العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين*

ليلى العساف و راتب السعود**

تاريخ تسلم البحث 2006/7/10 تاريخ قبوله 2007/2/5

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (647) معلماً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. ولجمع البيانات استخدمت استبانة اشتملت على ثلاثة اقسام: القسم الأول: البيانات الديمغرافية للمستجيب، والثاني: مقياس رحيم وماجنر(Rahim & Magner , 1996) لمصادر السلطة، والثالث مقياس الأزرق(2000) لدافعية الإنجاز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم كانت مرتفعة. وقد جاء ترتيب هذه المصادر بحسب أهميتها على النحو الآتي: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة الإكراه، وسلطة المكافأة. وأن درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت مرتفعة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في بعض مصادر السلطة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة المديرين لمصادرالسلطة ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين.(**الكلمات المفتاحية:** مصادر السلطة، مدير المدرسة، دافعية الإنجاز، المعلم.)

The Relationship Between Authority Sources of Public Secondary School Principals in Jordan as Perceived by Teachers, and Their Achievement Motivation, and Its Relation Due to Gender and Teachers Experience

Laila Alassaf and Rateb Alsaud, *College of High Educational Studies, Amman Arab University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: The Purpose of the study was to investigate the relationship between authority sources of public secondary school principals in Jordan as perceived by teachers and their achievement motivation, and its relation due to gender and teachers experience. A Sample of (647) teachers was selected by the stratified-random sampling method. For data collection, a three-part questionnaire was used:. First, demographical information of the respondent, second, Rahim and Magner Scale of power bases, and third, Al_Azraq Scale of Achievement Motivation. The findings indicated that the practicing degree of secondary school principals of authority sources was high, and the achievement motivation of teachers was high as well. Furthermore, the results indicated that there was an effect of the gender and teaching experience on the practicing degree of authority source. They also indicated that there was no effect of these variables on the degree of the achievement motivation of the teachers. The results also revealed that there was a positive relation between the degree of principals' practice of authority source and the achievement motivation of their school teachers..(**Keywords**: Authority Sources, School Principal, Achievement Motivation, Teacher.)*

مقدمـة:

يعد النظام التربوي في الأردن من الأنظمة الاجتماعية المعقدة التركيب، لتنوع مدخلاته وتعددها، وتشعب مكوناته الفرعية، وتعقد شبكة العلاقات بينها. وتعد المدرسة مؤسسة تربوية ثقافية واجتماعية ترتبط عضويا بالعديد من العوامل المجتمعية المباشرة وغير المباشرة، ولما كان الإنسان يشكل المتغير الأساس في هذا النظام، فإن من الطبيعي أن يتأثر نجاح هذا النظام بنجاح العاملين فيه. ذلك أن إدارة النظام التربوي تختلف عن إدارة النظم المجتمعية الأخرى؛ لأن مدخلاته غير متجانسة، ولا متشابهة، ويصعب ضبطها والتحكم بها؛ نظراً لاختلاف مستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وتباينها، وهذا يتطلب من القائد التربوي التركيز على الأبعاد الإنسانية العقلية: فكر الإنسان، ونماء ثقافته، وعلمه ومعارفه، وتطوير أحاسيسه ومشاعره، وتفهم همومه، ودوافعه، وعاداته وتقاليده، وأطره المرجعية، التي تحكم سلوكه وتصرفاته.

لقد أولى الباحثون موضوع القيادة التربوية اهتماماً بالغاً، وأخضعوها للدراسة من زوايا متعددة، إدراكاً للدور الذي يؤديه القائد التربوي في تحقيق أهداف النظام التربوي، وتعددت المحاولات في وصف القادة التربويين وتحديدهم، بسبب تعقد المواقف الاجتماعية المتعددة التي يعملون في إطارها، وبسبب تضمن القيادة للسلوك الظاهر وغير الظاهر، الذي يشكل التواصل والتفاعل بين الأفراد في جميع الأعمال الإدارية، كما أنها تتضمن استخدام القوة من خلال التأثير في الأهداف والأفراد، وتنجم القوة عن القدرة على فرض العقوبات أو منح المكافآت، والسلطة في استخدام القوة من خلال المركز الذي يشغله الفرد (مهدي، 2003، 137).

* مستل من أطروحة دكتوراة بعنوان "مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس".

** كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

ويرى السعود وبطاح(1993، 198) أن نجاح أي مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري فيها، ومستوى أدائه للعمل المكلف به. ولا بد للقائد التربوي من ممارسة سلطته في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية. فالمصادر الرسمية هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله والذي تتضمنه القوانين والأنظمة. وتعد السلطة الرسمية معززة للسلطة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين له، وقادراً على التفاعل والتعاون معهم، وتحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، ، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية (النوباني، 2003، 28).

ويشير العلاق (1999، 219) إلى أن مفهوم السلطة يعني الحق في تكليف الآخرين بإحداث تصرفات لازمة لتحقيق هدف محدد، عن طريق إصدار القرارات وإعطاء الأوامر الملزمة لهم، وهي أحد المقومات الرئيسة للمدير، التي تمكنه من ممارسة دوره بكفاءة وفاعلية؛ فهي أداة بناء لإحداث تغيير مطلوب. في حين أن رحيم وأفزا (Rahim & Afza, 1992, 611) يعرفانها بأنها "القدرة أو السيطرة على السلوك والاتجاهات والقيم، والآراء والأهداف والحاجات لجهة أو طرف آخر". ويعرف الشماع(2004، 179) السلطة بأنها حق المدير أو قدرته المستمدة من منصبه الرسمي على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه. وحتى يتمكن القائد من القيام بعملية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه، يجب أن يتمتع بسلطة تميزه عن غيره من الأفراد، وتعتمد هذه السلطة على نوعين رئيسين هما: مصادر رسمية سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، سلطة القانون، ومصادر غير رسمية سلطة الخبرة، وسلطة المرجعية (عطوي، 2001، 72).

ويشير الأدب التربوي إلى أن ماكس فيبر(Max Webber) كان من بين الأوائل الذين حاولوا تفسير أسباب طاعة الفرد أو الجماعة لغيره، إذ يرى أن الشخص الذي يمتلك سلطة ما، يلزم غيره بطاعته، وتتخذ هذه السلطة أحد أشكال ثلاثة، وهي(Webber, 1954, 328): السلطة التقليدية، والسلطة الجذابة، والسلطة القانونية. أما روبرت بيبدي (Robert Peabody) فقد صنف مصادر السلطة إلى أربعة أنواع وهي: سلطة القانون، وسلطة المركز، وسلطة الكفاية، وسلطة الشخص (الخطيب، 1987، 170). ويرى يوكل(Yukl, 1981, 21-25) أن للسلطة شكلين رئيسين هما: سلطة المركز، وسلطة الشخص. وفي عام 1959 قدم فرنش ورافن (French & Raven) تصنيفاً آخر لمصادر سلطة القائد يحتوي خمسة أسس للسلطة وهي: سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية(French & Raven, 1960, 607-623) وبعد ذلك أضاف فرنش وكروغلانسكي(French & kruglanski,1975) أساساً سادساً سمي بقوة المعلومات. وفي عام 1979 أضاف هيرسي وغولد سميث(Hersy&Goldsmith) أساساً سابعاً سمي بقوة الإرتباط أو الإتصال. ثم أضاف يوكل وفالب (Yukl & Falbe, 1991, 416) مصدراً آخر ثامن للقوة، وهو القدرة على الإقناع (Lussier, 1990, 91)ثم جاء هنري مينتزبيرغ (Metzberg) بخمسة أسس محتملة للسلطة وهي: التحكم في الموارد، والتكحم بالمهارة التقنية، والتحكم في كم المعرفة، والحق القانوني، والوصول لأولئك الذين لديهم القوة بناء على الأسس المذكورة(فرنش وجونير، 2000، 427).

لقد نوقش مفهوم السلطة بعمق في الأدب التربوي، فهناك دراسات وأبحاث عديدة تناولت موضوع السلطة من مستويات مختلفة، إذ تم دراسة السلطة الشخصية والاجتماعية من عدة جوانب، إلا أن متيزبيرغ (Metzberg) لاحظ أن أفضل أطر العمل التي طورت هو إطار عمل فرنش ورافن(1960) فهو أكثر الأطر استناداً واستخداماً في المنظمات الإدارية (Schriesheim& Hinkin,. Podsakoff, 1991, 106). وأشار السعود(1992) إلى أن تصنيف فرنش ورافن(French & Raven) يعد من أكثر تصنيفات السلطة قبولاً، ذلك أنه يتضمن معظم التصنيفات السابقة من جهة، بالإضافة إلى أنه عالج النقص الذي ظهر في بعض تلك التصنيفات من جهة أخرى. وهذا ما أثار فضول الباحثان وتصميمهما على البحث في مصادر السلطة الخمسة التي حددها تصنيف فرنش ورافن (French & Raven) على مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، على الرغم من ظهور مصادر السلطة السادس والسابع والثامن بعد ذلك بفترة من الزمن، وهذا لا يعني عدم أهميتها، بل لتضمن مصادر السلطة الخمسة التي حددها تصنيف فرنش ورافن(French & Raven) لهذه المصادر الثلاث؛ فقوة المعلومات تضمنتها سلطة الخبرة، وقوة الإرتباط والإتصال، وقوة الإقناع من المهارات الشخصية التي يجب أن يمتلكها المدير، كما أنه من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وجد أن هذه المصادر الخمسة، التي حددها فرنش ورافن (French & Raven) هي الأكثر تكراراً في درجة ممارستها، فهي تأخذ وباستمرار الدرجات الأولى في الترتيب التنازلي لمصادر القوة حسب أهميتها وتكرار استخدامها من قبل القادة في منظمات العمل المختلفة. لقد صنف فرنش ورافن (French & Raven, 1960, 607-623) مصادر السلطة في خمسة أنواع رئيسة، هي:

أ. **سلطة المكافأة:** تعني استجابة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستوفر له منافع وفوائد إيجابية، لذا فإن الشخص الذي يستطيع توفير مكافآت يراها غيره ذات قيمة سيكون له سلطة فوق غيره، ويقصد بالمكافآت هنا أي شيء له قيمة بالنسبة للغير، فقد يكون المال، أو التقدير والثناء، أو تخفيف واجبات العمل، أو الصداقة أو غير ذلك. وقد أشار جبسون وآخرون (Gibson, Ivancevich,. & Donnelly , 1994, 323) إلى أن هذا يمكن أن يؤدي إلى استجابة الشخص للأوامر والتوجيهات، فالمكافآت تمنح للأشخاص من أجل الحصول على الإذعان أو الطاعة. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على تقديم المكافآت للمعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن للمدير

القدرة على منحه مكافأة ما، ولزيادة هذه القوة يقترح لوسير(Lussier, 1990, 91) أن لا بد للمدير من الحصول على منصب إداري للتحكم بتقويم أداء الموظفين، وتحديد المكافآت والترقيات، فشعور الموظف أن المدير يقدره، ولا يستغله يعطي المدير قدرة أكبر.

ب. **سلطة الإجبار أو الإكراه:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستبعد عنه بعض العقوبات، لذا فإن الشخص الذي يستطيع إيقاع العقوبات على الآخرين سيكون له سلطة فوق هؤلاء، والعقوبات المقصودة قد تكون بدنية أو وظيفية، وقد تكون نفسية، وقد يلجأ المدير إلى استخدام هذه القوة مع الموظفين لمتابعة أداء العمل، وتطبيق القواعد وعدم الغياب أو التأخر. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على إيقاع العقوبات على المعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن له القدرة على إيقاع العقوبة عليه. ويؤكد لوسير (Lussier, 1990, 91). استخدام الحد الأدنى من هذه القوة لأنها تؤذي العلاقات الإنسانية والإنتاجية.

ج. **سلطة القانون/ الشرعية:** تتضمن الحقوق الرسمية التي يملكها شخص بسبب مركزه أو دوره الرسمي في المؤسسة، لذا فإن الشخص الذي يمتلك قوة القانون يكون قادراً على إيقاع العقوبة أو تقديم المكافأة، وقد يرى الأفراد الآخرون التابعون لهذا الشخص أو المدير أنهم مجبرون على طاعته، لأن لديه سلطة للتأثير في سلوكهم، وهذه السلطة مرتبطة بقوة المكافأة والقوة القسرية. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال طاعة المعلم للمدير في مجال العمل، لانه يعتقد أن المركز الوظيفي الذي يشغله المدير يعطيه السلطة لإبداء مثل هذه التوجيهات.

د. **سلطة المرجعية:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأن هذا الشخص يملك مقومات وخصائص وصفات شخصية محببة، فهي تتضمن الإعجاب الذي يبديه شخص بشخص آخر ويرغب في أن يصبح مثله، وهو بذلك يعدل سلوكه واتجاهاته بما يتلاءم مع سلوك واتجاهات ذلك الشخص. ويعرف هذا النوع من السلطة بقوة التجاذب أو العلاقة. وفي مجال الإدارة التربوية فإن هذه السلطة تتضح من خلال طاعة المعلم للمدير واستجابته لرغباته؛ لأنه يمتلك مقومات شخصية تجعل المعلم يتقبل سلطته طواعية، معتبراً إياه مصدراً للإعجاب والتقدير ويرغب في أن يكون مثله. ولزيادة هذه السلطة والاحتفاظ بها، لا بد من تنمية العلاقات الإنسانية والشخصية مع الآخرين، والوقوف إلى جانبهم للحصول على ثقتهم، وتقييم الاحتياجات العاطفية لهم وتصميم برامج وخطط تلبي احتياجاتهم (Lussier, 1990, 92).

هـ- **سلطة الخبرة/ الفنية:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لشخص آخر لأن الشخص الآخر يمتلك خبرة كافية، ومهارات متميزة، ومعرفة دقيقة في جوانب العمل، ولأن هذا الشخص يعرف ما لا يعرفه الآخرون، أو يتفوق عليهم في المعلومات والمهارات في مجال العمل. وفي مجال الإدارة التربوية، فإن هذا النوع من السلطة يتضح من خلال طاعة المعلم واستجابته لرغبات المدير وتوجيهاته؛ لأن المدير يمتلك معرفة وخبرة متميزتين في مجال العمل تفوق ما لدى المعلم. ولزيادة هذه السلطة يقترح لوسير(Lussier, 1990, 92) بأنه لا بد للمدير من الالتحاق ببرامج تدريبية وتعليمية تطرحها المؤسسة التي يعمل بها، والابتعاد عن الأعمال الروتينية، والاتجاه نحو المهام المبدعة والخلاقة.

وعلى الرغم من تعدد مصادر السلطة/ القوة بتعدد علماء الإدارة، وعلى الرغم من الغموض واللبس الذي يكتنف هذين المفهومين، والاختلاف في الفهم والتفسير، إلا أن هناك إجماعاً على أن القوة هي مفهوم شامل يتمثل في التأثير الناتج عن المركز (السلطة أو المنصب)، والتأثير الشخصي، وأن هذه السلطة هي قوة رسمية يستمدها المدير من خلال شغله لمنصب إداري، وتعطيه الحق في الحصول على الطاعة والامتثال من قبل المرؤوسين، وتمكنه من إصدار الأوامر والتعليمات والتوجيهات اللازمة، واتخاذ القرارات الملزمة للجميع، والتي تعمل على تحقيق أهداف المنظمة (عطوي، 2001، 60). كما تعطي السلطة المدير الحق في فرض العقوبات أو منح المكافآت للحصول على الطاعة والامتثال وإتمام العمل المطلوب. ولكون مدير المدرسة يمارس دور القائد والإداري في مدرسته، وهو الأساس في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، فعليه أن يمتلك سلوكاً قيادياً تربوياً واعياً، قادراً على توفير المناخ التربوي والفكري المناسب، الذي يساعد على تضافر جهود العاملين، ورفع الروح المعنوية لديهم(السعود، 1994، 190).

وكغيره من المفاهيم التربوية والنفسية، فقد تناول باحثون كثيرون مفهوم الدافعية بالبحث والدراسة، بدءاً بتحديد المفهوم، ومروراً ببناء نظريات ونماذج خاصة لتفسيرها، وانتهاءً بتوضيح علاقتها بالسلوك الإنساني بشكل عام، وبرزت اختلافات كثيرة وصلت إلى حد التناقض أحياناً بين الباحثين إزاء تناولهم لهذا المفهوم. ولكن، وبغض النظر عن هذه الاختلافات، التي مردها إلى التعارض في تحديد معنى المفاهيم، والمصطلحات النفسية بوجه عام، واختلاف المداخل، والنظريات النفسية، في الثقافة والخلفية العلمية لأصحابها، فإن الأمر المؤكد الذي يراه الباحثون (الأحمد، 1996، 123) أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد وأدائه لأي مطلب أو مهمة، وأن أداء الفرد وقيامه بمهمات محددة مرهون إلى حد بعيد بنوعية ودرجة الدافعية لديه، كما أن الارتقاء بسلوك الأفراد على المستويين الكمي والنوعي يعزى إلى موضوع الدافعية.

ويعرف هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 1991, 50) دافعية العمل بأنها" تلك القوى المعقدة والميول، والاتجاهات، وحالات التوتر، والآليات التي تحرك وتحافظ على السلوكات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية والتنظيمية". وتقسم الدافعية إلى قسمين هما: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية. وتعبر

الدافعيةالخارجية عن استمرار السلوك للحصول على المكافآت والأحكام المرضية من الآخرين بشكل مستمر ، أما الدافعية الداخلية فإنها تعبر عن استمرار السلوك والنشاط، مع غياب المكافآت، ويقوم الفرد بالعمل؛ لأنه يجد فيه متعة، ومن بين هذه الدوافع الفردية دافعية الإنجاز؛ التي تختلف من شخص إلى آخر.

ويعرف ماكليلاند (McClelland, 1967) دافعية الإنجاز بأنها تكوين افتراضي يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، وبسرعة وكفاءة، وأقل جهداً، وأفضل نتيجة. ويورد (توق وعدس، 1993، 55) تعريفاً لدافعية الإنجاز "بأنها مدى استعداد الفرد وميله للسعي في سبيل تحقيق هدف معين، والنجاح في تحقيقه ". ويعرف دافيد (David, 1995, 77) دافعية الإنجاز بأنها" الرغبة في الوصول إلى إنجاز متميز في قيادة الأشياء والأشخاص والأفكار لإحراز أعلى المعايير فيها". ويشير خليفة(1995، 67) إلى أن الدافع للإنجاز هو الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق. وعرفها جولدنسون(Goldenson). أنها حاجة الفرد للتغلب على العقبات، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (زياد، 2004، 50).

واقترح ديفيد ماكليلاند (McClelland, 1967, 28) نظرية دافعية الإنجاز التي يرى من خلالها أن لدى الفرد ثلاث حاجات رئيسة هي: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء. ويرى ستيرز وبورتر (Steers & Porter, 1991, 6) أن الإدارة الناجحة هي التي تسعى لحفز موظفيها عن طريق إشباع حاجاتهم حسب إلحاح هذه الحاجات، عن طريق النظرة المتكاملة للفرد كموظف، ولزيادة هذه القوة إلى حاجاته الشاملة في ضوء البيئة الإدارية المتاحة، والتأكد من رضا هذا الموظف من جميع النواحي. وقد بين ماكليلاند (McClelland) وجود علاقة بين المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز وبعض مظاهر السلوك، مثل المبادأة، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، ومباشرة الأعمال والمهام التي تتحدى القدرات والإمكانات، وتحقيق الأهداف (نشواتي، 2003، 18).

ولما كان المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها دور كبير في بناء المستقبل ، فقد أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس يتمثل بكيفية إثارة دافعية الإنجاز لدى المعلمين من أجل الحصول على أعلى مستوى من الأداء (Clarendon & Arington, 1999, 240) لقد أشار الأدب التربوي (Greenar, 1998, 23) إلى أن دافعية انجاز المعلمين تعد العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو دافعية الإنجاز العالية يدخل المتعة في البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف. لذا أصبح من الضروري البحث عن سبل زيادة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وقد أجريت عدة بحوث ودراسات لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى ذلك، وأثبتت تلك الدراسات (Tuckman, 1999; Egan, 2001) أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات، والمسؤولية، والشعور بالإنجاز، والتقدير والاعتراف، والعمل نفسه، والسياسة الإدارية، وظروف العمل، والأمن الوظيفي، والحياة الشخصية. وأشارت دراسة كوستي وتود (Costly & Todd, 1983, 88) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية أكثر اهتماماً بالإنجاز نفسه من أية مكافأة تنتج عن نجاحهم، فهم لا يعدون المكافأة أساسية، وإنما يعدون اشباع الحاجة من خلال النجاح هو الأساس، إذ أن الأفراد عندما يبدأون التفكير بالأمور المتعلقة بالإنجاز تزداد مستويات أدائهم؛ إذ يؤدي ذلك إلى تركيز الفرد على المستويات العليا للأداء، وتركيز السلوك على تحقيق تلك الأهداف. وقد أشار شابمان (Chapman, 1998) إلى أن التعامل المهني لمدير المدرسة المبني على أساس الثقة والاعتمادية، والبيئة المربحة المتميزة بالرعاية والاحترام المهني والشخصي، والتشجيع والتقدير من أهم العوامل التي تزيد من دافعية المعلمين نحو العمل، وأكد يومي (Umay, 2004) أن الظروف العامة داخل غرفة الصف، وطبيعة مواد الدراسة، تؤثر إيجابياً في إنجاز المعلمين، وتسجل مستويات عالية من إنجازاتهم وتحصيل طلبتهم، وكذلك يرى سبير وآخرون (Spear, Gould,. & Lee. 2000) أن شعور المعلم بالحرية في العمل، واتخاذ القرار، والحصول على الترقيات، تعد عوامل دفع للمعلم نحو العمل.

ولكون المدرسة الأردنية هي الوحدة الإجرائية الأولى والأساسية في النظام التربوي؛ فإن لها توقعات معينة يفترض أن تحققها، وتهيئ الظروف لتفعيلها، وذلك من خلال هيئة تدريسية مؤهلة لها حاجاتها ومطالبها، وقيادة تربوية واعية قادرة على تفهم طبيعة ومسلمات العاملين في المدرسة، وقادرة على المزاوجة بين توقعات المدرسة وتطلعاتها، وحاجات المعلمين ومطالبهم ومتطلبات أدوارهم؛ تمهيداً لاندماجية كاملة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال ممارسة مدير المدرسة لسلطته المباشرة على المعلمين، ومشاركتهم، وتنشيط أدوارهم وتفعيلها، وعن طريق التواصل والتفاعل والتأثر والتأثير المتبادل. ومن خلال هذا الدور لمدير المدرسة تبرز أهمية سلطة العمل التي يمارسها في التأثير في سلوك المعلمين، وتتنوع لتشكل نمطا قياديا يؤثر في ممارسات المعلمين الصفية، ومستوى أدائهم، والذي يؤثر بدوره في مستوى أداء طلبتهم، ونوعية التعليم المقدمة لهم، إذ إن التصرفات الإرتجالية للقادة التربويين في الميدان، والتمييز وعدم الإنصاف في توزيع الفرص، ووضع العراقيل والعقبات أمام التقدم في صعيد العمل يشكل تهديداً كبيراً للمعلمين، ويحد من التفاعل والإنسجام بينهم وبين الإدارة، كما أنه يضعف دافعيتهم نحو إتقان العمل وتطويره. وفي هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الإستفهامي الآتي: ما العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven) كما يراها المعلمون، وما درجة دافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven) كما يراها المعلمون ودرجة دافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven)كما يراها المعلمون ؟
2. ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟
3. هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الإجتماعي والخبرة للمعلمين؟
4. هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين باختلاف النوع الإجتماعي والخبرة للمعلمين
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تتضح من خلال تحديد مصادر سلطة مدير المدرسة، التي تعد أساسية في تحديد نمط العلاقة القائمة بين المدير والمعلم، ومعرفة الأسباب التي تدفع المعلمين للامتثال لرغبات المدير وتوجيهاته أو العكس، وأثر هذا الامتثال أو عدمه على أداء المعلم ونوعية التعليم. والكشف عن درجة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، ودورها الفاعل في استثارة جهودهم، وتوجيهها الوجهة السليمة، وعلاقتها بزيادة فاعليتهم وإنجازاتهم لإعمالهم بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص. ويؤمل أن يفيد مديرو المدارس الثانوية العامة والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة في معرفة درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، للبحث عن سبل زيادتها، والاستفادة من ذلك في حالة كونها مرتفعة.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسة:

السلطة: قدرة مدير المدرسة في التأثير في سلوك المعلم للحصول على الاستجابة في الأمور الروتينية وغير الروتينية في العمل التربوي، التي تتطلب المبادرة والجهد الإضافي للمعلم، مستخدماً أحد مصادر السلطة الخمسة، وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven, 1960) وهي: سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، ويعبر عنها من خلال الدرجة على مقياس سلطة المدير المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: رغبة المعلم في الأداء الجيد، والمثابرة للقيام بواجباته بدقة ونظام، واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تواجهه، والتغلب عليها، لتحقيق أهدافه وأهداف العملية التعليمية، ويعبر عنها من خلال الدرجة على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تنحصر حدود هذه الدراسة ومحدداتها بالآتي:

1. اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن.
2. تتحدد هذه الدراسة بمصادر سلطة العمل وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven).
3. تتحدد هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي 2005/2004م.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة: مصادر السلطة، ودافعية الإنجاز.

دراسة النوباني (2003) بعنوان العلاقة بين مصادر سلطة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (447) قائداً تربوياً. وأظهرت نتائجها أن مصادر قوة القادة التربويين في الأردن مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة ممارستها تتمثل بما يأتي :الإقناع، وإدارة الصراع، والثوابية، والخبرة، والمرجعية، والشرعية، والمعلومات والمكانة الاجتماعية، والقسرية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة القادة التربويين لمصادر قوتهم تعزى للخبرة الإدارية.

دراسة جونسون وشورت Johnson & Short, 1998 بعنوان علاقات قوة المديرين مع تفويض المعلمين والصراع مع الذات. هدفت الدراسة إلى اختبار علاقات قوة المديرين مع تفويض المعلمين، ومقدارالصراع مع الذات. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً في مدارس الجنوب الأمريكي. وأشارت نتائجها إلى أن قواعد القوة الشخصية للمدير (الخبرة والمرجعية) ترتبط بشكل قوي مع مستويات متدنية من الصراع، وإحساس المعلم بالتفويض، وأن قواعد قوة المنصب (القسر والمكافأة) مع إذعان المعلم، وكانت العلاقة سلبية بين قوة القسر والتفويض، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتغيرات الديمغرافية ومتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة.

دراسة تومبسون (Thompson, 2000) بعنوان إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الجامعية لمصادر قوة القائد والممارسة من قبل رئيس القسم باستخدام أسس فرنش ورافن الخمس في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت الدرسة إلى قياس إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الجامعية لمصادر قوة القائد. وتكونت عينة الدراسة من(326) عضو هيئة تدريس و(41) رئيس قسم. وأشارت نتائجها إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن رئيسهم يمتلك قوة الشرعية، وقوة المرجع بشكل أكبر من قوة المكافأة، وقوة القسر، وقوة الخبرة، ويرى الأعضاء أن السلطة الشرعية تستخدم بشكل متكرر، وأن سلطة المرجع تستخدم أحيانا لإنجاز مهام رئيس القسم، أما رؤساء الأقسام فيرون أنهم يستخدمون قوة الخبرة بشكل أكبر من مصادر القوة الأخرى.

دراسة القدومي (2000) بعنوان العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(85) مديراً و(342) معلماً. وأسفرت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً للخبرة التعليمية ومستوى الدافعية لدى المعلمين، بمعنى أنه كلما كانت الخبرة التعليمية أطول كان المعلمون ذوي دافعية عالية في العمل.

دراسة عياصرة(2003) بعنوان العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(1141) معلماً. وبينت نتائجها أن مستوى دافعية المعلمين كان متوسطاً.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كالمير (Callmeier, 1992) بعنوان أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين في ولاية الينوي. هدفت الدراسة إلى اختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(88) معلماً و(8) مديرين. وأظهرت نتائجها أن المسؤولية الفردية، والمشاركة في اتخاذ القرار، وبناء السياسات، تؤدي إلى دافعية عالية لدى المعلمين، وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية سجلوا مستوى عالياً من الدافعية عن الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

دراسة اندرسون (Anderson, 2002) بعنوان العوامل التي تساعد المعلمين على البقاء في مهنة التعليم وتزيد من دافعيتهم نحو العمل. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة دافعية المعلمين، وبيان العوامل التي تساعدهم في البقاء في مهنة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من(394) معلماً من مدارس ولاية كارولينا. وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، وأن هناك عوامل تزيد من دافعيتهم نحو العمل، وتساعدهم على البقاء في المهنة وهي: دعم المديرين للمعلمين، وتعاون الطلبة، والبيئة الآمنة النظيفة، والراتب العالي، والصفوف المنظمة.

دراسة ديامنتس(Diamantes, 2004) بعنوان مقارنة بين ما يتوقعه المديرين من معززات لدافعية المعلمين وبين ما يراه المعلمون محفزاً لدافعيتهم في التدريس. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة دافعية المعلمين وعمل مقارنة بين ما يتوقعه المديرون وما يراه المعلمون من معززات لدافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (5) مديرين و(85) معلماً من مدارس ولاية تكساس. تبين من نتائجها أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، كما بينت النتائج أن ما يعتقده المديرون محفزاً للمعلمين يتلخص في: التقدير الكلي للعمل المنجز، ويتبعه الأمان الوظيفي، بينما اعتقد المعلمون أن الرواتب الجيدة، وظروف العمل الجيدة هي أعلى المحفزات التي تزيد من دافعية المعلم.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

عند التمعن في أهداف الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مصادر السلطة نجد أنها تناولت مصادر سلطة القائد وعلاقتها بالتغيير التنظيمي والإلتزام التنظيمي، وعملية التفويض، والصراع مع الذات والإذعان، وكيفية إدراك الرئيس والمرؤوس لهذه السلطة ودرجة استخدام كل مصدرمنها. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن لمصادر سلطة القائد علاقة مباشرة وتأثير في جميع المتغيرات التي درست معها. كما أن الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية لم تركز بشكل خاص على دافعية الإنجاز، بل تناولت الدافعية بشكل عام بمعرفة مستواها وأثر الأنماط القيادية للمديرين في ذلك المستوى، والكشف عن العوامل التي يعتقد أنها تزيد الدافعية نحو العمل وتعزز منها. وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها بأنها تناولت العلاقة بين مصادر سلطة المدير وفقاً لتصنيف فرنش ورافن وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، لمعرفة درجة دافعية الإنجاز لديهم والسبب الذي يقف وراء اضطرابها، لعل السبب عائد إلى سلوك المدير النابع من مصدر السلطة الذي يمارسه، كون دافعية إنجاز المعلم ذات أهمية بالغة في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتؤثر في نوعية مخرجاتها بشكل واضح. إذ لم تعثر الباحثة على أي دراسة ربطت بين هذين المتغيرين على مستوى العمل التربوي في الميدان.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة، التي استخدم فيها المنهج الوصفي، من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2005/2004م والبالغ عددهم (12897) معلماً ومعلمة يتوزعون في (34) مديرية تربية وتعليم في الأقاليم الثلاث(إقليم الشمال (12) مديرية تربية وتعليم، إقليم الوسط(13) مديرية تربية وتعليم، إقليم الجنوب(9) مديرية تربية وتعليم) (وزارة التربية والتعليم، 2005). اما عينة الدراسة فإنها تكونت من (650) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته حوالي (5%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وفق

الإجراءات الآتية: أختيرت خمس مديريات تربية من كل إقليم من الأقاليم الممثلة بالطريقة العشوائية(بالقرعة)، إذ بلغ عدد المديريات المختارة (15) مديرية تربية. وتم تحديد المدارس الثانوية العامة التابعة للمديريات عينة الدراسة، فبلغ عددها (522) مدرسة ثانوية وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، وتم أخذ ما نسبته(25%) منها فبلغ عدد المدارس المختارة (130) مدرسة ثانوية، منها (50) مدرسة تابعة لإقليم الشمال، و(50) مدرسة تابعة لإقليم الوسط، و(30) مدرسة تابعة لإقليم الجنوب، تحتوي جميعها (6386) معلماً ومعلمة، تم تحديدها بطريقة الأرقام العشوائية، بعد تقسيمها عن طريق الحصص، روعي في ذلك العدد الكلي للمدارس في كل مديرية، بحيث تكون نسب الأفراد في العينة مساوية لنسب وجودها في مجتمع الدراسة من حيث الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي، وأختير (5) خمسة معلمين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة (650) معلماً ومعلمة. و يوضح الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي.

جدول(1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي

الإقليم	مديرية التربية والتعليم	المديرون			المعلمون		
		ذكور	إناث	مجموع	معلم	معلمة	مجموع
إقليم الشمال	إربد الأولى	7	7	14	35	35	70
	محافظة جرش	7	7	14	35	35	70
	محافظة عجلون	6	6	12	30	30	60
	قصبة المفرق	3	3	6	15	15	30
	لواء الأغوار (ش)	2	2	4	10	10	20
المجموع		**25**	**25**	**50**	**125**	**125**	**250**
إقليم الوسط	عمان الثانية	6	6	12	30	30	60
	قصبة السلط	7	7	14	35	35	70
	قصبة مادبا	3	3	6	15	15	30
	قصبة الزرقاء	6	6	12	30	30	60
	عين الباشا	3	3	6	15	15	30
المجموع		**25**	**25**	**50**	**125**	**125**	**250**
إقليم الجنوب	قصبة الكرك	5	5	10	25	25	50
	محافظة الطفيلة	5	5	10	25	25	50
	قصبة معان	2	2	4	10	10	20
	محافظة العقبة	2	2	4	10	10	20
	لواء الشوبك	1	1	2	5	5	10
المجموع		**15**	**15**	**30**	**75**	**75**	**150**
المجموع الكلي		**65**	**65**	**130**	**225**	**225**	**650**

وزعت (650) استبانة على أفراد عينة الدراسة(من المعلمين)، وكانت نسبة الإعادة 100%، إلا أنه تم استبعاد ثلاث استبانات، استبانة واحدة من المعلمين، واستبانتين من المعلمات، لعدم اكتمال المعلومات فيها. و يبين الجدول(2) توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول(2): توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة التعليمية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	معلم	324	%50
	معلمة	323	%50
	المجموع	647	%100

		معلم	معلمة	المجموع	معلم	معلمة	المجموع
الخبرة التعليمية	اقل من 5سنوات	104	89	193	%16	%14	%30
	من(6-10) سنوات	70	93	163	%11	%14	%25
	أكثر من 11 سنة	150	141	291	%23	%22	%45
	المجموع	324	323	647	%50	%50	%100

أداة الدراسة: ولغايات جمع البيانات، فقد تم استخدام استبانة تكونت من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية.

والقسم الثاني: استبانة مصادر سلطة المديرين. اشتمل هذا القسم على استبانة لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven)، ضمت(29) فقرة توزعت على خمسة مجالات هي سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، وسلطة القانون، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة. وقد اعتمد لذلك مقياس(Rahim & Magner, 1996). وتمت ترجمة المقياس وتعديل بعض فقراته لتلائم أغراض الدراسة. إذ أجريت دراسة

رحيم وماجنر (Rahim & Magner, 1996) لتقييم صدق البناء للمقاييس الخمسة الفرعية في قائمة رحيم الخاصة بقوة القائد، باستخدام التحليل العاملي التحققي للمعلومات التي جمعت من العينات الثلاث المأخوذة من المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا الجنوبية وبنغلادش، للتحقق فيما إذا كانت جوانب قوة القائد تختلف بين الثقافات القومية الثلاث الممثلة في عينة الدراسة، فرؤية مينر (Miner, 1988) أن النظريات عانت بشكل حاد من فشل المقاييس، وأن هذا الفشل ترافق مع استخدام أداة قياس أحادية صممها سميث وباشمان وسلنجر (Smith, 1966 & Bachman& Slazenger). وستيودنت (Student ,1968). إذ تتطلب هذه الأدوات من المشارك أن يرتب أسس قوة القائد حسب أهميتها كأسباب للإذعان لرغبات العمل. وقد تكون الأساليب العزوية حساسة للاستجابة المتسرعة المستندة إلى الرغبة الاجتماعية، والمقاييس التي أوجدها نظام النقاط والتي تشوش النتائج (Yukl & Falbe, 1991)، ونقطة ضعف أخرى في نظرية قوة القائد أنها طورت استناداً لأسس حصرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تصميم قائمة رحيم بعد التغلب على هذه الإخفاقات في المقاييس السابقة (Rahim & Magner, 1996). ولقد تم تصميم قائمة رحيم وماجنر (Rahim & Magner) على أساس التغذية الراجعة المتكررة من المشاركين في المؤسسات، والعملية التكرارية للتحليل العاملي الاستقصائي لمجموعات متعددة من الفقرات، وقد تم تكريس اهتمام كبير لدراسة الأدوات المنشودة حول أسس قوة القائد، وتم إكمال الأداة الأولية بواسطة طلبة MBA, BBA الذين هم على رأس عملهم، وعددهم (117) طالباً. وبعد أن أكمل هؤلاء بناء الأداة بادر رحيم إلى نقاش الفقرات، ثم تلقى نقداً للأداة من قبل أساتذة الإدارة وعلم النفس، وقام باستبدال الفقرات التي تم الإشارة إليها من قبل أساتذة الإدارة وعلم النفس أنها غامضة أو صعبة، وتم تحليل البيانات من هذه العينة وتطبيقات الأداة في سبع عينات أخرى باستخدام التحليل العاملي الاستقصائي، وتم اعتبار 126 فقرة وإدراجها في الأداة، ثم تم اختيار الفقرات النهائية على أساس التحليل العاملي لمعدلات 35 فقرة من العينة الوطنية لـ476 مديراً وموظفاً. وقد أشارت دراسة رحيم وماجنر(Rahim & Magner) إلى أن قائمة رحيم مناسبة للأبحاث المتعلقة بدراسة قوة القائد في الثقافات المختلفة. لذلك تمت الإستفادة من الفقرات الواردة في هذا المقياس، بعد ترجمته، وإجراء التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات، واستبدال ثلاث فقرات بفقرات جديدة، لتكون مناسبة لصلاحيات مدير المدرسة الأردنية، واستبدال كلمة رئيسي بكلمة مديري ليجيب عليها المعلم، وقد تكونت أداة قياس مصادر سلطة المديرين الحالية من (29) فقرة موزعة كالآتي: سلطة المكافأة، ولها ست فقرات هي:(1، 6، 11، 16، 21، 26)، وسلطة الإكراه، ولها خمس فقرات هي: (2، 7، 12، 17، 22)، وسلطة الشرعية، ولها ست فقرات هي: (3، 8، 13، 18، 23، 27)، وسلطة الخبرة، ولها ست فقرات هي:(4، 9، 14، 19، 24، 28)، وسلطة المرجعية ولها ست فقرات هي:(5 ، 10، 15، 20، 25، 29).

والقسم الثالث: استبانة دافعية الإنجاز للمعلمين: تم بناء مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين اعتماداً على مقياس الأزرق (2000)، إذ صمم هذا المقياس في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه، بعد القيام بدراسة وتحليل عدد من المقاييس ورزم الإختبارات العربية والأجنبية المتاحة في دافعية الإنجاز وهي: مقياس فينر(Weiner, 1970) والذي أعده للاستخدام العربي رشاد عبد العزيز موسى. واستخبار هرمانس(Hermans,1970) لدافع الإنجاز وأعده للاستخدام العربي أبو ناهية وموسى(1987) ومقياس إيزنك وويلسون (Eysenk&Wilson, 1975) ومقياس سميث (Smith, 1973) لدافعية الإنجاز. ومقياس الدافع للمعرفة والفهم إعداد الكناني(1990). ومقياس دافعية الإنجاز إعداد سبع النابلسي(1993) إذ استفاد مصمم المقياس من هذه المقاييس في إجراءات تصميم الأبعاد. ويتكون هذا المقياس من(32) فقرة نصفها سلبي والنصف الآخر إيجابي، تقيس خمسة أبعاد أساسية في دافعية الإنجاز لدى المعلم وهي: الطموح، والمثابرة، والأداء، وإدراك أهمية الزمن، والتنافس، وجدت الباحثة أنها تعبر عن الأداء الحقيقي للمواقف التعليمية التي يتفاعل معها المعلم، وتؤثر في أدائه داخل محيط المدرسة، كما أن فقرات هذا المقياس أجريت لها عمليتي الصدق والثبات من قبل مصمم المقياس، إذ أشار إلى أن هذا المقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات ويصلح لقياس ما أعد من أجله، وهذا ما دعا الباحثان إلى اعتماده لغرض هذه الدراسة. وقد وزعت فقرات هذا المقياس على الأبعاد الخمسة على النحو الآتي: الطموح، وله ست فقرات هي:(1، 6، 11، 16، 21، 26)، والمثابرة، وله ست فقرات هي: (2، 7، 12، 17، 22، 27)، والأداء، وله سبع فقرات هي: (3، 8، 13، 19، 23، 24، 28، 29)، وإدراك الزمن، وله ست فقرات هي: (4، 9، 13، 14 ، 18، 31)، والتنافس، وله سبع فقرات هي:(5، 10، 15، 20، 25، 30، 32). وتوزعت الإجابات على فقرات المقياسين بسلم تدريجي مكون من ثلاثة مستويات هي: تنطبق، وأعطيت العلامة (3)، وتنطبق إلى حد ما، وأعطيت العلامة (2) ولا تنطبق، وأعطيت العلامة (1)، كما تم تقسيم الفئات على النحو الآتي: الفئة الأولى: المنخفضة (1) من(1-1.66) أي بنسبة (33.5%)، والفئة الثانية: المتوسطة (2) من (1.67-2.33) أي بنسبة(33%)، والفئة الثالثة: المرتفعة (3) من (2.34-3) أي بنسبة (33.5%).

صدق المقياسين:

للتأكد من دقة الترجمة والسلامة اللغوية لفقرات استبانة مصادر السلطة، فقد تم عرضها على عدد من المترجمين المتخصين، وتم التحقق من صدق استبانة مصادرالسلطة، واستبانة دافعية الإنجاز بطريقة صدق المحتوى، إذ عرضت الأداة التي تحوي الاستبانتين على (20) محكماً من ذوي الإختصاص في مختلف

الجامعات الأردنية. لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم. ومن ثم فرغت استبانة التحكيم، وأخذت الفقرة التي حصلت على إجماع(16) محكماً كحد أدنى، أي بنسبة (80%) فأعلى، مع الأخذ بعين الإعتبار التعديلات والملاحظات التي وردت من المحكمين، وأهمها تجنب العبارات السلبية وتحويلها إلى عبارات إيجابية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض والإبهام. وبذلك فقد تم تحويل(4) فقرات تعود لمقياس مصادر السلطة تحمل الأرقام التالية(22)،(26)،(28)،(29) موزعة على مجالاته، وتم تحويل(16) فقرة تعود لمقياس الأزرق تحمل الأرقام (4)،(6)،(8)،(11)،(14)،(16)،(18)،(20)،(21)،(22)،(25)، (26)،(28)،(29)،(30)،(32) موزعة على مجالاته، من عبارات سلبية إلى إيجابية. وولتأكد من ثبات المقياسين، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، ووزعت الاستبانة على عينة أولية مكونة من (30) معلماً، وإعطاء رقم سري لكل معلم لضمان إجابته في المرة الثانية على الأداة. وقد طبق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، واستخرج معامل الثبات للمقياسين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل استقرار مجالات مقياس مصادر السلطة كالآتي: سلطة المكافأة (0.81)، سلطةالاكراة (0.84)، سلطة القانون (0.86)، سلطةالخبرة (0.83)، سلطة المرجعية(0.82) والكلي للمقياس (0.87). ولأبعاد مقياس دافعية الإنجاز كالآتي: الطموح(0.80)، المثابرة(0.81)، الأداء(0.87)، إدراك الزمن(0.85) التنافس(0.84) والكلي للمقياس (0.88).

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، واعتماد الاستبانة بصورتها النهائية، تم تحديد المديريات التي تكون منها مجتمع الدراسة وعددها(34) مديرية تربية موزعة على أقاليم الأردن الثلاثة: اقليم الشمال(12) مديرية تربية، واقليم الوسط(13) مديرية تربية، واقليم الجنوب(9) مديريات تربية وتعليم، ثم تحديد عدد المعلمين في تلك المديريات والبالغ عددهم(12798) معلماً ومعلمة حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2005/2004. وتحديد عينة الدراسة، باختيار(5) مديريات تربية من كل اقليم من الأقاليم الثلاثة، ثم تحديد المدارس الثانوية في تلك المديريات، والبالغ عددها (522) مدرسة ثانوية تحتوي على(6368) معلما ومعلمة، تم اختيار ما نسبته(25%) من تلك المدارس فبلغ عدد المداس المختارة(130) مدرسة ثانوية، تم اختيار خمسة معلمين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة (650) معلماً ومعلمة. ثم تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم، التي بدورها قامت بمخاطبة مديريات التربية، ومدارسها عينة الدراسة، ثم تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (650) معلماً ومعلمة، وجمعها، وذلك بجهد شخصي، ومساعدة بعض الزملاء مديري ومعلمي المدارس في المديريات المختلفة، وقد بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (647) استبانة، أي ما نسبته 99.5% من الاستبانات الموزعة، وقد تم تفريغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة: تالياً عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven) كما يراها المعلمون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس مصادر سلطة المديرين، وقد رتبت ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس الخمسة، وعلى كل فقرة من فقراته. والجدولان (3)، و(4)، يوضحان ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة علىمجالات مقياس مصادر سلطة المديرين مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	سلطة القانون	2.46	0.35	1	مرتفع
5	سلطة الخبرة	2.43	0.44	2	مرتفع
4	سلطة المرجعية	2.39	0.48	3	مرتفع
2	سلطة الإكراه	2.32	0.42	4	متوسط
1	سلطة المكافأة	2.18	0.45	5	متوسط

يبين الجدول (3) أن سلطة القانون جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (2.46) وهي درجة مرتفعة. ويليها سلطة الخبرة في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.43) وهي درجة مرتفعة، وتليها سلطة المرجعية في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.39) وهي درجة مرتفعة، ثم سلطة الإكراه في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.32) وهي درجة متوسطة. ثم سلطة المكافأة في المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.18) وهي درجة متوسطة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مصادر سلطة المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
12	يستطيع مديري اتخاذ إجراءات عقابية بحقي إذا أصبح تأخري عن العمل عادة يومية.	2.71	0.70	مرتفع	1
21	يستطيع مديري توفير فرص التطوير للمعلمين	2.69	0.52	مرتفع	2
23	أقوم بتنفيذ تعليمات مديري لأنه رئيسي ومسؤول عني في العمل.	2.68	0.52	مرتفع	3
8	يحق لمديري أن يتوقع مني تنفيذ تعليماته.	2.67	0.51	مرتفع	4
27	من المبرر أن يتوقع مديري تعاوني في الأمور المتعلقة بالعمل	2.65	0.54	مرتفع	5
2	يستطيع مديري اتخاذ إجراءات ضبطية بحقي بسبب عصياني.	2.64	0.57	مرتفع	6
5	مديري ذو شخصية محببة ومؤثرة.	2.63	0.57	مرتفع	7
9	لدى مديري المعرفة في حل المشكلات الفنية والتقنية في العمل	2.59	0.57	مرتفع	8
11	إذا بذلت جهداً أضافياً فان مديري يأخذ ذلك بعين الاعتبار في تقييمي السنوي.	2.57	0.64	مرتفع	9
19	لدى مديري خبرة معرفية متنوعة لازمة لأداء العمل.	2.45	0.60	مرتفع	10
25	استمتع في التعامل مع مديري.	2.51	0.62	مرتفع	11
24	أقوم بما يقترحه علي مديري لامتلاكه خبرة مهنية عالية.	2.47	0.62	مرتفع	12
10	أعجب بمديري لأنه يعامل الجميع بعدالة.	2.46	0.68	مرتفع	13
14	لدى مديري تدريب عملي متخصص في مجال عمله.	2.45	0.66	مرتفع	14
13	يتطلب الموقع الوظيفي لمديري التزام المعلمين بدعم قراراته.	2.44	0.61	مرتفع	15
22	يستطيع مديري إيقاع عقوبة قاسية بحقي إذا تجاهلت واجباتي.	2.41	0.66	مرتفع	16
28	لدى مديري خبرة مهنية متميزة اعتمد عليها في إنجاز مهمتي.	2.38	0.66	مرتفع	17
15	يحب المعلمون خصال المدير الشخصية.	2.37	0.65	مرتفع	18
26	يستطيع مديري أن يوصي لأصحاب الإنجاز المتميز بالحوافز.	2.33	0.72	متوسط	19
3	مديري يحدد ما يجب أن أقوم به في العمل.	2.28	0.69	متوسط	20
20	أطور علاقات شخصية مع مديري.	2.26	0.71	متوسط	21
4	أعتمد على مديري في حل مشكلات العمل لأن رأيه صائب.	2.14	0.67	متوسط	22
29	أرغب في أن أكون مشابهاً لمديري.	2.10	0.76	متوسط	23
1	يستطيع مديري أن ينسب بترقيتي إذا كان أدائي فوق المتوسط	2.05	0.76	متوسط	24
18	منصب مديري يعطيه الحق في تغيير الإجراءات المتعلقة بعملي.	2.04	0.75	متوسط	25
7	يستطيع مديري تنسيب عدم منحي زيادة في الأجر، إذا كان أدائي اقل من المستوى المحدد.	1.98	0.81	متوسط	26
17	يستطيع مديري إيقاف علاوتي إذا كان أدائي لعملي غير مرض.	1.91	0.78	متوسط	27
16	يمتلك مديري سلطة منحي علاوة إضافية إذا قمت بعملي بإتقان.	1.90	0.85	متوسط	28
6	يمتلك مديري سلطة منحي علاوة ليزيد من أدائي بمستوى جيد.	1.87	0.82	متوسط	29

يتضح من الجدول (4) أن أعلى درجة ممارسة للسلطة من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، كانت في الفقرة (12) المتمثلة في (يستطيع مديري اتخاذ إجراءات عقابية بحقي إذا أصبح تأخري عن العمل عادة يومية)، وهي فقرة تتبع لمجال سلطة الإكراه، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة (2.71) وهي درجة في المستوى المرتفع. كما يبين الجدول (4) أن أدنى درجة ممارسة للسلطة من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، كانت في الفقرة (6) المتمثلة في (يمتلك مديري سلطة منحي علاوة ليزيد من أدائي بمستوى جيد)، وهي فقرة تتبع لمجال سلطة المكافأة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة (1.87) وهي درجة في المستوى المتوسط.

ويبين الجدول (4) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم على جميع فقرات المقياس قد تراوحت بين متوسطة (1.67 – 2.33) ومرتفعة (2.34 – 3.00) وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة، لتحديد درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم في مدارسهم. كما يبين الجدول(4) أن (18) فقرة من أصل (29) فقرة من فقرات مقياس مصادر السلطة كانت الإجابة عليها بمستوى مرتفع، وأن (11) فقرة كانت الإجابة عليها بمستوى متوسط.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني: ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي، وكذلك على أبعاده الخمسة، والجدولان (5)، و(6)، يوضحان ذلك.

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الطموح	2.51	0.30	1	مرتفع
4	إدراك الزمن	2.47	0.33	2	مرتفع
3	الأداء	2.46	0.32	3	مرتفع
2	المثابرة	2.43	0.32	4	مرتفع
5	التنافس	2.42	0.33	5	مرتفع
	الكلي	2.50	0.25		مرتفع

يبين الجدول (5) الترتيب التنازلي لأبعاد دافعية الإنجاز حسب متوسطاتها الحسابية على التوالي بعد الطموح بمتوسط حسابي (2.51)، يليه بعد إدراك الزمن بمتوسط حسابي (2.47)، ويليه بعد الأداء بمتوسط حسابي (2.46)، ثم بعد المثابرة وبمتوسط حسابي (2.43) ثم بعد التنافس بمتوسط حسابي (2.42) وجميعها في المستوى المرتفع. أي أن جميع أبعاد دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، وهذا يدل على معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لديهم دافعية إنجاز عالية لأداء العمل التربوي في الميدان. كما يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لمقياس دافعية الإنجاز (2.50) وهي درجة مرتفعة.

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة التنازلية	المستوى
29	أتحمل وأواجه المصاعب التي تواجهني في أداء عملي.	2.76	0.48	1	مرتفع
32	أسعى دائماً للقيام بما وعدت به سابقاً.	2.77	0.48	2	مرتفع
14	يمر الوقت سريعاً عندما أكون مشغولاً في عملي.	2.70	0.50	3	مرتفع
23	أبذل ما في وسعي لكي أحقق أهدافي.	2.69	0.52	4	مرتفع
28	أنا غير متهاون في إنجاز مسؤولياتي وإن كانت الظروف المحيطة تسمح بالتهاون.	2.68	0.54	5	مرتفع
31	إذا دعيت لمهمة ما أثناء العمل فانني أعود إلى عملي على الفور.	2.67	0.55	6	مرتفع
12	إنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.	2.66	0.54	7	مرتفع
1	أقوم بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد	2.65	0.53	8	مرتفع
26	عندما أفشل في تحقيق أهدافي فانني أفكر بطرق أخرى لتحقيقها.	2.64	0.52	9	مرتفع
13	أحرص دائماً على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.	2.63	0.55	10	مرتفع
6	لدي الكثير من الآمال والطموحات التي أسعى لتحقيقها.	2.62	0.56	11	مرتفع
3	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.	2.60	0.53	12	مرتفع
27	إنني فخور بما أمتلك من كفايات مهنية.	2.60	0.55	13	مرتفع
8	أؤدي عملي بدرجة كبيرة من الإتقان.	2.60	0.54	14	مرتفع
25	أستطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني في العمل.	2.60	0.55	15	مرتفع
18	أدائي لعملي في وقته المحدد.	2.59	0.57	16	مرتفع
7	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ازداد إصراري على إنجازه.	2.58	0.56	17	مرتفع
24	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.	2.57	0.57	18	مرتفع
30	أستعد دائما أداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها	2.56	0.55	19	مرتفع
21	أستطيع إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.	2.47	0.60	20	مرتفع
5	أجتهد دائماً لأتفوق على من أعمل معهم.	2.46	0.60	21	مرتفع
16	إنني دائم التخطيط لإنجازات جديدة.	2.40	0.59	22	مرتفع
9	مستقبلي غير مرهون بظروف الحظ والصدفة.	2.38	0.70	23	مرتفع
17	أختار الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.	2.30	0.66	24	متوسط
15	أختار القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في العمل.	2.29	0.59	25	متوسط
11	وضعي الحالي في العمل يحتاج إلى تحسين.	2.24	0.70	26	متوسط
2	أستطيع أداء العمل نفسه لساعات طويلة دون الشعور بالملل.	2.23	0.60	27	متوسط
4	تمر الأيام حافلة بالإنجازات.	2.24	0.60	28	متوسط
19	احرص على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي باستمرار.	2.22	0.67	29	متوسط
20	عندي إصرار على مواقفي أمام الخصوم حتى لو سببت لي متاعب صعبة.	2.20	0.72	30	متوسط
22	أرفض الاعتقاد بالرأي القائل" كن أو لا تكن"	2.19	0.64	31	متوسط
10	أبحث دائماً عن الدخول في تحديات مع الآخرين.	2.08	0.71	32	متوسط
الكلي		**2.50**	**0.26**		**مرتفع**

يظهر من الجدول (6) أن درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن بشكل عام مرتفعة، إذ جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات المقياس ما بين متوسطة (1.67 – 2.33) ومرتفعة (2.34 – 3)، ولم توجد أية إجابة في المستوى المنخفض، وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة لتحديد درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. كما يبين الجدول (6) أن الفقرة (29) المتمثلة في (أتحمل وأواجه الصعاب التي تواجهني في أداء عملي) قد تصدرت مقياس دافعية الإنجاز وهي من فقرات مجال إدراك الزمن وبمتوسط حسابي (2.76) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (10) المتمثلة في (أبحث دائماً عن الدخول في تحديات مع الآخرين) قد احتلت المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.08) وهي درجة في المستوى المتوسط .

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي(ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر السلطة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7): نتائج استخدام اختبار(ت) لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر سلطة المديرين وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الرقم	المجال	النوع الاجتماعي: معلم – المتوسط الحسابي	معلم – الانحراف المعياري	معلمة – المتوسط الحسابي	معلمة – الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
1	سلطة المكافأة	2.19	0.44	2.15	0.45	0.95	0.34
2	سلطة الإكراه	2.39	0.41	2.25	0.40	*4.23	0.00
3	سلطة القانون	2.41	0.36	2.20	0.33	*3.38	0.00
4	سلطة الخبرة	2.38	0.44	2.27	0.43	*2.69	0.01
5	سلطة المرجعية	2.37	0.48	2.39	0.47	0.37	0.70
	الكلي	2.35	0.42	2.36	0.31	0.42	0.67

* دالاً عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في كل من سلطة القانون، وسلطة الإكراه، وسلطة الخبرة، إذ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة القانون ولصالح المعلمات بمتوسط حسابي (2.50)، أي أن المعلمات يشعرن بأن المديرات يمارسن سلطة القانون بدرجة أعلى مما يراه المعلمون. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الإكراه ولصالح المعلمين بمتوسط حسابي (2.39)، أي أن المعلمين يرون أن مدير المدرسة يمارس سلطة الإكراه بدرجة أعلى مما تراه المعلمات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الخبرة ولصالح المعلمات بمتوسط حسابي (2.47)، أي أن المعلمات يجدن أن المديرات يتمتعن بخبرات علمية وفنية بدرجة أعلى مما يراه المعلمون في المديرين. وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر سلطة المديرين وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ويبين الجدول(8) النتائج:

جدول(8): نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر سلطة المديرين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية: 5 سنوات فأقل	من(6-10) سنة	(11) سنة فأكثر	قيمة (ف)	مستوى* الدلالة
1	سلطة المكافأة	2.19	2.14	2.17	0.63	0.53
2	سلطة الإكراه	2.38	2.31	2.29	*3.1	0.04
3	سلطة القانون	2.45	2.45	2.46	0.43	0.95
4	سلطة الخبرة	2.40	2.41	2.44	0.51	0.60
5	سلطة المرجعية	2.37	2.39	2.40	0.18	0.83

* دالاً عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية لمجالات مصادر السلطة الأربعة: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة

المكافأة، ولكن تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فقط في مجال سلطة الإكراه. ولمعرفة المستويات التصنيفية للخبرة التعليمية لدى المعلمين التي يوجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية لمجال سلطة الإكراه، فقد تم استخدام اختبار(شيفيه) للمقارنات البعدية. حيث كشفت المقارنة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الإكراه، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (2.38)، إذ بلغت فروق المتوسطات (0.03*) عند مستوى دلالة (0.00)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) يرون ان المديرين يمارسون سلطة الإكراه بدرجة أعلى مما يراه المعلمون ذوو الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) وأولئك الذين بلغ المتوسط الحسابي لديهم (2.29).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار(ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ودافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، و يوضح ذلك الجدول(9).

جدول(9): نتائج استخدام اختبار(ت) لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

الرقم	البعد	النوع الاجتماعي: معلم – المتوسط الحسابي	معلم – الانحراف المعياري	معلمة – المتوسط الحسابي	معلمة – الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
1	الطموح	2.51	0.28	2.49	0.30	0.86	0.38
2	المثابرة	2.42	0.32	2.43	0.32	0.29	0.76
3	الأداء	2.44	0.33	2.48	0.31	1.43	0.15
4	إدراك الزمن	2.44	0.33	2.48	0.31	1.57	0.11
5	التنافس	2.42	0.32	2.42	0.33	0.15	0.88

* مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول(9) أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية، استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول(10) يبين النتائج:

جدول (10): نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

الرقم	البعد	الخبرة التعليمية: المتوسطات الحسابية – اقل من 5 سنوات	من(6-10) سنة	اكثر من(11) سنة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	الطموح	2.35	2.47	2.50	1.99	0.13
2	المثابرة	2.42	2.40	2.44	0.52	0.59
3	الاداء	2.46	2.43	2.48	1.31	0.27
4	ادراك الزمن	2.47	2.43	2.48	1.28	0.28
5	التنافس	2.42	2.39	2.44	1.24	0.28

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

خامساً: نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. والجدول (11) يوضح النتائج.

جدول(11): معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة المديرون لمجالات مصادر السلطة ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين

الرقم	مجالات مصادر السلطة		دافعية الإنجاز
1	سلطة المكافأة	معامل الارتباط	0.34*
		مستوى الدلالة	0.00
2	سلطة الإكراه/ الإجبار	معامل الارتباط	0.18-*
		مستوى الدلالة	0.01
3	سلطة القانون/ الشرعية	معامل الارتباط	0.25-*
		مستوى الدلالة	0.001
4	سلطة المرجعية	معامل الارتباط	0.31*
		مستوى الدلالة	0.00
5	سلطة الخبرة	معامل الارتباط	0.35*
		مستوى الدلالة	0.00

* دالاً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (11) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين لمجالات مصادر السلطة في كل من (سلطة المكافأة، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة) ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ بلغت معاملات ارتباطاتها (0.34)، (0.31)، (0.35) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)على التوالي. وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين كل من مجال سلطة الإكراه ومجال سلطة القانون، إذ بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة الاكراة ودرجة دافعية الإنجاز(-0.18) عند مستوى دلالة

(α=0.00)، كما بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة القانون ودرجة دافعية الإنجاز(-0.25) عند مستوى دلالة(α = 0.00)، مما يعني أن ممارسة مديرو المدارس الثانوية العامة لمصادر السلطة المكافأة والخبرة والمرجعية تؤدي إلى دافعية إنجاز مرتفعة لدى المعلمين، بينما ممارسة مصادر السلطة القانون والإكراه تؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

مناقشة النتائج: فيما يأتي عرض لمناقشة ما توصلت اليه الدراسة من نتائج وفقاً لأسئلتها:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven) كما يراها المعلمون؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم في مدارسهم بشكل عام كانت مرتفعة. وهذا مؤشر إيجابي يدل على أن مديري المدارس يتفهمون مصادر سلطتهم الرسمية وغير الرسمية ويمارسونها كما يجب أن تكون، مما يدل على أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لا يميلون إلى نمط الإدارة المتساهل (التسيبي)، والذي لا يكون للمدير فيه دور في تسيير الأمور الإدارية، ولا يتدخل في سير شؤون العملية التعليمية، ويطلق العنان للمعلمين كي يتصرفوا وفق أهوائهم، مما ينعكس سلباً على إنتاجية المدرسة، وعلى تدني الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس.

وفيما يتعلق بالترتيب التنازلي لدرجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم الخمسة في مدارسهم، فإنه يدل على أن المعلمين يمتثلون لأوامر المديرين ويطيعون أوامرهم وتوجيهاتهم؛ لأن هؤلاء المديرين يمتلكون سلطة القانون ويمارسونها في الدرجة الأولى، ثم سلطة الخبرة في الدرجة الثانية، وتليها سلطة المرجعية في الدرجة الثالثة، ثم سلطة الإكراه في الدرجة الرابعة وقبل الأخيرة، وتليها سلطة المكافأة في الدرجة الخامسة.

1. إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلطة القانون في الدرجة الأولى وبمتوسط حسابي (2.46) قد تبدو نتيجة منطقية، إذ إن هناك مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تنص عليها التشريعات التربوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى قادة الميدان، التي تحكم سير العملية التعليمية في المدارس، والتي يجب على مدير المدرسة اتباعها والتقيد بها وتنفيذها، واستخدام القانون، والرجوع إلى التشريعات التربوية للحصول على امتثال المعلمين وطاعتهم، والقيام بواجباتهم ومتطلبات أدوارهم في العملية التعليمية بما يحقق أهدافها بالدرجة المطلوبة من النجاح. وهذا يدل على مركزية النظام التربوي الأردني. وتعتقد الباحثة أن السبب في مثل هذه النتيجة، أن المعلم الأردني يرى أن مدير المدرسة بحكم موقعه الوظيفي أقرب إلى التوجهات الجديدة لدى وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق بتطبيق خطط التطوير التربوي والتوجهات والتجديدات في مختلف مدخلات النظام التربوي وعملياته ونتاجاته، وعليه أن يحترم هذه التوجهات ويتكيف مع التجديدات باعتبارها قوانين وأنظمة تحكم سير العمل.
2. أما بالنسبة لكون سلطة الخبرة جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.43)، فإن هذا يدل على أن المعلمين يرون أن المديرين يمتلكون معرفة مهنية ومعلومات ومهارات وخبرات في مجال التعليم تفوق ما لديهم، وأن عليهم تقدير المديرين واحترام وجهة نظرهم، والامتثال لأوامرهم وتعليماتهم وتوجيهاتهم لامتلاكهم سلطة الخبرة. ولعل السبب في ذلك هو أن اختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن يقوم على مجموعة من الأسس والمعايير التي أهمها: المؤهل العلمي (درجة البكالوريوس كحد أدنى)، والمؤهل التربوي (دبلوم إدارة مدرسية)، والخبرة الطويلة في مجال التعليم، وأن هؤلاء المديرين يخضعون لبرامج تدريبية قبل ممارسة العمل الإداري، وفي أثناء الخدمة.
3. جاءت سلطة المرجعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2.39)، وتعكس هذه النتيجة الإعجاب الذي يبديه المعلمون بالمديرين، على اعتبار أن مهنة الإدارة المدرسية تمثل مستوى أعلى من مهنة التدريس، لذلك فإن المعلم الأردني ينظر إلى المدير بشيء من الإعجاب، وكمصدر للتقدير، وأن سلوكه يمثل مرجعاً وقدوة للسلوك المرغوب فيه.
4. وقد صنف المعلمون سلطة الإكراه أو الإجبار في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي(2.32)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الأردني يعتز بنفسه ويثق بقدراته وكفاءته التدريسية، ويلتزم بالتعليمات والأنظمة، ويتقيد بتحقيق متطلبات الوظيفة بشكل مقبول، الأمر الذي يبعد عنه إيقاع العقوبة أو الإجبار على القيام بالمهمة، لتقصير وظيفي ما. كما يمكن القول أن السبب في ذلك هو أن المعلم الأردني يرى أن مدير المدرسة يتمتع بنزاهة وعدالة وموضوعية ويحترم القانون، وبالتالي لن يقدم على إيقاع عقوبة قاسية على المعلم لأسباب اعتباطية أو تحيز ذاتي أو مزاج شخصي، وبخاصة إذا كان أداء هذا المعلم جيداً، وعلاقاته بالزملاء والطلبة ودية، ولديه الانضباطية وحسن السلوك في القول والعمل.
5. وفيما يتعلق بتصنيف المعلمين لسلطة **المكافأة في المرتبة الخامسة والأخيرة** وبمتوسط حسابي(2.18)، يمكن تفسير ذلك أن المعلم الأردني يرى أن صلاحيات مدير المدرسة في هذا المجال محدودة، ولا يمتلك سلطة تقديم أية مكافآت أو حوافز مادية ولا معنوية، وهذا يعود إلى مركزية النظام التربوي الأردني، والسياسات التربوية المتبعة في كيفية صرف الرواتب والعلاوات، والترفيعات، والدرجات وكتب الشكر وغيرها، فهناك تعليمات منصوص عليها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وليس لمدير المدرسة أي سلطان عليها.

وبهذا تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة النوباني (2003) في ترتيب مصادر السلطة، إذ جاءت مصادر السلطة في دراسته مرتبة كما يلي: قوة المكافأة، وقوة الخبرة، وقوة الشخصية، وقوة القانون، وقوة الإكراه، وقد يكون سبب الاختلاف في النتائج اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز بشكل عام، بلغ (2.50) من (3)، وهي تمثل درجة في المستوى المرتفع، وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة، مما يدل على أن المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن لديهم دافعية إنجاز عالية، وهذا ما يطمح إليه النظام التربوي الأردني، وما تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه، وذلك بأن يكون لدى المعلمين في المدارس دافعية إنجاز عالية، لأنها تؤثر بدورها في دافعية الإنجاز لدى الطلبة، كما تؤثر في مدى تحقق أهداف النظام التربوي. وقد يكون السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة، ثقة المعلم الأردني بنفسه، واعتزازه بقدراته ومؤهلاته وكفاءاته، وأنه لا يعد نفسه ناجحاً إلا إذا حقق أهدافه التي يصبو إليها، وحقق الرضا عن ذاته، فهو بذلك يهتم بالإنجاز المرتفع والحصول على الامتياز من أجل الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، وهو يضع لنفسه معايير خاصة، ويسعى جاهداً لتطبيقها متحدياً بذلك الصعوبات التي تواجهه، وقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين صورة الذات والفاعلية الإنتاجية والأكاديمية لدى الفرد، كما يشير توكمان (Tuckman, 1999). وعملية الحراك الاجتماعي في الاتجاه الأعلى، إذ يميل المعلمون إلى الحركة، ويحرصون على الاستفادة من الوقت، ويناضلون في سبيل تحقيق مكانة أفضل، ويحاولون دائماً الرقي في السلم الوظيفي إلى أعلى، ويحرصون على النمو الذاتي في المهنة.

وقد يكون لسياسة التربية والتعليم في الأردن في الآونة الأخيرة أثر واضح في الوصول بالمعلمين إلى دافعية إنجاز عالية، إذ صنفت رتب المعلمين في مسارين، مسار أول للمعلمين يتولى شاغلوه رتبة معلم، ومعلم أول، ومعلم خبير، ومسار ثان للإداريين، يقوم شاغلوه بالخدمات التربوية رتبة مساند تربوي، وإداري تربوي أول، وإداري تربوي خبير. وأن عملية تقويم المعلم اليومية والسنوية سواء من قبل المديرين أم المشرفين تقوم على دافعية إنجازه بالدرجة الأولى، وعلى نتائج طلبته في المباحث التي يدرسها، وعلى مستوى أدائه بشكل عام، وكيفية تحقيق أهدافه القريبة والبعيدة المدى، وبذلك فهو يتنافس مع معاييره الخاصة وقيمه الشخصية، ويعتمد على خبراته الذاتية في اكتشاف البيئة الموائمة له، ثم يقارن معاييره الشخصية التي وضعها لنفسه مع المعايير التي يضعها الآخرون له، وفي الوقت نفسه تدفعه الضغوطات النفسية والاجتماعية لتسوية إخفاقاته إن وجدت، والنضال لبلوغ الأهداف.

كما أن لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول والثاني والثالث، اثراً واضحاً في زيادة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ كان من توصيات هذه المؤتمرات، الارتقاء بمستوى المعلم الأردني، ورفع مستوى كفاءاته العلمية والمسلكية، وذلك من خلال ابتعاثهم بدورات تدريبية، ومنح دراسية مجانية، للحصول على تلك المؤهلات، وهذه الأمور جعلت المعلم الأردني دائم التفكير في الحصول على البعثات الدراسية، من خلال وضع معاييره الخاصة لنفسه، والتي يقارنها دائماً مع معايير هذه البعثات وشروط الحصول عليها، ويسعى جاهداً لمنافسة زملائه المعلمين في ذلك. ولسعي وزارة التربية والتعليم، وعملها الجاد والحثيث على الاهتمام بتجهيزات المدارس، وإدخال الحواسيب، وتهيئة الظروف المناسبة لحدوث التعلم، دور في أن يكون لدى معلمي المدارس الثانوية العامة دافعية إنجاز عالية، لأن الظروف العامة المريحة في العمل تساعد على رفع دافعية الإنجاز، كما يشير ديامنتس (Diamantes, 2004). كما أن عملية الحراك المادي إلى أعلى، والسياسة التربوية المتبعة في تقدير الجدارة للمعلم، ولسنوات متتالية في نفس الدرجة، والتي يترتب عليها علاوات مادية، ربما تؤثر في وضع المعلمين المادي، وتزيد من مرتباتهم الشهرية، باعتبار ذلك عائداً فورياً، وتغذية راجعة منتظمة وملموسة لمدى جودة ما يقدمون، إذ إن الرواتب الجيدة تزيد من دافعية الإنجاز.

وبهذا اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العياصرة (2003) التي أسفرت نتائجها عن أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، وقد يعود السبب في الاختلاف في النتائج، إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة وعينتها والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات، وموضوعية المستجيبين على أداة الدراسة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن لا اثر لمتغير النوع الاجتماعي على مقياس مصادر سلطة المديرين بشكل عام، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ترتيب مصادر السلطة، وهذا يعود إلى تشابه الظروف التي يعيشها المعلمون والمعلمات في العمل التربوي في الميدان. ولكنها كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض مجالات مصادر السلطة، وهي سلطة الإكراه، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وذلك على النحو الآتي:

- **سلطة الإكراه:** تبين أن المديري يمارسون سلطة الإكراه بدرجة أعلى من المديريات. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المعلمين وعملية المنافسة مع مديريهم بين دوريهما كذكور، مما يجعل المعلم يرى مدير المدرسة لا يفوقه من حيث التميز في العمل، ويجعله يشعر أن مطالبة المدير له للامتثال للتعليمات فيها إرغام وإكراه، بينما يقل هذا الشعور بين المعلمة والمديرة بحكم الطبيعة الأنثوية والعلاقات الودية وعدم التنافس على الدور أو المركز الوظيفي.

- **سلطة القانون:** تبين أن المديرات يمارسن سلطة القانون بدرجة أعلى مما يمارسه المديرون. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طريقة التنشئة الاجتماعية، والحدود المجتمعية المفروضة على المعلمة، إذ إنها تتقيد إلى حد بعيد بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وما تفرضه عليها الظروف، وهي بذلك تحمي نفسها بالقانون وتطبقه، وتثبت وجودها بطريقة قانونية للمحافظة على العلاقات الإنسانية.
- **سلطة الخبرة:** تبين أن المديرات يمارسن سلطة الخبرة بدرجة أعلى مما يمارسه المديرون. ولعل السبب في مثل هذه النتيجة يعود إلى اعتقاد المعلمين بأن مستوياتهم العلمية والمسلكية تتشابه إلى حد بعيد مع الخبرات العلمية والمسلكية التي يمتلكها مدير المدرسة، ولعل الواقع يعزز ذلك؛ إذ إن نسبة المعلمين الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا من دبلوم وماجستير ودكتوراه أعلى بكثير منها عند المعلمات، وقد سجل النظام التربوي الأردني حالات لمعلمين في المدارس من حملة الشهادات العليا(الماجستير والدكتوراه) التي تفوق مؤهل مدير المدرسة، مما يجعل المعلمة ترجع معظم الأمور في العملية التعليمية، وإدارة الصف إلى المديرة، وتثق بخبراتها العملية والعلمية، ولا تتجرأ على إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضها، وهي بذلك تحيل مسؤولية اتخاذ القرار ونتائجه إلى المديرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن لا أثر لمتغير الخبرة التعليمية على ترتيب ممارسة مصادر سلطة المديرين بشكل عام، وهذا يعود إلى تشابه الظروف التعليمية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها المعلمون من ذوي الخبرات التعليمية المختلفة في العمل التربوي في الميدان، وتفاعلهم مع الزملاء والمديرين والطلبة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وأنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الأفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية في المجالات الأربعة(سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة المكافأة). وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الأفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فقط في مجال سلطة الإكراه؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات). ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة القصيرة(أقل من 5 سنوات) يعدون حديثي التعيين، ولديهم نظرة مميزة لذواتهم؛ لأنهم يمتلكون مؤهلات علمية ومعلومات حديثة ومتطورة، ويجدون في أوامر المدير وتوجيهاته إكراها وإرغاما للقيام بالمهام والمسؤوليات. وبهذا فإن نتائج الدراسة قد اتفقت مع نتائج دراسة النوباني(2003) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً لممارسة القادة التربويين لمصادر سلطتهم تعزى لمتغير الخبرة الإدارية. كما أن نتائج الدراسة قد اختلفت مع نتائج دراسة جونسون وشورت(Johnson & Short, 1998)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً لممارسة السلطة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع مجالات مصادر السلطة الخمسة.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيري الدراسة (النوع الاجتماعي، والخبرة التعليمية)، وقد يكون السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة، تشابة الخبرات التعليمية المتكونة لدى المعلمين نتيجة اندماجهم في العمل الواحد، وتحت الظروف الثقافية والاجتماعية والتعليمية نفسها، فتكون لديهم مستويات متقاربة من الطموح والمثابرة، وأنهم جميعا يؤدون العمل نفسه وفي الساعات والأوقات نفسها، ويتعرضون للمحفزات نفسها، وتوزع عليهم المهام والمسؤوليات المتقاربة، ويتنافسون فيما بينهم، ومؤهلاتهم العلمية والمسلكية متقاربة إلى حد ما.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين لمجالات مصادر السلطة في كل من (سلطة المكافأة، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة) ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ بلغت معاملات ارتباطاتها (0.34)، (0.31)، (0.35) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)على التوالي. وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من مجال سلطة الإكراه ومجال سلطة القانون، إذ بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة الاكراة ودرجة دافعية الإنجاز(-0.18) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)، كما بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة القانون ودرجة دافعية الإنجاز(-0.25) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)، مما يعني أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر السلطة المكافأة والخبرة والمرجعية تؤدي إلى دافعية إنجاز مرتفعة لدى المعلمين، بينما ممارسة مصادر السلطة القانون والإكراه تؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وبالنسبة لنتيجة الدراسة التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم في مدارسهم وبعض مجالات دافعية الإنجاز لدى معلمي تلك المدارس، فإن هذه النتيجة جاءت منسجمة مع المنطق، ومع ما يشير إليه الأدب النظري المتعلق بالموضوع، والذي يشير إلى أن نجاح الإداري لا يتوقف على وجهة نظره، أو على السياسة التي يتبناها، بقدر ما يتوقف على شخصيته ونمطه القيادي، وعلى قدرته

على اختيار الطرق والوسائل التي تحفز الآخرين إلى المساهمة الذاتية الفعالة في عمل المنظمة، وتحقيق أهدافها. كما يشير الأدب التربوي إلى أن مدير المدرسة هو القائد التربوي المسؤول عن قيادة الكوادر التربوية من معلمين وطلبة، وتوفير المناخ التنظيمي التربوي المناسب، القائم على التعاون، والعمل الجماعي، وتعميق رسالة المدرسة وتطويرها وتحسينها، وتحقيق رضا العاملين فيها، من خلال بناء جسور المحبة والثقة والصراحة والوضوح، وتوفير قدر من الطمأنينة والتقدير والاحترام الذاتي لدعم العاملين في تحقيق قيمهم الشخصية، وإثبات ذواتهم، واستثارة طاقاتهم المبدعة، ورفع الروح المعنوية لديهم، والوصول بهم إلى أعلى درجات الدافعية، والقيام بالمبادأة التي تودي إلى بلوغ أهداف المدرسة (دواني، 2003).

وتعتقد الباحثة أن السبب في الوصول إلى مثل هذه العلاقات بين متغيري الدراسة، ربما يعود إلى السلوك القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والنابع من استخدام مصادر السلطة القانون، والخبرة، وسلطة المرجعية بدرجة مرتفعة، وبذلك فهم يولون اهتماماً بمشكلات المعلمين واهتماماتهم، ويتواصلون معهم باستمرار من خلال عقد الاجتماعات، والزيارات الصفية، مما أدى إلى زيادة الثقة المتبادلة بين المعلمين والمديرين. وقد اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة القدومي (2000) التي تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين السمات الشخصية للمديرين ومستوى دافعية المعلمين، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة كل من عياصرة (2003) بوجود ارتباط إيجابي بين النمط القيادي للمدير ومستوى دافعية المعلمين.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بالآتي:

1. إذ أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم جاءت في المستوى المرتفع، وأن سلطة القانون قد احتلت المرتبة الأولى، وأن سلطة المكافأة قد احتلت المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي لمصادر السلطة الخمسة، فان الباحثة توصي بتنظيم برامج تدريبية فعالة لمديري المدارس الثانوية العامة لتنمية مهاراتهم في مجال ممارسة مصادر سلطتهم في مدارسهم، ومنحهم مزيداً من الصلاحيات الإدارية والفنية التي تمكنهم من ممارسة مصادر سلطتهم لإيجاد الحلول للقضايا التربوية التي تواجههم في الميدان، حسب ظروف المدارس وإمكاناتها، إذ لا تزال الأنظمة والتعليمات الصادرة عن قمة الهرم الإداري التربوي هي التي تعالج معظم القضايا في الميدان.
2. ولكون درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت مرتفعة، وعلاقتها بمصادر سلطة المديرين موجبة، فإن الباحثة توصي بتعزيز دافعية الإنجاز وتنميتها لدى المعلمين والمحافظة على ارتفاعها بزيادة الاهتمام بتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة التواصل بين المعلمين والمديرين. والعمل على زيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة، والبيئة الصفية، ومتطلبات التعلم، ومواد التدريس، لتهيئة ظروف عمل مناسبة للمعلمين، لدفع المعلمين إلى زيادة الاهتمام بمستويات الأداء المقدمة، ونوعية التعليم ومخرجاته.
3. إجراء دراسات أخرى على المتغيرات نفسها في مجتمعات أخرى للتحقق من مدى القدرة على تعميم النتائج على مجتمعات مشابهه، ودراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين مصادر السلطة ومتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع:

الأحمد، أمل (1996). مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي. دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مجلد(15)، العدد (2)،ص156-183.

الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم ونظريات، دراسات ميدانية، أدوات قياس مبتكرة**. ط1، طرابلس، مكتبة طرابلس العلمية.

توق، محيي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1993).**المدخل إلى علم النفس**. ط4، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح وآخرون (1987). **الإدارة والإشراف التربوي**. اتجاهات حديثة، الرياض، مطبعة الفرزدق.

خليفة، عبد اللطيف(1995). **الدافعية للإنجاز، دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودان.** القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

دواني، كمال سليم (2003). **الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق.** ط1، عمان المكتبة الوطنية.

زياد، محمود نمر (2004). **العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعود، راتب (1992). مصادر سلطة المشرف التربوي في الأردن، **مجلة آداب الرافدين**، جامعة الموصل، العراق.

السعود، راتب (1994). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية، **مجلة دراسات**، المجلد 21 (أ)، العدد1، ص185-220.

السعود، راتب؛ وبطاح، أحمد (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن. أسس مقترحة، **مجلةأبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، اربد، المجلد (9)، العدد(1)، 195-227.

الشماع، خليل محمد حسن (2004). **مبادئ الإدارة.** ط4، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، أصول وتطبيقات، ط1، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلاق، بشير (1999). **أسس الإدارة الحديثة، نظريات ومفاهيم**. ط1، عمان، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي احمد (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

فرنش، وندل وجونير، سيسل بيل (2000). **تطوير المنظمات، تداخلات علم السلوك لتحسين المنظمة**. ترجمة احمد الهندي، مراجعة أحمد عبد الرحمن، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

القدومي، شرين راضي(2000). **العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المداس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميها، والضبط المدرسي فيها**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهدي، عباس عبد (2003). **أنموذج القيادة التربوية في المؤسسات التربوية العراقية. مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، المجلد (19)، العدد (1)، ص 142- 167.

نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**. ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النوباني، مصطفى طه (2003). **العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005). **إحصائيات التعليم للعام الدراسي2005/2004، إدارة التخطيط التربوي**، قسم الإحصاء.

Anderson, W, M. (2002). Factors that Motivate Teacher to Remain in the Teaching Profession in North Carolina. *Dissertation Abstracts International*. A, 62.p.2929.

Callmeier,K.(1992). *The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation.* 3r Ed, NY: Mac Millan, Publishing, C.., Inc.

Chapman. (1998). Professional Treatment of Teacher and Student *Academic Achievement*. Unpublished PhD Dissertation, Department of Education Leadership and Policy Studies, Virginia Teach. USA. Available at *http://Scharlib.vt.edu/theses/delayed/etd-32498-132039/ettitle.html*

Clarendon, B, & Arlington, V. (1999). Motivation Teacher to Improve Instruction. North American Association of Educational Negotiators *(NAEN).*15 *(*1). July/ August 1999.

Costley, D, L & Todd. (1983). *Human relations in organization*, 2nd ed.St.Paul: West. ERIC Document Reproduction Service No. FD 170856.

David, G, M. (1995). *Psychology*, (4th ed)., Michigan.: Hope College.

Diamantes,T,(2004). What Principals Think Motivates Teacher. *Journal of Instrutional Psychology*, at: // www. Find articles/ mimias/ in-1-31/ai- r6143325.

Egan, S, D. (2001). Motivation and Satisfaction of Chicago Public School Teachers: An analysis Based on the Herzberg Motivation Theory. *Dissertation Abstracts International.* A 62/08 P2693.

French & Raven (1960). Five Bases of Power? An Empirical Investigation, *Journal of Applied Psychology*,.76 (1), 106-114.

Gardner, H. (2000). Project Zero: Nelson Goodman's Legacy in Arts Education*. Journal of Aesthetics Art Criticism.* Summer. 58 (3) , 245.

Gibson, J, Ivancevich, J. & Donnelly, J. (1994). *Organization Behavior Structure- Processes*, 8th ed., Home wood111: IRWIN

Greener, J. (1998). Attitudes and Motivation of Vocational Teacher Regarding Program in Provement. *Journal of Industrial Teacher Education.* 35 (3), 6-23.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Education Administration*. New York: Random House. *http://www.efderghacettepe.edu.tr/html/journalinfo/22/a22.html*

Johnson, P. E., & Short, P, M.(1998). Principals Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Complication and Coflict, *Educational Management & Administration,* 26(2),147-159.

Lussier, R. N. (1990). *Human Relation Organizations*, Printed in the United States of America, Richard D. IRWIN, Inc.

McClelland, D. (1967). *Achieving Society*. New York, The Free Press, p28.

Rahim, M. A., & Afza, M.(1992). Leader Power, Commitment, Satisfaction, Compliance, and Propensity to Leave a Job Among U.S. Accountants, *The Journal of Social Psychology*, 133 (5), 495-516.

Rahim, M.A. Manger,N.R.(1996).Confirmatory Factor Analysis of the Bases of Leader Power: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups, *Multivariate Behavioral Research,*31 (4) 517.

Umay, A. (2004). Level of Achievement Motivation of Mathematics Teacher Candidates, Change of Achievement Motivation, and Factors Effects This Change. *Journal of Hacettepe University. Available on:*
htt:// www. efderghacettepe.edu./htm/journalinfo /22/a22.html.

Webber, M., (1954). *The Theory of Social and Economic Organization, Talcot Parsons, ed*., A. M. Henderson and Talcot Parsons, Trans. New York. The Free Press, p.328.

Yukl, G., (1981).*Leadership in Organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.

Yukl, G. & Falbe C. M. (1991). Importance of Different Power Sources in Downward and Lateral Relation, *Journal of Applied Psychology*, 76 (3), 416-423

Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R. & Podsakoff. P. M. (1991). Can I positive and Single-Item Measures Produce Erroneous Results in Field Studied of French and Ravens (1959) Five Bases of Power? An Empirical Investigation, *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 106-114.

Spear, M; Gould, K. & Lee B. (2000). Review of Literature on Teacher Motivation. NFER. Available at: *http://www.nfer.ac.uk/htm/does/htm/ outcomesrtm.html*

Steers, R, & Porter, L. (1991). *Motivation and Work Behavior Singapore.* McGraw_Hill, Inc.

Tuckman,B.(1999).Atripartite Model of Motivation for Achievement: Attitude/Drive/Strategy. Apaper Presented in the Symposium: Motivation Factors Affecting Students Achievement-Current Perspectives. *Annual Meeting of the American Psychological Association. Boston, USA*.