جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين: المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد
سارة ناصر عزت دراغمة

اشراف
د. زاهي كامل ياسين
د. جعفر وصفي أبو صاع

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس – فلسطين.
2025

نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين: المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد

سارة ناصر عزت دراغمة

نوقشت هذه الاطروحة بتاريخ 28 / 1 / 2025، وأجيزت:

د.زاهي ياسين	
المشرف الرئيسي	التوقيع
د.جعفر أبو صاع	
المشرف الثاني	التوقيع
ا.د.محمود أبو سمرة	
الممتحن الخارجي	التوقيع
د.حسن تيم	
الممتحن الداخلي	التوقيع

ب

الاهداء

إلى من كان لهما الفضل الأول في كل ما حققته، إلى والديّ العزيزين، اللذين قدما لي كل الدعم والحب والاهتمام.

إلى أمي الحبيبة، التي كانت سندي في كل لحظة وعلّمتني معنى التضحية والحنان.

وإلى أبي الغالي، الذي كان دائماً مصدر القوة والإلهام، أشكركما من القلب على كل شيء.

إلى إخوتي وأصدقائي الأعزاء، الذين كانوا دائماً مصدر البهجة والدعم، أهديكم هذه الرسالة تقديراً لوقوفكم معي في كل مرحلة.

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور زاهي ياسين، على دعمه المستمر وإرشاداته القيمة التي كان لها أثر بالغ في تطوير هذه الرسالة. لقد كان لعطائه الكبير وتوجيهاته العلمية دور محوري في نجاح هذا العمل.

كما أود أن أعرب عن عميق امتناني الى كلا من الدكتور زاهي ياسين والدكتور جعفر أبو صاع، الذي لم يتوانَ عن تقديم الدعم الأكاديمي والإرشادات القيمة التي ساهمت في إثراء فهمي وتعزيز جودة هذا البحث.

لكما كل الشكر والتقدير على ما قدمتموه من علم وتوجيه.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين:

المدارس الحكومية الفلسطينية

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: سارة ناصر عزت دراغمة

التوقيع: سارة دراغمة

التاريخ: 2025/1/28

فهرس المحتويات

صفحة الغلاف ..... أ

الاهداء ..... ب

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... **خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الاشكال ..... ي

فهرس الملاحق ..... ك

الملخص ..... ل

الفصل الأول 1

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية 1

مقدمة 1

المحور الثاني: النماذج القيادية 11

المحور الثالث: التحفيز المهني للمعلمين 25

المحور الرابع: التطوير المهني للمعلمين 34

الدراسات السابقة 43

أولاً: الدراسات العربية: 44

ثانياً: الدراسات الأجنبية 49

التعقيب على الدراسات السابقة 52

الفجوة البحثية: 54

مصطلحات الدراسة 55

مشكلة الدراسة واسئلتها 58

فرضيات الدراسة 60

أهداف الدراسة 61

أهمية الدراسة 61
حدود الدراسة: 62
أنموذج الدراسة: 64
الفصل الثاني 64
الطريقة والإجراءات 65
منهجية الدراسة 65
عينة الدراسة 66
أداة الدراسة 68
الصدق الظاهري (صدق المحكمين): 70
ثبات الأداة: 70
إجراءات الدراسة 71
متغيرات الدراسة: 72
المعالجة الإحصائية 73
الفصل الثالث 74
نتائج الدراسة 74
الفصل الرابع 88
مناقشة النتائج والتوصيات 88
التوصيات: 105
الاثار والقيود 106
المصادر والمراجع 107
المراجع العربية 107
ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية 117
الملاحق 120
Abstract ..... B

فهرس الجداول

الجدول (1.2): توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة 67

الجدول (2.2): مجالات الاستبانة وعدد فقراتها 69

جدول (3.2): درجات مقياس ليكرت الخماسي 70

جدول رقم (4.2): معاملات الثبات لمحاور ومجالات الاستبانة والدرجة الكلية..... 71

جدول (1.3): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات النماذج القيادية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 75

جدول (2.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التحويلية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 76

جدول (3.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التبادلية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 77

جدول (4.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة اللامبالية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 78

جدول (5.3): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى التحفيز المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس..... 79

جدول (6.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنظمة الترقيات والحوافز لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 80

جدول (7.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التقدير لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 137

جدول (8.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال احترام الذات لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 138

جدول (9.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التعامل لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 138

جدول (10.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التعزيز والمكافآت لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 139

جدول (3-11): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات أنموذج التطوير المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس..... 139

جدول (12.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنموذج المعرفة والفهم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 139

الجدول (13.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المهارات المهنية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 142

الجدول (14.3): المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الاتجاهات المهنية والقيم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس 143

جدول (15.3): اختبار ارتباط بيرسون للنماذج القيادية (أنموذج القيادة التحويلية، أنموذج القيادة التبادلية، أنموذج القيادة اللامبالية) لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية 144

جدول (16.3): نتائج اختبار(t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات افراد عينةالدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس..... 143

جدول (17.3): نتائج اختبار(One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي 145

جدول (18.3): نتائج اختبار(One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية..... 145

جدول (19.3): نتائج اختبار(t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات افرادعينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص. 146

فهرس الاشكال

الشكل رقم (1): أنموذج متغيرات الدراسة من اعداد الباحثة تم بناء هذا النموذج بناء على (Northouse, 2016) لنماذج القيادة وأنموذج التحفيز المهني (معاني، 2015) أما معايير التطوير المهني بناءً على (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2012).....64

فهرس الملاحق

الملحق أ: الاستبانة في صورتها الأولية 120

الملحق ب: أسماء السادة المحكمين 129

الملحق ج: الاستبانة في صورتها النهائية 130

ملحق د: الجداول 136

نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين: المدارس الحكومية الفلسطينية

إعداد

سارة ناصر عزت دراغمة

اشراف

د. زاهي كامل ياسين

د. جعفر وصفي أبو صاع

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير النماذج القيادية لمديري المدارس على تحفيز وتطوير المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل البيانات التي جمعت من خلال استبانة وزعت على عينة عشوائية شملت (297) معلمًا ومعلمة من أصل (1084) في مديرية طوباس والأغوار، استخدمت أدوات إحصائية متنوعة، بما في ذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبارات العينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي.

أظهرت النتائج أن القيادة اللامبالية كانت الأكثر تفضيلًا بين النماذج القيادية، تلتها القيادة التبادلية، ثم القيادة التحويلية. وفيما يتعلق بالتحفيز المهني، برزت أهمية أنظمة الترقيات والحوافز في تعزيز الالتزام والانتماء، بالإضافة إلى دور التقدير واحترام الذات في تحسين الأداء، أما التطوير المهني، فقد حصل على تقييمات عالية، حيث تصدر تعزيز القيم المهنية وتحسين المعرفة والمهارات، وكشفت الدراسة عن علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين النماذج القيادية من جهة، والتحفيز والتطوير المهني من جهة أخرى. ومع ذلك، لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في تأثير النماذج القيادية على التحفيز والتطوير بناءً على متغيرات مثل الجنس، العمر، الخبرة، أو المؤهل العلمي.

أبرزت الدراسة عدة آثار إيجابية، منها تسليط الضوء على دور القيادة التحويلية في تعزيز الابتكار والتعاون المؤسسي، ودور القيادة التبادلية في تحقيق الانضباط ودعم الإنتاجية، مع تناول الإيجابيات والسلبيات

المرتبطة بالقيادة اللامبالية، كما أكدت أهمية التحفيز عبر أنظمة الترقيات والتقدير. ومع ذلك، واجهت الدراسة قيودًا تمثلت في النطاق الجغرافي المحدود (محافظة طوباس)، مما يضعف إمكانية تعميم النتائج، واعتمادها على أدوات بحثية محدودة مثل الاستبانة، مما قد يستثني تفاصيل دقيقة يمكن استكشافها بطرق أخرى كالملاحظة المباشرة.

أوصت الدراسة بتشجيع مديري المدارس على تبني القيادة التحويلية ودمجها بأساليب أخرى، مع تجنب القيادة اللامبالية، كما دعت إلى تطوير أنظمة حوافز شفافة وتعزيز القيم المهنية، بجانب تقديم برامج تدريبية لتحسين احترام الذات وتطوير المعرفة بالمفاهيم التعليمية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: نماذج القيادة، تحفيز المعلمين، التطوير المهني، القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، القيادة اللامبالية، المدارس الحكومية الفلسطينية.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

مقدمة

تعد القيادة من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح في أي مجتمع أو منظمة، فهي الأساس الذي يبنى عليه تنفيذ الأهداف وتحقيق النمو والتطور المستدام. كما أن القائد الناجح يمتلك العديد من الخصائص الجوهرية التي تساهم في هذا النجاح، أبرزها الرؤية الاستراتيجية التي تمكنه من التخطيط لمستقبل مشرق وتحقيق أهداف محددة، إلى جانب ذلك، يتحلى القائد بالقيم الجوهرية مثل النزاهة والعدالة، ما يساهم في بناء الثقة داخل الفريق وتعزيز روح التعاون، ويُظهر القائد قدرته على التواصل الفعّال، الذي يضمن إيصال الرؤية بوضوح لجميع أفراد الفريق وضمان تفهمهم للمسار الذي يتبعونه. القيادة لا تقتصر فقط على الأفراد الذين يشغلون المناصب العليا، بل يمكن أن تظهر في جميع مستويات المنظمة، ما يعزز من ثقافة المبادرة والابتكار، وتكمن قوة القيادة في قدرتها على تحفيز الأفراد وتوجيههم نحو النجاح والتميّز، ما يجعلها من الركائز الأساسية التي تساهم في تشكيل مجتمع مثابر ومبدع.

هذا وتتنوع نماذج القيادة بحسب السياق الثقافي والمؤسسات الذين تُطبق فيهم، كما أن إحدى النماذج الشهيرة هي أنموذج القيادة التحويلية، الذي يركز على تحفيز الفريق وتحفيزهم لتحقيق أداء متميز من خلال التأثير الإيجابي للقائد، وبجانب ذلك، يعتبر أنموذج القيادة الكاريزماتية مهمًا، حيث يُبرز دور الشخصية التي تجذب التابعين في القيادة وتلهمهم. من ناحية أخرى، يركز أنموذج القيادة الديمقراطية على المقاسمة الفعّالة للأعضاء في اخذ القرار، مما يساعد في رفع الاحساس بالمسؤولية والالتزام، ويتمثل أنموذج القيادة بالوضوح عند تحديد الأهداف والتوجيه بشكل واضح، ما يساهم في توجيه الجهود بفعالية، ويُظهر تنوع نماذج القيادة أنه لا يوجد نهج واحد يناسب كل المسارات، حيث يمكن للقيادة ان تنجح من التوظيف مزيج من هذه النماذج بحسب الظروف المحيطة ونضرب المثل هنا بالتعليم (المرزوقي و بن عبد الله، 2021).

وبرز مفهوم القيادة التربوية كعنصر جوهري في تعزيز وتطوير النظام التعليمي، إذ يتجاوز دور القائد التربوي مجرد إدارة شؤون المدرسة ليصبح تجسيدًا للرؤية والإلهام في سبيل تحقيق الأهداف التربوية. يقوم هذا النموذج القيادي على قدرة القائد على استنهاض وتحفيز الطاقات الإبداعية للمعلمين والطلاب، وتمكينهم من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم. يتطلب ذلك تبني أساليب تعليمية مبتكرة واستخدام تكنولوجيا المعلومات بفعالية، إلى جانب توفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم النشط والابتكار. علاوة على ذلك، يضطلع القائد التربوي بمسؤولية كبيرة في تعزيز قنوات التواصل الفعّال مع المعلمين وأولياء الأمور، والعمل على تحقيق توازن بين الأهداف التعليمية واحتياجات المجتمع. وتُعد القيادة التربوية عاملًا محوريًا في تحقيق تطور تعليمي مستدام، مما ينعكس إيجابيًا على تطور الطلاب ومساهمتهم في المجتمع (داغستاني، 2021).

يشكل مديرو المدارس ركيزة أساسية في هيكل النظام التعليمي، حيث تلعب قيادتهم دورًا محوريًا في تحديد مسار المدرسة وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز المجتمع التعليمي. يتجاوز دور المدير المدرسي الجوانب الإدارية التقليدية ليشمل مسؤوليات تربوية وتحفيزية تتطلب إلهام فريق العمل التعليمي وتحفيزه. كما يسهم المدير بفاعلية في توفير بيئة تعليمية مبتكرة تُمكّن الطلاب من تحقيق إمكاناتهم وتنمية مهاراتهم. وبالإضافة إلى ذلك، يُتوقع من مديري المدارس مواجهة تحديات التعليم الحديثة، بما في ذلك تبني التكنولوجيا المتقدمة، مع تحقيق توازن بين الإدارة الكفؤة وتحقيق الأهداف التربوية. بناءً على ذلك، يعتبر دور مدير المدرسة محورياً في بناء نظام تعليمي مستدام ومتميز قادر على مواكبة التطورات المستقبلية (العظامات، 2021).

يُعد التركيز على تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني من الركائز الأساسية لتحسين أدائهم وتعزيز جودة العملية التعليمية. تمكين المعلمين من المبادرة لتطوير مهاراتهم يسهم بشكل فعّال في تأهيلهم للتعامل مع التحديات المتجددة التي تواجه قطاع التعليم، مما ينعكس إيجابًا على تطوير المنظومة التعليمية ككل. فقد أفرزت تحديات العولمة والثورة المعرفية والتكنولوجية ضرورة متزايدة للعناية بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين باعتباره أحد المكونات الأساسية لتعزيز الموارد البشرية في المجال التعليمي، ويتميز التحفيز والتمكين

بالاستمرارية والشمول، إذ يرتكز على مفهوم التعلم المستمر طوال الحياة المهنية للمعلم. ومن خلال تعزيز فرص التنمية المهنية المستمرة، يمكن للمعلمين التكيف مع التطورات المتسارعة في مجال التعليم واعتماد التقنيات والأساليب الحديثة في التدريس. هذا النهج لا يرفع من كفاءة التعليم فحسب، بل يساعد المعلمين أيضًا على اكتساب فهم أعمق لأساليب العمل المتقدمة وتطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية. نتيجة لذلك، يتحسن أداء المعلمين بشكل ملحوظ، مما يؤدي إلى رفع المستوى العام للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (المهدي، 2019).

يشكل التحفيز والتطوير المهني للمعلمين ركيزة أساسية في تعزيز جودة النظام التعليمي، حيث يسهمان في تحسين الأداء المهني للمعلمين ورفع مستوى تعلم الطلاب. يُعد التحفيز مفتاحًا أساسيًا لاكتساب مهارات تدريسية تعزز من فعالية المعلمين، بينما يوفر التطوير المهني المعرفة والمهارات اللازمة لمواكبة متطلبات التعليم المعاصر. ومع التطور المتسارع في نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، أصبح اعتماد اتجاهات حديثة في إعداد وتدريب المعلمين ضرورة ملحة للتكيف مع المتغيرات التربوية المستجدة. هذه الجهود تضمن تحسين الأداء التعليمي وتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم ومستقبل الطلاب (المهداوي، 2022).

في المدارس الفلسطينية، تعكس البيئة التعليمية التنوع والتحديات المرتبطة بالواقع السياسي والاجتماعي في المنطقة. يعد التعليم في فلسطين ركيزة أساسية للبنية الاجتماعية والتنمية الشاملة، وتشرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على توفير فرص تعليمية عادلة ومتساوية لجميع الطلاب في أنحاء البلاد. يستند النظام التعليمي إلى مناهج تعكس الثقافة والتراث الوطني، مع تركيز كبير على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتتضمن المناهج موضوعات تاريخية وثقافية فلسطينية إلى جانب المواد الأساسية مثل العلوم والرياضيات واللغات. وفيما يخص المركزية واللامركزية في التعليم، تمثل الوزارة الجهة المركزية المسؤولة عن تحديد السياسات التعليمية وتنفيذها على المستوى الوطني، بينما تتمتع المدارس بمرونة في تطبيق هذه السياسات بما يلائم احتياجات المجتمعات المحلية. تعمل السلطات التعليمية على تعزيز نهج

اللامركزية عبر تشجيع المشاركة المجتمعية وإشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في اتخاذ القرارات التعليمية وتحسين جودتها، مما يعزز التعاون بين المدارس والمجتمع المحلي، ويدعم تحسين التعليم وتوسيع الفرص التعليمية للطلاب في فلسطين (عفونة، 2014).

وبناءً على ما سبق وانطلاقاً من أهمية تأثير النماذج القيادية التي يتبعها مدراء المدارس على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى تأثير هذه النماذج على تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في محافظة طوباس من وجهة نظر المعلمين. كما تهدف إلى فهم كيف يمكن لأساليب القيادة التي يتبناها المدراء أن تؤثر إيجابيًا على روح المبادرة والتحفيز لدى المعلمين. ومن المتوقع أن تقدم الدراسة إسهامات مهمة في فهم دور القيادة في تحفيز المعلمين وتطويرهم مهنياً في سياق التعليم في فلسطين، مما قد يسهم في توجيه مديري المدارس والقادة التربويين نحو أداء أفضل وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وداعمة للتطوير المستمر.

المحور الأول: القيادة ونظرياتها

تعد القيادة أحد أهم عناصر نجاح المنظمات والمجتمعات، فهي تمثل القوة الدافعة التي تلبي الجهود لتحقيق الأهداف المجتمعة وتحقيق الهدف الرامي للتغير، حيث أن القائد هو الشخص الذي يتخذ القرارات، ويوجه العمليات، ويوحد الفريق نحو رؤية موحدة، حيث تتفاوت اشكال القيادة والمدارس الدارسة لهذا الموضوع، حيث تتأثر بالثقافة والبيئة والظروف المحيطة. ومن المهم فهم أن القيادة ليست مقتصرة على المناصب الرسمية، بل يمكن لأي شخص أن يكون قائداً بمجرد أن يؤثر على الآخرين ويدلهم نحو النجاح كما وتتضمن القيادة مجموعة من الصفات والمهارات مثل الرؤية، والتواصل الفعال، والقدرة على التحفيز والإلهام. وبالإضافة إلى ذلك، تتطلب القيادة القدرة على التكيف مع التغيرات ومواجهة التحديات بثقة وإيجابية ومن خلال فهم أساسيات القيادة وتطبيقها بشكل فعال، يمكن للقادة أن يحدثوا تأثيرًا إيجابيًا على الفرق والمنظمات والمجتمعات التي ينحدرون منها. في نهاية المطاف، القيادة ليست مجرد مهارة فنية، بل هي رحلة استمرارية نحو تحقيق التنوع والحداثة المستمرة (لهلوب ، 2019).

مفهوم القيادة

تُعتبر القيادة عنصرًا أساسيًا ومحوريًا في إدارة المؤسسات، ورغم عدم وجود تعريف موحّد لها، إلا أن هناك اتفاقًا على كونها عملية تأثير متبادل بين القائد والمرؤوسين بهدف تحقيق الأهداف التنظيمية. وبهذا السياق، ظهرت العديد من التعريفات للقيادة، أبرزها تعريف (الكبيسي، 2024، ص12)، الذي يركز على دور القائد في توجيه الموظفين وتحفيزهم لتحقيق أهداف المنظمة، حيث يُعد القائد الإداري محفزًا وموجهًا للجهود الفردية والجماعية نحو تحقيق الرؤية والأهداف المنشودة. من جهة أخرى، يرى (العريمي، 2024، ص9) أن القيادة هي عملية تهدف إلى التأثير وإحداث التغيير داخل المنظمة، إذ يعتمد القائد على مجموعة من الأساليب والمهارات لتوجيه سلوك الموظفين وضمان تحقيق الأهداف التنظيمية.

وفي تعريف آخر يذكر كلا من (عبد الله، الدسوقي، و عيد، 2024 ، ص143) القائد الإداري جزءاً من الهيكل التنظيمي للمنظمة، حيث يقوم بتخطيط وتنظيم الموارد والجهود لتحقيق أهداف المنظمة بشكل فعّال وفي تعريف اخر يذكر (حسين، 2023 ، ص 56) القيادة على انها تطوير وتنمية قدرات ومهارات الموظفين داخل المنظمة، عن طريق التوجيه والتحفيز وتوفير الفرص للتطور من خلال التدريب. أشار كل من (تفريج ونور الهدى، 2020، ص27) إلى أن التأثير في الآخرين لا يعني السيطرة أو التحكم، بل يتجلى في توجيه الطاقات والموارد والمهارات لتحقيق الأهداف المشتركة. وفي سياق آخر، قدّمت (عنين، 2018، ص34) تعريفًا للقيادة باعتبارها عملية تشمل توجيه الرؤية، وتعزيز الحماس والثقة والحيوية، وضمان تناغم الأفكار، واستخدام الرموز وتوجيه النجاحات على كافة المستويات. كما ركزت على أهمية التدريب والتحول الفعّال، إلى جانب عوامل أخرى تسهم في تحقيق القيادة الفعّالة.

وتعرف الباحثة القيادة على أنها عملية تأثير متبادل تهدف إلى توجيه الموارد والمهارات نحو تحقيق الأهداف التنظيمية المشتركة. تتضمن هذه العملية تحديد الرؤية، وتحفيز الفريق، وضمان توافق الأفكار، من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والمهارات التي تساهم في تحقيق النجاح التنظيمي.

مكونات القيادة

يذكر Northoues (2015) انه وبالرغم من التنوع الذي يمكن أن يأخذه تعريف مفهوم القيادة، إلا أن هناك عناصر أساسية وحيوية تمثل النواة الأساسية لهذا المفهوم، وتتمثل هذه العناصر في:

1. القيادة كعملية: يعني ذلك أن القيادة ليست مجرد صفة أو حالة ثابتة، لانها تعمل بشكل ديناميكي وتفاعلي حيث ان القائد ليس فقط يؤثر على المرؤوسين، بل يتأثر بالتفاعل معهم أيضًا. وهذا التعريف يفتح الباب أمام فهم القيادة بشكل أكبر ويجعلها متاحة للجميع.
2. التأثير كعنصر أساسي: يشير ذلك إلى أن القيادة لا تكتمل دون وجود تأثير من القائد على المرؤوسين. فالتأثير هو العنصر الذي يميز القائد عن الآخرين، ودونه لا يمكن أن نتحدث عن وجود قيادة فعّالة.
3. القيادة في سياق المجموعات: يعني ذلك أن القيادة تحدث داخل سياق المجموعات، حيث يؤثر الفرد في المجموعة من خلال توجيه الأفراد نحو انجاز الأهداف التشاركية. وبالتالي، يكمن مفهوم القيادة في قدرة الفرد على التأثير داخل الجماعة وتوجيهها نحو النجاح.
4. القيادة تتضمن تحديد أهداف مشتركة: وهذا يمنح القيادة بعدًا أخلاقيًا حيث تشدد على الضرورة للقادة بأن يعملوا بالتعاون مع أتباعهم لتحقيق تلك الأهداف المحددة. هذا التعاون يقلل من احتمالية أن يتصرف القادة بطرق غير أخلاقية، ويزيد من احتمالية أن يعمل القادة والمرؤوسون معًا في سبيل الصالح العام. هذا يعكس التزام القيادة بالقيم الأخلاقية والتعاون البناء لتأكيد على المهام المشتركة، وبالتالي، ضمان توجيه الأخلاق والتعاون الفعّال بين القادة وأتباعهم في سبيل النجاح المشترك.

خصائص القيادة

يشير العلاق (2019) الى ان خصائص القيادة تشمل القدرة على رؤية المستقبل بوضوح، وتوجيه الفريق نحو تحقيق الأهداف المحددة، وتحفيز الأفراد للتميز، واتخاذ القرارات الصعبة، والتواصل الفعال، وتطوير مهارات الفريق، والتعامل بالعدالة والأخلاقية في كل الأوقات ونستطيع تلخيصها على انها:

1. القادة يتمتعون بقدرة على رؤية وتصور مستقبلي للمنظمة أو الفريق وتحديد الاتجاهات الاستراتيجية لتحقيق تلك الرؤية.
2. القادة يمتلكون مهارات تواصل عالية تمكنهم من التواصل بوضوح وفعالية مع أعضاء الفريق، وتوجيههم بشكل صحيح.
3. يمتاز القادة بقدرتهم على تحفيز وتنشيط أفراد الفريق، وإلهامهم لإنجاز الاهداف.
4. يتمتع القادة بالصلابة التي تمكنهم من اتخاذ القرارات الحساسة والمهمة في التوقيت المناسب، وفي ظل ظروف مختلفة.
5. يوجه القادة أفراد الفريق وتطوير قدراتهم ومهاراتهم لتحقيق أداء متميز.
6. يتمتع القادة بقدرة على التعامل مع الصراعات بشكل بناء وفعّال، والتوصل إلى حلول تلبي مصالح الجميع.
7. القادة يثقون بأنفسهم ويظهرون ثقة عالية في قدرتهم على تحقيق النجاح، كما يتسمون بالتسامح والاستماع لآراء الآخرين.
8. القادة يسعون دائماً للتعلم والرقي الشخصي والمهني لتطوير أدائهم كقادة.
9. القدرة على التحمل والمثابرة لتجاوز المصاعب وتحقيق الهدف المزمع تحقيقه.
10. يتحلى القادة بقيم أخلاقية عالية ويتصفون بالعدالة في معاملتهم مع الآخرين واتخاذ القرارات.

أنواع القيادة

تتنوع أساليب القيادة بشكل كبير وفقًا للنهج الذي يتبعه القادة في إدارة فرق العمل، حيث يشير علك (2016) إلى التباين الواضح بين هذه الأساليب وأثرها على بيئة العمل. فيما يلي أبرز أنواع القيادة مع توضيح خصائص كل منها:

1. القيادة الديكتاتورية: تمتاز بسيطرة القائد الكاملة وتقديره الوحيد للقرارات، مما يتسبب في اضطهاد وتحكم في الأفراد دون المشاركة في القرار.

2. القائد الأوتوقراطي (المتسلط): يتميز بتفرد القائد بالقرار ووضع القوانين دون تشارك المرؤوسين، مما يؤدي إلى حزم شديد وتحديد دقيق للواجبات.
3. القائد الديمقراطي: يشجع القائد على مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرارات، مما يعزز شعورهم بالاستقلالية ويعزز روح التعاون والمشاركة داخل الفريق.
4. القيادة الشخصية: تتميز بالاتصال المباشر بين القائد والأفراد، حيث يعتمد القائد على العلاقات الشخصية والتواصل الفعّال مع فريق العمل.
5. القيادة الأبوية: تركز على العلاقة المباشرة بين القائد والأفراد، حيث يهتم القائد براحة ورفاهية المرؤوسين كما يهتم الأب بأسرته، لكن يمكن أن تتسبب في صعوبة تنمية الاستقلالية والتبعية المفرطة للأفراد.
6. القيادة غير الرسمية: تحدث ضمن المجموعات الاجتماعية دون ارتباط رسمي بنمط تنظيمي، والتي تميزت بالمرونة والتأثير الشخصي بدون وجود سلطة رسمية.

أهمية القيادة

تظهر أهمية القيادة بحسب الصيرفي (2013) بشكل واضح في مجالات البحث والتعليم، حيث يعنى بفهم القيادة وتطوير مهاراتها ولهذا توجد أهمية كبيرة للقيادة في عدة جوانب:

1. يقوم القائد بربط أهداف المؤسسة بأعمال الفريق، مما يساعد في تحقيق الأهداف وتنفيذ الرؤية بفعالية.
2. يتحمل القائد مسؤولية كبيرة في تنظيم وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المشتركة، مع توحيد الرؤى والأنشطة لضمان تحقيق النجاح.
3. يعزز القائد الروح المعنوية للفريق ويحفزهم لتحقيق أعلى مستويات الأداء والإبداع.
4. يقوم القائد بمعالجة المشكلات وفض النزاعات وتقديم الحلول الفعالة لتجاوز العقبات.
5. يسهم القائد في تنمية مهارات أفراد الفريق وتحفيزهم لتحقيق إمكانياتهم الكاملة.
6. يتحمل القائد مسؤولية رئيسية في توجيه المؤسسة لمواكبة التغيرات البيئية الخارجية، مع ضمان التطور المستمر وتحقيق التكيف الفعّال مع المتغيرات.

7. يساهم القائد في توجيه جهود الفريق نحو تحقيق الأهداف المحددة، مع التركيز على تحقيق النتائج المرجوة بفعالية وكفاءة.

نظريات القيادة

اولاً: نظرية السمات الشخصية

يعتقد الطريجي (2016) إن نظرية السمات القيادية لا تزال تلقى اهتمامًا كبيرًا في الدراسات القيادية، وتُستخدم في بعض الأحيان كأداة لتحديد المرشحين المحتملين للقيادة في بيئات معينة، ولكن عادةً ما يتم توظيف نظرية السمات القيادية جنبًا إلى جنب مع مجموعة من النظريات والمفاهيم الأخرى بهدف تحقيق فهم شامل وتطبيق أوسع لظاهرة القيادة. تنص هذه النظرية على أن القادة يمتلكون مجموعة من الصفات الشخصية الفريدة التي تمكنهم من تحقيق النجاح في القيادة، وأن هذه الصفات تُولد مع القائد ولا يمكن اكتسابها من خلال التعليم أو التدريب. إلا أن هناك بعض الانتقادات التي توجه لهذه النظرية، منها:

- الصفات الشخصية وحدها لا تضمن النجاح في القيادة، حيث أن القوة الشخصية والشجاعة والتفاؤل قد تكون ذات أهمية، ولكنها ليست كافية لتحقيق النجاح القيادي بشكل كامل.
- تجاهلت النظرية دور المرؤوسين في عملية القيادة وتأثيرهم على أداء القائد ونجاحه، إذ أن القيادة عملية تفاعلية تتضمن مشاركة الفريق.
- لم تأخذ النظرية في اعتبارها العوامل الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي قد تؤثر بشكل كبير على نجاح أو فشل القائد في بيئته.
- لم تحدد النظرية سمة قيادية معينة أو مجموعة من الصفات التي يجب أن يتوافر فيها الشخص ليكون قائدًا فعليًا، مما يجعلها تفتقر إلى قاعدة علمية راسخة.

ثانياً: النظريات السلوكية (نظرية ليكرت)

يُقدم درويش (2009) إطارًا لفهم الأنظمة القيادية، حيث يقسم القيادة إلى أربعة أنظمة رئيسية توضح طبيعة تفاعل القائد مع المرؤوسين ودوره في عملية صنع القرار، وتساهم هذه الأنظمة في تحديد مدى مشاركة

المرؤوسين في اتخاذ القرارات داخل بيئة العمل، مع التركيز على درجة الشمولية والتأثير التي يتمتعون بها، ومن أبرز هذه الأنظمة:

1. النظام التسلطي الاستغلالي: في هذا النظام، يتميز القائد بمركزية عالية ويتخذ القرارات بشكل فردي، دون مشاركة المرؤوسين، ويميل إلى استغلال السلطة لتحقيق مصلحته الشخصية.
2. النظام التسلطي العادل: يتميز بدرجة أقل من المركزية مقارنة بالنظام الاستغلالي، حيث يسمح القائد ببعض المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، ولكن تحت إشرافه ومراقبته.
3. النظام الديمقراطي الاستشاري: في هذا النظام، يثق القائد في قدرات المرؤوسين ويشاركهم في عملية اخذ القرار ، لكنه يحتفظ بالقدرة على اتخاذ القرارات الهامة ويحافظ على سلطته.
4. النظام الديمقراطي بالمشاركة: يتميز بالثقة الكاملة للقائد في مرؤوسيه، ويسمح لهم بالشراكة الكبيرة في اتخاذ القرارات، وغالبًا ما يتم اتخاذ القرارات بالإجماع بين القائد والمرؤوسين.

ثالثاً: النظرية الظرفية أو الموقفية في مجال القيادة

تركز على الفكرة الأساسية بحسب علك (2016) أن فعالية القيادة تتأثر بعدة عوامل، بما في ذلك شخصية القائد، وأسلوبه القيادي، وشخصية أفراد المجموعة، وأهمية الموقف أو السياق الذي يتم فيه ممارسة القيادة. وتعتبر النظرية أن الموقف هو العامل الرئيسي الذي يحدد نوع القيادة الأكثر ملاءمة في سياق معين. وفقًا لهذه النظرية، يتعين على القائد أن يتكيف مع الظروف والبيئة المحيطة به، واختيار الأسلوب القيادي الذي يتناسب مع الموقف المحدد.، ويعتبر القائد كجزء من النظام الأكبر والمعقد للمجموعة، ويجب عليه أن يكون قادرًا على التكيف مع مختلف المواقف والسياقات. فالنجاح القيادي يعتمد على قدرة القائد على تحليل الموقف واختيار النهج الأمثل للتعامل معه، سواء كان ذلك بتبني نهج قيادي تحفيزي في بعض الحالات أو نهج قيادي توجيهي في حالات أخرى، فمثلاً تعد النظرية الظرفية تؤكد على أهمية توافق أسلوب القيادة مع الموقف أو السياق الذي يتم فيه ممارسة القيادة، حيث يتم تحديد فعالية القيادة من خلال تفاعل القائد مع الموقف وتكييفه مع متطلباته وتحدياته المحددة.

رابعاً: نظرية الشبكة الإدارية

يذكر عنين (2018) أن هناك نظرية تركز على العلاقات بين القائد والمرؤوسين، حيث تعتبر الشبكة الإدارية أداة لفهم سلوك القائد في البيئة العملية. وتشير هذه النظرية إلى أن هناك جانبين رئيسيين لسلوك القائد:

- الاهتمام بالأفراد: هذا الجانب يعني أن القائد يولي اهتمامًا بالعلاقات الإنسانية في الشركة، ويسعى لتحقيق الحوائج وتطلعات الموظفين وتشجيعهم ودعمهم. يتمثل هذا الاهتمام في بناء الثقة والتواصل الفعال وتحفيز الفريق وتطوير المهارات الشخصية للأفراد.
- الاهتمام بالعمل الإنتاجي: هذا الجانب يشير إلى اهتمام القائد بالأهداف المنظمة وتحقيقها، وضمان تحقيق الأداء والإنتاجية المطلوبة من الفريق. يشمل هذا الاهتمام توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المحددة، بالإضافة إلى تنظيم العمل وتحسين العمليات لضمان تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء.

المحور الثاني: النماذج القيادية

تعد تفاصيل القيادة متنوعة ومعقدة، مما يؤدي إلى وجود تقسيمات متعددة لنماذج القيادة، ومن منظور تفويض السلطات، تقوم القيادة المركزية بتمرير السلطات واتخاذ القرارات من قبل قيادة مركزية واحدة، بينما يمكن للقيادة غير المركزية أن تعطي السلطة وتخول القرارات لأعضاء فريق العمل أو الأقسام المختلفة. من ناحية أخرى، يمكن تقسيم القيادة حسب طبيعة التنظيم إلى قيادة رسمية وقيادة غير رسمية. القيادة الرسمية تنشأ من هيكل تنظيمي واضح، حيث يتولى القادة الرسميون مسؤولية توجيه الفريق واتخاذ القرارات بناءً على سلطتهم المخولة. بينما تنشأ القيادة غير الرسمية بشكل طبيعي داخل المجموعات والفرق، حيث يكون للأفراد تأثير وتوجيه دون وجود هيكلية تنظيمية رسمية، ويأتي التقسيم الكلاسيكي كتقسيم أكثر شيوعاً وشمولاً، حيث يصنف القادة وفقًا لأساليبهم الشخصية وطرق تأثيرهم (مويسات و خيري، 2021).

مفهوم الأنموذج القيادي:

يوجد عدد من التعريفات التي عرفت النماذج القيادية من أهمها ما أشار اليه(أبو النصر، 2012، ص. 102) حول النموذج القيادي يشير إلى السلوك المتكرر للشخص في مواقف القيادة عبر فترة طويلة من الزمن، وينبغي فهمه على أنه الشكل الذي يتصرف به القائد في توجيه وتأثير المرؤوسين بهدف الوصول للهدف المنشود. يتم تشكيل النموذج القيادي من خلال خيارات القائد وتعليمه وتدريبه، ويجب التأكيد على أنه ليس ما يراه القائد في نفسه، بل هو الطريقة التي يلاحظها الموظفون ويتفاعلون معه.

يعرف (محمد، 2012، ص115) النمط القيادي بأنه الأسلوب المتبع من قبل القائد في تحقيق أهداف الشركة وتوجيه جميع الأنشطة نحو ذلك الهدف. ويمكن أيضًا فهمه على أنه الأسلوب الذي يتبعه القائد في العمل مع الموظفين، والسلوك الذي يتكرر في مواقف مختلفة. وقد قدم العالم فيلدر نظريته الشهيرة حول النمط القيادي، حيث وصفه بأنه يعكس نوع العلاقة التي يبنيها القائد مع المرؤوسين من خلال استخدام سلطته، مما يساعد في تعاونهم في لتحقيق الهدف المنشود.

أهم نماذج القيادة:

القيادة الأوتوقراطية

هي نمط من القيادة حيث يتخذ القائد القرارات بشكل فردي دون مشاركة أو استشارة الآخرين، حيث يكون القائد هو الشخص الذي يحدد الخطط ويدير تنفيذها ويحدد أولويات العمل في المنظمة دون العودة إلى أعضاء المنظمة، ويستند الغرباوي(2020) في هذا النمط الى ان القيادة مجموعة من مبادئ أساسية والتي تتضمن:

- يعتمد النظام على المركزية المطلقة كمبدأ مهم في تنظيم العمل داخل الشركة.
- عدم تفويض السلطة والحفاظ على توسع سلطات القائد وصلاحياته.
- التشديد على العمل بشكل أساسي دون الاهتمام بالموظفين ومشاكلهم أو احتياجاتهم.

- بناء العلاقات في المنظمة بناءً على علاقات شخصية فقط دون النظر إلى العدالة والموضوعية.
- الاعتماد على العقوبات والمكافآت لتوجيه سلوك الموظفين.
- اتخاذ السلطة الرسمية كوسيلة للسيطرة والضغط على الموظفين لإكراههم على أداء الأعمال.
- استخدام السلطة الرسمية الممنوحة وفقًا للقوانين واللوائح الإدارية.

اشكال القيادة الاوتوقراطية:

يذكر السكارنة (2010) عدة اشكال القيادة الاوتوقراطية في عدة أنماط هامة من أهمها:

- القيادة الأوتوقراطية التسلطية أو التحكمية: يصف ويليام ريدن القائد الأوتوقراطي المتسلط كشخص يظهر بطريقة استبدادية، حيث يستخدم التهديد كأسلوب وحيد لتحفيز المرؤوسين، ويتخذ القرارات بشكل فردي ولا يهتم برضا المرؤوسين أو تلبية احتياجاتهم، مما يؤدي إلى انسحابهم من التنظيم.
- القيادة الأوتوقراطية الخيرة: من مميزات القائد الأوتوقراطي الجيد الثقة العالية بالنفس وبأدائه، حيث يركز على تحقيق مستوى عالٍ من الأداء في الأجل القصير والطويل. يظهر مهارته في تحميل موظفيه بتنفيذ ما يطلبه بكفاءة، مما يقلل من احتمالات ظهور سلوك عدواني، ويزيد من وفاء وطاعة المرؤوسين له.
- القيادة الأوتوقراطية اللبقة: يعكس هذا النمط أقل درجات السلوك الأوتوقراطي التسلطي ويقترب أكثر من القيادة الديمقراطية، حيث يمنح المرؤوسين قدرًا صغيرًا من الراحة والتحفيز على المشاركة، لكن القائد يحتفظ بسلطته في اتخاذ القرارات.

مزايا القيادة الأوتوقراطية:

بحسب ناصر (2010) يذكر جراي فير يعتبر أن القيادة الأوتوقراطية تكون فعالة في المواقف التالية:

- خلال فترة الأزمات والظروف الطارئة التي تهدد سلامة التنظيم أو الموظفين.
- عندما يكون الموظفون جدد وتكون مهامهم بسيطة.
- عندما يكون التواصل والتنسيق ذو أهمية بالغة.

- إذا كان القائد خبيرًا معترفًا بقدراته في مجال المشكلة المحددة.
- عندما يكون نوعية القرارات ذات أهمية كبيرة، بينما يكون قبول القرار من المرؤوسين ذو أهمية ثانوية.
- إذا كانت هناك حاجة إلى تنظيم وتنسيق مبدئيين.

عيوب القيادة الاوتوقراطية

يعتقد الغرباوي (2020) انه ومن بين الآثار السلبية على المرؤوسين ناتجة عن استخدام القيادة الأوتوقراطية، يمكن ذكر:

- مركزية السلطة والانفراد في اتخاذ القرارات
- إصدار الأوامر التفصيلة والاصرار على تنفيذها بدقة
- استخدام التواصل الهابط: يعطل هذا التواصل التغذية العكسية ويؤدي إلى عدم الفهم المتبادل بين القائد والمرؤوسين.
- استخدام التحفيز السلبي: مثل التهديد والتخويف، مما يدفع المرؤوسين إلى انجاز العمل بقدر يجنبهم العقاب ولا يبذلون أقصى جهدهم.
- ظهور التجمعات الغير رسمية بين المرؤوسين للتخفيف من التوتر النفسي والإحباط،
- انخفاض الروح المعنوية مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية

أنموذج القيادة الديموقراطية

يُطلق عياصرة وبن حمد (2008) على هذا النمط القيادي اسم "النمط التشاركي"، الذي يهدف إلى التأكيد على أهمية دوافع الفريق. وتعتبر القيادة الديمقراطية فعّالة في تعزيز الجوانب النفسية والاجتماعية للتابعين، ويتم تلخيص ذلك في المواقف التالية:

- عندما يكون القائد غير خبير في مجال المشكلة.

- عندما يكون هناك ميل لقبول المرؤوسين للقرار قبل تنفيذه.
- عندما يمتلك المرؤوسون معلومات إضافية عن المشكلة ويحتاجها القائد.
- عندما تكون لدى المرؤوسين مهارات عالية.
- عندما يكون نطاق سلطة القائد وتأثيره محدودين.
- عندما يتوقع القائد مقاومة للقرار.
- عندما يكون هناك اتفاق على الأهداف.

ركائز النظام الديموقراطي:

يشير مويسات وخيري (2021) يقوم هذا النمط من القيادة على ثلاثة ركائز أساسية:

- العلاقات الإنسانية بين القائد وتابعيه: يسعى القائد الديمقراطي لتحقيق الاندماج بين المرؤوسين والمؤسسة، ويحاول فهم التعارض بين مصالحهم ومصالح الشركة ومحاولة الربط بينها، وأخيرًا يسعى لإشباع حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية.
- المشاركة: في الاطار الديمقراطي يشارك القائد الموظفين في اتخاذ القرار، ويشجعهم على تكوين العلاقات المترابطة، ويحقق التفاهم بين أفراد الجماعة، كما يحاول كسب ودّهم وتعاونهم، حيث يلتفون حوله ويدعمونه ويحبونه ويتقبلون أوامره برضى ويسعون لتنفيذها.
- تفويض السلطة: يشجع القائد ويساعد الأفراد والجماعات في عمل القرار المؤثر على العمل. وهناك عدة أسباب تجعل تفويض السلطة غير مناسب، منها: خوف المدير من فقدان السلطة والصلاحية، والاعتقاد بأن العاملين غير قادرين على اتخاذ قرارات صائبة، ومشاركة صاحب المعلومات للآخرين مما يعني تسرب الأفكار والخطط للمنافسين.

أشكال القيادة الديمقراطية

تتجسد القيادة الديمقراطية في عدة أشكال، حيث تختلف طرق مشاركة القائد للمرؤوسين في صنع القرار وتوجيه العمل، مما يؤثر على بيئة العمل ومستوى التحفيز والابتكار داخل الفريق وأحد أبرز أشكال القيادة الديمقراطية هو (السكارنه ، 2010):

- القيادة التشاورية: حيث يعتمد القائد على استشارة أعضاء الفريق قبل اتخاذ القرارات، لكنه يحتفظ بالقرار النهائي .
- القيادة التشاركية: فهي تمنح الموظفين فرصة حقيقية للمشاركة في عملية اتخاذ القرار وصياغة الأهداف، حيث يعمل القائد على توزيع المسؤوليات بشكل متوازن .
- القيادة الجماعية: يعتمد القائد على العمل الجماعي، حيث يتم اتخاذ القرارات بناءً على الإجماع أو التصويت بين أعضاء الفريق.
- القيادة التفويضية: حيث يمنح القائد الموظفين صلاحيات واسعة لاتخاذ القرارات ضمن أطر محددة.
- القيادة التحفيزية: والتي يعتمد فيها القائد على إلهام وتحفيز الموظفين من خلال إشراكهم في صنع القرار، وتعزيز بيئة عمل إيجابية تدعم الإبداع والتطوير المستمر.

مزايا النموذج الديمقراطي للقيادة (علك، 2016):

- رفع روح المعنوية للعاملين واستجابتهم برغبة ونشاط.
- تحقيق الترابط الجماعي وخلق جو اجتماعي سليم.
- تعزيز احساس التناغم والانتماء للجماعة.
- تعزيز الاستقرار النفسي والشعور بالأمان للعاملين.
- تعزيز روح الابتكار والإبداع بين العاملين.

- انخفاض معدل الشكاوى والتظلمات والغياب، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والأداء.
- تنشيط التواصل في جميع الاتجاهات بين القائد والتابعين.

عيوب النموذج الديمقراطي للقيادة (الغرباوي، 2020):

- قد ينظر بعض القادة إلى المشاركة كوسيلة لإضفاء المظهر الديمقراطي على سلوكهم القيادي دون الاعتراف الفعلي بأفكار وآراء المرؤوسين.
- قد تُنظر المشاركة في بعض الأحيان إلى تنازل القائد عن بعض مهامه القيادية بدلاً من كونها وسيلة لتحقيق الديمقراطية في القيادة.
- قد تواجه القيادة الديمقراطية التأخر في صنع القرار الذي يتطلب حسم وسرعة.
- القيادة الديمقراطية قد تفشل إذا لم يكون التابعون على مستوى المسؤولية والتحمل المهمين.

القيادة التحويلية

يذكر الغزالي (2020) ان القيادة التحويلية هي نهج قيادي يركز على تحويل وتغيير أفكار وسلوكيات المرؤوسين ورفع قدراتهم لنجاح وتحقيق أهداف المنظمة. يتم ذلك من خلال إلهام الموظفين وتعزيز روح الفريق وتعزيز الثقة وتوجيه الرؤية ومن اهم مبادئ القيادة التحويلية:

- التحفيز والإلهام: تحفيز الموظفين لتحقيق الأهداف من خلال إيجابية الرؤية والكلمات والأفعال.
- بناء الثقة :إقامة علاقات قوية مع الموظفين بناءً على الثقة والاحترام.
- التوجيه والتواصل: توجيه الموظفين بشكل فعال والتواصل الفعال معهم لضمان فهم الرؤية والأهداف.
- تطوير القدرات: تشجيع تطوير مهارات وقدرات الموظفين وتمكينهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم.

أشكال القيادة التحويلية (عبد القادر و قادة، 2021):

- التحفيز الشخصي: يشجع القائد الموظفين بشكل فردي عبر التوجيه والدعم الشخصي.
- تطوير الروح الجماعية: يعمل القائد على بناء روح الفريق والتعاون بين أفراد المجموعة.
- تحفيز الإنجاز: يشجع القائد الموظفين على تحقيق الأهداف وتجاوز التحديات من خلال تحفيز الإنجاز.

مزايا القيادة التحويلية (قوال، 2021):

- يشجع الطريقة القائدة على التفكير الإبداعي والابتكار لتحقيق الأهداف.
- يزيد القائد من روح الفريق والتعاون، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الجماعي.
- يساعد القائد في تطوير قدرات ومهارات أفراد الفريق من خلال التوجيه والتشجيع.

عيوب القيادة التحويلية (قوال، 2021):

- الاعتماد على الشخصية القائدة: قد يؤدي التركيز الزائد على القائد إلى انعدام الاستقلالية لدى الموظفين.
- تأثير محدود: قد لا يكون للقيادة التحويلية تأثير كبير في بعض الظروف أو منظمات الذي يتطلب أساليب قيادية مختلفة.
- صعوبة القيام بالتغييرات: قد يواجه القائد صعوبة بأحداث تغير نظراً لمقاومة بعض الموظفين للتغيير.

القيادة الاستراتيجية

تعد القيادة الاستراتيجية نوعًا من القيادة التي تركز على وضع رؤية واضحة واستراتيجيات طويلة الأجل لتحقيق أهداف المؤسسة أو المنظمة. تتميز هذه القيادة بتركيزها على التخطيط الاستراتيجي، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى تحديد الأولويات وتوجيه الموارد اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيات. وفقًا لجاد الرب (2016)، من أهم مبادئ القيادة الاستراتيجية:

- **الرؤية الواضحة** :تحديد رؤية محددة وواضحة للمستقبل المنشود.
- **التخطيط الاستراتيجي** : وضع استراتيجيات وخطط مدروسة ومنهجية لتحقيق الأهداف.
- **التحليل الاستراتيجي** : فحص البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة لفهم التحديات والفرص المتاحة.
- **توجيه الموارد** : توجيه الموارد بشكل فعال لضمان تنفيذ الاستراتيجيات بفعالية.
- **التكيف والتغيير** : القدرة على التكيف مع التحديات المتغيرة وتعديل الاستراتيجيات وفقًا للظروف الجديدة.

أشكال القيادة الاستراتيجية (كشخه و شاوي، 2023):

- القيادة الرئيسية: حيث يكون القائد الرئيسي هو المسؤول عن تحفيز وتوجيه الاستراتيجيات.
- القيادة المشتركة: يتم فيها تطوير المشاركة في وضع الرؤية والاستراتيجيات بين العديد من أفراد المؤسسة.
- القيادة التحويلية: حيث يسعى القائد لتحويل الشركة أو المؤسسة من الوضع القديم إلى وضع مرغوب فيه من خلال الرؤية والاستراتيجيات.

مزايا القيادة الاستراتيجية (شاوش و الشخفير، 2023):

- توفير رؤية واضحة واتجاه للمؤسسة.
- تحقيق تنظيم وترتيب أفضل للموارد.
- تعزيز التفاعل والتعاون بين أعضاء الشركة.
- تمكين الشركة من التأقلم على التحديات الجديدة والمتغيرة.

عيوب القيادة الاستراتيجية (شاوش و الشخفير، 2023):

- يمكن أن تكون العملية زمنية ومكلفة في التنفيذ.
- قد تواجه صعوبة في التكيف مع التغيرات السريعة.
- قد يواجه القادة صعوبة في تحديد الرؤية والاستراتيجيات بشكل دقيق.

القيادة التعليمية

يشير الفهمي (2020) ان نهج القيادة يركز على تطوير وتعزيز مهارات ومعارف الموظفين من خلال التعليم والتوجيه، ويعتمد هذا النهج على فكرة أن القائد يمكنه أن يكون مدربًا ومعلمًا لفريق العمل، وبالتالي يقوم بتمكينهم وتحفيزهم لتحقيق الأداء المتميز، ومن أهم مبادئ القيادة التعليمية:

- توفير فرص لتعلم الموظفين ورفع مهاراتهم.
- تقديم التوجيه والدعم المستمر للموظفين لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم.
- استخدام التحفيز والإلهام لتحفيز الموظفين وتعزيز استعدادهم للتعلم والنمو.
- تشجيع التشارك للفعالة والتفاعل للموظفين عند التعلم واتخاذ القرارات.
- تقديم التقييم البناء والتغذية الراجعة للموظفين لمساعدتهم على تحسين أدائهم.

أشكال القيادة التعليمية:

- التوجيه الفردي: يتضمن التوجيه الشخصي والدعم لكل فرد في الفريق.
- التدريب والتطوير: ترتيب دورة تدريبية وورش عمل لتطوير قدرات الموظفين.
- التوجيه الجماعي: توجيه ودعم الفريق ككل لتحقيق أهدافه.

مزايا القيادة التعليمية (المهدي و الحارثية، 2021):

- تعزز تطوير مهارات ومعارف الموظفين.
- تزيد من رضا الموظفين والولاء للمؤسسة.
- تساهم في تعزيز الأداء وتحسين النتائج.
- رفع من جودة التطوير والإبداع في المهنة.

- تبني ظروف عمل تشجع على التعلم المستمر.

عيوب القيادة التعليمية (المهدي و الحارثية، 2021):

- قد تتطلب الكثير من الوقت والجهد في تنظيم وتقديم البرامج التعليمية.
- قد يحتاج البعض إلى دعم إضافي أو توجيه مباشر لاستيعاب المعرفة.
- قد يكون التأثير غير فوري ويتطلب وقتاً لرؤية النتائج الإيجابية.

القيادة التبادلية

يُعرّف أغادير (2017) القيادة التبادلية، المعروفة أيضًا بالقيادة السينمائية أو القيادة بالتبادل، كنمط من أساليب القيادة يعتمد على التبادل المستمر بين القائد وأفراد الفريق. يستند هذا النوع من القيادة إلى تحفيز وتشجيع المشاركة الفعّالة لأفراد الفريق في عملية اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف. ومن أهم مبادئ القيادة التبادلية:

- **بناء الثقة** :تعزيز الثقة القوية بين القائد وأعضاء الفريق من خلال التفاعل المستمر والشفافية.
- **تبادل المعرفة والخبرات** :تبادل المعرفة والخبرات بين القائد وأفراد الفريق لتعزيز التعاون وتحقيق الأهداف المشتركة.
- **التفاعل المستمر** :تشجيع التفاعل المستمر والاستماع الفعّال لآراء وأفكار أعضاء الفريق.
- **تطوير المهارات** :تحفيز القائد وأعضاء الفريق على تطوير مهاراتهم القيادية والشخصية والمهنية.

أشكال القيادة التبادلية (العقرباوي، 2011):

- التعلم المتبادل: حيث يتم تشارك المعرفة والخبرة بين القائد وأفراد الفريق.
- اتخاذ القرارات المشتركة: يتم اتخاذ القرارات بعد مناقشة وتبادل الآراء والافتراضات.

- تحفيز الابتكار: تشجيع القائد على تبادل الأفكار والتحفيز على الابتكار والإبداع.

مزايا القيادة التبادلية (عصمت، 2017):

- يعزز التفاعل المستمر وتبادل المعرفة التعاون بين أفراد الفريق.
- يشجع التفاعل المستمر ومشاركة أفراد الفريق في اتخاذ القرارات على زيادة مستوى الالتزام بتنفيذ هذه القرارات.
- يسهم في تطوير مهارات القيادة لدى القائد ومهارات الفريق بشكل عام من خلال التبادل المستمر للخبرات والمعرفة.

عيوب القيادة التبادلية (عصمت، 2017):

- قد يواجه القائد صعوبة في اتخاذ القرارات السريعة نتيجة للحاجة إلى التشاور والتوافق مع أعضاء الفريق.
- قد تؤدي التفاعلات المستمرة وتبادل الآراء إلى تباين الرؤى والتأخر في اتخاذ القرارات.
- قد يؤدي التفاعل المستمر والتشاور المستمر إلى تباطؤ عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها.

القيادة اللامبالاة

هي نمط من أنماط القيادة يتميز بعدم الاهتمام أو الاكتراث بالموظفين أو احتياجاتهم. يقوم القائد في هذا النمط بتجاهل المشاعر والمشاركة مع الفريق ويميل إلى التركيز فقط على تحقيق الأهداف دون مراعاة العواطف أو الاحتياجات الشخصية ونستطيع وضع مجموعة من المبادئ للقيادة اللامبالاة (Achhnani, 2021):

- يتم التركيز بشكل رئيسي على تحقيق الأهداف والنتائج دون مراعاة التأثير على الموظفين.
- يتجاهل القائد المشاعر والعواطف الشخصية للموظفين ويعاملهم بشكل بارد دون تواصل شخصي.
- يميل القائد إلى تحقيق النتائج بغض النظر عن تأثيرها على الفريق أو الأفراد.

أشكال القيادة اللامبالاة

قد تظهر على النحو التالي (Abu Rassa & Emeagwali , 2020):

- تجاهل الردود العاطفية: عدم الاكتراث لردود الفعل العاطفية من الموظفين.
- عدم تقديم الدعم الشخصي: عدم تقديم الدعم الشخصي للموظفين في الأوقات الصعبة.
- التجاهل لاقتراحات الفريق: عدم اهتمام بالاقتراحات أو الآراء المقدمة من قبل أفراد الفريق.
- التوجيه فقط نحو الأهداف: التركيز على إرشاد الفريق نحو تحقيق الأهداف دون النظر إلى احتياجاتهم الشخصية.

مزايا القيادة اللامبالاة (Jony, 2019):

- يمكن لهذا النمط من القيادة تحقيق الأهداف بسرعة نظراً للتركيز الواضح على النتائج.
- يتميز القائد اللامبالي بالقدرة على اتخاذ القرارات بسرعة دون التردد.

عيوب القيادة اللامبالاة (Jony, 2019):

- يؤدي الاهتمام الضعيف بالموظفين إلى تدهور العلاقات العملية داخل الفريق.
- يمكن أن يؤدي عدم تقديم الدعم والتشجيع من القائد إلى انخفاض مستوى الرضا والأداء لدى الموظفين.
- يؤدي الاهتمام الضعيف بالموظفين إلى فقدان الولاء والانخراط في العمل مما يقلل الإنتاج والابتكار.

القيادة الأخلاقية

يذكر لبيب (2023) تعريف (Kessen) للقيادة الأخلاقية على انها النمط الذي يهتم بتعزيز السلوك المعياري الصحيح للعمال من خلال الإجراءات الشخصية والعلاقات معهم والتمكين واتخاذ القرار المتوازن.

مبادئ القيادة الأخلاقية (عبد الغني، 2017):

- تشجيع المصداقية والمساءلة اثناء مع الآخرين وتحفيزهم على فعل الصواب بموضوعية وشفافية.

- معاملة الجميع بالمساواة والعدالة دون تفضيل أو تمييز.

- احترام الآخرين وتقديرهم والاهتمام بحقوقهم واحتياجاتهم.

- تحمل المسؤولية عن القرارات والأفعال وتقديم الحساب عنها بطريقة شفافة ومسؤولة.

- تعزيز روح التعاون والتضامن بين أفراد الفريق ودعم بعضهم لتحقيق الأهداف المنشودة.

أشكال القيادة الأخلاقية (مزيان، 2022):

- القيادة بالمثالية: يتمثل القائد هنا في أنموذج للسلوك الأخلاقي والمبادئ الأخلاقية التي يجب أن يتبعها الآخرون.

- القيادة بالتوجيه الأخلاقي: يتعامل القائد هنا مع القضايا والتحديات الأخلاقية بطريقة توجيهية وتوعوية للفريق.

- القيادة بالمسؤولية الاجتماعية: يتضمن اتخاذ القرارات وفقاً للمسؤولية الاجتماعية وتأثيرها على المجتمع.

مزايا القيادة الأخلاقية (الشريف، 2021):

- تبني ثقة الفريق وتعزز التواصل الفعال والتعاون.

- تحفز على التفاني والانخراط والإبداع لدى أفراد الفريق.

- تساهم في بناء سمعة إيجابية للمؤسسة وتعزز قدرتها على جذب والاحتفاظ بالمواهب.

عيوب القيادة الأخلاقية (الشريف، 2021):

- قد تواجه صعوبة لصنع القرار الصعب والمتعارض مع القيم الأخلاقية.

- قد تتطلب وقتاً إضافياً لاتخاذ القرارات بسبب الاهتمام بالمسائل الأخلاقية.

– قد تكون تصرفات الآخرين غير أخلاقية وقد تواجه الصعوبة في التعامل معها بطريقة فعالة دون التضحية بالمبادئ الأخلاقية.

المحور الثالث: التحفيز المهني للمعلمين

يعد التحفيز المهني للمعلمين عاملًا حاسمًا في تحقيق النجاح والتفوق داخل البيئة التعليمية. يشمل هذا التحفيز مجموعة من العوامل والإجراءات التي تهدف إلى تعزيز حماس المعلمين وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية. ويتضمن ذلك تقديم الدعم والتشجيع من قبل الإدارة التعليمية، فضلاً عن توفير الفرص للتطوير المهني والتدريب المستمر. كما يساهم خلق بيئة عمل إيجابية تشجع على التعاون وتقدير الإنجازات في تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين. من خلال هذه العوامل، يمكن للمعلمين أن يشعروا بالرضا والإشباع في عملهم، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة ونجاح الطلاب . (الشاعري، 2021).

التحفيز المهني للمعلمين:

تعتبر الحوافز المهنية للمعلمين من العناصر الأساسية لتحقيق الأداء الوظيفي المتميز والرضا الوظيفي على جميع المستويات، سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة. تسهم هذه الحوافز عمليًا في تعزيز أداء المعلمين وزيادة رضاهم عن العمل، مما يعزز الولاء والانتماء للمؤسسات التعليمية التي يعملون بها. ولا تقتصر الحوافز المهنية على تحسين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي فحسب، بل تساهم أيضًا في تقليل معدلات الانتقادات والشكاوى وزيادة مستوى الرضا الدائم. كما تشجع هذه الحوافز الموظفين على تقديم أداء متميز ومستمر دون الحاجة إلى الحفاظ على مستويات عالية من الرضا الوظيفي للحفاظ على تلك الحوافز (الجساسي، 2011، ص61). وفي هذا السياق، ظهرت عدة تعريفات للتحفيز المهني للمعلمين، من أبرزها تعريف (الصعيري، 2023 ، ص 31) الذي يعرف التحفيز المهني للمعلمين على أنه الفوائد والمكافآت التي

يحصل عليها المعلمون مقابل أدائهم المتميز في مجال التعليم، وتشمل هذه الحوافز عادة المكافآت المالية، الترقيات، الشهادات التقديرية، وغيرها من المزايا التي تشجع على التميز والإبداع في العمل.

وعرف (الشاعري، 2021، ص45) الحوافز المهنية للمعلمين على أنها مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تعتمدها الجهات المسؤولة عن التعليم، والتي تحدد بناءً عليها نوعية وكمية المزايا والمنح المخصصة للمعلمين. كما يرى (دهيكل وبن سبع، 2021، ص21) أن التحفيز المهني للمعلمين يشمل الفرص والبرامج التي توفرها الجهات التعليمية لتطوير مهارات ومعرفة المعلمين، مثل الدورات التدريبية، وورش العمل، والدورات الأكاديمية، والبرامج التعليمية المستمرة التي تساهم في تعزيز كفاءة المعلمين وتطوير قدراتهم. من جهة أخرى، يعتقد (النوافعة، 2018 ، ص 34) أن التحفيز المهني للمعلمين يعد وسيلة لتعزيز رضا المعلمين تجاه وظيفتهم والمؤسسة التعليمية التي يعملون بها، وزيادة مستوى الولاء لديهم. وتشمل هذه الحوافز عدة عوامل مثل البيئة العملية الإيجابية، والدعم الإداري، والتقدير والاعتراف بالجهود المبذولة من قبل المعلمين.

ترى الباحثة أن الحوافز المهنية للمعلمين هي مجموعة من السياسات والإجراءات التي تتخذها الجهات المسؤولة عن التعليم بهدف تحفيز وتشجيع المعلمين على تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم في مجال التعليم.

أهمية التحفيز المهني للمعلمين:

يعتبر موضوع الحوافز من المواضيع الأساسية التي تحظى بأهمية كبيرة في مجال البحث عن الأفراد القادرين على العمل بكفاءة وإنتاجية داخل المنظمات. تلعب الحوافز دورًا محوريًا في تعزيز الأداء العام وزيادة الإنتاجية للمنظمة. تكمن أهمية الحوافز في حاجة الأفراد إلى الاعتراف والتقدير، حيث يعد تقدير جهودهم من العوامل الرئيسية التي تساهم في إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية. فبصرف النظر عن مهارات الأفراد وقدراتهم الفنية، قد لا تكون هذه العوامل كافية لتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية. لذا، لا بد من وجود نظام حوافز يعزز دوافع الأفراد من خلال الاستجابة لاحتياجاتهم ورغباتهم الكامنة عوض الله (2012). وتتسم الحوافز في بيئة العمل بالاتساع والتنوع، حيث تشمل الحوافز المادية التي تتضمن التعويضات المباشرة مثل الرواتب والأجور والمكافآت، بالإضافة إلى الحوافز المعنوية التي تتضمن التعويضات غير المباشرة

مثل الاستقرار الوظيفي، والمشاركة في صنع القرار، والانتماء للمنظمة، وفرص الترقية، والتقدير المعنوي من خلال الشكر والثناء. ومن المهم أن نشير إلى أن الحوافز تعتبر محركًا رئيسيًا لتحقيق الأداء الممتاز سواء من حيث الكمية أو الجودة أو توفير وقت العمل أو تقليل التكاليف (السقا، 2013)

في المنظمات الناجحة، يُستغل العنصر البشري بكفاءة وفعالية من خلال اختيار العوامل المؤثرة في الأداء وربطها بأهداف المنظمة، ما ينعكس إيجابيًا على الأداء الفردي والجماعي. إن السر وراء نجاح المنظمة يكمن في وضع نظام حوافز فعال قادر على تحفيز الأفراد بشكل يزيد من ولائهم ويساهم في تحقيق الأرباح والبقاء في السوق النوافعة (2018). علاوة على ذلك، تُعد الإجراءات التحفيزية التي تؤثر إيجابًا على تحسين أداء الأفراد وفعالية المنظمة من العوامل النادرة، إذ يشكل العنصر البشري الأساس الرئيسي في بناء المنظمة وتطويرها، حيث يمثل الثروة الحقيقية القادرة على النمو وتحقيق الأهداف إذا شعر بالولاء والانتماء للمؤسسة. ويتطلب ذلك توفير بيئة عمل تشجع على التعاون والعمل الجماعي، والتي يمكن تحقيقها من خلال تبني سياسات تحفيزية فعالة تعزز من معنويات العاملين وتزيد من طاقتهم وحافزهم لتحقيق أداء متميز (الجساسي، 2011)

مراحل التحفيز المهني للمعلمين

ترى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2015) أن سياسة حوافز المعلمين يمكن تناولها على مرحلتين رئيسيتين:

1. **تحفيز المعلمين قبل الخدمة :**يشمل هذا النوع من الحوافز مجموعة من السياسات والنظم المتعلقة بعملية اختيار الطلاب والتحاقهم بكليات ومعاهد إعداد المعلمين. في هذه المرحلة، يتم اختيار الطلاب وفقًا لمعايير قبول محددة، حيث يُشترط أن يكون الطالب قد أكمل دراسته الثانوية بتقديرات عالية، ويجب أن يتمتع بصفات شخصية تؤهله ليصبح معلمًا. كما تُعتبر المقابلة الشخصية جزءًا أساسيًا من عملية القبول، حيث تُخصص لها نسبة من الوزن النسبي لضمان استعداد المرشح للتعلم والقدرة على التدريس.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يمتلك المرشحون مهارات في اللغة والتواصل والثقافة العامة. لضمان جذب العدد الكافي من المرشحين، تلتزم السلطات التعليمية بإرسال أكبر عدد ممكن من خريجي الثانوية المتميزين والمتحمسين إلى مؤسسات إعداد المعلمين. كما يمكن للدول التي تتمتع بقدرة مالية كافية أن توفر برامج إعداد المعلمين بشكل مجاني للطلاب الراغبين في الانضمام إليها.

2. **تحفيز المعلمين أثناء الخدمة :**تتعدد وسائل التنمية المهنية للمعلمين، والتي تُعتبر جزءًا أساسيًا من عملية تحفيزهم أثناء خدمتهم. من أبرز هذه الوسائل:

- **التدريب للاندماج :**يتضمن هذا النوع من التدريب مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى مساعدة المعلمين الجدد على الاندماج في بيئة العمل التعليمية، مثل مرافقة معلم محترف لمعلم جديد لتعلم الممارسات التعليمية الجيدة، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والنصائح مع زملائه. يشمل هذا أيضًا استقبال النصائح والإرشادات من الخبراء التربويين مثل المشرفين والمديرين، بالإضافة إلى ممارسة التفكير الانعكاسي.
- **التدريب تحت التجربة :**يوفر هذا النوع من التدريب للمعلم فرصة للتدريب والتوجيه تحت إشراف معلمين ذوي خبرة أو مدير المدرسة. عادةً ما تستمر فترة التجربة لفترة تتراوح بين عام أو أكثر، حيث يتمكن المعلم من تحسين مهاراته التربوية من خلال الممارسة المباشرة والتوجيه المستمر.
- **إعادة تأهيل المعلمين غير التربويين :**يتيح هذا النوع من التدريب للمعلمين غير التربويين فرصة لإعادة تأهيلهم وتطوير مهاراتهم التربوية بما يتناسب مع متطلبات المهنة، وبالتالي تمكينهم من التكيف مع التحديات التعليمية الجديدة وتحقيق أفضل أداء في فصولهم الدراسية.

أنواع حوافز المعلمين

توجد صورتان للحوافز، حوافز مالية، وحوافز غير مالية، وهما:

1. الحوافز المالية: تعد الحوافز المادية بمثابة تعبير عن طريق تقدير للأداء المتميز، وفي الوقت نفسه، تُعتبر كجزء من المقابل المالي المتوقع للوظيفة. يجب أن يكون المرتب والمكافآت المرتبطة به قادرة

على تلبية احتياجات الحياة الأساسية، كما أشارت دراسة (صميدة، 2011)، وهو ما يشمل تكاليف المعيشة والاحتياجات الأساسية، وتعد الحوافز المادية في أجور العمل والمكافآت المرتبطة بساعات العمل، وتتنوع هذه الحوافز في أشكالها وتختلف في صورها حسب القطاع والبلد. ومن الجدير بالذكر أن الرواتب والعلاوات تُعتبر الحوافز الرئيسية للموظفين، حيث تشكل مصدر دخلهم الرئيسي، وتختلف قيمتها باختلاف البلدان والمجتمعات حيث ان الراتب هو المبلغ الذي يُدفع للموظف كتعويض عن الجهد الذي يبذله، ويتم دفعه بشكل دوري عادةً على أساس الزمن، مثل الدفع شهرياً. ويكون الراتب مستقلًا عن كمية الإنتاج أو الأداء الفردي للموظف، ويُعتبر تعبيرًا ماليًا عن قيمة الوظيفة التي يقوم بها الموظف. يمكن الإشارة إلى هذا المفهوم في دراسة (رشيد ، 2010) أما العلاوة، فهي مبلغ مالي يُمنح للموظف وفقًا للدرجات والفئات الوظيفية المحددة في النظام الوظيفي. يتم إصدار العلاوات بموجب تعميم أو لائحة من الجهات المختصة في الدولة، ويتم تحديدها بناءً على عوامل مثل الخبرة والمؤهلات والمسؤوليات. باعتبار الرواتب والعلاوات أدواتًا فعّالة لتحفيز المعلمين على العمل، يمكن توضيح أهميتها على الشكل التالي الأسدي (2019):

- جذب الكفاءة المهمة والمؤهلة للتعامل في المدارس، حيث تشكل المرتبات والعلاوات جزءًا مهمًا من ميزانية المعيشة للمعلمين وتلعب دورًا كبيرًا في جذب الكفاءات العالية للعمل في مجال التعليم.
- تعزيز استمرارية الكفاءات العاملة في المدارس، حيث تعتبر المرتبات والعلاوات حافزًا مهمًا للمعلمين للبقاء في وظائفهم الحالية وتقديم أداء متميز.
- تحقيق العدالة بين المعلمين من خلال توفير رواتب وعلاوات تعتمد على الأداء والكفاءة، مما يسهم في تحقيق التكافؤ والعدالة في بيئة العمل.
- وضع مكافآت تحفيزية تهدف إلى تشجيع المعلمين على تقديم أداء متميز وتحسين جودة التعليم. يمكن استخدام المكافآت كأداة فعالة لتحفيز المعلمين على تحقيق الأهداف المحددة، كما تساهم في تعزيز التفوق في أداء مهامهم التعليمية، مما يؤدي إلى رفع مستوى الجودة التربوية في المؤسسة التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، يرتبط تحقيق العدالة بين المعلمين بشكل أساسي بالرواتب والعلاوات، حيث يعتبر مستوى العائد المالي واحترام النظام الوظيفي جزءًا أساسيًا من شعور المعلمين بالعدالة في بيئة العمل. ومن هنا، ينبغي وضع تشريعات وآليات لتحديد كيفية صرف الحوافز وتطبيق قواعد صارمة لحمايتها من أي تلاعب أو تجاوزات.

2. **الحوافز غير المادية:** تتضمن الحوافز دعمًا وتحفيزًا للمعلم، لتكريمه في المدرسة أو المجتمع، وتقديره من خلال شهادة تقديرية التي تسلط الضوء على دوره وإسهاماته. بالإضافة إلى ذلك، تشمل هذه الحوافز نظرة المجتمع وتقديره المرتفع للمعلم، وتثبيته في المكان الاجتماعي الحالي. تعتبر هذه الحوافز الأدبية أو المعنوية الأهم داخل حياة المهنية للمعلم، إذ تساهم في تحفيزه لتقديم أداء متميز وتعزيز شعوره بالاعتزاز بعمله، وهذا النوع من الحوافز يعتبر حافزًا مشجعًا لأداء المعلم المتميز، حيث تلبي احتياجاته العميقة وتساعده في الشعور بالتقدير والاحترام في مجتمعه وبيئته العملية. يُعَد هذا النوع الأقصى في نظام الحوافز الذي يضعه القائمون على التعليم، والذي لا يمكن للحوافز الأخرى أن تكتمل دورها وتأثيرها دونه كما اشار صميدة (2011)، ومن أمثلة الحوافز الأدبية للمعلم:

- رسائل التقدير الاجتماعي من قبل مؤسسات ومصالح الخدمات.
- تحقيق ضمان الاجتماعي ورعاية صحية بشكل مناسب.
- تشجيع الإنجازات وتقديم الدعم والمساندة.
- الشعور بالانتماء والزمالة.
- الاستقرار الوظيفي والعدالة التنظيمية في المعاملة.
- الفرص للترقية والتطوير المستمر.
- الاحساس بالأمان المستقبلي.

هذه الحوافز تلعب دورًا أساسيًا لتحفيز المعلم للعمل بكفاءة وفعالية، وتعزز الرغبة في التفوق وتحقيق النجاح في مهنة التعليم.

مبررات التحفيز المهني للمعلمين:

يذكر الشاعري (2021) ثمة عدد من المبررات تدعو إلى تبني سياسة واضحة لحفز المعلمين، من ذلك ما يلي:

1. **تحسين أداء المعلمين:** وفقًا لنظرية الحوافز، يعتبر المعلم أحد العوامل الرئيسية في تحديد مستوى أداء الطلاب وفي حساب الفروقات بينهم في أي نظام تعليمي. وبناءً على ذلك، يتصدر دور المعلم قائمة الأولويات في توجيه الاهتمامات من خلال تقديم الحوافز. فمعظم النقاشات العلمية حول إصلاح التعليم تتضمن فكرة الأجر مقابل الأداء للمعلمين كمحرك رئيسي. من المتوقع أن يساهم ربط الأجر بالأداء في رفع مستوى التزام المعلمين وتحسين أدائهم، مما ينعكس إيجابًا على أداء الطلاب ويعزز تحصيلهم الأكاديمي. تسعى النظم التعليمية باستمرار إلى زيادة مرتبات المعلمين لجذب الخريجين إلى مهنة التدريس والحفاظ على استمراريتهم فيها، خاصةً أولئك الذين يُتوقع منهم تحقيق نتائج متميزة وفقًا لخطط التعويض المعتمدة على الأداء.
2. **تأدية واجبات المعلم بفاعلية:** تؤكد المجتمعات على أهمية وجود حقوق وواجبات محددة لكل فرد، وترى أن الحياة الاجتماعية لا تستقيم إلا بأداء الفرد للواجبات المنوطة به. يحتوي الأدب التربوي على العديد من المهام حيث يجب على المعلم القيام بها في مجتمعه وفي مدرسته. من بين هذه الواجبات، يجدر بالذكر ما يلي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2015):

- ينبغي على المعلم أن يكون حاملًا لرسالة معينة يسعى لتحقيقها من خلال عمله، وأن يتمتع بفلسفة تربوية واضحة تتماشى مع فلسفة الدولة.

- يجب أن يكون المعلم مؤهلاً أكاديميًا وتربويًا على حد سواء، مع إلمام تام بالمحتوى التعليمي ومعرفة بيداغوجية شاملة، بالإضافة إلى استراتيجيات متنوعة في التدريس.
- يجب أن يمتلك المعلم مهارات حياتية أساسية، مثل استخدام الحاسوب وتقنيات المعلومات والاتصال، إلى جانب مهارات التواصل الفعّال والبحث العلمي.
- ينبغي أن يتسم المعلم بصفات قيادية تمكّنه من أداء مهامه بكفاءة وفعالية، مع امتلاك المهارات اللازمة للتعامل بشكل ناجح مع كافة الشركاء في العملية التعليمية.
- تُعد هذه الواجبات جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية والتربوية، وتتطلب من المعلم بذل جهد مستمر والتدريب المستمر لتحقيق أداء متميز. ويتعين على الجهات التعليمية تقدير دور المعلم ومنحه المكانة المجتمعية التي تليق بمسؤولياته الكبيرة في بناء المجتمع.

معايير تصميم حوافز المعلمين

يعتقد الشاعري (2021) انه يتعين على السلطات وضع عدد من اللوائح والاعتبارات التي من المهم الالتزام بها لتطبيق سياسة الحوافز ومن بين هذه المعايير كما أوضحت دراسة لازير (2003)، تلك التحديات تشمل:

1. موضوعية معايير أداء الموظفين: يجب أن تكون معايير الأداء موضوعية وواضحة بحيث تكون مناسبة للوظيفة ويفهمها الموظفون بوضوح، ويجب أن يكون للموظفين اقتناع بأن هناك علاقة بين أدائهم والحصول على الحوافز.
2. تناسب الحوافز مع الموارد المالية للمنشأة: يجب أن تكون الحوافز ضمن قدر المنشأة المالية، حيث يعتبر عدم الالتزام بها فقدانًا للمصداقية.
3. العوامل الفردية والأداء العملي: أخذ الاعتبارات الفردية للمعلمين في الاعتبار، مثل إنجازاتهم، ومعدل أدائهم، وأعباء العمل التي يقومون بها.

4. الخبرة والتعليم: يجب أخذ عدد سنوات الخبرة والشهادات العلمية للمعلمين في الاعتبار عند تحديد الحوافز.

5. المرونة والتفاوت في القدرات: يجب مراعاة التفاوت في قدرات المعلمين ومرونتهم في أداء مهامهم.

6. التزام المعلم بالنمو المهني الدائم: يجب أن يكون لدى المعلمين التزام بالتطوير المهني الدائم والمشاركة في برامج التدريب والتطوير.

الصعوبات التي تواجه تحفيز المعلمين

يذكر الشاعري (2021) أنه يمكن التغلب على تحديات تطوير سياسات حوافز المعلمين من خلال توفير بعض المتطلبات الأساسية مثل وضع إطار تشريعي ومؤسسي يضمن فعالية الحوافز المعتمدة، وتعزيز دور الحوكمة واتخاذ القرارات المناسبة في هذا الصدد. كما يشمل ذلك منح المعلمين الفرصة للمشاركة الفعّالة في صنع القرارات التربوية، مما يعزز شعورهم بالانتماء والمشاركة في تطوير النظام التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، يجب دعم السلطات التعليمية لقضايا المعلمين والعمل على تحسين ظروفهم المهنية والاجتماعية، مما يسهم في زيادة فعالية الحوافز وتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل أكثر كفاءة.، كما أوضحت دراسة لازير (2003)، تلك التحديات تشمل:

1. نسبية الحوافز: يُعتبر تحديد الحوافز للمعلمين بدقة أمرًا صعبًا، خاصة مع عدم وجود منافسة قوية في قطاع التعليم العام الذي يديره الحكومة.

2. المنافسة داخل سوق العمل: قد ترفع التكلفة وتقلل من حوافز المعلم بسبب المشاكل المالية الكبيرة في سوق العمل.

3. صعوبة ربط حوافز المعلمين بمهارات سوق العمل: في غياب فرص العمل التي تتطلب تلك المهارة، يصعب على المعلم تحقيق الدخل الكافي للعيش.

4. تداخل الكفاءة الاجتماعية وتعقدها: يعود ذلك إلى تعقيد العوامل الاجتماعية المتشابكة.

5. استمرارية الحوافز مقابل وقتيتها: يثير تساؤلًا عما إذا كانت الحوافز ستستمر أم ستتوقف بمجرد بلوغ المعلم سن التقاعد.

المحور الرابع: التطوير المهني للمعلمين

يمثل التطوير المهني للمعلمين جزءًا أساسيًا من عملية تطوير التعليم، حيث يساهم بشكل كبير في تشكيل هوية المعلم المهنية. يتأثر هذا التطوير بخبرات المعلم الحياتية وتطور مهاراته طوال مسيرته المهنية. وتعتبر التنمية المهنية جزءًا من عملية مستمرة تشمل اتخاذ قرارات تتعلق بإدارة الحياة المهنية للمعلم، بما في ذلك التوازن بين التعلم والعمل والتطور بينهما. كما تشمل هذه العملية تحديد السبل والطرق التي تساهم في تحقيق مستقبل مهني أفضل للمعلم. ويهدف التطوير المهني إلى تحقيق الأهداف الفردية للمعلم بالإضافة إلى أهداف التعليم بشكل عام، مما يسهم في تعزيز جودة التعليم ويؤدي إلى تحقيق النجاح والتقدم في الميدان التعليمي.(ألاصقه، 2019).

مفهوم التطوير المهني للمعلمين

مفهوم التطوير المهني للمعلمين يعتمد على فكرة أن ممارسة التدريس ليست مجرد وظيفة تقليدية، بل هي فن ومهارة واحتراف؛ ذلك لأنها تتطلب مجموعة من المهارات التي لا يمكن لأي شخص اكتسابها إلا إذا كان لديه الاستعداد والميل الطبيعي لذلك. حيث يواجه المعلم خلال عمله في الفصل الدراسي العديد من القضايا والمواقف التي تتطلب سرعة في البديهة والقدرة على مواجهة تلك المواقف وحلها بطرق إيجابية (جبر، 2010 ، ص11). وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التطوير المهني للمعلمين، ومن أبرز هذه التعريفات ما ذكره (النوفل والجبر، 2024 ، ص81) حيث اعتبرا أن التطوير المهني للمعلمين هو عملية هامة في مجال التعلم تهدف إلى تحديد وتلبية احتياجات المتدربين وتنمية مهاراتهم ومعارفهم. ويتضمن ذلك تقديم برامج تدريبية مخصصة تتناسب مع مسؤوليات واحتياجات المعلمين، مع تحديث هذه البرامج بانتظام بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية في المجال. من جانب آخر، يعرّف (زيدان، 2018، ص66) التطوير

المهني للمعلمين على أنه تعزيز فعالية المعلم من خلال تحسين مهاراته في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وبالتالي رفع مستوى أدائه وتجديد خبراته لمواكبة التطور التكنولوجي، ويشمل ذلك استثمار أدوات التكنولوجيا لتحقيق الأهداف المرجوة. أما (عبد الحميد، 2015 ، ص53) فيرى أن التطوير المهني للمعلمين هو نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في معلومات وأداء وسلوك واتجاهات المعلمين، بما يمكنهم من أداء وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية. في حين يعتبر (قحوان، 2012، ص34) أن التطوير المهني للمعلمين هو عملية مستمرة منظمة تهدف إلى تحسين أداء المعلمين من خلال إكسابهم المهارات اللازمة وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم، استجابةً للتغيرات وحاجات المجتمع. وأخيرًا، يعرّف (عبد القادر، 2012 ، ص25) التطوير المهني للمعلمين على أنه عملية تطوير المهارات والكفاءات المطلوبة للعاملين في القطاع التربوي، بهدف تحقيق نتائج تعليمية عالية للطلاب.

بناءً على هذه التعريفات، تعرف الباحثة التطوير المهني للمعلمين على أنه عملية مستمرة تهدف إلى تعزيز المهارات والمعرفة والأداء لدى المعلمين، من خلال الاستفادة من الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة، بهدف تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

مبررات التطوير المهني للمعلمين وأهدافه

تتمثل أهمية التطوير المهني للمعلمين في تحقيق التقدم في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم، حيث يقتضي من المعلم الاطلاع على أحدث الابتكارات والممارسات في مجال التعليم وتطبيقها بما يتماشى مع المعايير الدولية والتوجه العالمي نحو تحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي (بغدادي، 2012). في العصر الحالي، أصبح التطوير المهني للمعلمين ضرورة أساسية نظرًا للثورة المعرفية الكبيرة التي شهدها العالم في كافة مجالات العلم. وقد ساهمت ثورة الاتصالات في توسيع نطاق هذه الثورة المعرفية وتسريع انتشارها، مما جعل العالم يبدو كقرية صغيرة حيث تنتقل المعرفة الجديدة بسرعة كبيرة. بناءً على ذلك، يساعد التطوير المهني للمعلمين في مواكبة هذا التغير السريع والتحديات الجديدة في مجال التعليم، مما يساهم في

تطوير مهاراتهم وتحديث معارفهم لضمان تقديم تعليم عالي الجودة يلبي احتياجات الطلاب في العصر الحديث (هاشم، 2014)

تتمثل مبررات التطوير المهني للمعلم في الضرورة الملحة لربط عمليات الإعداد واحتياجات الأمة والعصر. حيث يجب أن يكون الإعداد المهني للمعلم متميزًا وفعّالًا، ينطلق من الحاجات المتزايدة التي ستفرضها متطلبات التعليم في المستقبل. يتطلب ذلك تأهيل المعلم ليكون قادرًا على تحليل المعلومات والبيانات بشكل دقيق، واستشراف تطورات العمل التربوي، بالإضافة إلى التواصل المستمر مع التدريب الذاتي عند الحاجة. علاوة على ذلك، يتطلب التطوير المهني اهتمامًا كبيرًا بالإعداد المهني، بما في ذلك التأهيل التخصصي والثقافي، بنسبة تفوق ما هو معمول به، لضمان تطور المعلمين وتمكينهم من تلبية متطلبات التعليم في العصر الحديث بكفاءة عالية (البلتاجي، 2016)

تتأكد أهمية التطوير المهني للمعلمين أيضًا في ضرورة تدريبهم على أحدث أساليب التعلم والتثقيف الذاتي والتدريب المستمر خلال فترة خدمتهم، بهدف مواكبة التغيرات المستمرة في مجال المناهج والأنشطة التعليمية. يهدف ذلك إلى تحقيق مستوى عالٍ ودائم من الأداء المميز للمعلمين، مع الحرص على استيعاب الأهداف المتجددة في مجالات العملية التعليمية، التي يُولدها الحاجة وتبرزها الأحداث والتغيرات (عبوي، 2017). وتتضمن أهداف التطوير المهني للمعلمين ما يلي (القاسم، 2009):

1. تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات في المجالات التقنية والعلمية والنظريات التربوية الحديثة.
2. مواكبة التطورات في المناهج والطرق التعليمية والوسائل الفعالة لتحسين جودة التعليم.
3. تأهيل المعلمين ذوي المؤهلات غير التربوية ليكونوا قادرين على التعامل مع متطلبات بيئة التعلم المتغيرة.
4. تنمية رغبة المعلمين في استخدام قدراتهم الكامنة في مواقف التعليم المختلفة.
5. زيادة ثقة المعلمين في أدائهم وقدراتهم من خلال تطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي.

6. تحقيق رضا المعلم عن عمله من خلال توفير بيئة تعليمية ملهمة وداعمة تعزز النجاح والتفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب.

أهمية التطوير المهني للمعلمين:

تعد حاجة التطوير المهني للمعلمين حاجة مستمرة ومتجددة، إذ لا يمكن للمعلم الاعتماد على مجموعة ثابتة من المعارف والمهارات طوال مسيرته المهنية. يتطلب العصر الحالي وما يشهده من تقدم هائل في المعرفة أن يظل المعلم مطلعًا على أحدث التطورات والاتجاهات في مجالي التعليم والتقنيات التعليمية. لذلك، يجب على المعلم الحفاظ على مستوى متجدد من المعرفة والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس والتعلم. يعتبر التعليم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، حيث يُعتبر المعلم المبدع دائمًا طالبًا للمعرفة طيلة حياته. وفي عالم سريع التغير يتسم بالتطور التكنولوجي والتوسع المعرفي، يجب على المعلم أن يكون جزءًا من مجتمع دائم التعلم والتطور، ولا يقتصر دوره على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مراحل الإعداد الأولى (إسماعيل، 2014)، ويشير الخوالد (2009) إلى أن التحديات التي تواجه التعليم في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية جعلت من التخطيط التربوي أمرًا ضروريًا لضمان توفير خدمة تربوية عالية الجودة للمعلمين. يشمل هذا التخطيط توفير الموارد اللازمة والتدريب على أحدث التقنيات والأساليب التعليمية. يهدف التخطيط التربوي إلى تطوير المعلمين وتعزيز أدائهم وإنتاجيتهم من خلال:

1. تقديم تدريب وتطوير مستمر للمعلمين في مجالات التعليم الحديثة والمتطورة.
2. تزويد المعلمين بأحدث أساليب وتقنيات التعليم والتعلم لتواكب التطورات الراهنة.
3. تعزيز النمو المهني للمعلمين عبر إدراكهم للتطورات التربوية والعلمية المستجدة.
4. تطوير كفايات المعلمين في الجوانب المعرفية والسلوكية مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر فعالية.

يرى البلتاجي (2016) أن التقدم في مجالات التكنولوجيا والاتصالات يقدم للمجتمع التربوي أدوات وفرصًا لا حصر لها في تطوير ميدان التربية والتعليم. من خلال التفاعل مع هذه التغيرات، ظهرت العديد من

الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا. على سبيل المثال، استجابت مؤسسات إعداد المعلمين لهذه المتغيرات عبر:

1. تبني أساليب تعليمية مبتكرة تستفيد من التكنولوجيا، مثل التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، لتعزيز تجربة التعلم لدى المعلمين.
2. توفير برامج تدريبية تهدف إلى تطوير مهارات التدريس الحديثة بما يتناسب مع احتياجات المعلمين في العصر الرقمي.
3. اعتماد مناهج تدريبية متجددة تضم أحدث التوجيهات والممارسات الفعّالة في التعليم، مما يسهم في تحسين جودة تدريب المعلمين.
4. تعزيز مفهوم التعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة بين المعلمين وتوفير فرص للتطوير المهني والتبادل المعرفي.

مبادئ التطوير المهني للمعلمين

يشير كل من هاشم (2014) وبغدادي (2012) إلى أن مبادئ التطوير المهني للمعلمين تمثل الأسس الجوهرية لضمان فعالية عمليات التطوير المهني وتحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس. وبناءً على ذلك، تتضمن هذه المبادئ عدة نقاط رئيسية:

1. **إعداد خطة شاملة وطويلة الأجل** :يتطلب تنفيذ هذه المبادئ وضع خطط تطوير مهني ذات أهداف محددة على المدى البعيد، مع توفير الموارد الكافية والوقت اللازم لتحقيق تلك الأهداف.
2. **قياس تأثير التطوير المهني على الطلاب** :يجب أن تتضمن الأنشطة التدريبية تقييمًا لمدى تأثيرها على تحسين أداء المعلم والتأثير الإيجابي على نتائج التعلم والتعليم.
3. **الاستفادة من الخبرات المعرفية والتراكمية** :يجب الاستفادة من تجارب ومعرفة المعلمين والعاملين في المدارس في عمليات التطوير المهني، وبناء خطط تطوير استنادًا إلى تلك الخبرات.

4. **إتاحة الفرص للتفكير المهني والتأمل** :ينبغي توفير بيئة تعليمية تسمح للمعلمين بالتفكير النقدي في ممارساتهم التعليمية وتحليلها بشكل مستمر.
5. **المشاركة الشاملة في بناء وتنفيذ وتقييم خطط التطوير المهني** :يجب أن تشمل عملية التطوير المهني إشراك جميع فئات المعلمين والعاملين في المدرسة في مراحل بناء الخطة وتنفيذها وتقويمها.
6. **اعتبار التطوير المهني عملية مستمرة** :يجب أن يتم التعامل مع التطوير المهني على أنه عملية دائمة، وليس هدفًا نهائيًا، مع التركيز على التحسين المستمر والعمليات التطويرية المستدامة.

أساليب التطوير المهني للمعلمين

تتعدد أساليب التطوير المهني للمعلمين كما ذكر مدبولي (2013)، حيث تشمل ثلاثة أساليب رئيسية:

1. **التطوير المهني باستخدام التقنيات الحديثة** :يتضمن هذا الأسلوب الاستفادة من التقنيات الحديثة مثل تطبيقات الحاسب الآلي والتعلم الإلكتروني. يتيح للمعلمين تحسين مهاراتهم ومعرفتهم من خلال الوصول إلى موارد تعليمية عبر الإنترنت والمشاركة في دورات تدريبية عبر الويب.
2. **التنمية المهنية عبر أساليب التطوير الذاتي** :يشمل هذا النوع من التطوير استخدام الحقائب التعليمية والتدريبية، بالإضافة إلى التعلم المبرمج. يمكن للمعلمين تعزيز مهاراتهم ومعرفتهم من خلال القراءة والدراسة الذاتية، ومشاركة الخبرات مع زملائهم والتعلم منهم.
3. **التطوير المهني من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة** :يتضمن هذا النوع من التطوير المشاركة في برامج التدريب وورش العمل والدورات التعليمية التي تقدم داخل المؤسسات التعليمية. يساعد هذا الأسلوب المعلمين في تحسين مهاراتهم وتطوير قدراتهم من خلال التفاعل مع زملائهم والمشاركة في تجارب تعليمية عملية.

الاتجاهات المعاصرة في التطوير المهني للمعلمين

يشير المبعوث (2013) إلى أن التنمية المهنية للمعلمين أصبحت ضرورة ملحة نظرًا للمسؤوليات والأدوار الجديدة التي أصبحت على عاتقهم بسبب التطور السريع في العلوم والتقنيات التعليمية. وقد أدى ذلك إلى الحاجة لأساليب تتسم بالكفاءة والجودة من أجل تنمية مهارات المعلمين وتلبية احتياجاتهم في الميدان التربوي. تهدف هذه التنمية إلى تزويد المعلم بمهارات جديدة تمكنه من مواجهة المشكلات التعليمية ورفع كفاءته بما يتوافق مع متطلبات مهنته. من أبرز الاتجاهات المعاصرة في التطوير المهني للمعلمين:

1. **الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة** :تلعب الدورات التدريبية دورًا محوريًا في تحسين كفاءة المعلمين من خلال تنويع أساليب التدريس وتعزيز الإبداع في استخدام التقنيات التعليمية. تشمل هذه الدورات أساليب التدريس الفعالة، إضافة إلى استراتيجيات استخدام تكنولوجيا المعلومات. كما تتضمن دورات تُنظم من خلال الإشراف التربوي أو بين المدارس ضمن المنطقة التعليمية أو بين المعلمين داخل المؤسسة التعليمية نفسها، بهدف توفير تجربة تعليمية متكاملة للمعلمين (Brigman, 2016) .
2. **اتجاه التنمية القائمة على المدرسة** :يركز هذا الاتجاه على تطوير دور المعلم وتحسين طرقه التعليمية بشكل مستمر، وقياس تأثير ذلك على تعلم الطلاب ونجاحهم. يشجع هذا المدخل المعلم على تقييم أساليبه التعليمية من خلال تمارين التفكير العميق ودراسات الحالة والأنشطة التفاعلية، مما يساعد في إدارة الصف بشكل يشجع التفاعل ويعزز الثقة لدى الطلاب، ويدعم مشاركة الطلاب في تحسين بيئة الصف (عطية، 2013)
3. **اتجاه التنمية الذاتية للمعلم أثناء الخدمة** :يعتمد هذا الاتجاه على التطوير المهني الشخصي الذي يدفعه دافع داخلي قوي ورغبة مستمرة في تحسين المهارات وتطوير القدرات. يتجسد هذا التطور من خلال القراءة المستمرة والاعتماد على المكتبات كمصدر أساسي للمعرفة، بالإضافة إلى البحث في أحدث النظريات التربوية لتعزيز جوانب الشخصية والممارسات التعليمية (دعمس، 2015)

4. **اتجاه التدريس الفعال** :يعتمد التدريس الفعال على تمكين المعلم من توفير بيئة تعليمية غنية ومؤثرة، حيث يصبح الطالب هو محور العملية التعليمية. يعتمد على تنويع طرق التدريس والابتعاد عن الطرق التقليدية، بالإضافة إلى استخدام الوسائل المساندة لتشجيع التعلم التحفيزي. يتم تقييم كفاءة التدريس من خلال مدى تحقيق الأهداف التعليمية في كل موقف تدريسي (المبعوث، 2013)

5. **اتجاه الكفايات** :شهدت برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات زيادة كبيرة في استخدامها، خاصة في الدول المتقدمة. يرتكز هذا الاتجاه على معرفة الكفايات التي يحتاجها المعلمون لأداء مهامهم بشكل فعال. ويقوم هذا النظام على تحليل عملية التدريس إلى مجموعة من السلوكيات، ويعتمد على المدارس السلوكية وبرامج الأهداف السلوكية الإجرائية (عبد القادر، 2012)

6. **اتجاه إعداد بحوث التطوير المهني** :في هذا الاتجاه، يُطلب من المعلمين إجراء أبحاث حول قضايا محددة في العملية التعليمية. يهدف هذا الاتجاه إلى تطوير قدرات المعلمين التعليمية، وتأهيل المعلمين الجدد، وحل المشكلات التعليمية، وتحسين القدرة المدرسية على تعزيز جودة التعليم وتحسين تجارب التعلم لدى الطلاب (الفرح، 2015)

7. **الاتجاه القائم على تكنولوجيا التعليم** :تكنولوجيا التعليم تتضمن الأساليب والأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في نظام تعليمي معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة. يشمل هذا الاتجاه استخدام تكنولوجيا التعليم ليس فقط عبر الأجهزة الحديثة، بل أيضًا من خلال اتباع أسلوب منظم يستفيد من إمكانيات التكنولوجيا وفقًا لنظريات التعليم والتعلم. يساهم هذا الأسلوب في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم التعليمية وتحقيق أهداف التعلم بطريقة منهجية وفعالة (كافي، 2009)

تأثير نماذج القيادة لمديري المدارس على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين:

تلعب القيادة التربوية الفعّالة دورًا أساسيًا في تعزيز بيئة تعليمية تحفّز المعلمين على تحسين مهاراتهم وتطوير أدائهم المهني، مما ينعكس بشكل إيجابي على أداء الطلاب. يرتبط تأثير نماذج القيادة لمديري المدارس

على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين ارتباطًا وثيقًا بمدى فاعلية هذه النماذج في خلق بيئة عمل داعمة تشجع على المشاركة الفعّالة. يمكن تلخيص تأثير القيادة على التحفيز من خلال النقاط التالية:

1. **خلق بيئة عمل إيجابية:** تُساهم القيادة الفعّالة في خلق بيئة عمل إيجابية يشعر فيها المعلمون بالتقدير والدعم، ممّا يُعزّز شعورهم بالرضا الوظيفي ويُحفّزهم على بذل المزيد من الجهد.
2. **تحديد الأهداف وتوضيح التوقعات:** يعمل المديرون الفعّالون على تحديد أهداف واضحة قابلة للتحقيق للمعلمين، وتوضيح التوقعات منهم بشكل جليّ، ممّا يُساعد المعلمين على التركيز على مهامهم ويُحفّزهم على تحقيق أفضل النتائج.
3. **تقديم الدعم والتوجيه:** يُقدّم المديرون الفعّالون الدعم والتوجيه اللازمين للمعلمين، ممّا يُساعدهم على تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم.
4. **إتاحة فرص التطوير المهني:** يُتيح المديرون الفعّالون للمعلمين فرصًا للمشاركة في برامج التطوير المهني، ممّا يُساعدهم على مواكبة التطورات الحديثة في مجال التعليم وتعزيز مهاراتهم.
5. **التقدير والإقرار بالإنجازات:** يُقدّر المديرون الفعّالون إنجازات المعلمين ويُقرّون بمساهماتهم، ممّا يُعزّز شعورهم بالقيمة والتقدير ويُحفّزهم على الاستمرار في بذل الجهد.

تأثير نماذج القيادة لمديري المدارس على التطوير المهني للمعلمين:

تلعب نماذج القيادة التي يتبعها مديرو المدارس دورًا هامًا في التأثير على التطوير المهني للمعلمين، **و**نماذج القيادة، مثل القيادة المتمحورة حول التعلم والقيادة التحويلية، تُساهم في:

1. خلق بيئة مدرسية داعمة للتعلم المهني للمعلمين:

- يشجع المديرون المعلمين على المشاركة في أنشطة التطوير المهني، مثل حضور الدورات التدريبية وورش العمل ومؤتمرات التعليم.

- يوفرون الفرص للمعلمين لمشاركة خبراتهم مع بعضهم البعض ومع المديرين.

- يخلقون بيئة آمنة للمعلمين لتجربة ممارسات تعليمية جديدة.

2. توفير الدعم للمعلمين:

- يقدم المديرون التوجيه والتغذية الراجعة للمعلمين لمساعدتهم على تحسين ممارساتهم التعليمية.

- يوفرون الموارد اللازمة للمعلمين للمشاركة في أنشطة التطوير المهني.

- يشجعون المعلمون على حلّ التحديات التي يواجهونها.

3. تحفيز المعلمين:

- يعترف المديرون بإنجازات المعلمين ويسعون لتقديرهم.

- يخلقون بيئة عمل إيجابية تُحفز المعلمين على الاستمرار في التعلم والتطور.

- يربطون بين أهداف التطوير المهني للمعلمين بأهداف المدرسة بشكل عام.

بشكل عام، تُظهر الدراسات أن نماذج القيادة لدى مديري المدارس تؤثر بشكل إيجابي على التطوير المهني للمعلمين. من خلال خلق بيئة مدرسية داعمة وتوفير الدعم المستمر للمعلمين، يمكن للمديرين تحفيزهم وتعزيز قدرتهم على التعلم والنمو، مما يساهم في رفع جودة التعليم المقدم للطلاب. علاوة على ذلك، من الضروري أن يكون للمعلمين دور في عملية اختيار مديري المدارس وأن يكون لهم تأثير في كيفية إدارة المدرسة. فعندما يُمنح المعلمون فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات، يصبحون أكثر التزامًا بأهداف المدرسة وأكثر استعدادًا للمشاركة الفعّالة في أنشطة التطوير المهني.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت النماذج القيادية ومستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين، بالإضافة إلى جوانب التنمية المهنية المتعلقة بهم. وقد تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة سواء

العربية أو الأجنبية، بهدف استكشاف مختلف أبعاد هذا الموضوع. سيتم عرض هذه الدراسات وفق تسلسل زمني يبدأ من الأحدث وصولاً إلى الأقدم، لتسليط الضوء على التطورات والاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت **دراسة المومني (2024)** إلى قياس مستوى تطبيق مديري المدارس الأساسية للقيادة الديمقراطية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية في لواء المزار. تكونت عينة الدراسة من 340 معلمًا ومعلمة، وتم تحديد هدف الدراسة من خلال تطوير استبانة لقياس مستوى ممارسة القيادة الديمقراطية من قبل مديري المدارس. تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات، وأسفرت النتائج عن أن درجة ممارسة القيادة الديمقراطية من قبل مديري المدارس الأساسية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة القيادة الديمقراطية من قبل مديري المدارس الأساسية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

وبينت **دراسة العلوية واخرين (2024)** إلى استكشاف مدى ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان للقيادة التمكينية من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى قياس مستوى التزام المعلمين بالتغيير نحو التعليم الإلكتروني. كما سعت الدراسة إلى تحليل تأثير القيادة التمكينية للمدير على التزام المعلمين بتبني التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في إطار البحوث الكمية، مع تطبيق أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وتم جمع البيانات باستخدام أدوات شائعة في الأدبيات، حيث تم اختبار صلاحيتها على عينة من 300 معلم ومعلمة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. أظهرت النتائج أن مديري المدارس الحكومية قدموا مستوى عالٍ من القيادة التمكينية، وأن المعلمين أبدوا التزامًا كبيرًا بالتغيير نحو التعليم الإلكتروني. كما كشفت الدراسة عن وجود تأثير إيجابي للقيادة التمكينية للمدير على التزام المعلمين بتبني التعليم الإلكتروني. في ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، أبرزها تنفيذ برامج تدريبية لتعزيز ممارسات القيادة التمكينية لدى مديري المدارس لدعم التزام المعلمين بتبني التعليم

الإلكتروني، بالإضافة إلى إنشاء منصات لتبادل الخبرات بين مديري المدارس حول تطبيق القيادة التمكينية وسبل تعزيز التزام المعلمين بالتغيير نحو التعليم الإلكتروني.

وتطرقت **دراسة أبو كوش (2023)** إلى استكشاف دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، مع التركيز على وجهات نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في منطقة النقب. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من 86 مديرًا من المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن دور المدير في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين يُعتبر ذا أهمية كبيرة، إذ تم التوصل إلى دلالة إحصائية مهمة ($p < 0.05$). فيما يتعلق بالفروق الديموغرافية، لم تُظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة استمرار دعم المديرين للمعلمين عبر توفير الموارد اللازمة، تنظيم ورش تدريبية، وتقديم دعم مالي لتعزيز التطور المهني.

هذا وفحصت **دراسة المري (2023)** إدراك المعلمين لمستوى ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الحكومية في قطر، مع دراسة دافعيتهم للتطوير المهني وفهم العلاقة بين القيادة التحويلية والتنمية المهنية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبانة تم توزيعها على 155 معلمًا في المدارس الحكومية. أظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لمستوى ممارسة القيادة التحويلية وللتنمية المهنية الشخصية كان مرتفعًا، كما تبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والتنمية المهنية للمعلمين. قدمت الباحثة توصيات تؤكد على ضرورة تعزيز الفهم حول القيادة التحويلية وتطوير مهارات مديري المدارس لدعم دافعية المعلمين نحو التنمية المهنية، مع تسليط الضوء على أهمية دور المسؤولين التعليميين في تعزيز هذه العلاقة الإيجابية.

أما **دراسة طردة ومخامرة (2022)**، إلى استكشاف مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم. اعتمد الباحثان على المنهج

الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة 147 معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التحويلية كان مرتفعًا بمتوسط قدره 3.58، كما كان مستوى تمكين المعلمين مرتفعًا أيضًا بمتوسط قدره 3.62. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية جدًا بين القيادة التحويلية وتمكين المعلمين. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الفلسطينية من خلال تنظيم برامج تدريبية تركز على سلوكيات القيادة التحويلية، بهدف زيادة تمكين المعلمين.

أجرى **شماسنة (2022)** دراسة تهدف إلى تحديد درجة ممارسة القيادة التحفيزية من قبل مديري المدارس العامة في عمان وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإبداع بين المعلمين وفقًا لآرائهم. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج المسحي الوصفي الترابطي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة تم توزيعها على عينة مكونة من 360 معلمًا في مدارس منطقة القصبة والجامعة بمحافظة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التحفيزية من قبل مديري المدارس كانت بمستوى "عالٍ"، حيث بلغ المتوسط العام (3.86 من 5)، كما كانت معنويات المعلمين بمعدل (3.93) والتحفيز الإداري بمعدل (3.67)، مما يشير إلى مستوى عالٍ في هذه المجالات. من جهة أخرى، أظهرت الدراسة أن ثقافة الإبداع بين المعلمين كانت مرتفعة أيضًا، بمعدل (4.16 من 5)، حيث تميزت مجالات المرونة بمعدل (4.25) والأصالة بمعدل (4.08)، مما يعكس وجود ثقافة إبداعية قوية. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديري المدارس على تطوير استراتيجيات وأساليب تحفيزية تهدف إلى تعزيز ثقافة الإبداع بين المعلمين.

وهدفت **دراسة المبيضين (2022)** إلى استكشاف دور القيادة التحويلية في تحسين أداء الإدارة المدرسية في المدارس الأردنية، مستندة إلى دراسات سابقة بالإضافة إلى مقابلات شخصية مع معلمات في مدرسة الكرك الثانوية الشاملة للبنات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية تؤثر إيجابيًا في المجال التربوي من خلال تشجيع حل المشكلات التي يواجهها المعلمون، وتعزيز ثقافة مهنية تحفز المعلمين وتزيد من دافعيتهم. كما أظهرت أن القادة التحويليين يلهمون فرق العمل المدرسية، مما يعزز روح الدافعية لديهم ويسهم في تمكينهم. أوصت الدراسة

بضرورة تطوير المهارات القيادية لدى المعلمين والإداريين في المدارس، مع التركيز على تعزيز القيادة التحويلية كمحرك لإعداد جيل جديد من القادة في المجال التربوي.

وسعت **دراسة أبو زلطة (2021)**، إلى التعرف على دور مدير المدرسة الحكومية في تنمية الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الكمي التحليلي، حيث جُمعت البيانات بواسطة استبانة تحتوي على 49 بندًا، تم تطبيقها على عينة من 70 مديرًا ومديرة. أظهرت النتائج أن المدير يلعب دورًا كبيرًا في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد، خاصة في تهيئة المعلمين الجدد لمهنة التعليم. كما لم تُظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في هذا الدور بناءً على المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، مكان المدرسة، الخبرة الإدارية، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي. بناءً على هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة تعزيز قدرات المديرين لدعم المعلمين الجدد، والعمل على تحسين برامج التدريب لتتوافق مع الاحتياجات الميدانية الفعلية للمدارس.

اما **دراسة الحارثية (2021)** إلى استكشاف تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان على القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني. كما تناولت الدراسة مدى تأثير القوة التطويرية للمعلمين كوسيط بين القيادة التعليمية وتعلم المعلمين المهني، بالإضافة إلى مقارنة تأثير قيادة المديرين الذكور والإناث. اعتمدت الدراسة على الطريقة البحثية الكمية، وشملت عينة من 574 معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية. أظهرت النتائج أن القيادة التعليمية لمديري المدارس تؤثر إيجابيًا في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني، كما تبين وجود وساطة كلية للقوة التطويرية بين القيادة التعليمية وتعلم المعلمين. لم تظهر الدراسة أي اختلافات في النموذج بين الجنسين. أوصت الدراسة بتفعيل دور القيادة التعليمية في دعم القوة التطويرية للمعلمين، مما يسهم في تحسين الممارسات التدريسية وتعزيز النمو المهني للمعلمين.

بينما هدفت **دراسة العنزي (2021)** إلى استكشاف واقع وعوائق التطوير المهني للقيادات المدرسية في السعودية، مع الاستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. شملت عينة الدراسة 285 قائدًا مدرسيًا، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي مع استبانة مكونة من 39 بندًا. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التطوير

المهني للقيادات المدرسية، استنادًا إلى تجربة الولايات المتحدة، كان متوسطًا، كما كانت العوائق التي تواجه تلك القيادات أيضًا في مستوى متوسط. وقد قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير مهني للقيادات المدرسية السعودية مستندًا إلى التجربة الأمريكية، بما يسهم في تعزيز فعالية القيادة المدرسية وتطوير مهارات القادة في المدارس السعودية.

أجرى **إسماعيل (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون لمهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من 115 معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المديرين لتحفيز المعلمين كان مرتفعًا، حيث يقوم المديرون بتوفير التغذية الراجعة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، بالإضافة إلى تقديم الشكر والثناء للمعلمين المتميزين. ورغم ذلك، كانت مستويات تقديم الجوائز المادية والأنشطة الترفيهية منخفضة.

كما هدفت **دراسة أبو سنينة (2020)** إلى تقييم مستوى القيادة التحفيزية بين مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وأثرها على معنويات المعلمين. استخدمت الدراسة المسح الوصفي الترابطي، واشتملت على عينة من 327 معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية متعددة المراحل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات دالة إحصائيًا في مستوى القيادة التحفيزية لصالح المديرات الإناث، بينما لم تظهر فروقات فيما يتعلق بالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتدريب المديرين على أساليب التحفيز وتطوير آليات مبتكرة لتعزيز معنويات المعلمين، بهدف تحسين أدائهم التعليمي.

بينما هدفت **دراسة الأصقة (2019)** إلى التعرف على واقع التطوير المهني للمعلمين وفق نهج يعتمد على المدرسة، بهدف تحديد متطلباته وتحدياته، بالإضافة إلى اقتراح أنموذج لتعزيز التطوير المهني بقيادة المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من 1255 معلمًا ومعلمة موزعين على ثلاث إدارات تعليمية في السعودية (الرياض، جدة، والمنطقة الشرقية).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التطوير المهني وفق النهج المدرسي كان متوسطًا، بينما كانت متطلباته وتحدياته على درجة عالية من الأهمية. لم تظهر فروقات دالة إحصائيًا في مستوى التطوير المهني بناءً على متغيرات الجنس أو المنطقة التعليمية، لكن ظهرت فروقات لصالح المعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس. أوصت الدراسة بتبني النموذج المقترح وتخصيص وحدات للتطوير داخل المدارس وتوفير بيئة ملائمة وأدوات تقنية لدعم هذا التطوير.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

توصلت دراسة (Mehboob et al,.2024) إلى استكشاف العلاقة بين القيادة التبادلية ودافعية المعلمين على مستوى الجامعات، مع التركيز على جامعتين من القطاع العام في إقليم البنجاب (جامعة بي زي، مولتان، جامعة إسلامية، بهاولبور) وجامعتين من إقليم خيبر بختونخوا (جامعة جومال، ديره إسماعيل خان، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، بنو). تم اختيار عينة من 147 معلمًا من إجمالي عدد المعلمين البالغ 1477 معلمًا، وفقًا لتوصية جي (1987) التي تحدد حجم العينة بنسبة 10%. تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات، وهي أداة شائعة في العلوم الاجتماعية، وبخاصة في مجال التعليم (طاهر دوست، 2016). تم استخدام الإحصائيات الوصفية مثل المتوسط والنسبة المئوية، إلى جانب الإحصائيات الاستنتاجية التي تشمل الارتباط، واختبارات ت، وتحليل التباين .(ANOVA) أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين القيادة التبادلية ودافعية المعلمين على مستوى الجامعات. كانت النتائج ذات دلالة كبيرة وقدمت بعض التوصيات لصانعي السياسات، بالإضافة إلى بعض الإشارات للباحثين المستقبليين حول تطبيق القيادة التبادلية في المؤسسات التعليمية العليا.

أجرت **نورزه وآخرون (Nurazah & et al ,2024)**، إلى تحديد تأثير نمط قيادة المدير على أداء المعلم، ودراسة تأثير الدعم الإداري والتدريب المهني على أداء المعلم، فضلاً عن تحديد التأثير المشترك بين نمط قيادة المدير والدعم الإداري والتدريب المهني على أداء المعلم في مدرسة MTsN 17 جومبانج. استخدمت الدراسة المنهج الكمي، حيث بلغ عدد أفراد العينة 22 مشاركًا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ملحوظ بين نمط قيادة المدير على أداء المعلم، كما أظهرت تأثيرًا واضحًا للدعم الإداري والتدريب المهني على أداء المعلمين.

وأجرى **سورياتا وآخرين (Suryati et al ,. 2024)**، دراسة هدفت إلى وصف دور مدير المدرسة في تحسين العمل الجماعي ودوافع أداء المعلمين في .SMK Negeri 5 Merangin اعتمدت الدراسة على الملاحظة والمقابلات العميقة مع المفوضين الرئيسيين لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة يحفز أداء المعلمين من خلال عدة آليات، مثل منح الجوائز، وتقدير نتائج عمل المعلمين، وتوفير مساحة للابتكار، وتقديم التوجيه والإرشاد، ومنح السلطة، وتنظيم تحفيزات ورحلات للمعلمين المتميزين. كما تبين أن دور المدير في تحسين العمل الجماعي يتم عبر عقد اجتماعات تنسيق أسبوعية لمراقبة أداء المعلمين ومعرفة العقبات التي تواجههم، بالإضافة إلى تواصل مباشر مع المعلمين وأولياء أمور الطلاب باستخدام تطبيقات المحادثة.

أما دراسة نواب وقريشي (Nawab & Quraishi,. 2024)، فهدفت إلى استكشاف دور قيادة المدرسة في التطوير المهني للمعلمين. باستخدام منهجية نوعية وإطار نظري متمحور، تم استخدم نظام المقابلة كأداة للدراسة وشملت عينة الدراسة 46 بما في ذلك المعلمين وقادة المدراس ومسؤولي إدارة التعليم. أظهرت نتائج الدراسة الدور المحدود لقيادة المدارس في تطوير المعلمين مهنيًا. ومع ذلك، يحدد البحث عوامل مؤثرة فريدة مثل قلة الاعتراف بأهمية التطوير المهني في النظام التعليمي، وقدرة قادة المدارس المحدودة، ونقص أي آلية للمراقبة والمساءلة. أوصى الباحث بضرورة تغيير النظام لتعزيز دور قيادة المدارس في تطوير المعلمين مهنيًا، وتوسيع الدعم المستمر في المرافقة والتوجيه لهم.

كما واشارات دراسة **قوين واخرين (Qin et al ,. 2023)**, إلى تحليل تأثير قيادة معلمي الفن على تطويرهم المهني، بالإضافة إلى البحث في التأثيرات التوسطية لجودة المعلمين والعوامل التنظيمية في العلاقة بين القيادة وتطوير المعلمين في جامعات وكليات شنيانغ الحكومية. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي، حيث تم استهداف معلمي الفن في 10 كليات وجامعات حكومية في شنيانغ بمقاطعة لياونينغ. بلغ حجم العينة

1056 معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة مكونة من 122 معلمًا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة مباشرة بين قيادة معلمي الفن وتطويرهم المهني، حيث تبين أن القيادة تؤثر بشكل مباشر على تطوير المعلمين عبر المتغيرات التوسطية لجودة المعلمين والعوامل التنظيمية. كما تبين أن جودة المعلمين والعوامل التنظيمية تلعبان دورًا في تعزيز التأثيرات الإيجابية لقيادة معلمي الفن على تطويرهم المهني.

وسعت دراسة **ويليان واخرين (Wilian et al, 2023)**، إلى تحديد العلاقة بين القيادة التحويلية والتنظيم التعلمي نحو الالتزام المهني لدى المعلمين في المدارس الثانوية الخاصة في منطقة سيبينونغ. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين القيادة التحويلية والتنظيم التعلمي من جهة، وبين كلا منهما والالتزام المهني لدى المعلمين من جهة أخرى .تعكس هذه النتائج الدور الحيوي للقيادة التحويلية في تحسين الالتزام المهني من خلال التنظيم التعلمي، ما يعزز قدرة المعلمين على مشاركة المعرفة والموارد باستخدام التكنولوجيا، وبالتالي تحسين كفاءتهم المهنية.

أما دراسة **زمان واخرون (Zaman et al,. 2023)**، هدفت الى التركيز على دور قادة المدارس في تنمية مهارات معلمي المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن هناك تأثيرًا إيجابيًا ومهمًا للقادة في تطوير مهارات المعلمين. بناءً على التحليل الذي تم على عينة من 1640 معلمًا في مقاطعات مختلفة، تم التوصل إلى أن قادة المدارس يلعبون دورًا حاسمًا في تعزيز مهارات معلميهم، وذلك من خلال تخصيص الموارد، تنظيم ورش العمل، وتعزيز الثقافة التقييمية. هذه النتائج تدعم أهمية دور القيادة في تطوير مهارات المعلمين وتعزيز كفاءتهم المهنية.

أما دراسة **مارنين وآخرين (Maaranen et al., 2023)**، هدفت الى التعرف على آراء قادة هيئة التدريس في الجامعات الفنلندية بشأن تطوير المعلمين، مع التركيز على تطوير معلمي المعلمين. وعلى الرغم من أن موضوع تطوير المعلمين قد حظي بالكثير من الاهتمام البحثي، إلا أن تطوير معلمي المعلمين لم يكن محل دراسة كبيرة حتى وقت قريب. اعتبر قادة هيئة التدريس في هذه الدراسة أن تطوير المعلمين هو قضية فردية

مرتبطة بالبحث الذي يقوم به معلمو المعلمين على مستوى الدكتوراه، لكنهم أبدوا دعماً قوياً لتطوير المعلمين وأكدوا على ضرورة وجود تنظيم لهذا التطوير، مع استعدادهم لاستثمار الموارد في هذا المجال. أظهرت نتائج أن القادة كانوا يفتقرون إلى الفهم العميق لتطوير معلمي المعلمين، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز فهم أعمق لمفهوم القيادة في السياق التربوي.

أما دراسة **ديميرداج (Demirdag, 2021)**، هدفت الى فهم دور القيادة التعليمية في تحفيز المعلمين. أجريت الدراسة في تركيا وشملت عينة الدارسة 306 معلمين في المدارس الابتدائية، حيث استخدمت مقياسين لجمع البيانات حول القيادة والتعليم: مقياس قيادة التعليم (ILS) ومقياس تحفيز المعلمين (TMS).أظهرت نتائج وجود علاقة معنوية بين قيادة التعليم وتحفيز المعلمين، حيث أظهرت أن القيادة التعليمية لها تأثير مهم على تحفيز المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق العديد من الدراسات في التأكيد على أهمية الدور القيادي في تحسين الأداء المهني للمعلمين. على سبيل المثال، دراسة أبو كوش (2023) تتماشى مع دراسات مثل طردة ومخامرة (2022) والمري (2023) في تسليط الضوء على تأثير القيادة التحويلية في تمكين المعلمين وتعزيز التنمية المهنية. حيث أكدت دراسة طردة ومخامرة (2022) على وجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية وتمكين المعلمين، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة المري (2023) التي أظهرت أن القيادة التحويلية تسهم بشكل إيجابي في تعزيز التنمية المهنية. هذه الدراسات تبرز الدور المحوري للقيادة في خلق بيئة تعليمية داعمة تعزز الكفاءة والإبداع لدى المعلمين.على مستوى الدراسات الدولية، تؤكد دراسات مثل(2023) .Wilian et al ، Suryadi et al. (2023)، وعلى العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية وتحفيز المعلمين وتحسين أدائهم. هذه الدراسات توضح أن القيادة التحويلية تعد عاملًا أساسيًا في تعزيز الالتزام المهني للمعلمين وتحفيزهم، وهو ما أكده أيضًا (2023) .Suryadi et al الذي أشار إلى أن القيادة التحويلية تعزز التزام المعلمين وتزيد من دافعهم للعمل. كما وجدت دراسة (2021) Demirdag علاقة معنوية بين القيادة التعليمية وتحفيز المعلمين، مما

يدعم النتائج الواردة في الدراسات السابقة. في نفس السياق، تتفق كل من شماسنة (2022) وأبو سنينة (2020) على أن القيادة التحفيزية تعزز معنويات المعلمين وتسهم في تحسين ثقافة الإبداع داخل المؤسسات التعليمية. وأظهرت نتائج دراسة شماسنة (2022) وجود علاقة قوية بين القيادة التحفيزية وثقافة الإبداع، مما يعزز أهمية التحفيز كعامل رئيسي في تحسين أداء المعلمين.

على الرغم من الاتفاق في العديد من النقاط، تبرز بعض الاختلافات في توجهات الدراسات. على سبيل المثال، ركزت دراسة هلال ومحمود (2023) على القيادة التنموية ودورها في تحسين أداء المعلمين من خلال وضع قائمة بالأدوار اللازمة لذلك، مما يختلف عن التركيز على القيادة التحويلية في دراسات مثل طردة ومخامرة (2022) والمري (2023). هذا الاختلاف يعكس تباينًا في الرؤية حول كيفية تحسين الأداء المهني للمعلمين من جهة أخرى، تناولت دراسة العنزي (2021) التجربة الأمريكية في تطوير القيادات المدرسية وأظهرت وجود فروق في فعالية القيادة المدرسية، مشيرة إلى وجود عوائق متعددة تحول دون تحسين الأداء المهني للمعلمين، وهو ما يقدم وجهة نظر جديدة مقارنة بالدراسات الأخرى التي أكدت على دور القيادة في تحسين التعليم بشكل عام.

أما فيما يتعلق بالمنهجيات المستخدمة، فقد اعتمدت العديد من الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي باستخدام الاستبانات كأداة رئيسية لجمع البيانات. على سبيل المثال، استخدم كل من أبو كوش (2023)، طردة ومخامرة (2022)، والمري (2023) منهجًا وصفيًا تحليليًا باستخدام استبانات للحصول على بيانات من عينات متنوعة من المعلمين والمديرين، مما يعكس توافقًا في استخدام هذه الأدوات لتحليل العلاقة بين القيادة وأداء المعلمين. كما استخدمت دراسات أخرى مثل المبيضين (2022) وإسماعيل (2021) نفس المنهجيات مع إجراء مقابلات أو استبيانات، مما يعزز النتائج التي تشير إلى تأثير القيادة في تحسين الأداء المهني للمعلمين. في المقابل، تبنت دراسات مثل Nur'azah et al. (2024) و Qin (2023) منهجيات كمية باستخدام تحليل الانحدار الخطي والمتعدد، وتحليل CFA وSEM، مما أتاح تحليلًا عميقًا لعلاقة القيادة بأداء المعلمين. بينما اعتمدت دراسات أخرى مثل Suryarti et al. (2024) على المنهجيات

النوعية عبر المقابلات والملاحظة الميدانية، مما قدم صورة أكثر تفصيلية ودقة حول دور القيادة في تحفيز وتحسين أداء المعلمين.

أخيرًا، برزت دراسة Nawab & Quraishi (2024) التي أشارت إلى دور محدود للقيادة في تطوير المعلمين مهنيًا، موضحة ضرورة إصلاح النظام التعليمي لتعزيز هذا الدور. وهذا يتناقض مع الدراسات الأخرى التي أكدت على أهمية القيادة في تحفيز المعلمين ودعم تطويرهم المهني.

تتضح أهمية الدور القيادي في تحسين الأداء المهني للمعلمين من خلال تنوع الدراسات المحلية والدولية التي أكدت على تأثير القيادة التحويلية والتحفيزية في تمكين المعلمين وتعزيز كفاءاتهم المهنية. ورغم وجود بعض الاختلافات في التوجهات المنهجية والتركيز على أنواع القيادة المختلفة، إلا أن الغالبية العظمى من الدراسات تتفق على أن القيادة تلعب دورًا محوريًا في تحفيز المعلمين، تعزيز التزامهم، وتحسين بيئة العمل التعليمية. هذه النتائج تبرز الحاجة إلى تعزيز دور القيادة في المؤسسات التعليمية من خلال تطوير مهارات القيادة لدى المديرين والقادة التربويين، مع ضرورة استكشاف أساليب جديدة تسهم في دعم النمو المهني المستدام للمعلمين، بما يحقق تحسينًا شاملًا في مستوى التعليم وجودته.

الفجوة البحثية:

تظهر الدراسات المتعلقة بدور مدير المدرسة في تنمية المهنية للمعلمين فجوات بحثية رئيسية تتطلب التركيز عليها لفهم أفضل لفعالية هذا الدور وتأثيره على تحسين أداء المعلمين. يتمثل هذا التحليل النقدي في عدة نقاط ملخصة كما يلي: أولاً، يشير ضعف التركيز إلى نقص في استراتيجيات تعزيز دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين. ثانياً، يظهر نقص في استكشاف تحسين ممارسات القيادة لتحقيق تأثير أكبر على تمكين المعلمين. ثالثاً، يفتقر البحث إلى توصيات محددة تعزز دور مدير المدرسة في التنمية المهنية. رابعاً، يتميز البحث بقلة استكشاف العوامل المؤثرة على ممارسات القيادة. خامساً، ينقص البحث في تحليل آليات تطبيق ممارسات القيادة التحويلية بشكل كاف. سادساً، يفتقر البحث إلى استكشاف العوامل المعززة لتأثير قيادة المدراء بشكل أكبر. سابعاً، يشير البحث إلى غياب إرشادات عملية لتجاوز تحديات تطوير القيادات المدرسية

بشكل فعّال. ثامناً، يحتاج البحث إلى تفصيل ممارسات تحفيز المعلمين لتحقيق تأثير فعّال. تاسعاً، ينقص البحث في استكشاف العوامل المعززة للقيادة التحفيزية. وأخيرًا، يتطلب البحث دراسة تطبيقية لنموذج تطوير مهني للمعلمين لقياس فعالية هذا النموذج وتحديد الخطوات اللازمة لتطبيقه بشكل ناجح في الواقع التعليمي.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

النماذج القيادية:هي نظريات ومفاهيم تقدم إطارًا نظريًا لفهم كيفية تحقيق القيادة وإدارة الفرق في سياقات مختلفة، وتتنوع هذه النماذج في الأسس والأفكار التي تحملها بشأن كيفية تحفيز الأفراد وتحقيق الهدف المنشود (شارما، 2020 ، ص45).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الحكومية في محافظة طوباس والاغوار تعكس تطبيقهم للنماذج القيادية بأبعادها المختلفة: القيادة التحويلية التي تركز على التحفيز والإلهام والتأثير الأخلاقي، والقيادة التبادلية التي تعتمد على التبادل الواضح بين الجهود والمكافآت، والقيادة اللامبالية التي تُظهر عدم الاكتراث أو القصور في التعامل مع المواقف القيادية. تم قياس هذه الأبعاد استناداً إلى النماذج القيادية من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من استجابات المديرين لبنود مقياس النماذج القيادية المستخدم في هذه الدراسة.

القيادة التحويلية (Transformational Leadership): هي التي تعتبر أنموذجًا قياديًا يركز على قدرة القائد على إلهام وتحفيز أعضاء الفريق لتحقيق أداء متفوق من خلال خلق رؤية ملهمة، وتعزيز الابتكار، وتشجيع التفاني والالتزام (عبد الوهاب، 2019، ص78).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية والتي تعكس تطبيقهم للقيادة التحويلية تم قياس هذه الأبعاد استناداً إلى فقرات القيادة التحويلية من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من استجابات المديرين لبنود مقياس القيادة التحويلية المستخدم في هذه الدراسة.

أنموذج القيادة التبادلية (Transactional Leadership Model): يُعرف بأنه أنموذج قيادي يركز على التبادل بين القائد والمرؤوسين، حيث يقوم القائد في هذا النموذج بتحديد المهام والأهداف بوضوح، ويقدم مكافآت وعقوبات بناءً على أداء المرؤوسين، ويتميز هذا النموذج بالتركيز على العلاقة التبادلية بين القائد والمرؤوسين، حيث يتم تحديد الواجبات والمسؤوليات بشكل واضح، ويتم مكافأة الأداء الممتاز ومعاقبة الأداء الضعيف (السعيد و العالم، 2020، ص112).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية والتي تعكس تطبيقهم للقيادة **التبادلية** تم قياس هذه الأبعاد استناداً إلى فقرات **القيادة التبادلية** من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من استجابات المديرين لبنود مقياس **القيادة التبادلية** المستخدم في هذه الدراسة.

أنموذج القيادة اللامبالية (Laissez-Faire Leadership Model): يُعرف بأنه أنموذج قيادي يتسم بالتفوق القليل للقائد والتدخل القليل في إدارة المهام، ويترك القائد الأمور تسير بشكل طبيعي دون توجيه أو إشراف فعّال، ويمكن أن يكون هذا النموذج فعّالًا في بعض السياقات حيث يكون المجموعة ذاتية التنظيم وذاتية الدافع، ولكنه يمكن أن يؤدي إلى فشل القيادة في الظروف التي تتطلب التوجيه والتحفيز القوي من القائد (الحريري، 2019، ص95).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية والتي تعكس تطبيقهم للقيادة اللامبالية تم قياس هذه الأبعاد استناداً إلى فقرات القيادة اللامبالية من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من استجابات المديرين لبنود مقياس القيادة اللامبالية المستخدم في هذه الدراسة.

التحفيز للمعلمين:يُعرف التحفيز في سياق التعليم على أنه عملية تحفيز أو تحفيز المعلمين لتعزيز إشراكهم ورغبتهم في تحقيق أهداف التعليم. يشمل ذلك توفير المكافآت، التقدير، والدعم النفسي والمهني لتعزيز رغبة المعلمين في تقديم أفضل أداء وتحسين فعاليتهم التعليمية، ويعد التحفيز أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر إيجابًا على الالتزام والإنتاجية في بيئة التعلم (رداد، 2020، ص134).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : بأنها الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية على مقياس التحفيز المهني للمعلمين المتمثل في الأبعاد الخمسة المذكورة في المقياس وهي (أنظمة الترقيات والحوافز، التحفيز عبر التقدير، احترام الذات، التحفيز عبر التعامل، التعزيز والمكافآت)

التطوير المهني للمعلمين: يشير التطوير المهني للمعلمين إلى عملية دعمهم في تحسين وتطوير مهاراتهم ومعرفتهم المهنية. يشمل ذلك توفير فرص التدريب وورش العمل، والمشاركة في أنشطة تعلم مستمرة. يهدف التطوير المهني إلى تعزيز تحديث المعلمين بأحدث الأساليب التعليمية والتكنولوجيا، وتعزيز فهمهم لأفضل السياسات التعليمية والتغييرات في المجال التربوي. يساهم التطوير المهني في تعزيز الرضا الوظيفي والأداء التعليمي للمعلمين، ويساعد في تحسين جودة التعليم في المدارس (رجب، 2020، ص156).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : : بأنها الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية على مقياس التطوير المهني للمعلمين المتمثل في الأبعاد الثلاثة المذكورة في المقياس وهي (المعرفة والفهم، المهارات المهنية، الاتجاهات المهنية والقيم)

المعلم: هو الفرد الذي يقوم بتوجيه وتوجيه عملية التعلم للطلاب. يشمل دور المعلم عدة جوانب منها التخطيط والتحضير للدروس، وتقديم المواد التعليمية بشكل فعّال، وتقييم أداء الطلاب، وتوفير الدعم والتوجيه الفردي لضمان تحقيق أقصى استفادة من تجربة التعلم(Havighurst, 2022, p143) .

وتعرفها الباحثة اجرائياً : كل من يتولى التعليم أو يقوم بخدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية.

المدارس الحكومية وتعرفها الباحثة اجرائياً : بأنها جميع المدارس الأساسية والثانوية التي تم تكليفها أو تقديمها لجميع الأطفال دون مقابل في محافظة طوباس، وتمولها وتسيطر عليها الحكومة الفلسطينية. نظراً لأنهم يتلقون الدعم من الحكومة، يتم تمويلهم بالكامل أو جزئياً من خلال الحكومة، ويتم تحديد المناهج الدراسية من خلال الحكومة الفلسطينية.

دولة فلسطين: دولة ذات سيادة في غرب آسيا، حيث تديرها رسميًا منظمة التحرير الفلسطينية وتطالب بسيادتها على الضفة الغربية وقطاع غزة. ومع ذلك، فإن إسرائيل احتلت الأراضي الفلسطينية في أعقاب حرب عام 1967.

مشكلة الدراسة واسئلتها

يعتبر التعليم من أبرز القطاعات التي تواجه تحديات تؤثر على جودته وكفاءته في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ومن أبرز هذه التحديات هي المركزية البارزة في الهيكل التنظيمي للتعليم، حيث يتم اتخاذ القرارات الرئيسية على مستوى الوزارة أو السلطات المركزية، مما يؤدي إلى تهميش دور المدارس والمديرين في عمليات اتخاذ القرار. تشير العديد من الدراسات إلى أن المركزية في التعليم تحد من قدرة المدارس على التفاعل والتكيف مع احتياجاتها الخاصة بشكل فعال. كما ترى (الحربي، 2022) أن المركزية تؤثر سلبًا على تمكين المديرين في مدارس التعليم العام من اتخاذ قرارات إدارية مستقلة، بينما يرى (الشعواني والأعمى، 2014) أن النظام الإداري يقتضي الرجوع المستمر إلى الإدارة العليا لتنفيذ السياسات أو البرامج، مما يعكس تبني أسلوب المركزية في إدارة الأعمال داخل المؤسسات التعليمية. وتؤكد هذه الدراسات أن المركزية تؤدي إلى إغفال الظروف المحلية والخصوصيات الفردية التي قد تختلف من مدرسة إلى أخرى. كما تُعد المركزية من المشكلات الأساسية في النظام التعليمي الفلسطيني، حيث تناول (عفونة، 2013) أبعاد تأثيراتها السلبية على مرونة وفعالية العمل التربوي. فالقرارات الصادرة من السلطات المركزية غالبًا ما تكون عامة وغير متوافقة مع الظروف المحلية المتغيرة، ولا تلبي بشكل كافٍ احتياجات الطلاب والمعلمين. علاوة على ذلك، فإن هذا النهج المركزي يحد من مشاركة المدارس والمديرين في اتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى تقليص شعورهم بالمسؤولية والالتزام بتحسين العملية التعليمية.

من خلال ما تم استعراضه، ترى الباحثة أن المدارس الحكومية الفلسطينية تواجه تحديات متعددة تؤثر على جودة التعليم وقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ويعد مجال القيادة التربوية من العوامل الحاسمة

التي تلعب دورًا كبيرًا في تحسين أداء المدارس، خاصة فيما يتعلق بتحفيز المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية. وتكتسب قضية تأثير نماذج القيادة التي يتبعها مديرو المدارس على تحفيز المعلمين وتطويرهم أهمية خاصة في سياق النظام التعليمي الفلسطيني، حيث تمثل المدارس الحكومية في فلسطين نقطة محورية لتوفير التعليم. ومع ذلك، يتضح أن هناك حاجة ماسة لفهم أفضل لدور القيادة في تعزيز فعالية العمل التربوي، حيث تظهر المركزية في التعليم كأحد التحديات الرئيسية التي تعيق تنفيذ نماذج قيادية فعالة داخل المدارس. إذ يجد المديرون أنفسهم مقيدين بالقرارات الصادرة من الجهات العليا، ما يحد من قدرتهم على تطبيق استراتيجيات قيادية تتناسب مع احتياجات وظروف مدارسهم، وهذا الأمر ينعكس سلبًا على قدرتهم في تحفيز المعلمين وتطويرهم، مما يعرقل تحسين أدائهم في الفصول الدراسية، وبالتالي، تمثل المركزية في التعليم في فلسطين عقبة رئيسية أمام تطبيق نماذج قيادية مبتكرة ومتنوعة، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

يعد التطور المهني للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية في تحسين جودة التعليم وتحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب. من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن التدريب المستمر والفرص التطويرية والمعتقدات التربوية تلعب دورًا كبيرًا في تحسين مهارات المعلمين وأدائهم، كما أشار إليه (عبد الخالق، 2022). وقد أوضحت العديد من الأبحاث، بما في ذلك دراسة (الحلواني ومحمد، 2022) ودراسة (الدهشان ومحمود، 2021)، أن المعلمين الذين يشاركون في برامج تطوير مهني يظهرون تحسنًا ملحوظًا في أساليب التدريس وتحقيق نتائج أفضل للطلاب، يمكن تحقيق هذا التطور من خلال توفير ورش تدريبية متنوعة، دورات تعليمية متقدمة، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وفي سياق التوجه اللامركزي، حيث يُمنح المعلمون والمدارس مزيد من الحرية في اتخاذ القرارات، يظهر تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب، تتيح هذه اللامركزية تكييف التعليم والبرامج التعليمية لتناسب الاحتياجات المحلية والفردية للطلاب، مما يسمح للمعلمين بتبني نماذج تعليمية تتماشى مع تلك الاحتياجات، وبالتالي تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي. بناءً على ذلك، تركز هذه الدراسة على

المدارس الحكومية للكشف عن العوامل الرئيسية التي يجب تعزيزها في أنماط القيادة لتحقيق أقصى استفادة من جهود المعلمين وتطويرهم المهني، وهذا ما دفعنا إلى طرح التساؤل الرئيس الآتي:

ما نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين: المدارس الحكومية الفلسطينية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الاتية:

1. ما النماذج القيادية المتبعة لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟
2. ما مستوى التحفيز المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟
3. ما مستوى التطوير المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لنماذج القيادة لمديري المدارس الحكومية ومستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين؟
5. السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لنماذج القيادة لمديري المدارس في تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص)؟

فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم فحص الفرضيات الصفرية الأتية:

الفرضية الصفرية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول نماذج القيادة لمديري المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، والتخصص.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول التحفيز المهني تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، والتخصص.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول التطوير المهني تتعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، والتخصص.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية:

1. تحديد النماذج القيادية المتبعة من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية.
2. تقييم مستوى التحفيز المهني الذي يقدمه مديرو المدارس الحكومية الفلسطينية للمعلمين.
3. تقييم مستوى التطوير المهني الذي يقوم به مديرو المدارس الحكومية الفلسطينية للمعلمين.
4. استكشاف العلاقة الارتباطية بين أنموذج (القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، القيادة اللامبالية) الذي يتبعه مديري المدارس الحكومية ومستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين.
5. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لنماذج القيادية لمديري المدارس على تحفيز وتطوير المعلمين مهنياً، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تعزيز الفهم العلمي لنماذج القيادة وتأثيرها على تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني. من خلال تقديم إطار نظري يوضح العلاقة بين أساليب القيادة المختلفة ومستوى التحفيز المهني، تساهم الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بالإدارة التربوية. كما تساهم في بناء قاعدة معرفية حول

كيفية تكامل نماذج القيادة الفعالة في السياق التعليمي الفلسطيني، مما يعزز الفهم النظري لممارسات القيادة وتأثيرها على تطوير فرق التدريس وتحسين أدائهم.

الأهمية البحثية

تنبع الأهمية البحثية لهذه الدراسة من كونها توفر إطاراً تحليلياً يتيح فحص تأثير نماذج القيادة على تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني، ويمكن للنتائج المستخلصة أن تضيف إسهامات هامة للأبحاث المستقبلية في مجال القيادة التربوية، من خلال تسليط الضوء على النماذج الأكثر فاعلية في البيئة التعليمية الفلسطينية. علاوة على ذلك، تساعد الدراسة في سد الفجوة البحثية المتعلقة بكيفية تحسين الأداء القيادي في المدارس الحكومية، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث في مجالات مشابهة، ويسهم في تطوير استراتيجيات قيادية فعالة تلبي احتياجات المعلمين والطلاب في سياقات مشابهة.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في قدرتها على تقديم توصيات عملية تهدف إلى تعزيز أداء مديري المدارس وزيادة فعاليتهم في تحفيز المعلمين ودعم تنميتهم المهنية، ويمكن أن تكون النتائج المستخلصة أداة قيمة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم لتصميم برامج تدريبية تركز على تعزيز المهارات القيادية لدى المديرين. كما أن الدراسة يمكن أن تساهم في تحسين بيئة العمل التربوي، مما ينعكس إيجابيًا على تحسين جودة الأداء التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية في المدارس الحكومية الفلسطينية بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

1. **الحد البشري:** اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة طوباس.

2. **الحد المكاني:** طبقت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة طوباس.

3. **الحد الزماني:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024-2023) م

4. **الحد الموضوعي:** اقتصرت على دراسة نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين: المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس.

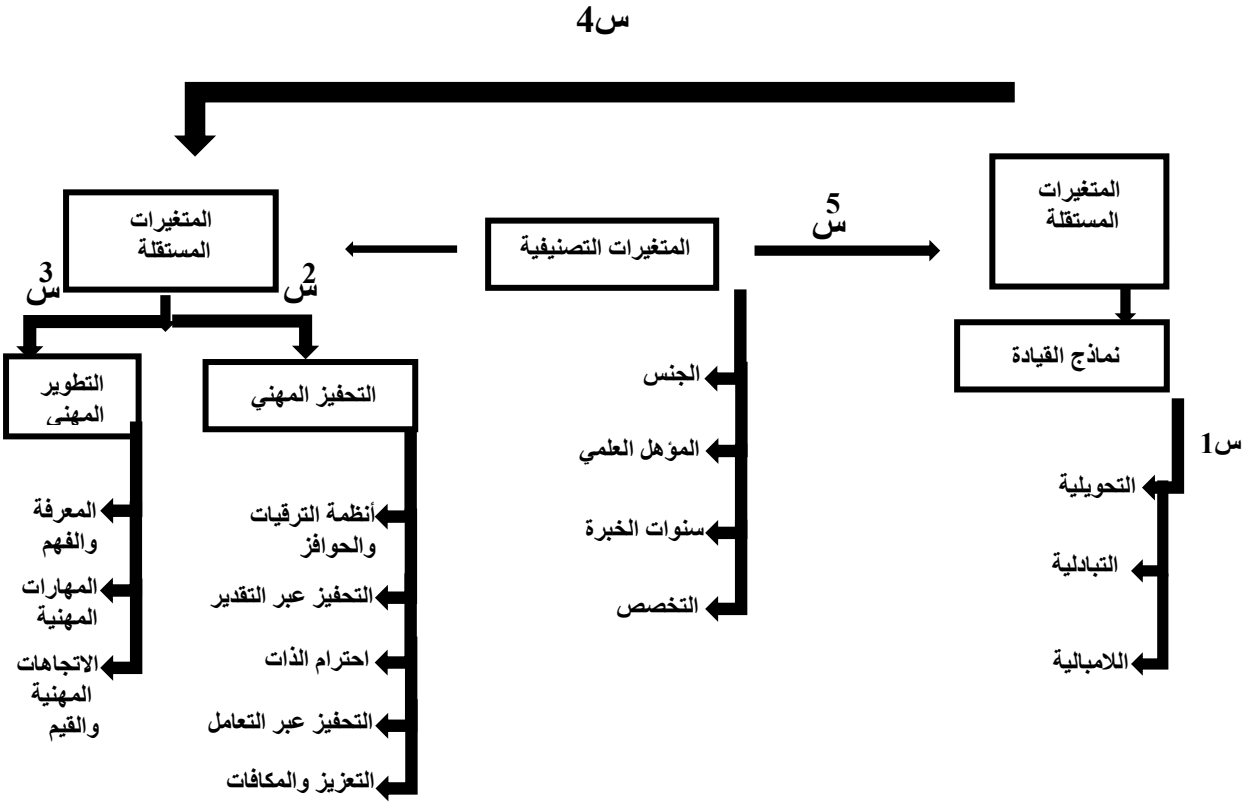
5. **الحد المفاهيمي:** اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة المتعلقة ب (نماذج القيادة، التحفيز المهني، التطوير المهني)

6. **الحد الإجرائي:** استخدمت الدراسة (الاستبانة) أداة لجمع البيانات، وهي من ثلاث مجاور، الأول لقياس واقع نماذج التقدير لدى مديري المدارس، ويشمل(3) مجالات: (القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، القيادة اللامبالية)، والثاني لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس أنموذج التحفيز المهني ويشمل(5) مجالات: وهي (أنظمة الترقيات والحوافز، التحفيز عبر التقدير، احترام الذات، التحفيز عبر التعامل، التعزيز والمكافآت) أما المحور الثالث فهو التطوير المهني والذي شمل (3) مجالات وهي (المعرفة والفهم، المهارات المهنية ، الاتجاهات المهنية والقيم).

أنموذج الدراسة:

شكل (1)

نموذج متغيرات الدراسة من اعداد الباحثة تم بناء هذا النموذج بناء على (Northouse, 2016) لنماذج القيادة ونموذج التحفيز المهني (معاني، 2015) أما معايير التطوير المهني بناءاً على (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2012)



الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل توضيح المنهجية والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع الدراسة والعينة المختارة، بالإضافة إلى خطوات التأكد من صلاحية الأدوات وموثوقيتها، وتحديد المتغيرات والإجراءات المتبعة في البحث، وكذلك المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها. وفيما يلي تفصيل لذلك:

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي نظرًا لملاءمته مع أهداف الدراسة. يُعد هذا المنهج من الأساليب البحثية التي تهدف إلى وصف الظاهرة وجمع البيانات المتعلقة بها، ثم تحليل تلك البيانات للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات حول الموضوع محل البحث، ويُستخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستكشاف القضايا بعمق وفهم العلاقات بين عناصرها دون التدخل فيها، مما يسهم في تقديم صورة واضحة ودقيقة للواقع، وفي هذه الدراسة، تهدف هذه المنهجية إلى استكشاف النماذج القيادية لمديري المدارس وتحديد تأثيرها على تحفيز المعلمين وتعزيز تطورهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية.

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في كافة المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طوباس والاغوار، والذين يبلغ عددهم (1084) معلمًا ومعلمة في مدارس محافظة طوباس، وفقًا للبيانات الواردة من (مديرية التربية والتعليم محافظة طوباس، 2024) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023 م)

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (28.4%) من مجتمع الدراسة وتم الحصول على هذه النسبة من خلال معادلة بسيطة وهي

(حجم العينة المستخرج من معادلة ثومبسون ÷ حجم المجتمع الكلي * 100)

(%28.4=100*1084/308)

وبلغ حجم العينة (308) معلم ومعلمة تم توزيع استبانة الدراسة عليهن، وتم اختيار هذه العينة من خلال إجراء معادلة ثومسون على النحو الآتي:

$$n = N \times p(1-p) \div [N-1\times(d^2\div z^2)] + p(1-p)$$ حيث أن:

(N) حجم المجتمع الكلي = 1084، و(P) نسبة الاحتمالية =0.5، و(d) نسبة الخطأ =0.05، و(Z) درجة المعيارية =1.96، و(d^2) مربع نسبة الخطأ =0.0025، و(Z^2) مربع الدرجة المعيارية =3.8416

$$n=1084 \times 0.50\ (1-0.50) \div [1084-1\times (0.05^2\div 1.96^2)] + 0.50\ (1-0.50)$$

$$308 = 250 \div 0.90011974$$

بلغ حجم عينة الدراسة من (308) معلمًا ومعلمة في مدارس محافظة طوباس، وهي تمثل حوالي (28.4%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تعتبر هذه الطريقة من أبرز وسائل جمع البيانات والمعلومات من خلال استجابة أفراد العينة للاستبيان. كما قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان على مجموعة من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة طوباس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طوباس والأغوار، وتم استرداد (297) استبانة مناسبة للتحليل الإحصائي، وتم توزيعها وفقًا للمتغيرات الديموغرافية كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (1.2)

توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	223	75.1%
أنثى	74	24.9%
المجموع	297	100%
سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	46	15.5%
من 5 – 10 سنوات	102	34.3%
من 10 – 15 سنة	100	33.7%
أكثر من 15 سنة	49	16.5%
المجموع	297	100%
المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	223	75.1%
ماجستير	62	20.9%
دكتوراه	12	4%
المجموع	297	100%
التخصص	العدد	النسبة المئوية
تخصصات علمية	184	62%
تخصصات إنسانية	113	38%
المجموع	297	100 %

أداة الدراسة

اولاً: الاستبانة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة حول تأثير النماذج القيادية لمديري المدارس على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وقد تم تطوير هذه الأداة لقياس متغيرات الدراسة وأبعادها، بناءً على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. في هذا السياق، اعتمدت الباحثة على استبانة محكمة تم إعدادها من قبل أستاذة في جامعة كاليفورنيا، بالإضافة إلى الرجوع إلى دراسة (معاني، 2015) لصياغة أبعاد التحفيز المهني. أما معايير التطوير المهني، فقد تم استلهامها من كتيب "معايير التطوير المهني للمعلم الفلسطيني" الذي أعدته (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2012). وقد شملت الاستبانة ثلاثة أقسام رئيسية، كما هو موضح في الملحق رقم (1)

- القسم الأول: شملت الدراسة مقدمة الاستبانة، المشتملة على عدد من النقاط المحددة لهدف الدراسة، بالإضافة إلى فقرة تشجع المبحوثين على تقديم المساعدة وتعبئة الاستبانة بدقة.

- القسم الثاني: وتشمل البيانات الشخصية والمهنية لمعلمي المدراس الحكومية في طوباس والأغوار أدخلت كمتغيرات مستقلة وهي (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص)

- القسم الثالث: فقرات الاستبانة وعددها (83) فقرة تتعلق بالنماذج القيادية لمديري المدارس على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتوزعت هذه الفقرات على ثلاث محاور حيث كان المحور الأول يتعلق بالنماذج القيادية وتتكون من عدد من المجالات وهي: (القيادة التحويلية، القيادة التبادلية، القيادة اللامبالية) والمحور الثاني يتعلق بأنموذج التحفيز المهني ويتكون من (أنظمة الترقيات والحوافز، التحفيز عبر التقدير، احترام الذات، التحفيز عبر التعامل، التعزيز والمكافأة) اما المحور الثالث فهو التطوير المهني والذي يشمل (المعرفة والفهم، المهارات المهنية، الاتجاهات المهنية والقيم) مجالات الاستبانة وعدد الفقرات لكل مجال:

الجدول (2.2)

مجالات الاستبانة وعدد فقراتها

رقم المجال المحور		مجال المحور	عدد الفقرات
1		القيادة التحويلية	18
2	المحور الأول: لنماذج القيادية	القيادة التبادلية	10
3		القيادة اللامبالية	14
4		أنظمة الترقيات والحوافز	6
5		التحفيز عبر التقدير	5
6	المحور الثاني: أنموذج التحفيز المهني	احترام الذات	5
7		التحفيز عبر التعامل	5
8		التعزيز والمكافآت	5
9		المعرفة والفهم	5
10	المحور الثالث : أنموذج التطوير المهني	المهارات المهنية	5
11		الاتجاهات المهنية والقيم	5

وقد تم تصميم الفقرات على اساس مقياس ليكرت الخماسي (Likert)، خماسي الابعاد واعطيت الاوزان كما هو مبين في التصنيف كما يظهر في الجدول رقم (1.3) التالي:

جدول (3.2)

درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق اداة الدراسة

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد إعداد أداة الدراسة في نسختها الأولية، التي شملت (94) فقرة كما هو مبين في الملحق (1)، قامت الباحثة بالتحقق من مصداقية الأداة (صدق المحكمين) من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية والاختصاصات التعليمية الأخرى في الجامعات الفلسطينية، حيث بلغ عدد المحكمين (10) محكمين كما يظهر في الملحق (2). تم طلب من المحكمين تقديم آرائهم حول فقرات الاستبانة للتحقق من صحة المحتوى وملاءمته لأهداف الدراسة ومجالاتها ومتغيراتها، وكذلك تقييم صلاحية الفقرات في قياس ما تم تحديده لقياسه. حصلت الباحثة على موافقة كبيرة من المحكمين مع إدخال بعض التعديلات، حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات، إضافة فقرات جديدة، وحذف أخرى بناءً على الملاحظات المقدمة من الخبراء. تضمنت الملاحظات مراجعة صياغة الفقرات ومدى توافقها مع المجالات المعينة، سواء بالموافقة أو التعديل أو الحذف. اعتمدت الباحثة على رأي الأغلبية (84%) من المحكمين في عملية التقييم، مما أدى إلى تعديل عدد الفقرات إلى (83) فقرة بعد إجراء التعديلات المطلوبة. وبالتالي، تم التحقق من مصداقية الأداة وأصبحت الأداة النهائية للدراسة كما هو موضح في الملحق (1)

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرو نباخ الفا (Cronbach's alpha) والجدول الاتي يوضح معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول (4.2)

معاملات الثبات لمحاور ومجالات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم المجال	المحور	المجال	معامل الثبات (كرو نباخ الفا)
1	المحور الأول: النماذج القيادة	القيادة التحويلية	0.889
2		القيادة التبادلية	0.855
3		القيادة اللامبالية	0.826
		الدرجة الكلية	0.934
4	المحور الثاني: أنموذج التحفيز المهني	أنظمة الترقيات والحوافز	0.695
5		التحفيز عبر التقدير	0.716
6		احترام الذات	0.678
7		التحفيز عبر التعامل	0.618
8		التعزيز والمكافآت	0.677
		الدرجة الكلية	0.894
9	المحور الثالث: أنموذج التطوير المهني	المعرفة والفهم	0.635
10		المهارات المهنية	0.764
11		الاتجاهات المهنية والقيم	0.786
		الدرجة الكلية	0.859

يتضح من الجدول (4.2) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.934) وللمحور الثاني (0.894) وللمحور الثالث (0.859). وقد تراوحت معاملات الثبات لمجالات الدراسة ما بين (0.859 – 0.934)، وجميع هذه المعاملات مرتفعة وتفي بأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

1. تحديد موضوع الدراسة ووضع خطة بحثية لها.
2. تحديد مجتمع الدراسة بناءً على بيانات وزارة التربية والتعليم.
3. اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة.
4. إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية.

5. عرض الأداة على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة حتى تكون في شكلها النهائي.
6. تحويل الاستبانة إلى صيغة إلكترونية.
7. توزيع الأداة على أفراد العينة المكونة من معلمي ومديري المدارس في محافظة طوباس ، حيث تم توزيع (308) استبانات، استُرد منها (297) استبانة صالحة للتحليل.
8. مراجعة الاستبانات المكتملة وترميزها.
9. إدخال البيانات المستخلصة من الاستبانات إلى الحاسوب وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
10. استخراج النتائج وتحليلها، مناقشتها ومقارنتها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم التوصيات بناءً على النتائج المستخلصة.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة: وهي الأنماط القيادية وتشمل :

- القيادة التحويلية
- القيادة التبادلية
- القيادة اللامبالية

ب- المتغير التابع

- نموذج التحفيز المهني.
- نموذج التطوير المهني.

ج- المتغيرات التصنيفية (الديموغرافية)

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات وهي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)

- سنوات الخبرة: وله أربع مستويات وهي (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات الى اقل من 10 سنوات، من 10 سنوات الى اقل من 15 سنة، أكثر من 15 سنة)

- التخصص: وله مستويان (تخصصات علمية، تخصصات إنسانية)

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم جمع الإجابات من أفراد العينة، ثم تم ترميز البيانات بعد الحصول على ملف البيانات بصيغة Excel من تطبيق .Google بعد ذلك، جرت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي .(SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة لتحقيق نتائج الدراسة والإجابة على أسئلتها، بالإضافة إلى اختبار أنموذج الدراسة والتحقق من صحة أو نفي الفرضيات، تم استخدام الأساليب التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Means and Standard Deviations) فيما يخص قياس استجابات مفردات الدراسة الحالية.
2. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس مدى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات الاستبانة.
3. اختبار ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Test): لقياس الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة.
4. اختبار تحليل العينات المستقلة (Independent Samples T-test): لقياس الفروق بين المتغيرات الديموغرافية وهي (الجنس).
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): لقياس الفروق بين المتغيرات الديموغرافية وهي (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص).

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

تمهيد

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف النماذج القيادية التي يعتمدها المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، وتحليل العلاقة بينها وبين تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني. كما سعت الدراسة إلى تحديد تأثير متغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص على فعالية هذه الأساليب القيادية في تحسين أداء المعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة شاملة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تغطي جوانب القيادة والتحفيز والتطوير المهني، وتم التأكد من صحة الاستبانة واستقرارها من خلال تطبيق اختبارات إحصائية مبدئية لضمان دقة النتائج. وبعد جمع البيانات من عينة من المعلمين في المدارس الحكومية، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج .SPSS ساعد هذا التحليل الإحصائي في استنتاج العلاقة بين القيادة والتحفيز والتطوير المهني، مع التركيز على تأثير العوامل الديموغرافية على هذه العلاقة.

ولتفسير النتائج استخدمت الباحثة المعيار الآتي وهو مقياس ليكرت الخماسي:

- متوسط حسابي (4.20– 5) وبنسبة مئوية (100% - 84%) درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.41–4.20) وبنسبة مئوية (83% - 68%) درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (2.61–3.40) وبنسبة مئوية (67% - 52%) درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (1.81-2.60) وبنسبة مئوية (51% - 36%) درجة قليلة.
- متوسط حسابي (1-1.8) وبنسبة مئوية (35% - 0%) درجة قليلة جداً.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما النماذج القيادية المتبعة لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات النماذج القيادية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس ونتائج الجدول جدول (1.3) تبين ذلك

جدول (1.3)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات النماذج القيادية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	القيادة التحويلية	3.87	.59	%477.	كبيرة
2	القيادة التبادلية	3.88	.63	77.6%	كبيرة
3	القيادة اللامبالية	3.95	.52	79%	كبيرة
	النماذج القيادية	3.90	.51	78%	كبيرة

يشير الجدول رقم (1.3) إلى ترتيب النماذج القيادية لمديري المدارس الحكومية الفلسطينية بناءً على متوسطاتها الحسابية، حيث جاء المجال الثالث (القيادة اللامبالية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.52) ونسبة مئوية بلغت (79%)، مما يعكس درجة استجابة "كبيرة". أما المجال الثاني (القيادة التبادلية) فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.63) ونسبة مئوية (77.6%) مع درجة استجابة "كبيرة". وحل المجال الأول، المتعلق بالقيادة التحويلية، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.59) ونسبة مئوية (77.4%)، مع تصنيف درجة الاستجابة أيضًا بـ"كبيرة".

وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات النماذج القيادية على حده وهي على النحو التالية:

مجال القيادة التحويلية

جدول (2.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التحويلية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1.	يبحث عن وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.	3.71	1.20	73.7%	كبيرة
2.	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	4.05	.923	81.0%	كبيرة
3.	يفتخر بارتباطه بالمعلمين.	3.95	.960	79.1%	كبيرة
4.	يتحدث عن أهم المعتقدات التي يؤمن بها.	3.96	.886	79.4%	كبيرة
5.	يعامل المعلمين كأفراد وليس كأعضاء في مجموعة فقط.	3.95	.988	79.2%	كبيرة
6.	يتصرف بطرق تبني احترام المعلمين له.	3.80	1.07	76.1%	كبيرة
7.	يوضح رؤيته الملهمة للمستقبل.	3.81	1.07	76.2%	كبيرة
8.	يساعد المعلمين على تطوير نقاط قوتهم.	3.93	.949	78.7%	كبيرة
9.	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام.	3.90	.987	78.2%	كبيرة
10.	يؤكد على أهمية الشعور الجماعي بالرسالة التعليمية.	3.82	.994	76.5%	كبيرة
11.	يعبر عن الثقة في تحقيق الأهداف.	3.70	1.09	72.0%	كبيرة
12.	يرفع رغبة المعلمين في النجاح.	3.93	1.07	78.7%	كبيرة
13.	يزيد من رغبة الآخرين في بذل المزيد من الجهد.	3.80	1.06	76.1%	كبيرة
14.	يقود المعلمين بشكل فعال.	3.97	.900	79.5%	كبيرة
15.	يعمل مع الآخرين بشكل مرضٍ.	3.86	.960	77.2%	كبيرة
16.	يظهر إحساساً بالقوة امام المعلمين.	3.86	1.03	77.4%	كبيرة
17.	يجعل الآخرين ينظرون إلى المشاكل من زوايا مختلفة.	3.91	1.00	78.3%	كبيرة
18.	يعبر عن الرضا عندما يفي الآخرون بالتوقعات.	3.84	1.01	76.9%	كبيرة
	أنموذج القيادة التحويلية	3.87	.596	77.5%	كبيرة

يوضح الجدول (2.3) أعلاه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد من الفقرات. وقد سجّلت الفقرة رقم (2) التي تنص على "يتحدث بتفاؤل عن المستقبل" أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.05) وانحراف معياري (923.) مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية بلغت (81%). في المقابل، جاءت الفقرة رقم (11)

التي تنص على "يعبر عن الثقة في تحقيق الأهداف" بأدنى متوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري (1.09) مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية (72.0%).

مجال القيادة التبادلية

جدول (3.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التبادلية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يقدم المساعدة للآخرين مقابل جهودهم.	3.73	1.03	74.7%	كبيرة
.2	يناقش بشكل محدد من هو المسؤول عن تحقيق أهداف الأداء.	3.86	1.06	77.3%	كبيرة
.3	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.	3.87	.950	77.4%	كبيرة
.4	يركز الاهتمام انحرافات المعلمين عن المعايير.	3.79	1.00	75.8%	كبيرة
.5	يستخدم طرق قيادة تكون مناسبة.	3.92	.983	78.5%	كبيرة
.6	يجعل الآخرين يفعلون أكثر مما توقعوا.	3.93	.896	78.7%	كبيرة
.7	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.	3.86	.918	77.4%	كبيرة
.8	يكون فعالاً في تمثيل الآخرين أمام السلطات العليا.	4.00	.850	80.1%	كبيرة
.9	يلبي احتياجات المعلمين بكفاءة.	3.88	.944	77.7%	كبيرة
.10	يكون فعالاً في تلبية متطلبات المدرسة.	3.92	.908	78.5%	كبيرة
	بعد القيادة التبادلية	3.88	.631	77.6%	كبيرة

يوضح الجدول (3.3) أعلاه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد من الفقرات. وسجّلت الفقرة رقم (8) التي تنص على "يكون فعالاً في تمثيل الآخرين أمام السلطات العليا" أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.00) وانحراف معياري (.918) مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية (80.1%). في المقابل، كانت الفقرة رقم (1) التي تنص على "يقدم المساعدة للآخرين مقابل جهودهم" الأدنى من حيث المتوسط

الحسابي، حيث بلغ (3.73) والانحراف المعياري (1.03)، مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية (74.7%).

مجال القيادة اللامبالية

جدول (4.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة اللامبالية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يفشل في التدخل حتى تصبح المشاكل خطيرة.	3.91	.986	78.4%	كبيرة
.2	يتجنب المشاركة عندما تنشأ قضايا مهمة.	3.92	.898	78.5%	كبيرة
.3	يكون غائباً عند الحاجة.	3.86	.928	77.2%	كبيرة
.4	ينتظر حتى تسوء الأمور قبل اتخاذ إجراء.	4.14	.888	83.0%	كبيرة
.5	يصلح المشاكل قبل أن تصبح مزمنة.	4.10	.901	82.2%	كبيرة
.6	يوجه انتباهه نحو الفشل في تلبية المعايير.	4.10	.837	82.1%	كبيرة
.7	يتجنب اتخاذ القرارات.	3.94	.944	78.9%	كبيرة
.8	يتأخر في الرد على الأسئلة العاجلة.	4.09	.993	82.0%	كبيرة
.9	يحتفظ بسجل لجميع الأخطاء.	4.00	.981	80.1%	كبيرة
.10	يحجم عن اصلاح المشاكل صعبة الحل.	4.01	.926	80.3%	كبيرة
.11	يركز انتباهه بالكامل على التعامل مع الإخفاقات.	3.70	1.04	74.1%	كبيرة
.12	يعتبر الفرد كأنه لديه طموحات مختلفة عن الآخرين.	3.96	.934	79.3%	كبيرة
.13	يفضل مصالح المجموعة من أجل مصلحته الفردية.	3.75	.984	75.1%	كبيرة
.14	يعتبر العواقب الأخلاقية والأدبية أساس فعال للقرارات.	3.85	.959	77.1%	كبيرة
	بعد القيادة اللامبالية	3.95	.523	79.1%	كبيرة

يوضح الجدول (4.3) أعلاه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأنموذج القيادة اللامبالية. وسجّلت الفقرة رقم (4) التي تنص على "ينتظر حتى تسوء الأمور قبل اتخاذ إجراء" أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.14) وانحراف معياري (888.) مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية (83.0%). في المقابل، جاءت الفقرة رقم (11) التي تنص على "يركز انتباهه بالكامل على التعامل مع الإخفاقات" بأدنى متوسط حسابي، حيث بلغ (3.70) وانحراف معياري (1.04) مع درجة استجابة " كبيرة " بنسبة مئوية (74.1%).

السؤال الثاني: ما مستوى التحفيز المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى التحفيز المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس والأغوار ونتائج الجدول جدول (5.3) تبين ذلك

جدول (5.3)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى التحفيز المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	أنظمة الترقيات والحوافز	3.97	.672	79.6%	كبيرة
.2	التحفيز عبر التقدير	3.95	.596	79.5%	كبيرة
.3	احترام الذات	3.93	.680	78.7%	كبيرة
.4	التحفيز عبر التعامل	3.92	.650	78.7%	كبيرة
.5	التعزيز والمكافآت	3.81	.675	76.3%	كبيرة
	أنموذج التحفيز المهني	3.92	.503	78.6%	كبيرة

يشير الجدول رقم (5.3) إلى أن ان ترتيب مجالات التحفيز المهني للمعلمين حسب المتوسط الحسابي، حيث جاء مجال (أنظمة الترقيات والحوافز) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.67) وجاء مجال (التحفيز عبر التقدير) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.59)

وجاء مجال(احترام الذات) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.68) وجاء مجال(التحفيز عبر التعامل) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.65) اما مجال(التعزيز والمكافآت) فجاء بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.67).

وبشكل عام فقد حصلت مجالات التحفيز المهني للمعلمين على درجة استجابة كبيرة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.50) وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات التحفيز المهني للمعلمين على حده وهي على النحو التالي:

مجال أنظمة الترقيات والحوافز

جدول (6.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنظمة الترقيات والحوافز لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يحرص على تقديم نظام ترقيات وحوافز عادل وشفاف.	3.77	1.08	71.5%	كبيرة
.2	يضمن للمعلمين المكافآت المستحقة بناءً على جهودهم.	4.06	.888	81.3%	كبيرة
.3	يعمل على توفير فرص الترقي الوظيفي للمعلمين المتميزين من خلال دورات تدريبية ومنح دراسية.	4.00	.976	80.1%	كبيرة
.4	يقدم الحوافز المالية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون جودة التعليم في المدرسة.	4.22	.921	84.4%	كبيرة
.5	يراجع نظام الترقيات بشكل دوري للتأكد من ملاءمته لاحتياجات المعلمين.	4.02	1.01	80.4%	كبيرة
.6	يستمع إلى مقترحات المعلمين لنظام الحوافز والترقيات واعدلها لتلبية توقعاتهم.	3.98	.909	79.8%	كبيرة
	أنموذج أنظمة الترقيات والحوافز	3.97	.672	79.6%	كبيرة

يبيّن الجدول (6.3) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنظمة الترقيات والحوافز لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس وقد بلغت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (4) التي تنص على "يقدم الحوافز المالية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون جودة التعليم في المدرسة" بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (.921) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (84.4%). فيما بلغت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (1) التي تنص على " يحرص على تقديم نظام ترقيات وحوافز عادل وشفاف" بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (71.5%).

مجال التحفيز عبر التقدير

يبيّن الجدول (7.3) ملحق (د) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التقدير لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس وقد تراوحت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (3) التي تنص على " يعمل على بناء ثقافة تقدير داخل المدرسة تشجع المعلمين على التفاني والإبداع في عملهم." بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (.807) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (81.2%). وقد تراوحت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (5) التي تنص على (يحرص على تقديم التقدير بشكل مستمر وليس فقط في المناسبات الرسمية) بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (.971) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (75.8%).

مجال احترام الذات

يبين الجدول (8.3) ملحق (د) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال احترام الذات لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس وقد بلغت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (4) التي تنص على "يقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المعلمين لتحسين أدائهم" بمتوسط حسابي (4.0842) وانحراف معياري (92433.) وبدرجة استجابة " كبيرة ". وقد بلغت قيمة أدنى فقرة من

المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (2) التي تنص على (يعطي المعلمين الثقة في قدراتهم من خلال تقديم الدعم اللازم والمشورة المهنية) بمتوسط حسابي (3.8519) وانحراف معياري (1.01921) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (77%).

مجال التحفيز عبر التعامل

يبين الجدول (9.3) ملحق (د) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التعامل لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس وقد تراوحت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (1) التي تنص على "يحرص على بناء علاقات مهنية إيجابية قائم على الاحترام المتبادل مع المعلمين" بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (902.) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (79.8%). وقد تراوحت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (5) التي تنص على "يتعامل مع المعلمين بإنصاف وحيادية ويحرص على عدم التمييز بينهم" بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (76.1%).

مجال التعزيز والمكافآت

يبيّن الجدول (10.3) ملحق (د) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التعزيز والمكافآت لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس وقد تراوحت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (2) التي تنص على "يحرص على أن تكون المكافآت عادلة ومرتبطة بالأداء الفعلي للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (949.) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (78.7%)، وقد بلغت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (5) التي تنص على "يستغل المكافآت لتحفيز المعلمين على العمل بإبداع واجتهاد" بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (72 %).

السؤال الثالث: ما مستوى التطوير المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات أنموذج التطوير المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس ونتائج الجدول جدول (11.3) تبين ذلك، ويشير الجدول رقم (3–11) ملحق (د)، الى أن مستوى مجالات التطوير المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.56). فقد تصدر مجال الاتجاهات المهنية والقيم المجالات بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (.695) ونسبة مئوية (80.7%)، وجاء بدرجة استجابة "كبيرة "، مما يعكس أهمية تعزيز القيم والاتجاهات المهنية الإيجابية كجزء أساسي من عملية التطوير المهني. تبعه مجال المعرفة والفهم بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (.64082) ونسبة مئوية (77.7%)، مع درجة استجابة "كبيرة"، مما يشير إلى فعالية برامج التطوير في تحسين مستوى المعرفة والفهم لدى المعلمين. وجاء في المرتبة الثالثة مجال المهارات المهنية بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (.698) ونسبة مئوية (76.8%)، مع درجة استجابة "كبيرة"، مما يدل على أهمية تحسين المهارات المهنية كجزء من التطوير المهني، رغم أن تأثيره كان أقل قليلاً مقارنة بالمجالات الأخرى. يعكس هذا الترتيب الأولويات المختلفة في تطوير قدرات المعلمين بما يخدم تحسين أدائهم المهني، وقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كل مجال من مجالا التطوير المهني، وكل مجال على حده وعلى النحو التالي:

مجال المعرفة و الفهم

يوضح الجدول رقم (12.3) ملحق (د) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المهارات المهنية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس "، وقد تراوحت قيمة أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (4) التي تنص على" يناشد المعلمين بتبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (.926) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (80.3%). وقد تراوحت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة

رقم (5) التي تنص على "ينشئ بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، من خلال تنظيم نقاشات مفتوحة وجلسات تعليمية تفاعلية" بمتوسط حسابي (3.7037) وانحراف معياري (1.04611) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (74.1%).

مجال المهارات المهنية

يوضح الجدول رقم (13.3) ملحق (د) "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المهارات المهنية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس " وقد كانت أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (10) التي تنص على" يوفر الدعم في تطوير استراتيجيات التقييم الشاملة والفعالة" بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (888.) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (81.3%). وقيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (9) التي تنص على "يقدم برامج تدريبية تنمي مهارات القيادة والإدارة للمعلمين " بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (71.5 %).

مجال الاتجاهات المهنية والقيم

يوضح الجدول رقم (14.3) ملحق (د) "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الاتجاهات المهنية والقيم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس " وكانت أعلى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (12) التي تنص على "يوفر برامج إرشادية مهنية مصممة خصيصاً للمعلمين" بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (921.) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (84.4%). بينما بلغت قيمة أدنى فقرة من المتوسطات الحسابية للفقرات في الفقرة رقم (15) التي تنص على "يوفر الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير قدراتهم القيادية" بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (908.) وبدرجة استجابة " كبيرة " وبنسبة مئوية (78.5%).

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لنماذج القيادة لمديري المدارس الحكومية ومستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين؟

ولهذا تم استخدام اختبار بيرسون بين محاور الدراسة ونتائج الجدول تبين ذلك: ويشير جدول (15.3) ملحق(د) إلى اختبار ارتباط بيرسون للنماذج القيادية (أنموذج القيادة التحويلية، أنموذج القيادة التبادلية، أنموذج القيادة اللامبالية) لمديري المدارس على تحفيز وتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وأظهرت نتائج أنموذج القيادة التحويلية ارتباطًا إيجابيًا قويًا مع التحفيز والتطوير المهني، حيث بلغ معامل الارتباط (0.808) مع دلالة إحصائية عند مستوى (0.000)، وشارك في الدراسة (297) معلمًا. كذلك، أظهر أنموذج القيادة التبادلية ارتباطًا إيجابيًا بمعدل (0.688)، مع دلالة إحصائية أيضًا تبلغ (0.000) لنفس عدد المشاركين. من جهة أخرى، أظهر أنموذج القيادة اللامبالية ارتباطًا إيجابيًا بمعدل (0.697)، مع نفس مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) حيث في حال زيادة أي أنموذج يؤدي الى زيادة نماذج التحفيز والتطوير كون العلاقة إيجابية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لنماذج القيادة لمديري المدارس في تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير الجنس، ولفحص الفرضية الاولى فقد استخدمت الباحثة اختبار ت للعينتين مستقلتين (Independent samples t-test) ونتائج جدول (16.3) تبين ذلك.

توضح نتائج الجدول (16.3) ملحق (د) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير المؤهل العلمي، **ولفحص الفرضية الصفرية الثانية** فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي (One-way ANOVA) ونتائج جدول (17.3) ملحق (د) تبين ذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدول (17.3) ملحق (د) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فيما يتعلق بالنماذج القيادية لمديري المدارس وتأثيرها على تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك استنادًا إلى متغير المؤهل العلمي. ففيما يخص النماذج القيادية، كانت الدلالة الإحصائية (0.440)، مما يعني عدم وجود اختلافات ذات دلالة بين النماذج القيادية وتأثيرها على تحفيز وتطوير المعلمين بناءً على المؤهل العلمي. أما بالنسبة لأنموذج التحفيز المهني، فقد كانت الدلالة الإحصائية (0.008)، وهو ما يدل على وجود فرق معنوي بين الفئات. في المقابل، بالنسبة لأنموذج التطور المهني، كانت الدلالة الإحصائية (0.324)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة. وأخيرًا، بالنسبة للمجموع العام، كانت الدلالة الإحصائية (0.170)، مما يدعم النتيجة السابقة بعدم وجود فروق معنوية بين الفئات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير الخبرة التعليمية، ولفحص الفرضية

الصفرية الثالثة فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي (One-way ANOVA) ونتائج جدول (18.3) تبين ذلك.

تشير النتائج المعروضة في الجدول (18.3) ملحق (د) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فيما يتعلق بالنماذج القيادية لمديري المدارس وتحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية استنادًا إلى متغير الخبرة التعليمية. ففيما يتعلق بالنماذج القيادية، بلغ مستوى الدلالة (0.330)، مما يشير إلى غياب الفروق ذات الدلالة بين المجموعات. أما بالنسبة لنماذج التحفيز المهني، فقد كانت قيمة مستوى الدلالة (0.077)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المحدد، مما يعني عدم وجود فروق معنوية. بالنسبة لأنموذج التطور المهني، كانت الدلالة الإحصائية (0.234)، مما يشير أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة. وأخيرًا، بالنظر إلى المجموع العام، كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.145)، مما يدعم النتيجة السابقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وبناءً على ذلك، نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة، مما يعني أنه لا توجد اختلافات ملحوظة في تأثير النماذج القيادية، نماذج التحفيز المهني، ونماذج التطور المهني بناءً على الخبرة التعليمية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير التخصص.

ولفحص الفرضية الخامسة فقد استخدمت الباحثة اختبار ت للعينتين مستقلتين (Independent samples t-test) ونتائج جدول (19.3) تبين ذلك.

تشير نتائج الجدول (3.19) ملحق (د) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)بين التخصصات المختلفة في جميع النماذج المعنية. حيث أظهرت قيم دلالة الاختبار لجميع النماذج أن الفروق بين التخصصات العلمية والإنسانية ليست ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود اختلافات معنوية في النماذج القيادية، التحفيز المهني، والتطور المهني بين التخصصات.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

يستعرض هذا الفصل مناقشة النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة الكمية والنوعية، بعد إجراء تحليل لبيانات الاستبانة ونتائج المقابلات، مع ربط هذه النتائج بنتائج الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف. استنادًا إلى هذه النتائج، يتم تقديم مجموعة من التوصيات المتعلقة بالدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول، والذي ينص على: ما النماذج القيادية المتبعة لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (3.1)، والمتعلق بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات النماذج القيادية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، أن النموذج القيادي الأكثر شيوعًا هو **القيادة اللامبالية**، والتي احتلت المرتبة الأولى. بينما جاءت **القيادة التبادلية** في المرتبة الثانية، في حين احتل **نموذج القيادة التحويلية** المرتبة الأخيرة. ومع ذلك، أظهرت جميع النماذج القيادية مستوى مرتفعًا، مما يشير إلى حضورها القوي في بيئة المدارس الحكومية في محافظة طوباس والأغوار.

حيث احتل **القيادة اللامبالية** في المرتبة الأولى، مسجلة تأثيرًا ملحوظًا على البيئة المدرسية، ويتميز هذا النمط بالاعتماد على التفويض الواسع للسلطات والمرونة في اتخاذ القرارات، مما يعزز الاستقلالية والإبداع لدى المعلمين. ومع ذلك، تشير الباحثة إلى أن انتشار القيادة اللامبالية بين بعض المديرين قد يعود إلى تجنبهم التدخل في الأوقات الحرجة، وهو ما قد يؤدي في بعض الحالات إلى تفاقم المشكلات.

أما **القيادة التبادلية** فجاءت في المرتبة الثانية، حيث أظهرت نتائج الدراسة قدرتها على تعزيز الإنتاجية والانضباط داخل المدارس، ويعتمد هذا النمط القيادي على نظام مكافآت مرتبط بالأداء، مما يعزز بيئة عمل منظمة تركز على تحقيق الأهداف بوضوح. وترى الباحثة أن هذا النوع من القيادة يدعم التعاون الإيجابي

بين المديرين والمعلمين من خلال تقديم الدعم والمساعدة المتوازنة، مما يسهل تحقيق الأهداف المشتركة ويرفع من فعالية الأداء المدرسي.

وجاء أنموذج **القيادة التحويلية** المرتبة الثالثة، حيث برز كأداة فعّالة لتحفيز المعلمين وتعزيز الرؤية المستقبلية والابتكار داخل المدرسة، ويساهم هذا الأنموذج في خلق بيئة عمل تدعم الثقة وتشجع مشاركة المعلمين في تحقيق الأهداف المؤسسية، ويعكس هذا الأسلوب قدرة المديرين على دفع المعلمين نحو أداء متميز من خلال التشجيع على الابتكار والتفاني، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة أكبر. كما يُسهم في تعزيز التعاون والتفاهم بين المديرين والمعلمين، مما يرفع من جودة التعليم ويوفر بيئة عمل داعمة ومحفزة.

أظهرت نتائج الجدول رقم (2.3)، الخاص بـ"المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التحويلية لدى معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس"، أن الفقرة المتعلقة بـ"التحدث بتفاؤل عن المستقبل" حصلت على أعلى تقدير، ويعكس ذلك أهمية التفاؤل كعنصر جوهري في القيادة التحويلية، حيث ترى الباحثة أن هذا التوجه يعزز الروح المعنوية ويوجه الجهود نحو تحقيق الأهداف التعليمية بإيجابية. في المقابل، حصلت الفقرة المتعلقة بـ "التعبير عن الثقة في تحقيق الأهداف" على تقييم أقل نسبيًا، وإن كان لا يزال ضمن الاستجابات الإيجابية. قد يُعزى هذا الانخفاض إلى وجود تحديات أو درجة من عدم اليقين بشأن قدرة المدارس على تحقيق أهدافها التعليمية مقارنةً بجوانب أخرى من القيادة، وتُبرز النتائج التأثير الإيجابي للقيادة التحويلية على معظم الجوانب المدروسة، مع تركيز خاص على دور التفاؤل والتحفيز في خلق بيئة تعليمية فعّالة. ومع ذلك، توضح النتائج الحاجة إلى تعزيز عنصر الثقة في تحقيق الأهداف التعليمية، مما قد يساهم في تحسين الأداء العام للمدارس ورفع مستوى الكفاءة المؤسسية.

أظهرت نتائج الجدول رقم (3.3)، الخاص بـ "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة التبادلية لدى معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس "، أن الفقرة المتعلقة بـ "فاعلية تمثيل الآخرين أمام السلطات العليا" حصلت على أعلى تقدير، ويعكس ذلك قدرة القيادة التبادلية على تمثيل مصالح واحتياجات المعلمين بشكل فعّال أمام الجهات الإدارية العليا، وهو ما يشير، من وجهة نظر الباحثة،

إلى إدراك المديرين لأهمية دور القائد في تأكيد الحقوق والمطالب لدى المستويات الإدارية الأعلى. من جهة أخرى، جاءت الفقرة المتعلقة بـ "تقديم المساعدة للآخرين مقابل جهودهم" بتقدير أقل نسبيًا، على الرغم من بقائها ضمن التقييمات الإيجابية. قد يُعزى هذا الانخفاض إلى وجود بعض التحديات المرتبطة بتقديم الدعم الكافي مقابل الجهود المبذولة، مما يتطلب اهتمامًا أكبر من قبل القيادات التعليمية لتحسين هذا الجانب. بشكل عام، تعكس النتائج التأثير الإيجابي لأنموذج القيادة التبادلية في المدارس الحكومية الفلسطينية، لا سيما في تمثيل المعلمين بشكل فعّال أمام السلطات العليا وتقديم الدعم المناسب لهم. ومع ذلك، تؤكد الباحثة على أهمية التركيز على تعزيز الجوانب المرتبطة بتقديم المساعدة المتناسبة مع جهود المعلمين، مما قد يسهم في تحسين الأداء العام ودعم بيئة تعليمية أكثر توازنًا.

أظهرت نتائج الجدول رقم (4.3)، الخاص بـ "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال القيادة اللامبالية لدى معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس"، أن الفقرة المتعلقة بـ "الانتظار حتى تسوء الأمور قبل اتخاذ إجراء" سجلت أعلى متوسط حسابي. يعكس هذا النمط، وفقًا للباحثة، ميل بعض المديرين إلى تأجيل التدخل في حل المشكلات إلى أن تتفاقم، وهو ما يتعارض مع مبادئ القيادة الفعالة التي تشجع على معالجة القضايا منذ بدايتها لتجنب تفاقمها.في المقابل، حصلت الفقرة المتعلقة بـ"التركيز الكامل على التعامل مع الإخفاقات" على أدنى متوسط حسابي، مما يشير إلى أن القادة اللامباليين قد لا يولون اهتمامًا كافيًا للأخطاء الحالية، بل يركزون على تجنب الإخفاقات المستقبلية دون تقديم حلول فورية وفعّالة للمشاكل القائمة، وترى الباحثة أن نتائج القيادة اللامبالية في هذا السياق تميل إلى تبني مواقف سلبية تجاه المشكلات، حيث يتجنب القائد التدخل أو اتخاذ قرارات حاسمة حتى تصل الأمور إلى مرحلة يصعب التعامل معها. يمكن أن يؤدي هذا النهج إلى تأثيرات سلبية على الأداء العام للمدارس، مع زيادة احتمالية حدوث مشكلات أكبر مستقبلاً بسبب غياب التدخل الوقائي المبكر. بناءً عليه، توصي الباحثة بتعزيز التدخل الاستباقي وإرساء منهجيات تركز على الوقاية من المشكلات لتحسين فعالية القيادة وتجنب الأزمات المتكررة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على: ما مستوى التحفيز المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (3.2)، والذي يتناول المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمستوى التحفيز المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، أن مستوى التحفيز المهني كان مرتفعًا بشكل عام. فيما يخص المجالات، تصدرت أنظمة الترقيات والحوافز القائمة، تليها أهمية التحفيز عبر التقدير في المرتبة الثانية، بينما جاء احترام الذات في المرتبة الثالثة. كما احتل التحفيز عبر التعامل المرتبة الرابعة، وأخيرًا تبوأت التعزيز والمكافآت المركز الأخير، وجميعها حصلت على درجات كبيرة.

احتل مجال أنظمة الترقيات والحوافز المرتبة الأولى، حيث يُعتبر من وجهة نظر الباحثة أساسًا في تعزيز الشعور بالإنصاف والتقدير بين المعلمين. عندما يشعر المعلمون بوجود فرص حقيقية للترقية بناءً على أدائهم ومساهماتهم، يزيد حماسهم للعمل ويصبحون أكثر انخراطًا في مسؤولياتهم، مما يساهم في تحسين الأداء التعليمي بشكل عام.

تأتي أهمية التحفيز عبر التقدير في المرتبة الثانية، حيث تظهر النتائج أن الاعتراف بالجهود المبذولة يعزز مستوى الأداء والتفاني، فالتقدير، حتى وإن كان بسيطًا مثل كلمة شكر أو إشارة إلى إنجازات المعلم، يترك أثرًا عميقًا في النفس. يشعر المعلمون بأن عملهم مُعتبر ومُقدر، مما يزيد من دوافعهم للاستمرار في تقديم أفضل ما لديهم، وهذا النوع من التقدير يعزز من بيئة إيجابية تدعم الإبداع والابتكار، ويساهم في رفع مستوى التعليم بشكل عام.

وفي المرتبة الثالثة يأتي احترام الذات كعامل مهم، حيث يبرز دوره في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وتؤكد الباحثة أن الاحترام المتبادل في بيئة العمل يسهم في تعزيز هذه الثقة، مما يسمح للمعلمين بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، وهذه الثقة لا تعزز فقط من شعورهم بالراحة في العمل، بل تشجعهم أيضًا على تحمل مسؤوليات أكبر والمشاركة الفعالة في تطوير المناهج والأنشطة التعليمية.

تأتي أهمية التحفيز عبر التعامل في المرتبة الرابعة، مما يبرز دور أسلوب التعامل الإيجابي مع المعلمين في تعزيز بيئة العمل. من وجهة نظر الباحثة، فإن التفاعل الإيجابي والتواصل الفعّال بين الإدارة والمعلمين يلعبان دورًا رئيسيًا في تحفيز الأداء، وعندما يشعر المعلمون بأن إدارتهم تستمع إلى احتياجاتهم وتدعمهم، يزداد لديهم الإحساس بالانتماء والولاء للمؤسسة. هذا النوع من التفاعل يسهم في خلق بيئة تعليمية تشجع على التعاون والمشاركة.

وأخيراً، يُعتبر التعزيز والمكافآت جزءًا مهمًا، ولكن تأثيره أقل مقارنةً ببقية المجالات، وترى الباحثة أن المكافآت يجب أن تُعزز وتُدمج بشكل أفضل مع الاستراتيجيات الأخرى لضمان تحقيق تأثير أكبر على التحفيز المهني للمعلمين. فبينما تُعتبر المكافآت وسيلة فعّالة لتحفيز المعلمين، قد يتضاءل تأثيرها إذا لم تكن متسقة مع قيم المؤسسة وأهدافها. لذا، يُنصح بتطوير برامج مكافآت تعكس تقدير المعلم كمحور رئيسي في العملية التعليمية، مما يعزز من شعورهم بالقيمة ويسهم في زيادة إنتاجيتهم.

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (6.3) المتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنظمة الترقيات والحوافز لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، حيث توضح الباحثة أن الفقرة المتعلقة بتقديم الحوافز المالية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون جودة التعليم في المدرسة حصلت على أعلى استجابة، وهذا يعكس تقديراً كبيراً من قبل المعنيين بأهمية تحفيز المعلمين من خلال المكافآت المادية والمعنوية التي تعزز من مستوى التعليم، ويشير ذلك إلى أن المدراء في المدارس يثمنون جهود المعلمين ويعملون على مكافأتهم بطريقة مناسبة، مما يساهم في تحسين بيئة العمل وزيادة الإنتاجية. أما الفقرة المتعلقة بتقديم نظام ترقيات وحوافز عادل وشفاف، فقد سجلت أقل درجة في التقييم رغم أنها تظل ضمن نطاق الاستجابة "موافق". من وجهة نظر الباحثة، قد تشير هذه النتيجة إلى وجود بعض التحديات في تطبيق نظام عادل وشفاف، حيث قد تكون هناك بعض الثغرات أو الضعف في وضوح معايير الترقيات والحوافز، مما يؤدي إلى شعور المعلمين ببعض القلق أو الغموض حول مدى عدالة النظام. وبالتالي، يشير ذلك إلى ضرورة مراجعة وتحسين آليات النظام لضمان شفافيته وعدالته بما يعزز رضا المعلمين ويحفزهم

على تقديم أداء أفضل. بشكل عام، تعكس النتائج تأثيراً إيجابياً لأنظمة الترقيات والحوافز مع الحاجة إلى مزيد من التركيز على تعزيز الشفافية والعدالة في هذه الأنظمة بهدف تحفيز المعلمين وتعزيز جودة التعليم في المدارس.

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (7.3) المتعلقة بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التقدير لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، حيث توضح الباحثة أن الفقرة المتعلقة ببناء ثقافة تقدير داخل المدرسة وتشجيع المعلمين على التفاني والإبداع في عملهم حصلت على أعلى استجابة، مما يعكس أهمية تعزيز بيئة تشجع على الإبداع والابتكار بين المعلمين، وهذا يشير إلى اهتمام الإدارة الكبير في خلق بيئة تحفيزية تسهم في تحسين أداء المعلمين وتعزز تفاعلهم مع عملهم، مما ينعكس إيجاباً على مستوى التعليم. أما الفقرة المتعلقة بتقديم التقدير بشكل مستمر وليس فقط في المناسبات الرسمية، فقد سجلت أدنى درجة في التقييم رغم أنها تندرج تحت درجة الاستجابة "موافق". من وجهة نظر الباحثة، قد تعكس هذه النتيجة أن التقدير لا يتم بشكل دوري ومنتظم، بل قد يقتصر أحياناً على المناسبات الخاصة أو الفعاليات الرسمية، ويشير ذلك إلى ضرورة تحسين تطبيق التقدير المستمر في جميع الأوقات، ليصبح جزءاً من ثقافة المدرسة اليومية، وقد يساعد ذلك في تعزيز حوافز المعلمين بشكل دائم ويشجعهم على بذل المزيد من الجهد في تحسين أدائهم بشكل عام، وتعكس النتائج تأثيراً إيجابياً لمجال التحفيز عبر التقدير، مع الحاجة لمزيد من العمل على تعزيز استمرارية التقدير بشكل منتظم بما يتماشى مع ثقافة مدرسية تدعم التفاني والإبداع

وأظهرت النتائج الواردة من الجدول رقم (8.3) المتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال احترام الذات لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس، حيث حصلت بعض الفقرات على درجات أعلى من غيرها. من وجهة نظر الباحثة، الفقرة التي تتعلق بتقديم تغذية راجعة بناءة للمعلمين تساعدهم على تحسين أدائهم سجلت أعلى درجة في المتوسط الحسابي، مما يعكس أهمية التغذية الراجعة في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وتحفيزهم على تطوير أدائهم المهني، وهذه النتيجة تشير إلى أن تقديم

ملاحظات بناءة يُعتبر عاملاً مهماً في تعزيز احترام الذات لدى المعلمين، حيث يسهم في توجيههم نحو التحسين المستمر. من جهة أخرى، الفقرة المتعلقة بتقديم الدعم اللازم والمشورة المهنية للمعلمين لتمكينهم من الثقة في قدراتهم حصلت على أقل درجة في التقييم، رغم أنها تندرج تحت درجة الاستجابة "موافق"، ويشير ذلك إلى أن الدعم المهني ربما لا يكون متوفراً بنفس القدر في جميع الحالات أو قد يحتاج إلى تعزيز أكبر في بعض الأحيان. قد يكون من المفيد أن تعمل الإدارة على توفير مشورة مهنية بشكل أكثر تكراراً وتخصصاً لتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، مما يسهم بشكل أكبر في تحسين أدائهم وتحقيق بيئة مدرسية أكثر دعماً، وتعكس النتائج أهمية التغذية الراجعة والدعم المهني في بناء احترام الذات لدى المعلمين، مع الحاجة لتحسين وتكثيف بعض جوانب الدعم المهني لضمان تعزيز الثقة والقدرة على الأداء المتميز.

وبينت النتائج الواردة من الجدول رقم (9.3) المتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التعامل لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس ، حيث كانت الفقرة المتعلقة ببناء علاقات مهنية إيجابية قائمة على الاحترام المتبادل مع المعلمين هي الأعلى في المتوسط الحسابي، مما يعكس أهمية التواصل الإيجابي والاحترام في تعزيز بيئة العمل التربوي. من وجهة نظر الباحثة، هذه النتيجة تشير إلى أن بناء علاقات مهنية متميزة وقائمة على الاحترام المتبادل يعد من العوامل الأساسية في تحفيز المعلمين وتحقيق تعاون مثمر داخل المدارس. في المقابل، الفقرة المتعلقة بالتعامل مع المعلمين بإنصاف وحيادية، والحرص على عدم التمييز بينهم حصلت على أدنى درجة في التقييم، رغم أنها تندرج تحت درجة الاستجابة "موافق". هذه النتيجة قد تشير إلى أن بعض المعلمين قد يشعرون بالحاجة إلى مزيد من التأكيد على العدالة والحياد في تعامل الإدارة معهم. من الممكن أن يشير ذلك إلى وجود حاجة لتعزيز الثقة بين المعلمين والإدارة من خلال إجراءات أكثر وضوحاً لتوفير بيئة عادلة تضمن توزيع الفرص والموارد بشكل متساوٍ بين الجميع. وتعكس النتائج أهمية العلاقات المهنية المبنية على الاحترام المتبادل كأداة رئيسية في تحفيز المعلمين، مع ضرورة العمل على تعزيز مفهوم العدالة والمساواة لضمان بيئة تعليمية إيجابية وشاملة للجميع.

وأظهرت النتائج الواردة من الجدول رقم (10.3) والمتعلق بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التعزيز والمكافآت لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس أن النتائج أظهرت تبايناً في تقييم الفقرات، حيث حصلت الفقرة المتعلقة بكون المكافآت عادلة ومرتبطة بالأداء الفعلي للمعلمين على أعلى درجة من المتوسط الحسابي، مما يعكس أن المكافآت العادلة التي تعتمد على الأداء الفعلي هي من العوامل المؤثرة بشكل إيجابي في تحفيز المعلمين. من وجهة نظر الباحثة، هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين يقدرون المكافآت التي تعكس جهودهم وأدائهم الفعلي، وهو ما يعزز لديهم شعور العدالة ويحفزهم على بذل المزيد من الجهد. أما الفقرة المتعلقة باستخدام المكافآت لتحفيز المعلمين على العمل بإبداع واجتهاد فقد حصلت على أدنى درجة من المتوسط الحسابي، رغم أن درجة الاستجابة كانت "كبيرة". هذه النتيجة قد تدل على أن بعض المعلمين قد لا يشعرون بالتحفيز الكافي من المكافآت لزيادة إبداعهم واجتهادهم في العمل. قد يتطلب الأمر تعديل آليات المكافآت أو تخصيص حوافز أكثر فاعلية تشجع على الابتكار والإبداع بشكل أكبر.

مناقشة نتائج السؤال الثالث، والذي ينص على: ما مستوى التطوير المهني للمعلمين من قبل مديري المدارس الحكومية الفلسطينية؟

تبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (11.3) والمتعلق بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات أنموذج التطوير المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس ، أن مستوى التحفيز المهني كان بدرجة كبيرة. وفيما يتعلق بالمجالات المختلفة في أنموذج التحفيز المهني، فقد جاء مجال تعزيز القيم والاتجاهات المهنية في المرتبة الأولى، بينما حصل مجال المعرفة والفهم على المرتبة الثانية، وأخيراً جاء مجال المهارات المهنية في المرتبة الثالثة، وجميع هذه المجالات حصلت على درجات كبيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أنموذج التطوير المهني للمعلمين يعكس مجموعة من المكونات الأساسية التي تسهم في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز الجودة في المؤسسات التعليمية. يتصدر الأنموذج تعزيز القيم

والاتجاهات المهنية الإيجابية، مما يشير إلى أن وجود قيم راسخة يشكل أساسًا قويًا للتطوير المهني. هذا يعزز شعور المعلمين بالالتزام والانتماء لبيئة العمل، مما يحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم من جهود. بالإضافة إلى ذلك، يبرز الأنموذج أهمية تحسين مستوى المعرفة والفهم، مما يساهم في تمكين المعلمين من استخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة تلبي احتياجات الطلاب المختلفة. كما يشير الأنموذج إلى ضرورة تحسين المهارات المهنية، حيث تعزز هذه المهارات قدرة المعلمين على التعامل بكفاءة مع التحديات اليومية في الفصول الدراسية، وبالتالي تساعد في خلق بيئة تعليمية أكثر فعالية وتحقيق نتائج أفضل.

جاء في المرتبة الأولى تعزيز القيم والاتجاهات المهنية الإيجابية، مما يعكس أهمية هذا الجانب كجزء أساسي من التطوير المهني. تشير النتائج، من وجهة نظر الباحثة، إلى أن تعزيز هذه القيم يلعب دورًا محوريًا في تحفيز المعلمين على تبني ممارسات تربوية فعّالة. التركيز على القيم الإيجابية يسهم في تحسين بيئة العمل التعليمية، مما يزيد من التزام المعلمين وإخلاصهم في أداء مهامهم، ويعزز من حس المسؤولية تجاه الطلاب والعملية التعليمية بشكل عام. هذا النوع من التعزيز يشجع المعلمين على التحسين المستمر ويساعد في خلق جو من التعاون والاحترام المتبادل بين الجميع في البيئة المدرسية.

جاء في المرتبة الثانية تحسين مستوى المعرفة والفهم لدى المعلمين، حيث تشير النتائج، بحسب رؤية الباحثة، إلى فعالية برامج التطوير المهني في هذا المجال. تعمل هذه البرامج على توسيع مدارك المعلمين وتزويدهم بالمعارف الحديثة والمتجددة، مما يمكنهم من تطبيق استراتيجيات تدريس مبتكرة تتناسب مع احتياجات طلابهم. التحسين في مستوى المعرفة يعزز من قدرة المعلمين على تقديم محتوى تعليمي ذا جودة عالية، مما يساهم بشكل مباشر في تحسين النتائج التعليمية وتعزيز تجربة التعلم لدى الطلاب.

جاء في المرتبة الثالثة أهمية تحسين المهارات المهنية، رغم أن تأثيره قد يكون أقل قليلاً مقارنة بالمجالات الأخرى. تشير النتائج، من وجهة نظر الباحثة، إلى أن تحسين المهارات المهنية يمكن أن يعزز قدرة المعلمين على التعامل بفعالية مع التحديات التعليمية المتنوعة. كما يسهم في تمكينهم من استخدام استراتيجيات تدريس

متنوعة تتناسب مع أساليب التعلم المختلفة لدى الطلاب. هذه المهارات تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز الأداء التعليمي للمعلمين، مما ينعكس بشكل إيجابي على جودة التعليم بشكل عام.

يبيّن الجدول رقم (12.3) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنموذج المعرفة والفهم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس والأغوار، حيث أظهرت النتائج تبايناً في تقييم الفقرات. حصلت الفقرة المتعلقة بتشجيع المعلمين على تبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية على أعلى درجة من المتوسط الحسابي، مما يعكس أهمية هذه الفقرة في تعزيز استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية. من وجهة نظر الباحثة، هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين يُظهرون دعماً جيداً للدمج الفعّال للتكنولوجيا في العملية التعليمية، وهو ما يُعد خطوة إيجابية نحو تحديث أساليب التعليم. إذ تُعتبر التكنولوجيا من الوسائل الحديثة التي تساهم في تحسين العملية التعليمية وتسهيل الوصول إلى المعلومات، مما يعزز من جودة التعليم .أما الفقرة التي تتعلق بإنشاء بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، فقد حصلت على أدنى درجة من المتوسط الحسابي رغم أنها ما زالت ضمن نطاق "كبيرة". قد تعكس هذه النتيجة بعض التحديات في تحقيق بيئة تفاعلية مثالية داخل الفصول الدراسية، رغم أن الفكرة نفسها تحظى بموافقة المعلمين. قد يكون هذا دليلاً على أن الفصول الدراسية قد تفتقر إلى بعض العناصر التي تساهم في تفعيل التفاعل بين المعلمين والطلاب بشكل أكبر. من الممكن أن يكون نقص الموارد أو ضيق الوقت عوامل تؤثر في تحقيق هذه البيئة التفاعلية المطلوبة.وتظهر النتائج أن المعلمين يعترفون بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، إلا أن هناك حاجة لتحسين بعض الجوانب المتعلقة بخلق بيئة تفاعلية تشجع على التفاعل المستمر والإيجابي بين المعلمين والطلاب، وهو ما يتطلب التركيز على توفير بيئة تعليمية داعمة وموارد تعليمية متنوعة تدعم هذا التفاعل.

يوضح الجدول رقم (13.3) "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المهارات المهنية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس" أن النتائج أظهرت تبايناً في تقييم الفقرات. حصلت الفقرة المتعلقة بتشجيع المعلمين على تبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية

على أعلى درجة من المتوسط الحسابي، مما يعكس أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم وفاعليتها كأداة لتعزيز جودة العملية التعليمية. من وجهة نظر الباحثة، هذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين يعترفون بأهمية التكنولوجيا في دعم التعلم وتسهيل الوصول إلى المحتوى التعليمي بشكل مبتكر. أما الفقرة التي تتعلق بإنشاء بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، فقد حصلت على أدنى درجة من المتوسط الحسابي رغم أنها ما زالت ضمن نطاق "كبيرة". قد تعكس هذه النتيجة بعض التحديات في تحقيق بيئة تفاعلية مثالية داخل الفصول الدراسية، رغم أن المعلمين يعترفون بأهمية التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب. ربما يكون نقص الموارد أو الأدوات التعليمية المناسبة أو ضيق الوقت عوامل تؤثر في قدرة المعلمين على تنظيم نقاشات مفتوحة وجلسات تعليمية تفاعلية بشكل فعال، وتظهر النتائج أن المعلمين يوافقون على أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، إلا أن هناك حاجة لتحسين الجوانب المتعلقة بخلق بيئة تفاعلية تدعم التفاعل المستمر والإيجابي بين المعلمين والطلاب، وهو ما يتطلب التركيز على تدريب المعلمين وتوفير الموارد التي تدعم هذه العملية التعليمية التفاعلية.

يبيّن الجدول رقم (14.3) "المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الاتجاهات المهنية والقيم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس " أن النتائج أظهرت تبايناً في تقييم الفقرات. حصلت الفقرة المتعلقة بتوفير برامج إرشادية مهنية مصممة خصيصًا للمعلمين على أعلى درجة من المتوسط الحسابي، مما يعكس أن المعلمين يقدرون هذه البرامج الإرشادية التي تدعم تطوير مهاراتهم المهنية. من وجهة نظر الباحثة، هذه النتيجة تشير إلى أهمية تخصيص برامج إرشادية مهنية تلبي احتياجات المعلمين وتعزز من قدرتهم على أداء مهامهم بكفاءة وفعالية. أما الفقرة المتعلقة بتوفير الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير قدراتهم القيادية فقد حصلت على أدنى درجة من المتوسط الحسابي، رغم أن درجة الاستجابة كانت "كبيرة". هذه النتيجة قد تشير إلى أن المعلمين قد يشعرون بحاجة أكبر للدعم في تطوير مهاراتهم القيادية واتخاذ المبادرات داخل المدارس. قد يعكس ذلك نقصاً في التركيز على تعزيز القدرات القيادية لدى المعلمين مقارنة بالجوانب الأخرى التي يتم التركيز عليها في برامج التطوير المهني، وتعكس هذه النتائج أهمية

تخصيص برامج إرشادية مهنية تلبي احتياجات المعلمين بشكل شامل، مع ضرورة إضافة اهتمام أكبر بتطوير قدراتهم القيادية، مما يعزز من فعاليتهم في بيئة العمل ويزيد من إسهاماتهم في تحسين الأداء التعليمي والإداري داخل المدارس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع، والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لنماذج القيادة لمديري المدارس الحكومية ومستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين؟

يوضح جدول (15.3) اختبار ارتباط بيرسون بين النماذج القيادية (الأنموذج التحويلي، الأنموذج التبادلي، الأنموذج اللامبالي) لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية. تتناول النتائج تحليل العلاقة بين النماذج القيادية وتحفيز وتطوير المعلمين. وتُظهر النتائج أن جميع النماذج القيادية الثلاثة تُظهر ارتباطًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية مع التحفيز والتطوير المهني للمعلمين.

حيث أن نتائج أنموذج القيادة التحويلية تظهر معامل ارتباط قدره (0.808)، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة التحويلية وكلا من التحفيز والتطوير المهني للمعلمين. القيمة (Sig. = 0.000) تدل على دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). تُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن القيادة التحويلية، التي تركز على إلهام وتعزيز مشاركة الأفراد في تحقيق الأهداف المشتركة، تلعب دورًا كبيرًا في تحسين مستوى التحفيز والتطوير المهني للمعلمين. هذا يعني أن المديرين الذين يتبنون أسلوب القيادة التحويلية يمكنهم تحفيز المعلمين بشكل أكبر وتعزيز مشاركتهم في العملية التعليمية.

أظهرت نتائج أنموذج القيادة التبادلية معامل ارتباط قدره (0.688)، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية أيضًا. كما أن قيمة (Sig. = 0.000) تدل على دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن القيادة التبادلية تعتمد على نظام المكافآت والعقوبات المبني على الأداء، مما يعزز التحفيز والتطوير المهني من خلال توفير الحوافز المناسبة. وتشير هذه النتيجة إلى أن المديرين الذين يتبنون أسلوب القيادة التبادلية قادرون على تحقيق نتائج إيجابية عن طريق تحفيز الأداء الجيد.

أظهرت نتائج أنموذج القيادة اللامبالية معامل ارتباط قدره (0.697)، مما يدل على وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة اللامبالية وكل من التحفيز والتطوير المهني للمعلمين. كما أن قيمة (Sig. = 0.000) تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). تفسر الباحثة أن القيادة اللامبالية، التي تتميز بتقليص التدخل واتخاذ القرارات، يمكن أن تساهم في تعزيز تحفيز المعلمين من خلال منحهم درجة من الاستقلالية والحرية. وهذا يعني أن توفير مساحة أكبر للمعلمين للعمل بحرية قد يؤدي إلى تحسين تفاعلهم وزيادة تحفيزهم للتطوير المهني.

بصفة عامة، يُظهر الجدول أن جميع النماذج القيادية الثلاثة (التحويلية، التبادلية، واللامبالية) تساهم بشكل إيجابي وقوي في تعزيز التحفيز والتطوير المهني للمعلمين، مع تفاوت في قوة التأثير بين النماذج. القيادة التحويلية تُظهر التأثير الأقوى، تليها القيادة اللامبالية، ثم القيادة التبادلية. هذا يعكس أهمية كل أنموذج في تحسين التحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

تشير الدراسات الحديثة إلى نتائج تتفق مع هذه النتائج، حيث أظهرت دراسة طردة ومخامرة (2022) مستوى مرتفعاً من ممارسة القيادة التحويلية وتمكين المعلمين، مع علاقة ارتباطية قوية بلغت (0.868). وفي دراسة المري (2023)، وُجدت علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية والتنمية المهنية الذاتية للمعلمين. كما أظهرت دراسة شماسنة (2022) درجة عالية من ممارسة القيادة التحفيزية ومستوى مرتفع من ثقافة الإبداع بين المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، أكدت دراسة Suryadi et al. (2023) العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والالتزام المهني. وأخيرًا، وجدت دراسة Demirdag (2021) علاقات معنوية بين القيادة التعليمية وتحفيز المعلمين. تبرز هذه الدراسات تأثير النماذج القيادية المختلفة في تعزيز التحفيز والتطوير المهني للمعلمين، مما يتماشى مع النتائج المستخلصة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لنماذج القيادة لمعلمي المدارس في تحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، التخصص)؟

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الاولى وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير الجنس

تشير نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة الواردة في جدول (16.3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن كل من الذكور والإناث يستفيدون بنفس القدر من هذه النماذج القيادية، مما يشير إلى فعالية النماذج في تعزيز التحفيز والتطوير المهني بغض النظر عن الجنس. وبناءً على هذه النتيجة، تستنتج الباحثة ضرورة التركيز على عناصر أخرى قد تؤثر على التحفيز والتطوير المهني، مثل جودة التدريب، أساليب القيادة، والسياق الثقافي، والتي قد تساهم في تحسين النتائج التعليمية. وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة أبو كوش (2023) التي تناولت دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، حيث أظهرت أن دور المدير كان ذا أهمية كبيرة دون وجود فروق إحصائية بناءً على الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. كما تدعم هذه النتيجة أيضًا دراسة أبو زلطة (2021) التي استكشفت دور مدير المدرسة في تنمية الشخصية المهنية للمعلم الجديد، حيث وجدت تأثيرًا كبيرًا لدور المدير دون وجود فروق إحصائية بناءً على المتغيرات الديموغرافية. هذه الدراسات تؤكد أن تأثير النماذج القيادية لا يتأثر بجنس المعلمين.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

تشير النتائج الموضحة في جدول (17.3) الخاصة باختبار (One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بشأن نماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز للمعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك بناءً على متغير المؤهل العلمي

تُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن نتائج الدراسة تشير إلى أن المؤهل العلمي لا يؤثر بشكل كبير على تصورات المعلمين تجاه النماذج القيادية التي يمارسها المديرون أو على مستوى التطوير المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية. مما يعني أن المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، يتفقون في تقييمهم لهذه الجوانب القيادية والمهنية، وهو ما يعكس تماسكًا في التوجهات والأهداف التي يسعى المديرون لتحقيقها في بيئة العمل. ومع ذلك، يظهر أن المؤهل العلمي له تأثير ملحوظ على أنموذج التحفيز المهني، مما يعني أن المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة قد يكون لديهم توقعات أو احتياجات متفاوتة فيما يتعلق بالتحفيز والمكافآت. تشير هذه النتائج إلى ضرورة تخصيص استراتيجيات تحفيزية تتناسب مع الخلفيات التعليمية المتنوعة للمعلمين، بما يسهم في تعزيز مشاركتهم ورفع مستوى أدائهم المهني. تتفق هذه النتيجة مع دراسة المري (2023)، التي أظهرت علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية والتنمية المهنية الذاتية، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي يلعب دورًا مهمًا في تعزيز هذا التأثير. كما تشير دراسة سكارنة وآخرون (2019) إلى أن القيادة المدرسية تؤثر إيجابيًا على التحفيز والأداء من خلال تحسين ظروف العمل، مما يرتبط أيضًا بتأثير المؤهل

العلمي على النمو المهني. هذه النتائج تدعم الفكرة بأن المؤهل العلمي يؤثر بشكل متفاوت على النماذج القيادية وأنموذج التطوير المهني.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير الخبرة التعليمية.

تشير النتائج الموضحة في جدول (18.3) الخاصة باختبار (One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لنماذج القيادية لمديري المدارس وتحفيز المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الحكومية الفلسطينية، تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية.

من وجهة نظر الباحثة، يمكن أن يشير هذا الاكتشاف إلى أن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرًا في تحسين تحفيز وتطوير المعلمين، مثل الخبرات العملية، المهارات القيادية، أو السياق المدرسي المحدد. وبالتالي، تدعم النتائج الفرضية الصفرية التي تفيد بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التعليمية للمديرين وفعالية النماذج القيادية في هذا السياق، مما يفتح المجال لاستكشاف عوامل أخرى قد يكون لها تأثير أكبر في تحسين بيئة العمل التعليمية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة طردة ومخامرة (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بتمكين المعلمين بناءً على سنوات الخبرة. كما أشارت دراسة المري (2023) إلى أن تأثير القيادة التحويلية على التنمية المهنية الذاتية للمعلمين لم يختلف بناءً على الخبرات التعليمية، مما يدل على تجانس التأثير بين مختلف المستويات التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة شماسنة (2022) أن درجة ممارسة القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الحكومية في عمان لم تتأثر بفروق في المؤهل العلمي. هذه النتائج تدعم الفرضية القائلة بعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين النماذج القيادية وتأثيرها على تحفيز وتطوير المعلمين بناءً على متغير الخبرة التعليمية.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة وتنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لنماذج القيادية لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى الى متغير التخصص.

تشير النتائج الموضحة في جدول (19.3) الخاصة باختبار (t-Test) للعينات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تبعاً لمتغير التخصص، وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى أن جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم لهم نفس النماذج القيادية ومستوى التحفيز والتطوير المهني مما يعكس وجود نماذج قيادية ومستوى موحد من التحفيز والتطوير المهني المقدم لجميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم ، وقد يكون ذلك نتيجة السياسات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق المساواة والعدالة في بيئة العمل المدرسية، حيث يتم التعامل مع جميع المعلمين بنفس الأسلوب القيادي وتوفير فرص متساوية للتطوير المهني، هذا الاتساق في التعامل يمكن أن يعكس التزام إدارات المدارس بتطبيق استراتيجيات قيادية تعزز التفاعل والتعاون بين المعلمين دون تمييز مرتبط بالتخصص، ما يساهم في بناء بيئة مهنية شاملة ومتوازنة وخلق بيئة تحفيزية مثالية للمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات، منها دراسة أبو كوش (2023) ودراسة طرد ومخامرة (2022) التي أكدت أن دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لم يظهر فروقًا إحصائية وفقاً للتخصصات المختلفة.

التوصيات:

في إطار ما توصلت اليه الباحثة من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. تبني مديرو المدارس أنموذج القيادة التحويلية لعمل على تحفيز المعلمين وتعزيز أسلوب تعليمي ابداعي وملهم، عبر برامج تدريبية لتمكين المديرين من إلهام المعلمين وتعزيز الثقة بينهم، مما يعزز الأداء الأكاديمي والتفاعل الإيجابي.
2. تبني مزيج من الانواع القيادية، بما في ذلك القيادة التبادلية، مع التشديد على أسلوب القيادة التحويلية لتفادي الاعتماد على القيادة اللامبالية التي قد تؤدي إلى تراجع الأداء، وتطبيق أنظمة دعم ومكافآت ترتبط بالأداء لخلق بيئة عمل منسجمة وفعّالة.
3. تطوير برامج تدريبية شاملة للمديرين تركز على دمج النماذج القيادية المختلفة، وتعليمهم كيفية تطبيق كل أنموذج في المواقف المناسبة، مما يعزز قدرتهم على تحدي الصعوبات وتحقيق الأهداف المدرسية بكفاءة.
4. تطوير أنظمة ترقية وحوافز شفافة وعادلة تعتمد على الأداء والإنجازات الحقيقية، مع تطبيق برامج تقييمية متعددة الجوانب تشمل التقييمات المهنية والنفسية، مما يعزز شعور المعلمين بالعدالة ويحفزهم على تقديم أفضل ما لديهم.
5. تعزيز ثقافة التقدير داخل المدارس من خلال تنظيم فعاليات تقديرية للمعلمين وتقديم شكر علني لجهودهم، مما يساهم برفع ولائهم للمنظمة ويحفزهم للإبداع والابتكار في عملهم.
6. تقديم برامج تدريبية للمعلّمين تركز على تعزيز احترام الذات وبناء الثقة بالنفس، مما يساهم في تحسين أدائهم المهني ويساعدهم على التفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب والزملاء.
7. تعزيز القيم المهنية لدى المعلمين بشكل مستمر من خلال إقامة برامج تدريبية تركز على الالتزام المهني والتقدير المتبادل، مما يسهم في تحسين بيئة العمل وزيادة تفاعل المعلمين مع تحسين العملية التعليمية.

8. تطوير برامج تدريبية لتحسين معرفة المعلمين وفهمهم للمفاهيم التعليمية المعاصرة، وزيادة قدرتهم على استخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، مما يعزز جودة التعليم.
9. تطوير برامج تدريبية لتحسين المهارات المهنية للمعلمين في إدارة الصفوف والتفاعل الفعّال مع الطلاب، مما يسهم في خلق طريقة تعليم انضباطية تعزز من عملية التعلم.
10. تطبيق نظام مكافآت واضح يرتبط بالأداء المدرسي بشكل مباشر، بحيث يتم مكافأة المعلمين بناءً على الإنجازات التي تحققها المدرسة، مما يحفزهم على تحقيق أهداف المدرسة بشكل أفضل.

الاثار والقيود

أظهرت الدراسة مجموعة من الآثار الإيجابية، أبرزها تسليط الضوء على أهمية النماذج القيادية المتنوعة وتأثيرها الفاعل في تحسين الأداء الإداري والتعليمي في المدارس الحكومية الفلسطينية. فقد بينت النتائج دور القيادة التحويلية في تعزيز الابتكار والتعاون المؤسسي، بينما أثبتت القيادة التبادلية فعاليتها في تحقيق الانضباط ودعم الإنتاجية، مع الإشارة إلى الإيجابيات والسلبيات المرتبطة بالقيادة اللامبالية. كما أبرزت الدراسة أهمية التحفيز المهني عبر أنظمة الترقيات والتقدير واحترام الذات في رفع معنويات المعلمين وتحفيز أدائهم. ومع ذلك، واجهت الدراسة عدة قيود، منها الاعتماد على منطقة جغرافية محدودة (محافظة طوباس) مما قد يحد من تعميم النتائج على بقية المناطق الفلسطينية. بالإضافة إلى ذلك، اقتصرت الأداة البحثية على الاستبانة والمقابلات، مما قد يستثني وجهات نظر أخرى أو تفاصيل دقيقة يمكن استكشافها عبر طرق بحثية أخرى مثل الملاحظة المباشرة أو تحليل بيانات طويلة الأمد. كما يمكن أن يؤثر التحيز الناتج عن الاستجابات الذاتية للمشاركين على دقة بعض النتائج. بناءً على ذلك، توصي الباحثة بتوسيع النطاق الجغرافي للدراسات المستقبلية واستخدام أدوات بحثية متنوعة لضمان شمولية النتائج وزيادة موثوقيتها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو النصر، مدحت. (2012). *قادة المستقبل: القيادة المتميزة الجديدة* .القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو زلطة، هناء علي. (2021). دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

أبو سنينة، رانية آدم محمد خليل. (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 كوش، عبد العزيز رزق. (2023). دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب .*مجلة كلية التربية* (أسيوط)، 39(12)، 293-310.

الأسدي، إبراهيم أحمد علي. (2019). *إعادة هيكلة الرواتب في القطاع العام في الأردن وتحقق معايير العدالة والكفاية والمساواة* .(رسالة ماجستير منشورة). كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

أسماعيل، جملا صالح جروان. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون مهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانية والاجتماع*، 67.

إسماعيل، محمد صادق. (2014). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم* (ط4). الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

الأصقة، عبير بنت سليمان. (2019). *دور القيادات المدرسية في التطوير المهني للمعلمين بالمرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التنمية القائم على المدرسة: نموذج مقترح* .(رسالة دكتوراه منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

اغادير، يوسف محمود. (2017). *درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية* .(رسالة ماجستير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

بغدادي، منار محمد. (2012). *تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول* .بيروت: مكتبة دار الحكمة.

البلتاجي، حسن. (2016). *التطوير الإداري في المنظمات التعليمية* .القاهرة: مكتبة دار المعرفة.

تفريج، أمال ونور، الهدى هادي. (2020). *النمط القيادي وأثره على أداء الموظفين* .(رسالة ماجستير منشورة). جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.

جاد الرب، سيد محمد. (2016). *الإدارة الاستراتيجية* .القاهرة: دار النهضة للنشر والتوزيع.

جبر، زينب علي. (2010). *القيادة التحويلية والتطوير المهني المستمر للمعلمين* .عمان: مكتبة وائل للنشر والتوزيع.

الجساسي، عبد الله. (2011). *أثر الحوافز المادية والمعنوية على تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان* .(رسالة ماجستير غير منشورة). الأكاديمية البريطانية للتعليم العالي.

جهاز الإحصاء الفلسطيني. (31 أكتوبر، 2023). توزيع معلمي المدارس في فلسطين حسب الجهة المشرفة والمنطقة والمحافظة، للأعوام الدراسية 2011/2012–2022/2023. تم الاسترداد من https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Teachers_ar.html

الحارثية، خالصة بنت سالم. (2021). *تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: نموذج بنائي مقترح* .(رسالة دكتوراه منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الحربي، أحمد محمد. (2022). *المركزية والتمكين الإداري: دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام* .الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الحريري، يوسف جمال. (2019). *القيادة اللامبالية وتحدياتها في المنظمات* .عمان: دار اليازوري العلمية.

حسين، حاتم. (2023). تأثير القيادة الروحية على سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية .*مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، 3(13)، 3913–3979.

الحلواني، سارة، ومحمد، خالد. (2022). أثر برامج التطوير المهني على تحسين أداء المعلمين .*المجلة العربية للتعليم والتطوير*، 33(2)، 145–167.

خوالدة، ناصر. (2009). *الإصلاح والتطوير الإداري في المؤسسة التربوية* .المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.

داغستاني، محمد كمال. (2021). القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*.93-65 ,(1)60

درويش، محمد أحمد. (2009). *نظريات القيادة واستراتيجيات الاستحواذ على القوة* .الرياض: دار عالم الكتب.

دعمس، مصطفى نمر. (2015). *اعداد وتأهيل المعلم* .الرياض: مكتبة دار القلم.

الدهشان، محمود علي، ومحمود، حسن عبد الله. (2021). التطوير المهني للمعلمين: أثره على جودة التعليم .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*.122-98 ,(1)55 ,

هيكل، عامر، وسبع، عبد القادر بن. (2021). الحوافز ودورها في تنمية المورد البشري: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجامعيين (جامعة عمار ثليجي الأغواط .(*مجلة التمكين الاجتماعي*-53 ,(1)3 , 66.

الراقي، عبد الشفيع رشيد. (2010). *النظام القانوني للمرتب في الوظيفة العامة وأثره في فعالية الإدارة* . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.

رجب، علي مصطفى. (2020). التطوير المهني للمعلمين: مقاربات وتجارب حديثة .*مجلة التعليم الحديثة* , 32(1), 145-167.

رداد، محمود حسن. (2020). التحفيز في التعليم: أسس ونتائج .*المجلة العربية للتربية*.89-76 ,(2)15 ,

زيدان، محمد السيد. (2018). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة .*مجلة كلية التربية بورسعيد*.395-350 ,(24)24

السعيد، خالد، والعالم، حسن. (2020). *القيادة التبادلية: أسس وممارسات* .بيروت: المركز العربي للأبحاث والدراسات.

السقا، عون. (2013). الدوافع النفسية والحوافز وعلاقتها بأداء العاملين في حقل القطاع المصرفي في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

السكارنه، بلال. (2010). *القيادة الادارية الفعالة* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شارما، سمر سينغ. (2020). نظريات القيادة وتأثيرها على إدارة الفرق .*المجلة الدولية للعلوم الإدارية* , 12(4), 201-221.

الشاعري، جمعان بدر. (2021). تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية .*المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*.85(85)

شاوش، زايد ناجي، والشخفير، عبد الله احمد. (2023). الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية .*مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*.1-7,(10)7 ,*(HEALS)*

الشريف، نسرين محمد. (2021). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمدراء المدارس الحكومية بمنطقة الجيزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلم. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الشعواني، أحمد، والاعمى، محمد. (2014). المركزية الإدارية في المؤسسات التعليمية: تحديات وحلول . *المجلة الدولية للعلوم التربوية*.134-112 ,(3)20 ,

شماسنة، جيهان. (2022). درجة ممارسة القيادة التحفيزية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*.(10)6 ,

الصعيري، فوزية بنت علي. (2023). حوافز مادية ومعنوية مقترحة لمعلمات الصف الأول الابتدائي من منظور معلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية .*مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 1*.(1)

صميدة، أحمد علي. (2011). *استخدامات توصيف الوظائف في المجالات الإدارية المختلفة: تقويم الأداء، الاستقطاب، الاختيار، الرواتب والأجور* .القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الصيرفي، محمد. (2013). *القيادة الإدارية والإبداعية* .الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

طردة، فادي محمود، ومخامرة، كمال خليل. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم .*المجلة العربية للنشر العلمي*، عدد .(45)

الطريجي، بدر. (2016). *نظريات في القيادة* .بيروت: دار مدارك للنشر.

عبد الحميد، جابر. (2015). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية* .عمان: دار الكتاب العربي.

عبد الخالق، محمد علي. (2022). *التطوير المهني للمعلمين في ظل التغيرات الحديثة في التعليم* .القاهرة: دار المعرفة للتطوير التربوي.

عبد الرحمن، عبد الله، سالم، وعلي، حسن، محمد. (2023). القيادة والتحفيز في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الغني، عمرو محمد. (2017). أثر القيادة الأخلاقية على جودة حياة العمل: دراسة تطبيقية على مصلحي الضرائب المصرية. (رسالة ماجستير منشورة). كلية تجارة، جامعة عين شمس، مصر.

عبد القادر، طلحة وقادة، يزيد. (2021). القيادة التحويلية كمدخل لتحقيق الالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة بمؤسسة سونلغاز بسعيدة .*مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، 8*.341-361 ,(2)

عبد القادر، هشام أحمد. (2012). *المعلم ودوره في مجتمع المعرفة* .بيروت: مكتبة دار الحكمة.

عبد الله، عمرو عبد العزيز والدسوقي، عبد العليم وعيد، أيمن عادل. (2024). دور القيادة الاستراتيجية في تحسين القدرة على التغيير الاستراتيجي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية .*مجلة راية الدولية للعلوم التجارية، 3*.893-956 ,(9)

عبد الوهاب، محمد سالم. (2019). *القيادة التحويلية وتأثيرها على تحسين الأداء المؤسسي* .القاهرة: دار المعرفة.

عبوي، زيد. (2017). *الاستراتيجية الحديثة في إدارة التخطيط والتطوير* (ط4). الرياض: مكتبة المتنبي.

العريمي، يسري. (2024). دور القيادة الفعالة في تحقيق جودة الأداء الوظيفي لدى إدارات المدارس الحكومية بسلطنة عمان .*مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 4*.136-148 ,(4)

عصمت، محمد علي. (2017). القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتهما بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين .*المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد 12*.

عطية، محسن. (2013). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس* .الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع.

العظامات، محمد. (2021). دور مديري المدارس في تطوير البيئة التعليمية في المدارس الحكومية. (رسالة ماجستير). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عفونة، أحمد خليل. (2014). *التعليم في فلسطين: تحديات وآفاق* .بيروت: مركز الدراسات الفلسطينية.

العقرباوي، وداد عبد العزيز. (2011). أثر القيادة التبادلية في تنمية رأس المال البشري في الجامعات الأردنية الخاصة. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

علك، عبد الناصر. (2016). *الأنماط القيادية الطريق لبناء الميزة التنافسية المستدامة* .عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

العلوية، منى بنت خميس بن راشد، الهنداوي، ياسر فتحي، والفهدي، المهدي راشد بن سليمان. (2023). استكشاف تأثير القيادة التمكينية على التزام المعلمين بالتغيير في المدارس الحكومية: دليل من سلطنة عمان .*مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 48 . ص. (333–358)

العنزي، نايف بن عماش السويلم. (سبتمبر، 2021). تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية .*مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، عدد (7)، الجزء الثاني.

عنين، صوفيا محمد النور. (2018). القيادة الإدارية وأثرها على أداء الموظفين. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

عوض الله، مرفت. (2012). أثر التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي للموظفين. (رسالة ماجستير غير منشورة). الأكاديمية العربية في الدنمارك.

عياصرة، معن محمود وبن حمد، مروان محمد. (2008). *القيادة والرقبة والاتصال الاداري* .عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الغرباوي، شهدان عادل عبد اللطيف. (2020). *القيادة الإدارية* .الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الفرح، محمد وجيه. (2015). *أساسيات التنمية المهنية للمعلمين* ط4). القاهرة: مكتبة دار المعارف.

الفهمي، مرزوق بن مطر. (2020). دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية .*مجلة القراءة والمعرفة*، 2020.(1)

القاسم، جمال مثقال. (2009). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي: نماذج تطبيقية* .عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

قحوان، محمد قاسم. (2012). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة* . القاهرة: مكتبة الأنجلو.

قوال، فاطمة. (2021). القيادة التحويلية وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي .*مجلة العلوم القانونية والسياسية*، (1), 260-271.12

كافي، مصطفى يوسف. (2009). *التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي* .بيروت: مكتبة القلم الحر.

الكبيسي، منى مبارك زايد. (2024). *أنماط القيادة المستقبلية: رؤية قطر ما بعد 2030* .رسالة ماجستير، جامعة قطر، الدوحة، قطر.

كشخه، محمد رامى، وشاوي، محمد طاهر. (2023). القيادة الاستراتيجية في تنمية الكفاءات البشرية في المؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية في المؤسسة الوطنية لخدمات الآبار. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة، الجزائر.

لبيب، حسن عيد. (2023). تحليل العلاقة بين القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على العاملين بالشركات التابعة للشركة القابضة للأدوية والكيماويات بالقاهرة الكبرى .*المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية*، (1)

لعلاق، بشير. (2019). *القيادة الإدارية* .عمان: دار اليازوري العلمية.

لهلوب، ناريمان يوسف. (2019). *مهارات القيادة التربوية الحديثة* .الشارقة: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المبعوث، محمد. (2013 .(*التخطيط التربوي بين النظرية والممارسة: نحو تربية إسلامية عربية* .الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع.

المبيضين، ديما محمد صالح مصطفى. (2022). دور القيادة التحويلية في تحسين أداء الإدارة المدرسية في الأردن .*مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(7)، 572-593.

محمد، دينا مناف. (2012). أنماط القيادية ودورها في التنمية: مهارات العاملين دراسة استطلاعية لآراء عينة من قيادات الإدارات والعاملين في مديرية شبكة الكهرباء نينوى. دبلوم عالي، جامعة الموصل، العراق.

مدبولي، محمد عبد الخالق. (2013). *التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجية* (ط4). الرياض: مكتبة دار القلم.

المرزوقي، سارة، ومحمد، خالد بن عبد الله. (2021). أثر القيادة التحويلية في تحقيق أداء مؤسسات التعليم: دراسة ميدانية .*المجلة العربية للتعليم العالي*، 25.145-112 ,(2)

المري، معجبة عبد الله آل رحمه. (2023). أثر القيادة التحويلية على التنمية المهنية الذاتية للمعلمين في المدارس الحكومية بدولة قطر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قطر، قطر.

مزيان، أمينة. (2022). دراسة حول أهمية القيادة الأخلاقية للمساهمة في الرضا الوظيفي: دراسة حالة لمصرف السلام بالجزائر .*مجلة الدراسات الاقتصادية والتجارية المعاصرة*، 5.(2)

معاني، حسن عبد الله. (2015). *التحفيز المهني ودوره في تطوير الأداء الوظيفي* .عمان: دار الكتاب الجامعي.

معاني، ناجح راضي علي. (2015). درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2015 .(*تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي* .عمان: البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفياً ومهنياً.

المهداوي، محمد أحمد. (2022). التحفيز والتطوير المهني للمعلمين في ظل التغيرات التكنولوجية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 45.115-98 ,(4)

المهدي، حسين عبد الله. (2019). أثر التحفيز على تطوير المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة .*المجلة الدولية للتعليم والتطوير*، 17.240-221 ,(3)

المهدي، ياسر فتحي، والحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد. (2021). القيادة التعليمية والفعالية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان .*المجلة التربوية*، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي، 35(139).

المومني، شهناز علي يوسف. (2024). مستوى ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الديمقراطية من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في لواء المزار .*مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 40(3)، 100-124.

مويسات، أحمد، وخيري، عبد القادر. (2021). النماذج القيادية وتأثيرها على أداء العاملين: دراسة حالة مؤسسة نفطال سعيدة. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة، الجزائر.

ناصر، حسن محمود حسن. (2010). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين. (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

النوافعة، راجي. (2018). أثر الرضا الوظيفي على أعضاء الهيئة الإدارية على الولاء الوظيفي في الجامعات الأردنية الخاصة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

النوفل، زياد بن محمد، والجبر، بن محمد جبر. (2024). فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على البحث الإجرائي في تنمية تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية عن التطوير المهني المستمر . *مجلة العلوم التربوية*، (1)، جزء 2.

هاشم، حسن محمد. (2014). العمالة والتعليم والتنمية في بعض دول الخليج العربي. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.

هلال، محمد سعيد عبدالمطلب، و محمود، بدرية مصطفى. (2023). تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية العامة في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية .*مجلة الإدارة التربوية*، 37(37)، 58-157.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2012). المعايير المهنية للمعلم. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2012). معايير التطوير المهني للمعلمين. رام الله: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية

Abu Rassa, H., & Emeagwali, O. L. (2020). Laissez-faire leadership role in organizational innovation: The mediating effect of organization structure. *Management Science Letters*, 7(8), 1457-1462. https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.5.009

Achhnani, B. (2021). Thin line of difference between laissez-faire leadership and absentee leader. *Journal of Management Research and Analysis*, 7(4), 183-185 . https://doi.org/10.18231/j.jmra.2021.4.183

Al Tahhan, Z. (2018). *The Palestinian Struggle: Politics, History, and Challenges*. New York: Palgrave Macmillan.

Brigman, G. (2016). The politics of teacher professional development: Policy, research, and practice. *ERIC Digest*. https://eric.ed.gov/?id=ED568384

Demirdag, S. (2021). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher motivation. *i.e.: Inquiry in Education*, 13(2), Article 6. https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/6

Demirdag, Seyithan. (2021). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher motivation. *i.e.: Inquiry in Education*, 13(2), Article 6 https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss2/6

Havighurst, R. J. (2022). The role of teachers in learning. *Journal of Educational Studies*, 45(3), 321-338. https://doi.org/10.1080/03057240.2022.1982349

Jony, M. T. (2019). The impact of autocratic, democratic and laissez-faire leadership styles on the success of the organization: A study on the different popular restaurants of Mymensingh, Bangladesh. *Canadian Journal of Business and Information Studies*, 1(6), 28-38. https://doi.org/10.18844/cjbis.v1i6.5270

Maaranen, K., Stenberg, K., Sintonen, S., Kynäslahti, H., Jyrhämä, R., & Byman, R. (2022). University faculty leaders' views of teacher educators' professional development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 49(5), 1-16. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2034543

Mahboob, K., Khan, U. A., & Hussain, L. (2024). Exploring transactional leadership and its relationship with teacher motivation. *Journal of Social Research Development*, 5(1), 1-12. https://doi.org/10.5555/jsrd.2024.5.1.1

Nawab, A., & Quraishi, M. (2024). Teachers value PD if leaders value PD': Role of school leaders in professional development of teachers in rural Pakistan. *Leadership and Policy in Schools*. https://doi.org/10.1080/13603124.2024.1743300

Norazah, M. I., Sobratno, H., & Fathurov, M. (2024). The effect of principal leadership style, administrative support, and professional development on teacher performance in MTSN 17 Jombang. *Journal of Management Research*, 6(1), 201-2022. https://doi.org/10.2174/2397537406666240316

Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). SAGE Publications.

Qin, Y., Moonmuang, S., & Senarith, P. (2023). The mediation effects of teachers' quality and organizational factors on the relationship between teachers' leadership and teachers' professional development: A case study of art teachers in colleges and

universities in Shenyang City, Liaoning Province. *Journal of Roi Kaensarn Academy*, 8(6), 558–567. https://doi.org/10.5267/j.rka.2023.3.004

Sakerani, D., Imron, A., Djatmika, E. T., & Arifin, I. (2019). The impact of principal leadership on teacher motivation and performance: A mixed-method approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 9(10), 312–327. https://www.ijicc.net/images/vol9iss10/910_sakerani_2019.pdf

Suryarti, E., Muazza, M., & Masbirototni, M. (2024). The role of school principal leadership in improving teamwork and teacher performance motivation at SMK N 5 Merangin. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 6(1), 96-101. https://doi.org/10.23917/mudir.v6i1.7123

Wilian, D., Hidayat, R., & Karmila, N. (2023). The relationship between transformational leadership and learning organization on professional commitment. *Journal of Social Studies, Arts and Humanities*, 3(1), 21–25. https://doi.org/10.26706/jsaah.v3i1.1155

Zaman, S., Ayaz, M., & Gohar, A. (2023). Role of school leader in professional development of secondary school teacher. *Pakistan Journal of Law, Analysis and Wisdom*, 2(2), 89-102. https://doi.org/10.3390/jlaw2020089

الملاحق

الملحق (أ)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (نماذج القيادة لمديري المدارس وعلاقتها بالتحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية.

ولأغراض هذه الدراسة فقد قامة الباحثة ببناء المقاييس المرفقة وتطويرهن وهي مكونة من قسمين:

القسم الأول: يتعلق بالخصائص الشخصية والديمغرافية للمبحوثين.

القسم الثاني: يتكون من مجموعة فقرات تقيس النماذج القيادية، والتحفيز والتطوير المهني لمديري المدارس للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية في حافظة طوباس من وجهة نظر المعلمين.

علما بأن الإجابة عن فقرات المقياس ستكون وفقا لتدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

وقد قامة الباحثة ببناء هذه المقاييس وتطويرهن في ضوء مراجعتها للدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالموضوع.

وبما أنكم المختصون والمهتمون في هذا المجال يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه المقاييس في صورتهم الأولى راجين منكم التكرم بقراءة فقراتها وتحكيمها من حيث:

1. مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وملاءتها لموضوع الدراسة.

2. شمولية المجال الواحد، ووضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية.
3. الإضافة أو الحذف أو التعديل كما ترونه مناسبا.
4. أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى.

هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الأداة وإخراجها بصوره ملائمة، لذا ترجو الباحثة إبداء رأيكم في كل فقرة من فقرات الأداة وذلك بوضع إشارة (X) أو (√) في الحقل الذي ترونه مناسبا وتدوين ملاحظاتكم (حذف، إضافة، تعديل، دمج، إعادة صياغة) ودرجة موافقتكم على فقرات الأداة بالنسبة المئوية.

شاكرا لكم تعاونكم مع وافر احترامي وتقديري واعترافي بغزير علمكم

القسم الأول: الخصائص الشخصية والديمغرافية للمبحوثين:

أرجو التكرم بإبداء رأيكم العلمي بخصوص مدى صلاحية استخدام المتغير ومستوياته في الدراسة الحالية:

1. الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى
2. سنوات الخبرة: ( ) 5 سنوات فما دون ( ) من5 – الى اقل من10 سنوات ( ) أكثر من 15 سنوات
3. المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه فأعلى
4. التخصص: ( ) تخصصات علمية ( ) تخصصات انسانية

يرجـــى تحكـــيم فقـــرات المقيـــاس بوضـــع إشـــارة (√) أو (x) فـــي العمـــود المناســـب بجانـــب كل فقرة، وكتابة درجة موافقتكم عليها بالنسبة المئوية

المجال الأول :النماذج القيادية					
البعد الأول : القيادة التحويلية					
الرقم	**الفقرات**	**صالحة**	**غير صالحة**	**في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح**	**درجة الموفقة على الفقرة %**
.1	يبحث عن وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.				
.2	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.				
.3	يفتخر بارتباطه بالمعلمين.				
.4	يتحدث عن أهم المعتقدات التي يؤمن بها.				
.5	يعامل المعلمين كأفراد وليس كأعضاء في مجموعة فقط.				
.6	يتصرف بطرق تبني احترام المعلمين له.				
.7	يوضح رؤيته الملهمة للمستقبل.				
.8	يساعد المعلمين على تطوير نقاط قوتهم.				
.9	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام.				
.10	يؤكد على أهمية الشعور الجماعي بالرسالة التعليمية.				
.11	يعبر عن الثقة في تحقيق الأهداف.				
.12	يرفع رغبة المعلمين في النجاح.				
.13	يزيد من رغبة الآخرين في بذل المزيد من الجهد.				
.14	يقود المعلمين بشكل فعال.				
.15	يعمل مع الآخرين بشكل مرضٍ.				
.16	يظهر إحساساً بالقوة امام المعلمين.				
.17	يجعل الآخرين ينظرون إلى المشاكل من زوايا مختلفة.				
.18	يعبر عن الرضا عندما يفي الآخرون بالتوقعات.				

.19	يشجع بيئة منفتحة على تبادل الأفكار والمقترحات.				
.20	يستمع بعناية لآراء المعلمين ويقدر مساهماتهم.				
.21	يعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة نحو تحقيق الأهداف التعليمية.				
.22	يواجه التحديات بثقة ويحفز الآخرين على تجاوز العقبات.				
.23	يعزز الابتكار والإبداع في أساليب التدريس والعمل التربوي.				
البعد الثاني : القيادة التبادلية					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.24	يقدم المساعدة للآخرين مقابل جهودهم.				
.25	يناقش بشكل محدد من هو المسؤول عن تحقيق أهداف الأداء.				
.26	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.				
.27	يركز الاهتمام انحرافات المعلمين عن المعايير.				
.28	يستخدم طرق قيادة تكون مناسبة.				
.29	يجعل الآخرين يفعلون أكثر مما توقعوا.				
.30	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.				
.31	يكون فعالاً في تمثيل الآخرين أمام السلطات العليا.				
.32	يلبي احتياجات المعلمين بكفاءة.				
.33	يكون فعالاً في تلبية متطلبات المدرسة.				
.34	يعزز التواصل الواضح لضمان تحقيق الأهداف التربوية.				
.35	يشجع بيئة عمل تعاونية تدعم تبادل المعرفة والخبرات.				

.36	يضع معايير أداء واضحة ويحرص على متابعتها.				
.37	يدعم المعلمين في مواجهة التحديات المهنية ويقدم الحلول المناسبة.				
.38	يحرص على تحقيق التوازن بين الأهداف الفردية والمؤسسية.				
البعد الثالث : القيادة اللامبالية					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.39	يفشل في التدخل حتى تصبح المشاكل خطيرة.				
.40	يتجنب المشاركة عندما تنشأ قضايا مهمة.				
.41	يكون غائباً عند الحاجة.				
.42	ينتظر حتى تسوء الأمور قبل اتخاذ إجراء.				
.43	يصلح المشاكل قبل أن تصبح مزمنة.				
.44	يوجه انتباهه نحو الفشل في تلبية المعايير.				
.45	يتجنب اتخاذ القرارات.				
.46	يتأخر في الرد على الأسئلة العاجلة.				
.47	يحتفظ بسجل لجميع الأخطاء.				
.48	يحجم عن اصلاح المشاكل صعبة الحل.				
.49	يركز انتباهه بالكامل على التعامل مع الإخفاقات.				
.50	يعتبر الفرد كأنه لديه طموحات مختلفة عن الآخرين.				
.51	يفضل مصالح المجموعة من أجل مصلحته الفردية.				
.52	يعتبر العواقب الأخلاقية والأدبية أساس فعال للقرارات.				
.53	يؤدي نهجه المتردد والسلبي إلى بيئة عمل غير مستقرة				

المجال الثاني : التحفيز المهني					
البعد الأول : أنظمة الترقيات والحوافز					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.54	يحرص على تقديم نظام ترقيات وحوافز عادل وشفاف.				
.55	يضمن للمعلمين المكافآت المستحقة بناءً على جهودهم.				
.56	يعمل على توفير فرص الترقي الوظيفي للمعلمين المتميزين من خلال دورات تدريبية ومنح دراسية.				
.57	يقدم الحوافز المالية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون جودة التعليم في المدرسة.				
.58	يراجع نظام الترقيات بشكل دوري للتأكد من ملاءمته لاحتياجات المعلمين .				
.59	يستمع إلى مقترحات المعلمين لنظام الحوافز والترقيات واعدلها لتلبية توقعاتهم.				
البعد الثاني : التحفيز عبر التقدير					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.60	يحرص على تقديم التقدير للمعلمين ذوي الجهود المتميزة في التعليم .				
.61	يستخدم وسائل متنوعة للتقدير، مثل شهادات التقدير، والإشادة العلنية، والرسائل الشكر الشخصية.				
.62	يعمل على بناء ثقافة تقدير داخل المدرسة تشجع المعلمين على التفاني والإبداع في عملهم.				
.63	يستمع إلى آراء المعلمين ويحترم مساهماتهم.				
.64	يحرص على تقديم التقدير بشكل مستمر وليس فقط في المناسبات الرسمية.				

البعد الثالث : احترام الذات					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.65	يعزز من احترام الذات لدى المعلمين من خلال توفير بيئة عمل داعمة ومحترمة.				
.66	يعطي المعلمين الثقة في قدراتهم من خلال تقديم الدعم اللازم والمشورة المهنية.				
.67	يشجع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.				
.68	يقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المعلمين لتحسين أدائهم .				
.69	يعمل على توفير فرص للنمو الشخصي والمهني للمعلمين من خلال برامج التطوير المستمر وورش العمل.				
البعد الرابع: التحفيز عبر التعامل					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.70	يحرص على بناء علاقات مهنية إيجابية قائم على الاحترام المتبادل مع المعلمين.				
.71	يستمع إلى احتياجات ومشاكل المعلمين ويعمل على حلها بفعالية وسرعة.				
.72	يعمل على تعزيز التواصل المفتوح والشفاف بينه وبين المعلمين لضمان شعورهم بالتقدير والانتماء.				
.73	يحرص على تقديم الدعم اللازم للمعلمين في أوقات الصعوبات والتحديات.				
.74	يتعامل مع المعلمين بإنصاف وحيادية، ويحرص على عدم التمييز بينهم.				
البعد الخامس : التعزيز والمكافأت					

الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.75	يقدم المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون إنجازات متميزة ويظهرون تفانياً في عملهم.				
.76	يحرص على أن تكون المكافآت عادلة ومرتبطة بالأداء الفعلي للمعلمين.				
.77	يستخدم استراتيجيات التعزيز الإيجابي لتحفيز المعلمين على تحقيق النجاح.				
.78	يقدم المكافآت بشكل منتظم للحفاظ على مستوى أداء عالٍ.				
.79	يستغل المكافات لتحفيز المعلمين على العمل بإبداع واجتهاد.				
المجال الثالث: التطوير المهني					
البعد الأول : المعرفة والفهم					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.80	يدرك المدير أهمية توفير فرص مستمرة للمعلمين للتعلم والتطور الشخصي.				
.81	يوجه المعلمين بضرورة التحديث المستمر لمعرفتهم التعليمية.				
.82	يوفر الدعم للمعلمين في تطوير قدراتهم على تحليل البيانات التعليمية وتقييم أدائهم.				
.83	يناشد المعلمين بتبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية.				
.84	ينشئ بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، من خلال تنظيم نقاشات مفتوحة وجلسات تعليمية تفاعلية.				

البعد الثاني : المهارات المهنية					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.85	يقدم دعماً كاملاً للمعلمين في مجال التدريب والتطوير المستمر.				
.86	يشجع المعلمين على التفكير الابتكاري وتبني الأساليب الجديدة في التعليم.				
.87	يدعم المعلمين في تطوير مهارات الاتصال الفعالة مع الطلاب وأولياء الأمور.				
.88	يقدم برامج تدريبية تنمي مهارات القيادة والإدارة للمعلمين.				
.89	يوفر الدعم في تطوير استراتيجيات التقييم الشاملة والفعّالة.				
البعد الثالث : الاتجاهات المهنية والقيم					
الرقم	الفقرات	صالحة	غير صالحة	في حال كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، يرجى كتابة التعديل المقترح	درجة الموفقة على الفقرة %
.90	يعزز القيم التربوية الإيجابية بين المعلمين، مثل الالتزام بالنزاهة والتعلم المستمر.				
.91	يوفر برامج إرشادية مهنية مصممة خصيصًا للمعلمين.				
.92	يشجع المعلمين على التفكير الإبداعي وتبني التغييرات الإيجابية في المناهج التعليمية وطرق التقييم.				
.93	يعمل على بناء شراكات قوية مع الأهل والمجتمع المحلي، لدعم المعلمين والطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية بشكل أكبر.				
.94	يوفر الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير قدراتهم القيادية.				

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الملحق (ب)

أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	التخصص	الرتبة الاكاديمية	الجامعة
مجدي جيوسي	علم نفس تربوي	أستاذ دكتور	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
مجدي زامل	إدارة تربوية	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
عفيف زيدان	مناهج وأساليب	أستاذ دكتور	جامعة القدس جامعة القدس
جمال بحيص	إدارة تربوية	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
أشرف أبو خيران	مناهج وتدريب المعلمين	أستاذ مشارك	جامعة القدس
علياء عسالي	مناهج وأساليب	أستاذ مشارك	جامعة النجاح الوطنية
ريما دراغمة	مناهج وأساليب	أستاذ مشارك	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
حسن تيم	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	جامعة النجاح الوطنية
باسل أبو بكر	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	الجامعة العربية الامريكية
محمود حسين	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	الجامعة العربية الامريكية

الملحق (ج)

الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

برنامج الإدارة التربوية

عزيزي/تي المعلم/ة المحترم/ة ,,,,,,,

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بتحضير رسالة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية بعنوان " **النماذج القيادية لمديري المدارس على التحفيز والتطوير المهني للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية**."، ولتحقيق أهداف الرسالة يرجى من حضرتكم التعاون مع الباحثة والإجابة عن الأسئلة التالية بعناية ووضوح، وتجدر الإشارة إلى أن المعلومات المطروحة كافة ستستخدم للأغراض العلمية فقط، مع الحفاظ على سريتها

شاكرة لكم حسن تعاونكم

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع اشارة (×) أمام العبارة التي تناسبك

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

سنوات الخبرة: ☐ **اقل من 5 سنوات** ☐ **من5 – الى اقل من10 سنوات**

من 10 - اقل من 15 سنة ☐ **أكثر من 15 سنة** ☐

المؤهل العلمي: ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير** ☐ **دكتوراه فأعلى**

التخصص: ☐ **تخصصات علمية** ☐ **تخصصات انسانية**

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

من فضلك ضع علامة صح (√) أمام الفقرة المناسبة:

المجال الأول :النماذج القيادية						
البعد الأول : القيادة التحويلية						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.1	يبحث عن وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.					
.2	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.					
.3	يفتخر بارتباطه بالمعلمين.					
.4	يتحدث عن أهم المعتقدات التي يؤمن بها.					
.5	يعامل المعلمين كأفراد وليس كأعضاء في مجموعة فقط.					
.6	يتصرف بطرق تبني احترام المعلمين له.					
.7	يوضح رؤيته الملهمة للمستقبل.					
.8	يساعد المعلمين على تطوير نقاط قوتهم.					
.9	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام.					
.10	يؤكد على أهمية الشعور الجماعي بالرسالة التعليمية.					
.11	يعبر عن الثقة في تحقيق الأهداف.					
.12	يرفع رغبة المعلمين في النجاح.					
.13	يزيد من رغبة الآخرين في بذل المزيد من الجهد.					
.14	يقود المعلمين بشكل فعال.					
.15	يعمل مع الآخرين بشكل مرضٍ.					
.16	يظهر إحساساً بالقوة امام المعلمين.					
.17	يجعل الآخرين ينظرون إلى المشاكل من زوايا مختلفة.					
.18	يعبر عن الرضا عندما يفي الآخرون بالتوقعات.					
البعد الثاني : القيادة التبادلية						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.19	يقدم المساعدة للآخرين مقابل جهودهم.					
.20	يناقش بشكل محدد من هو المسؤول عن تحقيق أهداف الأداء.					

.21	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.					
.22	يركز الاهتمام انحرافات المعلمين عن المعايير.					
.23	يستخدم طرق قيادة تكون مناسبة.					
.24	يجعل الآخرين يفعلون أكثر مما توقعوا.					
.25	يوضح ما يمكن توقعه عند تحقيق أهداف الأداء.					
.26	يكون فعالاً في تمثيل الآخرين أمام السلطات العليا.					
.27	يلبي احتياجات المعلمين بكفاءة.					
.28	يكون فعالاً في تلبية متطلبات المدرسة.					
البعد الثالث : القيادة اللامبالية						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.29	يفشل في التدخل حتى تصبح المشاكل خطيرة.					
.30	يتجنب المشاركة عندما تنشأ قضايا مهمة.					
.31	يكون غائباً عند الحاجة.					
.32	ينتظر حتى تسوء الأمور قبل اتخاذ إجراء.					
.33	يصلح المشاكل قبل أن تصبح مزمنة.					
.34	يوجه انتباهه نحو الفشل في تلبية المعايير.					
.35	يتجنب اتخاذ القرارات.					
.36	يتأخر في الرد على الأسئلة العاجلة.					
.37	يحتفظ بسجل لجميع الأخطاء.					
.38	يحجم عن اصلاح المشاكل صعبة الحل.					
.39	يركز انتباهه بالكامل على التعامل مع الإخفاقات.					
.40	يعتبر الفرد كأنه لديه طموحات مختلفة عن الآخرين.					
.41	يفضل مصالح المجموعة من أجل مصلحته الفردية.					
.42	يعتبر العواقب الأخلاقية والأدبية أساس فعال للقرارات.					
المجال الثاني : التحفيز المهني						
البعد الأول : أنظمة الترقيات والحوافز						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.43	يحرص على تقديم نظام ترقيات وحوافز عادل وشفاف.					
.44	يضمن للمعلمين المكافآت المستحقة بناءً على جهودهم.					

.45	يعمل على توفير فرص الترقي الوظيفي للمعلمين المتميزين من خلال دورات تدريبية ومنح دراسية.					
.46	يقدم الحوافز المالية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون جودة التعليم في المدرسة.					
.47	يراجع نظام الترقيات بشكل دوري للتأكد من ملاءمته لاحتياجات المعلمين .					
.48	يستمع إلى مقترحات المعلمين لنظام الحوافز والترقيات واعدلها لتلبية توقعاتهم.					

البعد الثاني : التحفيز عبر التقدير

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
.49	يحرص على تقديم التقدير للمعلمين ذوي الجهود المتميزة في التعليم .					
.50	يستخدم وسائل متنوعة للتقدير، مثل شهادات التقدير، والإشادة العلنية، والرسائل الشكر الشخصية.					
.51	يعمل على بناء ثقافة تقدير داخل المدرسة تشجع المعلمين على التفاني والإبداع في عملهم.					
.52	يستمع إلى آراء المعلمين ويحترم مساهماتهم.					
.53	يحرص على تقديم التقدير بشكل مستمر وليس فقط في المناسبات الرسمية.					

البعد الثالث : احترام الذات

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
.54	يعزز من احترام الذات لدى المعلمين من خلال توفير بيئة عمل داعمة ومحترمة.					
.55	يعطي المعلمين الثقة في قدراتهم من خلال تقديم الدعم اللازم والمشورة المهنية.					
.56	يشجع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.					
.57	يقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المعلمين لتحسين أدائهم .					
.58	يعمل على توفير فرص للنمو الشخصي والمهني للمعلمين من خلال برامج التطوير المستمر وورش العمل.					

البعد الرابع: التحفيز عبر التعامل						
الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
.59	يحرص على بناء علاقات مهنية إيجابية قائم على الاحترام المتبادل مع المعلمين.					
.60	يستمع إلى احتياجات ومشاكل المعلمين ويعمل على حلها بفعالية وسرعة.					
.61	يعمل على تعزيز التواصل المفتوح والشفاف بينه وبين المعلمين لضمان شعورهم بالتقدير والانتماء.					
.62	يحرص على تقديم الدعم اللازم للمعلمين في أوقات الصعوبات والتحديات.					
.63	يتعامل مع المعلمين بإنصاف وحيادية، ويحرص على عدم التمييز بينهم.					

البعد الخامس : التعزيز والمكافآت						
الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
.64	يقدم المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون إنجازات متميزة ويظهرون تفانياً في عملهم.					
.65	يحرص على أن تكون المكافآت عادلة ومرتبطة بالأداء الفعلي للمعلمين.					
.66	يستخدم استراتيجيات التعزيز الإيجابي لتحفيز المعلمين على تحقيق النجاح.					
.67	يقدم المكافآت بشكل منتظم للحفاظ على مستوى أداء عالٍ.					
.68	يستغل المكافات لتحفيز المعلمين على العمل بإبداع واجتهاد.					

المجال الثالث: التطوير المهني						
البعد الأول : المعرفة والفهم						
الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً
.69	يدرك المدير أهمية توفير فرص مستمرة للمعلمين للتعلم والتطور الشخصي.					
.70	يوجه المعلمين بضرورة التحديث المستمر لمعرفتهم التعليمية.					

.71	يوفر الدعم للمعلمين في تطوير قدراتهم على تحليل البيانات التعليمية وتقييم أدائهم.					
.72	يناشد المعلمين بتبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية.					
.73	ينشئ بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، من خلال تنظيم نقاشات مفتوحة وجلسات تعليمية تفاعلية.					
البعد الثاني : المهارات المهنية						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.74	يقدم دعماً كاملاً للمعلمين في مجال التدريب والتطوير المستمر.					
.75	يشجع المعلمين على التفكير الابتكاري وتبني الأساليب الجديدة في التعليم.					
.76	يدعم المعلمين في تطوير مهارات الاتصال الفعالة مع الطلاب وأولياء الأمور.					
.77	يقدم برامج تدريبية تنمي مهارات القيادة والإدارة للمعلمين.					
.78	يوفر الدعم في تطوير استراتيجيات التقييم الشاملة والفعّالة.					
البعد الثالث : الاتجاهات المهنية والقيم						
الرقم	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسط**	**قليلة**	**قليلة جداً**
.79	يعزز القيم التربوية الإيجابية بين المعلمين، مثل الالتزام بالنزاهة والتعلم المستمر.					
.80	يوفر برامج إرشادية مهنية مصممة خصيصًا للمعلمين.					
.81	يشجع المعلمين على التفكير الإبداعي وتبني التغييرات الإيجابية في المناهج التعليمية وطرق التقييم.					
.82	يعمل على بناء شراكات قوية مع الأهل والمجتمع المحلي، لدعم المعلمين والطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية بشكل أكبر.					
.83	يوفر الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير قدراتهم القيادية.					

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

ملحق (د)

الجداول

جدول (7.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التقدير لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يحرص على تقديم التقدير للمعلمين ذوي الجهود المتميزة في التعليم .	4.04	.859	80.9%	كبيرة
.2	يستخدم وسائل متنوعة للتقدير، مثل شهادات التقدير، والإشادة العلنية، والرسائل الشكر الشخصية.	3.98	.877	79.7%	كبيرة
.3	يعمل على بناء ثقافة تقدير داخل المدرسة تشجع المعلمين على التفاني والإبداع في عملهم.	4.06	.807	81.2%	كبيرة
.4	يستمع إلى آراء المعلمين ويحترم مساهماتهم.	3.99	.920	79.9%	كبيرة
.5	يحرص على تقديم التقدير بشكل مستمر وليس فقط في المناسبات الرسمية.	3.78	.971	75.8%	كبيرة
	أنموذج التحفيز عبر التقدير	3.97	.596	79.5%	كبيرة

جدول (8.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال احترام الذات لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يعزز من احترام الذات لدى المعلمين من خلال توفير بيئة عمل داعمة ومحترمة.	3.9529	.89167	79.1%	كبيرة
.2	يعطي المعلمين الثقة في قدراتهم من خلال تقديم الدعم اللازم والمشورة المهنية.	3.8519	1.01921	77.0%	كبيرة
.3	يشجع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.	3.8855	.93380	77.7%	كبيرة
.4	يقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المعلمين لتحسين أدائهم.	4.0842	.92433	81.7%	كبيرة
.5	يعمل على توفير فرص للنمو الشخصي والمهني للمعلمين من خلال برامج التطوير المستمر وورش العمل.	3.9091	.96658	78.2%	كبيرة
	أنموذج احترام الذات	3.9367	.68084	78.7%	كبيرة

جدول (9.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التحفيز عبر التعامل لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يحرص على بناء علاقات مهنية إيجابية قائم على الاحترام المتبادل مع المعلمين.	3.98	.902	79.8%	كبيرة
.2	يستمع إلى احتياجات ومشاكل المعلمين ويعمل على حلها بفعالية وسرعة.	3.95	.884	79.1%	كبيرة
.3	يعمل على تعزيز التواصل المفتوح والشفاف بينه وبين المعلمين لضمان شعورهم بالتقدير والانتماء.	3.96	.886	79.4%	كبيرة
.4	يحرص على تقديم الدعم اللازم للمعلمين في أوقات الصعوبات والتحديات.	3.95	.988	79.2%	كبيرة
.5	يتعامل مع المعلمين بإنصاف وحيادية، ويحرص على عدم التمييز بينهم.	3.80	1.07	76.1%	كبيرة
أنموذج التحفيز عبر التعامل		3.93	.650	78.7%	كبيرة

جدول (10.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال التعزيز والمكافآت لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يقدم المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون إنجازات متميزة ويظهرون تفانياً في عملهم.	3.81	1.07	76.2%	كبيرة
.2	يحرص على أن تكون المكافآت عادلة ومرتبطة بالأداء الفعلي للمعلمين.	3.93	.949	78.7%	كبيرة
.3	يستخدم استراتيجيات التعزيز الإيجابي لتحفيز المعلمين على تحقيق النجاح.	3.90	.987	78.2%	كبيرة
.4	يقدم المكافآت بشكل منتظم للحفاظ على مستوى أداء عالٍ.	3.82	.994	76.5%	كبيرة
.5	يستغل المكافآت لتحفيز المعلمين على العمل بإبداع واجتهاد.	3.59	1.09	72.0%	كبيرة
	أنموذج التعزيز والمكافآت	3.81	.675	76.3%	كبيرة

جدول (3-11)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لمجالات أنموذج التطوير المهني لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس والاغوار

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	المعرفة والفهم	3.88	.640	77.7%	كبيرة
.2	المهارات المهنية	3.84	.698	76.8%	كبيرة
.3	الاتجاهات المهنية والقيم	4.03	.695	80.7%	كبيرة
أنموذج التطور المهني		3.92	.566	78.4%	كبيرة

جدول (12.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال أنموذج المعرفة والفهم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.1	يدرك المدير أهمية توفير فرص مستمرة للمعلمين للتعلم والتطور الشخصي.	3.93	1.07	78.7%	كبيرة
.2	يوجه المعلمين بضرورة التحديث المستمر لمعرفتهم التعليمية.	3.80	1.06	76.1%	كبيرة
.3	يوفر الدعم للمعلمين في تطوير قدراتهم على تحليل البيانات التعليمية وتقييم أدائهم.	3.97	.900	79.5%	كبيرة
.4	يناشد المعلمين بتبني واستخدام التكنولوجيا التعليمية بفعالية في الفصول الدراسية.	4.01	.926	80.3%	كبيرة
.5	ينشئ بيئة تفاعلية ومشجعة تعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلاب، من خلال تنظيم نقاشات مفتوحة وجلسات تعليمية تفاعلية.	3.70	1.04	74.1%	كبيرة
	أنموذج المعرفة والفهم	3.88	.640	77.7%	كبيرة

الجدول (13.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال المهارات المهنية لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.6	يقدم دعماً كاملاً للمعلمين في مجال التدريب والتطوير المستمر.	3.96	.934	79.3%	كبيرة
.7	يشجع المعلمين على التفكير الابتكاري وتبني الأساليب الجديدة في التعليم.	3.75	.984	75.1%	كبيرة
.8	يدعم المعلمين في تطوير مهارات الاتصال الفعالة مع الطلاب وأولياء الأمور.	3.85	.959	77.1%	كبيرة
.9	يقدم برامج تدريبية تنمي مهارات القيادة والإدارة للمعلمين.	3.70	1.08	71.5%	كبيرة
.10	يوفر الدعم في تطوير استراتيجيات التقييم الشاملة والفعّالة.	4.06	.888	81.3%	كبيرة
	أنموذج المهارات المهنية	3.84	.698	76.8%	كبيرة

الجدول (14.3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال الاتجاهات المهنية والقيم لمعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة طوباس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
.11	يعزز القيم التربوية الإيجابية بين المعلمين، مثل الالتزام بالنزاهة والتعلم المستمر.	4.00	.976	80.1%	كبيرة
.12	يوفر برامج إرشادية مهنية مصممة خصيصًا للمعلمين.	4.22	.921	84.4%	كبيرة
.13	يشجع المعلمين على التفكير الإبداعي وتبني التغييرات الإيجابية في المناهج التعليمية وطرق التقييم.	4.02	1.01	80.4%	كبيرة
.14	يعمل على بناء شراكات قوية مع الأهل والمجتمع المحلي، لدعم المعلمين والطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية بشكل أكبر.	3.98	.909	79.8%	كبيرة
.15	يوفر الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير قدراتهم القيادية.	3.92	.908	78.5%	كبيرة
	أنموذج الاتجاهات المهنية والقيم	4.03	.695	80.7%	كبيرة

جدول (15.3)

اختبار ارتباط بيرسون للنماذج القيادية (أنموذج القيادة التحويلية، أنموذج القيادة التبادلية، أنموذج القيادة اللامبالية) لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية

البيان	البيان	أنموذج التحفيز وأنموذج التطوير المهني
أنموذج القيادة التحويلية	Pearson Correlation	.808**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	297
أنموذج القيادة التبادلية	Pearson Correlation	.688**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	297
أنموذج القيادة اللامبالية	Pearson Correlation	.697**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	297

جدول (16.3)

نتائج اختبار(t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات افراد عينةالدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس

الفقرة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
النماذج القيادية	ذكر	223	3.90	.483	.093	.311	.756
	أنثى	74	3.88	.592		.281	.779
مستوى التحفيز المهني	ذكر	223	3.94	.478	.065	1.201	.231
	أنثى	74	3.86	.571		1.099	.274
مستوى التطور المهني	ذكر	223	3.93	.555	.455	.992	.322
	أنثى	74	3.86	.598		.955	.341
الدرجة الكلية	ذكر	223	3.93	.467	.112	.902	.368
	أنثى	74	3.87	.550		.832	.407

جدول (17.3)

نتائج اختبار (One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الفقرة \ المجال	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية
النماذج القيادية	داخل المجموعات	.711	3	.237	.903	.440
	بين المجموعات	76.877	293	.262		
	المجموع	77.588	296			
مستوى التحفيز المهني	داخل المجموعات	2.984	3	.995	4.047	.008
	بين المجموعات	72.004	293	.246		
	المجموع	74.988	296			
مستوى التطور المهني	داخل المجموعات	1.118	3	.373	1.164	.324
	بين المجموعات	93.780	293	.320		
	المجموع	94.898	296			
المجموع	داخل المجموعات	1.202	3	.401	1.685	.170
	بين المجموعات	69.685	293	.238		
	المجموع	70.887	296			

جدول (18.3)

نتائج اختبار (One-way ANOVA) حول متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

الفقرة \ المجال	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية
النماذج القيادية	داخل المجموعات	.575	2	.287	1.903	.330
	بين المجموعات	77.013	294	.262		
	المجموع	77.588	296			
مستوى التحفيز المهني	داخل المجموعات	.588	2	.294	1.231	.077
	بين المجموعات	74.400	294	.253		
	المجموع	74.988	296			
مستوى التطور المهني	داخل المجموعات	.305	2	.152	1.450	.234
	بين المجموعات	94.593	294	.322		
	المجموع	94.898	296			
المجموع	داخل المجموعات	.433	2	.216	1.333	.145
	بين المجموعات	70.454	294	.240		
	المجموع	70.887	296			

جدول (19.3)

نتائج اختبار(t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات افرادعينة الدراسة لنماذج القيادة لمديري المدارس والتحفيز والتطوير المهني المعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص.

الفقرة	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
النماذج	تخصصات علمية	184	3.8478	.54264	2.848	.093	.311	2	.756
القيادية	تخصصات انسانية	113	3.9945	.44516			.281	295	.779
مستوى	تخصصات علمية	184	3.8842	.52757	3.422	.065	1.201	2	.231
التحفيز	تخصصات انسانية	113	4.0005	.45423			1.099	2434	.274
المهني									
مستوى	تخصصات علمية	184	3.8721	.59461	.560	.455	.992	2	.322
التطور	تخصصات انسانية	113	3.9994	.50940			.955	295	.341
المهني									
المجموع	تخصصات علمية	184	3.8680	.51361	2.536	.112	.902	2	.368
	تخصصات انسانية	113	3.9981	.43741			.832	295	.407

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND THEIR RELATIONSHIP TO TEACHER MOTIVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PALESTINIAN GOVERNMENT SCHOOLS

By
Sarah Daraghmeh

Supervisors
Dr. Zahi Yassin
Dr. Jaafar Abu Saa

This Thesis was Submitted in Fulfillment of the Requirements for Obtaining a Master's Degree in the Educational Administration Program at the Faculty of Graduate Studies at An-Najah National University, Nablus – Palestine
2025

LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND THEIR RELATIONSHIP TO TEACHER MOTIVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PALESTINIAN GOVERNMENT SCHOOLS

By
Sarah Daraghmeh
Supervisors
Dr. Zahi Yassin
Dr. Jaafar Abu Saa

Abstract

This study aimed to investigate the influence of school principals' leadership styles on the motivation and professional development of teachers in Palestinian public schools. A descriptive correlational approach was employed to analyze data collected via a questionnaire distributed to a random sample of 297 teachers from a total population of 1,084 in the Tubas and Jordan Valley Directorate. Various statistical methods were utilized, including means and standard deviations, independent sample t-tests, and one-way ANOVA. The findings indicated that transformational leadership was the most favored leadership style, followed by transactional leadership, with laissez-faire leadership being the least preferred. In terms of professional motivation, the study underscored the significance of promotion and incentive systems in enhancing teachers' commitment and sense of belonging, as well as the importance of appreciation and self-esteem in improving performance. Regarding professional development, it received high evaluations, with a focus on fostering professional values and enhancing knowledge and skills. The study identified a strong, statistically significant correlation between leadership styles and both motivation and professional development. However, no statistically significant differences were observed in the effects of leadership styles on motivation and development when analyzed across variables such as gender, age, experience, or educational qualifications.

The study underscored several beneficial effects, notably the significance of transformational leadership in fostering innovation and institutional collaboration, the contribution of transactional leadership to maintaining discipline and enhancing productivity, as well as the merits and drawbacks associated with laissez-faire leadership. Additionally, it affirmed the critical role of motivation facilitated by promotion and

recognition systems. Nevertheless, the study encountered certain limitations, including a restricted geographic focus on the Tubas Governorate, which diminishes the generalizability of the findings, and an overreliance on limited research instruments, such as questionnaires, which may overlook nuances that could be captured through alternative methodologies, such as direct observation.

The study advocates for the promotion of transformational leadership among school principals, suggesting that it should be integrated with other leadership styles while eschewing laissez-faire leadership. Additionally, it emphasizes the necessity of developing transparent incentive systems, reinforcing professional values, and implementing training programs aimed at enhancing self-esteem and expanding knowledge of contemporary educational concepts.

Keywords: leadership styles, teacher motivation, professional development, transformational leadership, transactional leadership, laissez-faire leadership, Palestinian public schools.