عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين

سماح نظير محمد طقاطقة

أطروحة دكتوراة

القدس – فلسطين

1447ه – 2025

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين

إعداد

سماح نظير محمد طقاطقة

المشرف: د. أشرف محمد أبو خيران

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة "فلسفة في القيادة والإدارة التربويّة" من البرنامج المشترك بين جامعتي القدس والخليل

القدس – فلسطين

1447ه / 2025

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة الأطروحة

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين.

اسم الطالبة: سماح نظير محمد طقاطقة

الرقم الجامعي: 22211572

المشرف: الدكتور أشرف محمد أبو خيران

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 19\08\2025، من قبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم، وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. أشرف أبو خيران التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: أ.د. عفيف زيدان التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: د. خالد الصرايرة التوقيع:
4. ممتحناً خارجياً: د. صلاح الزرو التوقيع:

القدس – فلسطين

1447هـ - 2025م

الإهداء

إلى من كانت دعواتها سلاحاً لا يُهزم، وسنداً لا يلين، نبع الحنان ، وصاحبة القلب الذي لا يشيخ والدتي الحبيبة

إلى أول معلم، وأول قدوة، من علمني أن العلم رفعة، وأن العزيمة لا تولد إلا من رحم الكفاح والدي العزيز

إلى رفيق أيامي الثقيلة، من كان نور طريقي حين أظلمت، ، وصوتي حين خفت، وسندي في صمت الرحلة وضجيجه، يا من آمنت بي في لحظات شكي، وحملت معي ثقل الطريق دون أن تشتكي، لك في هذا الانجاز روح، ونبض، وحكاية لا تنسى

شريك عمري زوجي العزيز

إلى من سرقوا قلبي، وأعادوه أقوى، من أجلهم اشتد عزمي، وارتفعت همتي

ابنتي وأبنائي الأحباء

إلى من قاسموني الحياة بمرح ومحبة، إلى الذين تركوا في نفسي ذكريات جميلة، أشقائي وشقيقتي رزقهم الله السداد والتوفيق .

إلى أقاربي، وزملائي، وأصدقائي في العمل، ومعارفي الكرام.

إلى كل من علمني حرفا ...

إلى كل من ساندني ولو بابتسامة ...

إلى فلسطين الحبيبة .... والشهداء الأبرار ... والأسرى البواسل ... والجرحى الميامين.

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

الباحثة: سماح نظير طقاطقة

إقرار

أنا الموقِّعة أدناه، مقدِّمة الأطروحة الَّتي تحمل عنوان: "**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين**".

أَقرُّ بأنَّ هذه الأطروحة قُدِّمت لجامعة القدس لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربويّة، وأنَّ ما اشتملت عليه إنَّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأَنَّ هذه الأطروحة ككُل، أو أيَّ جزء منها، لم يُقدَّم من قبل لنيل درجة، أو لقب علميّ، أو بحثيّ لدى أيّة مؤسسة تعليمية، أو بحثية أخرى.

Declaration

I, the undersigned, the author of the dissertation with the title:

"The Degree of Practice of Transformational Leadership by Public Secondary School Principals in Palestine and Its Relationship to Delegation of Authority and Teachers' Professional Commitment".

I acknowledge that this thesis was submitted to Al-Quds University to obtain the degree of Doctor of Philosophy in Educational Leadership and Administration, and that what it contains is the product of my own effort, except for what has been indicated wherever mentioned, and that this thesis as a whole or any part of it has not been previously submitted to obtain a degree. Or a scientific or research title at any other educational or research institution.

Student Name: Samah Nazeer Mohamad Taqatqa **اسم الطالبة: سماح نظير محمد طقاطقة**

The Signature **التوقيع:**

Date:28\08\2025 **التاريخ: 28\08\2025**

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه من قبل ومن بعد، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.
وفاءً وتقديراً واعترافاً مني بالجميل، أتقدم بجزيل الشكر لكل المخلصين الذين لم يدخروا جهداً في دعمي ومساندتي في إعداد أطروحتي هذه، وأخص بالذكر مشرفي ومرشدي وأستاذي الفاضل الدكتور أشرف محمد أبو خيران، على ما بذله من جهد في إشرافه على هذه الأطروحة، وتكرمه بنصحي وتوجيهي، والذي منحني من جهده وفكره الكثير، فكان نعم المعلم والمرشد والداعم، وكان لرحابة صدره وأسلوبه المتميز أكبر الأثر في إتمام هذه الأطروحة، فله مني كل الشكر والتقدير.
كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل: د. خالد الصرايرة، د. صلاح الزر، وأ.د. عفيف زيدان لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وما أبدوه من ملاحظات لإثرائها وتسديدها، وكل الشكر لأساتذة جامعة القدس، وأساتذة الجامعات الأخرى المحكمين لأداة الدراسة، ولكل من قام بتسهيل مهمة تطبيقي لهذه الدراسة في المدارس الفلسطينية الثانوية الحكومية، والمعلمين فيها، فلهم مني جميل العرفان.
والشكر والتقدير لكل من كان عونا لي في إنجاز هذه الأطروحة، وأسأل الله العلي العظيم لهم جميعا التوفيق والفلاح.
وأخيرا أرجو الله - العلي القدير– أن أكون قد وفقت في تحقيق الهدف المنشود من هذه الأطروحة خدمة للعلم وأهله.

الباحثة: سماح نظير طقاطقة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية، ومدى ارتباطها بكل من تفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت عينة الدراسة على (409) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُورت أداة مكونة من أربعة أجزاء شملت (55) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس الثانوية في فلسطين كان مرتفعاً، وكذلك كان مستوى تفويض السلطة من قبل هؤلاء المديرين، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة القيادة التحويلية أو تفويض السلطة تعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة. وكذلك لم تظهر فروق في مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين تعزى لتلك المتغيرات.

وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة القيادة التحويلية وتفويض السلطة، حيث بلغ معامل الارتباط حوالي (0.90). كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والانتماء المهني، حيث بلغ معامل الارتباط قرابة (0.56).

وفي ضوء النتائج، أوصت الباحثة بضرورة دعم وتطوير ممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس، وتعزيز توجههم نحو تفويض السلطة، مع المحافظة على المستوى المرتفع للانتماء المهني لدى المعلمين والعمل على تنميته.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، تفويض السلطة، الانتماء المهني، المدارس الثانوية الحكومية، المديرون، المعلمون، فلسطين.

The Degree of Practice of Transformational Leadership by Public Secondary School Principals in Palestine and Its Relationship to Delegation of Authority and Teachers' Professional Commitment.

Prepared by: Samah Nazir Mohammad Taqatqa

Supervised by: Dr. Ashraf Mohammad Abu Khayran

Abstract

This study aimed to examine the extent to which public high school principals in Palestine practice transformational leadership and to explore its relationship with both the delegation of authority and teachers' professional commitment. The study employed a descriptive-correlational design. The sample consisted of 409 teachers from public high schools, selected using a stratified random sampling method. To achieve the study objectives, a four-part instrument comprising 55 items was developed, and its validity and reliability were confirmed .The results indicated that the level of transformational leadership practiced by public high school principals in Palestine was high, as was the level of authority delegation by these principals, alongside a high level of professional commitment among teachers .The findings also revealed no statistically significant differences in the levels of transformational leadership or authority delegation attributable to gender, educational qualification, or years of experience. Similarly, no differences were found in teachers' professional commitment due to these variables.

Furthermore, the results demonstrated a strong, statistically significant positive relationship between transformational leadership and authority delegation, with a correlation coefficient of approximately 0.90. A moderate, statistically significant positive relationship was also found between transformational leadership and professional commitment, with a correlation coefficient of about 0.56 .In light of these findings, the researcher recommended supporting and developing transformational leadership practices among school principals, promoting their tendency to delegate authority, while maintaining and further enhancing the high level of professional commitment among teachers.

Keywords: Transformational Leadership, Delegation of Authority, Professional Commitment, Public Secondary Schools, Principals, Teachers, Palestine.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

تُعد التربية ظاهرة اجتماعية، ذلك لأنها لا تتم في فراغ أو دون وجود المجتمع، إذ لا وجود لها إلا بوجود المجتمع، وفضلاً عن ذلك فإن وجود الإنسان الفرد المنعزل عن مجتمعه أو جماعته لا يمكن تصوره. والتربية في كل أحوالها لا تهتم بالفرد منعزلاً عن المجتمع بل تهتم بالفرد والمجتمع معاً وفي وقت واحد ومتزامن من خلال اتصال الفرد بمجتمعه وتفاعله معه سلباً وإيجاباً. وتؤدي التربية دوراً مهماً وخطيراً في حياة الأمم فهي أداة المجتمع في المحافظة على مقوماته الأساسية من أساليب الحياة وأنماط التفكير المختلفة وتعمل هذه الأداة على تشكيل مواطنيه والكشف عن طاقاتهم واستثمارها وتعبئتها. وتكمن أهمية التربية في أنها عملية ضرورية للفرد والمجتمع حيث أنها تعمل على تنمية الإنسان في جميع النواحي ليكون فرداً صالحاً لمجتمعه وبالتالي تتطور الشعوب وترقى اجتماعياً واقتصادياً، تنقل المبادئ والأفكار للأجيال اللاحقة فهي وسيلة اتصال فعالة بين الأفراد تعمل على استمرارية ثقافة المجتمع ثم إنها عامل أساس في بناء الدولة العصرية المتحضرة.

والإدارة التربوية هي مجموعة من العمليات المتكاملة التي تقوم على وظائف محددة مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وذلك لتحقيق أهداف المؤسسة. ولكل مؤسسة إدارة خاصة بها تتماشى مع أهدافها. لذلك، أن الإدارة التربوية أو الإدارة التعليمية هي الطريقة التي يتم من خلالها توجيه التعليم في مجتمع معين، ويشترط أن تتماشى هذه الطريقة مع الاتجاهات الفكرية والأوضاع الأيديولوجية الخاصة بهذا المجتمع، من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. ويمكن أيضاً تعريف الإدارة التربوية على أنها كل عمل منسق يسعى في نهاية الأمر لخدمة التربية والتعليم، وتحقيق جميع

الأهداف التربوية التي تتماشى في مجملها مع طبيعة الأهداف التي تم وضعها للتعليم (الدعيلج، 2009).

إن الإدارة التربوية وإن كانت تمثل المستويات الإدارية العليا، فهي تشارك برسم السياسة التربوية المستمدة من فلسفة الدولة وطموحاتها، فتتم ترجمة استراتيجية الدولة التربوية إلى خطط وبرامج تشمل كامل النظام التربوي بحيث يشارك في تنفيذها مستويات مختلفة، منها إدارات ومؤسسات ولجان ومجالس تدير هذا النظام الذي يربط النظام المجتمعي العام بالمؤسسات التربوية، التي تتم فيها عمليات التربية في مستوياتها المختلفة، وكل هذا النشاط والأداء ضمن تاريخ المجتمع وثقافته وحضارته وتطلعاته المستقبلية. إنها من أهم قطاعات التنظيم الإداري العام وسبب من أسباب التطور والتقدم، وقد اكتسبت أهميتها الخاصة لارتباطها الوثيق والدائم بالأوجه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهذا المجتمع (رضوان، 2006).

أما الإدارة المدرسية فهي جميع الجهود، والأنشطة، والعمليات من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة، والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين، بغرض بناء، وإعداد التلميذ من جميع النواحي، بحيث يستطيع أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحلية، ويهم في تقدم مجتمعه (دياب، 2001) وتأتي أهمية الإدارة المدرسية من خلال قيامها بمهمة تسهيل نظام العمل في المدرسة، وتطويره، وتنظيم العمل بشكل يساعد على إتمام العمليات التربوية بكفاءة وفاعلية، وهي فضلا عن أنها تساعد على تعليم الطلبة، إلا أن أهميتها تكمن فيما تقدمه من خدمات مدرسية للمدرسين والطلبة، ليؤدوا أعمالهم، وتحصيلهم، في جو من التعاون والإخاء والاحترام المتبادل (العجمي، 2000). ورأى مرسي (2001) أن الإدارة المدرسية وسيلة لإيجاد التعاون المثمر، الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، ولا يتم ذلك إلا من خلال إدارة فاعلة، قادرة على تمكين المعلمين من أداء مهماتهم على أكمل وجه وأتمه، ومن دورها الكبير في تربية الفرد وإعداده للحياة.

ليس بمستغرب أن تتجه الدول وهي تسعى إلى تطوير نظم التعليم إلى إيجاد قيادات تربوية فاعلة ومدربة تدريباً يتناسب وتحديات عصر التغيرات، فتطوير المؤسسة التعليمية يتطلب قادة أكفاء على مستوى يتناسب وحجم الطموحات والتحديات التي تمثلها وتتضمنها عملية التطوير المنشود من خلال التأثير الإيجابي المباشر وغير المباشر على العاملين، والذي يمثّل تفاعلهم مع بعضهم بعضاً ومع قيادتهم المحور الرئيس في نجاح العمل وتطويره. ومع تسارع عمليات التغيير وتنوع مجالاته وظهور العديد من التداعيات على المؤسسات، توجه البحث والدراسات العلمية نحو دراسة التغيير وكيفية إدارته بما يحقق البقاء والاستمرار والمنافسة، وبرزت العديد من النظريات والنماذج في القيادة الإدارية ومن أهمها نظرية القيادة التحويلية (الهديرس، 2020).

وتعد القيادة من الموضوعات المهمة التي شغلت العالم منذ القدم، وعلى الرغم من اتفاق العديد من الباحثين والدارسين على استراتيجيات القيادة الكفؤة والفاعلة، إلا أن ما صلح منها في الماضي لا يصلح في الوقت الحاضر أو في المستقبل (Piel, 2008). ورأى صبري (2010) أن بيئة الأعمال المتفاعلة والمتغيرة دفعت مؤسسات الأعمال إلى ضرورة المداومة على التكيف الدائم مع التغيرات البيئية وتعديل أوضاعها وتجربة المبتكرات والإبداعات الجديدة لضمان بقائها، مما تطلب البحث عن نماذج جديدة للقيادة تتواءم مع هذه التطورات، وتتخلى عن الهيكل الهرمي التقليدي، وأن تتبنى التصاميم التنظيمية المرنة المتصفة بالكفاءة والتوجه المستقبلي. أما البواب (2014) فأشار إلى أن القيادة تؤدي دوراً مهماً داخل المؤسسات والمؤسسات في نجاحها وصيرورتها، لما لها من دور كبير يمكن المؤسسة من القيام بوظائفها المنوطة بها، من تخطيط، وتنظيم، ورقابة، أي أن القيادة محور مهم ترتكز عليه مختلف النشاطات داخل المؤسسات والمؤسسات العامة منها والخاصة، وبتقدم، وتطور المؤسسات والمؤسسات وكبر حجمها، تطور مفهوم القيادة ليأخذ أشكالاً متعددة ما بين دكتاتورية، وديمقراطية، ومتسلطة ... الخ من أنواع القيادات، وصولاً إلى ما يعرف بالقيادة التحويلية، والتي اعتمدت على مفهوم التحويل، والإجراء، للتمييز بين القيادة والإدارة. وراى الخوالدة (2011) بأن القيادة هي علم وفن شأنها شأن الإدارة، وما من شك أن نجاح رسم الخطط وصناعة القرارات السياسية الإدارية ووضعها موضع التنفيذ، لا يمكن أن تكون إلا بتوجيهات القيادة الإدارية الحكيمة ورقابتها، فالقيادة الناجحة أساس ضروري لأي تنظيم، ابتداء بالأسرة، وانتهاء بالدولة، وتعد القيادة من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي، لأن القادة يقومون بدور رئيس فيه، إذ يؤثرون في توجيه نشاط الجماعة، وفي مدى إنتاجها، والروح السائدة بين أفرادها.

أما مصطفى (2005) فرأى أن أسلوب القيادة التحويلية من الأساليب التي ظهرت في مجال القيادة حديثاً، حيث يقوم هذا الأسلوب على أساس وجود علاقة مشتركة لكل من القادة والأتباع، فالقائد التحويلي له دور تعليمي مهم، ولديه ممقدرة على توحيد الأفراد ذوي الاهتمامات الفردية من خلال العمل على تحقيق أهداف عليا تؤدي إلى تغيير مؤثر، وله طابع تحويلي في المؤسسة أو المؤسسة، فالقادة التحويليون لا بد أن يتبنوا عملية التغيير، وأن يتعلموا كيفية التأثير في الآخرين بهدف إيجاد عمليات تغيير ديناميكية، وأن يسعوا بشكل دائم لتنظيم التغيير وعدم رفضه. ويضيف العازمي (2006) أن القيادة التحويلية تميز ما بين القيادة والإدارة في طبيعة العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، حيث تميز القيادة التحويلية بين العلاقات التحفيزية مع مرؤوسيهم، والقادة ذوي العلاقات المنفعية للوصول إلى النتائج، فالقيادة التحويلية كما عرفها العازمي بأنها مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الانجاز والتطوير الذاتي، والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمؤسسة ككل. وراى بازرباشي (2010) أن القيادة التحويلية اليوم تعتبر من

أكثر النظريات القيادية شهرة لتحويل المؤسسات، وهي القيادة التي تحتاجها مؤسسات اليوم ذات التغير المتسارع، فهي تقوم على إحداث تغييرات جذرية عن طريق إقناع المرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الذاتية من أجل الصالح العام للمؤسسة، وتوسيع اهتمامهم، وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية وأهداف المؤسسة، حيث ظهر مصطلح القيادة التحويلية على يد بيرنز (Burns, 1978) في كتابه "القيادة"، حيث يصف أنواعاً مختلفة من الأنماط القيادية والقادة، وأهم نمطين للقيادة الإدارية التي رآها بيرنز في كتابه هما القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية.

واشار حسن (2013) إلى القيادة التحويلية على أنها نمط قيادي يرتكز على إيجاد الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، بهدف التغيير والتطوير، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني، ويمكن للعمل التعاوني الذي تسعى القيادة التحويلية إلى نشر ثقافته، والعمل به بين العاملين في المؤسسة التعليمية على تحقيق الاتقان في العمل، وعلى استشراف مستقبلهم، وأن ينمي لديهم الإحساس بالأمل والتفاؤل، وبث طاقة إيجابية في نفوسهم، وتشجيعهم على العمل. وتساعد القيادة التحويلية على تعرف الأفراد لمهماتهم وأدوارهم، والعمل على تحديد التزامهم، وإعادة بناء النظم والقواعد العامة، التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم.

بينما راى عبد المولى (2015) بأن القيادة التحويلية تُعد من أكثر الأنماط القيادية شهرة لإدارة وقيادة المؤسسات، فهي نوع من أنواع القيادة الذي تحتاجه المؤسسات ذات التغيير المتسارع، فتحدث تغييرات جذرية عن طريق إقناع المرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الشخصية، وذلك من أجل الصالح العام للمؤسسة، وتوسيع اهتماماتهم، وتعميق مستوى إدراكهم، وقبولهم لرؤية وأهداف المؤسسة، عن طريق التأثير بالكاريزما، والاهتمام الفردي، والتشجيع الإبداعي، فهي عملية التغيير التي يقودها قائد المؤسسة لتحقيق رؤية خادمة للمؤسسة.

ومن السمات الجوهرية للقيادة التحويلية، التمكين، حيث أن سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للموظفين في الصفوف الأمامية، حتى يتم تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لطلبات الموظفين، ومشكلاتهم، واحتياجاتهم. ويتضح أن فكرة التمكين تتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة، وبالتالي يتم التركيز على التوجه، والتحول إلى قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور، وهذا بدوره يتطلب تغييراً جذرياً في أدوار العمل، ومن ثم العلاقة بين القائد والمرؤوسين. أما بالنسبة لدور القائد فيتطلب التحول من التحكم، والتوجيه، إلى الثقة والتفويض، وأما بالنسبة لدور المرؤوسين، فيتطلب التحول من اتباع التعليمات، والقواعد، إلى المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وأن القائد التحويلي يهدف لنقل العاملين معه من مرتبة العامل المنفذ، إلى مرتبة القائد، وفق رعاية فردية، وجماعية، من خلال تشجيع الأفكار، والمبادرات الإبداعية، ودعم العمل الفريقي التعاوني (الحريري، 2009).

ورأى أبو بكر (2015) أن تفويض السلطة يُعد عاملاً أساسياً في الإدارة التربوية، حيث يصل بإسهامات الطاقم التربوي في المؤسسة إلى الحد الأقصى لها، حيث أن عملية التفويض تتضمن هذا حقيقياً، فإذا ما وُجد الشخص الواعي، ووضعت تحت يديه التعليمات المحددة، وتفاصيل العمل، والمصادر الصحيحة، والسلطة الكافية، وبعد ذلك شعر بالثقة، وأخذ جواز الاعتماد للقيام بهذا العمل، فمن المؤكد سيكون محل ثقة تتسم بالممقدرة على المنافسة، لتنفيذ الأعمال بدرجة تجعل الاستثنائية منها، أو الخاصة جداً، هي التي ترجع للمدير فقط. فعملية تفوض السلطة تزيل عن كاهل المدير في المؤسسة التربوية الكثير من الأعمال الشكلية المعتادة في المؤسسة، وتفسح له المجال للعناية بالأمور، والمهمات ذات الطبيعة العامة، كوضع السياسات، والبرامج، والخطط المتعلقة بالأهداف العليا للمؤسسة التربوية، كما أنها تدفع حركة العمل في المؤسسة إلى الأمام، إذ أنها تسهم في الكشف عن ممقدرات الطاقم التربوي في المؤسسة، وترفع من روحهم المعنوية.

وقد أشار المطيري (2021) إلى أن استخدام المدير لأحدث الأنماط، والأساليب الإدارية، من تفويض السلطات، وتبنيه لأنماط قيادية تسمو بالعمل الإداري نحو تحقيق أهدافه، من شأنها أن تعمل على تربية، وتدريب المرؤوسين على تحمل المسؤولية، واكتساب الخبرات بالممارسة العملية، وتشجع كل معلم على الإحساس بانتسابه لهيئة التدريس، وتوفر الثقة بين معلمي المدرسة والإدارة، وتمكن جميع العاملين بالمدرسة من إبداء آرائهم بحرية، وتوفر المعلومات للجميع، وتوزع الأعباء التدريسية، والأنشطة اللاصفية على العاملين في المدرسة، وفقا لممقدراتهم، واستعداداتهم، وظروفهم، ومساعدة المعلمين على النمو علمياً ومهنياً.

كما أن القيادة التحويلية، تؤثر في متغيرات سلوكية كثيرة لدى المرؤوسين، ومنها الانتماء المهني للمعلمين. ويُعد الانتماء من المفاهيم التي نالت الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين في قطاع التربية والتعليم، حيث يُعد من الحاجات الإنسانية الأساسية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وهو من الحاجات الأساسية التي تدفع بالإنسان للنشاط باتجاه ترضى عنه المجموعة التي يرغب ذلك الفرد بالانتماء لها، سواء أكانت هذه المجموعة البشرية أسرته الخاصة أو مجموعة الرفاق، أم جماعات مهنية، أم أي مجموعة أخرى تشعره بأنه جزء من مجتمع أم وطن أم أمة (العيد وسلامة والصوفي، 2021). بينما راى القريوتي (2011) أن الانتماء المهني يُعد من الأمور بالغة الأهمية مؤشراً لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته سواء الأسرية والاجتماعية، فمن هنا أصبحت التنظيمات الناجمة وقادتها المتميزون تهتم بالأفراد العاملين وتوليهم العناية المناسبة، وأخذت أيضاً تبذل الجهد وتنفق الأموال الطائلة لاختيار أفضلهم كفاءة، فتقوم بتدريبهم تدريباً مناسباً يتفق ومتطلبات العمل وتمنحهم الحوافز المادية والمعنوية والتي من الممكن أن تسهم في سد احتياجاتهم المختلفة، وفي المقابل فإن كل ما هو مطلوب من هؤلاء هو الانتماء لهذه التنظيمات والإخلاص في خدمتها وتقديم

الأداء والجهد المتميز لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، ويظهرون رغبة قوية في عدم تركها والانتقال منها إلى غيرها فيما يعود عليها بالفوائد الكثيرة.

وراى البرادعي (2009) أن الانتماء بمفهومه البسيط يعني الارتباط والانسجام، والإيمان مع المنتمي إليه وبه، وعندما يفتقد الإيمان فهذا يعني أن هناك خللاً، ومع هذا الخلل تسقط صفة الانتماء، كما أن الانتماء كمفهوم ينتمي إلى المفاهيم النفسية الاجتماعية، ويعني الاقتراب، والاستمتاع بالتعاون، أو التبادل مع الآخرين، وفي الحقيقة أن دافع الانتماء إذا توفر لدى الفرد وتحفز، يبلغ من القوة بحيث يستطيع تحويل الكثير من سلوكياته، حتى يصبح سلوكاً مطابقاً لما يرتضيه المجتمع. فعندما ينضم الفرد إلى الجماعة، يجد نفسه في كثير من الأحيان مضطراً إلى التضحية بكثير من مطالبه الشخصية، ورغباته، في سبيل الحصول على القبول الاجتماعي من أفراد الجماعة، وتجده يساير معايير الجماعة، وقوانينها، وتقاليدها.

واشار عريقات (2003) إلى أن أهم عناصر الانتماء المهني، نوعية الإشراف والعلاقات مع الرؤساء المباشرين، وسياسة الإدارة في تنظيم وتوفير ظروفه الملائمة، والعلاقة مع العاملين، والراتب، وفرص الترقية والتقدم في العمل، ومزايا العمل في المنشأة، والأمن والسلامة والاستقرار في العمل ومسؤولية العمل وإنجازه والمكانة الوظيفية للفرد والاعتراف به وتقديره وساعات العمل. وراى سلعوس (2007) أن تلبية احتياجات المعلمين الوظيفية والشخصية، وتوفر الخدمات العامة لهم في المؤسسات التعليمية من شأنها أن تعمل على تعزيز أواصر الألفة والانتماء وتحسين الانتماء المهني لدى المعلمين نحو مؤسستهم التعليمية، مما يؤدي إلى التناغم مع الهدف الأساسي الذي وجدت الإدارة التربوية من أجله ألا وهو تطوير العملية التعليمية، وتقديم الخدمات لجميع العاملين بما فيهم المعلمين، وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية، وتحسين المناخ المدرسي ليساعدهم علي تحسين أدائهم وفعاليتهم التعليمية. فقد أكدت العديد من الدراسات السيكولوجية أن سعادة الإنسان في حياته مرتبطة بسعادته في عمله. بينما راى غنيم (2007) أن الالتزام المهني أصبح مؤشراً مهماً في الدلالة على نجاح المؤسسات، فالحماسة والإخلاص في العمل من صفات عضو في هيئة التدريس الملتزم والمتفاني، فنرى بعض أعضاء هيئة التدريس يعتزون بانتمائهم لجامعاتهم ومهنتهم، ويعملون بجد ونشاط ويدأبون على تحقيق أهداف الجامعة، ونرى آخرين لا يترددون في التغيب أو التأخر ويكتفون بالحد الأدنى من الإنجازات المطلوبة، هذا إن لم يتركوا الجامعة ويغتنموا أية فرصة عمل أخرى تعرض عليهم، مما يؤثر سلباً في أداء الجامعة وأهدافها، فالالتزام التنظيمي حاجة ماسة لكل مؤسسة.

وتأسياً على ما سبق، جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة، والانتماء المهني لدى المعلمين، مما يظهر أهمية هذه الدراسة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتُها

تكمن مشكلة الدراسة في التحديات التي فرضت على مديري المدارس تطبيق نمط قيادي حديث، بالفضلاً عن التطورات التي ظهرت في المجال التربوي، وما رافقها من تحول الدور التقليدي لمدير المدرسة الذي كان يقتصر على تسيير أمور المدرسة، إلى أدوار متنوعها أبرزها تطوير، ورفع كفاية العملية التعليمية. وقد أكدت مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم القيادة التحويلية، وأهميتها، وضرورة ممارستها، لما لها من أثر على سلوك التابعين، مثل دراسة العزايزة (2020)، ودراسة عمايرة وعاشور (2020)، ودراسة أبو غيث (2022). ويعد تفويض السلطة في المؤسسات أحد سبل نجاحها، وهذا التفويض يجب أن يتم وفق ضوابط تعتمد على عدد من المعايير فيها في المستوى العلمي والخبرة والكفاءة، وقد أكدت الكثير من الدراسات على اعتبار القيادة التحويلية وتفويض السلطة أصبحا يشكلان بعدا أساسيا للقيادة الفاعلة، كدراسة بكري (2020)، ودراسة الهواشلة والجندي (2024).

وانطلاقًا من موقع الباحثة من خلال عملها في المجال التربوي كمعلمة عاملة في إحدى المدارس الحكومية في فلسطين، وطالبة دكتوراه متخصصة في القيادة والإدارة التربوية، فقد أتيح لها التفاعل اليومي المباشر مع ممارسات مديري المدارس، وملاحظة أساليب القيادة المتبعة، ومدى انعكاسها على بيئة العمل المدرسي، سواء من حيث تفويض الصلاحيات أو تعزيز الانتماء المهني لدى المعلمين. وقد لاحظت الباحثة تباينًا واضحًا في أنماط القيادة وممارسات التفويض من مدرسة إلى أخرى، مما أثر – من وجهة نظرها – على دافعية المعلمين وانخراطهم المهني. هذا التفاعل المهني والبحثي العميق دفع الباحثة إلى دراسة هذه الظاهرة بصورة علمية ومنهجية، سعيًا لفهم طبيعة العلاقة بين ممارسات القيادة التحويلية لدى المديرين، ومستوى تفويضهم للسلطة، وانعكاس ذلك على انتماء المعلمين المهني، بما يُسهم في تقديم نتائج وتوصيات تسهم في تحسين بيئة العمل التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

وعلى ضوء ما سبق، تتحد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة، والانتماء المهني لدى المعلمين؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الثمانية الآتية:

أسئلة الدراسة:

1- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

2- **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

3- **السؤال الثالث:** ما مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

4- **السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

5- **السؤال الخامس:** ما مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

6- **السؤال السادس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

7- **السؤال السابع:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة لديهم؟

8- **السؤال الثامن:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة انبثق عن السؤال الثاني والرابع والسادس والسابع والثامن الفرضيات الصفرية الآتية:

وقد انبثقت عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد انبثقت عن السؤال الرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد انبثقت عن السؤال السادس الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد انبثقت عن السؤال السابع الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى تفويض السلطة.

وقد انبثقت عن السؤال الثامن الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

4.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المداس الثانوية الحكومية في فلسطين وعلاقتها بتفويض السلطة، والانتماء المهني لدى المعلمين، من خلال:

1- تحديد درجة ممّارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.
2- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
3- التعرف إلى مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس في فلسطين.
4- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
5- تبيان مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.
6- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
7- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة لديهم؟

8- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين؟

5.1 أهمية الدراسة

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في جانبين: النظري والتطبيقي، وذلك على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية**

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية، ويؤمل من هذه الدراسة في تحقيق:

- الإسهام في تحديد أهم ممارسات القيادة التحويلية التي يمكن أن تسهم في تطوير الأداء القيادي وتحسين واقع أداء المعلمين.
- فتح آفاق جديدة للباحثين لاستكشاف هذا المجال من خلال توصيات الدراسة، مما يدعم التطور المنشود ويضيف معرفة جديدة في مجالي الفكر الإداري والتربوي ويعزز البحث العلمي.
- الربط بين متغيرين أساسيين في مجال القيادة، وهما القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض السلطة، وتأثيرهما على الانتماء المهني لدى المعلمين، ما يركز على تحسين الأداء القيادي ومستوى تفويض السلطة، وتعزيز الانتماء المهني.
- إثراء المكتبة العربية في موضوعات القيادة بشكل عام، وتفويض السلطة لدى المديرين بشكل خاص.

- **الأهمية التطبيقية**

يؤمل أن تفيد الجهات الآتية من هذه الدراسة:

- وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في فلسطين، من خلال تزويدهم بأساليب قيادية حديثة تهدف إلى إيجاد بيئات عمل إيجابية ومتعاونة.
- مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام، والكوادر التربوية (المديرين والمعلمين) لتعزيز ممارساتهم القيادية.
- الباحثين المهتمين بمجال القيادة والتطوير التربوي، ومراكز البحث العلمي التابعة لوزارة التربية والتعليم، من خلال اطلاعهم على الأدبيات النظرية والنتائج والتوصيات، وإمكانية تطبيق الدراسات المشابهة على عينات ومجتمعات أخرى.

6.1 حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.
الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية الواقعة في المحافظات الشمالية في فلسطين.
الحد الزماني: تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو خلال العام الدراسي 2025/2024.
الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين وعلاقتها بتفويض السلطة، والانتماء المهني لدى المعلمين من وجهة نظرهم.
الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في عنوان الدراسة.
الحدود الإجرائية: تقتصر تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة، المتمثل في المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، ويعتمد تعميم النتائج أيضًا على درجة صدق وثبات أداة الدراسة ودقة استجابات أفراد عينة الدراسة لهذه الأداة.

7.1 مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات سيتم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً وعلى النحو الآتي:

- **القيادة التحويلية Formational Leadership**

العملية التي تحفز النشاط الهادف لدى الآخرين، والتأثير في معتقداتهم الشخصية، فالقائد الأكاديمي هو القائد الذي يوجه العاملين للعمل بروح الفريق، ويحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة، وإنجاز المهمات (الرشيدي، 2018: 6).

- **وتعرفها الباحثة إجرائيا ً بأنها:** ممقدرة القائد على تنمية وتطوير مرؤوسيه وتحفيزهم نحو التكيف ومعالجة التغيرات التي قد تحدث في بيئة العمل من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي، والتقليل من شعورهم بالعزلة، بما يحقق أهداف المدرسة، وكما تقيسه الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- **تفويض السلطة Delegation of authority**

هو عبارة عن عملية إعطاء المسؤولية، ومنح السلطة اللازمة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة المؤسسة، وتحقيق أهدافها (مصطفى، 2012: 304).

وتعرف الباحثة تفويض السلطة اجرائياً بأنها: منح أو تخويل بعض سلطات المدير للمعلمين مع استمرار مسؤولية المدير عن نتائج هذه السلطة المخولة، فالتفويض هو دفع بالسلطة من المستويات الأعلى إلى العاملين في المستويات الأدنى، فلا يمكن إعطاء مسؤولية للفرد دون منحه التفويض اللازم لإكسابه السلطة المطلوبة لإنجاز المهمات. وممقدرة على تكوين ترابطات يمكن تنميتها وتطويرها حسب مقدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمؤسسات، وكما تقيسه أداة الدراسة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- **الانتماء المهني Professional affiliation**

هو استثمار متبادل بين الفرد والمؤسسة، باستمرار العلاقة التعاقبية، يترتب عليه أن يسلك الفرد سلوكاً يفوق السلوك الرسمي المتوقع منه، والمرغوب من جانب المؤسسة، ورغبة الفرد في إعطاء جزء من جهده من أجل الإسهام في نجاح واستمرارية المؤسسة، والاستعداد لبذل مجهود أكبر، والقيام بأعمال تطوعية، وتحمل مسؤوليات إضافية (العوفي، أشواق، 2019: 3).

- **وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:** الاندماج والمحبة، وشعور الموظف بأنه جزء مكمل ومرتبط بهذه المنظومة، ويقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس الانتماء المهني، والذي طورته الباحثة لهذا الغرض.
- **المدارس الثانوية الحكومية**

هي المؤسسات التعليمية التي تضم الفرعين العلوم الإنسانية والفرع العلمي ومدتها سنتان (الصفين الحادي عشر والثاني عشر)، ويعد الطلبة هنا لامتحان الثانوية العامة (التوجيهي)، والذي يمكن الناجحين منهم الالتحاق بالجامعات (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017).

- **المحافظات الشمالية**

وتشمل (11) محافظة في الضفة الغربية، وهي: محافظة القدس، ومحافظة جنين، ومحافظة طوباس، ومحافظة طولكرم، ومحافظة نابلس، ومحافظة قلقيلية، ومحافظة سلفيت، وحافظة رام الله والبيرة، ومحافظة أريحا، ومحافظة بيت لحم، ومحافظة الخليل (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2023).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 مقدمة:

تعرض الباحثة في هذا الجزء الأدب النظري، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وعلى النحو الآتي:

وتناولت الباحثة عرض الأدب النظري المرتبط بهذه الدراسة وفق المحاور الأربعة الآتية: القيادة التحويلية، وتفويض السلطة، والانتماء المهني، والنظام التعليمي في فلسطين، وعلى النحو الآتي:

2.2 المحور الأول: القيادة التحويلية (Transformational Leadership)

إن القيادة التربوية هي الأساس الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسات التربية، وبغيرها لا يمكن تحقيق أي نقلة فعلية، أو تطور حقيقي في هذه المؤسسة، فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، ومتعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منه ممقدرة على التعامل معهم بغض النظر عن اختلاف الأفراد، مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل الوصول إلى أهدافهم المنشودة، فمن هذا المنطق احتلت القيادة التربوية مكانا رئيسا في علم الإدارة (الداعور، 2007).

وتُعد القيادة عاملاً محورياً في السلوك البشري التنظيمي، لما لها من دور أساسي في تحفيز الإبداع لدى الموظفين من خلال توفير بيئة عمل داعمة، مما يسهم في تقدم المؤسسات ونجاحها. فهي تمثل صلة الوصل بين الموارد البشرية والتوجهات الاستراتيجية، وتشكل الأداة التي تُصاغ من خلالها السياسات وتُحل المشكلات، كما تسهم في تنمية الكوادر البشرية وتطويرها، إذ يُنظر إلى القادة كنماذج يُحتذى بها في السلوك والإنجاز(طقاطقة، وأبو خيران، 2024).

وتعددت التعريفات للقيادة واختلفت، فمنهم من نظر إليها من جهة تربوية، ومنهم من اعتبرها وظيفة اجتماعية، ومنهم من ربطها بشخصية القائد، فترى مدين (2013) بأنها " فن التعامل مع الآخرين على اختلاف أجناسهم وثقافاتهم، ودياناتهم، وأنماط سلوكهم، والمقدرة على كسب احترامهم، وطاعتهم، وثقتهم، وتعاونهم". أما الحديدي (2009) فيعرفها بأنها: " المقدرة على التأثير في المرؤوسين، أو المساعدين، من خلال الاتصال، والحفز، والتوجيه، لتهيئة وتنمية روح الفريق، بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المخططة. بينما يصنف عليوة (2011) القيادة إلى القيادة الرسمية، وهي القيادة التي تمارس مهماتها وفقا لمنهج التنظيم (أي اللوائح والقوانين) التي تنظم أعمال المؤسسة، فالقائد الذي يمارس مهماته من هذا المنطق، تكون سلطته، ومسؤولياته محددة من قبل مركزه الوظيفي، واللوائح، والقوانين المعمول بها. أما القيادة غير الرسمية فهي القيادة التي يمارسها بعض الأفراد في المؤسسة وفقا لممقدراتهم، ومواهبهم القيادية، وليس من مركزهم ووضعهم الوظيفي، فقد يكون البعض منهم في مستوى الإدارة التنفيذية، أو الإدارة المباشرة، إلا أن مواهبه القيادية، وقوة شخصيته بين زملائه، ومقدرته على التصرف، والحركة، والمناقشة، والإقناع، يجعل منه قائدا ناجحا.

فمثلا القيادة الأخلاقية تُسهم في تشكيل سلوك المرؤوسين وتوجيه اتجاهاتهم بما يتماشى مع القيم والرؤية الأخلاقية المشتركة للمؤسسة، مما يعزز مناخاً من الثقة المتبادلة والتعاون بين جميع الأطراف المعنية. وتُعد عناصر القيادة الأخلاقية مرتكزاً أساسياً في تحديد سلوك القائد واتجاهاته، حيث تتكامل هذه العناصر لتُنتج نمطاً قيادياً قادراً على اتخاذ قرارات مسؤولة تعود بالفائدة على جميع أفراد المؤسسة التربوية، وتدعم بيئة عمل قائمة على العدالة والنزاهة والاحترام المتبادل (أبو خيران، 2025).

وترى الباحثة ان القيادة الأخلاقية تُعد أحد الركائز الجوهرية التي تدعم فاعلية القيادة التحويلية، حيث يسهم التزام القائد بالقيم الأخلاقية في توجيه سلوك العاملين وتنمية اتجاهاتهم بما يتماشى مع الرؤية الأخلاقية الجماعية للمؤسسة التربوية. وتنعكس مكونات القيادة الأخلاقية، مثل النزاهة والعدالة والمسؤولية، على سلوك القائد التحويلي في تعزيز الثقة المتبادلة، وتحفيز الأفراد نحو تحقيق الأهداف المشتركة. وبهذا، تصبح القيادة الأخلاقية عنصراً مكملاً للقيادة التحويلية، من خلال تمكين القائد من اتخاذ قرارات تستند إلى الاعتبارات الأخلاقية وتحقق المنفعة الشاملة لجميع أفراد المجتمع المدرسي.

1.2.2 نشأة القيادة التحويلية:

في عام 1978 ظهر أول مفهوم للقيادة التحويلية على يد العالم السياسي الأمريكي بيرنز (Burns)، ثم توالت المفاهيم، والنصوص في القيادة التحويلية كإضافات، أو إسهامات إلى أعمال بيرنز من قبل عدد من الباحثين والعلماء. ففي عام 1985 قدم باس (Bass) نظريته المشهورة في القيادة التحويلية، بالفضلاً عن المقاييس الخاصة بالعوامل الجوهرية للنظرية، والمرتبطة بسلوك القيادة، تلا ذلك تطوير للنظرية، وأدواتها من قبل باس وأفوليو (Bass & Avolio) وعدد من زملائهم من خلال البحوث التقويمية، والنموذج المطور، المعروف بالمدى الكامل لتطوير القيادة، وكذلك برنامج تدريب وتقويم في نظرية القيادة التحويلية. وقد توالت الأبحاث، والدراسات تباعا، كما قدمت النظرية على شكل برامج لمئات الآلاف من القادة من قطاعات، ومؤسسات مختلفة، صناعية، وصحية، وتربوية، حكومية كانت أم خاصة (المخلاقي، 2007). ويُعزى الفضل في إدخال مفهوم القيادة التحويلية إلى المجال التربوي إلى أعمال سيرجيوفاني (Sergiovanni)، التي ظهرت خلال الفترة من 1984 إلى 1990، حيث ركزت على أهمية القيم والأخلاق والمعايير الثقافية في تعزيز فاعلية القيادة المدرسية، مؤكداً أن القيادة الناجحة لا تقتصر على النفوذ الإداري، بل تقوم على الإلهام والتأثير في الآخرين (Gurr, 1996).

وفي بداية الثمانينات، ظهر نمط القيادة التعليمي كميزة من مميزات المدارس الفعالة، حيث القيادة الإدارية القوية، مع التركيز على نوعية التعليم، والتوقعات العالية للتحصيل، وتقدم الطلبة، تم تطور هذا النمط إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيها، وأكثر تعاونا مع المعلمين، وهذا ما دعاه بيرنز بالقيادة التحويلية، وهذا النوع من الجديد من القيادة حصل على الكثير من قوته من خلال التأكيد على مشاركة المعلمين بالقيم، وبناء ولاء طبيعي للعمل، وللمدرسة، حيث ركزوا على تكوين ثقافة خاصة للمدرسة، وكان من سماتها تفويض السلطة للمعلمين، حيث تعتبر هذه العملية هامة جدا خاصة في المدارس الثانوية، كما أن هذا النوع من القيادة يزيد من دافعية، وولاء المعلمين لعملهم، ولهذا النوع من القيادة أيضا فاعلية أكثر في توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير، والإبداع، واستخدام التكنولوجيا في التعليم (Hughes & Zachariah, 2001).

2.2.2 مفهوم القيادة التحويلية:

تُعد القيادة التحويلية اتجاهاً حديثاً في الفكر القيادي، ظهر كمقابل للقيادة التبادلية، إذ يهدف هذا النمط من القيادة إلى إحداث تغييرات جوهرية في سلوكيات العاملين واتجاهاتهم نحو تحقيق الأهداف التنظيمية. وقد وردت عدة تعريفات لهذا المفهوم، يمكن ترتيبها زمنياً على النحو الآتي:

- عرّفها **كولفن** (Colvin, 1999) بأنها تركز على القيم المشتركة، وتطوير المرؤوسين، وتحقيق الغايات الكثيرة، ورای أن القيادة هي التي تعمل لخدمة التغيير.
- أما **كونجر** (Conger, 2002) فرای أنها تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير المرؤوسين فكرياً وإبداعياً، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمؤسسة.
- وتشير **عيسى** (2008) إلى أن جوهر القيادة التحويلية يركز على الممقدرة على مواءمة الوسائل مع الغايات، وتشكيل وإعادة تشكيل المؤسسات لتحقيق أغراض إنسانية عظيمة وتطلعات أخلاقية، ويقوم هذا النمط القيادي على إدراك الحاجات الظاهرة والكامنة للمرؤوسين، والعمل على إشباعها، واستثمار أقصى طاقاتهم لتحقيق تغيير مقصود.
- ووفقًا **للصالحي**(2008) ، فإن القيادة التحويلية تسعى إلى إحداث تغييرات إيجابية في طريقة العمل، إذ يأخذ القائد بمبدأ "الإدارة بالاستثناء"، ولا يتدخل إلا عند حدوث انحرافات أو مشكلات تستدعي تدخله.
- ورای **خلف** (2010) أن القيادة التحويلية هي عملية يسعى فيها كل من القائد والمرؤوسين إلى رفع كل منهما الآخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق، وهي تتضمن أربعة أبعاد: الجاذبية، الحفز الإلهامي، التحفيز الذهني، والاعتبار القيادي.
- وأكد **أبو النور** (2012) أن القيادة التحويلية تعمل على تغيير الأفراد وتحويلهم إلى قادة، مع التركيز على القيم، والأخلاق، والأهداف طويلة الأجل، ومعاملة الأفراد بإنسانية.
- ووفقًا ل**حسن**(2014) ، فإن القيادة التحويلية تقوم على التزام العاملين بتحقيق الأهداف في إطار القيم والرؤية المشتركة، وتُعد مهمة في إدارة التغيير.
- وعرّفها **ماجد** (2016) بأنها الممقدرة على التواصل مع الأفراد، وحثّهم على أداء واجباتهم بأفضل الجهود، من خلال إيجاد طرق جديدة لحل المشكلات، والاهتمام بحاجاتهم وتنظيمها.
- ويعرّف **اشتيوي** (2016) القيادة التحويلية بأنها سلوك استثنائي من قادة يمتلكون مقدرات عقلية وعاطفية، تُستخدم لنقل المؤسسة وتحويلها من وضع إلى آخر، مع إقناع المرؤوسين وتحمّل المخاطر.
- أما **ضيف ومراد** (2018) فقد عرفاها بأنها عملية تنشيط التابعين وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف، من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية، والارتقاء بهم إلى مرتبة القادة.

- وعرّفها **الرشيدي** (2018) بأنها عملية تحفز النشاط الهادف لدى الآخرين، وتؤثر في معتقداتهم، بحيث يعمل القائد بروح الفريق، ويحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة.
- ويضيف **العوفي وبوحبل** (2019) أن القائد التحويلي هو من يسعى إلى رفع وعي المرؤوسين باحتياجاتهم، وتحويل هذا الوعي إلى آمال وتطلعات، مما يدفعهم لتحقيق الذات مهنياً.

وترى الباحثة أنه يتّضح من التسلسل الزمني للتعريفات السابقة أن مفهوم القيادة التحويلية قد شهد تطورًا تدريجيًا في مضمونه ومجالات توظيفه، إذ انطلق بداية من الفكر الإداري الغربي، كما ظهر في تعريفات كولفن (Colvin, 1999) وكونجر (Conger, 2002)، اللذَين ركزا على الجانب القيمي والرؤية الاستراتيجية بعيدة المدى، إلى جانب تحفيز العاملين وتطويرهم فكريًا، وصولًا إلى تبني المفهوم في السياق العربي والتربوي تحديدًا.

وقد حرصت الباحثة على عرض التعريفات من الأقدم إلى الأحدث، تتبعًا لحركة تطور المفهوم، وذلك بهدف الإحاطة بجميع أبعاده النظرية وتطبيقاته العملية، ولا سيما في الحقل التربوي. وقد تبين أن هناك سمات جوهرية مشتركة بين معظم التعريفات، أبرزها:

- تركيز القائد التحويلي على إحداث تغيير إيجابي في بنية المؤسسة وسلوكيات العاملين فيها.
- الاهتمام ب القيم الأخلاقية، والرؤية المشتركة، وتحفيز التابعين من خلال الإلهام والتقدير الفردي.
- الممقدرة على تحويل التابعين إلى قادة، وتنمية مقدراتهم على اتخاذ القرار، والمبادرة، والإبداع.
- تعزيز روح الفريق والمسؤولية الجماعية من خلال التواصل الفعّال، والثقة، والتمكين.

كما كشفت التعريفات العربية، وخاصة في العقد الأخير، عن نضج المفهوم في السياق التربوي العربي، إذ ربطه باحثون كحسن (2014)، الرشيدي (2018)، والعوفي وبوحبل (2019) بسلوكيات مديري المدارس، وأثرها في رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، وتعزيز انتمائهم المهني.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن الباحثة ترى أن القيادة التحويلية تمثل إطارًا مفاهيميًا مهمًا لفهم طبيعة القيادة الحديثة في المؤسسات التربوية، نظرًا لما تحققه من مواءمة بين الأهداف التنظيمية والاحتياجات الإنسانية، خاصة في ظل ما تشهده بيئات العمل المدرسي من تحديات وتغيّرات متسارعة.

4.2.2 أبعاد القيادة التحويلية:

هناك أربعة أبعاد رئيسة للقيادة التحويلية، حيث أنها تتعلق بشكل أساسي بالتغيير الإداري، وأصبحت من المفاهيم واسعة الانتشار في الوقت الحالي نتيجة لتأكيدها بشكل مستمر على التغيير، وهذه الأبعاد هي:

1- التأثير والجاذبية (الكاريزما):

يقصد به سلوك القائد الذي يقوم بأدوار نموذجية لأتباعه الذين بدورهم يظهرون الرغبة في القيام بمغامرات لتغيير ما هو مألوف، كما يظهرون الثبات بأعمالهم، ومبادئهم، ومثل هؤلاء التابعين يمكن أن يعتمد عليهم بأن يعملوا الشيء الصحيح، وأن يظهروا مستويات عالية من السلوك الأخلاقي (دواني، 2018). وراى السعود (2012) بأن التأثير المثالي يعد صفة من صفات القائد الذي تتوافر لديه المقدرة على تطوير رؤية جديدة لمرؤوسيه، كما يعد أنموذجا للمثل، والسلوك المشترك، ويتطلب من القائد العمل مع مرؤوسيه لإيجاد إحساس بالرسالة العليا للمؤسسة، وغرس روح الفخر والاعتزاز في نفوسهم، وتحقيق الثقة، والاحترام من قبلهم، والقائد التحويلي هنا يحظى بدرجة عالية من الاحترام، والثقة من قبل مرؤوسيه. بينما راى الطويل (2006) أن القادة التحويليين يمارسون سلوكيات تجعل منهم مثلا يحتذى، ونماذج، وقدوة للعاملين معهم، وهم أيضا حريصون على كسب ثقة العاملين عبر تقديم الاهتمام بحاجات الآخرين على حاجاتهم الشخصية. والقائد التحويلي يشارك العاملين في كل أمورهم المؤسسية، ويحرص على أن يكون سلوكه معهم بعيدا عن التسلط والاستبدادية، وهو معني بعمل الصحيح، والأصوب، ويعيش معايير أخلاقية رفيعة يتمثلها في سلوكه، مبتعدا عن استخدام سلطته لمكاسب، ومصالح شخصية، موظفا سلطته لكل ما فيه الخير العام، والمصلحة العامة.

أي أن القائد التحويلي هو نموذج يقتدي به المرؤوسين، وكل ما يتعلق في سلوك القائد يحظى بإعجاب واحترام وتقدير المرؤوسين وهو ما ينعكس على سلوكهم، وحتى يؤتي هذا الإعجاب ثماره لا بد من المشاركة في المخاطر، وأن يتجاوز المصلحة الشخصية من أجل الصالح العام، ويظهر مستوى عالٍ في السلوك الأخلاقي بما يمتلك من إحساس عالٍ يرفع أخلاقيات ومعنويات المرؤوسين في شكل مثالي إلى مستويات عليا وفق ما هو متوقع، والتأثير المثالي يتمثل في ممقدرة القائد على استمالة الأفراد لتحقيق الهدف المشترك، كما هو على ارتباط شديد بمفهوم الكاريزما، وهي: مجموعة من السمات والأنماط السلوكية التي يصبح القادة من خلالها مثالاً يحتذى به من قِبل التابعين، ويسعى لتحقيق الرضا الوظيفي للتابعين، ويتمتع القائد التحويلي بالثقة الذاتية العالية، كما أنه صاحب قناعات وقيم واضحة، حيث يسعى القائد التحويلي إلى غرس حب العمل في نفوس

التابعين، ويمتلك الممقدرة على مواجهة الأزمات، ويظهر فخره بإنجازاتهم، كما أنه يمتلك مهارات التواصل والاتصال؛ فهو يتمتع بشخصية جذابة تجذب من حوله وتوجههم نحو تحقيق أهدافهم المرجوة (البزقراري ومجنح، 2017).

وراى شقوارة (2013) بأن الجاذبية تعد ذلك السلوك الذي يشجع المرؤوسين على النظر إلى القائد كنموذج للدور، ويتمثل جوهر الجاذبية في إيجاد القيم التي تلهم، وتوفر معاني العمل للمرؤوسين، ويعد مفهوما شديد الارتباط بمفهوم الكاريزما، والقيادة الكاريزمية، فالكاريزما هي مجموعة الصفات، وأنماط السلوك، التي يصبح القادة بمقتضاها مُثلا عليا يحتذى بها من قبل المرؤوسين، إلى جانب أنهم يكونوا محل إعجاب الآخرين، وتقديرهم، وثقتهم. أما عواد (2012) فراى بأن القائد المثالي يتميز بأنه يتحدث عن قيمه، ومعتقداته، وبتحديد أهمية وجود حس قوي للهدف، ويزرع الاعتزاز في الآخرين لارتباطهم به، فضلاً عن أنه يذهب إلى أبعد من مصالحه الذاتية من أجل مصلحة الجماعة، ويتصرف بطرق تؤدي إلى احترام الآخرين له، ويأخذ بالحسبان النتائج الأخلاقية، والمهنية للقرارات التي يصدرها، ويظهر حسا بالقوة، والثقة بالنفس، فالقائد يصنع المعنى، أو المغزى، من خلال الفهم، والتواصل المستمرين مع العاملين، كما أنه يمتلك ممقدرة عالية على الاقناع، ويطرح رؤى، وأفكارا عن مستقبل المؤسسة، فالقادة المثاليون يمكن تمييزهم عن غيرهم من القادة، من حيث استخدامهم لممارسات إدارية، مهنية مصقولة، تحدث تأثيرا، وتترك انطباعا واضحا لدى العاملين. وذكرت مرعي (2008) بأن القائد المثالي تتوافر لديه درجات مرتفعة من المثابرة، والروح المعنوية، والقيم الأخلاقية التي تجعل الجميع يلتفون حوله، ويتأثرون به، إلى جانب مقدرته على الارتقاء بقيم المرؤوسين من خلال توفير الرؤية المثالية، والإحساس العميق، وعدم استخدامه لسلطته الرسمية بما يحقق مصالحه الشخصية.

ومن هنا ترى الباحثة أن التأثير المثالي عبارة عن ممقدرة القائد على جذب الأفراد نحو الغرض المشترك، والتأكيد على أهمية ذلك الغرض، وعلى النتائج الأخلاقية للقرارات، والتزامه بقيم جوهرية، مظهرا معتقدات راسخة في تعاملاته مع المرؤوسين، ولديه الممقدرة على اتخاذ موقف في القضايا الصعبة، بحيث يكون مثالا يحتذى به.

2- التحفيز والإلهام:

راى أبو العلا (2013) أن الحافز الإلهامي هو ممقدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين، واستخدام الرموز لتركيز الجهود، والتعبير عن الأهداف المهمة بطرائق بسيطة، كما يوصف القائد التحويلي بأنه مثير، ومعزز لثقة المجموعة، وأدائها، كما أن سلوك القائد الإلهامي يعد

سلوكا فرعيا متفرعا من التأثير المثالي، ومرتبط بالكارزمية، فالقائد التحويلي لديه الممقدرة على تحفيز التابعين بالأمور الآتية:

- يوفر للأتباع المعنى، والتحدي، ويثير عندهم روح الفريق.
- يشغل الأتباع في رؤية حالات مستقبلية جاذبة، ويضعهم في مواقف تشعرهم بالحماس والتفاؤل.
- يوفر التحدي لديهم لمستويات أعلى من الإنجاز.

علاوة على ذلك، يمكن أن يتصل الدافع الإلهامي بالثقافة المنظمية من خلال توفير قيم مشتركة، إذ أن القيادة التحويلية تعتبر مركزية في توفير الثقافة المنظمية وإدارتها، وكذلك في تغييرها عندما تصبح غير ملائمة لأوضاع جديدة (دواني، 2013).

والتحفيز الإلهامي هو الذي من خلاله يسعى القائد التحويلي إلى إثارة روح التحدي في نفوس المرؤوسين ودعم الإبداع والابتكار، ويتجسد ذلك من خلال دعم الأفكار ومختلف الآراء الجديدة التي من شأنها تطوير أداء المؤسسة ككل، ويعد القائد رمزاً ومثالاً للعاطفة، حيث يمتلك الممقدرة على توضيح وإيصال توقعاته للمرؤوسين من خلال تنشيط الذهن والتفاؤل وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحقيق الأهداف الذاتية لاتخاذ القرارات وإتاحة ما يلزم من بيانات ومعلومات، ويمتلك نظرة دقيقة حول الأوضاع المستقبلية ويشجع التابعين على التعلم من التجارب السابقة واستثمارها، ويعبر عن الأهداف المهمة بأسلوب سلس وطرق بسيطة (الغامدي، 2021).

والقائد التحويلي يعمل على إلهام المرؤوسين، وتحفيزهم، من خلال توفير روح التحدي في العمل، إلى جانب بناء العلاقات القوية مع المرؤوسين، وذلك من خلال الاتصالات المتفاعلة التي تكون الروابط الثقافية بين المشاركين، وتؤدي إلى تحويل قيم الطرفين إلى قيم مشتركة، وهناك مجموعة من الأدوات التي يستعين بها القائد المحفز الإلهامي، بهدف إيجاد رؤية مشتركة بينه وبين المرؤوسين، منها: اللغة، والرموز، والصور الذهنية (الرقيب، 2010).

وترى الباحثة أن الحافز الإلهامي يعبر عن ممقدرة القائد على إثارة حب التحدي في نفوس العاملين، وإثارة دافعية الأتباع، وحماسهم نحو الإنجاز، وإلهامهم بالمحفز المناسب، وذلك من خلال إيضاح، وإيصال توقعاته لهم، واستثارة روح الفريق لديهم، وإظهار التفاؤل، وتوقعات أداء عالية من قبلهم.

3- الاستثارة الفكرية:

تقوم على استحداث التابعين لأفكار جديدة، من أجل التغلب على التحديات التي تواجههم بطرق مختلفة، باستخدام التفكير المنطقي، وعلى القائد التحويلي أن يشجعهم على ذلك من خلال الحوار

والعمل على إتاحة الفرصة للمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة واستخدام الرموز، والشعارات لتوجيه الجهود، ويستثير تفكير التابعين للتجديد والإبداع، من خلال طرح بدائل جديدة لتيسير إنجاز المهمات، وتوفير مناخات تعزز الحوار البناء، ويشجعهم على تبادل الخبرات، ويتخذ من التغيير منهجاً قولاً وفعلاً (الجهني، 2018).

وترى أشواق العوفي (2019) بأن الاستثارة الفكرية تعني إثارة العاملين للتفكير بطرق جديدة في حل المشكلات، واستخدام التفكير المنطقي قبل الإقدام على أية ممارسة أو تصرف، فالقائد التحويلي يجب أن يعمل على إيجاد مبررات قوية تدعو العاملين إلى إعادة النظر في طرق تفكيرهم تجاه مشكلات العمل التقنية، والإنسانية، وقيمهم الشخصية، وأن يساعدهم على حل مشكلاتهم بطرق جديدة من خلال الحوار، وتقديم الأدلة، والبراهين الداعمة للحلول الإبداعية، ويعمل القائد الذي يروج الاستثارة العقلية بين المرؤوسين على إعادة فحص الافتراضات الناقدة، لتحديد فيما إذا كانت ملائمة أم لا، ويبحث عن تصورات مختلفة في حل المشكلات، ويقترح طرقا جديدة للنظر في كيفية إتمام المهمات، ويحث الآخرين على النظر إلى المشكلات من جوانب مختلفة. بينما راى شقوارة (2013) بأن القائد التحويلي يستطيع إيجاد المناخ الذي يشعر به الأعضاء بالأمان عند تقديمهم أفكارا جديدة للعمل، وأن هذا المناخ يزيد الإحساس لدى المرؤوسين بالمعنى الذي يؤدونه، وأن العقلانية، وحل المشكلات، والإبداع، والتعزيز، تعد من سمات بعد الاستثارة الفكرية.

وراى السكارنة (2009) أن القائد التحويلي يقوم بالبحث عن الأفكار الجديدة، فهو يثير التابعين لمعرفة المشكلات، وتشجيعهم على تقديم الحلول المحتملة لها، وبطرق إبداعية، ودعم النماذج الجديدة، والخلاقة لأداء العمل، فالقادة التحويليون يحددون الغرض، والتهديدات، ونقاط القوة، ونقاط الضعف للمؤسسة، وتوليد التعبير لها، وعليه فالمشكلات تدرك، وتحدد لها حلول عالية الجودة، وتنفذ بالالتزام الكامل من قبل التابعين.

وعليه يمكن القول أن الاستثارة الفكرية تعني مدى ممقدرة القادة التحويليين على حث، وتحفيز العاملين معهم لتكون جهودهم دوما ابتكارية تجددية، ويشجعوهم على ديمومة إعادة تبصر الأمور التي يتعاملون معها، والبحث عن أفكار، ووسائل جديدة لإنجاز العمل بهمة ونشاط.

4- الاعتبارات الفردية:

هي الاهتمام بإشباع الحاجات الشخصية للمرؤوسين، وإدراك الفروق الفردية وسد الفجوات بينهم، وتبني استراتيجيات التقدير والتعزيز الإيجابي، والسعي لحل المشكلات التي تعيق نموهم، ويفوض المهمات لمن يراه كفؤا، وأنه يوكل المهمات لمن يمتلك الممقدرة على إتمامها، ومراقبة ما إذا كان الأفراد يحتاجون للتوجيه أو التقييم، ويحرص على دعم رغبة المعلمين في النمو المهني، والتغيير،

ويهتم بتطوير مهاراتهم، ويركز على الاتصال المباشر بين التابعين، ويجيد الاستماع لمرؤوسيه مما يعطيهم الثقة والاطمئنان، ويثني على جهود التابعيين، ويراعي ظروفهم، مما يؤدي إلى زيادة التركيز في العمل، وتحقيق مزيد من التطور، ويعد هذا البعد عنصراً رئيساً، وركيزة أساسية لتحقيق فاعلية القيادة التحويلية من خلال التفاعل الشخصي، والانسجام المتبادل بين أهداف القائد، ورؤيته، وتطلعات التابعين (الغامدي، 2021).

وتعد الاعتبارات الفردية نمطا من أنماط السلوك الذي يستطيع القائد من خلاله أن يعطي اهتماما شخصيا لكل مرؤوس، وذلك من خلال التعرف إلى مستوى الاحتياجات، والرغبات الخاصة لكل مرؤوس، ومراعاة الفروق الفردية بين المرؤوسين عند إشباع هذه الاحتياجات (الشنطي، 2016). وراى عليوة (2011) أن القائد يعامل الآخرين أفرادا أكثر من كونهم مجرد أعضاء في جماعة، ويهتم بالفرد، لأن الفرد لديه احتياجات، وممقدرات، وطموحات مختلفة عن الآخرين، ويساعد الآخرين على دعم نقاط القوة لديهم، ويقضي وقتا في تدريس الآخرين، وتدريبهم، وأن هذا العامل يمثل القادة الذين يوفرون المناخ المساند، والذين ينصتون فيه بعناية لحاجات المرؤوسين الفردية، ويتصرف القادة كالمديرين، والمستشارين في في اثناء محاولتهم مساعدة الأفراد في أن يحققوا ذواتهم، فهؤلاء القادة، ربما يستخدمون التفويض وسيلة لمساعدة المرؤوسين على النمو من خلال التحديات الشخصية. واشار العمر (2010) إلى أن الاهتمام بالأفراد يعد خدمة، وتضحية، وإيثارا من القائد التحويلي، كي لا يكون مجرد سلطة رقابية على هؤلاء الأفراد، وأن هذه القيادة تعمل على إثارتهم، والاتصال معهم على نحو دائم، وأنها مسؤولة عن تقديم التدريب، والتعليم المستمرين لهم، ومنحهم الفرص المختلفة، فالقائد التحويلي يركز الانتباه حول تطوير مرؤوسيه باتجاهه ليكونوا تحويليين أيضا، ومؤكدين أيضا على الأهداف المشتركة التي يمكن تحقيقها.

وراى الأغا (2011) أن مفهوم الاعتبارات الفردية كمقوم من مقومات القيادة التحويلية يعني مراعاة أحوال العامل، وحاجاته في كل الظروف، وعدم اضطرار العامل أن يطلبها بنفسه، ليسد القائد في نفس العامل حاجة ستبقى تنازع نفسه، وتشغل باله عن التركيز في أداء العمل. واشار السعود (2012) إلى أن الاهتمام بالمشاعر الفردية تعد صفة القائد الذي يعطي اهتماما شخصيا لمرؤوسيه، ويدرك الفروق الفردية بينهم، ومن هنا فهو يعامل كل واحد منهم بوصفه فردا قائما بذاته، ومستقلا عن الآخرين، ولكن بعدالة، ودون محاباة. إن هذا العنصر كذلك يعني اهتمام القائد الشخصي، والفردي بمرؤوسيه، والتعامل مع كل منهم بطريقة خاصة، والعمل على تدريبهم لتحقيق مزيد من النمو، والتطور.

ومما سبق يتبين أن الاعتبار لذاتية التابعين، يعني قيام القائد بالاهتمام باحتياجات كل فرد من الأتباع، بحيث يكون كمدرب، ومحفز لهم في آن واحد، والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم،

ومعرفة إمكانات النمو، والتطور لديهم، وتوفير المناخ المساعد لهم على ذلك، من أجل الوصول إلى أداءات تتجاوز التوقعات الآنية.

والجدول (1. 2) يوضح السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية.

الجدول (1. 2) السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية

أبعاد القيادة التحويلية	السمات المصاحبة
التأثير المثالي	- **الرؤية** - **الثقة** - **الاحترام** - **الصدق** - **مشاركة المخاطر** - **التكامل** - **القوة**
التحفيز الإلهامي	- **الحماس** - **الاتصالات** - **الالتزام بالأهداف** - **الرؤية** - **النصح والإقناع**
الاستثارة الفكرية	- **العقلانية** - **حل المشكلات** - **الإبداع** - **التعزيز**
الاعتبارات الفردية	- **الاهتمام الشخصي** - **المساواة** - **المتابعة** - **الاستماع** - **التمكين**

المصدر: الرقيب، أحمد صادق. (2010). *علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

5.2.2 أهداف القيادة التحويلية في المجال التربوي:

هناك عدة أهداف للقيادة التحويلية المدرسية، على قائد المدرسة الالتزام بها، وأهم هذه الأهداف بحسب ما أوردها عيسى (2008) ما يأتي:

- مساعدة فريق العمل على تطوير، وتحقيق ثقافة مهنية، ومعاونة مدرسية، وذلك يتم عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المعلم، واستخدام آليات روتينية

لتأييد التغييرات الثقافية، والاتصال بفاعلية بالقيم، والمعتقدات، والمعايير الثقافية بالمدرسة، ومشاركة القيادة مع الآخرين، وذلك بتفويض السلطة لفريق عمل معين بالمدرسة، قادر على التحسين والتطوير.

- مساعدة المعلمين على حل مشكلاتهم بطريقة أكثر فاعلية، فالمشاركة بين المعلمين والقائد التربوي يمكن أن تؤدي إلى تفسير المشكلة من وجهات نظر عديدة، ورؤى مختلفو، ووضع الحلول البديلة بناء على مناقشات المجموعة، وتجنب الالتزام بحلول محددة مسبقا، والاستماع بطريقة فعالة للآراء المختلفة وتوضيحها، وتوضيح وتلخيص المعلومات الرئيسة عن موضوع المشكلة في في اثناء الاجتماعات.
- تعزيز تنمية المعلم، فدافعية المعلم لتنميتها يتم تعزيزها من خلال تبنيها لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية حينما ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف، ومنهج المدرسة، ويشعر بذلك أنه ملتزم بها بشكل قوي.

مما سبق، تلاحظ الباحثة أنه يتم تنمية المعلمين وتعزيزها عن طريق إعطائهم دور إيجابي في حل مشكلات المدرسة غير الروتينية، بهدف تحقيق الإصلاح المدرسي، والتأكيد على وضع الأهداف وواقعيتها.

إن نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف المرجوة مرتبط بالعديد من العوامل، وأهمها الصفات التي يتصف بها مدير المدرسة، ومهاراته القيادية والإدارية لتمكنه من اداء الأعمال بكفاءة، من خلال توفير بيئة إيجابية للعمل ومشاركة المعلمين في عملية صنع القرار، وتهدف القيادة التحويلية

إلى حل المشكلات التي يتعرض لها المعلمون بطرق أكثر إيجابية من الطرق التقليدية، مع تجنب الالتزام بحلول محددة مسبقا، وآراء واعتبارات شخصية، وضرورة الاستماع بشكل فعال للآراء المتباينة، والعمل على توضيحها، كما أنها تساعد فريق العمل المدرسي على تطوير، وتشكيل ثقافة مهنية من خلال وضع أهداف تعاونية مشتركة تسعى لتحقيقها، ومشاركة الآخرين بتفويض السلطة إلى فريق العمل ليكون قادرا على التحسين والتطوير. وتسعى إلى تعزيز الدافعية لدى المعلمين، ويتم تسهيل ذلك من خلال ارتباطها بأهداف المدرسة والنتائج فيها، مما يولد لديهم شعورا بالالتزام بها، وتسهم في وصول المؤسسة لنتائج إيجابية مع التركيز على القيم والمهمات (عمايرة وعاشور، 2020).

وراى الشريف (2015) أن القائد التحويلي يسعى إلى تغيير المدرسة التي يقودها من النمط التقليدي إلى التحويلي، من خلال مجموعة من المراحل، منها: إيمان المعلمين بضرورة التطوير، والتغيير من خلال التعرف إلى الفرص المتاحة، وتوظيفها، والتغلب على التحديات لتحقيق الأهداف

المرجوة، وتعزيز التعاون بين المدير والمعلمين، وتشجيع الأفكار التي تسهم في إحداث التغيير المطلوب، كما وأنه لا بد من تطوير خطط لتحقيق الأهداف التطويرية على المدى القصير للاستفادة منها في التغيير، واظهار الترابط بين الممارسات الجديدة والأهداف المتحققة، والقيام بتطوير الممارسات، والأساليب التي تضمن تطوير القيادة والتميز في إنجاز الأعمال، ولا بد أن يمتلك القائد مهارات تمكنه من مواجهة التغيرات والتكيف معها، والترحيب بها بما يتوافق مع مصلحة المدرسة. واشار عبد العال (2016) أن أهمية تطبيق القيادة التحويلية في المؤسسات التربوية تنبثق من عدة اعتبارات منها: حاجات المؤسسات التعليمية إلى قيادة فنية، إدارية قادرة على استخدام الأساليب الإدارية بكفاءة، مع وجود قيادة إنسانية تكفل إعداد طاقات اجتماعية، وفردية، لنشر المعرفة في الميدان التربوي، بالفضلاً عن ضرورة وجود قيادة تركز على أنماط، ونماذج السلوك ذات الأهمية، وعليه يحتاج الميدان التربوي إلى قيادة ينشر المدير من خلالها خبرته ومعرفته حول الأمور التعليمية، ولا من وجود قيادة ثقافية تسهم في تثبيت المعتقدات والقيم في المؤسسة.

وترى الباحثة أن الميدان التربوي بحاجة إلى القيادة التحويلية؛ نظرا لخصوصية أهدافه التربوية الأخلاقية وطبيعتها؛ فهي من المؤسسات التي لا تسعى لتحقيق الربح، وإنما تعتبر من أهم المؤسسات الخدمية في المجتمع، فهي تحتاج إلى نمط قيادي يساعد في إطلاق طاقات العاملين لتحقيق الأهداف المرجوة، فإذا كانت القيادة التحويلية هامة في مختلف الميادين، فهي للميدان التربوي تعتبر الأكثر أهمية والأكثر نفعا.

6.2.2 أثر القيادة التحويلية في العملية التربوية:

قام السعود (2012) بدراسة التأثير الذي يحدثه سلوك القائد التحويلي التربوي في المرؤوسين العاملين في المؤسسات التربوية، وقد توصلا إلى أن القائد التحويلي التربوي يترك آثارا إيجابية على مرؤوسيه، في عدة جوانب، مها:

1- **المدخلات:** إذ عندما تكون للقادة توقعات عالية تجاه مرؤوسيهم، فإنهم يقدمون المصادر المختلفة، والوقت، والمواد المكتوبة، والتدريب، وفرص التطوير، والتعزيز، مما يساعد على تنمية المهارات لدى المرؤوسين، وتمكينهم من إنجاز المهمات المسندة إليهم، بكفاءة وفاعلية.
2- **المخرجات:** إذ إن القادة الذين يؤثرون في مرؤوسيهم تأثيرا إيجابيا، يشجعونهم على المحاولة، والتجريب، والاستمرار، واستخدام مداخل تتميز بالإبداع، والابتكار، كما يتقبلون بروح طيبة النتائج التي يتوصلون إليها في في اثناء التجريب، حتى وإن كانت لا تتميز بالنجاح الكامل، ويقدمون لهم الدعم في حل المشكلات.

3- **التغذية الراجعة:** إذ إن القادة يحفزون الأداء العالي المتميز ويشجعونه، وذلك بتقديم التغذية الراجعة، التي تركز على ما يقوم به المرؤوسون بشكل صحيح، وتساعد المرؤوسين بشكل مباشر على تحقيق المهمات بكفاءة، كما تساعدهم في الوقت ذاته على أن يصبحوا أكثر منافسة، ونجاحا، وثقة بالنفس.

4- **المناخ التنظيمي:** إذ عندما يتفاعل القادة مع المرؤوسين، أكون لديهم توقعات عالية، ويستخدمون سلوكا لفظيا، وغير لفظي، يؤدي إلى بناء مناخ يتميز بالدفء، والصداقة، والقبول، فيستخدمون نبرات صوت محببة، ونظرات، وابتسامات، وإيماءات.

وترى الباحثة أن القيادة التحويلية لها أثر عظيم في العملية التربوية، وهذا الأثر لا يقتصر فقط على إحدى عناصر العملية التربوية، بل يمتد ليشمل كافة العناصر، من مدخلات، وخرجات، وتغذية راجعة، ومناخ تنظيمي، والقائد التحويلي الفعلي حسب هذه النظرية، ينطلق من أهداف أخلاقية راقية، ومعني بكل ما يحقق الخير للمؤسسة، وللعاملين معه، ويستخدم قوته، وسلطته، ومركزه، لخدمة الآخرين، فهو دائما قريب من أتباعه، ومعني بتطويرهم وتقدمهم، وإثرائهم، وتنمية مهاراتهم، ويشجعهم على محاولة كل ما هو جديد، محدثا نوعا من التوجهات الابتكارية، مما يعزز الثقة التبادلية بينه وبين مرؤوسيه.

7.2.2 أهمية القيادة التحويلية:

تعد القيادة التحويلية أكثر أنماط القيادة فاعلية بالمقارنة مع الأنماط القيادية الأخرى، وترجع أهمية نمط القيادة التحويلية بحسب ما أوردها الرشيدي (2018) إلى ما يأتي:

- قدرتها على التكيف ومعالجة التغييرات التي تحدث في بيئة العمل التي تتسم بشدة.
- تعمل على تطوير أداء العاملين، وتحسين مهاراتهم بصورة مستمرة.
- تشجيع العاملين على العمل الجماعي.
- التقليل من شعور العاملين بالعزلة الوظيفية.
- تساعد العاملين على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التنظيمية التي تواجههم في اثناء العمل.
- تحفز العاملين على بذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها.
- تعمل على إشراك العاملين داخل المؤسسة التربوية في وضع الأهداف والرؤى المستقبلية للمؤسسة، وكذلك اتخاذ القرارات.
- تساعد العاملين على الاعتماد على التفكير الإبداعي في حل المشكلات، وإنجاز الأهداف.
- تعمل على التعرف على احتياجات العاملين والعمل على إشباعها.
- تعمل على تقديم توضيحات مفصلة بمهمات، وواجبات جميع العاملين بالمؤسسة التربوية.

وترتبط أيضا القيادة التحويلية في تحقيق مجموعة من النتائج الإيجابية على مستوى الفرد والمؤسسة، مثل تحقيق الرضا الوظيفي، وزيادة مستوى الالتزام التنظيمي للمرؤوسين، والاستعداد لبذل جهود إضافية لتحقيق أهداف المؤسسة، وانخفاض معدل دوران العمل، وتحقيق ثقة العاملين بالمؤسسة، وإشعارهم بروح المواطنة، والانتماء.

8.2.2 أنماط القيادية التحويلية:

أشار البوهي (2011) وخلف (2010) إلى وجود عدة أنماط للقيادة التحويلية المتناغمة والمترابطة مع بعضها، وهي ما يأتي:

1- القيادة العقلانية: تقوم القيادة العقلانية على تبنى المهارات، والأفكار، والمعارف، وتحليل البيانات، والأفكار، بالارتكاز على أسس معيارية يتعامل معها، ويعد القائد العقلاني شخصا يمتلك الممقدرة على تغيير المؤسسة، من خلال طرحه للأفكار الإبداعية، وهي قيادة مرتبطة بالمركز الوظيفي الذي من خلاله يستمد القائد دوره القيادي بناء على السلطة والمركز الرسمي.

2- القيادة الإصلاحية: تحتاج القيادة الًصلاحية مهارات استثنائية تتطلب من القائد التعرف على حاجات المرؤوسين، وتحفيزهم لإيجاد بيئة اجتماعية، لإحداث التغيرات المطلوبة، واصلاح المؤسسة والتغلب على التحديات، في ضوء أن القيادة الإصلاحية تشكل جزء من القيادة التحويلية، إلا ان القائد الإصلاحي لن يتمكن من تحقيق تغيير اجتماعي ملموس، غالبا ما يحدث ذلك نتيجة تقلب البناء الاجتماعي الذي يعمل فيه، كما أن الإصلاح عملية تقع بين التحويلية والإجرائية، تحويلية في روحها وإجرائية في إجراءاتها المتبعة، ولا تسعى من حيث المضمون إلى تغيير النظم الموجودة تغييرا جذريا.

3- القيادة الثورية: هي قيادة نادرة تسعى إلى إحداث تغيرات جذرية ونقلة نوعية، في العديد من الجوانب، ويتوقف نجاح هذه القيادة على مشاركة التابعين في وضع رؤية المؤسسة. وللقيادة الثورية العديد من السمات لتكون تحويلية ناجحة، لا بد ان تركز بشكل رئيس على تحقيق الهدف ونشر الالتزام من خلال بذل الوقت والجهد والمخاطرة، كما لا بد أن تخاطب دوافع، وحاجات التابعين، وتسعى إلى رفع مستوى الوعي الاجتماعي والسياسي لكل من القادة والتابعين.

9.2.2 مستويات القيادة التحويلية ومجالاتها:

أشار سلامي والشريف (2018) إلى أن مستويات القيادة التحويلية تتمثل في الآتي:

1- **قيادة تحويلية من الدرجة الأولى:** وهي التي تبدأ من قيادة الذات وتسمى القيادة التحويلية الابتدائية.

2- **قيادة تحويلية من الدرجة الثانية:** وهي التي تبدأ من مساعدة الآخرين للفوز، ويهتم القائد في استثمار الوقت لزيادة الوعي لدى المرؤوسين، ويهتم ايضا في عرض الأهداف في كل وضوح، وتركيزه على العمل الجماعي، وإيجاد الفرص للآخرين، ويحدد للأفراد احتياجاتهم التدريبية، وتسمى القيادة التحويلية الثانوية.

3- **قيادة تحويلية من الدرجة الثالثة:** تتميز هذه المرحلة في روح الخدمة، وفتح الأبواب لمؤسسات تعاونية مفيدة بين الأطراف المختلفة، وهذا ما يتطلب قدرا كبيرا من النضج والتبصر والذكاء، وهو ما يطلق عليه مفهوم الرؤية، وتأتي هذه المرحلة بعد الاستفادة من دروس القيادة التحويلية الابتدائية والثانوية.

وراى الديب (2012) أن القيادة التحويلية تتضمن جانبين أساسيين في المؤسسة هما: الجانب التنظيمي، ويتضمن الممقدرة على إعادة، وهيكلية التنظيم داخل المؤسسة، من خلال إحداث التغيرات في التنظيم الرسمي، والأدوار الوظيفية، والتي تتضمن التأثير غير المباشر على تطوير العملية التربوية، أما الجانب الثقافي والانفعالي فيتضمن إعادة بناء النهج الثقافي في المؤسسات من خلال إحداث التغيرات في الأنظمة المرتبطة بالقيم والمبادئ والمهارات، والعلاقات التنظيمية، مما يؤدي إلى تعزيز العمل بروح الجماعة، مما ينعكس على إحداث فروق ملموسة في عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة.

10.2.2 خصائص القيادة التحويلية:

تتميز القيادة التحويلية في النظرة الدقيقة حول الأوضاع المستقبلية للمؤسسة، بحيث تشجع الأفراد على التفكير بطرق مختلفة، ومن عدة زوايا، بالفضلاً عن حاجتها إلى دقة في الإدراك من القادة، ومهارات عالية مرتبطة في الاحترام والاهتمام بالآخرين، لمواكبة التغيرات الحاصلة اليوم في المؤسسات (أقطي، 2018).

وراى الحراصي (2017) أن القائد التحويلي يتمتع بعدد من المميزات والخصائص تميزه عن غيره من القادة، والتي تسهم بدور فعال في إدارة التغيير، حيث انه يسعى إلى التغيير، ويقيم بناء تنظيميا مرنا يستجيب للتغيرات الداخلية، والخارجية، ويتبنى خطط التغيير نحو الأفضل للمدرسة، مما يسهم في تطوير مهارات المرؤوسين، ويتصف بالثقة والمصداقية مع الآخرين والجرأة، والشجاعة، والممقدرة على مواجهة المخاطر، كما ان القائد التحويلي يؤمن بإمكانات العاملين، ويقوم على إشراكهم في اتخاذ القرارات، ويثق بهم، ويمنحهم الصلاحيات، ويشجعهم على تحدي الصعوبات التي تعترض التغيير مع إعطاء الاستقلالية في تنفيذ المهمات، فضلاً عن أنه يؤمن بالتعلم المستمر من خلال أخطائه وأخطاء الآخرين، ويحول المشكلات إلى فرص يمكن الاستفادة منها في تطوير

عمل الإدارة وخدمتها، وقادر على التكيف مع الأوضاع المختلفة، والعمل على تطوير، وتـــدريب، وتنمية مهارات الأفراد، فالقائد التحويلي لديه رؤية مستقبلية ويتنبأ بالحاجات المستقبلية والعمل على إشباعها، كما يمتلك ممقدرة على الإقناع في ضوء معايير أداء واضحة ومناسبة لممقدراتهم، وتكون طريقة تفكيره عقلانية وواقعية، وممقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، ويتبنى أفكارا، واقتراحات غير تقليدية، وجديدة، ويقوم في تطبيقها، ويسعى القائد التحويلي إلى تقديم الصـــالح العـــام علـــى المصلحة الشخصية، وينمي حب العمل لدى المعلمين كما أنه يحفزهم للتغلب على التحديات ويدعم رغبتهم في النمو المهني، ويقدر جهودهم ويحرص على المساهمة في تلبية حاجاتهم، ويتقبّل القائد التحويلي النقد البنّاء من أجل تجويد العمل، ويتعامل بأسلوب يحظى من خلاله باحترام المعلمين.

11.2.2 وظائف القيادة التحويلية:

من أهم وظائف القائد التحويلي ما يأتي:

1- إدارة التنافس: وتتمثل في إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسســـة، باســـتخدام المعلومـــات العلمية، والعالمية، بما يحقق ميزة تنافسية للمؤسسة، وتشمل عملية إدارة التنافس وضـــع معـــايير النجاح الحاكمة، والشاملة، ووضع نظام معلومات شخصية، ونظم معلومات تنظيمية، ووضع نظام لتوصيل المعلومات في الوقت المناسب للشخص المناسب، وتحديث عملية التحليل التنافسي، للتأكـــد من معرفة أحداث، وممارسات المنافسين (عبد الحميد، 2010).

2- إدارة التعقيد: وتعني ممقدرة القيادة التحويلية على التعامل مع كثرة المتغيرات دفعـــة واحـــدة، بغض النظر عن درجة التغيير، ومستوى الغموض، أو تباين الأهداف، والمصالح، واتساع المساحة الجغرافية، ويمكن للقائد تحقيق ذلك باتباع خطوات تتمثل بإدارة العلاقات المناسبة لكـــل طـــرف، واستخدام الحس في حالة غياب المعلومات لاتخاذ القرار المناسب، وتحقيق التوازن بين أصـــحاب المصالح مهما كان تباينها (حماد، 2011).

3- تكييف المؤسسة مع التوجه العالمي: يمكن للقيادة التحويلية تحقيق التكيف مع التوجه العالمي من خلال صياغة رؤية مستقبلية، ذات توجه عالمي بكل مستوياته، وأبعاده، وتحديد رسالة المؤسسة لتعكس التوجه العالمي، وإحداث تغير في الثقافة التنظيمية للمؤسسة، لتـــتلاءم والتوجـــه العـــالمي (مرزوق، 2016).

4- إدارة فريق العمل: ويتم ذلك من خلال بناء، وتشكيل فرق عمل تمثـــل كافـــة التخصصـــات، والمستويات الإدارية، والخلفيات الحضارية، والثقافية، لتكون المؤسسة قادرة على التعامل، والتفاعل مع مثيلاتها من المؤسسات العالمية (الهواري، 2010).

5- إدارة المفاجآت: التغير المستمر هو إحدى سمات هذا القرن، ولذا فعلى القيادة التحويلية أن تطور من استعداداتها، وممقدراتها على إدارة المفاجآت، والتغيرات المستمرة، لتتمكن من الاستجابة لمتطلبات المنافسة العالمية الحادة (العجمي، 2008).

6- إدارة التعليم والتدريب المستمر: وهذا يتطلب وجود نظام تعليمي وتدريبي قادر على جعل الأفراد، والمؤسسة، على اتصال دائم، ومستمر مع التوجهات، والمستجدات، والتغيرات العالمية، نظام يمكن من تطوير ممقدرات العاملين، ويرتقي بفاعلية المؤسسة، لتتمكن من الاستمرار، بل والمنافسة على مستوى العالم (مصطفى وعمر، 2007).

ويتبين للباحثة مما سبق، أن عملية القيادة التحويلية تتطلب ممقدرات متقدمة في مجالات القيادة، والإدارة، والتقنية، والمعرفة، والتنمية المهنية، والتكيف، والموائمة، بالقدر الذي يمكن من نقل المؤسسات الحالية من واقعها إلى واقع أفضل، وبما يمكن أيضا من الممقدرة على قيادة مؤسسات المستقبل.

12.2.2 أسس القيادة التحويلية:

راى الهواري (2005) أن القيادة التحويلية تستند على ثلاثة أسس تقوم عليها، وهي: التغيير، والإبداع، وروح المخاطرة. وذكرت مدين (2013) أن وونق وجوزف (Wang & Joseph, 2020) أشارا إلى أن القيادة التحويلية تقوم على الأسس الآتية:

1- **تبني منظور النظم:** وذلك يجعل القائد يتحول من مجرد اهتمامه بالقضايا، والمشكلات الإدارية الحالية، إلى قائد يركز على تحقيق أهداف، وعمليات التطوير المستمر.
2- **تطوير وإيصال استراتيجية المؤسسة:** حيث يعمل القائد مع المرؤوسين على إيجاد رؤية، ورسالة، وقيم للمؤسسة، ومن خلالها تحقق هذه الرؤية، بوضوح، ومعلنة للمرؤوسين.
3- **تمكين الأفراد وفرق العمل:** يمنح القائد التحويلي السلطة، والحرية للمرؤوسين، حيث يؤدي ذلك إلى تحفيزهم لقبول مسؤولية تطوير المؤسسة، وصناعة القرارات في طرق العمل التي يرونها مناسبة، من أجل تحقيق المصلحة العليا للمؤسسة.
4- **الإلهام للتغيير المستمر:** من أهم الأسس التي تقوم عليها القيادة التحويلية هي إلهام، وتحفيز الآخرين للتطوير المستمر، سواء على المستوى الشخصي، أو على مستوى المؤسسة.
5- **نظام لمكافآت الإنجازات المتميزة:** حيث تعتبر المكافأة، والتقدير، والاعتراف بالإنجازات المتميزة، من أهم أساليب تحفيز المرؤوسين.

13.2.2 الفرق بين القائد التحويلي وغير التحويلي:

حينما نتحدث عن نموذج القائد التحويلي، مقارنة بغير التحويلي، نجد أن القائد التحويلي هو القائد الذي يستخدم إبداعه، وإلهامه للتأثير في مرؤوسيه، فهو يتحدث للتابعين حول كيفية الأداء، ويثق بهم، ويستخدم الكثير من الوسائل غير الاعتبارات، لتجاوز الواقع الذي يزخر بالأخطاء، محاولا تغييره من خلال مرؤوسيه. الجدول (2. 2) يوضح خصائص القائد التحويلي، مقارنة بغير التحويلي.

الجدول (2. 2) الفروق أو الاختلافات بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي

الأبعاد السلوكية	القائد التحويلي	القائد غير التحويلي
علاقته وتفاعله مع الوضع الراهن	يكافح لتغيير الوضع الراهن	يرغب بإبقاء الوضع كما هو دون تغيير
الأهداف المستقبلية	رؤية ثابتة متطلعة إلى التغيير الجوهري للوضع الراهن	تنبثق الرؤية من الوضع القائم دون إحداث تغييرات جوهرية
القابلية على المحاكاة المماثلة للآخرين	توجه مشترك مع من هم في أفضل وضعية ورؤية مثالية لتحقيق التميز على الأفضل	التوجه باتجاه الآخرين ومحاولة تقليدهم دون تفكير
الثقة بالآخرين	تكريس الجهود وإثارة الحماس ورغبة في تحمل المخاطر	عدم رغبة في الاندماج مع الآخرين والاقتناع بهم
الخبرة	خبرة استخدام الوسائل غير الاعتيادية وتجاوز المألوف والتقليدي في أساليب العمل	خبرة في استخدام المتوفر له من وسائل وما هو محدد من أطر وأساليب عمل ليحقق الأهداف
السلوك	معايير سلوكية غير تقليدية	معايير سلوكية تقليدية
أساس القوة ومصدرها	قوة شخصية معتمدة على الخبرة وإعجاب المرؤوسين بالسمات الملهمة والبطولية	قوة الوضع في وضع الأهداف وعدم وضوح في استخدام الأساليب القيادية
العلاقة بين القائد والمرؤوسين	تحويل اتجاهات المرؤوسين إلى دعم وتنفيذ التغيرات الجذرية	الدراسة عن الإجماع في الآراء والاعتماد على الأوامر والتوجيهات

المصدر: الرقيب، أحمد صادق. (2010). *علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

مما سبق ترى الباحثة أن هناك فروق جوهرية بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي، وهو موضوع محوري في دراسات القيادة الحديثة، وهذ الفرق قد لا يمكن ملاحظته في ظاهره، وإنما يكمن في منظومات القيم الشخصية، فالقائد التحويلي يحرص على تحقيق المصلحة العامة، ويملك

رؤية مستقبلية واضحة، ولديه رغبة في الارتقاء نحو الأفضل، في حين أن القائد غير التحويلي يهتم بتحقيق مصلحته الشخصية على حساب المصلحة العامة. وهذا يسهّل فهم الأبعاد السلوكية المختلفة ويُبرز طبيعة القيادة التحويلية التي تعتمد على الإلهام، والتغيير الجذري، والثقة المتبادلة، مقارنة بالقيادة غير التحويلية التي تميل إلى المحافظة على الوضع الراهن واستخدام الأساليب التقليدية.

14.2.2 النظريات الإدارية التي ترتبط مع القيادة التحويلية:

تنوع الحديث عن النظريات التي بنيت عليها نظرية القيادة التحويلية، فهنالك نظريتان يجدر الحديث عنها حيث ترتبط هاتان النظريتان بالقيادة التحويلية وهي:

1- سلم الحاجات الهرمي: تعد نظرية سلم الحاجات والتي وضعها العالم إبراهيم ماسلو (Abraham Maslow)، لترتيب حاجات الإنسان، وقد لخص التويجري (2017) هذه النظريات التي ترتبط بالقيادة التحويلية كما يأتي:

- **الاحتياجات الفسيولوجية:** وهي الاحتياجات اللازمة للحفاظ على الفرد من المأكل والمشرب.
- **حاجات الأمان:** وتشير للحفاظ على وجوده مثل أمان ممتلكاته الشخصية والأمان الوظيفي.
- **الحاجات الاجتماعية:** وتشمل الحاجات العاطفة والانسانية، وفي غياب هذه العناصر الكثير من الناس يصبحون عرضة للقلق والعزلة الاجتماعية والاكتئاب.
- **الحاجة للتقدير:** وتشير إلى الشعور باحترام الآخرين له والإحساس بالثقة والقوة.
- **الحاجة لتحقيق الذات:** وتشير إلى ممقدرات الفرد، ومهاراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات.

وتتضح العلاقة بين هرم ماسلو والقيادة التحويلية حيث بين الجارودي (2011) إن القائد التحويلي الذي يعمل على تفعيل صفتي الأنا، وتحقيق الذات يرتقي بالعاملين معه إلى مصاف أعلى من الحوافز، ويعمل على تحقيق الاطمئنان من خلال توفير الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية، وعلى القائد أن يسعى إلى تحقيق أكبر من ذلك كي يرتقي بالعاملين معه إلى مستوى الاهتمام بعملهم من أجل رقي المؤسسة.

2- نظرية إدارة التغيير: والتي تبين أن إدارة التغيير هي: العملية التي من خلالها تتبنى قيادة المؤسسة مجموعة معينة من القيم، والمعارف والتقنيات، مقابل التخلي عن قيم ومعارف وتقنيات أخرى (بلال، 2004). وقد بين بالقون وهيلي (Balogun & Hailey, 2008) عناصر هذه النظرية وهي:

- **الاتصال والتعليم:** وتتضمن اقناع العاملين بضرورة التغيير لكسب التزامهم ودعمهم.
- **التعاون:** وتتضمن المشاركة الواسعة من العاملين فيما يخص محتوى التغيير والكيفية والتي يتم فيها التغيير.
- **المشاركة والتدخل:** حيث يتاح المجال للعاملين بالتدخل المحدود في بعض مجالات التغيير، مما يترك المجال لقادة التغيير بالتحكم بمخرجات عملية التغيير برمتها.
- التوجيه: حيث يقوم قادة التغيير باتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالتغيير، فيما يقوم العاملون بتنفيذ هذه القرارات.
- **الإكراه:** وفي هذه الحالة يتم فرض التغيير على العاملين لغايات الإسراع في تحقيق التغيير، الأمر الذي يقود إلى مقاومة أكبر لهذا التغيير.

وهذا يبين بأن العلاقة بين إدارة التغيير والقيادة التحويلية علاقة واضحة للعيان، حيث لا يمكن إنجاز مهمات إدارة التغيير بطريقة مرنة في ظل عدم وجود قائد تحويلي يوظف ما يمتلكه من مهارات، وامكانات للتغلب على مقاومة التغيير لدى العاملين لديه من أجل نجاح ما يؤمن به ويريد تحقيقه في مؤسسته.

وقد بين السلمي (2006) أن القائد التحويلي يجب أن يتصف بما يأتي:

- أن يتحول دور القائد التحويلي إلى رائد، ومساند، وميسر، ومحفزا للعاملين.
- إقامة بناء تنظيمي مرن يستجيب للتغيرات الداخلية والخارجية، وتحسين وتطوير مهارات العاملين وتمكينهم من الأداء، والمشاركة في صنع القرارات.
- إيجاد ثقافة تنظيمية داعمة للتغيير الهادف ومشجعة على الإبداع والابتكار المنظم.
- تحقيق الانسجام بين توجهات القيادة ونظم العمل وحاجات العاملين والمتعاملين مع المؤسسة.
- تأكيد مفاهيم اللامركزية، والتمكين الإداري، ووضع الخطط الاستراتيجية في ضوء التوجهات والأهداف الاستراتيجية لاستثمار فرص التغيير وتجنب مهدداته ومخاطره.
- تحديد الأسس والتوجهات الاستراتيجية وصياغة رسالة المؤسسة ورؤيتها المستقبلية.

مواطن القوة ومواطن الضعف في نظرية القيادة التربوية التحويلية:

أشار الزعبير (2015) إلى بعض مواطن القوة، والصفات، والمميزات الإيجابية، التي تمتاز بها القيادة التحويلية المدرسية، على النحو الآتي:

1- تتعامل القيادة التحويلية مع القيادة على أنها عملية تحدث بين الأتباع والقادة، ولأن هذه العملية تجمع بين حاجات كل من الأتباع والقادة، فإن القيادة ليست تماما مسؤولية القائد، ولكنها تنشأ عن التفاعل بين القادة والأتباع، وحاجات الآخرين تعد رئيسة بالنسبة للقائد التحويلي، ونتيجة

لذلك، فالأتباع يحصلون على موقع ثابت في عملية القيادة، لأن صفات الأتباع تعد أمرا أساسيا في نشوء العملية التحويلية.

2- القيادة التحويلية تؤكد بشكل قوي حاجات الأتباع، وقيمهم، وأخلاقهم، إن القيادة التحويلية، تشتمل على محاولات يقوم بها القادة، بنقل الأفراد إلى معايير أعلى من المسؤولية الأخلاقية، ويشتمل ذلك على تحفيز الأتباع عدم تغليب مصالحهم الذاتية على مصلحة الفريق، أو المؤسسة، أو المجتمع، وهذا التركيز لمدخل القيادة التحويلية يعني أنها إعلاء للأخلاق، لذلك فإن مدخل القيادة التحويلية يختلف عن مداخل القيادات الأخرى، بأنه يتضمن بعدا أخلاقيا رئيسا.

3- يقدم المدخل التحويلي رؤية واسعة للقيادة تساند النماذج القيادية الأخرى، فالعديد من نماذج القيادة تركز في الأساس على كيفية تبادل القادة المكافآت مقابل إنجاز الأهداف، أي أن العملية تبادلية، ويوفر المدخل التحويلي صورة مكبرة للقيادة، تشتمل ليس فقط على تبادل المكافآت، وإنما تشتمل على اهتمام القادة بحاجات الأتباع وتطويرهم.

ويضيف السعود (2012) العديد من نقاط القوة لنظرية القيادة التحويلية المدرسية، أهمها:

1- تهتم ببناء برؤية واضحة للمدرسة، وتؤكد على وضع، أو صياغة أهداف المدرسة، والسعي إليها.

2- تهتم ببناء ثقافة مؤسسية مشتركة تعنى بالقيم التنظيمية.

3- أنها تهتم بتقديم الاستثارة العقلية، والدعم الفردي للعاملين.

4- تساعد على هيكلة التغيير، ومأسسته، وترسيخه في ثقافة المدرسة.

5- تعنى بالتركيز على توقعات عالية من الأداء من جميع أطراف العملية التربوية.

6- تعنى بتطوير أحوال ملائمة لتدعيم المشاركة في قرارات المدرسة.

7- تسهل نشر السلطة، والمعلومات بصورة واسعة في أنحاء المدرسة.

8- تعزز أساليب حل المشكلات جماعيا، وفق منهجية عامة.

9- توفر فرص العناية بتطوير النوعية، والجودة للخدمات التربوية المقدمة للطالب، بوصفه محور العملية التعليمية – التعلمية.

وعلى الرغم من هذه الإيجابيات للقيادة التحويلية، إلا أن هذا النمط القيادي تعتريه بعض مواطن الضعف والسلبيات، ومنها:

1- أن بعض المرؤوسين قد يستغلون اللطف، واللين من قبل القائد للتقاعس عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه.

2- إن هذه القيادة قائمة على الرؤى، والأحلام، أكثر من الواقع العملي للمؤسسات (السعود، 2012).

أما الزعبير (2015) فيذكر ثلاثة انتقادات للقيادة التحويلية، وذلك على النحو الآتي:

النقد الأول: أن القيادة التحويلية مرشحة بأن يتم إساءة استثمارها، فهي إنما تعنى بتغيير قيم الناس، ونقلهم إلى رؤية جديدة، ولكن، من الذي يحدد ما إذا كانت الاتجاهات الجديدة جيدة ومؤكدة؟ ومن الذي يقرر أن الرؤية الجديدة هي الرؤية الأفضل؟ وإذا لم تكن القيم التي يحرك القائد أتباعه نحوها هي الأفضل، وإذا لم تكن مجموعة القيم الإنسانية هي الأكثر إفادة، فإنه يجب أن يتم تحدي القيادة. وإن الطبيعة الكاريزمية للقيادة التحويلية تمثل مخاطر كبيرة بالنسبة للمؤسسات، لأنه من الممكن استخدامها من أجل أهداف تدميرية، والتاريخ مليء بأمثلة لأفراد كاريزماتيين استخدموا القوة القسرية لقيادة الناس لتحقيق غايات شريرة، ولهذا السبب، فإن القيادة التحويلية تضع عبئا على الأفراد، والمؤسسات لإدراك التأثير الذي يمارس عليهم، وفي أي اتجاه يتم توجيههم.

النقد الثاني: هو أن النظرية التحويلية تنظر للقيادة على أنها سمات شخصية، وليست سلوك يتم تعليمه للناس.

النقد الثالث: أن القيادة التحويلية تعد قيادة نخبوية، وغير ديمقراطية، فالقادة التحويليون غالبا ما يقومون بدور مباشر في بدء التغيير، وتكوين الرؤية، والدفاع عن التوجهات الجديدة، وهذا يعطي انطباعا قويا بأن القائد يتصرف بصورة مستقلة عن الأتباع، أو يضع نفسه فوق حاجات الأتباع، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذا النقد دحضه باس وأفوليو (Bass & Avolio)، اللذان أقرا بأن القادة التحويليين يمكن أن يكونا موجهين، ومشاركين، وديمقراطيين.

وترى الباحثة أن القيادة التحويلية تمثل شكلا خاصا، ومتمايزا من أشكال السلطة، وتتضمن النوايا الإيجابية، والغايات المشتركة بين كل من القائد والمرؤوسين في المؤسسة، وذلك من أجل إنجاز الأهداف التي تم الاتفاق عليها مسبقا، بشكل يجعل القائد والعاملين معه يتعاونون معا لكي يكونوا مبدعين، ومبتكرين، ومتحدين لمعتقداتهم، وقيمهم، وللمعتقدات والقيم التي يتبناها القائد والمؤسسة. فهذا النمط من القيادة، لا يركز على المنفعة المتبادلة فحسب، كما هو الحال في كثير من نظريات القيادة، بل سلط الضوء على البعد الأخلاقي، والالتزام الأخلاقي بين القائد ومرؤوسيه. كما أن القيادة التحويلية تعد مصدر القوة في التعبئة للتغيير، والتي تمثل مدخلا مفيدا في جمع، وتوحيد الطاقات، والجهود نحو تحقيق أهداف مشتركة، فهي قيادة تتطلع للوصول إلى أداءات تتجاوز التوقعات الآنية.

15.2.2 القيادة التحويلية من منظور إسلامي:

تمثلت القيادة التحويلية منذ بداية الدعوة الإسلامية في شخصية النبي ﷺ حين اجتمعت محبته في قلوب صحابته الكرام، بما كان يتمتع به من شخصية قيادية، توجههم إلى خير الدنيا والآخرة، قال تعالى: **(ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك (159))** (آل عمران: 159)

ولقد خص الله تعالى رسولنا الكريم ﷺ بمهارات وخصائص قيادية، أصبحت نهجا لمن أراد أن يحقق الفلاح في عمله، وعلمه، وأساليبه، وأخلاقه، وتفرد شخصيته، السابقون من صحابته بررة، وتابعين أخيار، فكان من نجاحهم ما يستحيل أن تطويه السنون، فعلمهم، وعملهم، منارات لمن ابتغى أن يستشعر من فصاحة، وريادة (عايش، 2008).

إن ما كتبه باس (Bass) وغيره من كتاب الإدارة في الغرب حول القيادة التحويلية، لا يقارن بما هو موجود في المنهج القيادي لدى المسلمين العظام، الذي يأتي على رأسهم القائد العظيم محمد ﷺ والذين سطروا أمثلة مشرقة للسلوك القيادي في مجال القيادة التحويلية، والقيادة الشورة، وعملية اتخاذ القرار، وغيرها (بحر، 2010).

وراى الغامدي (2001) أن النبي ﷺ يعد أعظم قائد تحويلي على مر التاريخ، ويشهد بذلك سلوكه القيادي المتميز، وخصائصه القيادية العظيمة، فالمهمة العظيمة التي أوكلت إلى النبي محمد ﷺ لم يكن من السهل لأي إنسان لأن يقوم بها، حيث كانت المسؤولية جسيمة، وأعباؤها ثقيلة، فقد أوكلت إليه مهمة تحويل المجتمع الكافر المعظم للأصنام إلى مجتمع مسلم، يوحد الله سبحانه وتعالى، ويعيده إلى بصيرته، ولكون النبي يتمتع بخصائص وصفات عديدة لم تتوفر في غيره من بني البشر، فقد قام بحمل الأمانة خير قيام، وتحقق له الهدف، وتمكن بنصر الله قهر الكفر، ورفع لواء الإسلام، خفاقا في الجزيرة العربية لكها، ولم يغادر الحياة الدنيا حتى أكمل الدين مصداقا لقوله تعالى: **(اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا (3))** (المائدة: 3).

وأشار البرغوثي (2015) إلى أن الرسول ﷺ يعد أكبر شخصية أثرت في التاريخ حسب شهادة كثير من الباحثين، ونشير منها إلى تصنيف مايكل هارت (Maikel Hart) في كتابه الذي جعل الرسول أهم شخصية أثرت في التاريخ، فما كان لرسول الله أن يهدم أعظم امبراطوريتين (فارس والروم) في ذلك الوقت إلا بالقيادة التحويلية القائمة على التحفيز، وجعل كل فرد من أفراد جماعته قائدا بحد ذاته، يحمل مسؤولياته تجاه الدين العظيم وكأنه نبي مرسل.

كما بين البرغوثي أن النبي ﷺ تمكن من فعل ذلك عندما استطاع أن يعزز التحفيز النابع من داخل الانسان المرتبط بالوعد الأخروي، فما متاع الحياة الدنيا في الآخرة إلا قليل، وفي نفس الوقت

استطاع أن يفهم غرائز أتباعه ليقوم بتلبية احتياجاتهم النفسية، والروحية، فلم يكن ينهج مبدأ الثواب، والعقاب كأسلوب، وإنما كان يوفر بيئة محفزة، تجعل الأتباع يعملون لقضية كبرى ملأت عليهم كل أركانهم.

والرسول ﷺ كان أروع مثال في مراعاة الاعتبارات الفردية بين الناس، وفي ذلك فإن الرسول يعد المثل الأعلى في العطف، والرحمة، والرفق، وصفه القرآن الكريم بالرحيم في قوله تعالى: ﴿ **لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما غنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم (28)**﴾ (التوبة: 28).

وكان رسول الله ﷺ يعطي مل واحد من جلسائه، وأصحابه حقه من الالتفات إليه، والعناية به، حتى يظن كل واحد منهم أنه أحب الناس إلى رسول الله (الغامدي، 2001).

وتضيف الباحثة، أن نجاح القائد في قيادته، وفي تحقيقه لأهدافه، وغاياته رهن بمدى قوة عزيمته، وحزمه، وثباته، ومثابرته في مواجهة التحديات التي تعترض طريقه. فالقيادة التحويلية تعد نمطا يؤدي إلى وجود ارتباط في أفكار كل من القادة والأتباع، فالقيادة التحويلية تهتم بأداء الأتباع، وبتطوير مقدراتهم إلى الحد الأقصى، والأفراد الذين يظهرون القيادة التحويلية، غالبا ما يكون لديهم مجموعة قوية من القيم، والمثل الداخلية، وفاعلية في تحفيز الأتباع، للدفاع عن المصالح العامة الخيرة، وليس مصالحهم الذاتية.

3.2 المحور الثاني: تفويض السلطة (Delegation of authority)

إن تفويض السلطة في مجال الإدارة العامة والمؤسسات التعليمية، يُعَد أمراً ذا أهمية بالغة، اذ يساهم في تمكين الرؤساء والمديرين من تنفيذ مهماتهم عن طريق الآخرين، وهذا بدوره يتيح لهم الفرصة للتركيز على المهمات الاستراتيجية المتعلقة بالتخطيط واتخاذ القرارات الهامة. كما يُسهم التفويض في بناء ثقة الفريق العامل أو هيئة التدريس، ويساعد على تعزيز العلاقات الإيجابية بينهم وبين المرؤوسين أو المدير. بالفضلاً عن ذلك، يسهم التفويض في تعزيز مرونة العمل ويساعد في تعزيز كفاءة وفاعلية التنظيم.

وراى الزهراني والخميسي (2022) أن تفويض السلطة يحقق للمدير ولاء عظيما من قبل مرؤوسيه، ويسير به إلى تحقيق أهدافه الشخصية، وأهداف المؤسسة، وسوف يكون قادرا على إكساب مرؤوسيه المهارة، والممقدرة، وذلك من خلال السماح لهم بالمشاركة في مهارات متنوعة، وهذا ما ينمي مهارات المرؤوسين، ويحسن معنوياتهم، ويسمح للمدير بوقت أكبر للتفكير، والتخطيط.

1.3.2 مفهوم تفويض السلطة:

يقصد بالسلطة الحق الذي يمنح لأحد الأشخاص في أن يلزم شخصا آخر أو أكثر بأداء أعمال معينة يطلبها منه، أو تحدد له، والسلطة تحمل في طياتها المسؤولية التي هي التعهد، والالتزام بإنجاز الأعمال، والحصول على نتائج، ويجب على السلطة أن تتناسب معها (الجيوسي، وجاد الله، 2008). بينما راى الظفيري (2012) أن السلطة تعني الحق القانوني في اتخاذ القرارات، وإعطاء الأوامر للآخرين، ووجوب من توجه لهم الأوامر بالطاعة تحت طائلة المسؤولية، والتي يعرفها سيمون على أنها الممقدرة على اتخاذ القرارات. أما السعود ورحيم (2014) فيرون بأن السلطة تحتوي على ثلاثة مقومات، هي: الحق، والتصرف، والممقدرة، فالسلطة تعطي الحق، والدعم اللازم للفرد لطلب تصرف ما من غيره، وهو بهذا الحق يملك الممقدرة على التصرف، أما الممقدرة فيقصد بها استخدام صاحب السلطة لكافة الأنظمة المعمول بها في المؤسسة لتحقيق التصرفات المصلوبة. بينما راى القريطم (2011) بأن السلطة هي الممقدرة الشرعية التي تناط بشخص ما، أو بوظيفة ما، والتي يجري قبولها من قبل ممارسيها، والذين تمارس عليهم السلطة، والمتأثرين بها.

ويقصد بالتفويض عملية السماح الاختياري بنقل جزء من السلطة من الرئيس إلى المرؤوس، وعندما يقبل الآخر هذا التفويض فإنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه، ويمارس الصلاحيات اللازمة لأدائها، ويصبح مسؤولا أمام رئيسه عما قام به من أعمال (الصيرفي، 2003). والتفويض عبارة عن عملية إعطاء المسؤولية، ومنح السلطة اللازمة للموظف لغرض استثمار مهاراته لخدمة المؤسسة. وهو عملية ضرورية لغرض تبرير قرار تعيين الموظف الذي كان يتوسم فيه الخير، والاسهام الفاعللمتطلبات العمل (الصغير، 2005). بينما ترى أبو لطيفة (2010) أن عملية التفويض بالنسبة لأية مؤسسة، تعتبر من الأمور الهامة، والضرورية، حيث بدونها تقف الإدارة عاجزة عن ممارسة نشاطاتها، وتحقيق أهدافها، وفي غياب التفويض، تصل المؤسسة إلى حالة لا يملك فيها فرد باستثناء مديرها أن يقوم بعمل من الأعمال، وبالتالي يصعب تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة.

وقد عرف العجمي (2018) التفويض بأنه إعطاء المسؤولية، ومنح السلطة اللازمة للموظف لاستثمار طاقاته في مصلحة المؤسسة. بينما عرفه العلاق (2008) بأنه المهمات، والواجبات التي يعهد بها القائد إلى بعض مرؤوسيه. وعرف دسلر (Dessler, 2006) التفويض بأنه فن نقل السلطة إلى المشرفين. كما ينظر إلى التفويض على أنه عملية يقوم من خلالها المدير بتكليف العاملين معه بأداء بعض الأعمال التي تقع ضمن اختصاصه الروتيني، أو تنفيذ بعض الواجبات التي لا يتضمن الخطأ فيها خطورة تؤثر على المؤسسة (فيلة وعبد المجيد، 2009). بينما بين

الخطيب (2020) بأن التفويض يتيح من التركيز على خصائص القائد، ومهماته المهمة بالدرجة الأولى، والدخول في تفاصيلها، والتدقيق فيها قبل اتخاذ القرار، مما يخفف عنه العبء في مجريات الأمور الأخرى، ويفيد القول بأن التفويض سيف ذو حدين، بمعنى أن ليست كل الصلاحيات قابلة للتفويض، ويسمح به عندما تكون المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسة هائلة. وراى العطار (2012) بأن التفويض يسهم في إعطاء مزيد من الفرص للإبداع، والابتكار، حيث يتفرغ المدير للمهمات الرئيسة دون إهدار الوقت في مشكلات روتينية، وجزئيات قليلة الأهمية، بحيث يعطيه قدرا من التفكير، مما يهييء له فرصة التفكير الإبداعي، واستحداث أساليب مبتكرة للإدارة، والإنتاج. وراى السكارنة (2010) بأن تفويض السلطة يعد مفتاح التنظيم، وأكثر الشؤون أهمية، وأولوية، لأنه لا يستطيع أيا من البشر مهما بلغت ممقدراته، وطاقاته الذهنية، أن يشرف إشرافا مباشرا على جميع الأعمال التي يقوم بها مرؤوسوه، دون أن يصيبه فتور جسدي، أو فكري، ولو بعد حين، الأمر الذي يرغمه على تأجيل أعماله، مما يؤدي إلى العجز، والإرباك في الجهاز الإداري.

واشار ربيع (2006) إلى أن التفويض هو عملية يقوم بها المدير، باعتباره رئيس الجهاز الإداري، بتفويض سلطاته إلى أشخاص أكفاء، مع الحفاظ على مسؤوليته عن تلك السلطات. بينما يذكر المعايطة (2007) بأن التفويض يعد الوسيلة الوحيدة لتمكين المدير من استثمار مقدراته الشخصية في إنجاز الأعمال، وفي الوقت نفسه، يسهم في الاستفادة الكاملة من مقدرات المرؤوسين، ومهاراتهم. بينما راى مكاوي (2014) أن التفويض يقصد به نقل، أو منح جزء من اختصاص المدير لأحد مرؤوسيه، أي ممارسة إدارية لتفويض المهمات، والصلاحيات للأخرين، دون التخلي عن مسؤوليته عن النتائج، ويعد مفتاح المدير الناجح للتفوق، والإبداع، والتفويض كغيره من العمليات الديناميكية تشترك فيه عناصر عديدة، مثل: المفوض، والمفوض إليه، ونوعية العمل المفوض، ومناسبة الزمان، والمكان.

واشار طوفان (2018) إلى أن القيادة والإدارة مرتبطتان، وتتأثران بالتفويض، الذي يعني منح سلطة القيام بالأعمال للموظفين، وهذا يسهم في تحقيق النجاح عبر توجيه الكفاءات، والممقدرات نحو أهداف المؤسسة، وبإيجاد فاعلية في إدارة الأعباء الإدارية. كما اشار العمايرة (2012) إلى أن الإدارة بالتفويض تعد أحد أساليب إدارة الوقت في المؤسسات، حيث يقوم القائد بتفويض جزء من صلاحياته للمرؤوسين، مما يعزز النشاط الفكري، والممقدرة على الابتكار، وتطوير المهارات الإدارية في سياق تنمية الأداء، وتحسين إجراءات اتخاذ القرارات. وأكد كل من بطاح والطعاني (2016) على أهمية التفويض في القيادة، حيث يعدانه أساسيا للقادة الرائدين، والمديرين المبدعين

يشددون على اختيار الأفراد المؤهلين لتنفيذ المهمات بفاعلية، مما يخفف الضغط الإداري، ويسهل مراجعة الأمور بدقة، ويسهم في تحسين جودة المؤسسة، وتوفير الوقت.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى مزايا التفويض الإداري، ومنها دراسة بريزة (2019) التي ترى بأن التفويض الإداري وسيلة تساعد في معرفة ممقدرات المرؤوسين، ووسيلة لإعداد المرؤوسين، وإكسابهم الخبرة اللازمة، كما يعبر نظام التفويض الإداري عن العلاقة الحسنة التي تربط الرئيس بالمرؤوسين، وذلك من خلال الثقة المتبادلة بينهما، فقد أشار الحلو (2010) إلى أن التفويض يؤدي إلى تحقيق السرعة، والمرونة في أداء الأعمال، مما يساعد الأفراد على تحقيق مصالحهم. وراى الشهري (2005) أن التفويض يترك للرئيس متسعا من الوقت لممارسة نشاطاته الأساسية، بحيث يظهر التفويض الإداري بشكل كبير في المستويات العليا في السلم الإداري.

وعملية تفويض السلطة هي إعطاء السلطة من إداري إلى آخر، أو من وحدة تنظيمية لأخرى، بغرض تحقيق واجبات معينة، وفي نفس الوقت عدم التخلص من السلطة أو التنازل عنها، فالقائد الذي يقوم بالتفويض، يحتفظ دائما بسلطته، ولكنه يمنح الآخرين السلطة في العمل داحل نطاق محدد، ويستعيدها في أي وقت (فياض ، 2010). أما كنعان (2009) فاشار إلى تفويض السلطة بأنها أن يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه واجبات، أو مهمات معينة، مبينا لهم حدود هذه الواجبات، والنتائج المطلوب منهم تحقيقها، وتفويض هذه الواجبات لمرؤوسيه يقتضي أن يفوضهم قدرا من سلطته، يكون كافيا لإنجاز هذه الواجبات.

من خلال استعراض مفهومي السلطة والتفويض، ترى الباحثة بأن عملية تفويض السلطة هي وسيلة لتحقيق غاية، والسلطة المفوضة من قبل المديرين، يمكن أن تساعد أعضاء الهيئة التدريسية في إنجاز مهماتهم، وتطوير العمل، ومساعدة الطلبة على التقدم. كما ترى الباحثة أن عملية تفويض الصلاحيات تتضمن منح مدير المدرسة مهماتا إدارية، وفنية لبعض المعلمين، بهدف إنجاز الأعمال، وإشراكهم في اتخاذ القرارات.

وترى الباحثة أيضا بأن عملية التفويض تأتي لتخفف العبء عن كاهل صاحب الصلاحية، أو السلطة، وتمكنه من التفرغ للقيام بالأعمال، والواجبات، والمسائل الهامة في المؤسسة، وكذلك تحقيق إمكانية استمرار العمل، إذا ما تغيب المدير عن العمل، فضلاً عن زيادة تنمية مهارات، وخبرات المرؤوسين.

وبالنسبة للتفويض الإداري، فترى الباحثة بأن له أهميته في المؤسسة، حيث يتم من خلاله توزيع السلطات على المستويات الإدارية المختلفة، كما أنه يحد من المركزية، ويعطي الفرصة للمرؤوسين

للتدرب على الأعمال القيادية، واتخاذ القرارات، لتمكينهم من تولي المناصب القيادية العليا في المستقبل، والاعتراف بممقدراتهم، والاستفادة منها.

2.3.2 أهداف تفويض السلطة:

يهدف تفويض السلطة إلى تحقيق ما يأتي:

1- **الإصلاح الإداري:** يتوقف الإصلاح الإداري على حسن التخطيط، وأسلوب جمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، والممقدرة على التقييم، ومتابعة التنفيذ، وأساليب القيادة، والصلاحيات المخولة لكل مستوى من مستويات الإدارة (فيلة وعبد المجيد، 2009).
2- **التطور الإداري:** إن التفويض يوفر للرؤساء الوقت الكافي للقيام بالمهمات، والأنشطة ذات الأولويات العامة المتصلة بالتخطيط، والتطوير الذاتي، والابتكار، إذ يترتب على الرؤساء الذين لا يفوضون السلطة أعباء كثيرة تؤدي إلى نتائج سلبية على العمل، نتيجة الانشغال بالأعمال ذات الأهمية الأكبر (البرادعي، 2009).
3- **الصحة التنظيمية:** تعتمد على إنجاز أهداف المؤسسة التربوية، وذلك يتطلب مشاركة العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات، وتبادل أفضل المعلومات، وتعليم الموظفين مهارات جديدة تساعد في تطوير العمل، فعن طريق تفويض الصلاحيات، يمكن تقديم خدمة للطلبة في المدرسة بشكل أفضل في كل الأوقات، بحيث لا تتعطل الأمور في غياب المدير المسؤول، الذي لا يحتكر كامل السلطات، بل يفوض إلى المرؤوسين بعضا منها (كنعان، 2009).
4- **التنمية الإدارية:** يعد التفويض أحد وسائل التنمية الإدارية، فهو يحقق للموظفين الأداء الجيد لتفويضهم ببعض الصلاحيات، وترك حرية التعامل معهم، كما أن مواجهة المشكلات، والأزمات المفاجئة، والطارئة، تإيجاد لدى الموظفين رؤية فكرية، والاطلاع على معلومات جديدة، واكتساب مهارات، وخبرات جديدة، من خلال الدورات التدريبية، والزيارات والسفريات (السحباني، 2012).
5- **توفير الكفاءة الإدارية:** حيث أن التفويض يساعد على اكتشاف الكفاءة الإدارية، لمن لديه استعداد للعمل، والإنجاز (حبتور، 2009).

3.3.2 فوائد تفويض السلطة:

يحقق التفويض عددا من الفوائد، كما اشار لها الشرقاوي (2013). منها:

- يمكن من إنجاز المزيد من العمل، وتلبية مواعيد الإنجاز بسهولة أكثر.
- يدعم، ويعزز الروح الجماعية في المؤسسة، والعمل.

- تفويض المسؤولية، والسلطة، يجعل السيطرة على الموظف أكثر سهولة.
- إشراك أكبر عدد ممكن من الموظفين في العمل، وتعزيز انتمائهم، والتزامهم به.
- يمكن من قياس إنتاجية الموظف بدقة أكبر.
- يحمي المؤسسة من وجود وظائف مسيطرة تتحكم في المؤسسة.
- يمكن من إدارة مجموعة متنوعة من المنتجات، والعمليات، والأفراد، بشكل فعال.
- يزداد رضا، وتقدير الموظفين، ومن ثم الإبداع، والابتكار.
- يعطي الوقت اللازم لتنفيذ الواجبات التي لا يستطيع تنفيذها أحد غير المدير.
- يدعم روح الحب، والتكافل، ومن ثن قوة التيار الداخلي للمؤسسة.
- يمكن من إدارة العمليات البعيدة، مع تكبد قدر أقل من المشقة والسفر.
- يمنح المؤسسة، والمدير فرص إعداد مجموعة من الرؤساء، والمساعدين.
- توفير الوقت على المدير، والمسؤول القائم بالتفويض، مما يمنحه فرصة إنجاز المزيد من الأعمال.
- يمكن من استخدام الموارد البشرية إلى أقصى حد، ومضاعفة الإنتاجية.
- يساعد المؤسسة على الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتاحة لديها.

من خلال ما تقدم، ترى الباحثة أن أهم فوائد التفويض إعداد قيادات، وكوادر، تتمكن من قيادة هذه المؤسسة، وكذلك تفرغ القائد لأمور أكثر أهمية تتعلق بالسياسات العليا للمؤسسة.

4.3.2 استثناء التفويض:

اشار مورل ومرديث (Murrell & Meredith, 2000) أن هناك بعض الأعمال التي يمكن أن يفوضها القائد لبعض مرؤوسيه، ممن يجد لديهم الخبرة، والممقدرة، والكفاءة، ولكن هناك بعض الأمور، والمهمات، التي لا يمكن تفويضها، والمهمات التي لا يمكن تفويضها هي:

- الاختصاصات الأساسية للقائد الإداري، كوضع السياسات العامة للمؤسسة، والتغيرات الجوهرية في سياسة التنظيم.
- المهمات التي تفوق مهارات، وخبرات المرؤوسين.
- الأمور التي تتعلق بالجوانب الاستراتيجية، أو النظامية، أو السرية، أو الأمنية.
- كتابة تقارير عن مستوى أداء المعلمين.
- المسائل المالية، كالتصرف في ميزانية المؤسسة، والقرارات الهامة المتعلقة بالأوضاع القانونية داخل المؤسسة وخارجها.

أما المهمات التي يمكن تفويضه كما أشار لها الحريري (2008) فهي:

- المهمات الروتينية.
- المهمات المستهلكة للوقت، مثل البحوث، والاختبارات، والاستفتاءات، والإحصائيات، والتنسيق.
- المهمات المكملة، التي يمكن تفويضها كوحدة عمل.
- مهمات الاتصال، كالرسائل، والمكالمات الهاتفية.
- المهمات التي لا يمكن للقائد معالجتها لأنه ليس بارعا فيها.
- الأمور الفنية، والتقنية التي تحتاج إلى مختصين.
- الإجازات، والقرارات اليومية البسيطة.

5.3.2 شروط التفويض الفعال:

يساعد التفويض الفعال على إنجاز المهمات المفوضة دون حدوث أية مشكلة، أو عقبة تحد من إتمام المهمات، ولذلك هناك شروط عديدة يجب توافرها لدعم عملية التفويض، وهذه الشروط بحسب العلاق (2008) ما يأتي:

- تحديد المهمات المراد تفويضها، ويتطلب هذا إجراء تحليل للوظائف في التنظيم على اختلاف مستوياته الإدارية، لتوضيح العلاقة بين القيادات الإدارية في هذه المستويات، والمرؤوسين فيها، وتحديد واضح لكل السلطات، والمسؤوليات المناطة بكل موظف، وكتابة التفويض وتحديد أبعاده على ضوء مناقشة مسبقة بين القائد، والمرؤوسين الذين ستفوض إليهم السلطة.
- أن يتم التفويض من أعلى إلى أسفل.
- ارتباط السلطة المفوضة بمقدرات المرؤوس وخبراته.
- تحديد الموعد الزمني لإنهاء المهمة التي فوض الموظف لأدائها.
- تحديد مسؤوليات العمل.
- فاعلية وسائل الاتصالات بين القائد ومرؤوسيه، أي أن يعمل القائد على المحافظة على خطوط اتصال مفتوحة بينه وبين من يفوض لهم السلطات.
- تذكير من فوضت إليه السلطة بأهمية حسن استخدامها بطريقة مشروعة ومرضية.
- يجب أن تكون أهداف التفويض واضحة.
- يجب أن يعرف المفوض بوضوح أين تبدأ سلطته وأين تنتهي.
- أن يكون التفويض قائمًا على تقييم موضوعي لمقدرات المرؤوس، وإمكانياته، وتصور، خط التقدم الوظيفي المناسب له.

- استمرار مسؤولية القائد الذي فوض السلطة إلى بعض مرؤوسيه، فهو المسؤول الأول والأخير عن نتائج الأعمال، سواء التي يزاولها هو، أم فوضها للآخرين.
- الاختيار الدقيق للمرؤوس المفوض، بحيث تتناسب المهمة المفوض لإنجازها مع تخصصه، وخبراته في ذلك المجال.
- يجب تدريب الشخص المفوض على القيام بالمهمات المفوضة له.
- أن يتقبل القائد أخطاء الموظف المفوض، وأن يبصره بالهفوات التي وقع بها، وطريقة تلافيها.

وحيث أن التفويض مهارة مكتسبة، فهو يحتاج إلى نقل العمل إلى المرؤوسين بنجاح إلى الممارسة، والرغبة في العمل مع الأشخاص الذين يواجهون مشكلة في أداء المهمة بالكامل في وقت واحد. ولكي يكتسب القائد مهارة التفويض بشكل فاعل، عليه أن يبحث عن الصفات التي يفتقر إليها في هذا المجال، أو التي تحتاج إلى تحسين وتطوير (حبش، 2010). ومن المناسب لمدير المؤسسة كقائد أن يقوم بوصف المهمات التي يود تفويضها بشكل دقيق، وواضح، مع ذكر أسماء المرؤوسين الذين يريد أن يفوض لهم المهمات، وتوضيح مبررات اختيارهم، والخطوات التي يريدهم أن يسيروا بموجبها، وسرعة، ومعدل الأداء، ومستوى الجودة في الإنجاز، وذلك لكي توضح لهم الصورة، وتتبلور لديه المعايير التي تم اختيار المفوضين بموجبها (خيري، 2013).

وتعتقد الباحثة أن تحديد المهمات المفوضة، وتحديد الصلاحيات المقابلة لها، يؤديان إلى تفويض فعال، فكلاهما الدليل الذي يسترشد به المفوض لأداء المهمات المطلوبة منه.

6.3.2 خطوات عملية تفويض السلطة:

هناك عدة خطوات لعملية التفويض، وهي بحسب الأسطل (2009) ما يأتي:

- أن يعرف مدير المدرسة ممقدرات، وطاقات، واستعدادات، وميول، ونفسيات، وظروف المعلمين بشكل عام قبل عملية التفويض، لأنه من الجائز تكليف أحدهم للقيام بالعمل المراد القيام به.
- أن يعرف المدير أنه ليس من الجائز أن يفوض كل الأمور الموكلة إليه إلى مرؤوسيه.
- أن تكون المهمة المراد تفويضها محددة بوضوح، ولا يحيطها غموض، أو تخمينات، وأن تكون مكتوبة.
- وضع مقاييس لمستويات الأداء، حتى يمكن الحكم في ضوئها على مدى العمل الذي وكل به أحد مرؤوسيه.
- السماح للمرؤوس الذي فوض إليه العمل الاستعانة بالمدير وقت الحاجة، بطرح الاستفسارات، والتوضيحات، وتحديد المسؤوليات بوضوح

- توفير كافة الموارد المطلوبة لإنجاز المهمة الموكلة إلى المرؤوس.
- تحديد إجراءات المتابعة، والمراجعة للتأكد من أن الإنجاز المطلوب يسير بنجاح.
- تزويد المعلمين بالسلطة اللازمة لتنفيذ المهمة الموكلة لهم، وتحمل مسؤولية ذلك.
- المحاسبة على أساس المسؤوليات التي يتم تفويضها، فالتفويض لا يعفي المدير من المسؤولية، فهي تقع على عاتقه في النهاية.

ومن الأمور التي يجب على المدير تفويضها لمرؤوسيه، ويتحملون مسؤولية نتائج إنجازها المسائل التي تتكرر خلال اليوم الدراسي، والقرارات الروتينية، والأعمال التي تتطلب وقتا طويلا لإنجازها، والأعمال التي لا تتطلب مهارات عالية، وبالتالي يستطيع أن يقوم بها أغلب المرؤوسين (العزاوي، 2012).

7.3.2 عناصر تفويض السلطة:

تطفو الحاجة الى التفويض من خلال كبر حجم المؤسسة وزيادة الاعباء على المدير، مما يعني عدم قدرته على القيام بهذه الأعمال، أي لابد من وجود أشخاص آخرين يتعاونوا على القيام بهذه الأعباء من المعلمين والإداريين ذوي الكفاءة القادرين على القيام بإنجاز العمل، وتتضمن عناصر عملية التفويض ثلاث عناصر هي كالتالي: الواجبات والسلطة والمسؤولية.

1- **الواجبات:** وهي تعني تفويض الرئيس إلى أحد الأشخاص التابعين له، القيام بواجبات معينه، وهذا الواجب له صور متعددة، فقد يكون في صورة نشاط يكلفه به، أو في صور نتائج وأهداف محدده، وبالطبع هذه الواجبات المفوضة لابد أن تكون من اختصاص الرئيس حتى يستطيع أن يفوضها (فيلة وعبد المجيد، 2009).
2- **السلطة:** راى المغربي (2010) أن كل شخص مسؤول يحتاج إلى قوة تجعل الآخرين يقومون بتنفيذ الأعمال المرادة، هذه القوة تسمى السلطة، وأن السلطة هي التي تعطي للتنظيم الإداري الشكل الرسمي، وللقائمين عليه القوة التي تمكنهم من اتخاذ القرارات لتحقيق أهداف المؤسسة، لذا فإن السلطة تمثل القوة الرئيسة للمؤسسة، على أنه ينبغي ألا تستغل هذه السلطة استثمارا سيئا؛ كأن يصدر المدير ما يحلو له ويروق من الأوامر والنواهي. وأما حبتور (2009) فيعرف السلطة بأنها الحقوق والالتزامات والواجبات، فالذي يملك السلطة له الحق في أن يطلب الطاعة، والآخر الذي يلتقي الأوامر عليه واجب الطاعة. وقد عرفها كيرتو (Certo, 2007) على أنها الحق في إصدار القرارات والأوامر. بينما عرفها النعيمي (2008) بأنها الحق في إصدار الأوامر والتعليمات من قبل المدير، والممقدرة على فرض الطاعة على المرؤوسين لحملهم على الخضوع لإدارته والامتثال لأوامره وتعليماته.

3- **المسؤولية:** وهي العنصر الثالث من عناصر التفويض وقد عرف حبتور (2009) المسؤولية على أنها محاسبة الأفراد عند أداء الواجبات. بينما عرفها العتيبي (2007) على أنها العبء أو الالتزام الذي يترتب على شخص مقابل حصوله على سلطة ما.

ويتضح من التعريفات السابقة اتفاقها على المسؤولية بأنها التزام الفرد بالقيام بالواجبات المحددة له بكونه عضوا في التنظيم، وبغض النظر عن رغباته الخاصة، وعلى ذلك فإن الالتزام هو أساس المسؤولية، ولذا فليس للمسؤولية معنى إلا عند تطبيقها على شخص. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المسؤولية لا تفوض، وقد يحق للمدير أن يفوض السلطة لمرؤوسيه للقيام بمهمة ما، وهذا بدورة فوض قسما من سلطته المعطاة فلا يجب أن يصاحب ذلك تفويض في المسؤولية؛ ذلك أن المسؤولية واجب يلزم القيام به.

وراى مولنس (Mullins, 2008) أن السلطة تنساب وتتدفق من الرئيس إلى المدير المرؤوس عند تخصيص وتحديد الواجبات، أما المسؤولية فهي الالتزام الصادر من المرؤوس بأداء هذه الواجبات. والمسؤولية قد تكون مستمرة، أو قد تنتهي بانتهاء عمل محدد معين ولا تظهر مرة أخرى. ويوضح المغربي (2010) أن الموازنة بين الصلاحية (السلطة) وبين المسؤولية، يفترض وجود مصطلح ثالث، وهو المحاسبة، أو المساءلة، فالصلاحية تعطي حق الممارسة، والمسؤولية تشكل الالتزام بممارسة السلطة المفوضة، والمساءلة توجد لتبين موثوقية، وسلامة ممارسة المهمات للمرؤوسين، أي أن الأداء يجب أن يتم ضمن إطار من التوقعات، فالمرؤوسون مسؤولون أمام رؤسائهم عن الأداء المقبول لأعمالهم.

8.3.2 حدود التفويض ودرجاته:

قد يكون التفويض كاملا في ممارسة السلطة، وذلك نتيجة عذر معين يلحق بصاحب السلطة الأصلي، وقد يكون التفويض عاما، بمعنى أن يتعلق بمباشرة عمل بأكمله، أو أن يكون قاصرا على مهمة معينة، أو هدف جزئي محدد، كذلك فإن التفويض قد يكون مستمرا، كأن يخول الشخص سلطة الإدارة في مجال معين مسؤولية رئيس أعلى، وذلك بحكم الوظيفة التي يشغلها ذلك الشخص، أو قد يكون التفويض مؤقتا إلى أجل محدد، كما لو كلف أحد العاملين بمعالجة مشكلة معينة، وله أن يتخذ قرارات نهائية بشأنها، ومن ناحية أخرى قد يكون التفويض فرديا إذ يفوض صاحب السلطة فردا واحدا بمباشرة السلطة التي يفوضها له (المغربي، 2010).

مما سبق يتضح أن للتفويض حدودا ودرجات، يتفاوت أمرها بين الاتساع والضيق، والاستمرار والتوقيف.

9.3.2 أسباب تفويض السلطة:

يعد تفويض السلطة من الأمور الضرورية في عملية التنظيم، ويجب على القائد القيام بالتفويض لأسباب عديدة، وهي:

- إن المهمات المسنودة إلى القائد قد تفوق بكثير تلك التي يمكنه القيام بها شخصيا، ويقوده هذا السبب إلى أسئلة تتعلق بدرجة تفويض السلطة، التي ينبغي على القائد القيام به. وتفويض السلطة هو العنصر الأساسي، والخطوة الجوهرية في أي برنامج لتنمية المرؤوسين، فكل مكاسب، وفوائد، وبرامج التدريب بأشكالها المختلفة تذهب هباء، إذا تجاهل القائد عملية تفويض السلطة، وإن كل مؤسسة من المؤسسات تحتاج بالضرورة إلى عمق في تنظيمها، ففي أي لحظة، قد تخلو بعض المناصب الإدارية بسبب وفاة شاغليها، أو ترقيتهم، أو نقلهم، أو مرضهم، وفي هذه الحالة يجب على غيرهم شغل هذه المناصب لكي تستمر المؤسسة في سيرها (العجمي، 2018).
- قلة وضوح بعض اللوائح، والقواعد المؤسسية لسير العمل داخل المدرسة، ومن ثم فإنها لا تترك لقائد المدرسة الفرصة للبحث، والتجريب، والابتكار. ومركزية العمل التربوي التي تقتضي مراجعة الإدارات التربوية العليا، وأجهزة الوزارة المختلفة، لإصدار التعليمات الخاصة بالأمور المادية، والتقنية (الحربي، والشمري، 2019).
- تطور الأمور الإدارية، وتعقدها، وازدياد الأعباء على عاتق القائد الإداري، والتي يفرضها عليه مركزه القيادي في المؤسسة، وما يترتب على ذلك من زيادة حجم التنظيمات الإدارية الحديثة، وتعقد أعمالها، وتشعب نشاطاتها. ونتيجة لذلك فقد ازدادت أعباء القادة، والرؤساء الإداريين، ومن ثم أصبح من الضروري لهؤلاء المسؤولين لكي ينهضوا بتلك الأعباء الكثيرة، المتزايدة، وأن يفوضوا جزء منها إلى أفراد يرون فيهم الكفاية، والممقدرة على القيام بها، على أن يظل لهم حق سحب هذه السلطات (المطيري، 2021).
- القيادة في المؤسسة التعليمية تعد في كونها حلقة الوصل بين العاملين في المدرسة، وبين خطط المدرسة، وتصوراتها المستقبلية، فهي تمثل البوتقة التي تتفاعل داخلها كافة المفاهيم، والخطط، والسياسات، كما أنها تعمل على تدعيم القوى الإيجابية البناءة داخل المدرسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر المستطاع، كما أنها تسيطر على المشكلات التي تإيجاد داخل المدرسة، وتعمل على حلها، بالفضلاً عن حسم الخلافات، والترجيح بين الآراء، وكذلك تنمية مهارات الأفراد عن طريق تدريبهم، ورعايتهم، لأنهم يمثلون أهم موارد المؤسسة التعليمية (جبران، 2010).
- ممقدرة، وإمكانية القائد التربوي على التعامل بحرفية مع العاملين معه، والممقدرة على تنسيق الجهود، وإيجاد روح التعاون، والعمل الجماعي، وذلك في ظل بيئة مؤسسية منسجمة،

ومتكاملة. ولتحقيق هذا الأمر يتطلب ضرورة التفاهم المتبادل بين القائد، ومرؤوسيه، حتى يتسنى له معرفة آرائهم، واتجاهاتهم، وميولهم، وتعد المهارات الإنسانية عاملا حيويا لكافة المؤسسات بشكل عام، ولا سيما المؤسسات التربوية، وذلك لأن القائد التربوي لا يتعامل مع الآلات، وإنما يتعامل مع كوادر بشرية، ومن ثم لا بد وأن يكون سلوكه، وطريقة تعامله مبنية على أساس علاقات اجتماعية سليمة، قوامها الألفة والود (مقبل، 2018).

- قلة الإمكانيات المادية، والبشرية اللازمة لممارسة البراعة التنظيمية في إطار العملية التعليمية، واتباع النمط التقليدي، والروتين، في تسيير العمل داخل المدرسة، وهو ما يتناقض مع ممارسة القيادة، والتي تقوم على الابتكار، والتجديد، وضعف الخلفية الثقافية، والاجتماعية، لبعض مديري المدارس (الحربي والشمري، 2019).
- تحقيق التوازن بين بعدي الاستكشاف، والاستثمار بشكل متوازن، مما ينعكس بشكل إيجابي ملحوظ على مؤشرات الأداء التعليمي، وإمكانية، وممقدرة المؤسسة على إدارة المشكلات، والتناقضات في الوضع الحالي، والمستقبلي، عن طريق عناصر الكفاءة، والتأثير، والمواءمة، والتكيف، وتحقيق الابتكار، والإبداع (العاني وحسين، 2018).

10.3.2 تفويض السلطة والمصطلحات المشابهة له:

تشابهت عملية تفويض السلطة مع بعض التصرفات التي كانت تؤدي إلى الخلط بينها، ولتجنب هذا الخلط، أبرزنا في هذا المطلب أوجه التشابه والاختلاف.

1- التفويض والحلول:

- يقصد بالحلول أن يحل موظف عام محل الموظف الأصيل في حالة غيابه أو وجود سبب يحول بينه وبين القيام بعمله، فيحل محله في ممارسة اختصاصاته، ويقصد به كذلك قيام نائب الرئيس الإداري (بقوة القانون) مقام هذا الرئيس عند غيابه أو حصول مانع يمنعه من مزاولة أعماله (العثمان، 2003).

بالرغم من وجود بعض التشابه، إلا أنهما يختلفان من عدة نواحي:

- التفويض عمل إرادي يتوقف على إرادة المفوض، ووحده يستطيع سحب أو إلغاء التفويض متى شاء ذلك، أما الحلول فتتم بقوة القانون عند تحقق سببه دون أي تدخل من جانب الأصيل..
- التفويض يكون جزئيا، أي في بعض الاختصاصات، بينما الحلول فهي كلي يشمل جميع اختصاصات المفوض.
- المفوض إليه لا يمارس إلا ما فوض فيه من اختصاصات ولا يستطيع تفويض هذه الاختصاصات، ويخضع في ممارستها لسلطة الأصيل الرئاسية والذي يبقى مسؤولا عن نتائج

تلك الممارسة، بينما الحلول فيكون للشخص الحال ذات اختصاصات وسلطات الأصيل، وتكون قراراته لها قوة ومرتبة القرارات الصادرة من الأصيل، وتقع عليه وحده المسؤولية، وله الحق في تفويض بعض من الاختصاصات التي حل في شأنها محل الأصيل (علي، 2007).

- للحلول ثلاثة أنواع وهي حلول موظف محل موظف آخر، وجهة إدارية محل جهة أخرى، وجهة إدارية محل فرد بينما التفويض يقتصر على قيام موظف بتفويض جزء من سلطاته إلى موظف آخر يحتل مركز أدنى في سلم التدرج الإداري (العثمان، 2003).

2- التفويض والإنابة

يقصد بالإنابة أن تصدر جهة إدارية قرارا بتعيين أحد الأشخاص لممارسة اختصاصات شخص آخر تغيب لسبب من الأسباب منعه من مزاولة أعماله، وهو يتشابه مع التفويض في ضرورة استنادهما إلى نص تشريعي أو تنظيمي وأن النائب والمفوض إليه يمارسان اختصاصات الأصيل بصيغة مؤقتة، إلا أنهما يختلفان في النواحي الآتية:

- النائب يمارس في كافة اختصاصات الأصيل في أغلب الأحوال بينما لا يكون التفويض في الاختصاصات إلا جزئيا.
- قرار التفويض يصدر من الأصيل، أما قرار الإنابة يصدر من جهة أخرى غيره.
- المفوض إليه يخضع السلطة الرئاسية للأصيل عند ممارستهما للاختصاصات والذي يكون مسؤولا عن تصرفاته، أما الإنابة فإن النائب يحتل مرتبة الأصيل ويكون مسؤولا عن أعماله
- في حالة التفويض يكون الأصيل موجودا يمارس اختصاصاته بجانب المفوض إليه، بينما في الإنابة، فلا وجود للأصيل مع النائب، فالنائب يوجد باختفاء الأصيل (علي، 2007).

3- التفويض والوكالة

يقصد بالوكالة عقد يتم بموجبه التزام الوكيل بأن يقوم بعمل قانونيا لحساب الموكل، وبهذا المعنى، فالوكالة تكون لعمل قانوني وليس عمل مادي وإلا صارت عقد عمل، وتتشابه الوكالة مع التفويض أن كليهما يكونان لعمل قانوني، أما عن أوجه الاختلاف بينهما فتتمثل في:

- في الوكالة يختار الموكل وكيلا له بإرادته الحرة، بينما في التفويض لا يملك الأصيل هذا الحق، فالمفوض إليه غالبا ما يكون مفروضا عليه بنص.
- في الوكالة نجد شخصين قانونين مستقلين هما شخصين الوكيل والموكل، بينما في التفويض فإن المفوض والمفوض إليه يمثلان شخصية قانونية مستقلة واحدة.
- لا تتم الوكالة إلا بقبول الوكيل لها، أما التفويض دون اشتراط قبول المفوض إليه، مما يترتب عليه رفض الوكيل للوكالة، على العكس المفوض إليه لا يمكنه رفض ذلك.

- الوكالة عقد رضائي، وللوكيل الحرية في اختيار الموكل، بينما في التفويض الأصيل لا يملك الحق في التفويض إلا لمن يسمح النص بالتفويض إليهم.
- تنتهي الوكالة بموت أحد الطرفين، بينما التفويض يستمر وإن مات الأصيل (العثمان، 2003).

4- التفويض والاستخلاف

يكون الاستخلاف في حالة غياب صاحب السلطة بسبب مانع دائم أو مؤقت، يمنعه من ممارسة وظيفته، حيث يقوم مقامه موظف من نفس الدرجة والرتبة في نفس الدرجة، والرتبة في السلم الإداري، ويمارس جميع صلاحياته ويختلف الاستخلاف عن التفويض من خلال:

- التفويض وسيلة للتخفيف من أعباء المفوض، بحيث يكون المفوض والمفوض إليه متواجدين، ودرجة المفوض إليه تقل عن درجة المفوض، بينما الاستخلاف يكون بسبب ظروف تمنع صاحبه من ممارسة اختصاصاته، وهذا المانع قد يكون مؤقتا أو دائما و يكون المستخلف، وصاحب الاختصاص من نفس الدرجة والرتبة (خليفي، 2008).

5- التفويض والمركزية واللامركزية:

يختلف مفهوم اللامركزية عن التفويض، فاللامركزية هي نمط من التنظيم يتم بموجبه توزيع السلطات، والمسؤوليات بين المركز والفروع بشكل رسمي، وطبقا لنصوص قانونية، وتصبح هذه الهيئات اللامركزية مسؤولة عن ممارسة تلك السلطات أمام الجهات المركزية، وتحاسب عن أي قصور بصفتها المسؤولة الوحيدة عنه، أما التفويض فهو مرحلة وسيطة بين مفهوم المركزية واللامركزية، تفرضها طبيعة اتساع التنظيمات وتعقدها، والمركزية تستخدم للإشارة إلى مدى التفويض في المؤسسة، فتقول هذه المؤسسة فيها مركزية عالية، ونقصد بها انه ليس هناك تفويض كبير، لان السلطات محصورة بأيدي قليلة، وتصدر من مصدرين هما شكل التنظيم، وأوامر محددة للفرد (حرب، 2011).

11.3.2 مبادئ تفويض السلطة:

لنجاح عملية تفويض السلطة لا بد من توفر مجموعة من المبادئ:

- توفر جميع عناصر التفويض (الواجبات والسلطة والمسؤولية)
- تحديد المسؤوليات والواجبات والصلاحيات المفوضة في إطار الأهداف المحددة والنتائج المراد تحقيقها.
- تحديد مسار السلطة بوضوح ودقة حسب التدرج الوظيفي.
- إيجاد آلية الثواب والعقاب والمكافأة عن التفويض الجيد، والفعال.

- توازن المسؤولية مع السلطة بمعنى لا بد أن يتناسب حجم السلطة مع المسؤولية (فيلة ، وعبد المجيد، 2009).
- اختيار أشخاص أكفاء ومؤهلين لتحمل المسؤولية ويتوفر لديهم الوقت اللازم للقيام بالأعمال المفوض لهم فيها (دريدي، 2014).
- وحدة الآمر، والتي تعني أن يتلقى المرؤوس الأوامر من رئيس واحد حتى لا يحدث لديه نوع من الارتباك في التنفيذ.
- قانونية التفويض، أي توافقه وانسجامه مع الأنظمة والقوانين.
- جزئية التفويض، أي تفويض مع الاختصاصات، والواجبات.
- علنية التفويض، أي أن يكون التفويض صريحا ويبلغ لكافة العاملين ويكون مكتوبا.
- انسيابية التفويض في معظم الأحيان يكون تنازليا ينساب من سلطة أعلى إلى سلطة أدنى.
- أن يصدر التفويض للموظف بصفته الوظيفية لا الشخصية.
- المسؤولية المطلقة، الرئيس يتحمل مسؤولية ما يقوم به مساعده فلا يتهرب من مسؤولياته من الأعمال التي قام بها، كون المسؤولية لا يمكن أن تفوض، إلا أن المرؤوس الذي يقبل التفويض يصبح مسؤولا أمام رئيسه عن أداء هذه الواجبات (الصيرفي، 2003).
- عدم تفويض ما تم تفويضه، أي لا يجوز للمرؤوس إعادة تفويض السلطة منه إلى من هم أدنى منه في السلم الوظيفي.
- حق المدير في تعديل التفويضات المخولة، واستردادها في حالة الضرورة التي تستوجب ذلك (درويش والشمري، 2010).
- أن يكون التفويض كتابيا يوضح فيها المهمات التي تفوض إلى المرؤوسين، وهل يكون هذا التفويض دائم، أم ينتهي بانتهاء تلك المهمات، وان لا يكون شفهيا.
- فتح خطوط الاتصال بين المدير ومن فوض إليه مسؤولية العمل، لإيجاد مزيد من التفاعل، والتعاون بين المدير، والمرؤوسين (دريدي، 2014).

ومن خلال ما تم طرحه، يمكن القول وإذ تعددت التعاريف، واختلفت، إلا أن عملية تفويض السلطة تشمل على أطراف محددة، وهي المفوض، والمفوض إليه، وموضوع التفويض، وتهدف بحسب فيلة وعبد المجيد (2009) إلى:

- **الإصلاح الإداري:** ويتوقف ذلك على حسن التخطيط، وجمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها، ومتابعة التنفيذ.
- **التطوير الإداري:** ويأتي التطوير عن طريق تغيير أساليب الأداء الإداري المختلفة، كتغيير الهيكل التنظيمي، مع استحداث، وابتكار أساليب جديدة في أداء، وتنفيذ العمل وتطوير أساليب

العمل، ويعد تفويض الصلاحيات من الأساسيات التي تصاحب الإدارة بحيث أن التطوير يحتاج إلى مشاركة جميع الأفراد.

- **توفير الكفاءة الإدارية:** بحيث يساعد التفويض على اكتشاف مهارات، ومؤهلات الأفراد ولمن لديه استعداد للعمل، والإنجاز.
- **التخلص من المركزية:** والتي من سلبياتها عدم الممقدرة على المتابعة، والتنفيذ.
- **الصحة التنظيمية:** وتعتمد على تحقيق أهداف المؤسسة، ويكون دور المدير الفاعل الرئيس في الاستجابة لمتطلبات التغيير، وهذا يتطلب مشاركة العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات.
- **التنمية الإدارية:** بحيث يعد التفويض أحد وسائل التنمية الإدارية، فعند إسناد بعض الاختصاصات إلى المرؤوسين، ويترك لهم حرية التعامل معها إلى جانب أن مواجهة المشكلات، والأزمات المفاجئة، والطارئة تإيجاد لدى المفوض إليه رؤية فكرية مع اكتساب مهارات، وخبرات جديدة.
- **الانتماء الوظيفي:** بحيث يؤدي التفويض إلى رغبة العاملين في الإسهام في نجاح، واستمرارية المؤسسة، ويبذلون قصارى جهدهم من أجل تقدمها، وتطورها.
- **تطوير عمليات الاتصالات:** فالقائد يتصل مع من دونه في السلم الإداري، ويتناقش مع أصحاب الكفاءات المرتبطة بعمله، من أجل تطوير أدائه وأداء من معه.
- **المساءلة الإدارية:** وذلك من خلال المتابعة، والرقابة، مما يسهم في النهوض بالإدارة، ومواكبة التطورات العلمية، مما يضيف أعباء جديدة عل القائد، مما يجعله في حاجة إلى تفويض بعض سلطاته إلى من ينوب عنه.

12.3.2 أنواع تفويض السلطة:

تختلف أنواع تفويض السلطة، وتتنوع حسب العلم الذي تنتمي إليه وقبل، التعرف على أنواع تفويض السلطة نشير إلى مستويات التفويض، وهي ثلاثة مستويات حددها سامح وقنديل (2011) على النحو الآتي:

- **المستوى الأول:** (شبه مقيد)، ويتم التفويض على أساس ما يجب عمله وكيفية أداء هذا العمل، مع ترك قدر بسيط من الحرية، فيما يتعلق بطريقة العمل، والرقابة، وهذا المستوى غير فعال بسبب تقييد المرؤوس بإجراءات، وخطوات تنفيذية، والحذر من الخروج عنها.
- **المستوى الثاني:** (الاختياري)، التفويض على أساس ما يجب عمله، وترك الحرية للمرؤوس في اختيار أسلوب الأداء، ومعدل الأداء، ومدى الجودة التي يتم بها العمل، وهذا المستوى يعد مرنا بحيث يساعد المرؤوس على الإحساس بذاته.

- **المستوى الثالث:** (الحر)، يتم التفويض غلى أساس ما ينبغي تحقيقه من أهداف، وترك الحرية للمرؤوسين في تحديد ما يجب عمله، وأسلوب العمل، ومعدل الأداء، ويعد هذا الأسلوب فعالا يعطي للمرؤوسين الحرية في اتخاذ القرارات، وصقل مهاراتهم، وخبراتهم.

أما عن أشكال، وأنواع تفويض السلطة فهي متنوعة، وتختلف بحسب العلم الذي تتناوله، سواء في القانون الإداري، أو علم الإدارة.

13.3.2 أنواع تفويض السلطة في القانون الإداري:

هناك نوعين من أنواع تفويض السلطة في القانون الإداري، وهما: الاختلاف من حيث الأداة الصادر بها، والاختلاف من حيث الشكل الصادر به.

1- من حيث الأداة الصادرة بها

- **تفويض مباشر وتفويض غير مباشر**

يعد التفويض مباشرا عندما لا يتدخل طرف آخر في العملية التفويضية (الصيرفي، 2003)، بمعنى آخر هو الذي يقوم فيه الرئيس، أو الأصيل بتفويض جزء من اختصاصاته إلى من يليه مباشرة في السلم الإداري في نفس الوظيفة الإدارية. أما التفويض غير مباشر فهو الذي يصدر عن الأصيل نفسه استنادا إلى القانون أو التعليمات وفقا لمتطلبات العمل، وظروفه، فالتفويض غير المباشر يكون في حالة وجود وسيط (القريطم، 2011).

- **تفويض اختياري وتفويض إلزامي**

التفويض الاختياري وفيه يكون للأصيل حرية الاختيار بين التفويض ببعض اختصاصاته من عدمه، ويشترط في ذلك ألا يكون هناك نص صريح يقضي بغير ذلك. أما التفويض الإلزامي يكون فيه الأصيل ملزم بإجراء التفويض، والاختلاف بين النوعين يكمن في أن التفويض الاختياري يكون المفوض حرا في أن يفوض جزء من اختصاصاته بحسب ظروف العمل، أما التفويض الإلزامي لا يكون للمفوض حرية الاختيار (العثمان، 2003). كما أن التفويض الاختياري مبني على الثقة المتوفرة بين الأصيل، والمفوض إليه، بينما التفويض الإلزامي فمبني على الالتزام (نقبيل ورقاب، 2017).

- **التفويض البسيط والتفويض المركب**

التفويض البسيط هو أن تفوض سلطة عليا جزء بسيط من اختصاصاتها إلى سلطة أدنى (الصيرفي، 2003). كما يقصد به أن يقوم المفوض بتفويض جزء من اختصاصاته إلى مفوض إليه واحد

(القريطم، 2011). أما التفويض المركب فهو الذي يتم فيه تفويض جزء كبير من اختصاصات السلطة العليا إلى عدد من السلطات الأدنى (أبو معمر، 2009).

2- من حيث الشكل الصادر به

- **التفويض الكتابي والتفويض الشفهي**

التفويض الكتابي وهو الذي يكون محتواه مدون في وثيقة باعتباره قرارا من القرارات الإدارية، ويعد الشكل من بين أركانه، وذلك لحماية المصلحة العامة، أما التفويض الشفهي هو التفويض غير المدون في وثيقة مكتوبة، والأصيل أنه لا يعتد بالتفويض الشفوي لأنه يتطلب شكليات جوهرية من أجل صحته (تركي، 2016).

- **التفويض الصريح والتفويض الضمني**

يعد التفويض صريحا إذا صدر في لفظ صريح، وتكون فيه نية الأصيل بتفويض اختصاصات محددة غير غامضة، وتستخدم في هذا التفويض ألفاظ تدل على ذلك، مثل، يفوض، أو يعهد، أو ينيب (القريطم، 2011). كما يعد صريحا إذا تم إعلام كافة العاملين بالمؤسسة، وذلك من خلال الإعلان. أما التفويض الضمني هو الذي يتم بشكل غير صريح وذلك حسب ظروف العمل (خليفي، 2008).

- **أنواع تفويض السلطة في علم الإدارة العامة**

تختلف، وتتنوع التفويضات في علم الإدارة العامة وهي تنقسم إلى:

1- **التفويض إلى أسفل:** وهو الصورة الغالبة في التفويض، حيث يفوض الرئيس الأعلى لمن هو أدنى منه بعض اختصاصاته، كتفويض مدير، أو الإدارة العامة إلى مدير إدارة فرعية لها.
2- **التفويض إلى أعلى:** وهذا النوع نادر في التطبيق العملي، وهو تفويض المساهمين كسلطة أدنى، إلى مجلس إدارة المؤسسة، لأداء أدوار معينة، والتصرف في بعض أمورها.
3- **التفويض الجانبي:** يكون هذا النوع بين الرؤساء المختصين في الفروع، وسلطاتهم، المركزية المختصة، ويكون المفوض، والمفوض إليه بدرجة وظيفية واحدة (العثمان، 2003).
4- **التفويض المشروط وغير المشروط:** يكون التفويض مشروطا عندما يتطلب عمل التابع قبل إجرائه الحصول على موافقة ومراجعة الرئيس الأعلى، أما التفويض غير مشروط فيتحقق

عندما يكون المفوض إليه حرا في أداء العمل المفوض إليه دون تحفظات (الصيرفي، 2003).

5- **التفويض الرسمي وغير الرسمي:** التفويض الرسمي يكون عن طريق قواعد مكتوبة تتضمنها قوانين، أو أوامر. والتفويض غير الرسمي، والذي يستند إلى العادات، والاتفاقات، والتفاهم (تركي، 2016).

6- **التفويض الكامل والتفويض الجزئي:** يكون التفويض كاملا عند تفويض الموظف السلطة الكاملة في القيام بمهمة معينة (العثمان، 2003). أما التفويض الجزئي فيكون عندما يتنازل المفوض عن بعض اختصاصاته إلى المفوض إليه، والأصل في التفويض يكون جزئيا (خليفي، 2008).

كما توجد أنواع أخرى من التفويضات نذكر منها:

1- **من حيث الموضوع:** يستند هذا التفويض على أساس موضوعي آخذا بعين الاعتبار محل التفويض ذاته، وينقسم بناء على ذلك إلى:

- **تفويض الاختصاص:** ويعني نقل الاختصاص من المفوض إلى المفوض إليه، وهو يوجه إلى الموظف بصفته لا بشخصه.
- **تفويض التوقيع:** وهو لا يتضمن تقل للاختصاص، وإنما يراعى فيه الاعتبار الشخصي في المفوض إليه، وهو ينطوي على ثقة خاصة في المفوض إليه وهو ينتهي إذا تغير المفوض، أو المفوض إليه (عرفة، 2012). كما يقصد به قيام المفوض إليه بعمل مادي وهو الإمضاء على الوثائق التي تندرج ضمن اختصاصاته، وتكون باسمه، ولحسابه.

2- من حيث الحجم:

- **التفويض العام والتفويض الخاص:** ويعني أن يعهد الرئيس إلى المرؤوس بمجموعة من الاختصاصات، لا اختصاص معين، أما التفويض الخاص فيكون من أجل مهمة معينة.
- **التفويض المؤقت والتفويض الدائم:** فيكون التفويض مؤقت بظروف طارئة، ولفترة زمنية معينة، أما التفويض الدائم فلا ينتهي إلا بصدور قرار من الرئيس أو الشخص المفوض على إنهائه (خليفي، 2008).

بالرغم من اختلاف، وتنوع التفويض، إلا أن ما يجمع بين هذه الأنواع هو تحقيقها الأهداف المرغوب الوصول إليها، وتنفيذ الأعمال بكفاءة، وفاعلية، وتخفيف عبء العمل على القائد الإداري.

14.3.2 مزايا وعيوب تفويض السلطة:

عند ممارسة تفويض السلطة تبرز العديد من المزايا، والعيوب، التي تعود على كل من الـــرئيس، والمرؤوس، والمؤسسة على حد سواء، وذلك على النحو الآتي:

- **مزايا تفويض السلطة**

تلجأ الإدارة العليا في المؤسسة إلى ممارسة عملية تفويض السلطة للمستويات الأدنى، وذلك للمزايا التي يمكن أن تحققها هذه العملية، سواء على مستوى المؤسسة، أو المفوض، والمفوض إليه، ومن بين هذه المزايا نذكر:

- التفويض فرصة لأعداد المرؤوسين لتسلم مراكز قيادية باكتسابهم الخبرة اللازمة.
- يساعد التفويض على إيجاد مناخات المشاركة في اتخاذ القرارات (قطيش، 2013).
- التفويض يعمل على رفع الروح المعنوية للمرؤوسين، وزيادة الشعور بالثقة، والمسؤولية.
- التفويض يمنع التعددية في المستويات الإدارية، والتي من شأنها أن تعيق الاتصالات، وتدريب، وتنمية المديرين.
- تحقيق التقارب بين المستويات الإدارية العليا، والمستويات الأخرى، الأمر الذي يـــؤدي إلـــى تحقيق التعاون، والانسجام بينها (عرفة، 2012).
- زيادة الرضا الوظيفي، وتعزيز الأثر الإيجابي للموظف، ويعمل على رفع معنوياته.
- تحقيق السرعة في أداء الأعمال، مما يحقق عائدا أكبر للمؤسسة بأقل تكاليف ممكنة (أبو معمر، 2009).
- سرعة صنع القرار، التفويض يمنع المرور بمستويات تنظيمية مختلفة من اجل صنع القـــرار، ويمنع مرور القرارات بالمستويات الدنيا من أجل توصيل، وتطبيق القرار.
- حسن تنظيم العمل، وعدم اضطرابه عند غياب المسؤول، بحيث أن هناك مـــن يـــؤدي دوره، ويقوم مقامه وقت الضرورة، أو عند الأزمات المفاجئة.
- التخطيط، والاشراف، والتقويم، فالتفويض يتيح الوقت للمسؤول من أجل إعداد الخطط اللازمة، والاشراف على تنفيذها وتقويمها (فيلة وعبد المجيد، 2009).

وعليه لكي يكون التفويض ناجحا، وفعالا، فلابد من:

- أن يحسن الرئيس اختيار الشخص الذي يريد تفويضه بعض الاختصاصات.
- أن يعمل الرئيس على متابعة نتائج الأعمال الحاصلة بموجب التفويض، خاصة في بداية العمل بمقتضى التفويض، للتأكد من سلامة العمل، وإعطاء الإرشادات (قطيش، 2013).

- أن تتم عملية التفويض في توقيت مناسب، وطبقا لفلسفة إدارية معينة، وبناء على ما اكتسبه الشخص المفوض إليه السلطة من خبرات.
- توافر الثقة بين الرئيس، والمرؤوس الذي تفوض إليه بعض السلطات (الصيرفي، 2003).

4.2 المحور الثالث: الانتماء المهني (Professional Affiliation):

1.4.2 مفهوم الانتماء المهني:

يعد مفهوم الانتماء من أكثر المفاهيم انتشارا في الحياة اليومية بوجه عام، كما أنه كغيره من المفاهيم الأخرى في مجال العلوم الإنسانية، يعتريه كثيرا من الخلط والتضارب، فهناك من راى الانتماء عضوية الفرد في الجماعة، أي ضرورة أن يكون الفرد جزء من هذه الجماعة دون الارتباط بها بشكل تام، وهناك من راى ضرورة أن يكون الفرد جزء من الجماعة، وارتباطه بها في الوقت نفسه (جعارة، 2010). وأشار عابدين إلى الانتماء المهني على أنه حالة وجدانية لدى الفرد تدل على ارتباطه بمهنته، واتجاهاته نحوها، وشعوره بتماثل قيمه، وأهدافه مع قيمها، وأهدافها. أما عابدين (2010) فراى أن الانتماء المهني من الركائز الهامة لتحقيق ألمؤسسة لأهدافها، وهو من المفاهيم التي لاقت اهتماما في ميدان الإدارة التربوية، نظرا لعلاقته بفاعلية، وإنجاز الأعمال، واشار الانتماء المهني إلى الارتباط النفسي الذي يربط الفرد بالمؤسسة التي يعمل فيها، واتجاهاته نحوها، وإلى السلوكيات التي يقوم بها المجير، أو المعلم في المدرسة، وتدل على مدى التزامه بالقواعد الأخلاقية التي تحدد علاقته بعمله، وعلى الراحة النفسية، والرضا عن وظيفته، والاعتزاز بها، وتفضيلها على غيرها.

ويدل مفهوم الانتماء في اللغة على الاندماج، والترابط، أو الرغبة، أو الالتزام، أو المحبة (كنعان، 2014). بينما عرفه إسماعيل (2016) بأنه التزام المعلم بقيم، ومبادئ، وأخلاقيات مهنة التعليم، والرغبة في البقاء، والاستمرار للعمل بها، وبذله أقصى جهد ممكن من أجل تحقيق أهدافها. وعرفه ويربنيسكة (Werbińska, 2015) بأنه استعداد المعلم ورغبته في العمل بمهنة التعليم، وعضواً معترفا به في بيئة العمل. واشار رضوان (2013) إلى أنه مدى الإخلاص، والولاء التي يبديها المعلم تجاه عمله، وانعكاس ذلك على تقبل المعلم أهداف المدرسة التي يعمل بها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل لتحقيق أهدافها. بينما راى عواد (2013) أن الانتماء المهني هو التزام المعلم بقيم ومبادئ يمارسها بحيث يظهر من خلال التزامه حرصه على مدرسته وتميز أدائه، وانغماسه في العمل وتفانيه فيه، وبث روح التعاون مع زملائه لتحقيق أهداف المدرسة. واشار عياد (2010) إلى الانتماء المهني على أنه الانسجام، والإحساس الإيجابي المتكون عند المعلم إزاء مهنته والالتزام بقيمها، والإخلاص لأهدافها، والارتباط معها، والحرص على عدم تركها والبقاء فيها من

خلال بذل الجهد. ويعرفه لانجي (Lange, 2009) بأنه حالة الترخيص للفرد بممارسة، أو مزاولة المهنة. أما عربيات (2012) فراى بأن الانتماء المهني هو الحالة التي من خلالها يمثل الفرد قيم المؤسسة، وأهدافها، فضلاً عن رغبته في المحافظة على عضويته فيها، وبالتالي يدعم ذلك تحقيقه لأهدافه دون النظر إلى القيمة المادية المتحققة منها.

والانتماء المهني يعد من الأمور البالغة الأهمية لكونه مؤشرا لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته، سواء الأسرية، أو الاجتماعية، فمن هنا أصبحت المؤسسات الناجحة، وقادتها المتميزون تهتم بالأفراد العاملين، وتوليهم العناية المناسبة، وأخذت أيضا تبذل الجهد وتنفق الأموال الطائلة لاختيار أفضلهم كفاءة، فتقوم بتدريبهم تدريبًا مناسبا يتفق ومتطلبات العمل، وتمنحهم الحوافز المادية، والمعنوية، والتي من الممكن أن تسهم في سد احتياجاتهم المختلفة، وفي المقابل، فإن كل ما هو مطلوب من هؤلاء، هو الانتماء لهذه المؤسسات والإخلاص في خدمتها، وتقديم الأداء، والجهد المتميز لتحقيق أهدافها بكفاءة، وفاعلية، ويظهرون رغبة قوية في عدم تركهما والانتقال منها إلى غيرها فيما يعود عليها بالفوائد الكثيرة (القريوتي، 2001).

وترى سلامة (2006) أن الانتماء المهني هو عبارة عن إخلاص الأفراد للمهنة التي يقومون بها، بحيث تكون سلوكيات الفرد ومشاعره اتجاه العمل المهني الذي يقوم به مشاعر إيجابية، يتمثل الانتماء المهني بمقدار انسجام الفرد مع عمله ومع مهنته، ويتمثل الانتماء المهني بالتزام الفرد بقوانين وقواعد العمل والحرص على تحقيق أهداف العمل المهني قبل كلّ شيء، ويكون الفرد سعيد بتحقيق أعلى نسبة إنتاج في العمل الذي يقوم به. بينما ترى أبو جاسر (2014) أن الانتماء المهني اشار إلى الشعور العميق بالفخر والرضا الذي يشعر به الفرد تجاه مهنته، والتزامه بتحقيق أهدافها. يتجلى هذا الشعور في الرغبة الصادقة في التفوق والإبداع في العمل، والعمل بروح الفريق، والالتزام بالقيم والمعايير المهنية. يتجاوز الانتماء المهني مجرد أداء المهمات الوظيفية إلى تحقيق شعور بالمسؤولية تجاه المؤسسة والزملاء والعملاء.

والمدرسة تعد مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المناهج المدرسية التربوية التي تضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية، والنفسية، والاجتماعية؛ وتعمل المدرسة على تنمية شخصية الطالب الإدراكية، والانفاعلية، والوجدانية، وغرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس الطلبة ، وتكوين اتجاهات ايجابية تجاهها. وتحقق المدرسة تلك المهمات التربوية عن طريق إيجاد بيئة تعليمية، وتعلمية. وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة، والمقبلة، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، مما يساعد بدور أكبر في نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة (ويح، 2003). واشار عقل (2004) إلى أن المعلم فرد يعيش في مجتمع، وهو يتأثر بظروف هذا المجتمع وعاداته وتقاليده، وهو إنسان له أحاسيسه

ومشاعره الخاصة به، وليس فردًا قادمًا من كوكب آخر، فهو يتمتع بصفات وممقدرات تفوق طاقاته، وممقدراته كإنسان لأهمية الرسالة التي يحملها. لذلك يجد نفسه مضطرًا لمسايرة النمط الاجتماعي السائد في مجتمعه، من تحمل للأعباء المادية الناتجة عن العلاقات الاجتماعية السائدة والتي لا مناص منها ما دام يعيش في هذا المجتمع، لذلك قد يلجأ بعض المعلمين إلى البحث عن عمل إضافي ليسد النقص الحاصل مما يوفر له دخلا إضافيًا يعينه على توفير الحياة الكريمة له، ولكنه بالتأكيد سيكون له مردود سلبي على عطائه كمعلم، وتوفير الحياة الكريمة للمعلم يجب أن تكون من أولويات الدولة، لأن المعلم الذي يبني يستحق أن توفر له الحياة الكريمة.

ويعد موضوع الانتماء المهني المفتاح الأساسي لمعرفة مدى الانسجام الكائن بين الأفراد، فالأفراد ذوو الانتماء المرتفع تجاه مؤسساتهم هم الذين لديهم الاستعدادات الكافية ليكرسوا مزيدًا من الجهد والتفاني في أعمالهم، ويسعوا بصورة دائمة للمحافظة على استمرار ارتباطهم، وانتمائهم لمؤسستهم (الجمل، 2006). وراى غنيم (2007) أن الالتزام قد أصبح مؤشرًا مهمًا في الدلالة على نجاح المؤسسات، فالحماسة، والإخلاص في العمل من صفات عضو الهيئة التدريسية الملتزم، والمتفاني، فنرى بعض أعضاء هيئة التدريس يعتزون بانتمائهم لمدارسهم، ومهنتهم، ويعملون بجد ونشاط، ويدأبون على تحقيق أهداف المدرسة، ونرى آخرين لا يترددون في التغيب، أو التأخر، ويكتفون بالحد الأدنى من الإنجازات المطلوبة، هذا إن لم يتركوا المدرسة ويغتنموا أية فرصة عمل أخرى تعرض عليهم، مما يؤثر سلبًا في أداء المدرسة، وأهدافها، فالالتزام التنظيمي حاجة ماسة لكل مؤسسة.

من هنا استنتجت الباحثة أن الانتماء المهني هو الشعور المنبعث من الفرد إلى مؤسسته دون النظر إلى ما يقابله، فمتى ما انتاب الفرد شعور بالولاء، والوفاء لمؤسسته، وحرصه على أن تكون السباقة لمنافسيها في البيئة المحيطة من جميع المجالات، وأن نجاحه سوف يتحقق من تحقيق نجاحها، وأهدافها، كان ذلك هو الانتماء المهني للفرد، ويتمثل بالحماس، والإخلاص، والتفاني، والاندماج بالعمل. كما ترى الباحثة أن الانتماء المهني هو شعور الفرد بكونه جزء من مؤسسته، ينتمي إليها، وكأنه ممثل لها، أو متوحد فيها، أو يتقمصها فيلتزم بقيمها، فيشعر بالاطمئنان، والفخر، والرضا المتبادل بينه وبينها، وكأن كل ميزة للجماعة، هي ميزته الخاصة، مما يجعل الفرد في ميل دائم للتفاني في عمله، فينطلق بهمة عالية للعمل، والإنجاز.

2.4.2 أهمية الانتماء المهني

تبرز أهمية الانتماء المهني من خلال:

1- **تعزيز الأداء والإنتاجية:** يسهم الانتماء المهني في زيادة إنتاجية الموظف وكفاءته. عندما يشعر الفرد بأنه جزء من فريق ويؤمن بأهداف المؤسسة، فإنه يصبح أكثر حماسًا ودافعية لتحقيق النجاح، مما ينعكس إيجابًا على مستوى الأداء والجودة في العمل (سلامة،2006).

2- **تحقيق الرضا الوظيفي:** يرتبط الانتماء المهني ارتباطًا وثيقًا بالرضا الوظيفي. عندما يشعر الموظف بالانتماء لمهنته ومؤسسته، فإنه يكون أكثر رضا واستقرارًا، ويشعر بالراحة النفسية التي تمكنه من مواجهة التحديات والصعوبات في العمل (العمري، 2004).

3- **الحد من معدل دوران الموظفين:** يسهم الانتماء المهني في تقليل معدل دوران الموظفين، حيث يشعر الأفراد بالارتباط بمؤسستهم ويرغبون في البقاء فيها لفترة طويلة. هذا يقلل من تكاليف التوظيف والتدريب المتكررة، ويحافظ على الخبرات والكفاءات داخل المؤسسة (خليفات والملاحمة، 2009).

4- **تعزيز بيئة العمل الإيجابية:** عندما يشعر الموظفون بالانتماء لمكان العمل، فإنهم يسهمون في إيجاد بيئة عمل إيجابية ومشجعة، حيث يسود الاحترام المتبادل والتعاون وروح الفريق. هذا النوع من البيئة يحفز الإبداع والابتكار ويساعد على تحقيق الأهداف المشتركة (حنونة، 2006).

5- **تحسين العلاقات المهنية:** يسهم الانتماء المهني في تعزيز العلاقات المهنية بين الزملاء والإدارة. يشعر الموظفون بالاحترام والتقدير من قبل الإدارة، مما يشجعهم على تقديم المزيد من الجهد والتفاني في العمل، ويؤدي إلى تحسين العلاقات وتجاوز الخلافات المحتملة (عابدين، 2010).

وترى الباحثة أن الإحساس بالانتماء من شأنه تحقيق التواصل، والفهم المشترك، والمتبادل، بين جميع العاملين داخل المؤسسة، كما أنه يعزز جسور الثقة بين الإدارة، والعاملين، والتفاني في خدمة الهدف العام يحقق قدرا من المردود، عندما يظهر ذلك على الأداء الفعال للموظف، وتعميق الانتماء في نفوس الأفراد يعد ضمانا للمساعدة على نموهم نموا سليما، ليصبحوا أشخاصا إيجابيين في المجتمع، ومنتمين إليه. كما أن لشعور المعلمين بالانتماء لعملهم أهمية بالغة في إنجازهم المهني، وانعكاس ذلك على العاملين معه، وعلى الطلبة داخل المدرسة، فهو يدفع بالاتجاه نحو الاستقرار النفسي، ويقضي على الطبقة الاجتماعية، ويحقق الترابط الاجتماعي، كما أنه يعطي دافعا للعمل البناء، والتضحية، والاخلاص في العمل، وقوة العزيمة.

3.4.2 مميزات الانتماء المهني:

ترى سلامة (2006)، والدوسري (2005)، وحنونة (2006) أن من أهم مميزات الانتماء المهني ما يأتي:

1- **التحفيز الذاتي:** يسهم الانتماء المهني في تحفيز الأفراد ذاتيًا، حيث يشعرون بالالتزام تجاه مهنتهم ومؤسستهم، ويعملون بحماس وشغف لتحقيق أفضل النتائج.
2- **تعزيز الثقة بالنفس:** عندما يشعر الفرد بالانتماء المهني، فإن ذلك يعزز من ثقته بنفسه، حيث يدرك أنه جزء من فريق يساهم في تحقيق نجاحات وإنجازات ملموسة، مما يزيد من شعوره بالممقدرة والكفاءة.
3- **الإبداع والابتكار:** يشجع الانتماء المهني على الإبداع والابتكار، حيث يشعر الموظفون بحرية في طرح أفكار جديدة وتقديم حلول مبتكرة للتحديات التي تواجههم في العمل.
4- **تعزيز العلاقات الاجتماعية** :يساعد الانتماء المهني في بناء علاقات اجتماعية قوية بين الزملاء، حيث يشعر الجميع بأنهم جزء من مجتمع مهني متكامل، يتعاونون لتحقيق أهداف مشتركة.
5- **تحقيق الاستقرار المهني:** يؤدي الانتماء المهني إلى تحقيق استقرار مهني أكبر، حيث يميل الموظفون إلى البقاء لفترات طويلة في المؤسسة التي يشعرون بالانتماء لها، مما يقلل من القلق بشأن التغيرات الوظيفية ويساعد على بناء مسار مهني مستقر.

4.4.2 خصائص الانتماء المهني:

يمتاز الانتماء المهني بعدد من الخصائص تتمثل بحسب عودة (2014) فيما يأتي:

1- يعبر الانتماء المهني عن استعداد المعلم لبذل أقصى جهد ممكن لصالح المدرسة التعليمية، ورغبته الشديدة في البقاء فيها، ومن ثم قبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها.
2- اشار الانتماء المهني إلى الرغبة التي يبديها المعلم للتفاعل الاجتماعي من أجل تزويد المدرسة بالحيوية والنشاط ومنحها الولاء.
3- الانتماء المهني حالة غير ملموسة يستدل عليها من خلال ظواهر تنظيمية يتم متابعتها من خلال سلوك والمعلمين وتصرفاتهم والتي تجسد مدى ولائهم.
4- إن الانتماء المهني حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية، والتنظيمية وظ واهر إدارية أخرى داخل المدرسة.
5- يتأثر الانتماء المهني بمجموعة من الصفات الشخصية، والعوامل التنظيمية والظ روف الخارجية المحيطة بالمدرسة.

5.4.2 أبعاد الانتماء المهني:

اتجهت العديد من الدراسات، إلى تشخيص عدد من الأبعاد، للاستدلال بها عن مستوى الانتماء المهني، وتحديد طبيعة تأثيره في المتغيرات التنظيمية، والسلوكية. وذكر حنونة (2006) أن أبعاد الانتماء المهني يمكن تقسيمها إلى عدة تقسيمات، تتمثل بالتطابق بين أهداف، وقيم الفرد والمؤسسة، والارتباط العاطفي بالمؤسسة، وهناك تقسيم آخر لأبعاد الانتماء المهني، يتمثل بكل من الولاء للمؤسسة، والمسؤولية التي يشعر بها الفرد اتجاه المؤسسة، والرغبة في الاستمرار في العمل بها، بالفضلاً عن الإيمان بها، جميعها أبعد يمكن من خلالها التعبير عن الانتماء المهني. ومن أهم أبعاد الانتماء المهني ما يأتي:

1- الولاء المهني: يعد الولاء جوهر الانتماء، ويدعم الهوية الذاتية، ويقوي الترابط بين أفراد الجماعة الواحدة، ويركز على المسايرة، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته، ويسير إلى مدى الانتماء إليها، وكما أنه الأساس الذي يدعم الهوية، إلا أنه في اللحظة نغسها، يعد الجماعة مسؤولة عن الاهتمام بكل حاجات أعضائها (جعارة، 2010). والولاء المهني، مفهوم متعدد الأبعاد، اشار إلى مدى الانسجام، والترابط بين الفرد والمؤسسة، ومد استعداد الأفراد لبذل المزيد من الجهد، من أجل تحقيق أهدافها، وزيادة فعاليتها، فضلا عن الرغبة في البقاء فيها. وقسم خليفات والملاحمة (2009) الولاء المهني إلى ثلاثة أبعاد تتمثل في الآتي:

- **الولاء المستمر:** والذي يقصد به تخصيص الفرد لحياته، من أجل بقاء حياة الجماعة واستمرارها، ويتم هذا، من خلال تضحية الفرد، واستثماراته الشخصية.
- **الولاء التنظيمي التلاحمي:** ويقصد به، ارتباط الفرد بعلاقات اجتماعية، متمثلة بسلوك الفرد المؤدي إلى تقويم الاحساس بتماسك، وتلاحم المجموعة، والتخلي عن السلوك المؤدي إلى التفكك، والانفصال عن الجماعة.
- **الولاء التنظيمي المنضبط:** يعد من أبعاد الولاء المهني، وهو الارتباط بمبادئ الجماعة، وبمعاييرها، من خلال تنصل الفرد من مبادئه السابقة، واستسلامه لقرارات، وسلطة الجماعة.

2- الاستمرار بالعمل: يعد الاستمرار بالعمل في المؤسسة ببعد الانتماء المهني المستمر، وأن درجة التزام الفرد في هذه الحالة، تقاس بالقيمة الاستثمارية، والتي من الممكن أن يحققها الفرد، لو استمر في المؤسسة، مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بمهمات أخرى، حيث إن تقييم الفرد لأهمية البقاء مع المؤسسة، يتأثر بمجموعة من العوامل، ومنها، التقدم في السن، وطول مدة الخدمة، والتي تعتبر من المؤشرات الرئيسة، أو وجود رغبة لدى الفرد في الاستمرار في عمله، حيث أن الفرد استثمر جزء لا بأس به من حياته في المؤسسة، وأي تفريط، أو تساهل من قبله، يعد بمثابة خسارة له، خاصة إذا كانت أوجه الاستثمار هذه، غير قابلة للنقل إلى عمل آخر، وبما أن الفرد يعطي قيمة

للعلاقات الشخصية مع زملاء العمل، والتي بنيت عبر السنين، ونظام التقاعد، قد يختلف من مؤسسة إلى أخرى، والمهارات النادرة قد ترتبط بمؤسسة دون أخرى، فالأفراد الذين تقدمت بهم السن، قد يفضلون البقاء في المؤسسة، نظراً لتضاؤل فرص العمل بالنسبة لهم في أماكن أخرى (العوفي، 2019).

3- الالتزام المهني: يزداد الدور الذي تلعبه الوظيفة في مختلف أنحاء العالم، نظراً لزيادة التخصصات في الدول الحديثة، ويترتب على القائمين بالوظيفة التزامات، ويتحملون مسؤوليات إدارية (قانونية، وأخلاقية)، لا بد أن يعيها الموظف، حتى يستطيع القيام بدوره، دون أن يقع تحت طائلة هذه المسؤوليات، والمسؤولية في معناها العام، هي المؤاخذة، أو التبعية، وقد يكون من الصعب تحديد مفهوم المسؤولية الإدارية، أو قياسها، بسبب تعارض الآراء حول هذا المفهوم، إلا أنه يمكن حصر معناها في معنيين رئيسين، هما، المسؤولية القانونية، والأخلاقية، أما المسؤولية القانونية، فهي شبيهة في معناها للمساءلة، وتعني محاسبة الموظف المقصر، من قبل رؤسائه الإداريين، الذين يمكنهم توقيع العقوبة عليه، أما المسؤولية الأخلاقية، فهي شبيهة في معناها للولاء، أو الانتماء، ويقظة الضمير، وتعني، المسؤولية التي يشعر بها الموظفون تجاه الفعاليات التي يتصل بها عملها (عابدين، 2010). ويبرز الالتزام عند التمسك بالمعايير، والنظم الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، تؤكد الجماعة على الانسجام، والاجتماع، لذا فإنها تولد ضغوطات فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة، لإمكانية الإقبال، والإذعان كآلية رئيسة لتحقيق الإجماع، وتجنب النزاع (جعارة، 2010).

4- سلوك الدعم: يجب على المدير إثارة دافعية المعلمين للعمل من خلال كونه قدوة لهم في العمل الجاد، وفي إظهار اهتمامه الحقيقي لصالح المهنة، ويجب أن يشعر المدير بالانتماء للمدرسة مثل المعلم، لأن الانتماء ظاهرة جماعية كما هو ظاهرة فردية، كما وأن الاستقلالية المهنية وحرية التصرف تعتبر من صلب مهمات التعليم والتعلم، وتسهم في زيادة انتماء المعلم لمكان عمله، وفي هذا السياق أشار ريس (Reyes., & Imber 1992) إلى ضرورة تحمل المعلمين مسؤولية أعمالهم لتعزيز انتمائهم للعمل، مما يجعلهم يعتقدون أن إنجازهم منسوب مباشرة إلى جهودهم التي قاموا بها، والأعمال التي تعطي للمعلمين استقلالاً وحرية تتطلب منهم أن يصدروا أحكامًا ويختاروا من العمل ما يشاؤون، وعندما يفعلون ذلك ينظرون إلى أنفسهم على أنهم السبب وراء إنجازهم. أما فردمان (Friedman, 1991) فراى: أن سياسة المدرسة التي تعامل المعلمين كمهنيين يمكن الاعتماد عليهم، لأنها تؤدي إلى مستوى أقل من النفور من المهنة، وتشعر المعلمين أن المشكلات في التعليم تستحق الفهم، وإيجاد الحل الملائم وليس اللوم والتوبيخ.

5- **سلوك التوجيه والتخويل:** وهو سلوك يظهر ممقدرة المدير على توجيه المعلمين عن كثب، وعلى قدرته على تخويلهم القيام بالمهمات مع بقائه مستقلا نسبيا عن المسؤولين الموجودين في المراكز العليا، وقد بين وود أنه لكي يكون هناك دافع للعمل، يجب أن يكون لدى المعلمين معرفة بنجاح جهودهم، ودون معرفة مدى نجاح العمل، فلن يكون سبب لأن يهنئ المرء نفسه، ويمكن الحصول على التغذية الراجعة بشكل مباشر من العمل نفسه، أو من خلال موافقة الآخرين على عمله (سلامة، 2006).

6- **سلوك مراعاة حقوق ومشاعر الآخرين:** وهو سلوك ودي حيث يكون المدير منفتحًا في علاقاته مع المعلمين، ويكون زميلا لهم، ويبدي اهتمامًا حقيقيًا بعلاقاته مع المعلمين، وقد بين خضر (2019) بأن المدير الناجح هو الذي ينشئ علاقات يشجع فيها المعلمين على العلاقات التعاونية والمشاركة في طرح الأفكار، ومعاملة الجميع بالتساوي، كذلك تحويل النشاطات الإدارية الروتينية إلى استراتيجيات لتطوير المعلم، مثل إبلاغ المعلمين عن فرص النمو المهني والاعتراف بإنجازات المعلمين وعزوها لهم، والمساعدة في حل مشكلاتهم.

7- **سلوك الدعم وعدم السيطرة:** يستطيع المعلم في المدرسة تحمل مسؤولية أكبر تجاه تحقيق أهداف المدرسة إذا ما كانت ظروف العمل تشجع على مثل هذا السلوك، فمن المفروض أن يشعر المعلمون بالحرية، وعلى المدير أن يإيجاد ظروفًا تمكن المدرسة من أن تكون أكثر فاعلية في مساعدة طلبتها على التعلم إذا ما كان لدى المعلمين انتماء لطلبتهم ولرسالة التعليم، والمعلمون لن يشعروا بالانتماء للمدرسة بمجرد تلفظ المديرين بكلمات جيدة، بل ينبغي على المديرين أن يدعموا معلميهم ويحترمونهم، ويولوهم المسؤوليات، فهم عامل رئيس في توليد الانتماء لقيم وأهداف المدرسة والمديرون الذين يعاملون معلميهم كاختصاصين مهنيين، ويتجنبون الممارسات الاستبدادية، من المحتمل أن يإيجادوا جوًا تعليميًا صحيًا، جوًا يسوده التعاون الجاد (عياد، 2010).

وينظر بعض الباحثين إلى مفهوم أبعاد الانتماء المهني، على أنها المتغيرات التي تؤثر عليه، ومثال ذلك دراسة الصيرفي (2005) الذي بين أن الانتماء المهني يتأثر بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر في انتماء الفرد، والتي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

1- **الأبعاد المتعلقة بالصفات الشخصية:** وهي كل ما يتعلق بالفرد من مقدرات، ومهارات، ويتم معرفتها عن طريق تحليل خصائص العاملين، مثل: العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخدمة في المؤسسة، والحاجة إلى الإنجاز.
2- **الأبعاد المتعلقة بخصائص العمل:** وهي جميع العوامل التي تتعلق بالعمل ذاته، ومتطلباته المختلفة، من مهارات، وممقدرات، وما يستجد منها بمرور الزمن، وكذلك إعلام العاملين بنتائج

أعمالهم، وهذه العوامل هي: تحديد المهمات، ودرجة الاستقلالية في اثناء العمل، والمعلومات المرتدة عن الأداء.

3- **الأبعاد المتعلقة بالخصائص التنظيمية:** وهي تلك العوامل المتعلقة بالتنظيم، وما يسوده من أوضاع، أو علاقات، ترتبط بالموظف، والوظيفة، التي يمكن للمؤسسة السيطرة عليها، والحد من تأثيرها، أو زيادتها، وذلك مثل: الأجر، ونمط الاشراف، وحرية اختيار جماعة العمل.

4- **الأبعاد المتعلقة بالعوامل الخارجية "فرص العمل البديلة"**: ويقصد بها مدى توفر فرص عمل أخرى في البيئة الخارجية للمؤسسة، حيث أن البيئة توفر ظروف عمل بديلة أفضل من ناحية الأجر، وساعات العمل، وينخفض فيها مستوى انتماء العاملين الذين يسعون إلى تحسين مستويات معيشتهم، وعلى العكس من ذلك في المؤسسات التي يكون انتماء العاملين لمؤسستهم كبيرا.

6.4.2 عوامل تعزيز الانتماء المهني:

من أهم عوامل تعزيز الانتماء المهني ما يأتي:

1- **بيئة العمل الداعمة:** توفر بيئة العمل الداعمة التي تشجع على التواصل المفتوح والتعاون بين الموظفين فرصة لتطوير شعور قوي بالانتماء المهني. تشمل هذه البيئة تشجيع المبادرات، وتقدير الجهود، وتقديم الدعم اللازم لتحقيق التوازن بين الحياة المهنية والشخصية (الحكمي، 2021).

2- **الاعتراف والتقدير**: يشعر الموظفون بالانتماء عندما يتم تقدير جهودهم والاعتراف بإنجازاتهم. يمكن أن يكون هذا التقدير ماديًا، مثل المكافآت والترقيات، أو معنويًا، مثل الثناء العلني والشكر (حمد، 2014).

3- **التدريب والتطوير المهني:** يسهم توفير فرص التدريب والتطوير المهني في تعزيز شعور الانتماء، حيث يشعر الموظف بأنه مستثمر فيه وأن المؤسسة تهتم بتطوير مهاراته وتعزيز مقدراته (زيدان، 2018).

4- **المشاركة في صنع القرار:** يشعر الموظفون بالانتماء عندما يُسمح لهم بالمشاركة في صنع القرار المتعلق بعملهم. هذا يعطيهم شعورًا بالمسؤولية والتمكين، ويعزز من التزامهم بتحقيق أهداف المؤسسة (العازمي، 2021).

5- **التوازن بين العمل والحياة الشخصية** :يشعر الموظفون بالانتماء عندما توفر لهم المؤسسة بيئة عمل مرنة تدعم التوازن بين العمل والحياة الشخصية. هذا يعزز من رضاهم ويشجعهم على تقديم أداء أفضل (Frankes., et al 1998).

7.4.2 كيفية تعزيز الانتماء المهني في المؤسسات:

راى الزبيدي وآخرون (2022) أنه يمكن تعزيز الانتماء المهني في المؤسسات من خلال ما يأتي:

1- **بناء ثقافة مؤسسية قوية:** يجب على المؤسسات العمل على بناء ثقافة مؤسسية تعزز من قيم التعاون، والشفافية، والابتكار. هذه الثقافة تساعد في إيجاد بيئة عمل يشعر فيها الجميع بالانتماء والالتزام.

2- **تشجيع التواصل الفعّال:** التواصل المفتوح والفعّال بين الإدارة والموظفين يسهم في بناء علاقات قوية ويعزز من شعور الانتماء. يجب على القادة التواصل بوضوح مع الموظفين، والاستماع إلى آرائهم واقتراحاتهم.

3- **تقديم الدعم والموارد اللازمة:** يجب على المؤسسات تقديم الدعم اللازم للموظفين من خلال توفير الموارد والأدوات التي تمكنهم من أداء مهماتهم بكفاءة، بالفضلاً عن تقديم الدعم المعنوي والتشجيع.

4- **تعزيز روح الفريق** :تنظيم الأنشطة الجماعية والفعاليات الاجتماعية يساعد في تعزيز روح الفريق والانتماء بين الموظفين. يشعر الأفراد بأنهم جزء من كيان أكبر، مما يزيد من التزامهم وولائهم للمؤسسة.

5- **تقديم فرص النمو والتطور:** يجب أن توفر المؤسسات فرصًا مستمرة للنمو والتطور المهني، من خلال التدريب، والتوجيه، والتطوير المهني. هذا يعزز من شعور الموظفين بأنهم جزء من مؤسسة تهتم بمستقبلهم المهني.

وترى الباحثة أن الانتماء المهني هو عنصر أساسي لتحقيق النجاح والاستقرار في بيئة العمل، يسهم في تعزيز الأداء والإنتاجية، وتحقيق الرضا الوظيفي، وإيجاد بيئة عمل إيجابية تدعم الإبداع والابتكار، من خلال بناء ثقافة مؤسسية قوية، وتشجيع التواصل الفعّال، وتقديم الدعم والتقدير، ويمكن للمؤسسات تعزيز شعور الانتماء لدى موظفيها، مما ينعكس إيجابًا على تحقيق الأهداف المؤسسية والشخصية على حد سواء.

8.4.2 العوامل المؤثرة في الانتماء المهني:

هناك عدد من العوامل المؤثرة التي تؤثر في انتماء المعلم، وولائه للمؤسسة التعليمية، ومن هذه العوامل كما حددها كنعان (2014) ما يأتي:

1- **مراعاة المدير حقوق الآخرين ومشاعرهم:** حيث يكون المدير منفتحاً ودوداً في علاقاته مع المعلمين، يشعرهم بأنه زميل لهم، ويبدي الجدية في علاقته بهم. والمدير الفعال ينشئ علاقات

يشجع فيها المعلمين على العلاقات التعاونية، والمشاركة في طرح الأفكار، ويساوي في التعامل مع الجميع، ويحول الأنشطة الإدارية الروتينية إلى استراتيجيات لتطوير المعلم.

2- **التحفيز:** يجب على المدير إثارة دافعية المعلمين كونه القدوة لهم من خلال العمل الجاد، وإظهار اهتمام حقيقي اتجاه المهنة، وعليه أن يُشعر المعلمين بالانتماء للمدرسة مثله، لأن الانتماء ظاهرة جماعية كما هو ظاهرة فردية، وكما أن الاستقلالية المهنية، وحرية التصرف تعتبر من صلب مهمات التعلم والتعليم، وتسهم في زيادة انتماء المعلم لمكان عمله.

3- **التوجيه والتفويض للسلطة من المدير:** وهو سلوك يظهر ممقدرة المدير على توجيه المعلمين عن كثب، وعلى قدرته على تفويضهم للقيام بالمهمات والواجبات مع بقائه مستقلاً نسبياً عن المسؤولين بوزارة التربية والتعليم، ويجب أن يكون المعلمون قادرين على تقييم أنفسهم، لأن ذلك سبب في نجاحهم، وتهيئة أنفسهم، كما يمكنهم الحصول على تغذية راجعة بشكل مباشر من العمل نفسه، أو من خلال موافقة الآخرين على عمله.

4- **الدعم وعدم السيطرة:** يستطيع المعلم تحمل مسؤولية أكبر تجاه تحقيق أهداف المدرسة إذا ما كانت ظروف العمل تشجع على مثل هذا السلوك، فمن المفترض أن يشعر المعلمون بالحرية، وعلى المدير أن يإيجاد ظروفاً تمكن المدرسة أن تكون أكثر فاعلية في مساعدة طلبتها على التعلم إذا ما كان لدى المعلمين انتماء لطلبتهم، ولرسالة التعليم، ولن يشعر المعلمون بالانتماء للمدرسة بمجرد تلفظ المدير بكلمات جيدة، بل ينبغي أن يدعم المديرون معلميهم، ويحترموهم، ويولوهم المسؤوليات، فهذا عامل رئيس في توليد الانتماء المهني، وتحقيق أهداف المدرسة.

5- **القناعة والاقتناع:** يجب على المعلم أن يقبل على مزاولة عمله، وممارسة المهمات المكلف بها بكل رضا وتحمس لأدائها، راغبا فيها، غير مكره عليها، فلا يذهب إلى عمله لأنه طرق جميع الأبواب فوجدها مؤصدة أمامه، ولم يجد سوى مهنة التعليم، فذهب إليها وهو راغب عنها، فمثل هذا المعلم مهما بذل من جهد، وحاول أن يحسن من أدائه فلن يجد إلى ذلك سبيلا، وسيبقى هذا المعلم عبئا على رؤسائه، وحجر عثرة أمام العملية التربوية، يحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات، فالاقتناع بالمهنة والرضا عنها يسهل على المعلم عمله، ويحفز طاقاته، ويجدد نشاطه، فيقبل عليها بكل حيوية واهتمام، فإن صعب عليه أمر حاول تجاوزه بكل الوسائل المتاحة.

وأشار روزنهولتر (Rosenholtz, 1990) أن غياب فرص النمو المهني له علاقة بضعف الانتماء لدى المعلمين، إذ أن فرص العمل التي تسمح للأشخاص بالنمو والتطور، وتعلم مهارات جديدة، تعطي المعلمين إحساساً بالتحدي والتقدم والإنجاز. بينما أشار رضوان (2013) إلى أن إيجاد بيئة عمل مناسبة، وتطبيق الأنماط الإدارية، يسهم ذلك في زيادة شعور المعلم بانتمائه إلى مدرسته،

حيث يأتي هنا الدور الأكبر للمديرين في تقديم المحفزات، مع الاعتراف بما حققوه من إنجـــازات، فضلاً عن استخدام السلوك الداعم للمعلمين، وإقامة علاقات ود وصداقة معهم، وحســـن الســـيطرة على المواقف المختلفة التي يمر بها كلاهما. وفي الوقت ذاته فالانتماء المهني يختلف عن الرضـــا الوظيفي، فقد يكون المعلم راضيا عن عمله، لكنه لا يشعر بالانتماء إلى المدرسة التي يعمل فيهـــا. لذا فإن مدير المدرسة الفعال قادر على أن يصنع الانتماء في نفوس جميع المعلمين، فمـــن خـــلال خطط إدارية استراتيجية للمعلمين، وتنميتهم، والمحافظة على أسس التحفيز، والمكافأة لها، يمكـــن لمدير المدرسة أن يحقق أهداف المدرسة ويعزز ممقدراتها، ويطورها بالنسق الصـــحيح، ويـــدفع بالمعلمين نحو بذل الجهود بمستويات تصاعدية من الكفاءة والمهارة والإبداع.

9.4.2 متطلبات تحقيق الانتماء المهني لدى المعلمين:

رأى إسماعيل (2016) وسمارة (2017) وخضر (2019) أن متطلبات تحقيق الانتماء المهني لدى المعلمين تكون من خلال:

1- **المشاركة في اتخاذ القرارات:** عندما يشعر المعلم أنه شريك فاعل في العملية التربويـــة التـــي يمارسها، وليس متلقيا للتعليمات فقط، يزداد فاعلية ونشاطاً واقتناعا بجدوى ما يؤديه من عمل، ويشعر أنه مهم للعمل، كما أنه بحاجة للعمل، فيصبح أكثر التزاما وولاءً وإخلاصا لمهنته.
2- **العدالة والبعد عن التحيز:** يجب توافر العدالة في توزيع المهمات والواجبات، وتتم بناءً علـــى تشاور بين المدير والعاملين معه، فلا يجوز أن يسند لأحدهم مهمـــة لا تتناســـب، ومؤهلاتـــه العلمية، وممقدراته الجسمية، وإمكاناته المادية، كأن يجبره على تـــدريس مـــادة تختلـــف فـــي مضمونها عن تخصصه العلمي مثلا.
3- **الراحة النفسية:** عندما يشعر المعلم أن إدارة المدرسة عون له فـــي عملـــه، ولا تتصـــيد لـــه الأخطاء، وتقتنص الفرص للإيقاع به، ولكن جل همها مساعدته على تجويد التعليم، وتحســـين العمل، فعين المدير ترى الحسنات تماماً كما ترى السيئات، ولكنها تثني على المبدع والمتميز، وتأخذ بيد المتعثر، فحرصها على مساعدة المحتاج ينبع من حرصها على تحسين الأداء.
4- **الثقة بالنفس:** إن الإدارة الواعية هي التي تزيد من ثقة العاملين بأنفسهم، وذلك بإتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم بصراحة، دون خوف من المساءلة، أو التعرض للعقاب، كما أن المدير الواعي عليه أن يكون مستمعاً جيداً، يحسن الاستماع، ويجيد الإصـــغاء، ممـــا يـــدفع الجميـــع للمساهمة، والمشاركة في عملية التطوير والتغيير، مما يجعله يقبل على عمله بنشاط، فيتحمـــل مسؤولياته، ويقوم بمهماته على أكمل وجه، وبذلك تنمو لديهم الرغبة الجـــادة بالمهنـــة التـــي يؤدونها، وتزداد قناعتهم بها.

5- **الاهتمام بتوجيه المعلمين الجـــدد:** فالمعلم الجديد الذي لم يشعر بعد بالانتماء المهني بحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وذلك من خلال إعطائه بعض المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهـــات، والسلوكيات الخاصة بمهنة التعليم، ومساعدته على فهم مبادئها، وأهدافها وقواعدها، ومتطلباتها، وتشجيعه على القيام بالأدوار المطلوبة منه، والمشاركة بفاعلية في أوجه النشاط المختلفة، مما يجعله يشعر بالانتماء المهني.

6- **تعزيز أهمية رسالة المعلم في المجتمع:** يتعين على المجتمـــع بجميـــع مؤسســـاته الاهتمـــام بالمعلمين على أنهم أصحاب رسالة وليسوا مجرد موظفين، وتعزيز ذلك لـــدى جميـــع أفـــراد المجتمع بما فيهم المعلمون أنفسهم، والاهتمام بالدور الإعلامي في إبراز مكانة مهنة التعليم بين المهن الأخرى، ووضعها في المكانة اللائقة بها، حتى يفخر المعلم بالانتماء لمهنته.

7- **إيجاد نظام مناسب من الحوافز للمعلمين:** يعتمد نظام الحوافز على جانبين، الجانب الأول هـــو الحوافز المادية، والمعنوية المقدمة للمعلمين، أما الجانب الثاني هو أن يكون النظـــام موجهـــاً للمعلمين فرادى. وجماعات، فالانتماء المهني يزداد عندما يطبق نظام فعال للحوافز، لذلك يجب استخدام نظام فعال للحوافز المادية، والمعنوية، والتوجيهية مع المعلمين من أجل زيادة الانتماء المهني لديهم.

8- **العلاقات الإنسانية السائدة بين المعلمين والمجتمع التعليمي:** العلاقات الإنسانية لها دور مهـــم في التأثير على الانتماء المهني للأفراد، بل يذهب بعضهم إلى القول بأن قوة الانتماء المهنـــي، أو ضعفه تخضع في جانب كبير منها إلى مستوى الدعم الذي يشعر به الأفـــراد ســـواء مـــن زملائهم أو إدارة المؤسسة التي يعملون بها، وهذا يعني ضرورة دعم المعلم من جميع أطراف المجتمع التعليمي، فعلاقة المعلم بالطلبة ، وأولياء أمورهم، وزملائه، وإدارة المدرسة تحدد مدى نجاح المعلم في مهنة التعليم، وارتباطه بها، وحتى إن كان المعلم متمكنا من المادة التي يدرسها فلن يكون معلماً ناجحا إلا إذا صاحب تفوقه في مادته إقامة علاقات أساسها الاحترام المتبـــادل والحرص والاهتمام به من الجميع.

10.4.2 مراحل الانتماء المهني:

يمر الانتماء المهني للمعلم بثلاث مراحل متتالية هي:

1- **مرحلة التدريب الأساسي:** وهي فترة ما بعد التعيين مباشرة، ولمدة عام من تاريخ الالتحـــاق بمهنة التعليم، ويخضع المعلم خلالها للتدريب والاختبار (الجراح، 2013).

2- **مرحلة العمل والإنجاز:** وتبدأ من السنة الثانية وحتى السنة الرابعة، ويسعى المعلم في هذه المرحلة لإثبات نفسه، وتتميز المرحلة بشعور المعلم بالأهمية الشخصية وخوفه من الفشل، وتعزيز مفهوم المعلم عن نفسه (عياد، 2010).

3- **مرحلة الثقة بالمهنة والانتماء لها:** وتبدأ هذه المرحلة من السنة الخامسة من التحاق المعلم بالمهنة، وفيها يتم تقوية الانتماء المهني لدى المعلم، وتنتقل هذه الفترة بالمعلم من التكوين الوظيفي إلى مرحلة النضج الوظيفي (عورتاني، 2003).

كما ويظهر على المعلم دلائل تشير إلى الانتماء لمهنة التعليم، وهي:

- التمسك بالعمل والالتزام بأداء المهمات المنوطة به.
- المشاركة والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والرؤساء.
- القناعة الكاملة بما يقوم به من أعمال.
- الحرص على التنمية المستمرة.
- الوعي بالمشكلات التي تعوق أداءه (ناصف، وزناتي، 2008).
- الحرص على إنجاز العمل بشكل متقن ومتميز.
- المشاركة الإيجابية في جهود التحسين المستمر لمهنة التعليم.
- المحافظة على وقت العمل وعدم هدره فيما لا يفيد (عبد العال، 2016).

11.4.2 تأثير الانتماء المهني على معنوية العاملين:

يقصد بالمعنوية الحالة النفسية والذهنية والعصبية لأفراد المجموعة والتي تحكم سلوكهم وتصرفاتهم وتؤثر فيها وتؤكد رغبتهم في التعاون، وبمعنى آخر فهي لها علاقة بالمشاعر، والاتجاهات، والعواطف التي تحكم تصرفات الأفراد، وكما أن الصحة العامة تشير إلى الحالة الجسمانية للفرد، فإن المعنوية تشير إلى الحالة النفسية والذهنية (المعاني، 2006). أما الحالة المعنوية للعاملين في المؤسسة يمكن الوقوف عليها من واقع الرغبة والاستعداد الذي يظهرونه تجاه عملهم ورؤسائهم وزملائهم، وتجاه أهداف المؤسسة بصفة عامة، والروح المعنوية عنصر غير ملموس، لا ينكشف بطريق مباشر وإنما من خلال ظواهر تعكسها، فالروح المعنوية الجيدة تعكسها ظواهر معينة مثل: حماسة العاملين واهتمامهم الزائد بعملهم، وإظهارهم لروح المبادأة والابتكار، وامتثالهم الطوعي للتعليمات واللوائح، والرغبة الاختيارية في التعاون مع الآخرين، وربط أهدافهم الشخصية بأهداف المشروع، والانتماء للمشروع وقيادته، والشعور بالفخر للانتماء له، فمن البديهي أن يعكس هذا على الأفراد وانتمائهم، فمن هنا ونتيجة لذلك يأتي اهتمام المؤسسات بالعاملين لديها من أجل إيجاد الانتماء، والولاء لديهم (Stallworth,2004).

12.4.2 الحاجات التي تعمل على زيادة الانتماء المهني لدى الموظفين:

أشارت بعض الدراسات التي تناولت موضوع الانتماء المهني كدراسة القريوتي (2001)، ودراسة المعاني (2006) إلى عدد من الحاجات التي تساعد على زيادة الانتماء المهني لدى العاملين ومن بين هذه الحاجات:

1- **الاهتمام بتحسين المناخ المنظمي:** إن تعبير المناخ المنظمي اشار إلى مجموعة من الخصائص الداخلية للبيئة والتي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي أو الاستقرار، يفهمها العاملون ويدركونها، فتنعكس على قيمهم واتجاهاتهم، وبالتالي على سلوكهم (القريوتي، 2001). فكما أن التنظيمات والعاملين على حد سواء يسعون إلى إيجاد مناخ تنظيمي جيد لكلا الطرفين، تبين أن التنظيمات ذات المناخ والبيئة المتسلطة والمحبطة لمعنويات العاملين والتي تتصف بعدم المسؤولية، هي تنظيمات تعمل على تشجيع تسرب العاملين وتقلل من درجة الانتماء والولاء المهني لديهم، لذلك لا بد للتنظيمات من أن تعمل على إيجاد مناخ تنظيمي جيد (المعاني، 2006).
2- **المساعدة في إشباع الحاجات الإنسانية للعاملين في التنظيم:** إن الفرد ومنذ التحاقه بعمله يرتبط بالتزام نفسي وآخر اقتصادي مع المؤسسة التي يعمل فيها، فالفرد لا يطلب العائد المادي فقط، وإنما يريد أيضًا الأمن والمكانة والتقدير والاحترام من منظمته حتى يتحقق لها ما تريده من انتماء وإخلاص من قبل الأفراد، فإذا حققت المؤسسة الناحية المادية لأفرادها دونما نظر إلى تحقيق الالتزام النفسي لدى العاملين، فسيبدأ العاملون بالبحث عن فرص عمل لترك أعمالهم إلى مؤسسات أخرى تعمل على توازن في الشقين المادي والنفسي (Willison & Bondi, 1990).
3- **زيادة إشراك المعلمين في التنظيم:** تعرف المشاركة على أنها اشتراك عقلي وانفعالي للفرد داخل جماعة، من خلال موقف جماعي يشجعه على المشاركة والمساهمة في الأهداف الجماعية وأن يشترك في المسؤولية عنها، ولقد تبين أن إشراك العاملين في التنظيم يزيد من درجة الانتماء المهني لديهم، فيتحدث الفرد عن المؤسسة بقوله "نحن" وفي حال واجهتهم مشكلة في العمل اشارون إليها على أنها "مشكلتهم"، وبالتالي يكونوا أكثر ممقدرة ورغبة على العمل الجماعي مما يعود على المؤسسة بمزيد من الأداء الجيد، وممقدرة على وضع الأهداف والخطط وحل المشكلات (David, 2011).
4- **العمل على إيجاد نظام مناسب من الحوافز:** معظم المعلمين يحصلون على أقوى المكافآت من العلاقات الأكاديمية الناجحة والإيجابية من التلاميذ، ومن المديح الخارجي الذي يتلقونه من زملائهم، لذلك فإن غياب المكافآت المعنوية سيكون له التركيز على عدم اقتناع المعلم بالعمل، وتغيبه عن مكان عمله، وإظهاره الرغبة في ترك العمل، ويعتمد نظام الحوافز على شقين:

الأول وهو أن يشتمل هذا النظام على الحوافز المادية والمعنوية، والثاني هو يجب أن يكون النظام موجهًا للأفراد والجماعات (Rosenholtz, 1990).

5- **وضوح الأهداف وتحديد الأدوار:** فكلما كانت الأهداف واضحة داخل التنظيم، زادت درجة الانتماء المهني لدى المعلمين، فوضوح الأهداف يجعل العاملين أكثر ممقدرة على فهمها وتحقيقها، وكذلك الحال بالنسبة لتحديد الأدوار، فعملية التحديد هذه تساعد وتعمل على إيجاد الانتماء عند العاملين نظرًا لما يترتب عليها من استقرار وتجنب للصراع، وإزالة للغموض الذي من الممكن أن يحيط بالمؤسسة (عورتاني، 2003).

وترى الباحثة بعد استعراض جوانب من الانتماء المهني، فإنه لا يخفى أن الإدارات الواعية لمدى الآثار السلبية لعدم وجود انتماء لدى أفرادها، لان الانتماء ليس مجرد طاعة وإذعان، لكنه دعم، وعمل نابع من داخل الفرد لقيم، وثقافة، وأهداف المؤسسة التي يعمل بها، إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن لكل شيء حد معين، إذا زاد عنه فإن إيجابياته تتقلب إلى سلبيات، فالانتماء المهني إذا زاد عن الحد الذي يجب أن يصل إليه، فإنه يصبح عاملا معطلا، وسلبيًا، ويصبح أشبه بالتعصب والتطرف.

13.4.2 المتغيرات التي تؤثر على الانتماء المهني:

راى الوزان (2006) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الانتماء المهني، منها:

1- **خصائص الفرد:** حيث يتأثر مستوى الانتماء من موظف لآخر باختلاف خصائص الموظف، مثل: السن، ومدة الخدمة، حيث أن السن، ومدة الخدمة، ترتبط بعلاقة طردية مع الانتماء، بحيث يزداد الانتماء بزيادة كل منهما، وغالبا ما يكون هذا الانتماء من النوع المستمر، الذي ينتج من تراكم المصالح المشتركة على مدى السنين

2- **مستوى التعليم:** فقد يتناسب طرديا أو عكسيا، حيث يمكن أن يكون ارتفاع مستوى التعليم حافزا للموظف على ترك العمل، إذا كانت لديه فرص عمل أفضل خارج المؤسسة، بسبب ارتفاع المستوى العلمي للموظف، عندها يكون التناسب عكسيا، أما عندما تكون طبيعة العمل الذي يؤديه الموظف تتناسب مع ممقدراته العلمية، فإن ذلك يزيد من مستوى الانتماء لدى الموظف، وبالتالي يكون التناسب طرديا.

3- **دوافع، وقيم الأفراد:** هذه الدوافع، والقيم تؤثر على مستوى الانتماء، حيث أن الأفراد الأكثر انتماء للمؤسسة هم الذين يعتمدون عليها في إشباع الحاجات، وتحقيق التوقعات، وذلك بما تقدمه هذه المؤسسة من أعمال تساعدهم على إشباع الدوافع، وخاصة دوافع الإنجاز. إن دوافع الإنجاز لدى الأفراد لها تأثير كبير على الانتماء المهني، فالأفراد الذين لديهم دوافع إنجاز عالية، يوجد لديهم بالتالي درجة انتماء عالية، وإن تصورات الأفراد لكفاءاتهم تؤدي دورا بارزا

في تطور الانتماء المهني، كما أن إشباع الحاجات الاجتماعية يؤثر على الانتماء المهني، حيث يزيد التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ويزيد الارتباط النفسي بالمؤسسة.

4- **خصائص الوظيفة:** يؤثر مجال الوظيفة، واستقلاليتها، ودرجة التحدي بها، والتغذية الراجعة، والشعور بالأهمية، والمسؤولية على مستوى الانتماء بالإيجاب، أما الوظيفة التي تتسم بعدم الوضوح، ودرجة عالية من التوتر، والضغوط، فإنها تؤثر سلبا على الانتماء لدى الموظف، والذي يتأثر بعدة خصائص، مثل: درجة مسؤولية الموظف عن العمل الذي يقوم به، ودرجة إحساس الموظف بأهمية نتائج العمل نفسه، ومعرفة الموظف بمسؤوليته المباشرة عن تلك النتائج.

5- **الجنسية:** وهي تعد متغيرا ذا أهمية كبيرة في تحديد مستوى الانتماء المهني لدى الموظف، وهذا يستوجب التعرف إلى الفروق الفردية ما بين العمالة الوطنية، والوافدة، والعمل على تحليل انعكاسات تلك الفروق على الانتماء المهني، في ظل تواجد جنسيات متعددة.

14.4.2 دلائل وجود الانتماء المهني:

رأى عياد (2010) أن هناك مجموعة من العناصر التي تدل على وجود الانتماء المهني لدى الموظفين، ومنها:

1- **إنجاز العمل بإتقان:** الحرص على إنجاز العمل بشكل متقن، ومتميز، يظهر من خلال المتابعة المستمرة من المسؤول لموظفيه، للتعرف إلى معدلات إنجاز الأعمال الموكلة إليهم، والعمل على معرفة أسباب انخفاض مستوى الأداء، والتي تأتي في الغالب منها نتيجة لعدم شعور الموظفين في الارتياح في العمل، وهو ما يستلزم من المسؤول معرفة المشكلات، والصعوبات التي يعاني منها الموظف، والعمل على علاجها، ومحاولة التخلص منها، ومن تأثيرها على ذاته.

2- **المحافظة على وقت العمل:** وهذا العنصر يعني التزام الموظف بوقت عمله، وعدم هدره فيما لا يفيد المؤسسة، وهو ما يوضح ولاءه للمؤسسة التي يعمل فيها، وحرصه على إنجاز ما يكلف به، وما يطلب منه على أكمل وجه.

3- **الشعور بالانتماء لجهة العمل، والاعتزاز بالعمل فيها:** كل موظف لديه انتماء وظيفي لجهة عمله، نجده يعتز بالانتماء إليها، ويعمل على ذكر محاسن عمله، ويتغاضى، أو يخفي عيوب عمله إن وجدت.

4- **المشاركة الإيجابية في جهود التحسين، والتطوير:** ويتم ذلك من خلال تقديم الموظف للاقتراحات، والأفكار الإبداعية، والتطويرية الهادفة إلى زيادة فاعلية العمل، وتحسين الأداء،

والإنتاجية، بعكس الموظف الذي ليس لديه انتماء لمؤسسته، أو يقل لديه هذا الانتماء، إذ نجده ليس لديه الرغبة في التطوير، ولا يبذل أي جهد في عمله من أجل ذلك، بل على العكس من ذلك، نجده يشكل عائقا أمام المؤسسة، والآخرين، في تطوير العمل بالمؤسسة.

15.4.2 أسباب ومظاهر ضعف الانتماء المهني:

هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ضعف الانتماء المهني لدى المعلمين بالتعليم، لعل من أهمها ما أورده اللوزي (2003) وإسماعيل (2016):

الأسباب:

- المعاناة الاقتصادية للمعلمين، وانخفاض مستوى معيشتهم.
- التركيز على جوانب الضعف، والسلبيات لدى المتعلمين عند تقييمهم.
- ضعف الاهتمام بالأنشطة التفاعلية بين المعلمين داخل مجالات العمل المختلفة.
- قلة الدافعية لدى الطلبة والمعلمين، وكثرة المشكلات السلوكية بينهم.
- فقدان الثقة لدى المعلمين في جدوى تطوير النظام التعليمي.
- ضعف العائد المادي للمعلمين، وانخفاض مستوى دخلهم.
- تقصير الإدارة في فهم مدى اقتناع العاملين بأهمية أعمالهم، وكونهم أعضاء نافعين في المجتمع.
- عدم وضوح مبدأ الشخص المناسب في المكان المناسب، حيث أن عدم وضع الفرد في العمل الذي يتناسب وممقدراته، وميوله، واتجاهاته، ومؤهلاته، ينعكس على درجة انتمائه.
- الشعور بالقلق، وعدم الاستقرار، حيث أن شعور الفرد بأن مؤسسته لا توليه اهتمامها، ولا تعمل على رعايته، يحدث عنده شعور بعدم الاطمئنان، والقلق.
- الإخفاق في اعتماد سياسة سليمة لعمليات الثواب، والعقاب، وسوء توزيع الأعمال على العاملين، كنتيجة لعدم مراعاة العدالة في ذلك.

وترى الباحثة أن هناك أسبابا إضافية لضعف الانتماء المهني، ومنها: ضعف القناعة بالمدرسة، وطبيعة الفرد، ونزعته للظهور، والأنانية، وضعف ثقافة الانتماء للمؤسسة.

المظاهر:

- ضعف الميل للعمل، والشعور باللامبالاة، وضعف الشعور بالاستقرار والاطمئنان، وازدياد ظاهرة الغياب، والتمارض، وعدم احترام مواعيد العمل، وكثرة حوادثه، وضعف علاقات

الاحترام بين الرؤساء، والمرؤوسين، وظهور حالات الاستياء، والتـــذمر، وكثـــرة الشـــكاوى (جواد، 2000).

- تعالي القيادة الإدارية للمؤسسة على العاملين، وانخفاض الـــروح المعنويـــة بيـــنهم (اللـــوزي، 2003).

وتضيف الباحثة مظاهر أخرى لضعف الانتماء المهني، ومنها: عدم الاهتمام بأنشطة، ومواعيد تلك المؤسسة، والتركيز على السلبيات، والترويج للآراء الشاذة.

5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة:

تعرض الباحثة في هذا الجزء عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: القيادة التحويلية، وتفويض السلطة، والانتماء المهني، بالفضلاً عن العلاقة بين القيادة التحويلية، وكل من وتفويض السلطة والانتماء المهني. وتشمل هذه الدراسات دراسات عربية، وأجنبية، مرتبة زمنيا من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

1.5.2 المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التحويلية:

هدفت دراسة التميمي والجندي (2025) الكشف عن مدى تطبيق مديري مدارس الجمعية الخيرية الإسلامية في فلسطين للقيادة التحويلية كما يدركها المعلمون، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة، وقد وزعت عليهم الاستبانة بطريقة المسح الشامل، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تطبيق مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الجمعية الخيرية بفلسطين جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الجمعية الخيرية بفلسطين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس ومستوى المدرسة.

وهدفت دراسة الغنام والصقر (2025) تعرف دور القيادة التحويلية في تحقيق التميز المؤسسي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وحصر التحديات التي تواجه قيام القيادة التحويلية بدورها لتحقيق التميز المؤسسي في الجامعة، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وكانت عينة الدراسة (58) فردًا مكونة من (عميد كلية – رئيس قسم – وكيل – مدير إدارة)، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها: إن مستوى القيادة التحويلية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القيادات الأكاديمية مرتفع، كما تبين أن مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظرهم مرتفع، ويعكس ذلك التزام جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بتطبيق معايير التميز المؤسسي، وأظهرت الدراسة وجود دور قوي بين القيادة التحويلية والتميز المؤسسي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، حيث جاء معامل الارتباط 0.852، وأن التغير الحاصل في التميز المؤسسي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعة نتيجة القيادة التحويلية يقدر بنسبة 72.1% ،كما توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة التحويلية في الجامعة نتيجة للمتغيرات الديموغرافية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التميز المؤسسي، كما أكدت الدراسة على وجود تأثير للقيادة التحويلية على التميز المؤسسي.

وهدفت دراسة العباب (2024) الى تعرف دور القيادة التحويلية في تحسين الأداء المهني للعاملين في التوجيه والإشراف التربوي بمحافظة مأرب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المتمثل بالعاملين في الإشراف والتوجيه التربوي في مكتب التربية والتعليم الإدارات التعليمية التابعة له بالمحافظة، البالغ عددهم (94) فردًا، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (62) فردًا، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية بأبعادها في مكتب وإدارات التربية والتعليم، ودورها في تحسين الأداء المهني للعاملين في الإشراف والتوجيه التربوي جاءت بدرجة موافقة مرتفعة جدًا، ووجود أثر إيجابي لجميع أبعاد القيادة التحويلية (التحفيز الإلهامي، التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي) في تحسين الأداء المهني للعاملين في الإشراف والتوجيه التربوي.

بينما هدفت دراسة الخلاوي (2024) تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام في كلية التربية بجامعة حفر الباطن في بعد التأثير المثالي، والدافع الإلهامي، والاهتمام الفردي، والتمكين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حفر الباطن والبالغ عددهم (61) عضواً، وقد تم استعادة (47) استجابة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة لها. وتوصلت الدراسة الى أن واقع القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام التربية بجامعة حفر الباطن تتوافر بدرجة كبيرة، وجاء بعد التمكين بالمرتبة الاولى، يليه بعد التأثير المثالي، وجاء بعد الاهتمام الفردي (المقدرات الفردية) في المرتبة الثالثة، اما بعد الدافع الإلهامي (الاستمالة العقلانية) حصل على المرتبة الرابعة.

أما دراسة البطاشي واخرون (2023) فهدفت تعرف على أثر ممارسة القيادة التحويلية لمديري المدارس على دافعية المُعلمين بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (377) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة التحويلية بسلطنة عُمان جاءت فوق المتوسط، وأن مستوى دافعية المُعلمين جاء فوق المتوسط. كما توصلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، ومُتغير المؤهل العلمي ولصالح ماجستير فأعلى، ومُتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من 10 سنوات. وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس ودافعية المُعلمين.

وهدفت دراسة آل مريع (2022) الى تعرف واقع ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة بمدارس المرحلة الابتدائية في محافظة خميس مشيط، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث؛ وطُبقت على عينة بلغت (329) معلمة؛ وتوصلت إلى ان

استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مديرات المدارس المرحلة الابتدائية في محافظة خميس لأبعاد القيادة التحويلية؛ وجاءت بدرجة موافقة "عالية"؛ وأفادت استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في محافظة خميس مشيط لتفويض السلطة جاءت بدرجة موافقة" عالية"؛ ووجود معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة التحويلية وتحقيق تفويض السلطة بأبعادها المختلفة جاءت كلها موجبة ومرتفعة وتعبر هذه القيمة المرتفعة لمعامل الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية قوية ومؤثرة بين أبعاد القيادة التحويلية وتحقيق تفويض السلطة بأبعادها المختلفة.

كما هدفت دراسة الزبيدي وآخرون (2022) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس بمكتب تعليم الليث لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، ومدى توافر سلوك تطوير الأداء المهني لديهم، فضلاً عن الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية وتطوير الأداء المهني. استخدم الباحثون المنهج الوصفي والارتباطي، وطبّقت الدراسة على عينة من (342) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مديري المدارس يمارسون بدرجة كبيرة أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، وجاءت أبعاد القيادة التحويلية وبدرجة ممارسة (كبيرة)، وأن سلوك تطوير الأداء المهني يتوافر بدرجة كبيرة لدى المعلمين، كما يتضح ان ممارسة القيادة التحويلية تؤثر بنسبة (73.3%) على سلوك تطوير الأداء المهني للمعلمين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري المدارس لبعد الجاذبية والتأثير باختلاف متغير (الجنس)، وكانت الفروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة حداد (2022) تعرف دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (650) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، أظهرت نتائج الدراسة أن دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح (10سنوات فأكثر).

أما دراسة الليمون (2022) فهدفت تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة التحويلية في لواء القصر من وجهة نظر المعلمين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في لواء القصر. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في لواء القصر جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت إلى عدم وجود

فروق دالة احصائيا لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية يعزى لمتغيرات النـــوع الاجتمـــاعي وللمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة.

بينما هدفت دراسة أبو غيث (2022) تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتهـــا بالريـــادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين في لـــواء ناعور بالأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاســـتبانة كـــأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (302) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكوميـــة لمحـــور القيـــادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى دكبانو (Dacpano, 2022) دراسة هدفت تعرف العلاقة بين القيادة التحويليـــة لرؤســـاء المدارس والأداء المدرسي في مدينة سان فرناندو في كاليفورنيا، وقد اعتمـــدت الدراســـة المـــنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة مـــن (443) مفـــردة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن ممارسة القيادة التحويلية بـــين رؤســـاء المـــدارس عالية، وأنه توجد علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيا بين ممارسة القيادة التحويلية والأداء المدرسي.

أما دراسة الزهور (2021) فهدفت تعرف القيادة التحويلية وعلاقتها بالصلابة النفسية من وجهـــة نظر معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم محافظة الخليل بفلسطين، وقـــد اعتمـــدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة مـــن (400) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجـــة ممارســـة مـــديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وتبـــين وجـــود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية والصلابة النفسية.

وهدفت دراسة الأسطل (2020) تعرف أثر كل من القيادة التحويلية، والتماثـــل التنظيمـــي علـــى الدافعية نحو العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة، وقد اتبعت الدراســـة المـــنهج الوصفي والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (251) موظفا في مديريات التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن درجة ممارســـة رؤســـاء الأقسام بمديريات التربية والتعليم في محافظات غزة للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، وتبيت وجود أثر إيجابي لممارسة رؤساء الأقسام في المديريات للقيادة التحويلية على الدافعية نحو العمـــل لدى الموظفين.

وأوضحت دراسة العزايزة (2020) درجة ممارسة مديري المدارس الثانويـــة للقيـــادة التحويليـــة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اســـتخدمت

الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (258) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في المحافظة الوسطى من غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية دالة إحصائيا لمجالات القيادة التحويلية ودرجتها الكلية، ومتوسط تقديراتهم لمستوى السلوك الإبداعي.

وهدفت دراسة عمايرة وعاشور (2020) تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة إربد بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (193) معلما ومعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في قصبة إربد كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ممارسة مديري مدارس قصبة إربد للقيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

بينما هدفت دراسة الهديرس (2020) تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الخمسة وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في قصبة السلط بالأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (36) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة توافر القيادة التحويلية كانت بدرجة عالية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين القيادة التحويلية والإبداع الإداري.

وهدفت دراسة الزهراني وشريف (2019) الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة التحويليَّة بجامعة الباحة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة بمكوناتها المختلفة، واستُخدم في هذه الدِّراسَة، المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدِّراسَة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة حيث بلغ عددهم إجمالاً (1675) عضواً، وتم تحديدهم حسب خطاب تسهيل المهمة في ست كليات وبلغ عدد الأعضاء فيها (474). وتوصلت الدراسة لوجود فروق بين متوسِّطات استجابات مفردات عينة الدِّراسَة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة تجاه مدى ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الباحة لأبعاد القيادة التحويليَّة تبعا متغير الجنس، تُعزى إلى مفردات عينة الدِّراسَة من الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسِّطات استجابات مفردات عينة الدِّراسَة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة تجاه مدى ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الباحة لأبعاد القيادة التحويليَّة، تبعا لمتغير سنوات الخبرة ولمتغير الدرجة العلميَّة.

بينما هدفت دراسة الغفيص (2019) تعرف على مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمنطقة القصيم للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي يشمل 1771 معلمة، وتكونت عينة الدراسة من 316 معلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها. وبينت نتائج الدراسة بأن مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمنطقة القصيم للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمات متحقق بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأول بُعد التأثير المثالي، وفي الترتيب الثاني الدافعية الإلهامية، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد الاعتبارات الفردية، والأخير بُعد الاستثارة الفكرية، وجاءت جميع الأبعاد متحققة بدرجة كبيرة.

وأما دراسة اشواق العوفي (2019) فهدفت تعرف القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمات من وجهة نظر معلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة جدة بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (247) معلمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن سمات القيادة التحويلية لقائدات المدارس جاءت بدرجة عالية، ووجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لقائدات المدارس والانتماء المهني لدى المعلمات.

بينما هدفت دراسة بنيان وماكويليام (Bunaiyan, & McWilliam, 2018) فهم القيادة التحويلية كنظرية وتطبيقاتها، لا سيّما في المجال التربوي. تتناول الدراسة تسع دراسات نوعية حول استخدام نظرية القيادة التحويلية في التعليم، وتُبرز ثلاثة محاور رئيسة: العولمة والتعددية الثقافية، السلوك والاستعداد، التحصيل الأكاديمي. وفي سياق مراجعة هذه الدراسات، ركّز الباحثون على الكيفية التي تؤثر بها القيادة التحويلية في سلوك وممارسات القادة التربويين بهدف تحسين تحصيل الطلبة. كما ناقش الباحثون التحديات التي تعيق تطبيق القيادة التحويلية في البيئات التعليمية. وخلصت الدراسة في نهايتها إلى أن تطبيق القيادة التحويلية يتطلب من القادة التربويين امتلاك مهارات محددة تركز على التنفيذ العادل والمنصف للإصلاحات التربوية الكبرى.

أما دراسة عوض (2018) فهدفت تعرف إلى درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (5058) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عدد أفرادها (382) معلما ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداتين؛ الأولى لقياس درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية،

والثانية للتعرف إلى درجة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج أن درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية كانت مرتفعة. وأن درجة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لاستبانة توافر كفايات القيادة التحويلية ومجالاتها والدرجة الكلية لاستبانة مجتمعات التعلم وأبعادها.

وأجرى بومانز (Bouwmans et al, 2017) دراسة هدفت تعرف العلاقة بين القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (992) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية والتشاركية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة، وفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة فيريا (Veeriah, 2017) تعرف العلاقة بين ممارسة المدير للقيادة التحويلية والالتزام التنظيمي للمعلم في مدارس المرحلة الابتدائية في سيلانجور بكوالالمبور، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (331) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تصورات المعلمين عن ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية كانت عالية، ووجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي للمعلم.

أما دراسة التويجري (2017) فهدفت تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الخمسة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام والاشراف التربوي في منطقة القصيم بالسعودية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (100) مشرف ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد القيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة العواودة (2017) تعرّف درجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا الثانوية من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في مدارس مدينة دورا والبالغ عددهم (1015) طالبا في الفصل الثاني للعام الدراسي (2016/2015)، تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية مقدارها (294) طالبا، لتحقيق

هدف الدراسة طوّرت الباحثة استبانة للقيادة التحويلية ذات صدق وثبات مناسبين. وتوصلت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر بدرجة متوسطة. وتوجد فروق دالةً إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر لصالح الطالبات. وتوجد فروق أيضا لصالح مدرسة بنات دورا الثانوية مقارنة بالمدارس الأخرى، ولصالح مدرسة بنات دار السلام الثانوية مقارنة بمدرسة ذكور صلاح الدين الثانوية. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر تعزى للصف، ومتغير الفرع.

بينما هدفت دراسة عبد العال (2016) تعرف درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة بفلسطين وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (387) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين كانت عالية، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة ومستوى الانتماء المهني لدى معلميهم.

أما دراسة النعمان (2016) فهدفت تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين بأمانة العاصمة صنعاء في اليمن، وتكونت عينة الدراسة من (324) معلما ومعلمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية كانت متوسطة.

وأجرى سارجو وروبيني (Sargo, et al, 2015) دراسة هدفت الكشف عن أثر القيادة التحويلية، ونمط الشخصية لدى مدير المدرسة على عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في إندونيسيا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية بإندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود أثر دال إحصائيا للقيادة التحويلية ونمط الشخصية لدى المدير على عملية اتخاذ القرار لديه.

كما أجرى رامان وآخرون (Arumugam et al, 2015) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين القيادة التحويلية للمديرين والتزام معلمي المدارس الثانوية في المنطقة الجنوبية لمنطقة سونغاي بيتاني بماليزيا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (235) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين القيادة التحويلية للمديرين والتزام المعلمين.

أظهرت أغلب الدراسات في هذا المحور أن القيادة التحويلية تُمارس بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في المؤسسات التعليمية، وأن لها تأثيرات إيجابية على الأداء المهني، ودافعية المعلمين، واتخاذ القرار، والتميز المؤسسي. كما أشارت دراسات عدة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية ومتغيرات أخرى كالإبداع، والانتماء، والالتزام. ومع ذلك، تباينت النتائج فيما يخص أثر المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس وسنوات الخبرة. ويُلاحظ قلة الدراسات التي تناولت العلاقة الثلاثية بين القيادة التحويلية، وتفويض السلطة، والانتماء المهني، مما يبرز أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة البحثية.

2.5.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بتفويض السلطة:

هدفت دراسة الهواشلة والجندي (2024) تعرف مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (115) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى درجة التفويض الإداري لمديري المدارس الثانوية في منطقة النقب من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة حبيبة سليمان (Suleiman, 2023) تحليل آراء المعلمين ومديري المدارس في ولاية كوجي بنيجيريا حول العوامل المسؤولة عن سوء تفويض الصلاحيات في المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (758) مديرا ومعلما، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تفويض الصلاحيات من قبل مديري المدارس في الولاية يعد متوسطا، ولم تظهر فروق في آراء المعلمين والمديرين بشأن سوء تفويض الصلاحيات.

كما هدفت دراسة ماندو وآخرون (Manundu et al, 2022) تعرف مدى تأثير تفويض الصلاحيات على بقاء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في منطقة كاموكنجي في نيروبي، وتكونت عينة الدراسة من (74) مديرا ومعلما، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تفويض السلطة يلعب

دورا كبيرا في بقاء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في منطقة كاموكنجي، وأن جميع مديري المدارس وغالبية المعلمين يرون أن تفويض الصلاحيات يمنح المعلمين الممقدرة على التعلم وتطوير المهمات المفوضة إليهم.

بينما هدفت دراسة معيتيق (2021) تعرف العلاقة بين تفويض السلطة والأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي ببلدية مصراتة بليبيا، وتكونت عينة الدراسة من (81) معلما ومعلمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة تفويض السلطة لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي ببلدية مصراته جاءت مرتفعة، ووجود علاقة طردية ضعيفة بين درجة تفويض السلطة والأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي ببلدية مصراتة.

وهدفت دراسة أجا وأوكو (Aja-Okone & Oko, 2021) إجراء تقييم لتفويض الصلاحيات من قبل مديري المدارس الثانوية الحكومية بولاية أيبوني في نيجيريا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (250) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مديري المدارس يقومون بتفويض وظائف الاشراف والانضباط للمعلمين بشكل كبير.

أما دراسة بكري (2020) فهدفت الكشف عن العلاقة بين تفويض السلطة واتخاذ القرار بين مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة في السعودية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (112) مديرة مساعدة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بجدة لتفويض السلطة جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيا بين درجة تفويض السلطة ودرجة اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس الثانوية بجدة.

وأجرت كونجنيوي (Kongnyuy, 2020) دراسة هدفت تحديد مدى إسهام تفويض السلطة في إدارة المدرسة وتأثيره على جودة التعليم في الكاميرون، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (147) معلما، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: تفويض السلطة يلعب دورا مهما في تحسين جودة التعليم.

وهدفت دراسة أشتيلي (2019) فحص تفويض الصلاحيات لمديري المدارس الثانوية وعلاقة ذلك بالأداء الإداري في الكويت، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (123) مديرا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن

مديري المدارس يرون تفويض الصلاحيات ومستوى إداري متوسط، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين تفويض الصلاحيات ومستوى الأداء الإداري.

وأجرى العجمي (2018) دراسة هدفت تعرف مستوى تفويض السلطة لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعليمية في الكويت، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (276) معلما ومعلنة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى تفويض السلطة لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعليمية في الكويت جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مستوى تفويض السلطة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

كما أجرى السعود ورحيم (2014) دراسة هدفت تعرف درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام فيها، وقد اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (206) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الرؤساء جاء مرتفعا، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تفويض السلطة والأداء الوظيفي.

بيّنت الدراسات السابقة في هذا المحور أن تفويض السلطة يُعد من الممارسات الإدارية الجوهرية التي تُسهم في رفع مستوى كفاءة العمل وتحقيق الرضا الوظيفي، حيث أظهرت أغلب الدراسات أن درجة ممارسة تفويض السلطة تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة. كما كشفت النتائج عن أن تفويض السلطة يؤثر إيجابًا على عدة متغيرات مثل اتخاذ القرار، والتمكين الإداري، والدافعية المهنية، والانتماء الوظيفي. وأشارت بعض الدراسات إلى أن درجة ممارسة التفويض تختلف باختلاف الخبرات والوظائف، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة في بعض الدراسات الأخرى. ويلاحظ قلة الدراسات التي ربطت بين تفويض السلطة والانتماء المهني بشكل مباشر، أو تناولته كمتغير وسيط بين أنماط القيادة والانتماء، مما يبرر أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الثغرة.

3.5.2 المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بالانتماء المهني:

هدفت دراسة تاتلاه وآخرون (Tatlah, et al, 2019) تعرف تأثير القيادة التعليمية على الأداء والانتماء المرتبطين بوظائف هيئة التدريس بجامعة لاهور في باكستان، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (60) عضو بهيئة تدريس تم اختارهم من (12) جامعة عامة وخاصة في لاهور، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن القيادة التعليمية لها الأثر الأكبر على أداء المعلمين وانتمائهم المهني.

وهدفت دراسة خضر (2019) تعرف الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلما ومعلمة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن جميع الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.

بينما هدفت دراسة الدرويش (2015) تعرف مدى انتماء الإداريين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للجامعة بناء على بيئة العمل الحالية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (150) إداريا من موظفي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مدى الانتماء لدى الإداريين في جامعة الإمام محمد بن سعود جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة حماد (2014) تعرف مدى امتلاك المدير المساعد الكفايات التخطيطية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالانتماء المهني، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (198) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفايات التخطيطية، والانتماء المهني للمدير المساعد، في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة.

وهدفت دراسة عواد (2013) تحديد درجة الانتماء المهني لدى المتخصصين النفسيين والاجتماعيين في مراكز الصحة النفسية التابعة لوزارة الصحة الفلسطينية ووكالة الغوث في الضفة الغربية، وتكونت عينة الدراسة من (90) متخصصا نفسيا واجتماعيا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصف التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة الانتماء المهني للمتخصصين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية كانت كبيرة، وأن أكثر الأبعاد التي فسرت الانتماء المهني عند المتخصصين النفسيين والاجتماعيين كان بعد العمل بروح الفريق.

وأجرى سيمالوغو واخرون (Cemaloğlu., et al, 2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية والمعاملات لمديري المدارس والالتزام المهني للمعلمين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (237) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في أنقرة بتركيا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من

أهمها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب القيادة التحويلية، والتعاملات لمديري المدارس، والانتماء المهني للمعلمين.

كما أجرى ناجي (2011) دراسة هدفت تعرف نوع العلاقة بين الانتماء المهني والجدية في العمل، والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الضفة الغربية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (190) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الانتماء المهني والجدية في العمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات الضفة الغربية.

وهدفت دراسة شتات (2009) الكشف عن مدى الانتماء المهني للمعلم، وارتباطه بمهنة التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (148) معلما ومعلمة ممن يعملون في المدارس الأساسية بمحافظة شمال غزة بفلسطين، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المعلم الفلسطيني يتمتع بانتماء مهني بدرجة عالية.

بينما هدفت دراسة العناني (2007) الكشف عن درجة الانتماء لدى معلمي الأطفال بمنطقة وادي السير بالأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (168) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة الانتماء لدى العينة كانت مرتفعة.

كشفت الدراسات المرتبطة بالانتماء المهني في هذا المحور أن هذا المفهوم يمثل ركيزة أساسية لاستقرار المعلم في عمله، وتحقيق الرضا، والالتزام التنظيمي، والفاعلية التربوية. وقد بينت معظم الدراسات أن مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين يتراوح بين المتوسط والمرتفع، مع وجود فروق في بعض الدراسات تعزى إلى الجنس، أو سنوات الخبرة، أو المرحلة التعليمية. كما ربطت بعض البحوث الانتماء المهني بعوامل قيادية وإدارية، مثل أنماط القيادة، ودافعية العمل، والدعم المؤسسي. وعلى الرغم من تناول هذا المتغير في عدد من الدراسات، إلا أن القليل منها ركز على العلاقة بين الانتماء المهني والقيادة التحويلية أو تفويض السلطة بشكل تكاملي، مما يعكس أهمية الدراسة الحالية في استكشاف هذه العلاقات ضمن بيئة تعليمية معاصرة.

4.5.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بمحاور الدراسة الثلاثة (القيادة التحويلية، تفويض السلطة، والانتماء المهني)، يتضح أن هناك اهتمامًا متزايدًا بهذه المتغيرات في البيئات التعليمية، وذلك لما لها من دور محوري في تحسين أداء المعلمين، وتعزيز بيئة العمل، وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية. وقد اتفقت غالبية الدراسات على أن القيادة التحويلية تُعد من الأنماط القيادية الفعالة في دعم وتحفيز المعلمين، كما أن تفويض السلطة يسهم في بناء الثقة وتعزيز الكفاءة والاستقلالية، بينما يشكل الانتماء المهني أحد المؤشرات الأساسية للاستقرار الوظيفي وجودة الأداء.

إلا أن مراجعة هذه الدراسات تكشف أيضًا عن بعض الثغرات البحثية، من أبرزها قلة الدراسات التي تناولت العلاقة التكاملية بين القيادة التحويلية وتفويض السلطة من جهة، والانتماء المهني من جهة أخرى، خاصة في السياق المحلي أو ضمن بيئة معلمي التعليم العام. كما يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على كل متغير على حدة أو على علاقات ثنائية، مما يُبرز الحاجة إلى دراسات تدمج هذه المتغيرات ضمن نموذج تفسيري متكامل.

وبناءً على ذلك، تأتي هذه الدراسة الحالية لتُسهم في سد هذه الفجوة البحثية من خلال فحص العلاقة بين القيادة التحويلية وتفويض السلطة والانتماء المهني لدى معلمي التعليم العام، مما قد يُسهم في تقديم توصيات واقعية ومبنية على نتائج علمية تدعم تطوير الأداء القيادي والإداري في البيئة التعليمية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري للدراسة، واستفادت منها في تطوير أداة الدراسة وأساليب التحليل الإحصائي، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بنتائج هذه الدراسة.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها وطريقة اختيارها، والمتغيرات، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد أدوات الدراسة وإجراءات تنفيذها، والتحليل الإحصائي للبيانات، وذلك على النحو الآتي:

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، والبالغ عددهم وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (13930) معلماً ومعلمة في المحافظات الشمالية، والموزعين على المدارس الثانوية الحكومية وفقا للموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2025/2024). والجدول (1. 3) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للمنطقة والمحافظة:

الجدول (1. 3): توزع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للإقليم ومديريات التربية والتعليم

المنطقة	المحافظة	معلمو المدارس الثانوية
الشمال	جنين	1140
	جنوب نابلس	629
	نابلس	1317
	سلفيت	506
	طولكرم	978
	قلقيلية	599
	قباطية	688
	طوباس	320
	المجموع	6177
الوسط	بير زيت	612
	رام الله والبيرة	1654
	ضواحي القدس	568
	القدس	897
	أريحا	231
	المجموع	3962
الجنوب	بيت لحم	819
	يطا	409
	شمال الخليل	640
	الخليل	962
	جنوب الخليل	961
	المجموع	3791
الكلي		13930

3. 3 عينة الدراسة

لاختيار عينة الدراسة تم اعتماد الطريقة الطبقية العشوائية على مستوى المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وفقاً للإجراءات الآتية: تم اختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث قامت الباحثة بتقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، وسط، جنوب)، وقد وقع اختيار الباحثة على مديرتي نابلس وقلقيلية لتمثلان إقليم الشمال، ومديرتي رام الله وضواحي القدس لتمثلان إقليم الوسط، ومديرتي بيت لحم وجنوب الخليل لتمثلان إقليم الجنوب، وتم توزيع (409) استبانة إلكترونية على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في تلك المديريات، وهذا يزيد عما حدده

جدول كريجسي ومورغان (Krejcie& Morgan ,1970) الذي حدد العينة (379). ويوضح الجدول (2. 3) توزع معلمي ومعلمات عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة:

الجدول (2. 3): توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	162	39.6	409
	أنثى	247	60.4	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	249	60.9	409
	ماجستير فأعلى	160	39.1	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	93	22.7	
	5 – 10 سنوات	121	29.6	
	أكثر من 10 سنوات	195	47.7	

4.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، والتي تكونت من أربعة أجزاء وعلى النحو الآتي:

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية للمستجيب

وتشمل متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس اعتماداً على الأدب النظري، ومستفيدة من أدوات الدراسات السابقة ومنها: دراسة أبو غيث (2022)، ودراسة الأسطل (2020) ودراسة العزايزة (2020)، ودراسة الهديرس (2020)، وقد وزعت فقرات هذا المقياس على أربعة مجالات، وهي: (التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية)، وتكون كل مجال من (5) فقرات. وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس (درجة مرتفعة جداً، درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

الجزء الثالث: مقياس مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة الهواشلة والجندي (2024)، ودراسة حبيبة (Suleiman, 2023)، ودراسة معيتيق (2021)، ودراسة بكري (2020)، وتكونت الأداة من مجموعة من الفقرات ذات المعنى، وقد وزعت فقرات هذا المقياس على أربعة مجالات، هي: (التفويض الإداري، والتفويض الفني، والتفويض التربوي، والتفويض الاجتماعي) وتكون كل مجال من (5) فقرات. وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس (درجة مرتفعة جداً، درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

الجزء الرابع: مقياس مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

قامت الباحثة بتطوير هذا المقياس استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة خضر (2019)، ودراسة الدرويش (2015)، ودراسة حماد (2014)، ودراسة عواد (2013)، وتكونت الأداة من مجموعة من الفقرات ذات المعنى، وقد تم توزيع فقرات هذا المقياس على ثلاثة مجالات، هي: (الولاء المهني، والاستمرار بالعمل، والالتزام المهني)، وتكون كل مجال من (5) فقرات. وللإجابة على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاته الخمس (درجة مرتفعة جداً، درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

6.3 صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الطرق الآتية:

- **صدق المحتوى "المحكمين"**: تم عرض الأداة بعد إعداد الصورة الأولية منها (ملحق 1) على (17) محكما من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية والجامعات الأردنية (ملحق 2)، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وانتماء العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وأصبحت الأداة تتألف من (55) فقرة كما في الملحق (3)، واعتبرت الباحثة آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها،

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقاييس في فقراتها، وقد عبـــر المحكمون عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما اشار للصدق الظاهري للأداة.

- **صدق البناء:** تم حساب دلالات صدق البناء للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من (30) معلما، ومعلمة، ثم حساب ارتباط درجة الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، من خلال استخدام اختبار بيرسون Pearson Correlation، والجدول (3. 3) يوضح تلك النتائج:

الجدول (3. 3). معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لأداة الدراسة

الرقم	معامل الارتباط مع المجال	الدلالة Sign	الرقم	معامل الارتباط مع المجال	الدلالة Sign	الرقم	معامل الارتباط مع المجال	الدلالة Sign
درجة ممارسة مديري المدارس القيادة التحويلية								
التأثير المثالي			الحفز الإلهامي			الاستثارة الفكرية		
1	.864**	.000	1	.844**	.000	1	.853**	.000
2	.913**	.000	2	.883**	.000	2	.887**	.000
3	.869**	.000	3	.875**	.000	3	.903**	.000
4	.902**	.000	4	.750**	.000	4	.892**	.000
5	.892**					5	.867**	.000
الاعتبارات الفردية								
1	.896**	.000						
2	.922**	.000						
3	.913**	.000						
4	.909**	.000						
5	.891**	.000						
مقياس درجة ممارسة مديري المدارس لتفويض السلطة								
التفويض الإداري			التفويض الفني			التفويض التربوي		
1	.846**	.000	1	.873**	.000	1	.893**	.000
2	.898**	.000	2	.890**	.000	2	.907**	.000
3	.922**	.000	3	.929**	.000	3	.932**	.000
4	.903**	.000	4	.923**	.000	4	.927**	.000
5	.904**	.000	5	.917**	.000	5	.923**	.000
التفويض الاجتماعي								
1	.874**	.000						
2	.920**	.000						
3	.916**	.000						
4	.912**	.000						
5	.883**	.000						
درجة ممارسة معلمي المدارس للانتماء المهني								
الولاء المهني			الاستمرار بالعمل			الالتزام المهني		
1	.818**	.000	1	.882**	.000	1	.865**	.000
2	.835**	.000	2	.874**	.000	2	.896**	.000
3	.863**	.000	3	.848**	.000	3	.863**	.000
4	.779**	.000	4	.877**	.000	4	.857**	.000

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقاييس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كانت أعلى من (0.30) وهذا هو الحد الأدنى والمقبول لتمييز الفقرات، مما اشار إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقاييس بشكل فعال، وأن جميع فقرات المقاييس تقيس الخاصية نفسها، مما أكد صدق بناء المقاييس، وأن المقاييس بمتغيراتها تتكون من (55) فقرة.

7.3 ثبات أداة الدراسة

للتعرف على اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في الأداة عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) ويبين الجدول (4. 3) نتائج الاختبار:

الجدول (4. 3). معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

المقياس	المجال	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
القيادة التحويلية	التأثير المثالي	5	0.93
	الحفز الالهامي	5	0.86
	الاستثارة الفكرية	5	0.93
	الاعتبارات الفردية	5	0.95
تفويض السلطة	التفويض الإداري	5	0.94
	التفويض الفني	5	0.95
	التفويض التربوي	5	0.95
	التفويض الاجتماعي	5	0.94
الانتماء المهني	الولاء المهني	5	0.84
	الاستمرار بالعمل	5	0.89
	الالتزام المهني	5	0.89

يتضح من الجدول (4. 3) أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية لممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تراوحت بين (0.93 – 0.95)، كما يتضح من الجدول (4. 3) أيضا أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية لممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لتفويض السلطة تراوحت بين (0.94 – 0.95)، واتضح من الجدول (4. 3) أيضا أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية لممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للانتماء المهني تراوحت بين (0.84 – 0.89).

8.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- **المتغير المستقل:** تشتمل الدراسة على متغير مستقل واحد وهو: " درجة ممارسة مـــديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية"

2- **المتغيرات الوسيطة (الثانوية):** تشتمل الدراسة على المتغيرات الوسيطة الآتية:

أ- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

ب- المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)

ت- سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات – 10 سنوات، أكثـــر من 10 سنوات)

3- **المتغير التابع:** تشتمل الدراسة على متغيرين تابعين هما:

أ- مستوى تفويض السلطة لمديري المدارس

ب-مستوى الانتماء المهني للمعلم الفلسطيني.

9.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتنفيذ هذه الدراسة ضمن الإجراءات الآتية:

* مراجعة الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
* تحديد مجتمع الدراسة والعينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.
* تطوير أداة الدراسة بما يتفق مع أهدافها والتأكد من صدقها وثباتها.
* الحصول على كتب تسهيل المهمة لتطبيق أداة الدراسة والموجهة من مديريات التربية والتعلـــيم في فلسطين إلى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.
* توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة ضمن جدول زمني.
* بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، وجمعها، تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة بغرض التحليل الإحصائي
* إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
* استخراج النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، والتعقيب عليها وإصدار التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

10.3 المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

* للإجابة على الأسئلة، الأول والثالث والخامس: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

* للإجابة على الأسئلة، الثاني والرابع والسادس: حيث استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for two independent samples)، واستخدم تحليل التباين الأحاديّ One Way Analysis of Variance [ANOVA])، واستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

* للإجابة على الأسئلة، السابع والثامن: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين الدرجة الكلية للقيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، والدرجة الكلية لتفويض السلطة لديهم، والانتماء المهني لدى المعلمين، كما تم استخراج معاملات الارتباط بين مجالات القيادة التحويلية ومجالات مستوى تفويض السلطة لمديري المدارس، ومجالات الانتماء المهني للمعلم الفلسطيني.

واعتمادا على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقا للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

(5-1) = 4 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة

3 3

وبذلك يكون المتوسط المنخفض من 1.00 – 2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34– 3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68 – 5.00

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها حسب أسئلتها وفرضياتها، وذلك علـــى النحو الآتي:

1. 4 نتائج السؤال الأول

والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة القيـــادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين بشكل عـــام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (1. 4) يبين ذلك:

الجدول (1. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة على مجالات أداة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التأثير المثالي	4.24	.67	.1	مرتفعة
2	التحفيز الالهامي	4.11	74.	2	مرتفعة
3	الاستثارة الفكرية	4.10	.70	3	مرتفعة
4	الاعتبارات الفردية	4.06	.73	4	مرتفعة
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية		4.10	.65	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (1. 4) أن مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف بلغ (0.65)، حيث جاء مجال (التأثير المثالي) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري بلغ (0.67)، بينما جاء مجال (الاعتبارات الفردية) في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (4.6) وانحراف معياري بلغ (0.73).

وفيما يأتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة (الاستبانة):

أولا: مجال التأثير المثالي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (التأثير المثالي)، والجدول (2. 4) يبين ذلك.

الجدول (2. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التأثير المثالي) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يظهر مدير المدرسة قيماً إيجابية وأخلاقية في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم	4.34	.74	1	مرتفعة
5	يقدر جهود الآخرين ويعترف بها	4.33	.70	2	مرتفعة
4	يتجاوز مصالحه الشخصية لتحقيق المصلحة العامة	4.19	.83	3	مرتفعة
2	يهتم مدير المدرسة باحتياجات المعلمين	4.18	.76	4	مرتفعة
3	يمتلك المقدرة على زيادة حماس المعلمين لإنجاز أعمالهم	4.16	.75	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.24**	**0.67**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (4. 2) أن التقدير الكلي لمجال (التأثير المثالي) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري بلغ (0.67)، وأن الفقرة (1) والتي تنص على: " يظهر مدير المدرسة قيماً إيجابية وأخلاقية في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم "، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.74)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على: "يمتلك الممقدرة على زيادة حماس المعلمين لإنجاز أعمالهم"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.16) وانحراف معياري بلغ (0.75).

ثانيا: الحفز الالهامي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الحفز الالهامي)، والجدول (4. 3) يبين ذلك.

الجدول (4. 3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الحفز الالهامي) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	يحرص على إنجاز المهمات بروح الفريق من خلال العمل الجماعي	4.19	.77	1	مرتفعة
5	يتمتع مدير المدرسة بمهارات تواصل فعالة مع المعلمين	4.06	.72	2	مرتفعة
1	يعمل مدير المدرسة على تهيئة المعلمين ليكونوا قادة جدد	3.90	.88	3	مرتفعة
4	يشجع على حل المشكلات بطرق إبداعية	3.75	.94	4	مرتفعة
2	يعترف مدير المدرسة بأخطائه عند اكتشافها	3.69	0.95	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.98**	**0.69**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (4. 3) أن التقدير الكلي لمجال (الحفز الالهامي) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري بلغ (0.69)، وأن الفقرة (3) والتي تنص على: " يحرص على إنجاز المهمات بروح الفريق من خلال العمل الجماعي "، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري بلغ (0.77)، بينما جاءت الفقرة (2) والتي تنص على: "يعترف مدير المدرسة بأخطائه عند اكتشافها"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.69) وانحراف معياري بلغ (0.95).

ثالثا: الاستثارة الفكرية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستثارة الفكرية)، والجدول (4. 4) يبين ذلك.

الجدول (4. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستثارة الفكرية) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يعزز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس بين المعلمين	4.17	.71	1	مرتفعة
4	يضع مدير المدرسة أهدافا تتسم بالتحدي ليتولى المعلمون القيام بها	4.16	.71	2	مرتفعة
3	يحفز مدير المدرسة المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم	4.11	.91	3	مرتفعة
1	يشجع المعلمين على الإبداع في توليد الأفكار بشكل مستمر	4.04	.80	4	مرتفعة
5	يسمح مدير المدرسة بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات	4.03	.83	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.10**	**0.70**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (4. 4) أن التقدير الكلي لمجال (الاستثارة الفكرية) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري بلغ (0.70)، وأن الفقرة (2) والتي تنص على: "يعزز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس بين المعلمين"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري بلغ (0.71)، بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "يسمح مدير المدرسة بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفع وبمتوسط بلغ (4.03) وانحراف معياري بلغ (0.83).

رابعا: الاعتبارات الفردية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاعتبارات الفردية)، والجدول (5. 4) يبين ذلك.

الجدول (5. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاعتبارات الفردية) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	يهتم بالمعلمين من الناحية (الشخصية والمهنية) على حد سواء	4.17	.80	1	مرتفعة
1	يسعى مدير المدرسة لجعل مهمات المعلمين ذات معنى لتكون أكثر قيمة	4.13	.81	2	مرتفعة
4	يتبنى استراتيجية تعنى بتقدير جهود المعلمين	4.11	.85	3	مرتفعة
2	يقدم التسهيلات لدعم النمو المهني للمعلمين	4.10	.82	4	مرتفعة
5	يسند مدير المدرسة بعض مهماته للمعلمين ليزيد من خبراتهم	4.05	.82	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.11**	**0.74**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (5. 4) أن التقدير الكلي لمجال (الاعتبارات الفردية) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري بلغ (0.74)، وأن الفقرة (3) والتي تنص على: "يهتم بالمعلمين من الناحية (الشخصية والمهنية) على حد سواء"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري بلغ (0.80)، بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "يسند مدير المدرسة بعض مهماته للمعلمين ليزيد من خبراتهم"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.05) وانحراف معياري بلغ (0.82).

2. 4 نتائج السؤال الثاني

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالتالي:

نتائج الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (6. 4) يبين نتـــائج الاختبار.

جدول (6. 4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	ذكر	162	4.03	0.743	1.227	0.221
	أنثى	247	3.93	0.794		
التحفيز الإلهامي	ذكر	162	3.91	0.782	1.575	0.116
	أنثى	247	3.78	0.848		
الاستثارة الفكرية	ذكر	162	3.89	0.728	1.833	0.068
	أنثى	247	3.74	0.828		
الاعتبارية الفردية	ذكر	162	3.94	0.790	1.064	0.288
	أنثى	247	3.85	0.800		
الدرجة الكلية	ذكر	162	3.94	0.708	1.527	0.128
	أنثى	247	3.83	0.765		

يتبين من خلال الجدول (6. 4) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (1.527)، ومستوى الدلالة (0.128)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عنـــد مســـتوى الدلالـــة (0.05)، وكذلك للمجالات، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيـــادة التحويليـــة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (7. 4) يبين نتـــائج الاختبار.

جدول (7. 4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بكالوريوس	249	3.98	0.779	0.218	0.827
	ماجستير فأعلى	160	3.96	0.769		
التحفيز الإلهامي	بكالوريوس	249	3.81	0.800	0.599	0.550
	ماجستير فأعلى	160	3.86	0.861		
الاستثارة الفكرية	بكالوريوس	249	3.77	0.774	0.859	0.391
	ماجستير فأعلى	160	3.84	0.820		
الاعتبارية الفردية	بكالوريوس	249	3.86	0.793	0.961	0.337
	ماجستير فأعلى	160	3.93	0.802		
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	249	3.85	0.728	0.594	0.553
	ماجستير فأعلى	160	3.90	0.770		

يتبين من خلال الجدول (7. 4) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.594)، ومستوى الدلالة (0.553)، أي أنها غير دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

نتائج الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين بالجدول (8. 4).

جدول (8. 4-أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	أقل من 5 سنوات	93	3.93	0.836
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.88	0.785
	10 سنوات فأكثر	195	4.04	0.733
التحفيز الإلهامي	أقل من 5 سنوات	93	3.85	0.780
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.79	0.917

جدول (8. 4-ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	10 سنوات فأكثر	195	3.85	0.785
الاستثارة الفكرية	أقل من 5 سنوات	93	3.83	0.816
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.81	0.817
	10 سنوات فأكثر	195	3.77	0.767
الاعتبارية الفردية	أقل من 5 سنوات	93	3.96	0.776
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.85	0.856
	10 سنوات فأكثر	195	3.88	0.769
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	93	3.89	0.748
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.83	0.798
	10 سنوات فأكثر	195	3.88	0.710

يلاحظ من الجدول (8. 4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (9. 4):

جدول (9. 4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	2.221	2	1.111	1.860	0.157
	داخل المجموعات	242.471	406	0.597		
	المجموع	244.692	408			
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	0.263	2	0.132	0.193	0.824
	داخل المجموعات	276.509	406	0.681		
	المجموع	276.772	408			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	0.243	2	0.121	0.193	0.825
	داخل المجموعات	255.676	406	0.630		
	المجموع	255.918	408			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	0.649	2	0.324	0.510	0.601
	داخل المجموعات	258.087	406	0.636		
	المجموع	258.736	408			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	0.247	2	0.123	0.222	0.801
	داخل المجموعات	225.853	406	0.556		
	المجموع	226.100	408			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.222)، ومستوى الدلالة (0.801)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

3. 4 نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: ما مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (10. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير افراد عينة الدراسة على أداة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	التفويض الفني	4.03	.78	1	مرتفعة
4	التفويض الاجتماعي	4.01	.78	2	مرتفعة
1	التفويض الإداري	3.99	.80	3	مرتفعة
3	التفويض التربوي	3.92	.76	4	مرتفعة
الدرجة الكلية لتفويض السلطة		**3.99**	.74	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (10. 4) أن مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف بلغ (0.74)، حيث جاء مجال (التفويض الفني) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وانحراف معياري بلغ (0.78)، بينما جاء مجال (التفويض التربوي) في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري بلغ (0.76).

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات مقياس مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وعلى النحو الآتي:

1- مجال التفويض الإداري

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض الإداري)، والجدول (11. 4) يبين ذلك:

الجدول (11. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التفويض الإداري) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يفوض أحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي	4.15	.79	1	مرتفعة
3	يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين	4.10	.84	2	مرتفعة
2	يسند لأحد المعلمين متابعة دفاتر الحضور والغياب	3.99	.89	3	مرتفعة
5	يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص المعلمين	3.98	.90	4	مرتفعة
4	يسند إلى أحد المعلمين التحضير لاجتماعات مجلس أولياء الأمور مع المعلمين	3.91	.89	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.03	**0.78**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (11. 4) أن التقدير الكلي لمجال (التفويض الإداري) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وانحراف معياري بلغ (0.78)، وأن الفقرة (1) والتي تنص على: "يفوض أحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.15) وانحراف معياري بلغ (0.79)، بينما جاءت الفقرة (4) والتي تنص على: "يسند إلى أحد المعلمين التحضير لاجتماعات مجلس أولياء الأمور مع المعلمين"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.91) وانحراف معياري بلغ (0.89).

2- مجال التفويض الفني

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (التفويض الفني)، والجدول (12. 4) يبين ذلك:

الجدول (12. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التفويض الفني) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	يكلف أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي في المدرسة	4.09	.79	1	مرتفعة
2	يفوض معلم العلوم تحديد حاجة المدرسة من الأدوات اللازمة للمختبر	4.03	.89	2	مرتفعة
1	يفوض أحد المعلمين للإشراف على النظافة العامة للمدرسة	4.02	.82	3	مرتفعة
4	يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة	4.01	.83	4	مرتفعة
3	يكلف أحد المعلمين بإحصاء موجودات المدرسة كلما لزم الأمر	3.93	.99	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.01	**0.78**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (12. 4) أن التقدير الكلي لمجال (التفويض الفني) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) وانحراف معياري بلغ (0.78)، وأن الفقرة (5) والتي تنص على: "يكلف أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي في المدرسة"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري بلغ (0.79)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على: "يكلف أحد المعلمين بإحصاء موجودات المدرسة كلما لزم الأمر"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.99).

3- مجال التفويض التربوي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض التربوي)، والجدول (13. 4) يبين ذلك:

الجدول (13. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض التربوي) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يفوض اللجنة الرياضية متابعة الأنشطة الرياضية في المدرسة	4.04	.82	1	مرتفعة
3	يفوض مربي الصفوف دراسة أسباب تدني تحصيل بعض الطلبة علمياً	4.02	.88	2	مرتفعة
1	يفوض أحد المعلمين بمتابعة سجلات التحضير والخطط السنوية المعدة من المعلمين	4.01	.83	3	مرتفعة
5	يكلف أحد المعلمين الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية	3.97	.94	4	مرتفعة
4	يكلف بعض المعلمين من ذوي الكفاية بتدريب المعلمين الجدد	3.93	.90	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.99**	**0.80**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (13. 4) أن التقدير الكلي لمجال (التفويض التربوي) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99) وانحراف معياري بلغ (0.80)، وأن الفقرة (2) والتي تنص على: "يفوض اللجنة الرياضية متابعة الأنشطة الرياضية في المدرسة"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري بلغ (0.82)، بينما جاءت الفقرة (4) والتي تنص على: "يكلف بعض المعلمين من ذوي الكفاية بتدريب المعلمين الجدد"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.90).

4- مجال التفويض الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض الاجتماعي)، والجدول (14. 4) يبين ذلك.

الجدول (14. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض الاجتماعي) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	يفوض المرشد النفسي المدرسي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم	4.01	0.90	1	مرتفعة
3	يفوض أحد المعلمين متابعة الأنشطة الاجتماعية	3.97	0.86	2	مرتفعة
1	يفوض مربي الصف بالرد على استفسارات أولياء الأمور حول سلوكيات أبنائهم وتحصيلهم العلمي	3.97	0.84	3	مرتفعة
4	يفوض معلم التربية الرياضية الاتصال بالمدارس الأخرى وتنسيق المباريات والأنشطة الرياضية	3.91	0.81	4	مرتفعة
2	يفوض بعض المعلمين مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي مناسباته	3.76	0.86	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.92**	**0.76**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (14. 4) أن التقدير الكلي لمجال (التفويض الاجتماعي) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري بلغ (0.76)، وأن الفقرة (5) والتي تنص على: "يفوض المرشد النفسي المدرسي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) وانحراف معياري بلغ (0.90)، بينما جاءت الفقرة (2) والتي تنص على: "يفوض بعض المعلمين مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي مناسباته"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.76) وانحراف معياري بلغ (0.86).

4. 4 نتائج السؤال الرابع:

والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالتالي:

نتائج الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (15. 4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (15. 4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التفويض الإداري	ذكر	162	3.7852	0.74285	0.992	0.322
	أنثى	247	3.7053	0.83008		
التفويض الفني	ذكر	162	3.8901	0.71819	0.361	0.718
	أنثى	247	3.8648	0.67836		
التفويض التربوي	ذكر	162	3.8123	0.73921	1.631	0.104
	أنثى	247	3.6883	0.76135		
التفويض الاجتماعي	ذكر	162	3.9333	0.69461	2.074	0.039
	أنثى	247	3.7838	0.72520		
الدرجة الكلية	**ذكر**	162	3.8552	0.66626	1.410	0.159
	أنثى	247	3.7605	0.66313		

يتبين من خلال الجدول (15. 4) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (1.410)، ومستوى الدلالة (0.159)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التفويض الاجتماعي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (16. 4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (16. 4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التفويض الإداري	بكالوريوس	249	3.6627	0.81830	2.365	0.018
	ماجستير فأعلى	160	3.8525	0.74984		
التفويض الفني	بكالوريوس	249	3.8112	0.68876	2.325	0.021
	ماجستير فأعلى	160	3.9738	0.69177		
التفويض التربوي	بكالوريوس	249	3.6466	0.74968	3.069	0.002
	ماجستير فأعلى	160	3.8788	0.74161		
التفويض الاجتماعي	بكالوريوس	249	3.7606	0.72683	2.929	0.004
	ماجستير فأعلى	160	3.9712	0.68178		
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	249	3.7203	0.66014	2.978	0.003
	ماجستير فأعلى	160	3.9191	0.65684		

يتبين من خلال الجدول (16. 4) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (2.978)، ومستوى الدلالة (0.003)، أي أنها دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

نتائج الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية السادسة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين بالجدول (17. 4).

جدول (17. 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفويض الإداري	أقل من 5 سنوات	93	3.8129	0.78008
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.7967	0.73393
	10 سنوات فأكثر	195	3.6636	0.83830
التفويض الفني	أقل من 5 سنوات	93	3.8882	0.70122
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.9355	0.65433
	10 سنوات فأكثر	195	3.8308	0.71384
التفويض التربوي	أقل من 5 سنوات	93	3.7419	0.75330
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.8149	0.74034
	10 سنوات فأكثر	195	3.6872	0.76279
التفويض الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	93	3.8538	0.67960
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.8942	0.71043
	10 سنوات فأكثر	195	3.8062	0.73776
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	93	3.8242	0.66015
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	3.8603	0.63193
	10 سنوات فأكثر	195	3.7469	0.68665

يلاحظ من الجدول (17. 4) وجود فروق غير دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (18. 4):

جدول (18. 4-أ): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التفويض الإداري	بين المجموعات	2.018	2	1.009	1.594	0.204
	داخل المجموعات	256.955	406	0.633		
	المجموع	258.973	408			
التفويض الفني	بين المجموعات	0.841	2	0.421	0.873	0.418

جدول (18. 4-ب): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

	داخل المجموعات	195.470	406	0.481		
	المجموع	196.311	408			
التفـــــــويض التربوي	بين المجموعات	1.220	2	0.610	1.073	0.343
	داخل المجموعات	230.858	406	0.569		
	المجموع	232.078	408			
التفـــــــويض الاجتماعي	بين المجموعات	0.593	2	0.296	0.577	0.562
	داخل المجموعات	208.650	406	0.514		
	المجموع	209.243	408			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	1.043	2	0.521	1.179	0.309
	داخل المجموعات	179.481	406	0.442		
	المجموع	180.523	408			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.179)، ومستوى الدلالة (0.309)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى تفـــويض الســـلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية السادسة.

5. 4 نتائج السؤال الخامس

والذي ينص: ما مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافـــات المعياريـــة لمســـتوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (19. 4) يبين ذلك:

الجدول (19. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي ولمجالات تقدير افراد عينة الدراسة على أداة الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	الالتزام المهني	4.47	.59	1	مرتفعة
1	الولاء المهني	4.43	.57	2	مرتفعة
3	الاستمرار بالعمل	4.34	.57	3	مرتفعة
الدرجة الكلية للانتماء المهني		4.37	.52	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (19. 4) أن مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وانحراف بلغ (0.52) حيث جاء مجال (الالتزام المهني) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.47) وانحراف معياري بلغ (0.59)، بينما جاء مجال (الاستمرار بالعمل) في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.57) وفيما يأتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة.

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات مقياس مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وعلى النحو الآتي:

1- مجال الولاء المهني

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراس لمجال (الولاء المهني)، والجدول (20. 4) يبين ذلك:

الجدول (20. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الولاء المهني) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	أشعر بالانتماء لمدرستي وكأنها بيتي	4.49	.66	1	مرتفعة
4	تستحق مدرستي مني الإخلاص والوفاء	4.48	.64	2	مرتفعة
3	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي	4.46	.65	3	مرتفعة
1	أحرص على بقائي في مدرستي دون التفكير بالانتقال إلى مدرسة أخرى	4.46	.65	4	مرتفعة
2	أعتبر مشكلات مدرستي كأنها مشكلاتي الشخصية	4.44	64.	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.47	**0.59**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (20. 4) أن التقدير الكلي لمجال (الولاء المهني) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.47) وانحراف معياري بلغ (0.59)، وأن الفقرة (5) والتي تنص على: "أشعر بالانتماء لمدرستي وكأنها بيتي"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.49) وانحراف معياري بلغ (0.66)، بينما جاءت الفقرة (2) والتي تنص على: "أعتبر مشكلات مدرستي كأنها مشكلاتي الشخصية"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.44) وانحراف معياري بلغ (0.64).

2- مجال الانتماء المهني

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الانتماء المهني)، والجدول (21. 4) يبين ذلك:

الجدول (21. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الانتماء المهني) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ألتزم بأوقات العمل في مدرستي	4.46	.66	1	مرتفعة
2	أقوم بأداء مهماتي الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة	4.37	.61	2	مرتفعة
4	أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة	4.28	.74	3	مرتفعة
3	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بروح عالية	4.25	.74	4	مرتفعة
5	أقدم الدعم لزملائي والمساندة في العمل	4.23	.73	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.34**	**0.57**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (21. 4) أن التقدير الكلي لمجال (الانتماء المهني) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.57)، وأن الفقرة (1) والتي تنص على: "ألتزم بأوقات العمل في مدرستي"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.46) وانحراف معياري بلغ (0.66)، بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "أقدم الدعم لزملائي والمساندة في العمل"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.23) وانحراف معياري بلغ (0.73).

3- مجال الاستمرار بالعمل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستمرار بالعمل)، والجدول (22. 4) يبين ذلك:

الجدول (22. 4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستمرار بالعمل) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	أهتم بوضع المدرسة التي أعمل بها ومستقبلها	4.39	.65	1	مرتفعة
5	أرى أن مدرستي من أفضل جهات العمل للالتحاق بها	4.36	.66	2	مرتفعة
1	أتطلع للحصول على مرتبة وظيفية متميزة	4.31	.65	3	مرتفعة
3	أرغب في البقاء في عملي مهما توافرت لي فرص بديلة	4.29	.68	4	مرتفعة
4	أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيها	4.27	.67	5	مرتفعة
الدرجة الكلية		**4.34**	**0.57**	-	**مرتفعة**

يلاحظ من الجدول (22. 4) أن التقدير الكلي لمجال (الاستمرار بالعمل) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.57)، وأن الفقرة (2) والتي تنص على: "أهتم بوضع المدرسة التي أعمل بها ومستقبلها"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.39) وانحراف معياري بلغ (0.65)، بينما جاءت الفقرة (4) والتي تنص على: "أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيها"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.27) وانحراف معياري بلغ (0.67).

6. 4 نتائج السؤال السادس

الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

نتائج الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية السابعة باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (23. 4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (4. 23): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الولاء المهني	ذكر	162	4.2235	0.62191	0.549	0.583
	أنثى	247	4.1854	0.72411		
الاستمرار بالعمل	ذكر	162	4.1691	0.64397	0.514	0.608
	أنثى	247	4.1336	0.70892		
الالتزام المهني	ذكر	162	4.2827	0.63114	0.481	0.631
	أنثى	247	4.3142	0.65674		
الدرجة الكلية	**ذكر**	162	4.2251	0.58709	0.223	0.823
	أنثى	247	4.2111	0.64367		

يتبين من خلال الجدول (4. 23) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.223)، ومستوى الدلالة (0.823)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للمجالات، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية السابعة.

نتائج الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الصفرية الثامنة باستخدام اختبار "ت" (t -test)، والجدول (4. 24) يبين نتائج الاختبار.

جدول (4. 24): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الولاء المهني	بكالوريوس	249	4.2297	0.63443	1.077	0.282
	ماجستير فأعلى	160	4.1550	0.75667		
الاستمرار بالعمل	بكالوريوس	249	4.1341	0.62849	0.499	0.618
	ماجستير فأعلى	160	4.1688	0.76250		
الالتزام المهني	بكالوريوس	249	4.3084	0.59890	0.262	0.793
	ماجستير فأعلى	160	4.2913	0.71528		
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	249	4.2241	0.56735	0.303	0.762
	ماجستير فأعلى	160	4.2050	0.69847		

يتبين من خلال الجدول (4 .24) أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.303)، ومستوى الدلالة (0.762)، أي أنها غير دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

نتائج الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية التاسعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين بالجدول (4 .25).

جدول (4 .25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الولاء المهني	أقل من 5 سنوات	93	4.1183	0.68030
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	4.1719	0.70584
	10 سنوات فأكثر	195	4.2574	0.67227
الاستمرار بالعمل	أقل من 5 سنوات	93	4.0817	0.72306
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	4.2165	0.65756
	10 سنوات فأكثر	195	4.1364	0.67934
الالتزام المهني	أقل من 5 سنوات	93	4.1785	0.66559
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	4.2711	0.58757
	10 سنوات فأكثر	195	4.3795	0.66363
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	93	4.1262	0.66496
	من 5- أقل من 10 سنوات	121	4.2198	0.60410
	10 سنوات فأكثر	195	4.2578	0.60865

يلاحظ من الجدول (4 .25) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4 .26):

جدول (4. 26): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الولاء المهني	بين المجموعات	1.360	2	0.680	1.453	0.235
	داخل المجموعات	190.040	406	0.468		
	المجموع	191.400	408			
الاستمرار بالعمل	بين المجموعات	1.003	2	0.501	1.074	0.343
	داخل المجموعات	189.517	406	0.467		
	المجموع	190.520	408			
الالتزام المهني	بين المجموعات	2.705	2	1.353	3.276	0.039
	داخل المجموعات	167.624	406	0.413		
	المجموع	170.329	408			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	1.093	2	0.546	1.419	0.243
	داخل المجموعات	156.341	406	0.385		
	المجموع	157.434	408			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.419)، ومستوى الدلالة (0.243)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الالتزام المهني. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية التاسعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يأتي:

الجدول (4. 27): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الالتزام المهني	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	-0.09258	0.297
		10 سنوات فأكثر	-0.20099*	0.013
	من 5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.09258	0.297
		10 سنوات فأكثر	-0.10841	0.146
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	0.20099*	0.013
		من 5- أقل من 10 سنوات	0.10841	0.146

يلاحظ أن الفروق كانت بين (10 سنوات فأكثر) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (10 سنوات فأكثر).

7. 4 نتائج السؤال السابع

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية:

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى تفويض السلطة.

تم فحص الفرضية الصفرية العاشرة بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة لديهم، كما هو موضح في الجدول (4 .28).

الجدول (4 .28). نتائج اختبار بيرسون Person Correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة.

	المعالجة الاحصائية	التفويض الكلية	التفويض الإداري	التفويض الفني	التفويض التربوي	التفويض الاجتماعي
القيادة التحويلية الكلية	معامل ارتباط بيرسون	.901**	.871**	.863**	.842**	.837**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409	409
التأثير المثالي	معامل ارتباط بيرسون	.828**	.792**	.792**	.788**	.765**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409	409
الحفز الالهامي	معامل ارتباط بيرسون	.756**	.740**	.738**	.707**	.679**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409	409
الاستثارة الفكرية	معامل ارتباط بيرسون	.847**	.822**	.805**	.786**	.794**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409	409
الاعتبارات الفردية	معامل ارتباط بيرسون	.872**	.835**	.842**	.815**	.810**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409	409

يلاحظ من الجدول (28. 4) وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (.90) وتبين وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة القيادة التحويلية (التأثير المثالي، والتحفيز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) ومستوى تفويض السلطة الكلي.

وتبين من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مجالات كل من القيادة التحويلية وتفويض السلطة، وجاءت جميع القيم بدرجة قوية، أي أن العلاقة الارتباطية قوية.

8. 4 نتائج السؤال الثامن

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية:

الفرضية الصفرية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

تم فحص الفرضية الحادية عشرة بحساب معامل ارتبط بيرسون، والدلالة الإحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين، كما هو موضح في الجدول (29. 4).

الجدول (29. 4-أ). نتائج اختبار بيرسون Person correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.

المجال	المعالجة الاحصائية	الانتماء الكلية	الولاء المهني	الالتزام المهني	الاستمرار بالعمل
التأثير المثالي	معامل ارتباط بيرسون	.556**	.550**	.492**	.497**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409
الحفز الالهامي	معامل ارتباط بيرسون	.477**	.497**	.437**	.421**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000

الجدول (29. 4-ب). نتائج اختبار بيرسون Person correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.

المجال	المعالجة الاحصائية	الانتماء الكلية	الولاء المهني	الالتزام المهني	الاستمرار بالعمل
	العدد	409	409	409	409
الاستثارة الفكرية	معامل ارتباط بيرسون	.526**	.508**	.485**	.484**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409
الاعتبارات الفردية	معامل ارتباط بيرسون	.511**	.500**	.470**	.470**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409
القيادة التحويلية الكلية	معامل ارتباط بيرسون	.561**	.555**	.515**	.508**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	409	409	409	409

**** دال عند مستوى الدلالة (0.05)**

يلاحظ من الجدول (29. 4) وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ومتوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين، حيث جاء معامل الارتباط متوسطا وبقيمة (.561)، وتبين وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة القيادة التحويلية (التأثير المثالي، والتحفيز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين الكلي.

وتبين من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة القيادة التحويلية (التأثير المثالي، والتحفيز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) ومستوى الولاء المهني.

قد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة القيادة التحويلية (التأثير المثالي، والتحفيز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) ومستوى الالتزام المهني.

ويلاحظ من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد درجة ممارسة القيادة التحويلية (التأثير المثالي، والتحفيز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) ومستوى الاستمرار بالعمل.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

تعرض الباحثة في هذا الفصل، مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وتوصيات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. 5 مناقشة نتائج السؤال الأول

والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للقيادة التحويلية كانت بقيمة (4.10) وانحراف معياري (0.65) وهي درجة مرتفعة، كما تظهر من خلال المجالات الأربعة بقيم مرتفعة.

وأظهرت البيانات أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال الأول (التأثير المثالي) بقيمة (4.24) وهي درجة مرتفعة، وأقل متوسط حسابي للمجال الرابع (الاعتبارات الفردية) بقيمة (3.98) وهي درجة مرتفعة. وكانت جميع مجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية (التأثير المثالي، والحفز الالهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لمستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إلى اعتناء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطوير أداء مديري المدارس، من خلال الدورات التدريبية المكثفة، التي تسعى إلى النهوض بأداء مديري

المدارس، خصوصا في الظروف الاستثنائية التي تمر بها المدارس الفلسطينية، مما يتطلب من مديري المدارس توظيف أنماط قيادية حديثة، وفاعلية القيادة التحويلية.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس القيادة التحويلية نجد أن مجال (التأثير المثالي) جاء في المرتبة الأولى، والتقدير الكلي لمجال (التأثير المثالي) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.24)، وأن الفقرة (1) والتي تنص على: "يظهر مدير المدرسة قيما إيجابية وأخلاقية في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.74)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على: "يمتلك المقدرة على زيادة حماس المعلمين لإنجاز أعمالهم"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.16) وانحراف معياري بلغ (0.75).

وترى الباحثة أن سبب حصول مجال التأثير المثالي على المرتبة الأولى في مجالات القيادة التحويلية، هو أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يهتمون بالتحلي بقيم القائد التربوي الإيجابية، ليكونوا قدوة للمعلمين.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس القيادة التحويلية نجد أن التقدير الكلي لمجال (الحفز الالهامي) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري بلغ (0.74)، وأن الفقرة (3) والتي تنص على: "يحرص على إنجاز المهمات بروح الفريق من خلال العمل الجماعي"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري بلغ (0.77)، بينما جاءت الفقرة (2) والتي تنص على: "يعترف مدير المدرسة بأخطائه عند اكتشافها"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (3.69) وانحراف معياري بلغ (0.95).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى حرص مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين على القيام بأعمالهم، ومهماتهم من خلال العمل الجماعي بروح الفريق.

وجاء التقدير الكلي لمجال (الاستثارة الفكرية) بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وانحراف معياري بلغ (0.70)، وأن الفقرة (2) والتي تنص على: "يعزز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس بين المعلمين"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري بلغ (0.71)، بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "يسمح مدير المدرسة بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات"، في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفع وبمتوسط بلغ (4.03) وانحراف معياري بلغ (0.83).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إيمان مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، بأن تحفيز المعلمين، وإثارة روح التنافس الإيجابي بينهم، يؤدي إلى زيادة كفاءة المعلمين.

كما أن التقدير الكلي لمجال (الاعتبارات الفردية) جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.6) وانحراف معياري بلغ (0.73)، وأن الفقرة (3) والتي تنص على: "يهتم بالمعلمين من الناحية (الشخصية والمهنية) على حد سواء"، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري بلغ (0.80)، بينما جاءت الفقرة (5) والتي تنص على: "يسند مدير المدرسة بعض مهماته للمعلمين ليزيد من خبراتهم" في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة وبمتوسط بلغ (4.05) وانحراف معياري بلغ (0.82).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تعود إلى حرص مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، على الاهتمام بالنواحي الإنسانية، والشخصية للمعلمين، والتعرف إلى احتياجاتهم الفردية، مما يسهم في رفع مستوى انتماء المعلمين للمؤسسة، ويؤدي إلى رفع مستوى أدائهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغنام والصقر (2025) التي أشارت إلى أن مستوى القيادة التحويلية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة التميمي والجندي (2025) التي أشارت إلى أن تطبيق مجالات القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الجمعية الخيرية بفلسطين جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة الخلاوي (2024) التي أشارت نتائجها الى أن واقع القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام التربية بجامعة حفر الباطن تتوافر بدرجة كبيرة، ودراسة البطاشي وآخرون (2023) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقيادة التحويلية بسلطنة عُمان جاءت فوق المتوسط، ودراسة الليمون (2022) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في لواء القصر جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة أبو غيث (2022) التي أشارت نتائجها إلى عدة نتائج من أهمها: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمحور القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة دكبانو (Decpano, 2022)، ودراسة الأسطل (2020)، ودراسة العزايزة (2020)، ودراسة الهديرس (2020)، ودراسة العوفي (2019)، ودراسة الغفيص (2019)، ودراسة الزهراني وشريف (2019)، ودراسة عوض (2018)، ودراسة التوجيري (2017)، ودراسة فيريا (Veeriah, 2017)، ودراسة بومانز (Bouwmans et al, 2017)، ودراسة عبد العال (2016)، ودراسة سارجو وروبيني (Sargo , et al, 2015)، ودراسة رامان وآخرون (Arumugam., et al, 2015) التي أشارت جميعها إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة. بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة حداد (2022)، ودراسة الزهور (2021)، ودراسة عمايرة وعاشور (2020) ودراسة العواودة (2017)، ودراسة النعمان (2016)، التي أشارت جميعها إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية جاءت بدرجة متوسطة.

2. 5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

تم تحويل هذا السؤال إلى أربع فرضيات على النحو الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى التي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، حيث تراوح مستوى الدلالة لهذه الفروق بين (0.19) لسنوات الخبرة، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغيرات المستقلة كافة. كما تبين من خلال النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (1.527)، ومستوى الدلالة (0.128)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للمجالات، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، يتبعون جهة رسمية واحدة، وأنظمة، وقوانين واحدة، وهي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبالتالي فإن الدورات التي يخضعون لها من كلا الجنسين، هي نفس الدورات، وكذلك تعليمات واحدة لكلا الجنسين. رغم أن القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، إلا أن غياب الفروق بين الجنسين أو المؤهل العلمي يشير إلى أن التقييم نابع من إدراك مشترك واسع وليس تأثرًا بخلفيات شخصية.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تبين من خلال النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.594)، ومستوى الدلالة (0.553)، أي أنها غير دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

وترى الباحثة أن تقدير المعلمين بمستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، لا يحتاج إلى معرفة علمية، تختلف من مؤهل إلى آخر، ولكن تحتاج إلى تقييم سلوك مديري المدارس في القيادة التربوية، لذلك لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

يلاحظ من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.222)، ومستوى الدلالة (0.801)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن الممقدرة على تحديد مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، لا تحتاج إلى خبرة لتقييم نمط قيادة مديري المدارس.

3. 5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: ما مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت البيانات أن الدرجة الكلية لتفويض السلطة كانت بقيمة (3.99) وانحراف معياري (0.74) وهي درجة مرتفعة، كما تظهر من خلال المجالات الأربعة بقيم مرتفعة. كما أظهرت البيانات أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال الأول (التفويض الفني) بقيمة (4.03) وهي درجة مرتفعة، وأقل متوسط حسابي للمجال الرابع (التفويض التربوي) بقيمة (3.92) وهي درجة مرتفعة. وكانت جميع مجالات ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لتفويض السلطة (التفويض الإداري، والتفويض الفني، والتفويض الإداري، والتفويض الاجتماعي) بدرجة مرتفعة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى الظروف الاستثنائية في المدارس الفلسطينية، بسبب الأوضاع الأمنية، والإغلاقات، ومنع الاحتلال العاملين من الوصول إلى مدارسهم، مما يضطر مدير المدرسة إلى تفويض السلطة إلى بعض المعلمين. كما أن كثرة أعباء مديري المدارس تتطلب تفويض بعض المهمات الإدارية للمعلمين.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس تفويض السلطة نجد أن مجال (التفويض الفني) جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط بلغ (4.03)، وأن الفقرة (5) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي في المدرسة" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.9) وانحراف معياري بلغ (0.79)، بينما جاءت الفقرة (2) التي تنص على :"يفوض معلم العلوم تحديد حاجة المدرسة من الأدوات اللازمة للمختبر" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.3) وانحراف معياري بلغ (0.89)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين للإشراف على النظافة العامة للمدرسة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.2) وانحراف معياري بلغ (0.82)، بينما جاءت الفقرة (4) والتي تنص على "يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة" في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.1) وانحراف معياري بلغ (0.83) وجاءت الفقرة (3) التي تنص على "يكلف أحد المعلمين بإحصاء موجودات المدرسة كلما لزم الأمر" في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.99).

وترى الباحثة أن سبب حصول مجال التفويض الفني على المرتبة الأولى من مجالات تفويض السلطة، إلى كثرة أعباء هذا المجال، كمتابعة التخطيط اليومي، وتوظيف مصادر التعلم المختلفة، كالوسائل، والمختبرات، فضلاً عن المشاركة في المسابقات، وإعداد المجلات، مما يتطلب من مديري المدارس تفويض بعض المعلمين لبعض هذه المهمات.

وجاء التقدير الكلي لمجال (التفويض الاجتماعي) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة وبمتوسط (4.01)، وأن الفقرة (5) والتي تنص على "يفوض المرشد النفسي المدرسي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم" جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.1) وانحراف معياري (0.90)، بينما الفقرة (2) التي تنص على "يفوض بعض المعلمين مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي مناسباته" في المرتبة الأخيرة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.86).

وقد تعزى تلك النتيجة، إلى أن هذا المجال جاء بدرجة مرتفعة، لكون مهمات هذا المجال، تتطلب المشاركة مع الآخرين، والعمل الجماعي، بين مديري المدارس والمعلمين، بشكل متعاون، لإنجاز مهمات هذا المجال، مما يلزم مديري المدارس تفويض بعض هذه المهمات للمعلمين.

وجاء التقدير الكلي لمجال (التفويض الإداري) في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة وبمتوسط (3.92)، وأن الفقرة (1) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.79)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت الفقرة (2) والتي تنص على "يسند لأحد المعلمين متابعة دفاتر الحضور والغياب" في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.89)، وجاءت الفقرة (5) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص المعلمين" في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.90)، أما الفقرة (4) والتي تنص على "يسند إلى أحد المعلمين التحضير لاجتماعات مجلس أولياء الأمور مع المعلمين" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضا، وبمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.89).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن الكثير من مهمات هذا المجال، الأقدر على القيام بها هم المعلمون، وليس مديري المدارس، كالحضور والغياب، وتوزيع الطلبة على الشعب، وبالتالي فمن السهل على مديري المدارس أن يفوضوا المعلمين بهذه المهمات.

كما أن التقدير الكلي لمجال (التفويض التربوي) جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط (3.92). وأن الفقرة (2) والتي تنص على "يفوض اللجنة الرياضية متابعة الأنشطة الرياضية في المدرسة" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.4) وانحراف معياري (0.82)، بينما جاءت الفقرة (3) والتي تنص على "يفوض مربي الصفوف دراسة أسباب تدني تحصيل بعض الطلبة علميا" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.2) وانحراف معياري (0.88)، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "يفوض أحد المعلمين بمتابعة سجلات التحضير والخطط السنوية المعدة من المعلمين" في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.1) وانحراف معياري (0.83)، وجاءت الفقرة (5) والتي تنص على "يكلف أحد المعلمين الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية" في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.94)، أما الفقرة (4) والتي تنص على "يكلف بعض المعلمين من ذوي الكفاءة بتدريب

المعلمين الجدد" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضا، وبمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.90).

وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المجال على درجة مرتفعة، يعود إلى أن مهمات هذا المجال هي مهمات تعليمية تعلمية، سواء صفية، أو لا صفية، وهي مهمات في صلب عمل المعلمين، مما يلزم مديري المدرسة تفويض هذه المهمات للمعلمين.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماندو وآخرون (Manundu et al, 2022) التي أشارت إلى أن تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة كاموكنجي جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة أجا وأوكو (Aja-Okone & Oko, 2021) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يقومون بتفويض وظائف الاشراف والانضباط للمعلمين بشكل كبير، ودراسة معيتيق (2021) التي توصلت إلى أن درجة تفويض السلطة لدى معلمي التعليم الثانوي ببلدية مصراتة جاءت مرتفعة، ودراسة كونجنيوي (Kongnyuy, 2020) التي أشارت إلى أن تفويض السلطة يلعب دورا مهما في تحسين جودة التعليم، ودراسة السعود ورحيم (2014) التي أشارت إلى أن درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الرؤساء جاءت بدرجة مرتفعة. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهواشلة والجندي (2024)، ودراسة حبيبة سليمان (Suleiman, 2023)، ودراسة بكري (2020)، ودراسة اشتيلي (2019)، ودراسة العجمي (2018) التي أشارت جميعها إلى أن درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

4. 5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تبين من خلال النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (1.410)، ومستوى الدلالة (0.159)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التفويض الاجتماعي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

ترى الباحثة أن تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، يعتمد بالدرجة الأولى على قوانين وأنظمة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبما أن مديري المدارس الثانوية من كلا الجنسين يتبعون لهذه الوزارة، فلم يكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى تفويض السلطة لديهم في جميع المجالات (التفويض الإداري، والتفويض الفني، والتفويض التربوي). اما في مجال التفويض الاجتماعي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور مما يعني أن المعلمين الذكور يشعرون بأنهم يحصلون على تفويض اجتماعي أكبر من الإناث. وهذا اشار إلى أن مديري المدارس قد يميلون لتفويض المهمات ذات الطابع الاجتماعي (مثل تمثيل المدرسة في المناسبات، أو التعامل مع أولياء الأمور) للمعلمين الذكور أكثر من المعلمات. أما في المجالات الإدارية والفنية والتربوية، فلا يوجد فرق جوهري بين الجنسين في درجة التفويض، مما يعكس عدالة نسبية في ممارسات التفويض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (2.978)، ومستوى الدلالة (0.003)، أي أنها دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

ترى الباحثة أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، لأن مديري المدارس من هذه الفئة أكثر دراية وعلما بمعرفة أسس وفوائد التفويض الإداري في جميع المجالات (التفويض الإداري، والتفويض الفني، والتفويض التربوي، والتفويض الاجتماعي).

وتشير النتائج إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي أعلى (ماجستير فأكثر) يدركون أو يتلقون مستوى أعلى من التفويض في الجوانب الإدارية والفنية والتربوية والاجتماعية. وقد يُعزى ذلك إلى ثقة المديرين الأكبر في مقدرات ذوي المؤهلات العليا، وميول المعلمين من ذوي المؤهلات الأعلى للمبادرة وتحمل المسؤوليات، وانخراطهم الأكبر في عمليات اتخاذ القرار والتخطيط والتنفيذ.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لمتغير سنوات الخبرة.

تبين من النتائج وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.179)، ومستوى الدلالة (0.309)، أي أنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية السادسة.

ترى الباحثة أن سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعود إلى أن تفويض السلطة تعتمد بدرجة كبيرة على السمات الشخصية لدى مدير المدرسة، وأن هذه السمات لا تتغير بدرجة كبيرة مع سنوات الخبرة وفي جميع مجالات تفويض السلطة (التفويض الإداري، والتفويض الفني، والتفويض التربوي، والتفويض الاجتماعي). كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن تفويض السلطة لا يتأثر بعدد سنوات الخبرة التي يمتلكها المعلمون، مما اشار إلى أن مديري المدارس يتبعون سياسات تفويض متقاربة لجميع المعلمين بغض النظر عن خبرتهم. وقد يدل ذلك على توجه إداري نحو المساواة في توزيع المهمات والمسؤوليات. أو غياب آلية واضحة تعتمد الخبرة كمعيار للتفويض. أو أن المعلمين في مختلف مستويات الخبرة لا يشعرون باختلاف كبير في تفويض السلطة الممنوح لهم.

5. 5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

والذي ينص على: ما مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

أظهرت البيانات أن الدرجة الكلية للانتماء المهني لدى المعلمين كانت بقيمة (4.37) وانحراف معياري (0.52) وهي درجة مرتفعة، كما تظهر من خلال المجالات الأربعة بقيم مرتفعة. كما أظهرت البيانات أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال الأول (الالتزام المهني) بقيمة (4.47) وهي درجة مرتفعة، وأقل متوسط حسابي للمجال الثالث (الاستمرار بالعمل) بقيمة (4.34) وهي درجة مرتفعة. وكانت جميع مجالات ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للانتماء المهني (الولاء المهني، والالتزام المهني، والاستمرار بالعمل) بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة سبب حصول هذه النتيجة على درجة مرتفعة، إلى أن التحديات التي سببها الاحتلال للمعلمين، من إغلاقات، واعتقالات، وحواجز تعيق وصول المعلمين إلى مدارسهم، جعل المعلمين

يشعرون بأن أداء رسالتهم هي جزء من مقاومة الاحتلال لتصرفاته التعسفية، مما أسهم في رفع مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.

وعند الرجوع إلى مجالات مقياس الانتماء المهني نجد أن مجال (الالتزام المهني) جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط بلغ (4.47)، وأن الفقرة التي تنص على "ألتزم بأوقات العمل في مدرستي" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "أقوم بأداء مهماتي الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة" في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، أما الفقرة التي تنص على "أقدم الدعم والمساندة لزملائي في العمل" فجاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.

وترى الباحثة، أن سبب حصول هذه النتيجة على الدرجة المرتفعة، يعود إلى إيمان المعلمين بأن رسالتهم التعليمية، هي أسمى من مقارنتها بالظروف الصعبة للمجتمع الفلسطيني، الناجمة عن تصرفات الاحتلال التعسفية.

وجاء التقدير الكلي لمجال (الولاء المهني) بدرجة مرتفعة وبمتوسط (4.43)، وأن الفقرة التي تنص على "أشعر بالانتماء لمدرستي وكأنها بيتي "جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، والفقرة التي تنص على "تستحق مدرستي الإخلاص والوفاء" جاءت في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، والفقرة التي تنص على "أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي" جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، أما الفقرة التي تنص على "أعتبر مشكلات مدرستي كأنها مشكلاتي الشخصية" فجاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.

تعتقد الباحثة، أن سبب هذه النتيجة، يعود إلى تقدير المجتمع الفلسطيني لرسالة التعليم، وللدور الذي يقوم به المعلم في تربية النشئ، رغم كل التحديات، والصعوبات، التي تواجه المجتمع الفلسطيني.

وجاء التقدير الكلي لمجال (الاستمرار بالعمل) بدرجة مرتفعة وبمتوسط (4.34)، وأن الفقرة التي تنص على "أهتم بوضع ومستقبل المدرسة التي أعمل بها" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "أرى أن مدرستي من أفضل جهات العمل للالتحاق بها" في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أتطلع للحصول على مرتبة وظيفية متميزة" في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيها" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة.

وترى الباحثة، أن سبب هذه النتيجة، يعود إلى إيمان المعلمين، بأن عملهم يتطلب المواظبة، والاستمرار في تأدية رسالتهم على أكمل وجه، كجزء من الصمود أمام المحتل.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تاتلاه وآخرون (Tatlah, et al, 2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة التحويلية ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين، ودراسة حماد (2014) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفايات التخطيطية والانتماء المهني للمدير المساعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ودراسة عواد (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة الانتماء المهني للمتخصصين النفسيين والاجتماعيين في مراكز الصحة النفسية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة سيمالوغو واخرون (Cemaloğlu., et al, 2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية والانتماء المهني للمعلمين، ودراسة ناجي (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الانتماء المهني والجدية في العمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات الضفة الغربية، ودراسة شتات (2009) التي أشارت إلى أن المعلم الفلسطيني يتمتع بانتماء مهني بدرجة مرتفعة، ودراسة العناني (2007) التي أشارت إلى أن درجة الانتماء المهني لدى العينة كانت مرتفعة. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدرويش (2015) التي أشارت إلى أن درجة الانتماء المهني لدى الإداريين في جامعة الإمام محمد بن سعود جاءت بدرجة متوسطة.

6. 5 مناقشة نتائج السؤال السادس

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تبين من خلال النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.223)، ومستوى الدلالة (0.823)، أي أنها غير دالة احصائياً، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للمجالات، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية السابعة.

ترى الباحثة أن سبب عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الانتماء المهني وفي كافة مجالاته لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين يعزى لكون الانتماء المهني يرتبط بالخصائص الشخصية والنفسية لدى المعلمين، بغض النظر عن جنسهم، وأن هذه الخصائص الشخصية،

والنفسية تتأثر بالتنشئة الاجتماعية التي يعيشها المعلمون من كلا الجنسين في نفس البيئة. وهذا اشار إلى أن الذكور والإناث يشتركون في مستوى متقارب من الانتماء المهني، بغض النظر عن جنسهم، وقد يعود ذلك إلى تماثل البيئة التعليمية والظروف التنظيمية التي يعمل فيها المعلمون والمعلمات، وتشابه الضغوط المهنية والانفاعلية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لجميع العاملين، ووجود ثقافة مهنية واحدة تؤثر بالتساوي على اتجاهات الانتماء.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أن قيم "ت" للدرجات الكلية (0.303)، ومستوى الدلالة (0.762)، أي أنها غير دالة احصائياً، وكذلك لجميع المجالات، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

ترى الباحثة أن سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء المهني في كافة مجالاته لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويبدو أن الانتماء المهني كمفهوم نفسي لا يتأثر بشكل كبير بالمستوى الأكاديمي الرسمي للمعلم. ويمكن أن يعود هذا التقارب في المتوسطات إلى أن المؤهل العلمي (بكالوريوس مقابل ماجستير فأعلى) لا يؤثر بشكل جوهري على مستوى الانتماء المهني، وقد يدل على أن الدافعية الداخلية للانتماء مستقلة عن المستوى الأكاديمي، وأن الخبرات اليومية والتفاعل مع بيئة العمل أكثر تأثيرًا من المؤهل الأكاديمي في بناء الانتماء، وكذلك وجود سياسات وإجراءات تنظيمية موحدة في المدارس تجعل الجميع يشعرون بدرجة متقاربة من الانتماء المهني.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

يلاحظ من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويلاحظ أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الالتزام المهني. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية التاسعة جزئيًا، اي لا توجد فروق دالة في الدرجة الكلية أو المجالات: الولاء المهني،

الاستمرار بالعمل. ولكن توجد فروق دالة في الالتزام المهني تبعًا لسنوات الخبرة، لصالح المعلمين الأكثر خبرة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بالأقل خبرة (أقل من 5 سنوات).

ترى الباحثة أن سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء المهني، وفي مجالات الولاء المهني، والاستمرار في العمل إلى أن درجة الانتماء المهني لدى المعلم تعتمد على الأنظمة، والقوانين، وظروف العمل التي اكتسبها خلاب سنوات خبرته الأولى، ولم تتأثر بتقدم سنوات خبرته. أما مجال الالتزام المهني فترى الباحثة أن سبب وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الالتزام المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، يعود إلى أن هذه الفئة أصبحت بسبب تقدم عمرهم أكثر حرصا على أداء وظيفتهم، والمهمات المنوطة بهم أكثر من الفئات الأخرى. ويمكن تفسير ذلك ايضا: أن المعلمين ذوو الخبرة (10 سنوات فأكثر) أظهروا التزامًا مهنيًا أعلى، ربما نتيجة تكوّن علاقات مهنية أعمق مع المؤسسة والزملاء. وتراكم الخبرات الميدانية والإدارية التي تدعم الالتزام بالقيم والمبادئ المهنية. وكذلك شعور أكبر بالاستقرار والهوية المهنية مع الزمن. في المقابل، الولاء والاستمرار بالعمل لم تتأثر بشكل واضح بسنوات الخبرة، ما قد يدل على ثبات الانتماء العاطفي والوظيفي بغض النظر عن عدد سنوات العمل. أو أن هناك عوامل مؤسسية تؤثر على الولاء والاستمرار أكثر من الخبرة (مثل القيادة، الدافعية، الحوافز).

7. 5 مناقشة نتائج السؤال السابع

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة لديهم؟

لمناقشة نتائج هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى تفويض السلطة.

أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط للدرجة الكلية لتفويض السلطة مع مجالات القيادة التحويلية تتراوح بين (0.756) و (0.901)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يعني أنه كلما ارتفعت قيمة مجالات القيادة التحويلية ارتفعت قيمة تفويض السلطة لدى مديري المدارس، أي أنها علاقة ارتباطية طردية قوية ودالة إحصائيًا.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج ودراسة الهواشلة والجندي (2024)، ودراسة حبيبة (Suleiman, 2023)، ودراسة آل مريع (2022)، ودراسة ماندو وآخرون (Manundu et al, 2022)، ودراسة معيتيق (2021)، ودراسة أجا وأوكو (Aja-Okone & Oko, 2021)، ودراسة كونجنيوي (Kongnyuy, 2020)، ودراسة بكري (2020)، ودراسة اشتيلي (2019)، ودراسة العجمي (2018)، ودراسة السعود ورحيم (2014).

وترى الباحثة أن سبب العلاقة الارتباطية الموجبة المرتفعة بين القيادة التحويلية ومستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين إلى أن من أهم مهارات القيادة التحويلية، هي تفويض السلطة، وأن القيادة التحويلية تسعى لأن تكون إدارة المدرسة عملية تشاركية تعاونية. مما يعكس أثر الأساليب القيادية التحويلية في تمكين المعلمين ومنحهم صلاحيات أوسع في العمل التربوي والإداري

8. 5 مناقشة نتائج السؤال الثامن

والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين؟

لمناقشة نتائج هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وتقديراتهم لمستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية ومتوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين، حيث جاء معامل الارتباط متوسطا وبقيمة (.561).

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العباب (2024)، ودراسة الزبيدي وآخرون (2022)، ودراسة تاتلاه وآخرون (Tatlah, et al, 2019)، ودراسة دكبانو (Dacpano, 2022)، ودراسة حماد (2014)، ودراسة عواد (2013)، ودراسة سيمالوغو واخرون (Cemaloğlu., et al, 2012)، ودراسة ناجي (2011)، ودراسة شتات (2009)، ودراسة العناني (2007).

وتعزو الباحثة هذه العلاقة الارتباطية المتوسطة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، والانتماء المهني لدى المعلمين، إلى أن القيادة التحويلية تُلبي الاحتياجات النفسية والمهنية العميقة للمعلمين من خلال تحفيزهم وإلهامهم وتقدير جهودهم الفردية. فالقائد التحويلي يعمل على بناء رؤية تربوية مشتركة، ويشجع المعلمين على المشاركة الفاعلة في صنع القرار، ويعزز الثقة المتبادلة والاحترام داخل بيئة العمل، مما يإيجاد شعورًا بالانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية.

كما أن أساليب القيادة التحويلية، مثل التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاعتبارات الفردية ، تُمكن المعلمين من إدراك قيمة دورهم التربوي، وتُشعرهم بالتقدير والتمكين، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التزامهم وانتمائهم المهني. وبذلك، تصبح بيئة العمل أكثر دعمًا وتعاونًا، مما ينعكس إيجابًا على الأداء المهني، والاستقرار الوظيفي، والارتباط الوجداني بالمهنة. وبناءً على ذلك، فإن القائد التحويلي لا يؤثر فقط في الأداء الظاهري للمعلمين، بل يمتد تأثيره ليعزز شعورهم بالهوية المهنية والانتماء للمؤسسة التعليمية، وهو ما يفسر علميًا العلاقة الارتباطية القوية بين المتغيرين.

وترى الباحثة أن سبب وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية والانتماء المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، هو أن المديرين الذين يمارسون القيادة التحويلية يسهمون في تعزيز شعور الانتماء لدى المعلمين من خلال التأثير الإيجابي الذي يولد الثقة والإلهام. والتحفيز الهادف الذي يجعل المعلم راى رسالته التعليمية ذات قيمة. والاهتمام الفردي الذي يعزز الإحساس بالتقدير. وكذلك الانتماء المهني هو ناتج مباشر عن ثقافة مؤسسية قائمة على التمكين والدعم والقيادة الهادفة. تشير النتائج إلى ارتباط إيجابي، مما قد يعكس دورًا محتملاً للقيادة التحويلية في تعزيز الانتماء، دون الجزم بعلاقة سببية مباشرة.

9. 5 التوصيات

أولًا: في ضوء النتائج التي أظهرت ارتفاع مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين:

1. تعزيز ممارسات القيادة التحويلية، خاصة في مجال *الاعتبارات الفردية*، من خلال تنفيذ برامج تدريبية متخصصة تستهدف مديري المدارس، وتتناول مهارات التواصل الفعال، وتقديم الدعم النفسي والمهني للمعلمين، وفهم احتياجاتهم الفردية.
2. دمج مؤشرات القيادة التحويلية ضمن معايير تقويم الأداء الإداري للمديرين، بما يشجع على ترسيخ السلوكيات القيادية التحويلية، وتوظيفها بشكل منهجي في بيئة المدرسة.

ثانيًا: استنادًا إلى النتائج التي أظهرت ارتفاع مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس:

3. توسيع نطاق تفويض الصلاحيات للمعلمين، خاصة في القضايا الفنية التربوية، مع توفير التأهيل والتدريب اللازم لهم، لضمان جاهزيتهم لتحمل المسؤولية، وتحقيق أهداف التفويض بكفاءة.
4. إعداد دليل إجرائي لتفويض السلطة، يوضح آليات التفويض، وضوابطه، ومسؤوليات الأطراف المعنية، وذلك لضمان تطبيق متوازن وفعال للتفويض في المدارس الثانوية الحكومية.

ثالثًا: بناءً على النتائج التي أظهرت ارتفاع مستوى الانتماء المهني لدى المعلمين:

5. الاستمرار في تعزيز الانتماء المهني من خلال برامج دعم نفسي ومهني منتظمة، تشمل حوافز معنوية ومادية، وتشجع على المبادرات التربوية والابتكار في التعليم.
6. التركيز على المعلمين الأقل خبرة في برامج الدعم، خصوصًا في مجال *الالتزام المهني*، عبر الإشراف التربوي الفعّال، وبرامج التوجيه المهني، وتيسير فرص التكوين المستمر، وذلك في ضوء الفروق التي أظهرتها النتائج لصالح المعلمين ذوي الخبرة.

رابعًا: في ضوء وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين القيادة التحويلية وتفويض السلطة:

7. تعزيز التكامل بين أساليب القيادة التحويلية وتفويض السلطة، من خلال تطوير قدرات المديرين على تفويض المسؤوليات ضمن رؤية تشاركية، تعتمد على بناء الثقة وتوزيع الأدوار بفعالية.
8. تضمين موضوع القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات ضمن برامج إعداد وتطوير القيادات التربوية، بما يضمن استدامة الممارسات القيادية الحديثة في المدارس.

خامسًا: استنادًا إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة بين القيادة التحويلية والانتماء المهني لدى المعلمين:

9. تبني نماذج القيادة التحويلية كأساس لإدارة المدرسة، لما لها من دور مباشر في تعزيز الانتماء المهني، من خلال إلهام المعلمين وتحفيزهم، وتقدير جهودهم، وإشراكهم في اتخاذ القرار.
10. خلق ثقافة مؤسسية مدرسية قائمة على التمكين والتقدير، تعزز الهوية المهنية للمعلم، وتوفر بيئة داعمة ترفع من شعور الانتماء والالتزام والاستقرار الوظيفي.

قائمة المصادر والمراجع

1- المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم.

1. أبو بكر، محمود. (2015). *التنظيم الإداري في المؤسسات المعاصرة*: مدخل تطبيقي. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
2. أبو جاسر، ازدهار محمود. (2014). *مدى تقبل معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة لقيم ثقافة التغيير وعلاقته بالانتماء المهني لديهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.
3. أبو خيران، أشرف. (2025). القيادة الأخلاقية لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بتطوير كفاياتهن الإدارية في فلسطين. *المجلة التربوية الأردنية*. 10 (عدد خاص)، 100–123.
4. أبو العلا، ليلى. (2013). *مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة*. عمّان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
5. أبو غيث، آية رائد. (2022). *القيادة التحويلية وعلاقتها بالريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
6. أبو لطيفة، سماهر مرزوق. (2010). *تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بفاعلية الإدارة من وجهة نظر معلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
7. أبو معمر، وصفية سليمان. (2009). *درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لتفويض السلطة وسبل تفعيلها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
8. أبو النور، مروى. (2012). *العوامل المؤثرة في أنماط السلوك القيادي لدى القيادات النسائية في مؤسسات المجتمع المحلي: دراسة حالة على مؤسسات المجتمع المحلي في محافظة رفح* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
9. الإدارة العامة للتخطيط التربوي. (2023). *الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2022–2023: إحصاءات المدارس ورياض الأطفال*. دائرة الدراسات والمعلومات – قسم الإحصاء، وزارة التربية والتعليم. رام الله، فلسطين

10. آل مريع، منى حسن. (2022). القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة بمدارس المرحلة الابتدائية في محافظة خميس مشيط. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 41(194)، 241–278.
11. الأسطل، أميمة عبد الخالق. (2009). *فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
12. الأسطل، فداء. (2020). *التماثل التنظيمي كمتغير وسيط بين القيادة التحويلية والدافعية نحو العمل لدى العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، فلسطين.
13. الأغا، بلال فوزي. (2011). *تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
14. أقطي، جوهرة. (2018). *القيادة الاستراتيجية للمعرفة*. عمّان: دار أسامة للنشر.
15. إسماعيل، علي عبد ربه. (2016). التنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد بالتعليم قبل الجامعي، مدخل لزيادة الانتماء المهني لديهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 31(4)، 109–140.
16. اشتيلي، منال صقر راشد. (2019). *تفويض الصلاحيات وعلاقته بالأداء الإداري في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، عمان.
17. اشتيوي، محمد عبد. (2016). القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة القرارات الإدارية: دراسة ميدانية بمجمع الشفاء الطبي بغزة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 6(1)، 3–38.
18. بازرباشي، محمد. (2010). *القيادة التحويلية*. كلية الاقتصاد. جامعة دمشق/ دمشق: سوريا.
19. بحر، يوسف عطية. (2010). *علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
20. البزقراري، عبلة، ومجنح، عتيقة. (2017). أثر القيادة التحويلية في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة. *مجلة العلوم الإدارية*، 1(1)، 374–389.
21. البطاشي، ماجد، حمزة، إسماعيل، عثمان، عزام، وإبراهيم، محمد. (2023). أثر ممارسة القيادة التحويلية لمديري المدارس على دافعية المعلمين بسلطنة عمان. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 31(1)، 119–144.
22. البرادعي، عرفان. (2009). *مديري المدارس الثانوية*. دمشق: دار الفكر.

23. البرغوثي، طارق. (2015). *القيادة بالتحفيز*، رسول الله قدوتنا. استرجع من http://www.islamtoday.net/nawafeth/mobile/zview-43-201189.htm

24. بريزة، قرباص. (2019). *نظام التفويض الإداري* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بو ضياف، الجزائر.

25. بكري، عزيزة أبكر. (2020). تقييم ممارسات تفويض السلطة وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(36)، 1–25.

26. بطاح، أحمد، والطعاني، حسن. (2016). *الإدارة التربوية، رؤية معاصرة*. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

27. بلال، محمد. (2004). *إدارة الموارد البشرية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

28. البواب، وسام. (2014). *أثر استخدام القيادة التحويلية بأبعادها على تحفيز العاملين: دراسة حالة البنك الإسلامي الفلسطيني* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

29. البوهي، شوقي. (2011). *الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

30. تركي، سعيدة. (2016). *التفويض في القانون الإداري* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، الجزائر.

31. التميمي، فواز فاس، والجندي، نبيل جبرين. (2025). مدى تطبيق القيادة التحويلية عند المديرين في مدارس الجمعية الخيرية الإسلامية في فلسطين كما يدركها المعلمون. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 20(1)، 53–74.

32. التويجري، هيلة منديل محمد. (2017). القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي بمدينة بريدة في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(3)، 611–647.

33. الجارودي، ماجدة. (2011). *قيادة التحويل في المؤسسات: مدخل إلى نظريات القيادة*. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

34. جبران، محمد علي. (2010). *القيادة التحويلية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي*. في أعمال مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي (ص. 4–5 مايو). عمان.

35. الجراح، صالح علي. (2012). *أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز الانتماء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

36. جعارة، هاني. (2010). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء التنظيمي لدى موظفي المؤسسات الحكومية في جنوب الضفة الغربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.
37. الجمل، سمير سليمان. (2006). *مستوى الانتماء المهني لدى إداريي مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية وعلاقته بدافعية العمل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.
38. الجهني، نعيم. (2018). *نماذج معاصرة في القيادة*. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.
39. جواد، شوقي. (2000). *السلوك التنظيمي*. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
40. الجيوسي، محمد، وجاد الله، أحمد. (2008). *الإدارة وعلم التطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
41. حبتور، عبد العزيز. (2009). *مبادئ الإدارة العامة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
42. حبش، نجود. (2010). *تفويض السلطة الإدارية لدى مديري المدارس في مدينة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
43. الحديدي، عماد. (2009). *درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
44. حسن، ماهر صالح. (2014). *القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم*. إربد: دار الكندي.
45. حسن، ماهر. (2013). دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري المدارس الأساسية في مدينة إربد. *رابطة التربويين العرب*، 35(1)، 129–145.
46. حداد، ميسون. (2022). دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(7)، 29–44.
47. الحراصي، حارب. (2017). *القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.
48. حرب، حسام الدين خليل. (2011). *أثر المتغيرات الشخصية والتنظيمية على واقع تفويض السلطة لدى القيادات الإدارية في الوزارات الفلسطينية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

49. الحربي، عارف بن محمد، والشمري، عبد العزيز. (2019). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 19(11)، 193–232.

50. الحريري، رافدة عمر. (2009). *القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

51. الحريري، رافدة. (2008). *مهارات القيادة في اتخاذ القرارات الإدارية التربوية*. عمان: دار المناهج.

52. الحكمي، سمية عبد الوهاب. (2021). دور الاستغراق الوظيفي في تحقيق الانتماء المهني. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 38، 45–80.

53. الحلو، عبد العزيز. (2010). *أثر تفويض الصلاحيات على تنمية المهارات الإدارية للعاملين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

54. حماد، إدريس. (2014). *مدى امتلاك المدير المساعد الكفايات التخطيطية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وعلاقتها بالانتماء المهني* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

55. حماد، إياد. (2011). أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي: دراسة ميدانية لمشفى الهلال الأحمر بدمشق. *مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، 27(4)، 383–403.

56. حمد، إلهام. (2014). *درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

57. حنونة، سامي. (2006). *قياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

58. خضر، معاوية مصطفى. (2019). *أثر النمط الإداري عند مديري المدارس على الانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظات شمال الضفة الغربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

59. الخطيب، أريج. (2021). *عملية صنع القرار في الإدارة العامة الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، فلسطين.

60. الخلاوي، محمد. (2024). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام في كلية التربية بجامعة حفر الباطن. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 16(4)، 395–442.

61. خلف، محمد. (2010). *علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

62. خليفات، عبد الفتاح، والملاحمة، منى. (2009). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية. *مجلة جامعة دمشق*، 25(3)، 289–340.

63. خليفي، محمد. (2008). *النظام القانوني للتفويض في الجزائر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

64. الخوالدة، عايد أحمد. (2011). درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، العدد 23، 1–32.

65. خيري، أسامة. (2013). *القيادة الإدارية*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

66. الداعور، سعيد. (2007). *دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالقيادة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

67. الدرويش، عبد العزيز بن سليمان. (2015). التحفيز ودوره في تحقيق الانتماء الوظيفي من وجهة نظر الإداريين بجامعة محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(4)، 13–147.

68. درويش، ماهر صبري، والشمري، إبراهيم راشد. (2010). تفويض السلطة: الأسلوب الأمثل لرفع كفاءة الأداء الوظيفي. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، العدد 82، 51–96.

69. دريدي، فاطمة. (2014). *تفويض السلطة وأثرها على الفاعلية التنظيمية: دراسة ميدانية بمقر ولاية بسكرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

70. الدعيلج، إبراهيم. (2009). *الإدارة العامة والإدارة التربوية*. عمان: الرواد للنشر والتوزيع.

71. دواني، كمال سليم. (2018). *القيادة التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

72. الدوسري، سعد بن عميان. (2003). *ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

73. دياب، إسماعيل محمد. (2001). *الإدارة المدرسية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

74. الديب، حامد. (2012). *مدى ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوبتها وسبل تنميتها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

75. ربيع، هادي. (2006). *المدير المدرسي الناجح*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
76. الرشيدي، علي ضبيان. (2018). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدى عمداء ورؤساء الأقسام بالجامعات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 33(71)، 3–40.
77. رضوان، محمود عبد الفتاح. (2013). *إدارة النزاعات والصراع في العمل*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
78. رضوان، وليد. (2006). *مدى امتلاك مديري المدارس لمهارات القيادة التربوية في محافظتي بيت لحم والخليل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.
79. الرقيب، أحمد صادق. (2010). *علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.
80. الزبيدي، حمزة، والفايدي، أحمد، والمهداوي، عبد الله. (2022). أثر القيادة التحويلية لمديري المدارس في تطوير الأداء المهني للمعلمين في مكتب تعليم الليث. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، 26، 221–236.*
81. الزعبير، إبراهيم عبد الله. (2015). *القيادة التحويلية*. على الرابط: http://faculty.mu.edu.sa/ialzuaiber
82. الزهراني، رحمة، والخميسي، بشاير. (2022). أثر تفويض السلطة على جودة الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 6(30)، 215–258.
83. الزهراني، رحمة، وشريف، شريف. (2019). ممارسة القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(13)، 41–85.
84. الزهور، رائد. (2021). *القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعلمين من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، فلسطين.
85. زيدان، السيد محمد. (2018). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، 24(24)، 35–395.
86. سامح، عامر، وقنديل، علاء. (2010). *التطور التنظيمي*. عمّان: دار الفكر.

87. السحباني، إبراهيم. (2012). *تفويض السلطة لدى مديري المدارس بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
88. السعود، راتب سلامة. (2012). *القيادة التربوية: مفاهيم وأفق*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
89. السعود، راتب، ورحيم، نظيمة. (2014). درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام فيها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(3)، 32–62.
90. السكارنة، بلال خلف. (2009). *التطور التنظيمي والإداري*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
91. السكارنة، بلال خلف. (2010). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
92. سلامة، انتصار طه. (2006). *مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
93. سلامي، وردة، والشريف، نادية. (2018). *أثر أسلوب القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي للعاملين: دراسة حالة مؤسسة سونلغاز*. جامعة العربي التبسي، الجزائر.
94. سلعوس، رنا. (2007). العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء المهني عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 10، 219–260.
95. السلمي، علي. (2006). *ملامح الإدارة الجديدة في عصر المتغيرات وانعكاساتها على إدارة التغيير*. جدة: الملتقى الإداري الثالث.
96. سمارة، فوزي. (2017). أساسيات في الإدارة التربوية. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
97. شتات، نهى إبراهيم. (2009). قياس مدى الانتماء المهني للمعلم الفلسطيني وعلاقته بمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث التربوية والنفسية*، 28(5)، 1–15.
98. الشرقاوي، علي. (2013). *العملية الإدارية: وظائف المديرين*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

99. الشريف، سعود. (2015). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
100. شقوارة، سناء علي. (2013). *دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخاصة في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجنان، لبنان.
101. الشنطي، محمود عبد الرحمن. (2016). *أثر ممارسة القيادة التحويلية في جودة الحياة الوظيفية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 12(1)، 31–57.
102. الشهري، عبد الله. (2005). *واقع ممارسة مديري المدارس تفويض صلاحيات للمعلمين، وعلاقتها بتحقيق فاعلية المدارس* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أبها، مصر.
103. الصالحي، سميرة. (2008). *أسلوب القيادة الإدارية وأثره على الفاعلية الإنتاجية للمرؤوسين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
104. صبري، هالة. (2010). أنماط قيادة المديرين في مؤسسات الأعمال الأردنية في ضوء قيمهم الثقافية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 6(4)، 100–140.
105. الصغير، علي بن سويلم. (2005). *واقع تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.
106. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2005). *السلوك التنظيمي*. الإسكندرية: مورس للنشر والتوزيع.
107. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2003). *مفاهيم إدارية حديثة*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
108. ضيف، سعيدة، ومراد، علة. (2018). تبني أسلوب القيادة التحويلية لتحقيق التميز التنظيمي. *مجلة العلوم الاقتصادية والتيسير والعلوم التجارية*، 11(2)، 1–20.
109. طقاطقة، سماح، وأبو خيران، أشرف. (2024). درجة ممارسة القيادة بالقدوة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة بيت لحم. في الجمعية الاردنية للعلوم التربوية وجامعة الحسين بن طلال، *وقائع المؤتمر التربوي الدولي السنوي الثامن: رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في التعليم العربي: تحديات الواقع وآفاق المستقبل*. (، ص 301–318).
110. طوفان، عامر. (2018). *التخطيط الاستراتيجي*. عمّان: دار البيروني للنشر والتوزيع.
111. الطويل، هاني. (2006). *إبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها: الإدارة بالإيمان*. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

112. الظفيري، ممدوح سودي. (2012). *أثر تفويض السلطة على فاعلية الأداء لدى العاملين بمؤسسات القطاع الحكومي بمدينة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

113. عابدين، محمد. (2010). درجة الالتزام المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومعلميها من وجهات نظر المعلمين والمديرين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(3)، 134–170.

114. العازمي، أماني رائد. (2021). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين. مجلة التنمية والثقافة*، 20(164)، 77–106.

115. العازمي، محمد. (2006). *القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة مسحية على العاملين بديوان وزارة الداخلية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

116. العاني، آلاء عبد الموجود، وحسين، هدى عبد الرحيم. (2018). التوافق بين مدخل البيانات الكبيرة والبراعة التنظيمية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 24(105)، 216–293.

117. العباب، علي. (2024). القيادة التحويلية ودورها في تحسين الأداء المهني للعاملين في التوجيه والإشراف التربوي بمحافظة مأرب. *العلوم التربوية، 32(4)، 317–352.*

118. العثمان، محمد بن عبد الله. (2003). *تفويض السلطة وأثره على كفاءة الأداء في أجهزة شرطة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

119. عايش، أحمد جميل. (2009). *إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التربوية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

120. العيد، جلال، وسلامة، أشرف، والصوفي أشرف. (2021). القيادة التحويلية ودورها في تعزيز الإبداع الإداري في الجامعات الفلسطينية في غزة. *مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية*، 14(1)، 1–16.

121. عبد الحميد، نصرة الله محمد. (2010). *القيادة التحويلية ودورها في إحداث التغيير بهيئة الهلال الأحمر السعودي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

122. عبد العال، خولة مساعد. (2016). *درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

123. عبد المولى، عصام عبد اللطيف. (2015). *نظرية القيادة النبوية التحويلية، دراسة مقارنة للانعكاسات على ممارسات القيادة في مؤسسات الأعمال العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

124. العتيبي، عائض. (2007). *موقف القيادات الإدارية من تفويض السلطة وأثره على إنجاز الأعمال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

125. العجمي، سعود سالم. (2018). *مستوى تفويض السلطة لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

126. العجمي، محمد حسين. (2008). *القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

127. عربيات، بشير محمد. (2012). مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وعلاقة ذلك بمستوى الانتماء المهني لديهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 60، 145–165.

128. عرفة، سيد سالم. (2012). *اتجاهات حديثة في إدارة التغيير*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

129. عريقات، أحمد يوسف. (2011). *المفاهيم الإدارية الأساسية: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

130. العزاوي، خليل. (2012). *إدارة اتخاذ القرار الإداري*. عمان: دار كنوز المعرفة.

131. العزايزة، شهد. (2020). *القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، فلسطين.

132. العطار، هيثم. (2012). *مدى ممارسة التمكين الإداري وتأثير ذلك على إبداع المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

133. عقل، خالد زكي. (2004). *المعلم بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

134. العلاق، بشير عباس. (2008). *مبادئ الإدارة*. عمان: دار اليازوري العلمية.

135. علي، سعيد السيد. (2007). *العملية الإدارية: التخطيط والتنظيم والقيادة والتنسيق والاتصالات والرقابة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

136. عليوة، السيد. (2011). *تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد*. القاهرة: دار السماح.

137. عمايرة، رضا، وعاشور، علي. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 386–409.

138. العمايرة، محمد. (2012). *مبادئ الإدارة المدرسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

139. العمر، أمينة بنت سليمان. (2010). *خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

140. العمري، خالد. (2004). مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية. *مؤتة للبحوث والدراسات*، 7(2)، 11–36.

141. العناني، حنان عبد الحميد. (2007). دافع الانتماء لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن. *المجلة التربوية*، 21(84)، 99–135.

142. عواد، أحمد رياض. (2012). *القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

143. عواد، يوسف ذياب. (2013). الانتماء المهني للاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية التابعة لوزارة الصحة الفلسطينية ووكالة غوث اللاجئين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 1(2)، 55–88.

144. العواودة، انتصار. (2017). درجة ممارسة القيادة التحويلية في الإدارة الصفية في مدارس مدينة دورا الثانوية من وجهة نظر طلبة الصفين العاشر والحادي عشر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 6(20)، 63–75.

145. عودة، موسى خليل. (2014). *واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالانتماء المهني كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

146. عورتاني، مأمون عبد القادر. (2003). *العلاقة بين الولاء المهني والنمط القيادي لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، فلسطين.

147. عوض، الطاف. (2018). درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهني. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 2(1)، 38–61.

148. العوفي، أشواق بنت محمد. (2019). القيادة التحويلية لقائدات المدارس وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمات من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(10)، 179–224.

149. العوفي، أفنان، وبوحبل، سارة. (2019). دور القيادة التحويلية في تفعيل المعرفة التنظيمية. *مجلة أوراق اقتصادية*، 3(2)، 53–74.

150. عياد، أسامة حسن. (2010). *درجة الانتماء المهني لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

151. عيسى، سناء. (2008). *دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

152. الغامدي، سعيد. (2021). *استراتيجيات القيادة التحويلية*. جدة: دار كنوز المعرفة للنشر.

153. الغامدي، سعيد. (2001). *القيادة التحويلية في الجامعات السعودية، مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

154. الغفيص، لميس. (2019). مستوى ممارسة القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس الثانوية بمنطقة القصيم (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 35(10.2)، 282–308.

155. الغنام، نورة، والصقر، عبد العزيز. (2025). دور القيادة التحويلية في تحقيق التميز المؤسسي – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (نموذجًا). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 9(48)، 603–658.

156. غنيم، يوسف. (2007). العلاقة بين الانتماء المهني والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة جامعة الأزهر*، 9(2)، 33–66.

157. فيلة، فاروق، وعبد المجيد، محمد. (2009). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

158. فياض، محمود أحمد. (2010). *مبادئ الإدارة* (1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

159. القريطم، عيد. (2011). التفويض في الاختصاصات الإدارية: دراسة مقارنة. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

160. القريوتي، محمد قاسم. (2001). *السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني والفردي والجماعي في المؤسسات الإدارية*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

161. القريوتي، محمد قاسم. (2011). *مبادئ الإدارة: النظريات والعمليات والوظائف*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

162. القريوتي، محمد قاسم. (2009). *نظرية المؤسسة والتنظيم*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
163. قطيش، عبد اللطيف. (2013). *الإدارة العامة من النظرية إلى التطبيق: دراسة مقارنة*. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
164. كنعان، رؤيا. (2014). *درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
165. كنعان، نواف. (2009). *القيادة الإدارية*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
166. اللوزي، موسى. (2003). *التطور التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
167. الليمون، محمد. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في لواء القصر من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 38(10.2)، 71–88.
168. ماجد، عبد المهدي. (2016). *السلوك التنظيمي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
169. المخلافي، محمد سرحان. (2007). *القيادة الفاعلة وإدارة التغيير*. الكويت: مكتبة الفلاح.
170. مدين، سحر. (2013). *درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.
171. مرزوق، بدرة. (2016). *أثر القيادة التحويلية في تطبيق إدارة المعرفة: دراسة حالة جامعة محمد خيضر، بسكرة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
172. مرسي، محمد منير. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتاب.
173. مرعي، كانتكان فواز. (2008). *أثر القيادتين التحويلية والتبادلية على أداء الموارد البشرية في شركات الصناعات الدوائية الأردنية* (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
174. مصطفى، صلاح عبد الحميد، وعمر، فدوى فاروق. (2007). *مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي*. الرياض: مكتبة الرشيد.
175. مصطفى، محمد. (2012). *الإدارة العامة*. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.
176. مصطفى، يوسف. (2005). *الإدارة التربوية: مداخل جديدة لعالم جديد*. عمان: دار الفكر.
177. المطيري، مريم محمد مناور. (2021). *تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت وأثره على الثقافة التنظيمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الكويت، الكويت.

178. المعاني، أيمن عودة. (2006). *الولاء التنظيمي: سلوك منتظم وإنجاز مبدع*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
179. المعايطة، عبد العزيز. (2007). *الإدارة المركزية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
180. معيتيق، مصطفى محمد. (2021). تفويض السلطة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي ببلدية مصراتة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة مصراتة*، 7(8)، 216–240.
181. المغربي، كامل محمد. (2010). *السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
182. مقبل، عالية محمد. (2018). سمات القائد التربوي وكيفية اختياره. *المجلة العربية للنشر العلمي*، العدد 7، 1–22.
183. المكاوي، جبر. (2014). *التفويض الإداري*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
184. ناجي، محمد نايف. (2011). *العلاقة بين الانتماء المهني والجدّية في العمل والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بالضفة الغربية في فلسطين* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
185. ناصف، مرفت صالح، وزناتي، أمل محسوب. (2008). إدارة المواهب مدخل لتفعيل الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *مجلة دراسات التعليم الجامعي*، العدد 19، 370–474.
186. النعمان، محمد. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11(13)، 319–336.
187. النعيمي، صلاح. (2008). الإدارة. عمان: دار اليازوري.
188. نقيبيل، امباركة، ورقاب، فائزة. (2017). *تأثير تفويض السلطة والمسؤوليات على تحسين أداء الأفراد ببلدية حاسي بحبح الجلفة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة زيان عاشور، الجزائر.
189. الهُديرس، مازن. (2020). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 14، 288–319.
190. الهواري، سيد. (2005). *القائد التحويلي*. القاهرة: مكتبة عين شمس.
191. الهواري، سيد. (2010). *ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية إلى القيادة التحويلية*. القاهرة: مكتبة عين شمس.

192. الهواشلة، شفاء علي، والجندي، نبيل جبرين. (224). مستوى ممارسة التفويض الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في النقب من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 45، 88–100.

193. الوزان، خالد أحمد. (2006). *المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

194. ويح، محمد عبد الرزاق. (2003). *منظومة تكوين المعلم*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

2- المراجع الأجنبية

1. Aja-Okone, U. & Oko, N. (2021). Delegation of responsibilities by principals as a paragon for effective management of Secondary schools in Ebonyi State, Nigeria. *Journal of Current Issues in Social Services 7*(1): 102-.111

2. Balogun, J., & Hailey, V. H. (2008). *Exploring strategic change*. Pearson Education.

3. Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making?. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 71-80.

4. Bunaiyan, W. A., & McWilliams, K. (2018). A review of the literature on transformational leadership. *International Journal of Education*, Learning and Development, 6(1), 1-5.

5. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

6. Certo, S. (2007**).** *Modern management: Adding digital focus* (9th ed.). Pearson Prentice Hall.

7. Colvin, R. (1999). Transformational leadership: A prescription for contemporary organization. *International Journal of Value-Based Management, 31*(2), 55–90.

8. Conger, M. (2002). Leadership learning to share the vision. *Organizational dynamics*, *19*(3), 45-52.

9. Cemaloğlu, N., Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal of New Horizons in Education*, *2*(2), 53-64.

10. David, F. R. (2011). *Strategic management concepts and cases*. Prentice hall.

11. Dacpano, E. B. (2022). The Influence of School Heads' Transformational Leadership on Schools' Performance: The Case of City Schools Division of San Fernando, La Union. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1717-1736.
12. Dessler, G. (2004). *Management: principles and practices for tomorrow's leaders*. Florida International University, Person Prentice Hall.
13. Frankes, L., Valli, L., & Cooper, D. H. (1998). Continuous Learning for All Adults in the Professional Development School. Strategies for Career-long Teacher Education. *Strategies for Career-Long Teacher Education*, *76*.
14. Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of educational research*, *84*(6), 325-333.
15. Gurr, D. (1996). On conceptualizing school leadership: Time to abandon transformational leadership? *Leading and Managing*, *2*(3), 221–239.
16. Suleiman, H. (2023). A comparative analysis of the views of teachers and principals on factors responsible for poor delegation of responsibilities in Kogi State Secondary Schools. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, *5*(3), 10-16.
17. Hughes, M., & Zachariah, S. (2001). An investigation into the relationship between effective administrative leadership styles and the use of technology, 5 (5). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 5(5), 70-110.
18. Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
19. Kongnyuy, P. (2020). Delegation of authority as a tool for effective Secondary School management in the north west region of Cameroon. *International Journal of Education and Social Science Research*, *3*(6), 271-281.
20. Lange, A. (2009). *The relationship between American Counseling Association members' professional affiliations and advocacy attitudes and actions as defined by the Lange Profession Advocacy Scale*. The University of Toledo.
21. Manundu, P. K., Mulwa, J., & Mwanza, R. (2022). Influence of delegation of duties as a principals motivational practice on teacher retention in public secondary schools in Kamukunji sub county. *Nairobi County, Kenya*. *International Journal of Social Science and Humanities Research 10*, (1), (350-357).
22. Piel, M. A. (2008). *Emotional intelligence and critical thinking relationships to transformational leadership*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Phoenix, North America.
23. Mullins, L. J. (2008). *Essentials of organisational behaviour*. Pearson Education.

24. Murrell, K. L., & Meredith, M. (2000). Empowering employees. NewYork: McGraw-Hill.
25. Arumugam, R., Cheah, H. M., Yahya, D., Yaakob, D., & Rozlina, K. (2015). Relationship between principals' transformational leadership style and secondary school teachers' commitment. *Asian Social Science*, *11*(15), 221-228.
26. Reyes, P., & Imber, M. (1992). Teachers' Perceptions of the Fairness of Their Workload and Their Commitment, Job Satisfaction, and Morale: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, *5*(3), 291-302.
27. Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, *89*(4), 421-439.
28. Sargo, S., Hardhienata, S., & Rubini, B. (2015). The Effect of Transformational Leadership, Personality and Group Decision Making to Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, *3*(9), 177-184.
29. Stallworth, L. (2004). Antecedents and consequences of organizational commitment to accounting organizations. *Managerial Auditing Journal*, 19(7), 945-955.
30. Tatlah, I. A., Akhtar, S. N., & Hashmi, M. A. (2019). Effect of instructional leadership on teachers' performance and job commitment: A comparison of public and private universities of Lahore. *Journal of Educational Research*, *22*(1), 133.
31. Veeriah, J. (2017). *The relationship between principal transformational leadership practices, teacher organizational commitment, and school culture in primary cluster schools in Selangor* (UnPublished Doctoral dissertation, University of Malaya (Malaysia)).
32. Wang, P., & Rode, J. C. (2010). Transformational leadership and follower creativity: The moderating effects of identification with leader and organizational climate. *Human relations*, *63*(8), 1105-1128.
33. Werbińska, D. (2015). Language-teacher professional identity: Focus on discontinuities from the perspective of teacher affiliation, attachment and autonomy. *In New directions in language learning psychology (pp. 135-157)*. Cham: Springer International Publishing.
34. Willison, J., & Bondi, J. (1990). *A guide to practice* (3rd ed.). Columbia Merril.

الملاحق:

الملحق (1): أداة الدراسة بصورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الأخوة معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين**". وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا (العلوم التربوية) في جامعة القدس.

أرجو التكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة المرفقة بمنتهى الشفافية والواقعية، شاكرا لكم ومقدرا تعاونكم، علما بأن الإجابات التي سوف تقدمونها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي هذا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سماح طقاطقة

اسم المحكم:	**الرتبة العلمية** .....
التخصص:	**مكان العمل (الجامعة)** .....

الجزء الأول: المعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3- سنوات الخبرة: 5 سنوات فأقل ☐ 6 سنوات – 10 سنوات ☐ 11 سنة فأكثر ☐

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: التأثير المثالي							
1	يظهر مدير المدرسة قيما إيجابية وأخلاقية حسنة في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم						
2	يقدم مدير المدرسة احتياجات المعلمين في المدرسة على احتياجاته						
3	يمتلك مدير المدرسة المقدرة على اقناع العاملين وزيادة حماستهم لإنجاز أعمالهم						
4	يتجاوز مدير المدرسة مصالحه الشخصية لتحقيق المصلحة العامة						
5	يقدر مدير المدير جهود الآخرين ويعترف بها						
المجال الثاني: التحفيز الإلهامي							
1	يعمل مدير المدرسة على تهيئة المعلمين في المدرسة ليكونوا قادة جدد						
2	يعترف مدير المدرسة بالأخطاء عند اكتشافها						
3	يركز مدير المدرسة على إنجاز المهمات بروح الفريق والعمل الجماعي						
4	يشجع على حل المشكلات بطرق مبتكرة						
5	يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال فعالة مع المعلمين						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الثالث: الاستثارة الفكرية							
1	يشجع المعلمين على الإبداع والتجديد في الأفكار بشكل مستمر						
2	يعزز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس بين المعلمين						
3	يحفز مدير المدرسة المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم						
4	يضع مدير المدرسة أهدافا تتسم بالتحدي ليتولى العاملون القيام بها						
5	يسمح مدير المدرسة بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات						
المجال الرابع: الاعتبارية الفردية							
1	**يسعى مدير المدرسة لجعل مهمات المعلمين أكثر قيمة ومعنى**						
2	يقدم التسهيلات من أجل دعم النمو المهني للمعلمين						
3	يهتم بمرؤوسيه من الناحية الشخصية على حد سواء						
4	يتبنى استراتيجية تعنى بتقدير جهود العاملين						
5	يسند مدير المدرسة بعض مهماته للمعلمين ليزيد من خبراتهم						

الجزء الثالث: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في فلسطين لتفويض السلطة

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: التفويض الإداري							
1	يفوض أحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي						
2	يسند لأحد المعلمين متابعة دفاتر الحضور والغياب						
3	يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين						
4	يسند أحد المعلمين التحضير لاجتماعات مجلس أولياء الأمور مع المعلمين						
5	يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص المعلمين						
المجال الثاني: التفويض الفني							
1	يفوض أحد المعلمين الاشراف على نظافة المدرسة العامة						
2	يفوض معلم العلوم تحديد حاجة المدرسة من الأدوات اللازمة للمختبر						
3	يكلف أحد المعلمين بإحصاء موجودات المدرسة كلما لزم الأمر						
4	يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة						
5	يكلف أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي في المدرسة						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الثالث: التفويض التربوي							
1	يفوض أحد المعلمين بمتابعة دفاتر التحضير والخطط السنوية المعدة من المعلمين						
2	يفوض اللجنة الرياضية متابعة الأنشطة الرياضية في المدرسة						
3	يفوض مربي الصفوف دراسة أسباب تدني تحصيل بعض الطلبة علميا						
4	يكلف بعض المعلمين من ذوي الكفاءات بتدريب المعلمين الجدد بالعمل						
5	يكلف أحد المعلمين الاشراف على حفظ الوسائل التعليمية						
المجال الرابع: التفويض الاجتماعي							
1	يفوض مربي الصف بالرد على استفسارات أولياء الأمور حول سلوكيات أبنائهم وتحصيلهم العلمي						
2	يفوض بعض المعلمين مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي مناسباته						
3	يفوض أحد المعلمين متابعة الأنشطة الاجتماعية						
4	يفوض اللجنة الرياضية الاتصال بالمدارس الأخرى وتنسيق المباريات والأنشطة الرياضية						
5	يفوض المرشد الاجتماعي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم						

الجزء الرابع: مقياس درجة الانتماء المهني لمعلمي المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: الولاء المهني							
1	أحرص على عدم انتقالي إلى مدرسة أخرى						
2	أعتبر مشكلات مدرستي هي مشكلاتي الشخصية						
3	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي						
4	تستحق مدرستي الإخلاص والوفاء						
5	أشعر بالانتماء لمدرستي وكأنها بيتي الذي أحرص عليه						
المجال الثاني: الاستمرار بالعمل							
1	أتطلع للحصول على مرتبة وظيفية متميزة في مدرستي						
2	أهتم بوضع ومستقبل المدرسة التي أعمل بها						
3	أرغب في البقاء في عملي مهما توفرت لي فرصة بديلة						
4	أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيها						
5	أرى أن مدرستي من أفضل جهات العمل للالتحاق بها						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الثالث: الالتزام المهني							
1	أحافظ على أوقات العمل في مدرستي						
2	أقوم بأداء مهماتي الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة						
3	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بالمدرسة						
4	أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة						
5	أقدم الدعم والمساندة لزملائي في العمل						

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور راتب السعود	أستاذ دكتور	السياسات والقيادة التربوية	الجامعة الأردنية
2	الدكتور محمد عبد الاله الطيطي	أستاذ دكتور	إدارة وتخطيط تربوية	جامعة القدس المفتوحة
4	الدكتور خالد السرحان	أستاذ دكتور	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
5	الدكتور خالد نظمي قرواني	أستاذ دكتور	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
6	الدكتور مجدي زامل	أستاذ دكتور	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
7	الدكتور محمد أحمد شاهين	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
8	الدكتور نبيل المغربي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
9	الدكتور جمال محمد بحيص	أستاذ دكتور	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
10	الدكتور حسام حسني القاسم	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية	جامعة النجاح الوطنية
11	الدكتور خالد أحمد الصرايرة	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة مؤتة
12	الدكتور حكم حجة	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس	جامعة الخليل
13	الدكتورة رجاء العسيلي	أستاذ مشارك	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
14	الدكتور كمال مخامرة	أستاذ مشارك	الإدارة التعليمية	جامعة القدس
15	الدكتور إبراهيم النوري	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	المعهد الوطني للتدريب
16	الدكتورة إيمان رياض مصطفى	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة القدس
17	الدكتورة روان سياج	أستاذ مساعد	الإدارة التربوية	جامعة فلسطين الأهلية
18	الدكتور كرم سفيان الكركي	أستاذ مساعد	الإدارة التعليمية	جامعة الخليل

الملحق (3): أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الأخوة معلمو المدارس الثانوية الحكومية المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين**". وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا (العلوم التربوية) في جامعة القدس.

أرجو التكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة المرفقة بمنتهى الشفافية والواقعية، شاكرة لكم وممقدرة تعاونكم، علما بأن الإجابات التي سوف تقدمونها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي هذا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سماح طقاطقة

إشراف: د. أشرف أبو خيران

الجزء الأول: المعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات – أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التأثير المثالي						
1	يظهر مدير المدرسة قيما إيجابية وأخلاقية في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم					
2	يهتم مدير المدرسة باحتياجات المعلمين					
3	يمتلك المقدرة على زيادة حماس المعلمين لإنجاز أعمالهم					
4	يتجاوز مصالحه الشخصية لتحقيق المصلحة العامة					
5	يقدر جهود الآخرين ويعترف بها					
المجال الثاني: التحفيز الإلهامي						
1	يعمل مدير المدرسة على تهيئة المعلمين ليكونوا قادة جدد					
2	يعترف مدير المدرسة بأخطائه عند اكتشافها					
3	يحرص على إنجاز المهمات بروح الفريق من خلال العمل الجماعي					
4	يشجع على حل المشكلات بطرق إبداعية					
5	يتمتع مدير المدرسة بمهارات تواصل فعالة مع المعلمين					
المجال الثالث: الاستثارة الفكرية						
1	يشجع المعلمين على الإبداع في توليد الأفكار بشكل مستمر					
2	يعزز الفعاليات والأنشطة البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس بين المعلمين					
3	يحفز مدير المدرسة المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم					
4	يضع مدير المدرسة أهدافا تتسم بالتحدي ليتولى المعلمون القيام بها					
5	يسمح مدير المدرسة بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرابع: الاعتبارية الفردية						
1	يسعى مدير المدرسة لجعل مهمات المعلمين ذات معنى لتكون أكثر قيمة					
2	يقدم التسهيلات لدعم النمو المهني للمعلمين					
3	يهتم بالمعلمين من الناحية (الشخصية والمهنية) على حد سواء					
4	يتبنى استراتيجية تعنى بتقدير جهود المعلمين					
5	يسند مدير المدرسة بعض مهماته للمعلمين ليزيد من خبراتهم					

الجزء الثالث: مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين لتفويض السلطة

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: التفويض الإداري						
1	يفوض أحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي					
2	يسند لأحد المعلمين متابعة دفاتر الحضور والغياب					
3	يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين					
4	يسند إلى أحد المعلمين التحضير لاجتماعات مجلس أولياء الأمور مع المعلمين					
5	يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص المعلمين					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثاني: التفويض الفني						
1	يفوض أحد المعلمين للإشراف على النظافة العامة للمدرسة					
2	يفوض معلم العلوم تحديد حاجة المدرسة من الأدوات اللازمة للمختبر					
3	يكلف أحد المعلمين بإحصاء موجودات المدرسة كلما لزم الأمر					
4	يفوض اللجنة المالية شراء ما يلزم المكتبة من كتب ضمن القوانين المعمول بها للشراء في المدرسة					
5	يكلف أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي في المدرسة					
المجال الثالث: التفويض التربوي						
1	يفوض أحد المعلمين بمتابعة سجلات التحضير والخطط السنوية المعدة من المعلمين					
2	يفوض اللجنة الرياضية متابعة الأنشطة الرياضية في المدرسة					
3	يفوض مربي الصفوف دراسة أسباب تدني تحصيل بعض الطلبة علميا					
4	يكلف بعض المعلمين من ذوي الكفاءة بتدريب المعلمين الجدد					
5	يكلف أحد المعلمين الإشراف على حفظ الوسائل التعليمية					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرابع: التفويض الاجتماعي						
1	يفوض مربي الصف بالرد على استفسارات أولياء الأمور حول سلوكيات أبنائهم وتحصيلهم العلمي					
2	يفوض بعض المعلمين مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي مناسباته					
3	يفوض أحد المعلمين متابعة الأنشطة الاجتماعية					
4	معلم التربية الرياضية الاتصال بالمدارس الأخرى وتنسيق المباريات والأنشطة الرياضية					
5	يفوض المرشد النفسي المدرسي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم					

الجزء الرابع: مقياس درجة الانتماء المهني لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: الولاء المهني						
1	أحرص على بقائي في مدرستي دون التفكير بالانتقال إلى مدرسة أخرى					
2	أعتبر مشكلات مدرستي كأنها مشكلاتي الشخصية					
3	أشعر بالاعتزاز وأنا أتحدث للآخرين عن مدرستي					
4	تستحق مدرستي الإخلاص والوفاء					
5	أشعر بالانتماء لمدرستي وكأنها بيتي					

الرقم	الفقرة	درجة الممارسة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثاني: الاستمرار بالعمل						
1	أتطلع للحصول على مرتبة وظيفية متميزة					
2	أهتم بوضع ومستقبل المدرسة التي أعمل بها					
3	أرغب في البقاء في عملي مهما توافرت لي فرص بديلة					
4	أقبل أي عمل أكلف به في مدرستي مقابل استمراري بالعمل فيها					
5	أرى أن مدرستي من أفضل جهات العمل للالتحاق بها					
المجال الثالث: الالتزام المهني						
1	ألتزم بأوقات العمل في مدرستي					
2	أقوم بأداء مهماتي الوظيفية دون الحاجة إلى رقابة					
3	ألتزم بتطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بروح عالية					
4	أبذل قصارى جهدي لتحقيق أهداف المدرسة					
5	أقدم الدعم والمساندة لزملائي في العمل					

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق رقم (4) كتب تسهيل المهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 2024/ 12 /01

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مركز البحث والتطوير

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سماح نظير محمد طقاطقة **ورقمها الجامعي (22211572)** من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة ، والانتماء المهني لدى المعلمين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

State of Palestine
Ministry of Education& Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت / ١٩٤٦٩ /١/١٢
التاريخ: ١٧/١٢/2024م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ة:

"سماح نظير محمد طقاطقة"

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض السلطة والانتماء المهني لدى المعلمين".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط **استبيان محوسب** على عينة من **معلمي/ات** المدارس الحكومية الثانوية في مديريات التربية والتعليم.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: السيد مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم المحترمون.
السيد أشرف محمد أبو خيران المحترم/المشرف على الدراسة. بريد إلكتروني: akhayran@staff.alquds.edu
الباحثة سماح طقاطقة المحترمة/ بريد إلكتروني: samah.taqatqa.2022@gmail.com
د. مطران/س

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
2 .1	السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية	24
2 .2	الفروق أو الاختلافات بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي	32
3 .1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للإقليم ومديريات التربية والتعليم	92
3 .2	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجنس المدرسة	93
3 .3	معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لأداة الدراسة	95
3 .4	معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا	96
4 .1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة على مجالات أداة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين	100
4 .2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التأثير المثالي) مرتبة ترتيب تنازلياً	100
4 .3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الحفز الالهامي) مرتبة ترتيب تنازلياً	101
4 .4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستثارة الفكرية) مرتبة ترتيب تنازلياً	102
4 .5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاعتبارات الفردية) مرتبة ترتيب تنازلياً	103
4 .6	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس	104
4 .7	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي	105
4 .8-أ	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة	105

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	
4.8 – ب	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	106
4 .9	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	106
4 .10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير افراد عينة الدراسة على أداة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين	107
4 .11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التفويض الإداري) مرتبة ترتيب تنازلياً	108
4 .12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (التفويض الفني) مرتبة ترتيب تنازلياً	109
4 .13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض التربوي) مرتبة ترتيب تنازلياً	110
4 .14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال (التفويض الاجتماعي) مرتبة ترتيب تنازلياً	111
4 .15	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس	112
4 .16	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي	113
4 .17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	114
4 .18-أ	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة	114

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
4.18 –ب	نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	115
4 .19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكلي ولمجالات تقدير افراد عينة الدراسة على أداة الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم	116
4 .20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الولاء المهني) مرتبة ترتيب تنازلياً	116
4 .21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الانتماء المهني) مرتبة ترتيب تنازلياً	117
4 .22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال (الاستمرار بالعمل) مرتبة ترتيب تنازلياً	118
4 .23	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير الجنس	119
4 .24	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي	119
4 .25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	120
4 .26	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الانتماء المهني لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	121
4 .27	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	121
4 .28	نتائج اختبار بيرسون Person Correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات افراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس	122

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى تفويض السلطة.	
4.29 -أ	نتائج اختبار بيرسون Person correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.	123
4.29 –ب	نتائج اختبار بيرسون Person correlation للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ومستوى الانتماء المهني لدى المعلمين.	124

قائمة الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	161
2	قائمة محكمي أداة الدراسة	168
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	169
4	كتب تسهيل المهمة	175

فهرست المحتويات:

إقرار.....أ

شكر وتقدير ..... ب

الملخص.....ج

ABSTRACT..... د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها: 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة وأسئِلتُها 7

3.1 فرضيات الدراسة 8

4.1 أهداف الدراسة..... 10

5.1 أهمية الدراسة..... 11

6.1 حدود الدراسة..... 12

7.1 مصطلحات الدراسة..... 12

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 14

2.1 مقدمة:..... 14

2.2 المحور الأول: القيادة التحويلية (TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP)..... 14

1.2.2 نشأة القيادة التحويلية: 16

2.2.2 مفهوم القيادة التحويلية: 16

4.2.2 أبعاد القيادة التحويلية:..... 19

5.2.2 أهداف القيادة التحويلية في المجال التربوي:..... 24

6.2.2 أثر القيادة التحويلية في العملية التربوية: 26

7.2.2 أهمية القيادة التحويلية:..... 27

8.2.2 أنماط القيادية التحويلية:..... 28

9.2.2 مستويات القيادة التحويلية ومجالاتها:..... 28

10.2.2 خصائص القيادة التحويلية:..... 29

11.2.2 وظائف القيادة التحويلية: 30

12.2.2 أسس القيادة التحويلية:..... 31

13.2.2 الفرق بين القائد التحويلي وغير التحويلي: 32
14.2.2 النظريات الإدارية التي ترتبط مع القيادة التحويلية: 33
15.2.2 القيادة التحويلية من منظور إسلامي: 37
3.2 المحور الثاني: تفويض السلطة (DELEGATION OF AUTHORITY) 38
1.3.2 مفهوم تفويض السلطة: 39
2.3.2 أهداف تفويض السلطة: 42
3.3.2 فوائد تفويض السلطة: 42
4.3.2 استثناء التفويض: 43
5.3.2 شروط التفويض الفعال: 44
6.3.2 خطوات عملية تفويض السلطة: 45
7.3.2 عناصر تفويض السلطة: 46
8.3.2 حدود التفويض ودرجاته: 47
9.3.2 أسباب تفويض السلطة: 48
10.3.2 تفويض السلطة والمصطلحات المشابهة له: 49
11.3.2 مبادئ تفويض السلطة: 51
12.3.2 أنواع تفويض السلطة: 53
13.3.2 أنواع تفويض السلطة في القانون الإداري: 54
14.3.2 مزايا وعيوب تفويض السلطة: 57
4.2 المحور الثالث: الانتماء المهني (PROFESSIONAL AFFILIATION): 58
1.4.2 مفهوم الانتماء المهني: 58
2.4.2 أهمية الانتماء المهني **61**
3.4.2 مميزات الانتماء المهني: 62
4.4.2 خصائص الانتماء المهني: 62
5.4.2 أبعاد الانتماء المهني: 63
6.4.2 عوامل تعزيز الانتماء المهني: 66
7.4.2 كيفية تعزيز الانتماء المهني في المؤسسات: 67
8.4.2 العوامل المؤثرة في الانتماء المهني: 67

9.4.2 متطلبات تحقيق الانتماء المهني لدى المعلمين:..... 69
10.4.2 مراحل الانتماء المهني: 70
11.4.2 تأثير الانتماء المهني على معنوية العاملين: 71
12.4.2 الحاجات التي تعمل على زيادة الانتماء المهني لدى الموظفين:..... 72
13.4.2 المتغيرات التي تؤثر على الانتماء المهني:..... 73
14.4.2 دلائل وجود الانتماء المهني: 74
15.4.2 أسباب ومظاهر ضعف الانتماء المهني: 75
5.2 الدراسات السابقة ذات الصلة: 77
1.5.2 المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التحويلية: 77
2.5.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بتفويض السلطة: 85
3.5.2 المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بالانتماء المهني: 87
4.5.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: 90
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: 91
1.3 منهج الدراسة 91
2.3 مجتمع الدراسة..... 91
3. 3 عينة الدراسة..... 92
4.3 أداة الدراسة..... 93
6.3 صدق أداة الدراسة 94
7.3 ثبات أداة الدراسة 96
8.3 متغيرات الدراسة 97
9.3 إجراءات الدراسة 97
10.3 المعالجة الإحصائية..... 98
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 99
1. 4 نتائج السؤال الأول 99
2. 4 نتائج السؤال الثاني 103
3. 4 نتائج السؤال الثالث.....107
4. 4 نتائج السؤال الرابع:.....111

5. 4 نتائج السؤال الخامس.....115
6. 4 نتائج السؤال السادس.....118
7. 4 نتائج السؤال السابع 122
8. 4 نتائج السؤال الثامن.....123

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات: 125

1. 5 مناقشة نتائج السؤال الأول.....125
2. 5 مناقشة نتائج السؤال الثاني.....128
3. 5 مناقشة نتائج السؤال الثالث 129
4. 5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: 132
5. 5 مناقشة نتائج السؤال الخامس.....134
6. 5 مناقشة نتائج السؤال السادس.....136
7. 5 مناقشة نتائج السؤال السابع 138
8. 5 مناقشة نتائج السؤال الثامن 139
9. 5 التوصيات 141

قائمة المصادر والمراجع.....143

الملاحق: 161

الملحق (1): أداة الدراسة بصورتها الأولية.....161

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة.....168

الملحق (3): أداة الدراسة بصورتها النهائية.....169

ملحق رقم (4) كتب تسهيل المهمة 175

قائمة الجداول:.....177

قائمة الملحقات.....181