العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن

اعداد

باسمه محمد سعدالدين لوكاشه

اشراف

الاستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي

قدمت هذه الرسالة إستكمالا لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير في الادارة والقيادة التربوية

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

كلية العلوم الإنسانية ـ قسم العلوم التربوية

2008 / 2007

قــرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها " **العلاقة بين فاعليــة الــسلوك القيــادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن**"

وأجيزت بتاريخ 23 / 1 / 2008 .

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيـــــــــع**
الأستاذ الدكتور **عبدالجبارتوفيق البياتي**	رئيساً ومشرفاً	.....
الأستاذ الدكتور **كمال دوانـــــي**	عضواً	.....
الأستاذ الدكتور **ريـــــاض ستراك**	عضواً	.....
الدكتور **كايــد ســـلامة**	ممتحناً خارجياً	.....

التفويـــــض

أنا **باسمه محمد سعدالدين لوكاشـــــــه**، أفوض جامعـــة الـــشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ مـــن رســـالتي للمكتبـــات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإســـــم : **باسمه محمد سعدالدين لوكاشـــه**

التوقيـــع : ----------

التاريخ : 23 / 1 / 2008 م

الإهـــــــــداء

إلى روح والدي الغالي التي يلازمني طيفها في كلّ ما تحمله من قيم الخيروالمحبة

إلى والدتي الغالية النبع الذي أرتوي منه حباً وعطاء

إلى زوجي الوفي العطوف الذي أستند دوماً على حبه ودعمه وإيثاره وعطائه المتفاني

إلى أحبائي وأملي ... أبنائي شيرين وشامل ومراد

إلى جناحيَّ اللذين أحلـــّق بهما شقيقتي الغاليتين بسمة ومريان

إليهـــــم جميعاً أهـــــــدي هـــذا الإنجـــــــــازالمتواضع

شكر وتقديـــــر

الشكرلله العلـي القدير من قبل ومن بعد

لا يسعني وقد أنجزت هذا العمل المتواضع إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان للأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي على جهوده العلمية والإنسانية التي بذلها لإخـــراج هذه الرسالة الى حيز الوجود والتي جســـّد فيها كل معاني القدوة في علمه الغزير وتواضعه وإنسانيته وكرمه في توجيهاته وآرائه السديدة التي يقدمها العالِم لطلبته.

ويسعدني أن أشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على آرائهم وإقتراحاتهم القيمة التي تستهدف إثراء هذا العمل وتجويده.

كما أتقدم بالشكر والإمتنان إلى جميع الأساتذة الأفاضل المشاركين في تحكـــيم وتـــدقيق إستبانتي الدراسة على جهودهم المبذولة وآرائهم القيمة.

ويسرني أن أتقدم بالشكر والإمتنان إلى جميع أساتذتي في قسم العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا على جهودهم العلمية والإنسانية المعطاءة في دعـــم طلبـــتهم ومساندتهم وتوجيههم.

كما ويسعدني أن أتقدم بالشكر والعرفان لجميع العاملين في جامعـــة الـــشرق الأوســـط للدراسات العليا من أساتذة كرام وموظفين أكفاء لا يألون جهداً في ســـبيل تحقيـــق الخدمـــة التربوية التعليمية المميزة المنشودة في جامعتنا العزيزة التي أتمنى لها المزيـــد مـــن التقـــدم والنجاح المتميز.

كما وأتقدم بالشكر والعرفان للكوادر التعليمية للمؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان من مديرين ومعلمين لإهتمامهم وتعاونهم البناء في تقديم البيانات الخاصة بهذه الدراسة.

ولا يسعني إلا أن أشكر عائلتي التي أهديها جهدي هذا على ما أبدته لي من صبر وتفهم ودعم ومساندة مادية ومعنوية في عملي لإستكمال دراستي.

قائمـــــة المحتويـــــــــات

الموضـــــــــــــــــوع	رقم الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويـــــــض	ت
الإهـــــــــداء	ث
الشـــــكر والتقديـــر	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ر
ملخص الدراسة باللغة العربية	ز
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية (Abstract)	ص
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها	1
المقـــــــــــدمة	2
مشكلة الدراسة	7
أهداف الدراسة وأسئلتها	8
فرضيات الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
محددات الدراسة	11
مصطلحات الدراسة	12
الفصل الثاني : الأدب النظري والدرسات السابقة	15
أولاً : الأدب النظري للدراسة	16
ثانياً : الدراسات السابقة	46
الفصل الثالث : الطريقة والاجراءات	54
منهجية الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
أفراد الدراسة	56

أدوات الدراسة 58
متغيرات الدراسة 66
إجراءات الدراسة..... 67
المعالجة الاحصائية 69

الفصل الرابع : نتائج الدراسة 71
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وإختبار الفرضية الأولى 72
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وإختبار الفرضية الثانية 75
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وإختبار الفرضية الثالثة 80
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وإختبار الفرضية الرابعة 83

الفصل الخامس : مناقشة النتائج وتفسيرها 87
أولاً – تفسير نتائج إختبار الفرضية الأولى 88
ثانيـــاً – تفسير نتائج إختبار الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة..... 92
توصيات الدراسة 97

مراجع الدراسة :..... 99
المراجع العربية 99
المراجع الاجنبية 102

الملاحق 104

قائمـــة الجـــــداول

رقـــم الجدول	عنوان الجـــــــــــــدول	رقـــم الصفحة
1	توزيع أفراد المجتمع من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقليـــة في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الدراسة.	56
2	توزيع أفراد الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقليـــة في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الدراسة.	57
3	عدد معلمي مجتمع الدراسة وأفرادها حسب متغيرالجنس ونسبة تمثيل أفـــراد الدراسة لمجتمعها في المؤسسات التعليمية لـــذوي الإعاقـــات العقليـــة فـــي محافظة العاصمة عمـــــــان حسب هذا المتغير.	57
4	توزيع بدائل السلوك القيادي لكل موقف في إستبانة وصف فاعليـــة الـــسلوك القيادي للمديرين وفق نماذج السلوك القيادي المحددة فـــي نظريـــة هيرســـي وبلانشرد الموقفية في القيادة.	60
5	الدرجات المعطاة لفاعلية السلوك القيادي في إستبانة وصف فاعليـــة الـــسلوك القيادي للمديرين حسب درجة ملاءَمته للموقف.	60
6	مفتاح تصحيح إستجابات المعلمين على إســـتبانة وصـــف فاعليـــة الـــسلوك القيـــادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين.	61
7	توزيع معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان من خارج أفراد الدراسة الذين طبقـــت علـــيهم أداتـــي الدراســـة وفقـــاً لمتغيرات الدراسة لغايات التحقق من ثبـــــات الأداتيـــن بطريقة الإختبـــار ــ إعادة الإختبار.	63
8	تدريج إستجابات المعلمين على إستبانة الدافعية نحو العمل.	64
9	المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤســـسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وإنحرافه المعيـــاري والمتوسط الحسابي العام لدرجات دافعية معلمي هذه المؤسسات نحـــو العمـــل وإنحرافه المعياري.	73
10	معامل إرتباط بيرسون بين متوسط درجات فاعلية السلوك القيادي لمـــديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمـــين وبـــين متوسط درجات دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان، والإختبار الإحصائي (t) لدلالة معامل الإرتباط.	74

رقم الجدول	عنوان الجـــــــــــــــــدول	رقم الصفحة
11	المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم مرتبة ترتيباً تصاعدياً وفق التصنيف المستند إلى المئينات.	76
12	القيم المناظرة لحدي كل فئة من مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين التي صنف المديرون وفقها إلى ثلاثة مستويات إستناداً للمئينات.	77
13	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقــاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير الجنس.	78
14	نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين والجنس والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل.	79
15	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقــاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي.	81
16	نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل.	82
17	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير سنوات خبرة المعلم.	84
18	نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين وسنوات خبرة المعلم والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل.	85

قائمـــــة المـــــلاحـــــق

رقـــم الملحق	عنوان المـــلحـــق	رقـــم الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة. وأسماء الـــسادة مـــدققي ترجمـــة إستبانة وصـــف فاعليـــــة القائد لهيرسي وبلانشرد.	105
2	الصورة الأولية لترجمة إستبانة قياس وصف الـــسلوك القيـــادي لهيرســـي بلانشرد كما عرضت على المحكمين.	106
3	أداة وصف فاعلية وتكيف القائد (LEAD) باللغـــة الإنجليزية لهيرســـي وبلانشرد.	110
4	الصورة الأولية لاستبانة قياس درجة دافعية المعلمين وفق عوامل الدافعيـــة والصحة المحددة في نظرية العامِلَين لهيرزبيرغ فـــي الدافعيـــة التنظيميـــة والنســـب المئوية للموافقة التي حازت عليها كل فقرة من المحكمين.	114
5	توزيع فقرات الصورة النهائية لإستبانة قياس درجة دافعية المعلمين حـــسب عوامل الدافعية والصحة الواردة في نظرية هيرزبيرغ.	118
6	الإستبانة المجمعة النهائية لأداتي الدراسة كما تـــم توزيعهـــا علـــى أفـــراد الدراسة.	120
7	خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس جامعة الشـــرق الأوسط للدراســـات العليا لمعالي وزير التنمية الإجتماعية لجمع البيانات حول مجتمع الدراسة.	129
8	خطاب تسهيل المهمة الموجه من معالي وزير التنمية الإجتماعيـــة لمـــديرة شؤون المعوقين ومديرالأسرة والمرأة والطفولة لجمع البيانات حول مجتمـــع الدراسة.	130
9	خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيـــس جامعة الشـــرق الأوسط للدراسات العليا لمعالي وزيـــر التنمية الإجتماعية لتطبيق أداتي الدراسة فـــي مراكـــز التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية التابعة للـــوزارة في محافظة العاصمة عمان.	131
10	خطاب تسهيل المهمة الموجه من معالي وزيرالتنميـــة الإجتماعيـــة لمـــديرة مديرية الأشخاص المعوقيـــن لتطبيق أدوات الدراسة في مراكـــز التربيـــــة الخاصة التابعة للوزارة في محافظة العاصمة عمان.	132
11	خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس جامعة الشرق الأوســـط للدراســـات العليا للسادة مديـــري المؤسسات التعليمية لـــذوي الإعاقـــات العقليـــة فـــي محافظة العاصمة عمان لتطبيق أداتي الدراسة في مؤسساتهم.	133

ملخص الدراســـة

العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الاعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن

اعداد

باسمه محمد سعدالدين لوكاشه

اشراف

الاستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي

2008

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بـــين فاعليـــة الـــسلوك القيـــادي لمـــديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن. وذلـــك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما نوع العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنـــس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهـــــل العلمـــي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2007 / 2008 في المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان. وبلغ عدد أفرادها (195) معلماً ومعلمة إختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من (37) مؤسسة تعليمية في محافظة العاصمة عمان. وإستخدمت في الدراسة أداتان، تمثلت الأداة الأولى بإستبانة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد التي عمدت الباحثة إلى ترجمتها لإستخدامها كأداة لقياس فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين. وبلغت قيمة ثبات هذه الأداة بطريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار وفق معادلة بيرسون (0.93)، كما بلغت قيمة ثباتها بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون (0.83). أما الأداة الثانية فكانت إستبانة الدافعية نحو العمل التي طورتها الباحثة وفقاً لنظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية لقياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل. وبلغت قيمة ثبات هذه الأداة بطريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار وفق معادلة بيرسون (0.97)، كما بلغت قيمة ثباتها بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة سبيرمان براون (0.96). وإستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي في البحث التربوي للإجابة على أسئلتها وإختبار فرضياتها. إذ إستخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والميئنات ومعامل إرتباط بيرسون والإختبار التائي وتحليل التباين الثنائي.

وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة ما يأتي:

1. وجود علاقة إرتباطية إيجابية مقدارها (0.331) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين ودرجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب جنس المعلمين أو مؤهلهم العلمي أو سنوات خبرتهم تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات التي تمثلت بما يأتي:

1. ضرورة أن تولي مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية والإشراف على أدائها المزيد من الإهتمام بالقيادة الإدارية لهذه المؤسسات التعليمية في الأردن . وذلك من خلال البدء في العمل على بلورة أسس ومعايير تتعلق بالكفايات الفنية الإدارية والإنسانية الواجب توفرها لدى مديري هذه المؤسسات التعليمية لضمان إلتحاق الأفراد المؤهلين لهذا المستوى الإداري

الإجرائي الحساس في هذه المؤسسات التعليمية القادرين على أداء دورهم كقادة إداريين لهذه المؤسسات التعليمية في حفز وزيادة درجة دافعية معلميهم نحو العمل بإعتبارها عنصر على درجة كبيرة من الأهمية في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق اهدافها التربوية المنشودة.

2. ضرورة أن تولي مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية والإشراف على أدائها المزيد من الإهتمام بالقيادة الإدارية لهذه المؤسسات التعليمية في الأردن. وذلك من خلال البدء في العمل على بلورة أسس ومعايير تتعلق بالكفايات الفنية الإدارية والإنسانية الواجب توفرها لدى مديري هذه المؤسسات التعليمية لضمان إلتحاق الأفراد المؤهلين لهذا المستوى الإداري الإجرائي الحساس في هذه المؤسسات التعليمية القادرين على أداء دورهم كقادة إداريين لهذه المؤسسات التعليمية في حفز وزيادة درجة دافعية معلميهم نحو العمل بإعتبارها عنصر على درجة كبيرة من الأهمية في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق اهدافها التربوية المنشودة.
3. أن تتولى مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية والإشراف على أدائها زمام المبادرة في العمل على زيادة فاعلية القيادة الإدارية لهذه المؤسسات التعليمية في الاردن. وذلك من خلال تطوير برامج تدريبية وورش عمل خاصة بالقيادة الإدارية التعليمية لمديري هذه المؤسسات التعليمية بالتعاون مع المختصين في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية المختلفة تهدف إلى رفع الكفايات والمهارات الفنية الإدارية والإنسانية للمديرين بالشكل الذي يمكـّنهم من تشخيص المتغيرات الأساسية للمواقف الإدارية التي يواجهونها في دورهم القيادي الإداري لمؤسساتهم، إضافة إلى تمكينهم من تطوير إستراتيجيات تساعدهم على تكييف سلوكهم القيادي الممارس بما يتوائم مع خصائص معلميمهم المتمثلة بمدى قدرتهم الفنية على إنجاز مهامهم ومدى دافعيتهم نحو العمل، من أجل زيادة درجة دافعية معلميهم لبذل أقصى ما يمكنهم من جهود تسهم في زيادة فاعلية مؤسساتهم التعليمية في تحقيق أهدافها التربوية المنشودة في هذا القطاع التربوي.
4. إجراء بحوث ودراسات لاحقة أخرى تتناول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين وبين مجالات الدافعية المتعددة للمعلمين بإستخدام نفس الإجراءات والأدوات وعينات مشابهة لأفراد هذه الدراسة.
5. إجراء دراسات مقارنة تتناول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين ودافعية المعلمين بين عينات من مؤسسات التعليم العام وبين عينات من مؤسسات تعليم ذوي الإعاقات.

Abstract

The relationship between the effectiveness of principals' leadership behavior and their teachers' motivation towards work in educational institutions for mentally retarded students in Jordan

Prepared by
Basima Mohm'd Loukasheh

Supervised by
Prof. Abdul Jabbar Al Bayyati

2008

This study aims to identify the relationship between the effectiveness of principals' leadership behavior and teachers' motivation towards work in educational institutions for mentally retarded students in Jordan.

This study aims to do so by answering the following questions:

1. What kind of relationship exists between the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' view point, and teachers' motivation towards work, in educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman?
2. Are there any differences with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between teachers' motivation towards work, based on their genders that can be attributed to the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' view point, in educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman?
3. Are there any differences with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the teachers' motivation towards work, based on their academic qualification that can be attributed to the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' view point, in educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman?
4. Are there any differences with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the teachers' motivation towards work, based on years of experience that can be attributed to the effectiveness of

principals' leadership behavior from the teachers' view point, in educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman?

The study has been conducted in the first semester of the scholastic year 2007/2008 in (37) educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman on a sample of (195).

Two tools were used in this study. The first tool was the questionnaire "LEAD" that describes principals' leadership behavior developed by Hersey and Blancherd. This questionnaire was translated to Arabic by the researcher in order to be used as a tool to measure the effectiveness of principals' leadership behavior from teachers' view point. The reliability of this tool was calculated by using both the test - retest and the split - half method. The reliability of this tool came out to be (0.93) when using Pearson equation for the test - retest method and (0.83) for the split - half method by using Spearman – Brown equation. The second tool used in this study was a questionnaire developed by the researcher depending on Herzberg's Two Factor Theory to measure the degree of teachers' motivation toward work. The reliability of this tool was calculated by using both the test-retest and the split-half method. The reliability of this tool came out to be (0.97) by using Pearson equation for the test - retest method and (0.96) by using Spearman - Brown equation for the split-half method.

The researcher used the descriptive approach of surveying. The statistical package for social science (SPSS) was used for analyzing the data, by using the following statistics: The arithmetical means, the standard deviations, Pearson Correlation Coefficient, the t-test examination, the Percentile, the two way analysis of variance MANOVA .

The most important results of this study are as follows:

1. There is a positive relationship equals (0.331) at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' view point, and teachers' motivation toward work in educational institutions for mentally retarded students in Greater Amman.
2. There are no significant differences with statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the teachers' motivation toward work that can be attributed to the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' view point, in educational institutions for

mentally retarded students in Greater Amman based on any of these variables:

A. Teachers' genders.

B. Teachers' academic qualifications.

C. Teachers' years of experience.

In light of the results found by conducting this study, the researcher suggests the following recommendations:

1. The Handicapped Affairs Directorate at the Ministry of Social Development, being the official party in charge of licensing educational institutions and monitoring their performance, should pay more attention to the managerial leadership of such institutions. This could be done through setting certain standards for managers necessary to ensure effective leadership performance and their ability to motivate their employees and encourage them to work more effectively and hence realize the educations goals of these institutions.
2. The Handicapped Affairs Directorate at the Ministry of Social Development, being the official party in charge of licensing educational institutions and monitoring their performance should initiate the process of increasing the effectiveness of managerial leadership in these institutions. This could be done by developing training programs and workshops on educational managerial leadership of the principals of these institutions in coordination with educational management specialists from various Jordanian universities. These programs and workshops should aim to increase the capabilities and skills on both management and human levels, in a way that can enable the principals to asses the fundamental variables to the managerial situations they face when playing their leadership roles in their institutions and hence develop strategies that can help them adapt their leadership styles with the needs of the teachers and hence increase their teachers' motivation towards work and their effectiveness which directly contributes to the achievement of the institutions' goals.
3. Conducting more studies about the relationship between the effectiveness of principals' leadership behavior from teachers' view point and the various spans of teachers' motivation, using the same procedures, the same tools and similar samples of this study.
4. Conducting comparative studies about the relationship between the effectiveness of principals' leadership behavior from the teachers' perspective and teachers' motivation on other samples from public and special needs Educational institutions.

الفصـــل الأول
مشـــكلة الدراســـة وأهميتهـــا

الفصـــل الأول

مشـــكلة الدراســـة وأهميتهـــا

المقـــدمـــــة

يحظى مفهوم القيادة وفاعليتها بإهتمام المجتمع الإنساني منذ أقدم العصور إدراكاً منه لأهميتها في تحقيق طموحات الجماعات الإنسانية وغاياتها بإعتبارها أحد المتغيرات المهمّة في نجاح المنظمات الإنسانية في تحقيق أهدافها بكفاية وفاعلية. إذ أنّ الوظيفة الأساسية للقيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها في عملية تفاعل إجتماعي متبادلة بين القائد وأتباعه تحتاجها كل جماعة تريد أن تحقق أهدافها.

من الملاحظ عند تتبّع تطور مفهوم القيادة وفاعليتها في الأدب الإداري إتفاق آراء الباحثين حول حقيقة أنّ القيادة الفاعلة تعمل على تحقيق نتائج باهرة للجماعات بالرغم من تعدد المداخل التي التي حاول الباحثون من خلالها فهم وتفسير ماهيّة القيادة الفاعلة (Hanson,2003). فقد إنطلق البعض في فهم وتفسير القيادة إنطلاقاً من إعتبارها مجموعة من العمليات، بينما إنطلق البعض في تفسيرها بإعتبارها مجموعة من الصفات الشخصية، أو القابلية لفرض الإنصياع، أو التأثيرعلى الآخرين، كما فسّرها آخرون بإعتبارها نوعاً من أنواع الإقناع، أو بإعتبارها علاقة قوة بين القائد وتابعيه، أو بإعتبارها ثمرة من ثمرات التفاعل الإنساني بين الأفراد، إضافة إلى تفسير البعض الآخر لها بإعتبارها توليفات متنوعة من مجموعات مختلفة من هذه المفاهيم (Owens,1995).

ويمكن إعتبار المدخل الموقفي للقيادة وما إنبثق عنه من نظريات أكثرالمداخل النظرية إقناعاً وديناميةً في توسيع قاعدة مفهوم القيادة وفاعليتها. فقد ربطت نظريات هذا المدخل المتعددة نشوء الدور القيادي وإحتمالية نجاحه وفاعليته بثلاثة عناصر أساسية متفاعلة فيما بينها يشتمل عليها الموقف القيادي، وهي سمات القائد وقدراته

وخصائصه، وسمات الأتباع المتمثلة بقدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم ، وسمات الموقف وخصائصه ومتطلباته (Hoy,1982).

كما يحظى مفهوم الدوافع الإنسانية كقــوّة محرّكة لجهود الأفراد والجماعات بإهتمام المجتمع الإنساني منذ النصف الثاني من القرن الماضي بإعتباره متغيراً آخرَ على درجة كبيرة من الأهمية في نجاح المنظمات الإنسانية في تحقيق أهدافها، إنطلاقاً من أنّ دوافع الأفراد ورغباتهم عوامل مؤثرة في جميع نواحي سلوكهم.

ويزخر الأدب الإداري بالعديد من النظريات التي تفسّر دافعية الأفراد التنظيمية التي حاولت في مجملها توظيف المعرفة في علم النفس لتصميم مهارات يتعلمها المديرون لتطوير أساليبهم وممارساتهم في التعامل مع العنصر البشري في المنظمات الرسمية على إختلاف نشاطاتها وخدماتها بإعتباره أحد الموارد الرئيسية المهمة في العملية الادارية. إذ تنطلق نظريات السلوك الإداري المختلفة من فكرة أساسية تتمثل في أنه من الممكن تغيير سلوك الآخرين عن طريق تقوية الرغبة في تكرارالسلوك المرغوب فيه، وإضعاف الرغبة في تكرار السلوك غير المرغوب (القريوتي،2000).

ولعلّ ما يبرز أهمية نظرية فردريك هيرزبيرغ F. Herzberg ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية من بين مجمل النظريات التي إهتمت بالسلوك التنظيمي للعامِلين تركيزها على أهمية دور العمل وظروفه التي تحقق المزيد من الدافعية والرضا عن العمل في حياة الأفراد التي تؤثر بدورها على الكفاية والفاعلية الإنتاجية للعامِلين، إضافة لما تطرحه هذه النظرية من تصنيف لفئتين من العوامل التنظيمية ذات العلاقة بحاجات الأفراد في المنظمات بإعتبارها عوامل مؤثرة بطرق متباينة في دافعيتهم التنظيمية وفي رضاهم الوظيفي. ويرى هيرزبيرغ أنّ الفئة الأولى من هذه العوامل هي عوامل الدافعية Motivation Factors كونها تقع ضمن العمل نفسه وتكمن غالباً بداخله، وترتبط بحاجات النمو النفسي للعاملين التي يشير لها ماسلو Maslow في بنائه الهيراركي للحاجات الإنسانية، وهي بنظره الأجدر بإهتمام الإدارة بإعتبارها من العوامل المحفزة لدافعية الأفراد، لأنّ توفرها في العمل يؤدي إلى إغناء الوظيفة (Hersey& Blancherd,1982). أما الفئة الثانية من هذه العوامل فهي العوامل الصحية Hygiene Factors أو العوامل الوقائية نظراً لوقوعها في البيئة المحيطة بالعمل وعدم وقوعها داخل جوهره، وتتصل هذه العوامل بحاجات تجنب الألم

المرتبطة بالحاجات الفسيولوجية وبحاجات الأمن والحماية التي تقع في قاعدة البناء الهيراركي للحاجات الإنسانية لماسلو (القريوتي،2000). ويؤكد هيرزبيرغ على أنّ توفــّر هذه العوامل في بيئة العمل يعتبر من العناصر المساعدة في تحقيق الشعور بالرضا والقناعة لدى الأفراد ، بينما لا يؤدي عدم توفرّها بالضرورة إلى شعورهم بعدم الرضا وعدم القناعة (العطية،2003).

كما يزخر الأدب الإداري بالعديد من الآراء التي تؤكد على إرتباط فاعلية القائد بدافعية التابعيـــــن . حيث يشير سيرجيوفاني إلى ضرورة إرتباط القائد الذي يسعى لأن يقوم بدوره بشكل فاعـــــل مع تابعيه بعلاقة من التفاهم التي تنطلق من التأثير المتبادل وشعورالتابعين بأنّ القائد يمثل الرمز لقيمهم وعاداتهم ، وأنـــّه متحدٌ مع مشاعرهم الداخلية وفكرهم وقادرٌعلى حل مشكلاتهم وتلبية إحتياجاتهم (Sregiovanni,1996). ويتمثّل دور القادة الفاعلين في العمل على توحيد وتكامل حاجات وأهداف كل من المنظمة والأفراد العاملين فيها التي من البديهي أن لا تكون دائماً واحدة وذلك من خلال النظرة الثاقبة للقائد في معرفة حاجات ودوافع الأفراد وتوجيهها نحو الحاجات والأهداف التنظيمية (العميان،2004).

ويشير الطويل إلى أنّ بُعد الحاجات الإنسانية يشكل متغيراً مهماً في فاعلية المنظمة وقيادتها، لأنّ الإنسان كائن معقد يتألف من جسد وعقل وروح، وما يصدر عنه من سلوك يتأثر بتفاوت درجات شدّة هذه المكونات الثلاثة، فمهما كان الإنسان منطقياً في سلوكه إلا أنّه لا يمكن تجريده من بُعد إنسانيته الذي يشكل مشاعره وأحاسيسه وقيمه وإتجاهاته (الطويل،2006 أ). ولذلك كانت دافعية العاملين ولا تزال محور إهتمام مديري المنظمات الإجتماعية المختلفة خلال سعيهم المستمر نحو تحقيق الإنتاجية الأعلى لمرؤوسيهم، ونحو تحسين مستوى الإنجاز لمنظماتهم من خلال تقليص معدل الدّوران أو التغيب عن العمل، وتقليص الأخطاء في الأداء، إضافة لسعيهم نحو ترشيد الإنفاق في منظماتهم.

ويشير دواني أيضاً إلى أهمية العلاقة بين فاعلية القائد ودافعية التابعين خلال تناوله لأهميّة النجاح والفاعلية في دراسة موضوع القيادة بتأكيده على أنّ نجاح القيادة يعزى إلى الطريقة التي يسلكها أعضاء الجماعة على إختلاف الأدوار التي يتولونها، بينما تعزى فاعلية القيادة الى دافعية أعضاء الجماعة الداخلية. ذلك أنّ ذوي الإتجاه المؤكد على النجاح في القيادة يميلون إلى التركيز على قوة القائد المستمدة من سلطة المنصب

الرسمية، بينما يميل ذوو الإتجاه المؤكد على الفاعلية إلى التركيز على الجمع بين سلطة المنصب الرسمية والسلطة الممنوحة لهذا المنصب من أعضاء المجموعة والتي تستثار بواسطة إرتباط القادة بحاجات وتوقعات الأفراد (دواني،1997).

كما يشير هانسون Hanson خلال تناوله للإدارة المدرسية إلى أنّ الإتجاهات الحديثة في الأدب التربوي تؤكد على أهمية دور مدير المدرسة في حفز العناصر البشرية في مدرسته لبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية لمدرسته، وإلى أهميّة وقوفه على حاجات المعلمين والطلبة ودوافعهم للعمل على إشباعها (Hanson,2003). إذ أنّ التحدي الذي يواجه مدير المدرسة في دوره القيادي لمدرسته في عصرنا الحاضر يكمن في قدرته على الإلمام بكل من حاجات مدرسته وحاجات الأفراد فيها، للعمل على تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنسجام والتوافق المتبادل بين هذه الحاجات (Ubben,2004). فإذا نظرنا للإدارة التربوية بإعتبارها أداة لإحداث التغيير وإدارته في عالمنا المعاصر فإنه لا بد للقادة التربويين من تجديد أساليب عملهم وطرق أدائهم بما يحقق الدافعية المتجددة للعاملين في المؤسسات التربوية (عطوي،2004).

ويمكن إعتبارنظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية في القيادة Hersey & Blanchard Situational Leadership Theory إحدى أبرز النظريات الموقفية التفاعلية التي تربط فاعلية القيادة بخصائص الأفراد ودوافعهم، لما تحمله في جنباتها من ربط بين نظريات الدوافع الحديثة وتكاملها مع دور القائد. حيث يعرِّفان القيادة بإعتبارها دالة تفاعل القائد والتابعين والمتغيرات الأخرى للموقف القيادي. كما يؤكدان على أهميّة متغير التابعين بإعتباره متغيراً أساسياً في فاعلية القيادة. ذلك أنّ القائد الناجح يجب أن يتمتع من وجهة نظرهما بقدرة على تحقيق التكامل والإنسجام بين هذه العناصر الأساسية الثلاثة فـــي المواقف القيادية المختلفة التي يواجهها في دوره القيادي (Hersey& Blancherd, 1982). ومن هنا فإنّ درجة فاعلية القائد تستند إلى الدرجة التي يتواءَم فيها سلوكه القيادي مع متطلبات الموقف التي تستدعيها درجة النضج الوظيفي لتابعيه الذي يتشكّل بدوره من بعدين أساسيين يتمثلان بدرجة إستعدادهم وقدرتهم المعرفية والفنية اللازمة لأداء المهام الموكوله لهم، ودرجة دافعيتهم نحو أداء هذه المهام، إضافة للمتغيرات الظرفية الأخرى للموقف القيادي (Owens,1995). إذ يصنّفان في نظريتهما هذه درجة نضج العامِلين في المنظمة

إلى أربع مراحل متدرجة تبعاً لمدة خبرتهم في العمل. وذلك إنطلاقاً من إفتراضهما أنّ درجة قدرة العامل على أداء مهامه ودرجة دافعيته نحو أداء هذه المهام تزداد كلما إزدادت خبرته في المنظمة.

كما يطرحان مقابل هذه المراحل الأربع لنضج العاملين أربعة نماذج سلوكية للقائد تنبثق جميعها من الدرجة التي يهتم بها القائد في سلوكه القيادي بكل من بُعدي العمل والعلاقات الإنسانية خلال سعيه نحو تحقيق التكامل والتوازن بين سلوكه القيادي وبين درجة نضج مرؤوسيه ومتغيرات الموقف الأخرى. وتتراوح هذه النماذج السلوكية الأربع ما بين التوجيه العالي إلى التساهل العالي. كما يفترضان أنّ القائد يمكنه أن يمارس جميع هذه النماذج السلوكية تبعاً للخصائص المتباينة للمواقف القيادية المتنوعة. ومن الجدير ذكره أنّ هذا التصنيف لدرجة نضج العامِلين هو الذي عمل على تسمية هذه النظرية بنظرية دورة الحياة Life cycle Theory (Hersey & Blancherd,1977).

إنّ التساؤلات المتمخضة لدى الباحثة من مجمل وجهات النظر المطروحة حول العلاقة بين فاعلية القيادة ودافعية العاملين نحو العمل تتمثل بـــ : هل يتمتع جميع مديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في الأردن في الواقع العملي التطبيقي بنفس الدرجة من القدرة على فهم خصائص مرؤوسيهم؟ وهل يتمتعون بالتالي بنفس الدرجة من الفاعلية المنبثقة عن مرونتهم في تكييف سلوكهم القيادى بما يتلاءَم مع خصائص معلميهم والخصائص الأخرى للموقف القيادي؟ وما هي العلاقة بين درجة فاعلية سلوكهم القيادي المنبثقة عن هذه المرونة وبين درجة دافعية معلميهم نحو العمل؟

وللإجابة على هذه التساؤلات تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلمي هذه المؤسسات في محافظة العاصمة عمان وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية وبين درجة دافعية هؤلاء المعلمين نحو العمل وفقاً للعوامل الداخلية والخارجية للعمل المطروحة في نظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية. وذلك إنطلاقاً من إدراكها لأهمية الدور التربوي لهذه المؤسسات التعليمية كونها تخدم شريحة من أبناء المجتمع الأردني تبلغ نسبتها وفقاً للإحصاءات العالمية

لذوي الإعاقات العقلية في مختلف المجتمعات (2.5% - 3 %) تقريباً (الروسان،2005)، وإنطلاقاً أيضاً من إدراكها – في حدود إطلاعها – لندرة الدراسات المحلية التي إهتمت بالكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين في قطاع المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في الأردن. إذ لاحظت الباحثة أنه بالرغم من تعدد البيئات التربوية التي طبقت فيها العديد من الدراسات الأردنية التي تناولت العلاقة بين القيادة التربوية سواء من حيث أنماطها أو أساليبها أو فاعليتها وبين دافعية معلمي هذه البيئات التربوية نحو العمل أو رضاهم الوظيفي كمؤشر لهذه الدافعية إلا أنّ أياً من هذه االدراسات لم يهتم بتطبيقها على معلمي أو مديري هذه البيئة التربوية. ومن هنا فإنّ التعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية المعنية بذوي الإعاقات العقلية وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في الأردن يعتبر مشكلة تستحق الدراسة.

مشـــــكلة الدراســـــة

تتبلور مشكلة هذه الدراسة بالتعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن.

وينبع إهتمام الباحثة في هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو عملهم من معايشة الباحثة لواقع الإدارة التعليمية في هذه المؤسسات لفترة تقارب ثمانية أعوام. إذ ساهمت الخبرة العملية الإدارية للباحثة في هذا القطاع التربوي في تشكيل قناعتها بضرورة إهتمام مديري هذه المؤسسات برفع مستوى دافعية معلميهم نحو العمل من أجل رفع كفاية وفاعلية مؤسساتهم في تحقيق الأهداف المنشودة للبرامج التربوية المقدمة لطلبتهم في هذه المؤسسات. وذلك إنطلاقاً من قناعتها بوجهة النظر التي تؤكد على أنّ المعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية سوف يكون إنجازه لمهامه وإنتمائه لمؤسسته ولطلبته أعلى من المعلم الذي يفتقد هذه الدافعية العالية ، إضافة إلى أنّ إلتزام المعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية

بضرورة نجاح مؤسسته التعليمية في تحقيق أهدافها سيكون أعلى من إلتزام المعلم الذي يفتقد الدافعية العالية نحو عمله (William,1993).

وتنطلق الباحثة في إهتمامها في هذه الدراسة بالتعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل من بين المؤسسات المختلفة العاملة في قطاع التربية الخاصة من شعورها بندرة الدراسات التي إهتمت بالكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين في هذه المؤسسات التعليمية. فبالرغم من وجود بعض الدراسات المحلية الأردنية التي هدفت إلى التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي عن العمل لدى معلمي ذوي الإعاقات العقلية كمؤشر لدافعيتهم وإلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في هذا الرضا في هذه المؤسسات العاملة في هذا القطاع التربوي، إلا أنّ الملاحظ أنّ هذه الدراسات قد إهتمت بالكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي هذه المؤسسات تبعاً لمتغيرات ديمغرافية متعددة يتعلق بعضها بخصائص المعلمين أنفسهم، أو تبعاً لمتغيرات ديمغرافية متعددة تتعلق بخصائص الطلبة المعوقين عقلياً، إلا أنّ أياً من هذه الدراسات لم يعنى بمتغير السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية العاملة في هذا القطاع التربوي سواء من حيث أنماطه أو مستوى فاعليته كأحد العوامل ذات العلاقة بدافعية معلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية نحو عملهم. وبالتالي فإن الكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين في هذه البيئة التربوية يعتبر بعداً آخرَ يبرز أهمية إجراء هذه الدراسة في هذا القطاع التربوي.

كما وينبثق إهتمام هذه الدراسة بالكشف عن نوع العلاقة الإرتباطية بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل من التباين المتوقع في مستوى فاعلية السلوك االقيادي لمديري هذه المؤسسات. لأنّ سلوكهم القيادي الذي يمارسونه في المواقف المختلفة يعكس تباينهم في درجة إهتمامهم بالعمل على زيادة دافعية معلميهم نحو العمل. إذ يشير الشناق إلى أنّ مديري المدارس بشكل عام لا ينطلقون خلال ممارستهم لأدوارهم القيادية من فلسفة إدارية وتدريب وإعداد وخبرة إدارية موحدة ، وبالتالي فإنّ تعاملهم الشخصي مع معلميهم وطلبتهم وأفراد المجتمع الآخرين ذوي العلاقة بالبرنامج التربوي لمدارسهم إضافة لإجراءاتهم وأساليبهم ووسائلهم الإدارية المتبعة سوف

تكون متنوعة و متباينة (ستراك،2004). وهذا ما يشكل بعداً آخرَ يبرز أهمية إجراء هذه الدراسة في هذا القطاع التربوي .

أهـــــداف الدراســـــة وأســـــئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن. وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

5. ما نوع العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟
7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟
8. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

فرضيـــــات الدراســـــة

تسعى هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية :

1. لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات

العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراســـة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من المعلومات التي ستسفر عنها نتائجها حول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان. ويمكن بلورة أهمية هذه الدراسة نظرياً وتطبيقياً على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة نظرياً بإعتبارها دراسة مكمّلة للدراسات التربوية السابقة التي إهتمت بالكشف عن العلاقة بين متغيري السلوك القيادي الإداري التربوي للمؤسسات التعليمية المختلفة وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل نظراً لتطبيقها على بيئة تربوية جديدة تتمثل بمديري ومعلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية العاملة في قطاع التربية الخاصة. مما يجعل ذلك إضافة للمعرفة العلمية في القيادة والإدارة التربوية.

ومن المبررات التي تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة كدراسة مكملة للدراسات السابقة التي إهتمت بدافعية معلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية نحو العمل أو رضاهم الوظيفي كمؤشر لهذه الدافعية تناولها لمتغير جديد ذي علاقة بدافعية معلمي هذا القطاع التربوي نحو العمل أو رضاهم الوظيفي لم يسبق للدراسات السابقة أن تناولته، وهو متغير فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية في قطاع التربية الخاصة. مما يشكل إضافة للمعرفة في الإدارة التربوية في هذا القطاع التربوي.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق أهمية هذه الدراسة التطبيقية مما هو متوقع أن توفّره نتائجها من معلومات يمكن أن تخدم الإدارة التربوية في قطاع التربية الخاصة والتي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. تقديم معلومات لمديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الاجتماعية حول نوع العلاقة الإرتباطية بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية وبين دافعية معلميهم نحو العمل في محافظة العاصمة عمان يمكن الإستفادة منها في تطوير برامج تدريبية وورش عمل خاصة بالقيادة الإدارية التربوية لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في الاردن، بهدف رفع كفاياتهم الفنية الإدارية وزيادة مرونتهم في تكييف وتعديل سلوكهم القيادي بما يتوافق مع متغيرات المواقف المتنوعة لزيادة فاعلية قيادتهم الإدارية لهذه المؤسسات، وزيادة درجة دافعية المعلمين والمعلمات العاملين في هذا القطاع التربوي.
2. تقديم معلومات لمديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الاجتماعية حول نوع العلاقة الإرتباطية بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان وبين دافعية معلميهم نحو العمل يمكن الإستفادة منها في بلورة أسس ومعايير تتعلق بالكفايات الفنية الإدارية والإنسانية الواجب توفرها في مديري هذه المؤسسات التعليمية يتم الإعتماد عليها عند إختيار وتعيين مديري هذه المؤسسات بإعتبارها الجهة المسؤولة عن ترخيص هذه المؤسسات التعليمية والإشراف على أدائها، وذلك من

أجل تفعيل الدور القيادي لمديري هذه المؤسسات في تعزيز دافعية معلميهم نحو العمل مما سيسهم في تفعيل مستوى أداء هذه المؤسسات في عملها على تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت من أجلها.

3. تقديم معلومات لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان حول نوع العلاقة الإرتباطية بين فاعلية سلوكهم القيادي التربوي في إدارتهم لمؤسســـاتهم التعليميـــة وبين دافعية معلميهم نحو العمل، مما قد يسهم في مساعدتهم على تطويرإستراتيجيات تمكنهم من تكييف سلوكهم القيادي الذي يمارسونه بما يتوائم مع خصائص معلميهم المتمثلة بمدى قدرتهم الفنية على إنجاز مهامهم ومدى دافعيتهم نحو العمل من أجل زيادة فاعلية قيادتهم الإدارية لمؤسساتهم وزيادة درجة دافعية معلميهم نحو العمل في مؤسساتهم التعليمية.

محـــــــددات الدراســـــة

يتحدد تفسير وتعميم نتائج هذه الدراسة بالمؤشرات الآتية:

1. إقتصار تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان في الأردن.
2. تحددت نتائج هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2007 \ 2008.
3. تحددت نتائج هذه الدراسة بدلالات الصدق والثبات لأداتيها. وهما إستبانة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد المعرّبة في هذه الدراسة من قِبل الباحثة، وإستبانة قياس درجة دافعية المعلمين المطورة من الباحثة في هذه الدراسة وفقاً لنظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية.

مصطلحات الدراســـة

تقدم الباحثة فيما يأتي التعريفات الإجرائية لأبرز المصطلحات التي تناولتها هذه الدراسة:

- **القيادة Leadership** : عرّفها روبرت هاوس House بأنها " قدرة الفرد على التأثير على الآخرين وحثهم وتمكينهم من المشاركة في تحقيق نجاح وفعالية المنظمة التي يكونون هم أنفسهم أعضاء فيها" (House,2004). كما عرّفها فيفنر Fiffner بأنها "فن تنسيق للأفراد والجماعات ورفع حالتهم المعنوية للوصول الى أهداف محددة" (العميان،2004). أما هيرسي وبلانشرد فقد عرّفاها بإعتبارها "عملية التأثير على أنشطة الأفراد والجماعات لتفعيل سيرهم بإتجاه تحقيق الأهداف في موقف معين" (Hersey & Blancherd,1977).

وتعرّف القيادة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها إدارة المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان، وتمكين المعلمين والمعلمات العاملين فيها من العمل على تأدية مهامهم وواجباتهم بنجاح لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لبرامج تلك المؤسسات.

- **النموذج السلوكي القيادي Leadership Behavior Style:** عرّفه فريد فيدلر Fred Fiedler بإعتباره صفة شخصية مميزة للقائد لأنه يشير إلى بنية الحاجات الضمنية للقائد التي تدفعه للسلوك خلال تفاعله الشخصي مع الظروف المتنوعة المتباينة (Hoy,1991). ويعرّفه هيرسي وبلانشرد Hersey & Blancherd في نظريتهما الموقفية في القيادة بأنه النموذج السلوكي الذي يمارسه القائد خلال تفاعله مع متطلبات الموقف المعين وخصائص العاملين معه وفق بعدي العمل والإعتبارية من ضمن النماذج السلوكية الأساسية الأربعة المحددة في هذه النظرية وهي (Hersey & Blancherd ,1982):

- سلوك التوجيه Telling : سلوك عالٍ في التوجيه وإصدار الأوامر وسلوك منخفض في العلاقات الإنسانية.
- سلوك التسويق أو الإقناع Selling : سلوك عالٍ في كل من التوجيه وإصدار الأوامر والإهتمام بالعلاقات الإنسانية.
- سلوك المشاركة Participating : سلوك منخفض في التوجيه وإصدار الأوامر وسلوك عال الإهتمام بالعلاقات الإنسانية.

- سلوك التفويض Delegating : سلوك منخفض في كل من التوجيه وإصدار الأوامر والإهتمام بالعلاقات الإنسانية.

ويعرّف إجرائياً بالنموذج السلوكي الذي يختاره المعلم خلال وصفه للسلوك القيادي لمديره من ضمن بدائل النماذج السلوكية الأساسية الأربعة الواردة في إستبانة هيرسي وبلانشرد لوصف فاعلية وتكيف القائد المستخدمة في هذه الدراسة.

- **فاعلية السلوك القيادي Effectiveness of Leadership Behavioral :** يعرّفها روبرت أونز Robert Owens بأنّها "السلوك الذي يمارسه القائد الفعّال على أفراد المجموعة العاملة معه بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المنظمة" (العميان،2004). أما هيرسي وبلانشرد Hersey & Blancherd فيعرفانها بإعتبارها الدرجة التي يتناسب فيها نموذج السلوك القيادي الذي يمارسه القائد مع خصائص مرؤوسيه وحاجاتهم وتوقعاتهم المتمثلة بمدى قدرتهم على إنجاز المهمة ومدى رغبتهم في إنجازها (Antonakis,2004).

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المدير على إستبانة وصف فاعلية السلوك القيادي للمدير من وجهة نظر المعلمين كما تظهرها الترجمة العربية لأداة هيرسي وبلانشرد(LEAD) المستخدمة في هذه الدراسة، والتي تعبّر عن مدى قدرة المدير على المواءمة والموازنة بين خصائصه الشخصية وسلوكه في تفاعله وتكيفه مع المتغيرات الموقفية وخصائص مرؤوسيه.

- **الدافعيـــة Motivation** : عرّفها قطامي بأنّها "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك معين من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف" (قطامي،1998). كما عرّفها عدس على أنها "الميل أو التوجه للعمل بطريقة خاصة، وبأن الدافع هو الحاجة النوعية التي تسبّب مثل هذا الميل أو التوجه" (عدس،2005).

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنّها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في إستبانة الدافعية نحو العمل المطوّرة في هذه الدراسة كأداة لقياس دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً لنظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية.

• **الأفراد ذوو الإعاقات العقلية** : تعرّف الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي (AAMD) الإعاقة العقلية Mental Retardation بأنها "قدرة ذكائية عامة تحت المتوسط بشكل ملحوظ ناتجة عن أو مرتبطة مع نقص مصاحب في السلوك التكيفي بحيث يكون ظاهراً خلال فترة التطور" (عدس،2005). كما يعرّف الفرد المتخلف عقلياً بأنه الفرد المصاب بخلل غير واضح المعالم، ويتصف ببطـــء النضج وضآلة القدرة على التعلم والمعاناة من النقص في تكيفه الإجتماعي (أبوفرحة،:2000). وتصنف الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي الإعاقة العقلية إلى فئات أربع أساسية هي: البسيطة، المتوسطة، الحادة، العميقة (الوقفي،2004).

ويعرّفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأفراد ذوو الإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة القابلة للتعليم والتدريب الملتحقون بالبرامج التربوية الخاصة في إحدى المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في مجتمع الدراسة من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مرحلة الرشد للإستفادة من تلك البرامج في تحقيق أقصى ما يمكنهم من إستقلالية لتحسين فاعليتهم الفردية والإجتماعية، وذلك وفقاً لمعايير مركز تشخيص الإعاقات المبكرة في وزارة الصحة الأردنية أو المعايير التي تحددها برامج المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان في الأردن.

• **المؤسسة التعليمية لذوي الاعاقات العقلية** :هي المؤسسة التعليمية المرخصة من وزارة التنمية الإجتماعية التي تقدّم برنامجاً تعليمياً أوتدريبياً أو تأهيلياً للطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة أوالمتوسطة القابلة للتعليم والتدريب من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة الرشد في محافظة العاصمة عمان في الأردن.

• **مدير المؤسسة التعليمية لذوي الاعاقات العقلية** :هو الشخص المسؤول عن إدارة المؤسسة التعليمية لذوي الإعاقات العقلية البسيطة أوالمتوسطة القابلة للتعليم والتدريب في محافظة العاصمة عمان في الاردن .

الفصـــل الثانـــي

الأدب النظـــري والدراســـات السابقة

الفصـــل الثانـــي

الأدب النظـــري والدراسات السابقة

الأدب النظـــري

تتناول الباحثة في هذا الجزء من هذا الفصل موضوعات نظرية عديدة ذات علاقة وثيقة بمشكلة هذه الدراسة وأسئلتها، وذلك لما يشكله طرح هذه الموضوعات من أهمية في إعطاء القارئ فكرة عن متغيري مشكلة هذه الدراسة، إضافة لما يشكله طرحها من أهمية في تفسير نتائج هذه الدراسة.

القيادة التربوية

تسعى المجتمعات المختلفة في عصرنا الحديث إلى مواجهة متطلبـــات التنميـــة والتطور التي تفرضها الخصائص والشروط المميزة لهذا العصر من خلال أنظمتهـــا التربوية التي يعد العنصر البشري الأداة الرئيسة التي يمكنها من خلالها تلبيـــة هـــذه المتطلبات .

وبما أنّ العملية التربوية عملية إنسانية في غاياتها وسياساتها وإجراءاتها ، وبما أنّ تعامل النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال الإنسان فإن المنظمات التربوية على إختلافها في هذا النظام بحاجة إلى قادة تربويين قادرين عـــى تطوير فهم واعٍ وعمق لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه مـــن أجـــل أن يبـــذل

أقصى ما يستطيعه من جهد خلال ممارسته لدوره عن قناعة ورضا منه (الطويل،2006 ب).

ونظراً لإرتباط مفهوم القيادة التربوية إرتباطاً وثيقاً بمفهوم الدور والمسؤولية، إضافة لإرتباطها بنمط الشخصية والمهارات الإدراكية والإنسانية والفنية للقائد فإنه لا دّ لقادة المنظمات التربوية من التمتع بمهارات فنية وإنسانية وإدراكية تؤهلهم لأداء دورهم القيادي في منظماتهم التربوية بكفاية وفاعلية. وذلك إنطلاقاً من أنّ هذه المهارات وفق ما يشير إليه روبرت كاتز Robert Katz تشكل إطاراً مرجعياً ومنطلقا لازماً لنجاح تفاعل القائد والإداري مع دوره ومهامه (الطويل،2006 أ)، إلا أنّ المنظمات التربوية بحاجة بشكل كبير لأن يتمتع إداريوها بقدرات قيادية عالية، لأنّ قادتها معنيون بالعنصر الإنساني الذي يشكّل الموارد البشرية لمنظماتهم التي تعتبر عنصراً أساسياً في العملية التربوية. إذ أنه بالرغم من أهميّة وضرورة القدرات الإدارية للقادة التربويين بإعتبار الإدارة معنية بتسيير الموارد المادية إلا أنّ هناك فرقاً نوعياً كبيراً بين الإداري التربوي والقائد التربوي (Owens,1995).

مفهوم القيادة

للقيادة دور مهم في الإدارة يتجلى في الجانب الإنساني للعملية الإدارية أكثر من تجليه في الجوانب الأخرى من هذه العملية. إذ تعمل القيادة على تحقيق التكامل بين الجوانب الإنسانية والإجتماعية والجوانب المادية والتنظيمية للعملية الإدارية التي تهدف إلى تمكين المنظمة من تحقيق أهدافها.

نلاحظ عند تتبعنا لتطور مفهوم القيادة في الأدب الإداري النظري تنامي إهتمام الباحثين الذين تناولوا دراسة القيادة بأهمية ربط فاعلية القيادة الإدارية للمنظمات الإنسانية المختلفة بمدى قدرة قادتها على المواءَمة بين حاجات العاملين في هذه المنظمات ودوافعهم وبين حاجات تلك المنظمات وأهدافها. إذ أنّ الإتجاهات الحديثة في دراسة القيادة تنظر لها بإعتبارها تعبيراً يعطى إلى من يمارس السلوك القيادي في المجموعة لا إلى مجموعة الصفات الشخصية التي يمتلكها الأفراد الذين يشغلون مناصب رسمية في السلطة، وذلك من منطلق أنّ القائد هو ذلك العضو في المجموعة

الذي يساعد في تطور طرق التفاعل التي تسهل عملية تحقيق الأهداف الممثلة لـــقيم وحاجات وتطلعات وتوقعات كلاً من القائد وأتباعه (دواني،1997).

ويزخر الأدب الإداري التربوي بتعريفات متعددة ومتباينة لمفهوم القيادة ، ولعلّه من الصعب أن نجد تعريفاً واحداً مرضياً تماماً لهذا المفهوم . فقـد عرفهـا كـونتز Koontz على أنّها "القدرة على التأثير الشخصي بواسطة الإتصال لتحقيـق هـدف" (العميان،2001). كما عرّفها بيرنارد باس B.Bass بأنها "عملية يتم عن طريقهـا إثارة إهتمام الآخـرين وإطـلاق طاقـاتهم وتوجيههـا فـي الإتجـاه المرغـوب" (كنعان،2007). ويتفق دي إمبروسيو D'Ambrosio مع كاردونا Cardona فـي النظر للقيادة بإعتبارها علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئـك الـذين إختاروا لأن يقودوا وأولئك الذين قرروا أن يتبعوهم (عياصرة، 2006) . كما عرّفها هيرسي وبلانشرد فقـد عرّفاها بإعتبارها "عملية التـأثير علـى أنـشطة الأفـراد والجماعـات لتفعيـل سـيرهم بإتجـاه تحقيـق الأهـداف فـي موقـف معـين" (Hersey&Blancherd,1977).

إنّ أبرز ما نستنتجه من هذه التعريفات المتعددة لمفهوم القيادة أنّه مهمـا كـان التنوع في تعريف هـذا المفهـوم إلا إنهـا فـي المحـصلة تعبـر عـن عمليـة تفاعلات Interactions إنسانية بين فرد وجماعـة (القريـوتي،2000). وأنّ هـذه التعريفات المتنوعة على إختلافها في السياق الإجتماعي السياسي تميل إلى أن يشتمل هذا المفهوم على العناصر الرئيسية الثلاثة لصيغة القيادة، وهي الجماعـة والعمليـة والنظم (Hanson,2003). كما يخدمنا هذا التنوع في المحاولات العديـدة لتعريـف القيادة في إثارة إنتباهنا إلى مدى تباين الباحثين في الإهتمامات التي إنطلقوا منها في مسألة القيادة إضافة لتفاوتهم في درجات تأكيدهم على هذه الإهتمامات.

ويمكننا أن نستخلص من هذه التعريفات المتعددة للقيادة ثلاثة شروط أساسية لا بد من توافرها لوجود القيادة وهي (كنعان،2007؛Newstrom,2007):

1. وجود جماعة من الناس (شخصان فأكثر).
2. وجود شخص من بين أعضاء الجماعة قادر على التأثير الإيجابي في سلوك بقية أعضاء الجماعة.

3. إستهداف عملية التأثير توجيه نشاط الجماعة وتعاونها لتحقيق الهـدف المـشترك المرغوب تحقيقه.

تطور مفهوم القيادة وفاعليتها

أفرز الفكر الإداري المعاصر عدداً من النظريات المتباينة التي حاولت الإجابة على الأسئلة التي تدور حول حقيقة القيادة وكيفية التوصل إلى قائد فعّال وطرق بنائه وتشكيله. ويمكن إجمال النظريات المتعددة التي تناولت مسألة القيادة على تباينها في أربعة مداخل عامة تتدرج تحتها الغالبية العظمى من هذه النظريات.

أولاً ـ مدخل السـمات The Trait Approach

إتجه البحث في مفهوم القيادة وفاعليتها في بدايات القرن الماضي نحو تحديد السمات العامة الشاملة التي تتوفر في القادة الفاعلين (Kondalkar,2007). فقد إعتقد المنظرون الأوائل في الإدارة أنّ العوامل الأساسية التي تقرر فاعلية القيادة هي الخصائص أو السمات الشخصية للقائد (الشماع،2004). وبالرغم من أنّ تراكم المعلومات الناتجة عن الأبحاث والدراسات التي أجريت استناداً لهذا المنحى خلال النصف الأول من القرن الماضي قد أدى إلى الإتفاق على بعض السمات العامة المشتركة بين القادة الفاعلين، وإلى إستنتاج أنّ توفّر بعض هذه السمات يمكن الإعتماد عليه في توّقع ظهور القادة في مواقف معينة وتوّقع زيادة إحتمال النجاح في الدور القيادي، إلا أنّ من أبرز محددات هذا المنحى أنّه لم يستطع أن يضمن أنّ توفـّر هذه السمات سيؤدي بالضرورة إلى نجاح القادة في كل المواقف والظروف (العطية،2003). إذ أشارت دراسات كل من ستوجدل Stogdill عام 1949 ومان Mannعام 1959 وباس Bass عام 1960 إلى عدم وجود دلائل كافية على علاقة الخصال الشخصية للقائد بفاعلية القيادة، وبالتالي لا يمكن التعامل مع مفهوم القيادة وفاعليتها من منطلق توافر مجموعة من الخصال أو السمات في القادة (الطويل،2006 ب).

كما إهتمّ الباحثون في هذا المدخل أيضاً في البحث عن أفضل مصادر القوة للقيادة الفعّالة، إنطلاقاً من أنّ القيادة تعني القوة المؤثرة (Owens,1995). وقد

توصلوا إلى تحديد مصادر متعددة لقوة القائد، لعلّ من أهمها المصادر الخمسة التي قدّمها الباحثان فرنـــش وريفن French & Raven وهي: قوة المكافأة Reward Power، قوة الإكراه Coercive Power، قوة الشرعية Legitimate Power، قوة الخبرة المتخصصة Expert Power، وقوة المرجعية أو الإعجاب Referent Power(الطويل،2006 ب؛Hughes, et al,2007).

ثانياً ــ المدخل السلوكي The Behavioral Approach

فسّرت القيادة في هذا المدخل بإعتبارها مفهوماً مكوناً من ثلاثة عناصر أساسية تتمثل بسلوك القائد وسلوك التابعين وبيئة الموقف. وقد إتجهت الدراسات ضمن هذا المدخل إلى الكشف عن الطابع المميز لكل نمط قيادي بغض النظر عن نوع شخصية القائد، وعن العوامل الموقفية التي تؤثر في القيادة. فقد حاول الباحثون تفسير القيادة في ضوء الطريقة التي يسلك بها القادة الفاعلون وذلك بهدف الكشف عما إذا كان هناك شيئ مميز في الطريقة التي يسلك بها هؤلاء القادة، فهل هم ميالون للسلوك الديموقراطي التشاركي؟ أم للسلوك الأوتوقراطي التسلطي؟

وقد إستندت الدراسات التي أجريت في هذا المدخل على دراسة سلوك القائد من خلال البعدين الرئيسيين اللذين طورتهما دراسات هالبن في جامعة اوهايو الأمريكية في القيادة، وذلك خلال أواخر النصف الأول من القرن الماضي وهما: بعد النظام أو الإهتمام بالعمـــل والإنجاز Initiating Structure ، وبعد الإعتبارية أو الإهتمام بالعلاقات الإنسانية Consideration (Hanson,2003). وقد تـــمّ حصر ستة أنماط سلوكية أساسية للقائد في كلا البعدين. إذ تتمثل الأنماط السلوكية الستة في بعد العمل والنظام بالتركيز على الإنتاج، والإهتمام بوضع القوانين والأنظمة، وتمثيل الجماعة، وإفتراض الدور، والإقناع، إضافة للسعي لإرضاء الرؤساء الأعلى في التنظيم. بينما تتمثل الأنماط السلوكية الستة في بعد الإعتبارية بتحمّل القائد للغموض، وتحمّله لحريّة الأفراد، والإعتبار الإنساني للعاملين، والمصالحة، والتكامل، ودقة التنبـــؤ (Sliver,1983). وقد بيّنت الدراسات التي أجريت ضمن هذا المدخل تفضيل الباحثين وبدرجة عالية للقادة المتوجهين نحو بعد الإعتبارية لأنهم وجدوا أنّ هذا النوع من القادة يحققون إنتاجية أعلى من خلال الجماعة ومستوى أعلى من الرضا عن العمل (العطية،2003). وبالرغم من تعدد الأبحاث والدراسات التي

أجريت في هذا المدخل إلا أنّها لم توفّق تماماً في إثبات علاقة مستمرة بين سلوك القائد وأداء الجماعة، وبالتالي لم تستطع الوصول الى تعميم نمط سلوك قيادي متفق عليه بإعتباره النمط الأكثر فاعلية (الطويل،2006 أ). ومن النظريات التي إنبثقت عن هذا المدخل:

نظرية الشبكة الادارية The Managerial Grid Theory

طوّر بليك وموتون Blake & Mouton عام 1964 هذه النظرية من خلال تقسيمهما لمحوري كل من بعدي النظام والإعتبارية كبعدين أساسيين للسلوك القيادي إلى درجات إهتمام تتراوح في مداها ما بين (1 ــ 9) درجات، إنطلاقاً من أنه ليس من المتوقع أن يهتم القادة بصورة متساوية الدرجة بهذين البعدين فتكّون لديهما شبكة مكوّنة من (81) مربعاً يمثل كل مربع منها نمطاً قيادياً محدداً. إلا أنهما إهتمّا بوصف خمسة أنماط رئيسية للقيادة من الأنماط المتكونة في هذه الشبكة وهي :(Owens,1995; Newstrom,2007)

- النمط **(1 – 1)** الإدارة الإنسيابية Impoverished Management : يبدي القائد في هذا النمط الحد الأدنى من الإهتمام بكل من البعدين ، فهو لا يعيش شؤون منظمته، ويحاول أن يبقى بعيداً عن المواقف المثيرة للجدل أو الإختلاف، ويبقى سلوكه حيادياً تاركاً للأفراد الحرية في أداء أعمالهم التي لا يهتم بتحديد أهدافها أو هيكلتها أو برمجتها، لذلك فإنّ مساهمته في منظمته تكاد تكون معدومة.

- النمط **(9 – 1)** الإدارة المتسلطة Autocratic Task Management : يمثل هذا النمط القائد شديد الحرص على الإنجاز وقليل الإهتمام بالعاملين، فهو مدرك لما يجب أن يتم في منظمته ويوجّه العاملين فيها نحوه، ويهتم بتنظيم ظروف العمل بحيث يسمح بأقل حد ممكن من تدخل العنصر الإنساني فيه، ويمارس القدر الأكبر من السلطة والقوة من أجل تحقيق أهداف منظمته.

- النمط **(5 – 5)** الإدارة المتوازنة أوالمعتدلة Mid – Way Management : يهتم القائد في هذا النمط بشكل معتدل بكل من العمل والعاملين للحفاظ على التوازن بينهما بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، ويقــف في منتصف الطريق ليحافظ على إستقرار منظمته، وهو يفترض أنّ العاملين سيعملون برغبة منهم حسب التعليمات

المعطاة لهم إذا لاقت هذه التعليمات تفسيراً واضحاً من جانبهم. لذلك يسعى إلى توفير الإتصال الحر الرسمي وغير الرسمي مع أعضاء منظمته حتى يبقيهم على علم ومعرفة بكل ما يجري فيها.

• النمط **(1– 9)** الإدارة السارة أو الريفية Country Club Management : يؤمن القائد في هذا النمط بأنّ الإنتاج الأفضل ينجم عن جماعة عمل سعيدة، لذلك فإنه يكرّس معظم إهتمامه على الحفاظ على علاقات مرضية بين أفراد جماعته ولو على حساب الإنتاج. وحسب بليك وموتون فإن هذا القائد لا يساعد على التفكير الخلاّق الذي تحتاجه المنظمة للإنتاج الأفضل لأنّ إسلوبه لا يشجّع الأفراد على ذلك، كما أنّه ليس بالضرورة أن يؤدي إسلوبه إلى علاقات إنسانية دائمة وثابتة، لأنّ موقفه من الإحباط والصراع ليس علاجياً بل قائم على التهدئة والمصالحة وحث العاملين على التحلي بالصبر حتى يتم ما يتمنونه، وقد يضحي بالحلول المناسبة في سبيل الحفاظ على درجة جيدة من القبول الشخصي لدى تابعيه، ونتيجة لذلك قد لا تكون قراراته موجهة نحو الأغراض الإنتاجية.

• النمط **(9 – 9)** إدارة الفريــق Team Management : يولي القائد في هذا النمط أقصى إهتمام بكل من العمل والعاملين بحيث يكون الأفراد مندمجين بعملهم ومستمتعين فيه. وتلتقي هنا متطلبات الإنتاج بشكل متناغم مع الحاجات المتعلقة بالرضا والإعتراف بالدور والإنجاز الذي يتطلع إليه الأفراد من خلال عملهم في المنظمة، فالإنتاج في أعلى مستوياته الممكنة والأفراد ملتزمون بأهداف المنظمة وتسود علاقاتهم الثقة والإحترام المتبادل. وحسب بليك وموتون يعتبر هذا النمط من القيادة هو الأفضل، لأنه يشكل أفضل إحتمال لتحقيق النتائج المرغوبة في معظم المنظمات، فهو يمكنّها من تحقيق أهدافها مع محافظتها بنفس الوقت على درجة عالية من الروح المعنوية والرضا الوظيفي الذي يحفزالأفراد نحو الإنتاج والإبداع.

نظرية المنظمة رقم 4 لرنسيس ليكرت

قدّم رنسيس ليكرت Rensis Likert عام 1967 نظرية شاملة لملامح المناخ في المنظمات عبر سلسلة من الدراسات التي أجراها خلال سنوات طويلة. وقد وصف

في هذه النظرية أنظمة الإدارة إستناداً إلى شروط المناخ التنظيمي والسلوك القيادي وشروط المنظمة وخصائصها التي تتأثر بثمانية متغيرات أساسية وقد حدد ليكرت إستناداً إلى هذه الشروط الثمانية للمناخ التنظيمي أربعة أنماط قيادية إدارية أساسية هي (Kondalkar,2007):

نظام **1** التسلطي – الإستغلالي Exploitive - Authoritative .

نظام **2** التسلطي – النفعي Benevolent - Authoritative .

نظام **3** الإستشاري Consultative .

نظام **4** الجماعي – المشارك Participative .

ويفترض ليكرت أنّ نمط النظام الرابع هو النمط الأفضل لفعالية المنظمة لأنه النمط الذي يؤكد على إسلوب عمل الفريق في جميع العمليات التنظيمية الحرجة في المنظمة. ومن أبرز خصائص هذا النظام (Owens,1995):

- قوى الدافعية: كل الدوافع الرئيسية ما عدا الخوف مستغلة، وتشمل الدوافع تلك القادمة من العمليات الجماعية، كما أنّ قوى التحفيز يعزز أحدها الآخر، وإتجاهات العاملين السائدة في كل المستويات مناسبة تماماً للمنظمة، فالجميع يشعر بالمسؤولية والرضا عن كافة الأمور في المنظمة في مستوى عالٍ نسبياً.
- نمط الإتصال: تتدفق المعلومات بحرية ودقة في كل الإتجاهات الصاعدة والهابطة والأفقية، وعملياً ليس هناك ما يستدعي تحريفها أو ترشيحها أو فلترتها.
- عملية التفاعل ــ التأثير : الإهتمام بتعاون فريق العمل كبير، كما أنّ التأثير الهابط والصاعد والأفقي حقيقي وكبير.
- عملية صنع القرار: تصنع القرارات في جميع المستويات وهي مرتبطة بتداخل الجماعات وتستند القرارات المتخذة على معلومات كاملة ودقيقة ويتم إتخاذها بروح الفريق.
- عملية وضع الأهداف : توضع الأهداف بمشاركة الجماعة إلا في الحالات الطارئة، لذلك فان قبولها من الأفراد علنياً أو سرياً يكون كاملاً.
- عملية الضبط : الضبط حقيقي وواسع الإنتشار، والإحساس بالمسؤولية لوظيفة السيطرة موجود عند الجميع، كما أنّ التنظيم الرسمي وغير الرسمي توأمان، لذلك ليس هناك تخفيض للسيطرة الحقيقية.

ثالثاً ــ المدخل الموقفي The Situational Approach

يقوم هذا المدخل على أساس أنّ التنبؤ بنجاح القائد هو أكثر تعقيداً من مجرد عزل مجموعة من السمات أو مجموعة من السلوكات في القائد. وقد ربطت النظريات المتعددة المنبثقة عن هذا المدخل نشوء الدور القيادي وإحتمالية نجاحه وفاعليته بثلاثة عناصر أساسية متفاعلة فيما بينها يشتمل عليها الموقف القيادي، وهي سمات القائد وقدراته وخصائصه، وسمات الأتباع المتمثلة بقدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم، وسمات الموقف وخصائصه ومتطلباته (Hoy,1982). ويرى الباحثون ضمن هذا المدخل أنّ القائد الفعّال هو الذي يستطيع أن يطوِّر الإحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين على أن يكون سلوكه في ذلك البديل منطلقاً من رؤية محدّدة وبعد فلسفي ونظري واضح ومتناغم (الطويل،2006 ب). ولعلّ ما يميز هذا المدخل ويجعله أكثر قبولاً في دراسة وتفسير فاعلية القيادة تأكيده على أنّ هناك سمات ومهارات قيادية يمكن إكتسابها بالتعليم والتدريب (Newstrom,2007). ومن النظريات التي تناولت دراسة القيادة ضمن هذا المدخل:

نظرية فيدلر الإحتمالية Fiedler's Contingency Theory

بوضعه لنموذجه الإحتمالي في القيادة عام 1967 يعتبر فيدلر Fred Fiedler رائد المدخل الموقفي في القيادة. وهو يفترض أنّ فعالية أداء الجماعة تعتمد على المدى الذي تتوافق فيه المتغيرات الثلاثة الأساسية للموقف، وهي علاقة القائد بالأفراد، وسلطة القائد الرسمية، ودرجة هيكلة المهام. ويرى فيدلر في هذا النموذج الإحتمالي أنّ دوافع الأفراد التنظيمية التي عمل على قياسها من خلال مقياسه المعروف بـــالمشارك الأقل تفضيلا Least Preferred Co-worker Scale تعتبرثابتة كغيرها من الصفات المميزة للشخصية الإنسانية ومن الصعب تغييرها من خلال التعليم والتدريب(Hughes, et al,2007). وبالتالي فإنّ القائد الفعّال عنده هو القائد الذي يقيِّم عناصر الموقف الأخرى ويتدخل فيها لجعلها متلائمة مع نمطه السلوكي وتوجهاته الشخصية (Owens,1995). وتتمثل المتغيرات الموقفية التي يطرحها فيدلر في هذه النظرية بالعلاقات الشخصية بين القائد والتابعين، ودرجة هيكلة المهمة ، وقوة أوسلطة القائد المستمدة من مركزه الوظيفي الذي يشغله (Hersey & Blancherd, 1977).

إنّ الإنجاز الذي حققه فيدلر في هذه النظرية يتمثل ببعد الموقف الذي يمارس فيه القائد دوره القيادي والخصائص والمتغيرات الأساسية التي تلعب دوراً مهماً في هذا الموقف والمتمثلة بقوة مركز القائد في التنظيم، علاقة القائد بتابعيه، ودرجة هيكلة المهام المطلوب إنجازها (Newstrom,2007). وقد نادى فيدلر بضرورة أن تتمحور أهداف برامج تدريب القادة حول تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على السيطرة والتحكم بالظروف المتغيرة المحتملة لخصائص الموقف للعمل على زيادة ملاءمتها لأنماطهم القيادية وليس حول تغيير توجهاتهم الشخصية، وذلك إنطلاقاً من قناعته بأنّ توجهات القائد الشخصية هي سمة أساسية في بنائه المعرفي والنفسي والاجتماعي ومن الصعب تغييرها من خلال التدريب (Owens,1995).

نظرية القيادة الموقفية The Situational Leadership Theory

طوّر بول هيرسي Paul Hersey وكينيث بلانشرد Kenneth Blanchard نظريتهما الموقفية في القيادة عام 1969 وذلك إستناداً لدراساتهما التي أجرياها في مركز أبحاث القيادة في جامعة اوهايو الامريكية. وتفترض هذه النظرية في تفسيرها لفاعلية السلوك القيادي أنّ إختيار القائد للإسلوب القيادي الصحيح في دوره القيادي يعتمد على مستوى إستعداد التابعين ونضجهم الوظيفي، وأنّ فاعلية القيادة تعكس حقيقة أنّ التابعين هم الذين يقبلون أو يرفضون القائد بغض النظر عما يفعله القائد (Silver,1983). كما يرى هيرسي وبلانشرد أنّ العلاقة بين القائد والتابعين تماثل العلاقة بين الوالد وأبنائه، حيث يتخلى الوالد عن سيطرته على أبنائه تدريجياً مع تطوّر نضج الأبناء وقدرتهم على تحمّل المسؤولية (العطية،2003).

وتفترض هذه النظرية أنّ العامِلين في المنظمة يمرّون بأربع مراحل في نضجهم الوظيفي. وذلك تبعاً لمستوى تطور قدرتهم المعرفية والفنية على إنجاز العمل ولمستوى دافعيتهم للإنجاز. وقد طوّر هيرسي وبلانشرد عامل نضج التابعين في نظريتهما هذه إستناداً لنظرية الدافعية للإنجاز لمكليلاند McClelland (Owens,1995). ويمكن توضيح المراحل الأربعة لنضج العاملين على النحو الآتي (Hersey & Blancherd, 1982):

1. مرحلة النضج الأولى **M 1** : ومن أبرز خصائص العامل في هذه المرحلة محدودية خبرته بالعمل نفسه وبالتنظيم في المؤسسة، إضافة لمحدودية علاقاته الإنسانية بكل من رؤسائه وزملائه في العمل مما يشكل محدودية لدرجة تحمله للمسؤولية في العمل.
2. مرحلة النضج الثانية **M 2** : يصبح العامل في هذه المرحلة وكنتيجة للخبرة البسيطة التي تكونت لديه سواء في العمل أو في العلاقات الإنسانية مع جماعة التنظيم أكثر قدرةً واستعداداً من المرحلة السابقة في تحمله للمسؤولية في العمل.
3. مرحلة النضج الثالثة **M 3** : يصل العامل لهذه المرحلة نتيجة للخبرة الأطول نسبياً في كل من العمل والعلاقات الإنسانية مع جماعة التنظيم، فيصبح أكثر قدرة على العمل بشكل جيد. إلا أنّ إزدياد المهام والمسؤوليات المطلوبة منه يعمل على تذبذب ثقته بنفسه وشعوره بالأمان بعض الشيء.
4. مرحلة النضج الرابعة **M 4** : وتنتج هذه المرحلة عن الخبرة الطويلة للعامل في العمل وفي التنظيم مما يجعل قدراته المعرفية والمهنية مكتملة بشكل عالٍ وبالتالي فإنّه يكون مستعداً لأداء العمل على أفضل وجه، كما أنّه يصبح وكنتيجة لثقته بنفسه ولولائه المتنامي للتنظيم أكثر رغبة في تحمل المسؤولية في العمل.

أمّا نماذج السلوك القيادي المنبثقة عن سعي القائد نحو التوائم مع مرحلة نضج تابعيه من أجل تفعيل قيادته للتنظيم ولتابعيه والتي تتطلب تمتعه بالمرونة والقدرة على تغيير درجة الإهتمام التي يوليها بكل من بعدي العمل والإعتبارية فتصنّف وفق هذه النظرية الى أربعة نماذج هي (Hersey & Blancherd,1982; Newstrom,2007):

أ – سلوك التوجيه أو الأمر Telling: وهو النموذج الذي يمارسه القائد مع تابعيه في مرحلة نضجهم الأولى التي يفتقرون فيها للدرجة العالية من المهارة والرغبة في العمل، حيث يولي القائد في سلوكه إهتماماً عالياً ببعد العمل، وذلك من خلال تحديد المهام وتحديد الكيفية التي تؤدى بها والزمن المحدد لإنجازها بينما لا يهتم كثيراً في هذه المرحلة بالعلاقات الإنسانية والإجتماعية مع هؤلاء العاملين.

ب – سلوك التسويق أو الإقناع Selling: وهو النموذج الذي يمارسه القائد مع تابعيه في مرحلة نضجهم الثانية التي يتمتعون فيها بدرجة مقبوله من المهارة، ولكنهم يبدون رغبة عالية للعمل والإنجاز، حيث يولي القائد إهتماماً عالياً في سلوكه

القيادي بكل من بعدي العمل والإعتبارية في محاولة منه لإقناعهم بآراءه وتبنيهم لإسلوب الإنجاز الذي يراه مناسباً من وجهة نظره.

ج – سلوك المشاركة Participating: يمارس القائد هذا النموذج السلوكي مع تابعيه في مرحلة نضجهم الثالثة التي يتمتعون فيها بدرجة عالية من المهارة المعرفية والفنية في العمل والإنجاز وبدرجة عالية من الدافعية للعمل والإنجاز، حيث يولي إهتماماً عالياً في سلوكه القيادي بالعلاقات الإنسانية لبناء العلاقات الإجتماعية الجيدة مع تابعيه ويشاركهم الرأي في الأمور المتعلقة بالعمل والإنجاز مع إعترافه بحريتهم في تبني آرائه أو رفضها.

د – سلوك التفويض Delegating: يمارس القائد هذا النموذج السلوكي مع تابعيه في مرحلة نضجهم الرابعة التي يتمتعون فيها بدرجة عالية من القدرة المعرفية والفنية المتعلقة بشؤون العمل إضافة لحماسهم ورغبتهم في تحمل المسؤولية، ويغلب على دوره في هذا النموذج السلوك الإستشاري، إذ يكون تدخله بالعاملين مرتبطاً بمدى حاجتهم له تاركاً لهم شأن الإهتمام بكل من العمل والعلاقات الإجتماعية ليتولوها بأنفسهم.

نظرية مســـار ــ هــدف Path – Goal Theory

حاول روبرت هاوس Robert House خلال بنائه لهذه النظرية عام1971 وميتشل Mitchell عند تطويره للنظرية نفسها عام 1974 المواءمة في تعريفهما لفاعلية القيادة بين السلوك الذي يمارسه القائد وخصائص العاملين ودوافعهم، وتعتبر هذه النظرية إمتداداً لنظرية فيدلر الإحتمالية، إلا أنّ ما يميزها عنها إستخدامها لنظرية التوقع في الدافعية لفروم إستناداً الى إرتباط قوة القيادة بدافعية الأفراد (عياصرة،2006).

وتهتم النظرية بشكل رئيسي بالكيفية التي يمكن أن يؤثر فيها سلوك القائد على دافعية أتباعه سواء في تصوراتهم لأهداف المنظمة أو في تصوراتهم لأهدافهم الشخصية (Hoy,1982). فقد ربط هاوس في تفسيره للطبيعة الموقفية لوظائف القائد بين أبعاد الموقف القيادي المتمثلة بسلوك القائد وخصائصه وبين متغيرات الموقف التي تشتمل على كل من خصائص التابعين أنفسهم وخصائص بيئة العمل ومطالبها

الضاغطة التي ليس للعاملين سيطرة عليها بالرغم من أهميتها في تكوين قناعاتهم وفي استعدادهم للأداء بفاعلية، وتتلخص هذه الخصائص بتركيب المهمة وهيكلتها وبالسلطة الرسمية في المنظمة، إضافة لمجموعة المعايير الأساسية للعمل. وبالتالي فإنّ فاعلـــّية سلوك القائد تقاس من خلال ثلاثة متغيرات تتمثل بدرجة رضا العاملين الوظيفي، ودرجة قبولهم للقائد بإعتباره عنصراً مشكلاً لرضاهم الحالي أو لرضاهم المستقبلي، إضافة الى درجة تحفيزه لدافعيتهم، إذ يعتبر القائد فعّالا تبعاً للدرجة التي يعمل فيها سلوكه على تحقيق المستوى الأعلى في كل من رضا تابعيه الوظيفي وأدائهم في العمل (Hughes, et al,2007). ومن هنا فإنّ على القائد الذي يريد تفعيل قيادته أن يعمل على (عياصرة،2006):

أ – توضيح المهمة التي يجب إنجازها للمرؤوسين.

ب– إزالة العوائق والعراقيل التي تعترض طريق الوصول للهدف.

ج – زيادة الفرص المتاحة للمرؤوسين، لإشباع حاجتهم للرضا الشخصي.

وفيما يتعلق بخصائص العاملين يرى هاوس أنّ هناك عاملين مهمّين يؤثران على كل من تحقيقهم لأهداف العمل ورضاهم ودافعيتهم في العمل. يرتبط العامل الأول منهما بنقطة التحكم أو الضبط التي يتمتع بها العاملون والتي قد تكون داخلية أو خارجية. فالأفراد الذين يتمتعون بالضبط الداخلي ينطلقون في سلوكهم من إعتقادهم بأنّ الأحداث التي تواجههم هي نتاج لسلوكهم نفسه، بينما ينطلق الأفراد الذين يتمتعون بالضبط الخارجي في سلوكهم من إعتقادهم بأنّ الأحداث التي تواجههم هي نتاج البيئة المحيطة بهم أوهي نتاج الفرص والحظ. أما العامل الثاني فهو المرتبط بمستوى إدراك العاملين لقدراتهم وإســـــتعداداتهم في العمـــل. كما تفترض النظرية أربعة نماذج سلوك قيادي يمكن للقائد أن يختار منها النموذج الأنسب للموقف الذي يواجهه خلال تكيفه مع العوامل الموقفية المختلفة التي حددتها النظرية من أجل تفعيل دوره القيادي وهي(Hoy,1982; Hughes, et al,2007):

أ – السلوك التوجيهي Directive: يوجه القائد إهتمامه في هذا النمط نحو المهام ومتطلباتها، ويقوم بتعريف العاملين بما هو متوقع منهم القيام به من مهام ومسؤوليات موضحاً أساليب العمل ومستوى الأداء المطلوب، إضافة لتوضيحه لأساليب الحفز المتبعة والمكافآت المقدمة. ويساعد هذا السلوك في تحقيق الرضا للعاملين في حالة المهام الغامضة، كما يستجيب له بشكل إيجابي العاملون ذوو الضبط الخارجي.

ب – السلوك المهتم بالإنجاز Achievement Oriented: يهتم القائد في سلوكه بالعمل والإنجاز وذلك من خلال وضع الأهداف المتعددة القابلة للتحقيق، ووضع المعايير والمستويات العالية للإنجاز التي تثير التحدّي لدى العاملين وتدفعهم لبذل أقصى طاقاتهم لتحقيقها وفق معايير الأداء عالية المستوى الموضوعة. ويساعد هذا السلوك في تحقيق الرضى للعاملين في حالة المهام الروتينية التي لايعمل إنجازها على تحقيق رضاهم الشخصي كما يرضي هذا السلوك العاملين ذوي الضبط الداخلي.

ج – السلوك المساند (الداعم) Supportive : يميل القائد في هذا السلوك إلى معاملة تابعيه بعدالة وودّية ويتصرف معهم بحلم ويهتم بوضعهم الإجتماعي والمعيشي ويحرص على جعل جو العمل ممتعاً ومريحاً للتابعين. ويساعد هذا السلوك في تحقيق الرضا للعاملين في الحالات التي ينفــّذون فيها مهام لا تؤدي للرضا والقناعة أو في الحالات التي يتعرض فيها العاملون لضغوطات وإحباطات.

د – السلوك المشارك Participative: يميل القائد في هذا السلوك الى إشراك التابعين في مناقشة المشاكل المتعلقة بالعمل، وتشجيعهم على تقديم آرائهم وإقتراحاتهم عند إتخاذ القرارات المتعلقــة بحلها. ويساعد هذا السلوك في تحقيق الرضا للعاملين ذوي الضبط الداخلي، وفي تحقيق الإنجاز الفعــّال لأولئك الذين يثقون جيداً بقدراتهم واستعداداتهم.

رابعاً ــ مدخل الإتجاهات الحديثة المعاصرة

كان للنظريات الموقفية المتعددة بما تضمّنته من نماذج للسلوك القيادي الفاعل أثر مهم في تحوّل الفكر القيادي. إذ بدأ الإهتمام بالبحث عن القيادة الفاعلة يتجه من الإهتمام بالدور القيادي نفسه إلى إعطاء المزيد من الأهميّة لدور العاملين ودور الجماعة ودورالبيئة، إضافة لقدرة القائد على التكيّف مع عناصر الموقف القيادي. ومن النظريات الحديثة المعاصرة في القيادة التي تندرج ضمن هذا المدخل:

القيادة التبادلية Transactional Leadership

إهتمّت أغلب نظريات القيادة ضمن المداخل المتعددة التي تمّ التطرق لها سابقاً بالقادة التبادليين الذين تتمحورعملية التفاعل بينهم وبين أتباعهم حول علاقة تبادل المصالح الإقتصادية فيما بينهم.

ويشير جيمس ماكريجور بيرنز Burns إلى أنّ هذا النمط من القيادة يظهر في الحالة التي يبادر فيها أحد الأشخاص لعمل إتصال مع الآخرين لغرض تبادل الأشياء موقع التقدير، إذ أنّ هذا التبادل للمصالح بين القادة وأتباعهم قد يكون إقتصادياً أو سياسياً أو نفسياً في طبيعته. وأنّ كل طرف في هذه العلاقة التبادلية يكون مدركاً لمصادر وإتجاهات الآخر، كما ترتبط أغراضهم في عملية المساومة والإتفاق فيما بينهما بالحد الذي تقف عنده تلك الأغراض. إذ يمكنهما التقدم في تلك الأغراض بواسطة المحافظة على عملية المساومة نفسها، لأن طرفي المساومة في هذه العلاقة التبادلية ليس لديهما أغراض ثابتة ومستمرة تعمل على تماسكهما مع بعضهما البعض ، ويمكنهما أن يتباعدا في مسلكهما ونهجهما عند إنتهاء علاقة تبادل المصالح فيما بينهما. وبالرغم من أنّ فعل القيادة يظهر في هذه العلاقة إلا أنّ القائد التبادلي لا يرتبط مع أتباعه بعلاقة تعاونية مستمرة ومضطردة لتحقيق غايات أسمى (Wern,1995).

ويمتاز إسلوب القادة التبادليين في علاقتهم مع تابعيهم بأنهم يعتمدون على المكافأة المشروطة مقابل الجهد الذي يبذله هؤلاء التابعون في العمل. إذ يعمدون إلى تعزيز مرؤوسيهم إيجابياً عندما يكون أداؤهم جيد ويساهم بشكل فعال في تحقيق أهداف منظماتهم، بينما يعمدون لإستخدام التعزيز السلبي والعقاب عندما يلاحظون إنحرافهم في أدائهم عن القواعد الموضوعة أو عندما يلاحظون أنّ الأمور في منظماتهم تسير بشكل غير صحيح (عياصرة،2006).

القيادة التحويلية Transformational Leadership

يعرّف جيمس ماكريجور بيرنز J. Burns القيادة التحويلية بأنّها علاقة حث وسمو متبادلة بين القائد وأتباعه. وهي القيادة التي تظهر خلال العملية التي يتشارك فيها شخص أو أكثر مع الآخرين بطريقة ينهض فيها كل من القائد والأتباع ببعضهم البعض لرفع مستويات الدافعية والفضيلة فيما بينهم (Wern:1995). حيث تصبح

أهدافهم التي قد تكون بدأت بشكل متباعد ولكن مترابط منصهرة ومندمجة مع بعضها البعض، كما أنّ قواعد السلطة فيما بينهم تكون مرتبطة بالدعم المتبـــادل للأغـــراض المشتركة العامة. ويؤكد بيرنز في نظريته في القيادة التحويلية التي طوّرهـــا عـــام (1978) إنتقاداً للقيادة التبادلية على الجانب القيمي الأخلاقي للقيادة مستنداً في ذلـــك على نظريات البناء الهيراركي للحاجات الإنسانية لعلماء النفس. إذ ينادي بـــضرورة إهتمام القادة بحاجات التابعين وقيمهم العليا في هذا البناء الهيراركي للحاجات الإنسانية من خلال العمل على حث تابعيهم للسمو فوق إهتماماتهم الذاتية الضيقة إلى الإهتمـــام بالغيرية، لأنّ الدور الأساسي للقادة هو توظيف التوتر والصراع في نظام قيم النـــاس لرفع وعيهم وإدراكهم لحاجاتهم ولقيمهم (Ciulla,2004).

أمّا بيرنارد باس Bass فقد أكّد خلال تطويره لفكرة القيادة التحويلية نفسها عام 1985 على الجانب السيكولوجي العاطفي (الكارزمي) للقائد. حيث إعتبرهـــا صـــفة مميزة يتمتع بها القائد التحويلي بعكس بيرنز الذي إعتبرها عمليـــة رفـــع ونهـــوض لحاجات الأفراد وقيمهم يشارك بها القائد. فباس يرى أنّ القادة التحـــويليين يعملـــون على توسيع حقيبة حاجات الأتباع وتحويل مصالحهم الشخصية للمصالح الغيرية، كما يعملون على زيادة ثقة الأفراد بالنجاح المتوقّع من خلال عملهم على التغيير في ثقافة المنظمة مما يخلق حافزاً متزايداً لدى الأتباع لإنجاز المخرجات المعينة من القائد الذي يؤدي في النهاية إلى إنجاز ما هو أبعد من كل من توقعاتهم وتوقعات القائد الأولية (Wern,1995).

وعادةً ما تقارن القيادة التحويلية بالقيادة التبادلية كمفهوم مغاير لها ومتوازٍ معها من حيث التفرع الثنائي للإهتمام بالغيرية مقابل الذاتية (Ciulla,2004). فقد إعتبر بيرنز أنّ كلاً من القيادة التحويلية والقيادة التبادلية تقعان على متصل متضاد ويمكن لنفس القائد إستخدام أي منهما في مواقف وأوقات مختلفه وفقاً لما تقتضيه متطلبات الظرف. فالقيادة التحويلية يمكن أن تبدأ تبادلية ولكن بمرور الوقت وعندما يعمل كل من القائد والأتباع على الإرتقاء ببعضهما إلى المستويات الأعلى من الدافعية والأخلاق تصبح القيادة تحويلية. وقد بينت العديد من نتائج الدراسات أنّ القيادة التحويلية أكثر فاعلية من القيادة التبادلية، حيث أكدت المؤشرات العامة في تلك الدراسات على إرتباط القيادة التحويلية القوي بمعدلات دوران العمل المنخفضة وبالإنتاجية الأفضل وبرضا العاملين الأعلى (العطية،2000).

القيادة الإخلاقية Ethical (Moral) Leadership

تتصل الأخلاق بالقيادة في العديد من المحاور، فقد إعتبرت القيادة التحويلية قيادة أخلاقية كونها قيادة مغذيـــّة للفضائل الأخلاقية حينما تحاول النهوض بحاجات التابعين ودوافعهم وقيمهم لمستويات أعلى يتجاوزون فيها حاجاتهم الذاتية الضيقة للغيرية والمصالح العامة، كما إعتبرت القيادة الكارزمية – الخيّرة – قيادة أخلاقية في مضمونها (العطية،2000). إذ إعتبرت كيلا Ciulla القيادة الكارزمية الخيّرة قيادة أخلاقية في مضمونها، لأنّ القادة يوظفون تأثيرهم الكارزمي على تابعيهم لتحقيق ما فيه الخير للجميع، ولا يعمدون لإستخدام السلطة الممنوحة لهم من تابعيهم للوصول إلى غاياتهم وتطلعاتهم الذاتية (Ciulla,2004).

ويرى بيرنز Burns أنّ القيادة الأخلاقية مزيج يعزى لرغبات التابعين وحاجاتهم الحقيقية وطموحاتهم وقيمهم، ولا يمكن النظر اليها كمواعظ وخطب لكسب ولاء التابعين وطاعتهم أو لكسب مباركة المجتمع وقبوله للقائد، وهو يعرّفها من خلال ثلاثة مكونات أساســـية هـــي(Wern,1995):

1. إعتمادها إلى جانب السلطة والقوة على الحاجات المتبادلة والطموح والقيم بين القائد وتابعيه.
2. حرية التابعين في إختيار البديل الذي يرونه مناسباً لهم في الحصول على المعرفة من عدة بدائل ممكنة يشكل القائد أحدها .
3. تعهد القائد بتحمل مسؤولياته إذا ما وعد التابعين بإحداث تغييرات إقتصادية وإجتماعية وسياسية.

فالقيادة عملية مفعمة بالتحدّيات الأخلاقية وهي تعتبر قيمية في جوهرها، لأنّ القيم كجزء من الإطار الأخلاقي تمكّن القادة من ممارسة دورهم بإسلوب أخلاقي، وتمكّننا من التمييز بين ما هو جيد وما هو سيءٌ في القيادة. ذلك أنّ المكّون الرئيسي لخصائص العلاقة بين القائد والأتباع وإتحادهما مع بعضهما يتمثل في إدراك القائد لذاته بالنسبة للتابعين وإدراك التابعين له، ويتضمن هذا الإدراك قضايا أخلاقية مهمة سواء فيما يتعلق بمشاركة التابعين أو سوء معاملتهم من القادة من خلال نوع من العلاقة التي تحبّذ قوة القائد وهيمنته على الأتباع، لأنّ حالة الإذعان والإستغلال ليست

الطريقة الأفضل للحصول على الأفضل من التابعين، كونها لاتؤذي التابعين فحسب بل تحرم القائد من معلوماتهم الصادقة، وأحكامهم النزيهة (دواني،2000).

الدافعية وفاعلية القيادة الإدارية التربوية

تعتبر دوافع الأفراد وحاجاتهم المتباينة من العوامل الرئيسة التي يسعى القادة التربويون المعاصرون إلى التعرف إليها من أجل فهم سلوك العاملين في منظماتهم التربوية والعمل على تلبيتها من أجل تفعيل دورهم القيادي لمنظماتهم. وقد إهتمت الإدارة التربوية المعاصرة بدوافع المعلمين التنظيمية وأولتها إهتماماً خاصاً، وذلك إنطلاقاً من أنّ دافعية المعلمين نحو العمل والإنجاز في مختلف المؤسسات التعليمية تعتبر العامل الحاسم المؤثر في إنتاجية المعلمين التي تسهم بدورها في نجاح هذه المؤسسات المختلفة في تحقيق أهدافها التربوية المنشودة مستفيدة في هذا الشأن من العديد من تجارب وأبحاث ودراسات علم النفس الإداري والصناعي والسلوك التنظيمي للأفراد.

مفهوم الدافعية Motivation

تستخدم كلمات الدوافع Motive ، الحاجة Need ، الغريزة Instinct ، والحافز Drive من قبل علماء النفس بطرق متباينة. إلا أنّ كل هذه الكلمات تعد تكوينات عمليات داخلية مفترضة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة، ولكن يبدو أنها تفسر السلوك. إذ يطلق مصطلح الحاجات Needs على أوجه النقص التي قد تقوم على متطلبات معينة جسمية أو متعلمة أو توليفة منهما. بينما يشير مصطلح الدافع Motive الى وجود منبه داخل الإنسان يستحثه وينشطه ويحركه للسلوك باتجاه هدف محدد (دافيدوف،1983).

يعود الأصل اللاتيني لكلمة الدافعية Motivation إلى كلمة Mover ومعناها يحرّك إلى حالة داخلية تنتج عن حاجة ما، وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو إستثارة السلوك الموجه عادةً نحو تحقيق الحاجة المنشطة (كنعان،2007). كما يطلق مصطلح الدافعية على الدوافع التي يبدو أنها تنشأ بصورة أساسية نتيجة الخبرات

(دافيدوف،1983). ويعرّف آخرون الدوافع بأنها القوى أو الطاقات النفسية الداخلية التي توّجه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه أثناء إستجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به (البدري،2005 أ). ويعبر مصطلح الدافعية بشكل عام عن عمليات بدء الفرد بأنشطة طبيعية أو نفسية وتوجيهه لهذه الأنشطة وإصراره على إستمراريتها لفترة من الزمن، ولهذا يعتبر هذا المفهوم مفهوماً واسعاً يتضمن آليات داخلية متعددة مثل تفضيل الفرد لنشاط معين على آخر، وحماسه تجاه إستجابات معينة دون أخرى، إضافة إلى تضمنه مثابرة الفرد على إتباع نماذج عمل معينة تحقــق أهدافه (Singh,2001).

ويميّز عدس بين الدافعية والدافع. حيث يعرّف الدافعية بإعتبارها الميل أو التوجه للعمل بطريقة خاصة، بينما يعرّف الدافع على أنه الحاجة النوعية التي تسبب مثل هذا الميل أو التوجه. فالحاجة النوعية هي التي تثير الفرد وتدفعه وتوجهه إلى نوع من الهدف وهي التي تحافظ على ذلك التوجه مدة من الزمن. كما يشير إلى أنّ الدافعية يمكن أن تكون موروثة أو مكتسبة أو كليهما، إضافة إلى أنها صفة لا يمكن أن تظهر بشكل مباشر بل يستدل عليها من أعمال وسلوكات أخرى يقوم بها الفرد (عدس،2005). فالدوافع اذاً تتمثل في رغبات الإنسان وحاجاته التي يسعى دائماً إلى إشباعها وتلبيتها ليعيد التوازن إلى نفسه كما أنّ درجة الإشباع للحاجة هي التي تقرر قوة الدافع وحدّته.

ويمكن إعتبار الدافعية متغيراً وسيطاً Intervening Variable يتخلل حاجات الفرد وسلوكه لأنها تمتد في جذورها لحاجات الفرد التي يترجمها الى سلوك أو نشاط يهدف من ورائه الى إشباع تلك الحاجات. فالحاجة غير المشبعة تولّد توتراً لدى الفرد، وهذا التوتر يستثير حوافز معينة لديه، وهذه الحوافز تولّد سلوكاً يقوم به الفرد بحثاً عن الإشباع لتلك الحاجة حيث يقل إحساسه بالتوتر عند إشباع الحاجة (الطويل،2006 ب).

أما الحوافز Drives فيعرّفها البعض على أنّها الإمكانات المتاحة التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد، والتي يمكنه الحصول عليها وإستخدامها لتحويل دوافعه نحو سلوك معين وأدائه لنشاط أو مجموعة نشاطات معينة بالشكل الذي يشبع رغباته أو حاجاته أو توقعاته ويحقق أهدافه (البدري،2005 أ). ويطلق عليها آخرون

كلمة Incentive إشارة منهم الى أنها منبه خارجي يهدف إلى إثارة الدافع الداخلي للفرد الذي ينشط نتيجة لهذا الحافز فيؤدي ما عليه من أعمال (كنعان،2007).

إنّ أهم ما يحرك الدافع ويثيره هو الحاجات Needs بإعتبارها الجانب الداخلي المثير للدافع. أما الباعث أو الحافز فيمثل الجانب الخارجي المثير للدافع الذي قد يكون موضوعاً أو شخصاً أو موقفاً يدركه الفرد على أنّه القادر على إشباع حاجة ما من حاجاته (عبد الخالق،1999). كما أنّ دوافع الأفراد تتباين بتباين المكونات الشخصية لديهم كالسمات الذهنية والجسمية والقيم والإتجاهات، إضافة لتباين المتغيرات البيئية المحيطة بهم (عباس،2003).

خصائص الدافعية

من خلال التعريفات المتنوعة لمفهوم الدافعية ومكوناته يمكن تلخيص أبرز خصائص الدافعية على النحو التالي (أبو فرحة،2000؛ Singh,2001؛ بني يونس،2007):

1. يعبّرمفهوم الدافعية عن حالة داخلية معقدة التركيب للأسباب التالية :

أ) عدم إمكانية ملاحظة الدافعية ورؤيتها بشكل مباشر. إذ يمكن ملاحظتها بشكل غير مباشر من السلوك الدال عليها سواء كان هذا السلوك لفظياً أو غير لفظي .

ب) حاجات الفرد وتوقعاته المتعددة والمتغيرة بإستمرار والتي قد تكون متضاربة أحياناً.

ج) يعمل الأفراد على إشباع حاجاتهم بطرق مختلفة ومتباينة فيما بينهم.

د) إنّ إشباع الحاجة قد يؤدي الى زيادة قوتها لا إلى كبحها وإخمادها.

ه) من الصعب فصل حاجات الفرد عن بعضها البعض لذلك ينظر اليها على أنها مجموعة من الحاجات.

و) إنّ سلوك الفرد الهادف لا يشبع حاجاته في كل الحالات.

2. تعبر الدافعية عن حالة نضال أو مكافحة داخلية يمكن أن نطلق عليها تمنيات أو رغبات أو حوافز تنشّط الفرد وتحركه، وتعتبر مسببات داخلية للسلوك وعوامل قوة محركة للفرد سواء كان ذلك بوعي تام منه لهذه العوامل، أو كان ذلك بشكل

ل لا شعوري منه. أي أنّ هذه العوامل قد تكون مُدركة أو غير مُدركة من الفرد نفسه.

3. الدافعية قد تكون موروثة كالحاجات الفسيولوجية ، وقد تكون مُكتسبة كالحاجات الإجتماعيـــــة. حيث تنمو حاجات الفرد وتتطور بـــشكل متـــوازٍ مـــع نمـــوه الجســـمي والنفسي، وقد يعبر سلوك الفرد ونشاطه عن دوافع موروثة ومكتسبة في الوقت ذاته.
4. الدافعية ظاهرة مميزة للفرد بسبب الفروق الفردية بين حاجات الأفراد ورغباتهم.
5. الدافعية ذات توجه قصدي أي أن الفرد يقوم بالتصرف بإختياره.
6. للدافعية عدة وجوه ومظاهر مثل كيفية تحركهـــا و توازنهـــا وكيفيـــة توجههـــا وديمومتا وإيقافها.
7. الدافعية عملية متطورة تتقدم لدى الفرد بإستمرار لأنّ حاجاته ورغباتـــه متعـــددة وكثيرة، كما أنّ كل حاجة لديه تتسبب في تكوين حاجات أخرى عنده.
8. قد تكون دافعية الفرد إيجابية أو سلبية وذلك بالإعتماد على نوعية وكمية المفاتيح الداخلية لها المتمثلة برغباته وإهتماماته والمفاتيح الخارجية لها المتمثلة بالحوافز السلبية والإيجابية المتوفرة في بيئة الفرد.

وظائف الدافعية

تؤدي الدافعية مجموعة من الوظائف لكل من الفرد والجماعة يمكن إجمالها على النحو الآتي (أسعد،1996؛ بني يونس،2007) :

1. وظيفة تفسيرية Attributional Function : حيث يمكن تفسير مختلف أنـــواع السلوك الصادرة عن الفرد من خلال دوافعه.
2. وظيفة التشخيص والعلاج: تشخيص الإضطرابات السلوكية والنفسية وعلاجهـــا، إضافة لتعديل سلوك الأفراد من خلال التحكم في دوافعهم للوصول الى الـــسلوك المطلوب، أو من خلال إثارة إنتباه الفرد للسلوك المرغوب وتعلمه.
3. وظيفة الطاقة والنشاط : إطلاق النشاط وإستثارته من خـــلال تعـــاون المفـــاتيح الخارجية كالحوافز السلبية والإيجابية مع المفاتيح الداخلية كالأهداف والرغبـــات والإهتمامات، إضافة لتنشيط السلوكات الفسيولوجية والسلوكات السيكولوجية.

4. توجيه سلوك الإنسان نحو وجهة معينة دون أخرى ونحو تحقيق الأهداف المنشودة بتركيز إنتباهه نحو الشيء المرغوب وتشتيت إنتباهه نحو الشيء غير المرغوب.
5. المحافظة على إستمرار السلوك (الإصرار) حيث يستمرالسلوك طالما كانت هناك حاجة له.
6. تنشيط التوقعات المتصلة بتحقيق الأهداف أو إشباعها. ويمكن أن يعبّر عن ذلك بالمعادلة الآتية: الدافع = القيمة × التوقع.
7. تشكل الدافعية مصدراً للمعلومات عن إمكانية الوصول الى الهدف.
8. تشكل الدافعية مصدر للمعلومات عن نوعية ودرجة البواعث Incentives والتي قد تكون شيئاً أو ظرفاً أو حدثاً يحث الفعل ، فهناك علاقة طردية بين نوعية ودرجة البواعث والدافع.

أنــواع الدوافــع

حاول علماء النفس تصنيف الدوافع الإنسانية وفق أسس متنوعة للتصنيف. فقد أشارت ليندا دافيدوف إلى خمسة أنواع أساسية للدوافع هي (دافيدوف،1983):

- الحوافزالأساسية Basic Drives : وهي التي تنشّط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفسيولوجية المرتبطة بالبقاء على قيد الحياة وتجنب الألم.
- الدوافع الإجتماعية Social Motives : وهي التي يعتمد إشباعها على الإتصال بالآخرين والتفاعل معهم. وتنشأ هذه الدوافع عن الحاجات المرتبطة بمشاعر الحب والقبول والإستحسان والإحترام.
- دوافع الإستثارة الحسية (إستكشاف الأمور ومعالجتها): وهي الدوافع الناشئة عن خبرة الفرد والتي يعمل فيها على إشباع حاجات الإبتكار ومقاومة الضجر الناشئ عن الروتين المتكرر وغالباً ما يزود الإنسان نفسه بالإثارة من خلال أحلام اليقظة أوالدندنة أو التصفير.
- دوافع النمو: وهي المرتبطة بالحاجات الأساسية لنمو الكفاءة وتحقيق الإستعدادات الكامنة. كما ترتبط دوافع النمو إرتباطاً قوياً بدوافع الإستثارة الحسية ويعتبر دافع الإنجاز أحد دوافع النمو.

- الأفكار كدوافع: وهي الدوافع الناشئة عن الحاجة للإتساق العقلي أو المعرفي إذ يشعر الفرد بعدم الإرتياح عندما تتناقض الجوانب المعرفية لديه كالمعلومات أو الأفكار أو المدركات مما يستثيره للبحث عن معلومات جديدة أو تغيير سلوكه أو تبديل إتجاهاته سعياً منه نحو إختزال التنافر المعرفي.

ويصنف ستاجنر Stagner الدوافع إلى ثلاثة أنواع أساسية هي (بني يونس،2007):

- الدوافع البيولوجية: وهي الدوافع العضوية الداخلية التي تكمن وظيفتها في الإستمرارية الذاتية والتكاثر.
- الدوافع الإنفعالية: وهي الدوافع الذاتية الداخلية المرتبطة بالمثيرات الخارجية، وتمتاز هذه الدوافع بالمرونة والتنوع كما وتعتبر بمثابة محركات لسلوك الفرد لتحقيق أهدافه المنشودة مثل (الخوف، الفرح، الغضب، الحب، الكراهية، ...).
- الدوافع الناشئة عن منظومة القيم والميول: وهي دوافع مصدرها التنشئة الإجتماعية والمثل العليا (البيئة الثقافية للفرد) كمنظومة القيم الجمالية والسياسية والإقتصادية والميول العلمية والأدبية فهي بمثابة محركات للسلوك.

نظريات الدوافع Motivation Theories

تتعدد النظريات التي تفسّر دافعية الإنسان التنظيمية. إلا أنّ ما يميز هذه النظريات على تنوعها أنها توظّف المعرفة في علم النفس لتصميم مهارات يتعلمها المديرون لتطوير أساليبهم وممارساتهم في التعامل مع العنصر البشري في المنظمات المختلفة بإعتباره أحد المصادر الأساسية في العملية الإدارية.

وتصنف النظريات التي تفسر دافعية الأفراد التنظيمية في المنظمات الإجتماعية المختلفة إلى فئتين رئيسيتين. تتمثل الفئة الأولى منهما بالنظريات التي ركزت على الحاجات، والتي تعرف بنظريات المحتوى Content Theories أما الفئة الثانية من النظريات فتتمثل بنظريات العمليات Process Theories أو ما يعرف بالنظريات المعرفية.

• نظريات المحتوى في الدافعية التنظيمية Content Theories

تفترض هذه النظريات أنّ رضا الأفراد الوظيفي أساس محرك لدافعيتهم نحو العمل، وذلك من خلال إهتمامها بتحديد العوامل التي يؤدي وجودها إلى مزيد من الرضا عن العمل، وبالتالي إلى المزيد من الجهد المبذول وزيادة الإنتاج. ومن أبرز هذه النظريات:

نظرية (Y) لدوجلاس ماكريجور- Douglas McGregor

تنطلق هذه النظرية في تفسيرها لسلوك الأفراد التنظيميي من إفتراض أنّ الإنسان نشيط بالفطرة وأنه ذكي ويتمتع بقدرات عقلية إدراكية يوظّفها في التعلم والنمو والتطورالشخصي والإبداع (Tosi,1978). كما وتؤمن هذه النظرية بأنّ لكل إنسان حاجات الأنا وتحقيق الذات التي يسعى بإستمرار لتلبيتها، إضافة إلى تمتعه بالقدرة على إفتراض المسؤولية وتوجيه سلوكه نحو تحقيق الأهداف التنظيمية والإمكانية للتطور والنمو الشخصي. وبالتالي فإنّ الإدارة هي المسؤولة عن تصميم بيئة العمل بشكل يسمح للعاملين بإستثمار المدى الكامل لدوافعهم لتلبية كل من أهدافهم وأهداف المنظمة معاً. حيث يسعى الفرد بإستمرار للتحرر من القيود المفروضة عليه في العمل ويفضـــّل أن يكون قائداً وليس تابعاً (Hanson,2003).

ولقد أثّرت إفتراضات هذه النظرية في شيوع الأساليب الحديثة في القيادة الديموقراطية التشاركية، إضافة لتأثيرها على الإتجاهات الحديثة في القيادة كالقيادة التحويلية والقيادة الأخلاقية. إذ أنّ الإتجاه الأخلاقي في دراسة القيادة وأثرها على التابعين يعمد إلى تقييم القيادة الفعـــّالة من خلال سعيها إلى التفكير بإعطاء الأفراد لا ما يريدون فحسب بل بسعيها نحو إعطائهم الفرصة لأن يتعلّموا ليريدوا (دواني،2000).

نظريات البناء الهراركي للحاجات الانسانية

طوّر أبراهام ماسلو Abraham Maslow عام 1950 نظريته المعروفة بسلم الحاجات الإنسانية بناءً على إفتراضات نظرية **Y** لماكريجور. فهو يرى أنّ الإنسان كائن مميز يسعى لتحقيق أهداف مهمّة تشكل الحاجة لتحقيق الذات-Self Realization التي تقع في قمة هذا السلم للحاجات الإنسانية أهم أهدافه. كما يرى أنّ للفرد حاجات متعددة يطلب المزيد منها كلما تمكّن من تحقيق أحدها وهذه العملية يمارسها الفرد من مهده حتى لحده. حيث تتشكل حاجات الإنسان حسب رأي ماسلو على شكل هرم متدرج تشكل قاعدته الحاجات الطبيعية، يليها الحاجة للأمن والطمأنينة، ثمّ الحاجات الإجتماعية المتمثلة بالحاجة للإنتماء والحب، يليها الحاجة للتقدير والإحترام، وما أن يحقق الفرد كل تلك الحاجات فإنه يسعى لتحقيق ذاته (الطويل،2006 ب؛ Hughes, et al,2007). وكان لهذه النظرية ولا زال إنعكاسات عديدة على الإدارة لأنها ترشد القادة لكيفية إثارة الدافعية لدى العاملين، كما وتلفت إنتباههم لضرورة العمل على مساعدة العاملين على تلبية حاجاتهم المهمة خاصة تلك التي تقع في قمّة هذا الهرم لما للنقص في إشباعها من نتائج سلبية على كل من الفرد والمنظمة (القريوتي،2000).

وبالرغم من أهمية نظرية ماسلو في توضيح مجموعات الحاجات الإنسانية إلا أنّ من أبرز الإنتقادات الموجهة لها عدم واقعية إفتراضها الصارم في أنّ إشباع هذه الحاجات يتم بشكل متدرج ومتتالي. إذ أنّ هذا الإفتراض يعني أنّ عملية حفز دافعية الموظفين نحو العمل تتطلب ضرورة إشباع حاجاتهم في المستوى المعين الحالي من الهرم ومن ثمّ وبعد إشباع هذه الحاجات الحالية يعمد الإداري في عملية الحفز إلى إشباع حاجات مرؤوسيه التي تقع ضمن المستوى التالي وهكذا حتى يصل بهم للمستويات العليا من الهرم وهذا ما يتعارض عملياً مع الواقع. إذ بينت الدراسات أنّ حاجات الأفراد لا تتجمع وفق الترتيب المنظم الذي إفترضه ماسلو، إضافة إلى عمومية هذا النموذج في ترتيب تسلسل الحاجات بشكل لا يفسر تباين الأفراد في ترتيب حاجاتهم وعدم تفسيرها للتغير المستمر في أولويات حاجات الأفراد حسب الظروف المحيطة بهم. كما بينت الدراسات أيضاً أنّه ليس من الضروري أن يؤدي إشباع مستوى معين من حاجات الفرد إلى إزدياد دافعيته نحو إشباع أي من حاجاته التي تقع في المستوى التالي حسب البناء الهيراركي المطروح في نموذج ماسلو (McShane&Von Glinow,2000).

وقد طوّر بورتر Porter تصنيفاً آخرَ للبناء الهيراركي للحاجات إعتماداً على تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات يتكون من الحاجة للأمن والحاجة إلى الإنتساب والحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى الإستقلال والحاجة إلى تحقيق الذات. حيث ألغى بورتر الحاجات الفسيولوجية من قاعدة هرم ماسلو ولم يعطها أي أهمية نظراً لتأثره بالرخاء الإقتصادي للمجتمع الأمريكي الذي كان سائداً في فترة الستينيات من القرن الماضي. أمّا إضافته البارزة فتتمثل بإضافة الحاجة للإستقلال لهرم الحاجات الإنسانية التي تؤكد على ضرورة شعور الفرد بتوافر فرص المشاركة في صنع القرارات التي تعنيه وصلاحية السيطرة على موقف العمل الخاص به. وهذه الحاجة لها إنعكاس كبير على القيادة (الطويل،2006 ب). كما ميّز بورتر ولولر بين نوعين من العوائد هما العوائد الداخلية Intrinsic والعوائد الخارجية Extrinsic . ويشبه هذا التمييز ما إقترحه هيرزبيرغ من تمييز بين عوامل الصحة وعوامل الدافعية. وتتمثل العوائد الداخلية بتلك المشاعر الذاتية التي تشبع الحاجات العليا للفرد نتيجة نجاحه في إنجاز أعمال تنطوي على التنوع والتحدي، بينما تتمثل العوائد الخارجية بتلك العوائـــد التي تقدمها المنظمة للفرد لإشـــباع حاجاته الدنيا كالأجـــوروالترقية والأمـــن الوظيفي وتوفير بيئة عمل مادية جيدة والتي تعتبر حسب رأيهما ذات علاقة ضعيفة بالدافعية (حريم،2004).

كما طرح الدرفر Alderfer تصوراً معدلاً للتنظيم الهرمي للحاجات يشتمل على ثلاث مجموعات محورية للحاجات الإنسانية. تتمثل بحاجات الكينونة Existence التي تتضمن الحاجات البيولوجية وحاجات الأمن. وحاجات الإنتماء Relatedness التي تتضمن الحاجات الإجتماعية والحاجة للمحبة والتقدير. وحاجات النماء Growth وهي المتعلقة بالرغبة الجوهرية بالتطور الذاتي. وما يميّز هذا الطرح لألدرفر أنّه تجنب إفتراض ضرورة إشباع حاجات الكينونة قبل الإنتقال الى مرحلة إشباع حاجات الإنتماء أو النماء. ويرى الدرفر أنّ الفرد يتحرك ضمن التنظيم الهرمي لهذه الحاجات تصاعدياً وتنازلياً. فعندما يخفق الفرد في إشباع حاجات النمو فإنّه يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات الإنتماء (العطية:2003). إضافة الى تأكيده على المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الأهمية النسبية لمجموعات الحاجات لدى الأفراد كالتربية والتنشئة الإجتماعية والبيئة الثقافية والتي تؤثر بالتالي على قوتّها كدافع لسلوك الفرد (الطويل،2006 ب).

وإتــّفق هنري موريه Henry Murray في تطويره لنظرية الحاجات الظاهرة مع ماسلو في أنّ الأفراد يمكن تصنيف دافعيتهم حسب قوة الحاجات لديهم. إلا أنّه إختلف معه في إفتراضه أنّ هذه الحاجات لا يتم ترتيبها على شكل سلم متدرج كما فعل ماسلو، لأن الأفراد لديهم في الوقت ذاته حاجات متعددة ومتباينة وذات أوزان مختلفة تؤثر على سلوكهم وتدفعهم للعمل. أي أنّ الفرد قد يكون لديه في الوقت ذاته حاجات عالية للإنجاز والإستقلال وحاجات متدنية للإنتماء والسلطة. إنّ هذا الرأي يقدم دقة ومرونة في وصف الأفراد أكثر من نظرية ماسلو. وقد ركّزت الدراسات التي إهتمت بدافعية الأفراد وحاجاتهم في المنظمات على أربع حاجات من المجموعة الكبيرة من الحاجات الواردة في هذه النظرية بإعتبارها الأكثر أهمية في فهم سلوك الأفراد في العمل، وهي حاجات الإنجاز والإنتماء والإستقلال والقّوة (عياصرة،2006).

نظرية العامِلَين في الدافعية التنظيمية Two Factor - Theory

توصّل هيرزبرج عام 1959 إلى مجموعتين منفصلتين من العوامل الدافعة للأفراد في العمل. فقد ميّز بين نوعين أساسيين من الحاجات لدى الإنسان هما الحاجة الى تجنّب الألم والتي تتصل بحاجات السلامة والصحة المادية، والحاجة الى النماء النفسي التي تتبنى تحقيق الذات (الطويل،2006 ب). وقد إعتبر هيرزبيرغ ملامح العمل وجوانبه التي تشبع حاجات تجنب الألم لدى العاملين عوامل صحية أو وقائية، فيما إعتبر ملامح العمل وجوانبه التي تشبع حاجات النماء النفسي للعاملين وتسبب في حالة توافرها وملاءمتها شعوراً بالقناعة والرضا عوامل دافعية (Tosi,et al,1978;Kondalkar,2007).

وتتضمن عوامل الدافعية Motivation Factors التي تقع ضمن العمل وتكمن غالباً بداخله العوامل الآتية: الشعور بالإنجاز في العمل Achievement ، الــشعور بالتقدير والإحترام وأهمية الدور في التنظيم Recognition ، الرغبــة فــي تحمــل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته Sense of Responsibility ، أهمية العمــل وكونه إبداعياً وفيه نوع من التحدي Importance of Work ، إمكانيات التقدم في الوظيفة Advancement Possibilities ، التطور والنمو الشخــصي Personal

growth and Development . بينما تتضمن عوامل الصحة Hygiene Factors التي تقع خارج جوهر العمل وترتبط بالبيئة المحيطة به العوامل التالية: سياسة المنظمة ونمط إدارتها Policy of Management Style، نمط الإشراف Supervision Style ، العلاقات بين الرؤساء في قمة الهرم التنظيميٍ Superior Relationship ، العلاقات بين الرؤساء والتابعين- Superior Subordinate Relationship ، العلاقات بين التابعين SubordinateRelationship، ظروف العمل المادية Work Conditions، الراتب Salary ، المركز الإجتماعيٍ Social Status ، الأمن الوظيفي Job - Security ، وتأثيرات العمل على الحياة الشخصية Effects on Personal Life (العميان،2004؛ حريم،2004؛ Kondalkar,2007).

ويقترح هيرزبرج إستناداً إلى تصنيفه لهذين العامِلَين ضرورة إهتمام الإدارة بعوامل الدافعية لأنها العوامل المشكّلة لتحقيق الأفراد العاملين لذواتهم لأنهم يجدون فيها المكافأة الداخلية التي تحقق لهم القناعة والرضا عن العمل (القريوتي،2006). كما أنّ أبرز تطبيق عملي لهذه النظرية هو إثراء الوظيفة Gob Enrichment القائم على تنويع أنشطتها ومهامها ومسؤولياتها لما لهذه الجوانب من دور في إشباع عوامل الدافعية لدى الأفراد (Hanson,2003).

•نظريات العمليات في الدافعية التنظيمية Process Theories

تفسر هذه النظريات في الدافعية سلوك الإنسان من خلال ما يقوم به الفرد من عمليات معرفية متصلة بإدراك الفرد وأفكاره وتوقعاته وخبراته، كما تفترض أنّ الخبرات السابقة للثواب والعقاب أساس محرك لدافعية الأفراد نحو العمل. ومن أبرز هذه النظريات:

نظرية التوقع في الدافعية Expectancy Theory of Motivation

صاغ فكتور فروم Victor Vroom نظريته هذه عام 1964. وتتضمن النظرية ثلاثة عناصر للدافعية هي التوقّع Expectancy وهو الإعتقاد بأنّ إتجاهاً معيناً في العمل سيتبعه نتيجة إيجابية عالية، والقيمة Valence وهي درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة، والوسيلة Instrumentality وهي مدى الإعتقاد بأنّ الحصول على المستوى الأول للفائدة يؤدي الى الحصول على المستوى الثاني للفائدة. وترى النظرية في جوهرها أنّ درجة الرغبة والميل للعمل تعتمد على درجة توقّع الفرد بأنّ العمل سيؤدي لنتائج معينة، كما وتعتمد على درجة رغبة الفرد في تلك النتائج. ويرى فروم أنّ سلوك الفرد قد يكون مدفوعاً وموجهاً لتحقيق عدة أهداف في الوقت ذاته. إضافة إلى تباين أهمية الأهداف من فرد لآخر، وذلك حسب إدراك الفرد الحسي وتقديره للنتيجة المتوقعة من سلوكه. وأنّ رضا الفرد لا يتحقق نتيجة الوصول للهدف بل نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي بذله في سبيل تحقيق ذلك الهدف، مما يولّد لديه إحساساً إيجابياً بالثقة والشعور بالرضا عندما يستشعر تقبّــله للنتيجة المتوقعة (المكافأة) مقابل ما بذله من أداء (Hanson,2003; Hughes, et al,2007) .

وقد قام بورتر ولولر بتطوير نموذج فروم من خلال ربط رضا الفرد بكل من الإنجاز والعائد. إذ يتحدد رضا الفرد بمدى تقارب العوائد الفعلية مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة ومنسجمة مع الإنجاز أوالجهد المبذول، فإذا كانت العوائد متعادلة أو الفعلية فيها أعلى من المتوقع فإنّ الرضا سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد. أما إذا كانت النتائج عكس ذلك فإنّ الفرد سيشعر بعدم الرضا ويوقف دافعيته للإستمرار في الجهد. ومن هنا فإن الإضافة المميزة في هذا النموذج هي أنّ إستمرارية الدافعية لبذل الجهد تعتمد على قناعة الفرد العامل ورضاه (العميان،2004)، كما ميّزا بين نوعين من العوائد الداخلية والخارجية تتمثل الداخلية منها بالعوائد التي يشعر الفرد بها عندما يحقق الإنجاز المرتفع الذي يشبع حاجاته العليا، بينما تتمثل الخارجية منها بتلك العوائد التي يحصل عليها الفرد من المنظمة لإشباع حاجاته الدنيا كالأجور والترقية والأمن الوظيفي (الطويل،2006 ب).

وبالرغم من الإنتقادات الموجهة لنظريات التوقع المتمثلة بإتسامها بالتعقيد وبإفتقار متغيراتها الأساسية الخاصة بالأداء كالجهد والقيمة المتوقعة للنتائج والعلاقة الإدراكية إلى التعريف الدقيق القابل للقياس عملياً وبصعوبة تعميم نتائج الدراسات التي أجريت حولها لعدم مصداقية وثبات مقاييسها (المرسي وإدريس،2002) إلا أنه

يمكن للمديرين تطبيق مفاهيمها عملياً في زيادة دافعية مرؤوسيهم نحو العمل من خلال تعرفهم إلى أي الأهداف والمكافآت هي الأهم بالنسبة لكل مرؤوس لديهم للعمل على تلبيتها وفق أولوياتهم والعمل أيضاً على ربط توقعات الأفراد بأهداف الإدارة بتحديد الأداء المرغوب للمرؤوسين ومكافأتهم عندما الإلتزام به بما يتوافق مع أهمية هذه المكافآت بالنسبة لهم مع مراعاة التركيز على زيادة توقعات المرؤوسين بأنّ الأداء المرغوب سوف يكافأ والعمل على إعلامهم بطبيعة المكافآت نوعاً وكماً، إضافة إلى عمل المديرين على تدريب مرؤوسيهم وتوفير المصادرالتي تمكنهم من تحقيق الأداء المطلوب.

نظرية مكليلاند للحاجات McClelland's Needs Theory

إفترض ماكليلاند وإتكنسون في نظريتهما أنّ عوامل الدافعية هي عوامل ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية للفرد، وأنّ هذه القوى تمثـّل نظاماً شبكياً من العلاقات المعرفية والإنفعالية المرتبطة بالسعي نحو التميّز والتفوق والإبداع. وترى النظرية أنّ للأفراد ثلاث حاجات أساسية متفاوتة في درجة شـدّتها، ولها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين التنظيمي، وهي (حريم،2004؛Newstrom,2007؛Hughes, et al,2007):

1. الحاجة الى الإنجاز Need for Achievement: وهي الدافع للتفوق والإبداع وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير للأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز تكون لديهم دوافع للتفوق والكفاح من أجل النجاح حتى لو لم يؤد هذا النجاح إلى مردود مادي ما لم يكن العائد المادي مؤشراً للنجاح، كما أنّهم مهتمون نفسياً بإنجاز الأعمال بصورة أفضل وتطوير العمل ولديهم رغبةً للتحدي سواء في وضعهم أهداف صعبة لأنفسهم أو في تصديهم لإنجاز مهـــام صعبة، كما يتمتعون برغبة لتحمّـل المسؤوليات الشخصية من أجل تحقيق تلك الأهداف ويرغبون بإستمرار بالحصول على تغذية راجعة تتعلق بنتائج أعمالهم.
2. الحاجة الى القـوّة Need for Power: وهي حاجة إجتماعية تدفع الفرد للسلوك بطريقة توفـّر له فرص كسب القوة والتأثير في سلوك الآخرين ، ويبحث الأفراد الذين لديهم هذه الحاجة عند إلتحاقهم في العمل في المنظمة عن فرص الوصول الى المراكز الوظيفية التي تتيح لهم إمتلاك السلطة وممارسة الرقابة

والتأثير على الآخرين، كما يعتقد البعض بأنّ الأفراد الذين لديهم هذه الحاجة لديهم الى جانبها الحاجة للإنجاز.

3. الحاجة الى الإنتماء Need for Affiliation : وهي الحاجة الإجتماعية التي تدفع الفرد للمحافظة على علاقات إيجابية مع الآخرين، وعادة ما يشبع الفرد هذه الحاجة من خلال التواصل والتكيّف مع الآخرين وبناء علاقات تفاعل إجتماعي وصداقة مع زملاء العمل، ويستمتع الفرد ذو الحاجة الشديدة للإنتماء عادةً بنجاحه في تنمية وتعميق التفاهم المشترك مع الآخرين وإقامة أواصر صداقات جديدة معهم.

نظرية المشاركة في تحديد الأهداف Goal – Setting Theory

ترتبط هذه النظرية بإدوين لوك Edwin Locke الذي إقترح أنّ النية للعمل بإتجاه هدف معين يعد مصدراً أساسياً في دافع العمل، أي أنّ الأهداف تبين للأفراد ما الذي يجب عمله وما الجهد المطلوب بذله في سبيل ذلك (Newstrom,2007). فكلما كانت الأهداف محددة وواضحة ومقبولة لدى الفرد كانت الدافعية لديه أكبر، وكذلك فإنّ الأثر الأكبر هو للمعلومات التي يتلقاها الفرد عن مستوى أدائه وإنجازه في تحقيق الأهداف مما يؤدي لإستثارة دافعيته لمزيد من العمل (القريوتي،2006).

وهناك ثلاثة عوامل تؤثر على العلاقة بين الأداء وبين وجود الأهداف المحددة وهي: درجة الإلتزام بالأهداف الموضوعة، ودرجة الثقة بالقدرة على تحقيق الأهداف وطبيعة الثقافة الوطنية التي يعيش فيها الفرد. فكلما زاد الإلتزام بالأهداف كان تحقيقها أفضل، وكذلك كلما كانت ثقة الفرد بكفاءته وقدراته كان أقدر على تحقيق الأهداف المحددة لأنّ الأهداف المحددة بحد ذاتها تعمل كمحفز داخلي للأفراد. كما أنّ القيم الثقافية التي تتسم بها بيئة النظام تلعب دوراً مهماً في النظام (Hughes, et al,2007). إضافة لعامل رابع يضاف لهذه العوامل الثلاثة وهو خصائص المهمة نفسها من حيث درجة تعقيدها (العطية،2003).

وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات أهمية تحديد الأهداف في زيادة دافعية الأفراد وزيادة جهودهم المبذولة في سبيل تحقيقها. إضافة إلى ما تشكله الأهداف الصعبة المحددة من أهمية في تحقيق إنجاز أعلى مقارنة بالأهداف السهلة بالرغم مما

تشير له النتائج من تباين في المهام المختلفة. إذ يظهر أنّ للأهداف المحددة تأثير أكبر على الأداء حينما تكون المهام بسيطة وليست معقدة. كما أظهرت نتائج هذه البحوث والدراسات أيضاً أنّ المعلومات المرتدة تؤدي إلى أداء عالٍ مقارنة بعدم توفرها (العطية،2003).

نظرية العدالة في الدافعية Equity Theory of Motivation

إشتق آدمز Adams نظريته هذه في الدافعية التنظيمية من نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison التي ترى أنّ الإتجاهات والمواقف تجاه عمل معين يبنى على أساس الظروف السائدة في العمل، وعلى أساس التجارب السابقة. وقد بين آدمز في هذه النظرية أنّ الفرد يكون مدفوعاً في سلوكه تبعاً لشعوره بعدالة المكافأة التي يحصل عليها مقابل هذا السلوك من جهة، وتبعاً لعدالة توزيع المكافآت على الآخرين الذين يناظرونه في الجهد والمهام في المنظمة (Newstrom,2007). إذ توضّح هذه النظرية أن حالة الرضا عند الفرد تتكون عندما يشعر بأنه يحصل على عوائد نتيجة للجهد الذي يبذله مقارنة بالآخرين وما يقدموه من خلال ربط الحوافز بالعوائد، وقياس فعالية الأداء وفق برنامج تضعه المنظمة لذلك لتوضيح سبب إرتفاع دخل بعض العاملين عن غيرهم (Hughes, et al,2007).

ويعتبر الشعور بالعدالة أو الإنصاف شعوراً وجدانياً عقلياً يتم التوصل إليه من خلال مجموعة من العمليات العقلية والتمثيل الذهني للمشاعر الدالة على العدالة من عدمها. وتتلخص أبرز العناصر الرئيسية لهذه النظرية بما يلي (Newstrom,2007):

1. الفرد كائن مدفوع حيث يحدث لديه حالة من التوازن الداخلي بين ما يقدم من مساهمات
   وما يحصل عليه من عوائد في المنظمة.
2. يتم وضع هذه المقارنة في نسبة بسطها العوائد التي يحصل عليها الفرد مثل الأجر والترقية والشكر والحافز المادي والمديح وغيرها، أما مقامها هو إسهامات الفرد وتمثل
   المجهودات وآراء وخبرة وعمل وجودة.

3. يتحدد شعور الفرد بالعدالة من عدمه عندما تقارن النسبة السابقة مع أفراد يعملون معه في داخل المنظمة.
4. عندما يشعر الفرد بعدم عدالة فيؤدي إلى تخفيض التوتر وإنهاء حالة عدم العدالة باتباع سلوك معين.

كما يشير مضمون هذه النظرية إلى أنّ الفرد يكون مدفوعاً للمحافظة على علاقة عادلة بالمقارنة بالآخرين وتجنب العلاقة غير العادلة. فالفرد يقارن نفسه بالغير فى ضوء النواتج (المخرجات) والمدخلات. وتشمل هذه النواتج ما يحصل عليه الفرد من عمله كالأجر والمزايا الإضافية. أما المدخلات فتتمثل بما يقدمه الفرد للمنظمة مثل: وقت العمل، ومقدار الجهد المبذول في العمل، ومؤهلات الفرد وخبراته. وتهتم النظرية بالمدخلات والمخرجات كما يدركها الفرد. إذ تسفر نتائج المقارنة التي يجريها الفرد حول المكافأة التي حصل عليها وفق نسبة العدالة التي يشعر بها الفرد إلى الحالات الثلاث الآتية (العطية،2003؛ الصيرفي،2006):

1. أعلى من غيره (عدم عدالة).
2. أقل من غيره (عدم عدالة).
3. نسبته مساوية (عدالة).

أما التطبيقات الإدارية لنظرية العدالة فيمكن أن تكون من خلال مراعاة إدارة المنظمة للأمور التي تحد من شعور العاملين بعدم العدالة وتحافظ من خلالها على إنتاجيتهم وإستمرارهم في العمل في المنظمة وأهمها (العطية،2003):

1. تجنب دفع أجور أقل مما يجب.
2. تجنب دفع أجور أعلى مما يجب.
3. تهيئة الفرص للعاملين للمشاركة في صنع القرارات وأن يكون لهم رأياً فى القرارات المؤثرة فيهم على وجه الخصوص.
4. توفير المعلومات عن النواتج بصورة كاملة وبطريقة واضحة.

أهمية حفـــــــز الدافعية في القيادة

تعتبر الدافعية جزء مهم في عملية القيادة لأنّ وجود فريق من الموظفين ذوي المؤهلات عالية المستوى والدافعية المرتفعة الدرجة هو أمر ضروري لتحقيق أهداف أي منظمة. إذ أنّ الطريقة الوحيدة التي تعمل على إسهام الأفراد في تحقيق أهداف المنظمة ببذل أقصى ما يمكنهم من جهود لإنجاز الأعمال الموكولة لهم هي عملية إثارة دافعيتهم نحو تحقيق هذه الأهداف فبدون هذه الدافعية ربما لا يمكنهم أن يظهروا فعاليتهم أو يحافظوا على إستمرارها في أدائهم. وتنبثق أهمية عملية حفــزالدافعية في الإدارة من العوامل التالي (Singh,2001) :

1. تسهم عملية حفز دافعية الأفراد التنظيمية في توظيف المنظمة الفعال لمصادرها المادية من أجل تحقيق أهدافها لأنّ التوظيف الفعال لهذه المصادر يعتمد على قدرات ودافعية قواها العاملة البشرية في إستخدام هذه المصادر بكفاءة وفعالية.
2. تسهم عملية حفز دافعية الأفراد التنظيمية في عملية رفع الكفاءة العامة للمنظمة لأنّ هذه الكفاءة ذات علاقة مباشرة قوية بدافعية موظفيها. إذ يبذل الموظفون ذوي الدافعية العالية أقصى طاقاتهم وقدراتهم الأخرى من أجل رفع مستوى كفاءة منظمتهم الحالي أكثر مما يبذله الموظفون ذوي الدافعية المتدنية من جهود في سبيل تحقيق هذا الهدف.
3. تساعد عملية الحفزعلى تشكيل سلوك العاملين التنظيمي بشكل يتناسب مع تحقيق أهداف المنظمة . إذ أنّ الأفراد ذوي الدافعية المحفزة يبذلون جهوداً أكبر في تحقيق تلك الأهداف كما يكون لديهم شعور أكبر بالمسؤولية تجاهها إضافة لتعاونهم بشكل أكبر من أجل تحقيق تلك الأهداف.
4. تسهم عملية حفز دافعية الأفراد التنظيمية في التقليل من دوران العمل والتغيب عن العمل في المنظمة.
5. تسهم عملية حفز دافعية الأفراد التنظيمية في بناء علاقات عمل جيدة . إذ تعتبر الدافعية العمود الفقري للعلاقات الصحية بين العاملين في المنظمة لأنّ الأفراد ذوي الدافعية العالية يتمتعون برضا وظيفي وأخلاق أكثر مما يتمتع به العاملون ذوي الدافعية المنخفضة نحو عملهم.
6. تسهم عملية حفز دافعية الأفراد التنظيمية في تطوير شكل التعاون في المنظمة لأنّ العاملين ذوي الدافعية العالية يقدمون لمنظمتهم أفضل ما عندهم ويحافظون على إنضباهم الذاتي في إنتاجيتهم مما يعطي صورة أفضل عن المنظمة لجمهورها الخارجي الذي تتعامل معه.

الدراســـــات الســـــابقة

لمّا كان هدف هذه الدراسة يتمثل بالتعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان. فقد عمدت الباحثة إلى الرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة، وذلك لغرض معرفة موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات، وللإستفادة من المنهجية المتبعة فيها خلال تصدّيها لمشكلاتها، إضافة لتوظيفها في مقارنة نتائج الدراسة الحالية لاحقاً مع نتائجها التي توصلت إليها. وقد عمدت الباحثة إلى إستعراض هذه الدراسات تبعاً لتسلسلها التاريخي وفق التصنيف الذي أجرته لهذه الدراسات على النحو الآتي:

1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل أو بين رضاهم الوظيفي كمؤشر للدافعية نحو العمل.
2. الدراسات التي تناولت العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المؤسسات العامة وبين فاعلية القيادة.
3. الدراسات التي إستهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في دافعية المعلمين نحو العمل أو في رضاهم الوظيفي كمؤشر للدافعية نحو العمل.

أولاً – الدراسات التي تناولت العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية وبين دافعيـــــــة معلمي هذه المؤسسات نحو العمل أو بين رضاهم الوظيفي كمؤشر للدافعية نحو العمل:

هدفت دراسة حسين (1999) إلى التعرف إلى العلاقة بين الأساليب القيادية لمديري المدارس من منظور القيادة الموقفية لهيرسي وبلانشرد وبين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من منظور نظرية العامِلَين في الدافعية لهيرزبيرغ في مدارس التعليم الأساسي في مدينة عدن في اليمن . وبلغ عدد أفراد الدراسة (53) مديراً ومديرة و(268) معلماً ومعلمة. وإستخدمت الباحثة في هذه الدراسة كلاً من إستبانة هيرسي وبلانشرد التي عمدت لتعريبها لإستخدامها كأداة للدراسة، وإستبانة الرضا

الوظيفي التي أعدتها الباحثة إستنادا إلى نظرية العامِلِيَن في الدافعية لهيرزبيرج. وكان من أبرز نتائجها أنّ المديرين يمارسون أساليب قيادية بدرجة واحدة من حيث الوزن دون مراعاة النضج الوظيفي للمعلمين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الأساسية في مدينة عدن في نظرتهم إلى الأساليب القيادية التي يمارسونها تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. ووجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الأساليب القيادية لمديري المدارس ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم.

وهدفت دراسة عيـــــد (2000) إلى التعرف إلى العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، وإلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين يمكن أن تعزى لجنس المعلم وتخصصه ونمط المدير القيادي. بلغ عدد أفراد الدراسة (275) معلماً ومعلمة و(69) مديراً ومديرة. وإستخدمت الباحثة أداة هيرسي وبلانشرد لوصف الأنماط القيادية ولقياس درجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين، وأداة (ناجي،1993) لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين. وكان من أبرز نتائجها أنّ النمط الأكثر شيوعاً في المدارس التي شملتها الدراسة هو النمط التسويقي يليه التشاركي ثم التسلطي فالتفويضي. وأنّ درجة فاعلية المديرين كانت إيجابية ومتدنية. وأنّ درجة رضا المعلمات كانت أعلى من درجة رضا المعلمين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين الوظيفي تعزى لكل من الجنس والنمط القيادي للمديرين، وعدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي للمدير، إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين الوظيفي يعزى للنمط القيادي للمديرين.

كما هدفت دراسة سانكيز– بيركنز (Sanchez-Perkins,2002) الى إختبار العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية في ولاية تكساس فيما إذا كانوا مهتمين بتركيب المهمة أو مهتمين بالإعتبارية وبين دافعية معلمي هذه المدارس نحو العمل. وإستخدم في الدراسة أداتين هما إستبانة وصف سلوك القائد لهالبن وإستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي. بلغ عدد أفراد الدراسة (311) معلماً ومعلمة. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وبين سلوك القائد المهتم بالعلاقات وسلوك القائد المهتم

بتركيب المهمة، إضافة لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين وعمر المعلم وخبرته في التعليم ، وأنّ سلوك القائد الأكثر تناسباً مع كلٍ من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية للمعلمين هو السلوك المهتم بالإعتبارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والإعتبارية.

أما دراسة عياصرة (2003) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة وبين دافعية معلمي هذه المدارس نحو مهنتهم، ومعرفة فيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمحافظة في الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وفي دافعية المعلمين نحو مهنتهم. وبلغ عدد أفراد الدراسة (1141) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية من حملة درجة البكالوريوس. وإستخدم الباحث إستبانة وصف الأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين وإستبانة قياس دافعية المعلمين نحو مهنتهم. وكان من أبرز نتائجها شيوع النمط القيادي الديموقراطي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الاردن يليه النمط الاوتوقراطي وجاء النمط التسيبي في المرتبة الأخيرة، وأنّ مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم السائد في المدارس الثانوية العامة كان متوسطاً، إضافة الى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين النمط القيادي الديموقراطي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم.

كما هدفت دراسة الصليبي (2005) إلى تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الاردن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد وبيان علاقتها بكل من مستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم ومستوى أدائهم لعملهم . وبلغ عدد أفراد الدراسة (315) مديراً ومديرة و(1260) معلماً ومعلمة. وإستخدم في الدراسة أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد المترجمة من خضراء حسين في دراستها عام 1999 للتعرف إلى الأنماط القيادية للمديرين، ومقياس للرضا الوظيفي ، ومقياس للأداء الوظيفي. وكان من أبرز نتائجها شيوع النمط المشارك الداعم بين المديرين الذي جاء في المرتبة الاولى. وأنّ مستوى الرضا الكلي عن العمل لدى المعلمين كان عالياً. وأنّ مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كان عالياً في جميع المجالات. ووجود علاقة بين كل من النمط الموجه والنمط المفوض ومستوى الاداء

الوظيفي العالي، إضافة لوجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين النمط القيادي والرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة العساف (2005) إلى الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لتصنيف فرنش وريفن وبيان علاقتها بمركز الضبط ودافعية الإنجاز لدى معلمي مدارسهم . وبلغ عدد أفراد الدراسة (647) معلماً ومعلمة. وإستخدمت في الدراسة ثلاث أدوات. تمثلت الأولى بمقياس رحيم وماجنر لمصادر السلطة الخمس، والثانية مقياس روس وميدوي لمركز الضبط ، والثالثة مقياس الأزرق لدافعية الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم في مدارسهم كانت مرتفعة. إذ كان ترتيب متوسطات السلطات الخمس الممارسة تنازلياً على النحو التالي: سلطة القانون، سلطة الخبرة، سلطة المرجعية، سلطة الإكراه، سلطة المكافأة. وأنّ مركز الضبط لدى المعلمين يميل إلى الضبط الخارجي. كما أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم وبين درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إضافة لوجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند نفس مستوى الدلالة بين مركز الضبط لدى المعلمين وبين درجة دافعيتهم للإنجاز.

ثانياً – الدراسات التي تناولت العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المؤسسات العامة وبين فاعلية القيادة :

هدفت دراسة العمري (1992) إلى التعرف إلى السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين وأثر كل من متغيرات جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته التربوية وخبرته في المدرسة الحالية ومستوى المدرسة في هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (202) معلما ومعلمة. وإستخدم الباحث في دراسته ثلاث أدوات هي: أداة هالبن (LBDQ) لوصف السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين، واداة لقياس درجة ثقة المعلم بالمدير، وأداة لقياس الفعالية الإدارية للمديرين من وجهة نظر المعلمين. وكان من أبرز نتائجها أنّ السلوك القيادي المتسم بالاعتبارية كان أكثر شيوعا في مدارس الذكور منه في

مدارس الإناث، إضافة إلى أنه أكثر شيوعا في المدارس الأساسية منه في المدارس الثانوية، كما أنّ المعلم ذو الخبرة الأطول يرى مديره أكثر إعتبارية مما يراه زميله المعلم الأقل خبرة. ووجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ثقة المعلم بالمدير وبين سلوك المدير القيادي المتسم بوضع إطار للعمل وبالإعتبارية، وأن ثقة المعلم بالمدير تزداد بزيادة ممارسة المدير لنوعي السلوك القيادي المتسم بوضع اطار للعمل والمتسم بالاعتبارية، إضافة لوجود تباين في ثقة المعلم بالمدير تعزى للجنس يميل لصالح المعلمين الذكور، وأنّ هذه الثقة تزداد كلما قلّت خبرة المعلم التربوية. وأنّ فعالية المدير الإدارية ترتبط إرتباطاً مهماً بمتغيري السلوك القيادي للمدير.

هدفت دراسة شبيطة (2001) إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري وزارة الداخلية في محافظات شمال فلسطين وبيان أثر متغيرات الجنس والمحافظة والخبرة والمؤهل العلمي في النمط القيادي، إضافة إلى التعرف إلى العلاقة بين الأنماط القيادية للمديرين وبين مستوى فاعلية أداء المديرين. وبلغ عدد أفراد الدراسة (120) موظفاً وموظفة. وإستخدمت الباحثة إستبانة أنماط القيادة الإدارية وإستبانة فاعلية أداء المديرين من وجهة نظرالموظفين. وكان من أبرز نتائجها شيوع النمط الديمقراطي يليه الدكتاتوري وجاء النمط الترسلي في المرتبة الأخيرة لدى المديرين. كما أظهرت النتائج أنّ درجة فاعلية أداء المديرين كانت متوسطة. ووجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الأنماط القيادية والدرجة الكلية لفاعلية المديرين. إذ كانت العلاقة بين النمط الديمقراطي والفاعلية الكلية إيجابية، بينما كانت العلاقة بين النمطين الدكتاتوري والترسلي وبين درجة الفاعلية الكلية سلبية.

وهدفت دراسة قرقش (2002) إلى الكشف عن درجة فاعلية القيادة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وإلى معرفة الأنماط القيادية السائدة في هـــــذه المدارس وفق تصنيف هيرسي وبلانشرد. وبلغ عدد أفراد الدراسة (96) مديراً ومديرة من مديريتي عمان الاولى والرابعة التعليميتين. وإستخدم في الدراسة أداة هيرسي وبلانشرد لوصف فاعلية وتكيف القائد المترجمة من الباحث. وكان من أبرز نتائجها شيوع النمط المشارك يليه نمط الإبلاغ فنمط التفويض ثم نمط الإقناع لدى أفراد الدراسة من المديرين. كما أظهرت النتائج أنّ (14) مديراً ومديرة من أفراد الدراسة يمزجون بالتناوب بين نمطين من الأنماط الأربعة وأنّ درجة

الفاعلية الإدارية لدى المديرين كانت متدنية بالرغم من أنّ جميع متوسطات فاعلية الخبرة كانت إيجابية، إضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية القيادة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة لدى المديرين.

ثالثاً : الدراسات التي استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في دافعية المعلمين نحو العمل أو في رضاهم الوظيفي كمؤشر للدافعية نحو العمل:

هدفت دراسة يحي (1992) إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان، إضافة إلى التعرف إلى علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات الديمغرافية للمعلمات كالحالة الإجتماعية والعمر والمستوى التعليمي والخبـــــــرة . وبلغ عدد أفراد الدراسة (100) معلمة. وإستخدمت الباحثة إستبانة لقياس مستوى الرضا الوظيفي. وكان من أبرز نتائجها أن (49 %) فقط من أفراد الدراسة كان لديهنّ رضا وظيفي عن العمل مع ذوي الإعاقات العقلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لكل من الحالة الإجتماعية والعمر والخبرة سواء على الدرجة الكلية للرضا أو على الدرجات الفرعية لمستوى الرضا الوظيفي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للرضا تعزى للمستوى التعليمي للمعلمة. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الرضا الوظيفي المتعلق ببعدي الدخل والحوافز.

وهدفت دراسة إيجان (Egan,2001) الى تحديد أي من العوامل الداخلية والخارجية الواردة في نظرية العاملين لهيرزبيرغ هي التي تدفع المعلمين للعمل في المدارس العامة في شيكاغو وتشعرهم بالرضا الوظيفي. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (238) معلماً. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ستة عوامل للدافعية لدى المعلمين هي: الإنجاز، الإعتراف والتقدير، العمل نفسه، المسؤولية، إمكانيات التقدم الوظيفي، وإحتمالية النمو والتطور. أمّا عوامل عدم الرضا لدى المعلمين أوعوامل الصحة كما يسميها هيرزبيرج فتمثلت بالرواتب، العلاقات بين الأفراد، الإحترام، العلاقات مع الرؤساء، السياسة الإدارية، ظروف العمل، تأثير العمل على الحياة الشخصية، والأمن الوظيفي. وكان حجم المدرسة هو العامل الديموغرافي الأهم في

تحديد دافعية المعلمين. كما كان لعوامل الجنس والمؤهل العلمي أثر ذو دلالة إحصائية في تحديد دافعية المعلمين نحو العمل. بينما كانت سنوات الخبرة أقل العوامل ذات الدلالة الإحصائية في تحديد دافعية المعلمين.

كما هدفت دراسة المرافي (2006) إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات مراكز ذوي الإعاقات العقلية في محافظات جنوب الاردن، وإلى التعرف إلى أثر بعض المتغيرات الديمغرافية ذات العلاقة بالطلبة كدرجة إعاقة الطالب وعمره الزمني وبعض المتغيرات الديمغرافية الخاصة بالمعلمات أنفسهن كالمؤهل العلمي وطبيعة تخصص المعلمة في رضا المعلمات الوظيفي. وبلغ عدد أفراد الدراسة (63) معلمة. وإستخدم في الدراسة إستبانة لقياس الرضا الوظيفي. وكان من أبرز نتائجها أنّ درجة الرضا السائدة لدى أفراد الدراسة كانت ذات مستوى متوسط . وأنّ نسبة المعلمات اللواتي لديهن درجة رضا كبيرة كانت (20.64 %)، بينما بلغت نسبة من لديهن درجة رضا متوسطة (60.32 %)، أما نسبة المعلمات غير الراضيات فقد بلغـــت (19.04 %). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تعزى لكل من متغيرات العمر الزمني للطالب المعوق والمؤهل العلمي للمعلمات وتخصصهن.

يمكن تلخيص الملاحظات المتبلورة عن مراجعة الدراسات السابقة المستعرضة في الصفحات السابقة على النحو الآتي:

1. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة الإرتباطية بين السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة من حيث أنماطه أو فاعليته وبين دافعية معلميهم نحو العمل أو بين رضاهم الوظيفي كموشر لهذه الدافعية نحو العمل. فبالرغم من تنوع المجتمعات التربوية التي طبقت فيها العديد من الدراسات السابقة التي إهتمت بالكشف عن العلاقة الإرتباطية بين السلوك القيادي للمديرين ودافعية معلميهم نحو العمل إلا أنّ أياً منها لم يتم تطبيقها على المديرين أو المعلمين العاملين في قطاع التربية الخاصة بشكل عام، أو في قطاع التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية بشكل خاص. وهذا ما يبرزموقع هذه الدراسة بإعتبارها دراسة مكملة لهذه الدراسات.

2. إنّ الإختلاف الذي يميّــز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين السلوك القيادي للمديرين وبين دافعية المعلمين العاملين معهم أو بين رضاهم الوظيفي كمؤشر لهذه الدافعية يكمن بالإضافة الى البيئة التربوية الجديدة التي طبقت فيها في أنّ هذه الدراسة تسعى للتعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية من وجهة نظر المعلمين وبين دافعية معلميهم نحو العمل، بينما إهتمت غالبية الدراسات السابقة بدراسة الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين، ولم تعنَ بالتعرف إلى درجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين وفق المواقف المتغيرة والمتعددة في خصائصها ومتطلباتها والتي يعتبر المرؤوسون أحد عناصرها ذات الأهمية حسب المنحى الموقفي لفهم القيادة الذي تندرج تحته نظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية في القيادة التي تستند إليها أداة هذه الدراسة في التعرف إلى درجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمنبثقة عن مدى قدرتهم على تشخيص الموقف وخصائصه وقدرتهم على إختيار نموذج السلوك القيادي الأنسب له من أجل تفعيل أدائهم وأداء المعلمين العاملين معهم. وهذا ما يمكن إعتباره عاملاً آخرَ يبرز موقع هذه الدراسة بين هذه الدراسات.

3. أما فيما يتعلق بالدراسات التي استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في دافعية المعلمين نحو العمل أو رضاهم الوظيفي كمؤشر لهذه الدافعية فإنّ هذه الدراسة تلتقي مع دراسة يحي (1992) ودراسة المرافي (2006) من حيث البيئة التربوية التي تطبق فيها، إلا أنها تختلف عنها من حيث إهتمام هاتين الدراستين بالكشف عن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية ذات العلاقة بخصائص المعلمين أنفسهم أو بخصائص الطلبة ذوي الإعاقات كمتغيرات مستقلة ذات علاقة بالرضا الوظيفي للمعلمين، بينما تهتم هذه الدراسة بالتعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري مؤسسات هذا القطاع التربوي بإعتباره متغيراً مستقلاً ذي علاقة بدافعية معلمي هذه المؤسسات. وهذا ما يشكل بعداً آخرَ يبرز موقع هذه الدراسة بين هذه الدراسات التي طبقت في هذا القطاع التربوي بإعتبارها دراسة مكملة لها أيضاً. كما وتلتقي هذه الدراسة مع دراسة إيجان في إستنادهما إلى نظرية هيرزبيرغ في الدافعية. إلا أنها تختلف عنها في أنّ هدف دراسة إيجان الأساسي في إستناده على هذه النظرية في دراسته تمثل بإبراز أي العوامل الأكثر أهمية التي تدفع المعلمين للعمل وفق هذه النظرية، بينما تهدف هذه الدراسة في إستنادها لهذه النظرية في تطوير أداة قياس درجة الدافعية الكلية للمعلمين إلى الإستفادة من

شمولية العوامل الداخلية والخارجية التي تطرحها هذه النظرية كأبعاد لدافعية المعلمين الكلية نحو العمل في مؤسساتهم التعليمية.

4. تتشابه هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة ذات الصلة بها في إتباعها المنهج الوصفي الإرتباطي في البحث التربوي كونها تبحث في العلاقات الإرتباطية بين متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة من الصعب ضبطها ميدانياً والسيطرة عليها. كما وتتشابه مع غالبية هذه الدراسات من حيث المتغيرات المستقلة الثانوية المؤثرة في العلاقة بين متغيراتها المستقلة والتابعة المتمثلة بالجنس والمؤهل العلمي والخبرة بالرغم من إختلاف هذه الدراسة مع هذه الدراسات من حيث الكيفية التي تــمّ تضمين هذه المتغيرات المستقلة الثانوية في أسئلتها وفي فرضياتها الصفرية. كما تختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بها في عدم تناول هذه الدراسة لمتغيرات مستقلة ثانوية معينة مثل مستوى المدرسة أو حجمها أو المحافظة كمتغير جغرافي أو تخصص المعلم أو عمره أو حالته الإجتماعية أو بعض خصائص الطلبة . بينما تختلف هذه الدراسة في منهجيتها البحثية مع دراستي قرقش وإيجان اللذان إتبعا المنهج المسحي في دراستهما بالرغم من تناولهما كلاً على حدة المتغيرين اللذين تهتم هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بينهما.

5. تتشابه هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة فيها وهي الإستبانات، إلا أنها تختلف عن العديد منها من حيث المنظور النظري الذي تنطلق منه في بناء أدواتها وخاصة بالنسبة للدراسات التي لم تستند إلى كل من النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد ونظرية العامِلِيَن في الدافعية التنظيمية لهيرزبيرغ في تطويرها لأدواتها. كما وتختلف عن الدراسات التي إستخدمت اداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد ــ باستثناء دراسة قرقش ــ بإستخدامها هذه الأداة بهدف قياس درجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر معلميهم ولم تستخدمها بالطريقة المستخدمة فيها في هذه الدراسات التي تمثلت بتحديد النمط أو الإسلوب القيادي للمديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

6. تتشابه هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في الطرق المتبعة فيها في العديد من المعالجات الإحصائية لبياناتها التي تراوحت مابين طرق الإحصاء الوصفي والإحصاء الإستدلالي.

الفصـــــل الثالـــــــث

الطريقـــــــة والإجــراءات

الفصـــــل الثالـــــــث

الطريقـــــــة والإجـــــــراءات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلميهم نحو العمل في الاردن.

ويتضمن هذا الفصل وصفـاً للطرق والإجراءات المتبعة في هذه الدراسة من أجل تحقيق أهدافها والإجابة على أسئلتها وإختبار فرضياتها. وذلك من خلال توضيح منهجيـــة الدراسة ومجتمعها وأفرادها والأدوات المستخدمة فيها وكيفية تطويرها والأساليب المستخدمة في التحقق من صدقها وثباتها، إضافة لتوضيح متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة تحليل بياناتها للتوصل الى نتائجها.

منهجية الدراسة

إعتمدت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي الإرتباطي في البحث التربوي كونها تتناول دراسة العلاقة بين متغيرات يصعب ضبطها والسيطرة عليها ميدانياً.

مجتمع الدراسة

تكـــّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان الذين بلغ عددهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2007 / 2008 (519) معلماً ومعلمة، والذين يعملون في (39) مؤسسة تعليمية لذوي الإعاقات العقلية في هذه المحافظة. وذلك حسب الدراسة المسحية التي

أجرتها الباحثة في هذه المؤسسات بنفسها نظراً لعدم توفر البيانات التفصيلية المتعلقة بمجتمع الدراسة لدى وزارة التنمية الاجتماعية/مديرية الأشخاص المعوقين كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص هذه المؤسسات التعليمية من حيث عدد المعلمين أو خصائصهم الديموغرافية ذات العلاقة بمتغيرات هذه الدراسة وهي الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقد إختارت الباحثة معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان كمجتمع لهذه الدراسة كون هذه المحافظة تضم أكبر عدد من هذه المؤسسات المعنية بتعليم ذوي الإعاقات العقلية بين محافظات المملكة، وإحتوائها بالتالي على أكبر عدد من المديرين والمعلمين العاملين في هذا القطاع التربوي، إضافة لما تتمتع به المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في هذه المحافظة من شمولية في تمثيل المؤسسات العاملة في بقية محافظات المملكة من حيث الإمكانيات المادية والبشرية ومن حيث الخدمات المتنوعة التي تقدمها ضمن برامجها التربوية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة في الأردن. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

الجدول (1)

توزيع أفراد المجتمع من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي
الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	ذكور				إناث			
الخبرة	أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر	
المؤهل	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى
العدد	13	48	13	17	139	144	80	65
المجموع	91				428			

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد هذه الدراسة (195) معلماً، بواقع (76) معلماً و (119) معلمة، تمّ إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من (37) مؤسسة تعليمية لذوي الإعاقات في محافظة العاصمة عمان. وقد عمدت الباحثة خلال عملية إختيار أفراد الدراسة بهذه الطريقة مراعاة المتغيرات المستقلة الثانوية لهذه الدراسة المتمثلة بالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، إضافة لمراعاتها أن لا يقل عدد المعلمين الذين يتم إختيارهم كأفراد للدراسة من كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها هذه الدراسة والبالغ عددها (37) مؤسسة عن (4) معلمين. ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (2)

توزيع أفراد الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	ذكور				إناث			
الخبرة	أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر	
المؤهل	دبلوم	بكالوريوس أو أعلى	دبلوم	بكالوريوس أو أعلى	دبلوم	بكالوريوس أو أعلى	دبلوم	بكالوريوس أو أعلى
العدد	6	48	12	10	25	50	25	16
المجموع	76				119			

ويبين الجدول (3) الموضح أدناه عدد معلمي مجتمع الدراسة وأفرادها حسب متغيرالجنس ونسبة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمعها في المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان حسب هذا المتغير.

الجدول (3)

عدد معلمي مجتمع الدراسة وأفرادها حسب متغيرالجنس ونسبة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمعها في المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان حسب هذا المتغير

البيان	عـــــــــدد المعلمين			النسبة المئوية	
	الكلي	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
مجتمع الدراسة	519	91	428	%17.53	% 82.47
أفراد الدرسة	195	76	119	% 83.5	% 27.8

ويلاحظ من الجدول (3) أنّ نسبة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمعها من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان قد بلغت (37.57 %). كما بلغت نسبة تمثيل أفراد الدراسة للمعلمين الذكور في مجتمع الدراسة (83.5 %)، بينما بلغت نسبة تمثيل أفراد الدراسة للمعلمات في مجتمع الدراسة (27.8 %). ويعود السبب في هذا التفاوت في نسب تمثيل أفراد الدراسة من الجنسين لمجتمعها من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان إلى محدودية عدد المعلمين الذكور ونسبتهم في مجتمع الدراسة مقارنة بعدد المعلمات ونسبتهم في هذا المجتمع.

أدوات الدراسة

إستخدمت في هذه الدراسة الأداتين التاليتين:

1. إستبانة هيرسي وبلانشرد لوصف فاعلية وتكيّف القائد (LEAD)

قامت الباحثة بترجمة هذه الإستبانة المعروفة بإستبانة وصف فاعلية وتكيّف القائد The Leader Effectivness and Adaptability Description questionnaire والتي حصلت عليها من كتاب هيرسي وبلانشرد **Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources** الطبعة الثالثة لعام 1977 لإستخدامها كأداة لقياس درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم. ويعود السبب في قيام الباحثة بترجمة هذه الأداة بنفسها وعدم إعتماد تراجم الباحثين الآخرين الذين إستخدموا هذه الأداة سابقاً مثل الباحثة حسين في دراستها عام 1999، والباحث قرقش في دراسته عام 2002 إلى سببين. يتمثل الأول منهما ببعض

التحفظات التي تكونت لدى الباحثة خلال مقارنة هذه التراجم مع الإستبانة بصيغتها الإنجليزية المطورة من واضعيها للتأكد من صحة ودقة هذه التراجم. وقد تكونت هذه التحفظات لدى الباحثة من الملاحظات التي تجمعت لديها حول عدم صحة ترجمة بعض العبارات والكلمات الواردة فيها بشكل يؤثر على دقة وصف بعض المتغيرات الموقفية المحددة في كل موقف في الإستبانة، أو على دقة وصف البدائل المحتملة للسلوك القيادي للمدير خلال عمله على التصدي لمواجهة هذه المواقف المفترضة في الإستبانة، وبهدف التأكد من مدى صحة هذه التحفظات إرتأت الباحثة أن تستعين ببعض المختصين في اللغة الإنجليزية والموارد البشرية الذين عمدت لعرض هذه التراجم عليهم وطلبت منهم تدقيقها مقارنة بالصيغة الإنجليزية للإستبانة كما وردت في المصدر المشار إليه أعلاه . إذ أيــّد هؤلاء المختصون هذه التحفظات المشار إليها. أما السبب الثاني الذي دفع الباحثة لترجمة هذه الإستبانة في هذه الدراسة فيعود إلى ضرورة تكييف الصيغ اللغوية لفقراتها بشكل يجعلها مناسبة لوصف السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظرالمعلمين. إذ عمد الباحثون المشار لهم الذين إستخدموا هذه الأداة في دراساتهم إلى تطبيقها على المديرين أنفسهم من أجل وصف سلوكهم القيادي الذي يتبعونه في مدارسهم ولم يعمد أي من هؤلاء الباحثين إلى تطبيقها على المعلمين ليصفوا السلوك القيادي لمديري المدارس الذين يعملون معهم من وجهة نظرهم.

تتضمن الإستبانة إثنتي عشرة فقرة تمثل إثني عشر موقفاً إدارياً متبايناً في معطياته. وتمثل كل فقرة منها موقفاً إدارياً ذي معطيات تتعلق بالمهام المطلوب إنجازها والظروف الموقفية الخاصة بدرجة النضج الوظيفي للمعلمين. إذ تعكس كل ثلاثة مواقف من المواقف الإثني عشر واحدة من درجات النضج الوظيفي الأربعة للمرؤوسين المتمثل بمدى قدرتهم على إنجاز المهام ومدى رغبتهم في إنجازها، وذلك حسب الطرح المحدد من هيرسي وبلانشرد في نظريتهما. كما يتضمن كل موقف من المواقف الإثني عشر في الإستبانة أربعة بدائل للسلوك القيادي التي يمكن للمدير التصرف وفقها خلال تصديه إدارياً للموقف. إذ يعبّر كل سلوك بديل ممكن في الإستبانة عن أحد النماذج السلوكية القيادية الأربعة التي تطرحها النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد وهي: سلوك التوجيه، سلوك الإقناع، سلوك المشاركة، وسلوك التفويض. ويبين الجدول (4) الموضح تالياً نماذج السلوك القيادي وفق تصنيف هيرسي وبلانشرد التي تعبّر عنها رموز الحروف المعطاة لبدائل لسلوك القيادي

المتوقع للمدير أن يتصرف بموجبه ضمن كل موقف من المواقف الإثني عشر الواردة في الإستبانة حسب ترقيم فقراتها.

الجدول (4)

توزيع بدائل السلوك القيادي لكل موقف في إستبانة وصف فاعلية السلوك القيادي للمديرين وفق نماذج السلوك القيادي المحددة في نظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية في القيادة

رقم الفقرة	نماذج السلوك القيادي			
	التوجيه	الإقناع	المشاركة	التفويض
1	أ	ج	ب	د
2	د	أ	ج	ب
3	ج	أ	د	ب
4	ب	د	أ	ج
5	ج	ب	د	أ
6	ب	د	أ	ج
7	أ	ج	ب	د
8	ج	ب	د	أ
9	ج	ب	د	أ

10	ب	د	أ	ج
11	أ	ج	ب	د
12	ج	أ	د	ب

وقد عمدت الباحثة إلى تدريج العلامات المعطاة لفاعلية السلوك القيادي للمدير حسب درجة ملاءمة سلوك القائد لمعطيات الموقف المشار اليها والمتعلقة بالمهام المطلوب إنجازها والظروف الموقفية الخاصة بمستوى النضج الوظيفي للمعلمين المتمثل بمدى قدرتهم على إنجاز هذه المهام ومدى رغبتهم بإنجازها كما هو محدد من هيرسي وبلانشرد في نظريتهما الموقفية وفقاً للتدريج الموضح في الجدول (5) المبين أدناه.

الجدول (5)

الدرجات المعطاة لفاعلية السلوك القيادي في إستبانة وصف

فاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب درجة ملاءَمته للموقف

درجة الملائمة	ملائم جداً	متوسط الملائمة	منخفض الملائمة	غير ملائم
الدرجة	**3**	**2**	**1**	**0**

كما إعتمدت الباحثة مفتاح التصحيح المبين أدناه في الجدول (6) في رصد درجات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين . ويستند هذا المفتاح إلى الدرجات المعطاة لفاعلية السلوك القيادي للمدير حسب درجة ملاءَمته لمتغيرات الموقف الواردة في الجدول (5) المشار له سابقاً.

الجدول (6)

مفتاح تصحيح إستجابات المعلمين على إستبانة وصف

فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	العلامة المعطاة لنموذج السلوك القيادي حسب

	درجة ملاءمته لمتغيرات الموقف			
	أ	ب	ج	د
1	3	1	2	0
2	3	0	2	1
3	2	1	0	3
4	2	0	3	1
5	0	2	3	1
6	1	2	0	3
7	0	3	1	2
8	3	1	0	2
9	0	2	3	1
10	2	0	1	3
11	0	3	1	2
12	1	3	0	2

ووفقــاً لمفتاح تصحيح الإستجابات الوارد في الجدول (6) ستتراوح درجة فاعلية السلوك القيادي الكلية للمدير من وجهة نظر المعلم الذي يصف السلوك القيادي لمديره من خلال إستجابته على هذه الأداة ما بين (0 ــ 36) درجة.

صـــــدق الأداة

بالرغم من صدق الأداة المستخرج من واضعيها (هيرسي وبلانشرد) ومن صدقها المستخرج أيضاً في الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمتها كأداة لوصف الأنماط القيادية للمديرين أو كأداة لوصف فاعلية السلوك القيادي للمديرين إلا أنّه وبهدف الوصول إلى المزيد من التحقق من دقة وصحة ترجمة الباحثة لهذه الإستبانة، إضافة للتحقق من صحة التكييف الذي أجرته على صياغة فقراتها بهدف مواءَمتها للإستجابة عليها من قبل أفراد الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان، قامت الباحثة بعرض ترجمتها الأولية للأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الإختصاص في العلوم التربوية والإدارية تكونت من (12) محكماً. والملحق (1) يوضح أسماء السادة المحكمين والجامعات التي يعملون فيها. كما يوضّح الملحق (2) الصورة الأولية لترجمة الإستبانة كما

عرضت على المحكمين . وقد عمدت الباحثة إلى تزويد المحكمين بالصيغة الإنجليزية للإستبانة كما وردت في المرجع الذي أخذت منه لتقديم مقترحاتهم حول صحة ودقة ترجمة الإستبانة سواء من حيث وصف المواقف القيادية أو من حيث بدائل السلوك القيادي المحددة فيها لكل فقرة. وذلك كما هي موضحة في الملحق (3). وبعد قيام الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة من المحكمين في الصياغة اللغوية لترجمة فقرات الإستبانة عمدت إلى عرض الإستبانة المترجمة في صورتها شبه النهائية على محكمين إثنين من ذوي الإختصاص في اللغة الإنجليزية والترجمة من قسم اللغات في كلية العلوم الإنسانية في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا المبينة أسماؤهم في الملحق (1) لتدقيق صحة الترجمة وتقديم مقترحاتهم حولها، حيث أبدوا موافقة بنسبة (100 %) على ترجمة الإستبانة. وقد ظهرت الإستبانة بشكلها النهائي كما هو مبين في الملحق (6) الذي يتضمن الإستبانة المجمعة النهائية لأداتي الدراسة كما تم توزيعها على أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات.

ثبـــــــات الأداة

إستخدمت الباحثة نفس الطرق المستخدمة من قِبل الباحثين الآخرين لإستخراج معامل ثبات الترجمة العربية لأداة وصف فاعلية وتكيف القائد **(LEAD)** لهيرسي وبلانشرد وهي طريقة الإختبار – إعادة الإختبار. إذ قامت الباحثة بتطبيق الإستبانة على مجموعة من المعلمين من خارج أفراد الدراسة بحجم (28) معلماً ومعلمة تم إختيارهم من ثلاث مؤسسات تعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان ممن يزيد عدد المعلمين العاملين فيها عن (15) معلماً ومعلمة ، إضافة لما يمتاز به معلموها من تنوع في الخصائص الديموغرافية ذات العلاقة بمتغيرات هذه الدراسة. ويبين الجدول (7) الوارد أدناه توزيع هذه المجموعة حسب متغيرات الدراسة. وعمدت الباحثة إلى زيارة هذه المجموعة من المعلمين في مؤسساتهم الثلاث خلال شهر تشرين الأول/2007 وطلبت منهم الإجابة على فقرات الإستبانة بعد توضيح أهداف الدراسة وإستعراض فقراتها وتعليمات الإستجابة المحددة في مقدمتها، إضافة للإجابة على إستفساراتهم حولها. وقد أعطي المعلمون فترة ثلاثة أيام للإجابة على الإستبانة ومن ثمّ قامت بإسترجاعها منهم، ثم قامت الباحثة بتعريض نفس المجموعة من المعلمين في هذه المؤسسات الثلاث لنفس الإستبانة وذلك بعد فترة

إسبوعين إثنين من إستجابتهم الأولى عليها حيث أعطي المعلمون فترة ثلاثة أيام أيضاً للإجابة على الإستبانة في المرة الثانية. وبناء على الدرجات المرصودة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين للتطبيقين تمّ إستخراج معامل ثبات الأداة وفق معادلة بيرســون والذي بلغت قيمته (0.97). وترى الباحثة أنّ قيمة الثبات المستخرجة بهذه الطريقة تعتبر مقبولة في ضوء قيم الثبات المستخرجة في الدراسات السابقة التي إستخدمت نفس الأداة. إذ بلغت قيمة معامل ثبات الإستبانة لدى الباحثة حسين في دراستها عام 1999 (0.90)، ولدى الباحث الصليبي الذي إستخدم نفس الأداة المعربة من الباحثة حسين في دراسته عام 2005 (0.94)، بينما بلغت قيمة الثبات لدى الباحث قرقش الذي ترجم الأداة لإستخدامها في دراسته عام 2002 (0.76).

الجدول (7)

توزيع معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان من خارج أفراد الدراسة الذين طبقت عليهم أداتي الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة لغايات التحقق من ثبات الأداتين بطريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار

الجنس	ذكــــــــــــور				انـــــــــــاث			
الخبرة	أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر		أقل من 5 سنوات		5 سنوات فأكثر	
المؤهل	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى	دبلوم	بكالوريوس أو اعلى
العدد	2	6	2	2	4	4	4	4
المجموع	12				16			

ولمزيد من التحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بإستخراج دلالة ثبات الإتــساق الداخلي Internal Consistency لفقراتها بطريقة التجزئة النصفية. وبهدف التغلب على محدودية عدد الفقرات في هذه الأداة والبالغــة (12) فقرة فقط إرتأت الباحثــة أن يكون عدد الإستجابات لهذه الأداة وفق هذه الطريقة (60) إستجابة من خارج أفراد الدراسة. حيث قامت بتقسيم فقراتها الإثني عشر إلى قسمين تبعــاً لتــرقيم الفقــرات الزوجي والفردي في الإستبانة ومن ثمّ تمّ إحتساب مجموع الدرجات للفقرات الفردية ومجموع الدرجات للفقرات الزوجية وإحتساب معامل الثبات بينهمــا وفــق معادلــة

سـبيرمان – براون. وبلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0.833). وهي قيمة تعتبر مقبولة إستنادا للمعايير المقبولة الدارجة في غالبية الدراسات التربوية والنفسية.

2. إستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل

قامت الباحثة بتطوير إستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحـو العمـل لغايـة تطبيقها في هذه الدراسة وفقاً لنظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية، وذلك بعد مراجعتها للأدب النظري وللأدوات المستخدمة في العديد مـن الدراسـات السابقة مثل دراسة يحي (1992)، ودراسـة حـسين (1999)، ودراسـة الزعبـي (2003)، ودراسة عياصرة (2003)، ودراسة العساف (2005) ، ودراسة المرافـي (2006). وقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية مـن (44) فقـرة تـشكِّل فـي مجموعها مقياس درجة دافعية المعلمين الكلية نحو العمل. وأعطي لكـل فقـرة مـن فقرات الإستبانة خمس درجات للإستجابة. إذ أعطيت كل إستجابة درجة معينة وذلك كما هو موضح في الجدول (8) لبيان درجة دافعية المعلم نحو العمل على كل فقرة.

الجدول (8)

تدريج إستجابات المعلمين على إستبانة الدافعية نحو العمل

الإستجابة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبـــداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وإستناداً للدرجات المبينة في الجدول (8) أعلاه ستتراوح درجات الدافعية نحـو العمل لأفراد الدراسة من المعلمين ما بين (44) درجة إلى (220) درجة.

صـــــدق الاداة

تكونت الإستبانة في صورتها الأولية من (85) فقرة بواقع عشر فقـرات لكـل عامل من عوامل الدافعية (العوامل الداخلية) الستة الـواردة فـي نظريـة العـاملين لهيرزبيرغ، وما بين فقرتين إلى ثلاث فقرات لكل عامل من العوامـل الـصحية أو

الوقائية (العوامل الخارجية) العشرة الواردة في نفس النظرية. وتم التحقق من صدق الأداة الظاهري بعرضها على مجموعة من (12) محكماً من ذوي الإختصاص في العلوم التربوية والإدارية الموضحة أسماؤهم في الملحق (1). وبعد مراجعة ودراسة آراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة منهم على فقرات الإستبانة ومن ثمّ قامت بإعتماد الفقرات التي حازت على ما نسبته (80 %) فأعلى من إجماع المحكمين على وقوعها في المجال الذي تقيسه، بينما إستبعدت الفقرات التي حازت على نسبة إجماع أقل من ذلك ولم تضمنها في الإستبانة، وذلك كما هو مبين في الملحق (4). وقد بلغ مجموع فقرات هذه الإستبانة في صورتها النهائية (44) فقرة. ويوضح الملحق (5) توزيع فقرات الصورة النهائية للإستبانة حسب عوامل الدافعية والصحة الواردة في نظرية هيرزبيرغ. كما يبين الملحق (6) الصورة النهائية لهذه الإستبانة ضمن الإستبانة المجمعة كما تم توزيعها على أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات.

ثبـــــات الأداة

قامت الباحثة بإستخراج دلالة ثبات الأداة التي طورتها لقياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل بطريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار. إذ قامت بتطبيقها على نفس المجموعة من المعلمين والمعلمات الموضحة في الجدول (7) الوارد سابقاً، وذلك خلال نفس الفترة الزمنية وبنفس الإجراءات المتبعة في التحقق من ثبات الأداة الأولى. وبعد رصد درجات دافعية المعلمين الكلية نحو العمل للتطبيقين تمّ إستخراج معامل ثبات هذه الأداة الذي بلغت قيمته وفق معادلة بيرسون (0.97). وتعتبر هذه القيمة مقبولة إستناداً للمعايير المقبولة الدارجة في العديد من الدراسات التربوية والنفسية.

ولمزيد من التحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بإستخراج معامل ثبات الإتساق الداخلي لفقراتها Internal Consistency بطريقة التجزئة النصفية. إذ إرتأت الباحثة أن يكون عدد المعلمين المستجيبين لهذه الأداة وفق هذه الطريقة (60) معلماً من خارج أفراد الدراسة. فعمدت إلى تقسّيم فقراتها الأربع والأربعين إلى قسمين تبعاً لترقيمها الزوجي والفردي في الإستبانة، علماً بأنّ ترتيب الفقرات وترقيمها في

الشكل النهائي للإستبانة كان قد تمّ بطريقة عشوائية. وقد بلغ معامل الثبات المستخرج حسب هذه الطريقة وفــق معادلـــة سبيرمان – براون (0.96). وهي قيمة تعتبر مقبولة إستنادا للمعايير المقبولة الدارجة في غالبية الدراسات التربوية والنفسية.

وتكونت الإستبانة النهائية المجمعة كما تم توزيعها على أفراد الدراسة الموضحة في الملحق (6) من ثلاثة أجزاء هي:

1. الجزء الأول: ويشتمل على بيانات المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالمعلمين والمعلمات الممثلة للمتغيرات الثانوية في هذه الدراسة.
2. الجزء الثاني: ويشتمل على أداة قياس فاعلية السلوك القيادي للمديرين.
3. الجزء الثالث: ويشتمل على أداة قياس دافعية المعلمين.

متغيرات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً – المتغيرالمستقل Independent Variable :

درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري ومديرات المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية كما تظهرها إستبانة وصف فاعلية السلوك القيادي للمدير من وجهة نظر المعلمين العاملين في هذه المؤسسات التعليمية.

ثانياً – المتغيرات المستقلة الثانوية :

1. جنس المعلم، وله فئتان :
   أ – ذكـــــــر.
   ب – أنثـــــى.
2. خبرة المعلم، ولها مستويان:
   أ – أقل من خمس سنوات.
   ب – خمس سنوات فأكثر.
3. المؤهل العلمي للمعلم، وله مستويان:
   أ – دبـــــــــــلوم.
   ب – بكالوريوس فأعلى.

ثالثاً – المتغير التابع Dependent Variable :

ويتمثل بالدرجة الكلية للدافعية نحو العمل التي يحصل عليها المعلم على إستبانة قياس درجة دافعية المعلمـــين نحو العمل.

إجـــراءات الدراســـة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة إتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. الرجوع للأدب الإداري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة.
2. تبني أداة هيرسي وبلانشرد لوصف السلوك القيادي وترجمتها بتصرف لتتواءم مع البيئة التربوية لمجتمع الدراسة، إضافة لتكييفها بحيث يتم الإستجابة عليها من قِبل المعلمين. وتبني نظرية هيرزبيرغ ذات العامِلين في الدافعية التنظيمة لتطوير أداة الدراسة الخاصة بدافعية المعلمين نحو العمل وفق العوامل الواردة فيها.
3. الحصول على الموافقات اللازمة من وزارة التنمية الإجتماعية لجمع البيانات المتعلقة بمجتمع الدراسة بناء على خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس الجامعة لوزير التنمية الإجتماعية الموضح في الملحق (7)، وخطاب وزير التنمية الإجتماعية الموجه لمديرة شؤون المعوقين ومديرالأسرة والمرأة والطفولة لجمع البيانات حول مجتمع الدراسة الموضح في الملحق (8). وقامت الباحثة بنفسها بإجراء دراسة مسحية لمجتمع الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007/2006 من حيث أعداد المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان، وأعداد المعلمين والمعلمات العاملين فيها، إضافة لجمع البيانات الديموغرافية الخاصة بالمعلمين العاملين في هذه المؤسسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة نظراً لعدم توفر البيانات التفصيلية حول مجتمع الدراسة لدى مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن هذه المؤسسات. كما وقامت الباحثة بتعديل البيانات المسحية لمجتمع الدراسة حسب التغيرات المستجدة في كوادر هذه المؤسسات التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2008/2007 قبل إختيار أفراد الدراسة وتطبيق الأدوات عليهم. وذلك بعد الحصول على الموافقات اللازمة من الإدارات المسؤولة عن هذه المؤسسات في القطاع الحكومي والخاص وقطاع الجمعيات الخيرية أو الهيئات غير الربحية.

4. التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة بعرض الإستبانتين على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص الواردة أسماؤهم في الملحق (1) إضافة للتحقق من ثبات الأداتين بطريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار، وذلك بتطبيق الإستبانتين على مجموعة من المعلمين العاملين في قطاع التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان من خارج أفراد الدراسة خلال شهر تشرين الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008/2007. وبلغ حجم هذه المجموعة (28) معلماً ومعلمة تمّ إختيارهم من خمس مؤسسات تعليمية ذوات كادر تعليمي يزيد في حجمه عن (15) معلماً ومعلمة، إضافة لتمتع كوادرها التعليمية بتنوع الخصائص الديموغرافية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، إضافة لتطبيق الأداتين على (60) معلماً ومعلمة من خارج أفراد الدراسة تمّ إختيارهم من عشرة مؤسسات تعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان أيضاً بهدف التحقق من ثبات الإتساق الداخلي للأداتين بطريقة التجزئة النصفية.
5. تحديد عدد أفراد الدراسة والبالغ (195) معلماً ومعلمة وفق المتغيرات الديموغرافية الخاصة بفرضيات الدراسة وذلك كما هو مبين في الجدول (2).
6. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق أداتي الدراسة، وهما إستبانة قياس فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين، وإستبانة قياس درجة دافعية المعلمين والمعلمات العاملين في المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان. والملاحق (9)،(10)،(11) توضح الخطابات الرسمية التي حصلت الباحثة بموجبها على هذه الموافقات.
7. تطبيق الأداتين على أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات خلال شهر تشرين الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008/2007. إذ بلغ عدد الإستبانات الموزعة على المعلمين (248) إستبانة. وقد راعت الباحثة عند تطبيق أداتي الدراسة الإجتماع مع أفراد الدراسة من المعلمين كلاً في مؤسسته لتوضيح أهداف الدراسة وتقديم الإيضاحات الضرورية اللازمة للإجابة على أداتي الدراسة، إضافة للتأكيد على أهمية توخي الصدق والدقة والموضوعية والأمانة العلمية في إجاباتهم. كما عمدت إلى إسترداد الإستبانات من المعلمين والمعلمات في كل مؤسسة بعد فترة تتراوح من إسبوع إلى عشرة أيام من إستلامهم لها. وقد بلغ عدد الإستبانات المستردة (237)، وبما نسبته (95.6 %) من الإستبانات الموزعة في مجتمع الدراسة.

8. تصحيح الإستبانات المستردة من أفراد الدراسة من المعلمين وفق معايير التصحيح المعتمدة في الدراسة لكل أداة وترميز وتنظيم البيانات وتبويبها.
9. إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لتحليلها وإستخراج النتائج بإستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية (SPSS).

المعالجـــة الاحصائيـــة

تمت معالجة البيانات بعد تفريغها بالحاسب الآلي بواسطة البرنامج الإحصائي الآلي للعلوم الإجتماعية (SPSS) وذلك بإستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية لإستخراج المتوسط الحسابي العام لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين، ولإستخراج المتوسط الحسابي لدرجات فاعلية السلوك القيادي لكل مدير ومديرة من وجهة نظر المعلمين العاملين معه. إضافة لإستخراج المتوسط الحسابي العام لدرجة دافعية المعلمين نحو العمل، ولإستخراج الوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل تبعاً لتوزيعهم حسب المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين وفق المتغيرات المستقلة الثانوية في هذه الدراسة.
2. الإنحرافات المعيارية للمتوسطات الحسابية المستخرجة لإستخدامها في إحتساب معامل الإرتباط وفي تحليل التباين الثنائي بين متوسطات دافعية المعلمين نحو العمل تبعاً لتوزيعهم حسب المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين وفق المتغيرات المستقلة الثانوية في هذه الدراسة.
3. معامل إرتباط بيرسون لحساب العلاقة الإرتباطية بين المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري ومديرات المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين والمتوسط الحسابي العام لدرجات دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان.
4. الإختبار التائي (t-test) لمعرفة دلالة العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات في محافظة العاصمة عمان.
5. المئين لتصنيف المديرين لثلاثة مستويات حسب متوسط درجة فاعلية سلوكهم القيادي من وجهة نظر معلميهم وفقاً للآلية التالية:

- المئين (1 ــ 33) ويمثل مستوى المديرين والمديرات ذوي فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة.
- المئين (34 ــ 67) ويمثل مستوى المديرين والمديرات ذوي فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة.
- المئين (68 ــ 99) ويمثل مستوى المديرين والمديرات ذوي فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة.

6. تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق المعنوية بين متوسطات دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً للمستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لجنس المعلمين ومؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم.

7. معامل إرتباط بيرسون لبيانات طريقة الإختبار ــ إعادة الإختبار، ومعامل الإتساق الداخلي وفق معادلة سبيرمان ــ براون لبيانات طريقة التجزئة النصفية وذلك للتحقق من ثبات الأداتين.

الفصل الرابع
نتائـــــج الدراســـــة

الفصل الرابع

نتائـــــــج الدراســـــــة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في ضـــوء أســئلتها وفرضياتها الصفرية المتعددة وذلك على النحو الآتي:

أولاً – النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وإختبار الفرضية الأولى

نصّ السؤال الأول في هذه الدراسة على: ما نوع العلاقة الإرتباطية بين درجـــة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهـــة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل فـــي محافظـــة العاصمة عمان؟

ونصّت الفرضية الصفرية الأولى في هذه الدراسة على: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعليـــة الـــسلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمـــين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان.

للإجابة على السؤال الأول وإختبار الفرضية الصفرية الأولى تمّ إحتساب درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها هذه الدراسة من وجهة نظر معلميهم من خلال إستجابة كل معلم من أفراد الدراسة على إستبانة وصف فاعلية وتكيف القائد وفقاً لمفتاح التصحيح الموضح في الجدول (6) الوارد في الفصل

الثالث، ومن ثــمّ تــمّ إستخراج المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين لجميع أفراد الدراسة من المعلمين البالغ عددهــم (195) معلماً، كما تــمّ إحتساب الإنحراف المعياري لهذا المتوسط الحسابي العام.

وتــمّ إحتساب درجة الدافعية الكلية نحو العمل لإستجابة كل معلــم مــن أفــراد الدراسة على إستبانة قياس درجة الدافعية نحو العمل وفقاً لمفتاح التصحيح الموضــح في الجدول (8) الوارد في الفصل الثالث. ومن ثمّ تــمّ إحتساب المتوســط الحــسابي العام لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل لجميع أفراد الدراسة من المعلمين والبــالغ عددهم (195) معلماً، كما تمّ إحتساب الإنحراف المعياري لهذا المتوســط الحــسابي العام.

ويبين الجدول (9) كلاً من المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعليــة الــسلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمــين وإنحرافه المعياري، والمتوسط الحسابي العام لدرجات دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل وإنحرافه المعياري.

الجدول (9)

المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظــر المعلمين وإنحرافه المعياري والمتوســط الحسابي العام لدرجات دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل وإنحرافه المعياري

المتغـــــــير	المتوسط الحسابي العام	الإنحراف المعياري
درجة فاعلية السلــوك القيادي للمديريـــــن	20.30	4.144
درجة دافعية المعلمين نحو العمـــل	169.62	21.075

نلاحظ من الجدول (9) أنّ متوسط درجة فاعليــة الــسلوك القيــادي لمــديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمــي

المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية قد بلغ (20.30). كما نلاحظ أنّ متوسط درجة دافعية أفراد الدراسة من معلمي هذه المؤسسات التعليمية قد بلغ (169.62).

وقد إستخدم معامل إرتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية أفراد الدراسة من معلمي هذه المؤسسات نحو العمل. حيث كان لكل معلم درجتان، الأولى درجة لفاعلية السلوك القيادي للمدير من وجهة نظر المعلم حسب الدرجة التي حصل عليها في إستبانة وصف فاعلية السلوك القيادي للمدير، والثانية درجة دافعيه المعلم نحو العمل حسب الدرجة التي حصل عليها في إستبانة قياس درجة الدافعية نحو العمل. وقد تمّ إستخراج العلاقة الإرتباطية بين المتوسط الحسابي العام لدرجات جميع أفراد الدراسة من المعلمين في فاعلية السلوك القيادي لمديريهم من وجهة نظرهم وبين المتوسط الحسابي العام لدرجات دافعية هؤلاء المعلمين نحو العمل. وقد وجد أنّ مقدار معامل إرتباط بيرسون بين المتوسطين الحسابيين المذكورين كان يساوي (0.331).

وعند إختبار دلالة هذا المعامل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بإستخدام الإختبار الإحصائي التائي t - test وجد أنه ذو دلالة إحصائية. ويوضح الجدول (10) مقدار هذا المعامل ودلالته الإحصائية.

الجدول (10)

معامل إرتباط بيرسون بين متوسط درجات فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين متوسط درجات دافعيتهم

نحو العمل في محافظة العاصمة عمان، والإختبار الإحصائي (t) لدلالة معامل الإرتباط

المتغير	المتوسط الحسابي العام	الإنحراف المعياري	معامل إرتباط بيرسون	قيمة الإحصائي t المحسوبة	قيمة الإحصائي t الجدولية	مستوى الدلالة بإستخدام " t "
درجة فاعلية	20.30	4.144	0.331	103.8	1.960	0.000*

السلوك القيادي للمديريـــن						
درجة دافعيـــة المعلميـــن	169.62	21.075				

يتبين من القيم الواردة في الجدول (10) أنّ العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظـــر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل هي علاقـــة إرتباطيـــة موجبة في نوعها .

ثانياً – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وإختبار الفرضية الثانية

نصّ السؤال الثاني في هذه الدراسة على: هل هناك فروق ذات دلالة إحـــصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هـــذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

ونصّت الفرضية الصفرية الثانية في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

للإجابة على السؤال الثاني وإختبار الفرضية الصفرية الثانية تـــمّ إحتساب المتوسط الحسابي لقيم درجات فاعلية السلوك القيادي لكل مدير من وجهة نظر المعلمين بجمع درجات الفاعلية التي حصل عليها من المعلمين المستجيبين على

إستبانة وصف فاعلية السلوك القيادي العاملين معه وقسمته على عددهم. وتم ترتيب المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين تصاعدياً، وذلك بهدف تصنيفهم وفق المستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي إستناداً للميئن في ضوء المتوسط الحسابي لدرجات فاعلية سلوكهم القيادي من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم. حيث أنّ المئين (1 ــ 33) يمثل مستوى فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة، والمئين (34 ــ 67) يمثل مستوى فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة، والمئين (68 ــ 99) يمثل مستوى فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة. وذلك كما هو مبين في الجدول (11) الوارد أدناه.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم مرتبة ترتيباً تصاعدياً وفق التصنيف المستند إلى المئينات

الرقم	رمز المدير	المتوسط الحسابي لفاعلية السلوك القيادي للمدير	الإنحراف المعياري	عدد المعلمين الذين قدروا فاعلية درجة المدير	المستوى التصنيفي لفاعلية السلوك القيادي للمدير	الرقم	رمز المدير	المتوسط الحسابي لفاعلية السلوك القيادي للمدير	الإنحراف المعياري	عدد المعلمين الذين قدروا فاعلية درجة المدير	المستوى التصنيفي لفاعلية السلوك القيادي للمدير
1	12	15.67	2.082	3	منخفضة	20	17	20.14	5.336	7	متوسطة
2	7	16	2.646	3	منخفضة	21	8	20.2	3.271	5	متوسطة
3	6	16	0	2	منخفضة	22	34	20.33	3.786	3	متوسطة
4	18	17.5	3.854	8	منخفضة	23	2	20.75	2.435	8	متوسطة
5	33	17.8	3.114	5	منخفضة	24	21	21	4.082	4	متوسطة
6	9	18.25	5.377	4	منخفضة	25	10	21	3.742	4	متوسطة
7	16	18.33	4.69	9	منخفضة	26	11	21.33	3.215	3	مرتفعة
8	15	18.33	1.633	6	منخفضة	27	4	21.5	4.536	8	مرتفعة
9	36	18.4	4.827	5	منخفضة	28	5	21.83	5.193	6	مرتفعة
10	25	19	3.464	4	متوسطة	29	1	22	3.24	9	مرتفعة
11	24	19	7.314	5	متوسطة	30	14	22	2.646	3	مرتفعة
12	26	19.33	3.786	3	متوسطة	31	22	22.22	3.528	9	مرتفعة
13	32	19.4	5.128	5	متوسطة	32	23	22.25	2.712	8	مرتفعة

14	29	19.4	1.14	5	متوسطة	33	37	3	22.37	3.543	8	مرتفعة
15	19	19.4	4.835	10	متوسطة	34	37	37	23.25	2.363	4	مرتفعة
16	35	19.5	0.707	2	متوسطة	35	28	28	24.2	4.087	5	مرتفعة
17	30	19.67	3.011	6	متوسطة	36	13	13	24.5	2.121	2	مرتفعة
18	27	19.86	4.298	7	متوسطة	37	31	31	27.33	1.528	3	مرتفعة
19	20	20	5.477	4	متوسطة							
المجمـــوع									20.30	4.144	195	

وبناءاً على المتوسطات الحسابية لدرجات فاعلية السلوك القيادي للمديرين الواردة في الجدول (11) المبين أعلاه فإنّ القيم المناظرة لحدي كل فئة من مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين التي صنف المديرون وفقها إلى ثلاثة مستويات إستناداً للميئنات هي كما هو مبين في الجدول (12) الموضح أدناه.

الجدول (12)

القيم المناظرة لحدي كل فئة من مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين التي صنف المديرون وفقها إلى ثلاثة مستويات إستناداً للمئينات

المئيـــن	مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين	متوسطات درجة فاعلية السلوك القيادي المناظرة لحدي المستوى من المئيـــــــن	
		الأدنى	الأعلى
1 ـــ 33	فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة	15.67	18.40
34 ـــ 67	فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة	19.00	21.00
68 ـــ 99	فاعلية السلوك القيادي المرتفعـــة الدرجة	21.33	27.33

وقد تمّ توزيع قيم درجات دافعية معلمي أفراد الدراسة نحو العمل في كل مؤسسة تعليمية تبعاً للمستوى الذي صنف له مديرهم وفق المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وهي (مستوى فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة) بتصنيفهم ضمن كل مستوى من مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين إلى فئتين حسب فئتي متغير الجنس وهما (ذكور، إناث). ومن ثمّ تمّ إحتساب المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين الذكور نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري لهذا المتوسط الحسابي، وإحتساب المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمات نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري لهذا المتوسط الحسابي. وذلك كما هو موضح في الجدول (13) المبين أدناه.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير الجنس

مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين	جنس المعلم	المتوسط الحسابي لدافعية المعلمين نحو العمل	الإنحراف المعياري
فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة	ذكر	170.33	19.355
	انثى	174.64	19.583
فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة	ذكر	170.31	21.671
	انثى	174.11	18.114

فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجـــــــــــة	ذكـــــــر	168.24	21.671
	انثـــــــى	158.17	24.589

وتم إجراء تحليل التباين الثنائي بين الإنحرافات المعيارية لمتوسـطات درجـات دافعية المعلمين نحو العمل وفق متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر وجنس المعلمين للتعرف إلى أثر هذين المتغيرين والتفاعل بينهمـا علـى درجة دافعية المعلمين نحو العمل. وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين والجنس والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل

مصدر التباين	مجمـــــــــوع مربعـــــــات الإنحرافات	درجات الحرية	متوسـط المربعات	قيمـة F المحسوبة	قيمـة F الجدولية	مستوى الدلالـة
الأعمدة (درجة الدافعية)	3227.006	2	1613.503	3.726	3.89	0.026
الصفوف	19.420	1	19.420	0.045	5.35	0.833

(جنس المعلم)						
التفاعـــل (صفوف × أعمدة)	1924.596	2	962.298	2.222	3.89	0.111
داخل الخلايا	81850.279	189	433.070			
الكلـــــــــي	86163.918	194				

أظهرت نتائج التحليل الواردة في الجدول (14) عدم وجود أثر للجنس على درجة دافعية المعلمين نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) إستناداً لقيمة **F** المحسوبة التي بلغت (0.045)، إذ أنّ هذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (5.35) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجنسين فيما يتعلق بالمستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين.

كما أظهرت نتائج التحليل عدم وجود أثر للتفاعل بين مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين وبين الجنس على درجة دافعية المعلمين نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) إستناداً لقيمة **F** المحسوبة التي بلغت قيمتها (2.222)، إذ أنّ هذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (3.89) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وفي المجمل فإنّ نتائج هذا التحليل تعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب الجنس تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

ثالثاً – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وإختبار الفرضية الثالثة

نصّ السؤال الثالث في هذه الدراسة على: هل هناك فروق ذات دلالة إحـــصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعليـــة الـــسلوك القيـــادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

ونصّت الفرضية الصفرية الثالثة في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

للإجابة على السؤال الثالث وإختبار الفرضية الصفرية الثالثة تم توزيع قيم درجات دافعية أفراد الدراسة من معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية تبعاً للمستوى الذي صنف له مديرهم وفق المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم في محافظة العاصمة عمان، وهي (مستوى فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة) وذلك بتصنيفهم ضمن كل مستوى من مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين إلى فئتين حسب مستويي متغير المؤهل العلمي للمعلمين وهما (دبلوم، بكالوريوس أو أعلى). ومن ثمّ تمّ إحتساب المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين ذوي مؤهل الدبلوم نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري له، وإحتساب الوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين ذوي مؤهل بكالوريوس أو أعلى نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري له. وذلك كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي

مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين	المؤهـل العلمي للمعلـم	المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل	الإنحراف المعياري
فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة	دبلوم	171.83	20.551
	بكالوريوس أو أعلى	172.09	17.218
فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة	دبلوم	171.95	18.247
	بكالوريوس أو أعلى	171.63	23.510
فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة	دبلوم	164.32	24.008
	بكالوريوس أو أعلى	163.89	22.186

وتم إجراء تحليل التباين الثنائي بين الإنحرافات المعيارية لمتوسطات دافعية المعلمين نحو العمل للتعرف إلى أثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمؤهل العلمي للمعلمين والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل . وذلك كما هو مبين في الجدول (16) المبين أدناه.

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل

مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الحرجة	مستوى الدلالة
الأعمدة (درجة الدافعية)	2179.198	2	1089.599	2.458	3.89	0.088
الصفوف (مؤهل المعلم)	1.117	1	1.117	0.003	5.35	0.960
التفاعل (صفوف × أعمدة)	3.992	2	1.996	0.005	3.89	0.996
داخل الخلايا	83770.630	189	443.231			
الكلي	86163.918	194				

أظهرت نتائج التحليل الواردة في الجدول (16) عدم وجود أثر للمؤهل العلمي للمعلمين على درجة دافعيتهم نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إستناداً لقيمة **F** المحسوبة التي بلغت قيمتها (0.003)، إذ أنّ هذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (5.35) عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعات حسب المؤهل العلمي للمعلمين فيما يتعلق بالمستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين.

كما أظهرت نتائج هذا التحليل عدم وجود أثر للتفاعل بين مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمؤهل العلمي للمعلمين على درجة دافعية المعلمين نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إستناداً لقيمة **F** المحسوبة التي بلغت (0.005)، إذ أنّ هذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (3.89) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وفي المجمل فإنّ نتائج هذا التحليل تعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي

الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

رابعاً – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وإختبار الفرضية الرابعة

نصّ السؤال الرابع في هذه الدراسة على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان؟

ونصّت الفرضية الصفرية الرابعة في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

للإجابة على السؤال الرابع وإختبار الفرضية الصفرية الرابعة تمّ توزيع قيم درجات دافعية معلمي أفراد الدراسة نحو العمل في كل مؤسسة تعليمية تبعاً للمستوى الذي صنف له مديرهم وفق المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم في محافظة العاصمة عمان. وهي (مستوى فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة، مستوى فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة) بتصنيفهم ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين إلى فئتين حسب مستويي متغير سنوات خبرة المعلمين وهي (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر). ومن ثمّ تمّ إحتساب المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري له، وإحتساب المتوسط الحسابي لدرجات دافعية المعلمين ذوي الخبرة من خمس سنوات فأكثر نحو العمل ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين والإنحراف المعياري له. وذلك كما هو موضح في الجدول (17) المبين أدناه.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات دافعية المعلمين نحو العمل وفقاً للمستويات الثلاثة لفاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغير سنوات خبرة المعلم

مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين	سنوات خبرة المعلم	المتوسط الحسابي لدافعية المعلمين نحو العمل	الإنحراف المعياري
فاعلية السلوك القيادي المرتفعة الدرجة	*أقل من 5 سنوات*	172.24	21.986
	5 سنوات فأعلى	171.41	15.044
فاعلية السلوك القيادي المتوسطة الدرجة	*أقل من 5 سنوات*	172.69	19.176
	5 سنوات فأعلى	169.81	23.004
فاعلية السلوك القيادي المنخفضة الدرجة	*أقل من 5 سنوات*	160.03	24.155
	5 سنوات فأعلى	172.47	19.202

وتم إجراء تحليل التباين الثنائي بين الإنحرافات المعيارية لمتوسطات دافعية المعلمين نحو العمل، للتعرف إلى أثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين وسنوات خبرة المعلمين، والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل. وذلك كما هو موضح في الجدول (18) المبين أدناه.

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين وسنوات خبرة المعلم والتفاعل بينهما على درجة دافعية المعلمين نحو العمل

مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة
الأعمـــــدة (درجة الدافعية)	1021.628	2	510.814	1.182	3.89	0.309
الصفــوف (سنوات خبرة المعلم)	365.410	1	365.410	0.846	5.35	0.359
التفاعـــــل (صفوف × أعمدة)	1859.488	2	929.744	2.151	3.89	0.119
داخل الخلايا	81679.436	189	432.166			
الكلـــــــي	86163.918	194				

أظهرت نتائج التحليل الواردة في الجدول (18) عدم وجود أثر لسنوات خبرة المعلمين على درجة دافعيتهم نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إستناداً لقيمة **F** المحسوبة التي بلغت (0.846)، إذ أنّ هذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (5.35) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعات حسب سنوات الخبـــرة فيما يتعلق بالمستويات الثلاثة لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين.

كما أظهرت نتائج التحليل عدم وجود أثر للتفاعل بين مستوى فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين وسنوات خبرة المعلمين على درجة دافعية المعلمين نحو العمل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إستناداً لقيمة **F** المحسوبة

التي بلغت (2.151)، وهذه القيمة أقل من قيمة **F** الجدولية التي تبلغ (3.89) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وفي المجمل فإنّ نتائج هذا التحليل تعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب سنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

الفصل الخامـــــس

مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الخامـــس

مناقشة النتائـــج وتفسيرها

بعد إختبار الفرضيات الصفرية الأساسية الأربع في هذه الدراسة التي عرضـــت نتائجهـــا في الفصل الرابع في هذه الدراسة، ستقدم الباحثة في هذا الفصل تفـــسيراتها المحتملة للنتائج التي أسفرت عنها عملية إختبار هذه الفرضيات .

أولاً – تفسير نتائج إختبار الفرضية الأولى

نصّت الفرضية الصفرية الأولى في هذه الدراسة على: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجـــة فاعليـــة الـــسلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمـــين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان.

بينت نتائج إختبار هذه الفرضية وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان مقدارها (0.331) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين (1999) ونتائج دراسة عيـــد (2000) ونتائج دراسة سانكيز– بيركنز (2002) ونتائج دراسة عياصـــرة (2003) ونتائج دراسة العساف (2005) التي أظهرت جميعها وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي لمديري المدارس سواء من حيث أنماطه أو أساليبه وبين مستوى دافعية المعلمين نحو العمل أو بين مستوى رضاهم الوظيفي بإعتباره مؤشر لهذه الدافعية.

وبالرغم من كون نتائج إختبار هذه الفرضية تشير لوجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري هذه الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إلا أن هذه العلاقة الإرتباطية الإيجابية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان تعتبر ضعيفة.

ونظراً لعدم وجود دراسات وبحوث ــ في حدود إطلاع الباحثة ــ تناولت العلاقة بين متغيري هذه الدراسة سواء في قطاعي التربية االعامة أو التربية الخاصة لغرض إجراء المقارنات العلمية فيما بينها فإن الباحثة ترى أنّ ضعف هذه العلاقة الإرتباطية الإيجابية بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم وبين درجة دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان قد يعود في أحد أسبابه إلى ما أظهرته نتائج هذه الدراسة من أنّ مستوى فاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات التعليمية من وجهة نظر معلميهم كان متوسطاً. إذ لم تتجاوز قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجات فاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر معلميهم (20.30)، في حين كان من المفروض أن تصل هذه القيمة إلى قيم مقاربة للدرجة النهائية لأداة وصف فاعلية السلوك القيادي للمديرين المستخدمة في هذه الدراسة وهي (36) درجة. ويتشابه هذا المستوى المتوسط لدرجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر معلميهم مع نتيجة دراسة شبيطة (2001) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة فاعلية أداء مديري وزارة الداخلية في محافظات شمال فلسطين لعملهم كانت متوسطة. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة عيد (2000) ودراسة قرقش (2002) اللتين أظهرتا أنّ درجة فاعلية مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان كانت متدنيّة.

وقد يكون لهذا المستوى المتوسط في درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر معلميهم في محافظة العاصمة عمان الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة ناتجاً عن عدم تمتع الغالبية العظمى من مديري هذه المؤسسات بمهارات فنية وإنسانية في الإدارة بشكل عام أو في الإدارة التربوية بشكل خاص. وذلك إستناداً لما يؤكد عليه روبرت كاتز Robert Katz من

ضرورة توافر ثلاث مهارات للقائد والإداري التربوي لتفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة وهي المهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية / التصورية (الطويل،2006 أ). ويمكن للباحثة أن تستنتج إستناداً لهذا الرأي بأنّ الكفايات الفنية المتخصصة في هذه المؤسسات التعليمية أعلى من كفاياتهم الفنية الإدارية والإنسانية، وذلك لكون غالبية مديري هذه المؤسسات التي طبقت فيها هذه الدراسة والذين يشكلون ما نسبته (75.7 %) من المديرين الذين عبر أفراد الدراسة من المعلمين عن درجة فاعلية سلوكهم القيادي يحملون درجة الدبلوم أو البكالوريوس فأعلى في تخصص التربية الخاصة.

ومن العوامل التي تعزز هذا الإستنتاج لدى الباحثة ما تشير إليه المعلومات المتوفرة لديها حول خصائص مديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية التي طبقت هذه الدراسة على عينة من معلميها من عدم إلتحاقهم بأي برامج أو دورات تدريبية مصممة خصيصاً لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الإدارية والإنسانية، والتي قد تعود في أسبابها إلى عدم إيلاء مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية الإهتمام اللازم بضرورة تفعيل الدور القيادي لمديري هذه المؤسسات التعليمية من خلال العمل على رفع الكفايات الإدارية والإنسانية لمديري هذه المؤسسات كما هو الحال مع مديري المدارس العامة الحكومية منها والخاصة العاملة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم التي تعمد بالرغم من وضعها لمجموعة من الأسس والمعايير في إختيار وتعيين مديري هذه المدارس كضرورة حصولهم على مؤهل الدبلوم العالي أو الماجستير في الإدارة التربوية مهما كان تخصصهم العلمي في مؤهل البكالوريس إلى إلحاقهم بدورات وورش عمل تدريبية في الإدارة التعليمية لرفع مستوى كفاياتهم الإدارية والإنسانية في قيادتهم الإدارية لمدارسهم.

كما قد يكون للمستوى المتوسط لدافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة دلالة على أخرى على ضعف علاقته الإرتباطية الإيجابية بدرجة فاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. فقد أظهرت هذه النتائج أن درجة دافعية معلمي أفراد الدراسة نحو العمل تعتبر ذات مستوى متوسط. إذ تبلغ الدرجة النهائية لدافعية المعلمين الكلية نحو العمل وفق إستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل المستخدمة في هذه الدراسة (220) في حين بلغ المتوسط

العام لدرجات دافعية المعلمين الكلية نحو العمل في هذه الدراسة (169.62). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عياصرة (2006) التي أظهرت أن مستوى دافعية معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة كان متوسطاً، كما تتفق إستناداً إلى ما تفترضه نظريات المحتوى في الدافعية المشار لها في الفصل الثاني من هذه الدراسة من أنّ رضا الأفراد الوظيفي عن العمل يعتبر الأساس المحرك لدافعيتهم نحو العمل مع نتائج دراسة المرافي (2006) التي أظهرت أنّ درجة رضا معلمات ذوي الإعاقات العقلية كانت متوسطة ، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصليبي (2005) التي أظهرت أن مستوى الرضا الكلي عن العمل لدى معلمي المدارس الثانوية العامة كان عالياً.

وترى الباحثة أنه من المرجح أن تكون هناك عوامل أخرى عديدة أخرى غير معروفة قد يكون لها علاقة إرتباطية إيجابية قوية بدافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل في محافظة العاصمة عمان. ومما يسند هذا التفسير في الأدب النظري ما يشير إليه البعض من وجود عوامل أخرى متعددة تؤثر في دافعية العاملين التنظيمية . إذ يشير بورتر ولولر Porter & Loler إلى أنّ إستمرارية الدافعية لبذل الجهد تعتمد على درجة قناعة الفرد العامل ورضاه عن الإنجازوالعوائد المتوقعة لهذا الإنجاز (العميان،2004). كما ويمكن أن يكون لنتائج دراسة إيجان (Egan ,2001) دورٌ في تعزيز هذا التفسير. إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ العوامل الداخلية الست الواردة في نظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية كان لها دورٌ في تشكيل دافعية معلمي المدارس العامة، إضافة لما أظهرته نتائجها من أنّ هناك سبعة من عوامل الصحة الواردة في هذه النظرية هي التي تدفع المعلمين للعمل والتي كان من ضمنها السياسة الإدارية للمنظمة، ونمط إشراف المدير، وعلاقة المعلمين مع المدير، إضافة لعلاقات الزملاء ببعضهم.

وعلى أية حال فإنّ الباحثة ترى أنّه بالإمكان دراسة العلاقة بين درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية وفق نظرية هيرسي وبلانشرد الموقفية وبين دافعية معلمي هذه المؤسسات نحو العمل وفق نظرية العامِلَين لهيرزبيرغ بشكل آخر، فربما يكون لمستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين علاقة إرتباطية إيجابية قوية ببعض عوامل الدافعية أو ببعض عوامل الصحة الواردة في نظرية العامِلَين لهيرزبيرغ أكثر من غيرها. إذ إعتمدت هذه الدراسة في

الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين درجة فاعلية السلوك القيادي للمـــديرين ودافعيـــة معلميهم نحو العمل على الدرجة الكلية لدافعية المعلمين ولم تعمد في الكشف عن هذه العلاقة إلى تصنيف درجات دافعية المعلمين وفق عوامل الدافعية والصحة الواردة في نظرية العامِلَين لهيرزبيرغ التي تستند إليها أداة قياس درجة دافعية المعلمين المطورة في هذه الدراسة. وهذا ما يجعل الباحثة توصي بضرورة إجراء دراسات لاحقة أخرى تتناول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في الأردن وبين العوامل أو المجالات المتعددة التي تتشكل منها دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية نحو العمل نظراً لما لنتائج هذه الدراسات من أهمية في تفعيل الدور القيادي لمديري هذه المؤسسات التعليمية في عملهم على تعزيز دافعية معلميهم .

ثانياً – تفسير نتائج إختبار الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة

نصّت الفرضية الصفرية الثانية في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجـــة دافعيـــة معلمـــي المؤســـسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل المعلمين حسب الجـــنس تعـــزى لفاعليـــة السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

ونصّت الفرضية الصفرية الثالثة في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

كما نصّت الفرضية الصفرية الرابعة في هذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب المؤهل العلمي تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

ونظراً لما أفرزته نتائج إختبار هذه الفرضيات الصفرية من تشابه في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل حسب متغيرات والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة تعزى لفاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وإستناداً إلى عدم وجود دراسات وبحوث في حدود إطلاع الباحثة تناولت أثر فاعلية السلوك القيادي للمديرين على دافعية معلميهم نحو العمل سواء في قطاع التربية العامة أو قطاع التربية الخاصة لغرض إجراء المقارنات العلمية فيما بينها، إرتأت الباحثة أن تستعرض تفسيراتها المحتملة لهذه النتائج المتشابهة التي أسفر عنها إختبار هذه الفرضيات الثلاثة ضمن تحليل واحد.

ترى الباحثة إنطلاقاً من خبرتها العملية في قطاع التربية الخاصة ومن المعلومات المتوفرة لديها المتعلقة بتخصص المعلمين بالرغم من عدم تضمينه في المتغيرات الثانوية لهذه الدراسة أنّ السبب في عدم وجود أثر للتفاعل بين مستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على دافعية معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية نحو العمل في محافظة العاصمة عمان قد يعود لمجموعة من العوامل المحتملة التي تسهم في تفسير هذه النتائج والتي يمكن إستعراضها على النحو الآتي:

1. وجود رغبة ذاتية لدى معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية للعمل مع هذه الفئة من الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة. ومما يدعم رأي الباحثة في وجود هذه الرغبة الذاتية لدى المعلمين في العمل مع طلبتهم من ذوي الإعاقات العقلية ما تؤكد عليه نظرية ماكليلاند للحاجات من أهمية حاجتي الإنجاز والإنتماء في تحريك سلوك العاملين التنظيمي، إضافة لما تشير إليه نظرية المشاركة في

تحديد الأهداف لإدوين لوك Edwin Locke ونظرية الكينونة والنماء والإنتماء لألدرفر Alderfer من أنّ الثقافة التي تتسم بها بيئة الأفراد أو النظام تلعب دوراً مهماً في دافعية الأفراد التنظيمية. إذ أنّ طبيعة ثقافة مجتمعنا الأردني المرتكزة في غالبية مفاهيمها وإتجاهاتها وقيمها على الشرائع السماوية الإسلامية والمسيحية تنظر للعمل مع هذه الفئة من الطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة على أنّه عمل إنساني، وبالتالي فإن العوامل الحافزة الأخرى لدافعية المعلمين كفاعلية السلوك القيادي للمديرين قد تصبح غير ذات قيمة كبيرة لدى معلمي هذه المؤسسات التعليمية مقارنة بهذا العامل في حفز دافعيتهم للعمل، وهذه الثقافة تجعل المعلمين يرون أنّ جزءاً كبيراً من عوائد خدمتهم لطلبتهم وإنجازهم لأهداف مؤسساتهم التعليمية يحصلون عليها من إنخراطهم في هذا العمل الإنساني. ومما يسند هذا الرأي ما تتضمنه نظرية التوقع في الدافعية لفكتور فروم Victor Vroom من أنّ درجة الرغبة والميل للعمل لدى الفرد تعتمد على درجة توقــّع الفرد بأنّ العمل سيؤدي لنتائج معينة تولّد لديه إحساساً إيجابياً بالثقة والشعور بالرضا (Hanson:2003). ولذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين نحو عملهم وفقاً لمستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لكون جميع المعلمين يتوقعون نفس النتائج.

2. المشاركة الإيجابية المتاحة للمعلمين في تحديد الأهداف التربوية للبرامج التعليمية المقدمة في المؤسسات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية. إذ أنّ الخصائص المتباينة للطلبة المعوقين عقلياً تفرض مشاركة المعلمين بدرجة كبيرة في تحديد إحتياجاتهم التربوية المتمثلة بالأهداف العامة والخاصة التي تتضمنها الخطط التعليمية الفردية السنوية والفصلية ، إضافة لمشاركتهم في التعديلات والتكييفات المتنوعة للبيئة التعلمية بشكل يتلاءم مع التنوع في الإحتياجات الخاصة للطلبة لتمكينهم من تحقيق الإستقلالية الوظيفية وتحسين فاعليتهم الفردية (الوقفي،2004). وقد يكون لهذه المشاركة الإيجابية وما تحققه للمعلمين من إستقلالية نسبية في العمل دورٌ في تشكيل دافعيتهم بغض النظر عن مستوى فاعلية السلوك القيادي لمديريهم وتفاعله مع جنسهم أو مؤهلهم العلمي أو سنوات خبرتهم. إذ يسند هذا الرأي ما تؤكد عليه نظرية المشاركة في تحديد الأهداف من أهمية مشاركة العاملين في تحديد الأهداف في تشكيل دافعيتهم للعمل

(العطية،2003). ومما يؤيد هذا التفسير ما يشـــير إليه ماكريجور McGregor ومكليلاند McClelland وبورتر Porter وهنري موريه Murray من أنّ إشباع الحاجة للإستقلال لدى الأفراد العاملين يعتبر عاملاً على درجة كبيرة من الأهمية في تشكيل رضاهم الوظيفي (Kondalkar,2007). إذ أنّ إشباع هذه الحاجة للإستقلالية في العمل يتوافق مع نظرية العامِلِيَن لهيرزبيرغ فيما يتعلق بعوامل الدافعية التي تقع داخل العمل نفسه وتطبيقاتها المتمثلة بإثراء الوظيفة (شاويش،2005).

3. التخصص العلمي للمعلمين الذي أظهرته البيانات التي جمعتها الباحثة حول هـذا المتغيروالتي تشير إلى أنّ نسبة المعلمين والمعلمات من أفراد الدراسة من حملـة درجة المؤهل العلمي من مستوى الدبلوم أو البكـالوريس أو أعلـى مـن ذوي الإختصاص في التربية الخاصة قد بلغت (92 %) تقريباً، بينما تمتعت النـسبة المتبقية البالغة (8 %) تقريباً من أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمـات ممـن يحملون في الغالب درجة الدبلوم في تخصصات أخرى بخبرة طويلة نسبياً فـي تعليم ذوي الإعاقات العقلية. وهذا ما يهيئ للباحثة إمكانية القول أنّ أفراد هـذه الدراسة من معلمي ومعلمات المؤسسات التربوية لذوي الإعاقـات العقليـة فـي محافظة العاصمة عمان يتمتعون بالكفايات العلمية والعملية المناسبة لطبيعة عملهم . وهذا ما قد يشكل سبباً آخرَ في عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية فـي دافعيتهم تعزى للمتغير المستقل في هذه الدراسة وهو فاعليـة الـسلوك القيـادي لمديريهم وفق خصائصهم المتغايرة المتمثلة بالجنس والمؤهل العلمي وسـنوات الخبرة . ومما يعزز هذا التفسير لدى الباحثة في الأدب النظري إشارة نظريـة هيرسي وبلانشرد الموقفية في القيادة إلى هذا البعد كأحد أبعـاد درجـة النـضج الوظيفي للعاملين. كما قد يكون لإدراك المعلمين لقدراتهم دورٌ في تشابه دافعيتهم بغض النظر عن خصائصهم المتنوعة في المتغيرات المختلفة. إذ يفترض روبرت هاوس House Robert في نظريته المسار ــ الهدف في القيادة أنّ مستوى إدراك العاملين لقدراتهم وإستعداداتهم في العمل يعتبر من العوامل المـؤثرة فـي دافعيتهم وأدائهم الفاعل لمهامهم (Hoy,1982;Kondalkar,2007)، إضافة لما يفترضه إدوين لوك Edwin Locke في نظرية المشاركة في تحديد الأهـداف من أهمية درجة ثقة الإفراد بقدرتهم على تحقيق الأهـداف كعامـل مـؤثر فـي دافعيتهم نحو العمل (القريوتي: 2006) .

4. قد يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين نحو العمل تبعاً لمستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين حسب جنسهم ومؤهلهم العلمي وسنوات وخبرتهم إلى الظروف المتشابهة الجيدة نسبياً التي يعمل فيها هؤلاء المعلمون في مختلف المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية التي طبقت فيها هذه الدراسة في محافظة العاصمة عمان، وذلك نظراً لما تفرضه شروط وزارة التنمية الإجتماعية من ضرورة توفر مستوى معين مناسب من الظروف المادية في إستمرارية ترخيصها كمؤسسات تعليمية لذوي الإعاقات العقلية. إضافة إلى قوانين العمل المعمول بها في الأردن التي تفرض إشتراك العاملين في المؤسسات المختلفة التي يزيد فيها عدد العاملين عن (5) موظفين بنظام التقاعد أو الضمان الإجتماعي. فقد تشكل هذه الظروف الجيدة نسبياً السائدة في هذه المؤسسات التعليمية عاملاً مشجعاً للمعلمين يدفعهم للعمل والإنجاز في مؤسساتهم بغض النظر عن مستوى فاعلية السلوك القيادي لمديري هذه المؤسسات، ويتبين ذلك من خلال إستجابات المعلمين المتشابهة على فقرات إستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل التي تحمل الأرقام (9،20، 39،44). إذ حصل كل منهم على درجة تتراوح ما بين (4 - 5) وهي من الدرجات العليا في تدريج إستجابات هذه الإستبانة.

5. قد يكون لدرجات إستجابات أفراد هذه الدراسة من المعلمين التي كانت متشابهة من حيث تدنيها على الفقرتين المتعلقتين بالرواتب والعلاوات ذوات الرقمين (21،29) في إستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل دورٌ في عدم ظهور الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات دافعية المعلمين وفق متغيرات الدراسة. إذ تراوحت درجات إستجابات جميع المعلمين على هاتين الفقرتين ما بين (1 ــ 2) درجة وهي من الدرجات الدنيا في تدريج هذه الإستبانة. وقد إتفقت إستجابات المعلمين على هاتين الفقرتين مع ما أشارت إليه نتائج دراسة إيجان (Egan,2001) من أنّ الرواتب والأجور كانت من العوامل المشكلة لعدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبالتالي فقد يكون لهذا العامل دورٌ في تفسير مستوى الدافعية المتوسط السائد لدى المعلمين في هذه الدراسة بغض النظر عن تباينهم في متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وفقــاً لمستويات فاعلية السلوك القيادي للمديرين والمديرات.

6. قد تشكل أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد التي إستخدمت في هذه الدراسة لقياس درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين العاملين في هذه المؤسسات في محافظة العاصمة عمان سبباً في عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين العاملين في هذه المؤسسات التعليمية تعزى لمستويات فاعلية السلوك القيادي لمديري ومديرات هذه المؤسسات تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، فقد تكون هذه الأداة غير ملائمة لهذه البيئة التربوية. كما قد يكون للتكييف الذي أجرته الباحثة على هذه الأداة لإستخدامها لقياس درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم وليس من وجهة نظر المديرين أنفسهم أثرٌ في هذه النتائج. إذ إرتأت الباحثة في هذه الدراسة نظراً لمحدودية عدد المديرين في المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها هذه الدراسة والبالغ (37) مديراً ومديرة فقط قياس درجة فاعلية السلوك القيادي لهؤلاء المديرين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم . ولذلك فقد لا تكون هذه الأداة المعربة مناسبة لهذه البيئة التربوية بالرغم من تحقق الباحثة من صحة ودقة ترجمتها، إضافة لتحققها من ثباتها بطريقتي الإختبار ــ إعادة الإختبار والتجزئة النصفية. وهذا ما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات اللاحقة التي تستخدم هذه الأداة في مختلف المؤسسات التربوية للتحقق من مدى ملاءمتها لقياس درجة فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظرالمعلمين. إذ لم يسبق لأي من الدراسات المحلية أو العربية إستخدام هذه الأداة لقياس فاعلية السلوك القيادي من وجهة نظر المعملين من قبل. فقد إستخدمتها حسين (1999) كما إستخدمها الصليبي (2005) لغرض تحديد الأنماط القيادية للمديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم، بينما إستخدمتها عيد (2000) وإستخدمها قرقش (2002) لتحديد الأنماط القيادية للمديرين ولقياس فاعلية سلوكهم القيادي من وجهة نظر المديرين أنفسهم أيضاً. وهذا ما يعزز رأي الباحثة في الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تستخدم هذه الأداة بنفس الطريقة التي إستخدمت فيها في هذه الدراسة.

وفي المجمل فإنّ هذه التفسيرات المحتملة للنتائج المتعلقة بإختبار الفرضيات الصفرية الأربع التي تضمنتها هذه الدراسة التي إستعرضتها الباحثة في هذا الفصل تستدعي بحد ذاتها أهمية إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول نفس

المتغيرات المستقلة والتابعة التي تضمنتها هذه الدراسة، سواء في بيئات تربوية مشابهة أو في بيئات تربوية مغايرة تمكّن الباحثين مستقبلاً من إجراء المقارنات العلمية لنتائج دراساتهم، مما سيسهم بلا شك في الإضافة للمعرفة العلمية في مجال الإدارة والقيادة التربوية، إضافة لما ستحققه مثل هذه الدراسات من إسهامات تطبيقية في الإدارة والقيادة التربوية في قطاع التربية الخاصة.

توصيـــات الدراســـة

في ضوء نتائج هذه الدراسة الواردة في الفصل الرابع وتفسير النتائج الوارد في هذا الفصل يمكن للباحثة تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة أن تولي مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية والإشراف على أدائها المزيد من الإهتمام بالقيادة الإدارية لهذه المؤسسات التعليمية في الأردن. وذلك من خلال البدء في العمل على بلورة أسس ومعايير تتعلق بالكفايات الفنية الإدارية الواجب توفرها لدى مديري هذه المؤسسات التعليمية لضمان إلتحاق الأفراد المؤهلين لهذا المستوى الإداري الإجرائي الحساس في هذه المؤسسات التعليمية، القادرين على تفعيل دورهم كقادة إداريين لهذه المؤسسات التعليمية في حفز معلميهم وزيادة درجة دافعيتهم نحو العمل بإعتبارها أحد العناصر ذات الأهمية الكبيرة في نجاح هذه المؤسسات في تحقيق اهدافها التربوية المنشودة.

2. أن تتولى مديرية الأشخاص المعوقين في وزارة التنمية الإجتماعية كجهة رسمية مسؤولة عن ترخيص المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية والإشراف على أدائها زمام المبادرة في العمل على زيادة فاعلية القيادة الإدارية لهذه المؤسسات التعليمية في الاردن. وذلك من خلال تطوير برامج تدريبية وورش عمل خاصة بالقيادة الإدارية التعليمية لمديري هذه المؤسسات التعليمية بالتعاون مع المختصين في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية

المختلفة تهدف إلى رفع الكفايات والمهارات الفنية الإدارية والإنسانية للمديرين بالشكل الذي يمكّنهم من تشخيص المتغيرات الأساسية للمواقف الإدارية التي يواجهونها في دورهم القيادي الإداري لمؤسساتهم، إضافة إلى تمكينهم من تطوير إستراتيجيات تساعدهم على تكييف سلوكهم القيادي الممارس بما يتوائم مع خصائص معلميهم المتمثلة بمدى قدرتهم الفنية على إنجاز مهامهم ومدى دافعيتهم نحو العمل. مما سيسهم في زيادة مستوى دافعية معلمي هذه المؤسسات التعليمية لبذل أقصى ما يمكنهم من جهود تساعد في زيادة فاعلية مؤسساتهم التعليمية في تحقيق أهدافها التربوية المنشودة في هذا القطاع التربوي.

3. إجراء بحوث ودراسات لاحقة أخرى تتناول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين وبين مجالات الدافعية المتعددة للمعلمين بإستخدام نفس الإجراءات والأدوات وعينات مشابهة لأفراد هذه الدراسة.

4. إجراء دراسات مقارنة تتناول العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي للمديرين من وجهة نظر المعلمين ودافعية المعلمين بين عينات من مؤسسات التعليم العام وبين عينات من مؤسسات تعليم ذوي الإعاقات.

مراجـــــع الدراســـة

المراجـــــع العربية:

- أبو فرحة، خليل (2000) . **الموسوعة النفسية**. عمان: دار أسامة.
- أسعد، ميخائيل (1996) . **السيكولوجيا المعاصرة** . بيروت : دار الجيل .
- البدري، طارق (2005 أ). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**. عمان: دار الفكر.
- البدري، طارق (2005 ب). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسســـــات التعليمية**. عمان: دار الفكر.
- بني يونس، محمد محمود (2007). **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات**. عمان: دار المسيرة.
- البياتي، عبد الجبار توفيق (2007). **البحث التجريبي وإختبار الفرضيات في العلوم التربوية والنفسية**. عمان: دارجهينة للنشر والتوزيع.
- الجادري، عدنان حسين (2003). **الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية**. عمان: دار المسيرة.
- حريم، حسين (2004). **السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**. عمان: دار الحامد.
- حريم، حسين (2006). **مبادئ الإدارة الحديثة ـ النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**. عمان: دار الحامد.

- حسين، خضراء صالح (1999). " أثر الاساليب القيادية للمدراء على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الاساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد ونظرية هيرزبيرج للدافعية ". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عدن، عدن، اليمن.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). **مقاييس المعتقدات والإتجاهات**. القاهرة: دار غريب.
- دافيدوف، لندا ل (1983). **مدخل علم النفس**، ترجمة الطواب سيد، وآخرون. القاهرة: المكتبة الاكاديمية، الرياض: دار المريخ.
- دواني، كمال وديراني، عيد (1984). " العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن ". دراسة منشورة في مجلة **دراسات للعلوم الاجتماعية والتربية ــ الجامعة الاردنية** (المجلد 11 ،1984، العدد 6).
- دواني، كمال (1997). " القيادة والادارة التربوية ". بحث مقدم الى وزارة التربية والتعليم الاردنية.
- دواني، كمال (2001). "أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين". في: عدنان الأمين (تحرير)، **الإدارة التربوية في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- الروسان، فاروق (2005) . **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر.
- رونالد، ي ريجيو (1999). **المدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيمي**. ترجمة حلمي،فارس. عمان: دار الشروق.
- الزعبي، دلال محمد ذياب (2003). " ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية ". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ستراك، رياض (2004). **دراسات في الادارة التربوية**. عمان: دار وائل .
- شاويش، مصطفى نجيب (2005). **إدارة الموارد البشرية – إدارة الأفراد**. عمان: دار الشروق.
- شبيطة، مها توفيق محمد (2001). " أنماط القيادة الإدارية لدى مديري الداخلية من وجهة نظر موظفي وزارة الداخلية وموظفاتها في محافظات شمال فلسطين، وعلاقة ذلك بفاعلية العمل لديهم ". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

- الشماع، خليل محمد حسن و حمود ، خضير كاظم (2005). **نظرية المنظمة.** عمان: دار المسيرة.
- الشماع، خليل محمد حسن (2004). **مبادئ الادارة – مع التركيز على ادارة الأعمال** . عمان: دار المسيرة.
- الصليبي، محمود عيد المسلم (2005). " الانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الاردن وفقا لنظرية "نظرية هيرسي وبلانشارد " وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وادائهم ". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الصيرفي، محمد (2007). **السلوك الإداري: العلاقات الإنسانية.** الإسكندرية لدنيا الطباعة والنشر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (2006 أ). **الادارة التعليمية – مفاهيم وآفاق.** عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (2006 ب). **الادارة التربوية والسلوك المنظمي – سلوك الافراد والجماعات في النظم.** عمان: دار وائل.
- عباس، سهيلة محمد (2003). **إدارة الموارد البشرية.** عمان: دار وائل.
- عبد الخالق، أحمد محمد (1999). **أســـــس علم النفس.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبدالرحمن (2005). **علم النفس التربوي – نظرة معاصرة.** عمان: دار الفكر.
- العساف، ليلى موسى (2005). " مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس ". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عطوي، جودت عزت (2004). **الادارة المدرسية الحديثة – مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية.** عمان: دار الثقافة.
- العطية، ماجدة (2003). **سلوك المنظمة.** عمان: دار الشروق.
- العمايرة، محمد حسن (2002). **مبادئ الادارة المدرسية.** عمان: دار المسيرة.
- العمري، خالد (1992). " السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين ". مجلة **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية.** (المجلد 8، العدد، 3).

- العميان، محمود سلمان(2004). **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال**. عمان: دار وائل.
- عياصرة، علي أحمد (2006). **القيادة والدافعية في الادارة التربوية**. عمان: دار الحامد.
- عيـــد، فاتن سليم (2000). " علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الكبرى الاولى. رسالة ماجستيرغير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- قرقش، عبدالكريم نظام عبدالكريم (2002). " فاعلية القيادة الادارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد ". رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- القريوتي، محمد قاسم (2003). **السلوك التنظيمي ــ دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**. عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). **علم النفس العام**. عمان: دار الفكر.
- كنعان، نواف (2007). **القيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة.
- المرافي، أمجد سمير (2006). " علاقة بعض المتغيرات الديمغرافية بالرضا الوظيفي لدى معلمات المعاقين عقليا في مراكز التربية الخاصة في الاردن ". رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المرسي، جمال الدين محمد وإدريس، ثابت عبد الرحمن(2002). **السلوك التنظيمي– نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- منيزل، عبدالله فلاح (2000). **الإحصاء الإستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية SPSS**. عمان: دار وائل.
- الوقفي، راضي (1998). **مقدمة في علم النفس**. عمان: دار الشروق.
- الوقفي، راضي (2004). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: دار جهينة.
- يحي، خولة (1992). " الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان ". دراسة منشورة في مجلة **دراسات للعلوم الاجتماعية والتربية ــ الجامعة الاردنية**. (المجلد 21 أ ، العدد 3).

المراجـــع الاجنبية:

- Antonakis, John (2004). **The nature of Leadership**, California: Sage Publication, Inc.
- Cuilla, Joanne B.Ed (2004). **Ethics, The Heart of Leadership**. London: Praeger Co.
- Egan, Sean Dennis (2001). " Motivation and satisfaction of Chicago public schoolt teachers : an analysis based on the Herzberg motivation theory " . **Dissertation Abstract International** . A 62/08.
- Hanson, E Mark (2003). **Educational Administration and Organizational Behavior**. 5th Ed, Pearson Education, Inc.
- Hersey, P, Blancherd, K , H (1977). **Management of Organizational Behavior : Utilizing human resources**. 3rd ed, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- Hersey, P, Blancherd, K, H (1982). **Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources**. 4th ed, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- House, R.J (2004). **Culture, Leadership, and Organizations**. The Global Study of 62 Societies, SAGE Publications, Inc.
- Hoy, W.K & Miskel, C .G (1982) . **Educational Administration. Theory, Research , and practice** , 2nd ed.New york: Random house, Inc.
- Hughes, R.L. Ginnet, R.C. Curphy, G.J (2007). **Leadership, Enhancing The Lessons of Experience**. 5th ed, New Delhi: Tata McGrow - Hill Inc.
- Kondalkar,V.G,(2007). **Organizational Behavior**. 1st ed, New Delhi: New Age International Publishers.
-McShane,Steven L; Von Glinow, Mary Ann.(2000). **Organizational Behavior** . McGraw – Hill, Inc.
- Newstrom, John W (2007). **Organizational Behavior**. 12th ed, New Delhi: Tata McGrow – Hill, Inc.
- Owens, Robert. G (1995). **Organizational Behavior In Education**, 5th ed, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- Sanchez - Perkins.(2002). " Relationship between teachers perceptions of principals leadership behavior and level of work motivation". **Dissertation Abstract International**. A 63/o2.
- Sergiovanni, T .J (1996). **Leadership For The School house: How is it different ? Why is it important ?**. 1st ed, San Francisco: Josses – Bass Publishers.

- Silver, Paula (1983). **Educational Administration**. 3rd ed, New York: The Free Press.
- Singh, Nirmal (2001).**Organizational Behavior; Concepts,Theory and Practices**. New Delhi: Deep & Deep Bublications PVT.LTd .
- Tosi, Henry. L & Hamner, W.Clay (1978). **Organizational Behavior and Management a Contingency Approach**. 2nd ed, Chicago: Clair Press.
- Ubben, Gerald C; Hughes, Larry. W; Norris, Cynthia J(2004). **The Principal. Creative Leadership for Excellence in Schools**. Pearson Education, Inc.
- William, Heller. H (1993). " The relationship between teacher job Satisfaction and principals' leadership style". **Journal of Scholl Leadership**, Vol.3,No,1.
- Wren, Thomas (1995). **The Leader's Companion**. New York: The Free Press.

الملاحق

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة حسب الترتيب الهجائي

الرقم	الإســـــــــــم	الجامعـــــــــة
1	أ . د أحمـــــــــد عـــواد	عمان العربية للدراســـات العليا
2	أ . د جـــودت ســـــــعادة	الشرق الأوسط للدراسات العليا
3	أ . د دلال ملحـــــــس	الشرق الأوسط للدراسات العليا
4	أ . د رياض ســـــتراك	الشرق الأوسط للدراسات العليا
5	د . عبـــاس عبـــد مـــهـــــدي	عمان العربية للدراســـات العليا
6	د . غـــــازي خليفـــــة	الشرق الأوسط للدراسات العليا
7	د . قحطـــان أحمـــد المشـــهدانـــي	عمـــان الأهليـــــة
8	أ . د كامل المغربـــــــي	الشرق الأوسط للدراسات العليا
9	أ . د كمال دوانـــــي	الشرق الأوسط للدراسات العليا
10	د . محمـــد صالـــح إمـــــــام	عمان العربية للدراســـات العليا
11	د . محمـــود الحـــديـــــدي	الشرق الأوسط للدراسات العليا
12	د . منـــــذر الشـــــبول	الشرق الأوسط للدراسات العليا

أسماء السادة مدققي ترجمة إستبانة

وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد

الرقم	الإســـــم	الجامعـــــــــة
1	أ . د بـــــدر الدويك	عميد البحث العلمي في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا
2	د . مـــي الشـــيخلـــي	رئيسة قســـم اللغات في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

الملحق (2)

الصورة الأولية لترجمة إستبانة قياس وصف السلوك القيادي لهيرسي وبلانشرد كما عرضت على المحكمين

الموقـــــــــــف	بدائل السلوك القيادي	صحة الترجمة	إقتراحات التعديل
الموقف الآول **لاحظ مديرك مؤخراً أن المعلمين فـــي مؤســـستك التعليميـــة لا يستجيبون لإسلوبه الـــودي فـــي الحديث معهم، واهتمامه الواضح بمصالحهم. وقـــد بـــدأ اداؤهـــم يتراجع بشكل متسارع.**	**أ – يؤكد على إستخدام الاجـــراءات الرســـمية للعمل. وعلى ضرورة الانجاز.** **ب– يجهـــّز نفسه لمناقشتهم، دون أن يفـــرض تدخله عليهم.** **ج – يتحدث معهم، ومن ثمّ يعمل على وضـــع الاهداف.** **د – يتعـــمّد عدم التدخل بالمعلمين.**		
الموقف الثاني **تشير بيانات الملاحظـــات حـــول الاداء في مؤسستك، أنه متنـــامي لأن مديرك عمـــل باســـتمرارعلى التأكيد على أهمية وعـــي جميـــع المعلمين بمسؤولياتهم وبمستويات الاداء المتوقعة منهم.**	**أ – يشترك معهم في تفاعل ودّي، ويستمر في التأكد من أن الجميع مدركين لمسؤولياتهم، ولمستويات الاداء المتوقعة منهم.** **ب – لا يتخذ أي إجراء محدد.** **ج – يبذل الجهود الممكنة لجعـــل المعلمـــين يشعرون بأهميتهم ومشاركتهم في الانجـــاز الجيد.** **د – يؤكد على أهمية المهام، وعلـــى أهميـــة إنجازها في مواعيدها المحددة.**		
الموقف الثالث **لم يكن مديرك في العادة يتـــدخل في حل المشكلات التـــي تواجـــه المعلمين في العمل، لأنّ كل مـــن ادائهـــم وعلاقـــاتهم الشخـــصية ببعـــضهم كانـــت جيـــدة. إلا أن الملاحظ أنّهم لا يستطيعون حالياً حل مشكلة معينة بأنفسهم.**	**أ – يعمل معهم ، ويشترك في حل المشكلة.** **ب – يدعهم يعملون على حل المشكلة لوحدهم.** **ج – يعمل بسرعة وحزم على تصحيح الوضـــع ويقوم باعادة توجيههم لحل المشكلة.** **د – يشجّعهم على التصدي للمـــشكلة، ويـــدعم جهودهم المبذولة في العمل على حلها.**		

الموقـــــــــــــف	بدائل السلوك القيادي	صحة الترجمة	إقتراحات التعديل
الموقف الرابع **مديرك بصدد إجراء تغيير في مؤسستك التعليمية،ونظراً لسجل الانجاز الرائع للمعلمين فيها، فإنه من المتوقع منهم، أن يقدروا الحاجة للتغيير في المؤسسة.**	**أ – يسمح باشتراكهم في تطوير التغييرالمرغوب دون ان يوجههم بشكل كبير.** **ب – يعلمهم بالتغييرات، ومن ثمّ يكلفهم بانجاز التغيير تحت اشرافه الدقيق.** **ج – يسمح لهم بصياغة توجهاتم لاحداث التغيير المنشود.** **د – يعمل على الأخذ بتوصياتهم، ولكنه يحدّد توجهات التغيير.**		
الموقف الخامس **الملاحظ أنّ أداء المعلمين في مؤسستك خلال الاشهرالعديدة الماضية قد أصبح متدنيا، فقد أبدوا عدم اهتمام بتحقيق الاهداف، وقد اثبتت الخبرات السابقة معهم جدوى الإجراءات المتخذة في إعادة تحديد الادواروالمسؤوليات لهم، فهم بحاجة مستمرة لمن يذكــّرهم بضرورة انجاز مهامهم في مواعيدها المحددة.**	**أ – يسمح لهم بصياغة توجهاتهم .** **ب – يعمل على الأخذ بتوصياتهم، مع حرصه على الإهتمام بتحقيقهم للأهداف.** **ج – يعيد تحديد الأدوار والمسؤوليات ويشرف على العمل بدقة وعناية.** **د – يسمح لهم بالمشاركة في إعادة تحديد الأدوار والمسؤوليات، دون توجيههم بشكل كبير.**		
الموقف السادس **تمّ نقل مديرك إلى مؤسسة تربوية اديرت من مديرها السابق الذي أحكم السيطرة على الاوضاع فيها بفاعلية. ويود هو حاليا جعل بيئة العمل فيها أكثر إنسانية من السابق، مع حرصه في الوقت ذاته على المحافظة على الانتاجية الفاعلة للمعلمين فيها.**	**أ – يعمل كل ما يمكن أداؤه لجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم ومشاركتهم في الانجاز.** **ب – يؤكد على أهمية المهام، وعلى أهمية إنجازها في مواعيدها.** **ج – يحرص على عدم التدخل.** **د – يعمل على اشراكهم في صنع القرارات، مع تأكيده على ضرورة تحقيق الاهداف.**		

الموقـــــــــف	بدائل السلوك القيادي	صحة الترجمة	إقتراحات التعديل
الموقف السابع يهتم مديرك حالياً باجراء تغيير في هيكل وبنية مؤسستك التعليمية، وهذا التغيير سيكون جديدا على المعلمين. وقد قام المعلمون في مؤسستك، والذين من المعروف عنهم جميعا الانتاجية العالية والمرونة في الاداء، بتقديم اقتراحاتهم بشأن التغييرات المطلوبة.	أ – يعمل على تحديد التغيير، ويشرف على تنفيذه بدقة وعناية. ب – يشترك معهم في التخطيط للتغيير، ولكنه يترك لهم تنظيم تطبيقه. ج – يبدي استعداده لإجراء التغييرات حسب توصياتهم، مع محافظته على متابعة ضبط تطبيقها بنفسه. د – يتجنّب المواجهة، ويترك الأمور كما هي.		
الموقف الثامن بالرغم من اداء المعلمين الجيد في العمل، وشيوع العلاقات الشخصية الجيدة فيما بينهم، الا أنّ مديرك قلق نتيجة شعوره بأنه لا يزّودهم بالتوجيهات اللازمة للاداء الجيد في العمل.	أ – لا يعبر لهم عن هذا القلق ولا يتدخل بهم. ب – يبادر لاجراء التغييرات الضرورية بعد مناقشة الموقف معهم . ج – يعمل على اصدار التوجيهات بشكل واضح ومحدد. د – يناقش الموقف معهم، مراعياً تقديم الدعم لهم خلال المناقشة، وتقديم توجيهاته بشكل محدود.		
الموقف التاسع يترأس مديرك حالياً فريق عمل مكلف بتقديم التوصيات اللازمة لاجراء تغيير في مؤسستك التعليمية إلا أنّ الفريق تأخرّ في انجاز هذه المهمة، لأنّ الاهداف لم تكن واضحة لاعضاء الفريق، ولضعف مواظبة أعضاء الفريق على حضور الجلسات التي تحولت الى جلسات اجتماعية، أكثر منها جلسات عمل بالرغم من امتلاك اعضاء الفريق للكفايات والمواهب التي تؤهلهم لإتمام المهمات المطلوبة منهم.	أ – يفسح المجال للفريق لتحديد مشكلاته. ب – يعمل على الأخذ بتوصيات الفريق، ولكنه يهتم بتحقيق الاهداف. ج – يعيد تعريف الأهداف، ويشرف على العمل بدقة وعناية. د – يسمح للفريق بالاشتراك في وضع الأهداف، دون ممارسة الضغط عليهم.		

الموقـــــــــــف	بدائل السلوك القيادي	صحة الترجمة	إقتراحات التعديل
الموقف العاشر لم يستجب المعلمون لما قام بـــه المدير مؤخراً من اعـــادة تعريـــف وتحديد لمعايير الاداء في العمل. بالرغم من أنهم في العادة، لـــديهم القـــدرة والاســـتعداد لتحمـــل المســـؤولية.	أ - يسمح لهم بالمشاركة فـــي اعـــادة تحديـــد المعايير، دون سيطرة مباشرة منه. ب - يعيد تحديد المعايير، واشرف بدقة وعناية على تحقيقها. ج - يتجنب المواجهة، منعا للضغظ علـــيهم، ويترك الموقف كما هو. د - يعمل على الأخذ بتوصـــيات المعلمـــين، واقتراحاتهم، ويهتم بالتأكيد على التـــزامهم بهذه المعايير.		
الموقف الحادي عشر تم ترفيع مـــديرك إلـــى منـــصب إداري جديد في مؤسستك . وقـــد لاحظ انه بالرغم من عدم اهتمـــام المدير السابق الـــذي شـــغل هـــذا المنصب بمصالح المعلمـــين ، الا أنّ العلاقات الشخصية فيما بينهم جيدة . كما أظهـــروا كفـــاءة فـــي تعاملهم مع كـــل مـــن مهـــامهم ، والتوجيهات المتعلقة بها .	أ - يتخذ الاجراءات المناسبة لتوجيه المعلمين نحو العمل بشكل واضح ومحدد. ب - يقوم بإشراك المعلمين في إتخاذ القـــرار، ويعزز إسهاماتهم الجيدة. ج - يناقش الأداء السابق مع المعلمين، ومن ثمّ يتفحّص مدى الحاجة لممارسات جديدة. د - يعمل على عدم التدخل بهم.		
الموقف الثاني عشر تشير المعلومات الاخيرة المتوفرة لدى مديرك إلى وجود صـــعوبات داخلية في العمل بـــين المعلمـــين، بالرغم من وجود سجل انجاز مميز لهم في مؤسستك، وحفاظهم على اهداف المؤسسة بعيـــدة المـــدى، وتمتعهم جميعا بالمؤهلات اللازمة للأداء الجيد، وعملهم خلال العـــام الدراسي الماضي بإنسجام وتوافق جيد.	أ - يحاول تجربة الحلـــول المناســـبة معهـــم، ويتفحّص مدى الحاجة لممارسات جديدة. ب - يسمح للمعلمين بالعمل علـــى حـــل هـــذه الصعوبات بأنفسهم. ج - يعمل بسرعة وحزم على تصحيح الموقف، واعادة التوجيه. د - يعمل على دعمهم ومساندتهم، ويـــشترك معهم في مناقشة هذه المشكلة.		

الملحق (3)

أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانشرد

The Leader Effectiveness and Adaptability Description

(LEAD)

كما وردت في المصدر

Hersey , P, Blancherd , K , H .(1977) . **Managemen Organizational Behavior** :**Utilizing human resources** . 3rd ed Prentice – Hall Inc ,, New Jersey **.**

N	Situation	Alternative Action
1	**Your subordinates are no longer responding to your friendly conversation and obvious concern for their welfare. Their perform- ance is declining rapidly.**	**A. Emphasize the use of uniform procedures and the necessity for task accomplishment.** **B. Make yourself available for discussion, but don't push your involvement.** **C . Talk with subordinates , and then set goals.** **D . Intentionally do not intervene.**
2	**The observable perf - ormance of your group is increasing . You have been making sure that all members are aware of their resp- onsibilities and xpected standards of perfor- mance.**	**A. Engage in friendly interaction , but Continue to make sure that all members are aware of their responsibilities and expected standards of performance.** **B. Take no definite action.** **C. Do what you can to make the group feel important and involved.** **D. Emphasize the importance of deadlines and tasks.**
3	**Members of your group are unable to solve a problem themselves . You have normally left them alone. Group perfor mance and interp- ersonal relations have been good .**	**A. Work with the group and together engage in problem solving.** **B. Let the group work it out.** **C. Act quickly and firmly to correct and redirect.** **D. Encourage group to work on problem and be supportive of their efforts.**

N	Situation	Alternative Action
4	**You are considering a major change . Your sub-ordinates have a fine record of ccompli shment . They respect the need for change.**	**A. Allow group involvement in developing the change, but don't be too directive.** **B.Announce changes and then Impl- ement with close upervision.** **C. Allow group to formulate its own direction.** **D. Incorporate group recommend- dations, but you direct the change.**
5	**The performance of your group has been dropping during the last few months. Members have been unco- ncerned with meeting obje- ctives. Redefining roles and responsibilities has helped in the past. They have continually needed reminding to have their tasks done on time.**	**A. Allow group to formulate its own directions.** **B. Incorporate group recomm- endtions, but see that obje- ctives are met.** **C. Redefine roles and respo- nsibilities and supervise carefully.** **D. Allow group involvement in deter- mining roles and resp- onsibilities , but don't be too directive .**
6	**You stepped into an effi -ciently run organization, which the previous admi- nistrator tightly contr- olled. You want to main- tain a productive situation. But would like to begin huma- nizing the enviro-nment.**	**A. Do what you can to make the group feel Important and invo- lved.** **B. Emphasize the importance of deadlines and tasks.** **C. Intentionally do not intervene.** **D. Get group involved in decision making, but see that obje- ctives are met.**

N	Situation	Alternative Action
7	**You are considering changing to a structure that will be new to your group . Members of the group have made suggestions about needed change .The group has been prod- uctive and demons- trated flexibility in its operations.**	**A. Define the change and supe- rvise carefully.** **B. participate with the group in developing the change, but allow members to organize the implementatio.** **A. Be welling to make changes as Recommended , but maintain control of implementation.** **D. Avoid confrontation; Leave things alone.**
8	**Group performance and interpersonal relations are good . You feel som-ewhat unsure about your lack of direction of the group .**	**A. Leave the group alone.** **B. Discuss the situation with the group, and then you initiate necessary changes.** **C. Take steps to direct subordinates toward working in a well – define manner.** **D. Be supportive in discussing the situation with the group , but not too directive.**
9	**Your superior has appo- inted you to head a task force that is far overdue in making requested recom- mendations for change. The group is not clear on its goals. Attendance at sessions has been poor. Their meetings have turned into social gatherings. Potentially they have the talent necessary to help.**	**A. Let the group work out its problems.** **B. Incorporate group recommendations, but see that objectives are met.** **C. Redefine goals and supervise carefully.** **D. Allow group involvement in setting goals , but don't push.**

N	Situation	Alternative Action
10	**Your subordinates, usually able to take responsibility, are not responding to your recent redefining of standards.**	**A. Allow group involvement in redefining standards . but do not take control.** **B. Redefine standards and supervise carefully.** **C. Avoid confrontation by not applying pressure; leave situation alone.** **D . Incorporate group recommendations, but see that new standers are met.**
11	**You have been promoted to a new position. The previous super- visor was uninvolved in the affairs of the group . The group has adequately handled its tasks and directions. Group interrelations are good.**	**A. Take steps to direct subordinates toward working in a well-defined manner.** **B. Involve subordinates in decision making and reinforce good contributions.** **C. Discuss past performance with the group and then you examine the need for new practices.** **D. Continue to leave the group alone.**
12	**Recent information Indicates some internal difficulties among subordinates. The group has a remarkable record of accomplish- hment. Members have effectively maintained long-range goals. They have worked in harmony for the past year. All are well qualified for the task.**	**A.Try out your solution with subord-Inates toward working in a well - defined manner.** **B.Allow group members to work it out themselves.** **C. Act quickly and firmly to correct and redirect.** **D. Participate in problem discussion while providing support for subordinates.**

الملحق (4)

الصورة الأولية لاستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل وفق نظرية العامِلَين لهيرزبيرغ في الدافعية التنظيمية كما عرضت على المحكمين والنسب المئوية للموافقة التي حازت عليها كل فقرة من المحكمين

الإستجابة (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	النسبة المئوية للموافقة %
1	الشعور بالانجاز في العمل :	
1 – 1	أشعر برغبة لإنجاز جميع مهامي التعليمية بإتقان .	83
1 – 2	أسعى لأن أعطي أفضل ما عندي في كل ما أقوم به من مهام .	58
1 – 3	لدي رغبة قوية للمساهمة في تحقيق مؤسستي لأهدافها .	67
1 – 4	تطور طلبتي وتقدمهم يشعرني بالرضى والسعادة .	75
1 – 5	أبذل كل جهدي لمساعدة طلبتي على تحقيق الأهداف التعليمية.	92
1 – 6	شعوري بالإعتزاز بما أنجزه يمثل لي مكافأة هامة .	67
1 – 7	أشعر بالسعادة خلال تعليمي لطلبتي .	83
1 – 8	لا أشعر بالملل خلال أدائي لمتطلبات عملي التعليمي .	42
1 – 9	أبدي إستعدادي لتقديم أي مجهود يساهم في إنجاح مؤسستي .	58
1 – 10	تطور طلبتي يشعرني بالرضى .	92
2	الشعور بالتقدير والاحترام بأهمية دوره في التنظيم :	
2 – 1	يسعدني ما يبديه طلبتي لي من حب وإحترام .	58
2 – 2	أشعر أنّ أولياء الأموريقدّرون دوري في تعليم أبناءهم .	33
2 – 3	يسعدني تقديرالمجتمع لجهودي وعملي في قطاع التربية الخاصة .	33
2 – 4	أدرك قيمة ما أقوم به في عملي مع ذوي الإحتياجات الخاصة .	42
2 – 5	أشعر أنّ تعليمي لذوي الإحتياجات الخاصة عمل ممتع .	92
2 – 6	يثمن مديري جهودي في إنجاح مؤسستي.	83
2 – 7	أشعر أنّ زملائي يقدرون ما أقوم به من جهد مع طلبتي .	92
2 – 8	يشعرني الآخرون بتقديرهم وإحترامهم لإنجازي .	92
2 – 9	ثناء مديري لجهودي في عملي يمثل لي مكافأة هامة .	58
2 – 10	يشعرني مديري بتقديره لمساهماتي في إنجاح مؤسستي .	42
3	الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته	
3 – 1	أشعر بالسعادة عندما يكلفني مديري بمهام وأعمال اضافية .	58
3 – 2	أتطوع للمشاركة بمهام إضافية تسهم في إنجاح مؤسستي .	100
3 – 3	أشتاق لعملي عندما أتغيب عنه .	100
3 – 4	لا أتذمر عندما يتطلب عملي مني أوقاتاً إضافية بعد إنتهاء الدوام .	42
3 – 5	أحرص على عدم التغيب عن عملي .	100

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــرة	النسبة المئوية للموافقة %
3 – 6	أبدي رغبة بالمساهمة في أنشطة متنوعة تخدم طلبتي ومؤسستي .	58
3 – 7	أشارك برغبة في لجان العمل المختلفة في مؤسستي .	100
3 – 8	أقوم بكل ما يكلفني به مديري من مهام بصدر رحب .	75
3 – 9	أحرص على عدم التأخر عن موعد عملي صباحاً .	100
3 – 10	ألتزم بأنظمة وتعليمات مؤسستي عن طيب خاطر .	58
4	أهمية العمل وكونه ابداعيا وفيه نوع من التحدي:	
4 – 1	أعتز بعملي مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية .	92
4 – 2	أحس أنّ خصائص طلبتي تدفعني للإبداع بإستمرار .	58
4 – 3	أشعر بالسعادة كلما دخلت غرفة الصف .	92
4 – 4	أرى أن تعليمي لذوي الإحتياجات الخاصة عمل ممتع .	83
4 – 5	تدفعني مهماتي التربوية المتنوعة للإبداع في عملي .	83
4 – 6	يشكل التباين في قدرات وإستعدات طلبتي حافزاً لي للإبداع .	25
4 – 7	أشعر بان عملي ليس روتينياً .	92
4 – 8	لا أشعر بالملل في تخطيطي اليومي لأنشطتي التعليمية .	33
4 – 9	يسعدني ما يتطلبه عملي من إبتكارمستمرللمواد والوسائل التعليمية.	33
4 – 10	أشعر بالسرورعند ذهابي للعمل في مؤسستي كل صباح .	25
5	إمكانيات التقدم في الوظيفة:	
5 – 1	أشعر أنّ هناك فرصاً مناسبة للتقدم الوظيفي في مؤسستي .	58
5 – 2	يهيئ لي مديري الفرص المناسبة لتتقدمي المهني .	92
5 – 3	أثق بعدالة مديري في تقويمه لأدائي .	92
5 – 4	أعتقد أن أمامي فرصاً للتقدم الوظيفي في مؤسستي .	92
5 – 5	أعتقد أنني سأرتقي لدور إشرافي بإستمراي في دوري الحالي.	25
5 – 6	ستتيح لي خبرتي التراكمية الإشتراك في تخطيط مناهج مؤسستي .	25
5 – 7	أشعر أنّ هناك فرصاً للترقية الوظيفية في مؤسستي .	33
5 – 8	تتيح لي مؤسستي فرص للإلتحاق بدورات تدريبية متنوعة ستفيدني في تقدمي المهني .	42
5 – 9	تتيح لي مؤسستي المشاركة بمؤتمرات وندوات تطويرية محلية ستفيدني في تقدمي المهني .	33
5 – 10	أشعر بعدالة معايير الترقية في مؤسستي .	92
6	التطور والنمو الشخصي:	
6 – 1	أحرص على تأمل كل ممارساتي التعليمية من أجل تحسين أدائي .	25
6 – 2	أحاول أن أتعرّف على نواحي الضعف في تدريسي لأعالجها .	33
6 – 3	أهتم بمتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصي .	100
6 – 4	أحرص على الإلتحاق بالدورات التي أرشح لحضورها .	92
6 – 5	أشعر برغبة لإستكمال دراستي في مجال تخصصي .	33

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــــــرة	النسبة المئوية للموافقة %
6 – 6	أهتم بالمشاركة في ورشات العمل التدريبية التي تعقدها مؤسستي.	58
6 – 7	لا أتحرج من الإستفادة من خبرات زملائي لتطوير أدائي .	58
6 – 8	أستفسر عن الأمور والقضايا المبهمة في عملي .	100
6 – 9	أشارك في إجتماعات المعلمين الفنية رغبة في تطوير أدائي .	92
6 – 10	أحرص على الإستفادة من توجيهات مديري لتحسين أدائي .	75
7	سياسة المنظمة ونمط إدارتها المؤسسة:	
7 – 1	أعتقد أنّ أنظمة وتعليمات مؤسستي تناسبني .	83
7 – 2	أشعر بالرضا عن السياسة التعليمية لمؤسستي .	92
8	نمط الإشراف:	
8 – 1	أشعر أنني راض عن الإسلوب القيادي لمديري.	100
8 – 2	أعتقد ان نمط إدارة مؤسستي فعــّال وجيد .	83
9	علاقات الرؤساء ببعضهم في المؤسسة:	
9 – 1	أرى أنّ العلاقات بين المديرين ورؤساء الأقسام في مؤسستي يسودها الــود والإحترام.	92
10	العلاقات بين الرؤساء والتابعين	
10 –1	أثق بعدالة مديري في تعامله مع المعلمين .	83
10 – 2	يناسبني إسلوب مديري في تعامله معي .	92
10 – 3	أشعر بإهتمام مديري بحــلّ المشكلات التي تواجهني في العمل.	58
11	العلاقات مع الزملاء:	
11 –1	يعجبني الجو العام لإجتماعات الهيئة التدريسية في مؤسستي .	58
11 – 2	أرى أنّ العلاقات بين الزملاء المعلمين في مؤسستي تتسم بالتعــاون والثقــة المتبادلة.	33
11 – 3	يهتم مديري ببناء علاقات زمالة جيدة بين المعلمين .	83
11 – 4	يكسبني العمل في مؤسستي علاقات صداقة مع زملائي .	92
12	ظروف العمل المادية:	
12 – 1	تهتم مؤسستي بتوفير الظروف المادية المناسبة للعمل .	92
12 – 2	أشعر أنّ مبنى مؤسستي من حيث السعة وتوفر الأثاث المريح في المرافق المختلفة مناسب.	42
12 – 3	المواد التعليمية في مؤسستي مناسبة وكافية.	92
12 – 4	أشعر بإهتمام مديري بتوفير المــواد والأدوات والوســائل اللازمــة للتعلــيم الفعال.	58

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	النسبة المئوية للموافقة %
12 – 4	أعتقد أنّ تقديم مؤسستي خدمة المواصلات لي هوأحد عوامـــل إســـتمراري فـــي العمل فيها.	92
13	الرواتب	
13 – 1	أعتقد أنّ الراتب الذي أتقاضاه مناسب .	83
13 – 2	أعتقد أنّ نظام العلاوات والزيادات السنوية في مؤسستي عادل .	92
14	المركز الإجتماعي	
14 – 1	أشعر بالرضى عن دوري الوظيفي الحالي في مؤسستي .	100
15	الأمن الوظيفي	
15 – 1	أشعر بالأمان لأن مؤسستي أتاحت لي الإشتراك في الضمان الاجتماعي .	83
15 – 2	اشعر بالأمان لأنني مشترك بنظام التأمين الصحي الخاص بمؤسستي .	100
16	التأثيرات على الحياة الشخصية	
16 – 1	أشعرأنّ ساعات الدوام التي أقضيها في العمل مناسبة .	92
16 – 2	أعتقد أنّ نظام الإجازات في مؤسستي مناسب .	92

الملحق (5)

توزيع فقرات الصورة النهائية لإستبانة قياس درجة دافعية المعلمين نحو العمل حسب عاملي الدافعية والصحة في نظرية هيرزبيرغ ذات العامِلَين في الدافعية التنظيمية

عوامل الدافعية الستة حسب نظرية هيرزبرغ	رقم الفقرة	صيغة الفقرة كما وردت في الأداة
1 الشعور بالانجاز في العمل	3	تطور طلبتي يشعرني بالرضا.
	4	أبذل كل جهدي لمساعدة طلبتي على تحقيق الاهداف التعليمية.
	23	أحرص على الإنجاز المتقن لجميع مهامي التربوية.
	40	أقدم لطلبتي كل ما يمكن أن يساعد على تطورهم.
2 الشعور بالتقدير والاحترام بأهمية دوره في التنظيم	11	يشعرني الآخرون بتقديرهم وإحترامهم لإنجازي.
	14	يثمن مديري جهودي في إنجاح مؤسستي.
	15	يبدي زملائي تقديرهم لما أقوم به من جهد مع طلبتي.
	17	أرى أن تعليمي لذوي الإحتياجات الخاصة عمل ممتع.
3 الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته	12	أتطوع للمشاركة بمهام إضافية تسهم في إنجاح مؤسستي.
	18	أحرص على عدم التأخر عن موعد عملي صباحاً.
	27	أشارك برغبة في لجان العمل المختلفة في مؤسستي.
	42	أشتاق لعملي عندما أتغيب عنه.
	43	أشارك برغبة في الأنشطة الطلابية المختلفة لمؤسستي.
4 أهمية العمل وكونه ابداعيا وفيه نوع من التحدي	7	أعتز بعملي مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية.
	16	أشعر بأنّ عملي ليس روتينيا.
	28	أشعر بالسعادة كلما دخلت غرفة الصف.
	30	تدفعني مهماتي التربوية المتنوعة للإبداع في عملي.
5 امكانيات التقدم في الوظيفة	2	يهيئ لي مديري الفرص المناسبة لتقدمي المهني.
	24	أشعر بعدالة معايير الترقية في مؤسستي.
	26	أعتقد أن أمامي فرصاً للتقدم الوظيفي في مؤسستي.
	36	أثق بعدالة مديري في تقويمه لأدائي.
6 التطور والنمو الشخصي	5	أستفسر عن الأمور والقضايا المبهمة في عملي.
	19	أشارك في اجتماعات المعلمين الفنية رغبة في تطوير ادائي.
	32	أهتم بمتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصي.

	37	أحرص على الإلتحاق بالدورات التي أرشح لحضورها.

العوامل الخارجية العشرة (عوامل الصحة الوقائية)	رقم الفقرة	صيغة الفقرة كما وردت في الأداة
7. سياسة المؤسسة ونمط إدارتها	10	أشعر بالرضا عن السياسة التعليمية لمؤسستي .
	34	أعتقد أنّ أنظمة وتعليمات مؤسستي تناسبني .
8. نمط الإشراف	6	أشعر أنني راضٍ عن الإسلوب القيادي لمديري .
	25	أعتقد أن نمط إدارة مؤسستي فعــّال .
9. علاقات الرؤساء ببعضهم في المؤسسة	22	علاقات المسؤولين ببعضهم في مؤســستي يــسودها الـــــود والإحتــرام.
10. العلاقات بين الرؤساء والتابعين	8	يناسبني إسلوب مديري في تعامله معي .
	31	أثق بعدالة مديري في تعامله مع المعلمين .
11. العلاقات مع الزملاء	1	يهتم مديري ببناء علاقات زمالة جيدة بين المعلمين .
	38	يكسبني العمل في مؤسستي علاقات صداقة مع زملائي .
12. ظروف العمل المادية	9	المواد التعليمية في مؤسستي مناسبة وكافية .
	20	تهتم مؤسستي بتوفير الظروف المادية المناسبة للعمل .
	39	أعتقد أنّ تقديم مؤسستي خدمة المواصلات لي ، هوأحد عوامل إستمراري في العمل فيها.
13) الراتب	21	أعتقد أنّ نظام العلاوات والزيادات السنوية لمؤسستي عادل .
	29	أعتقد أنّ الراتب الذي أتقاضاه مناسب .
14. المركز الإجتماعي	13	أشعر بالرضا عن دوري الوظيفي الحالي في مؤسستي .
15. الأمن الوظيفي	33	إشتراكي بنظام التأمين الصحي لمؤسستي يشعرني بالأمان .
	44	يشعرني إشتراكي بنظام التقاعد لمؤسستي بالإطمئنان .
16. تأثير العمل على الحياة الشخصية	35	يناسبني نظام الإجازات في مؤسستي .
	41	تناسبني ساعات الدوام اليومي لمؤسستي .

الملحـــــــــق (6)

الإستبانة المجمعة النهائية لأداتي الدراسة
كما تم توزيعها على أفراد الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخت المعلمة / الأخ المعلم

تحيـــــة وبعـــــد ،،،

إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربويـــة من جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ــ عمان. تقوم الباحثة بإجراء دراســـة بعنوان " **العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لـــذوي الإعاقات العقلية ودافعية المعلميـــــــن فـــــــي الاردن** ".

الرجاء التكرم بتعبئة المعلومات الديموغرافية التالية بدقة. ومن ثمّ التكرم بقراءة الإستبانتين المرفقتين والإجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية وفق التعليمات الموضحة لطريقة الإجابة في كل منهما. علماً بأن المعلومات المقدمة منك ستعامل بسرية تامـــة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لك إهتمامك وتعاونك

الباحثة

باسمة محمد لوكاشة

المعلومات الديموغرافية

إســـــم المؤسســـة التعليمية التي تعملين / تعمل فيها :

.....

.....

.....

الرجاء وضع إشارة (×) في الفراغ المخصص أمام الوضع الذي ينطبــق عليك :

الجنـــــس:

ـــــــــ أنثى

ـــــــــ ذكــر

سنوات الخبرة:

ـــــــــــ أقل من خمس سنوات

ـــــــــــ خمس سنوات فأكثر

المؤهل العلمي:

ـــــــــــــ بكالوريوس أو أعلى

ـــــــــــــ دبلـــــوم سنتان

إستبانة وصف السلوك القيادي للمدير

تعليمات الاستجابة

إفترض أنّ مديرك الحالي يواجه كل من المواقف الإثني عشر الواردة تالياً، وأنّ كل موقف يمكن أن يعالجه بواحد من التصرفات الأربعة الواردة مقابل كل موقف. إقرأ كل موقف بعناية وفكّر ملياً في بدائل السلوك الإداري الخاصة به ثمّ ضع دائرة حول رمز السلوك الإداري الذي تعتقد أنّ مديرك الحالي سوف يسلكه على الأرجح لمواجهة كل موقف.

تعامل مع البدائل السلوكية لكل موقف كما تعتقد أن مديرك سيتبع أحدها وليس كما تعتقد أنه من المفروض أن يختارها مديرك إزاء الموقف وراعي إختيار بديل سلوكي واحد لكل موقف لأنه ليس هناك بديل خطأ او صحيح لكل موقف فكل البدائل المطروحة صحيحة، وراعي التعامل مع الإطارالمرجعي للموقف كما هو ولا تحاول تغييره أو نقله للمواقف الأخرى.

أجب على فقرات الإستبانة بالترتيب وتعامل مع المواقف الواردة في الفقرات وكأنها مواقف حقيقية وراعي عدم ترك أي موقف دون الإجابة عليه.

الموقف الاول : **لم يعد المعلمون في مؤسستك التعليمية في الآونة الأخيرة متجاوبين مع حديث مديرك الودي معهم وإهتمامه الواضح برفاهيتهم، وأصبح أداؤهم ينحدر بشكل سريع .**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يؤكد على إستخدام إجراءات موحدة للمهام وعلى ضرورة إنجاز المهام.** **ب – يكون على إستعداد لمناقشة الوضع مع المعلمين، ولكنه لا يفرض تدخله عليهم.** **ج – يناقش الموقف مع المعلمين وبعد ذلك يحدد الأهداف الواجب تحقيقها.** **د – يتعمد عدم التدخل بالموقف.**
الموقف الثاني : **إنجاز المعلمين الملاحظ في مؤسستكم التعليمية في إزدياد. فمديرك قد عمل على التأكّد من أنّ جميع المعلمين واعين لمسؤولياتهم ولمعايير الأداء المتوقعة منهم.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يتفاعل مع المعلمين بشكل ودي، ولكنه يستمرفي العمل على التأكد من أنهم مدركون لكل من مسؤولياتهم ومعايير الأداء المتوقعة منهم.** **ب – لا يتخذ أي إجراء محدد.** **ج – يقوم بكل ما يمكنه عمله لجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم ومشاركتهم.** **د – يؤكد على أهمية المهام وعلى ضرورة إنجازها في مواعيدها المحددة.**

الموقف الثالث : **لم يكن مديرك في العادة يتدخل بشؤون المعلمين في مؤسستك التعليمية، ومع ذلك فإنّ أداؤهم جيد، كما أنّ علاقاتهم الشخصية ببعضهم البعض جيدة. إلا أنهم غير قادرين حالياً على حل مشكلة معينة بأنفسهم.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يشترك مع المعلمين في العمل على حل المشكلة.** **ب – يدع المعلمين يحلّون المشكلة بأنفسهم.** **ج – يعمل بسرعة وحزم على التصحيح وإعادة التوجيه.** **د – يشجع المعلمين على حل المشكلة ويدعم جهودهم في ذلك.**
الموقف الرابع: **ينوي مديركم إجراء تغيير أساسي في مؤسستكم التعليمية ، لدى المعلمين سجل ممتاز في الإنجاز وهم يحترمون الحاجة إلى التغيير .**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يسمح بمشاركة المعلمين في تطوير التغيير دون المبالغة في توجيههم.** **ب – يبلّغ المعلمين بالتغييرات ثم يتابع تنفيذها بتوجيه دقيق منه.** **ج – يسمح للمعلمين بصياغة توجيهاتهم بشأن التغيير.** **د – يأخذ توصيات المعلمين بعين الإعتبار ولكنه يوجّه التغييربنفسه.**
الموقف الخامس : **أصبح أداء المعلمين في مؤسستك التعليمية خلال الأشهر القليلة الماضية متدنياً، فقد أبدى المعلمون عدم إهتمام بتحقيق الأهداف. قيام المدير بإعادة تحديد الأدوار والمسؤوليات في الماضي أثبت جدواه. فالمعلمون ما زالوا بحاجة مستمرة لتذكيرهم بإنجاز مهامهم في الوقت المحدد لها.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يسمح للمعلمين بصياغة توجيهاتهم .** **ب – يأخذ توصيات المعلمين بعين الإعتبار ولكنه يتأكد من تحقيق الأهداف.** **ج – يعيد تحديد المهام والمسؤوليات ويشرف على ذلك بعناية.** **د – يسمح بمشاركة المعلمين في تحديد الأدوار والمسؤوليات مع عدم المبالغة في التوجيه.**
الموقف السادس : **بإفتراض أنّ مديرك قد إلتحق بالعمل في مؤسسة تعليمية أديرت بكفاءة. إذ أحكم مديرها السابق السيطرة عليها . ويود مديرك الإبقاء على وضعها المنتج إضافة إلى رغبته في إضفاء طابع إنساني على بيئتها.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يعمل كل ما يمكنه ليجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وبمشاركتهم .** **ب – يؤكد على أهمية المهام والمواعيد النهائية لإنجازها.** **ج – يتعمد عدم التدخل.** **د – يشرك المعلمين في عملية صنع القرار. إلا أنه**

	يحرص على التأكد من تحقيق الأهداف.

الموقف السابع : **يفكر مديرك بإستبدال البنية التنظيمية لمؤسستك التعليمية بهيكل تنظيمي سيكون جديداً على المعلمين فيها. قدّم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسستك إقتراحاتهم بشأن التغيير المطلوب. علماً بأنّ الهيئة التدريسية تمتاز بإنتاجيتها ومرونتها في تنفيذ العمل.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يحدد التغييرويشرف على تنفيذه بدقة.** **ب – يشترك مع المعلمين في تطوير التغيير ولكنه يدع لهم القيام بتنظيم تطبيقه.** **ج – يبدي إستعداده لإجراء التغييرات وفق توصيات المعلمين مع محافظته على متابعة ضبط تطبيقها بنفسه.** **د – يتجنب مجابهة المعلمين ويدع الأمور تجري بشكل طبيعي.**
الموقف الثامن : **أداء المعلمين وعلاقاتهم الشخصية في مؤسستك التعليمية جيد . إلا أن مديرك لديه بعض الشعور بإحتياج المعلمين لتوجيهاته .**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يدع المعلمين وشأنهم دون تدخل من جانبه.** **ب – يناقش الموقف مع المعلمين ومن ثمّ يبادرلإتخاذ الإجراءات الضرورية للتغيير.** **ج – يتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المعلمين نحو العمل بطريقة محددة ودقيقة.** **د – يكون داعماً للمعلمين خلال مناقشة الموقف معهم مع عدم مبالغته في التوجيه.**
الموقف التاسع : **بإفتراض تكليف مديرك من قبل رئيسه الأعلى منه برئاسة مجموعة عمل، كانت قد تأخرت الى حد بعيد في إعداد التوصيات المطلوبة منها للتغيير. وذلك لعدم وضوح الأهداف لأعضاء المجموعة ، وضعف مواظبة أعضاء المجموعة على حضورالإجتماعات،التي كانت قد تحولت الى جلسات إجتماعية. علماً بأنّ مجموعة العمل تمتلك الإمكانيات اللازمة لإنجاز مهامها.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ – يدع المجموعة تحل مشاكلها بنفسها.** **ب – يأخذ توصيات المجموعة بعين الإعتبار، ولكنه يتأكد من تحقيق الأهداف.** **ج – يعيد تحديد الأهداف ويشرف على إنجازها بعناية.** **د – يدع المجموعة تشارك في وضع الأهداف بحرية دون الضغط عليهم.**

الموقف العاشر : **لم يتجاوب المعلمون في مؤسستك التعليمية مع ما قام به مديركم مؤخراً من إعادة تحديد لمعايير الأداء المطلوب في العمل بالرغم من أنّهم معروفون بقدرتهم على تحمّل المسؤولية.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ - يسمح للمعلمين بالمشاركة في إعادة تحديد معاييرالأداء بدون رقابة منه.** **ب - يعيد تحديد معاييرالأداء ويشرف على تحقيقها بعناية.** **ج - يتجنب مجابهة المعلمين من خلال عدم ممارسة الضغط عليهم. ويترك الموقف دون تدخل منه.** **د - يأخذ توصيات المعلمين بعين الإعتبار ولكنه يتأكد من تحقيق المعايير الجديدة.**
الموقف الحادي عشر : **بإفتراض أنّ مديرك الحالي قد تمت ترقيته إلى منصب وظيفي جديد. وبالرغم من أنّ المدير السابق الذي كان يشغل ذلك المنصب لم يكن يتدخل بشؤون موظفيه إلا أنهم قد تعاملوا مع مهامهم والتعليمات المتعلقة بها بكفاءة، إضافة إلى أنّ علاقاتهم الشخصية فيما بينهم جيدة.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ - يتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه مرؤوسيه نحو العمل بطريقة محددة ودقيقة.** **ب - يشرك مرؤوسيه في عملية صنع القرار ويعزز إسهاماتهم الجيدة.** **ج - يتحاور مع مرؤوسيه حول أدائهم السابق ومن ثمّ يتفحص مدى الحاجة إلى ممارسات جديدة.** **د - يستمر في عدم التدخل بمرؤوسيه.**
الموقف الثاني عشر : **على الرغم من أن سجلات مؤسستك التعليمية تشير إلى الإنجازالرائع للهيئة التدريسية وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة بعيدة المدى وأنهم قد عملوا مع بعضهم بأنسجام خلال العام الدراسي الماضي، إضافة إلى أنهم جميعاً مؤهلون تماماً للقيام بمهماتهم، إلا أنّ المعلومات الحديثة تشير إلى وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين في مؤسستك التعليمية.**	**سلوك مديرك تجاه هذا الموقف هو :** **أ - يحاول توضيح معالجاته الشخصية مع المعلمين ويتفحص مدى الحاجة لتدريب جديد.** **ب - يدع المعلمين يعالجون تلك الصعوبات بأنفسهم.** **ج - يعمل بسرعة وحزم على تصحيح الموقف وإعادة التوجيه.** **د - يشارك المعلمين في مناقشة المشكلة وذلك خلال دعمه ومساندته لهم أثناء معالجتهم لها.**

إستبانة دافعية المعلمين نحو العمل

تعليمات الإستجابة:

إقرأ كل فقرة بعناية، وضع إشارة **X** في مربع الذي ترى أنه ينطبق مع وضعك لكل فقرة مراعياً إختيار درجة إستجابة واحدة فقط لكل فقرة، وعدم ترك أي فقــرة دون الإســتجابة لها.

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	درجـــة الاســـتجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يهتم مديري ببناء علاقات زمالة جيدة بين المعلمين .					
2	يهيئ لي مديري الفرص المناسبة لتقدمي المهني .					
3	تطور طلبتي يشعرني بالرضى .					
4	أبذل كل جهدي لمساعدة طلبتي على تحقيق الأهداف التعليمية					
5	أستفسر عن الأمور والقضايا المبهمة في عملي.					
6	أشعر أنني راضٍ عن الإسلوب القيادي لمديري.					
7	أعتز بعملي مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية.					
8	يناسبني إسلوب مديري في تعامله معي.					
9	المواد التعليمية في مؤسستي مناسبة وكافية.					
10	أشعر بالرضى عن السياسة التعليمية لمؤسستي.					
11	يشعرني الآخرون بتقديرهم وإحترامهم لإنجازي.					
12	أتطوع للمشاركة بمهام إضافية تسهم في إنجاح مؤسستي.					
13	أشعر بالرضى عن دوري الوظيفي الحالي في مؤسستي.					
14	يثمن مديري جهودي في إنجاح مؤسستي.					
15	يبدي زملائي تقديرهم لما أقوم به من جهد مع طلبتي.					
16	أشعر بأنّ عملي ليس روتينيا.					
17	أرى أن تعليمي لذوي الإحتياجات الخاصة عمل ممتع.					
18	أحرص على عدم التأخر عن موعد عملي صباحاً .					
19	أشارك في اجتماعات المعلمين الفنية رغبة في تطوير ادائي.					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	درجـــــة الاســـــتجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20	تهتم مؤسستي بتوفير الظروف المادية المناسبة للعمل.					
21	أعتقد أنّ نظام العلاوات والزيادات السنوية لمؤسستي عادل.					
22	علاقات المسؤولين ببعضهم في مؤســستي يــسودها الـــود والإحتـــرام.					
23	أحرص على الإنجاز المتقن لجميع مهامي التربوية.					
24	أشعر بعدالة معايير الترقية في مؤسستي.					
25	أعتقد أن نمط إدارة مؤسستي فعــّال.					
26	أعتقد أن أمامي فرصاً للتقدم الوظيفي في مؤسستي.					
27	أشارك برغبة في لجان العمل المختلفة في مؤسستي.					
28	أشعر بالسعادة كلما دخلت غرفة الصف.					
29	أعتقد أنّ الراتب الذي أتقاضاه مناسب.					
30	تدفعني مهماتي التربوية المتنوعة للإبداع في عملي.					
31	أثق بعدالة مديري في تعامله معي.					
32	أهتم بمتابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصي.					
33	إشتراكي بنظام التأمين الصحي لمؤسستي يشعرني بالأمان.					
34	أعتقد أنّ أنظمة وتعليمات مؤسستي تناسبني.					
35	يناسبني نظام الإجازات في مؤسستي.					
36	أثق بعدالة مديري في تقويمه لأدائي.					
37	أحرص على الإلتحاق بالدورات التي أرشح لحضورها.					
38	يكسبني العمل في مؤسستي علاقات صداقة مع زملائي.					
39	أعتقد أنّ تقديم مؤسستي خدمة المواصلات لـــي، هـــو أحـــد عوامل إستمراري في العمل فيها.					
40	أقدم لطلبتي كل ما يمكن أن يساعد على تطورهم .					
41	تناسبني ساعات الدوام اليومي لمؤسستي.					
42	أشتاق لعملي عندما أتغيب عنه.					
43	أشارك برغبة في الأنشطة الطلابية المختلفة لمؤسستي.					
44	يشعرني إشتراكي بنظام التقاعد لمؤسستي بالإطمئنان.					

الملحـــــــق (7)

خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا لمعالي وزير التنمية الإجتماعية لجمع البيانات حول مجتمع الدراسة

Middle East University for
Graduate Studies

جامعة الشرق الأوسط
للدراسات العليا

Date:
Number:

التاريخ: ٢٠٠٩/٤/٢٠
الرقم: ٢٠٠٩/١/٢٠٣

مكتب رئيس الجامعة

معالي الدكتور سليمان الطراونة المحترم
وزير التنمية الاجتماعية

الموضوع: تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تحية طيبة وبعد،

فإن الطالبة باسمة محمد لوكاشة ترغب في البدء بعمل مخطط رسالة ماجستير في الإدارة التربوية حول الأنماط القيادية السائدة بين مديري مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان وأثرها على دافعية المعلمين، وذلك للحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من الجامعة ولما كانت الدراسة بحاجة إلى تحديد مجتمع الدراسة من حيث عدد المراكز وعدد المعلمين والمديرين ومؤهلاتهم وسنوات خبرتهم، راجين التكرم بالإيعاز لمن يهمه الأمر بتسهيل مهمة الباحثة للحصول على المعلومات والبيانات التي تهم دراستها.

شاكرين دعمكم المتواصل للبحث العلمي والباحثين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

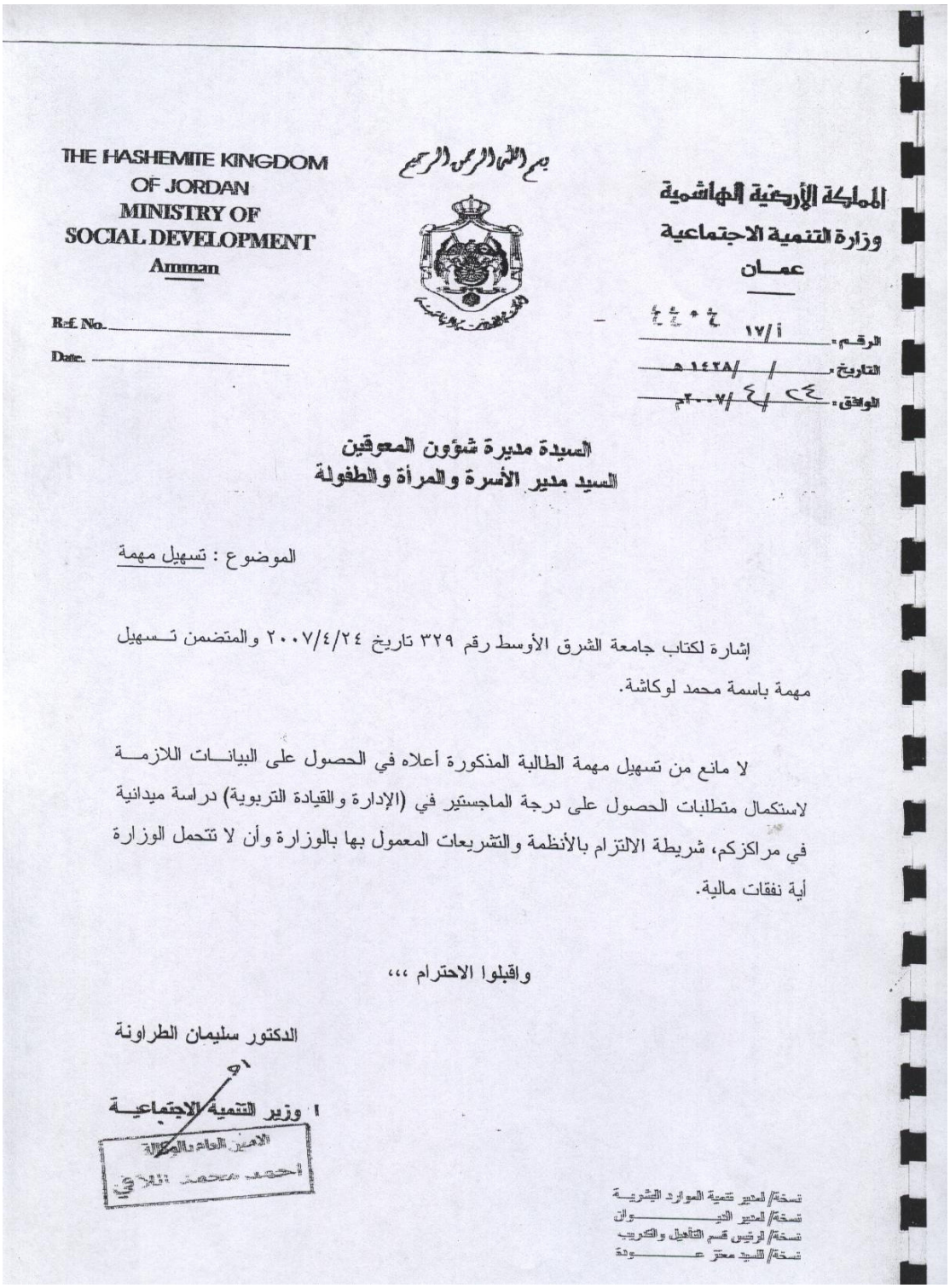
رئيس الجامعة

أ.د. محمود مرعي

جامعة الدراسات العليا
THE UNIVERSITY OF GRADUATE STUDIES

الملحـــــق (8)

خطاب تسهيل المهمة الموجه من معالي وزير التنمية الإجتماعية لمديرة شؤون المعوقين ومدير الأسرة والمرأة والطفولة لجمع البيانات حول مجتمع الدراسة



THE HASHEMITE KINGDOM
OF JORDAN
MINISTRY OF
SOCIAL DEVELOPMENT
Amman

Ref. No. _____

Date. _____

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التنمية الاجتماعية
عمـان

الرقم: خ ت ت ١٧/أ

التاريخ: / /١٤٢٨ هـ

الموافق: ٢٤/ ٤ /٢٠٠٧م

السيدة مديرة شؤون المعوقين
السيد مدير الأسرة والمرأة والطفولة

الموضوع : تسهيل مهمة

إشارة لكتاب جامعة الشرق الأوسط رقم ٣٢٩ تاريخ ٢٠٠٧/٤/٢٤ والمتضمن تسهيل مهمة باسمة محمد لوكاشة.

لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في الحصول على البيانات اللازمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في (الإدارة والقيادة التربوية) دراسة ميدانية في مراكزكم، شريطة الالتزام بالأنظمة والتشريعات المعمول بها بالوزارة وأن لا تتحمل الوزارة أية نفقات مالية.

واقبلوا الاحترام ،،،

الدكتور سليمان الطراونة

وزير التنمية الاجتماعية

الامين العام بالوكالة
احمد محمد الزعبي

نسخة/ المدير تنمية الموارد البشرية
نسخة/ المدير الديوان
نسخة/ الرئيس قسم التأهيل والتدريب
نسخة/ للسيد محترعودة

الملحـــــق (9)

خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا لمعالي وزير التنمية الإجتماعية لتطبيق أداتي الدراسة في مراكز التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية التابعة للوزارة في محافظة العاصمة عمان

Middle East University for
Graduate Studies

جامعة الشرق الأوسط
للدراسات العليا

Date: التاريخ : ٢١ / ١٠ / ٢٠٠٧
Number: الرقم : ٢ / ١ / ١١٨١

مكتب الرئيس

معالي وزير التنمية الاجتماعية الأكرم؛؛

الموضوع : تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تحية طيبة وبعد،

فالرجاء التكرم بتسهيل مهمة الباحثة باسمة محمد لوكاشة طالبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، التي تنوي توزيع استبانتين على معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة عمان، وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية تحت عنوان: (العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية المعلمين في الأردن).

شاكرين لمعاليكم سلفاً التعاون لتحقيق أهداف الدراسة.

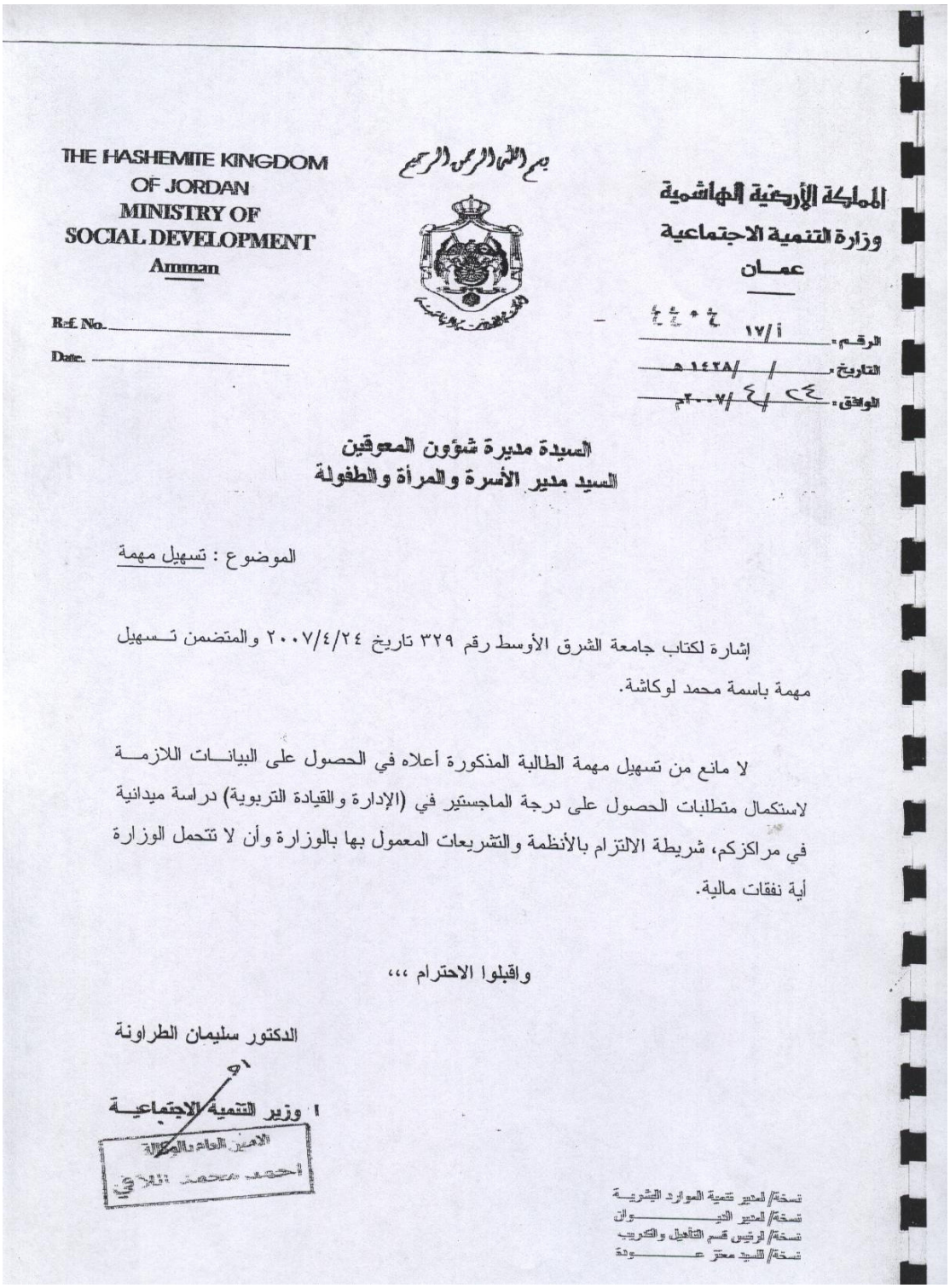
وتفضلوا بقبول الاحترام؛؛

رئيس الجامعة

أ. د. محمود مرعي

ملاحظة: الاستبانتان مرفقتان مع الخطاب لطفاً

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 42، عمان 11610، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@uqs.edu.jo website: www.uqs.edu.jo



THE HASHEMITE KINGDOM
OF JORDAN
MINISTRY OF
SOCIAL DEVELOPMENT
Amman

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التنمية الاجتماعية
عمـان

Ref. No. _____
Date. _____

الرقم: ٤٤٠٤ ١٧/أ
التاريخ: / /١٤٢٨ هـ
الموافق: ٢٤/٤/٢٠٠٧م

السيدة مديرة شؤون المعوقين
السيد مدير الأسرة والمرأة والطفولة

الموضوع : تسهيل مهمة

إشارة لكتاب جامعة الشرق الأوسط رقم ٣٢٩ تاريخ ٢٠٠٧/٤/٢٤ والمتضمن تسهيل مهمة باسمة محمد لوكاشة.

لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في الحصول على البيانات اللازمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في (الإدارة والقيادة التربوية) دراسة ميدانية في مراكزكم، شريطة الالتزام بالأنظمة والتشريعات المعمول بها بالوزارة وأن لا تتحمل الوزارة أية نفقات مالية.

واقبلوا الاحترام ،،،

الدكتور سليمان الطراونة
وزير التنمية الاجتماعية

الامين العام بالوكالة
احمد محمد الزعبي

نسخة/ المدير تنمية الموارد البشرية
نسخة/ المدير الديوان
نسخة/ الرئيس قسم التأهيل والتدريب
نسخة/ للسيد محترم عودة

الملحـــــق (10)

خطاب تسهيل المهمة الموجه من معالي وزير التنمية الإجتماعية لمديرة مديرية الأشخاص المعوقين لتطبيق أدوات الدراسة في مراكز التربية الخاصة التابعة للوزارة في محافظة العاصمة عمان

THE HASHEMITE KINGDOM
OF JORDAN
MINISTRY OF
SOCIAL DEVELOPMENT
Amman

Ref. No. .....
Date. .....

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التنمية الاجتماعية
عمـــان

الرقم : خ ط / ١١٨٨٢ /
التاريخ : / / ١٤٢٨ هـ
الموافق : ٢٢ / ٨ / ٢٠٠٧ م

السيدة مديرة مديرية الأشخاص المعوقين

الموضوع : تسهيل مهمة طالبة ماجستير

إشارة لكتاب الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا رقم ١١٨١/١/٢ تاريخ ٢٠٠٧/١٠/٢١ والمتضمن تسهيل مهمة الباحثة باسمة محمد لوكاشه التي تنوي توزيع استبانتين على معلمي المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة عمان وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية تحت عنـــوان (**العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية المعلمين في الأردن**).

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في مركزي المنار (المدينة الرياضية / المقابلين) شريطة الالتزام بالأنظمة والتشريعات المعمول بها بالمراكز.

مع الاحترام ،،،

الدكتور سليمان الطراونة
وزير التنمية الاجتماعيـــة

د. حسين أبو الرز
أمين عام وزارة التنمية الاجتماعية

نسخة/ لرئيس جامعة الشرق الوسط للدراسات العليا
نسخة/ لمدير إدارة وتنمية الموارد البشريـــــة
نسخة/ لمدير التنمية الاجتماعية / عمان الغربيـــة
نسخة/ لمدير التنمية الاجتماعية / عمان الشرقيـــة
نسخة/ لرئيس قسم التأهيل والتدريـــــــب

ع ز / ن م
١٠/٢٢

AMMAN - P.O.Box 6720 - FAX 5930687
TEL. 5931391 - 5930405
E-mail :mosd@mosd.gov.jo البريد الإلكتروني

جبل عمان - ص.ب ٦٧٢٠ - فاكس ٥٩٣٠٦٨٧
تلفون ٥٩٣١٣٩١ - ٥٩٣٠٤٠٥
موقع الوزارة على شبكة الأنترنت Http://www.mosd.gov.jo
قرار رقم ٢٨٧ /٢٠٠٥

الملحـــــق (11)

خطاب تسهيل المهمة الموجه من رئيس جامعة الشـــــــرق الأوســـط للدراسات العليا للسادة مديري المؤسسات التعليمية لـــــــذوي الإعاقات العقلية في محافظة العاصمة عمان لتطبيق أداتـــــي الدراسة في مؤسساتهم

Middle East University for
Graduate Studies

جامعة الشرق الأوسط
للدراسات العليا

Date: التاريخ : ٢٠٢٠/١٠/٢٤
Number: الرقم : ٢/١/١١٩٥

مكتب الرئيس

السادة مديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية في محافظة عمان المحترمين؛؛

الموضوع : تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تحية طيبة وبعد،

فالرجاء التكرم بتسهيل مهمة الباحثة باسمة محمد لوكاشة طالبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، التي تنوي توزيع استبانتين على معلمي مؤسساتكم التعليمية، وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية تحت عنوان: (العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية المعلمين في الأردن).

شاكرين لكم سلفاً التعاون لتحقيق أهداف الدراسة.

مع الشكر والتقدير؛؛

رئيس الجامعة

أ. د. محمود مرعي

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا
Middle East University for Graduate Studies
رئاسة الجامعة

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 42، عمان 11610، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@ues.edu.jo website: www.ues.edu.jo