Association of Arab Universities Journal for Arts مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب

Volume 16 | Issue 1 Article 7

2019

Disruption of Systematic Motivation of Jordanian Teacher's Performance

Abdelbasit Al-Azzam
Department of Sociology and Social Service, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aauja

Part of the Sociology Commons

Recommended Citation

Al-Azzam, Abdelbasit (2019) "Disruption of Systematic Motivation of Jordanian Teacher's Performance," *Association of Arab Universities Journal for Arts مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب*: Vol. 16: Iss. 1, Article 7.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aauja/vol16/iss1/7

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Arts مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 16 العدد 1، 2019، ص ص 145- 189

اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني

عبد الباسط عبد الله العزام*

https://doi.org/10.51405/16.1.7

تاريخ الاستلام 2018/9/29 تاريخ القبول 2019/1/13

ملّخص

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر اختلال الدافعية النسقية في أداء المعلم الأردني، بالتركيز على خمسة مظاهر هي: اختلال المعنى، واختلال المعيارية، واضطراب الشخصية، والتوتر الوجداني، والإشباع المادي. واشتملت الدراسة على عينة قوامها (1551) معلمًا ومعلمة، منهم (719) معلمًا و(832) معلمة من مدارس مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد. وأظهرت النتائج أنّ مظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني تمثلت بدرجة متوسطة بالترتيب في: اختلال المعيارية، والإشباع المادي، واختلال المعنى، واضطراب الشخصية، والتوتر الوجداني. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) لأثر متغير النوع الاجتماعي في جميع المظاهر باستثناء اختلال المعيارية والإشباع المادي، وعدم وجود فروق لأثر متغير التخصص في جميع المظاهر، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير المرحلة الدراسية في جميع المظاهر باستثناء التوتر الوجداني والإشباع المادي. ووجود فروق لأثر متغير الخبرة العملية في جميع المظاهر باستثناء اختلال المعنى واضطراب الشخصية، وعدم وجود فروق لأثر متغير عدد الحصص التي يدرّسها المعلم في الأسبوع في جميع المظاهر باستثناء اختلال المعنى، ووجود فروق لأثر متغير الرضا الوظيفي في جميع المظاهر، ووجود فروق لأثر متغير مستوى الدخل الشهري للأسرة في جميع المظاهر باستثناء اختلال المعيارية.

الكلمات المفتاحية: اختلال الدافعية النسقية، أداء المعلم.

مقدّمة

يعاني بعض المعلّمين في مجتمعنا من اختلال دافعيتهم النسقية الثقافية في أداء دورهم في مؤسساتهم التربوية المختلفة، وهذا الاختلال ربما جعلهم يشعرون بافتقاد القيمة داخل مدارسهم، فهم معرضون للاعتداء حتى داخل حرم المدرسة، ويرتابون خشية حدوث الفوضى في مؤسساتهم، ويتمنون تغير وظائفهم. كما أنّ بعضهم أصبح يعاني اليوم من أثر اختلال الدافعية النسقية الاجتماعية لأداء أدوارهم، وربما جعلهم هذا لا يحصلون على حقوقهم كاملة، ولا يشعرون بمكانتهم كمعلمين محترمين، ولا يشاركون في نشاطات مدارسهم التطوعيّة، ويشعرون بعدم الارتياح عند التواصل مع زملائهم في العمل.

© جميع الحقوق محفوظة لجمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية 2019.

* قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فضلا عن ذلك، فإنّ اختلال الدافعية النسقية الشخصية عند بعض المعلمين الأردنيين، يمكن أن يسبب لهم انعدام الدافعية لفعل أشياء مفيدة؛ فلا يكون لهم رغبة في اكتساب خبرات جديدة، وفي الارتقاء بمستوى تفكيرهم. كما أنّ اختلال الدافعية النسقية الوجدانية لأداء بعض المعلمين، يجعلهم أكثر شعورًا بالافتقار إلى الثقة بكل شيء، ويحاولون أن يكتموا مشاعرهم عن زملائهم في العمل. وكذلك فإنّ اختلال الدافعية النسقية المادية لأداء بعض المعلمين، يجعلهم يشعرون أنّ الدخل الذي يتقاضونه من مؤسساتهم لا يتناسب مع ما يبذلونه من جهد، ولا مع رغبتهم في تعلّم مهنة جديدة تُعينهم على تلبية حاجاتهم الأساسية، وشعورهم بأنّ البيئة المدرسية غير مشجعة على التدريس الفاعل أو مواصلة التعليم.

وبهذا الخصوص، أرجع تالكوت بارسونز Talcott Parsons اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم إلى عدد من الأسباب: أوّلها انتشار اللامساواة في التعليم، وثانيها سلبية أداء بعض الطلبة، وثالثها البيروقراطية التي تتمثل في: الانضباط الصارم، والمعدلات العددية، والتوسعات الشديدة، والتخصص، والمسؤولية الفردية المنخفضة [(1)]. وثمّة أسئلة في ضوء هذا: هل يشعر المعلم بالقيمة داخل مدرسته؟ وهل الفوضى داخل المدرسة تتطلّب منه الحذر الدائم؟ وهل هناك حقّاً ما يستحق التضحية من أجله داخل المدرسة؟ وهل المدرسة تقوم بدور واضح في تنظيم حياته [(2)]؟

من الجدير هنا أنّ نبيّن أهمية النظام التعليمي في المجتمعات الإنسانية؛ إذ إنّه يقوم بدور حيوي في تلك المجتمعات، فهو يعكس الاتجاه العام للتفاضل البنيوي والبناء الاجتماعي [(3)]. فصارت المدرسة مؤسسة اجتماعية متخصصة في الاختيار من بين البدائل؛ فهي تتماشى مع ما يتوقعه المعلم في مجتمع أكثر حداثة [(4)]. وما يمكن تقديمه في هذه الدراسة هو بالضبط ملخص لهذا التحليل، لذا يُؤمل أن يؤخذ بعين الاعتبار اقتراح تطبيقي يخدم علماء الاجتماع من ناحية، ويخدم المهتمين بالعملية التربوية من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لا يحتاج التعليم في الأردن إلى إصلاح بقدر ما يحتاج إلى إعادة بناء، ويبدو أننا في زمان فيه كثير من التحيّز والعداء للآخرين، وبلا شك المفتاح هو التعليم [(5)]. وعند الحديث عن نوعية التعليم في الأردن؛ فإننا نتوقع من مدارسنا الكثير، من تعليم ومساواة للفرص، وغرس للنظام، وإطلاق لتخيّلات الطلبة، وعندما يفكر بعض المعلمين الكبار في أيّامهم الماضية حين كانوا طلابًا في المدارس، فإنّ المشكلات في زمنهم كانت تتمثل في الكلام بدون إذن، أو ارتداء اللباس غير المدرسي، أو الغياب عن المدرسة. أمّا اليوم فإنّ المدارس لا تخلق المشكلات بل تتسرب إليها من المجتمع المحيط بها. والأسئلة التي تطرح نفسها في هذا السياق: هل يمتلك المعلم الأردني

استعدادًا لبذل الجهد في التدريس الفاعل؟ وهل هناك أثر لاختلال الدافعية النسقية في أداء للمعلم؟ وهل تعمل الدافعية النسقية للمعلم على إشباع حاجاته الوجدانية والمادية؟

وفي هذا المضمار، وصف رئيس مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي " Carnegie Endowment for International Peace" النظام التعليمي في الأردن بالفاشل والأسوأ بين دول المنطقة [6]. وقال أحد الناقدين: "إنّ هرم التعليم العالي في الأردن مقلوب؛ إذ يتجه نحو (18) ألف طالب للتعليم التقني المتوسط بما نسبته 8%، في حين يتوجه 92% من خريجي الثانوية العامة نحو التعليم الجامعي بواقع (242) ألف طالب وطالبة" [7]. كما أصبحت عملية إصلاح التعليم ضرورة ملحة وحاجة وطنية، وهذا ما يحتم على المؤسسات التربوية إجراء مراجعة مستمرة لما تقدمه من خدمات تربوية، من خلال التركيز على نوعية التعليم، ومنح المعلم سلطته في تربية النشء، بعيدًا عن وابل التعليمات التي قد تمنعه من تأدية أدواره التربوية [8].

وبحسب الأرقام الصادرة عن الأردن عام 2016، فقد بلغت نسبة المعلمات للمعلمين في المرحلة الأساسية 222.0، في حين بلغت نسبة المعلمات للمعلّمين في المرحلة الثانوية 131.6. وبلغ عدد طلبة التعليم الأساسي (بالألف) 1.594.5، في حين بلغ عدد طلبة التعليم الثانوي (بالألف) 189.2، كما بلغ عدد معلمي التعليم الأساسي (بالألف) 95.3، وكذلك بلغ عدد معلمي التعليم الثانوي (بالألف) 17.7، ومتوسط عدد الطلبة في الصف 24.9 [9]. وهذا يعني أنّ هناك غرفًا مكتظة أو مزدحمة بالطلبة؛ إذ يواجه المعلم اليوم أكثر من أربعين طالبًا تقريبًا في الصف الواحد. ويتلقى التعليم الإلزامي في الأردن القليل من المدح والثناء، وقد لا يفرز نتائج مؤثرة جدًا، ويمكن اعتبار الاختبارات التي تجرى في مدارسنا غير جدية. وقد يُحدِثُ اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني خللا في تعزيز تكافؤ الفرص، مما قد ينعكس سلبًا على قيم الإبداع والتجديد الثقافي، والتكامل الاجتماعي، واختلال قدرة المعلم على الاندماج مع الأهداف الثقافية والوسائل المؤسسية.

ومن أهم التحديات التي تواجه المعلمين في الأردن، **أولاً:** عدم وجود خطة إستراتيجية واضحة للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية نحو الأفضل. **ثانيًا:** العنف الطلابي وسوء السلوك. **ثالثاً:** ضعف الاهتمام بالبيئة المدرسية وتطويرها. **رابعًا:** ضعف الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية والمهنية للمعلم؛ إذ تراجعت مكانته الاجتماعية، واحترام المجتمع له، وفقدت هيبته كمعلم[10]. فالتعليم هو المدخل الحقيقي لأيّ عملية إصلاح اجتماعي واقتصادي وسياسي للنهوض بالمجتمعات وتغيير واقعها إلى الأفضل[11]. **ومن هنا تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:**

السؤال الأول: ما مظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني، تعزى للمتغيرات التالية: (النوع الاجتماعي، والتخصص، والمرحلة التي تُدرس، والخبرة العملية، وعدد الحصص التي تُدرس في الأسبوع، والرضا الوظيفي، ومستوى الدخل الشهري للأسرة)؟

أهمية الدراسة وأهدافها

تكشف لنا مراجعة الأدبيات المحلية حول اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني عن محدودية الإنتاج العلمي وندرته، وتُظهر هذه الحقيقة مدى الحاجة إلى ملء هذه المساحة العلمية المهملة في مجتمعنا. ويكتسب هذا الطرح أهميته من محاولة معرفة أثر التحولات الطارئة في مجال الدوافع وعلاقتها بأداء المعلم، كتعبير عن حالة طارئة تستند إلى دافعيته الوجدانية والمادية الوجودية نحو الإنجاز والأداء السليم. ومن هنا تهدف الدراسة إلى الكشف عن جذور اختلال الدافعية، وهي: اختلال المعنى، واختلال المعيارية، واضطراب الشخصية، والتوتر الوجداني، والإشباع المادي. وعلاوة على ما تقدم فإنَّ الدراسة الحالية تستوحي المقاربة من مقولات الدافعية في علم الاجتماع للكشف عن أثر اختلال الدافعية النسقية في أداء المعلم الأردني.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

الدافع: الحاجة الواعية أو غير الواعية التي تحث المعلم على فعل معين لإشباع الحاجات والأهداف وفقا لفلسفة المجتمع وتوقعات الآخرين.

اختلال المعنى: افتقاد المعلم إلى القيمة داخل المدرسة، وعدم الرغبة في التضحية من أجل المدرسة.

اختلال المعيارية: عدم تقدير ما يؤديه المعلم من جهد كبير، وعدم وجود ما يحفظ له حقوقه وهيبته.

اضطراب الشخصية: اختلال دافعية المعلم لفعل أي شيء مفيد، وانعدام الأمل في مستقبل أفضل.

التوتر الوجداني: شعور المعلم الدائم بالافتقار إلى الثقة بكل شيء، وعمله كمعلم يفقده السعادة دائما.

الإشباع المادي: عدم تناسب معاش المعلم مع ما يبذله من جهد، وعدم وجود بيئة مدرسية محفزة على التدريس الفاعل.

المدرسة: نسق يتولى عملية توزيع المكانات والأدوار والحقوق والواجبات والقوة والسلطة، وفق معايير قانونية وعقلانية وعرفية.

المعلم: شاغل المكانة في المدرسة له حقوق وعليه التزامات، ويتمتع بقوة وسلطة محددتين من القواعد القانونية والقيم والمبادئ العامة وفلسفة التوقعات في المجتمع.

المكانة: الوضع التراتبي للمعلم في المدرسة والمجتمع، بما يتضمن الحقوق والواجبات، وفق مقاييس عامة مشتركة محددة من الجماعة والمجتمع.

الدور: أداء المعلم في المدرسة والمجتمع، بما يتضمن الانسجام والتماثل مع المبادئ العامة، والتكامل مع الآخرين في تلبية الحاجات وتحقيق الأهداف.

الإطار النظري للدراسة

حصل مفهوم الدوافع (Motives Concept) على اهتمام العديد من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذه الدراسة تتمركز حول الدوافع؛ إذ تهدف إلى معرفة أثر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني، مستعينة بالإسهامات النظرية لدراسة الدوافع عند كل من تالكوت بارسونز (Talcott Parsons)، وروبرت ميرتون (Robert Merton)، ورالف تيرنر(Ralph Turner).

فقد أشار تالكوت بارسونز في كتابه (Essays in Sociological Theory) إلى أنّ الفاعل يسعى في موقف معين للوصول إلى الرغبات والأهداف، وقد يتحرج في أثناء البحث عنها لتأثيرات المواقف عليه، ولن يتمكن من الوصول إليها إذا لم تكن لديه جميع المعلومات حول الموضوع. ويمكن أن تؤثر الظروف والعادات والتقاليد على جوانبه الإدراكية والعاطفية والشعورية [(12)]. ويُسمّى سلوك الفرد أو المجموعة في البيئة الاجتماعية بالفعل الاجتماعي، وله مظهران رئيسان: **أولاً:** الفاعل الذي يقوم بالفعل. **ثانيًا:** الموقف أو البيئة التي يحصل فيها الفعل الاجتماعي، وقد يكون الموقف اجتماعيًا أو غير اجتماعي. لذلك، فإنّ مهمة علم الاجتماع حسب رأي بارسونز، هي وصف الفعل الاجتماعي وتفسيره وتحليله [(13)].

صنف بارسونز الفعل إلى ثلاثة جوانب: **أوّلها الفعل الوسيلي** (Cognitive Action)، وهو الفعل الموجه عقليًا لتحقيق هدف معين. **وثانيها الفعل العاطفي** (Emotional Action)؛ حيث لا يقوم العقل فيه بأيّ دور؛ بل العواطف فقط هي المسيطرة. **وثالثها الفعل التقييمي** (Evaluative Action)؛ حيث تقوم القيم والأخلاق بدور مهم في المجتمع والأفراد يقومون بالأفعال حسب القيم المختلفة، وحسب حكمهم عليها من جانب الحسن والقبيح [(14)].

وفرّق بارسونز بين نوعين من النظام العام: النظام المعياري (Normative) والنظام الواقعي (Factual). فالفاعل في نظر بارسونز يتوحد إراديًا مع هذه المعايير ويقبلها كجزء من تكوينه، وما دامت هذه المعاني لا يحتكرها فاعل بعينه، فإنّ الفعل لا يتم إلا داخل الموقف. ويضم الموقف الموضوعات الفيزيقية (الطبيعية الجغرافية، والظروف المناخية، والأجهزة العضوية للفاعلين)، والموضوعات الاجتماعية (الفاعلين الآخرين الموجودين في الموقف)، والموضوعات

الرمزية (اللغة والقيم والمعايير). وبناء على ذلك فإنّ الفعل لا يتمّ إلاّ إذا توافرت فيه عدة عناصر هي: الفاعل، والموقف، والرموز، والمعايير [15].

ويُمثل الفعل الاجتماعي (Social Action) عند بارسونز مسيرة خاصة تتوقف على الظروف التي لها أهمية لدى أحد الأطراف، وتعود إلى الدوافع والأهداف، ولا يتوقف اختيار الفعل الاجتماعي بناءً على رغبات الفرد وتفضيلاته الذاتية، بل هناك قيود بيئية وتوجيهات قيمية تجبره على الاختيار. وهنا يمكن أن يقع الفاعل في أثناء الاختيار بين الحرية والقيد [16].

وطرح بارسونز مفهوم وحدة السلوك (Unit-Act)؛ إذ تضم كل وحدة سلوكية بهذا المعنى العناصر نفسها التي يتكون منها الفعل الاجتماعي، وتسهم القيم والمعايير في خلق درجة من الانتظام والترابط بين وحدات السلوك المختلفة. ولا يخضع الفرد لهذه المعايير خضوعا قهريًا على ما هو موجود في صياغة دوركايم؛ بل يخضع لها خضوعًا طوعيًا [17].

وتنقسم الدافعية من وجهة بارسونز إلى ثلاثة جوانب: "الجانب الانفعالي، والجانب المعرفي، والجانب التقويمي"، أما التوجيهات القيمية فإنها تنقسم أيضًا إلى ثلاثة جوانب: "الجانب المعرفي، والجانب التذوقي، والجانب الأخلاقي". ولن يتحقق التوافق الكامل بين "الدافعية والتوجيه القيمي" إلا إذا دمج الفاعلون التوجيهات القيمية في ذوقهم. وبذلك فإنّ مفهوم "المكانة والدور" أصبحا من المفهومات التحليلية الأساسية في المشروع النظري الذي قدمه بارسونز، وهما يعكسان مشاركة الفاعل في نسق التفاعل، وما يرتبط بهذه المشاركة من وضع اجتماعي [18]. ويمكن تعريف النسق الاجتماعي عند بارسونز، كتجمع للأفراد الذين يتفاعلون بعضهم مع بعض حسب الأنظمة الثقافية المشتركة [19].

كما أشار بارسونز إلى وحدات النسق الاجتماعي Units of Social System، على أنها تتكون من مشاركة الفاعل في العلاقات التفاعلية، وهذه المشاركة لها مظهران أساسيان: **1- المظهر الموقفي** (The Positional Aspect)، وهو مكان الفاعل في النظام الاجتماعي، وهو ما يسمي بالمنزلة والمكانة الاجتماعية. 2- **المظهر الفعلي** (The Processional Aspect)، وهو الأهمية الوظيفية للفاعل. وبناء عليه تتكون وحدات النسق مما يلي: **أولاً: الفعل** (The Act): وهو العملية التي تشجع الأفراد أو المجموعات على إشباع حاجاتهم. **ثانيًا: الفاعل** (The Actor): وهو الذي يقوم بالدور لإشباع حاجاته. **ثالثاً: الدور والمكانة** (The Role & Status): حيث إنّ مشاركة الفرد في عملية العلاقات التفاعلية لها جانبان: جانب الدور (The Role Aspect)، وهو الأهمية الوظيفية للفاعل في النسق، وجانب المكانة (The Status Aspect)، وهو مكانة الفاعل في النسق. والفاعل يمكن أن يكون ذا منزلة عالية أو متدنية، وتتوحد الأدوار كلها في النسق،

ويتوزع الأفراد في هذه الأدوار، وهو ما يسمّيه بارسونز بالتلازم (Allocation) الذي يقلل من مشكلات المرافق التسهيلية، التي تسبب ملكيتها القوة الاقتصادية والسياسية [20].

ومن هذه الزاوية، تنظر النظرية الوظيفية للمجتمع على أنه نسق اجتماعي يؤدي وظائف محددة، وقد قدم بارسونز وأتباعه قائمة أطلقوا عليها المتطلبات السابقة الوظيفية لأي نسق اجتماعي، ويمكن تصنيفها في أربع مجموعات لمشكلات وظيفية متكررة، ويجب على كل نسق اجتماعي أن يحلها، في محاولته للتكيف مع الحقائق الأساسية للحياة وهي: **أولاً: صيانة النمط وإدارة التوتر** (Pattern Maintenance & Tension Management): فالمجموعة البشرية لا تستطيع التحمل إذا فشلت في تلبية حاجات الأفراد الذين هم عرضة للاضطراب العاطفي، وتعتبر حاجاتهم العاطفية والروحية والثقافية معقدة؛ إذ يجب إشباعها وتلبيتها. **ثانيًا: التكيف** (Adaptation): يجب على النسق الاجتماعي أن يتكيف مع بيئته الاجتماعية وغير الاجتماعية، ويجب أن يمتلك التكنولوجيا الملائمة لتوفير الغذاء، والمأوى، والملبس، والاقتصاد، وما يُلبي هذه الحاجات. **ثالثاً: تحقيق الأهداف** (Goal Attainment): ويتم من خلال تضافر الجهود، والأمن الوطني، ومثال ذلك أنّ التكيف مع البيئة الاجتماعية وغير الاجتماعية ضروري لحفظ الأهداف وتحقيقها، كما أن المصادر البشرية يجب تحريكها ونقلها من مكان إلى آخر حسب الضرورة. **رابعًا: التكامل** (Integration): يجب تكامل الأفعال وتنسيقها بين الأفراد لتلبية الحاجات، والتكامل مرتبط بالعلاقات المتداخلة بين وحدات النسق، أيّ الأفراد والجماعات، وهي مشكلة التضامن والمعنويات؛ إذ هي مهمة للتكامل وحفظ النمط بالقيم المشتركة [21].

وبهذا الخصوص، ناقش بارسونز معنى النسق (Meaning of System) على أنه تجمع للأجزاء أو الأقسام أو الأشياء أو الأعضاء. ومن هذه الأنساق **أولاً: النسق الثقافي**: وهو المكون من الأنماط والعادات والمعتقدات والقيم والأخلاق التي تحدد ما هو ملائم، وما هو غير ملائم. **ثانيًا: النسق الاجتماعي**: وهنا تعامل العلاقات والمجموعات أو المجتمعات كمجموعة من الأجزاء ذات العلاقة المتبادلة، وتعمل لحفظ وحدة هذه الأجزاء كلها، معتمدة ظاهريًا أو داخليًا أو ضمنيًا على النسق الاجتماعي الذي يتكون من المكانات، والأدوار، والحقوق، والواجبات، والقوة، والسلطة. **ثالثاً: النسق الشخصي**: وهو مظهر الفرد المتعلق بأفعاله الاجتماعية، ويمكن فهمه بلغة المحتوى الثقافي والاجتماعي. وتشمل الوظيفة الرئيسة للنسق الشخصي تعلم وتطوير وحفظ مستوى ملائم من التشجيع والتحفيز خلال دورة الحياة [22]. **رابعًا: النسق العضوي:** يتضمن معناه التشكيل العضوي والحيوي للفرد، بما يمتلك من قدرات واستعدادات فطرية ترتبط بقدراته على التعلم، لكن هذه القدرات الفطرية تتأثر في نموها وتحقيقها بالظروف الحياتية [23].

ويظهر من تناول بارسونز لهذه الأنساق الفرعية، أنه يفترض ترابطها بشكل متكامل، بحيث تعمل على تلبية حاجات النسق وتحقيق النظام والتوازن؛ فالنسق الاجتماعي كشبكة اتصال يتكون من العناصر الأولية الممثلة في مفهوم "الدور - المكانة"، إذ يتمّ التفاعل عبر الدور والمكانة. أمّا "النسق الشخصي" فيمكن اكتشافه من خلال الأدوار المختلفة التي يقوم بها الفرد. بهذا يصبح المفهوم المركب للدور والمكانة أداة معرفية تحليلية لكل من هذه الأنساق الفرعية، وفي الوقت نفسه أداة لدراسة العلاقات وتحليلها [(24)].

وتشهد بيئة المجموعة الخارجية للفرد الكثير من "**القيود المعيارية**"، وقد لا تتمكن أطراف التفاعل من التعايش، مما قد يؤدي إلى تعديل علاقاتهم من أجل تنفيذ المهام المطلوبة منهم، في ضوء تقسيم الأدوار والوظائف والمهن على المهام الوظيفية الصعبة. ويمكن أن يؤدي نجاح الفرد في تحقيق أهدافه أو فشله إلى التوتّر الكامل في المجموعة. وهناك الكثير من المشكلات الوظيفية التي تواجه المجموعة، وهي التي تعود إلى التخصص في الأدوار والمكانات؛ إذ لا بدّ أنّ يتفق الترابط بين المجموعة مع المتطلبات الوظيفية وقدرة المجموعة على تلبية هذه المتطلبات. كما يتوقف الاستمرار في الترابط على القدرة في ممارسة الرقابة على نشاط المجموعة [(25)].

وعلى هذا الأساس، أشار بارسونز إلى **متغيرات النمط** (Pattern Variables)، وهو مفهومٌ مرتبط في الأفعال والعلاقات الاجتماعية وكل الأنظمة، حسب ما يسمى بمتغيرات النمط أو الاختيار بين أزواج البدائل. ويمكن حصر هذه البدائل في خمس علاقات اجتماعية هي: **أولاً: الوجدانية مقابل الحياد الوجداني** (Affectivity Versus Affective Neutrality): وهنا يقرر الفرد ما إذا كان سيلبي حاجاته ويشبعها أو يلتزم بالابتعاد عنها. ويعتمد الاختيار في الوجدانية على المشاعر، ويتضمن تحقيق المتعة والرضا الذاتي، بينما يعبر الاختيار الحيادي عاطفيًا على أسس عقلانية، والالتزام بما هو متوقع اجتماعيًا. **ثانيًا: الانتشار مقابل التحديد** (Diffuseness Versus Specificity): وهي تعني أنّ الفرد يختار في موقف معين مجالاً واسعًا من الأنشطة أو نشاطاً محددًا واحدًا، فالانتشار يدل على علاقات واسعة وعريضة، بينما التحديد يدل على مجال ضيق من العلاقات، وفي ظل الأوضاع المواجهة فعلى الفرد أن يختار من بينها. كما تركز العلاقة الرسمية بين المعلم والطالب على العلاقة بين دوريهما، كما هي محددة بالنظام في المؤسسة التعليمية. **ثالثًا: الخصوصية مقابل العمومية** (Particularism Versus Universalism): وهي تعني الحكم على الشخص من منطلق المقاييس العامة أو المقاييس التي تخص ذلك الشخص فقط. **رابعًا: النوعية مقابل الأداء** (Ascription Versus Achievement): وهي معاملة الشخص بناء على ماهيته أو بناءً على أدائه وإنجازه. **خامسًا: التوجه للأنا مقابل التوجه الجماعي** (Self-

Orientation Versus Collective Orientation): وهي بالنسبة للفرد السعي لتحقيق مصالحه الشخصية مقابل الفعل لتحقيق مصالح المجتمع [26].

وقد يكون تفسير الخلل المعياري بواسطة **نظرية دوركايم عن اللامعياريّة** (Durkheim Theory of Anomie) التي يقصد بها فقدان النظام والقانون. واستعمل دوركايم هذا المصطلح لوصف الظرف المربك الذي يحصل للأفراد والمجتمعات عندما تصبح المبادئ والعقائد والقوانين ضعيفة أو غائبة، وقد يخاطر المجتمع الذي تحصل فيه هذه الحالة بالتفكك، ويصبح الناس في مثل هذه الظروف أكثر عدوانية ويأسًا [27].

وبهذا الخصوص، فإن الفرد الذي لا يجد من يقدر ما يؤديه من جهد كبير، ولا يجد من يحفظ له مكانته، ولا يستطيع أن ينظم علاقاته مع الآخرين بصورة طبيعية، فقد يجد نفسه غير قادر على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، أو المشاركة في النشاطات الطوعيّة. وقد يبدو هذا واضحًا من الطرق الخمس من تكيف الفرد (Five Types of Individual Adaptation) بين الأهداف الثقافية والوسائل المؤسسية. وقد بيّن روبرت ميرتون (Robert Merton) أنّ هذا التكيف يكون بالالتزام والانسجام مع المبادئ أو بالانحراف عنها. والطرق الخمس هي: **أولاً: التكيف** (Conformity): وهو الانسجام مع المبادئ والقواعد العامة، والانسجام والتكيف يكمنان في السعي لتحقيق الأهداف بالوسائط المقبولة التي يقبلها دعاة الانسجام والتكيف. **ثانيًا: الإبداع** (Innovation)**:** يشمل قبول الأهداف الثقافية ورفض الوسائل المؤسسية، وهو الأسلوب الشائع في الانحراف، فقد يحصل عندما يريد الطالب النجاح في الامتحان، ولكن بطريقة الغش والتزوير، فهو يبدع في اختراع الأساليب لتحقيق أهدافه. **ثالثاً: الطقسي** (Ritualism): ويشمل تعلق الشخص بالطقوس الثقافية وقبول الأساليب الشرعية. **رابعًا: الانسحاب** (Retreatism): وهو رفض الشخص للأهداف والأساليب كلها، وهو الفاشل في نظر المجتمع. **خامسًا: العصيان والتمرد** (Rebellion)، ويشمل رفض الأهداف والوسائل القديمة واتّخاذ أهداف ووسائل جديدة [28].

ووفقا لتلك المقولات التنظيرية، فقد افترض رالف تيرنر (Ralph Turner) في **نظرية الدور** (Role Theory) حول الدافعية النسقية ما يأتي: 1- في أيّ موقف تفاعلي، تميل الحوافز والمشاعر والسلوكات إلى تشكيل وحدات مميزة يمكن تسميتها أدوارًا. 2- في أيّ موقف تفاعلي، يتشكل معنى الفعل بالنسبة للفاعل على أساس المعنى الذي ارتبط بالدور. 3- بالنسبة لأي دور، هناك ميل لخصائص الفاعل، بأن تصبح مؤشرات بارزة في تعريف الدور. 4- يتضمن تعريف الدور وتحديد معناه إمكانية التغير في المواقف المرتبطة بأداء الدور. 5- هناك ميل في كل دور للتقييم على أساس ترتيب الأدوار بما يرتبط بها من قوة واعتبار ورغبة اجتماعية [29].

وفي حالة الدور في التنظيمات، تُصبح أهداف التنظيم مقاييس مهمّة؛ لتباين الأدوار، وتقييمها، وتوزيعها، وتكاملها، وشرعيتها، والتوقعات، والحكم على الأداء. ويرتبط في مثل هذا البناء مفهوم "الدور بالمكانة". وتتصف هذه الاستمرارية وفق ما يرتبط بها من تقاليد ومأسسة. وقد استخدمه رالف تيرنر في تحليل عمليات التفاعل في الجماعات، بينما حاول بارسونز استخدامه في تحليل النسق الاجتماعي على مستوى المجتمع. وفي جميع هذه المحاولات، فإنّ هناك توجّهًا لربط الدور بالذاتية والموضوعية معا. ويشمل مفهوم التوقعات في نظرية الدور على معانٍ ثلاث: 1- توقعات حسب النص أو المضمون الثقافي. 2- توقعات ترتبط بالآخرين في عملية التفاعل. 3- توقعات الجمهور أو الجماعة. ويصبح مفهوم المكانة - الدور وما يرتبط بها من توقعات أساس تحليل البناء الاجتماعي في تفسير السلوك الإنساني [30].

وفي إطار الموقف القائم، فإنّ السلوكات والمشاعر والدوافع تختلف وفق شكل الوحدات التي تبرر الأدوار التي يقوم بها الأفراد، ويتضح التمييز بين هذه العناصر من عناصر السلوك والمشاعر والدوافع، التي يمكن أن تظهر عند تكرار الموقف نفسه. وهناك ميل لدى الأفراد للكشف عن بعض الخصائص والسلوكات التي تعود إلى الملامح المشتركة بين شخصيات الأفراد، وتعكس سعي الفرد للمصلحة الشخصية أو الذاتية، وهو الأمر الذي ينطبق على المجموعة [31].

وأشار رالف تيرنر إلى بعض المقترحات عن الدور في إطار التفاعلات والموقف القائم وهي: 1- يعود دوام التفاعل إلى استمرار الفرد في إثبات الشخصية أو اتخاذه لأدوار مختلفة. 2- تهدف معظم أدوار الأفراد للتكيف مع شخصيتهم أو شخصيات الآخرين. 3- هناك ميل نحو استقرار الأدوار أو ثبوتها في المواقف القانونية، وهو الذي يتضح أيضًا في التفاعلات الرسمية [32].

وبالنسبة للأدوار التي تتمثل في توزيع المهام على العاملين في المؤسسة، فإنّ العنصر الوظيفي الذي يتمثل في قدرة العامل على أداء الدور الوظيفي، وفقا لدور المؤهلات والقدرات هو الذي يمثل الأساس في التمييز بين العاملين وتوزيع الأدوار بينهم. ومع الأدوار التي تتعلق بالمبادئ أو القيم الإيجابية المرغوبة أو السلبية المرفوضة، فإنّ قدرة الفرد على إثبات الذات والتأثير على الآخرين له أهمية خاصة وأولوية على تمسكه بالدور القيادي. وقد يعود اختلاف الأدوار والمعايير الوظيفية أو المهنية إلى توزيع الأدوار تبعاً للأنشطة المطلوبة [33].

وفي ضوء تلك المقولات النظرية للدوافع، يُمكن اشتقاق خمسة اختلالات للدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني هي: أولا: اختلال المعنى، ويشير إلى افتقاد المعلم للقيمة داخل المدرسة، والاعتداء عليه في أي وقت، وعدم وجود ما يستحق التضحية من أجله داخل المدرسة. **ثانيا: اختلال المعيارية**، ويشير إلى عدم وجود من يقدر ما يؤديه المعلم من جهد كبير، ولا يوجد ما يحفظ له حقوقه ومكانته، وعدم استعداده للمشاركة في نشاطات المدرسة. **ثالثا: اضطراب**

الشخصية، ويشير إلى ضعف دافعية المعلم لفعل أي شيء مفيد، وعدم الرغبة في تنمية قدراته القيادية. **رابعا: التوتر الوجداني**، ويشير إلى شعور المعلم باضطراب الفكر وشرود الذهن. **خامسا: الإشباع المادي**، ويشير إلى عدم تناسب معاش المعلم مع ما يبذله من جهد، وعدم وجود بيئة مدرسة مناسبة للتدريس الفاعل ومواصلة التعليم.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تكشف لنا مراجعة الأدبيات المحلية حول الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني عن محدودية الإنتاج العلمي وندرته، وتُظهر هذه الحقيقة مدى الحاجة إلى ملء هذه المساحة العلمية المهملة في مجتمعنا. وأجريت هذه الدراسة المتواضعة بوصفها مُساهمة في التأسيس العلمي حول أثر الدوافع النسقية في أداء المعلم الأردني. وقد يُوفر لنا هذا الطرح رؤية محايدة حول الدوافع النسقية لأداء المعلم في المدارس الأردنية.

أولا: اختلال المعنى (اللامعنى)

إنّ الكثير من الدراسات الاجتماعية بحثت في الدافعية الثقافية النسقية لأداء المعلم، مثل: دراسة سيامبا وغلافر Ciampa & Gallagher (2018) الموسومة بـ: "اختبار مقارن لمعتقدات الفعالية الذاتية لتعليم القراءة عند المعلمين الكنديين والأمريكان قبل الخدمة"، التي بيّنت أنّ هذا الاختبار منح المعلم شعورًا بالقيمة كمعلم داخل المدرسة [34]. وأوضحت دراسة فلورز وباستو Flórez & Basto (2017) الموسومة بـ: "تحديد معتقدات المعلمين قبل الخدمة حول تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية والتغيرات الممكنة" التي طبقت على عينة من معلمي كولومبيا، فأظهرت أنّ تمكّن المعلم من اللغة الأجنبية ساعد على إثبات وجوده في مدرسته [35]. كما ارتكزت دراسة زهو وفردريك Zhu & Frederick (2012) الموسومة بـ: "الحافز والإنجاز: هل هناك نموذج شرق آسيوي؟"، على دراسات عن التعليم في هونغ كونغ واليابان وكوريا وسنغافورا وتايوان وأستراليا وبريطانيا ونيوزيلاندا والولايات المتحدة، وبينت أنّ المدرسة كنسق تنظيمي تقوم بدور واضح في دفع المعلم للمشاركة في نشاطات تطوعيّة، والتفاعل مع المجتمع المحلي [36].

كما أشارت دراسة أبو الرز والخصاونة Abu Al- Ruz & Khasawneh (2011) الموسومة بـ: "تكامل التكنولوجيا والمعلمين الأردنيين قبل الخدمة: منهج تطوير المصادر البشرية"، إلى أنّ تكيف المعلم مع القيم الثقافية وتكامله معها مكّنه من الحصول على حقوقه وحفظ كرامته [37]. وبينت دراسة البشير Al Basheer et وزملائه (2010) الموسومة بـ: "أساس المعرفة للمعلمين المتعاونين في الأزمة"، التي طبقت على عينة من المعلمين الأردنيين، أنّ التزام المعلم بقيم المدرسة ومعتقدات المجتمع ورموزه التعبيرية جعله يشعر بقيمة نفسه داخل المدرسة [38]. وبينت أيضًا دراسة دارمودي Darmody (2008) وزملائه، الموسومة بـ: "السلوك أو الاختيار؟ التهرب

من المدارس الثانوية الإيرلندية"، أنّ انتشار الفوضى داخل المدارس الإيرلندية استدعى من المعلم الحذر الدائم [39].

كما بينت دراسة كاهان Kahan (2003) وزملائه، الموسومة بـ: "دور معرفة محتوى معلمي الرياضيات في تعليمهم"، أنّ التزام المعلم بقيم المجتمع وتقاليده ورموزه التعبيرية جعله يشعر بقيمة أعلى لفعل أي شيء مفيد داخل المدرسة [40]. وكشفت دراسة نايف ذيابات الموسومة بـ: "المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين"، أنّ بيئة المدرسة المناسبة منحت المعلم الفرصة الكبيرة لمواصلة التعليم الفاعل، وشكلت رموزه التعبيرية إطارًا مرجعيًا لعلاقاته مع طلبته. وكشفت النتائج وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة العلمية، والجنس [41]. وأظهرت دراسة سهيل الهندي (2001) الموسومة بـ: "دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، أنّ القيم الاجتماعية شكلت قاعدة توجيهية لسلوك المعلم في أثناء التواصل مع الطلبة، بصرف النظر عن الجنس أو مكان الإقامة [42].

ثانيا: اختلال المعيارية (اللامعيارية)

إنّ اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم، قد يؤدي إلى اختلال مفهوم الدور والحقوق والواجبات والتوقعات؛ ومن هذا القبيل، أظهرت دراسة محافظة (2012) الموسومة بـ: "دور الإدارة المدرسية في الحدّ من ظاهرة التسرب في محافظة إربد"، أنّ عدم وجود ما يحفظ للمعلم حقوقه ومكانته داخل المدرسة، جعله يشعر بعدم الارتياح للتفاعل مع إدارته المدرسية [43]. وأشارت دراسة صالح عيسان وآخرين (2011) الموسومة بـ: "أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات"، إلى أنّ أزمة المعلم في التكيف والتكامل مع البيئة المدرسية، جعلته غير قادر على المشاركة في نشطات المدرسة التطوعيّة [44]. وهدفت دراسة العساف والسعود (2007) الموسومة بـ: "علاقة مصادر سلطة مدبري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين"، أنّ اختلال دافعية المعلم نحو الإنجاز والأداء تباينَ مع متغيري النوع الاجتماعي والخبرة المهنية [45].

وبينت دراسة بروكس وشيل Brooks & Shell (2006) الموسومة بـ: "ذاكرة العمل، الحافز والتعليم عند المعلم الابتدائي"، أنّ عدم تكيف المعلم مع القيم والمعايير الثقافية في نبراسكا جعله لا يشعر بالارتياح عندما يتواصل مع زميله في المدرسة [46]. وأظهرت دراسة الخليلي (2006) الموسومة بـ: "إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية"، أنّ النشاطات التطوعيّة في المدارس الأردنية ونشرها وتبادلها وتطبيقها وفلترتها وتنميتها، مكّنت المعلم من تنظم علاقاته مع الآخرين بشكل أفضل، بصرف النظر عن متغيرات: النوع والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات

الخبرة والمنصب الوظيفي [47]. وبينت دراسة عاشور (2005) الموسومة بـ: "دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع"، أنّ قدرة المعلم على دمج قيم المدرسة مع معايير المجتمع، جعلت الآخرين يقدرون ما يؤديه من جهد كبير داخل المدرسة[48]. وأشارت دراسة بوتير ويسيلز Potter & Meisels (2005) الموسومة بـ: "تعزيز إعداد المعلم وتحسين مهارات تعليم القدرة"، إلى أنّ المعلم المتكيف مع أعراف المجتمع ومعاييره أكثر ارتياحًا عند التفاعل مع زميله المعلم داخل المدرسة [49].

فضلا عن ذلك، بينت دراسة نصر (2004) الموسومة بـ: "مهارات تحليل المحتوى التعليمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن"، أنّ غياب قواعد التوجيه المجتمعي، جعلت المعلم غير قادر على اكتساب حوافز المشاركة في نشاطات المدرسة التطوعيّة [50]. كما أشارت دراسة العمري (2003) الموسومة بـ: "ممارسة مدير المدرسة للإدارة الإشرافية والإدارية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان مِنْ وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين"، إلى أنّ النظام التدريسي الفاعل في المدارس جعل المعلم أكثر تكيفا وتكاملا مع المقاييس العامة في تحقيق أهدافه بوسائل شرعية [51].

ثالثا: اضطراب الشخصية

إنّ اضطراب الشخصية في المدرسة قد يشعر المعلم بعدم الرغبة في فعل أي شيء مفيد، وقد تجعله غير جاد في اكتساب خبرات جديدة، وفي هذا السياق، بينت دراسة فوكس وبيرد Fox & Bird (2017) الموسومة بـ: "التحدي للمهنيين في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: المعلمون في إنجلترا يبحثون التطابقات المهنية الشخصية"، أنّ التباين في قدرات المعلمين وكفاءاتهم عمل على إعادة إنتاج أنماط شخصيه متباينة [52]. وكذلك دراسة كونيغ وكرامر konig & Kramer (2016) الموسومة بـ: "المعرفة المهنية للمعلم وإدارة الصف" التي طبقت على عينة من المعلمين في ألمانيا، وأظهرت أنّ قدرة المعلم على إدارة الصف الناجح، ارتبطت برغبته في تنمية قدراته القيادية والارتقاء بمستوى تفكيره المعرفي[53].

كما كشفت دراسة حازم بدارنة وحازم الحوري (2015) الموسومة بـ: "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن"، أنّ حاجة المعلم إلى قبول الآخرين، والتمسك بالقيم والمعايير الثقافية، جعله أكثر شعورًا بالارتياح كمعلم، مع وجود فروق لصالح متغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة[54]. وبينت دراسة كرام وكري Karam and Krey (2015) الموسومة بـ: "فهم وشرح المعادلات في تعليم معلم الفيزياء"، أنّ توقعات الآخرين عن دور المعلم تؤثر على استجابته للتكيف، والتكامل، والارتقاء المعرفي، والاستقلالية الفردية[55].

فضلا عن ذلك، أظهرت دراسة مارتن وداجوستينو - كالينز Martin & Dagostino-Kalniz (2015) الموسومة بـ: "تقييم فعالية الدراسة متعددة الثقافات حسب آراء الطلبة الخريجين حول تعليم المعلم"، أنّ تنمية قدرات المعلم القيادية واكتساب الخبرات الجديدة، جعلت المعلم أكثر تكيفًا مع المعايير المجتمعية[56]. وأظهرت دراسة الشديفات (2014) الموسومة بـ: "درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس"، أنّ تأهيل المعلم في أثناء الخدمة، وتوظيف مهاراته لصالح الطلبة، جعله أكثر استعدادًا للتكيف مع قيم المجتمع، وتحقيق أهدافه بوسائل شرعية، مع عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الجنس والخبرة التربوية والمؤهل العلمي[57].

بالإضافة إلى ذلك، بينت دراسة سميران ومقابلة (2014) الموسومة بـ: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم" التي طبقت على عينة قوامها (1620) معلمًا ومعلمة، أنّ نجاح القيادة التحويلية دفعت المعلم إلى الالتزام والإنجاز والإبداع داخل المدرسة والمجتمع[58]. وبينت أيضًا دراسة سانتشيز إيليز باردينز Sanchez-Elez & Pardines (2014) الموسومة بـ: "تعزيز عملية تعلم الطلاب من خلال اختبارات توليدية ذاتية"، التي طبقت على عينة قوامها (769) طالبًا من مدارس إسبانية، أنّ نجاح المعلم في رفع مستوى الطلبة بواسطة الاختبارات الذاتية، جعله أكثر تواصلا مع طلبته[59]. وكذلك بينت دراسة ناي Nie (2013) وزملائه الموسومة بـ: "دور فعالية المعلم في الإبداع التعليمي: علاقاته مع التعليم البنيوي والتفسيري"، أنّ إبداع المعلم في سنغافورة تعليميًا وتفسيريًا، مكنه هذا من مستقبل أفضل [60]. وأظهرت دراسة Teclehaimanot & Hickman (2011) الموسومة بـ: "تفاعل الطلبة مع المعلم عبر الفيسبوك"، أنّ امتلاك المعلم في ألمانيا الدافعية الشخصية جعله أكثر استجابة للتحديات والقدرات المعرفية في تحقيق الأهداف وتصريف توتراته[61].

كما أظهرت دراسة رايس Rice (2010) الموسومة بـ: "وضع أفضل المدرسين في المدارس المحرومة من الخدمات"، أنّ إشغال المعلم صاحب الخبرة العالية في المدارس الأسترالية المحرومة من الخدمات رفع من طموحاته الشخصية نحو مستقبل أفضل [62]. وبينت دراسة أرتينو Artino (2008) الموسومة بـ: "تنمية الحافز الأكاديمي والضبط الذاتي"، أنّ مهارات الإنترنت زودت المعلم الأمريكي بالكفاءة في أداء دوره والتعامل مع أهدافه بوسائل شرعية [63].

رابعا: التوتر الوجداني

إنّ عدم القدرة على تحقيق الرضا الذاتي للمعلم، واختلال الثقة بكل شيء، يمكن أن يُولد اضطرابًا في الفكر وشرودًا في الذهن، ومن هذا القبيل، بينت دراسة يانغ وبير Yang & Bear (2018) الموسومة بـ: "العلاقات متعددة المستويات بين المنهج التعليمي العاطفي والمدرسي والاجتماعي الواسع وبين اشتراك الطالب في المدارس الثانوية والمتوسطة والابتدائية"، التي

طبقت على عينة قوامها (25896) طالبًا، أنّ البيئة المدرسية في ولاية كاليفورنيا، تولد عند المعلم شعورًا بالسعادة والرضا الوظيفي [64]. وأشارت دراسة رين وسميث Ren & Smith (2017) الموسومة بـ: "مزايا المعلم والعوامل البيئية المحيطة"، التي طبقت على عينة قوامها (396) معلمًا من منطقة نبراسكا، إلى أنّ المناخ البيئي السليم يُمكّن المعلم من الشعور بالسعادة [65]. كما أشارت دراسة إسكسلي وأونر Iskeceli-Tunc & Oner (2016) الموسومة بـ: "استخدام تصميم بحث الشبكة للتطوير المهني للمعلم في الخدمة"، إلى أنّ المعلم التركي في أثناء الخدمة يسعى دائمًا إلى الإشباع العاطفي وفق توقعات الجماعة [66].

كما أشارت دراسة ليو Liu (2016) الموسومة بـ: "المدارس التحويلية غير الربحية في الصين: الإستراتيجيات، والإنجازات والتحديات"، إلى أنّ المدارس في الصين، مكنت المعلم من التواصل مع الطلبة معرفيًا والشعور بالقوة [67]. وأظهرت دراسة زانغ وكامبيل Zhang & Campbell (2015) الموسومة بـ: "اختبار لأثر نوعية المعلم على إنجاز الطلبة في العلوم في الصين"، التي طبقت على عينة قوامها (9943) معلمًا، أنّ ثقة المعلم بنفسه، وشعوره بالسعادة جعلته أكثر تكيفًا مع القيم والمعايير الاجتماعية [68]. وأشارت أيضًا دراسة بتشهولتز وكيسر Buchholtz & Kaiser (2013) الموسومة بـ: "تطوير تعليم معلم الرياضيات في ألمانيا"، إلى أنّ الارتياح العاطفي للمعلم وشعوره بالسعادة والرضا الوظيفي، جعله أكثر تكاملا مع الآخرين، وتكيفًا مع الرموز التعبيرية في المجتمع [69].

وبينت دراسة بينكز Bencze (2010) الموسومة بـ: "تعزيز العلوم التي يقودها الطلبة ومشاريع التكنولوجيات في تعليم معلمي المرحلة الابتدائية"، أنّ تكيف المعلم مع المعايير المجتمعية والرموز الثقافية، جعلته أكثر شعورًا بالرضا الوظيفي والتدريس الفاعل [70]. وبينت دراسة ترو Trow (2006) الموسومة بـ: "انهيار التنوع والاختلاف والاستقلال والثقة في التعليم البريطاني"، أنّ عدم ثقة الناس بالمدارس البريطانية، ارتبطت بتوقعاتهم وتصوراتهم عن المعلم الذي لا يشعر بالرضا الوظيفي [71].

خامسا: الإشباع المادي

لكي ينجو المجتمع، يجب أن يكون لديه تكنولوجيا كافية لتوفير الغذاء، والمأوى، والحياة الكريمة للمعلمين، بعيدًا عن العوز، ومن هذا القبيل، أظهرت دراسة هيب Hepp وزملائه (2015) الموسومة بـ: "تدريب المعلم: التكنولوجيا المساعدة في تطوير الحالة الاحترافية والإبداعية"، التي طبقت على عينة المعلمين في كاتالونيا وبرشلونة، أنّ تكيف المعلم مع قيم المجتمع ومعاييره، مكنه من التدريس الفاعل بطريقة احترافية وإبداعية [72]. وأظهرت دراسة آن Ahn (2015) الموسومة بـ: "انسجام إستراتيجيات المعلمين مع المدارس في التوازن العام"، أنّ امتلاك المعلم الدافعية المادية في جنوب كارولينا، مكنه من الاستجابة المناسبة لتوقعات الآخرين في تحقيق

أهدافه وتصريف توتراته [73]. وبينت دراسة الثبيتي والعنزي (2014) الموسومة بـ: "عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم"، أنّ الرضا الوظيفي للمعلم، ارتبط بالحوافز المادية والقدرات المعرفية المرتفعة، مع وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل التعليمي والخبرة [74].

كما بينت دراسة عثمان ولي Osman & Lee (2014) الموسومة بـ: "أثر الوسائط المتعددة التفاعلية والعوامل التعليمية على فهم وتحفيز الطلبة في تعلم الكيمياء والكهربائية" أنّ البيئة المدرسية الماليزية المناسبة محفزة للتدريس الفاعل ومواصلة التعليم [75]. وأظهرت دراسة بني خلف والقبلان (2013) الموسومة بـ: "القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش"، التي طبقت على عينة قوامها (225) معلمًا ومعلمة، أنّ توفير الرعاية الصحية الملائمة للمعلم جعله أكثر شعورًا بالنجاح في تحقيق ذاته [76]. وأشارت دراسة بروسكي Pruski وزملائه (2013) الموسومة بـ: "إنشاء آلية تعليم الفعالية الذاتية لمعلمي العلوم" التي طبقت على عينة قوامها (344) معلما ومعلمة، إلى أنّ توفير الظروف المادية المناسبة للمعلم الأمريكي، يجعله أكثر استعدادًا للتدريس الفاعل [77].

وأظهرت دراسة زولدوفوزا وبروكوب Zoldosova & Prokop (2013) الموسومة بـ: "تحليل للتوجيهات التحفيزية في تعليم العلوم"، أنّ التوجيهات التحفيزية التربوية في المملكة المتحدة، ارتبطت بالبيئة المدرسية الملائمة للتدريس[78]. وبينت دراسة جراح Jarrah (2013) الموسومة بـ: "تحقيق لمعتقدات المعلمين الأردنيين قبل الخدمة حول تعلم وتعليم الرياضيات"، أنّ اختلال البيئة المدرسية في تحفيز المعلم للتدريس الفاعل، جعله يفكر بأنّ الواقع خارج المدرسة أفضل من داخلها[79]. وأظهرت دراسة هوبز Hobbs (2013) الموسومة بـ: "التعليم خارج الميدان كحدث عبر الحدود: العوامل التي تشكل هُوية المعلم"، أنّ تناسب دخل المعلم الأسترالي مع ما يبذله من جهد، جعله أكثر استعدادًا للتدريس الفاعل [80].

كما أشارت دراسة بلوميك وديلاني Blomek & Delaney (2012) الموسومة بـ: "تقييم معرفة المعلم عبر الدول: مراجعة لحالة بحث"، إلى أنّ توفير الرعاية الصحية والدخل المناسب للمعلم في ألمانيا وإيرلندا، جعله أكثر استعدادا لمواصلة التدريس[81]. وبينت دراسة إيفانز ووارينغ Evans & Waring (2011) الموسومة بـ: "كيف يمكن لفهم الأسلوب المعرفي المدرك أن يساعد المعلمين المتدربين على فهم أفضل للتفاضل في الصف؟"، أنّ حماية المعلم من التدخلات الاجتماعية، جعله أكثر إخلاصًا في التدريس الفاعل[82]. وأظهرت دراسة محمود (2011) الموسومة بـ: "دور المدرسة الثانوية في تفعيل رسالة عمان"، أنّ رسالة عمان رفعت من مستوى دافعية المعلم الأردني نحو مواصلة التعليم [83].

كما أظهرت دراسة صالح هندي (2011) الموسومة بـ: "خصائص المناخ المدرسي في المدراس بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات"، أنّ البيئة المدرسية المناسبة، تساعد المعلم على التدريس الفاعل بشكل أفضل [(84)]. وكشفت دراسة الأمير والعواملة (2011) الموسومة بـ: "درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين"، أنّ رفع مستوى المعلم معرفيًا وماديًا، يجعله أكثر التزامًا بقيم المجتمع ورموزه التعبيرية، بصرف النظر عن متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي [(85)]. وأشارت دراسة الظفري والقريوتي (2010) الموسومة بـ: "الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان"، إلى أنّ إجهاد المعلمات انفعاليًا في المدرسة يزداد كلما انخفض الدخل، باستثناء الخبرة التدريسيّة والدورات التدريبيّة[(86)].

وبينت دراسة ويفر وأندرسون Wefer & Anderson (2008) الموسومة بـ: "تحديد تمكن الطلبة من المحتوى والمدركات المعرفية الحسيّة للوحدة المعلوماتية الحيوية: دراسة حالة توصيات لتعليم المعلم"، أنّ التعليم الناجح في أمريكا دفع المعلم نحو مواصلة التعليم بفاعلية[(87)]. وأشارت دراسة محمد العتيبي (2007) الموسومة بـ: "معرفة المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين ومراحل التعليم العام"، إلى أنّ البيئة المدرسية المناسبة جعلت المعلم أكثر تكيفًا مع القيم والمعايير الاجتماعية [(88)]. وبينت دراسة غور Gurr (2007) الموسومة بـ: "التنوع والتطور في أنظمة المسؤولية المدرسية في أستراليا"، أنّ توفير المناخ المناسب للمعلم جعله أكثر رغبة في التدريس الفاعل [(89)]. وأشارت دراسة كريك وينثروب Kirk & Winthrop (2007) الموسومة بـ: "رفع نوعية التعليم في بيئات اللاجئين: دعم تطوير المعلم في شمال إثيوبيا"، إلى أنّ رفع مكانة المعلم معنويًا وماديًا جعله أكثر تواصلا مع الطلبة نحو التدريس الفاعل [(90)].

وهكذا، فإنّ هذه الدراسات ذات الصلة بالموضوع تلفت الانتباه إلى أنّ المعلم يعاني من اختلال الدافعية النسقية الثقافية والاجتماعية والشخصية والعاطفية والمادية، في تكريس قيمته كمعلم داخل مدرسته، وتقدير ما يؤديه من دور، وتنمية قدراته القيادية والارتقاء بمستوى تفكيره، وتحفيزه للتدريس الفاعل لمواصلة التعليم. وبناءً على ذلك، تتميز الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة باقتراحها نموذجًا نظريًا جديدًا تبعًا لمقولات الدوافع في علم الاجتماع؛ انطلاقًا من النتائج التطبيقية المتعلّقة بالدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، أثر اختلال الدافعية النسقية في أداء المعلم الأردني، عن طريق دراسة ميدانية طبقت على عينة عشوائية متيسرة، من معلمي مدارس مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد، البالغ عددهم (6395) معلمًا و(9270) معلمة، أي ما مجموعه (15665) معلمًا ومعلمة، بناءً على البيانات الإحصائية الصادرة عن أقسام التخطيط في تلك المديرات لعام (2018). وقد تمّ سحب عينة عشوائية متيسرة من معلمي مدارس مديرات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد، وقامت إدارات تلك المدارس بمساعدة الباحث في تعبئة صحيفة الاستبانة، ونظرًا لتعامل الباحث مع شريحة اجتماعية متعلمة فلم يتمّ إلغاء أية صحيفة من الاستبانات؛ حيث تمّت تعبئتها بكل دقة وأمانة من أفراد العينة. وقد اشتملت عينة الدراسة النهائية على (143) معلمًا و(126) معلمة من لواء قصبة إربد، و(69) معلمًا، و(115) معلمة من لواء الرمثا، و(82) معلمًا و(91) معلمة من لواء المزار الشمالي، و(110) معلمًا، و(134) معلمة من لواءي الطيبة والوسطية، و(70) معلمًا و(93) معلمة من لواء الأغوار الشمالية، و(53) معلمًا، و(67) معلمة من لواء الكورة، و(108) معلمًا و(116) معلمة من لواء بني عبيد، و(84) معلمًا و(90) معلمة من لواء بني كنانة. وقد بلغ مجموع العينة النهائية (719) معلمًا بما نسبته (11.24%) من مجتمع الدراسة، و(832) معلمة بما نسبته (8.97%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة مكونة من جزأين؛ الجزء الأول: تضمّن بيانات أولية عكست خصائص عينة الدراسة. أمّا الجزء الثاني فتضمّن خمسة مظاهر جسّد كل منها آلية بحثت في اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني، وهي: 1- اختلال المعنى (6) أسئلة. 2- اختلال المعيارية (6) أسئلة. 3- اضطراب الشخصية (6) أسئلة. 4- التوتر الوجداني (6) أسئلة. 5- الإشباع المادي (6) أسئلة. وقد تمّ الاستعانة بالإطار النظري للدراسة في صياغة مؤشرات الأداة وتصميمها.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من **صدق الأداة**، عُرضت على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم الاجتماع، وتمّ التعديل وفقا لملاحظاتهم؛ فأُضيفت مؤشرات، وحُذفت مؤشرات، وأُعيد صياغة بعضها. وللتأكدّ من **ثبات الأداة**، تمّ حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) وحدة، حسب معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (1): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المظاهر	الاتساق الداخلي
اختلال المعنى	0.76
اختلال المعيارية	0.77
اضطراب الشخصية	0.75
التوتر الوجداني	0.75
الإشباع المادي	0.72
اختلال الدافعية النسقية ككل	0.84

يظهر من الجدول (1) أنّ معاملات "كرونباخ ألفا" لمظاهر الدراسة تراوحت بين (0.72-0.77) وقد كان أعلاها مظهر: "اختلال المعيارية"، وأدناها مظهر: "الإشباع المادي"، وبلغ المعامل للأداة ككل (0.84). وقد اعتبرت هذه النسبة ملائمة لغايات الدراسة؛ لأنها تزيد عن (0.70).

التحليل الإحصائي

تمّ استخدام المعالجات الإحصائيّة باستخدام الرزم الإحصائيّة (SPSS). ومنها: (التكرارات والنسب المئوية، ومعامل الاتساق الداخلي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين).

تصحيح المقياس

تمّ اعتماد سلم ليكرت الرباعي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من درجاته الأربع (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا مطلقاً) وهي تمثل رقميًا (3،4، 1،2) على الترتيب، وقد تمّ اعتماد المقياس، لأغراض تحليل النتائج: من 1.00-2.00 قليلة، ومن 2.01 - 3.00 متوسطة، ومن 3.01 – 4.00 كبيرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وصف خصائص عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1551) معلمًا ومعلمة، ويبيّن الجدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة:

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	719	46.4
	أنثى	832	53.6
التخصص	إنسانية	1011	65.2
	علمية	540	34.8

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة التي تُدرس	أساسي	725	46.7
	ثانوي	554	35.7
	أساسي وثانوي	272	17.5
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	279	18.0
	من 6- 10 سنوات	368	23.7
	من 11 سنة فأكثر	904	58.3
عدد الحصص التي تُدرس في الأسبوع	أقل من 20 حصة	830	53.5
	من 20 حصة فأكثر	721	46.5
هل أنت راضٍ عن وظيفتك كمعلم؟	نعم	480	30.9
	لا	1071	69.1
مستوى الدخل الشهري للأسرة	منخفض (أقل من 500 دينار)	820	52.9
	متوسط (501- 1000 دينار)	669	43.1
	مرتفع (1000 دينار فأكثر)	62	4.0
	المجموع	1551	100.0

يظهر الجدول (2)، أنّ أفراد عينة المعلمين الذكور كانت ممثلة بنسبة بلغت (46.4)، بينما كان تمثيل المعلمات لافتًا للنظر في الدراسة بنسبة بلغت (53.6)؛ لأنهن يشغلن أدوارًا إضافية في المدارس المختلطة. كما كان أفراد فئة تخصص العلوم الإنسانية الأكثر تمثيلا بنسبة بلغت (65.2)، بينما كان أفراد فئة التخصصات العلمية هم الأقل تمثيلا بنسبة بلغت (34.8)، وهذا يؤشر على أنّ معظم تخصصات المعلمين في المدارس تقع ضمن: التربية الدينية، واللغة العربية والإنجليزية، والاجتماعيات، والتربية الفنية والرياضية والمهنية، والعلوم الإدارية والاقتصادية، في حين كان ثلثا التخصصات يقع ضمن: الهندسة والعلوم والرياضيات والحاسوب.

وكان أفراد فئة المرحلة الأساسية التي يُدرسها المعلم الأكثر تمثيلا بنسبة بلغت (46.7)، في حين كان أفراد فئة المرحلة الأساسية والثانوية الأقل تمثيلا بنسبة بلغت (17.5)، وهذا يدل على ارتفاع نسبة المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية. كما أنّ أفراد فئة الخبرة العملية (أكثر من 11 سنة) كانت الأكثر تمثيلا بنسبة بلغت (58.3)، في حين كانت أفراد فئة الخبرة العملية (أقل من 5 سنوات) الأقل حضورًا بنسبة (18.0). كما كان عدد الحصص التي يدرسها المعلم (أقل من 20 حصة) الأكثر تمثيلا بنسبة (53.5) في حين كان عدد الحصص التي يدرسها المعلمون (من 20 حصة فأكثر) الأقل تمثيلا بنسبة (46.5)، وقد يفرض هذا ضروبًا من الاختلالات في الدافعية النسقية ربما أثرت بدورها على مستوى الأداء والإنجاز التربوي عند المعلمين. وبلغت نسبة أفراد فئة العينة غير الراضية عن وظيفتها كمعلم (69.1). كما أن تمثيل أفراد فئة الدخل المنخفض (أقل من 500 دينار) كانت الأعلى بين أفراد العينة، في حين كان أفراد الدخل المرتفع

(1000 دينار فأكثر) الأقل تمثيلا بنسبة بلغت (4.0)، كما انحصر أفراد فئة (الطبقة الوسطى) من المعلمين ضمن أفراد الدخل المتوسط (501- 1000 دينار) بنسبه بلغت (43.1). وهذا يؤشر على أنّ أفراد العينة تقع ضمن الطبقات (الدنيا وسطى، والوسطى وسطى، والوسطى دنيا).

السؤال الأول: ما مظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	اختلال المعيارية	2.88	0.463	متوسطة
2	5	الإشباع المادي	2.49	0.510	متوسطة
3	1	اختلال المعنى	2.45	0.670	متوسطة
4	3	اضطراب الشخصية	2.42	0.521	متوسطة
5	4	التوتر الوجداني	2.22	0.600	متوسطة
		اختلال الدافعية النسقية ككل	2.49	0.378	متوسطة

يُظهر الجدول (3) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.22- 2.88)؛ حيث جاء مجال "اختلال المعيارية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.88) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء مجال "التوتر الوجداني" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.22) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لاختلال الدافعية النسقية ككل (2.49) وبدرجة متوسطة. وبالمقاربة مع بارسونز، فإنّ أفعال بعض المعلمين الأردنيين يمكن النظر إليها من ثلاثة جوانب: أولاً: الفعل العقلاني الموجه عقليًا وقانونيًا. ثانيًا: الفعل العاطفي المهيمن على أداء المعلم وإنجازاته. ثالثاً: الفعل الأخلاقي المنضبط مع القيم والأخلاق.

وبالمقاربة مع ميرتون، فإنّ هناك بعض المعلمين الأردنيين ممن يعلنون عن الاستجابات على سبيل التكيف، التي تسعى إلى التوقعات الثقافية أو الانحراف عنها وهي: **أولاً: الاستجابة الأولى**، الامتثال إلى القيم والمعتقدات والرموز التعبيرية في تلبية الحاجات عبر الوسائل المشروعة في تحقيق النجاح نحو التدريس الفاعل. **ثانيًا:** التجديد يمثل **الاستجابة الثانية** التي تسعى إلى تحقيق الأهداف دون الاعتماد على الوسائل المتاحة في الوقت الحاضر، فيعتمدون على الوسائل غير المشروعة من أجل تحقيق الأهداف المشروعة. **ثالثًا: الاستجابة الثالثة**، وهي التي لا تنظر إلى الأهداف بل تعتمد على الوسائل، وهذا ما يتضح من فعل المعلم الحديث الخدمة، الذي لا يتمكن من نجاح مادي كبير؛ فيخضع إلى قوانين المدرسة الإدارية على الرغم من اعتراضه

الداخلي عليها. **رابعًا:** تأتي **الاستجابة الرابعة** مع المعلم الذي يرفض الأهداف والوسائل، وهو الذي يعاني من الفشل التام من وجهة نظر المجتمع، ويكشف عن الخلل في نمط حياته مختلفا عن الآخرين، وهو لا يتطلع إلى أي أهداف، ولا يعتمد على الوسائل المشروعة أو غير المشروعة في تحقيق أهدافه. **خامسا: الاستجابة الخامسة**، بسعي المعلم إلى تحقيق أهداف ووسائل جديدة، لتحل محل أهداف ووسائل قديمة، تتمثل بطرق مثالية.

وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مستوى كما يأتي:

أولاً: اختلال المعنى

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة "باختلال المعنى"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	تقوم مدرستي بدور غير واضح في تنظيم حياتي	2.89	0.985	متوسطة
2	3	الفوضى داخل المدرسة تستدعي الحذر الدائم	2.66	1.043	متوسطة
3	5	كنت أتمنى لو أنني لست معلمًا	2.47	1.229	متوسطة
4	2	يتم الاعتداء على المعلم في أي وقت	2.35	1.099	متوسطة
5	1	أفتقد إلى القيمة كمعلم داخل مدرستي	2.24	1.128	متوسطة
6	4	لا شيء يستحق التضحية من أجله داخل المدرسة	2.09	1.073	متوسطة
		اختلال المعنى	2.45	0.670	متوسطة

يُظهر الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.09 - 2.89)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (6) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.89)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.09). وبلغ المتوسط الحسابي لاختلال المعنى ككل (2.45). والجدير بالذكر أنّ هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: سيامبا وغلافر Ciampa & Gallagher (2018)، وفلورز وباستو Flórez & Basto (2017)، وزهو وفريدريك Zhu & Frederick (2012)، وأبو الرز والخصاونة Abu Al-Ruz & Khasawneh(2011)، والبشير Al Basheer وزملائه (2010)، ودارمودي Darmody وزملائه (2008)، وكاهان Kahan وزملائه (2003)، ونايف ذيابات (2002)، والهندي (2001)، التي تبيّن أنّ البيئة المدرسية المناسبة، هي التي تدفع المعلم للتضحية من أجل مدرسته، وتقوم بدور كبير في تنظيم حياته، وتشعره بالقيمة العالية كمعلم داخل مدرسته.

وفي ضوء هذه النتيجة، تبرز ملامح اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني، وارتباطها بأهمية المقاييس المشتركة، كالقيم والأعراف والتقاليد لتعزيز التكيف مع الأهداف الثقافية

والوسائل المشروعة. وتتضمن هذه المقاييس مكافآت وعقوبات تعمل على فضّ النزاعات وحلها، وإدارة التوترات بين المعلم والجماعة والمجتمع. وقد يعمل هذا الضبط على حفظ النسق التربوي من التفكك أو الانهيار، وعلى شحن دافعية المعلم بالطاقة والاستمرارية.

وبالمقاربة مع مقولات سايكس وماتزا (Sykes & Matza)، فإنّ اختلال المعنى عند المعلم يمكن أن ينظر إليه من ثلاث زوايا هي: **أولاً: الحيرة** Mystification، فيقع المعلم في الحيرة؛ بسبب التعقيد البنائي للمجتمع عندما يُبدي استعداده لتقدير الظروف. **ثانيًا: الإحالة** (Referral)، فعندما يواجه المعلم مشكلة ما يلجأ إلى إحالتها على آخر أكبر منه سنًا أو معرفة؛ فقد يحاول معرفة انطباعات مدير المدرسة عنه، فيلجأ إلى أحد الزملاء ليتأكدّ من ذلك. **ثالثاً: تبدل الهوية** (Identity Switching)، وعندما يخفق المعلم في تحليل الموقف، فقد يلجأ إلى أن يستبدل بهُويّته هُويّة أخرى تتناسب مع طبيعة الموقف[91]. ويتوقف هذا على الآراء والمعتقدات والقيم والالتزامات والرموز التعبيرية المشتركة، وعلى شرعية بناء المجتمع، ومكانة المعلم فيه، وهنا يعمل النسق الثقافي على دمج المعلم بالجماعة والمجتمع عبر تعلم القيم والأنماط الثقافية الأردنية.

ثانيًا: اختلال المعيارية

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة "باختلال المعيارية"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	لا أحد يقدّر ما يؤديه المعلم من جهد كبير	3.24	0.872	كبيرة
1	8	لا يوجد ما يحفظ للمعلم حقوقه ومكانته	3.24	0.887	كبيرة
2	12	لا أشعر بالارتياح عندما أتواصل مع زميلي المعلم	3.21	0.843	كبيرة
3	10	لا تعلمني مدرستي كيف أُنظم علاقاتي مع الآخرين	2.76	0.992	متوسطة
4	11	معظم أصدقائي المقربين من خارج المدرسة	2.63	0.996	متوسطة
5	9	لست مستعدًا للمشاركة في نشاطات المدرسة الطوعية	2.18	1.049	متوسطة
		اختلال المعيارية	2.88	0.463	متوسطة

يُظهر الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.18- 3.24)؛ حيث جاءت الفقرتان (7 و8) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.24)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.18)، وبلغ المتوسط الحسابي لاختلال المعيارية ككل (2.88). والجدير بالذكر أنّ هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: شادي محافظة (2012)، وصالح عيسان وآخرين (2011)، والعساف والسعود (2007)، وبروكس وشيل Brooks & Shell (2006)، والخليلي (2006)، ومحمد عاشور (2005)، وبوتير

ويسيلز Potter & Meisels (2005)، وحمدان نصر (2004)، والعمري (2003)، في أنّ الدافعية النسقية تشعر المعلم بالارتياح عند التفاعل مع زملائه، سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

ونحن نتوقع من مدارسنا عمل الكثير من تعليم وإبداع وإنجاز، إلا أنّ هناك وسائل شوهت التعليم في المجتمع الأردني؛ بسبب تجاهل ثقافة المجتمع، وتجاهل الحاجات الشخصية للمعلم، وتجاهل إبداع المعلم وحماسه التدريسي. وقد تُوقع التوقعات الصارمة للأهالي عن نتائج اختبارات أبنائهم المعلم في خلل معياري يقوم على رفع معدلات الإنجاز في الاختبارات، وفي هذه الحالة تتشوه نظرة الناس للمعلم، فإيّ تغيير في خطوات التعليم قد يقابل باضطراب في النظام.

وبالمقاربة مع بارسونز، فقد يتخذ المعلم الفعل (The Act) إرضاءً للآخرين، على شكل استجابة غير متوقعة للظروف الحياتيّة التي تمثل الأهداف الشخصية غير الجماعية. وقد يتخذ المعلم الفعل كفاعل (The Actor) مع وجود دوافع الآخرين التي تتوقف على دوره في أداء عمله؛ إذ يسعى إلى تقمص الدور (Role Take) عبر المشاركة في أنشطة المدرسة التطوعيّة؛ لأن المعلم يحمل سمات تربوية، ويؤدي أدوارًا أخلاقية ذات مقاييس مشتركة. وينطوي النسق التربوي على مشاركة المعلم في التفاعلات والعلاقات، ولها جانبان: **جانب الدور، وجانب المكانة**؛ إذ يدل الدور على أهمية وظيفية المعلم للنسق التربوي، كما تشير المكانة إلى وضع المعلم في النسق. وتمتلك الأدوار المرتبطة بالمكانة خاصية متكاملة في النسق، ويقلل التوزيع السليم للأدوار بين المعلمين من المشكلات التربوية، ويجلب هذا لوحدات النسق الاستقرار والتوازن، وإلاّ، فقد يختل النسق أو ينهار.

ثالثًا: اضطراب الشخصية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة "باضطراب الشخصية"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	ليس لدي رغبة في تنمية قدراتي القيادية	3.27	0.928	كبيرة
2	14	ليس لدي طموحات شخصية مستقبلية	3.25	0.856	كبيرة
3	18	ليس لدي أمل في مستقبل أفضل	2.11	1.110	متوسطة
4	13	لا توجد لدي الدافعية لفعل أي شيء مفيد	2.07	1.045	متوسطة
5	15	لست جادًا في اكتساب خبرات جديدة	2.03	1.040	متوسطة
6	17	لست مستعدًا للارتقاء بمستوى تفكيري	1.78	1.019	قليلة
		اضطراب الشخصية	2.45	0.670	متوسطة

يُظهر الجدول (6) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.78- 3.27)؛ فجاءت الفقرة رقم (16) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وجاءت الفقرة رقم (17) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.78). والجدير بالذكر أنّ هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: فوكس وبيرد Fox & Bird (2017)، وكونيغ وكرامر konig & Kramer (2016)، وبدارنة والحوري (2015)، وكرام وكري Karam & Krey (2015)، ومارتن وداجوستينو- كالينز Martin & Dagostino-Kalniz (2015)، والشديفات (2014)، وسميران ومقابلة (2014)، وسانشيز إيليز وباردينز Sanchez-Elez & Pardines (2014)، وناي Nie (2013)، ورايس Rice (2010)، وأرتينو Artino (2008)، بأنّ الدافعية الشخصية تدفع المعلم لفعل أشياء مفيدة في حياته، وتجعله يتطلع نحو الارتقاء بتفكيره المعرفي.

وعليه، فإنّ الشخصية تُمثل الجانب الأهم للمعلم، المحددة من النسق الثقافي والاجتماعي، وتسعى الوظيفة الأساسية لشخصية المعلم إلى التعلم والحفاظ على الدورة الحياتية؛ إذ لا بدّ من أن يكافئ المجتمع المعلم عندما يحافظ على القيم الأصيلة ويلتزم بالمبادئ العامة. وقد يرجع الحكم على أداء المعلم ومكانته إلى القيم والمعتقدات والرموز التعبيرية المشتركة. مما يكشف هذا النمط من الدور والمكانة والموقف عن ثقافة المعلمين حديثي الخدمة، التي تتضح من استقلالهم أو عدائهم للمعلمين الكبار الذين يمثلون رموز السلطة والقوة في نسقهم التربوي.

وعليه فإنّ بناء الشخصية وفق مقولات بارسونز عملية مستمرة، يتعلم فيها المعلم التكيف مع النمط المعياري للسلوك التربوي؛ فيتعلم ضبط نفسه مع الوضع التربوي المطابق للقيم والمعايير العامة. وتُعرف بعض الجوانب الأساسية للشخصية بأنها التربية، والتعاطف، والتعرف، والتقليد، والتعليم الاجتماعي، والاقتراح، والممارسة، والعقاب. ويتكون ضبط الشخصية من الآليات التي يتمّ فيها جعل المعلم متوافقًا مع متغير نمط السلوك التربوي المعتمد مجتمعيًا. وهناك نوعان من العناصر التي توجد في كل نسق هما: "التكامل والخلل"؛ إذ تتمثل وظيفة الضبط في القضاء على العناصر التي تحدث الخلل في تحقيق التكامل[92]. وعلى هذا الأساس، يُعرّف بارسونز الشخصية بأنها خصائص الفرد في إطار النسقين الاجتماعي والثقافي، وبما تمّ انتظامه من توجيهات وحوافز ترتبط بالفعل، والقدرة على التعلم والنمو واكتساب الخبرات[93]. وقد يؤثر هذا على دمج التزامات المعلم وقدراته مع التزامات الطلبة وقدراتهم؛ إذ لا بدّ من تدريب المعلم ليكون ملائما تحفيزيًا وتقنيًا لأداء دوره. ويمكن تقسيم التزامات المعلم إلى قسمين: الالتزام نحو قيم المجتمع، والالتزام نحو أداء الدور، مما يُتيح التعامل مع المدرسة كنسق توليد الالتزامات والإنجازات لعناصره.

رابعًا: التوتر الوجداني

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة "بالتوتر الوجداني"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	أحاول أن أكتم مشاعري ولا أبوح بها لزملائي	2.59	0.969	متوسطة
2	21	مناخ المدرسة يشعرني بعدم الرضا الوظيفي	2.53	0.971	متوسطة
3	22	العمل داخل المدرسة يفقدني السعادة دائمًا	2.28	0.994	متوسطة
4	20	لدي شعور باضطراب الفكر وشرود الذهن	2.12	0.993	متوسطة
5	19	لدي شعور دائم بالافتقار إلى الثقة بكل شيء	2.08	1.023	متوسطة
6	24	لدي شعور كمعلم بأنني ضعيف	1.74	1.020	قليلة
		التوتر العاطفي ككل	2.22	.600	متوسطة

يُظهر الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.74- 2.59)؛ فجاءت الفقرة رقم (23) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.59)، وجاءت الفقرة رقم (24) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.74). وبلغ المتوسط الحسابي للتوتر الوجداني ككل (2.22). والجدير بالذكر أنّ هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: يانغ وبير Yang & Bear (2018)، ورين وسميث Ren & Smith (2017)، واسكسلي وأونر Iskeceli-Tunc & Oner (2016)، وليو Liu (2016)، وزانغ وكامبيل Zhang & Campbell (2015)، وبتشهولتز وكيسر Buchholtz & Kaiser (2013)، وبينكز Bencze (2010)، وترو Trow (2006)، بأنّ الدافعية الوجدانية تُولد عند المعلم الشعور الدائم بالثقة بكل شيء، وتمكنه من الشعور بأنه قوي، ولا يعاني من اضطرابات فكرية أو شرود ذهني سلبي.

وعلى هذا الأساس، فإنّ تفاعل المعلم مع الآخر، يُكسبه مشاعر، وعواطف، وتفكيرًا، وتخَيلًا إيجابيًا، وتلك هي البُنى التي يعتمد عليها في بناء شخصيته؛ فتنمو ذات المعلم عاطفيًا من إدراك المعنى بعقل الآخر وتصوراته وتوقعاته؛ ويرى مشاعره وعواطفه بخبرات مركبة، ومنها يفهم معاني القبول والرفض والثواب والعقاب والمدح والذم.

خامسًا: الإشباع المادي

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة "بالإشباع المادي"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	الواقع خارج المدرسة أفضل بكثير من الداخل	2.82	1.005	متوسطة
2	29	بيئة المدرسة غير محفزة للتدريس الفاعل	2.71	0.990	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	30	بيئة المدرسة غير ملائمة لمواصلة التعليم	2.62	0.976	متوسطة
4	26	أحاول أن أتعلم مهنة جديدة تغير وضعي المادي	2.61	1.178	متوسطة
5	28	مهنتي لا توفر لي رعاية صحية ملائمة	2.30	0.955	متوسطة
6	25	لا يتناسب معاشي مع ما أبذله من جهد	1.88	1.005	قليلة
		الإشباع المادي ككل	2.49	0.510	متوسطة

يُظهر الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.88- 2.82)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (27) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.82)، وجاءت الفقرة رقم (25) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88). وبلغ المتوسط الحسابي للإشباع المادي ككل (2.49). والجدير بالذكر أنّ هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: هيب Hepp وزملائه (2015)، وآن Ahn (2015)، والثبيتي والعنزي (2014)، وعثمان ولي Osman & Lee (2014)، وبني خلف والقبلان (2013)، وبروسكي Pruski وزملائه (2013)، وجراح Jarrah (2013)، وهوبز Hobbs (2013)، وإيفنز ووارينغ Evans & Waring (2011)، وصالح هندي (2011)، والأمير والعواملة (2011)، والظفري والقريوتي (2010)، وويفر وأندرسون لا Wefer & Anderson (2008)، والعتيبي (2007)، وغور (Gurr, 2007)، وكريك وينثروب Kirk & Winthrop (2007)، بأنّ الإشباع المادي يُمكن المعلم من التدريس الفاعل ومواصلة التعليم.

وحتى يبقى المجتمع فلا بدّ أن يحصل على الماء، والمسكن، والملبس؛ فالنسق الحيوي يُعين المعلم على تحقيق حاجاته، ويعمل على توفير الحماية له من البيئة الطبيعية. لذلك فالنسق التربوي له الكثير من الأنماط، بينما وحدات النسق تتعرف على متغيرات النمط في اختيار البدائل؛ فالمدرسة لا يمكنها أن تتغير إذا لم تتمكن من تلبية احتياجات المعلم وتحقيق أهدافه، بينما وحدات النسق الأخرى يمكن أن تخضع إلى الاضطرابات والتشتت مع وجود الكثير من المتطلبات الثقافية والروحية والشعورية. وقد تسعى الأنساق الاجتماعية إلى حلّ هذه المشكلة عبر الكثير من الأنشطة التطوعيّة، التي تتيح للمعلم التعبير عن مشاعره الداخلية وبناء العلاقات مع وحدات النسق المتداخلة، في أثناء السعي لتحقيق الأهداف وتلبية الحاجات بصورة متكاملة. لذلك يقع على عاتق المؤسسات التربوية الأردنية التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني لتأمين المعلم بالحوافز والمكافآت، التي تُمكنه من التكيف والتكامل وتحقيق الأهداف وتصريف التوترات.

وبالمقاربة مع بارسونز، فإنّ بعض المعلمين في المدرسة يخالفون الأهداف الثقافية في تلبية بعض الاحتياجات التي يسعون إلى تحقيقها، وقد تشكل هذه المخالفات الخطر الكبير على وحدة

المدرسة كنسق. مما يدعو النسق إلى مزيد من آليات الضبط لحمايته من الانهيار. وهذا يأتي من اتخاذ الكثير من الآليات الضبطية للوقاية من مخالفات الانسجام. وقد يتطلع المعلم إلى تحقيق الأهداف الشخصية أكثر من الأهداف الاجتماعية، ويعتمد في ذلك على التكامل بينهما دون الأضرار بالمصالح العامة. ومع ذلك فإنه لا بدّ من وجود آليات تحقق اليسر في التضامن بين وحدات المدرسة كنسق. وقد يُوقع انحراف المعلم عن النسق الكثير من المشكلات والتوترات إذا لم يتمكن الآخرون من التعاون معه للحفاظ على وحدات النسق الكلية، وحفظ متغيرات النمط، وإدارة التوترات.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني تعزى للمتغيرات الديمغرافية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية النسقية لأداء المعلم، تبعًا لمتغيرات الدراسة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام اختبار "ت" لكل المتغيرات الواردة في هذه الدراسة، باستثناء متغير المرحلة التي يدرسها المعلم، والخبرة العملية، ومستوى الدخل الشهري، فقد استخدام "تحليل التباين الأحادي"، كما في الجدول الآتي:

1. النوع الاجتماعي

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمظاهر اختلال لدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني تبعاً لمتغير "النوع الاجتماعي"

	ذكر		أنثى		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.61	0.653	2.30	0.652	9.343	0.000
اختلال المعيارية	2.88	0.463	2.87	0.464	0.417	0.677
اضطراب الشخصية	2.51	0.545	2.33	0.485	6.698	0.000
التوتر الوجداني	2.35	0.631	2.11	0.546	8.205	0.000
الإشباع المادي	2.49	0.527	2.49	0.494	0.263	0.792

يُظهر الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر "النوع الاجتماعي" في جميع المجالات، باستثناء مجالي اختلال المعيارية، والإشباع المادي؛ فجاءت الفروق لصالح الذكور. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراستي: الشديفات (2014)، وذيابات (2002)، بأنّ اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم ترتبط بمتغير الجنس. كما تختلف مع نتيجة دراستي: الأمير

والعواملة (2011)، والهندي (2001)، بأنّ المعلم يعاني من اختلال الدافعية النسقية بصرف النظر عن متغير الجنس.

2. التخصص

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "التخصص"

	إنسانية		علمية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.44	0.675	2.46	0.662	-.559	0.576
اختلال المعيارية	2.88	0.467	2.87	0.456	0.464	0.642
اضطراب الشخصية	2.40	0.528	2.44	0.509	-1.339	0.181
التوتر الوجداني	2.23	0.609	2.22	0.583	0.083	0.934
الإشباع المادي	2.51	0.518	2.46	0.492	1.834	0.067

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر متغير التخصص في جميع المجالات. وتتفق هذه النتيجة مع مقولات ميرتون، الذي ميّز بين الفاعلية وعدم الفاعلية في اتخاذ الوظائف الظاهرة أو الكامنة، والعواقب المترتبة التي تؤثر في النظام والقيم المختلفة.

3- المرحلة التي يُدرسها المعلم.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "المرحلة التي يُدرسها المعلم"

	أساسي		ثانوي		أساسي وثانوي		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.49	0.695	2.42	0.661	2.39	0.618	2.525	0.080
اختلال المعيارية	2.90	0.460	2.85	0.476	2.88	0.444	1.912	0.148
اضطراب الشخصية	2.42	0.552	2.43	0.496	2.37	0.485	1.441	0.237
التوتر الوجداني	2.26	0.612	2.22	0.604	2.14	0.554	3.493	0.031
الإشباع المادي	2.52	0.522	2.48	0.513	2.43	0.464	3.100	0.045

يُظهر الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر المرحلة التي يدرسها المعلم في جميع المجالات، باستثناء مجال التوتر الوجداني، ومجال الإشباع المادي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام المقارنات البعدية بطريقة (تشيفيه)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلة الأساسية والمرحلتين الأساسية

والثانوية معًا، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الأساسية في كل من مجالي التوتر الوجداني والإشباع المادي.

4- الخبرة العملية

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "الخبرة العملية"

	أقل من 5 سنوات		من 6- 10 سنوات		من 11 سنة فأكثر		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.41	0.661	2.47	0.700	2.45	0.661	0.779	0.459
اختلال المعيارية	2.83	0.469	2.83	0.475	2.91	0.454	6.656	0.001
اضطراب الشخصية	2.40	0.500	2.46	0.536	2.40	0.521	1.881	0.153
التوتر الوجداني	2.18	0.586	2.30	0.627	2.21	0.592	4.004	0.018
الإشباع المادي	2.54	0.529	2.53	0.540	2.46	0.488	4.099	0.017

يُظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر "الخبرة العملية" في جميع المجالات، باستثناء مجالي اختلال المعنى، واضطراب الشخصية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام المقارنات البعدية، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة (من 11 سنة فأكثر) من جهة، وكل من فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 6- 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (من 11 سنة فأكثر) في مجال اختلال المعيارية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة (من 6-10سنوات) من جهة وكل من فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 11 سنة فأكثر) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (من 6- 10 سنوات) في مجال الإشباع المادي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات ذيابات (2002)، والأمير والعواملة (2011)، والشديفات (2014)، والثبيتي والعنزي (2014)، والظفري والقريوتي (2010)، بأنّ الدافعية النسقية لأداء المعلم ترتبط بمتغير الخبرة العملية. وقد يرجع هذا الخلل في بعض الوظائف الكامنة (المصطلح لميرتون) لأداء المعلم إلى البناء العام للدافعية النسقية؛ إذ تؤدي الوظيفة الظاهرة (المصطلح لميرتون) إلى حماية المعلم من الاعتداء عليه، ويمكن أن تؤدي الوظائف الكامنة إلى عدم القدرة على تخليص المعلم من النظرة الدونية. لذلك تهدف الوظائف الظاهرة في مؤسساتنا المدرسية إلى تحسين وضع المعلم من الشقاء المادي والمعنوي.

5- عدد الحصص التي تُدرس في الأسبوع

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "لعدد الحصص التي تُدرس في الاسبوع"

	أقل من 20 حصة		من 20 حصة فأكثر		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.41	0.663	2.49	0.677	-2.123	0.034
اختلال المعيارية	2.86	0.465	2.90	0.461	-1.388	0.165
اضطراب الشخصية	2.41	0.530	2.42	0.511	-0.433	0.665
التوتر الوجدانية	2.23	0.612	2.22	0.587	0.426	0.670
الإشباع المادي	2.50	0.523	2.48	0.494	0.773	0.440

يُظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر عدد الحصص يدرسها في الاسبوع في جميع المجالات باستثناء مجال اختلال المعنى، وجاءت الفروق لصالح (من 20 حصة فأكثر). وقد تتضح العواقب الإيجابية أو السلبية في إطار الحكم على الخلل الوظيفي لأداء المعلم الأردني في النظام التربوي العام، من وجود بعض المعتقدات والأعراف والتقاليد التي تدعو إلى ما يُسمّى "الخلاص من وضع المعلم الشاق".

6- الرضا الوظيفي

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "الرضا الوظيفي"

	نعم		لا		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.26	0.611	2.87	0.598	-18.432	0.000
اختلال المعيارية	2.85	0.479	2.93	0.423	-3.131	0.002
اضطراب الشخصية	2.35	0.505	2.57	0.525	-7.793	0.000
التوتر الوجداني	2.14	0.579	2.42	0.603	-8.632	0.000
الإشباع المادي	2.53	0.500	2.42	0.524	3.940	0.000

يُظهر الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لأثر الرضا الوظيفي في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح غير الراضين عن الوظيفة كمعلم في جميع المجالات. وتشير هذه النتيجة (بالمقاربة مع ميرتون) إلى أنّ النسق التربوي يؤدي بعض الوظائف النسقية؛ إذ تمثل الوظائف الظاهرة العواقب التي تسهم في التكيف مع النظام العام من جانب المعلمين في وحداتهم النسقية. ويتخذ المعلم الوظائف الظاهرة في ضوء النظم والقواعد الموضوعية. وهناك الكثير من

العواقب غير المتوقعة من جانب النظم والمؤسسات النسقية؛ إذ تعمل المدرسة على تعليم الطلبة وإعدادهم لسوق العمل، وقد لا تعمل المدرسة كنسق فرعي على تغيير النمط التعليمي وإدارة التوتر، وتعمل على حماية المعلم من الفوضى، لجعله يتماثل مع قواعد المجتمع، ويتكامل في اهدافه مع وحداته النسقية.

7- مستوى الدخل الشهري للأسرة

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمظاهر اختلال الدافعية النسقية تبعا لمتغير "مستوى الدخل الشهري"

	منخفض (أقل من 500 دينار)		متوسط (501-1000 دينار)		مرتفع (1000 دينار فأكثر)		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختلال المعنى	2.53	0.698	2.37	0.621	2.22	0.673	14.167	0.000
اختلال المعيارية	2.89	0.477	2.87	0.444	2.81	0.481	0.926	0.397
اضطراب الشخصية	2.47	0.552	2.36	0.474	2.34	0.516	9.824	0.000
التوتر الوجداني	2.28	0.637	2.16	0.550	2.18	0.542	8.430	0.000
الإشباع المادي	2.53	0.526	2.44	0.481	2.51	0.548	5.397	0.005

يُظهر الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تُعزى لأثر مستوى الدخل الشهري في جميع المجالات، باستثناء مجال اختلال المعيارية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام المقارنات البعدية، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدخل المنخفض من جهة وكل من مستوى الدخل المرتفع والمنخفض من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى الدخل المنخفض في مجالات: اختلال المعنى، واضطراب الشخصية، والتوتر الوجداني، والإشباع المادي.

وبالمقاربة مع ميرتون، فإنّ الوظائف الكامنة للمعلم هي التي تخدم الوظائف الظاهرة، ويتضح هذا من المؤسسات التربوية التي تمكن المعلم من ممارسة الأنشطة الترفيهية، التي تبرز الوظائف الأساسية للمدرسة كنسق. وتسعى مؤسسات المعلم التربوية كأنساق فرعية إلى الوظائف الكامنة، التي تمثل عقبة أمام تقديم الدعم لأداء المعلم وإنجازاته في مؤسساته النسقية المختلفة.

خاتمة الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر اختلال الدافعية النسقية على أداء المعلم الأردني، بالتركيز على خمسة مظاهر هي: اختلال المعنى، واختلال المعيارية، واضطراب الشخصية، والتوتر الوجداني،

والإشباع المادي. واشتملت الدراسة على عينة عشوائية متيسرة قوامها (1551) معلمًا ومعلمة، منهم (719) معلمًا و(832) معلمة من مدارس مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد.

وللإجابة عن السؤال المتعلق بمظاهر اختلال الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ إذ تبين أنّ هناك اختلالاً في الدافعية النسقية لأداء المعلم الأردني بدرجة متوسطة؛ من حيث: اختلال المعنى (الفوضى داخل المدرسة تستدعي من المعلم الحذر الدائم)، واختلال المعيارية (لا أحد يقدّر ما يؤديه المعلم من جهد كبير)، واضطراب الشخصية (ليس لدى المعلم رغبة في تنمية قدراته وطموحاته المستقبلية)، والتوتر الوجداني (الاضطراب الفكري والشرود الذهني)، والإشباع المادي (بيئة المدرسة غير محفزة للتدريس الفاعل ومواصلة التعليم).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير النوع الاجتماعي في جميع المظاهر، باستثناء اختلال المعيارية والإشباع المادي، وعدم وجود فروق لأثر متغير التخصص في جميع المظاهر، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير المرحلة الدراسية في جميع المظاهر، باستثناء التوتر الوجداني والإشباع المادي. كما أظهرت وجود فروق لأثر متغير الخبرة العملية في جميع مظاهر الاختلال، باستثناء اختلال المعنى واضطراب الشخصية، وعدم وجود فروق لأثر متغير عدد الحصص التي يدرسها المعلم في الأسبوع في جميع المظاهر، باستثناء اختلال المعنى، ووجود فروق لأثر متغير الرضا الوظيفي في جميع المظاهر، ووجود فروق لأثر متغير مستوى الدخل الشهري للأسرة في جميع المظاهر، باستثناء اختلال المعيارية.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي: ا- تمكين المعلم من الشعور بالقيمة كمعلم داخل مدرسته، ورفع مستوى الأداء والإنجاز لديه. 2- تمكينه من الشعور بالرضا عما يؤديه من جهد كبير في المدرسة، بما يحفظ له حقوقه ومكانته. 3- تحقيق الإشباع المادي للمعلم. 4- إيجاد مناخ بيئي مدرسي محفز للتدريس الفاعل. 5- توفير فرص عمل للمعلم خارج الأردن؛ لتحسين وضعه المعيشي.

Disruption of Systematic Motivation of Jordanian Teacher's Performance

Abdelbasit A. Al-Azzam, *Department of Sociology and Social Service, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract

The study aims at knowing the effect of the disruption of systematic motivation on the performance of the Jordanian Teacher's, focusing on five aspects: loss of meaning, anomie, disruption of personality, sentimental tension & gratification. The study included specimen of (1551) teachers: 719 males & 832 females from the schools of Irbid education directorates. The results showed that the aspects of the disruption of systematic motivation of Jordanian teacher's performance have been represented in a medium degree respectively in: anomie, gratification, loss of meaning, disruption of personality & sentimental tension. The results also showed the existence of differences of statistic implications ($\alpha \geq 0.05$) of the effect of the variable social type in all aspects except anomie & gratification, the non-existence of differences of the effect of the variable specially variant in all aspects, the non-existence of differences of attributed to the effect the variable teaching stage in all aspects except sentiments tension & gratification, the non-existence of differences the effect of the variable practical experience in all aspects except loss of meaning, and disruption of personality, non-existence of differences of the effect of the number of a variable teaching periods & classes that the teacher teaches weekly in all aspects except loss of meaning, the existence of differences of the effect of the variable satisfaction of the career as a teacher in all aspects & the existence of differences of the effect of the variable monthly income of the family in all aspects except anomie.

Keywords: Disruption of Systematic Motivation, Teacher's Performance.

الهوامش:

1. Parsons, T. The Social System (2nd ed.). New York: The Free Press, 1964: 258.
2. Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. Content Knowledge for Teaching: What makes it Special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 2008: 389– 407.
3. Parsons, T. The Social System, 1964: 257.
4. Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. From Beliefs to Actions: The Beliefs & Actions of Teachers Implementing Change, *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 2002: 171–187.
5. النجار، عبير. التعليم في الأردن لا يحتاج إلى إصلاح وإنما لإعادة بناء، الغد الأردني، 12/ أبريل/ 2017م.
6. التميمي، أحمد. النظام التعليمي في الأردن فاشل والأسوأ بين دول المنطقة، الغد الأردني، 3/ مايو/ 2015م.
7. التميمي، حسان. هرم التعليم العالي في الأردن مقلوب. الغد الأردني، 23/ يوليو/ 2017م.
8. طاشمان، هاني. واقع التعليم في الأردن، السوسنة الإخبارية، 15/ فبراير/ 2010م.

9. دائرة الإحصاءات العامة. الأردن بالأرقام لعام 2016، العدد (19)، عمان، 2017م.

10.مقدادي، عمر. تراجع التعليم في الأردن، السوسنة الإخبارية، 20 / نوفمبر/ 2017م.

11.الشقران، خالد. تعزيز مكانة ودور المعلم الأردني، صحيفة الرأي، 23/ فبراير/ 2017م

12. Parsons, Talcott. (1954). Essays in Sociological Theory, 20th ed, New York: The Free, 1954: 336.

13. Rao, S., Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought, Ramnagar, New Delhi -Iiooss, Company Ltd, 2009: 888.

14. Ibid: 888- 889.

15.زايد، أحمد. علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1984: ص 111-115.

16. Johnson, H.M. The Sociology of Talcott Parsons, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1977: 82.

17.زايد، أحمد. علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية، 1984، ص: 115- 116.

18.المرجع السابق ، ص:123.

19. Blomeke, S., & Delaney, N. Assessment of Teacher Knowledge across Countries: A Review of the State of Research, (*ZDM) Mathematics Education*, 44, 2012: 223– 247.

20. Rao, S. Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought, 2009: 890-891.

21. Ibid: 894-895

22. Ibid: 889-890.

23.عثمان، إبراهيم. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008: ص: 59

24.المرجع السابق، ص: 58-59.

25. Johnson, H.M. The Sociology of Talcott Parsons, 1977:83-85.

26. Rao, S. Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought, 2009: 892- 893; (انظر: عثمان، إبراهيم. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، 2008، ص: 61-62).

27. Rao, S. Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought 2009: 898.

28. Ibid: 899- 900.

29.عثمان، إبراهيم. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، 2008م، ص: 146.

30.المرجع السابق، ص: 146- 148.

31. Dolch, N. A. Role, in Book, Larry T. Reynolds & Nancy J. Herman-Kinney. Handbook of Symbolic Interactionism, Altamira Press, A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003: 407.

32. Ibid: 407.

33. Ibid: 409

34. Ciampa, K., Gallagher, T. L. A Comparative Examination of Canadian & American Pre-Service Teachers Self-Efficacy Beliefs For Literacy Instruction, *READ WRIT*, 31: 457–481.

35. Flórez, S. A., & Basto, E. A. Identifying Pre-Service Teachers' Beliefs About Teaching EFL & Their Potential Changes. *PROFILE* , 19 (2), 2017: 167- 184.

36. Zhu, Yan., & Leung, Frederick K. S. Motivation & Achievement: is There an East Asian Model? International Journal of Science & Mathematics Education, 9, 2012: 1189- 1212.
37. Abu Al-Ruz, J & Khasawneh, S. Jordanian Pre-Service Teachers' & Technology Integration: A Human Resource Development Approach, *Educational Technology & Society*, 14 (4), 2011: 77– 87.
38. Al Basheer, A., Sabah S., Ibrahim H., & Rateb, A. The Knowledge Base of Cooperating Teachers in Jordan: The Case for Classroom Teachers, *IJAES,* 13 (1), 2010: 68- 76.
39. Darmody, M., Smyth E., & McCoy, S. Acting up or Opting Out? Truancy in Irish Secondary Schools, *Educational Review*, 60 (4), 2008: 359– 373.
40. Kahan, J. A., Cooper D. A., & Bethea, K. A. The Role of Mathematics Teachers' Content Knowledge In Their Teaching: A Framework for Research Applied to A Study of Student Teachers, *Journal Of Mathematics Teacher Education*, 6, 2003: 223– 252.
41. ذيابات، نايف. المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، الأردن، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2002م.
42. الهندي، سهيل. دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2002م.
43. محافظة، شادي. دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب في محافظة إربد، الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2012م.
44. عيسان، صالح؛ كاظم، علي؛ العاني، جهينة؛ النبهاني، هلال؛ الهنائي، خالد؛ السكيتي، سالم. أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7) العدد (1)، 2011م، ص: 1-21.
45. العساف، ليلى؛ السعود، راتب. علاقة مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 3، العدد (1)، 2007م: 69- 87.
46. Brooks, W., & Shell, D. F. Working Memory, Motivation, & Teacher-Initiated Learning, *Journal of Science Education & Technology*, 15 (1), 2006: 17- 30.
47. الخليلي، سمية. إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، الأردن، قسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد، جامعة اليرموك، 2006م.
48. عاشور، محمد. دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (1)، العدد (1)، 2005م ص: 89- 103.
49. Potter, Robert & Meisels, Gerry. Enhancing Teacher Preparation & Improving Faculty Teaching Skills: Lessons Learned from Implementing "Science that Matters" Standards Based Interdisciplinary Science Course Sequence". *Journal of Science Education & Technology*, 14 (2), (2005), 191-204.
50. نصر، حمدان. مهارات تحليل المحتوى التعليمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن، مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (1)، العدد (2)، 2004م، ص: 261-264.

51.العمري، سالم. ممارسة مدير المدرسة الإشرافيّة والإدارية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين، جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2003م.

52. Fox, A., & Bird, T. The Challenge to Professionals of Using Social Media: Teachers in England Negotiating Personal-Professional Identities, *EDUCE INF TECHNOL*, 22, 2017:647–675.
53. Konig, J & Kramer, C. Teacher Professional Knowledge & Classroom Management: On The Relation of General Pedagogical Knowledge & Classroom Management Expertise, *Mathematics Education*, 48:139– 151.

54.بدارنة، حازم؛ الحوري، حازم. درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (42)، العدد (3)، 2015م، ص: 927- 946.

55. Karam, R., Krey, O. Quod Erat Demonstrandum: Understanding & Explaining Equations in Physics Teacher Education, *SCI & EDUC*, 24, 2015: 661– 698.
56. Martin, R. J., & Agostino- Kalniz, V. D. Living Outside Their Heads: Assessing The Efficacy of A Multicultural Course on the Attitudes of Graduate Students in Teacher Education. *Journal of Cultural Diversity* , 22 (2), 2015: 43- 49.

57.الشديفات، أمل. درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس، رسالة ماجستير، الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2014م.

58.سميران، سمر أكثم؛ ومقابلة، عاطف يوسف. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (41)، ملحق (1)، 2014م، ص: 513-534.

59. Sanchez-Elez, M & Pardines, I. Enhancing Students Learning Process Through Self-Generated Tests, *J SCI EDUC TECHNOL*, 23:15– 25.
60. Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. The Roles of Teacher Efficacy in Instructional Innovation: Its Predictive Relations to Constructivist & Didactic Instruction, *EDUC RES POLICY PRAC*, 12, 2013: 67– 77.
61. Teclehaimanot, B., & Hickman, T. Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate, New York, *Tech trends*, 55 (3), 2011: 19- 30.
62. Rice, S. M. Getting Our Best Teachers into Disadvantaged Schools: Differences in the Professional & Personal Factors Attracting More Effective & Less Effective Teachers to a School, *EDUC RES POLICY PRAC*, 9, 2010: 177– 192.
63. Artino, R. Promoting Academic Motivation & Self-Regulation: Practical Guidelines for Online Instructors, *TECHTRENDS*, 52 (3), 2008: 37- 45
64. Yang, C., Bear, G. G. Multilevel Associations Between School-Wide Social–Emotional Learning Approach & Student Engagement Across Elementary, Middle, & High Schools, *School Psychology Review, University of California*, 47 (1), 2018: 45– 61.
65. Ren, L., & Smith, M. Teacher Characteristics & Contextual Factors: Links to Early Primary Teachers' Mathematical Beliefs & Attitudes, *J MATH TEACHER EDUC*, 2017. DOI 10.1007/S10857-017-9365-3.

66. Iskeceli-Tunc, S., & Oner, D. Use of Web quest Design for In-service Teacher Professional Development, *EDUC INF TECHNOL*, 21, 2016:319–347.
67. Liu, P. Transforming Turnaround Schools in China: Strategies, Achievements, & Challenges. *EDUC, China, University of Hong Kong*, 11, (3), 2016: 374– 414.
68. Zhang, D & Campbell, T. An Examination of the Impact of Teacher Quality & "Opportunity Gap" on Student Science Achievement in China, *International Journal of Science & Mathematics Education,* National Science Council, Taiwan, 13,2015: 489-513.
69. Buchholtz, N & Kaiser, G. Improving Mathematics Teacher Education in Germany: Empirical Results from A Longitudinal Evaluation of Innovative Programs, International. *Journal of Science & Mathematics Education*, National Science Council, Taiwan, 11, 2013: 949- 977.
70. Bencze, J. L. Promoting Student-Led Science & Technology Projects in Elementary Teacher Education: Entry into Core Pedagogical Practices Through Technological Design, *INTJ TECHNOL DES EDUC*, 20, 2010: 43– 62.
71. Trow, M. Decline of Diversity, Autonomy, & Trust in British Education, Transaction, *Social Science & Modern Society*, the State University of New Jersey, 43 (6), 2006: 77-86.
72. Hepp, P. K., Prats. M., & Holgado, G. J. Teacher Training: Technology Helping To Develop An Innovative & Reflective Professional Profile, *Universities and Knowledge Society Journa*l, 12 (2), 2015: 30- 43.
73. Ahn, T. Matching Strategies of Teachers & Schools in General Equilibrium, *Journal of Labor Economics*, 4 (5), 2015. DOI 10.1186/S40172-015-0020-X
74. الثبيتي، محمد؛ العنزي، خالد. عوامل الرضاء الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم: دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (3)، العدد (6)، 2014م: 99-118.
75. Osman, K & Lee, T.T. Impact of Interactive Multimedia Module with Pedagogical Agents on Students' Understanding & Motivation in the Learning of Electrochemistry, *International Journal of Science & Mathematics Education*, National Science Council, Taiwan, 12, 2014: 395- 421.
76. بني خلف، محمود؛ القبلان، فايزة. القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، دراسات العلوم التربوية، المجلد (40)، ملحق (2)، 2013م.
77. Pruski, L. A., Blanco, S. L., Rigg R. A. S., Grimes K. K., Fordtran, C. W., Barbola G. M., Cornell J. E., & Lichtenstein M. J. Construct Validation Of The Self-Efficacy Teaching & Knowledge Instrument for Science Teachers- Revised: Lessons Learned. *J SCI TEACHER EDUC*, 24, 2013:1133– 1156.
78. Zoldosova, K & Prokop, P. Analysis of Motivational Orientations in Science Education, *International Journal of Science & Mathematics Education*, National Science Council, Taiwan, 4, 2013: 669- 688.
79. Jarrah, A. M. Investigation of Jordanian Pre-Service Teachers Beliefs About Learning & Teaching of Mathematics, Ph.D. Kansas City, Faculty of the University of Missouri-Kansas City,2013: 5- 83.

80. Hobbs, L. Teaching 'Out-Of-Field' As A Boundary-Crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity, *International Journal of Science & Mathematics Education*, National Science Council, Taiwan, 11, 2013: 271-297.
81. Blomeke, S., & Delaney, N. Assessment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research, *ZDM Mathematics Education*, 44,2012: 223– 247.
82. Evans, C., & Waring, M. How Can an Understanding of Cognitive Style Enable Trainee Teachers to have A Better Understanding of Differentiation in the Classroom? *EDUC RES POLICY PRAC*, 10, 2011: 149– 169.
83. محمد، محمود. دور المدرسة الثانوية في تفعيل رسالة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد (589370)، 2011م، ص: 2203- 2223.
84. هندي، صالح. خصائص المناخ المدرسي في المدراس بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 7، العدد (2)، 2011، ص: 105- 123.
85. الأمير، محمود؛ العواملة، عبد الله. درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (1)، 2011م، ص: 59- 76.
86. الظفري، سعيد؛ القريوتي، إبراهيم. الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (6)، العدد (3)، 2010م، ص: 175-190.
87. Wefer, S. H., Anderson, O. R. Identification of Students' Content Mastery & Cognitive & Affective Percepts of A Bioinformatics Miniunit: A Case Study with Recommendations for Teacher Education, *J SCI TEACHER EDUC*, 19, 2008: 355– 373.
88. العتيبي، محمد. معرفة المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين ومراحل التعليم العام، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007م.
89. Gurr, D. Diversity & Progress in School Accountability Systems in Australia, *EDUC RES POLICY PRAC*, 6, 2007: 165– 186.
90. Kirk, J., & Winthrop, R. Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting Teacher Development in Northern Ethiopia, *International Review of Education*, 53, 2007: 715– 723.
91. Albas, A. & Albas C. D. Motives, in Larry T. Reynolds & Nancy J. Herman-Kinney, Handbook of Symbolic Interactionism, Altamira Press, A Division of Row Man & Littlefield Publishers, Inc.2003: 355.
92. Rao, S. Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought, 2009.
93. عثمان، إبراهيم. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، 2008م، ص: 58

المصادر باللغة العربية

الأمير، محمود؛ العواملة، عبد الله. درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (7)، العدد (1)، 2011م، ص: 59- 76.

بدارنة، حازم؛ الحوري، حازم. درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية إربد الأولى لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ونظر المشرفين والمديرين، **دراسات، العلوم التربوية**، المجلد (42)، العدد (3)، 2015م، ص: 927- 946.

بني خلف، محمود؛ القبلان، فايزة. القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، **دراسات: العلوم التربوية**، المجلد (40)، ملحق (2)، 2013م.

التميمي، أحمد. النظام التعليمي في الأردن فاشل والأسوأ بين دول المنطقة، **الغد الأردني**، 3/ مايو/ 2015م.

التميمي، حسان. هرم التعليم العالي في الأردن مقلوب. **الغد الأردني**، 23/ يوليو/ 2017م.

الثبيتي، محمد؛ العنزي، خالد. عوامل الرضاء الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم: دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (3)، العدد (6)، 2014م، ص: 99- 118.

الخليلي، سمية. **إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم الأردنية: دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير، الأردن، قسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد، جامعة اليرموك، 2006م.

دائرة الإحصاءات العامة. **الأردن بالأرقام لعام 2016**، العدد (19)، 2017، عمان.

ذيابات، نايف. **المناخ التنظيمي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، الأردن، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2002م.

زايد، أحمد. **علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية**، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1984م.

سميران، سمر أكثم؛ ومقابلة، عاطف يوسف. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، **دراسات، العلوم التربوية**، المجلد (41)، ملحق (1)، 2014م ص: 513- 534.

الشديفات، أمل. **درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس**، رسالة ماجستير، الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2014م.

الشقران، خالد. تعزيز مكانة ودور المعلم الأردني، **صحيفة الرأي**، 23/ فبراير/ 2017م.

طاشمان، هاني. واقع التعليم في الأردن، **السوسنة الإخبارية**، 15/ فبراير/ 2010م.

الظفري، سعيد؛ القريوتي، إبراهيم. الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (6)، العدد (3)، 2010م، ص: 175- 190.

عاشور، محمد. دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع" **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (1)، العدد (1)، 2005م، ص: 89- 103.

العتيبي، محمد. **معرفة المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين ومراحل التعليم العام**، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2007م.

عثمان، إبراهيم. **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008م.

العساف، ليلى؛ السعود، راتب. علاقة مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين، **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، المجلد 3، العدد (1)، 2007م، ص: 69- 87.

العمري، سالم. **ممارسة مدير المدرسة الإشرافية والإدارية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين**، جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2003م.

عيسان، صالح؛ كاظم، علي؛ العاني، جهينة؛ النبهاني، هلال؛ الهنائي، خالد؛ السكيتي، سالم. أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (7) العدد (1)، 2011م، ص 1- 21.

محافظة، شادي. **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب في محافظة إربد**، الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2012م.

محمد، محمود. دور المدرسة الثانوية في تفعيل رسالة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، العدد (589370)، 2011م، ص: 2203- 2223.

مقدادي، عمر. تراجع التعليم في الأردن، **السوسنة الإخبارية**، 20 / نوفمبر/ 2017م.

النجار، عبير. التعليم في الأردن لا يحتاج إلى إصلاح وإنما لإعادة بناء، **الغد الأردني**، 12/ أبريل/ 2017م.

نصر، حمدان. مهارات تحليل المحتوى التعليمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (1)، العدد (2)، 2004م، ص: 261- 264.

الهندي، سهيل. **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2001م.

هندي، صالح. خصائص المناخ المدرسي في المدارس بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات". **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (7)، العدد (2)، 2011م، ص: 105- 123.

المصادر باللغة الأجنبية

Abu Al-Ruz, J & Khasawneh, S. Jordanian Pre-Service Teachers' & Technology Integration: A Human Resource Development Approach, *Educational Technology & Society*, 14 (4), 2011: 77– 87.

Ahn, T. Matching Strategies of Teachers & Schools in General Equilibrium, *Journal of Labor Economics,* 4 (5), 2015.

Al Basheer, A., Sabah S., Ibrahim H., & Rateb, A. The Knowledge Base of Cooperating Teachers in Jordan: The Case for Classroom Teachers, *Ijaes*, 13 (1), 2010: 68- 76.

Albas, A. & Albas C. D. *Motives*, in Larry T. Reynolds & Nancy J. Herman-Kinney, *Handbook of Symbolic Interactionism*, Altamira Press, A Division of Row Man & Littlefield Publishers, Inc, 2003.

Artino, R. Promoting Academic Motivation & Self-Regulation: Practical Guidelines for Online Instructors, *Techtrends*, 52 (3), 2008: 37- 45

Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special? *Journal of Teacher Education, New York*, 59 (5), 2008: 389– 407.

Bencze, J. L. Promoting Student-Led Science & Technology Projects in Elementary Teacher Education: Entry into Core Pedagogical Practices Through Technological Design, *Intj Technol Des Educ*, 20: 43– 62.

Blomeke, S., & Delaney,´N. Assessment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research, *Zdm Mathematics Education*, 44,2012: 223– 247.

Brooks, W., & Shell, D. F. Working Memory, Motivation, & Teacher-Initiated Learning, *Journal of Science Education & Technology,* 15 (1), 2006: 17- 30.

Buchholtz, N & Kaiser, G. Improving Mathematics Teacher Education in Germany: Empirical Results from A Longitudinal Evaluation of Innovative Programs, *International Journal of Science & Mathematics Education*, *National Science Council, Taiwan,* 11, 2013: 949- 977.

Ciampa, K., Gallagher, T. L. A Comparative Examination of Canadian & American Pre-Service Teachers Self-Efficacy Beliefs For Literacy Instruction, *Read Writ,* 31, 2018: 457– 481.

Darmody, M., Smyth E., & McCoy, S. Acting up or Opting Out? Truancy in Irish Secondary Schools, *Educational Review*, 60 (4), 2008: 359– 373.

Dolch, N. A. *Role*, in Book, Larry T. Reynolds & Nancy J. Herman-Kinney, (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*, Altamira Press, A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2003.

Evans, C., & Waring, M. How Can an Understanding of Cognitive Style Enable Trainee Teachers to have A Better Understanding of Differentiation in the Classroom? *Educ Res Policy Prac*, 10, 2011: 149– 169.

Flórez, S. A., & Basto, E. A. Identifying Pre-Service Teachers' Beliefs About Teaching Efl & Their Potential Changes. *Profile* , 19 (2), 2017: 167- 184.

Fox, A., & Bird, T. The Challenge to Professionals of Using Social Media: Teachers in England Negotiating Personal-Professional Identities, *Educe Inf Technol*, 22, 2017: 647– 675.

Gurr, D. Diversity & Progress in School Accountability Systems in Australia, *Educ Res Policy Prac*, 6, 2007: 165– 186.

Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. From Beliefs to Actions: The Beliefs & Actions of Teachers Implementing Change, *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 2002: 171– 187.

Hepp, P. K., Prats. M., & Holgado, G. J. Teacher Training: Technology Helping To Develop An Innovative & Reflective Professional Profile, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (2), 2015: 30- 43.

Hobbs, L. Teaching 'Out-Of-Field' As A Boundary-Crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity, *International Journal of Science & Mathematics Education, National Science Council, Taiwan*, 11, 2013: 271- 297.

Iskeceli-Tunc, S., & Oner, D. Use of Webquest Design for In-service Teacher Professional Development, Educ Inf Technol, 21:319– 347.

Jarrah, A. M. Investigation of Jordanian Pre-Service Teachers Beliefs About Learning & Teaching of Mathematics, *Ph.D. Kansas City, Faculty of the University of Missouri-Kansas City*, 2013: 5- 83.

Johnson, H.M. The Sociology of Talcott Parsons, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1977.

Kahan, J. A., Cooper D. A., & Bethea, K. A. The Role of Mathematics Teachers' Content Knowledge In Their Teaching: A Framework for Research Applied to A Study of Student Teachers, *Journal Of Mathematics Teacher Education, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands,* 6, 2003: 223– 252.

Karam, R., Krey, O. Quod Erat Demonstrandum: Understanding & Explaining Equations in Physics Teacher Education, *Sci & Educ*, 24, 2015: 661– 698.

Kirk, J., & Winthrop, R. Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting Teacher Development in Northern Ethiopia, *International Review Of Education*, 53, 2007: 715– 723.

Konig, J & Kramer, C. Teacher Professional Knowledge & Classroom Management: On The Relation of General Pedagogical Knowledge & Classroom Management Expertise, *Mathematics Education*, 48, 2016: 139– 151.

Liu, P. Transforming Turnaround Schools in China: Strategies, Achievements, & Challenges. *Educ, China*, *University of Hong Kong*, 11 (3), 2016: 374– 414.

Martin, R. J., & Agostino- Kalniz, V. D.. (2015). Living Outside Their Heads: Assessing The Efficacy of A Multicultural Course on the Attitudes of Graduate Students in Teacher Education. *Journal of Cultural Diversity* , 22 (2), 43- 49.

Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. The Roles of Teacher Efficacy in Instructional Innovation: Its Predictive Relations to Constructivist & Didactic Instruction, *Educ Res Policy Prac*, 12, 2013: 67– 77.

Osman, K & Lee, T.T. Impact of Interactive Multimedia Module with Pedagogical Agents on Students' Understanding & Motivation in the Learning of Electrochemistry, *International Journal of Science & Mathematics Education*, *National Science Council, Taiwan*, 12, 2014: 395- 421.

Parsons, T. The Social System (2nd Ed.). New York: The Free Press, 1964.

Parsons, T. Essays in Sociological Theory, 20th ed, New York: The Free, 1954.

Potter, R & Meisels, G. Enhancing Teacher Preparation & Improving Faculty Teaching Skills: Lessons Learned from Implementing "Science that Matters" Standards Based Interdisciplinary Science Course Sequence". *Journal of Science Education & Technology*, 14 (2), (2005), 191- 204.

Pruski, L. A., Blanco, S. L., Rigg R. A. S., Grimes K. K., Fordtran, C. W., Barbola G. M., Cornell J. E., & Lichtenstein M. J. Construct Validation Of The Self-Efficacy Teaching & Knowledge Instrument for Science Teachers- Revised: Lessons Learned. *J Sci Teacher Educ*, 24, 2013: 1133– 1156.

Rao, S. *Sociology: Principles of Sociology within Introduction to Social Thought,* Ramnagar, New Delhi -Iiooss, Company Ltd, 2009.

Ren, L., & Smith, M. Teacher Characteristics & Contextual Factors: Links to Early Primary Teachers' Mathematical Beliefs & Attitudes, *J Math Teacher Educ*, 2017. DOI 10.1007/S10857-017-9365-3.

Rice, S. M. Getting Our Best Teachers into Disadvantaged Schools: Differences in the Professional & Personal Factors Attracting More Effective & Less Effective Teachers to a School, *Educ Res Policy Prac*, 9, 2010: 177– 192.

Sanchez-Elez, M & Pardines, I. Enhancing Students Learning Process Through Self-Generated Tests, *J Sci Educ Technol*, 23, 2014: 15– 25.

Teclehaimanot, B., & Hickman, T. Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate, *New York, Tech trends*, 55 (3), 2011: 19- 30.

Trow, M. Decline of Diversity, Autonomy, & Trust in British Education, *Transaction, Social Science & Modern Society*, *the State University of New Jersey*, 43 (6), 2006: 77- 86.

Wefer, S. H., Anderson, O. R. Identification of Students' Content Mastery & Cognitive & Affective Percepts of A Bioinformatics Miniunit: A Case Study with Recommendations for Teacher Education, *J Sci Teacher Educ*, 19, 2008: 355– 373.

Yang, C., Bear, G. G. Multilevel Associations Between School-Wide Social–Emotional Learning Approach & Student Engagement Across Elementary, Middle, & High Schools, *School Psychology Review*, *University of California*, 47 (1), 2018: 45– 61.

Zhang, D & Campbell, T. An Examination of the Impact of Teacher Quality & "Opportunity Gap" on Student Science Achievement in China, *International Journal of Science & Mathematics Education*, *National Science Council, Taiwan*, 13, 2015: 489- 513.

Zhu, Yan., & Leung, Frederick K. S. Motivation & Achievement: Is There An East Asian Model? *International Journal of Science & Mathematics Education*, 9, 2012: 1189-1212.

Zoldosova, K & Prokop, P. Analysis of Motivational Orientations in Science Education, *International Journal of Science & Mathematics Education*, *National Science Council, Taiwan*, 4, 2013: 669- 688.