عمادة الدِّراسات العليا

جـــــامعــة القـدس

القيادة الرُّوحيّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين وعلاقتها بالثّقة التّنظيميّة والإبداع المهْني لدى المعلّمين العاملين معهم

إبراهيم مسلّم إبراهيم مخامرة

أطروحة دكتوراة

القدس–فلسطين

1447هـ/ 2025 م

القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهْني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم

إعداد

إبراهيم مسلم إبراهيم مخامرة

المُشرِف

الدَّكتُور كمال خليل مخامرة

قدّمت هذه الأطروحةُ؛ استكمالاً لمتطلَّبات الحصول على درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التَّربويّة من البرنامج المُشْتَرَك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1447هـ / 2025 م

جـــــامـــــــعـــة القـــــــدس

عمـــــادة الدِّراســـــات العلـــــيا

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التَّربويّة

إجازة الأطروحة

القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهْني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم

اسم الطَّالب: إبراهيم مسلم إبراهيم مخامرة

الرَّقم الجامعي: 22212724

المشرف: د. كمال خليل مخامرة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 7/15 /2025م من قبل لجنـــة المنـــاقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة	د. كمال خليل مخامرة	التوقيع
2. ممتحناً داخلياً	أ.د. محمود أحمد أبو سمرة	التوقيع
3. ممتحناً خارجياً	د. جعفر وصفي أبو صاع	التوقيع
4. ممتحناً خارجياً	د. حسام حسني القاسم	التوقيع

القدس–فلسطين

1447هـ/ 2025 م

الإهداء

أنحني احترامًا وامتنانًا لأعظم الرجال في حياتي: والدي الحبيب، السند الذي لم يتخلَّ عني يومًا، والنور الذي كان يسبق خطاي، عَلَّمَنِي أَن لَا حُدُود للطمُوح وعَلَّمَني مَعنَى العَطَاء، والثبات وقت الشدّة، والعزة وقت الانكسار، والإصرار وقت التعب فكل خطوة أخطوها اليوم نحو النجاح، إنما هي امتداد لخطاك، فشكرًا لك يا أبي، وحَفِظَك الله وَأَدَامَ عَلَيك الصّحَة وَطُول العُمْر ولك الحب والدعاء ما حييت.

وإلى أمّي الراحلة، الطاهرة، الحنونة، التي غابت بجسدها، لكنها ما غابت عن دعائي ولا عن قلبي، فلكِ يا أمي أرفع هذا العمل، عرفانًا بدعائك الذي رافقني، وحنانك الذي لم يغب عن روحي لحظة. كنتِ الداعم الأول، وصوتك ما زال في أذني: "شدّ حيلك، أنا فخورة فيك". رحمكِ الله يا من زرعتِ فيّ الثبات، وأسأل الله أن يجعل هذا الإنجاز صدقة جارية عن روحك الطاهرة وفي ميزان حسناتك.

إلى إخْوَتِي وَأَخَواتِي رَعَاكُم الله وَحَفِظَكُم ، من كنتم السند في كل خطوة، والداعمين ماديًا ومعنويًا دون تردد، شاركتموني القلق والفرح، وكنتم وراء هذا الإنجاز بكل تفاصيله، لكم مني كل الحب والامتنان.. فنجاحي هو ثمرة وقوفكم إلى جانبي.

إلى رَفِيقَة دَرْبي زَوْجَتِي الغَالِيَّة وأَوْلَادِي وَبَنَاتِي حَفِظَهُمُ الله هذا النجاح ليس لي وحدي، بل هو لكم جميعًا.

إلى زُمَلَائِي فِي أُسْرة التَّربيَة والتَّعليم الأفَاضِل، إلى مَن علَّمَنِي حَرْفَاً وكَانُوا خَيْرَ مُعِين، أَسَاتِذَتِي الكِرَام، إلى هَؤلَاءِ جَمِيعَاً أهْدِي عَمَلِي هَذَا

إلى أَروَاح شُهَداء غزة الجريحة المكلومة

الطَّالب إبراهيم مخامرة

إقرار

أنا الموقع أدناه –مقدِّم الأطروحة الَّتي تحمل العنوانَ "**القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم**"

أقرُّ بأن هذه الأطروحة قُدِّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية، وأنَّ ما اشتملت عليه إنما هو نتيجةُ جهدي الخاصَّ، باستثناء ما تمَّت الإشارةُ له حَيْثُما ورد، وأنَّ هذه الأطروحة ككل أو جزء منها، لم يُقدَّمْ من قبل لنيلِ أيِّ درجةٍ أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

.

الاسم: إبراهيم مسلم إبراهيم مخامرة

التوقيع:

التاريخ:2025/7/15م

الشّكر والتَّقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا يَشْكُرُ اللهَ مَن لا يَشْكُرُ الناسَ".(سنن أبي داود:4811)

لا يَسَعُنِي وَبعد الانتهاء مِن هَذَا العَمَلِ المُتَوَاضَعِ إلا أن أَتَقَدَّمَ بِالشُّكْرِ لله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى الّذِي أَعْطَانِي العَزِيمَة والقُوَّة، وأَلْهَمَنِي الصَّبر في إنجازِ هَذَا العَمَل،وكل الشكر والتقدير أرفعه لسعادة الدكتور كمال مخامرة، مشرفي الفاضل، الذي كان النور الذي أضاء لي طريق البحث، بمتابعته الدقيقة، وتوجيهاته السديدة، وملاحظاته العميقة التي أسهمت في إثراء أطروحتي ورفع مستواها العلمي. لقد كان دعمُه المستمر مصدرَ طمأنينة وثقة، وكان لحضوره العلمي والإنساني أثر لا يُنسى في رحلتي الأكاديمية، كما أُعرب عن بالغ امتناني وعظيم تقديري لسعادة عميد كلية العلوم التربوية، البروفيسور محمود أبو سمرة، لما قدّمه لي من توجيه صادق ونصح حكيم في اختياري لهذا التخصص، حيث وجّهني الوجهة السليمة والصحيحة منذ البدايات، ولم يبخل بوقته وجهده في تقديم الدعم والمساندة طوال مسيرتي الأكاديمية، فقد كان سخياً في وقته معطاءً في نصحه سريعاً في استجابته. فله مني كل الشكر والعرفان،وكذلك أتوجّه بخالص الشكر والتقدير لسعادة الدكتور جعفر أبو صاع، وسعادة الدكتور حسام القاسم، الممتحنين الخارجيين لأطروحتي، على تفضلهما بقبول مهمة المناقشة، وعلى ما قدما من ملاحظات علمية وتوجيهات قيمة، زالتي اسهمت في تطويرها وتعميق أبعادها البحثية، وأتقدّم بجزيل الشكر والعرفان لسعادة الوكيل المساعد الدكتور أيوب عليان لدعمه المستمر ومشوراته القيمة التي كان لها أثر إيجابي في مسيرتي الأكاديمية، والدكتور باسم حجاجحة على مشاركته الفاعلة، وما تفضّل به من توجيهات علمية ونصائح ثمينة تركت بصمة واضحة في مساري البحثي،كما أتوجّه بخالص الشكر والتقدير لسعادة الدكتور ياسر محمد، مدير عام تربية يطا، لتسهيله الوقت والظروف الملائمة التي مكّنتني من التفرغ للدراسة ومتابعة البحث بكل طمأنينة, إلى زُمَلَائِي فِي أُسْرة التَّربيَة والتَّعليم الأَفَاضِل من مديرين ومعلمين...

وإلى زُمَلائي مُعلّمي اللغَة العربيَّة الأستاذ عَلي أحمد أبُو سمرة ولا أنسى قصيدته المهداة :

ومسك ختامها نصحٌ أقول فهِمَ أخي لدكترة هياما

والأستَاذ عَدلي شتات، والزميلة الدّكتورة ثروت بدر من مديرية الخليل لمشاركتها بالتدقيق اللغوي..

كما وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان لجامعتي الحبيبة جامعة القدس وأساتذتها، وجامعات أخرى لتحكيمهم أداة دراستي، ولزملائي في رحلة الدكتوراة، وخِتَامَاً أَتَقَدَّمُ بِجَزِيلِ شُكْرِي وَامْتِنَانِي إِلَى كُلّ مَن دَعَم هَذِه الدّرَاسَة وَلَو بِكَلّمَة، أَو نَصِيحَة، لَهُم مِنّي أَسْمَى عِبَارَات الشُّكْر والعرفَان، دَاعِياً الله سُبْحانه وَتَعَالى أن يُوَفّقَنِي فِي رَدّ بَعض مِن أَفْضَالِهم عَليَّ.

الملخّص

هدفت الدِّرَاسَة الّتعرف إلى القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهْني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المدارس فِي فِلَسْطِينَ والبالغ عددهم(38811)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية والبالغ عددهم (367) معلماً ومعلمة؛ ولتحقيق أهداف الدِّرَاسَة تمّ اتّباع المَنْهَج الوَصْفِيّ الارتباطيّ بتطوير أداة مكوّنة من ثلاثة أجزاء، بلغ عدد فقراتها (72) فقرة، الَّتي تمّ التّحقّق من صدقها وثباتها. وأظهرت النَّتائج أنّ مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم جَاءَتْ بدرجة مرتفعة، كما أظهرت مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم جَاءَتْ بدرجة متوسطة، وأن مستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم أنفسهم جَاءَتْ بدرجة مرتفعة.

كما تبيّن عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المديريّة)، بينما توجد فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس فأقل، وأظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الثّقة التّنظيميّة لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيّرات (الجنس، المديرية)، بينما توجد فروق تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لصالح حملة درجة البكالوريوس فأقل، وذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، كما لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الإبدَاعِ المِهَني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزى إلى متغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديريّة)، أمّا بالنسبة للعلاقة بين القيادة الروحيّة والثّقة التّنظيميّة فإنّ العلاقة بينهما علاقة إيجابية طرديّة مرتفعة، أمّا العلاقة بين القيادة الروحية والإبداع الإداري فإنّ العلاقة بينهما علاقة إيجابية طرديّة متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث تبني تشاركية صنع القرارات بين المدير والعاملين في المدرسة وخاصة عند إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، والعمل على تبنيها؛ لأنهم بنوها بأنفسهم. وتطوير برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس تركز على مهارات القيادة الروحية، وتبني صانعي القرار(الوزارة) نظام المكافآت والحوافز على المستويين المادي والمعنوي.

الكلمات المِفْتَاحيَّة: القيادة الرُّوحيَّة، مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ، بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ، الإبدَاعِ المِهَني، المُعلّمِين.

Spiritual Leadership Among Public School Principals in Palestine and its Relationship to Organizational Trust and Professional Creativity Among the Teachers Working With Them

Prepared: Ibrahim Musallam Ibrahim Makhamreh

Supervised Dr. Kamal Makhamreh

Abstract

The study aimed to explore spiritual leadership among public school principals in Palestine and its relationship with organizational trust and professional creativity among the teachers working with them. The study population consisted of all schoolteachers in Palestine, totaling (38811) and a stratified random sample of (367) male and female teachers was selected. To achieve the study's objectives, the descriptive correlational method was used, with a tool developed comprising three sections with (72)items, whose validity and reliability were confirmed. The results showed that the level of spiritual leadership among public school principals in Palestine, from the teachers' point of view, was high. The level of organizational trust among teachers, from their own perspective, was moderate, while their level of professional creativity was high. Additionally, the study found no significant differences in the participants' ratings of principals' spiritual leadership levels based on gender, years of experience, or district, but there were differences related to educational qualification in favor of those holding a bachelor's degree or lower. Similarly, no significant differences were found in the levels of organizational trust based on gender or district, but there were differences based on educational qualification and years of experience, again in favor of those with a bachelor's degree or less and less than five years of experience. As for professional creativity, no significant differences were found based on gender, qualification, experience, or district. Regarding relationships among the variables, the study revealed a strong positive correlation between spiritual leadership and organizational trust, and a moderate positive correlation between spiritual leadership and professional creativity. In light of these findings, the researcher recommended adopting participatory decision-making between principals and school staff especially when developing the school's vision and mission—and fostering ownership of these by involving the teachers in their creation. The study also recommends developing specialized training programs for school principals focused on spiritual leadership skills, and that decision-makers (the Ministry) implement reward and incentive systems, both material and moral.

Keywords: Spiritual Leadership, Public School Principals, Organizational Trust, Professional Creativity, School principal, Teachers.

الفصل الأوَّل

خلفية الدِّرَاسَة وأهمّيَّتها

1.1 المقدّمة:

إنَّ التّغيرات الكبيرة الّتي يشهدها العالم اليوم فرضت على المنظّمات تحديات كبيرة، خاصّة في ظلّ العولمة وصراع القيم والتّقدم التّقني، مما يوجب على المنظّمات مواجهة هذه التّحديات بالكفاءة والفاعلية المطلوبة لتحقيق أهدافها، ويكون مواكبة هذه التّحديات بإعداد القيادات الناجحة القادرة على التّغيير والابتكار، ولديها القدرة على حلّ المشكلات، واتّخاذ القرارات في المواقف المناسبة.

واتَّفقت العديدُ من البحوثِ على أن المؤسَّسات باختلاف أنواعها خاصّة المؤسَّسات التَّعليميَّة، تحتاجُ إلى نموذج قيادي واعٍ ومسؤول، يسعى للتأثيرِ في الأفرادِ والجماعات لتحريك الكادرِ البشري؛ لمواكبةِ التَّقدُّم والتَّطُّور في البيئةِ المحيطةِ واستغلالِ الفرص (Karam and Kitana,2020) . ووصف الهلالات(2018) القيادة الكفؤة الّتي تؤثّرُ في فريقِ العمل والبيئة وتمتلكُ القدرةَ، والمهارات الكافية لتنفيذ الأشياء الصّحيحة بكل جُهد ودقة، دون الاعتمادِ على السُلطة أو الصّلاحيات أو حجم المسؤوليّات، بل من خلال التّأثير في الآخرين بالقدرات والأفعال وكفاءة الأداء.

وفي كتابِهِ (روح القيادة) يقول ديباك شوبرا (2014): إنَّ القادةَ العظماءَ هم ببساطة أولئك الذين استطاعت أرواحهم الرُّقي إلى مستويات أعلى، ولديهم القدرة على تلبية احتياجات الذين يقودونهم، واحتياجات الآخرين مع رؤيا الإبداع والشُّعور بالوحدة مع النَّاس، فالطَّريق مفتوح أمامهم، والشّرط الوحيد هو أن يستمعوا إلى ذلك الصَّوت النَّابع من أعماقِهم عندما يَخطون في تلك الطَّريق، فستكون طريقهم الصحيحة نحو الرؤية الناجحة.

ونتيجة للتَّغييرات التي طَالت بيئة المنظّمات بفعل العولَمة، وسرعة التَّطورات في مجال الاتّصالات والتّكنولوجيّا، وتزايد الفضائح الأخلاقيّة لكثير من المؤسسات، وتنامي دور وأهميَّة سُمعَة المنظمة في زيادة القيمة السّوقية لها، ظهر نمط القيادة الروحية (الغزالي والخزاعي، 2016).

وقد برز نمط من القيادة الرّوحية **(Spiritual Leadership)** ضمن إطار القيادة الأخلاقيَّة، وهو نمط القيادة القائم على القيم والمثل الرُّوحيَّة، ونوع من نظريات القيادة الصَّاعدة الّتي تأسست من الرُّوحانيَّة في مكان العمل بغرض تحويل المنظّمات إلى منظّمات متعلّمة ومحفّزة ذاتيًا (Wagner,2018)

وظهر أسلوب القيادة الرُّوحيَّة لسببين: التَّغييرات التي طَالت بيئة المؤسسات بفعل العولَمة، وسرعة التَّطورات في مجال الاتّصالات والتّكنولوجيّا، وتزايد الفضائح الأخلاقيّة لكثير من المؤسسات، وتنامي دور وأهميَّة سُمعَة المؤسسة في زيادة القيمة السّوقية لها (الغزالي والخزاعي، 2016).

وينصبّ تركيز القيادة الروحية في إدارة المؤسسات على القيم الإنسانية للمسؤولين في المؤسسة كالصّدق، والأمل، والحب، والعاطفة، والكرم، والتّعاون، واللطف، والإيثار في الأنشطة الإداريّة؛ ممّا تولد الشّعور بالانتماء والهُويّة الذّاتيّة بين الموظّفين، وتفاؤلهم ومرونتهم وأملهم (Abou Zeid et al, 2022). وتعتبر هذه القيم الإنسانية السّابقة وسيلة تحويليّة تحفّز الأفراد على أداء مهامهم والحصول على أفضل النتائج،(Caldeira&Hall, 2012)،(Sendjaya, 2015) كما تعمل على تعزيز الاستجابات الفاعلة في حلّ المشكلات، لتنمية حاجاتهم النّفسيّة بالحبّ والاحترام والتّقدير، وتزيد دافعيتهم نحو العمل، وبالتّالي تحقّق أفضل المخرجات التّعليميّة (يوسفي وبن محمد، 2020).

وتنبع أهمية القيادة الرُّوحيَّة من المقدرة على استيعاب الاحتياجات الأساسيّة داخل المؤسّسة لكل من المدير والعاملين؛ من أجل تحقيق الرّضا الرُّوحي؛ من خلال بناء رؤية وقيم تتوافق مع الحاجات الفرديّة وتمكين الفريق والمستويات التّنظيميَّة، ممّا يؤدّي إلى الوصول إلى مستويات عالية من الثّقة التَّنظيميَّة والإبداع المهني والرّضا الوظيفي، والانضباط التَّنظيمي، والأداء المالي والمسؤولية الاجتماعيَّة، وكذلك مستويات عالية من الالّتزام التَّنظيمي والإنتاجيَّة (سمعان وجاد الرب، 2016).

كما ذكر رشافايي(2021) أنّ القيادة الرّوحيّة هي طريقة لإعطاء التّعليمات للأشياء الكبيرة أو الصّغيرة من خارج المعايير الماديّة، والبحث عن أفراد أكثر ثقة ومخلصين للدّلالة النّبيلة، لأنّه يسعى إلى بناء منظّمة روحيّة وأخلاقيّة تمكّن فريق العمل بأكمله من التّطور في اتّجاه أداء أعلى، وتمكّن المجتمع المحلّي من التّطور على المدى الطّويل.

وتلعب القيادة الروحيّة دوراً هامّاً في خلق بيئة عمل إيجابيّة، وعلاقات عمل جديدة، وتحفيز المرؤوسين بالشّكل الّذي يساهم في تحقيق أهداف المؤسّسة بكفاءة وفاعلية (Polat,2011). وأنّ المديرين بصفاتهم القياديّة كالحّب الإيثاري، والأمل والإيمان، والبقاء الرّوحي، يعملون على إيجاد إحساس بالعضويّة لدى المعملين ممّا يؤدّي إلى زيادة الالتزام التّنظيميّ(Hedger, 2021).

وبِاستقراء الواقع العمليّ في منظّمات اليوم نجد أنّ القيادة الروحيّة القائمة على المبادئ الأخلاقية، والقيم والمثل الروحيّة، قد أصبحت متغيرًا مهمًا تمّ التّركيز عليها في الدّراسات الإداريّة والتّنظيميّة، لما لها من دور في نجاح المنظّمات وتفوّقها، وهذا التّفوّق يبقى مقرونًا بوجود أفراد يتمتّعون بثقة عالية تساعد على تعزيز السّلوك التّعاوني وتنميته، وتعزيز السّلوك الفاعل في حلّ المشكلات، في ضوء ما تشكّله هذه الثّقة من ركيزة أساسيّة لتلبية حاجاتهم النّفسية للحبّ، والاحترام، والتّقدير، وما لذلك من انعكاسات إيجابية على دافعيّتهم لتحقيق الأهداف المنشودة.

فالقادة الرّوحيّون يتفهّمون احتياجات المعلّمين، ويساعدونهم في استثمار قدراتهم عن طريق مشاركتهم في صنع القرارات، ويضعون الثّقة بهم، ويعملون على تعزيز قيمتهم في مجتمعاتهم، ويسعون إلى إزالة العوائق الّتي تقف عائقا أمام تطوير معلّميهم، وزيادة كفاءتهم والارتقاء بأدائهم للحصول على النّتائج المطلوبة(الغامدي،2020).

وللقائد Leader دورٌ كبيرٌ في تعزيزِ روحِ التّعاونِ، ومدى قدرته على إقناع الآخرين، بضرورةِ إنجازِ الأعمالِ في جوٍ ملائمٍ وبفاعلية، فكلّ هذه السُلوكيات الّتي يتحلّى بها القائدُ الدّاعم، تعملُ على زرعِ وتعزيزِ روحِ الثّقة داخل المؤسّسة (جمال الدّين،2019).

ولقد أكّدت دراسة مها وعبد سالم (2018)، أنّ غياب الثّقة التّنظيميّة تؤثّر في فاعليّة القيادة والأفراد، بل والمؤسّسة التّعليميّة ككل ويؤدّي إلى العديد من الآثار السّلبية في بيئة العمل، والّتي تتمثل في ضعف الأداء، وقلّة الانتماء، وتفكّك فرق العمل، وزيادة حدّة الصّراعات التّنظيميّة بالتّالي تؤدّي في مجملها إلى فشل المؤسّسة التّعليميّة وقيادتها. فدعا بطّاح (2023) إلى تكريس الثّقة التّنظيميّة في المؤسّسات التّعليميّة لأنّها

تقود إلى تخفيض مستوى الصّراع، وتسهم في تنمية أهداف المؤسّسة، وتساعد في بناء علاقات إنسانيّة بين العاملين، فضلاً على أنّها تؤدّي إلى تقليل أشكال التّوتّر والحدّ من مستويات الضّغوط النّفسيّة عند العاملين.

أكّد بو ذراع (2016) أنّ الثّقة التّنظيميَّة Organizational Trust من المفاهيم الّتي تحرص أي مؤسّسة على توفّرها للعاملين لديها؛ لارتباطها بالكثير من المخرجات المؤسسية الإيجابيَّة، ومنها كفاءة وفاعلية مجموعات العمل، وتأثيرها الإيجابي المباشر على سلوك العاملين في المؤسّسة، فهي تحقق لهم استقرارا عاطفيًّا كبيرا، يعكس انخفاض الثّقة في المؤسّسة الّتي تؤدّي إلى اختفاء قيم ودوافع الآخرين وزيادة السّلوك الدّفاعي والعدواني.

كما أوضحت دراسة سيف (2019) أنّ المؤسّسات الّتي تصبو إلى تحقيق أهدافها، وإدارتها بكفاءة لابد من وجود الثّقة المتبادلة، فضعف الثّقة يجعل العاملين بلا قيمة، كما أنّ فقدان الثّقة يجعل الأفراد يفضّلون مصالحهم الشّخصيّة على مصلحة المؤسسة، وفي ظلّ انخفاض مستوى الثّقة في علاقات العمل يميل العاملون إلى التَّهربِ من تحمُّلِ المسؤوليةِ، وعدمِ المشاركةِ الفاعِلَةِ في أعمالِ المؤسّسةِ، مع الحرصِ على تغطيةِ الأخطاءِ التي قد يقعونَ بها، وهو ما يستنفذُ جزءا كبيرا من طاقاتهم. وإنّ الشّعورَ بفقدانِ الثَقة يشوّه العلاقات في بيئة العمل، ولا يمكن للأفراد الذين يتصرفون بشكّ تجاه بعضهم البعض أن يكشفوا عن عمل ناجح في النّهاية (Bastug et al.,2016)

وتحتاج المدارس إلى الثَّقة لتحقيقِ أهدافِها، فمن خلال الثّقة التَّنظيميَّة يستطيعُ المعلمونَ الإفصاحَ عن أفكارِهم ومشاعرِهم، ويقودهم إلى الإبداعِ والابتكارِ، حيث أن المعلمينَ ممن يتمتعونَ بالثّقةِ اتجاه مؤسساتهم يُظهرونَ استعداداً أكبر نحو النَّجاح في إيجادِ بيئات تعليميَّة منتجة، لذلك تُعدُّ الثّقة مؤشرا مهمّا للعدالة في العَمل، إذ يؤثران بشكلٍ كبيرٍ على فاعليَّة وأداءِ المدارس (الهبيدة والسعود، 2017).

ولا يقتصرُ تأثيرُ الثّقة على مستوى الجودةِ في الخدمةِ المقدّمةِ فَقَط، بل يمكنُ أن تؤثّرَ على الأداءِ والإبداع، والكفاءةِ، والفاعليّةِ، ولا يمكنُ تحقيق أداءِ الموظّفِ الجيّد في المؤسّسة إذا لم يكن لديها نظام من المعاني والقيم والمعتقدات التي يتم دمجها داخلها، والّتي تشير إلى العمل وتميّز منظّمة ما عن الأخرى، ويطلق عليها مصطلح الثّقافة المنظّميّة (المطيري وآخرون،2020).

ويعد الإبداع أحد المقوّمات الأساسيّة اللازمة لنجاح واستمرار أي مؤسّسة، فهو العمليّة الديناميكية الّتي تهدف إلى التّطوير وإيجاد الأفكار الجديدة لمواجهة المشكلات، وتقديم الخدمات ممّا يؤدّي بدوره إلى تقدّم المؤسّسات وتطوّرها، ومن ثمّ تطوّر المجتمع (السويدان والعدلوني،2010).

والإبداع المهني Professional Creativity أحد فروع الإبداع، ويعني تبنّي العمل داخل المؤسسة بروح الإبداع والابتكار. وقد أصبح تمكين الأفراد من ذلك ضمن أساسيات أي منظّمة أو مؤسّسة إدارية كانت أم تعليميّة، فهو يعدّ أحد التّوجّهات الحديثة في ضوء التّحديات الدّوليّة الّتي تواجه المجتمعات.

ويتمثّل الإبداع المهني للمعلّم في قدرته على استثارة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها في المؤسّسة لتحسينِ عملياتِ النّظام المختلفة مشتَملة على تقديمِ خدمةٍ، أو سلوكٍ، أو عمليات، أو أفكار جديدة كتطويرِ إجراءات، وأساليب العمل، أو أهداف وسياسات المؤسّسة أو هياكلها التّنظيميّة، أو تحديد الأساليب التكنولوجية اللازمة للعمل بالمؤسّسة، أو تغيير اتّجاهات الأفراد، والجماعات، وسلوكياتهم. فالمعلمُ المبدعُ يقومُ بتطبيقِ استراتيجيات تعلّم داخل المؤسّسة تَسمحُ بدمجِ الخبرات والمعلومات والصّور الخياليَّة بشكلٍ يعملُ على تكاملِ المعرِفة، كما أنّها تكونُ مفعمةً بالحماسِ والتفاؤلِ والمرونة وترحّبُ بالأفكارِ الجديدةِ وروح المخاطرة وتتسامحُ مع الاختلافِ في الرأي (حساني وتيجاني، 2018).

فالإبداعُ المهني نتاجُ ظهور ظروف تنافسية صعبةً تولّد تحدّيات يجبُ على القائدِ التَّعامل معها، والسُّلوك القياديّ في المؤسّسات له أثر في تحقّقِ الإبداع المهني. والإبداعُ سمةُ المؤسّسة الرَّائدة، فإذا أرادت أي مؤسسة التَّميز أو الاستمرار في أدائها في ظلّ التَّغيرات العالميّة، فقياداتها تستلزم تبنّي الإبداع ضمن استراتيجياتها التَّنظيميَّة؛ لأنّ الإبداع المهني يعد مطلبًا حيويًا للتّغيير في المؤسّسات؛ لتستطيع أن تحافظَ على بقائها في ظلّ بيئة متغيّرة، والإبداع لا يمكّن المؤسسة من البقاء فحسب، بل يمكّنها من تقديم كل ما هو جديد؛ وبالتّالي النُّمو والازدهار(عيد، 2015).

وعلى المؤسّسات التّعليميّة تشجيع الإبداع وتبنيه وتنميَّة القدرات الإبداعية لدى أفرادها، عن طريق القيام بالإجراءات والخطط السَّليمة، وخلق جو يسوده التَّنافس الصّحي من جهة، وزيادة قوة وفاعلية العمل من جهة أخرى، كما أنّ الإبداع سر نجاح وبقاء المؤسسات حاليا، فالإبداع دعم قوي لإدارات المؤسسات التعليمية ويعطيها الثّقة للصمود أمام المؤسسات المنافسة والتحديات المستقبلية (عباينة والشقران، 2013).

وكي تصبح المؤسسة مبدعة، يجب على المؤسّسات والأفراد تطوير، وتنفيذ مشاريع إبداعية ومبتكرة، والّتي يمكن أن تحلّ المشكلات، أو تحسّن الحياة اليوميّة للأفراد من خلال برامجها التّعليميّة والتّدريبيّة وفرص التّواصل والتّعاون (كنعان، 2010).

كما ناقشت العديد من الدّراسات العلاقة المحتملة بين سلوك القيادة والإبداع على مستوى الفرد، والمستوى التّنظيمي، وأهميتة في تنمية وتطوير السّلوك الإبداعي للمرؤوسين والمؤسّسة، فوجد طوير ومحي الدّين

(2021) إن دعم القائد للأفكار مرتبط بشكل إيجابي بإبداع الموظف، وأن سلوك القائد المتميز يتّسم بالدعم والإلهام والتّحفيز الفكري، وأن جودة العلاقة بين القادة والمرؤوسين يجب أن تؤثر على الأداء الإبداعي للموظفين.

ويرى السعود(2021) أن مديرَ المدرسة يعد قائدا تربويا، وأنَّ المدرسَة هي معقلُ التّعليم الأول، وحجرُ الأساس في المنظومة التَّربويَّة، وانطلاقًا من ذلك يمكن القول إنَّ نجاح المؤسسات وفشلها يتوقف إلى حدٍ كبيرٍ على نوعيَّة الإداريين الذين يتولّونَ مهمّةَ القيادة من حيث نوع القيادة التي يمارسُونها اتجاه المرؤوسين فلذلك بدا الاهتمام بالقيادة الرُّوحيَّة بشكلٍ كبيرٍ من حيث أهميَّتها وواقع تأثيرها على الرُّغم من الدّراسات السَّابقة الّتي تدور حول هذا الموضوع إلّا أنّها تبقى منهلاً ضخمًا للباحثين فتؤثر بشكل كبير على الرّضا الوظيفي والعلاقات الإنسانيّة.

ترتبط القيادة الروحية بشكل وثيق بالثقة التنظيمية والإبداع المهني لدى المعلمين، حيث أن المديرين الذين يتبنون قيمًا روحية مثل الرؤية، والأمل، والإيثار، والمعنى، والعضوية، يسهمون في بناء بيئة عمل إيجابية تعزز الثقة التنظيمية، ومستوى القيادة الروحية انعكس إيجابًا على مستويات الثقة التنظيمية والإبداع المهني لدى المعلمين، والقيادة الروحية تعزز الالتزام التنظيمي وتقلل من عقبات التغيير، مما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (الثوابتة، 2023).

واستناداً لما سبق لا بدّ للقائد الرُّوحي أن يتحلّى بمجموعة من الأنماط السّلوكيّة والقيم والمواقف، وخصائص قياديّة، تمكّنه من الوصول إلى مستوى عالٍ من ثقة العاملين به، وتبادل شعور نفسي إيجابي بينهما، ممّا يقلّل من حدة الصّراع التّنظيميّ، وتنمية السّلوك التّعاوني، وتعزيز الاستجابات الفعّالة في حل المشكلات، والعمل بجد وبتفان لتحقيق الأهداف المنشودة، ورفع مستوى أداء العاملين ممّا يقودهم إلى الإبداع والتّميز، وسير المؤسّسة في نطاق التّطور العلمي والتّكنولوجي والتّغيير المستمر ودخولها الميزة التّنافسيّة.

لقد سوغ للباحث مما سبق إجراء هذه الدّراسة بهدف التّعرف إلى مستوى القيادة الرّوحيَّة في المؤسسات التَّربويَّة؛ لما لها من الأثر الكبير في زرع الثّقة التَّنظيميَّة، والرّفاه النَّفسي لدى العاملين، وبالتّالي يؤدي إلى مستوى عالٍ من جودة الإنتاج والتَّميز والابداع المهني، من خلال تناولها بالدّراسة والتّحليل العلمي، والتَّطبيق على مديري المدارسِ في فلسطين.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

من خلالِ استعراضِ الدّراسات السّابقة التي تمحوَّرت حول موضوع القيادة الرُّوحيَّة والثّقة التَّنظيميَّة والإبداع المهني، مرتبطة بمفردات أخرى، جاءت أغلبها تؤكد أهميّة دور القائد في تعزيز الثّقة التَّنظيميَّة، ونجاحه مرتبط بالنَّمط القياديّ الّذي يسلكه، كدراسة: جودة وآخرون(2017)، يوسفي (2019)، ترازي وآخرون (Terzi et al.,2020)، الحلبي (2020)، المطيري وآخرون (2020)، الدوسري (2022)، الضبعان (2022)، طه (2022)، الهندال وطه (2022)، شين وشين(2023)، وسليم (SALEEM. *et al*، القحطاني والجارودي (2023)، الحارثي والشماسي (2023)، علوان (2023)، مخامرة وآخرون(2024)، ودور القيادة الرُّوحيَّة في الإبداع المهني كدراسة: زهانج ويونج (Zhang and Yang, 2021)، حلالشة والدراوشة (2023)، شعت وإدريس (2024)، الغوانمة (2023)، الصباغ وحجازي (2024) وجاءت هذه الدّراسة للتساؤل والتّعرف إلى واقع القيادة الرُّوحيَّة لدى المديرين وعلاقتها بالثّقة التَّنظيميَّة والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم، على الرغم من ندرة الدّراسات التي تناولت موضوع القيادة الرُّوحيَّة وعلاقتها بالإبداع المهني.

ومن خلال عمل الباحث في المدارس الحكوميَّة، لاحظ عزوفًا لدى بعض مديري المدارس من انتهاج النّظريات القياديَّة الحديثة، ومنها القيادة الرُّوحيَّة، والتي تلعب دورًا مهمًّا في استنهاض جهود العاملين معه، وثقتهم بمؤسستهم، وإمدادهم بالطّاقة الايجابية، ورفع حماسهم واندماجهم في العمل، وحرصهم على تأدية أعمالهم على أكمل وجه، بالتّالي تزيد من أداء وانتاجيّة العاملين، وإبداعهم في عملهم، وتمكين المؤسسة في تحقيق التّميز والوصول إلى الميزة التنافسية على الأصعد كافّة. وخاصّة في ظلّ الظّروف الّتي يمرُّ بها شعبُنا من عدمِ انتظامِ الرّواتبِ والأحداثِ الجارية على النّواحي السّياسيةِ والاقتصادية والاجتماعية والتّعامل الخجول من قبل مديرية التّربية والتّعليم.

ورغم أهميّة القيادة الروحية، وانعكاسها الإيجابي على سلوك العاملين، ودورها في تعزيز العلاقات التّنظيميّة، حيث أصبحت من الضروريات الأساسية في إدارة المنظّمات والمدارس على وجه الخصوص، إلا أنّها لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الكثير من الباحثين في البيئة الفلسطينية، وفي ضوء ما سبق، تتحدَّد مشكلة الدّراسة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكومية في فِلَسطِين، وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهْني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الست الآتية:

1. ما مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحُكوميَّة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات القيادة الروحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟
3. ما مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم؟
4. هل توجد فروق بين متوسّطات تقديرات المبحوثين لمستويات الثقة التَّنظيميَّة لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديريَّة)؟
5. ما مستوى الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم؟
6. هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الإبدَاعِ المِهَني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديريَّة)؟
7. هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين المتوسطات الحسابية لتقديراتِ أفراد عينة الدّراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والثّقة التَّنظيميَّة لدى المعلمين العاملين معهم؟
8. هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين المتوسطات الحسابيَّة لتقديراتِ أفراد عيّنة الدَّراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم؟

3.1 فرضيات الدراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحية لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضيّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

الفرضيّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

الفرضيّة التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

الفرضيّة العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ المِهَني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

الفرضيّة الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

4.1 أهداف الدّراسة:

سعت الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التَّعرف إلى مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم.

2. التَّعرف إلى الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

3. التَّعرف إلى مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم.

4. التَّعرف إلى الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

5. التَّعرف إلى مستوى الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم.

6. التَّعرف إلى الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الإبدَاعِ المِهَني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديريَّة)؟

7. الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيَّة بين القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والثّقة التَّنظيميَّة لدى المعلمين العاملين معهم.

8. الكشف عما إذا كانت هناك علاقة الارتباطيَّة بين القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم.

5.1 أهميّة الدّراسة:

تتمثّل أهمّيّة الدّراسة بما يأتي:

الأهميّة العلميّة:

- تنبع أهميّة الدّراسة من خلال أهميّة الدّور الذي تؤدّيه القيادة الرُّوحيَّة لدى المُدِيرِين ومدى تأثيرِها في بناءِ الثّقةِ التَّنظيميَّة عند المُعلّمينَ، وتَحسِين الإبداع المهني، وكذلك لفت انتباه المُديرين لمثل هذا النَّوع من القيادة، وانعكاسِها في تَحقيق الأهداف التي تَسعى المُؤسسة التّربويّة إلى تحقيقِها.
- إضافتها لأدب تربويّ ينطوي على معرفة تربويّة حول القيادة الرّوحيّة والثّقة التَّنظيميَّة والإبداع المهني.

الأهمّيّة العَمَليّة:

- برزت أهميَّة الدّراسة من خلال تناول أحد الموضوعات المهمّة في مجال الإدارة التّربويّة، إذ تُسهم في إضافةِ معلوماتٍ ونتائج بمجالِ القيادة الرُّوحيَّة، وتفتحُ مجالَ البحثِ كموضوعٍ مهمٍ بالنّسبة للارتقاء بالتّعليم، والتّعرف إلى الجوانب الإيجابيّة التي تزيد من الثّقة التّنظيميّة والإبداع المهني للعاملين.
- ربطها بين ثلاثة متغيرات في مجال القيادة من أجل تفعيل القيادة الرُّوحيَّة وصولًا إلى الثّقة التَّنظيميَّة من أجل تحسين مستوى الإبداع المهني لدى المعلمين.
- تقدم هذه الدّراسة أداة يمكن الاستفادة منها في الكشف عن القيادة الرُّوحيَّة، وتفتح الأفق أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبليّة أخرى من خلال ما تقدمه من توصيات واقتراحات.
- المؤمّل استفادة مديري المدارس في فلسطين من هذه الدّراسة وتوصياتِها.

6.1 مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيَّة:

تضمنت الدّراسة الحاليَّة مصطلحات عُرّفت على النَّحو الآتي:

القيادة الرُّوحيَّة Spiritual Leadership:

هي مجموعة الأنماط السُّلوكية والقيم والمواقف التي يشعرُ بها المُديرون، وتحفّز أعضاء المؤسسة لبناء تطلع واضح للمستقبل مدعوم بمشاعرِ الأملِ وحبِ الإيثارِ لتوليد إحساس العضويّة المؤسَّسيَّة لديهم (يوسفي،2019: 42).

ويعرّفها الباحث إجرائياً: القيم والمواقف والسُلوك التي تُؤثّر في نَفسيَّة العاملين، حيث يَتمتَّعُ المديرُ والعاملونَ معَهُ بسعادةٍ روحيَّةٍ مشتركة تعملُ على مستويات أعلى من الإنتاجيَّة والرّضا الوظيفي، والالتزام، وتُركزُ على مفاهيم الرُّؤية، والأمل، الإيمان، وحب الإيثار الذي يقدّمُه في وصفِه للحياة الدَّاخلية للقائد الرُّوحي، كما تقيسها أداة الدّراسة التي طوّرها الباحثُ لهذا الغرض.

الثّقة التَّنظيميَّة Organizational Trust:

"هي مجموعة من التّوقّعات الإيجابيّة التي تَحدُثُ عند تفاعل الأفراد مع بعضهم، أو مع المؤسسة وتسعى لتحقيق الشُّعور بالاطمئنان الشَّامل في بيئةِ العمل"(صياغ،11:2019).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنَّها الدَّرجة التي يَحصَلُ عليها المعلمون عن درجة امتلاك مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين، على مقياس الثّقة التّنظيميَّة.

الابداع المهنيProfessional Creativity:

"هو الاستخدام النَّاجح للعمليات أو البرامج أو الخدمات التي تَظهر كنتيجةِ للقرارات داخل المؤسَّسَة بحيث تَضمُّ توليد الأفكار وتنفيذ التَّغيير لحل المشكلات" (أبو زيد، 2010: 9)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنَّها الدَّرجة التي يَحصُل عليها المعلمون عن درجة امتلاك مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين، على مقياس الابداع المهني من خلال طرح العديد من الأفكار الابداعيَّة التي تَعمَلُ على تغييرِ الواقع لحل المشكلات.

مديرُ المدرسةِ: "هو الرئيسُ المباشرُ لجميعِ العاملينَ في المدرسةِ، والمسؤولُ عنْ جميعِ شؤونِها الإداريّةِ والفنيّةِ، والمعْنيُّ بتحقيقِ أهدافِ المدرسةِ المنشودةِ" (كنعان، 2019، ص4).

المعلم: هو كل من يتولى التعليم، أو يقوم بخدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2017)

7.1 حدود الدّراسَة:

تحدَّدت الدّراسة بالحدود الآتية:

الحد البشري: معلمو المدراس الحكوميّة التّابعة لمديريات التّربيّة والتّعليم–فلسطين.

الحد الزَّمني: الفصل الدّراسي الأول للعام الدّراسي 2024–2025م.

الحد المكاني: المدارس الحكوميَّة في مديريَّة التّربيَّة والتّعليم –فلسطين (المحافظات الشمالية).

الفصل الثّاني

الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل عرضَ الأدب النَّظري والدّراسات السّابقة المرتبطة بهذه الدّراسة وفق المحاور الأربعة الآتية: القيَّادة الرُّوحيَّة، الثّقة التَّنظيميّة، الابداع المهني، ونبذة عن المدارس في فلسطين، بينما تناول الجزء الثاني الدّراسات السّابقة ذات الصلة بمتغيرات الدّراسة، وذلك على النَّحو الآتي:

1.2 الأدب النّظري:

يعرض الباحث في هذا الجزء الأدب النظريّ لهذه الدراسة، الذي يتكون من أربعة محاور رئيسة، تناول المحور الأول منها القيَّادة الرُّوحيَّة، وتناول المحور الثاني الثّقة التَّنظيميّة، وتناول المحور الثالث الإبداع المهني، بينما تناول المحور الرابع نبذة عن المدارس في فلسطين وذلك على النَّحو الآتي:

1.1.2 المحور الأول: القيادة الرُّوحيَّة Spiritual Leadership

يعرض الباحث في هذا المحور تعريف القيادة الرّوحيّة، والنّظريات الّتي فسّرتها، وأهميّتها، وخصائصها، وسمات قائدها، وأهم أبعادها، والمعوّقات الّتي تواجهها في الميدان التّربوي.

1.1.1.2 مفهوم القيادة Leadership:

جميع تعريفات القيادة تتّفق على مفردة التّأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم لتحقيق ما يصبو إليه القائد، وبالنّهاية تحقيق أهداف المؤسّسة جمعاء. وتعريفاتها مختلفة، فمن وجهة نظر تنظيمية، فإنّ القيادة تمثّل عمليّة التّأثير في الفرد والجماعة لتوجيههم نحو تحقيق غايات، وأهداف المنظمة الّتي ينتمون إليها، فيتمّ التّركيز على العنصر البشري، وتحفيز الأفراد العاملين فيها، وتظافر جهودهم واستغلال قدراتهم. وفي فترة مدرسة الإدارة العلمية ركّز المديرون انتباههم على الظروف الماديّة للإنتاج وإهمالهم للجانب الإنساني، ممّا انعكس سلبًا على الأداء والإنتاجيّة، وثقة العاملين بمؤسستهم، وتدني الروح المعنوية لديهم. أمّا في فترة مدرسة العلاقات الإنسانية فقد تركّز الانتباه إلى أهمية الحوافز والدّوافع وتأثيرها الإيجابي في الفرد والجماعة، وفي النّهاية يؤدي إلى الاعتراف بفاعلية القيادة ودورها في فاعلية المؤسّسة. فالمدير من خلال دوره القيادي يستطيع تشجيع وتحفيز ودعم المعلّمين لتأديّة أعمالهم، وزرع الثّقة لدى المعلّمين لتحقيق أهداف المؤسسة.

القيادة: من "القود" في اللّغة نقيض"السّوق" يقال: يقود الدّابة من أمامها، ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدَّليل والقدوة. والمرشد القائد: هو الشّخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف واضحة ومحدّدة(ابن منظور، 2003، 342).

وقاد الدّابة قودًا وقيادًا وقيادة مشى أمامها آخذاً بمقودها، قاد الجيش قيادة: أي رأسه ودبّر أمره (المعجم الوسيط ، 2004).

أما القيادة (Leadership) في اللغة الإنجليزية، هي اسم من الفعل (Lead) الّذي تتضمن معانيه يقود، ويتقدم غيره، ويحتلّ المركز الأمامي، ويكون في الطّليعة، ويملك قيادة شخص، ويسيطّر على شخص سيطرة تامّة، ويحمل شخص على أن يتبعه من غير تفكير، ويدلّ على الطّريق (السعود، 2013، 76).

من المصطلحات الدّالة على القيادة مصطلح الأسوة، فقد ورد في القرآن عن رسول محمد ﷺ : (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ) [الأحزاب–21]، فنعم القائد الذي قاد أمته للخير إلى يوم القيامة.

وكما تعددت تعريفات القيادة في أدبيات الإدارة تبعا لنوعية الدّراسة وبيئة المنظمة، أو الزّوايا التي تناولها الباحثون كالخصائص الشّخصيَّة، أو الصّفات الشّخصيَّة للقائد، وسلوكه، وقد تناولها آخرون من ناحية استخدام القائد للسّلطة، أو المهارات الشّخصيّة للقائد، وبالرّغم من الاختلافات إلّا أنّها كبيرة التّشابه، وقد تطرّق كلّ شخص لمفهومها حسب فهمه ومعرفته العلميَّة، وربما يكون أوائل من عرفها في العلوم الإدارية

اصطلاحاً همفيل (Hemphill, 1949, 36)، بأنّها سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاط الجماعة. كما عرفها ليكرت (Likert,1961)، قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم، وتقديم الدعم لهم؛ من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية والفاعليَّة في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة.

أما بوزنر وكوزيز (Posner & Kouzes,1988:527) فيرى: أن القيادة "فن حشد الآخرين وتوليد الرغبة بداخلهم للعمل من أجل تحقيق تطلعات وأهداف مشتركة للمؤسسة التي ينتمون إليها".

وعرف القريوتي (2012:199) القيادة: "قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يقبلون قيادته طواعيَّة، ودونما استخدام سلطته، عن طريق تهيئته للظروف مسبقا، ومعبرا عن آمالهم وتطلعاتهم، وقيادته لأفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسبا".

كما عرفت القيادة: "فن إدارة الآخرين وتوليد الرغبة والحماس لديهم". (Mariyanti& Husin,2020:205). عرفها سوبريانتو وفيفين (Supriyanto & Vivin, 2020)، عمليَّة التأثير في الأعضاء داخل المؤسسة من خلال دمج الإبداع والابتكار، وهي ليست مجرد حصول الفرد على منصب أو سلطة بل التَّفاعل والتَّواصل مع الأعضاء.

وقد أشارت (حمدون,2022) أنه لا يوجد تعريف موحد للقيادة، لكن جميع التّعريفات تتّفق على مبادئ أساسية عدة منها:

1-أنّ القائد يقوم بعمليّة القيادة في المؤسّسة، ويؤثّر في الأفراد، والجماعات من خلال توجيههم ورعايتهم وتقديم العون والمساعدة لهم، وبالتّالي تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة.

2- الجماعة: هم الأفراد العاملون في المؤسسة، والذين يعملون بتوجيهات القائد وبشكل طوعي وتشاركي من أجل تحقيق الأهداف والغايات المنشودة .

3- الهدف: هو ما يصبو إليه الجميع والكل يسعى لتحقيقه في المؤسسة.

وعليه يعرّف الباحث القيادة: قدرة القائد على التّأثير في العاملين، من خلال زرع الثّقة بينهم، وتوجيه جهودهم وسلوكهم وطاقاتهم الكامنة نحو التّغيير والإبداع، والعمل طواعيَّة لتحقيق أهداف المؤسسة.

وذكر السعود (2013، 77) أن القيادة التَّربويَّة إحدى عناصر الإدارة التَّربويَّة، إذ يقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة، فتظهر القيادة من خلال قدرة القائد التَّربوي التَّأثير في العاملين بما يوفر فرص التَّطور والابتكار والإبداع؛ لتحقيق أهداف المؤسسة على أكمل وجه.

وعرف السعود (2021) القيادة التَّربويَّة بأنها: تحقيق أهداف العملية التَّربويَّة في المؤسسات التَّعليميَّة، من خلال قيام الموظفين بالواجبات المنوطة بهم، وتعد إحدى عناصر الإدارة التَّربويَّة قائم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة المسؤولة عن تسيير شؤون المؤسسة التَّربويَّة بشكل روتيني، إلى التأثير السّحري في الموظفين معه، وبما يوفر لهم فرص الإبداع والتَّطوير بالتالي تحقيق أهداف مؤسستهم على الوجه الأكمل.

يتضح من التّعريفات السّابقة وجود عناصر أساسية للقيادة التَّربويَّة هي: المدير القائد الذي له دور التَّأثير الإيجابي وتوجيه المعلمين واتخاذ القرارات، وجماعة من الأفراد (المعلمين) وهم أصحاب الأهداف المشتركة المراد تحقيقها، والأهداف هي ما يتم الاتفاق عليه بين المعلمين والتي تعبر في الغالب عن آمالهم وتطلعاتهم من خلال المدير القائد، وأخيراً التَّأثير الذي يعبر عن المقدرة على تحفيز المعلمين واستثارة دافعيهم؛ لبذل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف المرسومة.

أما القائد فهو الشخص الذي يمتلك الخبرة والمعرفة في استثارة دافعية مجموعته من خلال التّعرف إلى مشكلاتهم، وأبرز الاحتياجات ومساعدتهم في حلّها، وتوفير جو يسوده الودّ والتّعاون من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (البدري، 2005).

وحتى يصبح الفرد قائداً فإنّ ذلك يقوم على أساس أنّ القادة هم الأفراد القادرون على التّعبير عن أنفسهم بشكل كامل من خلال الجسد والعقل والعواطف والروح (Jeon,2011)، وأشار الهلالات (2018) إلى بعض خصائص القادة التي يبحث عنها العاملون منها: الخبرة: من خلال العلم والمعرفة التي تراكمت عبر السنين كالدَّورات التَّدريبيَّة، وامتلاكه للشخصية التي تميزه عن غيره كالذكاء وسرعة البديهة والاحترام، وتكيفه مع جميع الظروف بأسلوبه المرن، وتحمله مسؤولية أعماله بحيث يصبح موضعًا للثّقة لنفسه وللآخرين، وعدم وقوفه عند حد معين وطموحه عال، ويكون قادرًا على القيام بأدوار إضافية غير المطلوبة منه وظيفيًا كالأدوار القياديَّة، ويحمل مؤهلات علمية عالية، وامتلاكه مهارة الاتّصال والتّواصل، ونيته الاستمرار والبقاء.

نستنتج مما سبق أن للقائد دورًا كبيرًا في المؤسسة التي يعمل بها، إما تأثيرا إيجابيا يقود المؤسسة إلى الإبداع والرقي، وإما تأثيرًا سلبيًا يقود المؤسسة إلى الهلاك والاندثار، فلم تكن لفظة القيادة وليدة العصر الحديث بل كانت منذ بداية الخلق.

وقد صنف العميان(2022) أساليب القيادة إلى ثلاثة أصناف:

1- القيادة الدكتاتورية أو الأوتوقراطية: يقوم القادة بإصدار الأوامر المحددة، وطلب الإذعان والولاء من مرؤوسيهم، والتأكيد على ضرورة إنجاز العمل على وجه الاستعلاء، والرقابة الدائمة، واتخاذ القرارات الفردية دون مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات، وعدم تقبلهم الاقتراحات واللجوء إلى أسلوب الإكراه والعقاب والتهديد باستعمال السلطة لفرض النظام والقيام بالإنجاز المطلوب.
2- القيادة الديموقراطية أو المشاركة: يقوم هذا الأسلوب من القيادة على إشراك المرؤوسين في صنع القرارات واتخاذه القرار المناسب، وتفويض كثير من الصلاحيات، وإفساحه المجال للمبادأة والإبداع، وتقديره لجهود العاملين، وممارسته إشرافاً عاماً لحفز الأفراد على زيادة الإنتاجية. واعتماده أسلوب التأثير بدلاً من استخدام السلطة الرسمية في تحريك المرؤوسين، وإقامة الاتصال ذو الاتجاهين بين القائد والمرؤوسين(سالم وآخرون،1989).
3- قيادة عدم التدخل أو القيادة الحرّة: هذا الأسلوب من القيادة لا يملك القائد فيه سلطة رسمية إنما يمثل رمزاً للمنظمة، ويترك كامل الحرية للمرؤوسين في تحديد أهدافهم واتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم، ولهذا النّمط القيادي عدّة مزايا منها: النتائج الحسنة إذا كانت الظّروف ملائمة لتطبيقه، وتوفّرت المهارة لدى القائد لتطبيقه، حيث يؤدي إلى تشجيع الأفراد على التّقدم وتحقيق الإبداع الشخصي، والحصول على الخبرة عن طريق الاستقلال في العمل، وزرع الثقة، وتفويض المرؤوسين الأكفاء.

2.1.1.2 أصل القيادة الرّوحيّة ومفهومها:

بالرّغم من أنّ القيادة الروحية قد استحوذت على اهتمام الكثير من العلماء في المقام الأول في القرن الحادي والعشرين، إلا أنّ مفهوم الروحانية ليس جديدًا. منذ عام 1992، كانت هناك جهود مكثفة لدمج مفهوم الروحانية في مكان العمل، حيث يقضي النّاس المزيد من الوقت ويسعون إلى تحقيق المغزى في العمل، كما قدّم فيرهولم (Fairholm,1996) لأوّل مرّة فكرة الرّوحانيّة إلى السّياق التّنظيمي، مدركا الرّوابط بين الرّوحانيّة والقيادة؛ حيث يرى أنّ القادة الروحانيين لديهم قيم ومبادئ خاصة، تتضمن القيم الروحية والمبادئ الأخلاقية. وكان فري(Fry,2003) هو من قام بتفعيل مفهوم القيادة الروحيّة في مكان العمل.

وتعددت الآراء حول مفاهيم القيادة الروحيّة، فبعض الباحثين يعتبرونها قيادة دينية والبعض الآخر لا يراها كذلك، وتؤكّد معظم المؤلفات حول الروحانيّة على أنّ الدّين ليس مرادفا للروحانية، ومن المرجّح أن يُظهر الأفراد ذوو السّمات الروحية قيادة روحية، ولكن لتوفير القيادة الروحية ليس ضروريًا أن يكون دينيًا(Klaus &

Fernando,2016), وتنوعت تعريفات القيادة الروحية حسب الباحثين كل من وجهة نظره، عرف ينق وجنق (Yang&Zhang, 2020) القيادة الروحية: نوع جديد من أنواع القيادة القائمة على القيم، والمتمحورة حول الروحانية التي تحفز الذات والآخرين بشكل جوهري من خلال المعنى والعضوية.

والقيادة الروحية نمط من القيادة يسعى القائد من خلالها الوصول إلى الدوافع الروحية والمثل العليا الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم، واستثمار أقصى ما لديهم من طاقات تعليمية، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة (Maryati et al.,2019)

وأشار إسماعيل(2017) أن القيادة الروحية هي إحدى نظريات القيادة الإيجابية التي تقوم على التحفيز الذاتي، حيث يحفّز القائد نفسه ومرؤوسيه لبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال وضع رؤية واضحة يؤمن بها ويأمل في تحقيقها، وأمل وإيمان يزرعه في مرؤوسيه من خلال قيم حب الإيثار لديه، والتّواضع، والثّقة، والتّسامح، والرّعاية، وقبول الآخر.

وتحدث شولخان(Shollkhan et al., 2019) حول القيادة الرّوحية بأنّها الجهود المبذولة لربط الدّينية الفرديّة بالقيمة التّنظيمية، يشكر ويعزز أداء العاملين داخل المنظّمة وتفعيل الرّوحانية بين العاملين في مكان العمل.

ويرى الشهومي (2020) أنّ القيادة الرُّوحيَّة هي قدرة القائد على التّأثير في العاملين من خلال استخدام أنماط القيادة الرُّوحيَّة الأربع وهما: الإيمان والإيثار والعلاقات الإنسانية وأخيراً الرؤية.

وتعرف القيادة الروحية على أنّها تشجيع لبيئة عمل تمكن العاملين من عرض مواهبهم وإبداعاتهم؛ لأن الوظائف فيها قائمة على الثقة والقيم الإنسانية(المعاضيدي وآخرون، 2020).

والقيادة الروحية هي "قيادة إيجابية تقوم على مجموعة من القيم الروحية والسلوكيات الأخلاقية الّتي يتحلّى بها المديرون في تعاملهم مع المعلمين، لتحفيزهم وخلق رؤى مشتركة وتطابق في القيم من خلال زرع مشاعر الأمل وحب الإيثار لديهم، وبالتالي يؤدي إلى تحسين النتائج التنظيمية في المستقبل" (يوسفى وبن محمد، 2020، 150)

وقد عرّفها جونسون (Johnson,2020:15) بأنّها "نظريّة قيادة سببيّة مصمّمة لتحويل المدرسة إلى مؤسّسة تعليميّة من خلال تحفيز المعلمين".

والقيادة الروحيّة هي "نمط قياديّ متقّدم يركّز على إنشاء رؤية لتجربة الإحساس بالهدف والمعنى، وإنشاء ثقافة تنظيمية قائمة على القيم الروحية من أجل الشعور بالانتماء والعضوية والتقدير في المدرسة التي يعمل بها المعلم"(Samul, 2020:6)

وعرفت دراسة سوراش وكومار (Suresh& Kumar, 2021) القيادة الروحية بأنها تحفيز وإلهام العاملين من خلال الإيمان والأمل وبرؤية المؤسسة وثقافتها وتكون قائمة على قيم الحب والإيثار من أجل توفير قوة عاملة شديدة التحفيز والالتزام والإنتاجية.

وعرف محمد وآخرون(2022) القيادة الروحية على أنها توافق القيم، والمواقف، والسلوكيات الّتي تؤدّي إلى إشباع الاحتياجات النّفسيّة للعاملين؛ حتى يتمتّع القادة والمرؤوسين برفاهية روحيّة جماعيّة و في النّهاية تؤدي إلى مستويات أعلى من الإنتاجيّة والالتزام التنظيمي.

وقد يختلط مفهوما الرّوحانيّة والدّين، ويجب التّفرقة بينهما، حيث بيّن لاما(1999:85) الغاية في تمييزه بين الرّوحانية والدّين، وذلك في بحثه عن نظام أخلاقي مناسب لمقاومة المشكلات الأخلاقية في القرن الجديد، حيث يرى أنّ الدّين: يهتم بالإيمان بمعتقدات أحد الأديان، ويكمن أحد هذه المعتقدات في قبول شكل معيّن للجنّة بعد الموت، ويرتبط بذلك تعاليم دينية، أو عقيدية، وطقوس للصلاة، وما إلى ذلك. أمّا الروحانيّة: فتهتمّ بصفات الرّوح البشريّة من حبّ، ورحمة، وصبر، وتسامح، وغفران، ورضى، وشعور بالمسؤولية وشعور بالتّناغم، وكل ذلك يجلب السّعادة للفرد نفسه وللآخرين (Fry, 2003:22)، (علي،2019)، وهي جزء من بيئة العمل تعزّز الارتياح والمعنى من العمل، عكس الدّين الذي يعبّر أكثر عن المعتقدات الدينيّة الراسخة (كمال،2020). وفي هذه الدّراسة فإنّ الحديث عن الروحانية وليس عن الدّين.

وعن علاقة الرّوحيَّة بالقيادة والمنظمات ذكر بلال وبورك (Bilal and Burke, 2016) أن القيادة الرشيدة: هي تلك الّتي تركز على الأداء ولا تبدى أي اهتمام بالوجود الروحي الإنساني، وحيث أن الاتجاه الحديث الآن في القيادة قائم على الروحانية فمن الضروري وجود علاقات قائمة على الثقة ، المبادئ والقيم بين المنظمة والعاملين لديها وأن تكون هناك علاقة إيجابية بين الروحانية والقيادة. ويرى بعض الباحثين أن القيادة الروحية تختلف عن نظريات القيادة، والتقليدية الأخرى فهي تتعامل مع النواحي الروحية للعاملين في المنظمات وينظرون إليها أيضا على أنها صورة منه صور الإيمان ولذلك فهم يطلقون عليها قيادة الإيمان حيث القيم الأخلاق والبعد عن الصراعات (Karadag 2009).

أشار بايكال(Baikal ,2019) أنّ القيادة الروحانيّة ترتبط بثلاثة محاور رئيسية هي: التّعالي، والتّرابط، والفضيلة.

أ- التّعالي يمكن تفسير التّعالي على أنّه الابتعاد عن السّلوك المتمركز حول الأنا في البحث عن فائدة أعلى، وميزة جماعيّة على المدى الطّويل من ناحية أخرى.

ب- التّرابط على مناخ تنظيمي محدد بالثّقة المتبادلة والإيثار والحميمية والانتماء والحساسيّة.

ج- الفضيلة تتعلق بامتلاك القيم الأخلاقية وممارستها.

ويُعرفها الباحث: سلوك قيادي يقوم على مبادئ، وقيم أخلاقية، ومثل روحية للتأثير في سلوك المعلمين وتحقيق الرفاهية الروحية لهم من خلال الأمل والإيمان، والإيثار، وغيرها وتوجيههم نحو الأهداف بالاعتماد على رؤية مستقبلية واضحة، وبالتالي تحقيق نتائج إيجابية على المستويين الشخصي والمؤسسي، ويمكن تعريف القيادة الروحية على أنّها نظرية متكاملة تحث على التعاون وحب الإيثار وتقدير الذّات والآخرين وتنمية الجانب الرّوحاني داخل المؤسسة بهدف تحقيق أهدافها، ثم أهداف المجتمع.

3.1.1.2 أهمية القيادة الرُّوحيَّة.

وتأتي أهميّة القيادة الروحيّة في استيعاب الاحتياجات الأساسيّة لكل من القائد ومرؤوسيه من أجل تحقيق الرّضا الروحي، وبناء رؤية وقيم تتوافق مع الحاجات الفردية، وتمكين الفريق، وتقليل المستويات التّنظيميّة، وفي النّهاية تعزيز مستويات عالية للمؤسّسة والفرد من الرضا الوظيفي، والانضباط التّنظيمي، وبالنهاية تعمل على زيادة الإنتاجية (Fry & Cohen,2009)، (Fry et al., 2011).

للقيادة الروحية دور كبير خاصة في المؤسسات التعليمية، بحيث تؤثّر على بيئة العمل ككل، وتعمل على تحفيز العاملين لديها، لتحقيق رضاهم الوظيفي(قاعود وهبة،2020) الّتي لا تتحقّق إلّا في ظلّ قيادة أخلاقية تلعب دورا هاما على مستوى الجانب الرّوحي للعاملين، وتأخذ على عاتقها توجيه العاملين ومشاركتهم والإشراف عليهم ومساندتهم (Abdelmonem et al.,2022).

كما تكمن أهمية القيادة الروحية بأنها تتضمن تحفيز العاملين وإلهامهم من خلال رؤيا ثاقبة، وثقافة مؤسسية قائمة على الحب الإيثاري، الذي يُنظر إليه بوصفه ضرورة أساسية لتلبية الاحتياجات لكل من القائد والعاملين من أجل تحقيق الرفاهية الروحية، بغية إيجاد توافق في الرؤيا والقيمة عبر مستويات الفرد والفريق والمؤسسة

على حد سواء(Fry, 2016)، وفي السياق نفسه يرى إقبال وحسان (Iqbal & Hassan,2016) أن أهمية القيادة الروحية تبرز من خلال اعتبارها مؤشراً على الالتزام التنظيمي وأداء العاملين؛ بحيث تخفف الروحانيات في مكان العمل من الإصابات التي تلحق بالصحة العقلية للعاملين، ولها دور إيجابي في احترام الذات وإرضاء العاملين، وتؤدي إلى بيئة عمل أكثر استرخاء وفاعلية.

وتحدث بريميو(Primeau,2018) عن أهمية القيادة الروحية في العمل كونها تؤدي إلى تغييرات ونتائج إيجابية في العلاقات الشخصية في مكان العمل وفاعلية المؤسسات، مما يعزز التزام العاملين، وتقليل معدل الغياب، وزيادة إنتاجيتهم. كما تؤثر إيجابًا على الرضا الوظيفي، واستخدام الوعي الروحي لرؤيا المواقف والظروف والمشاكل من منظور شامل، وسلبًا على دوران العاملين، والإجهاد، والاكتئاب والإرهاق الوظيفي، الأمر الذي يؤدي إلى الانخراط في السلوك الأخلاقي الذي يساعد على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تخدم الفئات جميعها مثل العاملين، والمجتمعات المحلية والوطنية، والأجيال القادمة(Samul,2020)

ومن الأهمية للقيادة الروحية أن تكتب للمؤسسات الديمومة والنجاح والاستمرار في ظل التغيرات والتحديات التي تعرقل سير العمل، وتنفيذ الأهداف العامة والخاصة للمؤسسات والتواصل الدائم أثناء الإشراف والتخطيط وصولا إلى تحقيق الأهداف، ووضع تصور مستقبلي يساعد في تحسينها وتطويرها وتوجيهها نحو الميزة التنافسية(Fry et al., 2011).

ويرى الباحث الدور الكبير لأهمية القيادة الروحية التي تُركّز على تلبية الاحتياجات النفسية والروحية للمعلمين، من خلال بناء رؤية مشتركة، وغرس قيم الحب الإيثاري والاحترام والمعنى الأعمق للعمل وبالتالي تؤدي إلى تعزيز الرضا الوظيفي، والالتزام، والانضباط التنظيمي، مما ينعكس إيجابًا على رفع الإنتاجية وتحقيق رفاهية المؤسسة. كما أن البيئة التعليمية تسهم في تحسين مناخ العمل للمعلمين، ودعمهم معنويًا، وتقوية العلاقات الإنسانية داخل بيئة العمل، وتقلل من مستويات التغيب، والإجهاد، والاحتراق الوظيفي، وتساعد العاملين في التعامل مع التحديات التي تواجههم. وضمان استمرارية المؤسسات ونجاحها في ظل التغيرات المتسارعة.

4.1.1.2 خصائص القيادة الروحية

أشار يوسفي (2020)، ونجم (2011)، إلى بعض خصاص القيادة الروحية منها:

أ- جوهرها القوة المعنوية الذاتية، وامتلاك روحية الحياة، وعملها يتصف بالعمق والسمو.

ب- تعمل على إيجاد رؤية تعزز لدى المعلمين الإحساس بالتفوق، وتبعث بالنفس الأمل.

ج- تهتم ببناء ثقافة اجتماعية ومؤسسية أساسها حب الإيثار والعضوية، وتؤكد على القيم الإنسانية السامية (ما هو إنساني أعلى مما هو مادي).

د- تنمي لدى القادة والمعلمين الانتماء الوظيفي وتقدير أنفسهم والآخرين.

هـ- تقوم على أساس الخدمة أكثر مما يفرضه الواجب، فالمعلمون يقدموا بعطاء أكبر لأنهم يهتمون بالأمر.

و-إن الروحية تنمو وتتعمق في نطاق مؤسسي واجتماعي روحي مساند وداعم للممارسات الروحية.

ز- التطور الروحي يوازي التطور المادي والكفاءة في الأداء من حيث الأهمية.

ح-الذكاء الروحي يحاكي الذكاءات الأخرى بالأهمية

ط- التأكيد على الإنسان الكلي فالإنسان عبارة عن جسد، وعقل، وقلب، وروح.

ومن الخصائص الإنسانية للقيادة الروحية التي تعمل على تجهيز القائد روحياً ببعض الميزات الرائعة وأهم تلك السمات هي اللطف والتعاطف والصدق والشجاعة والنزاهة والثقة والولاء والتواضع ويجب أن يكون القائد جديرا بالثقة و ويسامح الآخرين ولطيف مع الموظفين (Jahandar & et al ,2017).

والقيادة الروحية تقوم على القوة المعنوية، والرؤية الملهمة، وبناء ثقافة قائمة على القيم الإنسانية، والإيثار، والانتماء. كما تُعزز العطاء الطوعي، وتنمي الذكاء الروحي، وتُعامل الإنسان ككيان متكامل من عقل وروح وقلب وجسد، وتتميّز بصفات أخلاقية كالتواضع، والصدق، والرحمة، والثقة.

5.1.1.2 مزايا تطبيق القيادة الروحية في حياة المنظمات المعاصرة

بالرجوع للعديد من الدراسات أظهرت أنه يترتب على تطبيق القيادة الروحية مجموعة من المزايا الإيجابية المتبادلة بين العاملين والمؤسسة (يوسفي وبن محمد، 2020) و(إبراهيم والنجار، 2020)، نوجز أهمها في النقاط الآتية:

1- العمل على تعزيز مستوى الالتزام التنظيمي حيث إن شعور الأفراد بالتفوق والانتماء والارتباط بالمؤسسة والبقاء فيها؛ لأن ثقافتها تقوم على أساس حب الإيثار.

2-رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين.

3- العمل على تجسيد قيم العدالة والنزاهة والصداقة، والحب، والعطف، والاحترام.

4- إرساء ثقافة اجتماعية تنظيمية على أساس الإيثار، والتقدير المتبادل لكل من الذات والآخرين، لزيادة إحساس العاملين بالانتماء والعضوية للمؤسسة.

5 - منح العاملين الشعور بأهمية عملهم ودورهم في المؤسسة، وأن هذا الشعور يمكن أن يعزز الثقة والألفة بين العاملين، وتسهيل العلاقات فيما بينهم والزملاء الآخرين و المؤسسة ككل.

6- زيادة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية، حيث يركز العاملون على معنى نتائج العمل التي يمكنهم من خلالها اكتساب فهم أفضل لعملهم وزيادة قدرتهم على تحليل وضعهم المالي، وبالتالي فهم أكثر استعدادًا لقبول المزيد من المسؤوليات الموكلة إليهم.

7- زيادة الإنتاجية والتحسين المستمر، إن وجود الأمل والإيمان برؤية المؤسسة ، وشعور العاملين بالتفوق والانتماء سيجعلهم يبذلون ما في وسعهم لتحقيق رؤية المؤسسة ، مما يؤدي إلى التحسين المستمر وزيادة الإنتاجية.

8-الرفع من مستوى سعادة العاملين في حياتهم الخاصة وفي المؤسسة.

9- زيادة الرفاهية الروحية للعاملين.

10- تحفيز العاملين، وتكوين الفرق المتعاونة والمبدعة من خلال توفير المناخ الإيجابي الداعم للعمليات الإبداعية والابتكارية.

ويرى الباحث ضرورة تطبيق القيادة الروحية في مؤسساتنا التعليمية لإسهامها المباشر في تعزيز الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي، والثقة التنظيمية' وترسيخ ثقافة قائمة على القيم الإنسانية كالإيثار والعدالة والاحترام. مما ترفع من سلوك المواطنة التنظيمية، وتعزيز الإنتاجية، والرفاهية الروحية، والتحفيز، وتخلق بيئة عمل إيجابية تقودها للإبداع.

6.1.1.2 أهداف القيادة الروحية

ولخّص إبراهيم والنجار (2020) ويوسفي وبن محمد (2020) أهداف القيادة الروحية في النقاط الآتية:

1 - الانتفاع بمتطلبات كل من القائد والعاملين من أجل البقاء الروحي بالمؤسسة واتصالهم بها.

2- المساعدة على إيجاد رؤية وقيمة تتوافق مع كل من الفرد والمؤسسة.

3- تعزيز مستويات أعلى من الصحة النفسية والإيجابية ليس فقط للفرد ولكن للمنظمة ككل والعمل

على زيادة إنتاجيتها .

يرى الباحث أن المعلمين يحتاجون إلى إشباع حاجاتهم الروحية المتمثلة بالحب والتسامح والتعاون والمسؤولية ومشاعرهم تجاه أنفسهم والآخرين من قبل المؤسسة التربوية، ولا يتحقق هذا الإشباع إلا برؤية واضحة تعمل على توفير مناخ مؤسسي إيجابي ودرجة عالية من الرضا الوظيفي وبالتالي ينعكس إيجاباً على فاعلية وأداء المؤسسة التعليمية، فالعلاقة بين الروحية وأداء العمل تقوم على تقوية قدرات المعلمين وتحسين عمل المؤسسات التربوية، كما يعتبر أداء المؤسسات التربوية التي تدعم الاحتياجات الروحية أفضل بكثير من التي لا تهمل هذه الاحتياجات .

7.1.1.2 أبعاد القيادة الرُّوحيَّة.

من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث والدّراسة القيادة الروحية، نجد تعدد وجهات نظر الباحثين حول أبعاد القيادة الرّوحية، فبعض الدّراسات أشارت إلى أن أبعاد القيادة الرّوحيّة تتمثل في ثلاثة أبعاد (الرؤية، الأمل الإيمان، حب الإيثار) على سبيل المثال دراسات: (يوسفي وبن محمد،2020)، (إبراهيم والنجار،2018)، وتتمثل أيضا بأربعة أبعاد للقيادة الرّوحيّة بالرؤية، والحب والإيثار، والأمل والإيمان، والعضوية، كدراسة (الغزالي والخزاعي،2016)، (Zhang and Yang,2021)، بينما تناولت مجموعة من الدّراسات خمسة أبعاد للقيادة الرّوحيّة (الروية، الأمل الإيمان، حب الإيثار، المعنى، والانتماء على سبيل المثال دراسات: (المعاضيدي وآخرون،2020)، (الرواشدة وآخرون،2020)، بينما اتّجهت بعض الدراسات الأخرى بتناول ستة أبعاد للقيادة الروحية (الروية، الأمل الإيمان ، حب الإيثار، المعنى، الإنتماء، الالتزام التنظيمي) على سبيل المثال كدراسة:(Devi, 2015) ، ومن خلال استعراض أبعاد القيادة الروحية من الدراسات السابقة، اتضح أن الباحثين قد اتفقوا على الأبعاد التي قدمتها دراسة (2003, Fry)، (Fry ,2005) ، (Jeon, 2011)، والتي يمكن عرضها في الاتي:

الرؤية Vision: يجب أن تكون رؤية واضحة للمؤسسة في المستقبل، ولقد كان مصطلح الرؤية من النّادر استخدامه في أدبيات القيادة حتى الثمانينات. بخلاف الوقت الحالي فقد أعطاها القادة اهتمامًا أكبر للتّوجه المستقبلي نظراً لشدة المنافسة، والتّغيرات والتّطورات التكنولوجية. لذلك فيحرص القادة الروحانيون على تحفيز المرؤوسين من خلال رؤية واضحة للمؤسسة. كما تلعب الرؤية دورًا هامًا بتحفيز المعلمين عن طريق تصوير مستقبل مرغوب للمؤسّسة التّربويّة يدفع العاملين لبذل قصارى جهودهم للوصول إلى هذا المستقبل، ولنجاح

الرؤية فإنه يجب أن تتّصف بالواقعية بحيث تلبّي أهداف المؤسّسة التّعليميّة، وذات مصداقية، وللرؤية ثلاث مهام رئيسية تتمثل في: تحديد الاتّجاه العام للتغيير، وتبسيط القرارات والعمل على تنسيق الإجراءات بسرعة وكفاءة (الشيباوي والموسوي، 2018). كما تعني الرؤية وضع تصور للمستقبل مع بعض التعليق الضمني الصريح لمبررات السعي باجتهاد لخلق هذا المستقبل(عجوة، 2013).

ويؤكد الباحث على أهمية وجود رؤية واضحة في المؤسسات التعليمية، حيث يحرص القادة الروحيون على تقديم صورة مستقبلية واضحة وواقعية، تُسهم في تعزيز الثقة في نفوس المعلمين، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق أهداف ذات معنى، وتعزز الالتزام والدافعية لديهم في ظل التحولات والمنافسة المتسارعة.

الأمل والإيمان Hope/Faith: الأمل رغبة مصحوبة بتوقع تحقيق الإنجاز، أما الإيمان فهو أبعد من الأمل أو توقع شيء مرغوب، فالإيمان أكثر من مجرد تمني لشيء ما، حيث يعتمد على الاتجاهات والقيم والسلوكيات التي تحقق التأكد والثقة المطلقة بأن ما هو مرغوب ومتوقع سوف يتحقق، وبصفة عامة نجد أن الأمل والإيمان مصدر الاعتقاد والاقتناع بأن رؤية ورسالة المؤسسة سوف تتحقق (غنيم،2020). يضاف إلى ذلك أن الأمل والإيمان عوامل تحافظ على التطلعات المستقبلية, وتوفر الدافع والرغبة والتوقعات الإيجابية التي تساعد في بذل الجهد لتحقيق الأهداف (Khataybeh et al, 2022).

وخلاصة القول فمن منظور مؤسساتنا التربوية، تُعد الرؤية في القيادة الروحية تجسيدًا للأمل والإيمان بتحقيق الأهداف، إذ يعمل القادة على إلهام المعلمين برؤية واضحة وواقعية تُعبّر عن مستقبل تربوي مرغوب وبمشاركتهم في صنعها، وتعزز ثقتهم بقدرتهم الجماعية على تحقيقها لأنهم قد بنوها بأنفسهم.

حب الإيثار Altruistic Love: تؤكد الدراسات الطبية ودراسات علم النفس الإيجابي أن الإيثار يساعد في التغلب على أربعة مشاعر سلبية، وهي: الخوف (الذعر والقلق والتردد) والغضب (العداء والحسد والكراهية والغيرة) والشعور بالفشل (الإحباط والاكتئاب)، والكبرياء (الأنانية والغرور) (Khataybeh et al, 2022)

كما يمثل حب الإيثار أحد مكونات الثقافة التنظيمية، ويشمل مجموعة المبادئ والقيم والمعتقدات المشتركة التي تعتبر صحيحة أخلاقياً وتبني الهوية المجتمعية، ويُعرف الحب الإيثاري: بأنه الشعور بالوفرة والانسجام والرفاهية الناتج عن التعايش في بيئة تنظيمية يظهر فيها القادة والمرؤوسين اهتماما حقيقيا واحتراما لبعضهم البعض (Martinez Soto,2017).

وخلاصة القول يُعد الإيثار قيمة إنسانية وأخلاقية محورية في البيئة التربوية، تتجلى في تقديم مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية، والعمل بروح الجماعة دون انتظار أجر. ومن منظور المؤسسات التربوية، فإن الإيثار يمثل أساسًا لبناء ثقافة مدرسية قائمة على حب المشاركة والتعاون، والاحترام المتبادل، وتحقيق الخير العام، مما يسهم في تعزيز الانتماء المهني، والسعادة الوظيفية.

المعنى: يشير مفهوم المعنى باعتقاد أعضاء المؤسسة أن الوظائف التي يقوم بها ذات أهمية، ومن خلال انخراطهم في العمل يستمدون المعنى والغرض من الحياة، بالإضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم دافع التعلم فإنهم يجدون معنى من العمل، والأفراد الذين يرغبون في أن يكونوا أعضاء في مجموعة العمل فإنهم يشعرون أن لهم قيمة ومساهمة في الأداء، ولذلك يتضح أن المعنى والشعور بالأهمية مرتبطان بالروحانية في مكان العمل (غنيم،2020).

كما يقصد بالمعنى مجموعة الأنشطة التي تقدم خدمة للمجتمع، وتكون بمثابة فرصة لتغيير العادات والتأثير ومساعدة الآخرين (جبار ومحمد، 2022)، وبالنهاية فإن المعنى يعني شعور الفرد بأهمية عمله، وأنه ذو قيمة وله دور عال في المجتمع، ويأتي دور القادة في تعزيز هذا الشعور لدى مرؤوسيهم، وتحفيزهم على رؤية الأثر الإيجابي لجهودهم؛ مما يسهم في رفع مستوى الأداء والانتاجية، وتحقيق الأهداف المرجوة.

العضوية Membership: وتشمل العضوية القيم الثقافية والاجتماعية التي تسعى إليها المؤسسات، ووفقاً لهذا المفهوم فإن العامل يركز على الحاجات الأساسية والمتمثلة في شعوره بأنه مقدر، وهذا الشعور ينبع من العلاقات المتبادلة والاتصالات التي تحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والعضوية في الجماعات، يؤكد العاملون على قيمة انتمائهم وشعورهم بالرابط البيني، أو أنهم ينتمون إلى جزء من مجتمع أكبر، وتؤثر القيادة الروحية بشكل إيجابي في تحقيق الرفاهية الروحية لأنها تقدم نموذجاً لأعضاء المؤسسة مبنياً على قيم حب الإيثار واشتراكهم في تطوير رؤية مشتركة بما يولد الأمل/ الإيمان في بذل كل ما يلزم لتحقيق رؤية أصحاب المصلحة الرئيسيين وينعكس على الشعور بالدعوة التي تعطي معنى للحياة وتحدث فرقاً (الحكيم ومهدى، 2017)، (Fry ,2011).

وتمنح العضوية الفرد إحساسًا بالانتماء، فعندما يشعر الفرد بأنه عضو أو ينتمي إلى مؤسسة، يتكون لديه الشعور بالفهم والتقدير والاحترام والتي تنبع من العلاقات المتبادلة والروابط من خلال التفاعل الاجتماعي (Fry et al,2016).

8.1.1.2 صفات القائد الروحي

يعرف القائد الروحي: بأنه القائد الذى يعطي أهمية بالغة للقيم الروحية عندما يقوم بتوجيه مرؤوسيه؛ فهو يقوم بمساعدة الآخرين وتطوير أنفسهم ويساعد على خلق قيم وأهداف مشتركة في المؤسسة ويكون لديه إحساس قوي بمرؤوسيه مدركًا أهمية القيادة في حياة الآخرين(Fry et al, 2003).

أكد التمان (Altman ,2010) أنه من سمات القائد الروحي: الحدس القوي، وعدم الخوف، والعمل على تقوية الترابط بين العاملين وبناء العمليات والمهام، وضوح وقوة الرؤية المستقبلية، والتركيز على الوضع الحالي.

بينما يؤكد فارمانيش وآخرون(Farmanesh et al ,2021) على توافر الصفات التالية: التخطيط وتصور المستقبل بصورة جذابة بالإضافة إلى وجود أسباب ودوافع تجعل المرؤوسين يؤمنون برؤية وأهداف المؤسسة.

وذكر فري وآخرون (Fry et al., 2022) عدة صفات للقائد الروحي تتمثل في وجود قيم خاصة لدى هؤلاء القادة تمكنهم من التركيز على العدالة والاستقامة والاستقلالية، كما يحترم القادة الروحانيين كرامة الإنسان لاعتقادهم بعلو منزلته، ويؤتمنون على مصير الآخرين وقدرتهم على تحقيق الأهداف، ويركزون على كل الأمور الخيرة، وينفعون الأفراد والجماعات والمجموعات، ويلتزمون باعتبارات أخلاقية للمرؤوسين وذلك يعملون على تعميق الالتزام الشخصي في المؤسسات، والارتباط بين القيم الأخلاقية ومحيط العمل.

وحدد فيرهولم (Fairholm, 1996) القيم الواجب توافرها في القائد الروحي وتشمل التكامل والأمانة والعدالة والمساواة والإيمان بالانضباط والاهتمام والاحترام والحرية والاستقلال الشخصي ومعاملة الآخرين كما يريد الآخرين أن يعاملوه.

ويبين أويار (Uyar, 2019) أن تطبيق القيادة الروحية في المدارس يتطلب من القائد الروحي أن يتمتع بشخصية روحية تقوم على الوئام والتعاون، ولديه رؤية واسعة يتحمل من خلالها مسؤولية تحقيق الأهداف، ويوفر الأمل والإيمان المطلوبين للمعلمين، ولديه اتساق في عواطفه وتوازن مع عالمه الداخلي والخارجي، ويوفر القائد الروحي كل الطاقات والحوافز المطلوبة لتكوين فريق متمكن.

ولتطبيق القيادة الروحية في المدارس في القرن الحادي والعشرين، أشار جيمس(James, 2021) إلى ضرورة البحث عن قادة ليسوا مديرين أكفاء فقط، بل يشاركون أيضًا في ممارسات قيادية أصيلة وصادقة

وذات مغزى، فالقادة الروحانيون يتصرفون بناءً على مدونة المعايير الأخلاقية، ويحددون رؤية للمعلمين تساعدهم على تجربة المعنى المتزايد في العمل، وإحداث فرق من خلال التحفيز.

كما أشار مخامرة ومخامرة (2025) في بحثهما أن القائد الروحي يعتمد أسلوب القيادة الموقفية في أثناء تعامله مع العاملين، وممارساته العملية، حيث يكيف نمط قيادته وفقا للمواقف المختلفة واحتياجات كل فرد.

وخلاصة القول، يُعد القائد الروحي شخصية قيادية تتميّز بالقيم الروحية والأخلاقية العالية، ويُركّز على تمكين الآخرين، وبناء رؤية مشتركة تعزز الانتماء الوظيفي والشعور بأهمية العمل. يتمتع بحدس قوي، ولديه شجاعة في اتخاذ القرار، ويُقدّر كرامة الإنسان، ويعمل بإيمان عميق وأمل نحو تحقيق الأهداف التربوية، لأنه انطلق من رؤية واضحة، كما يُلهم فريقه من خلال الصدق، والأمانة، والالتزام بالقيم النبيلة في بيئة العمل.

9.1.1.2 إيجابيات القيادة الروحية

تطرق السعداوي (2023) إلى بعض الإيجابيات للقيادة الروحية منها: الاتفاق المتبادل على وضع الأهداف، واهتمامها بمخرجات العمل ومطابقتها مع النتائج المراد تحقيقها، وتركيزها على التحفيز والمكافآت التي تمنح من القائد لمرؤوسيه بعد قيامهم بمهامهم الموكلة إليهم، ورفع الروح المعنوية وزيادة دافعية لديهم.

وأظهر شين وآخرون (Chen et al,2019) **بعض الآثار الإيجابية للقيادة الروحية منها:** تعزيز السلوك الاستباقي والهوية التنظيمية في مكان العمل، لكونها القوة الخفية التي تحفز الدوافع الداخلية وتجعل الفرد يشعر بالنشاط والحيوية، وترفع مستوى الرفاهية النفسية وتحسن الإنتاجية والالتزام، وتقليل معدل الدوران.

وتعزز روح الثقة والتعاون والدعاية والتفاهم المتبادلين وهو ما يجعل بيئة العمل مريحة ومبهجة وتلعب دورًا في إقناع الأتباع بأن مؤسستهم تقدرهم وتحترمهم، وهو ما يمنحهم مزيدا من الشعور بالراحة في التعبير عن أنفسهم والمخاطرة من أجل تقدم المؤسسة، كما تساعد العاملين على الاندماج في العمل والرضا عنه والتفاني في خدمة المؤسسة وتحسين مستوى مشاركة الموظفين في العمل والتوافق مع الآخرين، بالإضافة إلى كونها تمنحهم الشعور بأنهم مؤهلون تماماً لمتطلبات العمل المختلفة وكذلك زيادة مستوى السعادة الشخصية والإنجاز والإبداع والثقة الشخصية وتحسين الالتزام والانسجام التنظيمي مع مساعدة العاملين على التغلب على المشاعر السلبية المدمرة، مثل الخوف والغضب والإحساس بالفشل، وإعطاء معنى وقيمة للحياة.

10.1.1.2 سلبيات القيادة الروحية

أبرز كرير (Cryer, 2012) سلبيات القيادة الروحية نتيجة أحد الأمور الأتية:

أ–أحادية اتخاذ القرار والأهداف الموضوعة والمراد تحقيقها دون اشراك المرؤوسين.

ب–العلاقة بين الأطراف غير ثابتة كونها لأنها قائمة على المنفعة المتبادلة والمصلحة المشتركة.

ج–قد لا تظهر للأفكار الابداعية.

د–تعد هذه الطريقة في القيادة أسلوباً كسولاً، لأنها بعيدة عن المكافآت

هـ–لا يأخذ الحالة النفسية والمعنوية للمرؤوسين

11.1.1.2 التحديات والصعوبات التي تعيق ممارسة القيادة الروحية

كثير من التحديات والصعوبات التي قد تعيق ممارسة القيادة الروحية في الميدان التربوي ذكر كريجارد (Cregard, 2017) أن القائد قد يعاني من عبء العمل الزائد وشعوره بالتوتر، لأن هناك طلبا ينبع من المعلمين للتضحية الشخصية ومستويات غير محدودة من التعاطف، ويصبح النقطة المحورية داخل المدرسة، والتي تؤدي إلى صلابة الهيكل التنظيمي، مما يؤثر سلبا في قدرة المدرسة على الاستجابة بسلاسة للتحديات الخارجية، وتحد آخر يتمثل في أن المعلمين لم يكونوا متأكدين دائما من أن الشخص الذي يقود المدرسة يجب أن يمارس هذا التأثير العميق بناءً على معتقدات القيادة الروحية الشخصية، بالإضافة إلى خطورة استخدام القيادة الروحية كأداة إدارة قوية تتغلغل في حياة المعلمين الشخصية.

وأشار براسيتيو (Prasetyo,2019) إلى أهم التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الروحية في المدارس، قوة الثقة التي يبنيها المعلمون لقائدهم، التي قد يؤدي به إلى استغلالهم، ومثال ذلك إجبارهم على التدريس فوق الحد المطلوب من نصابه، فتؤثر سلبا على أدائهم وحرمانهم من الإبداع لأنهم لا يملكون الوقت الكافي، ويخافون من استكشاف مواهبهم وإبداعاتهم ويلتزمون كثيرًا بالقواعد التي يضعها القائد بحذافيرها.

بينما يرى بريمو (Primeau,2018) من التحديات التي تواجه نجاح القيادة الروحية فشل بعض القادة في رؤية النتائج التي يمكن إضافتها لمدارسهم من خلال دمج ممارسات القيادة الروحية، حيث تؤثر هذه المشكلة على المعلمين؛ لأنها يمكن أن تمنع الإجماع الذي يعزز الروح المعنوية والثقة والإنتاجية داخل المدرسة، ومن

العوامل التي قد تؤدي إلى افتقار القادة إلى النزاهة، ونقص المهارات القيادية اللازمة لإلهام المعلمين، نتيجة قلة إدراك القادة أهمية القيادة الروحية.

وأشار السعداوي (2022) إلى أن معوقات القيادة الروحية تبرز من خلال وجود كبرياء وفخر زائد عند القائد يؤدي إلى انعدام الرحمة والتواصل والمحبة مع المرؤوسين، وهمه الدائم جمع المال بأي وسيلة، وارتكابه العديد من الأخطاء، والتحسس من كل كبيرة وصغيرة .

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه المعوقات لها أثر سلبي كبير على عمل القائد الروحي في تحقيق الأهداف التي تصبو إليها. وأرى أن الغرور والكبرياء الزائد لدى المديرين يؤدي إلى القطيعة بينهم وبين المعلمين ، وانعدام الثقة في البيئة المدرسية، وبالتالي ضعف التواصل، وفقدان التعاطف، والدوران الوظيفي، لذلك يجب تعزيز التواضع والرحمة.

12.1.1.2 تطور نظرية القيادة الروحية:

إن الدور الريادي للقيادة جعلها محل اهتمام الكثير من الباحثين، خصوصاً مع التقدم المضطرد والسريع الذي تشهده البشرية، الذي يتطلب قيادة واعية ومدركة ومستشرفة للمستقبل لبناء وتأهيل أجيال تواكب التغيرات السريعة والمستجدة. فالقدرة على القيادة تبنى على افتراض أن التعبير عن النفس يكون من خلال الجسد والعقل والقلب والروح، واحتل مفهوم القيادة الروحية دورًا بارزًا وكبيرًا في نظريات القيادة الحديثة ضمن نطاق الأداء الإنساني

وقدّم Fairholm نموذجًا لأبعاد القيادة الروحية يتكون من ثمانية أبعاد القيم الروحية، والمجتمع والإشراف والرعاية، وبناء المعايير الأخلاقية، الكفاءة الروحية للقائد، والتحسين المستمر وإعداد الرؤية وترسيخ أن يكون القائد خادمًا قبل أن يكون مديرًا، ويسعى النموذج إلى تجسيد القيم، والممارسات وإحداث الترابط بين أنشطة وعمليات القيادة الروحية والأهداف التنظيمية؛ من أجل تطوير الثقافة التنظيمية والتحسين المستمر والفاعلية في المؤسسة (Klenke, 2005).وقد حدد النموذج ثلاثة مهام لإعداد الأفراد للقيادة الروحية: إعداد الرؤية والقيادة الخادمة للآخرين والكفاءة في العمل.

كلمة مشتقة من روحانية (**Spiritual**) التي تعكس وجود علاقة مع سلطة أو كائن أعلى وتؤثر هذه العلاقة على الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع العالم، وقد وضع هورتون(Horton,1951) تصورات حول وجود الله كسلطة أعلى في شكل سلسلة متصلة بداية من الإلحاد (لا وجود للإله، لا شعور بالانتماء، الشر في كل

مكان، اليأس، الحزن والضيق) إلى الحلول التام، (كل شيء هو الله كل شيء جيد، شعور بالفرح والسلام والصفاء الدائم)، (Fry ,2003:19)

ولقد نشأت نظرية القيادة الروحية(Spiritual Leadership Theory) استجابة للمطالب المتزايدة للمنظمات لتبني التحول والمرونة والتعلم كمفاتيح للنجاح في البيئة المتغيرة بسرعة بسبب انتشار الإنترنت والتقدم التكنولوجي. ويدعي أن المنظمة المتعلمة يجب أن يكون لديها نهج شمولي للقيادة، يدمج المجالات الأساسية الأربعة التي تحدد جوهر الوجود البشري، الجسد (المادي) والعقل (الفكر المنطقي العقلاني) والقلب (العواطف والمشاعر) أخيرا والروح وبالتالي يساعد في زيادة الاندماج الداخلي للفرد في العمل(الاستغراق الوظيفي).(Budiarti, Gunawan & Pambudi, 2020)، (fry et al,2011)

وضمن السياق ذاته بينت نظرية القيادة الروحية الحديثة أن الرؤية، والأمل والإيمان، والإيثار من عناصر القيادة الروحية التي إن أدركها القادة الروحيون سيتمكنون من خلال تشجيع المعلمين على ايجاد مغزى لحياتهم من خلال مهنتهم، ويشاركونهم في الأهداف التنظيمية التي تفيد المجتمع، كما يستفيد كل من المعلمين والمدارس عندما يوجه القادة مؤسساتهم في الاتجاهات التي تؤدي فيها نتائج الأداء إلى تحقيق فوائد للموظفين بالإضافة إلى مستويات أعلى من النتائج للمؤسسات (James, 2021).

أما النّظريّة الأخرى الّتي ساهمت في تفسير القيادة الروحية فهي نظرية التكامل التي اقترحها ويلبر (Wilber) في عام 1997 وتتمثل الفكرة الرئيسة فيها أن عناصر وعي الفرد السلوكية والثقافية والاجتماعية مترابطة، وهي أربعة محاور الفرد الداخلي، يركز على القيم للقائد، والفرد الخارجي (أي سلوكه الظاهر)، والجماعة الداخلية (أي القيم الثقافية للمجموعة التي ينتمي إليها)، والجماعة الخارجية (أي الاجتماعية). أن القيادة ليست فردية بل تشمل التأثيرات الداخلية والخارجية، مشيرًا إلى أن هذه الأرباع الفردية الداخلية والخارجية والجماعية تتماشى بشكل وثيق مع نظرية القيادة الروحية، حيث يمكن إظهار الاحتياجات الروحانية في مكان العمل داخليا على المستوى الفردي وخارجيا على المستوى التنظيمي(Sepers, 2017)

في حيث ذكر شين وينق (Chen & Yang, 2012) أن فلسفة القيادة الروحية تجمع بين وجهات نظر مختلفة وهي وجهة النظر القائمة على الدوافع، مثل: التركيز على الدوافع الذاتية والموجودة في نظريات القيادة التحويلية والكاريزمية، ووجهة النظر القائمة على أساس ديني كما في الأديان والروحانية والتي تهتم بتقديم الرعاية والمحبة للآخرين؛ ووجهة النظر القائمة على أساس أخلاقي مثل التعامل مع أصحاب المصالح

والعملاء بطريقة مسؤولة؛ ووجهة النظر القائمة على القيم مثل الاهتمام بثقافة تنظيمية تعلم الموظفين معنى العمل والعلاقات الشخصية الودية.

والقيادة الروحية نمط أو سلوك قيادي يقوم على مبادئ وقيم أخلاقية ومثل روحية. وتشير الدراسات إلى أن القيادة الروحية تستند على نظرية المسار والهدف، كما أنها تتكون من نموذجين نموذج الدافع الداخلي، ونموذج التحفيز الخارجي، وإن نموذج الدافع الداخلي: يوفر الأساس للقيادة الروحية من الناحية النظرية، ووفقاً لنظرية المسار والهدف، يمكن للقائد زيادة تحفيز العامل من خلال توفير مسارات واضحة نحو الإنجاز والمكافآت المتاحة، ومسؤولية القائد فيها إلهام العاملين من خلال التوجيه والتدريب لتحقيق الأهداف، كما أن نظرية المسار والهدف تستند إلى نظرية التوقع، والتي تنص على أن جهود العمل تكون موجهة نحو السلوك الذي يعتقد الفرد أنه سيؤدي إلى النتائج المتوقعة، ومن خلال الخبرة، يطور القادة توقعات حول ما إذا كان يمكن للعاملين تحقيق مستويات مختلفة من الأداء الوظيفي أم لا ؟ وفي ضوء ذلك يطور القادة توقعات حول ما إذا كان الأداء سيؤدي إلى النتائج المرجوة، ومن ثم يوجه القادة جهودهم نحو النتائج التي تساعد في تلبية الاحتياجات التنظيمية(Bodla; Ali & Danish, 2013)

وقد أشار فري(Fry et al.,2005) إلى تطوير نظرية القيادة الروحية في إطار كل من نموذج التحفيز الذاتي(Intrinsic Motivation Model): ويتكون من نوعين: التحفيز الخارجي عن طريق تحفيز سلوكيات معينة من خلال عوامل خارجية عن الفرد (مكافأة) مثل: زيادة الأجر، والإجازات، والترقيات، ويجب الحصول على هذه المكافآت؛ لتحقيق توقعات الآخرين أو تحقيق ما هو أعلى منها، أما التحفيز الذاتي: فهو الاستمتاع والاهتمام بفعل شيء معين في حد ذاته، ويرتبط ذلك بالارتباط الفعال بين الفرد والمهام التي يؤديها، ويجد فيها سعادته، ويشجع ذلك الشعور نحو قدرات الفرد، ويشبع حاجات هامة لديه.

ويمكن النظر إلى القيادة الروحية على أنها بمثابة قوة تحفيز ذاتي تمكن الأفراد من الشعور بالحياة، وارتباطهم وتمسكهم بعملهم. ومن خلال أبعاد القيادة الرؤية، الأمل والإيمان، وحب الإيثار، توفر الأساس لتحفيز ذاتي قوي من خلال اندماج الأفراد في مهامهم وتحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها، وبالنهاية تلبية احتياجات هامة لديهم مثل: الكفاءة الذاتية، وشعورهم بالاستقلال، والجدارة، والارتباط ببعضهم البعض. (Fry et al.,2005).

2.1.2 **المحور الثاني: الثّقة التَّنظيميَّة** Organizational Trust

يعرض الباحث في هذا الجزء مفهوم الثقة التنظيمية، وأهدافها، وأهميتها، وأنواعها، وأبعادها، وخصائصها، ومقوماتها، والثقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، وأبرز العوامل التي تساعد في إيجاد جو من الثقة في المؤسسة التعليمية.

1.2.1.2 مفهوم الثقة

شأنه شأن المفاهيم الإدارية المختلفة، لم يحظ مفهوم الثقة التنظيمية باتفاق بين الباحثين فقد عرفوه تعريفات شتى انطلاقاً من تخصصاتهم أو زوايا رؤيتهم، وإن تطور مفهوم الثقة التنظيمية يعود إلى خمسينات القرن الماضي بوصفه أحد موضوعات علم النفس حيث أشار أريكسون (Erikson) إلى أن الأفراد يختلفون في ميولهم للثقة بالآخرين، وقد حدد قاموس أكسفورد(Oxford) الثقة التنظيمية: بأنها الشعور الذي يملكه الفرد تجاه الطرف الآخر من حيث ثقته بقيامه بالأعمال والأفعال المتفق عليها، والواقع أن موضوع الثقة قد أصبح مجال اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة(بطاح،2023)، فكما ورد في العطار وآخرون (2019) وصَفَ ماسلو (Maslow) الثّقة بأنّها تحقيق الذّات الإنسانيّة وفي نفس الوقت تحقيق ثقة الآخرين. في حين ركَّز مكروجر (Megreoger) في نظرية (Y) على مفهوم الثقة لدى العاملين، ويرى الباحثون المحدثون كما ورد في الدوري وصالح (2009) بأن الثقة التنظيمية :هي إحدى الموجودات الاستراتيجية للمؤسسة والتي يمكن أن تحقق لها الميزة التنافسية).

قبل الحديث عن الثقة التنظيمية لا بد من إلقاء الضوء على الثقة بالأنظمة الإدارية عبر الثقافات المختلفة، فمفهوم الثقة يغلب عليه الطابع الشخصي والعاطفي، ويتأثر بمنظومة القيم وتأثيرات البيئة وعمليات الإدراك والاتجاهات.

الثقة في الإسلام ،الإسلام هو النعمة الكبرى والمنة العظمى على بني البشر، لقوله تعالى " وإن تَعُدُّوا نِعمَةَ الله لا تُحصُوهَا إنَّ اللهَ لَغَفُورٌ رَحِيم" (النحل، 18)، إذ يعمل الدين الإسلامي على توثيق أواصر المحبة والألفة بين البشر ويضع الركائز بشكل متكامل للتعامل مع بعضهم البعض، وتنظيم شؤون حياتهم، وبناء مجتمع قوي متضامن متماسك يقوم على الثقة بين الإفراد، والتزام المرء بالسلوك الذي يدعو إليه الآخرين، لقوله تعالى" يا أيُّها الَّذينَ آمنُوا لِمَ تَقُولونَ مَالَا تَفعَلُونَ، كَبُرَ مَقتَا عِندَ الله أَن تَقُولُوا مَالَا تَفعَلُونَ" (سورة الصف :2) .

وتأدية الأمانات إلى أصحابها مادية أو معنوية، لقوله تعالى: " فإن أَمِنَ بَعضَكُم بَعضَاً فَليُؤدّ الَّذِي أؤتُمِنَ أَمَانَتَهُ (البقرة، 283)، وأمانة حفظ الأسرار بين الأفراد والجماعات وخاصة المتعلقة بالعمل باعتبارها أمانة في الأعناق، وهذا مما يزيد ثقة الإدارة بالعاملين ولا يضطرها إلى إخفاء المعلومات عنهم، إذ يقول تعالى:" والَّذينَ هُم لأَمَانَاتِهم وَعَهدِهم رَاعُون" (المؤمنون، 8) الالتزام بتنفيذ الوعود والعهود حسب ما أمر به الحق سبحانه وتعالى إذ قال:" وَأَوفُوا بِالعَهدِ إنَّ العَهدَ كانَ مَسؤُولا "(الإسراء، 34). نهى الله سبحانه وتعالى عباده عن الغيبة والنميمة والرياء؛ لأن انتشارها يؤدي إلى زعزعة الثقة بين أفراد المجتمع الإسلامي؛ يقول تعالى:" ولا تَجَسَّسُوا وَلا يَغتَب بَعضُكُم بَعضَا" (الحجرات : 12) إن الإسلام بهذه النظرة يضع المرتكزات القوية للثقة بين الأفراد والجماعات، وعلى الفرد أن يعمل على بناء أركان الثقة أيا كان موقعه.

أما الثقة في الإدارة اليابانية فهي ميزة أساسية للمنظمة اليابانية والتي تؤكد المحافظة على القيم الجماعية والولاء والانتماء.

التعريف اللغوي: عرف ابن منظور(477:2003) الثّقة بأنها "مصدر كلمة وثق به يثق، وثاقة ووثقه أي ائتمنه، والثقة في الأمر إحكامه والأخذ بالثقة، وكذلك الميثاق والمواثقة هي المعاهدة، والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد، وفي الأصل هو حبل، أو قيد يشير به الأسير، أو الدابة".

التّعريف الاصطلاحي: عرف برهوم (2017: 96) الثقة التنظيمية: بأنها توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية يحملها الأفراد اتجاه مؤسساتهم في ظل ممارساتهم السلوكية الإدارية التي يراعي فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية والإدارية بعيدا عن ما يمس مصالحهم المشتركة بالضرر.

وعرفها صياغ (11:2019) بأنها:" مجموعة من التوقعات الإيجابية التي تحدث عند تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، أو داخل المؤسسة".

ويعرف شامس(Chams et al., 2020: 959) الثقة: استعداد أي طرف ليكون عرضة لأفعال طرف آخر بناء على توقع أن يقوم الآخر بتنفيذ إجراء معين على أكمل وجه، وبغض النظر عن القدرة على مراقبة هذا الطرف الآخر أو التحكم فيه.

استنادًا إلى هذا التعريف، يمكننا إبراز أن الثقة تمثل إيمانًا بأن الطرف الآخر سيتصرف بشكل عادل وبطريقة أخلاقية، لذلك وعلى الرغم من أن الثقة تنبع دائما من الأفراد، إلا أن هدفها قد يكون مؤسسة، لأنها تعتمد على خصائص جماعات العمل بالمؤسسة، وتضمن استمرارية الأنشطة بطريقة موثوقة.

وعرف العنزي (Al–Anzi, 2020: 54) الثقة التنظيمية بأنها توجيه سلوك الأفراد العاملين في المؤسسة بما يتفق والمعايير والقيم والأعراف التنظيمية التي تم الاتفاق عليها مسبقا.

كما عرف بطاح (2023) الثقة التنظيمية: هي توقعات الأفراد في المؤسسة بأن نظام اتخاذ القرارات التنظيمية يمكن التعويل عليه في تحقيق الأهداف الموضوعة والمرغوبة من قبل كل من الفرد والمؤسسة، وتسعى لتحقيق الشعور بالاطمئنان الشامل في بيئة العمل.

ويعرفها الباحث: مجموعة الاعتقادات والتوقعات الإيجابية بين المدير والمعلمين في المؤسسة التي يعملون بها، وتوافق سلوكهم وفق المعايير والقيم الموضوعة، وتعزيز بيئة تعليمية تسودها الاحترام، والتعاون وبالتالي تصب تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وروح من الانتماء.

2.2.1.2 أهمية الثقة التنظيمية

كما تحدث القرني (2017) عن أهمية الثقة التنظيمية: وهي التفاعل والتعامل الصادق المبني على الصدق والشفافية، وتبادل وجهات النظر والآراء بحرية وموضوعية، ووضوح الأهداف والمهام والاتفاق عليها مع الالتزام بها، وارتفاع الروح المعنوية والرضا الوظيفي، والدافع للعمل والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات في نشاطات المؤسسة المعتمدة، وتفويض الصلاحيات وحسن استخدامها، وتقبل التجديد والتطوير دون خوف أو معارضة.

كما أجمل بنات (2016) أهمية الثقة التنظيمية في الأمور الآتية: إن الثقة التنظيمية تجعل العمل داخل المؤسسة عمل متماسكاً، وتزيد من الولاء التنظيمي للعاملين في المؤسسة، وتقلل من حدة الصراع التنظيمي، وتشجع على الإبداع والابتكار، كما تعمل على تخفيض معدلات التأخير والغياب، وزيادة الكفاءة وتحسين الأداء.

ولخص كريم ومحمد (2016) أهمية الثقة التنظيمية فيما يلي: إن الثقة التنظيمية تعمل على التفاعل والتعامل الصادق المبني على الصدق والصراحة، وتعمل على وضوح الأهداف والمهام، ورفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي، وتساعد في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة بين الأفراد داخل المؤسسة، وتدفع إلى العمل والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية. وإن عملية بناء الثقة التنظيمية تعد أساساً لفاعلية ونجاح التنظيم لكل مؤسسة، ومصدرًا للميزة التنافسية؛ لأن تأصيل الثقة التنظيمية يزيد من التعاون بين أعضاء المؤسسة والتي بالحقيقة تخفض من كلف التبادل وكذلك السلوك الانتهازي، وتعد العامل الحيوي في العمل الإبداعي داخل

المؤسسات، وتعتبر أحد العناصر الأساسية في حل المشاكل الإدارية، ولها تأثير على العديد من اتجاهات وسلوكيات المرؤوسين.

وبشكل عام فإن العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين كما ذكرها الزهراني (2019) تتأكد بأهمية توفر الثقة التنظيمية، وما لها من انعكاسات إيجابية في الجوانب الآتية: رفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي، والإنتاجية وزيادة فاعلية الأداء، وتقليل التجديد والتطوير دون خوف، كما يولد الإبداع في الممارسات الإدارية، والتحلي بالولاء التنظيمي لدى المعلمين، والوضوح والشفافية في نقل المعلومات وتبادلها، حدد فيزوري (Fizroy) الكثير من جوانب أهمية الثقة التنظيمية فيما يلي: الثقة التنظيمية تجعل العمل في المؤسسة يتسم بالتماسك والجودة العالية، كما تزيد من ولاء العاملين وانتمائهم للمؤسسة، وتشجع على الحوارات والنقاشات المفتوحة بين الزملاء في العمل، وتقلل من حدة الصراع التنظيمي، وتقلص كثيراً من معدلات غياب العاملين أو تأخرهم عن العمل، وتحفز العاملين على الوصول إلى مستويات الإبداع والابتكار.

يرى الباحث أن أهمية الثقة التنظيمية ترجع إلى توفير بيئة تنظيمية مليئة بالراحة والسعادة الوظيفية والأمان والاستقرار، والتي ترفع من مستوى الدافعية وتحسين الأداء، وجودة القرارات الإدارية، وتحقيق التزام أكبر من قبل العاملين من خلال تعزيز انتمائهم لعملهم.

3.2.1.2 أهداف الثّقة التَّنظيميَّة.

أشار جبارين وآخرون (2018) إلى أهمية الثقة التنظيمية في النقاط الآتية:

أ–رفع مستويات الأداء المهني والرضا الوظيفي والولاء والالتزام التنظيمي داخل المؤسسات.

ب–تعمل على تماسك وترابط المؤسسة من خلال العمل الجاد والمشترك بين أفراد المؤسسة.

ج–تفتح باب الحوار والمناقشة وخاصة بين القادة والمرؤوسين بعيداً عن الصراعات التنظيمية.

د–تزيد من وجود العلاقات الإنسانية بين القادة والمرؤوسين من خلال رفع روحهم المعنوية وتشجيعهم على الابتكار والإبداع.

هـ–التزام الأفراد بالأنظمة والقوانين والأوامر داخل المؤسسة؛ مما يقلل من معدلات الغياب والتأخير والتدوير الوظيفي.

و–تعمل على إطلاق الحريات من خلال إبداء الرأي والمصارحة وتقبل الآخر وتفهم وجهات النظر المختلفة.

ز – زيادة عمليات التفويض والمشاركة في صنع القرار، من خلال تحديد المشكلات ووضع الحلول المناسبة.

4.2.1.2 المرتكزات الأساسية لبناء الثقة التنظيمية

يرى (محمود وآخرون،2018) أن هناك بعض المرتكزات الأساسية لبناء الثقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية والتي تم تقسيمها إلى ثلاثة مرتكزات على النحو الآتي:

المقومات البشرية التي تحتاج إلى قيادات تعليمية إدارية فعّالة، تتصف بالقدرة على القيادة وحب العمل، وتتمتع بشخصية قوية في القدرة على المواجهة للحقائق والظروف الصعبة بشجاعة وإقدام، والرغبة في العمل والحزم والنزاهة والكفاءة والصدق والتوافق بين الأقوال والأفعال، وأن تتوافر لديه المهارات القيادية اللازمة لإتمام المهام المناطة به مثل عمليات الاتصال والتواصل والتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والقدرة على تشكل فرق العمل وتوفير الموارد الأساسية وتوزيعها بشكل عادل بين الأفراد العاملين.

المناخ المؤسسي الجيد ويحتاج إيجاد مناخ تنظيمي تسوده الثقة التنظيمية إلى عناصر أساسية مثل تمكين العاملين في العمل والاتصالات المفتوحة بين الإدارة والعاملين في كل الاتجاهات، وإرساء الثقافة المؤسسية وإقامة علاقات إنسانية ودية مع العاملين.

المقومات المادية بحيث يتم توفير تمويل مادي لتغطية النفقات التي تعمل على تلبية الاحتياجات اللازمة لبناء الثقة التنظيمية، والعمل على تدريب المديرين والقيادات وعقد ورش تدريبية ومؤتمرات وندوات حول الثقة التنظيمية، وما الفوائد التي ستعود على الجميع.

5.2.1.2 أنواع الثقة التنظيمية:

لقد أشار الباحثان الكساسبة والفاعوري، (2010) إلى أنّ هناك نوعين أساسيين من الثقة التنظيمية وهما:

1– الثقة التعاقدية (Contractual Trust) وهي الاتفاق بين الأطراف، ويتضمن التعهد من أحد الأطراف الوفاء من قبل الآخر سواء أكان الاتفاق فعليًا أو ضمنيًا، وأطلق جلاسر (Galaser) على هذا النوع الاستعداد لتنفيذ الاتفاق، ومن الواضح أن مثل هذا النوع يتم من خلال التعاون بين الأفراد، والانسجام في السلوك، والمعاملات اليومية، ودرجة المخاطرة فيه قليلة حيث يكون التركيز على السلوك الظاهر والنتائج الفعلية وليس على العقائد، والاتجاهات، والقيم.

2- الثقة المكشوفة (Disclosure Trust) وهي التوقعات التي يتبناها الفرد أو الجماعة أثناء عملية إظهار المشاعر والأحاسيس والاتجاهات للآخرين بشكل صريح، وبطريقة لا تؤدي إلى الإضرار بهما، بل تؤدي إلى زيادة التقدير والاحترام. وأشار بطاح (2023) أن الثقة المكشوفة تتجلى عادة في نمطين سلوكيين هما:

أ-الصداقة (Friendship) وتتم من خلال المشاركة في المعلومات الشخصية والتي قد تؤدي إلى مشاركة شخصية وإيجابية في المجموعة، ويسهم هذا الأمر في حل المشكلات الفردية والجماعية.

ب-المهام (Tasks) من خلال المشاركة في المعلومات والمشاعر المتعلقة بالوظائف والواجبات المرتبطة بها، الأمر الذي قد يؤدي إلى التعامل الصحيح مع بعض المشكلات التي قد تنشأ في المؤسسة.

وقد زاد عامر (2018) إلى النوعين السابقين أنواعا أخرى.

ج- الثقة على مستوى الفرد (Individual Trust) الثقة في العلاقات الفردية أمر ضروري بين الرئيس ومرؤوسيه، الأمر الذي نتج عنه سرعة التطور الفكري، والاستقرار العاطفي، وزيادة الإبداع والابتكار.

د- الثقة على مستوى الجماعة (Team Trust) وهي التي تجعل المجموعات تعمل بكفاءة وفاعلية أكثر.

هـ- الثقة المستندة على العاطفة (Emotional trust) وهي الاهتمام والرعاية الشخصية المتبادلة، وتتألف من الروابط العاطفية بين الأفراد من خلال التعبيرات الملاحظة للحب والرعاية بين الأفراد والإيمان.

و- الثقة المستندة إلى المعرفة وتعتمد على المعلومات، والمعرفة من أجل مواكبة التطور في المجتمع، ومواجهة التحديات، والمتطلبات الجديدة.

وقد أشارت مها والغانم (2018) إلى نوعين من الثقة التنظيمية هما:

أ- الثقة العمودية (Vertical Trust) وتشير إلى ثقة المعلمين في مديرهم، وحينما تعزز الثقة بين المدير والمعلمين، يتمكن المعلمون من إنجاز التغييرات المطلوبة.

ب- الثقة الجانبية أو الأفقية (Lateral Trust) ويشير هذا النوع إلى الثقة بين الزملاء في المؤسسة، وذلك نظراً لعلاقة الاعتمادية في أداء العمل، إذ غالباً ما يعتمد الأفراد بعضهم على بعض لتحقيق الأهداف الشخصية والمؤسسية

أما العطار وآخرون (2019) فقد قسموا الثقة إلى عدة أنواع:

- وفقاً للعلاقات التنظيمية وتشمل: الثقة المبنية على التطابق، والمعرفة، والخوف.
- وفقاً لمستوى تبني الثقة وتشمل: الثقة الفردية مرتبطة بالفرد، والثقة الجماعية مرتبطة بعلاقات الجماعة.
- وفقاً لدرجة إظهار الثقة، وتشمل :الثقة التعاقدية، والثقة المكشوفة.
- وفقاً للشخصية والرسمية وتشمل: الثقة الشخصية، والثقة الرسمية.
- وفقاً للعاطفة.
- الثقة الأساسية، والثقة البسيطة، والثقة العمياء، والثقة الحقيقية حيث تعني الأولى الرغبة في مقابلة الناس دون شك مبالغ فيه، وتعني الثانية الغياب الكلي للتشكيك، وتعني الثالثة إنكار أي متغير يمكن أن يؤثر على الثقة، وتعني الأخيرة الثقة الواعية القائمة على الفهم، والإدراك، والانفتاح.

وبالرغم من تنوع أنواع الثقة التنظيمية تبعًا لطبيعة العلاقات والسياق المؤسسي، وقد صنّفها الباحثون إلى عدة أنواع أساسية من أبرزها :الثقة التعاقدية، التي تقوم على الالتزام بالاتفاقات الظاهرة بين الأطراف، والثقة المكشوفة، التي تُبنى على الصراحة في التعبير عن المشاعر والاتجاهات دون خوف، مما يُعزز التفاهم والاحترام. كما تشمل أنواعًا أخرى مثل :الثقة الفردية والجماعية، والثقة العاطفية، والمعرفية، بالإضافة إلى الثقة العمودية بين المعلمين والمدير، والثقة الأفقية بين الزملاء. وتتنوع كذلك بحسب درجة الإظهار، ومستوى العلاقة، والسمات الشخصية والتنظيمية، لتُشكّل جميعها أساسًا متينًا لبناء بيئة عمل تربوية يسودها الانسجام والتعاون والاطمئنان.

6.2.1.2 أبعاد الثقة التنظيمية

اختلف الكتاب والباحثون في وضع رؤية مشتركة لأبعاد الثقة التنظيمية، وذلك يرجع لاختلاف أفكار ومرجعيات هؤلاء الكتاب، ولكن العديد من الكتابات والدراسات، أجمعت على أن الثقة التنظيمية ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي:

الثقة بالمشرفين (Trust in supervisors)

أشار عامر (2018) أن الثقة بالمشرفين تتمثل بتلك التوقعات الإيجابية الواثقة للمرؤوسين تجاه مشرفهم في العمل وفقاً للعلاقات المتبادلة بين الطرفين، حيث يكتسب المشرف ثقة مرؤوسيه إذا ما كانت تتوافر فيه حقائق الكفاءة، والجدارة، والأخلاق، والعدالة، والاهتمام بمصالح المرؤوسين واحتياجاتهم، ودعم المرؤوسين.

فالقائد الناجح يجعل مرؤوسيه يثقون به من خلال مجموعة من الخصائص الواجب توافرها فيه: كالصدق والعدل والأمانة والنزاهة والاستقامة، ويشعرون بأنه سيحافظ على حقوقهم ولا يستغلهم وأنه سوف يهتم بإنجاز الأعمال مع مراعاة مصالحهم وذلك بغض النظر عن قدراتهم في السيطرة أو التحكم في المشرف المباشر (Chen et al, 2014).

فيرى الباحث أن الثقة بالمشرفين عنصر أساسي في بناء علاقات إيجابية داخل البيئة التعليمية، إذ تنبع من توقعات المعلمين بأن مشرفهم التربوي يتصف بالكفاءة، والعدل، والنزاهة، والاهتمام بمصالحهم واحتياجاتهم المهنية. فيُظهر الصدق، والاحترام، والدعم المتواصل للمعلمين.

الثقة في الرئيس:

كما جاءت في دراسة خوين(2021) وهي تبادل الثقة بين القائد ومرؤوسيه في المؤسسة، من خلال تفهم مشاعرهم ومصالحهم وكيفية التعامل معهم، وشعورهم بالعدالة، والنمط القيادي المستخدم الذي سيؤثر على مستوى الثقة لديهم.

ويذكر(عبد الله، 2017) الثقة في الرئيس المباشر بأنها تتمثل بالآتي:

1-تمتعه بالمهارة والأخلاق العالية وفهمه العميق لعمله، وتفانيه فيه.
2-تعامله مع مشكلات العاملين وكأنها مشكلاته الخاصة.
3-اهتمامه بالاحتياجات الشخصية والوظيفية للعاملين، وتفاعله معهم.
4-حرصه على تعزيز نقاط الاتفاق والبعد عن نقاط الاختلاف.
5- تمتعه بالقبول بين العاملين.
6- اهتمامه برفع الروح المعنوية للعاملين والاهتمام بسعادتهم الوظيفية.
7-العدالة الوظيفية في التعامل مع العاملين، والاستعداد للمسامحة والنسيان.

ويرى الباحث أن الثقة بالمدير هي التوقعات الإيجابية التي يبديها المعلمون اتجاه مديريهم من خلال حنكته وكفاءته وامتلاكه للمهارات القيادية وأخلاقه العالية، واهتمامه بالروح المعنوية وعدالته بالتعامل معهم وقيامه بالدور الموكل به بكل شفافية وموضوعية، مما يزيد من مستوى الثقة المتبادلة والالتزام تجاه المؤسسة.

الثقة بزملاء العمل (Tust in co-workers):

التوقعات الإيجابية الموثوقة للعامل بخصوص نوايا وسلوك زملائه الآخرين. وتشمل ثقة الأفراد داخل المؤسسة ببعضهم البعض من خلال العلاقات التعاونية والاتصالات المفتوحة بينهم ، وبما تعكس تطابق القيم والمبادئ بين الطرفين، والتكلم بحرية عن مشاكلهم والصعوبات التي تواجههم في العمل واشتراكهم في المشاعر والآمال (الطائي،2007).

كما بين الحرتيسي (2019) دور الثقة في الزملاء: بأنها العلاقات التعاونية التبادلية والميل الإيجابي بين الأفراد العاملين من حيث الاعتماد المتبادل، والاشتراك في الأفكار والمعلومات والاتصالات المفتوحة بين جميع الأطراف وذلك بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة، كما تعمل الثقة التنظيمية على توفير عدد من الخصائص والسمات التي تجعل من الفرد جدير بثقة الآخرين، وتشمل كل من الالتزام الوظيفي والقيم والمبادئ، والاهتمام بمصالح الزملاء ومساعدتهم.

الثقة في المنظمة:

وتكون من خلال ثقة العاملين بالإدارة العليا داخل المؤسسة، من خلال تفعيل العلاقات الإنسانية، وتلبية احتياجات ومتطلبات العاملين، والاستجابة لاهتمامات الأفراد وتطلعاتهم وآرائهم ووجهات نظرهم، وذلك يعمل على زيادة الولاء التنظيمي والانتماء للمؤسسة من قبل العاملين، وهذا كله يعمل على توفير أجواء من الثقة بين المؤسسة والأفراد العاملين (الكعبي، 2013)

الثقة بإدارة المؤسسة تكون الإدارة جديرة بثقة العاملين في المؤسسة من خلال اشباع احتياجاتهم ورغباتهم وتقوم بتوفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين وتطابق اقوالهم ووضوح أفعالهم وتوقعاتهم وتوفير الهيكل التنظيمي المرن بالإضافة إلى التعامل العادل مع كافة الأقسام والفروع، فانعدام الثقة يجعل الأفراد يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة ومن ثم انخفاض ولائهم والتزامهم التنظيمي.

وأشار بن علية وجميلة (2023)

وبالنظر إلى أبعاد الثقة التنظيمية، **يرى الباحث** أن الثقة التنظيمية لدى المعلمين تبدأ من مستوى الرئيس المباشر مدير المدرسة، ولا بدّ أن يتمتع بالمهارة والأخلاق العالية وفهمه العميق لعمله، وتفانيه فيه، ويتعامل مع مشكلات المعلمين وكأنها مشكلاته الخاصة، ويشعرهم بأنه سيحافظ على حقوقهم ولا يستغلهم ويوفر لهم أجواء مشجّعة ومحفّزة مما يتيح لهم فرص الإبداع في المدرسة، وقدرته على التأثير في المعلمين وتوحيد

جهودهم، واستثمار جميع الإمكانات المادية والبشرية من أجل تحقيق أهداف العملية التّربوية. وكذلك الثقة بزملاء العمل لها أثر إيجابي في تبادل الآراء والأفكار والمعارف والخبرات كالزيارات الصفية، والورش التدريبية، والندوات مما تنعكس إيجابًا على أدائهم. وأخيرًا الثقة بالمدرسة من خلال تلبية احتياجات ومتطلبات المعلمين، والاستجابة لاهتمامات الأفراد وتطلعاتهم وآرائهم ومن خلال استخدام الوسائل الإشرافية المناسبة، والاهتمام بتدريب المعلمين ما قبل الخدمة وبعدها وتنمية السلوكيات لدى المعلمين؛ حيث تبنى ثقة المعلمين بصانعي القرار وبالنهاية تقودهم للإبداع.

7.2.1.2 خصائص الثقة التنظيمية

بين كل من سامح وعامر(2018) العتيبي (2019) العديد من خصائص الثقة التنظيمية التي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أ–متعددة المستويات: يمكن أن تكون نتاج التفاعلات الموجودة بين زملاء العمل، أو فرق العمل داخل المؤسسة، أو بين الأفراد ورئيسهم المباشر، أو بين المؤسسات بعضها مع بعض.

ب–ذات جذور ثقافية، ترتبط بنوع الثقافة الموجودة بالمؤسسة، من خلال القوانين والقيم والمعتقدات السائدة فيها.

ج–تعتمد على الاتصال، تبني الثقة من نتاج سلوكيات الاتصال الإداري، مثل توافر المعلومات الدقيقة، وإتاحتها للجميع، ومناقشتها من خلال الحوار، وإعطاء تفسيرات للقرارات، وإظهار الصدق والشفافية في التعامل بين العاملين، وبالنهاية تعطي حرية تبادل الآراء والأفكار.

د–ديناميكية، فالثقة في مسار متغير مستمر، وتمر ب مراحل عدة ذات سمات مختلفة، ثم تستقر، كالبناء، وأخيرًا تذوب بين الأفراد داخل المؤسسة.

هـ– متعددة الأبعاد، أي أن الثقة تتكون من عوامل متعددة، مثل المعارف، والمستويات العاطفية، والسلوكية التي توثر في إدراك الفرد لدرجة الثقة السائدة.

8.2.1.2 العوامل المؤثر في تحقيق الثقة التنظيمية

ذكر عتريس(2016) العديد من العوامل المتنوعة التي تؤثر في بناء وتحقيق الثقة التنظيمية بالمؤسسة، منها:

1. الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة والتي تشمل القواعد والقيم والمعتقدات والتوجهات السائدة.
2. أنماط الاتصال ومدى توافر المعلومات الدقيقة وسرعة تدفقها وإتاحتها للجميع.

3. السياسات الإدارية السليمة وسيادة القيم التنظيمية الإيجابية.
4. السمات والمتغيرات والخصائص الشخصية للقائد.
5. المهارات الإدارية والقيادية للإداري في المؤسسة.

9.2.1.2 معوقات الثقة التنظيمية:

يعتبر انعدام الثقة من الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الأزمات والصراعات في المؤسسات مما تسبب عدم الإيمان بالآخرين، حيث من الممكن أن تنعدم الثقة في بعض الأفراد داخل المؤسسة، أو في الإدارة العليا أو في المؤسسة ككل.

وتشير دراسة العريفي(2018) إلى عدة معوقات تحول دون وجود ثقة داخل المؤسسات، وهي:

أ–ضعف الثقة وهشاشتها: ويتكون هذا الضعف من خلال التصرفات الخاطئة والسلبية من قبل الأطراف، من خلال الممارسات الروتينية المعقدة والإجراءات التعسفية التي تكون غير مبررة في التعامل، وترجع إلى ضعف القيادة واستخدامها لأنماط قيادية تسلطية ومركزية القرار وتهميش العاملين فيما يخص إشراكهم في صنع القرارات، ووجود الصراعات التنظيمية الناشئة من خلال غياب الدور الوظيفي.
ب–استخدام التكنولوجيا: يكون من خلال متابعة ومراقبة الأفراد العاملين باستخدام الوسائل التقنية الحديثة التي تراقب تصرفات الأفراد وآدائهم، والتجسس على أقوالهم، وهذا يدفع الأفراد إلى شعورهم بالخوف وعدم الأمان وبالتالي يؤثر على دافعيتهم ومدى تحقيق الأهداف.
ج–الإخلال بالعقد النفسي:ويكون ذلك من خلال ما يتوقعه العاملون من العقد الموقع ضمنيا بينهم والإدارة العليا بالحقوق والواجبات لكل طرف، والظروف المحيطة بتلك العلاقة بين الطرفين.
د–وجود الشك: ويمثل الشك سبب قوي لعدم الثقة بين الأفراد من جهة، وبين الأفراد والإدارة العليا من جهة أخرى، ويتولد شعور لدى أحد الأطراف بعدم الإخلاص وانعدام الثقة نتيجة لموقف ما أو حدث معين داخل المؤسسة، مما يترك انطباعات وتوقعات سلبية لدى الأفراد والجماعات.
هـ–الاستغلال والتضليل: وتكون من خلال استغلال الأفراد أصحاب المصالح الشخصية والذين يتصفون بالأنانية والخداع لزملائهم أو قادتهم من أجل تحقيق منافع ذاتية ولو على حساب الآخرين.
أشار الحارثي والشماسي (2023) إلى النتائج المترتبة على فقدان الثقة التنظيمية:
1– ضعف الالتزام: ترتبط الثقة بالالتزام بعلاقة طردية، فالالتزام بتحقيق هدف مشترك أساس النجاح.

2- انخفاض رضا العاملين: فالمعلم الذي يفقد ثقته بزملائه أو بمديره أو بمؤسسته، يقل التزامه بالعمل فيقل إنتاجه، وقد يترك وظيفته.

3- تعطيل قنوات الاتصال: إذا لم يثق العاملون ببعضهم، ولم تثق المؤسسة بمعلميها من حيث تبادل المعلومات، فيتم حصر المعلومات بين فئة محدودة من الأشخاص لاتخاذ القرار، فينتج عن ذلك أجواء مشحونة وحذرة بين المعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المؤسسة، مما يعمل على تعطيل قوات الاتصال.

3- كلمات جوفاء وصور غير واقعية: فإذا لم تترجم أقوال الرؤساء والمؤسسة أفعال يراها العاملون أثناء تأديتهم لمهامهم، فإنهاستكون جوفاء لا معنى لها، وتقل ثقة العاملين بالرئيس والمؤسسة ككل.

ويرى الباحث أنّ الكذب وسوء النّوايا ونقض الوعود من جانب أطراف الثّقة تعتبر من أهم المعوقات أمام وجود الثقة، وذلك لأنّ الثّقة تزدهر في ظلّ صدق النوايا والأمان والاستقرار داخل المؤسسة.

10.2.1.2 الثقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية

هناك أهمية استراتيجية في المدارس التي يتم بناؤها كنظام اجتماعي منفتح، ويؤدي مفهوم الثقة دورًا مهما في نجاح هذه المدارس، وثمة أثر إيجابي واضح لمفهوم الثقة على نجاح البناء المدرسي، الذي يتضمن العديد من الأشخاص ذوي العلاقة، وهؤلاء الأشخاص هم مديرو المدارس، والعاملون الإداريون والمعلمون، والطلاب، والعاملون في المناطق التعليمية، والمجتمع المحلي، وأولياء أمور الطلبة، والثقة إحدى الواجبات التي ينبغي أن يتم وضعها في رؤية المدارس، كما ينبغي التصريح بالأهداف الخاصة بالثقة التنظيمية، من أجل وضع ثقة فاعلة بين هؤلاء الأشخاص ذوي العلاقة إضافة لذلك يتم تحديد توقعات هؤلاء الأشخاص ذوي العلاقة نحو بعضهم البعض، وأن تكون هذه التوقعات إيجابية وواضحة لجميع الأشخاص، وبعد أن يتم الوصول إلى إجماع في الرأي حول القواعد المستخدمة في بيئة العمل؛ فإن هناك ضرورة أيضا لتحليل الترتيبات القانونية، وتحسين عملية الاتصال في المدرسة، إضافة لضرورة تسريع عملية تدفق المعلومات وللصفات الشخصية المرتبطة بمدير المدرسة من أجل توافر الثقة (الجسار، 2010).

11.2.1.2 العوامل التي تساعد المدير على ايجاد جو من الثقة في المؤسسة التعليمية:

إنّ الثّقة ليست التزاما يفرضه العقل، بل هي أمر وجداني ينبع من القلب، فعندما تعتاد تقدير الآخرين وأخذ رأيهم مأخذ الجد، ستفي بوعدك وتحافظ على التزاماتك، ومن المستحيل أن ترى مؤسسة تعليمية ناجحة تسودها الثقة إلا إذا كان مديرها يحافظ على وعده، وتطرق الجسار (2010) إلى بعض العوامل التي يتحتم على المديرين مراعاتها.

1-أن يحترم كل عضو في المؤسسة أيا كان عمله.
2-أن يكون مثالاً يحتذيه الجميع بمحافظته على وعده والتزاماته وحرصه على تنفيذ المبادئ التي يؤمن بها.
3-أن يكون له رؤية واضحة يفهمها الجميع.
4-أن يتحلى برابطة الحزم في كافة الظروف والأوقات.

ومما سبق يتضح لنا أن المعلم حينما يدرك أن الأعمال الموكلة إليه كبيرة، وأن جهوده المبذولة في سبيلها لا تلقى ما تستحقه من تقدير واحترام من إدارة المدرسة؛ فإن الثقة التنظيمية تتصدع بل تتلاشى، فضعف الثقة التنظيمية عند المعلمين يلقي بظلاله على المناخ العام في المدرسة، وقد ينعكس سلبًا على المجال التربوي، لذا لا بدّ من وضع حلول مناسبة من أجل بناء مناخ تنظيمي بين جميع العاملين في المدرسة.

3.1.2 المحور الثالث: الإبداع المهني(Professional Creativity)

يعتبر الإبداع من الأمور الهامة لجميع المؤسسات التي تواجه بيئة تنافسية متغيرة وقد أصبح تشجيع الإبداع والحث عليه في مقدمة الأهداف التي تسعى العديد من المؤسسات إلى تحقيقها. وقد ازدادت أهمية الإبداع في ظل ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات وخاصة المنافسة الدولية التي زادت من حاجة المؤسسة إلى الإبداع تجنباً لخطر التقهقر والزوال(العميان،2022).

الإبداع لغة: جاء في لسان العرب مأخوذ من الفعل بَدَع حيث يُقال بدع الشيء أو ابتدعه تعني أنشأه وبدأه أولاً(ابن منظور،2000 :40)، وقد ورد في الذكر الحكيم "قل ما كنت بدعاً من الرسل"، أي ما كنت أول من أرسل، كما ورد في (المعجم الوسيط،2004)، بدعه بدعاً: أي أنشأه من غير مثال.

1.3.1.2 مفهوم الإبداع

الإبداع في اللغة:

أبدعت الشيء أي اخترعته على غير مثال سابق، وجعله غاية غي صفاته (مجمع اللغة العربية، 2004: 40)، وتعد كلمة الإبداع في اللغة كلمة غنية بالمعاني المتصلة بمعنى الخلق، قال تعالى: "بديع السماوات والارض". أي خالقهما على غير مثال سابق.

الإبداع في الاصطلاح:

تُستعمل مفاهيم الإبداع والابتكار والخلق كمترادفات، وتعنى جميعاً ولادة شيء جديد غير مألوف، أو النظر إلى الأشياء بطرق جديدة. وهناك فرق بين الإبداع والمهارة، فالعامل الماهر: يعيد تشكيل ما ابتدعه غيره بإتقان. أما الإبداع : ففيه أصالة وإضافة نوعية(القريوتي،2012).

ويمكن التمييز بين الإبداع التنظيمي والتغيير التنظيمي وفقاً لمعيار الجدة، حيث يعد التغيير تبنيًّا لفكرة جديدة أو سلوك جديد بالنسبة للمؤسسة، في حين أن الإبداع عبارة عن تبني فكرة أو سلوك جديد في قطاع العمل أو سوق المؤسسة أو بيئتها العامة (العميان، 2022).

الإبداع: القدرة على إنتاج الأفكار الأصيلة والحلول باستخدام التخيلات والتصورات. أو القدرة على اكتشاف كل ما هو جديد وإعطاء معان للأفكار (Barak & Doppelt,1999: 175).

وعَّرف كوك (2007) الإبداع الإداري بأنه: مقدرة الشخص المبدِع على رؤية المشكلات على اعتبار أنها فرص عن طريق إدراك الموقف من وجهة نظر مختلفة.

ويعرف شيرميرهون (Schermerhom,2012 :53) الإبداع بأنه: "المقدرة على اختراع منتجات جديدة، أو خدمات جديدة، أو تقنيات جديدة، أو عمليات إنتاجية جديدة ووضعها موضع الممارسة والتطبيق، والتي تتصف كلها بأنها مفيدة وذات قيمة".

كما عرف Albert الإبداع بأنه: "السلوك المبني على أساس المعرفة والفرص والترابط ونمو الدافعية والخبرات وحاجات الذات" (القطيش والسعود، 2015: 20)

الإبداع: هو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة)،وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة) (الطاهر ومصباح, 2017: 82).

ويعرفه (السعيد، 2019: 114): مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات المبنية على أفكار جديدة تهدف إلى تقديم خدمات متطورة وبطرق غير تقليدية تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية.

ويشير الإبداع المهني إلى العملية التي يتميز بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل لها ويعايشها بعمق، ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، فتجيء استجابته مختلفة عن استجابات الآخرين وتكون منفردة، وتتضمن هذه العملية منتجات أو خدمات أو تقنيات عمل جديدة، أو أدوات وعمليات إدارية جديدة، كما تشمل الفكر القيادي المتمثل في طرح أفكار جديدة (Soo et al, 2002, 131).

وعرف الإبداع المهني بأنه: تطبيق لأفكار جديدة ومهمة تؤدي إلى تحسين وتطوير ملحوظ في الخدمات داخل المدرسة بكيفية تهدف إلى إحداث أثر إيجابي وناجح على أدائها ونتائجها (بن نذير, 2010: 227)

الإبداع المهني للمعلمين: "وهو فكرة يتم تنفيذها بقصد تطوير الإنتاج أو العملية أو الخدمة، ويمكن أن يتراوح أثر الإبداع في المؤسسات من إحداث تحسينات طفيفة على الأداء إلى إحداث تطوير جوهري وهائل، ويمكن أن تتضمن هذه التحسينات، الإنتاج والطرق الجديدة في التكنولوجيا والهياكل التنظيمية والأنظمة الإدارية والخطط والبرامج الجديدة المتعلقة بالأفراد العاملين" (الحراحشة والهيتي، 2006-311).

يعرف الشمري (2018: 850) الإبداع المهني بأنه "أسلوب تربوي يقوم به المعلم من خلال طرح حلول مميزة للمشكلات، وأداء العمل بأساليب وطرق جديدة في ظل استخدامه للعناصر التالية :الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف سواء للمعلم أو للمدرسة التي يعمل بها".

ويرى الباحث: إن الملاحظ لهذه التعريفات السابقة وغيرها، يجد تشابهًا كبيرًا بينهن يعكس أوجه الاتفاق حول مفهوم الإبداع، وهنالك اختلافات واضحة بين الباحثين والدارسين حول التعريف العام لمفهوم الإبداع، ويعزى ذلك لتوجهاتهم ومدارسهم الفكرية المتعددة من جهة، وكثرة المجالات التي شاع فيها هذا المفهوم من جهة أخرى.

ويعرف الباحث الإبداع المهني: قدرة المعلم على توظيف مهاراته الفكرية والتربوية لإنتاج أفكار وأساليب جديدة تُسهم في تحسين الأداء داخل البيئة المدرسية، من خلال معالجة المشكلات بطرق مبتكرة، وتقديم حلول غير تقليدية تتسم بالأصالة، والمرونة، والطلاقة. ويظهر هذا الإبداع في تطوير الأدوات، والبرامج، والأساليب التعليمية، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية.

2.3.1.2 أشكال الإبداع المهني

أورد القريوتي (2012) أن للإبداع أشكالاً أو صوراً عديدة منها:

1. فكرة جديدة(New idea)، أو منتج جديد، أو أسلوب جديد.
2. التجميع (Synthesis) لأفكار ومعلومات غير مترابطة وتحويلها إلى فكرة جديدة أو منتج جديد.
3. التوسع (Extension) كاستخدام فكرة جديدة في مجالات جديدة.
4. الاقتباس أو التقليد (Imitation) وذلك لتجارب الآخرين.

ومن الملاحظ أن الشكل الأول (الفكرة الجديدة) هو أرقى صور الإبداع، ويليه التجميع والتوسع ومن الصعوبة بمكان أن نعتبر الاقتباس شكلاً من أشكال الإبداع حيث تبدو الإضافة من قبل المبدع هنا أمراً قليل الأهمية

3.3.1.2 أهمية الإبداع المهني

إن الإبداع نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم، وحيثما وجد يضفي قوة للأفراد نحو إنتاج أفضل، وحياة غنية بالأفكار الجديدة، فالحياة الإبداعية تتمثل في تطوير مواهب الفرد واستخدامها لقدراته وتوظيفها في إنتاج جديد مختلف ومفيد وبشكل عام. أما خيري(2012) فقد بين أهمية الإبداع في الأمور الآتية:

1- تواجه المؤسسات التعليمية تغييرات وتطورات سريعة، فيأتي دور الإبداع ليزيد قدراتها التنافسية وتقديم خدمات بشكل أفضل للمجتمع، وقابليتها للتأقلم والتكيف مع المتغيرات الجديدة، ويزيد من المرونة التي تلزمها لتسيير عملياتها المستمرة.

2- يُمكِّن الإبداع من اكتشاف الطاقات الكامنة لدى أفراد المؤسسة التعليمية واستثمارها لتطوير المدرسة.

3-يساعد الإبداع في رفع الروح المعنوية، والشعور بنشوة الإنجاز، وتحقيق الذات للعاملين في المدرسة، والتخلص من المعوقات الشخصية التي تحول دون إطلاق طاقاتهم الإبداعية، وتطوير وتنمية معارف ومهارات الأفراد، والتأثير في اتجاهاتهم وسلوكهم، وتسخير هذه المهارات لرفع سقف أهداف المدرسة.

كما تحدث نجم (2003) حول أهمية الإبداع المهني .

أ. يطور قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، ويساعده في الوصول للحل الناجح للمشكلات.

ب. يسهم في تحقيق الذات الإبداعية، وتنمية المواهب وإدراك العالم بطريقة فضلى.

ج. يعد مهارة حياتية يمارسها الفرد يوميًّا، ويمكن تطويرها من خلال عملية التعلم والتدريب.

د. يستمتع الفرد باكتشاف الأشياء بنفسه.

هـ. الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسؤوليات لإدارة المخاطر والتكيف مع المتغيرات الطارئة.

و. يسهم في تعزيز دافعية المؤسسات لتكون بيئة ملائمة لاكتشاف المواهب و العمل على تنميتها من خلال توفير برامج متخصصة.

وقد لخص الشمري (2016) بعض العناصر التي تبرز أهمية الإبداع المهني في النقاط الآتية:

1- الإبداع ينشط ويعزز أداء المؤسسة، بما يضمن لها النجاح والابداع.

2- يكشف عن طرق جديدة تسهم في تخفيض التكاليف الاجمالية لأنشطة المؤسسة.

3- تطوير إنتاج سلع وخدمات جديدة، بما يلبي حاجة المستهلكين.

وخلاصة القول يُعد الإبداع المهني عنصرًا جوهريًا في تطوير الأداء التربوي، إذ يسهم في تحسين جودة التعليم من خلال إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي قد تحث، وتطوير أساليب التدريس، ورفع كفاءة المعلمين، مما ينعكس إيجابيًا على المؤسسة التعليمية بأكملها، ويُعزز قدرتها على مواكبة التغيير وتحقيق أهدافها بفاعلية.

4.3.1.2 خصائص الإبداع المهني:

أشار بطاح (2022) أن هناك جملة خصائص لا بد من توفرها في الإبداع وهي:

1. الإبداع ظاهرة فردية أو جماعية.

2 الإبداع ظاهرة إنسانية عامة، وليست خاصة.

3. الإبداع كالشخصية يرتبط بالعوامل الموروثة، ويمكن تنميته وتطويره.

نستنتج من خلال الخصائص السابقة أن الإبداع لا يقتصر على الأفراد بشكل فردي إنما يكون جماعيًّا، وأن للجانب الوراثي دور هام إذا ما تم استثماره بالتدريب والتعلم ، الأمر الذي يستدعي من مؤسساتنا التربوية الوقوف عند مسؤولياتها وخاصة تصميم البرامج والفعاليات المختلفة والتدريب والورش التعليمية والندوات وغيرها التي تحفز القدرات الإبداعية وتنميها.

4.3.1.2 مكونات الإبداع المهني

يرتكز الإبداع على عدد من المكونات الأساسية، ومنها : الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والبصيرة، والتنبؤ، والاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه، وقبول المخاطرة والتحليل والربط (الحجاحجة، 2024) وفيما يأتي توضيح لكل منها:

1– الطلاقة: تمثل مقدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار تفوق المتوسط العام في غضون فترة زمنية محددة (السودي، 2016). وإنتاج أكبر عدد ممكن من الفقرات، أو الاستجابات البديلة من المعلومات المختزنة في الذاكرة، أو الحلول للأسئلة، أو المشكلات مفتوحة النهايات.

2–المرونة: وهي نظرة المبدع للأمور بمنظور جديد ذلك بتنوع الأفكار لديه وتكيفه مع مختلف المواقف باستخدام طرق عمل جديدة في إنجاز أعماله والمرونة نوعان: المرونة التكيفية ومرونة الإنتاج. وتعد المرونة التكيفية القدرة على تغيير زاوية نظرة الفرد للموقف أو للمشكلة، أما مرونة إنتاج الأفكار تعني تغيير حالة الفرد الذهنية حسب الموقف الذي يواجهه (بلال وعفيف، 2017).

3–الحساسية للمشكلات: تعني رؤية المشكلة بشكل واضح من جميع جوانبها، وتجزئتها إلى مشكلات صغيرة.

4–المخاطرة: وهي تحمل النتائج والمخاطر عند تبني الأفكار الجديدة وتطبيقها.

5–الاحتفاظ بالاتجاه: تعنى القدرة على التركيز لفترة من الزمن في مشكلة دون أن تحول المشكلات بينه وبينها.

6–التحليل : وهي تجزئة المشاكل الرئيسية إلى فرعية(عوض، 2013)

يرى الباحث أن الإبداع المهني يتكوّن من مجموعة من القدرات العقلية والسلوكية المتكاملة، أبرزها :الطلاقة في إنتاج الأفكار الجديدة، والمرونة في التكيف مع المواقف، والأصالة في تقديم حلول وأفكار غير مألوفة، والحساسية للمشكلات، القدرة على التحليل، وتحمّل المخاطرة، إلى جانب التركيز والانتباه المستمر. وهذه المكونات أساسًا في تمكين المعلم من التفكير الخلّاق، ومعالجة التحديات بأساليب مبتكرة داخل الغرفة الصفية.

5.3.1.2 أصناف الإبداع المهني

أشار السكارنة (2011) إلى خمسة أصناف للإبداع، وهي:

أ– الإبداع التعبيري: وهي الطريقة التقليدية التي يتميز بها شخص معين في عمل شيء ما أو مزاولة مهنة أو ممارسة فن من الفنون.

ب- الإبداع الفني: ويتمثل في الناحية الجمالية التي تضاف إلى السلع والخدمات كالمظهر العام للسلعة أو الديكور الذي يتميز به مكان تقديم الخدمة.

ج- الاختراع: ويعني استحداث شيء جديد لأول مرة غير أن عناصره والأجزاء المكونة له موجودة من قبل، ولكن يتم ادخال تعديلات عليها بحيث تأخذ مسارًا جديدًا وتؤدي مهمة مميزة كاختراع الحاسب الآلي.

د- الإبداع المركب: ويمثل تجميعًا غير عادي بين الأشياء، فمثلًا يتم أخذ أفكار مختلفة حيث توضع في أنموذج واحد للوصول إلى معلومة جديدة.

هـ- الاستحداثات: وتتمثل باستخدام شيء موجود فعلًا، ولكن يتم تطبيقه في مجالات جيدة، أي يتم فهم المبادئ الأساسية التي وضعها السابقون، وإعادة تطويرها والبناء عليها من جديد.

5.3.1.2 مستويات الإبداع المهني

ذكر العميان (2022) ثلاثة مستويات للإبداع :

1- **الإبداع على مستوى الفرد:** وهو الإبداع الذي يتم التوصل إليه من قبل أحد الأفراد. ومن السمات التي يتميز بها الشخص المبدع: حب الاستطلاع، المثابرة، الثقة بالنفس، الاستقلالية في الحكم، تأكيد الذات، الذكاء، المرونة، حب المخاطرة، الطموح، والقدرة على التحليل.

2- **الإبداع على مستوى الجماعات** بحيث تكون هناك جماعات محددة في العمل, تتعاون فيما بينها؛ لتطبيق الأفكار التي يحملونها وتغيير الشيء نحو الأفضل (شهاب،2016). وقد توصلت بعض الدراسات التي تتعلق بإبداع الجماعة، أن الجماعة المختلفة من حيث الجنس تنتج حلولًا أحسن جودة من الجماعة أحادية الجنس، والجماعة شديدة التنوع تنتج حلولاً أفضل، وأن الحل الإبداعي للجماعة يتطلب أن تتكون من أشخاص لهم شخصيات مختلفة، والجماعة المتماسكة أكثر استعدادًا أو حماسًا ونشاطًا للعمل من الجماعة الأقل تماسكًا، وأفراد الجماعة المنسجمة أكثر ميلًا للإبداع من الجماعة التي ليس بين أفرادها انسجام، والجماعة حديثة التكوين تميل إلى الإبداع أكثر من الجماعة القديمة. (العميان،2022).

3-**الإبداع على مستوى المؤسسة** انطلاقًا من أهمية الإبداع وتأثيره في حياة المؤسسات على اختلاف أنواعها، فهو أمر ضروري وملح ولا غنى عنه إذا ما رغبت المؤسسات في البقاء والازدهار والنماء والتطور

(حريم، 2013). وقد أشارت الدراسات والأبحاث حول الإبداع على مستوى المؤسسة، إلى أن المؤسسات المبدعة تتميز بالصفات الآتية:

- الاتجاه الميداني والميل نحو الممارسة والتجريب المستمرين رغم الفشل.
- الاتصال القوي مع حاجات ورغبات المستهلكين.
- وجود داعمين ومؤيدين للإبداع يقومون بتشجيع المبدعين وتوجيههم.
- الإنتاجية من خلال مشاركة العاملين في تقديم مقترحات وبدائل للعمل.
- تطوير قيم ومبادئ وأخلاقيات العمل، يعرفها الجميع ويعملون على احترامها وتطبيقها.
- الالتزام بالمهارة الأصلية للمؤسسة المبدعة وعدم التحول إلى مجالات عمل ليس للمؤسسة مهارة متأصلة فيها.
- البساطة وعدم التعقيد في الهيكل التنظيمي من حيث عدد المستويات والوحدات الإدارية (العميان،2022).

فمن منظور تربوي، يُعد الإبداع المهني عملية متكاملة تظهر على مستوى المعلم الفرد من خلال مبادرته وابتكاره في التدريس، وعلى مستوى الجماعة عبر التعاون بين الزملاء وتوليد أفكار مشتركة، وعلى مستوى المؤسسة التربوية من خلال بيئة مدرسية داعمة تُشجّع التجريب، وتحفّز الإبداع، وتسهم في تطوير الأداء التعليمي بشكل مستدام.

6.3.1.2 مراحل الإبداع المهني

ذكرت رانيا شهاب (2016) أن الإبداع يمرّ بمراحل :

1- مرحلة الإعداد والتحضير: وهي مرحلة جمع المعلومات، يتم من خلالها تحضير الذهن والعقل لعملية الإبداع، فتجمع المعلومات والافكار المرتبطة بالموضوع وتفهم جيّدًا استعدادًا للمرحلة التالية، ولا بد من دراسة المشكلة وتمحيصها من جميع الجوانب وجمع المعلومات ومعرفة العوامل المؤثرة فيه، وتحليلها حتى يكون الإبداع أكثر فاعلية وفهم عناصر المشكلة الجديدة قبل حلها.

2- مرحلة الحضانة: يتم في هذه المرحلة تنظيم الأفكار ذات الصلة والعمل على ربط الأفكار وترابطها التي ليس لها أي رابط بالموضوع .

3- مرحلة الاحتضان: يتم فيها إبعاد كل ما هو خارج نطاق المشكلة من الأفكار والمعلومات، وهي تجميع للمعلومات وتوليفها شعوريًّا أو لا شعوريًّا، وامتصاص العقل لكل ما يتعلق بالمشكلة من معلومات وخبرات مكتسبة واحتضانها.

4- مرحلة الإلهام والاستشراق: وهي مرحلة التحليل المتعمق للمشكلة، لإدراك ما بين أجزائها وعناصرها المختلفة، وهي المرحلة الحاسمة للعقل التي تتولد فيها الفكرة الجديدة، والتي بدورها تؤدي إلى حل المشكلة، مما يسمح بإحداث طريقة تمثل خروج شرارة الإبداع وبدء العملية الإبداعية والتي تظهر فيها الفكرة الجديدة أو الحل الملائم.

5- مرحلة التحقق أو إعادة النظر: وتتمثل في الحصول على النتائج النهائية المرغوب فيها، وهي أحد مراحل الإبداع، ويتم من خلالها إعادة النظر في الفكرة وتمحيصها وتهذيبها ، وصقلها وقياس مدى فائدتها وهل هي ناقصة أم مكتملة وهذه المرحلة تمثل مرحلة التجريب أو الاختبار التجريبي

7.3.1.2 معوقات الإبداع المهني

على الرّغم من وجود الابداع عند الكثير من الأفراد إلّا أن هناك معوّقات كثيرة قد تحول دون ظهور هذا الإبداع أو الاستفادة منه، ومن هذه المعوّقات ما يتعلّق بالفرد نفسه، أو بالظّروف والمواقف الّتي يتعرّض لها (شهاب،2016)، وذكر بطّاح (2023) مجموعة من المعوّقات على النّحو الآتي:

1- معوقات اجتماعية: (النظام الأسري، والنظام التربوي)

2- معوقات تنظيمية: سلبية المناخ التنظيمي والالتزام بمرونة الأنظمة والقوانين، وعدم تقبل الأفكار التطويرية).

3- معوقات شخصية: (الخوف من الفشل، وعدم المرونة، وإحساس الفرد بعدم أهميته).

وأظهرت العميان (2022) وجود معوقات تحول دون السلوك الإبداعي للعاملين في المؤسسة وتتمثل بما يلي:

أ-معوقات إدراكية: عدم إدراك الأفراد العاملين بجوانب المشكلة بالشكل الصحيح؛ بسبب عزلها عن سياقها، أو تضييق نطاقها، أو صعوبة إدراك العلاقات البعيدة المتضمنة فيها.

ب-معوقات وجدانية وشخصية: وتتمثل في الخوف من المبادرة والوقوع في الخطأ، والجهود في التفكير، والرغبة في تحقيق النجاح السريع.

ج-معوقات ثقافية أو اجتماعية: وتعود إلى الضغوط الاجتماعية المختلفة التي تتدخل في تشكيل حياة الأفراد وتصرفاتهم وتؤدي بهم إلى تبني اتجاهات المجاراة لما هو شائع.

وعزا القريوتي (2012) معوقات الإبداع إلى مقاومة الجهات الإدارية وعدم رغبتها في التغيير، والالتزام الحرفي بالقوانين والتعليمات والاجراءات، والخوف من الفشل، وعدم ثقة بعض المديرين بأنفسهم وزملائهم، وعدم وجود قيادة إدارية مؤهلة تقود عامليها إلى الإبداع، كما أن الظروف الاقتصادية كقلة الرواتب التي لا تلبي حتى حاجات الفرد الشخصية وازدواجية المعايير، وكثرة التردد على المسؤول وحصوله على المناصب الرفيعة، بالمقابل مهاجمة ومقاومة الإبداع بشتى الوسائل، وضعف الانتماء والولاء التنظيمي للفرد داخل المؤسسة، حيث يكتفي بإنجاز الحد الأدنى من المهمات الموكلة إليه، ويعمل بشكل متقاعس وغيرِ مبالٍ، وبالنهاية عدم توقع الإبداع منه، وانشغال المديرين بالأعمال اليومية الروتينية، وعدم الإيمان بأهمية المشاركة.

8.3.1.2 نظريات الإبداع المهني

أشار الهلالات (2018): إلى نظريات الإبداع وهي كالآتي:

1- نظرية مارس وسيمون(March & Simon,1958) فسّرت هذه النّظريّة الإبداع من خلال معالجة المشكلات الّتي تعترض المؤسّسات، إذ تواجه المؤسسات فجوة بين ما تقوم به وما يفترض أن تقوم به، فتحاول من خلال عملية البحث أن توجد البدائل، فعملية الإبداع تمرّ بعدّة مراحل هي: فجوة أداء، عدم رخاء، بحث ووعي، بدائل، ثم إبداع، حيث تعزى الفجوة الأدائية إلى عوامل خارجية تتمثل بالتغيير في الطلب أو تغييرات في البيئة الخارجية أو البيئة الداخلية.

2- نظرية بيرنز وستالكر (Burns & Stalker,1961) وكان هذان العالمان أول من أكدّ على أن التراكيب والهياكل التنظيمية المختلفة تكون فاعلة في حالات مختلفة، فمن خلال ما توصلوا إليه من أن الهياكل الأكثر ملاءمة هي التي تسهم في تطبيق الإبداع في المؤسسات من خلال النمط الآلي، الذي يلائم بيئة العمل المستقرة، والنمط العضوي الذي يلائم البيئات سريعة التغير ، كما أن النمط العضوي يقوم عن طريق مشاركة أعضاء التنظيم باتخاذ القرارات، فهو يسهل عملية جمع البيانات والمعلومات معالجتها.

3- نظرية ويلسون (Wilson,1966) قد بين عملية الإبداع من خلال ثلاث مراحل هدفت إلى إدخال تغييرات في المؤسسة وهي: إدراك التغيير، اقتراح التغيير، وتبني التغيير وتطبيقه، ويكون بإدراك الحاجة أو الوعي بالتغيير المطلوب، ثم توليد المقترحات وتطبيقها، فافترضت أن نسبة الإبداع في هذه المراحل الثلاث تكون متباينة بسبب عدة عوامل، منها: التعقيد في المهام (البيروقراطية) ، تنوع نظام الحفظ ، وكلما زاد عدد المهمات المختلفة زادت المهمات غير الروتينية، مما يسهل إدراك الإبداع بصورة جماعية وعدم ظهور

صراعات، كما أن الحوافز لها تأثير إيجابي ففي توليد الأفكار والاقتراحات وتزيد من مساهمة أغلب أعضاء المؤسسة.

4- نظرية هارفي وميل (Harvey of Mill ,1970) انصب تركيزهم على فهم الإبداع من خلال مدى استخدام الأنظمة للحلول الروتينية – الإبداعية ، لما يُعرف (بالحالة والحلول)، فقد وصفوا أنواع المشكلات التي تواجهها المؤسسات وأنواع الحلول التي يمكن تطبيقها من خلال إدراك المشكلة وما تحتاجه من فعل لمجابهتها أو بلورتها (أي كيفية استجابة المؤسسة) أو البحث بهدف تقدير أي الأفعال المحتملة التي قد تتخذها المؤسسة، أو اختيار الحل والبديل الأمثل، أو إعادة التعريف، بمعنى استلام معلومات ذات تغذية عكسية حول الحل الأنسب، إذ تسعى المؤسسة إلى وضع حلول روتينية لمعالجة حالات أو مشكلات ثم التصدي لهما بالخبرات السابقة، بينما تسعى لاستحضار حلول إبداعية لم يتم استخدامها من قبل لمعالجة المشكلات غير الروتينية أو الاستثنائية، من خلال تبني الهياكل التنظيمية والميكانيكية والعضوية، كما بينا العوامل التي تؤثر في الحلول الإبداعية والروتينية، مثل: حجم المؤسسة وعمرها، ودرجة المنافسة والتغير التكنولوجي، ودرجة الرسمية في الاتصالات، فكلما زادت مثل هذه الضغوطات يتطلب الأمر أسلوباً أكثر إبداعاً لمواجهتها.

5- **نظرية هاج وأيكن (Hage & Aiken, 1970)** تعد من أكثر النظريات شمولية، إذ انها تناولت المراحل المختلفة لعملية الإبداع، فضلاً عن العوامل المؤثرة فيه، وفسرت الإبداع على أنه تغيير حاصل في برامج المؤسسة، يتمثل في إضافة خدمات جديدة، وحددت مراحل الإبداع كالتالي :

- مرحلة التقييم: أي تقييم النظام ومدى تحقيقه لأهدافه.

- مرحلة الإعداد: أي الحصول على المهارات الوظيفية المطلوبة والدعم المالي.

- مرحلة التطبيق: أي البدء بإتمام الإبداع واحتمالية ظهور المقاومة.

- مرحلة الروتينية: وهي عبارة عن سلوكيات ومعتقدات تنظيمية (شهاب,2016).

6- **نظرية زاتمان وآخرون(Zaltman & others,1073)** تنظر هذه النظرية للإبداع كعملية تتكون من مرحلتين هما : مرحلة البدء ومرحلة التطبيق، ولهما مراحل جزئية، حيث اعتبرا الإبداع فكرة أو ممارسة جديدة لوحدة التبني، ووصفوا الإبداع بأنه عملية جماعية لا فردية، معتمدين في ذلك على نظرية (Hage &

Aiken) إلا أنهم توسعوا أكثر في شرح المشكلة التنظيمية، وقاموا بإضافة متغيرات أخرى كالعلاقات الشخصية وأسلوب التعامل مع الصراع (الصرايرة ، 2003)

4.1.2 **المحور الرابع: نبذة عن التعليم في فلسطين** (Schools in Palestine)

أنشأت السلطة الوطنية الفلسطينية باتفاقية أوسلو التي عقدت في عام 1993 بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية وكان أول عمل قامت به هو تسلم مسؤولية التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة ، فقد تسلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بنية تعليمية مهدمة إذ لم يعتن الاحتلال بالتعليم ومؤسساته ؛ لذلك قامت الوزارة بجهود في الاتجاهات كافة بناء المدارس الجديدة، وترميم المدارس القديمة، وبناء صفوف اضافية، وتعيين الكوادر التعليمية اللازمة وتعيين المعلمين وتطوير المناهج، وفتح المديريات الجديدة والاهتمام بالتقنيات التربوية وغيريها، ولعل أبرز إنجازات الوزارة وضع نظام جديد لامتحانات الثانوية العامة وإصدار شهادات الثانوية العامة الفلسطينية ورعاية الطلبة والاهتمام بهم وتشجيعهم وتكريم الأوائل، ولذلك عادت الحياة التعليمية في فلسطين إلى أفضل مما كانت عليه، وكفى بالمعلمين في وزارة التربية والتعليم فخرا أنّهم جعلوا التّعليم في كل من الضفة وقطاع غزة فلسطينيا ولأول مرة في تاريخ الشعب الفلسطيني (الأطرش، 2011).

تؤدي مؤسسات التعليم دوراً مهما في خدمة المجتمع, إذ تساعد في عملية الاستثمار في رأس المال البشري؛ فهي المسؤولة عن إمداد المجتمع بالطاقات البشرية والكوادر العلمية، وهي المسؤولة عن إمداد هذه الكوادر بالمفاهيم الوطنية التي من شأنها أن تعزز الانتماء والولاء وترسخ مفهوم الهوية الوطنية لديهم (عبد الرحمن، 2010).

والنظام التَّعليميّ الفِلَسْطِينيّ في ظلِّ السُّلطة الوطنية الفلسطينيَّة هو مشابه لتلك الأنظمة في الدُّول العربيَّة المجاورة، وجميع الطُّلاب يدرسون المنهاج نفسَه، وفي نهاية الصف الثَّاني عشر يطلب من جميع الطُّلاب الجلوس لامتحان شهادة الدِّرَاسَة الثَّانوية العامَّة بكلِّ فروعه؛ ونتيجة هذا الامتحان هي العامل الوحيد الَّذي سيقرّر ما إذا كان سيتم قَبُول الطَّالب في الجامعات الفلسطينيَّة أو جامعات خارج الوطن (عفونة، 2014).

1.4.1.2 أقسام النظام التَّعليميّ

- **التَّعليم ما قبل المدرسة (دور الحضانة رياض الأطفال):** يتم تقديم التَّعليم لمرحلة ما قبل المدرسة في رياض الأطفال، للأطفال البالغة أعمارهم ما بين (4–6) سنوات، وأما دور الحضانة فهي مخصَّصة للأطفال الَّذين تقلُّ أعمارهم عن 4 سنوات، وحضور هذه المرحلة طوعي بشكل عام رغم أنَّ العديد من المدارس الخاصَّة لا تقبل طلاباً في الصف الأوَّل دون أن يكونوا قد أنهَوْا سنَّتَيْنِ في رياض الأطفال (غنام، 2011).

- **التَّعليم الأساسيّ:** تبدأ المرحلة الإلزاميَّة من التَّعليم الأساسيّ في سن السَّادسة حَيْثُ يلتحق الطُّلاب في الصف الأوَّل من المرحلة الأساسيّة، الَّتي تستمر لمدة عشر سنوات، أي حتَّى نهاية الصَّف العاشر الأساسيّ (الأطرش، 2011).

- **التَّعليم الثانوي:** بعد الانتهاء من المرحلة الأساسيّة الإلزامية يتفرَّع التَّعليم الثَّانويّ إلى عدة مسالك وهي:(غنام، 2011)

1. التَّعليم الثانوي الأكاديميّ ومدته سنتان بفرعيه العلميّ والأدبيّ، ويُعِد الطُّلاب هنا للتقدّم لامتحان التوجيهي، والَّذي يمكِّنُهم من الالتحاق بالجامعات.

2. التَّعليم الثانوي المِهْنِيّ ومدَّتُه أيضاً سنتان، وينقسم إلى فروعه الأربعة: الصِّناعيّ، التِّجاريّ، والزِّراعيّ، والتَّمريضيّ، ويُعِدُّ الطُّلاب هنا للتقدّم لامتحان التوجيهي المِهْنِيّ ما يمكنهم لاحقًا من الالتحاق بكليَّات المجتمع.

3. التَّدريب المِهْنِيّ، ويقسم إلى تدريب مِهْنيٍّ طويل الأمد، مدته سنتان لإعداد عمَّال مَهَرَةٍ، وإلى تدريب مِهْنِيٍّ قصيرِ الأمد من (5 – 8 أشهر)؛ لإعداد عمَّالٍ محدودي المهارة.

- **التَّعليم العالي:** ويقسم إلى (العسالي، 2009):

1. التَّعليم في كليَّات المجتمع حَيْثُ يدرس الطَّالب مدَّةَ عامين، يحصل في نهايتها على شهادة دبلوم كليَّة مجتمع، ويمكنه في الوقت نفسه التقدّم للامتحان الشَّامل.

2. التَّعليم الجامعي حَيْثُ يدرس الطُّلاب والطَّالبات مدَّة (4) سنوات؛ للحصول على شهادة البكالوريوس، و(5) سنوات لبكالوريوس الهندسة، و(7) سنوات لتخصّص الطب، وتقدّم الجامعات أيضاً برامج دبلوم عالٍ لمدة عام ما بعد البكالوريوس، وبرامج الماجستير لمدة عامين ما بعد البكالوريوس. وهناك تخصُّصات قد تحتاج وقتاً أطولَ من ذلك، حَسْبَ طبيعة التَّخصُّص مثل التَّخصُّصات الطبية.

3. التَّعليم شبه الرَّسميّ، وهو ذلك النوع من التَّعليم الَّذي لا يقدم في المدارس العامَّة، حَيْثُ يتم تقديمه بالعادة من قبل وزارات أخرى غيرِ وِزَارة التَّربية والتَّعليم، (وزارة العمل والشؤون الاجتماعيَّة وغيرها)، والمنظَّمات الخيريَّة المحليَّة والدَّوليَّة، ومنظَّمات أصحاب العمل والعمال، والمؤسَّسات الدِّينيَّة، والمؤسَّسات الخاصَّة

2.4.1.2 الجهات المشرفة على العمليَّة التَّعليميّة:

تمثلت الجهات المشرفة على العمليَّة التَّعليميّة بما يأتي(عفونة، 2014):

- حكومية: وهي السُّلطة الَّتي تشرف على معظم مدارس الضِّفَّة الغربيَّة وقطاع غزة عدا مدينة القدس، الَّتي لا تزال تحت الاحتلال الإسرائيليّ، وهناك نوعان من المدارس الحكوميَّة فيها، هما المدارس الرَّسميّة الَّتي تُشْرِفُ عليها وزارة المعارف الإسرائيليَّة والبلدية، ومدارس حكومية أخرى تشرف عليها دائرة الأوقاف الإسلاميَّة، وتديرها وِزَارة التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة.
- وِكَالة الغوث الدَّولية: تشرف على مدارس اللَّاجئين الفِلَسْطِينيّين في الضِّفَّة الغربيَّة بما فيها القدس وقطاع غزة، وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينيَّة في الضِّفَّة والقطاع.
- المدارس الخاصَّة: يشرف على هذه المدارس ويموِّلها الهيئات والجمعيَّات الخيريَّة والطوائف الدِّينية والأفراد.

3.4.1.2 إشكاليَّات التَّعليم فِي فِلَسْطِينَ:

لخَّصتها الشيخ وشبير (2024) وعفونة (2014) بما يأتي:

أولاً: غياب رؤية فلسطينيَّة للتَّعليم:

لم يكن من السهل استخلاص الخصوصية الفلسطينيَّة وآلية انعكاسها على التَّعليم، وإنَّما وجِد أن رؤية وِزَارة التَّربية والتَّعليم للتَّعليم لا تختلف كثيراً عن رؤية أشقائنا العرب، بالرَّغم من اختلاف الظُّروف السَّياسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والنَّفْسيَّة الَّتي يعيشها الشعب الفِلَسْطِينيّ عن أشقائه في الدُّول المجاورة، وتم التَّركيز على نوعيَّة التَّعليم في جميع وثائق وِزَارة التَّربية والتَّعليم، وكان شعار الخطة الاستراتيجيّة الخمسية للتَّعليم في العديد من السَّنوات التَّركيز على نتائج الطَّلبة المدرسيَّة، وبالتالي فإنَّ جميع الخطط الَّتي بُنِيَتْ كان لها أهدافٌ مختلفةٌ وطرق وأساليبُ متعدِّدَةٌ؛ لتحسين نوعيَّة التَّعليم، وهذا يؤثر سلباً في إمكانيَّة تحقيق مخرجاتٍ واضحَةٍ، متكاملة، تبعا للرؤية المفروض أنَّهَا معتمدة.

ثانياً: نظام التَّعليم: عدم وجود ارتباط بين المدخلات والعمليَّات والمخرجات:

ففي تقرير للبنك الدُّولي صدر عام 2005 ورد ما يلي: "وعلى الرَّغم من حدوث تحسينات ملحوظة في زيادة إمكانية الحصول على التَّعليم، وتضييق الفروق بين الجنسَيْنِ في المرحلة الابتدائيَّة، إلا أنَّ معدل محوِ أميَّةِ

البالغين (الكبار)لا يزال منخفضًا، ولا تُنْتِجُ الأنظمة التَّعليميّة المهاراتِ المطلوبةَ في عالم تتزايدُ فيه درجة المنافسة، ومعدلات البطالة مرتفعة بشكل خاص بين الخريجين، ويعمل قطاع كبير من قوَّة العمل المتعلِّمَة في الجهاز الحكومي؛ ونتيجةً لذلك، فإنَّ الصلة ضعيفة بين التَّعليم وبين النُّمو الاقتصاديّ، وتوزيع الدخل، وتخفيض أعداد الفقراء، وفيما يتعلق بالتَّدريب فقد تم عقد الآلاف من الدَّورات للمعلِّمين ومديري المدارس، ولم يكن لها نتيجةٌ واضحةٌ انعكست على أداء الطَّلبة، بمعنى أنَّ انتقال أثرِ التَّدريب في الطَّلبة لم يكن ملحوظًا.

ثالثاً: أثر البيئة التَّعليميّة والظُّروف المحيطة على العمليَّة التَّعليميّة التَّعلُّميَّة:

تعدُّ الظُّروف السَّياسيَّة سبباً هاماً في تراجع مستوى الجودة في جميع مناحي الحياة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثقافية والتَّعليميّة، وبالتالي تدني المستوى التَّحصيليّ للطلبة، مع العلم أنَّ هذه الظُّروفَ متشابكة، ولا نستطيع فصل تأثير أحدها عن الآخر، ومنها انتفاضة الأقصى، والانقسام الدَّاخليّ، والحصار، وحرب غزة الأخيرة، وبالرَّغم من أنَّ الظُّروف السَّياسيَّة كانت سبباً مباشراً لهذا التَّدنِّي، إلا أنَّهَا لم تكن السبب الوحيد.

رابعاً: انتفاضة الأقصى:

اتَّبعت إسرائيل خلال انتفاضة الأقصى مجموعة من الإجراءَات الهادفة إلى تعطيل العمليَّة التَّعليميّة، الَّتي يتمثل أهمّها في إغلاق المدارس، ومنع الطَّلبة والمعلِّمين من الوصول إليها، وتحويل بعض المدارس إلى ثكنات عسكرية ومراكز اعتقال، واستهداف مباني المدارس بالقصف وإطلاق الرصاص والغاز المسيل للدموع، وتنعكس الإجراءَات الأخرى كالحصار ومنع التجول والإغلاق للطرق والشوارع الَّتي تربط المدن والقرى والمخيمات على العمليَّة التَّعليميّ.

أثرت انتفاضة الأقصى بكل أحداثها في الطَّالب الفِلَسْطِينيّ بشكل مباشر وغير مباشر، حَيْثُ تعرض الطفل الفِلَسْطِينيّ خلال انتفاضة الأقصى لعدد من الأحداث الصادمة المتمثلة في: القتل، والمجازر والفقد، والتعرض للإصابة الجسدية والإعاقة، الاعتقال والسجن للأطفال ولذويهم، وهدم المنازل، وحظر التجول، والمداهمات اللَّيليَّة، واستخدام الأطفال كدروع بشرية، والتهجير والنزوح، والحرمان الشديد من الحاجات الأساسيّة وغيرها، والتعرُّض لمستويات مرتفعة من التلوث الناجم عن الانفجارات والمواد الكيميائية.

رابعاً: تدني مستوى التحصيل (نتائج الامتحانات):

لقد تبين أنّ هناك تفاوتاً في نتائج هذه الاختبارات بشكل ملحوظ وبالذات فيما يتعلق بمؤشرات امتحان TIMSS في الرياضيات والعلوم مع نتائج الثَّانوية العامة، حَيْثُ جاء ترتيب فلسطين في عام 2007 في

المرتَّبَة 43 من أصل 49 دولة مشاركة، حَيْثُ استهدفت الدِّرَاسَة الطَّلبة من الصفين الرَّابع والثامن الأساسيّين، وقد تم التَّركيز على أسباب ذلك في ظلِّ زخم برامج التَّطوير وتدريب المعلِّمين، والمنهاج الفِلَسْطِينيّ الجديد، وقد توافقت هذه النَّتائج مع نتائج امتحانات التحصيل الوزارية، الَّتي أشارت إلى تدنٍ ملحوظ في مستوى الأداء، ولكنَّها تناقضت مع النَّتائج المتقدِّمة لامتحانات الثَّانوية العامة.

سادساً: تردّي أوضاع المعلّمين:

يعدُّ المعلِّم محورًا مهمًّا من المحاور المؤثرة في العمليَّة التَّعليميّة التَّعلُّميَّة، ودوره أساسيٌّ في عمليتي التحسين والتَّطوير التَّربويّ، وتشير دراسة صادرة عن هيئة تطوير مهنة التَّعليم إلى أنَّ حوالي 70 % من المعلِّمين غير مؤهَّلين تربويًّا (2010)، تبعاً لما ورد في استراتيجية إعداد المعلِّمين وتأهيلهم، وهذا يحتاج إلى جهود حثيثة من قبل وِزَارة التَّربية والتَّعليم والجامعات الفلسطينيَّة، ومراكز التَّدريب الوطنيَّة؛ لتأهيلهم مع توفر التمويل اللَّازم لذلك.

وتحيط بالمعلِّم الفِلَسْطِينيّ ظروف عديدة تتعلَّق بطبيعة عمله وتؤثر فيها سلباً وإيجاباً، منها ما هو خارجي ومنها ما هو داخل المدرسة، ومن أهمّ هذه العوامل الجوانب الاقتصاديَّة والسَّياسيَّة والاجتماعيَّة، فتدني رواتب المعلِّمين الناتج عن تراجع الوضع الاقتصادي الفِلَسْطِينيّ بشكل عام، وتراجع المكانة الاجتماعيَّة لمهنة التَّعليم كلِّها تقلِّل من دافعية المعلِّم، ومن إقبال الكفايات على هذه المهنة، بالإضافة إلى الوضع السياسي وتأثيره في تَكْرَار إغلاق المدارس والحواجز على الطرق والتفتيش. أما العوامل الدَّاخليَّة الضاغطة على المعلِّم والَّتي تؤثر في أدائه فمن أهمّها الصفوف المكتظَّة، وضعف اهتمام الطَّلبة بالدِّرَاسَة، وعدم توفر الأجهزة والوسائل المعيِّنَة للمعلم، من حاسوب وكتب ووسائل تعليميَّة. ودور المعلِّم في أنه يقوم بمجموعة متكاملة من الأدوار ما بين قائد تربوي، وقائد اجتماعي، ووسيط بين الأسرة والمدرسة والمجتمع.

سابعاً: المنهاج الفِلَسْطِينيّ ما بين الحداثة والتَّقليد

بالرَّغم من فخر العديد من الفِلَسْطِينيّين بما تم إنجازه إلا أنّ المنهاج الفِلَسْطِينيّ قد واجه مجموعة من الانتقادات من الأصدقاء والأعداء على حد سواء، تمركز معظمها حول مدى تجسيده للسلام وروح التعايش مع الآخر، والمناهج الفلسطينيَّة بأنَّهَا "مناهج صمَّاء"، تتكلَّم، لكنها تعجز عن مجاراة الحوار؛ بسبب عزلة المعرفة عن القوى المسيطرة عليها. وتعرّض المنهاج لمجموعة من الإشكاليات، كان من أهمّها أنه منهج تقليدي أكاديميّ مثقل بالمعلومات يؤكد على الحقائق والمعارف، مهملاً مهاراتِ القرن الحادي والعشرين المتمثلةِ بحل المشكلات، والتفكير الناقد والبحث والاستكشاف، وأكد على قصور الكتب الدِّراسيّة والمعلِّمين في

عكس أهداف المنهاج، ممَّا أثر سلبًا في إمكانية تحقيق هذه الأهداف، فالمناهج الفلسطينيَّة بأنَّهَا قديمة حديثة، وقال: إن ما حدث هو فقط تحسينات على المناهج الأردنيَّة والمصريَّة، ولم يتمَّ التّطرُّق إلى جوهرِ إنتاجِ مناهجَ فلسطينيَّةٍ.

4.4.1.2 الشروط الواجب توفرها في المتقدم لوظيفة مديرة مدرسة

-الحصول على الشهادة الجامعية الأولى في أحد التخصصات التي تقبل للتدريس في وزارة التربية والتعليم،
-الحصول على تقييم جيد جداً في كل سنة من آخر ثلاث سنوات، وهو على رأس عمله معلماً
-ألا تقل سنوات الخدمة الفعلية عن 8 سنوات، وأن يكون قد عمل بوظيفة معلم لمدة لا تقل عن 5 -3 سنوات، على أن يكون قد درس مرحلة المدرسة الشاغرة على الأقل ثلاث سنوات، وفي المديرية نفسها
-خلو ملفه من أي إجراءات تأديبية سارية المفعول

ملاحظة (1) تعد جميع الشروط الأربعة المذكورة أعلاه متطلبات القبول الطلب

ملاحظة (2): لا يُعد المؤهل التربوي من شروط الترشيح لوظيفة مدير، ولكن يخصص له ومن من العلامات تعبئة طلب التوظيف، والإجابة عن الأسئلة الآتية (مع الأدلة، والشواهد في المكان المخصص لها في الطلب)

السؤال الأول: ما الذي يدل على مشاركتك الفاعلة والنشطة في المدرسة (آخر مدرسة تعمل، أو عملت فيها؟ أعط أدلة وشواهد مقنعة تعزز إجابتك؟

السؤال الثاني: ما الخبرات والمهارات التي تمتلكها، والتي تعتقد أنها تمكنك من شغل موقع (مدير مدرسة)؟ . أعط أدلة وشواهد مقنعة تعزز إجابتك

السؤال الثالث: حدد مبادرة ناجحة نفذتها، أو مشروعاً لافتاً قمت به كمعلم، مورداً: العنوان، والأهداف والمشاركين، والتحديات وكيفية التعامل معها، والأثر الذي تركته المبادرة أعط أدلة وشواهد مقنعة تعزز إجابتك (وزارة التربية والتعليم،2018).

2.2 الدّراسات السَّابقة ذات الصّلة.

أُجرِيَت العديد من الدّراسات العربيَّة والأجنبيَّة ذات صلة بمتغيرات الدّراسة القيادة الرُّوحيَّة، والثقة التنظيمية والإبداع المهني، ويستعرض الباحث أقرب البحوث في مجال اختصاصها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

1.2.2 المحور الأول: الدّراسات ذات صلة بالقيادة الرُّوحيَّة.

أجرت كايا (Kaya, 2015) دراسة بعنوان "العلاقة بين القيادة الرُّوحيَّة وسلوكيات المواطنة التَّنظيميَّة بالتَّطبيق على مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية" في تركيا. استخدمتْ الدّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي على عينة قوامها(383) فردا، توصلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوي بين أبعاد القيادة الرُّوحيَّة وسلوكيات المواطنة التَّنظيميَّة.

أجرى هاريز وآخرون(Haris et al, 2016) دراسته إلى التحقيق في تأثير القيادة الروحية المتصورة على إدارة الحسد لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آزاد الإسلامية في محافظة أذربيجان الشرقية من خلال دور الوساطة في التطوير المهني والرضا الوظيفي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تم اختيار 20 فردًا لتصميم النموذج الأساسي والاستبيان ونمذجة العينة؛ تم استخدام حوالي 316 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة مهمة وإيجابية بين المتغيرات فعند التحقيق في العلاقة المباشرة وغير المباشرة، لم يكن تأثير القيادة المتصورة على إدارة الحسد مهمًا بشكل مباشر. ولكن من خلال الوساطة في التطوير المهني والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، كانت الإدارة الروحية فعالة في إدارة الغيرة التنظيمية. كما يتمتع النموذج بصلاحية الملاءمة.

وقام ويليامز (Williams, 2018) بدراسة حول القيادة الرُّوحيَّة كأنموذج للقيادة في المدارس الحكوميَّة، تم استخدام منهج دراسة الحالة على عينة حجمها (16) مدير مدرسة تم اختيارهم بطريقة عرضية من إحدى ولايات جنوب شرق أمريكا، وأشارت النَّتائج أن القادة الرُّوحانيين يمتازونَ بمهارات قياديَّة عُليا تؤدي إلى نجاحِ المدرسة وتحقيق نتائج التَّعلُّم للطلبة، كما أن القيادة الرُّوحيَّة تؤدي إلى زيادة دافعية إدارة المدرسة للعلم المدرسي.

أجرى بوركو وإينجي(Burcu & Engin, 2019) دراسته بهدف اختبار العلاقات بين تصورات معلمي المدارس الثانوية للقيادة الروحية والثقافة التنظيمية والصمت التنظيمي والنجاح الأكاديمي للمدرسة. يتكون

مجتمع البحث من 2791 معلمًا يعملون في المدارس الثانوية العامة في إحدى مقاطعات وسط الأناضول. أظهرت نتائج البحث أن تصورات المعلمين حول سلوكيات القيادة الروحية للمديرين أثرت بشكل إيجابي على تصورهم للثقافة التنظيمية. وأثر إدراك الثقافة التنظيمية على متوسط درجات امتحان YGS(امتحان القبول للتعليم العالي)، كامتحان تمهيدي لجميع الطلاب، للمدرسة بشكل إيجابي ومتوسط درجات امتحان LYS (امتحان تحديد المستوى الجامعي)، بحيث تشمل جميع المواد التي تعلمها الطلاب بشكل سلبي.

هدفت دراسة يوسفي (2018) إلى معرفة الدور الذي تلعبه القيادة الروحية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية من وجهة نظر عضو هيئة التدريس في كلية الاقتصاد – جامعة المسيلة بالجزائر، تم تطوير استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس .وجاءت النتائج بدرجة متوسطة في مستوى تطبيق أبعاد القيادة الروحية في الكلية و وجود علاقة ارتباط بين مستوى تطبيق القيادة الروحية وتحسين جودة الحياة الأكاديمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في وجهات نظر عضو هيئة التدريس بالكلية المبحوثة وفقا للمتغيرات الديموغرافية.

هدفت دراسة الشحومي (2020) التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرُّوحيَّة في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيقها على (105) من مساعدي المديرين والمعلمين الأوائل. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرُّوحيَّة في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان جاء بدرجة كبيرة جداً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة كراداج وآخرون(Karadag et al, 2020) لفحص ما إذا كانت هناك علاقة بين القيادة الروحية وثقافة المدرسة والنجاح الأكاديمي. تم جمع البيانات بطريقة مختلطة من المعلمين العاملين في سبع مدارس ثانوية وخمس مدارس ثانوية منخفضة التحصيل في شانلي أورفا في عام (2018). كشفت التحليلات التي أجريت عن نتيجتين مهمتين. أولاً، يمكن الادعاء أنَّ زيادة تصور المعلمين للقيادة الروحية، يؤدي إلى ازدياد تصورهم لثقافة المدرسة. والنتيجة الثانية هي تأثير كل من القيادة الروحية وثقافة المدرسة على النجاح الأكاديمي. لذلك، تم فحص تأثير القيادة الروحية وثقافة المدرسة على متغيرين (نجاح مرتفع، نجاح منخفض) بشكل منفصل. مع زيادة تصور المعلمين للقيادة الروحية وثقافة المدرسة، يزداد أيضًا النجاح الأكاديمي.

أجرى جوني وكيرال (Günay & Kiral, 2022) دراسته للكشف عن العلاقة بين شخصيات مديري المدارس ومستويات قيادتهم الروحية، وقد أجريت الدراسة على (160) مدير مدرسة، وتم استخدام مقياس القيادة الروحية ومخزون العوامل الخمسة وقد أظهر مديرو المدارس سمات شخصية تتعلق بأعلى درجات الضمير وأقل درجات العصابية. كما أظهر مديرو المدارس أعلى درجات الحب الإيثاري، وأدنى درجات الرؤية والإيمان بالقيادة الروحية. وكانت مستويات القيادة الروحية لمديري المدارس على أساس الأبعاد وبشكل عام مرتفعة نسبيًا. كما اختلفت مستويات القيادة الروحية لمديري المدارس وفقًا للأقدمية والمنصب الإداري في بُعدي الرؤية والإيمان. وقد وجدت علاقات إيجابية وسلبية على المستويات المنخفضة والمتوسطة بين سمات شخصية مديري المدارس ومستويات قيادتهم الروحية. وتؤثر سمات شخصية مديري المدارس على رؤيتهم وإيمانهم وحبهم الإيثاري وقيادتهم الروحية بشكل عام.

أجرى خطابية وآخرون (Khataybeh et al, 2022) دراسة هدفت للتّعرّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس لواء الرمثا في الأردن للقيادة الروحية، وعلاقتها بمستوى الصّحة النفسيّة للمعلمين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (410) معلمًا ومعلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدّراسة، حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء الرمثا للقيادة الروحية، والصحة النفسية جاءتا بدرجة مرتفعة، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بالقيادة الروحية وجود فروق إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس، وجاء لصالح الذكور ومتغير المؤهل العلمي، جاء لصالح مرحلة البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج المتعلقة بالصحة النفسية بوجود فروق تعزى لكل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأظهرت النتائج ووجود علاقة إيجابيَّة دالَّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء الرمثا للقيادة الروحية ومستوى الصحة النفسية للمعلمين خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين.

سعت دراسة العراقية والجرادات(2022): للتّعرف إلى درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الالتزام الوظيفي لدى المعلمين في العاصمة عمان، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، و تكونت عيّنة الدّراسة من (206) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الروحية ككل وللمجالات جميعها جاءت (متوسطة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الروحية وفقا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، باستثناء مجال الإيثار والتعاون الوظيفي ولصالح من مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في المجالات مجتمعة ولصالح من

خبرتهم أكثر من 10 سنوات، كما وأشارت النتائج أن مستوى الالتزام الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى الالتزام الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة الروحية للمديرين ومستوى الالتزام الوظيفي للمعلمين.

قام محمد وآخرون (2022) بهذه الدراسة لبحث العلاقة بين القيادة الروحية (الرؤية، والأمل/ الإيمان، وحب الإيثار)، وهندسة العوامل البشرية العاطفية الإدراك الغريزي، والإدراك السلوكي، والإدراك التأملي)، باستخدام بيانات تم جمعها من 300 مفردة من العاملين بجامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين القيادة الروحية وهندسة العوامل البشرية العاطفية في الجامعة، ووجود علاقة إيجابية بين حب الإيثار والرؤية والإدراك الغريزي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين حب الإيثار والإدراك السلوكي، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين حب الإيثار والأمل الإيمان والإدراك التأملي. كما بينت النتائج وجود تأثير إيجابي للقيادة الروحية على هندسة العوامل البشرية العاطفية؛ حيث يؤثر حب الإيثار إيجابياً على كل من الإدراك العزيزي والإدراك السلوكي والإدراك التأملي، وتؤثر الرؤية إيجابيًا على الإدراك الغريزي، وكذلك يؤثر الأمل / الإيمان إيجابيًا على الإدراك التأملي.

أجرى ميسري وآخرون (Meesri et al, 2022) هذه الدراسة لبناء دورة تدريبية في القيادة الروحية لأولئك الذين يستعدون ليصبحوا مديرين في المدارس الكاثوليكية في تايلاند وتنفيذ الدورة التدريبية والاستفادة منها، وتحليل الدورة التدريبية وتقييمها وتعزيزها. كانت العينة المستخدمة في هذا البحث (32) شابًا مشاركًا وكانت المنهجيات الاختبار المعرفي والموقفي والمقابلات شبه المنظمة ونموذج تقييم ملاءمة الدورة التدريبية. وكشفت نتائج التجربة حصل المشاركون الدينيون الذين أعدوا أنفسهم ليكونوا مديري مدارس على درجات أعلى في الاختبارات المعرفية والسلوكية، 4.76 (أعلى مستوى).

أجرت دراسة بيناو وآخرون (Binu et al, 2023) الغرض من هذه الورقة هو دراسة دور الرفاهية في التوسط في العلاقة بين الروحانية في مكان العمل والرضا الوظيفي. كما تدرس دور القيادة الروحية في تعديل تأثير الروحانية في مكان العمل على الرفاهية. تقترح الدراسة نموذجًا افتراضيًا تم اختباره بين 515 مدرسًا من مؤسسات التعليم العالي الهندية، تم اختيارهم من خلال أخذ عينات عشوائية، وتشير النتائج إلى أن الرفاهية الداخلية، التي تتألف من أبعاد نفسية وعاطفية واجتماعية وروحية وفكرية، لا تتوسط العلاقة بين البعد الروحي للروحانية في مكان العمل والرضا الوظيفي. لوحظ نفس التأثير لدور الوساطة للرفاهية الجسدية. ومع

ذلك، فإن الرفاهية الداخلية والرفاهية الجسدية تتوسطان العلاقة بين اليقظة والرضا الوظيفي بين المعلمين، ويختبر المعلمون مستويات أعلى من الرفاهية في وجود القيادة الروحية في أماكن عملهم.

هدفت دراسة الثوابتة والمغربي (2023) التّعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن. اتَّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (310) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطَّريقة العشوائيَّة البّسيطة. أظهرت النّتائج أن درجة ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في قضاء ناعور كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدّراسة تُعزى إلى متغيرات: النَّوع الاجتماعي، والمؤهل التَّربوي، ومستوى المدرسة والتَّفاعل بينها.

قام الزواهرة والمقدادي(2023) دراسة بعنوان "درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة الزرقاء الأولى للقيادة الروحية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم". ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (498) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة الزرقاء الأولى للقيادة الروحية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة، ومستوى الاستقامة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات المدارس جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية و مستوى الاستقامة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة مديري مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للقيادة الروحية والاستقامة التنظيمية لدى المعلمين.

هدفت دراسة سوبها كتياسا وآخرون (Subhaktiyasa et al,2023) تأثير القيادة التحويلية والخدمية والروحية على سلوك المواطنة التنظيمية (OCB) لدى المحاضرين في أندونيسيا .اعتمد البحث على المنهج الكمي باستخدام استبانة بمقياس ليكرت البيانات، وتم استخدام العينة القصدية للحصول على 120 مشارك، وأظهرت النتائج أن القيادة التحويلية لم يكن لها تأثير كبير على السلوك التنظيمي، وكان لكل من القيادة الخدمية والروحية تأثير إيجابي على السلوك التنظيمي ومن بين أنماط القيادة الثلاثة، وكانت القيادة الروحية فعالة في الجامعات، وتحديدًا في تطوير السلوك التنظيمي.

أجرى كور نسوك وبيتانوم (Korngsook & Piatanom, 2023) دراسة مناهج تنمية القيادة الروحية لدى مديري المدارس في المدارس الخاضعة لإدارة العاصمة بانكوك. تم تطبيق هذا البحث المختلط الأساليب

وتقسيمه إلى مرحلتين. في المرحلة الأولى، أجريت بهدفين رئيسيين: دراسة القيادة الروحية لمديري المدارس وفقًا لوجهات نظر المعلمين في إدارة العاصمة بانكوك (BMA)؛ و مقارنة القيادة الروحية لمديري المدارس وفقًا لوجهات نظر المعلمين في BMA، المصنفين حسب المناطق وأحجام المدارس ومستويات التعليم والمكانة الأكاديمية. شملت العينات 370 معلمًا من المدارس التعليمية في BMA. بعد ذلك، تم استخدام العينة العشوائية متعددة المراحل لاختيار المعلمين من BMA كمشاركين في هذا البحث. كانت أداة البحث المستخدمة عبارة عن مقابلات منظمة. توصلت نتائج البحث إلى أن القيادة الروحية لمديري المدارس من وجهات نظر معلمي BMA كانت بمستويات عالية بشكل عام في كل جانب القيادة الروحية لمديري المؤسسات التعليمية من وجهات نظر المعلمين داخل BMA المصنفين حسب المناطق وأحجام المدارس ومستويات التعليم والمكانة الأكاديمية لم تكن مختلفة بشكل عام وفي كل جانب.

أجرى المصري (2023) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلماتها، وذلك من وجهة نظر المعلمات، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، تم بناء استبانة و تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (264) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الروحية ومستوى الاستغراق جاءت مرتفعة جداً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة المديرات للقيادة الروحية ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمات.

هدفت دراسة بيووار وإقبال (Piwowar and Iqbal_, 2024) إلى تقديم معرفة مبنية على الأدلة حول أكثر موضوعات البحث شيوعًا في الدراسات حول القيادة الروحية ومناهج البحث والنظريات المستخدمة. وإنشاء إطار بحثي شامل يغطي مقدمات ونتائج القيادة الروحية، بالإضافة إلى الآليات الأساسية والعوامل الشرطية. كما تلخص هذه الدراسة أيضًا سبل البحث المستقبلية المقدمة في الأدبيات. واستخدمت هذه الدراسة أسلوب مراجعة الأدبيات بشكل منهجي، وشمل التحليل المقدم كل من الدراسات الببليومترية وتحليل محتوى الدليل المتعمق، وفي المجموع، تم تحليل (274) مقالة مُفهرسة في قاعدة بيانات سكوبس، مع التركيز بشكل خاص على (126) ورقة تجريبية.وأظهرت هذه الدراسة أن أغلب الأبحاث أجريت في الدول النامية وركزت على الروابط بين الحياة الاجتماعية والروحانية في مكان العمل ورفاهية الموظفين ومشاركتهم.

أجرى خشبة (2024) بحثه لاختبار صحة النموذج البنائي للعلاقات بين القيادة الروحية كمتغير مستقل وشغف العمل المتناغم كمتغير وسيط والاحتراق الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية كمتغيرين تابعين، وتكونت عينة البحث من (430) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، واستخدام أسلوب تحليل

المسار، وتوصلت النتائج إلى مؤشرات حسن مطابقة جيدة بين النموذج المقترح وبيانات عينة البحث ووجود تأثير مباشر ودال إحصائيا للقيادة الروحية على شغف العمل المتناغم لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما لا يوجد تأثير مباشر للقيادة الروحية على الاحتراق الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا لشغف العمل المتناغم على الاحتراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، ووجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لشغف العمل المتناغم على سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للقيادة الروحية على الاحتراق الوظيفي من خلال شغف العمل المتناغم كمتغير وسيط لدى أعضاء هيئة التدريس، ووجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيا للقيادة الروحية على سلوك المواطنة التنظيمية من خلال شعف العمل المتناغم كمتغير وسيط لدى أعضاء هيئة التدريس.

أجرى دورا والملام (Durrah & Almallam, 2024) دراستهما بهدف التعرف إلى أثر القيادة الروحية على الفضيلة التنظيمية في المؤسسات الحكومية بمحافظة ظفار، وقد طبقت هذه الدراسة على خمس مؤسسات حكومية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الأفراد العاملين في هذه المؤسسات بلغ عددهم (327) موظفاً، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة ومن أهم النتائج أن درجة توافر القيادة الروحية في مؤسسات عينة الدراسة جاءت بمستوى عالٍ، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالفضيلة التنظيمية. ووجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لبعدي القيادة الروحية (الإيثار والعضوية) على الفضيلة التنظيمية، وعدم وجود تأثير إيجابي لأبعاد (الرؤية والأمل والمعنى) على الفضيلة التنظيمية.

هدفت دراسة جنق ولاي(Jing & Lai, 2024) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير القيادة الروحية للمديرين على الرفاهية المهنية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في السياق الصيني. تم استخدام نهج المسح المقطعي، في النهاية، تم تحديد (380) مشاركًا مناسبين للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين القيادة الروحية والدعوة المهنية والرفاهية المهنية للمعلمين، وأن الدعوة المهنية توسطت العلاقة بين القيادة الروحية والرفاهية المهنية للمعلمين.

أجرى مارتينز وآخرون(Martinez et al, 2024) دراسة لمعرفة مدى صلاحية بناء نموذج القيادة الروحية الذي اقترحه (Fry et al. 2005). ركز التحليل على فحص العلاقات التي اقترحها النموذج من خلال تحليل العوامل الموجبة والسلبية ونمذجة المعادلات البنيوية. أشار تحليل العوامل التأكيدية إلى أن مقياس SL يوفر موثوقية مقبولة ومؤشرات صلاحية متقاربة؛ ومع ذلك، لم يحقق صلاحية تمييزية. تم الحصول على تقارب النموذج باستخدام طرق MLR (احتمال أقصى قوي). ومع ذلك، عندما تم تحليل

مؤشرات القوة، وجد أن بعضها حصل على نتائج مقبولة والبعض الآخر كان ناقصًا، ولم يتم تحقيق ملاءمة نموذج مقبولة. فيما يتعلق بالعلاقة بين الفرضيات، وجد أنها كانت مهمة في جميع الحالات باستثناء العلاقة المتبادلة بين الرؤية والحب الإيثاري. في ضوء هذا الاكتشاف، تم تطوير نماذج بديلة فشلت أيضًا في تحقيق نتائج مهمة، وتركز المناقشة النظرية والمنهجية على علاقات نموذج فراي، وتتناول الحاجة إلى مراجعة طبيعته السببية، مع مراعاة الجوانب المتكررة وغير المتكررة.

أجريت دراسة نيال (Neal, 2024) في جامعة مسيحية لاستكشاف لقاءات القيادة الروحية التي وصفها طلاب الجامعة مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين. نظرية القيادة الروحية هي نظرية جديدة نسبيًا في دراسات القيادة وكان الغرض من دراسة البحث الظاهراتي المتسامي هذه استكشاف التجربة الحية لطلاب الجامعة الجامعيين مع لقاءات القيادة الروحية أثناء حضورهم الجامعة. كشفت البيانات أن لقاءات القيادة الروحية التي خاضها الطلاب في هذه الدراسة مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين أسفرت عن العديد من التجارب الإيجابية، بما في ذلك الشعور بالرعاية، والشعور بالدعم، وتنمية الشعور بالمجتمع، وزيادة الدافع الأكاديمي.

أجرى يو وبيتافي (Yu & Pitafi, 2024) دراسته تبحث الدراسة في كيفية تمكن القادة من تطوير تبادل قوي بين القائد والعضو (LMX) مع العاملين، وكيف يمكن أن يؤدي هذا التبادل إلى زيادة سلوك صوت الموظف. حللت الدراسة البيانات التي تم جمعها من (365) موظفًا يعملون في منظمة صينية. تشير النتائج إلى أن LMX يعمل كوسيط بين القيادة الروحية وسلوك صوت الموظف. ومع ذلك، تعتمد قوة هذه الوساطة على مستوى التوجه التقليدي لدى العاملين. ومن النتائج تشير أن التأثير مهم فقط بين الأفراد الذين يظهرون تقليدية منخفضة. تتم مناقشة المساهمات النظرية والآثار المترتبة على الممارسة في الأقسام اللاحقة.

وقام مورات وكوبرا(Murat & Kübra. , 2024) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين القيادة الشاملة ومستوى الثقة داخل المنظمات التعليمية. وتقييم كيفية تأثير سلوكيات القيادة الشاملة للمسؤولين في المدارس العامة على تصورات المعلمين للثقة التنظيمية في تركيا باستخدام منهج المسح المقطعي. وشارك في الدراسة ما مجموعه 273 معلمًا من مستويات تعليمية مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية وإيجابية بين ممارسات القيادة الشاملة في البيئات التعليمية والثقة التي يضعها المعلمون في مؤسساتهم، وهذا يعني أن مستوى الشمولية في القيادة يساهم بشكل كبير في التحول المتفائل بنحو 68% في وجهات نظر المعلمين بشأن الثقة المؤسسية.

2.2.2 المحور الثَّاني: الدَّراسات السَّابقة ذات الصّلة بالثِّقة التَّنظيميَّة.

أجرى فينيبرغ (Vineburgh,2010) دراسة بعنوان: الثّقة التّنظيميّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات الوظيفيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس بجامعات ولاية أيوا الأمريكية: دراسة تطبيقيّة. هدفت الدّراسة الكشف عن علاقة الثّقة التّنظيميّة ببعض المتغيّرات الوظيفيّة. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي. توصّلت الدّراسة إلى وجود أثر موجب للثقة التّنظيمية على مستويات عالية من الأداء التّنظيمي والتّنافسي، والفاعلية التّنظيميّة والاستقرار والديمومة والإبداع لأعضاء هيئة التدريس.

أجرى خريز (Khrais,2016) دراسة بعنوان: أثر الثّقة التّنظيميّة والعدالة التّنظيميّة على سلوك المواطنة التنظيمية لدى موظفي البنوك التجارية في شمال الأردن. هدفت الدراسة التعرف على أثر الثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى موظفي البنوك التجارية في شمال الأردن، تكونت عينة الدراسة من (204) من موظفي البنوك التجارية الأردنية في شمال الأردن. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية، ومستوى الثقة التنظيمية، ومستوى العدالة التنظيمية كانت عالية لدى موظفي البنوك التجارية في شمال الأردن، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية وبين سلوك المواطنة التنظيمية.

هدفت دراسة برهوم (2017) التعرف إلى درجة الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة رفح من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (450) معلماً ومعلمة، وأجريت مقابلة مع المعلمين لوضع مقترحات لزيادة الثقة التنظيمية بالإضافة لاستبانة، وأظهرت النتائج: أن الدرجة الكلية للثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة رفح من وجهة نظر معلميهم حصلت على وزن نسبي (78.89%). كما لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الثقة التنظيمية بالمدارس الثانوية في محافظة رفح تعزى لمتغير الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي.

أشار الهبيدة والسعود(2017) في دراستهما إلى الكشف عن درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي والالتزام التنظيمي للعاملين معهم، وتم استخدام المنهج المسحي الارتباطي. وقد تكونت عينة الدراسة من (225) فردا من القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت، لعام 2017/ 2018 توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية للثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت من وجهة نظرهم قد جاءت بدرجة متوسطة والدرجة الكلية للسلوك الإبداعي لدى العاملين في

جامعة الكويت، من وجهة نظر قياداتهم، جاءت بدرجة مرتفعة والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة الكويت، من وجهة نظر قياداتهم، قد جاءت بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت ودرجة الالتزام التنظيمي للعاملين معهم وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت، ودرجة السلوك الإبداعي للعاملين معهم

هدفت دراسة أبو حشيش (2018) التعرف إلى أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة في جامعة الأقصى وهي (الإيثار – اللطف والكياسة – والروح الرياضية وعي الضمير). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة ووزعها على عينة من العاملين في الجامعة بلغ عددهم (149) مبحوثا . وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تصورات العاملين في جامعة الأقصى لقيم الثقة التنظيمية السائدة ودرجة ممارسة العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية جاءتا بدرجة متوسطة. أما مستوى إدراكهم للدعم التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل كلي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في بعدي (الإيثار اللطف والكياسة)، في حين يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وأبعاد الروح الرياضية – السلوك الحضاري – وعي الضمير لسلوك المواطنة التنظيمية.

أجرى الشاعر والجمل (2018) دراستهما للتَّعرف إلى علاقة الثقة التنظيمية باتجاه الفكر الإداري الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية مع معلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد أعد الباحثان استبانة وزعت على (120) معلماً ومعلمة، أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن متوسط "الثقافة التنظيمية" (4.15) و متوسط "اتجاهات الإدارة المعاصرة" وزن (4.11) و معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات الفكر الإداري المعاصر والثقة التنظيمية يساوي (0.61) وهو معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية، كما لا توجد فروق في الثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس فيما يتعلق بمتغير الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة عامر (2018) توضيح الأهمية الحيوية للثقة في العلاقات داخل العمل ودورها في زيادة فاعلية المنظمة لتحقيق أهدافها، وإلى أي مدى يمكن تهيئة الظروف اللازمة لنجاح المؤسسات من خلال حفز الأفراد للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم للتعاون والتعلم والإبداع، وخاصة في المؤسسات التعليمية (المدارس) لتحقيق الانتماء والولاء والإنجاز واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتوضيح مفهوم الثقة

التنظيمية والمحددات والأبعاد والأركان والخصائص والمكونات، والقواعد الخاصة بالثقة التنظيمية وأيضا أداء الإدارة المدرسية والأنماط الإدارية وخصائص الأنشطة الإدارية بالمدرسة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات أهمها: التطوير والتحديث المستمر لسياسة إعداد وانتقاء الأفراد القائمين على الإدارة المدرسية.

أجرى مبارز (Mubariz,2018) دراسته لدراسة النموذج البنيوي بين الثقة التنظيمية والعقود النفسية بين العاملين وأعضاء هيئة التدريس في المنظمة التعليمية والتعلمية الخاصة في مصر (الكلية الدولية الكندية CIC). واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من موظفي الكلية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية مهمة بين الثقة التنظيمية والعقود النفسية. كما أظهرت العلاقة الإيجابية مع المتغيرات ذات الصلة بالكفاءة والانفتاح والصدق والموثوقية والوفاء بالعقود النفسية.

هدفت دراسة مينغ و ياي(2018 Ming andYi) التجريبية حول الثقة التنظيمية وعلاقة الموظف بالمنظمة والسلوك الإبداعي من منظور متكامل للتبادل الاجتماعي والاستدامة التنظيمية، وسيطة لتفسير متى وكيف ترتبط علاقة الموظف بالمنظمة بالسلوك الإبداعي في مكان العمل. أجريت دراسة ميدانية باستخدام بيانات متعددة المصادر لاختبار فرضياتها. أشارت النتائج إلى أن الإبداع يتنبأ بشكل إيجابي بالسلوك الإبداعي من خلال الثقة التنظيمية، وأن المناخ الإبداعي يخفف من التأثير غير المباشر لعلاقة الموظف بالمنظمة على السلوك الإبداعي من خلال الثقة التنظيمية. تمت مناقشة الآثار النظرية والعملية لهذه النتائج والاتجاهات للبحوث المستقبلية.

أجرى راهايونينغسيه (Rahayuningsih, 2019) الدور الحاسم للثقة هو تعزيز علاقات العمل لضمان تحقيق المنظمات لأهدافها بشكل فعال. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التأثير الإيجابي للثقة التنظيمية، أي الثقة تجاه الزملاء وأصحاب العمل والمنظمة، أجريت مراجعة منهجية وفقًا لإرشادات PRISMA، مع تسليط الضوء على عدد السجلات التي تم تحديدها وفحصها وتقييم أهليتها وإدراجها للدراسة. لقد اختارت (30) مقالة بحثية تستخدم الثقة التنظيمية كمتغير تابع أو وسيط أو معتدل. وأظهرت النتائج أن الثقة التنظيمية يمكن أن تقلل من اتجاه دوران العمل، فضلاً عن زيادة نية البقاء في المنظمة، وفعالية الاتصال داخل المنظمة، والاستعداد للتغيير، وتحسين الاستمرارية، والسلوك المبتكر، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية (OCB)، والالتزام التنظيمي، ودوافع السلامة، وأداء العمل؛ ،كمتغير مستقل، يمكن أن تؤثر الثقة في زملاء العمل على أنشطة التعلم المشتركة، والرغبة في مشاركة المعرفة والأفكار مع زملاء العمل، والالتزام بالشبكات، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، الثقة في الرؤساء تعزز الهوية التنظيمية،

وأداء العمل (أقوى مستوى من الارتباط الإيجابي)، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، فضلاً عن كونها متنبئًا بالإرهاق وإزالة الشخصية.

أجرى الصالح (2019) دراسة للتَّعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظرهم و علاقتها بممارسة القيادة الأخلاقية التشاركية لأعضاء الإدارة المدرسية واعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغت (1351) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن استجابة المعلمين كانت مرتفعة نحو مستوى الثقة التنظيمية.واتجاهات المعلمين نحو ممارسة القيادة الأخلاقية كانت مرتفعة إلى متوسطة. وتوجد علاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لكل من رؤساء الأقسام و مدراء المدارس و المدراء المساعدين – بالترتيب–وبين الثقة التنظيمية للمعلمين.

هدفت دراسة سليمان وآخرون (2020) إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لإدارة الصراع بجامعة دمياط ، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (110) عضوا. وتوصلت النتائج أن الثقة التنظيمية تتوافر بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، حيث جاءت **الثقة في إدارة الجامعة في المركز الأول تليها الثقة في الرئيس المباشر وأخيرا الثقة في الزملاء** كما تستخدم إدارة الجامعة أساليب متنوعة لإدارة الصراع ولكنها بدرجات متوسطة .

هدفت دراسة الوحيدي والأغا(2020) التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات جنوب فلسطين، وتحديد مستوى السلوك الإبداعي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظات جنوب فلسطين من وجهة نظرهم. تم استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة (380) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للثقة التنظيمية والسلوك الإبداعي بلغت بمستوى كبير، ولم تظهر فروق بين متوسط تقديرات معلمي المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وتوجد علاقة إيجابية بين مستوى الثقة التنظيمية والسلوك الإبداعي.

أجرت زغير والعبيدي (2021) بحثهما للتعرف إلى الثقة التنظيمية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية و الأهلية ووظفت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي, وتكونت عينة البحث من (150) معلمة من الرياض الحكومي و (150) معلمة من الرياض الأهلي, أما أداة البحث فقامت الباحثتان ببناء مقياس الثقة التنظيمية و الذي تكون من ثلاث أبعاد (الثقة بزملاء العمل–الثقة بإدارة العمل–الثقة بالمشرفين) وكان من أهم نتائج البحث: تتمتع معلمات رياض الأطفال الحكومية و الأهلية بارتفاع الثقة التنظيمية لديهن، كما تغلبت معلمات الرياض الحكومية في ارتفاع الثقة التنظيمية على معلمات الرياض الأهلية.

وسعت دراسة مصنوعة والواحد(2021) إلى تسليط الضوء على دور الثقة التنظيمية في تعزيز الإبداع التنظيمي بالمؤسسات الصغيرة و المتوسطة بالتطبيق على مؤسسة ألقو فود كافي أروما، حيث تم توزيع الاستبيان على عينة عشوائية بلغت (54) عاملا، و من النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباط متوسطة بلغت.(0.39) بين الثقة التنظيمية بأبعادها (الثقة في الزملاء الثقة في الرؤساء و الثقة في المنظمة) والإبداع التنظيمي لدى عمال المؤسسة، كما أثبتت الدراسة أن اختلاف سنوات الخبرة لدى العاملين يؤثر على دور الثقة التنظيمية في تعزيز الإبداع التنظيمي.

وأجرى بهادر وليفنت(Bahadir& Levent,2022) دراسته للتعرف إلى دور الوسيط لمركز التحكم في تأثير الثقة التنظيمية على السخرية التنظيمية في المنظمات المدرسية ذات المتغيرات الكامنة، بما في ذلك جميع الموظفين الذين يؤثرون بشكل مباشر على التعليم والتدريب في المدارس ، تم استخدام نموذج المسح تكونت العينة من (385) مشاركًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الثقة التنظيمية والسخرية التنظيمية، كما أن مركز السيطرة له دور الوسيط في العلاقة بين الثقة التنظيمية والسخرية التنظيمية.

هدفت دراسة زنداح وآخرون(2022) إلى قياس أثر الثقة التنظيمية متمثلة بأبعادها الثقة (في الزملاء، الثقة في الرئيس المباشر، الثقة في الإدارة العليا) في العدالة التنظيمية بأبعادها (عدالة الاجراءات، عدالة التوزيع، عدالة المعلومات، عدالة التعاملات بشركة الاتصالات الفلسطينية) وقد أعتمد الباحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع الدراسة من (563) مفردة.

أجرى الأشقر (2023) دراسة للتعرف إلى واقع الثقة التنظيمية في الكليات الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين فيها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الشامل، تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (483) فرداً. وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى الثقة التنظيمية في الكليات الحكومية، جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق بالنسبة لمتوسطات الاستجابات تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، بينما توجد فروق لمتوسطات الاستجابات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح لأصحاب المؤهل "دراسات عليا"، ووجدت فروق المتوسطات الاستجابات تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، حيث وكانت الفروق لصالح الخدمة أكثر من (10) سنوات.

أجرى أوزقور ورحمان(Ozgur & Rahman, 2023) دراسته لبيان العلاقة بين سعادة المدرسة والثقة التنظيمية للمعلمين وتحديد ما إذا كانت سعادة المدرسة تتنبأ بالثقة التنظيمية للمعلمين. وفي هذا السياق، تم

استخدام أسلوب المسح الارتباطي وتكونت العينة من (363) معلمًا. وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة عالية المستوى وذات دلالة إحصائية بين سعادة المدرسة والثقة التنظيمية للمعلمين، ووجد أن سعادة المدرسة تتنبأ بالثقة التنظيمية للمعلمين بطريقة ذات دلالة إحصائية.

هدفت دراسة جونز وآخرون.(Jones &et al, 2023) حول الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والإخلال بالعقد النفسي تم إجراء استطلاع عبر الإنترنت في مناطق مختلفة من الولايات المتحدة وتم جمع المعلومات من (144) مشاركًا. وتم استخدام المنهج الوصفي وظهرت نتيجتان مهمتان: هناك ارتباط إيجابي قوي بين الثقة التنظيمية والعقود النفسية (التزامات صاحب العمل). ووجود علاقة إيجابية معتدلة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي. لذلك، ترتبط الزيادة في الثقة التنظيمية بزيادة في الرضا الوظيفي والعكس صحيح.

أجرى الزبير وآخرون (2023) دراسة للتعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أبين، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، اللقب العلمي) على مستوى الثقة التنظيمية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، طبقت استبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (74) عضوا. وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة ، ماعدا مجال القيم التنظيمية جاء بدرجة عالية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، اللقب العلمي) على مستوى الثقة التنظيمية في الأداة والمجالات ككل.

قام سيدار وصالح (Serdar & Salih, 2023) بدراسة لتحديد العلاقة بين تكتيكات التأثير التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية ومستويات الثقة التنظيمية للمعلمين. تم استخدام نموذج المسح الارتباطي في الدراسة. وتتكون عينة البحث (432) معلمًا من محافظة أبولو، وأظهرت النتائج نادراً ما يستخدمون تكتيكات المناشدات الشخصية والتبادل وتشكيل تحالف مع الآخرين والضغط، وأنهم يستخدمون أحياناً تكتيكات إضفاء الشرعية والإقناع العقلاني والتعاون والتقدير والاستشارة والمناشدات الملهمة والإعلام. وقد بينت أن تصورات المعلمين للثقة التنظيمية كانت عند مستوى معتدل عبر المقياس، مع أبعاد فرعية للحساسية تجاه الموظفين والثقة في المديرين والانفتاح على الابتكار وبيئة الاتصال. كما لوحظ وجود علاقة إيجابية معتدلة الدلالة بين تصورات المعلمين لمقياس تكتيكات التأثير ومقياس الثقة التنظيمية.

هدفت دراسة بو طالب وآخرون (2023) لاختبار علاقة الثقة التنظيمية بتجويد الأداء الوظيفي من وجهة نظر الأساتذة، حيث تم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة باستخدام طريقة المسح الافتراضي، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، توصلت نتائج الدراسة التطبيقية لوجود علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية وتجويد الأداء الوظيفي للأساتذة راجع لعلاقة الثقة بالإدارة المدرسية والثقة بمسؤول القسم، كما توصلت الدراسة لوجود مستوى متوسط للثقة التنظيمية ومستوى مرتفع لجودة الأداء الوظيفي للأساتذة.

أجرى عبد الوهاب ومحمود (Abdelouahab& Mohammed,2023) دراسة إلى تقييم اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية بجامعة الجلفة بالجزائر نحو تأثير الثقة التنظيمية في تحسين سلوكيات المواطنة التنظيمية. لتحقيق هذا الهدف تم استخدم البحث المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالة, وشمل البحث عينة من (98) أستاذا، وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم مستوى متوسط من الإدراك فيما يتعلق بالثقة التنظيمية وسلوكيات المواطنة، وأن الثقة في إدارة المنظمة تعزز بشكل كبير وإيجابي سلوكيات المواطنة التنظيمية داخل الكلية المدروسة. في المقابل لا تؤثر الثقة في زملاء العمل أو المشرفين المباشرين على سلوكيات المواطنة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس.

أجرى عموش (2023) دراسته للتعرف إلى درجة البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميهم واستخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (363) معلماً ومعلمة, وأظهرت نتائج الدراسة أن البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة, وأن مستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأساسية جاءت أيضاً بدرجة كلية متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على درجة البراعة التنظيمية، ومستوى الثقة التنظيمية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية والثقة التنظيمية لدى المعلمين.

هدفت دراسة الرويلي(2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي في جامعة تبوك، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (305) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن متوسط مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية

دالة إحصائياً بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي تعزى لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة الخطيب ورضوان (2024) التعرف إلى درجة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في الجنوب داخل الخط الأخضر وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الثقة التنظيمية لدى المديرين ومستوى دافعية المعلمين جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الثقة لدى مديريهم ولصالح الدراسات العليا، ولصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، كما بينت النتائج وجود فروق في تقديرات المعلمين المستوى الدافعية لديهم تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ولصالح أصحاب المؤهل العلمي الدراسات العليا، ولصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقديرات أفراد العينة لدرجة الثقة التنظيمية لدى المديرين ولمستوى دافعية المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس ومستوى دافعية المعلمين من الثقة التنظيمية الخط الأخضر.

أجرى الدهشان والسعود(2024) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في الأردن كما يدركها موظفوهم الإداريون. وتكونت عينة الدراسة من (270) موظفاً إدارياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في الأردن كانت مرتفعة من وجهة نظر الإداريين العاملين معهم، وأنه توجد فروق في درجة الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في الأردن تعزى لمتغير الخبرة ولصالح من كانت خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى المالكي(Almalki, 2024) دراسته للكشف عن كيفية تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (315) عضوا من هيئة التدريس، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ومن نتائج الدراسة جاء المستوى العام للثقة التنظيمية وأبعادها (مرتفعاً)،وجاء الرضا المهني وأبعاده لأعضاء هيئة التدريس (مرتفعا). ولا توجد فروق في استجابات عينة الدراسة ترجع لمتغير الدرجة العلمية، والجنس لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة، كما توجد فروق في استجابات عينة الدراسة لمستوى الثقة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والتي ترجع إلى متغيري

الدرجة العلمية والجنسية،. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الثقة التنظيمية بشكل عام ومستوى الرضا المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3.2.2 المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بالإبداع المهني.

قام الزبون والدبابنة (Al-Zboon& AL-Dababneh, 2017): بدراسة هدفت التعرف مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للإبداع في الغرف الصفية، وقد طبق الباحث المنهج الوصفي على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (197) معلما من معلمي المدارس الابتدائية الأردنية، وقد أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للإبداع في الغرف الصفية مرتفعة، كما كشفت وجود فروق دالة إحصائيا لممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للإبداع في الغرف الصفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأقل من عشر سنوات، ولصالح مكان العمل لصالح المدارس الخاصة.

وقامت أبو منشار ومخامرة (Abu Monshar& Makhamra, 2017): بدراسة هدفت التّعرف إلى معوّقات الأداء الإبداعي لمعلمي اللغة الإنجليزية بمدارس مديرية تربية وتعليم–يطا من وجهة نظرهم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة عشوائية مكونة من (156) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدارسة أن درجة معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعوقات الأداء الإبداعي لمعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أجرى الشمري (2018) دراسة هدفت إلى بيان دور النمذجة التّعليميّة في تنميّة مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيّرات، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واقتصرت العيّنة على عدد (981) معلماً ومعلمة، وأسفرت نتائج الدّراسة أنّ درجة الموافقة على مجمل المحاور (مرتفعة)، وكان ترتيبها كالتّالي: المحور الثالث الخاصّ بدور النّمذجة التّعليميّة في تنمية مهارة الأصالة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المحور الثاني الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة المرونة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المحور الأول الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الطلاقة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع الخاص بدور النمذجة التعليمية في تنمية مهارة الحساسية للمشكلات لدى معلمي المرحلة الابتدائية حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (2.599) و (2.690).

وهدفت دراسة آل عاشور(AlAshour, 2020) إلى التحقق من وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين نحو التدريس من أجل الإبداع وتطورهم المهني عبر المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة البحث من(49) معلماً، تم اختيارهم بشكل عشوائي من مدارس القطيف الثانوية بالمملكة العربية، وتشير النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين اتجاهات المعلمين نحو التدريس من أجل الإبداع وتطورهم المهني، ولكن هذه العلاقة ضعيفة بناء على حجم التأثير الذي يبلغ 16.03%، مما يعني أن اتجاهات المعلمين نحو التدريس من أجل الإبداع مرتبطة جزئيا بتطورهم المهني وقد يكون من الممكن التنبؤ بها في المستقبل.

وقام الفرهود وبن دشن (2021) بدراسة هدفت التّعرف إلى واقع الموهبة والإبداع في المؤسّسة العامة للتّدريب التّقني والمهني، وتقديم حلول مقترحة لتطوير هذا الواقع، تمّ استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العيّنة (2161) مفردة، اختيرت بطريقة عشوائيّة طبقيّة، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ واقع الموهبة والإبداع من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريب كان بدرجة" لست متأكّدا"، بينما كانت من وجهة نظر المتدربين والمتدربات "متوسطة". كما أشارت نتائج الدراسة إلى تحديد (22) نقطة نقاط ضعف في الواقع الحالي للموهبة والإبداع، و(4) نقاط قوة، أما للمعوقات والصعوبات فقد أشارت النتائج إلى (25) معوّقا في الواقع الحالي. وفي إطار تلك النتائج اقترحت الدراسة إطارا يتضمن(50)حلا لتطوير واقع الموهبة والإبداع في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

كما أجرى زيادة والخوالدة(2021) دراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الأولى في توفير متطلبات ثقافة الإبداع من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالمتغيرات الآتية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (342) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الأولى في توفير متطلبات ثقافة الإبداع من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح أقل من 5 سنوات.

وأشار جوارنة (2022) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات الإبداع التي تواجه المدربين في مؤسسة التدريب المهني من وجهة نظرهم ،تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (50) مدربا ومدربة، وقد أظهرت النتائج أن مجال المعوقات الإدارية جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.41)، بينما جاء مجال المعوقات المتعلقة بالمدرب في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00) ،

وبلغ المتوسط الحسابي لمعوقات الإبداع لدى المدربين في مؤسسة التدريب المهني من وجهة نظرهم ككل (3.26)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي في كافة المجالات، ولأثر الخبرة أيضا في كافة المجالات باستثناء المعوقات المتعلقة بالمتدربين.

قام علان والعمد (2022) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة الكبت النفسي وعلاقته بالكفاءة والإبداع لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء عين الباشا. تكونت عينة الدراسة من (265) معلماً ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للكبت النفسي قد جاءت بدرجة متوسطة ودرجة الكفاءة والإبداع لدى معلمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين درجة الكبت النفسي ودرجة الإبداع لدى معلمي المدارس الخاصة، وعدم وجود علاقة بين درجة الكبت النفسي ودرجة الكفاءة لدى معلمي المدارس الخاصة، وعدم وجود فروق في درجة الكبت النفسي في متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغيري سنوات الخبرة والجنس، ووجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة و متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي في كل من درجة الكفاءة والإبداع.

وأجرى الدوسري(2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الإبداع المهني لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة واقتراح المتطلبات التي يمكن أن تسهم في تعزيزه، تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (456) من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في السعودية، موزعات وفق متغيري المؤهل وسنوات الخبرة، وتوصلت النتائج إلى أن واقع الإبداع المهني لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة جاء متوسطا وأن موافقة عينة الدراسة مقترحات تعزيز واقع الإبداع المهني لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة جاءت مرتفعة كما أنها بينت وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل لصالح ذوات المؤهل التربوي.

وقام مصاروة(2022) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الإبداع لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى فعالية التطوير المهني للمعلمين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (358) معلما. وأظهرت النتائج أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). كما أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في مستوى فعالية التطوير المهني للمعلمين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق وفقاً لمتغير (الجنس)، وعدم وجود فروق تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

هدفت دراسة علوان (2023) إلى التعرف على درجة ممارسة مدرسي علم الأحياء للإبداع المهني وأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم وتكونت عينة البحث من (127) مدرساً ومدرسة، اختيروا بالطريقة القصدية، ونظرا لطبيعة البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج درجة ممارسة مدرسي علم الأحياء في المدارس الاعدادية قضاء ميسان للإبداع المهني من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، لمجالات الاستبانة جميعها، ودلت النتائج على وجود فروق باختلاف متغير الجنس تعزى لصالح الذكور. وكشف البحث أيضاً عن وجود فروق بحسب سنوات الخبرة تعزى لصالح المعلمين الذين خدمتهم أكثر

كما أجرى مزيو (2024) دراسته للكشف عن معيقات الإبداع المهني لدى أعضاء هيئة التدريس وكيفية التغلب عليها من وجهة نظرهم، تم استخدم المنهج الوصفي، و تكونت عينة الدراسة من (300) عضو من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية. توصلت النتائج من أبرز معيقات الإبداع المهني لدى أعضاء هيئة التدريس ما يلي: ضعف في الحوافز المادية والمعنوية الأعضاء هيئة التدريس، وكثرة الأعباء الوظيفية الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس وضعف الصلاحيات الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالأداء الإبداعي، وانخفاض الوعي المجتمعي بثقافة الإبداع، وتحديد سلوك أعضاء هيئة التدريس بأمور متوقعة وفق الأدوار الرسمية، وكثرة نصاب عضو هيئة التدريس من الطلاب، وشعور عضو هيئة التدريس بأنه تحت مراقبة دائمة للتأكد من أنه يعمل وفق القواعد والأنظمة الخاتمة تتمثل أبرز متطلبات مواجهة هذه المعيقات في عقد دورات تدريبية مستمرة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتخفيف الأعباء الإدارية والتدريسية الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المادي اللازم لأعضاء هيئة التدريس.

4.2.2 المحور الرابع: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة الروحية وعلاقتها بالثقة التنظيمية.

سعت دراسة جودة وآخرون(2017) لدراسة العلاقة بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية، وذلك بالتطبيق على العاملين بمستشفيات جامعة المنصورة والمستشفيات العامة والمركزية التابعة لوزارة الصحة بمحافظة الدقيلية وتم تصميم نموذج مقترح للدراسة لكي يستخدم كدليل لاختبار العلاقة بين القيادة الخادمة والثقافة التنظيمية وتم اختيار طريقة كمية باستخدام المدخل الاستنتاجي في هذا البحث. كما تم تصميم قائمة الاستقصاء المعبأة بمعرفة المستقصي منه، وقد بلغ حجم العينة (326) شخصا، وقد أوضحت الدراسة، وجود تأثير معنوي للقيادة الخادمة على الثقة التنظيمية جزئيا.

وهدفت دراسة الشقيرات والجازي (2019) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في معان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم. تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في مديرية معان أولاً، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية منه، تكونت من (415) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة، وكانت درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية مرتفعة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في معان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى الجنس. وتوجد علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين.

أجرى يوسفي (2019) دراسة هدفت لتعرف دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة، ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (30) عضواً تدريساً في الكلية المبحوثة. وقد تم التوصل إلى عدد من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباط وتأثير بين القيادة الروحية والثقة التنظيمية.

هدفت دراسة جبريل والعالم(2020) التعرف إلى العلاقة بين القيادة التحويلية والتبادلية كما يدركها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفاعلية الذات لدى المعلمين. وأجريت على عينة بلغت (160) معلما ومعلمة محافظة الغربية. انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في القيادة التحويلية والتبادلية، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين القيادة التحويلية وفاعلية الذات لدى المعلمين ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين القيادة التبادلية والخبرات البديلة والإقناع بينما كان الارتباط سلبًا مع الإنجاز والاستثارة الانفعالية ووجود تأثير دال إحصائيا للقيادة التحويلية على فاعلية

الذات لدى المعلمين، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للقيادة التبادلية على فاعلية الذات لدى المعلمين، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين القيادة التحويلية والتبادلية على فاعلية الذات لدى المعلمين.

قام الحلبي (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميهم. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانتين وطبقهما على عينة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وأشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة كانت مرتفعة ودرجة الثقة التنظيمية لدى المعلمين المبحوثين مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة ومتوسط درجاتهم في مستوى الثقة التنظيمية حيث بلغت (0.730).

وأجرى الشمري(2020) دراسته للتعرف إلى درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات و العلاقة الارتباطية بينهما، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيقها على عينة قوامها (84) معلمة.وقد توصل البحث إلى أن: مستوى ممارسة قائدات مدارس التعليم العام للسلوك الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة وأن مستوى الثقة التنظيمية لدى عينة البحث جاء بدرجة متوسطة ،وهناك علاقة طردية (موجبة) بين السلوك الأخلاقي للقائدة و بين درجة الثقة التنظيمية لدى المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام للسلوك الأخلاقي و الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات تعود لاختلاف عدد سنوات خدمة أفراد العينة في التعليم المنطقة التعليمية و المرحلة التعليمية.

أجرى تيرزي وآخرون (Terzi et al.,2020) دراستهم لتحليل تأثير القيادة الروحية على الثقة التنظيمية وفحص العلاقة بين المفهومين. تكونت العينة من (343) معلمًا. كشفت نتيجة الدراسة أن أبعاد القيادة الروحية لها علاقات متفاوتة مع الثقة التنظيمية، والتي يتنبأ بها بشكل كبير الحب الإيثاري والأمل / الإيمان والالتزام التنظيمي. الآثار المترتبة على البحث والممارسة يعد دور القادة في تمكين الثقة أولوية لأنهم يقررون ويقودون بشكل أساسي نظام القيم في المنظمات. يفي القادة في سياقات المدرسة بأدوار رئيسية في دعم وتطوير الثقة التنظيمية حيث يقومون بإنشاء ودعم القيم الأساسية وقبول الأعضاء حقًا في المدارس.

هدفت دراسة المطيري وآخرون (2020) إلى اختبار أثر القيادة الخادمة في الثقة التنظيمية من خلال استخدام الثقافة المنظمية كمتغير وسيط في وزارة التعليم العالي في دولة الكويت. وقد تم استخدام المنهج

الوصفي التحليلي، وكانت العينة عينة عشوائية بسيطة مؤلفة من (248) فردًا، ومن نتائج الدراسة: يوجد أثر للقيادة الخادمة بأبعادها (الشفاء العاطفي، ايجاد قيمة للمجتمع، المهارات المفاهيمية، التّمكين، مساعدة المرؤوسين على النّمو والنّجاح، والسّلوك الأخلاقي في الثّقة التنظيمية. بوجود الثّقافة المنظمية كمتغير وسيط.

وأشار الضبعان (2022) التّعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرياديّة ومستوى الثّقة التّنظيميّة في جامعة حفر الباطن، والعلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، ومستعينة بالاستبانة الّتي وزعت على عينة مكوّنة من (241) عضو هيئة تدريس، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ المتوسّط العام لدرجة ممارسة القيادة الرياديّة بدرجة عالية، ومتوسّط مستوى الثّقة التنظيمية أيضا بدرجة عالية، ووجدت فروق في تقدير أفراد العيّنة لدرجة ممارسة القيادة الرياديّة تبعا للجنس لصالح الإناث، و مقر العمل لصالح فرع النعيرية، وسنوات الخبرة لمن خبرتهم (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، وبالنسبة لمستوى الثّقة التّنظيميّة لم توجد فروق تبعا للجنس، و وجدت تبعا لمقر العمل لصالح فرع النعيرية، و سنوات الخبرة لمن خبرتهم (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات).

وقام الهندال وطه(2022) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين القيادة الريادية والثقة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية الكويتية، وكذلك اختبار مدى تأثير القيادة الريادية على الثقة التنظيمية بتلك المؤسسات ،وبلغ حجم عينة البحث (334) مفردة، وتوصل البحث إلى أن ممارسات القيادة الريادية تتوافر بدرجة مرتفعة لدى عينة البحث، كما أن مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، ووجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين القيادة الريادية والثقة التنظيمية مجتمعة، حيث كلما زادت ممارسات القيادة الريادية ارتفعت مستويات الثقة التنظيمية (الإدارة العليا –المشرفين – الزملاء) من جانب العاملين بالمؤسسات التعليمية، وكذلك وجود تأثير معنوي إيجابي لأبعاد القيادة الريادية على الثقة التنظيمية.

أجرى الحارثي والشماسي (2023) دراسة هدفت إلى معرفة دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية لدى العاملين في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة العشوائية البسيطة تبلغ (218) عاملا. وجاءت أبرز النتائج بوجود دور للقيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية للعاملين في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة وأن درجة ممارسة القيادة الداعمة في المنظمات غير الربحية مرتفعة جدا ومستوى الثقة التنظيمية في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة مرتفعا، كما توجد فروق حول العلاقة ما بين القيادة الداعمة والثقة التنظيمية لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث، ومتغير المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

أجرى سيليم وآخرون (Saleem A. *et al*,.2023) دراستهم للبحث في التفاعل المعقد بين القيادة الروحية والثقة والتوتر داخل جامعتين مرموقتين من القطاع الخاص تقعان في لاهور، باكستان. وتضمنت الدراسة عينة كبيرة من (375) مشاركًا، كشفت الدراسة عن وجود ارتباط مباشر مقنع وإيجابي بين القيادة الروحية والثقة، مما يدل على أن المستويات المرتفعة من القيادة الروحية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمستويات مضخمة من الثقة بين الأفراد داخل المؤسسات الأكاديمية. وظهرت علاقة عكسية كبيرة بين الثقة والتوتر، مما يدل على أن المستويات المرتفعة من الثقة كانت مرتبطة بانخفاض مستويات التوتر بين المشاركين. ومن المثير للاهتمام، كشفت الدراسة عن الثقة كوسيط محوري في العلاقة بين القيادة الروحية والتوتر. وقد أكد هذا التحليل الوسيط أن جزءًا من التأثير الذي تمارسه القيادة الروحية على الإجهاد ينتقل من خلال تأثيرها العميق على الثقة. والواقع أن الثقة لعبت دورًا فعالاً في التوسط في العلاقة بين القيادة الروحية ومستويات الإجهاد.

أقام شين وشين (2023) دراسته في تحليل دور القيادة الإدارية (التحويلية والتبادلية) في تعزيز الثقة لدى المرؤوسين، وهم عينة من موظفي المؤسسة الاستشفائية طولقة، طبقت الاستبانة على (38) موظفا والقابلة للدراسة كانت (22) ولتحقيق هدف الدراسة، تم طرح الفرضية الرئيسية والتي تمثلت في: لا يوجد دور معنوي ذو دلالة إحصائية للقيادة الإدارية في تعزيز الثقة لدى المرؤوسين.

هدفت دراسة القحطاني والجارودي (2023) التعرف إلى درجة تطبيق الشفافية الإدارية لدى مديرات المرحلة الابتدائية بالإضافة الى التعرف على درجة الثقة التنظيمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية، والكشف عن العلاقة بين الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية لدى المعلمات. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الشفافية الإدارية متوفرة بدرجة (كبيرة)، وأن درجة الثقة التنظيمية في ضوء أبعاد الثقة التنظيمية متوفرة بدرجة (كبيرة) وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية لدى المعلمات.

قام شعت وإدريس(2024) بدراسة هدفت التعرف إلى دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق الثقة التنظيمية بجامعات المحافظات الجنوبية الفلسطينية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أسلوب المسح الشامل حيث بلغ مجتمع وعينة الدراسة (86) من المدراء الإداريين في بجامعات المحافظات الجنوبية الفلسطينية، وتوصل الباحثان إلى العديد من النتائج أبرزها توفر إدارة الجامعة مناخ تنظيمي ملائم للمديرين الإداريين، كذلك تهتم إدارة الجامعة بالعمل الجماعي وذلك من خلال بناء فرق العمل، كما تتوفر لدى إدارة الجامعة أنظمة معلومات واتصالات تساعدها في اتخاذ القرارات، أيضاً تحافظ إدارة الجامعة على فاعلية وكفاءة أداء المديرين الإداريين وتسعى نحو التطوير.

5.2.2 المحور الخامس: الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالقيادة الروحية وعلاقتها بالإبداع المهني.

هدفت دراسة أبو الخير والدجني (2013) التّعرف إلى علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، من خلال تحديد النمط القيادي السائد لديهم من بين الأنماط الثلاثة:(الأوتوقراطي، الديموقراطي، والترسلي)، وقياس مستوى الإبداع الإداري لديهم في مجالات الأصالة والطلاقة، والمرونة والحساسية للمشكلات، والمخاطرة، والتحليل والربط)، ومن ثم تحديد العلاقة بين كل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة، ومجالات الإبداع الإداري، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون عينة الدراسة من (134) مديراً ومديرة، حيث حصلت فقرات الأنماط القيادية بشكل عام على درجة كبيرة جداً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات المتوقعة حول جميع الأنماط تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية، والنمط الديموقراطي لصالح الذكور وكذلك فقرات الإبداع الإداري بشكل عام، حصلت على بدرجة كبيرة جداً.

قام تشانق ويانق (Zhang and Yang,2021) إلى دراسة العلاقة بين القيادة الروحية والسّلوك الإبداعي للموظف من خلال اختبار الدور الوسيط للدافع الذاتي والدور المعتدل لتوجيه مسافة السلطة لدى الموظف، طبقت الاستبانة على (174) مشاركًا.أظهرت النتائج أن القيادة الروحية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالسلوك الإبداعي للموظفين من خلال التحفيز الذاتي. وكانت العلاقة الإيجابية بين القيادة الروحية والتحفيز الذاتي أقوى عندما كان توجه مسافة القوة لدى الموظفين مرتفعًا، وكان التأثير غير المباشر للتحفيز الذاتي أقوى عندما كان توجه مسافة القوة لدى الموظفين مرتفعًا.

سعت دراسة حلالشة والدراوشة (2023) التعرف إلى درجة مُمارسة مديري المدارس للقيادة الروحية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة مُمارسة القيادة الروحية لدى المديرين جاء متوسطاً ولجميع أبعاده، وجاء مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين متوسطاً بجميع أبعاده، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى كل من القيادة الروحية والأداء الوظيفي تبعا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وأن هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس ومستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في لواء بني عبيد.

أجرى الغوانمة (2023) دراسة هدفت للتعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة طوباس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واستخدمت المنهج الوصفي

التحليلي، فيما كانت أداة الدارسة الاستبانة، تم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة منتظمة بلغت (240) ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة المدرسية جاءت بدرجة مرتفعة، ودور القيادة المدرسية على تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء أيضا بدرجة مرتفعة، وكان دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع كمفهوم معلمي مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة طوباس من وجهة نظر المعلمين مرتفعاً واخيراً الإبداع ومهاراته كانت درجته مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دور القيادة المدرسية وبين تنمية الإبداع لدى معلمي المرحلة الأساسية، وتعزى لصالح العوامل الديموغرافية متغير الجنس لصالح (الإناث)، ومتغير المؤهل العلمي الصالح الماجستير أما متغير سنوات الخبرة فكان الفرق الصالح 21 سنة فأكثر.

هدفت دراسة بينغتشينغاليو وآخرون (Pingqingalu et al,. 2024) آلية تأثير القيادة الروحية على السلوك الإبداعي للعاملين في البحث والتطوير في الصين. تم جمع البيانات من خلال استطلاعات ثنائية متطابقة من (513) موظفًا في البحث والتطوير وقادتهم عبر المنظمات المبتكرة في بكين وشنتشن وهاربين وشيآن تشير النتائج إلى أن القيادة الروحية تؤثر بشكل إيجابي على السلوك الإبداعي لموظفي البحث والتطوير. علاوة على ذلك، تعمل الدعوة المهنية كعامل وسيط في العلاقة بين القيادة الروحية والسلوك الإبداعي. يتم تعديل عملية الوساطة هذه بشكل إيجابي من خلال الطاقة العلائقية والدعم التنظيمي المتصور للإبداع؛ على وجه التحديد، يكون تأثير القيادة الروحية على السلوك الإبداعي من خلال الدعوة المهنية أقوى بشكل ملحوظ عندما تكون الطاقة العلائقية والدعم التنظيمي المتصور للإبداع مرتفعين.

أجرى الصباغ وحجازي (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة القيادة الروحية بالإبداع التنظيمي لدى ديوان المحاسبة في الأردن، وتكونت الدراسة من (370) مفردة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الأهمية النسبية للقيادة الروحية وكافة أبعادها الرؤيا، الأمل / الإيمان، حب الايثار) قد جاءت مرتفعة، وأن الأهمية النسبية للإبداع التنظيمي وكافة أبعاده الطلاقة، المرونة الأصالة الحساسية للمشكلات قد كانت مرتفعة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الروحية بأبعادها الرؤيا، الأمل الإيمان، حب الإيثار وبين الإبداع التنظيمي بأبعاده (الطلاقة، المرونة الأصالة الحساسية للمشكلات لدى ديوان المحاسبة في الأردن

قدم يونوت (Ionut, 2024) تدرس هذه المقالة تأثير القيادة الروحية على أداء الخدمات الإبداعية للموظفين، مع التركيز على سياق السوق الرومانية. يتم تحليل القيادة الروحية، التي يتم تعريفها بقيم مثل النزاهة والأصالة والتعاطف والشعور بالهدف، لفهم كيفية تأثيرها على إبداع وكفاءة الموظفين في قطاع

الخدمات. يستخدم البحث منهجية نوعية لتوفير رؤى حول الظاهرة المدروسة وأجريت مقابلات شبه منظمة مع قادة وموظفين من مختلف الصناعات الإبداعية لاستكشاف تصوراتهم وتجاربهم المتعلقة بالقيادة الروحية. تضمن التحليل الكمي استبيانات تم إجراؤها على عينة كبيرة من الموظفين، لتقييم الارتباطات بين تصورات القيادة الروحية وأداء العمل. تسلط الدراسة الضوء على أهمية دمج مبادئ القيادة الروحية في استراتيجيات الإدارة، مما يشير إلى أن المنظمات في رومانيا يمكن أن تستفيد من تبني أسلوب القيادة هذا

3.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، أن هناك تنوع في المواضيع، كتعريف المتغيرات الثلاثة وأهميتها وأبعادها، وتشعب مواضيعها، ووضوح نتائجها، والتأكيد على أن القيادة بجميع أنواعها لها تأثير واضح على جميع العاملين داخل المؤسسات التي يعملون فيها، إيجابًا أو سلبًا حسب طبيعة ونوع القيادة، كدراسة (المطيري وآخرون،2020)، (جوده،2017).

وقد تناولت العديد من الدراسات علاقة القيادة الروحية مع متغيرات أخرى، كدافعية الإنجاز

(سمعان وجاد الرب، 2016)، (مخامرة،2024)، والمناخ التنظيمي (بنات ،2016)، (Subhaktiyasa et al,2023) وغيرها من المتغيرات والتي تحقق الأهداف المنشودة كدراسة: (إسماعيل،2017)، (يوسفي،2018)،(Burcu & Engin, 2019) ، (العراقبة والجرادات،2022)، (محمد وآخرون،2022)، (Binu et al, 2023)، (الزواهرة والمقدادي،2023)، (المصري،2023)، (خشبة،2024)، وربط الثقة التنظيمية بمتغيرات أخرى، كسلوك الإبداع والالتزام التنظيمي، والمواطنة التنظيمية، والاستغراق التنظيمي، وغيرها كدراسة: (Khrais,2016)،الهبيدة والسعود(2017)، أبوحشيش،(2018)، الشاعروالجمل،(2018)، (Bahadir& Levent,2022)، (Abdelouaha and Mohammed,2023) الرويلي،(2023)، والإبداع مع متغير آخر كفاعلية التطور المهني كدراسة: مصاروة(2022)، ولو عدنا قليلا للمتغير المستقل القيادة الروحية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لوجدنا العديد من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة: جودة وآخرون(2017)، الشقيرات والجازي(2019)، ويوسفي(2019)، (TERZI et al.,2020) والحلبي(2020)، والشمري،(2020)،والمطيري وآخرون(2020)،والضبعان(2022)، والهندال وطه(2022)، والحارثي والشماسي(2023)، (SALEEM, A. *et al.*2023) ، وربط القيادة الروحية مع الابداع التنظيمي، كدراسة: أبو الخير والدجني (2013)، (Zhang and Yang,2021)، حلالشة

والدراوشة(2023)، والغوانمة(2023)، والصباغ وحجازي(2024)وربط الثقة التنظيمية والإبداع المهني مع متغيرات أخرى كالسلوك التنظيمي والرضا الوظيفي...(الهبيدة والسعود،2017)

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة، في صياغة الأدب النظري، وطريقة اختيار مجتمع الدراسة والعينة، وبناء أداتها، بالإضافة إلى طريقة تناولها للمواضيع، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى من حيث بحثها لموضوع القيادة الروحية، والمنهج المستخدم، لكن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة ربطها لثلاثة متغيرات لم يبحث في بعضهن–حسب علم الباحث–وخاصة ربط القيادة الروحية بالإبداع المهني وتطبيقها على المدارس الحكومية بفلسطين.

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءَات

تضمّن هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها، ومدى صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وانتهى الفصل بالمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصفا لهذه الإجراءات.

1.3 منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لأغراض الدّراسة وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيرات.

2.3 مجتمع الدِّرَاسَة:

المجمع المستهدف للدراسة الحالية جميع معلمي/ات المدارس الحكوميَّةِ في فِلَسطِين والبالغ عددهم (38811) بأقاليمه الثلاثة (الشمال، والوسط، والجنوب) وتم اختياري للمجتمع المتاح من بين الأقاليم للمديريات الآتية (يطا، رام الله والبيرة، نابلس)، بحيث تكون ممثلة للمديريات في فلسطين، وتم اختيار مديرية يطا من المحافظات الشمالية ومديرية رام الله والبيرة من منطقة الوسط، ومديرية نابلس من الشمال، وكان عددهم (8209) معلما ومعلمة، بواقع (3202) معلما، و(5007) معلمة وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام

2025/2024، حيث بلغت نسبة المجتمع المتاح (21.2%) من المجتمع الكلي، والجدول الآتي يوضح توزع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس:

جدول (1.3): توزع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للمديرية والجنس

المديرية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
يطا	741	980	1721
رام الله والبيرة	970	2013	2983
نابلس	1491	2014	3505
المجموع	3202	5007	8209

3.3 عيّنة الدِّرَاسَة:

العيّنة الاستطلاعيّة: من أجل التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة تم توزيع (50) استبانة على المعلمين من خارج عينة الدّراسة الفعلية.

العيّنة الفعلية: نظراً لكون الباحث يسعى إلى تحقيق أهداف دراسته التي تتمحور حول القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم، قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، فقد عمل على تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى طبقتين حسب متغيري الجنس، والمديرية، بحيث تم استهداف ما نسبته (4.5%) من مجتمع الدراسة، (367) معلماً ومعلمة، حيث وقع الاختيار على مديرية نابلس من الشمال، وكان عدد المعلمين والمعلمات (3505) بواقع عينة(157)، (67 ذكرا،90 أنثى) ومديرية رام الله من الوسط، وكان عدد المعلمين والمعلمات (2983) بواقع عينة(133)، (90 ذكرا،43أنثى) ومديرية يطا من الجنوب، وكان عدد المعلمين والمعلمات (1721) بواقع عينة(77)، (33 ذكرا،44أنثى). وقد تم اختيار عينة الدراسة عن طريق جداول معادلة ستيفن ثامبسون(Steven Thompson) بحسب المعادلات الآتية:

$$\text{العيّنة} = \frac{\text{حجم المُجتَمَع الإحصائيّ} \times \text{حجم العيّنة الكلّيّ}}{\text{حجم المُجتَمَع الإحصائيّ}}$$

عمل الباحث من خلال توزيع الاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة استرجاع (367) استبانة من أجل الوصول إلى العدد المطلوب لتحقيق أهداف الدراسة، بحيث عمل على توزيع العينة على المدارس الحكوميَّةِ في فِلَسطِين في المديريات الآتية (يطا، رام الله والبيرة، نابلس)، بحيث يكون عدد أفراد العينة لكل طبقة يتناسب مع حجم المجتمع فيها.

جدول (2.3): يوضح توزُّع الخصائص الدّيموغرافية لأفراد عينة الدّراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجِنس	ذكر	143	39.0%
	أنثى	224	61.0%
النسبة الكلية		**367**	**100%**
المُؤهِل العِلمِيّ	بكالوريوس فأدنى	282	76.8%
	ماجستير فأعلى	85	23.2%
النسبة الكلية		**367**	**100%**
سَنَوات الخبرة	قصيرة (أقل من 5 سَنَوات)	50	%13.6
	متوسطة من (5–10) سَنَوات	70	%19.1
	طويلة أكثر من (10) سَنَوات	247	%67.3
النسبة الكلية		**367**	**100%**
المديرية	يطا	77	%21.0
	رام الله والبيرة	133	%36.2
	نابلس	157	%42.8
النسبة الكلية		**367**	**100%**

يظهر من خلل الجدول السابق أن نسبة الإناث (61.0%) أكثر من الذكور (39.0%)، كما أن نسبة حملة درجة بكالوريوس (76.8%) أكثر من نسبة حملة درجة ماجستير فأعلى (23.2%)، وكذلك نسبة ذوي الخبرة الطويلة (67.3%) أكثر من المتوسطة (19.1%) والقصيرة (13.6%)، ونسبة أفراد العينة من مديرية نابلس (42.8%) أكبر من رام الله والبيرة (36.2%) ويطا (21.0%).

4.3 أداة الدِّرَاسَة:

لتحقيق هدف الدّراسة قام الباحث بتطوير أداة الدّراسة، للتَّعرف إلى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس في فلسطين وعلاقتها بالثِّقة التَّنظيميَّة والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم، من خلال الاطّلاع على الأدب النَّظري، والإفادة من استبانات الدّراسات السَّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

وتكونت أداة الدّراسة بصورتها الأولية من أربعة أجزاء، وهي على النَّحو الآتي:

الجزء الأول: المعلومات الدّيموغرافية للمستجيب، وتشمل:

أ. الجنس وله فئتان (ذكر، وأنثى).

ب. المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس فأدنى، ماجستير فأعلى).

ج. سنوات الخبرة ولها ثلاث فئات: قصيرة (أقل من 5 سنوات)، ومتوسطة (من 5–10 عشر سنوات)، وطويلة (أكثر من 10 سنوات).

د.المديرية (يطا، رام الله والبيرة، نابلس)

الجزء الثاني: مقياس مستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين.

قام الباحث بتطوير هذا المقياس اعتمادًا على الأدب النَّظري، ومستفيدًا من أدوات الدّراسات السَّابقة ومنها: دراسة(Kaya, 2015)، سمعان وعبد السميع (2016)، يوسفي(2019) ، الشحومي(2020)، غنيم ومنال(2020)، بشر والزوبة(2021)، اليساري وصلاح (2021)، طه (2022)،الثوابتة والمغربي (2023)،مخامرة(2024).

وتكون من (22) فقرة، توزّع على خمسة مجالات هي:

المجال الأول: الرؤية، والتي تم قياسها من خلال (4) فقرات

المجال الثاني: الإيثار والتي تم قياسها من خلال (4) فقرات.

المجال الثالث: الأمل والإيمان ، والتي تم قياسها من خلال (5) فقرات.

المجال الرابع: العضوية، والتي تم قياسها من خلال (5) فقرات.

المجال الخامس: المعنى، والتي تم قياسها من خلال (4) فقرات.

الجزء الثالث: مقياس مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.

قام الباحث بتطوير هذا المقياس اعتمادًا على الأدب النَّظري، ومستفيدًا من أدوات الدّراسات السَّابقة ومنها: كاظم(2015)،جودة وآخرون(2017)، دراسة الهبيدة والسعود، (2017)، عامر(2018)، الطيرة (2020)، زنداح وآخرون(2022)،إبراهيم والنجار(2022)، سليمان وآخرون (2020)، الأشقر (2023)، العبد (2023)، القحطاني والجارودي(2023)، مدوكي(2023)، حمايل(2024).

وتكون المقياس من (26) فقرة، تتوزع على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: الثّقة في مدير المدرسة، والتي تم قياسها من خلال (7) فقرات.

المجال الثاني: الثّقة بزملاء العمل، والتي تم قياسها من خلال (11) فقرات.

المجال الثالث: الثّقة بالوزارة، والتي تم قياسها من خلال (8) فقرات.

الجزء الرابع: مقياس مستوى الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.

قام الباحث بتطوير هذا المقياس استنادًا إلى الأدب النَّظري والدّراسات السَّابقة ذات الصّلة بالموضوع، مثل، دراسة: البحراوي (2015)، (Makhamra and Abu Monshar, 2017)، معمر وعيسى (2017)، عبد الجواد (2020)، زيادة والخوالدة (2021)، غالية ومنال (2021)، الدوسري(2022)، علان والعمد(2022)، مصاروة (2022)، علوان (2023).

وتكون المقياس من (24) فقرة، تتوزع على ثلاثة مجالات هي:

المجال الأول: الأصالة، والتي تم قياسها من خلال (7) فقرات.

المجال الثاني: الطلاقة والتي تم قياسها من خلال (6) فقرات.

المجال الثالث: المرونة، والتي تم قياسها من خلال (6) فقرات.

المجال الرابع: الحساسية للمشكلات، والتي تم قياسها من خلال (5) فقرات.

تم الإجابة على فقرات الاستبانة للمجالات الثَّلاث السَّابقة عن طريق اختيار المعلم/ة على سلّم الاستجابة، الذي يتبع الفقرة وفق تدريج ليكرت(Likert) الخماسي، وهي كالآتي: درجة كبيرة جداً وتعطى (5) درجات، درجة كبيرة وتعطى (4) درجات، درجة متوسطة وتعطى (3) درجات، درجة قليلة وتعطى درجتين، درجة قليلة جداً وتعطى درجة واحدة. والملحق (1) يبين أداة الدّراسة بصورتها الأولية....

1.4.3 صدق أدوات الدِّرَاسَة:

1.1.4.3 صدق المحكّمين:

بعد صياغة فقرات الاستبانة والتأكد من صياغة فقراتها من قبل الباحث والمشرف على الدّراسة، تمَّ التأكد من صدق أداة الدّراسة باستخدام صدق المحتوى (Content Validity)، إذ تمَّ عرضها بصورتها الأوَّليَّة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ في المجال التربوي، وكان عددهم(28) محكما، وخرجت الاستبانة في صورتها النهائية بـ (72) فقرة، وقد مثل الملحق رقم (3) أسماء المحكمين ومكان عملهم، بينما مثل الملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها النهائية.

بعد اطلاع المحكمين على فقرات الاستبانة ومدى انسجامها مع أهداف الدّراسة ووضوح الصياغة اللغوية لفقراتها، ومدى شموليتهن لمحاور الدّراسة وأبعادها فقد تم تعديل بعض الفقرات من خلال إعادة الصياغة، وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات، وقد تم اعتماد معيار نسبة الاتفاق (70) بين آراء المحكمين حول فقرات الاستبانة.

2.1.4.3 صدق الاتساق الداخليّ:

وبعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Cofficient) بين فقرات الاستبانة. بحيث تم حساب درجة الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، وكان الهدف من حساب درجة الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية هو تقنين أداة الدراسة، وصولاً إلى التحقق من درجة صلاحيتها من أجل تحقيق الأهداف التي ترنو إلى تحقيقها الدراسة، والجدول الآتي يظهر درجة الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاورها.

جدول (3.3– أ): نَتَائِج (Person correlation) بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور من محتواها

رقم الفقرة	قيمة (R)	Sig	رقم الفقرة	قيمة (R)	Sig
القيادة الروحية					
.1	0.661	**0.001	.12	0.780	**0.001
.2	0.765	**0.001	.13	0.829	**0.001
.3	0.741	**0.001	.14	0.826	**0.001
.4	0.590	**0.001	.15	0.835	**0.001
.5	0.756	**0.001	.16	0.697	**0.001
.6	0.788	**0.001	.17	0.817	**0.001
.7	0.802	**0.001	.18	0.849	**0.001
.8	0.765	**0.001	.19	0.756	**0.001
.9	0.837	**0.001	.20	0.789	**0.001
.10	0.764	**0.001	.21	0.796	**0.001
.11	7430.	**0.001	.22	0.720	**0.001
الثقة التنظيمية					
.1	0.638	**0.001	.14	0.706	**0.001
.2	0.650	**0.001	.15	0.640	**0.001
.3	0.633	**0.001	.16	0.755	**0.001
.4	0.583	**0.001	.17	0.722	**0.001
.5	0.611	**0.001	.18	0.711	**0.001
.6	0.464	**0.001	.19	0.773	**0.001
.7	0.693	**0.001	.20	0.771	**0.001
.8	0.722	**0.001	.21	0.730	**0.001
.9	0.743	**0.001	.22	0.762	**0.001
.10	0.645	**0.001	.23	0.747	**0.001
.11	0.735	**0.001	.24	0.732	**0.001
.12	0.742	**0.001	.25	0.681	**0.001
.13	0.730	**0.001	26	0.643	**0.001

جدول (3.3– ب): نَتَائِج (Person correlation) بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور من محتواها

رقم الفقرة	قيمة (R)	Sig	رقم الفقرة	قيمة (R)	Sig
الإبداع المهني					
.1	0.714	**0.001	.13	0.778	**0.001
.2	0.687	**0.001	.14	0.717	**0.001
.3	0.750	**0.001	.15	0.668	**0.001
.4	0.698	**0.001	.16	0.724	**0.001
.5	0.752	**0.001	.17	0.618	**0.001
.6	0.714	**0.001	.18	0.712	**0.001
.7	0.629	**0.001	.19	0.705	**0.001
.8	0.743	**0.001	.20	0.726	**0.001
.9	0.742	**0.001	.21	0.642	**0.001
.10	0.776	**0.001	.22	0.719	**0.001
.11	0.732	**0.001	.23	0.644	**0.001
.12	0.753	**0.001	.24	0.688	**0.001

ظهر أن هناك ارتباط بين جميع فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدّراسة وهذا يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة ذات ارتباط بموضوع الدّراسة ويحقق أهدافها، وخاصة أن مستوى الدلالة كان أقل من (0.05) مما يظهر درجة من الاتساق الداخلي بين الفقرات ومحاور الدّراسة.

2.4.3 ثبات أدوات الدِّرَاسَة:

وبعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية تم حساب (Cronbach's Alpha) لفقرات الاستبانة لكل محور من محاور في الاستبانة، وكذلك لكل مجال من مجالات الاستبانة من أجل التعرف على درجة ثبات نتائج الدراسة، وكانت درجة الثبات كما في الجدول الآتي:

جدول (4.3): نَتَائِج معامل سبيرمان براون ومعامل كرونباخ ألفا (*Cronbach's Alpha*) لمحاور الاستبانة ومجالاتها

مجالات الدِّرَاسَة	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
الرؤية	4	0.851
الإيثار	4	0.869
الأمل/الإيمان	5	0.904
العضوية.	5	0.913
المعنى	4	0.877
القيادة الروحية	**22**	**0.967**
الثقة في الزملاء	7	0.869
الثقة في مدير المدرسة	11	0.957
الثقة في الوزارة	8	0.952
الثقة التنظيمية	**26**	**0.956**
الأصالة	7	0.893
الطلاقة	6	0.914
المرونة	6	0.869
الحساسية للمشكلات	5	0.847
الابداع المهني	**24**	**0.957**

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، تم حساب معامل (Cronbach's Alpha) تراوحت بين (0.851–0.913) لمجالات الاستبانة لمحور القادة الروحية، في حيث كان معامل (Cronbach's Alpha) (0.967) أي أن الفقرات التي تم صياغتها ضمن محور القيادة الروحية قادرة على استرجاع (96.7%) من نتائج الدراسة في حال تطبيقها في نفس الظروف وعلى نفس مجتمع الدراسة.

تراوح معامل (Cronbach's Alpha) تراوحت بين (0.869–0.957) لمجالات الاستبانة لمحور الثقة التنظيمية، في حيث كان معامل (Cronbach's Alpha) (0.956) أي أن الفقرات التي تم صياغتها ضمن

محور الثقة التنظيمية قادرة على استرجاع (95.6%) من نتائج الدراسة في حال تطبيقها في نفس الظروف وعلى نفس مجتمع الدراسة.

تراوح معامل (Cronbach's Alpha) تراوحت بين(0.847–0.914) لمجالات الاستبانة لمحور الابداع المهني، في حيث كان معامل (Cronbach's Alpha) (0.957) أي أن الفقرات التي تم صياغتها ضمن محور الإبداع المهني قادرة على استرجاع (95.7%) من نتائج الدراسة في حال تطبيقها في نفس الظروف وعلى نفس مجتمع الدراسة.

5.3 مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة:

اشتملت الدّراسة على أربعة أنواع من المتغيّرات، وهي على النّحو الآتي:

1–المتغير المستقل: اشتملت الدّراسة على متغير مستقل واحد وهو مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين.

2–المتغيرات المستقلة الوسيطة (الثَّانوية): اشتملت الدَّراسة على المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:

أ. الجنس وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

ب. المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس فأدنى، ماجستير فأعلى).

ج. سنوات الخبرة ولها ثلاث فئات: قصيرة (أقل من خمس سنوات)، ومتوسطة (من خمس إلى أقل من عشر سنوات)، وطويلة (عشر سنوات فاكثر).

د. المديرية(يطا، رام الله والبيرة، نابلس).

3–المتغيرات التابعة: اشتملت الدّراسة على متغيرين تابعين وهما:

أ–مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم.

ب–مستوى الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم.

6.3 إجراءات الدِّرَاسَة:

–قام الباحث بتنفيذ هذه الدّراسة ضمن الإجراءات الآتية:

–قام الباحث باختيار عنوان الدراسة وصياغة مخطط للدّراسة وعرضه على لجنة الدّراسات العليا بحيث عملت اللجنة على اعتماد العنوان الآتي: القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم.

–قام الباحث بتدعيم الدّراسة بالمشكلة التي تسعى إلى حلها وكذلك بالأهداف التي ترنو إلى تحقيقها وأهمية الدّراسة وفرضياتها وحدود الدراسة.

–مراجعة الأدب النّظري التّربوي والدّراسات السَّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.

–تحديد مجتمع الدّراسة والعينة من المعلمين من مديريات التَّربيَّة والتَّعليم في فلسطين.

–تطوير أدوات الدّراسة بما يتفق مع أهدافها، والتّأكد من صدقها وثباتها.

–الحصول على كتاب تسهيل المهمة؛ لتطبيق أدوات الدّراسة، والموجهة من جامعة القدس–أبو ديس إلى المديريّات المعنية بالدّراسة وهي(يطّا، رام الله والبيرة، نابلس).

–توزيع أدوات الدّراسة الكترونيا على عينة الدّراسة ضمن جدول زمني.

–بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدّراسة، وجمعها، تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدّراسة في

جداول خاصة بغرض التَّحليل الإحصائي.

–إجراء التَّحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

–عرض النَّتائج وإصدار التَّوصيات المنبثقة من نتائج الدّراسة. ومناقشتها وربط النتائج بنتائج الجهود السابقة من الباحثين وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تدعم نتائج الدراسة.

7.3 تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدِّرَاسَة):

تتضمن مقياس الدراسة التدريج الخماسي ليكرت بحيث كان أعلى مستوى في التدريج هو بدرجة كبيرة جداً وقد حصلت على قيمة (5) درجات، وكان أقل هذه المستويات هو بدرجة قليلة جداً وحصلت على قيمة درجة واحدة، وكان التدريج حسب الجدول الآتي

جدول (5.3): تَوزِيع درجات مقياس ليكرت الخماسي

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

تمّ تقسيم درجات الاستجابات عَلَى عدد الفئات الآتية: (قليلة جدًا، قليلة، متوسّطة، كبيرة، كبيرة جدًا)، وذلك عَلَى النحو الآتي:

المدى لقيم المقياس = أكبر قيمة– أصغر قيمة = 5 – 1 = 4

ومن أجل تفسير النتائج قام الباحث تقسيم تدريج لكرت إلى ثلاث فئات وكانت النتائج كما يلي:

$$\frac{\text{مدى قيم المقياس}}{\text{عدد قيم التفسير}} = \frac{3}{5} = 1.33$$

والناتج المتمثل في (1.33) يمثل طول الفئة، أي المدى الذي يمثل الدرجات التي تم اعتمادها في المتوسط الحسابي، كما في الجدول الآتي:

جدول (6.3): مفاتيح تصحيح الاستبانة

المتوسط الحسابي	الدرجة
2.33 – 1.00	مُنخَفِضَة
3.67 – 2.34	متوسّطة
5.00 – 3.68	مُرتَفِعَة

8.3 المعالجة الإحصائيّة:

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة والحصول إلى النتائج التي يسعى الباحث إليها، تم استخدام العديد من الاختبارات الوصفية من نسب مئوية ومتوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، وأعداد، كما تم استخدام الاحصاء الاستدلال للإجابة عن فرضيات الدّراسة، واختبار (T-test)، وتحليل التّباين الأحادي (ANOVA) لعينة الدّراسة، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار(LSD)، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لقياس صدق أداة الدّراسة، ومعامل الثَّبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب قيمة معامل ثبات أداة الدّراسة، وذلك باستخدام برنامج الرُّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS).

الفصل الرَّابع

نتائج الدِّرَاسَة

تمهيد:

يتخصص هذا الفصل استخراج النتائج المتعلقة باستجابات المعلمين والمعلمات حول القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهْني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم، تم الإجابة عن أسئلة الدّراسة وفرضياتها باستعراض نتائج كل متغير بالترتيب، فقد تم عرض النتائج المتعلقة بالقيادة الروحيّة، ثم الثّقة التّنظيميّة، وبعد ذلك نتائج الإبداع المهني، وبعد ذلك تم فحص العلاقة بين القيادة الروحية والثقة التنظيمية، ومن ثم العلاقة بين القيادة الروحية والإبداع المهني، وكانت النتائج كما يلي:

1.4 نَتَائِج السُّؤال الأَوّل: ما مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لمستوى مجالات القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين، والجدول الآتي يوضح النَّتائج:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لمستوى ممارسة مجالات القيادة الرُّوحيَّة

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
الإيثار	4.06	0.69	1	مرتفعة
العضوية	3.98	0.72	2	مرتفعة
المعنى	3.97	0.68	3	مرتفعة
الأمل/الإيمان	3.96	0.66	4	مرتفعة
الرؤية	3.93	0.59	5	مرتفعة
الدَّرجة الكلّيَّة لمستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة	**3.98**	**0.60**	**مرتفعة**	

تراوحت المتوسطات الحسابيَّة لمستوى مجالات القيادة الرُّوحيَّة بين (3.93–4.06) وكانت جميع المتوسطات الحسابيَّة ضمن المدى المرتفع، أما الدَّرجة الكليَّة فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للقيادة الرُّوحيَّة (3.98) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.60).

وكانت أعلى مجالات القيادة الرُّوحيَّة هو الإيثار بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (4.06)، بينما جاء مجال العضويَّة بالمرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.98)، وجاء مجال المعنى بالمرتبة الثالثة بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.97)، وجاء مجال الأمل/ الإيمان بالمرتبة الرابعة بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.96)، وأخيراً مجال الرُّؤية بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.93).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لعينة الدّراسة من المعلمين، أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدّراسة، وهو الأساس الذي جاءت الدّراسة من أجله، فقد اعتمد الباحث ما يعرف بالتقدير بفترة، وهذه الفترة(المدى) يتم حسابها باستخدام علاقة رياضيَّة محددَّة، ومن خلال إحصاءات العينة، وتأخذ بعين الاعتبار مستوى الثّقة المرغوب، قد يكون (90%) مثلاً. أي أنَّنا حتى نحسب المتوسط الحسابي للمجتمع (**μ**) (ضمن فترة، هي فترة الثقة للمتوسط الحسابي) يلزمنا: المتوسط الحسابي للعينة ($\bar{x}$)، وانحرافها المعياري(S)، ومستوى الثقة المطلوب(أبو سمرة والطيطي، 2019). ويتم استخدام الانحراف المعياري للعينة بدلاً من

الانحراف المعياري للمجتمع في حال كان حجم العينة كبيراً (**n≥30**) والعلاقة الرياضية هذه تعطي بالصيغة التالية:

$$\mu = \bar{x} \pm Z_{\alpha/2} \frac{S}{\sqrt{n}}$$

وبعد تعويض القيم الخاصة بالعينة في هذه المعادلة ($\bar{x}$ = 3.98، S = 0.60، n = 367 ، $z_{\alpha/2}$ =1.65)، تبين أن قيمة المتوسط الحسابي للمجتمع عند درجة ثقة 90% يقع بين القيمتين (4.03، 3.93).

فيما يلي عرض فقرات كلّ مَجَال من مجالات القيادة الرُّوحيَّة:

جدول (2.4– أ): المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجالات ممارسة مديري المدارس الحكوميَّة للقيادة الرُّوحيَّة

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	التَّرتيب	دَرَجَة الموافقة
أفهم رؤية المدرسة وملتزم بتطبيقها.	4.00	0.72	1	مُرتَفِعَة
تقود رؤية مدير المدرسة إلى تقديم أداء أفضل.	3.96	0.71	2	مُرتَفِعَة
رؤية المدرسة واضحة ومقنعة لي.	3.90	0.73	3	مُرتَفِعَة
يمتلك مدير المدرسة رؤية مستقبلية واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية.	3.89	0.72	4	مُرتَفِعَة
الرؤية	**3.93**	**0.59**	**مُرتَفِعَة**	
يتحلى مدير المدرسة بالشجاعة في الدفاع عن معلميه أمام الآخرين.	4.13	0.86	1	مُرتَفِعَة
يهتم مدير المدرسة بتوفير احتياجات معلمي المدرسة.	4.12	0.77	2	مُرتَفِعَة
يقدم مدير المدرسة المصلحة العامة على مصلحته الشخصية	4.04	0.81	3	مُرتَفِعَة
يتمتع مدير المدرسة بالعدالة بين المعلمين.	3.98	0.84	4	مُرتَفِعَة
الإيثار	**4.06**	**0.69**	**مُرتَفِعَة**	

يبذل مدير المدرسة قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة.	4.09	0.76	1	مُرتَفِعَة

جدول (2.4: ب): المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجالات ممارسة مديري المدارس الحكوميَّة للقيادة الرُّوحيَّة

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	التَّرتيب	دَرَجَة الموافقة
يؤمن مدير المدرسة بالهيئة التدريسية ويقدم لها كل سبل النجاح.	4.05	0.80	2	مُرتَفِعَة
يبذل مدير المدرسة جهودا إضافية لتحقيق الأهداف الموضوعة.	4.00	0.77	3	مُرتَفِعَة
ينظر مدير المدرسة إلى المستقبل بتفاؤل.	3.85	0.77	4	مُرتَفِعَة
يضع مدير المدرسة أهدافا عالية لثقته بتحقيقها بفاعلية.	3.83	0.78	5	مُرتَفِعَة
الأمل/الإيمان	**3.96**	**0.66**	**مُرتَفِعَة**	
يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين والأداء المتميز.	4.08	0.86	1	مُرتَفِعَة
يشجع مدير المدرسة العمل الجماعي بين المعلمين.	4.06	0.81	2	مُرتَفِعَة
يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقات طيبة مع معلميه حتى خارج إطار المدرسة.	4.01	0.89	3	مُرتَفِعَة
يعزز مدير المدرسة الثقة بين المعلمين في المدرسة.	3.89	0.85	4	مُرتَفِعَة
يتفهم مدير المدرسة مخاوف المعلمين ويتعامل معها بإيجابية.	3.84	0.81	5	مُرتَفِعَة
العضوية	**3.98**	**0.72**	**مُرتَفِعَة**	
يجسد مدير المدرسة القيم الأخلاقية في معاملاته اليومية.	4.09	0.79	1	مُرتَفِعَة
يؤثر السلوك الشخصي لمدير المدرسة بشكل إيجابي في معلميه.	3.98	0.84	2	مُرتَفِعَة
يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بمكانتهم الاجتماعية العالية لمهنتهم.	3.92	0.80	3	مُرتَفِعَة
يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بأن عملهم هام وذو مغزى شخصي.	3.91	0.81	4	مُرتَفِعَة
المعنى	**3.97**	**0.68**	**مُرتَفِعَة**	

أولًا: الرؤية:

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرؤية بين (4.00–3.89) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال الرؤية (3.93) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.59).

إنّ أعلى فقرات الرؤية كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أفهم رؤية المدرسة وملتزم بتطبيقها) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.00)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.72)، تلاها العبارة (تقود رؤية مدير المدرسة إلى تقديم أداء أفضل)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.96)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)، بينما جاءت عبارة(يمتلك مدير المدرسة رؤية مستقبلية واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية) في المرتبة الأخيرة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.89)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام بلغ (0.72).

ثانياً: الإيثار

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإيثار بين (4.13–3.98) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للإيثار (4.06) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.69).

إنّ أعلى فقرات الإيثار كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يتحلى مدير المدرسة بالشجاعة في الدفاع عن معلميه أمام الآخرين) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.13)، وانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.86)، تلاها العبارة (يهتم مدير المدرسة بتوفير احتياجات معلمي المدرسة)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.12)، وانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.77)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.98)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.84)، لعبارة (يتمتع مدير المدرسة بالعدالة بين المعلمين).

ثالثاً: الأمل/الإيمان

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأمل/الإيمان بين (4.09–3.83) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي الأمل/الإيمان (3.96) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.66).

إنّ أعلى فقرات مجال الأمل/الإيمان كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يبذل مدير المدرسة قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.09)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.76)، تلاها العبارة (يؤمن مدير المدرسة بالهيئة التدريسية ويقدم لها كل سبل النجاح)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.05)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.80)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.83)، و بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.78). هي عبارة (يضع مدير المدرسة أهدافا عالية لثقته بتحقيقها بفاعلية)

رابعاً: العضوية

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال العضوية بين (4.08–3.84) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للعضوية (3.98) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.72).

إنّ أعلى فقرات العضوية كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين والأداء المتميز) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.08)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.86)، تلاها العبارة (يشجع مدير المدرسة العمل الجماعي بين المعلمين)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.06)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.81)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.84)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.81). هي عبارة (يتفهم مدير المدرسة مخاوف المعلمين ويتعامل معها بإيجابية)

خامساً: المعنى

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعنى بين (4.09–3.91) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعنى (3.97) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.68).

إنّ أعلى فقرات المعنى كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يجسد مدير المدرسة القيم الأخلاقية في معاملاته اليومية) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.09)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.79)، تلاها العبارة (يؤثر السلوك الشخصي لمدير المدرسة بشكل إيجابي في معلميه)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.98)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.84)، وكان أقل درجة

موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.91)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.81)، هي عبارة (يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بأن عملهم هام وذو مغزى شخصي).

2.4 نَتَائِج السُّؤال الثّاني: هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

للإجابة عن السُّؤال الثّاني تمّ فحص الفرضيات (1_4) المنبثقة عنه على النحو الآتي:

نتائج الفرضيّة الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما في الجدول (3.4).

جدول (3.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة مستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الرؤية	ذكر	143	3.91	0.73	365	−0.741	0.459
	أنثى	224	3.96	0.50			
الإيثار	ذكر	143	4.03	0.87	365	−0.782	0.435
	أنثى	224	4.09	0.56			
الأمل/الإيمان	ذكر	143	3.92	0.78	365	−1.239	0.216
	أنثى	224	4.00	0.57			
العضوية	ذكر	143	3.99	0.86	365	0.187	0.852
	أنثى	224	3.97	0.63			
المعنى	ذكر	143	3.98	0.80	365	0.180	0.857
	أنثى	224	3.97	0.61			
القيادة الروحية	**ذكر**	143	3.97	0.74	**365**	**−0.507**	**0.613**
	أنثى	224	4.00	0.51			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من تقديرات المبحوثين بلغت (0.613) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات القيادة الروحية، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

نتائج الفرضيّة الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدراسة مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما في الجدول (4.4).

جدول (4.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الرؤية	بكالوريوس فأدنى	282	3.99	0.56	365	2.927	**0.004
	ماجستير فأعلى	85	3.77	0.70			
الإيثار	بكالوريوس فأدنى	282	4.09	0.67	365	1.039	0.299
	ماجستير فأعلى	85	4.00	0.78			
الأمل/الإيمان	بكالوريوس فأدنى	282	4.01	0.64	365	2.262	*0.024
	ماجستير فأعلى	85	3.83	0.71			
العضوية	بكالوريوس فأدنى	282	4.01	0.69	365	1.645	0.101
	ماجستير فأعلى	85	3.86	0.82			
المعنى	بكالوريوس فأدنى	282	4.02	0.66	365	2.206	*0.028
	ماجستير فأعلى	85	3.83	0.76			
القيادة الروحية	بكالوريوس فأدنى	282	4.02	0.58	**365**	**2.195**	***0.029**
	ماجستير فأعلى	85	3.86	0.68			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من من تقديرات المبحوثين بلغت (0.029) عند الدرجة الكلية، كما أنها أقل من (0.05) لجميع مجالات القيادة الروحية، ماعدا المجالين (الإيثار، العضوية)، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح حملة درجة بكالوريوس فأدنى، لأن المتوسط الحسابي لديهن أكبر.

نتائج الفرضيّة الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدراسة مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير سَنَوات الخبرة، ولكن قبل استخدام هذا الاختبار يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريَّة من أجل التَّعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (5.4).

جدول (5.4: أ): المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	سَنَوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الرؤية	أقل من 5 سَنَوات	50	4.02	0.53
	من 5–10 سَنَوات	70	4.00	0.61
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.90	0.60
	المجموع	**367**	3.93	**0.59**
الإيثار	أقل من 5 سَنَوات	50	4.15	0.60
	من 5–10 سَنَوات	70	4.09	0.59
	أكثر من 10 سَنَوات	247	4.04	0.74
	المجموع	**367**	4.06	**0.69**

جدول (5.4:ب): المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	سَنَوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الأمل/الإيمان	أقل من 5 سَنَوات	50	4.13	0.60
	من 5–10 سَنَوات	70	4.01	0.59
	أكثر من 10 سَنَوات	247	**3.92**	0.68
	المجموع	**367**	3.96	**0.66**
العضوية	أقل من 5 سَنَوات	50	4.12	0.67
	من 5–10 سَنَوات	70	3.94	0.67
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.95	0.75
	المجموع	**367**	**3.97**	**0.72**
المعنى	أقل من 5 سَنَوات	50	4.10	0.66
	من 5–10 سَنَوات	70	3.95	0.66
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.95	0.70
	المجموع	**367**	**3.97**	**0.68**
القيادة الروحية	أقل من 5 سَنَوات	50	4.10	0.54
	من 5–10 سَنَوات	70	4.00	0.55
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.95	0.63
	المجموع	**367**	**3.98**	**0.60**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام اختبار (ANOVA) من أجل معرفة دلالة الفروق، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (6.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الرؤية	بين المجموعات	1.055	2	0.527	1.483	0.228
	داخل المجموعات	129.473	364	0.356		
	المجموع	130.528	366			
الإيثار	بين المجموعات	557	2	0.279	0.573	0.564
	داخل المجموعات	177.018	364	0.486		
	المجموع	177.575	366			
الأمل/الإيمان	بين المجموعات	2.023	2	1.011	2.337	0.098
	داخل المجموعات	157.555	364	0.433		
	المجموع	159.578	366			
العضوية	بين المجموعات	1.189	2	0.594	1.123	0.326
	داخل المجموعات	192.619	364	0.529		
	المجموع	193.808	366			
المعنى	بين المجموعات	.889	2	0.444	0.935	0.394
	داخل المجموعات	172.965	364	0.475		
	المجموع	173.854	366			
القيادة الروحية	بين المجموعات	0.964	2	0.482	1.303	0.273
	داخل المجموعات	134.659	364	0.370		
	المجموع	135.623	366			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من تقديرات المبحوثين بلغت (0.273) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات القيادة الرُّوحيَّة، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الفرضيّة الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحية لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.

تم استخدام اختبار(ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة، ولكن قبل استخدام هذا الاختبار تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة من أجل التَّعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (7.4).

جدول (7.4-أ): المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.

المتغيرات	المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الرؤية	يطا	77	3.88	0.72
	رام الله والبيرة	133	3.97	0.56
	نابلس	157	3.92	0.55
	المجموع	**367**	3.93	**0.59**
الإيثار	يطا	77	4.02	0.82
	رام الله والبيرة	133	4.06	0.65
	نابلس	157	4.08	0.66
	المجموع	**367**	4.06	**0.69**
الأمل/الإيمان	يطا	77	3.98	0.71
	رام الله والبيرة	133	3.94	0.65
	نابلس	157	**3.97**	0.63
	المجموع	**367**	3.96	**0.66**
العضوية	يطا	77	4.00	0.84
	رام الله والبيرة	133	3.95	0.72
	نابلس	157	3.98	0.67

جدول (7.4– ب): المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.

المتغيرات	المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
	المجموع	**367**	**3.97**	**0.72**
المعنى	يطا	77	3.97	0.76
	رام الله والبيرة	133	3.93	0.70
	نابلس	157	4.00	0.63
	المجموع	**367**	**3.97**	**0.68**
القيادة الروحية	يطا	77	3.97	0.70
	رام الله والبيرة	133	3.97	0.61
	نابلس	157	3.99	0.55
	المجموع	**367**	**3.98**	**0.60**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام اختبار (ANOVA) كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (8.4– أ): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير المديرية

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الرؤية	بين المجموعات	0.378	2	0.189	0.529	0.590
	داخل المجموعات	130.149	364	0.358		
	المجموع	130.527	366			
الإيثار	بين المجموعات	0.186	2	0.093	0.191	0.826
	داخل المجموعات	177.389	364	0.487		
	المجموع	177.575	366			

جدول (8.4–ب): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير المديرية

الأمل/الإيمان	بين المجموعات	0.090	2	0.045	0.102	0.903
	داخل المجموعات	159.488	364	0.438		
	المجموع	159.578	366			
العضوية	بين المجموعات	0.084	2	0.042	0.079	0.924
	داخل المجموعات	193.723	364	0.532		
	المجموع	193.807	366			
المعنى	بين المجموعات	0.319	2	0.159	0.334	0.716
	داخل المجموعات	173.535	364	0.477		
	المجموع	173.854	366			
القيادة الروحية	بين المجموعات	0.035	2	0.018	0.047	0.954
	داخل المجموعات	135.588	364	0.372		
	المجموع	135.623	366			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من تقديرات المبحوثين بلغت (0.954) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات القيادة الروحية، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

3.4 نَتَائِج السُّؤال الثالث: ما مستوى الثقة التنظيمية لَدَى معلمي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين، والجدول الآتي يوضح النَّتائج:

جدول (9.4): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لمستوى مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
الثقة في مدير المدرسة	3.82	0.74	1	مرتفعة
الثقة في الزملاء	3.77	0.65	2	مرتفعة
الثقة في الوزارة	3.13	0.89	3	متوسطة
الدرجة الكلّية لمستوى الثقة التنظيمية	**3.57**	**0.63**	**متوسطة**	

تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الثقة التنظيمية بين (3.13–3.82)، وكانت الدَّرجة الكلّية ضمن المدى المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي للثّقة التَّنظيميَّة (3.57)، وبانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.63).

وكانت أعلى مجالات الثقة التنظيمية، هو مجال الثقة في مدير المدرسة بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.82)، وبانحراف معياري(0.74)، بينما جاء مجال الثقة في الزملاء بالمرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.77)، وبانحراف معياري(0.65) وأخيراً مجال الثقة في الوزارة بدرجة موافقة متوسطة مقدار متوسطها الحسابي (3.13)، وبانحراف معياري(0.89).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لعينة الدراسة من المعلمين، أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، وهو الأساس الذي جاءت الدراسة من أجله، فقد اعتمد الباحث ما يعرف بالتقدير بفترة، وهذه الفترة(المدى) يتم حسابها باستخدام علاقة رياضية محددة، ومن خلال إحصاءات العينة، وتأخذ بعين الاعتبار مستوى الثقة المرغوب، قد يكون (90%) مثلاً. أي أننا حتى نحسب المتوسط الحسابي للمجتمع **(μ)** (ضمن فترة، هي فترة الثقة للمتوسط الحسابي) يلزمنا: المتوسط الحسابي للعينة **($\bar{x}$)**، وانحرافها المعياري(S)، ومستوى الثقة المطلوب(أبو سمرة والطيطي، 2019). ويتم استخدام الانحراف المعياري للعينة بدلاً من الانحراف المعياري للمجتمع في حال كان حجم العينة كبيراً **($n \geq 30$)** والعلاقة الرياضية هذه تعطي بالصيغة التالية:

$$\mu = \bar{x} \pm Z_{\alpha/2} \frac{S}{\sqrt{n}}$$

وبعد تعويض القيم الخاصة بالعينة في هذه المعادلة ($\bar{x}$ = 3.57، S = 0.63، n = 367، $z_{\alpha/2}$ =1.65)، تبين أن قيمة المتوسط الحسابي للمجتمع عند درجة ثقة 90% يقع بين القيمتين (3.62، 3.52).

فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الثقة التنظيمية:

جدول (10.4–أ): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَة لفقرات مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
يوجد تواصل بيني وبين زملائي أثناء العمل	4.13	0.79	1	مُرتَفِعَة
توجد ثقة متبادلة مع زملائي في المدرسة.	3.98	0.80	2	مُرتَفِعَة
أتقبل النقد البناء من زملائي في المدرسة.	3.96	0.77	3	مُرتَفِعَة
أتبادل مع زملائي المعلومات لتطوير أداء المدرسة وحل مشكلاتها.	3.96	0.82	4	مُرتَفِعَة
أشعر بأن زملائي في المدرِسة يعدون المشاكل التي أواجهها كأنها مشكلاتهم الخاصة.	3.52	0.92	5	متوسطة
تتطابق أقوال زملائي مع أفعالهم.	3.49	0.91	6	متوسطة
يؤثر ارتباطي العاطفي مع زملائي على سير العملية التعليمية	3.37	1.11	7	متوسطة
الثقة في الزملاء	**3.77**	**0.65**	**مُرتَفِعَة**	
أثق بمديري لامتلاكه المعرفة والخبرة الكافية في مجال قيادته.	3.93	0.86	1	مُرتَفِعَة
تتطابق أقوال مدير المدرسة مع أفعاله.	3.92	0.89	2	مُرتَفِعَة
يسعى مدير المدرسة إلى حل مشكلاتي بحكمة وعقلانية.	3.91	0.84	3	مُرتَفِعَة
يرفع مدير المدرسة الروح المعنوية لدي.	3.90	0.90	4	مُرتَفِعَة
يشجعني مدير المدرسة إلى الالتحاق بالدورات التدريبية أثناء الخدمة	3.89	0.89	5	مُرتَفِعَة

جدول (10.4–ب): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَة لفقرات مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
يعزز مدير المدرسة نقاط الاتفاق مع المعلمين	3.87	0.82	6	مُرتَفِعَة
يعتمد مدير المدرسة على معايير واضحة أثناء تقييم أدائي.	3.86	0.86	7	مُرتَفِعَة
يشجعني مدير المدرسة على الإبداع والابتكار.	3.84	0.88	8	مُرتَفِعَة
يلبي مدير المدرسة احتياجاتي الشخصية.	3.71	0.92	9	مُرتَفِعَة
يشاركُني مدير المدرسة في عملية صنع القرارات.	3.67	0.98	10	متوسطة
يشاركني المدير في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها.	3.61	0.98	11	متوسطة
الثقة في مدير المدرسة	**3.82**	**0.74**	**مُرتَفِعَة**	
تمتلك الوزارة رؤية استراتيجية واضحة في إدارتها للمديريات.	3.36	1.00	1	متوسطة
تبقي الوزارة الاتصال والتواصل فاعلاً بين المديريات	3.29	0.97	2	متوسطة
تتعامل الوزارة بأسلوب الحوكمة في عملياتها الإدارية.	3.26	0.96	3	متوسطة
تلتزم الوزارة بالشفافية في عرض البيانات وإتاحة المعلومات وانسيابها داخل المديريات.	3.23	1.01	4	متوسطة
تطبق الوزارة القوانين واللوائح والإجراءات على المديريات بموضوعية	3.08	1.04	5	متوسطة
تضع الوزارة معايير واضحة للترقيات في المناصب الإدارية.	3.07	1.09	6	متوسطة
توفر الوزارة الأمن الوظيفي للموظفين داخل مؤسساتهم التربوية.	3.04	1.07	7	متوسطة
يأخذ صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات التعليمية قبل اتخاذهم القرارات.	2.72	1.12	8	متوسطة
الثقة في الوزارة	**3.13**	**0.89**	**متوسطة**	

أولًا: الثقة في الزملاء:

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الثقة في الزملاء بين (4.13–3.37), وكانت الدرجة الكلية ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.77) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.65).

إنّ أعلى فقرات الثقة في الزملاء كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يوجد تواصل بيني وبين زملائي أثناء العمل) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.13)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.79)، تلاها العبارة (توجد ثقة متبادلة مع زملائي في المدرسة)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ وجاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (3.98)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.80)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.37)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (1.11) هي عبارة (يؤثر ارتباطي العاطفي مع زملائي على سير العملية التعليمية).

ثانياً: الثقة في مدير المدرسة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الثقة في مدير المدرسة بين (3.93–3.61) وكانت الدرجة الكلية ضمن المدى المرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للثقة في مدير المدرسة (3.82)، وبانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.74).

إنّ أعلى فقرات مجال الثقة في مدير المدرسة، كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أثق بمديري لامتلاكه المعرفة والخبرة الكافية في مجال قيادته) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.93)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.86)، تلاها العبارة (تتطابق أقوال مدير المدرسة مع أفعاله)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.92)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.89)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.61)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.98) وهي (يشاركني المدير في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها).

ثالثاً: الثقة في الوزارة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الثقة في الوزارة بين (3.36–2.72) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المتوسط، وكذلك الدرجة الكلية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للثقة في الوزارة (3.13) وبانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.89).

إنّ أعلى فقرات الثقة في الوزارة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (تمتلك الوزارة رؤية استراتيجية واضحة في إدارتها للمديريات) بدرجة موافقة متوسطة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.36)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (1.00)، تلاها العبارة (تبقي الوزارة الاتصال والتواصل فاعلاً بين المديريات)، بدرجة موافقة متوسطة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.29)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.97)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (2.72)، وبانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (1.12) وهي عبارة (يأخذ صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات التعليمية قبل اتخاذهم القرارات).

4.4 نَتَائِج السُّؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

للإجابة عن السُّؤال الرابع تمّ فحص الفرضيات (5_8) المنبثقة عنه على النحو الآتي:

نتائج الفرضيّة الفرعية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما في الجدول (11.4).

جدول (11.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الثقة في الزملاء	ذكر	143	3.85	0.68	365	1.947	0.052
	أنثى	224	3.72	0.64			
الثقة في مدير المدرسة	ذكر	143	3.79	0.88	365	−0.632	0.527
	أنثى	224	3.84	0.65			
الثقة في الوزارة	ذكر	143	3.13	1.02	365	−0.175	0.861
	أنثى	224	3.15	0.81			
الثقة التنظيمية	**ذكر**	143	3.59	0.74	**365**	**0.338**	**0.736**
	أنثى	224	3.57	0.57			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من تقديرات المبحوثين بلغت (0.736) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الثقة التنظيمية، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

نتائج الفرضيّة الفرعية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك كما في الجدول (12.4).

جدول (12.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيميةُ تعزَى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الثقة في الزملاء	بكالوريوس فأدنى	282	3.80	0.63	365	1.495	0.136
	ماجستير فأعلى	85	3.68	0.73			
الثقة في مدير المدرسة	بكالوريوس فأدنى	282	3.87	0.69	365	2.125	*0.034
	ماجستير فأعلى	85	3.67	0.89			
الثقة في الوزارة	بكالوريوس فأدنى	282	3.22	0.89	365	3.000	**0.003
	ماجستير فأعلى	85	2.89	0.89			
الثقة التنظيمية	بكالوريوس فأدنى	282	3.63	0.60	**365**	**2.749**	****0.006**
	ماجستير فأعلى	85	3.41	0.72			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين بلغت (0.006) عند الدرجة الكلية، كما أنها أقل من (0.05) لجميع مجالات الثقة التنظيمية، ما عدا مجال الثقة بالزملاء، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة

التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة درجة بكالوريوس فأدنى لأن المتوسط الحسابي لديهم أكبر.

نتائج الفرضيّة الفرعية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيميةُ تعزَى إلى متغيرُ سنوات الخبرة، ولكن قبل استخدام هذا الاختبار يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيميةُ تعزَى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	سَنَوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الثقة في الزملاء	أقل من 5 سَنَوات	50	3.85	0.74
	من 5-10 سَنَوات	70	3.63	0.63
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.79	0.64
	المجموع	**367**	**3.77**	**0.65**
الثقة في مدير المدرسة	أقل من 5 سَنَوات	50	4.03	0.74
	من 5-10 سَنَوات	70	3.78	0.67
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.79	0.76
	المجموع	**367**	**3.82**	**0.74**
الثقة في الوزارة	أقل من 5 سَنَوات	50	3.45	0.91
	من 5-10 سَنَوات	70	3.01	0.75
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.11	0.91
	المجموع	**367**	**3.13**	**0.89**
الثقة التنظيمية	أقل من 5 سَنَوات	50	3.78	0.69
	من 5-10 سَنَوات	70	3.57	0.57
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.46	0.63
	المجموع	**367**	**3.57**	**0.63**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة، ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام اختبار (ANOVA)، ويظهر ذلك من خلال النتائج الواردة في الجدول الآتي.

جدول (14.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيميةُ تعزَى إلى متغير سنوات الخبرة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الثقة في الزملاء	بين المجموعات	1.870	2	0.935	2.171	0.116
	داخل المجموعات	156.737	364	0.431		
	المجموع	158.607	366			
الثقة في مدير المدرسة	بين المجموعات	2.637	2	1.318	2.387	0.093
	داخل المجموعات	201.008	364	0.552		
	المجموع	203.645	366			
الثقة في الوزارة	بين المجموعات	6.114	2	3.057	3.867	0.022*
	داخل المجموعات	287.760	364	0.791		
	المجموع	293.874	366			
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	2.824	2	1.412	3.509	0.031*
	داخل المجموعات	146.446	364	0.402		
	المجموع	149.269	366			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين بلغت (0.031) عند الدرجة الكلية، كما أنها أقل من (0.05) عند الدرجة الكلية وكذلك بعد الثقة في الوزارة، بينما لا توجد فروق عند البعدين (الثقة في الزملاء، الثقة في مدير المدرسة)، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الثقة التنظيمية لَدَى المُعلّمِين في المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفةِ مصدرِ الفروقِ تمّ استخدامُ اختبارِ (LSD) للكشفِ عن مصدرِ الفروقِ بينَ تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة ، كما هو مُوضّحٌ في الجدولِ (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار (*LSD*) للفروق بين متوسّطاتِ تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة

المُتغيّر	**سنوات الخبرة**	أقل من 5 سَنَوات	من 5–10 سَنَوات	أكثر من 10 سَنَوات
الثقة في الوزارة	أقل من 5 سَنَوات		*0.432857	*0.342176
	من 5–10 سَنَوات	*-0.432857		
	أكثر من 10 سَنَوات	*-0.342176		
الثقة التنظيمية	أقل من 5 سَنَوات		*0.217257	*0.303952
	من 5–10 سَنَوات	*-0.217257		
	أكثر من 10 سَنَوات	*-0.303952		

الفرق في المقارنات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

تُشيرُ مُعطياتُ الجدولِ السّابقِ إلى أنّ هناك فروقًا بينَ ذوي الخبرة (أقل من 5 سَنَوات) من جهةٍ وبينَ ذوي الخبرة (من 5–10 سَنَوات) من جهةٍ أخرى لِصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سَنَوات)؛ لأن المتوسط الحسابي لديهم أكبر.

وأنّ هناك فروقًا بينَ ذوي الخبرة (أقل من 5 سَنَوات) من جهةٍ وبينَ ذوي الخبرة (أكثر من 10 سَنَوات) من جهةٍ أخرى لِصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سَنَوات)؛ لأن المتوسط الحسابي لديهم أكبر.

نتائج الفرضيّة الفرعية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين المتغيرات التصنيفية التي تتكون من ثلاث فئات فأكثر، لذا تم استخراج نتائج هذا الاختبار لمعرفة الفروق في تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير المديرية، ولكن قبل استخدام هذا الاختبار يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (16.4).

جدول (16.4): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير المديرية

المتغيرات	المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الثقة في الزملاء	يطا	77	3.95	0.61
	رام الله والبيرة	133	3.66	0.63
	نابلس	157	3.76	0.68
	المجموع	**367**	**3.77**	**0.65**
الثقة في مدير المدرسة	يطا	77	3.74	0.82
	رام الله والبيرة	133	3.78	0.74
	نابلس	157	3.84	0.70
	المجموع	**367**	**3.82**	**0.74**
الثقة في الوزارة	يطا	77	3.13	1.00
	رام الله والبيرة	133	3.20	0.85
	نابلس	157	3.08	0.87
	المجموع	**367**	**3.13**	**0.89**
الثقة التنظيمية	يطا	77	3.64	0.66
	رام الله والبيرة	133	3.55	0.64
	نابلس	157	3.56	0.61
	المجموع	**367**	**3.57**	**0.63**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، ومن هنا يستوجب على الباحث أن يستخدم اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول الآتي.

جدول (17.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير المديرية

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الثقة في الزملاء	بين المجموعات	2.107	2	1.053	2.454	0.098
	داخل المجموعات	156.499	364	0.429		
	المجموع	158.606	366			
الثقة في مدير المدرسة	بين المجموعات	0.349	2	0.175	0.313	0.732
	داخل المجموعات	203.296	364	0.559		
	المجموع	203.645	366			
الثقة في الوزارة	بين المجموعات	0.989	2	0.495	0.615	0.541
	داخل المجموعات	292.885	364	0.805		
	المجموع	293.874	366			
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	0.477	2	0.239	0.584	0.558
	داخل المجموعات	148.792	364	0.409		
	المجموع	149.269	366			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين بلغت (0.558) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الثقة التنظيمية، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الثقة التنظيمية لَدَى المُعلّمِين في المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

5.4 نَتَائِج السُّؤال الخامس: ما مستوى الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى معلمي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لمجالات الإبداع المهني

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
الأصالة	3.95	0.58	4	مرتفعة
الطلاقة	3.97	0.57	2	مرتفعة
المرونة	4.03	0.56	1	مرتفعة
الحساسية للمشكلات	3.96	0.54	3	مرتفعة
الدرجة الكلّية لمستوى الإيداع المهني	**3.98**	**0.50**	**مرتفعة**	

تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الإبداع المهني بين (3.95–4.03) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، وكذلك الدرجة الكلية للمجالات, فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للإبداع المهني (3.98), وبانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.50).

وكانت أعلى مجالات الإبداع المهني هي المرونة, بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (4.03)، وبانحراف معياري(0.56)، بينما جاء مجال الطلاقة بالمرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.97)،وبانحراف معياري(0.57)، وجاء مجال الحساسية للمشكلات بالمرتبة الثالثة بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.96)، وبانحراف معياري(0.54) وأخيراً مجال الأصالة بدرجة موافقة مرتفعة مقدار متوسطها الحسابي (3.95)، وبانحراف معياري(0.58).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لعينة الدراسة من المعلمين، أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، وهو الأساس الذي جاءت الدراسة من أجله، فقد اعتمد الباحث ما يعرف بالتقدير بفترة، وهذه الفترة(المدى) يتم حسابها باستخدام علاقة رياضية محددة، ومن خلال إحصاءات العينة، وتأخذ بعين الاعتبار مستوى الثقة المرغوب، قد يكون (90%) مثلاً. أي أننا حتى نحسب المتوسط الحسابي للمجتمع (**μ**) (ضمن فترة، هي فترة الثقة للمتوسط الحسابي) يلزمنا: المتوسط الحسابي للعينة ($\bar{x}$)، وانحرافها المعياري(S)، ومستوى الثقة المطلوب(أبو سمرة والطيطي، 2019). ويتم استخدام الانحراف المعياري للعينة بدلاً من الانحراف المعياري للمجتمع في حال كان حجم العينة كبيراً (**n≥30**) والعلاقة الرياضية هذه تعطي بالصيغة التالية:

$$\mu = \bar{x} \pm Z_{\alpha/2} \frac{S}{\sqrt{n}}$$

وبعد تعويض القيم الخاصة بالعينة في هذه المعادلة ($\bar{x}$ = 3.98، S = 0.50، n = 367 ، $z_{\alpha/2}$ =1.65)، تبين أن قيمة المتوسط الحسابي للمجتمع عند درجة ثقة 90% يقع بين القيمتين (4.02، 3.94).

فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الإبداع المهني:

جدول (19.4–أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
أحرص على إجراء تغييرات في أساليب التدريس	4.07	0.71	1	مُرتَفِعَة
أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد.	4.03	0.71	2	مُرتَفِعَة
لدي المقدرة على إقناع الآخرين بحجج واضحة	4.02	0.70	3	مُرتَفِعَة
أوظف تكنولوجيا المعلومات في مجال العمل الإبداعي	3.99	0.80	4	مُرتَفِعَة
أبتعد عن التكرار في حل المشكلات المدرسية	3.92	0.74	5	مُرتَفِعَة
أقترح أفكار إبداعية تسودها روح المغامرة	3.83	0.77	6	مُرتَفِعَة
أقدم المبادرات الفردية التي من شأنها التطوير المهني لي	3.80	0.81	7	مُرتَفِعَة
الأصالة	**3.95**	**0.58**	**مُرتَفِعَة**	
أشعر بالثقة في عملي مما يدفعني للإبداع.	4.10	0.71	1	مُرتَفِعَة
أجد حلولاً سريعة للتعامل مع المشكلات المدرسية	3.99	0.71	2	مُرتَفِعَة
أمتلك وجهات نظر متعددة لإتمام العمل	3.97	0.60	3	مُرتَفِعَة
أتجاوز العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف	3.95	0.69	4	مُرتَفِعَة
أفكر بسرعة فائقة في الظروف كافة	3.93	0.69	5	مُرتَفِعَة
أطرح عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء	3.90	0.71	6	مُرتَفِعَة
الطلاقة	**3.97**	**0.57**	**مُرتَفِعَة**	
أتكيف مع عملي بسرعة.	4.15	0.70	1	مُرتَفِعَة
أتمتع بمهارة النقاش والحوار	4.13	0.67	2	مُرتَفِعَة

جدول (19.4–ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
أستفيد من الانتقادات والملاحظات التي يبديها زملائي في المدرسة.	4.02	0.73	3	مُرتَفِعَة
أغير موقفي عند اقتناعي بعدم صحته.	4.01	0.73	4	مُرتَفِعَة
أواكب التطورات والتغيرات التكنولوجية في البيئة المدرسية	3.99	0.76	5	مُرتَفِعَة
أستجيب لكافة الأفكار وفق خطط استراتيجية.	3.93	0.73	6	مُرتَفِعَة
المرونة	**4.03**	**0.56**	**مُرتَفِعَة**	
استفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلات التي أواجهها.	4.16	0.66	1	مُرتَفِعَة
أمتلك القدرة على تحليل المشكلات المدرسية.	4.00	0.67	2	مُرتَفِعَة
أحدد أوجه القصور والضعف في الأعمال التي الموكلة إليّ.	3.95	0.65	3	مُرتَفِعَة
أمتلك رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها الآخرون	3.90	0.70	4	مُرتَفِعَة
أتنبأ أثناء عملي بالمشكلات قبل حدوثها.	3.79	0.75	5	مُرتَفِعَة
الحساسية للمشكلات	**3.96**	**0.54**	**مُرتَفِعَة**	

أولًا: الأصالة:

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأصالة بين (4.07–3.80) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، وكذلك الدرجة الكلية ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للأصالة (3.95) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.58).

إنّ أعلى فقرات الأصالة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أحرص على إجراء تغييرات في أساليب التدريس) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.07)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)،

تلاها العبارة (أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.03)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.80)، و بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.81) وهي عبارة (أقدم المبادرات الفردية التي من شأنها التطوير المهني لي).

ثانياً: الطلاقة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطلاقة بين (4.10–3.90) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، وكذلك الدرجة ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلاقة (3.97) وبانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.57).

إنّ أعلى فقرات الطلاقة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أشعر بالثقة في عملي مما يدفعني للابداع) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.10)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)، تلاها العبارة (أجد حلولاً سريعة للتعامل مع المشكلات المدرسية)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.99)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.90)، و بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.71)، وهي العبارة التي كان نصها (أطرح عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء).

ثالثاً: المرونة

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المرونة بين (4.15–3.93) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي المرونة (4.03) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.56).

إنّ أعلى فقرات المرونة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أتكيف مع عملي بسرعة) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.15)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.70)، تلاها العبارة (أتمتع بمهارة النقاش والحوار)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.13)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.67)، وكانت أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.93)، و بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.73) وهي العبارة التي كان نصها (أستجيب لكافة الأفكار وفق خطط استراتيجية).

رابعاً: الحساسية للمشكلات

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحساسية للمشكلات بين (4.16–3.79) وكانت جميع المتوسطات الحسابية ضمن المدى المرتفع، أما الدرجة الكلية فقد كانت كذلك ضمن المدى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للحساسية للمشكلات (3.96) بانحراف عن المتوسط العام بلغ (0.54).

إنّ أعلى فقرات الحساسية للمشكلات كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أستفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلات التي أواجهها) بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.16)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.66)، تلاها العبارة (أمتلك القدرة على تحليل المشكلات المدرسية)، بدرجة موافقة مرتفعة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.00)، بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.67)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين بمتوسّطٍ حسابيّ (3.79)، و بانحِرَافٍ معياريّ عن المتوسط العام للعبارة بلغ (0.75)، وهي عبارة (أتنبأ أثناء عملي بالمشكلات قبل حدوثها).

6.4 نَتَائِج السُّؤال السادس هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

للإجابة عن السُّؤال السادس تمّ فحص الفرضيات (9_12) المنبثقة عنه على النحو الآتي:

نتائج الفرضيّة الفرعية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المتغيرات التصنيفية ذات الفئتين، لذا تم استخراج نتائج هذا الاختبار لمعرفة الفروق في تقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس، وذلك كما في الجدول (20.4).

جدول (20.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقديرات المبحوثين حول الابداع المهني تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الأصالة	ذكر	143	3.94	0.60	365	−0.262	0.793
	أنثى	224	3.96	0.58			
الطلاقة	ذكر	143	3.99	0.62	365	0.516	0.606
	أنثى	224	3.96	0.54			
المرونة	ذكر	143	4.03	0.61	365	−0.177	0.860
	أنثى	224	4.04	0.53			
الحساسية للمشكلات	ذكر	143	4.00	0.58	365	1.094	0.275
	أنثى	224	3.94	0.51			
الابداع المهني	**ذكر**	143	3.99	0.56	**365**	**0.315**	**0.753**
	أنثى	224	3.97	0.47			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين الدّراسة بلغت (0.753) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الإبداع المهني، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

نتائج الفرضيّة الفرعية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الإبدَاعِ المِهَني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ابدَاعِهم المِهَني تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك كما في الجدول (21.4).

جدول (21.4): نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ابدَاعِهم المِهَني تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

المتغيرات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	Sig.
الأصالة	بكالوريوس فأدنى	282	3.94	0.60	365	0.496	0.620
	ماجستير فأعلى	85	3.98	0.55			
الطلاقة	بكالوريوس فأدنى	282	3.97	0.58	365	−0.303	0.762
	ماجستير فأعلى	85	3.99	0.54			
المرونة	بكالوريوس فأدنى	282	4.06	0.56	365	1.503	0.134
	ماجستير فأعلى	85	3.96	0.57			
الحساسية للمشكلات	بكالوريوس فأدنى	282	3.98	0.55	365	1.077	0.282
	ماجستير فأعلى	85	3.91	0.50			
الإبداع المهني	بكالوريوس فأدنى	282	3.99	0.52	365	0.475	0.635
	ماجستير فأعلى	85	3.96	0.46			

** دالة إحصائيًا عند المستوى 0.01 * دالة إحصائيًا عند المستوى 0.05

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة من تقديرات المبحوثين بلغت (0.635) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الإبداع المهني، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

نتائج الفرضيّة الفرعية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى إبدَاعِهم المِهَني تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة. ولكن قبل استخدام هذا الاختبار يتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (22.4).

جدول (22.4): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة

المتغيرات	سَنَوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الأصالة	أقل من 5 سَنَوات	50	4.06	0.67
	من 5-10 سَنَوات	70	3.94	0.54
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.93	0.57
	المجموع	**367**	3.95	**0.58**
الطلاقة	أقل من 5 سَنَوات	50	4.01	0.70
	من 5-10 سَنَوات	70	3.90	0.46
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.98	0.57
	المجموع	**367**	3.97	**0.57**
المرونة	أقل من 5 سَنَوات	50	4.13	0.63
	من 5-10 سَنَوات	70	3.99	0.48
	أكثر من 10 سَنَوات	247	**4.02**	0.56
	المجموع	**367**	4.03	**0.56**
الحساسية للمشكلات	أقل من 5 سَنَوات	50	3.99	0.62
	من 5-10 سَنَوات	70	3.95	0.47
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.95	0.54
	المجموع	**367**	**3.96**	**0.54**
الإبداع المهني	أقل من 5 سَنَوات	50	4.05	0.59
	من 5-10 سَنَوات	70	3.94	0.41
	أكثر من 10 سَنَوات	247	3.97	0.50
	المجموع	**367**	**3.98**	**0.50**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق، ومن هنا يستوجب على الباحث أن يستخدم اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول الآتي.

جدول (23.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين للإبداع المهني تُعزَى لمُتغير سَنَوات الخبرة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الأصالة	بين المجموعات	0.754	2	0.377	1.095	0.336
	داخل المجموعات	125.283	364	0.344		
	المجموع	126.037	366			
الطلاقة	بين المجموعات	0.417	2	0.209	0.635	0.531
	داخل المجموعات	119.661	364	0.329		
	المجموع	120.078	366			
المرونة	بين المجموعات	0.568	2	0.284	0.904	0.406
	داخل المجموعات	114.297	364	0.314		
	المجموع	114.865	366			
الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	0.071	2	0.036	0.121	0.886
	داخل المجموعات	107.179	364	0.294		
	المجموع	107.25	366			
الإبداع المهني	بين المجموعات	0.325	2	0.162	0.638	0.529
	داخل المجموعات	92.522	364	0.254		
	المجموع	92.847	366			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين بلغت (0.529) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الإبداع المهني، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

نتائج الفرضيّة الفرعية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

تم استخدام اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ابدَاعِهم المِهَني تُعزَى إلى متغير المديرية، ولكن قبل استخدام هذا الاختبار تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف ما إذا كان هناك فروق ظاهرية أم لا، وذلك كما في الجدول (24.4).

جدول (24.4): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير المديرية

المتغيرات	المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الأصالة	يطا	77	4.10	0.58
	رام الله والبيرة	133	3.87	0.57
	نابلس	157	3.94	0.58
	المجموع	**367**	**3.95**	**0.58**
الطلاقة	يطا	77	4.13	0.57
	رام الله والبيرة	133	3.92	0.55
	نابلس	157	3.93	0.57
	المجموع	**367**	**3.97**	**0.57**
المرونة	يطا	77	4.10	0.53
	رام الله والبيرة	133	3.98	0.51
	نابلس	157	4.07	0.59
	المجموع	**367**	**4.03**	**0.56**
الحساسية للمشكلات	يطا	77	4.10	0.51
	رام الله والبيرة	133	3.90	0.49
	نابلس	157	3.95	0.56
	المجموع	**367**	**3.96**	**0.54**
الإبداع المهني	يطا	77	4.10	0.50
	رام الله والبيرة	133	3.92	0.48
	نابلس	157	3.97	0.50
	المجموع	**367**	**3.98**	**0.50**

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين تقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، ومن هنا يستوجب على الباحث أن يستخدم اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول الآتي.

جدول (25.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير المديرية

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	Sig.
الأصالة	بين المجموعات	0.865	2	0.432	1.259	0.227
	داخل المجموعات	125.172	364	0.343		
	المجموع	126.037	366			
الطلاقة	بين المجموعات	0.528	2	0.264	0.804	0.422
	داخل المجموعات	119.571	364	0.328		
	المجموع	120.099	366			
المرونة	بين المجموعات	0.679	2	0.339	1.083	0.305
	داخل المجموعات	114.186	364	0.313		
	المجموع	114.865	366			
الحساسية للمشكلات	بين المجموعات	0.182	2	0.091	0.309	0.777
	داخل المجموعات	107.068	364	0.294		
	المجموع	107.25	366			
الإبداع المهني	بين المجموعات	0.436	2	0.218	0.861	0.418
	داخل المجموعات	92.411	364	0.253		
	المجموع	92.847	366			

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لتقديرات المبحوثين بلغت (0.418) عند الدرجة الكلية، كما أنها أكبر من (0.05) لجميع مجالات الإبداع المهني، لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى أفراد العينة حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى معلمي المدارس الحكوميَّة في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

7.4 نَتَائِج السُّؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين المتوسطات الحسابية لتقديراتِ أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والثّقة التنظيميَّة لدى المعلمين العاملين معهم؟

بما أن السؤال السابع يبحث في العلاقة بين متغيرين لذا يتوجب استخدام اختبار (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين المتغيرات المتصلة حول القيادة الروحية لدى المديرين وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى المعلمين، والجدول (26.4) يوضح درجة الارتباط ومستوى الدالة الإحصائية المحسوبة.

الجدول(26.4) نَتائِج اختبار (*Pearson Correlation*) بين القيادة الروحية لدى المديرين والثقة التنظيمية لدى المعلمين

المتغيرات		الثقة في الزملاء	الثقة في مدير المدرسة	الثقة في الوزارة	**الثقة التنظيمية**
الرؤية	الارتباط R	**0.432	**0.663	**0.478	**0.630
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
الإيثار	الارتباط R	**0.482	**0.786	**0.438	**0.677
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
الأمل/ الإيمان	الارتباط R	**0.499	**0.819	**0.505	**0.726
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
العضوية	الارتباط R	**0.578	**0.837	**0.457	**0.738
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
المعنى	الارتباط R	**0.546	**0.810	**0.478	**0.727
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
القيادة الروحية	الارتباط R	**0.565	**0.871	**0.521	**0.777
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الروحية والثقة التنظيمية هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الروحية لدى المديرين تزداد الثقة التنظيمية بمجالاتها، والعكس صحيح.

أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الروحية والدرجة الكلية للثقة التنظيمية فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية مرتفعة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.777).

7.4 نَتَائِج السُّؤال الثامن: هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين المتوسطات الحسابية لتقديراتِ أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم؟

بما أن السؤال الثامن يبحث في العلاقة بين متغيرين لذا يتوجب استخدام اختبار (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين المتغيرات المتصلة حول القيادة الروحية لدى المديرين وعلاقتها بالإبداع المهني لدى المعلمين، والجدول (27.4) يوضح درجة الارتباط ومستوى الدالة الإحصائية المحسوبة.

الجدول(27.4) نَتائِج اختبار (*Pearson Correlation*) بين القيادة الروحية لدى المديرين والإبداع المهني لدى المعلمين

المتغيرات		الأصالة	الطلاقة	المرونة	الحساسية للمشكلات	**الابداع المهني**
الرؤية	الارتباط R	**0.413	**0.415	**0.469	**0.387	**0.473
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الإيثار	الارتباط R	**0.340	**0.327	**0.417	**0.368	**0.407
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الأمل/ الإيمان	الارتباط R	**0.443	**0.442	**0.515	**0.444	**0.417
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العضوية	الارتباط R	**0.403	**0.436	**0.482	**0.422	**0.489
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المعنى	الارتباط R	**0.403	**0.385	**0.468	**0.360	**0.453
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القيادة الروحية	الارتباط R	**0.443	**0.443	**0.520	**0.439	**0.518
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الروحية والإبداع المهني هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الروحية لدى المديرين يزداد الإبداع المهني بمجالاته، والعكس صحيح.

أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الروحية والدرجة الكلية للإبداع الإداري فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية متوسطة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.518).

مناقشة النَّتائج والتَّوْصيات

تضمّن الفصل مناقشة النَّتائج والتَّوْصيات الَّتي تتمحور حول القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم.

1.5 مناقشة نتائج الدِّرَاسَة:

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الأوَّل: ما مستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

أظهرت نتائج السُّؤال الأوَّل الواردة في جدول (1.4): أنّ مستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم جَاءَتْ بدرجة مرتفعة، وقد جَاءَتْ جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وكانت أعلى مجالات القيادة الروحية هو الإيثار، بينما جاء مجال العضوية بالمرتبة الثانية، ومجال المعنى بالمرتبة الثالثة، ومجال الأمل/ الإيمان بالمرتبة الرابعة، وأخيراً مجال الرؤية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشيباوي والموسوي(2018)، ودراسة الشهومي(2020)، ودراسة نجم وأحمد(2021)، ودراسة اليساري وصلاح(2021)، ودراسة الثوابتة والمغربي (2023)، ودراسة المصري(2023)، ودراسة زهرة (2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة النوايسة والزعبي (2024)، ودراسة مخامرة (2024)، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم والنجار (2018)،

ودراسة يوسفي (2019)، ودراسة الرواشدة وآخرون (2020)، ودراسة قاعود ووهبة (2020)، ودراسة المعاضيدي وآخرون (2020)، ودراسة طه وعبد الحميد(2022)، ودراسة طه وعلم الدين (2022)، ودراسة محمد والأشرم (2022)، ودراسة حلالشة والدراوشة(2023)، حيث كان مستوى ممارسة القيادة الروحية متوسطة، كما اختلفت مع دراسة إسماعيل (2017)، ودراسة طه وآخرون (2022) بحيث كانت درجة ممارسة القيادة الروحية ضعيفة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى تمسك المديرين بالقيم العربية والإسلامية النبيلة والتي تتقاطع مع خصائص القيادة الروحية، وتحث على وضع الرؤى المستقبلية الواضحة، والأمل والإيمان بإمكانية تحقيق الأهداف، والإيثار، والمعنى أو الشعور بالأهمية والعضوية أو الترابط والانتماء في قلب المكونات التي ينبغي أن يتضمنها السلوك الإنساني بشكل عام، يضاف إلى ذلك وعي المديرين بأن تبنى السلوكيات الفضلى والممارسات الأخلاقية والاهتمام بالمثل والقيم الروحانية والفضائل المنظمة للسلوك الإنساني من المبادئ المهمة للقيادة الفعالة، مما أظهر هذه النتيجة.

ويمكن تفسير حصول الإيثار على أعلى مجال لأن مديري المدارس لديهم من الأحاسيس والمشاعر والمعتقدات ذات الطابع الروحي والأخلاقي، والتي تؤثر بشكل مباشر وإيجابي على المعلمين، بهدف تحفيزهم وتعزيز انتمائهم الوظيفي من أجل تحسين المخرجات التعليمية على مستوى المدرسة، بالإضافة إلى تمتع المديرين بمهارات قيادية عليا، يستثيرون من خلالها حماس المعلمين، ودفعهم للمشاركة في تحقيق رؤية للمدرسة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يلمسون بشكل جيد مدى تطبيق المديرين للقيادة الروحية في مدارسهم، ومدى انعكاس ذلك على نفسيتهم داخل بيئة المدرسة ودورها في تخفيف ضغوطات العمل عليهم.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقدرون جهود مديريهم المبذولة سعياً منهم لتخفيف ضغوط وأعباء العمل عنهم من خلال توزيع المهام بعدالة، ويحرصون على بقائهم بسلامة نفسية وبحالة من الاستقرار الانفعالي بغية تقديم أفضل ما يمكن للطلبة، لذلك كانت العضوية في الرتبة الثانية بعد الإيثار.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن مديري المدارس بسلوكياتهم الإيجابية يمثلون قدوة لهم في التزامهم بالعمل والحرص على إنجازه بأفضل صورة وعملهم بروح الفريق وتعاونهم وتسامحهم، مما يعزز عند المعلمين إيمانا بضرورة تمثل سمات وخصائص مديريهم وبقدرتهم على التعاون معهم في بذل الجهود لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها خاصة إذا تم اشراكهم في وضع رؤية المدرسة .

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن لدى مديريهم القدرة على فهم المواقف المختلفة والاستجابة لها بطريقة إيجابية وفاعلة، ويمتلكون نهجا واضحًا للتعامل بعدالة مع الجميع، الأمر الذي يجعل علاقتهم بالمعلمين جيدة، ويزيد من شعور المعلمين بمسؤوليتهم.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الرؤية** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الرؤية الفقرة الَّتي تنص (أفهم رؤية المدرسة وملتزم بتطبيقها)، تلاها الفقرة (تقود رؤية مدير المدرسة إلى تقديم أداء أفضل)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة التي تنص على (يمتلك مدير المدرسة رؤية مستقبلية واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة والشيباوي والموسوي(2018)، ودراسة الشهومي(2020)، ودراسة ودراسة اليساري وصلاح(2021)، ودراسة الثوابتة والمغربي (2023)، ودراسة المصري(2023)، ودراسة زهرة(2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة مخامرة (2024)، ودراسة النوايسة والزعبي(2024). واختلفت النتيجة مع دراسة إسماعيل(2017)، ودراسة إبراهيم والنجار(2018)، يوسفي(2019)، ودراسة الرواشدة وآخرون(2020)، ودراسة المعاضيدي وآخرون(2020)، ودراسة نجم وأحمد (2021)، ودراسة طه وعبد الحميد(2022)، ودراسة طه وعلم الدين (2022)، ودراسة محمد والأشرم (2022)، ودراسة طه وآخرون (2022) وحلالشة والدراوشة (2023).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية مشاركة المعلمين في وضع رؤية المدرسة المستقبلية باعتبارها عملية مكملة للقيادة الحديثة وتكريسا لمبادئ القيادة الرشيدة، ويمكن من خلالها تعزيز الثقة بين المدير والمعلمين، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يحفز المعلمين على بذل أقصى جهد لتحقيق تلك الرؤية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الرؤية هي المحرك الأساسي والدافع لأي عمل داخل المدرسة، فعند سعي إدارة المدرسة إلى وضع رؤية واضحة فإن من أهداف هذه الرؤية سيكون علاج المشكلات من خلال الاستماع لآراء المعلمين وإرضائهم وتحسين أوضاعهم، وتحقيق احتياجاتهم، مما يؤدي إلى تحقق جودة في العمل الأكاديمي.

يمكن تفسير هذه النتيجة حسب تقديرات عينة الدراسة من معلمين ومعلمات إلى أن المديرين يحاولون الوصول إلى أفضل المراتب من خلال الخبرة الواسعة لديهم التي تمكنهم من وضع التوجيهات الواضحة للمعلمين، والتي بدورها تمكنهم من تنفيذ الرؤية، بالإضافة إلى تمتع المدير بمهارات قيادية عالية حيث يكون قادرًا على إثارة الحماس لدى المعلمين، ويدفعهم للمشاركة في تحقيق رؤية للمدرسة

وقد تعزى هذه النتيجة أن المعلمين يرون أن أداء مديري المدارس لمهامهم ومتابعتهم للخطة التطويرية للمدرسة يعكس وجود رؤية واضحة للمدرسة، تعمل على توجيه عملية التعلم. عطفا على أنهم يشركون بشكل تعاوني المعلمين في إنشاء وتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف المشتركة للمدرسة، كما أن شعور المعلمين باهتمام المديرين بآرائهم ووجهات نظرهم والأخذ بها في القضايا المتعلقة بالمدرسة ومشاركتهم في صنع القرار؛ يؤدي إلى إيمانهم برؤية المدرسة وحتما السعي لتبنيها وتحقيقها لأنهم قد وضعوها بأنفسهم .

كما قد تعزى هذه النتيجة أن معلمي المدارس ينظرون إلى رؤية المديرين الواضحة والمتمثلة في تسهيل اتخاذ القرارات والمبادرة للعمل داخل وخارج المدرسة، ما يؤثر على أدائهم الفردي والجماعي، ويجعلهم أكثر التزاما بالأعمال التي تمكن مدرستهم من النمو والتقدم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أويار(Uyar, 2019).

جَاءَتْ نتيجة **مجال الإيثار** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الإيثار الفقرة الَّتي تنص (يتحلى مدير المدرسة بالشجاعة في الدفاع عن معلميه أمام الآخرين)، تلاها الفقرة (يهتم مدير المدرسة بتوفير احتياجات معلمي المدرسة)، وكان أقل فقرة هي (يتمتع مدير المدرسة بالعدالة بين المعلمين).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشيباوي والموسوي(2018)، والشهومي(2020)، واليساري وصلاح(2021)، والمصري(2023)، الصباغ وحجازي(2024)، الثوابتة والمغربي(2023)، النوايسة والزعبي(2024)، مخامرة(2024).

وتختلف مع نتائج دراسة إسماعيل(2017)،إبراهيم والنجار(2018)، يوسفي(2019)، الرواشدة وآخرون(2020)، المعاضيدي وآخرون(2020)، نجم وأحمد(2021)، وطه وعبد الحميد(2022)، وطه وعلم الدين(2022)، ومحمد والأشرم(2022)، دراسة طه وآخرون(2022)، وحلالشة والدراوشة(2023)، زهرة(2024).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى تمسك المديرين بالقيم والأخلاق العربية والإسلامية الأصيلة، كالصدق والشجاعة والنزاهة باعتبارهم من السمات والأخلاق العربية والإسلامية الفاضلة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى تمسك المديرين بالإيثار باعتباره أرفع صفات الكرم والسخاء وحب العطاء، والتخلص من الأنانية. يضاف إلى ذلك وعي المديرين بدور الإيثار في نشر المحبة والتكافل والمودة والألفة وتعزيز روح التعاون وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، والوعي بأهمية الإيثار كخلق فاضل وخلة حسنة ودليل على تحقيق الكمال الإيماني.

وربما تعد هذه النتيجة مؤشراً على أن المعلمين يرون أن مديري المدارس يبذلون ما يستطيعون من جهد في تحفيزهم والهامهم، وأنهم يمتلكون مهارات القيادة وصفاتها ليكونوا مديرين فاعلين. كما أن قناعة المعلمين بأن مديري مدارسهم يتمتعون بالقيم الفاضلة كالصدق والشفافية، والتعاون تؤدي إلى تنمية احترام المعلمين لبيئة العمل، وتعزز الترابط مع الزملاء وتنمي الشعور بضرورة التضحية في سبيل تحقيق الهدف المنشود الأمر الذي يعزز الجوانب الإيجابية بين المعلمين ويسهم في تحسين أداء المدرسة بوصفه هدفاً مشتركاً بين الجميع.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى وعي المديرين بأهمية تحديد معايير أداء واضحة لتوحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق الرؤية المستقبلية، وربما يكون ذلك الوعي ناتج عن اللقاءات التوعوية والإرشادية والدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الأمل/الإيمان** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الأمل/الإيمان الفقرة الَّتي تنص (يبذل مدير المدرسة قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة)، تلاها الفقرة (يؤمن مدير المدرسة بالهيئة التدريسية ويقدم لها كل سبل النجاح)، وكان أقل فقرة هي (يضع مدير المدرسة أهدافًا عالية لثقته بتحقيقها بفاعلية).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشيباوي والموسوي(2018)، والشهومي(2020)، واليساري وصلاح(2021)، والمصري(2023)، الصباغ وحجازي(2024)، الثوابتة والمغربي(2023)، النوايسة والزعبي(2024)، مخامرة(2024).

وتختلف مع نتائج دراسة إسماعيل(2017)، إبراهيم والنجار(2018)، يوسفي(2019)، الرواشدة وآخرون(2020)، المعاضيدي وآخرون(2020)، نجم وأحمد(2021) ، دراسة طه وآخرون(2022)، وطه وعبد الحميد(2022)، وطه وعلم الدين(2022)، ومحمد والأشرم(2022)، وحلالشة والدراوشة(2023)، وزهرة(2024).

يمكن تفسير هذه النتيجة حسب تقديرات المعلمين والمعلمات بأن المديرين يتمتعون بخصال وصفات تؤثر على سلوك المعلمين لديهم، وبما يجعلهم قدوة لهم وهذا بدورة انعكاس الديانة الإسلامية على قيم مديري المدارس وسلوكهم حيث إن مدير المدرسة يمتلك شخصية مؤثرة في المعلمين تعطيهم الأمل والدافع نحو الأمام إيماناً منهم بقدرته على الوصول إلى ما هو مطلوب.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن مديري المدارس يعملون على تطوير أنواع جديدة من العلاقات بينهم بناء على مجموعة مشتركة من الخصائص الإنسانية لتوفير مناخ قائم على الإيمان والأمل والثقة في الأداء والتعاون، وتطويرهم واستبقائهم، كما يساعدونهم في تعزيز الشعور بالانتماء الوظيفي في الطريقة التي يتعاملون بها مع وظائفهم، ويمنحونهم الاستقلالية المهنية في اتخاذ بعض القرارات.

جاءَتْ نتيجة **مجال العضوية** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال العضوية الفقرة الَّتي تنص (يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين والأداء المتميز)، تلاها العبارة (يشجع مدير المدرسة العمل الجماعي بين المعلمين)، وكان أقل درجة موافقة الفقرة التي نصها (يتفهم مدير المدرسة مخاوف المعلمين ويتعامل معها بإيجابية).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المصري(2023)، ودراسة الثوابتة والمغربي (2023)، ودراسة مخامرة (2024)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة إسماعيل(2017)، الرواشدة وآخرون(2020)، المعاضيدي وآخرون(2020)، نجم وأحمد(2021)، وطه وعلم الدين(2022)، دراسة طه وآخرون(2022)، وحلالشة والدراوشة(2023).

يمكن أن يُعزى ذلك إلى إدراك المديرين/ات بأهمية التعاون والعمل الجماعي كوسيلة لتحقيق الأهداف وإدراكهم/ن بفوائد العلاقات التعاونية والعمل الجماعي على الصعيدين الفردي والتنظيمي، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يرون أن مديريهم يتبنون مواقف داعمة لهم، ما يزيد من شعورهم بالتقدير والاحترام من قبل إدارة المدرسة، فيعزز شعورهم بالراحة النفسية والأمان الوظيفي في بيئة العمل، وأن مديري المدارس يعملون على تذليل الصعوبات التي يتعرضون لها، ويتعاملون معهم بخلق قويم وسلوك إيجابي، ويمتازون بمجموعة من القيم من أهمها الاحترام والتواضع.

جاءَتْ نتيجة **مجال المعنى** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال المعنى الفقرة الَّتي تنص (يجسد مدير المدرسة القيم الأخلاقية في معاملاته اليومية)، تلاها الفقرة (يؤثر السلوك الشخصي لمدير المدرسة بشكل إيجابي في معلميه)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة (يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بأن عملهم هام وذو مغزى شخصي).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المصري(2023)، الثوابتة والمغربي(2023)، مخامرة(2024)، وتختلفت مع دراسة الرواشدة وآخرون(2020)، المعاضيدي وآخرون (2020)، نجم وأحمد (2021)، وطه وعلم الدين (2022).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أن سلوكيات مديري المدارس لها تأثيرات مباشرة على نوعية البيئة المدرسية وفاعليتها وأمنها، كما تؤثر في شعورهم بأن مديري المدارس يقدرون عملهم ويرونه ذا قيمة، وكفيل بأن يحدث فرقًا في تعلم الطلبة فيساعدونهم في استخدام قدراتهم لتحقيق هدف جدير بالاهتمام، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون بأن مديري المدارس يحثونهم على زيادة التفاعل مع طلبتهم الذين يتوقع منهم أن يكونوا المستفيدين الأساسيين من عملهم(المخرج التعليمي بالأساس)، وبالتالي يمكنهم من رؤية التأثير الإيجابي لعملهم يومياً، ما حسن من إحساسهم المتزايد بالمعنى في العمل من خلال تحسين العلاقات مع الطلبة.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الثَّاني: هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة يوسفي وعروسي (2019)، دراسة الشهومي(2020)، طه وعلم الدين(2022)، الثوابية وآيات(2023)، والثوابية والمغربي(2023)، الصباغ وحجازي(2024)، وتختلف نتائج هذه الدّراسة مع دراسة إسماعيل(2017) وكانت الفروق لصالح الإناث

تفسر النتيجة أن كلاً من المعلمين والمعلمات يرون أن مديريهم يتعاملون معهم بالطريقة نفسها المبنية على القيم الإنسانية ومراعاتهم للظروف ويدركون أنهم يمتلكون سمات الشخص المؤثر بسلوكه قبل كلامه ما يجعلهم (ذكورا وإناثًا) يتوافقون في وجهات النظر على جميع أبعاد القيادة الروحية وذلك لكونهم يمارسون العمل في مناخ تربوي متشابه، وظروف متشابهة ولديهم مهام متشابهة ويتلقون توجيهات موحدة يفترض بهم جميعا الالتزام بها وتنفيذها من إداراتهم المدرسية بوصفها تمثل انعكاسا للتعليمات واللوائح والانظمة والمهمات التربوية.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة درجة بكالوريوس فأدنى

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة إسماعيل(2017) وكانت الفروق لصالح دبلوم عال وماجستير فأعلى، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عيسى(2016)، يوسفي وعروسي(2019)، الشهومي(2020)، طه وعلم الدين(2022)، والثوابتة والمغربي(2023)، فاطمة وآيات(2023) بعدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت الدّراسة فروقا لصالح بكالوريوس فأدنى وقد تعزى النتيجة أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس فأدنى يشعرون بأكثر من غيرهم الحاصلين على ماجستير فأعلى بتشجيعهم وتقديم الدعم اللازم لهم، وتوجيههم الوجهة السليمة، وتساهل المديرين عن أخطائهم الصغيرة لأنه يعدها في طور الإنشاء.

بينما قد يكون لدى حملة الماجستير فأعلى معايير أعلى في الحكم والتقييم نتيجة اطلاعهم على تطبيقات وأدبيات أكثر عمقًا في مجالات الإدارة والقيادة، مما يجعلهم أقل تأثراً بالسلوكيات الروحية التقليدية التي يمارسها المديرون.

كما قد يشغلون بعض حملة المؤهلات العليا مهام إشرافية أو يشاركون في أنشطة بحثية أو تطويرية، مما يقلل من تفاعلهم المباشر مع المديرين، وبالتالي يؤثر على تقييمهم لمستوى القيادة الروحية.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى(2016)، يوسفي وعروسي(2017)، الشهومي(2020)، طه وعلم الدين(2022)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة إسماعيل(2017) وكانت الفروق لصالح الخبرة العالية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المديرين لديهم أساليب القيادة الروحية وتكون متقاربة، لذا نجد أن تعاملهم مع المعلمين بنفس الدرجة، وأن البيئة التي يعمل فيها المعلمون تتمتع بالقيم والأخلاق والأمانة والإثار والتواضع وغيرها من السمات التي تعمل على تعزيز العمل بالقيادة الروحية، بحيث يقوم المديرون بممارسة هذه السمات مع جميع العاملين في المدرسة بغض النظر عن مدة الخدمة لديهم، كما أن هناك تعاون وتواصل بين المدير والمعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ممارسة القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظر المعلمين تُعزَى إلى متغير المديرية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم لديهم نفس البيئة التي يعملون فيها فنجدهم يعملون من خلال نظام الطوارئ في ظل الأحداث المؤسفة التي تمر بها فلسطين بعامة، مما يستدعي وجود تعاون وتواصل بين جميع أفراد الطاقم العامل في المديريات والعاملين بالمدراس من أجل تحقيق الرؤية والرسالة التي تسعى المدارس إلى تحقيقها، وكذلك الأهداف التي يتم تضافر الجهود بين جميع العاملين من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن منها، وصولاً إلى أفضل مستوى من الأداء وتحقيق التعاون والعمل كفريق في المدارس.

وقد يعزو الباحث أن السياسات التربوية والإدارية المطبقة في المديريات الثلاث تستند إلى تعليمات موحدة صادرة عن وزارة التربية والتعليم، ما ينعكس على توحّد النمط القيادي بين المديرين، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب الروحية والأخلاقية في القيادة. كما أن ثقافة العمل التربوي في المديريات الفلسطينية تتسم بقدر كبير من التقارب في التوجهات والأنظمة، مما يقلل من احتمال وجود فروقات جوهرية بين المناطق في مثل هذه الممارسات.

وقد يدل هذا أيضًا على أن القيادة الروحية تُمارس من قبل المديرين بصرف النظر عن التباينات الجغرافية أو البيئية بين المديريات، مما يعكس التزامًا عامًا بمبادئ أخلاقية وروحية موحدة في السياق التربوي الفلسطيني."

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الثالث: ما مستوى الثِّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم؟

أظهرت نتائج السُّؤال الثالث الواردة في جدول رقم(9.4): أنّ مستوى الثِّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم جَاءَتْ بدرجة متوسطة، وكانت أعلى مجالات الثقة التنظيمية هو الثقة في مدير المدرسة بدرجة موافقة مرتفعة، بينما جاء مجال الثقة في الزملاء بالمرتبة الثانية بدرجة موافقة مرتفعة، وأخيراً مجال الثقة في الوزارة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قموه والسعود(2008)، ودراسة سليمان وآخرون(2020)، ودراسة الهندال وطه (2022)، ودراسة الرويلي(2023)، ودراسة الزبير وآخرون (2023)، ودراسة حمايل(2024)، ودراسة

الدهشان والسعود(2024)، بحيث كانت درجة تلك الدّراسات متوسطة، واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة حشكي والشريفي(2009)، ودراسة كاظم(2015)، ودراسة برهوم(2017)، ودراسة جبارين وآخرون (2018)، ودراسة عامر (2018)، ودراسة بوحليمة ودواس(2019)، ودراسة الطيرة(2019)، ودراسة يوسفي (2019)، ودراسة القاضي ودريس(2022)، ودراسة الحارثي والشماسي (2023)، ودراسة شعت وإدريس (2024) حيث كانت نتيجة تلك الدّراسات مرتفعة.

قد يعزو الباحث النَّتيجة إلى ثقة المعلمين بمديرهم من خلال الممارسات اليوميَّة، بالتَّالي حتما ستولد الثّقة بين الزملاء وأخيرا انعكاسها على فاعلية الأداء، وأن الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة واضحة، بالإضافة إلى شح الإمكانات المادية للإدارة المدرسية التي تقف حائلاً دون تنفيذ العديد من الخطط التطويرية في جوانب التعليم والأنشطة المدرسية المختلفة.

ويعزى الخروج بهذه النتيجة إلى وجود مساع حقيقية يتشارك فيها كل من مديري المدارس الحكومية ومعلميها وطلبتها والإدارة العليا وأولياء أمور الطلبة مع المجتمع المحلي للتغيير والتطوير والإصلاح المدرسي، والعمل على تحسين الأداء، وزيادة الفاعلية. كما قد يعزى السبب إلى إدراك مديري المدارس ومعلميها لأهمية الثقة كعنصر أساسي في تنمية العلاقات الإنسانية، وتبادل المعلومات والأفكار.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ثقة أعضاء المعلمين بأنفسهم وبالكفايات المهنية للمديرين، وإيمانهم بقدراتهم على تحقيق وإنجاز أعمالهم بثقة وعدالة لجميع العاملين دون استثناء، على الرغم من بعض المنغصات التي يتعرض إليها العاملين في المدارس خلال مسيرته العملية من ضغوطات في العمل وتحديات وصعوبات في الحياة الشخصية.

كما يعزو أن المديرين الذين يتّسمون بالقيادة الروحية يكونون أكثر التزامًا بالتعامل الأخلاقي والروحي، ويُظهرون التعاطف، والشفافية، والإيمان بقدرات العاملين، ما يُسهم في بناء بيئة تنظيمية قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة، والشعور بالانتماء والطمأنينة.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الثقة في الزملاء** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الثقة في الزملاء الفقرة الَّتي تنص (يوجد تواصل بيني وبين زملائي أثناء العمل)، تلاها الفقرة (توجد ثقة متبادلة مع زملائي في المدرسة)، وكانت فقرة التي نصها (يؤثر ارتباطي العاطفي مع زملائي على سير العملية التعليمية) أقل مستوى.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات بدرجة مرتفعة كدراسة كاظم(2015)، ودراسة برهوم(2017)، ودراسة جبارين وآخرون (2018)، ودراسة الهندال وطه(2022)، ودراسة حمايل(2024)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطيرة (2019)، ودراسة سليمان وآخرون (2020)، ودراسة الرويلي(2023) بحيث كانت الدرجة متوسطة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العاملين في المدرسة يسعون لتحقيق أهداف المدرسة بشكل تشاركي وخاصة بين المعلمين أنفسهم، لأنهم يستطيعون إظهار نقاط القوة والضعف فيما بينهم بخلاف مسؤولهم المباشر، وتزيد من مستوى التواصل بين المعلمين ومدير المدرسة ، وتحيي الثقة المتبادلة بينهما وأن تبادل الآراء بين الطاقم المدرسي ككل يؤدي للوصول إلى أعلى مستوى من تطور أداء المدرسة وحل المشكلات التي تواجه العاملين فيها.

كما يعزو قد تكون انعكاسا لثقافة عمل تشاركية تدعم التعاون والانتماء، وهي قيم تتعزز بالمؤسسات يقودها مديرون ذو نزعة روحية وأخلاقية.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الثقة في مدير المدرسة** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الثقة في مدير المدرسة الفقرة الَّتي تنص (أثق بمدير لامتلاكه المعرفة والخبرة الكافية في مجال قيادته)، تلاها الفقرة (تتطابق أقوال مدير المدرسة مع أفعاله)، وكانت الفقرة التي نصها (يشاركني المدير في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها) أقل مستوى.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كاظم(2015)، ودراسة برهوم(2017)، ودراسة جبارين وآخرون(2018)، ودراسة الطيرة(2019)، ودراسة الهندال وطه(2022)، ودراسة حمايل(2024)، ودراسة الدهشان والسعود (2024)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: سليمان وآخرون(2020)، الرويلي(2023).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك ثقة متبادلة بين المدير والمعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وخاصة أن هناك خطة شاملة يعمل المدير على تنفيذها خلال عمله في المدرسة، فنجد ثقة المعلمين بالمدير من خلال مروره بالعديد من الدورات القيادية، وأيضا بمجال خبرته ومعرفته في العمل الإداري يعمل على تنفيذ العديد من الأعمال بالشراكة مع المعلمين، كما أن المدير من خلال عمله يعمل على مساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم وتوفير أكبر مستوى من البيئة المشجعة للعمل مما يزيد من مستوى الثقة بمدير المدرسة، كما أن المدير يعمل على متابعة احتياجات المعلمين والسعي من أجل تطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية.

كما قد يعزو ذلك نتيجة سلوكيات القيادة الروحية التي يمارسها، مثل الإيثار والعدل والرؤية المشتركة، والتي تخلق مناخًا إداريًا مطمئنًا وآمنًا للمعلمين.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الثقة في الوزارة** بدرجة **متوسطة** وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الثقة في الوزارة الفقرة الَّتي تنص (تمتلك الوزارة رؤية استراتيجية واضحة في إدارتها للمديريات)، تلاها الفقرة (تبقي الوزارة الاتصال والتواصل فاعلاً بين المديريات)، وكان فقرة التي نصها (يأخذ صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات التعليمية قبل اتخاذهم القرارات) أقل مستوى.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سليمان وآخرون (2020)، ودراسة الرويلي (2023)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كاظم(2015)، ودراسة برهوم(2017) ودراسة جبارين وآخرون(2018)، ودراسة الطيرة (2019)، ودراسة الهندال وطه(2022)، ودراسة حمايل (2024)، ودراسة الدهشان والسعود (2024) بحيث كان مستوى الثقة بالوزارة مرتفعا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك العديد من الخطط التي تعمل الوزارة إلى صياغتها منها قصيرة الأمد ومنها طويلة الأمد بناءً على الامكانيات المتوفرة ومواكبة التطورات التي تحدث في هذا العصر، فنجد أن هناك استراتيجيات واضحة وقابلة للتنفيذ تعمل الوزارة على تنفيذها بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم ومديري المدارس، بحيث يعمل مديري المدارس على مساندة الخطة العامة للتعليم المدرسي بصورة شفافة، كما يعمل مديرو المدارس بالتعاون مع المعلمين في سعيهم لتحقيق أهداف الوزارة، بما يتماشى مع خصوصية وحاجة المدرسة، مما يولد الثقة بالوزارة، ولكن هناك العديد من الظروف التي تتعلق بالبيئة المساندة للعمل المدرسي تحد من تحقيق بعض الأهداف العامة مثل الأزمات التي يمر فيها التعليم مما يقلل من الثقة بالوزارة.

كما يعزو الباحث أن الخطط التي تبنيها الوزارة تكون بعيدة الأمد ولسنوات، لم تراع الظروف والأزمات السنوية التي تمر بها الدولة، كالظروف الاقتصادية وحالة التقشف التي تعيشها المديريات في الوقت الراهن، ولم تطرح الخطط التشغيلية.

كما قد يعزو أن العلاقة بين المعلمين والوزارة تكون عادة أقل مباشرة، وأحيانًا تتأثر بتغير السياسات أو بطئ الاستجابة لاحتياجات الميدان، ما قد يجعل إدراك المعلمين للوزارة أقل قربًا أو دفئًا من إدراكهم لزملائهم ومديريهم، وتكون علاقتها بالمعلم علاقة إدارية رسمية، مما يجعل التقييمات تجاهها أقل إيجابية، حتى وإن كانت مقبولة أو مرتفعة.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير الجِنس

تتفق النتيجة مع دراسة برهوم (2017)، ودراسة جيارين وآخرون(2018)، ودراسة الأشقر(2023)، ودراسة الرويلي(2023)، ودراسة الزبير وآخرون(2023)، ودراسة حمايل(2024)، ودراسة الدهشان والسعود(2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة, الحارثي والشماسي(2023)،حيث كانت الفروق لصالح الإناث ودراسة العموش(2023) كانت الفروق لصالح الذكور.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجنس لم يؤثر في تفاوت إدراك المعلمين للثقة التنظيمية، وأن المعلمين يعملون ضمن تعليمات واضحة في المدرسة تسري عليهم جميعًا، كما أن للدورات التدريبة التي تلقاها المعلمون من وزارة التربية والتعليم وبخاصة فيما يتعلق بالثقة التنظيمية دور فعال في بناء الثقة التنظيمية بينهم، ما جعل عدم وجود فروق بينهما، كما أن الأنظمة والقوانين المعمول بها في مؤسسات التعليم تساوي بين المعلم والمعلمة، وأن لكل منهم حقوقه وواجباته.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة درجة بكالوريوس فأدنى.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة برهوم (2017)، ودراسة جبارين وآخرون(2018), ودراسة الرويلي (2023)، ودراسة الزبير وآخرون (2023)، ودراسة العموش(2023)، ودراسة حمايل (2024)، ودراسة الدهشان والسعود(2024)، بحيث لم تظهر فروقاً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما اختلفت النتيجة مع دراسة الحارثي والشماسي (2023) التي أظهرت فروقاً لصالح درجة الماجستير، ودراسة الأشقر(2023) التي أظهرت فروقاً لصالح حملة الشهادات العليا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن حملة درجة البكالوريوس فأدنى يكون لديهم ثقة بالمدير والوزرة أكثر من حملة درجة الدراسات العليا، وذلك لكونهم أقل طلاعا على الفرص المتاحة من أجل تنفيذ الخطط المعدة سواء

أكانت من قبل المديرين أو الوزارة، وتكون درجة التعاون بينهم وبين المديرين أكثر من حملة درجة الماجستير فأعلى الذين يكونون لديهم اطلاع أوسع على العديد من الإجراءات والخيارات التي يمكن النقاش فيها من أجل تحقيق أهداف العلمية التعليمية، وتكون لدى حملة درجة البكالوريوس فأدنى مرونة أكثر في التعاون مع مدير المدرسة، بينما حملة درجة الماجستير فأعلى يطغى عنصر الحوار والنقاش في العديد من القضايا التي يتم طرحها أو تبادلها أثناء العمل، وقد نجد أن العديد من المديرين غير متعاونين مما يحد من درجة الثقة التنظيمية، كما أن هناك العديد من المساقات في الجامعات يدرسها طلبة حملة الماجستير تنقد السياسات المتبعة في المؤسسات التعليمية.

وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سَنَوات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة برهوم(2017)، جبارين وآخرون(2018), الحارثي والشماسي(2023)، الرويلي (2023)، والزبير وآخرون(2023)، العموش(2023) بحيث لم يكن هناك فروقاً تبعاً لمتغير الخبرة. وتختلف النتيجة مع دراسة الدهشان والسعود(2024)، والأشقر(2023)، و حمايل (2024)، لصالح الخبرة أكثر من (10) سنوات.

يعزو الباحث النتيجة أن من هم أقل من (5) سنوات يكونون في إطار الزيارات التوجيهية أكثر من كونها إشرافية من المستويين الإداريين (المدير والمشرف التربوي)، وبالتالي يكون لديهم الثقة التنظيمية بالمعلومات التي يتم تقديمها لهم بشكل أكثر من غيرهم من المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، ويعزو الباحث ذلك بأن وزارة التربية والتعليم تهتم بالعاملين الجدد في جميع مستوياتهم، حيث توفر لهم الدورات التدريبية والاحتياجات اللازمة، ونتيجة التعاون المستمر بين المعلمين .

وربما يعود ذلك إلى تركيز الدورات التدريبية بشكل مكثف على هذه الفئة؛ لتأهيلها بشكل يجعلها قادرة على التعامل بإيجابية في مختلف الظروف، وزرع الثقة التنظيمية بين المعلمين والإدارة، وربما يعود ذلك إلى التزامهم بمبادئ الثقة التنظيمية لحرصهم على التثبيت في الوظيفة الحكومية.

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين لمستوى الثقة التنظيمية لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

يُعزى ذلك إلى أن العاملين في مديريات التربية والتعليم تجمعهم أفكار وثقافة وبيئة متشابهة يعملون بها، فاستجاباتهم كانت متقاربة على مستوى الثقة التنظيمية، حيث أن جميع اللوائح والأنظمة والتعليمات المطبقة على كافة العاملين في تلك المديريات هي فعلياً متشابهة، بحيث يعمل العاملون بتلك المديريات تحت نظام واحد تحكم الجميع دون تمييز. وأيضاً الاتصال والتواصل بين العاملين في تلك المديريات المختلفة يدفع إلى تبادل الخبرات والمعارف، ويذيب الفروق الموجودة بين العاملين، ومرونة السجل الوظيفي الذي يتيح الوظيفة لكل متقدم بغض النظر عن موقعه الجغرافي.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الخامس: ما مستوى الإبدَاعِ المِهْني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج السُّؤال الخامس الواردة في جدول(18.4): أنّ مستوى الإبدَاعِ المِهْني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم جَاءَتْ بدرجة مرتفعة، وأعلى مجالات الإبداع المهني هو المرونة، ومجال الطلاقة بالمرتبة الثانية، وجاء مجال الحساسية بالمشكلات بالمرتبة الثالثة، وأخيراً مجال الأصالة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع المطيري والخوالدة (2016)، ودراسة الدوسري (2022)، ودراسة علان والعمد (2022)، ودراسة الأشقر (2023)، ودراسة الغوانمة(2023)، ودراسة الجعيد والتبيتي(2024)، ودراسة الاحمري وفلميان (2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة القحطاني والجارودي(2024)، ودراسة النشاش والسعود (2024)، واختلفت مع نتيجة دراسة زيادة والخوالدة(2021)، ودراسة علوان(2023) بحيث كانت نتيجة تلك الدراسات متوسطة.

وقد يعزى ذلك إلى حرص المعلمين على إبراز إمكانياتهم وإطلاق طاقاتهم الإبداعية للتميز من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون فيها، وتعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية المعلمين من أفراد عينة الدراسة يدركون الدور الفعال الذي يقومون به بممارسة دورهم الوظيفي بكفاءة وفاعلية, والتي تقودهم إلى الإبداع، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود مديري مدارس يمتلكون مجموعة من الكفايات والكفاءات التي تؤهلهم وتمكنهم من قيادة مدارسهم بجدارة وتميز، وتقديم الخدمات لكافة المعلمين في العملية التعليمية من أجل التشجيع على الابداع والتميز.

كما أن وزارة التربية والتعليم تقدم العديد من برامج إعداد وتدريب وتأهيل وتنمية مهنية للعاملين في المدراس مما يجعل المعلمون يجتهدون في العمل، ويكونون في حالة نشاط واستعداد دائم للقيام بواجباتهم الوظيفية التي ترتكز على تقديم الخدمات للآخرين.

ويعزى ذلك إلى أن أغلب المعلمين لديهم وعياً كافياً حول دور ثقافة الإبداع في عملية تحسين مستوى الأداء المدرسي، وتمكين المدرسة من التّكيف مع التّغييرات والتّحديات المتلاحقة التي تحصل في الميدان التّربوي، بالإضافة إلى أهمية العمل على توليد الأفكار الجديدة التي تساعد على إنجاز العديد من الأعمال الإداريّة والأكاديميّة، واستثمار قدرات الأفراد العاملين.

كما تعزى لثقة المعلمين بمديريهم وشعورهم بالأمن الوظيفي وتتجلى الراحة النفسية والتي تقودهم إلى الإبداع.

جَاءَتْ نتيجة مجال **الأصالة** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الأصالة الفقرة الَّتي تنص (أحرص على إجراء تغييرات في أساليب التدريس)، تلاها الفقرة (أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة التي تنص على (أقدم المبادرات الفردية التي من شأنها التطوير المهني لي).

وقد اتفقت مع نتائج دراسة الشهومي (2020)، ودراسة الجعيد والتبيتي (2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة القحطاني والجارودي(2024)، ودراسة النشاش والسعود(2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة زيادة والخوالدة(2021) التي أظهرت درجة متوسطة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات يدركون أن الأصالة يكون دورها الإتيان بكل ما هو جديد وفريد والأصالة هي العامل المشترك بين تعريفات التفكير الإبداعي، وينصب اهتمامها على الناتج الإبداعي كمحك يمكن من خلاله الحكم على درجة الإبداع الوظيفي، لذا يعمدون إلى تبني الأفكار الجديدة التي تتصف بالإبداع والعمل على توفير البيئة الداعمة لها والتي تمكنهم من إظهار ابداعهم ودورها في الارتقاء بمستوى المدرسة وانعكاساتها الإيجابية على عملية التعليم والتعلم.

ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين لديهم القدرة على التفكير الواسع، ولديهم الرغبة في التفوق والتميز، وبالتالي يسعون لتحقيق أفضل النتائج من خلال قبول التحديات وطرح الأفكار الجديدة. ويسعون إلى تعزيز الإبداع والابتكار، وتحسين العمليات الإدارية والإجرائية، والتطوير الشخصي والمهني والتكيف مع التغييرات، وهذا يعكس التركيز على التحليل الدقيق والاستجابة الفاعلة للمشاكل لضمان استمرارية العمل وتحسين الأداء في المدراس.

جَاءَتْ نتيجة مجال **الطلاقة** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الطلاقة الفقرة الَّتي تنص (أشعر بالثقة في عملي مما يدفعني للإبداع)، تلاها الفقرة (أجد حلولاً سريعة للتعامل مع المشكلات المدرسية)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة التي تنص على (أطرح عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجعيد والتبيتي(2024)، ودراسة الصباغ وحجازي(2024)، ودراسة القحطاني والجارودي (2024)، ودراسة النشاش والسعود(2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة زيادة والخوالدة(2021) التي أظهرت درجة متوسطة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات غالباً ما يتصفون بالعديد من المهارات والكفايات التي تمكنهم من تولي هذا الدور الوظيفي، والتي تعد طلاقة الحديث والتعبير والثقافة العالية أحد أهم هذه المهارات لما لها من دور كبير في تمكينهم من توليد الأفكار بسهولة حول مختلف الموضوعات المتعلقة بالميدان التربوية.

وهذا يشير إلى قدرة المعلمين على التكيف مع التحديات والتغيرات المستمرة في البيئة المحيطة، كما يشير إلى وجود ثقافة تنظيمية داخل المدارس تشجع على تبني الأفكار الجديدة والتجارب، وتشجع على الحوار والتفاعل وتبادل الأفكار والآراء بحرية بين المعلمين وبين الإدارة المدرسية، وخاصة بوجود خطط طوارئ محكمة وإجراءات واضحة للتعامل مع المواقف الطارئة.

جَاءَتْ نتيجة مجال **المرونة** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال المرونة الفقرة الَّتي تنص (أتكيف مع عملي بسرعة)، تلاها الفقرة (أتمتع بمهارة النقاش والحوار)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة التي تنص على (أستجيب لكافة الأفكار وفق خطط استراتيجية).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجعيد والتبيتي (2024)، ودراسة الصباغ وحجازي(2024) واختلفت النتيجة مع دراسة زيادة والخوالدة(2021) التي أظهرت درجة متوسطة.

تفسر النتيجة إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات يبذلون جهودهم في المحافظة على المدرسة كمؤسسة تعليمية ويشجعون الاتصال والتواصل مع جميع الأطراف العاملة في المدرسة، ويتقبلون الرأي والرأي الآخر، مما يتيح الفرصة لإبداء الرأي في مختلف الأمور التي تخص المدرسة، أو حتى ما يشغلهم من أمورهم الخاصة، مما يساعد على تنمية ثقافة الإبداع وتطويرها إلى الأفضل في ظل المناخ المدرسي المريح.

وأن أغلب المعلمين والمعلمات يرون أن المرونة هي وسيلة فاعلة من أجل تحسين مستوى الخدمات التعليمية المقدمة، ولها دور أيضاً في عملية تنمية معارف ومهارات العاملين وتطويرها، الأمر الذي ينعكس على سلوكياتهم بشكل إيجابي، وبالتالي بناء الثقة بين العاملين. وأن لها دوراً مهماً في توضيح الأهداف، وقدرات

الأفراد بما يتوافق معها، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيقها بصورة إبداعية، وهذا بدوره يعمل على تحقيق التوافق مع التغيرات المحيطة.

كما قد يعزى لدور الوزارة الفاعل في الاهتمام بمجال الإبداع الوظيفي من خلال تكليف المديرين بتزويد المعلمين فيما يتعلق بكل ما هو جديد كالاستراتيجيات الحديثة من خلال دورات تدريبية.

جَاءَتْ نتيجة **مجال الحساسية للمشكلات** بدرجة مرتفعة وقد جَاءَتْ أهمّ فقرات مجال الحساسية للمشكلات الفقرة الَّتي تنص (أستفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلات التي أواجهها)، تلاها الفقرة (أمتلك القدرة على تحليل المشكلات المدرسية)، وكان أقل درجة موافقة للمعلمين الفقرة التي تنص على (أتنبأ أثناء عملي بالمشكلات قبل حدوثها).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجعيد والتبيتي(2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة القحطاني والجارودي (2024)، ودراسة النشاش والسعود(2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة زيادة والخوالدة(2021) التي أظهرت درجة متوسطة.

يرى الباحث أن جميع المعلمين لديهم مستوى من المعرفة يمكنهم من إدراك المشكلات الحاصلة والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها تبعاً للموقف الذي يعترضهم(وخاصة دورة فنيات تعديل السلوك). كما أنهم يملكون بعض المهارات التي تمكنهم من استغلال ما يعترض الميدان التربوي من تطورات في الكشف عن جوانب الضعف الموجودة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تميز معلمي الطلاب الموهوبين في تنفيذ الأعمال الموكلة إليهم وهي تدريس الطلاب الموهوبين، والتي قد تتطلب منهم تفكيرا وحلولا إبداعيا للمشكلات التي يصادفونها، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الشعور بالثقة لقدراتهم وأفكارهم التي تكونت لديهم، وأن المعلم يشعر بالتحدي ويوظف أعلى قدراته الإبداعية أثناء القيام بأعماله، كما أنه قد ينظم أنشطة إبداعية تتحدى قدرات طلابه، وقد يتعرض أيضا لمواقف صفية تتطلب توظيف قدرات إبداعية أعلى من المواقف الصفية العادية.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال السادس: هل توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستويات الإبدَاعِ المِهني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المبحوثين حول مستوى الإبدَاعِ المِهني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

اتفقت النتيجة مع دراسة المطيري والخوالدة(2016)، ودراسة الشمري وآخرون(2018)، ودراسة زياد والخوالدة(2021)، ودراسة علان والعمد(2022)، واختلفت مع دراسة علوان(2023)، وكانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة الغوانمة(2023)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ولعل ذلك قد يعود أن يكون الفرد متميزاً ولديه طاقة إبداعية عالية ويتمتع بمهارات وقدرات وكفاءات مميزة لا يرتبط بكونه ذكراً أو أنثى، بل يرتبط بصفات وخصائص بعضها فطري والآخر مكتسب، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات يمتلكون مفاهيم تمكنهم من تطبيق ثقافة الإبداع في العمل من خلال امتلاكهم لمهارات التفكير المختلفة والمكتسبة خلال عملهم في البيئة المدرسية التي تتشابه إلى حد كبير لدى كل من المعلمين والمعلمات, فبيئة الإدارة المدرسية تتشابه، وبالتالي الضغوط والتحديات والمتغيرات وطبيعة العمل تكون متشابه إلى حد كبير.

وقد يعزو السبب أيضا أن غالبية المدارس المصنفة ما يسمى(C)، والنائية يقودها قائد إداري وهيئة تدريسية تشمل الجنسين(ذكورا وإناثا).

وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المبحوثين حول مستوى الإبدَاعِ المِهْني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

واتفقت النتيجة مع دراسة المطيري والخوالدة(2016)، ودراسة زياد والخوالدة(2021)، ودراسة علان والعمد (2022)، ودراسة علوان(2023)، ودراسة القحطاني والجارودي(2024)، ودراسة النشاش والسعود(2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة: الغوانمة(2023)، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي لحملة الماجستير.

ولعل السبب في ذلك لأن الإبداع موهبة تمنحه صفات وتدفعه إلى إنجازات، وتجعله دائماً يسعى للتطوير والتغيير، والبحث عن حلول جديدة بغض النظر عن مؤهلاته العلمية، وأن المعلمين يدركون أهمية الابداع المهني لذا يسعى المديرون إلى توفير متطلبات ثقافة الإبداع في المدارس، وأن أغلب المعلمين والمعلمات من

ذوي المؤهلات العلمية المختلفة ينظرون بذات الأهمية إلى الإبداع في المدارس، ويتشاركون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية بنشاطات من شأنها تنمية الإبداع في المدارس، حتى الإبداع الفطري بحاجة إلى مهارة.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تقديرات المبحوثين حول مستوى الإبدَاعِ المِهني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.

واتفقت نتيجة مع دراسة المطيري والخوالدة (2016)، ودراسة زيادة والخوالدة (2021)، ودراسة علان والعمد (2022)، ودراسة القحطاني والجارودي (2024)، واختلفت النتيجة مع دراسة الشمري وآخرون(2018)، ودراسة غوانمة (2023)، ودراسة الدوسري(2022)، ودراسة علوان(2023)، وكانت الفروق لصالح 10سنوات فأكثر.

فقد يعزى إلى أن المعلمين بغض النظر عن خبراتهم أنهم يدركون دورهم الفعال في تنمية الإبداع لديهم، فضلاً عن أنهم يقومون بدورهم بشكل منظم بأساليب محددة مسبقاً؛ ومن ثم تعم الاستفادة للمعلمين أصحاب الخبرات العالية والقليلة معاً.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم وعي تام بأهمية تواجد ثقافة الإبداع من أجل تحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية، كما وأن المعلمين ومن خلال خبرتهم العملية يدركون أهمية حصولهم على توفير متطلبات ثقافة الإبداع من أجل أن يكونوا قادرين على مواكبة التغيرات التي يفرضها القرن الحادي والعشرين.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس يكون لديهم قدرة أفضل على التفكير وتوظيف مهارات التفكير بشكل جيد، والذي يؤثر بصورة إيجابية على مستوى الإبداع في مدارسهم ومحاولة تطبيق ما تعلموه في الجامعة وما اكتسبوه من خبرة والقدرة على ابتكار أساليب جديدة ووسائل وأفكار مفيدة للعمل بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من العاملين وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف الإنتاجية بصورة أفضل.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تقديرات المبحوثين حول مستوى الإبدَاعِ المِهَني لَدَى مُعلّمِي المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين من وجهة نظرهم تُعزَى إلى متغير المديرية

يُعزى ذلك إلى أن هناك بيئة متشابهة في العمل في جميع المديريات مما يؤدي إلى تشابه الأفكار والثقافة والبيئة بين العاملين في مديريات التربية والتعليم من أجل حل المشكلات التي تعترض المعلمين أثناء عملهم. ويعمل الجميع تحت نظام موحد من اللوائح والأنظمة، مما يعزز ثقافة الإبداع في ظل حالة الطوارئ التي تعمل فيها المؤسسات التعليمية، مما يتطلب تعاونًا وثيقًا لتحقيق الرؤية والرسالة المدرسية. هذا التضافر يسهم في تحسين الأداء والعمل كفريق واحد، كما يسهم التواصل وتبادل الخبرات في إذابة الفروق بين العاملين.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيَّة لتقديراتِ أفراد عينة الدّراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والثِّقة التنظيميَّة لدى المعلمين العاملين معهم؟

أظهرت النتائج الواردة في جدول(26.4): أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الرّوحيَّة والثِّقة التّنظيميّة هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابيّة أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الرّوحيّة لدى المديرين يزداد الثّقة التّنظيميّة بمجالاتها، والعكس صحيح

واتَّفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة قموه والسعود(2008)،عيسى(2016)، ودراسة إسماعيل(2017)، ودراسة جودة وآخرون (2017)، ودراسة إبراهيم والنجار(2018)، ودراسة الشيباوي والموسوي(2018)، ودراسة يوسفي وعروس(2018)، بوحليمة ودواس(2019)، ودراسة يوسفي(2019)، ودراسة الرواشدة وآخرون(2020)، ودراسة غنيم(2020)، ودراسة المعاضيدي وسعود(2020)، ودراسة بشر والزوبة(2021)، ودراسة نجم وأحمد(2021)، ودراسة اليساري وصلاح (2021)، ودراسة طه وعبد الحميد(2022)، ودراسة طه وعلم الدين(2022)، ودراسة طه ونافع (2022)، ودراسة محمد والأشرم(2022)، ودراسة الهندال وطه(2022)، ودراسة حلالشة والدراوشة(2023)،شين وشين(2023)، ودراسة علي وشمعة(2023)، القحطاني والجارودي(2023)، محمد وآخرون(2023)، ودراسة المصري (2023)، ودراسة زهرة (2024)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، والتي أظهرت بدورها ارتباط طردي قوي من حيث تأثير أبعاد القياد الروحية بمتغيرات أخرى.

من هنا يمكن القول بأن القيادة الروحية عامل أساسي في تحسين مستوى الثقة التنظيمية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن القيادة الروحية بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بالتأثير في سلوك المعلمين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف بالاعتماد على الرؤية المستقبلية الواضحة والموضوعية والمقنعة لكيفية تحقيق والأمل

والإيمان، والايثار الذي ينعكس إيجاباً على الولاء والالتزام والمعنى أو الشعور بالأهمية، والعضوية أو الترابط والانتماء، وجميعها عوامل تساعد في تحسين مستوى الثقة بالمدير والزملاء والوزارة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أسلوب القيادة الرُّوحيّة يؤثر على كل جوانب المدرسة، حيث يشمل رؤية المدرسة والأمل في تحقيقها والإيمان بها وحب الإيثار من جانب إدارة المدرسة وزملاء العمل بما يشمل من رعاية واهتمام بهم وبظروف عملهم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أهمية بيئة العمل المناسبة، وفاعلية قيادتها ورؤيتها الموضوعية، سيساعد في بناء الثقة التنظيمية.

مناقشة النَّتائج المُتَعَلِّقَة بالسُّؤال الثامن: هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين المتوسطات الحسابية لتقديراتِ أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم؟

أظهرت النتائج الواردة في جدول(27.4): أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الروحية والإبداع المهني هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الروحية لدى المديرين يزداد الإبداع المهني بمجالاته، والعكس صحيح

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حلاحشة والدراوشة(2023)، ودراسة الصباغ وحجازي (2024)، ودراسة النشاش والسعود(2024).

يمكن تفسير هذه النتيجة حسب تقديرات عينة الدراسة من المعلمين إلى أن تمتع مديري المدارس بالعديد من الخصائص والصفات الأخلاقية والمشاعر والقيم الروحية مثل النزاهة والصدق والتواضع والإيثار والقناعة، والتي تساعد على إنشاء رؤية واضحة وشاملة على مستوى المدرسة، وترسيخ ثقافة تنظيمية واجتماعية على أساس الاتصال والتواصل مع المعلمين، والحوار والمناقشة والمشاركة في صنع القرارات، مما يعزز من الجهود المبذولة والمتخصصة الرامية إلى التأكد من تطبيق السياسات والإجراءات من المعلمين الذي يقعون تحت مظلة هؤلاء المديرين وسلطتهم، وبما يعمل على تحفيزهم وتشجيعهم على الابداع والتميز.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المديرين يقومون بالتعامل مع الآخرين باحترام وضمن العلاقات الإنسانية الإيجابية الفعالة من أجل تعزيز القيادة الروحية في المدرسة، مما يؤثر بشكل إيجابي على وجود الإبداع والتَّميز، والذي بدوره ينعكس على ازدهار المدرسة ونموها وتطورها نحو الأقصى.

وهذه النَّتيجة قد تعزى إلى أن اهتمام المديرين بتنمية الإبداع لدى المعلمين لا شك يؤثر في امتلاكهم لقدرات وكفايات تدريسية يقومون بتفعيلها في المجال التربوي، وبالتالي تؤثر على أدائهم وتجعله متميزاً، فلا شك في أن المعلمَ يكون في حاجةٍ دائمةٍ إلى من يرشده ويمده بالوسائل والمهارات التي تحسن من أدائه داخل الصف وخارجه، وهذا ما يقوم به مدير المدرسة، وبالتالي فإن تأثيره على أداء المعلم يكون متوقعاً نظراً للتواصل الدائم بينهم، وبالتالي مساندته في كافة الأعمال التي يقوم بها، فضلاً عن إدراكه للصعوبات والمعوقات التي تعترضه في سبيل تطويره لأدائه التربوي، وبالتالي مساعدته للمعلم في تذليل هذه الصعوبات من أجل تحقيقه للتميز.

وهذا يعني أن وجود قيادة روحية قوية ينتج عنه بيئة عمل تشجع على الإبداع والطلاقة، مما يتيح للمعلمين الشعور بالحرية والمرونة في التفكير وحل المشكلات بطرق جديدة، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز الجوانب الإبداعية داخل المؤسسات التربوية.

2.5 التَّوصيات:

بناءً على نتائج الدِّرَاسَة يوصي الباحث بالآتي:

- تبني تشاركية صنع القرارات بين المدير والعاملين في المدرسة وخاصة عند إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، والعمل على تبنيها؛ لأنهم بنوها بأنفسهم.
- يلتزم صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات التعليمية قبل اتخاذهم القرارات.
- تلتزم الوزارة بالشفافية في عرض البيانات وإتاحة المعلومات وانسيابها داخل المديريات
- التطوير والتحديث المستمر لسياسة إعداد وانتقاء الأفراد القائمين على الإدارة المدرسية
- تطوير برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس تركز على مهارات القيادة الروحية، مما يعزز من ثقتهم التنظيمية ويشجع على الإبداع المهني.
- تبني صانعي القرار(الوزارة) نظام المكافآت والحوافز على المستويين المادي والمعنوي، وفق أسس ومعايير تم تعميمها سابقا، وبعدالة وموضوعية.
- تعزيز دور المجتمع المحلي ومجلس أولياء الأمور في دعم المدارس ومديريها، مما يساهم في بناء علاقات ثقة وثقة أكبر بين جميع الأطراف والمجتمع المدرسي، والتغلب على التحديات والمشكلات التي تواجه أبنائنا الطلبة.

- تعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس الحكومية في فلسطين، ليتعرف جميع المعلمين والعاملين فيها إلى تقديرات زملائهم المعلمين الآخرين للثقة، ومدى انعكاسها على إبداعهم المهني من خلال مشاركتهم ووعيهم بدورهم المناط بهم، ومشاركتهم الفاعلة بصنع القرارات.
- إجراء دراسات مستقبلية حول تأثير القيادة الروحية على الأداء الأكاديمي للطلاب.
- اجراء دراسات حول القيادة الروحية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كالاستقرار الوظيفي والعدالة التنظيمية.

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر العربية

- إبراهيم، أسماء والنجار، أحمد. (2018). القيادة الروحية وتأثيرها في تنمية ولاء العاملين: دراسة تطبيقية على بعض الشركات السياحية والفنادق المصرية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة**، 15(2)، 85 – 74.
- إبراهيم، مجدي .(2009). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعليم**، القاهرة: عالم الكتاب.
- الاحمري، سعيد وفلميان، كمال.(2024). أثر الصمت التنظيمي على الإبداع الوظيفي دراسة ميدانية لموظفي وزارة الحرس الوطني بالقطاع الغربي بمحافظة جدة. **مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية**، 8(4) 96 – 113.
- الأطرش، معتصم. (2011). واقع المدارس الفلسطينيَّة، **مجلة رؤى تربويَّة**، (34)، 53–68.
- عبد الرحمن، برهان.(2010). **دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أنموذجا**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- إسماعيل، عمار.(2017). دور القيادة الروحية في خفض سلوكيات التنمر الوظيفي للعاملين بجامعة مدينة السادات: دراسة تطبيقية جامعة بور سعيد **مجلة البحوث المالية والتجارية**، 18(1)، 127–171.
- الأشقر، علاء.(2023). واقع الثقة التنظيمية في الكليات الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين فيها .**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**31(2)، 196–220 .
- البحراوي، فتحي.(2015). معايير الأداء المهني اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 63، 435 –484.
- سيف، النصر, بدر، فتحي. (2019). دور الثقة بالإدارة في تنمية رأس المال البشري: دراسة ميدانية بالتطبيق على العاملين بالمعاهد الفنية الصحية، **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**، 10(2)، 637–660.
- البدري، طارق.(2005). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر.
- برهوم، أحمد. (2017). واقع الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة رفح .**مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، 7(2)، 122 – 91.

- بشر، بليغ، والزوبة، مقبل. (2021). القيادة الروحية وأثرها في تعزيز الانتماء الوظيفي لدى العاملين دراسة تطبيقية على العاملين بالمنظمات الصناعية في مملكة البحرين. **مجلة البحوث التجارية المعاصرة**، 35 (1) 43 – 60.
- بطاح، أحمد.(2021). **القيادة التربوية فعالياتها وقضاياها وتحدياتها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بطاح، أحمد.(2023). **رؤى معاصرة في الإدارة التربوية**، البديل للنشر والتوزيع، عمان، الجبيهة.
- بلال، صيادة وعفيف، حولة.(2017). **الإدارة الإلكترونية وأثرها في تحقيق الإبداع الإداري**,(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي التبسي، الجزائر. الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك.
- بنات، عايدة.(2016). **الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم**، رسالة ماجستير في أصول التربية تخصص إدارة، بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- نعرورة، بوبكر وتي، أحمد. (2021). أثر الثقة التنظيمية في الالتزام التنظيمي لدى المؤسسة الاقتصادية: دراسة ميدانية بوكالة الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمال الأجراء **بالوادي "CNAS"مجلة الإصلاحات الاقتصادية والاندماج في الاقتصاد العالمي**، 15(1)، 340-354.
- بو حليمة، صالح، ودواس، عائشة. (2019). الثقة التنظيمية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي: دراسة حالة أعضاء هيئة التدريس بجامعة إجدابياً، **مجلة البيان العلمية**، (3)، 140-114.
- بو ذراع، أم الخير.(2016). **الدعم التنظيمي ودورة في تعزيز الثقة التنظيمية:** دراسة ميدانية بمحافظة جده، **المجلة العربية للنشر العلمي**، جدة، 6(52)،20-23.
- بوطالب، جهيد والباتول، عمور، وعدوان، أسماء.(2023). علاقة الثقة التنظيمية بتجويد الأداء الوظيفي للأساتذة، **مجلة بحث وتربية**، 13(1)، 52-74.
- الثوابتة، فاطمة والمغربي، آيات. (2023). درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. 43، 687-700.
- جبار، شذى ومحمد، يزن .(2022). دور القيادة الروحية في الأداء المنظمي المستدام: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في العتبة الحسينية المقدمة جامعة كربلاء، **المجلة العراقية للعلوم الإدارية**، 18(73)، 177-203

- جبارين، أسماء أبو سمرة، محمود وأبو صاع، جعفر.(2018). الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظر المعلمين، (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، (16)،12-24.
- جبريل، مصطفى والعالم، رانيا.(2020). القيادة التحويلية والتبادلية للمديرين كما يدركهما معلمو الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي وعلاقتها بفاعلية الذات، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (58)، - 471. 501
- الجعيد، سامية والتبيتي، ريماس.(2024). أثر الإدارة الرشيقة في تحقيق الإبداع الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة الطائف. **مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية**، 8(4)، 42-60.
- الجسار، علي.(2010). **الثقة التنظيمية وتفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس كما يراها المعلمون**. الأردن: حمادة للنشر والتوزيع.
- جمال الدين، محمودي.(2019). **دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية لدى لعاملين دراسة ميدانية بمؤسسة حضنه بالمسيلة**، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- جودة، عبد المحسن والشربيني، صفاء وزهرة، وائل.(2017).العلاقة بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بمستشفيات جامعة المنصورة والمستشفيات العامة والمركزية التابعة لوزارة الصحة بمحافظة الدقهلية. **مجلة الدراسات والبحوث التجارية**، 37(2), 589 -620.
- الحارثي، أميرة والشماسي، أريج.(2023). دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على العاملين في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة. **المجلة العربية للنشر العلمي**، (52), 198 - 227.
- الحجاحجة، باسم.(2024).**الرشاقة الاستراتيجية لدى مديري المدارس في فلسطين وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم والاستغراق الوظيفي لدى المعلمين**، (أطروحة دكتوراة غير منشورة), جامعة القدس- فلسطين.
- الحجار، رائد.(2017).درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة الأقصى**، 21(2)، 207-234.
- الحراحشة, محمد والهيتي, صلاح.(2006).أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية دراسة ميدانية **مجلة العلوم الإدارية**، 33(2)، 240-266.

- الحرتيسي، حياة. (2019). التأثير التفاعلي بين العدالة والثقة التنظيمية وانعكاسه على تفادي الاغتراب التنظيمي، **مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية**، (6)، 25-48.
- الحريري، رافدة.(2012). **اتجاهات إدارية معاصرة**، (ط1)، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حريم، حسين.(2013). **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**,(ط4)،عمان, دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حساني، مصطفى وتيجاني, الطاهر. (2018). جودة الحياة والتفكير الابتكاري الإبداعي للمدرس، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 7(31)، 272-249.
- حشكي, علي والشريفي، عباس.(2009). **تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية و مستوى الثقة التنظيمية لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن**, (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان.
- أبو حشيش، بسام.(2018). أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 11(73)، 99-124.
- الحكيم، ليث ومهدى، آمال.(2017).القيادة الروحية وتأثيرها في الاستقامة التنظيمية، **مجلة القادسية الإدارية والاقتصادية**، 19(2), 53-88.
- حلالشة، دعاء والدراوشة، نجوى.(2023). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في لواء بني عبيد، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**،26(1)، - 125 140.
- الحلبي، نيهال.(2020). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الخادمة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميهم**, (رسالة ماجستير غير منشورة), الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- حمايل، حسين.(2024). درجة ممارسة الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**،15(44)،253-266.
- حمدون، أحلام.(2022).**القيادة الإبداعية لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

- الحويطي، أحمد.(2018). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**, 51(51)، 516-547.
- خوين، سندس.(2021). الثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام لدى الأفراد- بحث تطبيقي في شركة بغداد للمشروبات الغازية – مساهمة مختلطة. **مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم**، (35)، 119— 143.
- خشبة، فاطمة.(2024). نمذجة العلاقات البنائية بين القيادة الروحية وشغف العمل المتناغم والاحتراق الوظيفي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر .**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 34(122) ، 380 - 281.
- الخطيب، ريم ورضوان، أحمد. (2024).الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية في الجنوب داخل الخط الأخضر، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، سلسلة العلوم الانسانية**، 40(1)، - 115. 99
- ابو الخير، سامي والدجني، إياد.(2013). **الانماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الاداري من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- خيري، أسامة.(2012). **إدارة الإبداع والابتكارات**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدهشان، ابتسام والسعود، راتب.(2024). الثقة التنظيمية لدى مديري التربية والتعليم في الأردن كما يتصورها الموظفون الإداريون العاملون معهم, **المجلة التربوية الأردنية**،(9)3, 151-175.
- الدوري، زكريا وصالح، أحمد.(2009). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال**، عمان: دار اليازوري
- الدوسري، نورة.(2022). **واقع الإبداع المهني لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ومتطلبات تعزيزه**، شؤون اجتماعية، 39(156)، 111 – 148.
- رشافايي، عبد الخالق.(2021). **القيادة الروحية المفاهيم والنظرية**، (ط1)، جامعة زاخو.
- الرواشدة، أسامة الصاوي، عثمان والزغبي، محمد وإبراهيم، سعيد.(2020). أثر القيادة الزوجية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على بعض الفنادق الأردنية، **مجلة بوخروج اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة**, 19(1) 247-249.
- الرويلي، هبة.(2023). العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**,(10)4, 148 – 119 .

- الزبير، جلال وعبده، أحمد وعطاء، أوسيم والجفري، بثينة.(2023). مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أبين .**مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية،** (82)، 208 – 182.
- زغير، بشائر والعبيدي، زهراء.(2021). الثقة التنظيمية لدى معلمات رياض الأطفال، **مجلة العلوم النفسية،**32(1)، 89-124.
- زنداح، سامي ورفاعي، ممدوح والصادق، محمد .(2022) .أثر العدالة التنظيمية في الثقة التنظيمية : دراسة ميدانية على شركة الاتصالات الفلسطينية قطاع غزة.**المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة،**(13)، 13-33.
- الزهراني، صالح وصائغ، عبدالرحمن. (2019). القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** (108)، 196 – 211.
- زهرة، وائل. (2024). أثر القيادة الروحية على الميزة التنافسية: الدور الوسيط للرشاقة التنظيمية "بالتطبيق على العاملين بهيئة ميناء دمياط .**المجلة المصرية للدراسات التجارية،** 48(2) ، 38 – 1.
- الزواهرة، إيناس والمقدادي، محمود. (2023). **درجة ممارسة مديري مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للقيادة الروحية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية لدى المعلمين،** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.
- زيادة، هدى والخوالدة، تيسير.(2021). **دور مديري المدارس الثانوية في تربية الزرقاء الأولى في توفير متطلبات ثقافة الإبداع من وجهة نظر المعلمين.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.
- أبو زيد، خالد.(2010). **أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية الأردنية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- سالم، فؤاد ورمضان، زياد ومخامرة، محسن.(1989). **المفاهيم الإدارية الحديثة**،ط3 المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.
- السعداوي، إيمان.(2023). دور القيادة الروحية في تعزيز الشغف الوظيفي من خلال تطبيق نموذج PERMA للسعادة الوظيفية دراسة تطبيقية، **المجلة العلمية للبحوث التجارية،** 1(1)، 656-697.
- السعود، راتب.(2013). **القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق)**،(ط1), عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب.(2021). **اتجاهات معاصرة في القيادة التربوية،** (ط1), طارق للخدمات المكتبية، الأردن.

- السعيد، عزت. (2019). أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية المصدر: أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: **مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة.** جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، 111-126.
- السكارنة، بلال. (2011). **الإبداع الإداري**، (ط1)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان، هناء وإبراهيم، مراد والنجار، فاطمة. (2020). تعزيز الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس: مدخل لإدارة الصراع بالمؤسسات الجامعية: جامعة دمياط نموذجا للتطبيق، **مجلة كلية التربية**،31(124)، 390 - 313.
- سمعان، مارينا وجاد الرب، عبد السميع.(2016). أثر القيادة الروحية على الدافعية للإنجاز دراسة تطبيقية العاملين بقطاعات شركة وسط الدلتا لإنتاج الكهرباء، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، 40(4)،1-29.
- السودي، سناء. (2016). **درجة الإبداع وعلاقتها بالأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم والمعلمات.**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- السويدان، طارق والعدلوني، محمد .(2010). **مبادئ الإبداع**، (ط3)، الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- الشاعر، عدلي والجمل، محمد.(2018). الثقة التنظيمية وعلاقتها باتجاهات الفكر الإداري المعاصر في المدارس الثانوية بقطاع غزة .**مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية**،1(1)، 119-154.
- شحاته، علي.(2011).**الإبداع والتفكير الإبداعي- الخروج من الصندوق**، مصر: دار الكتب المصرية.
- الشحومي، حمد.(2020). واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، 20(20), 313-333.
- شعت، مصعب وإدريس، الفاضل.(2024). دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق الثقة التنظيمية بجامعات المحافظات الجنوبية الفلسطينية .**مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية**، (16)،106 - 75.
- الشقيرات، محمد والجازي، رائدة.(2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة معان للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(9)، 1-17.

- الشمري، سعود.(2016). علاقة الرضا الوظيفي بالأداء الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية.** 43 (1), 420-405.
- الشمري، عبيد.(2018). دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدول الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية،** جامعة الازهر، 18(37)، 826- 897.
- الشمري، فوزية.(2020). درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي و علاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات .**مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** 35(4)،251-310.
- شهاب، رانيا.(2016).**الإبداع،**(ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشهومي، حمد.(2020). واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الروحية في ولاية عبري بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان" **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،** 20(20)،323-333.
- شوبرا، ديباك.(2014). **روح القيادة.** دار الخيال، بيروت.
- الشيباوي، حامد والموسوي، سعد.(2018). تأثير القيادة الروحية في تحقيق الالتزام التنظيمي دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في جمعية الهلال الأحمر العراقية – فرع النجف الأشرف، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية،** 15(4)، 326-342.
- الشيخ، أبو القاسم وشبير، محمد. (2024). **الانتهاكات بحق التعليم في فلسطين،** مركز إبداع المعلم الائتلاف التربوي الفلسطيني، رام الله.
- شين، فيروز وشين، نوال.(2023). دور القيادة الإدارية في تعزيز الثقة لدى المرؤوسين: دراسة حالة عينة من موظفي المؤسسة الاستشفائية طولقة، **مجلة العلوم الانسانية،** 23(1) ، 213 - 196.
- الصالح، أمل.(2019). مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين و التنبؤ بها عن طريق ممارسات القيادة الأخلاقية التشاركية لأعضاء الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية،**29(2)، 255-281 .
- الصباغ، صفاء وحجازي، هيثم.(2024). **علاقة القيادة الروحية بالإبداع التنظيمي لدى ديوان المحاسبة في الأردن:** دراسة حالة، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، الأردن.
- الصرايرة، أكثم.(2003). العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات، **مجلة جامعة مؤتة،** 18(4)،239 - 187 .

- صياغ، سارة.(2019). **أثر الثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي دراسة ميدانية في المديرية الجهوية لقسم الإنتاج بقاعدة إدارة** – شركة سوناطراك حاسي مسعود، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- الضبعان، شلاش.(2022). درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس. **مجلة العلوم الإنسانية**، (16)، 153 – 125.
- الطائي، رنا.(2007). **الأنماط القيادية والثقة التنظيمية واثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية لآراء عينة من المديرين في شركات القطاع الصناعي المختلط**, (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.
- الطاهر، مجاهدي ومصباح، جلاب.(2017). معوقات الابداع والابتكار التي تواجه المشرفين في مؤسسة التكوين المهني من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية بمراكز ومعاهد التكوين المهني بولاية المسلية مجلة دراسات **مجلة دولية محكمة**، 25 (2)، 79–95.
- طه، حسنين وعلم الدين، محمد .(2022). دور القيادة الروحية في تحقيق التميز المؤسسي دراسة تطبيقية، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 13(1),1–26.
- طه، حسنين وعبدالحميد، محمد. (2022). تأثير القيادة الروحية علي سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية: دراسة تطبيقية .**المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 13(1),1–33.
- طه، حسنين ياسين، ربيعه ونافع، وجيه.(2022). دور القيادة الروحية في تحسين مستوي التعلم التنظيمي : دراسة تطبيقية علي المستشفيات الجامعية بمحافظة المنوفية، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 13(1)، 1 – 51.
- طوير، امباركة ومحي الدين، محمود.(2021). دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز الإبداع في المؤسسة الاقتصادية دراسة حالة مؤسسة نفطال. **مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية**. 7(1)،157–178.
- عامر، سامح، (2018).أثر الثقة التنظيمية على أداء الإدارة المدرسية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الأساسي إدارة قويسنا التعليمية **مستقبل التربية العربية**، 25 (13)، 198– 125
- عباينة، رامي والشقران، رامي.(2013). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(2)، 486–459.
- عبد الجواد، وفاء.(2020). الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدقيق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا. **مجلة بحوث ودراسات الطفولة**، 2(4)، 1087 – 1187.

- عبد الله، محمد.(2017). الثقة التنظيمية والانغماس الوظيفي، دراسة ميدانية بجامعة بني سويف، **مجلة كلية الآداب**، جامعة طنطا، 30(2)، 785-839.
- العبد، أيام. (2023). الصمت الدفاعي كمتغير وسيط بين الثقة التنظيمية والاغتراب الوظيفي: دراسة ميدانية على القطاع المصرفي في مدينة حلب .**مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية**، 7(2)،1-22.
- عتريس، محمد.(2016). تصور مقترح لتدعيم العلاقة بين الثقة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية جامعة الزقازيق، **دراسات تربوية ونفسية**،93(2)، 215 - 352.
- العتيبي، مها.(2019). مستوى الثقة التنظيمية في مدارس منطقة السر من وجهة نظر معلمي المدارس، **مجلة كلية التربية** ، 35(11)، 423-458.
- عجوة، أحمد. (2013). القيادة الروحية: دراسة تطبيقية على المدارس، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، 37(4)، 1-25.
- العراقبة، حنان والجرادات، محمود. (2022) .**درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الالتزام الوظيفي لدى المعلمين في العاصمة عمان**،(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- العريفي، دلال.(2018). **مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- العسالي، علياء. (2009). **قراءة في أثر الاحتلال على واقع التَّعليم في المجتمع الفِلَسْطِينيّ**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النَّجَاح الوطنية، فلسطين.
- العطار، فؤاد والسعيدي، صفاء والخفاجي، ياسمين. (2019). **السلوك التنظيمي**: مواضيع معاصرة، الأردن، دار الأيام.
- عفونة، سائدة.(2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 28(2)، 266-292.
- علان، هبة والعمد، تمارة.(2022) .**درجة الكبت النفسي وعلاقته بالكفاءة والإبداع لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء عين الباشا من وجهة نظرهم**, (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، الأردن.
- علوان، وسن.(2023). درجة ممارسة مدرسي علم الأحياء للإبداع المهني وأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**، 22(48)، 1 - 17.

- بن علية، أمحمد وجميلة ملوكي.(2023). "الثقة التنظيمية ودورها في تحقيق الالتزام التنظيمي دراسة ميدانية على موظفي إذاعة أدرار الجهوية. **مجلة الحوار الثقافي**، 12(28)، 364 – 380.
- العموش، وفاء.(2023).البراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميهم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 31(18)،253 – 274.
- العميان، محمود.(2022). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، (ط6)، دار وائل للنشر، عمان.
- عوض، عاطف.(2013). أثر تطبيق عناصر الإبداع الإداري في التطوير التنظيمي: (دراسة ميدانية على العاملين في مؤسسات الاتصالات الخلوية في لبنان, **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، 29(3)، 244 – 197.
- عيد، هالة.(2015). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،61 (1)، 387–426.
- الغالية، مرخي ومنال، ناني. (2022). **الابداع المهني وعلاقته بالمقاولاتية لدى الطالب الجامعي**. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، 22–75
- الغامدي، سعيد.(2020). درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. **مجلة العلوم التربوية و النفسية**.(28)4، 53–75.
- الغزالي، فاضل والخزاعي، صدام.(2016). دور القيادة الروحية في تعزيز التماثل التنظيمي: دراسة تحليلية في العتبة العلوية المطهرة، **مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية**، 18(4)، 75–95.
- غنام، غنام. (2011). **أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الخاصة من وجهة نظر الوالدِّين والمديرين في محافظة رام الله والبيرة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- غنيم، منال.(2020). دور القيادة الروحية في تنمية النجاح التنظيمي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية في محافظة المنوفية .**المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 5(1)، – 225 252.
- الغوانمة، روان.(2023). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية بمحافظة طوباس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(40)،28–44.
- الفرهود، صالح ودشن، مريم.(2021). واقع الموهبة والإبداع في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، **المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني**، (3)، 341 – 296.

- القاضي، نادية ودريس، نبيل.(2022). الثقة التنظيمية أساس للتغيير في المنظمات دراسة حالة محطة معالجة وتحويل المياه الصالحة للشرب من سد تلسديت بولاية البويرة. **مجلة المحترف**، 9(1)،493-512.
- قاعود، مروة ووهبه، مروة.(2020). تأثير نمط القيادة الروحية على الرضا الوظيفي للعاملين بشركات السياحة المصرية فئة أ . **المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة**، 14(1)، 684 - 661.
- القحطاني، سماهر والجارودي، ماجدة.(2023). الشفافية الإدارية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمات في المملكة العربية السعودية .**مجلة بحوث**،3(12), 144 - 91.
- القرعان، إخلاص.(2017). **السعادة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين مع أطفال التوحد في الاردن**.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ال البيت، الأردن.
- القرني، علي.(2020). أنموذج مقترح لقياس الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 . **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز**، 28(13)، 198 - 157.
- القريوتي، محمد.(2012). **السلوك التنظيمي دراسة السلوك التنظيمي الفردي والجماعي في منظمات الأعمال**،(ط6)، دار وائل للنشر.
- القطيش، يحيى والسعود، أمين.(2015). **الموهبة والإبداع والتفوق**،(ط1)، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- قموه، سحر والسعود، راتب.(2008). **الثقة التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلميهم**, (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- كاظم، أميره.(2015). الثقة التنظيمية ودورها في تعزيز الولاء التنظيمي: دراسة تطبيقية لعدد من العاملين في فروع مصرف الرافدين في محافظة النجف الأشرف، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، (31)، 261 – 239.
- الكساسبة، محمد والفاعوري، عبير.(2010)، **قضايا معاصرة في الإدارة**، (ط1), عمان، دار الحامد.
- الكعبي، حميد.(2013). دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية – دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي شركة الفاو الهندسية العامة وزارة الإعمار والإسكان، **مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم**، (32)، 264-290.
- كنعان، مصطفى. (2019)، مدى ممارسة مديري المدارس الحكوميّة لمبادئ القيادة الموقفيّة من وجهة نظر المعلّمين في لواء بني كنانة. **مجلّة العلوم التّربوية والنّفسيّة**. 3(12). 1-16.
- كنعان، نواف .(2010). **القيادة الإدارية**،(ط1)، عمان، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

- كوك، بيتر .(2007). **إدارة الإبداع.** ترجمة خالد العامري،(ط4), الرياض، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- لمين، سليمان.(2021). اتجاهات الأساتذة الجامعيين الجزائريين نحو الثقة التنظيمية. **مجلة المحترف**،8(2). 88-105.
- مدوكي، يوسف. (2023). الثقة التنظيمية وأثرها على الإلتزام التنظيمي دراسة حالة مؤسسة النسيج والتجهيز – بسكرة, **مجلة البحوث الاقتصادية المتقدمة**، 8(1)، 420 – 432.
- محمد، سمير ومراد، هيلين.(2023). دور سلوك المواطنة التنظيمية على العلاقة بين الثقة التنظيمية وإدارة المعرفة بالتطبيق على شركة مياه الشرب والصرف الصحي بالإسكندرية. **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 15(3)، 1 – 36
- محمد، سناء والأشرم، رضا.(2022). العلاقة بين القيادة الروحية وهندسة العوامل البشرية العاطفية لدى العاملين في جامعة أسيوط . **مجلة جامعة الملك سعود**، 30(1)،1-21.
- محمد، هشام وكريم، خليل وأحمد، شادان.(2022). دور القيادة الروحية في الحد من سلوك الاستقواء في مكان العمل دراسة تحليلية الآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة صلاح الدين – أربيل جامعة الفلوجة، **مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية**، 3(4)، 111-136.
- محمود، محمد وأحمد، ننسي وحسن، منال.(2018). **الثقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية مجلة العلوم التربوية**، 37(2)، 191-204.
- مخامرة، إبراهيم.(2024). **القيادة الروحية لدى مديري المدارس في فلسطين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميهم**، وقائع المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن 2024, الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، العقبة، **الأردن**، 24-6-2024م، 196-210.
- مخامرة، إبراهيم ومخامرة، كمال.(2025). القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الحكومية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**،9(46)،20-65.
- مخامرة، إبراهيم وندى، عبد الناصر وفرعون، قندهار.(2024).درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 8(42)،4-35.
- مزيو، منال.(2024). معيقات تحقيق الإبداع المهني ومتطلبات مواجهتها لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية .**المجلة التربوية**،38(150)، 139 – 115.

- مصاروة، مزنة.(2022). **مستوى الإبداع لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى فعالية التطوير المهني للمعلمين داخل الخط الأخضر من وجهة نظرهم** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- المصري، مروان. (2023). درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلماتها، **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، (16)، 114 – 59.
- مصنوعة، أحمد وقويدر، عبدالله.(2021). دور الثقة التنظيمية في تعزيز الإبداع التنظيمي بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة: دراسة حالة مؤسسة ألقو فود كافي أروما – الجزائر. **مجلة إقتصاديات شمال إفريقيا**، 17(25)، 449 – 462.
- المطيري، فيصل والخوالدة، تيسير.(2016). **دور المشرف التربوي بتنمية الإبداع وعلاقته بالأداء المتميز لدى معلمي الاجتماعيات في دولة الكويت,**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.
- المطيري، بدر والرقاد، محمد والخصاونة، محمد.(2020). **أثر القيادة الخادمة في الثقة التنظيمية:** الدور الوسيط للثقافة المنظمية في وزارة التعليم العالي في دولة الكويت، (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- المعاضيدي، محمد والعاني، آلاء ومسعودي، أرام. (2020). سلوكيات القيادة الروحية ودورها في تعزيز الأخلاقيات المهنية دراسة استطلاعية لآراء التدريسيين في المعهد التقني في الموصل، **مجلة جامعة جيهان – اربيل للعلوم الانسانية والاجتماعية**، 4(2)، 121 – 126.
- المعجم الوسيط. (2004). **معجم وقواميس اللغة العربية**، القاهرة . مكتبة الشروق الدولية.
- ابن منظور، محمد.(2000). **الاستعارة في لسان العرب لابن منظور**، مكتبة وهبة للطباعة والنشر.
- ابن منظور، محمد.(2003). **لسان العرب**, دار الكتب العلمية.
- مها، محمد وعبد سالم، الغانم. (2018). تحسين الثقة التنظيمية لدى العاملين بالمدارس الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، 71(4)، 695–715.
- نجم، عبدالحكيم وأحمد، أحمد.(2021). العلاقة بين القيادة الروحية والملكية النفسية (بالتطبيق على العاملين بمدارس الثانوي العام الحكومية بالدقهلية)، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، 45(1)، 310 – 353.

- نجم، عبود.(2011). **القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين،** (ط1) ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- نجم، عبود.(2003). **إدارة الابتكار**، الأردن، دار وائل.
- بن نذير، نصر الدين.(2010). الإبداع ودوره في تعزيز تنافسية منظمات الأعمال، **مجلة الأبحاث الإقتصادية**، (4)، 225–238.
- النشاش، ريما والسعود، راتب.(2024). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن وعلاقتها بالإبداع الوظيفي للمعلمين، **المجلة التربوية الأردنية**،(9), 96 – 74.
- النوايسة، حنين والزعبي، حسن.(2024). **أثر القيادة الروحية في تعزيز الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة**,(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- الهبيدة، عهود والسعود، راتب.(2017). درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للعاملين معهم، **المجلة التربوية الأردنية**،3(3)، 251–272.
- الهلالات، صالح.(2018). **صناعة قادة التميز والابداع**،(ط1)، دار وائل للنشر.
- الهندال، عبد الوهاب وطه، حسنين.(2022). دور القيادة الريادية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية**، 13(3)، 449 – 478.
- الوحيدي، هلدا والأغا، محمد. (2020).**الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالسلوك الابتكاري لدى معلميهم** .(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية, فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم.(2018).أسس اختيار وتقييم مديري المدارس. رام الله، فلسطين.
- اليساري، صلاح.(2021). **الدور التفاعلي للقيادة الروحية ما بين قيم الثقافة الحسينية وسلوك العمل التطوعي، دراسة استطلاعية**.(أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة كربلاء، العراق.
- يوسفي، كمال.(2019). دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة اختبارية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة، **أبحاث اقتصادية وإدارية**، 13(1)، 37 –60.
- يوسفي، كمال وعروسي، سميرة.(2018). دور القيادة الروحية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية من وجهة نظر عضو هيئة التدريس في كلية الإقتصاد – جامعة المسيلة. **مجلة المقار للدراسات الاقتصادية**، 2(1) ، 124 – 144.

- يوسفي، كمال وبن محمد، إيمان.(2020). القيادة الروحية المفاهيم النظرية والمداخل الفكرية الجزائر، جامعة الوادي، **مجلة البحوث والدراسات** ، 17(2)، 143–162

ثانيا: المصادر الأجنبية:

- Al-Anzi, M .(2020). A proposal for strengthening organizational trust at Imam Mohammed bin Saud Islamic University. **Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences**, (10), 49_73
- Abdelmonem Shehab, M., Mohamed Eid, N., & Farouk Kamel, F. (2022). Spiritual Leadership Educa- tional Program for Head Nurses and its Effect on Nurses' Motivation. **Journal of Nursing Science,** Benha University, 3(2), 621-636. doi: 10.21608/jns bu.2022.247683
- Abdelouahab Kouider, M. (2023) Organizational Trust and Citizenship Behaviors at Djelfa University's Faculty of Economics. **International Journal of Economic Performance**,6(2).halshs-04521368
- Almalki, M.(2024). Improving the job performance of faculty members at Tabuk University in light of organizational trust and job satisfaction. **Journal of Education & Qualitative Research**, *29*(2), 46–99.
- Bahadir, M., & Levent, A. (2022). The Mediating Role of the Locus of Control in the Impact of Organizational Trust on Organizational Cynicism. **International Journal of Modern Education Studies**, *6*(1), 133–158
- Barak, M. & Doppek, V. (1999). **Integroting the inguitse noch tar (CRT) programme for creative thoking project-based technology amokes**, Research in Science & Technological Educat. 172-179
- Bastug, G , Bala, A, kumartaşlı, M & Günel, A. (2016). Investigation of the Relationship between Organizational Trust And Organizational Commitment",**Universal Journal of Educational Research**,(6)4,1418-1425.
- Baykal ,E. (2019).**Spiritual Leadership in Collectivist Cultures**. Advances in Religious and Cultural Studies, 44-69.
- Bilal. A, Yousry. B & Burke.U. (2016).linking spiritual leadership and employee pro environmental behavior:the influence of workplace Spirituality,intrinsic motivation and environmental passion, **Journal of Environmental psychology**,45, 79-88.

- Binu, A., Ambreesh, P., Tripathi, N., & Ambreesh, A.(2023).Workplace Spirituality and Job Satisfaction among Teachers: Influence of Well-Being and Spiritual Leadership. **International Journal of Educational Management**, 37(7), 1303–1322.
- Budiarti, E., Gunawan, I., & Pambudi, A. (2020).The Effect of Spiritual Leadership and Academic Supervision on Teacher Performance. Advances in Social Science, **Education and Humanities Research**, 501, 157-161.
- Burcu, Ç., Engin, K. (2019). Spiritual Leadership, Organizational Culture, Organizational Silence and Academic Success of the School**. Educational Administration: Theory and Practice,** 25(1), 1–50.
- Caldeira, S., & Hall, J. (2012). Spiritual leadership and spiritual care in neonatology. **Journal of nursing management**, 20(8), 1069–1075.
- Chams-Anturi, O., Moreno-Luzon, D., & Escorcia-Caballero, P.(2020). **Linking organizational trust and performance through ambidexterity**. Personnel Review, 49(4), 956–973.
- Chen, C., Yang, C. (2012).The Impact of Spiritual Leadership on Organizational Citizenship Behavior: A Multi-Sample **Analysis. J Bus Ethics**, **105**, 107–114.
- Chen, C. & Yang, C. (2021). The Impact of Spiritual Leadership on Organizational Citizenship Behavior: A Multi-Sample Analysis. **Journal of Business Ethics**, 105(1),107-114.
- Chen, C. & Li, C.(2013), Assessing the spiritual leadership effectiveness: The contribution of follower's self-concept and preliminary tests for moderation of culture and managerial position, **The Leadership Quarterly**, 24, 240-255.
- Chen, S., Jiang, W., Zhang, G., &Chu, F.(2019).Spiritual leadership on proactive workplace behavior the role of organizational identification and psychological Safety**. Article Frontiers in Psychology**, 10(120),1-10.
- Chen, P, Eberly, B, Chiang, J, Farh, L, & Cheng, S .(2014). Affective trust in Chinese leaders: Linking paternalistic leader ship to employee performance, **Journal of Management**, 40(3), 796-819.
- Cregård,A.(2017). Investigating the risks of spiritual leadership. Nonprofit Management and Leadership, **Research Article**, 27(4), 533-547.

- Cryer,P.(2012).**Inspirational Women in Educational Leadership :A Phenomenological Study**.(Unpublished Doctoral Dissertation). Tech University, Texas, USA,.3-150.
- Devi, U.(2015).Spiritual leadership and its relationship with quality of work life and organizational performance-an exploratory study.**Proceedings of the Second European Academic Research Conference on Global Business Economics**, 2- 155.
- Djaelani, K., Sanusi, A.,Triatmanto, B. (2021). Spiritual leadership, job Satisfaction, and its effect on organizational commitment and organizational citizenship behavior. **Management Science Letters**, 11 (3).. 3907-3914.
- Durrah, O., & Almallam, S.(2024).Spiritual Leadership and the Extent of its Reflection on Organizational Virtuousness in Government Institutions in Dhofar Governorate. **Rihan Journal for Science Publishing**, 51, 234–269.
- Fairholm, W. (1996).Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. **Leadership & organization Development journal**. 17(5), 11-17.
- Farmanesh, P., Zargar, P., Esenyel, V., & Vehbi, A. (2021). Linking spiritual leadership and boundary-spanning behavior: the bright side of workplace spirituality and self-esteem, **Sage Open Journal**, 11(3) , 1-12.
- Fry, L. (2003). Toward a theory of spiritual leadership, **The Leadership Quarterly**. 14(6), 693-727.
- Fry, L.(2005). Toward a paradigm of spiritual leadership, **The Leadership Quarterly**, 16(5), 619-622.
- Fry, L., Hannah, S., Noel, M. and Walumbwa, F. (2011). the impact of spiritual leadership on unit performance,**the Leadership Quarterly**,.22(2),. 259-270.
- Fry, L., Vitucci, S., & Cedillo, M.(2005).Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. **The Leadership Quarterly**, *16*(5), 835–862. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.07.012
- Fry L. (2016). **Spiritual Leadership**. In Farazmand A. (eds) Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance. Springer, Cham, 1-235.
- Fry, L. & Cohen, P. (2009).Spiritual Leadership as a Paradigm for Organizational Transformation and Recovery from Extended Work Hours Cultures, **Journal of Business Ethics**, 84(2), 265-278

- Günay Süle, G., & Kiral, E. (2022). The Relationship between School Principals' Personality Traits and Spiritual Leadership Level. **International Journal of Contemporary Educational Research**, *9*(4), 857–872.
- Haris, D., Saidabadi, Y., & Niazazari, K. (2016). The Effect of Perceived Spiritual Leadership on Envy Management of Faculty Members through the Role of Professional Development Mediation and Job Satisfaction. **International Education Studies**, *9*(12), 157–166.
- Hedger, D.(2021). **The Impact of Spiritual Leadership on the Leadership Practices of Public School Superintendents**. Degree Of Doctoral, Lindenwood University.
- Hemphill, J. (1949). Situational factors in leadership. *Ohio State University. **Bureau of Educational Research Monograph***,12(32), 13-16.
- Iqbal, Q., & Hassan, S. (2016). Role of workplace spirituality: Personality traits and counterproductive workplace behaviors in banking sector. **International Journal of Management, Accounting and Economics**, 3 (12), 806-821.
- James, T. (2021). **Workplace Spirituality**: A Study of Human Resource Practices Promoting Employee Engagement. Walden Dissertations and Doctoral Studies. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/10343
- Jahandar, P., Tafreshi, M., Rassouli, M., Atashzadeh-Shoorideh, F., & Kavousi, A. (2017). **Nurses' perspective on spiritual leadership: A qualitative study based on Fry's spiritual leadership model.** ***Electronic physician,*** *9*(11), 5721–5731.
- Jeon, K. S. (2011). "**The Relationship Of Perception Of Organization Performance And Spiritual Leadership, Workplace Spirituality, And Learning Organization Culture In The Korean Context**", PhD dissertation, The Graduate School The Pennsylvania State University ,USA .
- Jing Li, S. J., & Lai-Kuan K. (2024). The Effect of Spiritual Leadership on Primary and Secondary School Teachers' Professional Well-Being: The Mediating Role of Career Calling. **Journal of Nusantara Studies**, *9*(1), 294–319.
- Johnson, Y.(2020).**Does Spiritual Leadership Predict Organizational I Citizenship Behavior in Christians.**(Degree Of Doctoral),Grand Canyon University.

- Jones, J., Abeita, A., Murray, S., & Bell, M. (2023). An Investigatory Research on Organizational Trust and Its Relationship with Job Satisfaction and Psychological Contract Breach. **Administrative Issues Journal***:* Connecting Education, Practice, and Research, 13(1), 1–12
- Karadag, E .(2009). **Spiritual leadership and organizational culture: A Study OF Structural Equations modeling**, Engine Karadag Educational Sciences.9(3).1-15
- Karadag, M., Altinay F., Gazi, Z., & Dagli, G. (2020). **Effect Size of Spiritual Leadership: In the Process of School Culture and Academic Success**. SAGE Open, 10(1). https://doi.org/10.1177/2158244020914638
- Karam, A., Kitana, A. (2020). An Exploratory Study to Identify the Impactof Leadership Styles on Achieving Institutional Excellence in the Public Sector: United Arab Emirates**, International Journal of Business and Management**, 15 (6).16-31.
- Kaya, A. (2015). **The Relationship between Spiritual Leadership &Organizational Citizer Behaviors: A Research on School Principals' Behaviors, Educational Sciences**: Theor Practice, 15(3), 597-606.
- Khataybeh. G. S.. Al Abed Rhman. A. S و ،.Darawsha N. A. H. (2022). The Spiritual Leadership of the Principals of Al-Ramtha District Schools and its Relationship to the Teachers' Mental Health during the Corona Pandemic from the Teachers' Viewpoint. **IUG Journal Education and Psychological Sciences**.(2) 30. 609-589
- Khrais, P. (2016). **The Effect of Organizational Justice and Trust on Organizational Citizenship Behavior among Commercial Banks Employees at Northern Jordan**.
- Kissler, G. (2008). **Fundamentals of Human Resource Managem**, International Edition, Reason.
- Klaus, L., & Fernando, M., (2016), "Enacting spiritual leadership in business through egotranscendence", **Leadership & Organization Development Journal**, 37(1), 71-92.
- Korngsook,W.,& Piatanom, P. (2023). Approaches to Spiritual Leadership Development of School Administrators in Schools under the Bangkok Metropolitan Administration. **Shanlax International Journal of Education**, *11*(3), 9–17.
- Likert, R. (1961). **NewPatterns of Management**. McGraw-Hill
- Ionut-Constantin, C. (2024). **The Impact of Spiritual Leadership on the Performance of Employees' Creative Services**. Annals of "Constantin

Brancusi" University of Targu-Jiu. Economy Series / Analele Universităţii "Constantin Brâncuşi" Din Târgu-Jiu Seria Economie, 3, 253–259.

- Mariyanti, E., & Husin, N. A. (2020). Organizational Commitment as Mediating the Relationship Between Spiritual Leadership on the Sharia Hotels Performance: Organizational Commitment as Mediating the Relationship Between Spiritual Leadership on the Sharia Hotels Performance. **Advances in Social Sciences Research Journal**, 7(2), 202–213. https://doi.org/10.14738/assrj.72.7797
- Markow, F., & Klenke, K. (2005).The effects of personal meaning and calling on organizational commitment: An empirical investigation of spiritual leadership. **International Journal of Organizational Analysis**, 13(1), 8–27. https://doi.org/10.1108/eb028995
- Martinez Soto, L. (2017). Spiritual leadership and organizational knowledge processes: New relations in the field of knowledge management. **Journal of Applied Christian Leadership**, 11(2), 26-51.
- Martinez-Soto, L., Ontiveros Ramírez, F., Toro Jaramillo, D., & Moreno-Leyva, N. (2024). **Revisiting Louis Fry's spiritual leadership model in confessional school teachers using structural equation modeling (SEM)**. *PLoS ONE*, *19*(9), 1–21. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299671
- Maryati, T., Astuti, R.J.&Udin, U. (2019). The effect of spiritual leadership and organizational culture on employee performance: The mediating role of job satisfaction. **International Journal of Innovation,** https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299671
- Meesri, C., Amornkitpinyo, P., & Na-soontorn, T. (2022). Development of a Spiritual Leadership Training Courses for Religious in Preparing to Be Educational Administrators in Thailand**. International Education Studies**, *15*(5), 69–77.
- Abu Monshar,M & Makhamra, K.(2017). Performance Obstacles for English Language Teachers. *Yatta Directorate*, **Zarga Journal for Research and Studies in Humanities**,17(1), 378-391.
- Mubariz, Ayman. (2018). The impact of organizational trust on psychological contract fulfillment in the private sector educational environment in Egypt. **Journal of Financial and Commercial Studies**,3*(28)*,pp.264-308. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1142405
- Murat Polat, & Kübra Turhaner. (2024). The Relationship between Inclusive Leadership and Teachers' Perceptions of Organizational Trust: A Cross-Sectional Survey in Türkiye**. Journal of Pedagogical Research**, 8(1), 356–370

- Nafei, W. A. (2018). The role of spiritual leadership in reducing bullying behavior: A study on the industrial companies in Egypt. **International Journal of Business and Management**, 13(2), 167-177.
- Neal,B.E.(2024).**ATranscendental Phenomenological Exploration of Undergraduate University Students' Lived Experiences with Spiritual Leadership.** ***Christian Higher Education***, *23*(1/2), 205–222. https://doi.org/10.1080/15363759.2024.2306230
- Ozgur Basaran, & Rahman Cakir. (2023). A Factor Predicting Teachers' Organizational Trust: School Happiness. **International Technology and Education Journal**, 7(2), 39–50.
- Pingqinga L., Zunkanga C., Li Z., Yuanyuana L., & Zheng Y.(2024). Influence Mechanism of Spiritual Leadership on the Innovative Behavior of R&D Personnel in the Chinese Context. **Frontiers of Business Research in China**, 18(4), 356–377. https://doi.org/10.3868/s070-009-024-0017-2
- Pio, R. and Tampi, J. (2018). The influence of spiritual leadership on quality of work life, job satisfaction and organizational citizenship behavior, **International Journal of Law and Management**, 60(2),757-767. https://doi.org/10.1108/IJLMA-03-2017-0028
- Piwowar-Sulej, K. and Iqbal, Q. (2024). "A systematic literature review on spiritual leadership: antecedents, mechanism, moderators and outcomes", **Journal of Organizational Change Management,**8(37),18-. https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2023-0483
- Polat, S. (2011). The Level of Faculty Members' Spiritual Leadership (SL) Qualities Display According To Students in Faculty of Education, Procedia - **Social and Behavioral Sciences**, 15, 2033-2041.
- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (1988). **Development and validation of the Leadership Practices Inventory. Educational and Psychological Measurement**, 48(2), 483–496. https://doi.org/10.1177/0013164488482024
- Prasetyo, I. D. (2019). **Spiritual Leadership: Practical Implementation for School Principals in Indonesia**. The Educational Review, USA, 3(3) , 33-28
- Primeau, P. P. (2018). **Developing Successful Leaders Using Spirituality ΙΙ in the Workplace**. (Degree Of Doctoral), Baker College (Michigan).
- Rahayuningsih, I.(2019).The Positive Impact of Organizational Trust:a Systematic Review. **Journal of Educational, Health and Community Psychology**, *8*(1). https://doi.org/10.12928/jehcp.v8i1.12195
- Saleem, A., Mohi ud Din, Ahmad, A., & Qurat-ul-Ain. (2023). Impact of Spiritual Leadership on Stress Among University Teachers Through Organizational Trust. **Research Journal for Societal Issues (RJSI)**, 5(3), 16–31. https://doi.org/10.56976/rjsi.v5i3.116

- Samul, J. (2020). **Spiritual leadership: Meaning in the sustainable workplace. Sustainability**, 12(1).1-16
- Schermerhorn, J. (2012). **Management: Theory & Practice**, Canada. John Wiley & Sons.
- Sendjaya, S. (2015). Servant Leadership Research. In Sendjaya, S., Personal and Organizational Excellence through Servant Leadership,15-38. **Switzerland: Springer International Publishing**. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16196-9_2
- Sepers, F. (2017). **An Integral Design Framework-designing a global village**. The Design Journal, 20(sup1), S1566-S1579.
- Serdar Koçak, & Salih Pasa Memisoglu. (2023). The Relationship between the Influence Tactics Used by Secondary School Principals and Teachers' Organizational Trust Levels. **Journal of Educational Leadership and Policy Studies**, 7(2).2-20
- Sholikhah, Z., Wang, X., & Li, W. (2019). The role of spiritual leadership in fostering discretionary behaviors: the mediating effect of organization based self esteem and workplace spirituality. **International Journal of Law and Management**, 23(3), 232-249.
- Soo, C., Devinney, T., Midgley, D., & Deering, A. (2002). Knowledge Management: Philosophy, Processes, and Pitfalls**. California Management Review**, 44(4), 129-150. https://doi.org/10.2307/41166146
- Steven K . Thompson,(2012).**Sampling**. Third Edition, 59-60
- Subhaktiyasa, P. G., Andriana, K. R. F., Sintari, S. N. N., Wati, W. S., Sumaryani, N. P., & Lede, Y. U.(2023). The Effect of Transformational Leadership, Servant Leadership, and Spiritual Leadership on Organizational Citizenship Behavior **. Jurnal Organisasi Dan Manajemen**, 19(1), 224–238.
- Suresh, P., Kumar, R. (2021). An Examination of the Role of Spiritual Leadership and Servant Leadership on Knowledge Creation. 9th International Conference on Contemporary Issues in Management. **Shanlax Interntional Journal of Management**, 1(8) 62–72. DOI https://doi.org/10.34293:./
- Terzı, R., Gocen, A., & Kaya, A. (2020). Spiritual Leaders for Building Trust in the School Context. **Eurasian Journal of Educational Research**, 20(86), 135-156.
- Uyar, S. (2019). Spiritual Leadership. **Journal of Healthcare Management and Leadership**(1), 22-26. https://doi.org/10.35345/johmal.529712

- Vineburgh, J. H. (2010). **A study of organizational trust and related variables among faculty members at HBCUS** [University of lowa]. 2-143 https://doi.org/10.17077/etd.iet9btjl.
- Wagner, T. A. (2018). **Exploring the Spiritual Leadership Practices of Female Private College and University Presidents**.(Doctoral dissertation, Barry University)1-298.
- Wang, M., Guo, T., Ni, Y., Shang, S., & Tang, Z. (2019). The effect of spiritual leadership on employee effectiveness: An intrinsic motivation perspective **Frontiers in Psychology**, 9, Article 2627. https://doi.org/10.3389/fpsyg.
- Williams, M. (2018). **Spiritual leadership as a model of leadership in public schools: A case study.** Pro Quest LLC, Ed. D. Dissertation, Grand Canyon University.1-256
- Yu, Y., & Pitafi, S. (2024). Exploring the influence of spiritual leadership, leader - member exchange, and traditionality orientation on employee voice behavior**. BMC Psychology**, 12(1), 543. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02052-6
- Zhang, Y. and Yang, F. (2021). "How and when spiritual leadership enhances employee innovative behavior", **Personnel Review**, 50(2), 596-609. https://doi.org/10.1108/PR-07-2019-0346
- AL-Zboon, E & AL-Dababneh, Kh. (2017). Can Teachers Self - Reported Characteristics and Beliefs about Creativity Practices in the Classroom, **International Journal Special Education**, 32 (4), 723-745

الملاحق

ملحق (1.1) الاستبانة بصورتها الأوَّليَّة

جامعـــة القـــــــدس

عمادة الدِّراسات العليا

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم.**" وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا(العلوم التربوية) في جامعة القدس.

وقد تطلب إجراء الدراسة إعداد استبانة أولية. ونظراً لما عرف فيكم من معرفة في هذا المجال، نرجو من سعادتكم إبداء رأيكم في فقراتها، وفيما إذا كانت الفقرات مناسبة، أو غير مناسبة، أو بحاجة للتعديل، والتعديل المقترح، ومدى ملاءمة وانتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وأية ملاحظات أو اقتراحات أخرى، وهذا سيكون لتوجيهاتكم الأثر الكبير في تطوير الاستبانة وإخراجها بصورة مناسبة، لذا أرجو إبداء آرائكم في كل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (//) في الحقل الذي ترونه مناسباً والتلطف بتدوين ملاحظاتكم (حذف، إضافة تعديل دمج، إعادة صياغة على فقرات الاستبانة.

"وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير"

الباحث: إبراهيم مسلم مخامرة

المشرف: الدكتور كمال مخامرة

اسم المحكم:.....	**الرتبة العلمية:**.....
التخصص:.....	**مكان العمل:**.....

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة الدراسة

الرجاء وضع الإجابة المناسبة أمام كل عبارة من العبارات:

1. **الجنس:** ذكر ☐ انثى ☐
2. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس فأقل ☐ ماجستير فأعلى ☐
3. **سنوات الخبرة:**

5 سنوات فأقل ☐ 5- أقل من10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

الجزء الثاني : مقياس درجة ممارسة مديري المدارس القيادة الروحية

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		التعديل	
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
	المجال الأول: الرؤية						
.1	رؤية المدرسة واضحة ومقنعة لي.						
.2	لديَّ ثقة في رؤية المدرسة.						
.3	يوجد لدى مدير المدرسة رؤية مستقبلية واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية.						
.4	تقودنا رؤية مدير المدرسة إلى تقديم أداء أفضل.						
.5	أفهم رؤية المدرسة وملتزم بها.						
	المجال الثاني: الإيثار						
.6	يهتم مدير المدرسة بمعلميه في المدرسة.						
.7	يتمتع مدير المدرسة بالنزاهة والعدالة.						
.8	يتحلى مدير المدرسة بالشجاعة في الدفاع عن معلميه بالمدرسة.						
.9	يتجاوز مصلحته الذاتية في سبيل تحقيق مصلحة المدرسة.						
.10	مدير المدرسة يخلص لموظفيه.						
	المجال الثالث: الأمل/الإيمان						
.11	يبذل مدير المدرسة جهودا إضافية لتحقيق الأهداف الموضوعة.						
.12	يبذل مدير المدرسة قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة.						
.13	ينظر مدير المدرسة إلى المستقبل بتفاؤل وإيمان.						
.14	يضع مدير المدرسة أهدافا عالية لثقته بإمكانية تحقيقها بفاعلية.						
.15	يظهر مدير المدرسة إيمانه بالهيئة التدريسية حيث يقدم لها كل سبل النجاح.						

	المجال الرابع: العضوية						
16.	يشجع مدير المدرسة العمل الجماعي بين المعلمين.						
17.	يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين ويثمن الأداء المتميز.						
18.	يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقات طيبة مع معلميه حتى خارج المدرسة.						
19.	يتفهم مدير المدرسة مخاوف المعلمين ويتعامل معها بإيجابية.						
20.	يعزز مدير المدرسة الثقة بين المعلمين في المدرسة.						
	المجال الخامس: المعنى						
21.	يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بأن عملهم مهم وذو مغزى شخصي.						
22.	يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بمكانتهم الاجتماعية العالية لمهنتهم.						
23.	يعد مدير المدرسة قدوة حسنة لجميع المعلمين بسلوكه الأخلاقي.						
24.	يؤثر مدير المدرسة بشكل إيجابي في معلميه من خلال سلوكه الشخصي.						
الجزء الثالث: مقياس درجة ممارسة معلمي المدارس للثقة التنظيمية							
	المجال الأول: الثقة في الزملاء						
25.	توجد ثقة متبادلة مع زملائي في المدرسة.						
26.	أتبادل مع زملائي المعلومات التي تعمل على تطوير أداء المدرسة وحل المشكلات.						
27.	أتقبل النقد البناء من قبل زملائي في المدرسة.						
28.	يوجد تواصل بيني وبين زملائي أثناء العمل						
29.	أشعر بأن زملائي في المدرسة يعتبرون المشاكل التي أواجهها كأنها مشاكلهم الخاصة.						
30.	يؤثر ارتباطي العاطفي مع زملائي على سير العملية التعليمية						
31.	تتطابق أقوال زملائي مع أفعالهم.						

	المجال الثاني: الثقة في الرئيس						
32.	يشاركني المدير في إعداد رؤية ورسالة المدرسة.						
33.	يتعامل المدير مع الهيئة التدريسية بعدالة.						
34.	أثق بمديري لامتلاكه المعرفة والخبرة الكافية في مجال قيادته.						
35.	يلبي مديري احتياجاتي الشخصية.						
36.	يرفع مديري الروح المعنوية عندي.						
37.	تتطابق اقوال مديري مع أفعاله.						
38.	يشجعني مديري على الإبداع والابتكار.						
39.	يشاركُني المدير في صنع القرارات.						
40.	يشجعني مديري إلى الالتحاق بالدورات التدريبية أثناء الخدمة						
41.	يعزز المدير نقاط الاتفاق مع المعلمين ويتعامل بحكمة مع نقاط الاختلاف						
42.	يسعى المدير إلى حل مشاكلي بحكمة وعقلانية.						
43.	يعتمد المدير على معايير واضحة أثناء تقييم أدائي.						
	المجال الثالث: الثقة في الوزارة						
44.	تمتلك الوزارة رؤية استراتيجية واضحة في إدارتها للمديريات.						
45.	تلتزم الوزارة الصدق والشفافية في عرض البيانات وإتاحة المعلومات وانسيابها داخل المديريات.						
46.	تضع الوزارة معايير واضحة للترقيات في المناصب الإدارية.						
47.	تطبق الوزارة القوانين واللوائح والإجراءات على المديريات بعدالة وموضوعية						
48.	تبقي الوزارة الاتصال والتواصل فاعلا بين المديريات						
49.	تتعامل الوزارة بأسلوب الحوكمة في عملياتها الإدارية.						
50.	تشعر الوزارة الموظفين بالأمن الوظيفي داخل مؤسساتهم التربوية.						
51.	يأخذ صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات						

	التعليمية قبل اتخاذهم القرارات.						
الجزء الرابع: مقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الابداع المهني							
	المجال الأول: الأصالة						
.52	أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد.						
.53	أبتعد عن تكرار ما يفعله الآخرون في حل المشكلات المدرسية						
.54	أتمتع بمهارة النقاش والحوار						
.55	لدي القدرة على إقناع الآخرين بحجج واضحة						
.56	أقدم المبادرات الفردية التي من شأنها التطوير المهني لي.						
.57	أحرص على إجراء تغييرات في أساليب التدريس.						
.58	أقترح أفكار إبداعية تسودها روح المغامرة						
.59	أوظف تكنولوجيا المعلومات في مجال العمل الإبداعي .						
	المجال الثاني: الطلاقة						
.60	أجد حلولاً سريعة للتعامل مع المشكلات المدرسية						
.61	أفكر بسرعة فائقة في الظروف كافة						
.62	أطرح عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء						
.63	أتجاوز العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف						
.64	أمتلك وجهات نظر متعددة لإتمام العمل						
.65	أشعر بالثقة في عملي مما يدفعني الحديث حول مواضيع الابداع.						
	المجال الثالث: المرونة						
.66	أواكب التطورات والتغيرات التكنولوجية في البيئة المدرسية						
.67	أستفيد من الانتقادات والملاحظات التي يبديها زملائي في المدرسة.						
.68	أستجيب المدير لكافة الأفكار وفق خطط استراتيجية.						
.69	أغير موقفي عند اقتناعي بعدم صحته.						
.70	أتكيف مع عملي بسرعة.						

	المجال الأول: الحساسية للمشكلات						
.71	أملك القدرة على تحليل المشكلات المدرسية.						
.72	أتنبأ أثناء عملي بالمشكلات قبل حدوثها.						
.73	أضع خططاً لحل المشكلات قبل حدوثها.						
.74	أحدد أوجه القصور والضعف في الأعمال التي أقدمها.						
.75	استفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلات التي أواجهها.						
.76	أملك المهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات التي أواجهها في المدرسة.						
.77	أملك رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها الآخرون						

ملحق (2.1) قائمة بأسماء محكّمي أداة الدِّرَاسَة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1-	الدكتور تيسير أبو ساكور.	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
2-	الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود.	أستاذ دكتور	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
3-	الدكتور عادل ريان.	أستاذ دكتور	أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
4-	الدكتور محمد شعيبات.	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس
5-	الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين.	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	جامعة الخليل
6-	الأستاذ الدكتور محمود أحمد أبو سمرة.	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس
7-	الدكتور نبيل الجندي.	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة الخليل
8-	الدكتور إبراهيم أبو عقيل.	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الخليل
9-	الدكتور جعفر أبو صاع.	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية
10-	الدكتور حسام حسني القاسم.	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية	جامعة النجاح الوطنية
11-	الدكتور حكم حجة.	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس	جامعة الخليل
12-	الدكتور خالد سليمان كتلو.	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
13-	الدكتور خالد الصرايرة	أستاذ مشارك	القيادة التربوية	جامعة مؤته
14-	الدكتورة رجاء زهير العسيلي.	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
15-	الدكتور سامي عدوان.	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس
16-	الدكتور أشرف محمد أبو الخيران.	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس
17-	الدكتور كمال مخامرة.	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس
18-	الدكتور إبراهيم سليمان المصري.	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي التربوي	جامعة الخليل
19-	الدكتورة دلال إدحيدل.	أستاذ مساعد	لغة عربية (نحو)	جامعة الخليل
20-	الدكتورة منال ماجد أبو منشار.	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة الخليل
21-	الدكتور يوسف فهمي حرفوش.	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
22-	الدكتورة ابتهاج البكري.	_____	القيادة والإدارة التربوية	وزارة التربية والتعليم
23-	الدكتور أيوب عليان	_____	القيادة والإدارة التربوية	وزارة التربية والتعليم
24-	ثروت بدر	_____	القيادة والإدارة التربوية	مديرية التربية والتعليم
25-	الدكتور نبيل صبيح.	_____	القيادة والإدارة التربوية	مديرية التربية والتعليم
26-	الدكتورة هدى حجة.	_____	القيادة والإدارة التربوية	جامعة القدس
27-	الدكتور محمود مناصرة.	ماجستير	إدارة تربوية	جامعة الخليل
28-	الأستاذ عدلي شتات	بكالوريوس	لغة عربية	جامعة الخليل

ملحق (3.1) الاستبانة بصورتها النهائية

جامعـــة القـــــــدس

عمادة الدِّراسات العليا

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم.**" وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا(العلوم التربوية) في جامعة القدس.

أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على الفقرات التي تتضمنها الاستبانة المرفقة بدقة وموضوعية، شاكرا لكم حسن تعاونكم، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

"وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير"

الباحث: إبراهيم مسلم مخامرة

المشرف: الدكتور كمال مخامرة

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة الدراسة:

الرجاء وضع الإجابة المناسبة أمام كل عبارة من العبارات:

4. **الجنس:** ذكر أنثى

5. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس فأقل ماجستير فأعلى

6. **سنوات الخبرة:**

أقل من 5 سنوات من 5- أقل من10 سنوات 10 سنوات فأكثر

7. **المديرية: يطا رام الله والبيرة نابلس**

الجزء الثاني : الرجاء التكرم بالإجابة على الفقرات المدرجة أدناه في حال أنها تعبر عن رأيك، ضع إشارة x تحت التقدير.

الرقم	الفقرة	التقديرات				
		مرتفعة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة
	أداة القيادة الروحية					
	المجال الأول: الرؤية					
.1	رؤية المدرسة واضحة ومقنعة لي.					
.2	يمتلك مدير المدرسة رؤية مستقبلية واضحة لكيفية تحقيق الأهداف الاستراتيجية.					
.3	تقود رؤية مدير المدرسة إلى تقديم أداء أفضل.					
.4	أفهم رؤية المدرسة وملتزم بتطبيقها.					
	المجال الثاني: الإيثار					
.5	يهتم مدير المدرسة بتوفير احتياجات معلمي المدرسة.					
.6	يتمتع مدير المدرسة بالعدالة بين المعلمين.					
.7	يتحلى مدير المدرسة بالشجاعة في الدفاع عن معلميه أمام الآخرين.					
.8	يقدم مدير المدرسة المصلحة العامة على مصلحته الشخصية					
	المجال الثالث: الأمل/الإيمان					
.9	يبذل مدير المدرسة جهودا إضافية لتحقيق الأهداف الموضوعة.					
.10	يبذل مدير المدرسة قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحددة.					
.11	ينظر مدير المدرسة إلى المستقبل بتفاؤل.					
.12	يضع مدير المدرسة أهدافا عالية لثقته بتحقيقها بفاعلية.					
.13	يؤمن مدير المدرسة بالهيئة التدريسية ويقدم لها كل سبل النجاح.					
	المجال الرابع: العضوية					
.14	يشجع مدير المدرسة العمل الجماعي بين المعلمين.					
.15	يقدر مدير المدرسة جهود المعلمين والأداء المتميز.					
.16	يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقات طيبة مع معلميه حتى خارج إطار المدرسة.					

الرقم	الفقرة	التقديرات				
		مرتفعة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة
.17	يتفهم مدير المدرسة مخاوف المعلمين ويتعامل معها بإيجابية.					
.18	يعزز مدير المدرسة الثقة بين المعلمين في المدرسة.					
	المجال الخامس: المعنى					
.19	يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بأن عملهم هام وذو مغزى شخصي.					
.20	يعزز مدير المدرسة شعور المعلمين بمكانتهم الاجتماعية العالية لمهنتهم.					
.21	يجسد مدير المدرسة القيم الأخلاقية في معاملاته اليومية.					
.22	يؤثر السلوك الشخصي لمدير المدرسة بشكل إيجابي في معلميه.					
	أداة الثقة التنظيمية					
	المجال الأول: الثقة في الزملاء					
.1	توجد ثقة متبادلة مع زملائي في المدرسة.					
.2	أتبادل مع زملائي المعلومات لتطوير أداء المدرسة وحل مشكلاتها.					
.3	أتقبل النقد البناء من زملائي في المدرسة.					
.4	يوجد تواصل بيني وبين زملائي أثناء العمل					
.5	أشعر بأن زملائي في المدرسة يعدون المشاكل التي أواجهها كأنها مشكلاتهم الخاصة.					
.6	يؤثر ارتباطي العاطفي مع زملائي على سير العملية التعليمية					
.7	تتطابق أقوال زملائي مع أفعالهم.					
	المجال الثاني: الثقة في مدير المدرسة					
.8	يشاركني المدير في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها.					
.9	أثق بمدير لامتلاكه المعرفة والخبرة الكافية في مجال قيادته.					
.10	يلبي مدير المدرسة احتياجاتي الشخصية.					
.11	يرفع مدير المدرسة الروح المعنوية لدي.					
.12	تتطابق أقوال مدير المدرسة مع أفعاله.					
.13	يشجعني مدير المدرسة على الإبداع والابتكار.					

الرقم	الفقرة	التقديرات				
		مرتفعة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة
14.	يشاركُني مدير المدرسة في عملية صنع القرارات.					
15.	يشجعني مدير المدرسة إلى الالتحاق بالدورات التدريبية أثناء الخدمة					
16.	يعزز مدير المدرسة نقاط الاتفاق مع المعلمين					
17.	يسعى مدير المدرسة إلى حل مشكلاتي بحكمة وعقلانية.					
18.	يعتمد مدير المدرسة على معايير واضحة أثناء تقييم أدائي.					
	المجال الثالث: الثقة في الوزارة					
19.	تمتلك الوزارة رؤية استراتيجية واضحة في إدارتها للمديريات.					
20.	تلتزم الوزارة بالشفافية في عرض البيانات وإتاحة المعلومات وانسيابها داخل المديريات.					
21.	تضع الوزارة معايير واضحة للترقيات في المناصب الإدارية.					
22.	تطبق الوزارة القوانين واللوائح والإجراءات على المديريات بموضوعية					
23.	تبقي الوزارة الاتصال والتواصل فاعلاً بين المديريات					
24.	تتعامل الوزارة بأسلوب الحوكمة في عملياتها الإدارية.					
25.	توفر الوزارة الأمن الوظيفي للموظفين داخل مؤسساتهم التربوية.					
26.	يأخذ صانعو القرار بالوزارة رأي العاملين بالمؤسسات التعليمية قبل اتخاذهم القرارات.					
	أداة الابداع المهني					
	المجال الأول: الأصالة					
1.	أنجز ما يسند إلي من أعمال بأسلوب متجدد.					
2.	أبتعد عن التكرار في حل المشكلات المدرسية					
3.	لدي المقدرة على إقناع الآخرين بحجج واضحة					
4.	أقدم المبادرات الفردية التي من شأنها التطوير المهني لي.					
5.	أحرص على إجراء تغييرات في أساليب التدريس.					
6.	أقترح أفكار إبداعية تسودها روح المغامرة					
7.	أوظف تكنولوجيا المعلومات في مجال العمل الإبداعي .					

	المجال الثاني: الطلاقة					
8.	أجد حلولاً سريعة للتعامل مع المشكلات المدرسية					
9.	أفكر بسرعة فائقة في الظروف كافة					
10.	أطرح عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة لتطوير الأداء					
11.	أتجاوز العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف					
12.	أمتلك وجهات نظر متعددة لإتمام العمل					
13.	أشعر بالثقة في عملي مما يدفعني للابداع.					
	المجال الثالث: المرونة					
14.	أواكب التطورات والتغيرات التكنولوجية في البيئة المدرسية					
15.	أستفيد من الانتقادات والملاحظات التي يبديها زملائي في المدرسة.					
16.	أستجيب لكافة الأفكار وفق خطط استراتيجية.					
17.	أغير موقفي عند اقتناعي بعدم صحته.					
18.	أتكيف مع عملي بسرعة.					
19.	أتمتع بمهارة النقاش والحوار					
	المجال الرابع: الحساسية للمشكلات					
20.	أمتلك القدرة على تحليل المشكلات المدرسية.					
21.	أتنبأ أثناء عملي بالمشكلات قبل حدوثها.					
22.	أحدد أوجه القصور والضعف في الأعمال التي الموكلة إليّ.					
23.	استفيد من الخبرات السابقة في حل المشكلات التي أواجهها.					
24.	أمتلك رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها الآخرون					

ملحق (4.1) كتاب تسهيل المَهَمَّة من وِزَارة التَّربية والتَّعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت /20248 /47/4
التاريخ: 27/ 12 /2024م

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم (رام الله، نابلس، يطا) المحترمون
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحث إبراهيم مسلم إبراهيم مخامرة

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث المذكور أعلاه من **جامعة القدس** حيث تقدم بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي لإجراء دراسة بعنوان: "**القيادة الرُّوحيَّة لدى مُدِيري المَدارِسِ الحكوميَّةِ في فِلَسطِين وَعَلَاقتِها بِالثِّقَةِ التَّنظِيميَّةِ والإبدَاعِ المِهَني لَدَى المُعلّمِين العامِلين مَعهم**"، وسيوزع الباحث **رابط استبيان** محوسب على معلمي/ات المدارس الحكومية العاملين في مديريات التربية والتعليم الآتية: "رام الله، نابلس، يطا). نرجو التكرم والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمته.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي
/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
د. مطر.

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2024/ 11 /16

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مركز البحث والتطوير التربوي

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب ابراهيم مسلم ابراهيم مخامرة **ورقمه الجامعي (22212724)** من تخصص دكتوراه القيادة و الإدارة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

" القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقة التنظيمية والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

ملحق (5.1) كتاب التدقيق اللغوي

بسم الله الرحمن الرحيم

دكتوراه

تدقيق لغوي(عربي، إنجليزي)

قبل مناقشة الرسالة

اسم الطالب/الطالبة: إبراهيم مسلم إبراهيم محارمة الرقم الجامعي: 22212724

رقم الهاتف 0569489436 البرنامج: القيادة والإدارة التربوية

التوقيع التاريخ: 2025/6/7م

أفيدُ سيادتكم علمًا بأنّ الرسالة الموسومة ب:

عنوان الرسالة باللغة العربية:
القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بالثقة التنظيمية والإبداع المهني لدى المعلمين العاملين معهم.

عنوان الرسالة باللغة الإنجليزية:
Spiritual Leadership Among public Schoole principals in Palestine and its Redationship to organizational trust and professional Creativity Among the teachers Working with them

تمّ تدقيقها لغويًا من حيث: (الصياغة اللغوية السليمة، والتشكيل، والترقيم)، وهي صالحة بصورتها اللغوية الحالية.

اسم المدقق و التوقيع

الرتبة العلمية أستاذ مساعد

عنوان العمل جامعة الخليل

رقم الجوال 0595740257

الإيميل Tharwathatem@gmail.com

التاريخ: 2025/6/7م.

ملاحظة: يُعبّأ هذا النموذج من قِبل (مُتخصّص في اللغة العربية/الإنجليزية) برتبة ماجستير على الأقل.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	يوضح توزع الخصائص الديموغرافية لتقديرات المبحوثين.....	94
2.3	يوضح توزُّع الخصائص الدّيموغرافية لأفراد عينة الدّراسة.....	95
3.3-أ	نَتَائِج (Person correlation) بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور من محتواها.....	99
3.3-ب	نَتَائِج (Person correlation) بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور من محتواها.....	100
4.3	نَتَائِج معامل سبيرمان براون ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمحاور الاستبانة ومجالاتها.....	101
5.3	تَوزِيع درجات مقياس ليكرت الخماسي.....	104
6.3	مفاتيح تصحيح الاستبانة.....	104
1.4	المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لمستوى ممارسة مجالات القيادة الرُّوحيَّة.....	107
2.4-أ	المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجالات ممارسة مديري المدارس الحكوميَّة للقيادة الرُّوحيَّة.....	108
2.4-ب	المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لفقرات مجالات ممارسة مديري المدارس الحكوميَّة للقيادة الرُّوحيَّة.....	109
3.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة مستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير الجنس.....	112
4.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لدّراسة مستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.....	113
5.4	المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.....	114

6.4	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.....	116
7.4-أ	المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.....	117
7.4-ب	المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الرُّوحيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة في فلسطين تعزى لمتغير المديريَّة.....	118
8.4-أ	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير المديرية.....	118
8.4-ب	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى القيادة الروحية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين تبعا لمتغير المديرية.....	119
9.4	المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لمستوى مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.....	120
10.4-أ	المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَة لفقرات مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.....	121
10.4-ب	المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَة لفقرات مجالات الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلمي المدارس الحكوميَّة في فلسطين.....	122
11.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.....	124
12.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.....	125
13.4	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين	126

	لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.....	
14.4	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين لمستوى ثقتهم التنظيمية تعزَى إلى متغير سنوات الخبرة.....	127
15.4	نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسّطاتِ تقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة.....	128
16.4	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير المديرية.....	129
17.4	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين حول الثقة التنظيمية تُعزَى إلى مُتغير المديرية	130
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لمجالات الإبداع المهني.....	131
19.4-أ	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة.....	132
19.4-ب	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الإبداع المهني لدى معلمي المدارس الحكوميَّة.....	133
20.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقديرات المبحوثين حول الابداع المهني تبعاً لمتغير الجنس.....	136
21.4	نَتَائِج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لمستوى ابدَاعِهم المِهَني تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.....	137
22.4	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة.....	138
23.4	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخبرة.....	139
24.4	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير المديرية.....	140
25.4	نَتَائِج اختبار (ANOVA) لتقديرات المبحوثين حول الإبداع المهني تُعزَى إلى مُتغير المديرية	141
26.4	نَتَائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الروحية لدى	142

المديرين والثقة التنظيمية لدى المعلمين.....
27.4 نَتائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الروحية لدى المديرين والإبداع المهني لدى المعلمين..... 143

فهرس الملاحِق

رقم المحلق	عنوان المحلق	الصفحة
1.1	الاستبانة بصورتها الأوَّليَّة.....	193
2.1	قائمة بأسماء محكِّمي أداة الدِّرَاسَة.....	199
3.1	الاستبانة بصورتها النهائية.....	200
4.1	كتاب تسهيل المَهَمَّة من وِزَارة التَّربية والتَّعليم.....	206
5.1	كتاب التدقيق اللغوي.....	208

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	إقرار.....	أ
	الشّكر والتّقدير.....	ب
	الملخّص.....	ج
	Abstract.....	د
	الفصل الأوّل: خلفية الدِّرَاسَة وأهمّيَّتها.....	**1**
1.1	المقدّمة.....	1
	.	
2.1	مشكلة الدّراسة وأسئلتها.....	7
3.1	فرضيات الدراسة.....	8
4.1	أهداف الدّراسة.....	10
5.1	أهميّة الدّراسة.....	11
6.1	مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيَّة.....	11
7.1	حدود الدّراسَة.....	13
	الفصل الثّاني: الأدب النظري والدراسات السابقة.....	**14**
1.2	الأدب النّظري.....	14
1.1.2	المحور الأول: القيادة الرُّوحيَّة (Spiritual Leadership).....	14
2.1.2	المحور الثاني: الثّقة التَّنظيميَّة (Organizational Trust).....	34
3.1.2	المحور الثالث: الإبداع المهني (Professional Creativity).....	47
4.1.2	المحور الرابع: نبذة عن التعليم في فلسطين (Schools in Palestine)...	59
2.2	الدّراسات السَّابقة ذات الصّلة.....	65
3.2	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....	91
	الفصل الثَّالث: الطَّريقة والإجراءَات.....	**93**
1.3	منهجية الدراسة.....	93

2.3 مجتمع الدِّرَاسَة..... 93
3.3 عيّنة الدِّرَاسَة..... 94
4.3 أداة الدِّرَاسَة..... 96
1.4.3 صدق أدوات الدِّرَاسَة..... 98
2.4.3 ثبات أدوات الدِّرَاسَة..... 100
5.3 مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة..... 102
6.3 إجراءات الدِّرَاسَة..... 103
7.3 تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدِّرَاسَة)..... 104
8.3 المعالجة الإحصائيّة..... 105

الفصل الرَّابع: نتائج الدِّرَاسَة..... 106
1.4 نتائج الدراسة..... 106

الفصل الخامس: مناقشة النَّتائج والتَّوْصيات..... 145
1.5 مناقشة نتائج الدِّرَاسَة..... 145
2.5 التَّوْصيات..... 167
المصادر والمراجع..... 169
الملاحق..... 193