جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية

Participatory leadership and its relationship to teachers' motivation in Jordanian private schools

إعداد
حنين عبدالرحمن أحمد خريسات

إشراف
الدكتور زيد محمد عبدالرحمن خريسات

قدّمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج
كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الاوسط

حزيران، 2024

تفويض

أنا **حنين عبدالرحمن أحمد خريسات**، أفوّض جامعة الشّرق الأوسط بتزويد نُسخ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظّمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنيّة بالأبحاث والدّراسات العلميّة عند طلبها.

الاسم: حنين عبدالرحمن أحمد خريسات

التّاريخ: 03 / 06 / 2024.

التّوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة : "**القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية.**"

للباحثة: حنين عبدالرحمن أحمد خريسات.

وأجيزت بتاريخ 3/ 6 / 2024

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. زيد محمد عبدالرحمن خريسات	(مشرفًا)	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. كاظم عادل أحمد الغول	(عضوًا داخليًّا ورئيسًا)	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. دانا عبدالحكيم عقلة أخو ارشيدة	(عضوًا داخليًّا)	جامعة الشرق الأوسط	.....
د. خالد محمد حمادين	(ممتحنًا خارجيًا)	جامعة جرش	.....

شكرٌ وتقدير

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ" [15] (الأحقاف، الآية 15)

الحمد والشكر لله عزَّ وجلَّ أولًا وأخيرًا الذي وهبني أجمل عطاياه وتفضل علي بعظيم كرمه. وبعد أن منَّ الله علي وسهل لي أسباب المعرفة وأكرمني بالعلم ورزقني جميل الصبر لإتمام رسالتي هذه، راجية إياه عزَّ وجلَّ أن يكون خالصًا لوجهه الكريم.

فلا يسعني إلّا أن أتقدم بكل معاني التقدير والشكر والامتنان إلى جامعة الشّرق الأوسط وإلى أعضاء هيئة التدريس في كليتي كلية العلوم التربوية على ما قدموه لي من إرشاد وعون وتوجيه طيلة فترة دراستي.

وأخص بالشّكر لمن كان منارة للعلم الدّكتور (زيد خريسات) لما خصّني به من تشجيع ودعم منذ توليه الإشراف على رسالتي هذه فاستفدت من فكره العلمي، فجزاه الله كل الخير .

كما أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة وعلى ما قدموه من إرشادات بنّاءة وتوجيهات قيمة ساهمت في إثراء الرسالة .

وشكر خاص جدًا لأفراد عائلتي لتحفيزهم ودعمهم وتشجيعهم المتواصل الدائم.
ولصديقاتي الداعمات والمشجعات الصامتات.

وكل الشّكر والتقدير لكل من ساهم أو ساعد من قريبٍ أو بعيدٍ لإتمام هذه الرّسالة، وقدم يد العون ولو بالقليل..

الباحثة
حنين عبدالرحمن أحمد خريسات

الإهداء

إلى الأب الروحي **أبي الحبيب**، الشَّهيد المقدم رائد الرواشدة الذي ظل حبه يلهمني، والذي ما زالت روحه في كل خطوة ترشدني على الطريق حتى في غيابه. في كل انتصار وكل صراع، أشعر بحضورك يحثني على المضي قدمًا بحب يتجاوز الزمن.

إلى **أمي الحبيبة** عمود القوة ومنارة الأمل ومصدر الحب الذي لا نهاية له. لقد كانت تضحياتك حجر الزاوية في رحلتي، وإيمانك بي هو قوتي التي توجهني. وملاذي في العاصفة. في عالمٍ عادة ما يكتنفه الظّلام.

إلى **أختي** حنان **وأخي** ياسين الذين كان دعمهما مصدر قوتي الدائم. وشركائي في الحياة. لقد كان دعمكم الثابت بمثابة شريان الحياة في جميع الأوقات. معًا تغلبنا على العقبات واحتفلنا بالانتصارات، لقد كان تضامنكم وتشجيعكم لا يقدر بأي بثمن.

إلى **زوجي وبناتي** (ليلى وآيلا).. طفلتي الحبيبات، القلوب النابضة التي أعطت هدفًا لوجودي. لقد كان حبكم هو ما يرشدني، وينير أظلم الطرق. مع كل تضحية وكل عقبة معًا تغلبنا عليها، ظهر المعنى الحقيقي للحب غير المشروط.

هذه الشهادة ليست فقط رحلتي، بل هي رحلتنا المشتركة ورابطنا الذي صيغ في الحب.

أرجو أن تلهم رحلتنا المشتركة الآخرين ليجدوا في أحضان العائلة قوة الوحدة والاحترام لقوة الأسرة.

وأسأل الله التوفيق

الباحثة

حنين عبدالرحمن أحمد خريسات

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكرٌ وتقدير .....ج
الإهداء .....هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول.....ح
قائمة الملحقات.....ي
الملخّص باللغة العربية.....ك
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ل

الفصل الأوّل: خلفية الدّراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة.....1
مشكلة الدراسة.....8
هدف الدراسة.....10
أهمية الدراسة.....10
أسئلة الدراسة.....11
حدود الدراسة.....12
محددات الدراسة.....12
مصطلحات الدراسة.....12

الفصل الثّاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري.....14
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة.....31
التعقيب على الدراسات السابقة.....39

الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات

منهج الدراسة.....42
مجتمع الدراسة 42

عينة الدراسة..... 42
أداة الدراسة..... 43
تصحيح أداة الدراسة..... 44
صدق البناء لأداة الدراسة..... 45
ثبات أداة الدراسة..... 47
إجراءات الدراسة:..... 48
المعالجة الإحصائية..... 49

الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول..... 50
النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني..... 56
النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث 61

الفصل الْخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول..... 62
مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني 73
مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث..... 83
التّوصيات..... 84

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية..... 86
ثانيًا: المراجع الأجنبية..... 91
الملحقات..... 94

قائمة الجداول

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
3 – 1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة (المتغيرات الديموغرافية)	42
3 – 2	مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقامها	44
3 – 3	معايير الحكم على الفقرة	45
3 – 4	قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة التشاركية مع المجال ومع الدرجة الكلية (معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال ككل لمحور القيادة التشاركية)	45
3 – 5	قيم معاملات ارتباط فقرات دافعية المعلمين مع المجال ومع الدرجة الكلية معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال ككل لمحور دافعية المعلمين	47
3 – 6	قيم معاملات الثبات (معامل الثبات ألفاكرونباخ)	48
4 – 7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنيّة	50
4 – 8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفويض السلطة).	51
4 – 9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفعيل العلاقات الإنسانية).	52
4 – 10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (التحفيز).	53
4 – 11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (الاتصال والتواصل).	54
4 – 12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (المشاركة في عملية صنع القرار).	55
4 – 13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة	56

رقم الفصل – رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
4 – 14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة لفقرات مجال (الدّافعية نحو تقدير الذّات).	57
4 – 15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة لفقرات مجال (الدّافعية نحو الأمن والأمان).	58
4 – 16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة لفقرات مجال (الدّافعية نحو التغيير والتّطوير).	59
4 – 17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة لفقرات مجال (الدّافعية نحو الإنجاز).	59
4 – 18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنيّة لفقرات مجال (الدّافعية نحو المثابرة).	60
4 – 19	معامل ارتباط بيرسون بين القيادة التشاركية والدافعية.	61

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية	94
2	أسماء أعضاء هيئة التحكيم	103
3	الاستبانة في صورتها النهائية	104
4	كتاب تسهيل المهمة	111

القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية.

إعداد: حنين عبدالرحمن أحمد خريسات

إشراف الدكتور: الدكتور زيد محمد عبدالرحمن خريسات

الملخّص

هَدَفَتْ هَذِهِ الدّراسة التّعرف إلى مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بدافعية المعلمين من وجهة نظر المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير استبانة لهذا الغرض بعد التأكد من صحة صدقها وثباتها وتضمنت (71) فقرة موزعة على 10 مجالات. تكون مجتمع الدراسة من (22462) معلّمًا ومعلّمةً وتكونت عينة الدراسة من (724) معلّمًا ومعلّمةً وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة المتيسرة من مجتمع الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين قد جاء بدرجة (مرتفعة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ومتوسط دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عمان.

وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى والتي تبحث عن ارتباط الأنماط القيادية الحديثة بمستوى دافعية المعلمين وعن طرق زيادة تحقيق الدافعية في قطاعات مختلفة

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة التشاركية، الدافعية، دافعية المعلمين، المدارس الخاصة الأردنية..

Title: Participatory leadership and its relationship to teachers' motivation in Jordanian private schools .

Prepared by: Haneen abd al-rahman ahmed Khresat.

Supervised by: Zaid mohammad abd al-rahman Khresat.

Abstract

The study sought to determine the level of participatory leadership practice among Jordanian private school principals and its relationship to teacher motivation from the perspective of teachers in Jordanian private schools in the Directorate of Education of Al Jami'ah District in the capital, Amman. The descriptive, correlational technique was employed in the study, and a questionnaire was developed after being validated. Its validity and reliability were assessed using seventy-one items distributed over ten categories. The study population included (22,462) male and female instructors, whereas the study sample included (724) male and female teachers chosen from the study population using a simple random approach.

The results of the study showed that the level of participatory leadership practice among Jordanian private school principals and the degree of motivation from the teachers' point of view was (high), and the study found that there was a statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average level of participatory leadership practice among Principals of Jordanian private schools and the average motivation of teachers in Jordanian private schools in the Directorate of Education of the University District in Amman.

The study recommended conducting other studies that search for the correlation of modern leadership styles with the level of teachers' motivation and ways to increase motivation in different sectors.

Keywords: Leadership, Participatory leadership, Motivation, Teachers' motivation, Jordanian private schools.

م

الفصل الأوّل
خلفية الدّراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

يعد التعليم عنصرًا حيويًّا في تشكيل تنمية المجتمع وازدهاره في جميع أنحاء العالم، لذا تم تصميم الأنظمة التعليمية لتزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات اللازمة للمساهمة بشكل هادف في بناء مجتمعاتهم والتغلب على تعقيدات الحياة الحديثة. وفي الأردن، يحظى التعليم باحترام كبير، مع بذل جهود كبيرة مكرسة لتعزيز جودة التعليم. كما ويشمل الإطار التعليمي في البلاد مؤسسات عامة وخاصة، يلعب كل منها دورًا حاسمًا في المشهد التعليمي في البلاد.

وهنا برزت المدارس الخاصة في الأردن، وخاصة في العاصمة عمان، كمساهمين رئيسيين في نظام التعليم، حيث تقدم خيارات تعليمية متنوعة وعالية الجودة. وغالبًا ما تتمتع هذه المدارس بالمرونة اللازمة لتنفيذ أساليب ومناهج تعليمية مبتكرة، مما يوفر ميزة تنافسية تؤدي إلى التميز التعليمي. إنهم يخدمون مجموعة متنوعة من الطلاب ويسعون جاهدين للحفاظ على معايير أكاديمية عالية، وبالتالي يلعبون دورًا محوريًا في تلبية الطلب المتزايد في البلاد على التعليم الجيد. فتواجه هذه المدارس التحدي المتمثل في الحفاظ على القدرة التنافسية والتميز في مشهد تعليمي دائم التطور.

وبتطور المشهد التعليمي العالمي باستمرار، وتزايد الطلب على الابتكار والشمولية والتميز في ممارسات التدريس والتعلم. وفي الأردن، تنعكس هذه المطالب في قطاعي التعليم العام والخاص. عمان، باعتبارها العاصمة، بمثابة نقطة محورية للإصلاحات والتحسينات التعليمية. وتستحق المدارس الخاصة في عمان الاهتمام بشكل خاص بسبب التزامها بالمعايير التعليمية العالية ودورها

في تلبية احتياجات شريحة طلابية متنوعة. ولا يُنظر إلى هذه المدارس على أنها مؤسسات تعليمية فحسب، بل تعتبر أيضًا رائدة في تبني الممارسات التعليمية المبتكرة التي تلبي المعايير الدولية.

وفي هذه المدارس، يلعب المعلمون دورًا محوريًا في العملية التعليمية التعلمية. ويمتد دورهم إلى ما هو أبعد من مجرد نقل المعرفة؛ إنهم يلهمون الطلاب ويوجهونهم ويدعمونهم في نموهم الأكاديمي والشخصي. إنهم يلعبون دورًا حاسمًا في تشكيل المستقبل. ويتولى المعلمون في المدارس الخاصة، على وجه الخصوص، مهمة التكيف مع احتياجات الطلاب المتنوعة والحفاظ على معايير تعليمية عالية. إن تحفيزهم وفعاليتهم أمران حاسمان لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية ومنتجة، وهو أمر ضروري لنجاح الطلاب. باعتبارهم المستفيدين الأساسيين من العملية التعليمية التعلمية، هم في قلب هذه الجهود. تعد مشاركتهم وتحفيزهم أمرًا بالغ الأهمية للتحصيل الأكاديمي والتنمية الشخصية. في بيئة تعليمية داعمة وجيدة التنظيم، يكون الطلاب أكثر عرضة لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع وحب التعلم مدى الحياة. إن التآزر بين المعلمين المتفانين والطلاب المتحمسين أمر أساسي لنجاح المدارس الخاصة في عمان، وبالتالي، للنهوض بالأهداف التعليمية الأوسع في الأردن.

ويتأثر دافع المعلم بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية. يجد المعلمون المتحمسون بشكل جوهري الرضا في عملهم، ويستمدون الرضا من عملية التدريس، ويشعرون بإحساس قوي بالهدف. ومن ناحية أخرى، يتضمن التحفيز الخارجي حوافز خارجية مثل الاعتراف والمكافآت المالية وفرص النمو المهني. تتمتع القيادة التشاركية بالقدرة على تعزيز كلا النوعين من التحفيز من خلال خلق بيئة يشعر فيها المعلمون بالتقدير والاحترام والتمكين.

فإن تحفيز المعلمين أمر بالغ الأهمية لإيجاد بيئة تعليمية محفزة وداعمة. وهنا يمكن للقيادة التشاركية أن تعزز بشكل كبير تحفيز المعلمين من خلال إشراكهم في عمليات صنع القرار، والاعتراف

بمدخلاتهم، والاعتراف بمساهماتهم. إن أسلوب القيادة هذا لا يبني الشعور بالملكية والرضا المهني فحسب، بل يمكّن المعلمين أيضًا من أخذ زمام المبادرة والابتكار في ممارساتهم التعليمية .

وفي السنوات الأخيرة، كان هناك تأكيد متزايد على أهمية القيادة الفعالة في البيئات التعليمية. حيث تواجه نماذج القيادة التقليدية من أعلى إلى أسفل تحديات متزايدة من خلال الأساليب التي تعزز مشاركة المعلمين وتعاونهم بشكل أكبر.

وبما أن القطاع التعليمي الخاص يواجه تحديات فريدة تتطلب حلولاً قيادية مبتكرة. إن اعتماد ممارسات القيادة التشاركية يمكن أن يساعد في مواجهة هذه التحديات من خلال بناء ثقافة التعاون والاحترام المتبادل. مما قد يؤدي إلى شعور أكبر بالإنجاز المهني والتحفيز. ومن خلال تعزيز بيئة يشارك فيها المعلمون بنشاط في تشكيل اتجاه مدارسهم، يمكن للقيادة التشاركية أن تعزز الفعالية الشاملة للمؤسسات التعليمية.

وفي البيئة الديناميكية للمدارس الخاصة في عمان، يمتد دور المعلمين إلى ما هو أبعد من التدريس التقليدي في الفصول الدراسية. تعمل القيادة التشاركية على تمكين المعلمين من خلال منحهم صوتًا في عمليات صنع القرار التي تؤثر على حياتهم المهنية والخبرة التعليمية لطلابهم. ويعزز أسلوب القيادة هذا ثقافة التعاون والمسؤولية المشتركة، حيث يمكن للمدرسين المساهمة في تطوير المناهج الدراسية، وصياغة السياسات، وتنفيذ ممارسات التدريس المبتكرة. ومن خلال إشراك المعلمين في الأدوار القيادية، يمكن للمدارس الاستفادة من رؤاهم وخبراتهم الفريدة، مما يؤدي إلى استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية واستجابة. ولا تؤدي هذه المشاركة إلى تعزيز شعور المعلمين بالإنجاز المهني فحسب، بل تبني أيضًا مجتمعًا من الممارسة حيث يتم تشجيع التحسين المستمر والدعم المتبادل.

ومع شعور المعلمين بقيمتهم واندماجهم في رسالة المدرسة، يزداد دافعهم للمساهمة بشكل إيجابي في نتائج الطلاب، مما يعمل على إيجاد بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وإثراء.

وتعتبر القيادة التشاركية ذات أهمية خاصة في سياق المدارس الخاصة في عمان، حيث يُطلب من المعلمين غالبًا تلبية التوقعات الأكاديمية العالية مع تلبية الاحتياجات المتنوعة لطلابهم أيضًا. تتمتع هذه المدارس عادة بمرونة أكبر من المدارس العامة من حيث تصميم المناهج وطرق التدريس وتخصيص الموارد. توفر هذه المرونة بيئة مثالية لتنفيذ ممارسات القيادة التشاركية، والتي يمكن أن تؤدي إلى قوى عاملة تعليمية أكثر تحفيزًا ومشاركة.

فلقد ظهرت القيادة التشاركية كبديل تقدمي لأساليب الإدارة التقليدية من أعلى إلى أسفل. ويؤكد أسلوب القيادة هذا على إشراك جميع أصحاب المصلحة، وخاصة المعلمين، في عمليات صنع القرار في مؤسساتهم. تعتمد القيادة التشاركية على الاعتقاد بأنه عندما يشارك المعلمون بنشاط في تشكيل السياسات والممارسات التي تؤثر على عملهم، فمن المرجح أن يكونوا متحفزين وملتزمين ومنتجين. يتماشى هذا النهج مع النظريات المعاصرة للسلوك التنظيمي التي تدعو إلى ثقافات مكان العمل الشاملة والديمقراطية كوسيلة لتعزيز المشاركة والابتكار.

فعندما يتم تحفيز المعلمين، يصبحون مجهزين بشكل أفضل لإلهام طلابهم وإشراكهم، وتعزيز بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وفعالية. إن قدرتهم على التواصل مع الطلاب وتحفيزهم يمكن أن تؤدي إلى تحسين النتائج الأكاديمية وتجربة مدرسية أكثر إيجابية للجميع. وبالتالي، فإن دور المعلمين، عندما يتم دعمهم وتحفيزهم من خلال القيادة التشاركية، يعد أمرًا أساسيًا لنجاح وفعالية المدارس الخاصة في عمان.

فالقيادة التشاركية نهج حديث للإدارة، تنطوي على المشاركة النشطة لجميع أصحاب المصلحة، وخاصة المعلمين، في عمليات تفويض الصلاحيات وصنع القرار. وهذا يتناقض مع نماذج القيادة التقليدية الهرمية التي غالبًا ما تركز سلطة اتخاذ القرار. في القيادة التشاركية، يُنظر إلى المعلمين على أنهم مساهمون رئيسيون في تطوير وتنفيذ السياسات والممارسات المدرسية. ولا يقتصر هذا التضمين على الاعتراف بخبراتهم ورؤيتهم فحسب، بل يعزز أيضًا الشعور بالانتماء.

علاوة على ذلك، فإن تأثير القيادة التشاركية على تحفيز المعلمين في المدارس الخاصة في عمان ليس مجرد اهتمام أكاديمي؛ وله آثار عملية على مديري المدارس وصانعي السياسات. إن فهم كيفية تأثير أسلوب القيادة هذا على تحفيز المعلمين يمكن أن يوفر رؤى قيمة لتطوير استراتيجيات لجذب المعلمين ذوي الجودة العالية والاحتفاظ بهم ودعمهم.

وهنالك جانب آخر مهم للقيادة التشاركية في المدارس الخاصة وهو تأثيرها على التطوير المهني. في المشهد التعليمي التنافسي في عمان، يعد النمو المهني المستمر أمرًا ضروريًا للمعلمين للبقاء على اطلاع على الأساليب التربوية الجديدة والتقنيات التعليمية. تعمل القيادة التشاركية على تسهيل ذلك من خلال تشجيع النهج التعاوني للتطوير المهني، حيث يمكن للمعلمين تبادل أفضل الممارسات، والتعلم من بعضهم البعض، والتصدي بشكل جماعي للتحديات التعليمية. لا يعمل هذا النموذج التشاركي على تعزيز مهارات المعلمين الفردية فحسب، بل يعزز أيضًا ثقافة التعلم مدى الحياة والابتكار داخل المدرسة. من المرجح أن يشعر المعلمون الذين يشاركون بنشاط في تطويرهم المهني بالتمكين والالتزام بأدوارهم، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من التحفيز والرضا الوظيفي. علاوة على ذلك، يتوافق هذا النهج مع الأهداف الأوسع للمدارس المتمثلة في توفير تعليم عالي الجودة والحفاظ على قدرتها التنافسية، لأنه يضمن أن المعلمين مجهزون جيدًا لتقديم تعليم جذاب وفعال مصمم خصيصًا لتلبية احتياجات طلابهم المتنوعين.

وعندما ندرس العلاقة بين القيادة التشاركية وتحفيز المعلمين في المدارس الخاصة في عمان، فمن الواضح أن ممارسات القيادة التشاركية الشاملة ضرورية لتعزيز القوى العاملة التعليمية المحفزة والفعالة. ومن خلال تبني القيادة التشاركية، يمكن للمدارس بناء ثقافة التعاون والاحترام المتبادل التي تدعم التطوير المهني للمعلمين وتعزز النتائج التعليمية للطلاب. على عكس نماذج القيادة الهرمية التقليدية، إذ تؤكد القيادة التشاركية على التعاون وتقدر مساهمات جميع أعضاء المجتمع التعليمي.

وفي الختام تسلط هذه الرسالة الضوء على أهمية القيادة التشاركية في المشهد التعليمي في المدارس الأردنية الخاصة للواء الجامعة في العاصمة عمان. وبينما تواجه المدارس الخاصة تحديات الحفاظ على القدرة التنافسية وتقديم تعليم عالي الجودة، فإن فهم كيفية تحفيز المعلمين بشكل فعال من خلال ممارسات القيادة التشاركية الشاملة أمرًا ضروريًّا.

كما وتهدف إلى تقديم رؤى وتوصيات يمكن أن تساعد القادة التربويين على صنع بيئات أكثر دعمًا وتحفيزًا للمعلمين، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الخبرات التعليمية للطلاب وتحسين جودة التعليم في المدارس الخاصة في عمان.

التعليم، باعتباره حجر الأساس للتقدم المجتمعي، يتطور باستمرار لتلبية المتطلبات المتغيرة للعالم المعاصر. وفي قلب هذا التطور يكمن دور القيادة التعليمية، وتوجيه المؤسسات نحو التميز والقدرة على التكيف. وفي النسيج المعقد للقيادة التعليمية، يبرز استكشاف القيادة التشاركية كنقطة محورية، مما يعكس تحولًا نموذجيًا نحو حوكمة أكثر شمولاً وتشاركية داخل المؤسسات التعليمية، مما يعكس التحول من الهياكل الهرمية التقليدية نحو نهج أكثر شمولا وتشاركية مع التركيز على أهمية المدخلات من جميع أصحاب المصلحة، مع التركيز بشكل خاص على الدور المحوري الذي يلعبه المعلمون في تشكيل بيئة التعلم. وبينما نتنقل في العلاقة المعقدة بين القيادة التشاركية ودوافع المعلمين، فمن

الضروري النظر في الأبعاد المتعددة الأوجه التي تساهم في ممارسات القيادة الفعالة داخل البيئات التعليمية. (طيفور، 2020).

تعمل المدارس الخاصة ضمن إطار متميز، لذا تحتاج إلى فحص متخصص للممارسات القيادية لفهم تأثيرها على دافعية المعلمين، وبالتالي على التجربة التعليمية الشاملة. ويكمن الدافع في الاعتراف بالحاجة إلى تصميم استراتيجيات القيادة بما يتناسب مع السياق المحدد للمؤسسات التعليمية الخاصة، حيث غالبًا ما تحتل عوامل مثل الاستقلالية والمساءلة والتجارب الفردية للطلاب مركز الصدارة. (الخصاونة، 2019).

وبينما نبدأ في هذا الاستكشاف، فإن الهدف ليس فقط الكشف عن الارتباطات بين القيادة التشاركية ودافعية المعلمين، ولكن أيضًا المساهمة برؤى دقيقة يمكن أن تفيد ممارسات القيادة داخل المدارس الخاصة. من خلال دراسة أوجه التآزر بين القيادة التشاركية والدوافع التحفيزية للمعلمين، فإننا نهدف إلى توفير فهم شامل لكيفية تحسين أساليب القيادة لتعزيز الخبرات المهنية للمعلمين. (محمد؛ حجازي. 2017).

كما ويعد مجال القيادة التربوية ساحة ديناميكية تتكيف باستمرار مع المتطلبات المتطورة للمشهد التعليمي. وفي هذا السياق، أصبح هناك اعتراف متزايد بأهمية القيادة التشاركية، التي تتميز باتخاذ قرارات مشتركة والسعي الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة.

وفي مجال القيادة التشاركية، فإن التركيز على اتخاذ القرار المشترك يؤدي إلى إيجاد بيئة من الشمولية والاحترام المتبادل بين المعلمين. لا يعترف هذا النهج بالخبرة والرؤى الفريدة التي يساهم بها كل معلم فحسب، بل يرسي أيضًا أساسًا أكثر قوة لاتخاذ القرارات التعليمية. علاوة على ذلك، تعمل القيادة التشاركية على غرس ثقافة التطوير المهني المستمر، وتعزيز الحوارات الهادفة، وتبادل أفضل

الممارسات، وحل المشكلات بشكل جماعي. وبينما نبدأ في استكشاف القيادة التشاركية وارتباطها المعقد بدافعية المعلمين، فمن الضروري إدراك التأثير التحويلي المحتمل الذي يمكن أن تمارسه الروح التشاركية على النمو المهني والرضا الوظيفي للمعلمين. وتحديد الدوافع التي تغذي المعلمين وتحفزهم وتدفع المعلمين إلى التفوق في أدوارهم. (الشمري؛ اللوقان 2018).

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة مشكلة الدراسة من طبيعة عملها وخبرتها وممارستها اليومية كمعلمة في المدارس الخاصة الأردنية، ومن خلال وجود العديد من المؤشرات الدّالة على أهمية ممارسة نمط القيادة التشاركية في المؤسسات التربوية فإن القيادة التشاركية، التي تتميز بصنع القرار المشترك والتواصل المفتوح، تبشر بتعزيز الثقافات المدرسية الإيجابية. ومن الأمور المركزية هنا هو العلاقة الحاسمة بين القيادة التشاركية وتحفيز المعلمين لتطوير استراتيجيات القيادة الفعالة وتهيئة بيئة تعليمية داعمة.

كما وتُظهر القيادة التشاركية فوائد محتملة، فإن الآليات المحددة التي تؤثر على تحفيز المعلمين تظل بعيدة المنال، خاصة بالنظر إلى الاختلافات الدقيقة عبر السياقات التعليمية. (محمد؛ حجازي. 2017).

كما برزت المشكلة من خلال ما أشارت إليه العديد من الأدبيات السابقة من أهمية القيادة بشكل عام والقيادة التشاركية بشكل خاص كدراسة كلا من عبابنة(2023)، الخرابة(2022)، وستيوارت (Stuart,2021)

إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة من أهمية ممارسة القيادة التشاركية ودورها الفاعل في تحقيق غايات العملية التربوية كدراسة كلًا من الشباب (2023)، العطوي(2022)، ووريانديني وميونو (Wuryandini & Miyono,2021)

كما برزت المشكلة من خلال ما أشارت إليه العديد من الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية تحفيز المعلمين ورفع دافعيتهم كدراسة كلا من شقور(2023)، عناجرة (2023)، أدماسي (Admassie, 2020)، وآتش ويلماز(Ateş and Yilmaz,2020)

ومن خلال نظرية هنري موري وماكليلاند وأتكنسون.

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة سعيها للإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة عمان؟**

استشعرت الباحثة ضرورة التحقيق في العلاقة بين القيادة التشاركية وتحفيز المعلمين التي تنشأ من الحاجة إلى معالجة فجوة حرجة في البحوث التعليمية الحالية. في حين يتم الاعتراف بشكل متزايد بالقيادة التشاركية لفوائدها المحتملة، مثل تحسين الرضا الوظيفي والشعور بالتمكين بين المعلمين، إلا أنه لا يوجد فهم شامل للآليات التي من خلالها تؤثر على الجوانب المختلفة لتحفيز المعلمين. علاوة على ذلك، هناك وعي متزايد بأن تأثير القيادة التشاركية قد يختلف باختلاف السياقات التعليمية ومن خلال استكشاف دقيق للعوامل السياقية التي تتوسط أو تعدل هذه العلاقة، يسعى البحث إلى تقديم رؤى قائمة على الأدلة. والهدف النهائي هو تزويد القادة التربويين وصانعي السياسات والممارسين باستراتيجيات مستنيرة لتعزيز تحفيز المعلمين، وبالتالي المساهمة في خلق بيئات تعليمية إيجابية وفعالة. فجاءت هذه الدراسة التي تستدعي دراسة العلاقة ما بينهما في حدود علم الباحثة. (Singh, 2020).

ومن هنا استشعرت الباحثة أهمية ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها المفترضة بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مستوى القيادة التشاركية وعلاقتها بدرجة دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة على السؤال التالي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها الذي سيتناول العلاقة ما بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان.

الأهمية النظرية

من المؤمل أن تقدم هذه الدراسة بعدًا نظريًّا عن القيادة التشاركية وأن تساهم في إثراء أدب تربوي يربط بين مستوى القيادة التشاركية ودرجة دافعية المعلمين، كما ويؤمل أن تفيد مديري المدارس الخاصة الأردنية من خلال تعريفهم بأهمية ممارسة القيادة التشاركية ورفع دافعية المعلمين، كما يتوقع أن تضيف معلومات جديدة لإثراء المكتبة العربية، وتحفيز الباحثين على إجراء دراسات لاحقة مع متغيرات أخرى. وأن تسهم نتائج هذه الدراسة في رفع الوعي المعرفي لمديري المدارس الخاصة بممارسات القيادة التشاركية وعلاقتها برفع دافعية المعلمين.

الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تؤسس الدراسة ونتائجها الأطر والمعايير التي قد تساعد مستقبلًا مديري المدارس الخاصة. وزيادة الوعي لدى مديري المدارس الخاصة بأُسس وأطر القيادة التشاركية وممارساتها في المدارس الخاصة بفاعلية وكفاءة. هذا بالإضافة إلى اعتبار نتائج الدراسة الحالية مرجعًا علميًّا، يفيد أصحاب القرار في إتخاذ القرارات، ووضع الخطط والإجراءات التي تُسهم في رفع مستوى أداء المدارس الخاصة. وقد تفيد باحثين آخرين في توظيف ما بدأته هذه الدراسة من الرغبة في تسليط الضوء على متغيرات تعمل على تطوير القيادات في المدارس الخاصة في ظل متغيرات وعينات أخرى.

كما وقد تساهم هذه الدراسة بتقديم توصيات لتعزيز دافعية المعلمين من خلال تحسين مستوى القيادة التشاركية لدى مدراء المدارس، وتعزيز كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية، ومساعدة المدراء في تطوير الأداء المؤسسي الشامل أيضًا.

أسئلة الدراسة

1- ما مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما مستوى دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة المعلمين؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة العاصمة عمان؟

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على مستوى ممارسة القيادة التشاركية، ودرجة دافعية المعلمين.
- الحد الزمني: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023- 2024.
- الحد المكاني: طُبقت الدراسة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.
- الحد البشري: المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية.

محددات الدراسة

تتمثّل محددات الدراسة الحالية بالآتي:

1- مدى صدق وثبات أداة الدراسة.

2- مدى موضوعية أفراد العينة على الاستجابة على أداة الدراسة.

3- مدى شمولية أداة الدراسة لأبعاد كل من مستوى القيادة التشاركية ودرجة تحفير المعلمين.

مصطلحات الدراسة

تعرف القيادة التشاركية: عرفها الحربي (2008) بأنها "تفاعل الفرد عقلياً وانفعالياً في مواقف الجماعة والمشاركة في تحمل المسؤولية معها، ويقصد بها كذلك في الإدارة التربوية التفاعل الحقيقي للمجتمع في قضايا التربية بالمساهمة الفعلية في العملية التعليمية من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات إلى تنفيذها ومتابعة سيرها، وتهدف إلى مشاركة العاملين في المسؤوليات الإدارية وفي صنع اتخاذ القرار" (ص (132)

كما وعرفاها لهلوب والصرايرة (2012) بأنها "إنخراط المرؤوسين في عَملية إتخاذ الْقرارات مع الرؤساء، ومحاورة الْمشكلات والتّوصل للحلول وتنفيذها".

ويعرفها (لاحق، 2012، ص 7) بأنها "عملية مشاركة المدير للمعلمين في القيام بالعمليات الإدارية بهدف تنمية الجوانب القيادية لديهم واستثمار طاقاتهم وإتاحة المجال لهم للإبداع والابتكار".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها نمط قيادي من الأنماط القيادية الحديثة، والذي يعتمد على التعاون ومشاركة المعلمين للقائد التربوي في المؤسسات التربوية إتخاذ بعض القرارات، وتفويض الصلاحيات والمهمات للمعلمين الأكفاء، كما وتهتم بالجانب الإنساني بتفويض والمهمات بما يتناسب مع قدرات المعلمين. والتي سيتم قياسها من خلال متوسط استجابة أفراد العينة على محور القيادة التشاركية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في الاستبانة ضمن أبعادها الخمسة: تفويض السّلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية، التحفيز، الاتصال والتواصل، المشاركة في عملية صناعة القرار.

تعرف دافعية المعلمين: بأنها "مجموعة من نقاط القوة الداخلية التي تؤدي دورًا حاسمًا في إلهام المعلمين وتعزيز مرونتهم وتمكينهم من تحقيق شعور بالتوازن، حتى عند مواجهة التحديات التي قد تبدو مستعصية على الحل وتحقيق الأهداف الصّعبة للوصول للرضا النفسي". (الرابغي، 2015).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنها الأهداف والرغبات التي تحدد سلوك المعلمين وتدفعهم لإتخاذ إجراء معين والتي سيتم قياسها من خلال متوسط استجابة أفراد العينة على محور دافعية المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في الاستبانة ضمن أبعاده الخمسة: الدافعية نحو تقدير الذات، الدافعية نحو الأمن والأمان، الدافعية نحو التغيير والتطوير، الدافعية نحو الإنجاز، الدافعية نحو المثابرة.

الفصل الثّاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضًا للأدب النظري لمتغيرات الدراسة، القيادة التشاركية، دافعية المعلمين، وفي الجزء الثاني من هذا الفصل تم استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من حيث الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، مرتبة وفقا للتسلسل الزمني للدراسة من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الأدب النظري

تناول هذا الجزء عرضًا للأدب النظري الخاص بالدراسة ومن خلال متغيراتها وهي على النحو الآتي:

القيادة التشاركية

يُنظر إلى القيادة التشاركية على أنها من أكثر الأنماط القيادية الديمقراطية للقيادة، حيث يعمل القائد مع أعضاء فريقه للتوصل إلى حلول واتخاذ القرارات، كما ويُنظر إلى القيادة التشاركية على نطاق واسع على أنها بديل للأشكال الأكثر تقليدية من حوكمة المؤسسة حيث يمارس المدير أو الفريق الإداري السلطة التنفيذية ويتخذ معظم قرارات الحوكمة دون التماس المشورة أو المشاركة من الآخرين في المؤسسة أو المجتمع بالضرورة(خيري، 2020).

والقيادة التشاركية تمثل إدارة للمؤسسة من خلال زيادة عدد الأشخاص المشاركين في اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بتنظيم المؤسسة وتشغيلها. بشكل عام، تستلزم القيادة التشاركية إنشاء أدوار قيادية أو فرص صنع القرار للأكاديميين والموظفين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع(عليوة، 2020).

تعرف القيادة التشاركية بأنها أسلوب القيادة الذي يُشرك فيه القائد أو المدير المرؤوسين في تحديد الأهداف وحلّ المشاكل وبناء فريق العمل وغيرها. (مساد، 2019: 52).

كما عرفت القيادة التشاركية بأنها نمط ينبثق عن النمط الديموقراطي في القيادة، ويقوم على احترام شخصية الفرد، ومشاركته في صنع القرار، وإدارة العمل من خلال تفويض بعض المهام القيادية للعاملين (نجم، 2020: 125). وعرفتها مرسال(2020) أنها نهج مميز في الإدارة التنظيمية، تؤكد على التعاون وإشراك أعضاء الفريق في عمليات صنع القرار. وعلى النقيض من الأساليب الاستبدادية التقليدية، تعمل القيادة التشاركية على تعزيز بيئة شاملة من خلال تنفيذ تقنيات صنع القرار المختلفة.

كما تعرف القيادة التشاركية بأنها نمط حديث من أنماط القيادة ويقوم فيها القادة بمشاركة العاملين باتخاذ القرار ومشاورتهم واحترام شخصياتهم وآرائهم ويفوض لهم السلطة وهذا يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف وحاجات العاملين في آن واحد(محاسنة، 2020: 230). وأن القيادة التشاركية "هي ذلك النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة النظامية والملموسة للعاملين في المؤسسة في عملية صنع القرارات المتعلقة بسياسات المؤسسة ومهامها ومشكلاتها"(داوني، 2020).

وعرفت أيضًا بأنها "هي العملية الإدارية التي تهدف إلى توفير مناخ مؤسسي إيجابي بما يكفل تحقيق أهداف المرؤوسين". وهي النمط القيادي القائم على العلاقات الإنسانية والتعاون والتفاوض والمشاركة في القرارات (الخواجا، 2020: 63).

ومن خلال التعريفات سابق ذكرها نعرف القيادة التشاركية على أنها: النمط القيادي الذي يرتكز على العلاقات الإنسانية ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات وتفويض السلطة. (Adigüzel, Çakir, Küçükoğlu, 2020).

أهداف القيادة التشاركية

أشار البدري(2020) إلى أن من أهم أهداف القيادة التشاركية التي تسعى إلى تحقيقها هي أنها تعمل على تنمية القيادات الإدارية في الصفوف الدنيا، وإشعارها بأهميتها وبفعاليتها في التنظيم. كما تتيح للمرؤوسين المجال للتعبير عن آرائهم والإسهام بمقترحاتهم، مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الإدارة والمرؤوسين ويرفع من روحهم المعنوية. فالمشاركة تؤدي إلى ترشيد عملية اتخاذ القرار، وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار الاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة والعقول الناضجة في اختيار البدائل فضلًا عن أن المشاركة تمنع معارضة القرار وتخفف من العقبات التي قد تؤدي للحيلولة دون تنفيذه. وذلك يؤدي إلى ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المنظمة التعليمية، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية. كما وتدعم الروابط بين إدارة المنظمة التعليمية، والمهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمنظمة التعليمية، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المساهمة في خفض الأداء بالمنظمة التعليمية، وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل. وتبث الرقابة الذاتية في نفوس كافة العاملين بالمنظمة التعليمية، وتشجع أسلوب التقويم الذاتي داخل المنظمة التعليمية بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو الإصلاح.

أهمية القيادة التشاركية

تعد الإدارة التشاركية من أهم المداخل المستخدمة لتحقيق التوجه نحو اللامركزية كإستراتيجية أساسية لصنع القرارات بحرية واستقلال وبمشاركة جميع الأطراف، حيث تهدف المنظمات التعليمية عندما تتجه إلى الإدارة التشاركية لتحقيق الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها وتستمر في تطوير أهدافها لتتكيف مع التحديات التي تواجهها، كما وتعتبر القيادة التشاركية من أهم الأساليب حيث أنها

تحرص على الاستفادة من النظريات السابقة، وفي نفس الوقت تشرك العاملين في اتخاذ القرارات(كنعان، 2020).

لذا أصبح هذا الأسلوب يستخدم في الكثير من الأنظمة الإدارية الحديثة لما له من تأثير واضح على نتائج العملية الإدارية القيادية والتي من أهمها: اتخاذ القرارات الصحيحة، والقوة الإنتاجية والخدمية للمنظمة، وبث جو من التعاون والثقة بين الإدارة والعاملين والآثار الايجابية على الروح المعنوية للعاملين، والقيادة التشاركية من الأساليب القيادية الإدارية الهامة التي ينتفع بها كل من يطبقها في الميدان، فهي تستفيد من أفكار العاملين في الميدان، وتصدر القرارات بعد مشاركة الجميع، لذا هم حريصون على نجاحها لأنهم شركاء فيه وفي صنع القرار(محاسنة، 2020).

ويمكن القول أن أهمية القيادة التشاركية تكمن في قدرتها على إعطاء المرؤوسين مساحة من الحرية والمرونة داخل العمل حيث يتم تفويض بعض الأعمال إليهم وأخذ آرائهم بالقرارات المختلفة وتنفيذها مع القائد جنباً إلى جنب إلى أن تتحقق الأهداف في جو ملئ بالاحترام المتبادل.

مميزات القيادة التشاركية

وفي الأطر التنظيمية الحديثة، سلط التحول نحو أساليب القيادة الأكثر ديمقراطية وشمولية الضوء على أهمية القيادة التشاركية. وقد تم الاعتراف بهذا النهج، الذي يؤكد على المشاركة النشطة لجميع الأعضاء في عملية صنع القرار، لقدرته على تعزيز الأداء الفردي والجماعي. (Alsubaie, 2021).

وبينما نتعمق في مميزات القيادة التشاركية، سنكتشف كيف يمكن أن يؤدي تعزيز ثقافة التعاون والمسؤولية المشتركة إلى تحسين الحافز والابتكار والفعالية التنظيمية الشاملة.

ومن أهم مميزات القيادة التشاركية المساعدة على تحسين مستوى القرار، وجعله أكثر ثباتًا وقبولًا لدى العاملين، فينفذه بحماس ورغبة صادقة لأنه يشعر أنه هو من أصدره، تساعد على تنمية القيادات

الدنيا في المنظمة، وتجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة المشكلات التي قد تواجههم، الحد من الشكاوى من جانب العاملين والتحسين الواضح في العلاقات بين القائد والعاملين، التقليل من المقاومة ضد التنفيذ ومشروعات التطوير، تيسير مهمة القائد في جهوده الإشرافية والتوجيهية (المخلاقي، 2021).

كما وتشجع القيادة التشاركية العاملين على المساهمة في تحمل المسؤولية، إذ يشعرون بأنهم متفاعلون مع الموقف وأنهم مشتركون في اتخاذ القرار، المشاركة في درجات ومستويات منها: درجة الفهم المتبادل بين القائد والعاملين ودرجة الاستشارة، ودرجة تفويض السلطة لاتخاذ القرار، كما وتحسن في نوعية القرارات الإدارية ذاتها نتيجة انفتاح قنوات الاتصال وانسياب البيانات والمعلومات، العمل بناء أنظمة اتصال فعالة في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية قادرة على نقل المعلومات بين العاملين والقيادة بموضوعية وحيادية، والعمل على تفعيل العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، بحيث يشعر كل فرد بأنه جزء مهم من المؤسسة. زيادة قدرة العاملين على عملية التخطيط وجعلهم أكثر إدراكاً بكيفية تطبيقه لنتائجه وأهدافه وللمشكلات التي يمكن أن تظهر (فرج، 2019).

ومما سبق ترى الباحثة إلى أن من اهم هذه المميزات أنها تشعر العاملين بقيمتهم وتزيد من انتمائهم للعمل ولجماعة العمل وترفع إنتاجيتهم وروحهم المعنوية وزيادة رضا العاملين ، مما يستمر العمل في نفس مستواه ومعدله في حالة غياب القائد لبعض الوقت عن المؤسسة . (Castro, Martins, 2010).

أسس القيادة التشاركية

لقد برز مفهوم القيادة التشاركية كنهج تحويلي في كل من السياقات التنظيمية والتعليمية. ومن خلال إعطاء الأولوية للشمولية وصنع القرار الجماعي، فإنها تسعى إلى الاستفادة من وجهات النظر والمهارات المتنوعة لجميع الأعضاء. كما ويعد فهم المبادئ الأساسية للقيادة التشاركية أمرًا بالغ

الأهمية لفهم كيف يعزز أسلوب القيادة هذا التعاون، ويعزز التحفيز، ويحقق نتائج فعالة ومستدامة. وبينما نستكشف المبادئ الأساسية للقيادة التشاركية، سنكتسب نظرة ثاقبة على الأسس الأساسية التي يدعم تنفيذها الناجح وتأثيرها. والتي بدورها تمكن القيادة من النهوض بمستوى المؤسسة، ونموها كالإقرار بالفروق الفردية لدى العاملين والمحافظة عليها وتشجيعها. والتحديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المؤسسة ومهامه وصلاحياته. مع تنسيق جهود العاملين في المؤسسة، وتشجيع التعاون بينهم بما يسهم في تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة ومتكاملة بعيدا عن الأنانية والذاتية. ومن خلال إشراك العاملين في إدارة المؤسسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقويم النتائج إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ. وهنا يبرز تكافؤ السلطة مع المسؤولية؛ حيث يقوم القائد التشاركي بتفويض بعض الواجبات والمهام للعاملين بما يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم. مع الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المؤسسة قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيها بناء. واعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة فيه عند إسناد العمل للعاملين. والاعتماد على الترغيب والإقناع والابتعاد عن أسلوب العقاب والترهيب وتوظيف الحوافز المادية وغير المادية من أجل العمل على زيادة الإنتاج(الخواجا، 2020).

مجالات القيادة التشاركية

ترى الباحثة أن القيادة التشاركية أثبتت، بتركيزها على الشمولية وصنع القرار المشترك، أنها نهج متعدد الاستخدامات وفعال في مختلف المجالات. ويمكن تطبيق مبادئها في مجموعة واسعة من السياقات، من المؤسسات التعليمية وبيئات الشركات إلى منظمات المجتمع وكيانات القطاع العام والخاص. وإن فهم المجالات المتنوعة التي يمكن فيها تنفيذ القيادة التشاركية يكشف عن قابليتها للتطبيق على نطاق واسع وقدرتها على إحداث تغيير إيجابي. وبينما ندرس المجالات المختلفة التي

يمكن تطبيق القيادة التشاركية فيها، سنستكشف كيف يمكن لهذا النهج أن يعزز التعاون والابتكار والإبداع والفعالية عبر المجالات والقطاعات المختلفة. .(Chen, Wadei, Bai, Liu, 2020)

1- تفويض الصلاحيات: تعتبر تفويض الصلاحيات من الضروريات التي تحتمها عملية التنظيم في المؤسسة التعليمية، حيث لا يمكن لشخص واحد أن يقوم بكل الأعمال اللازمة لإدارة المؤسسة، ويتم بواسطتها إنجاز مجموعة معقدة من الالتزامات ضمن هيكل منظم محدد من المسؤوليات (محاسنة، 2020).

2- العلاقات الإنسانية: إن تطبيق العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية يعني التركيز على الجانب المعنوي للعاملين على اعتبار انه جانب تكميلي للجانب المادي، وإن اهتمام الإدارة بهذا الجانب وخلق جو ودي وتعاوني بين الافراد وتنمية الدوافع والقبول النفسي وخلق الحوافز المادية والمعنوية لدفع الأفراد للعطاء وتقدير أعمالهم واحترام انسانيتهم سيكون له مردود ايجابي فعال لتقديم أفضل ما يمكن تقديمه في المؤسسة التعليمية(عليوة، 2020).

3- إشراك المعلمين في المهام القيادية تطور دور مدير المدرسة من الدور التقليدي المسؤول عن إدارة عملية التعليم في المدرسة إلى دور أكبر وأشمل مما زادت المسؤوليات وهذا يتطلب منه تحديد السمات القيادية عند المعلمين والعمل على تنميتها والاستفادة منها وذلك من خلال اشراكهم في صنع القرار والمشاركة في المؤتمرات والندوات ووضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة(خيري، 2020).

صفات القائد التشاركي

ترى الباحثة أن المؤسسات التربوية بحاجة إلى قائد يمتلك صفات ومهارات تمكنه من إدارة وقيادة مؤسسته بشكل صحيح والنهوض بها ومواكبة التطورات العلمية المستجدة كأن يكون ودودًا

حيث يشعر الموظفين معه بالراحة، ومتواصل جيد قادر على أخذ المعلومات، وقادر على توفير المعلومات، منفتح: يجب أن يكون قادرا على المشاركة في الاقتراحات والأفكار، حتى إذا كانت تتعارض مع ما يعتقد انه صحيح، متمكن يجب على القائد أن يعمل على تمكين الآخرين. (Cobanoglu, 2021).

وقد ذكر (Lussier, 2021) بعض الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد التشاركي منها: يؤمن بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها، يوضح التعليمات للعاملين بشكل لا يدع مجالا للالتباس، يتحمل المسؤولية مع العاملين، يحرص على أن يسود جو من المحبة بين العاملين، يشجع على العلم والمعرفة بين العاملين، يتمتع بقوة الشخصية وبعد النظر ويتصف بالصبر، يتسم بالاتزان الشخصي ويتميز بالذكاء والثقافة الواسعة، يتسم بالطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير، يميل إلى التجديد والتغيير المتمهل المدروس.

معيقات القيادة التشاركية

بالرغم من أن القيادة التشاركية تميزت بصفات تجعل القادة يقبلون على تطبيقها في مؤسساتهم إلا أنه قد تواجه معيقات تحول دون تطبيقها في المؤسسات التربوية. تختلف حدود المشاركة من مؤسسة إلى أخرى، كما أن فعالية المشاركة تختلف حسب حجم المعيقات التي تواجه حركة العاملين بموجب النمط التشاركي ومن هذه المعيقات كما أشار لها داوني(2020):

المعيقات المؤسسية: هي معيقات تعود إلى المبادئ التي تسير عليها المؤسسة، مثل منظومة القيم والأعراف التي تسود المؤسسة، وهذه القيم ستجعل العاملين مجرد مأمورين، مما يؤدي إلى إحباط النمط التشاركي، وبناء عليه لابد من العمل على تفكيك هذه الثقافات السائدة، واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية تدعم القيادة التشاركية. وأيضًا بعض المعيقات قد تكون نابعة من المديرين

أنفسهم: سبب هذه المعيقات حرص القادة على السلطة، واعتقادهم أن تفويض السلطة سيؤدي إلى فقدانهم مناصبهم. وهنالك معيقات نابعة من الموظفين: يعود ذلك إلى قلة وجود كفاءات عالية بين الموظفين مع ضعف وسائل الرقابة، أيضا وجود موظفين لا يريدون تحمل المسؤولية الناتجة من تفويض السلطة.

ومما سبق نستنتج أن القيادة التشاركية لها تأثير ايجابي على الأفراد وذلك بمشاركتهم لها في جميع خطوات العمل بدءا من وضع القرارات وانتهاء بالتقويم حيث عملت القيادة على هدم المركزية المطلقة وتدريب العاملين على اتخاذ القرارات وتنفيذها لذلك يجب العمل على ازالة المعيقات التي تحول بين الإدارة وتطبيق القيادة التشاركية.

الدور القيادي لمدير المدرسة في ضوء القيادة التشاركية

ولكي تنجح القيادة التربوية في تخطي هذه الصعوبات والإشكالات، فإنه لابد من إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات ووضع الضوابط الواضحة للمساءلة على الأعمال التي تم تكليفهم بالقيام بها، وأن يكون تفويض القائد مسئولياته ضمن المشاركة مرتبطاً بكفاءة الذين يتم تفويضهم وقدرتهم على التعاون وحسن الأداء وتجنب الصدام مع العاملين، ومع أهمية عدم توسع القادة في عملية التفويض دون تحري الدقة في اختيار المهام والمسئوليات التي يحسن التفويض بشأنها. وينبغي العمل على تزويد القيادات والمرؤوسين بالأصول الواجب إتباعها في المشاركة وتحمل المسئوليات وحدودها، وتحديد الواجبات للمرؤوس بدقة ثم منحه السلطة اللازمة لمباشرة هذه الواجبات وأخيراً جعله مسئولاً أمام رئيسه عن تلك الواجبات(نجم، 2020).

ويحرص القائد التشاركي على التواصل الاجتماعي مع المعلمين في المناسبات المختلفة وهذا يعمل على اضفاء جو المحبة والاخوة بين الإدارة المدرسية والعاملين فيها كما يجب على القائد أن

يحافظ على اسرارهم ويتعرف إلى ميولهم ويساعدهم في حل المشكلات الخاصة قدر استطاعته(أبو الخير، 2020).

ومما سبق نستنتج أن القيادة التشاركية تعتبر مظهر من مظاهر الشورية بحيث يقوم القائد على تبادل الآراء وحفز العاملين على صنع واتخاذ القرارات وتفويضه ببعض المهام والصالحيات مما يشعر العاملين بأهميتهم ودورهم في انجاح المؤسسة التربوية. .(Adigüzel, Okçu, 2021)

درجة الدافعية

تعدّ دافعية جانبًا هامًّا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته؛ حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من عمل وما يحققه من أهداف. (Abun, Menor, Catabagan, Magallanes, Ranay, 2021).

ويرى علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز والى تحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز فقط، بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمته في الحياة، لذلك تؤدّي دورًا هامًا في حياة الإنسان الاجتماعية والمهنية على حدٍّ سواء، وهي من الدوافع الخاصة للإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، كما تؤدّي الدافعية إلى رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، كما أنه يؤدي دوراً هاماً أيضًا في إدراك الفرد لتحقيق ذاته وتوكيدها؛ إذ يسعى الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف لتحقيق أسلوب حياة أفضل ومستويات أعلى لوجوده الإنساني(نشواتي، 2018).

تعرف الدافعية بأنها" قوى داخلية لدى الإنسان، تدفعه إلى التصرف والسلوك، وهي غير مرئية لكنه يحس بها وتشكل لديه قوة دفع تحثه على التصرف والعمل لإشباع حاجة معينه لديه وعدم إشباعها يؤدي إلى قلق وتوتر داخلي لدى الفرد"(الحجلاوي، 2018: 93).

كما تعرف "بأنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحًا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة "(دروزة، 2018).

تعرف الدافعية بأنها" عبارة عن المثيرات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف"(الزغلول والهنداوي، 2019: 55).

وعرفها معروف(2019: 123) بأنها " الحالة التي يعيشها الفرد حتى تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتبعات السلوك الموجه نحو الهدف وتنتهي هذه التتبعات بتحقيق الهدف موضع الدافع.

وتعرف الدافعية للانجاز بأنها " حالة حافز فكري ونفسي، والذي يؤدي إلى إقرار صارم للحركة أو للقيام بشيء ما، وهذا يؤدي إلى بذل جهد عضلي وفكري للوصول إلى الأهداف المرجوة"(العناني، 2020: 88)

وعرّفها توكان ولمكولاتا (Tokan, & Imakulata, 2020: 55) بأنها مفهوم افتراضي كامن لدى الشخص قد يمثل دافعًا أو استعدادًا أو ميلًا راسخًا لدى الفرد للاقتراب والبحث عن النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن إنجازًا أو تنافسًا لأداء مهمة ما وفقًا لمحك معين من الجودة والامتياز.

من خلال ما سبق من تعريفات تستنتج الباحثة أن الدافعية هي عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.

أنواع الدافعية للانجاز

ترى الباحثة أن دافع الإنجاز يأخذ دورًا محوريًا في دفع الأفراد للوصول إلى أهدافهم والتفوق في حياتهم الشخصية والمهنية. وهو يشمل مجموعة متنوعة من العوامل التحفيزية التي تؤثر على كيفية تعامل الأشخاص مع التحديات والسعي لتحقيق النجاح. يعد فهم الأنواع المختلفة لدوافع الإنجاز أمرًا بالغ الأهمية للتعرف على الطرق المتنوعة التي يتم من خلالها دفع الأفراد إلى الأداء والإنجاز. ومن خلال استكشاف هذه الأنواع، يمكننا الحصول على نظرة ثاقبة للدوافع الأساسية التي تدفع الأفراد نحو الإنجاز والتحسين المستمر، ومثالًا عليها:

1–دافع إنجاز ذاتي: ينبع من داخل الفرد، وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة، حيث يجد لذة في الانجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها .

2–دافع إنجاز إجتماعي: يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع، ويبدأ بالتكون في سن المدرسة الابتدائية حيث يندمج الدافع الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع إنجاز متكامل ينمو مع تقدم السن، وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناجحة للأقران. (أبو النصر، 2019).

أهمية الدافعية للإنجاز

للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجته أو دافعه فينخفض توتره ويستعيد اتزانه، ويعد دافع الانجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه(دروزة، 2018) .

ولدوافع الانجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الانجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي(العناني، 2020).

وتظهر أهمية دراسة دافعية الانجاز لدى المعلم كون الانجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته فالمعلم الذي يحقق انجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي، كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد، فإذا ما أبدى المعلم حماسا ونشاطا في تدريسه انعكس ذلك ايجابيا على تفاعل التلاميذ معه، بمعنى أن المعلم ذو الدافع القوي للانجاز يصبح كمثير لدافع الانجاز والتحصيل لدى الطلبة (نشواتي، 2018).

وترى الباحثة مما سبق أن دافعية المعلم للإنجاز تعد حاجة ضرورية وذات أهمية كبرى؛ حيث إنها تؤدّي إلى إكساب المعلم ومدّه بالطاقة الباعثة على التقدم والإنجاز، فالدافعية هي المحرك الرئيس الذي يثير نشاط المعلم، ويجعله يستجيب لمواقف وأنشطة معينة دون غيرها، ويوجه سلوكه نحو العملية التعليمية ليصبح جزءًا فعّالًا فيها. كما تعد الدافعية الورقة الرابحة في جمع الطاقة اللازمة لتوجيه المعلم لبذل مزيد من الجهد للانخراط بالعملية التعليمة، وتحفيز الطلبة بصورة مستمرة لاكتساب المعرفة، والنظر في الظواهر من حولهم وتحليلها ومن ثم تفسيرها، حيث تكمن أهمية هذه الطاقة بإزالة التوتر الذي يشعر به المعلم، وتعيده إلى اتزانه السابق.

أهداف الدافعية للانجاز

ترى الباحثة أن دافع الإنجاز يلعب دورًا حاسمًا في دفع الأفراد نحو أهدافهم وتطلعاتهم. وهو يشمل الرغبة في إنجاز المهام، وتحقيق معايير التميز، والسعي إلى النمو الشخصي والوفاء. يعد فهم الأهداف الكامنة وراء دافع الإنجاز أمرًا ضروريًا لتعزيز البيئات التي تشجع المثابرة والمرونة والسعي المستمر للتميز. وبينما نستكشف أهداف دافع الإنجاز، سنكتسب نظرة ثاقبة حول كيفية تشكيل هذه الأهداف للسلوكيات، والتأثير على الأداء، والمساهمة في النجاح الشخصي والتنظيمي. وأشار المبروك(2017) الى مجموعة من أهداف الدافعية للانجاز ابرزها:

1. الدافعية تستثير السلوك. فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بيّن علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط. ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام.
2. الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم.
3. الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك.
4. الدافعية – بناء على ما تقدم من وظائف– تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه. ومن الملاحظ في هذا المجال – مجال التعليم– على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء.

ومما سبق ترى الباحثة أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على انجاز عمل ما، كما وتسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

أبعاد الدافعية للإنجاز

ذكر الزغول والهنداوي(2019) الى عدة أبعاد للدافعية للإنجاز، منها:

- الشعور بالمسؤولية: وتشير إلى الالتزام والجدية في قيام الفرد بما يكلّف به من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك؛ حيث الدقّة والتفاني في العمل، والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد .
- السعي نحو التفوّق: أي بذل المزيد من الجهد للحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الاطّلاع ومعرفة كل ما هو جديد، والوصول لحلو جديدة للمشكلات التي تواجه الفرد، والرغبة في تحسين مستوى الأداء، والميل للأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من الجهد والتفكير والبحث.
- استثمار الوقت: وهو تمييز الأفراد وقدرتهم على إدارة الوقت بكفاءة وفعالية، وتأدية الواجبات في مواعيدها.
- المنافسة: وتعني سعي الفرد ليكون في المقدمة، والعمل على إيجاد حلولٍ للمشكلات التي تواجه المؤسسة مقارنة مع زملائه، والتغلب على العقبات التي فشل فيها الآخرون من خلال تحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

نظريات دافعيـة الانجـاز

1- **نظرية ماكليلاند (McCelland Theory):** تفترض هذه النظرية أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، وقد أكد ماكليلاند أن التعلم السابق والحالة التي تتضمن زيادةً أو نقصاناً باللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة تلعب دوراً في الدافعية للإنجاز، ويؤكد أن قوة الدافع للإنجاز تختلف تبعاً للنشاطات وطبيعة التحدي، لذلك يترتب أن نأخذ بالحسبان العوامل الشخصية وعوامل البيئة كلها عندما نفسر قوة دافع الانجاز (عايش، 2019).

2- **نظرية أتكنسون (Atkinsion Theory):** جاءت نظرية أتكنسون معززة لنظرية ماكليلاند، فهو يرى أن القرار المرتبط بالإنجاز هو نتاج موقف صراعي، وان السلوك هو محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة، ويفترض أن الإمارات المرتبطة بالاجتهاد والسعي إلى مستوى من التفوق تستثير كلا من الرجاء في النجاح والخوف من الفشل، وهي التي تحدد ما إذا كان الفرد سيتحرك نحو الأعمال المرتبطة بالإنجاز أو بعيداً عنها، وتؤكد نظرية أتكنسون على أن الدافعية تُعد دالة متغيرات ثلاثة هي: الدوافع الأساسية، توقع تحقيق الهدف، القيمة المدركة للحافز (مسلم، 2018).

3- **نظرية هنري موري (H.Murray Theory):** يعدّ هنري مواري أوّل من قدّم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، وقد حدّد قائمة تشتمل على (28) حاجة ذات أصل نفسي كان من بينها الحاجة إلى الإنجاز، وقد ركّز على خبرات الطفولة المبكرة في تفسيره للسلوك؛ حيث رأى أنّ الحاجة إلى الإنجاز تتحدّد بالرغبة والميول نحو العمل بسرعة وبصورة جيدة، وقد تمكّن من صياغة عدة عبارات تدلّ على الإنجاز؛ إذ يرى من وجهة نظره أنه يمكن استخدامها في بناء الاختبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز، والتي تشتمل على عدة جوانب منها: الانسياق وراء الطموح،

والمنافسة، والمسؤولية، والتفوق، والمثابرة، كذلك جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، والسيطرة، والاستقلال (نشواتي، 2018).

4- **نظرية راينر ورابين (Raynor & Ribin):** تنص هذه النظرية على أنه في حالة العمل الذي يتطلب التوجه بالمستقبل لابدّ أن تتسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية منه النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه، وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميّز بارتفاع دافعية الإنجاز أفضل ممّن يتميّز بانخفاض دافعية الإنجاز، وقد يحدّث العكس إذا لم يتضمّن العمل تسلسلاً وتتابعًا (دروزة، 2018).

5- **النظريات المعرفية (Cognitive theories):** تؤكد النظريات المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، ويفسر مفهوم الدافعية طبقاً لهذه النظرية، بأن السلوك المدفوع الهادف ينتظم من خلال معارف الفرد الماضية في علاقته بالظروف الحالية، ويشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل، ويرى أصحاب هذه النظريات بان أي كائن حي لدية ذاكرة يكون قادراً على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر، وعلية يكون قادراً على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه (العناني، 2020).

6- **نظرية هايدر (Theory Hieder):** تعد هذه النظرية من النظريات الهامّة في دافعية الإنجاز، وتهتم بالكيفية التي يدرك بها الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، لأنّ الأفراد لا يعزون الأسباب للفاعل فقط، بل للبيئة أيضا، ويرى هايدر والذي يُعد المؤسس لنظرية العزو أنّ هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد، وهما: الأول: يتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط. الثاني: ويتمثل في حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به. ويرى هايدر أن الأفراد يعزون الأحداث إلى قوى شخصية، أو قوى بيئية، أو الاثنين معًا (مسلم، 2018).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

في هذا المجال تم عرض أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها، وسيتم عرضها على النحو الآتي من الأحدث الى الأقدم:

الدراسات التي تناولت القيادة التشاركية

هدفت دراسة عبابنة(2023) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين. وتكونت العينة من (358) معلما ومعلمة، وذلك للعام الدراسي (2019–2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير الاستبانة كأداة رئيسة، تكونت من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس قد جاء بمستوى متوسط، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (10) سنوات، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا في جميع مجالات الأداة.

وفي دراسة الشباب(2023) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجيزة، وأجريت هذه الدراسة في العام 2021–2022 وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات لواء الجيزة وعددهم (1434) معلما ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (347) معلما ومعلمة، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات أيضا، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس في لواء الجيزة للقيادة التشاركية مرتفعة، وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتبين وجود فروق لمتغير المؤهل ولصالح البكالوريوس، ووجود فروق لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين الذين خبرة أقل من 5 سنوات.

قام غيث(2023) بدراسة هدفت التعرف درجة ممارسة مديري المدارس في القدس للقيادة التشاركية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في القدس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة الإلكترونية أداة لجمع البيانات، حيث تكونت الاستبانة من (20) عبارة موزعة إلى محورين هما: بعد القيادة التشاركية وبعد الالتزام التنظيمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدينة القدس، كما وتكونت عينة الدراسة من (169) من المعلمين، وتم تطوير الاستبانة وتوزيعها عليهم بعد إتمام إجراءات صدقها وثباتها، وأظهرت الدراسة عدد من النتائج منها: أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات بعدي القيادة التشاركية والالتزام التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التشاركية لها تأثير إيجابي على المعلمين، إضافة إلى ذلك فإنه لا تختلف طبيعة العلاقة بين القيادة التشاركية والالتزام التنظيمي باختلاف الجنس.

وقامت الخرابة(2022) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (20 فقرة) وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة من المعلمين والمعلمات في محافظة البلقاء وبلغ عددهم (219) معلماً ومعلمة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء قد جاءت عالية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء، تُعزى لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء تُعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

وفي دراسة العطوي(2022) التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة التشاركية والثقة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي الارتباطي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار (297) معلمة بالطريقة العشوائية ليمثلن عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بشكل عام جاءت بدرجة عالية، وأن مستوى الثقة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بشكل عام جاء بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية (قوية) دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة التشاركية وبين مستوى الثقة التنظيمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة التشاركية تبعا لمتغير الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة التشاركية تبعا لمتغير نوع المدرسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الثقة التنظيمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

اجرت العموش(2021) دراسة هدفت التعرف درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في تربية الزرقاء الأولى للقيادة التشاركية، وعلاقتها بالنمو المهني لدى المعلمين، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (357) معلما ومعلمة، ووتم تصميم أداة الدراسة على شكل استبانة

موزعة على ثلاثة أجزاء، (متغيرات الدراسة، والقيادة التشاركية، والنمو المهني) وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لها. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في تربية الزرقاء الأولى للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر متغير الجنس حيث جاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج أن مستوى النمو المهني لدى معلمي المدارس الأساسية في تربية الزرقاء الأولى من وجهة نظر المعلمين أنفسهم قد جاء بدرجة كلية متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في ذلك، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التشاركية والنمو المهني.

كما هدفت دراسة ووريانديني وميونو (Wuryandini & Miyono, 2021) إلى تحديد تأثير القيادة التشاركية على تحفيز المعلمين للعمل بشكل جزئي ومتزامن استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (167) معلمًا من معلمي المدارس الإعدادية العامة في منطقة بيمالانج في أندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة التشاركية ومقياس تحفيز المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير القيادة التشاركية على تحفيز المعلمين للعمل قد بلغ درجة عالية.

وهدفت دراسة كوبانوغلو (Cobanoglu, 2021) إلى استكشاف العلاقة بين القيادة المشتركة وتمكين الموظفين والابتكار في المدارس الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (532) معلمًا يعملون في مدارس مقاطعة مالطا التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس القيادة المشتركة ومقياس تمكين الموظفين، ومقياس الابتكار. أظهرت نتائج

الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ومتوسطة بين القيادة المشتركة للمدرسة وتمكين الموظفين وابتكار المعلمين.

وهدفت دراسة ستيوارت (Stuart, 2021) إلى استكشاف ممارسات القيادة المشتركة عند قيادة المعلمين في المدارس المسيحية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. استخدمت الدراسة المنهج النوعي . تكونت عينة الدراسة من (12) مديراً من مديري المدارس المسيحية في جنوب شرق الولايات المتحدة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة مقابلات شبه منظمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الموضوعات التي انبثقت من البيانات هي (أ) التعاون، (ب) تمكين المعلمين (ج) الثقة (د) الدعم (هـ) الشراكة وهذه تعد من أهم ممارسات القيادة المشتركة عند قيادة المعلمين في المدارس المسيحية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر.

الدراسات التي تناولت مستوى الدافعية

وقام شقور (2023) بدراسة هدفتْ إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس الإدارة التعليم عن بعد وعلاقته بمستوى دافعيتهم للإنجاز من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وعلى النظرية المجذرة في المنهج النوعي، والاستعانة بأداتي الاستبانة والمقابلة للوصول إلى النتائج المرجوة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (384)، أما عينة الدراسة فتكونت من (140) معلما و(244) معلمة، أما المقابلة فقد استهدفت (6) من المعلمين والمعلمات، وجاءت نتائج الدراسة بما يخص مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس الإدارة التعليم عن بعد وعلاقته بمستوى دافعيتهم للإنجاز من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة، أما بما يخص نتائج أسئلة المقابلة، فمن أبرز نتائجها أن ميل المديرين للأنماط الإدارية التقليدية جاء بدرجة مرتفعة.

وأعدّ عناجرة (2022) دراسة هدفتْ إلى التعرف على مدى فاعلية نظام الترقية الوظيفية للمعلمين (رتب المعلمين) في تحسين دافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمين في تربية قصبة المفرق، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتّباع المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية مكونة من (359) معلمًا ومعلمة للمرحلة الأساسية في محافظة المفرق، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى فاعلية نظام الترقية الوظيفية للمعلمين (رتب المعلمين) في تربية قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة (متوسطة)، وحصل مجال دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية على درجة تقييم (كبيرة). كما بينت النتائج أن العلاقة بين فاعلية نظام الترقية الوظيفية ودافعية الإنجاز بلغت (0.56) وتعكس معامل ارتباط (متوسط)، وهي طردية ودالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وأجرى الصرايرة والتخاينة (2022) دراسة هدفتْ إلى التعرف على مستوى كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، والكشف عن العلاقة بينهم. اتّباع المنهج الوصفي التحليلي. وتكونّت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة من لواء المزار الجنوبي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير مقياسين أحدهما للرضا الوظيفي والآخر لدافعية الإنجاز. وأشارتْ النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي كان متوسطًا، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز.

وقامت الحلواني (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي مدراس منطقة القدس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية: (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان السكن). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت

الاستبانة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس مديرية القدس، والبالغ عددهم (1150) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (135) مبحوثًا من معلمي المرحلة الأساسية، اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لمستوى الدافعية لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية، وباقي الأبعاد الأخرى، لصالح الإناث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية لدى المعلمين في القدس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن .

وأعدّ أدماسي (Admassie, 2020) دراسة هدفتْ إلى اختبار ممارسات القيادة الرئيسية ودورها في تحفيز المعلمين، وإنجاز الطلبة في المدارس الثانوية في حكومة أديس أبابا في أثيوبيا، واعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، شارك في هذه الدراسة عشر مدارس ثانوية حكومية و387 معلمًا وعشرة مديرين. تم اختيار المدارس العشرة باستخدام طريقة العينة الطبقية. وكشفت نتائج الدراسة أنّ الممارسات القيادية لها علاقة قوية ومباشرة مع دافعية المعلمين، كما أظهرت وجود علاقة قوية ومباشرة بين تحفيز المعلمين وإنجاز الطلاب.

وفي دراسة آتش ويلماز (Ateş and Yilmaz,2020) التي هدفت إلى فحص مستويات دافعية العمل لمعلمي المدارس الابتدائية العاملين في مؤسسات التعليم الابتدائي في مقاطعة إسطنبول. أجريت الدراسة في تركيا، وقد استخدمت المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومديري المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية الوطنية في منطقة كوجوك جكمجة، بينما تكونت عينة الدراسة من (371) معلماً ومديراً، وقد تم استخدام "مقياس تحفيز العمل" كأداة الدراسة.

أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المدارس الابتدائية من مقياس تحفيز العمل كان منخفضاً.

وهدفتْ دراسةعلي وبركات ويونس (2020) إلى التعرف على مستوى الدافعية للتعليم لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، ولتحقيق الهدف من البحث تم إعداد استبانة الدافعية للتعليم تضمنت (32) بندًا موزعة على (5) محاور: الشعور بالمسؤولية، الرضا الوظيفي، المثابرة، حب العمل، والمنافسة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (156) معلما ومعلمة, من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمد البحث المنهج الوصفي، وأظهرتْ النتائج وجود مستوى متوسط من الدافعية للتعليم لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتبين وجود فروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المعلمين على الاستبانة تبعا لمتغير الجنس، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي والتربوي.

وقام أديدوتون وآسابي وأديينكا (Adeyemo Adeyinka, Asabi, and Omisore Adedotun, 2019) بدراسة هدفتْ إلى التعرف على دافعية المعلمين نحو أداء الطلبة في الرياضيات، في المدراس الثانوية في منطقة ماكوردي في نيجريا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداةً للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي أربع مدارس محلية في المنطقة، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية المعلمين غير راضين عن الخدمات المقدمة لهم، كما أشارت إلى عدم الرضا عن أسس التقاعد للمعلمين.

وأعد رجب أوغلو (Recepoglu, 2020) بدراسة هدفتْ إلى تحليل مستوى الدافعية الوظيفية لدى معلمي المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم التربية الوطنية في تركيا، واعتمد المنهج

الوصفي المسحي. وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يعملون في المدارس الثانوية في مدينتي كارابوك وسينوب والبالغ عددهم (375) معلمًا. واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم أعلى الدافعية في بعد الالتزام الوظيفي وأدنى مستوى التحفيز في بعد التكامل مع الوظيفة. وأنّ مستوى الدافعية الوظيفية لدى المعلمين في المدارس الثانوية يُظهر اختلافًا كبيرًا من حيث العمر ومدة الخدمة والمستوى التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة

وتحليل الدراسات السابقة وجدت الباحثة أوجه تشابه واختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من حيث أولًا:

الهدف من الدراسة: هدفت دراسة عبابنة (2023)؛ ودراسة الشباب (2023)؛ غيث (2023)؛ الخرارية (2022)؛ معرفة مدى تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية، بينما دراسة شقور (2023)؛ ودراسة عناجرة (2022)؛ ودراسة الصرايرة والتخاينة (2022)؛ ودراسة أدماسي (Admassie, 2020)؛ دراسة آتش ويلماز (Ateş and Yilmaz,2020) التي هدفت الى معرفة مستوى الدافعية لدى المعلمين. بينما اختلفت هذه الدراسة في الهدف مع الدراسات السابقة من خلال الكشف عن القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بمستوى الدافعية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً المنهج: تنوعت المناهج التي استخدمتها هذه الدراسات، فبعضها استخدمت المنهج الوصفي، وبعضها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وبعضها الآخر استخدمت المنهج الوصفي

والنوعي. وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة دراسة عبابنة(2023)؛ ودراسة الشباب(2023)؛ غيث(2023)؛ الخرابة(2022).

ثالثاً: العينة تكونت عينات بعض هذه الدراسات من المعلمين وبعضه الآخر من مديري مدارس، وإداريين. وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة بأن عينة الدراسة ستتكون من المعلمين كدراسة دراسة عبابنة(2023)؛ ودراسة الشباب(2023)؛ غيث(2023)؛ الخرابة(2022)؛ شقور (2023)؛ ودراسة عناجرة (2022)؛ ودراسة الصرايرة والتخاينة (2022).

رابعاً: الأداة تنوعت الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، فبعض هذه الدراسات طورت استبيان للقيادة التشاركية، كما طور بعضها عدة مقاييس مثل مقياس مستوى الدافعية، ومنها استخدم الاستبيان، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة بأنها أعدت استبيان للقيادة التشاركية واستبيان للدافعية كأدوات للدراسة كدراسة عبابنة(2023)؛ ودراسة الشباب(2023)؛ غيث(2023)؛ الخرابة(2022)؛ شقور (2023)؛ ودراسة عناجرة (2022)؛ ودراسة الصرايرة والتخاينة (2022).

واختلفت الدراسة الحالية في الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية مع معظم الدراسات السابقة، كما تختلف بشكل كبير في موضوع الدراسة من حيث دراستها في معرفة درجة تطبيق القيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى مدراء المدارس في الأردن .

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي تتعلق القيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة بما يأتي:

- استفادت الباحثة من متغيرات الدراسات السابقة لتحديد محاور الدراسة والتي شملت القيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية وعن آلية توزيع العينات في ضوء المتغيرات

- الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج والتعزيز بالاستنتاجات، والاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج الحالية، والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف .
- تصميم أداة الدراسة وصياغة الإطار النظري المتصل بموضوع الدراسة .
- الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة .
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة.

وتميزت هذه الدراسة أنها وفي حدود علم الباحثة تعد هذه الدراسة الوحيدة التي ربطت المتغيرين معاً في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تتعلق القيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى مديري المدارس في الأردن.

الفصل الثّالث
الطّريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في العاصمة عمان، والبالغ عددهم (22462) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2023 / 2024). حيث بلغ عدد المعلمين (الذكور) 298 معلمًا، بينما بلغ عدد المعلمات (الإناث) 426 معلمةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة بالرجوع لجدول مورجان(1970)، وذلك بهامش ثقة 95% وهامش خطأ 5% من (724) معلمًا ومعلمةً من معلمين ومعلمات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول (1)

أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	298	%41.2
	أنثى	426	%58.8
	المجموع	724	%100

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	386	%53.3
	دراسات عليا	338	%46.7
	المجموع	724	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	75	%10.4
	5 إلى أقل من 10 سنوات	230	%31.8
	10 سنوات فأكثر	419	%57.8
	المجموع	724	%100

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة وتكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول تمحور حول القيادة التشاركية وتم الاستعانة بدراسة عبابنة (2023)، الشباب (2022)، (2021) Wuryandini & Miyono في تطويره وتم توزيع القيادة التشاركية على خمسة مجالات وهي (تفويض السلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية، التحفيز، الاتصال والتواصل، المشاركة في عملية صنع القرار) وتمحور الجزء الثاني حول دافعية المعلمين وتم الاستعانة بدراسة شقور (2023)، عناجرة (2022)، Admassie (2020) في تطويره وتم توزيع دافعية المعلمين على خمسة مجالات وهي (الدافعية نحو تقدير الذات، الدافعية نحو الأمن والأمان، الدافعية نحو التغيير والتطوير، الدافعية نحو الإنجاز، الدافعية نحو المثابرة .

صدق المحتوى

تكونت الاستبانة في صورتهاالأولية من (80) فقرة حيث تكون الجزء الأول المتعلق بالقيادة التشاركية من (44) فقرة وتكون الجزء الثاني المتعلق بدافعية المعلمينمن (36) فقرة، كما هو موضح في الملحق(1) وللتحقق من صدق المحتوى للاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: القيادة والسياسات التربوية والإدارة التربوية والتخطيط التربوي والمناهج

وأساليب التدريس والقياس والتقويم بلغ عددهم (23) محكمًا ملحق (2) طلب منهم إبداء الرأي في سلامة ووضوح الصياغة اللغوية ودقتها ودرجة ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة ومدى ملائمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليـــه وأية تعديلات أو اقتراحات أخرى يرونها مناسبة وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر حيث وصل عدد الفقرات النهائية للجزء الأول القيادة التشاركية إلى (41) فقرة بعد حذف (3) فقرات من الأداة في صورتها الأولية وتكون الجزء الثاني المتعلق بدافعية المعلمينمن (31) فقرة بعد حذف (5) فقرات من الأداة في صورتها الأولية ويبين الملحق (3) الاستبانة في صورتها النهائية والجدول(2) يبين الاستبانة ومجالاتها وعدد فقراتها، وأرقامها.

الجدول (2)

مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقامها

الجزء	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
القيادة التشاركية	1	تفويض السلطة	9	9-1
	2	تفعيل العلاقات الإنسانية	11	20-10
	3	التحفيز	6	26-21
	4	الاتصال والتواصل	7	33-27
	5	المشاركة في عملية صنع القرار	8	41-34
		مجموع الفقرات	41	41-1
دافعية المعلمين				
	1	الدافعية نحو تقدير الذات	10	10-1
	2	الدافعية نحو الأمن والأمان	7	17-11
	3	الدافعية نحو التغيير والتطوير	4	21-18
	4	الدافعية نحو الإنجاز	5	26-22
	5	الدافعية نحو المثابرة	5	31-27
		مجموع الفقرات	31	31-1
		المجموع الكلي للفقرات	72	

تصحيح أداة الدراسة

قامت الباحثة باعتماد مقياس تدريج ليكرت الخماسي حيث قامت بتحديد خمسة مستويات وهي: موافق بشدة ويعطى الوزن (5)، موافق ويعطى الوزن (4)، محايد ويعطي الوزن (3)، غير موافق ويعطى الوزن(2)، غير موافق بشدة ويعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات العينة على أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى (5) – الحد الأدنى (1) / عدد المستويات(3) ويبين الجدول (3) هذه المعايير.

الجدول (3)

معايير الحكم على الفقرة

القيمة	1 – 2.33	2.34 – 3.67	3.68 – 5
درجة التقدير	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

صدق البناء لأداة الدراسة

قامت الباحثة بالتحقق من صدق بناء الاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية بلغ عددها(30) معلمًا ومعلمة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية لكل جزء، ويبين الجدولان (4) و(5) معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع المجال ومع الدرجة الكلية لكل جزء.

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة التشاركية مع المجال ومع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.60	**0.38	22	**0.94	**0.86
2	**0.78	**0.76	23	**0.88	**0.79
3	**0.75	**0.60	24	**0.91	**0.80
4	**0.82	**0.73	25	**0.86	**0.83
5	**0.76	**0.67	26	**0.90	**0.77

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
6	**0.77	**0.55	27	**0.84	**0.76
7	**0.80	**0.60	28	**0.77	**0.69
8	**0.78	**0.71	29	**0.90	**0.83
9	**0.65	**0.47	30	**0.88	**0.81
10	**0.84	**0.82	31	**0.82	**0.83
11	**0.76	**0.70	32	**0.86	**0.76
12	**0.86	**0.79	33	**0.94	**0.86
13	**0.86	**0.81	34	**0.86	**0.78
14	**0.63	**0.57	35	**0.85	**0.81
15	**0.93	**0.85	36	**0.91	**0.87
16	**0.88	**0.87	37	**0.90	**0.83
17	**0.65	**0.44	38	**0.67	**0.73
18	**0.79	**0.71	39	**0.90	**0.86
19	**0.71	**0.64	40	**0.83	**0.83
20	**0.81	**0.71	41	**0.93	**0.87
21	**0.93	**0.86			

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول(4) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.60–0.94) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.38–0.87) وهي قيم دالة إحصائيًا.

الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات دافعية المعلمين مع المجال ومع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.91	**0.91	17	**0.77	**0.73
2	**0.93	**0.93	18	**0.77	**0.72
3	**0.92	**0.91	19	**0.89	**0.84
4	**0.77	**0.73	20	**0.95	**0.92
5	**0.94	**0.90	21	**0.91	**0.84
6	**0.83	**0.79	22	**0.98	**0.91
7	**0.85	**0.75	23	**0.96	**0.90
8	**0.88	**0.79	24	**0.91	**0.78
9	**0.91	**0.90	25	**0.91	**0.79
10	**0.83	**0.79	26	**0.96	**0.94
11	**0.96	**0.93	27	**0.81	**0.73
12	**0.93	**0.93	28	**0.85	**0.81
13	**0.96	**0.93	29	**0.88	**0.86
14	**0.96	**0.95	30	**0.89	**0.89
15	**0.91	**0.91	31	**0.91	**0.90
16	**0.92	**0.92			

**دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول(5) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين(0.77–0.98) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.72–0.95) وهي قيم دالة إحصائيًّا.

ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددها (30) معلمًا ومعلمة ويبين الجدول(6) قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا .

الجدول(6)

قيم معاملات الثبات

الجزء	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
القيادة التشاركية	تفويض السلطة	9	0.89
	تفعيل العلاقات الإنسانية	11	0.95
	التحفيز	6	0.95
	الاتصال والتواصل	7	0.94
	المشاركة في عملية صنع القرار	8	0.95
	القيادة الشاركية ككل	41	0.98
دافعية المعلمين	الدافعية نحو تقدير الذات	10	0.96
	الدافعية نحو الأمن والأمان	7	0.97
	الدافعية نحو التغيير والتطوير	4	0.90
	الدافعية نحو الإنجاز	5	0.97
	الدافعية نحو المثابرة	5	0.92
	دافعية المعلمين ككل	31	0.98

يبين الجدول (6) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة الكلية حيث تراوحت معاملات الثبات بين المجالات (0.89–0.95) لجزء القيادة التشاركية وبلغ معامل الثبات الكلي (0.98)، أما معاملات ثبات كرونباخ ألفا فقد تراوحت بين (0.92–0.97) لمجالات دافعية المعلمين وبلغ معامل الثبات الكلي (0.98).

إجراءات الدراسة:

1. مراجعة الأدب النظري والإطلاع على الدراسات السابقة المنشورة ذات صلة بموضوع الدراسة.
2. تطوير أداة الدراسة بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، وعرضها على المحكمين والمختصين للتأكد من صدقها، وتعديل على الفقرات التي احتوت أخطاء إملائية أو تطلبت أعادة صياغة، في ضوء نتائج التحكيم.

3. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من جامعة الشرق الأوسط وتوجيهها للجهات ذات العلاقة بموضوع الدراسة
4. التأكد من صدق وثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية
5. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
6. تفريغ استجابات العينة بإستخدام برنامج (SPSS) ثم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ثم تعميمها.
7. وضع توصيات مناسبة يستفيد منها الآخرين بناء على النتائج التي تم استخراجها

المعالجة الإحصائية

- إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات الاستبانة.
- إيجاد معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق بناء الاستبانة
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن السؤال الأول والثاني
- استخراج معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث

الفصل الرّابع
نتائج الدّراسة

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول والذي نص على: ما مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين في لواء الجامعة على فقرات أداة القيادة التشاركية ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة مرتبة تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
3	1	التحفيز	4.24	0.52	مرتفع
1	2	تفويض السلطة	4.17	0.44	مرتفع
2	3	تفعيل العلاقات الإنسانية	4.16	0.48	مرتفع
4	4	الاتصال والتواصل	4.13	0.48	مرتفع
5	5	المشاركة في عملية صنع القرار	4.11	0.51	مرتفع
مستوى ممارسة القيادة التشاركية (الكلي)			4.16	0.42	مرتفع

يوضح الجدول (7) أنّ مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.42) وقد جاء مستوى ممارسة القيادة التشاركية للمجالات الفرعية كما يلي: جاء مجال التحفيز بالرتبة الأولى بوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الثانية مجال (تفويض السلطة) بوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.44) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الثالثة مجال تفعيل العلاقات الإنسانية بوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.48) وبمستوى مرتفع وتلاه في الرتبة الرابعة مجال الاتصال والتواصل بوسط حسابي (4.13)

وانحراف معياري (0.48) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة مجال المشاركة في عملية صنع القرار بوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.51) وبمستوى مرتفع.

وقد قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمات في لواء قصبة عمان على كل فقرة من فقرات القيادة التشاركية وعلى كل مجال من المجالات وتبين الجداول (12، 11، 10، 9، 8) هذه النتائج.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفويض السلطة) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	منح المعلمين الصلاحيات اللازمة لإتمام مهماتهم	4.47	0.64	مرتفع
1	2	تفويض جزء من صلاحياته للمعلمين، دون التخلي عن مسؤولياته.	4.31	0.74	مرتفع
8	3	تحقيق العدالة بين المعلمين من خلال توزيع المهمات المفوضة كلًا حسب قدرته	4.16	0.65	مرتفع
4	4	توضيح الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لتحقيق المهمات المفوضة	4.15	0.58	مرتفع
7	5	تدريب ذوي الكفاءة من المعلمين في كيفية العمل في حالة غيابه	4.13	0.65	مرتفع
5	6	تفويض المهمات بحسب كفاءة المعلمين المعنيين بالتفويض	4.12	0.61	مرتفع
9	7	اعتماد تفويض السلطة كآلية لتحفيز المعلمين على أداء مهماتهم	4.07	0.64	مرتفع
6	8	تفويض السلطة بما تخوله الأنظمة.	4.06	0.58	مرتفع
3	9	إسناد بعض مهماته لبعض من المعلمين لتسيير العمل في غيابه	4.02	0.61	مرتفع
تفويض السلطة(الكلي)			4.17	0.44	مرتفع

يبين الجدول (8) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفويض السلطة) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.44) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات

(4.02–4.47)، وجاءت الفقرة رقم(2) والتي نصها (منح المعلمين الصلاحيات اللازمة لإتمام مهماتهم) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.47) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها (إسناد بعض مهماته لبعض من المعلمين لتسيير العمل في غيابه) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفعيل العلاقات الإنسانية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
18	1	الإنصاف في التعامل بين المعلمين	4.24	0.65	مرتفع
20	2	حث المعلمين على التعاون بينهم المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة	4.23	0.57	مرتفع
13	2	توفير بيئة عمل يملؤها التفاهم بين العاملين في المدرسة.	4.23	0.61	مرتفع
16	4	توجيه المعلمين توجيهًا إيجابيًا نحو كفاءة العمل	4.22	0.60	مرتفع
10	4	بناء علاقة إنسانية مع المعلمين	4.22	0.59	مرتفع
15	6	تفهم مشكلات المعلمين للعمل على حلها.	4.19	0.61	مرتفع
12	7	استخدام النصح لتوجيه المعلمين	4.18	0.60	مرتفع
11	8	عقد اجتماعات دورية لمساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية	4.15	0.62	مرتفع
14	9	تجنب استعمال أي تهديد في العمل	4.13	0.70	مرتفع
19	10	إدارة غضبه في المواقف الصعبة	4.09	0.71	مرتفع
17	11	قضاء بعض الوقت مع المعلمين في أثناء الاستراحة	3.96	0.75	مرتفع
تفعيل العلاقات الإنسانية (الكلي)			4.16	0.48	مرتفع

يبين الجدول (9) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفعيل العلاقات الإنسانية) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.48) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات

(3.96–4.24)، وجاءت الفقرة رقم (18) والتي نصها (الإنصاف في التعامل بين المعلمين) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.24) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (17) والتي نصها (قضاء بعض الوقت مع المعلمين في أثناء الاستراحة) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (التحفيز) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	1	تطبيق نظام عادل للحوافز مع جميع المعلمين دون تمييز.	4.46	0.75	مرتفع
21	2	تشجيع المعلمين على طرح أفكار إبداعية تشاركية بينهم	4.23	0.56	مرتفع
24	3	تقديرجهودالمعلمين على إنجاز العمل المطلوب بوقته	4.21	0.62	مرتفع
25	4	تحفيز المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية لتنمية أدائهم التدريسي	4.20	0.61	مرتفع
22	5	إظهار مستوى عالٍ من الثقة لأداء المعلمين	4.18	0.58	مرتفع
26	6	تقديم مكافآت على المهمات الإضافية بغير أوقات العمل	4.15	0.72	مرتفع
التحفيز (الكلي)			4.24	0.52	مرتفع

يبين الجدول (10) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (التحفيز) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.52) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.15–4.46) وجاءت الفقرة رقم (23) والتي نصها (تطبيق نظام عادل للحوافز مع جميع المعلمين دون تمييز) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.46) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها(تقديم مكافآت على المهمات الإضافية بغير أوقات العمل) في الرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (الاتصال والتواصل) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
27	1	السماح للمعلمين بتوضيح وجهات نظرهم حول القرارات الصادرة منه	4.16	0.60	مرتفع
29	1	التواصل مع المعلمين لمتابعة جهودهم في أداء العمل المطلوب	4.16	0.57	مرتفع
30	1	توظيف تقنيات التواصل الحديثة في التواصل مع المعلمين	4.16	0.61	مرتفع
31	4	التواصل مع المعلمين لتحديد احتياجاتهم التدريبية	4.15	0.57	مرتفع
33	5	إنشاء قنوات اتصال موثوقة بعد مناقشات المعلمين للحصول على التغذية الراجعة.	4.10	0.59	مرتفع
28	5	تطبيق سياسة الباب المفتوح مع المعلمين.	4.10	0.63	مرتفع
32	7	إلحاق المعلمين بورشات تدريبية لدعم مهارات الاتصال الفعال	4.09	0.65	مرتفع
		الاتصال والتواصل (الكلي)	4.13	0.48	مرتفع

يبين الجدول (11) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (الاتصال والتواصل) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.48) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.09–4.16) وجاءت الفقرة رقم(29) والتي نصها (التواصل مع المعلمين لمتابعة جهودهم في أداء العمل المطلوب) بالرتبة الأولى بوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.57) وبمستوى مرتفع، كما جاءت الفقرة (27) والتي نصها (السماح للمعلمين بتوضيح وجهات نظرهم حول القرارات الصادرة منه) بنفس الرتبة بوسط حسابي بلغ (4.16) وبانحراف معياري (0.60) وبمستوى مرتفع، كما جاءت الفقرة (30) والتي نصها (توظيف تقنيات التواصل الحديثة في التواصل مع المعلمين) بنفس الرتبة بوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم

(32) والتي نصها (إلحاق المعلمين بورشات تدريبية لدعم مهارات الاتصال الفعال) في الرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (المشاركة في عملية صنع القرار) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
35	1	تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة في صنع القرار لحل أي مشكلة.	4.14	0.59	مرتفع
38	2	إعداد الخطة المدرسية بشكل (تشاركي جماعي) مع المعلمين.	4.13	0.67	مرتفع
40	3	تبادل الآراء مع المعلمين لوضع أفضل البدائل الممكنة للقرار.	4.12	0.61	مرتفع
41	3	تحديد البدائل الصالحة لإتخاذ القرار	4.12	0.61	مرتفع
39	5	الأخذ برأي الأغلبية إذا وجد اعتراض متعلق بالقرارات المدرسية.	4.11	0.65	مرتفع
36	6	مناقشة المعلمين الآثار التي قد تنجم عن إتخاذ القرار قبل العمل به.	4.09	0.60	مرتفع
37	7	تشجيع المعلمين على إتخاذ قراراتهم الخاصة بالعمل	4.08	0.64	مرتفع
34	7	تدريب المعلمين على إتخاذ القرار.	4.08	0.65	مرتفع
المشاركة في عملية صنع القرار (الكلي)			4.11	0.51	مرتفع

يبين الجدول (12) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (المشاركة في عملية صنع القرار) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.51) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.08–4.14) وجاءت الفقرة رقم (35) والتي نصها (تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة في صنع القرار لحل أي مشكلة) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.14) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (37) والتي نصها(تشجيع المعلمين على إتخاذ قراراتهم

الخاصة بالعمل) في الرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع كما جاءت الفقرة رقم (34) والتي نصها(تدريب المعلمين على إتخاذ القرار) بنفس الرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع.

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين في لواء الجامعة على فقرات أداة مستوى الدافعية ويوضح الجدول (13) هذه النتائج.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية مرتبة تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
3	1	الدافعية نحو التغيير والتطوير	4.26	0.47	مرتفع
1	2	الدافعية نحو تقدير الذات	4.23	0.51	مرتفع
4	3	الدافعية نحو الإنجاز	4.16	0.52	مرتفع
5	4	الدافعية نحو المثابرة	4.15	0.55	مرتفع
2	4	الدافعية نحو الأمن والأمان	4.15	0.56	مرتفع
مستوى الدافعية ككل			4.19	0.47	مرتفع

يبين الجدول (13) أنّ مستوى دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم جاء متوسطًا بوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.47) وقد جاء مستوى دافعية المعلمين للمجالات الفرعية كما يليجاء مجال الدافعية نحو التغيير والتطوير بالرتبة الأولى بوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.47) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الثانية مجال الدافعية نحو تقدير الذات بوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.51) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الثالثة مجال الدافعية نحو الإنجاز بوسط حسابي (4.16) وانحراف

معياري (0.52) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الرابعة مجالي الدافعية نحو المثابرة والدافعية نحو الأمن والأمان بوسط حسابي على التوالي (4.15) وانحراف معياري (0.55) و(4.15) وانحراف معياري (0.56)

وقد قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات مستوى الدافعية وعلى كل مجال من المجالات وتبين الجداول (18، 17، 16، 15، 14) هذه النتائج.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو تقدير الذات) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تعزيز ثقتي بنفسي.	4.56	0.65	مرتفع
2	2	إشعاري بأهمية وجودي في المدرسة.	4.24	0.63	مرتفع
10	2	تشجيعي على توظيف مصادر قوتي في عملي	4.24	0.58	مرتفع
3	4	زيادة ثقتي في اكتساب المعرفة من زملائي.	4.21	0.59	مرتفع
4	5	تشجيعي نحو العمل ضمن الفريق	4.20	0.62	مرتفع
9	6	تشجيعي على احترام عملي	4.19	0.59	مرتفع
5	6	إشعاري بتأثيري الإيجابي مع زملائي في المدرسة.	4.19	0.63	مرتفع
6	8	تشجيعي للإلتزام بأراء فريق العمل.	4.18	0.60	مرتفع
7	9	تحفيزي لزيادة عطائي في العمل.	4.17	0.63	مرتفع
8	10	حثي على تفهم مشاعر زملائي في العمل.	4.15	0.64	مرتفع
الدافعية نحو تقدير الذات (الكلي)			4.23	0.51	مرتفع

يبين الجدول (14) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو تقدير الذات) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.51) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.15-4.56)، وجاءت الفقرة رقم(1) والتي نصها (تعزيز ثقتي بنفسي) بالرتبة

الأولى بوسط حسابي بلغ (4.56) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (8) والتي نصها(حثي على تفهم مشاعر زملائي في العمل) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الأمن والأمان) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	1	إشعاري بالطمأنينة أثناء قيامي بالعمل	4.20	0.65	مرتفع
11	2	تحقيق العدالة بين المرؤوسين	4.17	0.66	مرتفع
16	3	إبلاغي بحصولي على كافة حقوقي	4.15	0.63	مرتفع
13	3	إتباع نهج الشفافية في قراراته في العمل	4.15	0.63	مرتفع
14	5	تحقيق المساواة بين المرؤوسين	4.14	0.69	مرتفع
15	6	العمل على الإنسجام بين المرؤوسين ككل	4.13	0.64	مرتفع
17	7	تنبيهي بتعامله معي بحزم مرافقًا لتعاطفه حسب الموقف	4.11	0.61	مرتفع
		الدافعية نحو الأمن والأمان(الكلي)	4.15	0.56	مرتفع

يبين الجدول (15) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الأمن والأمان) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.56) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.11–4.20)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي نصها (إشعاري بالطمأنينة أثناء قيامي بالعمل) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (17) والتي نصها (تنبيهي بتعامله معي بحزم مرافقًا لتعاطفه حسب الموقف) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو التغيير والتطوير) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
18	1	تشجيعي على استخدام أساليب تدريسية متنوعة.	4.51	0.63	مرتفع
19	2	إعلامي بضرورة توظيف المعرفة بالتدريس	4.19	0.54	مرتفع
21	3	جعلي متحمسًا للإطلاع على كل ما هو حديث ضمن عملي.	4.18	0.58	مرتفع
20	4	إبلاغي بتطوير أفكاري عن العملية التّعلميّة التّعليميّة.	4.17	0.53	مرتفع
الدافعية نحو التغيير والتطوير (الكلي)			4.26	0.47	مرتفع

يبين الجدول (16) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو التغيير والتطوير) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.47) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.17–4.51)، وجاءت الفقرة رقم (18) والتي نصها (تشجيعي على استخدام أساليب تدريسية متنوعة) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.51) وبانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (20) والتي نصها (إبلاغي بتطوير أفكاري عن العملية التّعلميّة التّعليميّة) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.53) وبمستوى مرتفع.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الإنجاز) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
22	1	تشجيعي للتميز في العمل.	4.20	0.58	مرتفع
23	2	حثي على توظيف أساليب مبتكرة في إنجاز الأعمال	4.18	0.59	مرتفع
24	2	استثمار خبراتي في عملي	4.18	0.59	مرتفع
25	4	حثي على تبني رؤية واضحة مباشرة لتنفيذ أهداف عملي	4.13	0.60	مرتفع
26	5	تشجيعي للبحث عن أنماط المعرفة المختلفة	4.11	0.61	مرتفع
الدافعية نحو الإنجاز (الكلي)			4.16	0.52	مرتفع

يبين الجدول (17) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الإنجاز) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.52) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.11–4.20)، وجاءت الفقرة رقم (22) والتي نصها (تشجيعي للتميز في العمل) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري (0.58) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها (تشجيعي للبحث عن أنماط المعرفة المختلفة) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المعلمين لمستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو المثابرة) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
27	1	تحفيزي لأكون مثابرًا لإنهاء ما أبدأه من عمل.	4.17	0.59	مرتفع
28	2	تشجيعي لإنجاز العمل بإتقان.	4.16	0.63	مرتفع
29	2	إتاحة الفرص للوصول إلى أعلى درجات النجاح والتفاني في عملي.	4.16	0.61	مرتفع
30	4	تشجيعي على الاتزان في مواقف العمل	3.14	0.61	مرتفع
31	5	تهيئة البيئة المساعدة على العمل.	4.13	0.64	مرتفع
		الدافعية نحو المثابرة (الكلي)	4.15	0.55	مرتفع

يبين الجدول (18) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو المثابرة) جاء مرتفعًا بوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.55) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.13–4.17)، وجاءت الفقرة رقم (27) والتي نصها (تحفيزي لأكون مثابرًا لإنهاء ما أبدأه من عمل) بالرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.17) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع وجاءت الفقرة رقم (31) والتي نصها (تهيئة البيئة المساعدة على العمل) في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع.

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الدافعية والجدول (19) يبين هذه النتائج.

الجدول (19)

معامل ارتباط بيرسون بين القيادة التشاركية والدافعية

الدافعية / القيادة التشاركية	الدافعية نحو تقدير الذات	الدافعية نحو الأمن والأمان	الدافعية نحو التغيير والتطوير	الدافعية نحو الإنجاز	الدافعية نحو المثابرة	الدرجة الكلية
تفويض السلطة	0.557**	0.594**	0.522**	0.518**	0.527**	0.612**
تفعيل العلاقات الإنسانية	0.672**	0.672**	0.607**	0.667**	0.676**	0.739**
التحفيز	0.705**	0.727**	0.634**	0.674**	0.699**	0.774**
الاتصال والتواصل	0.728**	0.712**	0.637**	0.681**	0.698**	0.780**
المشاركة في عملية صناعة القرار	0.713**	0.696**	0.605**	0.660**	0.662**	0.756**
الدرجة الكلية	0.764**	0.769**	0.681**	0.726**	0.739**	0.829**

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيًا بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط (0.518–0.829).

الفصل الْخامس
مناقشة النّتائج والتّوصيات

تضَمّنَ هذا الفصل عرضًا لمناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الأسئلة الموضوعة، كما تضمّن التّوصيات التي تم التّوصل إليها في ضوء هذه النّتائج موضحة كالآتي:

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول والذي نص على: ما مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين؟

يتضح من الجدول (7) أنّ مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين جاء بشكلٍ عام مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.42)، وقد تفسر هذه النتيجة أن مجتمع المعلمين يرى في الوقت الحالي أن المديرين باتوا على درجة كبيرة من الْوعي بنمط القيادة التشاركية وأهميتها وأثرها على المعلمين وفائدة ممارستها في جميع المؤسسات التربوية، وأصبحوا أكثر اطلاعًا على مفاهيمها ومبادئها، وأكثر اكتسابًا وممارسةً لمهاراتها في مختلف المواقف، ويظهر ذلك انعكاسًا إيجابيًّا واضحًا على جميع أُطر العمل المدرسي والإدارة والمعلمين، بالرغم من كونها نمطًا إداريًّا جديدًا إلا أنها حظيت بقبولٍ واسعٍ وكبيرٍ في الوسط التربوي. .(Martins-Osarenkhoe, 2021)

وقد يُعزى ذلك لأن المدير تسعى إلى توفير بيئة تربوية جاذبة وآمنة ومناخ عمل يملؤه الانسجام والمحبة، حيث أن قائد المدرسة هو من يشاركهم ويعاونهم لصنع البيئة التي يرغبونها ويفضلونها كبيئة عمل مريحة، تنمي وتطور وتشارك العاملين ككل وتسعى لإيجاد التوافق لدى الجميع، عوضًا عن النمط القديم بأن يكون قائدهم هو متسلط أو مستبد أو ديكتاتوري ويسعى الجميع لرضاه عنهم والرأي والسلطة فقط له وحده، بل يسعى القائد التشاركي إلى الاستجابة لطلباتهم واستشارتهم وأخذ

آرائهم وإبراز دور كل موظف ويشعرهم بأهميتهم ويفوض إليهم الصّلاحيات، ويجعلهم شركاء في العمل وفي صنع التقدم والنجاح إضافة إلى أنه يحترمهم ويتواضع معهم ويجعلهم يضعون أهداف العمل المشتركة وذلك يشعرهم بأن أهدافهم هي أهداف المؤسسة التعليمية التربوية وأنهم جزء كبير من تحقيق النجاح في تحقيق أهداف المدرسة. (الخواجا، 2020).

كما يظهر من النتيجة أنَّ معلمي المدارس الخاصة يشيرون إلى أنَّ قاداتهم يمارسون نمط الإدارة القيادي بطريقة فاعلة معززة ويظهر أثرها عليهم، وتؤكد ممارسة القيادة التشاركية أنَّ نتائجها تعزز تحقيق الغايات والأهداف التعليميَّة التّربويّة بشتى مجالاتها، سواء على المعلمين أم الطلّبة أم العاملين أم حتى أولياء الأمور الذين يعتبرهم القائد جزءًا من اهتماماته، ويهتم بتطوير المجتمع وعمل شراكة تعاونية إيجابية معه، ويهتم بحشد الأراء المجتمعية منهم كافة، وهذا يعزز من تطبيق القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنيّة.(مرسال، 2020).

ومن خلال استعراض نتائج أبعاد القيادة التّشاركيّة فقد جاء مجال التحفيز بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الثانية مجال (تفويض السلطة) بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.44) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الثالثة مجال تفعيل العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي(4.16) وانحراف معياري (0.48) وبمستوى مرتفع وتلاه في الرتبة الرابعة مجال الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.48) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة مجال المشاركة في عملية صنع القرار بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.51) وبمستوى مرتفع.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الأبعاد الّتي تركز على التحفيز للعاملين وتهتم بهم وتشاركهم وتعطيهم الأولوية وتحفزهم بمختلف المجالات حصلت على وسط حسابي مرتفع وتقدير مرتفع لاستجابة العينة

مما يفسر أن درجة ممارسة القيادة التّشاركيّة جاء مرتفعًا لارتباط نمط القيادة بما يحفز ويحقق حاجات العاملين ويزيد من قيمتهم في مدارسهم أو مؤسساتهم.

وجاءت نتيجة هذا البحث عن مستوى ممارسة القيادة التّشاركيّة بدرجة مرتفعة مشابهة لدراسات الشباب (2023)، العطيوي (2022)، ووريانديني وميونو (Wuryandini & Miyono, 2021).

واختلفت مع دراسات غيث (2023)، العموش (2021). التي أظهرت مستوى ممارسة متوسطة للقيادة التشاركيّة.

المجال الأوّل من مجالات القيادة التّشاركيّة: تفويض السّلطة:

يتضح من الجدول (8) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفويض السلطة) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.44) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.02–4.47).

وقد يعزى هنا أن بُعد تفويض السُّلطة يتيح المجال والفرصة للمعلمين بإتخاذ القرارات المهمة، وإتمام واجباتهم محددة الأهداف، وإنجاز المهمات، ويتم ذلك بعد أن يفوضهم القائد بجزء من صلاحياته لكن دون التخلي عن مسؤولياته.

وقد يفسر إسناد بعض المهمات الإدارية بحسب كفاءة وقدرات وإمكانيات المعلمين المعنيين بالتفويض من باب التكليف الرسمي بما تخوله القوانين والأنظمة، وهذا من شأنه أن يعظم ثقتهم بنفسهم وإحساسهم بالمسؤوليات وينمي انتمائهم لمدرستهم ويجعل تركيزهم كبيرًا لتحقيق أفضل المصالح لمؤسستهم ومدرستهم. (مساد، 2019).

مما يقلل الجهد والعبء على القائد ويجعل من يحيط به يشعرون بأهمية قراراتهم وبأنهم مشاركون له فهو ليس وحده صائبًا دومًا، وأيضًا يرفع من ثقتهم بأنفسهم بأنهم مدربون ومستعدون للعمل في حال غيابه، فهم على اطلاع عميق على أبسط وأدق تفاصيل العمل التي تجعلهم يتحذون القرارات بناءً على الفهم العميق لتفاصيل العمل وبلا أخطاء. .(Hemingway, 2020)

كما أن القائد سوف يبذل جهدًا لرفع كفاياتهم من خلال توفير التدريب المناسب، وسيعمل على إعدادهم لاستخدام الصّلاحيات تمهيدًا لإعداد الصَّف الثاني من القادة التي يمكنها العمل نيابةً عن القائد، مما يجعل تفويض السلطة من الممارسات الهامة التي يمارسها كل قائد تشاركي في مدرسته.

وجاءت الفقرة رقم (2) والتي نصها (منح المعلمين الصلاحيات اللازمة لإتمام مهماتهم) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.47) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع.

وقد يُعزى ذلك إلى احتمالية اعتماد تفويض السلطة وتفويض الصلاحيات كآليّة تعمل على تحفيز المعلمين لأداء أعمالهم، وترفع كفاياتهم وفاعليتهم في العمل، وفيه يحظى المعلم بتدريب خاص من شأنه أن يعزز قدراته ومهاراته وتنميتها، ويعزز دور المعلمين في أنهم أصحاب مسؤوليات والسلطة تشاركية بينهم وبين المدير وهذا ينعكس على الأداء ويعمل على الالتزام بالاستقلالية المهنية، وهذا يثبت أن المعلمين أصحاب الكفاءات قادرون على المساهمة بفاعلية في إنجاز مهمات المدرسة المفوضة إليهم. (نجم، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها (إسناد بعض مهماته لبعض من المعلمين لتسيير العمل في غيابه) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع.

وقد يعزى ذلك إلى أهمية القيادة القادرة والهياكل الإدارية الموثوقة التي يمكن أن تعمل بفعالية حتى في غياب مدير المدرسة. ويؤكد هذا الاعتراف الحاجة إلى القيادة الموزعة وتنمية المهارات القيادية بين المعلمين، مما يضمن قدرة المدرسة على الحفاظ على معاييرها والعمل بسلاسة بغض النظر عن حضور المدير. وهنا يستلزم هذا الأمر تزويد المعلمين بالمبادئ الرئيسة التوجيهية لضمان سلاسة وسهولة الإجراءات والعمليات بداخل المدرسة.

المجال الثّاني من مجالات القيادة التّشاركيّة: تفعيل العلاقات الإنسانية:

يبين جدول (9) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (تفعيل العلاقات الإنسانية) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.48) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.96–4.24)،

ويمكن اعتبار أنَّ النَّتيجة منطقية؛ لأن المدارس هي مؤسسات تربوية تُعنى بالتفاعل الإنساني وبالعلاقات الإيجابية بين الأفراد، أي تعنى بالتربية قبل التعليم، وتعمل على تحسين التواصل والتعاون، ومعرفة كيفية تفاعل الناس مع بعضها البعض بصورة إيجابية. (البدري، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (18) والتي نصها (الإنصاف في التعامل بين المعلمين) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى قدرة القائد التربوي التشاركي إلى احتواء جميع الأطراف بحنكة وبحكمة بالغة تُشعر المعلمين بالعدل والمساواة والإنصاف فيما بينهم، وينجم عن ذلك الشعور بالإرتياح والثقة العالية بالقائد وقراراته، كما يعمل على توليد التشجيع والدّعم ويرفع معنويات المعلمين ويحفزهم فيزيد الرضا الوظيفي ويعمل على النمو المهني. وهنا الإنصاف سيُشعرهم بتخفيف عبء العمل، وقد يجذب معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية إلى المدرسة، أي أن شخصية القائد وأخلاقياته لها أهمية عظيمة وتأثيرًا كبيرًا على قيادته

السليمة لمؤسسته، والذي سيكون قوةً وأنموذجًا لهم. وجميع ما ذكر يرفع من قيمة العلاقات الإنسانية بين العاملين. (فرج، 2019).

وجاءت الفقرة رقم (17) والتي نصها (قضاء بعض الوقت مع المعلمين في أثناء الاستراحة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.96) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع. وقد يرجع ذلك إلى أنه على الرغم من عدم منحها الأولوية كمهمة حاسمة، إلا أنه من المسلم به أنها مفيدة بشكل كبير لتعزيز مناخ مدرسي إيجابي وتعزيز معنويات المعلمين. تشير الأهمية العالية المنسوبة إليها إلى فهم أن التفاعلات غير الرسمية يمكن أن تعزز الشعور بالانتماء للمجتمع، وتحسن الثقة، وتسهل التواصل المفتوح بين مدير المدرسة والمعلمين. يمكن أن تساعد مثل هذه التفاعلات في بناء علاقات مهنية أقوى، والتي تعتبر ضرورية لبيئة عمل تعاونية وداعمة. على الرغم من كونه أقل رسمية وليس مسؤولية أساسية، فإنه قد يلعب دورًا حاسمًا في المساهمة في الرفاهية العامة ورضا أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي يدعم بشكل غير مباشر الفعالية التشغيلية للمدرسة وجودة التعليم المقدم. (عليوة، 2020).

المجال الثّالث من مجالات القيادة التّشاركيّة: التحفيز:

يبين جدول (10) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (التحفيز) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.52) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.15-4.46)

إن التحفيز هو حجر الأساس هو إحدى الرّكائز للقيادة المدرسية الفاعلة، وهو القوة التي تشجع المعلمين إلى السعي والعمل من خلال إلهامهم وتحقيق أهدافهم للوصول للنتائج المرجوة. فالتحفيز له دور عظيم إذ يعمل على تشجيع المعلمين على الإبداع والتشارك. كما ويَعرف مديري المدارس الأثر

العميق الذي يحدثه التحفيز على التطور الشّامل لمؤسساتهم، وذلك من خلال تقدير جهود جميع العاملين، وإظهار مستوى ثقة عالٍ لهم، وفهم احتياجاتهم وتطلعاتهم وتحدياتهم ومحاولة حلها وتقديم مكافآت ونظام للحوافز يشمل الجميع بلا تمييز. ومن خلال إلهام المعلمين بتقديم أفضل ما يمكنهم من خلال الاستراتيجيات المناسبة. فأهمية التحفيز تشمل المعلم بجميع جوانبه وتقلل من الدوران الوظيفي وتجعله أكثر اخلاصًا وانتماءً للعمل، وبالتالي سينعكس هذا على إنجاز الطلاب وعلى أهداف المؤسسة التربوية التعليميّة ككل. (Martínez-Arroyo, Valenzo-Jiménez, 2020).

وجاءت الفقرة رقم (23) والتي نصها (تطبيق نظام عادل للحوافز مع جميع المعلمين دون تمييز) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى تعزيز الروح المعنوية والأداء والثقة بالنفس والتشارك ومواكبة الأهداف التنظيمية؛ أي الموائمة ما بين الأهداف والغايات. وهذا يجعل المعلمين يقدمون أفضل ما لديهم وذلك بسبب تقدير إنجازاتهم وجهودهم ومكافأتها بطريقة عادلة دون تمييز، وبالتالي يعزز جودة العمل. كما وأنَّ العدالة تُعزز الشعور بالثقة والمساواة بين المعلمين، وبالتالي يشعرون برضا وظيفي عالي لأنه يتم تقديرهم بعدالة، وهذا يعزّز بيئة العمل بشكلٍ إيجابي متماسك وأكثر إنتاجيّة، ويُشعر المعلمين بالإنتماء والشفافية ويصبحون أكثر تعاون وداعمين لبعضهم البعض. (الخواجا، 2020).

وقد يُعزى ذلك إلى نظام الحوافز العادل الذي يضمن مكافأة جميع المعلمين على أساس أدائهم ومساهماتهم، مثل مكافآت الأداء كمدفوعات إضافية تُمنح للمعلمين الذين يستوفون معايير أداء محددة أو يتجاوزونها، مثل إنجازات الطلاب أو أساليب التدريس المبتكرة أو التطوير المهني.

أو زيادات على الرواتب. أو قد يكون هنالك الحوافز غير النقدية كفرص التطوير المهني فهذه الفرص تشعرهم بالتقدير. أو من خلال برامج التقدير كبرنامج المعلم المثالي خلال كل شهر

وقد يكمن التحفيز في التقدم الوظيفي كالترقيات والأدوار القيادية فيمكن أن يؤدي توفير فرص التقدم الوظيفي، مثل الانتقال إلى مناصب إدارية أو تولي أدوار قيادية داخل المدرسة، إلى تحفيز المعلمين من خلال توفير مسار واضح للنمو المهني. .(Wuryandini, Miyono, 2021)

وأخيرًا قد يعزى أيضًا إلى تحسينات بيئة العمل بتوفير ظروف عمل مرنة أو فرص للعمل عن بعد أو وقت إضافي للتخطيط إلى تحسين الرضا الوظيفي وتقليل الإرهاق.

وجاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها (تقديم مكافآت على المهمات الإضافية بغير أوقات العمل) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع. وقد يَرجع ذلك إلى أن تقديم المكافآت يمثّل تحدٍ كبير وله آثار قد تفوق الفوائد فالقائد هنا يبحث عن الأساليب البديلة التي تعزز رفاهيو المعلمين وتحقق العدالة والإنسجام والمساواة بلا تمييز. وقد يؤثر على كفاءة العمل بالاعتماد على المهمات الإضافية كوسيلة أخرى للدخل أو استراتيجية. وقد يخفف عبء العمل لكنه بحاجة لموارد إضافية إذ تشكل هذه الموارد الإضافية عائقًا، وهنا قد يتم استمرارية دورة عدم الكفاءة وذلك بالاعتماد على هذه الممارسات غير المستدامة في العمل.

كما وأنها تعتبر تكلفة إضافية قد تشكل عائق إذا كانت الميزانية محددة أو تتبع لقيود. وأخيرًا قد ينجم عند القائد شعور بعدم المساواة أي أن هذه المكافآة غير عادلة للمعلمين غير القادرين على العمل لمختلف الظروف. (كنعان، 2020).

المجال الرّابع من مجالات القيادة التّشاركيّة: الاتصال والتواصل:

يبين جدول (11) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (الاتصال والتواصل) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.48) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.09–4.16)، وقد يعزى ذلك إلى تطبيق سياسة الباب المفتوح وإلى أهمية الحفاظ على الحوار

المفنوح والتواصل المستمر مع المعلمين بسبب ديناميكيات وطرائق العمل المتنوعة والمتغيرة وذلك لإبقاء المعلمين متوافقين مع أهداف المدرسة وقيادتها. وهناك حاجة ملحة إلى الشّفافية في زمن وعصر المعلومات من قبل القادة تجاه المعلمين فهذا يساعد على بناء جسور من الثقة وذلك من خلال حرصهم على اطلاع المعلمين على التغيرات التي قد تطرأ والتي قد يؤثر على عملهم ومستقبلهم. كما وأن بيئة العمل سريعة التطور فعلى المؤسسات التربوية أن تكون مواكبة لهذا التطور وأن تبقى المعلمين على علم معهم بالمستجدات؛ مما يساعدهم على تكييف قدراتهم ومهاراتهم للعمل وفقًا لما قد يطرأ. وأخيرًا التواصل المستمر قد يسهل حلقات التعليمات والتعليقات بين القائد والمعلمين، وتوفر فرصًا للمعلمين لمشاركة اقتراحاتهم. (أبوالخير، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (27) والتي نصها (السماح للمعلمين بتوضيح وجهات نظرهم حول القرارات الصادرة منه) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبانحراف معياري (0.60) وبمستوى مرتفع كما جاءت الفقرة (29) والتي نصها (التواصل مع المعلمين لمتابعة جهودهم في أداء العمل المطلوب) بنفس الرتبة بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.57) وبمستوى مرتفع.

وقد يُعزى ذلك إلى تعزيز الثقة وبناء التفاهم بين القائد والمعلمين فالسماح للمعلمين بتوضيح وجات النظر الخاصة بهم يعزز الشعور بالمشاركة والتعاون والتواصل الفعال ويبني المصداقية بينهم، وبالتالي تحث على الابتكار. أي أنها قد تحد من قلة التواصل وسوء الفهم وهذا يؤثر على الإنتاجية. وتعزز مهارات الاتصال وتزيد من الإصغاء وتعلم الاستماع وتوصيل التوقعات والأفكار والمقترحات بشكلٍ أفضل. وعندما يُمنح المعلمون الفرصة لإبراز وجهات نظرهم فهذا من شأنه أن يعزز ثقتهم بأن مقترحاتهم قد قُدّرت، مما يرفع الشعور بالمشاركة والالتزام والتعاون بين المعلمين.

وجاءت الفقرة رقم (32) والتي نصها (إلحاق المعلمين بورشات تدريبية لدعم مهارات الاتصال الفعال) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وقد يرجع ذلك إلى الكفاءة المدركة أي أن المعلمين يمتلكون بالفعل كفايات ومهارات عليا ولا يحتاجون تدريب إضافي، وقد يفترض بعض القادة أن التركيز الأكبرعلى المهارات الفنية عوضًا عن المهارات الشَّخصية كالتواصل مثلًا، كما أن التكلفة المادية قد تكون عائقًا ومكلفة للمؤسسات ذات الميزانيةالمحدودة، وتكون أولوية القادة للاستثمارات أو المبادرات التي ترجع عليهم بالعوائد الفورية، مما يؤدي لتقليل التركيز على التدريب لدعم مهارات الإتصال، وأخيرًا مع التّطور التّكنولوجي تتوفر طرق تعلم بديلة، كالندوات والدورات التدريبية عبر الإنترنت، وموارد التعلم المختلفة، حيث أنها أكثر فعالية ومرونة من حيث التّكلفة. (خيري، 2020).

المجال الْخامس من مجالات القيادة التّشاركيّة: المشاركة في عملية صناعة القرار:

يبين جدول (12) أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية لفقرات مجال (المشاركة في عملية صنع القرار) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.51) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.08–4.14). وقد يعزى ذلك إلى أن منظومة القيادة تسير جنبًا إلى جنب مع صُنْع القرار، إذ أن القيادة الفاعلة غالبًا ما ينطوي عليها إتخاذ قرارات صائبة وسليمة تحقق أهداف المؤسسات التّربوية. وتعمل على تحفيز التطور والنجاح عن طريق إتخاذ قرارات سليمة لتوجيه القائد مؤسسته نحو غاياتهم وتطوير مجتمع التعلّم. .(Flamm, 2020)

ومن هنا يمكن إشراك المعلمين في هذه العملية مما يؤدي إلى تمكينهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم وتعزيز الشعور بالمسؤولية، وهنا القادة سيوفرون الفرص للمعلمين لأن يكونوا قوةً أكثر تشاركية. كما وأن عملية المشاركة في صناعة القرار تعمل على بناء الثقة بين القائد والمعلمين وتعزز الابتكار

والإبداع لديهم، مما يحقق قدرة تنافسيّة مميّزة تعود على القائد والمعلم بالنفع والفائدة لهما وللمؤسسة. (محاسنة، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (35) والتي نصها (تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة في صنع القرار لحل أي مشكلة) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى أهمية تزويد المعلمين بهذه المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحفيز الابتكار، فالقرار المبني على معلومات يشجع على التحسين والتطوير المستمر. توفر عملية إتخاذ القرار المستند إلى المعلومات للقادة والمعلمين إتخاذ بدائل مستنيرة معتمدةً على أدلة وبراهين موضوعية وتحليلات دقيقة بدلًا من الاعتماد على الأدلة القصصية أو التخمين. وتوفر المعلومات للمعلمين تحديد الأنماط والاتجاهات التي قد تكون غير واضحة من خلال الملاحظة العرضية. كما ويمكننا اعتبار أن المعلومات هي أداة قيّمة لحل المشكلات من خلال تفسير الأسباب الجذرية والعوامل الكامنة خلف المشكلة. وتويد المعلمين بها يعزز الثقة والشفافية وهنا يشعر المعلمين بالتمكين والتقدير وبأهمية وجودهم في المؤسسة. وإمكانية إتخاذهم القرار المناسب الصحيح من خلال تقييم المواقف والتي من المرجح أن تسفر عن نتائج إيجابية. (البدري، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (37) والتي نصها (تشجيع المعلمين على إتخاذ قراراتهم الخاصة بالعمل) في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع كما جاءت الفقرة رقم (34) والتي نصها(تدريب المعلمين على إتخاذ القرار) بنفس الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وقد يعود ذلك إلى تردد القائد لإن تدريب المعلمين على إتخاذ قراراتهم يتطلب وقتًا كبيرًا، وهنا القائد قد يبرز الاهتمام الأكبر للمسؤوليات والمهام الملحة على الاستثمار الخاص بمبادرات التدريب، وقد تؤثر الثقافة التّنظيميّة على السّلوكيات

والمواقف تجاه عملية صناعة القرار. فبعض الثقافات تعطي الأولوية للتسلسل الهرمي وإتخاذ القرارات فقط من أعلى لأسفل، وهنا القائد قد يواجه مشكلات عند محاولة تمكين المعلم من إتخاذ قراراته الخاصة. أو قد يرى القائد أن عملية صناعة القرار معقدة للغاية بحيث لا يمكن تفويضها للمعلمين بشكل فعال. (كنعان، 2020).

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى دافعية (المعلمين) في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم؟

يبين الجدول (13) أنّ مستوى دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة من وجهة نظرهم جاء متوسطًا بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.47) وقد جاء مستوى دافعية المعلمين للمجالات الفرعية كما يلي جاء مجال الدافعية نحو التغيير والتطوير بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.47) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الثانية مجال الدافعية نحو تقدير الذات بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.51) وبمستوى مرتفع وجاء في الرتبة الثالثة مجال الدافعية نحو الإنجاز بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع وجاء بالرتبة الرابعة مجالي الدافعية نحو المثابرة والدافعية نحو الأمن والأمان بمتوسط حسابي على التوالي (4.15) وانحراف معياري (0.55) و(4.15) وانحراف معياري (0.56). وقد يُعزى ذلك إلى ارتباط مستوى دافعية المعلمين بشكل مباشر بالنتائج التي يحققونها داخل المدرسة، فعندما يكون المعلمين منتجين وراضيين عن أدوارهم فهنا يميلون لتحقيق نتائج استثنائية ذات ميزة تنافسية مرتفعة تساهم في إنجاح الأداء الشّامل للمدرسة، وهذه النتائج ترفع لديهم دافعيتهم، أي القوة المحركة للفرد لتحقيق غايته برغبةٍ منه. فالمعلمون الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الدافعية والمشاركة هم أكثر المعلمون عرضة لحل المشكلات وللابتكار بطرق إبداعية تساهم في التغلب على التّحديات وبالتالي تحصل مدارسهم على مخرجات عالية الجودة، وحلول

إبداعية مبتكرة، ومزايا تنافسيّة، ويؤثر على الأداء العام للمدرسة. (نشواتي، 2018).

وأخيرًا يؤثر مستوى عمل المعلمين على تحقيق نتائج عالية من خلال الإنتاجية، وتعزيز مشاركة المعلمين، والرضا، بحيث يمكن الاستفادة من إمكانات القوى العاملة الكاملة لتحقيق أهداف المؤسسة الاستراتيجية. فالمعلمون المنتجون أصحاب الدافعية العالية ينجزون العمل في الوقت المناسب، فهم يتحكمون بوقتهم بفعالية، ويحدد المعلمين أولويات المهام بفاعلية وكفاءة، ويعملوا على تقليل عوامل التشتت ليحسنوا إنتاجياتهم في أقل وقت ممكن. .(Narad, Kaitano, Lakhanpal, 2020)

وجاءت نتيجة هذا البحث عن مستوى دافعية المعلمين بدرجة مرتفعة مشابهة لدراسات شقور (2023)، واختلفت مع دراسات الصرايرة والتخاينة (2022)، الحلواني (2021). التي أظهرت مستوى دافعية متوسطة.

المجال الأوّل من مجالات دافعية المعلمين: الدّافعية نحو تقدير الذّات:

يبين جدول (14) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو تقدير الذات) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.51) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.15–4.56). وقد يُعزى ذلك إلى دافعية المعلمين نحو تحقيق ذاتهم والتقدير والإنجاز الشّخصي وشعورهم بقيمتهم من خلال إنجازهم وأعمالهم، وقد تُظهر الدافعية هنا الحاجة الجوهرية للمعلمين للشعور بالكفاءة والاحترام لمساهمتهم في مدرستهم، وهذا هو أحد الأسباب في أن الدافعية تجاه احترام الذّات غالبًا ما يكون لها درجة تأثير عالية. فالدافعية نحو تقدير الذات مدفوعة بعوامل داخلية جوهرية، مما يوضح أن المعلمين لديهم أهداف تتماشى مع قيمهم واهتماماتهم الشّخصية لذاتهم، وهذا ووفقًا لتسلسل هرم ماسلو يعتبر احترام الذات من الحاجات النفسية الأساسية التي يسعى الأفراد لتحقيقها بعد تلبية الاحتياجات الفسيولوجية، ويسعى المعلمون إلى الاحترام والتقدير من الآخرين

ومن أنفسهم لتعزيز شعورهم بقيمتهم الذّاتية، ويلعب كل ما سبق دورًا مهمًا في تحفيز المعلمين ورضاهم الوظيفي ودافعيتهم. (دروزة، 2018).

وجاءت الفقرة رقم(1) والتي نصها (تعزيز ثقتي بنفسي) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.56) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وقد يَرْجع ذلك إلى تعزيز الشعور بالإيمان بقدرات الفرد (كمعلمين) وإمكانياته للنجاح ومهاراته، وأنَّ المعلم يبني ثقته بنفسه من شجاعته ومرونته، وقدرته على مواجهة التحديات والمبادرة، ولهذا فإن تقوية الثّقة بالنفس غالبًا له درجة تأثير عالية. وتؤدي تنمية الثقة بالنفس إلى تمكين المعلمين من تولي مسؤولياتهم، ومواكبة فرص التّطور. فعندما يشعر المعلمين بالثّقة بأنفسهم وقدراتهم وإمكانياتهم وطاقاتهم، فغالبًا سيخرجون من منطقة الراحة ويتحملون المخاطر المحسوبة، وبحماس سيواجهون تحدياتٍ جديدة. والمعلمين الذين يتمتعون بثقة أكبر يكونوا مستعدين بشكل أفضل للتعامل مع الإخفاقات والنكسات. فسيحافظون على موقف إيجابي وينظرون للحديات والعقبات بأنها فرص للتقدم والتطور الوظيفي، ولتحسين الأداء، وتحقيق الذّات.

وجاءت الفقرة رقم (8) والتي نصها(حثي على تفهم مشاعر زملائي في العمل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ تشجيع المعلمين غلى تفهم مشاعر زملائهم هو جانب حاسم لتنمية الرحمة والتعاطف المتبادل ويعزز الذّكاء العاطفي الّذي يمكّن المعلمين من التّعرف على تجارب ومشاعر الآخرين، والاستجابة لها، والاعتراف بها بشكلٍ فعّال.

وقد يُعزى أيضًا أنه على الرغم من أنه قد لا يكون التركيز الأساسي في البيئات المهنية، إلا أن التعاطف مع الزملاء يعتبر أمرًا بالغ الأهمية لتعزيز بيئة عمل داعمة ومتماسكة. يشير التصنيف المرتفع إلى أنه على الرغم من أن هذا قد لا يكون الاهتمام الأكثر إلحاحًا مقارنة بالمهام الأخرى،

إلا أن القدرة على التعاطف مع الزملاء تساهم بشكل كبير في الرضا الوظيفي العام والانسجام في مكان العمل. (المبروك، 2017).

المجال الثّاني من مجالات دافعية المعلمين: الدّافعية نحو الأمن والأمان:

يبين جدول (15) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الأمن والأمان) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.56) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.11–4.20). وقد يُعزى ذلك إلى ما توفره المدارس الخاصة من مزايا مختلفة للمعلمين لضمان شعورهم بالأمان والدعم في بيئة عملهم: كالتوظيف المستقر بأن توفر المدارس الخاصة عادةً ظروف عمل أكثر استقرارًا مقارنة بالمدارس الأخرى، مع مخاوف أقل بشأن تخفيض الميزانية أو تسريح العمال. وقد يعزى ذلك إلى تحصيل رواتب تنافسية مما يساهم في تحقيق الأمن المالي والاستقرار للمعلمين. وتوافر فرص التطوير المهني حيث تكون الأولوية للاستثمار في التطوير المهني لموظفيها، بتقديم فرصًا للتدريب وورش العمل وبرامج التعليم المستمر. يوضح هذا الاستثمار الالتزام بنمو المعلمين والتقدم الوظيفي.

وقد يفسر أيضًا ببيئة العمل الداعمة بأنها غالبًا ما تعمل المدارس الخاصة على تنمية ثقافة عمل داعمة وتشاركية، حيث يشعر المعلمون بالتقدير والاحترام والدعم من قبل زملائهم والإداريين. (العناني، 2020).

وجاءت الفقرة رقم (12) والتي نصها (إشعاري بالطمأنينة أثناء قيامي بالعمل) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى بناء بيئة عمل إيجابية تُشعر المعلمين بالطمأنينة والأمن والحماية، وخلوها من أي أذى نفسي أو جسدي خلال أدائهم واجباتهم ومهماتهم الوظيفية. فالشعور بالطمأنينة خلال العمل يصنع شعورًا بالراحة النفسية لدى المعلمين. وهنا يشعرون بأن سلامتهم هي أولوية المدرسة وهنالك طرق لحمايتهم من أي

أذى مهما كان نوعه، وستزداد نسبة تركيزهم على مسؤولياتهم دون تشتت انتباههم. وهذا من شأنه أن يُشعر المعلمين بالراحة النفسية كبيئة عمل إيجابية مليئة بالدعم والتقديروالاطمئنان والثّقة. فالثقة مقياس واضح لدى المعلمين يثبت أن مدرستهم تأخذ سلامتهم على محمل الجد، وأن هنالك تدابير احترازية استباقية للحد من المخاطر، فهذا يولّد شعورًا بالثّقة في أصحاب المدرسة.

وجاءت الفقرة رقم (17) والتي نصها (تنبيهي بتعامله معي بحزم مرافقًا لتعاطفه حسب الموقف) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع. وقد يعزى هذا إلى أنه على الرغم من أن هذا الجانب قد لا يكون دائمًا الأكثر أهمية في دور المدير، إلا أنه لا يزال يُنظر إليه على أنه دورًا حاسمًا في ظروف معينة. وينعكس هذا في فهم أن القيادة الفعالة تتطلب نهجًا دقيقًا يوازن بين الحزم والتعاطف، اعتمادًا على احتياجات الموقف والأفراد المعنيين. فالحزم ضروري للحفاظ على النظام والانضباط داخل البيئة المدرسية. إنه يرسل رسالة واضحة مفادها أن بعض السلوكيات أو الإجراءات غير مقبولة ويساعد في وضع حدود للسلوك المناسب. ومع ذلك، من المهم أيضًا أن يُظهر مدير المدرسة التعاطف والتفهم، خاصة عند التعامل مع المواقف الحساسة أو المعقدة. ويساعد هذا النهج على بناء الثقة والعلاقة مع الطلاب والمعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين، مما يعزز ثقافة مدرسية داعمة وشاملة.

ففي نهاية المطاف، هدف القيادة الحازمة والمتعاطفة هو تعزيز النمو والتعلم بين الطلاب والموظفين. فهو يشجع المساءلة مع تقديم الدعم والتوجيه أيضًا، مما يمكّن الأفراد من التعلم من أخطائهم وإجراء تغييرات إيجابية. (الحجلاوي، 2018).

المجال الثّالث من مجالات دافعية المعلمين: الدّافعية نحو التغيير والتطوير:

يبين جدول (16) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو التغيير والتطوير) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.47) وتراوحت

المتوسطات الحسابية للفقرات (4.17–4.51). وقد يُعزى ذلك إلى رغبة المعلمين لاقتناص الفرص ومواجهة التحديات الجديد وتنمية المبادرات الموجهة تجاه النمو. من خلال تعزيز ثقافة الابتكار والتعلم المستمر لرفع التقدم التنظيمي والفردي. فالدافعية نحو التغيير والتطوير تشجع المعلمين على تبني الابتكار والبحث عن الأفكار الجديدة والانسجام مع الظروف المحيطة والمتطورة. بعض المدارس تعطي أولوية لمبادرات التطوير والتعلم وتبني فرصًا للمعلمين للتطور المهني. كما وأن الدافعية نحو التغيير والتطوير ترتبط بتطلعات المعلمين للتطور الوظيفي التي يمكن استثمارها لتنمية مواهب بعض المعلمين القادرين على أن يصبحوا قادة مستقبليين. وإن الدافعية نحو التغيير والتطوير تعمل على جذب أفضل المواهب، وأخيرًا من خلال تنمية الثّقافة التي تشجع العاملين على تبني التغيير والتطوير كنهج حياة، وتطور مهاراتهم يمكن للمدارس إنشاء قوة ديناميكية مجهزة لتنمو وتزدهر في عالم الأعمال سريع التّطور.

وجاءت الفقرة رقم (18) والتي نصها (تشجيعي على استخدام أساليب تدريسية متنوعة) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.51) وبانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى تعزيز الابتكار والتكيف مع التطور للبيئة التعليميّة وللطلاب. كما أن تشيجيع المعلمين على تبني أساليب جديدة يُحسن نتائج التعلم. كما وأنَّ الأساليب المبتكرة تجذب انتباه الطلبة وتحقق الهدف الموضوع لأجله مما يؤدي إلى إنجاز أعلى وتحصيل أكاديمي أعلى.

ولأن البيئات تتطور ومع التقدم التكنولوجي واختلاف التركيبة السكانية للطلاب أصبح لا بد من مواكبة هذا التغيير والتطور والتكيف مع هذه الاحتياجات لتحقيق ميزة تنافسية. وتعزيز التطوير المهني. وأخيرًا الاعتراف بأن المعلمين المواكبين للتغيير والّذين لديهم حافز لتطبيق أساليب تدريس جديدة غالبًا ما يحصلون على التقدير لجهودهم. توكان ولمكولاتا (Tokan, & Imakulata, 2020).

وجاءت الفقرة رقم (20) والتي نصها (إبلاغي بتطوير أفكاري عن العملية التّعلميّة التّعليميّة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.53) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى أنه على الرغم من أنه قد لا يتم التأكيد عليه أو تحديد أولوياته بشكل متكرر، إلا أن هناك اعترافًا بالقيمة والأثر المحتمل لتعزيز الفهم والمهارات في أصول التدريس التعليمية. يشير المستوى المرتفع من الأهمية إلى أن الاستثمار في النمو المهني في هذا المجال يعتبر مفيدًا لتحسين فعالية التدريس ونتائج تعلم الطلاب. فإن تطوير فهم أعمق لأصول التدريس التربوي يمكّن المعلمين من تنفيذ استراتيجيات تدريس وطرق تعليمية أكثر فعالية مصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات المتنوعة لطلابهم. يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة المشاركة والفهم والاحتفاظ بمحتوى التعلم. مع استمرار تطور مجال التعليم، فإن مواكبة التطورات في أساليب التدريس التعليمية أمر ضروري للبقاء على صلة وفعالية كمعلم. (أبو النصر، 2019).

المجال الرّابع من مجالات دافعية المعلمين: الدّافعية نحو الإنجاز:

يبين جدول (17) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو الإنجاز) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.52) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.11–4.20). وقد يُعزى ذلك إلى رغبة المعلمين ودافعهم نحو وضع وتحقيق أهداف ليست بسهلة، وتخطي معايير الأداء وتحقيق إنجازات مهمة. إذ يتميز هذا الجانب بدافعية المعلمين من الداخل أي الدافع الجوهري والرغبة في التوصل للنجاح في مختلف المهمات. وإبراز الكفاءة وتجربة شعور الإنجاز هو المحفز الملهم الدّاخلي، فالأفراد الّذين يركزون على إتمام الإنجازات تقودهم عوامل داخلية كالرضا الشخصي، والشعور بالفخر والإتقان، أي أنهم يستمدون الإنجاز من وضع أهداف خاصة بهم أهداف طموحة لتحقيقها. وهذا يثري ويقدم مساهمات ذات معنى، وبالتالي

تؤدي إلى مستوى عالٍ من الإتقان والأداء والإنجاز. كما وأنتحديد الأهداف بدقة يدعم عملية الدافعية نحو الإنجاز، وأيضًا المؤسسات التى تُعنى بتكريم وتقديم مكافآت لمعلميها على إنجازاتهم تعزز هنا الدّافع نحو الإنجاز وتنميه. كما وأنَّ الدافع نحو الإنجاز يطور ثقافة الابتكار، ويدفع المدرسة إلى الأمام. ويجعل المعلم معني ويشعر بالهدف ويعمل على تحقيقه وعلى إحداث فرق في إنجازه لنفسه ولمدرسته. ويعزز خروجه من منطقة الراحة لمنطقة التطوير وتوسيع قدراته واكتساب معارف جديدة وتطوير المهارات، ومع نمو المعلمين الأكفاء المنجزين نموًا مهنيًّا يصبحون أُصولًا ذوي قيمة أعلى للمدرسة. (المبروك، 2017).

وجاءت الفقرة رقم (22) والتي نصها (تشجيعي للتميز في العمل) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري (0.58) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى الدافعية الجوهرية أي أن تعزيز التميز في المدرسة يؤدي إلى تعزيز الحافز الداخلي لدى المعلمين للإنجاز الشخصي والتفوق، وعندما يتمكن المعلم من تحقيق التميز فسيشعر بالفخر والإنجاز والرضا لتقديم عمل ذو جودة عالية، مما يحفزهم على المشاركة والالتزام. كما وأنه في هذا البعد يتم تنمية ثقافة يتم فيها إلهام المعلمين وتحفيزهم على العمل والسعي لتحقيق التميز، والتغلب على التوقعات بمراحل. كما وأن القائد هنا له دورًا حاسمًا في بناء ثقافة التميز من خلال العمل كأنموذج يحتذى بهِ، ويجسد السلوكيات الخاصة بالتميز، فعندا يظهر القادة بهذه الصورة فهم يحفزون ويلهمون. وأخيرًا لإن الدافعية نحو الإنجاز هي مجال تشجيع المعلمين للتميز في العمل فتعتبر مُحركًا قويًّا لمساهمة المعلمين. ومن خلال تعزيز هذه الثقافة سيتم التحسن المستمر وتحقيق التميز في العمل. (الزغول والهنداوي، 2019).

وجاءت الفقرة رقم (26) والتي نصها (تشجيعي للبحث عن أنماط المعرفة المختلفة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع وقد يُعزى ذلك إلى الاستثمار في البحوث المتعلقة بأساليب التعلم يعتبر مسعى جديرًا بالاهتمام يمكن أن يؤدي إلى رؤى قيمة لتحسين ممارسات التدريس وتعزيز نتائج الطلاب. فإن البحث في أساليب التعلم المختلفة يمكّن المعلمين من تصميم أساليبهم التعليمية لتناسب احتياجات وتفضيلات الطلاب المتنوعة بشكل أفضل. من خلال فهم كيفية تعلم الطلاب المختلفين بشكل أفضل، يمكن للمعلمين إنشاء تجارب تعليمية أكثر فعالية وجاذبية تلبي نقاط القوة الفردية وتفضيلات التعلم.

والتعرف على أساليب التعلم المتنوعة واستيعابها يمكن أن يزيد من مشاركة الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم. عندما يشعر الطلاب أن احتياجاتهم التعليمية الفردية يتم تلبيتها، فمن المرجح أن يتم تحفيزهم والمشاركة بنشاط في تعليمهم. وتحسين الأداء الأكاديمي وقد يعزز اتجاهات البحث المستقبلية. (الزغول والهنداوي، 2019).

المجال الْخامس من مجالات دافعية المعلمين: الدّافعية نحو المثابرة:

يبين جدول (18) أن مستوى الدافعية في المدارس الخاصة الأردنية لفقرات مجال (الدافعية نحو المثابرة) جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.55) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (4.13–4.17). وقد يُعزى ذلك إلى التّصميم والإصرار الّذي يمتلكه المعلمين للاستمرار في مواجهة العقبات أو التحديات في مكان العمل. ويمتاز هذا الجانب من تحفيز المعلمين بالمرونة والرغبة على التغلب على العقبات بهدف تحقيق الغايات.

فالمعلمون الّذين لديهم حافزًا للمثابرة متمسكون بتحقيق غاياتهم وأهدافهم حتى عند مواجهة الصعوبات. فهم يدركون طبيعة الرحلة نحو النجاح فالنكسات هي جزء طبيعي منها. وهم على استعداد لبذل قصارى جهدهم للتغلب على الصعوبات وتحقيق الأهداف المرجوة.

والدافعية نحو المثابرة كالمرونة في الشدائد، فالمثابرة تمكن المعلمين من التعافي من التحديات والنكسات بتصميم ومرونة بدلًا من الاستسلام بل يواجهون الفشل بالمثابرة والمحاولة.

كما ويتمتع المعلمون الّذين يمتلكون حافزًا للمثابرة بمهارات قوية كحل المشكلات وعقلية منفتحة نحو الحلول. فلا تطغى عليهم العقبات بل يبحثون عن استراتيجيات وحلول. وأيضًا ترتبط الدافعية نحو المثابرة ارتباطًا قويًّا بالالتزام بمعايير الأداء العالي والتميز. وأخيرًا غالبًا ما يكون المعلمون الّذين يظهرون المثابرة قادة ومصدر إلهام وقدوة لأقرانهم وزملائهم وقدرتهم على المثابرة لها تأثير مضاعف لمواجهة التحديات وتحقيق النجاح. (مسلم، 2018).

وجاءت الفقرة رقم (27) والتي نصها (تحفيزي لأكون مثابرًا لإنهاء ما أبدأه من عمل) بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى التوجيه نحو الهدف وهذا يعمل على توضيح الرؤية للمعلمين للحفاظ على طاقاتهم وتحفيزهم ليتم إنهاء ما قد بدأوه، من خلال تقسيم المهمات الأكبر إلى مهمات أصغر يمكن السيطرة عليها. كما وقد يعزز بتوحيد جهود المعلمين. كما أن الشعور بالملكية الخاصة يعمل على تحفيز المعلمين لإنهاء ما بدأوه فعندما يتولى المعلمون مسؤولية مشاريعهم فسيشعرون بالاستثمار الشخصي وبنجاحهم وقد يدعمهم ليثابروا مهما مانت النكسات أو العقبات أو التحديات.

وأيضًا الالتزام بتحفيز المعلمين عل إنهاء ما بدأوه يوضح معايير الأداء العالية والالتزام بالتميز.

فعندما يفهم المعلمي أهمية تقديم عمل مكتمل والالتزام بالمواعيد النهائية فغالبًا سوف يقومون بتحديد أولوياتهم وأولويات المهام وتحديد الموارد بشكل فعال. (عايش، 2019).

وجاءت الفقرة رقم (31) والتي نصها (تهيئة البيئة المساعدة على العمل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع. وقد يُعزى ذلك إلى تحفيز المعلمين وتنمية المرونة والحفاظ على الإنتاجية والتحفيز والتركيز.

وقد يمكن أن تؤدي بيئة العمل المناسبة المريحة إلى تفويض الدافعية نحو المثابرة والمساعدة على العمل، كما أن العكس صحيح إذا كانت بيئة العمل سلبية أو تفتقر إلى المثابرة ستعمل على الإحباط والتوتر وسيصعب على المعلمين الثبات بالحفاظ على المثابرة. كما وأن التقدير هو داعم أساسي والعلاقة بين المثابرة والتقدير طردية بمجرد وجود تقدير يتشجع المعلم للمتابرة، وإذا لم يكن هناك تقدير فسيتراجع أداء المعلمين وستنخفض المثابرة. لذا على المعلمين تحديد الأهداف بوضوح وإزالة العوائق.(معروف، 2019).

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين في مديرية لواء الجامعة في محافظة عمان؟

يبين الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيًا بين مستوى ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية ودرجة الدافعية من وجهة نظر المعلمين على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط (0.518-0.829).

وقد يرجع ذلك إلى الدّور الكبير الّذي يلعبه النّمط القيادي للقائد التّشاركي، حيث أن نمط القيادة يؤثر في طريقته في التعامل مع المعلمين ويؤثر على مستوى نجاحهم وتطورهم وعلى المناخ الوظيفي والبيئة. كما وأن القائد التشاركي يقدر جهود المعلمين من خلال ردود الفعل الإيجابية، والتواصل بشكل منفتح ومن خلال رؤية واضحة، وبالتالي يؤثر على دافعيتهم للعمل لأنَّ القيادة الفعالة تأثيرها مباشرًا على مستوى دافعية المعلمين، وبذلك يكون القائد التشاركي قد ألهم المعلمين وحفزهم على العمل لتحقيق أهداف المؤسسة التّربوية. وبالرجوع إلى أن القائد التشاركي يقدر مساهمات المعلمين فهذا يعزز الروح المعنوية وينمي الدافعية بين المعلمين. والقائد التشاركي يعمل على تمكين المعلمين

من خلال تفويض بعض الصلاحيات من سلطته للمعلمين الأكفاء وإشراكهم في عمليات صناعة القرار .(داوني، 2020).

وبشكلٍ عام، قد تُعزى العلاقة القوية بين القيادة التشاركية ودافعية المعلمين تنبع من الدّور الّذي يلعبه القائد في صنع بيئة عمل جاذبة وداعمة ومحفزة لدافعية المعلمين. (مسلم، 2018).

أي أن توظيف القيادة التشاركية بأبعادها يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحقيق دافعية المعلمين بفاعلية بكل أبعادها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخرابة (2022) ودراسة ووريانديني وميونو (2021 ,Wuryandini & Miyono).

التّوصيات

1. بالاعتماد على نتيجة الدّراسة وارتباط نمط القيادة التشاركيّة بمستوى دافعية المعلمين ارتباطًا إيجابيًّا يوصى بالاستمرار بتطبيق الأنماط القيادية الحديثة وخاصةً القيادة التّشاركيّة في المدارس لزيادة مستوى دافعية المعلمين.
2. إتاحة الفرصة للتواصل وتبادل الآراء وللنقاشات والنقد البنّاء بأساليب متنوعة وحديثة وتوفير قنوات إتصال.
3. توفير التدريب للمعلمين في شتى المجالات الفنية والشخصية بما يواكب المستجدات ويحقق أهداف المدرسة.
4. توفير استراتيجيات تمكن القائد من تعزيز بيئة العمل لتصبح محفزة وداعمة وملهمة.
5. تفويض بعض المهام الرئيسية للمعلمين أثناء الغياب لتمكين المعلمين وضمان الاستمرارية في العمليات المدرسية.

6. تخصيص وقت لمديري المدارس للتفاعل مع المعلمين أثناء فترات الراحة لتعزيز العلاقات وتعزيز التواصل المفتوح.
7. توفير مكافآت إضافية للمعلمين الذين يقومون بمهام إضافية تتجاوز واجباتهم العادية تقديرًا لجهودهم وتشجيع المشاركة الاستباقية.
8. تقديم ورش عمل حول مهارات الاتصال للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعاون والتواصل بشكل فعال.
9. تدريب وتشجيع اتخاذ القرار التعاوني بين المعلمين لتعزيز المسؤولية والملكية المشتركة.
10. تعزيز الشعور بالمثابرة والأمن من خلال الاعتراف بمساهمات المعلمين ومعالجة اهتماماتهم.
11. تعزيز التعاطف بين الزملاء لبناء الصداقة الحميمة وتعزيز العلاقات بين الأشخاص.
12. تقديم تعليقات بناءة مع التعاطف لمساعدة المعلمين على النمو المهني وتعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية.
13. تشجيع المعلمين على تطوير وتنفيذ أفكارهم لتحسين عملية التعليم والتعلم لتعزيز الابتكار.
14. تعزيز البحث حول أساليب التعلم المختلفة لتعزيز الفهم واستيعاب تفضيلات التعلم المتنوعة لتحسين نتائج الطلاب.
15. إجراء العديد والمزيد من الأبحاث عن ارتباط الأنماط القيادية الحديثة بمستوى دافعية المعلمين وعن طرق زيادة تحقيق الدافعية في قطاعات مختلفة مثل مدارس الثقافة العسكري، والمدارس الحكوميّة، ومدارس الأونروا.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الخير، سامي(2020). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظرهم .رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية.

أبو النصر، مدحت .(2019) .تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمؤسسة .مجموعة النيل العربي للنشر، مصر.

البدري، طارق (2020). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حجازي، جولتان حسن؛ قشوع، شادي خالد (2020). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. DOI: https: //doi.org/10.31559/EPS2021.9.2.20

حجة، ليلى مطلق. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الإبتدائية في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر للقيادة التشاركية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين: العقبات والحلول المقترحة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من http: //search.mandumah.com/Record/1265636

الحجلاوي، لطفي.(2018). فلسفة التربية: الإشكاليات الراهنة، تونس: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم (2008). القيادة التربوية الحديثة. الجنادرية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الحلوني، شيماء.(2021). دافعّية الإنجاز لدى المعلّمين بمنطقة القدس وفق نظرية مكليلاند وعلاقتها ببعض المتغيّرات الدّيمغرافية. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 5(33), 37-20.

الخرابة، رغدا.(2022). مدى تطبيق مديرات المدارس الحكومية للقيادة التشاركية في محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية.7(3): 255-268.

الخصاونة، فؤاد شبيب. (2019) .درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين .مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية (43). ص ص 656 – 676.

الخواجا، عبدالفتاح (2020).تطوير القيادة المدرسية والقيادة الإدارية .ط1.عمان: دار الثقافة للنشر.

خيري، أسامة سعد (2020). القيادة الإدارية.عمان: دار الراية للنشر والتوزيع

داوني، كمال سليم (2020). القيادة التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

دراغمة، ثناء عبد المنعم أحمد. (2023) علاقة القيادة التشاركية بالتمكين الإداري والرضا . الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر العاملين وبناء نموذج مقترح لتعزيز أدائهم (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية – جنين، جنين، مسترجع من http: //search.mandumah.com/Record/1402527

دروزه، أفنان.(2018).أساسيات في علم النفس والتربوي، عمان: دار الشرق.

درويش، زينب عواد. (2019). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (27). (5) . ص ص 310-341.

الذنيبات، غدير زياد يحيى. (2020). درجة التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية – الأردن، الزرقاء، مسترجع من https: //hu.edu.jo/

الرابغي، خالد بن محمد بن محمود (2015). عادات العقل ودافعية الإنجاز. عمان – الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ريماوي، صوفيا سعيد. (2019). فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (29). (1) . ص ص 236-262.

الزّغلول، عماد. الهنداوي، علي.(2019). مدخل إلى علم النّفس، العين: دار الكتاب الجامعي.

الشباب، صالح.(2023). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين في لواء الجيزة. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات.25(1): 36-57.

شقور، علي.(2023). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضواحي القدس لإدارة التعليم عن بعد وعلاقته بمستوى دافعيتهم للإنجاز من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث.11(2): 72-112.

الشمري، سامي عواد؛ اللوقان، محمد. (2018) .واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (3). (03). ص ص 75 – 113.

الصرايرة، احمد.التخاينة، صهيب.(2022). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي. مجلة جامعة الازهر.41(15): 607-635.

صيام، رسلان (2017) فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

طيفور، هيفاء علي محمود. (2020) .درجة ممارسة قادة المدارس في محافظة عجلون للقيادة التشاركية ومقترحات تطويرها من وجهة نظر المعلمين .مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية (4). (9) . ص ص 84 – 120.

عازم، عبدالإله محمود. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس داخل الخط الأخضر القيادة التحويلية وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين: العقبات وسبل التحسين.(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من 1265517/Record/com.mandumah.search: //http

عايش، أحمد جميل.(2019). إدارة المدرسة "نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. عمان:، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عبابنة، رامي.(2023). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين. إربد للبحوث والدراسات الإنسانية.25(1): 1-40.

العطوي، فايزة.(2022). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا – كلية التربية.88(4): 346-375.

علي، وفيقة. بركات، غسان. يونس، هدى.(2020). مستوى الدافعية للتعليم لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية: سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية.41(4): 449-472.

عليوة، السيد (2020). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

العموش، وفاء. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في تربية الزرقاء الأولى للقياة التشاركية وعلاقتها بالنمو المهني لدى المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.

عناجرة، فواز.(2022). مدى فاعلية نظام الترقية الوظيفية للمعلمين في تحسين دافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في قصبة المفرق. 6(46), 106-127.

العناني، حنان.(2020).علم النفس التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

غيث، طارق.(2023). القيادة التشاركية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في القدس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.31(4): 403-421.

فرج, طريف .(2019) .السلوك القيادي وفعالية الادارة .عمان: دار الغريب للنشر

الفيومي، مريم محمد محمد. (2022). أثر اختلاف نمط التحكم (بيئة- متدرب) والأسلوب المعرفي (الضبط المرن/ الضبط المقيد) في بيئات التدريب الرقمية على تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى معلمات الحلقة الأولى (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة العربية المفتوحة – الكويت، العارضية، مسترجع من http: //www.arabou.edu.kw/faculties/education

كنعان، نواف. (2020). القيادة الإدارية، الطبعة الثالثة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

لاحق، حليمة يحيى .(2012م) . درجة ممارسة مديرات المدرس الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية في منطقة عسير، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، أبها.

لهلوب، نريمان؛ الصرايرة، ماجدة (2012). مهارات القيادة التربوية الحديثة. عمان – الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المبروك، فرج. (2017). مدير المدرسة والإدارة المدرسية. الكويت: دار حميثرا للنشر والتوزيع.

محاسنة، حسن (2020). السلوك القيادي للإداريين الأكاديميين . عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد، أميرة أحمد؛ حجازي، عائشة بنت علي. (2017) .دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية . مجلة الإرشاد النفسي. (49).

محمد، محمد سماهر إبراهيم. (2022). واقع تطبيق القيادة التشاركيةفي مدارس التعليم الأهلي بمنطقة جازان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جازان، جازان. مسترجع من http: //search.mandumah.com/Record/1327021

المخلافي، محمد سرحان .(2021) . القيادة الفاعلة وإدارة التغيير، الكويت: مكتبة الفلاح.

مرسال، صابرين (2020). اتجاهات حديثة في القيادة الإدارية .الإسكندرية: دار الوفاء دنيا للطباعة والنشر .

مساد، عمر حسن (2019). القيادة التعليمية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

مسلم، عبدالله. (2018). الإبداع والإبتكار الإداري في التنظيم والتنسيق. عمان: دار الإبداع والإبتكار الإداري.

معروف، أحمد، (2019)، محاضرات في علوم التربية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

نجم، عبود (2020) .القيادة في القرن الواحد والعشرين .عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد.(2018).علم النفس التربوي، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الوريدات، أسماء يوسف إسماعيل.(2021). المدارس الثانوية في لواء درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري الرصيفة وعلاقتها بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من 1318962/Record/com.mandumah.search: //htt

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., &Ranay, F. B. (2021). Organizational climate and work engagement of employees of divine word colleges in Ilocos Region, Philippines. International Journal of Research in Business and Social Science, 10(1), 107-121.

Adeyemo Adeyinka, R., Asabi, O., and Omisore Adedotun, O. (2019). Teachers' Motivation on Students Performance in Mathematics in Government Secondary Schools, Makurdi LG Area. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2 (5), 35-41.

Adigüzel, Z. G., &Okçu, V. (2021). Investigation of the Relationship between Perceived Organizational Climate and Teachers' Levels of Organizational Creativity and Organizational Cynicism. Online Submission, 8(3), 25-41.

Adigüzel, Z., Çakir, F. S., &Küçükoğlu, İ. (2020). The Effects of Organisational Communication and Participative Leadership on Organisational Commitment and Job Satisfaction in Organisations. Business & Management Studies: An International Journal, 8(4), 829-856

Alsubaie, T. (2021). The influence of participative leadership on employee performance: a case of the public sector in Saudi Arabia. (Unpublished doctoral dissertation(. Pepperdine University

Ateş, H. K., and Yilmaz, P. (2020). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (3), 184-196

Castro, M., & Martins, N. (2010).The relationship between organizational climate and employee satisfaction in a South African information and technological organization. South African Journal of Industrial Psychology, 36(1), 1-9.

Chen, L., Wadei, K. A., Bai, S., & Liu, J. (2020). Participative leadership and employee creativity: a sequential mediation model of psychological safety and creative process engagement. Leadership & Organization Development Journal. 41 (6): 741-759.

Cobanoglu, N. (2021). The Relationship between Shared Leadership, Employee Empowerment and Innovativeness in Primary Schools: A Structural Equation Modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339

Cobanoglu, N. (2021). The Relationship between Shared Leadership, Employee Empowerment and Innovativeness in Primary Schools: A Structural Equation Modeling. European Journal of Educational Research, 10(1), 327-339

Flamm, E. P. (2020). Strengthening Principals' Ability to Promote and Enhance a Learning Community Culture. (Unpublished doctoral dissertation(, Widener University

Hemingway, T. L. (2020). The Effect of Leadership Style of Principals and Teacher Retention on School Performance. .(Unpublished Master's dissertation). South Carolina State University

Lussier, R.(2021). *Human Relations in Organizations, A skill building approach*, 3 .ed. Chicago: Irwin.

Martínez-Arroyo, J &Valenzo-Jiménez, M, (2020). Factors That Influence the Organizational Climate of a Higher Education Institution. Educação. 41 (26). 146-160

Martins-Osarenkhoe, C. (2021). Exploring Participative Leadership Improvements Executive Leaders Need to Manage Effectively in Babcock University, Ilishan, Ogun State .(Unpublished doctoral dissertation(, Colorado Technical University.

Narad, A., Kaitano, N. H. D., &Lakhanpal, D. (2020). Leadership styles and organizational climate as predictors of teacher effectiveness in secondary schools teachers. European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7(7), 3446-3456.

Recepoglu, E. (2020). Investigating organizational health of Turkish primary and secondary schools in terms of teacher perceptions. *International journal of academic research*, 5(4), PP, 29-34

Singh, K. S. (2020). Relationship between Principals‟ Personalities and School Organizational Climate By. Parishodh Journal. 5(3). 1-12

Stuart, P. W. (2021). *School Principals Use of Shared Leadership Principles and Practices when Leading Teachers in K-12 Christian Schools*. (Unpublished doctoral dissertation(, Grand Canyon University.

Tokan, m., & Imakulata, M. (2020). The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-8.

Wuryandini, E., & Miyono, N. (2021). The Impact of Participatory Leadership on Teacher Work Motivation at Public Junior High Schools in Pemalang District, *Pemalang Regency. Khazanah Pendidikan*, 15(1), 1-7.

Wuryandini, E., &Miyono, N. (2021). The Impact of Participatory Leadership on Teacher Work Motivation at Public Junior High Schools in Pemalang District, Pemalang Regency. KhazanahPendidikan, 15(1), 1-7.

الملحقات

الملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الدكتور/ ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تجري الباحثة دراسة تهدف التعرف إلى: " **القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وهي استبيان يتكون من محورين. المحور الأول: تناول القيادة التشاركية بأبعادها الخمسة: (تفويض السّلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية، التحفيز، الاتصال والتواصل، المشاركة في عملية صناعة القرار)، والمحور الثاني: دافعية المعلمين وتناول خمسة أبعاد وهي: (الدافعية نحو تقدير الذات، الدافعية نحو الأمن والأمان، الدافعية نحو التغيير والتطوير، الدافعية نحو الإنجاز، الدافعية نحو المثابرة). وقد صممت الأداة وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

أوافق بشدة	أوافق	موافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

ونظرًا لما تتمتعون به من مكانة تربوية وخبرة علمية وعملية تأمل الباحثة التكرم بتحكيم أداة الدراسة وفقًا للبنود الآتية: درجة انتماء الفقرات، صلاحية الفقرة، وسلامتها اللغوية وأي تعديلات أو اقتراحات ترونها مناسبة، مع العلم أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

شاكرةً ومقدرةً حسن تعاونكم

الباحثة: حنين خريسات

الاسم		التخصص	
الرتبة الأكاديمية		جهة العمل	

الجزء الأول: البيانات الأولية (البيانات الديموغرافية):

1- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا.

3 – سنوات الخبرة

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ من 5 إلى أقل من 10 سنوات .

☐ 10 سنوات فأكثر.

الجزء الثاني: الاستبانة

المحور الأول : القيادة التشاركية:

تعرف القيادة التشاركية بأنها: نمط القيادة الإنسانية الجماعية، حيث يشجع فيه القائد المرؤوسين على المشاركة بمهاراتهم وخبراتهم، مما يؤدي إلى الإبداع والتعاون فيما بينهم وزيادة الولاء والانتماء للقائد، والتوصل لقرارات أكثر فاعلية. (الحمد، 2021).

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المحور الأول: القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية								
البعد الأول: تفويض السّلطة: هو أن يمنح القائد سلطته لشخص ما وإسناد المسؤولية إليه لإتخاذ القرارات وإنجاز المهام، مع المحافظة على المساءلة النهائية للقائد. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
1	تفويض السلطة للمعلمين، بدون التخلي عن مسؤولياته.							
2	إعطاء المعلمين السلطة اللازمة لإتمام مهامهم.							
3	إسناد بعض المهام لبعض المعلمين لإنجازها واعتماد القرارات في غيابه.							
4	توضيح الصلاحيات المسموحة للمعلمين لتحقيق المهام المفوضة.							
5	تفويض المهام بحسب قدرات المعلمين.							
6	تفويض السلطة اعتمادًا على التعليمات والأنظمة.							
7	إعداد مساعدون ذو كفاءة عالية كبديل مؤقت مؤهل في أوقات غيابه.							
8	تحقيق العدالة بين المعلمين من خلال توزيع المهام.							
9	اعتماد تفويض السلطة كآلية لتحفيز المعلمين على أداء مهامهم.							

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المحور الأول: القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية								
البعد الثاني: تفعيل العلاقات الإنسانية: هو الجهد المبذول لتكوين علاقات إيجابية بين الأفراد ومعرفة كيفية تفاعل الناس وارتباطهم ببعضهم البعض في المواقف، لتحسين التواصل والتعاون والأداء للجميع. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
10	الحرص على إقامة علاقة إنسانية مع المعلمين.							
11	مساعدة المعلمين الجدد على التكيف في البيئة المدرسية.							
12	استخدام النصح والإرشاد لتوجيه المعلمين.							
13	توفير جو يملؤه التفاهم والانسجام.							
14	تجنب استعمال أي تهديد مما يقلل الدوران الوظيفي.							
15	تفهم مشاكل المعلمين والعمل على حلها.							
16	توجيه المعلمين توجيهًا إيجابيًا لتعزيز انتماءهم.							
17	قضاء بعض الوقت مع المعلمين أثناء الاستراحة.							
18	الإنصاف في التعامل بين المعلمين.							
19	السيطرة على انفعالاته وقت الغضب.							
20	تنمية التعاون بين المعلمين ضمن إطار المدرسة.							
البعد الثالث: التحفيز: هو القوة الدافعة إلى السعي والعمل، والتي تعمل على تحقيق النتائج من خلال العوامل الداخلية والخارجية لإلهام الأفراد لتحقيق أهدافهم. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
21	توفير نظام حوافز يشجع على تحسين الأداء الوظيفي للمعلم.							
22	الأخذ بالإعتبار أفكار المعلمين الإبداعية عند طرحها.							

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
23	جعل المعلمين يشعرون بالرضا تجاه عملهم.							
24	إظهار مستوى عالٍ من الثقة لأداء المعلمين.							
25	اتباع نظام عادل للحوافز مع المعلمين كافة.							
26	تقدير عمل المعلمين باستمرار.							
27	توفير بعض المزايا للمعلمين كالمشاركة في الدورات التدريبية لتحسن أدائهم الوظيفي.							
28	تقديم مكافآت على المهام الإضافية بغير أوقات العمل.							
البعد الرابع: الاتصال والتواصل: الاتصال هو عملية يتم فيها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأشخاص كأفراد أو جماعات ويتم بطرق مختلفة كالتحدث أو الكتابة أو لغة الجسد أو وسائل التكنولوجيا، وعندما يتم فهم الرسالة بوضوح يكون التواصل فعالًا وناجحًا. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
29	السماح للمعلمين بتوضيح وجهات نظرهم حول التعليمات الصادرة منه.							
30	استخدام سياسة الباب المفتوح مع المعلمين.							
31	الاتصال للتنسيق بين جهود المعلمين بشكل يمكنهم من أداء أعمالهم بكفاءة عالية.							
32	امتلاك المهارات الكافية للتواصل واستخدام تقنيات التواصل الجديدة لإنجاز مهامه.							
33	التواصل مع المعلمين لتحديد احتياجات المدرسة.							
34	منح المعلمين حق المشاركة لاقتراح أنظمة الاتصال الخاصة بالمدرسة .							

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
35	إلحاق المعلمين بورشات تدريبية لدعم مهاراتهم في مشكلات الاتصال.							
36	إنشاء قنوات اتصال موثوقة بعد مناقشات المعلمين للحصول على التغذية الراجعة.							
البعد الخامس: المشاركة في عملية صناعة القرار: هي عملية إشراك الأشخاص كأفراد أو جماعات في عملية إتخاذ القرار من خلال وجهات نظرهم وآرائهم والتوصل لاستنتاجات نحو القرار النهائي. يقوم مدير المدرسة بـ :								
37	إعطاء المعلمين الفرصة للمشاركة في وضع اقتراحات لصنع القرار.							
38	تقديم المعلومات الكافية لاتخاذ القرار.							
39	يناقش المعلمين الآثار التي قد تنجم عن إتخاذ القرار قبل العمل به.							
40	تشجيع المعلمين على الاستقلالية لاتخاذ قراراتهم الخاصة بالعمل.							
41	صناعة الخطة المدرسية بشكل تشاركي جماعي مع المعلمين.							
42	الأخذ برأي الأغلبية إذا وجد اعتراض متعلق بالقرارات المدرسية.							
43	تبادل الآراء مع المعلمين لوضع أفضل الاقتراحات الممكنة للقرار.							
44	تحديد المعلومات اللازمة واستبعاد غير اللازمة لصنع القرار بالتشاور مع المعلمين.							

المحور الثّاني : دافعية المعلمين:

تعرف دافعية المعلمين بأنها:

القوة المحركة للفرد التي تدفعه باتجاه معين لتحقيق هدفه برغبة وحماس من خلال سلوكاته وقراراته وتصرفاته، والعوامل الداخلية والخارجية. (بوعلاق، 2020).

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المحور الثّاني: دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية								
البعد الأول: الدافعية نحو تقدير الذات: هو الرغبة والدافع الذي يمتلكه الفرد للشعور بالرضا عن نفسه وقدراته وشعوره بقيمته وتقديره لشخصه من نفسه ومن الآخرين. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
1	تعزيز ثقتي في نفسي.							
2	إشعار المعلمين بأهمية وجودهم في العمل.							
3	زيادة ثقتي في اكتساب المعرفة من زملائي.							
4	تشجيعي نحو العمل ضمن الفريق.							
5	إشعار المعلمين بتأثيريهم الإيجابي على بعضهم البعض.							
6	تنمية التزامي بأراء فريق العمل.							
7	تشجيعي لزيادة عطائي في العمل.							
8	التعاطف مع الجميع وتفهم مشاعرهم.							
9	تشجيعي على احترام عملي وجميع زملائي.							
10	تشجيعي على توظيف مصادر قوتي في عملي.							
البعد الثاني: الدافعية نحو الأمن والأمان: هو الدافع الطبيعي لدى الأفراد لتحقيق الحماية والاستقرار مع الشعور بالطمأنينة والراحة في حياتهم. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
11	تحقيق العدالة بين المرؤوسين							
12	الحرص على إشعار المرؤوسين بالطمأنينة							
13	إتباع نهج الشفافية في قراراته في العمل							

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
14	تعزيز شعور الانتماء للعمل.							
15	تحقيق المساواة بين المرؤوسين.							
16	العمل على الإنسجام بين المرؤوسين ككل.							
17	الحرص على تمتع المرؤوسين بحقوقهم.							
18	الحرص على التعامل بحزم مرافقًا للتعاطف.							
البعد الثالث: الدافعية نحو التغيير والتطوير: هو الدافع والاستعداد لدى الأفراد لتحقيق التقدم والتطور والتوصل إلى التحسينات في حياتهم العملية والمهنية. **يقوم مدير المدرسة بـ :**								
19	تشجيع المعلمين على استخدام أساليب تدريسية مختلفة.							
20	إيجاد أنماط مختلفة لتوظيف المعرفة المكتسبة.							
21	تطوير أفكار عن العملية التّعلميّة التّعليميّة.							
22	إزدياد التركيز في توافر دافعية دائمة نحو التعلم.							
23	توجيه المعلمين تجاه إدارة التعلم.							
البعد الرابع: الدافعية نحو الإنجاز: هو الدافع الداخلي والرغبة في التوصل للنجاح في مختلف المهام، ويتضمنها استعدادًا وتصميمًا على السعي، لتحقيق الأهداف والتغلب على التهديدات لتحقيق النتائج المطلوبة. **ممارسة مديري لنمط القيادة التشاركية جعلني:**								
24	متشجعًا للبحث عن ممارسات نوعية ومميزة لتنفيذ المهام الموكلة إلي.							
25	مستعدًا لإنجاز أعمالي بأساليب مبتكرة.							
26	مستمتعًا في إنجاز المهام الموكلة إلي.							
27	متحمسًا للإطلاع على كل ما هو حديث ضمن عملي.							
28	حريصًا على استثمار خبراتي في عملي.							
29	لدي رؤية مباشرة لتنفيذ أهداف عملي.							

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح			
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا				
30	متشجعًا للبحث عن أنماط المعرفة المختلفة.										

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	الانتماء للمجال		السلامة اللغوية		الصلاحية للقياس		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
المحور الثّاني: دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية								
البعد الخامس: الدافعية نحو المثابرة: هو التصميم والدافع المتواصل للتغلب على المشكلات والعمل على تحقيق الأهداف وعادةً ما يرتبط بالشعور الداخلي وهو الإيمان القوي بالنجاح وبذل الجهد لتحقيقه الهدف. يقوم مدير المدرسة بـجعلي :								
31	مثابرًا لإنهاء ما أبدأه من عمل.							
32	منجزًا لعملي بإتقان.							
33	ساعيًّا للوصول إلى أعلى درجات النجاح والتفاني في عملي.							
34	أبذل المزيد من الطاقة في عملي.							
35	منسجمًا مع ظروف العمل ومواقفه.							
36	متزنًا في غالب مواقف العمل.							

شكرًا لحسن تعاونكم

الملحق (2)

أسماء محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	أ.د اخليف يوسف الطراونة	أستاذ	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
.2	أ.د راتب السعود	أستاذ	السياسات والقيادة التربوية	الجامعة الأردنية
.3	أ.د خالد محمد أبو شعيره	أستاذ	أصول التربية	جامعة عمان العربية
.4	أ.د ديمة وصوص	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة الحسين بن طلال
.5	أ.د عبدالرؤوف أحمد عايش بني عيسى	أستاذ	أصول التربية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
.6	أ.د عدنان عبدالسلام العضايلة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.7	أ.د علي حسين حورية	أستاذ	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة جدارا
.8	أ.د محمد عبود الحراحشة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة آل البيت
.9	أ.د محمد فلاح الخوالدة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
.10	أ.د محمد قاسم المقابلة	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة جرش
.11	أ.د يسرى يوسف العلي	أستاذ	الإدارة التربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.12	د.آمال إبراهيم ملكاوي	أستاذ مشارك	دكتوراة التربية الخاصة – ماجستير القيادة والإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
.13	د. خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة
.14	د. ذكريات جبريلالقرالة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
.15	د. فواز شحادة	أستاذ مشارك	المناهج وأساليب التدريس	جامعة عمان العربية
.16	د. علاء أحمد حراحشة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية والأصول	جامعة آل البيت
.17	د. عمر علي الرفايعة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
.18	د. كاظم عادل الغول	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
.19	د. معين سلمان النصراوين	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
.20	د. نور طلال البدور	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الحسين بن طلال
.21	د. ياسين علي المقوسي	أستاذ مشارك	المناهج وأساليب التدريس	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
.22	د. دانا أخوارشيدة	أستاذ مساعد	القيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
.23	د. رحمة عباس الحميديين	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
.24	د. سناء جميل محمد مصطفى	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي – القياس والتقويم	جامعة حفر الباطن – السعودية
.25	د. علا الحمايدة	أستاذ مساعد	القيادة التربوية	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
.26	د. نور خالد مشاقبة	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية

الملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

كلية الآداب والعلوم التربوية

قسم الإدارة والقيادة التربوية

الزميل/ الزميلة ..... المحترم/المحترمة.

تحية طيبة وبعد،

تُعد الباحثة دراسة تهدف التعرف إلى: " **القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وهي (الاستبانة) لجمع البيانات من أفراد العينة المستهدفة، حيث يتكون الجزء الأول: من المتغيرات الديموغرافية، والجزء الثاني: تناول القيادة التشاركية وتضمن (41) فقرة تم توزيعها على (5) مجالات وهي: تفويض السّلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية، التحفيز، الاتصال والتواصل، المشاركة في عملية صناعة القرار، والجزء الثالث: تناول دافعية المعلمين وتضمن (31) فقرة تم توزيعها على (5) مجالات وهي: الدافعية نحو تقدير الذات، الدافعية نحو الأمن والأمان، الدافعية نحو التغيير والتطوير، الدافعية نحو الإنجاز، الدافعية نحو المثابرة. علمًا بأن الأداة مصممة وفق (مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حدٍ ما، غير موافق، غير موافق بشدة)).

راجية منكم قراءة الفقرات والإجابة عليها بوضع إشارة في الخانة التي تمثل رأيكم.

شاكرة لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

الباحثة: حنين خريسات

الجزء الأول: البيانات الأولية (البيانات الديموغرافية):

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

3- سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

الجزء الثاني: القيادة التشاركية:

تعرف القيادة التشاركية بأنها: نمط القيادة الإنسانية الجماعية، حيث يشجع فيه القائد المرؤوسين على المشاركة بمهاراتهم وخبراتهم، مما يؤدي إلى الإبداع والتعاون فيما بينهم وزيادة الولاء والانتماء للقائد، والتوصل لقرارات أكثر فاعلية. (الحمد، 2021).

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: القيادة التشاركية في المدارس الخاصة الأردنية						
البعد الأول: تفويض السّلطة: هو أن يمنح القائد سلطته لشخص ما وإسناد المسؤولية إليه لإتخاذ القرارات وإنجاز المهمات، مع المحافظة على المساءلة النهائية للقائد. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
1	تفويض جزء من صلاحياته للمعلمين، دون التخلي عن مسؤولياته.					
2	منح المعلمين الصلاحيات اللازمة لإتمام مهماتهم.					
3	إسناد بعض مهماته لبعض من المعلمين لتسيير العمل في غيابه.					
4	توضيح الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لتحقيق المهمات المفوضة.					
5	تفويض المهمات بحسب كفاءة المعلمين المعنيين بالتفويض.					
6	تفويض السلطة بما تخوله الأنظمة.					
7	تدريب ذوي الكفاءة من المعلمين في كيفية العمل في حالة غيابه.					
8	تحقيق العدالة بين المعلمين من خلال توزيع المهمات المفوضة كلًا حسب قدرته.					
9	اعتماد تفويض السلطة كآلية لتحفيز المعلمين على أداء مهماتهم .					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الثاني: تفعيل العلاقات الإنسانية: هو الجهد المبذول لتكوين علاقات إيجابية بين الأفراد ومعرفة كيفية تفاعل الناس وارتباطهم ببعضهم بعضًا في المواقف، لتحسين التواصل والتعاون والأداء للجميع. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
10	بناء علاقة إنسانية مع المعلمين.					
11	عقد اجتماعات دورية لمساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية.					
12	استخدام النصح لتوجيه المعلمين.					
13	توفير بيئة عمل يملؤها التفاهم بين العاملين في المدرسة.					
14	تجنب استعمال أي تهديد في العمل.					
15	تفهم مشكلات المعلمين للعمل على حلها.					
16	توجيه المعلمين توجيهًا إيجابيًا نحو كفاءة العمل.					
17	قضاء بعض الوقت مع المعلمين في أثناء الاستراحة.					
18	الإنصاف في التعامل بين المعلمين.					
19	إدارة غضبه في المواقف الصعبة.					
20	حث المعلمين على التعاون بينهم لتحقيق أهداف المدرسة.					
البعد الثالث: التحفيز: هو القوة الدافعة إلى السعي والعمل، والتي تعمل على تحقيق النتائج من خلال العوامل الداخلية والخارجية لإلهام الأفراد لتحقيق أهدافهم. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
21	تشجيع المعلمين على طرح أفكار إبداعية تشاركية بينهم.					
22	إظهار مستوى عالٍ من الثقة لأداء المعلمين.					
23	تطبيق نظام عادل للحوافز مع جميع المعلمين دون تمييز.					
24	تقدير جهود المعلمين على إنجاز العمل المطلوب بوقته.					
25	تحفيز المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية لتنمية أدائهم التدريسي.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
26	تقديم مكافآت على المهمات الإضافية بغير أوقات العمل.					
البعد الرابع: الاتصال والتواصل: الاتصال هو عملية يتم فيها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأشخاص كأفراد أو جماعات ويتم بطرق مختلفة كالتحدث أو الكتابة أو لغة الجسد أو وسائل التكنولوجيا، وعندما يتم فهم الرسالة بوضوح يكون التواصل فاعلًا وناجحًا. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
27	السماح للمعلمين بتوضيح وجهات نظرهم حول القرارات الصادرة منه.					
28	تطبيق سياسة الباب المفتوح مع المعلمين.					
29	التواصل مع المعلمين لمتابعة جهودهم في أداء العمل المطلوب.					
30	توظيف تقنيات التواصل الحديثة في التواصل مع المعلمين.					
31	التواصل مع المعلمين لتحديد احتياجاتهم التدريبية.					
32	إلحاق المعلمين بورشات تدريبية لدعم مهارات الاتصال الفعال.					
33	إنشاء قنوات اتصال موثوقة بعد مناقشات المعلمين للحصول على التغذية الراجعة.					
البعد الخامس: المشاركة في عملية صناعة القرار: هي عملية إشراك الأشخاص كأفراد أو جماعات في عملية إتخاذ القرار من خلال وجهات نظرهم وآرائهم والتوصل لاستنتاجات نحو القرار النهائي. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
34	تدريب المعلمين على إتخاذ القرار.					
35	تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة في صنع القرار لحل أي مشكلة.					
36	مناقشة المعلمين الآثار التي قد تنجم عن إتخاذ القرار قبل العمل به.					
37	تشجيع المعلمين على إتخاذ قراراتهم الخاصة بالعمل.					
38	إعداد الخطة المدرسية بشكل (تشاركي جماعي) مع المعلمين.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
39	الأخذ برأي الأغلبية إذا وجد اعتراض متعلق بالقرارات المدرسية.					
40	تبادل الآراء مع المعلمين لوضع أفضل البدائل الممكنة للقرار.					
41	تحديد البدائل الصالحة لإتخاذ القرار.					

الجزء الثالث : دافعية المعلمين:

تعرف دافعية المعلمين بأنها:

القوة المحركة للفرد التي تدفعه باتجاه معين لتحقيق هدفه برغبة وحماس من خلال سلوكاته وقراراته وتصرفاته، والعوامل الداخلية والخارجية. (بوعلاق، 2020).

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الثّاني: دافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية						
البعد الأول: الدافعية نحو تقدير الذات: هو الرغبة والدافع الذي يمتلكه الفرد للشعور بالرضا عن نفسه وقدراته وشعوره بقيمته وتقديره لشخصه من نفسه ومن الآخرين. **يحرص مدير المدرسة على:**						
1	تعزيز ثقتي بنفسي.					
2	إشعاري بأهمية وجودي في المدرسة.					
3	زيادة ثقتي في اكتساب المعرفة من زملائي.					
4	تشجيعي نحو العمل ضمن الفريق.					
5	إشعاري بتأثيري الإيجابي مع زملائي في المدرسة.					
6	تشجيعي للإلتزام بأراء فريق العمل.					
7	تحفيزي لزيادة عطائي في العمل.					
8	حثي على تفهم مشاعر زملائي في العمل.					
9	تشجيعي على احترام عملي.					
10	تشجيعي على توظيف مصادر قوتي في عملي.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الثاني: الدافعية نحو الأمن والأمان: هو الدافع الطبيعي لدى الأفراد لتحقيق الحماية والاستقرار مع الشعور بالطمأنينة والراحة في حياتهم. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
11	تحقيق العدالة بين المرؤوسين					
12	إشعاري بالطمأنينة أثناء قيامي بالعمل.					
13	إتباع نهج الشفافية في قراراته في العمل					
14	تحقيق المساواة بين المرؤوسين.					
15	العمل على الإنسجام بين المرؤوسين ككل.					
16	إبلاغي بحصولي على كافة حقوقي.					
17	تنبيهي بتعامله معي بحزم مرافقًا لتعاطفه حسب الموقف.					
البعد الثالث: الدافعية نحو التغيير والتطوير: هو الدافع والاستعداد لدى الأفراد لتحقيق التقدم والتطور والتوصل إلى التحسينات في حياتهم العملية والمهنية. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
18	تشجيعي على استخدام أساليب تدريسية متنوعة.					
19	إعلامي بضرورة توظيف المعرفة بالتدريس					
20	إبلاغي بتطوير أفكاري عن العملية التّعلميّة التّعليميّة.					
21	جعلي متحمسًا للإطلاع على كل ما هو حديث ضمن عملي.					
البعد الرابع: الدافعية نحو الإنجاز: هو الدافع الداخلي والرغبة في التوصل للنجاح في مختلف المهمات، ويتضمنها استعدادًا وتصميمًا على السعي، لتحقيق الأهداف والتغلب على التهديدات لتحقيق النتائج المطلوبة. **يقوم مدير المدرسة بِـ:**						
22	تشجيعي للتميز في العمل.					
23	حثي على توظيف أساليب مبتكرة في إنجاز الأعمال.					
24	استثمار خبراتي في عملي.					
25	حثي على تبني رؤية واضحة مباشرة لتنفيذ أهداف عملي.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍ ما	غير موافق	غير موافق بشدة
26	تشجيعي للبحث عن أنماط المعرفة المختلفة.					
البعد الخامس: الدافعية نحو المثابرة: هو التصميم والدافع المتواصل للتغلب على المشكلات والعمل على تحقيق الأهداف وعادةً ما يرتبط بالشعور الداخلي وهو الإيمان القوي بالنجاح وبذل الجهد لتحقيقه الهدف. يقوم مدير المدرسة بِـ:						
27	تحفيزي لأكون مثابرًا لإنهاء ما أبدأه من عمل.					
28	تشجيعي لإنجاز العمل بإتقان.					
29	إتاحة الفرص للوصول إلى أعلى درجات النجاح والتفاني في عملي.					
30	تشجيعي على الإتزان في مواقف العمل.					
31	تهيئة البيئة المساعدة على العمل.					

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
Office of the President

الرقم: د ر/خ/1218
التاريخ: 2024/04/04

معالي الأستاذ الدكتور عزمي محمود محافظة الأكرم

وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،

تهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **حنين عبد الرحمن أحمد خريسات** ورقمها الجامعي **(402210043)** المسجلة في برنامج ماجستير الإدارة والقيادة التربوية/ كلية الآداب والعلوم التربوية؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانة لدى لدى المدارس الخاصة في الاردن لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**القيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية المعلمين في المدارس الخاصة الأردنية**"، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الأوسط
مكتب رئيس الجامعة
MEU
Office of the President
Amman-Jordan
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo www.meu.edu.jo