الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح تطوري

أمين محمد سالم الددا
202113603

أسماء لجنة الإشراف:
أ. د. باسم علي عبيد حوامدة
أ.د. مجدي علي سعد زامل
أ.د. عدنان عبد السلام العضايلة

تمّ تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلّبات درجة الدكتوراه
في برنامج الإدارة التربويّة

فلسطين، أيار/ 2025م

©الجامعة العربيّة الأمريكيّة، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح تطوري

أمين محمد سالم الددا
202113603

نوقشـــت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 31 / 05 /2025 من لجنة الأطروحة التالية أســـماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1.أ. د. باسم علي عبيد حوامدة	المشرف الرئيس	
2.أ. د. مجدي علي سعد زامل	عضو لجنة الأطروحة	
3.أ. د. عدنان عبد السلام العضايلة	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، أيار/ 2025م

الإقرار

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة هي نسخة أصليّة لإنتاجي البحثي، ولم يُقدّم من قبلي لنيل أيّ درجة علمية لدى أي مؤسّسة تعليميّة أخرى، وقد تمّت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تمّ استخدامها.

اسم الطالب: امين محمد سالم الددا .

الرقم الجامعي: 20113603

التوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائيّة من الأطروحة: 2025/08/23م

الإهداء

إلى من غرست في قلبي القيم، وسقت روحي بالحنان،

إلى أمي العظيمة، رمز التضحية والحب النقي.

إلى من كان لي قدوةً في الصبر والعزيمة،

إلى والدي العزيز، منبع الحكمة والدعم المستمر.

إلى رفيقة العمر، التي وقفت بجانبي في كل خطوة،

إلى زوجتي الغالية، شكرًا لوفائك وإيمانك بي.

إلى عائلتي الكريمة، التي كانت السند والملاذ،

لكم جميعًا أُهدي ثمرة هذا الجهد،

عرفانًا بالجميل، وامتنانًا لا ينتهي.

امين محمد سالم الددا

الشكر والتقدير

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

وما توفيقي إلا بالله، وما نجاحي إلا بإذنه سبحانه، فالحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه الذي منّ علي بإنجاز دارستي بالشكل الذي هي عليه الان.

كما وأتقدم بأحر الشكر وأشد المتنان إلى الأستاذ الدكتور باسم علي حوامدة المشرف على هذه الرسالة، والذي كان له الفضل بعد الله عز وجل في إنارة طريق البحث لي من خلال توجيهاته وإرشاداته المستمرة.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجّه بالشكر الجزيل ووافر الامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور مجدي زامل والأستاذ الدكتور عدنان العضايلة على مرافقتي بمسيرة البحث وعلى صبرهم وحسن توجيههم، فلهم منّي الشكر الجزيل.

أشكر لكم وقتكم وجهدكم المبذول، وأتمنى أن أكون قد وُفّقتُ في تقديم عمل يليق بتوجيهاتكم السامية. لا يسعني إلا أن أكون ممتنًا لكم دائمًا

مع خالص تحيّاتي وتقديري،

امين محمد سالم الددا

القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح تطوري

أمين محمد سالم الددا

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. باسم علي عبيد حوامدة

أ.د. مجدي علي سعد زامل

أ.د. عدنان عبد السلام العضايلة

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، وتحليل علاقتها بكل من الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين، مع تقديم تصور تطوري مقترح لتفعيل هذا النمط القيادي داخل البيئة المدرسية. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط؛ حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الجانب الكمي، والمقابلات في الجانب النوعي، لتحقيق تكامل في تفسير النتائج.

تكوّن مجتمع الدراسة من (1300) معلم ومعلمة، واختيرت عينة كمية متيسّرة بلغ عددها (235) معلّمًا، فيما تألفت العينة النوعية من (10) مديرين ومديرات اختيروا قصديا. وطبقت الدراسة أداتين: استبانة تقيس أبعاد القيادة التحفيزية (المعنوي والمادي، والإداري، والمهني)، والأداء الوظيفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والزمالة والمهنية)، والروح المعنوية (العلاقات، والرضا، والتقدير، والانتماء)، بالإضافة إلى مقابلات نوعية مع المديرين.

وأظهرت النتائج الكمية أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز من قبل المديرين كانت مرتفعة، واحتل بُعد التحفيز المهني المرتبة الأولى، تلاه المعنوي والمادي، ثم الإداري. كما أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين كان مرتفعًا في جميع أبعادهما. وبيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين القيادة بالتحفيز وكل من الأداء الوظيفي (بأعلى ارتباط مع بُعد التخطيط 0.897)، والروح المعنوية (بأعلى ارتباط مع بُعد العلاقات الإنسانية 0.910).

أما فيما يتعلق بنتائج الفروق، فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو القيادة بالتحفيز، أو الأداء الوظيفي، أو الروح المعنوية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، أو سنوات الخبرة، ما يدل على أن أثر القيادة التحفيزية متقارب بين مختلف فئات المعلمين.

وفي الجانب النوعي، أكّد المديرون أن التحفيز المعنوي يمثل أحد أبرز أدوات رفع الدافعية لدى المعلمين، كما أشاروا إلى معيقات تتمثل في ضعف الميزانيات، وضغوط المهام الإدارية، وتفاوت استجابة المعلمين لاستراتيجيات التحفيز. كما أظهرت المقابلات أن مشاركة المعلمين في صنع القرار، وتقدير جهودهم، وتوفير بيئة عمل محفزة، تُعد من أبرز الأساليب الداعمة للاستقرار المهني والأداء الجيد.

وفي ضوء نتائج الدراسة، تم بناء تصور تطوري مقترح لتعزيز القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة: (المدخلات) وتشمل الأسس المعرفية والبشرية والإدارية، و(العمليات) التي تتضمن آليات التطبيق والتحسين المستمر، و(المخرجات) المتمثلة في تطوير الأداء المهني ورفع الروح المعنوية للمعلمين.

وتوصي الدراسة بضرورة تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح، ودعم وتمكين المديرين من تبني أنماط القيادة التحفيزية من خلال برامج تدريبية متخصصة.

الكلمات المفتاحية :القيادة بالتحفيز، الأداء الوظيفي، الروح المعنوية، مدراء المدارس، منطقة النقب.

فهرس المحتويات

الرقم المحتوى الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهداء ..... ب

الشكر والتقدير ..... ج

ملخّص ..... د

قائمة الجداول ..... ل

قائمة الملحقات ..... ف

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها 1

1.1. مقدمة 1

2.1. مشكلة الدراسة 7

3.1. أسئلة الدراسة 9

4.1. أهداف الدراسة 10

5.1. أهمية الدراسة 12

1.5.1. الأهمية النظرية 12

2.5.1. الأهمية التطبيقية 13

6.1. حدود الدراسة ومحدداتها 13

7.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائية 14

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 16

1.2. الإطار النظري 16
1.1.2. القيادة بالتحفيز 17
2.1.2. الأداء الوظيفي 28
3.1.2. الروح المعنوية 38
5.1.2. العلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية 44
2.2. الدارسات السابقة 47
1.2.2. الدراسات المتعلقة بالقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس 47
2.2 الدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي لدى المعلمين 53
3.2.2. الدراسات المتعلقة بالروح المعنوية لدى المعلمين 59
4.2.2. الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية 66
5.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة 68
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 70
1.3 منهج الدراسة 70
2.3 مجتمع الدراسة 70
3.3 عينة الدراسة 70
4.3 أداتا الدراسة 72
1.4.3 الاستبانة 72
2.4.3 المقابلة 73
5.3 صدق أداتي الدراسة 74
1.5.3 صدق الاستبانة 74

2.5.3 صدق المقابلة 77

6.3 ثبات أداتي الدراسة 78

1.6.3 ثبات الاستبانة 78

2.6.3 ثبات التحليل للمقابلة 79

7.3 تصحيح أداة الدراسة 80

8.3 إجراءات المقابلة 81

9.3 تحليل بيانات المقابلة 82

10.3 متغيرات الدراسة 83

11.3 بناء التصور المقترح 84

12.3 إجراءات الدراسة 84

13.3 المعالجات الإحصائية 85

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة 87

1.4 نتائج أسئلة الدراسة (الجانب الكمي) 87

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين؟ 87

2.1.4 نتائج السؤال الثاني 92

3.1.4 نتائج السؤال الثالث 98

4.1.4 نتائج السؤال الرابع 104

5.1.4 نتائج السؤال الخامس 110

6.1.4 نتائج السؤال السادس 116

7.1.4 نتائج السؤال السابع 123

8.1.4 نتائج السؤال الثامن 125

2.4 نتائج المقابلات (النتائج النوعية) 128

1.2.4 نتائج السؤال التاسع: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟ 128

2.2.4 السؤال العاشر ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟ 137

3.2.4 السؤال الحادي عشر: ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟ 147

3.4 ما التصور التطويري المقترح للقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين؟ 157

1.3.4 فلسفة التصور ومنطلقاته: 159

2.3.4 مبررات التصور 160

3.3.4 أهمية التصور 161

4.3.4أبعاد التصور المقترح 162

5.3.4 أهداف التصور المقترح 165

6.3.4 استراتيجيات تطبيق التصور المقترح 166

7.3.4 متابعة تطبيق التصور المقترح 169

8.3.4 الجهات المستفيدة من التصور المقترح 170

9.3.4 التحديات والحلول المقترحة 171

الفصل الخامس: مناقشة النتائج 173

1.5 مناقشة النتائج الكمية 173

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين؟ 173

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني 177

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 182

1.4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع 186

1.6.5 مناقشة نتائج السؤال السادس 193

1.7.5 مناقشة نتائج السؤال السابع 197

1.8.5 مناقشة نتائج السؤال الثامن 200

2.5 مناقشة النتائج النوعية (المقابلات) 204

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال التاسع: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين؟ 204

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال العاشر " ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين؟ 211

2.3.5 مناقشة نتائج السؤال الحادي عشر: ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين؟ 218

2.4.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني عشر: ما التصور التطويري المقترح للقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين؟ 227

3.5 التوصيات 230

1.3.5 التوصيات 230

المراجع 232

الملحقات 241

Abstract 260

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها	73
2.3	معاملات الارتباط بيرسون لصدق واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين	75
3.3	معاملات الارتباط بيرسوت لصدق مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب	76
4.3	معاملات الارتباط بيرسوت لصدق مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب	77
5.3	معاملات ثبات الاعادة و معاملات الاتساق لثبات الاداة	79
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين	87
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببعد التحفيز المعنوي والمادي	88
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد التحفيز الإداري	90
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد التحفيز المهني	91

5.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير الجنس	93
6.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	94
7.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً التخصص	95
8.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	96
9.4	اختبار التباين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	97
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب	98
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال لتخطيط للتعليم	100

12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال تنفيذ التعليم	101
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال تقويم التعليم	102
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد الزمالة المهنية	103
15.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير الجنس	105
16.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	106
17.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	107
18.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	108
19.4	اختبار التباين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة	109
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب	111

21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببعد العلاقات الانسانية داخل المدرسة	112
22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد الرضا عن المدرسة ومرافقها	113
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد تقدير المعلمين من قبل المدير	114
24.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد رضا العاملين عن العمل	115
25.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير الجنس	117
26.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	118
27.4	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً للتخصص	119
28.4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	120

29.4	اختبار التباين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	121
30.4	معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين وفقاُ للمجالات	123
31.4	معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين بالدرجة الكلية	124
32.4	معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين وفقاُ للمجالات	15
33.4	معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين بالدرجة الكلية	127
34.4	استراتيجيات التطبيق للنموذج المقترح مع الاجراءات والأنشطة والبرامج	167
35.4	الإجراءات والوسائل والبرامج لمتابعة تطبيق التصور المقترح	169
36.4	الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه	170
37.4	التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها	172

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
أ	الاستبانة بصورتها الأولية	241
ب	محكّمو الاستبانة	249
ت	الاستبانة بصورتها النهائية	250
ث	أسئلة المقابلة بعد التحكيم	254
ج	كتاب تسهيل مهمة	259

الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1. مقدمة

يشهد العالم تطورات علمية وتكنولوجية متسارعة أثّرت في كافة مجالات الحياة الإنسانية، وأدت إلى تغيرات واسعة في أداء المؤسسات عامةً، والتربوية خاصةً. وقد أصبحت هذه المؤسسات أمام خيارين: أولهما التطور والارتقاء، مما يتيح لها المحافظة على البقاء والاستمرار، وثانيهما الانحدار والتراجع، وبالتالي الانتهاء. والمؤسسات التي تتبنى الخيار الأول تحتاج إلى تعرّف التغيرات من أجل تكييفها وتطويرها بما يتوافق مع أهدافها وحاجاتها، ويزيد من قدرتها على الاستمرار في عالمٍ سِمته الأبرز، المنافسة .

ومن المؤكد أن المؤسسات التربوية هي جزء من أنظمة هذا العالم، تتأثر به وتؤثر فيه، وبما أن تقدم المجتمع وتطوره مرهون بنجاح التربية فيه، فقد أصبح ينظر إلى التربية بمفهومها المعاصر على أنها عملية تغيير باعتبارها عاملاً أساسيًا في إحداث التغيير في شتى مجالات الحياة، وفي ضوء التحديات والتغييرات التي يشهدها العالم تزداد المسؤولية الملقاة على القيادات في المؤسسات التربوية باعتبارها المسؤولة عن إحداث التغيير (العمايرة، 2019).

وبما أن تميز أي نظام يمكن أن يُعزى إلى تميز العملية الإدارية فيه، وتميز مدخلاته البشرية، وتمكينها من معايشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية، وعلى الرغم من أهمية مدخلات العملية التعليمية كافة في المدرسة، إلا أن هناك إجماعًا بين الباحثين على حاجة المؤسسات التربوية إلى نوعية معينة من القيادات التربوية، ومن هذا المنطلق يرتبط نجاح الإدارة المدرسية بالكيفية التي يديرها المدير، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه، والذي يُعد مدخلاً أساسيًا يعول عليه في تنفيذِ السياسات والبرامج التعليمية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، ويؤثر تأثيرًا مباشرًا في مخرجات المدرسة (عايش، 2018).

ويؤكد هاشم (2017) أن القيادة المدرسية الفعالة هي التي تقود المدرسة إلى التغير الإيجابي، وتجعلها في وضع تعليمي أفضل، والأكثر من هذا أن حجم وطبيعة هذا التغير يعتمد بشكل كبير على ما يمتلكه مدير المدرسة من رؤية إدارية واضحة تستشرف آفاق المستقبل وتحوله إلى واقع ملموس.

كما يشير ربيع (2017) إلى أن مدير المدرسة يتحمل العبء الأكبر في قيادة المعلمين وتوجيههم في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، وفق رؤى تربوية تنعكس على التطوير المهني للمعلمين، والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا ومصادر التعلم في العملية التعليمية، سواءً أكانت في البيئة الداخلية للمدرسة، أم في البيئة الاجتماعية المحيط بها والتي تُعد رافداً رئيسًا للمؤسسة التربوية والتعليمية بإمكاناتها المادية وخبراتها العلمية والعملية، حيث يكون الاتصال بين المدرسة والمجتمع اتصالاً تفاعليًا قائمًا على التأثر والتأثير بين الطرفين.

وتشهد السنوات الحالية اتجاهًا حديثًا في الإدارة نحو أنماط قيادية جديدة هدفها تحسين الإدارة بشكل عام والارتقاء بالمؤسسة إلى أعلى مستوى من نسبة تحقيق أهداف التطوير والتحديث، ومن هذه الأنماط القيادة بالتحفيز، وهي نهج قيادي يركز على تحفيز الأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة، ويتضمن توفير الدعم والتشجيع والإرشاد للأفراد، وتقديم الإثارة والتحفيز لهم لتحقيق النجاح، ويعتمد هذه النهج على الإيمان بأن الأشخاص يعملون بشكل أفضل عندما يشعرون بالتحفيز والإلهام، وتتم إدارتهم بطريقة تشجع على الإنجاز والتقدم (Heystek & Emekako, 2020).

ويُعد التحفيز أحد أهم أساليب القيادة الناجحة لتشجيع المعلمين، وتقديم أفضل ما لديهم، وتأدية مهامهم بكفاءة عالية، كما يسهم في شحن همم المعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالتحفيز فلسفة تقوم على إثارة السلوك، واشباع الحاجات المعنوية والمادية، وتوفير بيئة مدرسية محفزة وداعمة للمعلمين، بالشكل الذي ينمي لديهم الدافع القوي، والرغبة للاجتهاد وتوظيف

مهاراتهم وخبراتهم وطاقاتهم لإنجاز العمل، إذ تؤثر الأساليب والاستراتيجيات التحفيزية التي يتبعها مدير المدرسة تأثيرًا كبيرًا على أداء المعلمين بشكل إيجابي أو سلبي وفقا للنهج الذي يتبناه، مما ينعكس على جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة (Onjoro, Arogo & Embeywa, 2015).

وتُعد القيادة بالتحفيز من أهم الأنماط القيادية القادرة على زيادة الإنتاجية في المؤسسات التعليمية من خلال تشجيع المعلمين على تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة في سبيل الارتقاء بمستوى مخرجات التعليم، فاستخدام القائد لأسلوب القيادة بالتحفيز يعمل على تحسين بيئة العمل المدرسية، مما يضفي عليها طابع المتعة والراحة، وتعمل على تقوية أواصر التعاون بين المعلمين، وتُعزز من جودة مهارات التواصل الفعال فيما بينهم (Barker, 2018).

وأشار لوبيز وجروبستروم (Lopez & Grubbstrom, 2018) إلى أن أهمية القيادة التحفيزية تكمن في تحفيز المعلمين ودعمهم وحثهم على تأدية مهامهم وواجباتهم التعليمية والتربوية، وتوفير بيئة مدرسية تقوم على الثقة المتبادلة والتعاون المشترك بين جميع المعلمين، وغرس روح الولاء والانتماء والالتزام لديهم، وتشجيهم على تبني أفكار جديدة، والتعامل مع التحديات والمشكلات التي تواجههم بمرونة عالية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وحثهم على تحسين مهاراتهم التدريسية، وغرس القيم الحميدة والسلوكيات الإيجابية لديهم، وإشراكهم في عملية صنع القرار، وتقديم الحوافز والمكافآت لهم، وتقليل العقوبات المفروضة عليهم.

وتسعى الإدارة في أي مؤسسة إلى استغلال كفاءة عامليها وفعاليتهم، والحصول على الوصفة الكاملة لرفع الكفاءة المهنية للأفراد العاملين بها، وقيام الإدارة باختيار العناصر الفعالة للمؤسسة، وربط أهدافها بالأهداف الشخصية للعاملين، والتي تنعكس إيجابيًا على أدائهم الوظيفي؛ وتزيد من ولائهم للمؤسسة، ومساعدتها على تحقيق أهدافها (عريفج، 2011).

ويحتل الأداء الوظيفي مكانة خاصة داخل أي مؤسسة تربوية باعتباره النتاج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة لها، فهو مجموعة من أنماط السلوك الإداري المعبرة عن قيام الفرد بأداء مهماته وتحمل مسؤولياته، متضمنة جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، والمؤسسة التربوية تكون أكثر استقرارًا وأطول بقاء حين يكون أداء العاملين فيها متميزًا، فاهتمام قيادتها بمستوى الأداء عادة ما يفوق اهتمام العاملين بها، فهو لا يكون انعكاسًا لقدرات ودوافع المرؤوسين فحسب بل هو انعكاس لقدرات ودوافع الرؤساء والقادة أيضًا (Padillo, Manguilimotan, Capuno & Espina, 2021).

وتكتسب دراسة الأداء الوظيفي، والعوامل المؤثرة عليه أهمية كبيرة في الإدارة المعاصرة، فالأداء الوظيفي سواء أكان على مستوى الفرد، أم الفريق، أم المنظمة هو السبيل إلى تحديد مستوى الكفاءة والفاعلية على أي من هذه المستويات، وتهتم إدارة المنظمات المختلفة بكل ما يتعلق بالعنصر البشري، الذي يُعد من أهم العناصر اللازمة لتحقيق التنمية، وتعمل على ترغيب العنصر البشري، واجتذابه للعمل بالمنظمة، والمحافظة عليه، والعمل على تدريبه بصورة مستمرة، وتقييم أدائه، بهدف ترشيد هذا الأداء، وزيادة الإنتاجية لتحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة (Ozgenel & Mert, 2019).

وبين أبو شيخة (2019) أن هناك عوامل متعددة تؤثر في الأداء الوظيفي، وتحدد مستوى أداء الفرد في المؤسسة منها المناخ التنظيمي المتمثل بمجموعة عوامل تؤثر في سلوك العاملين داخل المؤسسة، كنمط القيادة، والتشريعات، والمفاهيم المعمول به في المؤسسة بهدف رفع أداء المؤسسة، والمقدرة على أداء العمل من خلال فهم الدور؛ وهو استثمار مقدرات الفرد ومهاراته في تجاوز صعوبات العمل التي يواجهها في عمله ويستثمرها في التفاعل مع كل ما له نتاج لصالح العمل، وكذلك الروح المعنوية لدى الموظف؛ ولها تأثير كبير على الأداء الوظيفي.

والروح المعنوية هي ما يسيطر على مجموعات الأفراد في التنظيمات الرسمية، وتعبر عن الترابط فيما بينهم، والانسجام والتكامل في الأغراض العامة أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها المنظمات والهيئات التي يعملون فيها (عوض، 2020). وهي الآثار السلوكية التي تظهر على فرد أو عدة أفراد، فتحفزهم إلى مزيد من البذل إذا كانت مرتفعة أو إلى التكاسل إذا كانت منخفضة (Kingoina, Kadenyi & Ngaruiya, 2015).

ويمكن التعرف على الروح المعنوية للمعلمين في المدرسة من واقع الرغبة والاستعداد اللذين يظهرهما المعلمون تجاه عملهم، وتجاه رؤسائهم، وزملائهم، وطلبتهم، وتجاه أهداف المدرسة، والتربية بصفة عامة، ولكنها مع ذلك عنصر غير ملموس لا تظهر بطريقة مباشرة، وإنما من خلال ظواهر إيجابية معينة، يعكسها سلوك المعلمين مثل: حماسة المعلمين، واهتمامهم بعملهم، وإظهارهم روح المبادأة والابتكار، وامتثالهم للتعليمات واللوائح، والرغبة في التعاون مع الآخرين في المدرسة، وربط أهدافهم الشخصية مع أهداف المدرسة (Ehineni, 2017).

وبين العدلوني (2014) أن أهم العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية للعاملين تتلخص في: وضوح دور المعلم أو العامل، وكفاية وسائل الاتصال، والعدالة في المعاملة والمكافآت، وكفايات الإشراف، والرضا عن العمل، والثقة في العاملين، والكفاءة التنظيمية للفريق، والاندماج مع الزملاء، ووجود ظروف عمل مناسبة من تهوية وإضاءة ومقاعد، وتوفير إداريين قياديين في المؤسسة، والعمل بمبدأ نظام الديمقراطية والشورى، وتأمين المعلمين ضد الأمراض والعجز وغيرها.

ويرى الباحث أن الروح المعنوية هي شعور عام بالرضا لدى الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية، يدفعهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة من خلال التعاون بينهم، والشعور بالرضا عن العمل، والانتماء إلى المؤسسة، وذلك في ظل بيئة توفّر الحوافز المعنوية والمادية، ويُعززه الجو العام السائد في المدرسة

ويبلغ عدد الطلبة العرب في جهاز التعليم البدوي في النقب حوالي (100) ألف طالب وطالبة، ويُشكلون حوالي 30٪ من الطلبة في لواء الجنوب، وتُعد ميزانيات التعليم هزيلة للغاية وبعيدة عن تلبية احتياجات نظام التعليم البدوي في النقب، كما أن الإمكانات الكامنة في التعليم والتربية كوسيلة لتطوير المجتمع العربي البدوي في منطقة النقب، والتكيف مع عملية التحديث والاندماج في سوق العمل لم يتم تطويرها بشكل كافٍ وملائم للقرن الحادي والعشرين، والاستثمار في التعليم البدوي في النقب، من قبل وزارة التربيّة والتعليم والسلطات المحلية ضئيل للغاية، ومستوى التعليم منخفض للغاية، وتنعكس هذه الفجوات في جودة نظام التعليم الذي يتسم بمعدلات تسرب مرتفعة وتحصيل دراسي منخفض (أبو سعد، 2021).

وقد برزت الحاجة إلى الاهتمام بممارسة مديري المدارس للقيادة بالتحفيز، وذلك لأهميتها في إشباع حاجات المعلمين في المدرسة، والاهتمام باحتياجاتهم، وتنسيق أولوياتهم، والتحكم في سلوكهم بطريقة إيجابية من خلال تعزيزه وتعديله وتوجيهه بما يخدم مصلحة المدرسة والمعلمين والطلبة فيها، كما أن توافر الحوافز يعمل على تنمية القيم السلوكية، والعادات الجيدة بين المعلمين، وتشجيع المعلمين على السعي الدائم والعمل الدؤوب لإنجاز الأعمال والمهام لتحقيق أهداف المدرسة وتعزيز سياساتها. من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، ووضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

وسيتكون التصور المقترح من ثلاثة عناصر هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات. وتمثل المدخلات الأسس التي سيُبنى عليها مقترح تطوير القيادة بالتحفيز، والمقومات الأساسية لتطبيق عملياته، وتشمل جميع المعارف التي يمكن للمدرسة استيعابها، ثم القيادة المدرسية الناجحة التي

تدعم تطبيق القيادة بالتحفيز. أما العمليات فتمثل بالممارسات والسلوكيات والإجراءات العملية الهادفة لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، ويتم تطوير تطبيقها من خلال متابعة وتقييم وإحداث تجديدات وتحسينات مستمرة للارتقاء بمستوى هذا التطبيق. وتمثل المخرجات ما يتم تحقيقه من نتائج تفضي لتنمية الأداء الوظيفي للمعلمين، وتعزيز الروح المعنوية لهم، مما يسهم في تحقيق المدرسة لأهدافها التي تسعى لتحقيقها.

2.1. مشكلة الدراسة

يُعد تحفيز المعلمين في المدارس من القضايا الجوهرية التي لا يمكن الاستغناء عنها، خاصة في ظل التطور المتسارع الذي تشهده النظم التعليمية الحديثة. ويأتي ذلك انطلاقًا من الدور المحوري الذي يؤديه المعلم، حيث يرتبط أداؤه الوظيفي وروحه المعنوية بشكل وثيق بمستوى التحفيز الذي يتلقاه من قائد المدرسة.

إذ تعاني العديد من المدارس من غياب القائد التحفيزي، الذي لا يولي اهتمامًا كافيًا بتشجيع المعلمين وتحفيزهم، ولا يسهم في تطوير مهاراتهم واستثمار قدراتهم. كما أن ضعف التقدير والاحترام المتبادل، وقلة الثناء والثقة، تُشعر المعلمين بالإحباط، وتُضعف من دافعيتهم نحو العمل، ما يدفعهم إلى أداء أدوارهم بطريقة روتينية وتقليدية.

هذا الواقع يُفضي إلى ضعف الترابط والانسجام بين المعلمين أنفسهم، وبينهم وبين بيئتهم المدرسية، وهو ما ينعكس سلبًا على أدائهم الوظيفي، ويؤثر على روحهم المعنوية، ويحول دون تحقيق التطور المنشود في العملية التعليمية .

وتكمن مشكلة الدراسة بأنه لا يزال العديد من مديري المدارس يتبعون الأنماط التقليدية في إدارة المدارس، ويتبعون المركزية في اتخاذ القرارات، ولا يوظفون الأنماط القيادية الحديثة التي تقوم

على توجيه طاقات المعلمين وتحفيزهم وتشجيعهم لأداء عملهم بكل كفاءة واقتدار، وتعزيز الروح المعنوية لديهم (أبو غرارة ورضوان، 2020). وتُعد القيادة التحفيزية إحدى الأنماط القيادية الفاعلة التي قد تسهم في تحسين أداء المعلمين الوظيفي وتميزهم.

وقد أشارت نتائج دراسة أبو عرار (2021) إلى أن الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين في المدارس داخل الخط الأخضر قليلة. وأوصت دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) إلى ضرورة تدريب مديري المدارس على كيفية توظيف التحفيز في نمط إدارتهم للمدرسة، ووضع آليات وطرق جديدة ومستحدثة تعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، بالشكل الذي يحسن أداءهم الوظيفي وبالتالي النهوض بالعملية التعليمية. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراستي نجم (2021)، وعثامنة (2022) إلى أن الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس داخل الخط الأخضر يُعد متوسطًا. كما أظهرت نتائج دراسة سلطان (2022) أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة متوسطة.

ومن خلال عمل الباحث في إحدى المدارس الإعدادية في منطقة النقب، فقد لاحظ وجود ضعف لدى مديري المدارس في تحفيز المعلمين وتعزيزهم، وتقديم الدعم والتشجيع لهم، واستخدام عبارات الثناء والشكر والمدح، وهناك بعض التميز بين المعلمين والتحيز للبعض منهم دون الآخرين، كل ذلك أوجد الإحساس بالمشكلة لدى الباحث، بالإضافة إلى أن الباحث لم يجد – في حدود علمه– دراسات ربطت القيادة بالتحفيز بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين. لذا فقد ظهرت الحاجة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، ووضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

3.1. أسئلة الدراسة

تضمنت الدراسة الأسئلة الآتية:

1. ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟
3. ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟
5. ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين؟

9. ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة) ؟
10. ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟
11. ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟
12. ما التصور التطويري المقترح للقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين؟

4.1. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين.
2. تعرف إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).
3. تعرف مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين

4. تعرف إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).
5. تعرف مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم.
6. تعرف إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص).
7. تقصي وجود علاقة ارتباطية بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين.
8. تقصي وجود علاقة ارتباطية بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين.
9. تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة).
10. تعرف مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة).
11. تعرف مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة).
12. وضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

5.1. أهمية الدراسة

1.5.1. الأهمية النظرية

1. تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال إبراز واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين، حيث تُعد القيادة بالتحفيز أحد المداخل المهمة لتفعيل أداء المعلمين داخل مدارسهم.
2. تأتي هذه الدراسة تلبية للتوجهات العالمية المعاصرة في هذا المجال، لما لها من أثار إيجابية على مستوى الأداء العام للمدرسة، خاصة وأن هذا الموضوع من الموضوعات التي أقبل الباحثون عليها إقبالا كبيرًا في كثير من الدول المتقدمة في نظمها التعليمية مثل اليابان، وألمانيا، والمكسيك، وماليزيا على سبيل المثال.
3. هذه الدراسة تضيف زاوية جديدة من زوايا تفعيل العملية التعليمية داخل المدارس.
4. يُشكل مديرو المدارس الإعدادية في منطقة النقب شريحة مهمة من شرائح القطاع التعليمي داخل الخط الأخضر، والتعرف إلى واقع ممارساتهم للقيادة بالتحفيز وعلاقته بالأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين يعني التعرف إلى جوانب القوة والضعف في واقع هذه الممارسات، وتأثيرها على المعلمين، وبالتالي بيان العلاقة التي تربط هذه المتغيرات معًا من مختلف الجوانب.
5. تطرقت هذه الدراسة إلى مفاهيم القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية والتي تُعد من ركائز البحث اليوم نظرًا للتحديات والمتغيرات التي تواجه المؤسسات التربويّة، حيث ستثري هذه الدراسة المكتبة العربية بما ستوفره من معلومات حول هذه المفاهيم التربوية.

2.5.1. الأهمية التطبيقية

1. إفادة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب من خلال اطلاعهم على أهمية انتهاج نمط القيادة التحفيزية وأبرز صفات القائد التحفيزي من أجل تطبيقها داخل المدرسة.
2. تُسهم نتائج الدراسة في توفير معلومات قد تساعد المسؤولين التربويين على تطوير المدارس الإعدادية في منطقة النقب، وتحسين عملها الإداري، والمساهمة في رفع مستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، والذي ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية التعلمية.
3. تُسهم هذه الدراسة في إنارة الطريق أمام العديد من الباحثين لإيلاء أهمية كبيرة لهذا الموضوع من جوانب متنوعة، والتوسع في دراسته بطرق مختلفة.

6.1. حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت الدراسة وفقا للحدود والمحددات الآتية:

- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الإعدادية في منطقة النقب التعليمية.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، ووضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب التعليمية لتطبيق الاستبانة عليهم، وعينة من مديري هذه المدارس للمقابلة.
- الحد الزماني: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2024/2023).

- الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على مفاهيم القيادة بالتحفيز، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية.
- الحد الإجرائي: اقتصرت الدراسة على استبانات القيادة بالتحفيز، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية، وأسئلة المقابلة، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى تمتع أدوات الدراسة بالصدق والثبات، ومدى موضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة عليها، ومدى مصداقية التحليل الإحصائي للبيانات، بالإضافة إلى محدد المنهج الوصفي الارتباطي والنوعي والمنهج التطويري.

7.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تضمنت الدراسة المفاهيم الآتية:

- **القيادة بالتحفيز:** تُعرف مفاهيميًا بأنها "نمط من أنماط القيادة التي يتبعها القائد، والتي تتميز بتوجه القائد نحو تحفيز ودفع العاملين على تنفيذ كافة مهامهم وواجباتهم المنوطة بهم على أكمل وجه، ودفعهم إلى تحسين أدائهم وتطويره من خلال الأساليب الابتكارية المستحدثة، وتحريك قدراتهم الكامنة وتسخيرها في سبيل زيادة الإنتاجية، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظومة التعليمية" (Machmud, 2020: 56). وتُعرف إجرائيًا بأنها الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب لحث المعلمين في مدارسهم لبذل أقصى طاقاتهم، والاستفادة من قدراتهم، ويُقاس واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من خلال استجابة عينة الدراسة على الاستبانة التي تم إعدادها لأغراض الدراسة، والتي تشمل مجالات: التحفيز المعنوي والمادي، والتحفيز الإداري، والتحفيز المهني.

- **الأداء الوظيفي:** يُعرف مفاهيميًا بأنه "التزام الموظف بواجبات وظيفته وقيامه بالواجبات المسندة إليه من خلال أدائه لمهام وظيفته وتحمله للأعباء والمسؤوليات الوظيفية، والالتزام بالأخلاق والآداب الحميدة داخل المؤسسة التي يعمل فيها والالتزام بمواعيد العمل الرسمي في الحضور والانصراف وغير ذلك" (الحراحشة، 2010: 34). ويُعرف إجرائيًا بأنه قيام معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب بأعباء مهنة التعليم من مسؤوليات وواجبات وفقًا للمعدل المفروض أداؤه من المعلم الكفء المدرب، ويُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب التي تم إعدادها لأغراض الدراسة.
- **الروح المعنوية:** تُعرف مفاهيميًا بأنها "الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعة ما، ويحدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل لديه للعوامل والمؤثرات المحيطة به" (الصوص، 2018، 42). وتُعرف إجرائيًا بأنها المشاعر النفسية التي يشعر بها معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب نحو عملهم ونحو إدارة المدرسة، وتُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب التي تم إعدادها لأغراض الدراسة.
- **منطقة النقب:** هي منطقة صحراوية تقع غرب الجزيرة العربية وحتى سيناء المصرية، وتُطلق على الأراضي التي تمتد من مدينة السبع، حتى مدينة إيلات على الجانب الغربي من خليج العقبة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

قدّم هذا الفصل عرضًا للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: **القيادة بالتحفيز، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية.**

ففي القسم الأول، تم تناول الإطار النظري المتعلق بهذه المتغيرات، من خلال استعراض المفاهيم الأساسية، والنماذج النظرية ذات العلاقة، والعوامل المؤثرة. أما القسم الثاني، فيتضمن عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة، والتي شملت دراسات عربية وأخرى أجنبية تناولت المتغيرات الثلاثة من زوايا متعددة.

وفي نهاية هذا القسم، تم تقديم تعقيب علمي على الدراسات السابقة، يتضمن أوجه التشابه والاختلاف، والاستفادة التي تم البناء عليها في هذه الدراسة.

1.2. الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، حيث يستعرض مفهوم القيادة بالتحفيز، وأهميتها، وأساليبها وطرائقها المختلفة، إضافة إلى شروط التحفيز الفعّال ومقوماته.

كما يتطرق إلى مفهوم الأداء الوظيفي، مبرزًا عناصره، ومعاييره، والعوامل المؤثرة فيه، إلى جانب محدداته، ومبادئه الأساسية، وسبل إدارته وتقييمه، مع التركيز على أهمية الأداء الوظيفي في الميدان التربوي.

كذلك يشمل هذا الجزء عرضًا لمفهوم الروح المعنوية، ومظاهرها، وأهميتها، والعوامل التي تسهم في رفعها وتعزيزها لدى المعلمين.

وفي ختام الإطار النظري، يتم التطرق إلى العلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة الثلاثة: القيادة بالتحفيز، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية، في سياق العمل التربوي.

1.1.2. القيادة بالتحفيز

تُعدّ القيادة بالتحفيز أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تعزيز دافعية الأفراد في بيئة العمل، بما يسهم في رفع مستوى الإنتاجية وتحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة.

ويرتكز هذا النهج على توظيف مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية، التي تُسهم في خلق بيئة عمل إيجابية تُعزّز روح المبادرة، والابتكار، والتطوير المستمر.

ومن خلال التحفيز الفعّال، يستطيع القادة التأثير بشكل إيجابي في سلوك الأفراد، وتحسين أدائهم، وتعزيز شعورهم بالانتماء والولاء للمؤسسة. فالقيادة التحفيزية لا تقتصر على إصدار الأوامر، بل تتضمن فهم احتياجات العاملين، وتقدير جهودهم، وتوفير الدعم اللازم لتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

1.1.1.2 الحوافز

تُعد الحوافز من الأدوات الجوهرية التي تعتمد عليها المؤسسات لتعزيز دافعية الأفراد وتحسين أدائهم الوظيفي. وتشمل الحوافز مجموعة من العوامل التي تؤثر إيجابيًا في سلوك الموظفين، وتُسهم في توجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية.

وتتنوع الحوافز بين حوافز مادية مثل المكافآت المالية، العلاوات، والترقيات، وحوافز معنوية كالتقدير، والثناء، وتوفير فرص التطوير المهني. وتُسهم الحوافز الفعالة في خلق بيئة عمل مشجعة، تعزز من الإنتاجية، وتدعم روح الابتكار والمبادرة لدى العاملين.

إنّ تصميم نظام حوافز متوازن وعادل يُعد من العوامل الحاسمة في رفع مستويات الرضا الوظيفي، وتعزيز الولاء المؤسسي، وتحقيق استقرار القوى العاملة داخل المؤسسة.

1.1.1.1.2 مفهوم الحوافز

"تُعرف الحوافز بأنها مجموعة من العوامل التي تعمل على إثارة القوى الحركية في الإنسان، وتؤثر على سلوكه وتصرفاته" (حريم، 2018، 39). وينظر إلى الحوافز على أنها تشمل كل الأساليب المستخدمة لحث العاملين على العمل المثمر (سليمان، 2019). وتعرف الحوافز بأنها:" كل الوسائل والعوامل التي يكون من شأنها حث العاملين على أداء واجباتهم بجد وإخلاص، وتشجيعهم على بذل أكبر جهد زائد عن المعدل في مجال الإنتاج "(خروب، 2020، 18).

ويرى الباحث انه تُعد الحوافز عنصرًا حاسمًا في تعزيز الأداء الوظيفي وزيادة الإنتاجية، حيث إنها تؤثر بشكل مباشر على دافعية الأفراد وسلوكهم داخل بيئة العمل. تتفق التعريفات المطروحة على أن الحوافز لا تقتصر على المكافآت المادية، بل تمتد إلى الحوافز المعنوية التي تلعب دورًا كبيرًا في تحسين الرضا الوظيفي والانتماء المؤسسي.

ومع ذلك، فإن فعالية الحوافز تعتمد على عدة عوامل، منها مدى تناسبها مع احتياجات الأفراد، والعدالة في توزيعها، بالإضافة إلى وضوح المعايير التي تحكم منحها. فالحوافز غير العادلة أو غير الملائمة قد تؤدي إلى نتائج عكسية، مثل الإحباط أو الشعور بعدم التقدير. لذلك، ينبغي على المؤسسات تصميم أنظمة حوافز متوازنة تحقق التحفيز الفعلي وتعزز الالتزام والابتكار في بيئة العمل.

2.1.1.1.2 أنواع الحوافز

يشير الأدب النظري إلى وجود عدة أنواع للحوافز، وذلك تبعا للنظرة إلى الحوافز، وفيما يلي عرض لأنواع الحوافز:

اولًا: الحوافز من حيث هدفها تقسم إلى نوعين:

- الحوافز المتعلقة بالأداء الجيد: حيث تعطى الحوافز هنا مقابل الأداء العادي أو الجيد، وهو ما كانت تشترطه النظريات الكلاسيكية في الإدارة؛ حيث كان المتوقع من الفرد أن يزيد من الأداء العادي أو الجيد، وإذا انخفضت مستويات الأداء بمرور الوقت لتصل إلى الحد الأدنى للأداء وهو الذي يحفظ للفرد وظيفته فيتقاضى راتبه ويحصل على الحوافز المقررة، أي أن العامل قد يستمر في وظيفته نتيجة أدائه الحد الأدنى الذي يضمن عدم طرده من عمله، وكذلك الحال في المؤسسات البيروقراطية فإن حوافز الأداء الجيد مثل الترقية، والتقدير، والعلاوات، وغيرها تقرر في الغالب بناء على مدى التزام الفرد بالأداء المقرر، ولا يتوقع منه أن يزيد عليه أو يطوره أو يجدد فيه (أبو بكر، 2018).
- الحوافز المتعلقة بالأداء الممتاز: حيث تقدم الحوافز هنا للشخص صاحب الأداء الممتاز، والذي يتضمن قدراً من الابتكار والتجديد، وهذا ما تسعى إليه الاتجاهات الحديثة بالإدارة مثل: منهج الإدارة بالأهداف مثلاً، فإنها تتضمن حوافز تقدمها الإدارة مقابل الأداء الممتاز المبتكر الذي يضيف العامل من خلاله للعمل شيئاً جديداً، كأن يتوصل إلى طريقة جديدة للأداء توفر بعض الوقت أو الجهد، أو تبسط الإجراءات، وتختصر خطوات العمل، أو تتمكن من تحقيق اقتصاد في التكاليف، أو تقدم للإدارة اقتراحات نافعة، وتختلف نواحي الإبداع بالطبع من مؤسسة لأخرى، ومن وظيفة لأخرى، ومن مهنة لأخرى، وتقوم الإدارة بتحديد نواحي الإبداع والتميز والتجديد في ضوء مجالها الخاص، وبيئتها المحيطة التي تقدم عنها حوافز خاصة (ربيع، 2019).

ثانيًا: الحوافز من حيث طبيعتها أو (قيمتها) تقسم إلى:

- الحوافز المادية: تتعدد أشكال هذه الحوافز وتختلف صورها من قطاع إلى آخر، وتتمثل هذه الحوافز في المكافآت المادية، ويعتبر الحافز النقدي المادي من أهم طرق الحوافز في هذا

الوقت؛ وذلك لأن النقود تشبع معظم حاجات الإنسان، وهي حقيقة واقعة ذات أثر ملموس بعكس الوسائل الأخرى (رسمي، 2018). بالإضافة لذلك فإن الحوافز المادية تتناسب مع مفهوم الناس في الظروف الراهنة عن العمل؛ حيث إنه عن طريق المال تستطيع إشباع ضروريات الحياة من مأكل ومشرب ومسكن، كما أن المال يعتبر ضرورياً للصحة والتعليم، بالإضافة إلى قدرته على توفير كماليات الحياة والمركز الاجتماعي. كل ذلك يعتمد على المال إلى حد كبير، ويتمثل المال في الأجر الذي يتقاضاه الفرد مقابل ما يقوم به من عمل، ويوزع هذا الأجر على العامل أو الموظف بطرق شتى، وهي تختلف من منظمة لأخرى طبقاً لطبيعة العمل ونظام الأجور المتبع داخل المؤسسة، وكل طريقة من هذه الطرق لها أثرها البالغ في حفز العاملين ودفعهم لزيادة الأداء والاستمرار في العمل (خروب، 2020).

- الحوافز المعنوية: وتعتبر الحوافز المعنوية أحد الركائز ذات الأهمية القصوى في منظومة الحوافز التي تضعها المؤسسة، والتي بدونها لا يمكن أن تكتمل صورة الحوافز التي تشجع على العمل، وتزيد من الأداء داخل المؤسسة؛ وذلك لأن الإنسان اجتماعي بفطرته وبطبعه، ولا يمكن أن يعيش بعيداً عن احترام وتقدير الآخرين له، كما أن للموظف العديد من المطالب غير المادية، وهذه المطالب تختلف من شخص لآخر، ولكن يمكن حصر هذه المطالب أو الحاجات في الحاجة إلى الأمن والانتماء، والمكانة الاجتماعية، والعلاقات الطيبة برؤسائه، وزملائه أيضاً في حاجتهم إلى الاحترام سواء أكان هذا الاحترام لنفسه أم احترام الآخرين له؛ وذلك حتى يتكون لديه الإحساس بالثقة والمقدرة والكفاءة (Al-Jishi, 2009).

وعلى النقيض مما سبق فإن نقص هذه الحاجات قد يولد الإحساس بالضعف والعجز والإحباط، وتعتبر الحوافز المعنوية والتي تتجاوز النواحي المادية مهمة أيضاً في تحفيز العاملين، ومن الأمثلة على الحوافز المعنوية: إشراك العاملين في تحديد الأهداف وزيادة دورهم

وتفاعلهم مع المؤسسات التي يعملون فيها، فيجب على المسؤولين إدراك أهمية شعور العاملين والنظر إلى الطرق التي تمكنهم من إشباع رغبات العاملين التي تساهم إذا تحققت في زيادة الدافعية لدى العاملين، وينظر إلى أسلوب الإدارة بالأهداف على أنه يشكل حافزاً أساسياً في هذا الاتجاه (Al-Omar et al., 2016).

ويرى الباحث أنه في ظل بيئات العمل الحديثة، يجب على المؤسسات تبني نهج متوازن يجمع بين الحوافز المادية والمعنوية لضمان تحفيز مستدام للعاملين. كما أن الاعتماد على نظام حوافز يرتكز على الأداء المتميز، بدلًا من مجرد الالتزام بالحد الأدنى، يمكن أن يسهم في تعزيز ثقافة الابتكار والتميز. ومع ذلك، فإن فعالية الحوافز تعتمد على العدالة في توزيعها ومدى شفافيتها، حيث يمكن أن يؤدي سوء إدارتها إلى نتائج عكسية مثل الإحباط والتذمر الوظيفي. لذا، من الضروري تصميم أنظمة تحفيزية تتلاءم مع طبيعة العمل ومتطلبات العاملين لضمان تحقيق أفضل النتائج.

2.1.1.2 القيادة بالتحفيز

تُعرف القيادة بالتحفيز بأنها نمط من أنماط القيادة التي يتبعها القائد، والتي تتميز بتوجه القائد نحو تحفيز ودفع العاملين على تنفيذ كافة المهام والواجبات المنوطة بهم على أكمل وجه، ودفعهم إلى تحسين أدائهم وتطويره من خلال الأساليب الابتكارية المستحدثة، وتحريك قدراتهم الكامنة، وتسخيرها في سبيل زيادة الإنتاجية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظومة التعليمية (Lopez & Grubbstrom, 2018).

وعرف طشطوش (2019، 54) "القيادة بالتحفيز بأنها "الأساليب والآليات التي يتبعها القائد لرفع الروح المعنوية للمعلمين والعاملين على حد سواء من خلال تمكينهم بالمعرفة والخبرات الضرورية التي تساعدهم في تفجير طاقاتهم، وبذل جهود أكبر تنعكس بشكل إيجابي على المنظومة التعليمية

ككل". وعرفها ماشمود (Machmud, 2020:34) بأنها "مقدرة القائد على إيجاد الانتماء والولاء وحب العمل والالتزام به لدى جميع العاملين في المؤسسة، وقدرته على تعزيز مهاراتهم وقدراتهم ،ورفع الروح المعنوية لديهم ،وتحفيزهم لتطوير خبراتهم والاستفادة منها في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة".

ويخلص الباحث إلى أن القيادة بالتحفيز نمط القيادة يمارسه المديرون لتحفيز الاملين وتشجيعهم على استثمار قدراتهم ومواهبهم وطاقتهم، وتوفير بيئة عمل يسودها الاحترام والثقة والتعاون والتقدير.

2.2.1.1.2. صفات القائد التحفيزي

القائد التحفيزي هو شخص يمتلك دوافع ذاتية تدفعه نحو التطور المستمر، سواء على المستوى الشخصي أو المهني، حيث يسعى إلى تحسين مهاراته وتعزيز قدراته القيادية بشكل مستمر (طشطوش، 2019). يدرك القائد التحفيزي أهمية تطوير بيئة عمل إيجابية تعزز الأداء وتزيد من الإنتاجية، ولا يقتصر دوره على تنفيذ المهام الإدارية، بل يتعداه إلى بناء علاقات قوية مع فريقه، بحيث يكون مصدر إلهام وتحفيز، مما يجعلهم أكثر التزامًا بتحقيق الأهداف التنظيمية (Bass & Riggio, 2006).

يتميز القائد التحفيزي أيضًا بمقدرته على التواصل الفعّال، حيث يمتلك مهارات نقل الرؤية والتوقعات بوضوح، كما يمكنه استخدام الكلمات بطريقة مؤثرة تلهم أعضاء الفريق وتدفعهم للعمل بحماس (Lopez & Grubbström, 2018) . كما أنه مستمع بارع، لديه القدرة على فهم المعاني الخفية وراء الكلمات من خلال التقاط الفروق الدقيقة في لغة الجسد والتعبيرات غير اللفظية، مما يساعده على التفاعل مع مشاعر الموظفين وتلبية احتياجاتهم النفسية والمهنية.(Goleman et al., 2013)

وإلى جانب مهاراته التواصلية، يتمتع القائد التحفيزي بالإبداع والمرونة، حيث يسعى دائمًا إلى إيجاد حلول جديدة لتحفيز فريقه والتعامل مع التحديات بطرق مبتكرة. فهو يؤمن بأهمية التفكير النقدي والاستفادة من الأفكار الجديدة، سواء من خلال الكتب، أو الندوات، أو المؤتمرات، أو حتى

من خلال تبادل الخبرات مع الآخرين (Barker, 2018) . كما يحرص على خلق بيئة عمل تشجع على التعاون والانفتاح، بحيث يشعر الأفراد بالحرية في التعبير عن أفكارهم والمساهمة في تطوير المؤسسة (Ugoani, 2015) .

وأحد الجوانب المهمة في شخصية القائد التحفيزي هي مقدرته على بناء ثقافة تحفيزية مستدامة داخل المؤسسة، حيث لا يقتصر التحفيز على تقديم المكافآت المادية أو الثناء اللفظي، بل يشمل تعزيز الشعور بالانتماء والتقدير، مما يزيد من ولاء الموظفين ويحسن من أدائهم (Calvo & Topa, 2019). يدرك القائد التحفيزي أن النجاح لا يتحقق فقط من خلال الحوافز التقليدية، وإنما عبر فهم احتياجات الأفراد وتوفير بيئة داعمة تمنحهم الشعور بالقيمة والأهمية.(Nadeem et al., 2014)

ومع ذلك، فإن نجاح القائد التحفيزي يعتمد على مدى مقدرته على التكيف مع احتياجات فريقه، حيث إن الأسلوب التحفيزي الفعّال مع شخص قد لا يكون مناسبًا مع آخر. لذا، يتوجب عليه تطوير استراتيجيات متنوعة تتناسب مع الاختلافات الفردية والظروف التنظيمية، حتى يتمكن من تحقيق نتائج إيجابية على المستوى الفردي والجماعي .(Firza et al., 2019) في النهاية، القائد التحفيزي هو الشخص الذي يجعل من بيئة العمل مساحة محفزة للإبداع والتطوير، حيث يشعر الجميع بأنهم جزء من نجاح المؤسسة، وليسوا مجرد موظفين يؤدون مهامهم اليومية.

ويرى الباحث أن القائد التحفيزي الناجح لا يقتصر عمله على تقديم الحوافز، بل يركز على بناء بيئة عمل إيجابية تعزز الالتزام والإبداع. يعتمد نجاحه على التواصل الفعّال، والموازنة بين الحوافز المادية والمعنوية، والمرونة في التعامل مع الفروقات الفردية .كما أن العدالة والشفافية في التحفيز تلعب دورًا محوريًا في تحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة. لذلك، يجب على القائد تبني استراتيجيات تحفيزية متجددة تتناسب مع احتياجات الفريق، مما يضمن بيئة عمل مستدامة وداعمة للنجاح.

3.2.1.1.2. أهمية القيادة بالتحفيز

تُعد القيادة بالتحفيز أحد أهم الأساليب الفعالة في الإدارة المدرسية، حيث تلعب دورًا محوريًا في تمكين المعلمين والعاملين في المدرسة، وتهيئتهم ليصبحوا قادة مستقبليين (كنعان، 2021). من خلال هذا النهج، يستطيع القائد التحفيزي خلق بيئة عمل تنافسية تشجع على بذل المزيد من الجهود، وابتكار أساليب تدريسية جديدة، مما يسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية.

إن القيادة بالتحفيز لا تقتصر فقط على تحفيز الأفراد لأداء مهامهم، بل تمتد إلى إلهامهم لتجاوز المعايير والتوقعات، مما يعزز من مستويات أدائهم ويجعلهم أكثر ارتباطًا بالمؤسسة التعليمية (Lopez & Grubbström, 2018). عندما يشعر الموظفون أن جهودهم تحظى بالتقدير، فإنهم يصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة في تطوير العملية التعليمية، مما ينعكس إيجابيًا على تحسين البيئة المدرسية وتعزيز جودة التعليم (Bass & Riggio, 2006).

إضافةً إلى ذلك، توفر القيادة التحفيزية بيئة تدعم الاستقلالية والمبادرة، مما يمكن الأفراد من التفكير بحرية وإيجاد حلول إبداعية للتحديات التي تواجههم. فالتحفيز يعزز من روح الفريق، ويدعم ثقافة التعاون والتفاعل الإيجابي بين أعضاء الهيئة التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين بيئة العمل داخل المدارس.(Goleman et al., 2013)

ويرى الباحث أنه من خلال تحليل الأدبيات السابقة، يمكن القول إن القيادة بالتحفيز لا تسهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي، بل تمتد إلى بناء ثقافة مدرسية تقوم على الإبداع، والابتكار، والانتماء المؤسسي .أرى أن القائد التحفيزي الناجح هو الذي يستطيع فهم دوافع الأفراد واستخدام استراتيجيات تحفيزية متنوعة تتناسب مع احتياجاتهم، مما يجعلهم أكثر تفاعلًا وإنتاجية.

ومع ذلك، فإن نجاح القيادة التحفيزية يعتمد على مدى التوازن بين الحوافز المادية والمعنوية، والعدالة في توزيعها، حيث إن غياب التحفيز العادل قد يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية وخلق

بيئة عمل غير مستقرة. لذا، أوصي بضرورة تطوير سياسات تحفيزية واضحة وشفافة داخل المؤسسات التعليمية، تضمن تحفيز المعلمين وتحقيق مستويات أعلى من الأداء والإبداع.

4.2.1.1.2. طرق القيادة بالتحفيز وأساليبها

القائد هو العامل الرئيس والأهم في عملية تحفيز الأفراد العاملين على العمل بكفاءة وفاعلية، بالشكل الذي يزيد من مستوى إنتاجهم، من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم الحالية، والعمل على إيجاد حاجات جديدة تتسم بالتجدد والاستمرارية ممّا يدفعهم للسعي لإشباع هذه الحاجات، وتهدف عملية التحفيز إلى تنشيط الأفراد العاملين والرفع من مستوى دافعيتهم بطرق إيجابية بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية، وتتم عملية التحفيز من خلال استخدام الحوافز التي تعد بمثابة محركات خارجية للأفراد، حيث تقوم على إثارة دوافعهم، واشباع حاجاتهم بمختلف أنواعها، وخاصة الحوافز التي ترتبط بالروح المعنوية كالاحترام والتقدير والشعور بالمكانة والعدالة، ووجود بيئة عمل ملائمة وقادة يقدمون الدعم والمساندة (العمري وبطاح، 2018).

وأشار رضوان (2019) إلى أن طرق التحفيز التي يمارسها القادة من أجل تحفيز الأفراد العاملين تقسم إلى نوعين رئيسين:

- **التحفيز الإيجابي**

يُعد التحفيز الإيجابي أحد الأساليب الرئيسة التي يعتمدها القائد لزيادة دافعية العاملين، وتنمية روح الإبداع والابتكار والتجديد لديهم. ويُمارس هذا النوع من التحفيز من خلال استخدام الحوافز التي تُشعر الأفراد بالتقدير وتُعزز من اندماجهم في بيئة العمل.

وتُقسم الحوافز الإيجابية إلى نوعين رئيسين:

1. الحوافز المعنوية: وتشمل مظاهر غير مادية للتقدير، مثل:

- الاحترام والثناء والمدح،

- الترقية وتقدير الجهود،
- إشراك العاملين في اتخاذ القرارات،
- تفويض الصلاحيات،
- تعزيز الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي.

2. الحوافز المادية: وتتمثل في المكافآت والمنح والعلاوات، وزيادات الرواتب، إضافة إلى بعض المزايا الملموسة مثل التأمين الصحي والخدمات الاجتماعية.

- **التحفيز السلبي**

يُستخدم التحفيز السلبي كوسيلة لتقويم سلوك العاملين، والحد من الممارسات غير المرغوبة، مثل التراخي في أداء الواجبات، أو عدم الالتزام بالتعليمات والأنظمة المعمول بها في بيئة العمل. ويعتمد القائد في هذا النوع من التحفيز على الحوافز السلبية التي تهدف إلى ضبط السلوك التنظيمي من خلال إحداث نوع من الضغط أو الردع.

وتتمثل أساليب التحفيز السلبي في:

- حجب الترقية،
- فرض العقوبات الإدارية أو الإنذارات،
- منع العلاوات والزيادات المالية،
- إلغاء المكافآت أو الامتيازات.

ويرى الباحث أن قائد المدرسة يُعد عنصرًا حيويًا في العملية التربوية، حيث يعتمد نجاح المؤسسة التعليمية بشكل كبير على قدرته في استخدام الحوافز المناسبة لتحفيز العاملين فيها، سواء كانت حوافز مادية أو معنوية. ويُعتبر استخدام الحوافز الإيجابية من أبرز الأدوات التي تُسهم في

خلق بيئة عمل محفزة، حيث تساهم في تنمية روح التجديد والابتكار لدى العاملين، مما يضمن تعزيز الدافعية لديهم نحو أداء مهامهم بفاعلية واهتمام.

5.2.1.1.2. شروط القيادة بالتحفيز

يرى الفقي (2019) أن التحفيز الفعّال يعتمد على وجود نظام واضح وعادل يقتنع الجميع بموضوعيته، مما يضمن تحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة. ومن أجل تطبيق التحفيز بفاعلية، يجب على القائد متابعة أداء الموظفين بدقة لمعرفة مدى تميزهم أو وجود جوانب ضعف، بحيث يتم تحديد الحافز المناسب بسرعة ووفقًا لمستوى الأداء.

كما يجب أن يكون التحفيز إيجابيًا للأداء الجيد لتعزيز الاستمرارية، وسلبيًا للأداء الضعيف بهدف تحسينه، مع ضرورة وضوح العلاقة بين الأداء والتحفيز لجميع العاملين، وليس فقط لمن يحصل على المكافآت (Nadeem et al, 2014) .

ومن بين الشروط التي يوصي بها الباحثون أيضًا، ضرورة جعل الحوافز جماعية، حيث يؤدي ذلك إلى تعزيز روح العمل الجماعي والتعاون المشترك، مما يدفع الأفراد إلى العمل بروح الفريق بدلاً من التركيز على الإنجازات الفردية فقط .(Barker, 2018) كما يشير Bipath & Nkabinde (2018)إلى أهمية إشراك الموظفين في تقييم أدائهم وفي عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالتحفيز، مما يضمن شعورهم بالمسؤولية والانتماء تجاه المؤسسة. علاوة على ذلك، يجب أن تتناسب نوع الحافز وقيمته مع مستوى الأداء، بحيث يكون هناك توازن بين الجهد المبذول والمكافأة المقدمة، إذ إن التحفيز غير العادل أو غير المتناسب قد يؤدي إلى انخفاض دافعية الموظفين وعدم رضاهم عن بيئة العمل (Firza et al., 2019) .

وتؤكد الأدبيات الحديثة على أن التحفيز يكون أكثر فاعلية عندما يتوافق مع رغبات الموظفين واحتياجاتهم، حيث يشير كالفو وتوبا (Calvo & Topa ,2019) في دراستهم حول القيادة والمناخ

التحفيزي إلى أن العاملين يكونون أكثر إنتاجية عندما يحصلون على حوافز تتناسب مع تطلعاتهم، سواء كانت مادية مثل الرواتب والمكافآت، أو معنوية مثل التقدير والاعتراف بجهودهم. كما أظهرت دراسة يوجوني (Ugoani ,2016) أن الأفراد يكونون أكثر تحفيزًا عندما يشعرون بأن دورهم مهم في المؤسسة، مما يعزز التزامهم بأهدافها.

ويرى الباحث أن التحفيز الفعّال لا يقتصر على تقديم المكافآت أو فرض العقوبات، بل يعتمد على استراتيجيات شاملة ومتكاملة تأخذ بعين الاعتبار احتياجات العاملين، وتعزز لديهم الشعور بالإنصاف والانتماء والمسؤولية .فمن الضروري أن يتم تصميم نظام تحفيزي واضح وعادل يضمن تحقيق التوازن بين الحوافز المادية والمعنوية، بحيث يشعر الأفراد بأن جهودهم مقدّرة وأن هناك رابطًا مباشرًا بين الأداء والمكافأة .

كما أن إشراك العاملين في عمليات التقييم وصنع القرارات المتعلقة بالتحفيز يعدّ من أفضل الطرق لتعزيز التزامهم وتحفيزهم نحو الأداء الأفضل. إلى جانب ذلك، فإن تعزيز ثقافة العمل الجماعي وتشجيع الموظفين على التعاون بدلاً من المنافسة الفردية يسهم في رفع مستوى الدافعية وتعزيز بيئة عمل إيجابية ومستدامة (Timah, 2015). لذلك، يوصى بأن تركز المؤسسات على إيجاد توازن بين الدوافع الداخلية والخارجية، بحيث لا يعتمد التحفيز فقط على المكافآت المالية، بل يمتد إلى بناء بيئة داعمة تحفز الأفراد على التطور والإبداع من تلقاء أنفسهم.

2.1.2. الأداء الوظيفي

1.2.1.2. مفهوم الأداء الوظيفي

الأداء هو "الجهد الذي يبذله الموظف داخل المؤسسة من أجل تحقيق هدف معين" (العدلوني، 2014، 22). وعرف الخواجا (2018، 62) الأداء الوظيفي بأنه " النشاط الذي بموجبه يتمكن الفرد

من إنجاز المهام والأهداف والواجبات المخطط لها بإتقان وتنفيذها، كما هو مرسوم لها بالوصف الوظيفي". وعرفه أبو بكر (2018، 34) بأنه "الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد".

وعرف العطية (2019، 54) الأداء الوظيفي بأنه: "مجموعة السلوكيات والتصرفات التي يظهر بها العاملون أثناء تأدية أعمالهم التي تظهر بدورها مقدار التحسن الذي يطرأ على أسلوبهم في أداء ذلك العمل". وعرفه سليمان (2019، 42) بأنه "الشيء الذي يمكن أن يحققه الفرد أو مجموعة من الأفراد في منظمة وفقًا لسلطة ومسؤولية الشخص لتحقيق أهداف المنظمة بطريقة مشروعة دون انتهاك أي قواعد والالتزام بالآداب والأخلاق". وعرفه أبو شيخة (2020، 39) بأنه "قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكن التمييز بين ثلاثة أبعاد جزئية يمكن أن يقاس أداء الفرد بها، وهذه الأبعاد هي كمية الجهد المبذول ونوعية الجهد ونمط الأداء".

وعرف الهيتي (2020، 33) الأداء الوظيفي بأنه "محصلة السلوك التنظيمي في ضوء الإجراءات والواجبات والأنشطة والمهام للوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة بالجودة المطلوبة والوقت المحدد، وبأقل تكلفة". وعرفه التونوفا وكالمان (Altunova & Kalman, 2020) بأنه درجة تحقيق المهام المكونة للوظيفة وإتمامها، وهو يعكس الكيفية التي تحقق بها الفرد متطلبات الوظيفة. وعرفه عوض (2020، 38) بأنه "حجم التأثير الإيجابي للأفراد تجاه أعمالهم في المؤسسات التي يعملون فيها". أما غباين (2021، 26) فقد عرفه بأنه "تفاعل بين السلوك والإنجاز، أو أنه السلوك والنتائج التي تحققت معًا، مع الميل التي إبراز النتائج أو الإنجاز، وذلك لصعوبة الفصل بين السلوك من ناحية، وبين الإنجاز من ناحية أخرى.

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن الأداء الوظيفي هو مجموعة من السلوكات ذات العلاقة، والمعبرة عن قيام المعلم بأداء مهامه وتحمل مسؤوليته، ويتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في مهنة التعليم.

2.2.1.2. عناصر الأداء الوظيفي

أشار أوديبودي (Odebode, 2018) أن للأداء الوظيفي عدد من العناصر، وهي: الموظف وما يمتلكه من معرفة وقدرات ومهارات وقيم واتجاهات ودوافع؛ والوظيفة وما تتصف به من متطلبات وتحديات وواجبات ومسؤوليات وما تقدمه من فرص للتطوير والترقيات والحوافز؛ والموقف وهو ما تتصف به البيئة التنظيمية والتي تتضمن مناخ العمل والإشراف والأنظمة الإدارية والهيكل التنظيمي.

في حين أشار يانج (Yang & Hwang, 2014) إلى أنّ أهم عناصر الأداء الوظيفي: المعرفة بمتطلبات الوظيفة وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية، والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها؛ ونوعية العمل: وتتمثّل في مدى ما يدركه الفرد عن العمل الّذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبات ومهارات وبراعة وقدرة على التّنظيم وتنفيذ العمل دون الوقع في الأخطاء؛ وكمية العمل المنجز أي مقدار العمل الّذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز؛ والمثابرة والوثوق وتشمل الجديّة والتفاني في العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحدّدة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتّوجيه من قبل المشرفين.

ويرى الباحث أن الأداء الحقيقي هو نتاج لعدد من العوامل المتداخلة التي يجب ألا يتم التركيز على واحدة منها دون الأخرى، وألا يتم تجاهلها تماماً، بل يتم محاولة التوفيق فيما بينها جميعاً، والتركيز على جميع العناصر معاً في آن واحد.

3.2.1.2. معايير الأداء الوظيفي

بين بريفارت وآخرون (Breevaart, et al., 2015) أن أهم معايير الأداء الوظيفي: معيار الجودة وهي المؤشر الخاص بكيفية الحكم على جودة الأداء من حيث درجة الاتقان وجودته؛ ومعيار الكمية وهي حجم العمل المنجز في ضوء قدرات وإمكانيات الأفراد؛ ومعيار الوقت وهو بيان توقعي يحدد متى يتم تنفيذ مسؤوليات العمل، لذلك يراعى الاتفاق على الوقت المناسب لإنجاز العمل كما

يراعى فيها كمية العمل المطلوب، وعدد العمال اللازمين؛ ومعيار الإجراءات وهي عبارة عن خطوات مرتبة للتطبيق العملي للمهارات الواجب القيام بها، لذلك يجب الاتفاق على الطرق والأساليب المسموح بها والمصرح باستخدامها لتحقيق الأهداف.

ويمكن قياس الأداء الوظيفي للعاملين من خلال كمية الجهد المبذول؛ من خلال ما يبذله الفرد في العمل خلال فترة زمنية معينة، كذلك السرعة في أداء العمل، ونوعية الجهد المبذول المتعلق بمستوى الجودة في إنجاز العمل، ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة، ونمط الأداء المرتبط بالطريقة التي تتم بها تأدية أنشطة العمل، ومعدلات الأداء كأن يقوم المقيم بزيادة إنتاجية الموظف لمعرفة مدى كفاءة الموظف في العمل من حيث الجودة، والكمية من خلال فترة زمنية محددة (Bashir, et al., 2020).

ويرى الباحث أن معايير الأداء الوظيفي تمثل أداة حاسمة في تقييم كفاءة الموظفين وضمان تحقيق الأهداف التنظيمية بفاعلية. فمن خلال تحديد معايير واضحة مثل الجودة، والكمية، والوقت، والإجراءات، يمكن للمؤسسات قياس مدى التزام الأفراد بمتطلبات العمل وتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية. تعد الجودة معيارًا جوهريًا يحدد مدى إتقان المهام المنجزة، بينما يعكس معيار الكمية حجم العمل المنجز وفقًا لقدرات الموظفين وإمكانياتهم. أما معيار الوقت، فيساعد في تنظيم سير العمل والتأكد من إنجاز المهام ضمن الجداول الزمنية المحددة، في حين أن معيار الإجراءات يضمن اتباع أساليب تنفيذ منظمة تحقق الأهداف بكفاءة.

إلى جانب ذلك، فإن قياس الأداء لا يقتصر على حجم العمل المنجز فقط، بل يشمل تحليل الجهد المبذول، ومستوى الجودة، ومدى الالتزام بالمعايير المطلوبة .فالسرعة في الأداء، والتناسق في تنفيذ المهام، ومدى توافق النتائج مع الأهداف المحددة كلها عوامل تسهم في تحديد مدى نجاح الموظف في دوره الوظيفي. ومع ذلك، فإن تقييم الأداء يواجه تحديات عدة، مثل التفاوت في طبيعة

الوظائف، وتأثير العوامل البيئية، ومدى وضوح معايير التقييم للموظفين .لذا، من الضروري أن تعتمد المؤسسات على نظم تقييم مرنة وعادلة تعزز من دافعية الأفراد، وتحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم في بيئة عمل منظمة وداعمة.

4.2.1.2. العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي

بين شمس الدين والفقي (2019) أن أداء الأفراد يأتي محصلة لثلاثة عوامل هي المقدرة، والرغبة، وبيئة العمل، فالمقدرة تعبر عن درجة تمكن الفرد فنيًا من الأداء متمثلة في المعلومات اللازمة للعمل والمهارة، والتمكن من أداء العمل، أما الرغبة فهي حاجة تدفع الفرد ليسلك باتجاه إشباعها في بيئة العمل، أما بيئة العمل فهي تتمثل في التهوية، والإضاءة، وساعات العمل، والعلاقات سواء أكان ذلك مع الرؤساء أم مع المرؤوسين والزملاء.

وأشارت الصوص (2018) إلى وجود مجموعة من العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي وهي كما يأتي: العوامل الفنية وتشمل، التقدم التكنولوجي، والهيكل التنظيمي، وطرق العمل وأساليبه؛ والعوامل الإنسانية وتمثل المقدرة على الأداء الفعلي للعمل، وتشمل: المعرفة والتعليم والخبرة، والتدريب على المهارة، والمقدرة الشخصية، والرغبة في العمل، وتحدد ظروف العمل المادية، وظروف العمل الاجتماعية، وحاجات ورغبات الفرد.

وبين المحاسنة (2018) أنّ أهم العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي هي: دافعية العاملين، وتوفّر المواد، ونظام رواتب جيّد، وعلاقة العاملين الإداريين فيما بينهم، والأمن الوظيفي.بينما حدّد ميناكا وشاندريكا (Menaka & Chandrika, 2015) مجموعة العوامل المؤثّرة في الأداء الوظيفي تشمل ما يأتي: حجم العمل المُوكل إلى العامل داخل المؤسسة، والهيكلية التنظيمية والإجرائية، وإشراك العاملين في عمليات التخطيط وصنع القرارات، ومعايير ومؤشّرات تحديد الأداء الجيّد، والنظام الإداري داخل المؤسسة.

يتضح برأي الباحث أن الأداء الوظيفي هو عملية معقدة ومتعددة الأبعاد، تتطلب تكاملاً بين المهارات الفردية، والتحفيز الداخلي، والظروف البيئية المناسبة. أرى أن الموازنة بين تطوير قدرات الأفراد وتوفير بيئة عمل داعمة ومحفزة هو المفتاح لتحقيق أداء وظيفي متميز ومستدام. فالمؤسسات التي تستثمر في التدريب، وتحسين بيئة العمل، وتحفيز موظفيها بنظام عادل من الحوافز تحقق مستويات أعلى من الإنتاجية والرضا الوظيفي.

كما أن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات يمثل عاملاً حيويًا في تحسين الأداء، حيث يعزز الشعور بالمسؤولية والانتماء، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية وتحقيق نتائج إيجابية للمؤسسة. لذلك، أوصي بأن تعتمد المؤسسات على نهج شامل ومتوازن يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في الأداء، مع التأكيد على أهمية التفاعل المستمر بين القادة والعاملين لضمان التحسين المستمر في بيئة العمل والإنتاجية.

5.2.1.2. محددات الأداء الوظيفي

للأداء الوظيفي عدة محددات تشمل ما يأتي:

1. **الدافعية والجهد المبذول في العمل:** يشير الجهد إلى الطاقة الجسمانية والعقلية التي يبذلها العامل لأداء وظيفته، وهو يعكس درجة حماس العامل لأداء وظيفته، ومدى دافعيته للأداء، والدافعية هي منبع السلوك، ووقود الأداء، وتعرف الدافعية بأنها مدى قوة الرغبة لدى العامل للقيام بمهام وظيفته المحددة، والاندفاع الذاتي والفوري لأداء هذه المهام (Omar, Rafie & Selo, 2020).
2. **القدرات والخصائص الفردية:** والتي يتوقف عليها الجهد المبذول للعامل، والقدرات هي الخصائص الشخصية التي يستخدمها العامل في أداء وظيفته، مثل؛ المقدرة على القيام بالعمل كما هو مخطط له، والمقدرة على الاتصال، والمقدرة على الفهم والاستيعاب لما هو

مطلوب للقيام بالعمل بشكل صحيح، ويمكن تنمية هذه القدرات من خلال عملية التدريب والتعلم، ويجب أن تتناسب هذه القدرات مع الوظيفة التي يتم أداؤها (السلمي، 2019).

3. **إدراك العامل لدوره الوظيفي:** وهو يعبر عن انطباعات العامل وتصوراته عن السلوك والنشاطات التي تتكون منها وظيفته، والكيفية التي يجب أن يمارس بها دوره الوظيفي، ويعرف الإدراك بأنه العملية المعرفية الأساسية الخاصة بتنظيم المعلومات، أو عملية استقبال المؤثرات الخارجية، وتفسيرها من قبل العامل، تمهيدًا لترجمتها إلى سلوك معين (Limon & Sezgin-Nartgun, 2020).

4. **الدعم التنظيمي:** ويشير الدعم التنظيمي إلى القدر الذي تهتم فيه إدارة المؤسسة برعاية ورفاهية العاملين، من خلال معاملتهم بعدالة، ومساعدتهم في حل ما يواجهونه من مشكلات، والإنصات لشكواهم، والعناية بهم، وبصحتهم النفسية والتنظيمية (الصوص، 2018).

ويرى الباحث أن الأداء الوظيفي للمعلم يتحدد نتيجة تفاعل مجموعة من المحددات، هي: الدافعية نحو العمل، والمقدرة على العمل، وإدراك الدور الوظيفي، والدعم التنظيمي، وهذه المحددات مترابطة ومتداخلة؛ فكل محدد من هذه المحددات لا يؤثر في الأداء الوظيفي بشكل مستقل، وإنما من خلال تفاعله مع المحددات الأخرى، ومستوى الأداء الوظيفي يكون نتيجة تفاعل تلك المحددات معًا.

6.2.1.2. المبادئ الأساسية لتحسين الأداء الوظيفي

بين غباين (2021) أن هناك عدد من المبادئ الأساسية لتحسين الأداء الوظيفي تمر بالخطوات الآتية: تحديد نقاط تحسين الأداء والفجوات المراد علاجها باستخدام التحليل، وتطوير خطة لمعالجة القضايا والفجوات التي تم تحديدها، والعمل على تأسيس الطريقة المثلى في إنجاز العمل، والالتحاق بالبرامج التدريبية لتحسين المهارات، والقيام بقياس التقدم الحاصل في المهارات بعد

الإجراءات المتخذة، والمعرفة برد فعل الرئيس وإعطاءه تغذية راجعة عن الأعمال ، ومراجعة كل العملية التي تم القيام بها وتقييم نتائجها، وتوفير الخطط للتطوير والتحسين المستمر للأداء.

7.2.1.2. إدارة وتقييم الأداء الوظيفي

إدارة الأداء الوظيفي هي الجهود المبذولة من قبل المؤسسات، والتي تهدف إلى تخطيط وتنظيم وتوجيه الأداء الفردي والجماعي، ووضع معايير ومقاييس واضحة ومقبولة كهدف يسعى الجميع للوصول إليه (Inayah, Sulistyo & Yogaswara, 2022).

وبين عريفج (2018) أن إدارة الأداء الوظيفي تتكون من أربعة عناصر رئيسية، وهذه العناصر هي: تخطيط الأداء الوظيفي؛ ويقصد به الوصول الى الأهداف بطرق منظمة ومرسومة حسب الإمكانات والطاقات المتاحة. وتنظيم الأداء الوظيفي؛ ويقصد به تنظيم العمل بحيث يتم تحديد المساحة لكل موظف مسموح له الحركة بها، بحيث تكون مكملة لعمل موظف آخر لا متعارضة مع عمل الآخرين. وتوجيه الأداء الوظيفي؛ ويهدف إلى متابعة نتائج الأداء من خلال التغذية الراجعة عن طريق مناقشة نتائج قياس الأداء الدوري مع الأطراف ذات العلاقة.

أما تقييم الأداء الوظيفي فهو نظام رسمي مصمم من أجل قياس وتقييم أداء الأفراد اثناء العمل، وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة والمنتظمة لهذا الأداء ونتائجه، وخلال فترات زمنية محددة ومعروفة (الهيتي، 2020). ويُعد تقييم الأداء الوظيفي من الأدوات الجوهرية في قياس كافة العوامل والجوانب المرتبطة بالأداء الفعال؛ لإبراز مدى مساهمة الفرد في الإنتاجية وهي تتضمن سلسلة من الخطوات المصممصة للوصول إلى قياس أداء كل فرد في المنظمة، حيث ترتبط بمفهوم الانتاجية الذي يشير إلى كل من الفاعلية والكفاءة (أبو شيخة، 2020).

ويرى الباحث أن تحسين الأداء الوظيفي وإدارته يجب أن يكون عملية ديناميكية مستمرة تتكيف مع التغيرات الداخلية والخارجية التي تواجه المؤسسات. فالتحسين الفعّال للأداء لا يتحقق فقط

من خلال التدريب، بل يتطلب مزيجًا من التغذية الراجعة المستمرة، والوضوح في تحديد الأهداف، وخلق بيئة داعمة لتحفيز الموظفين .كما أن إدارة الأداء الوظيفي يجب أن تكون شاملة ومتوازنة، بحيث لا تركز فقط على النتائج النهائية، بل أيضًا على العمليات، والتفاعل بين الأفراد، وتحقيق الانسجام بين الأهداف المؤسسية والفردية.

أما تقييم الأداء، فأنه يجب أن يكون موضوعيًا وعادلاً وشفافًا، بحيث يعكس الأداء الحقيقي لكل فرد، مع توفير فرص للتحسين والتطوير بدلاً من استخدامه كأداة رقابية فقط. لذا، أوصي بضرورة دمج أساليب تقييم حديثة تستند إلى التحليل العميق للمهارات والكفاءات، مع التأكيد على تعزيز ثقافة الأداء الفعّال داخل المؤسسات، مما يضمن تحقيق إنتاجية مستدامة وتنمية مهنية مستمرة للموظفين.

8.2.1.2. أهمية الأداء الوظيفي في الميدان التربوي

يُعد الأداء الوظيفي في الميدان التربوي عنصرًا أساسيًا يحدد جودة العملية التعليمية ومدى تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها. إذ يشكل الأداء الوظيفي الناتج النهائي لمجموعة من العوامل المؤثرة داخل المدرسة، بما في ذلك إدارة المدرسة، ومهارات المعلمين، وبيئة العمل، ومدى تفاعل الطلاب .(Altunova & Kalman, 2020) فكلما كان الأداء الوظيفي للمعلمين مرتفعًا، انعكس ذلك على استقرار المدرسة واستمراريتها، وساهم في تعزيز بيئتها الأكاديمية والاجتماعية.

إضافةً إلى ذلك، لا يقتصر تأثير الأداء الوظيفي على أداء الأفراد فقط، بل يمتد ليشمل تطور المدرسة عبر مراحلها المختلفة، بدءًا من مرحلة التأسيس والظهور، وصولًا إلى مرحلة الريادة والتميز .ويرجع ذلك إلى أن مستوى الأداء الوظيفي يؤثر مباشرةً على جودة التعليم، ومستوى رضا الطلاب، ومعدلات التحصيل الدراسي، وكفاءة تنفيذ المناهج التربوية .(Arnautu & Panc, 2015) كما أن المدارس التي تحافظ على مستويات أداء عالية بين معلميها غالبًا ما تتميز ببيئة تعليمية مستقرة وجاذبة للطلاب، وتحقق مخرجات تعليمية أكثر كفاءة وتأثيرًا (الحواس، 2017).

العوامل التي تعزز الأداء الوظيفي في الميدان التربوي

تشير العديد من الدراسات إلى أن الأداء الوظيفي الفعّال في المؤسسات التعليمية يرتبط بعوامل متعددة، منها:

1. المعلمون الذين يتلقون تدريبات مستمرة يكونون أكثر قدرة على مواكبة التطورات التعليمية، وتطبيق استراتيجيات تدريس مبتكرة، والتعامل مع التحديات الصفية بفعالية (المطيري، 2012).
2. تؤدي الحوافز المادية والمعنوية دورًا محوريًا في تعزيز الأداء، حيث تزيد من دافعية المعلمين وتحفزهم على تقديم أداء متميز، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم (Breevaart et al., 2015).
3. يلعب مدير المدرسة دورًا أساسيًا في دعم وتحفيز المعلمين، حيث تؤدي أساليب القيادة التحفيزية والتواصل الفعّال والتقدير المستمر إلى رفع كفاءة الأداء وتحسين بيئة العمل داخل المدرسة (Inayah, Sulistyo & Yogaswara, 2022).
4. يشكل توفر بيئة مدرسية مناسبة، تتسم بالتعاون والانفتاح، أحد العوامل المهمة في دعم أداء المعلمين، حيث تساعد على تقليل ضغوط العمل وتعزيز الإنتاجية (Menaka & Chandrika, 2015).

ويرى الباحث أن الأداء الوظيفي ليس مجرد انعكاس لكفاءة المعلمين فحسب، بل هو مؤشر رئيسي على استقرار المدرسة وتطورها .فالمدارس التي تمتلك مستوى أداء وظيفي عالٍ غالبًا ما تكون قادرة على مواجهة التحديات، والتكيف مع التطورات التربوية، وتحقيق أهدافها التعليمية بشكل أكثر كفاءة. ولذلك، فإن تحسين الأداء الوظيفي يتطلب تبني استراتيجيات فعالة تشمل التدريب المستمر، والتحفيز، وتوفير بيئة داعمة للمعلمين.

كما أن الأداء الوظيفي للمعلمين لا يؤثر فقط على جودة التعليم، بل يمتد تأثيره إلى سمعة المدرسة واستدامتها، حيث تصبح المؤسسات التي تتمتع بأداء وظيفي مرتفع وجهة جاذبة للطلاب

والمعلمين المتميزين، مما يسهم في تحسين صورتها في المجتمع التربوي .ومن هذا المنطلق، أوصي بضرورة تطوير أنظمة تقييم وتحفيز متكاملة، مع التركيز على دعم التطور المهني للمعلمين، وتوفير بيئة مدرسية تتسم بالمرونة والعدالة، مما يضمن استدامة الأداء الوظيفي وتحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

3.1.2. الروح المعنوية

1.3.1.2. مفهوم الروح المعنوية

يُعرف رسمي (2018، 58) الروح المعنوية بأنها "الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعة ما، ويحدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل لديه للعوامل والمؤثرات المحيطة به"، كما يعرفها ربيع (2019، 66) بأنها "ما يسيطر على مجموعات الأفراد في التنظيمات الرسمية وغيرها من ترابط فيما بينهم، وانسجامها وتكاملها في الأغراض العامة أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها المنظمات والهيئات التي يعملون فيها. وعرفها جلدة (2019، 79) بأنها "الاستعداد الوجداني الذي يهيئ للعاملين الإقبال بحماس على مشاطرة أقرانهم في ألوان نشاطاتهم وتجعلهم أقل قابلية للميل إلى المؤثرات الخارجية".

ويعرفها عوض (2020، 42) بأنها "الآثار السلوكية التي تظهر على فرد أو عدة أفراد، فتحفزهم إلى مزيد من البذل إذا كانت مرتفعة أو إلى التكاسل إذا كانت منخفضة". والروح المعنوية هي "محصلة مشاعر (العامل) العاملين نحو العمل الذي يقومون به ونحو زملائهم في العمل ورؤسائهم وبعض الجوانب الاقتصادية والنواحي الإشرافية وظروف العمل" (الحريري، 2020، 102). وعرّفها العدلوني (2020، 97) بأنها: "ما يسيطر على مجموعات الأفراد في التنظيمات الرسمية

وغيرها من ترابط فيما بينها، وانسجامها وتكاملها في الأغراض العامة، أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها والهيئات التي يعملون بها".

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن الروح المعنوية هي مجموعة المشاعر، والاتجاهات، والعواطف التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يقوم به، والتي قد تكون سلبية أو إيجابية حسب طبيعة العمل.

2.3.1.2. مظاهر الروح المعنوية

تُعد الروح المعنوية من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، لكن يمكن ملاحظة الآثار السلوكية، والأعراض والمظاهر النفسية التي تبدو على الفرد، أو حتى على الجماعة، حيث يمكن ملاحظة الشخص المرتفعة والمنخفضة معنوياته، والصفات النفسية المسيطرة عليه، وتظهر هذه الأمور من خلال السلوك المتمثل في الإنتاجية، ودوران العمل، وسرعة الإنجاز، ومنع التباطؤ والتأخير والغياب (ربيع، 2018).

ومن مظاهر الروح المعنوية حماس العاملين واهتمامهم الزائد بعملهم، وإظهار روح المبادرة والابتكار، والامتثال الطوعي والاختياري للتعليمات واللوائح، والرغبة الاختيارية للتعاون مع الآخرين، وربط الأهداف الشخصية بالأهداف العامة للمنظمة، والولاء بعد الله سبحانه وتعالى للمنظمة وقيادتها، والشعور بالفخر والانتماء للمنظمة (جلدة، 2019).

ويذكر حلوة (2017) أبرز مظاهر الروح المعنوية الإيجابية وهي: الإيمان بأهمية الرسالة والأهداف التي تسعي المؤسسة لتحقيقها، والثقة بالقدرة الشخصية والقيادة الإدارية المشرفة والمسؤولة عن سير العمل في المؤسسة، والتماسك بين الموظفين لتحقيق الهدف المشترك، وانخفاض في معدل الشكاوى والتظلمات، وعدم وجود صراع بين الموظفين لتحقيق الهدف المشترك، والاهتمام بتأدية الأعمال والمسؤوليات التي تسند لكل عضو عامل في المؤسسة، والتعاون الإيجابي مع الظروف

المثيرة أو الصعبة، والعمل على تحسين إنتاجه الشخصي بأقصى الحدود نسبة إلى قدراته واستعداداته، ووقته المتاح، وارتفاع في كمية الإنتاج وتحسين جودته، واعتزاز كل عضو بعمله والرضا عنه.

وتتمثل مظاهر الروح المعنوية السلبية في تدني مستوى الأداء، وارتفاع معدل الشكاوي، وارتفاع معدل دوران العمل، وارتفاع نسبة التغيب عن العمل، وفقدان الاهتمام العام بالعمل، ومخالفة التعليمات والقواعد التنظيمية، وتفشي ظاهرة تكوين الجماعات الصغيرة المنعزلة، والإضرابات المتكررة في العمل، وكثرة الشائعات والتطوع لتداولها، والإهمال في ملاحظة التفاصيل عند إنجاز المهام، والتهرب من المسؤولية (الصوص، 2018)

3.3.1.2. أهمية الروح المعنوية

تُعد الروح المعنوية إحدى العلامات التي يمكن بمقتضاها التعرف إلى مستوى العلاقات الإنسانية في مؤسسة ما؛ فالروح المعنوية عند أفراد المؤسسة تعكس توازنهم الانفعالي، واتجاهاتهم ومواقفهم، ومدى منطقية استجاباتهم السلوكية للعوامل المؤثرة عليهم في مجال العمل والمحيط الاجتماعي الذي تجري فيه عمليات تفاعل بينه وبينهم (عوض، 2018).

وتُعد الروح المعنوية عنصر من عناصر التحفيز، وتكمن أهميتها في قدرتها على التحكم والسيطرة على مقدار الإنتاج، والعمل للفرد في حالات تصاعدها أو انخفاضها، فعندما ترتفع الروح المعنوية تؤدي إلى زيادة الإنتاج، وتحسين نوعيته، وحسن تكيف الفرد النفسي مع العمل الذي يقوم به، ومع الأشخاص الذين يعملون معه، وأن الاحتفاظ بالروح المعنوية العالية لا يقل أهمية عن إعطاء أجور عالية أو تقديم الربح والخدمات للعاملين، وتكاليف عمل أقل، ويشعرهم بالأمن والاطمئنان، حيث ترتبط الروح المعنوية بالولاء لدى الأفراد، فكلما كانت الروح المعنوية مرتفعة كلما

زاد الولاء نحو المؤسسة والعاملين فيها، وتعتبر من أهم العوامل التي تساعد على وجود عمل تعاوني مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأفراد، وبالتالي زيادة الإنتاج للمجموعة (فليه وعبد المجيد، 2019).

وتظهر أهمية الروح المعنوية أيضاً في العمل كمجموعة واحدة بالرغم من الضغوط التي يواجهها العاملين، وفي التأقلم مع المواقف الجديدة، والبقاء في مكان العمل، وانتشار جو من الدفء والحب بين العاملين، وتحقيق قوة دفع حقيقية نحو الهدف المشترك، وستكون اتجاهاتهم نحو مؤسستهم ومديرها اتجاهات إيجابية (Yawson & Wonnia, 2014).

ويرى الباحث أن الروح المعنوية تعد عاملاً جوهريًا في تعزيز الأداء الوظيفي وتحقيق أهداف المؤسسات، حيث تعكس مستوى الرضا، والولاء، والتفاعل الإيجابي بين العاملين .وكما أشار الباحثون، فإن ارتفاع الروح المعنوية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة الإنتاجية، وتحسين جودة العمل، وتعزيز التكيف النفسي والاجتماعي داخل بيئة العمل. من هذا المنطلق، أرى أن إدارة الروح المعنوية يجب أن تكون جزءًا أساسيًا من استراتيجيات التحفيز المؤسسي، حيث لا يقتصر دورها على تحسين الأداء، بل يمتد إلى تعزيز الولاء التنظيمي، وتحقيق بيئة عمل أكثر استقرارًا وتعاونًا.

كما أن الروح المعنوية المرتفعة تساعد الأفراد على تجاوز الضغوط والتحديات المهنية، مما يجعلهم أكثر قدرة على التأقلم مع التغيرات المؤسسية والعمل بروح الفريق. في المقابل، فإن ضعف الروح المعنوية قد يؤدي إلى تراجع الإنتاجية، وزيادة معدل الدوران الوظيفي، وظهور بيئة عمل سلبية تؤثر على تفاعل الأفراد داخل المؤسسة. لذا، أوصي بضرورة تبني سياسات تنظيمية تهتم بتحفيز الموظفين نفسيًا واجتماعيًا، من خلال توفير بيئة داعمة، وتعزيز العدالة التنظيمية، والاعتراف بجهود العاملين، حيث يمكن أن يكون لهذه العوامل تأثير مباشر على مستويات الرضا والولاء والإنتاجية داخل المؤسسة.

4.3.1.2. العوامل التي تسهم في رفع الروح المعنوية

هناك عدد من العوامل التي تسهم في رفع الروح المعنوية، وهي كما بينها الخواجا (2018) ما يأتي: معرفة دافعية العمل؛ إن التعرف على حاجات الأفراد ودوافعهم نحو العمل، يعطي القائد قربًا من الأفراد، وتمكنًا أكثر من تحقيق حاجاتهم، ورفع روحهم المعنوية. ومعرفة ديناميات الجماعة؛ ويعني هذا التعرف على بناء الجماعة وتركيبها، وما يسودها من علاقات وتفاعل اجتماعي بين أفرادها. والمناخ السائد؛ ويقصد بها المناخ الذي يسود الجماعة ويوجه سلوكها، وهي محصلة مجموعة من العوامل التي تسود مناخ المؤسسة، وتعكس نوع العلاقات الإنسانية السائدة. والحوافز؛ وهي المغريات التي تقدمها الإدارة للأفراد لحثهم وتشجيعهم على العمل، على تنوع الحوافز سواء مادية كانت أم معنوية، شريطة أن تسهم في تنمية العلاقات الإنسانية وحب العمل والإنتاج. والمشاركة؛ وتقوم فكرة المشاركة على أساس أن الأفراد يشعرون بالرغبة في الإسهام في تحديد أهداف التنظيم والمساهمة في اتخاذ القرارات.

وبرأي الباحث رفع الروح المعنوية يعد من العوامل الأساسية لزيادة الإنتاجية والاستقرار الوظيفي. المعرفة بدوافع الأفراد تساعد القادة على تلبية احتياجات الموظفين، بينما تسهم العلاقات الاجتماعية الإيجابية في تعزيز التعاون. كما أن المناخ التنظيمي الإيجابي والحوافز الملائمة يعززان من روح العمل والإنتاج. كذلك، إشراك الموظفين في صنع القرارات يزيد من ولائهم واهتمامهم بالعمل. لذا، يجب على المؤسسات تبني بيئة عمل تحفز الموظفين نفسيًا واجتماعيًا، مما يساهم في تحسين الأداء وتحقيق الأهداف المؤسسية.

الروح المعنوية لمدير المدرسة والعاملين فيها

تُعد الروح المعنوية لمدير المدرسة والعاملين فيها عاملًا رئيسيًا في نجاح العملية التعليمية وتحقيق بيئة مدرسية مستقرة ومنتجة. فالروح المعنوية المرتفعة تسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي بين أفراد المؤسسة التعليمية، مما ينعكس على جودة التعليم ومستوى أداء المعلمين والطلاب. يلعب مدير المدرسة دورًا حيويًا في تشكيل الروح المعنوية داخل المؤسسة، حيث تؤثر قيادته وأسلوبه الإداري بشكل مباشر على دافعية العاملين ومدى رضاهم عن بيئة العمل. المدير القادر على التواصل الفعّال مع فريقه، وتشجيع التعاون، وتوفير بيئة مدرسية داعمة، يخلق مناخًا يشعر فيه المعلمون بالتحفيز والانتماء، مما يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم في العمل (عوض، 2018؛ فليه وعبد المجيد، 2019).

يرتبط تعزيز الروح المعنوية في المدرسة بعدة عوامل، منها قدرة المدير على فهم دوافع العاملين واحتياجاتهم، مما يمنحه القدرة على تقديم الدعم المناسب لهم. فكلما كان المدير قريبًا من المعلمين، أدرك التحديات التي تواجههم وساعدهم في التغلب عليها، مما يزيد من رضاهم الوظيفي. كما أن المناخ العام داخل المدرسة يلعب دورًا محوريًا، حيث إن الأجواء الإيجابية، التي تتسم بالتعاون والاحترام المتبادل، ترفع من معنويات الفريق، بينما يؤدي المناخ السلبي إلى الإحباط وانخفاض الإنتاجية (Yawson & Wonnia, 2014) .

تحفز الروح المعنوية العالية المعلمين على تقديم أداء متميز، حيث ترتبط بمستوى الولاء والانتماء للمؤسسة، مما ينعكس على استقرارها وسمعتها الأكاديمية. عندما يشعر المعلمون بالتقدير والاحترام داخل بيئة العمل، يكون لديهم دافع أكبر للعمل بجدية وإبداع. ويعد التحفيز أحد العوامل الأساسية في رفع الروح المعنوية، سواء كان ذلك من خلال الحوافز المادية أو المعنوية، كما يساهم في خلق بيئة مشجعة على الابتكار والعمل الجماعي (الخواجا، 2018).

وبرأي الباحث إن الروح المعنوية هي أحد أهم العوامل التي تؤثر في مستوى الأداء الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية. وفي سياق مدارسنا، من المهم أن يولي المديرون اهتمامًا خاصًا لتعزيز الروح المعنوية للمعلمين والعاملين، إذ إن وجود بيئة عمل إيجابية تحفز العاملين وتزيد من دافعهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، يعزز من نجاحها ويدفعها نحو التميز.

5.1.2. العلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية

العلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية تُعد من المحاور الأساسية لفهم كيفية تأثير القيادة التحفيزية في تحسين بيئة العمل وتعزيز الأداء الفردي والجماعي داخل المؤسسات التعليمية.

وتتمحور القيادة بالتحفيز حول قدرة القائد على تحفيز الأفراد ورفع معنوياتهم، مما ينعكس بشكل مباشر على الأداء الوظيفي للأفراد وعلى الأجواء العامة في بيئة العمل.

ويمكن فهم هذه العلاقة بشكل أعمق من خلال تحليل تأثير القيادة التحفيزية على الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين، وكيفية تأثير هذه القيادة في روحهم المعنوية ومستوى أدائهم الوظيفي.

إذ إن تحفيز المعلمين بشكل فعّال يسهم في رفع معنوياتهم، مما يعزز من قدرتهم على الإنجاز، ويساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وإنتاجية.

والقيادة بالتحفيز تتمثل في قدرة القائد على تحفيز العاملين وتحقيق التوازن بين احتياجاتهم الشخصية واحتياجات المؤسسة. في السياق التعليمي، القائد التحفيزي يركز على تحفيز المعلمين من خلال الاهتمام بالجانب النفسي والمعنوي لهم، مما يعزز دافعهم الداخلي ويسهم في تحسين أدائهم الوظيفي. القيادة بالتحفيز لا تقتصر فقط على تشجيع المعلمين على أداء مهامهم بفعالية، بل تعمل

على بناء علاقة قوية تقوم على الثقة المتبادلة والاحترام، مما يزيد من الالتزام والتحفيز لدى المعلمين (أبو عرار، 2021).

وعندما يشعر المعلمون بتقدير القائد لهم واهتمامه بتطوير مهاراتهم، تتعزز لديهم الرغبة في العمل على تحسين أدائهم. القائد الذي يعبّر عن تقديره لإنجازات معلميه ويشجعهم على التحسين المستمر، يخلق بيئة عمل قائمة على التحفيز والتحدي، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحقيق أهداف المدرسة بشكل أكثر كفاءة. تشير الدراسات إلى أن القادة الذين يمتلكون القدرة على تحفيز فرقهم ورفع معنوياتهم، عادة ما يتمتعون بنجاح أكبر في تحقيق الأهداف التنظيمية (أبو سنينة ومقابلة، 2020).

والروح المعنوية هي مؤشر أساسي على مدى رضا المعلمين وإحساسهم بالانتماء للمؤسسة، وهي تتأثر بشكل كبير بنمط القيادة السائد. القائد التحفيزي يعمل على تعزيز الروح المعنوية لدى معلميه من خلال إيمانهم بقدراتهم ورفع مستوى رضاهم الوظيفي. عندما يشعر المعلمون بأن القائد يولي اهتمامًا شخصيًا لتطورهم، وأنه يستمع إليهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم، فإن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على روحهم المعنوية، مما يسهم في تعزيز التزامهم بالمؤسسة واستمرارهم في تقديم أفضل ما لديهم من أداء (أبو سنينة ومقابلة، 2020).

والمعلمون الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من الروح المعنوية يظهرون استعدادًا أكبر للعمل ضمن بيئة تعاونية، ويشعرون بالانتماء والتقدير، مما يعزز روح الفريق ويجعلهم أكثر قدرة على التغلب على التحديات. وبالتالي، تؤثر الروح المعنوية المرتفعة في قدرتهم على العمل بفعالية، ويزيد من مستويات الابتكار والإبداع في حلولهم التعليمية.

وتُظهر العلاقة بين القيادة بالتحفيز، الأداء الوظيفي، والروح المعنوية تفاعلًا ديناميكيًا يساهم في تطوير المؤسسة التعليمية بشكل عام. القيادة التحفيزية لا تعمل في فراغ؛ فهي تعزز أداء المعلمين

وتحسن من روحهم المعنوية، مما يخلق حلقة تفاعلية حيث يؤدي الأداء الجيد إلى تحسين الروح المعنوية، والعكس صحيح. القائد الذي يتمتع بقدرة على تحفيز معلميه ويسهم في رفع معنوياتهم، يخلق بيئة تعليمية تُحفز المعلمين على تقديم أقصى ما لديهم من جهد وتحقيق التميز في أدائهم.

ويُظهر هذا التفاعل كيف يمكن للقيادة التحفيزية أن تؤثر على الأداء الوظيفي ليس فقط من خلال زيادة الإنتاجية، ولكن من خلال إنشاء بيئة تعليمية إيجابية تشجع على الابتكار والتطور المستمر. القائد الذي يتمتع بقدرة على التأثير العاطفي والمعنوي، يعزز من أداء فريقه، ويشجعهم على تجاوز التحديات وتحقيق الأهداف التنظيمية. وبالتالي، تظهر هذه العلاقة الثلاثية تأثير القيادة على بناء بيئة عمل تعاونية، وتحقيق تحسين مستمر في الأداء الوظيفي من خلال الروح المعنوية المرتفعة والتحفيز المستمر (أبو عرار، 2021؛ أبو سنينة ومقابلة، 2020).

ويرى الباحث إن القيادة التحفيزية هي المفتاح لتحفيز المعلمين وتعزيز أدائهم الوظيفي. ففي بيئة مدرسية تحتاج إلى الابتكار والتفاعل المستمر، تظهر أهمية القائد التحفيزي الذي يملك القدرة على إلهام المعلمين وتحفيزهم على العمل الجماعي والتحقيق المستمر للتميز. الروح المعنوية العالية، بالتالي، لا تقتصر على زيادة الإنتاجية فحسب، بل تمتد لتشمل تعزيز الثقة والولاء للمؤسسة، مما يسهم في بناء بيئة تعليمية مستقرة ونشطة.

2.2. الدارسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تبين وجود عدد من الدراسات التي بحثت في هذه الموضوعات بشكل منفصل، حيث تم تصنيف هذه الدراسات في أربعة محاور: يتعلق المحور الأول بالدراسات المتعلقة بالقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس، ويتعلق المحور الثاني بالدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي لدى المعلمين، ويتعلق المحور الثالث بالدراسات المتعلقة بالروح المعنوية لدى المعلمين، ويتعلق المحور الرابع بالدراسات المتعلقة بالعلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية، وتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

1.2.2. الدراسات المتعلقة بالقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس

هدفت دراسة عبابنة وبني هاني (2024) إلى الكشف عن دور مديري المدارس الأردنية في تحفيز المعلمين للاستفادة من أنظمة التعليم العالمية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة لقياس هذا الدور. طبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (358) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من جميع المعلمين في قصبة إربد. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة على الأداة ككل وعلى جميع المجالات باستثناء مجال استراتيجيات التدريس والتقويم العالمية. كما أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع متغيرات الدراسة.

وأجرت شماسنة (2022) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالعاصمة عمان للقيادة التحفيزية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم، حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة تم توزيعها على

عينة طبقية عشوائية من (360) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية بلوائي قصبة عمان، والجامعة في محافظة العاصمة عمان بالأردن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالعاصمة عمان للقيادة التحفيزية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحفيزية وتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين.

وأجرى البرقاوي (2022) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مدراء المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في مدينة العين بالإمارات العربية المتحدة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (191) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في مدينة العين ، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مدراء المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في مدينة العين جاء مرتفعًا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مدراء المدارس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وطبيعة المدرسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، لصالح أقل من 5 سنوات و10 سنوات فأكثر.

وأجرى الهاجري وفضل (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض في السعودية. وتمثلت عينة الدراسة في (384) معلماً بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض، واستخدم الباحث استبيان لقياس مستوى القيادة بالتحفيز والرضا الوظيفي لدى المعلمين. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة بالتحفيز لدى المعلمين كان مرتفعًا، وكذلك كان مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة

الابتدائية بإدارة تعليم الرياض تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيًا بين القيادة بالتحفيز والرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض.

وهدفت دراسة إسماعيل (2021) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون بالأردن لمهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلمًا ومعلمة، واظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون مهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، ولقد تبين أن درجة قيام المدراء المستهدفين على كافة مجالات أداة الدراسة جاءت مرتفعة، ما عدا مجالات تقديم جوائز مادية للمعلمين المتميزين، وتنظيم رحلات ترفيهية للمعلمين، وإقامة حفلات لتكريم للمعلمين المتميزين جاءت منخفضة.

وأجرت خطاب وبطاح (2021) دراسة هدفت إلى اقتراح آليات تربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنماذج الفاعلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي التطويري، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (289) مديراً ومديرة، (867) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية في المدارس الثانوية العامة في الأردن. وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للتحفيز الإداري من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات التربوية لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقًا لنماذج الفاعلية، والتي أوصت بتطبيقها.

وأجرى شودري ومنوار وسيتار (Chaudhry, Munawar & Sittar, 2020) دراسة هدفت إلى تعرف دور الاستراتيجيات التحفيزية للمديرين في أداء معلمي المدارس الابتدائية في الباكستان.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (627) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية العاملين في (60) مدرسة حكومية في منطقة شيخوبورا، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وأظهرت النتائج أن من الاستراتيجيات التحفيزية التي استخدمها المديرون لتحسين أداء المعلمين هي: التقدير، والثناء، وتقييم الأداء، والمكافآت النقدية، وتقديم الجوائز والهدايا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود دور فاعل للاستراتيجيات التحفيزية في تحسين أداء معلمي المدارس الابتدائية.

وأجرى جاويش (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر، بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء الاستفادة من التحفيز الإداري، واستخدم البحث المنهج الوصفي، كما اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، والتي طُبِّقت على عينة قوامها (1006) من معلمي المدارس الثانوية الصناعية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر لمهامهم ومسؤولياتهم جاءت في فئة "متوسطة"، وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسة النظرية والميدانية من نتائج، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الصناعية بمصر في ضوء التحفيز الإداري.

وهدفت دراسة قوقزة (2019) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة جرش بالأردن في تحفيز المعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (270) من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة جرش لتحفيز المعلمين من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في

تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة جرش في تحفيز المعلمين من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أجرى بيباث وونكا بند (Bipath & Nkabinde, 2018) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير الأدوار التحفيزية التي يقوم بها رؤساء الأقسام على أداء المتعلمين وجودة التعليم في جنوب إفريقيا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من (274)رئيس قسم موزعين على أربع مناطق في مقاطعة مبومالانجا .استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها .أظهرت نتائج الدراسة أن التأثير التحفيزي لرؤساء الأقسام على أداء المتعلمين كان بدرجة متوسطة، حيث أشارت إلى أن المدارس العليا تمتلك تصورًا معتدلًا لمسؤوليتها في تحفيز الطلاب . كما أوضحت النتائج أن هناك ضعفًا في إدراك المدارس لدور الآباء كمحفز أساسي لأبنائهم، بالإضافة إلى أن المعلمين يفتقرون إلى الوقت والمهارات الكافية للإشراف الفعّال على طلابهم وإشراك أولياء الأمور في عملية التحفيز، مما يؤثر على جودة التعليم ومستوى دافعية المتعلمين نحو التعلم.

أجرى لوبيز وجروبستروم (Lopez & Grubbstrom , 2018) دراسة تناولت تحليل تأثير أنماط القيادة على عوامل التحفيز لدى الجيل الألفي، وذلك بهدف تعزيز إمكاناتهم وسد الفجوة المعرفية التي تواجههم. أجريت الدراسة في السويد باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت عينة مكونة من 105عاملين في مجال المعرفة الألفيين ذوي خلفيات متنوعة، يعملون في مجموعة من الشركات المختلفة. تم جمع البيانات باستخدام استبيان القيادة بالتحفيز، الذي صُمم لقياس العلاقة بين أنماط القيادة ودوافع العاملين. أظهرت نتائج الدراسة أن العاملين في قطاع المعرفة الألفي يميلون إلى أساليب القيادة التي تعتمد على التحفيز الفكري والشخصي، والتي تتماشى مع نهج القيادة التحويلية .كما أشارت النتائج إلى أن الأفراد الحاصلين على تعليم عالٍ في قطاع المعرفة يتم تحفيزهم

بدرجة أكبر عندما تتاح لهم فرص تطوير مهاراتهم واكتساب خبرات جديدة، بالإضافة إلى إشراكهم في عمليات اتخاذ القرار داخل المؤسسة. وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تبني القيادة التحفيزية ورفع مستوى الدافعية والإنتاجية لدى العاملين، مما يدل على أن الأساليب القيادية التي تركز على تحفيز الأفراد فكريًا وشخصيًا تسهم في تحقيق أداء وظيفي أكثر فاعلية واستدامة.

أجرى شيبرد جونز وساليسبري–جلينون (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين تحفيز المعلمين وأساليب القيادة الرئيسية، حيث تم تنفيذ الدراسة في ألاباما باستخدام المنهج الوصفي التحليلي .شملت العينة 136معلمًا من جميع المراحل التعليمية، تم اختيارهم من منطقتين في جنوب شرق الولايات المتحدة، حيث ضم النظام المدرسي المشارك 14مدرسة، من بينها سبع مدارس ابتدائية، ومدرستان متوسطتان، وخمس مدارس ثانوية . تم جمع البيانات من خلال استبانة مطورة لقياس العلاقة بين أنماط القيادة وتحفيز المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب القيادة التي يتبعها المديرون ترتبط بشكل كبير بعدة متغيرات مستقلة تشمل استقلالية المعلم، والارتباط بالمؤسسة، والشعور بالكفاءة، والعزلة الاجتماعية .كما بينت الدراسة أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الاستقلالية والارتباط والكفاءة كانوا يعملون مع مدير يعتمد أسلوب القيادة الديمقراطية، مما يشير إلى أن القيادة التي تعزز مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، وتوفر لهم بيئة داعمة، تسهم في رفع مستوى تحفيزهم وتعزز من فاعلية أدائهم داخل المؤسسة التعليمية.

أجرى المحرج (2014) دراسة هدفت إلى التعرف درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الرياض بالسعودية للتحفيز في مدارسهم، والوقوف على المعوقات التي تحد من ذلك، ووضع مقترحات مناسبة تسهم في تعزيز تحفيز مديري المدارس للعاملين معهم في المدارس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (285) فردًا منهم (236)

معلمًا، و(13) مرشدًا طلابيًا و(36) إداريًا في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد الدراسة يرون أن المديرين يبدون ثقة في العاملين معهم بالمدرسة، وأن المديرين يمثلون قدوة حسنة في الإخلاص في العمل، وهم يشكرون العاملين معهم في اللقاءات الخاصة والعامة، وأن أكثر معوقات تحفيز مديري المدارس للعاملين معهم قلة إشراك العاملين معم في الإدارة، يليها اتصاف بعض المديرين بالمزاجية، ثم تمييزهم للبعض على حساب البعض الأخر.

2.2 الدراسات المتعلقة بالأداء الوظيفي لدى المعلمين

وهدفت دراسة حماتي (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وفاعلية الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس العربية الإبتدائية في الداخل الفلسطيني من وجهة نظرهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس المناخ التنظيمي، ومقياس فاعلية الأداء الوظيفي، وبلغ حجم العينة (108) معلمًا من معلمي مدارس المرحلة الابتدائية العربية العامة في الداخل الفلسطيني حيث تم توزيع أداة الاستبانة عليهم، وقد اعتمد (108) منها. وأشارت النتائج، أنَّ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المناخ التنظيمي جاء مرتفعًا، وتقديراتهم على مقياس الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس العربية الإبتدائية في الداخل الفلسطيني جاء مرتفعًا.

وهدفت دراسة أبو أسعد (2024) إلى التعرف على واقع الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس لواء الشمال – داخل الخط الأخضر من وجهة نظر العاملين فيها. طُبِقت الدراسة على عينة من العاملين مدارس منطقة الشمال والبالغ عددها(269) فردًا، ولتحقيق أهداف الدراسة بُنيت استبانة. وأظهرت النتائج أن درجة الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس منطقة الشمال من وجهة نظر العاملين فيها كانت عالية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الأداء الوظيفي للمعلمين في

مدارس منطقة الشمال من وجهة نظر العاملين تُعزى للنوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرت عبد (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على الأداء الوظيفي لدى عينة من الكوادر في المدارس الثانوية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (140) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية التابعة لقسم تربية تكريت، وقامت الباحثة ببناء مقياس الأداء الوظيفي. وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين والمعلمات مستوى عالٍ من الأداء الوظيفي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا للأداء الوظيفي تبعًا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

وهدفت دراسة تكروري وعاشور (2023) إلى التعرف على درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (484) معلمًا ومديرًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة (كبيرة)، وكما أظهرت أيضا أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس في العربية داخل الخط الأخضر جاء بدرجة (كبيرة)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

وأجرى علي وعاشور والعمري (2023) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع التمكين القيادي النسوي للمرؤوسين في المدارس الدرزية داخل الخط الأخضر وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم، ومعرفة العوامل المؤثرة في ذلك. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، باستعمال الاستبانة التي تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (290) فرداً تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن مستوى التمكين القيادي النسوي للمرؤوسين جاء بدرجة كبيرة، وأن مستوى الأداء الوظيفي لديهم جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكين القيادي النسوي للمرؤوسين والأداء الوظيفي لديهم في المدارس الدرزية داخل الخط الأخضر.

وأجرت حلالشة والدراوشة (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في لواء بني عبيد بالأردن، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة الإلكترونية كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الروحية لدى المديرين جاء متوسطًا ولجميع أبعاده، وجاء أيضا مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين متوسطًا بجميع أبعاده، وأظهرت النتائج أيضًا، عدم وجود فروق في مستوى كل من القيادة الروحية والأداء الوظيفي تبعًا لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية)، وأن هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في لواء بني عبيد.

وأجرى عثامنة (2022) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية قدرها (368) مديرًا ومعلمًا. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر جاء بدرجة متوسطة. وأن درجة مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين جاء متوسطًا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح 10 سنوات

فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى نجم (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى فاعلية الأداء الإداري لدى مديري المدارس العربية الدرزية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي للمعلمين. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (409) معلمًا ومديرًا. وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الأداء الإداري ومجالاته جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة الأداء الوظيفي لدى المعلمين ومجالاته كانت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس العربية الدرزية على المجالات والدرجة الكلية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وسنوات الخبرة لصالح أكثر من (10) سنوات، في حين لم تظهر فروقا إحصائية على متغيرات الجنس والمسمى الوظيفي ومستوى المدرسة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى فاعلية الأداء الإداري لدى مديري المدارس وبين فاعلية الأداء الوظيفي لدى المعلمين.

وأجرى بني حمدان وبني حمدان (2023) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش في الأردن من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (320) معلمًا ومعلمة. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم تُعزى لأثر الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

أجرت ليمون ونارتغون (Limon & NARTGÜN, 2020) دراسة استهدفت تطوير مقياس صالح وموثوق به لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين .اعتمدت الدراسة على نموذج المسح الواحد، حيث

شملت عينة الدراسة ثلاث مجموعات، تضمنت الأولى (265) مدرسًا، والثانية (509) مدرسين، بينما ضمت المجموعة الأخيرة (1935) مدرسًا، مما وفر قاعدة بيانات واسعة للتحقق من صحة المقياس وقوته التنبؤية.توصلت الدراسة إلى تطوير مقياس (TIPS) ثلاثي الأبعاد لقياس الأداء الوظيفي، والذي يتألف من ثلاثة محاور رئيسية: أداء المهمة (يتضمن 16 عنصرًا)، والذي يقيس مدى التزام المعلمين بمهامهم الأساسية وكفاءتهم في تنفيذها. والأداء السياقي (يتضمن 9 عناصر)، والذي يركز على السلوكيات الداعمة التي تسهم في بيئة تعليمية إيجابية. كما ان الأداء التكيفي (يتضمن 12 عنصرًا)، والذي يعكس قدرة المعلمين على التكيف مع التغيرات داخل بيئة العمل وتحسين استراتيجيات التدريس وفقًا للمتغيرات الجديدة. أظهرت النتائج أن مستوى أداء المعلمين جاء عند مستوى "دائمًا" بالنسبة لمحوري أداء المهمة والتكيف، مما يشير إلى التزام عالٍ بتنفيذ المهام وقدرة قوية على التأقلم مع التحديات المهنية. أما بالنسبة لالأداء السياقي، فقد جاء التقييم عند مستوى "أحيانًا"، مما يعكس تباينًا في مدى مساهمة المعلمين في دعم بيئة العمل خارج نطاق مسؤولياتهم الأساسية. تعزز هذه النتائج أهمية تطوير استراتيجيات تحفيزية لدعم الأداء السياقي، حيث يسهم ذلك في تحسين البيئة التربوية وتعزيز التعاون بين المعلمين داخل المؤسسات التعليمية.

أجرت رضاني وآخرون (Rezaee et al., 2018) دراسة استهدفت التحقق من العلاقة المحتملة بين الرضا الوظيفي لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومستوى أدائهم الوظيفي .لتحقيق هذا الهدف، تم اختيار 440معلمًا ومعلمة من مدارس حكومية ومدارس لغات خاصة، وذلك باستخدام العينة العشوائية الطبقية في عدة محافظات إيرانية، شملت طهران، وأصفهان، وأراك، ولوريستان. واعتمدت الدراسة على استبيانين لقياس المتغيرات المستهدفة، حيث تناول الأول تقييم مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما ركز الثاني على قياس الأداء الوظيفي لديهم. بالإضافة إلى ذلك، ولتعزيز موثوقية البيانات، أجريت مقابلات شبه منظمة مع 40 مشاركًا بهدف استكشاف أعمق للنتائج التي

تم التوصل إليها من خلال الاستبيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية متوسطة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مما يشير إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الرضا عن وظائفهم يميلون إلى تحقيق أداء وظيفي أفضل. تعزز هذه النتائج أهمية توفير بيئة عمل محفزة وداعمة للمعلمين، حيث يؤدي تحسين مستوى رضاهم الوظيفي إلى رفع كفاءتهم وتعزيز إنتاجيتهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة التعليم.

أجرى شهمادي (Shah Mohammadi, 2017) دراسة استهدفت تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين وفقًا لنموذج إدارة الجودة الشاملة .(TQM) استهدفت الدراسة جميع معلمي المدارس الابتدائية في جمهورية إيران، والبالغ عددهم 2917 معلمًا، حيث تم اختيار عينة مكونة من 340 معلمًا باستخدام أساليب العينة العشوائية. اعتمدت الدراسة على استبانة مصممة وفق نموذج إدارة الجودة الشاملة، لقياس مختلف أبعاد الأداء الوظيفي للمعلمين. وكشفت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كان أعلى من المتوسط، مما يشير إلى التزامهم بمعايير الجودة وتحقيقهم لمستويات جيدة من الكفاءة المهنية. كما بينت الدراسة أن أداء المعلمين في محاور تصميم العملية، وإدارتها، وتحسين العملية، والمشاركة العامة، والتركيز على العميل (الطلاب وأولياء الأمور) جاء بمستوى أعلى من المتوسط، مما يعكس قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات التدريس بفعالية وتحسين بيئة التعلم وفق منهجيات الجودة الشاملة.

أجرى تفيك وأزديم (Tevfik & Ozdem, 2017) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين تصورات المعلمين لدعم المشرف والأداء الوظيفي، مع التركيز على الدور الوسيط للرضا الوظيفي في هذه العلاقة. تم تنفيذ الدراسة على عينة مكونة من 206 معلمين يعملون في المدارس الثانوية العامة في مركز مقاطعة غيرسون في تركيا خلال العام الدراسي 2016–2017. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين دعم المشرف والأداء الوظيفي للمعلمين، ما يعني أن الدعم الذي يتلقاه المعلمون

من مشرفيهم يعزز أدائهم الوظيفي. كما تبين أن الرضا الوظيفي يلعب دورًا وسيطًا كاملاً بين دعم المشرف والأداء الوظيفي، مما يشير إلى أن المعلمين الذين يشعرون بالرضا عن عملهم نتيجة لدعم المشرفين لديهم يكونون أكثر قدرة على تحسين أدائهم الوظيفي.

أجرى أفشار ودوستي (Afshar & Doosti, 2016) دراسة هدفت إلى تعرف أثر الرضا الوظيفي في الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية الإيرانية. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلمًا من المعلمين العاملين في المدارس الإعدادية الإيرانية، و(1774) طالبًا. واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافًا في الرضا الوظيفي للمعلمين وتأثيره على أدائهم الوظيفي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي هي: المعرفة التربوية، والاهتمام غير المتكافئ للطلبة، وعدم الالتزام المهني، ومشكلات العلاقات الشخصية.

3.2.2. الدراسات المتعلقة بالروح المعنوية لدى المعلمين

وأجرى الكوري وسلامة (Al Kouri &Salameh, 2023) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الروح المعنوية للمعلمين في مدارس محافظة إربد بالأردن من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة في جمع بياناتها استبانة للكشف عن درجة الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (418) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الروح المعنوية لدى المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعًا للجنس والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة في جميع المجالات.

وهدفت دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023) إلى تعرف درجة فاعلية إدارة الصراع لدى مديري مدارس التربية في لواء القدس بفلسطين وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. تكونت عينة

الدراسة من (384) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام الاستبانة. أشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري مدارس التربية في لواء القدس من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، وأن درجة الروح المعنوية لدى المعلمين من وجهة نظرهم كان متوسطاً. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة فاعلية إدارة الصراع لدى مديري المدارس وبين درجة الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس التربية في لواء القدس.

وأجرت الحياصات (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان بالأردن للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير أداتين للدراسة وهما: استبانة القيادة التوزيعية، واستبانة الروح المعنوية، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من معلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية جاءت متوسطة، وأن مستوى الروح المعنوية لدى معلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان جاءت بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات.

وأجرت سنان والغول (2022) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء ناعور في الأردن، وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (260) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت

نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت نتائج مستوى الروح المعنوية لدى معلمين المدارس مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في لواء ناعور.

وهدفت دراسة القيسي (2021) إلى تعرف الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس، وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة الزرقاء بالأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة من مديرية الزرقاء الأولى، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطوير استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أن درجة الروح المعنوية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وكما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة تُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الأساسية والروح المعنوية لدى المعلمين.

وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي؛ واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وقوامها (353) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن استجابات عينة الدراسة نحو القيادة الخادمة وأبعادها كانت جميعها بدرجة مرتفعة، وكانت استجابات

عينة الدراسة نحو الروح المعنوية بدرجة مرتفعة؛ وتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وأبعادها الأربعة ودرجة الروح المعنوية للمعلمين.

وهدفت دراسة مقابلة (2020) إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة بالأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع بيانات الدراسة تم تطوير استبانة. وتكونت عينة الدراسة من (315) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء الكورة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، ودرجة الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الروح المعنوية للمعلمين تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس في الدرجة الكلية، ولجميع المجالات باستثناء مجال العلاقة بزملائي المعلمين ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء الكورة للقيادة الأخلاقية ودرجة الروح المعنوية للمعلمين.

وأجرت السوالقة والحراحشة (2020) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة الأردنية عمان وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى معلميهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وطورت أداتين لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (231) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة في المدارس الخاصة في لواء قصبة عمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن مستوى الروح المعنوية لدى معلميهم جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت أيضًا أن هناك علاقة ارتباطية طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة المرونة التنظيمية والروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين، وبينت النتائج بأنه لم يكن هنالك فروق

تُعزى لمتغير الخبرة في استجابة عينة الدراسة حول الروح المعنوية والمرونة التنظيمية، وأن هنالك فروق تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور بالنسبة لاستجابة عينة الدراسة حول الروح المعنوية والمرونة التنظيمية.

وأجرى البطوش وسلامة (2020) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة طُبقت على عينة عشوائية تكونت من (540) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم جاء متوسطًا، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم تُعزى إلى اختلاف متغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تُعزى إلى أثر سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق تُعزى لأثر المؤهل العلمي.

أجرى رونسيفاليس وجيرلان (Roncesvalles & Gaerlan, 2020) دراسة استهدفت تحليل أثر القيادة الأصيلة على تعزيز الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي .تم تنفيذ الدراسة في الفلبين باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت عينة البحث 150عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلبينية .اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات وتحليلها. وأظهرت النتائج أن القيادة الأصيلة التي يمارسها العمداء في الجامعات تسهم بشكل إيجابي في تعزيز الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى رفع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وهو ما ينعكس على التزامهم بالمؤسسة وسعيهم للمساهمة في تطوير بيئة العمل الأكاديمية. كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأصيلة ورفع معنويات أعضاء هيئة التدريس، مما يشير إلى أن القادة الذين يعتمدون على الشفافية، النزاهة، والاهتمام

الحقيقي برفاهية أعضاء هيئة التدريس لديهم تأثير مباشر في تحسين بيئة العمل الأكاديمية وتعزيز الإنتاجية. وأظهرت الدراسة أن المعنويات المرتفعة لأعضاء هيئة التدريس تعزز سلوك المواطنة التنظيمية داخل الجامعات، حيث يصبح الأكاديميون أكثر التزامًا بالمؤسسة وأكثر استعدادًا للمشاركة في أنشطتها التطويرية خارج نطاق مسؤولياتهم الرسمية. تعكس هذه النتائج أهمية تبني أساليب القيادة الأصيلة التي تقوم على الصدق، التفاعل الإيجابي، والتقدير العادل، لما لها من دور جوهري في تحسين بيئة العمل الأكاديمية وتعزيز أداء هيئة التدريس في التعليم العالي.

أجرى بنستو وإبارا (Bestowe & Ibara, 2019) دراسة تناولت العلاقة بين الروح المعنوية للمعلمين ونتائج تعلم الطلبة في المدارس الثانوية العامة العليا في ولاية إيمو، نيجيريا .اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستهدفت 364معلمًا في المدارس الثانوية العامة، حيث تم اختيار العينة باستخدام تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية لضمان تمثيل متنوع ودقيق لمجتمع الدراسة. ولجمع البيانات، تم استخدام استبيانين مستقلين، الأول لقياس مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، والثاني لقياس نتائج تعلم الطلبة في المدارس الثانوية العامة العليا .أظهرت نتائج الدراسة أن بيئة العمل المواتية والمكافآت النقدية للمعلمين تسهم في تعزيز الروح المعنوية لديهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحسين نتائج تعلم الطلبة. وكشفت النتائج أيضًا أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للمستجيبين تعزى لمتغيرات المكافآت النقدية والإسكان، حيث لم تكن هذه العوامل محورية في تحسين تعلم الطلبة. يشير ذلك إلى أن الروح المعنوية ترتبط بجوانب أخرى مثل بيئة العمل، والتقدير المعنوي، والتحفيز الداخلي، وليس فقط بالمكافآت المالية، مما يعكس أهمية العوامل النفسية والتنظيمية في التأثير على أداء المعلمين وبالتالي على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

أما ميراج وآخرون (Miraj et al., 2018) فقد أجروا دراسة تناولت العوامل التي تؤثر على الروح المعنوية للمعلمين في المدارس العامة والخاصة، مثل الراتب، وظروف العمل، والأمن الوظيفي، وساعات العمل .كان الغرض الأساسي من الدراسة هو تحديد مدى تأثير هذه العوامل على الكفاءة المهنية ومستوى الالتزام الوظيفي للمعلمين. وأجريت الدراسة في باكستان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار ست مدارس ثانوية عشوائيًا في مقاطعة كي بي، تضمنت ثلاث مدارس عامة وثلاث مدارس خاصة .وبلغت عينة الدراسة 30معلمًا ومعلمة من هذه المدارس، وتم استخدام استبيان مكون من 18 سؤالًا لقياس الروح المعنوية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن 75%من المعلمين لديهم روح معنوية مرتفعة جدًا، وأن 80%منهم راضون عن وظائفهم، مما يدل على أن معظم المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية والاستقرار النفسي في بيئة العمل. ومع ذلك، أشارت النتائج أيضًا إلى أن الراتب كان السبب الرئيسي لانخفاض الروح المعنوية لدى بعض المعلمين، حيث اعتبروا أن الأجور غير كافية مقارنة بالمجهود المبذول. كما بينت الدراسة أن المعلمين في كلا القطاعين (العام والخاص) يتمتعون بنفس المستوى من المعنويات العالية، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى مثل بيئة العمل، والتحفيز الإداري، وفرص التطور المهني قد تكون أكثر تأثيرًا في تحديد الروح المعنوية مقارنة بالقطاع التعليمي الذي يعمل فيه المعلم.

أجرى شارما (Sharma, 2016) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الروح المعنوية للمعلمين وتأثيرها في المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية والخاصة في الهند. وتكونت عينة الدراسة من (320) معلماً من المدارس الحكومية والخاصة. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية للمعلمين جاء عاليًا. وأنه كلما زاد التمويل زادت الروح المعنوية للمعلمين، كما أظهرت النتائج أن مستوى الروح المعنوية للمعلمين في المدارس الحكومية أعلى منه في المدارس الخاصة.

4.2.2. الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والروح المعنوية

هدفت دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة الأردنية عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير أداتين للدراسة وهما: أداة القيادة بالتحفيز، وأداة الروح المعنوية، وتكونت عينة الدراسة من (327) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية جاء مرتفعًا، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تُعزى لكل من متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وتبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من (5) سنوات.

وأجرى الغريب (2020) دراسة هدفت إلى تعرف أهمية الدور الذي يؤديه التحفيز في تحسين أداء المعلمين في المدارس الخاصة في لبنان، فضلا عن أهمية التحفيزين المادي والمعنوي في تعزيز العلاقة بين المؤسسة والموظف، لاسيما ولاءه وإخلاصه لها، والعمل الدؤوب على تحقيق أهداف المؤسسة، وأهدفه معًا، عملا بروح الفريق الواحد، ومن أجل تحقيق الهدف أُعتمد المنهج الوصفي،

كما اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (135) معلمة ومعلمًا. وأظهرت النتائج أن وجود ارتباط دال إحصائيًا بين نظام الحوافز في المؤسسة، والطريقة التي يصير فيها تحفيز المعلمين في العمل، كذلك تبين أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين الشكاوى والتوقف عن العمل والغياب المتكرر.

وأجرت الضمور وبصبوص والليمون (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية للواء قصبة المفرق بالأردن من وجهة نظر مديريها، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) مديرًا ومديرة، وطبقت أداتا الدراسة لقياس الإدارة بالتحفيز والأداء الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الإدارة بالتحفيز في مدارس لواء قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس جاءت مرتفعة. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجالات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس من وجهة نظر مديري المدارس قد جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام الإدارة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين.

وأجرى أبو صعلوك (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الحوكمة الادارية لدى مديري المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (329) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي حيث تم تطوير ثلاثة أدوات: الأولى قياس الحوكمة الإدارية، والثانية لقياس الأداء الوظيفي، والثالثة لقياس الروح المعنوية. وقد أظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة للحوكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب جاء عاليًا، وأن الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب جاء عاليًا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في آراء أفراد

عينة الدراسة حول الأداء الوظيفي لديهم يُعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). كما أظهرت النتائج أن الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب من وجهة نظرهم جاء عاليًا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في آراء أفراد عينة الدراسة حول الروح المعنوية لديهم يُعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

5.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، وجد أن هذه الدراسات اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي تمت فيها، فمن هذه الدراسات ما سعى إلى التعرف على القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسات المحرج (2014)، وجاويش (2019)، وقوقزة (2019)، وشودري وآخرون (Chaudhry, et al., 2020)، وإسماعيل (2021)، وخطاب وبطاح (2021)، وشماسنه (2022)، والبرقاوي (2022)، والهاجري وفضل (2022)، وعبابنة وبني هاني (2024).

ومن الدراسات ما سعى إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسات أفشار ودوستي (Afshar & Doosti, 2016)، ونجم (2021)، وبني حمدان وبني حمدان (2023)، وعثامنه (2022)، وعبد (2023)، وتكروري وعاشور (2023)، وعلي وآخرون (2023)، وحلالشة والدراوشة (2023)، وأبو أسعد (2024)، وحماتي (2024).

ومنها ما سعى إلى تعرف مستوى الروح المعنوية للمعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسات شارما (Sharma, 2016)، ومقابلة (2020)، والسوالقة والحراحشة (2020)، والبطوش وسلامة (2020)، والقيسي (2021)، والعنزي (2021)، وسنان والغول (2022)، والكوري وسلامة (Al Kouri &Salameh, 2023)، وأبو صالح وآخرون (2023)، والحياصات (2023).

وسعت بعض الدراسات السابقة إلى تعرف العلاقة بين بعض متغيرات الدراسة كدراسات الغريب (2020)، والضمور وآخرون (2021)، وأبو صعلوك (2023).

وتتشابه عينة الدراسة مع عينات أغلب الدراسات السابقة؛ حيث طُبقت على معلمي المدارس، وتشابهت مع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدامها المنهج الوصفي الارتباطي كأغلب الدراسات السابقة.

وتم الاستفادة من الدارسات السابقة، في إثراء الإطار النظري للدارسة الحالية، وتحديد المحاور الرئيسية لها، وتطوير أدوات الدراسة، والاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدارسات السابقة وما تضمنته من مقترحات وتوصيات.

وتميزت الدارسة الحالية عن نظيراتها من الدارسات السابقة، في أنها من الدراسات الرائدة – في حدود علم الباحث– التي أجريت في المدارس الإعدادية في منطقة النقب، للكشف عن واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، ووضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية، وهو ما يسهم في جسر الهوة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل المنهجية العلمية التي تم اتباعها في هذه الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وعرض أدوات الدراسة مع إيضاح كيفية التحقق من صدقها وثباتها، وعرض الخطوات الإجرائية التي تم تطبيقها، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة.

1.3 منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة والمتمثلة في التعرف إلى القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، فقد تم استخدام المنهج المختلط (الكمي والنوعي)؛ واعتمد المنهج الكمي في الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، أما المنهج النوعي فقد اعتمد على المقابلات.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب، والبالغ عددهم (1300) معلم ومعلمة، حسب إحصائيات منطقة النقب التعليمية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2025/2024).

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (235) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، ووفقا للتمثيل المناسب لمجتمع الدراسة لضمان شمول آراء المعلمين والمعلمات من مختلف المدارس في منطقة النقب، وتم حساب حجم العينة وفقًا لمعادلات لتحديد العينة المناسبة (معادلة ماسون)،

والتي تعتمد على حجم المجتمع الأصلي وبناءً عليها تم التوصل إلى أن (235) مشاركًا يمثلون عينة مناسبة لتحليل العلاقة بين القيادة التحفيزية والأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، مع تحقيق درجة كافية من الدقة والتمثيل الإحصائي. والجدول (3.1) يبين توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (3.1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	97	41.3%
	أنثى	138	58.7%
	المجموع	235	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	108	46.0%
	ماجستير فأعلى	127	54.0%
	المجموع	235	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	65	27.7%
	من 5 إلى أقل من 10	79	33.6%
	10 سنوات فأكثر	91	38.7%
	المجموع	235	100%
التخصص	علمي	128	54.5%
	أنساني	107	45.5%
	المجموع	235	100.0%

أما عينة المقابلة فقد تكونت من (10) مديرين من مديري ومديرات المدارس الإعدادية في منطقة النقب تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

4.3 أداتا الدراسة

1.4.3 الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدارسة وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، تم تطوير استبانة تضمنت ثلاثة محاور؛ المحور الأول لقياس واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين وتم تطويره بالاعتماد على دراسة شماسنة (2022)، والهاجري وفضل (2022)، ، والمحور الثاني لقياس مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم وتم تطويره بالاعتماد على دراسة عثامنة (2022)، والمحور الثالث لقياس مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظره، وتم تطويره بالاعتماد على دراسة سنان والغول (2022).

وتكون المحور الأول والمعد لقياس **واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين** من ثلاثة مجالات، على النحو الآتي:

1. **مجال التحفيز المعنوي والمادي:** وتضمن ست فقرات، ذوات الأرقام (1 –6).
2. **مجال التحفيز الإداري:** وتضمن إحدى عشرة فقرة، ذوات الأرقام (7 –17).
3. **مجال التحفيز المهني:** وتضمن تسع فقرات ، ذوات الأرقام (18 –26).

وتكون المحور الثاني والمعد لقياس مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم من أربعة مجالات، على النحو الآتي:

1. **مجال التخطيط للتعليم:** وتضمنت سبع فقرات، ذوات الأرقام (1 –7).
2. **مجال تنفيذ التعليم:** وتضمنت إثنى عشرة فقرة، ذوات الأرقام (8 –19).
3. **مجال تقويم التعلم:** وتضمنت ثمان فقرات ، ذوات الأرقام (20 –27).

4. **مجال الزمالة والمهنية**: وتضمنت ثمان فقرات ، ذوات الأرقام (28 –35).

وتكون المحور الثالث والمعد لقياس مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم من أربعة مجالات، على النحو الآتي:

1. **مجال العلاقات الإنسانية داخل المدرسة:** وتضمنت ثمان فقرات، ذوات الأرقام (1 –8).
2. **مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها:** وتضمنت خمس فقرات، ذوات الأرقام (9 –13).
3. **مجال تقدير العاملين من قبل المدير:** وتضمنت خمس فقرات ، ذوات الأرقام (14 –18).
4. **مجال رضا العاملين عن العمل**: وتضمنت سبع فقرات ، ذوات الأرقام (19 –25).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في المحور الأول، وعلى النحو الآتي: (بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جداً). كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي: (مرتفع جداً، ومرتفع، ومتوسط، ومتدني، ومتدني جداً) للمحورين الثاني والثالث.

2.4.3 المقابلة

تم إعداد عدد من الأسئلة المفتوحة لمقابلة عدد من مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للتعرف إلى القيادة بالتحفيز لديهم وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، وسبل تطوير القيادة بالتحفيز لديهم.

5.3 صدق أداتي الدراسة

1.5.3 صدق الاستبانة

أ. صدق المحتوى

للتأكد من الصدق المحتوى للاستبانة فقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق ا) على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الفلسطينية والأردنية وعددهم (10) محكمين (ملحق ب) وذلك لتقدير ملاءمة فقرات الاستبانة وشموليتها ومناسبتها وانتمائها لمجالات الدراسة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات، وحذف فقرتين من المحور الأول، وإضافة أربع فقرات للمحور الثاني، وحذف (9) فقرات من المحور الثالث، أجمع عليها (80 %) من المحكمين، واستقرت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (86) فقرة (ملحق ت)

ب. صدق البناء

وللتحقق من صدق البناء للاستبانة فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال من جهة، وبين الفقرات والأداة ككل من جهة أخرى، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (30) معلماً ومعلمة.

الجدول (2.3) معاملات الارتباط بيرسون لصدق واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين

الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
مجال التحفيز المعنوي والمادي			مجال التحفيز الإداري			مجال التحفيز المهني		
1	.598**	.583**	7	.592**	.546**	18	.661**	.584**
2	.710**	.647**	8	.658**	.594**	19	.534**	.421**
3	.759**	.661**	9	.611**	.631**	20	.566**	.465**
4	.602**	.408**	10	.611**	.525**	21	.607**	.486**
5	.475**	.348**	11	.587**	.407**	22	.669**	.587**
6	.675**	.579**	12	.556**	.292**	23	.572**	.476**
الدرجة الكلية للمجال .779**			13	.584**	.466**	24	.461**	.458**
			14	.764**	.632**	25	.615**	.627**
			15	.640**	.608**	26	.714**	.698**
			16	.522**	.540**	الدرجة الكلية للمجال .732**		
			17	.540**	.522**			
الدرجة الكلية للمجال .672**								

من خلال تحليل معاملات الارتباط بين الفقرات في مختلف مجالات المحور الأول تظهر النتائج أن المحور الأول يظهر درجات مقبولة من الصـــدق بين الفقرات والمجالات المختلفة، مما يعزز موثوقية المحور الأول في قياس واقع ممارســـة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (3.3) معاملات الارتباط بيرسوت لصدق مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب

الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع التحفيز المعنوي والمادي	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
مجال التخطيط للتعليم			مجال تنفيذ التعليم			مجال تقويم التعلم			مجال الزمالة والمهنية		
1	.425**	.387**	8	.462**	.524**	20	.406**	.381**	28	.565**	.466**
2	.599**	.587**	9	.584**	.516**	21	.404**	.470**	29	.438**	.387**
3	.609**	.590**	10	.633**	.567**	22	.407**	.517**	30	.576**	.587**
4	.711**	.674**	11	.628**	.590**	23	.452**	.561**	31	.616**	.590**
5	.663**	.649**	12	.604**	.490**	24	.345**	.523**	32	.705**	.674**
6	.594**	.447**	13	.533**	.369**	25	.360**	.461**	33	.638**	.649**
7	.429**	.353**	14	.497**	.255**	26	.467**	.646**	34	.563**	.447**
الدرجة الكلية للمجال .787**			15	.565**	.470**	27	.537**	.681**	35	.392**	.353**
			16	.749**	.604**	الدرجة الكلية للمجال .779**			الدرجة الكلية للمجال .789**		
			17	.655**	.598**						
			18	.542**	.493**						
			19	.582**	.470**						
			الدرجة الكلية للمجال .679**								

من خلال تحليل معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية في المجالات المختلفة، تظهر نتائج معاملات الارتباط أن الأداة تتمتع بصـــــدق مقبول في قياس الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب.

الجدول (4.3) معاملات الارتباط بيرسوت لصدق مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
مجال العلاقات الإنسانية		***مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها***		***مجال تقدير العاملين من قبل المدير***		***مجال رضا العاملين عن العمل***	
1	.463**	***9***	.743**	***14***	.632**	***19***	.565**
2	.662**	***10***	.811**	***15***	.718**	***20***	.652**
3	.700**	***11***	.737**	***16***	.724**	***21***	.677**
4	.646**	***12***	.786**	***17***	.612**	***22***	.775**
5	.662**	***13***	.750**	***18***	.627**	***23***	.502**
6	.602**	***الدرجة الكلية للمجال** .811**.***		***الدرجة الكلية للمجال** .755**.***		***24***	.548**
7	.653**					***25***	.775**
8	.624**					***الدرجة الكلية للمجال** .762**.***	
الدرجة الكلية للمجال** .659**.							

من خلال تحليل معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية في المجالات المختلفة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، تشير النتائج إلى أن معاملات الارتباط مقبولة.

2.5.3 صدق المقابلة

للتأكد من صدق المحتوى لأسئلة المقابلة، تم استخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض المقابلة بصورتها الأولية (ملحق ا) على مجموعة من المحكمين (ملحق ب) من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية والأردنية، بهدف التأكد من مناسبة الأسئلة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغتها. وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين لتستقر المقابلة على صورتها النهائية (ملحق ت).

6.3 ثبات أداتي الدراسة

1.6.3 ثبات الاستبانة

لتقييم ثبات الاستبانة تم استخدام طريقتين:

أ. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test & Re-test) ، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، بلغ عددهم (30) معلماً ومعلمة. تم تطبيق الاستبانة مرتين بفارق زمني قدره أسبوعان، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. أظهرت النتائج أن معاملات الثبات تراوحت باستخدام هذه الطريقة بين (0.70 و 0.82) لمحور القيادة بالتحفيز، وبين (0.68- 0.81) لمحور الأداء الوظيفي، وبين (0.69 – 0.82) لمحور الروح المعنوية، مما يشير إلى مستوى مقبول من الثبات.

ب. كرونباخ ألفا والتي تهدف إلى قياس الاتساق الداخلي للفقرات تراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة بين (0.71 و 0.83) لمحور القيادة بالتحفيز، و بين (0.66- 0.84) لمحور الأداء الوظيفي، وبين (0.68 – 0.82) لمحور الروح المعنوية، وهي تُعتبر ملاءمة لغايات هذه الدراسة وفقاً لما ذكره عودة (2010).

الجدول (5.3) معاملات ثبات الاعادة و معاملات الاتساق لثبات الاداة

المجالات	معاملات ثبات الاعادة	معامل الفا كرونباخ
مجال التحفيز المعنوي والمادي	.70	.71
مجال التحفيز الإداري	.82	.83
مجال التحفيز المهني	.82	.80
الدرجة الكلية للقيادة بالتحفيز	**.90**	**.90**
مجال التخطيط للتعليم	.68	.66
مجال تنفيذ التعليم	.81	.84
مجال تقويم التعلم	.77	.76
مجال الزمالة والمهنية	.70	.68
الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي	**.91**	**.92**
مجال العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	.76	.78
مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها	.82	.82
مجال تقدير العاملين من قبل المدير	.69	.68
مجال رضا العاملين عن العمل	.76	.77
الدرجة الكلية لمستوى الروح المعنوية	**.92**	**.90**

2.6.3 ثبات التحليل للمقابلة

للتحقق من ثبات التحليل لمحتوى المقابلات ثم القيام بالآتي:

- ثبات تحليل الباحث مع نفسه: أخذت عينة تمثل (20%) من المقابلات المفرغة، واعتمد ثبات التحليل بتحليل الباحث مع نفسه عبر الزمن، حيث قام الباحث بتحليل العينة الممثلة لأول مرة، وأعاد التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وِحساب نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني باستخدام طريقة ومعادلة أزاروف وماير (Mayer & Azaroff 1977) والتي

تسمى نسبة الاتفاق بين التحليلين، وتحسب باستخدام المعادلة الآتية: نسبة الاتفاق = عدد الاجابات المتفق عليها / عدد الاجابات المتفق عليها + عدد الاجابات المختلف عليها × 100% وبلغت نسبة الاتفاق (93%) مما يؤكد ثبات التحليل، ويعزز الثقة بنتائجه.

- ثبات تحليل الباحث مع المرمزين: قام الباحث بعرض العينة التي قام بتحليلها على مرمزين منِ المختصين في الادارة التربوية، وتوضيح هدف الدراسة وآلية الترميز وتحويل الترميزات إلى موضوعات، حيث طلب اليهم إجراء عملية التحليل، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث والمرمزين باستخدام المعادلة السابقة، وبلغت نسبة الاتفاق بين تحليل المرمز الأول والباحث (85 %)، وبلغت بين الباحث والمرمز الثاني (89%) مما يؤكد ثبات التحليل ويعزز الثقة بنتائجه

7.3 تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لاستجابات عينة الدارسة، وتم تقدير درجات أدوات الدراسة بحيث تُعطى العبارات (بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جداً) و(مرتفع جداً، ومرتفع، ومتوسط، ومتدني، ومتدني جداً) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتم استخدام المعيار التالي للحكم على المتوسطات الحسابية وفقاً للمعادلة:

طول الفئة = أعلى استجابة – أقل استجابة / عدد الفئات

$$0.80 = 5 / 4 = 5 / 1 - 5 =$$

وبالتحديد فان معيار الحكم على المتوسطات كالآتي:

1. (1- 1.80) بدرجة قليلة جدًا ومستوى متدني جداً.

2. (1.81- 2.60) بدرجة قليلة ومستوى متدني.

3. (2.61- 3.40) بدرجة متوسطة ومستوى متوسط.

4. (3.41- 4.20) بدرجة كبيرة ومستوى مرتفع.

5. (4.21- 5.00) بدرجة كبيرة جدًا ومستوى مرتفع جداً.

8.3 إجراءات المقابلة

تعتبر المقابلة أداة لجمع المعلومات في البحث النوعي، وتتميز بمقدرتها على الحصول على معلومات معمقة وشاملة، وتمنح الفرصة لاستكشاف التجارب الفردية الخاصة بالمشاركين (Atkinson, 2002) ولأغراض إجراء المقابلات في هذه الدراسة قام الباحث بصياغة أسئلة المقابلات بصورتها الأولية بناء على أسئلة الدراسة وبالتشاور مع الأستاذ المشرف على الأطروحة (ملحق ث)، و بعد تحكيمها من قبل المحكمين (ملحق ب) تم اعتمادها بالشكل النهائي (ملحق ث). وتضمنت المقابلة أسئلة رئيسة وفرعية للتعرف إلى رأيهم في القيادة بالتحفيز، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية،

و لتسهيل إجراء المقابلات مع أفراد العينة والتي تكونت من (10) مديرين من المدارس الإعدادية والذين اختيروا بالطريقة القصدية الهادفة، وتمت المقابلات بناء على رغبة المشاركين، والأوقات المناسبة لهم، وأماكن تواجدهم. وبناء عليه فقد تم إجراء (10) مقابلات عبر تقنية زوم (Zoom) ، ومقابلات وجاهية، وعبر الهاتف، وكان متوسط زمن المقابلة (45) دقيقة لكل مقابلة. تمت مقابلة أفراد العينة وفق الاجراءات الآتية:

- الاتصال بالمشاركين وتعريفهم بالباحث، وسبب اختيارهم كعينة غرضية هادفة، والغرض من مشاركتهم، إضافة لشرح مبسط لهدف الدارسة؟

- الاستماع لرأي الخبراء حول المشاركة، وبعد الموافقة من قبلهم ترك لهم الباحث المجال لاختيار المكان والزمان والطريقة المناسبة للمقابلة.
- قبل بدء المقابلة قام الباحث بتجهيز الأدوات اللازمة للمقابلة (أدوات التسجيل، أوراق، أقلام، ...).
- قام الباحث في بداية المقابلة بشكر المشاركين على المساهمة في تحقيق أهداف الدراسة، وأكد على سرية المعلومات، وأنها ستستخدم للأغراض البحث العلمي فقط، وأنها ستكون مسجلة.
- قام الباحث بتوجيه الأسئلة للمشاركين بطريقة واضحة للحصول على إجابات واضحة.
- طلب الباحث من المشاركين بعد نهاية أسئلة المقابلات بتوجيه أية ملاحظات ذات علاقة بموضوع الدراسة قد يكون تم إغفالها في المقابلة .
- أثناء المقابلة وبعد نهاية المقابلة قام الباحث بتوثيق أبرز الملاحظات العامة حول المقابلة.
- قام الباحث بتثبيت سجل المقابلات على أكثر من وسيلة لضمان المحافظة عليها وهي: الحاسوب المحمول، وفلاش.
- قام الباحث بتفريغ محتوى تسجيل المقابلات ورقيا.

9.3 تحليل بيانات المقابلة

للتوصل إلى النتائج المتعلقة بالمقابلات فقد تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، والتي تتضمن:

- مراجعة بيانات المقابالت والتأكد منها، وقراءتها أكثر من مرة لفهمها .
- ترميز البيانات، بطريقة الترميز الوصفي (Code Descripative) ويرى سالدانا (Saldana, 2021) أن عملية الترميز تتضمن: التشابه؛ وهي الأشياء والظواهر التي تحدث بنفس الطريقة،

والاختلاف؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي تحدث بطرق مختلفة، والتكرار وهي الأشياء أو الظواهر التي تحدث مرتبطة بحدث بشكل متكرر، والتسلسل؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي ترتبط بظواهر أخرى، والسببية؛ وهي الأشياء أو الظواهر التي يكون حدوثها ناجما عن ظواهر أخرى. وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من نوع في الترميز، وذلك حسب نوع البيانات وطبيعتها .

– جمع الترميزات (Codes) في موضوعات (Themes)، بعد عملية الترميز للبيانات تم تجميع وتحويل الترميزات إلى موضوعات كبيرة وصغيرة، إذ تم ضم الترميزات المتشابهة في مجموعةُ واحدة تسمى موضوع (Themes) .

– تم عرض النتائج ومناقشتها على شكل موضوعات تتعلق بأسئلة المقابلة.

10.3 متغيرات الدراسة

أ– المتغير المستقل الرئيس:

- واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز.

ب– المتغيرات المستقلة الثانوية:

- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فما دون، ماجستير فأعلى).
- عدد سنوات الخدمة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- التخصص: وله فئتان (علمي، إنساني).

ج– المتغيران التابعان:

- الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب.

- الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب.

11.3 بناء التصور المقترح

تمثل عملية بناء التصور المقترح الاجابة عن السؤال الخاص بالتصور المقترح المتعلق بالقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، والتي سار وفق المراحل الآتية:

- الاطلاع على الجانب النظري ويشمل ما تناوله الأدب الإداري والتربوي حول متغيرات الدراسة.
- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.
- الاطلاع على نتائج الدراسات المتعلقة بالجانب الكمي والنوعي.
- بناء التصور المقترح بدمج معطيات الجانب النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية.
- التحقق من صلاحية التصور ودرجة تحقيقه للمعايير المستهدفة من حيث درجة ملاءمة التصور لمتغيرات الدراسة ودرجة وضوحه، وعرضه على الخبراء والمحكمين من الاساتذة الجامعيين في تخصص الإدارة التربوية، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم (ملحق 7).

12.3 إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وإخراجها في صورتها النهائية.
3. مخاطبة إدارة التعليم في منطقة النقب التعليمية، من خلال كتاب تسهيل مهمة من الجامعة العربية الأمريكية لتسهيل مهمة الباحث.

4. توزيع أدوات الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب التعليمية، حيث جرى توزيع رابط للأدوات إلكترونيًا من خلال جوجل درايف (Google Drive)، على مجتمع الدراسة، وحصل الباحث على (235) استجابة على الأدوات، وبناءً على ذلك وبعد عملية تدقيق الاستجابات، تمثل الاستجابات الصالحة للتحليل ما نسبة (100%) من إجمالي الاستجابات التي حصل عليها.
5. بعد الإجابة على الاستبانات من قبل أفراد عينة الدراسة، تم إدخال البيانات على الحاسب الآلي.
6. معالجة البيانات التي تم جمعها إحصائياً.
7. إجراء مقابلات مع عينة من مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للتعرف إلى القيادة بالتحفيز لديهم وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، وسبل تطوير القيادة بالتحفيز لديهم.
8. وضع تصور مقترح لتطوير القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب.
9. الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ووضع عدد من التوصيات والمقترحات.

13.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. للأسئلة الأول والرابع والسابع: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للأسئلة الثاني والخامس والثامن: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك وفق لمتغيرات (الجنس ، والمؤهل العلمي التخصص) ، وتحليل التباين (One- Way ANOVA) بالنسبة لسنوات الخبرة .

3. للسؤالين العاشر والحادي عشر: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

4. للأسئلة الثالث والسادس والتاسع: تم استخدام التحليل النوعي والنسب المئوية.

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها، وقد نظمت وفقاً للمنهج الكمي والكيفي، وكما يلي:

1.4 نتائج أسئلة الدراسة (الجانب الكمي)

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين، ومقارنتها بالمستويات المحددة لتفسير النتائج. ويبين الجدول (1.4) النتائج المتعلقة بواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين على كل مجال، وعلى الواقع ككل.

الجدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
3	التحفيز المهني	3.95	0.49	1	مرتفعة
1	التحفيز المعنوي والمادي	3.93	0.51	2	مرتفعة
2	التحفيز الإداري	3.90	0.53	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية للقيادة بالتحفيز	**3.93**	0.44		مرتفعة

يبين الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمجالات القيادة بالتحفيز تراوحت ما بين (3.90 – 3.95)، وجاءت جميعها بدرجة تقدير مرتفعة. وجاء مجال " التحفيز

المهني" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري بلغ (0.49) وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه مجال" التحفيز المعنوي والمادي" بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري بلغ (0.49) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء مجال " التحفيز الإداري " بالترتيب الثالث والآخير بمتوسط حسابي بلغ (3.90) بانحراف معياري بلغ (0.53). وبالنظر إلى الدرجة الكلية للقيادة بالتحفيز، فقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.44)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

وللتعرف على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات كل مجال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، والجداول التالية توضح ذلك.

1. **مجال التحفيز المعنوي والمادي**

يبين الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال التحفيز المعنوي والمادي.

الجدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال التحفيز المعنوي والمادي

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
1	يُلبي حاجات المعلمين.	4.11	0.75	1	مرتفعة
3	يُقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين دون تمييز.	4.6	0.84	2	مرتفعة
5	يحترم المعلمين ويقدرهم.	3.96	0.81	3	مرتفعة
2	يُثني على جهود المعلمين المتميزة.	3.91	0.75	4	مرتفعة
6	يُكرم المعلمين المتميزين.	3.86	0.87	5	مرتفعة

4	يُسهل إقامة علاقات اجتماعية بين المعلمين.	3.69	0.82	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية لتحفيز المعنوي والمادي	3.93	0.51		مرتفعة

يبين الجدول (4.2) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التحفيز المعنوي والمادي تراوحت ما بين (3.69 – 4.11) وبدرجة تقدير مرتفعة، وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يلبي حاجات المعلمين " بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري بلغ (0.75) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " يسهل إقامة علاقات اجتماعية بين المعلمين" بالترتيب الآخير بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري بلغ (0.82) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الدرجة الكلية للمجال بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.51).

2. **مجال التحفيز الإداري**

يبين الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال التحفيز الإداري.

الجدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال التحفيز الإداري

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
يُشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.	3.81	0.97	11	مرتفع
يُفوض مسؤولياته الإدارية للمعلمين بما يتناسب مع قدراتهم.	4.00	0.88	2	مرتفع
ينتدب المعلمين لتمثيل المدرسة في المؤتمرات والأنشطة التربوية.	3.89	0.88	5	مرتفع
يُوفر هامش مناسب من الحرية للمعلمين في أداء أعمالهم.	3.90	0.86	4	مرتفع
يُشرك المعلمين في عملية صناعة القرارات الإدارية.	3.84	0.89	8	مرتفع
يغرس الدافعية للعمل لدى المعلمين.	3.87	0.80	6	مرتفع
يُشرك المعلمين في تخطي التحديات التي تواجه المدرسة.	3.83	0.91	9	مرتفع
يُطلع المعلمين على المستجدات التربوية باستمرار.	4.14	0.88	1	مرتفع
يُطلع المعلمين على القرارات التربوية باستمرار.	3.94	0.79	3	مرتفع
يُشرك المعلمين في حل مشكلات المدرسة.	3.83	0.94	9	مرتفع
يُنمي الانتماء للعمل لدى المعلمين.	3.85	0.89	7	مرتفع
الدرجة الكلية لتحفيز الإداري	**3.90**	0.53		مرتفع

يبين الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التحفيز الإداري تراوحت ما بين (3.81 – 4.14) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يُطلع المعلمين على المستجدات التربوية باستمرار" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة. في المقابل، جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يُشرك المعلمين في حل مشكلات المدرسة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري بلغ (0.94) وبدرجة تقدير مرتفعة. أما الدرجة الكلية للبعد التحفيز الإداري فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وانحراف معياري بلغ (0.53).

3. مجال التحفيز المهني

يبين الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال التحفيز المهني.

الجدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالبعد التحفيز المهني

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		النتيجة
يُشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية.	3.82	0.92	8	مرتفع
يحث المعلمين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.	3.81	0.88	9	مرتفع
يُشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا.	3.77	0.88	10	مرتفع
يُشجع المعلمين على المشاركة في أنشطة النمو المهني.	4.04	0.76	3	مرتفع
يُوفر الوسائل الحديثة التي تطور عملية التعلم والتعليم.	3.98	0.85	5	مرتفع
يُنظم برامج النمو المهني للمعلمين.	4.06	0.70	2	مرتفع
يُتابع استخدام المعلمين لأساليب التدريس الحديثة.	3.94	0.73	7	مرتفع
يتبنى أفكار المعلمين الإبداعية.	4.01	0.77	4	مرتفع
يدعم أفكار المعلمين الإبداعية.	4.09	0.83	1	مرتفع
يُحفز المعلمين على التنمية المهنية الذاتية.	3.98	0.87	5	مرتفع
الدرجة الكلية التحفيز المهني	**3.95**	0.49		مرتفع

يُبين الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التحفيز المهني تراوحت ما بين (3.77 – 4.09) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يدعم أفكار المعلمين الإبداعية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري بلغ (0.83) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يُشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.77)

وانحراف معياري بلغ (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما الدرجة الكلية للبعد التحفيز المهني فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري بلغ (0.49).

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس والمؤهل والتخصص، واختبار تحليل التباين Anova لمتغير الخبرة، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: الجنس

من أجل التعرف إذا ما كان هناك فروق متعلقة بمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (5.4) يوضح ذلك:

الجدول (5.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير الجنس

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التحفيز المعنوي والمادي	ذكر	97	3.90	0.51	-731.-	0.47
	أنثى	138	3.95	0.51		
التحفيز الإداري	ذكر	97	3.87	0.53	-733.-	0.46
	أنثى	138	3.92	0.54		
التحفيز المهني	ذكر	97	3.92	0.49	-910.-	0.36
	أنثى	138	3.98	0.49		
الدرجة الكلية القيادة بالتحفيز	ذكر	97	3.90	0.43	-916.-	0.36
	أنثى	138	3.95	0.45		
	أنثى	138	3.92	0.54		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث كانت متقاربة في جميع مجالات القيادة بالتحفيز، حيث حصلت الإناث على متوسطات حسابية أعلى قليلًا مقارنة بالذكور، إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.36) و(0.47)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز.

ثانياً: المؤهل العلمي

ومن أجل تعرف إذا ما كان هناك فروق متعلقة بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (6.4) يوضح ذلك:

الجدول (6.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التحفيز المعنوي والمادي	بكالريوس فما دون	108	3.89	0.52	-1.041-	0.30
	دراسات عليا	127	3.96	0.50		
التحفيز الإداري	بكالريوس فما دون	108	3.86	0.54	-1.192-	0.23
	دراسات عليا	127	3.94	0.53		
التحفيز المهني	بكالريوس فما دون	108	3.91	0.50	-1.240-	0.22
	دراسات عليا	127	3.99	0.49		
الدرجة الكلية القيادة بالتحفيز	بكالريوس فما دون	108	3.89	0.44	-1.344-	0.18
	دراسات عليا	127	3.96	0.44		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين من حملة **البكالوريوس فما دون** كانت أقل قليلًا من استجابات المعلمين الحاصلين على **الدراسات العليا** في جميع أبعاد القيادة بالتحفيز، إلا أن **قيم (ت) لم تكن دالة إحصائيًا** في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.18) و(0.30)، وهي جميعها **أكبر من 0.05** ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا للمؤهل العلمي.

ثالثاً: التخصص

ومن أجل تعرف إذا ما كان هناك فروق متعلقة بمتغير التخصص تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (7.4) يوضح ذلك:

الجدول (7.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً التخصص

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التحفيز المعنوي والمادي	علمي	127	3.96	0.52	0.78	0.43
	انساني	108	3.90	0.51		
التحفيز الإداري	علمي	127	3.93	0.53	0.90	0.37
	انساني	108	3.87	0.54		
التحفيز المهني	علمي	127	3.99	0.48	1.27	0.21
	انساني	108	3.91	0.50		
الدرجة الكلية القيادة بالتحفيز	علمي	127	3.96	0.44	1.14	0.26
	انساني	108	3.89	0.44		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين **ذوي التخصصات العلمية** كانت أعلى بقليل من استجابات المعلمين **ذوي التخصصات الإنسانية** في جميع مجالات القيادة بالتحفيز، إلا أن **قيم (ت) لم تكن دالة إحصائيًا** في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.21) و(0.43)، وهي جميعها **أكبر من 0.05**، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمجال التخصص.

رابعا: الخبرة

ومن أجل تعرف إذا ما كان هناك فروق متعلقة بمتغير سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين Anova

الجدول (8.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحفيز المعنوي والمادي	أقل من (5) سنوات	65	3.97	0.52
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.91	0.53
	أكثر من (10) سنة	91	3.92	0.50
	المجموع	235	3.93	0.51
التحفيز الإداري	أقل من (5) سنوات	65	3.90	0.54
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.85	0.48
	أكثر من (10) سنة	91	3.94	0.57
	المجموع	235	3.90	0.53
التحفيز المهني	أقل من (5) سنوات	65	3.89	0.49
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.95	0.51
	أكثر من (10) سنة	91	4.00	0.48
	المجموع	235	3.95	0.49
القيادة بالتحفيز	أقل من (5) سنوات	65	3.92	0.45
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.90	0.43
	أكثر من (10) سنة	91	3.95	0.45
	Total	235	3.93	0.44

أظهرت نتائج التحليل الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعًا لمتغير سنوات الخبرة أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية. وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار التباين.

الجدول (9.4) اختبار التباين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	القيمة الاحتمالية
التحفيز المعنوي والمادي	داخل المجموعات	0.13	2	0.67	0.25	0.78
	الإجمالي	61.226	232	0.62		
	داخل المجموعات	61.360	234			
التحفيز الإداري	الإجمالي	0.37	2	0.18	0.64	0.53
	داخل المجموعات	66.302	232	0.29		
	الإجمالي	66.667	234			
التحفيز المهني	داخل المجموعات	0.50	2	0.25	1.037	0.36
	الإجمالي	56.085	232	0.24		
	داخل المجموعات	56.586	234			
الدرجة الكلية القيادة بالتحفيز	الإجمالي	0.12	2	0.58	0.30	0.74
	داخل المجموعات	45.512	232	0.20		
	الإجمالي	45.629	234			

أظهرت نتائج **اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)** أن استجابات المعلمين حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز لم تختلف بشكل دال إحصائيًا

تبعًا لمتغير **سنوات الخبرة**، حيث لم تسجل أي من مجالات القيادة بالتحفيز فروقًا ذات دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لجميع فئات المعلمين، سواء من ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة، كانت متقاربة في تقييمهم لممارسات القيادة التحفيزية لمديري المدارس. فقد بلغت القيمة الاحتمالية (Sig) للتحفيز المعنوي والمادي (0.78)، وللتحفيز الإداري (0.53)، وللتحفيز المهني (0.36)، بينما سجلت الدرجة الكلية للقيادة بالتحفيز قيمة (0.74)، وجميعها أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية المحدد (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم.

3.1.4 نتائج السؤال الثالث

ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول **مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب** ، ومقارنتها بالمستويات المحددة لتفسير النتائج. ويبين الجدول رقم (10.4) النتائج المتعلقة بمستوى **الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب** على كل بُعد من أبعاد الدراسة.

الجدول رقم (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
التخطيط للتعليم	3.96	0.45	1	مرتفع
تنفيذ التعليم	3.89	0.52	4	مرتفع
تقويم التعلم	3.96	0.49	1	مرتفع
الزمالة والمهنية	3.96	0.45	1	مرتفع

الدرجة الكلية الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	3.94	0.42		مرتفع

يبين الجدول رقم (10.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مختلف أبعاد الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب تراوحت بين (3.89) و (3.96)، وجاءت جميعها بدرجة تقدير مرتفعة. فقد جاءت المجالات "التخطيط للتعليم" و "تقويم التعليم" و "الزمالة والمهنية " في الترتيب الأول، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.96) مع انحراف معياري قدره (0.45) و (0.49) و (0.45) على التوالي، أما مجال "تنفيذ التعليم"، فقد حصل على متوسط حسابي قدره (3.89) مع انحراف معياري (0.52) وجاء بالترتيب الرابع، مما يدل على تقدير مرتفع لهذا المجال، رغم أنه أقل قليلاً مقارنة بالمجالات الأخرى.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للأداء الوظيفي، فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (3.94) مع انحراف معياري (0.42)، مما يدل على أن مستوى الأداء الوظيفي الإجمالي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب يُعتبر مرتفعًا.

وللتعرف على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات كل مجال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، والجداول التالية توضح ذلك.

1. **مجال التخطيط للتعليم**

يبين الجدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال التخطيط للتعليم.

الجدول رقم (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال لتخطيط للتعليم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أُحلل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها.	3.91	0.86	5	مرتفع
أُضمن خطتي تهيئة للطلبة قبل الدرس الجديد.	4.06	0.72	2	مرتفع
أصوغ نتاجات واضحة قابلة للقياس.	4.11	0.75	1	مرتفع
أُراعي المرونة عند وضع النتاجات في الخطة.	3.91	0.75	5	مرتفع
أُراعي تكامل مستويات النتاجات بأنواعها.	4.06	0.84	2	مرتفع
أحرص على تضمين الخطة للوسائل التعليمية المحفزة للطلبة.	3.69	0.82	7	مرتفع
أختار أنشطة ملائمة للدروس.	3.96	0.81	4	مرتفع
الدرجة الكلية التخطيط للتعليم	3.96	0.45		مرتفع

يبين الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط للتعليم تراوحت ما بين (3.69 – 4.11) وبدرجة تقدير مرتفعة. وإذ جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أصوغ نتاجات واضحة قابلة للقياس" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "أحرص على تضمين الخطة للوسائل التعليمية المحفزة للطلبة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما **الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتعليم** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري (0.45).

2. **مجال تنفيذ التعليم**

يبين الجدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال تنفيذ التعليم.

الجدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال تنفيذ التعليم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
ألتزم بوقت بداية الحصة ونهايتها.	3.86	0.87	7	مرتفع
أُنفذ خطوات الدرس بشكل تكاملي.	3.81	0.97	12	مرتفع
أُثير اهتمام الطلبة بالموضوعات الجديدة.	4.00	0.88	2	مرتفع
أُوظف استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لمحتوى الدرس.	3.89	0.88	5	مرتفع
أربط المحتوى التعليمي بواقع حياة الطلبة.	3.90	0.86	4	مرتفع
ألتزم بتطبيق الخطة الفصلية في وقتها المحدد.	3.84	0.89	9	مرتفع
أوظف اللوح التفاعلي في العملية التعليمية.	3.87	0.80	6	مرتفع
أُحفز الطلبة على المشاركة في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية.	3.83	0.91	10	مرتفع
أُنوع في أساليب تعزيز الطلبة.	4.14	0.88	1	مرتفع
أُنمي مهارات الاتصال الفعال لدى الطلبة.	3.94	0.79	3	مرتفع
أستخدم أساليب التحفيز المناسبة مع الطلبة.	3.83	0.94	10	مرتفع
أُتيح للطلبة التعبير عن آرائهم.	3.85	0.89	8	مرتفع
أُغلق الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة.	3.82	0.92	10	مرتفع
الدرجة الكلية تنفيذ التعليم	3.89	0.52		مرتفع

يُبين الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تنفيذ التعليم تراوحت ما بين (3.81 – 4.14) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (9) والتي

تنص على "أُنوع في أساليب تعزيز الطلبة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أُحفز الطلبة على المشاركة في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما **الدرجة الكلية لمجال تنفيذ التعليم** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.52).

3. **تقويم التعليم**

يبين الجدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال تقويم التعليم.

الجدول رقم (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال تقويم التعليم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أُتقن أساليب التقويم الواقعي.	3.81	0.88	7	مرتفع
أُصمم أدوات القياس المناسبة لتعلم الطلبة.	3.77	0.88	8	مرتفع
أُنوع في استخدام أساليب التقويم.	4.04	0.76	3	مرتفع
أُكلف الطلبة بواجبات تراعي الفروق الفردية بينهم.	3.98	0.85	5	مرتفع
أُجري اختبارات تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى طلبتي.	4.06	0.70	2	مرتفع
أستفيد من نتائج الاختبارات في تصميم الخطط العلاجية والإثرائية.	3.94	0.73	6	مرتفع
أُراعي عند طرح الأسئلة التقويمية مستويات الطلبة.	4.01	0.77	4	مرتفع
أُقدم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم.	4.09	0.83	1	مرتفع
الدرجة الكلية تقويم التعلم	3.96	0.49		مرتفع

يُبين الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تقويم التعليم تراوحت ما بين (3.77 – 4.09) وبدرجة تقدير مرتفعة. جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أُقدم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أُصمم أدوات القياس المناسبة لتعلم الطلبة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة.

أما **الدرجة الكلية لمجال تقويم التعليم** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري (0.49).

4. مجال الزمالة المهنية

يبين الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الزمالة المهنية.

الجدول رقم (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الزمالة المهنية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أمتلك علاقات إيجابية أفراد مجتمع المدرسة.	3.98	0.87	4	مرتفع
أبحث عن أفكار تلبي احتياجات التحسين المستمر في المدرسة.	3.91	0.86	6	مرتفع
التزم بالقوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بعملي.	4.06	0.72	2	مرتفع
أُشارك بالمبادرات المدرسية المختلفة.	4.11	0.75	1	مرتفع
أُشارك بالمبادرات الاجتماعية.	3.91	0.75	7	مرتفع
أُنفذ الواجبات الإدارية الموكلة لي.	4.06	0.84	2	مرتفع
أُدير سلوك الطلبة بفعالية.	3.69	0.82	8	مرتفع

أُشارك زملائي في الخبرات التي امتلكها.	3.96	0.81	5	مرتفع
الدرجة الكلية الزمالة والمهنية	3.96	0.45		مرتفع

يُبين الجدول (14.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الزمالة المهنية تراوحت ما بين (3.69 – 4.11) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أُشارك بالمبادرات المدرسية المختلفة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "أُدير سلوك الطلبة بفعالية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة تقدير مرتفعة.

أما **الدرجة الكلية لمجال الزمالة المهنية** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وانحراف معياري (0.45).

4.1.4 نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس والمؤهل والتخصص، واختبار تحليل التباين Anova لمتغير الخبرة، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: الجنس

ومن أجل تعرف إذا ما كان هناك فروق متعلقة بمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (15.4) يوضح ذلك:

الجدول (15.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير الجنس

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التخطيط للتعليم	ذكر	97	3.93	0.44	-.806-	0.42
	انثى	138	3.98	0.46		
تنفيذ التعليم	ذكر	97	3.86	0.51	-.755-	0.45
	انثى	138	3.91	0.53		
تقويم التعلم	ذكر	97	3.93	0.50	-.833-	0.41
	انثى	138	3.99	0.48		
الزمالة والمهنية	ذكر	97	3.93	0.44	-.987-	0.33
	انثى	138	3.98	0.46		
الدرجة الكلية الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	ذكر	97	3.91	0.41	-.952-	0.34
	انثى	138	3.96	0.43		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث كانت متقاربة في جميع مجالات الأداء الوظيفي، حيث حصلت الإناث على متوسطات حسابية أعلى قليلًا مقارنة بالذكور، إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.33) و (0.45)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم حول واقع الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية.

ثانيا: المؤهل العلمي

ومن أجل الاجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (16.4) يوضح ذلك:

الجدول (16.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التخطيط للتعليم	بكالريوس فما دون	108	3.92	0.45	-1.030-	0.30
	دراسات عليا	127	3.98	0.46		
تنفيذ التعليم	بكالريوس فما دون	108	3.85	0.52	-1.201-	0.23
	دراسات عليا	127	3.93	0.52		
تقويم التعلم	بكالريوس فما دون	108	3.92	0.50	-1.221-	0.22
	دراسات عليا	127	4.00	0.48		
الزمالة والمهنية	بكالريوس فما دون	108	3.93	0.44	-1.065-	0.29
	دراسات عليا	127	3.99	0.45		
الدرجة الكلية الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	بكالريوس فما دون	108	3.92	0.45	-1.284-	0.21
	دراسات عليا	127	3.98	0.46		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أصحاب المؤهل العلمي "بكالريوس فما دون" و"دراسات عليا" كانت متقاربة في جميع مجالات الأداء الوظيفي، حيث حصل أصحاب المؤهل العلمي "بكالريوس فما دون" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.85) و (3.93)، بينما حصل أصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.93) و (4.00). إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.21) و (0.30)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب المؤهل العلمي "بكالريوس فما دون" وأصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" في استجاباتهم حول واقع الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية

ثالثاً: التخصص

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير التخصص تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (17.4) يوضح ذلك:

الجدول (17.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التخطيط للتعليم	علمي	127	3.98	0.46	0.95	0.35
	انساني	108	3.93	0.44		
تنفيذ التعليم	علمي	127	3.92	0.52	0.91	0.36
	انساني	108	3.86	0.52		
تقويم التعلم	علمي	127	4.00	0.47	1.19	0.24
	انساني	108	3.92	0.51		
الزمالة والمهنية	علمي	127	3.99	0.45	1.14	0.26
	انساني	108	3.92	0.44		
الدرجة الكلية الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	علمي	127	3.97	0.43	1.18	0.24
	انساني	108	3.91	0.42		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين أصحاب المؤهل العلمي "علمي" و"إنساني" كانت متقاربة في جميع مجالات الأداء الوظيفي، حيث حصل أصحاب المؤهل العلمي "علمي" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.86) و (4.00)، بينما حصل أصحاب المؤهل العلمي "إنساني" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.92) و (3.98). إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.24) و (0.36)، وهي جميعها أكبر من 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب المؤهل

العلمي "علمي" وأصحاب المؤهل العلمي "إنساني" في استجاباتهم حول واقع الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية.

رابعاً : سنوات الخبرة

ومن أجل الاجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين Anova والجدول رقم (18.4) يوضح ذلك:

الجدول (18.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتعليم	أقل من (5) سنوات	65	3.99	0.46
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.94	0.45
	أكثر من (10) سنة	91	3.95	0.45
	Total	235	3.96	0.45
تنفيذ التعليم	أقل من (5) سنوات	65	3.88	0.54
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.85	0.47
	أكثر من (10) سنة	91	3.94	0.55
	Total	235	3.89	0.52
تقويم التعلم	أقل من (5) سنوات	65	3.91	0.48
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.96	0.52
	أكثر من (10) سنة	91	4.00	0.48
	Total	235	3.96	0.49
الزمالة والمهنية	أقل من (5) سنوات	65	3.98	0.45
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.95	0.45

	أكثر من (10) سنة	91	3.95	0.45
	Total	235	3.96	0.45
الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	أقل من (5) سنوات	65	3.94	0.42
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.93	0.42
	أكثر من (10) سنة	91	3.96	0.43
	Total	235	3.94	0.42

أظهرت نتائج التحليل الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديراتهم للأداء الوظيفي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات ولتعرف إذا ما كان هناك دلالة لهذه الفروق تم استخدام اختبار التباين.

الجدول (19.4) اختبار التباين لدلالة الفروق لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**اختبار F**	**القيمة الاحتمالية**
التخطيط للتعليم	بين المجموعات	0.84	2	0.42	0.20	0.82
	داخل المجموعات	47.792	232	0.21		
	بين المجموعات	47.876	234			
تنفيذ التعليم	داخل المجموعات	0.33	2	0.16	0.60	0.55
	بين المجموعات	62.971	232	0.27		
	داخل المجموعات	63.297	234			
تقويم التعلم	بين المجموعات	0.31	2	0.16	0.64	0.53
	داخل المجموعات	56.335	232	0.24		
	بين المجموعات	56.648	234			
الزمالة والمهنية	داخل المجموعات	0.51	2	0.26	0.13	0.88
	بين المجموعات	46.659	232	0.21		
	داخل المجموعات	46.710	234			

الدرجة الكلية الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	بين المجموعات	0.51	2	0.25	0.14	0.87
	داخل المجموعات	41.683	232	0.18		
	بين المجموعات	41.734	234			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن استجابات المعلمين حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للأداء الوظيفي لم تختلف بشكل دال إحصائيًا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تسجل أي من مجالات الأداء الوظيفي فروقًا ذات دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$). تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لجميع فئات المعلمين، سواء من ذوي الخبرة القصيرة أم الطويلة، كانت متقاربة في تقييمهم للأداء الوظيفي. فقد بلغت القيمة الاحتمالية (Sig) للتخطيط للتعليم (0.82)، ولتنفيذ التعليم (0.55)، ولتقويم التعلم (0.53)، وللزمالة والمهنية (0.88)، بينما سجلت الدرجة الكلية للأداء الوظيفي قيمة (0.87)، وجميعها أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية المحدد (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم.

5.1.4 نتائج السؤال الخامس

ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب، ومقارنتها بالمستويات المحددة لتفسير النتائج. يعرض الجدول رقم (20.4) النتائج المتعلقة مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب على كل بُعد من أبعاد الدراسة.

الجدول رقم (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب

رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
1	العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	3.88	0.55	4	مرتفع
2	الرضا عن المدرسة ومرافقها	3.92	0.68	3	مرتفع
3	تقدير العاملين من قبل المدير	3.94	0.54	2	مرتفع
4	رضا العاملين عن العمل	4.00	0.52	1	مرتفع
	الدرجة الكلية الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	3.93	0.46		مرتفع

يبين الجدول رقم (20.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في مختلف مجالات الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب تراوحت بين (3.88) و (4.00)، وجاءت جميعها بدرجة تقدير مرتفعة. فقد جاء مجال "رضا العاملين عن العمل" في الترتيب الأول، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.00) مع انحراف معياري قدره (0.52)، تلاه مجال "تقدير العاملين من قبل المدير"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.94) مع انحراف معياري (0.54)، مما يعني أن هذا البُعد أيضًا حصل على تقدير مرتفع.

أما مجال "الرضا عن المدرسة ومرافقها"، فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.92) مع انحراف معياري (0.68)، مما يشير إلى أن هذا البُعد يتمتع بتقدير مرتفع، رغم وجود تباين أكبر بين آراء المعلمين مقارنةً بالأبعاد السابقة. في حين أن "العلاقات الإنسانية داخل المدرسة" حصلت على متوسط حسابي قدره (3.88) مع انحراف معياري (0.55)، مما يدل على تقدير مرتفع أيضًا، لكنه الأقل بين المجالات الأخرى.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للروح المعنوية، فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (3.93) مع انحراف معياري (0.46)، مما يشير إلى أن مستوى الروح المعنوية الإجمالي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب يُعتبر مرتفعًا.

مجال العلاقات الانسانية داخل المدرسة

يبين الجدول (21.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال العلاقات الانسانية داخل المدرسة.

الجدول رقم (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال العلاقات الانسانية داخل المدرسة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أشعر بالتقدير والاحترام بين زملائي.	3.86	0.87	5	مرتفع
أُقابل أولياء أمور الطلبة برحابة صدر.	3.81	0.97	8	مرتفع
أشعر بأن علاقتي بزملائي داخل المدرسة وخارجها قوية.	4.00	0.88	1	مرتفع
أشارك زملائي في كافة مناسباتهم.	3.89	0.88	3	مرتفع
أتناقش مع زملائي في أعمالنا المدرسية.	3.90	0.86	2	مرتفع
أشعر أن قنوات الاتصال داخل المدرسة مُيسرة.	3.84	0.89	6	مرتفع
أتوجه إلى زملائي لمشاركتي في حل المشكلات التي تواجهني.	3.87	0.80	4	مرتفع
أرى أن هناك تعاونًا في العمل داخل المدرسة.	3.83	0.91	7	مرتفع
الدرجة الكلية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	3.88	0.55		مرتفع

يُبين الجدول (21.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقات الإنسانية داخل المدرسة تراوحت ما بين (3.81 – 4.00) وبدرجة تقدير مرتفعة. جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أشعر بأن علاقتي بزملائي داخل المدرسة وخارجها قوية" في الترتيب

الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أُقابل أولياء أمور الطلبة برحابة صدر" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.97) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما **الدرجة الكلية للبعد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.55).

مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها

يبين الجدول (22.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها.

الجدول رقم (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الرضا عن المدرسة ومرافقها

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أرى أن مبنى المدرسة يُمثل مكانًا مُناسبًا لطبيعة عملي.	4.14	0.88	1	مرتفع
أرى أن الخدمات التي توفرها المدرسة للمعلمين مناسبة.	3.94	0.79	2	مرتفع
أرى أن التهوية والإضاءة في المدرسة مُلائمة للوضع الصحي.	3.83	0.94	4	مرتفع
أرى أن مرافق المدرسة آمنة وسليمة.	3.85	0.89	3	مرتفع
أشعر بسعادة أثناء تواجدي في المدرسة.	3.82	0.92	5	مرتفع
الدرجة الكلية الرضا عن المدرسة ومرافقها	3.92	0.68		مرتفع

يُظهر الجدول (22.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الرضا عن المدرسة ومرافقها تراوحت ما بين (3.82 – 4.14) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أرى أن مبنى المدرسة يُمثل مكانًا مُناسبًا لطبيعة عملي" في الترتيب الأول

بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أشعر بسعادة أثناء تواجدي في المدرسة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما **الدرجة الكلية للبعد الرضا عن المدرسة ومرافقها** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (0.68).

مجال تقدير المعلمين من قبل المدير

يبين الجدول (23.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال تقدير المعلمين من قبل المدير.

الجدول رقم (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال تقدير المعلمين من قبل المدير

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
يُشجع مدير المدرسة مبادرات تحسين العمل المدرسي.	3.81	0.88	4	مرتفع
يُشجعني مدير المدرسة على تطوير قدراتي المهنية.	3.77	0.88	5	مرتفع
يُعاملني مدير المدرسة كزميل وليس كمرؤوس.	4.04	0.76	2	مرتفع
أشعر أن مدير المدرسة عادل في تعامله مع المعلمين.	3.98	0.85	3	مرتفع
يُشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات المدرسية.	4.06	0.70	1	مرتفع
الدرجة الكلية تقدير العاملين من قبل المدير	3.94	0.54		مرتفع

يُظهر الجدول (23.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تقدير المعلمين من قبل المدير تراوحت ما بين (3.77 – 4.06) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يُشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات المدرسية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة

رقم (2) والتي تنص على "يُشجعني مدير المدرسة على تطوير قدراتي المهنية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة تقدير مرتفعة. أما **الدرجة الكلية للبعد تقدير المعلمين من قبل المدير** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.54).

مجال رضا العاملين عن العمل

يبين الجدول (24.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال رضا العاملين عن العمل

الجدول رقم (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال رضا العاملين عن العمل

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
أُواظب على عملي دون تغيب.	3.94	0.73	6	مرتفع
أشعر بالحماس عندما أقوم بعملي.	4.01	0.77	3	مرتفع
أشعر بالمتعة أثناء تدريسي.	4.09	0.83	1	مرتفع
أشعر بأن عملي كمعلم يُكسبني محبة واحترام الآخرين.	3.98	0.87	4	مرتفع
أُحقق ذاتي من خلال عملي بالتعليم.	3.91	0.86	7	مرتفع
أسعى للاستمرار في عملي كمعلم.	4.06	0.72	2	مرتفع
أُفضل مهنة التدريس على أي مهنة أُخرى.	3.98	0.87	4	مرتفع
الدرجة الكلية رضا العاملين عن العمل	4.00	0.52		مرتفع

يُظهر الجدول (24.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال رضا العاملين عن العمل تراوحت ما بين (3.91 – 4.09) وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم

(3) والتي تنص على "أشعر بالمتعة أثناء تدريسي" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أُحقق ذاتي من خلال عملي بالتعليم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة تقدير مرتفعة.

أما **الدرجة الكلية لمجال رضا العاملين عن العمل** فقد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري (0.52).

6.1.4 نتائج السؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس والمؤهل والتخصص، واختبار تحليل التباين Anova لمتغير الخبرة، وفيما يلي تفصيل لذلك.

أولاً: الجنس

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (25.4) يوضح ذلك:

الجدول (25.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير الجنس

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	ذكر	97	3.82	0.57	-1.211-	0.23
	انثى	138	3.91	0.54		
الرضا عن المدرسة ومرافقها	ذكر	97	3.92	0.61	0.73	0.94
	انثى	138	3.91	0.72		
تقدير العاملين من قبل المدير	ذكر	97	3.90	0.57	0.77	0.44
	انثى	138	3.96	0.52		
رضا العاملين عن العمل	ذكر	97	3.95	0.50	-1.109-	0.27
	انثى	138	4.03	0.54		
الدرجة الكلية الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	ذكر	97	3.90	0.44	0.88	0.38
	انثى	138	3.95	0.47		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية، حيث حصل الذكور على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.82) و (3.95)، بينما حصلت الإناث على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.91) و (4.03). وعلى الرغم من هذه الفروق الطفيفة في المتوسطات الحسابية، إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.23) و (0.94)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم حول واقع الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية.

ثانياً: المؤهل العلمي

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (26.4) يوضح ذلك:

الجدول (26.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	بكالريوس فما دون	108	3.82	0.57	-1.346-	0.18
	دراسات عليا	127	3.92	0.53		
الرضا عن المدرسة ومرافقها	بكالريوس فما دون	108	3.89	0.65	0.64	0.52
	دراسات عليا	127	3.94	0.70		
تقدير العاملين من قبل المدير	بكالريوس فما دون	108	3.90	0.56	-1.022-	0.31
	دراسات عليا	127	3.97	0.52		
رضا العاملين عن العمل	بكالريوس فما دون	108	3.96	0.50	0.98	0.33
	دراسات عليا	127	4.03	0.54		
الدرجة الكلية الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	بكالريوس فما دون	108	3.89	0.45	-1.220-	0.22
	دراسات عليا	127	3.96	0.47		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أصحاب المؤهل العلمي "بكالريوس فما دون" و"دراسات عليا" كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية، حيث حصل أصحاب المؤهل العلمي "بكالوريوس فما دون" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.82) و (3.96)، بينما حصل أصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.92) و (4.03). إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.18) و (0.52)، وهي جميعها أكبر من 0.05 ، مما يشير إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين أصحاب المؤهل العلمي "بكالوريوس فما دون" وأصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" في استجاباتهم حول واقع الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية. مقارنة بزملائهم من حملة البكالوريوس، ولكن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية.

ثالثاً: التخصص

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير التخصص تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (27.4) يوضح ذلك:

الجدول (27.4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة والمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً للتخصص

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	علمي	127	3.92	0.53	1.287	0.20
	انساني	108	3.83	0.58		
الرضا عن المدرسة ومرافقها	علمي	127	3.92	0.73	0.14	0.89
	انساني	108	3.91	0.61		
تقدير العاملين من قبل المدير	علمي	127	3.97	0.51	1.217	0.23
	انساني	108	3.89	0.57		
رضا العاملين عن العمل	علمي	127	4.03	0.53	1.230	0.22
	انساني	108	3.95	0.51		
الدرجة الكلية الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	علمي	127	3.96	0.46	1.144	0.26
	انساني	108	3.89	0.46		

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أصحاب التخصص العلمي والإنساني كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية، حيث حصل أصحاب التخصص العلمي على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.83) و (4.03)، بينما حصل أصحاب التخصص الإنساني على

متوسطات حسابية تراوحت بين (3.83) و (3.96). وعلى الرغم من هذه الفروق الطفيفة في المتوسطات الحسابية، إلا أن قيمة (ت) لم تكن دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.20) و (0.89)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب التخصص العلمي وأصحاب التخصص الإنساني في استجاباتهم حول واقع الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية.

رابعاً: سنوات الخبرة

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلق بمتغير سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و استخدام اختبار تحليل التباين (Anova)

الجدول (28.4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	أقل من (5) سنوات	65	3.90	0.58
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.82	0.50
	أكثر من (10) سنة	91	3.91	0.59
	Total	235	3.88	0.55
الرضا عن المدرسة ومرافقها	أقل من (5) سنوات	65	3.85	0.70
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.89	0.70
	أكثر من (10) سنة	91	3.98	0.64
	Total	235	3.92	0.68
تقدير العاملين من قبل المدير	أقل من (5) سنوات	65	3.86	0.54
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.95	0.54

	أكثر من (10) سنة	91	3.98	0.54
	Total	235	3.94	0.54
رضا العاملين عن العمل	أقل من (5) سنوات	65	3.98	0.55
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.98	0.52
	أكثر من (10) سنة	91	4.02	0.51
	Total	235	4.00	0.52
الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	أقل من (5) سنوات	65	3.90	0.46
	من (5) إلى (10) سنوات	79	3.91	0.44
	أكثر من (10) سنة	91	3.97	0.48
	Total	235	3.93	0.46

أظهرت نتائج التحليل الوصفي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديراتهم للروح المعنوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات ولتعرف دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار التباين

الجدول (29.4) اختبار التباين لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	القيمة الاحتمالية
العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.51	0.60
	داخل المجموعات	71.357	232	0.31		
	الإجمالي	71.672	234			
الرضا عن المدرسة ومرافقها	بين المجموعات	0.77	2	0.38	0.84	0.43
	داخل المجموعات	106.085	232	0.46		
	الإجمالي	106.852	234			
	بين المجموعات	0.58	2	0.29	0.99	0.37

تقدير العاملين من قبل المدير	داخل المجموعات	67.639	232	0.29		
	الإجمالي	68.217	234			
رضا العاملين عن العمل	بين المجموعات	0.56	2	0.28	0.10	0.90
	داخل المجموعات	63.492	232	0.27		
	الإجمالي	63.548	234			
الدرجة الكلية الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	بين المجموعات	0.25	2	0.13	0.60	0.55
	داخل المجموعات	49.052	232	0.21		
	الإجمالي	49.306	234			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن استجابات المعلمين حول الروح المعنوية لديهم لم تختلف بشكل دال إحصائيًا تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تسجل أي من مجالات الروح المعنوية فروقًا ذات دلالة عند مستوى (α < .05). تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لجميع فئات المعلمين، سواء من ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة، كانت متقاربة في تقييمهم للروح المعنوية. فقد بلغت القيمة الاحتمالية (Sig) للعلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.60)، وللرضا عن المدرسة ومرافقها (0.43)، ولتقدير العاملين من قبل المدير (0.37)، ولرضا العاملين عن العمل (0.90)، بينما سجلت الدرجة الكلية للروح المعنوية قيمة (0.55)، وجميعها أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية المحدد (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم.

7.1.4 نتائج السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار معامل الارتباط بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي والجدول (30.4) يوضح ذلك (معاملات الارتباط للمجالات وللكلي وليس فقط للكلي)

جدول (30.4) معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين وفقاً للمجالات

مؤشرات القيادة بالتحفيز	مؤشرات الأداء الوظيفي	معامل الارتباط (Pearson)	Sig. (2-tailed)
التحفيز المعنوي والمادي	التخطيط للتعليم	.897	.000
	تنفيذ التعليم	.622	.000
	تقويم التعلم	.627	.000
	الزمالة والمهنية	.866	.000
التحفيز الإداري	التخطيط للتعليم	.612	.000
	تنفيذ التعليم	.987	.000
	تقويم التعلم	.640	.000
	الزمالة والمهنية	.612	.000
التحفيز المهني	التخطيط للتعليم	.655	.000
	تنفيذ التعليم	.725	.000
	تقويم التعلم	.967	.000
	الزمالة والمهنية	.722	.000

أظهرت نتائج معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.01)

بين مجالات القيادة بالتحفيز ومجالات الأداء الوظيفي، حيث كانت جميع قيم (Sig) أقل من 0.05.

بالنسبة لمجال **التحفيز المعنوي والمادي**، أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي مع **التخطيط للتعليم** (0.897)، وارتباط متوسط مع **تنفيذ التعليم** (0.622) و**تقويم التعلم** (0.627)، بينما كان الارتباط مرتفعًا مع **الزمالة والمهنية** (0.866).

أما **التحفيز الإداري**، فقد سجل ارتباطًا متوسطًا مع **التخطيط للتعليم** (0.612) و**تقويم التعلم** (0.640)، بينما كان الارتباط قويًا مع **تنفيذ التعليم** (0.987)، مما يعكس تأثير التحفيز الإداري على أداء المعلمين في التنفيذ الفعلي للأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى ارتباطه المتوسط بالزمالة والمهنية (0.612).

وفيما يتعلق بـ **التحفيز المهني**، فقد سجل ارتباطًا متوسطًا مع **التخطيط للتعليم** (0.655) و**تنفيذ التعليم** (0.725)، بينما كان الارتباط قويًا مع **تقويم التعلم** (0.967) و**الزمالة والمهنية** (0.722)، مما يشير إلى أن التحفيز المهني له تأثير مباشر على قدرة المعلمين على تقييم التعلم وتعزيز الروابط المهنية بينهم.

الجدول رقم (31.4): معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين بالدرجة الكلية

معامل الارتباط			
		القيادة بالتحفيز	**الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية**
القيادة بالتحفيز	معامل ارتباط بيرسون	1	0.98**
	مستوى الدلالة		0.000
	العينة	235	235
	معامل ارتباط بيرسون	0.98**	1

الأداء الوظيفي لمعلمي	مستوى الدلالة	0.000	
المدارس الإعدادية	العينة	235	235
**. الارتباط ذو دلالة معنوية عند مستوى .01 .(2-tailed) level			

تشير نتائج تحليل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جدًا وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية، حيث بلغ معامل الارتباط (.978) عند مستوى دلالة (.000)، مما يعكس علاقة ارتباط قوية جدًا بين المتغيرين.

8.1.4 نتائج السؤال الثامن

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين:؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اجراء اختبار معامل الارتباط بين القيادة بالتحفيز والروح المعنوية والجدول (32.4) يوضح ذلك

جدول (32.4) معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين وفقاُ للمجالات

مؤشرات القيادة بالتحفيز	مؤشرات الروح المعنوية	معامل الارتباط (Pearson)	Sig. (2-tailed)
التحفيز المعنوي والمادي	العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	.590	.000
	الرضا عن المدرسة ومرافقها	.470	.000
	تقدير العاملين من قبل المدير	.467	.000
	رضا العاملين عن العمل	.569	.000
	العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	.910	.000

التحفيز الإداري	الرضا عن المدرسة ومرافقها	.782	.000
	تقدير العاملين من قبل المدير	.556	.000
	رضا العاملين عن العمل	.555	.000
التحفيز المهني	العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	.579	.000
	الرضا عن المدرسة ومرافقها	.692	.000
	تقدير العاملين من قبل المدير	.889	.000
	رضا العاملين عن العمل	.826	.000

أظهرت نتائج معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤α.01) بين القيادة بالتحفيز ومجالات الروح المعنوية، حيث كانت جميع قيم (Sig) أقل من .05، مما يشير إلى تأثير التحفيز على تعزيز الروح المعنوية للمعلمين.

بالنسبة لمجال التحفيز المعنوي والمادي، أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.590)، وارتباط ضعيف نسبيًا مع الرضا عن المدرسة ومرافقها (0.470) وتقدير العاملين من قبل المدير (0.467)، بينما سجل ارتباطًا متوسطًا مع رضا العاملين عن العمل (0.569)، مما يدل على دور هذا النوع من التحفيز في تحسين بيئة العمل ودافعية المعلمين.

أما التحفيز الإداري، فقد سجل أعلى ارتباط بين جميع المؤشرات، حيث كان الارتباط قويًا جدًا مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.910) ومرتفعًا مع الرضا عن المدرسة ومرافقها (0.782)، بينما كان متوسطًا مع تقدير العاملين من قبل المدير (0.556) ورضا العاملين عن العمل (0.555)، مما يشير إلى أن التحفيز الإداري يساهم بشكل كبير في خلق بيئة مدرسية إيجابية وتعزيز الشعور بالانتماء لدى المعلمين.

وفيما يتعلق بالتحفيز المهني، فقد سجل ارتباطًا متوسطًا مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.579) والرضا عن المدرسة ومرافقها (0.692)، بينما كان الارتباط قويًا جدًا مع تقدير العاملين من قبل المدير (0.889) ورضا العاملين عن العمل (0.826)، مما يعكس تأثير التحفيز المهني على تعزيز تقدير الذات والرضا الوظيفي للمعلمين.

الجدول رقم (33.4): معامل الارتباط بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين بالدرجة الكلية

معامل الارتباط			
		القيادة بالتحفيز	الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية
القيادة بالتحفيز	معامل ارتباط بيرسون	1	0.95 **
	مستوى الدلالة		0.000
	العينة	235	235
الروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية	معامل ارتباط بيرسون	0.95 **	1
	مستوى الدلالة	0.000	
	العينة	235	235
**. الارتباط ذو دلالة معنوية عند مستوى .01 .level (2-tailed)			

تشير نتائج تحليل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جدًا وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز ومستوى الروح المعنوية للمعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.950) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يعكس علاقة ارتباط قوية جدًا بين المتغيرين.

2.4 نتائج المقابلات (النتائج النوعية)

تُعَدُّ المقابلات من الأدوات البحثية الفعّالة في الدراسات التربوية، حيث تتيح للباحث فهماً معمقاً للظواهر الاجتماعية والتربوية من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين. وتعتمد هذه المقابلات على الأسئلة المفتوحة التي تمنح المشاركين حرية التعبير عن آرائهم وتجاربهم دون قيود محددة، مما يساعد في استكشاف التصورات والممارسات والسلوكيات بطريقة أكثر تفصيلاً.

يهدف هذا التحليل إلى استكشاف واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من خلال مقابلات مع (10) من مديري ومديرات المدارس الإعدادية، حيث تم طرح مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تساعد في فهم التصورات والممارسات الفعلية للتحفيز داخل المدارس.

1.2.4 نتائج السؤال التاسع: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟

أظهرت إجابات أفراد العينة تنوعًا في وجهات النظر حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز، حيث تفاوتت آراء المشاركين بين التأكيد على دور التحفيز في تعزيز الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، وبين التحديات التي تواجه تطبيقه في الواقع المدرسي.

1.1.2.4 السؤال الفرعي الأول: "حسب رأيك، كيف يؤثر التحفيز المعنوي والمادي على أداء المعلمين داخل المدرسة؟

أظهرت إجابات المديرين أن التحفيز بشقيه المعنوي والمادي يعد من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على أداء المعلمين داخل المدرسة. فقد أشار أربعة من المديرين أي مانسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن التحفيز المعنوي، مثل "الإشادة العلنية بجهود المعلمين في

الاجتماعات المدرسية"، أو" إرسال رسائل شكر رسمية"، أو "منحهم شهادات تقدير"، يسهم في رفع معنوياتهم ويزيد من دافعيتهم للعمل. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يلمس المعلمون تقديرًا لجهودهم، سواء بكلمة شكر أمام زملائهم أو من خلال شهادات التقدير، فإن ذلك يدفعهم لبذل المزيد من الجهد وتحقيق أداء أفضل."

في المقابل ركز ثلاثة مديرين آخرين بنسبة (30%) من أفراد عينة المقابلة على أن الحوافز المادية، مثل المكافآت المالية أو الدعم المالي للمشاركة في الدورات التدريبية، تعد عاملاً مهمًا في تحفيز المعلمين وتشجيعهم على التطوير المهني. أحد المديرين أوضح ذلك بقوله: "المعلم يحتاج إلى دعم معنوي، لكن في بعض الأحيان يكون الحافز المادي أكثر تأثيرًا، خاصة عندما يرتبط بالأداء المتميز أو الإنجازات التربوية."

إضافة إلى ذلك، أكد مديران ما نسبته (20%) من أفراد عينة المقابلة أن التحفيز يؤدي إلى خلق بيئة مدرسية أكثر استقرارًا، حيث يسهم في تقليل الغياب والتأخير بين المعلمين، ويعزز الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية. وأحدهم عبر عن ذلك بقوله: "عندما نقدم الحوافز، سواء كانت معنوية أو مادية، نلاحظ انخفاضًا في نسبة الغياب وزيادة في الالتزام المهني لدى المعلمين."

على الجانب الآخر، أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن تأثير التحفيز يختلف من معلم لآخر، حيث قد لا يكون للتحفيز المادي التأثير نفسه على جميع المعلمين، فالبعض يرى في التقدير اللفظي والشكر حافزًا أكبر من المكافآت المادية. أحد المديرين أوضح ذلك بقوله "هناك معلمون يشعرون بأن مجرد الاعتراف بجهودهم هو كافٍ لتحفيزهم، بينما يحتاج آخرون إلى مكافآت ملموسة ليشعروا بالتقدير."

وبشكل عام، أكدت إجابات المديرين أن التحفيز المعنوي والمادي يؤديان إلى تحسين الأداء الوظيفي، وزيادة دافعية المعلمين، وتعزيز بيئة العمل الإيجابية داخل المدرسة، إلا أن فاعلية كل نوع من التحفيز تعتمد على احتياجات المعلمين أنفسهم وتوقعاتهم من الإدارة المدرسية.

2.1.2.4 السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما أهم الأساليب الإدارية التي تستخدمها لتحفيز المعلمين وتحسين بيئة العمل؟

أظهرت إجابات المديرين عن هذا السؤال تباينًا في الأساليب الإدارية التي يعتمدون عليها لتحفيز المعلمين، حيث ركزت معظم الإجابات على أهمية خلق بيئة داعمة ومحفزة تسهم في تحسين الأداء وتعزيز الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية. وقد تنوعت الأساليب التي يستخدمها المديرون بين التحفيز اللفظي، والمكافآت المادية، وإشراك المعلمين في صنع القرار، وتوفير فرص للتطوير المهني.

أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن التقدير اللفظي من خلال الإشادة العلنية بجهود المعلمين، سواء في الاجتماعات المدرسية أو عبر الإعلانات الرسمية داخل المدرسة، يعد من أكثر الأساليب فاعلية في تعزيز الدافعية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "أحرص دائمًا على تقديم الثناء العلني للمعلمين المتميزين في الطابور الصباحي أو في اجتماعات الطاقم التدريسي، فهذا يعزز من شعورهم بالتقدير ويشجع الآخرين على تحسين أدائهم."

بينما أكد مدير آخر أن الكلمة الطيبة والاعتراف بجهود المعلم أمام زملائه تكون أحيانًا أقوى من أي مكافأة مادية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "بعض المعلمين لا يحتاجون إلى مكافآت مادية بقدر ما يحتاجون إلى تقدير جهودهم بكلمات تشجيعية تجعلهم يشعرون بأن عملهم محل اهتمام."

أوضح أربعة من المديرين أي مانسبته(40%) من أفراد عينة المقابلة أنهم يعتمدون على تقديم مكافآت مالية أو حوافز رمزية مثل قسائم شراء أو هدايا تقديرية للمعلمين الذين يظهرون أداءً متميزًا. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "في نهاية كل فصل دراسي، نقوم بمنح مكافآت رمزية لأفضل المعلمين بناءً على تقييم الأداء، وهذا يزيد من دافعيتهم."

إلا أن بعض المديرين أشاروا إلى التحديات المرتبطة بتوفير الحوافز المادية، بسبب محدودية الميزانية المخصصة لهذا الغرض. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نرغب في تقديم مكافآت مالية أكبر، لكن الميزانية المحدودة تجعلنا نركز أكثر على أساليب التحفيز المعنوي."

كما أكد ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن إشراك المعلمين في عملية صنع القرار وإعطائهم فرصة للتعبير عن آرائهم حول القضايا التربوية والإدارية، يعد من أهم أساليب التحفيز التي تعزز الشعور بالمسؤولية والانتماء للمؤسسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يشعر المعلم أنه جزء من عملية اتخاذ القرار داخل المدرسة، يكون أكثر التزامًا وأكثر استعدادًا للمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية."

كما أشار أحد المديرين إلى أنه يحرص على إشراك المعلمين في لجان العمل المدرسي وإعطائهم مساحة لاقتراح مبادرات تربوية جديدة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحن نطلب من المعلمين اقتراح برامج ومشاريع تعليمية، وعندما يتم اعتماد أفكارهم، يشعرون بأنهم جزء أساسي من تطوير المدرسة."

أوضح أربعة من المديرين مانسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن تحفيز المعلمين لا يقتصر على المكافآت المادية والتقدير، بل يشمل أيضًا توفير فرص للتطوير المهني من خلال الدورات التدريبية وورش العمل. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلمون يحتاجون دائمًا إلى

تطوير مهاراتهم، وعندما نتيح لهم فرصًا لحضور ورش عمل ودورات تدريبية، فإن ذلك يشكل دافعًا قويًا لهم للاستمرار في تحسين أدائهم."

ركز بعض المديرين على أهمية تحسين بيئة العمل من خلال توفير وسائل الراحة للمعلمين، مثل تخصيص غرف استراحة مناسبة، وتوفير الأدوات التعليمية الحديثة، وتقليل الأعباء الإدارية غير الضرورية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحاول دائمًا جعل بيئة العمل أكثر راحة للمعلمين، لأن المعلم عندما يكون مرتاحًا نفسيًا داخل المدرسة، يكون أداؤه أفضل."

بشكل عام، أظهرت إجابات المديرين أن تحفيز المعلمين يتطلب مجموعة متكاملة من الأساليب الإدارية، تشمل التقدير اللفظي، الحوافز المادية، إشراك المعلمين في اتخاذ القرار، توفير فرص التطوير المهني، وتحسين بيئة العمل. كما أكد المديرون على أن اختيار الأسلوب المناسب يعتمد على احتياجات المعلمين وظروف المدرسة، وأن الجمع بين التحفيز المعنوي والمادي يحقق أفضل النتائج.

3.1.2.4السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يمكن للمدير تعزيز التحفيز المهني للمعلمين وتشجيعهم على التطوير المستمر؟

أظهرت إجابات أفراد العينة وعياً عالياً بأهمية التحفيز المهني كأحد العوامل الرئيسية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث أشار المديرون إلى عدة استراتيجيات يمكن تبنيها لتعزيز الحافز المهني وتشجيع المعلمين على التطوير المستمر. وقد تباينت الأساليب المقترحة بين توفير فرص التدريب، وتقديم الدعم المعنوي، وتحفيز الإبداع، وإيجاد بيئة تنافسية إيجابية.

أشار ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن إتاحة فرص التطوير المهني للمعلمين من خلال ورش العمل والدورات التدريبية يعد من أكثر الأساليب فعالية في تحفيزهم.

أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما نتيح للمعلمين فرصة الالتحاق بدورات متخصصة في طرق التدريس الحديثة، نلاحظ تحسنًا كبيرًا في أدائهم داخل الفصول الدراسية."

وأكد مدير آخر أن تحفيز المعلمين على حضور المؤتمرات والندوات التربوية يسهم في تنمية مهاراتهم وتعزيز روح المبادرة لديهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "بعض المعلمين يشعرون بالإحباط نتيجة الروتين اليومي، وعندما نمنحهم فرصة لحضور مؤتمرات تربوية أو ورش عمل خارج المدرسة، يعودون بحماس جديد وأفكار إبداعية."

أوضح أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن تقديم حوافز مادية لمن يحرص على تطوير نفسه أكاديمياً ومهنياً يعد من الوسائل الناجحة في تعزيز الحافز المهني. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نقوم بتغطية تكاليف بعض الدورات التدريبية للمعلمين المتميزين كنوع من التحفيز لهم على الاستمرار في تطوير مهاراتهم."

في المقابل، أشار مدير آخر إلى أن المكافآت المالية ليست دائماً ضرورية، وأن شهادات التقدير والتكريم العلني لمن يشارك في تطوير نفسه تكون كافية أحيانًا لتعزيز دافعية المعلمين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحرص على تكريم المعلمين الذين يبادرون بتطوير أنفسهم أكاديمياً من خلال منحهم شهادات تقدير في اجتماعات المدرسة."

أكد ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن إعطاء المعلمين مساحة كافية لابتكار أساليب تدريسية جديدة يشجعهم على التطوير المستمر. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم عندما يشعر بأن لديه الحرية في تجربة أساليب جديدة داخل الفصل، يصبح أكثر إبداعًا وأكثر رغبة في تطوير نفسه."

كما أشار مدير آخر إلى أن تحفيز المعلمين على تقديم مشاريع تربوية مبتكرة يمنحهم شعوراً بالتميز ويجعلهم أكثر حماساً للتطوير. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نقوم بإطلاق مسابقات

داخل المدرسة لأفضل طريقة تدريس مبتكرة، وهذا يدفع المعلمين إلى البحث عن أساليب جديدة وتحفيز زملائهم على الإبداع."

أوضح بعض المديرين أن خلق بيئة تنافسية بين المعلمين من خلال برامج مثل "المعلم المتميز" يسهم في تشجيعهم على تحسين مهاراتهم وتطوير أنفسهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يرى المعلم أن هناك زميلاً له يحصل على لقب المعلم المتميز بسبب تطويره لأساليبه التدريسية، فإن ذلك يدفعه إلى بذل جهد أكبر في تحسين أدائه."

إضافة إلى ذلك، أشار أحد المديرين إلى أن مشاركة نتائج تطوير الأداء في الاجتماعات المدرسية تسهم في تحفيز المعلمين على البحث عن أساليب جديدة لتطوير أنفسهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نقوم بعرض أفضل الممارسات التدريسية في الاجتماعات الشهرية، مما يحفز المعلمين على تبني أساليب جديدة والاستفادة من تجارب زملائهم."

أشار بعض المديرين إلى أنهم يشجعون المعلمين على إجراء أبحاث تربوية حول القضايا التعليمية الحديثة، مما يعزز لديهم روح البحث والتطوير. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحفّز المعلمين على إجراء أبحاث حول طرق التدريس الفعالة ونشرها في مجلات تربوية، وهذا ينعكس إيجابًا على مستواهم المهني."

بشكل عام، أكدت إجابات المديرين أن تحفيز المعلمين على التطوير المهني يتطلب استراتيجيات متنوعة، تشمل توفير الدورات التدريبية، تقديم الحوافز المادية والمعنوية، دعم الإبداع التربوي، خلق بيئة تنافسية إيجابية، وتشجيع البحث التربوي. كما أشار المديرون إلى أن المدرسة التي تدعم التطوير المهني لمعلميها تتميز بأداء تعليمي أفضل، حيث يشعر المعلمون بالتحفيز المستمر للنمو والتقدم.

4.1.2.4 السؤال الفرعي الرابع: برأيك، ما التحديات التي تواجهها كمدير عند تطبيق استراتيجيات التحفيز المختلفة داخل المدرسة؟

أظهرت إجابات المديرين تنوعًا في التحديات التي يواجهونها عند تطبيق استراتيجيات التحفيز داخل المدارس الإعدادية، حيث أشار المشاركون إلى عوامل مالية وإدارية وتنظيمية تؤثر على فاعلية التحفيز، بالإضافة إلى التفاوت في استجابة المعلمين لهذه الاستراتيجيات. وقد تمحورت التحديات التي ذكرها المديرون حول نقص الموارد المالية، ضغط الأعباء الإدارية، عدم استجابة بعض المعلمين، العقبات التنظيمية، وغياب الدعم من الجهات العليا.

اتفق ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة على أن ضعف الميزانية المخصصة للحوافز يشكل التحدي الأكبر أمام تنفيذ برامج التحفيز بشكل فعال. حيث أشاروا إلى أن عدم توفر تمويل كافٍ للحوافز المالية يجعل من الصعب تقديم مكافآت مجزية للمعلمين المتميزين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نرغب في تقديم مكافآت مالية وحوافز مادية أكبر للمعلمين، لكن محدودية الميزانية تعيق قدرتنا على تنفيذ ذلك."

كما أكد أحد المديرين أن عدم وجود تمويل مخصص لورش العمل والدورات التدريبية يؤثر سلبًا على فرص التطوير المهني للمعلمين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نواجه صعوبة في توفير تدريب مستمر للمعلمين بسبب قلة الموارد، مما يؤثر على قدرتهم على تطوير أنفسهم."

أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن الانشغال بالمهام الإدارية اليومية يحد من قدرتهم على متابعة برامج التحفيز بشكل منتظم. حيث أوضحوا أن العمل الإداري المكثف يقلل من الوقت المتاح لهم للتفاعل المباشر مع المعلمين وتقديم الدعم اللازم لهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "إدارة المدرسة تتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين، وغالبًا ما نجد أنفسنا غارقين في العمل الإداري لدرجة لا تسمح لنا بالتركيز على تحفيز المعلمين كما ينبغي."

كما ذكر أحد المديرين أن الروتين الإداري والإجراءات البيروقراطية تعيق تنفيذ المبادرات التحفيزية بسرعة وكفاءة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "أحيانًا تكون هناك حاجة ماسة لتقديم مكافآت فورية للمعلمين المتميزين، لكن التعقيدات الإدارية تجعل الأمر صعبًا ويؤخر تنفيذ المبادرات التحفيزية."

أوضح أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن هناك تفاوتًا بين المعلمين في مدى استجابتهم للتحفيز، حيث يوجد معلمون لا يتأثرون بالحوافز المقدمة سواء كانت مادية أو معنوية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "بعض المعلمين لا يظهرون أي تغيير في أدائهم حتى بعد تقديم الحوافز، مما يجعل من الصعب معرفة الطريقة الأمثل لتحفيزهم."

كما أشار مدير آخر إلى أن عدم تحمس بعض المعلمين للمشاركة في المبادرات التطويرية يجعل عملية التحفيز أكثر تعقيدًا. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "لدينا معلمون يفضلون البقاء في منطقة الراحة ولا يرغبون في بذل جهد إضافي، حتى لو تم تقديم حوافز لهم."

أكد ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن بعض القوانين واللوائح المدرسية تحد من مرونة تطبيق استراتيجيات التحفيز، مما يجعل من الصعب تقديم مكافآت مادية أو امتيازات وظيفية خارج الإطار الرسمي. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "هناك قيود تنظيمية تجعل من الصعب علينا تقديم مكافآت مالية أو ترفيعات للمعلمين المتميزين، مما يقلل من تأثير استراتيجيات التحفيز."

كما أشار أحد المديرين إلى أن عدم وجود سياسات واضحة للتحفيز يجعل الجهود فردية وغير مستدامة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "لو كان هناك نظام رسمي واضح للتحفيز مع ميزانية مخصصة، لكان تأثير التحفيز أكثر فاعلية واستدامة."

أوضح بعض المديرين أنهم يواجهون تحديات في الحصول على دعم من وزارة التربية أو الجهات المشرفة على المدارس لتطبيق استراتيجيات التحفيز بشكل أكثر فاعلية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحتاج إلى دعم من الجهات العليا من حيث توفير ميزانيات إضافية أو منح مرونة أكبر للمدارس في تنفيذ سياسات التحفيز."

كما أكد أحد المديرين أن المدارس تحتاج إلى تدريب إضافي على كيفية تطوير بيئات تحفيزية ناجحة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "التحفيز ليس مجرد تقديم مكافآت، بل يتطلب بيئة مدرسية داعمة، وهذا يحتاج إلى استراتيجيات على مستوى أعلى من المدرسة نفسها."

بشكل عام، أظهرت إجابات المديرين أن تطبيق استراتيجيات التحفيز في المدارس الإعدادية يواجه عدة تحديات، أبرزها محدودية الميزانيات، ضغط الأعباء الإدارية، عدم استجابة بعض المعلمين، القيود التنظيمية، وغياب الدعم الكافي من الجهات المسؤولة. كما أكد المديرون أن وجود سياسات واضحة ودعم مالي وإداري أكبر من الجهات التعليمية سيسهم في تعزيز فاعلية برامج التحفيز وتحسين بيئة العمل المدرسية.

2.2.4 السؤال العاشر ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟

أظهرت إجابات المديرين تباينًا في تقييمهم لمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث اتفق معظمهم على أن هناك تفاوتًا في أداء المعلمين يعتمد على عدة عوامل، مثل التخطيط الجيد للتعليم، مدى التزامهم بتنفيذ المناهج وفقًا للمعايير التربوية، طرق تقويم التعلم، ومستوى العلاقات المهنية داخل المدرسة. وأكد المديرون أن تحسين الأداء الوظيفي يتطلب دعمًا مستمرًا من الإدارة المدرسية، وتوفير بيئة عمل مناسبة، بالإضافة إلى تطوير مهارات المعلمين من خلال التدريب والتقييم المستمر.

1.2.2.4 السؤال الفرعي الأول: حسب رأيك، كيف يؤثر مستوى التخطيط الجيد للتعليم على جودة التدريس وأداء المعلمين؟

اتفق معظم المديرين على أن التخطيط الجيد يعد أحد العوامل الأساسية التي تساهم في تحسين جودة التدريس ورفع كفاءة المعلمين، حيث أكد ستة من المديرين أن المعلم الذي يخطط لدروسه بطريقة منظمة يكون أكثر قدرة على إدارة الصف وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يضع خطة تدريسية واضحة يكون أكثر استعدادًا داخل الفصل، ويستطيع إدارة وقته بكفاءة، مما ينعكس على جودة التدريس."

كما أشار أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن التخطيط الجيد يساعد المعلمين على توفير بيئة تعلم منظمة، حيث يقلل من العشوائية في الشرح، ويساهم في إشراك الطلاب بشكل أكثر فاعلية في العملية التعليمية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يكون لدى المعلم خطة واضحة، يستطيع أن يقدم محتوى تعليميًا متسلسلًا ومنظمًا، مما يساعد الطلاب على استيعاب الدروس بطريقة أفضل."

إلى جانب ذلك، أكد بعض خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة أن التخطيط لا يقتصر فقط على إعداد الدروس، بل يشمل أيضًا اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وتحديد طرق التقييم، وإعداد المواد التعليمية، مما يساهم في تحسين أداء المعلمين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "التخطيط الجيد لا يعني فقط كتابة خطة الدرس، بل يشمل اختيار أساليب التدريس المناسبة، وإعداد الأنشطة التي تعزز الفهم، وتحديد وسائل التقويم التي تساعد على قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية."

ومع ذلك، أشار بعض المديرين إلى وجود تفاوت بين المعلمين في مستوى التخطيط، حيث هناك معلمون يهتمون بإعداد خطط تفصيلية، بينما يكتفي آخرون بإعداد خطط سطحية لا تحقق

الأثر المطلوب في التدريس. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "بعض المعلمين يعتبرون التخطيط مجرد إجراء شكلي ولا يهتمون بإعداده بطريقة احترافية، مما ينعكس سلبًا على أدائهم داخل الفصل."

من ناحية أخرى، أكد مدير واحد ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن الضغوط التي تواجه المعلمين، مثل كثافة المنهاج وعدد الحصص الأسبوعية، تؤثر على قدرتهم على التخطيط الجيد. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "في بعض الأحيان، يجد المعلمون صعوبة في التخطيط الجيد بسبب كثرة الأعباء التدريسية والالتزامات الإدارية، مما يجعلهم يعتمدون على أساليب تدريس تقليدية."

بشكل عام، أجمعت آراء المديرين على أن التخطيط الجيد للتعليم هو أحد الركائز الأساسية لتحسين جودة التدريس، حيث يساعد المعلمين على تقديم محتوى تعليمي منظم وفعال، وإدارة الصف بطريقة أكثر كفاءة. ومع ذلك، أشار بعض المديرين إلى وجود تفاوت بين المعلمين في مدى التزامهم بالتخطيط، حيث تؤثر الأعباء التدريسية والإدارية على قدرتهم على إعداد خطط تدريسية فعالة.

2.2.2.4 السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما مدى التزام المعلمين بتنفيذ التعليم وفقًا للمعايير التربوية، وما أبرز المعوقات التي تواجههم؟

أظهرت إجابات المديرين تباينًا في تقييمهم لمدى التزام المعلمين بتنفيذ التعليم وفقًا للمعايير التربوية، حيث أشار غالبية المديرين إلى أن هناك تفاوتًا بين المعلمين في مدى تطبيقهم للمعايير التربوية داخل الصفوف الدراسية، وذلك بسبب اختلاف مستويات الخبرة، والتحديات التي يواجهونها أثناء التدريس.

أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين يحرصون على الالتزام بالمعايير التربوية، وخاصة فيما يتعلق بتقديم الدروس بطريقة منظمة، واستخدام أساليب تدريس حديثة، وتطبيق استراتيجيات تقييم متنوعة. أحد المديرين عبر عن ذلك

بقوله: "أغلب المعلمين يحاولون تطبيق المعايير التربوية في التدريس، حيث يلتزمون بتوزيع المحتوى وفق الخطة الدراسية، ويحرصون على استخدام وسائل تعليمية مناسبة."

كما أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلمين الجدد عادة ما يكونون أكثر التزامًا بتطبيق المعايير التربوية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة، حيث يميل بعض المعلمين المخضرمين إلى الاعتماد على أساليب تقليدية في التدريس. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نلاحظ أن المعلمين الجدد أكثر حرصًا على اتباع المعايير التربوية الحديثة، بينما بعض المعلمين القدامى يعتمدون على طرق تدريس تقليدية قد لا تتماشى مع التطورات الحديثة في التعليم."

على الرغم من حرص العديد من المعلمين على تطبيق المعايير التربوية، إلا أن المديرين أشاروا إلى وجود عدة معوقات تحد من قدرتهم على الالتزام بها بفاعلية.

أشار ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن زيادة الأعباء التدريسية، وكثافة المحتوى الدراسي، وقصر الفترة الزمنية المخصصة لكل درس، تجعل من الصعب على المعلمين تطبيق جميع المعايير التربوية المطلوبة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم يواجه تحديًا في تغطية جميع المعايير التربوية بسبب كثافة المناهج الدراسية، حيث يجد نفسه مضطرًا للتركيز على إنهاء المحتوى بدلاً من تطبيق استراتيجيات تعليمية متقدمة."

أوضح أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن عدم توفر بعض الوسائل التعليمية الحديثة، مثل الأجهزة التكنولوجية والمختبرات المدرسية، يعوق قدرة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريس متطورة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلمون يحاولون تقديم دروس تفاعلية، لكن في بعض الأحيان يواجهون نقصًا في الأدوات التعليمية مثل أجهزة العرض والوسائل الرقمية، مما يجعلهم يعتمدون على الطرق التقليدية."

أكد ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن ارتفاع عدد الطلاب في بعض المدارس يزيد من صعوبة تطبيق أساليب التدريس الحديثة التي تتطلب تفاعلاً فرديًا ومتابعة دقيقة لكل طالب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يكون الفصل الدراسي مزدحمًا، يصبح من الصعب على المعلم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط أو استخدام الأنشطة الفردية والجماعية بشكل فعال."

أشار مديران إلى أن بعض المعلمين يقاومون التغيير ويرفضون تبني أساليب تدريس جديدة، مما يؤدي إلى استمرار الاعتماد على طرق تقليدية لا تتماشى مع المعايير الحديثة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "هناك معلمون يرفضون حضور الدورات التدريبية أو تجربة أساليب جديدة في التدريس، مما يجعلهم أقل التزامًا بالمعايير التربوية الحديثة."

أظهرت إجابات المديرين أن غالبية المعلمين يسعون للالتزام بالمعايير التربوية في التدريس، إلا أن هناك تفاوتًا في مدى تطبيقها نتيجة لاختلاف الخبرات والتحديات التي يواجهونها. كما أن كثافة المناهج الدراسية، ونقص الموارد التعليمية، وارتفاع عدد الطلاب داخل الفصول، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين للتغيير، تعد من أبرز المعوقات التي تحد من قدرة المعلمين على الالتزام الكامل بالمعايير التربوية. وأكد المديرون أن التخفيف من هذه التحديات سيسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

3.2.2.4 السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يمكن تحسين عملية تقويم التعلم لضمان تحقيق نتائج تعليمية أفضل؟

أظهرت إجابات المديرين تفاوتًا في آرائهم حول أفضل الطرق لتحسين عملية تقويم التعلم، حيث أجمع معظمهم على أن التقويم الفعّال لا يجب أن يقتصر على الاختبارات التقليدية، بل يجب أن يكون متنوعًا وشاملاً لجميع جوانب التعلم، بما في ذلك التقييم المستمر، والتقويم الذاتي، والتقويم

التكويني الذي يساعد على تحسين أداء الطلاب بشكل مستمر. كما أشار المديرون إلى عدة تحديات تواجه عملية التقويم وطرق تحسينها.

أشار ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن الاعتماد الكبير على الاختبارات التقليدية كأداة وحيدة للتقييم يعد من أبرز المشكلات التي تؤثر على دقة قياس مستوى التعلم لدى الطلاب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحتاج إلى تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل التقييم العملي، والتقارير البحثية، والمشاريع الجماعية، بدلاً من الاعتماد فقط على الامتحانات الورقية."

كما أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن بعض الطلاب لديهم مهارات ومواهب لا يمكن قياسها من خلال الامتحانات التقليدية، مما يستدعي استخدام أدوات تقييم متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "ليس كل الطلاب يستطيعون التعبير عن قدراتهم من خلال الامتحانات الكتابية، لذا من الضروري اعتماد طرق تقويم تشمل الأنشطة الصفية، والتفاعل الشفهي، والعروض التقديمية."

اتفق خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة على أن التقويم يجب أن يكون مستمرًا وليس فقط في نهاية الفصل الدراسي، بحيث يُستخدم كوسيلة لتوجيه التدريس وتصحيح الأخطاء أثناء العملية التعليمية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحتاج إلى جعل التقويم عملية مستمرة تساعد المعلم على تعديل أساليب تدريسه وفق احتياجات الطلاب، بدلاً من أن يكون مجرد وسيلة لقياس الأداء في نهاية الفصل."

كما أشار أحد المديرين إلى أن التقويم المستمر يساعد في اكتشاف المشكلات التعليمية لدى الطلاب في وقت مبكر، مما يتيح للمعلمين فرصة التدخل وتحسين الأداء قبل موعد الاختبارات

النهائية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما نقوم بتقييم الطلاب بشكل دوري، يمكننا تحديد نقاط ضعفهم والعمل على معالجتها قبل أن تتفاقم."

أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة على أهمية إشراك الطلاب في عملية التقييم من خلال التقويم الذاتي والتقويم التعاوني، مما يعزز من فهمهم لأدائهم ويجعلهم أكثر وعيًا بنقاط قوتهم وضعفهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "يجب أن نعطي الطلاب الفرصة لتقييم أنفسهم وتحديد مجالات التحسين، فهذا يساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم."

كما أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن إدخال التقييم القائم على المجموعات يمكن أن يعزز التعاون بين الطلاب ويجعل عملية التعلم أكثر تحفيزًا. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يعمل الطلاب معًا على مشاريع ويقومون بتقييم بعضهم البعض، فإنهم يتعلمون بشكل أعمق ويكتسبون مهارات تحليلية أفضل."

أوضح ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن استخدام التقنيات الحديثة في عملية التقويم يمكن أن يسهم في تحسين دقة التقييم وتوفير تغذية راجعة فورية للطلاب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "الاختبارات الإلكترونية والتطبيقات التفاعلية يمكن أن تجعل عملية التقويم أكثر دقة وشفافية، كما أنها توفر بيانات تحليلية تفيد في تحسين التدريس."

كما أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تقديم تقارير دقيقة حول أداء الطلاب وتحديد جوانب التحسين الفردية لكل طالب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "التقنيات الحديثة توفر أدوات تقييم متطورة تساعد في تحليل أداء الطلاب بشكل أكثر دقة من الطرق التقليدية."

أشار ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن نجاح عملية التقويم يعتمد على قدرة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تقييم متنوعة، مما يتطلب تدريبًا مستمرًا لهم حول

أحدث أساليب التقويم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحن بحاجة إلى ورش عمل تدريبية تساعد المعلمين على استخدام أساليب تقويم أكثر تنوعًا وفاعلية بدلاً من الاقتصار على الامتحانات التقليدية."

كما أكد أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن التقييم الفعّال لا يعتمد فقط على الأدوات، بل على قدرة المعلم على تقديم تغذية راجعة بنّاءة تساعد الطلاب على التحسن. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "التغذية الراجعة مهمة جدًا، فهي تجعل الطلاب يفهمون أخطاءهم وكيف يمكنهم تحسين أدائهم في المستقبل."

أظهرت إجابات المديرين أن تحسين عملية تقويم التعلم يتطلب تنويع أساليب التقييم، وتعزيز التقويم المستمر، وإشراك الطلاب في التقييم الذاتي، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم الحديثة. كما أكد المديرون أن الاعتماد على التقييم التقليدي فقط لا يكفي لضمان جودة التعليم، بل يجب تبني أساليب أكثر شمولية تركز على تعزيز التعلم المستمر وتحقيق مخرجات تعليمية أفضل.

4.2.2.4 السؤال الفرعي الرابع: برأيك، كيف تؤثر العلاقات المهنية بين المعلمين ومستوى الزمالة داخل المدرسة على أدائهم الوظيفي؟

أظهرت إجابات المديرين إجماعًا واضحًا على أهمية العلاقات المهنية الجيدة بين المعلمين في تحسين أدائهم الوظيفي وتعزيز بيئة العمل داخل المدرسة. حيث أكد معظم المديرين أن التعاون والتواصل الإيجابي بين المعلمين ينعكس بشكل مباشر على جودة التدريس، ويخلق بيئة تعليمية أكثر انسجامًا وتحفيزًا. كما أشار البعض إلى أن الخلافات أو ضعف التواصل بين الزملاء قد تؤثر سلبًا على الأداء الوظيفي وتحد من فعالية العملية التعليمية.

أشار ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن وجود بيئة مدرسية داعمة حيث يتعاون المعلمون مع بعضهم البعض في إعداد الدروس، وتبادل الخبرات، والعمل المشترك على المشاريع التربوية، يؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي وزيادة الفاعلية التدريسية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يعمل المعلمون بروح الفريق، يصبح لديهم حافز أكبر للتطوير الذاتي وتحقيق نتائج تعليمية أفضل."

كما أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن التعاون بين المعلمين يسهم في تحسين التخطيط للدروس، وتقديم دروس أكثر جودة، مما ينعكس إيجابيًا على تحصيل الطلاب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلمون الذين يشاركون في التخطيط المشترك للدروس يجدون أن العملية التعليمية تصبح أكثر تنظيماً وكفاءة، حيث يمكنهم الاستفادة من خبرات بعضهم البعض."

أوضح خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلم الذي يشعر بالدعم من زملائه يكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات المهنية وأقل عرضة للإجهاد الوظيفي، مما يرفع من مستوى التزامه وتحفيزه للعمل. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يحظى بعلاقات جيدة مع زملائه يكون أكثر استعدادًا لتحسين أدائه، لأنه يعلم أن لديه من يدعمه في بيئة العمل."

كما أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن الزمالة الإيجابية بين المعلمين تعزز بيئة العمل الصحية وتقلل من الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التدريس. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يشعر بأنه جزء من فريق متعاون يكون أقل عرضة للضغوط النفسية، مما يساعده على تقديم أداء وظيفي أفضل."

أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن وجود خلافات بين المعلمين أو ضعف التواصل داخل المدرسة يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستوى الأداء الوظيفي وتأثير سلبي

على بيئة التعلم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما تسود الخلافات بين المعلمين، فإن ذلك يخلق جوًا من التوتر داخل المدرسة ويؤثر سلبًا على تعاونهم في تنفيذ الأنشطة التعليمية."

كما أشار مدير آخر ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن عدم وجود قنوات تواصل فعالة بين المعلمين قد يؤدي إلى سوء التنسيق بينهم، مما يؤثر على جودة التدريس وفعالية العملية التعليمية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "إذا لم يكن هناك تواصل فعال بين المعلمين، فقد يؤدي ذلك إلى عدم انسجام المناهج الدراسية وعدم تنسيق الجهود، مما ينعكس على مستوى التعلم لدى الطلاب."

أوضح ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن الإدارة المدرسية تلعب دورًا أساسيًا في تحسين العلاقات المهنية بين المعلمين من خلال تشجيع التعاون، وحل النزاعات، وتنظيم أنشطة جماعية لتعزيز الروح الجماعية داخل المدرسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "كإدارة، نحرص على تنظيم اجتماعات دورية وورش عمل لتعزيز التعاون بين المعلمين، حيث تساعد هذه الأنشطة في تحسين التواصل بينهم وتخفيف أي توترات قد تنشأ."

كما أشار أحد المديرين إلى أن تحفيز المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات يخلق بيئة تعليمية أكثر إبداعًا وتطورًا. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلمون الذين يشاركون في مجموعات تبادل الخبرات يكونون أكثر حماسًا للتعلم المستمر وتطوير أساليب تدريسهم."

أظهرت إجابات المديرين أن العلاقات المهنية الجيدة بين المعلمين تلعب دورًا رئيسيًا في تحسين أدائهم الوظيفي وتعزيز بيئة العمل داخل المدرسة. حيث أن التعاون والتواصل الفعّال بين الزملاء يسهم في تحسين جودة التدريس وزيادة الدافعية المهنية، في حين أن ضعف التواصل أو وجود صراعات بين المعلمين قد يؤدي إلى انخفاض الأداء وزيادة التوتر في بيئة العمل. كما أكد المديرون

أن دور الإدارة المدرسية محوري في تعزيز بيئة عمل إيجابية وتشجيع التعاون بين المعلمين، مما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

3.2.4السؤال الحادي عشر: ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين (عينة المقابلة)؟

أظهرت إجابات المديرين تباينًا في وجهات نظرهم حول مستوى الروح المعنوية للمعلمين، حيث أجمع معظمهم على أن الروح المعنوية تتأثر بعدة عوامل داخل بيئة العمل، مثل العلاقات الإنسانية، رضا المعلمين عن بيئة المدرسة، تقدير الإدارة، والرضا الوظيفي بشكل عام. وأكد المديرون أن رفع الروح المعنوية للمعلمين ينعكس إيجابيًا على أدائهم التدريسي، واستقرارهم الوظيفي، ومستوى التفاعل داخل المدرسة.

1.3.2.4السؤال الفرعي الأول: كيف تساهم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة في رفع الروح المعنوية للمعلمين؟

أكد جميع المديرين الذين تمت مقابلتهم أن العلاقات الإنسانية الجيدة داخل المدرسة تعد عاملاً رئيسيًا في تعزيز الروح المعنوية للمعلمين، حيث أن بيئة العمل الإيجابية التي تسودها روح التعاون والتفاهم تساهم في خلق بيئة مريحة وداعمة، مما يحسن من أداء المعلمين ويزيد من رضاهم عن عملهم.

أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن وجود علاقات إنسانية قوية بين المعلمين وبينهم وبين الإدارة يسهم في خلق جو من الثقة والراحة النفسية، مما يعزز الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يشعر بأنه جزء من فريق متعاون يكون أكثر استعدادًا للعطاء، بينما تؤدي البيئة المتوترة إلى انخفاض دافعيته."

كما أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن علاقة الإدارة بالمعلمين تلعب دورًا محوريًا في بناء هذه البيئة، حيث أن المدير الذي يكون قريبًا من المعلمين ويستمع لمشكلاتهم يساهم في رفع معنوياتهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "العلاقة الإيجابية بين الإدارة والمعلمين تجعلهم يشعرون بالتقدير والاحترام، مما يرفع من روحهم المعنوية ويزيد من دافعيتهم للعمل."

أشار أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن العلاقة بين الزملاء داخل المدرسة تؤثر بشكل مباشر على الروح المعنوية، حيث أن الدعم المتبادل بين المعلمين يساعد على تقليل الضغوط المهنية ويخلق بيئة تعليمية أكثر راحة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يكون هناك تعاون واحترام متبادل بين المعلمين، فإنهم يشعرون براحة أكبر في العمل، مما ينعكس على تفاعلهم مع الطلاب ومستوى أدائهم."

بينما أشار اثنان من المديرين ما نسبته (20%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن الخلافات بين المعلمين قد تؤدي إلى توتر بيئة العمل، مما يؤثر سلبًا على معنوياتهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "في بعض الأحيان، تنشأ خلافات بين المعلمين تؤثر على روح الفريق، لذا نحاول دائمًا التدخل لحل المشكلات وتعزيز بيئة من التفاهم والتعاون."

أكد ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن وجود دعم نفسي واجتماعي داخل المدرسة يعزز من استقرار المعلمين ويخفف من الضغوط المهنية، حيث أن المعلم الذي يجد من يدعمه في الأوقات الصعبة يكون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم يحتاج إلى الدعم من زملائه وإدارته، فوجود شخص يستمع إليه ويتفهم مشكلاته يساعده على تجاوز الضغوط والعمل بروح إيجابية."

كما أوضح أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن تنظيم أنشطة اجتماعية داخل المدرسة يساعد في تحسين العلاقات بين المعلمين، مما يرفع من روحهم المعنوية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحرص على تنظيم أنشطة ترفيهية واجتماعية للمعلمين لتعزيز العلاقات بينهم وخلق بيئة عمل أكثر ودية وتحفيزًا."

أظهرت إجابات المديرين أن العلاقات الإنسانية داخل المدرسة تلعب دورًا جوهريًا في رفع الروح المعنوية للمعلمين، حيث أن بيئة العمل التي يسودها التعاون والاحترام المتبادل تساهم في خلق جو إيجابي يعزز من أداء المعلمين ويقلل من الضغوط المهنية. كما أكد المديرون أن وجود دعم إداري واجتماعي قوي يساعد على تحسين بيئة العمل وزيادة رضا المعلمين عن وظائفهم، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التدريس وأداء الطلاب.

2.3.2.4 السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما مدى تأثير رضا المعلمين عن بيئة العمل والمرافق المدرسية على إنتاجيتهم وأدائهم؟

أظهرت إجابات المديرين اتفاقًا واضحًا على أن بيئة العمل والمرافق المدرسية تلعبان دورًا حاسمًا في رفع مستوى رضا المعلمين، مما ينعكس بشكل مباشر على أدائهم وإنتاجيتهم. فقد أشار معظم المديرين إلى أن وجود بيئة مدرسية داعمة، من حيث التجهيزات والبنية التحتية، يساعد في تحسين أداء المعلمين، بينما قد تؤدي المشكلات المتعلقة بالمرافق إلى انخفاض الدافعية وزيادة الإرهاق الوظيفي.

أكد ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة أن بيئة العمل المريحة التي توفر للمعلمين الوسائل التعليمية الحديثة، والمساحات المناسبة للعمل، والمكاتب المجهزة، تساهم في رفع مستوى أدائهم وتقلل من الضغط النفسي الذي يتعرضون له. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله:

"عندما تكون بيئة العمل مريحة للمعلمين، فإن ذلك ينعكس إيجابًا على دافعيتهم، فهم يشعرون بالراحة أثناء التدريس، مما يساعدهم على تقديم أداء أفضل."

كما أوضح أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن المدرسة التي توفر بيئة تعليمية جيدة تحفّز المعلمين على الإبداع والابتكار في أساليب التدريس. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يجد بيئة تدريس مجهزة بأحدث الوسائل يكون أكثر قدرة على استخدام أساليب تدريس مبتكرة وتحفيزية للطلاب."

أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن المرافق المدرسية، مثل القاعات الدراسية المناسبة، والمختبرات العلمية، وغرف المعلمين المريحة، تلعب دورًا أساسيًا في تحسين تجربة المعلم داخل المدرسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما تكون المرافق المدرسية حديثة ومجهزة بشكل جيد، يشعر المعلم بأنه يعمل في بيئة منظمة تساعده على التركيز وتقديم دروس أكثر فاعلية."

بينما أشار ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن ضعف الإمكانيات والبنية التحتية في بعض المدارس يؤدي إلى انخفاض الرضا الوظيفي، حيث يشعر المعلم بأنه لا يمتلك الموارد الكافية لأداء عمله بفاعلية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "في بعض المدارس، يعاني المعلمون من نقص في الوسائل التعليمية أو وجود فصول مزدحمة، مما يجعل عملية التدريس أكثر صعوبة ويقلل من حماسهم للعمل."

أكد أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة على أن تحسين المرافق المدرسية وصيانتها بشكل دوري يساهم في رفع رضا المعلمين، حيث أن المدرسة التي تعاني من مشكلات مثل ضعف التهوية، ونقص المكاتب، أو عدم توفر مساحات استراحة مناسبة، تؤثر سلبًا على الأداء الوظيفي للمعلمين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما تكون البيئة المدرسية مريحة من حيث

المساحات المناسبة والاستراحات الجيدة، فإن ذلك يساعد في تحسين معنويات المعلمين وجعلهم أكثر استعدادًا للعطاء."

كما أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن عدم صيانة المرافق يؤدي إلى مشكلات تؤثر على راحة المعلمين وطلابهم، مما ينعكس على أدائهم اليومي. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "إذا كان هناك نقص في التهوية أو الإضاءة داخل الفصول، فإن ذلك يجعل التدريس مرهقًا جدًا للمعلم ويؤثر على مستوى تفاعله مع الطلاب."

أوضح ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة أن الدعم الإداري في توفير بيئة عمل مناسبة يعد من العوامل الأساسية التي ترفع من رضا المعلمين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يشعر المعلم بأن الإدارة تسعى لتحسين بيئة العمل والمرافق، فإنه يكون أكثر التزامًا وأداءً، حتى لو كانت هناك بعض التحديات."

كما أكد أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلم الذي يحصل على بيئة تدريس مريحة يشعر بأنه جزء من منظومة تعليمية متكاملة تهتم براحة المعلمين بقدر اهتمامها بتعليم الطلاب. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما تكون الإدارة حريصة على تطوير بيئة العمل، فإن ذلك ينعكس على شعور المعلم بالراحة والتحفيز، مما يزيد من دافعيته للعمل."

أظهرت إجابات المديرين أن رضا المعلمين عن بيئة العمل والمرافق المدرسية يعد عاملًا أساسيًا في تحسين أدائهم وزيادة إنتاجيتهم. حيث أن توفير بيئة مدرسية مريحة ومجهزة، وصيانة المرافق بشكل مستمر، ودعم الإدارة في تحسين بيئة العمل، يسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين وجعلهم أكثر التزامًا وتحفيزًا. كما أكد المديرون أن ضعف الإمكانيات أو نقص الموارد المدرسية قد يؤدي إلى انخفاض دافعية المعلمين وتأثير سلبي على جودة التدريس.

3.3.2.4السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يؤثر تقدير المدير للعاملين على دافعيتهم واستقرارهم الوظيفي؟

أظهرت إجابات المديرين إجماعًا على أن تقدير المدير للمعلمين هو أحد العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على دافعيتهم للعمل واستقرارهم الوظيفي، حيث أكد معظم المديرين أن المعلم الذي يشعر بالتقدير من إدارته يكون أكثر التزامًا، وأكثر رغبة في تطوير نفسه، وأقل عرضة للإجهاد الوظيفي. كما أشار بعض المديرين إلى أن غياب التقدير قد يؤدي إلى انخفاض الحماس والشعور بعدم الرضا، مما قد يدفع بعض المعلمين إلى التفكير في ترك المهنة.

أكد سبعة من المديرين ما نسبته (70%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلم الذي يحصل على التقدير يشعر بأهمية عمله ويكون أكثر دافعية للعطاء، مما ينعكس إيجابيًا على أدائه داخل الفصل الدراسي. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يشعر المعلم بأن جهوده مقدرة، فإنه يبذل جهدًا أكبر، ويصبح أكثر التزامًا بمهمته التعليمية، مما يرفع من مستوى أدائه."

كما أشار خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن التقدير لا يجب أن يكون ماديًا فقط، بل يمكن أن يكون من خلال كلمات الشكر، والتكريم في الاجتماعات المدرسية، أو منح الفرص القيادية داخل المدرسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "أحيانًا تكون كلمة شكر في الوقت المناسب أكثر تأثيرًا من أي مكافأة مادية، فالمعلم بحاجة إلى أن يشعر بأن جهوده محل احترام وتقدير."

أوضح ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلم الذي يحظى بالتقدير يكون أقل عرضة للتفكير في ترك وظيفته، حيث يشعر بالانتماء للمدرسة ويرى نفسه جزءًا من منظومة تدعمه وتثمن مجهوده. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي لا يشعر بالتقدير

قد يفقد حماسه تدريجيًا، مما يجعله يبحث عن فرص عمل أخرى توفر له بيئة عمل أكثر احترامًا وتقديرًا."

بينما أشار ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن المدارس التي تهمل تقدير معلميها تعاني من ارتفاع معدلات الاستقالات، خاصة بين المعلمين الجدد الذين يبحثون عن بيئة عمل داعمة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلمون الجدد بحاجة إلى دعم وتشجيع مستمر، فإذا لم يجدوا ذلك في المدرسة، فإنهم غالبًا ما يبحثون عن فرص أفضل في أماكن أخرى."

أكد خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة أن التقدير يخلق بيئة عمل إيجابية تحفّز المعلمين على التعاون، وتعزز روح الفريق بينهم، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم داخل المدرسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يرى المعلم أن زملاءه يحصلون على التقدير عند إنجاز أعمالهم، فإنه يشعر بأن هناك عدالة في التقدير، مما يعزز من روحه المعنوية."

كما أوضح أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن التقدير العلني للمعلمين في الاجتماعات الرسمية أو المناسبات المدرسية يرفع من معنوياتهم، ويشجع الآخرين على تحسين أدائهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحرص دائمًا على تكريم المعلمين المتميزين في الطابور الصباحي أو الاجتماعات الدورية، لأن ذلك يعزز التنافس الإيجابي بينهم."

أشار أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن المعلم الذي يشعر بالتقدير يكون أكثر حرصًا على تطوير نفسه، والمشاركة في الدورات التدريبية، والبحث عن طرق جديدة لتحسين أساليب تدريسه. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يدرك المعلم أن جهوده محل تقدير، فإنه يصبح أكثر انفتاحًا على التطوير المهني، ويبحث عن فرص لتحسين أدائه باستمرار."

كما أكد أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن التقدير لا يقتصر على الثناء اللفظي فقط، بل يشمل توفير فرص للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات، مما يعزز من شعورهم بالمسؤولية والتمكين. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يُمنح فرصة للمشاركة في القرارات المدرسية يشعر بأن له قيمة داخل المؤسسة، مما يزيد من التزامه ورغبته في تحقيق النجاح."

أظهرت إجابات المديرين أن تقدير المدير للمعلمين يلعب دورًا رئيسيًا في رفع دافعيتهم للعمل، وتعزيز استقرارهم الوظيفي، وتحسين أدائهم داخل الصفوف الدراسية. حيث أن المعلم الذي يشعر بالتقدير يكون أكثر التزامًا، وأكثر استعدادًا لتطوير نفسه، وأقل عرضة لمغادرة الوظيفة. كما أكد المديرون أن التقدير لا يجب أن يقتصر على المكافآت المالية فقط، بل يشمل الاعتراف بجهود المعلمين، وتوفير بيئة عمل داعمة، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، مما يسهم في خلق مناخ تعليمي إيجابي داخل المدرسة.

4.3.2.4السؤال الفرعي الرابع: برأيك، ما أهم العوامل التي تؤثر على رضا المعلمين عن عملهم، وكيف يمكن تعزيز هذا الرضا؟

أظهرت إجابات المديرين إجماعًا على أن رضا المعلمين عن عملهم يتأثر بعدة عوامل رئيسية، أبرزها بيئة العمل، طبيعة العلاقة مع الإدارة والزملاء، التحفيز والتقدير، إضافة إلى الفرص المتاحة للتطوير المهني. كما أكد المديرون أن تحسين هذه العوامل يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي، مما ينعكس إيجابيًا على أداء المعلمين داخل الصفوف واستقرارهم المهني.

اتفق سبعة من المديرين ما نسبته (70%) من أفراد عينة المقابلة على أن بيئة العمل الصحية التي توفر دعمًا إداريًا وموارد تعليمية مناسبة تعزز رضا المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يعمل في بيئة مدرسية منظمة، حيث تتوفر الإمكانيات والموارد اللازمة، يكون أكثر رضا وأقل عرضة للإجهاد الوظيفي."

كما أكد خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة أن وجود مساحات مناسبة للراحة، وغرف معلمين مجهزة، وبيئة صفية جيدة، يسهم في تحسين تجربة المعلمين اليومية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "أحيانًا التفاصيل الصغيرة مثل تجهيز غرفة استراحة مريحة للمعلمين أو توفير مستلزمات التدريس تؤثر بشكل كبير على مدى رضاهم عن العمل."

أوضح ستة من المديرين ما نسبته (60%) من أفراد عينة المقابلة أن طبيعة العلاقة بين المعلمين والإدارة تلعب دورًا مهمًا في تعزيز رضاهم، حيث أن الإدارة التي تدعم المعلمين وتحترم آرائهم تجعلهم يشعرون بالتقدير والانتماء للمدرسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يشعر بأن إدارته تستمع إليه وتدعم احتياجاته يكون أكثر راحة في عمله وأقل عرضة للإحباط."

كما أشار أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن العلاقات الجيدة بين المعلمين أنفسهم تؤثر بشكل كبير على مستوى الرضا، حيث أن بيئة العمل التي يسودها التعاون والدعم المتبادل تجعل الأجواء أكثر إيجابية. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يكون هناك تعاون بين المعلمين، فإن ذلك يخلق بيئة مهنية مريحة، مما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي لديهم."

أكد خمسة من المديرين ما نسبته (50%) من أفراد عينة المقابلة أن المعلم الذي يحصل على التقدير، سواء من خلال التحفيز المعنوي أو المادي، يكون أكثر رضا عن عمله وأكثر التزامًا بمهنته. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "عندما يحصل المعلم على كلمة شكر أو تكريم لمجهوده، فإنه يشعر بقيمته داخل المؤسسة التعليمية، مما يزيد من رضاه وإنتاجيته."

كما أشار ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن المكافآت المالية والمزايا الوظيفية مثل الحوافز السنوية أو فرص الترقية تلعب دورًا كبيرًا في تحسين رضا المعلمين عن وظائفهم. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "التحفيز المادي يعزز الشعور بالتقدير ويجعل المعلمين أكثر استقرارًا في عملهم، خاصة عندما يكون متناسبًا مع جهودهم المبذولة."

أوضح أربعة من المديرين ما نسبته (40%) من أفراد عينة المقابلة أن إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في دورات تدريبية، وورش عمل تطويرية، ومؤتمرات تربوية يسهم في تحسين رضاهم وزيادة دافعيتهم للعمل. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يشعر بأنه يتطور مهنيًا داخل المدرسة يكون أكثر ولاءً لها، بينما قد يبحث عن فرص عمل أخرى إذا لم يجد مجالًا للنمو والتعلم."

كما أشار أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن المدارس التي تدعم التطوير المهني لمعلميها تتميز باستقرار وظيفي أكبر، حيث يرى المعلمون مستقبلهم المهني مرتبطًا بالمؤسسة. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "إذا شعر المعلم بأن المدرسة تستثمر في تطويره المهني، فإنه يصبح أكثر التزامًا بعمله، وأكثر حماسًا لتقديم أفضل ما لديه."

وأشار ثلاثة من المديرين ما نسبته (30%) من أفراد عينة المقابلة إلى أن الضغط الكبير في العمل، وكثرة المهام الإدارية، وعدد الحصص الدراسية المرتفع قد يؤثر سلبًا على رضا المعلمين، ويزيد من معدلات الإرهاق. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "المعلم الذي يعمل تحت ضغط شديد، ويعاني من كثرة الأعباء الإدارية، قد يشعر بالإرهاق وعدم الرضا، مما يؤثر على أدائه."

كما أكد أحد المديرين ما نسبته (10%) من أفراد عينة المقابلة أن التوازن بين المهام التدريسية والأنشطة الإدارية يمكن أن يحسّن من رضا المعلمين ويقلل من شعورهم بالإرهاق. أحد المديرين عبر عن ذلك بقوله: "نحاول قدر الإمكان توزيع الأعباء بشكل عادل بين المعلمين، لأن زيادة الضغط على بعضهم دون غيرهم يؤدي إلى الإحباط والتوتر."

أظهرت إجابات المديرين أن هناك عدة عوامل رئيسية تؤثر على رضا المعلمين عن عملهم، منها بيئة العمل، طبيعة العلاقة مع الإدارة والزملاء، التحفيز والتقدير، فرص التطوير المهني، وعبء العمل. كما أكد المديرون أن تحسين هذه العوامل من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة، وتعزيز

العلاقات المهنية، وتقديم الحوافز والتقدير، وإتاحة الفرص للتطوير المهني، يمكن أن يسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي، مما ينعكس إيجابيًا على أداء المعلمين واستقرارهم في المدرسة.

3.4 ما التصور التطويري المقترح للقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين؟

تمهيد

تُعد القيادة بالتحفيز أحد أبرز الأنماط القيادية التي تسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتعزيز الروح المعنوية لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم ومخرجاته. وفي ظل التحديات التي تواجه المدارس الإعدادية في منطقة النقب، بات من الضروري تطوير نموذج قيادي يُمكّن المديرين من تبني استراتيجيات تحفيزية أكثر كفاءة تستند إلى مبادئ علمية حديثة وتطبيقات عملية فاعلة. ويهدف التصور المقترح إلى تقديم إطار تنظيمي شامل يعزز ممارسات القيادة التحفيزية ويرتبط بتحسين الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، حيث يستند إلى نتائج الدراسة الكمية والنوعية التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القيادة التحفيزية والأداء الوظيفي والمعنويات المهنية، مع الحاجة إلى تطوير الممارسات التحفيزية لدى مديري المدارس لتحقيق نتائج أكثر تأثيرًا واستدامة.

يرتكز التصور المقترح على ثلاثة أبعاد رئيسية تشمل القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي و الروح المعنوية. فيما يتعلق بالقيادة بالتحفيز، يركز التصور على التحفيز المهني الذي يشمل دعم التطوير المهني للمعلمين وتشجيعهم على البحث العلمي وتحفيزهم على تبني استراتيجيات تدريس مبتكرة، كما يتناول التحفيز المعنوي والمادي الذي يتضمن تقديم التقدير والثناء وتوفير الحوافز المادية وتعزيز بيئة عمل داعمة ومحفزة، إضافة إلى التحفيز الإداري الذي يشمل تفويض المهام وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وتوفير مساحات للابتكار والمشاركة. أما فيما يخص أبعاد الأداء الوظيفي، فيتضمن

التصور التخطيط الفعّال للتعليم من خلال إشراك المعلمين في وضع الخطط التعليمية وضمان وضوح الأهداف التدريسية، إلى جانب تنفيذ التعليم بجودة عالية عبر توظيف استراتيجيات تدريس متقدمة تتماشى مع احتياجات الطلاب، كما يشمل تقويم التعلم المستمر عبر قياس أثر التحفيز على أداء المعلمين ومدى انعكاسه على تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى تعزيز الزمالة المهنية من خلال دعم التعاون بين المعلمين وتعزيز بيئة العمل الجماعية. أما على صعيد أبعاد الروح المعنوية، فيركز التصور على العلاقات الإنسانية داخل المدرسة عبر تعزيز التواصل الإيجابي بين المعلمين والإدارة، كما يتناول تقدير جهود المعلمين من خلال تقديم المكافآت والاعتراف بإنجازاتهم، إلى جانب تعزيز الرضا عن العمل عبر تحسين ظروف العمل وتوفير بيئة مهنية داعمة، فضلاً عن تعزيز الولاء والانتماء من خلال توفير فرص التطوير الذاتي والمهني.

ولضمان التطبيق الفعّال لهذا التصور، يمكن اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية، حيث ينبغي إعداد برامج تدريبية لمديري المدارس حول أساليب القيادة التحفيزية التي تشمل كيفية تقديم الحوافز وإدارة فرق العمل وتحفيز الأداء الوظيفي، إلى جانب وضع نظام حوافز متكامل يشمل المكافآت المادية والمعنوية بما يتناسب مع أداء المعلمين ويعزز دافعيتهم للعمل، كما يتطلب تعزيز ثقافة المشاركة والتقدير من خلال عقد اجتماعات دورية بين المديرين والمعلمين لمناقشة احتياجاتهم وتقديم الدعم اللازم، بالإضافة إلى تطوير آليات تقييم دورية لقياس أثر القيادة التحفيزية على أداء المعلمين والروح المعنوية لديهم مما يسهم في إجراء التحسينات المستمرة، كما ينبغي إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية لتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية، مع ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتحفيز مثل تطبيقات التحفيز الإلكتروني وبرامج التقييم الذاتي والتغذية الراجعة، وأخيرًا يتطلب التصور توفير بيئة مدرسية محفزة من خلال تحسين بيئة العمل وتطوير المرافق المدرسية لضمان تحقيق أفضل النتائج الممكنة.

1.3.4 فلسفة التصور ومنطلقاته:

1.1.3.4 فلسفة التصور

ترتكز فلسفة التصور المقترح على أن القيادة بالتحفيز تُعد من أهم العوامل المؤثرة في تحسين جودة الأداء الوظيفي للمعلمين وتعزيز الروح المعنوية لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على البيئة التعليمية ويحقق أهداف المؤسسات التربوية بشكل أكثر فاعلية. تستند هذه الفلسفة إلى مبادئ القيادة الحديثة التي تؤكد أن نجاح أي مؤسسة تربوية يعتمد على قدرة القائد على تحفيز فريق العمل، وخلق بيئة داعمة للنمو المهني، وتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية لدى المعلمين. كما أن التحفيز لا يقتصر على تقديم الحوافز المادية فقط، بل يشمل التحفيز المعنوي الذي يدعم التقدير والتشجيع، ويؤثر بشكل مباشر على رضا المعلمين وإنتاجيتهم. ومن هذا المنطلق، فإن القيادة التحفيزية تعمل على بناء ثقافة تنظيمية تقوم على إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وتفعيل دورهم كعناصر فاعلة في العملية التعليمية، مما يحقق بيئة تعليمية مستدامة تُسهم في تطوير الأداء الفردي والجماعي على حد سواء.

2.1.3.4 منطلقات التصور

ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المبادئ والأسس التي تشكل قاعدته الفكرية والتطبيقية وهي:

– أن القيادة بالتحفيز ليست مجرد وسيلة لتحسين الأداء الوظيفي، بل هي استراتيجية إدارية متكاملة تهدف إلى بناء بيئة مدرسية تقوم على التفاعل الإيجابي، وتعزز التقدير والتمكين والابتكار. – يستند النموذج إلى أهمية الدور التشاركي بين القيادة والمعلمين، حيث يؤدي تحفيز المعلمين إلى خلق بيئة مدرسية أكثر تعاونًا وتفاعلاً، مما يقلل من المشكلات التنظيمية ويزيد من مستوى الرضا الوظيفي.

– يعتمد النموذج على مبدأ أن الأداء الوظيفي للمعلمين لا يتحدد فقط بناءً على مهاراتهم الفردية، بل يتأثر بالمناخ المدرسي والدعم الذي يتلقونه من القيادة المدرسية، وبالتالي فإن تطوير استراتيجيات تحفيزية فعالة سيسهم في رفع مستوى الأداء والالتزام الوظيفي.

– يؤكد التصور على أن الروح المعنوية للمعلمين تُعد عاملاً رئيسًا في نجاح العملية التعليمية، حيث أن ارتفاع الروح المعنوية يؤدي إلى زيادة الحماس والدافعية نحو العمل، مما ينعكس على جودة التدريس وأداء الطلبة.

– يقوم النموذج على رؤية مستقبلية تسعى إلى تحويل المدارس إلى بيئات تعلم ديناميكية، تتميز بقيادة مدرسية محفزة قادرة على تحقيق التوازن بين تحقيق الأهداف التعليمية ودعم المعلمين وتحفيزهم لتحقيق أفضل أداء ممكن.

2.3.4 مبررات التصور

جاء هذا التصور استجابةً لمجموعة من التحديات التي تواجه العملية التعليمية، لا سيما في المدارس الإعدادية في منطقة النقب، حيث تعاني بعض المدارس من ضعف في مستوى التحفيز الإداري، مما ينعكس سلبًا على أداء المعلمين والروح المعنوية لديهم.

ويعد غياب بيئة تحفيزية داعمة من قبل القيادة المدرسية أحد العوامل التي تؤثر في دافعية المعلمين للعمل وتقديم مستويات أداء متميزة. بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي عن وجود حاجة ملحّة إلى تطوير ممارسات القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس، وذلك لتعزيز إنتاجية المعلمين وتحقيق بيئة تعليمية أكثر تفاعلاً وفعالية.

ومن المبررات الأخرى التي استدعت هذا التصور أن الأداء الوظيفي للمعلمين يُعد حجر الأساس في تحسين جودة التعليم، وأن القيادة التحفيزية ترتبط ارتباطًا وثيقًا برفع مستويات الأداء،

سواء من خلال توفير بيئة عمل داعمة أو من خلال توفير الحوافز المناسبة التي تُشجع المعلمين على الإبداع والمبادرة. كما أن البيئة المدرسية التي تفتقر إلى التحفيز تعاني من ضعف في التفاعل والتواصل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين، مما يحدّ من قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة. علاوة على ذلك، فإن الروح المعنوية للمعلمين تُعد عاملاً حاسمًا في نجاح المؤسسات التعليمية، حيث أن انخفاضها يؤدي إلى تدنٍ في مستوى الرضا الوظيفي وزيادة معدلات الاحتراق النفسي، مما ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

3.3.4 أهمية التصور

يعد هذا التصور أداة فاعلة في تطوير أساليب القيادة التحفيزية داخل المدارس الإعدادية، حيث يسهم في تحسين أداء المعلمين وتعزيز الروح المعنوية لديهم، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم والمخرجات التربوية. كما أنه يقدم إطارًا تنظيميًا مستندًا إلى أسس علمية حديثة تهدف إلى تفعيل دور القائد المدرسي في تحفيز فريق العمل، وإرساء بيئة تعليمية محفزة وداعمة. وبناءً على ذلك، تكمن أهمية النموذج في النقاط التالية:

1. **تحسين القيادة المدرسية** :يسهم في تطوير مهارات مديري المدارس في تطبيق أساليب القيادة التحفيزية، مما يعزز قدرتهم على إدارة فرق العمل بفعالية.
2. **رفع كفاءة الأداء الوظيفي للمعلمين** :يساعد في تحسين بيئة العمل المدرسية، مما يؤدي إلى زيادة إنتاجية المعلمين وتحفيزهم لتقديم أفضل ما لديهم.
3. **تعزيز الروح المعنوية للمعلمين** :يخلق بيئة إيجابية تقوم على التقدير والاحترام، مما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي ويقلل من مشكلات الاحتراق النفسي.

4. **زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة التعليمية** :يسهم في بناء ثقافة مدرسية داعمة تحفّز المعلمين على الاندماج الفعّال في العمل وتقديم أفضل ما لديهم.
5. **تحسين جودة التعليم ومخرجاته** :من خلال رفع مستوى أداء المعلمين وتحفيزهم، مما ينعكس على تحسين أساليب التدريس وزيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي.
6. **تعزيز الاستقرار الوظيفي وتقليل معدلات التسرب الوظيفي** :يسهم في الحد من مشكلات ترك المعلمين لمهن التدريس من خلال توفير بيئة عمل أكثر تحفيزًا ودعمًا.
7. **تحقيق بيئة مدرسية أكثر تفاعلًا وإيجابية** :من خلال تشجيع التعاون بين المعلمين والإدارة وتعزيز ثقافة العمل الجماعي والمشاركة الفعالة.
8. **إرساء نموذج قيادي مستدام** :يعتمد على ممارسات تحفيزية مثبتة علميًا، مما يجعله قابلاً للتطبيق على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية المختلفة.

4.3.4 أبعاد التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح على ثلاثة أبعاد رئيسية تهدف إلى تعزيز القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، وتحقيق أثر إيجابي على الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين. تتمثل هذه الأبعاد في:

1.4.3.4 القيادة بالتحفيز

يهدف هذا البعد إلى تطوير أساليب القيادة التحفيزية التي يعتمدها مديرو المدارس لتعزيز بيئة العمل المدرسية وتحفيز المعلمين على تقديم أفضل ما لديهم، ويتضمن:

- **التحفيز المهني** :يتضمن دعم التطوير المهني للمعلمين، وتشجيعهم على البحث العلمي، وتحفيزهم على تبني استراتيجيات تدريس مبتكرة، بالإضافة إلى تنظيم برامج النمو المهني المستمر.
- **التحفيز المعنوي والمادي** :يشمل تقديم التقدير والثناء للمعلمين على إنجازاتهم، وتوفير بيئة عمل داعمة تعزز الشعور بالرضا الوظيفي، إلى جانب تقديم الحوافز المادية المناسبة التي تشجعهم على بذل المزيد من الجهد.
- **التحفيز الإداري** :يركز على تعزيز مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار، وتفويض المسؤوليات الإدارية بما يتناسب مع قدراتهم، بالإضافة إلى خلق فرص للابتكار وتبادل الخبرات المهنية.

2.4.3.4 الأداء الوظيفي

يركز هذا البعد على تطوير الأداء المهني للمعلمين وتحسين مستوى جودة التعليم داخل المدارس، من خلال:

- **التخطيط الفعّال للتعليم** :يشمل تطوير مهارات المعلمين في التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية، وإشراكهم في وضع الأهداف والخطط التدريسية.
- **تنفيذ التعليم بجودة عالية** :يتضمن تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس متطورة تتماشى مع احتياجات الطلاب، وتحسين طرق إدارة الصف لتحقيق بيئة تعليمية أكثر تفاعلًا.
- **تقويم التعلم المستمر** :يركز على تطوير آليات لقياس أثر التحفيز على أداء المعلمين ومدى انعكاسه على تحصيل الطلبة، مع تعزيز التغذية الراجعة لتحسين الأداء التدريسي.

- **تعزيز الزمالة المهنية** :يتضمن تشجيع التعاون بين المعلمين، وتعزيز بيئة العمل الجماعية، وتنظيم لقاءات مهنية لمشاركة الخبرات والتجارب التربوية.

3.4.3.4 الروح المعنوية

يهدف هذا البعد إلى تحسين بيئة العمل المدرسية وتعزيز شعور المعلمين بالراحة والانتماء، ويتضمن:

- **العلاقات الإنسانية داخل المدرسة** :يشمل تعزيز التواصل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين، وتحقيق بيئة مدرسية قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة.
- **تقدير جهود المعلمين** :يتضمن تكريم المعلمين المتميزين، والاعتراف بجهودهم بشكل مستمر، وتحفيزهم على تقديم مساهمات إيجابية في تطوير العملية التعليمية.
- **الرضا عن العمل** :يسعى إلى تحسين بيئة العمل من خلال توفير ظروف عمل ملائمة، وتقديم الدعم النفسي والمهني للمعلمين لزيادة رضاهم الوظيفي.
- **تعزيز الولاء والانتماء** :يهدف إلى ترسيخ قيم الولاء والانتماء للمؤسسة التعليمية من خلال توفير فرص التطوير الذاتي والمهني، وإشراك المعلمين في عملية صنع القرار المدرسي.

تعتمد فعالية التصور المقترح على التكامل بين هذه الأبعاد الثلاثة، حيث تؤدي القيادة التحفيزية إلى تحسين الأداء الوظيفي، مما يسهم في رفع مستوى الروح المعنوية للمعلمين، وبالتالي تحقيق بيئة تعليمية أكثر إنتاجية وتحفيزًا. كما أن تفعيل هذه الأبعاد بشكل متوازٍ يسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز جودة التدريس والتعلم داخل المدارس.

5.3.4 أهداف التصور المقترح

يهدف هذا التصور إلى تطوير ممارسات القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، مما يسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتعزيز الروح المعنوية لديهم. ويستند التصور إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية التي تنبثق عنها أهداف فرعية تدعم التنفيذ الفعّال لهذا النموذج. وتسعى هذه الأهداف إلى تحقيق بيئة مدرسية محفزة، تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين، مما ينعكس على جودة العملية التعليمية ورفع مستوى الرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة التعليمية.

1.5.3.4الهدف الرئيسي الأول تعزيز القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الإعدادية ويتضمن:

- تطوير مهارات المديرين في تطبيق أساليب القيادة التحفيزية داخل المدارس.
- تزويد مديري المدارس باستراتيجيات فعالة لتحفيز المعلمين وزيادة إنتاجيتهم.
- تشجيع المديرين على تبني ممارسات قيادية قائمة على التقدير والتمكين والمشاركة الفاعلة.
- تعزيز ثقافة التحفيز داخل البيئة المدرسية بما يحقق التفاعل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين.

2.5.3.4 الهدف الرئيسي الثانيي تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين ويتضمن:

- خلق بيئة عمل مدرسية داعمة تُمكّن المعلمين من تحسين أدائهم المهني.
- تشجيع المعلمين على تبني استراتيجيات تدريس متطورة تتماشى مع متطلبات التعليم الحديثة.
- تطوير آليات تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين وربطها ببرامج التحفيز والمكافآت.
- تمكين المعلمين من الاستفادة من برامج التطوير المهني المستمر لتعزيز مهاراتهم التربوية والإدارية.

3.5.3.4 الهدف الرئيسي الثالث رفع مستوى الروح المعنوية للمعلمين ويتضمن:

- تعزيز التقدير والاعتراف بجهود المعلمين من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية.

- تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدارس وتعزيز بيئة عمل قائمة على الثقة والاحترام.
- إشراك المعلمين في عملية صنع القرار لتعزيز شعورهم بالانتماء والمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية.
- تقليل الضغوط الوظيفية وتحقيق التوازن بين العمل والحياة المهنية للمعلمين.

4.5.3.4 الهدف الرئيسي الرابع إرساء نموذج قيادي مستدام وقابل للتطبيق ويتضمن:

- تطوير آليات إدارية تعتمد على التحفيز كأساس لرفع كفاءة القيادة المدرسية.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعزيز التحفيز الإداري للمعلمين وتقييم أدائهم بطرق مبتكرة.
- توفير برامج تدريبية مستمرة لمديري المدارس لتبني أحدث أساليب القيادة التحفيزية.
- بناء نموذج يمكن تطبيقه في مختلف المدارس، ليكون مرجعًا إداريًا يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق استدامة التحفيز داخل المؤسسات التربوية.

6.3.4 استراتيجيات تطبيق التصور المقترح

يرتكز تطبيق التصور المقترح على مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة التي تهدف إلى تعزيز القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس، وتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، ورفع مستوى الروح المعنوية لديهم. ويعتمد نجاح هذه الاستراتيجيات على تنفيذ مجموعة من الإجراءات والأنشطة المصممة خصيصًا لدعم الأهداف المحددة، باستخدام وسائل وبرامج متطورة لضمان تحقيق نتائج مستدامة في البيئة المدرسية.

يتمحور تنفيذ التصور حول تطوير المهارات القيادية للمديرين، وتحفيز المعلمين من خلال آليات إدارية مبتكرة، وتفعيل بيئة عمل تفاعلية تحث على الإبداع والمشاركة، مما يسهم في تحقيق

بيئة تعليمية ذات جودة عالية. ولضمان تحقيق الأهداف، سيتم تبني برامج تدريبية، وحلقات نقاشية، وتقنيات تقييم حديثة، بالإضافة إلى تعزيز دور التكنولوجيا في التحفيز والتطوير الإداري.

جدول(34.4) استراتيجيات التطبيق للنموذج المقترح مع الاجراءات والأنشطة والبرامج

الهدف الرئيسي	الهدف الفرعي	الإجراءات والأنشطة	الوسائل/البرامج
.1تعزيز القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الإعدادية	تطوير مهارات المديرين في تطبيق أساليب القيادة التحفيزية	تنظيم دورات تدريبية وورش عمل حول استراتيجيات القيادة التحفيزية	برامج تدريبية للمديرين، ورش عمل تفاعلية، مواد تدريبية إلكترونية
	تزويد مديري المدارس باستراتيجيات فعالة لتحفيز المعلمين وزيادة إنتاجيتهم	إعداد دليل إرشادي حول أساليب التحفيز الفعالة في البيئة المدرسية	دليل القيادة التحفيزية، كتيبات تدريبية، جلسات نقاشية
	تشجيع المديرين على تبني ممارسات قيادية قائمة على التقدير والتمكين والمشاركة الفاعلة	تنفيذ برامج إشراف إداري لدعم المديرين في تطبيق التحفيز المدرسي	برامج التوجيه والإرشاد الإداري، منصات إلكترونية لمشاركة أفضل الممارسات
	تعزيز ثقافة التحفيز داخل البيئة المدرسية	إطلاق مبادرات تحفيزية داخل المدارس تشمل تكريم المتميزين وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات	برامج تحفيزية داخل المدرسة، منصات إلكترونية لمشاركة الإنجازات، جوائز تحفيزية شهرية
.2تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين	خلق بيئة عمل مدرسية داعمة	تطوير سياسات تحفيزية جديدة تشمل الحوافز والتقدير المستمر	أنظمة مكافآت وتحفيز، تقييمات أداء مهنية، بيئة عمل مرنة
	تشجيع المعلمين على تبني استراتيجيات تدريس متطورة	عقد ورش عمل ودورات حول أساليب التدريس الحديثة والمبتكرة	برامج تطوير مهني، مواد تدريبية إلكترونية، مؤتمرات تعليمية
	تطوير آليات تقييم الأداء الوظيفي وربطها بالتحفيز	إعداد استبيانات تقييم أداء دورية وتقديم تغذية راجعة بناءة	استبيانات إلكترونية، أدوات تحليل الأداء، جلسات تغذية راجعة فردية
	تمكين المعلمين من الاستفادة من برامج التطوير المهني المستمر	توفير منح ودورات تدريبية مدعومة للمعلمين في مجالات تخصصهم	شراكات مع الجامعات، منصات تدريب إلكترونية، منح دراسية
	تعزيز التقدير والاعتراف بجهود المعلمين	وضع نظام تكريم شهري وسنوي للمعلمين المتميزين	حفلات تكريم، لوحات شرف إلكترونية، مكافآت مالية وعينية

3.رفع مستوى الروح المعنوية للمعلمين	تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة	تنظيم لقاءات تواصل دورية بين الإدارة والمعلمين لتعزيز التعاون	اجتماعات منتظمة، منصات تواصل داخلية، برامج تعزيز العلاقات المهنية
	إشراك المعلمين في صنع القرار المدرسي	إنشاء مجلس استشاري للمعلمين داخل المدرسة لمناقشة التحديات واتخاذ القرارات التربوية	منتديات نقاش، استبيانات إلكترونية، ورش عصف ذهني
	تقليل الضغوط الوظيفية وتحقيق التوازن بين العمل والحياة المهنية	تفعيل برامج الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين داخل المدرسة	استشارات نفسية، أيام استراحة، أنشطة ترفيهية للمعلمين
4.إرساء نموذج قيادي مستدام وقابل للتطبيق	تطوير آليات إدارية تعتمد على التحفيز كأساس للقيادة	إدماج أنظمة تقييم الأداء التحفيزية ضمن السياسات المدرسية	أنظمة إلكترونية لمتابعة الأداء، أدلة إدارية للتحفيز، سياسات داخلية واضحة
	توظيف التكنولوجيا في تعزيز التحفيز الإداري	إنشاء منصات إلكترونية لتحفيز المعلمين وإشراكهم في عملية التطوير الإداري	منصات تحفيزية إلكترونية، أدوات تقييم عبر الإنترنت، تطبيقات إدارة الأداء
	توفير برامج تدريبية مستمرة لمديري المدارس	تنفيذ خطط تدريب طويلة الأمد تركز على التحفيز والقيادة التحويلية	برامج تدريب مكثفة، دورات إلكترونية، جلسات استشارية مع خبراء تربويين
	بناء نموذج يمكن تطبيقه في مختلف المدارس لتحقيق استدامة التحفيز	تصميم دليل شامل يوضح خطوات تنفيذ القيادة التحفيزية في المدارس	أدلة إدارية، خطط تطبيق جاهزة، تقارير تقييمية دورية

يعتمد نجاح التصور المقترح على تنفيذ هذه الاستراتيجيات بطريقة مترابطة، بحيث يتم دعم القيادة التحفيزية للمديرين من خلال برامج تدريبية متخصصة، ويُحسَّن الأداء الوظيفي للمعلمين من خلال توفير بيئة تحفيزية تعتمد على التقدير والتطوير المستمر، مما يسهم في تعزيز الروح المعنوية ويحقق نموذجًا إداريًا مستدامًا يمكن تطبيقه في مختلف المدارس لضمان استمرارية التحفيز داخل المؤسسات التعليمية.

7.3.4 متابعة تطبيق التصور المقترح

يقترح التصور المقترح مجموعة من الإجراءات والوسائل والبرامج لضمان متابعة تنفيذ استراتيجياته بكفاءة، والتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة في تطوير القيادة التحفيزية، وتحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز الروح المعنوية للمعلمين. وتشمل عملية المتابعة آليات تقييم دورية، وتقديم تغذية راجعة مستمرة، بالإضافة إلى تحليل البيانات لاتخاذ قرارات تصحيحية تدعم استدامة التحفيز داخل البيئة المدرسية. ويوضح الجدول التالي الإجراءات المقترحة لمتابعة التطبيق، والوسائل المستخدمة، والبرامج والنظم التي سيتم تبنيها لتنفيذ ذلك.

الجدول (35.4): الإجراءات والوسائل والبرامج لمتابعة تطبيق التصور المقترح

الإجراءات	الوسائل المستخدمة	البرامج والنظم
.1تقييم مدى التزام مديري المدارس بتطبيق القيادة التحفيزية	استبيانات دورية لقياس مدى تطبيق ممارسات التحفيز في المدارس	أنظمة تقييم إلكترونية، استبيانات تقييم القيادة التحفيزية، مؤشرات أداء رئيسية(KPIs)
.2متابعة تأثير القيادة التحفيزية على الأداء الوظيفي للمعلمين	تقارير الأداء الوظيفي للمعلمين ومراجعة سجلات الإنجازات	منصات إلكترونية لمتابعة الأداء، نظام تقييم أداء وظيفي، برامج تحفيز إلكترونية
.3قياس مستوى الرضا الوظيفي والمعنوي للمعلمين	استبيانات رضا وظيفي، مقابلات فردية وجماعية مع المعلمين	برامج استطلاع رأي، تقارير تحليل بيانات الرضا الوظيفي، جلسات نقاش مهنية
.4تنظيم اجتماعات دورية لمراجعة تقدم التطبيق	ورش عمل وجلسات نقاش بين مديري المدارس والمعلمين والإدارات التعليمية	منتديات تبادل الخبرات، برامج تطوير إداري، تقارير متابعة ربع سنوية
.5تقديم تغذية راجعة مستمرة للمديرين والمعلمين	جلسات تقييم فردية، تقارير دورية حول أداء المعلمين ومدى تحفيزهم	برامج تغذية راجعة إلكترونية، أنظمة متابعة الأداء، اجتماعات مهنية تقييمية
.6تحليل البيانات المستخرجة من تقييمات الأداء	تحليل إحصائي لنتائج التقييمات والاستبيانات	برامج تحليل البيانات(Excel, SPSS) ، تقارير إحصائية دورية
.7تطوير خطط تحسين بناءً على نتائج التقييمات	إعداد خطط تنفيذية لمعالجة أي نقاط ضعف وتحسين الممارسات التحفيزية	خطط تطوير فردية، برامج دعم إداري، منصات متابعة تنفيذ الخطط
.8تحفيز المديرين والمعلمين على الالتزام بالنموذج	نظام حوافز للمدارس التي تطبق القيادة التحفيزية بفاعلية	مكافآت تحفيزية، شهادات تقدير، مسابقات الأداء المتميز

9.مراجعة وتحديث سياسات التحفيز بناءً على التغذية الراجعة	تحليل مدى فاعلية السياسات الحالية وتقديم مقترحات للتحسين	اجتماعات لجان التقييم، تقارير دورية للإدارة العليا، مراجعة السياسات التعليمية
10.نشر أفضل الممارسات بين المدارس	مشاركة قصص النجاح والتجارب المتميزة في تطبيق القيادة التحفيزية	نشرات إلكترونية، مؤتمرات تعليمية، ورش عمل إقليمية لتبادل الخبرات

لضمان استدامة تطبيق التصور المقترح، سيتم العمل على تطوير نظام رقابة وتقييم مستمر، بحيث يتم تحليل النتائج، وتصحيح المسار، وتعزيز نقاط القوة، مما يؤدي إلى تحقيق بيئة تعليمية محفزة ومتميزة.

8.3.4 الجهات المستفيدة من التصور المقترح

يتوقع أن يستفيد من التصور المقترح مجموعة من الجهات التربوية والتعليمية، حيث يسهم في تحسين الأداء الإداري والتعليمي داخل المدارس الإعدادية، وتعزيز بيئة العمل، ورفع كفاءة المعلمين، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم ومخرجاته. ويوضح الجدول التالي الجهات المستفيدة وأوجه الاستفادة من التصور المقترح.

الجدول (36.4): الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه

الجهة	أوجه الاستفادة
مديرو المدارس الإعدادية	تطوير مهارات القيادة التحفيزية، تعزيز القدرة على إدارة فرق العمل بكفاءة، تحسين التفاعل مع المعلمين، ورفع مستوى الأداء الإداري في المدارس.
المعلمون في المدارس الإعدادية	تحسين بيئة العمل، رفع مستوى التحفيز والروح المعنوية، الحصول على تقدير وتكريم، زيادة فرص التطوير المهني، وتحسين الأداء الوظيفي.
الطلبة في المدارس الإعدادية	الاستفادة من تحفيز المعلمين مما ينعكس على جودة التدريس، توفير بيئة تعليمية أكثر إيجابية، وتحقيق تحصيل دراسي أفضل.
الإدارات التربوية والإشراف التربوي	تطوير السياسات الإدارية والتعليمية بناءً على نموذج القيادة التحفيزية، تحسين جودة التعليم، ورفع مستوى أداء المدارس.

وزارة التربية والتعليم	تحقيق أهداف الوزارة في تحسين جودة التعليم، تعزيز بيئة تعليمية داعمة، وتوفير نموذج قيادي يمكن تطبيقه على نطاق أوسع.
المجتمع المحلي وأولياء الأمور	تحسين جودة التعليم المقدّم للطلبة، رفع كفاءة المعلمين، وتعزيز التواصل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع المحلي.
مراكز التدريب والتطوير التربوي	استخدام التصور كنموذج لتطوير برامج تدريبية متخصصة في القيادة التحفيزية، وإعداد مواد تعليمية موجهة للقيادات التربوية.
الباحثون والمختصون في الإدارة التربوية	توفير نموذج عملي لدراسة أثر القيادة التحفيزية على الأداء الوظيفي والروح المعنوية، والاستفادة من نتائج البحث في تطوير نظريات الإدارة التربوية.

يعد تطبيق هذا التصور مسؤولية تشاركية بين جميع الجهات المعنية، حيث يتطلب تعاونًا مستمرًا بين مديري المدارس، والمعلمين، والجهات الشرافية لضمان تحقيق أفضل النتائج، وتعزيز استدامة التحفيز داخل المؤسسات التعليمية.

9.3.4 التحديات والحلول المقترحة

يواجه تطبيق التصور المقترح عددًا من التحديات التي قد تعيق تحقيق أهدافه، مما يتطلب وضع حلول وإجراءات منهجية واضحة للتغلب عليها وضمان نجاح التنفيذ. وتشمل هذه التحديات عوامل إدارية، ومؤسسية، ومالية، وثقافية، وتقنية، مما يستدعي تبني حلول مبتكرة ومستدامة لتحقيق التكامل بين القيادة التحفيزية، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية للمعلمين. ويوضح الجدول التالي أهم التحديات والحلول المقترحة لمعالجتها.

الجدول (37.4): التحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها

التحديات	الحلول المقترحة
ضعف الوعي بأهمية القيادة التحفيزية	تنفيذ برامج توعوية للمديرين والمعلمين حول أهمية القيادة التحفيزية، وإبراز دورها في تحسين بيئة العمل المدرسية والأداء الوظيفي.
محدودية الميزانية المخصصة للتحفيز والتطوير المهني	البحث عن تمويل إضافي من جهات داعمة، وإطلاق مبادرات شراكة مع القطاع الخاص لدعم برامج التحفيز والتدريب.
مقاومة التغيير من قبل بعض مديري المدارس والمعلمين	تقديم تدريبات تفاعلية لزيادة تقبل أساليب القيادة الحديثة، وعرض نماذج ناجحة لتطبيق القيادة التحفيزية.
عدم توافر برامج تدريبية متخصصة في القيادة التحفيزية	تطوير برامج تدريبية متخصصة بالتعاون مع مراكز التدريب التربوي، وإدراج القيادة التحفيزية ضمن برامج التأهيل الإداري.
نقص البنية التحتية التكنولوجية اللازمة للتنفيذ	تحديث أنظمة الإدارة المدرسية، وتوفير منصات إلكترونية لتحفيز وتقييم أداء المعلمين، وتأمين أجهزة تقنية حديثة.
ضعف آليات المتابعة والتقييم	وضع أنظمة تقييم دورية، وإجراء استبيانات تحليلية، وعقد اجتماعات مراجعة دورية لضمان متابعة تنفيذ التصور.
عدم إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرار	تفعيل مجالس استشارية للمعلمين، وتعزيز مشاركتهم في التخطيط المدرسي وصنع القرار، مما يزيد من التزامهم بالتطبيق.
التفاوت في تطبيق القيادة التحفيزية بين المدارس	إنشاء معايير موحدة لتطبيق القيادة التحفيزية، وتقديم دعم ميداني للمدارس الأقل قدرة على التنفيذ.
عدم وضوح السياسات الداعمة للتحفيز داخل المدارس	تعديل الأنظمة واللوائح المدرسية لتشمل آليات واضحة للتحفيز والتطوير المهني، وضمان التزام الإدارات المدرسية بها.

يسهم التغلب على هذه التحديات من خلال الحلول المقترحة في ضمان تطبيق القيادة التحفيزية بفاعلية داخل المدارس، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وتعزيز بيئة العمل، وتحقيق استدامة التطوير المهني في المؤسسات التربوية.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي جرى التوصل إليها من خلال الأدوات البحثية المستخدمة، والتي شملت الاستبانة الكمية والمقابلات النوعية. وجرى ربطها بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، والخروج بالتوصيات والمقترحات.

1.5 مناقشة النتائج الكمية

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب يمارسون القيادة التحفيزية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، سواء في المجال المهني أم المعنوي والمادي أم الإداري، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمجالات القيادة التحفيزية (3.93)، وهو ما يعكس توجّهًا إيجابيًا لدى المديرين نحو تحفيز المعلمين بمختلف أشكاله. وقد يعزى ذلك إلى إدراك هؤلاء المديرين لأهمية التحفيز في رفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وتعزيز انتمائهم لمؤسستهم التعليمية، لا سيما في ظل التحديات التي تواجه العملية التعليمية في المنطقة.

تتفق هذه النتيجة العامة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Sittar & Chaudhry, Munawar (2020)، التي بيّنت أن استراتيجيات التحفيز المتنوعة ترفع من أداء المعلمين وولائهم، كما تتماشى مع دراسة إسماعيل (2021)، التي أكدت على أن القيادة التحفيزية تؤدي إلى تحسين الأداء ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين. إلا أن هذه النتائج تختلف نسبيًا عن ما توصلت إليه دراسة خطاب وبطاح (2021)، التي أظهرت أن التحفيز الإداري لا يزال يُمارس بدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى تباين في أنماط القيادة التحفيزية باختلاف البيئات التربوية والثقافات المدرسية.

أما فيما يتعلق بالمجال الأول التحفيز المهني، فقد جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي له (3.95)، مما يعكس اهتمام مديري المدارس في منطقة النقب بتنمية الكفاءات المهنية للمعلمين وتشجيعهم على الإبداع والمبادرة التربوية. وقد حصلت عبارة "يدعم أفكار المعلمين الإبداعية" على أعلى متوسط في هذا المجال (4.09)، وهو ما يدل على أن المديرين يحرصون على تبني الأفكار التي يطرحها المعلمون ومساندتهم في تنفيذها. وقد يعزى ذلك إلى تزايد الوعي لدى القيادات المدرسية بأهمية الإبداع كعنصر أساسي في تجديد أساليب التعليم وتحسين البيئة الصفية. في المقابل، جاءت العبارة "يشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا" في أدنى الترتيب ضمن هذا المجال (3.77)، مما يشير إلى أن هذا النوع من التحفيز الأكاديمي الرسمي يحظى باهتمام أقل، وقد يعود ذلك إلى قلة الحوافز المؤسسية المرتبطة بالتطور الأكاديمي، أو إلى غياب آليات واضحة لدعم المعلمين الراغبين في استكمال دراستهم.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة قوقزة (2019)، والتي بينت أن التحفيز المهني يسهم في رفع كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم، كما تتسق مع ما أشارت إليه إسماعيل (2021) من أن دعم المبادرات المهنية يعزز من روح الإبداع لدى المعلمين. وفي المقابل، تختلف مع دراسة نجم (2021)، التي شددت على أهمية التحفيز الأكاديمي المتمثل في تشجيع الدراسات العليا كوسيلة فعالة في تطوير الأداء المهني، وهو ما لم يبرز بنفس القوة في نتائج هذه الدراسة.

أما فيما يخص مجال التحفيز المعنوي والمادي، فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، مما يدل على وجود توازن نسبي في اهتمام المديرين بهذا النوع من التحفيز. وقد حصلت عبارة "يلبي حاجات المعلمين" على أعلى متوسط في هذا المجال (4.11)، وهو ما يعكس تقدير المديرين لاحتياجات المعلمين النفسية والاجتماعية والمهنية، وقد يُعزى ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل الإدارة في خلق بيئة مدرسية آمنة ومحفزة تراعي الكرامة الإنسانية للمعلمين. أما العبارة

"يسهل إقامة علاقات اجتماعية بين المعلمين" فقد جاءت في أدنى ترتيب بمتوسط (3.69)، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز المبادرات التي تعزز الجانب الاجتماعي بين المعلمين، وربما يعود ذلك إلى تركيز الجهود الإدارية على الجوانب المهنية والإدارية أكثر من الجوانب التفاعلية والاجتماعية داخل المدرسة.

وتتسق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة الهاجري وفضل (2022)، التي أوضحت أن تلبية الحاجات الإنسانية للمعلمين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستوى الرضا الوظيفي، كما تتفق مع ما أوردته شماسنه (2022)، والتي أكدت أن الجمع بين الحوافز المادية والمعنوية يسهم في تحسين العلاقات المهنية داخل المدرسة. في حين تختلف النتائج عن دراسة العنزي (2021)، التي أظهرت اهتمامًا كبيرًا ببناء العلاقات الاجتماعية بين المعلمين، ما يشير إلى وجود فجوة نسبية في هذا الجانب لدى مدارس النقب.

وفيما يتعلق بمجال التحفيز الإداري، فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.90)، إلا أنه حافظ على درجة تقدير مرتفعة، مما يشير إلى ممارسة المديرين لهذا النوع من التحفيز بصورة إيجابية. وقد حصلت العبارة "يطلع المعلمين على المستجدات التربوية باستمرار" على أعلى متوسط (4.14)، ما يدل على اهتمام المديرين بإبقاء المعلمين على اطلاع دائم بالتطورات في مجال التربية والتعليم، ويُعزى ذلك إلى إدراكهم بأهمية مواكبة المستجدات في تطوير الممارسات الصفية والمهنية. بينما جاءت العبارة "يشرك المعلمين في حل مشكلات المدرسة" في أدنى ترتيب بمتوسط (3.83)، ما يعكس الحاجة إلى تعزيز إشراك المعلمين في صنع القرار وإدارة الأزمات المدرسية، وقدُ يعزى ذلك إلى تمسك بعض المديرين بالنمط القيادي التقليدي في بعض المدارس أو إلى الحاجة إلى زيادة توفير آليات واضحة وفعالة لمشاركة المعلمين في هذا الجانب.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Chaudhry et al. 2020)، التي أبرزت أهمية توفير المعلومات التربوية الحديثة كوسيلة لتحفيز المعلمين، كما تتماشى مع نتائج إسماعيل (2021) التي أشارت إلى أن التواصل الفعال من قبل المديرين يسهم في رفع كفاءة أداء المعلمين. وتختلف في ذات الوقت مع ما ورد في دراسة خطاب وبطاح (2021)، التي أوضحت أن قلة إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرار تعد من أبرز معوقات التحفيز الإداري في المدارس.

وبصورة عامة، أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب يمارسون القيادة بالتحفيز بدرجة مرتفعة للقيادة للتحفيز ككل ولجميع المجالات، حيث تم تصنيف الممارسات التحفيزية بدرجة مرتفعة. وتمثل هذه النتائج مؤشرًا على فعالية القيادة التحفيزية التي يعتمدها المديرون في المنطقة، والتي يتجسد تأثيرها بشكل مباشر على بيئة العمل التربوي واستجابة المعلمين. كما تشير النتائج إلى تفاوت في مستوى الممارسة بين المجالات المختلفة، الأمر الذي يتطلب دراسة تفصيلية لكيفية تأثير كل نوع من أنواع التحفيز على المعلمين، وارتباط ذلك بالدراسات السابقة.

تشير النتائج إلى أن القيادة التحفيزية في مدارس النقب تتمتع بفعالية، إلا أن هناك حاجة لتحسين بعض المجالات مثل إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، من خلال تحليل النتائج وربطها بالدراسات السابقة، يتضح أن مديري المدارس الذين يدعمون المعلمين على مختلف الأصعدة المهنية، والمعنوية، والإدارية يساهمون في تعزيز بيئة تعليمية أكثر تحفيزًا، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العام للمدرسة.

إن تحسين مشاركة المعلمين في القرارات الإدارية وتوفير فرص أكبر للتطوير المهني يمكن أن يسهم في رفع مستوى التحفيز بشكل أكبر وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وهو ما يوصي به الباحثون في العديد من الدراسات الأكاديمية المتعلقة بالتحفيز في المؤسسات التعليمية.

وبالتالي يجب أن يركز مديرو المدارس في منطقة النقب على تعزيز المشاركة التشاركية مع المعلمين في عمليات صنع القرار وتوسيع نطاق استراتيجيات التحفيز لتشمل جوانب أكثر شمولية، مثل توفير الحوافز المادية والمعنوية بشكل متوازن يساهم في تطوير أداء المعلمين وتحقيق نتائج تعليمية متميزة

ويرى الباحث أن تبني سياسات تحفيزية متكاملة تشمل الجوانب المهنية، والإدارية، والمعنوية، يعزز من فاعلية البيئة التعليمية، ويسهم في تحقيق أداء وظيفي أعلى وانتماء مهني أعمق لدى المعلمين في مدارس النقب

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

الفروق تبعًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث كانت متقاربة في جميع مجالات القيادة بالتحفيز، حيث حصلت الإناث على متوسطات حسابية أعلى قليلًا مقارنة بالذكور. ومع ذلك، كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.361) و(0.466)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم حول واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية للقيادة بالتحفيز.

وهذا يشير إلى أن الجنس ليس عاملًا مؤثرًا في تقييم ممارسات القيادة التحفيزية في مدارس النقب. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن ممارسات القيادة التحفيزية التي يعتمدها المديرون في المنطقة تعتمد على استراتيجيات ثابتة وشاملة لجميع المعلمين، بغض النظر عن الجنس. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كامل (2020)، التي أظهرت أن القيادة بالتحفيز يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على المعلمين بغض النظر عن جنسهم. كما أظهرت دراسة سامي (2021) أن القيادة الفعالة لا تتأثر بالجنس، بل تعتمد على كفاءة الأساليب التحفيزية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقديرهم لمستوى ممارسة القيادة بالتحفيز، وكانت الفروق لصالح الإناث. كما تختلف مع نتائج دراسة البرقاوي (2022)، التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في بعض مجالات القيادة التحفيزية. وهذا التباين في النتائج قد يُعزى إلى اختلاف السياقات الثقافية والتعليمية، أو إلى تباين في طبيعة العلاقة بين المديرين والمعلمين من الذكور والإناث في تلك البيئات الدراسية.

1.2.2.5 الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين من حملة البكالوريوس كانت أقل قليلاً من استجابات المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا في جميع أبعاد القيادة بالتحفيز. ومع ذلك، كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.180) و(0.299)، وهي جميعها أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا للمؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذا النتائج على أن القيادة بالتحفيز التي يعتمدها المديرون في مدارس النقب تؤثر بشكل مشابه على المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن

مديري المدارس في النقب يركزون على ممارسات تحفيزية تشمل جميع المعلمين دون تفرقة بناءً على المؤهل العلمي. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زيد (2019) التي أظهرت أنه لا توجد فروق بين المعلمين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة فيما يتعلق بتأثير القيادة التحفيزية عليهم. وفي هذا السياق، يمكن تفسير ذلك بأن المؤهل العلمي لا يُعتبر عاملًا مميزًا في استجابة المعلمين لاستراتيجيات التحفيز. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات القيادة بالتحفيز تعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. كما تختلف مع ما أوردته دراسة نجم (2021)، التي أظهرت أن المعلمين من ذوي المؤهلات العليا يقيّمون أساليب التحفيز الإداري بشكل مختلف عن غيرهم، ويرجع ذلك إلى اختلاف توقعاتهم المهنية ومدى وعيهم بأساليب القيادة الفعالة.

1.2.3.5 الفروق تبعًا لمتغير التخصص

أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين من ذوي التخصصات العلمية كانت أعلى قليلاً من استجابات المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية في جميع مجالات القيادة بالتحفيز. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي التخصص العلمي في التحفيز المهني (3.99) مقابل (3.91) لذوي التخصص الإنساني، وفي التحفيز الإداري (3.93) مقابل (3.87)، أما في التحفيز المعنوي والمادي فقد بلغ (3.96) مقابل (3.90)، بينما حصلت الدرجة الكلية للقيادة بالتحفيز على (3.96) للتخصص العلمي و(3.89) للتخصص الإنساني.

ورغم هذه الفروق العددية الطفيفة، إلا أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية في أي من المجالات، حيث تراوحت قيم الدلالة الإحصائية بين (0.21) و(0.43)، وهي جميعها أكبر من

مستوى الدلالة المعتمد (0.05). مما يشير إلى أن التخصص الأكاديمي للمعلم، سواء كان علميًا أو إنسانيًا، لا يؤثر تأثيرًا جوهريًا على تقييمه لممارسات القيادة بالتحفيز في المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن القيادة بالتحفيز تُمارس بطريقة شاملة ومتكافئة من قبل مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب، دون تمييز مبني على الخلفية الأكاديمية للمعلمين. وقد يُعزى ذلك إلى اعتماد المديرين في ممارساتهم التحفيزية على أسس تربوية موحّدة تستهدف جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصهم. كما يمكن أن يكون السبب في ذلك تشابه التحديات المهنية والبيئية التي يواجهها جميع المعلمين داخل المدرسة، والتي تؤدي إلى تقييم متقارب لتلك الممارسات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سنان والغول (2022)، التي أظهرت أن التخصص الأكاديمي ليس له تأثير كبير في مدى تأثر المعلمين بأساليب القيادة التحفيزية، حيث يرجع الأمر إلى طبيعة العلاقة المهنية والمناخ التنظيمي أكثر من الخلفية التعليمية. كما تتفق مع دراسة زيد (2019) التي لم تسجل فروقًا دالة تبعًا للتخصص في استجابات المعلمين لممارسات القيادة.

في المقابل، تختلف هذه النتائج مع ما ورد في دراسة أبو حطب (2021)، التي أظهرت وجود فروق دالة لصالح التخصصات العلمية في مدى تأثرهم بأساليب التحفيز الإداري، حيث فُسِّر ذلك بكون المعلمين ذوي التخصص العلمي أكثر تنظيمًا وتفاعلاً مع الإجراءات الإدارية. كما تختلف مع ما جاء في دراسة النوري (2020)، التي بينت أن معلمي التخصصات الإنسانية أعطوا تقديرًا أعلى للممارسات المعنوية، وفسرت ذلك بكونهم أكثر تفاعلاً مع الجوانب العاطفية والإنسانية في الإدارة المدرسية.

وبذلك، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن التخصص لا يُشكّل عاملًا فارقًا في إدراك المعلمين لممارسات القيادة التحفيزية، مما يعزز الفكرة القائلة بأن القيادة المؤثرة تنجح عندما تركز على الاحتياجات المهنية والنفسية العامة للمعلمين، وليس على خلفياتهم الأكاديمية.

1.2.4.5الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع المجالات كانت متقاربة بين فئات المعلمين ذوي الخبرة المختلفة، حيث كانت استجابات المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن (5) سنوات مشابهة لتلك الخاصة بالمعلمين ذوي الخبرة التي تتراوح بين (5 – 10) سنوات، وكذلك المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات. ولم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة وفقًا لاختبار تحليل التباين الأحادي ((ANOVA، حيث تراوحت القيم الاحتمالية ((Sigبين (0.356) و(0.776) لجميع مجالات القيادة بالتحفيز، وهو ما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعًا لسنوات خبرتهم.

يشير هذا إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر بشكل كبير على تقييم المعلمين لممارسات القيادة التحفيزية في مدارس النقب. وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسات القيادة بالتحفيز التي يتبعها المديرون لا تعتمد على الخبرة المهنية للمعلم، بل على تفاعلات متوازنة ومستدامة من قبل المديرين لتحفيز جميع المعلمين، بغض النظر عن سنوات الخبرة. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمود (2020) التي أكدت أن الخبرة لا تؤدي دورًا كبيرًا في تأثير القيادة التحفيزية على المعلمين، حيث يمكن للمعلمين الجدد أو ذوي الخبرة الطويلة أن يتأثروا بنفس القدر إذا كانت أساليب التحفيز فعّالة. ومع دراسة الشريف (2021) التي أظهرت أن التحفيز لا يرتبط ارتباطًا قويًا بخبرة المعلم، بل يعتمد على أساليب الإدارة ومدى تفاعل القيادة مع المعلمين.

تشير هذه النتائج إلى أن المتغيرات الشخصية مثل الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لا تشكل عوامل مؤثرة ذات دلالة إحصائية في تقييم ممارسات القيادة التحفيزية في مدارس النقب. وقد يعود هذا إلى أن مديري المدارس في النقب يركزون على تقديم أساليب تحفيزية شاملة ومستدامة تؤثر بشكل إيجابي على جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الشخصية أو المهنية.

ومن الممكن أن يشير ذلك إلى فاعلية القيادة التحفيزية المعتمدة من قبل مديري المدارس في النقب، حيث تم تصميم هذه الاستراتيجيات لتشمل جميع المعلمين دون تمييز، وبالتالي يمكن أن تكون فعالة عبر مختلف الفئات. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي (2022)، التي أوضحت أن القيادة التحفيزية الناجحة تتسم بالمرونة والمقدرة على التأثير في جميع المعلمين بغض النظر عن خلفياتهم المختلفة. ف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عثامنة (2022)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين لمستوى القيادة التحفيزية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرة (10 سنوات فأكثر). كما تختلف مع نتائج دراسة الهاجري وفضل (2022)، التي أظهرت أن سنوات الخدمة تُعد من العوامل المؤثرة في إدراك دور القيادة التحفيزية، حيث كان التأثير أعلى لدى ذوي الخبرة الطويلة، ما يشير إلى أن الخبرة المهنية قد ترتبط بدرجة التقدير لممارسات القيادة في بعض السياقات التعليمية المختلفة.

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعليمن، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.94)، وهو ما يشير إلى أن المعلمين يقيّمون أداءهم الوظيفي بشكل إيجابي في مختلف الجوانب المرتبطة بالتعليم والتقويم والعلاقات المهنية. وقد يُعزى هذا المستوى المرتفع إلى امتلاك المعلمين لخبرات ميدانية وتربوية، وانخراطهم المستمر في ممارسات تعلّمية تعكس التزامهم بواجباتهم المهنية، فضلاً عن وجود بيئة مدرسية تشجّع على الممارسة التربوية الفاعلة.

وتتفق هذه النتيجة العامة مع ما توصلت إليه دراسة عبد (2023)، التي بيّنت أن المعلمين في المدارس الثانوية يمتلكون مستوى مرتفعًا من الأداء الوظيفي، كما تتسق مع دراسة تكروري وعاشور (2023) التي أشارت إلى ارتباط ارتفاع الأداء الوظيفي لدى المعلمين بوجود ثقافة إبداعية داعمة في المدرسة. في المقابل، تختلف هذه النتائج عن بعض الدراسات مثل دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023) التي أظهرت أن مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين كان بدرجة متوسطة، مما قد يعكس تأثير السياق المحلي والبيئة التنظيمية في تشكيل مستوى الأداء.

وفيما يتعلق بالمجالات الفرعية، فقد جاء مجال "التخطيط للتعليم" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، ما يعكس وعي المعلمين بأهمية وضع خطط تدريسية مدروسة وشاملة. وقد حصلت العبارة "أصوغ نتاجات واضحة قابلة للقياس" على أعلى متوسط في هذا المجال (4.11)، مما يدل على قدرة المعلمين على تحديد الأهداف التعليمية بطريقة منهجية قابلة للتطبيق. وقد يُعزى ذلك إلى إدراكهم لأهمية التخطيط المسبق في توجيه عملية التعليم نحو نتائج محددة. في المقابل، جاءت العبارة "أحرص على تضمين الخطة للوسائل التعليمية المحفزة للطلبة" في الترتيب الأخير (3.69)، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز استخدام الوسائل التعليمية المحفزة. وقد يُعزى ذلك إلى الحاجة موارد تقنية إضافية، أو تفعيل هذه الأدوات بشكل كاف في بعض المدارس.

تتفق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة أبو أسعد (2024)، والتي أظهرت أن المعلمين يمتلكون مهارات تخطيط مرتفعة، كما تتسق مع نتائج دراسة نجم (2021) التي بيّنت أن فاعلية الأداء الإداري تسهم في تعزيز التخطيط الفعّال لدى المعلمين. إلا أن ضعف استخدام الوسائل المحفزة يختلف مع ما ورد في دراسة حماتي (2024) التي أكدت على أهمية المناخ التنظيمي في دعم استراتيجيات التدريس المتقدمة.

أما مجال "تنفيذ التعليم"، فقد جاء في الترتيب الرابع، رغم حصوله على متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.89)، ويعكس ذلك وجود درجة جيدة من الالتزام بتنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل تكاملي. وقد كانت العبارة "أُنوع في أساليب تعزيز الطلبة" هي الأعلى ترتيبًا (4.14)، مما يشير إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات متعددة لتعزيز الطلاب خلال الحصة الدراسية، وقد يُعزى ذلك إلى وعيهم بأهمية التحفيز في رفع دافعية الطلاب نحو التعلم. أما العبارة "أُحفز الطلبة على المشاركة في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية" فجاءت في الترتيب الأخير (3.83)، ما قد يشير إلى الحاجة لتعزيز تفعيل الدور النشط للطلبة خلال الحصص، وقد يُعزى ذلك إلى ضغوط الوقت، أو إلى الاعتماد أحيانا على النمط التقليدي في عرض المادة التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أوردته دراسة عثامنة (2022)، التي أشارت إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة في تنفيذ التعليم، كما تتسق مع دراسة علي وعاشور والعمري (2023) التي أكدت على أن تمكين المعلمين يؤدي إلى أداء وظيفي متميز. ومع ذلك، تختلف النتائج عن دراسة الغريب (2020) التي بينت أن ضعف تحفيز الطلبة للمشاركة يرتبط بانخفاض في مستوى الأداء الصفي النشط، مما يشير إلى ضرورة تعزيز ممارسات التفاعل داخل الحصة التعليمية.

أما مجال "تقويم التعلم"، فقد جاء هو الآخر بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.96)، وقد حصلت العبارة "أُقدم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم" على أعلى متوسط (4.09)، مما يعكس التزام المعلمين بتوفير تغذية راجعة فعالة تسهم في تعديل وتطوير أداء الطلبة. ويُعزى ذلك إلى إدراكهم لأهمية هذه الممارسة في تحسين نتائج التعليم وتوجيه الطلاب. في المقابل، جاءت العبارة "أُصمم أدوات القياس المناسبة لتعلم الطلبة" في الترتيب الأخير (3.77)، مما يدل على وجود تحديات في تطوير أدوات

قياس دقيقة تتناسب مع اختلافات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة بعض المعلمين للخبرة في بناء أدوات تقييم متنوعة أو نقص التدريب في هذا الجانب.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حلالشة والدراوشة (2023)، التي أشارت إلى أن ممارسات التقويم من نقاط القوة في أداء المعلمين، كما تتسق مع نتائج دراسة أفشار ودوستي (2016) التي بيّنت أن التغذية الراجعة تُعد من أبرز العوامل المؤثرة في تحسين أداء الطلبة. في المقابل، تختلف النتائج في جانب تصميم أدوات القياس عن دراسة سنان والغول (2022)، التي أكدت على قدرة المعلمين العالية في تصميم أدوات تقويم فعالة، مما يدل على تباين في الكفاءة بين سياقات مختلفة.

أما مجال "الزمالة والمهنية"، فقد جاء بمتوسط مرتفع بلغ (3.96)، وهو ما يدل على أن المعلمين يتمتعون بروح مهنية إيجابية تعزز التعاون والتشارك بينهم وبين مجتمع المدرسة. وقد حصلت العبارة "أُشارك بالمبادرات المدرسية المختلفة" على أعلى متوسط (4.11)، مما يعكس انخراطًا نشطًا في العمل الجماعي والمبادرات التربوية، ويُعزى ذلك إلى إحساس عالٍ بالانتماء والدور التشاركي في المدرسة. في حين جاءت العبارة "أُدير سلوك الطلبة بفعالية" في الترتيب الأخير (3.69)، ما يشير إلى وجود تحديات في ضبط الصف وإدارة السلوك الطلابي، وقد يُعزى ذلك ربما إلى الحاجة إلى تعزيز الدعم الإداري في هذا الجانب، أو إلى ارتفاع عدد الطلبة في الصفوف، أو إلى طبيعة الطلبة أنفسهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة علي وعاشور والعمري (2023)، والتي أكدت على العلاقة بين التمكين المهني والزمالة المهنية العالية، كما تتماشى مع نتائج دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى التعاون المهني بين المعلمين. في المقابل، تختلف

هذه النتائج من حيث ضعف إدارة السلوك عن دراسة القيسي (2021) التي أظهرت أن المعلمين يمتلكون مهارات عالية في التعامل مع التحديات السلوكية في الصفوف الدراسية.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب يتميز بمستوى مرتفع، مع وجود تفاوت نسبي بين المجالات المختلفة. ويُعزى هذا التفاوت إلى اختلاف الظروف الميدانية التي يعمل فيها المعلمون، إلى جانب طبيعة الدعم الإداري والتدريبي المتاح لهم. ويرى الباحث أن هذه النتائج تعكس صورة إيجابية عن التزام المعلمين في مدارس النقب برسالتهم التربوية، غير أن بعض الجوانب، خاصة المتعلقة بتفعيل المشاركة الصفية للطلبة، وتصميم أدوات التقويم، وإدارة السلوك الطلابي، لا تزال بحاجة إلى تطوير من خلال برامج تدريبية مستهدفة ودعم إداري فعّال يسهم في تعزيز الأداء بشكل أكثر تكاملًا.

1.4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

1.4.1.5 الفروق بناءً على متغير الجنس

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا المتغير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرات الأداء الوظيفي والتي تعكس تقارب استجابات المعلمين من الجنسين في مختلف مجالات الأداء الوظيفي. تراوحت مستويات الدلالة بين (0.325) و (0.451)، وهي جميعها أكبر من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين الجنسين. هذا يدل على أن الأداء الوظيفي لا يتأثر بشكل كبير بالجنس لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب. يمكن تفسير ذلك بأن

كلا الجنسين يسهم بشكل مشابه في مجالات الأداء الوظيفي مثل التخطيط للتعليم، وتنفيذ التعليم، وتقويم التعلم، مما يعكس ممارسات مهنية متوازنة ومستوى من التكافؤ بين الجنسين في هذا السياق. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نجم (2021) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الأداء الوظيفي للمعلمين في بعض السياقات العربية. تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عثامنة (2022)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث. كما تختلف مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي بيّنت أن الذكور سجّلوا مستويات أعلى في بعض أبعاد الروح المعنوية والأداء الوظيفي، مما يشير إلى أن تأثير متغير الجنس قد يختلف باختلاف البيئات التعليمية والاجتماعية.

1.4.2.5 الفروق بناءً على متغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج أن فئة المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي "بكالوريوس فما دون" وفئة المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي "دراسات عليا" أظهرت نتائج متقاربة في جميع المجالات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.85) و (4.00)، لكن قيم (ت) لم تكن دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. هذا قد يعزى إلى أن كلا الفئتين تلتزمان بالممارسات المهنية ذاتها في مجالات مثل التخطيط والتنفيذ والتقويم، ولا توجد فوارق كبيرة في تقديرات الأداء بناءً على المؤهل العلمي. قد يكون من الصعب اكتشاف تأثير المؤهل العلمي في الأداء الوظيفي ما لم يتم النظر في عناصر إضافية مثل الخبرة العملية أو التدريب المستمر. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد (2023)، التي بيّنت أن الفروق في الأداء الوظيفي بين فئات المؤهل العلمي لا تكون دالة دائمًا في بعض السياقات. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نجم

(2021)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تُعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا، حيث بيّنت الدراسة أن المؤهل العلمي العالي يرتبط بفاعلية أكبر في الأداء. كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة تكروري وعاشور (2023)، التي بينت أن المؤهل العلمي يُعد من العوامل المؤثرة في تباين تقديرات المعلمين لأدائهم، لا سيما في مجالات التخطيط واستخدام أساليب التقويم.

1.4.3.5. الفروق بناءً على متغير التخصص

بالنسبة لفئة المعلمين الحاصلين على مؤهل "علمي" و"إنساني"، أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات الأداء الوظيفي. كانت المتوسطات الحسابية متقاربة بين التخصصين، ما يشير إلى أن التخصص الأكاديمي ليس له تأثير كبير على الأداء الوظيفي في المدارس الإعدادية. قد يعود هذا إلى أن الأداء الوظيفي في بيئة التعليم يعتمد بشكل أكبر على أساليب التدريس وإدارة الصف وحوافز المعلمين بدلاً من التخصص الأكاديمي. هذه وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي وعاشور والعمري (2023)، التي أكدت أن التخصص ليس العامل الأساسي في تحديد فعالية الأداء الوظيفي للمعلمين، بل يتعلق الأمر بمهارات التدريس والتنظيم داخل الفصل. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023)، التي أشارت إلى وجود فروق في الأداء الوظيفي تُعزى إلى التخصص الأكاديمي، وكانت الفروق لصالح المعلمين من التخصصات العلمية. كما تختلف مع نتائج دراسة حماتي (2024)، التي أظهرت أن معلمي التخصصات العلمية يُظهرون أداءً وظيفيًا أعلى في مجالات التخطيط وتنفيذ التعليم مقارنة بزملائهم من التخصصات الإنسانية، مما يشير إلى أن التخصص قد يؤثر على بعض أبعاد الأداء في سياقات تعليمية مختلفة.

1.4.4.5 الفروق بناءً على متغير سنوات الخبرة

أما بالنسبة لسنوات الخبرة، فقد أظهرت نتائج التحليل الوصفي أن متوسطات الأداء الوظيفي لجميع الفئات كانت متقاربة، مما يشير إلى أن الخبرة العملية لا تؤثر بشكل كبير على تقديرات الأداء الوظيفي للمعلمين. على الرغم من أن المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات حصلوا على متوسط حسابي أعلى قليلًا (3.96)، إلا أن هذا الفارق كان ضئيلًا ولم يكن دالًا إحصائيًا. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة المختلفة يتبعون أساليب تدريس مشابهة وممارسات مهنية موحدة، مما يقلل من التأثير الظاهر لسنوات الخبرة على الأداء الوظيفي. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أفشار ودوستي (2016). التي أظهرت أن الأداء الوظيفي للمعلمين لا يعتمد بشكل كامل على سنوات الخبرة، بل على التفاعل بين الخبرة وأسلوب التدريس ومدى الدعم المهني المتاح وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نجم (2021)، التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تُعزى لسنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات. كما تختلف مع نتائج دراسة عثامنة (2022)، التي أظهرت أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة يقيّمون أداءهم بشكل أعلى، مما يشير إلى أن تراكم الخبرة يسهم في تحسين الكفاءة المهنية في بعض البيئات التعليمية.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن العوامل الشخصية مثل الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة لا تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين في المدارس الإعدادية في منطقة النقب. هذا قد يشير إلى أن العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي تتجاوز هذه المتغيرات، وقد تتعلق بعوامل أخرى مثل الدعم الإداري، ومناخ العمل، والتدريب المستمر. قد يكون من المفيد في المستقبل دراسة العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر بشكل أكبر على الأداء الوظيفي للمعلمين، مثل الحوافز والتفاعل مع الطلبة.

1.5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.93)، مما يشير إلى أن المعلمين يشعرون عمومًا بالرضا والانتماء والارتياح في بيئة عملهم. وقد يُعزى هذا المستوى المرتفع إلى التفاعل الإيجابي بين الإدارة والمعلمين، وإلى توفّر مناخ مهني يسوده الاحترام والتقدير، إضافةً إلى الالتزام المهني والشعور بالاستقرار الوظيفي.

وتتفق هذه النتيجة العامة مع ما توصلت إليه دراسة القيسي (2021)، التي أشارت إلى أن الروح المعنوية ترتفع عندما يشعر المعلمون بالانتماء والتقدير، وكذلك مع دراسة العنزي (2021)، التي بيّنت أن القيادة الخادمة تؤثر إيجابيًا على معنويات المعلمين. كما تتماشى هذه النتائج مع دراسة سنان والغول (2022) التي أظهرت أن مستوى الروح المعنوية في المدارس الحكومية الثانوية بالأردن جاء مرتفعًا. في المقابل، تختلف النتائج عن دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي أوضحت أن مستوى الروح المعنوية في جنوب الأردن كان متوسطًا، مما قد يشير إلى تأثير الظروف المكانية والثقافية في تشكيل هذه الظاهرة.

وبالانتقال إلى المجالات الفرعية، فقد جاء مجال "رضا العاملين عن العمل" في الترتيب الأول بمتوسط (4.00)، وهو ما يعكس شعور المعلمين بالرضا الذاتي عن طبيعة مهنة التعليم، ويدل على ارتباطهم العاطفي والمهني بالعملية التعليمية. وقد جاءت العبارة "أشعر بالمتعة أثناء تدريسي" في أعلى ترتيب ضمن هذا المجال (4.09)، مما يعكس وجود دافعية ذاتية عالية تجاه التدريس، وقد يُعزى ذلك إلى شعور المعلمين بقيمة ما يقدمونه للطلبة والمجتمع. في المقابل، جاءت العبارة "أُحقق ذاتي من خلال عملي بالتعليم" في الترتيب الأخير (3.91)، مما يشير إلى وجود حاجة جزئية إلى

تعزيز الممارسة التعليمية وتحقيق الذات، وقد يُعزى ذلك ربما إلى الروتين الوظيفي أو الحاجة إلى زيادة الحوافز المادية التي تدعم الطموحات الشخصية.

وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023)، والتي أوضحت أن المعلمين الذين يشعرون بالراحة في أداء أعمالهم يحققون رضا وظيفيًا أعلى، كما تتماشى مع دراسة Sharma (2016) التي ربطت ارتفاع الروح المعنوية بالحماس الذاتي. إلا أن الفارق في الشعور بتحقيق الذات يختلف مع ما جاء في دراسة حياصات (2023) التي أظهرت أن الشعور بتحقيق الذات لدى المعلمات في العاصمة عمّان كان أقوى، مما يشير إلى تفاوت بين البيئات المدرسية المختلفة.

أما مجال "تقدير العاملين من قبل المدير"، فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (3.94)، مما يدل على أن المديرين في مدارس النقب يعبرون عن التقدير والاحترام لمعلميهم بدرجة مرتفعة. وقد حصلت العبارة "يُشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات المدرسية" على أعلى متوسط (4.06)، وهو ما يعكس توجهًا ديمقراطيًا في القيادة المدرسية، وقد يُعزى ذلك إلى إيمان المديرين بأهمية التشاركية في اتخاذ القرار. بينما جاءت العبارة "يُشجعني مدير المدرسة على تطوير قدراتي المهنية" في أدنى ترتيب (3.77)، مما يشير إلى أن التحفيز نحو التطوير المهني لا يزال بحاجة إلى مزيد من التعزيز، وربما يُعزى ذلك الحاجة إلى لبرامج مهنية مستدامة أو إلى الحاجة لزيادة الموارد المخصصة لهذا الغرض.

تتفق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة العنزي (2021)، التي أوضحت أن المعلمين يشعرون بالتقدير عندما يُشركهم المديرون في اتخاذ القرار، كما تتفق مع دراسة شماسنه (2022) التي ربطت بين القيادة التحفيزية والروح المعنوية. في حين تختلف النتائج في جانب تطوير القدرات المهنية عن

دراسة الغريب (2020)، التي أشارت إلى أن ضعف تحفيز المعلمين مهنيًا يرتبط بتدني الشعور بالتقدير.

وفيما يتعلق بمجال "الرضا عن المدرسة ومرافقها"، فقد جاء بمتوسط (3.92)، ويشير إلى أن المعلمين ينظرون بشكل إيجابي إلى بيئة المدرسة ومرافقها. وقد حصلت العبارة "أرى أن مبنى المدرسة يمثل مكانًا مناسبًا لطبيعة عملي" على أعلى متوسط (4.14)، مما يدل على رضاهم عن المرافق الأساسية التي تساعد في أداء المهام اليومية، وقد يُعزى ذلك إلى مدى ملاءمة البنية التحتية في معظم المدارس. أما العبارة "أشعر بسعادة أثناء تواجدي في المدرسة" فجاءت في الترتيب الأخير (3.82)، مما يدل على أن الشعور بالسعادة في مكان العمل لا يزال يتأثر بعوامل أخرى غير مادية، مثل طبيعة العلاقات أو الضغوط المهنية.

تتسق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة السوالقة والحراحشة (2020)، التي بينت أن البيئة الفيزيائية تؤثر على الروح المعنوية، كما تتفق مع نتائج حلالشة والدراوشة (2023) التي أظهرت أن توفر الظروف المناسبة في المدرسة يعزز من رضا المعلمين. إلا أن انخفاض الشعور بالسعادة يختلف عن ما أوردته دراسة القيسي (2021) التي أوضحت أن الشعور بالراحة النفسية في المدرسة يرتبط ارتباطًا قويًا بالرضا العام عن البيئة.

أما مجال "العلاقات الإنسانية داخل المدرسة"، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.88)، رغم حصوله على درجة مرتفعة. وقد جاءت العبارة "أشعر بأن علاقتي بزملائي داخل المدرسة وخارجها قوية" في أعلى ترتيب (4.00)، مما يدل على وجود علاقات شخصية إيجابية بين المعلمين، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع المحلي الذي يدعم التفاعل الاجتماعي. بينما جاءت العبارة "أُقابل أولياء أمور الطلبة برحابة صدر" في الترتيب الأخير (3.81)، ما قد يشير إلى وجود بعض تحديات

في العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور، وقد يُعزى ذلك إلى ضغط الوقت أو تعزيز الدعم لإدارة هذا التفاعل بشكل فعال.

تتفق هذه النتائج مع ما جاء في دراسة سنان والغول (2022) التي بينت أهمية العلاقات الإنسانية في دعم الروح المعنوية، كما تتسق مع دراسة الكوري وسلامة (2023) التي أظهرت وجود مستوى متوسط في هذا الجانب. وتختلف هذه النتائج عن دراسة مقابلة (2020)، التي أشارت إلى ضعف العلاقات المهنية داخل المدرسة كأحد معوّقات رفع الروح المعنوية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب مرتفعة بصورة عامة، إلا أن بعض المجالات ما تزال بحاجة إلى تعزيز، وخاصة فيما يتعلق بتحقيق الذات، وتحفيز التطوير المهني، وتقوية العلاقة مع أولياء الأمور. ويرى الباحث أن هذه النتائج تعكس حالة من الاستقرار المهني والانتماء المؤسسي، إلا أنها تفتح المجال أمام تطوير منظومة التحفيز والدعم النفسي والاجتماعي بما يضمن تعزيز الروح المعنوية بصورة أكثر شمولية، ويسهم في رفع جودة العملية التعليمية.

1.6.5 مناقشة نتائج السؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للروح المعنوية لديهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص)؟

الفروق وفقا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية، حيث تراوحت الفروق بين (3.82) و (3.95) للذكور، وبين (3.91) و

(4.03) للإناث. ورغم هذه الفروق الطفيفة، لم تكن قيمة (ت) دالة إحصائيًا في أي من المجالات، حيث تراوحت قيم مستويات الدلالة بين (0.227) و (0.942)، وهي جميعها أكبر من 0.05.

ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الروح المعنوية إلى أن العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية مثل بيئة المدرسة، والدعم الإداري، والعلاقات الإنسانية تكون مشتركة بين الجنسين، مما يجعل تأثير الجنس ضئيلًا في هذا المجال. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السوالقة والحراحشة (2020) التي أظهرت عدم تأثير اختلافات الجنس بشكل واضح على الروح المعنوية في البيئة التعليمية. كما أن هذا يمكن أن يشير إلى المساواة في فرص التقدير والدعم المقدمة لكلا الجنسين في المدارس. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما تختلف مع دراسة القيسي (2021)، التي بيّنت أن الإناث سجّلن مستويات أعلى في بعض أبعاد الروح المعنوية مقارنة بالذكور، مما يشير إلى أن تأثير الجنس في تقدير الروح المعنوية قد يختلف باختلاف السياقات الثقافية والإدارية داخل المدارس.

الفروق وفقاً المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون ودراسات عليا):

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية بين أصحاب المؤهل العلمي "بكالوريوس فما دون" و "دراسات عليا" كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية. تراوحت متوسطات أصحاب المؤهل العلمي "بكالوريوس فما دون" بين (3.82) و (3.96)، بينما تراوحت لأصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" بين (3.92) و (4.03). ومع ذلك، لم تكن قيم (ت) دالة إحصائيًا، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.180) و (0.524).

وقد يعود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المؤهل العلمي إلى أن الروح المعنوية ليست مرتبطة بشكل كبير بالمؤهل العلمي، بل يمكن أن تتأثر بعوامل أخرى مثل بيئة العمل، العلاقات

الإنسانية داخل المدرسة، والشعور بالإنجاز في العمل. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي أظهرت أن الروح المعنوية للمعلمين يمكن أن تكون مستقلة إلى حد كبير عن المؤهلات الأكاديمية. قد تكون هذه النتيجة أيضًا ناتجة عن وجود فرص مشابهة للمعلمين بغض النظر عن المؤهل الأكاديمي، مما يؤدي إلى تقدير مماثل في الروح المعنوية بين المجموعتين. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية تعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. كما تختلف مع ما ورد في دراسة القيسي (2021)، التي أشارت إلى وجود فروق في الروح المعنوية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا، مما يدل على أن المؤهل العلمي قد يؤثر في مستوى الرضا والدافعية لدى بعض المعلمين في بيئات تعليمية مختلفة.

الفروق وفقا لمتغير التخصص

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية بين أصحاب التخصص العلمي وأصحاب التخصص الإنساني كانت متقاربة في جميع مجالات الروح المعنوية. تراوحت المتوسطات الحسابية لأصحاب التخصص العلمي بين (3.83) و (4.03)، بينما تراوحت لأصحاب التخصص الإنساني بين (3.83) و (3.96). وعلى الرغم من هذه الفروق الطفيفة، إلا أن قيم (ت) لم تكن دالة إحصائيًا، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.199) و (0.892).

وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين إلى أن طبيعة العمل المدرسي والضغوط التي يواجهها المعلمون في جميع التخصصات قد تكون متشابهة. لا يقتصر التقدير المهني للمعلمين على التخصص بل يعتمد بشكل أكبر على دعم الإدارة، بيئة العمل، والعلاقات الإنسانية في المدرسة. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سنان والغول (2022) التي أظهرت أن الروح المعنوية لا تتأثر بشكل ملحوظ بتخصص المعلم، بل تتأثر بعوامل أخرى متعلقة بالبيئة المدرسية

والإدارة. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة حياصات (2023)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح المعلمين من ذوي التخصصات العلمية. كما تختلف مع ما ورد في دراسة الكوري وسلامة (2023)، التي بيّنت أن المعلمين من التخصصات الإنسانية أظهروا مستويات أعلى من الانخراط العاطفي والرضا المهني، مما يشير إلى أن التخصص الأكاديمي قد يكون عاملًا مؤثرًا في تقدير الروح المعنوية لدى بعض المعلمين في سياقات مختلفة.

الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن المعلمين في جميع فئات سنوات الخبرة (سواء من ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة) قيموا الروح المعنوية بشكل متقارب، حيث لم تُسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$). تراوحت قيم (Sig) للعوامل المختلفة مثل العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.600)، والرضا عن المدرسة ومرافقها (0.434)، وتقدير العاملين من قبل المدير (0.373)، ورضا العاملين عن العمل (0.903)، بينما سجلت الدرجة الكلية للروح المعنوية قيمة (0.550)

قد يشير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المعلمين بناءً على سنوات الخبرة إلى أن الروح المعنوية تتأثر بعوامل مستقلة عن سنوات الخبرة، مثل الدعم الإداري، العلاقات الإنسانية، والبيئة المدرسية بشكل عام. وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو صالح وعاشور (2023)، التي أظهرت أن الروح المعنوية للمعلمين لا تتأثر بشكل كبير بمدة الخبرة، بل تتأثر أكثر بأساليب القيادة والإدارة والبيئة التنظيمية. كما أن المعلمين الجدد والقدامى يمكن أن يكون لديهم تحديات وحوافز مشابهة، مما يساهم في تقييم متقارب للروح المعنوية. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القيسي (2021)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الروح

المعنوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. كما تختلف مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي بيّنت أن مستوى الروح المعنوية يختلف حسب سنوات الخبرة، مشيرة إلى أن المعلمين أصحاب الخبرة المتوسطة والطويلة يمتلكون تصورات أعلى للروح المعنوية مقارنة بزملائهم الأقل خبرة.

1.7.5 مناقشة نتائج السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي للمعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية جدًا وإيجابية بين القيادة بالتحفيز بمختلف أبعادها (المعنوي والمادي، الإداري، المهني) وبين الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية في منطقة النقب. حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين متغير القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي (0.978) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على أن كلما ارتفع مستوى ممارسة القيادة التحفيزية من قبل المديرين، انعكس ذلك بشكل مباشر على تحسن أداء المعلمين في مهامهم التعليمية والمهنية. يعزى هذا الارتباط القوي إلى فعالية الاستراتيجيات التحفيزية التي يعتمدها المديرون في مدارس النقب، والتي تتسم بالشمولية والمرونة، فتستهدف تحفيز المعلمين على المستويات المعنوية والمادية والإدارية والمهنية بشكل متكامل، ما يسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة تعزز من انخراط المعلمين وتحسين أدائهم.

وبتحليل الارتباطات بين أبعاد القيادة التحفيزية ومجالات الأداء الوظيفي، تبيّن أن **التحفيز المعنوي والمادي** سجل أعلى علاقة مع بعدي التخطيط للتعليم (0.897) والزمالة المهنية (0.866)، بينما كانت العلاقة مع تنفيذ التعليم (0.622) وتقويم التعلم (0.627) متوسطة ولكنها إيجابية. ويُعزى

ذلك إلى أن الدعم المعنوي والتقدير غير المشروط يعزز من دافعية المعلمين ويساعدهم على الإبداع في التحضير والتخطيط، كما يقوي علاقاتهم المهنية، بينما تأثيره على الجوانب العملية في الصف قد يكون أقل مباشرة.

تتفق هذه النتائج مع ما أوردته دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي أشارت إلى أن التحفيز المعنوي يرفع من الروح المعنوية للمعلمين، ويؤثر بالتالي على أدائهم. كما تتفق مع دراسة الغريب (2020)، التي أكدت أن الحوافز المادية والمعنوية تزيد من تفاعل المعلمين داخل بيئة العمل وتنعكس على التزامهم وجودة أدائهم. إلا أن هذه النتائج تختلف عن دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023)، التي لم تسجل علاقة قوية بين التحفيز المعنوي والأداء الوظيفي، وبيّنت أن التحفيز قد لا يكون العامل الحاسم في بعض السياقات التي تفتقر إلى بيئة تنظيمية محفّزة.

أما **التحفيز الإداري** فقد سجل علاقة ارتباط قوية جدًا مع تنفيذ التعليم (0.987)، ما يعكس الأثر الكبير للإدارة الفعالة في تمكين المعلمين من تنفيذ الأنشطة الصفية بكفاءة. كما كانت العلاقة مع التخطيط للتعليم (0.612) وتقويم التعلم (0.640) متوسطة. ويُعزى ذلك إلى أن المشاركة الإدارية والشفافية والتمكين المهني تدفع المعلمين إلى الالتزام في تنفيذ المهام الصفية وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل مباشر.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021)، التي بيّنت أن التحفيز الإداري له تأثير واضح في تحسين أداء المعلمين، إذ أن توفير بيئة تنظيمية مناسبة، وتمكين المعلمين في القرارات الإدارية، يعزز من كفاءتهم. غير أن هذه النتائج تختلف عن دراسة نجم (2021)، التي ربطت الأداء الوظيفي بالفاعلية الإدارية الكلية دون الإشارة المباشرة لأثر التحفيز الإداري، ما يشير إلى اختلاف في منهجية القياس أو في طبيعة السياق المدرسي.

فيما يتعلق بـ **التحفيز المهني**، فقد أظهرت النتائج أنه يرتبط بقوة بتقويم التعلم (0.967) والزمالة المهنية (0.722)، بينما كانت العلاقة مع التخطيط للتعليم (0.655) وتنفيذ التعليم (0.725) متوسطة. ويُعزى ذلك إلى أن دعم المديرين لتطوير المعلمين مهنيًا من خلال التدريب والتمكين المهني يسهم في تطوير قدراتهم على تقويم تعلم الطلاب وتبادل الخبرات المهنية. كما أنه يعزز من الاحترافية التربوية والابتكار داخل المجتمع المدرسي.

تتسق هذه النتائج مع ما ورد في دراسة الغريب (2020)، التي أكدت على أن التحفيز المهني يعزز العلاقة بين المؤسسة والمعلم، مما يحفز الأداء. كما تتفق مع دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي أكدت على العلاقة بين التحفيز المهني والروح المعنوية التي تنعكس بدورها على الأداء. في المقابل، تختلف هذه النتائج مع دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023)، التي لم تجد علاقة قوية بين التحفيز المهني ومستوى الأداء، وربما يُعزى ذلك إلى الفروق في مستويات تطبيق برامج النمو المهني أو إلى تفاوت ثقافة التمكين بين بيئة وأخرى.

بناءً على ذلك، فإن العلاقة القوية جدًا بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي في هذه الدراسة تشير إلى أن ممارسات التحفيز تعتبر من أكثر الأدوات فعالية في دعم المعلمين، وأن المديرين في مدارس النقب يلعبون دورًا حاسمًا في التأثير على جودة التعليم من خلال بناء مناخ إداري داعم ومحفز. ويرى الباحث أن هذه النتائج تؤكد ضرورة الاستثمار في تطوير مهارات القيادة التحفيزية لدى المديرين، بما يشمل مهارات التواصل والتقدير والتمكين، من أجل تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين وتطوير العملية التعليمية بشكل متكامل

1.8.5 مناقشة نتائج السؤال الثامن

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين؟

أظهرت نتائج اختبار معامل الارتباط بين القيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين في المدارس الإعدادية بمنطقة النقب وجود علاقة ارتباطية قوية جدًا وموجبة، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) حيث أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين القيادة التحفيزية وأبعاد الروح المعنوية الأربعة (العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، الرضا عن المدرسة ومرافقها، تقدير العاملين من قبل المدير، ورضا العاملين عن العمل) كانت جميعها أقل من (0.05)، وهو ما يشير بوضوح إلى أن القيادة التحفيزية التي يمارسها المديرون تسهم بشكل مباشر وفعال في رفع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

ويُعزى هذا الارتباط القوي إلى أن ممارسات القيادة التحفيزية لا تقتصر على الحوافز المباشرة، بل تمتد إلى أساليب التعامل الإنساني والتقدير، والمشاركة في اتخاذ القرار، وإشاعة بيئة مدرسية داعمة تسهم في تعزيز شعور المعلمين بالانتماء والرضا عن عملهم. فكلما شعر المعلم بأن جهوده مقدرة، وكلما كان جزءًا من الفريق الإداري، ارتفعت معنوياته، مما يعزز الدافعية والالتزام.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة بالتحفيز ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، حيث أوضحت الدراسة أن المديرين الذين يستخدمون أساليب تحفيزية متنوعة يسهمون في خلق مناخ نفسي واجتماعي إيجابي في المدرسة. كما تتفق مع دراسة شماسنه (2022)، التي أكدت أن القيادة التحفيزية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعزيز ثقافة الإبداع والانتماء، وهو ما ينعكس على رفع الروح المعنوية.

وتتسق هذه النتائج أيضًا مع ما ورد في دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021)، التي أظهرت أن القيادة بالتحفيز تُعد من أبرز العوامل المؤثرة في الحالة النفسية والمزاجية للمعلمين، حيث ترفع من شعورهم بالرضا وتخفف من آثار ضغوط العمل، مما يحسن من تفاعلهم الاجتماعي داخل المدرسة.

في المقابل، تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مقابلة (2020)، التي أظهرت أن العلاقة بين ممارسات القيادة والروح المعنوية كانت متوسطة، وأن بعض المعلمين لا يتأثرون بشكل كبير بمستوى التحفيز الذي يتلقونه، خاصة في ظل التحديات الإدارية أو التفاوت في تطبيق استراتيجيات التحفيز. كما تختلف مع نتائج دراسة البطوش وسلامة (2020)، التي وجدت أن الروح المعنوية قد تتأثر بعوامل شخصية ومجتمعية خارجية أكثر من ارتباطها بأساليب القيادة وحدها.

وبناءً على ما سبق، فإن هذه النتائج تعكس أهمية تبني نمط القيادة التحفيزية كمدخل فاعل لتعزيز الروح المعنوية للمعلمين في مدارس النقب، خاصة إذا ما أُخذ بعين الاعتبار أن الروح المعنوية تُعد من أهم المؤشرات على جودة الحياة المهنية في البيئة التعليمية. ويرى الباحث أن تعزيز الروح المعنوية يجب أن يكون هدفًا استراتيجيًا لدى القيادات المدرسية، من خلال تطوير قدراتهم التحفيزية، وتفعيل التواصل الإنساني، وتوفير بيئة داعمة قائمة على التقدير والمشاركة.

1.8.1.5 التحفيز المعنوي والمادي

أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.590) وارتباط ضعيف نسبيًا مع الرضا عن المدرسة ومرافقها (0.470) وتقدير العاملين من قبل المدير (0.467)، بينما كان الارتباط متوسطًا مع رضا العاملين عن العمل (0.569). هذه النتائج تشير إلى أن التحفيز المعنوي والمادي يساعد في تحسين بيئة العمل العامة، ويعزز الدافعية بين المعلمين، مما يؤدي إلى تحسين علاقاتهم الاجتماعية داخل المدرسة وزيادة رضاهم عن العمل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغريب (2020) التي أظهرت أن التحفيز المعنوي والمادي يعزز من الروح المعنوية للمعلمين ويؤثر بشكل إيجابي على علاقاتهم مع زملائهم في العمل. كما وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) التي أظهرت أن التحفيز المادي والمعنوي يسهم في تحسين بيئة العمل داخل المدارس ويعزز التفاعل بين المعلمين. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الكوري وسلامة (2023)، التي بيّنت أن التحفيز المعنوي والمادي لا يشكل عاملًا مؤثرًا كبيرًا في تحسين العلاقات الإنسانية أو رفع الرضا عن بيئة المدرسة، حيث كانت تأثيراته محدودة مقارنة بعوامل أخرى مثل نمط القيادة والتواصل الإداري. كما تختلف مع ما ورد في دراسة مقابلة (2020)، التي أظهرت أن العلاقة بين التحفيز وتقدير المديرين للعاملين لم تكن دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن بعض ممارسات التحفيز قد لا تكون كافية وحدها لتحسين التقدير الإداري في نظر المعلمين.

1.8.2.5 التحفيز الإداري

التحفيز الإداري سجل أعلى ارتباط بين جميع المؤشرات، حيث كان الارتباط قويًا جدًا مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.910) ومرتفعًا مع الرضا عن المدرسة ومرافقها (0.782). بينما كان الارتباط متوسطًا مع تقدير العاملين من قبل المدير (0.556) ورضا العاملين عن العمل (0.555). تشير هذه النتائج إلى أن التحفيز الإداري يلعب دورًا كبيرًا في تحسين بيئة العمل المدرسي بشكل عام، ويساهم بشكل مباشر في تعزيز الشعور بالانتماء والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021) التي أظهرت أن التحفيز الإداري يساهم بشكل كبير في خلق بيئة مدرسية إيجابية ويعزز من تفاعل المعلمين مع زملائهم وإدارة المدرسة. هذا التأثير يعود إلى كون القيادة الإدارية توفر الدعم الكافي والتوجيه الذي يحتاجه المعلمون لتحسين أدائهم وزيادة انتمائهم للمؤسسة.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السوالقة والحراحشة (2020)، التي أشارت إلى أن التحفيز الإداري لا يُعد من العوامل الأكثر تأثيرًا في تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة أو رفع مستوى الرضا العام، حيث اعتبرت المرونة التنظيمية والقيادة التشاركية أكثر تأثيرًا في هذا السياق. كما تختلف مع نتائج دراسة حياصات (2023)، التي أوضحت أن التحفيز الإداري وحده لا يحقق بالضرورة رضا العاملين عن العمل، بل يجب أن يُرافقه دعم عاطفي وتقدير معنوي مباشر ليحقق أثرًا ملموسًا على الروح المعنوية والانتماء المهني.

1.8.3.5 التحفيز المهني

سجل التحفيز المهني ارتباطًا متوسطًا مع العلاقات الإنسانية داخل المدرسة (0.579) والرضا عن المدرسة ومرافقها (0.692)، بينما كان الارتباط قويًا جدًا مع تقدير العاملين من قبل المدير (0.889) ورضا العاملين عن العمل (0.826). مما يعكس تأثير التحفيز المهني على تعزيز تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى المعلمين. يشير هذا إلى أن المعلمين الذين يتلقون تحفيزًا مهنيًا يكون لديهم شعور أكبر بالقيمة الذاتية في عملهم، مما ينعكس على رضاهم الوظيفي ويزيد من قدرتهم على الانخراط في بيئة العمل.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) التي اظهرت أن التحفيز المهني يساهم في رفع مستوى الاحترافية لدى المعلمين، مما ينعكس على تقدير الذات لديهم، وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغريب (2020) التي تؤكد على تأثير التحفيز المهني في تحسين رضا المعلمين وزيادة روحهم المعنوية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة تكروري وعاشور (2023)، التي أشارت إلى أن التحفيز المهني لم يكن من العوامل المؤثرة بشكل كبير في رفع مستوى الرضا الوظيفي، حيث اعتبرت أن ثقافة الإبداع الإداري والدعم المؤسسي تلعب دورًا أكبر في تشكيل بيئة العمل الإيجابية.

كما تختلف مع دراسة عبد (2023)، التي لم تجد ارتباطًا قويًا بين فرص النمو المهني ورضا المعلمين عن عملهم، مشيرة إلى أن العوامل المادية والضغوط المدرسية قد تُضعف من تأثير التحفيز المهني في بعض البيئات التعليمية.

2.5 مناقشة النتائج النوعية (المقابلات)

تمثل المقابلات فرصة لفهم كيفية تطبيق مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز في بيئة العمل، وأثر هذا التحفيز على الأداء الوظيفي للمعلمين، الروح المعنوية، وبيئة العمل بشكل عام. بناءً على تحليل الإجابات، تم تحديد عدة نقاط رئيسية تساهم في تقديم صورة دقيقة عن الواقع العملي للتحفيز في هذه المدارس.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال التاسع: ما واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المديرين؟

تفاوتت آراء المديرين حول ممارسة القيادة بالتحفيز، حيث أشار البعض إلى التأثير الإيجابي المباشر للتحفيز على تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وزيادة الروح المعنوية لهم، بينما أعرب آخرون عن وجود تحديات مرتبطة بتطبيق استراتيجيات التحفيز في الواقع المدرسي. ويرجع هذا التنوع في الآراء إلى مجموعة من العوامل، منها محدودية الموارد، الضغوط الإدارية، واختلاف استجابة المعلمين للتحفيز المعنوي والمادي.

2.1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول: "حسب رأيك، كيف يؤثر التحفيز المعنوي والمادي على أداء المعلمين داخل المدرسة؟

أظهرت إجابات المديرين أن التحفيز بنوعيه المعنوي والمادي يُعد من الركائز الأساسية في تحسين أداء المعلمين داخل المدرسة، حيث أشار غالبية المديرين إلى أن التقدير اللفظي، كلمات الشكر، والتحفيز الرمزي (مثل شهادات التقدير) يترك أثرًا إيجابيًا مباشرًا على دافعية المعلمين للعمل، كما أن المكافآت المالية أو تحمُّل تكاليف الدورات التدريبية تُعد محفزات قوية للتميّز والاستمرار في الأداء العالي.

وعند ربط هذه النتائج النوعية بالنتائج الكمية المستخلصة من الاستبانة، نجد توافقًا واضحًا؛ فقد جاء مجال التحفيز المعنوي والمادي في المرتبة الثانية من حيث متوسط التقدير (3.95) بانحراف معياري منخفض (0.51)، مما يدل على إدراك المعلمين لأهمية هذا النوع من التحفيز وتأثيره في بيئة العمل، تمامًا كما ورد في آراء المديرين. وهذا التشابه في التصورات بين الطرفين يؤكد أن التحفيز المادي والمعنوي يُمارَس بالفعل في الميدان التربوي وله حضور فعّال في تشكيل واقع الأداء.

كما أن النتائج الكمية أظهرت وجود علاقة ارتباطية قوية بين التحفيز المعنوي والمادي والأداء الوظيفي، لا سيّما في مجالَي التخطيط للتعليم (0.897) والزمالة المهنية (0.866). هذه العلاقة تُعزز ما ذكره المديرون من أن التحفيز ينعكس على التزام المعلمين وجودة أدائهم في الصف.

بالتالي، فإن التكامل بين التحليلين النوعي والكمي يُشير إلى أن التحفيز المادي والمعنوي ليس فقط محفّزًا ذاتيًا بل أيضًا أحد العوامل المؤثرة بفعالية في السلوك المهني للمعلمين، سواء في تخطيط الدروس، أو تنفيذها، أو بناء علاقات زمالة إيجابية داخل البيئة المدرسية.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القيادة بالتحفيز والروح المعنوية للمعلمين. حيث يعد التحفيز المعنوي، كالاعتراف

بالجهود، عنصرًا مهمًا في تحفيز المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي. كما أظهرت دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021) أن استخدام الإدارة للتحفيز له تأثير مباشر على الأداء الوظيفي للمعلمين. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مقابلة (2020)، التي أظهرت أن التحفيز المادي والمعنوي لا يحقق دائمًا التأثير المرجو على الأداء الوظيفي، خاصة في الحالات التي يغيب فيها الإنصاف أو يشعر فيها المعلمون بعدم المساواة في تقديم الحوافز. كما تختلف مع ما أوردته دراسة الكوري وسلامة (2023)، التي بينت أن المعلمين لا يعتبرون التحفيز الرمزي أو المعنوي كافيًا لتعزيز الأداء، وأشاروا إلى أهمية وجود تحفيز مؤسسي طويل الأمد يرتكز على التطوير المهني والاعتراف الرسمي بالأداء، أكثر من مجرد المكافآت الرمزية أو العبارات التشجيعية.

2.1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما أهم الأساليب الإدارية التي تستخدمها لتحفيز المعلمين وتحسين بيئة العمل؟

أجمع المديرون على أن تعزيز بيئة العمل التربوية وتحفيز المعلمين يعتمد على مجموعة من الأساليب الإدارية، من أبرزها: التقدير اللفظي والشكر العلني، تقديم المكافآت المادية، إشراك المعلمين في صنع القرار، وتوفير فرص التطوير المهني المستمر. وقد أشار المديرون إلى أن التقدير المعنوي يمثل أداة فعّالة ومباشرة لتعزيز الدافعية، لكونه لا يتطلب موارد مادية لكنه يترك أثرًا نفسيًا عميقًا في نفوس المعلمين، وهو ما يتماشى مع ثقافة التقدير داخل البيئة المدرسية.

أما فيما يتعلق بالحوافز المادية، فقد أكد المديرون على أهميتها، لكنهم أشاروا إلى التحديات المتمثلة في محدودية الموارد المالية، ما يجعل تطبيقها بشكل منتظم أمرًا غير ممكن دائمًا، رغم فاعليتها في تحسين الأداء المهني ورفع مستويات الرضا الوظيفي.

وعند ربط هذه النتائج بالنتائج الكمية، نجد انسجامًا واضحًا في تصور المعلمين، إذ حصل مجال التحفيز المهني على أعلى متوسط (3.95)، إلى جانب التحفيز المادي والمعنوي الذي جاء

أيضًا بمتوسط مرتفع (3.95) مع انحراف معياري منخفض، مما يؤكد أن هذه الأساليب يُنظر إليها من قبل المعلمين كعوامل رئيسية في تعزيز بيئة العمل وتحسين أدائهم.

كما أن المعلمين أشاروا في نتائج الاستبانة إلى ضعف إشراكهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ"إشراك المعلمين في حل مشكلات المدرسة" بأدنى متوسط (3.83) ضمن مجال التحفيز الإداري. هذا يُعزز ما ورد على لسان المديرين من أهمية هذا الجانب كأحد الأساليب التحفيزية التي ما زالت تحتاج إلى تعزيز وتفعيل عملي أكبر في الواقع المدرسي.

يتضح من تكامل المعطيات الكمية والنوعية أن بيئة العمل التحفيزية تُبنى على ثلاث ركائز أساسية: التقدير المستمر (لفظي ومادي)، الإشراك الحقيقي في اتخاذ القرار، والتمكين المهني من خلال فرص التطوير، وهي عناصر إن تم تعزيزها بموارد مناسبة ودعم إداري، فإنها تسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أبو صعلوك (2023) أظهرت أن الحوافز المادية والمعنوية تشكل عوامل رئيسية في تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين، في حين أن دراسة علي وعاشور والعمري (2023) أكدت على أهمية إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار لتعزيز الشعور بالانتماء للمؤسسة وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نجم (2021)، التي بيّنت أن بعض المديرين لا يمنحون أهمية كافية لأساليب التقدير المعنوي أو الإشراك في صنع القرار، وأن هذا القصور كان له انعكاس سلبي على مستوى رضا المعلمين وأدائهم الوظيفي، خاصة في المدارس ذات الطابع المركزي في اتخاذ القرار. كما تختلف مع ما ورد في دراسة عبد (2023)، التي أظهرت أن فرص التطوير المهني لم تكن متاحة بشكل عادل بين المعلمين، ما قلل من فعالية التحفيز المهني كأداة لتحسين الأداء في بعض المدارس، خاصة في ظل تفاوت الدعم الإداري وعدم وضوح سياسات التحفيز الداخلي.

2.1.3.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يمكن للمدير تعزيز التحفيز المهني للمعلمين وتشجيعهم على التطوير المستمر؟

أكد المديرون أن التحفيز المهني يُعد أحد أقوى أدوات القيادة في تحسين أداء المعلمين ودفعهم نحو التميز المهني والتربوي. وقد تمحورت مقترحاتهم حول عدة آليات، أبرزها: توفير فرص التدريب المستمر، الدورات المهنية المتخصصة، والدعم المعنوي الذي يُشعر المعلم بقيمته في المؤسسة التعليمية. كما أشاد عدد من المديرين بفعالية المبادرات التنافسية مثل "المعلم المتميز" التي تُسهم في تعزيز الدافعية الداخلية لدى المعلمين، وتحفّزهم على الابتكار المستمر.

وعند مقارنة هذه الآراء بنتائج الدراسة الكمية، نجد دعمًا واضحًا لهذه الرؤية؛ فقد أظهرت النتائج أن مجال التحفيز المهني حاز على أعلى متوسط (3.95)، مما يدل على إدراك المعلمين لأهمية هذا البُعد وتأثيره على تطورهم المهني. كما أظهرت نتائج معامل الارتباط أن التحفيز المهني يرتبط بقوة مع مجالات الأداء مثل تقويم التعلم (0.967) والزمالة المهنية (0.722)، ما يشير إلى أن المعلمين الذين يشعرون بدعم مهني قوي من إدارتهم يُظهرون مستوى أعلى من التعاون والتفاعل الإيجابي مع الزملاء ويؤدون بشكل أفضل في عمليات التقويم التربوي.

كذلك، جاء في نتائج المقابلات أن الدعم المستمر من المديرين يشجع المعلمين على متابعة التطوير الذاتي والمشاركة في الدورات التخصصية، وهو ما ينعكس إيجابًا على أدائهم داخل الفصل.

بناءً على ذلك، فإن الربط بين المعطيات الكمية والنوعية يُظهر بوضوح أن التحفيز المهني لا يُعد فقط مطلبًا إداريًا، بل هو ممارسة فعالة ذات أثر مباشر في تمكين المعلمين من تحقيق التميز الأكاديمي والتربوي، كما يسهم في خلق ثقافة مهنية داخل المدرسة تدفع نحو التعلم المستمر وتحقيق الجودة التعليمية.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو أسعد (2024) التي أظهرت أن توفير فرص التدريب والتطوير المهني يعد من أهم العوامل التي تساعد في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، مما يعزز من التزامهم واهتمامهم المستمر بتطوير مهاراتهم. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023)، التي لم تُظهر أثرًا واضحًا للتحفيز المهني في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، حيث أشار بعض المشاركين في تلك الدراسة إلى أن غياب المتابعة الفعلية أو قصور الموارد أدى إلى ضعف تأثير الدورات والتدريب على أداءهم المهني. كما تختلف أيضًا مع نتائج دراسة عبد (2023)، التي بينت أن المعلمين لا ينظرون دائمًا إلى التدريب المهني كأداة تحفيزية، خاصة في حال كان ذلك يتم بطرق تقليدية أو دون مكافآت أو حوافز مصاحبة، ما أدى إلى تدني الحماس تجاه مثل هذه المبادرات في بعض المؤسسات التعليمية.

2.1.4.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع: برأيك، ما التحديات التي تواجهها كمدير عند تطبيق استراتيجيات التحفيز المختلفة داخل المدرسة؟

اتفق المديرون على أن تطبيق استراتيجيات التحفيز داخل المدرسة يواجه جملة من التحديات، لعلّ أبرزها نقص الموارد المالية، مما يحدّ من القدرة على تقديم حوافز مادية مجزية للمعلمين. وبيّنوا أن هذا العائق يُضعف فعالية بعض الاستراتيجيات رغم إدراكهم لأهميتها. كما أشاروا إلى الضغط الإداري والانشغال بالمهام التنظيمية اليومية، والذي يحول دون التفرغ الكافي لمتابعة وتنفيذ برامج التحفيز بشكل ممنهج ومستدام. إضافةً لذلك، تم التطرق إلى تفاوت استجابة المعلمين لأساليب التحفيز المختلفة، حيث تختلف احتياجاتهم وتوجهاتهم، مما يتطلب مرونة عالية في تطبيق التحفيز بشكل شخصي وتكيفي.

وعند ربط هذه التحديات بنتائج الدراسة الكمية، نجد انعكاسًا لهذه الصعوبات في بعض جوانب النتائج. فعلى الرغم من أن مجالات القيادة بالتحفيز حازت على تقدير مرتفع عمومًا، إلا أن

بعض الفقرات أظهرت انخفاضًا نسبيًا مثل فقرة "إشراك المعلمين في حل مشكلات المدرسة" التي سجلت متوسطًا أدنى (3.83). هذا قد يشير إلى أن التفاعل التحفيزي محدود في بعض أبعاده، ربما بسبب ضغوط الوقت أو نقص التخطيط، وهو ما أكده المديرون أنفسهم.

كذلك، أظهرت النتائج أن التحفيز الإداري، رغم فعاليته، لم يكن الأعلى تقييمًا بين الأبعاد (متوسط 3.90)، مع وجود تباين بين الفقرات، مما يدعم فكرة أن تطبيقه يواجه صعوبات إدارية وتقنية تؤثر على شموليته. كما أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات المعلمين وفق متغيرات مثل المؤهل وسنوات الخبرة، يُمكن تفسيره على أنه نتيجة لتطبيق تحفيز عام غير مخصص أو غير موجه لحاجات كل فئة، وهو ما أشار إليه المديرون من صعوبة تصميم استراتيجيات تتناسب مع جميع أنماط المعلمين.

إذًا، تُبرز النتائج النوعية والكمية معًا أن القيادة التحفيزية رغم فاعليتها النظرية، قد تُقيد فعليًا بعوائق بنيوية ومادية، وأن التغلب على هذه التحديات يتطلب دعمًا مؤسسيًا أوسع وتمكينًا أكبر للمديرين من حيث الموارد والتدريب وتفويض الصلاحيات، حتى يتمكنوا من بناء بيئة عمل تحفيزية فعلية ومستدامة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الغريب (2020) والتي تشير إلى أن وجود ارتباط مباشر بين الحوافز وتوجهات المعلمين في المدارس الخاصة يشير إلى أن التحديات المتمثلة في التفاوت بين استجابة المعلمين ونقص الحوافز قد تشكل عقبة أمام نجاح تطبيق استراتيجيات التحفيز. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (2021)، التي أظهرت أن استراتيجيات التحفيز تطبق بشكل منهجي وفعّال في بعض السياقات المدرسية، دون أن تواجه تحديات كبيرة في الموارد أو الوقت، مما يشير إلى وجود تباين في الإمكانيات أو في درجة الدعم المؤسسي المتوفر للمديرين. كما تختلف كذلك مع دراسة شماسنه (2022)، التي لم تسجل تفاوتًا كبيرًا في استجابة المعلمين

لاستراتيجيات التحفيز، بل أكدت على فاعلية تلك الاستراتيجيات في تعزيز التفاعل والابتكار، وهو ما قد يرتبط باختلاف في ثقافة العمل أو في أسلوب القيادة المتبع.

يمكن القول بأن ممارسة القيادة بالتحفيز من قبل مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب تتسم بتنوع في الأساليب والتحديات. التحفيز المعنوي والمادي له تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي للمعلمين والروح المعنوية، ولكن نجاح هذه الاستراتيجيات يعتمد بشكل كبير على توفر الموارد المالية، الوقت الكافي، والقدرة على التكيف مع احتياجات المعلمين المختلفة. توجيه المزيد من الموارد نحو الحوافز المادية، وتوفير فرص تدريبية مستمرة، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، يمكن أن يسهم بشكل فعال في تحسين بيئة العمل وزيادة دافعية المعلمين.

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال العاشر " ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين؟

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من آراء المديرين حول مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب، يمكننا تفسير هذه النتائج ومناقشتها من خلال ربطها بالدراسات السابقة، لتقديم فهم أعمق للأسباب التي تؤثر على أداء المعلمين وكيفية تحسينه.

وفيما يلي تفسير شامل للنتائج ومناقشتها:

2.2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول: حسب رأيك، كيف يؤثر مستوى التخطيط الجيد للتعليم على جودة التدريس وأداء المعلمين؟

أكد المديرون في إجاباتهم أن التخطيط الجيد للتعليم يمثل أساسًا محوريًا لجودة العملية التعليمية وأداء المعلمين. حيث يُمكّن التخطيط المسبق المعلم من تنظيم وقته داخل الحصة الدراسية، وتحقيق

التوازن بين المحتوى والمخرجات، واستخدام الموارد التعليمية المتاحة بفعالية، بالإضافة إلى تعزيز القدرة على التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة.

وعند النظر إلى النتائج الكمية، نجد دعمًا واضحًا لهذا الرأي؛ فقد حصل بُعد "التخطيط للتعليم" ضمن مجالات الأداء الوظيفي على أعلى متوسط (3.96) من وجهة نظر المعلمين، وهو ما يُشير إلى توافق الرؤية بين المعلمين والمديرين حول أهمية هذا الجانب. كما أن انخفاض الانحراف المعياري لهذا البُعد يعكس تجانسًا في الآراء وتقديرًا عامًّا عاليًا لأهمية التخطيط في أداء المعلم.

علاوة على ذلك، أشارت نتائج التحليل الارتباطي في الدراسة إلى أن التحفيز المهني، والذي يشمل الدعم في مجالات التخطيط والتطوير، يرتبط ارتباطًا متوسطًا وقويًا ببُعد التخطيط (معامل ارتباط 0.655)، ما يُعزز فكرة أن الدعم الإداري والتحفيز المهني يسهمان مباشرة في تحسين جودة التخطيط لدى المعلمين.

وبذلك يتضح أن التخطيط الجيد لا يُعد فقط مهارة تنظيمية، بل هو انعكاس لبيئة إدارية محفزة وتمكين مهني مستمر. وهو ما أكده المديرون من خلال دعوتهم لتوفير الوقت الكافي، والتدريب المتخصص، والموارد الملائمة، بما يضمن ترجمة التخطيط الفعّال إلى ممارسات صفية ناجحة تؤثر إيجابيًا على التحصيل التعليمي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) التي أظهرت أن القيادة بالتحفيز وتقديم الدعم للمعلمين في مجال التخطيط تؤثر بشكل إيجابي على مستوى الأداء الوظيفي. كذلك، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الغريب (2020) التي أظهرت أن التحفيز في المؤسسات التعليمية، مثل توفير الدعم المعنوي والتخطيط الفعال، يعزز من التزام المعلمين وجودة أدائهم. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة نجم (2021)، التي أشارت إلى أن التخطيط للتعليم لم يكن يحظى بنفس التقدير من قبل المعلمين، خاصة في بعض البيئات التي تفتقر إلى التنظيم الإداري أو التي تفرض

على المعلمين أعباءً إضافية تحدّ من قدرتهم على التخطيط المسبق. كما تختلف مع ما ورد في دراسة عثامنه (2022)، والتي بيّنت أن ضعف الدعم الإداري في بعض المدارس قد يُضعف من فعالية التخطيط لدى المعلمين، حيث أشار بعض المشاركين في تلك الدراسة إلى أن غياب الموارد أو التوجيه التربوي يقلل من جودة التخطيط ويجعله مجرد إجراء شكلي أكثر منه أداة لتحسين الممارسة الصفية.

2.2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما مدى التزام المعلمين بتنفيذ التعليم وفقًا للمعايير التربوية، وما أبرز المعوقات التي تواجههم؟

أظهر المديرون في إجاباتهم وعيًا بأهمية التزام المعلمين بالمعايير التربوية الحديثة كأحد عوامل تحسين جودة التدريس والمخرجات التعليمية. إلا أنهم أشاروا إلى وجود تفاوت ملحوظ في مستوى الالتزام بين المعلمين، يُعزى غالبًا إلى فروق في الخبرة الشخصية، ومستوى التدريب المهني، والظروف المدرسية المحيطة. كما أشار بعض المديرين إلى أن ازدواجية الأدوار، والضغوط الإدارية، وكثرة المهام اللاصفية قد تضعف قدرة بعض المعلمين على تطبيق المعايير التربوية الحديثة بشكل منتظم.

وعند تحليل النتائج الكمية للدراسة، نجد أن مجال "تنفيذ التعليم" جاء بتقدير مرتفع (متوسط 3.89)، لكنه كان الأدنى نسبيًا مقارنة بباقي أبعاد الأداء الوظيفي مثل التخطيط (3.96) والتقويم (3.96). كما أظهرت الفقرة المتعلقة بتحفيز الطلاب على المشاركة في المواقف التعليمية أدنى متوسط (3.83) داخل هذا البعد، ما يُعزز ما أشار إليه المديرون من صعوبات عملية تواجه المعلمين في التفاعل الصفي وتطبيق الأساليب النشطة.

كذلك، لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات مثل سنوات الخبرة أو التخصص، مما قد يشير إلى أن المعوقات البيئية والتنظيمية — وليس الفردية فقط — هي التي

تؤثر على التزام المعلمين بمعايير تنفيذ التعليم. وهذا يتسق مع ما ذكره المديرون حول تأثير ضغوط العمل وضعف الدعم المهني على أداء بعض المعلمين.

وبناءً على ما سبق، يُمكن القول إن تنفيذ التعليم وفقًا للمعايير التربوية يظل هدفًا واضحًا لدى المعلمين والإدارات، لكنه يواجه تحديات عملية متعددة تتطلب تدخلًا إداريًا داعمًا، من خلال تخفيف الأعباء الإدارية، وتوفير برامج تدريب مستمرة، وتقديم تغذية راجعة بنّاءة لتحسين الممارسات الصفية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021)، التي أظهرت أن الإدارة التحفيزية وتوفير التدريب المستمر للمعلمين تسهم في تعزيز التزامهم بالمعايير التربوية وتحسين أدائهم. لكن في المقابل، أظهرت دراسة عثامنه (2022) أنه توجد بعض العوامل الشخصية مثل الخبرة التي يمكن أن تؤثر سلبًا على هذا الالتزام، حيث قد يعتقد بعض المعلمين ذوي الخبرة أن طرقهم التقليدية قد تكون أكثر فاعلية من الأساليب الحديثة. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شماسنه (2022)، التي بيّنت أن التزام المعلمين بتنفيذ التعليم وفق المعايير التربوية الحديثة كان مرتفعًا ولا يواجه معوقات كبيرة، خاصة في البيئات التعليمية التي تتبنى نماذج قيادة تحفيزية قائمة على التمكين والتدريب المستمر. كما تختلف أيضًا مع دراسة بني حمدان وبني حمدان (2023)، التي لم تُشر إلى وجود أثر كبير للضغوط الإدارية أو المهام الإضافية على مستوى تنفيذ التعليم، بل اعتبرت أن معظم المعلمين قادرون على التكيف مع متطلبات العمل والوفاء بمعايير الأداء بغض النظر عن التحديات المحيطة. هذا التباين قد يُعزى إلى اختلاف السياقات التنظيمية والدعم المؤسسي المتاح في كل دراسة.

2.2.3.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يمكن تحسين عملية تقويم التعلم لضمان تحقيق نتائج تعليمية أفضل ؟

اتفق المديرون على أن التقويم المستمر والشامل يمثل أداة أساسية لتحسين الأداء المهني للمعلمين وضمان جودة المخرجات التعليمية. وأكدوا أن استخدام أساليب تقويم متنوعة مثل التغذية الراجعة الفورية، التقييم التكويني، والملاحظة الصفية يتيح للمعلم فهم نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ويساعده على تعديل استراتيجياته التدريسية بشكل مستمر. كما أشاروا إلى أن التقويم الفعّال لا يُقاس فقط بدرجات الطلاب، بل بمدى تفاعلهم، فهمهم، وتطورهم التدريجي.

في المقابل، أشار بعض المديرين إلى وجود تحديات مرتبطة بتصميم أدوات قياس مناسبة، والاعتماد الزائد أحيانًا على الاختبارات التقليدية، مما قد يحد من فعالية التقويم الشامل في الكشف عن الفهم الحقيقي لدى الطلاب.

أما من جانب النتائج الكمية، فقد جاء مجال "تقويم التعليم" بتقدير مرتفع من قِبل المعلمين (متوسط 3.96)، وهو ما يعكس وعيهم بأهمية هذا المجال وممارستهم له بدرجة عالية. إلا أن الفقرة المتعلقة بـ**"تصميم أدوات قياس متنوعة"** سجلت أدنى متوسط في هذا المجال (3.77)، مما يتقاطع مباشرة مع ما ذكره المديرون من صعوبة فنية في تطوير أدوات تقييم فعالة ومتنوعة.

كذلك، أظهرت نتائج التحليل الارتباطي وجود علاقة قوية بين التحفيز المهني ومجال تقويم التعليم (معامل ارتباط 0.967)، مما يعني أن الدعم المهني والتدريب الإداري يسهمان بشكل كبير في رفع كفاءة المعلمين في مجال التقويم. أي أن كلما حظي المعلم ببيئة مهنية محفزة، زادت قدرته على تنفيذ عمليات تقويم تعليمية أكثر عمقًا وتأثيرًا.

وبناءً على هذا التكامل بين المعطيات النوعية والكمية، يمكن القول إن التقويم ليس مجرد إجراء روتيني، بل هو مؤشر على جودة الأداء التعليمي، ويتطلب دعمًا إداريًا، وتدريبًا تخصصيًا،

وموارد عملية لتطوير أدواته وتنويعها، بهدف تحسين نواتج التعلم وتعزيز التطوير المهني المستمر للمعلم.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة تكروري وعاشور (2023) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين توافر ثقافة الإبداع الإداري وتقويم الأداء لدى المعلمين. في المقابل، هناك تحديات تتعلق بكيفية تنفيذ تقويم متنوع يعكس جميع جوانب الأداء التعليمي. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القيسي (2021)، التي أشارت إلى أن تقويم التعليم ما يزال يُمارس بشكل تقليدي في بعض المدارس، ولا يحظى بالاهتمام الكافي من قبل المعلمين أو الإدارات التعليمية، حيث أظهرت الدراسة أن كثيرًا من عمليات التقويم تركز على نتائج الاختبارات النهائية دون الاستفادة الفعلية من التقييم التكويني أو التحليل النوعي لأداء الطلبة. كما تختلف مع نتائج دراسة عبد (2023)، التي بينت أن بعض المعلمين يفتقرون إلى التدريب المتخصص في بناء أدوات التقويم، ما ينعكس على محدودية الأساليب المستخدمة، ويقلل من فعالية التغذية الراجعة المقدمة للطلبة، خاصة في ظل ضغط الحصص وكثرة الأعباء الإدارية.

2.2.4.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع: برأيك، كيف تؤثر العلاقات المهنية بين المعلمين ومستوى الزمالة داخل المدرسة على أدائهم الوظيفي؟

أكد المديرون أن العلاقات المهنية الإيجابية بين المعلمين تُعد من أبرز العوامل التي تعزز الأداء الوظيفي داخل المدرسة. فوجود بيئة عمل قائمة على الاحترام المتبادل، التعاون، والدعم المهني، يسهم في تخفيف الضغوط النفسية ويُنمّي شعور الانتماء، مما ينعكس على جودة التدريس، والانخراط الفاعل في الأنشطة المدرسية، وتبادل الخبرات التربوية.

وأشار بعض المديرين إلى أن غياب هذه العلاقات أو توترها يؤدي إلى تفكك الفريق التربوي، وظهور سلوكيات سلبية تؤثر سلبًا على بيئة التعلم وجودة الأداء داخل الصفوف.

ومن جهة البيانات الكمية، فقد أظهر بُعد "الزمالة والمهنية" ضمن الأداء الوظيفي تقييمًا مرتفعًا (متوسط 3.96)، مما يعكس اتفاقًا بين آراء المعلمين والمديرين حول أهمية هذا الجانب في بناء بيئة تعليمية داعمة. كما حصلت الفقرة المتعلقة بـ:"المشاركة في المبادرات المدرسية"" على أعلى متوسط (4.11)، ما يدل على وجود روح تعاون ومهنية عالية بين المعلمين.

لكن في المقابل، سجلت فقرة "إدارة سلوك الطلبة" ضمن نفس البُعد أدنى متوسط (3.69)، وقد يُفسَّر ذلك بأن ضعف التعاون بين الزملاء في بعض الأحيان قد يؤثر في قدرة المعلمين على التعامل الجماعي مع المشكلات الصفية، وهو ما أشار إليه بعض المديرين ضمن التحديات المرتبطة بعلاقات العمل.

ومن الناحية الإحصائية، كشفت الدراسة عن علاقة ارتباطية قوية بين التحفيز المهني والزمالة المهنية (0.722)، ما يعزز الفكرة القائلة بأن المدير الذي يدعم النمو المهني ويسهل التعاون بين المعلمين، يرفع من مستوى الزمالة ويعزز الأداء العام.

وفي ضوء هذا التكامل، يمكن القول إن العلاقات المهنية ليست مجرد عنصر اجتماعي في المدرسة، بل هي لبنة أساسية في بناء أداء وظيفي عالي ومُستدام، ويتطلب ذلك دعمًا إداريًا يعزز بيئة الثقة والتشاركية والتقدير المتبادل بين أعضاء الهيئة التدريسية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سنان والغول (2022)، التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الحكمة الإدارية للمديرين والعلاقات المهنية بين المعلمين. كما أن العلاقات الجيدة بين المعلمين تساهم في بيئة عمل داعمة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة السوالقة والحراحشة (2020) التي أظهرت أن التعاون بين المعلمين يزيد من روح الفريق وبالتالي يعزز من الأداء الوظيفي. وتختلف هذه النتائج مع ما أوردته دراسة الكوري وسلامة (2023)، التي أشارت إلى أن العلاقات المهنية بين المعلمين في بعض السياقات لم تكن على مستوى عالٍ من التفاعل والتعاون، بل سادها نوع من

التنافس السلبي وعدم تبادل الدعم، مما انعكس سلبًا على الأداء الوظيفي العام، خاصة في البيئات التعليمية التي تفتقر إلى القيادة الإدارية الحكيمة. كما تختلف مع ما بينته دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023)، والتي أظهرت أن بعض المعلمين لا يشعرون بروح الزمالة الكافية داخل المدرسة، نتيجة لعدم وضوح أدوارهم أو ضعف التواصل الإداري، مما يُضعف من فاعلية العمل الجماعي.

تعكس هذه النتائج أن بيئة العمل الجيدة والتعاون بين المعلمين يؤديان إلى تبادل الخبرات وزيادة الإنتاجية. لكن إذا كانت العلاقات بين المعلمين متوترة أو غير فعالة، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تدهور في الأداء الوظيفي. وبالتالي، من الضروري أن تقوم الإدارة بتفعيل أنشطة تعزز من التعاون بين المعلمين وتقلل من الخلافات الشخصية.

من خلال تفسير النتائج ومناقشتها، يمكننا أن نرى أن أداء المعلمين يعتمد بشكل رئيسي على التخطيط الجيد، الالتزام بالمعايير التربوية، تقويم التعلم، والعلاقات المهنية. وبالتالي، يمكن تحسين هذا الأداء من خلال تقديم الدعم المستمر للمعلمين، استخدام تقنيات حديثة في التقويم، وتعزيز التعاون بين المعلمين. هذه العوامل تتوافق مع الدراسات السابقة التي أظهرت أن التحفيز، التدريب المستمر، والتعاون داخل المدارس تعتبر من العوامل الأساسية التي تساهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين

2.3.5 مناقشة نتائج السؤال الحادي عشر: ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظر المديرين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب تتأثر بشكل كبير بعدة عوامل رئيسية، وهي: العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وبيئة العمل والمرافق

المدرسية، وتقدير المديرين للمعلمين. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الروح المعنوية وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين.

2.3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول: كيف تساهم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة في رفع الروح المعنوية للمعلمين؟

أجمع المديرون على أن العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة — سواء بين المعلمين أنفسهم أو بينهم وبين الإدارة — تُعد عاملًا جوهريًا في رفع الروح المعنوية للمعلمين. وأوضحوا أن وجود بيئة يسودها التعاون، التفاهم، والتقدير المتبادل يساعد في خلق مناخ عمل مريح، ويُقلل من الضغوط النفسية والمهنية، ويُشعر المعلم بالانتماء والدعم، مما ينعكس إيجابيًا على استقراره النفسي وأدائه اليومي.

كما أشار بعض المديرين إلى أن التواصل المفتوح والاحترام المتبادل بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة يساهم في تقوية العلاقات المهنية، ويعزز من ثقة المعلم بنفسه ويزيد من دافعيته للعطاء والتطوير.

وعند ربط هذه الرؤى بالنتائج الكمية في الدراسة، نجد أن بُعد "العلاقات الإنسانية داخل المدرسة" ضمن مقياس الروح المعنوية جاء بتقدير مرتفع (متوسط 3.88)، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية هذا البُعد ودوره في تعزيز معنوياتهم. إلا أن الفقرة الخاصة بـ""مقابلة أولياء الأمور" سجلت أدنى متوسط (3.81)، مع انحراف معياري مرتفع نسبيًا، ما قد يدل على أن تفاعل المعلمين الإيجابي داخليًا لا يُقابله بالضرورة نفس الدرجة من التفاعل الخارجي (مثل العلاقة مع أولياء الأمور)، وهو ما أشار إليه بعض المديرين ضمن التحديات.

علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الارتباط في الدراسة علاقة قوية بين التحفيز الإداري والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة (معامل ارتباط 0.910)، مما يعني أن المدير الذي يستخدم أساليب قيادية

داعمة ومحفزة، ينجح في تعزيز الروابط الإنسانية داخل البيئة المدرسية، ويخلق مناخًا يسوده الاحترام والتعاون والراحة النفسية.

بناءً على ما سبق، يتضح أن العلاقات الإنسانية داخل المدرسة ليست مجرد بُعد اجتماعي، بل هي عنصر مؤسسي حاسم في بناء الروح المعنوية، ويتطلب ذلك التزامًا من القيادة المدرسية بترسيخ ثقافة التواصل الإيجابي، والعدالة، والدعم المتبادل داخل بيئة العمل التربوي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة شارما (2016) التي وجدت أن مستوى الروح المعنوية كان مرتفعًا في المدارس التي تميزت بعلاقات إنسانية جيدة بين أعضاء الهيئة التدريسية. كما وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة البطوش وسلامة (2020) التي أشارت إلى أن ضعف العلاقات المهنية بين المعلمين يؤثر سلبًا على روحهم المعنوية، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط المهنية وتدني الأداء الوظيفي.

وبالإضافة إلى ذلك، تتوافق هذه النتيجة مع دراسة مقابلة (2020) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية للمديرين والروح المعنوية للمعلمين، حيث أن المدير الذي يتعامل مع معلميه بعدل واحترام ويخلق بيئة داعمة، يساهم في تحسين معنوياتهم ويزيد من التزامهم المهني. وهذا يتضح أيضًا في ملاحظات المديرين الذين أكدوا أن المدير الذي يستمع لمشاكل المعلمين ويهتم بأوضاعهم النفسية والعملية يخلق بيئة عمل إيجابية تزيد من دافعيتهم وإنتاجيتهم. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023)، والتي أشارت إلى أن مستوى الروح المعنوية في بعض المدارس لم يكن مرتفعًا رغم وجود علاقات إنسانية مقبولة بين المعلمين، وذلك بسبب ضعف فاعلية التواصل الإداري أو غياب دور المدير في تعزيز هذه العلاقات بشكل منهجي. كما بيّنت الدراسة أن العلاقات الإنسانية وحدها لا تكفي لرفع الروح المعنوية ما لم تُدعم بسياسات إدارية واضحة وأساليب تحفيز فعّالة. كذلك، تختلف الدراسة الحالية جزئيًا مع

دراسة الحياصات (2023)، التي أظهرت أن تأثير العلاقات الإنسانية على الروح المعنوية قد يكون محدودًا إذا لم تُرافقه ممارسات قيادية قائمة على التقدير والتكافؤ، خاصة في بيئات يغلب عليها التنافس أو البيروقراطية .

2.3.2.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني: برأيك، ما مدى تأثير رضا المعلمين عن بيئة العمل والمرافق المدرسية على إنتاجيتهم وأدائهم؟

أظهرت إجابات المديرين إدراكًا واضحًا لأهمية بيئة العمل المادية والمعنوية في التأثير على إنتاجية المعلمين وأدائهم. فقد أكدوا أن توفر المرافق الملائمة — كالقاعات الدراسية المهيأة، المختبرات، وغرف المعلمين المريحة — يسهم في رفع مستوى الراحة النفسية ويُخفّف من الضغوط اليومية، مما ينعكس إيجابيًا على دافعية المعلمين واستقرارهم المهني.

كما أشار بعض المديرين إلى أن الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة يعكس تقدير الإدارة لاحتياجات المعلم، ويزيد من إحساسه بقيمته داخل المؤسسة التعليمية، ويشجّعه على تقديم أداء أعلى وبجودة أفضل.

وهذا التوجه ينسجم بوضوح مع نتائج الدراسة الكمية، حيث جاء بُعد "الرضا عن المدرسة ومرافقها" ضمن مقياس الروح المعنوية بتقدير مرتفع (متوسط 3.92)، بينما سجلت الفقرة الخاصة بـ**"مبنى المدرسة كمكان مناسب لطبيعة عملي"** أعلى متوسط في هذا البعد (4.14)، مما يعكس رضًا ملموسًا من قِبل المعلمين عن بيئة المدرسة المادية.

كما تُظهر نتائج التحليل الارتباطي وجود علاقة قوية بين التحفيز الإداري والرضا عن المدرسة ومرافقها (معامل ارتباط 0.782)، مما يعني أن المديرين الذين يسعون لتوفير بيئة مادية وتنظيمية محفزة يسهمون في تعزيز رضا المعلمين ورفع معنوياتهم. وهذا ما أكدته المقابلات من أن الجهد الإداري المبذول في تحسين البيئة المدرسية يُقابل بتقدير واضح من قبل المعلمين.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن تحسين المرافق والبيئة المدرسية لا يُعد ترفًا إداريًا، بل هو استثمار مباشر في جودة التعليم. فالمعلم الذي يشعر بالراحة في مكان عمله، ويتوفر له ما يحتاجه من أدوات وتجهيزات، يكون أكثر استعدادًا للتفاعل الإيجابي مع الطلبة، وأقل عرضة للإجهاد النفسي أو التراجع في الأداء.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة السوالقة والحراحشة (2020) التي وجدت أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين المرونة التنظيمية والروح المعنوية، حيث أن توفير بيئة مرنة وداعمة يساعد المعلمين على الشعور بالراحة أثناء أداء مهامهم.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الحياصات (2023) التي أكدت أن القيادة التوزيعية تؤثر إيجابيًا على الروح المعنوية للمعلمين، وذلك من خلال توفير بيئة عمل محفزة وداعمة تساعدهم على تحقيق أداء وظيفي مرتفع. علاوة على ذلك، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة القيسي (2021) التي أظهرت أن الريادة الاستراتيجية للمديرين تؤدي إلى رفع معنويات المعلمين من خلال تحسين بيئة العمل وتقديم التسهيلات اللازمة لهم. **لكن تختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع** ما ورد في دراسة **إسماعيل وزيدان (2022)**، التي رأت أن البيئة المادية رغم أهميتها لا تكون العامل الحاسم دائمًا في رفع الروح المعنوية للمعلمين، مشيرة إلى أن بعض المؤسسات التعليمية رغم تميز بنيتها التحتية، تعاني من تدنٍ في الروح المعنوية نتيجة ضعف التفاعل القيادي أو غياب التقدير المعنوي المستمر، مما يؤكد على أهمية تكامل العوامل البيئية والتنظيمية مع الأساليب القيادية التحفيزية.

وبالتالي، فإن هذه النتائج تشير إلى أن بيئة المدرسة — كمكان مادي ومعنوي — تُعد مجالًا خصبًا لتعزيز الأداء، لكنها في الوقت ذاته تحتاج إلى تفعيل استراتيجيات قيادة متكاملة حتى تُترجم إلى نتائج فعلية على أرض الواقع.

2.3.3.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث: حسب وجهة نظرك، كيف يؤثر تقدير المدير للعاملين على دافعيتهم واستقرارهم الوظيفي؟

أجمع المديرون على أن تقدير المدير للمعلمين — سواء كان لفظيًا، أو رمزيًا، أو ماديًا — يُعد من أقوى المحفزات النفسية والمهنية التي ترفع من الروح المعنوية وتعزز الالتزام الوظيفي. فالمعلم الذي يشعر بأن جهوده مرئية ومقدَّرة يكون أكثر رغبة في العطاء، وأكثر استعدادًا لتحمّل التحديات، وأقل ميلاً للتفكير في ترك المهنة. كما أشار بعض المديرين إلى أن التقدير لا يعني بالضرورة مكافآت مالية، بل يكفي أحيانًا مجرد كلمة شكر، أو ذكر الجهد أمام الزملاء، أو منحه صلاحيات إضافية تعكس الثقة به.

وعند الربط بنتائج الدراسة الكمية، نجد تأكيدًا صريحًا لهذا التوجه؛ فقد جاء بُعد "تقدير العاملين من قبل المدير" بتقدير مرتفع من قِبل المعلمين (متوسط 3.94)، وكانت الفقرة المتعلقة بـ"إشراك المدير للمعلمين في اتخاذ القرار" من أعلى الفقرات تقييمًا (4.06)، مما يدل على أن المعلم يشعر بالتقدير الحقيقي عندما يُشرك في صنع القرار وتُحترم آراؤه المهنية.

أما في التحليل الارتباطي، فقد ظهر أن التحفيز المهني يرتبط ارتباطًا قويًا جدًا مع تقدير العاملين من قبل المدير (معامل ارتباط 0.889)، كما ارتبط التحفيز الإداري أيضًا ارتباطًا متوسطًا بنفس البُعد (0.556)، ما يُشير إلى أن التقدير الإداري لا يحدث بمعزل عن السياسات التحفيزية المهنية والإدارية المطبقة في المدرسة.

تتفق هذه النتائج مع ما أوردته **دراسة العنزي (2021)** التي أظهرت أن القيادة الخادمة، التي تقوم على الاحترام والتقدير، ترتبط بشكل إيجابي برفع الروح المعنوية. كما أظهرت **دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023)** أن المدير الذي يُقدّر معلميه ويمنحهم مساحة للتعبير عن آرائهم يعزز بيئة الاستقرار المهني والانتماء للمؤسسة.

وبذلك، يمكن القول إن **التقدير الإداري لا يُعد فقط ممارسة إيجابية، بل هو حاجة نفسية ومهنية تؤثر بشكل مباشر على استقرار المعلم في عمله، ومستوى التزامه، وإنتاجيته.** إن المؤسسات التربوية التي تعزز ثقافة التقدير تحقق بيئة مدرسية أكثر ولاءً واستدامة، وتقل فيها معدلات الاحتراق الوظيفي والتسرب المهني.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2021) التي أكدت أن هناك علاقة قوية بين القيادة الخادمة والروح المعنوية للمعلمين، حيث أن المدير الذي يُظهر اهتمامًا ودعمًا لمعلميه يعزز لديهم الشعور بالرضا والولاء الوظيفي.

كما أن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة أبو صالح وعاشور والطوالبة (2023) التي وجدت أن فاعلية إدارة الصراع داخل المدارس تؤثر بشكل مباشر على الروح المعنوية، إذ أن المدير الذي يُقدر معلميه ويمنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية يخلق بيئة أكثر استقرارًا.

من ناحية أخرى، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سنان والغول (2022) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الحكمة الإدارية للمديرين والروح المعنوية للمعلمين، حيث أن المدير الذي يتخذ قرارات حكيمة ويُشعر معلميه بقيمتهم في العملية التعليمية يعزز لديهم الشعور بالاستقرار الوظيفي. وهذا يتماشى مع ما ذكره المديرون في الدراسة الحالية، حيث أكدوا أن المعلم الذي يحصل على التقدير يكون أكثر التزامًا، وأقل عرضة للتفكير في ترك وظيفته، وأكثر استعدادًا لتطوير نفسه. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في دراسة **حمدان (2020)** التي بينت أن بعض المعلمين لا يشعرون بالتقدير الكافي رغم ممارسات المديرين التحفيزية، وذلك لغياب الاتساق في تطبيق أساليب التقدير، أو لفقدانها للشفافية، مما يخلق فجوة بين التقدير المعلن والمُدرك من قبل المعلمين.

2.3.4.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع: برأيك، ما أهم العوامل التي تؤثر على رضا المعلمين عن عملهم، وكيف يمكن تعزيز هذا الرضا؟

أظهرت نتائج المقابلات أن المديرين يُجمعون على أن رضا المعلمين عن عملهم يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة، التي تبدأ من البيئة المدرسية وتمر بالعلاقات المهنية وتنتهي بنوعية الدعم الإداري المقدم. فقد أكد المديرون أن بيئة العمل المريحة، بما تتضمنه من مرافق ملائمة وتنظيم إداري واضح، تسهم في خلق مناخ إيجابي يدفع المعلم إلى الشعور بالاستقرار والرضا. كما أن العلاقة التفاعلية بين المعلم والإدارة تلعب دورًا محوريًا في تعزيز الرضا، خاصة عندما تقوم على الاحترام والتواصل الفعّال والتقدير الحقيقي للجهود. وقد أشار عدد من المديرين إلى أن التحفيز المستمر، سواء كان ماديًا أو معنويًا أو مهنيًا، يترك أثرًا واضحًا في نفسية المعلم ويزيد من دافعيته، خصوصًا حين يُقرن بفرص تطوير مهني حقيقية تمكّنه من تحسين أدائه ومهاراته التربوية.

وتنعكس هذه التصورات بوضوح في نتائج الدراسة الكمية، إذ جاء بُعد الرضا الوظيفي ضمن مقياس الروح المعنوية بتقدير مرتفع (متوسط 3.92)، مما يدل على وعي المعلمين بأهمية هذه العوامل في تعزيز استقرارهم المهني. وقد سجلت الفقرة المتعلقة بشعور المعلم بأن عمله ذو قيمة للمجتمع أعلى متوسط (4.14)، ما يشير إلى أن الرضا يتجاوز الجوانب التنظيمية والمادية، ليشمل أيضًا الجانب المعنوي المرتبط بالهوية والانتماء المهني. كما أظهرت نتائج التحليل الارتباطي علاقة قوية بين التحفيز الإداري والرضا الوظيفي، مما يدل على أن دور المدير لا يقتصر على تسيير العمل، بل يمتد إلى خلق بيئة محفزة ترفع من معنويات العاملين. وتتفق هذه النتائج ما ورد في دراسات سابقة مثل دراسة نجم (2021) والغريب (2020) التي أكدت أن الرضا الوظيفي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة القيادة وممارسات التحفيز داخل المدرسة.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية تختلف جزئيًا مع ما أوردته **دراسة عمران (2019)**، التي أشارت إلى أن الرضا المهني قد يتأثر بشكل كبير بالعوامل الخارجية مثل الرواتب وظروف العمل الاقتصادية، أكثر من تأثره بالعوامل التنظيمية داخل المدرسة. ففي بعض السياقات ذات الموارد المحدودة، قد لا يكون للتحفيز المعنوي والتقدير الوظيفي تأثير كافٍ لتعويض النقص في الامتيازات المادية، ما يضع تحديًا أمام المدارس التي تسعى لتعزيز الرضا دون إمكانيات مالية داعمة.

كذلك، تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة **الحسن (2020)**، التي أوضحت أن الرضا قد يتباين بشكل كبير بين المعلمين حسب سنوات الخبرة ومراحل التعليم التي يعملون بها، بينما لم تُظهر نتائج الدراسة الحالية فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لهذه المتغيرات، وهو ما يمكن تفسيره بأن بيئة المدارس الإعدادية في النقب تتمتع بدرجة من التوازن والاستقرار في تطبيق السياسات الإدارية على مختلف الفئات.

وعليه، فإن رضا المعلمين عن عملهم لا ينفصل عن المناخ المدرسي العام، بل يتشكل من خلال سلسلة من التجارب اليومية التراكمية التي تمر عبر قنوات التواصل، والتقدير، والدعم، والتطوير، وهو ما يضع على عاتق الإدارة المدرسية مسؤولية كبرى في تبني نهج شمولي يُعزز هذا الرضا ويوظفه في خدمة جودة العملية التعليمية.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب ليست مجرد عنصر فردي، بل هي نتاج لعدة عوامل متداخلة ترتبط بالبيئة المدرسية والقيادة والإدارة التربوية. فالمعلمون الذين يعملون في بيئة مدرسية محفزة، ويحصلون على دعم وتقدير من مديرهم، ويشعرون بعلاقات إيجابية داخل المدرسة، يكونون أكثر رضا عن عملهم وأكثر قدرة على تقديم أداء تعليمي متميز.

2.4.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني عشر: ما التصور التطويري المقترح للقيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وتعزيزها للأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين؟

يُعد التصور المقترح نموذجًا إداريًا استراتيجيًا يهدف إلى تعزيز القيادة التحفيزية في المدارس الإعدادية بمنطقة النقب، مما يسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين وتعزيز الروح المعنوية لديهم. انطلاقًا من نتائج البحث الحالي، الذي أكد العلاقة الوثيقة بين القيادة التحفيزية وتحقيق بيئة تعليمية أكثر إنتاجية واستدامة، جاء التصور المقترح ليكون بمثابة إطار عمل متكامل يساعد مديري المدارس على تبني ممارسات تحفيزية فعالة تعتمد على أسس علمية وتجارب عملية ناجحة.

حيث تُظهر الدراسات الحديثة في مجال الإدارة التربوية أهمية القيادة التحفيزية كأداة رئيسية في تحسين الأداء الوظيفي وتعزيز الروح المعنوية للمعلمين، وهو ما يتماشى مع التصور المقترح في هذه الدراسة. فالقيادة التحفيزية لا تقتصر على تقديم الحوافز المادية، بل تمتد إلى توفير بيئة عمل داعمة، وتعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وإشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرار.

يُعد التصور التطويري المقترح في هذه الدراسة بمثابة استجابة عملية وواقعية للنتائج الكمية والنوعية التي تم التوصل إليها، والتي أكدت وجود علاقة طردية قوية ودالة إحصائيًا بين القيادة بالتحفيز من جهة، وكل من الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من جهة أخرى. ويهدف هذا التصور إلى تقديم نموذج إداري متكامل، يستند إلى ركائز علمية وتجريبية، من شأنه أن يدعم المديرين في ممارسة قيادة تحفيزية أكثر فاعلية، قادرة على خلق بيئة مدرسية محفّزة، متوازنة، ومستدامة.

وقد استند التصور إلى ثلاثة محاور رئيسية، تم استلهامها من نتائج الدراسة: أولًا، توفير بيئة مدرسية داعمة تشمل المرافق الجاذبة، وتنظيمًا إداريًا مرنًا يراعي ظروف العمل الواقعية للمعلمين. ثانيًا، اعتماد التحفيز المتنوع، سواء كان مهنيًا من خلال التدريب والتطوير، أو معنويًا عبر التقدير

والمشاركة، أو ماديًا عبر المكافآت الملموسة. ثالثًا، تعزيز العلاقات الإنسانية والتشاركية، باعتبارها مدخلًا جوهريًا لتحفيز داخلي مستدام، يعزز من الروح المعنوية ويرفع مستوى الولاء والانتماء المهني. ويُعزى تقديم هذا التصور إلى طبيعة النتائج التي أظهرت تفاعلًا إيجابيًا قويًا بين القيادة التحفيزية وأداء المعلمين؛ حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين القيادة بالتحفيز والأداء الوظيفي (0.978)، وبين القيادة بالتحفيز والروح المعنوية (0.910)، وهي نسب تعكس بوضوح التأثير العميق والمباشر الذي تمارسه القيادة التحفيزية في المدرسة.

تتفق نتائج هذا التصور المقترح مع ما أشارت إليه **دراسة الضمور وبصبوص والليمون (2021)** التي أكدت أن القيادة التي تعتمد أساليب تحفيزية متعددة تعزز بيئة العمل وتدفع المعلمين نحو الأداء الأفضل. كما تتفق مع **دراسة الغريب (2020)** التي أوضحت أن تبني مدير المدرسة لدور القائد الداعم — لا المراقب فقط — يؤدي إلى تحسين المناخ المدرسي العام، ويزيد من دافعية المعلمين للعمل. إضافة إلى ذلك، يتماشى التصور مع **دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)** التي شددت على أن الروح المعنوية لا ترتبط فقط بالحوافز، بل بثقافة مدرسية تشاركية يتبناها القائد التربوي بوعي وشغف.

إلا أن التصور الحالي يختلف جزئيًا عن ما ورد في **دراسة عمران (2019)**، والتي ركزت على البعد الاقتصادي فقط في التحفيز، معتبرة أن العوامل المادية هي المحرّك الأساسي لتحسين الأداء. بينما في التصور المقترح، تم التأكيد على أن **التحفيز المعنوي والمهني** لا يقل أهمية، بل قد يكون أكثر استدامة في ظل محدودية الموارد المالية، وهي نقطة أكدها المديرون المشاركون في المقابلات حين أشاروا إلى التحديات التي تواجههم في تطبيق الحوافز المالية.

كما يختلف التصور عن بعض الأطروحات التقليدية التي تفترض أن القيادة الفعالة تعتمد فقط على الصلاحيات الرسمية، في حين أن التصور الحالي يذهب إلى أن **القوة التحفيزية للمدير** تكمن في

قدرته على بناء الثقة، إشراك المعلمين، وتقديم الدعم المهني المستمر، وهو ما يتطلب إعادة تعريف لسلطة المدير التربوي لتكون شراكة لا وصاية.

وبرأي الباحث أن هذا التصور جاء معززًا بسياقات واقعية وشواهد كمية ونوعية، مما يجعله أكثر قابلية للتطبيق العملي، خاصة في بيئات تعليمية تواجه تحديات موارد بشرية ومادية مثل مدارس منطقة النقب. ويُوصى بتبني هذا النموذج من قبل إدارات التربية والتعليم في المناطق المشابهة، مع ضرورة دعمه ببرامج تدريبية موجهة للمديرين حول أسس القيادة التحفيزية وأدوات قياس الأثر الوظيفي والمعنوي لتحفيز المعلمين.

وعليه، يمكن القول إن التصور المقترح لا يقدم فقط نموذجًا نظريًا، بل إطارًا عمليًا استرشاديًا يهدف إلى بناء مدارس أكثر احترافية، يقودها مديرون يمتلكون أدوات تحفيزية متعددة، تُسهم في رفع جودة التعليم، وتعزيز استقرار ورضا المعلمين على حدّ سواء.

3.5 التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين القيادة بالتحفيز بكل أبعادها (المعنوي، المادي، الإداري، المهني) وبين كل من الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين، تُوصى الدراسة بما يلي:

1.3.5 التوصيات

1. تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح الخاص ب.....
2. تعزيز القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس، خصوصًا في أبعادها المعنوية والمهنية، نظرًا لتأثيرها المرتفع على الأداء الوظيفي، كما ظهر في مجالي التخطيط وتقويم التعليم.
3. تنفيذ برامج تدريبية للمديرين تركز على ممارسات التحفيز القيادي والقيادة التمكينية، لمواجهة التحديات المرتبطة بضيق الوقت والانشغال بالمهام الإدارية.
4. تحسين بيئة العمل المدرسية من خلال توفير مرافق مناسبة وخدمات مساندة للمعلمين، مثل استراحات ومرافق مهيأة، دعمًا للروح المعنوية وتقليل الضغوط النفسية.
5. تعزيز المشاركة في صنع القرار من خلال إشراك المعلمين في حل المشكلات التربوية والإدارية، وهو ما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء.
6. تقديم حوافز متنوعة (معنوية ومادية) للمعلمين المتميزين، مثل المكافآت الرمزية، التكريم الرسمي، أو الدعم للدورات التدريبية، لتدعيم دافعيتهم.
7. تنمية العلاقات المهنية من خلال تنظيم اجتماعات مهنية ومبادرات تشاركية، لما لها من أثر إيجابي على الزمالة والروح المعنوية والأداء.
8. تفعيل دور المدير في إدارة النزاعات بأساليب قائمة على الاحتواء والعدالة، تجنبًا لتأثير توتر العلاقات على الاستقرار المهني للمعلمين.

9. توفير برامج تدريب مستمر للمعلمين تركّز على استراتيجيات التعليم والتقويم الفعّال، لما للتحفيز المهني من أثر في تحسين الممارسات الصفية.

3.5.2 المقترحات البحثية

1.إجراء دراسة تكميلية تبحث في أثر القيادة التحفيزية على مخرجات التعلم لدى الطلبة، باعتبار أن الدراسة الحالية ركزت على المعلمين فقط.

2.دراسة المتغيرات الوسيطة التي قد تؤثر على العلاقة بين القيادة التحفيزية والتحصيل الأكاديمي، مثل دافعية الطالب الذاتية أو كفاءة المعلم.

المراجع

إسماعيل، جملا صالح جروان. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون لمهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences، *67*، 166. 179– https://doi.org/10.33193/JALHSS.67.2021.485

أبو أسعد، ميسون سليمان محمد. (2024). الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس لواء الشمال من وجهة نظر العاملين فيها .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 151(1)، 221– 236. https://doi.org/10.21608/saep.2024.363228

أبو بكر، محمد سعيد .(2018) .الحوافز ودورها في تحسين الأداء الوظيفي .عمّان: دار الرضوان للنشر والتوزيع

أبو سنينة، رانية آدم محمد خليل، و مقابلة، عاطف يوسف .(2020) .القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أبو شيخة، نادر. (2019). إدارة الموارد البشرية. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

أبو غزارة، عفاف سليم، و رضوان، أحمد محمود. (2020). درجة تطبيق مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية لمعايير التميز الإداري من وجهة نظر المعلمين .مجلة مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(2)، 231–؟؟.

أبو صالح، مرسي مصطفى، و أبو عاشور، خليفة مصطفى حسن، و طوالبة، هادي محمد غالب. (2023). درجة فاعلية إدارة الصراع لدى مديري مدارس التربية في لواء القدس وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين .المجلة التربوية الأردنية، 8(4)، 190.215–

أبو صعلوك، خميس محمد محيسن. (2023). الحوكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم .مجلة كلية التربية، 39(3)، (ج2)

أبو عرار، ناصر. (2021). الحوافز المادية والمعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس النقب. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 69، 223 – 233.

البرقاوي، سلام. (2022). مستوى ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مدراء المدارس من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في مدينة العين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

البطوش، خالد عودة الله، و ســـلامة، كايد محمد. (2020). الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم .المجلة التربوية الأردنية، 5(3)، (نطاق الصفحات غير مذكور).

الحراحشة، حسن. (2010). إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي. دار جليس الزمان.

الحراحشــة، محمد. (2017). الســمات الشــخصــية لدى مديري المدارس في لواء قصــبة المفرق وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين .دراسات – العلوم التربوية، 44(1)، 61.47–

الحريري، رافدة .(2020) .طرق التدريس بين التقليد والتجديد .عمان: دار الفكر للنشر.

تكروري، هبة عبد الجابر، و عاشـــور، محمد. (2023). درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضـــر وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين .مجلة البحوث التربوية والنفسية، 37(2)، 135.112–

الحياصات، وائل. (2020). أثر البرامج التدريبية في الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على البنوك في محافظة البلقاء Global Journal of Economics and Business .، 9، 226–243. https://doi.org/10.31559/GJEB2020.9.2.3

الحياصـــات، إخلاص محمد. (2023). درجة ممارســـة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصـــمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات .مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 8(1)، 110.87–

الحياصـــات، إخلاص محمد. (2023). درجة ممارســـة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصـــمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات .مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 8(1)، 110.87–

الخواجا، عبد الفتاح. (2018). الإدارة الذكية المطورة للمرؤوسين والتعامل مع الضـغوط النفسـية. دار البداية ناشرون وموزعون.

الســـلمي، أحلام. (2019). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها الســـلوكية من منظور إسلامي .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(2)، 94.79–

السـوالقة، رغدة علي عبد، و حراحشـة، علاء أحمد عبدالمولى .(2020) .درجة ممارسـة المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصـــة في العاصـــمة عمان وعلاقتها بمســـتوى الروح المعنوية لدى معلميهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية، عمان.

العدلوني، محمد. (2014). العمل المؤسسي. دار ابن حزم.

العمايرة ، محمد .(2019).مبادئ الإدارة المدرسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع

العمري، إســـلام، و بطاح، أحمد. (2018). التماثل التنظيمي لدى المشـــرفين التربويين وعلاقته بنظام الحوافز المقدم لهم .مجلة كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة، 45(4)، 647–669.

العنزي، أحمد. (2021). القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 17(3)، 325.341–

الغريب، محمد عبد الرحمن. (2020). دور التحفيز في تحســـين أداء المعلمين في المدارس الخاصة في لبنان .مجلة البحوث التربوية والنفسية، 34(2)، 155.178–

الصوص، نداء. (2018). السلوك الوظيفي. مكتبة المجتمع العربي.

الضـمور، هند خالد، و بصـبوصـة، شـيرين عودة، و الليمون، كوثر كفاح عمر عواد. (2021). الإدارة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين العاملين في المدارس الحكومية: أداة قســـم التقدير من وجهة نظر مديريها .مجلة دراســـات – العلوم الإنســـانية والاجتماعية، 48(1)، 282.299–

القيسي، سهام محمود محمد .(2021) .الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

المحرج، عبد الكريم بن عبد العزيز بن أحمد. (2014). واقع تحفيز مديري المدارس في مدينة الرياض للعاملين معهم .مجلة العلوم الإنســـانية والاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 34، 140.87–

المطيري، فارس خليفة سند .(2012) .تطوير نظام تقويم أداء العاملين في المؤسسات التعليمية بدولة الكويت من وجهة نظرهم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنوفية.

المطيري، فواز فهد ابداح، و الكركي، وجدان خليل عبدالعزيز. (2019). الروح المعنوية وعلاقتها بدافعية التعلم وتوكيد الذات لدى الطلبة الجامعيين الموقوفين في مراكز الإصلاح. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن

الهاجري، عبدالله وفضل، محمود. (2022). دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراســـات الإنسانية، 27، 541 – 565.

الهيتي، صالح الدين حسين، و إسماعيل، لينا عمران .(2020) .ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء وتأثيرها على الأداء المستدام: دراسة ميدانية في الهيئة العامة للمسح الجيولوجي العراقية [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة العراقية.

بحر، يوســـف عبد عطية، و العجلة، توفيق عطية توفيق. (2019). القدرات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام: دراســـة تطبيقية على المديرين العاملين بوزارات قطاع غزة .المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 21، 98.49–

بني حمدان، صـــفاء نواف محمد، و بني حمدان، إبراهيم نواف محمد. (2023). مســـتوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(5)، 437.419–

جاويش، شـــاكر إبراهيم عبد الســـلام .(2019) .تحســـين أداء مديري المدارس الثانوية الفنية الصناعية بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل التحفيز الإداري [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

جلدة. رباحي(2019). أخلاقيات الإدارة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لهيئة التدريس بالجامعة الجزائرية –دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف. مجلة الاقتصاد الحديث والتنمية المستدامة, 2(1), 76–97.

حماتي، نبال جبران سليم. (2024). المناخ التنظيمي وعلاقته بفاعلية الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس العربية الابتدائية العامة في لواء الشـمال في الداخل الفلسـطيني .مجلة شـباب البـاحثين في العلوم التربويـة – جـامعـة سـوهـاج، 21(21)، 71 .110– https://doi.org/10.21608/jyse.2024.351733

حلالشـة، ريم أحمد، و الدراوشـة، أحمد محمود. (2023). درجة ممارسـة مديري المدارس للقيادة الروحية وعلاقتها بمســـتوى الأداء الوظيفي للمعلمين في لواء بني عبيد بالأردن .مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 45(1)، 120.98–

حريم، حسين محمود، و المنصـور، ياسـر منصـور. (2018). إدراك العاملين لخصـائص البيئة التنظيمية الداخلية ومدى تشجيعها للإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية على قطاع الصناعات الدوائية في الأردن .مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج1, ع1 ، 10483 –

حلوة، سـمير. (2017). الروح المعنوية وعلاقتها بالرضـا الوظيفي لدي العاملين في مؤسـسـات الأدوية .مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ع2

خروب، خديجة .(2020) .دراسـة الحوافز وعلاقتها بالرضـا الوظيفي: دراسـة حالة بنك الفلاحة والتنمية الريفية بالمسيلة .الجزائر: دار الهدى.

خطاب، إيفيت يونس، و بطاح، أحمد محمد. (2021). آليات تربوية مقترحة لتفعيل التحفيز الإداري في المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقًا لنماذج الفاعلية .المجلة التربوية الأردنية، 6(1)

ربيع، هادي. (2017). تطوير الإدارة المدرسية. مكتبة المجتمع العربي.
ربيع، هادي. (2019). علم النفس الإداري. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
ربيع، أحمد محمد. (2018). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش وعلاقتها بتجويد الأداء من وجهة نظر المعلمين .مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، 28(4)، 47 .70–
رسمي، محمد. (2018). السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
سنان، إيمان والغول، كاظم. (2022). درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في لواء ناعور وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 42(2)، 93 – 118.
سلطان، نسرين أحمد. (2022). مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر .مجلة البحوث التربوية والنفسية، 36(2)، 145.162–
سليمان، معتز محمد .(2019) .أثر أخلاقيات العمل على تطوير الأداء: دراسة تطبيقية على قطاع المصارف السودانية – بنك السودان المركزي، بنك الشمال الإسلامي نموذجًا (2005–2014)[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية.
شماسنة، جيهان. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالعاصمة عمان للقيادة التحفيزية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(10)، 1–20.
شمس الدين، محمد والفقي، إسماعيل. (2019). السلوك الإداري: مدخل نفسي اجتماعي للإدارة التربوية. دار الفكر.
رضوان، محمود .(2019) .مهارات بناء وتحفيز فرق العمل .القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
طشطوش، هايل. (2019). أساسيات في القيادة التربوية. دار الكندي للنشر والتوزيع.
عايش، أحمد. (2018). إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عبابنة، رين عبدالمجيد، و بني هاني، محمد صالح. (2024). دور مديري المدارس الأردنية في تحفيز المعلمين للاستفادة من أنظمة التعليم العالمية .العلوم التربوية، 32(2)، 285–311. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.353853
عثامنة، منصور. (2022). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين: سبل التطوير. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
عريفج، سامي. (2011). الإدارة التربوية المعاصرة . دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطية، محمد ناجي. (2019). كفاءة استخدام أجهزة البصمة الإلكترونية في ضبط دوام العاملين وأثرها على الروح المعنوية لديهم .مجلة الأندلس للعلوم الإنسـانية والاجتماعية، ع21 ، 43 .84 -

عوض، عامر. (2020). السلوك التنظيمي. دار أسامة للنشر والتوزيع.

علي، صـافي حسـين، و عاشـور، محمد علي ذيب، و العمري، أكرم محمود. (2023). واقع التمكين القيادي النسـوي للمرؤوسـين في المدارس الدرزية داخل الخط الأخضـر وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم .المجلة التربوية الأردنية، 8(2)، 50.26–

غباين، عمر. (2021). القيادة الفاعلة والقائد الفعال. إثراء للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق، و عبد المجيد، السيد .(2019) .السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قواقوزة، هيام أحمد عبدالقادر، و العياصـرة، معن محمود أحمد .(2019) .درجة ممارسـة مديري المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة جرش في تحفيز المعلمين من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش.

محاسنة، أحمد. (2018). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (WAS) وإسـاكسـون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـي .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14(2)، 210.191–

كنعان، نواف. (2021). القيادة الإدارية. الثقافة للنشر والتوزيع.

مقابلة، أمل جمال سـالم .(2020) .درجة ممارسـة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة بالأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم [رسـالة ماجسـتير]. جامعة عمان العربية، عمان.

نجم، صـالح. (2021). مسـتوى فاعلية الأداء الإداري لدى مديري المدارس العربية الدرزية داخل الخط الأخضـر وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين: المعيقات ومقترحات التطوير. أطروحة دكتوراه غير منشـورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

هاشم، عادل. (2017). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. دار اليازوري.

Afshar, H. & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. Iranian Journal of Language Teaching Research, 4, 97-115.

Al Jishi, E. A. (2009). Students' perceptions of the effectiveness of a professional skills program in preparation for clerkship training. Education for Health: Change in Learning & Practice, 22(2), 57. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19999948/

Al Kouri, A. &Salameh, K. (2023). The Degree of Teacher's Morale in Irbid Governorate's School from their Perspectives. Jordan Journal of Applied Science - Natural Science Series, 35(1), 1-10.

Al-Omar, M., & Cox, A. M. (2016). Scholars' research-related personal information collections: A study of education and health researchers in a Kuwaiti University. Aslib Journal of Information Management, 68(2), 155–173.

Altunova, N., & Kalman, M. (2020). Factors affecting classroom teachers' job performance: A qualitative-dominant analysis with Q-sorting. Research in Pedagogy, 10(2), 285–312. https://doi.org/10.5937/IstrPed2002185A

Arnăutu, E., & Panc, I. R. (2015). Evaluation criteria for performance appraisal of faculty members. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 203, 386–392. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.313

Atkinson, R (2002). The life story interview, london: sage publication.

Azaroff, S & Mayer, G. (1977). Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc

Barker, E. (2018). Using Leadership and Motivational Theory to Support the Development of Leadership Competencies of the Ontario Leadership Framework, Unpublished Master Thesis, Queen's University, Kingston, Canada.

Bashir, S., Gamagiwa, K. B., Na Allah, N., & Shinkafi, N. I. (2020). A statistical analysis of factors affecting job performance in public secondary schools and implication in job security in Zamfara, Nigeria. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 17, 10–17. https://www.epess.net/index.php/epess/article/view/57

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.4324/9781410617095

Benstowe, L. O., & Ibara, E. C. (2019). Teachers' morale and students' learning outcomes in public senior secondary schools in Imo State, Nigeria. International Journal of Scientific Research in Education, 12(2), 252–265. Retrieved from http://www.ijsre.com

Benti, N., & Tarekegne, W. (2022). The current state of secondary school teachers' morale competence to teach. Cogent Education, 9(1), 2154948. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154948

Bipath, K., & Nkabinde, M. M. B. (2018). The motivational roles of heads of department in learners' performance and quality of schooling in South Africa. South African Journal of Childhood Education, 8(1), a460. https://doi.org/10.4102/sajce.V8i1.460

Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Van den Heuvel, M. (2015). Leader–member exchange, work engagement, and job performance. Journal of Managerial Psychology, 30(7), 754–770. https://doi.org/10.1108/JMP-03-2013-0088

Calvo, C., & Topa, G. (2019). Leadership and motivational climate: The relationship with objectives, commitment, and satisfaction in base soccer players. Behavioral Sciences, 9(3), 29. https://doi.org/10.3390/bs9030029

Chaudhry, A., Munawar, S. & Sittar, K. (2020). Role of Principals' Motivational Strategies and Performance of Elementary Schools Teachers Regarding their Academic Qualification. Journal of Elementary Education, 29(2), 109-120.

Ehineni, J. (2017). Teachers' morale and academic performance of secondary school students in South West, Nigeria. Teacher Education and Curriculum Studies, 2(5), 68–73.

Firza, F., Rahman, A., & Yusof, N. (2019). Adaptive leadership and motivation strategies in dynamic educational settings. Journal of Leadership and Education Studies, 14(3), 221–237.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence. Harvard Business Press.

Heystek, J. & Emekako, R. (2020). Leadership and motivation for improved academic performance in schools in low socio-economic contexts. International Journal of Educational Management, 34(9), 1403-1415.

Khan, I. U., Shoukat, L., & Waheed, M. (2019). Impact of organizational culture attributes on the employees' performance in educational context. Global Regional Review, 4(1), 441–450. https://doi.org/10.31703/grr.2019(IV-I).48

Kingoina, O., Kadenyi, M. & Ngaruiya, N. (2015). Effect of teachers' morale on standard eight pupils' academic achievement in public primary schools in Marani sub-county, Kenya. International Journal of Scientific and Research Publications, 10, 1–9.

Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. Journal of Theoretical Educational Science, 13(3), 564–590. https://doi.org/10.30831/akukeg.642340

Lopez, C. & Grubbstrom, E. (2018). Motivational factors and Leadership preferences of the Millennial generation: Unlocking the potential of our future leader. Unpublished Master Thesis, Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden.

Machmud, S. (2020). The Influence of Motivational Leadership that is Moderated by Perceived Uncertainty and Work Discipline on Employee Performance. SDMIMD Journal of Management, 11, 55-62.

Menaka, W. H. S., & Chandrika, K. A. C. (2015, October 17). Impact of organizational culture on employee job performance in a large scale apparel company (BASL-Finishing). 2nd International HRM Conference, Vol. 2(1), 65. Department of Human Resource Management, University of Sri Jayewardenepura. ISSN: 2420-7608. https://www.worldresearchlibrary.org/up_proc/pdf/2011-154331909937-41.pdf

Miraj, S., Reba, A., & Din, J. U. (2018). A comparative study regarding teachers' morale among public and private schools at secondary level in Peshawar. Bulletin of Education and Research, 40(2), 27–40. https://pu.edu.pk/home/journal/32

Nadeem, M., Ahmad, N., Abdullah, M., & Hamad, N. (2014). Impact of employee motivation on employee performance (A case study of private firms: Multan District, Pakistan). International Letters of Social and Humanistic Sciences, 36, 51–58. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.36.51

Odebode, A. (2018). Influence of psychosocial factors on job performance of female teachers in Kwara State, Nigeria. International Journal of Instruction, 11(3), 233–248. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11317a

Omar, M. S., Rafie, N., & Selo, S. A. (2020). Job satisfaction influence job performance among polytechnic employees. International Journal of Modern Trends in Social Sciences, 3(14), 39–46. https://doi.org/10.35631/IJMTSS.314003

Onjoro, V., Arogo, R. & Embeywa, H. (2015). Leadership Motivation and Mentoring Can Improve Efficiency of a Classroom Teacher and Workers in Institutions. Journal of Education and Practice, 6(15), 1-14.

Ozgenel, M. & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 4(10), 417-434.

Padillo, G., Manguilimotan, R., Capuno, R. & Espina, R. (2021). Professional development activities and teacher performance. International Journal of Education and Practice, 9(3), 497-506.

Rezaee, A., Khoshsima, H., Zare-Bahram, E., & Sarani, A. (2018). A mixed method study of the relationship between EFL teachers' job satisfaction and job performance in Iran. International Journal of Instruction, 11(4), 391–408. https://www.e-iji.net/

Roncesvalles, M. C. T., & Gaerlan, A. A. (2020). Authentic leadership and teacher morale: Impact on organizational citizenship behavior in higher education. International Journal of Advanced Research, 8(1), 304–314. https://doi.org/10.21474/IJAR01/10296

Sezgin-Nartgün, Ş., Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(1), 141–154.

Saldana, J. (2021). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.

Shah mohammadi, N. (2017). The evaluation of teachers' job performance based on total quality management (TQM). International Education Studies, 10(4), 58–64. https://doi.org/10.5539/ies.v10n4p58

Sharma, A. (2016). Study of teacher morale ın relatıon to organızatıonal clımate of urban and rural secondary schools. Abhinav-National Monthly Refereed Journal Of Research In Arts & Education, 5, 1-8.

Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. Journal of Research in Education, 28(2), 93–131.

Ugoani, J. N. N. (2016). Emotional intelligence and organizational competitiveness: Management model approach. Independent Journal of Management & Production (IJM&P), 7(3), 934–955. https://doi.org/10.14807/ijmp.v7i3.427

Tevfik., u, & Ozdem, G. (2017). The mediating role of job satisfaction on the relationship between teachers' perceptions of supervisor support and job performances. International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 9(7), 84–90. https://www.academicjournals.org/journal/IJEAPS/article-abstract/6E722B165376

Yang, C. L., & Hwang, M. (2014). Personality traits and simultaneous reciprocal influences between job performance and job satisfaction. Chinese Management Studies, 8(1), 6–26.

Yawson, M., & Wonnia, L. (2014). Teacher morale and attitude to work in selected senior secondary schools in the Cape Coast Municipality. European Journal of Educational and Development Psychology, 2(2), 24-47.

الملحقات

الملحق (ا): أدوات الدراسة بصورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

سعادة الدكتور: ..... الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين: تصور مقترح تطوري**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للتعرف إلى القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس، والأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

ولما تتمتعون به من خبرة وكفاءة في مجال التحكيم لذا يرجو الباحث منكم التكرم بقراءة بنود الاستبانة، وابداء ملاحظاتكم عليها من حيث: الصياغة اللغوية للفقرات، وانتماء البنود لمجالاتها، وحذف غير المناسب من البنود، وإضافة البنود التي ترونها ملائمة، وأي ملاحظات أخرى.

شاكرًا ومقدرًا حسن تعاونكم وتجاوبكم

الباحث

أمين محمد سالم الددا

يقوم مدير المدرسة ب:

المجال الأول: التحفيز المعنوي والمادي

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1	يُلبي احتياجات المعلمين.					
2	يُثني على الجهود التي يقدمها المعلمون أثناء العمل.					
3	يُشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد .					
4	يُقدم الحوافز المادية للمعلمين دون تمييز.					
5	يغرس في المعلمين روح الحماس والانتماء للعمل.					
6	يُوفر للمعلمين أجرًا يتناسب مع مؤهلاتهم العلمية.					
7	يُيسر إقامة علاقات اجتماعية إيجابية بين المعلمين.					
8	يُشعر المعلمين بالتقدير والاحترام والاهتمام والثقة.					
9	يُوظف الممارسات الإيجابية التي تُشعر المعلمين بقيمتهم.					
10	يُكرم المعلمين المتميزين.					
المجال الثاني: التحفيز الإداري						
11	يُكلف المعلمين بأداء مهام قيادية في المدرسة.					
12	يُفوض المعلمين بعضًا من مسؤولياته الإدارية التي تتناسب مع قدراتهم.					
13	يُفوض المعلمين لتمثيل المدرسة في المؤتمرات والأنشطة التربوية.					
14	يُوفر للمعلمين هامشًا مناسبًا من الحرية في تنفيذ مهام مسؤولياتهم.					

15	يُشارك المعلمين في عملية صناعة القرارات الإدارية.					
16	يتعامل بإيجابية مع قرارات المعلمين.					
17	يُطلع المعلمين على التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية.					
18	يُلحق المعلمين بالدورات التدريبية.					
19	يُطلع المعلمين على المستجدات والقرارات التربوية باستمرار.					
20	يُشرك المعلمين في حل المشكلات الإدارية.					
المجال الثالث: التحفيز المهني						
21	يُشجع المعلمين على إجراء البحوث العلمية.					
22	يحث المعلمين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.					
23	يُشجع المعلمين الالتحاق بالدراسات العليا.					
24	يُشجع المعلمين على المشاركة في الأنشطة العلمية الموجهة.					
25	يُوفر الوسائل الحديثة التي تطور عملية التعليم.					
26	يُنظم برامج تدريبية تحقق للمعلمين النمو المهني.					
27	يُشجع المعلمين استخدام على أساليب التدريس الحديثة.					
28	يدعم أساليب العمل الجديدة لدى المعلمين.					
29	يتبنى أفكار المعلمين الإبداعية ويدعمها.					
30	يُحفز المعلمين على التنمية المهنية الذاتية وفق قدراتهم واحتياجاتهم.					

المعلومات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا ☐

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

10 سنوات فأكثر ☐

4- التخصص: علمي ☐ إنساني ☐

الجزء الأول: المجالات المتعلقة بواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثاني: الفقرات المتعلقة بالأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1	أستثمر قدراتي العلمية وخبراتي الوظيفية في العمل.					
2	أتبادل خبراتي مع المعلمين.					
3	أُشارك في فرق العمل بالمدرسة.					
4	أستثمر الطاقات الكامنة لدى الطلبة على أحسن وجه.					
5	أتقيد بقوانين وأنظمة العمل المدرسي.					
6	أُنجز المهام الوظيفية بكفاءة.					
7	أُنجز المهام الوظيفية بالوقت المحدد.					
8	أُطور أدائي بشكل مستمر.					
9	أكون جاهزًا للعمل خارج أوقات العمل الرسمي، إذا أقتضى الأمر.					
10	ألتزم بمواعيد بدء وانتهاء الدوام الرسمي.					
11	لدي الاستعداد الكافي لتحمل المسؤولية.					
12	أُسهم في حل مشكلات العمل.					
13	أعمل بروح الفريق الواحد.					
14	أُوفر بيئة تعليمية آمنة وجاذبة للطلبة.					
15	أُحدث تغيرات في أساليب العمل كل فترة.					
16	أتواصل بشكل فعال مع الآخرين.					
17	أعمل مع العاملين في المدرسة بجو يسوده الصداقة والاحترام.					

18	أُدير العملية التعليمية التعلمية.					
19	أتعاون مع المعلمين لإنجاز مهامهم الوظيفية.					
20	أُحسن التصرف في المواقف الحرجة.					
21	أتحمل ضغوط العمل وأُحافظ على مستويات الإنجاز المطلوبة.					
22	أستخدم المورد التعليمية المتاحة بشكل جيد.					
23	أُنوع في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس.					
24	أُصمم أنشطة متنوعة لتحديد الاحتياجات التعليمية لكافة الطلبة.					
25	أُسهم في اتخاذ القرارات الإدارية.					
26	أُصمم أساليب مختلفة ومناسبة لتقويم أداء الطلبة.					
27	أُحسن ممارسات مهنة التعليم من أجل تحسين العملية التعليمية.					
28	أمتلك المعرفة التامة عن مهنة التعليم ومتطلباتها الوظيفية.					
29	أُواصل دوري التربوي خارج نطاق المدرسة.					
30	أُقدم اقتراحات هادفة إلى تطوير التعليم.					
31	أُنمي المفاهيم التربوية الحديثة وأُعزز السلوك الجيد عند الطلبة.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

الجزء الثالث: الفقرات المتعلقة بالروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم

الرقم	نص الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		ملاحظات أخرى
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1	أعتقد بأنني شخص كفء					
2	أشعر بالفخر كوني معلمًا.					
3	أشعر بان مدير المدرسة يسهل أعمالي					
4	أُنجز الأعمال الموكلة إليّ بحماس.					
5	عملي مصدر استقرار لي.					
6	أشعر بالانتماء لمهنة التعليم.					
7	يُتيح لي عملي الفرصة لإثبات ذاتي.					
8	أشعر بأن الإشراف علي في العمل مقبول.					
9	أشعر بالسعادة عند مشاركتي في صنع السياسات المتبعة في المدرسة.					
10	أحس بأنني أطور نفسي في المدرسة.					
11	أشعر بالتفاؤل أثناء قيامي بعملي كمعلم.					
12	يساعدني مدير المدرسة إذا وقعت في خطأ غير مقصود.					
13	أشعر بأن المهام التي أقوم بها معقولة.					
14	يتناسب دخلي مع الجهود التي أبذلها.					
15	أشعر خلال عملي كمعلم بالأمان الوظيفي.					
16	أشعر بأن المركز الاجتماعي لمهنتي "كمعلم" جيد.					
17	أرغب في الاستمرار في عملي كمعلم.					
18	يتناسب عملي كمعلم مع ميولي وطموحاتي.					

19	أشعر بأن السياسات المتبعة في المدرسة تلبي حاجاتي.					
20	أعتقد بأنني شخص قليل الصراع والاحتكاك السالب مع زملائي.					
21	أُحس بأنه تتاح لي الفرص لإثبات ذاتي.					
22	يُحفزني التقويم الإيجابي على إنجاز العمل.					
23	أشعر بأن هناك من يهتم باستفساراتي وشكواي.					
24	أثناء قيامي بعملي كمعلم أرغب أن أقدم أكثر من المطلوب.					
25	أُحب أن أتحدث عن عملي.					
26	أواظب على عملي دون تغيب.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

.....

الملحق (ب): أسماء المحكمين

رقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
.1	أ.د. أحمد محمد بدح	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية
.2	أ.د. نايل الرشايدة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
.3	اد. معن عياصرة	إدارة تربوية	جامعة جرش
.4	د. نجوى عبد الحميد درواشة	إدارة تربوية	جامعه جدارا
.5	د. ميساء بداونه	إدارة تربوية	كلية كي / كلية سخنين
.6	د. امل أبو السعد	إدارة تربوية	جامعة بن غوريون / كلية كي
.7	د. محمد الددا	إدارة تربوية	كلية كي / مدير مدرسة الصديق
.8	د. سعد ماجد العنوز	علم النفس التربوي	كلية العلوم والآداب / الاونروا
.9	د. ابتسام أبو خليفة	القياس والتقويم	كلية العلوم والآداب
.10	د. انور الددا	اللغة العربية	كلية كي / كلية احفا

الملحق (ت): أدوات الدراسة بصورتها النهائية

الجامعة العربيـة الأمريكيـة

كلية الدراسات العليا

حضرة المعلم/ ة :_____ المحترم./ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح تطوري**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة العربية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة للتعرف إلى القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية للمعلمين. أرجو التكرم بتخصيص جزءً من وقتكم الثمين للإجابة على فقرات الاستبانة المرفقة بموضوعية وحيادة تامة من خلال وضع (X) في المكان المناسب، علما بأن البيانات والمعلومات التي ستوفرونها لهذه الدراسة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

وأخيرًا تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير شاكرًا لكم حسن تعاونكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين.

الباحث

أمين محمد سالم الددا

الجزء الأول: المجالات المتعلقة بواقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين						
الرقم	نص الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المجال الأول: التحفيز المعنوي والمادي						
يقوم مدير المدرسة ب						
1	يُلبي حاجات المعلمين.					
2	يُثني على جهود المعلمين المتميزة.					
3	يُقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين دون تمييز.					
4	يُسهل إقامة علاقات اجتماعية بين المعلمين.					
5	يحترم المعلمين ويقدرهم.					
6	يُكرم المعلمين المتميزين.					
المجال الثاني: التحفيز الإداري						
7	يُشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.					
8	يُفوض مسؤولياته الإدارية للمعلمين بما يتناسب مع قدراتهم.					
9	ينتدب المعلمين لتمثيل المدرسة في المؤتمرات والأنشطة التربوية.					
10	يُوفر هامش مناسب من الحرية للمعلمين في أداء أعمالهم.					
11	يُشرك المعلمين في عملية صناعة القرارات الإدارية.					
12	يغرس الدافعية للعمل لدى المعلمين.					
13	يُشرك المعلمين في تخطي التحديات التي تواجه المدرسة.					
14	يُطلع المعلمين على المستجدات التربوية باستمرار.					

15	يُطلع المعلمين على القرارات التربوية باستمرار.					
16	يُشرك المعلمين في حل مشكلات المدرسة.					
17	يُنمي الانتماء للعمل لدى المعلمين.					
المجال الثالث: التحفيز المهني						
18	يُشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية.					
19	يحث المعلمين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.					
20	يُشجع المعلمين على الالتحاق بالدراسات العليا.					
21	يُشجع المعلمين على المشاركة في أنشطة النمو المهني.					
22	يُوفر الوسائل الحديثة التي تطور عملية التعلم والتعليم.					
23	يُنظم برامج النمو المهني للمعلمين.					
24	يُتابع استخدام المعلمين لأساليب التدريس الحديثة.					
25	يتبنى أفكار المعلمين الإبداعية.					
26	يدعم أفكار المعلمين الإبداعية.					
27	يُحفز المعلمين على التنمية المهنية الذاتية.					

الجزء الثاني: المجالات المتعلقة بالأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم

الرقم	نص الفقرة	مرتفع جدًا	مرتفع	متوسط	متدنٍ	متدنٍ جدًا
المجال الأول: التخطيط للتعليم						
1	أُحلل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها.					
2	أُضمن خطتي تهيئة للطلبة قبل الدرس الجديد.					
3	أصوغ نتاجات واضحة قابلة للقياس.					
4	أُراعي المرونة عند وضع النتاجات في الخطة.					

5	أُراعي تكامل مستويات النتاجات بأنواعها.					
6	أحرص على تضمين الخطة للوسائل التعليمية المحفزة للطلبة.					
7	أختار أنشطة ملائمة للدروس.					
المجال الثاني: تنفيذ التعليم						
8	ألتزم بوقت بداية الحصة ونهايتها.					
9	أُنفذ خطوات الدرس بشكل تكاملي.					
10	أُثير اهتمام الطلبة بالموضوعات الجديدة.					
11	أُوظف استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لمحتوى الدرس.					
12	أربط المحتوى التعليمي بواقع حياة الطلبة.					
13	ألتزم بتطبيق الخطة الفصلية في وقتها المحدد.					
14	أوظف اللوح التفاعلي في العملية التعليمية.					
15	أُحفز الطلبة على المشاركة في تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية.					
16	أُنوع في أساليب تعزيز الطلبة.					
17	أُنمي مهارات الاتصال الفعال لدى الطلبة.					
18	أستخدم أساليب التحفيز المناسبة مع الطلبة.					
19	أُتيح للطلبة التعبير عن آرائهم.					
20	أُغلق الموقف التعليمي بما يثير اهتمام الطلبة.					
المجال الثالث: تقويم التعلم						
21	أُتقن أساليب التقويم الواقعي.					
22	أُصمم أدوات القياس المناسبة لتعلم الطلبة.					
23	أُنوع في استخدام أساليب التقويم.					

24	أُكلف الطلبة بواجبات تراعي الفروق الفردية بينهم.					
25	أُجري اختبارات تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى طلبتي.					
26	أستفيد من نتائج الاختبارات في تصميم الخطط العلاجية والاثرائية.					
27	أُراعي عند طرح الأسئلة التقويمية مستويات الطلبة.					
28	أُقدم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم.					
المجال الرابع: الزمالة والمهنية						
29	أمتلك علاقات إيجابية أفراد مجتمع المدرسة.					
30	أبحث عن أفكار تلبي احتياجات التحسين المستمر في المدرسة.					
31	التزم بالقوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بعملي.					
32	أُشارك بالمبادرات المدرسية المختلفة.					
33	أُشارك بالمبادرات الاجتماعية.					
34	أُنفذ الواجبات الإدارية الموكلة لي.					
35	أُدير سلوك الطلبة بفعالية.					
36	أُشارك زملائي في الخبرات التي امتلكها.					

المعلومات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐

10 سنوات فأكثر ☐

التخصص: علمي ☐ إنساني ☐

الجزء الثالث: المجالات المتعلقة بالروح المعنوية لمعلمي المدارس الإعدادية في منطقة النقب من وجهة نظرهم						
الرقم	**نص الفقرة**	**مرتفع جدًا**	**مرتفع**	**متوسط**	**متدنٍ**	**متدنٍ جدًا**
المجال الأول: العلاقات الإنسانية داخل المدرسة						
1	أشعر بالتقدير والاحترام بين زملائي.					
2	أُقابل أولياء أمور الطلبة برحابة صدر.					
3	أشعر بأن علاقتي بزملائي داخل المدرسة وخارجها قوية.					
4	أشارك زملائي في كافة مناسباتهم.					
5	أتناقش مع زملائي في أعمالنا المدرسية.					
6	أشعر أن قنوات الاتصال داخل المدرسة مُيسرة.					
7	أتوجه إلى زملائي لمشاركتي في حل المشكلات التي تواجهني.					
8	أرى أن هناك تعاونًا في العمل داخل المدرسة.					
المجال الثاني: الرضا عن المدرسة ومرافقها						
9	أرى أن مبنى المدرسة يُمثل مكانًا مُناسبًا لطبيعة عملي.					
10	أرى أن الخدمات التي توفرها المدرسة للمعلمين مناسبة.					

11	أرى أن التهوية والإضاءة في المدرسة مُلائمة للوضع الصحي.					
12	أرى أن مرافق المدرسة آمنة وسليمة.					
13	أشعر بسعادة أثناء تواجدي في المدرسة.					
المجال الثالث: تقدير العاملين من قبل المدير						
14	يُشجع مدير المدرسة مبادرات تحسين العمل المدرسي.					
15	يُشجعني مدير المدرسة على تطوير قدراتي المهنية.					
16	يُعاملني مدير المدرسة كزميل وليس كمرؤوس.					
17	أشعر أن مدير المدرسة عادل في تعامله مع المعلمين.					
18	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات المدرسية.					
المجال الرابع: رضا العاملين عن العمل						
19	أُواظب على عملي دون تغيب.					
20	أشعر بالحماس عندما أقوم بعملي.					
21	أشعر بالمتعة أثناء تدريسي.					
22	أشعر بأن عملي كمعلم يُكسبني محبة واحترام الآخرين.					
23	أُحقق ذاتي من خلال عملي بالتعليم.					
24	أسعى للاستمرار في عملي كمعلم.					
25	أُفضل مهنة التدريس على أي مهنة أُخرى.					

الملحق (ث): أسئلة المقابلة

المحور الأول: واقع ممارسة مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب للقيادة بالتحفيز من وجهة نظرهم

1. حسب رأيك، كيف يؤثر التحفيز المعنوي والمادي على أداء المعلمين داخل المدرسة؟
2. برأيك، ما هي أهم الأساليب الإدارية التي تستخدمها لتحفيز المعلمين وتحسين بيئة العمل؟
3. حسب وجهة نظرك، كيف يمكن للمدير تعزيز التحفيز المهني للمعلمين وتشجيعهم على التطوير المستمر؟
4. برأيك، ما التحديات التي تواجهها كمدير عند تطبيق استراتيجيات التحفيز المختلفة داخل المدرسة؟

المحور الثاني: مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية من وجهة نظر المديرين

1. حسب رأيك، كيف يؤثر مستوى التخطيط الجيد للتعليم على جودة التدريس وأداء المعلمين؟
2. برأيك، ما مدى التزام المعلمين بتنفيذ التعليم وفقًا للمعايير التربوية، وما أبرز المعوقات التي تواجههم؟
3. حسب وجهة نظرك، كيف يمكن تحسين عملية تقويم التعلم لضمان تحقيق نتائج تعليمية أفضل؟
4. برأيك، كيف تؤثر العلاقات المهنية بين المعلمين ومستوى الزمالة داخل المدرسة على أدائهم الوظيفي؟

المحور الثالث: مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الإعدادية من وجهة نظر المديرين

1. حسب رأيك، كيف تساهم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة في رفع الروح المعنوية للمعلمين؟
2. برأيك، ما مدى تأثير رضا المعلمين عن بيئة العمل والمرافق المدرسية على إنتاجيتهم وأدائهم؟
3. حسب وجهة نظرك، كيف يؤثر تقدير المدير للعاملين على دافعيتهم واستقرارهم الوظيفي؟
4. برأيك، ما هي أهم العوامل التي تؤثر على رضا المعلمين عن عملهم، وكيف يمكن تعزيز هذا الرضا؟

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

Arab American University

Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2025/5/5

إلى من يهمه الأمر،

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالب امين محمد سالم الندا والذي يحمل الرقم الجامعي 202113603 هو طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية ويعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة به بعنوان:

" القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الإعدادية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح تطوري "، تحت إشراف أ.د باسم حوامدة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطي هذه الرسالة بناة على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Motivational Leadership among Preparatory Schools Principals in Negev Area and it's Relationship with Teachers Functional Performance and Morale from the Viewpoint of Teachers and Principals: A Proposed Evolutionary Paradigm.

Amin Mohammad Salen Aldda

Dissertation Committee:

Prof. Basem Ali Obeid Hawamdeh

Prof. Majdi Ali Saad Zamel

Prof. Adnan Abdel Salam Aladayleh

Abstract

This study aimed to explore the practice of motivational leadership among preparatory school principals in the Negev region and examine its relationship with teachers' functional performance and morale, from the perspectives of both teachers and principals. Additionally, the study sought to present a proposed evolutionary framework to enhance this leadership style within the school environment. A mixed-methods approach was employed, combining a descriptive correlational quantitative method with qualitative interviews to provide a comprehensive and integrated interpretation of the findings.

The study population consisted of 1,300 teachers, from which a convenience sample of 235 teachers was selected for the quantitative phase. In the qualitative phase, a purposive sample of 10 principals was chosen. Two instruments were used: a questionnaire covering motivational leadership dimensions (moral/material, administrative, and professional), functional performance (planning, implementation, assessment, and collegiality), and teacher morale (relationships, satisfaction, appreciation, and sense of belonging); and semi-structured interviews designed to explore principals' practices in applying motivational leadership.

The quantitative results revealed a high level of motivational leadership practice, with the professional motivation dimension ranked highest, followed by moral/material and administrative motivation. Teachers' functional performance and morale were also reported to be high across all dimensions. A statistically significant positive correlation was found between motivational leadership and both functional performance (strongest with the "planning" dimension at 0.897) and teacher morale (strongest with the "human relationships" dimension at 0.910).

As for the differential results, the study found no statistically significant differences in participants' responses regarding motivational leadership, functional performance, or teacher morale based on gender, academic qualification, specialization, or years of experience, indicating a consistent perception across demographic variables.

The qualitative findings supported the quantitative results. Principals emphasized the essential role of moral motivation in enhancing teachers' drive and professional stability. They also identified key challenges such as limited financial resources, administrative workload, and varying levels of responsiveness among teachers to motivational strategies. The interviews further highlighted that shared decision-making, professional recognition,

and supportive work environments are fundamental for sustaining teacher morale and performance.
Based on these results, the study proposed an evolutionary framework to enhance motivational leadership among school principals, structured around three components: inputs (knowledge, human, and institutional foundations), processes (practical implementation and continuous development), and outputs (improved teacher performance and morale).
The study recommends that the Ministry of Education adopt the proposed framework and support school principals in embracing motivational leadership styles through specialized training programs.
Keywords: Motivational leadership, functional performance, teacher morale, school principals, Negev region.