثانيا : معامل الثبات لبعد العلاقات المهام (Initiating Structure) في استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) تبين أن معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد يساوي ٠,٨٨ والجدول رقم (٦) يبين معامل الثبات لفقرات هذا البعد.

جدول رقم (٦)

معامل الثبات لبعد المهام في استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ)

رقم البند	المتوسط الحسابي إذا حذفت الفقرة	التباين إذا حذفت الفقرة	معامل الارتباط	معامل الثبات إذا حذفت الفقرة
٢	٧٣,٤٧	١٢٨,٦	٠,٦١	٠,٨٧
٤	٧٣,٧٨	١٢٦,٣	٠,٦٦	٠,٨٧
٥	٧٣,٣٢	١٢٨,١	٠,٥٨	٠,٨٧
٧	٧٣,٩٠	١٢٨,٦	٠,٤٥	٠,٨٨
٩	٧٣,٢١	١٣٥,٨	٠,٣٧	٠,٨٨
١٠	٧٣,٧٠	١٢٥,٥	٠,٦٦	٠,٨٧
١١	٧٤,١٠	١٣٠,٨	٠,٤١	٠,٨٨
١٤	٧٣,٤٢	١٣١,٢	٠,٥٦	٠,٨٨
١٥	٧٣,٣٤	١٤٤,١	٠,٠٠	٠,٨٩
١٦	٧٣,٠٦	١٣٣,٦	٠,٥٢	٠,٨٨
١٧	٧٣,٣٠	١٣٣,٣	٠,٤٩	٠,٨٨
٢٢	٧٣,٠٠	١٣٣,٨	٠,٥٠	٠,٨٨
٢٤	٧٣,٢٩	١٣١,٨	٠,٥٨	٠,٨٧
٢٧	٧٣,٣٤	١٢٨,٩	٠,٦٥	٠,٨٧
٢٩	٧٢,٧٦	١٤٠,١	٠,٢٣	٠,٨٨
٣٠	٧٣,٧٦	١٢٩,٤	٠,٥٥	٠,٨٨
٣٢	٧٣,٤٢	١٢٩,٦	٠,٦٣	٠,٨٧
٣٥	٧٣,٣٥	١٣٢,٤	٠,٥٥	٠,٨٨
٣٦	٧٣,٢١	١٣٧,٣	٠,٢٤	٠,٨٩
٣٩	٧٣,٤٠	١٢٧,٠	٠,٦٨	٠,٨٧

* عدد الحالات =٣٤٠ * المتوسط الحسابي =٧٧,٣ *الانحراف المعياري =١٢,٠٤

* معامل الثبات = ٠,٨٨٢٦ * التباين =١٤٥,٢ * عدد البنود =٢٠

ثالثا : معامل الثبات لبعد العلاقات الانسانية Consideration

في استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) تبين أن معامل الثبات للاتساق الداخلي لفقرات هذا البعد يساوي ٠,٩٠ والجدول رقم (٧) يبين معامل الثبات لفقرات هذا البعد.

جدول رقم (٧)

معامل الثبات لبعد العلاقات الإنسانية في استبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ)

رقم البند	المتوسط الحسابي إذا حذفت الفقرة	التباين إذا حذفت الفقرة	معامل الارتباط	معامل الثبات إذا حذفت الفقرة
١	٦٧,٠٦	١٧٦,٨	٠,٤٤	٠,٩٠
٣	٦٧,٤٣	١٨٠,٦	٠,٣١	٠,٩٠
٦	٦٧,٠٩	١٦٩,٦	٠,٦١	٠,٨٩
٨	٦٧,٠١	١٧٢,٨	٠,٦٢	٠,٨٩
١٢	٦٦,٥١	١٧٧,٣	٠,٤٨	٠,٩٠
١٣	٦٧,٣٦	١٦٥,١	٠,٧٥	٠,٨٩
١٨	٦٧,٤٢	١٧٤,٥	٠,٤٩	٠,٩٠
١٩	٦٧,٠٤	١٦٨,٣	٠,٦٨	٠,٨٩
٢٠	٦٧,٨١	٢١٠,٩	٠,٥٥	٠,٩٣
٢١	٦٦,٥٦	١٧٠,٧	٠,٧٣	٠,٨٩
٢٣	٦٧,٣٥	١٦٨,٢	٠,٦١	٠,٨٩
٢٥	٦٦,٧٣	١٨٦,٢	٠,١٨	٠,٩٠
٢٦	٦٦,٧٥	١٧٥,٩	٠,٥٥	٠,٩٠
٢٨	٦٦,٦٨	١٦٨,٤	٠,٧٨	٠,٨٩
٣١	٦٦,٩٠	١٦٧,٦	٠,٧٥	٠,٨٩
٣٣	٦٦,٩٣	١٦٨,٠	٠,٧١	٠,٨٩
٣٤	٦٧,٠٧	١٧٠,١	٠,٧٠	٠,٨٩
٣٧	٦٧,٦٠	١٧٢,٢	٠,٥٧	٠,٩٠
٣٨	٦٧,١٤	١٦٥,٩	٠,٧٦	٠,٨٩
٤٠	٦٦,٧٠	١٦٧,٨	٠,٦٩	٠,٨٩

* عدد الحالات = ٣٤٠ * المتوسط الحسابي =٧٠,٦ * الانحراف المعياري =١٣,٨٤

* معامل الثبات = ٠,٩٠١٣ * التباين =١٩١,٧ * عدد البنود = ٢٠

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة ، قام الباحث بتفريغ الإجابات يدويا . ثم تم إدخالها إلى الحاسوب باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS**). حيث تمت معالجة هذه البيانات واستخراج الإحصائيات اللازمة لغرض الإحصائيات الوصفية للدراسة وكذلك الاختبارات اللازمة لفحص الفرضيات . وسيتم عرض هذه الإحصائيات في الفصل الرابع من هذه الدراسة والذي يعرض ويناقش نتائج الدراسة .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس . وذلك من خلال استخدام أداتين للدراسة وهما : استبانة قياس دافعية المعلمين (TMS) ، واستبانة وصف السلوك القيادي (LBDQ) . وسيعرض هذا الفصل وصف النتائج الإحصائية التي تم استخراجها بناء على استجابات المعلمين في هاتين الأداتين ، والتي ترصد أثر المتغيرات المستقلة (الممارسات الإدارية للمدير، جنس المعلم ، وسنوات الخبرة للمعلم) على المتغير التابع(دافعية المعلمين) . ولغرض هذه الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدافعية أفراد عينة الدراسة في كل من المربعات ذات العلاقة من الممارسات الإدارية ببعديها (المهام ، والعلاقات الإنسانية). والتي رصدت حسب موقع المستجيب من حيث الجنس والخبرة، ومن حيث نوع الممارسات الإدارية التي يواجهها المعلم. وبهذا تم استخراج متوسطات تفاعل المتغيرات المستقلة وأثرها على المتغير التابع (الدافعية) . واستخدم لغرض المعالجة الإحصائية تحليل التباين Three Way Analysis of Variance وذلك لتحليل التباين المتعدد المتغيرات المستقلة وأثرها على متغير تابع واحد وهو ما يعرف عادة ANOVA.

وصف عينة الدراسة

جرى توزيع ٤٥١ استبانة على معلمي مدارس وكالة في ٢٤ مدرسة والمصنفة في وكالة الغوث كمدارس منطقة القدس . وقد تم استعادة ٣٤٤ استبانة كاملة ، أي بنسبة ٧٦,٢٧٪ من مجموع الاستبانات الموزعة . واستثنيت منها أربع استبانات من أربع

مدارس وذلك لعدم إجابة فقرات تزيد عن ثلث مجموع الفقرات في الاستبانتين ، أو نتيجة لإجابة المعلم على أكثر من خيار لكل فقرة من فقرات الاستبانتين . وبذلك تم تفريغ الاستجابات من ٣٤٠ استبانة والتي تشكل ٧٦,٢٪ من عينة الدراسة . والجدول رقم (٨) يبين توزيع العينة التي أجابت على أداة الدراسة حسب الجنس والخبرة .

جدول رقم (٨)

توزيع عينة الدراسة (التي أجابت على أداة الدراسة) **حسب الجنس والخبرة**

الجنس / الخبرة	ذكور	إناث	المجموع
قليلة	١٥	٦٢	٧٧
متوسطة	٣٣	٣٦	٦٩
عالية	١٠٧	٨٧	١٩٤
المجموع	١٥٥	١٨٥	٣٤٠

ويلاحظ من الجدول السابق أن عدد المعلمين الذكور في عينة الدراسة التي أجابت على أداة الدراسة هو ١٥٥ معلما ويشكلون نسبة ٤٥,٦٪من هذه العينة، حيث يتوزعون حسب الخبرة كما يلي :

يتبين أن هناك ١٥ معلما من ذوي الخبرة القليلة ويشكلون نسبة ٩,٧٪ من مجموع المعلمين الذكور و ٤,٤٪ من عينة الدراسة . أما عدد المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة فهو ٣٣ معلما ويشكلون نسبة ٢١,٣٪ من مجموع المعلمين الذكور و ٩,٧٪من عينة الدراسة . كما يوجد ١٠٧ معلمين من ذوي الخبرة العالية ويشكلون نسبة ٦٩٪ من مجموع المعلمين الذكور و ٣١,٥٪من عينة الدراسة المستجيبة للأداة.

وكما يبين الجدول رقم (٨) فإن عدد المعلمات ١٨٥ معلمة ويشكلن نسبة ٥٤,٤٪من عينة الدراسة ويتوزعن حسب الخبرة كما يلي :

هناك ٦٢ معلمة من ذوات الخبرة القليلة ويشكلن ٣٣,٥٪ من مجموع المعلمات ونسبة ١٨,٢٪من عينة الدراسة . أما عدد المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة فهو ٣٦ معلمة ويشكلن نسبة ١٩,٥٪من مجموع المعلمات ، ونسبة ١٠,٥٪ من عينة الدراسة . كما يوجد ٨٧ معلمات من ذوات الخبرة العالية ويشكلن نسبة ٤٧,٠٢٪ من مجموع المعلمات ونسبة ٢٥,٦٪ من عينة الدراسة .

ويلاحظ من هذا الوصف أن معظم المعلمين في مدارس وكالة الغوث عينة الدراسة في منطقة القدس هم من ذوي الخبرة العالية . حيث بلغ عددهم ١٩٤ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٥٧,١٪من عينة الدراسة . أما المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتوسطة فقد بلغ عددهم ٦٩ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ٢٠,٣٪ من عينة الدراسة . أما عدد المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة القليلة فقد بلغ عددهم ٧٧ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٢٢,٦٪ من عينة الدراسة .

تكرار استجابات المعلمين حسب الممارسات الإدارية للمدير الخاصة ببعد العلاقات الإنسانية :

لتوزيع المعلمين حسب استجاباتهم على هذا البعد من الممارسات الإدارية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين . وقد تم تصنيفهم ضمن ثلاث فئات . والجدول رقم (٩) يبين توزيع المعلمين حسب الفئات التالية :

أ- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متدنية في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلامتهم أقل من المتوسط . وقد بلغ

عددهم في هذه الفئة ٥٨ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ١٧,١٪ من عينة الدراسة .

ب- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متوسطة في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلاماتهم حول المتوسط . وقد بلغ عددهم ضمن هذه الفئة ٢٣٢ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ٦٨,٢٪ من عينة الدراسة.

ج- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها عالية في بعد العلاقات الإنسانية ، وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلامتهم أكثر من المتوسط . وقد بلغ عدد المعلمين ضمن هذه الفئة ٥٠ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ١٤,٧٪ من عينة الدراسة.

جدول رقم (٩)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تقديرهم للممارسات الإدارية الخاصة ببعد العلاقات الإنسانية

أفراد العينة / تقدير العلاقات الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية ٪
متدنية	٥٨	١٧,١
متوسطة	٢٣٢	٦٨,٢
عالية	٥٠	١٤,٧
المجموع	٣٤٠	١٠٠٪

تكرار استجابات المعلمين حسب الممارسات الإدارية للمدير الخاصة ببعد المهام :

لتوزيع المعلمين حسب استجاباتهم على هذا البعد من الممارسات الإدارية ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين . وقد تم تصنيفهم ضمن ثلاث فئات . والجدول رقم (١٠) يبين توزيع المعلمين حسب الفئات التالية :

أ- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متدنية في بعد المهام . وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلامتهم أقل من المتوسط . وقد بلغ عددهم في هذه الفئة ٦٠ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ١٧,٦٪ من عينة الدراسة .

ب- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متوسطة في بعد المهام . وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلامتهم حول المتوسط . وقد بلغ عددهم ضمن هذه الفئة ٢٢٥ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٦٦,٢٪ من عينة الدراسة .

ج- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها عالية في بعد المهام وقد شملت المعلمين الذين كانت الانحرافات المعيارية لعلامتهم أكثر من المتوسط ، وقد بلغ عددهم ضمن هذه الفئة ٥٥ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ١٦,٢٪ من عينة الدراسة .

جدول رقم (١٠)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تقديرهم للممارسات الإدارية الخاصة ببعد المهام

أفراد العينة / تقدير المهام	التكرار	النسبة المئوية ٪
متدنية	٦٠	١٧,٦
متوسطة	٢٢٥	٦٦,٢
عالية	٥٥	١٦,٢
المجموع	٣٤٠	٪١٠٠

توزيع المعلمين حسب الممارسات الإدارية للمدير لبعدي العلاقات الإنسانية والمهام معا:

لتوزيع المعلمين حسب تقديرهم لبعدي الممارسات الإدارية (العلاقات الإنسانية ، المهام) فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين

في البعدين ، وقد تم تصنيفهم إلى سبعة فئات . والجدول رقم (١١) يبين توزيع المعلمين حسب هذه الفئات التالية :

أ- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متدنية في بعدي العلاقات الإنسانية والمهام . وقد شملت ٤٦ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ١٣,٥٪ من عينة الدراسة .

ب- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متدنية في بعد المهام ومتوسطة في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت ١٤ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ٤,١٪من عينة الدراسة .

ج- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متوسطة في بعد المهام ومتدنية في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت ١٢ معلما ومعلمة ويشكلون نسبة ٣,٥٪ من عينة الدراسة .

د- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متوسطة في بعد المهام ومتوسطة في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت ١٩١ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٥٦,٢٪ من عينة الدراسة . وهي النمط الأكثر شيوعا في مدارس وكالة الغوث حسب الدراسة الحالية.

ه- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها متوسطة في بعد المهام وعالية في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت ٢٢ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٦,٥٪ من عينة الدراسة .

و- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها عالية في بعد المهام ومتوسطة في بعد العلاقات الإنسانية . وقد شملت ٢٧ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٧,٩٪ من عينة الدراسة .

ز- المجموعة التي وصفت ممارسات المدير بأنها عالية في بعد المهام وعالية في بعد العلاقات الإنسانية ، وقد شملت ٢٨ معلما ومعلمة ، ويشكلون نسبة ٨,٢٪ من عينة الدراسة .

جدول رقم (١١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تقديرهم لبعدي المهام والعلاقات الإنسانية في الممارسات الإدارية معاً

المهام / العلاقات الإنسانية	متدنية	متوسطة	عالية	المجموع
متدنية	٤٦	١٢	---	٥٨
متوسطة	١٤	١٩١	٢٧	٢٣٢
عالية	---	٢٢	٢٨	٥٠
المجموع	٦٠	٢٢٥	٥٥	٣٤٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين في مقياس دافعية المعلمين وبعدي العلاقات الإنسانية والمهام في مقياس السلوك القيادي :

قبل البدء باستعراض النتائج الخاصة بعلامات المعلمين ، لا بد من التذكير أن علامة المستجيب في مقياس الدافعية ستتراوح بين (٢٢-١١٠) . أما علامة المستجيب في مقياس وصف السلوك القيادي فستتراوح بين (٢٠-١٠٠) في كل من البعدين . ويبين الجدول رقم (١٢) أن أعلى علامة تم تحقيقها على مقياس الدافعية كانت ١٠٢ وأقل علامة ٣٦ ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المستجيبين ٧٦,٨ والانحراف المعياري ١٣,٣٢ .

أما أعلى علامة تم تحقيقها على بعد العلاقات الإنسانية في أداة وصف السلوك القيادي فكانت ٩٥ وأقل علامة ٢٩ . في حين بلغ المتوسط الحسابي للعلامات ٧٠,٥٩ والانحراف المعياري ١٣,٨٤ .

أما أعلى علامة تم تحقيقها على بعد المهام فكانت ١٠٠ وأقل علامة ٣٦ ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للعلامات ٧٧,٢٧ ، والانحراف المعياري ١٢,٠٥ .

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين في أداتي الدراسة

الأداة	أعلى علامة	أقل علامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية	١٠٢	٣٦	٧٦,٠٨	١٣,٣٢
العلاقات الإنسانية	٩٥	٢٩	٧٠,٥٩	١٣,٨٤
المهام	١٠٠	٣٦	٧٧,٢٧	١٢,٠٥

معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين (دافعية المعلمين ، بعد العلاقات الإنسانية ، بعد المهام) :

كما يبين الجدول رقم (١٣) فهناك ارتباط يبين كل من :

أ- الدافعية وبعد العلاقات الإنسانية في الممارسات الإدارية .

ب- الدافعية وبعد المهام في الممارسات الإدارية .

ج- بعد المهام وبعد العلاقات الإنسانية في الممارسات الإدارية .

جدول رقم (١٣)

معامل الارتباط بيرسون بين (دافعية المعلمين، العلاقات الإنسانية، بعد المهام)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الدافعية والعلاقات الإنسانية	٠,٧٤	٠,٠٠
الدافعية والمهام	٠,٦٩	٠,٠٠
العلاقات الإنسانية والمهام	٠,٩٤	٠,٠٠

المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة حسب الجنس:

يوضح الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة حسب الجنس وذلك في مقياس الدافعية ، وبعدي العلاقات الإنسانية والمهام . وقد كانت متوسطات الذكور في بعد العلاقات الإنسانية ٦٧,٧٤ ، بينما كانت متوسطاتهم في بعد المهام ٧٤,٦٨ ، ومتوسطاتهم في الدافعية ٧٣,٣٧ . أما الإناث فقد كانت متوسطاتهن في بعد العلاقات الإنسانية ٧٨,٣٥ وفي بعد المهام ٧٩,٤٤ ، وفي الدافعية ٧٨,٣٥ .

ويلاحظ من الجدول أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في الدافعية وبعدي السلوك القيادي .

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	متوسط العلاقات	متوسط المهام	متوسط الدافعية
ذكور	٦٧,٧٤	٧٤,٦٨	٧٣,٣٧
إناث	٧٨,٣٥	٧٩,٤٤	٧٨,٣٥
الذكور والإناث معا	٧٠,٥٩	٧٧,٢٧	٧٦,٠٨

المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب الخبرة :

يوضح الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة حسب الخبرة وذلك في بعدي العلاقات الإنسانية والمهام ومقياس الدافعية . ويتبين من ذلك أن متوسط عينة الدراسة من الذكور والإناث ذوي الخبرة القليلة في بعد العلاقات الإنسانية يساوي ٧١,٢ ، بينما متوسط علاماتهم في بعد المهام ٧٩,٣ ، ومتوسط علاماتهم في مقياس الدافعية ٧٤,٤ .

أما متوسط عينة الدراسة من الذكور والإناث ذوي الخبرة المتوسطة في بعد العلاقات الإنسانية فيساوي ٦٨,٨ ، ومتوسط علاماتهم في بعد المهام ٧٦,٠ ، ومتوسط علاماتهم في مقياس الدافعية ٧٦,٨ .

من جهة أخرى يتضح أن متوسط عينة الدراسة من الذكور والإناث ذوي الخبرة العالية في بعد العلاقات الإنسانية يساوي ٧١,٠ ، ومتوسطهم في بعد المهام ٧٧,٩ ، وفي مقياس الدافعية ٧٦,٥ .

كما يتبين أن متوسط عينة الدراسة من الذكور والإناث من مستويات الخبرة الثلاث (أي جميع أفراد العينة) في بعد العلاقات الإنسانية يساوي ٧٠,٦ ، ومتوسط علاماتهم في بعد المهام ٧٧,٣ ، وفي مقياس الدافعية ٧٦,١ .

ويلاحظ من المتوسطات الخاصة ببعدي العلاقات والمهام حسب الخبرة ، أن بعد المهام يتميز بارتفاع متوسطاته على مستويات الخبرة الثلاث . مما يعكس اهتمام مدراء المدارس بالمهام أكثر من العلاقات الإنسانية .

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب الخبرة

متوسط المتغيرات / الخبرة	العلاقات الإنسانية	المهام	الدافعية
قليلة	٧١,٢	٧٩,٣	٧٤,٤
متوسطة	٦٨,٨	٧٦,٠	٧٦,٨
عالية	٧١,٠	٧٧,٢	٧٦,١
المجموع	٧٠,٦	٧٧,٣	٧٦,١

اختبار فرضيات الدراسة

بعد الاستعراض الوصفي السابق لإحصائيات الدراسة ، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي Three _ Way ANOVA. وذلك لاختبار الفرضيات الإحدى عشرة في الجدول (١٦) ، وذلك للرجوع إليه في رفض الفرضية أو قبولها . كذلك تمت الإشارة إلى الإحصائيات في الجداول السابقة والتي ساهمت في تفسير نتائج الدراسة .

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين ANOVA لفحص فرضيات الدراسة

رقم الفرضية	المتغيرات المستقلة في الفرضيات*	درجات الحرية	مربع ** المتوسطات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
١	الجنس	١	٢٥,١٢٢	٠,٢٧٧	٠,٥٩٩
٢	الخبرة	٢	٥٤٠,٧٨	٠,٥٩٦	٠,٥٥٢
٣	العلاقات الإنسانية	٢	١٢٠٩,١٨٩	١٣,٣٢٧	٠,٠٠٠
٤	المهام	٢	٤٩٦,٩٠٧	٥,٤٧٦	٠,٠٠٥
٥	الجنس والخبرة	٢	٢٥,٠٦٤	٠,٢٧٦	٠,٧٥٩
٦	الجنس والعلاقات الإنسانية	٢	١,٦١٧	٠,٠١٨	٠,٩٨٢
٧	الجنس والمهام	٢	٥٣,٦٤٤	٠,٥٩١	٠,٥٥٤
٨	الخبرة والعلاقات الإنسانية	٤	٦١,٩٣٣	٠,٦٨٣	٠,٦٠٤
٩	الخبرة والمهام	٤	١٢٢,٦٩٩	١,٣٥٢	٠,٢٥١
١٠	الجنس والخبرة والعلاقات الإنسانية	٣	٨٦,٣٢٧	٠٩٥١.	٠,٤١٦
١١	الجنس والخبرة والمهام	٤	١١٩,٨٦٦	١,٣٢١	٠,٢٦٢

*المتغيرات المستقلة في الفرضيات : جنس المعلم ، سنوات خبرة المعلم ، الممارسات الإدارية .

** المتغير التابع في الفرضيات : دافعية المعلمين .

اختبار الفرضية الأولى

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير جنس المعلم (ذكر ، أنثى) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA المبينة في جدول رقم (١٦) ، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لجنس المعلم ، فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٢٧٧ وعدد درجات الحرية درجة واحدة ، أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٥٩٩ . وبذلك تقبل الفرضية الأولى .

وبذلك يتبين أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى الدافعية تعزى إلى الجنس .

اختبار الفرضية الثانية

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير سنوات الخبرة للمعلم (خبرة قليلة ، خبرة متوسطة ، خبرة عالية) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA المبينة في جدول (١٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى إلى سنوات الخبرة للمعلم . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٥٩٦ ، وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٥٥٢، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية .

وبهذا تبين الدراسة الحالية أن سنوات الخبرة لا تؤثر في مستوى دافعية المعلمين .

اختبار الفرضية الثالثة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالعلاقات الإنسانية .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية ذات توجه الاهتمام بالعلاقات الإنسانية . فقد بلغت قيمة (ف) ١٣,٣٣٧ وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٠٠٠وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة .

ومن خلال اختبار هذه الفرضية يتبين أن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية من قبل مدير المدرسة يؤثر في دافعية المعلمين . وكذلك من خلال الرجوع إلى جدول (١٣) يتبين أن هناك ارتباط إيجابي قوي بين دافعية المعلمين واهتمام المدير بالعلاقات الإنسانية حيث يبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٧٤ .

اختبار الفرضية الرابعة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوي (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (المهام) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الدافعية إلى متغير اهتمام المدير بالمهام . فقد بلغت قيمة (ف) ٥,٤٧٦ وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٠٠٥ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة .

من خلال اختبار هذه الفرضية تبين أن اهتمام المدير ببعد المهام يزيد من دافعية المعلمين وبالرجوع إلى الجدول (١٣) يتبين أن هناك ارتباط إيجابي قوي يبين دافعية المعلمين واهتمام المدير بالمهام حيث يبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٦٩ وكما هو ملاحظ ، فانه اقل من معامل الارتباط بين الدافعية و الاهتمام بالعلاقات الإنسانية .

اختبار الفرضية الخامسة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوي (α = ٠,٠٥) تعزي إلى تفاعل متغيري جنس المعلم و سنوات الخبرة لدية .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الدافعية يعزي إلى تفاعل جنس المعلم وسنوات الخبرة لدية . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٢٧٦ وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٧٥٩ وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الخامسة .

وتبين هذه الفرضية أن التفاعل بين متغيري سنوات الخبرة وجنس المعلم لا يؤثر في دافعية المعلمين . كما لم يؤثر كل منهما منفردا كما ظهر في الفرضية الأولى والثانية في هذه الدراسة .

اختبار الفرضية السادسة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوي (α = ٠,٠٥) تعزي إلى تفاعل جنس المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الدافعية تعزى إلى تفاعل جنس المعلم والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالعلاقات الإنسانية . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٠١٨ وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيم الدلالة الإحصائية فهي ٠,٩٨٢ وبذلك تقبل الفرضية السادسة .

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

اختبار الفرضية السابعة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوي (α = ٠,٠٥) تعزي إلى تفاعل متغيري جنس المعلم و الممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (المهام).

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الدافعية نتيجة لتفاعل جنس المعلم والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالمهام . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٥٩١ وعدد درجات الحرية ٢ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٥٥٤ ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السابعة .

اختبار الفرضية الثامنة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري خبرة المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الدافعية نتيجة لتفاعل خبرة المعلم والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالعلاقات الإنسانية . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٦٨٣ وعدد درجات الحرية ٤ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٦٠٤ وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة .

اختبار الفرضية التاسعة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعيه المعلم عند مستوى(α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيري خبرة المعلم والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (المهام) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي في جدول رقم (١٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نتيجة لتفاعل خبرة المعلم والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالمهام . فقد بلغت قيمة (ف) ١,٣٥٢ وعدد درجات الحرية ٤ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٢٥١ ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التاسعة .

اختبار الفرضية العاشرة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى(α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالتقدير (العلاقات الإنسانية).

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نتيجة لتفاعل جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالعلاقات الإنسانية . فقد بلغت قيمة (ف) ٠,٩٥١ وعدد درجات الحرية ٣ أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٤١٦ وبذلك تقبل الفرضية الصفرية العاشرة .

اختبار الفرضية الحادية عشرة

لا يوجد فروق بين متوسطات دافعية المعلم عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى تفاعل متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية للمدير ذات توجه الاهتمام بالمبادأة (المهام) .

تبين نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA في جدول رقم (١٦) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية نتيجة لتفاعل جنس المعلم وسنوات الخبرة لديه والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالمهام . فقد بلغت قيمة (ف) ١,٣٢١ ، وعدد درجات

الحرية ٤ . أما قيمة الدلالة الإحصائية فهي ٠,٢٦٢ وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الحادية عشرة .

مناقشة النتائج

أولا : الممارسات الإدارية

بيّنت نتائج الدراسة الحالية عددا من الإيضاحات حول موضوع " أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين " . إضافة إلى كل من متغير " جنس المعلم ، وسنوات الخبرة لديه ". فقد اتضح من دراسة الفروق بين المتوسطات للدافعية أنه لا توجد فروق إلا فيما يتعلق ببعدي الممارسات الإدارية والمتمثلة في (العلاقات الإنسانية والمهام) . وقد تبين أن كلا البعدين يؤثران في دافعية المعلمين وبشكل إيجابي . أي أن ارتفاع مستوى الممارسات الإدارية في أي من البعدين يؤثر في دافعية المعلمين . وبالرجوع إلى جدول معاملات الارتباط رقم (١٣) يتبين أن هناك ارتباط إيجابي قوي بين دافعية المعلمين والممارسات الإدارية .

ويتضح من نفس الجدول أن الارتباط بين الممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ودافعية المعلمين قد بلغ ٠,٧٤ ، والارتباط بين دافعية المعلمين والممارسات الإدارية ذات الاهتمام بالمهام قد بلغ ٠,٦٩ . أما الارتباط بين الدافعية وبعدي العلاقات الإنسانية والمهام فقد بلغ ٠,٩٤ . وهذا يعني أن ممارسات المدير ذات الاهتمام ببعدي العلاقات الإنسانية والمهام هي الأكثر تأثيرا في دافعية المعلمين . يليها الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ، وأخيرا الاهتمام بالمهام .

ومن الضروري الأخذ بالاعتبار أن أداة الدراسة الحالية الخاصة بوصف السلوك القيادي قامت بفحص أثر بعدي الممارسات الإدارية كل على حدة ، وليس بعد دون الآخر

. أي أن مدراء المدارس عينة الدراسة يمارسون الاهتمام بالبعدين معا مع وجود تفاوت في مدى الاهتمام بكل منهما . وربما يؤدي اهتمام المدير وتوجهه نحو بعد معين دون الاهتمام بالبعد الآخر إلى نتائج مغايرة لما جاء في هذه الدراسة . وذلك لأهمية كلا البعدين في زيادة دافعية المعلمين . وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة سميث(Smith, 1999) التي ذكر فيها أن توجه المدير نحو الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يزيد من دافعية المعلمين . وكذلك دراسة بننجتون (Pennington, 1997) التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام ببعدي العلاقات الإنسانية والمهام بزيادة دافعية المعلمين .

ثانيا : دافعيه المعلمين

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس ، تبدو مرتفعة إلى حد ما . فقد بلغ المتوسط الحسابي لعلامة عينة الدراسة على مقياس الدافعية ٧٦,٠٨ من أصل ١١٠ علامات كما يتضح من الجدول (١٢) . وقد يعود ارتفاع مستوى الدافعية لدى المعلمين إلى عدد من الأسباب خاصة الراتب والمكافآت المادية والأمن الوظيفي والتأمين الصحي . وهذا ما بينته دراسة بورتر (Porter, 1993) ودراسة بليز وكيربي (Blasé& Kirby, 1992) ومن المعروف أن الرواتب التي يتقاضاها معلمي وكالة الغوث قد تصل إلى ضعفي أقرانهم في مدارس السلطة الوطنية . وكذلك نظام التوفير ومكافأة نهاية الخدمة التي يتقاضاها معلمي الوكالة . كما أنه قد يكون للإمكانيات المادية المتوفرة في عدد من مدارس وكالة الغوث وخاصة الأبنية الحديثة في عشرة من المدارس عينة الدراسة أثر في زيادة دافعية المعلمين . لأنها تساهم في إنجاز المعلم لمهامه بصورة أسهل وأنجح . كما يمكن القول أن سبب ارتفاع مستوى الدافعية

عند معلمي مدارس وكالة الغوث قد تعود لنظرة الكثير من المعلمين لمهنة التعليم بأنها رسالة إنسانية ، ومساهمة في النضال الوطني الفلسطيني الذي يعتبر أن أعداد الأفراد تربويا وأكاديميا جزء هام من أجل تحقيق التحرر والاستقلال . وقد ظهر ذلك خلال التأكيدات على ضرورة استمرار العملية التعليمية في أشد الظروف قسوة وخطورة خلال انتفاضة الأقصى التي انطلقت في أيلول من العام ٢٠٠٠ وما سبقها من أحداث .

ثالثا : جنس المعلم وعلاقته بالدافعة

بينت نتائج الدراسة الحالية أنه لا أثر لجنس المعلم على مستوى دافعيته . وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بننجتون (Pennington, 1997) ودراسة بيلا (Bhella, 1982). وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بجنس المعلم مع دراسة العمر (٢٠٠٠) والتي أظهرت فروقا بين متوسطات دافعية الذكور ومتوسطات دافعية الإناث لصالح الذكور . كما تعارضت مع دراسة جينفر (Jennfer, 1995)التي أظهرت فروقا بسيطة بين دافعية الذكور والإناث تعزى للجنس . وكذلك تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بطاح (١٩٧٩) والتي أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس .

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بعدم وجود أثر لجنس المعلم على دافعيتة في ضوء أن المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث يتمتعون بنفس الحقوق والواجبات من ناحية إدارية عليا . كما أن البيئة التعليمية متشابهة في مدارس الذكور والإناث . وكذلك البيئة المادية والاجتماعية للمدارس بجنسيها هما بيئة متشابهة إلى حد ما. وهذا قد يفسر عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الدافعية بين الجنسين .

رابعا : سنوات خبرة المعلم

بينت الدراسة الحالية عدم وجود فروق في دافعية المعلمين تعزى إلى الاختلاف في مستوى خبرة المعلمين . وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سميث (Smith, 1999) . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن معظم معلمي الوكالة في عينة الدراسة هم من ذوي الخبرة العالية ، فكما يبين الجدول (٨) فإن عدد المعلمين ذوي الخبرة العالية هو ١٩٤، وعدد المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة هو ٦٩ ، وعدد المعلمين ذوي الخبرة القليلة هو ٧٧ . وهذا يعني أن أكثر من نصف المعلمين هم من ذوي الخبرة العالية. والذي ربما أدى إلى التأثير في نتائج أثر الخبرة من منطلق التجانس الكبير فيما بين أعضاء هذه الفئة من عينة الدراسة .

وكما يبين الجدول رقم (١٥) فإن متوسط علامة الدافعية للمعلمين من ذوي الخبرة القليلة ٧٤,٤ ، وللمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة ٧٦,٨ ، وللمعلمين ذوي الخبرة العالية ٧٦,٥ .

ومن خلال هذه المتوسطات لعلامة الدافعية تبدو مستويات الدافعية متقاربة إلى حد ما مع وجود تفاوت بسيط بين ذوي الخبرة المتوسطة والعالية من جهة ، والمعلمين قليلي الخبرة من جهة أخرى . ولكن هذا التفاوت ليس ذا دلالة إحصائية . وربما يمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة العقود والشروط الوظيفية المستخدمة مؤخرا منذ العام ١٩٩٦ والتي تتعامل مع الموظفين الجدد بعقود سنوية . هذا إذا أخذ بالاعتبار أن الدافع المادي والأمن الوظيفي لهما دورهما في زيادة الدافعية كما بينت ذلك دراسة بورتر (Porter, 1994) .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

تم في الفصل الرابع عرض ومناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية . وسيتم في هذا الفصل عرض اهم الاستنتاجات التي تم التوصل اليها . ومن ثم تقديم التوصيات التربوية المهنية في هذا المجال والتي قد تسهم في خلق مدارس فاعلة بمدرائها ومعلميها وطلابها . كما انها قد تسهم في تحسين الواقع التربوي الفلسطيني .

الاستنتاجات

تم التوصل للعديد من الاستنتاجات من خلال هذه الدراسة وأهمها :

أ- تؤثر ممارسات المدير في مستوى دافعية المعلمين سلبا أو إيجابا . وإن اهتمام المدراء ببعدي تنفيذ المهام والعلاقات الإنسانية له أثر كبير في زيادة دافعية المعلمين .

ب- اهتمام المدراء بالعلاقات الإنسانية يزيد من دافعية المعلمين أكثر من الاهتمام ببعد المهام كما أن الارتباط بين العلاقات الإنسانية والدافعية أقوى من الارتباط بين المهام والدافعية ، وان كان اثر كل منها على الدافعية لم يظهر أن له دلالة إحصائية هامة . وعليه هناك ضرورة بأن يحافظ المدراء على الاهتمام بالبعدين .

ج- دافعية المعلمين لا تتأثر بجنسهم أو سنوات الخبرة لديهم .

د- مستويات الدافعية عند معلمي وكالة الغوث مرتفعة بشكل عام . مع أن المعلمين ذوي الخبرة العالية والمتوسطة يتمتعون بمستوى أعلى قليلا من المعلمين ذوي الخبرة القليلة .

ه- المدراء في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس يهتمون ببعدي السلوك القيادي المتمثلة في تنفيذ المهام والعلاقات الإنسانية .

و – نسبة عالية من معلمي مدارس وكالة الغوث هم من ذوي الخبرة الطويلة والأقل عدداً هم ذوي الخبرة المتوسطة .

ز – هناك علاقة قوية بين القيادة الفاعلة ودافعية المعلمين ، لذلك هناك ضرورة لخلق بيئة مدرسية فاعلة تنظم العمل وتطوره ، وتدعم المعلمين وتشركهم في صنع القرار .

التوصيات

أولا : توصيات لمدراء المدارس

أ– الاهتمام ببعدي العلاقات الإنسانية وتنفيذ المهام بشكل متواز ومتوازنٍ وأن لا يكون الاهتمام بأحدهما على حساب الآخر .

ب– توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تزيد من دافعيتهم وفاعليتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة وذلك من خلال :

- التواصل الدائم مع أعضاء الهيئة التدريسية باستخدام مهارات العلاقات الإنسانية.
- إشراك المعلمين في اتخاذ القرار .
- خلق ثقافة مدرسية تشجع التعاون والعمل بروح الفريق .
- توفير مناخ تنظيمي يعرف فيه المعلمون أدوارهم وواجباتهم .
- الاعتراف بجهود المعلمين وذلك بإظهارها ومكافأتها معنويا .
- معاملة كافة المعلمين بمساواة .
- دعم المعلمين والاهتمام بهم .
- تنفيذ الاقتراحات البناءة للمعلمين .
- إجراء تغييرات مستمرة لتطوير العملية التعليمية في المدرسة .
- إعلام المعلمين بالتغييرات التي ستحصل قبل تنفيذها .

ثانيا : توصيات لإدارة وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية

أ- اختيار مدراء المدارس بناء على أسس واضحة تهتم بأن يكون المدير مؤهلا وقادرا على القيام بدوره القيادي .

ب- إعداد برامج لتأهيل المدراء وتعريفهم بالأنماط القيادية في الإدارة التربوية ، ودورهم في تطوير مدارسهم كقادة .

ج- عقد لقاءات تربوية هادفة لمدراء المدارس من أجل رفع كفاءاتهم الإدارية في تنفيذ المهام الموكلة إليهم وفي كيفية التعامل مع المعلمين على أسس من العلاقات الإنسانية.

د- تعزيز موقع المعلم اجتماعيا وذلك من خلال توفير الاحتياجات والمتطلبات المادية والمعنوية له .

توصيات للباحثين

أ- إجراء دراسات أوسع لتشمل مدارس وكالة الغوث في منطقتي نابلس والخليل ومدارس السلطة الوطنية والمدارس الخاصة .

ب- إجراء دراسة للمقارنة بين واقع الممارسات الإدارية في مدارس وكالة الغوث ومدارس السلطة الوطنية وعلاقة ذلك بدافعية المعلمين .

ج- إجراء دراسات أخرى لفحص أثر السلوك القيادي على متغيرات أخرى كالرضا الوظيفي والتزام المعلم وانتمائه للمدرسة .

د- إجراء دراسة لفحص العلاقة بين دافعية المعلمين والمكافآت المادية التي يتقاضونها .

قائمة المراجع

المراجع العربية :

الأحمد ، أمل . (١٩٩٩) . العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط. مجلة جامعة دمشق ، ١٥ (٢) ، ١٢١ – ١٧١ .

بطاح، أحمد. (١٩٧٩). تأثير نمط قيادة المدرسة على علاقات الهيئة التدريسية وروحها المعنوية. (رسالة ماجستير غير منشورة) الأردن: جامعة اليرموك.

جلال ، سعد . (١٩٨٠) . أسس علم النفس العام : مرجع في علم النفس المعاصر . القاهرة : مكتبة المعارف الحديثة .

حسين ، محيي الدين أحمد . (١٩٨٨) . دراسات في الدوافع والدافعية . القاهرة : دار المعارف .

خليفة ، عبد اللطيف . (١٩٩٥) . الدافعية للإنجاز : دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

درة ، عبد الباري . (١٩٨٨) . السلوك الإداري والسلوك المنظمي . عمان : معهد التأهيل التربوي .

راجح ، أحمد عزت . (١٩٩١) . أصول علم النفس . القاهرة : دار المعارف.

شكور ، جليل وديع . (١٩٩٥) . علم النفس التربوي . ط١ ، بيروت : عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع .

صالح ، أحمد زكي . (١٩٧٢) . علم النفس التربوي . ط١٠ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عاشور ، محمد . (١٩٩٩) . السلوك التنظيمي والقيادة التعليمية . جامعة اليرموك. كلية العلوم التربوية : الأردن .

عـــباس، فيصـــل. (١٩٩٦) . موســـوعة عـــلم الـــنفس والتربية: معجم أعلام علم النفس والتربية. بيروت: دار الفكر العربي.

عبد الله ، معتز سيد . (١٩٩٠) . الدافعية . في : عبد الحليم محمود السيد (محرر) وآخرون . علم النفس العام . القاهرة : مكتبة غريب .

عبد الوهاب ، علي محمد . (١٩٨٤) . *الحوافز : نظرة متكاملة* . المجلة العربية للإدارة ٨ (٣-٤) ، ١٤٠ – ١٦٣ .

العمر ، بدر عمر . (٢٠٠٠) . *علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت* . مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر، السنة التاسعة ، (١٧) ، ٧٩ – ١٠٤ .

عيسى ، محمد رفقي . (١٩٨٨) . الدافعية . دراسة نقدية مع نموذج مقترح . الكويت : دار القلم .

المراجع الأجنبية

Atkinson, J.(1964). An introduction to motivation . Princeton, N.J : Van Nostrand .

Allport, G. W. (1937). Functional autonomy of motives. American Journal of Psychology, 50: 141_ 156.

Allport, G. W. (1973). Becoming: basic consideration for psychology of personality. New Haven: Yale University Press.

Beck, R. C. (1978). Motivation theories and principles. Englwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bell, B. (1996). Motivating others . In : lesson in lifemanship. *(on – line) available* : http:/bbll.com/ch26.html.

Bennis , W. (1990) . Why leaders can't lead : the unconscious conspiracy continues . San Fransisco : Josse – Bass Pubs .

Betts , P.W . (1993) . Supervisory management . (6th ed.) . London: Pitman .

Bhella , S. (1982 , Summer) . *Principals' leadership style : does it affect teacher morale ?* Education . 102 (4) .(pp. 369 – 376) .

Bindra , D. , & Strewart , J.(1972) . Motivation . Hammondsworth,

Blasé , J . , & Kirby , P.C. (1992) . *The power of praise : a strategy for effective principals* . NASSP Bulletin . 76 (548) . 69 – 77 .

Blumberg , A. , & Greenfeild , W. (1980) . The effective principal : perspectives on school leadership . Boston : Allyn and Bacon .

Boggs, R . D. (1992) . A further assessment of the impact of politics and markets on American schools . (Unpublished doctoral dissertation, University of South California) .UMI.

Bower, W. L. , & Hilgard, E. (1990) . Introduction to Psychology. (7th ed.). New York: Harcourt Brace Jovanouch, Inc.

Brodinsky , B. , & Neill , S. B. (Eds.) . (1983) . *Building morale , motivating staff : problems and solutions* . AASA Critical Issues Report . No. 12 Scramento , CA : Educational News Service . ED 227 549 .

Caldwell , B. , & Spinks, J. M. (1992). Leading the self –managing school. Washington, DC: Falmer Press.

Charlott, M. A. (1996). Student achievement and teacher motivation in elementary schools (Leadership). (Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia). UMI.

Duke, D. L. & Gansondel, T. K. (1990). School leadership and instructional improvement. New York: Random House.

Ellis , T. I . (1984) . Motivating teachers for excellence . (ERIC Document Reproduction Service No. ED 259 449) .

Festinger , L . (1957) . A theory of cognitive dissonance . Evanston : Pow Peterson .

Fiedler , F. E. (1967) . A theory of leadership effectiveness . New York : McGraw Hill .

Fiedler, F. E. , & Chemers, M. M. (1974). Leadership and Effective Management . Glenview, IL: Scott Foresmen and Company.

Fox , W. (1986) . Teacher motivation . Paper delivered at the annual conference of National Council of State on In – service Education , Nashville , Tennessee 21 – 25 , (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375 677) .

Fulmer, R. M. (1983). Practical human relations. Homewood ; Richard D. Irwin, Inc.

Ganson, E. M. (1979). Educational administration . New York : Random House .

Glasser , W. (1992) . The quality school . (2nd ed.) . New York : State University of New York Press .

Gower, B. G.(1994, November) . " Leadership " : Vital Speeches of the Day . 61 , No. 3 , : 79 – 81 .

Grean, G., Novak, M., & Sommerkam, P. (1982). The effects of leader – member exchange and job design on productivity and satisfaction : Testing a dual attachment mode. Organizational Behavior and Human Performance, 30 : 19 – 131 .

Graen, G. , & Tabern, S. (1986). A field experimental test of moderating effects of growth need strength on productivity. Journal of Applied Psychology, 71 : 484 – 491.

Gretzinger, N. K. (1992). Incentives that maximize teacher motivation as perceives by Arizona exemplary teachers. (Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University). UMI .

Hall, C. S., & Lindzey, G. (1970). Theories of personality. (2nd Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.

Halpin, A. W. ,& Winer, B. J. (1957). The leadership behavior of the airplane commander. Columbus, OH : The Ohio State University .

Halpin , A. W . (1966). Theory and research in administration. New York : The MacMillan Company .

Hanson, E. M. (1979). Educational administration and organizational behavior . Boston : Allyn and Bocon.

Hebb, D. (1949). The organization of behavior. New York: John Wiley & Sons.

Hejelle , L . , & Zigler , D . (1981) . Personality theories : basic assumption , research and application . (2ed) . New York : McGraw – Hill Book Co.

Herzberg , F. (1966). Work and the nature of man. N. Y : World Publishers .

Hilgard, E. (1992).. Introduction to psychology New York: Harcourt Brace & World, Inc.

House, R. J. , & Mitchell, T. R. (1974). Path goal theory of leadership. Journal of Contemporary Business. 3 : 18 – 98 .

Jacobso , S. I. (1995). A study of work motivation among intermediate elementary teachers. (Unpublished doctoral dissertation, State University of New York At Buffalo) .UMI .

Jennfer, L. (1995). Secondary school physical education teacher motivation : an application of personal investment theory . (Unpublished doctoral dissertation, California State University, Fullerton). UMI .

Kim , N. I. (1986) . The relationship between school principal leadership behavior and teacher stress , satisfaction , and performance in the schools of Inchon ,Korea .(Doctoral dissertation, University of Georgia , 1986) .

Koontz, H. , & O'Donnell ,C. (1980). Management.(7th ed).U. S. A: McGraw – Hill.

Leithwood , K. & Jantzi , D .(1990) . Transformational leadership and school restructuring . (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 323 622) .

Likert , R . (1961) . New patterns of management . New York : Mcgraw Hill .

Lortie , D. C. (1975) . A sociological study . Chcago : University of Chicago press .

Maslow , A. H. (1970) . Motivation and personality . New York : Harper & Row .

McClelland , D. C. (1961) . The achieving society . Princeton , N, J : Van Nostrand .

McGregor, D. (1966). The Human side of enterprise. New York : McGraw Hill .

McGregor , D . (1967) . The professional manager . (C . McGregor &W. Bennis , Eds .) New York : McGraw Hill .

Morgan , C. T. (1943) . Physiological psychology . New York : McGraw Hill .

Miner, J. B. (1983). The unpaved road from theory : Over the mountains to application. In R. H. Kilmann. (Ed. . Producing useful knowledge for organizations.(pp.37 – 68). New York : Praeger.

Murray , H. A. (1938) . Explorations in Personality .New York : Oxford University Press .

Ozcan, M. (1994) . Improving teacher performance : Toward A sociological theory of teacher motivation . (Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa) UMI .

Palczewski, S. (1999). A study of the relationship between transformational leadership and teacher attitudes. (Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University). UMI.

Parker ,R. D . , & Partridge , R . (1991 , November) . Expectancy , teacher motivation, and exemplary schools . Paper presented at the annual meeting of the mid – south educational research association. Lexington, Ky. 13 – 15.

Patchen, M. (1975) . Some questionnaire measures of employee motivation and moral: A report on their reliability and validity. Survey Research Center, Institute for Social Research University of Michigan.

Pennington , P. W . (1997) . Principal leadership and teacher motivation in secondary schools . (Unpublished doctoral

dissertation, graduate school of Tennessee State University . Tennessee , UMI .

Porter, J. E. (1994) . An investigation of secondary teachers' motivation orientation and their attitudes about extrinsic incentives (teacher motivation) , (Unpublished doctoral dissertation, The University of Nebraska – Lincoln.) UMI .

Postor , M.C. & Erlandson , D.A. (1982) . *A study of higher order need strength and job satisfaction in secondary puplic school teachers.* Journal of Educational Administration. 20 (2).

Riggio, R. E. (1999) . Introduction to industrial organizational psychology. New York: McGraw-Hill.

Scannella , A., & Hect , D . (Ed.). (1998) . *Motivating the marginal teacher* . NJPSA / FEA Headquarters : New Jersey . Retrieved October 17 , 1998 on the World Wide Web :

Schomoker , M. , & Wilson , R .B.*Transforming schools through total quality education* . Phi Delta Kappan . 74 (5) , 389 – 395 .

Sergiovanni , T. (1967) . *Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers* . Journal of Educational Administration . 5 (1) , 66 – 82 .

htt : // www.njpsa.org/html/wk- motivating. Html .

Skinner, B. K.(1971).Beyond freedom and dignity. New York, NY: Alfred A. Knop.

Smith, S. (1983). Ideas of the great psychologists. New York, N. Y.: Harper & Row, Publishers.

Smith, T. M. (1999). A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation . (Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University). UMI .

Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (Ed.).(1957) . Leadership behavior : Its description and measurement. Columbus : Ohio state University Bureau of Business Research.

Stogdill, R. M. (1974). Handbook of leadership : A survey of theory and research. New York : The free press.

Tankard, R. (1999). Principals – as – coach motivating the mid – career professional . (Unpublished doctoral dissertation, The Feilding Institute). UMI.

Vischer , J . (1993) . *Motivating teachers* . Newsletter of the teacher Education Special Interest Group of JALT , 1 (1) ,3 – 6 .

Vroom , V. H . , & Deci , E. L . (1970) . Management and motivation. Baltimore : Penguin Books .

Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). Leadership and decision-making . Pitts burgh: University of Pittsburgh Press .

Young, P. (1961) . Motivation and emotion. New York: John Wiley & Sons.

Yukl , G. L. (1981) . Leadership in organizations . Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall .

Weinberger, J. , & McClelland, D. c. (1990) . Coongitive versus traditional motivational models : Irreconcitable of complementary? In: E. T. Higgins . Sorrentino R. M. (Eds), Handbook of motivation and cognition. (vol. 2). New York : The Guilford press, 562 – 597 .

Wheatly , M. J. (1994) . Quantum management working women . 16– 20 .

Winter , J. S., & Sweeney , J. . *Improving school climate : Administrators are key* . NASSP Bulletin . 78 (564) . 65 – 689.

Woolfolk, A. (1987). Educational psychology. New Jersy: Prentice Hall, Englewood Cliffs .

مكتبة جامعة بيرزيت الرئيسية

مـــلاحـــق

ملحق رقم (١)

استبانة قياس دافعية المعلمين (TMS) قبل التحكيم

استبانة لفحص (قياس) دافعية المعلمين

Teacher Motivation Survey (TMS)

تعليمات :

استخدم المقياس أدناه وضع اشارة في المكان المناسب لتقيمك في العبارات التالية:-

المقياس :

١. أنا غير راضٍ بتاتا عن هذا المظهر في المدرسة .
٢. أنا غير راضٍ عن هذا المظهر في المدرسة .
٣. أنا محايد في هذا المظهر ، فلست راضٍ ولست غير راضٍ .
٤. أنا راضٍ عن هذا المظهر في المدرسة .
٥. أنا راضٍ جدا عن هذا المظهر في المدرسة .

تلخيص المقياس :

(١) غير راضٍ بتاتا .
(٢) غير راضٍ .
(٣) محايد .
(٤) راضٍ .
(٥) راضٍ جدا .

الجزء الأول : دافعية المعلم TMS

ضع(√) في العمود المناسب .

الرقم	العبارة	غير راضٍ بتاتا ١	غير راضٍ ٢	محايد ٣	راضٍ ٤	راضٍ جدا ٥
١.	مدى استخدام إدارة المدرسة للتعامل بلباقة ، وذوق مع مشاكلك .					
٢.	مدى مشاركتك باتخاذ القرارات الإدارية التي تؤثر عليك وعلى الصف الذي تدرسه .					
٣.	نوعية التغذية المرتدة التي تعطيها لك الإدارة بخصوص أدائك .					
٤.	كمية الدعم المتاحة لك من قبل إدارتك المدرسية.					
٥.	مستوى الاهتمام الذي تبديه الإدارة المدرسية في ما يهمك من قضايا ومشاكل .					
٦.	كمية اعتراف الإدارة بما تقدمه من عمل .					
٧.	درجة إشراف وتحكم الإدارة بما تقوم به من مهام.					
٨.	مستوى رضاك بشكل عام عن إدارتك المدرسية					

الجزء الثاني :

تعليمات : الرجاء وضع إشارة (√) أمام البند الذي يصف استجابتك للعبارة أو السؤال فيما يلي :

٩ – في معظم أيام وظيفتك المدرسية ، كم من الوقت تحس أن الزمن يبدو بطيئا (كأنه يجر نفسه جرا) ؟

١ – _____ حوالي نصف اليوم أو أكثر .

٢ – _____ حوالي ربع اليوم .

٣ – _____ ثمن اليوم .

٤ – _____ لا يبدو الوقت بطيئا أبدا .

١٠ – نعرف أن بعض الناس ينغمسون كليا بوظيفتهم (عملهم) ، ينغمسون في الليل والنهار ، والبعض الآخر يكون عملهم (وظيفتهم) مجرد واحد من اهتماماتهم المتعددة ، إلى أي مدى تشعر أنك منغمس في عملك (كمعلم) ؟

١-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قليل جدا ، اهتماماتي الأخرى أكثر استغراقا لوقتي واستحواذا لاهتمامي .

٢-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قليل .

٣-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) متواضع ، عملي كمعلم واهتماماتي الأخرى لها نفس القدر من الاستحواذ على وقتي .

٤-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قوي .

٥-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قوي جدا ، فعملي هو الاهتمام الأكثر استحواذا على وقتي من أي شيء آخر في حياتي .

١١ – إذا أتيحت لك الفرصة أن تبدأ العمل (الوظيفة كمعلم) مرة أخرى لكن بنفس مواصفات وظيفتك الحالية ، ما هي درجة احتمال اختيارك لنفس المدرسة الحالية التي تعمل بها حاليا كمكان للعمل ؟

١-_____ بالتأكيد سأختار مكانا آخر غير مدرستي الحالية ؟

٢-_____ الاحتمال أنني سأختار مكانا آخر غير مدرستي الحالية .

٣-_____ لن أهتم كثيرا سواء المدرسة (مكان العمل من جديد) هو مدرستي الحالية أو مدرسة أخرى .

٤-_____ الاحتمال أنني سأختار مدرستي الحالية على مدرسة أخرى .

٥-_____ بالتأكيد سأختار مدرستي الحالية مقارنة مع مدرسة أخرى .

١٢ – تابعا يوجد عبارتين مختلفتين نسبيا تصف العلاقة بين الإدارة والمعلمين في مدرستك:

(أ)_____ العلاقة بين الإدارة والمعلمين في مدرستي مختلفة كثيرا عن باقي المدارس الأخرى ، لأن الطرفين في مدرستي يعملون معا لنفس هدف مساعدة الطلبة .

(ب)_____ العلاقة بين الإدراة والمدرسة ، في مدرستي لا تختلف حقيقة بشكل كبير عن ما في المدارس الأخرى ، الإدارة تبحث عن مصالح المؤسسة ، والمعلمون يبحثون عن مصالحهم الذاتية .

حدد أي من العبارتين أعلاه أقرب من وجهة نظرك ؟

(٥) _____ أوافق موافقة كاملة (تماما) مع عبارة (أ) .

(٤) _____ أوافق مع عبارة (أ) أكثر مما أوافق مع عبارة (ب) .

(٢) _____ أوافق مع عبارة (ب) أكثر مما أوافق مع عبارة (أ) .

(١) _____ أوافق تماما (موافقة كاملة) مع عبارة (ب) .

١٣ – كيف تشعر عندما تسمع (أو تقرأ عن مدرستك) أن أحدهم ينتقد مدرستك ، أو طلابك ، أو يقارن مدرستك مقارنة سلبية لصالح مؤسسة أخرى ؟

١-_____ غالبا أوافق مع النقد .

٢-_____ حقيقة لا يزعجني هذا النقد ، ولا أهتم كثيرا بما يفكر الناس عن مدرستي.

٤-_____ يزعجني هذا النقد قليلا .

٥-_____ يزعجني هذا النقد بشكل ملموس ، فأنا أهتم بأن يفكر الناس بشكل جيد (إيجابي) عن مدرستي .

٦-_____ أنا لم أسمع أو أقرأ مثل هذا النقد .

١٤ – إذا كان لديك إبن ، كيف تشعر لو أن أحدا اقترح أن يعمل ابنك بنفس المدرسة التي تعمل فيها، (إذا كنتِ أنثى أجيبي عن ابنتك) .

(٥) _____ سأوافق تماما (أصادق على الإقتراح) .
(٤) _____ سأوافق بشكل عام مع بعض التحفظ .
(٣) _____ غالبا لا أوافق ولا أعترض .
(٢) _____ سأعترض قليلا .
(١) _____ سأعترض بشدة .

١٥ – إلى أي مدى تشعر بحرية أن تعارض المسئول عنك إداريا وتعبر بشكل مباشر وجها لوجه .

(١) _____ من الأفضل أن لا أعارض .
(٢) _____ سأتردد (بعض الشيء) قبل أن أعارض .
(٤) _____ سأتردد ولكن فقط (قليلا) .
(٥) _____ لن أتردد مطلقا بأن أعارض بوجهه أو بوجهها مباشرة .

١٦ – كم مرة خلال السنة الماضية أخبرت رئيسك بالعمل بخصوص السياسة او الإجراءات الخاصة بوظيفتك أنها لا تعجبك .

(١) _____ أبدا لم يحصل ذلك في السنة الماضية .
(٢) _____ مرة واحدة .
(٣) _____ مرتين .
(٤) _____ ثلاث مرات .
(٥) _____ حوالي خمس مرات .
(٦) _____ ست إلى عشر مرات .
(٧) _____ أكثر من عشر مرات .

١٧ – عندما لا يعجبك بعض السياسة الوظيفية أو الإجراءات الخاصة بالوظيفة ، إلى أي مدى تقول رأيك للمسئول الإداري عنك (المشرف عليك مباشرة) .

(١) _____ نادرا أو أبدا لا أقول .
(٢) _____ تقريبا عُشر المرات .
(٣) _____ تقريبا رُبع المرات .
(٤) _____ تقريبا نصف المرات .
(٥) _____ تقريبا ثلاثة أرباع المرات .
(٦) _____ تقريبا كل مرة (عندما يحصل أن لا يعجبني هذا الأمر) .

١٨ – أحيانا تكون التغيرات التي تحصل في أداء الوظيفة تكون أكثر إزعاجا مما يستحق التغيير بسبب ما تعمل التغييرات من مشاكل وفوضى .
كم هي نسبة التغييرات التي حصلت وأثرت على وظيفتك وعليك في مدرستك كانت كذلك ؟

(١) _____ ٥٠% من التغييرات التي حصلت كانت مزعجة أكثر مما تستحق (أكثر من قيمتها).
(٢) _____ حوالي ٤٠% من التغييرات .
(٣) _____ حوالي ٢٥% من التغييرات .
(٤) _____ حوالي ١٥ % من التغييرات .
(٥) _____ فقط ٥% أو أقل من هذه التغييرات كانت مزعجة أكثر مما لها قيمة .

١٩ – من وقت لآخر تقوم الإدارة بإجراء تغييرات في السياسات والإجراءات ، والأجهزة . إلى أي مدى تقود هذه التغييرات إلى طرق أفضل في معالجة الأمور ؟

(١)_____ مثل هذه التغييرات لا تطور الأمور أبدا .
(٢)_____ هذه التغييرات نادرا ما تعمل على تحسين الأمور .
(٣)_____ هذه التغييرات تنجح نصف الوقت .
(٤)_____ هذه التغييرات تنجح معظم الوقت .
(٥)_____ تغييرات من هذا النوع تكون دائما للتحسين والتطوير .

٢٠ – إلى أي مدى يتقبل التغييرات مختلف الناس في المدرسة من الذين يتأثرون بهذه التغييرات ؟

(١)_____ أعداد قليلة ممن تشملهم التغييرات يتقبلون هذه التغييرات .
(٢)_____ أقل من نصف المشمولين بالتغيير يتقبلون .
(٣)_____ حوالي نصف الذين تشملهم التغييرات يتقبلون .
(٤)_____ معظم الذين تشملهم التغييرات يتقبلون .
(٥)_____ بشكل عام كل الذين تشملهم التغييرات يتقبلون هذه التغييرات .

٢١ – بشكل عام ، كيف تشعر بالنسبة للتغييرات خلال السنة الماضية والتي أثرت على الطريقة التي تقوم فيها بعملك ؟

(١)_____ جعلت الأمور أسوأ إلى حد ما .
(٢)_____ لم تحسّن الأمور بتاتا .
(٣)_____ لم تحسّن الأمور كثيرا جدا .
(٤)_____ حسّنت الأمور نوعا ما .
(٥)_____ أصبح هناك تحسّن كبير .
(صفر) _____ لم يكن هناك تغييرات في عملي خلال العام الماضي .

٢٢ – عندما كانت تدخل تغيرات خلال السنة الماضية والتي تؤثر في كيفية أدائك لعملك ، كيف كان شعورك بالنسبة لهذه التغيرات في البداية ؟

(١)_____ جعلت الأمور أسوأ إلى حد ما .
(٢)_____ لم تحسن الأمور بتاتا .
(٣)_____ لم تحسن الأمور كثيرا جدا .
(٤)_____ حسّنت الأمور إلى حد ما .
(٥)_____ كان هناك تحسّن كبير .
(صفر) _____ لم يكن تغيرات في عملي في العام الماضي .

ملحق رقم (٢)

استبانة قياس دافعية المعلمين(TMS) بشكلها النهائي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بيرزيت / كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في الإدارة التربوية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة :

تحية طيبة وبعد ،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث – منطقة القدس / أريحا " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية .

أرجو من حضرتكم التفضل بقراءة التعليمات الخاصة بهاتين الإستبانتين ، ومن ثم الإجابة على فقراتها بكل دقة وموضوعية بما يتناسب مع وضعك . كما يرجى الالتزام بالإجابة على الاستبانتين حسب الترتيب المرفق ، وذلك بالإجابة على الاستمارة الأولى في الملف المعطى قبل الإجابة على الاستمارة الثانية .

لا حاجة لكتابة اسمك أو اسم مدرستك ، كما أن المعلومات الواردة في هاتين الإستبانتين ستحظى بالسرية الكاملة ، وستستخدم لأغراض الدراسة والبحث فقط .

مع شكري وتقديري لكم على حسن تعاونكم

الباحث : طارق محمد الشيخ
جامعة بيرزيت
برنامج الماجستير في التربية

Teacher Motivation Survey (TMS)
استبانة لفحص (قياس) دافعية المعلمين

معلومات عامة :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة :
- ☐ أقل من خمس سنوات .
- ☐ خمس سنوات وأقل من عشر .
- ☐ عشر سنوات فما فوق .

تعليمات :

استخدم المقياس أدناه وضع إشارة (√) في المكان المناسب لتقيمك في العبارات التالية:-

المقياس :

١. أنا غير راضٍ بتاتا عن هذا المظهر في المدرسة .
٢. أنا غير راضٍ عن هذا المظهر في المدرسة .
٣. أنا محايد في هذا المظهر ، فلست راضٍ ولست غير راضٍ .
٤. أنا راضٍ عن هذا المظهر في المدرسة .
٥. أنا راضٍ جدا عن هذا المظهر في المدرسة .

تلخيص المقياس :

(١) غير راضٍ بتاتا .
(٢) غير راضٍ .
(٣) محايد .
(٤) راضي .
(٥) راضٍ جدا .

الجزء الأول : دافعية المعلم TMS

ضع(√) في العمود المناسب .

الرقم	العبارة	غير راض بتاتا ١	غير راض ٢	محايد ٣	راضي ٤	راضٍ جدا ٥
١.	مدى تعامل إدارة المدرسة بلباقة وذوق مع مشاكلك .					
٢.	مدى مشاركتك باتخاذ القرارات الإدارية التي تؤثر عليك وعلى الصف الذي تدرسه .					
٣.	نوعية التغذية الراجعة التي تعطيها لك الإدارة بخصوص أدائك .					
٤.	مقدار الدعم المتاح للمعلم من قبل إدارة المدرسة .					
٥.	مستوى الاهتمام الذي تبديه الإدارة المدرسية فيما يهمك من قضايا ومشاكل .					
٦.	مدى اعتراف الإدارة بما تقدمه من عمل .					
٧.	درجة إشراف وتحكم الإدارة بما تقوم به من مهام.					
٨.	مستوى رضاك بشكل عام عن إدارتك المدرسية					

الجزء الثاني :

تعليمات : الرجاء وضع إشارة (√) أمام البند الذي يصف استجابتك للعبارة أو السؤال فيما يلي :

٩ – في معظم أيام وظيفتك المدرسية ، كم من الوقت تشعر أن الزمن يبدو بطيئا (كأنه يجر نفسه جرا)؟

١ – _____ كل اليوم .
٢ – _____ حوالي نصف اليوم أو أكثر .
٣ – _____ حوالي ربع اليوم .
٤ – _____ ثمن اليوم .
٥ – _____ لا يبدو الوقت بطيئا أبدا .

١٠ – من المعروف أن بعض الناس ينغمسون كليا بوظيفتهم (يعملون ليلا ونـــهارا) ، والبعـض الآخر يكون عملهم مجرد واحد من اهتماماتهم المتعددة .
إلى أي مدى تشعر أنك منغمس في عملك (كمعلم) ؟
١-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قليل جدا ، اهتماماتي الأخرى أكثر استغراقا لوقتـي واستحواذا لاهتمامي .
٢-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قليل .
٣-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) متوسط ، عملي كمعلم واهتماماتي الأخرى لها نفس القدر من الاستحواذ على وقتي .
٤-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قوي .
٥-_____ انغماسي في عملي (كمعلم) قوي جدا ، فعملي هو الاهتمام الأكثر استحواذا على وقتي من أي شيء آخر في حياتي .

١١ – إذا أتيحت لك الفرصة أن تبدأ العمل (وظيفة معلم) مرة أخرى لكن بنفس مواصفات وظيفتك الحالية ، ما هي درجة احتمال اختيارك لنفس المدرسة الحالية التي تعمل بها حاليا كمكان للعمل ؟
١-_____ بالتأكيد سأختار مكانا آخر غير مدرستي الحالية ؟
٢-_____ الاحتمال أنني سأختار مكانا آخر غير مدرستي الحالية .
٣-_____ لن أهتم كثيرا سواء كانت المدرسة (مكان العمل الجديد) هو مدرستي الحاليـة أو مدرسة أخرى .
٤-_____ الاحتمال أنني سأختار مدرستي الحالية على مدرسة أخرى .
٥-_____ بالتأكيد سأختار مدرستي الحالية مقارنة مع مدرسة أخرى .

١٢ – فيما يلي يوجد عبارتان مختلفتان نسبيا تصف العلاقة بين الإدارة والمعلمين في مدرستك:
(أ) العلاقة بين الإدارة والمعلمين في مدرستي مختلفة كثيرا عن باقي المدارس الأخرى ، لأن الطرفين في مدرستي يعملان معا لنفس الهدف وهو مساعدة الطلبة .
(ب) العلاقة بين الإدراة والعاملين في مدرستي لا تختلف حقيقة بشكل كبير عما في المدارس الأخرى ، الإدارة تبحث عن مصالح المؤسسة ، والمعلمون يبحثون عن مصالحهم الذاتية .

حدد أي من العبارتين أعلاه أقرب من وجهة نظرك ؟
١-_____ لا أجد أهمية للعلاقة بين الإدارة والمعلمين سواء أكانت تتفق مع العبارة (أ) أو العبارة (ب)
٢-_____ أوافق تماما (موافقة كاملة) مع عبارة (ب) .
٣-_____ أوافق مع عبارة (ب) أكثر مما أوافق مع عبارة (أ) .
٤-_____ أوافق مع عبارة (أ) أكثر مما أوافق مع عبارة (ب) .
٥-_____ أوافق موافقة كاملة (تماما) مع عبارة (أ) .

١٣ – كيف تشعر عندما تسمع (أو تقرأ) أن أحدهم ينتقد مدرستك ، أو طلابك ، أو يقارن مدرستك مقارنة سلبية لصالح مدرسة أخرى ؟
١-_____ أنا لم أسمع أو أقرأ مثل هذا النقد .
٢-_____ حقيقة لا يزعجني هذا النقد ، ولا أهتم كثيرا بما يفكر الناس عـن مدرستي.
٣-_____ غالبا أوافق مع النقد .
٤-_____ يزعجني هذا النقد قليلا .
٥-_____ يزعجني هذا النقد بشكل ملموس ، فأنا أهتم بأن يفكر الناس بشكل جيد(إيجابي) عن مدرستي .

١٤ – إذا كان لديك ابن ، كيف تشعر لو أن أحدا اقترح عليك بأن يعمل بنفس المدرسة التي تعمل فيها، (إذا كنتِ أنثى أجيبي عن ابنتك) .

١-_____ أعترض بشدة .
٢-_____ أعترض قليلا .
٣-_____ غالبا لا أوافق ولا أعترض .
٤-_____ أوافق بشكل عام مع بعض التحفظ .
٥-_____ أوافق تماما (أصادق على ذلك الاقتراح) .

١٥ – إلى أي مدى تشعر بحرية معارضة المسؤول عنك إداريا والتعبير عن ذلك مباشرة وجها لوجه.

١-_____ غالبا لا أعارض .
٢-_____ من الأفضل أن لا أعارض .
٣-_____ سأتردد قبل أن أعارض .
٤-_____ سأتردد قليلا قبل أن أعارض .
٥-_____ لن أتردد مطلقا بأن أعارضه حتى ولو وجها لوجه .

١٦ – كم مرة خلال السنة الماضية أخبرت رئيسك بالعمل بأن السياسة أو الإجراءات الخاصة بوظيفتك لا تعجبك .

١-_____ أبدا لم يحصل ذلك في السنة الماضية .
٢-_____ مرة واحدة إلى مرتين .
٣-_____ من ثلاث مرات إلى خمس .
٤-_____ ست إلى عشر مرات .
٥-_____ أكثر من عشر مرات .

١٧ – عندما لا يعجبك بعض جوانب السياسة الوظيفية أو الإجراءات الخاصة بالوظيفة ، إلى أي مدى تقول رأيك للمسؤول الإداري عنك (مدير المدرسة) .

١-_____ أبدا لا أقول .
٢-_____ نادرا .
٣-_____ أحيانا .
٤-_____ غالبا .
٥-_____ دائما .

١٨ – أحيانا تكون التغيرات التي تحصل في طريقة أداء الوظيفة أكثر إزعاجا مما يستحق التغيير بسبب ما تعمل التغييرات من مشاكل وفوضى .
ما نسبة التغييرات التي حصلت وأثرت عليك وعلى وظيفتك في مدرستك وكانت على هذا النحو ؟

١-_____ ٥٠٪ من التغييرات التي حصلت كانت مزعجة أكثر مما تستحق (أكثر من قيمتها).
٢-_____ حوالي ٤٠٪ من التغييرات .
٣-_____ حوالي ٢٥٪ من التغييرات .
٤-_____ حوالي ١٥ ٪ من التغييرات .
٥-_____ فقط ٥٪ أو أقل من هذه التغييرات كانت مزعجة أكثر مما لها قيمة .

١٩ – من وقت لآخر تقوم الإدارة بإجراء تغييرات في السياسات والإجراءات ، والأجهزة . إلى أي مدى تقود هذه التغييرات إلى طرق أفضل في معالجة الأمور ؟

(١)_____ مثل هذه التغييرات لا تطور الأمور أبدا .
(٢)_____ هذه التغييرات نادرا ما تعمل على تحسين الأمور .
(٣)_____ هذه التغييرات تنجح أحيانا .
(٤)_____ هذه التغييرات تنجح غالبا .
(٥)_____ تغييرات من هذا النوع تكون للتحسين والتطوير دائما .

٢٠ – إلى أي مدى يتقبل العاملون في المدرسة التغيرات التي يتأثرون بها ؟

(١)_____ أعداد قليلة ممن تشملهم التغييرات يتقبلونها .
(٢)_____ أقل من نصف المشمولين بالتغيير يتقبلون ذلك .
(٣)_____ حوالي نصف الذين تشملهم التغييرات يتقبلون ذلك .
(٤)_____ معظم الذين تشملهم التغييرات يتقبلون ذلك .
(٥)_____ بشكل عام كل الذين تشملهم التغييرات يتقبلون هذه التغييرات .

٢١ – بشكل عام ، كيف تشعر بالنسبة للتغييرات التي حصلت خلال السنة الماضية والتي أثرت على الطريقة التي تقوم فيها بعملك ؟

(١)_____ لم يكن هناك تغييرات في عملي خلال العام الماضي .
(٢)_____ جعلت الأمور أسوأ إلى حد ما .
(٣)_____ لم تحسّن الأمور إلى حد ملموس .
(٤)_____ حسّنت الأمور نوعا ما .
(٥)_____ حسّنت الأمور إلى درجة كبيرة جدا .

٢٢ – عندما حصلت تغييرات خلال السنة الماضية والتي أثرت في كيفية أدائك لعملك ، كيف كان شعورك بالنسبة لهذه التغييرات في ***البداية*** ؟

(١)_____ لم يكن تغيرات في عملي في العام الماضي .
(٢)_____ جعلت الأمور أسوأ إلى حد ما .
(٣)_____ لم تحسّن الأمور إلى حد ملموس .
(٤)_____ حسّنت الأمور إلى حد ما .
(٥)_____ كان هناك تحسّن كبير .

ملحق رقم (٣)

استبانة وصف السلوك القيادي لمدير المدرسة

(LBDQ) قبل التحكيم

Leadership Behavior Description Questionnaire

إستبانة وصف السلوك القيادي

تعليمات :

اقرأ كل بند بدقة .

فكر كم يتكرر السلوك الموصوف في البند من قبل مديرك .

قرر فيما إذا كان مديرك / مديرتك يمارس السلوك الموصوف في البند بشكل (دائما، في أحوال كثيرة ، أحيانا ، نادرا، أبدا ، بتاتا) .

ضع إشارة (√) في المربع المناسب لإجابتك عن الفقرات التالية :

الرقم	الفقـــرة	دائما ١	في أحوال كثيرة ٢	أحيانا ٣	نادرا ٤	أبدا "بتاتا" ٥
١.	يقوم /تقوم بخدمات شخصية لأعضاء الهيئة التدريسية .					
٢.	يجعل مواقفه (مواقفها) واضحة للهيئة التدريسية .					
٣.	يعمل القليل لجعل الأمور سارة لأعضاء الهيئة التدريسية.					
٤.	يجرب أفكاره الجديدة بالتعاون مع الهيئة التدريسية .					
٥.	يقوم بدور قيادي للهيئة التدريسية .					
٦.	يمكن فهمه بسهولة .					
٧.	يحكم بالقبضة الحديدية .					
٨.	يجد الوقت للاستماع لأعضاء الهيئة التدريسية .					
٩.	ينتقد العمل غير المتقن .					
١٠.	يعطي إشعارا مسبقا بالتغيرات التي ستحصل .					
١١.	يتحدث بطريقة غير قابلة للنقاش .					
١٢.	يحتفظ لنفسه بأحاسيسه وآرائه .(يحافظ على سرية المهنة) .					
١٣.	يهتم بتوفير الرخاء الشخصي لأعضاء الهيئة التدريسية.					
١٤.	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية مهمات محددة .					
١٥.	يقوم بدور الناطق باسم أعضاء الهيئة التدريسية .					
١٦.	يضع جدولا زمنيا لإنجاز العمل المطلوب .					

١٧.	يحافظ على معايير محددة للأداء المطلوب .					
١٨.	يرفض أن يفسر (أو تفسر) أعماله (نشاطاته) .					
١٩.	يبقي أعضاء الهيئة التدريسية على اطلاع .					
٢٠.	يتصرف دون استشارة الهيئة التدريسية .					
٢١.	يدعم الهيئة التدريسية في أعمالهم ونشاطاتهم .					
٢٢.	يؤكد على ضرورة الالتزام بالمواعيد النهائية لإنجاز عمل معين.					
٢٣.	يعامل كافة أعضاء الهيئة التدريسية كأنداد متساويين معه .					
٢٤.	يشجع استخدام الإجراءات الموحدة في تنفيذ الأنظمة المدرسية .					
٢٥.	يحصل على ما يطلبه من المسؤولين عنه .					
٢٦.	يتمتع بالإرادة للقيام بإجراء تغيير .					
٢٧.	يتأكد من أن دوره في المؤسسة (المدرسة) مفهوم لدى الهيئة التدريسية .					
٢٨.	يعطي الإحساس بالمودة وسهولة التحدث إليه .					
٢٩.	يطالب الهيئة التدريسية باتباع الأنظمة والقوانين.					
٣٠.	يفشل في اتخاذ القرار الضروري .					
٣١.	يشعر أعضاء الهيئة التدريسية بالارتياح عندما يتحدث إليهم .					
٣٢.	يعلم أعضاء الهيئة التدريسية بما هو متوقع منهم .					
٣٣.	يتحدث بشعور وإحساس الهيئة التدريسية وكأنه ممثلا لهم .					
٣٤.	يضع اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية حيز التنفيذ .					
٣٥.	يتأكد أن أعضاء الهيئة التدريسية يعملون بأقصى ما لديهم من قدرات .					
٣٦.	يسمح للآخرين أن يأخذوا (يسلبونه) دوره القيادي في المدرسة .					
٣٧.	يعمل على أن يقوم مسؤوليه بدعم الرخاء الشخصي لأعضاء الهيئة التدريسة .					
٣٨.	يأخذ موافقة أعضاء الهيئة التدريسية في الأمور الهامة قبل تنفيذها أو المضي بها .					
٣٩.	يحرص على أن يكون عمل الهيئة التدريسية قائما على أساس التنسيق .					
٤٠.	يحافظ على أن يعمل أعضاء الهيئة التدريسية بروح الفريق .					

ملحق رقم (٤)

استبانة وصف السلوك القيادي لمدير المدرسة

(LBDQ)بشكلها النهائي

إستبانة وصف السلوك القيادي لمدير المدرسة

معلومات عامة :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة : ☐ أقل من خمس سنوات .

☐ خمس سنوات وأقل من عشر .

☐ عشر سنوات فما فوق .

تعليمات :

- **اقرأ** كل بند بدقة ، ثم **فكر** كم يتكرر السلوك الموصوف في البند من قبل **مديرك** .

- **قرر** فيما إذا كان **مديرك** يمارس السلوك الموصوف في البند بشكل (دائما، في أحوال كثيرة ، أحيانا ، نـادرا، أبـدا "بتاتا ") .

- **ضع** إشارة (√) في المربع المناسب لإجابتك عن الفقرات التالية :

الرقم	الفقـــرة	دائما ٥	غالبا ٤	أحيانا ٣	نادرا ٢	أبدا "بتاتا" ١
١	يقدم خدمات شخصية لأعضاء الهيئة التدريسية .					
٢	يجعل مواقفه واضحة للهيئة التدريسية .					
٣	يعمل القليل لجعل الأمور سارة لأعضاء الهيئة التدريسية.					
٤	يجرب أفكاره الجديدة بالتعاون مع الهيئة التدريسية .					
٥	يقوم بدور قيادي للهيئة التدريسية .					
٦	يمكن فهمه بسهولة .					
٧	يحكم بالقبضة الحديدية(يتبع النمط التسلطي في ادارته) .					
٨	يجد الوقت للاستماع لأعضاء الهيئة التدريسية .					
٩	ينتقد العمل غير المتقن .					
١٠	يعطي إشعارا مسبقا بالتغيرات التي ستحصل .					
١١	يتحدث بطريقة غير قابلة للنقاش .					
١٢	يحافظ على سرية المهنة .					
١٣	يهتم بتوفير الرفاهية لأعضاء الهيئة التدريسية.					
١٤	يعطي أعضاء الهيئة التدريسية مهمات محددة .					

١	٢	٣	٤	٥

الرقم	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا "بتاتا
١٥	يقوم بدور الناطق باسم أعضاء الهيئة التدريسية .					
١٦	يحدد جدولا زمنيا لإنجاز العمل المطلوب .					
١٧	يحافظ على معايير محددة للأداء المطلوب .					
١٨	يرفض أن يفسر أعماله (نشاطاته) .					
١٩	يبقي أعضاء الهيئة التدريسية على اطلاع بما يدور في المدرسة.					
٢٠	يتصرف دون استشارة الهيئة التدريسية .					
٢١	يدعم الهيئة التدريسية في أعمالهم ونشاطاتهم .					
٢٢	يؤكد على ضرورة الالتزام بالمواعيد النهائية لإنجاز عمل معين.					
٢٣	يعامل كافة أعضاء الهيئة التدريسية كأنداد متساوين معه في الرتبة والمكانة .					
٢٤	يشجع اتباع الإجراءات الموحدة في تنفيذ الأنظمة المدرسية .					
٢٥	يحصل على ما يطلبه من المسؤولين عنه .					
٢٦	يتمتع بالإرادة للقيام بإجراء تغيير .					
٢٧	يتأكد من أن دوره في المدرسة مفهوم لدى الهيئة التدريسية .					
٢٨	يعطي الإحساس بالمودة وبسهولة التحدث إليه .					
٢٩	يطالب الهيئة التدريسية باتباع الأنظمة والقوانين.					
٣٠	يفشل في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .					
٣١	يشعر أعضاء الهيئة التدريسية بالارتياح عندما يتحدث إليهم .					
٣٢	يعلم أعضاء الهيئة التدريسية بما هو متوقع منهم .					
٣٣	يتحدث بشعور وإحساس الهيئة التدريسية وكأنه ممثلا لهم .					
٣٤	يضع اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية حيز التنفيذ .					
٣٥	يتأكد أن أعضاء الهيئة التدريسية يعملون بأقصى ما لديهم من قدرات .					
٣٦	يسمح للآخرين أن يأخذوا (يسلبوه) دوره القيادي في المدرسة .					
٣٧	يعمل على أن يقوم المسؤولون عنه بتوفير الرفاهية لأعضاء الهيئة التدريسة .					
٣٨	يأخذ موافقة أعضاء الهيئة التدريسية في الأمور الهامة قبل تنفيذها أو المضي بها .					
٣٩	يحرص على أن يكون عمل الهيئة التدريسية قائما على أساس التنسيق معه وبين المعلمين فيما بينهم .					
٤٠	يحافظ على أن يعمل أعضاء الهيئة التدريسية بروح الفريق .					

ملحق رقم (٥)

رسالة دائرة التربية وعلم النفس إلى رئاسة وكالة الغوث

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
دائرة التربية وعلم النفس
ص.ب ١٤ بيرزيت (٠٢)٩٩٨٢١٧٤ (٠٢)٩٥٧٦٥٦

٢٠٠١/٤/٢

من : رئيسة برنامج ماجستير التربية
إلى : مديرة التعليم بوكالة الغوث / السيده ناديا المظفر
منطقة القدس – اريحا

الموضوع : طلب تسهيل مهمة الطالب البحثية للحصول على الماجستير في التربية

ارجو مساعدة الطالب طارق محمد الشيخ (٩٨/٥٠١٦) الملتحق في برنامج الماجستير في التربية، ويحضّر رسالة بعنوان **اثر الممارسات الادارية على دافعية الانجاز عند المعلمين بمدارس وكالة الغوث– منطقة القدس اريحا**. ويحتاج الطالب إلى نوعين من المساعدة من طرفكم:

أولاً : الحصول على بيانات رسمية خاصة بمجتمع الدراسة من حيث عدد المدارس والمدراء والمعلمين والعاملين والطلبة وعدد الصفوف وتوزيعهم حسب حاجة الطالب.

ثانيا: اتاحة المجال له لتطبيق مقياسين احدهما بخصوص قياس دافعية المعلمين للانجاز ، والثاني بخصوص تقييم المعلمين للممارسات الادارية في مدارسهم . وسنرسل لكم نسخة عن الاداتين المذكورتين لاحقاً.

وتفضلوا بقبول الاحترام،،،

د. فتحيه نصرو

ملحق رقم (٦)

المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة القدس

" ملحق رقم٦ "

المدارس التابعة لوكالة الغوث (منطقة القدس)

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين		عدد الطلاب		عدد الشعب	جنس المدير
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	ذكور القدس الأساسية	١٠		٢٠٦		٨	M
٢	بنات القدس الأساسية		١٤		١٧٤	١١	F
٣	أبو ديس المختلطة	٦	١٠	٢٠٠	١٤٥	١٣	F
٤	ذكورشعفاط الأولى	١٤		٤١١		١٠	M
٥	ذكورشعفاط الثانية	٩		٣٠٨		٨	M
٦	بنات شعفاط الأساسية		٣٢		١٠٤٦	٢٦	F
٧	ذكور قلنديا الأولى	١٦		٢٧٧		١٣	M
٨	ذكور قلنديا الثانية	١٤		٤١٧		١٢	M
٩	بنات قلنديا الأولى		١٨		٥٥٠	١٤	F
١٠	بنات قلنديا الثانية		١٣		٤٦٣	١٢	F
١١	ذكورالامعري الأساسية	٣٦		١١٣٥		٢٩	M
١٢	بنات الامعري الأساسية		٣٣		١٠٩٥	٢٧	F
١٣	ذكور الجلزون الأساسية	٣٠		٩٩٧		٢٥	M
١٤	بنات الجلزون الأساسية		٣٠		١٠٤٦	٢٦	F
١٥	بنات سلواد الابتدائية		٧		١٠٧	٦	F
١٦	بنات بير زيت الأساسية		١١		٣٦٣	١٠	F
١٧	ذكور دير عمارالاساسية	١٩		٦٥٢		١٦	M
١٨	بنات دير عمار الأساسية	٥	١٦		٦١٢	١٧	F
١٩	ذكور عين عريك	٤		٧٦		٣	M
٢٠	عين عريك المختلطة		٧	٣١	١٠٦	٥	F
٢١	بنات بدو الأساسية		٢١		٦٩٩	١٨	F
٢٢	بنات بيت عنان الأساسية		١٤		٤٠٢	١٢	F
٢٣	بنات بيت سوريك		١٣		٣٨١	١١	F
٢٤	بنات قطنة الأساسية		٢٣		٨٠٩	٢٠	F
٢٥	ذكور رام الله الأساسية	٢٢		٥٨٢		١٨	M
٢٦	بنات رام الله الأساسية		١٧		٤٩٢	١٣	F
	المجموع	١٨٥	٢٧٩	٥٢٩٢	٨٩٦٠	٣٨٣	٢٦

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في التربية

أثر الممارسات الإدارية على دافعية المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس

إعداد

طارق محمد الشيخ

إشراف

الدكتورة فتحية سعيد نصرو

بيرزيت-فلسطين

تموز-٢٠٠١م