كلّية الدِّراسات العُليا

برنامج القيادة والإدارة التربويّة

الاستقامة التَّنظِيميَّة لَدَى مُدِيري المَدَارِس وَعَلَاقتها بِكلٍّ مِن الأَدَاء الوَظيفيّ وَدافعيَّة الإنجاز

Organizational Integrity Among School Principals And Its Relationship To Job Performance And Achievement Motivation

إعداد

شهد رفيق صادق نيروخ

إشراف

د. إبراهيم أبو عقيل

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية بكلّية الدراسات العليا في جامعة الخليل، فلسطين

2024 م-1446هـ

إجازة الأطروحة

دور الكفايات التكنولوجية لدى مديري المدارس في تنمية الأداء التدريسي والانغماس الوظيفي

إعداد الباحثة:

هنادي أسعد عامر العصافرة

إشراف:

د . ابراهيم أبو عقيل

نوقشت هذه الاطروحة بتاريخ : 2024/8/5م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	اسم العضو	التوقيع
اسم المشرف على الاطروحة	د . ابراهيم أبو عقيل	
اسم الممتحن الداخلي	د . كمال مخامرة	
اسم الممتحن الداخلي	أ . د . نبيل الجندي	
اسم الممتحن الخارجي	د . سهيل صالحة	

إقرار

أنا الموقّع أدناه مقدم هذه الأطروحة الموسومة بِ:

"الاستقامة التَّنظِيميَّة لَدَى مُدِيري المَدَارِس وَعَلَاقتها بِكلٍّ مِن الأَدَاء الوَظيفيّ وَدافعيَّة الإنجاز"

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الأطروحة إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الأطروحة ككلّ أو أيّ جزء منها لم يُقدَّم من قِبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علميّ أو بحثيّ لدى أيّ مؤسّسة تعليميّةٍ أو بحثيةٍ أخرى.

نُوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/7/31 م، وأُجِيزت من قِبل اللجنة.

توقيع الباحثة :

بسم الله الرّحمن الرّحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

(المجادلة: 11)

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى الينبوع الذي لا يملّ العطاء... إلى من حاكت سعادتي بخيوطٍ منسوجةٍ من قلبها... إلى والدتي العزيزة... أمدّ الله في عمرها...

إلى من أحمل اسمه بكلّ فخر... إلى الذي علّمني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمةٍ وصبرٍ... إلى والدي العزيز...أتمّ الله عليه نعمة الصّحّة والعافية...

إلى من حبّهم يجري في عروقي ويبهج بذكراهم فؤادي... إلى أختيّ رغد ولين، وإخواني عمر وخالد وعلي...

إلى من كان لي خير سندٍ وخير زوجٍ وخير صديق: زوجي إبراهيم... وإلى أبنيّ الغاليين محمد وجوان –حفظهما الله ورعاهما–.

إلى عائلتي الثانية... إلى من أحسنوا عشرتي، أهل زوجي ...

إلى من سرنا معًا ونحن نشقّ الطريق نحو النّجاح والإبداع... إلى من تكاتفنا يدًا بيد ونحن نتعلّم، إلى صديقاتي وزميلاتي وزملائي...

إلى جدّتي وعماتي وخالاتي حفظهم الله وأطال في عمرهم...

إلى من فارقوني على عجلٍ، واختارهم ربّ السّماوات ليكونوا بجواره... إلى من أبحث عنهم بين الحضور... إلى الذين بالرغم من غيابهم أراهم في كلّ الوجوه... أنتم هنا بالرغم من كونكم هناك... إلى جدي وجدّتي النائمين طويلًا – رحمهما الله–...

إلى مشرفي الذي كان لي خير عون في مسيرتي، وخير موجّه... إلى الذي أمدني بإرشاداته ومَلاحظه؛ لتقويم اعوجاج الرّسالة واستقامة تراكيبها... إلى د. إبراهيم أبو عقيل ...

إلى ذاتي التي أفتخر بها، إلى التي مرت بأقوى المعارك وأكثرها مرارةً، ولكنّها أثبتت للجميع أنّ أصعب المعارك لا يخوضها إلّا أقوى الجنود، إلى نفسي... وفّقني الله لما يحبّه ويرضاه...

شكر وتقدير

"***الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا*** لِهَٰذَا ***وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ***" (الأعراف، 43)

الحمد لله الذي يسّر البدايات، وبلغنا جليّ النهايات، من لا يشكر النَّاس لا يشكر الله، فخالص شكري واحترامي لجامعتي العريقة عامةً "جامعة الخليل" ولكلّية التربية خاصةً، فلك كلّ الثّناء وصادق العرفان على ما قدمته لنا، كما أشكر لجنة المناقشة الأفاضل لتفضّلهم عليّ لمناقشة الرّسالة وإثرائها وإخراجها بأفضل حلّة، وتقديري المفعم بالشّكر الوافر لتكرمهم عليّ بإرشاداتهم السّديدة وتوضيحاتهم القيّمة، وبجهدهم ووقتهم في قراءة هذه الأُطروحة.

وتقديري لأستاذي د. إبراهيم أبو عقيل الذي كان قدوةً لي في عَمله وإنسانيته وتواضعه، ورقيّه العلميّ والأخلاقيّ، والذي أولاني كامل اهتمامه ورعايته وإشرافه على أُطروحتي، وإخراجها بهذه الحلّة، فجزاها الله خير الجزاء.

وأتقدم بالشّكر الجزيل والثّناء الجميل إلى عمادة كلّية التّربية لإرشادهم وتشجيعهم أبناءهم الطلبة على إكمال دراستهم، فلهم جزيل الشّكر والاحترام والتّقدير.

وأتقدم بالشّكر إلى من علّمونا حروفًا من ذهب، وكلمات من درر، إلى من صاغوا لنا من فكرهم منارةً تنير لنا مسيرة العلم والنَّجاح، إلى أساتذتنا الكرام.

ولا أنسى شكر من وقف معي يساندني في دربي ...

وفي النهاية أسأل الله العليّ العظيم أن يتقبل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم...

الباحثة:

شهد نيروخ

ملخّص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الاستقامة التنظيميّة لدى مديري المدارس وعلاقتها بكل من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز من وجهة نظر المعلمين، وأثر متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ، والمديرية) في ذلك، واستخدمت الباحثة المنهجين الوصفيّ الارتباطيّ والنوعيّ، كما استخدمت الباحثة أداتين للدراسة لمناسبتها غرض الدراسة، الأولى هي الاستبانة، التي تكونّت بصورتها النهائية من (65) فقرة، موزّعة على قسمين، بحيث احتوى القسم الأول المعلومات الشخصية للمفحوص، والقسم الثاني تكون من (3) محاور، بحيث احتوى المحور الأول (الاستقامة التنظيمية) على (25) فقرة، موزعةً على (5) مجالات، هي (التفاؤل التنظيمي، والثقة التنظيمية، والتعاطف التنظيمي، والتسامح التنظيمي، والنزاهة التنظيميّة)، بحيث احتوى كل مجال على (5) فقرات، والمحور الثاني (الأداء الوظيفي) الذي احتوى على (25) فقرة، موزعة على (5) مجالات، هي: (التخطيط للحصّة الدراسيّة، وتنفيذ الدَّرس، واستخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة، وإدارة الصّفّ وضبطه، والتقويم)، بحيث احتوى كل مجال على (5) فقرات، والمحور الثالث (دافعية الإنجاز) احتوى على (15) فقرة، موزعة على (3) مجالات، هي: (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)، بحيث احتوى كل مجال على (5) فقرات، وقد تمّ تطبيق الأداة على (364) معلّمًا ومعلّمةً ممّن يعملون في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وقد اختِيرُوا بالطريقة الطّبقية العشوائية بناءً على الجنس والمديرية، أمّا الأداة الثانية فهي المقابلة، حيث تم إجراء مقابلات مع (27) معلمًا ومعلمةً، وتكونت المقابلة من (5) أسئلة، وقد اختِيرُوا بالطريقة الطّبقية العشوائية بناءً على الجنس والمديرية، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.97) مع انحراف معياريّ (0.59)، بحيث حصل مجال (التفاؤل التنظيميّ) على أعلى تقدير، تلاه مجال (الثقة التّنظيميّة)، تلاه مجال (التعاطف التنظيميّ)، تلاه مجال (النزاهة التّنظيميّة)، تلاه مجال (التسامح التنظيميّ).

وأنّ مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين جاءت بدرجة مرتفعة جدًّا، بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.54)، وحصل مجال (تنفيذ الدرس) على أعلى تقدير، تلاه مجال (إدارة

الصّفّ وضبطه)، تلاه مجال (استخدام الوسائل التعليميّة)، تلاه مجال (التخطيط للحصّة الدراسيّة)، وأخيرًا مجال (التقويم).

كما أنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.12) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63)، وحصل مجال (الثقة بالنفس واحترام الذات) على أعلى تقدير، تلاه مجال (القدرة على تحمّل المسؤولية)، وأخيرًا مجال (الطّموح والمثابرة).

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى (الاستقامة التّنظيميّة) لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين و(الأداء الوظيفي) و(دافعية الإنجاز) للمعلمين تُعزى إلى مُتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المديرية).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى (الاستقامة التّنظيميّة) لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين و(الأداء الوظيفي) و(دافعية الإنجاز) تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ، وكانت الفروق لصالح حملة درجة ماجستير فأعلى.

ووجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ إيجابية متوسّطة ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل ومستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين، وعلاقة ارتباطية طردية إيجابية بين مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين.

كما توصلت أسئلة المقابلة إلى إيجاد الآليات التي تقوم بها إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة، وإيجاد آليات قيام المعلمين بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية، وآليات حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة، وكيفية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين، وكيفية تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين.

وبناءً على نتائج الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات، أهمّها: تقديم دورات تدريبية للمديرين في مجال تصويب أخطاء المعلمين، وتدريبهم على الأوقات التي يجب أن يسمح فيها المدير للمعلمين تصويب أخطاءهم بأنفسهم، وتقديم دورات في مجالات البحث العلمي وأساليبه، لحملة البكالوريوس فأدنى، لتطوير أداء المعلمين، وزيادة مهاراتهم، وإكسابهم المهارات الرئيسة التي يتمتع بها حَمَلة الماجستير والدكتوراة، وتدريب المعلمين على أنواع التقويم المختلفة، عن طريق عمل نماذج لدروس المواد التعليمية التي يدّرسها المعلم، وتطبيقها عمليًا مع المعلمين خلال الدورات التدريبية، وحساب ما يلزم للتطبيق، وعمل خطط علاجية تعتمد على نتائج عملية التقويم التي يقوم بها المعلم.

الكلمات المفتاحية: الاستقامة التنظيمية، الأداء الوظيفي، دافعية الإنجاز، مديرو المدارس، المعلمون.

Abstract

This study aimed to know the reality of organizational integrity among school principals and its relationship with job performance, and achievement motivation according to teachers' points of view. On the other hand, the impact of the following variables (gender, years of experience, academic qualification, and directorate) on the study. The researcher used descriptive correlational and qualitative approaches. Moreover, two study tools to suit the purpose of the study. The first is the questionnaire, which in its final form consisted of (65) items divided into two sections. The first section contained the personal information of the subject, the second section consisted of (3) axes. The first axis (organizational integrity) contained (25) items, distributed into (5) points as follows: (organizational optimism, organizational trust, organizational empathy, organizational tolerance, and organizational integrity).Each one contained (5) items. The second axis (job performance) contained (25) items, distributed over (5) areas, which are: planning the lesson, implementing the lesson, using Instructional methods, classroom management, control, and evaluation. Each domain contained (5) items. The third axis (achievement motivation) contained (15) items, distributed into (3) areas: (ambition, perseverance, ability to take responsibility, self-confidence, and self-esteem). Each field contains (5) items. This tool was applied to (364) male and female teachers working in public schools in Hebron Governorate. The second tool is the interview, where interviews were conducted with (50) male and female teachers. The interview consisted of (5) questions, which were chosen in a random manner stratified based on gender and directorate. The study found that the level of organizational integrity among government school principals in the education directorates in Hebron Governorate was high. The field of (organizational optimism) received the highest rating, followed by the field of (trust). The organizational is followed by the (organizational empathy), followed by the (organizational integrity), followed by the (organizational tolerance) domain. The level of job performance among government schoolteachers in the directorates of education in Hebron Governorate, according to the teachers' point of view, was very high. The field (of lesson implementation) received the highest rating, followed by the field of (classroom) management and control, followed by the field (use of

educational methods), Followed by the field of (lesson planning), and finally the field of (evaluation). The level of motivation for achievement among public school teachers in the directorates of education in Hebron Governorate, from the teachers' point of view, was high. The field (self-confidence and self-esteem) received the highest rating, followed by the field (ability to bear responsibility), and finally the field (ambition and perseverance).

There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of the responses of the study sample members regarding the level of (organizational integrity) among public school principals in the directorates of education in Hebron Governorate from the point of view of teachers (Job performance) and (Motivation achievement) for teachers is due to variables (gender, years of experience, directorate).

While there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of the responses of the study sample members regarding the level of (organizational integrity) among government school principals in the directorates of education in Hebron Governorate from the point of view of teachers, (job performance) and (achievement motivation) Attributable to the academic qualification variable, the differences were in favor of those holding a master's degree or higher.

There is a moderate positive correlation with statistical significance between the level of organizational integrity among government school principals in the education directorates in Hebron Governorate and the level of job performance among teachers from the teachers' point of view, and the level of organizational integrity. Among government school principals in the education directorates in Hebron Governorate, and the level of achievement motivation among teachers from the teachers' point of view. The interview questions also revealed the mechanisms by which the school administration promotes organizational integrity within the school. The mechanisms for teachers to carry out the job performance of the teaching profession to achieve educational goals; the mechanisms for stimulating teachers' motivation to accomplish the tasks assigned to them in the school. The organizational integrity of school principals

affects Teachers' job performance, and how school principals' organizational integrity affects teachers' achievement motivation.

Based on the results of the study, the researcher presented some recommendations as following: the necessity of continuing integration between the administration, teachers, the local community, the parents to maintain high organizational integrity among principals, high job performance, and motivation for achievement among teachers, the Ministry of Education holding training courses for school principals in the State of Palestine. To inform them about effective leadership styles, especially the issue of organizational integrity, and provide them with the necessary skills to practice it. Thus, for its importance in developing the job performance of the managers, teachers, and students. Consequently, achieving the goals that these institutions seek optimally. Provide training courses for managers in the field of correcting mistakes. Training teachers, when the principals allow teachers to correct their mistakes themselves, offers them courses in the fields of scientific research and its methods. For those holding a bachelor's degree and below, to develop teachers' performance, increase their skills, and give them the main skills possessed by master's and doctorate holders. On the other hand, training teachers on types of evaluation. Through creating models for the lessons of the educational subjects taught by the teacher. Moreover, applying them practically with teachers during training courses, calculating what is needed for application, and develoremedial plans based on the results of the evaluation process carried out by the teacher.

Keywords: organizational integrity, job performance, achievement motivation, school principals, teachers.

فهرس المحتويات

العنوان		رقم الصفحة
الغلاف		أ
إجازة الأطروحة		ب
إقرار		ج
آية قرآنية		د
الإهداء		ه
الشّكر والتقدير		و
ملخص الدّراسة باللغة العربية		ز- ط
ملخص الدّراسة باللغة الانجليزية (Abstract)		ي- ل
فهرس المحتويات		م
قائمة الجداول		ص
قائمة الأشكال		ر
قائمة الملاحق		ش
1	**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	**(13-1)**
(1.1)	المقدمة	2
(2.1)	مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
(3.1)	فرضيّات الدراسة	7
(4.1)	أهداف الدراسة	9
(5.1)	أهميّة الدراسة	10
(6.1)	حدود الدراسة	11
(7.1)	التعريفات المفاهيميّة والإجرائية	11
2	**الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدّراسات السابقة**	**(15- 90)**
(1.2)	**الإطار النظريّ:**	(59-15
(1.1.2)	**أولًا: الاستقامة التنظيمية:**	(27-15)
(1.1.1.2)	- تمهيد	15
(2.1.1.2)	- مفهوم الاستقامة التنظيمية	15
(3.1.1.2)	- أهمية الاستقامة التّنظيميّة	17
(4.1.1.2)	- أهداف الاستقامة التّنظيميّة	18
(5.1.1.2)	- مبادئ الاستقامة التّنظيميّة	20
(6.1.1.2)	- خصائص الاستقامة التّنظيميّة	21
(7.1.1.2)	- أبعاد الاستقامة التّنظيميّة	22
(8.1.1.2)	- الاستقامة التنظيمية في الإسلام	24

(2.1.2)	**ثانيًا: الأداء الوظيفي:**	(28- 47)
(1.2.1.2)	تمهيد	28
(2.2.1.2)	– مفهوم الأداء الوظيفي	28
(3.2.1.2)	– أهمية الأداء الوظيفي	29
(4.2.1.2)	– متطلبات تحقيق الأداء الوظيفي الفعّال	30
(5.2.1.2)	– عناصر الأداء الوظيفي	30
(6.2.1.2)	– محددات الأداء الوظيفي	33
(7.2.1.2)	– أبعاد الأداء الوظيفي	34
(8.2.1.2)	– أنواع الأداء الوظيفي	35
(9.2.1.2)	– العوامل المؤثرة في فعالية الأداء الوظيفي	37
(10.2.1.2)	– الأداء الوظيفي للمعلّم	38
(3.1.2)	**ثالثًا: دافعية الإنجاز**	(48- 59)
(1.3.1.2)	تمهيد	48
(2.3.1.2)	– مفهوم دافعية الإنجاز	48
(3.3.1.2)	– أهمية دافع الإنجاز	50
(4.3.1.2)	– أنواع دافعية الإنجاز	51
(5.3.1.2)	– أبعاد دافعية الإنجاز	52
(6.3.1.2)	– عناصر دافعية الإنجاز	52
(7.3.1.2)	– مكونات دافعية الإنجاز	53
(8.3.1.2)	– وظائف دافعية الإنجاز	54
(9.3.1.2)	– خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة	55
(10.3.1.2)	– أهداف دافعية الإنجاز	55
(11.3.1.2)	– الأساليب السلوكية التي تدل علي وجود دافعية لدى المعلم	56
(12.3.1.2)	– العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز	56
(13.3.1.2)	– مصادر استثارة دافعية الإنجاز	58
(2.2)	**الدراسات السابقة**	(60- 83)
(3.2)	**التعقيب على الدراسات السابقة**	(84- 90)
3	**الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها**	**(91- 110)**
(1.3)	تمهيد	92
(2.3)	منهج الدراسة	92
(3.3)	متغيرات الدراسة	92
(4.3)	مجتمع الدراسة	93

(5.3)	عيّنة الدراسة	93
(1.5.3)	– عينة الاستبانة	93
(2.5.3)	– عينة المقابلة	98
(6.3)	أدوات الدراسة:	(106 -100)
(1.6.3)	الاستبانة:	100
(1.1.6.3)	– بناء الأداة	100
(2.1.6.3)	– صدق الأداة	101
(3.1.6.3)	– ثبات الأداة	104
(2.6.3)	المقابلة	105
(1.2.6.3)	– بناء الأداة	105
(2.2.6.3)	– صدق الأداة	105
(3.2.6.3)	– ثبات الأداة	106
(7.3)	إجراءات الدراسة	106
(8.3)	تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدراسة)	108
(9.3)	المعالجة الإحصائية	109
4	**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**	**(159-111)**
(1.4)	تمهيد	112
(2.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعي الأول	112
(3.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعي الثاني	116
(1.3.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الأولى	116
(2.3.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الثانية	117
(3.3.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الثالثة	119
(4.3.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الرابعة	120
(4.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعي الثّالث	123
(5.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعي الرّابع	127
(1.5.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الخامسة	127
(2.5.4)	– عرض نتائج الفرضية السّادسة	128
(3.5.4)	– عرض نتائج الفرضية السّابعة	130
(4.5.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الثّامنة	131
(6.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعيّ الخامس	134
(7.4)	عرض نتائج السّؤال الفرعيّ السّادس	136
(1.7.4)	– عرض نتائج الفرضيّة التاسعة	137

(2.7.4)	– عرض نتائج الفرضية العاشرة	137
(3.7.4)	– عرض نتائج الفرضية الحادية عشرة	139
(4.7.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الثّانية عشرة	140
(8.4)	عرض نتائج السؤال الفرعيّ السابع	142
(1.8.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الثّالثة عشرة	143
(9.4)	عرض نتائج السؤال الفرعيّ الثّامن	145
(1.9.4)	– عرض نتائج الفرضيّة الصّفّرية الرّابعة عشرة	145
(10.4)	عرض نتائج أسئلة المقابلة	(159 -146)
(1.10.4)	عرض نتائج السّؤال الأول	146
(2.10.4)	عرض نتائج السّؤال الثّاني	150
(3.10.4)	عرض نتائج السّؤال الثّالث	154
(4.10.4)	عرض نتائج السّؤال الرّابع	157
(5.10.4)	عرض نتائج السّؤال الخامس	158
5	**الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة**	**(195-160)**
(1.5)	تمهيد	161
(2.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعي الأول	161
(3.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعي الثاني	167
(1.3.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى	167
(2.3.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الثانية	167
(3.3.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة	168
(4.3.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الرابعة	169
(4.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعي الثّالث	169
(5.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعي الرّابع	174
(1.5.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة	174
(2.5.5)	– مناقشة نتائج الفرضية السّادسة	175
(3.5.5)	– مناقشة نتائج الفرضية السّابعة	176
(4.5.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الثّامنة	177
(6.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الخامس	178
(7.5)	مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ السّادس	182
(1.7.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة التاسعة	182
(2.7.5)	– مناقشة نتائج الفرضية العاشرة	183
(3.7.5)	– مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر	184
(4.7.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية عشر	185
(8.5)	مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ السابع	186

(1.8.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة عشر	186
(9.5)	مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ الثّامن	187
(1.9.5)	– مناقشة نتائج الفرضيّة الصّفّرية الرّابعة عشر	187
(10.5)	مناقشة نتائج أسئلة المقابلة	188
(1.10.5)	مناقشة نتائج السّؤال الأول	188
(2.10.5)	مناقشة نتائج السّؤال الثّاني	190
(3.10.5)	مناقشة نتائج السّؤال الثّالث	192
(4.10.5)	مناقشة نتائج السّؤال الرّابع	194
(5.10.5)	مناقشة نتائج السّؤال الخامس	195

التّوصيات	196
المقترحات	197
قائمة المصادر والمراجع العربية	198
قائمة المصادر والمراجع الأجنبية	213
الملاحق	217

(قائمة الجداول)

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
(1-3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمديرية	93
(2-3)	توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب الجنس والمديرية	95
(3-3)	خصائص عينة الاستبانة الديموغرافية " الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية" (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية).	95
(4-3)	خصائص عينة المقابلة الديموغرافية " الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية"(الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية).	99
(5-3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لكل مجال الاستبانة	102
(6-3)	نتائج معامل (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات مجتمعة "نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة"	104
(7-3)	توزيع درجات مقياس ليكرت الخماسي	108
(8-3)	مفاتيح تصحيح الاستبانة	108
(9-3)	قوة الارتباط بين المتغيرات	109
(1-4)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	112
(2-4)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	113
(3-4)	نتائج اختبار (ت) (T-test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير الجنس	116
(4-4)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير سنوات الخدمة	117
(5-4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى متُغير سنوات الخدمة	118
(6-4)	نتائج اختبار (ت) (T-test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ	120
(7-4)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المديرية	121
(8-4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	122

	تُعزى إلى متُغير المديرية	
(4-9)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	123
(4-10)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	124
(4-11)	نتائج اختبار (ت) (T–test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير الجنس	127
(4-12)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير سنوات الخدمة	128
(4-13)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير سنوات الخدمة	129
(4-14)	نتائج اختبار (ت) (T–test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ	130
(4-15)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المديرية	132
(4-16)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المديرية	133
(4-17)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	134
(4-18)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات دافعية الإنجاز للمعلّمين لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين	135
(4-19)	نتائج اختبار (ت) (T–test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير الجنس	137
(4-20)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير سنوات الخدمة	138
(4-21)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير سنوات الخدمة	139
(4-22)	نتائج اختبار (ت) (T–test) في متوسّطات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ	140

(4-23)	الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى مُتغير المديرية	141
(4-24)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين تُعزى إلى متُغير المديرية	142
(4-25)	نتائج معامل الارتباط بيرسون الذي يُوضّحُ العلاقة بين مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل ومستوى الأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين	143
(4-26)	نتائج معامل الارتباط بيرسون الذي يُوضّحُ العلاقة بين مستوى الاستقامة التّنظيميّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين	145
(4.27)	آلية قيام إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والتَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)	146
(28.4)	آلية قيام المعلمين بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية	150
(29.4)	آلية حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)	154
(30.4)	آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين.	157
(31.4)	آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين.	158

(قائمة الأشكال)

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
(1-3)	نسب المعلّمين في مجتمع الدراسة في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغير الجنس	96
(2-3)	توزيع أفراد عينة الاستبانة تبعًا لمتغير المؤهل العلميّ	97
(3-3)	توزيع أفراد عينة الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	97
(4-3)	توزيع أفراد عينة الاستبانة تبعًا لمتغير المديرية	98

(قائمة الملاحق)

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
1	خطاب المحكّمين	217
2	أداة الدراسة قبل التحكيم (الاستبانة)	218
3	أداة الدراسة قبل التحكيم (المقابلة)	224
4	أداة الدراسة في صورتها النهائية (الاستبانة)	226
5	أداة الدراسة في صورتها النهائية (المقابلة)	231
6	قائمة بأسماء المحكّمين	233
7	كتاب الموافقة على تنسيب المشرف	234
8	كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن جامعة الخليل	235
9	كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن وزارة التربية والتعليم	236
10	إقرار التزام بقوانين الجامعة وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه "الأمانة العلمية"	237
11	التدقيق اللّغويّ للرسالة	238
12	جداول التعقيب على الدراسات السابقة	239

الفَصل الأَول

الإطار العَام لِلدِّراسَة

- المُقَدِّمَة
- مُشكِلَة الدِّرَاسَة
- فَرَضِيّات الدِّرَاسَة
- أَهدَاف الدِّرَاسَة
- أَهَمِّيَّة الدِّرَاسَة
- حدود الدِّرَاسَة
- التَّعرِيفَات المَفَاهِيميّة وَالإِجرَائِيَّة

(1.1) المُقَدِّمَة:

الإِدَارَة لِمن هُوَ أَهلٌ لَها، وَالتمسّك بالصّفات القَوِيمَة التي شُرِعت مُنذُ القِدم، واستطلاع رَأي الأمة في الأُمُور العَامَّة المُتَعَلِّقَة بها، وَتَوزِيع المهامّ، كلٌّ حَسَب طَاقَتِه وخبرته، وَتَحفِيز دَافِعِيَّة العَامِلِين بمختلف الطُّرُق هو النَّهج الذي اِتَّبَعَه الدِّين الإِسلَامِيّ وَالرَّسُول مُحَمَّد –صلّى الله عَلَيه وسلّم-، وعليه فقد اتخذ المسلمون التَّفَاؤُل وَالثِّقَة وَالتَّعَاطُف وَالنَّزَاهَة وَالتَّسَامُح وغيرها من الصِّفَات الحَمِيدَة أصلًا، وَقَاعِدَة من أصول الحكم وقواعده، وعليها قام ترشيح العُدول منَ المسلمين لمَن يرْوْنَه أهلًا للقوَّة والإمامة لتولِّي أمرهم؛ وممّا يؤكِّد ذلك ويؤصِّله أنّ الرَّسُول مُحَمَّدًا -صلّى الله عَلَيه وسلّم- لم يترك نصًّا مكتوبًا ولم يستخلف أحدًا ليتولَّى إمامة المسلمين، وَإِنَّمَا ترك الأمر شورى بينهم، ليرضى العاملون عنِ القائد فيؤدّون أعمالهم المُوكَلَة إِليهِم عَلَى أكمل وَجه، وباختيارهمُ المُناسِب لقائدهم تتبدّى دافعيّتهم لإنجاز الأعمال وتطويرها.

وفي عَصرِ العولمة والانفتاح الذي يُميّز عالم اليوم، أَصبَحَت الاستِقَامَة التّنظيميّة مَوضِع الاهتِمَام والنّقاش الواسع؛ وذلك لأنّ عَصر المعرفة والمعلومات لم يَعد يعترف بعمالةٍ نمطيةٍ تحكمها المواصفات الوظيفية التقليدية التي كانت سائدة في الهرم البيروقراطيّ القديم، وَإِنَّمَا تعتمد عَلَى العَنَاصِر التي تَتّسِم بِصِفَات التميز، وتعدد المعارف، وتنوّعها كرؤساء ومرؤوسين، حيث إنّ تحقيقَ المؤسّسة التّربوية لتميز الأدَاء يتطلب من مديرها ومعلّميها الابتعادَ عن كلّ ما هو نمطيّ وروتينيّ في الأدَاء وَالسُّلُوك، وتبنّيها لنُظمٍ حيويةٍ وفاعلةٍ (Shelton, Darling & Walker, 2010).

تعدّ الاستِقَامَة التّنظيميّة منَ الموضوعاتِ الحديثة نسبيًا التي ظهرت نتيجة الانهيار الأخلاقيّ والماليّ الناشئ في السنوات الأخيرة في جميع أنحاء العالم، والتي تمّ العَمَل عليها عَلَى المستوى الفرديّ والتنظيميّ لتعزيز أداء الفرد الوظيفيّ في المَدرَسَة، فالاتسام بالتَّفَاؤُل وَالثِّقَة وَالتَّعَاطُف وَالنَّزَاهَة وَالتَّسَامُح هي الأُصُول التي بُنِيت عليها الاستِقَامَة التّنظيميّة، وما هي إلا إحياء لتقاليد الأُخلَاق الإِدَارِيَّة وَالسُّلُوك القائم عَلَى الفضيلة الذي يمتد إلى العلاقات الاجتماعية داخل المؤسّسة التّربوية، والتي يُطلَق عليها رأس المال الاجتماعيّ، وَتَعمَل على تحسين حياة أعضاء المؤسّسة التّربوية وأصحاب المصلحة، وتزيد منَ الكفاءة التّنظيميّة، وتشجيع المُعَلّمِين عَلَى الاستعداد لتدعيم المؤسّسة التّربوية في مختلف الأوقات (بني صخر، 2017).

إنّ مراعاة الاستِقَامَة التّنظيميّة في اتخاذ القرارات في مختلف المؤسّسات تُعَدُّ من أهمّ العمليات التي تَعمَل عَلَى تحقيق أَهدَاف تلك المؤسّسة، ولعلّ أهم المؤسّسات التي يقوم عليها المُجتَمَع هي

المَدرَسَة، فالقيادة المَدرَسِيّة هي من أهمّ القيادات التي يجب أن تُمارَسَ بحكمةٍ وحنكةٍ ومهارةٍ، فمن هذه المؤسّسةِ التّربويةِ التعليميّةِ يخرج المهندس والطبيب والمزارع والفنان وجميع العَامِلِين في المُجتَمَع؛ لِذَا ولتحقيق الأَهدَاف التّربوية، فمنَ الضّروريّ جدًا التزام قَائِدُها بالاستقامة التّنظيميّة، لقيام القائمين عَلَى المتابعة منَ المُعَلّمِين وَالعَامِلين في المَدرَسَة بالأداء الوظيفيّ المُوكَل إِليهِم (عسكر، 2012).

إنّ فكرة التأثير عَلَى المُعَلّمِين داخل المؤسّسة التّربوية التعليميّة في تَقدِير أُمُور العَمَل، وَالأُمُور التي تهمّهم وتمس مصالحهم، بما يُحفّزهم عَلَى إجادة العَمَل والتعاون والانسجام، ويحقّقُ لَهُم الشّعور بالمسؤولية، هو الأساس الذي يقوم عَلَيه الأَدَاء الوظيفيّ للمعلّم، وهذا يجعل مَهمّة المُدِير الذي يتّصف بالاستقامة التّنظيميّة أكثر سهولةً وفعاليّة في الوَقت نفسه (Zinke, 2013).
والأداء الوظيفيّ بما يحمله من مضمونٍ تعاونيّ تكامليّ في العَمَل عَلَى الوصول إلى المصالح المجردة، أو تَحصِيل أعلى المصلحتينِ بتفويت أدناهما، وكذلك بدفع المفاسد الخالصة، أو بدفع أعلى المفسدتين باحتمال أدناهما، أو بالاختيار من بين متعدد لمناسبة ظرف أو حال أو مكان؛ تُعدّ منَ السياسة الحكيمة التي يتبعها الإنسان الرّاشد، وهي منَ الأُمُور المشتركة التي مارستها كثير من الأمم عَلَى نحو ما؛ فهي من هذه الوجهة تُعدّ منَ التّراث الإنسانيّ المشترك لتلك الأمم، وما تميّزت به شريعة الإسلام في ذلك كان في الضّوابط التي وُضِعت للقيام بالمهامِّ التي توكل إلى المؤسّسات التّربوية وتنفيذها، لتُحَقِّق الغرضَ الذي من أجله شُرِعت عَلَى وَجه صحيح (الطيب، 2015).

وردَ في أدبِنا العربيّ أنّ المعلّم كادَ أن يَكونَ رسولًا،؛ فإنّ الأَدَاء الوظيفيّ الذي يؤدّيه المعلم في عمله هو الأسمى، فإنجاز المُعَلّمِين أعمالهم المُوكَلَةَ إِليهِم، منَ التخطيط للحصّة الدراسيّة، وتنفيذ الدروس، والإلمام بالمادة العلميّة، واستخدام الوسائل التعليميّة، وإدارة الصّفّ، وضبطه خلال العَام الدراسيّ، للرقيّ بالعمليّة التعليميّة، وتحقيق الأَهدَاف التي تضعها وزارة التَّربِية والتعليم ضمن فترة معينة، وبأقصى الجهود التي يستطيع أن يقدمها المعلّم، فيقدم المعلّمُ مجموعة المهاراتِ والإجراءاتِ والسياساتِ التي تميّز المَدرَسَة عن غيرِها منَ المؤسّسات الأخرى في إنجازاتها وأدائها، ممّا يساعد المعلّم عَلَى إنجاز عمله وَفْقَ جداولَ زمنيةٍ محددةٍ، ويخلق نوعًا من الدافعيّة والتحفيز بين جميع المستويات من أجل الوصول إلى الأَهدَاف التي تصبو إليها المَدرَسَة من أهدافٍ تربويةٍ وتعليميّةٍ، ويساعد هذا في رسم السياسات، وتحديد البرامج التي تساعد في تَنمِيَة مهارات المُعَلّمِين التي تساعدهم بتطوير أدائهم وَفْقَ المجريات المختلفة (البقعاوي، 2018).

ترتبط كفاءة المؤسّسة التّربوية بناءً عَلَى اهتمام المؤسّسة التّربوية بتجويد الأَدَاء الوظيفيّ الذي يشكل مع محورِ أساسّي في إدارة الموظّف داخل المؤسّسة بما يتناسب مع برامجها وسياساتها، لِذَا يُعَدُّ الأَدَاء الوظيفيّ منَ العمليات التي تَعمَل المؤسّسةُ التّربويةُ عَلَى تصحيح مخرجاتها ومُدخلاتها الإِدَارِيَّة، الذي يساعد في تحسين أدائهم وتقديم الأفضل من أجل النهوض بالمؤسّسة التّربوية، وتأدية المهامّ المُوكَلَةَ إليها (شاكر، 2011).

ولدفع المعلّم وتوجيه سلوكه، كان لا بدّ له منَ القوى المحركة التي توجِّه سلوكه نحوَ هدفٍ معين، وَتُعدّ الدافعيّة نحو الإنجاز من أهمّ هذه القوى، فهي من العَنَاصِر الأساسيّة التي تؤثِّر في سلوك المعلّم، فالإنسان يعيش حياته مدفوعًا نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده، ومن ثَمَّ يمكن تفسير كثيرٍ من السّلوك الإنسانيّ في ضَوء دَافِعِيَّة المعلّم، كما أنّ أداء المعلّم، وإقباله عَلَى أداء أعمالٍ معينة يكون مرهونًا بنوعية الدافعيّة لديه، ولذلك نجد أنّ تباين سلوك المُعَلّمِين من الناحية الكميّة والكيفية في الموقف الواحد، أو تباين سلوك المعلّم في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسيّ هو الدافعيّة (العناسوة والشقران، 2021).

ولتحقيق الأَهدَاف التّربوية في المَدرَسَة، لا بدّ من حفز دَافِعِيَّة الإنجاز لدى المُعَلّمِين من خلال تقوية الثِّقَة بالنفس والاعتزاز بالذات، والتغلّب عَلَى العقبات التي تواجه المعلّم في سبيل تحقيق أهدافه التّربوية والتعليميّة، والطموح والمثابرة والتخطيط للمستقبل بحرص، والاهتمام بوضع البدائل في حال تعرض العملية التعليميّة إلى أيّ أزمة ودراستها، والاهتمام بالتفوق من أجل التفوق والالتزام بالمسؤولية تجاه مهنة التعليم، ومناقشة الآخرين منَ الهيئة الإِدَارِيَّة والتدريسيّة والطلبة ومقاومة الضغوط الاجتماعيّة، ووضع الأَهدَاف وتحديدها والتخطيط لها، ومواصلة الجهد والحماس للاعتقاد بأنّ النتائج تتحقّق في ضَوء الجهد المبذول، ليرى نتيجة عمله تظهر في الميدان التربويّ (قدوري، 2011).

وبالتالي يمكن القول: إنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة هي أحد المداخل للأداء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز في المَدرَسَة، فهي التي تعطي أهمّيةً كبيرةً للمديرين عند المُعَلّمِين، وتعتمد عَلَى التأثير والإقناع الشّخصيّ، بعيدًا عنِ التهديد والتخويف، فهي تقدر المُعَلّمِين، وتمنحُهم أهمّيتهم في العَمَل، الذي يُفضي إلى تحقيق أَهدَاف المَدرَسَة، وأهداف المُعَلّمِين وحاجاتهم في آنٍ واحدٍ، كما تنمّي الشّعور بالمسؤولية، والقدرة عَلَى الإبداع والابتكار، وتنمية روح التعاون، وتحفّزُ وتشجّعُ المُعَلّمِين عَلَى الأَدَاء الجيد، فهي قيادة إنسانية، يَنجمُ عنها التفافُ المُعَلّمِين حول قائدهم، وإلى زيادة ولاء المُعَلّمِين وانتمائهم إلى المَدرَسَة (Borghini, 2013).

وما ذلك إلّا من أجل الرقيّ بالمؤسّسة التعليميّة والنهوض بها إلى أفضل المستويات، وتحقيق الاستِقَامَة التّنظيميّة لدى مديري المدارس، وَتَحفِيز المُعَلّمِين للقيام بأدائهم الوظيفيّ، ودافعيتهم لانجاز الأعمال، ومن هذا المنطلق ارتأتِ البَاحِثَة ضرورة دراسة الاستِقَامَة التّنظيميّة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز، وذلك من خلال طرح مُشكِلَة الدِّرَاسَة الآتية.

(2.1) مُشكِلَة الدِّرَاسَة وأسئلتها:

نظرًا لأهميّة الدور القياديّ لمدير المَدرَسَة، كونه يمثّلُ أعلى سلطة في المَدرَسَة، فهو المَسؤُول عن متابعة المَدرَسَة وتطويرها والارتقاء بالعملية التعليميّة، عَلَى أيدي العَامِلِين منَ الهيئتين: الإداريةِ والتدريسيّة فيها، وانطلاقًا من مَبدَأ القِيادَة المَدرَسِيّة الفَاعِلَة التي تتطلب مُدِير مَدرَسَة تتوفّر فيه صفات الاستِقَامَة التّنظيميّة، والمهارات القيادية التي تؤهله لتحقيق أَهدَاف المَدرَسَة بفاعلية من خِلَال المُعَلِّمِين الذي يسعى –بدوره- إلى إكسابِهم الأداءَ الوظيفيّ المأمول، وَتَحفِيز دافعيّتهم لإنجاز ما يسهم في ارتقاء العملية التعليميّة، حيث يُعَدُّ الأَدَاء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز منَ الاتجاهات الرائدة في الإِدَارَة، إذ تسهمُ الاستِقَامَة التّنظيميّة للمدير في تَنمِيَة الشّعور بالمسؤولية، والقدرة عَلَى تَحفِيز الأَدَاء الوظيفيّ ودافعيّة المُعَلِّمِين للإنجاز، ويحفّزهم عَلَى الأَدَاء الجيد.

ومن خِلَال عمل البَاحِثَة معلّمةً في قطاع التَّربِية والتعليم، ومشاهداتها لواقع التعليم، وخصائص الإدارات المختلفة، التي تعتبرُ الاستِقَامَة التّنظيميّة للمديرين جزءًا منها، ومن وحي الخِبرَة هدفتِ البَاحِثَة إلى الاستدلال عن مُشكِلَة الدِّرَاسَة، وتمّ التّعمق حول مرتكزات الموضوع، والبحث في الدراسات السّابقة، حيث لاحظتِ الباحثةُ أَهَمِّيَّة موضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز للمعلّمين، وأثره عَلَى هيكلية العملية التعليميّة.

وَوَفْقَ ما تقدّم، وبعد الاطّلاع عَلَى الدراسات السّابقة، تبين أنّ هناك ضرورةً ملحّةً لتحلّي مديري المدارس بالاستقامة التّنظيميّة في عملية الإِدَارَة كما ذكرت دراسة أبي شكير (2018)، التي أوصت بضرورة دراسة الاستِقَامَة التّنظيميّة مع ربطها بمتغيرات أخرى، وقد ربَطتْها البَاحِثَة بربطها بموضوع الأَدَاء الوظيفيّ، والتي أكّدتها بعض الدراسات كدراسة المحمادي (2022)، التي كان من ضمن اقتراحاتها، تطبيق الدِّرَاسَة عَلَى مؤسّسةٍ تعليميّةٍ أخرى، بحيث طبق دراسته عَلَى الجَامِعَة، وهنا تمّ التطبيق عَلَى المدارس، وكذلك ربطتِ البَاحِثَة الاستقامةَ التّنظيميّةَ بمتغير آخر، هو دَافِعِيَّة الإنجاز، الذي أكّدته بعض الدراسات كدراسة الزعبي (2022) التي أوصت بضرورة دراسة دَافِعِيَّة الإنجاز وربطها مع متغيرات أخرى، ومن هذا المنطلق ارتأتِ البَاحِثَة

ضرورة دراسة الاستِقَامَة التّنظيميّة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز، ومن خِلَال العرض السابق يمكن تحديد المشكلة في السُّؤال الرئيس الآتي:

"ما واقع الاستِقَامَة التّنظيميّة لدى مديري المدارس، وعلاقتها بكلٍّ منَ الأدَاء الوظيفيّ ودافعيّة الإنجاز؟"

وقدِ انبثق عن هذا السُّؤال الأسئلة الفَرعيّة الآتية:

السُّؤال الأَوّل: ما مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لدى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟

السُّؤال الثّاني: هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للاستقامة التّنظيميّة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

السُّؤال الثّالث: ما مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لدى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نظرهم؟

السُّؤال الرّابع: هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لِمستوى مُمَارَسَتِهم للأداء الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

السُّؤال الخامس: ما مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرِهِم؟

السُّؤال السّادس: هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دَافِعِيَّة إنجازهم تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

السُّؤال السّابع: هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل والأداء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

السُّؤال الثامن: هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ودافعيّة إنجاز مُعَلِّمِيهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

أسئلة المقابلة:

السُّؤال الأَوّل: كيف تقوم إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التَّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والنَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)؟

السؤال الثاني: كيف يقوم المعلمون بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية؟

السؤال الثالث: كيف يتم حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)؟".

السؤال الرابع: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين؟.

السؤال الخامس: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين؟.

(3.1) فَرَضِيّات الدّراسة:

للإجابة عن أسئلة الدِّرَاسَة الفَرعيّة (الثّاني والرّابع والسّادس والسّابع والثّامن) تمّ صياغة الفَرَضيّات الصّفريّة الآتية:

الفَرَضيّات المنبثقة عن سؤال الدِّرَاسَة الثّاني: (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة)

الفرضيّة الأولى: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير الجِنس.

الفرضيّة الثّانية: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة.

الفرضيّة الثّالثة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ.

الفرضيّة الرّابعة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة.

الفَرَضيّات المنبثقة عن سؤال الدِّرَاسَة الرّابع: (الخامسة، السّادسة، السّابعة، والثّامنة)

الفرضيّة الخامسة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير الجِنس.

الفرضيّة السّادسة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة.

الفرضيّة السّابعة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ.

الفرضيّة الثّامنة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة.

الفَرَضيّات المنبثقة عن سؤال الدِّرَاسَة السّادس: (التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، والثانية عشرة)

الفرضيّة التاسعة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير الجِنس.

الفرضيّة العاشرة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة.

الفرضيّة الحادية عشرة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ.

الفرضيّة الثّانية عشرة: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة.

الفرضيّة المنبثقة عن سؤال الدِّرَاسَة السّابع: (الثّالثة عشرة)

الفرضيّة الثّالثة عشرة: لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم.

الفرضيّة المنبثقة عن سؤال الدِّرَاسَة الثّامن: (الرّابعة عشرة)

الفرضيّة الرّابعة عشر: لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دَافِعِيَّة الإِنجَاز للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم.

(4.1) أَهدَاف الدِّرَاسَة:

هدفت هذه الدِّرَاسَة إلى تحقيق الآتي:

- مَعرِفَة دَرَجَة الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم.
- مَعرِفَة إذا ما كان هُنَاك دلالة فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة).
- مَعرِفَة مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرِهِم.
- مَعرِفَة إذا ما كان هُنَاك دلالة فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة).
- مَعرِفَة مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرِهِم.
- مَعرِفَة إذا ما كان هُنَاك دلالة فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دَافِعِيَّة إنجازهم تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة).
- مَعرِفَة إذا ما كان هُنَاك علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

- مَعرِفة إذا ما كان هُنَاك علاقة ارتباطية بين مُستَوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دَافِعِيَّة إنجاز مُعَلِّمِيهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

(5.1) أَهَمِّيَّة الدِّرَاسَة:

تكمن أَهَمِّيَّة الدِّرَاسَة النظرية فِي الآتي:

1. يُؤملُ أن تمثّل هذه الدِّرَاسَة مرجعًا هامًا يجني منه الباحثون الثّمرة فِي مجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة والأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإِنجَاز.
2. قد تمثّل إسهامًا جديدًا فِي مَجَال تَحقِيق الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس، بما يخدم الارتقاء بمستوى التَّعلِيم فِي المُحَافَظَة.
3. قلّة الدراسات التي تناولت هذا المَوضُوع وندرتها فِي فِلَسطِين –عَلَى حدّ علم البَاحِثَة-، وخاصّة فِي مُحافَظَةِ الخَلِيل.
4. استمدت الدِّرَاسَة أهمّيتها من أَهَمِّيَّة المَوضُوع الذي تتناوله، وهو الاستِقَامَة التّنظيميّة وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإِنجَاز.
5. تقديم توصيات لصُنّاع القرار فِي وزارة التَّربِية والتعليم من خِلَال التركيز عَلَى أَهَمِّيَّة الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل.

وَتَكمُن أَهَمِّيَّة الدِّرَاسَة التطبيقية فِي الآتي:

1. الاستفادة منَ النتائج التي تقدمها الدِّرَاسَة، التي يُؤملُ بأن تكونَ مفيدةً لأصحاب القرار فِي المَدَارِس ووزارة التَّربِية والتعليم ومديريات التَّربِية، ممّا يَنعَكِس إيجابًا عَلَى مُخرجات التَّعلِيم.
2. الاستفادة فِي تخطيط البرامج التدريبية لمديري المَدَارِس فِي تَنمِيَةِ الاستِقَامَة التّنظيميّة البنّاءة فِي المَدَارِس، ومهارات الأَدَاء الوَظِيفِيّ، وزيادة دَافِعِيَّة الإِنجَاز.
3. رَفْد المكتبة العربيّة بمثل هذه الدّراساتِ التي لم يسبق –فِي حدّ علم البَاحِثَة- بحثُها من ذي قبل.
4. أنّ هذه الدِّرَاسَة تقدمُ عدة مَقَايِيس للموضوعات المدروسة.
5. أنها تناولت دَرَجَة الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإِنجَاز للمعلّمين، وهو من الموضوعات الهامة المتعلقة بفئةٍ ذات أهمّيةٍ من فئات المُجتَمَع، وهي فئة مُدِيرِي المَدَارِس والمعلّمين؛ لأنهم يمثّلون الأساسَ فِي العَمَل، ولإجراء مزيدٍ من الدِّرَاسَات التي تُعْنَى بهذا المَوضُوع لتطوير التَّعلِيم.

(6.1) حُدُود الدِّرَاسَة:

تمّ تحديد الآتية حدودًا لِلدِّراسَة:

- الحُدُود الموضوعيّة: اقتصرت الدِّراسة الرّاهنة عَلَى:

1. الاستِقَامَة التّنظيميّة، وأبعادها: (التَّفَاوُل التنظيميّ، الثِّقَة التّنظيميّة، التَّعَاطُف التنظيميّ، النَّزَاهَة التّنظيميّة، وَالتَّسَامُح التنظيميّ).

2. دَافِعِيَّة الإنجَاز، وأبعادها: (التخطيط للحصّة الدراسيّة، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة، و إدارة الصّفّ وضبطه، التقويم).

3. الأدَاء الوَظِيفِيّ، وأبعاده: (الطّموح والمثابرة، القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، الثِّقَة بالنفس واحترام الذات).

- الحُدُود البشريّة: اقتصرَت الدّراسة الرّاهنة عَلَى مُعَلِّمِي ومعلّمات المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل.
- الحُدُود الزمنية: تمّ تطبيق الدِّرَاسَة الميدانية خِلَال العَام الدراسيّ للعام (2024/2023م).
- الحُدُود المكانية: اقتصرَ البحثُ الراهن عَلَى المَدَارِس الحكومية التابعة لمحافظة الخَلِيل فِي مديرياتها الأربع، وهي: مُدِيرِيّة شَمَال الخَلِيل، ومُدِيرِيّة الخَلِيل، مُدِيرِيّة جَنُوب الخَلِيل، ومُدِيرِيّة يَطَّا.

(7.1) التَّعرِيفَات المَفَاهِيميّة وَالإجرَائِيَّة:

مُدِير المَدرَسَة:

يُعرّف مُدِير المَدرَسَة بأنه: "الشّخص الأَوّل المَسؤُول عن الأَعمَال الإدارِيَّة والفنيّة فِي مدرسته، بغرضِ تطوير جميع عَنَاصِر البِيئَة التَّعلِيمِيَّة، ورفع مستواها من خِلَال الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات البشريّة والمادية المتاحة، وإعداد الأنشطة والمشروعات والبرامج الهادفة والبنّاءة" (عابدين، 2011: 23).

وتُعرّف البَاحِثَة (مُدِير المَدرَسَة) بأنه "الشّخص المكلّف من قبل مكتب التَّربِية وَالتّعلِيم فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لشغل وظيفة مُدِير مَدرَسَة، والذي يمتلك الخصائص الفنيّة والإداريّة لإدارة كلّ ما يتعلّق بأمور المَدرَسَة، بحيث يجعل المُعَلِّمِين ينجزون أعمالهم تحت قيادته، من أجل تَحقِيق الأَهدَاف التّربويّة وَالتّعليميّة.

الاستِقَامَة التّنظيميّة:

تعرف الاستِقَامَة التّنظيميّة بأنها: "منظومة إدارية متكاملة الأبعاد، تصف السّلوكات التّنظيميّة ونتائجها المتوقّعة التي تنال قبولًا مجتمعيًا ويلتزم الأّفرَاد بتنفيذ مضامينها، متمثلةً بالتَّفَاؤُل وَالثِّقَة وَالتَّعَاطُف وَالنَّزَاهَة وَالتَّسَامُح، بالشّكل الذي يَطمَحُ إليه الأّفرَاد لأنفسهم وغيرهم، والرغبة فِي المُعَامَلَة بالمثل، فضلًا عن تبنّي هذه السّلوكات وإدامتها والمشاركة فيها عَلَى نطاق واسع، سعيًا لخلق السعادة والرفاهية للآخرين" (أَبُو شكير، 2018: 8).

وتُعرِّف البَاحِثَة (الاستِقَامَة التّنظيميّة) بأنها: التزام مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل بأخلاقيات المهنة التّربوية الفاضلة، وَالسُّلُوك الإنسانيّ الحميد، الذي يتضمّن أَبعَاد الاستِقَامَة: (التَّفَاؤُل، وَالثِّقَة، وَالتَّعَاطُف، وَالنَّزَاهَة، وَالتَّسَامُح)، بِالشَّكلِ الذي يَطمَحُ إليه الأّفرَاد لأنفسهم وغيرهم، ويجعلهم أكثر التزامًا وحرصًا وإبداعًا، وأكثر استقامة وحرصًا عَلَى القيام بعمليات التحسين والتطوير فِي كافة مجالات العَمَل التربويّ، وتُقاسُ بالدرجة التي يحصل عليها مديرو المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من خِلَال استجابة المُعَلِّمِين عَلَى الأداة المعدّة لهذا الغرض.

الأدَاء الوَظِيفِيّ:

يُعرَّف الأدَاء الوَظِيفِيّ عَلَى أنه: "إنجاز المرؤوس للواجبات المُوكَلَةَ إليه فِي عمله خِلَال فترةٍ زمنيةٍ محددة، يبذل فيها جهده حَسَب طبيعة الوظيفة، لتحقيق أَهدَاف المؤسّسة والوصول إلى النتائج المطلوبة" (أَبُو شيخة، 2016: 45).

وتُعرِّف البَاحِثَة (الأدَاء الوَظِيفِيّ) بأنه: إنجاز المُعَلِّمِين فِي مُحَافَظَة الخَلِيل أعمالهَمُ المُوكَلَةَ إِليهِم، التي تتضمّن أَبعَاد الأدَاء الوَظِيفِيّ: (التخطيط للحصّة الدراسيّة، تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة، استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة، وإدارة الصّفّ وضبطه)، خِلَال العَام الدراسيّ، وذلك للرقيّ بالعلميّة التَّعلِيمِيَّة، وتحقيق الأَهدَاف التي تضعها وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم، وتُقاسُ بالدرجة التي يحصل عليها معلّمو المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من خِلَال استجابتهم عَلَى الأداة المعدّة لهذا الغرض.

دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

تُعرّف (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) بأنها: "سعيُ الفرد إلى تَحقِيق التفوق والنجاح واحترام الذات، والتميّز عنِ الآخرين، كما تتضمن قدرته عَلَى مقاومة الضّغوط واستعداده لتحمّل المسؤولية، والسعي إلى النجاح ومنافسة الآخرين" (عبد الجليل والعجيل وأبو سطاش، 2021: 243).

وتُعرِّف البَاحِثَة (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) بأنها: رغبة المعلّم وميله لغرض الامتياز نفسه، ومحاولاته للحصول عَلَى النجاح وفقًا لمعايير النجاح المتعارف عليها فِي بيئته، وسعيه للتغلّب عَلَى العقبات، التي تتضمّن الأبعاد: (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، وَالثِّقَة بالنفس، واحترام الذات)، وتُقاسُ بالدرجة التي يحصل عليها معلّمو المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من خِلَال استجابتهم عَلَى الأداة المعدّة لهذا الغرض.

الفَصل الثّاني

الإطار النظريّ والدراسات السّابقة

- الإطار النظريّ
- الدّراسات السّابقة
- التعقيب عَلَى الدّراسات السّابقة

(1.2) الإطار النظري

(1.1.2) الاستِقَامَة التّنظيميّة:

(1.1.1.2) تمهيد:

مع تطورات العصر المدهشة والتغيّرات المذهلة التي طرأت عَلَى هذا العالم، فقد زادتِ الحاجة إلى خلق إدارات قادرة عَلَى التماشي مع هذه التطورات، وعلى الرغم من النتائج الإيجابيّة التي تحقّقها هذه التطورات، إلا انه لا يمكن إخفاء حقيقة وجود انحرافات ناتجة عن هذه التطورات، ومن هنا فقد أصبحتِ الحاجةُ مُلحَّةَ للتّعامل مع هذه الانحرافات فِي العصر الحاليّ، ممّا يتطلب إستراتيجيّاتٍ وبدائلَ وأساليبَ إداريةً جديدةً للتعامل مع واقع الحياة المختلفة (الزاملي، 2014).

لقد نزل الدِّين الإِسلَامِيّ بأفضل القيمِ والأخلاقِ والأساليبِ التي تتّبع فِي مَجَال الإِدَارَة فِي مختلف المنظّمات قبل (1400) عام، وخير دليل عَلَى ذلك سيرة رسولنا الكريم مُحَمَّد -صلّى الله عَلَيه وسلّم-، حيث شهدت سيرتُهُ العطرة سلسلةً منَ النجاحات بإدارتهِ الحكيمةِ التي امتازت بالاستقامة فِي إدارته، فكان الدِّين الإِسلَامِيّ أولَ منَ وضعَ مبادئ الاستِقَامَة التّنظيميّة (البنا، 2013).

أسّس رسولنا الكريم الإدارةَ ومبادئَها وفنَّ قيادة الآخرين من خِلَال مواقفه مع صَحبه، فكان كلّ موقفٍ من مواقف الرَّسُول يرَسِّخُ مبدَأ جديدًا فِي كيفية إنجاز الأَعمَال بنجاح وتميز مع الاحتفاظ بجميع الحقوق، ودون إهدار حقّ الغير، ودون التقليل من المهامّ المُوكَلَةَ إلى الآخرين، واعتمد الشّورى فِي أمورهم، بل وحثّ الرَّسُول –عَلَيه الصّلاة والسّلام- عَلَى التحلّي بالصّفّات الحسنة فِي التعامل مع الآخرين، وقد كان للرسول –صلّى الله عَلَيه وسلّم- أكبرُ أثرٍ فِي توجيه صحابته وتحفيزهم عَلَى العَمَل بكفاءة، فنجده قد وضع الإِدَارَة، وأسّسَها قبل أن يكتبَ فيها بأربعةَ عشر قرنًا (البنا، 2013).

(2.1.1.2) مفهوم الاستِقَامَة التّنظيميّة:

ترجع أصول الاستِقَامَة التّنظيميّة -باعتبارها علمًا- إلى نظرية الفضيلة التي طورها أرسطو، حيث تفترض هذه النظرية أنّ الأَفرَاد يمتلكون سماتٍ فرديةً فاضلةً مثل الحكمةِ والشجاعةِ، والإنسانيّةِ، والعدالةِ والاعتدالِ، والسّموّ، والتفاؤلِ والثقةِ والرحمةِ والنزاهةِ والتسامحِ، وهذه الخصائص

السّلوكية، والسّمات الفاضلة يمكن أن تبني الاستِقَامَة فِي المنظّمات (Gukiina, Ntayi, Balunywa, and Ahiauzu , 2019)

الاستِقَامَة لغة: هي مصدر (استقام) عَلَى زنة (استفعل)، وهو فعل ماضٍ مزيدٌ مشتقٌ من الفعل (قام) (إبراهيم، 2009).

أما (الاستِقَامَة) اصطلاحًا: فهي سلوك الصّراط المستقيم، وهو الدينُ القويمُ من غير اعوجاج، ويتمثل ذلك فِي فعل جميعها، ما ظهر منها وما بطن، وترك المنهيات كلّها (الحنبلي، 2010).

وقد عرّفَ يوسال (Uysal, 2021) (الاستِقَامَة التّنظيميّة) بأنها مفهوم يشمل الأنشطةَ الجماعيّةَ أوِ الخصائص الثقافيةَ أو تصرّفاتِ الأفرَاد التي تضمن تعزيز السّلوكاتِ الفاضلةِ والحفاظ عليها.
وتشمل الاستِقَامَة التّنظيميّة العمليات التي تمكّن من نشر الفضيلة فِي المنظّمة واستمراريتها، التي تشير إلى الشّفافية والارتقاء بسلوك أعضاء المنظمة، فِي حين يرى تزاكوريدي ونيكاندرو (Tsachouridi, and Nikandrou, 2020) أنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة: هي العملياتُ والرغباتُ والمعتقداتُ البشريّة الداخلية التي يتمّ توجيهها نحو إحداث تأثير إيجابيّ عَلَى الحياة التّنظيميّة من خِلَال التفاعلات البشريّة والإصلاح الأخلاقيّ وتحسين العلاقات الاجتماعيّة التّنظيميّة.
وذكر سازا (Caza، 2015) أنّ (الاستِقَامَة) تشير إلى الحالةِ المثاليةِ التي تسعى فيها الشّخصيّة البشريّة إلى التّميّز والسعي للكمال، حيث تعزّز الاستِقَامَة التّنظيميّة العطاء الذاتيّ بدلًا من الإمعان الذاتيّ.

وعرّف ريجو وريبايرو وسونا وجيسونو (Rego , Ribeiro, Cunha, and Jesuino, 2011) (الاستِقَامَة التّنظيميّة) بأنها سياقاتٌ تنظيميّة تَتّسِم بممارسة السّلوكات الفاضلة ودعمهما والحفاظ عليها، وأنّ الاستقامةَ التّنظيميّةَ ترتبط بالمشاركة فِي العَمَل والرضا الوَظِيفِيّ وسلوكات المواطنة التّنظيميّة والأداء، وتشير أيضًا إلى الأمانة والجدارة بالثقة والشرف الذي يسود المنظّمة.
فالمدرسة التي يتسم قَائِدُها بالاستقامةِ التّنظيميّةِ هي عبارة عن منظومةٍ إداريةٍ متكاملةِ الأبعاد، تصف السّلوكاتِ التّنظيميّةَ ونتائجها المتوقّعة التي تنال القبَول مجتمعيًا، ويلتزم الأفرَاد بتنفيذ مضامينها المتمثلة بالتَّفَاؤُل وَالثِّقَة وَالنَّزَاهَة وَالتَّسَامُح بِالشَّكلِ الذي يَطمَحُ به الأفرَاد لأنفسهم ولغيرهم، والرغبة فِي المُعَامَلَة بالمثل، فضلًا عن تبنّي هذه السّلوكات وإدامتها، فيها عَلَى نطاق واسع؛ سعيًا للسلوك الإنسانيّ الحميد، الذي يتضمن أَبعَاد الاستِقَامَة: (التَّفَاؤُل، وَالثِّقَة وَالتَّعَاطُف،

وَالنَّزَاهَة، وَالتَّسَامُح)، ويجعل العَامِلِين أكثرَ التزامًا وحرصًا وإبداعًا، وأكثرَ إصرارًا عَلَى تَحقِيق الجودة والتميز فِي أداء واجباتهم الوظيفيّة، وخلق بيئة عمل ناجحة، وأكثر قدرةً لخلق السّعادة والرفاهيّة للآخرين (أَبُو شكير، 2018).

ويمكن إدراج مفهوم (الاستِقَامَة التّنظيميّة) عَلَى أنها أنشطة تعكس ثقافة المنظّمة، التي تَعمَل عَلَى نشر الأُخلَاق والفضائل الأخلاقيّة، وإدامتها من خِلَال تغذيتها بعناصرَ وقيمٍ قائمةٍ عَلَى النَّزَاهَة والعطف والاحترام وتبادل المسؤولية (الصراف، 2019)

وترى البَاحِثَة تأسيسًا عَلَى ما سبق للاستقامة التّنظيميّة هي التزام مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل بأخلاقياتِ المهنةِ التّربويةِ الفاضلةِ، والسلوكِ الإنسانيِّ الحميدِ، الذي يتضمّن أَبعَاد الاستِقَامَة: (التَّفَاؤُل، وَالثِّقَة، وَالتَّعَاطُف، وَالنَّزَاهَة، وَالتَّسَامُح)، بالشّكل الذي يَطمَحُ إليه الأَفرَاد لأنفسهم ولغيرهم، ويجعلهم أكثر التزامًا وحرصًا وإبداعًا، وأكثر استقامةً وحرصًا عَلَى القيام بعمليات التحسين والتطوير فِي كافة مجالات العَمَل التربويّ، وتُقاسُ بالدرجة التي يحصل عليها مديرو المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من خِلَال استجابة المُعَلِّمِين عَلَى الأداة المعدّة لهذا الغرض.

(3.1.1.2) أَهَمِّيَّة الاستِقَامَة التّنظيميّة:

تستند الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي أهميّتها عَلَى قواعد أساسيّة، وهذه القواعد تشكّل فِي مجملها الفلسفة الأساسيّة من وراء وجود الإِدَارَة فِي المَدرَسَة وضرورتها، وإتمامًا للفائدة، ذكرتها البنّا (2013) عَلَى النّحو الآتي:

- إشباع الحاجات والرغبات الإنسانيّة داخل المَدرَسَة وخارجها عن طريق المواءمة بين مصلحة الفرد ومصلحة المَدرَسَة.
- تَعمَل الاستِقَامَة التّنظيميّة عَلَى تَحقِيق الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشريّة.
- تَحقِيق الأَهدَاف بأيسر الطُّرُق وأقلّ التّكاليف، من خِلَال توجيه الإِدَارَة جهود العَامِلِين نحو الهدف المنشود.
- ارتباط الاستِقَامَة التّنظيميّة ارتباطًا وثيقًا بقوانين السّلطة التّشريعيّة والدّولة، حتّى لا يحصل تناقض بين ما تهدف إليه الاستِقَامَة التّنظيميّة وبين ما تهدف إليه الدولة، وبذلك تتّجه الإِدَارَة نحو تحقيقِ الأهدافِ العامةِ للدولة.

وترتبط الاستِقَامَة التّنظيميّة أيضًا إيجابيًا بالالتزام بالوقت حيث يكرس العاملون وقتهم للمنظّمة وبكثافة العَمَل وبذل جهد إضافيّ، حيث يشكّل الالتزام بالوقت وكثافة العَمَل جوهر العَمَل الجادّ،

علاوةً عَلَى ذلك، عندما تتغلغل سلوكات الاستِقَامَة لأعضاء المنظّمة فِي العمليات التّنظيميّة، فإنّ المنظّمة تحقّق مستوياتٍ أعلى من النتائج المرجوة مثل الابتكار، والجودة والربحية والاحتفاظ بالعاملين، ويمكن للاستقامة التّنظيميّة أن تعزّز مناخ العَمَل الإيجابيّ، وفاعلية العَمَل الجماعيّ، ورأس المال الاجتماعيّ (Tsachouridi, and Nikandrou, 2020).

وترتبط الاستِقَامَة التّنظيميّة بالمرونة والتكيف مع تَحقِيق الإنتاجية طويلة المدى للمنظّمات، بسبب سماتها الأساسيّة التي تتضمّن القيمَ الأخلاقيّةَ والتأثيرَ الإيجابيَّ عَلَى العَامِلِين وتحسين الصّالح العَام، كما أنّ الاستِقَامَة مرتبطة بالإصلاحِ الأخلاقيّ الذي يرتبط بازدهار العَامِلِين، وتكوين الشّخصيّة الأخلاقيّة، وتحسين الظّروف الاجتماعيّة Naseem, Akhtar, and Akram, (2020).

وترى البَاحِثَة أنّ أَهَمِّيَّة الاستِقَامَة التّنظيميّة تنبع من مدى تحقيقها للأهداف المرجوة التي تقوم عَلَى وضعها وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم فِي بلادنا.

(4.1.1.2) أَهدَاف الاستِقَامَة التّنظيميّة:

ترتبط الاستِقَامَة التّنظيميّة بالأعمال الإدارِيَّة والنواحي الفنية، فأصبحَ مطلوبًا منَ التَّربِية أن تُعنى بدراسة المُجتَمَع، وأن تعملَ عَلَى حلّ مشكلاته، وتحقيق أهدافه، ولمّا كان من بين أهدافِ التربيةِ محاولة إعداد الطالب إعدادًا متكاملًا (نفسيًّا، اجتماعيًّا، عقليًّا، وروحيًّا)، كما أشار العجمي (2000) إلى أنه يمكن أن تقسّم أَهدَاف الإِدَارَة المَدرَسِيّة إلى أربعِ مجموعات، وعلى الرغم من صعوبة الفَصل بين هذه المجموعات للتداخل الكبير فيما بينها، إلا انه سيتمّ استعراض أهمّ أبعادها بصورة مبسّطة كما يلي:

أولاً: الأَهدَاف الثقافية والتّربوية، وتتمثّل هذه الأَهدَاف فيما يلي:

- تَنمِيَة قدرات الطالب ومهاراته، من خِلَال تزويده بالأفكار والمعلومات والخبرات المناسبة لِسنِّهِ وقدراتِهِ.
- الاهتِمَام بتنمية طرق دراسته للظواهر المختلفة بالأساليب العلميّة السّليمة التي تتطلب التّأمل والتّفكير والابتكار.

ثانياً: الأَهدَاف الاجتماعيّة وأهمّها:

- تعريف المُعَلِّمِين والطّلبة بدورهم نحو مجتمعهم وأفراد أسرتهم وما يترتّب عَلَى ذلك من حقوقٍ وواجباتٍ.

- تشجيع الجميع عَلَى إقامة علاقاتٍ اجتماعيّةٍ سليمةٍ بينهم وبين الآخرين، من أجل التعاون البنّاء لتحقيق أَهدَاف المُجتَمَع.

ثالثاً: الأَهدَاف الدينية والأخلاقيّة وترتكز عَلَى:

- التأكد من فهم الطالب لعقيدته فهمًا سليمًا.
- الاهتِمَام بغرس القيمِ الحميدةِ والأخلاقِ النّبيلةِ والآدابِ الصّحيحةِ فِي شخصيّة الطّالب.
- إكساب كلّ مَن يلتحِفُ بِغطاءِ إدارة الاستِقَامَة التّنظيميّة الخلق القرآنيّ، وبذلك يكون عضوًا نافعًا لنفسهِ وأسرتهِ ومجتمعهِ الإِسلَامِيّ.

رابعاً: الأَهدَاف الاقتصادية وتتمثّل فِي:

- تعريف الطالب بمصادر الثروة الطبيعيّة فِي مجتمعه، وكيفية الحفاظ عليها، وتنميتها لتطوير المُجتَمَع وتقدمه فِي ضَوْء الإمكاناتِ المتاحةِ ومشكلاتِ المجتمعِ المختلفة.
- غرس قيمة العَمَل اليدويّ، وحبّه واحترامه لَدَى الطالب من جهة، وتنمية السُّلُوك الاقتصاديّ الرشيد لديه من جهة أخرى ليكون إنسانًا منتجًا واقتصاديًا فِي آنٍ واحدٍ.

ولا تقتصر أَهدَاف الاستِقَامَة التّنظيميّة عَلَى ذلك، بل أضافت (البنا، 2013) عَلَى الأَهدَاف السّابقة أهدافاً أخرى، وهي:

- السّعي للوصول إلى تَحقِيق أَهدَاف التَّربِية وَالتّعلِيم، تلك الأَهدَاف التي تَعمَل لخدمة المُجتَمَع والنهوض بأبنائه.
- بناء شخصيّة الطّالب بناءً متكاملاً، وتعزيز ثقته بنفسه.
- تنظيم الأَعمَال الفنية والإدارية، وتنسيقها فِي المَدرَسَة، وتحسين العلاقات بين العَامِلِين.
- تطبيق الأنظمة التي تصدر عن الإدارات التَّعلِيمِيَّة والتّربويّة المسؤولة عنِ التَّعلِيم.
- تطوير العلاقات بين المَدرَسَة والبيئة المحلّية، وتفعيل مجالس أولياء الأُمُور، والتعاون معهم فِي حلّ المُشكِلَات.
- توفير أنشطةٍ مدرسيّةٍ تساعد عَلَى نموّ شخصيّة الطلبة نموًّا متكاملًا، من الناحيةِ الجسديّةِ والعقليةِ والنفسيّةِ والاجتماعيّةِ والاقتصاديّةِ وغيرها.
- الإشراف التامّ عَلَى تنفيذ المشاريع حاضرًا ومستقبلًا، ووضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة فِي المستقبل.

ترى البَاحِثَة ممّا عُرِضَ سابقًا أن أَهدَاف (الاستِقَامَة التّنظيميّة) لا تقتصر عَلَى جانب معين، وَإِنَّمَا تشمل مختلف الجوانب، كما أنها لا تُعنَى بفئةٍ معينةٍ فقط (كالطّلاب مثلًا)، بل تشمل

شريحةً واسعةً من المُجتَمَع، وأنّ هُنَاك توجيهًا لاستخدام الطاقات المادية والبشريّة استخدامًا علميًا وعقلانيًا بما يحّققُ زيادة الكفاءةِ والفاعليةِ.

(5.1.1.2) مبادئ الاستِقَامَة التّنظيميّة:

تعدّ الاستِقَامَة التّنظيميّة فضيلةً أخلاقيةً ترتقي بآمال القادة وَالعَامِلين وتطّلعاتهم وطموحاتهم، وتعمّق إدراكهم وتصوّراتهم نحو العَمَل المؤسّسيّ، ويجعلهم أكثر إيجابيةً فِي تفكيرهم وممارساتهم المهنية، وأكثر قدرةً عَلَى مواجهة التحدّيات المعاصرة، وأكثر تصميمًا عَلَى حلّ المُشكِلَات المعقدة التي تواجه المؤسّسة، كما تسهمُ الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي مواجهة السّلوكات السلبية التي تظهر فِي أداء العَامِلِين، ومن سلوكاتهم السيّئة: الفساد الإداريّ، وانخفاض مُستَوَى الطّموح، وقلة الالتزام بمعايير الأدَاء القياسيّة، وعدم تَحقِيق الجودة والتميز فِي الأدَاء، وضعف الترابط والعلاقات الإنسانيّة بين الأّفرَاد، وتُعتبرُ الاستِقَامَة التّنظيميّة مظهرًا من مظاهر الصّحّة التّنظيميّة المؤسّسيّة التي تركّز عَلَى إيجاد السّلوك الإنسانيّ، ونشره، وتشجيعه، وحمايته، وتأصيل العادات والممارسات والاتجاهات السامية فِي المؤسّسة، وتحقيق انتماء الفرد والجماعة وولائهم لها، وزيادة التزامهم التنظيميّ نحو تَحقِيق أهدافها، والقيام بالأعمال الصحيحة وبالطرائق الصّحيحة فِي الوَقت المُناسِب، ومن قبل أفراد يمتلكون الخبرات والكفاءات والمهارات المتميّزة، كما يُعنى مدخل الاستِقَامَة التّنظيميّة بالجانبِ الإنسانيِّ فِي العَمَل والسّموّ الروحيّ والأخلاقيّ فِي الشّخصيّة، وتدعيم العلاقات الإنسانيّة بين كافة العَامِلِين فِي المؤسّسات، وتأصيل قيم التَّعَاطُف الإيثار ومشاعرهما فيما بينهم، ممّا يؤدّي إلى الصّحّة الطبيعيّة والعقلية لَدَى العَامِلِين، ونموّ الطاقات الإيجابيّة فِي العَمَل، وصُنع واتخاذ قرارات أخلاقية تراعي مصلحة العَمَل، وظروف هيئة العَامِلِين وأحوالهم فِي المؤسّسة، ويسّلط مدخل الاستِقَامَة التّنظيميّة الضَوْء عَلَى المعرفة والحكمة فِي التعامل مع الآخرين، والعدالة والإنصاف بين هيئة العَامِلِين، ولا سيّما فِي المهامّ والمسئوليات والحوافز والمكافآت والاعتدال والاستقرار وعدم الاندفاع والقدرة عَلَى السيطرة عَلَى النفس، والتفوق والبراعة والجدارة والتميز فِي العَمَل، والشّجاعة والإقدام والجرأة فِي تنفيذ المبادرات والإبداعات والابتكارات، وفي مواجهة الصّعاب والمشكلات والتحدّيات وفي اتخاذ القرارات، (الصّراف، 2019).

وترى البَاحِثَة أنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة تمتلك سماتٍ وخصائص وثقافةً وعملياتٍ يمارسها القادة والعاملون فِي مؤسّساتهم، وتنمّي إحساس الفخر بالعمل فِي المؤسّسة التربوية، واحترام الآخرين وتقديرهم، فضلًا عن تحقيقها الهويّة والتماثل التنظيميّ للعاملين، وتقود إلى تَحقِيق النجاح، وتطوير أساليب العَمَل ونُظمِه فِي المؤسّسة، ومن ثمّ تَحقِيق أهدافها وغايتها بجودة وتميز.

(6.1.1.2) خصائص الاستِقَامَة التّنظيميّة:

يشير الناصري وإبراهيم (2020) إلى أنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة تتميز بعدة خصائص، هي: الجانب الأخلاقيّ: وهو يمثل ما هو جيد، والحقّ، والأخلاق الفاضلة، وترتبط الاستِقَامَة ارتباطًا وثيقًا بما وصفه أرسطو بالنوايا الحسنة الأولى، التي هي جيدة فِي حدّ ذاتها، ويتمّ اختيارها من أجلها مثل الحبّ والحكمة والوفاء، وتشمل النوايا الحسنة الثّانية التي هي جيدة من أجل الحصول عَلَى شيء آخر مثل الربح، الهيبة، أو السلطة، فالأفراد –بطبيعتهم- لا يكونون مشبعين بالنوايا الحسنة الأولى، بعكس تشبّعهم بالنوايا الحسنة الثّانية، ويتّسم العنصرُ الأخلاقيّ فِي الاستِقَامَة بامتلاك النوايا الحسنة الأولى المرغوبة فِي حدّ ذاتها، وهي سمة من سمات المنظّمات والأفراد.

الجانب الإنسانيّ (الشّخصيّ): ترتبط الاستِقَامَة مع الإنسان وازدهار الشّخصيّة والأخلاق الفرديّة وقوة الإنسان، وضبط النفس، والمرونة، ومع الغرض الهادف والمبادئ السامية، فالأمور أو الأفعال دون تأثير الإنسان ليست فاضلةً أو مستقيمةً، فهيكل منظّمة ما، عَلَى سبيل المثال ليس مستقيمًا ولا غير مستقيم؛ لأنه لا ينطوي عَلَى تأثير إنسانيّ إيجابيّ أو سلبيّ جوهريّ، ومع ذلك قد أنشأت بعض المنظّمات الهياكل من أجل إدامة ازدهار العلاقات الشّخصيّة؛ وتعزيز التعلم، وتنمية الشّخصيّة بين الموظّفين؛ لذلك فمثل هذه الهياكل المنظّمة قد تمكّن الاستِقَامَة من أن تحدث فِي خِلَال تأثيرها عَلَى الإنسان.

الجانب الاجتماعيّ: تتميز الاستِقَامَة بتحسين الظّروف الاجتماعيّة التي تمتدّ إلى أبعد من مجرد المصلحة الذاتية، فهي تخلق قيمةً اجتماعيةً وتنتج فائدة للآخرين، بغضّ النظر عن المُعَامَلَة بالمثل أو المكافأة.

وأن الاستِقَامَة التّنظيميّة تقوم عَلَى تنظيمٍ وقيمٍ معينةٍ وهي مصدرٌ للهويّة، وفخرٌ لأعضاء المنظّمة، فهي تتصف بالآتي (Asad, Naseem, & Faiz, 2017):

- تُعزّزُ الشّعور المعنويّ، والرفاه، والشّرف لَدَى الأفرَاد.
- تُعزّزُ الخِبرَة من حيثُ الأبعادُ العاطفيّةُ والادراكيةُ والسلوكيةُ.
- تخلقُ التعاونَ والتوازنَ فِي الاتصالات، كما تُعزّزُ الانسجام فِي العلاقات.
- تُعزّزُ الثِّقَة بالنفس وتعظّم السّلوكات الإيجابيّة.
- تُعزّزُ القدرة عَلَى التكيف.

وترى البَاحِثَة أنّ خصائص الاستِقَامَة التّنظيميّة لا تفرض مبادئَ أو قواعد مهنيةً تعرقل سلوك العَمَل، وبدلًا من ذلك تُعزّزُ الاستِقَامَة التّنظيميّة دافعًا جوهريًا يقود السُّلُوك التجاري الناجح، إذ

إنها تحول التركيز عَلَى ما يعتبر جيدًا من السّلوكات إلى واقع ملموس تنعكس نَتَائِجه فِي شخصيّة الفرد ورفاهيّة المُجتَمَع.

وتستنتج البَاحِثَة أنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة هي قيمٌ أخلاقيّةٌ يتمّ العَمَل بها من خِلَال الأّفرَاد والمنظّمة عَلَى حدٍ سواء، وأنّها سلوكاتٌ تُنْتَهَجُ منَ الأّفرَاد والمنظّمة مثل التَّسَامُح وَالتَّعَاطُف والاحترام والعدالة، ويشتقّ منها مفاهيم عديدة كالمواطنة التّنظيميّة الصّالحة، المسؤولية التّنظيميّة، والصّحّة التّنظيميّة، وتحفّز الأّفرَاد العَامِلِين عَلَى تقديم أفضل ما لديهم من الأدَاء، كما توجّههم نحو الأفكار الإبداعيّة، وبالتّالي يفضي ذلك إلى أداءٍ جيدٍ ودافعيّةٍ عاليةٍ.

(7.1.1.2) أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة:

إنّ الاستِقَامَة تتبنّى المكونات الخمسة التي تمّ تحديدها، وفيما يلي توضيح لها (أَبُو شكير، 2018):

أولًا: التَّفَاؤُل التنظيميّ

أوضح ريجو وريبايرو وسونا وجيسونو (Rego , Ribeiro, Cunha, and Jesuino, 2011)، أنّ مفهوم (التَّفَاؤُل) يعني أنّ العَامِلِين يعتقدون بأنهم قادرون عَلَى النجاح بأفضل النتائج الممكنة حتى عندما يواجهون تحدّياتٍ كبيرةً، ويرتبط التَّفَاؤُل بالمواقف والتوقّعات الإيجابية تجاه الصّعوبات، وقناعة العَامِلِين بالتغلّب عَلَى العقبات نتيجة ثقة الأعضاء فِي أَهدَاف منظّمتهم.

يعدُّ التَّفَاؤُل أحد المبادئ الأساسيّة لحركة علم النفس الإيجابيّ، ويُعرفُ من التّوقّعات الإيجابيّة وفقًا لتصوّر الأّفرَاد، الذين يتوقّعون -بشكلٍ عام- أنه سيكون لديهم نَتَائِج جيدة أكثر من السّيئة (الفريجات، 2000).

ثانيًا: الثِّقَة التنظيميّة

أثبت العَدِيد من الباحثين أنّ بناء الثِّقَة التّنظيميّة يعتبر العنصر الأساسيّ فِي الفاعلية التّنظيميّة، إذ لا تُوجَد مؤسّسة تستطيع أن تتخذ لها مكانًا فِي بيئة العَمَل من دون وجود الثِّقَة بين الأشخاص، وليس هُنَاك مُدِير تنظيميّ يستطيع إهمال العنصر الفعال للثقة فِي مُمَارَسَة جميع الأَعمَال، وإنّها توقّع إيجابيّ يفترض أنّ الطرف الآخر يكون انتهازيًا وغير موثوق به وأن لا يضرّ، وهذا ما يؤكده أَبُو قحف (2002) أنها مُستَوَى إيمان الفرد بأنّ تصرّف الآخرين سيكون بأسلوبٍ منصفٍ، وغير مهدد للطرف الآخر.

بينما يرى (العماوي، 2019) أنّ للثقة العالية داخل المنظّمة فوائد عديدة، إذ إنّها تَعمَل عَلَى تَحفِيز الابتكار، وتؤدّي إلى قدرٍ أكبر من الاستقرار العاطفيّ كما تسهم فِي القبول والانفتاح وحريّة

التعبير، وهي مرتبطة بالعمل المنظميّ، وينطبق عَلَى كافة المنظّمات القائمة فِي المُجتَمَع، ومنها المؤسّسات التَّعلِيمِيَّة، وهو مفهوم يتضمّن مجموعةً من السّلوكات والممارسات التي يقوم بها الطرف محلّ الثِّقَة "المُدِير" حتّى يمكن تصديقه والوثوق به من قبل الطرف الواثق "العَامِلِين بها".

ثالثًا: التَّعَاطُف التنظيميّ

ويُعرّف (التَّعَاطُف التنظيمي) بأنه: عمليات مختلفة فِي المنظّمة تعتمد عَلَى الملاحظات والمشاعر والأفعال المترابطة، تخضع لديناميكياتٍ غير خطّية، وحلقات ردود فعل تؤثّر فِي شكل الاستجابة، وتصبح إنجازًا جماعيًا فعالًا عندما تتظافر الإجراءات الفردية بنشر الاهتِمَام بالآخرين، وله تأثيرات ثانوية، مثل رفع مُستَوَى الفاعلية فِي مواجهة التحدّيات (Leming, 2010).

يستنتج أن التَّعَاطُف يشير إلى القدرة عَلَى إدراك مشاعر الآخرين ومراعاتها، وبالتالي يمكن القول: إنّ التَّعَاطُف مهارة ضرورية للقائد لمساعدته فِي إدراك مشاعر أتباعه، ومراعاتها لتحسين العلاقات، وزيادة الرضا الوَظِيفِيّ، وتعزيز الأدَاء (عابدين، 2011).

رابعًا: النَّزَاهَة التنظيميّة

تعني أنّ صفات الصّدق والشّرف والأمانة وحسن النية التي تنتشر فِي المنظّمة، وتحكم التفاعلات الفردية والجماعيّة، وهذا بدوره يمكن أن يؤدّي إلى زيادة احترام الذات بين أعضاء المنظّمة ورفاهيتهم، وتخلق النَّزَاهَة التّنظيميّة شعورًا بالانتماء بين العَامِلِين، وتشير إلى الاتساق مع المبادئ والقيم والإجراءات والأساليب والمعاملات التي لها قيم أخلاقية، والقادرة عَلَى تَحقِيق أَهدَاف المنظّمة (Leming, 2010).

ارتبط مفهوم (النَّزَاهَة التّنظيميّة) بالقيم الاخلاقية، وإنّ عملية المزج بين القيم وَالنَّزَاهَة أعطت قوةً للمنظّمات التي تنتهج هذه الفلسفة، كما أنّ المنظّمات كلما كانت تنتهج الفلسفة الأخلاقية، فإنّ هذا يقودها الى النَّزَاهَة التّنظيميّة، باعتبار أنّ القيم الايجابية هي التي تقود إلى منظّمةٍ نزيهةٍ (العماوي، 2019).

وتعرف (النَّزَاهَة التّنظيميّة) بأنها سياق تنظيميّ يتميز بالأمانة والجدارة بالثقة والشّرف، ترتبط النّزاهة التّنظيميّة بنزاهة العَمَل، وشفافيّة إجراءاته وسياسته وممارساته، والمنظّمة تبقى نزيهةً كلما كانت قادرة عَلَى محاربة الفساد من خِلَال استخدام العَدِيد من العمليات الإدَارِيَّة التي من شأنها أن تحدد المهامّ الحرجة، وكيفية الإشراف، وتدريب الأفرَاد عَلَى الأعمَال لتجنّب هدر الوَقت ومحاربة التكاسل الوَظِيفِيّ؛ لإيجاد منظّمةٍ قادرةٍ عَلَى مواجهة مغذيّات الفساد الإداريّ تكون أنموذجًا فِي السوق المؤسّساتي الذي تنتمي إليه (عابدين، 2011).

خامسًا: التّسامح التّنظيميّ (Organizational Forgiveness):

وضّح ليمينج (Leming, 2010) التَّسَامُح باعتباره فضيلةً إنسانيّةً أساسيّةً تمثل شكلًا من أشكال الخير الأخلاقيّ والروحيّ، و قد أشارت العَدِيد من الدِّرَاسَات إلى أنّ الأشخاص الأكثر تسامحًا يظهرون علاماتٍ عَلَى صحّةٍ بدنيةٍ ونفسيّةٍ أفضل، ويرتبط التَّسَامُح إيجابًا بالرضا عن الحياة، إذ أنّ الأّفرَاد الأكثر تسامحًا شهدوا زيادةً فِي احترام الذات مع مرور الوَقت، وأنّ الرّغبة فِي التّخلّي عن الحكم السّالب، والسّلوك غير القويم اتّجاه من يضرُّ بنا بصورةٍ غير عادلة، مع تعزيز سمات التَّعَاطُف والحبّ تجاهه، وهو عمليةٌ قصديةٌ وطوعيةٌ مدفوعةٌ بقرارٍ متعمد من الفرد بأن يسامح.

وللتسامح التنظيميّ أهميّة كبيرة فِي مكان العَمَل، اذ يعدُّ إستراتيجيةً لحل النزاعات، واستراتيجيةً لإعادة بناء التعاون للموارد البشرية، كما أنّها ظاهرة متصلة بالعدالة، وكجزء من عملية تقليل الأخطاء فِي المنظّمات، وهي وسيلة لإصلاح العلاقات فِي مكان العَمَل حيث يمكن أن تخفف من حدوث الاتصالات السلبية، كذلك يساعد المُدِير عَلَى تطوير مُستَوَى مناسب من الإِدَارَة المتسامحة، ويشير التَّسَامُح إلى تقليل المشاعر السلبية والرغبات السّلوكية العقابية ضد الفرد المخطئ، وتشير المغفرة إلى تقليل المشاعر السلبية والرغبات السلوكية العقابية ضد الفرد المخطئ، وإعادة تكوين العلاقة معه، لمساعدته عَلَى تغيير سلوكه وأفكاره، من أجل تجنّب الوقوع فِي الخطأ مرةً أخرى، والمغفرة تحدث بعد مرور فترة من الوَقت، وليس فِي لحظة وقوع الخطأ (أَبُو قحف، 2002)

(8.1.1.2) الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي الإسلام:

حثّ الدّين الإِسلَامِيّ فِي الكتاب والسّنّة عَلَى دور الإداريّ المسلم فِي الإِدَارَة، وقد أشارت إليها (البنا، 2013) كما يلي:

- أن يكون مرجع الاستِقَامَة التّنظيميّة نابعًا من كتاب الله –عزّ وجلّ- وسنّة رسوله صلّى الله عَلَيه وسلّم.

- تخطيط الوَقت، وَتَوزِيع المهامّ، والاستفادة من كلّ دقيقة فِي تخفيف أثر الأزمات، وقد أدرك الرَّسُول - صلّى الله عَلَيه وسلّم - أَهَمِّيَّة هذا الأمر، ومن ثَمَّ أوجد النبيّ لكلّ طاقة ما يناسبها من عمل، ووزّع المسؤوليات، وفرض المهامّ، ومنح أجزاءً متكافئةً من المسؤولية والسلطة لأصحابه رضي الله عنهم، ففي عهده -صلّى الله عَلَيه وسلّم - تولّى عليّ بن أبي طالب وعثمان بن عفّان

كتابة الوحي (أبو عوانة، 2006)، كما كان يقوم بذلك أيضًا فِي أثناء غيابهما أُبيّ بن كعب، وزيد بن ثابت، وكان الزبير بن العوام وجهيم بن الصّلت يكتبان أموال الصّدقات، وكان حذيفة بن اليمان يَعدّ تَقدِيرَات الدخل من النخيل، وكان المغيرة بن شعبة والحسن بن نمر يدوّنان ويخطّان الميزانيات والمعاملات بين الناس (عبد الله، 2007).

- الشّورى، وهذا ما فعله النّبي – صلّى الله عَلَيه وسلّم- عندما جمع أصحابه فِي غزوة الخندق يأخذ رأيهم، فعرضوا عَلَيه آراءهم، وكان من بين الآراء رَأي سلمان الفارسيّ – رضي الله عنه – الذي أشار إلى حفر الخندق، فأخذ برأيه النبيّ – صلّى الله عَلَيه وسلّم – لأنه الأقرب إلى الصّواب والواقع، عملًا بقوله تعالى: " وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ" (الشورى، 38).

- الشّعور بالطمأنينة وَالثِّقَة بالله -سبحانه وتعالى- ثمَّ الثِّقَة بالذات والنفس، ويضع -فِي اعتباره- قوله تعالى: "وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ" (الطلاق، 3) .

- التعلّق بالله -جلّ وعلا- والإكثار من الدعاء، بدليل قوله تعالى: "وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُم" (غافر، 60).

- الثِّقَة باللّه -جلّ وعلا- الذي يغفر الذّنوب، ويفرّج الكروب، وما يشير إلى ذلك قوله تعالى: "فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" (الشرح، 5– 6)، وكما قال الشّافعيّ:

ولربَّ نازلةٍ يَضِيقُ بها الفتَى ذرعًا وعندَ الله منها المخرجُ

ضَاقت فَلمّا استحكَمَتْ حَلقاتُها فُرِجَتْ وكنتُ أظنُّها لا تُفرجُ

- الاستفادة ممّا سبق من تجارب ماضية: فالنبيّ صلّى الله عَلَيه وسلّم يؤكد عدم الوقوع فِي الأمر مرتين، حيث روى البخاريّ عن النبيّ –صلّى الله عَلَيه وسلّم- أنه قال: "لا يُلدَغُ المؤمنُ من جُحْرٍ واحد مرتين".
- المبادأة والابتكار فيما يخدم تغيير المنظّمة نحو الأفضل، ورفع معنويات العَامِلِين، ممّا يشعرهم بالحماس والحيوية والالتزام بالعمل، فالقائد الناجح، عَلَيه إشعال حماس العَامِلِين، الأمر الذي يؤدّي إلى رغبة الفرد فِي المشاركة وحلّ الأزمة، فقد كان الرَّسُول -صلّى الله علية وسلّم- يحضّ الصّحابة عَلَى البذل فِي سبيل الله، مقابل الجنّة، وكان يحرضّهم عَلَى الإقدام والشّجاعة فِي مقارعة

أعداء الله، فكتاب الله وسنّة رسوله من أهمّ المصادر التي تشحذ الهمم، لأنها تعدّ أكثر الوسائل تأثيرًا فِي النفوس المؤمنة، لقوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَىٰ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ ۚ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ ۖ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ ۚ وَمَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ ۚ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُم بِهِ ۚ وَذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ" (التوبة، 111).

- أن يتبنّى الاستِقَامَة التّنظيميّة داخل المنظّمة قائدًا يتمتّع بِصِفَات تؤهّله للاستقامة التّنظيميّة، وحلّ المُشكِلَات، يقول تعالى: "إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" (القصص، 26).
- يُعَدُّ (الصّبر) من أهمّ الصّفّات التي يجب عَلَى القائد التحلّي بها عند الأزمة، يقول تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ" (البقرة، 153).
- الاستخارة: **وهي** طَلَبُ الْخِيَرَةِ من الله عزّ وجلّ.
- التمسّك بالقيم والمثل والأخلاق والسّلوكات الحسنة: فنجد أنّ الرَّسُول -صلّى الله عَلَيه وسلّم- لم يتنازل عن القيم والمثل والأخلاق والسلوكات التي أمر الله بها، وبذلك استحقّ النصر بعد الأزمة، واليسر بعد العسر، فقد قال تعالى عن رسوله محمّد – صلّى الله عَلَيه وسلّم-: " وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ" (القلم، 4).
- الشّجاعة: ومثال لذلك لما ارتجفت المدينة وسمع الناس دويًّا عظيمًا فيها، فخرج الناس لينظروا، فإذا بالّنبيّ – صلّى الله عَلَيه وسلّم – قد عاد راكباً عَلَى حصانه من غير سرج، يقول لهم: (لم تراعوا... لم تراعوا)، وكان أصحابه – رضوان الله عليهم – يقولون: (كنا إذا اشتدّ بنا الوطيس احتمينا بالنبيّ صلّى الله عَلَيه وسلّم)، أخرجهما بخاري ومسلم.
- تجنّب الغضب: فالغضب يؤدّي إلى تشويش التفكير وعدم التركيز، وبالتالي قرارات عشوائية، فعن أبي هريرة أنّ رجلاً قال للنبيّ - صلّى الله عَلَيه وسلّم-: أوصني! فقال -صلّى الله عَلَيه وسلّم-: "لا تغضب" فردّد مرارًا؛ قال: "لا تغضب"، أخرجه البخاريّ.
- التعاون بين الأّفرَاد داخل المنظّمة للعمل عَلَى حلّ المُشكِلَات والأزمات التي يمكن أن تواجهها المؤسّسة، قال تعالى: "(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (المائدة، 2).

- الاستعانة والتوكّل عَلَى الله: فالمسلم بعد أن يختار من الحلول ما يراه ملائمًا لحلّ الأزمة، عَلَيه أن يتوكّل عَلَى الله ويستعين به، لقوله – صلّى الله عَلَيه وسلّم –: (اعقلها وتوكّل)، أخرجه الترمذيّ، ويقول تعالى: "كَتَبَ اللَّهُ لأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ" (المجادلة، 21).

- العزم والعمل وعدم التّخاذل أو التّردد، يقول تعالى: " فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ "(آل عمران، 159)، ولذا فقد قيل: العاجز يلجأ إلى كثرة الشّكوى، والحازم يسرع إلى العَمَل.

- التَّفَاؤُل وعدم التشاؤم: فقد رّبى الإسلام أتباعه عل التَّفَاؤُل والأمل والابعاد عن التطيّر والتشاؤم، وقد ذمّ القرآن الكريم هؤلاء المتطيرين بدعاوى الأنبياء، قال سبحانه: "قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهُوا لَنَرْجُمَنَّكُمْ وَلَيَمَسَّنَّكُمْ مِنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ * قَالُوا طَائِرُكُمْ مَعَكُمْ أَئِنْ ذُكِّرْتُمْ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ مُسْرِفُونَ" (يس، 18-19)، كما نهى الرَّسُول - صلّى الله عَلَيه وسلّم- عن الطّيرة، عَنْ عُبَيْدِ اللهِ بْنِ عَبْدِ اللهِ بْنِ عُتْبَةَ، أَنَّ أَبَا هُرَيْرَةَ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صلّى الله عَلَيه وسلّم يَقُولُ:لاَ طِيَرَةَ، وَخَيْرُهَا الْفَأْلُ، قَالُوا: وَمَا الْفَأْلُ؟ قَالَ: الْكَلِمَةُ الصَّالِحَةُ يَسْمَعُهَا أَحَدُكُمْ) (البخاريّ، 2002).

- عدم تقليد المنظّمات الأخرى فِي الخطوات التي تتبعها، فما يناسب منظّمة ليس بالضّرورة أن يناسب منظّمةً أخرى لعدم تكافؤ الظّروف والأجواء المواتية بين المنظّمات.

وترى البَاحِثَة -ممّا سبق- أنّ خير الإِدَارَة هي الإِدَارَة الإسلاميّة فِي مواجهة المُشكِلَات والأزمات والمصاعب، وأنّ من يتبع الإِدَارَة الإسلاميّة فِي تعامله يخرج بأقلّ الأضرار، ويتجنب الوقوع فِي الأزمات نفسها فِي المرات التي تليها.

(2.1.2) الأدَاء الوَظِيفِيّ

(1.2.1.2) تمهيد:

حظي مفهوم (الأدَاء الوَظِيفِيّ) باهتمام الكثير من المنظّمات عَلَى اختلاف أنواعها، وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهومه، وذلك تبعًا لاختلاف توجّهاتهم ومنطلقاتهمُ الفكرية، ونظرتهم إلى العنصر البشريّ وأهمّيته داخل المنظّمة، وهذا ما أظهرته جلّ المَدَارِس الإِدارِيَّة المفسرة للأداء الوَظِيفِيّ (الحراحشة، 2010)، وبناءً عَلَيه، فقد تطرقتِ البَاحِثَة لأهمّ التعاريف الشّارحة لمفهوم (الأدَاء) فِي المنظّمة وذلك عَلَى النحو الآتي:.

(2.2.1.2) مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ:

يعكس الأدَاء المنظميّ قابليةً وفاعليةً للمنظّمة فِي تَحقِيق أهدافها البعيدة الأمد من خِلَال الاستجابة للمتغيرات البيئية، وتحقيق نَتَائِجَ مقبولةٍ تستطيع المنظّمة -مِن خلالها- إنجاز مهمّتها بنجاح وتفوق (أَبُو النصر، 2009).

وعليه يُعرّف (الأدَاء الوَظِيفِيّ) بأنه: كلّ ما يشير إلى دَرَجَة تَحقِيق المهام المكتوبة وإتمامِها لوظيفة الفرد، وهو ما يعكس الكيفية التي يُحقّقُ أو يشبعُ بها الفرد متطلباتهِ الوظيفيّةَ (عيسى، 2008).

يُعرّفه القرني (2018) أنه سلوك وظيفي هادف لا يظهرُ نتيجة قوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد فقط ولكنه نتيجة تفاعلٍ وتوافقٍ بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجيّة المحيطة به.

وعرّفه نصّار (2020) بأنه السُّلُوك الذي يتخذه الفرد فِي أدائه للأنشطة والمهامّ المختلفة فِي عمله، وهذا المفهوم يركّز عَلَى الاتجاه السّلوكيّ للأفراد، ويوضّح أنّ أداء الفرد يُمكِن أن يُقاس من خِلَال نوع السُّلُوك الذي يتخذه اتجاه النشاطات المختلفة للعمل.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّم فِي المؤسّسة التّربوية هو كل ما يفترض أن يقوم به المعلّم من أجل تَحقِيق الأَهدَاف المنشودة بكفاءةٍ وفعاليةٍ فِي ظلّ مجموعة منَ الضّوابط التي تفرضها التعليمات والقوانين الداخلية لوزارة التَّربِية وَالتّعلِيم التي تُنَظّم العملية الإِدارِيَّة والتعليميّة للمؤسّسة التّربوية التَّعلِيمِيَّة (النسر والعويدات، 2021).

وأشار زاهو ووانج (Zhao & Wang, 2020) إلى أنّ الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّم هو التزام عضو هيئة التدريس نحو المؤسّسةِ التّربويةِ التي يعمل فيها، من حيثُ قيامُه بالواجبات المنوطة به عَلَى أكمل وَجه، وتحمُّلُه مسؤوليّات عمله التربويّ والأكاديميّ وحسنُ تنفيذه للمهمّات.

ويضيف بني حمدان (2021) أنّ الأدَاء الوَظِيفِيّ لعضو الهيئة التدريسيّة هو كلّ ما يتصوّره الفرد عن عمله والكيفية التي يجب عَلَيه أن يمارسَ فيها دوره فِي العَمَل، أما قياس الأدَاء الوَظِيفِيّ، فهو من متطلبات التقدم والحصول عَلَى أفضل النتائج والرقيّ فِي الأدَاء، وعن طريق تحديد مُستَوَى الأدَاء يمكن للجامعة أن تحدد نقاط القوة والضعف والتقصير فِي الأدَاء، وبالتالي وضع الآليات اللازمة للعلاج وتحسين الأخطاء وإثراء العَمَل.

(3.2.1.2) أَهَمِّيَّة الأدَاء الوَظِيفِيّ:

يحظى موضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ بمكانةٍ هامّةٍ فِي أي منظّمة، ولعلّ أهمّيته تظهر تحديدًا فيما يقدمه من أعمال يسهم من خلالها فِي رفع مُستَوَى إنتاجيتها وتحقيقها لأهدافها، فقد أظهرتِ العَدِيد منَ الدِّرَاسَات أَهَمِّيَّة المورد البشريّ فِي تَحقِيق أَهدَاف المنظّمة، حيث اعتُبِرَ من أهمّ الموارد التي تسعى من خلالها المنظّمة إلى تنميتها واستثمارها وتوجيه جهوده لخدمة سياسة المنظّمة وتحققيق أهدافها المنشودة، فأهمّية المورد البشريّ تنبع من دورها المؤثّر فِي كفاءة المنظّمات وكفايتها (أَبُو شيخة، 2016)، خاصّة وأنّ الأفرَاد من عُمّال وموظّفين وأعضاء هيئة التدريس همُ الحلقة الرئيسيّةُ فِي نجاح مُخرجات المؤسّسة التّربوية، ولهمُ القدرة عَلَى التحكّم فِي نوعيّة مخرجاتها ومستوى جودتها الذي يَنعَكِس بشكل كلّيّ عَلَى صيرورة المنظّمة ومكانتها فِي ظلّ المنافسة الشّديدة التي أَصبَحَت تهدّد مختلف المنظّمات والمؤسّسات، بما فيها المؤسّسات التَّعلِيمِيَّة وبخاصّة المعلّم (أَبُو النصر، 2009).

وتتبدّى أَهَمِّيَّة الأدَاء الوَظِيفِيّ كما ذكرها الشهاب (2017) فِي النقاط الآتية:

- يُعَدُّ الأدَاء مقياسًا لمدى قدرة المعلّم عَلَى أداء العَمَل المكلف به فِي الحاضر، وكذلك أداء أعمالٍ أخرى مختلفة قد يكلّف بها فِي المستقبل.
- تربط المنظّمات التّربوية -فِي الغالب- الحوافر التي تقدمها للمعلّمين بأدائهم، وهذا ما يولّد الدافعيّة لَدَى المُعَلِّمِين لزيادة إنتاجيّتهم، ومحاولة تحسينها.

- يرتبط الأدَاء بالحاجة إلى الاستقرار والشّعور بالأمان فِي العَمَل، وإذا ما طرأت أيّ تعديلات فِي أنظمة الإِدَارَة أو حتّى تغيير فِي الإِدَارَة نفسها؛ فإنّ العَامِلِين من ذوي الأدَاء المتدنّي يكونون مهدّدين بالاستغناء عن خدماته.

ولا يمكن الحكم عَلَى نجاح المنظّمة أو فشلها إلا من خِلَال نَتَائِج أداء موظّفيها، وعليه تسعى مختلف المنظّمات جاهدة إلى الاهتِمَام بالعنصر البشريّ لِما له من دورٍ كبيرٍ فِي رفع كفاءة أدائها، فالهدف من اهتمامها بأداء الفرد فِي المنظّمة يساعدها فِي تقييم أدائه من خِلَال إعطاء الحكم عَلَى مدى إتقانه للعمل، فالأداء الوَظِيفِيّ عَلَى مُستَوَى الفرد يتجسّد فِي مدى امتلاكِ الفردِ المهارةَ أو فكرةً معينةً، كما أنه هدف تسعى المنظّمة إلى تحقيقه، فبقاء المؤسّسة واستمراريتها مرهون بمدى فعالية الأفرَاد والجماعات فِي المؤسّسة (أَبُو شرخ، 2010).

وترى البَاحِثَة أنّ أَهَمِّيَّة الأدَاء الوَظِيفِيّ تكمنُ تحديدًا فِي نَتَائِج الأدَاء التي يتوصّل إليها الفرد، والتي يسعى -من خلالها الفرد- إلى تَحقِيق أَهدَاف المؤسّسة، فكلّما كان أداء الفرد جيدًا انعكس ذلك بشكلٍ إيجابيّ عَلَى أداء المنظّمة ككلّ، فهو بمثابة مؤشّر مهمّ لبقائها واستمراريتها وبخاصّةٍ فِي ظلّ اتّساع رقعة المنافسة التي قد تهدّدُ مكانة المنظّمات فِي حال وجود ضعف فِي أداء المهامّ والأعمال المُوكَلَةَ إلى مختلف الفاعلين فيها وهذا يَنعَكِس بشكلٍ سلبيّ عَلَى مُخرجاتها.

(4.2.1.2) متطلبات تَحقِيق الأدَاء الوَظِيفِيّ الفعّال

أشار عليان (2007) إلى أنه لتحقيق أداءٍ وظيفيّ فعّالٍ فِي مَجَال إدارة الموارد البشريّة لا بدّ من:

- اختيار الأفرَاد الصّالحين للترقية، ومساعدةِ المشرفين المباشرين فِي تفهّم العَامِلِين تحت إشرافهم.
- تفادي المحسوبية، وتنمية المنافسة بين الأفرَاد.
- تشجيع المنافسة بين الأقسام المختلفة لزيادة إنتاجيتها، وإمكان قياس إنتاجيّة الأقسام المختلفة وزيادة كفاءتها.
- تسهيل تخطيط القوى العاملة، والمحافظة عَلَى مُستَوَى عالٍ أو مستمرّ للكفاءة الإنتاجيّة.

وترى البَاحِثَة أنه من أهمّ العَنَاصِر لتحقيق أداءٍ وظيفيٍّ فعّالٍ هو تزويد الإِدَارَة بمعلوماتٍ مفصلةٍ تُلقي الضَّوْءَ عَلَى السياسات المستقلة للاختيار والتدريب والنقل والترقية وغيرها.

(5.2.1.2) عَنَاصِر الأدَاء الوَظِيفِيّ:

شكّل موضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ أهمّيةً كبيرةً فِي مَجَال إدارة الموارد البشريّة من خِلَال ارتباطه بفشل أو نجاح المنظّمة التّربوية، فالأداء الفعّال لأيّ معلّم يسعى إلى تَحقِيق نَتَائِج مرضية تسهم فِي

تَحقِيق أَهدَاف المعلّمة، وعليه لا يمكن أن يحّقق أداءً فعالًا ما لم تتوفر بعض المعطيات الضرورية فِي مفهومه، ولعل اختلاف أغلب الباحثين فِي تحديد العَنَاصِر المكونة لمفهوم الأدَاء دليل عَلَى اختلاف توجّهاتهم الفكرية حوله (هاشم، 2005)، فقد رأى حسام الدِّين (2015) أن الأدَاء الوَظِيفِيّ يتحقق من خِلَال توفّر مجموعةٍ من العَنَاصِر المتمثلة فِي:

- المورد البشريّ.
- الأجهزة والأدوات والمواد والأموال وتكنولوجيا المعلومات.
- الأساليب والطرائق.

ويتمّ تَحقِيق هذه العَنَاصِر فِي إطار تنظيم يتحدد وفقا للهيكل التنظيميّ للسّياسات والقواعد والنّظم والإجراءات (أَبُو شيحة، 2000).

وعليه يمكن القول: أنّ العَنَاصِر التي حدّدها حسام الدِّين (2015) تُعتبرُ بمثابة حجر الأساس الذي تنطلق منه أيّ منظّمة، فلا يمكن لأيّ منظّمة تريد أن تمارس نشاطها بكفاءةٍ وفعاليةٍ دون وجود مورد بشريٌ مؤهل لذلك، وحتّى وإن وُجِد لا يمكن لهذا المورد من تأدية مهامّه ووظائفه ومسؤوليات دون توفّر أجهزة وأدوات تساعده فِي إنجاز مهامه، كما أنّ أَهَمِّيَّة المعلومات وسرعة تدفقها تؤدّي دورًا كبيرًا فِي تَحقِيق مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ الفعّال، وعليه فإنّ توفّر المفاهيم والإجراءات الإدارِيَّة السّابقة الذكر يسهم فِي تَحقِيق أداءٍ وظيفيّ داخل المنظّمة.

وفي مقابل ذلك أشارت دراسة كلّ من يانج وهوانج (Yang & Hwang, 2014) إلى أنّ مفهوم (الأدَاء الوَظِيفِيّ) يتكون من ثلاثة عَنَاصِر أساسيّة تتمثّل فِي:

- الموظّف: يمكن فهمه من خِلَال جملة الخبرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها الفرد، والتي تؤهله لتنفيذ مختلف الأَعمَال المُوكَلَةَ إليه.
- الوظيفة: ما تتصف به من متطلباتٍ وتحدياتٍ وفرص عمل.
- الموقف: ويمكن فهمه من خِلَال البِيئَة التّنظيميّة وما تحتويه من مناخ تنظيميّ ملائم.

وقد أظهرت بعض الدِّرَاسَات ّ أداء الفرد مقرون بالجهد المبذول من قبله، سواء كان مرتبطًا بالإنتاجية أو القذرة التنافسيّة أو الرغبة أو إنجاز المهامّ المطلوبة، فالحكم عَلَى أداء الفرد يتمّ بتوافر ثلاثة عَنَاصِر أساسيّة ومختلفة والمتمثلة تحديدًا فِي الفعّالية والكفاءة والملاءمة (شير، 2015).

ويمكن أن نستنتجَ ممّا تمّ عرضه أنّ ما يشكّلُ مفهوم (الأدَاء الوَظِيفِيّ) لا يقتصر عَلَى الجوانب المادية فقط، وَإِنَّمَا يتعداها لمختلف الجوانب التّنظيميّة المتعلقة بأبعاد الثقافة التّنظيميّة، التي تُعَدُّ أحد العَنَاصِر المهمّة فِي بناء أداءٍ وظيفيّ فعّال، وعليه أشارت دراسات أخرى إلى وجود عَنَاصِر تتعلّق تحديدًا بقدرات العامل وقابليته لتنفيذ الأَعمَال التي تقع عَلَى عاتقه وتحت مسؤوليته لتركّز تحديدًا عَلَى أكثرِ العَنَاصِر المفعلةِ لمفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ، والتي تتمثل فِي ما يذكره الدليمي (2018) كالآتي:

- المعرفة بمتطلبات الوظيفة، وتشمل المعارف والمهاراتِ الفنيةَ والمهنيةَ والخلفية العَامَّة عنِ الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
- نوعيّة العَمَل: يتمثّل فِي مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة ومهارات وقدرة عَلَى التنظيم وتنفيذ العَمَل دون الوقوع فِي الأخطاء.
- كميّة العَمَل المنجز: أي مقدار العَمَل الذي يستطيع الموظّف إنجازه فِي الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإِنجَاز.
- المثابرة والوثوق: وتشمل الجدية والتفاني فِي العَمَل وقدرة الموظّف عَلَى تحمّل المسؤولية وإنجاز الأَعمَال فِي أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظّف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين.

وأضاف الطوخي (2012) بعض العَنَاصِر التي اعتبرها مكوّنًا فعّالًا فِي مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ، والتي تُعَدُّ أيضًا أهمّ أَبعَاد الثقافة التّنظيميّة فِي المؤسّسة، وتتمثل فِي ما يلي:

- الالتزام الوَظِيفِيّ: هو الارتباط الوَظِيفِيّ الذي يربط الفرد بالمنظّمة التي يعمل فيها، بحيث يهدف الالتزام الوَظِيفِيّ إلى تَحقِيق أَهدَاف المنظّمة من خِلَال توحيد جهود العَامِلِين وَفْقَ سياسة المنظّمة.
- الولاء الوَظِيفِيّ: يُشَكِّلُ أحد العَنَاصِر المهمة فِي تَحقِيق أَهدَاف المنظّمة، ويتشكل بناءً عَلَى اعتباراتٍ، أهمّها فتح المجال للعامل للمشاركة فِي اتخاذ القرارات الإِدارِيَّة المهمّة، بالإضافة إلى نظام الحوافز الذي يسهم أيضًا فِي رفع الروح المعنوية للعامل صالذي يخلق عَلَى المدى البعيد ولاء وظيفيًا.
- الانضباط الوَظِيفِيّ: يشير إلى تصرف العَامِلِين فِي المنظّمة بشكل يراعي قواعد السُّلُوك المحددة ومعاييرها، وأنّه قد يتمّ بقبولٍ من العَامِلِين الانضباط الذاتيّ، أو يُفرض من قبل

الإِدَارَة لمنع الإخلال بالقواعد المراعية للسلوك والأداء فِي المنظّمة "العقاب"، وضرورة وضوح التعليمات والأوامر والتصرفات من قبل الإِدَارَة.

وفي مقابل العَنَاصِر المذكورة سابقا أشار عقيلي (2016) إلى أن تَحقِيق مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ يتطلب وجود بعض العَنَاصِر التي تُعتبر بمثابة الإطار العَام لوجوده، وعليه تشَكِّلُ العَنَاصِر التنفيذية أحد المتطلبات الأساسيّة فِي تَحقِيق بيئة عمل جيدة، من خِلَال توفير الموارد البشريّة والمادية والماليّة اللازمة لذلك، بالإضافة إلى توّفر العَنَاصِر الأكاديميّة، التي تقوم أساسًا عَلَى المعرفة بالأسس والمفاهيم المرتبطة بالعمل، كما تؤدي العَنَاصِر التطورية دورًا مهمًا فِي مراقبة أداء الموظّف وتقييمه، وكذا الكشف عن أفكاره التي تثري العَمَل فِي المنظّمة، كما تُعدُّ العَنَاصِر الأخلاقيّة جزءًا مهمًا فِي تكوين مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ، حيث يَنعَكِس عامل الأُخلَاق فِي التزام العامل بالوقت المحدد للعمل، وكذا حسن تصرفه فِي أثناء إنجازه لعمله، وحسن هندامه ومظهره.

وممّا سبق ترى البَاحِثَة أنّ إدراك الفرد للدور المنوط به فِي المنظّمة، ووعيه التامّ بمسؤولياته وواجباته اتجاه زملائه فِي العَمَل، واتجاه رؤساء عمله يساعده عَلَى أداء أعماله بشكل جيد، كما أنّ معرفته بكميّة العَمَل المطلوبة منه يمكّنه من إنجاز أعماله فِي الوَقت المحدد، وعليه فإن إدراكه ووعيه بمتطلبات وظيفته يتوقف عَلَى كميّة المعلومات التي تصل إلى الموظف فِي الوَقت المُناسِب، وعليه تسعى إدارة المنظّمة إلأى تحسين اتصالاتها الداخلية مع موظّفيها، فالاتصال الفعّال يَنعَكِس بشكلٍ إيجابيّ عَلَى أداء الفرد فِي المنظّمة.

(6.2.1.2) محددات الأدَاء الوَظِيفِيّ:

أظهرت أغلب الدِّرَاسَات المتناولة لموضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ عَلَى أن مفهوم (الأدَاء) يتحقق انطلاقًا من تفاعل ثلاثة عَنَاصِر أساسيّة تتعلّق تحديدًا بالعامل، وبما ينتجه من أعمال وبما يتمتّع به من مهارات وخبرات مسبقة حول إنجازه لأعماله، كما يرتبط أيضًا بقدرته عَلَى إدراك وظيفته وعليه يمكن تقسيم المحددات من حيث علاقتها بالعامل أو مدى سيطرته عليها إلى قسمين كما ذكرها ساراجيه (Saragih, 2011) :

القسم الأَوّل: المحددات الداخلية

يتمثل فِي المحددات التي تتعلّق بالعامل باعتباره شخصًا.

القسم الثّاني: المحددات الخارجيّة

وهي تتعلّق بالبيئة المحيطة أو خارج سيطرة العامل ويُطلقُ عليها (الصوص، 2018).

وقدِ اتضح فِي الكثير منَ التعاريف التي عُرِضَت سابقًا أَنّ محدّدات الأدَاء تظهر جليًا فِي نَتَائِج العلاقة المتداخلة بين كلٍّ منَ الجهد المبذول الذي يقوم به الموظّف فِي أداء مهامّ عمله، وهو يختلف عن أداء العَمَل نفسه لارتباطه بقوة الدافعيّة، حيث يرتبط الجهد بمعيار المكافآت التي يتلقاها الفرد، والتي تُعتبرُ من أكثر المحفّزات لزيادة حجم أدائه، ويشكّل العنصر الثّاني دورًا مهمًا فِي قياس أداء الفرد لمهامّه، فقدرات الفرد وخبراته السّابقة تحدد دَرَجَة فاعلية الجهد المبذول، ويشمل ذلك كلًا منَ التَّعلِيم والتدريب والخبرات، إضافة إلى عامل المعرفة التامة بالدور المنوط بكل فرد داخل المؤسّسة، ومدى إلمامه بعمله. والذي يَنعَكِس جليا عَلَى سلوكه الوَظِيفِيّ والتزامه وكذا انضباطه فِي العَمَل الساكت.

كما يمكن توضيح المحددات كما يلي (الخضيري، 2015):

- الجهد المبذول فِي العَمَل. - قدرات الفرد وخبراته.
- إدراك الفرد لدوره الوَظِيفِيّ. - حماس الفرد ودافعيته للعمل.
- قدرته عَلَى تنفيذ الأَعمَال، وتحمّل مختلف المسؤوليات المُوكَلَةَ إليه.
- سلوكه الوَظِيفِيّ ومدى إلمامه بمتطلبات الوظيفة.

وقد قدم ويليام لتحليل أداء الأَفرَاد وتفسيره داخل المنظّمات، فقد رأى أنّ محددات الأَدَاء الفعّال تتجسّد فِي تفاعل مجموعةٍ منَ العَنَاصِر المتداخلة التي تتمثل فِي كفاءة الموظّف التي تتحدد انطلاقًا من مهاراته وخبراته التي يتميّز بها، البِيئَة التّنظيميّة وما تحتويه من هيكل تنظيميّ يُحدّدُ الأدوارَ والمهامّ بدقة، وكذلك توفّر جملة الحوافز التي تُعتبرُ بواعث لتحقيق أداءٍ وظيفيّ فعّالٍ فِي المنظّمة (السكارنة، 2009).

وترى البَاحِثَة أنه بالإضافة إلى إدراك الفرد بمتطلبات العَمَل كالواجبات والمسؤوليات التي تقع عَلَى عاتقه ومعرفته بأدوات العَمَل المستخدمة وطُرقِهِ وأساليبه فِي المنظّمة، فإنَّ دور شبكات الاتصالات الفعّالة فِي تفعيل الأَدَاء من خِلَال توفير المعلومات فِي الوَقت المُناسِب، وبالكميّات المطلوبة بدرجة الأهميّة نفسِها.

(7.2.1.2) أَبعَاد الأَدَاء الوَظِيفِيّ:

تُعني أَبعَاد الأَدَاء الوَظِيفِيّ بأداء الفرد للعمل بالأنشطة والمهامّ المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكن التمييز بين ثلاثة أَبعَاد للأداء(العطية، 2003)، وهذه الأبعاد كما يذكرها روبنز وجيدج (Robbins & Judge, 2013):

أ. كميّة الجهد المبذول عن مقدار الطاقة الجسمانية أو العقلية التي يبذلها الفرد خِلَال فترة زمنية، وتعتبر المقاييس التي تقيس سرعة الأدَاء أو كميّته خِلَال فترة معينة معبرة عن البُعد الكميّ للطاقة المبذولة.

ب الجهد المبذول: يُقصدُ بهِ مُستَوى بعض الأنواع للأعمال، قد لا يهتمّ كثيرًا بسرعة الأدَاء، أو كميّته بقدر ما يهتمّ بنوعيّته، وجودة الأدَاء، ويندرج تحت المعيار النوعيّ للجهد الكثير منَ المقاييس التي تقيس دَرَجَة مطابقة الإنتاج للمواصفات التي تقسّمه دَرَجَة خلوّ الأدَاء منَ الأخطاء التي تقيس دَرَجَة الإبداع والابتكار فِي الأدَاء.

ت. نمط الأدَاء: يُقصَد به الأسلوب أوِ الطريقة التي نبذل بها الجهد فِي العَمَل، أي الطريقة التي تؤدّي به أنشطة العَمَل، فعلى أساس نمط الأدَاء يمكن قياس الترتيب الذي يمارسه الفرد فِي أداء حركاتٍ أو أنشطةٍ معينةٍ، أو مزيج هذه الحركات أو الأنشطة إذا كان العَمَل جسمانيًا بالدرجة الأولى، كما يمكن أيضًا قياس الطريقة التي يتمّ الوصول بها إلى حلٍّ أو قرارٍ لمشكلةٍ معينةٍ أو الأسلوب الذي يُتّبع فِي إجراء بحث أو دراسة.

(8.2.1.2) أنواع الأدَاء الوَظِيفِيّ:

بناءً عَلَى ما عُرِض حول مفهوم الأدَاء الوَظِيفِيّ وعناصِره، فقد أشارتِ العَدِيد منَ الدِّرَاسَات فِي مَجَال الإِدَارَة إلى وجود نوعينِ منَ الأدَاء، وقد تمّ تحديده وَفْقَ معيار التقسيم الذي تمّ وَضْعُهُ والذي يتمثل تحديدًا فِي معيار المصدر ومعيار الشّمولية (الشّهراني والزهراني، 2020).

أولًا: حَسَب معيار المصدر : وَفْقًا لهذا المصدر يمكن تقسيم الأدَاء إلى نوعين: الأدَاء الذاتيّ أو الأدَاء الداخليّ والأداء الخارجيّ (Robbins & Judge, 2013)..

- الأدَاء الداخليّ، ويُطلق عَلَى هذا النوع من الأدَاء أداء الوحدة، أي أنه ينتج ما تملكه المؤسّسة منَ الموارد، فهو ينتج أساسًا ممّا يلي:

أ. الأدَاء البشريّ وهو أداء أفراد المؤسّسة الذي يمكن اعتبارُه موردًا استراتيجيًّا قادرًا عَلَى صنع القيمة، وتحقيقِ الأفضلية التنافسيّة من خِلَال تسيير مهاراتهم.

ب. الأدَاء التقنيّ: يتمثل فِي قدرة المؤسّسة عَلَى استعمال استثمارها بشكل فعّال.

ت. الأدَاء الماليّ: يكمن فِي فعالية تهيئة الوسائل الماليّة المتاحة وكيفيّة استخدامها.

- الأدَاء الخارجيّ: هو الأدَاء الناتج عن المتغيرات التي تطرأ فِي المحيط الخارجيّ، فالمؤسّسة لا تتسبب فِي إحداثه، ولكن المحيط الخارجيّ هو الذي يولّده، فهذا النوع -بصفة عامة- يظهر فِي

النتائج الجيدة التي تتحصّل عليها المؤسّسة كارتفاع سعر البيع، ويضيف عطوة وعلي (2012) أنّ كلّ هذه التغيرات تنعكس عَلَى الأدَاء، سواء بالإيجاب أو بالسلب، وهذا النوع من الأدَاء يفرض عَلَى المؤسّسة تحليل نَتَائِجها، وهذا مهمّ إذا تعلّق الأمر بمتغيراتٍ كميّةٍ، أين يمكن قياسها وتحديد أثرها.

ثانيًا: حَسَب معيار الشّمولية، ويوضّحها أَبُو شيخة (2016) كالآتي:

- الأدَاء الكلّيّ: يتجسّد من خِلَال الإنجازات التي تسهم بها جميع عَنَاصِر المؤسّسة ووظائفها لتحقيق أهدافها، ولا يمكن نسبُ إنجازِها إلى عنصرٍ معين دون باقي العَنَاصِر الأخرى، وفي إطار هذا النوع من الأدَاء يمكن الحديث عن مدى بلوغ المؤسّسة وكيفيّة تحقيقها لأهدافها الشّاملة كالاستمرارية، والأرباح والنموّ.
- الأدَاء الجزئيّ: يتحقق عَلَى مُستَوَى الأنظمة الفَرعيّة، عَلَى عكس الأدَاء الكلّيّ الذي يتشَكّلُ نتيجة تفاعل أداء مختلف عن الأنظمة الفَرعيّة.

وفي مقابل التصنيف المذكور سابقًا ركزت دراسات أخرى فِي تصنيفها للأداء الوَظِيفِيّ، عَلَى أحد الأبعاد الأساسيّة فِي بناء مفهوم الأدَاء، والمتمثل فِي سلوك الفرد فِي المنظّمة، وعليه تمّ تصنيف الأدَاء تبعًا لثلاثة مُتَغَيِرَات يذكرها خليف (2007) ويرداو (Yirdaw, 2016) كالآتي:

- أداء المهامّ: وهو السّلوكات التي تسهم فِي إنجاز العمليات الجوهرية فِي المنظّمة، إنتاج السلع والبضائع وبيعها، وتقدير الخدمات، وجرد المخزون، وكلّ أداءٍ يسهمُ بشكل مباشر أو غير مباشر فِي تنفيذ عمليات المنظّمة، ويمكن أن نستنتجَ من هذا التعريف أنّ أداء المهامّ يعكس جهد الفرد وإنجازاته لمختلف الأَعمَال والوظائف المُوكَلَةَ إليه.
- الأدَاء الظرفيّ أو الأدَاء السياقيّ: هو كلّ السّلوكات المُتَعَلِّقَة بكلّ من الثقافة والمناخ التنظيميّ، وهو السُّلُوك الذي يتمّ بشكل غير مباشر فِي تحويل العمليات الجوهرية ومعالجتها فِي المنظّمة، فالأداء هنا هو أداءٌ ظرفيّ، بمعنى لا يقوم بدوره الطبيعيّ، وَإِنَّمَا يخرج عن محتواه الأساسيّ لمعالجة أمر معين، فمثلًا مساعدة الزملاء فِي مُشكِلَة لها علاقة بالعمل أو التوجّه نحو العَمَل التطوعيّ لتنفيذ مهامّ خارج الدور الرسميّ للوظيفة، وكذلك اتباع اللوائح التّنظيميّة، والإجراءات عندما لا تكون متوافقةً مع رغبة الفرد، فالأداء الظرفيّ مرتبط بحالاتٍ ظرفيةٍ يمكن للفرد العامل أن يتدخّل فِي حالاتٍ معينة لإنجازه للمهامّ والأعمال العالقة التي قد تؤثّر عَلَى مُستَوَى الأدَاء الكلّيّ للأعمال مالم تُنْجَز فِي الوَقت المحدد.

- الأَدَاء المعاكس أوِ المجابه: السُّلُوك التصادميّ أو المجابه يختلف عنِ النوعين السابقين، حيث يتميّز بسلوكٍ سلبيٍ فِي العَمَل، ليس كالتأخير عن مواعيد العَمَل، بل يشمل سُلوكاتٍ كالانحراف والعدوان وروح الانتقام والمهاجمة.

(9.2.1.2) العوامل المؤثّرة فِي فعالية الأَدَاء الوَظِيفِيّ:

أجمعتِ الدِّرَاسَات السّابقة التي تمّ تصفّحها، والتي تناولتِ العوامل المؤثّرة عَلَى فعالية الأَدَاء الوَظِيفِيّ فِي المؤسّسة عَلَى:

- وجود عواملَ داخلية تؤثِّر عَلَى أداء الفرد وإنتاجيته فِي المؤسّسات التّربوية، وخاصّة التَّعلِيمِيَّة، كما أظهرت ذات الدِّرَاسَات أنّ للفرد والمنظّمة دورًا مهمًا فيها.
- العوامل الخارجيّةِ الخارجةِ عن محيط المؤسّسة، والتي قد تشَكِّلُ عائقًا بالنسبة للكثير من المنظّمات، خاصّة فِي ظلّ اشتداد المنافسة التي تفرض عَلَى كثيرٍ من المنظّمات التخلّي عن بعض القيم التّنظيميّة والمبادئ الأخلاقيّة لتحقيق أهدافها، وعليه كان لزامًا عَلَى المنظّمات أخذُها بعين الاعتبار لمختلف العوامل التي تحول دون تنفيذ بعض الأَعمَال والوظائف، أو التي تنفذ عَلَى حساب مبادئ المنظّمة وقيمها (الزيودي، 2018).

وفي السياق ذاته أشار يرداو (Yirdaw, 2016) أنّ أداء العامل يتأثر بتفاعل ثلاثة عوامل تتعلّق بالفرد وبيئة العَمَل الداخلية والخارجيّة، ومن بين أهمّ هذه العوامل دَافِعِيَّة الأَفرَاد نحو العَمَل الذي يُعتَبرُ من أكثر العوامل المؤثّرة فِي فعالية الأَدَاء، ويعدُّ أحد أهمّ الأبعاد المُتَعَلِّقَة بالمناخ التنظيميّ الفعّال، إضافة إلى ذلك يقول القاعود وبخيت (2019): إنّها تشَكِّلُ المقدرة عَلَى أداء العَمَل أحد المتطلبات الأساسيّة فِي تَحقِيق أداءٍ متميزٍ، فكلما كانت العوامل إيجابيّة، فإنّ محصّلة الأَدَاء ستكون مُرتَفِعَة، أما إذا كانت جميع العوامل السّابقة الذكر متدنية، فإنّ محصّلة الأَدَاء ستكون مُنخَفِضَة.
وتشَكِّلُ العواملُ البيئيةُ أحد العوامل الخارجة عن سيطرة الفرد، والتي تشَكِّلُ أحد أهمّ العوامل المؤثّرة فِي كفاءة الأَدَاء الوَظِيفِيّ، وعليه فمن الواجب أخذُ كلّ هذه العوامل بعين الاعتبار ومحاولة التكيف معها، وعدم تجاهلها بهدف العَمَل عَلَى إنجاز الأَعمَال بكفاءة عالية، ويمكن أن نشير إلى أهمّ عَنَاصِر البِيئَة الخارجة عن سيطرة الفرد فِي النقاط الآتية: الظروف المادية، الإضاءة، الضّوضاء، ترتيب الآت التَّعلِيم، التنظيم، الترتيب، جهد الأَفرَاد وقدرتهم وكذا اتجاههم نحو الوظيفة (الراشدي، 2018).

وقد أضيف عاملان أساسيّان يؤثران فِي أداء العامل وإنتاجيته فِي المؤسّسة، حيث تمثل العوامل الفنية كالتقدم التكنولوجيّ والهيكل التنظيميّ، وطرق العَمَل وأساليبه تأثيرًا كبيرًا ومباشرًاص فِي كفاءة المنظّمة والأفراد، وطرق العَمَل وأساليبه حيث تؤثِّر جميعها فِي إنتاجية المنظّمة، كما تسهم العوامل الإنسانيّة كالمعرفة وَالتّعلِيم والخبرة والتدريب عَلَى آلية تحديد كل من ظروف العَمَل المادية والاجتماعيّة، وكذا حاجيات الفرد ورغباته فِي رفع مُستَوَى الأدَاء، وقد يتسبّب فِي انخفاض مُستَوَى أدائه إذا لم يتمّ تفعيل مختلف العَنَاصِر المذكورة سابقًا (الغصين، 2012).

وترى البَاحِثَة أنّ غيابَ ثقافةٍ تنظيميةٍ واضحةٍ قد يُعَدُّ أحد العوامل المؤثّرة فِي أداء المنظّمة ككّل، فغياب الأَهدَاف الواضحة، وعدم المشاركة فِي اتخاذ القرارات داخل المنظّمة يفضي إلى تراجع أداء الفرد، فالعامل الذي لا يدرك أَهدَاف المنظّمة التي يعمل بها لن يسعى إلى تَحقِيق كلّ أهدافها، بل يكتفي بإنجاز أعماله فقط، كما أنّ عدم المشاركة فِي اتخاذ القرارات فِي المنظّمة ينجم عنه تراجعُ ولاء العَامِلِين، وعدم شعورهم بالانتماء، ممّا يخلق ضعفًا فِي الإنتاجيّة.

(10.2.1.2) الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّم:

أولًا: التخطيط

مفهوم التخطيط للدرس:

هو عمليَّة هادفة منظّمة، تتضمّن اتخاذ الإجراءات والقرارات العمليّة اللازمة للوصول إلى الأَهدَاف التَّعلِيمِيَّة المنشودة، وذلك عَبر مراحلَ معيَّنةٍ، وخلال فترةٍ زمنيّةٍ محددة، ويتمُّ فِي ذلك استخدام الإمكانات المتاحة والمتوفّرة بشكل جيّد محقق للأهداف (الزعيبي، 2014).

وترى البَاحِثَة أنّ (التخطيط) بصفة عامة هو أسلوب علميّ يتمّ بمقتضـاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهدافٍ معينةٍ مستقبليةٍ والتخطيط يُعَدُّ من أهمّ العمليات وأقواها فِي عملية التدريس، إذ يقوم به المعلّم قبل مواجهة تلاميذه فِي الفَصل، ويشير التخطيط إلى ذلك الجانب منَ التدريس الذي يصوغ فيه المعلّم مخطّط عملٍ لتنفيذ التدريـس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم.

سُبل التخطيط للدرس ومهاراته:

يوضّح شراب (2011) أنّ هُنَاك سُبُلًا للتخطيط للدرس، وهي كالآتي:

1. تحديد أَهدَاف الدَّرس بشكلٍ دقيقٍ، وبصيغٍ مقيسةٍ قابلةٍ للتحقيق.
2. التنويع فِي الأَهدَاف بين معرفيَّه ومهاريَّة، ووجدانيَّة (نفس حركية).

3. الموافقة بين الأَهدَاف والمنهاج التعليميّ المقرر، حيث إنّ شرح المنهاج المقرر هو الهدف المرجو تحقيقه عَلَى مدار الفَصل الدراسيّ، وضمن الحصص الصّفّيّة.
4. مناسبة محتوى الدَّرس للزمن المتاح فِي الحصَّة، وهنا تَكمُن أَهَمِّيَّة الإِدَارَة الناجحة من قِبل المعلّم للحصّة.
5. تحليل الدَّرس إلى عناصره بشكل دقيق.
6. وضع تهيئة مناسبة لموضوع الدَّرس، وَتَكمُن أَهَمِّيَّة التهيئة فِي تشويقٍ للطلاب، ونقلهم ذهنيًا بشكل متدرّج لموضوع الدَّرس.

وترى البَاحِثَة أنّ هذا التخطيط المسبق يَنعَكِس بصورة مباشرة أو غير مباشرة عَلَى سلوك المعلّم فِي الفَصل أو أمام التّلاميذ، فهو تصوّر مسبق لما سيقوم به المعلّم من أساليبَ وأنشطةٍ وإجراءاتٍ، واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليميّة من أجل تَحقِيق الأَهدَاف التّربوية المرغوبة.

ثانيًا: تنفيذ التدريس

مفهوم تنفيذ الدَّرس:

يُعرّف (تنفيذ الدَّرس) بأنه كل ما يقوله المعلّم أو يفعله أو يوجّه به الطُّلَّاب قبل بَدْء تعلّم محتوى أو درس جديد، أو تعلّم إحدى نقاط محتوى هذا الدَّرس بغرض إعداد الطلاب عقليًا ووجدانيًا وجسميًا لتعلم هذا المحتوى، أو إحدى نقاطه، وجعلهم فِي حالة، قوامُها الاستعدادُ للتعلّم (عطوان ومطر، 2018).

مهارة تنفيذ الدَّرس:

تُعتبر مهارة تنفيذ الدّرس من مهارات التّدريس التي يجب أن يمتلكها المعلّم، وهي ضرورية لنجاح الاتصال التربويّ، فالدرس عادةً ما يشمل عدة أنشطةٍ متنوعةٍ، يحتاج كلّ منها إلي تهيئةٍ مناسبةٍ للدرس ثمّ تنفيذه بالطريقة المناسبة حتّى يتحقّق الغرض منه، ويكون الانتقال من غرض إلى آخر انتقالًا تدريجيًا (الزهراني، 2024).

وتعني مهارة تنفيذ الدَّرس تنفيذ الموقف التعليميّ، وتتضمن مجموعةَ مهاراتٍ فَرعيّة، وهي كما يذكرها سعادة (2022) :-

1- مهارة عرض الدَّرس. 2- مهارة التهيئة والغلق. 3- مهارة إثارة الدافعيّة.

4- مهارة التعزيز. 5- مهارة التغذية المرتدة. 6 - مهارة تنويع المثيرات.

7- مهارة طرح الأسئلة.

خطوات تنفيذ الدَّرس:

يوضّح شالة (2024) خطوات تنفيذ الدَّرس عَلَى النحو الاتي:

1- تركيز انتباه الطلاب عَلَى موضوع الدَّرس الجديد، أو عَلَى إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعيّة لديهم نحو هذا الدَّرس أو إحدى نقاطه.

2- تكوين توقّعات لَدَى الطُّلَّاب لما سيتعلّمون من محتوي هذا الدَّرس، وما سوف يحقّقونه من أَهدَاف.

3- تَحفِيز الطُّلَّاب من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها فِي أذهانهم.

4- تستهدف عملية تنفيذ تَقوِيم ما سبق تعلّمه، وربطه بموضوع الدَّرس الجديد أو إحدى نقاطه، وهذا يساعد عَلَى توفير الاستمرارية فِي العملية التَّعلِيمِيَّة (شالة، 2024).

ثالثًا: استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة

مفهوم الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

الوسائل التَّعلِيمِيَّة هي الوسائط التّربوية التي تُستخدَم من قِبل المدّرس، لإيصال الحقائق، وتقريب المعاني والأفكار للطلّاب، ويجب أن تكونَ تلك الوسائلُ مناسبةً لموضوع المادّة والفئة العمريّة للطلاب، لتُحقّق الأهدافَ الموضوعة لكلّ نشاط، وتُعرِّف الوسائل التَّعلِيمِيَّة أيضًا بأنّها أوعية أو وسائط تحمّل الرسالة التَّعلِيمِيَّة للطالب، ويُستَعان بها فِي عمليّة التّعلّم والتّعليم، وتتمثّل تلك المواد فِي المواد المطبوعة، والأفلام، والصّور، والرّسومات (الشرحة، 2024).

أَهَمِّيَّة الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

للوسائل التَّعلِيمِيَّة دور رئيس فِي عمليّة التَّعلِيم؛ سواءً كان ذلك فِي المَدَارِس، أو المعاهد، أو حتّى الجامعات، وللوسائل التَّعلِيمِيَّة أَهَمِّيَّة كما يأتي (الرشيدي، 2024):

- تساعدُ عَلَى إثارة اهتمام الطالب، وإشباع حاجته إلى التعلّم.
- تجعلُ الطالب أكثر استعدادًا للإقبال عَلَى عمليّة التَّعلِيم.
- تساعدُ عَلَى إشراك الحواسّ فِي عمليّة التَّعلِيم، ممّا يُرسّخ المعلومات فِي الذهن.
- تَعمَل عَلَى الابتعاد عن استخدام الألفاظ التي من الممكن أن تختلف دلالتها بين الطالب والمعلّم.
- تساعدُ عَلَى تكوين المفاهيم الأساسيّة فِي عمليّة التَّعلِيم؛ خاصّة عند وجود تنوع فِي الوسائل التَّعلِيمِيَّة.

- تساعدُ عَلَى زيادة مشاركة الطالب بشكل إيجابيّ، وتساعدُ أيضًا عَلَى تنويع أساليب التعزيز التَّعلِيمِيَّة، التي لها دور فِي تأكيد عمليّة التعلّم، وتثبيت الاستجابات بشكل صحيح.
- تساعدُ عَلَى تنويع أساليب التعلّم؛ وذلك لمواجهة الفروق بين الطلبة، وتساعدُ عَلَى ترتيب الأفكار لَدَى الطالب.
- تساعدُ عَلَى تعديل السُّلُوك.
- تساعدُ عَلَى تكوين اتجاهاتٍ جديدةٍ لَدَى الطالب.
- تساعدُ عَلَى إثارة الدافعيّة لَدَى الطالب؛ عن طريق القيام بنشاطاتٍ تعليميّةٍ تكشف الحقائق والمعلومات.
- تساعدُ عَلَى إيصال المعلومات والمهارات التي تتضمّنها المناهج الدراسيّة إلى الطُّلَّاب، وتساعدُهم عَلَى فَهم المعلومات مهما كانت مستوياتهم مختلفة.
- تساعدُ عَلَى جعل المعلومات واضحةً، وحيّةً فِي ذهن الطالب.
- تساعدُ عَلَى تبسيط المعلومات، فيؤدّي الطُّلَّاب المهارات بالشّكل المطلوب.

وترى البَاحِثَة أن للوسائل التَّعلِيمِيَّة أهمّيةً كبيرةً لَدَى المعلّم، فلها دورٌ فِي استعداده، ورفعِ دَرَجَة الكفاية المهنيّة لديه، وجَعلِه هو المخططَ والمنفّذَ لعمليّة التَّعلِيم، وعرضِ المعلّمِ المادةَ، والتحكّمِ بها، واستغلالِه وقتَه بشكل أفضل، وتوفيرِ وقته وجهدِهِ؛ إذ منَ الممكن استخدام الوسيلة التَّعلِيمِيَّة الواحدة عدّة مرّات.

أنواع الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

تُقسَم الوسائل التَّعلِيمِيَّة إلى عدّة أنواع، كما يأتي يذكرها الرشيدي (2024):

- الوسائل السّمعيّة: هي الوسائل التي تستهدف حاسّة السّمع لَدَى الطُّلَّاب، وتتمثّل فِي التسجيلات الصّوتيّة، والإذاعة المَدرَسِيّة، ومعامل اللغات.
- الوسائل البصريّة: هي الوسائل التي تستهدف حاسّة البصر، وتتمثّل فِي الرسوم التوضيحيّة، والرسوم البيانيّة، والعيّنات، واللوحات التَّعلِيمِيَّة، والصّور الثابتة والمتحركة.

فوائد الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

للوسائل التَّعلِيمِيَّة الكثير منَ الفوائد، منها ما يأتي (عبد الصمد، 2011):

- تساعدُ عَلَى حلّ مُشكِلَة وجود عددٍ كبيرٍ من الطُّلَّاب، وقلّة الوَقت المخصّص للدرس.
- تُثبّت المعلومات لَدَى الطُّلَّاب.

- تُشخّص المعنى لَدَى المتعلّم، وتقرّبه إليه.
- تساعدُ عَلَى تبسيط المعلومات الصعبة، وتوضيحها للطّلاب.
- تساعدُ عَلَى تَحفِيز الطُّلَّاب، وزيادة تفاعلهم وتجاوبهم مع المعلّم.
- تساعدُ عَلَى عدم تشتّت ذهن الطالب، أو إشعاره بأيّ مللٍ فِي أثناء عمليّة التعلم.

شروط اختيار الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

يجب اتباع عددٍ من الشّروط من أجل أن تُحقّق الوسائل التَّعلِيمِيَّة الغرضَ التي أُعِدّت له، وتتمثل تلك الشّروط فيما يأتي (كاية، 2011):

- أنْ تتناسبَ الوسائل التَّعلِيمِيَّة مع هدف الدَّرس والمادة.
- أنْ تتناسبَ الوسائل مع خبرات الطُّلَّاب السّابقة.
- يجب ألّا تكونَ الوسائل قديمة، أو خاطئة، أو متحيّزة، أو تحتوي عَلَى معلومات ناقصة، بل يجب أن تساعدُ الطالب عَلَى تكوين الصّورة الكليّة والسليمة.
- أنْ تكونَ الوسيلة ذات موضوع واحد، وأنْ يكونَ حجم الوسيلة متناسبًا مع عدد الطُّلَّاب فِي الصّفّ.
- أن تتوفّر الموادّ الخامّ لصنع الوسائل التَّعلِيمِيَّة.
- أنْ تتناسبَ مع الجُهد، والمال، والوقت الذي بُذِل فِي إعدادها.

مبرّرات استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة:

يمرّ العالم بالكثير من التغيرات التي تؤثِّر عَلَى التَّعلِيم ومناهجه، وأهدافه، ووسائله، بحيث أصبح لزاماً عَلَى الكادر التربويّ والتعليميّ مواجهة تحدّيات العصر باستخدام الوسائل الحديثة، للتغلّب عَلَى المشاكل، ودفع عمليّة التَّعلِيم لتقوم بمسؤوليتها فِي تطوير المُجتَمَع، ومن أهمّ مُبرّرات استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة، (الشرحة، 2024) ما يأتي:

الانفجار المعرفيّ: تُعدّ المعرفة العلميّة نسبيّةً وغير قابلة للتغيير أوِ التعديل، ممّا يتسبّب فِي إضافة الجديد إلى تلك المعرفة بشكل مستمرّ، حيث تتسبّب تلك الإضافة فِي تراكم البناء المعرفيّ، ممّا يؤدّي إلى زيادة تسارع عجلة الحضارة، وقد شهِد العصر الحاليّ زيادةً فِي معدّلات التراكم المعرفيّ فِي بناء العلم إلى أن وصل إلى حدّ الانفجار المعرفيّ.

التطور التكنولوجيّ: شهدت نهاية القرن العشرين ظهور وسائل الإعلام وتطوّرها؛ وذلك بسبب التكنولوجيا التي أَصبَحَت من أهمّ خصائص هذا العصر، وقد انعكس ذلك الأمر عَلَى الحياة الفكريّة والثقافيّة، وظهر أثر ذلك بشكل كبير فِي أسلوب الحياة والأنماط السّلوكيّة، ومرافق التَّعلِيم،

حيث إنّ المعلومات التي تقدمها وسائل الإعلام تؤثِّر عَلَى الفرد فِي جميع مراحل حياته، لِذَا أَصبَحَت تشَكِّلُ تحدّيًا للمدرسة وفلسفتها.

تطور فلسفة التَّعلِيم: تهدف عمليّة التَّعلِيم إلى تزويد الإنسان بالخبرة اللازمة لمواجهة المُشكِلَات المستقبليّة والنجاح فِي الحياة، ولا يمكن أن يحدث ذلك الأمر إلا بتوّفر الخِبرَة اللازمة، لاكتساب الخبرات الجديدة التي تساعدُ عَلَى مواجهة التغيرات بشكل مستمرّ، لِذَا أصبح من المهمّ جدًا توفّر الوسائل التَّعلِيمِيَّة التي تساعدُ عَلَى تنويع مجالات الخِبرَة، ودوام فرص التعلم لمدى الحياة؛ ولأجل ذلك خرجت وظيفة المعلّم عن دور التلقين التقليديّ، وأصبحت هُنَاك وظائف جديدة تحتاج إلى وجود خبرات جديدة فِي الإعداد، وذلك لتتماشى مع التطور التكنولوجيّ.

رابعًا: إدارة الصّفّ وضبطه

مفهوم إدارة الصّفّ:

هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة للبناء، والحفاظ عَلَى بيئةٍ صفيّةٍ ملائمةٍ لعمليتي التعلّم وَالتّعلِيم، وتوفير دَرَجَة من التعاون والتنسيق بين الجهود البشريّة المختلفة (غباري، 2009).

المبادئ الأساسيّة لإدارة الصّفّ (أَبُو خليل، 2011):

- التعامل مع الطلبة وَفْقَ معاييرَ واضحةٍ وثابتةٍ.
- استخدام المعلّم للحدّ الأدنى من سلطته فِي معالجة مشكلات النظام الصّفّي.
- الوعي بالتلميحات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الطلبة فِي تفاعلهم فِي أثناء الدَّرس، وتشير إلى خلل فِي ذلك التفاعل مما يؤدّي إلى خللٍ فِي النظام.

إجراءات إدارة الصّفّ:

- قواعد وأنظمة مُنذُ الأسبوع الأَوّل.
- تَوزِيع المسؤوليات.
- تنظيم حجرة الصّفّ.
- تخطيط جيد للدرس.
- وضوح الاتصال وسلامته (خليل، 2020).

مفهوم ضبط الصّفّ:

هو السّيطرة والتحكّم فِي السُّلُوك الصّفّي للطلبة بصيغ تساعدُ عَلَى التّعلّم (تعزيز السُّلُوك الإيجابيّ واختزال السُّلُوك غير الملائم)، وإرساء نظام صفّيّ، وانضباط سلوك الطلبة فِي الموقف التّعليميّ التَّعلِيم وَفْقَ قواعدَ وأنظمةٍ صفّيّةٍ محددةٍ، ممّا ييسّرُ التفاعل الصفّيّ تجاه تَحقِيق الأَهدَاف.

ولجوء المعلّم إلى وضع نظام خاصّ للصّفّ، توضّح فيه المعاييرَ والإجراءاتِ السّلوكيّةَ، ويتفق عليها، وتوضّح السّلوكات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها من قِبل الطلبة، وتوجيههم إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام (غباري، 2009).

العوامل المؤثّرة فِي ضبط الصّفّ:

- نمط المعلّم بإدارة الصّفّ - عدد الطلبة.
- مُلاءمة الأَدَوَات والأجهزة مع حاجات الطلبة. - حجم الغرفة الصفّيّة.
- توفّر مساحات تسمح للطلبة بالتحرك بحرية. - نوعية المعلّم وخبراته السّابقة.
- نوعية الطلبة ومَرجعيّاتهم الاجتماعيّة والثقافية وخبراتهم (عطير، 2020).

معوقات ضبط الصّفّ:

- عدم الاهتِمَام بالفروق الفرديّة. - اكتظاظ حجرة الصّفّ.
- عدم وجود نظام واضح متفق عَلَيه. - جمود طرق التّدريس.
- المُشكِلَات الانفعالية والقصور الحسّيّ. - نقص الدافعيّة لَدَى الطلبة.
- نمط المعلّم بإدارة الصّفّ (خليل، 2020).

خامسًا: مهارة التقويم

مفهوم التقويم:

التقويم لغة يعني تَقدِير الشيء والحكم عَلَى قيمته، وفي العملية التّربوية يعني تعديل المنهاج وعناصره لتحقيق الأَهدَاف المرغوبة، كما يعني التعرف عَلَى الصّعوبات والمعوقات التي تحول دون تَحقِيق الأَهدَاف، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية وشاملة ومستمرة (خضر، 2004).

وهو عملية تخطيط للحصول عَلَى معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلّم مثلًا) بطريقة علميّة لإصدار حكم عَلَيه، بغرض التوصّل إلى تقديراتٍ كميّةٍ وأدلةٍ كيفيةٍ تسهمُ فِي اتخاذ القرار الأفضل أو اختياره والتّحسين (دروزة، 2005).

خصائص التقويم:

يذكر الصمادي والدرابيع (2004) أنّ عملية التقويم تَتّسِم بخصائص متنوعة، أهمّها:

- عملية تشخيصيّة: يمكن استخدامه فِي تحديد المستوى الأوليّ لمهارات الطُّلَّاب قبل بَدء العملية التَّعلِيمِيَّة.

- عملية علاجية: حيث يتضمن اقتراحاتٍ لحلّ مشاكل، ويقدم العلاج لما يحدث من أخطاء.
- عمليّة وقائية: لأنه يمنع من حدوث الخطأ أو تكراره.
- عمليّة شاملة: لأنه يشملُ جميع جوانب العملية التّعلّميّة التَّعلِيمِيَّة (عضو هيئة تدريس، طالب، مناهج، أَهدَاف، أساليب تدريس، إدارة).
- عمليّة مستمرة: لأنه يستمرّ فِي أثناء العملية.

أُسس التقويم:

1. أن يكونَ التقويم شاملًا، يشمل (جوانب العملية التَّعلِيمِيَّة- المتعلّم- من يقوم بعملية التقويم- الأَدَوَات و الوسائل كالاختبارات بأنواعها) .
2. أن يكونَ التقويم مستمرًا.
3. أن يكونَ التقويم موضوعيًا.
4. أن يكونَ التقويم مرتبطًا بالأهداف (شعلة، 2000).

أَهدَاف التقويم:

يهدف التقويم التربويّ إلى تَحقِيق أهدافٍ متعددة، ووظائفَ عامةٍ فِي توجيه العملية التَّعلِيمِيَّة ومدى نجاحها، يمكن إيجازها فيما يلي (خضر، 2004):

- الهدف المنشود ومواجهة التحدّيات المستقبلية.
- مدى نجاح المعلّم فِي عمله وطرق التّدريس.
- تشخيص ما يواجه المعلّم والمتعلّم من صعوبات، والحكم عَلَى طرق التّدريس المتّبعة.
- توجيه الطُّلَّاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.
- تزويد الطُّلَّاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم.
- مَعرِفة فهم التلميذ لما درسه من حقائقَ ومعلومات، ومدى قدرته عَلَى استخدام مصادر المعلومات المختلفة، ومعرفة مدى نمو قدرة التلميذ عَلَى التفكير المستنير المستقلّ الناقد الفاحص فِي حُدُود سنه.
- المساعدة عَلَى الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم، واستعداداتهم التي نراعيها فِي نشاطهم وفي جوانب المنهج المدرسيّ المختلفة .

- مساعدة المعلّم عَلَى الوقوف عَلَى مدى نجاحه فِي تعليم تلاميذه، وتربيتهم أو مدى نجاحه مع التلاميذ فِي الوصول إلى الأَهدَاف التّربوية المنشودة.
- الحصول عَلَى معلومات لمتابعة التلاميذ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة (الظاهر، 1999).

أهمّيّة التقويم:

ثمّة نقاط تتبدّى من خلالها أهميّة التقويم، وخطورة الأدوار التي يقوم بها فِي المجال التربويّ ويمكن إجمالها فِي الآتي (علّام، 2003):

1 ـ ترجع أَهَمِّيَّة التقويم إلى أنه قد أصبح جزءًا أساسيًا من كل منهج، أو برنامج تربويّ من أجل مَعرِفة قيمة هذا المنهج أو جدواه، أو ذلك البرنامج للمساعدة فِي اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، وبما أنّ جهود العلماء والخبراء لا تتوقّف فِي ميدان التطوير التربويّ، فإنّ التقويم التربويّ يمثل حلقةً هامةً وأساسيّةً يعتمدون عليها فِي هذا التطوير.

2 ـ عرض نَتَائِج التقويم عَلَى الشّخص المُقوّم، وليكن التلميذ مثلًا يمثل له حافزًا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته، ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه، ويعزّز أداءه.

3 ـ يُفضي التقويم للمجتمع إلى خدماتٍ جليلةٍ، حيث يتمّ -بواسطته- تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنّب الأمة عثراتِ الطريق، ويقلل من نفقاتها، ويوفّر عليها الوَقت، والجهد المهدوريْنِ.

أنواع التقويم:

نجد أنّ للتقويم مفاهيمَ ومهاراتٍ -من شأنها- تقويةُ الروابط بين تَقوِيم تعلّم الطُّلَّاب والعملية التَّعلِيمِيَّة، كما أنّ استخدام التقييم يسهم فِي مساعدة الطُّلَّاب عَلَى الوصول إلى مستوياتٍ عاليةٍ من التّعلّم، والتقويم بأنواعه ما هو إلا وسيلة لتحسين التعيلم، وأنواعه هي (الدّوسري، 2004):

(1). التقويم القبليّ.
(2). التقويم البنائيّ أو التكوينيّ.
(3). التقويم التشخيصيّ.
(4). التقويم الختاميّ أو النهائيّ.

إذًا فعمليّة التقويم تبدأ بالتشخيص أولًا، وتحديد نقاط القوة والضّعف بناءً عَلَى البياناتِ والمقاييسِ المتوفّرة، وتنتهي بإصدار مجموعةٍ من القرارات التي تحاول القضاء عَلَى السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها.

ومجال عمليّة التقويم هذه هو العَمَل التعليميّ، بدءًا بالتلميذ الذي يُعَدُّ محور العملية التَّعلِيمِيَّة كلّها، وهدفها الأَوّل- مرورًا بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليميّة، وإداريين ومشرفين،- وينتهي بكلّ المؤسّسات العاملة فِي المُجتَمَع ، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

خلاصة:

ترى البَاحِثَة منَ العرض السابق أنّ تَحقِيق أداءٍ وظيفيٍ فعّالٍ فِي المعلّم أصبح مرهونًا بوجود نظام تقييم يعمل عَلَى تشخيص وضعيته، وقياس نسبة الإِنجَاز؛ لتحديد مواطن القوة والضعف التي قد تؤثِّر عَلَى فعاليته، لذلك أصبح نظام تقييم الأَدَاء من بين الضّروريّات والمتطلبات لتطوّر أيّ مَدرَسَة، حيث يُعَدُّ أداةً تشخيصيةً ورقابيةً فِي الوَقت نفسه، كما أنّ أهمّيته تنعكس بدرجةٍ كبيرةٍ عَلَى مدى مساهمته فِي رصد الاختلالات فِي الأَدَاء، ومحاولة تصحيحها من خِلَال جملةٍ من المَعَايِير والأساليب العلميّة التي يضعها المعلّم كآلية تدقيق فِي المهامّ المُوكَلَةَ إلى المعلّم، ومن خِلَال التغذية العكسيّة التي تصل إلى المديرين فِي المعلّم، يقوم هذا الأخير بتبنّي سياسات تصحيحية لبعض الوظائف التي تحتاج إلى إعادة النظر فِي إجراءاتها الإِدارِيَّة، ومواردها البشريّة التي تحتاج إلى تدريب أو توجيه، وأي كان ذلك، فإنّ عمليّة التقييم كذلك تكشف الجهد المبذول للمعلّم، وتُعتبرُ عاملًا مساهمًا فِي وضع سُلّم المكافآت والحوافز، وعلى الرّغم من أَهَمِّيَّة نظام تقييم الأَدَاء ودورهِ باعتبارهِ أداةً إستراتيجيةً، إلا أنّ معظم المؤسّسات تعاني من تفعيله، ممّا يوقعها فِي مشاكل سوء التنفيذ فِي بعض المصالح والأقسام، وهذا ما يؤثّر بدرجةٍ كبيرةٍ عَلَى مخرجات المنظّمة ككلّ.

(3.1.2) دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

(1.3.1.2) تمهيد:

تُعدُّ دَافِعِيَّة الإِنجَاز كغيرها منَ الدوافع أوِ الطاقات الكامنة فِي الكائن الحيّ الذي تدفعه ليسلك سلوكًا مُعينًا فِي العالم الخارجي وترسم له سلوكًا معينًا وأهدافًا وغايةً لتحقيق أحسن تكيّفٍ ممكنٍ مع بيئته الخارجيّة، كما يُعتَبرُ دافع الإِنجَاز أحد الجوانب المهمّة فِي منظومة الدوافع الإنسانيّة، والتي اهتمّ بدراستها الباحثون فِي مَجَال علم النفس الاجتماعيّ وبحوث الشّخصيّة (العواملة، 2010)، ويرجع الاهتِمَام بدراسة دافع الإِنجَاز نظرًا لأهمّيته ليس فقط فِي المجال النفسيّ، ولكن أيضًا فِي العَدِيد منَ المجالات والميادين العلميّة، حيث يُعَدُّ الدافع للإنجاز عاملًا مهمًا فِي توجيه سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما يُعتَبرُ الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا فِي سعي الفرد تجاه تَحقِيق ذاته، وتأكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خِلَال ما يُنجزه ويُحققه من أهدافٍ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنسانيّ (خليفة، 2000)

(2.3.1.2) مفهوم دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

مع وجود نظرياتٍ مختلفةٍ للدافعيّة تعددت مفاهيم دَافِعِيَّة الإِنجَاز، فالدافعيّة هي حالة أو قوة داخلية، جسميّة أو نفسيّة، تثير السُّلُوك فِي ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، وهو قوة باطنية لا نلاحظها مباشرة، بل نستنتجها من الاتجاه العَام للسّلوك الصّادر عنها، فإن كان السّلوك متّجهًا نحو الطّعام استنتجنا دافع الجوع، وإن كان متّجهًا نحو الشرب استنتجنا دافع العطش، أما إذا كان متّجهًا نجو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافعيّة الاجتماعيّة (محروس، 2010).

أما (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) فيرى أَبُو حليمة (2018) أنها تتمثل فِي الحرص عَلَى تَحقِيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبةً، والسّيطرة عَلَى البِيئَة الفيزيقيةِ والاجتماعيّةِ، والتحكّم فِي الأفكار، وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصّعبة عَلَى نحوٍ جيدٍ وسريع بقدر الإمكان وبطريقة استقلالية، والتغلب عَلَى العقبات، وبلوغ مَعَايِير الامتياز، والتفوق عَلَى الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطّيهم.

ويعرّفها الشّرقاوي (2000) بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يُحقق مستوًى محدّدًا منَ التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقد فيه.

وتُعرَّف (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) بأنها رغبة الفرد أو مَيْلُهُ لبذل الجهود لإنجاز المهامّ الصّعبة بالسرعة الممكنة، والتغلّب عَلَى العقبات والحصول عَلَى مُستَوَى عالٍ من التفوق (Sarangi, 2015).

وهي محاولات الفرد للحصول عَلَى النجاح وفقاً لمعايير النجاح المتعارف عليها فِي بيئته وثقافته التي يعيش فيها (Wiesman, 2016).

وهي حاجة الفرد للتّغلب عَلَى العقبات من أجل السيطرة عَلَى التحدّيات الصّعبة، وهي أيضًا الميل إلى وضع مستوياتٍ مُرتَفِعَةٍ فِي الأَدَاء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرّة (خليفة، 2015).

وهي كفاح الفرد لأداء مهامّه والأعمال الصّعبة عَلَى أفضل وَجه ممكن، وأنَّ الدافع للإنجاز يشير إلى استعدادٍ ثابتٍ نسبيًا فِي الشّخصيّة يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته فِي سبيل تَحقِيق النجاح وبلوغه بحيث يترتّب عَلَيه نوع من الإرضاء (موري، 2017)، وقد قال الشرهان (2021) إنّها تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق فِي إنتاجه وإنجازه.

وهي دافع مركّب يوجّه سلوك الفرد كي يكون ناجحًا فِي الأنشطة التي تُعتبرُ مَعَايِير الامتياز، والتي تكون معاييرُ النجاح والفشل فيها واضحةً ومحدّدة، وهي المحصّلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنّب الفشل والتفاعل بها، وهي رغبة الفرد فِي النجاح والتفوق وتجنّب الفشل من اجل الوصول بمستوى الأَدَاء إلى درجةٍ من الامتياز (بارعيده، 2021).

ودافعيّة الإِنجَاز هي الحاجة للامتياز لغرض الامتياز نفسه وليس من أجل أي مكافآتٍ خارجيةٍ يمكن أن يحصل عليها نتيجة لهذا الامتياز (Tawfiq & Faraj, 2019)

وهي الغربة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل تَحقِيق الأَهدَاف التي يسعى إليها، والتغلّب عَلَى المعيقات التي تواجهه (أَبُو النصر، 2022).

وتُعرِّف البَاحِثَة (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) إجرائيًا بأنها رغبة المعلّم ومَيْلُهُ لغرض الامتياز نفسِهِ، ومحاولاته للحصول عَلَى النّجاح وفقًا لمعايير النّجاح المتعارف عليها فِي بيئته، وسعيه للتّغلّب عَلَى العقبات، والتي تتضمّن الأبعاد الآتية: (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، وَالثِّقَة بالنفس

واحترام الذات)، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلّمو المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من خِلَال استجابتهم عَلَى الأداة المعدّة لهذا الغرض.

(3.3.1.2) أَهَمِّيَّة دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

لدافعيّة الإِنجَاز أَهَمِّيَّة خاصّة لَدَى الفرد والمجتمع عَلَى حدّ سواء، فقد حظيت باهتمام الباحثين فِي مختلف مجالات الحياة لكون أهمّيتها لا تقتصر فقط عَلَى الجانب النفسي ولكن أيضًا فِي العَدِيد منَ المجالات والميادين العلميّة، بل تتعدى لتشمل الكثير من المجالات كالمجال الرياضيّ والاقتصاديّ والتربويّ، حيث يُعَدُّ الدافع للإنجاز عاملًا مهمًا فِي توجيه سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما يُعتَبرُ الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا فِي سعي الفرد تجاه تَحقِيق ذاته، وتأكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خِلَال ما ينجزه ويحقّقه من أَهدَاف، وفيما يسعي إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنسانيّ (الرابغي، 2015)، ويوضّح حموري وأبو غزال (٢٠٢١) أَهَمِّيَّة دَافِعِيَّة الإِنجَاز كالآتي:

- التعبير عن مدى رغبة الفرد فِي إنجاز المّهمّات الصّعبة.
- منافسة الآخرين والتّغلب عليهم.
- تساعدُ الإنسان عَلَى زيادة معرفته بنفسه وبغيره، وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والمواقف المختلفة.
- تجعل الفرد أكثر قدرة عَلَى تفسير تصرّفات الآخرين، فالأمّ فِي المنزل والمربية فِي المَدرَسَة مثلًا، ترى فِي مشاكسة الأطفال سلوكًا قائمًا عَلَى الرفض وعدم الطاعة، ولكنّها إذا عرفت ما يكمن وراء هذا السُّلُوك من حاجةٍ إلى العطف وجذب الانتباه، فإنّ هذه المعرفة ستساعدُها عَلَى فهم سلوك أطفالها.

وتضيف الغريب (2013) إلى ذلك:

- تساعدُ الدوافع عَلَى التنبؤ بالسلوك الإنسانيّ إذا عرفت دوافعه، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهاتٍ معينةٍ تدور فِي إطار صالحه وصالح المُجتَمَع.
- لا تقتصر أَهَمِّيَّة الدوافع عَلَى توجيه السُّلُوك، بل تؤدي دورًا مهمًا فِي بعض الميادين: ميدان التَّربِية وَالتّعلِيم والصّناعة والقانون، فمثلًا فِي ميدان التَّربِية تساعدُ عَلَى تَحفِيز دَافِعِيَّة التلاميذ نحو التّعلّم المثمر.

- تؤدّي الدوافع دورًا مهمًا فِي ميدان التوجّه والعلاج النفسيّ لما لها من أَهَمِّيَّة فِي تفسير استجابات الأَفرَاد، وَإِنَّمَاط سلوكاتهم.
- التّغلّب عَلَى العقبات التي تواجه الشّخص.
- تناول دَافِعِيَّة الإِنجَاز للأفكار والأشياء بطريقةٍ منظّمةٍ.
- بلوغ الشّخص مُستَوَى متميزًا فِي ميادين الحياة المختلفة.

وترى البَاحِثَة أنّ أَهَمِّيَّة (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) تسهمُ فِي تَحقِيق الفرد لتوافقه النفسيّ؛ لأنّ الفرد الذي يحقّقُ الإنجازات سيكون -عَلَى الأرجح- أكثرَ تقبلًا لذاته، وأكثر سعيًا لتحقيقها، وينعكس ذلك إيجابيًا عَلَى محيطه الاجتماعيّ، وتظهر فِي كون دَافِعِيَّة الإِنجَاز ترفع من مُستَوَى إنتاجية الفرد فِي كافة مجالات الحياة، والنموّ الاقتصاديّ فِي المُجتَمَع، إذ يرتبط النموّ الاقتصاديّ بما لَدَى أفراده من مستوياتٍ مُرتَفِعَةٍ أو مُنخَفِضَة من دَافِعِيَّة الإِنجَاز.

(4.3.1.2) أنواع دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

يصنّف أَبُو حليمة (2018) دَافِعِيَّة الإِنجَاز إلى اتجاهين رئيسيين، هما:

- دَافِعِيَّة الإِنجَاز الذاتية: ويُقصد بها أن يتنافسَ الفرد مع ذاته فِي مواجهه قدراته ومعاييره الذاتية الخاصّة، وهو أقرب لنمط دَافِعِيَّة الإِنجَاز عند والذي يبدو مدفوعًا بالرغبة فِي الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح.
- دَافِعِيَّة الإِنجَاز الاجتماعيّة: تمثل نشاطًا وتنافسًا فِي مواجهه المَعَايِير التي يضعها الآخرون وتكونُ مدفوعةً بعوامل خارجيةٍ مثل الرغبة فِي المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعيّ للنجاح.

ويمكن أن يعمل كلّ منهما فِي الموقف نفسه، ولكن قوتهما تختلف وفقًا لأيهما السائد فِي الموقف، فإذا كانت دَافِعِيَّة الإِنجَاز الذاتية هي المسيطرة فِي الموقف فغالبًا ما تتبع بدافعيّة الإِنجَاز الاجتماعيّة، بينما الاتجاه الثّاني هو دراسة دَافِعِيَّة الإِنجَاز من حيثُ كونها بُعدًا هامًا من أَبعَاد الدافعيّة العَامَّة لَدَى الإنسان (الحلواني، 2021).

وترى البَاحِثَة أنّ مصدر الدافعيّة، له تأثير كبير، إذ من الممكن أنّ الضّبط داخليّ المصدر يكون الفرد فيه مدفوعًا للعمل والانجاز بدافع من داخله، واثقًا من قدرته عَلَى الإِنجَاز، وبذل الجهد والمثابرة، أو خارجيّ المصدر، بحيث يكون الفرد مدفوعًا للعمل والإنجاز بظروف خارجة عن إرادته، معتمدًا -فِي ذلك- عَلَى الصدفة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه فِي مجاله الحيويّ.

(5.3.1.2) أَبعَاد دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

يوضّح خليفة (2015) أنّ للدافعيّة فِي الموقف التعليميّ وظيفة ذات ثلاثة أَبعَاد، هي:

- الطّموح والمثابرة: وذلك بتحرير الطاقة الانفعالية الكامنة فِي الكائن الحي والتي تثير نشاطه، وتعد هذه الطاقة الكامنة الأساس الأَوّل لعملية التَّعلِيم، وتوجيه سلوك الفرد لجهة معينة (الحربي، 2011).
- الثِّقَة بالنفس واحترام الذات: حين يصبح الشّخص مسؤولًا عن حياته وخياراته يدفعه ذلك إلى أنْ يكون واثقًا من نفسه أكثر، وتزيد قدرته عَلَى رسم مسار حياته بنفسه وشعوره بامتلاك مصيره؛ وهو شعور رائع يعطي قوةً للإنسان (الحويطي، 2018).
- القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية: يرتبط تحمّل المسؤوليّة بالقيادة بشكل مباشر، والقائد الناجح الذي اعتاد عَلَى تحمّل المسؤولية سيعمل عَلَى حلّ المشاكل وَالأُمُور الشّائكة التي يواجهها، وسيستطيع حلّها بدلاً من التذمّر أو لوم الآخرين، إذ يجب أن يكون القائد جديًّا للغاية فِي أوقات الأزمات والمشاكل فِي العَمَل، فكلّما كان الموقف أكثر صعوبة زادت المخاطر والمسؤوليات الملقاة عَلَى عاتقه، وهذا يتطلّب أن يتصرّف بطريقة غير قابلة للتفاوض فِي بعض الأحيان، كما يكون القائد الذي اعتاد عَلَى تحمّل المسؤولية مصدرًا قويًا للاعتمادية والقوة للشّركة التي يعمل بها، والفريق الذي يقوده أيضًا، وجعل الفرد يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى، فيهيّئ الدافعُ الكائنَ الحيَّ إلى اختيار الاستجابات المفيدة فِي تكيفه مع العالم الخارجيّ (أَبُو عيشة، 2019).

وترى البَاحِثَة أنّ الدافعيّة تترتّب عَلَى تفكيرنا الدائب فِي الأنشطة الحيوية الداخلية الكامنة وراء أفعالنا، وأنّ الجوّ التعليميّ فِي نظام المَدرَسَة أو فِي صفّ معينٍ يمكن أن يؤدّي إلى خفض الدافعيّة للمعلّم، ويعتمد جوّ المَدرَسَة عَلَى مزيجٍ من العوامل المرتبطة بالكادر الإداريّ والتعليميّ، فإذا كانت الروح المعنوية للمعلّمين فِي المَدرَسَة مُرتَفِعَة؛ فإنّ جوّ المَدرَسَة يصبح أقربَ إلى الإِنجَاز والتفاؤل.

(6.3.1.2) عَنَاصِر دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

يُوضّحُ سرنجي (Sarangi, 2015) أنّ زيادة الدافعيّة للإنجاز ترتكز عَلَى أربعة عَنَاصِر فِي العملية التَّعلِيمِيَّة يمكن إيجازها فيما يلي:

- المعلّم: يجب أن يكون قادرًا عَلَى الاستمرار فِي أداء الواجبات والتكليفات ذات الصّلة بمجال دراسته، مهما كانت العقبات التي تواجهه، كما يجب أن يكون أهلًا لمسؤولية التّعلّم.
- المتعلّم: يجب أن يكون قادرًا عَلَى الاستمرار فِي أداء الواجبات والتكليفات ذات الصّلة بمجال دراسته، مهما كانتِ العقبات التي تواجهه، كما يجب أن يكون أهلًا لمسؤولية المتعلّم.
- البيئات التَّعلِيمِيَّة: يجب أن تَتّسِم البِيئَة التَّعلِيمِيَّة بالنظام والواقعية، وأن تكون مرنةً ومستجيبةً لاحتياجات المتعلّمين الحقيقية.
- المعالجات التَّعلِيمِيَّة: حيث يفضل اختيار الإستراتيجيات والمداخل والأساليب التَّعلِيمِيَّة التي تبعث فِي نفوس المُعَلِّمِين الرغبة فِي التَّعلِيم، وتأخذ بعين الاعتبار ميولهم واهتماماتهم.

وترى البَاحِثَة أنَّ هذه العَنَاصِر –مجتمعةً- تؤثِّر فِي مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى المعلّم فِي تأدية مهامّه المُوكَلَةَ إليه، وتقديم أقصى قدراته، بُغية تَحقِيق الأَهدَاف المنشودة للعمليّة التّعليمية.

(7.3.1.2) مكونات دَافِعِيَّة الإنجَاز:

تتكوّن الدافعيّة للإنجاز من عدة مكونات، أوضحَتها العلواني (2021) كما يلي:

1. الحافز المعرفيّ: الذي يعبّر عن حالة الانشغال فِي العَمَل، بمعنى أنّ الفرد والباحث يحاول أن يُشبِع حاجاته من المعرفة والفهم، وَتَكمُن مكافأة مَعرِفِة جديدة فِي كونها تعينه عَلَى إنجاز مهامّه بكفاءة أعلى.

٢. تكريس الذات: بمعنى آخر، توجّه (الأنا أو الذات)، ويمثله رغبة الفرد فِي المزيد من المكانة أو الشّهرة والسّمعة التي يُحرزها عن طريق آرائها المميزة، والملتزم بالتقاليد الأكاديميّة المعترف بها، ممّا يؤدّي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته، وهو إقراء الذات، ويتمّ ذلك بالنتائج؛ لأنه الوسيلة لحصول الفرد عَلَى مكانةٍ اجتماعيّةٍ مرموقةٍ، كما أنّ الخروج من الرسوب وما اختاره الفرد، من انخفاض المستوى الاجتماعيّ يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد.

3. دوافع الانتماء: تتمثل فِي سعي الفرد للحصول عَلَى الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائِه، ويأتي هنا دور المُدِير باعتباره مصدرًا أوليًا لإشباع حاجات دافع الانتماء، كما

يُعتَبرُ دافع الإنجَاز أحد الجوانب المهمّة فِي منظومة الدوافع الإنسانيّة، التي اهتمّ بدراستها الباحثون فِي مَجَال علم النفس الاجتماعيّ وبحوث الشّخصيّة.

وترى البَاحِثَة أنّ الدافع المعرفيّ ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته فِي التّغلّب عَلَى حلّ المُشكِلَات، وعند حلّ المشكلة أو إتمام الحل تتحقق وحدة الدوافع، وانخفاض المستوى الاجتماعيّ يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد، وأنَّ الحاجة إلى الانتماء للجماعة، مكون أساسيّ لدافع الإنجَاز.

(8.3.1.2) وظائف دَافِعِيَّة الإنجَاز:

يُوضّحُ الشرقاوي (2000) أنّ لدافعيّة الإنجَاز فِي التَّعلِيم عدّة وظائف، أهمّها:

1. الوظيفة الاستشارية: لأنّ الدافع يشير إلى السُّلُوك، وأفضل دَرَجَة استشارة هي الدرجة المتوسّطة؛ لأنّ نقص الاستشارة يؤدّي إلى الرتابة والملل لَدَى المعلّم وزيادتها الكبيرة تفضي إلى تشتّت الانتباه والذّهن.
2. الوظيفة الانتقالية: هي انتقاء السُّلُوك الملائم، بحيث يتوجّه السُّلُوك نحو مثيرٍ معين.
3. الوظيفة التوجيهيّة: هي توجيه السُّلُوك نحو هدفٍ محدّد.
4. الوظيفة التوقعيّة: وهي اعتقاد مؤقّت بأنه ناتجٌ عن سلوك معين.
5. الوظيفة الباعثة للدوافع: وهي ما يحرك السُّلُوك نحو غاية ما عندما تقترن معها أكثر، فسلوك المعلّم يمكن أن يتبع بحالات مميزة، وقد وضحها محروس (2010) كما يلي:

- حصول المعلّم عَلَى شيء مرغوب فيه، وغير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
- انتهاء وضعٍ مرغوبٍ فيه، وغير مرغوب فيه نتيجة قيام المعلّم بالسلوك.

وترى البَاحِثَة أنّ الدافعَ المرتفعَ للإنجاز لَدَى الفرد يجعله يسعى غلى تَحقِيق النجاح والوصول إلى مَعَايِير التميز، ويسعى إلى تكييف بيئتهِ الماديةِ والاجتماعيّةِ وفقًا لأهدافه وتطلعاته، ولا يسمح لها بالسيطرة عَلَيه، ويجعله متفوقًا عَلَى نفسه وعلى الآخرين، ولهذا يعمل ليس فقط عَلَى رفع مكانته، ولكن أيضًا من أجل رفاهية مجتمعه، أو من يتعامل معهم، بحيث يكون نجاحه فِي مصلحته والمصلحة العَامَّة.

(9.3.1.2) خصائص ذوي دَافِعِيَّة الإِنجَاز المرتفعة:

يُوضّحُ قدوري (٢٠١١) خصائص ذوي دَافِعِيَّة الإِنجَاز المرتفعة، فِي الآتي:

- الثِّقَة بالنفس والاعتزاز بالذات والتّغلب عَلَى العقبات.
- التخطيط للمستقبل بحرص، والاهتمام بوضع البدائل ودراستها.
- الاهتِمَام بالتفوق من أجل التفوق والالتزام بالمسؤولية.
- مُنَاقَشَة الآخرين، ومقاومة الضّغوط الاجتماعيّة.
- السّهولة فِي وضع الأَهدَاف وتحديدها والتخطيط لها.
- مواصلة الجهد والحماس للاعتقاد بأنّ النتائج تتحقّق فِي ضوء الجهد المبذول.

وترى البَاحِثَة أنّ الدافع إلى الإِنجَاز يتمثّل فِي التأكد من تَحقِيق الأشياء التي يجدها الآخرون صعبةً، والتحكّم فِي البِيئَة المادية والاجتماعيّة، والتحكم فِي الأفكار، والتعامل معها بشكل جيد، وتنظيمها، وتنفيذ الأشياء الصّعبة بشكل جيد وبسرعة قدر الإمكان فِي الاستقلال، والتّغلّب عَلَى العقبات وتحقيق المَعَايِير.

(10.3.1.2) أَهدَاف دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

يُوضّحُ عابدين (2011) أَهدَاف الإِنجَاز كما يلي:

1. هدف التّعلّم: يصف الاتجاه السائد لَدَى المُعَلِّمِين الذين يدركون خبرات التّعلّم باعتبارها فرصةً لاكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات والتمكّن منها، ومن خصائصهم الرغبة المستمرة فِي التحسّن، ورفع مُستَوَى الكفاءة الشّخصيّة، والاتجاه الإيجابيّ نحو التّعلّم. ويتمثل هذا الهدف فِي النشاطات التي يركّز فيها المعلّم عَلَى المهمّة والإرضاءات الداخلية، بغض النظر عن النتيجة.
2. هدف الأَدَاء: يصف الاتجاه السائد لَدَى المُعَلِّمِين الذين يهتمون بالأداء فقط، ويُعتَبرُونه سببًا لنشاطهم، ومن خصائصهم أنهم ليس لديهم أساليب تميّزهم فِي التّعلّم، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة، ويميلون إلى إظهار قدرات مُرتَفِعَة أمام الآخرين.
   ويتمثل هذا الهدف فِي النشاطات التي يتركّز فيها الشّخص عَلَى الذات والإرضاءات الخارجيّة مع التركيز الشديد عَلَى نتيجة المهمّة.
3. تجنّب العَمَل: يتمثل فِي الاعتقاد بأنّ النجاح يأتي بدون عمل جادّ.

(11.3.1.2) الأساليب السّلوكيّة التي تدلّ عَلَى وجود دَافِعِيَّة لَدَى المعلّم:

وضّحت البنا (2013) بعض السّلوكات التي يقوم بها المعلّم، تدل عَلَى وجود دافعيّةٍ كبيرة، ومنها:

- يبدأ العَمَل فورًا دون تلكّؤ أو إبطاء.
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمّات المُوكَلَةَ إليه.
- يثابر عَلَى العَمَل أو المهنة حتّى ينجزها.
- يتابع عمله، ويستمرّ فيه حتّى عندما يترك المُدِير المَدرَسَة.
- يعمل عَلَى انجاز المهامّ المَدرَسِيّة خارج ساعات المَدرَسَة.
- يتفاعل بانسجام مع المُعَلِّمِين الآخرين ومع مديره.
- يعود إلى عمله ومهمّاته فورًا وباختياره بعدَ أيّ انقطاع.

وترى البَاحِثَة أنّ وجود الدافع عند المعلّم قد يظهر فِي سلوكه فِي أحد المواقف التَّعلِيمِيَّة فِي وقت من الأوقات، وقلّة هذه الدافعيّة فِي مواقف متشابهة فِي وقت آخر، فلا يمكن الحكم عَلَى السّلوكات فِي المواقف المختلفة بالحكم نفسه، كما أنّ نوع المكافآت يؤثِّر فِي السُّلُوك، وينعكس عَلَى تصرّفات المعلّم وأدائه.

(12.3.1.2) العوامل المؤثّرة عَلَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

لكي ينجح المديرون فِي استثارة الدافعيّة إلى حدودها القصوى، لا بدّ لهم من مَعرِفَة العوامل التي ترتقي بها إلى حدودها القصوى، وتلك العوامل التي تَعمَل عَلَى إعاقتها (اليوسف، 2018)، ويُوضّحُ قدوري (٢٠١١)، هذه العوامل التي نلخصها فيما يلي:

1. الذكاء: يُعتَبرُ الذكاء من أهمّ العوامل التي تؤثِّر فِي إنجاز المعلّم، ويؤكّد اليوسف (2018) أنّ المُعَلِّمِين ذوي الذكاء المرتفع هم الأكثرُ نجاحًا من غيرهم، ويمتلكون دافعًا قويًا للإنجاز، ولديهم الإمكانية فِي الوصول إلى مستوياتٍ مُرتَفِعَةٍ من الأدَاء.
2. طبيعة دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى المعلّم: يميز شاكر (2011) بين الدافعيّة لإحراز النجاح من ناحية والدافعيّة لتجنّب الفشل من ناحية أخرى.
3. البِيئَة المباشرة للمعلّم: يقول السلمي (2020): أنّ المُعَلِّمِين من ذوي المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ المرتفع أقرب إلى الرغبة فِي النجاح، بينما ذوو المستوى المنخفض أقرب

إلى الرغبة فِي تجنّب الفشل، وقد يرجع ذلك إلى طبيعةِ البيئةِ المنزليةِ وظروفِ التنشئةِ الأسريةِ والاتجاهاتِ الوالديةِ.

4. خبرات النجاح والفشل: يُوضّحُ القطيش والشرفات (2017) أنّ المُعَلِّمِين من ذوي الرغبة العالية فِي النجاح يَسعَوْن للتعامل مع المهامّ التي تتضمّن قدرًا كافيًا من التحدّي، وفي مُستَوَى متوسّط من الصّعوبة، وهنا نذكر أنّ النجاح السهل قد يؤدّي إلى خفض دَافِعِيَّة النّجاح ثمّ خفض دَافِعِيَّة الإنجَاز بصفة عامة، فأصحاب الرغبة فِي النجاح يميلون إلى التّعامل مع المهامّ متوسّطة الصّعوبة، بينما ذوو الرغبة فِي تجنّب الفشل، يجب أن نوكل إليهِم المهامّ السهلة نسبيًا.

5. دَرَجَة جاذبيه العَمَل: تؤدّي الجاذبية النسبية للعمل دورًا هامًا فِي زيادة دَافِعِيَّة الإنجَاز أو خفضها، ويُوضّحُ المالكي (2019) أنه قد يكون من مؤشّرات الدافعيّة فِي هذا الصدد تَقدِير المعلّم للوقت المستغرق فِي أداء المهمّة، ومن الحقائق التّربوية المؤسفة أنّ كثيرًا من المهامّ التّربوية بالمدرسة ليست عَلَى دَرَجَة كافية من الجاذبية للمعلّمين.

6. التنظيم الهرميّ لدوافع المعلّم وحاجاته، التي وضحتها نظرية أبراهام ماسلو لتنظيم الحاجات.

7. العلاقات الوالدية هي من العوامل المؤثّرة فِي تَنمِيَة دافع الإنجَاز، ويُوضّحُ أَحمَد (2014) أهمّها؛ كالعلاقات التي تزيد من الوعي، واستثارتهم الفكرية، والتي تساعدُ فِي فهم الشخص لذاته، وعلى أن يكون حسّاسًا للتفاعلات الاجتماعيّة من حوله، والتي تَعمَل عَلَى توافر جوٍ يشعر فيه بالدفء والدعم والاحترام الصادق له باعتباره إنسانًا قادرًا عَلَى توجيه سلوكه، وعلى الاعتماد عَلَى ذاته. هذه العوامل جميعها تؤدّي إلى تَنمِيَة دَافِعِيَّة الإنجَاز، وتسهم فِي ذلك أيضًا، فِي توافر المناخ الديمقراطيّ داخل الأسرة، وتدريب الأبناء عَلَى الإسهام فِي شؤون الأسرة، وعلى الاستقلالية فِي الفكر والعمل.

8. تشجيع المُعَلِّمِين فِي المَدرَسَة عَلَى تصميم مشروعاتهم التَّعلِيمِيَّة والترفيهية والفنيّة... إلخ، وعلى التخطيط لتنفيذها وتقويمها، وتشجيع المُعَلِّمِين عَلَى إقامة المشروعات الإنتاجية الإضافية المناسبة لهم (عطية، 2023).

وأضاف أَبُو حليمة (2018) النقاط الآتية:

9. تصميم المواقف التَّعلِيمِيَّة والدراسيّة، التي تساعدُ المعلّم عَلَى أن يضع أهدافاً مناسبة له، وقائمةً عَلَى معرفته لجوانب قوته وضعفه، وعلى أن يرسم خططًا واقعيةً للوصول إليها، وعلى القيام بمجهودٍ منظمٍ لتحقيقها، وعلى تبيّنه –باستمرار- لمدى تقدمه نحو هدفه أو ابتعاده عنه فِي كلّ مرحلة من مراحل تَحقِيق الهدف، وتحمّله لمسؤولية الإخفاق فِي بلوغ الهدف أو إصابته.
10. أن تَعمَل وسائل الإعلام عَلَى دعم القيم المرتبطة بالإنجاز، مثل: الإتقان، والاعتماد عَلَى الذات، وتحمّل المسؤولية، والتعاون، والإيجابيّة فِي المشاركة، والابتكار والتجديد، والمثابرة. كذلك، عَلَى الإعلام أن يُسهم فِي إيجاد المناخ الثقافيّ العَام فِي المُجتَمَع، وعلى غرس القيم الخاصّة بالعمل والنجاح والمنافسة وممارسة الديمقراطية، باعتبارها أسلوب للحياة.
11. يُشكِّل غرس القيم الدينية مصدرًا قويًا لدافع الإِنجَاز؛ فالتعاليم الدينية، التي تركّز عَلَى العَمَل الجاد، والسعي المستمرّ، وإعمار الأرض، والاهتمام بالإتقان، تزيد من دَافِعِيَّة الإِنجَاز، فِي حين أن الانقطاع للعبادة، وإهمال الحياة، يتمخّض عنه خفض دافع الإِنجَاز.
12. وجود نماذج مميّزة من الإِنجَاز يمكن أن يقلدها الآخرون، ومن هذه النماذج: المدّرسون الزملاء والمديرون والمبدعون والمخترعون والبارزون فِي المجالاتِ العلميّةِ والأدبيةِ والفنيّةِ والرياضيةِ... إلخ.
13. تشجيع المعلّم عَلَى التثقيف فِي الجوانب التي تستثير الإِنجَاز، وتحثّ عَلَى المخاطرة المحسوبة، وعلى التخطيط لمواجهة الصّعاب والمشاكل، وهي قيمٌ تحضّ عَلَى الاستقلالية وإدراك الواقع ومعايشته، وغير ذلك من القيم المرتبطة بالإنجاز.

(13.3.1.2) مصادر استثارة دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

قسّم توفيق وفرج (2019) الدافعيّة من حيثُ مصادرُ استثارتها إلى نوعين، هما:

أولًا: دَافِعِيَّة الإِنجَاز الداخلية

أوضح توفيق وفرج (2019) أنها مجموعة من المثيرات الداخلية، تدفع الفرد إلى تَحقِيق النجاح والمثابرة عَلَى إنهاء العَمَل المدرسيّ، والتّغلب عَلَى العقبات عن طريق تحديد نوعيّة العَمَل الذي

يختاره منفردًا ومعتمدًا -عَلَى نفسه- فِي تنفيذه وإنجازه بمهارة وجهد؛ لتحقيق ما يسعى إليه من أداءٍ متميزٍ بالمدرسة، وقد وضّح أَحمَد (2016) أنّ هذا المكون يشتمل عَلَى الأبعاد الآتية:

- المثابرة: هي مثابرة الفرد عَلَى إنهاء ما يكلّف به من أعمالٍ مدرسيةٍ، وبذل الجهد للتّغلّب عَلَى العقبات التي تواجهه فِي أدائها مهما استغرق ذلك من وقتٍ وجهدٍ بغرض النجاح
- التوجّه نحو العَمَل: هو تحديد نوعيّة العَمَل الذي يختاره الفرد من بين الأَعمَال الموجودة بالمدرسة بغرض تَحقِيق النجاح فِي هذا العَمَل، ودون أخذ فترة راحة إلا بعد الانتهاء منه.
- الطّموح: توجيه الفرد جهوده نحو تَحقِيق هدف صعب أو عمل يكلف به، ويتحدى مستواه، أو لا يمكن تحقيقه بسهولة.
- الاستقلال: وهو "دَرَجَة توجِّه الفرد للعمل منفردًا ومتحررًا من سلطة زملائه، وأن يعتمد عَلَى نفسه فِي اتخاذ القرارات الشّخصيّة.

ثانيًا: دَافِعِيَّة الإِنجَاز الخارجيّة

وضّح توفيق وفرج (2019) بأنها مجموعة من المثيرات الخارجيّة تدفع الفرد إلى تَحقِيق النجاح خوفًا من الفشل، عن طريق تقبل الذات الاجتماعيّة والشّعور بأهميّة الزمن بوضع جدولٍ زمنيّ لإنهاء العَمَل بأفضلِ صورةٍ ممكنةٍ للتفوق عَلَى زملائه داخل المَدرَسَة.وترى البَاحِثَة أن الدافع إلى الإِنجَاز يتمثل فِي التأكد من تَحقِيق الأشياء التي يجدها الآخرون صعبة، والتحكم فِي البِيئَة المادية، والتحكم فِي الأفكار، والتعامل معها بشكل جيد وتنظيمها، والقيام بالأشياء الصعبة بشكل جيد وبسرعة قدر الإمكان فِي الاستقلال والتغلب عَلَى العقبات وتحقيق المَعَايِير وإن الدافع المرتفع للإنجاز لَدَى الفرد يجعله يسعى لتحقيق النجاح والوصول إلى مَعَايِير التميز ويسعى إلى تكييف بيئته المادية وفقًا لأهدافه وتطلعاته ولا يسمح لها بالسيطرة عَلَيَه، ويجعله متفوقًا عَلَى نفسه وعلى الآخرين، ولهذا يعمل ليس فقط عَلَى رفع مكانته، ولكن أيضًا من أجل رفاهية مجتمعه، أو من يتعامل معهم.

خلاصة:

من خِلَال العرض النظريّ ترى البَاحِثَة أنّ الدافعيّة هي المحرك والموجه لسلوك الفرد لتحقيق هدفٍ أو غايةٍ ما ، كما تُعتبرُ الدافعيّة للإنجاز من أهمّ الدوافع الخاصّة بالإنسان التي يسعى من خلالها إلى تَحقِيق التفوق والامتياز، وأنّ دراسة الدافعيّة للإنجاز لَدَى أساتذة التَّعلِيم أمر هامّ؛ لأنّ طبيعة عمله تتطلب منه دافعيّةً قويةً من أجل إنجاز المهامّ عَلَى ما يرام، وكلّ هذا يتوقّف عَلَى مدى الفعّالية والقدرة الإنجازية والمثابرة فِي تَحقِيق الأَهدَاف المرجوّة.

(2.2) الدّراسات السّابقة:

تمّ الاطّلاع عَلَى العَدِيد من الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّرَاسَة، وعرضت البَاحِثَة أهمّ الدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدِّرَاسَة، وقسّمتها إلى ثلاثة أقسام؛ القسم الأَوّل: دراسات ذات علاقة بموضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة، والقسم الثّاني: دراسات ذات علاقة بموضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ، والقسم الثّالث: دراسات ذات علاقة بموضوع دَافِعِيَّة الإنجَاز، والمرتبة من الأقدم فالأحدث، وهي كالآتي:

القسم الأَوّل: دراسات تتعلّق بموضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة

دراسة يلماز والتينكورت (Yilmaz & Altinkurt, 2012) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين سلوكات القِيادَة المَدرَسِيّة فِي الشفافية والعدالة والاستقامة التّنظيميّة، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ لمناسبته غرض الدِّرَاسَة، والاستبانة أداة لِلدِّراسَة، وتكونت عينة الدِّرَاسَة من (271) من مُعَلِّمِي المَدَارِس الثانوية الذين يعملون فِي مقاطعة كوتاهي فِي تركيا، وكشفت نَتَائِج الدِّرَاسَة وجود مستوياتٍ مُرتَفِعَةٍ للشّفافية والعدالة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الثانوية والاستقامة التّنظيميّة لَدَى المُعَلِّمِين، وأنّ هنالك علاقةً ارتباطيةً إيجابيةً مُرتَفِعَة بين سلوكات القِيادَة لمديري المَدرَسَة وتصورات المُعَلِّمِين للشفافية والعدالة التّنظيميّة والاستقامة فِي الخريجين مُرتَفِعَة.

فِي حين هدفت دراسة عابدي، إسلامي، وأمرولاهي (Abedi, Eslami, & Amrolahi, 2014) إلى التعرف إلى العلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة والالتزام التنظيميّ فِي جامعة آزاد أصفهان الإسلاميّة الإيرانية من وِجهَة نَظَر العَامِلِين من الهيئتين الإدارِيَّة والتّدريسيّة، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وطبقت عليهم استبانة لمناسبتها غرض الدِّرَاسَة، وتكونت العينة من (١٥٨) موظفًا فِي الجَامِعَة، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين الاستِقَامَة التّنظيميّة والالتزام التنظيميّ.

أما دراسة كوشكي وزينابادي (Kooshki and Zeinabadi, 2015) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة للمدارس والرضا الوَظِيفِيّ والالتزام التنظيميّ للمعلّمين فِي مدارس مدينة كاراج الإيرانية، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وطبقت الاستبانة لمناسبتها غرض الدِّرَاسَة، وتكونت العينة العنقودية من (٤٠٣) من المعلمين، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي المَدَارِس كان عاليًا، وأن للاستقامة التّنظيميّة دورًا

مهمًا وإيجابيًا فِي تَحقِيق الرضا الوَظِيفِيّ والالتزام التنظيميّ لَدَى المُعَلِّمِين، وأن الاستِقَامَة التّنظيميّة تؤثِّر بشكل مباشر، ومن خِلَال الرضا الوَظِيفِيّ أيضًا باعتباره متغيرًا وسيطًا عَلَى الالتزام التنظيميّ للمعلّمين.

فيما هدفت دراسة مالينجاكس، سيندك، سيماندجنتاك، وبينيلانج (Malingkas, Senduk, Simandjuntak, & Binilang, 2018) إلى فحص أثر نمط القِيادَة الخادمة والاستقامة عَلَى أداء مُدِيرِي المَدَارِس الثانوية الكاثوليكية فِي مُحَافَظَة سولوويسي الأندونيسيّة، حيث استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ، وطبقت استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدِّرَاسَة من (75) معلّمًا، حيث أوضحت نَتَائِج الدِّرَاسَة أنّ نمط القِيادَة الخادمة والاستقامة لها أثر إيجابيّ عَلَى أداء مُدِيرِي المَدَارِس.

أمّا دراسة أبي شكير (2018) فقد سعت إلى تحديد دور الاستِقَامَة التّنظيميّة بوصفه متغيّرًا معدلًا فِي تعزيز تأثير أخلاقيات العَمَل فِي الحدّ من الاستنزاف الشّعوريّ للهيئة التّدريسيّة فِي منظمات التَّعلِيم التربويّ فِي مُحَافَظَة كربلاء المقدسة، وقد تمّ اعتماد المنهج الوصفّيّ التحليليّ، كما استخدمت الاستبانة أداةً رئيسة لِلدِّراسَة، وبلغت عينة الدِّرَاسَة (210) من المعلمين والمرشدين، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى أن متغير الاستِقَامَة التّنظيميّة يُحسن و يدعم دور أخلاقيات العَمَل التي تعتمدها إدارات المَدَارِس فعليًا فِي تقليل مُستَوَى الاستنزاف الشعوريّ.

ودراسة حميد (2019) هدفت إلى مَعرِفَة كيفية توظيف تقييم الأدَاء فِي تَحقِيق الاستِقَامَة التّنظيميّة، ومدى تأثير تقييم الأدَاء عَلَى تَحقِيق الاستِقَامَة التّنظيميّة، وتمّ استخدام المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وقد تم إعداد استبانة، وزّعت عَلَى عينة الدِّرَاسَة البالغ عددها (30) فردًا من أعضاء الكادر التّدريسيّ فِي المعهد التقنيّ فِي الموصل، وتمّ التّوصل إلى أنه تُوجَد علاقة ارتباط معنوية بين تقييم الأدَاء والاستقامة التّنظيميّة، كما تبين أنّ تقييم الأدَاء يمارس تأثيرًا معنويًا عَلَى الاستِقَامَة.

فيما قامت دراسة زهاري، سيد، وأرشاد (Zahari, said & Arshad, 2019) عَلَى التّحقيق فِي إمكانية تأثير الثقافة الأخلاقيّة عَلَى انتهاكات الاستِقَامَة، وقد استخدمت هذه الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانات، وقد تمّ توزيعها عَلَى (343) دائرةً حكوميةً فِي الولايات الماليّزية، نتجت بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الثقافة الأخلاقيّة

وانتهاكات الاستِقَامَة، كما أنّ المناخ الأخلاقيّ يقلل من انتهاكات الاستِقَامَة، ويتوسّط أيضًا فِي العلاقة بين الثقافة الأخلاقيّة وانتهاك الاستِقَامَة.

وجاءت دراسة السعد (2020) للتّعرف إلى دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي مدارس مديريّة تربية عمّان الثّانية وأثر المتغيرات للقيادة المتسامية، وعلاقتها بالاستقامة التّنظيميّة من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ التّحليلي، وطورت البَاحِثَة استبانةً لجمع البيانات، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (300) معلمٍ ومعلمةٍ فِي مدارس مديريّة تربية عمّان الثّانية، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود دَرَجَة متوسّطة لممارسة مُدِيرِي مدارس مديريّة تربية عمان الثّانية للقيادة المتسامية والاستقامة التّنظيميّة، ووجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي تَقدِيرَات عيّنة الدِّرَاسَة حول دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي مدارس مديريّة تربية عمان الثّانية للاستقامة التّنظيميّة تُعزَى إلى متغير الخِبرَة لصالح (5-10) سنوات، بينما لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدّلالة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، المُؤهِل العِلمِيّ)، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القِيادَة المتسامية والاستقامة التّنظيميّة.

فيما هدفت دراسة المصري (2020) إلى التعرف إلى دَرَجَة مُمَارَسَة القِيادَة الرنانة لَدَى مديرات رياض الأطفال بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لديّهن من وِجهَة نَظَر المعلّمات، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وتم بناء استبانة لمناسبتها غرض الدِّرَاسَة، تم تطبيقها عَلَى عيّنة عشوائية مكونة من (252) معلمة، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ دَرَجَة مُمَارَسَة القِيادَة الرنانة لَدَى مديرات رياض الأطفال كانت "متوسطة"، ومستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لديهنّ كانت بدرجة متوسّطة، وجميع أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة (التفاؤل التنظيمي، والثّقة التنظيمية، والتعاطف التنظيمي، والنزاهة التنظيمية، والمغفرة التنظيمية) جاءت أيضًا بدرجة متوسطة، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة بين دَرَجَة مُمَارَسَة مديرات رياض الأطفال بمحافظات غزة للقيادة الرنانة ومستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لديهنّ.

أما دراسة الناصري (2020) فقد هدفت إلى التعرف عَلَى دَرَجَة توافر أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي مدارس التَّعلِيم الأساسيّ فِي مُحَافَظَة الظاهرة بسلطنة عُمان من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين،

واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ، كما استخدمت الاستبانة فِي جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها عَلَى عيّنة مكونة من (203) من المُعَلِّمِين والمعلّمات، وتوصّلت نَتَائِج الدِّرَاسَة إلى أنّ دَرَجَة توافر أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي مدارس التَّعلِيم الأساسيّ فِي مُحَافَظَة الظاهرة بسلطنة عُمان من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة كبيرة فِي أَبعَاد الدِّرَاسَة ككل، كما جاءت كبيرة فِي جميع الأبعاد، وهي: (التَّفَاؤُل، وَالثِّقَة، وَالتَّعَاطُف، وَالنَّزَاهَة، وَالتَّسَامُح)، وكشفت النتائج أيضًا عن عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة عند مُستَوَى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزَى إلى متغيري (سَنَوات الخدمة، والمؤهل العِلمِيّ)، ووجود فُرُوق فِي متغير الجِنس لصالح الذكور.

وعَرَّجَت دراسة طه (2021) على تحديد مستوى تطبيق القيادة الأبوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مستوى الإستقامة التنظيمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وقد طبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (339) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية الحكومية، و(268) عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية الخاصة، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة قيادات الجامعات المصرية لنمط القيادة الأبوية، وارتفاع مستوى الإستقامة التنظيمية، وجميع أبعاد الاستقامة (التفاؤل التنظيمي، والثّقة التنظيمية، والتعاطف التنظيمي، والنزاهة التنظيمية، والمغفرة التنظيمية) جميعها بدرجةٍ مرتفعة، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الأبوية والاستقامة التنظيمية.

وهدفت دراسة مُحَمَّد (2021) إلى مَعرِفة علاقة الارتباط والأثر بين القِيادَة الإستراتيجيّة بأبعادها عَلَى الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي بعض جامعات الشّرق الجزائريّ، وتمّ استخدام المنهج الوصفّيّ التحليليّ، واستخدمت البَاحِثَة استبانةً الكترونيةً لغرض جمع البيانات، وقد بلغت عيّنة الدِّرَاسَة (70) من العَامِلِين فِي الجامعات، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ قويةٍ إيجابيةٍ وعلاقة تأثير بين القِيادَة الإستراتيجيّة والاستقامة التّنظيميّة، والاستقامة التّنظيميّة كانت بدرجة مُرتَفِعَة وعلى جميع أبعادها، وترتّبت أبعادها تنازليا كما يلي: بُعد الثِّقَة، يليه بُعد التَّعَاطُف والتراحم، يليه بُعد النَّزَاهَة، يليه بُعد الالتزام.

بينما هدفت دراسة زقوت (2021) إلى التعرف على القيادة الملهمة وأثرها على الاستقامة التنظيمية لدى الموظفين في الجامعة الإسلامية بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج

الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة، وتوزيعها على الموظفين الأكاديميين والإداريين في الجامعة الإسلامية بغزة، وبلغت عينة الدراسة (260) موظف، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الملهمة والاستقامة التنظيمية في الجامعة الإسلامية بغزة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول الاستقامة التنظيمية تعزى إلى الجنس وسنوات الخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول الاستقامة التنظيمية تعزى إلى المؤهل العلمي وذلك لصالح البكالوريوس.

وأنّ دراسة رسن وكعيد (2022) هدفت إلى قياس دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تعزيز المسؤولية الاجتماعيّة للمنظّمة، انطلاقًا من مشكلةٍ أساسيّةٍ تجسّدت بتساؤلات تضمّنت ما مدى إدراك علاقات الارتباط والتأثير بين مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ، كما استخدمت الاستبانة أداةً رئيسيّةً لجمع البيانات، وتمّ تطبيق الدِّرَاسَة عَلَى عيّنة شملت (127) طبيبًا، ضمّتهم حُدُود الدِّرَاسَة فِي مستشفى الصّدر فِي ميسان، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود علاقة ارتباط قوية ومعنوية وطردية بين مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة.

وهدفت دراسة عبد الله وأحمد (2022) الى تحليل العلاقة بين الاستقامة التنظيمية بأبعادها النزاهة التفاؤل، المغفرة، الثقة) والانغراز الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات، تم الاعتماد على الاستبانة، وتم توزيع على (120) كادرًا تدريسيًا في عموم الجامعات الخاصة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط وأثر إيجابية بين متغيرات الاستقامة التنظيمية والانغراز الوظيفي، كما جاءت درجة الاستقامة التنظيمية بدرجة مرتفعة وعلى جميع أبعادها.

دراسة الجمل (2022) التي هدفت إلى درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية للاستقامة التنظيمية، وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة بغرض جمع البيانات والمعلومات، وتكونت عيّنة الدراسة من (360) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أبعاد الاستقامة التنظيمية جميعها بدرجة مرتفعة (التفاؤل، والثقة، والرحمة، والنزاهة، والتسامح)، وأنّ تقدير عينة الدراسة لمستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاستقامة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي،

عدد سنوات الخدمة)، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تقديرات أفراد العينة للاستقامة التنظيمية، ومتوسط تقديراتهم لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.

وأشارت دراسة مصطفى وقادر وهنار (2023) إلى مَعرِفة دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تَحقِيق الازدهار التنظيميّ فِي كلّيات جامعة زاخو، واعتمدت الدِّرَاسَة عَلَى المنهج الوصفّيّ التحليليّ، ولأغراض جمع البيانات تمّ الاعتماد عَلَى الاستبانة التي صُمّمت أداةً رئيسيّةً فِي جمع البيانات، أجاب عنها (156) فردًا من أعضاء الهيئة التّدريسيّة فِي الجَامِعَة، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ كافة أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة ومؤشراتها متوفرة لَدَى الكليات المبحوثة، وبنسبة اتفاق جيدة، بوصفه المتغير الذي يزيد الازدهار التنظيميّ بشكل مستمرّ ومنتظم، وأشارت نَتَائِج التحليل الوصفّيّ إلى أنّ كلّيات الجَامِعَة المبحوثة تطبق التّسامح التّنظيميّ بالمرتبة الأولى، ووجود علاقات ارتباط معنوية موجبة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة والازدهار التنظيميّ عَلَى المستوى الكلّيّ لأفراد عيّنة الدِّرَاسَة.

ودراسة الحسيني (2023) هدفت إلى التعرف عَلَى دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تعزيز الاستدامة الإستراتيجيّة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفّيّ التحليليّ، وقد استخدمت الاستبانة أداةً لِلدِّراسَة، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (240) من الكادر التّدريسيّ فِي جامعة الكوفة، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود فجوة معرفية لتوضيح طبيعة العلاقة بين مُتغيرات البحث (الاستِقَامَة التّنظيميّة والاستدامة الإستراتيجيّة) فِي المؤسّسات بشكل عام وجامعة الكوفة بشكل خاصّ، ووجود علاقة تأثير مباشرة للاستقامة التّنظيميّة فِي الاستدامة الإستراتيجيّة فِي الجَامِعَة.

دراسة شبر (2023) التي هدفت إلى اختبار دور القِيادَة الأخلاقيّة فِي تَحقِيق الاستِقَامَة التّنظيميّة، وقد استخدم الباحث المنهج الارتباطيّ، وتمّ اعتماد الاستبانة أداةً رئيسة فِي جمع البيانات، وبلغ حجم العيّنة (243) شخص، وتم التوصل إلى وجود علاقةِ ارتباطٍ للقيادة الأخلاقيّة وتأثيرها فِي الاستِقَامَة التّنظيميّة، وكانت الاستقامة التنظيمية بدرجة كلية مرتفعة، وبدرجة مرتفعة على أبعاد (التَّفاؤُل، وَالتَّعَاطُف، وَالتَّسَامُح)، وَبِدَرَجَةٍ مُتَوسِّطَةٍ عَلَى بُعد (الثِّقَة).

وهدفت دراسة المطيري (2024) إلى التعرف عَلَى دَرَجَة توافر أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكوميّة للبنات فِي مُحَافَظَة عنيزة من وجهه نَظَر المعلّمات،

ومستوى تحقّق الانتماء الوَظِيفِيّ لَدَى معلمات المَدَارِس الثانوية الحكوميّة بتعليم مُحَافَظَة عنيزة، وقد استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، واعتمدت فِي جمع المعلومات عَلَى الاستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة الأساسيّة من (١٨٨) معلّمة من معلّمات المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية الحكوميّة بمحافظة عنيزة، ومن أهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدِّرَاسَة أنّ مُستَوَى الانتماء الوَظِيفِيّ جاء بدرجة كبيرة، وأنّ دَرَجَة مُمَارَسَة الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مديرات المَدَارِس الثانوية الحكوميّة متحققة بدرجة كبيرة، كما جاءت جميع الأبعاد الفَرعيّة للاستقامة التنظيمية (التفاؤل، الثقة، التعاطف، النزاهة، التسامح) متحققة بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فُرُوق دالة إحصائيًا فِي استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول دَرَجَة مُمَارَسَة مديرات المَدَارِس الثانوية بمحافظة عنيزة لأبعاد الاستِقَامَة التّنظيميّة ترجع إلى اختلاف (سَنَوات الخدمة، والتّخصّص)، كما أظهرت النتائج وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بينَ الاستِقَامَة التّنظيميّة والانتماء الوَظِيفِيّ.

القسم الثّاني: دراسات تتعلّق بموضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ

هدفت دراسة وايتفورد (Whitford, 2013) إلى مَعرِفَة مرتكزات تَقوِيم الأدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس فِي نيوزيلندا، استخدم الباحث المنهج النوعيّ، واستخدم المقابلات لمناسبتها غرض الدِّرَاسَة، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (23) مديرةً ومديرًا من مُدِيرِي المَدَارِس فِي نيوزلاندا، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ مرتكزات تَقوِيم الأدَاء الوَظِيفِيّ تقوم عَلَى المحاسبة والمساءلة والتحسين والتطوير، والدعم والنصح والإرشاد، والنموّ المهنيّ والتنمية المهنية المستمرة، والروابط والعلاقات التي تَتّسِم بالثقة والاعتمادية والانفتاح والأنظمة الواضحة، والوقت الكافي للتقويم.

وعرّجت دراسة أجونلوي (Agunloye, 2013) عَلَى بحث أثر برنامج الإرشاد المؤسّسيّ عَلَى الأدَاء الوَظِيفِيّ والنموّ المهنيّ لأعضاء هيئة التّدريس المبتدئين فِي مؤسسات التَّعلِيم العالي فِي دولة نامية، واستخدم الباحث المنهج النوعيّ القائم عَلَى المقابلات الشّخصيّة والمناقشات الجماعيّة القبلية والبعدية، واشتملت عيّنة الدِّرَاسَة عَلَى (56) عضو هيئة تدريس، و(11) مرشدًا من جامعاتٍ مختلفةٍ فِي دولة نامية، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى أن البرنامج الإرشادي الجامعي يساعد أعضاء هيئة التّدريس عَلَى تَنمِيَة المهارات والمعارف المتعلقة بعملية التَّعلِيم والتّعلّم، وتعزيز مهاراتهم وأدائهم ونموهم فِي مجالي البحث العِلمِيّ والخدمة المجتمعيّة.

وهدفت دراسة تيدينك وفيرجوين وسمولدر (Tijdink, Vergouwen & Smulders, 2014)إلى بحث العلاقة بين الاحتراق والاستنزاف الوجدانيّ والرضا الوَظِيفِيّ والأداء الوَظِيفِيّ

لَدَى أساتذة الطّبّ فِي المراكز الطّبية الأكاديميّة فِي هولندا، وانتهجتِ الدِّرَاسَة المنهج المسحيّ باستخدام الدِّرَاسَة الاستقصائية الإلكترونية، حيث استخدم الباحث استبانة المعلومات الديموغرافية والبيانات الوظيفيّة أدواتٍ لِلدِّراسَة، واشتملت عيّنة الدِّرَاسَة عَلَى (437) من أساتذة الطّبّ فِي المراكز الطّبية الأكاديمية فِي هولندا، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى العَدِيد من النتائج، أهمّها: وجود مُستَوَى عالٍ من الاحتراق والاستنزاف الوجدانيّ لَدَى أساتذة الجامعات، ووجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الاحتراق والاستنزاف الوجدانيّ ومستوى الأَدَاء المهنيّ لَدَى أساتذة الطّبّ.

وتناولت دراسة بيتونيو (Betonio, 2015) تحديد مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ فِي التّدريس لديهم فِي إدارة العملية التَّعلِيمِيَّة، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ المسحيّ، القائم عَلَى الاستبانة التي تضمّنت أسئلة حول مُستَوَى الإجهاد والأداء التّدريسيّ لأعضاء هيئة التّدريس فِي الجَامِعَة، واشتملت عيّنة الدِّرَاسَة عَلَى جميع أعضاء هيئة التّدريس فِي جامعة لاسيل فِي فيلاديفيا، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود مُستَوَى متوسّط من الإجهاد لَدَى أعضاء هيئة التّدريس فيما يتعلّق بالناحية الاقتصادية وممارسات الإِدَارَة وسياساتها ووجود مُستَوَى منخفض من الإجهاد لَدَى أعضاء هيئة التّدريس فيما يتعلّق بالعمل والعلاقات بالأقران والأسرة ووجود مُستَوَى عالٍ من الكفاءة لَدَى أعضاء هيئة التّدريس فيما يتعلق بالأداء التّدريسيّ فِي الجامعات.

أما دراسة نيلسن (Nielsen, 2018) فهدفت إلى تطوير الأَدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس فِي ولاية نبراسكا الأمريكية لتطويره، وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة، واعتمد عَلَى جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعةٍ مثل: المقابلات والملاحظات، وتحليل الوثائق، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (11) مديرًا ومديرة فِي ولاية نبراسكا، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ الأَدَاء الوَظِيفِيّ يتمّ تطويره من خِلَال تَنمِيَة أداء المُدِير وتطويره بصورة مستمرّة من خِلَال التغذية الراجعة وخطط التحسين والتطوير، وبرامج النموّ المهنيّ والتنمية المهنية المستمرة، وكذلك اعتماد التقويم عَلَى العلاقات الإيجابيّة التي يسودها الثِّقَة والاحترام والتقدير بين المشرفين المقومين ومديري المَدَارِس.

وهدفت دراسة ليهي (Leahy, 2018) إلى تَقوِيم الأَدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس فِي ولاية إلينويز الأمريكية، اعتمد الباحث المنهج الوصفّيّ المسحي، واستخدم الباحث المقابلات، وشملت عيّنة الدِّرَاسَة (56) مشرفًا ومديرًا، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ مَعَايِير تَقوِيم الأَدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس هي الرؤية المشتركة، وإيجاد ثقافة مدرسيّة إيجابية، وإدارة الموارد المَدرَسِيّة، والتعاون مع كافة المشاركين، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وفهم السياق الاجتماعيّ والسياسيّ والاقتصاديّ

للمجتمع لتحسين تعلّم الطلبة وتنمية هيئة العَامِلِين بالمدارس، كما كشفت النتائج أن عمليّة تَقويم الأدَاء ترتكز عَلَى الثِّقَة المتبادلة بين المشرفين ومديري المَدَارِس، وكذا الشفافية والمصارحة والدعم والتغذية الراجعة والنموّ المهنيّ والتنمية المهنية المستمرة، وأن المشرفين المقومين لديهم كفايات وكفاءات تمكنهم من التقويم بفعالية.

بينما هدفت دراسة أبي شريخ (2019) إلى مَعرِفة العلاقة بين مُمَارَسَة القِيادَة الخادمة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي العاصمة عمان وأدائهم من وِجهَة نَظَر مساعدي المديرين، ولتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة تمّ استخدام المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، والاستبانة لجمع المعلومات، وتمّ تطبيقها عَلَى (98) مساعد مُدِير، وأظهرت النتائج أنّ دَرَجَة مُمَارَسَة القِيادَة الخادمة كانت مُرتَفِعَة، وكانت دَرَجَة مُمَارَسَة الأدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس الحكوميّة مُرتَفِعَة، وأشارت الدِّرَاسَة إلى أن هُنَاك علاقةً موجبةً قويةً بين دَرَجَة القِيادَة الخادمة ودرجة الأدَاء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس الحكوميّة وأدائهم، وإلى عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة لدرجة مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ، وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة الحامدي (2020) إلى التّعرّف إلى مُمَارَسَة الإِدَارَة بالتّجوال وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي مدارس الصّفّوف (5-10) بمحافظة شَمَال الباطنة فِي سلطنة عمان من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وقد أعدّ الباحث استبانة، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (280) معلّمًا ومعلّمةً، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى ظهور الإِدَارَة بالتجوال بدرجة مُرتَفِعَة، والأداء الوَظِيفِيّ بدرجة مُرتَفِعَة، وأنه لا تُوجَد فُرُوق حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين فِي مدارس الصّفّوف (5-10) بمحافظة شَمَال الباطنة فِي سلطنة عمان تُعزَى إلى متغيّر الجنس وسنوات الخِبرَة، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة طرديّة بين دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي مدارس الصّفّوف (5-10) بمحافظة شَمَال الباطنة فِي سلطنة عمان للإدارة بالتّجوال ومستوى الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين فِي مدارسهم.

فيما هدفت دراسة يوسف (2020) إلى التعرف عَلَى الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التَّعلِيم الأساسيّ فِي المَدَارِس الحكوميّة فِي عمّان وعلاقتها بأدائهم الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر مشرفي المَدَارِس، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، واستخدام استبانة لتحقيق أَهدَاف هذه الدِّرَاسَة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (190) مشرفًا مدرسيًا من الجنسين من المَدَارِس الحكوميّة فِي مدينة عمّان، وقد

أظهرت الدِّرَاسَة أنّ الاحتياجات التدريبية للمُعَلِّمِين فِي المَدَارِس الحكوميّة فِي التَّعلِيم الابتدائيّ مرتفعة من وِجهَة نَظَر مشرفي المَدَارِس، وأنّ تقييم الأدَاء الوَظِيفِيّ كان عَلَى مُستَوَى عال، وأبعاد الأداء الوظيفيّ (تخطيط الدّرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصّفّ، التقويم) جميعها بدرجةٍ مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي الأدَاء الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر مشرفي المَدَارِس تعزى إلى متغير الجِنس لصالح الإناث، كما أظهرت وجود فُرُوق تعزى إلى المُؤهِل العِلمِيّ لصالح بكالوريوس فأدنى، وسنوات الخدمة لصالح (5 سَنَوات فأقّل).

وهدفت دراسة عزون (2021) التعرف إلى عَلَى أثر الرضا الوَظِيفِيّ عَلَى أداء الموظّفين بمصالح أرشيف جامعات ولايتي الجزائر والبليدة، وإلى إظهار مدى تأثير العوامل الوظيفيّة والتنظيميّة عَلَى رضاهم الوَظِيفِيّ، وقد استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ التحليليّ، وتمّ تصميم الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (49) موظفًا ممن يعملون فِي أرشيف الجامعات، وقد أوضحت نَتَائِج الدِّرَاسَة عدم الرضا الوَظِيفِيّ فِي الأُمُور المادية، إلاّ أنهم أكدوا أنهم يبدلون جهدًا كبيرًا فِي العَمَل، ويواظبون عَلَى الحضور إلى العَمَل فِي الوَقت المحدد، فِي حين أكدت نسبة كبيرة منهم رضاها الوَظِيفِيّ من حيث وجود علاقة حسنة مع الإِدَارَة، وكذا مع زملائهم فِي العَمَل.

بينما هدفت دراسة دودو (2021) إلى مَعرِفة اتجاه العلاقة بين الولاء التنظيميّ والأداء الوَظِيفِيّ، وتمّ تطبيق المنهج الوصفّيّ، واستخدام الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات، طبقت الدِّرَاسَة عَلَى عيّنةٍ مكونةٍ من (88) عاملًا فِي الجَامِعَة، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود أثر للولاء التنظيميّ عَلَى الأدَاء الوَظِيفِيّ.

فيما قامت دراسة البقمي (2021) عَلَى التعرف عَلَى مُستَوَى الاحتراق النفسيّ وواقع الأدَاء الوَظِيفِيّ والعلاقة الارتباطيّة بينهما لَدَى أعضاء هيئة التّدريس بفروع جامعة نجران بشرورة، كما هدفت الدِّرَاسَة إلى مَعرِفة الفروق فِي مُستَوَى الاحتراق النفسيّ وواقع الأدَاء الوَظِيفِيّ تبعًا لمتغيرات (الجِنس، الرتبة الأكاديميّة، سَنَوات الخدمة)، واعتمدت الدِّرَاسَة عَلَى المنهج الوصفّيّ التحليليّ، واستخدمت الدِّرَاسَة الاستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (107) من أعضاء هيئة التّدريس بفروع جامعة نجران بشرورة، وتوصّلت نَتَائِج الدِّرَاسَة إلى أن مُستَوَى الاحتراق النفسيّ لَدَى أفراد العيّنة منخفض جدًا، ومستوى الأدَاء الوَظِيفِيّ مرتفع جدًا، كما توصّلت نَتَائِج الدِّرَاسَة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا بين الاحتراق النفسيّ والأداء الوَظِيفِيّ، وكشفت

نَتَائِج الدِّرَاسَة عن وجود فُرُوق دالة إحصائيًّا فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لصالح الذكور، وفي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لصالح سَنَوات الخدمة (أقل من 5 سَنَوات).

أما دراسة الجراح (2021) فقد هدفت إلى التعرّف عَلَى دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلّمين الجدد، وعلاقتها فِي تحسين أدائهمُ من وِجهَة نَظَر المشرفين والمديرين والمعلّمين فِي مدارس مُحَافَظَة إربد، استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ بأسلوب المسح، وتمّ استخدام الاستبانة أداة لِلدِّراسَة، تكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (500) معلّم ومشرفٍ ومديرٍ فِي مُدِيرِيّة مُحَافَظَة إربد، وأظهرت النتائج أنّ دَرَجَة فاعلية الدورات التدريبية للمعلّمين الجدد من وِجهَة نَظَر المشرفين والمديرين والمعلّمين فِي مدارس مُحَافَظَة إربد كانت بدرجة فاعلية مُرتَفِعَة، كما أظهرت دَرَجَة مُرتَفِعَة فِي الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين الجدد، وأنَّ أبعاد الأداء الوظيفي (التخطيط، إدارة الصف، أساليب التدريس والوسائل والأنشطة) كانت بدرجة مرتفعة، أما بعد التقويم كان بدرجة متوسطة، وأظهرت أيضًا عدم وجود فُرُوق فِي أداء المُعَلِّمِين الجدد تبعًا لمتغير الجِنس، والمسمّى الوَظِيفِيّ، وأظهرت فروقًا فِي أداء المُعَلِّمِين الجدد تبعًا إلى لمتغير المُؤهِل العِلمِيّ لصالح بكالوريوس، وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلّمين الجدد فِي مدارس مُحَافَظَة إربد ودرجة أدائهمُ من وِجهَة نَظَر المشرفين والمديرين والمعلّمين.

وهدفت دراسة أبي سعود (2021) إلى التعرف عَلَى أثر تدريب المُعَلِّمِين عَلَى المَعَايِير الوطنية لمهنة التّدريس عَلَى أدائهمُ الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، والتعرف عَلَى أَهَمِّيَّة الفروق بين استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات الجِنس والخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ، وتمثلت أداة الدِّرَاسَة باستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (100) معلّم ومعلّمة فِي المَدَارِس الحكوميّة التابعة لمديرية تربية وتعليم مُحَافَظَة المقر فِي الأُردُنّ، وجاء أثر التدريب بدرجة عالية من وِجهَة نَظَر أفراد عيّنة الدِّرَاسَة، وأظهرت النتائج عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة تُعزَى إلى متغيريّ الجِنس والخبرة فِي تحديد فعالية التدريب عَلَى الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين.

بينما دراسة مرشود (2021) هدفت إلى التعرف إلى دَرَجَة توافر الإبداع الإداري وفاعلية الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي مدارس وكالة الغوث فِي محافظات الضفة الغربية من وِجهَة نَظَرِهِم، واتبع الباحث المنهج الوصفّيّ، واستخدمت الدِّرَاسَة استبانة، طبقت عَلَى مجتمع الدِّرَاسَة المكون من (88) مديراً ومديرةً، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أن دَرَجَة الإبداع الإداريّ وفاعلية الأدَاء الوَظِيفِيّ

جاءت مُرتَفِعَة، وأبعاد الأداء الوظيفيّ (التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة التكنولوجيا) بدرجة مرتفعة، وبعد (التواصل) بدرجة مرتفعة جدًا، كما أظهرت الدِّرَاسَة أنه لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات عن الأدَاء الوَظِيفِيّ للمديرين والمديرات تُعزَى إلى متغيري (الجِنس والمؤهل العِلمِيّ)، وتوجد فُرُوق تبعًا لمتغير سَنَوات الخدمة ولصالح فئة (أكثر من 10 سَنَوات)، ولا تُوجَد فُرُوق تبعًا لمتغير المنطقة التَّعلِيمِيَّة.

فِي حين قامت دراسة الدوري (2021) عَلَى التعرّف عَلَى مُستَوَى كلّ من الارتياح النفسيّ والأداء الوَظِيفِيّ لَدَى عيّنة من مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية، وفي ضوء متغيّري (الجِنس، مدة الخدمة)، وتم استخدام المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وقد بنت البَاحِثَة استبانةً لمناسبتها غرض الدِّرَاسَة، وطبقت البَاحِثَة الاستبانة عَلَى عيّنة بلغت (100) معلّم ومعلّمة، وقد أظهرت النتائج وجود مُستَوَى منخفض من الشعور بالارتياح النفسيّ ومستوى مرتفع من الشعور بالأداء الوَظِيفِيّ، وعدم وجود فُرُوق دالة إحصائيا فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ تبعًا لمتغيّري (الجِنس، ومدة الخدمة)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الارتياح النفسيّ والأداء الوَظِيفِيّ.

أما دراسة الشّمري (2022) فقد هدفت إلى التخطيط للأداء الوَظِيفِيّ لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية، وقد استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الاستشرافيّ من خِلَال أسلوب السلاسل الزمنية، وتمّ تطبيق الدِّرَاسَة عَلَى جميع مديرات مدارس التَّعلِيم العَام الثانوية الحكوميّة بمدينة حائل، وعددهنّ (25) مديرةً بطريقة المسح الشّامل، وتوصّلت نَتَائِج الدِّرَاسَة إلى أنّ السلسلة الزمنية لأداء مديرات المَدَارِس الثانوية التابعة لمكاتب التَّعلِيم بمدينة حائل خِلَال الخمس سَنَوات الماضية مستقرة، بمعنى أنها متقاربة فِي القيم التنبؤية، ممّا يدلّ عَلَى أنّ الأدَاء الوَظِيفِيّ للأعوام القادمة حتى عام (1445ه) سيتراوح بين المعدلات نفسها تقريبًا.

وجاءت دراسة الأنصاري (2022) للتّعرف عَلَى واقع تطبيق نظام إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ وعلاقته بمستوى الرضا لَدَى مُعَلِّمِي الحلقة الثّانية بمدارس الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت البَاحِثَة المنهج الوصفّيّ، وأعدت البَاحِثَة الاستبانة أداةً لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدِّرَاسَة، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة من (164) فردًا من مدارس الحلقة الثّانية بمدارس الشارقة، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ واقع تطبيق إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ لأهداف نظام إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ جاء بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأنّ مُستَوَى رضا مُعَلِّمِي مدارس الشارقة للتعليم الأساسيّ عن واقع

تطبيق إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ جاءت عالية، وكذلك لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي تَقدِيرَات عيّنة الدِّرَاسَة حول تطبيق نظام إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ ومستوى الرضا لَدَى مُعَلِّمِي الحلقة الثّانية بمدارس الشارقة تُعزَى إلى (سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة متوسّطة وطردية، ودالة إحصائياً بين أَهدَاف نظام إدارة الأدَاء الوَظِيفِيّ ومستوى الرضا لمعلّمي الحلقة الثّانية بمدارس الشارقة.

فيما هدفت دراسة عبد الحسيب (2022) إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر فرع أسيوط نحو أسلوبي تَقوِيم (الزملاء والطّلاب) لأدائهم التّدريسيّ، ومعوقات تطبيق هذين الأسلوبين، ومدى اختلاف الاتجاهات والمعوقات تبعًا إلى مُتَغَيِرَات البحث (الجِنس، التّخصّص، الدرجة الوظيفيّة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ، واستبانةً تمّ تطبيقها إلكترونيًا عَلَى عيّنة من أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأزهر فرع أسيوط بلغ قوامها (144) عضوًا، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس جاءت مُرتَفِعَة نحو تَقوِيم الزملاء لأدائهم التّدريسيّ، بينما جاءت متوسّطة عَلَى أسلوب تَقوِيم الطُّلَّاب وعلى مشكلات تطبيق الأسلوبين، ولا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي الاتجاهات والمعوقات تبعا للمتغيرات (الجِنس، التّخصّص، الدرجة الوظيفيّة).

أما دراسة بني خالد (2022) فهدفت إلى التعرف إلى دَرَجَة التزام المُعَلِّمِين بأخلاقيات المهنة وعلاقتها بأدائهم الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر مُدِيرِيهِم فِي تربيه البادية الشّمالية الغربية، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ المسحيّ، ولجمع البيانات من أفراد العيّنة تمّ استخدام استبانة أداةً لِلدِّراسَة، وتكوّن مجتمع الدِّرَاسَة من جميع مُدِيرِي البادية الشّمالية الغربية فِي مُحَافَظَة المفرق، والبالغ عددهم (150) مديراً ومديرةً، اختيرت بالطريقة المسحية (الحصر الشامل)، وأظهرت النتائج أنّ دَرَجَة التزام المُعَلِّمِين بأخلاقيات المهنة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، كما أظهرت النتائج أنّ الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي تربية البادية الشمالية الغربية من وِجهَة نَظَر مُدِيرِيهِم قد جاءت بدرجة كلية مُرتَفِعَة.

فيما هدفت دراسة المحمادي (2022) إلى مَعرِفَة الإبداع الإداريّ وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر الموظّفات الإداريّات بجامعة أم القرى، ومعرفة الفروق الدالة إحصائيا بين استجابات الموظّفات الإداريّات بجامعة أم القرى حول دَرَجَة ممارستهنّ للإبداع الإداريّ ومستوى الأدَاء الوَظِيفِيّ بناءً عَلَى (سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ)، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ،

والاستبانة لجمع البيانات، تكونت العيّنة من (90) موظفةً إداريةً فِي جامعة أمّ القرى، تمّ التوصّل إلى مجموعةٍ من النتائج، أهمّها: أنّ دَرَجَة مُمَارَسَة الإبداع الإداريّ لديهم عالية، وأنّ دَرَجَة مُمَارَسَة الأَدَاء الوَظِيفِيّ لديهم عالية، وعدم وجود فُرُوق حول متوسّط مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لديهم تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة، وجود فُرُوق حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لديهم تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ ولصالح الدِّرَاسَات العليا، وجود علاقة ارتباطية دالة بين الإبداع الإداريّ ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لديهم.

وقامت دراسة إبراهيم (2022) عَلَى التعرف عَلَى المُشكِلَات التي تواجه مُديري المَدَارِس فِي تَقوِيم أدائهمُ الوَظِيفِيّ بمحافظة الظاهرة فِي سلطنة عُمان، واتبعت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ، كما استخدمت الاستبانة فِي جمع البيانات والمعلومات، وتمّ تطبيقها عَلَى عيّنة مكونة من (70) مديرًا ومديرةً، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ المُشكِلَات التي تواجه مُديري المَدَارِس فِي تَقوِيم أدائهمُ الوَظِيفِيّ بمحافظة الظّاهرة فِي سلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما كشفت النتائج أيضًا عن عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة من مُديري المَدَارِس تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات الجِنس، والمؤهل العِلمِيّ، والمرحلة التَّعلِيمِيَّة.

أما دراسة المنيزل (2022) فهي تهدف إلى التعرف عَلَى الرقابة الإدارِيَّة وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ لمديري المَدَارِس الحكوميّة من وِجهَة نَظَر المديرين أنفسهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ، حيث تم تصميم استبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عيّنة البحث من (65) مديرًا فِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مُحَافَظَة جرش، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود مُستَوَى مرتفع للرقابة الإدارِيَّة، ومستوى مرتفع للأداء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة من وِجهَة نَظَر المديرين أنفسهم، وعلى جميع محاور الأَدَاء الوَظِيفِيّ، ومرتبةً تنازليًا: (التخطيط، المعلّمون والطّلاب، البِيئَة المَدرَسِيّة)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائيّة بين الرقابة الإدارِيَّة والأداء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة من وِجهَة نَظَر المديرين.

فيما هدفت دراسة حسونة وإدريس (2023) إلى التعرف إلى دور التخطيط الإستراتيجيّ فِي تحسين الأَدَاء الوَظِيفِيّ فِي وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم العالي بالمحافظات الجنوبية، واستخدام الباحث المنهج الوصفّيّ التحليليّ، وتم جمع البيانات وتفريغها من الاستبانة، وتكون مجتمع الدِّرَاسَة من الموظّفين الذين يعملون تحت مسمّى (مُدِير دائرة، رئيس قسم، رئيس شعبة)، وقد بلغت العيّنة

(138) موظّفًا، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى دور التخطيط الإستراتيجيّ فِي تحسين الأدَاء الوَظِيفِيّ، وجاءت بدرجة كبيرة، كما جاء مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ بدرجة كبيرة، وبينت النتائج وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بين التخطيط الاستراتيجيّ والأداء الوَظِيفِيّ، بالإضافة إلى عدم وجود فُرُوق بين مُتَوَسِّطَات الاستجابة للأداء المؤسّسيّ، والتي تُعزَى إلى المتغيرات التالية: (الجِنس، المسمى الوَظِيفِيّ، المُؤهِل العِلمِيّ، سَنَوات الخدمة).

بينما دراسة الشّرفات (2023) هدفت إلى التعرف عَلَى دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة للقيادة التّربوية وفقا لمقياس هالينجر وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم، ولتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة تمّ استخدام المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، وتمّ اختيار عيّنةٍ عشوائيةٍ من مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة التابعة لمديرية التَّربِية وَالتّعلِيم لمنطقة البادية الشرقية فِي مُحَافَظَة المفرق والمكونة من (331) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أنّ دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة للقيادة التّربوية وفقًا المقياس هالينجر جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، كما أظهرت النتائج أنّ دَرَجَة الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، وجميع أبعاد الأداء الوظيفيّ (المهارات، والسّلوكات، والأداء الوظيفيّ) كانت بدرجةٍ مرتفعة، وأظهرت وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة (a=0.05) فِي دَرَجَة الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين تُعزَى إلى متغيّري الجِنس لصالح الذّكور، والمؤهل العِلمِيّ لصالح البكالوريوس، بينما أظهرت فروقًا تُعزَى إلى سَنَوات الخدمة لصالح (الخدمة أقل من 5 سَنَوات)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة للقيادة التّربوية وفقا لمقياس هالينجر والأداء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم.

وأخيرًا دراسة أبي صعلوك (2023) هدفت إلى التعرف إلى الحوكمة الإدارِيَّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الثانوية الشّاملة فِي منطقة النقب وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ للمعلّمين من وِجهَة نَظَرِهِم، وتمّ استخدام المنهج الوصفّيّ التحليليّ، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (329) معلمًا ومعلمَة من مُعَلِّمِي المَدَارِس الثانوية الشاملة فِي منطقة النقب، وأظهرت النتائج أنّ تَقدِيرَات عيّنة الدِّرَاسَة لمستوى الحوكمة الإدارِيَّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الثانوية الشّاملة فِي منطقة النقب جاء عاليًا، كما أظهرت نَتَائِج الدِّرَاسَة أن مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الثانوية الشاملة فِي منطقة النقب جاء عاليًا، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات أفراد العيّنة لمستوى الحوكمة الإدارِيَّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الثانوية الشاملة فِي منطقة النقب، وتقديراتهم عَلَى مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لديهم.

القسم الثّالث: دراسات تتعلّق بموضوع دَافِعِيَّة الإِنجَاز

هدفت دراسة سيرفيستيفيا وبانت (Srivastavai, & Pant, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعيّ ودافعيّة الإِنجَاز لَدَى المراهقين، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، ولجمع البيانات استخدم الباحثان الاستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (100) من المراهقين، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود علاقة موجبة بين الدعم الاجتماعيّ ودافعيّة الإِنجَاز لَدَى الطُّلَّاب المراهقين، ووجود فُرُوق فِي دَافِعِيَّة الإِنجَاز تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

كما هدفت دراسة الشرفاء (2015) إلى معرفة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان، وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، بلغ عددها (1352) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية جاء بدرجةٍ مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)، ووجود علاقة ارتباط موجبة، بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي مجتمعة، ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وهدفت دراسة سليمون وسليمان وفؤاد (2017) إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التّربيّة الفنّية في مدينة طرطوس، وكذلك معرفة أثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة ومستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمةً من معلمي التّربية الفنّية في طرطوس، وكشفت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفنية كان متوسطًا، وكذلك مستوى الرضا الوظيفي كان متوسط، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين، ولم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على مستوى دافعية الإنجاز وكذلك على الرضا - الوظيفي لدى المعلمين.

أما دراسة آتش ويلماز (Ates & Imaz, 2018) فقد هدفت إلى فحص مستويات دَافِعِيَّة الإِنجَاز لمعلّمي المَدَارِس الابتِدَائِيّة للعاملين فِي مؤسسات التَّعلِيم الابتدائيّ فِي مقاطعة إسطنبول، استخدمت

الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ التحليليّ، ولجمع البيانات استخدم الباحثان الاستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (371) مديرًا ومعلمًا، وأظهرت النتائج أنّ متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المَدَارِس الابتِدَائِيّة من مقياس دَافِعِيَّة الإِنجَاز كان منخفضًا.

وهدفت دراسة اليوسف (2018) إلى تحديد مُستَوَى الدافعيّة للإنجاز لَدَى طلاب الدِّرَاسَات العليا بالجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ، ولتحقيق هذا الهدف تمّ إعداد استبانة، وتطبيقها عَلَى عيّنة مكونه من (733) طالبًا وطالبةً، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ طلاب الدِّرَاسَات العليا فِي الجَامِعَة الأردنية يمتلكون مُستَوَى مرتفعًا من الدافعيّة للإنجاز، وأنّ أبعاد دافعية الإنجاز (وجود هدف يسعى إليه، المنافسة، المثابرة، الشّعور بالمسؤولية) جميعها كانت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لديهم تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي وكانت لصالح طلبة الدكتوراة، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة الطّلحي (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم، ومعرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي، واستخدم البحث الاستبانة، وقد طبقت على (134) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للمناخ المدرسي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، ووجود مستوى لدافعية الإنجاز مرتفع لدى المعلّمين، وعلى جميع أبعاد الدافعية (الشعور بالمسؤولية، وتحديد الأهداف، ومواجهة الصعوبات)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى دافعية الإنجاز تعزي لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلّمي، التخصص)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة المناخ المدرسي وبين درجاتهم على استبانة دافعية الإنجاز ومحاورها الفرعية.

كما هدفت دراسة العجمي (2018) إلى هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى تفويض السلطة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبّق

الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (276) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تفويض السلطة لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهه نظر المعلمين كان متوسطًا على جميع المجالات، كما أظهرت النتائج أن مستوى بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهه نظر المعلمين كان متوسطًا على الدرجة الكلية، وعلى جميع مجالات دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وهي: (التنافس، الرضا العام، المثابرة، العلاقات داخل وخارج بيئة العمل، الأداء، حب العمل، مستوى الطموح)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولة الكويت يعزى لأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على الدرجة الكلّية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مستوى تفويض السلطة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وهدفت دراسة أَبُو لطيفة (2019) إلى التعرف عَلَى مُستَوَى الطّموح وعلاقته بدافعيّة الإِنجَاز لَدَى طلاب كلّية التَّربِية جامعة الباحة، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ ولتحقيق هذا الهدف تمّ إعداد استبانة، وتطبيقها عَلَى عيّنةٍ مكونة من (140) طالبًا، وأظهرت النتائج أنّ مُستَوَى الطّموح لَدَى الطُّلَّاب كان مرتفعًا، وأن مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز لديهم مُرتَفِعَة.

وهدفت دراسة الغامدي (2019) إلى التعرف عَلَى العلاقة بين دَافِعِيَّة الإِنجَاز وقلق الاختبار، وبين بالتحصيل الدراسيّ لَدَى عيّنة من الطُّلَّاب فِي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفّيّ (الارتباطيّ المقارن)، وتم إعداد استبانة، وتطبيقها عَلَى عيّنة بلغ عددها (325) طالبًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ ذات دلالة إحصائيّة بين دَافِعِيَّة الإِنجَاز الدراسيّ وقلق الاختبار لَدَى عيّنة الدِّرَاسَة.

وهدفت دراسة المالكي (2019) إلى التعرف عَلَى العلاقة بين التوجّه نحو المستقبل وعلاقته بدافعيّة الإِنجَاز لَدَى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، واستخدم المنهج الوصفّيّ، واستبانة أداةً لِلدِّراسَة، وطُبّقت عَلَى عيّنة البحث البالغ عددها (200) طالبٍ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين التوجّه نحو المستقبل، ودافعيّة الإِنجَاز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقًا لمتغيريّ التخصص والتحصيل.

وهدفت دراسة الصقرية والسالمي (2019) إلى التعرف عَلَى أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهنيّ الإلكترونية للتّعليم المدمج فِي تَنمِيَة دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى طالبات الصّفّ الحادي عشر فِي

مادة التَّربِية الإسلاميّة، واستخدمت البَاحِثَة المنهج شبه التجريبيّ، وتمّ إعداد مقياس دَافِعِيَّة الإِنجَاز، وطبق عَلَى عينتين تجريبيتين بلغ عدد العيّنة الأولى (31) طالبةً، والثانية (30) طالبةً، وعلى مجموعة ضابطة بلغ عددها (30)، وأشارت النتائج إلى وجود فُرُوق دالة إحصائيّة بين مُتَوَسِّطَات المجموعات الثلاث عَلَى مقياس دَافِعِيَّة الإِنجَاز التطبيق البعديّ لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ودراسة المطيري (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستخدم الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (642) من معلمي المدارس في محافظة الجهراء في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولة الكويت من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر (الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية) نحو مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة الذنيبات (2020) إلى تحديد العلاقة بين التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في محافظة الزرقاء، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، ووزعت على (269) شخصًا من المعلّمين، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التميز الإداري لدى المديرين جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا حيال مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية، ووجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة التميز الإداري ومستوى دافعية الإنجاز.

بينما دراسة السلمي (2020) هدفت إلى التعرف عَلَى مُستَوَى الإحباط ودافعيّة الإِنجَاز لَدَى طلاب الكلّية الجامعيّة بالجموم، واستخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطي المقارن، وتمّ بناء

استبانة، تمّ تطبيقها عَلَى عيّنةٍ مكونةٍ من (110) من الطُّلَّاب، وأشارت النتائج إلى أنّ مُستَوَى الإحباط والدافع للإنجاز لَدَى الطالبات كانت متوسّطةً.

كما هدفت دراسة الغريب (2020) إلى بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (110) شخصًا من معلّمي دولة الكويت، و(62) شخصًا من معلّمي دولة الإمارات، وأشارت النتائج إلى أنّ مستوى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، نمط القيادة (النمط الديمقراطي) بالرتبة الأولى، تلاه نمط (النمط الأوتوقراطي)، في حين جاء نمط (النمط الترسلي) بالرتبة الأخيرة، وأنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة جاء بمستوى مرتفع، وجاءت فيه فروق تبعًا لمتغير الدولة لصالح الإمارات، بينما لم توجد فيه فروق تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة، وتوجد علاقة ارتباطية سلبية بين النمط الترسلي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

أما دراسة زروك (2021) فقد تمحورت مشكلتها فِي علاج ضعف الجدارات التكنولوجيّة الفنية فِي المشروع التطبيقيّ لدي طلاب التَّعلِيم الصّناعي، شعبة الصّناعات الخشبية بكلّية التَّربِية، ممّا يؤدّي إلى انخفاض الدافع للإنجاز الإنتاجيّ والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، ومن ثمّ استهدفت الدِّرَاسَة تصميم نموذج تدريبيّ قائمٍ عَلَى الجدارات للمشروع التطبيقيّ، وقياس أثره علي تَنمِيَة الدافع للإنجاز الإنتاجيّ، وقد اتبع هذا البحث المنهج شبه التجريبيّ، طبق الباحث أدوات البحث: بطاقة ملاحظة، ومقياس الدافع للإنجاز الإنتاجيّ، مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وبناء الباحث النموّذج التدريبيّ المقترح لاكساب الجدارات التكنولوجيّة الفنية اللازمة للمشروع والتجريب الميدانيّ، وتم تطبيقها عَلَى مجموعة الطلبة البالغ عددهم (12)، وفى ضوء تفسير النتائج تم التوصل إلى ضرورة تطبيق النموّذج التدريبي المقترح القائم علي الجدارات التكنولوجيّة الفنية لإكساب طلاب الصّناعات الخشبية الجدارات التكنولوجية الفنية للمشروع التطبيقي، وتنمية دافعيّتهم للإنجاز الإنتاجيّ وكفاءتهم الذاتية المدركة، وضرورة وجود دليل لخطوط إنتاج المشروعات التطبيقية لطّلاب الصّناعات الخشبية بكلّية التّربية.

أما دراسة الشرهان (2021) فقد جاءت بهدف مَعرِفة العلاقة بين الاحتراق المهنيّ لصعوبات التّعلّم وتقدير الذات والدافعيّة للإنجاز، اتبعت البَاحِثَة المنهج الوصفّيّ التحليليّ، وأداة الزيارات والمقابلات الشّخصيّة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (15) معلمًا ومعلمةً من ذوي صعوبات التّعلّم فِي مَدرَسَة الفحيحيل النموّذجية بالكويت، وأشارت تلك الدِّرَاسَة -فِي نَتَائِجها- إلى أنّه تُوجَد علاقة إيجابية بدرجة كبيرة بين العَمَل فِي مَجَال تدريس صعوبات التّعلّم والتعرض المتكرر للاحتراق النفسيّ، وتوجد علاقة إيجابية بدرجة كبيرة بين انعدام الدافعيّة للإنجاز وارتفاع التعرض للاحتراق النفسيّ.

وهدفت دراسة السيد (2021) إلى التعرف عَلَى العلاقة بين الأمل والدافعيّة للإنجاز لَدَى عيّنة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة، واستخدمت البَاحِثَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ لملاءمته لطبيعة مُشكِلَة البحث وأهدافها، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عيّنة البحث من (303) من الطُّلَّاب والطّالبات بالمرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة، وقد أسفرت نَتَائِج الدِّرَاسَة عن وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين الأمل ودافعيّة الإنجَاز، وقد توصّلت الدِّرَاسَة إلى أن تدريب الطلبة عَلَى كيفية بناء الأمل داخل أنفسهم من خِلَال التدريب الإيجابيّ يزيد دافعيّتهم للإنجاز، والعمل عَلَى تطويره.

وهدفت دراسة الحلواني (2021) إلى التّعرف عَلَى مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي مدارس منطقة القدس، استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ التحليليّ، ولجمع البيانات استخدمت الاستبانة، وتكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (135) مبحوثًا من مُعَلِّمِي المرحلة الأساسيّة، وأشارت نَتَائِج الدِّرَاسَة إلى أنّ الدرجة الكلّية لمستوى الدافعيّة لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة متوسّطة وعلى جميع المحاور، وكذلك وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي مُتَوَسِّطَات الدافعيّة لَدَى المُعَلِّمِين فِي القدس تُعزَى إلى متغير الجِنس عَلَى الدرجة الكلّية لصالح الإناث، ولا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي مُتَوَسِّطَات الدافعيّة لَدَى المُعَلِّمِين فِي القدس تبعًا إلى متغير سَنَوات الخدمة، والمؤهل العِلمِيّ، ومكان السكن.

بينما دراسة بارعيده (2021) هدفت إلى قياس مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز فِي نظام التَّعلِيم عن بعد لَدَى طالبات التَّعلِيم الثانويّ، نظام مقررات (البرنامج التّخصّصيّ) مسار العلوم الإنسانيّة، وتمّ استخدام المنهج الوصفّيّ، وبناء استبانة، تمّ تطبيقها عَلَى عيّنة من طالبات التَّعلِيم الثانوي، نظام

مقررات (البرنامج التّخصّصي) مسار العلوم الإنسانيّة بمدينة جدة، بلغ عددهن (403)، وأظهرت النتائج أن المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد عيّنة البحث عَلَى مقياس دَافِعِيَّة الإِنجَاز ككلّ جاء بتقييم مرتفع.

بينما هدفت دراسة أبي النصر (2022) إلى التعرف عَلَى الفروق بين الجنسين فِي دَافِعِيَّة الإِنجَاز وتقدير الذات، وعلى طبيعة العلاقة بين تَقدِير الذات ودافعيّة الإِنجَاز لَدَى عيّنة من الطُّلَّاب المكفوفين، اتبعت البَاحِثَة المنهج الوصفّيّ؛ الذي يتلاءم مع هدف البحث، وقد استخدم الباحث الاستبانة، وبلغت عيّنة الدِّرَاسَة (36) طالبًا من المكفوفين فِي مَدرَسَة النور، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى وجود علاقة موجبة طردية بين تَقدِير الذات ودافعيّة الإِنجَاز لَدَى عيّنة من الطُّلَّاب المكفوفين، ووجود فُرُوق لدافعيّة الإِنجَاز تُعزَى إلى متغيّر الجِنس ولصالح الإناث.

وعرّجت دراسة مازن (2022) عَلَى تَنمِيَة المهارات المعرفية والأدائية والدافعيّة للإنجاز لَدَى تلاميذ الصّفّ الثّاني الإعداديّ، استخدم الباحث المنهج التجريبيّ والوصفّيّ، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث بيئة تعلّم إلكترونيّ تشاركيّ، وقد احتوت عَلَى ستةِ دروسٍ تعليميّةٍ فِي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى إعداد اختبار تَحصِيل معرفيّ لقياس المهارات المعرفيّة لتصميم مواقع الويب التَّعلِيمِيَّة، وبطاقة تقييم المنتج النهائيّ للتلميذ لقياس المهارات الأدائية لتصميم مواقع الويب التَّعلِيمِيَّة، ومقياس الدافعيّة للإنجاز، ولتطبيق تجربة الدِّرَاسَة اختار الباحث عيّنةً تكونت من (50) تلميذًا من تلاميذ الصّفّ الثّاني الإعداديّ، موزعين عَلَى مجموعتين: المجموعة الأولي تجريبية، عددها (24) تلميذًا تُدْرَس من خِلَال بيئة التّعلّم الإلكترونية التشاركية، والمجموعة الثّانية ضابطة، عددها (26) تلميذًا تُدرَّس بالطريقة المعتادة، ثمّ معالجة النتائج وتحليلها وتفسيرها، وقد توصل البحث إلى: وجود تأثير إيجابي لبيئة التّعلّم التشاركية فِي التحصيل المعرفيّ المرتبط بمهارات تصميم مواقع الويب التَّعلِيمِيَّة؛ وجودة المنتج المرتبط بمهارات تصميم مواقع الويب التَّعلِيمِيَّة والدافعيّة للإنجاز .

بينما دراسة الزعبي (2022) هدفت إلى الكشف عن دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة للأزمات التّربوية وأثرها عَلَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز للمعلّمين فِي العاصمة عمان، واتبعت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ، استخدمت الدِّرَاسَة استبانةً لجمع البيانات، تكونت عيّنة الدِّرَاسَة من (350) من

مُعَلِّمِي المَدَارِس الأساسيّة فِي العاصمة الأردنية عمّان، وتوصّلت الدِّرَاسَة إلى أنّ مُستَوَى إدارة الأزمات التّربوية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة فِي العاصمة الأردنية كبير، وأن نسبة مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز للمعلّمين ذا مُستَوَى متوسّط، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائيّة بين إدارة الأزمات التّربوية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الأساسيّة ومستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى معلمي المَدَارِس الأساسيّة فِي العاصمة الأردنية، ويوجد أثر لإدارة الأزمات التّربوية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس عَلَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى معلمي المَدَارِس الأساسيّة فِي العاصمة الأردنية.

كما هدفت دراسة الكوشة وجرادات (2022) إلى تحديد العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع لدى مديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين في عمان، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطيّ، واستخدما الاستبانة، وقد طبقاها على (346) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إن درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع جاءت بدرجة عالية، وأنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع لدى المديرين ومستوى دافعية الإنجاز عند المعلمين.

بينما هدفت دراسة الجرايدة والبلوشي (2022) إلى تعرّف العلاقة بين مصادر السلطة لدى مديري المدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة، وتطبيقها على (591) معلمًا ومعلمة، وقد تمّ التّوصل إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة مرتفعة، وأنّ دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين كانت بدرجةٍ مرتفعة، وعلى جميع أبعاد الدافعية للإنجاز (إدراك الزمن، الأداء، المثابرة، الطموح، التّنافس).

وهدفت دراسة عطية (2023) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكلّ من الصّمود النفسيّ والتفكير الإيجابيّ والدعم الاجتماعيّ بالدافعيّة للإنجاز لطلبة الدِّرَاسَات العليا، وقد استخدمت الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ التنبؤي، ولتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة، طبّقت استبانة لجمع المعلومات، عَلَى عيّنةٍ مكونةٍ من (233) طالبًا وطالبةً من طلبة الدِّرَاسَات العليا فِي جامعة القدس المفتوحة، وأظهرت النّتائج وجود قدرة تنبؤية للصمود النفسيّ والتفكير الإيجابيّ والدعم الاجتماعيّ بمقدار الثلث من التباين الحاصل فِي الدافعيّة للإنجاز، وأظهرت النتائج أنّ مُستَوَى الدافعيّة للإنجاز مرتفع،

وأشارت النّتائج أيضًا إلى عدم وجود فُرُوق دالّة إحصائيّا فِي الأوساط الحسابية للدافعيّة للإنجاز تُعزَى إلى متغير الجِنس.

كما هدفت دراسة مجدلاوي (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الجدارات القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة من (240) معلمًا ومعلمة من المعلمين الحكوميين بالمحافظات الشمالية بفلسطين، وتوصلت الدراسة إلى أن الجدارات القيادية لدى مدراء المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وأن دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الجدارات القيادية لدى مديري المدارس ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

(3.2) التعقيب عَلَى الدِّرَاسَات السّابقة:

قدّم الباحثون فِي هذا المجال العَدِيد من الدِّرَاسَات التي تدور حول موضوع الدِّرَاسَة الحالية، وهناك علاقة تكاملية بين الدِّرَاسَات السّابقة التي أُعدّت والدِّرَاسَة الحالية، فقد تشابهت الدِّرَاسَة الحالية مع بعض محاور الدِّرَاسَات السّابقة، كالوقوف عَلَى دراسة مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة والأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز، والدِّرَاسَة الحالية تتميّز بأنها تدرس العلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة والأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، حيث إنَّ هذه الدِّرَاسَة هي الأولى من نوعها التي تطبق فِي فِلَسطِين حَسَب علم البَاحِثَة.

وقد تمّ اختيار المُعَلِّمِين عيّنة للبحث لقياس مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة للمديرين وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز بدلًا من اختيار المديرين تقييم أنفسهم؛ إذ ترى البَاحِثَة أنَّ الآخرين أقدر عَلَى تقييم الشّخص من تقييمه لنفسه، هذا أولًا، أما ثانيًا: فللمقارنة بين نَتَائِج الدِّرَاسَة الحالية ونتائج الدِّرَاسَات السّابقة التي استخدمت وِجهَة نَظَر المديرين أنفسهم.

ويلاحظ أنَّ الدِّرَاسَات السّابقة كانت تهدف إلى دراسة مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة وربطها بموضوعات مختلفة، ودراسة الأَدَاء الوَظِيفِيّ فِي الموضوعات المختلفة، ودراسة دَافِعِيَّة الإنجَاز فِي الموضوعات المختلفة، لكنّها اختلفت فِي تناول المتغيرات، فبعضها تناول مُستَوَى مُمَارَسَة الاستِقَامَة التّنظيميّة، والمعوقات التي تواجهها، وربطها بمتغيرات أخرى، كما اختلفت فِي أداة جمع البيانات، وفي مكان إجراء الدِّرَاسَة وزمانها، وتفاوتت عينات الدِّرَاسَة من ناحية الكمّ نتيجة أَهدَاف تلك الدِّرَاسَات وإجراءاتها، وبعضها الآخر تشابه فِي بعض المحاور.

وقد استفادت البَاحِثَة من تلك الدِّرَاسَات فِي إثراء الإطار النظريّ والإجراءات المنهجيّة، وصياغة أسئلة الدِّرَاسَة وتطوير أداتها، واختيار مجتمع الدِّرَاسَة، وعينتها، ونتائجها؛ لِذَا تأتي هذه الدِّرَاسَة استكمالًا لجهود الباحثين فِي هذا المجال، ولسدّ النقص فِي هذا الحقل الدراسيّ، إذ تدرس البَاحِثَة مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

التعقيب عَلَى الدِّرَاسَات التي تخص موضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة:

تباينت الدِّرَاسَات السّابقة فِي الأَهدَاف التي درستها، فمنها دراسات تناولت موضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة وأبعادها كدراسة المطيري (2022)، والناصري (2020)، وهناك دراسات ربطت موضوع الاستِقَامَة بموضوعاتٍ أخرى، فقد ذهبت دراسة يلماز والتينكورت (Yilmaz, &

(Altinkurt, 2012) التي ربطت موضوعها مع الشفافية والعدالة، ودراسة كوشكي وزينابادي (Kooshki and Zeinabadi, 2015) التي ربطت موضوعها بالرضا الوَظِيفِيّ والالتزام التنظيميّ، ودراسة السّعد (2020) والتي ربطت موضوعها بالقيادة المتسامية، والمصري (2020) والتي ربطت دراستها بالقيادة الرنانة، ومحمد (2021) التي ربطت دراستها بالقيادة الإستراتيجيّة، وقد استفادت البَاحِثَة من الأَهدَاف التي وضعتها الدِّرَاسَات فِي صياغة أَهدَاف الدِّرَاسَة الحالية.

واستفادت البَاحِثَة من المناهج المستخدمة فِي العَدِيد من الدِّرَاسَات، إذ هُنَاك دراسات استخدمت المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، ومن هذه الدِّرَاسَات دراسة عابدي، إسلامي، أمرولاهي (Abedi, Eslami, & Amrolahi, 2014)، و مالينجاكس، سيندك، سيماندجنتاك، وبينيلانج Malingkas, Simandjuntak, & Binilang, 2018 (Senduk,)، ودراسة حميد (2019)، فِي حين دراسة أبي شكير (2018)، ودراسة عبد الله (2022) فقد استخدمتا المنهج الوصفّيّ التحليليّ.

واستفادت هذه الدِّرَاسَة من الأَدَوَات المستخدمة فِي العَدِيد من الدِّرَاسَات، كدراسة زقوت (2021)، ورسن وكعيد (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، ومصطفى وقادر وهنار (2023)، والحسيني (2023)، وشبر (2023)، والمطيري (2024)، حيث استخدمت جميعها الاستبانة أداةً لِلدِّراسَة، وتمّ الاطّلاع أيضًا عَلَى كيفية البناء، وصياغة الفقرات، وكيفية التحقّق من خصائصه السيكومترية (الصّدق والثبات والموضوعيّة وقابلية الاستخدام).

وقد تفاوتت الدِّرَاسَات فِي اختيار عيناتها، فقد اتفقت الدِّرَاسَة الحالية مع بعض الدِّرَاسَات فِي اختيار العيّنة كدراسة زهاري، سيد، وأرشاد (Arshad, Zahari, & said, 2019) ودراسة السّعد (2020)، التي اختارت المُعَلِّمِين والمعلّمات فِي المَدَارِس عيّنة لِلدِّراسَة، بينما اكتفت دراسة المصري(2020) بتطبيق الدِّرَاسَة عَلَى المعلّمات الإناث فقط، بينما دراسة أبي شكير (2018) أضافت المرشدين إلى جانب المُعَلِّمِين فِي اختيار العيّنة، كما تمّ اختيار الهيئة التّدريسيّة، ولكن فِي

الجامعات فِي دراسة كلّ من مُحَمَّد (2021)، ومصطفى وقادر وهنار (2023)، والحسيني (2023)، وفي المعهد فِي دراسة حميد (2019).

وتنوّعت المتغيرات الديموغرافية للدراسات السّابقة، فمنها من استخدم المُؤهِل العِلمِيّ وسنوات الخِبرَة والجنس كدراسة السّعد (2020)، والناصري (2020)، والجمل (2022).

وفيما يتعلّق بنتائج الدِّرَاسَات السّابقة التي تناولت موضوع (الاستِقَامَة التّنظيميّة) كان هُنَاك تفاوت بين نَتَائِج الدِّرَاسَات السّابقة، فدراسة يلماز والتينكورت (Yilmaz, & Altinkurt, 2012)، وكوشكي وزينابادي (Kooshki and Zeinabadi, 2015)، والناصري (2020)، ومحمد (2021) أشارت إلى أنّ مُمَارَسَة الاستِقَامَة التّنظيميّة كانت بدرجة عالية، بينما أشارت نَتَائِج دراسات السّعد (2020)، والمصري (2020) إلى أنّ مُمَارَسَة الاستِقَامَة التّنظيميّة كانت بدرجة متوسّطة.

التعقيب عَلَى الدِّرَاسَات التي تخصّ موضوع الأدَاء الوَظِيفِيّ:

الدِّرَاسَات السّابقة التي درست موضوع (الأدَاء الوَظِيفِيّ) متنوعة، فقد تناولت دراسة بيتونيو (Betonio, 2015) مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ، أما دراسة ليهي (Leahy, 2018) فقد هدفت إلى دراسة تَقوِيم الأدَاء الوَظِيفِيّ، كما أنّ دراسة عزون (2021) هدفت إلى مَعرِفِة أثر الرضا عَلَى الأدَاء الوَظِيفِيّ، ودراسة مرشود (2021) الذي درس علاقة الأدَاء الوَظِيفِيّ بالإبداع الإداريّ، أما دراسة الشّمري (2020) فقد توجهت إلى دراسة التخطيط للأداء الوَظِيفِيّ، ودراسة أبي صعلوك (2023) التي ربطت الدِّرَاسَة بالحوكمة الإدارِيَّة.

واستفادت البَاحِثَة من المناهج المستخدمة فِي العَدِيد من الدِّرَاسَات، فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، ومن هذه الدِّرَاسَات دراسة الحامدي (2020)، وأبو شريخ (2019)، ويوسف (2020)، والدوري (2021)، والشّرفات (2023)، فِي حين استخدمت دراسة البقمي (2021) المنهج الوصفّيّ التحليليّ، أما دراسة وايتفورد (Whitford, 2013) وأجونلوي (Agunloye, 2013) فقد استخدمتا المنهج النوعيّ، ودراسة نيلسن (Nielsen, 2018) التي

استخدمت منهج دراسة حالة، ودراسة الشمري (2022) التي استخدمت المنهج الوصفّيّ الاستشرافيّ.

واستفادت هذه الدِّرَاسَة من الأَدَوَات المستخدمة فِي العَدِيد من الدِّرَاسَات، كدراسات تيدينك وفيرجوين وسمولدرز (Tijdink, Vergouwen & Smulders, 2014) والمحمادي (2022) وبني خالد (2022) والمنيزل (2022) ، وأبي صعلوك (2023)، وحسّونة وإدريس (2023) حيث استخدمت جميعها الاستبانة أداةً لِلدِّراسَة، فِي حين استخدمت دراستا وايتفورد (Whitford, 2013) وأجونلوي (Agunloye, 2013) المقابلات، وأضافت دِرَاسِة نيلسن (Nielsen, 2018) لأداة المقابلة تحليل الوثائق، وتمّ الاطّلاع أيضًا عَلَى كيفية صياغة الأسئلة، وبناء الفقرات وصياغتها، وكيفية التحقّق من خصائصه السيكومترية (الصّدق والثبات والموضوعيّة وقابلية الاستخدام).

وقد تفاوتت الدِّرَاسَات فِي اختيار عيناتها، فقد اختارت دراسات الحامدي (2020)، وأبي سعود (2021) والدوري (2021) والشّرفات (2023)، وأبو صعلوك (2023) المُعَلِّمِين والمعلّمات عيّنةً لِلدِّراسَة (2020)، بينما طبقت دراسات وايتفورد (Whitford, 2013) و نيلسن (Nielsen, 2018)، ومرشود (2021)، وبني خالد (2022)، وإبراهيم (2022)، الدِّرَاسَة عَلَى المديرين والمديرات، بينما دِرَاسِة الشمري (2022) طبقت عَلَى المديرات الإناث فقط، ودراسة ليهي (Leahy, 2018) التي جمعت فِي عيّنة دراستها ما بين المديرين والمشرفين، ودراسة يوسف (2020) التي طُبقت عَلَى مشرفي المَدَارِس فقط، أما دِرَاسِة الجراح (2021) فقد جمعت فِي عينتها بين معلمين ومديرين ومشرفين، كما تمّ اختيار الهيئة التّدريسيّة فِي الجامعات فِي دِرَاسِة كلّ من أجونلوي (Agunloye, 2013)، و بيتونيو (Betonio, 2015)، البقمي (2021)، ودودو (2021)، وعبد الحسيب (2022).

وتنوّعت المتغيرات الديموغرافية للدراسات السّابقة، فمنها من استخدم المُؤهِل العِلمِيّ وسنوات الخِبرَة والجنس كدراسة يوسف (2020)، والأنصاري (2022)، والشّرفات (2023)، أمّا دِرَاسِة

الحامدي (2020)، وأبي سعود (2021)، والدوري (2021)، فقد اكتفت بدراسة متغيري (سَنَوات الخدمة والجنس)، أما دِرَاسِة البقمي (2021) فقد أضافت عَلَى هذين المتغيرين الرتبة الأكاديميّة، أما دِرَاسِة إبراهيم (2022) فقد اهتمت بدراسة متغير المرحلة التَّعلِيمِيَّة فضلًا عن الجِنس والمؤهل العِلمِيّ.

وفيما يتعلّق بنتائج الدِّرَاسَات السّابقة التي تناولت موضوع الأَدَاء الوَظِيفِيّ، فقد أشارت النتائج إلى أنّ الأَدَاء الوَظِيفِيّ كان بدرجة مُرتَفِعَة، كدراسات الحامدي (2020)، ويوسف (2020)، والبقمي (2021)، والجراح (2021)، ومرشود (2021)، والأنصاري (2022)، وبني خالد (2022)، والمحمادي (2022)، وحسونة وإدريس (2022)، والشّرفات (2023)، وأبي صعلوك (2023).

التعقيب عَلَى الدِّرَاسَات التي تخص موضوع دَافِعِيَّة الإِنجَاز:

الدِّرَاسَات السّابقة التي درست موضوع (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) متنوعة، فقد تأسّست دراسات آتش ويلماز (Ates & Yilmaz, 2018) واليوسف (2018) والحلواني (2021) ودار عيده (2021) عَلَى دِرَاسِة مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز، وثمّة بعض الدِّرَاسَات التي ربطت بين دَافِعِيَّة الإِنجَاز ومتغيرات أخرى كدراسة سيرفيستيفيا وبانت (Srivastavai, & Pant, 2015) التي درست علاقتها مع الدعم الاجتماعيّ، ودراسة ليكين ووليسن (Liqin & lessen, 2018) التي درست علاقتها مع الكفاءة الذاتية، كما أنّ دِرَاسِة أبي لطيفة (2019) هدفت إلى مَعرِفِة مُستَوَى الطّموح وعلاقته بدافعيّة الإِنجَاز، أما دِرَاسِة أبي النصر (2022) فقد توجّهت إلى دِرَاسِة الأزمات التّربوية وأثرها عَلَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز.

واستفادت البَاحِثَة من المناهج المستخدمة فِي العَدِيد من الدِّرَاسَات، فثمّة دراسات استخدمت المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، ومن هذه الدِّرَاسَات الشرفاء (2015)، وليكين ووليسن (Liqin & lessen, 2018)، والعجمي (2018)، والغامدي (2019)، والذنيبات (2020)، والسيد (2021)، والكوشة وجرادات (2022)، ومجدلاوي (2023)، فِي حين استخدمت دِرَاسِة آتش ويلماز Ates (& Yilmaz, 2018) والشّرهان (2021)، والحلواني (2021) المنهج الوصفّيّ التحليليّ، أما

دراستا الصّقرية والسّالمي (2019)، وزورك (2021) فقد استخدمتا المنهج شبه التجريبيّ، ودراسة عطية (2023) التي استخدمت المنهج الوصفّيّ التنبؤيّ.

واستفادت هذه الدِّرَاسَة من الأَدَوَات المستخدمة فِي دراساتٍ عديدة، كدراسات الطّلحي (2018)، والغامديّ (2019، والمالكيّ (2019) والمطيري (2019) والسّيد (2021) وأبي النصر (2022) والزعبي (2022)، والجرايدة والبلوشي (2022) حيث استخدمت جميعها الاستبانة أداةً لِلدِّراسَة، فِي حين استخدمت دِرَاسِة زروك (2021) بطاقة الملاحظة، واستخدمت دِرَاسِة الشّرهان (2021) المقابلات الشّخصيّة، وتمّ الاطّلاع أيضًا عَلَى كيفية صياغة الأسئلة، وبناء الفقرات وصياغتها، وكيفية التحقّق من خصائصه السيكومترية (الصّدق والثبات والموضوعيّة وقابلية الاستخدام).

وقد تفاوتت الدِّرَاسَات فِي اختيار عيناتها، فقد اختارت دراسات الشّرهان (2021) والحلوانيّ (2021) والزعبي (2022) المُعَلِّمِين والمعلّمات عيّنة لِلدِّراسَة، بينما جمعت دِرَاسِة آتش ويلماز (Ates & Yilmaz, 2018) فِي عينتها بين المديرين والمعلّمين، كما طبقت دراسات اليوسف (2018) والسيد (2021)، وعطية (2023) عَلَى الطُّلَّاب والطالبات، بينما دِرَاسِة الصقرية والسالمي (2020) ودار عيده (2021) طُبّقت عَلَى الطالبات الإناث فقط .

وتنوّعت المتغيرات الديموغرافية للدراسات السّابقة، فمنها من درس مُتَغَيِرَات الجِنس ونوع البرنامج الأكاديميّ والتّخصّص والتحصيل كدراسة اليوسف (2018)، ومنها من درس مُتَغَيِرَات المُؤهِل العِلمِيّ وسنوات الخِبرَة والجنس ومكان السكن كدراسة الحلواني (2021)، أما دِرَاسِة السّيد، فقد أخذت متغيري العَام الدراسيّ والتّخصّص الأكاديميّ، أما دِرَاسِة عطية (2023) فقد اكتفت بدراسة متغير الجِنس.

وفيما يتعلّق بنتائج الدِّرَاسَات السّابقة التي تناولت موضوع (دَافِعِيَّة الإِنجَاز) فقد أشارت النتائج إلى أنّ دَافِعِيَّة الإِنجَاز كانت بدرجة مُرتَفِعَة فِي بعض الدِّرَاسَات كاليوسف (2018) وأبي لطيفة

(2019) ودار عيده (2021) وعطية (2023)، فِي حين اختلفت النتائج فِي دراسات السّلميّ (2020) والحلوانيّ (2021) والزعبي (2022) التي حصلت عَلَى نَتَائِج دَافِعِيَّة إنجاز بدرجة متوسّطة، بينما كانت نتيجة دِرَاسِة آتش ويلماز (Ates & Yilmaz, 2018) بدرجة مُنخَفِضَة.

وقد استفادت الدِّرَاسَة الحالية فِي التقسيمات (مُرتَفِعَة جدًا، مُرتَفِعَة، متوسّطة، مُنخَفِضَة، ومُنخَفِضَة جدًا).

وبشكل عام كانت أوجه الاستفادة من الدِّرَاسَات السّابقة عَلَى النّحو الآتي:

- بناء الإطار النظريّ وإثراؤه لهذه الدِّرَاسَة.
- تعريف مصطلحات الدِّرَاسَة.
- بناء أداتي الدِّرَاسَة المناسبتين، وهما: (الاستبانة، والمقابلة) وتحديد فقرات الاستبانة ومجالاتها، وأسئلة المقابلة.
- تسهيل الوصول إلى المراجع وتوثيقها.

وما يُميّز الدِّرَاسَة الحالية عن الدِّرَاسَات السّابقة:

1. تتميّز الدِّرَاسَة الحالية عن الدِّرَاسَات السّابقة فِي تناولها لموضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة لمديري المَدَارِس وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز.
2. تناولت الدِّرَاسَة الحالية العلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة لمديري المَدَارِس وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز، بينما الدِّرَاسَات السّابقة تناولت مؤسّساتٍ أخرى، ولم تربط هذه المتغيرات مع بعضها بعضًا.
3. تطبيق الدِّرَاسَة عَلَى المُعَلِّمِين، بدلًا من المديرين أنفسِهم.

الفَصل الثّالث

منهجيّة الدِّرَاسَة وإجراءاتها

- تمهيد
- منهج الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عيّنة الدراسة

عينة الاستبانة

عينة المقابلة

- أدوات الدراسة:

الاستبانة

بناء الأداة

صدق الأداة

ثبات الأداة

المقابلة

بناء الأداة

صدق الأداة

ثبات الأداة

- إجراءات الدراسة
- تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدراسة)
- المعالجة الإحصائية

(1.3) تمهيد:

يتناول هذا الفَصل منهجية البحث الميدانية وإجراءاته من حيثُ التعريفُ بأدوات الدّراسة التي تمّ اتّباعها، وكيفية بنائها، والإجراءات المتّبعة للتّحقق من صدقها وثباتها، فضلًا عنِ المُجتَمَع الأصليّ للدراسة وعيّنة الدراسة وإجراءات التطبيق.

(2.3) منهج الدِّرَاسَة:

انطلاقًا من طبيعة الدِّرَاسَة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدمتِ الدِّرَاسَة الحالية المنهجَين الوصفّيّ الارتباطيّ والنوعي، وهو المنهج العِلمِيّ الذي يفي بأغراض الدِّرَاسَة، ويُبينُ مُستَوَى مُمَارَسَة الاستِقَامَة التّنظيميّة وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز، ويتناسب المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ مع طريقة جمع البيانات المعتمدة فِي الدِّرَاسَة، وهو منهج مناسب فِي البحوث الوصفّيّة، فِي الميادين النفسيّة والتّربوية والاجتماعيّة، وهو منهج يعتمد عَلَى توضيح العلاقة بين المتغيرات وذلك بعد دِرَاسِة الظّاهرة كما هي فِي الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفًا دقيقًا، ويُعَبّرُ عنها كيفيًا وكمّيًا بإعطائها وصفًا رقميًّا من خِلَال أرقامٍ وجداول توضّح مقدار هذه الظّاهرة أو حجمها أو دَرَجَة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج يساعد عَلَى الوصول إلى الحقائق عن الظّروف الراهنة، ويساعدنا عَلَى فهم الحاضر والواقع، ورسم خطط المستقبل واتجاهاته (مسالمة، 2018).

(3.3) مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة:

احتوت الدِّرَاسَة عَلَى المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية:

- الجِنس: وهو المعلّم المجيب عن الاستبانة، وهو من مستويين: (ذكر، أنثى).
- سَنَوات الخدمة، وهي من ثلاثة مستويات: (أقلّ من (5) سَنَوات، من (5-10) سَنَوات، أكثر من (10) سَنَوات).
- المُؤهِل العِلمِيّ، وهو من مستويين: (بكالوريوس فأدنى، ماجستير فأعلى).
- المُدِيرِيَّة، وهي من أربعة مستويات: (شَمَال الخَلِيل، وسط الخَلِيل، جَنُوب الخَلِيل، يَطَّا).

(4.3) مجتمع الدِّرَاسَة:

تكون مجتمع الدِّرَاسَة من جميع المُعَلِّمِين العَامِلِين فِي المَدَارِس الحكوميّة التابعة لوزارة التَّربِية وَالتّعلِيم الفلسطينيّة فِي مديريات مُحَافَظَة الخَلِيل والبالغ عددهم (7195) معلّمًا ومعلّمةً، فِي الفَصل الثّاني من العَام الدراسيّ (2024/2023) م، وشملت مُدِيرِيّة (جَنُوب الخَلِيل، الخَلِيل، شَمَال الخَلِيل، يَطَّا).

والجدول الآتي يُوضّحُ تَوزِيع مجتمع الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير الجِنس والمُدِيرِيَّة.

جدول (3-1): تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة حَسَب الجِنس والمُدِيرِيَّة

المُدِيرِيَّة	ذكور	إناث	المجموع
جَنُوب الخَلِيل	915	1583	2498
الخَلِيل	986	1677	2663
شَمَال الخَلِيل	209	491	700
يَطَّا	538	796	1334
المجموع	**2648**	**4547**	**7195**

ومن بيانات الجَدوَل السّابق نلاحظ أنّ عدد الإناث العاملات فِي قطاع التّعلِيم فِي مُحَافَظَة الخَلِيل يزيد عَلَى عدد الذّكور العَامِلِين فِي قطاع التَّعلِيم، وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى الثّقافة السّائدة فِي المُجتَمَع الفلسطينيّ، والتي تعتبر أنّ أفضل وظيفة تناسب الإناث هي التَّعلِيم، وعدد ساعات الدوام غير الطويل، مقارنةً بوظائف أخرى، بينما مَجَال عمل الذكور أوسعُ بكثير، فيتوزّعون ما بين وظائف التَّعلِيم، والوظائف الأخرى.

(5.3) عيّنة الدِّرَاسَة:

(1.5.3) عيّنة الاستبانة:

العيّنة الاستطلاعيّة: تمّ تطبيق أدوات الدِّرَاسَة عَلَى عيّنةٍ استطلاعيّةٍ عددها (50) معلمًا ومعلمةً من خارج عيّنة الدِّرَاسَة الفعلية لأغراض التحقّق من صدق الأَدَوَات وثباتها.

العيّنة الفعلية: تمّ تطبيق الدِّرَاسَة عَلَى عيّنة عشوائية طبقية، تمّ اختيار عيّنة الدِّرَاسَة من مجتمع الدِّرَاسَة الإحصائيّ بنسبة (5%)، حيث بلغت عيّنة الدِّرَاسَة (364) معلّمًا ومعلّمةً من مُعَلِّمِي ومعلّمات المَدَارِس الحكوميّة فِي مُحَافَظَة الخَلِيل، وتمّ حساب حجم العيّنة من خِلَال معادلة كرجكي ومورجان (1970)، وقد تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائية الطّبقية، إذ تمّ استخدام القاعدة الآتية:

عيّنة الذكور = حجم الذكور فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الذكور = (2648 × 364) = (963872) = (134) معلّمًا.
(7195) (7195)

عيّنة الإناث = حجم الإناث فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الإناث = (4547 × 364) = (1655108) = (230) معلّمةً.
(7195) (7195)

ومن ثمّ، تمّ حساب حجم العيّنة بالطريقة العشوائية الطبقية حَسَب متغير المُدِيرِيَّة، كالآتي:

عيّنة الذكور فِي (جَنُوب الخَلِيل) = حجم الذكور فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الذكور = (915 × 134) = (122610) = (46) معلّما
(2648) (2648)

عيّنة الذكور فِي (الخَلِيل) = حجم الذكور فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الذكور فِي (الخَلِيل) = (986 × 134) = (132124) = (50) معلّما
(2648) (2648)

عيّنة الذكور فِي (شَمَال الخَلِيل) = حجم الذكور فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الذكور فِي (شَمَال الخَلِيل) = (209 × 134) = (28006) = (11)
(2648) (2648)

عيّنة الذكور فِي (يَطَّا) = حجم الذكور فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الذكور فِي (يَطَّا) = (538 × 134) = (72092) = (27)
(2648) (2648)

عيّنة الإناث فِي (جَنُوب الخَلِيل) = حجم الإناث فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الإناث فِي (جَنُوب الخَلِيل) = (1583 × 230) = (364090) = (80) معلّمة
(4547) (4547)

عيّنة الإناث فِي (الخَلِيل) = حجم الإناث فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الإناث فِي (الخَلِيل) = (1677 × 230) = (385710) = (85) معلّمة
(4547) (4547)

عيّنة الإناث فِي (شَمَال الخَلِيل) = حجم الإناث فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الإناث فِي (شَمَال الخَلِيل) = (491 × 230) = (112930) = (25) معلّمة
(4547) (4547)

عيّنة الإناث فِي (يَطَّا) = حجم الإناث فِي المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ
حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

عيّنة الإناث فِي (يَطَّا) = (796 × 230) = (183080) = (40) معلّمة
(4547) (4547)

وتم استرجاع (364) استبانة فقط وذلك بنسبة (100%)، والجدول الآتي يُوضّحُ تَوزِيع أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حَسَب المتغيرات الديموغرافية (الجِنس، والمُدِيرِيَّة):

جدول (3-2): توزِيع أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حَسَب الجِنس والمُدِيرِيَّة

المُدِيرِيَّة	ذكور	إناث	المجموع
جَنُوب الخَلِيل	46	80	126
الخَلِيل	50	85	135
شَمَال الخَلِيل	11	25	36
يَطَّا	27	40	67
المجموع	**134**	**230**	**364**

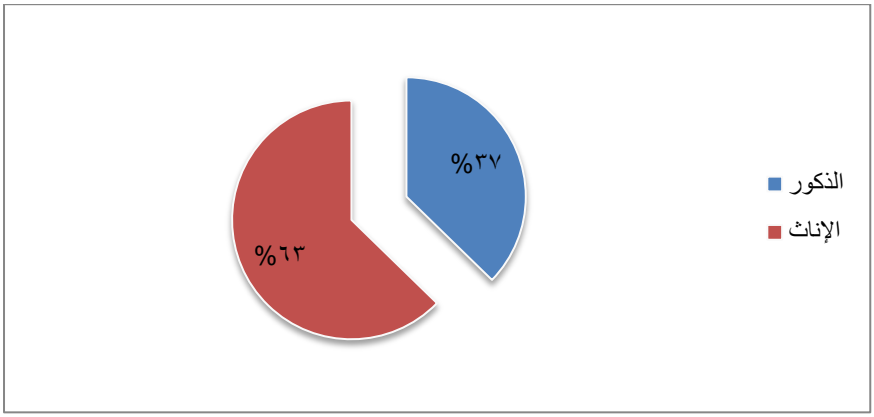
ويُلاحظ من الجَدوَل (3-2) أنّ أعلى نسبة للعيّنة تتركّز فِي مُدِيرِيّة الخَلِيل، وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى أنّ هذه المُدِيرِيَّة هي مركز المُحَافَظَة، بالتالي يزداد فيها العدد عن باقي المديريات الأخرى.

جدول(3-3): خصائص عيّنة الاستبانة الدّيموغرافية
الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عيّنة الدِّرَاسَة حَسَب المتغيرات التصنيفية (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العلمي، المُدِيرِيَّة).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجِنس	ذكر	134	37%
	أنثى	230	63%
النسبة الكلية		364	100%
المُؤهِل العِلمِيّ	بكالوريوس فأدنى	280	77%
	ماجستير فأعلى	84	23%

النسبة الكلية		364	100%
سَنَوات الخدمة	أقل من 5 سَنَوات	93	%25
	من (5-10) سَنَوات	105	%29
	أكثر من (10) سَنَوات	166	%46
النسبة الكلية		364	100%
المُدِيرِيَّة	جَنُوب الخَلِيل	126	%35
	الخَلِيل	135	%37
	شَمَال الخَلِيل	36	%10
	يَطَّا	67	%18
النسبة الكلية		364	100%

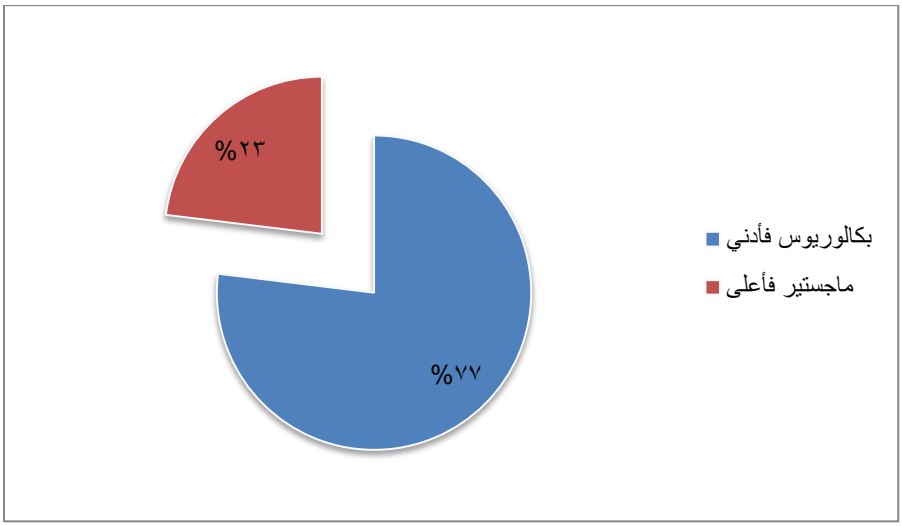
يتّضح من الجَدوَل السّابق أنّ تَوزِيع عيّنة الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير الجِنس أنّ نسبة المبحوثين الإناث احتّلت الترتيب الأَوّل، حيث بلغت نسبتهم (63%) بواقع (230) معلّمةً من مجتمع الدِّرَاسَة، فِي حين جاء الذكور فِي الترتيب الثّاني، حيث بلغت نسبتهم (37%) بواقع (134) من مجتمع الدِّرَاسَة، والشكل رقم (3-1) يبين تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير الجِنس.



شكل (3-1): نسب المُعَلِّمِين فِي مجتمع الدِّرَاسَة فِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مُحَافَظَة الخَلِيل تبعًا لمتغير الجِنس

يتّضح من الجَدوَل (3-2) أنّ تَوزِيع عيّنة الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير المُؤهِل العِلمِيّ جاءت كما يلي:

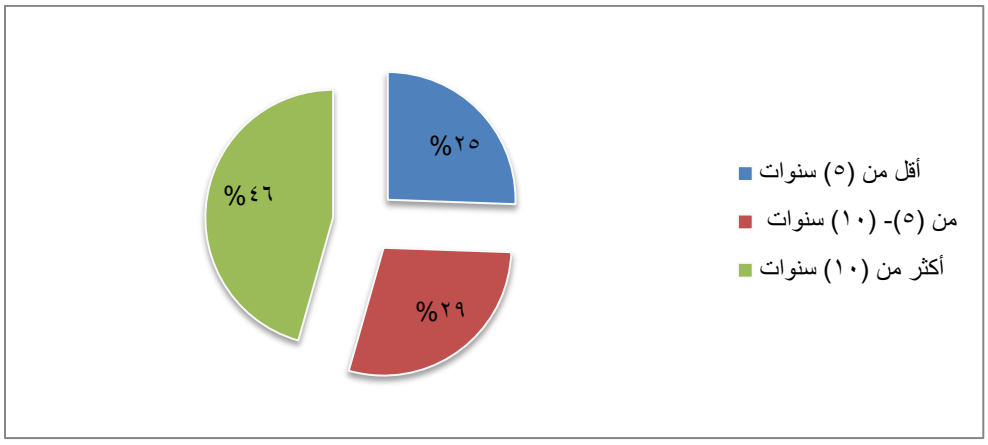
احتلّ المبحوثون ذوو المُؤهِل العِلمِيّ (بكالوريوس فأدنى) فِي المرتبة الأولى بنسبة (77%) من عيّنة الدِّرَاسَة، بواقع (280) معلّمًا ومعلّمةً، فِي حين احتل المبحوثون ذوو المُؤهِل العِلمِيّ (ماجستير فأعلى) المرتبة الثّانية بنسبة (23%) من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (84) معلّما ومعلّمة، والشّكل رقم (3-2) يبين تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير المُؤهِل العِلمِيّ.



الشّكل (3-2): تَوزِيع أفراد عينة الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير المُؤهِل العِلمِيّ.

يتّضح من الجَدوَل (3-2) أنّ تَوزِيع عيّنة الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير سَنَوات الخدمة جاءت كما يلي:

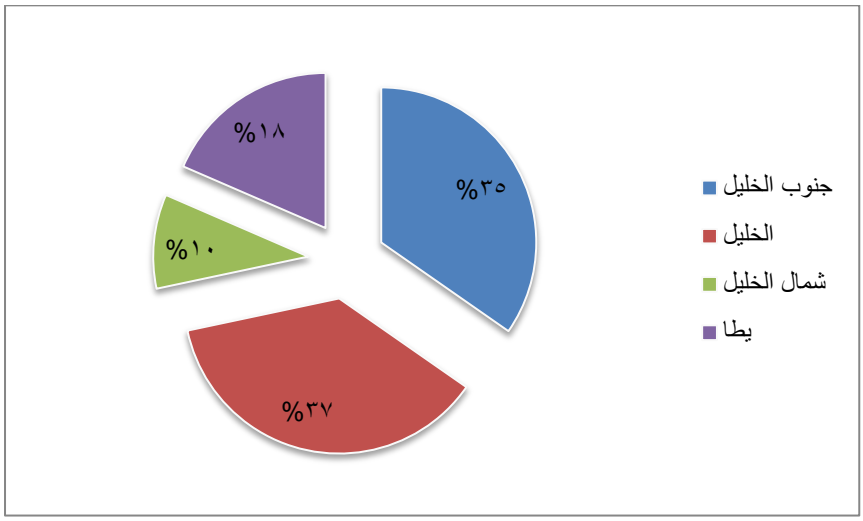
احتّل المبحوثون الذين مُستَوَى خبرتهم (أكثر من 10 سَنَوات) المرتبة الأولى بنسبة (46%) من مجتمع الدِّرَاسَة، بواقع (166) معلّما ومعلّمة، فِي حين احتلّ المبحوثون الذين مُستَوَى خبرتهم (من 5-10 سَنَوات) المرتبة الثّانية بنسبة (29%)من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (105) معلّمًا ومعلّمةً، واحتل المبحوثون الذين مُستَوَى خبرتهم (أقل من 5 سَنَوات) المرتبة الثّالثة بنسبة (25%) من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (93) معلّما ومعلّمة، والشّكل رقم (3-3) يبين تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة تبعا لمتغير سَنَوات الخدمة.



الشّكل (3-3): تَوزِيع أفراد عينة الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير سَنَوات الخدمة.

يتّضح من الجَدوَل (3-2) أن تَوزِيع عيّنة الدِّرَاسَة تبعاً لمتغير المُدِيرِيَّة جاءت كما يلي:

احتّل المبحوثون من مُدِيرِيّة (الخَلِيل) المرتبة الأولى بنسبة (37%) من عيّنة الدِّرَاسَة، بواقع (135) معلّما ومعلّمة، فِي حين احتّل المبحوثون من مُدِيرِيّة (جَنُوب الخَلِيل) المرتبة الثّانية بنسبة (35%) من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (126) معلّما ومعلّمة، واحتّل المبحوثون من مُدِيرِيّة (يَطَّا) المرتبة الثّالثة بنسبة (18%) من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (67) معلّما ومعلّمة، واحتّل المبحوثون من مُدِيرِيّة (شَمَال الخَلِيل) المرتبة الرّابعة بنسبة (10%) من مجتمع الدِّرَاسَة بواقع (36) معلّمًا ومعلّمةَ، والشّكل رقم (3-4) يبين تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة تبعًا لمتغير المُدِيرِيَّة.



الشّكل (3-4): تَوزِيع أفراد عيّنة الاستبانة تبعًا لمتغير المُدِيرِيَّة

(2.5.3) عينة المقابلة:

تواصلت البَاحِثَة مع أفراد العيّنة وجاهيًا، واستجاب منهم (27) من المُعَلِّمِين والمعلّمات، روعي فيها التنويع فِي خبرة المُعَلِّمِين، وشرح أَهَمِّيَّة إجراء المقابلة وآليتها، وأنّ هذه المعلومات هي معلومات سرية تستخدم لأغراض البحث العِلمِيّ، وتمّ ترتيب لقاءٍ معهم داخل المَدَارِس، وإجراء مقابلاتٍ فرديةٍ وموجزةٍ معهم بغية الإجابة عن الأسئلة، واتسمت هذه الأسئلة بالشّمول لتناسب موضوع الرسالة، والجدول (3-4) يوضح تَوزِيع عينة المقابلة تبعًا لمتغيرات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العلمي، المُدِيرِيَّة).

جدول (3-4): خصائص عينة المقابلة الديموغرافية " الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عينة الدِّرَاسَة حَسَب المتغيرات التصنيفية"(الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العلمي، المُدِيريَّة).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجِنس	ذكر	10	37%
	أنثى	17	63%
النسبة الكلية		27	100%
المُؤهِل العِلمِيّ	بكالوريوس فأدنى	21	77%
	ماجستير فأعلى	6	23%
النسبة الكلية		27	100%
سَنَوات الخدمة	أقل من 5 سَنَوات	7	%25
	من (5-10) سَنَوات	8	%29
	أكثر من (10) سَنَوات	12	%46
النسبة الكلية		27	100%
المُدِيرِيَّة	جَنُوب الخَلِيل	9	%35
	الخَلِيل	10	%37
	شَمَال الخَلِيل	3	%10
	يَطَّا	5	%18
النسبة الكلية		27	100%

تشير المعطيات فِي الجَدوَل (4.3) أنّ عدد الذكور الذين تمّ مقابلتهم بلغ (10) معلّمًا، بينما عدد الإناث بلغ (17) معلّمةً، كما بلغ عدد المقابلَين حاملي دَرَجَة البكالوريوس فأدنى (21) معلّمًا ومعلّمةً، كما بلغ عدد المقابلَين حاملي دَرَجَة الماجستير فأعلى (6) معلّمًا ومعلّمةً، بينما بلغ عدد المقابلين ذوي (الخِبرَة أقل من (5) سَنَوات) (7) معلّما ومعلّمة، وذوي الخِبرَة من (5-10 سَنَوات) بلغ (8) معلّمًا ومعلّمةً، و(12) منهم ذوي خبرة تزيد عن (10) سَنَوات، و(9) من المُعَلِّمِين والمعلّمات من مُدِيرِيّة جَنُوب الخَلِيل، و(10) منهم من مُدِيرِيّة الخَلِيل، و(3) من مُدِيرِيّة شَمَال الخَلِيل، (5) من المُعَلِّمِين والمعلّمات من مُدِيرِيّة يَطَّا.

(6.3) أدوات الدِّرَاسَة:

(1.6.3) الاستبانة

(1.1.6.3) بناء الأداة:

تمَّ الاطّلاع عَلَى العَدِيد من الدِّرَاسَات السّابقة التي تحوي أدواتٍ مختلفةً ومتنوعةً ذات العلاقة، ومن خِلَال الاستعانة بدراسة المصري (2020)، وطه (2021)، ودراسة المطيري (2024) لموضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة، ودراسة يوسف (2020)، ودراسة الجراح (2021) لقياس الأدَاء الوَظِيفِيّ، دراسة اليوسف (2018)، والعجمي (2018)، والجرايدة والبلوشي (2022) لقياس دَافِعِيَّة الإنجَاز، تمَّ إعداد استبانة تُعنى بمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وهي مكونة من قسمين: **القسم الأَوّل**: يدرس المعلومات الشّخصيّة عن المفحوص، **والقسم الثّاني يتكون من ثلاثة محاور، هي**:

المحور الأَوّل: يقيس مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، ويحتوي عَلَى (5) مجالات، هي كالآتي:

- المجال الأَوّل: التَّفَاؤُل التنظيميّ، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الثّاني: الثِّقَة التّنظيميّة، ويحوي عَلَى (5) فقرات.
- المجال الثّالث: التَّعَاطُف التنظيميّ، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الرّابع: النَّزَاهَة التّنظيميّة، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الخامس: التّسامح التّنظيميّ، ويحوي (5) فقرات.

والمحور الثّاني: يدرس مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين أنفسهم، ويحتوي عَلَى (5) مجالات، وهي كالآتي:

- المجال الأَوّل: التخطيط للحصّة الدراسيّة، ويحوي (5) فقرات.

- المجال الثّاني: تنفيذ الدروس والإلمام بالمادة العلميّة، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الثّالث: استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الرّابع: إدارة الصّفّ وضبطه، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الخامس: التقويم، ويحوي (5) فقرات.

والمحور الثّالث: يدرس مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، ويحتوي عَلَى (3) مجالات، هي كالآتي:

- المجال الأَوّل: الطّموح والمثابرة، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الثّاني: القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، ويحوي (5) فقرات.
- المجال الثّالث: الثِّقَة بالنفس واحترام الذات، ويحوي (5) فقرات.

(2.1.6.3) صدق أداة الدِّرَاسَة (الاستبانة):

صدق المحكّمين (الصّدق الظاهريّ):

تمَّ عرض الأداة عَلَى مجموعة من المحكّمين من ذوي الخِبرَة والتّخصّص، بلغ عددهم (20) محكّمًا ومحكّمةً، انظر ملحق رقم (6)، لمعرفة أرائهم حول مدى انسجام الاستبانة ووضوحها وشموليّتها، من حيثُ انتماء الفقرات إلى المقياس ككلّ، وانتماء الفقرات إلى المحاور، وتمّ تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، مثل فقرة "يتعاطف مع الطلبة الأيتام وذوي الاحتياجات الخاصّة" لتصبح "يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة"، وفقرة "يسهمُ فِي حلّ مشكلات الطلبة" لتصبح "يبدي أهتمامًا بحلّ مشكلات الطلبة"، وفقرة "يُعزّز مَبدَأ العفو عند المقدرة" لتصبح "يمنح المُعَلِّمِين فرصةً لتصويب أخطائهم بأنفسهم"، وفقرة "يوجّه المعلّم لاتخاذ الفعل التصحيحيّ عند ظهور خطأ أو انحراف عن المَعَايِير" لتصبح "يعالج أخطاء المُعَلِّمِين ويُعتَبرُها مدّخرًا للتنمية المهنية"، وفقرة "أخطّط للدرس بشكلٍ جيدٍ" لتصبح "أصمّم خططي التّدريسيّة بشكلٍ محكم"، وتمّ إضافة بعض الفقرات مثل: "يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السلبية لَدَى المعلّم الناتجة عن الخطأ فِي الأَدَاء"، وفقرة "يثق بأداء المُعَلِّمِين لواجباتهم عَلَى أكمل وَجه"، وفقرة "يحرص عَلَى بناء مناخ مدرسيّ إنسانيّ متسامح"، وفقرة " أحرص عَلَى بناء مناخ صفّيّ داعم ومعزّز"، وفقرة "أحدّد أهدافًا تدريسيّةً واقعيّةً وقابلة للتحقيق" وفقرة "أعدّ خططًا تدريسيةً فِي

ضوء الامكانات التّدريسيّة المتاحة"، وفقرة "أراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة"، وفقرة "أوظّف وسائل التشويق وجذب الانتباه" وتمَّ حذف البعض الآخر من الفقرات، مثل فقرة "ينظر إلى نصف الكأس الممتلئ وليس إلى النصف الفارغ"، وفقرة "يحب للمعلّمين ما يحب لنفسه"، وفقرة "يشجّع الطلبة المنعزلين عَلَى الاندماج مع زملائهم"، وفقرة "أربط محتوى الدَّرس بالبيئة المحلّية"، وفقرة " أنتقي الظاهرة الأكثر ارتباطا بالفكرة المدروسة مع الدروس ذات العلاقة"، وفقرة "يقدّر زملائي عملي ويحترمونه"، وفقرة "لا أسمح بالأحاديث الجانبية فِي أثناء الشرح"، وفقرة "أستخدم الفكاهة باعتدالٍ فِي الدَّرس من حين لآخر إذا توافرت الظروف المناسبة"، وأصبحت الأداة فِي صورتها النهائية مكونةً من (65) فقرة ، انظر ملحق (4).

صدق البناء (صدق الاتساق الداخليّ):

تمَّ التّحقّق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) بين كلّ فقرة من فقرات الدِّرَاسَة فِي كلّ مَجَال مع الدرجة الكّلية لها، وذلك بعد تطبيق الأداة فِي صورتها الأولية عَلَى عيّنةٍ استطلاعيّةٍ حجمها (50) معلّما ومعلّمةً، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أجل تقنين أداة الدِّرَاسَة، ومعرفة مدى صلاحيتها لتطبيقها عَلَى عيّنة الدِّرَاسَة الفعلية، وقد تمّ استثناؤهم من عيّنة الدِّرَاسَة الفعلية.

وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل الآتي:

جدول (3-5): نَتَائِج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدِّرَاسَة مع الدرجة الكلية لكل مجالات الاستبانة

الرقم الفقرة	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائيّة	الرقم الفقرة	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائيّة
الاستِقَامَة التّنظيميّة			الأَدَاء الوَظِيفِيّ		
.1	0.514**	**0.000	.1	0.500**	**0.000
.2	0.612**	**0.000	.2	0.582**	**0.000
.3	0.553**	**0.000	.3	0.591**	**0.000
.4	0.638**	**0.000	.4	0.614**	**0.000
.5	0.493**	**0.000	.5	0.587**	**0.000
.6	0.436**	**0.000	.6	0.536**	**0.000
.7	0.630**	**0.000	.7	0.681**	**0.000
.8	0.555**	**0.000	.8	0.706**	**0.000
.9	0.630**	**0.000	.9	0.621**	**0.000
.10	0.610**	**0.000	.10	0.598**	**0.000
.11	0.572**	**0.000	.11	0.607**	**0.000

.12	0.651**	**0.000	.12	0.661**	**0.000
.13	0.562**	**0.000	.13	0.606**	**0.000
.14	0.529**	**0.000	.14	0.583**	**0.000
.15	0.630**	**0.000	.15	0.707**	**0.000
.16	0.614**	**0.000	.16	0.503**	**0.000
.17	0.621**	**0.000	.17	0.623**	**0.000
.18	0.673**	**0.000	.18	0.714**	**0.000
.19	0.624**	**0.000	.19	0.690**	**0.000
.20	0.714**	**0.000	.20	0.651**	**0.000
.21	0.641**	**0.000	.21	0.610**	**0.000
.22	0.626**	**0.000	.22	0.689**	**0.000
.23	0.573**	**0.000	.23	0.572**	**0.000
.24	0.566**	**0.000	.24	0.608**	**0.000
.25	0.537**	**0.000	.25	0.584**	**0.000
دَافِعِيَّة الإِنجَاز					
.1	0.481**	**0.000	.9	0.683**	**0.000
.2	0.648**	**0.000	.10	0.773**	**0.000
.3	0.692**	**0.000	.11	0.679**	**0.000
.4	0.560**	**0.000	.12	0.665**	**0.000
.5	0.613**	**0.000	.13	0.737**	**0.000
.6	0.652**	**0.000	.14	0.661**	**0.000
.7	0.699**	**0.000	.15	0.622**	**0.000
.8	0.699**	**0.000			

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

يتّضح من الجَدوَل (3-5) أنّ جميع قِيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدِّرَاسَة مع الدرجة الكلّية للاستبانة، مِمّا يشير إلى قوة الاتساق الداخليّ للفقرات مع الدرجة الكلّية لكلّ محور من محاور أداة الدِّرَاسَة، وأنها تشترك معًا فِي قياس الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإِنجَاز للمعلّمين.

(3.1.6.3) ثبات أداة الدِّرَاسَة (الاستبانة):

تمَّ التحقّق من ثبات أداة الدِّرَاسَة باستخدام معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) للاتساق الداخليّ، حيث تمَّ حساب قيمة (ألفا) عَلَى محاور الاستبانة والدرجة الكلّية كما هو موضّح فِي الجَدوَل الآتي:

جدول (3-6): نَتَائِج معامل (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات مجتمعة "نَتَائِج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدِّرَاسَة

مجالات الدِّرَاسَة	عدد الفقرات	قيمة ألفا	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون
التَّفَاؤُل التنظيميّ	5	0.860	0.686	0.913
الثِّقَة التّنظيميّة	5	0.824	0.705	0.827
التَّعَاطُف التنظيميّ	5	0.810	0.604	0.753
النَّزَاهَة التّنظيميّة	5	0.900	0.846	0.916
التّسامح التّنظيميّ	5	0.890	0.839	0.912
الاستِقَامَة التّنظيميّة	**25**	**0.957**	**0.840**	**0.913**
التخطيط للحصّة الدراسيّة	5	0.877	0.663	0.797
تنفيذ الدَّرس	5	0.884	0.742	0.852
استخدام الوسائل التّعلِيمِيَّة	5	0.878	0.741	0.851
إدارة الصّفّ وضبطه	5	0.886	0.739	0.850
التقويم	5	0.852	0.773	0.872
الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**25**	**0.958**	**0.838**	**0.912**
الطّموح والمثابرة	5	0.816	0.627	0.771
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	5	0.862	0.783	0.878
الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	5	0.852	0.621	0.766
دَافِعِيَّة الإِنجَاز	**15**	**0.929**	**0.785**	**0.880**
الدرجة الكلّية للاستبانة	**65**	**0.974**	**0.704**	**0.826**

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (3-6) إلى أنّ قيمة الثبات عند الدرجة الكلّية بلغت (0.826)، وبذلك تكون الاستبانة تتمتّع بدرجة ثباتٍ عاليةٍ، ويمكن اعتمادها لتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة، وتشير المعطيات الواردة فِي الجَدوَل (4.3) إلى أنّ قيم الثّبات لمحور الاستِقَامَة التّنظيميّة تراوحت بين (81.0%-90.0%) فِي مجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة، كما بلغت قيمة الثّبات عند الدرجة الكلّية للاستقامة التّنظيميّة (95.7%)، كما أنّ معاملات الارتباط جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية منَ الثّبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة.

وتشير إلى أنّ قيم الثّبات لمحور الأَدَاء الوَظِيفِيّ تراوحت بين (85.2%-88.6%) فِي مجالات الأَدَاء الوَظِيفِيّ، كما بلغت قيمة الثبات عند الدرجة الكلّية للأداء الوَظِيفِيّ (95.8%)، كما أنّ

معاملات الارتباط جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية منَ الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة.

وأنّ قيم الثّبات لمحور دَافِعِيَّة الإِنجَاز تراوحت بين (81.6%-86.2%) فِي مجالات دَافِعِيَّة الإِنجَاز، كما بلغت قيمة الثبات عند الدرجة الكلّية لدافعيّة الإِنجَاز (92.9%)، وأنّ معاملات الارتباط جاءت بدرجةٍ مُرتَفِعَةٍ، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجةٍ عاليةٍ منَ الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة.

وأنّ قيم الثّبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (92.9%-95.8%)، وبلغت قيمة الثّبات عند الدرجة الكلّية للاستبانة (97.4%)، وأنّ معاملات الارتباط جاءت بدرجةٍ مُرتَفِعَةٍ، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية منَ الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أَهدَاف الدِّرَاسَة.

(2.6.3) المقابلة

(1.2.6.3) بناء الأداة (المقابلة):

تمَّ الاطّلاع عَلَى طائفةٍ من الدِّرَاسَات السّابقة ذات العلاقة التي تحوي أدواتٍ مختلفةً ومتنوعةً، ومن خِلَال الاستعانة بعدد من الدِّرَاسَات، ومن خِلَال الاستعانة بدراسات المصري (2020)، ودراسة المطيري (2024) لموضوع الاستِقَامَة التّنظيميّة، ودراسة يوسف (2020)، ودراسة الأنصاري (2022) لقياس الأَدَاء الوَظِيفِيّ، ودراسة الحلواني (2021) والزعبي (2022) لقياس دَافِعِيَّة الإِنجَاز، تمَّ إعداد مقابلة مكونة من (5) أسئلة.

(2.2.6.3) صدق الأداة (المقابلة):

تمَّ التأكد من صدق أسئلة المقابلة بعرضها عَلَى مجموعةٍ من المحكّمين من ذوي الخِبرَة والتّخصّص، بلغ عددهم (20) محكّمًا ومحكّمةً، انظر ملحق رقم (6)، لمعرفة آرائهم حول مدى انسجام أسئلة المقابلة ووضوحها وشموليّتها، من حيث انتماء الأسئلة إلى المقياس ككلّ، وتمّ تعديل بعض الأسئلة وإعادة صياغتها، وأصبحت المقابلة فِي صورتها النهائية مكونةً من (5) أسئلة، انظر ملحق (5).

(3.2.6.3) ثبات الأداة (المقابلة):

تمّ التّأكد من ثبات أداة المقابلة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن، فقد قامت الباحثة بتحليل إجابات عينة الدراسة على أسئلة المقابلة، وبعد شهر قامت الباحثة بإعادة تحليل الإجابات، ومن ثم حسبت الباحثة نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة هولستي للثبات، كما في الآتي:

$$\text{معادلة هولستي للثبات} = \frac{2 \times (\text{عدد فئات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني})}{\text{عدد فئات التحليل الأول + عدد فئات التحليل الثاني}} \times 100\%$$

$$\text{الثبات} = \frac{2 \times (340) \times 100\%}{340 + 362}$$

$$\text{الثبات} = \frac{680 \times 100\%}{702} = 96.68\%$$

وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معادلة هولستي، التي أظهرت أن معامل الثّبات بلغ قيمته (96.68%)، وهي نسبة عالية لأداة تحليل المقابلة.

(7.3) إجراءات الدِّرَاسَة:

لتنفيذ هذه الدِّرَاسَة اتبعت البَاحِثَة عددًا من الإجراءات، مرتبةً بالشّكل الآتي:

1. تحديد موضوع الدِّرَاسَة المتمثّل فِي التّعرف عَلَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس وعلاقتها بدافعيّة الإنجَاز".
2. تحديد مشكلّة الدِّرَاسَة وأهدافها وأهمّيتها وفرضيّاتها وحدودها.
3. الرجوع إلى مجموعةٍ منوعةٍ من الكتبِ والمراجعِ والمصادرِ لإعداد الإطار النظريّ والدراسات السّابقة.
4. تحديد مجتمع الدِّرَاسَة، واختيار أفراد عيّنة الدِّرَاسَة الذين ستُطبق عليهم أدوات الدِّرَاسَة وفقًا للعدد الكلّيّ لمجتمع الدِّرَاسَة، وتمّ اختيار عيّنة الدِّرَاسَة بالطريقة العشوائية الطبقية تبعًا لمتغيري (الجِنس، والمُدِيرِيَّة).
5. بناء أدوات الدِّرَاسَة (الاستبانة والمقابلة) بصورتهما الأولية بعد الاعتماد عَلَى إرشادات المشرف وتوجيهاته، والاطّلاع عَلَى الأدبيات التّربوية ذات العلاقة والدراسات السّابقة المُتَعَلِّقَة بالموضوع.

6. التحقّق من صدق أدوات الدِّرَاسَة من خِلَال عرضهما عَلَى مجموعةٍ من المُحكّمين، وطُلِب منهم إبداء آرائهم حول مدى صحّة الفقرات ووضوحها وانتمائِها إلى المجال الذي وُضِعت فيه، ومدى تَحقِيق الهدف الذي أُعِدّت من أجله، وتمّ تعديل فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلة حَسَب ما ورد من ملاحظات من السّادة المُحكّمين.
7. التأكد من الاتساق الداخليّ للاستبانة من خِلَال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وثبات الاستبانة باتباع طريقة معامل كرونباخ ألفا، وتم تطبيقها عَلَى عيّنة استطلاعيّةٍ بلغت (50) معلّمًا ومعلّمةً من خارج العيّنة الأصلية؛ بهدف حساب صدق الاستبانة وثباتها.
8. الحصول عَلَى كتاب تسهيل المَهَمّة للسماح للباحثة بتطبيق أدوات الدِّرَاسَة عَلَى العيّنة. (ملحق (9)).
9. وزّعت البَاحِثَة الاستبانة إلكترونيًا وورقيًا، حيث تمّ تَوزِيع الاستبانة عَلَى أفراد عيّنة الدِّرَاسَة وتدوين البيانات.
10. إجراء المقابلة، وَفْقَ الآلية الآتية:

أ. تواصلت البَاحِثَة مع أفراد العيّنة وجاهيًا، واستجاب منهم (27) من المُعَلِّمِين والمعلّمات، رُوعِيَ فيها التنويع فِي خبرة المُعَلِّمِين، وشرح أَهَمِّيَّة إجراء المقابلة وآليتها، وأنّ هذه المعلومات هي معلومات سريّة تستخدم لأغراض البحث العِلمِيّ وتمّ ترتيب لقاءٍ معهم داخل المَدَارِس، وإجراء مقابلاتٍ فرديةٍ وموجزةٍ معهم بغية الإجابة عن الأسئلة، واتسمت هذه الأسئلة بالشّمول لتناسب موضوع الرسالة.

ب. تمّ الحصول عَلَى إذن المقابلين لتسجيل المقابلة، وقد تمّ التسجيل كتابيًا من قبل البَاحِثَة.

ت. أبدت البَاحِثَة اهتمامًا بالمقابلة من خِلَال الانتباه والإنصات، وتحرّي الدقّة فِي كتابة استجابات المبحوثين.

ث. تمّ إرفاق الاستجابات مع التّحلّيل الإحصائيّ لمعرفة الإجابات الأكثر تكرارًا للاستنارة بها فِي أثناء تحليل نَتَائِج الدِّرَاسَة ومناقشتها.

11. استرجعت البَاحِثَة الاستبانات من أفراد عيّنة الدِّرَاسَة، وبعد ذلك تمّ التحقّق من صلاحيّتهما للتحليل الإحصائيّ.
12. تمّ تفريغ البيانات عَلَى برنامج (SPSS)، ومن ثمّ تحليل بيانات الاستبانات وأسئلة المقابلات، والحصول عَلَى النتائج ودلالاتها.

13. الحصول عَلَى النتائج ومناقشتها، وعرض الاستنتاجات وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

(8.3) تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدِّرَاسَة):

تمّ استخُدم مقياس ليكرت خماسيّ التَّقدِير، لتحديد دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل للاستقامة التّنظيميّة وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز لَدَى أفراد عيّنة الدارسة، وقد تمَّ اعتماد المعيار الآتي فِي الحكم عَلَى دَرَجَة كلّ فقرة: حيث قدّرت فقرات الأداة بخمسة تَقدِيرَات، هي: (موافق بشدة) وتأخذ (5) درجات، و(موافق) وتأخذ (4) درجات، و(محايد) وتأخذ (3) درجات، و(معارض) وتأخذ (2) درجتين، ومعارض بشدة وتأخذ (1) درجةً واحدةً، وذلك كما فِي الجَدوَل الآتي:

جدول (3-7): تَوزِيع درجات مقياس ليكرت الخماسي

موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
5	4	3	2	1

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

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

وبما أنّ عدد الفئات اللازمة لتفسير مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد مجتمع الدِّرَاسَة هو (5) فئات، فيكون طول الفئة منها:

$$\frac{\text{مدى قيم المقياس}}{\text{عدد قيم التفسير}} = \frac{4}{5} = 0{,}8$$

وعليه تكون الفئات المعتمدة لتفسير مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد الدِّرَاسَة عَلَى النّحو الآتي:

جدول (3-8): مفاتيح تصحيح الاستبانة

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.80 – 1.00	مُنخَفِضَة جدًا
2.60 – 1.81	مُنخَفِضَة
3.40 – 2.61	متوسّطة
4.20 – 3.41	مُرتَفِعَة
5.00 – 4.21	مُرتَفِعَة جدًا

وعليه تكون أعلى دَرَجَة عَلَى الاستبانة هي (65×5) = (325)

وأقلّ دَرَجَة يمكن الحصول عليها عَلَى الاستبانة هي (65×1) = (65).

والجدول الآتي يُوضّحُ قوة الارتباط بين المتغيرات:

جدول (3-9):

قوة الارتباط بين المتغيرات

معامل الارتباط	قوة الارتباط
r=0	لا يوجد ارتباط
$0 < r < 0.2$	ارتباط طردي ضعيف جداً
$0.20 \leq r \leq 0.39$	ارتباط طردي ضعيف
$0.40 \leq r \leq 0.59$	ارتباط طردي متوسط
$0.60 \leq r \leq 0.79$	ارتباط طردي قوي
$0.80 \leq r \leq 0.99$	ارتباط طردي قوي جداً
r=1	ارتباط طردي تام

(Lehman, 2005)

(9.3) المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن أسئلة الدِّرَاسَة، تمَّ استخدام التّحليل الإحصائيّ عن طريق برنامج (SPSS)، حيث تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئويّة، وعمل المعالجة الإحصائيّة للبيانات، وقد تمّ إدخالها وذلك بإعطائها أرقامًا معيّنةً، حيث أُعطِيَ كلُّ مُستَوَى من مستويات دَرَجَة الموافقة درجةً معيّنةً، فأعطيت بدرجة موافق بشدّة (5) درجات، وبدرجة موافق (4) درجات، وبدرجة محايد (3) درجات، وبدرجة معارض (2) درجتين، وبدرجة معارض بشدة (1) دَرَجَة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة كلما زادت مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ ومستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز.

وقد فُحِصَت فَرَضِيّات الدِّرَاسَة عن طريق اختبار تحليل التباين الثنائيّ (Tow way analysis of variance)، كما استخدمت معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، واستخدمت معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكّد من طبيعة العلاقة بين مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة، وكذلك للتأكد من صدق البناء، وذلك عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

اعتمّدت البَاحِثَة فِي تحليل بيانات دراستها عَلَى الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)،

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (26)

وتمّ استخدام الاختبارات الإحصائيّة الآتية:

- التكرارات والنِّسب المئوية لمعرفة خصائص أفراد العيّنة الديموغرافية.
- المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لمعرفة دَرَجَة موافقة أفراد عيّنة الدِّرَاسَة عَلَى كلٍّ من مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة، ومستوى الأدَاء الوَظِيفِيّ، ومستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز.
- اختبار "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)؛ لفحص ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة مدى صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة ومستوى الأدَاء الوَظِيفِيّ من جهة، والعلاقة بين الاستِقَامَة التّنظيميّة ومستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز من جهة أخرى، والعلاقة بين الأدَاء الوَظِيفِيّ ودافعيّة الإنجَاز.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples T-Test)، لمعرفة الفروق بين مُتَوَسِّطَات عينتين مستقلّتين، لمتغيري الدِّرَاسَة (الجِنس، والمؤهل العِلمِيّ).
- اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way Analysis of Variance- ANOVA) للمقارنة بين المتوسّطات، أو التوصّل إلى قرار يتعلّق بوجود فُرُوق بين المتوسّطات، أو بعدم وجودها لمتغيري الدِّرَاسَة (سَنَوات الخدمة، والمُدِيرِيَّة).

الفَصل الرّابع

عرض النتائج وتحليلها

- تمهيد
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الأَوّل
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثّاني
عرض نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة)
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثّالث
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الرّابع
عرض نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (الخامسة، السّادسة، السّابعة، الثّامنة)
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الخامس
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ السّادس
عرض نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، الثّانية عشرة)
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ السّابع
عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة (الثّالثة عشرة)
- عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثامن
عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة (الرّابعة عشرة)
- عرض نَتَائِج أسئلة المقابلة

عرض نَتَائِج السُّؤال الأَوّل

عرض نَتَائِج السُّؤال الثّاني

عرض نَتَائِج السُّؤال الثّالث

عرض نَتَائِج السُّؤال الرّابع

عرض نَتَائِج السُّؤال الخامس

(1.4) تمهيد:

يتضمّن هذا الفَصل عرضًا كاملًا ومُفصّلًا للنّتائج التي توصّلت إليها الدِّرَاسَة، حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس وعلاقتها بكلٍّ من الأدَاء الوَظِيفِيّ ودافعية الإنجَاز، وذلك من خِلَال الإجابة عن أسئلة الدِّرَاسَة، والتحقّق من صحّة فَرضيّاتها باستخدام التقنيات الإحصائيّة المناسبة.

(2.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الأَوّل:

السُّؤال الفَرعِيّ الأَوّل الذي ينصّ عَلَى: "ما مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟"

للإجابة عن السُّؤال السّابق تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (1.4).

جدول (1.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
التَّفَاؤُل التنظيميّ	4.06	0.62	1	مُرتَفِعَة
الثِّقَة التّنظيميّة	4.03	0.61	2	مُرتَفِعَة
التَّعَاطُف التنظيميّ	4.02	0.63	3	مُرتَفِعَة
النَّزَاهَة التّنظيميّة	3.92	0.77	4	مُرتَفِعَة
التّسامح التّنظيميّ	3.85	0.77	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة	**3.97**	**0.59**	**مُرتَفِعَة**	

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (1.4) إلى أنّ مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.97) مع انحراف معياريّ (0.59).

حصل مَجَال (التَّفَاؤُل التنظيميّ) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بمتوسّطٍ حسابيّ (4.06) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62)، تلاه مَجَال (الثِّقَة التّنظيميّة) بمتوسّطٍ حسابيّ (4.03) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، تلاه مَجَال (التَّعَاطُف التنظيميّ) بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63) تلاها مَجَال (النَّزَاهَة التّنظيميّة) بمتوسّطٍ حسابيّ (3.92) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77)، وأخيرًا مَجَال (التّسامح التّنظيميّ) بمتوسّطٍ حسابيّ (3.85) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77).

فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة:

جدول (2.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
ينظر بعين التّفَاؤُل إلى إمكانية تَحقِيق الأهدَاف الموضوعة	4.13	0.74	1	مُرتَفِعَة
يحسن الظنّ بمقدرة المُعَلِّمِين عَلَى تَحقِيق الأهدَاف الموضوعة	4.07	0.71	2	مُرتَفِعَة
يتحمّس للعمل ولديه رغبة فِي الإنجَاز	4.05	0.80	3	مُرتَفِعَة
يزّود المعلّم بطاقة إيجابية تعزّز جهوده	4.03	0.77	4	مُرتَفِعَة
يحفّز المعلّم عَلَى العَمَل بأقصى طاقاتهم	4.02	0.83	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للتفاؤل التنظيميّ	**4.06**	**0.62**		**مُرتَفِعَة**
يثق بقدراته عَلَى أداء المهامّ المُوكَلَة إليه	4.21	0.69	1	مُرتَفِعَة جدًا
ينجز المهمّات المُوكَلَة إليه فِي الأوقات المحددة	4.19	0.61	2	مُرتَفِعَة
يُعَزِّز ثقة المُعَلِّمِين بأنفسهم	3.97	0.91	3	مُرتَفِعَة
يثق بأداء المُعَلِّمِين لواجباتهم عَلَى أكمل وَجه	3.96	0.83	4	مُرتَفِعَة
يقدم حلولًا ابتكاريةً للمشكلات التي تواجه المَدرَسَة	3.82	0.88	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للثقة التّنظيميّة	**4.03**	**0.61**		**مُرتَفِعَة**
يحرص عَلَى بناء مناخٍ مدرسيٍّ إنسانيٍّ متسامحٍ	4.07	0.76	1	مُرتَفِعَة
يراعي الظروف الأسرية والاجتماعيّة للمعلّمين	4.06	0.84	2	مُرتَفِعَة
يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة	4.02	0.85	3	مُرتَفِعَة
يصحّح الأخطاء للطلبة دون السماح بالسخرية منهم	4.00	0.82	4	مُرتَفِعَة
يبدي اهتمامًا بحلّ مشكلات الطلبة	3.94	0.89	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية التّعَاطف التنظيميّ	**4.02**	**0.63**		**مُرتَفِعَة**
يقدم معلوماتٍ واضحةً ودقيقةً	3.99	0.79	1	مُرتَفِعَة
يلتزم بقيم النّزَاهَة والشفافية الإدارِيَّة فِي العَمَل	3.96	0.86	2	مُرتَفِعَة
يقيّم أداء المُعَلِّمِين بمهنية، بعيدًا عن العلاقات الشّخصيّة	3.90	0.99	3	مُرتَفِعَة
يوزّع الأعباء والواجبات الوظيفيّة عَلَى المُعَلِّمِين وفقًا لمقدرتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم	3.89	0.90	4	مُرتَفِعَة
يُطبقُ القوانين والأنظمة عَلَى الجميع دون تمييز	3.86	1.00	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية النّزَاهَة التّنظيميّة	**3.92**	**0.77**		**مُرتَفِعَة**
يشجّع المُعَلِّمِين عَلَى التّعلّم والاستفادة من الخطأ	3.89	0.86	1	مُرتَفِعَة
يلتمس الأعذار ويتجنّب اتخاذ إجراءات عقابية بحق المعلّم المخطئ فِي الأدَاء	3.85	0.95	2	مُرتَفِعَة
يعالج أخطاء المُعَلِّمِين ويُعتَبرُها مدّخرا للتنمية المهنية	3.84	0.95	3	مُرتَفِعَة

يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السلبية لَدَى المعلّم الناتجة عن الخطأ فِي الأدَاء	3.83	0.96	4	مُرتَفِعَة
يمنح المُعَلِّمِين فرصة لتصويب أخطائهم بأنفسهم	3.81	0.89	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للتسامح التنظيميّ	**3.85**	**0.77**	**مُرتَفِعَة**	

أولًا: التَّفاؤُل التنظيميّ

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.06) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62). وأنّ أعلى فقرات التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدَارِس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (ينظر بعين التَّفَاؤُل إلى إمكانية تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.13)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.74)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يحسن الظن بمقدرة المُعَلِّمِين عَلَى تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.71)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يتحمس للعمل ولديه رغبة فِي الإنجَاز)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.05)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02) العبارة التي نصّت عَلَى (يحفز المعلّم عَلَى العَمَل بأقصى طاقاتهم) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.83)، تلاها فقرة (يزوّد المعلّم بطاقة إيجابية تُعزّزُ جهوده)، بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياريّ (0.77).

ثانيًا: الثِّقَة التّنظيميّة

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ الثِّقَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.03) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة الثِّقَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يثق بقدراته عَلَى أداء المهامّ) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.21)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.69)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (ينجز المهمّات المُوكَلَةَ إليه فِي الأوقات المحددة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.19)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يُعَزِّز ثقة المُعَلِّمِين بأنفسهم)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (3.97)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.91)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (3.82) العبارة التي نصّت عَلَى (يقدّم حلولًا ابتكاريةً للمشكلات التي تواجه المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.88)، تلاها فقرة (يثق بأداء المُعَلِّمِين لواجباتهم عَلَى أكمل وَجه) بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياريّ (0.83).

ثالثًا: التّعاطف التنظيميّ

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.02) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63). وأنّ أهمّ فقرات التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يحرص عَلَى بناء

مناخ مدرسي إنساني متسامح) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.76)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يراعي الظروف الأسرية والاجتماعيّة للمعلّمين)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.06)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.84)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.85)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (3.94) العبارة التي نصّت عَلَى (يبدي اهتمامًا بحل مشكلات الطلبة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.89)، تلاها فقرة (يصحح الأخطاء للطلبة دون السماح بالسخرية منهم)، بمتوسطٍ حسابي (4.00)، وانحراف معياريّ (0.82).

رابعًا: النّزاهة التّنظيميّة

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ النَّزَاهَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.92) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77).

وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة النَّزَاهَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يقدّم معلومات واضحة ودقيقة) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.99)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يلتزم بقيم النَّزَاهَة والشفافية الإدارِيَّة فِي العَمَل)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.96)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.86)، والعبارة التي نَصّت عَلَى (يقيم أداء المُعَلِّمِين بمهنية بعيداً عن العلاقات الشّخصيّة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.90)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.99)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (3.86) العبارة التي نصّت عَلَى (يطبق القوانين والأنظمة عَلَى الجميع دون تمييز) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.00)، تلاها عبارة (يوزّع الأعباء والواجبات الوظيفيّة عَلَى المُعَلِّمِين وفقًا لمقدرتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم)، بمتوسطٍ حسابي (3.89)، وانحراف معياريّ (0.90).

خامسًا: التّسامح التّنظيميّ

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التّسامح التّنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.85) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة التّسامح التّنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يشجع المُعَلِّمِين عَلَى التّعلّم والاستفادة من الخطأ) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.89)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.86)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يلتمس الأعذار ويتجنب اتخاذ إجراءات عقابية بحق المعلّم المخطئ فِي الأدَاء)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.85)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.95)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يعالج أخطاء المُعَلِّمِين ويُعتَبرُها مدخَرا للتنمية المهنية)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.84)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.95)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ

(3.81) العبارة التي نصّت عَلَى (يمنح المُعَلِّمِين فرصة لتصويب أخطائهم بأنفسهم) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.89)، تلاها فقرة (يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السلبية لَدَى المعلّم الناتجة عن الخطأ فِي الأَدَاء)، بمتوسطٍ حسابي (3.83)، وانحراف معياريّ (0.96).

(3.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الثّاني:

السُّؤال الفَرعِيّ الثّاني الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للاستقامة التّنظيميّة تُعزَى إلى مُتَغِيرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)"؟

للإجابة عن السُّؤال الثّاني تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة):

(1.3.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الأولى:

الفرضيّة الصّفريّة الأولى التي نَصّت عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير الجِنس".

تمّ استخدام اختبار(ت) للمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، كما هو موضّح فِي جدول رقم (3.4).

جدول (3.4): نَتَائِج اختبار (ت) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
التّفَاؤُل التنظيميّ	ذكر	134	4.06	0.57	362	0.153	0.878
	أنثى	230	4.05	0.64			
الثّقَة التّنظيميّة	ذكر	134	3.96	0.57	362	-1.687	0.092
	أنثى	230	4.07	0.62			
التّعَاطُف التنظيميّ	ذكر	134	3.97	0.59	362	-1.104	0.270
	أنثى	230	4.05	0.65			
النّزَاهَة التّنظيميّة	ذكر	134	3.90	0.75	362	-0.451	0.652
	أنثى	230	3.93	0.78			
التّسامح التّنظيميّ	ذكر	134	3.80	0.75	362	-0.852	0.410
	أنثى	230	3.87	0.78			

الاستِقَامَة التّنظيميّة	ذكر	134	3.94	0.55	362	-0.875	0.382
	أنثى	230	4.00	0.62			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (3.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.382)، أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(2.3.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّانية:

الفرضيّة الصّفريّة الثّانية التي نصّت عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، فقد تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (4.4).

جدول (4.4): الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة

المتغيرات	سَنَوات الخدمة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّفَاؤُل التنظيميّ	أقل من 5 سَنَوات	93	4.01	0.60
	من 5-10 سَنَوات	105	4.03	0.64
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.09	0.60
	المجموع	**364**	**4.05**	**0.61**
الثّقَة التّنظيميّة	أقل من 5 سَنَوات	93	3.99	0.61
	من 5-10 سَنَوات	105	4.04	0.60
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.04	0.60
	المجموع	**364**	**4.03**	**0.60**
التّعَاطُف التنظيميّ	أقل من 5 سَنَوات	93	4.00	0.62
	من 5-10 سَنَوات	105	4.01	0.69

	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.03	0.58
	المجموع	**364**	**4.01**	**0.62**
النّزَاهَة التّنظيميّة	أقل من 5 سَنَوات	93	3.78	0.86
	من 5-10 سَنَوات	105	4..01	0.73
	أكثر من 10 سَنَوات	166	3.93	0.72
	المجموع	**364**	**3.92**	**0.76**
التّسامح التّنظيميّ	أقل من 5 سَنَوات	93	3.84	0.74
	من 5-10 سَنَوات	105	3.88	0.78
	أكثر من 10 سَنَوات	166	3.81	0.77
	المجموع	**364**	**3.84**	**0.76**
الاستِقَامَة التّنظيميّة	أقل من 5 سَنَوات	93	3.92	0.59
	من 5-10 سَنَوات	105	3.99	0.61
	أكثر من 10 سَنَوات	166	3.98	0.58
	المجموع	**364**	**3.97**	**0.59**

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (4.4) إلى وجود فروقٍ ظاهريةٍ بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (5.4).

جدول (5.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
التَّفَاؤُل التنظيميّ	بين المجموعات	0.484	2	0.242	0.636	0.530
	داخل المجموعات	137.305	361	0.380		
	المجموع	137.788	363			
الثِّقَة التّنظيميّة	بين المجموعات	0.159	2	0.079	0.214	0.807
	داخل المجموعات	133.524	361	0.370		
	المجموع	133.683	363			

التَّعَاطُف التنظيميّ	بين المجموعات	0.047	2	0.024	0.060	0.942
	داخل المجموعات	143.058	361	0.396		
	المجموع	143.105	363			
النَّزَاهَة التّنظيميّة	بين المجموعات	2.607	2	1.304	2.219	0.110
	داخل المجموعات	212.074	361	0.587		
	المجموع	214.681	363			
التّسامح التّنظيميّ	بين المجموعات	0.311	2	0.156	0.262	0.770
	داخل المجموعات	214.390	361	0.594		
	المجموع	214.701	363			
الاستِقَامَة التّنظيميّة	بين المجموعات	0.281	2	0.140	0.395	0.674
	داخل المجموعات	128.105	361	0.355		
	المجموع	128.385	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (5.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.674) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة، أي أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة.

(3.3.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة:

الفرضيّة الثّالثة التي تنص عَلَى: **"**لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ**"**.

تمّ استخدام اختبار(ت) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، كما هو موضّح فِي جدول رقم (6.4).

جدول (6.4): نَتَائِج اختبار (ت) (T-test) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ

المتغيرات	المُؤهِل العِلمِيّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
التَّفَاؤُل التنظيميّ	بكالوريوس فأدنى	280	3.92	0.65	362	-2.325	0.021
	ماجستير فأعلى	84	4.10	0.60			
الثِّقَة التّنظيميّة	بكالوريوس فأدنى	280	3.95	0.68	362	-1.320	0.188
	ماجستير فأعلى	84	4.05	0.58			
التَّعَاطُف التنظيميّ	بكالوريوس فأدنى	280	3.89	0.69	362	-1.992	0.047
	ماجستير فأعلى	84	4.05	0.61			
النَّزَاهَة التّنظيميّة	بكالوريوس فأدنى	280	3.71	0.86	362	-2.801	0.005
	ماجستير فأعلى	84	3.98	0.73			
التّسامح التّنظيميّ	بكالوريوس فأدنى	280	3.70	0.89	362	-1.996	0.041
	ماجستير فأعلى	84	3.98	0.72			
الاستِقَامَة التّنظيميّة	**بكالوريوس فأدنى**	**280**	3.83	0.67	**362**	**-2.376**	**0.018**
	ماجستير فأعلى	**84**	4.03	0.57			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (6.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ما عدا مَجَال (الثِّقَة التّنظيميّة)، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.018) أي أنّ هذه القِيمة أقلّ من قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة (ماجستير فأعلى)، وعليه يتم رفض الفرضيّة الصّفريّة.

(4.3.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة:

الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة التي تنص عَلَى: " لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، فقد تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (7.4).

جدول (7.4):

الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة

المتغيرات	المُدِيرِيَّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التّفَاؤُل التنظيميّ	جَنُوب الخَلِيل	126	4.06	0.63
	الخَلِيل	135	4.04	0.61
	شَمَال الخَلِيل	36	3.93	0.63
	يَطّا	67	4.13	0.57
	المجموع	**364**	**4.05**	**0.61**
الثِّقَة التّنظيميّة	جَنُوب الخَلِيل	126	4.05	0.60
	الخَلِيل	135	4..02	0.60
	شَمَال الخَلِيل	36	3.88	0.73
	يَطّا	67	4.07	0.54
	المجموع	**364**	**4.03**	**0.60**
التّعَاطف التنظيميّ	جَنُوب الخَلِيل	126	4.04	0.61
	الخَلِيل	135	4.01	0.63
	شَمَال الخَلِيل	36	3.78	0.76
	يَطّا	67	4.10	0.54
	المجموع	**364**	**4.01**	**0.62**
النّزَاهَة التّنظيميّة	جَنُوب الخَلِيل	126	3.93	0.75
	الخَلِيل	135	3.91	0.79
	شَمَال الخَلِيل	36	3.77	0.84
	يَطّا	67	3.98	0.70
	المجموع	**364**	**3.92**	**0.76**
التّسامح التّنظيميّ	جَنُوب الخَلِيل	126	3.83	0.82
	الخَلِيل	135	3.83	0.78
	شَمَال الخَلِيل	36	3.77	0.82
	يَطّا	67	3.93	0.60

	المجموع	**364**	**3.84**	**0.76**
الاستِقَامَة التّنظيميّة	جَنُوب الخَلِيل	126	3.98	0.59
	الخَلِيل	135	3.96	0.61
	شَمَال الخَلِيل	36	3.83	0.65
	يَطّا	67	4.04	0.51
	المجموع	**364**	**3.97**	**0.59**

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (7.4) إلى وجود فُرُوق ظاهرية بين مُتَوَسِّطات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، ولفحص دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (8.4).

جدول (8.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متُغير المُدِيرِيَّة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
التَّفَاؤُل التنظيميّ	بين المجموعات	0.963	3	0.321	0.844	0.470
	داخل المجموعات	136.826	360	0.380		
	المجموع	137.788	363			
الثِّقَة التّنظيميّة	بين المجموعات	0.986	3	0.329	0.892	0.445
	داخل المجموعات	132.697	360	0.369		
	المجموع	133.683	363			
التَّعَاطُف التنظيميّ	بين المجموعات	2.518	3	0.839	2.150	0.094
	داخل المجموعات	140.587	360	0.391		
	المجموع	143.105	363			
النَّزَاهَة التّنظيميّة	بين المجموعات	1.116	3	0.372	0.627	0.598
	داخل المجموعات	213.565	360	0.593		
	المجموع	214.681	363			
التّسامح التّنظيميّ	بين المجموعات	0.753	3	0.251	0.422	0.737
	داخل المجموعات	213.949	360	0.594		
	المجموع	214.701	363			

الاستِقَامَة التّنظيميّة	بين المجموعات	1.125	3	0.375	1.061	0.366
	داخل المجموعات	127.260	360	0.354		
	المجموع	128.385	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (8.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.366) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(4.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الثّالث:

السُّؤال الثّالث الذي ينصّ عَلَى: " ما مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرِهِم؟؟"

للإجابة عن السُّؤال السّابق تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (9.4).

جدول (9.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمجالات الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
التخطيط للحصّة الدراسيّة	4.20	0.59	4	مُرتَفِعَة
تنفيذ الدَّرس	4.31	0.60	1	مُرتَفِعَة جدًا
استخدام الوسائل التّعلِيمِيَّة	4.21	0.60	3	مُرتَفِعَة جدًا
إدارة الصّفّ وضبطه	4.22	0.65	2	مُرتَفِعَة جدًا
التقويم	4.15	0.67	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية لمستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**4.22**	**0.54**	**مُرتَفِعَة**	

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (9.4) إلى أنّ مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة جدًا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.54)، وحصل مَجَال (تنفيذ الدَّرس) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بمتوسطٍ حسابيّ (4.31) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60)، تلاها مَجَال (إدارة الصّفّ وضبطه) بمتوسطٍ حسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65)، تلاها مَجَال

(استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة) بمتوسطٍ حسابيّ (4.21) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60)، تلاها مَجَال (التخطيط للحصّة الدراسيّة) بمتوسطٍ حسابيّ (4.20) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.59)، وأخيرًا مَجَال (التقويم) بمتوسطٍ حسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67).

فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الأدَاء الوَظِيفِيّ:

جدول (10.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجالات الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
أعد خطط تدريسية فِي ضوء الامكانات التّدريسيّة المتاحة	4.23	0.65	1	مُرتَفِعَة جدًا
أحفز التفكير لَدَى الطلبة	4.21	0.79	2	مُرتَفِعَة جدًا
أصمم خططي التّدريسيّة بشكلٍ محكم	4.20	0.70	3	مُرتَفِعَة
أحدد أهدافًا تدريسية واقعية وقابلة للتحقيق	4.18	0.70	4	مُرتَفِعَة
أستخدم وسائل تعليميّة إيضاحية تتعلّق بموضوع الدَّرس	4.17	0.75	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للتخطيط للحصّة الدراسيّة	**4.20**	**0.59**	**مُرتَفِعَة**	
أجيب عَلَى تساؤلات الطلبة بشكل مقنع	4.36	0.64	1	مُرتَفِعَة جدًا
أراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة	4.32	0.78	2	مُرتَفِعَة جدًا
أوضح أهدَاف الدَّرس فِي بداية الحصة	4.31	0.71	3	مُرتَفِعَة جدًا
ألم بالمادة العلميّة المعروضة بشكل كامل	4.28	0.72	4	مُرتَفِعَة جدًا
أنظم وقت الحصة بما يتناسب مع أهدَاف الدَّرس وأنشطته	4.25	0.78	5	مُرتَفِعَة جدًا
الدرجة الكلّية للتنفيذ الدَّرس	**4.31**	**0.60**	**مُرتَفِعَة جدًا**	
أستخدم وسيلة تتعلّق بموضوع الدَّرس	4.27	0.69	1	مُرتَفِعَة جدًا
أوظف وسائل التشويق وجذب الانتباه	4.24	0.68	2	مُرتَفِعَة جدًا
أستخدم أساليب متنوعة تسهم فِي تسهيل الفهم عَلَى الطالب	4.20	0.73	3	مُرتَفِعَة
أستخدم الوسيلة فِي التوقيت المُناسِب	4.19	0.77	4	مُرتَفِعَة
احرص عَلَى تفاعل الطلبة جميعهم مع الوسيلة	4.17	0.79	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية لاستخدام الوسائل التّعلِيمِيَّة	**4.21**	**0.60**	**مُرتَفِعَة جدًا**	
أستخدم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي	4.27	0.78	1	مُرتَفِعَة جدًا
أنظم المواقف التّعلِيمِيَّة بما تشمله من خبرات	4.26	0.65	2	مُرتَفِعَة جدًا
أشد انتباه المتعلّمين للدرس	4.23	0.83	3	مُرتَفِعَة جدًا
أضبط ما يدور داخل الصّفّ من أحاديث ومناقشات وحوارات وأنشطة تدعم التفاعل بين المتعلّمين	4.19	0.87	4	مُرتَفِعَة
أحرص عَلَى بناء مناخ صفّيّ داعم ومعزز	4.17	0.80	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية لإدارة الصّفّ وضبطه	**4.22**	**0.65**	**مُرتَفِعَة جدًا**	

أطرح أسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى	4.31	0.64	1	مُرتَفِعَة جدًا
أستخدم أساليب تَقويم متنوعة	4.18	0.90	2	مُرتَفِعَة
أستفيد من البرامج التدريبية فِي طرح الأسئلة الصفّيّة متدرجة المستوى (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تَقويم)	4.10	0.80	3	مُرتَفِعَة
أستفيد من التقويم فِي علاج نقاط الضعف عند الطلبة	4.09	0.90	4	مُرتَفِعَة
أمارس أنواع التقويم المختلفة خِلَال الحصة الدراسيّة	4.08	0.94	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للتقويم	**4.15**	**0.67**	**مُرتَفِعَة**	

أولًا: التخطيط للحصّة الدراسيّة

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ التخطيط للحصّة الدراسيّة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.20) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.59). وأنّ أهمّ فقرات التخطيط للحصّة الدراسيّة لَدَى مُدِير المَدَارِس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أعدّ خططًا تدريسيةً فِي ضوء الامكانات التّدريسيّة المتاحة) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.23)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أحفّز التفكير لَدَى الطلبة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.21)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أصمّم خططي التّدريسيّة بشكلٍ محكم)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.70)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم وسائل تعليميّةً إيضاحيّةً تتعلّق بموضوع الدَّرس) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.75).

ثانيًا: تنفيذ الدَّرس

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ تنفيذ الدَّرس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة جدًّا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.31) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة لتنّفيذ الدَّرس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أجيب عَلَى تساؤلات الطلبة بشكل مقنع) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.36)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.64)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.32)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أوضح أَهدَاف الدَّرس فِي بداية الحصة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.31)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.71)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.25) العبارة التي نصّت عَلَى (أنظم وقت الحصة بما يتناسب مع أَهدَاف الدَّرس وأنشطته) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78).

ثالثًا: استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة جدًا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.21) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60).

وأنّ أهمّ فقرات استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم وسيلة تتعلّق بموضوع الدَّرس) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.27)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.69)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أوظف وسائل التشويق وجذب الانتباه)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.24)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.68)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أساليب متنوعةً تسهم فِي تسهيل الفهم عَلَى الطالب)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.73)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (احرص عَلَى تفاعل الطلبة جميعهم مع الوسيلة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79).

رابعًا: إدارة الصّفّ وضبطه

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ إدارة الصّفّ وضبطه جاءت بدرجة مُرتَفِعَة جدًّا، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65). وأنّ أهمّ فقرات إدارة الصّفّ وضبطه كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.27)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أنظّم المواقف التَّعلِيمِيَّة بما تشمله من خبرات)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.26)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أشدّ انتباه المتعلّمين للدرس)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.23)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.83)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (أحرصُ عَلَى بناء مناخ صفّيّ داعم ومعزّز) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80).

خامسًا: التقويم

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ استخدام (التقويم) جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67). وأنّ أهمّ فقرات التّقويم كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أطرح أسئلةً واضحةً من حيث اللغة والمعنى) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.31)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.64)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أساليب تَقوِيم متنوعة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.18)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.90)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستفيد من البرامج التدريبية فِي طرح الأسئلة الصفّيّة متدرجة المستوى (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تَقوِيم))، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.10)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.08) العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أنواع التقويم المختلفة خِلَال الحصة الدراسيّة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.94).

(5.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الرّابع:

السُّؤال الفَرعِيّ الرّابع الذي ينصّ عَلَى: " هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَتِهم للأداء الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

للإجابة عن السُّؤال الرّابع تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (الخامسة، السّادسة، السّابعة، والثامنة):

(1.5.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الخامسة:

الفرضيّة الصّفريّة الخامسة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير الجِنس.

تمّ استخدام اختبار(ت) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، كما هو موضّح فِي جدول رقم (11.4).

جدول (11.4): نَتَائِج اختبار (ت) (T-test) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
التخطيط للحصّة الدراسيّة	ذكر	134	4.24	0.52	362	0.882	0.378
	أنثى	230	4.18	0.63			
تنفيذ الدَّرس	ذكر	134	4.33	0.60	362	0.586	0.558
	أنثى	230	4.29	0.61			
استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	ذكر	134	4.22	0.62	362	0.038	0.970
	أنثى	230	4.21	0.59			
إدارة الصّفّ وضبطه	ذكر	134	4.24	0.70	362	0.486	0.627
	أنثى	230	4.21	0.63			
التقويم	ذكر	134	4.19	0.62	362	0.874	0.383
	أنثى	230	4.13	0.70			
الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**ذكر**	134	4.24	0.53	**362**	**0.665**	**0.506**
	أنثى	230	4.21	0.55			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (11.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة

الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.506) أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(2.5.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفرية السّادسة:

الفرضيّة الصّفريّة السّادسة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، فقد تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (12.4).

جدول (12.4): الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة

المتغيرات	سَنَوات الخدمة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التخطيط للحصّة الدراسيّة	أقل من 5 سَنَوات	93	4.17	0.58
	من 5-10 سَنَوات	105	4.22	0.58
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.20	0.59
	المجموع	**364**	**4.20**	**0.58**
تنفيذ الدَّرس	أقل من 5 سَنَوات	93	4.30	0.64
	من 5-10 سَنَوات	105	4.29	0.62
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.31	0.55
	المجموع	**364**	**4.30**	**0.60**
استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	أقل من 5 سَنَوات	93	4.18	0.71
	من 5-10 سَنَوات	105	4.21	0.55
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.23	0.56
	المجموع	**364**	**4.21**	**0.60**
إدارة الصّفّ وضبطه	أقل من 5 سَنَوات	93	4.17	0.75
	من 5-10 سَنَوات	105	4.14	0.69
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.29	0.55
	المجموع	**364**	**4.22**	**0.65**
التقويم	أقل من 5 سَنَوات	93	4.17	0.66

	من 5-10 سَنَوات	105	4.10	0.74
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.17	0.62
	المجموع	**364**	**4.15**	**0.66**
الأَدَاء الوَظِيفِيّ	أقل من 5 سَنَوات	93	4.20	0.58
	من 5-10 سَنَوات	105	4.19	0.56
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.24	0.50
	المجموع	**364**	**4.21**	**0.54**

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (12.4) إلى وجود فُرُوق ظاهرية بين مُتَوَسِّطات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (13.4).

جدول (13.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
التخطيط للحصّة الدراسيّة	بين المجموعات	0.124	2	0.062	0.178	0.837
	داخل المجموعات	125.675	361	0.348		
	المجموع	125.799	363			
تنفيذ الدَّرس	بين المجموعات	0.013	2	0.007	0.018	0.982
	داخل المجموعات	131.208	361	0.363		
	المجموع	131.221	363			
استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	بين المجموعات	0.110	2	0.055	0.152	0.859
	داخل المجموعات	131.370	361	0.364		
	المجموع	131.480	363			
إدارة الصّفّ وضبطه	بين المجموعات	1.784	2	0.892	2.094	0.125
	داخل المجموعات	153.769	361	0.426		
	المجموع	155.553	363			
التقويم	بين المجموعات	0.414	2	0.207	0.461	0.631

	داخل المجموعات	162.170	361	0.449		
	المجموع	162.585	363			
الأداء الوَظِيفِيّ	بين المجموعات	0.190	2	0.095	0.325	0.723
	داخل المجموعات	105.801	361	0.293		
	المجموع	105.992	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (13.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.723) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(3.5.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السّابعة:

الفرضيّة السّابعة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ".

تمّ استخدام اختبار(ت) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، كما هو موضّح فِي جدول رقم (14.4).

جدول (14.4): نَتَائِج اختبار (ت) (T-test) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ

المتغيرات	المُؤهِل العِلمِيّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
التخطيط للحصّة الدراسيّة	بكالوريوس فأدنى	280	4.12	0.65	362	-1.511	0.132
	ماجستير فأعلى	84	4.23	0.57			
تنفيذ الدَّرس	بكالوريوس فأدنى	280	4.16	0.70	362	-2.501	0.013
	ماجستير فأعلى	84	4.35	0.56			
استخدام	بكالوريوس	280	4.04	0.75	362	-3.148	0.002

الوسائل التَّعلِيمِيَّة	فأدنى						
	ماجستير فأعلى	84	4.27	0.54			
إدارة الصّفّ وضبطه	بكالوريوس فأدنى	280	4.04	0.81	362	-2.997	0.003
	ماجستير فأعلى	84	4.28	0.59			
التقويم	بكالوريوس فأدنى	280	3.94	0.76	362	-3.457	0.001
	ماجستير فأعلى	84	4.22	0.63			
الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**بكالوريوس فأدنى**	**280**	**4.06**	**0.63**	**362**	**-3.175**	**0.002**
	ماجستير فأعلى	**84**	**4.27**	**0.50**			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (14.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ماعدا مَجَال (التخطيط للحصّة الدراسيّة)، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.002) أي أنّ هذه القِيمة أقل من قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة (ماجستير فأعلى)، وعليه يتم رفض الفرضيّة الصّفريّة.

(4.5.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّامنة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّامنة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (15.4).

جدول (15.4): الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة

المتغيرات	المُدِيرِيَّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التخطيط للحصّة الدراسيّة	جَنُوب الخَلِيل	126	4.19	0.59
	الخَلِيل	135	4.21	0.61
	شَمَال الخَلِيل	36	4.16	0.65
	يَطّا	67	4.22	0.49
	المجموع	**364**	**4.20**	**0.58**
تنفيذ الدَّرس	جَنُوب الخَلِيل	126	4.29	0.56
	الخَلِيل	135	4..28	0.60
	شَمَال الخَلِيل	36	4.30	0.73
	يَطّا	67	4.37	0.59
	المجموع	**364**	**4.30**	**0.60**
استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	جَنُوب الخَلِيل	126	4.24	0.55
	الخَلِيل	135	4.19	0.58
	شَمَال الخَلِيل	36	4.07	0.80
	يَطّا	67	4.26	0.59
	المجموع	**364**	**4.21**	**0.62**
إدارة الصّفّ وضبطه	جَنُوب الخَلِيل	126	4.23	0.63
	الخَلِيل	135	4.16	0.66
	شَمَال الخَلِيل	36	4.23	0.80
	يَطّا	67	4.30	0.58
	المجموع	**364**	**4.22**	**0.65**
التقويم	جَنُوب الخَلِيل	126	4.12	0.71
	الخَلِيل	135	4.13	0.64
	شَمَال الخَلِيل	36	4.15	0.69
	يَطّا	67	4.24	0.61
	المجموع	**364**	**4.15**	**0.66**
الأدَاء الوَظِيفِيّ	جَنُوب الخَلِيل	126	4.21	0.53
	الخَلِيل	135	4.20	0.53
	شَمَال الخَلِيل	36	4.18	0.66
	يَطّا	67	4.28	0.49
	المجموع	**364**	**4.21**	**0.54**

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (15.4) إلى وجود فُرُوق ظاهرية بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، ولفحص دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (16.4).

جدول (16.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
	بين المجموعات	0.098	3	0.033	0.094	0.963
	داخل المجموعات	125.701	360	0.349		
	المجموع	125.799	363			
	بين المجموعات	0.406	3	0.135	0.373	0.773
	داخل المجموعات	130.815	360	0.363		
	المجموع	131.221	363			
	بين المجموعات	1.060	3	0.353	0.975	0.405
	داخل المجموعات	130.420	360	0.362		
	المجموع	131.480	363			
	بين المجموعات	0.811	3	0.270	0.629	0.596
	داخل المجموعات	154.741	360	0.430		
	المجموع	155.553	363			
	بين المجموعات	0.694	3	0.231	0.515	0.672
	داخل المجموعات	161.890	360	0.450		
	المجموع	162.585	363			
	بين المجموعات	0.354	3	0.118	0.402	0.751
	داخل المجموعات	105.638	360	0.293		
	المجموع	105.992	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (16.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء

الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.751) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(6.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الخامس:

السُّؤال الفَرعِيّ الخامس الذي ينصّ عَلَى :"ما مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"

للإجابة عن السُّؤال السّابق تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (17.4).

جدول (17.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
الطّموح والمثابرة	3.96	0.72	3	مُرتَفِعَة
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	4.16	0.70	2	مُرتَفِعَة
الثّقَة بالنفس واحترام الذات	4.25	0.67	1	مُرتَفِعَة جدًا
الدرجة الكلّية لمستوى دافعية الإنجَاز	**4.12**	**0.63**	**مُرتَفِعَة**	

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (17.4) إلى أنّ مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.12) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63)، وحصلت مَجَال (الثّقَة بالنفس واحترام الذات) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بمتوسطٍ حسابيّ (4.25) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67)، تلاها مَجَال (القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية) بمتوسطٍ حسابيّ (4.16) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.70)، وأخيرًا مَجَال (الطّموح والمثابرة) بمتوسطٍ حسابيّ (3.96) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.72).

فيما يلي عرض لكلّ مجالٍ من مجالات دَافِعِيَّة الإنجَاز للمعلّمين:

جدول (18.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجالات دافعية الإنجَاز للمعلّمين لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب	دَرَجَة الموافقة
أحرص عَلَى الالتحاق بالدورات التدريبية التي ترشحني إدارة المَدرَسَة لحضورها	4.07	0.93	1	مُرتَفِعَة
أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق فِي السلك التعليميّ يكون بالجد والعمل	4.02	1.05	2	مُرتَفِعَة
أبدي الرغبة بالإسهام بأنشطة تطوعية تسهم فِي خدمة المُجتَمَع	4.00	0.88	3	مُرتَفِعَة
أختار الأعمَال التي تَتّسِم بالتنافس والتحدي فِي المَدرَسَة	3.96	0.86	4	مُرتَفِعَة
أسعى للحصول عَلَى فرص الترقية فِي المَدرَسَة	3.75	1.03	5	متوسّطة
الدرجة الكلّية للطموح والمثابرة	**4.05**	**0.62**	**مُرتَفِعَة**	
أشعر بالارتياح عندما أنجز المهمات المُوكَلَة إلي فِي المَدرَسَة	4.32	0.85	1	مُرتَفِعَة جدًّا
أحرص عَلَى أداء عملي فِي الوَقت المحدد	4.22	0.74	2	مُرتَفِعَة جدًّا
أرغب فِي إنجاز الأعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية	4.20	0.79	3	مُرتَفِعَة
أصر عَلَى إنجاز العَمَل الذي أقوم به مهما كانت صعوبته	4.19	0.88	4	مُرتَفِعَة
يمكنني العَمَل لوقت طويل فِي المَدرَسَة	3.84	1.07	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	**3.69**	**0.80**	**مُرتَفِعَة**	
أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام فِي المَدرَسَة	4.38	0.80	1	مُرتَفِعَة جدًا
ينتابني شعور بتقديري لذاتي نتيجة لعملي فِي المَدرَسَة	4.33	0.81	2	مُرتَفِعَة جدًّا
أشعر بالفخر بما امتلك من كفايات مهنية وإنجازات	4.29	0.78	3	مُرتَفِعَة جدًّا
تسود الثِّقَة والتقدير المتبادل فِي علاقاتي مع رؤسائي فِي العَمَل	4.15	0.88	4	مُرتَفِعَة
أعترف بأخطائي دون أن أشعر بالفشل	4.09	0.93	5	مُرتَفِعَة
الدرجة الكلّية للثقة بالنفس واحترام الذات	**4.15**	**0.63**	**مُرتَفِعَة**	

أولًا: الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.05) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62). وأنّ أهمّ فقرات الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أحرص عَلَى الالتحاق بالدورات التدريبية التي ترشحني إدارة المَدرَسَة لحضورها) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.93)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق فِي السلك التعليميّ يكون بالجدّ والعمل)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.02)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.05)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أبدي الرغبة بالإسهام بأنشطة تطوعية تسهم فِي

خدمة المُجتَمَع)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.00)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.88)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (3.75) العبارة التي نصّت عَلَى (أسعى للحصول عَلَى فرص الترقية فِي المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.03).

ثانيًا: القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.69) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أشعر بالارتياح عندما أنجز المهمات المُوكَلَةَ إلي فِي المَدرَسَة) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.32)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.85)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أحرص عَلَى أداء عملي فِي الوَقت المحدد)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.22)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.74)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أرغب فِي إنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.79)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (3.84) العبارة التي نصّت عَلَى (يمكنني العَمَل لفترةٍ طويلةٍ فِي المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.07).

ثالثًا: الثِّقَة بالنفس واحترام الذات

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ الثِّقَة بالنفس واحترام الذات لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63). وأنّ أهمّ فقرات الثِّقَة بالنفس واحترام الذات لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام فِي المَدرَسَة) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.38)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (ينتابني شعور بتقديري لذاتي نتيجة لعملي فِي المَدرَسَة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.33)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.81)، والعبارة التي نصّت عَلَى (أشعر بالفخر بما امتلك من كفايات مهنية وإنجازات)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.29)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (4.09) العبارة التي نصّت عَلَى (أعترف بأخطائي دون أن أشعر بالفشل) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.93).

(7.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ السّادس:

السُّؤال الفَرعِيّ السّادس الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعية إنجازهم تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

للإجابة عن السُّؤال الفَرعيّ السّادس تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة: ((التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، والثانية عشرة):

(1.7.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة التاسعة:

الفرضيّة الصّفريّة التاسعة التي تنص عَلَى :"لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير الجِنس.

تمّ استخدام اختبار(ت) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، كما هو موضّح فِي جدول رقم (19.4).

جدول (19.4): نَتَائِج اختبار (ت) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس

المتغيرات	الجِنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
الطّموح والمثابرة	ذكر	134	3.94	0.71	362	-0.386	0.700
	أنثى	230	3.97	0.73			
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	ذكر	134	4.20	0.72	362	0.993	0.321
	أنثى	230	4.13	0.69			
الثّقَة بالنفس واحترام الذات	ذكر	134	4.28	0.65	362	0.674	0.501
	أنثى	230	4.23	0.68			
دافعية الإنجَاز	**ذكر**	134	4.14	0.63	**362**	**0.459**	**0.647**
	أنثى	230	4.11	0.63			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (19.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.647) أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(2.7.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة العاشرة:

الفرضيّة الصّفريّة العاشرة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس

الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (20.4).

جدول (20.4): الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة

المتغيرات	سَنَوات الخدمة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الطموح والمثابرة	أقل من 5 سَنَوات	93	3.90	0.74
	من 5-10 سَنَوات	105	3.96	0.74
	أكثر من 10 سَنَوات	166	3.98	0.69
	المجموع	**364**	**3.96**	**0.72**
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	أقل من 5 سَنَوات	93	4.15	0.69
	من 5-10 سَنَوات	105	4.14	0.75
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.16	0.67
	المجموع	**364**	**4.15**	**0.70**
الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	أقل من 5 سَنَوات	93	4.24	0.67
	من 5-10 سَنَوات	105	4.22	0.74
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.26	0.60
	المجموع	**364**	**4.24**	**0.66**
دافعية الإنجَاز	أقل من 5 سَنَوات	93	4.10	0.65
	من 5-10 سَنَوات	105	4.11	0.67
	أكثر من 10 سَنَوات	166	4.13	0.58
	المجموع	**364**	**4.12**	**0.62**

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (20.4) إلى وجود فُرُوق ظاهرية بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (21.4).

جدول (21.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متُغير سَنَوات الخدمة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعّات	درجات الحريّة	متوسّط المربعّات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الطّموح والمثابرة	بين المجموعات	0.343	2	0.172	0.327	0.721
	داخل المجموعات	189.383	361	0.525		
	المجموع	189.726	363			
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.024	0.976
	داخل المجموعات	178.851	361	0.495		
	المجموع	178.874	363			
الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	بين المجموعات	0.087	2	0.043	0.097	0.908
	داخل المجموعات	161.719	361	0.448		
	المجموع	161.806	363			
دافعية الإنجَاز	بين المجموعات	0.080	2	0.040	0.100	0.905
	داخل المجموعات	143.927	361	0.399		
	المجموع	144.006	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (21.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.723) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(3.7.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشرة والتي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ".

تمّ استخدام اختبار(ت) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، كما هو موضّح فِي جدول رقم (22.4).

جدول (22.4): نَتَائِج اختبار (ت) (T-test) فِي مُتَوَسِّطَات تطبيق استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ

المتغيرات	المُؤهِل العِلمِيّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
الطّموح والمثابرة	بكالوريوس فأدنى	280	3.87	0.84	362	1.192	0.234
	ماجستير فأعلى	84	3.99	0.68			
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	بكالوريوس فأدنى	280	3.94	0.81	362	-3.334	0.001
	ماجستير فأعلى	84	4.22	0.65			
الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	بكالوريوس فأدنى	280	4.03	0.77	362	-3.466	0.001
	ماجستير فأعلى	84	4.31	0.62			
دافعية الإنجَاز	**بكالوريوس فأدنى**	**280**	3.95	0.75	**362**	**-2.913**	**0.004**
	ماجستير فأعلى	**84**	4.17	0.58			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (22.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ماعدا مَجَال (الطّموح والمثابرة)، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.004) أي أنّ هذه القِيمة أقل من قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة ماجستير فأعلى، وعليه يتم رفض الفرضيّة الصّفريّة.

(4.7.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّانية عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّانية عشرة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، فقد تمّ استخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (23.4).

جدول (23.4):الأعداد، المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة

المتغيرات	المُدِيرِيَّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الطّموح والمثابرة	جَنُوب الخَلِيل	126	3.98	0.71
	الخَلِيل	135	3.97	0.68
	شَمَال الخَلِيل	36	3.70	0.97
	يَطّا	67	4.02	0.64
	المجموع	**364**	**3.96**	**0.72**
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	جَنُوب الخَلِيل	126	4.13	0.69
	الخَلِيل	135	4.17	0.70
	شَمَال الخَلِيل	36	4.05	0.83
	يَطّا	67	4.21	0.63
	المجموع	**364**	**4.15**	**0.70**
الثّقَة بالنفس واحترام الذات	جَنُوب الخَلِيل	126	4.24	0.66
	الخَلِيل	135	4.23	0.68
	شَمَال الخَلِيل	36	4.17	0.74
	يَطّا	67	4.32	0.60
	المجموع	**364**	**4.24**	**0.66**
دافعية الإنجَاز	جَنُوب الخَلِيل	126	4.12	0.61
	الخَلِيل	135	4.13	0.62
	شَمَال الخَلِيل	36	3.97	0.79
	يَطّا	67	4.18	0.54
	المجموع	**364**	**4.12**	**0.62**

تُشِير المُعطيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (23.4) إلى وجود فُرُوق ظاهرية بين مُتَوَسِّطات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، ولفحص دلالة الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (24.4).

جدول (24.4): نَتَائِج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance) للتعرف إلى الفروق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متُغير المُدِيرِيَّة

المُتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
	بين المجموعات	2.816	3	0.939	1.808	0.145
	داخل المجموعات	186.910	360	0.519		
	المجموع	189.726	363			
	بين المجموعات	0.765	3	0.255	0.515	0.672
	داخل المجموعات	178.109	360	0.495		
	المجموع	178.874	363			
	بين المجموعات	0.645	3	0.215	0.480	0.696
	داخل المجموعات	161.161	360	0.448		
	المجموع	161.806	363			
	بين المجموعات	1.084	3	0.361	0.910	0.436
	داخل المجموعات	142.922	360	0.397		
	المجموع	144.006	363			

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

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (24.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.436) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

(8.4) عرض نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ السّابع:

السُّؤال الفَرعِيّ السّابع الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل والأداء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

للإجابة عن السُّؤال السّابع تم فحص الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة.

(1.7.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) الذي يُوضّحُ العلاقة بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (25.4).

جدول رقم (25.4): نَتَائِج معامل الارتباط بيرسون الذي يُوضّحُ العلاقة بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)	مُستَوَى الدلالة الإحصائيّة
التَّفَاؤُل التنظيميّ * التخطيط للحصّة الدراسيّة	0.385	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * تنفيذ الدَّرس	0.423	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.490	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * إدارة الصّفّ وضبطه	0.451	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * التقويم	0.433	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.498**	**0.000****
الثِّقَة التّنظيميّة * الهيكل التنظيميّ	0.384	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * تنفيذ الدَّرس	0.357	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.401	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * إدارة الصّفّ وضبطه	0.412	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * التقويم	0.345	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.433**	**0.000****
التَّعَاطُف التنظيميّ * الهيكل التنظيميّ	0.452	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * تنفيذ الدَّرس	0.424	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.519	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * إدارة الصّفّ وضبطه	0.489	0.000**

التَّعَاطُف التنظيميّ * التقويم	0.409	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.522**	**0.000****
النَّزَاهَة التّنظيميّة * الهيكل التنظيميّ	0.435	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * تنفيذ الدَّرس	0.409	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.465	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * إدارة الصّفّ وضبطه	0.458	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * التقويم	0.319	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.473**	**0.000****
التّسامح التّنظيميّ * الهيكل التنظيميّ	0.434	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * تنفيذ الدَّرس	0.311	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.402	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * إدارة الصّفّ وضبطه	0.432	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * التقويم	0.407	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.455**	**0.000****
الاستِقَامَة التّنظيميّة * الهيكل التنظيميّ	0.483	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * تنفيذ الدَّرس	0.442	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	0.524	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * إدارة الصّفّ وضبطه	0.517	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * التقويم	0.440	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * الأَدَاء الوَظِيفِيّ	**0.549**	**0.000****

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

تشير المُعطيات الواردة فِي الجَدوَل (25.4) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ متوسّطة ذات دلالة إحصائيّة بين مُستَوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلّية (0.549) وهي مُرتَفِعَة بمستوى دلالة يساوي (0.000).

(9.4) نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثامن:

السُّؤال الفَرعِيّ الثامن الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ودافعية إنجاز مُعَلِّمِيهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"

للإجابة عن السُّؤال الثامن تم فحص الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة.

(1.9.4) عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة التي تنصّ عَلَى: " لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعية الإنجَاز للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم".

للتحقّق من صِحّة الفرضيّة السّابقة، تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) الذي يُوضّحُ العلاقة بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، وذلك كما هو موضّح فِي الجَدوَل رقم (26.4).

جدول رقم (26.4): نَتَائِج معامل الارتباط بيرسون الذي يُوضّحُ العلاقة بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)	مُستَوَى الدلالة الإحصائيّة
التَّفَاؤُل التنظيميّ * الطّموح والمثابرة	0.484	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.495	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.486	0.000**
التَّفَاؤُل التنظيميّ * دافعية الإنجَاز	**0.541**	**0.000****
الثِّقَة التّنظيميّة * الطّموح والمثابرة	0.471	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.464	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.488	0.000**
الثِّقَة التّنظيميّة * دافعية الإنجَاز	**0.525**	**0.000****
التَّعَاطُف التنظيميّ * الطّموح والمثابرة	0.572	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.538	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.551	0.000**
التَّعَاطُف التنظيميّ * دافعية الإنجَاز	**0.614**	**0.000****

النَّزَاهَة التّنظيميّة * الطّموح والمثابرة	0.535	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.533	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.571	0.000**
النَّزَاهَة التّنظيميّة * دافعية الإنجَاز	**0.604**	**0.000****
التّسامح التّنظيميّ * الطّموح والمثابرة	0.449	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.455	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.455	0.000**
التّسامح التّنظيميّ * دافعية الإنجَاز	**0.502**	**0.000****
الاستِقَامَة التّنظيميّة * الطّموح والمثابرة	0.572	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	0.566	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	0.582	0.000**
الاستِقَامَة التّنظيميّة * دافعية الإنجَاز	**0.635**	**0.000****

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

تشير المُعطيات الواردة فِي الجَدوَل (26.4) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ متوسّطة ذات دلالة إحصائيّة بين مُستَوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلّية (0.635) وهي مُرتَفِعَة بمستوى دلالة يساوي (0.000).

(10.4) عرض نتائج أسئلة المقابلة:

(1.10.4) عرض نتائج سؤال المقابلة الأول:

سؤال المقابلة الأول الذي ينص على: "كيف تقوم إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التَّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والنَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)؟

جدول (27.4): آلية قيام إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التَّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والنَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)

المجال	آلية التطبيق	التكرارات	النسبة المئوية
التَّفَاؤُل التنظيميّ	– القيادة الإيجابية والملهمة، من خلال عرض المدير رؤية واضحة ومثيرة للاهتمام للمدرسة، والتركيز على نقاط القوة والإمكانات للمعلمين بدلًا من المشكلات، وتشجيع المواقف البنّاءة والإيجابية.	8	29.5 %

	– التواصل المفتوح والشفاف، من خلال مشاركة المعلومات بانتظام مع المعلمين، والاستماع إلى آراء وأفكار المعلمين واحترامها، والتحدث بصراحة عن التحدّيات والخطط للتعامل معها. – التركيز على التطوير والنمو بشكلٍ مستمر، من خلال توفير فرص التدريب المهني والتطوير للمعلمين، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار. – بناء علاقات إيجابية بين الهيئة الإدارية والمعلمين، والمعلمين بعضهم ببعض، من خلال تعزيز روح الفريق والتعاون بين المعلمين، وتشجيع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وإظهار الاهتمام للمعلمين والدعم الشخصي. – إدارة التغيير بفعالية، من خلال إشراك المعلّمين في عملية التغيير، والتركيز على الفوائد المحتملة للتغيير والفرص، وتوفير الدعم والمصادر اللازمة لتنفيذ التغييرات بنجاح.		
الثّقَة التّنظيميّة	– التواصل الفعال، حيث يستمع المدير إلى المعلمين والطلبة ويستجيب لمخاوفهم واهتماماتهم، ويبقي الجميع على اطلاع بالتطورات والقرارات المهمة، ويشجع المدير المعلمين على الحوار المفتوح والصريح. – المساءلة والشفافية، بحيث يوضّح المدير المعايير للأداء والمسؤوليات بداية العام الدّراسيّ، كما ويقدّم للمعلمين التعليقات البناءة وفي الوقت المناسب، ويشارك المعلومات المالية والإدارية بشكل منتظم. – تفويض المعلمين وتمكينهم، من خلال إعطاءهم المزيد من الاستقلالية والقرارات، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار، واعتراف المدير بالإنجازات. – البناء على القيم المشتركة، من خلال تطوير رؤية المدرسة ورسالتها، وتعزيز ثقافة التعاون والدعم المتبادل، واتخاذ القرارات بما يتماشى مع هذه القيم. – النزاهة والأخلاقيات، من خلال التصرف بإنصاف وموضوعية في المواقف جميعها، والالتزام بالوعود وتحمل المسؤولية، وإظهار الاحترام والثقة في جميع المناسبات.	6	%22
التّعَاطُف التنظيميّ	– القدوة والنموذج الحي، من خلال إظهار المدير التعاطف والاهتمام في تعامله مع المعلمين والطلبة، والتصرف بلطف وحنان في المواقف الصعبة، وتشجيع المعلمين على تبني سلوكات التعاطف. – التواصل المفتوح والشفاف، من خلال استماع المدير بنشاطٍ إلى مخاوف وتحديات المعلّمين، مناقشة مشكلاتهم بصراحة، وتقديم الدعم اللازم لهم، ومشاركة المعلومات بانتظام معهم. – تشجيع العمل الجماعي والتعاون، من خلال تنظيم المدير أنشطة وفعاليات لبناء روح الفريق، وتشجيع المشاريع التعاونية بين المعلمين، وإظهار التقدير من قبل المدير والاعتراف بالعمل الجماعي. – إنشاء ثقافة داعمة ومتسامحة، من خلال تعزيز قيم الاحترام والرعاية والتفهم في المدرسة، وتوفير فرص للتطوير المهني والنمو الشخصي للمعلمين، وإنشاء آليات للتغذية الراجعة الهادفة البنّاءة. – الاهتمام الشخصي والدعم الفردي، من خلال تعرف المدير على احتياجات وظروف المعلمين الشخصية، وتقديم الدعم والمساعدة في الوقت المناسب، واحتفال الهيئتين الإدارية والتدريسية بالإنجازات الفردية وتشجيع المعلمين.	5	18.5 %
النّزَاهَة التّنظيميّة	– إنشاء قواعد وسياسات واضحة، بحيث تضع وزارة التربية والتعليم مدونة لقواعد السلوك والأخلاق المهنية لجميع من يعمل في سلك التربية والتعليم، ويقوم المدير بتحديد المسؤوليات لجميع الأطراف وجعل الحدود واضحة، ونشر هذه السياسات، وضمان فهمها من قبل جميع المعلمين. – القدوة والنموذج الحي للنزاهة، بحيث يظهر المدير النزاهة والشفافية في سلوكاته وقراراته، ويعامل الجميع بعدالة وإنصاف دون تحيز، ويشجع المعلمين على إتّباع هذه المبادئ.	4	%15

	– تعزيز المساءلة والشفافية، من خلال تطبيق نظام عادل لجميع المعلمين للتقييم والمساءلة، وتقديم معلومات واضحة وصادقة عن الأداء والقرارات، وتقديم التغذية الراجعة والشكاوي. – إنشاء ثقافة الاحترام والنزاهة، من خلال غرس المدير قيم النزاهة والمسؤولية في جميع الممارسات التي يقوم بها، وتشجيع الشفافية والصراحة في التعامل مع المشكلات، ومعاقبة أي سلوكات غير أخلاقية بشكل حاسم.		
التّسَامُح التنظيميّ	– القدوة والنموذج الحي للتسامح، من خلال إظهار المدير نفسه كنموذج يُحتذى به في التسامح والقبول، ومعاملة جميع الأطراف (الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، والطلاب، وأولياء الأمور) بمنتهى الاحترام والتقبل، وتشجيع المدير المعلمين والطلاب على اتباع هذا النهج. – إنشاء سياسات وإجراءات داعمة للتنوع والاختلاف، من خلال وضع المدير لوائح تمنع التمييز على أي أساس، وتوفير فرص متساوية للجميع في التعليم والتوظيف من قبل وزارة التربية والتعليم، وتطبيق هذه السياسات بشكل عادل وحاسم. – تعزيز التفاعل والتواصل بين الأطراف المختلفة، من خلال تنظيم أنشطة وفعاليات لدمج الطلاب من خلفيات متنوعة، وتشجيع المعلمين على التعاون وتبادل الأفكار والخبرات، وإنشاء مواقع للتواصل وللحوار والنقاش البناء. – تضمين التسامح في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، ودمج المعلمين قيم التسامح والاحترام في المقررات الدراسية، وتنظيم ورش عمل وندوات حول التنوع والاختلاف، تخصيص أنشطة لاكتشاف وتقدير الثقافات المختلفة. – توفير الدعم والتوجيه للأطراف المتنوعة، من خلال تقديم المدير الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين والطلبة، وتوفير برامج للتوجيه والإرشاد لمعالجة أي مشكلات، والاستجابة بسرعة وفعالية إلى حالات عدم التسامح.	4	%15
المجموع الكلي:	27/27	27	%100

يشير الجدول (27.4) إلى استجابة المعلمين حول آلية قيام إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة بأنها تمحورت حول (5) مجالات، حيث حصل مجال التَّفَاؤُل التنظيميّ على أعلى نسبة تكرارات للمعلمين بنسبة (29.5%) من الاستجابات، وأظهرت إجابات المعلمين أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ يكون عبر القيادة الإيجابية والملهمة، من خلال عرض المدير رؤية واضحة ومثيرة للاهتمام للمدرسة، والتركيز على نقاط القوة والإمكانات للمعلمين بدلًا من المشكلات، وتشجيع المواقف البنّاءة والإيجابية، والتواصل المفتوح والشفاف، من خلال مشاركة المعلومات بانتظام مع المعلمين، والاستماع إلى آراء وأفكار المعلمين واحترامها، والتحدث بصراحة عن التحدّيات والخطط للتعامل معها، والتركيز على التطوير والنمو بشكلٍ مستمر، من خلال توفير فرص التدريب المهني والتطوير للمعلمين، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار، وبناء علاقات إيجابية بين الهيئة الإدارية والمعلمين، والمعلمين بعضهم ببعض، من خلال تعزيز روح الفريق والتعاون بين المعلمين، وتشجيع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وإظهار الاهتمام للمعلمين والدعم الشخصي، وإدارة التغيير بفعالية، من خلال إشراك المعلّمين في عملية التغيير،

والتركيز على الفوائد المحتملة للتغيير والفرص، وتوفير الدعم والمصادر اللازمة لتنفيذ التغييرات بنجاح، يليه مجال الثِّقَة التّنظيميّة بنسبة (22%) من استجابات عينة الدراسة، ويتم ذلك عن طريق التواصل الفعال، حيث يستمع المدير إلى المعلمين والطلبة ويستجيب لمخاوفهم واهتماماتهم، ويبقي الجميع على اطلاع بالتطورات والقرارات المهمة، ويشجع المدير المعلمين على الحوار المفتوح والصريح، والمساءلة والشفافية، بحيث يوضّح المدير المعايير للأداء والمسؤوليات بداية العام الدّراسيّ، كما ويقدّم للمعلمين التعليقات البناءة وفي الوقت المناسب، ويشارك المعلومات المالية والإدارية بشكل منتظم، وتفويض المعلمين وتمكينهم، من خلال إعطاءهم المزيد من الاستقلالية والقرارات، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار، واعتراف المدير بالإنجازات، والبناء على القيم المشتركة، من خلال تطوير رؤية المدرسة ورسالتها، وتعزيز ثقافة التعاون والدعم المتبادل، واتخاذ القرارات بما يتماشى مع هذه القيم، والنزاهة والأخلاقيات، من خلال التصرف بإنصاف وموضوعية في المواقف جميعها، والالتزام بالوعود وتحمل المسؤولية، وإظهار الاحترام والثقة في جميع المناسبات، يليه مجال التَّعَاطُف التنظيميّ بنسبة (18.5%) من استجابة عينة الدراسة، ويتم ذلك من خلال القدوة والنموذج الحي، من خلال إظهار المدير التعاطف والاهتمام في تعامله مع المعلمين والطلبة، والتصرف بلطف وحنان في المواقف الصعبة، وتشجيع المعلمين على تبني سلوكات التعاطف، والتواصل المفتوح والشفاف، من خلال استماع المدير بنشاطٍ إلى مخاوف وتحديات المعلّمين، مناقشة مشكلاتهم بصراحة، وتقديم الدعم اللازم لهم، ومشاركة المعلومات بانتظام معهم، وتشجيع العمل الجماعي والتعاون، من خلال تنظيم المدير أنشطة وفعاليات لبناء روح الفريق، وتشجيع المشاريع التعاونية بين المعلمين، وإظهار التقدير من قبل المدير والاعتراف بالعمل الجماعي، وإنشاء ثقافة داعمة ومتسامحة، من خلال تعزيز قيم الاحترام والرعاية والتفهم في المدرسة، وتوفير فرص للتطوير المهني والنمو الشخصي للمعلمين، وإنشاء آليات للتغذية الراجعة الهادفة البنّاءة، والاهتمام الشخصي والدعم الفردي، من خلال تعرف المدير على احتياجات وظروف المعلمين الشخصية، وتقديم الدعم والمساعدة في الوقت المناسب، واحتفال الهيئتين الإدارية والتدريسية بالإنجازات الفردية وتشجيع المعلمين، يليه مجال النَّزَاهَة التّنظيميّة بنسبة (15%)، من خلال إنشاء قواعد وسياسات واضحة، بحيث تضع وزارة التربية والتعليم مدونة لقواعد السلوك والأخلاق المهنية لجميع من يعمل في سلك التربية والتعليم، ويقوم المدير بتحديد المسؤوليات لجميع الأطراف وجعل الحدود واضحة، ونشر هذه السياسات وضمان فهمها من قبل جميع المعلمين، والقدوة والنموذج الحي للنزاهة، بحيث يظهر المدير النزاهة

والشفافية في سلوكاته وقراراته، ويعامل الجميع بعدالة وإنصاف دون تحيز، ويشجع المعلمين على إتّباع هذه المبادئ، وتعزيز المساءلة والشفافية، من خلال تطبيق نظام عادل لجميع المعلمين للتقييم والمساءلة، وتقديم معلومات واضحة وصادقة عن الأداء والقرارات، وتقديم التغذية الراجعة والشكاوي، وإنشاء ثقافة الاحترام والنزاهة، من خلال غرس المدير قيم النزاهة والمسؤولية في جميع الممارسات التي يقوم بها، وتشجيع الشفافية والصراحة في التعامل مع المشكلات، ومعاقبة أي سلوكات غير أخلاقية بشكل حاسم، يليه مجال التَّسَامُح التنظيميّ بنسبة (15%)، ويتمّ من خلال القدوة والنموذج الحي للتسامح، من خلال إظهار المدير نفسه كنموذج يُحتذى به في التسامح والقبول، ومعاملة جميع الأطراف (الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، والطلاب، وأولياء الأمور) بمنتهى الاحترام والتقبل، وتشجيع المدير المعلمين والطلاب على اتباع هذا النهج، وإنشاء سياسات وإجراءات داعمة للتنوع والاختلاف، من خلال وضع المدير لوائح تمنع التمييز على أي أساس، وتوفير فرص متساوية للجميع في التعليم والتوظيف من قبل وزارة التربية والتعليم، وتطبيق هذه السياسات بشكل عادل وحاسم، وتعزيز التفاعل والتواصل بين الأطراف المختلفة، من خلال تنظيم أنشطة وفعاليات لدمج الطلاب من خلفيات متنوعة، وتشجيع المعلمين على التعاون وتبادل الأفكار والخبرات، وإنشاء مواقع للتواصل وللحوار والنقاش البناء، وتضمين التسامح في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، ودمج المعلمين قيم التسامح والاحترام في المقررات الدراسية، وتنظيم ورش عمل وندوات حول التنوع والاختلاف، تخصيص أنشطة لاكتشاف وتقدير الثقافات المختلفة، وتوفير الدعم والتوجيه للأطراف المتنوعة، من خلال تقديم المدير الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين والطلبة، وتوفير برامج للتوجيه والإرشاد لمعالجة أي مشكلات، والاستجابة بسرعة وفعالية إلى حالات عدم التسامح.

(2.10.4) عرض نتائج سؤال المقابلة الثّاني:

سؤال المقابلة الثاني الذي ينص على: "كيف يقوم المعلمون بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية؟"

جدول (28.4): آلية قيام المعلمين بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية

المجال	آلية التطبيق	التكرارات	النسبة المئوية
التخطيط للحصّة الدراسيّة	– تحديد المعلمين الأهداف التعليمية، من خلال تحديدهم المعارف والمهارات التي سيكتسبها الطلبة في نهاية الحصة الدراسيّة، وربط الأهداف بالمنهج الدراسي والمعايير المطلوبة. – تحليل خصائص الطلبة، من خلال معرفة مستوياتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم، ومراعاة المعلمين التنوع في أساليب التعلم والخلفيات. – اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة، من خلال تنويع الأنشطة والطرق لتناسب	5	18.5 %

	أنماط التعلم المختلفة، واختيار أنشطة تفاعلية وتشاركية تشرك الطلبة، وتضمين طرق استكشافية وحل المشكلات. – تنظيم تتابع الحصة، من خلال تحديد مراحل الحصة (المقدمة، العرض، التطبيق، الختام)، وتخطيط الوقت المناسب لكل مرحلة، وتحديد الأدوات والموارد التعليمية اللازمة.		
تنفيذ الدَّرس	– المقدمة والتهيئة، من خلال جذب المعلم انتباه الطلاب، وربط الدرس الجديد بما سبق، وإثارة دافعية الطلبة وفضولهم حول موضوع الدرس، وتوضيح الأهداف التعليمية للدرس بشكل واضح. – عرض المحتوى والمعلومات، من خلال تقديم المعلم المعلومات الجديدة بطريقة منظمة ومتسلسلة، واستخدام أساليب عرض متنوعة (شرح، أمثلة، نماذج...)، وتفعيل مشاركة الطلبة من خلال الأسئلة والنقاشات. – التطبيق والممارسة، من خلال إتاحة المعلم الفرص للطلبة لتطبيق ما تعلموه، وتصميم أنشطة وتمارين تفاعلية مناسبة للأهداف، ومتابعة الطلبة وتقديم الدعم، والتوجيه لهم عند الحاجة. – التلخيص والختام، من خلال مراجعة المعلم الأفكار والمفاهيم الرئيسية للدرس، وربط الدرس الحالي بالسابق واللاحق، وتقديم المعلم تغذية راجعة للطلبة عن مدى تحقق الأهداف.	7	%26
استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة	– اختيار الوسائل المناسبة، من خلال تحديد المعلم الوسائل التعليمية التي تخدم أهداف الدرس وتناسب محتواه، ومراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم عند اختيار الوسائل، والتأكد من توفر الموارد والتجهيزات اللازمة. – دمج الوسائل في التخطيط، من خلال تضمين استخدام الوسائل في خطة الدرس بشكل منظم، وتحديد المعلم الوقت والطريقة المناسبة لاستخدام كل وسيلة، وربط الوسائل بالأنشطة والتطبيقات المختلفة. – إعداد الوسائل واستخدامها، من خلال التأكد من سلامة الوسائل وجاهزيتها قبل الحصة، وتوضيح طريقة استخدام الوسائل للطلبة بشكل واضح، وإشراك الطلبة في استخدام الوسائل والتفاعل معها. – تعزيز دور الطلبة، من خلال تصميم المعلم أنشطة تفاعلية تستخدم الوسائل التعليمية، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف الوسائل، وإتاحة الفرصة للطلبة لعرض إنتاجهم باستخدام الوسائل. – المراقبة والتقويم، من خلال مراقبة مدى استفادة الطلاب من استخدام الوسائل، وتقييم فعالية الوسائل في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعديل وتطوير استخدام الوسائل بناءً على التغذية الراجعة.	5	18.5 %
إدارة الصّفّ وضبطه	– التخطيط والتنظيم، من خلال إعداد المعلم خطة شاملة لإدارة الصف، وتنظيم الوقت والأنشطة، وتحديد القواعد والإجراءات الصفية بوضوح منذ بداية العام الدراسيّ، وتهيئة بيئة الصف المادية، وترتيب المقاعد بما يناسب الأنشطة، وعدد الطلبة داخل الغرفة الصفيّة. – المراقبة والتفاعل، من خلال مراقبة المعلم المستمرة لسلوك الطلاب والأنشطة الجارية، والتدخل الفوري من قبل المعلم لتصحيح أي سلوكيات غير مرغوبة، واستخدام المعلم تقنيات إدارة السلوك كالتعزيز الإيجابي. – التواصل الفعال، من خلال استخدام المعلم لغة واضحة ومؤثرة في التوجيهات والتعليمات، والتأكد من فهم الطلبة للتوقعات السلوكية المتوقعة منهم، وتشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل الإيجابي. – المرونة والاستجابة، من خلال التكيف مع المواقف المتغيرة والاستجابة لها بمرونة، وتطبيق إجراءات الضبط الصفي بعدالة، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام أساليب تنويع الأنشطة لزيادة مشاركة الطلبة. – التعزيز والتحفيز، من خلال تعزيز المعلم السلوكات الإيجابية، وتشجيع الطلبة على التميز، وربط الحوافز والمكافآت بالأداء والسلوك المرغوب، وإشراك المعلم الطلبة	6	%22

	في وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة.		
التقويم	– إعداد أدوات التقويم والتقييم، من خلال وضع أسئلة ومهام تقيس تحقق الأهداف المراد تحقيقها خلال الحصة الدراسية، وتنويع أساليب التقييم (شفوي، تحريري، أدائي)، وتخطيط التغذية الراجعة والإرشادات للطلبة. – المراجعة والتحسين المستمر، من خلال مراجعة التخطيط وتقييم فعاليته، وتعديل المعلم الاستراتيجيات والأنشطة بناءً على نتائج التقييم، والاستفادة من التغذية الراجعة للطلبة والزملاء في المدرسة، التخطيط للدعم والتعزيز بناءً على نتائج التقييم. – تحديد أهداف التقويم، من خلال تقييم المعلم مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ومتابعة تقدمهم وتحديد احتياجاتهم، والحكم على فعالية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم. – اختيار أساليب التقويم المناسبة، كالاختبارات التحصيلية (الكتابية والشفهية)، والملاحظة المنظمة للأداء والسلوك، والواجبات والمشروعات والأنشطة، والتقييم الذاتي والتقييم بين الأقران. – تطبيق أساليب التقويم المختلفة، من خلال إعداد المعلم الاختبارات وفق مواصفات جيدة، وتنفيذ الملاحظات أثناء سير الحصة، وتكليف الطلبة بأداء المهام والأنشطة. – تحليل نتائج التقويم وتفسيرها، من خلال رصد علامات الطلبة، تحديد مستويات التحصيل والأداء، تحليل نقاط القوة والضعف لديهم، واستنتاج المؤشرات التي تدل على فعالية التدريس. – استخدام نتائج التقويم، وذلك للتخطيط لعمل برامج علاجية وإثرائية للطلبة، وتعديل الأساليب التدريسية والأنشطة، وإبلاغ الطلبة وأولياء الأمور بنتائج التقويم، وتوثيق نتائج التقويم في السجلات المدرسية.	4	%15
المجموع الكلي27/27		27	%100

يظهر في الجدول (28.4) آلية قيام المعلمين بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية، وكانت استجابات المعلمين كالآتي: مهارة تنفيذ الدَّرس بنسبة (26%) وذلك من خلال عرض المقدمة والتهيئة، بجذب المعلم انتباه الطلاب، وربط الدرس الجديد بما سبق، وإثارة دافعية الطلبة وفضولهم حول موضوع الدرس، وتوضيح الأهداف التعليمية للدرس بشكل واضح، وعرض المحتوى والمعلومات، من خلال تقديم المعلم المعلومات الجديدة بطريقة منظمة ومتسلسلة، واستخدام أساليب عرض متنوعة (شرح، أمثلة، نماذج...)، وتفعيل مشاركة الطلبة من خلال الأسئلة والنقاشات، والتطبيق والممارسة، من خلال إتاحة المعلم الفرص للطلبة لتطبيق ما تعلموه، وتصميم أنشطة وتمارين تفاعلية مناسبة للأهداف، ومتابعة الطلبة وتقديم الدعم والتوجيه لهم عند الحاجة، والتلخيص والختام، من خلال مراجعة المعلم الأفكار والمفاهيم الرئيسية للدرس، وربط الدرس الحالي بالسابق واللاحق، وتقديم المعلم تغذية راجعة للطلبة عن مدى تحقق الأهداف، يليه مجال إدارة الصّفّ وضبطه بنسبة (22%)، ويتم بالتخطيط والتنظيم، من خلال إعداد المعلم خطة شاملة لإدارة الصف وتنظيم الوقت والأنشطة، وتحديد القواعد والإجراءات الصفية بوضوح منذ بداية العام الدراسيّ، وتهيئة بيئة الصف المادية، وترتيب المقاعد بما يناسب الأنشطة، وعدد الطلبة داخل الغرفة الصفيّة، والمراقبة والتفاعل، من خلال مراقبة المعلم المستمرة

لسلوك الطلاب والأنشطة الجارية، والتدخل الفوري من قبل المعلم لتصحيح أي سلوكيات غير مرغوبة، واستخدام المعلم تقنيات إدارة السلوك كالتعزيز الإيجابي، والتواصل الفعال، من خلال استخدام المعلم لغة واضحة ومؤثرة في التوجيهات والتعليمات، والتأكد من فهم الطلبة للتوقعات السلوكية المتوقعة منهم، وتشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل الإيجابي، والمرونة والاستجابة، من خلال التكيف مع المواقف المتغيرة والاستجابة لها بمرونة، وتطبيق إجراءات الضبط الصفي بعدالة ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام أساليب تنويع الأنشطة لزيادة مشاركة الطلبة، والتعزيز والتحفيز، من خلال تعزيز المعلم السلوكات الإيجابية، وتشجيع الطلبة على التميز، وربط الحوافز والمكافآت بالأداء والسلوك المرغوب، وإشراك المعلم الطلبة في وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة، يليه مجال استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة بنسبة (18.5%) ويتم باختيار الوسائل المناسبة، من خلال تحديد المعلم الوسائل التعليمية التي تخدم أهداف الدرس وتناسب محتواه، ومراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم عند اختيار الوسائل، والتأكد من توفر الموارد والتجهيزات اللازمة، ودمج الوسائل في التخطيط، من خلال تضمين استخدام الوسائل في خطة الدرس بشكل منظم، وتحديد المعلم الوقت والطريقة المناسبة لاستخدام كل وسيلة، وربط الوسائل بالأنشطة والتطبيقات المختلفة، وإعداد الوسائل واستخدامها، من خلال التأكد من سلامة الوسائل وجاهزيتها قبل الحصة، وتوضيح طريقة استخدام الوسائل للطلبة بشكل واضح، وإشراك الطلبة في استخدام الوسائل والتفاعل معها، وتعزيز دور الطلبة، من خلال تصميم المعلم أنشطة تفاعلية تستخدم الوسائل التعليمية، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف الوسائل، وإتاحة الفرصة للطلبة لعرض إنتاجهم باستخدام الوسائل، والمراقبة والتقويم، من خلال مراقبة مدى استفادة الطلاب من استخدام الوسائل، وتقييم فعالية الوسائل في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعديل وتطوير استخدام الوسائل بناءً على التغذية الراجعة، يليه مجال التخطيط للحصّة الدراسيّة بنسبة (18.5%)، ويتم بتحديد المعلمين الأهداف التعليمية، من خلال تحديدهم المعارف والمهارات التي سيكتسبها الطلبة في نهاية الحصة الدراسيّة، وربط الأهداف بالمنهج الدراسي والمعايير المطلوبة، وتحليل خصائص الطلبة، من خلال معرفة مستوياتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم، ومراعاة المعلمين التنوع في أساليب التعلم والخلفيات، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة، من خلال تنويع الأنشطة والطرق لتناسب أنماط التعلم المختلفة، واختيار أنشطة تفاعلية وتشاركية تشرك الطلبة، وتضمين طرق استكشافية وحل المشكلات، وتنظيم تتابع الحصة، من خلال تحديد مراحل الحصة (المقدمة، العرض، التطبيق، الختام)، وتخطيط الوقت المناسب لكل مرحلة، وتحديد الأدوات والموارد التعليمية اللازمة، يليه مجال التقويم بنسبة (15%)، ويتم بإعداد أدوات التقويم والتقييم، من خلال وضع أسئلة ومهام تقيس

تحقق الأهداف المراد تحقيقها خلال الحصة الدراسية، وتنويع أساليب التقييم (شفوي، تحريري، أدائي)، وتخطيط التغذية الراجعة والإرشادات للطلبة، والمراجعة والتحسين المستمر، من خلال مراجعة التخطيط وتقييم فعاليته، وتعديل المعلم الاستراتيجيات والأنشطة بناءً على نتائج التقييم، والاستفادة من التغذية الراجعة للطلبة والزملاء في المدرسة، التخطيط للدعم والتعزيز بناءً على نتائج التقييم، وتحديد أهداف التقويم، من خلال تقييم المعلم مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ومتابعة تقدمهم وتحديد احتياجاتهم، والحكم على فعالية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، واختيار أساليب التقويم المناسبة، كالاختبارات التحصيلية (الكتابية والشفهية)، والملاحظة المنظمة للأداء والسلوك، والواجبات والمشروعات والأنشطة، والتقييم الذاتي والتقييم بين الأقران، وتطبيق أساليب التقويم المختلفة، من خلال إعداد المعلم الاختبارات وفق مواصفات جيدة، وتنفيذ الملاحظات أثناء سير الحصة، وتكليف الطلبة بأداء المهام والأنشطة، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها، من خلال رصد علامات الطلبة، تحديد مستويات التحصيل والأداء، تحليل نقاط القوة والضعف لديهم، واستنتاج المؤشرات التي تدل على فعالية التدريس، واستخدام نتائج التقويم، وذلك للتخطيط لعمل برامج علاجية وإثرائية للطلبة، وتعديل الأساليب التدريسية والأنشطة، وإبلاغ الطلبة وأولياء الأمور بنتائج التقويم، وتوثيق نتائج التقويم في السجلات المدرسية.

(3.10.4) عرض نتائج سؤال المقابلة الثّالث:

سؤال المقابلة الثالث الذي ينص على: "كيف يتم حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)؟

جدول (29.4): آلية حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)

المجال	آلية التطبيق	التكرارات	النسبة المئوية
الطّموح والمثابرة	– تحديد المعلم أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، ومساعدة المديرين المعلمين في وضع أهداف شخصية طموحة لتطوير أدائهم، وربط هذه الأهداف مع الأهداف المؤسسية للمدرسة. – تقديم التحفيز والتشجيع المستمر من قبل المديرين، وإبراز نقاط القوة والإنجازات لدى المعلمين باستمرار، ومنح الاعتراف والتقدير للمعلمين المتميزين، وإظهار الثقة في قدرات المعلمين وإمكانياتهم. – توفير الوزارة فرص للنمو والتطوير المهني، وتقديم برامج تدريبية فعالة لتحسين المهارات التدريسية، إتاحة فرص للمشاركة في مؤتمرات وورش عمل ودورات، والسماح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات في المدارس. – تعزيز الإدارة المناخ التنظيمي الداعم، وإرساء ثقافة تنظيمية تشجع على الابتكار والتميز، ووجود التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين، وتوفير بيئة عمل آمنة. – الاهتمام بالتغذية الراجعة والتقييم العادل، وإعطاء تغذية راجعة بناءة وموضوعية	7	%26

	عن أداء المعلمين، وتصميم نظام تقييم يركز على التطور والنمو المهني، وإتاحة فرص للمعلمين للمراجعة الذاتية وتحديد احتياجاتهم. – تقدير الإنجازات والتميز، حيث تبرز إدارة المدرسة إنجازات المعلمين المتميزين وتكرمهم، وتمنحهم المزيد من الحوافز والامتيازات للأداء المتميز، وتشجعهم على المنافسة البناءة فيما بينهم.		
القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية	– انجاز المهمات المُوكَلَةَ إلى المعلم فِي المَدرَسَة في الوقت المحدد. – إنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية. – الإصرار والعزيمة عَلَى إنجاز العَمَل الذي يقوم به المعلم مهما كانت صعوبته. – العمل لساعات طويلة في المدرسة. – العمل على تحسين الممارسات التدريسية، والاهتمام بالنمو المهني والتطوير الذاتي، من خلال المشاركة في ورش عمل وتدريبات مستمرة، وإجراء أبحاث، وتطبيق الممارسات الحديثة، واستشارة الزملاء وتبادل الخبرات. – التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع، من خلال إقامة علاقات إيجابية مع أولياء الأمور، والمشاركة في أنشطة المدرسة والمجتمع، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمنزل. – الاهتمام بالصحة النفسية والرفاهية الذاتية، وإدارة الضغوط المهنية بفعالية، والحفاظ على التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وممارسة أساليب الرعاية الذاتية. – إدارة الصف بفعالية، من خلال إرساء قواعد وتوقعات واضحة للطلبة، والحفاظ على انضباط الصف والسيطرة على السلوكيات المزعجة، واستخدام المعلم إستراتيجيات تعزيز الانضباط الإيجابي. – التخطيط والإعداد الجيد للدروس، من خلال تحديد الأهداف التعليمية بوضوح، واختيار الأنشطة والموارد المناسبة، والتنويع في طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية. – التركيز على التعلم النشط للطلاب، من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة، وتطبيق استراتيجيات تعلم تفاعلية، وتعزيز التفكير الناقد والإبداعي.	9	%34
الثِّقَة بالنفس واحترام الذات	– التركيز على نقاط القوة والإنجازات، والتعرف على المهارات والقدرات الإيجابية للمعلم، وتذكر الإنجازات التي حققها والإشادة بها، وعدم التركيز الزائد على نقاط الضعف. – تحديد الأهداف وتحقيقها، ووضع أهداف واقعية وقابلة للتحقيق، ووضع خطة عمل لتنفيذ الأهداف، والاحتفاء بالنجاحات والإنجازات، مهما كانت صغيرة. – الاعتناء بالصحة والمظهر الشخصي، وإتّباع نمط حياة صحي من حيث التغذية والنشاط البدني، والاهتمام بالمظهر الخارجي والنظافة، والشعور بالراحة والرضا عن الذات. – التعامل مع النقد بإيجابية، والانفتاح على النقد البناء والاستفادة منه، وعدم الانفعال الزائد عند تلقي نقد سلبي، والتركيز على تطوير الذات بدلًا من الدفاع عنها. – ممارسة التأمل والتطوير الذاتي، من خلال تخصيص وقت للتفكير والتأمل في الذات، وتحديد جوانب التحسين والعمل عليها، والاحتفاء بالتقدم الذي تم إحرازه. – طلب المساعدة والدعم من الآخرين، من خلال الاستفادة من نصائح وتوجيهات الأشخاص المقربين في المدرسة، وذوي الخبرة، والمشاركة في أنشطة جماعية وتكوين علاقات إيجابية، وتقبل المساعدة والتشجيع من الآخرين. – ممارسة التحدث الإيجابي الذاتي، من خلال استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، والتحدث إلى الذات بلطف واحترام، وتعزيز الذات باستمرار وتشجيعها.	11	%40
المجموع الكلي:	27/27	27	%100

ويظهر الجدول (29.4) آلية حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة، ويأتي في المرتبة الأولى مجال الثِّقَة بالنفس واحترام الذات بنسبة (40%)، حيث يتم التركيز على نقاط القوة والإنجازات، والتعرف على المهارات والقدرات الإيجابية للمعلم، وتذكر الإنجازات التي حققها والإشادة بها، وعدم التركيز الزائد على نقاط الضعف، وتحديد الأهداف وتحقيقها، ووضع أهداف واقعية وقابلة للتحقيق، ووضع خطة عمل لتنفيذ الأهداف، والاحتفاء بالنجاحات والإنجازات، مهما كانت صغيرة، والاعتناء بالصحة والمظهر الشخصي، واتّباع نمط حياة صحي من حيث التغذية والنشاط البدني، والاهتمام بالمظهر الخارجي والنظافة، والشعور بالراحة والرضا عن الذات، والتعامل مع النقد بإيجابية، والانفتاح على النقد البناء والاستفادة منه، وعدم الانفعال الزائد عند تلقي نقد سلبي، والتركيز على تطوير الذات بدلًا من الدفاع عنها، وممارسة التأمل والتطوير الذاتي، من خلال تخصيص وقت للتفكير والتأمل في الذات، وتحديد جوانب التحسين والعمل عليها، والاحتفاء بالتقدم الذي تم إحرازه، وطلب المساعدة والدعم من الآخرين، من خلال الاستفادة من نصائح وتوجيهات الأشخاص المقربين في المدرسة، وذوي الخبرة، والمشاركة في أنشطة جماعية وتكوين علاقات إيجابية، وتقبل المساعدة والتشجيع من الآخرين، وممارسة التحدث الإيجابي الذاتي، من خلال استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، والتحدث إلى الذات بلطف واحترام، وتعزيز الذات باستمرار وتشجيعها. يليه مجال القدرة على تحمّل المسؤولية بنسبة (34%)، بحيث يتم انجاز المهمات المُوكَلَةَ إلى المعلم فِي المَدرَسَة في الوقت المحدد، وإنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية، والإصرار والعزيمة عَلَى إنجاز العَمَل الذي يقوم به المعلم مهما كانت صعوبته، والعمل لساعات طويلة في المدرسة، والعمل على تحسين الممارسات التدريسية، والاهتمام بالنمو المهني والتطوير الذاتي، من خلال المشاركة في ورش عمل وتدريبات مستمرة، وإجراء أبحاث وتطبيق الممارسات الحديثة، واستشارة الزملاء وتبادل الخبرات، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع، من خلال إقامة علاقات إيجابية مع أولياء الأمور، والمشاركة في أنشطة المدرسة والمجتمع، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمنزل، والاهتمام بالصحة النفسية والرفاهية الذاتية، وإدارة الضغوط المهنية بفعالية، والحفاظ على التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وممارسة أساليب الرعاية الذاتية، وإدارة الصف بفعالية، من خلال إرساء قواعد وتوقعات واضحة للطلبة، والحفاظ على انضباط الصف والسيطرة على السلوكيات المزعجة، واستخدام المعلم إستراتيجيات تعزيز الانضباط الإيجابي، والتخطيط والإعداد الجيد للدروس، من خلال تحديد الأهداف التعليمية بوضوح، واختيار الأنشطة والموارد

المناسبة، والتنويع في طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية، والتركيز على التعلم النشط للطلاب، من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة، وتطبيق استراتيجيات تعلم تفاعلية، وتعزيز التفكير الناقد والإبداعي. يليه مجال الطّموح والمثابرة بنسبة (26%)، ويتم بتحديد المعلم أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، ومساعدة المديرين المعلمين في وضع أهداف شخصية طموحة لتطوير أدائهم، وربط هذه الأهداف مع الأهداف المؤسسية للمدرسة، وتقديم التحفيز والتشجيع المستمر من قبل المديرين، وإبراز نقاط القوة والإنجازات لدى المعلمين باستمرار، ومنح الاعتراف والتقدير للمعلمين المتميزين، وإظهار الثقة في قدرات المعلمين وإمكانياتهم، وتوفير الوزارة فرص للنمو والتطوير المهني، وتقديم برامج تدريبية فعالة لتحسين المهارات التدريسية، إتاحة فرص للمشاركة في مؤتمرات وورش عمل ودورات، والسماح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات في المدارس، وتعزيز الإدارة المناخ التنظيمي الداعم، وإرساء ثقافة تنظيمية تشجع على الابتكار والتميز، ووجود التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين، وتوفير بيئة عمل آمنة، والاهتمام بالتغذية الراجعة والتقييم العادل، وإعطاء تغذية راجعة بناءة وموضوعية عن أداء المعلمين، وتصميم نظام تقييم يركز على التطور والنمو المهني، وإتاحة فرص للمعلمين للمراجعة الذاتية وتحديد احتياجاتهم، وتقدير الإنجازات والتميز، حيث تبرز إدارة المدرسة إنجازات المعلمين المتميزين وتكرمهم، وتمنحهم المزيد من الحوافز والامتيازات للأداء المتميز، وتشجعهم على المنافسة البناءة فيما بينهم.

(4.10.4) عرض نتائج سؤال المقابلة الرابع:

سؤال المقابلة الرابع الذي ينص على: "كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين؟".

جدول (30.4): آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين.

المجال	تأثير الاستقامة التنظيمية على الأداء الوظيفي	التكرارات	النسبة المئوية
• **تأكيد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على الأداء الوظيفي.**			
الثقة والمصداقية	استقامة مدير المدرسة تكسب ثقة المعلمين، وتحظى أعماله وقراراته بالمصداقية والاحترام، ويُنظر إليه كقدوة وشخص موثوق، مما يؤدي إلى الالتزام والمسؤولية من قبل المعلمين، فيلتزمون بالمهام والواجبات الموكلة إليهم، ويتحملون مسؤولية أفعالهم وقراراتهم بشكل كامل، ويُعتبر المدير جديرًا بالثقة في اتخاذ القرارات لتنفيذ المهام من قبل المعلمين.	7	%26
العلاقات والتعاون	المدير المستقيم يتمتع بعلاقات إيجابية مع معلميه، بحيث يسهل التعاون والعمل معه في فريق، ويُعتبر محط ثقة وتقدير من قبل الآخرين، مما يدفع المعلمين لتنفيذ الأعمال الموكلة إليهم بِحُبّ.	9	%34

الكفاءة والإنتاجية	استقامة المدير وعدله تدفع المعلمين للاجتهاد والعمل بإخلاص وجودة، وينعكس ذلك على جودة الأداء والإنجازات المتحققة، ويُنظر للمدير ذي الاستقامة على أنه منتج وفعال في عمله، فهو قدوة للمعلم، فيكون المعلم منتجًا وفعالًا.	6	%22
التقدم والترقية	الاستقامة تُعتبر ميزة تنافسية لدى المديرين والمعلمين، فهي تساعدهم على الحصول على فرص تطوير وترقية، كما يُنظر إليهم كأشخاص جديرين بالترقية والمسؤوليات الأكبر.	5	%18
المجموع الكلي:	27/27	27	%100

يظهر من الجدول (30.4): آلية كيف تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين، بحيث أكّد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على الأداء الوظيفي، حيث تم تقسيم استجابات المعلمين إلى مجالات، كان أعلاها مجال العلاقات والتعاون بنسبة (34%)، حيث أنّ المدير المستقيم يتمتع بعلاقات إيجابية مع معلميه، بحيث يسهل التعاون والعمل معه في فريق، ويُعتبر محط ثقة وتقدير من قبل الآخرين، مما يدفع المعلمين لتنفيذ الأعمال الموكلة إليهم بِحُبّ، يليه مجال الثقة والمصداقية بنسبة (26%)، فاستقامة مدير المدرسة تكسب ثقة المعلمين، وتحظى أعماله وقراراته بالمصداقية والاحترام، ويُنظر إليه كقدوة وشخص موثوق، مما يؤدي إلى الالتزام والمسؤولية من قبل المعلمين، فيلتزمون بالمهام والواجبات الموكلة إليهم، ويتحملون مسؤولية أفعالهم وقراراتهم بشكل كامل، ويُعتبر المدير جديرًا بالثقة في اتخاذ القرارات لتنفيذ المهام من قبل المعلمين، يليه مجال الكفاءة والإنتاجية بنسبة (22%)، فاستقامة المدير وعدله تدفع المعلمين للاجتهاد والعمل بإخلاص وجودة، وينعكس ذلك على جودة الأداء والإنجازات المتحققة، ويُنظر للمدير ذي الاستقامة على أنه منتج وفعال في عمله، فهو قدوة للمعلم، فيكون المعلم منتجًا وفعالًا، يليه مجال التقدم والترقية بنسبة (18%)، فالاستقامة تُعتبر ميزة تنافسية لدى المديرين والمعلمين، فهي تساعدهم على الحصول على فرص تطوير وترقية، كما يُنظر إليهم كأشخاص جديرين بالترقية والمسؤوليات الأكبر.

(5.10.4) عرض نتائج سؤال المقابلة الخامس:

سؤال المقابلة الخامس الذي ينص على: "كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين؟".

جدول (31.4): آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين.

المجال	تأثير الاستقامة التنظيمية على دافعية الإنجاز	التكرارات	النسبة المئوية

تأكيد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على دافعية الإنجاز			
الثقة والاحترام	المدير الذي يتمتع باستقامة تنظيمية يكسب ثقة المعلمين واحترامهم، هذا يشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم، وبذل أقصى جهد.	5	18.5 %
التطوير المهني	المدير النزيه يوفر فرص التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، هذا ينعكس على تحسين مهاراتهم، وزيادة دافعيتهم للإنجاز.	3	%11
تعزيز العدالة التنظيمية	الاستقامة تضمن المعاملة العادلة للمعلمين في الحوافز والترقيات، هذا ينعكس إيجابًا على دافعيتهم للعمل والإنجاز.	7	%26
تشجيع المبادرة والابتكار	الاستقامة تنشر ثقافة الشفافية والمساءلة، هذا يحفز المعلمين على المبادرة، وتقديم أفكار جديدة.	4	%15
القدوة الحسنة	المدير المستقيم في عمله يكون قدوة للمعلمين في الالتزام والمسؤولية، هذا يلهم المعلمين لتقليد سلوكياته الإيجابية.	6	%22
تحسين المناخ التنظيمي	الاستقامة تخلق مناخًا تنظيميًا إيجابيًا وداعمًا للإنجاز، فيشعر المعلمون بالأمان والتقدير في بيئة العمل.	2	%7.5
المجموع الكلي:	27/27	27	%100

يظهر من الجدول (31.4): آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين، ويؤكد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على دافعية الإنجاز، وقد قامت الباحثة بتقسيمها بناءً على استجابات المعلمين إلى المجالات الآتية: حصل مجال تعزيز العدالة التنظيمية على نسبة (26%) من الاستجابات، حيث أنّ الاستقامة تضمن المعاملة العادلة للمعلمين في الحوافز والترقيات، هذا ينعكس إيجابًا على دافعيتهم للعمل والإنجاز، ومجال القدوة الحسنة بنسبة (22%)، حيث أنّ المدير المستقيم في عمله يكون قدوة للمعلمين في الالتزام والمسؤولية، هذا يلهم المعلمين لتقليد سلوكياته الإيجابية، تلاهما مجال الثقة والاحترام بنسبة (18.5%)، حيث أنّ المدير الذي يتمتع باستقامة تنظيمية يكسب ثقة المعلمين واحترامهم، هذا يشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم وبذل أقصى جهد، تلاه مجال تشجيع المبادرة والابتكار بنسبة (15%)، حيث أنّ الاستقامة تنشر ثقافة الشفافية والمساءلة، وهذا يحفز المعلمين على المبادرة وتقديم أفكار جديدة، تلاه مجال التطوير المهني بنسبة (11%)، حيث أنّ المدير النزيه يوفر فرص التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، هذا ينعكس على تحسين مهاراتهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز، تلاه مجال تحسين المناخ التنظيمي بنسبة (7.5%)، حيث أنّ الاستقامة تخلق مناخًا تنظيميًا إيجابيًا وداعمًا للإنجاز، فيشعر المعلمون بالأمان والتقدير في بيئة العمل.

الفَصل الخامس

مُنَاقَشَة النَّتَائِج وَتَحلِيلها

- تَمهِيد
- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الأَوّل
- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثّاني

مُنَاقَشَة نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة)

- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثّالث
- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الرّابع

مُنَاقَشَة نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (الخامسة، السّادسة، السّابعة، الثّامنة)

- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الخامس
- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ السّادس

مُنَاقَشَة نَتَائِج الفَرَضيّات الصّفريّة (التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، الثّانية عشرة)

- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ السّابع

مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة (الثّالثة عشرة)

- مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثامن

مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة (الرّابعة عشرة)

- مُنَاقَشَة نَتَائِج أسئلة المقابلة

مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الأَوّل

مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الثّاني

مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الثّالث

مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الرّابع

مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الخامس

(1.5) تمهيد:

يَتَناول هَذا الفَصل مُنَاقَشَة النّتائج التي تمَّ التوصّل إليها من خِلَال التّحلّيل الإحصائيّ لأسئلة الدِّرَاسَة وفَرضيّاتها ونتائج المقابلة، إضافةً إلى مُنَاقَشَة التّوصيات، وبعض المقترحات فِي ضَوء نَتَائِج هذه الدِّرَاسَة.

(2.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الأَوّل:

السُّؤال الفَرعِيّ الأَوّل الذي ينصّ عَلَى: "ما مُستَوَى الاستِقَامَةِ التّنظيميّةِ لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟"

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (1.4) إلى أنّ مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.97) مع انحرافٍ معياريّ (0.59).

وحصل مَجَال (التَّفَاؤُل التنظيميّ) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بمتوسّطٍ حسابيّ (4.06) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62)، تلاه مَجَال (الثِّقَة التّنظيميّة) بمتوسّطٍ حسابيّ (4.03) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، تلاه مَجَال (التَّعَاطُف التنظيميّ) بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63) تلاه مَجَال (النَّزَاهَة التّنظيميّة) بمتوسّطٍ حسابيّ (3.92) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77)، وأخيرًا مَجَال (التّسامح التّنظيميّ) بمتوسّطٍ حسابيّ (3.85) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم فِي إعداد مُدِيرِي المَدَارِس وتدريبهم بصورة مستمرة، فضلًا عن حرص مُدِيرِي المَدَارِس الشّديد التّمسُّكَ بأخلاقياتِ المهنة، وعلى الحفاظ عَلَى صورتِهمُ الإيجابية فِي المُجتَمَع المدرسيّ، الذي يَنعَكِس –بدوره- عَلَى مكانتهم فِي المُجتَمَع المحلّيّ، وحرصهم أيضًا عَلَى تمثّل الميثاق الأخلاقيّ لمهنة الإِدَارَة فِي المَدَارِس، بالإضافة إلى أنّ الاستِقَامَةَ التّنظيميّةَ هي مقوم رئيس للشّخصيّة الفلسطينية العربية المسلمة التي ينبغي أن يلتزم بها مديرو المَدَارِس، كما أن عادات المُجتَمَع وتقاليده تفرض استقامة الأشخاص فِي مُحَافَظَة الخَلِيل، فالتفاؤل وَالثِّقَة وَالتَّعَاطُف وَالنَّزَاهَة وَالتَّسَامُح كلّها موجودةٌ فِي ديننا الإسلاميّ.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من يلماز والتينكورت (Yilmaz, & Altinkurt, 2012)، وكوشكي وزينابادي (Kooshki and Zeinabadi, 2015)، والنّاصري (2020)، ومحمد (2021)، وطه (2021)، وزقوت (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، ومصطفى وقادر وهنار (2023)، وشبر (2023)، والمطيري (2024)، فِي أنّ الاستِقَامَة التّنظيميّة كانت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع نتيجة دِرَاسِة كلٍّ من السّعد (2020)، والمصري (2020) فِي أنّ الاستِقَامَةَ التّنظيميّةَ كانت بدرجةٍ متوسّطةٍ .

فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الاستِقَامَة التّنظيميّة:

أولًا: التَّفَاؤُل التنظيميّ

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.06) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62). وأنّ أعلى فقرات التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدَارِس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (ينظر بعين التَّفَاؤُل إلى إمكانية تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.13)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.74)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يُحسِنُ الظنَّ بِمَقدرةِ المُعَلِّمِينَ عَلَى تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.71)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يتحمّسُ للعمل، ولديه رغبة فِي الإنجَاز)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.05)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02) العبارة التي نصّت عَلَى (يحفّز المعلّم عَلَى العَمَل بأقصى طاقاته) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.83)، تلاها فقرة (يزوّد المعلّم بطاقةٍ إيجابيةٍ تُعزّزُ جهوده)، بمتوسّط حسابيّ (4.03)، وانحرافٍ معياريّ (0.77)، وجميعها بدرجة مُرتَفِعَة.

وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى أن مُدِيرِي المَدَارِس قادرون عَلَى التكيّف والإنتاج والعطاء بشكل سريع؛ وموقنون بعبارة "تفاءلوا بالخير تجدوه"، ومتّبعون سنّة النَّبيّ محمّد –صلّى الله عليه وسلّم-، حيث كان يحبُّ الفأل الحَسَنَ، ونهى عن التشاؤم، بحيث يسهم ذلك بفاعلية فِي نجاح العَمَل، ورفعِ الروحِ المعنويةِ لنفسهِ أولًا، ولمعلّميه ثانيًا؛ فالمعلِّم السعيد يعني إنتاجيّة أعلى، ونوعيّةَ إنتاج أفضل، وسمعةً أفضل، واستدامةً فِي النجاح، فهنا يسعى المُدِير إلى إيجاد البِيئَة المُحفّزة والمناسبة والسّعيدة لمعلّميه، حتّى يتمكّنوا من تقديم خدمات تكون عند توقّعات المديرين داخل المدرسة ومتطلّباتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الناصري (2020)، ومحمد (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، وشبر (2023)، والمطيري (2024) التي أظهرت أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة المصري (2020) التي أظهرت أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة متوسّطة.

ثانيًا: الثِّقَة التّنظيميّة

تُشِير المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ الثِّقَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.03) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة للثِّقَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يثق بقدراته عَلَى أداء المهامّ) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.21)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.69)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (ينجز المهمّات المُوكَلَةَ إليه فِي الأوقات المحددة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.19)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.61)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يُعَزِّز ثقة المُعَلِّمِين بأنفسهم)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (3.97)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.91)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (3.82) العبارة التي نصّت عَلَى (يقدّم حلولًا ابتكاريةً للمشكلات التي تواجه المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.88)، تلاها الفقرة (يثق بأداء المُعَلِّمِين لواجباتهم عَلَى أكمل وَجه) بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياريّ (0.83)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو البَاحِثَة الموافقة الكبيرة من قبل معلمي المَدَارِس عَلَى مَجَال الثِّقَة للمديرين، فهي تعدُّ مهمّةً وَضَروريّةً لتكوينِ العلاقاتِ التّعاونيّةِ فِي المَدرَسَة بين المديرين والمعلّمين بِصورةٍ خاصّةٍ؛ فهي تشجّع عَلَى الاستقرار الوَظِيفِيّ والتّنظيميّ والرضا بين المعلّمين، وترتبط الثِّقَة التّنظيميّة بالعمل داخل المؤسّسات التعليميّة والتَّربَوِيَّة ارتباطًا قويًا؛ حيث يتضمّن مجموعةً من السّلوكات والممارسات التي يقوم بها مُدِير المَدرَسَة؛ كإظهار الاحترام والتقدير للعاملين فِي المَدرَسَة، والتعامل معهم بأمانة، وأنّ معلّمي المَدَارِس هم أساس التَّعلِيم الناجح، ولهم دور مهمّ فِي سير العملية التعليميّة، ونجاحها، واستمرارها ، فلا بدّ لمعلّمي المَدَارِس أن يكونوا عَلَى قدرٍ من الثِّقَة فِي المديرين، وكذلك الأمر فيما يتعلّق بالمدير، فعليه أن يثق جيدًا فِي قدرات المعلّمين، وأن يحترمَهم ويقدرَهم حتّى تتحقّق الأهدافُ التي يَسعى كلّ منهما إلى تحقيقها.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ منَ الناصري (2020)، ومحمد (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، وشبر (2023)، والمطيري (2024)، التي أظهرت أنّ الثِّقَةَ التنظيميّةَ لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة المصري (2020) التي أظهرت أنّ الثّقة التنظيميّة لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة متوسّطة.

ثالثًا: التَّعَاطُف التنظيميّ

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.02) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63). وأنّ أهمّ فقرات التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يحرصُ عَلَى بناء مناخٍ مدرسيٍّ إنسانيّ متسامح) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.76)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يراعي الظروف الأسريةَ والاجتماعيّةَ للمعلّمين)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.06)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.84)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة)، حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.85)، وكان أقلّها بمتوسّطٍ حسابيّ (3.94) العبارة التي نصّت عَلَى (يبدي اهتمامًا بحل مشكلات الطلبة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.89)، تلاها فقرة (يصحّح الأخطاء للطلبة دون السّماح بالسّخرية منهم)، بمتوسّطٍ حسابيّ (4.00)، وانحراف معياريّ (0.82)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ مُدِير المَدرَسَة هو قائد تربويّ وإنسانيّ، وأنّ تطبيقَ هذا المبدأ سوف يسهم فِي تعزيز سلوكات العَمَل مع المعلمين، وأنّ التَّعَاطُف يُسهل التعافيَ السّريعَ لمشكلات العَمَل، ويُعزّز مستويات الالتزام، وَيهتمّ بالمشاعر الإيجابية تجاه زملاء العَمَل والمدرسة ككل، وبالتالي اهتمام المُعَلّمِين بعضهم ببعض، والشّعور بمعاناة الآخرين، والعمل عَلَى تخفيف تلك المعاناة عنهم من خِلَال التفاعل بينهم؛ ما يؤدّي إلى تعزيز مشاعر الترابط، وبالتالي اهتمامه بالمعلّمين، والشّعور بمعاناتهم، ويمكن القول: إنّ العلاقة بين المُدِير والمعلّمين هي علاقة محبّةٍ وأخوةٍ داخل العَمَل وخارجه، مبنية عَلَى الاحترام والتقدير والاهتمام، كما تعزو البَاحِثَة ذلك إلى اهتمام مُدِير المَدرَسَة بتلبية احتياجات المعلمين قدر المستطاع؛ الأمر الذي يؤثّر عَلَى سير العملية التعليمية والتَّربَوِيَّة داخل المَدرَسَة، ولما لهذه الاحتياجات من تأثير إيجابيّ عَلَى رضا المعلمين، وقدرتهم فِي زيادة إنتاجية العَمَل المدرسيّ، واهتمامهم بالعمل وتحسين ظروفهم، وهذا يدل عَلَى احترام المُدِير لجميع المعلّمين داخل المَدرَسَة من إداريين، ومعلّمين، ومرشدين تربويين، وأذنة، فالعمل عَلَى تلبية احتياجاتهم يُفضي إلى تحسين أدائهم، ومساعدتهم عَلَى حلّ مشكلاتهم؛ فالمعلم الذي يرى أنّ مشكلته لم تُحلّ، سيصبح أداؤه ضَعيفًا، ولن يعمل بكلّ كفاءة والعكس صحيح.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الناصري (2020)، ومحمد (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، وشبر (2023)، والمطيري (2024) التي أظهرت أنّ التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة المصري (2020) التي أظهرت أنّ التَّعَاطُف التنظيميّ لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة متوسّطة.

رابعًا: النَّزَاهَة التّنظيميّة

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ النَّزَاهَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.92) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77).

وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة للنَّزَاهَة التّنظيميّة لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يُقدّم معلوماتٍ واضحةً ودقيقة) حيث جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ (3.99)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يلتزم بقيم النَّزَاهَة والشّفافية الإدارِيَّة فِي العَمَل)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.96)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.86)، والعبارة التي نَصّت عَلَى (يُقيّم أداء المُعَلِّمِين بمهنيةٍ، بعيدًا عن العلاقات الشّخصيّة)، حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.90)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.99)، وكان أقلّها بمتوسطٍ حسابيّ (3.86) العبارة التي نصّت عَلَى (يطبق القوانين والأنظمة عَلَى الجميع دون تمييز) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.00)، تلاها عبارة (يوزّع الأعباء والواجبات الوظيفيّة عَلَى المُعَلِّمِين وفقًا لمقدرتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم)، بِمُتَوَسِّطٍ حسابي (3.89)، وانحراف معياريّ (0.90)، وجميعها بدرجة مُرتَفِعَة.

تعزو البَاحِثَة هذه النتيجة إلى أنّ النَّزَاهَة تعدّ ركيزةً مهمّةً من الركائز والصّفات التي يجب أن يتصف بها مُدِير المَدرَسَة باعتبارها قدوةً للمعلّمين، والتي تحافظ عَلَى بقاء المدرسة، وعلى قدرتها عَلَى مواجهة الظّروف والتّحديات وتعزيز سلوك المُعَلّمِين، فهي قيمةٌ أخلاقيّةٌ وسلوكية تهدف إلى الحفاظ عَلَى المَعَايِير الأساسيّةِ الخاصّةِ بالوظيفة المنبثقة عن الثِّقَة والاحترام المتبادلين، ولها أهميّة كبيرة فِي تهذيب سلوك الأَفرَاد داخل المدرسة، وتحقيق رفاهيتهم، ومراعاة احتياجاتهم التّنظيميّة والشّخصيّة من أجل تعزيز الثِّقَة بالنفس وبالآخرين، كما تعزو البَاحِثَة ذلك إلى القيمِ الشّخصيّةِ الأخلاقيّةِ العاليةِ عند مُدِيرِي المَدَارِس، وإلى صدقهم وتواضعهم فِي العَمَل؛ حيث ارتبط مفهوم النَّزَاهَة التّنظيميّة بالقيم الأخلاقية، وتعدُّ هذه القيم المرآة العاكسة للنزاهة التّنظيميّة، وتجدرُ الإشارة إلى أنّ عمليّة المزج بين القيم وَالنَّزَاهَة أعطت القوة للمدارس التي تنتهج هذه الفلسفة، خاصةً عند الاعتماد عَلَى المَعَايِير الأخلاقية التي ترتبط بالنزاهة، مثل: المسؤولية والالتزام والتحكّم بالذات، وغيرها، ولا بدّ أن تتكامل رؤية المَدرَسَة ورسالتها وأهدافها لبناء إستراتيجياتٍ واضحةٍ وقادرة عَلَى إدارة النَّزَاهَة، والحدّ من الفساد الإداريّ.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الناصري (2020)، ومحمد (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، وشبر (2023)، والمطيري (2024) التي أظهرت أنّ النّزاهة التنظيميّة لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة المصري (2020) التي أظهرت أنّ النّزاهة التنظيميّة لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة متوسّطة.

خامسًا: التّسامح التّنظيميّ

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (2.4) إلى أنّ التّسامح التّنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.85) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.77). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة للتّسامح التّنظيميّ لَدَى مُدِير المَدرَسَة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (يُشَجّعُ المُعَلِّمِين عَلَى التّعلّم والاستفادة من الخطأ) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.89)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.86)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يلتمس الأعذار ويتجنّب اتخاذ إجراءاتٍ عقابيةٍ بحقّ المعلّم المخطئ فِي الأدَاء)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.85)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.95)، تلاها العبارة التي نَصّت عَلَى (يعالج أخطاء المُعَلِّمِين ويُعتَبرُها مدّخَرا للتّنمية المهنيّة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.84)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.95)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.81) العبارة التي نصّت عَلَى (يمنح المُعَلِّمِينَ فرصةً لتصويبِ أخطائِهم بأنفسهم) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.89)، تلاها فقرة (يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السّلبية لَدَى المعلّم، الناتجة عن الخطأ فِي الأدَاء)، بِمُتَوَسِّطٍ حسابي (3.83)، وانحرافٍ معياريّ (0.96)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى أنّ التَّسَامُح هو إحدى حلقات النجاح للمدرسة، وذلك بسبب أن شيوعه بين المدير والمعلّمين يُبقي المَدرَسَة فِي حالة من الحريّة والاستقرار بشكل مستمرٍ؛ لأن مُتخذي القرار الإداريّ هم من يشجّعون عَلَى ذلك؛ خدمةً للمُعَلِّمِينَ من جانب، وللمدرسة ككلٍّ من جانب آخر، ويعمل ذلك عَلَى بناء إستراتيجيات فعالة لحلّ النّزاعات بين المعلّمين والمديرين داخل بيئة عمل المَدرَسَة، وأنَّ التَّسَامُح عَلَى مُستَوَى المَدرَسَة يسهم فِي رفع الروح المعنوية، والرضا الوَظِيفِيّ، وَالثِّقَة، ورعاية العلاقات الإنسانية فِي المَدرَسَة، ويتجلى ذلك عند تسامح القِيادَة، والتخلّي الجماعيّ عن الأحقاد واللوم، واعتماد النَّهج الإيجابيّ عند التعامل مع العَامِلِين، كما تعزو البَاحِثَة ذلك إلى الاهتِمَام الكبير بمفهوم التَّسَامُح من قبل مُدِيرِي المَدَارِس؛ فالتسامح ظاهرة تحفيزية، تَعمَل عَلَى تقليل المشاعر السلبية ضدّ المعلّم المخطئ، وإعادة تكوين العلاقة معه؛ لمساعدته فِي تغيير سلوكه وأفكاره من أجل تجنّب الوقوع فِي الخطأ مرةً أخرى، وأَنّ التَّسَامُح يعمل عَلَى رفع الروح المعنوية، والرضا الوَظِيفِيّ عند التعامل مع المعلّمين، كما أنَّ الغفران والمسامحة للأخطاء الناتجة عن محاولات الأدَاء والاعتراف بها، تُعدّ فرصةً للتّعلّم، وذلك من أجل تجنّب الوقوع فِي الخطأ نفسه فيما بعد، كما تعزو البَاحِثَة ذلك إلى قدرة المُدِير عَلَى تفهّم حاجات الآخرين، وتقبلِ نقاطِ ضعفِهم، وتعزيز نجاحاتهم، ومعاملتهم باحترام وتقدير؛ فالمدير يجب أن يكون قادرًا عَلَى القيام بالبحث، وأن يقدم المساعدة اللّازمة للمعلّم حين يحتاجها فِي مَجَال عمله، وأن يعمل عَلَى تصحيح أخطائهم وتوجيههم للمسار السّليم؛ من أجل أن يتجنّب مثل هذه الأخطاء فيما بعد.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الناصري (2020)، ومحمد (2021)، والجمل (2022)، وعبد الله وأحمد (2022)، وشبر (2023)، والمطيري (2024) التي أظهرت أنّ التّسامح

التّنظيميّ لَدَى مُدِير المَدَارِس جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة المصري (2020) التي أظهرت أنّ التّسامح التنظيميّ لَدَى مُدِيري المَدَارِس جاءت بدرجة متوسّطة.

(3.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الثّاني:

السُّؤال الفَرعِيّ الثّاني الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للاستقامة التّنظيميّة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العمليّ، والمُدِيرِيَّة)"؟

للإجابة عن السُّؤال الثّاني، تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة):

(1.3.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفَرضيّة الصّفريّة الأولى:

الفرضيّة الصّفريّة الأولى التي نَصّت عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير الجِنس".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (3.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.382)، أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى أنّ جميع المعلّمين عَلَى اختلاف وجهات النظر سواءٌ الذكور أم الإناث فيما يتعلّق بالاستقامة، يوجد لديهم فهم جيد وواضح لمفهوم الاستِقَامَة لدى المدير، وكيفية توظيفه للاستقامة لتحقيق الأَهدَاف التّنظيميّة داخل المَدرَسَة، إلى جانب أن كلا الجنسين يعملان فِي بيئة العَمَل نفسها، ويواجهان الظّروف نفسها السّياسيّة والاقتصادية والاجتماعيّة، ويتلقيان النموّ والتدريب المهنيّ أنفسَهُما.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من السعد (2020)، والجمل (2022) فِي عدم وجود فُرُوق فِي استجابة عينة الدِّرَاسَة للاستقامة التّنظيميّة تعزى إلى متغير الجِنس، بينما اختلفت مع نتيجة دِرَاسِة الناصري (2020)، حيث كانت هُنَاك فُرُوق تعزى إلى متغير الجِنس لصالح الذكور.

(2.3.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّانية:

الفرضيّة الصّفريّة الثّانية التي نصّت عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (5.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.674) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة، أي أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة.

وتعزو البَاحِثَة ذلك إلى أنّ الاستقامة في العَمَل، والإخلاص فيه، والانتماء إليه، وأداءَهُ على أكمل وجه، هي قيمة إنسانيّة لا تتأثر بشكلٍ جوهريّ بسنوات الخبرة، كما أنّ المعلّمين، لديهم الإدراك والفهم أنفسهما لمفهوم الاستِقَامَة، وأنّ عينة الدِّرَاسَة من المعلمين عَلَى تنوع خبراتهم، لديهم ثقافة تنظيميّة متشابهة، ويوجّه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية، منذ بداية التعيين إلى نهاية خدمة المعلّم والمدير.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الناصري (2020)، والجمل (2022)، والمطيري (2024) فِي عدم وجود فُرُوق فِي استجابة عينة الدِّرَاسَة للاستقامة التّنظيميّة تعزى إلى متغير سَنَوات الخدمة، بينما اختلفت مع نتيجة دِرَاسِة السعد (2020)، حيث كانت هُنَاك فُرُوق تعزى إلى متغير سَنَوات الخدمة لصالح (5-10) سنوات.

(3.3.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة:

الفرضيّة الثّالثة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (6.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين

تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.018) أي أنّ هذه القِيمة أقلّ من قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة (ماجستير فأعلى)، وعليه يتمّ رفض الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو البَاحِثَة تلك النتيجة إلى أنّ المعلّمين ذوي المؤهل العلميّ المرتفع أكثر قدرةً على فهم النظام الإداريّ المستخدم، بناءً على العلم الذي يَتَلقّوْنَه، كما أنهم أكثر وعيًا بالاستقامة التنظيمية في المدرسة التي يمارسها المدير، والإنسان السّويّ كلما ازداد علمًا وخُلُقًا ازداد تواضعًا وفهمًا للأمور التي يديرها المدير.

واختلفت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من السّعد (2020)، والنّاصري (2020)، والجمل (2022) إذ لم تُوجَد فُرُوق فِي استجابة عينة الدِّرَاسَة للاستقامة التّنظيميّة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ.

(4.3.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة:

الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة التي تنص عَلَى: " لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

وتُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (8.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.366) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو البَاحِثَة تلك النتيجة إلى أنّ المديريات الأربع تعيش ظروفًا اجتماعيّةً واقتصاديّةً وسياسيّةً متشابهةً، وجميعها تتبع لوزارة التَّربِية وَالتّعلِيم التي تطبق القرارات عَلَى جميع المديريات، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شعور المديرين والمديرات بالرقابة الإلهية أولًا، ثمّ المتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلّيّ وأولياء الأُمُور والمعلّمين، فيظهر المدير الاستقامة في أدائه لأعماله، بغضّ النظر عن المديرية التي يكون فيها.

(4.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الثّالث:

السُّؤال الثّالث الذي ينصّ عَلَى: "ما مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرِهِم؟؟"

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (9.4) إلى أنّ مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.54)، وحصل مَجَال (تنفيذ الدَّرس) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.31) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60)، تَلاه مَجَال (إدارة الصّفّ وضبطه) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65)، تَلاه مَجَال (استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.21) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60)، تَلاه مَجَال (التخطيط للحصّة الدراسيّة) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.20) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.59)، وأخيرًا مَجَال (التقويم) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67).

وتعزو البَاحِثَة تلك النتيجة إلى الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم فِي إعداد مُعلّمي المَدَارِس بصورةٍ مستمرةٍ وتدريبهم، وإلى آلية الاختيار التي تحدّدها وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم لتعيين المعلّمين والمعلّمات فِي دولة فِلَسطِين، فتتولّد أعداد كبيرة جدًا متقدمة لوظيفة المعلّم، إلا أنه يتمّ اختيار المعلّم بعنايةٍ فائقةٍ، وعقد امتحان ومقابلات للمتقدمين، واعتماد تقديرات المتقدمين في الثانوية العامة والجامعة، بحيث يحصل عَلَى ذلك المركز من يستحقّه، ولا تكتفي الوزارة بذلك، بل تعقد دوراتٍ تدريبيةً للمُعَلِّمِينَ الجدد، ويُفعّل دور المشرف التربوي بحيث يتمّ إجراء (8) زيارات إشرافية من قبل المدير، ومثلها من قبل المشرف في العامين الأولّين في تعيين المعلّم، وذلك لتوجيهه والعمل على رفع كفاءة المعلّم، بالتالي أداءٌ وظيفيٌّ مرتفع، كما أن متابعة المعلّم من قبل المدير والمشرف لا تتوقّف مهما بلغ عدد سنوات خدمة المعلّم، فهو ضمن متابعة المشرف والمدير اللّذين يزوّدانه بالتغذية الراجعة ويعملان على تطور أدائه باستمرارٍ لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كل من تيدينك وفيرجوين وسمولدرز (Tijdink, Vergouwen & Smulders, 2014) و بيتونيو (Betonio, 2015)، والحامدي (2020)، ويوسف (2020)، وأبي شريخ (2019)، والبقمي (2021)، والجراح (2021)، ومرشود (2021)، والدّوري (2021)، والأنصاري (2022)، وبني خالد (2022)، والمحمادي (2022)، والمنيزل (2022)، والشمري (2022)، وحسونة وإدريس (2023)، والشّرفات (2023)، وأبي صعلوك (2023) فِي وجود أداء وظيفيّ مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة.

وفيما يلي مناقشة لكلّ مَجَال من مجالات الأدَاء الوَظِيفِيّ:

أولًا: التخطيط للحصّة الدراسيّة

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ (التخطيط للحصّة الدراسيّة) جاء بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.20) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.59). وأنّ أهمّ فقرات

التخطيط للحصّة الدراسيّة لَدَى مُدِير المَدَارِس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أعدّ خططًا تدريسيّةً فِي ضوء الإمكانات التّدريسيّة المتاحة) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.23)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أحفّز التفكير لَدَى الطلبة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.21)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أصمّم خططي التّدريسيّة بشكلٍ محكم)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.70)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم وسائل تعليميّةً إيضاحيّةً تتعلّق بموضوع الدَّرس) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.75) وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إلزام المعلّمين بدفترٍ للتحضيرِ للحصةِ الدراسيةِ، بحيث يحتوي هذا الدفتر التّخطيط للحصة الدّراسيّة، وكيفية تنفيذها، ويتمّ توقيع هذا الدفتر بشكلٍ دوريّ من المدير، ويلزم به المعلّم، ويسأل عنه في الزيارات الإشرافية التي يجريها المدير والمشرف التربويّ، وتأخذ جزءًا من تقييمه في الزيارة الإشرافية، وتعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى وجود خططٍ تدريسيّة جاهزة تساعد المعلّم في التخطيط للحصّة الدراسيّة، فيمكن أن يستعين بهذه الخطط ويعدّل عليها بما يتناسب وظرفه، وطبيعة الطّلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من يوسف (2020)، والجراح (2021)، ومرشود (2021)، والمنيزل (2022)، فِي وجود تخطيط للحصّة الدراسيّة مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة.

ثانيًا: تنفيذ الدَّرس

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ (تنفيذ الدَّرس) جاء بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.31) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة لتنّفيذ الدَّرس كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أجيب عَن تساؤلات الطلبة بشكل مقنع) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.36)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.64)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.32)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أوضّح أَهدَاف الدَّرس فِي بداية الحصّة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.31)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.71)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.25) العبارة التي نصّت عَلَى (أنظّم وقت الحصة بما يتناسب مع أَهدَاف الدَّرس وأنشطته) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، وجميعها بدرجة مُرتَفِعَة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استفادة المعلّمين من الموقف التعليميّ بشكلٍ مسبق، فهم يحصلون على التعليم في الجَامِعَة، ويتدرّبون خلال دراستهم الجامعيّة في المدارس لمدّةٍ لا تقلّ عن عام دراسيّ، يحضرون فيه حصص معلّمي المادة وغيرهم، يكتسبون الخبرات، ويتعلّمون فيها آلية تنفيذ دروس المادة، كما أنهم يحصلون على خبراتٍ متنوعةٍ من دوراتٍ تعقد على فترات مختلفة

للمُعَلِّمِينَ، منها دورات تعقد بداية التعيين، ومنها دورات تعقد خلال مسيرة المعلّم المهنية، فهذه دورات تنمّي قدرات المعلّم على إعطاء الدروس بالطّريقة المثلى، ولا يُنسى أنّ الحصّة الصّفية قد تمّ التخطيط لها مسبقًا من قبل المعلّم، فهو آتٍ إلى الحصّة ومدرك لما سيشرحه للطلبة، وللدّرس الذي سينفذه، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نظام تسكين المعلّم الذي تتبعه وزارة التّربية والتّعليم، حيث يدّرس المعلم مرحلة دراسية، ويستمرّ في تدريسها على طول فنرة خدمته، بالتالي فإنه يكتسب الخبرات من نفسه في كل مرةٍ يعيد فيها تنفيذ الدَّرس وشرحه.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٌّ من يوسف (2020) فِي تنفيذ الدّرس بشكلٍ مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة.

ثالثًا: استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ (استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة) جاء بدرجةٍ مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.21) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.60).

وأنّ أهمّ فقرات استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم وسيلةً تتعلّق بموضوع الدَّرس) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.27)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.69)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أوظّف وسائل التشويق وجذب الانتباه)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.24)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.68)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أساليب متنوعةً تسهم فِي تسهيل الفهم عَلَى الطالب)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.73)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (احرص عَلَى تفاعل الطلبة جميعهم مع الوسيلة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.79).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توفّر الوسائل التعليمية في معظم المدارس، فيسعى المعلّم إلى توظيفها بما يخدم الدَّرس، وتوظيف الوسائل التعليميّة يخدم المعلّم، ويسهّل عمله في شرح الدَّرس، والاستخدام الصّحيح لها يوفّر وقت المعلّم وجهده، وإمكانية عمل وسائل تعليميّة بطرق كثيرة، فشبكة الانترنت فتحت المجال لتعليم المعلّمين عمل الوسائل بأبسط الطّرق وأقلّ التكاليف، كما تعزو الباحثة ذلك إلى دعم المجتمع المحلّيّ، حيث يسعى إلى توفير ما ينقص المدرسة من وسائل، حيث نجد معظم المدارس مجهّزةً بأدواتٍ ووسائل تناسب دروس المنهاج الفلسطينيّ، ونرى مختبراتٍ مهيأةً ومجهزة لذلك، كما أنّ الطلبة أنفسهم يظهرون النشاط بإحضار الوسائل التعليميّة التي تتعلّق بالدروس، باعتبارها نشاطًا يقوم به الطّلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة الجراح (2021) فِي استخدام الوسائِل التّعليميّة بشكلٍ مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة.

رابعًا: البيئة الصفّيّة

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ مجال (البيئة الصّفّيّة) جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.22) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.65). وأنّ أهمّ فقرات البيئة الصّفّيّة كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم مهارات التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.27)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أنظّم المواقف التَّعلِيمِيَّة بما تشمله من خبرات)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.26)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أشدّ انتباه المتعلّمين للدرس)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.23)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.83)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.17) العبارة التي نصّت عَلَى (أحرصُ عَلَى بناء مناخ صفّيّ داعم ومعزّز) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وضع المعلّمين قواعد واضحة وثابتة للسلوك في الصف في بداية العام الدراسيّ، وإنفاذها بشكل متسق، وإشراك الطّلبة في وضع هذه القواعد معًا لضمان فهمهم وشعورهم بالملكية، واستخدام المعلّمين تقنيات إدارة الصف الإيجابية مثل التعزيز الإيجابي والتذكير، وتخطيطهم الدروس بعناية لتشمل أنشطة متنوعة وشيقة تحتفظ باهتمام الطّلبة، وتشجيع المعلّمين التعاون والتفاعل بين الطلاب من خلال العمل الجماعي، استعداد المعلمين للتكيف مع المواقف المتغيرة في الصف، والتدريب المهنيّ الذي يتلقاه المعلّمين، والدعم الإداري والزملاء المتعاونين يمكن أن يُسهموا أيضًا في مساعدة المعلمين في جعل البيئة الصفيّة بيئةً مناسبة لتنفيذ الحّصة، جاذبةً لعقول الطّلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من يوسف (2020)، والجراح (2021) فِي إدارة البيئة الصفية بشكلٍ مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة.

خامسًا: التقويم

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (10.4) إلى أنّ استخدام (التقويم) جاء بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67). وأنّ أهمّ فقرات (التّقويم) كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أطرح أسئلةً واضحةً من حيث اللغة والمعنى) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.31)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.64)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أساليب تَقوِيم متنوعة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.18)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.90)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أستفيد من البرامج التدريبية فِي طرح الأسئلة الصّفّيّة، متدرّجة المستوى (تذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تَقوِيم))، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.10)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.08) العبارة التي نصّت عَلَى (أستخدم أنواع التقويم المختلفة خِلَال الحصة الدراسيّة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.94)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ التقويم التربويّ يعتبرُ أمرًا بالغ الأهمية لأنه يخدم هدفًا مشتركًا، ففيه يعتمد المعلم على التّشخيص بحيث يحدد المُشكِلَات، ويساعده في حلّ المُشكِلَات مع طلابه، من خلال العَمَل العلاجيّ، بعد إيجاد الحلّ المناسب بمجرد تحديد المُشكِلَات، كما يساعد المعلّم على تصنيف تلاميذهم ومساعدتهم من خلال تحديد ذكاء طلابهم وقدراتهم ومستويات اهتمامهم، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ استخدام المعلّم (التقويم) بأنواعه يكون موثقًا على دفترٍ تتمّ متابعته، عدا عن ممارسة المُعَلِّم التقويم للتأكدّ من مدى تحقّق الأهداف التربويّة لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة يوسف (2020) فِي استخدام عملية التّقويم بشكلٍ مرتفع لَدَى عينة الدِّرَاسَة، بينما اختلفت مع دراسة الجراح (2021) التي أظهرت مستوى متوسّط لدى عيّنة الدراسة في استخدام عملية التقويم.

(5.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الرّابع:

السُّؤال الفَرعِيّ الرّابع الذي ينصّ عَلَى: " هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَتِهم للأداء الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

للإجابة عن السُّؤال الرّابع تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (الخامسة، السّادسة، السّابعة، والثامنة):

(1.5.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الخامسة:

الفرضيّة الصّفريّة الخامسة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير الجِنس.

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (11.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.506) أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الطبيعة الإنسانية تسعى إلى التميّز وتقديم الأداء الوظيفيّ على أكمل وجه، فهم يعتبرون مهنة التعليم مهنة الأنبياء، "كاد المُعَلِّم أن يكونَ رسولا"، وإلى تشابه ظروف المُعَلِّمِين ذكورًا وإناثًا، فهم يعيشون في بيئة متشابهة، ويمارسون مهامّهم بِدَرَجَةٍ عالية من الجَودة، إضافة إلى أنّ البرامج التي تنظمها وزارة التربية والتعليم تستهدف معلمي المدارس من

كلا الجنسين، وسعي المُعَلِّمين ذكورًا وإناثًا إلى تحقيق مستوًى عالٍ من الأداء الوظيفيّ، وكذلك إلى أنّ اختلاف الجنس لم يؤثر، كون معلّمي المدارس يتمتّعون بقدر كبير من التميّز، وإلى سعي كلٍّ من الجنسين إلى تحقيق الأهداف التربويّة بطرق مميزة، وتعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى طبيعة التعليم الموحّد في الجامعات الفلسطينية التي تخرِّج المعلّمين، والتي تتضمّن محتوى واحدًا، وإلى أنّ التعليمات والتدريبات التي تتزوّد بها المدارس التي تشمل الذكور والإناث على حدٍّ سواء، فلا يقتصر ذلك على الذكور دون الإناث، أو الإناث دون الذكور، بل على كليهما، فبدءًا من آلية اختيار المُعَلِّم إلى تعيينه إلى الدورات التدريبية التي يمرّ بها، والتي تتمّ، بغضّ النظر عن الجنس، حيث إنّ معظم الدورات تكون مختلطةً بين المُعَلِّمين والمعلّمات، ومتابعة أداء المُعَلِّمين والمعلّمات تتمّ بآليةٍ واحدةٍ.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الحامدي (2020)، والجراح (2021)، وأبي سعود (2021)، ومرشود (2021)، والدوري (2021)، وعبد الحسيب (2022)، وإبراهيم (2022) وحسونة وإدريس (2023) فِي عدم وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير الجِنس، بينما اختلفت مع دِرَاسِة يوسف (2020) التي أظهرت فُرُوقًا فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير الجِنس لصالح الإناث، بينما دِرَاسِتي البقمي (2021) والشّرفات (2023) أظهرت وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير الجِنس لصالح الذكور.

(2.5.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفرية السّادسة:

الفرضيّة الصّفريّة السّادسة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (13.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.723) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التطور التكنولوجيّ السريع والإنفجار المعرفيّ الذي غزا العالم أجمع، والذي يكون لزامًا على الجميع مواكبته، وإلا ضاع في هذا الزمن، فيسعى المُعَلِّمون -على اختلاف سنوات خبراتهم في التعليم- إلى جلب المستجدات والإضافة الفاعلة للطلبة في مختلف المجالات التي تنمّي قدرات المُعَلِّمين وأداءهم الوَظِيفِيّ، وقدرات الطلبة ومواهبهم، وابتعادهم عن الأنماط التقليدية التي تعتمد على المُعَلِّم باعتباره محورًا رئيسيًّا في العملية التعليمية، فالتدريب المستمر والدعم والتطوير المهني هي الأكثر تأثيرًا في الأداء الوظيفيّ.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من أبي شريخ (2019)، والحامدي (2020)، وأبي سعود (2021)، والدوري (2021)، والأنصاريّ (2022)، المحمادي (2022)، وحسونة وإدرييس (2023) فِي عدم وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير سَنَوات الخدمة، بينما اختلفت مع دِرَاسِة كلٍّ من يوسف (2020)، والبقمي (2021)، والشّرفات (2023) التي أظهرت فُرُوقًا فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير سَنَوات الخدمة لصالح (أقلّ من (5) سَنَوات)، كما اختلفت مع دِرَاسِة مرشود (2021)، التي أظهرت فُرُوقًا فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير سَنَوات الخدمة لصالح (أكثر من 10 سنوات).

(3.5.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السّابعة:

الفرضيّة السّابعة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (14.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.002) أي أنّ هذه القِيمة أقلّ من قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة (ماجستير فأعلى)، وعليه يتمّ رفض الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المرجعيّة العلميّة والمهارات المتقدمة التي يكتسبها المُعَلِّمون من خلال الدراسات العليا تكسبهم أداءً وظيفيًّا أفضل، ممّا ينعكس على ممارساتهم التّعليميّة، كما أنّ المؤهل

العلمي يكون مدعاةً للمُعَلِّم لعواملَ أخرى كالتدريب المستمرّ، وتلزمه التعامل مع التكنولوجيا بشكلٍ كبير، ممّا يطور أداءَه في التعامل مع الأَدَوَات التكنولوجيّة، الأمر الذي يرفع من أدائه الوَظِيفِيّ، إذ إنّ التعليم الحديث يعتمد -بشكلٍ كبير- على التكنولوجيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة المحمادي (2022) فِي وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ لصالح (ماجستير فأعلى)، بينما اختلفت مع دِرَاسِة يوسف (2020)، والجراح (2021)، والشّرفات (2023) التي أظهرت فُرُوقًا فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ لصالح (بكالوريوس فأدنى)، كما اختلفت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من أَبُي شريخ (2019)، والأنصاري (2022)، وإبراهيم (2022)، وحسونة وإدريس (2023) فِي عدم وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ.

(4.5.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّامنة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّامنة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى أدائهمُ الوَظِيفِيّ تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (16.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.751) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المديريات الأربع تعيش ظروفًا اجتماعيةً واقتصاديّةً وسياسيّةً متشابهةً، فالظّروف السّائدة في محافظة الخليل متشابهة في مديرياتها الأربع، التي ترزح تحت الاحتلال، ممّا يستدعي الاستعداد الدائم والمستمرّ لأيّ ظروفٍ طارئةٍ قد تواجه المدارس، فيكون المعلّم على مستوًى عالٍ من الأداء الوَظِيفِيّ لجميع الظّروف، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسيّة الموحّدة التي تُدرَّس في تلك المدارس، وجميعها تتبع لوزارة التَّربِية

وَالتّعلِيم التي تطبق القرارات عَلَى جميع المديريات، فيظهر المُعَلِّم الأداء الوَظِيفِيّ المرتفع في أعماله بغض النظر عن المديرية التي يكون فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة الدّوري (2021) فِي عدم وجود فُرُوق فِي مُستَوَى الأدَاء الوَظِيفِيّ لعينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المديرية أو المنطقة التعليميّة.

(6.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ الخامس:

السُّؤال الفَرعِيّ الخامس الذي ينصّ عَلَى :"ما مُستَوَى دافعيّة الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (17.4) إلى أنّ مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.12) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63)، وحصل مَجَال (الثِّقَة بالنفس واحترام الذات) عَلَى أعلى تَقدِير، فقد جاء بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.25) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.67)، تلاه مَجَال (القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.16) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.70)، وأخيرًا مَجَال (الطّموح والمثابرة) بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.96) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.72).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الشّعور بالتحدّي والطّموح الشّخصيّ، فالمعلّمون ذوو الدافعيّة المرتفعة يَسعَون دائمًا إلى تحقيق أهدافٍ طموحةٍ في مجالِ التّدريس، ولديهم الرغبة في إحراز تقدم ملحوظ في أداء مهامّهم، وتطوير ممارساتهم التعليميّة، وإلى عوامل مصدرها الضّبط الداخليّ للمعلمين، فهم يمتلكون قدرات ومهارات شخصية تدفعهم للإنجاز في العمل، وقد تم اختيارهم لهذه الوظيفة؛ لأنهم يتمتعون بقدرات شخصية ومعرفية تؤهلهم لممارسة هذه المهنة الشريفة، بالإضافة إلى أن الدافعية للإنجاز في العمل يمثل تعبيرًا صادقًا لتطبيق تعاليم الإسلام في إتقان العمل وأداء الواجب على أكمل وجه، وهو يمثل أحد صور الولاء والوفاء والحب للوطن، كما قد يكون للعوامل الخارجية التي تتصل ببيئة العمل والمجتمع دور في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين، كونهم يقومون بالعديد من المهام مثل التدريس ومتابعة مستويات الطلبة وحل مشكلاتهم الاكاديمية، كما تعزو الباحثة ذلك إلى الحاجة للإنجاز والتميز، فالمعلّمون يَسعَون للتفوق والنجاح في عملهم؛ لأنّ لديهم الحاجة القوية لتحقيق نَتَائِج متميزة مع طلابهم، والمساهمة في تقدمهم، والتحفيز الذاتيّ للمعلّمين ذوي الدّافعيّة المرتفعة يشعرهم بالارتياح والمتعة في أداء واجباتهم، ولديهم دافع داخليّ قويّ للتعلّم المستمرّ، وتطوير كفاياتهم التّدريسيّة، كما تعزو الباحثة ذلك إلى الرغبة في الحصول على التقدير والاعتراف، وإشادةٍ من إدارة المدرسة وأولياء الأمور، والحاجة لإظهار كفاءتهم، والحصول على المكافآت والترقيات، وإلى الشّعور بالمسؤولية والالتزام تجاه

المهنة، وشعورهم يتحمّلون مسؤولية نجاح طلابهم بشكل كبير، فهم لديهم شعور قويّ بالانتماء والالتزام نحو مهنة التدريس.

اتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الشرفاء (2015، واليوسف (2018)، والطّلحي (2018)، وأبي لطيفة (2019)، والذنيبات (2020)، والغريب (2020)، وبارعيده (2021)، والكوشة وجرادات (2022)، والجرايدة والبلوشي (2022)، وعطية (2023)، ومجدلاوي (2023) فِي أنّ مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى عينة الدِّرَاسَة كانت بدرجةٍ مُرتَفِعَة، بينما اختلفت النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من سليمون وسليمان وفؤاد (2017)، والعجمي (2018)، والمطيري (2019)، والسلمي (2020)، والحلواني (2021)، والزعبي (2022)، حيث أظهرت أنّ مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى عينة الدِّرَاسَة كانت بدرجةٍ متوسطة، بينما دِرَاسِة آتش ويلماز (Ates & Yilmaz, 2018) أظهرت أنّ مُستَوَى دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى عينة الدِّرَاسَة كانت بدرجة مُنخَفِضَة.

فيما يلي عرض لكلّ مجالٍ من مجالات دَافِعِيَّة الإنجَاز للمعلّمين:

أولًا: الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين جاء بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.05) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.62). وأنّ أهمّ فقرات الطّموح والمثابرة لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أحرص عَلَى الالتحاق بالدوراتِ التدريبيّةِ التي ترشّحني إدارة المَدرَسَة لحضورها) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.07)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.93)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أعتقد أن الوصول إلى مركزٍ مرموقٍ فِي السلك التعليميّ يكون بالجدّ والعمل)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.02)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.05)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أبدي الرغبة بالإسهام بأنشطةٍ تطوعيّةٍ تسهم فِي خدمة المُجتَمَع)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.00)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.88)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.75) العبارة التي نصّت عَلَى (أسعى للحصول عَلَى فرص الترقية فِي المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.03)، وجميعها بدرجةٍ مُرتَفِعَة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة (الطّموح والمثابرة لدى المعلمين بدرجةٍ مرتفعة) إلى الدعم والتحفيز الذي يتلقّاه المُعَلِّمون من المحيطين بهم، بحيث يُعزّز من قدرتهم على تحمّل المسؤوليات والنجاح في أدائها، كما تعزو الباحثة ذلك إلى سعي المُعَلِّمين إلى رفع تقييمهم الذي يضعه له المشرف والمدير سنويًا، ويكون علامته من (100)، وكل سنة يسعى إلى رفع ذلك التقييم بالإنجازات التي يحقّقها، كم أنّ المعلمين يعتبرون من الفئة المثقفة والمتعلمة وهم على درجة الطّموح، وربما ساعد على ذلك إدراك أفراد المعلمين بأنه يجب عليهم تطوير مهاراتهم وقدراتهم ومعارفهم بصورة مستمرة، وبما يتواكب مع مستجدات العملية التعليمية، وخاصة أن طبيعة عملهم تملي عليهم ذلك،

فالمعلم يشكل المرجع الأساسي لطلابه، وهذا يدفعه لأن يكون أكثر خبرة ودراية بالمنهج الدراسي، والإلمام بجميع المستجدات التربوية، حتى يتمكن من تقديم الخبرات والمعارف التي يحتاجها طلابه، فالمعلّمون الذين يملكون الدافع الذاتيّ للتّطوير والتحسين المستمرّ يسعون باستمرار إلى تحسين ممارساتهم التّعليميّة، ولديهم الرغبة في اكتساب مهاراتٍ وكفاياتٍ جديدةٍ لتطوير أدائهم المهنيّ، كما أنهم يضعون أهدافًا طموحة لتحقيق أفضل النتائج، ولديهم الالتزام والحرص على إحداث تغيير إيجابيّ في حياة الطلاب وتمكينهم، والطّموح للتقدم والوصول إلى مناصب قيادية، وبعض المُعَلِّمين الطّموحين يتطلعون إلى تولّي مناصب قيادية في المدرسة أو المؤسّسات التّعليميّة، ولديهم الرغبة في تطوير السّياسات التعليميّة، وحاجتهم للحصول على التقدير والعرفان، وتأثّرهم بالنماذج والقدوات الناجحة، فهذا يعزّز للمُعَلِّمِينَ النجاح، ويدفعهم نحو التطلع إلى التّميز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من اليوسف (2018)، والطّلحي (2018)، والجرايدة والبلوشي (2022) في حصول بُعد (الطّموح والمثابرة) على درجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة العجمي (2018)، حيث حصل بعد (المثابرة والطّموح) على درجة متوسّطة، بينما دراسة بارعيده فقد قسمت (الطّموح والمثابرة) إلى بعدين، حيث كان بعد (المثابرة) بدرجة مرتفعة، بينما بعد الطّموح بدرجة متوسطة.

ثانيًا: القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (3.69) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80). وأنّ أهمّ فقرات الاستجابة القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أشعر بالارتياح عندما أنجز المهمات المُوكَلَةَ إليّ فِي المَدرَسَة) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.32)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.85)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أحرص عَلَى أداء عملي فِي الوَقت المحدد)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.22)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.74)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (أرغب فِي إنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.20)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.79)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (3.84) العبارة التي نصّت عَلَى (يمكنني العَمَل لفترةٍ طويلةٍ فِي المَدرَسَة) مَع انحِرَافٍ معياريّ (1.07).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة (قدرتهم الكبيرة على تحمل المسؤولية) إلى معرفة المعلمين بطبيعة عملهم، وما تتطلبه هذه المهنة الشريفة من صبر وتحمل وتضحية، نتيجة لأنهم يتعاملون مع شريحة مختلفة ومتنوعة من الأبناء، وكل طالب له صفاته الخاصة وخصائصه المعرفية والوجدانية والسلوكية المختلفة عن الآخر، هذا بالإضافة إلى تعدد الأعمال والمهام المرتبطة بوظيفة المعلم مما قد يشكل ضغطًا وعبئًا عليه، وانشغال المعلمين وتعدد الأعمال والمهام الملقاة

على عاتقهم، كعملية الأعداد والتحضير للحصة الدراسية، ومتابعة أعمال الطلبة،كما تعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك المُعَلِّم الوعي بذاته وقدرته على التفكير والتحليل، التّي تمنحه القدرة على فهم المسؤوليات الملقاة على عاتقه وإدراكها أيضًا، كما تعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك المعلّمين الإرادة، فامتلاكه للإرادة اللازمة لتحمّل المسؤوليات يساعده في السّعي لإنجازها على أكمل وجه، إضافةً إلى امتلاك المُعَلِّمين للمهارات والقدرات اللازمة لأداء المسؤوليات المطلوبة في العمل، سواء كانت مهاراتٍ عقليةً أو مهاراتٍ عملية، والشّعور بالدور الحيويّ للمعلّم، فالمعلّمون يدركون أهمّيّة دورهم في بناء شخصيّات الطلاب وتنميتها وإعدادهم للمستقبل، ولديهم الشّعور بالمسؤولية تجاه تحقيق النموّ الشّامل لأنفسهم وللطلاب (الأكاديميّ، الاجتماعيّ، الانفعاليّ)، والالتزام بتحقيق أهداف المؤسّسة التّعليميّة، والمعلّمون يتحمّلون مسؤولية تحقيق أهداف المدرسة والنظام التعليميّ ككلّ، ولديهم الشّعور بالانتماء والولاء للمؤسّسة التي يعملون بها، وتطلّعهم للتميز والتحسين المستمرّ، والمعلّمون الذين لديهم تحمّل مسؤوليةٍ يَسْعَون باستمرار لتطوير أدائهم، ويتحمّلون مسؤولية البحث عن أفضل الممارسات التّعليميّة وتطبيقها، وتعزو الباحثة ذلك إلى الرغبة في المساءلة والمحاسبة، فبعض المُعَلِّمين يرحبون بآليات المساءلة والمحاسبة باعتبارها وسيلةً لتحسين ممارساتهم، ولديهم الشعور بالمسؤولية تجاه تقديم أفضل ما لديهم من أداء، فالمؤسسات التعليمية التي توفر الدعم والتدريب للمُعَلِّمِينَ تعزز لديهم تحمل المسؤولية، فالمعلمون يشعرون بالثقة والقدرة على تحمّل المسؤولية عند توفّر هذا الدعم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من اليوسف (2018)، والطّلحي (2018)، والجرايدة والبلوشي (2022) في حصول بُعد (القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية) على درجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة العجمي (2018)، حيث حصل بعد (القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية) على درجة متوسّطة.

ثالثًا: الثِّقَة بالنفس واحترام الذات

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (18.4) إلى أنّ الثِّقَة بالنفس واحترام الذات لَدَى المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.15) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.63). وأنّ أهمّ فقرات الثِّقَة بالنفس واحترام الذات لَدَى المُعَلِّمِين كانتِ العبارة التي نصّت عَلَى (أسعى نحو النجاح؛ لأنه يحقّق لي الاحترام فِي المَدرَسَة) حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.38)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.80)، تلاها العبارة التي نصّت عَلَى (ينتابني شعور بتقديري لذاتي نتيجة لعملي فِي المَدرَسَة)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.33)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.81)، والعبارة التي نصّت عَلَى (أشعر بالفخر بما امتلك من كفايات مهنية وإنجازات)، حيث جاءت بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ

(4.29)، مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.78)، وكان أقلّها بِمُتَوَسِّطٍ حسابيّ (4.09) العبارة التي نصّت عَلَى (أعترف بأخطائي دون أن أشعر بالفشل) مَع انحِرَافٍ معياريّ (0.93).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة (ثقة المعلم بنفسه واحترامه لذاته بدرجةٍ مرتفعة) إلى الخبرة العملية التي يكتسبها المُعَلِّمون من خبرة واسعة مع مرور الوقت، ممّا يُعزّز ثقتهم بقدراتهم على التعامل مع مختلف المواقف، وامتلاكهم القدرات التي تُعزّز من قدرتهم على تحمّل المسؤوليات، والتغلّب على التحدّيات التي قد تواجههم، فذلك يُعزّز ثقتهم بقدراتهم، كما أنّ المُعَلِّمين يمتلكون منظومة من القيم والأخلاق التي تحفّزهم على تحمل المسؤوليات، وأداء واجباتهم على أكمل وجه، وأنّ المعلمين يرون أنفسهم قدوة لطلبتهم، فعليهم الالتزام وضبط النفس في الأمور جميعها، كما تعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى العوامل الشّخصيّة للمعلّم كالشغف بالتدريس، حيث يُحبّ العَدِيد من المُعَلِّمين مهنتهم، ويُكرسون أنفسهم لتعليم طلابهم، والرغبة في إحداث فرق، لِأنهم يُؤمنون بقدرتهم على إحداثِ فرقٍ إيجابيٍّ في حياة طلابهم، وشعورهم بالمسؤولية الشخصية، وشعورهم بالإنجاز، إذ يحدثون فرقًا في حياة الطالب، وموقفهم الإيجابيّ تجاه طلابهم وعملهم، ممّا يُساعدهم على التغلّب على التّحدّيات، وتحقيق النجاح، كما أنّ مجتمعنا يُقدّر دور المُعَلِّمين في تنشئة الأجيال، ويُشكّل الدعم من الزملاء وأولياء الأمور شبكة أمان للمُعَلِّمِينَ، كما يُقدّم بعض المديرين التوجيه إلى المُعَلِّمِينَ، فالتغذية الراجعة الإيجابية والبناءة من المديرين والزملاء تُعزّز من ثقة المُعَلِّمين بأنفسهم، وشعور المُعَلِّمين بالتقدير والاعتراف بالجهود يرتقي باحترام المُعَلِّمين لذواتهم، كما أنّ ارتفاع الثقة بالنفس واحترام الذات لدى المُعَلِّمين يُعدُّ مؤشّرًا على رضاهم الوَظِيفِيّ أيضًا، وتحفيزهم على أداءٍ أفضل ممّا يُساعدهم على تحسين أدائهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وكفاءتهم المهنية، ويتمتّع المُعَلِّمون بمعرفةٍ ومهاراتٍ واسعةٍ في مجال تخصّصهم، كما يسعون باستمرار إلى تطوير مهاراتهم ومعارفهم، وبذل قصارى جهدهم.

اختلفت مع نتيجة دراسة العجمي (2018)، حيث حصل بعد (الثِّقَة بالنفس واحترام الذات) على درجة متوسّطة.

(7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ السّادس:

السُّؤال الفَرعِيّ السّادس الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعية إنجازهم تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العِلمِيّ، والمُدِيرِيَّة)؟

للإجابة عن السُّؤال الفَرعيّ السّادس تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة: ((التاسعة، العاشرة، الحادية عشرة، والثانية عشرة):

(1.7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة التاسعة:

الفرضيّة الصّفريّة التاسعة التي تنص عَلَى :"لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير الجِنس.

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (19.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.647) أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التشابه في المهامّ والمسؤوليات الموكلة إلى المُعَلِّمين، بغضّ النظر عن جنسهم، والتحدّيات المهنية، فهم يواجهون نفس المتطلبات والتحدّيات نفسها في العمل التعليميّ، وتكافؤ الفرص التي تُمنَح للمُعَلِّمِينَ، والتطوير المهنيّ، فجميعهم يتمّ تعريضهم للدورات التدريبيّة، واختيارهم بالآلية نفسها، وترقيتهم بالآلية نفسها، و تركيز المُعَلِّمين على الكفاءة والإنجاز بدلًا من النوع الجنسيّ، وطبيعة المواد التدريسيّة الموحّدة التي تعطى في المدارس، ولديهم أخلاقيات المهنة التي تضبطهم، كما أنّ تحقيق الأهداف التربوية التي تعتبر أهدافًا موحّدةً للجنسين، كما تعزو الباحثة ذلك إلى الحاجة المستمرة للتطوير المهني، فهذه الحاجة قد تعزّز الدافعيّة للإنجاز بشكل متشابه لدى الجميع، كما أن متطلبات المدارس الأساسية والنظم التّعليميّة متشابهة.

واتفقت هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الشرفاء (2015)، والعجمي (2018)، والمطيري (2019)، والذنيبات (2020)، والغريب (2020)، والكوشة وجرادات (2022)، وعطية (2023) فِي عدم وجود فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير الجِنس، بينما اختلفت مع نتيجة دِرَاسِة كل من سيرفيستيفيا وبانت (Srivastavai, & Pant, 2015)، واليوسف (2018)، والحلواني (2021)، وأبي النصر (2022) فِي وجود فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير الجِنس ولصالح الإناث.

(2.7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة العاشرة:

الفرضيّة الصّفريّة العاشرة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (21.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.723) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المُعَلِّمين الجدد وذوي الخبرة، يشعرون بالتحديات والمسؤوليات نفسها في العمل التعليميّ، ومع مرور الوقت، يتطور المُعَلِّمون جميعًا لتلبية متطلبات المهنة بشكلٍ متقارب، كما أنّ هناك حاجةً مستمرةً للتطوير المهني للمعلّمين، سواء كانوا جددًا أم ذوي خبرة، ويواجه المُعَلِّمون ضغوطًا مستمرةً للتطوير والتحسين المهني، هذه الحاجة قد تعزِّز الدَّافِعيّة للإنجاز بشكل متشابه لدى الجميع، ولا شكّ أنّ متطلبات المدرسة والنظام التعليميّ متشابهة، بغضّ النظر عن خبرة المُعَلِّمين، وتعزو الباحثة ذلك أيضًا إلى التكافؤ في الفرص والحوافز، حيث إنّ الفرص والحوافز للتطوير والتّرقّي متكافئة بين المُعَلِّمين، في المجمل، فإنّ عوامل مثل التأقلم المهنيّ، الحاجة للتطوير، العوامل الشّخصيّة والبنية المؤسّسية قد تؤدّي إلى تقارب مستويات الدافعيّة للإنجاز بين المُعَلِّمين ذوي الخبرات المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دِرَاسِة كلٍّ من الشرفاء (2015)، وسليمون وسلمان وفؤاد (2017)، والطّلحي (2018)، والعجمي (2018)، والمطيري (2019)، والذنيبات (2020)، والغريب (2020)، والحلواني (2021)، والكوشة وجرادات (2022) فِي عدم وجود فُرُوق بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعية الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة.

(3.7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشرة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُؤهِل العِلمِيّ".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (22.4) إلى أنه تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعيّة الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُؤهِل العِلمِيّ، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها ماعدا مَجَال (الطّموح والمثابرة)، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.004) أي أنّ هذه القِيمة

أقلّ مِن قِيمة ألفا (0.05)، وكانت الفروق لصالح حملة دَرَجَة ماجستير فأعلى، وعليه يتمّ رفض الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المستوى التَّعلِيميّ الأعلى، إذ إنّ حملة الماجستير قد يكونون أكثر طموحًا وقدرة على التحليل والتفكير النقديّ، فالمستوى التَّعلِيميّ المتقدم قد يُعزِّز لديهم الدافع للإنجاز والتحسين المستمرّ، كما أنه غالبًا ما يكونون أكثر خبرةً في المجال العمليّ، فهذه الخبرة تزيد من وعيهم بالتحدّيات والفرص المهنيّة، ممّا يدفعهم إلى الإنجاز، كما أنّ الطّموح والتّطلع للمراكز القيادية في حملة الماجستير فأعلى، فمن يكمل دراسته بعد البكالوريوس، معظمهم يطمحون في مراكز ومناصب قياديةٍ أعلى، كمناصب إشرافيةٍ وقيادية أكثر، فهم أكثر دافعيّة ذاتيًا للتحقيق الشّخصيّ والإنجاز المهني، كما تعزو الباحثة ذلك إلى الحوافز والامتيازات المهنية، في مجمل الأمر، العوامل المرتبطة بالمستوى التَّعلِيميّ الأعلى، الخبرة المتراكمة، الطموح الشخصي والحوافز المهنية قد تسهم في ظهور دافعيّة الإنجاز بشكل أكبر لدى حملة درجة الماجستير فأعلى، مقارنةً بحملة البكالوريوس فأدنى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليوسف (2018) حيث وجود فُرُوقٍ فِي دافعيّة الإِنجَاز لَدَى عينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ، وكانت لصالح (الدكتوراة)، بينما اختلفت نتيجة هذه الدِّرَاسَة مع نتيجة كلٍّ من الشرفاء (2015)، وسليمون وسلمان وفؤاد (2017)، والطّلحي (2018)، والعجمي (2018)، والمطيري (2019)، والذنيبات (2020)، والحلواني (2021)، والكوشة وجرادات (2022) حيث أظهرت عدم وجود فُرُوقٍ فِي دافعيّة الإِنجَاز لَدَى عينة الدِّرَاسَة تعزى إلى متغير المُؤهِل العلميّ.

(4.7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّانية عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّانية عشرة التي تنص عَلَى: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة".

تُشِيرُ المُعطَيات الوَارِدَة فِي الجَدوَل (24.4) إلى أنه لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى دافعيّة الإِنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى مُتغير المُدِيرِيَّة، وعلى جميع المجالات الخاصّة بها، وذلك لأنّ قيمة الدالة الإحصائيّة عند الدرجة الكلّية بلغت (0.436) أي أنّ هذه قِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وعليه يتمّ قبول الفرضيّة الصّفريّة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الأُسريّة التي ينشأ فيها المُعَلِّم الفلسطينيّ عمومًا، والمعلّم الخليليّ خصوصًا، حيث أنّ طبيعة التربيّة الأسرية التي يتلقاها متشابهة في المديريات الأربع لمحافظة الخليل، كما أنّ الظروف الإجتماعيّة لتلك المديريات متشابهة بدرجةٍ كبيرةٍ، إضافًة إلى الظروف الإقتصاديّة والإجتماعية، كما أنّ جميع الأنظمة موحدة في المديريات الأربع، وتقارب الثقفات والقيم بشكلٍ كبير في تلك المديريات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحلواني (2021) في عدم وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة أو المنطقة التعليميّة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغريب (2020) التي أظهرت وجود فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى دافعيّتهم للإنجاز تُعزَى إلى متغير المُدِيرِيَّة أو المنطقة التعليميّة لصالح دولة الكويت.

(8.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج السُّؤال الفَرعِيّ السّابع:

السُّؤال الفَرعِيّ السّابع الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل والأداء الوَظِيفِيّ لمعلّميهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

للإجابة عن السُّؤال السّابع تم فحص الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة.

(1.7.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة عشرة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم".

تشير المُعطيات الواردة فِي الجَدوَل (25.4) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ متوسّطةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى الأَدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلّية (0.549) وهي مُرتَفِعَة بمستوى دلالة يساوي (0.000).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين الذين يعملون في بيئةٍ تنظيميّةٍ تتسم بالاستقامة يشعرون بمزيد من الثقة والالتزام تجاه المنظّمة، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم وإنتاجيتهم، كما أنَّ

الانضباط والمسؤولية في الاستقامة التنظيمية للمدرسة تعزّز الانضباط والمسؤولية لدى المعلّمين، حيث يشعرون بأنهم مسؤولون عن تحقيق أهداف المدرسة وفقًا للقواعد والإجراءات المتفق عليها، إضافةً إلى الرضا الوظيفيّ الذي يتمتع به المعلّمون في المدارس ذاتِ الاستقامةِ التّنظيميّةِ العالية، فهم غالبًا ما يكونون أكثر رضًا عن وظائفهم، ممّا ينعكس على ارتفاع مستوى أدائهم، كذلك الالتزام التنظيميّ، فالمعلّمون الذين يعملون في بيئةٍ تنظيميّةٍ مستقيمةٍ يشعرون بالانتماء والالتزام تجاه المنظّمة، ممّا يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعمل بكفاءة أعلى، لذلك، يُعدّ تعزيز الاستقامة التّنظيميّة أمرًا حيويًا لتحسين أداء المعلمين، وتحقيق النّجاح والتّميز في المدرسة.

(9.5) نَتَائِج السُّؤال الفَرعيّ الثامن:

السُّؤال الفَرعِيّ الثامن الذي ينصّ عَلَى: "هل تُوجَد علاقة ارتباطية بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ودافعيّة إنجاز مُعَلِّمِيهم من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"

للإجابة عن السُّؤال الثامن تمّ فحص الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة.

(1.9.5) مُنَاقَشَة نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة:

الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة عشرة التي تنصّ عَلَى: "لا تُوجَد علاقة ارتباطية عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعيّة الإنجَاز للمعلّمين من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم".

تشير المُعطيات الواردة فِي الجَدوَل (26.4) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ طرديةٍ متوسّطةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مُستَوَى الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل ومستوى دافعيّة الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلّية (0.635) وهي مُرتَفِعَة بمستوى دلالة يساوي (0.000).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ تحقيق الاستقامة التنظيميّة وتوفّر مستوى مرتفع منها داخل المدرسة أفضى إلى شعور المُعَلِّمين بالراحة والاستقرار، وأنّه يشيع جوًا من الأُلفة والسّعادة وراحة البال، بالتالي رفع مستوى دافعيّة المُعَلّمِين داخل المدرسة، كما أنّ الاستقامة بأبعادها الخمسة تَعمَل على خلق البيئة التعليميّة المناسبة داخل المدرسة، والتي تسهم في رفع مستوى الدّافعيّة، وتكوين الشّعور الإيجابيّ لدى المُعَلِّم نحو مهنة التّعليم، فكلما ازدادت استقامة المدير داخل المدرسة، كلما ازدادت دافعيّة المُعَلِّم للإنجاز، فهي تُعزّز الالتزام التّنظيميّ والسّلوكيات الأخلاقية للمعلّمين، فالمعلّمون ذوو الدافعيّة العالية للإنجاز غالبًا ما يكونون أكثر التزامًا بقيم

ومعايير المنظمة وأكثر ميلًا للتصرّف بطريقةٍ أخلاقيّةٍ، كما أنّ الاستقامة التنظيميّة، التي تشمل السّلوكات الأخلاقية والنزاهة، تعزّز الشّعور بالإنجاز والرضا الوظيفي لدى المُعَلِّمين في البيئة التّنظيميّة، وتساعد المُعَلِّمين على تحقيق أهدافهم، وإنجاز مهامّهم بفاعليةٍ كبرى، كما أنّ المُعَلِّمين ذوي الدافعية العالية للإنجاز يسعون للعمل في بيئاتٍ تنظيميّةٍ أخلاقيّةٍ، بينما البيئات الأخلاقيّة تعزّز دافعيّة المُعَلِّمين للإنجاز والتميّز، وبشكلٍ عام، يمكن القول: إنّ هناك علاقةً إيجابيّةً للاستقامة التّنظيميّة على دافعيّة الإنجاز، حيث تعزّز الاستقامة الدافعيّة، ويؤديان إلى نتائجَ إيجابيةٍ على مستوى المُعَلِّمين والمدارس.

(10.5) مناقشة نتائج أسئلة المقابلة:

(1.10.5) مناقشة نتائج سؤال المقابلة الأول:

سؤال المقابلة الأول الذي ينص على: "كيف تقوم إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التَّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والنَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)؟"

يشير الجدول (27.4) إلى استجابة المعلمين حول آلية قيام إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة بأنها تمحورت حول (5) مجالات، حيث حصل مجال التَّفَاؤُل التنظيميّ على أعلى نسبة تكرارات للمعلمين بنسبة (29.5%) من الاستجابات، وأظهرت إجابات المعلمين أنّ التَّفَاؤُل التنظيميّ يكون عبر القيادة الإيجابية والملهمة، من خلال عرض المدير رؤية واضحة ومثيرة للاهتمام للمدرسة، والتركيز على نقاط القوة والإمكانات للمعلمين بدلًا من المشكلات، وتشجيع المواقف البنّاءة والإيجابية، والتواصل المفتوح والشفاف، من خلال مشاركة المعلومات بانتظام مع المعلمين، والاستماع إلى آراء وأفكار المعلمين واحترامها، والتحدث بصراحة عن التحدّيات والخطط للتعامل معها، والتركيز على التطوير والنمو بشكلٍ مستمر، من خلال توفير فرص التدريب المهني والتطوير للمعلمين، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار، وبناء علاقات إيجابية بين الهيئة الإدارية والمعلمين، والمعلمين بعضهم ببعض، من خلال تعزيز روح الفريق والتعاون بين المعلمين، وتشجيع المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وإظهار الاهتمام للمعلمين والدعم الشخصي، وإدارة التغيير بفعالية، من خلال إشراك المعلّمين في عملية التغيير، والتركيز على الفوائد المحتملة للتغيير والفرص، وتوفير الدعم والمصادر اللازمة لتنفيذ التغييرات بنجاح، يليه مجال الثِّقَة التّنظيميّة بنسبة (22%) من استجابات عينة الدراسة، ويتم ذلك عن طريق

التواصل الفعال، حيث يستمع المدير إلى المعلمين والطلبة ويستجيب لمخاوفهم واهتماماتهم، ويبقي الجميع على اطلاع بالتطورات والقرارات المهمة، ويشجع المدير المعلمين على الحوار المفتوح والصريح، والمساءلة والشفافية، بحيث يوضّح المدير المعايير للأداء والمسؤوليات بداية العام الدّراسيّ، كما ويقدّم للمعلمين التعليقات البناءة وفي الوقت المناسب، ويشارك المعلومات المالية والإدارية بشكل منتظم، وتفويض المعلمين وتمكينهم، من خلال إعطاءهم المزيد من الاستقلالية والقرارات، وتشجيعهم على المبادرة والابتكار، واعتراف المدير بالإنجازات، والبناء على القيم المشتركة، من خلال تطوير رؤية المدرسة ورسالتها، وتعزيز ثقافة التعاون والدعم المتبادل، واتخاذ القرارات بما يتماشى مع هذه القيم، والنزاهة والأخلاقيات، من خلال التصرف بإنصاف وموضوعية في المواقف جميعها، والالتزام بالوعود وتحمل المسؤولية، وإظهار الاحترام والثقة في جميع المناسبات، يليه مجال التَّعَاطُف التنظيميّ بنسبة (18.5%) من استجابة عينة الدراسة، ويتم ذلك من خلال القدوة والنموذج الحي، من خلال إظهار المدير التعاطف والاهتمام في تعامله مع المعلمين والطلبة، والتصرف بلطف وحنان في المواقف الصعبة، وتشجيع المعلمين على تبني سلوكات التعاطف، والتواصل المفتوح والشفاف، من خلال استماع المدير بنشاطٍ إلى مخاوف وتحديات المعلّمين، مناقشة مشكلاتهم بصراحة، وتقديم الدعم اللازم لهم، ومشاركة المعلومات بانتظام معهم، وتشجيع العمل الجماعي والتعاون، من خلال تنظيم المدير أنشطة وفعاليات لبناء روح الفريق، وتشجيع المشاريع التعاونية بين المعلمين، وإظهار التقدير من قبل المدير والاعتراف بالعمل الجماعي، وإنشاء ثقافة داعمة ومتسامحة، من خلال تعزيز قيم الاحترام والرعاية والتفهم في المدرسة، وتوفير فرص للتطوير المهني والنمو الشخصي للمعلمين، وإنشاء آليات للتغذية الراجعة الهادفة البنّاءة، والاهتمام الشخصي والدعم الفردي، من خلال تعرف المدير على احتياجات وظروف المعلمين الشخصية، وتقديم الدعم والمساعدة في الوقت المناسب، واحتفال الهيئتين الإدارية والتدريسية بالإنجازات الفردية وتشجيع المعلمين، يليه مجال النَّزَاهَة التّنظيميّة بنسبة (15%)، من خلال إنشاء قواعد وسياسات واضحة، بحيث تضع وزارة التربية والتعليم مدونة لقواعد السلوك والأخلاق المهنية لجميع من يعمل في سلك التربية والتعليم، ويقوم المدير بتحديد المسؤوليات لجميع الأطراف وجعل الحدود واضحة، ونشر هذه السياسات وضمان فهمها من قبل جميع المعلمين، والقدوة والنموذج الحي للنزاهة، بحيث يظهر المدير النزاهة والشفافية في سلوكاته وقراراته، ويعامل الجميع بعدالة وإنصاف دون تحيز، ويشجع المعلمين على إتّباع هذه المبادئ، وتعزيز المساءلة والشفافية، من خلال تطبيق نظام عادل لجميع المعلمين للتقييم والمساءلة، وتقديم معلومات واضحة وصادقة عن الأداء والقرارات، وتقديم التغذية الراجعة

والشكاوي، وإنشاء ثقافة الاحترام والنزاهة، من خلال غرس المدير قيم النزاهة والمسؤولية في جميع الممارسات التي يقوم بها، وتشجيع الشفافية والصراحة في التعامل مع المشكلات، ومعاقبة أي سلوكات غير أخلاقية بشكل حاسم، يليه مجال التَّسَامُح التنظيميّ بنسبة (15%)، ويتمّ من خلال القدوة والنموذج الحي للتسامح، من خلال إظهار المدير نفسه كنموذج يُحتذى به في التسامح والقبول، ومعاملة جميع الأطراف (الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، والطلاب، وأولياء الأمور) بمنتهى الاحترام والتقبل، وتشجيع المدير المعلمين والطلاب على اتباع هذا النهج، وإنشاء سياسات وإجراءات داعمة للتنوع والاختلاف، من خلال وضع المدير لوائح تمنع التمييز على أي أساس، وتوفير فرص متساوية للجميع في التعليم والتوظيف من قبل وزارة التربية والتعليم، وتطبيق هذه السياسات بشكل عادل وحاسم، وتعزيز التفاعل والتواصل بين الأطراف المختلفة، من خلال تنظيم أنشطة وفعاليات لدمج الطلاب من خلفيات متنوعة، وتشجيع المعلمين على التعاون وتبادل الأفكار والخبرات، وإنشاء مواقع للتواصل وللحوار والنقاش البناء، وتضمين التسامح في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، ودمج المعلمين قيم التسامح والاحترام في المقررات الدراسية، وتنظيم ورش عمل وندوات حول التنوع والاختلاف، تخصيص أنشطة لاكتشاف وتقدير الثقافات المختلفة، وتوفير الدعم والتوجيه للأطراف المتنوعة، من خلال تقديم المدير الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين والطلبة، وتوفير برامج للتوجيه والإرشاد لمعالجة أي مشكلات، والاستجابة بسرعة وفعالية إلى حالات عدم التسامح.

(2.10.5) مناقشة نتائج سؤال المقابلة الثّاني:

سؤال المقابلة الثاني الذي ينص على: "كيف يقوم المعلمون بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية؟"

يظهر في الجدول (28.4) آلية قيام المعلمين بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية، وكانت استجابات المعلمين كالآتي: مهارة تنفيذ الدَّرس بنسبة (26%) وذلك من خلال عرض المقدمة والتهيئة، بجذب المعلم انتباه الطلاب، وربط الدرس الجديد بما سبق، وإثارة دافعية الطلبة وفضولهم حول موضوع الدرس، وتوضيح الأهداف التعليمية للدرس بشكل واضح، وعرض المحتوى والمعلومات، من خلال تقديم المعلم المعلومات الجديدة بطريقة منظمة ومتسلسلة، واستخدام أساليب عرض متنوعة (شرح، أمثلة، نماذج...)، وتفعيل مشاركة الطلبة من خلال الأسئلة والنقاشات، والتطبيق والممارسة، من خلال إتاحة المعلم الفرص للطلبة لتطبيق ما تعلموه، وتصميم أنشطة وتمارين تفاعلية مناسبة للأهداف، ومتابعة الطلبة وتقديم الدعم والتوجيه

لهم عند الحاجة، والتلخيص والختام، من خلال مراجعة المعلم الأفكار والمفاهيم الرئيسية للدرس، وربط الدرس الحالي بالسابق واللاحق، وتقديم المعلم تغذية راجعة للطلبة عن مدى تحقق الأهداف، يليه مجال إدارة الصّفّ وضبطه بنسبة (22%)، ويتم بالتخطيط والتنظيم، من خلال إعداد المعلم خطة شاملة لإدارة الصف وتنظيم الوقت والأنشطة، وتحديد القواعد والإجراءات الصفية بوضوح منذ بداية العام الدراسيّ، وتهيئة بيئة الصف المادية، وترتيب المقاعد بما يناسب الأنشطة، وعدد الطلبة داخل الغرفة الصفيّة، والمراقبة والتفاعل، من خلال مراقبة المعلم المستمرة لسلوك الطلاب والأنشطة الجارية، والتدخل الفوري من قبل المعلم لتصحيح أي سلوكيات غير مرغوبة، واستخدام المعلم تقنيات إدارة السلوك كالتعزيز الإيجابي، والتواصل الفعال، من خلال استخدام المعلم لغة واضحة ومؤثرة في التوجيهات والتعليمات، والتأكد من فهم الطلبة للتوقعات السلوكية المتوقعة منهم، وتشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل الإيجابي، والمرونة والاستجابة، من خلال التكيف مع المواقف المتغيرة والاستجابة لها بمرونة، وتطبيق إجراءات الضبط الصفي بعدالة ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام أساليب تنويع الأنشطة لزيادة مشاركة الطلبة، والتعزيز والتحفيز، من خلال تعزيز المعلم السلوكات الإيجابية، وتشجيع الطلبة على التميز، وربط الحوافز والمكافآت بالأداء والسلوك المرغوب، وإشراك المعلم الطلبة في وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة، يليه مجال استخدام الوسائل التَّعلِيمِيَّة بنسبة (18.5%) ويتم باختيار الوسائل المناسبة، من خلال تحديد المعلم الوسائل التعليمية التي تخدم أهداف الدرس وتناسب محتواه، ومراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم عند اختيار الوسائل، والتأكد من توفر الموارد والتجهيزات اللازمة، ودمج الوسائل في التخطيط، من خلال تضمين استخدام الوسائل في خطة الدرس بشكل منظم، وتحديد المعلم الوقت والطريقة المناسبة لاستخدام كل وسيلة، وربط الوسائل بالأنشطة والتطبيقات المختلفة، وإعداد الوسائل واستخدامها، من خلال التأكد من سلامة الوسائل وجاهزيتها قبل الحصة، وتوضيح طريقة استخدام الوسائل للطلبة بشكل واضح، وإشراك الطلبة في استخدام الوسائل والتفاعل معها، وتعزيز دور الطلبة، من خلال تصميم المعلم أنشطة تفاعلية تستخدم الوسائل التعليمية، وتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف الوسائل، وإتاحة الفرصة للطلبة لعرض إنتاجهم باستخدام الوسائل، والمراقبة والتقويم، من خلال مراقبة مدى استفادة الطلاب من استخدام الوسائل، وتقييم فعالية الوسائل في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعديل وتطوير استخدام الوسائل بناءً على التغذية الراجعة، يليه مجال التخطيط للحصّة الدراسيّة بنسبة (18.5%)، ويتم بتحديد المعلمين الأهداف التعليمية، من خلال تحديدهم المعارف والمهارات التي سيكتسبها الطلبة في

نهاية الحصة الدراسيّة، وربط الأهداف بالمنهج الدراسي والمعايير المطلوبة، وتحليل خصائص الطلبة، من خلال معرفة مستوياتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم، ومراعاة المعلمين التنوع في أساليب التعلم والخلفيات، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة، من خلال تنويع الأنشطة والطرق لتناسب أنماط التعلم المختلفة، واختيار أنشطة تفاعلية وتشاركية تشرك الطلبة، وتضمين طرق استكشافية وحل المشكلات، وتنظيم تتابع الحصة، من خلال تحديد مراحل الحصة (المقدمة، العرض، التطبيق، الختام)، وتخطيط الوقت المناسب لكل مرحلة، وتحديد الأدوات والموارد التعليمية اللازمة، يليه مجال التقويم بنسبة (15%)، ويتم بإعداد أدوات التقويم والتقييم، من خلال وضع أسئلة ومهام تقيس تحقق الأهداف المراد تحقيقها خلال الحصة الدراسية، وتنويع أساليب التقييم (شفوي، تحريري، أدائي)، وتخطيط التغذية الراجعة والإرشادات للطلبة، والمراجعة والتحسين المستمر، من خلال مراجعة التخطيط وتقييم فعاليته، وتعديل المعلم الاستراتيجيات والأنشطة بناءً على نتائج التقييم، والاستفادة من التغذية الراجعة للطلبة والزملاء في المدرسة، التخطيط للدعم والتعزيز بناءً على نتائج التقييم، وتحديد أهداف التقويم، من خلال تقييم المعلم مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ومتابعة تقدمهم وتحديد احتياجاتهم، والحكم على فعالية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، واختيار أساليب التقويم المناسبة، كالاختبارات التحصيلية (الكتابية والشفهية)، والملاحظة المنظمة للأداء والسلوك، والواجبات والمشروعات والأنشطة، والتقييم الذاتي والتقييم بين الأقران، وتطبيق أساليب التقويم المختلفة، من خلال إعداد المعلم الاختبارات وفق مواصفات جيدة، وتنفيذ الملاحظات أثناء سير الحصة، وتكليف الطلبة بأداء المهام والأنشطة، وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها، من خلال رصد علامات الطلبة، تحديد مستويات التحصيل والأداء، تحليل نقاط القوة والضعف لديهم، واستنتاج المؤشرات التي تدل على فعالية التدريس، واستخدام نتائج التقويم، وذلك للتخطيط لعمل برامج علاجية وإثرائية للطلبة، وتعديل الأساليب التدريسية والأنشطة، وإبلاغ الطلبة وأولياء الأمور بنتائج التقويم، وتوثيق نتائج التقويم في السجلات المدرسية.

(3.10.5) مناقشة نتائج سؤال المقابلة الثّالث:

سؤال المقابلة الثالث الذي ينص على: "كيف يتم حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)؟".

يظهر الجدول (29.4) آلية حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة، ويأتي في المرتبة الأولى مجال الثِّقَة بالنفس واحترام الذات بنسبة (40%)، حيث يتم التركيز على نقاط القوة والإنجازات، والتعرف على المهارات والقدرات الإيجابية للمعلم، وتذكر الإنجازات التي

حققها والإشادة بها، وعدم التركيز الزائد على نقاط الضعف، وتحديد الأهداف وتحقيقها، ووضع أهداف واقعية وقابلة للتحقيق، ووضع خطة عمل لتنفيذ الأهداف، والاحتفاء بالنجاحات والإنجازات، مهما كانت صغيرة، والاعتناء بالصحة والمظهر الشخصي، واتّباع نمط حياة صحي من حيث التغذية والنشاط البدني، والاهتمام بالمظهر الخارجي والنظافة، والشعور بالراحة والرضا عن الذات، والتعامل مع النقد بإيجابية، والانفتاح على النقد البناء والاستفادة منه، وعدم الانفعال الزائد عند تلقي نقد سلبي، والتركيز على تطوير الذات بدلًا من الدفاع عنها، وممارسة التأمل والتطوير الذاتي، من خلال تخصيص وقت للتفكير والتأمل في الذات، وتحديد جوانب التحسين والعمل عليها، والاحتفاء بالتقدم الذي تم إحرازه، وطلب المساعدة والدعم من الآخرين، من خلال الاستفادة من نصائح وتوجيهات الأشخاص المقربين في المدرسة، وذوي الخبرة، والمشاركة في أنشطة جماعية وتكوين علاقات إيجابية، وتقبل المساعدة والتشجيع من الآخرين، وممارسة التحدث الإيجابي الذاتي، من خلال استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، والتحدث إلى الذات بلطف واحترام، وتعزيز الذات باستمرار وتشجيعها. يليه مجال القدرة على تحمّل المسؤولية بنسبة (34%)، بحيث يتم انجاز المهمات المُوكَلَةَ إلى المعلم فِي المَدرَسَة في الوقت المحدد، وإنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية، والإصرار والعزبمة عَلَى إنجاز العَمَل الذي يقوم به المعلم مهما كانت صعوبته، والعمل لساعات طويلة في المدرسة، والعمل على تحسين الممارسات التدريسية، والاهتمام بالنمو المهني والتطوير الذاتي، من خلال المشاركة في ورش عمل وتدريبات مستمرة، وإجراء أبحاث وتطبيق الممارسات الحديثة، واستشارة الزملاء وتبادل الخبرات، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع، من خلال إقامة علاقات إيجابية مع أولياء الأمور، والمشاركة في أنشطة المدرسة والمجتمع، وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمنزل، والاهتمام بالصحة النفسية والرفاهية الذاتية، وإدارة الضغوط المهنية بفعالية، والحفاظ على التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وممارسة أساليب الرعاية الذاتية، وإدارة الصف بفعالية، من خلال إرساء قواعد وتوقعات واضحة للطلبة، والحفاظ على انضباط الصف والسيطرة على السلوكيات المزعجة، واستخدام المعلم إستراتيجيات تعزيز الانضباط الإيجابي، والتخطيط والإعداد الجيد للدروس، من خلال تحديد الأهداف التعليمية بوضوح، واختيار الأنشطة والموارد المناسبة، والتنويع في طرق التدريس لمراعاة الفروق الفردية، والتركيز على التعلم النشط للطلاب، من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة، وتطبيق استراتيجيات تعلم تفاعلية، وتعزيز التفكير الناقد والإبداعي. يليه مجال الطّموح والمثابرة بنسبة (26%)، ويتم بتحديد المعلم أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، ومساعدة المديرين المعلمين في وضع أهداف شخصية طموحة

لتطوير أدائهم، وربط هذه الأهداف مع الأهداف المؤسسية للمدرسة، وتقديم التحفيز والتشجيع المستمر من قبل المديرين، وإبراز نقاط القوة والإنجازات لدى المعلمين باستمرار، ومنح الاعتراف والتقدير للمعلمين المتميزين، وإظهار الثقة في قدرات المعلمين وإمكانياتهم، وتوفير الوزارة فرص للنمو والتطوير المهني، وتقديم برامج تدريبية فعالة لتحسين المهارات التدريسية، إتاحة فرص للمشاركة في مؤتمرات وورش عمل ودورات، والسماح للمعلمين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات في المدارس، وتعزيز الإدارة المناخ التنظيمي الداعم، وإرساء ثقافة تنظيمية تشجع على الابتكار والتميز، ووجود التعاون والعمل الجماعي بين المعلمين، وتوفير بيئة عمل آمنة، والاهتمام بالتغذية الراجعة والتقييم العادل، وإعطاء تغذية راجعة بناءة وموضوعية عن أداء المعلمين، وتصميم نظام تقييم يركز على التطور والنمو المهني، وإتاحة فرص للمعلمين للمراجعة الذاتية وتحديد احتياجاتهم، وتقدير الإنجازات والتميز، حيث تبرز إدارة المدرسة إنجازات المعلمين المتميزين وتكرمهم، وتمنحهم المزيد من الحوافز والامتيازات للأداء المتميز، وتشجعهم على المنافسة البناءة فيما بينهم.

(4.10.5) مناقشة نتائج سؤال المقابلة الرابع:

سؤال المقابلة الرابع الذي ينص على: "كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين؟".

يظهر من الجدول (30.4): آلية كيف تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين، بحيث أكّد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على الأداء الوظيفي، حيث تم تقسيم استجابات المعلمين إلى مجالات، كان أعلاها مجال العلاقات والتعاون بنسبة (34%)، حيث أنّ المدير المستقيم يتمتع بعلاقات إيجابية مع معلميه، بحيث يسهل التعاون والعمل معه في فريق، ويُعتبر محط ثقة وتقدير من قبل الآخرين، مما يدفع المعلمين لتنفيذ الأعمال الموكلة إليهم بِحُبّ، يليه مجال الثقة والمصداقية بنسبة (26%)، فاستقامة مدير المدرسة تكسب ثقة المعلمين، وتحظى أعماله وقراراته بالمصداقية والاحترام، ويُنظر إليه كقدوة وشخص موثوق، مما يؤدي إلى الالتزام والمسؤولية من قبل المعلمين، فيلتزمون بالمهام والواجبات الموكلة إليهم، ويتحملون مسؤولية أفعالهم وقراراتهم بشكل كامل، ويُعتبر المدير جديرًا بالثقة في اتخاذ القرارات لتنفيذ المهام من قبل المعلمين، يليه مجال الكفاءة والإنتاجية بنسبة (22%)، فاستقامة المدير وعدله تدفع المعلمين للاجتهاد والعمل بإخلاص

وجودة، وينعكس ذلك على جودة الأداء والإنجازات المتحققة، ويُنظر للمدير ذي الاستقامة على أنه منتج وفعال في عمله، فهو قدوة للمعلم، فيكون المعلم منتجًا وفعالًا، يليه مجال التقدم والترقية بنسبة (18%)، فالاستقامة تُعتبر ميزة تنافسية لدى المديرين والمعلمين، فهي تساعدهم على الحصول على فرص تطوير وترقية، كما يُنظر إليهم كأشخاص جديرين بالترقية والمسؤوليات الأكبر.

(5.10.5) مناقشة نتائج سؤال المقابلة الخامس:

سؤال المقابلة الخامس الذي ينص على: "كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين؟".

يظهر من الجدول (31.4): آلية تأثير الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين، ويؤكد جميع المعلمون الذين تمّ مقابلتهم على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية للاستقامة التنظيمية على دافعية الإنجاز، وقد قامت الباحثة بتقسيمها بناءً على استجابات المعلمين إلى المجالات الآتية: حصل مجال تعزيز العدالة التنظيمية على نسبة (26%) من الاستجابات، حيث أنّ الاستقامة تضمن المعاملة العادلة للمعلمين في الحوافز والترقيات، هذا ينعكس إيجابًا على دافعيتهم للعمل والإنجاز، ومجال القدوة الحسنة بنسبة (22%)، حيث أنّ المدير المستقيم في عمله يكون قدوة للمعلمين في الالتزام والمسؤولية، هذا يلهم المعلمين لتقليد سلوكياته الإيجابية، تلاهما مجال الثقة والاحترام بنسبة (18.5%)، حيث أنّ المدير الذي يتمتع باستقامة تنظيمية يكسب ثقة المعلمين واحترامهم، هذا يشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم وبذل أقصى جهد، تلاه مجال تشجيع المبادرة والابتكار بنسبة (15%)، حيث أنّ الاستقامة تنشر ثقافة الشفافية والمساءلة، وهذا يحفز المعلمين على المبادرة وتقديم أفكار جديدة، تلاه مجال التطوير المهني بنسبة (11%)، حيث أنّ المدير النزيه يوفر فرص التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، هذا ينعكس على تحسين مهاراتهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز، تلاه مجال تحسين المناخ التنظيمي بنسبة (7.5%)، حيث أنّ الاستقامة تخلق مناخًا تنظيميًا إيجابيًا وداعمًا للإنجاز، فيشعر المعلمون بالأمان والتقدير في بيئة العمل.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

1. عقد وزارة التربية والتّعليم دوراتٍ تدريبيةٍ لمديري المدارس في دولة فلسطين، بهدف اطلاعهم على الأنماط القياديّة الفاعلة، وخاصّة موضوع الاستقامة التنظيميّة، وإكسابهم المهارات اللازمة لممارستها، لما لها من أهميّة بالغة في تطوير الأداء الوظيفيّ للمديرين أنفسهم وللمعلمين وللطلبة، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى إليها هذه المؤسّسات على النحو الأمثل.
2. نشر ثقافة الاستقامة التنظيميّة وأبعادها وأخلاقياتها لدى قادة المدارس، ومساهمة مشرفي القيادة المدرسيّة في عقد الدورات والورش التدريبية، وإدراج أخلاقيات الاستقامة التنظيمية وممارساتها ضمن استمارات التقييم والزيارات الإشرافية التي يجريها مشرفو القيادة المدرسيّة.
3. تقديم دورات تدريبية للمديرين في مجال تصويب أخطاء المعلمين، وتدريبهم على الأوقات التي يجب أن يسمح فيها المدير للمعلمين تصويب أخطاءهم بأنفسهم.
4. تقديم دورات في مجالات البحث العلمي وأساليبه، لحملة البكالوريوس فأدنى، لتطوير أداء المعلمين، وزيادة مهاراتهم، وإكسابهم المهارات الرئيسة التي يتمتع بها حَمَلة الماجستير والدكتوراة.
5. تدريب المعلمين على أنواع التقويم المختلفة، عن طريق عمل نماذج لدروس المواد التعليمية التي يدّرسها المعلم، وتطبيقها عمليًا مع المعلمين خلال الدورات التدريبية، وحساب ما يلزم للتطبيق، وعمل خطط علاجية تعتمد على نتائج عملية التقويم التي يقوم بها المعلم.
6. قيام وزارة التربية والتعليم بعمل فرص للترقيات التي يمكن للمعلم الحصول عليها، نتيجةً للأعمال المتميزة التي يقوم بها، ففرص الترقية التي تمنحها الوزارة للمعلمين المتميزين قليلة، بذلك ترفع الوزارة الأداء الوظيفي للمعلم، وتزيد من دافعيته للإنجاز.

7. ضرورة عقد لقاءات تدريبية لمعلّمي المدارس، تساعدهم في بناء خطط تتضمن جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم لرفع مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس.
8. ضرورة متابعة مديري المدارس مشكلات المعلّمين داخل المدرسة وخارجها؛ لزيادة تركيز المعلّمين في الأهداف التي تسعى المدرسة إلى حلها، بحيث يتم ذلك عن طريق تفويض بعض الصلاحيات التي يمكن تفويضها من قبل المدير لنائبه، أو لبعض المعلّمين؛ لتخفيف العبء الملقى على كاهل المدير؛ حتّى يتسنى له الاهتمام بمشكلات المعلّمين والعمل على حلها.
9. العمل على تصميم برامج تدريبيةٍ تنمّي قدرات المديرين على انتهاج نظام موائم لاتخاذ القرارات، بحيث تراعي المصلحة العامة ومشاعر المعلّمين، ومحاولة الوصول إلى الحل الأمثل بحيث يرضى عنه الطرفان.

المقترحات:

تقترح الباحثة بعض الدّراسات، ومنها:

1. إجراء دراسة (تصور مقترح لتطوير مستوى الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس).
2. إجراء دراسة (تصور مقترح لتطوير مستوى الأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس).
3. إجراء دراسة (تصور مقترح لتطوير مستوى دافعية الإنجاز لدى معلّمي المدارس).
4. إجراء دراسة (مقارنة واقع الاستقامة التنظيميّة لدى المدارس الخاصّة والحكوميّة في محافظة الخليل).
5. إجراء دراسة (الاستقامة التنظيمية لدى المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء الأمور والطّلبة).
6. إجراء دراسة (الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز للمعلمين في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المديرين وأولياء الأمور والطلبة).
7. إجراء دراسة (واقع الأداء الوظيفي لدى جامعات الوطن في فلسطين).
8. إجراء دراسة (واقع دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة الخليل).

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، أَحمَد. (1981). نظرية فرويد فِي العلاج بالتحليل النّفسيّ. *مجلّة الوعي الإِسلَامِيّ. 17*(202)، 80-85.
- إبراهيم، حسام. (2022). المُشكِلَات التي تواجه مُدِيرِي المَدَارِس فِي تَقوِيم أدائهم الوَظِيفِيّ بمحافظة الظاهرة فِي سلطنة عُمَان. *مجلّة ابن خلدون للدراسات والأبحاث: 2*(4)، 358-390.
- إبراهيم، مجدي. (2009)، *معجم مصطلحات مفاهيم التّعليّم وَالتعلّم*، القاهرة: عالم الكتب.
- أَحمَد، أماني. (2016). *الرضا الوَظِيفِيّ وعلاقته بدافعيّة الإِنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي مرحلة التّعليم الأساسيّ بمؤسسة الخرطوم للتّعليم الخاص*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة، جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا، السّودان.
- أَحمَد، أنور. (2014). *أساليب المُعَامَلَة الوالديّة وعلاقتها بالسلوك الانتمائيّ لَدَى الأطفال*. (ط1)، القاهرة: المكتب العربيّ للمعارف.
- الأنصاريّ، أَسمَاء. (2022). تَطبيق نِظام إِدارة الأَداءِ الوَظيفيّ وَعلاقَته بِمُستوى الرِّضَا لَدَى مُعَلِّمِي الحَلَقة الثّانيّة بِمَدارِس الشّارقة بِدَولة الإِمارات العَرَبِيّة المُتّحِدَة. *المَجلّة العَربيّة للعلّوم التّربويّة والنّفسيّة: 6*(27)، 1-42.
- بارعيده، إيمان. (2021). قِياس مُستوَى دَافعيّة الإِنجازِ فِي نِظامِ التّعليمِ عَن بُعدِ لَدى طَالباتِ التّعليم الثّانويّ بِمَدينة جَدّة. *المجلّة العَرَبيّة للعلومِ التّربوية والنّفسيّة، (21)*، 1-24.
- البُخاريّ، مُحَمّد. (2002)، *صَحيح البُخاري*، (ط 1)، دِمَشق: دار ابن كَثير.

- بدران، شبل. (2002)، *تكافؤ الفرص في نظم التعليم*، الإسكندريّة: منشورات جامعة الإسكندريّة.
- البقعاوي، موضي. (2018). دَورِ القِيادةِ التّحويليّة فِي تَطويرِ الأداءِ الوَظِيفِيّ لَدى مُديرات المدارسِ بالمملكةِ العربيّةِ فِي ضَوْءِ الرُّؤيةِ الاستراتيجيّة. *مجلّة دِراسات عَرَبيّة فِي التّربيّة وعلم النفس: 4*(106)، 34-78.
- البقمي، نَجلاء. (2021). الاحتراق النّفسيّ وَعَلاقته بالأداءِ الوظيفيِّ لَدَى أَعضاء هيئة التّدريس بِفروعِ جَامعةِ نَجران بشرورةِ. *مَجلّة الآدابِ للدّراساتِ النّفسيّة والتّربويّة: 5*(9)، 52-119.
- البنّا، هالة. (2013). *الإِدَارَة المَدرَسِيّة المعاصرة*، (ط1)، الأُردُنّ: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.
- بني خالد، أحلام. (2022). *دَرَجة التزام المُعَلِّمِين بأخلاقيات المهنة وعلاقتها بأدائهم الوَظِيفِيّ مِن وِجهَة نَظَر مُدِيرِيهِم فِي تربية البادية الشّمالية الغربية*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جَامعة آل البيت، الأُردُنّ.
- بني صخر، مُحَمّد. (2017). *دَرَجةِ مُمارَسة رُؤَسَاءِ الأَقسامِ للقيادة الأَخلاقيّة وَمُستَوى عَلاقتها بالّلنزاهةِ لَديهم فِي الجامعات الأردنيّة مِن وِجهَة نَظر أَعضاء هيّئة التّدريس*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة، الجَامِعَة الهاشميّة، الأُردُنّ.
- تمعزوزت، نَعيمة. (2016). نَقد نَظريّة التّحليل النّفسيّ لِفرويد وَبيان ما يَتَوافق وَلا يَتوافق مَع المُجتمعاتِ العربيّةِ الإسلاميّةِ. *مَجلّة العلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة: 27*، 27-40.
- تَوفيق، طارق وَفرج، عَلي. (2019). دَافعيّة الإنجَاز وَعَلاقَتها بَأساليب التّفكير لَدى طَلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة السّعوديّة. *مجلّة دِراسات عَربيّة فِي التّربية وِعلمِ النّفس:108*، 215-320.
- الجّراح، وَلاء. (2021). دَور فاعليّة البَرامج التَّدريبيّة للمعلّمينَ الجُددِ وَعلاقتها فِي تَحسين أدائهم مِن وِجهة نَظر المُشرفين وَالمديرين وَالمعلمين فِي مدارس مُحَافَظَة إربد. *المجلّة الدوليّة للدراسات التّربويّة والنّفسيّة: 9*(2)، 424-445.

- الجمل، شادي. (2022). *الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجرايدة، محمد والبلوشي، فاطمة. (2022). مصادر السلطة لدى مديري المدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانيّة: 24*(1)، 155-194.
- الحامدي، سَالم. (2020). الإدارةُ بالتّجوالِ وَعَلاقتها بِالأداءِ الوَظِيفِيّ لَدى مُديري مَدارس الصّفّوف (5-10) بِمحافظة شَمال البَاطنة فِي سَلطَنِة عُمَان مِن وِجهَة نَظر المُعلّمين. *المجلّة العَرَبيّة للعلوم التَّربَوِيَّة والنفسية، 4*(17)، 299- 344.
- الحربيّ، نِيفين. (2011). *الإِدَارَة بالشفافيةِ وَعَلاقتها بالثّقةِ فِي الجامعاتِ من وِجهَة نظر أعضاء هيّئة التّدريس وَالموظّفين*، أُطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحسناوي، حسين وأَبو شكير، زَهراء. (2018). تَوظيفِ الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي الحدّ من الاستنزاف الشّعوريّ للعاملين، *المجلّة العراقيّة للعلوم الإِدارِيَّة: 15*(60)، 987-1045.
- حَسّونة، إبراهيم وإدريس، الفاضل. (2023). دور التّخطيط الاستراتيجيّ فِي تَحسينِ الأداءِ الوَظِيفِيّ فِي وزارةِ التّربيةِ وَالتّعليم العالي بالمحافظاتِ الجنوبيّة. *المجلّة العَرَبيّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة: 1*(18)، 214-247.
- الحُسيني، مُحَمَّد. (2023). دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تَعزيز الاستدامة الإستراتيجيّة: دِرَاسِة استطلاعيّة فِي جَامعة الكوفة. *مجلّة الكلّيّة الإسلاميّة: 2*(71)، 522-552.
- الحَلواني، شيماء. (2021). دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين بمنطقة القدس وَفْقَ نَظَريّة مكليلاند وَعلاقتها بِبعضِ المتغيراتِ الدّيموغرافيةِ. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة:* 5(33)، 37-20.
- أَبُو حليمة، أشرف. (2018). *دَافِعِيَّة الإِنجَاز*. (ط1)، عمّان: دَار المَسيرة للطِّباعة والنَّشر.

- حموري، بَتول وأَبو غَزال، مُعاوية. (2021). القدرة التّنبؤيّة للتّوجهات الهدفيّة وَاليقظة الذهنيّة فِي دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى طَلبةِ جامعة اليرموك. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراساتِ التّربويّة والنّفسيّة:* 12(37)، 146 – 170.
- حميد، سَجى. (2019). تَوظيف نَتائِج تَقييم أَداء العَامِلِين فِي تَحقيقِ الاستقامةِ التّنظيميّةِ: دِرَاسِة ميدانيّة فِي المَعهد التّقنيّ بالموصلِ. *مجلّة العلوم الاقتصاديّة والإداريّة: 25*(114)، 286-309.
- الحنبلي، ابن رجب. (2010). *جامِع العُلوم وَالحكم*. (ط1)، بَيروت: مَكتبة الإيمان.
- الحويطي، أَحمَد. (2018). الثِّقَة التّنظيميّة وعلاقتها بالرضا الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلّمِي المَدارِس الابتِدَائِيّة الحُكُومِيّة بِمَدينةِ تَبوك. *المجلّة التَّربَوِيَّة فِي جَامِعَة سوهاج: (1)*516، 234-298.
- خَضِر، فَخرِي. (2004). *التَّقويمِ التَّربَويّ*، دُبي: دَار العِلم للنَّشر.
- خَليفة، عَبد اللّطيف. (2000). *الدافعيّة للإنجاز*. ط (1)، القَاهِرَة: دَار غَرِيب للطّباعَةِ والنّشرِ وَالتّوزيعِ.
- خليفة، عبد اللطيف. (2015). *الدافعيّة للإنجاز*. ط (1)، القَاهِرَة: دَار غَرِيب للطّباعَةِ والنّشرِ وَالتّوزيعِ.
- أَبُو خَليل، فاديا. (2011). *إدارة الصّفّ وَتَعدِيل السُّلوك الصّفّي*. بَيروت: دَار النّهضة العَرَبيّةِ للطّباعةِ والنّشرِ والتّوزيع.
- خليل، مُحمّد. (2020). *إدارة الصَّفّ وتنظيمه*. القَاهِرَة: الشركة العَرَبيّة المتحدّة للتّسويق والتوريدات.
- الدبايبة، الهنوف. (2019). فاعليّة برنامج تدريبيّ مستند إلى نظرية العزو فِي تَنمِيَة التفكير الإيجابيّ لَدَى طالبات الصَّفّ السابع الأساسيّ فِي مديريّة تربية وتعليم لواء سحاب. *مجلّة جَامِعَة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التَّربَوِيَّة والنفسية: 10*(28)، 45-89.
- دروزة، أفنان. (2005). *نَظير الأَسئلة التّعليميّة والتّقييم المدرسيّ*. عمّان: دَار الشّروق.

- الدعيلج، إبراهيم. (2009). *الإدَارة العَامَّة والإدَارة التَّربَوِيَّة*. (ط1)، عمّان: دَار الرّواد للنّشر والتّوزيع.
- دودو، نوري. (2021). الولاء التنظيميّ وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ لَدَى عمال الجَامِعَة: دِرَاسِة ميدانيّة بجَامِعَة زيّان عاشور الجلفة. *مجلّة شرق المركب الرياضيّ: 13*(1)، 612-635.
- الدوريّ، بان. (2021). الارتياح النفسيّ وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ لَدى مُدرّسي المَرحَلة الثّانويّة. *مجلّة البحوث التَّربَوِيَّة والنفسية: 18*(69)، 505- 535.
- الدوسري، راشد. (2004). *القياس والتّقويم التربويّ الحديث*، عمّان: دَار الفكر.
- الذنيبات، غدير. (2020). *درجة التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية. الأردن.
- الرابغي، خالد. (2015). *عادات العقل ودافعيّة الإنجَاز*. (ط1)، عمّان: مركز ديبونو لتعليم التّفكير.
- راجح، أَحمَد. (2006). *أصول علم النّفس*. (ط1)، الإسكندريّة: دَار الكاتب العربيّ.
- رسن، سالم وكعيد، أَحمَد. (2022). دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تعزيز المسؤوليّة الاجتماعيّة للمنظّمة: دِرَاسِة استطلاعية لآراء الأطباء فِي مستشفى الصدر العَام فِي ميسان. *مجلّة الريادة للمال والأعمال: 2*(3)، 39-58.
- الرشيدي، خالد. (2024). فاعلية إستراتيجيّة مقترحة قائمة عَلَى التّعليم الرّقمي فِي تَنمِيَة مهارات تصميم الوسائل التَّعلِيمِيَّة الإلكترونيّة لَدَى طلّاب كلّيّة التّربيّة الأساسيّة بالكويت. *مجلّة القراءة والمعرفة: 271*، 15-46.
- الزّاملي، علي. (2014). *الأزمات المَدرَسِيّة وأساليب التّعامل معها فِي مَدارس سلطنة عُمان*، *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة والنفسيّة: 8*(3)، 64-84.

- زروك، سيّد. (2021). تصميم واستخدام نَموذج تدريبيّ مُقترح فِي إكسابِ الجَدَارات التّكنولوجيّة الفنّيّة للمشروع التّطبيقيّ وأثره عَلَى تَنمية الدّافع للإنجاز الإنتاجيّ وَتحقيق الكفاءات الذّاتيّة المُدركة لَدَى طلّاب التّعليم الصّناعيّ بكلّيّةِ التّربيّة. *المجلّة الدوليّة للبحوث فِي العلوم التَّربَوِيَّة: 4*(1)، 345-446.
- الزّعبي، رَشا. (2022). دَرَجِة مُمارسة مُدراءِ المَدَارِس الأساسيّة لِلأزماتِ التَّربَوِيَّة وأثرِها عَلى دَافِعِيَّة الإنجَاز للمُعَلّمِين فِي العاصمة عمان. *مجلّة كلية التّربيّة: 38*(11)، 127-166.
- زقوت، ميرفت. (2021). *أثر القيادة الملهمة على الاستقامة التنظيمية: دراسة تحليلية على الجامعة الإسلامية- غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزّهرانيّ، عبد العزيز. (2024). اعتماد طلاب الثّانويّة العَامَّة بمكة المكرمة عَلَى قنوات عين التّعليميّة أثناء جائحة كوفيد (19). *مركز النّشر العلّمي: 1*(1)، 35- 91.
- سَعادة، جَودت. (2022). أَساليب التّدريس العَامّة. *مَجلّة إبداعات تَربَويّة، رابطة التربويين العرب:20*، 235 – 239.
- السّعد، رانية. (2020). *دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي مَدَارس مديريّة تربية عمان الثّانية للقيادة المتسامّيّة وَعلاقتها بالاستقامة التّنظيمّيّة*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة. جَامِعَة آل البيت. الأُردُنّ.
- السّلمي، طارق. (2020). الإحباط ودافعيّة الإنجَاز وعلاقتهما بالتّحصيل الأكاديمي لَدَى طُلاب الكلّية الجامعيّة بالجموم فِي جَامِعَة أم القرى. *المجلّة التَّربَوِيَّة لكلية التَّربِية بسوهاج: 69*(69)، 697- 721.
- أَبُو سعود، آلاء. (2021). أَثَر تَدْرِيب المُعلّمين عَلَى المَعايير الوَطَنيّة لمهنة التّعلّيم عَلَى أدائهم الوَظِيفِيّ مِن وِجهَة نَظَر المُعلّمين أَنفسِهم، *المجلّة العربيّة للعلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة: 3*(10)، 625-655.

- سليمون، ريم وسليمان، سوسن وفؤاد، صبيرة. (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية:39*(1)، 491 - 511.
- السّيد، مُحَمّد. (2021). الأمل وَعَلاقته بِدافعيّة الإنجَاز لَدَى عيّنة مِن طُلّاب المَرحَلَةِ الثّانويّة بالقنفذة. *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة والنفسية: 5*(1)، 181-202.
- شاكر، مُحمّد. (2011). *تَقويم جَودة الأَداء*. ط (1). عمّان: دَار صفاء للنشر.
- شالة، نادية. (2024). تحديد المصطلح التربويّ فِي ضَوْء مُقارباتِ التّدريس. *مَجلّة بِدايات: 6*(1)، 75 – 86.
- شبر، رَونق. (2023). دور القِيادَة الأخلاقيّة فِي تحقيقِ الاستقامةِ التّنظيميّةِ: دِرَاسِة تحليلية لآراء عيّنة من العَامِلِين فِي المستشفيات الأهلية بمنطقة الفرات الأوسط. *مجلّة الدّراسات المستدامة: 5*(1)، 2158 – 2184.
- الشَّرَحَة، أَشرَف. (2024). دَرَجة أَهَميّة الوسائل التّعليميّة فِي مدَارس تربية وتعليم جَنُوب الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلّمِي اللغة العَرَبيّة. *دراسات عربية فِي التّربية وعلم النفس، 150*، 59-78.
- الشّرفاء، نهى. (2015). *أساليب إدارة الصراع التنظيمى لدى مديرى المدارس الثانوية فى عمان وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الأردن.
- الشّرفات، نايل. (2023). *دَرَجَة مُمَارَسَة مُدِيرِي المَدَارِس الأساسية للقيادة التَّربَوِيَّة وَفْقًا لمقياس هالينجر وَعلاقته بالأَداء الوَظِيفِيّ لمُعَلّمِيهم*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة، جَامِعَة آل البيت، الأُردُنّ.
- الشّرقاوي، أنور. (2000). الدافعيّة والانجاز الأكاديميّ والمهنيّ وتقويمه. (ط1)، القَاهِرَة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشّرهان، فواز. (2021). الاحتراق النفسيّ لصعوبات التّعلم وعلاقتها بتقدير الذات والدافعيّة للإنجاز. *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة. 29*(1)، 371-438.
- أَبُو شريخ، أَسمهان. (2019). *نمط القِيادَة الخادمة لَدَى مُديري المَدَارِس الحكوميّة فِي العاصِمَة عمّان وَعلاقَتِهِ بِأدائِهم الوَظيفيّ مِن وِجهة نَظَرِ مُسَاعدي المديرين*. رِسالة ماجستير غير منشورة، جَامعة الشّرق الأوسط، الأُردُنّ.
- شعلة، عبد السميع. (2000). *التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليميّة*، القَاهِرَة: دَار الفكر العربيّ.
- أَبُو شكير، زهراء. (2018). *الدّور المعدّل للاستقامة التّنظيميّة فِي تعزيز أَخلاقيّات العَمَل فِي الحدّ مِنَ الاستنزاف الشعوريّ*. رِسَالة مَاجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، العراق.
- الشّمري، منى. (2022). التخطيط للأداء الوَظِيفِيّ لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السّلاسل الزمنية. *مجلّة الدِّرَاسَات والبحوث التَّربَوِيَّة: 2*(4)، 186-209.
- أَبو شِيخة، نَادر. (2016). *إِدارة المَوارِد البشريّة*. عمّان: دَار الصّفاءِ للنشرِ والتّوزيعِ.
- صراف، سجى. (2019). توظيف نَتَائِج تقييم أداء العَامِلِين فِي تَحقِيق الاستِقَامَة التّنظيميّة: دِرَاسِة ميدانية فِي المعهد التقني بالموصل. *مجلّة جَامِعَة الموصل: 25*(114)، 286-309.
- أَبُو صُعلوك، خَميس. (2023). الحَوكمة الإِدارِيَّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الثانويّة الشاملة فِي منطقة النَّقَب وَعَلاقتها بالأداءِ الوظيفيِّ للمعلّمينَ مِن وِجهَة نَظَرِهِم. *مجلّة كلّية التّربية: 39*(3)، 28-48.
- الصّقرية، رابعة والسّالمي، محسن. (2019). أثر استخدام استراتيجيّة العصف الذهني الإلكترونيّ ببيئة التّعليم المدمج فِي تَحصِيل طالبات الصَّفّ الحادي عشر لمادة التّربيّة الإسلاميّة بسلطنة عمان. *مجلّة الدِّرَاسَات التَّربَوِيَّة والنفسية: 13*(3)، 517-536.
- الصّمادي، عبد الله والدّرابيع، ماهر. (2004). *القياس والتّقويم النّفسي والتّربويّ*، عمان: دَار وائل للنشر.

- الطّلحي، فؤاد. (2018). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف. *مجلة البحث العلّمي في التربية: 19*(9)، 235-303.
- الطيّب، مُحَمَّد. (2015). *اتخاذ القرار فِي العمليّة الإدَاريّة*، (ط1)، السودان: الضّياء للمؤتمرات والدّراسات.
- الظّاهر، زكريا وتمرجيات، جاكلين وعزت، جودت. (1999). *مبادئ القياس والتّقويم فِي التّربية*، عمان: مكتبة دَار الثقافة للنشر.
- عابدين، مُحَمَّد. (2011)، *الإدَارة المَدرَسِيّة الحديثة*، (ط1)، عمّان: دَار الشروق.
- عبد الجليل، ربيعة والعجيل، فرج وأبو سطاش، حواء. (2021). الفاعليّة الذّاتيّة وعلاقتها بدافع الإنجَاز. *مجلّة التّربويّ: جَامِعَة المرقب، 18*، 230-256.
- عبد الحسيب، جمال. (2022). اتجاهات أعضاء هيّئة التّدريس بجَامِعَة الأزهر فرع أسيوط نحو أسلوبيّ تَقوِيم الزملاء والطلاب لأدائهم التّدريسيّ ومعوقات تطبيقهما. *المجلّة التَّربَوِيَّة لكلية التَّربِية بجَامِعَة سوهاج: 2*(94)، 540- 564.
- عبد الرَّسُول، فتحي. (2008)، *الاتجاهات التَّربَوِيَّة الحديثة فِي الإدَارة*، (ط1)، الإسكندريّة: الدَار العالميّة للنّشر والتّوزيع.
- عبد الصمد، ياسين. (2011). الوسائل التّعليميّة البصريّة: اللّوحات، المجسّمات، الرّسوم البيانيّة وأهمّيتها فِي مَجَال التّعليم والتّعلم. *مجلّة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية: 36*(4)، 48-59.
- عبد الله، إسلام. (2007). *التّميّز الإدَاريّ فِي حياة الرَّسُول صلى الله عَلَيه وسلّم*. http://midad.com/article/210044.
- عبد الله، ده رون وأحمد، فريدون. (2022). الاستقامة التنظيمية ودورها في تحقيق الإنغراز الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة في مدينة السليمانية. *مجلة الغري للعلوم الإقتصادية والإداريّة: 18*(3)، 399-428.

- العبد لله، إبراهيم. (2002)، *رفع الكفاءة الإنتاجيّة للمؤسسة المَدرَسِيّة*، بيروت: شركة المطبوعات للنَّشرِ والتَّوزِيع.
- العجمي، مُحَمَّد. (2000). *الإدَارة المَدرَسِيّة*. (ط1)، مصر: .دَار الفكر العربيّ.
- العجمي، سعود. (2018). *مستوى تفويض السلطة لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردنّ.
- عزون، زهية. (2021). الرضا الوَظِيفِيّ وأثره عَلَى أداء الموظّفين بمصالح أرشيف جامعات ولايتي الجزائر والبليدة. *مجلّة شرق المركب الرياضي: 13*(1)، 774-787.
- عسكر، عبد العزيز. (2012). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لَدَى مديري المدَارس الحكـوميّة بمحافظات غـزة من وجهة نـظر المعلّمين*، رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة، جَامِعَة الأزهر، فِلَسطِين.
- عطوي، جودت. (2010)، *الإدَارة المَدرَسِيّة الحديثة مفاهيمها النظريّة وتطبيقاتها العمليّة*، (ط4)، عمّان: دَار الثقافة للنَّشرِ والتوزيع.
- عطية، مي. (2023). القدرة التنبؤيّة لكل من الصمود النفسيّ والتفكير الإيجابيّ والدعم الاجتماعيّ بالدافعيّة للإنجاز لطلبة الدِّرَاسَات العليا: جَامِعَة القدس المفتوحة أنموذجًا. *مجلّة الجَامِعَة الإسلامية للدراسات التَّربَوِيَّة والنفسية: 31*(3)، 296-322.
- عطير، ربيع. (2020). *إستراتيجيّات حديثة فِي إدَارة الصَّفّ وتنظيمه*. الأُردُنّ: دَار وائل لِلطِّبَاعَة وَالنَّشرِ وَالتَّوزِيع.
- علام، صلاح الدِّين. (2003). *التّقويم التّربويّ المؤسسيّ*. القَاهِرَة: دَار الفكر العربي.
- العلواني، شيماء، (٢٠٢١). دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى المُعَلِّمِين بمنطقة القدس وَفْقَ نظريّة مكليلاند وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة والنفسية: 5*(33)، 20-37.

- العماوي، بشرى. (2019). أثر الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي الاستغراق الوَظِيفِيّ دِرَاسِة تطبيقيّة عَلَى هيّئة التّمريض بالمستشفيات الحُكُومِيّة بمحافظة كفر الشّيخ، *مجلّة الدِّرَاسَات التّجاريّة المعاصرة: 1*(16)، 34-56.
- العمايرة، مُحَمّد. (2002)، *مبادئ الإِدَارة المَدرَسِيّة*، (ط3)، عمّان: دَار المسيرة للطّباعَةِ والنّشر.
- العناسوة، مُحَمّد والشّقران، رامي. (2021). دَرَجَة تطبيق اللامركزيّة الإدَاريّة فِي مديريّات التّربيّة والتّعليم فِي العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى دَافِعِيَّة الإنجَاز من وِجهَة نَظَر مُدِيرِي المَدَارِس. *مجلّة جَامِعَة عمان العَرَبيّة للبحوث: 5*(1)، 274-301.
- العواملة، حابس. (2010). *الدّافعيّة*. (ط1)، الأُردُنّ: الأهلية للنَّشرِ وَالتَّوزِيع.
- أَبو عوانة، يَعقوب. (2006)، *المسند الصّحيح المخرج عَلَى صَحِيحِ مُسلِم*. بَيروت: دار الكُتُبِ العِلّميّة.
- عياصرة، أَحمَد. (2009). *القِيادَة والدافعيّة فِي الإِدَارة التَّربَوِيَّة*. الأُردُنّ: دَار الحامد للنَّشرِ وَالتَّوزِيع.
- أَبو عِيشة، أَماني. (2019). دَرَجَة الدّافعيّة لَدى المُعلّمين العامِلين فِي وزارة التّربية والتّعليم. *مجلّة دِراسات العُلوم التّربويّة. 2*(46): 389-409.
- غالي، حسين وعبد الله، أمانة. (2015). الاستِقَامَة التّنظيميّة كمتغير معدل للعلاقة بين الدّعم التّنظيميّ المدرك وَسُلوك المُواطنة التّنظيميّة. *المجلّة العراقيّة للعلوم الإِدَارية: 11*(46)، 234-285.
- الغامدي، خالد. (2019). دَافِعِيَّة الإنجَاز وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتّحصيل الدراسيّ لَدَى عيّنة من الطلاب فِي المرحلة الثانويّة بمحافظة جدة. *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة، 1*(2)، 407-435.
- غباري، ثائر. (2009). *إِدَارة الصَّفّ الفَاعِلَة وضبط مشكلات الطلبة*. الأُردُنّ: مكتبة النّاشر العربيّ.

- الغريب، إيمان. (2013). *فاعلية البرنامج للذكاء الوجدانيّ فِي تَنمِيَة دَافِعِيَّة الإِنجَاز للتّلاميذ المتأخرين دراسيًّا فِي اللغة الإنجليزيّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُوَرَة، جَامِعَة القَاهِرَة، مصر.
- الغريب، طارق. (2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوي دافعية الإنجاز للمعلمين. *مجلة التربية : 1*(186)، 227 – 277.
- الفريجات، غَالب. (2000)، *الإدَارة والتخطيط التّربوي*، (ط1)، عمّان: الشّركة الجَديدة للطّباعة والنّشر.
- الفقي، إبراهيم. (2008). *سحر القِيادَة*. القَاهِرَة: دَار اليقين.
- أَبو قحف، عبد السلام. (2002)، *الإِدَارَة الإستراتيجيّة وإدارة الأزمات*، (ط1)، الإسكندريّة: دار الجَامِعَة الجديدة للنشر.
- قَدّوري، خَليفة. (2011). *الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعيّة للإنجاز*. رسالة ماجستير غير منشور، جَامِعَة تيزي وزو، الجزائر.
- القريوتي، موسى ومبارك، علي. (2006). *أساسيّات الإدَارة الحديثة*. عمّان: مؤسّسة تسنيم.
- القطيش، حسين والشّرفات، أَحمَد. (2017). مُستَوَى دَافِعِيَّة الإِنجَاز لَدَى مُعَلّمِي الصَّفّوف الثّلاث الأولى فِي مدَارس البادية الشّماليّة الشّرقيّة. *مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة جَامِعَة الشّهيد حمّة الخَضر: 4*(21)، 21 – 225.
- كاية، مُحَمّد. (2011). طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة. *مجلّة العَرَبيّة: عدد خاص*، 47-52.
- الكوشة، ليث والجرادات، محمود. (2022). *درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في عمّان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشميّة، الأردن.
- أَبُو لطيفة، لُؤي. (2019). مُستَوى الطّموح وَعلاقته بدافعيّة الإِنجَاز لَدى طَلَبَةِ كلّيّة التّربية فِي جامعة البَاحة. *مجلّة الشّمال للعلوم الإنسانيّة ، 4*(2)، 53-86.

- مازن، حسام الدّين. (2022). بيئة تعلم إلكترونية تَشاركيّة لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب التّعليميّة ودافعيّة الإنجَاز لَدَى تلاميذ الصَّفّ الثّانيّ الإعداديّ. *مجلّة شباب الباحثين فِي العلوم التَّربَوِيَّة لكلّيّة التّربية جَامِعَة سوهاج: 3*(13)، 882-917.
- المالكي، مكتوب. (2019). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعيّة الإنجَاز لَدَى طلاب المرحلة الثّانويّة. *مجلّة جَامِعَة الملك عبد العزيز: 27*(6)، 119-140.
- مجدلاوي، فداء. (2023). الجدارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين. مجلة كلّية التربية: 39(7)، 1-20.
- محروس، مَنال. (2010). *استخدام تكنيك لَعِب الدّور وَتنمية دَافِعِيَّة الإنجَاز*. (ط1)، القَاهِرَة: المكتب الجامعيّ الحديث.
- المحمادي، ريم. (2022). الإبداع الإدَاريّ وعلاقته بالأداء الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر الموظفات الإدَاريّات بجَامِعَة أم القرى. *مجلّة كلّيّة التّربية: 10*(29)، 81-107.
- مُحَمَّد، إيمان. (2021). دور القِيادَة الإستراتيجيّة فِي تَفعيل الاستِقَامَة التّنظيميّة دِرَاسِة حالة بعض جامعات الشرق الجزائريّ. *مجلّة الدّراسات الاقتصاديّةِ المعاصرة: 6*(2)، 97-110.
- مرشود، جَمال. (2021). دَرَجِة توافر الإبداع الإدَاري وفاعليّة الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي مدَارس وكالة الغوث فِي محافظات الضّفة الغربيّة من وِجهَة نَظَرِهم. *مجلّة الجَامِعَة الإسلاميّة للدراسات التَّربَوِيَّة والنفسية: 29*(3)، 468-499.
- مسالمة، بسيم. (2018)، *أنواع مناهج البحث العِلمِيّ*. https://mawdoo3.com.
- المصري، مروان. (2020). دَرَجِة مُمَارَسَة القِيادَة الرّنانة لَدَى مديرات رياض الأطفال بمحافظات غزة وعلاقتها بالاستقامة التّنظيميّة لديهنّ. *مجلّة جَامِعَة جَنُوب الوادي الدوليّة للعلوم التَّربَوِيَّة: 3*(5)، 347-399.

- مصطفى، خولة وقادر، أمين وهنار، إبراهيم. (2023). دور الاستِقَامَة التّنظيميّة فِي تَحقِيق الازدهار التّنظيميّ دِرَاسِة استطلاعية لآراء عيّنة من أعضاء الهيئة التّدريسيّة فِي جَامِعَة زاخو. *مجلّة العلوم الإنسانيّة لجَامِعَة زاخو: 11*(1)، 57-87.
- مصطفى، محمود. (2022). استخدام مصفوفة ستيفن كوفي وهرم ماسلو لتحديد أولويات الخطة الاستراتيجيّة للحكومة العراقيّة (2022- 2026). المجلّة الدوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة *(39)*. 191 – 224.
- المطيري، عبد الله. (2019). *درجة توافر ثقافة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- المطيري، زكيّة. (2022). الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مديرات المَدَارِس الثانوية الحُكُومِيّة بمحافظة عنيزة من وِجهَة نَظَر المعلمات. *المجلّة العَرَبيّة للعلوم التَّربَوِيَّة والنفسيّة: 6*(27)، 227-280.
- المطيري، زكيّة. (2024). الاستِقَامَة التّنظيميّة وعلاقتها بالانتماء الوَظِيفِيّ لَدَى مديرات المَدَارِس الثانوية الحُكُومِيّة. *المجلّة العَرَبيّة للعلوم التَّربَوِيَّة والنفسية: 37*(2)، 201–244.
- المعايطة، عبد العزيز. (2007). *الإدَارة المَدرَسِيّة فِي ضوء الفكر الإدَاريّ المعاصر*، عمّان: دَار الحامد.
- طه، منى. (2021). دور الاستقامة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الأبوية والمخرجات الوظيفية بالجامعات المصرية: دراسة تطبيقية. *المجلة العلمية للبحوث التجاريّة*. *8*(4)، 501-572.
- المنيزل، مُحَمَّد. (2022). الرقابة الإدَاريّة وعلاقتها بالأداء الوَظِيفِيّ لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحُكُومِيّة فِي مُحَافَظَة جرش من وجهات نَظَر المديرين أنفسهم. *المجلّة العَرَبيّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة: 2*(11)، 27-78.
- موري، إدوارد. (2017). *الدّافعيّة والانفعال*. (ط1) الإمارات: مكتبة الفلاح للنَّشرِ وَالتَّوزِيع.

- موفق، كروم. (2020). نظرية ماسلو (Maslow) للحاجات فِي ظلّ الحجر الصّحيّ. *مجلّة الرّواق للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة*: 6(1)، 202- 215.
- النّاصري، ناصر وإبراهيم، حسام الدّين. (2020). دَرَجِة توافر أَبعَاد الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي مدَارس التّعليم الأساسيّ فِي مُحَافَظَة الظّاهرة بسلطنة عُمان من وِجهَة نَظَر المُعَلّمِين، *مجلّة دراسات عربية فِي التّربيّة وعلم النفس: 11* (22)، 331-356.
- نجيب، بصيلة. (2021). السّياسّة الاجتماعيّة والاستجابة للاحتياجات الأساسيّة للإنسان عَلَى ضوء نظريّة ماسلو. *مجلّة العلوم الإنسانية*: *8*(1)، 613- 628.
- أَبُو النّصر، ناهد. (2022). دَافِعِيَّة الإنجَاز وعلاقتها بتقدير الذّات لَدَى عيّنة من الطُّلَّاب المكفوفين، *المجلّة العربية للعلوم التربويّة والنفسيّة، 6*(26)، 231-260.
- الهزايمة، وصفي. (2004). *القِيادَة وإدَارة الأزمات التَّربَوِيَّة*. إربد: عالم الكُتب الحَديث.
- وطفة، علي. (2003). المضامين التَّربَوِيَّة لسيكولوجيا فرويد فِي مَجَال الطُّفولة: الأَنساق التَّربَوِيَّة فِي نَظرية التّحليل النّفسيّ. *مجلّة الطّفولة والتّنمية: 3*(12)، 57-85.
- يوسف، ختام. (2020). *الاحتياجات التّدريبيّة لمُعَلّمِي المرحلة الأساسيّة فِي المَدَارِس الحُكُومِيّة فِي مُحَافَظَة العاصمة عمّان وعلاقتها بأدائهم الوَظِيفِيّ من وِجهَة نَظَر المشرفين التّربويّين*. رِسَالَة مَاجِستِير غَيْر مَنشُورَة، جَامِعَة الشرق الأوسط، الأُردُنّ.
- اليوسف، رامي. (2018). الدافعيّة للإنجاز لَدَى طلبة الدّراسات العليا فِي الجَامِعَة الأردنيّة فِي ضَوْءِ عددٍ مِنَ المتغيرات. *مجلّة العلوم التَّربَوِيَّة، 45*(2). 360- 374.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Abedi, S. Eslami, H. and Amrolahi, N. (2014). The role of organizational virtuousness on the organizational commitment of employees: case study: Islamic Azad University. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business: 5*(10), 118-130.
- Agunloye, O. (2013). Impact Of Mentoring Program On Faculty Performance In Institutions Of Higher Education: A Developing Country Stúdy. Management, *Knowledge And Learning International Conference***,** (19-21 June), Zadar, Croatia.
- Asad, H., Naseem, R., & Faiz, R. (2017). Mediating effect of Ethical Climate between Organizational Virtuousness and Job Satisfaction, *Journal of Commerce and Social Sciences: 11* (1), 35-48**.**
- Ateş, H. & Yilmaz, P. (2018). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies: 6* (3): 184- 196.

- Betonio, JR. (2015). Stress Factors And The Teaching Performance Of The College Faculty. *International Journal Of Social Science And Humanity. 5*(7), 651-655.
- Borghini, C. (2013). Framework for the study of relationships between organizational characteristics and organizational innovation, *the journal of creative behavior, 31*(1), 226-289.
- Caza, A. (2015, Jan.). Organizational Virtue ,In book: Handbook of Virtue Ethics in Business and Management. *International Handbooks in Business Ethics 1* ,1-9.
- Gukiina, J; Ntayi, J: Balunywa, W. and Ahiauzu, A. (2019). "Organizational Virtuousness: The Customers' Perspective," African Social Science Review, 10 (1).
- Kooshki, S. & Zeinabad, H. (2015): A Investigation Into the Role o Organizational Virtuousness in the Job Attitudes of Teachers, *Journal UMP Social Sciences and Technology Management: 3*(1), 563-570.
- Leahy, J. E. (2018). *Perceptions of the Impact of the Performance Evaluation Reform Act on Principal Evaluation, Leadership, and Professional Development*, Un published Dissertation Doctoral, School of Graduate Studies, Western Illinois University, USA.
- Lehman, Amm. (2005). Jmp For Basic Univariate And Multivariate Statistics: A step by step Guide**.** *Cary SAS Press, (123)*, 576-8.
- Leming, R. (2010*). Stress sources and coping strategies of secondary public school principals* . Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Denver, U.S.

- Liqin, L. & Lesen. C. (2018). The relationship between selfefficacy and achievement motivation in adolescents: *A moderated mediating model of self-identity psychology and behavioral sciences. 7* (3): 69-76.
- Malingkas, M., Senduk, J. , Simandjuntak, S., & Binilang, B. (2018). The Effects of Servant Leader and Integrity of Principal Performance in Catholic Senior High Schools in North Sulawesi, Indonesia. *Journal of International Education and Leadership: 8*(1), 1-19.
- Naseem, R.; Akhtar, Q. and Akram, M.(2020) Impact of Organizational Virtuousness on Workplace Spirituality with the Mediating Role of Perceived Organizational Support. *Journal of Management and Research: 7(*2).
- Nielsen, J. (2018). *The Principal Evaluation: Connecting Principals' Evaluation to the Growth and Development Process: A Case Study*, Un published Dissertation Doctoral, The Graduate College at the University of Nebraska, USA.
- Rego ,A. ; Ribeiro, N.; Cunha, M. P. and Jesuino, J. C. (2011) .How Happiness Mediates the Organizational Virtuousness and Affective Commitment Relationship. *Journal of Business Research 64*, 524–532
- Sarangi, C. (2015). Achievement Motivation of the High School Students: Acase study Among Different communities of Goalpara Distvict of Assam. *Journal of Education and Practice. 6*(19) 140 – 145.
- Shelton, C. Darling, J. & Walker, W. (2010). Foundations of Organizational Excellence: Leadership Values, Strategies, and Skills. *LTA, 1*(2), 46-63.
- Srivastavai, S. & Pant, N. (2015). Social support and achievement motivation among adolescents, BEST: *International Journal of humanities, arts, medicine and sciences. 3*(12): 117-124.

- Tawfiq, T. & Faraj, A. (2019). Achievement motivation and its relationship to thinking styles among students of King Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Studies in Education and Psychology: (108)*, 215- 320.
- Tijdink, J., Vergouwen, A, & Smulders, Y. (2014). Emotional exhaustion and burnout among medical professors; *a nationwide survey. BMC medical education, 14*(1), 1-7.
- Tsachouridi, I. and Nikandrou, I. (2020). The Role of Prosocial Motives and Social Exchange in Mediating the Relationship Between Organizational Virtuousness' Perceptions and Employee Outcomes. *Journal of Business Ethics, 166*:535–551.
- Uysal, H. T. (2021). The Mediation Role of Organizational Justice in the Effect of Organizational Virtuousness on Work Productivity. *Journal of Research in Business: 6*(1), 26-53.
- Valentine, R. (2011). *Spooks and Spoofs: Relations Between Psychical Research and Academic Psychology in Britain in the Inter-War Period*. *History of the Human Sciences 25*: 67–9
- Whitford, M. (2013). *Performance appraisal in primary schools: Managing the integration of accountability and development*, Un Puplished Master degree, Educational Management and Leadership Unitec, Institute of Technology-NewZealand.
- Wiesman, J. (2016). Exploring Novice and Experinced Teachers Perceptions of Motivational construct with Adolescent students. *American Secondary Education. 44*(2): 4-207

- Yilmaz, K. & Altincourt, Y. (2012). The relationship between leadership behaviors, organizational justice, and organizational integrity. *College of Education Journal: 41* (1): 12-24.
- Zahari, A, & Said, J, & Arshad, R. (2019). Examining the Link between Ethical Culture and Integrity Violations: The Mediating Role of Integrity Climate. *KnE Social Sciences, 10*(22), 225-243.
- Zinke, F. (2013). *The Relationship between Shared Leadership, Teacher SelfEfficacy, and Student Achievement. Dissertation Archive*. Unpublished Thesis Master, University of Southern Mississippi, Hattiesburg, Mississippi.

ملحق (1):

خطاب المحكّمين

جَامِعَة الخَلِيل

كلّية الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا

برنامج الدّكتوراة فِي

القيادةِ والإدَارةِ التَّربَوِيَّة

استِبَانة لِلتَّحكِيم

حَضرة: _____ المحترَم/ة.

مَكان العَمل: _____، المُسمّى الوَظيفيّ: _____، الإيميل:_____.

الرُّتبةِ العِلميّةِ: _____، التَّخَصُص: _____.

تَحيَّة طَيّبَة، وَبَعد:

تَقوم البَاحِثَةُ بِإجراءِ دِراسةٍ حَولَ (الاستِقامَةِ التّنظيميّةِ لَدى مُدِيرِي المَدَارِسِ وَعَلاقتها بِكُلٍ مِن الأَدَاءِ الوَظِيفيِّ وَدَافعيَّةِ الإِنجَازِ)، حيثُ تَمَّ تَطوير استِبَانة مِن قِسمَين، القِسم الأَول: يَدرُسُ المَعلُوماتِ الشّخصِيّة عَن المَفحوصِ، والقِسم الثّانيّ يَتَكَونُ مِن ثَلاثَةِ مَحاور، حَيثُ يَدرسُ المِحوَرُ الأَول الاستِقامَةَ التّنظيميّة، أما المحور الثّانيّ فَيدرس الأَداءَ الوَظيفيّ، وَيَدرس المِحورُ الثّالثّ دَافعيّة الإِنجَاز.

أرجو التّكرم بإبداء رأيكُم السّديدَ وَمقترحاتكم بِشأنِ فَقراتِ الاستِبَانة فِيما إذا كَانت صَالحةً أَو غَير صَالحة، ومدى انتماء كلّ فقرة إلى المَجال المحدّد لها، وبنائها اللغويّ، وأيّ اقتراحات أو تعديلات أخرى تَرونها مناسبةً لِتحقيق هَدفِ الدِّرَاسَة الحاليّة، علمًا بِأَنَّ بَدائِلَ الإِجابة عن فقراتِ الاستِبَانةِ هي: (مُوَافِق بِشِدَّة، مُوَافِق، مُحَايِد، مُعَارِض، مُعَارِض بِشِدَّة).

مع فَائِق الاحترِامِ وَالتّقدير

البَاحِثة: شَهد نَيروخ

إشراف: أ.د. إبراهيم أَبُو عقيل

ملحق (2):

أداة الدِّرَاسَة (الاستِبَانة) بصورتها الأولية

حَضرة المعلّم/المعلّمة، تَحيّة طَيّبة، وبعد:

الاستِبَانة المرفقة هي جزء من دِرَاسة تجريها البَاحِثَة بعنوان "الاستِقامَةِ التّنظيميّةِ لَدى مُدِيرِي المَدَارِسِ وَعَلاقتها بِكُلٍ مِن الأَدَاءِ الوَظِيفيِّ وَدَافعيَّةِ الإِنجَازِ" لنيل دَرَجة الدّكتوراة فِي القِيادَة والإِدَارة التربويّة من جَامِعَة الخَلِيل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فِي الاستِبَانة بكلّ جديّةٍ ومهنيّةٍ، كما أنّ نجاح هذا العَمَل يتوقف عَلَى مدى تعاونكم وإخلاصكم فِي الإجابة، وللإشارة، فكلّ المعلومات المقدمةِ ستحظى بالعنايةِ والائتمان والسّرّيّة لغايات البحث العِلمِيّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التّقدير لتجاوبكم وإسهامكم فِي انجاز هذا البحث العِلمِيّ.

- **الاستِقَامَة التّنظيميّة:**

هِي "مَنظُومَةٌ إدَاريةٌ مُتكاملة الأَبعاد، تَصِفُ السُّلوكاتِ التّنظيميّة وَنَتَائِجها المُتَوَقّعَةِ التي تَنَال قَبُولًا مجتمعيًّا، وَيَلتزمُ الأَفرادُ بِتنفيذِ مَضَامِينِها، مُتَمَثِلَةً بِالتّفاؤل وَالثّقة وَالتّعاطف وَالنّزاهة وَالتّسامح، بالشّكّلِ الذي يَطمح بِه الأَفرَاد لِأنفسهم وَلغيرهم، وَالرغبة فِي المُعاملةِ بِالمثلِ، وتَبنّي هَذه السُّلوكات وإدامتها وَالمُشاركة فيها عَلى نِطاقٍ واسعٍ، سعيًا لِخلقِ السّعادةِ وَالرّفاهيّةِ لِلآخرين" (أَبُو شكير، 2018: 8).

- **الأَدَاء الوَظِيفِيّ:**

هو "إنجاز المَرؤوس للواجباتِ المُوكَلَةَ إليهِ فِي عَمَلِهِ خِلال فَترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، يَبذلُ فِيها جُهده حَسب طَبيعة الوَظيفة، لِتحقيقِ أَهداف المُؤَسّسةِ وَالوُصول إلى النّتائجِ المَطلوبة" (أَبو شِيخة، 2016: 45).

- **دَافِعِيَّة الإِنجَاز:**

هي "سَعي الفَرد إلى تَحقيقِ التَّفَوق وَالنّجاح وَاحترام الذّات، والتّميّز عَن الآخرين، كَما تَتَضَمَّنُ قُدرَته عَلى مقاومةِ الضّغوطِ، وَاستعداده لِتَحمّلِ المَسؤوليّة، وَالسَّعي إلى النّجاحِ وَمُنافسة الآخرين" (عَبد الجليل والعجيل وأبو سطاش، 2021: 243).

البَاحِثَة: شهد نيروخ

المشرف: أ.د. إبراهيم أَبُو عقيل

القسم الأَوّل: المعلومات الشّخصيّة

يرجى التكرم بوضع الإشارة (×) أمام ما يناسبك :

الجِنس	ذكر ( )	أنثى ( )			
سَنَوات الخدمة	أقلّ مِن 5 سَنَوات ( )	من (5–10) سَنَوات ( )	أكثر من (10) سَنَوات ( )		
المُؤهِل العلمي	بكالوريوس فأدنى ( )	ماجستير فأعلى ( )			
المُدِيريَّة	شَمَال الخَلِيل ( )	الخَلِيل ( )	جَنُوب الخَلِيل ( )	يَطَّا ( )	

القسم الثاني: ويتضمن (3) محاور: الاستقامة التنظيمية، والأداء الوظيفيّ، ودافعية الإنجاز.

المحور الأَوّل: يقيس الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس.

الرقم	المجال الأَوّل: التَّفَاؤُل التنظيمي	موافق بشدّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدّة
	الانتماء	**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
1.	ينظر بعين التَّفَاؤُل إلى إمكانية تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة					
2.	يزود المعلّم بطاقة إيجابية تُعزّزُ جهوده					

3.	يحسن الظن بمقدرة المُعَلِّمِين عَلَى تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة					
4.	يحفز المعلّم عَلَى العَمَل بأقصى طاقاتهم					
5.	يتحمس للعمل ولديه رغبة فِي الإنجَاز					
المجال الثاني: الثِّقَة التّنظيميّة		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
6.	يثق بقدراته عَلَى أداء المهام					
7.	يُعزِّز ثقة المُعَلِّمِين بأنفسهم					
8.	ينجز المهمّات المُوكَلَةَ إليه فِي الأوقات المحددة					
9.	يقدم حلول ابتكارية للمشكلات التي تواجه المَدرَسَة					
10.	يثق بأداء المُعَلِّمِين لواجباتهم عَلَى أكمل وَجه					
المجال الثالث: التَّعَاطُف التنظيمي		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
11.	يراعي الظروف الأسرية والاجتماعية للمُعَلّمِين					
12.	يحرص عَلَى خلق مناخٍ مدرسيٍّ إنسانيّ متسامح					
13.	يصحّحُ الأخطاء للطلبة دونَ السَّماحِ بالسّخريةِ منهم					
14.	يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة					
15.	يبدي اهتمامًا بحلّ مشكلات الطلبة					
المجال الرابع: النَّزَاهَة التّنظيميّة		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
16.	يطبق القوانين والأنظمة عَلَى الجميع دون تمييز					
17.	يقدّمُ معلوماتٍ واضحةً ودقيقةً					
18.	يقيم أداء المُعَلِّمِين بمهنية بعيداً عن العلاقات الشّخصيّة					
19.	يوزع الأعباء والواجبات الوظيفيّة عَلَى المُعَلِّمِين وفقاً لمقدرتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم					
20.	يلتزم بقيم الشفافية الإدَارية فِي العَمَل					
المجال الخامس: التّسامح التّنظيميّ		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	

.21	يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السلبية لَدَى المعلّم الناتجة عن الخطأ فِي الأدَاء		
.22	يمنح المُعَلِّمِين فرصة لتصويب أخطائهم بأنفسهم		
.23	يُشَجّعُ المُعَلِّمِين عَلَى التعلم والاستفادة من الخطأ		
.24	يلتمس الأعذار ويتجنب اتخاذ إجراءات عقابية بحق المعلّم المخطئ فِي الأدَاء		
.25	يعالج أخطاء المُعَلِّمِين ويعتبرها مدخًرا للتنمية المهنية		

المحور الثاني: يقيس الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس.

الرقم	المجال الأوّل: التخطيط للحصة الدراسية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	الانتماء	**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
.1	أصمم خططي التدريسية بشكلٍ محكم					
.2	أحدد أهدافًا تدريسية واقعية وقابلة للتحقيق					
.3	أعد خطط تدريسية فِي ضوء الإمكانات التدريسيّة المتاحة					
.4	أعمل عَلَى تَحفِيز التفكير لَدَى الطلبة					
.5	أحضر مصادر تعليميّة إيضاحية تتعلق بموضوع الدَّرس					
	المجال الثاني: تنفيذ الدَّرس	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
	الانتماء	**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
.6	أوضح أَهدَاف الدَّرس فِي بداية الحصة					
.7	ألم بالمادة العلمية المعروضة بشكل كامل					
.8	أنظم وقت الحصة بما يتناسب مع أَهدَاف الدَّرس وأنشطته					
.9	أنوع فِي استخدام أساليب التعلم النشط					
.10	أجيب عن تساؤلات الطلبة بشكلٍ مقنع					
	المجال الثالث: استخدام الوسائل التعليمية	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
	الانتماء	**تنتمي/ لا تنتمي**			**ملائمة/ غير ملائمة**	
.11	أوظف وسائل التشويق وجذب الانتباه					

.12	أستخدم أساليب متنوعة تسهم فِي تسهيل الفهم عَلَى الطالب				
.13	أستخدم وسيلة تتعلق بموضوع الدَّرس				
.14	احرص عَلَى تفاعل الطلبة جميعهم مع الوسيلة				
.15	أستخدم الوسيلة فِي التوقيت المُناسِب				
المجال الرابع: إدَارة الصَّفّ وضبطه		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**		**ملائمة/ غير ملائمة**	
.16	أنظم المواقف التعليمية بما تشمله من خبرات				
.17	أضبط ما يدور داخل الصَّفّ من أحاديث ومناقشات وحوارات وأنشطة تدعم التفاعل بين المتعلمين				
.18	أحرص عَلَى بناء مناخ صفي داعم ومعزز				
.19	أشد انتباه المتعلمين للدرس				
.20	أستخدم مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي				
المجال الخامس: التقويم		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**		**ملائمة/ غير ملائمة**	
.21	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة				
.22	أمارس أنواع التقويم المختلفة خِلَال الحصة الدراسية				
.23	أطرح أسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى				
.24	أستفيد من البرامج التدريبية فِي طرح الأسئلة الصَّفّية متدرجة المستوى (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تَقوِيم)				
.25	أستفيد من التقويم فِي علاج نقاط الضعف عند الطلبة				

المحور الثالث: يقيس دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس.

الرقم	**المجال الأَوّل: الطّموح والمثابرة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**		**ملائمة/ غير ملائمة**	
.1	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق فِي السلك				

	التَّعلِيميّ يكون بالجد والعمل					
.2	أحرص عَلَى الالتحاق بالدورات التدريبية التي ترشحني إدَارة المَدرَسَة لحضورها					
.3	أختار الأَعمَال التي تَتَّسِم بالتنافس والتحدي فِي المَدرَسَة					
.4	أسعى للحصول عَلَى فرص الترقية فِي المَدرَسَة					
.5	أبدي الرغبة بالإسهام بأنشطة تطوعية تسهم فِي خدمة المُجتَمَع					
المجال الثاني: القدرة عَلَى تحمل المسؤولية		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**		**ملائمة/ غير ملائمة**		
.6	يمكنني العَمَل لوقت طويل فِي المَدرَسَة					
.7	أحرص عَلَى أداء عملي فِي الوَقت المحدد					
.8	أشعر بالارتياح عندما أنجز المهمات المُوكَلَةَ إلي فِي المَدرَسَة					
.9	أصر عَلَى إنجاز العَمَل الذي أقوم به مهما كانت صعوبته					
.10	أرغب فِي إنجاز الأَعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية					
المجال الثالث: الثِّقَة بالنفس واحترام الذات		**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
الانتماء		**تنتمي/ لا تنتمي**		**ملائمة/ غير ملائمة**		
.11	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام فِي المَدرَسَة					
.12	ينتابني شعور بتقديري لذاتي نتيجة لعملي فِي المَدرَسَة					
.13	أعترف بأخطائي دون أن أشعر بالفشل					
.14	تسود الثِّقَة والتقدير المتبادل فِي علاقاتي مع رؤسائي فِي العَمَل					
.15	أشعر بالفخر بما امتلك من كفايات مهنية وإنجازات					
المجال الرابع: العَمَل للمستقبل		**موافق**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض**

		بشدة				بشدة
.16	أعمل جاهدًا للتغلب عَلَى العقبات التي تقع فِي طريقي					
.17	أقاوم الضغوط بكل قوتي					
.18	أواصل الجهد لاعتقادي أن النتائج تتحقق فِي ضوء الجهد المبذول					
.19	اخذ بالتغذية الراجعة حول أدائي للمهمات					
.20	أستمر فِي عمل المهمة حتى إتقانها عَلَى أكمل وَجه					

شكرًا لحسن تعاونكم

ملحق (3):
أداة الدِّرَاسَة بصورتها الأولية (المقابلة)

حَضرة المعلّم/المعلّمة، تَحيّة طَيّبة، وبعد:

أسئلة المقابلة المرفقة هي جزء من دِرَاسِة تجريها البَاحِثَة بعنوان "الاسِتقَامَةِ التّنظيميّةِ لَدى مُدِيرِي المَدَارِسِ وَعَلاقتها بِكُلٍ مِن الأَدَاءِ الوَظِيفيِّ وَدَافعيَّةِ الإنجَازِ" لنيل دَرَجِة الدّكتوراة فِي القِيادَة والإدَارة التربويّة من جَامِعَة الخَلِيل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فِي المقابلة بكلّ جديّةٍ ومهنيّةٍ، كما أنّ نجاح هذا العَمَل يتوقف عَلَى مدى تعاونكم وإخلاصكم فِي الإجابة، وللإشارة، فكلّ المعلومات المقدمةِ ستحظى بالعنايةِ والائتمان والسّرّيّة لغايات البحث العِلمِيّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التّقدير لتجاوبكم وإسهامكم فِي انجاز هذا البحث العِلمِيّ.

- **الاستِقَامَة التّنظيميّة:**

هِي "مَنظُومَةٌ إدَاريةٌ مُتكاملة الأَبعاد، تَصِفُ السُّلوكاتِ التّنظيميّة وَنَتَائِجها المُتَوَقّعَةِ التي تَنَال قَبُولًا مجتمعيًّا، وَيَلتزمُ الأَفرادُ بِتنفيذِ مَضَامِينِها، مُتَمَثِلَةً بِالتّفاؤل وَالثّقة وَالتّعاطف وَالنّزاهة وَالتّسامح، بالشّكّلِ

الذي يَطمح بِه الأَفرَاد لِأنفسهم وَلغيرهم، وَالرغبة فِي المُعاملةِ بِالمثلِ، وتَبنّي هَذه السُّلوكات وإدامتها وَالمُشاركة فيها عَلى نِطاقٍ واسعٍ، سعيًا لِخلقِ السّعادةِ وَالرّفاهيّةِ لِلآخرين" (أَبُو شكير، 2018: 8).

- **الأَدَاء الوَظِيفِيّ:**

هو "إنجاز المَرؤوس للواجباتِ المُوكَلَةَ إليهِ فِي عَمَلِهِ خِلال فَترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، يَبذلُ فِيها جُهده حَسب طَبيعة الوَظيفة، لِتحقيقِ أَهداف المُؤَسّسةِ وَالوُصول إلى النّتائجِ المَطلوبة" (أَبو شِيخة، 2016: 45).

- **دَافِعِيَّة الإنجَاز:**

هي "سَعي الفَرد إلى تَحقيقِ التَّفَوق وَالنّجاح وَاحترام الذّات، والتّميّز عَن الآخرين، كَما تَتَضَمَّنُ قُدرَته عَلى مقاومةِ الضّغوطِ، وَاستعداده لِتَحمّلِ المَسؤوليّة، وَالسَّعي إلى النّجاحِ وَمُنافسة الآخرين" (عَبد الجليل والعجيل وأبو سطاش، 2021: 243).

البَاحِثَة: شهد نيروخ
المشرف: أ.د. إبراهيم أَبُو عقيل

السُّؤال الأَوّل: كيف تقوم إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة؟

_____

_____

_____

_____

السؤال الثاني: كيف يقوم المعلمون بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية؟

_____

_____

_____

_____

السؤال الثالث: كيف يتم حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة؟

_____

_____

_____

_____

السؤال الرابع: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين؟.

_____

_____

_____

_____

السؤال الخامس: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين؟.

_____

_____

_____

ملحق (4):

أداة الدِّرَاسَة فِي صورتها النهائية (الاستِبَانة)

حَضرة المعلّم/المعلّمة، تَحيّة طَيّبة، وبعد:

الاستبَانة المرفقة هي جزء من دِرَاسة تجريها البَاحِثَة بعنوان "الاستِقامَةِ التّنظيميّةِ لَدى مُدِيرِي المَدَارِسِ وَعَلاقتها بِكُلٍ مِن الأَدَاءِ الوَظِيفيِّ وَدَافعيَّةِ الإِنجَازِ" لنيل دَرَجة الدّكتوراة فِي القِيادَة والإدَارة التربويّة من جَامِعَة الخَلِيل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فِي الاستِبَانة بكلّ جديّةٍ ومهنيّةٍ، كما أنّ نجاح هذا العَمَل يتوقف عَلَى مدى تعاونكم وإخلاصكم فِي الإجابة، وللإشارة، فكلّ المعلومات المقدمةِ ستحظى بالعنايةِ والائتمان والسّرّيّة لغايات البحث العِلمِيّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التّقدير لتجاوبكم وإسهامكم فِي انجاز هذا البحث العِلمِيّ.

- **الاستِقَامَة التّنظيميّة:**

هِي "مَنظُومَةٌ إدَاريةٌ مُتكاملة الأَبعاد، تَصِفُ السُّلوكاتِ التّنظيميّة وَنَتَائِجها المُتَوَقّعَةِ التي تَنَال قَبُولًا مجتمعيًّا، وَيَلتزمُ الأَفرادُ بِتنفيذِ مَضَامِينِها، مُتَمَثِّلَةً بِالتّفاؤل وَالثّقة وَالتّعاطف وَالنّزاهة وَالتّسامح، بالشّكّلِ الذي يَطمح بِه الأَفرَاد لِأنفسهم وَلغيرهم، وَالرغبة فِي المُعاملةِ بِالمثلِ، وتَبنّي هَذه السُّلوكات وإدامتها وَالمُشاركة فيها عَلى نِطاقٍ واسعٍ، سعيًا لِخلقِ السّعادةِ وَالرّفاهيّةِ لِلآخرين" (أَبُو شكير، 2018: 8).

- **الأَدَاء الوَظِيفِيّ:**

هو "إنجاز المَرؤوس للواجباتِ المُوكَلَةَ إليهِ فِي عَمَلِهِ خِلال فَترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، يَبذلُ فِيها جُهده حَسب طَبيعة الوَظيفة، لِتحقيقِ أَهداف المُؤَسّسةِ وَالوُصول إلى النّتائجِ المَطلوبة" (أَبو شِيخة، 2016: 45).

- **دَافِعِيَّة الإِنجَاز:**

هي "سَعي الفَرد إلى تَحقيقِ التَّفَوق وَالنّجاح وَاحترام الذّات، والتّميّز عَن الآخرين، كَما تَتَضَمَّنُ قُدرَته عَلى مقاومةِ الضّغوطِ، وَاستعداده لِتَحمّلِ المَسؤوليّة، وَالسَّعي إلى النّجاحِ وَمُنافسة الآخرين" (عَبد الجليل والعجيل وأبو سطاش، 2021: 243).

البَاحِثَة: شهد نيروخ

المشرف: أ.د. إبراهيم أَبُو عقيل

القسم الأَوّل: المعلومات الشّخصيّة

يرجى التكرّم بوضع الإشارة (×) أمام ما يناسبك :

الجِنس	ذكر ( )	أنثى ( )	
سَنَوات الخدمة	أقلّ من 5 سَنَوات ( )	من (5–10) سَنَوات ( )	أكثر من (10) سَنَوات ( )
المُؤهِل العِلمِيّ	بكالوريوس فأدنى ( )	ماجستير فأعلى ( )	
المُدِيريَّة	شَمَال الخَلِيل ( )	الخَلِيل ( )	جَنُوب الخَلِيل ( )	يَطَّا ( )

القسم الثاني:

المحور الأَوّل: يقيس الاستِقَامَة التّنظيميّة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معار ض	معارض بشدة
المجال الأَوّل: التَّفَاؤُل التنظيمي						
1.	ينظرُ بعين التَّفَاؤُل إلى إمكانية تَحقِيق الأَهدَاف					

	الموضوعة					
.2	يزّود المعلّم بطاقة إيجابية تعزّز جهوده					
.3	يحسن الظّن بمقدرة المعلّم عَلَى تَحقِيق الأَهدَاف الموضوعة					
.4	يحفّز المعلّم عَلَى العَمَل بأقصى طاقاته					
.5	يتحمّس للعمل ويملك رغبةً فِي الإنجَاز					
المجال الثاني: الثِّقَة التّنظيميّة						
.6	يثق بقدراته عَلَى أداء المهامّ المنوطة به					
.7	يُعزِّز ثقة المعلّم بنفسه					
.8	ينجز المهمّات المُوكَلَةَ إليه فِي الأوقات المحددة					
.9	يقدم حلولًا ابتكاريّة للمشكلات التي تواجه المَدرَسَة					
.10	يثق بأداء المعلّم لواجباته عَلَى أكمل وَجه					
المجال الثالث: التَّعَاطُف التنظيميّ						
.11	يراعي الظروف الأسرية والاجتماعية للمعلّم					
.12	يحرص عَلَى خلق مناخ مدرسيٍّ إنسانيّ متسامح					
.13	يصحّحُ الأخطاء للطلبة دونَ السَّماحِ بالسّخريةِ منهم					
.14	يحرص عَلَى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة فِي المَدرَسَة					
.15	يبدي اهتمامًا بحلّ مشكلات الطلبة					
المجال الرابع: النَّزَاهَة التّنظيميّة						
.16	يطبق القوانين والأنظمة عَلَى الجميع دون تمييز					
.17	يقدّمُ معلوماتٍ واضحةً ودقيقةً					
.18	يقيم أداء المعلّم بمهنية، بعيدًا عن العلاقات الشّخصيّة					
.19	يوزّع الأعباء والواجبات الوظيفيّة عَلَى المعلّم وفقًا لمقدرتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم					
.20	يلتزم بقيم النَّزَاهَة والشّفافية الإدَارية فِي العَمَل					
المجال الخامس: التّسامح التّنظيميّ						
.21	يحرص عَلَى تخفيف المشاعر السلبية لَدَى المعلّم الناتجة عن الخطأ فِي الأدَاء					
.22	يمنح المعلّم فرصة لتصويب أخطائه بنفسه					
.23	يُشَجّعُ المعلّم عَلَى التعلم والاستفادة من الخطأ					
.24	يلتمس الأعذار ويتجنّب اتخاذ إجراءاتٍ عقابيةٍ بحقّ المعلّم المخطئ فِي الأدَاء					

25.	يعالج أخطاء المعلّم ويعتبرها مدّخًرا للتنمية المهنية					

المحور الثاني: يقيس الأدَاء الوَظِيفِيّ لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين أنفسهم.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأَوّل: المجال الأَوّل: التخطيط للحصّة الدراسيّة						
1.	أصمّم خططي التدريسيّة بشكلٍ محكم ومدروس					
2.	أحدد أهدافًا تدريسيّة واقعيةً وقابلة للتحقيق					
3.	أعدّ خططًا تدريسيةً فِي ضوء الإمكانات التدريسيّة المتاحة					
4.	أحفز التفكير لَدَى الطلبة وأثير انتباههم					
5.	أستخدم وسائل تعليميّة إيضاحيّة تتعلق بموضوع الدَّرس					
المجال الثاني: تنفيذ الدَّرس						
6.	أوضح أهدَاف الدَّرس فِي بداية الحصة					
7.	ألم بالمادة العلمية المعروضة بشكل كامل					
8.	أنظم وقت الحصة بما يتناسب مع أهدَاف الدَّرس وأنشطته					
9.	أجيب عن تساؤلات الطلبة بصورة موضوعيّة ومقنعة					
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
المجال الثالث: استخدام الوسائل التعليمية						
11	أوظّف وسائل التشويق وجذب الانتباه					
12	أستخدم أساليبَ متنوعةً تسهم فِي تسهيل الفهم عَلَى الطالب					
13	أستخدم وسيلة تتعلّق بموضوع الدَّرس					
14	احرص عَلَى تفاعل الطلبة جميعهم مع الوسيلة					
15	أستخدم الوسيلة فِي التوقيت المُناسِب					
المجال الرابع: إدَارة الصّفّ وضبطه						
16	أنظّم المواقف التّعلِيمِيَّة بما تشمله من خبراتٍ					
17	أضبط ما يدور داخل الصّفّ من أحاديث ومناقشات وحوارات وأنشطة تدعم التفاعل بين المتعلّمين					
18	أحرص عَلَى بناء مناخ صفيّ داعم ومعزز					
19	أشد انتباه المتعلمين للدرس					

20	أستخدم مهارات التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ					
المجال الخامس: التقويم						
21	أستخدم أساليبَ تقويمٍ متنوعةٍ					
22	أمارس أنواع التقويم المختلفة خِلَال الحّصةِ الدّراسيّة					
23	أطرح أسئلةً واضحةً من حيث اللغة والمعنى					
24	أستفيد من البرامج التدريبية فِي طرح الأسئلة الصّفية متدرّجة المستوى (تذكّر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تَقوِيم)					
25	أستفيد من التقويم فِي علاج نقاط الضّعف عند الطلبة					

المحور الثالث: يقيس دَافِعِيَّة الإنجَاز لَدَى مُعَلِّمِي المَدَارِس من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين أنفسهم.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأَوّل: الطّموح والمثابرة						
.1	أعتقد أنّ الوصول إلى مركز مرموق فِي السلك التعليميّ يكون بالجدّ والعمل					
.2	أحرص عَلَى الالتحاق بالدورات التدريبية التي ترشّحني إدَارة المَدرَسَة لحضورها					
.3	أختار الأعمَال التي تَتّسِم بالتنافس والتحدّي فِي المَدرَسَة					
.4	أسعى للحصول عَلَى فرص الترقية فِي المَدرَسَة					
.5	أبدي الرغبة بالإسهام بأنشطةٍ تطوعيةٍ تَعمَل عَلَى خدمة المُجتَمَع					
المجال الثاني: القدرة عَلَى تحمّل المسؤولية						
.6	يمكنني العَمَل لفترةٍ طويلةٍ فِي المَدرَسَة					
.7	أحرص عَلَى أداء عملي فِي الوَقت المحدد					
.8	أشعر بالارتياح عندما أنجز المهمّات المُوكَلَةَ إليّ فِي المَدرَسَة					
.9	أصرّ عَلَى إنجاز العَمَل الذي أقوم به مهما كانت صعوبته					
.10	أرغب فِي إنجاز الأعمَال التي تتطلب الالتزام بالمسؤولية					
المجال الثالث: الثِّقَة بالنفس واحترام الذات						
.11	أسعى نحو النجاح، لأنه يحقق لي الاحترام فِي المَدرَسَة					

12.	ينتابني شعور بتقديري لذاتي نتيجة لعملي فِي المَدرَسَة					
13.	أعترف بأخطائي دون أن أشعر بالفشل أو الاستسلام					
14.	تسود الثِّقَة والتقدير المتبادل فِي علاقاتي مع رؤسائي فِي العَمَل					
15.	أشعر بالفخر بما امتلك من كفاياتٍ مهنيةٍ وإنجازاتٍ					

شكرًا لحسن تعاونكم

ملحق (5):
أداة الدِّرَاسَة فِي صورتها النهائية (المقابلة)

حَضرة المعلّم/المعلّمة، تَحيّة طَيّبة، وبعد:

أسئلة المقابلة المرفقة هي جزء من دِرَاسِة تجريها البَاحِثَة بعنوان "الاسِتقَامَةِ التّنظيميّةِ لَدى مُدِيرِي المَدَارِسِ وَعَلاقتها بِكُلٍ مِن الأَدَاءِ الوَظِيفيِّ وَدَافعيَّةِ الإنجَازِ" لنيل دَرَجِة الدّكتوراة فِي القِيادَة والإدَارة التربويّة من جَامِعَة الخَلِيل، وسأكون شاكرةً لكم إذا تكرمتم بالإجابة عن الأسئلة المتضمّنة فِي المقابلة بكلّ جديّةٍ ومهنيّةٍ، كما أنّ نجاح هذا العَمَل يتوقف عَلَى مدى تعاونكم وإخلاصكم فِي الإجابة، وللإشارة، فكلّ المعلومات المقدمةِ ستحظى بالعنايةِ والائتمان والسّرّيّة لغايات البحث العِلمِيّ فقط، مع خالص الامتنان وبالغ التّقدير لتجاوبكم وإسهامكم فِي انجاز هذا البحث العِلمِيّ.

- **الاستِقَامَة التّنظيميّة:**

هِي "مَنظُومَةٌ إدَاريةٌ مُتكاملة الأَبعاد، تَصِفُ السُّلوكاتِ التّنظيميّة وَنَتَائِجها المُتَوَقّعَةِ التي تَنَال قَبُولًا مجتمعيًّا، وَيَلتزمُ الأَفرادُ بِتنفيذِ مَضَامِينِها، مُتَمَثِلَةً بِالتّفاؤل وَالثّقة وَالتّعاطف وَالنّزاهة وَالتّسامح، بالشّكّلِ الذي يَطمح بِه الأَفرَاد لِأنفسهم وَلغيرهم، وَالرغبة فِي المُعاملةِ بِالمثلِ، فَضلًا عَن تَبنّي هَذه السُّلوكات وإدامتها وَالمُشاركة فيها عَلى نِطاقٍ واسعٍ، سعيًا لِخلقِ السّعادةِ وَالرّفاهيّةِ لِلآخرين" (أَبُو شكير، 2018: 8).

- **الأَدَاء الوَظِيفِيّ:**

هو "إنجاز المَرؤوس للواجباتِ المُوكَلَةَ إليهِ فِي عَمَلِهِ خِلال فَترةٍ زمنيةٍ محددةٍ، يَبذلُ فِيها جُهده حَسب طَبيعة الوَظيفة، لِتحقيقِ أَهداف المُؤَسّسةِ وَالوُصول إلى النّتائجِ المَطلوبة" (أَبو شِيخة، 2016: 45).

- **دَافِعِيَّة الإِنجَاز:**

هي "سَعي الفَرد إلى تَحقيقِ التَّفَوق وَالنّجاح وَاحترام الذّات، والتّميّز عَن الآخرين، كَما تَتَضَمَّنُ قُدرَته عَلى مقاومةِ الضّغوطِ، وَاستعداده لِتَحمّلِ المَسؤوليّة، وَالسَّعي إلى النّجاحِ وَمُنافسة الآخرين" (عَبد الجليل والعجيل وأبو سطاش، 2021: 243).

البَاحِثَة: شهد نيروخ

المشرف: أ.د. إبراهيم أَبُو عقيل

السُّؤال الأَوّل: كيف تقوم إدارة المدرسة على تعزيز الاستقامة التنظيمية داخل المدرسة في مجالات (التَّفَاؤُل التنظيميّ، والثِّقَة التّنظيميّة، والتَّعَاطُف التنظيميّ، والنَّزَاهَة التّنظيميّة، والتَّسَامُح التنظيميّ)؟

_____

_____

_____

السؤال الثاني: كيف يقوم المعلمون بالأداء الوظيفي لمهنة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية؟

_____

_____

_____

السؤال الثالث: كيف يتم حفز دافعية المعلمين لإنجاز المهام الموكلة إليهم في المدرسة في مجالات (الطّموح والمثابرة، والقدرة عَلَى تحمّل المسؤولية، والثِّقَة بالنفس واحترام الذات)؟".

_____

_____

_____

_____

السؤال الرابع: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على الأداء الوظيفي للمعلمين؟.

_____

_____

_____

السؤال الخامس: كيف تؤثر الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس على دافعية الإنجاز للمعلمين؟.

_____

_____

_____

ملحق (6):

قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	مكان العَمَل	التخصص	الإيميل
.1	عادل ريان	أستاذ دكتور	القدس المفتوحة	التَّربِية/ فلسفة التَّربِية	arayyan@qou.edu
.2	راتب سعود	أستاذ دكتور	الجَامِعَة الأردنية	السياسات والقيادة التَّربَوِيَّة	alsoud@ju.edu.jo
.3	صلاح الزرو	أستاذ مشارك	جَامِعَة الخَلِيل	التَّربِية/ فلسفة التَّربِية	salahz@hebron.edu
.4	خالد صرارة	أستاذ مشارك	جَامِعَة مؤتة	الإدَارة التَّربَوِيَّة	dr.khaledsarairah@gmail.com
.5	رجاء عسيلي	أستاذ مشارك	القدس المفتوحة	الإدَارة التَّربَوِيَّة	rajaosaily@yahoo.com
.6	مُحَمَّد شاهين	أستاذ دكتور	القدس المفتوحة	مناهج وطرق التدريس	Shaheenmohammed213@gmail.com
.7	بلال مخامرة	أستاذ مشارك	جَامِعَة خضوري	مناهج وأساليب التدريس	byounis@hebron.edu
.8	جمال بحيص	أستاذ مشارك	القدس المفتوحة	الإدَارة التَّربَوِيَّة	jbheis@qou.edu

.9	خالد كتلو	أستاذ مساعد	القدس المفتوحة	القياس والتقويم	kskatalo@qou.edu
.10	كمال مخامرة	أستاذ مشارك	جَامِعَة الخَلِيل	الإدَارة التَّربَوِيَّة	kamalm@hebron.edu
.11	حكم حجة	أستاذ مشارك	جَامِعَة الخَلِيل	المناهج وأساليب التدريس	hakam.hijje@gmail.com
.12	كرم كركي	أستاذ مساعد	جَامِعَة الخَلِيل	الإدَارة التعليمية	karamkaraki@gmail.com
.13	نبيل المغربي	أستاذ مشارك	القدس المفتوحة	علم النفس التربوي	nabeelmoghraby@gmail.com
.14	كامل كتلو	أستاذ مشارك	جَامِعَة الخَلِيل	التَّربِية وعلم النفس	kamilk@hebron.edu
.15	نضال القاسم	أستاذ مشارك	فِلَسطِين التقنية خضوري طولكرم	أساليب التدريس وتكنولوجيا التَّعلِيم	n.alqasim@ptuk.edu.ps
.16	عفيف زيدان	أستاذ دكتور	جَامِعَة القدس	مناهج وطرق التدريس	afzeidan@staff.alquds.edu
.17	نبيل الجندي	أستاذ دكتور	جَامِعَة الخَلِيل	التَّربِية وعلم النفس	Jondin@hebron.edu
.18	حسام القاسم	أستاذ مشارك	فِلَسطِين التقنية خضوري	الإدَارة التعليمية	Hussam.alqasem@ptuk.edu.ps
.19	ميسون تميمي	أستاذ مساعد	جَامِعَة القدس	الإدَارة التعليمية	Maysoontmimi@yahoo.com
.20	إسحاق جعبري	أستاذ مساعد	جَامِعَة الخَلِيل	نحوٌ وصرف	Ishaqj@hebron.edu

ملحق (7):

كتاب الموافقة على تنسيب المشرف

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : م ش ت/33 د ع/2023

Ref.

التاريخ : 2023/11/5

Date

حضرة د. ابراهيم ابو عقيل المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

تهديكم كلية الدراسات العليا تحياتها ونود أن نعلمكم بأنه تم الموافقة على تنسيبكم مشرفاً على رسالة دكتوراه الطالب/ة: شهد رفيق نيروخ وعنوانها:

الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بكل من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز.
Organizational Integrity among School Principals and its Relationship to Job Performance and Achievement Motivation

وذلك ابتداءً من الفصل الأول من العام الجامعي 2024/2023، متمنين لكم التوفيق.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،

أ.د. عايد سلامة

عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (8):

كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن جَامِعَة الخَلِيل

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : م خ/142 ت/2023

التاريخ : 2023/12/27

Ref.

Date

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير/ وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يرجى العلم أن الطالبة **شـــهد رفيق نيروخ** الرقم الجامعي (**22119137**) ملتحقة ببرنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية في جامعة الخليل، وهي في طور جمع المعلومات لأطروحتها بعنوان:

الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بكل من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز.

للتكرم بمساعدتها في تسهيل مهمتها لجمع المعلومات اللازمة لإعداد الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. صلاح الزرو

عميد كلية التربية

رئيس لجنة الدراسات العليا

جامعة الخليل HEBRON UNIVERSITY 1971 كلية التربية COLLEGE OF EDUCATION

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (9):

كتاب طلب تسهيل مهمّة باحث صادر عن وزارة التَّربِية وَالتّعلِيم

بسم الله الرحمن الرحيم

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 / ١٩١/٧/١٣
التاريخ: 21 / 5 /2024م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ة:

"شهد رفيق نيروخ"

من **جامعة الخليل** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بكل من الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط **استبيان محوسب** على عينة من معلمي/ات المدارس الحكومية في مديريات: " الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا".
- 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: عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السيد مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
السادة المديرون العامون لمديريات: " الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا" المحترمون.
السيد إبراهيم أبو عقيل /المحترم/المشرف على الدراسة. بريد الكتروني ibrhimq@hebron.edu
د. مطران س

ملحق (10):

إقرار التزام بقوانين الجامعة وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

دكتوراه

نموذج رقم (10)

إقرار التزام بقوانين الجامعة وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

الأمانة العلمية

أنا الطالب: شهد رفيق صادق نيروخ **الرقم الجامعي: 22119137**

البرنامج: القيادة والإدارة التربوية **التاريخ: 2024/7/16م .**

اقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة الخليل وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها سارية المفعول المتعلقة بإعداد أطروحة الدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد أطروحتي بعنوان:

الاستقامة التَّنظِيميَّة لَدَى مُدِيري المَدَارِس وَعَلَاقتها بكلٍّ مِن الأَدَاء الوَظيفيّ وَدافعيَّة الإنجاز

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية، كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطروحات أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية وتأسيساً على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق الجامعة بإلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن الجامعة بهذا الصدد.

توقيع الطالب: شهد نيروخ **التاريخ:- 2024/7/16 م .**

ملحق (11):

التدقيق اللّغويّ للرسالة

بسم اللّـه الـرّحمن الـرّحيـم

جـامـعـة الخـلـيـل

كُـلّـيّـة الـدّراسات العُليا

دكـتـوراة

نموذج رقم (16)

تـدقيـق لغويّ(عربي، إنـجـليـزي)

قبل منـاقشة الـرّسالـة

اسم الطالب/الطالبة: شهد وليد حمادة الرقم الجامعي 22119137

رقم الهاتف 0599628772 البرنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

التّوقيع Shahd التّاريخ 2024/6/11 م

أفيدُ سيادتكم عِلمًا بـأنّ الرّسالة الموسومة ب :

عنوان الرّسالة باللّغة العربيّة:

الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وداوفعية الإنجاز

عنوان الرّسالة باللّغة الإنـجليزيّـة:

Organizational Integrity among School principals and its Relationship to Job Performance and Achievement Motivation

تـمّ تدقيـقُها لغويًـا من حيث:(الصّياغةُ اللغويّةُ السّليمةُ، والتّشكيلُ، والتّرقيمُ)، وهي صالحةٌ بصورتِها اللّغويّةِ الحاليّة.

اسم المُدقّـق و التّـوقـيـع

إسحق "محمّد يَحيى" الجعبري

الـرّتبـة العِلميّة أستاذ مساعد

عنوان العمل جامعة الخليل

رقـم الجـوّال 0599/291562

الإيميل ishaqj@hebron.edu

التّاريخ 2024/6/13

ملاحظة: يُعبّأ هذا النّموذج من قِبل (مُتخصّص في اللّغة العربيّة/الإنجليزيّة) برتبة ماجستير على الأقلّ.

ملحق (12):

جداول التعقيب عَلَى الدِّرَاسَاتِ السابقة

القسم الأول: الدراسات التي تتعلق بموضوع الاستقامة التنظيمية

الباحث	المتغيرات	الموقع	الهدف	المنهج	الأداة	العينة	النتائج
Yilmaz, 2012 & (Altinkurt		تركيا	فحص العلاقة بين سلوكات القيادة المدرسية في الشفافية والاستقامة التنظيمية.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	معلمو المدارس الثانوية	- وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين سلوكيات القيادة المدرسية في الشفافية والعدالة والاستقامة التنظيمية. - وجود مستويات مرتفعة من الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية.
(Abedi, Eslami, & Amrolahi, 2014)		أصفهان إيران	التعرف إلى العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والالتزام التنظيمي.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	الهيئتان الإدارية والتدريسية	- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقامة التنظيمية والالتزام التنظيمي.
Kooshki and Zeinabadi, (2015)		مدينة كاراج إيران	التعرف إلى العلاقة بين الاستقامة التنظيمية للمدارس والرضا والالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	معلمو المدارس	- مستوى الاستقامة التنظيمية في المدارس مرتفعًا.
Malingkas, Senduk,) Simandjuntak, & (Binilang, 2018		محافظة سولوويسي في أندونيسيا	فحص أثر نمط القيادة الخادمة والاستقامة على أداء مديري المدارس الثانوية الكاثوليكية.	الوصفي	الاستبانة	معلمو المدارس	- نمط القيادة الخادمة والاستقامة لها أثر إيجابي على أداء مدراء المدارس.
أبو شكير (2018)		محافظة كربلاء	تحديد دور الاستقامة التنظيمية كمتغير معدل في تعزيز تأثير أخلاقيات العمل في	الوصفي التحليلي	الاستبانة	معلم ومرشد	- متغير الاستقامة التنظيمية يُحسن و يدعم دور أخلاقيات العمل التي تعتمدها إدارات المدارس فعليًا في تقليل مستوى الاستنزاف

	المقدسة				الحد من الاستنزاف الشعوري للهيئة التدريسية في منظمات التعليم التربوي.		الشعوري لملاكاتها.
حميد (2019)	المعهد التقني في الموصل		الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	كيفية توظيف تقييم الأداء في تحقيق الاستقامة التنظيمية ومدى تأثير تقييم الأداء على تحقيق الاستقامة التنظيمية	أعضاء الكادر التدريسي	- توجد علاقة ارتباط معنوية بين تقييم الأداء والاستقامة التنظيمية. - تقييم الأداء يمارس تأثيرًا معنويًا على الاستقامة.
Arshad, 2019) &(Zahari, said	الولايات الماليزية		الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	التحقيق في إمكانية تأثير الثقافة الأخلاقية على انتهاكات الاستقامة التنظيمية	العاملون	- عدم وجود علاقة بين الثقافة الأخلاقية وانتهاكات الاستقامة التنظيمية. - المناخ الأخلاقي يقلل من انتهاكات الاستقامة التنظيمية
السعد (2020)	عمان	سنوات الخدمة، الجنس، المؤهل العلمي	الوصفي التّحليلي	الاستبانة	التّعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للاستقامة التنظيمية	معلم ومعلمة	- وجود درجة متوسطة لممارسة مديري مدارس الاستقامة التّنظيميّة. - وجود فروق في الاستقامة التّنظيميّة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (5- 10 سنوات). - لا توجد فروق تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي). - وجود علاقة ارتباطية بين القيادة المتسامية والاستقامة التّنظيميّة.
المصري (2020)	محافظات غزة		الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوى الاستقامة التنظيمية.	المعلمات	- مستوى الاستقامة التنظيمية كانت بدرجة متوسطة. - جميع أبعاد الاستقامة التنظيمية (التفاؤل التنظيمي، والثّقة التنظيمية، والتعاطف التنظيمي، والنزاهة التنظيمية، والمغفرة التنظيمية) جاءت بدرجة متوسطة. - وجود علاقة ارتباطية موجبة للقيادة الرنانة ومستوى الاستقامة التنظيمية.
طه (2021)	مصر		الوصفيّ الارتباطيّ	الاستبانة	تحديد مستوى تطبيق القيادة الأبوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مستوى الإستقامة التنظيمية،	أعضاء هيئة التدريس في الجامعات	- ارتفاع مستوى ممارسة قيادات الجامعات المصرية لنمط القيادة الأبوية. - ارتفاع مستوى الإستقامة التنظيمية. - جميع أبعاد الاستقامة التنظيمية (التفاؤل التنظيمي، والثّقة التنظيمية، والتعاطف التنظيمي، والنزاهة التنظيمية، والمغفرة التنظيمية) جاءت بدرجةٍ مرتفعة. - وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الأبوية والاستقامة التنظيمية.
الناصري (2020)	محافظة الظاهرة بسلطنة	الجنس، سنوات الخدمة،	الوصفي	الاستبانة	التعرف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي.	المعلّمون	- درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية بدرجة كبيرة في أبعاد الدراسة ككل (التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة، والتسامح). - عدم وجود فروق تُعزى إلى متغيري (سنوات الخدمة، والمؤهل

	المؤهل العلمي	عُمان					العلمي). - وجود فروق في متغير الجنس لصالح الذكور.
زقوت (2021)	الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي	الجامعة الإسلامية في غزة	التعرف على القيادة الملهمة وأثرها على الاستقامة التنظيمية لدى الموظفين في	الوصفي التحليلي	الاستبانة	الموظفون الأكاديميون والإداريون	- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الملهمة والاستقامة التنظيمية في الجامعة الإسلامية بغزة. - كانت الاستقامة التنظيمية لدى الموظفين الأكاديميين بدرجة مرتفعة. - أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول الاستقامة التنظيمية تعزى إلى الجنس وسنوات الخدمة. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول الاستقامة التنظيمية تعزى إلى المؤهل العلمي وذلك لصالح البكالوريوس.
محمد (2021)		جامعات الشرق في الجزائر	معرفة علاقة الارتباط والأثر بين القيادة الإستراتيجية بأبعادها على الاستقامة التنظيمية .	الوصفي التحليلي	الاستبانة	العاملين في الجامعات	- وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية وعلاقة تأثير بين القيادة الإستراتيجية والاستقامة التنظيمية. - الاستقامة التنظيمية كانت بدرجة مرتفعة. - جميع أبعاد الاستقامة التنظيمية (الثقة، التعاطف والتراحم، يليه بعد النزاهة، يليه بعد الالتزام) كانت بدرجة مرتفعة.
الجمل (2022)	الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة	المحافظات الجنوبية في فلسطين.	إلى درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية للاستقامة التنظيمية، وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمين	الوصفي التحليلي	الاستبانة	معلّمو المدارس الثانوية	- الاستقامة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة. - أبعاد الاستقامة التنظيمية جميعها بدرجة مرتفعة (التفاؤل، والثقة، والرحمة، والنزاهة، والتسامح) - مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة. - عدم وجود فروق للاستقامة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). - وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة للاستقامة التنظيمية، ومتوسط تقديراتهم لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.
عبد الله وأحمد (2022)			تحليل العلاقة بين الاستقامة التنظيمية بأبعادها (النزاهة، والتفاؤل، ولمغفرة، والثقة) على الإنغراز الوظيفي	الوصفي التحليلي	الاستبانة	الكوادر التدريسية	- وجود علاقة ارتباط وأثر إيجابية بين متغيرات الاستقامة التنظيمية والانغراز الوظيفي. - درجة الاستقامة التنظيمية مرتفعة.

							- أبعاد الاستقامة التنظيمية (النزاهة، والتفاؤل، والمغفرة، والثقة) جميعها بدرجةٍ مرتفعة.
رسن وكعيد (2022)	ميسان		قياس دور الاستقامة التنظيمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للمنظمة.	المنهج الوصفي	الاستبانة	الأطباء	- وجود علاقة ارتباط قوية ومعنوية وطردية بين الاستقامة التنظيميّة والمسؤولية الاجتماعيّة.
مصطفى وقادر وهنار (2023)	زاخو		دور الاستقامة التنظيمية في تحقيق الازدهار التنظيمي.	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة	- أن أبعاد الاستقامة التنظيمية متوفرة لدى الكليات المبحوثة وبنسبة اتفاق جيدة. - كليات الجامعة المبحوثة تطبق التسامح التنظيمي بالمرتبة الأولى. - وجود علاقات ارتباط معنوية موجبة بين الاستقامة التنظيمية والازدهار التنظيمي على المستوى الكلي.
الحسيني (2023)			دور الاستقامة التنظيمية في تعزيز الاستدامة الاستراتيجية.	الباحث المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	الكادر التدريسي في جامعة الكوفة	- وجود فجوة معرفية لتوضيح طبيعة العلاقة بين مُتغيرات البحث (الاستقامة التنظيمية والاستدامة الاستراتيجية) في المؤسسات بشكل عام وجامعة الكوفة بشكل خاص. - وجود علاقة تأثير مباشرة للاستقامة التنظيمية في الاستدامة الإستراتيجية في الجامعة.
شبر (2023)		منطقة الفرات الأوسط	اختبار دور القيادة الأخلاقية في تحقيق الاستقامة التنظيمية.	المنهج الارتباطيّ	الاستبانة	العاملين في المستشفيا ت الأهلية	- وجود علاقة ارتباط للقيادة الأخلاقية وتأثيرها في الاستقامة التنظيمية. - كانت الاستقامة التنظيمية بدرجة كلية مرتفعة. - درجة مرتفعة على أبعاد (التَّفاؤُل، وَالتَّعَاطُف، وَالتَّسَامُح)، وَبِدَرَجَةٍ مُتَوسِّطَةٍ عَلَى بُعد (الثِّقَة).
المطيري (2024)	سنوات الخدمة، التخصص	منطقة العنيزة	العلاقة بين الاستقامة التنظيمية والانتماء الوظيفي	المنهج الارتباطيّ	الاستبانة	المعلمين	- درجة ممارسة الاستقامة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية متحققة بدرجة كبيرة. - مستوى الانتماء الوظيفي متحقق بدرجة كبيرة. - جاءت جميع الأبعاد الفرعية للاستقامة التنظيمية (التفاؤل، الثقة، التعاطف، النزاهة، التسامح) متحققة بدرجة كبيرة. - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لأبعاد الاستقامة التنظيمية ترجع لاختلاف (سنوات الخدمة، والتخصص). - وجود علاقة ارتباطية بين الاستقامة التنظيمية والانتماء الوظيفي.

القسم الثاني: الدراسات التي تتعلق بالأداء الوظيفي

الباحث	المتغيرات	الموقع	الهدف	المنهج	الأداة	العينة	النتائج
(Whitford, 2013)		نيوزيلندا	معرفة مرتكزات تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس.	المنهج النوعي	المقابلات	مديري المدارس	- أن مرتكزات تقويم الأداء الوظيفي تقوم على المحاسبة والمساءلة والتحسين والتطوير، والدعم والنصح والإرشاد، والنمو المهني والتنمية المهنية المستمرة.
(Agunloye, 2013)		الدول النامية	بحث أثر برنامج الإرشاد المؤسسي على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في دولة نامية.	المنهج النوعي	المقابلات الشخصية والمناقشات الجماعية	هيئة التدريس المبتدئين والمرشدين	- أن البرنامج الإرشادي الجامعي يساعد أعضاء هيئة التدريس على تنمية أدائهم ونموهم في مجالي البحث العلمي والخدمة المجتمعية.
(Tijdink, Vergouwen & Smulders, 2014)		هولندا	بحث العلاقة بين الاحتراق والاستنزاف الوجداني والرضا الوظيفي والأداء المهني لدى أساتذة الطب في المراكز الطبية الأكاديمية.	المنهج المسحي	الاستبانة والبيانات الوظيفية	أساتذة الطب	- وجود مستوى عال من الاحتراق والاستنزاف الوجداني لدى أساتذة الجامعات، ووجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الاحتراق والاستنزاف الوجداني ومستوى الأداء المهني لدى أساتذة الطب.
(Betonio, 2015)		جامعة لاسيل في فيلاديفيا	تحديد مستوى الأداء الوظيفي في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في إدارة العملية التعليمية.	المنهج الوصفي المسحي	الاستبانة	أعضاء هيئة التدريس	- وجود مستوى مرتفع من الكفاءة لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالأداء التدريسي في الجامعات.
(Nielsen, 2018)		ولاية نبراسكا	تطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس في ولاية نبراسكا الأمريكية.	دراسة الحالة	المقابلات، والملاحظات، وتحليل الوثائق	مديرو المدارس	- أن الأداء الوظيفي يتم تطويره من خلال تنمية وتطوير أداء المدير بصورة مستمرة من خلال التغذية الراجعة وخطط التحسين والتطوير وبرامج النمو المهني والتنمية المهنية المستمرة، - اعتماد التقويم على العلاقات الإيجابية التي يسودها الثقة والاحترام والتقدير بين المشرفين المقومين ومديري المدارس.
(Leahy, 2018)		ولاية إلينويز الأمريكية	تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس			المشرفون والمديرون	- معايير تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس هي الرؤية المشتركة، وإيجاد ثقافة مدرسية إيجابية، وإدارة الموارد المدرسية، والتعاون مع كافة المشاركين، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وفهم السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع لتحسين تعلم الطلبة وتنمية هيئة

							العاملين بالمدارس
الحامدي (2020)		الجنس، سنوات الخدمة	التّعرّف إلى ممارسة الإدارة بالتّجوال وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ لدى مديري مدارس الصّفوف (5-10) بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلّمين	المنهج الوصفيّ الارتباطيّ	استبانة	معلمي المدارس	- الأداء الوظيفي كان بدرجة مرتفعة. - لا توجد فروق حول مستوى الأداء الوظيفيّ تعزى حسب متغيّر الجنس وسنوات الخدمة. - وجود علاقة ارتباطيّة موجبة طرديّة بين درجة ممارسة مديري مدارس للإدارة بالتّجوال ومستوى الأداء الوظيفيّ للمعلّمين في مدارسهم
يوسف (2020)	عمان	الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة	هدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في عمان، وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مشرفي المدارس	المنهج الوصفي الارتباطيّ	استبانة	مشرفي المدارس	- المعلمون في المدارس الحكومية في التعليم الابتدائي يحتاجون إلى مزيد من التدريب من وجهة نظر مشرفي المدارس. - تقييم الأداء الوظيفي كان على مستوى مرتفع. - أبعاد الأداء الوظيفيّ (تخطيط الدّرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصّفّ، التقويم) جميعها بدرجةٍ مرتفعة. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي حسب الجنس لصالح الإناث. - وجود فروق في الأداء الوظيفي في الأداء الوظيفي يعزى للمؤهل العلمي لصالح بكالوريوس فأقل. - جود فروق في الأداء الوظيفي يعزى إلى متغير سنوات الخدمة لصالح (5 سنوات فأقل)
أبو شريخ (2019)	عمّان	المؤهل العلمي، سنوات الخدمة	معرفة العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة (عمّان) وأدائهم من وجهة نظر مساعدي المديرين.	المنهج الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	مساعد المدير	- كانت درجة ممارسة الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية مرتفعة. - وجود علاقة موجبة قوية بين درجة القيادة الخادمة ودرجة الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية. - عدم وجود فروق لدرجة مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.
عزون (2021)			التعرف على أثر الرضا الوظيفي على أداء الموظفين بمصالح أرشيف جامعات ولايتي الجزائر والبليدة، وإلى إظهار مدى تأثير العوامل الوظيفية والتنظيمية على رضاهم الوظيفي.	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	موظفو أرشيف الجامعات	- عدم الرضا الوظيفي في الأمور المادية. - أكدت عيّنة الدراسة على أنهم يبدلون جهد كبير في العمل ويواظبون على الحضور إلى العمل في الوقت المحدد، في حين أكدت نسبة كبيرة منهم عن رضاها الوظيفي من حيث وجود علاقة حسنة مع الإدارة وكذا مع زملائهم في العمل.

دودو (2021)			معرفة اتجاه العلاقة بين الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي.	المنهج الوصفي	الاستبانة	العاملون في الجامعات	- وجود أثر للولاء التنظيمي على الأداء الوظيفي.
البقمي (2021)	الجنس، الرتبة الأكاديمية ، سنوات الخدمة	جامعة نجران بشرورة	مستوى الاحتراق النفسي وواقع الأداء الوظيفي والعلاقة الارتباطيّة بينهما لدى أعضاء هيئة التدريس.	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	أعضاء هيئة التدريس	- مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة منخفض جدًا. - مستوى الأداء الوظيفي مرتفع جدّاً. - وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيّاً بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي - وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الأداء الوظيفي لصالح الذكور. - وجود فروق في مستوى الأداء الوظيفي لصالح سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات).
الجراح (2021)	الجنس المسمى الوظيفي المؤهل العلمي	محافظة إربد	التعرّف على دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس .	المنهج الوصفي بأسلوب المسح	الاستبانة	المعلمين والمشرفين والمديرين	- درجة مرتفعة في الأداء الوظيفي للمعلمين الجدد. - أبعاد الأداء الوظيفي (التخطيط، إدارة الصف، أساليب التدريس والوسائل والأنشطة) كانت بدرجة مرتفعة، أما بعد التقويم كان بدرجة متوسطة. - عدم وجود فروق في أداء المعلمين الجدد تبعا لمتغير الجنس، والمسمى الوظيفيّ. - أظهرت فروق في أداء المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس. - وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين دور فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد ودرجة أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.
أبو سعود (2021)	الجنس، سنوات الخدمة	محافظة المقر في الأردن	التعرف على أثر تدريب المعلمين على المعايير الوطنية لمهنة التدريس على أدائهم الوظيفي من وجهة نظر المعلمين.	المنهج الوصفي	الاستبانة	المعلمين	- جاء أثر التدريب بدرجة عالية. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الجنس والخدمة في تحديد فعالية التدريب على الأداء الوظيفي للمعلمين.
مرشود (2021)	الجنس، المؤهل العمليّ، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية	الضفة الغربية في فلسطين	التعرف إلى درجة توافر الإبداع الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظرهم	المنهج الوصفي	استبانة	مديري مدارس وكالة الغوث	- درجة الإبداع الإداري مرتفعة. - الأداء الوظيفي جاءت مرتفعة. - أبعاد الأداء الوظيفيّ (التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة التكنولوجيا) بدرجة مرتفعة، وبعد (التواصل) بدرجة مرتفعة جدًا. - لا توجد فروق في استجابات عن الأداء الوظيفي تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

							- توجد فروق تبعًا لمتغير سنوات الخدمة ولصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)، ولا توجد فروق تبعًا لمتغير المنطقة التعليمية.
الدوري (2021)	الجنس سنوات الخدمة		التعرف على مستوى كل من الارتياح النفسي والأداء الوظيفي لدى عينة من مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية.	الوصفي الارتباطيّ	استبانة	معلمي المرحلة الثانوية	- وجود مستوى منخفض من الشعور بالارتياح النفسي. - مستوى مرتفع من الشعور بالأداء الوظيفي. - عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء الوظيفي تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة. - وجود علاقة ارتباطية بين الارتياح النفسي والأداء الوظيفي
الشمري (2022)		مدينة حائل	التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية.	المنهج الوصفي الاستشرافي أسلوب السلاسل الزمنية		مديرات المدارس الثانوية الحكومية	- السلسلة الزمنية لأداء مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة حائل خلال الخمس سنوات الماضية مستقرة بمعنى أنها متقاربة في القيم التنبؤية، مما يدل على أن الأداء الوظيفي للأعوام القادمة حتى عام (1445ه) سيتراوح بين نفس المعدلات تقريبا. - الأداء الوظيفي مرتفع.
الأنصاري (2022)	سنوات الخدمة المؤهل العلمي	الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة	التعرف على واقع تطبيق نظام إدارة الأداء الوظيفي وعلاقته بمستوى الرضا لدى معلمي الحلقة الثانية في المدارس	المنهج الوصفي	الاستبانة	معلمين	- أن واقع تطبيق إدارة الأداء الوظيفي لأهداف نظام إدارة الأداء الوظيفي جاء بمستوى مرتفع. - لا توجد فروق في الأداء الوظيفيّ تعزى إلى (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي). - وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة وطردية، ودالة إحصائياً بين أهداف نظام إدارة الأداء الوظيفي ومستوى الرضا لمعلمي الحلقة الثانية بمدارس الشارقة
عبد الحسيب (2022)	الجنس، التخصص ، الدرجة الوظيفية	جامعة الأزهر	الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر فرع أسيوط نحو أسلوبي تقويم الزملاء والطلاب لأدائهم التدريسي، ومعوقات تطبيق هذين الأسلوبين.	المنهج الوصفي	الاستبانة	أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر	- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت مرتفعة نحو تقويم الزملاء لأدائهم التدريسي - بينما جاءت متوسطة على أسلوب تقويم الطلاب وعلى مشكلات تطبيق الأسلوبين. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات والمعوقات تبعا للمتغيرات (الجنس، التخصص، الدرجة الوظيفية)
بني خالد (2022)		محافظة المفرق	التعرف إلى درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديريهم.	أسلوب المسح الشامل	الاستبانة	مديري المدارس	- درجة التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة جاءت بدرجة مرتفعة. - الأداء الوظيفي لدى معلمي تربية البادية الشمالية الغربية قد جاءت بدرجة كلية مرتفعة.
المحمادي	سنوات		معرفة الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء	المنهج	الاستبانة	الموظفات	- درجة ممارسة الإبداع الإداري لديهم عالية.

(2022)	الخدمة، المؤهل العلمي		الوصفي	الوظيفي من وجهة نظر الموظفات الإداريات بجامعة أم القرى.		الإداريات في جامعة أم القرى	- درجة ممارسة الأداء الوظيفي لديهم عالية. - عدم وجود فروق حول متوسط مستوى الأداء الوظيفي لديهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة. - وجود فروق حول مستوى الأداء الوظيفي لديهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا. - وجود علاقة ارتباطية دالة بين الإبداع الإداري ومستوى الأداء الوظيفي لديهم
إبراهيم (2022)	الجنس، المؤهل العلميّ، المرحلة التعليميّة	محافظة الظاهرة في سلطنة عُمان	لمنهج الوصفي	التعرف على المشكلات التي تواجه مُديري المدارس في تقويم أدائهم الوظيفي.	الاستبانة	مديري المدارس	- المشكلات التي تواجه مُديري المدارس في تقويم أدائهم الوظيفي جاءت بدرجة عالية بشكل عام. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية.
المنيزل (2022)		محافظة جرش	المنهج الوصفي	التعرف على الرقابة الإدارية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين أنفسهم.	استبانة	مديري المدارس الحكومية	- وجود مستوى مرتفع للرقابة الإدارية. - مستوى مرتفع للأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية. - جميع محاور الأداء الوظيفي، ومرتبة تنازليا مجال: التخطيط، المعلمون والطلاب، البيئة المدرسية، بدرجة مرتفعة. - وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الرقابة الإدارية والأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين.
حسونة وإدريس (2023)	الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي سنوات الخدمة		المنهج الوصفي التحليلي	دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي في وزارة التربية والتعليم العالي بالمحافظات الجنوبية.	الاستبانة	مدير دائرة، رئيس قسم، رئيس شعبة	- دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء الوظيفي جاءت بدرجة كبيرة. - مستوى الأداء الوظيفي بدرجة مرتفعة. - وجود علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي وبين الأداء الوظيفي. - عدم وجود فروق بين متوسطات الاستجابة للأداء المؤسّسي التي تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المسمى الوظيفي المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)
الشرفات (2023)	الجنس، المؤهل العلمي،	منطقة البادية الشرقية	المنهج الوصفي الارتباطيّ	التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية القيادة التربوية وفقًا لمقياس هالينجر، وعلاقته بالأداء الوظيفي		معلمو المدارس الحكومية	- درجة الأداء الوظيفي للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. - أظهرت وجود فروق في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين تعزى المتغير الجنس لصالح الذكور.

	سنوات الخدمة	في محافظة المفرق	لمعلميهم.				- وجود فروق في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين تعزى إلى المتغير الجنس لصالح الذكور - وجود فروق في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس. - وجود فروق تعزى لسنوات الخدمة وأصالح الخدمة أقل من 5 سنوات. - وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر والأداء الوظيفي لمعلميهم.
أبو صعلوك (2023)		المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب	التعرف إلى الحوكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم.	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	معلمو المدارس الثانوية	- مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب جاء بدرجةٍ مرتفعة. - وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى الحوكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الشاملة في منطقة النقب وتقديراتهم على مستوى الأداء الوظيفي لديهم.

القسم الثالث: الدراسات التي تتعلق بدافعية الإنجاز

الباحث	المتغيرات	الموقع	الهدف	المنهج	الأداة	العينة	النتائج
(Srivastavai, & Pant, 2015)	الجنس		الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى المراهقين.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	المراهقين	- وجود علاقة موجبة بين الدعم الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المراهقين. - وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.
الشرفاء (2015)	الجنس، المؤهل العلمي، سَنَوات الخدمة	عمان	معرفة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في عمان، وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	معلّمي المدارس الثانويّة	- درجة أساليب إدارة الصراع التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاء بدرجةٍ مرتفعة. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سَنَوات الخدمة). - وجود علاقة ارتباط موجبة، بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي مجتمعة، ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.
سليمون وسليمان وفؤاد (2017)		طرطوس	الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التّربيّة الفنّية في مدينة طرطوس، وكذلك معرفة أثر التفاعل بين المتغيرات المستقلة ومستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفنية.	االوصفيّ	الاستبانة	معلمي التّربية الفنّية	- مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفنية كان متوسطًا. - مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطًا. - وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين. - لم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي والخدمة على مستوى دافعية الإنجاز وكذلك على الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
(Liqin & lessen, 2018)			العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز لدى المراهقين.	االوصفيّ الارتباطيّ	الاستبانة	المراهقين	- وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز. - الهوية الذاتية تتوسط جزئيًّا العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز.
Ates & Yilmaz,		اسطنبول	قياس مستويات دافعية الإنجاز لمعلمي المدارس الابتدائية للعاملين في مؤسسات التعليم الابتدائي.	الوصفيّ التحليليّ	الاستبانة	المديرون والمعلمون	- متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المدارس الابتدائية من مقياس دافعية الإنجاز كان منخفضًا.

(2018)							
اليوسف (2018)	الجنس، نوع البرنامج الأكاديمي، نوع التخصص، مستوى التحصيل	الأردن	تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة الأردنية.	الوصفيّ	الاستبانة	طلبة الدراسات العليا	- أنّ طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز. - جميع أبعاد دافعية الإنجاز (وجود هدف يسعى إليه، المنافسة، المثابرة، الشّعور بالمسؤولية) كانت بدرجة مرتفعة. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. - كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي وكانت لصالح طلبة الدكتوراة. - في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.
الطّلحي (2018)	سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص	عشيرة	الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم، ومعرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم.	الوصفي	الاستبانة	معلّمي المدارس	- مستوى مرتفع للمناخ المدرسي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة البحث. - وجود مستوى لدافعية الإنجاز مرتفع لدى المعلّمين. - وجود مستوى مرتفع على جميع أبعاد الدافعية (الشعور بالمسؤولية، وتحديد الأهداف، ومواجهة الصعوبات). - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى دافعية الإنجاز تعزي لمتغير (سنوات الخدمة، المؤهل العلّمي، التخصص). - وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة المناخ المدرسي وبين درجاتهم على استبانة دافعية الإنجاز ومحاورها الفرعية.
العجمي (2018)	الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة	دولة الكويت	التعرف إلى مستوى تفويض السلطة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين.	الوصفيّ الارتباطيّ	الاستبانة	معلّمي المدارس	- مستوى تفويض السلطة كان متوسطًا. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين كان متوسطًا على الدرجة الكلية. - جميع مجالات دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وهي: (التنافس، الرضا العام، المثابرة، العلاقات داخل وخارج بيئة العمل، الأداء، حب العمل، مستوى الطموح)، كانت بدرجةٍ متوسطة. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز يعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) على الدرجة الكلّية. - وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مستوى تفويض السلطة

								ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
أبو لطيفة (2019)			مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية جامعة الباحة.	الوصفي	الاستبانة	طلبة كلّية التربية	- مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعًا. - مستوى دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة.
الغامدي (2019)		محافظة جدة	العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وبين بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية.	الوصفي الارتباطيّ المقارن	الاستبانة	طلبة المرحلة الثانوية	- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة الدراسة.
المالكي (2019)	التخصص، التحصيل	محافظة الليث	التعرف على العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.	المنهج الوصفي	استبانة	طلبة المرحلة الثانويّة	- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين التوجه نحو المستقبل ودافعية الإنجاز. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقًا لمتغير التخصص، والتحصيل.
الصقرية والسالمي (2019)			استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكترونية التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية.	المنهج شبه التجريبي		الطالبات	- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث على مقياس دافعية الإنجاز التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
المطيري (2019)	الجنس، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي	محافظة الجهراء في دولة الكويت	التعرف إلى درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.	الوصفي المسحي الارتباطي		معلمي المدارس	- درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وسنوات الخدمة والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي نحو مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين. - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
الذنيبات (2020)	الجنس، المؤهل العلمي، سَنَوات الخدمة	محافظة الزرقاء	تحديد العلاقة بين التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.	الوصفي الارتباطي	الاستبانة	المعلّمين	- درجة التميز الإداري لدى المديرين جاءت بدرجة مرتفعة. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. - عدم وجود فروق دالة إحصائيا حيال مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسَنَوات الخدمة. - علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة التميز الإداري ومستوى دافعية الإنجاز.

السلمي (2020)	التخصص الأكاديمي	الجموم	التعرف على مستوى الإحباط ودافعية الانجاز لدى طلاب الكلية الجامعية.	الوصفي		طلبة الكلّية الجامعية	- درجة الإحباط لدى الطالبات كانت متوسّطة. - درجة الدافع للإنجاز لدى الطالبات كانت متوسطة. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز تعزى إلى التخصص الأكاديمي. - وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحباط والتحصيل الأكاديمي للطلاب. - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. - وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الإحباط ودافعية الانجاز.
الغريب (2020)	الجنس، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية	الكويت والإمارات العربية المتحدة	هدفت الدراسة إلى بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين.	الوصفي	الاستبانة	معلمو مدارس التعليم الثانوي	- النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي نمط القيادة (النمط الديمقراطي) بالرتبة الأولى، تلاه نمط (النمط الأوتوقراطي)، في حين جاء نمط (النمط الترسلي) بالرتبة الأخيرة. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاء بمستوى مرتفع. - وجود فروق في مستوى دافعيّة الإنجاز تبعًا لمتغير الدولة لصالح الإمارات. - عدم وجود فروق تبعًا لمتغيري الجنس والخدمة. - وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط الديمقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الأوتوقراطي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، وتوجد علاقة ارتباطية سلبية بين النمط الترسلي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
زروك (2021)			علاج ضعف الجدارات التكنولوجية الفنية في المشروع التطبيقي لدي طلاب التعليم الصناعي شعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية، وتصميم نموذج تدريبي قائم علي الجدارات للمشروع التطبيقي، وقياس أثره علي تنمية الدافع للإنجاز الإنتاجي.	شبه التجريبي	بطاقة ملاحظة، استبانة		- ضرورة تطبيق النموّذج التدريبي المقترح القائم علي الجدارات التكنولوجيّة الفنية لإكساب طلاب الصّناعات الخشبية الجدارات التكنولوجية الفنية للمشروع التطبيقي. - ضرورة تنمية دافعيّتهم للإنجاز الإنتاجيّ وكفاءتهم الذاتية المدركة، وضرورة وجود دليل لخطوط إنتاج المشروعات التطبيقية لطّلاب الصّناعات الخشبية بكلّية التّربية.
الشرهان (2021)		الكويت	العلاقة بين الاحتراق المهني لصعوبات التعلم وتقدير الذات والدافعية للإنجاز.	الوصفي التحليلي	الزيارات والمقابلات	معلّمين من ذوي صعوبات	- توجد علاقة إيجابية بدرجة كبيرة بين العمل في مجال تدريس صعوبات التعلم والتعرض المتكرر للاحتراق النفسي. - وتوجد علاقة إيجابية بدرجة كبيرة بين انعدام الدافعية للإنجاز وارتفاع

				الشخصية	التعلم		التعرض للاحتراق النفسي.
السيد (2021)	محافظة القنفذة		فحص العلاقة بين الأمل والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	طلبة المرحلة الثانوية	- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمل ودافعية الإنجاز. - التدريب الإيجابي يزيد دافعية الطلبة للإنجاز، والعمل على تطوير أنفسهم.
الحلواني (2021)	منطقة القدس	الجنس سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن	معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس المرحلة الأساسية.	الوصفي التحليلي	الاستبانة	معلمي المرحلة الأساسية	- الدرجة الكلية المستوى الدافعية لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. - أبعاد دافعية الإنجاز (الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى السلطة، الحاجة إلى الانتماء) جميعها كانت بدرجة متوسّطة. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية لدى المعلمين في القدس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية لدى المعلمين في القدس تبعا لمتغيرات (سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن).
بارعيده (2021)	جدة		قياس مستوى دافعية الإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي نظام مقررات (البرنامج التخصصي) مسار العلوم الإنسانية.	االوصفي	الاستبانة	طالبات التعليم الثانوي	- استجابات عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز جاء بتقييمٍ مرتفع. - أبعاد دافعية الإنجاز (المثابرة، تحديد الأهداف) كانت بدرجةٍ مرتفعة. - بُعد دافعية الإنجاز (الطّموح) كان بدرجةٍ متوسّطة.
أبو النصر (2022)		الجنس	التعرف على الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، وعلى طبيعة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز.	الوصفي	الاستبانة	الطّلبة المكفوفين	- علاقة موجبة طردية بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب. - وجود فروق لدافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
مازن (2022)			تنمية المهارات المعرفية والأدائية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.	التجريبي	اختبار التّحصيل المعرفي، وبطاقة تقييم المنتج	تلاميذ الصف الثاني الإعدادي	- وجود تأثير إيجابي لبيئة التعلم التشاركية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم مواقع الويب التعليمية؛ وجودة المنتج المرتبط بمهارات تصميم مواقع الويب التعليمية والدافعية للإنجاز.
الزعبي (2022)	العاصمة عمان		معرفة درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية، وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين.	الوصفي	الاستبانة	معلمي المدارس الأساسية	- مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين متوسط. - وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس الأساسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية. - وجود أثر لإدارة الأزمات التربوية لدى مدراء المدارس على دافعية الإنجاز.
الكوشة وجرادات	عمان	الجنس، المؤهل العلمي،	تحديد العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع لدى مديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بمستوى دافعية	الوصفي الارتباطيّ	الاستبانة	المعلّمين	- درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع جاءت بدرجة مرتفعة. - مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلّمين جاء بدرجة مرتفعة، - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى دافعية الإنجاز وفقًا لمتغيرات

(2022)	سنوات الخدمة		الإنجاز للمعلمين.				(الجنس، والمؤهل العلمي، وسَنَوات الخدمة). - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة الداعمة للإبداع لدى المديرين ومستوى دافعية الإنجاز عند المعلمين.
الجرايدة والبلوشي (2022)		جنوب الباطنة	تعرّف العلاقة بين مصادر السلطة لدى مديري المدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين.	الوصفي	الاستبانة	المعلّمين	- درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة مرتفعة. - دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين كانت بدرجةٍ مرتفعة. - جميع أبعاد الدافعية للإنجاز (إدراك الزمن، الأداء، المثابرة، الطموح، التّنافس) جاءت بدرجةٍ مرتفعة.
عطية (2023)	الجنس		القدرة التنبؤية لكل من الصمود النفسي والتفكير الإيجابي والدعم الاجتماعي بالدافعية للإنجاز لطلبة الدراسات العليا.	الوصفي التنبؤي	الاستبانة	طلبة الدراسات العليا	- وجود قدرة تنبؤية للصمود النفسي والتفكير الإيجابي والدعم الاجتماعي بمقدار الثلث من التباين الحاصل في الدافعية للإنجاز. - مستوى الدافعية للإنجاز مرتفع. - عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا لدافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
مجدلاوي (2023)		فلسطين	هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الجدارات القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بالمحافظات الشمالية.	الوصفي الارتباطي	الاستبانة	المعلمين في المدارس الحكومية	- الجدارات القيادية لدى مدراء المدارس جاءت بدرجة مرتفعة. - دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الجدارات القيادية لدى مديري المدارس ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.