**كلّيةُ الدّراساتِ العُليا والبحثِ العلميّ**

**برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربويّة**

**دراسة بعنوان:**

# ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية

# Trustworthy Leadership Practice and Its Relationship to Job Passion: The Mediating Role of Organizational Justice Practice

إعداد الطالبة

**نفين أسامة الناظر**

**إشرَاف الدُّكْتور:**

**د. حَكَم رَمَضان حِجَّة**

**قُدمت هذه الأُطروحة استكمالاً لمُتطلبات الحُصولِ عَلى دَرَجةِ الدكتوراة فِي القيادة والإدارة التربوية بِكلّيّة الدِّراسات العُليا فِي جَامعةِ الخَليل. فلسطين.**

1446هـ/2024م

# إجازة الأطروحة

ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية


إعداد الطَّالبة

نفين أسامة الناظر

إشراف الدُّكتور:

د. حَكَم رَمَضان حِجَّة


نُوقشت هذه الرِّسالةُ يوم الخميس، بتاريخ 2024/12/5م، وأُجيزت من أعضاء لجنة المناقشة الآتية:

| الأسماء | | التوقيع |
|---|---|---|
| د. حَكَم رَمَضان حِجَّة | مشرفًا رئيساً | |
| د. صلاح الزرو | ممتحنًا داخليًا | |
| أ. د. نبيل الجندي | ممتحنًا داخلياً | |
| د. أشرف أبو الخيران | ممتحنا خارجيًّا | |

الخليل- فلسطين

1446هـ/ 2024م

**الإهداء**

إلى الروح التي أوجدت من كل عقبة نجاحًا، ومن كل تحدٍ سلماً نحو القمة. أنا الحلم الذي صار حقيقة بجهد وإصرار، والسفر الذي لم يعرف محطة النهاية. اليوم أحتفي بنفسي، بثمرة الإصرار التي نضجت رغم كل العواصف إليكي يا من كان دعاكي مددًا يثري في أعماق روحي يا من رحلتي جسدًا، وبقيتي نبضًا في دمي وذكرى لا تموت في أعماق روحي أمي الحبيبة أول معلمتي وأغلي أمنياتي

إلى القوة التي استلهمت منها صمودي وقوتي مفتاح المجد والجبل الشماغ في حياتي والدي الغالي.

إلى عزوتي وأوتاري التي عزفت لي لحن الحياة أخوتي الأعزاء نبض الروح والقلب.

إلى من كنا لي غيمات المطرات ونسائم الحب التي تعيد لي الأمل صديقاتي العزيزات وأخص بالذكر رفيقة الدرب وسند طريق العلم (الدكتورة مرفت عمرو).

إلى تلك الأرواح التي لم تتركني، إلى من كان حضوره نجمًا يهتدي به قلبي في ظلمة الليالي، إلى من كان صوته نورًا يشق ظلمة الشك، إليكم أهدي كل حرف وكل فكرة خطتها أناملي، أنتم الأوتار التي عزفت سيمفونية النجاح في طريقي .

إلى من كان نبراسًا على طريق العلم والمعرفة مشرفي الأفاضل لكم مني عظيم الشكرة وفائق الاهتمام.

إلى أم البدايات والنهايات أرض المدائن فلسطين الحبيبة

## الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً، والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيد الخلق أجمعين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، يشرفني أن أقف وقفة عرفان ينسب فيها الفضل إلى أهله والجميل إلى أصحابه.

ولا يسعني بعد الانتهاء من مجهودي البحثي هذا إلا أن أتقدم بكل الشكر والامتنان أرفعُ قلمي بفيضٍ من مشاعر التقدير والامتنان، شاكرة أستاذي ومشرفي الفاضل... الدكتور حكم حجة...الذي كان كالنجم الهادئ في سماء العلم، يضيء دربي في ظلمات الشك، ويقودني نحو شاطئ المعرفة بإرشاداته التي كانت سفينة تحملني فوق بحر البحث العميق.... لقد كان هو المفتاح الذي فتح أبواب الفكر أمامي، والصوت الذي همس في أذني بأسرار العلم.

ولا أنسى أن أرفع آيات الامتنان لعميد كلية التربية، الدكتور صلاح الزرو، فهو السند الذي استندتُ إليه في لحظات التحدي، وكانت كلماته كالمطر الذي يروي أرضًا عطشى، فتنبت منها ثمار المعرفة، كل خطوة في مسيرتي كانت محاطة بعناية حكمته، وكل لحظة اجتهاد كان فيها بصمة من آراءه النيرة. وأخص بالشكر الممتحن الداخلي، الدكتور نبيل الجندي، الذي كان كالجندي الذي لا يعرف الكلل، يسهر على توجيهات الطلبة بنصائحه الثمينة، فتثمر جهودنا بأجمل حلة، لقد كانت كلماته لنا سيفا يقص غموض المسائل، ودرعًا يحمي من زلل الفهم.

ولا أنسى الدكتور أشرف أبو الخيران... فقد كان كالنهر الهادئ الذي يروي أرض المعرفة بصمت... ولكن أثره يبقى واضحًا في كل صفحة من هذا العمل، كان دعمه كنسمة عليلة تداعب فكرًا تواقًا للإنجاز.... وتفتح أبوابًا جديدة للفهم والإبداع.

لكم جميعًا، أساتذتي الكرام، أرفع شكرًا عميقًا بحجم السماء، ولكم أُهدي كل ثمرة من ثمار هذا البحث، فقد كنتم أنتم الجذور التي نبت منها هذا العمل، والسماء التي ظللتْه، والأرض التي احتضنته حتى أينع وازدهر.

## المحتويات


الإهداء..... ج

الشكر والتقدير ..... د

المُلخّص..... ن

Abstract..... ع

**الإطار العام الدراسة**..... 1

الفصل الأول..... 2

الإطار العام للدراسة..... 2

1.1 مقدمة..... 2

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها ..... 4

3.1 فَرضيّات الدراسة ..... 7

5.1 أهميّة الدراسة ..... 11

6.1 حدود الدراسة:..... 12

7.1 مصطلحات الدراسة..... 12

الفصل الثاني ..... 15

الإطار النظري والدراسات السابقة..... 15

الفصل الثاني ..... 16

1.2 الإطار النظري..... 16

1.1.2 القيادة الجديرة بالثقة..... 16

1.1.1.2 مفهوم القيادة ..... 17

2.1.1.2 القيادة الجديرة بالثقة..... 18

3.1.1.2 مفهوم القيادة الجديرة بالثقة..... 18

4.1.1.2 أبعاد القيادة الجديرة بالثقة ..... 19
5.1.1.2 أهمية القيادة الجديرة بالثقة ..... 21
6.1.1.2 أهداف القيادة الجديرة بالثقة ..... 23
2.1.2 الشغف الوظيفي ..... 26
1.2.1.2 مفهوم الشغف الوظيفي..... 26
2.2.1.2 أنواع الشغف ..... 26
3.2.1.2 أبعاد الشغف الوظيفي..... 28
3.1.2 العدالة التنظيمية ..... 29
1.3.1.2 مفهوم العدالة التنظيمية:..... 30
2.3.1.2 أهمية العدالة التنظيمية:..... 30
3.3.1.2 مبادئ العدالة التنظيمية:..... 32
4.3.1.2 أبعاد العدالة التنظيمية: ..... 32
2.2 الدراسات السابقة ..... 34
1.2.2 دراسات تتعلق بالقيادة الجديرة بالثقة..... 34
2.2.2 دراسات تتعلق بالشغف الوظيفي ..... 38
3.2.2 دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية..... 42
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة..... 47
الفَصل الثّالث ..... 51
منهجيّة الدِّرَاسَة وإجراءاتها ..... 51
تمهيد ..... 51
1.3 منهج الدِّرَاسَة..... 51
2.3 مجتمع الدِّرَاسَة ..... 51

3.3 عيّنة الدِّرَاسَة ..... 52
4.3 أداة الدِّرَاسَة ..... 53
5.3 صدق أداة الدِّرَاسَة..... 53
6.3 ثبات أداة الدِّرَاسَة..... 55
7.3 مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة..... 57
8.3 إجراءات الدِّرَاسَة..... 58
9.3 تصحيح المقاييس..... 58
10.3 المعالجة الإحصائيّة..... 59
الفَصل الرّابع..... 61
عرض النتائج وتحليلها..... 61
1.4 اختبار التوزيع الطبيعي..... 61
2.4 نَتَائِج السُّؤال الأَوّل ..... 62
3.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثّاني..... 66
1.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الأولى..... 66
2.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثانية..... 67
3.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة..... 68
4.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرابعة..... 71
4.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثالث:..... 73
5.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الرابع: ..... 77
1.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الخامسة..... 77
2.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السادسة..... 78
3.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السابعة..... 79

4.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثامنة..... 81
6.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الخامس..... 84
7.4 عرض نَتَائِج السُّؤال السادس..... 87
1.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة التاسعة..... 87
2.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة العاشرة..... 88
3.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشر ..... 89
4.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثانية عشر ..... 91
8.4 عرض نَتَائِج السُّؤال السابع ..... 94
9.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثامن..... 95
10.4 عرض نَتَائِج السُّؤال التاسع..... 96
الفصلُ الخامسُ ..... 101
مناقشةُ النَّتائجِ وتفسيرها والتّوصياتِ ..... 101
1.5 مناقشةُ نتائجِ الإجابةِ عن أسئلةِ الدراسةِ ..... 102
1.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الأوَّل:..... 102
2.1.5 مناقشة نَّتائج سُؤَال الدِّراسة الثاني: ..... 103
3.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الثالث:..... 106
4.1.5 مناقشة نَّتائج سُؤَال الدِّراسة الرابع:..... 107
5.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الخامس:..... 109
6.1.5 مناقشة نَّتائج الفرْضيَّات المنْبثقة عن سُؤَال الدِّراسة السادس:..... 110
7.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ السابع:..... 113
8.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الثامن:..... 114
9.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ التاسع:..... 114

2.5 التوصياتُ: ..... 115
المراجع: ..... 117
المراجع الأجنبية..... 123
**الملاحق** ..... 127

## فهرست الجداول

جدول (3–1): تَوزِيع أفراد مجتمع الدِّرَاسَة حَسَب الجِنس والمُدِيرِيَّة..... 51

جدول(3–2): الخصائص الدّيموغرافية لتوزيع عيّنة الدِّرَاسَة حَسَب متغيراتها التصنيفية..... 52

جدول (3–3): نَتَائِج (Person correlation) لأداة الدِّرَاسَة بين الفقرات والدرجة الكلية لكل متغير..... 54

جدول (3–4): نَتَائِج (Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات أداة الدراسة ..... 56

جدول (3–5): مفاتيح تصحيح الاستبانة..... 59

جدول (2.4): متوسّطات إجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لمديري المدارس ..... 62

جدول (3.4): متوسّطات إجابات المعلمين لفقرات المجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين ..... 63

جدول (4.4): نَتَائِج اختبار (ت) لإجابات المعلمين حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمُتغير الجِنس..... 66

جدول (5.4): نَتَائِج اختبار (ت) فِي حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي..... 67

جدول (6.4): المتوسّطات الحسابية، لإجابات المعلمين حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير سَنَوات الخدمة..... 69

جدول (7.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) للفروق في إجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمتُغير سَنَوات الخدمة..... 70

جدول (8.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير المديرية ..... 71

جدول (9.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمتُغير المديرية..... 72

جدول (10.4): متوسّطات إجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي..... 73

جدول (11.4): متوسّطات إجابات المعلمين لفقرات الشغف الوظيفي ..... 74

جدول (12.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مستوى الشغف الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغير الجِنس..... 77

جدول (13.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مستوى الشغف الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي..... 78

جدول (14.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة..... 79

جدول (15.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة..... 80

جدول (16.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية ..... 81

جدول (17.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية..... 83

جدول (18.4): المتوسّط إجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرين..... 84

جدول (19.4): متوسّطات إجابات المعلمين على فقرات المجالات العدالة التنظيمية..... 85

جدول (20.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مُستوَى العدلة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير الجِنس..... 88

جدول (21.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مُستوَى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي ..... 89

جدول (22.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستوَى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة..... 90

جدول (23.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمتُغير سَنَوات الخدمة..... 91

جدول (24.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستَوَى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير المديرية..... 92

جدول (25.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمتُغير المديرية ..... 93

الجدول(26.4) نَتائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين..... 94

الجدول(27.4) نَتائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والعدالة التنظيمية لديهم..... 95

الجدول(28.4) نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الشغف الوظيفي لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية..... 96

الجدول(29.4) نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الاستمتاع بالعمل لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية..... 97

الجدول(30.4): نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الدافعية الذاتية لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية ..... 98

الجدول(31.4): نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الهوية الذاتية لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية..... 99

الجدول(32.4) نَتائِج تحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على حسن التعلم لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية ..... 100

## فهرست الملاحق

ملحق الاستبانة بصورتها الأولية. ..... 128..

ملحق الاستبانة بصورتها النهائية. .....133

أسماء المحكمين.....138

تسهيل المهمة.....139

**ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

إعداد الطالبة: نفين أسامة الناظر إشرَاف الدُّكْتور: د. حَكَم رَمَضان حِجَّة

**المُلخّص:**

هدفت الدارسة إلى معرفة ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية، استخدمتِ الدِّرَاسَة المنهج الوصفّيّ الارتباطيّ، تم استخدام الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة التي تكون من فقرات تقيس القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين، وفقرات أخرى تقيس الشغف الوظيفي لدى المعلم، وفقرات تقيس العدالة التنظيمية لدى المديرين، وقد طبقت على (364) معلّمًا ومعلّمةً من مُعَلِّمِي ومعلّمات المَدَارِس الحكوميّة فِي مُحَافَظَة الخَلِيل بنسبة (6%) من مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن مُستَوَى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة، وإلى أنّ مُستَوَى الشغف الوظيفي لَدَى معلمي المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرهم جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ مُستَوَى تطبيق العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين جاءت بدرجة مُرتَفِعَة.

كما أظهرت النتائج أنه لا تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى (مُتغير الجِنس، ومُتغير المؤهل العلمي، ومُتغير سَنَوات الخدمة، ومُتغير المديرية)، كما لا تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقْدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى (متغير الجِنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخدمة، ومتغير المديرية)، ولا تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول مُستَوَى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين تُعزَى إلى (مُتغير الجِنس، ومُتغير المؤهل العلمي، ومُتغير سَنَوات الخدمة، ومُتغير المديرية)، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بدرجة مرتفعة

بين القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي لدى المعلمين، وكذلك توجد علاقة إيجابية بدرجة مرتفعة بين القيادة الجديرة بالثقة وممارسة العدالة التنظيمية.

**الكلمات المفتاحية: القيادة الجديرة بالثقة، الشغف الوظيفي، العدالة التنظيمية، مديريات تربية وتعليم الخليل.**

# Trustworthy leadership and its relationship to job passion among secondary school teachers in Hebron Governorate schools

**Prepared by:** Niveen al nazer **Supervised by: Dr.** Hakam Ramadan Hajjh

## Abstract:

The study aimed to know the practice of trustworthy leadership and its relationship to passion. Job passion: the mediating role of practicing organizational justice. The study used the descriptive correlational approach. The questionnaire was used as a tool to achieve the study objectives. The questionnaire was used to achieve the study objectives, which consisted of paragraphs measuring trustworthy leadership among managers, other paragraphs measuring job passion among teachers, and paragraphs measuring organizational justice among managers. It was applied to (364) male and female teachers from government school teachers in the Hebron Governorate, representing (6%) of the study community.

The study concluded that the level of application of trustworthy leadership among government school principals in the Directorates of Education in Hebron Governorate from the teachers' point of view was high, and that the level of job passion among government school teachers in Hebron Governorate from their point of view was high, and that the level of application of organizational justice among government school principals in the Directorates of Education in Hebron Governorate from the teachers' point of view was high.

The results also showed that there are no differences in the average responses of the study sample members regarding the level of trustworthy leadership among government school principals in the Directorates of Education in Hebron Governorate from the teachers' point of view attributed to (the gender variable, the educational qualification variable, the years of service variable, and the directorate variable), and there are no differences in the average estimates of school teachers in Hebron Governorate regarding their level of job passion attributed to (the gender variable, the educational qualification variable, the years of service variable, and the directorate variable), and there are no differences in the average responses of the study sample members regarding the level of justice. The organizational behavior of government school principals in the Directorates of Education in Hebron Governorate from the teachers' point of view is attributed to (gender variable, educational qualification variable, years of service variable, and directorate variable). The study also showed that there is a highly positive relationship between trustworthy leadership and job passion among teachers, as well as a highly

positive relationship between trustworthy leadership and the practice of organizational justice.

**Keywords: trustworthy leadership, career passion, organizational justice, directorates of education and education in Hebron governorate.**

## الفصل الأول:

## الإطار العام الدراسة

**المقدمة**

**مشكلة الدراسة**

**أسئلة الدراسة**

**فَرضيّات الدراسة**

**أهميّة الدراسة**

**أهداف الدراسة**

**حدود الدراسة**

**مصطلحات الدراسة**

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

### 1.1 مقدمة

تُعَدُّ القيادة ركيزةً أساسيةً في المؤسسات التعليمية، إذ تسهم ممارسات القادة في تعزيز ولاء العاملين للعمل، ورفع مستوى الأداء إلى أعلى مراتب الجودة، من خلال إذكاء دافعية العمل حتى الوصول إلى الشغف الوظيفي. ويتوقف هذا الهدف بشكلٍ جوهريٍّ على مستوى العدالة التنظيمية التي يطبقها القائد داخل مؤسسته، بحيث يعمل القائد على اتباع الأساليب القيادية التي تحقق أهداف المؤسسة التي يقودها، وتعتبر القيادة الجديرة بالثقة من أنماط القيادة الحديثة التي تعمل المؤسسات على اتباعها.

وتُعَدُّ القيادة الجديرة بالثقة من أهم أسس نجاح المؤسسات التربوية، إذ تُمَكِّن هذه القيادة من تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، وتحسين بيئة العمل، والتصدي للتحديات التي يفرضها هذا العصر، مع الاستعداد للمستقبل عبر مواكبة التغيرات المتسارعة في العالم (Semedo et al, 2017).

وإن نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق رسالتها وأهدافها يرتكز على توفر قيادة تتميز بالقدرة على تحقيق التكامل والتناغم بين مختلف عناصر العملية التعليمية، والتفاعل الفاعل مع التحديات المتجددة التي يفرضها عصر الثقافة الرقمية. ومن أبرز العوامل الداعمة لنجاح القيادات التربوية، إيجاد قائد قادر على بث الشغف الوظيفي، والانتقال بالأداء من التقليدية إلى فضاءات التفوق التقني والتربوي والأكاديمي، كما أشار (هلل، 2022).

كما أن القيادة الجديرة بالثقة تُسهم في تحقيق منافع شتى للمؤسسات التعليمية، من خلال إرساء مناخ إيجابي يعزّز الثقة المتبادلة، ويحرص على تحقيق رفاه العاملين ورفعة المؤسسة ككل، وفق رؤية متكاملة (نجم وآخرون، 2015).

وأشار الزيود والعمري (2022) إلى أن القيادة الجديرة بالثقة تُعدُّ أحد أنماط القيادة الحديثة، وتُعَبِّر عن مجموعة من الممارسات والأنشطة الأخلاقية الواعية التي يضطلع بها القائد، مرتكزةً على الشفافية في العلاقات بين القائد والمرؤوسين، بحيث تتسع دائرة المشاركة في المعلومات، وتقوم القرارات على معالجة متوازنة لجميع وجهات النظر التي تفرز نجاح المؤسسات التربوية وتعمل على تقريبها من تحقيق أهدافها.

ويُعَدُّ الشغف الوظيفي أحد الدوافع الأساسية التي تُلهم الفرد لمواصلة العمل لتحقيق القمة والنجاح، عبر إظهار جوانب الإبداع في شخصيته وفكره، مما ينعكس إيجاباً على مصلحة المؤسسة برمتها (السعداوي، 2023).

والشغف الوظيفي ناتج عن الإحساس بالمعنى والهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه من خلال العديد من الأعمال التي يقوم بتنفيذها على أكمل وجه من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الإنتاجية لتحقيق العديد من الأهداف المؤسسية، لذا نجد أن الشغف الوظيفي ذو ارتباط مباشر بالعديد من الممارسات القيادية في المؤسسة ومن هذه الممارسات العدالة التنظيمية (القرني، 2017).

كما تُعَدُّ العدالة التنظيمية مدخلاً رئيساً يسهم في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات التعليمية، ويحقق الرضا الوظيفي، ويساعد في تعزيز مناخ تربوي يرتكز على عناصر الجودة الشاملة، ويسعى لتطوير العمل المدرسي ورفع كفاءته (عويضة، 2021).

كما أن ممارسة العدالة التنظيمية من قبل القائد تساعد في تحقيق العديد من المهام لدى الأتباع بكل فاعلية وكفاءة، وذلك من خلال شعور العاملين بأنهم مكلفين بالأعمال التي يقومون بها بناءً على كفاءتهم المهنية، وضمن المسمى الوظيفي لهم، فنجد أن القيادة العادلة تلعب دوراً فعالاً في قيادة المؤسسات وصولاً إلى تحقيق أهدافها (النادي، 2016).

وترى الباحثة أن القيادة الجديرة بالثقة تؤثر تأثيراً عميقاً في الشغف الوظيفي، من خلال توفير بيئة مشجعة للمجتمع المدرسي، وممارسة العدالة التنظيمية لتمكين الإبداع وتحقيق التفوق، سعياً للوصول إلى الأهداف المنشودة وتطوير الأداء المدرسي بشكل مستدام.

### 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

هناك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالقيادة الجديرة بالثقة، وقد أكدت دراسة (Gigol, 2020) على أن القيادة الجديرة بالثقة توفر الحوافز التي تدفع أعضاء المجتمع المدرسي على الاستمرار والمثابرة في تنمية المواهب، وتشجيعهم على العمل الإبداعي، والإفادة من مواهبهم وتوظيفها في العمل، وقد بينت دراسة (Towsen et al, 2020) أن هناك مجموعة من التدابير التي ينبغي مراعاتها لتحقيق القيادة الجديرة بالثقة بالمؤسسات التعليمية، وهي ضرورة لتوفير برامج تعليمية ومساعدات لتلبية احتياجات المجتمع المدرسي، وضمان الرعاية الجيدة للمتعلمين وتحسين الخدمات والأداء، وذكرت دراسة علي وعبد العال (2020) أن هناك قصوراً في قدرة القيادة على استثمار الموارد المتاحة، وقصوراً في تأهيل القيادات التربوية بالتعليم على كيفية التعامل مع الأزمات، وضعف جاهزية المدارس لمواجهة التحديات.

خلال خبرة الباحثة في الإدارة المدرسية والقيام بالمهام المنوطة بها كمديرة مدرسة وجدت أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه المدرسة في التعامل مع العاملين فيها وخاصة اختيار

نمط القيادة الملائم لتطبيقه في المدرسة وخاصة في ظل الأزمات المتلاحقة التي تعصف في قطاع التعليم، وقد وجدت أن نمط القيادة الذي يتم ممارسته في ظل انتشار العديد من المواقف التي ظهرت بسبب الأزمات يحتاج إلى أساليب قيادية حديثة، لذا اتجهت الباحثة إلى نمط القيادة الجديرة بالثقة.

من خلال ما تقدم فإن القيادة الجديرة بالثقة تعمل على توفير البيئة الملائمة للعمل في المجتمع المدرسي ولذلك نجد أن هذه البيئة تؤثر بشكل مباشر على الشغف الوظيفي من خلال ممارسة العدالة التنظيمية لذلك تبرز مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي:

**السؤال الرئيس:** ما علاقة ممارسة القيادة الجديرة بالثقة بالشغف الوظيفي من خلال ممارسة العدالة التنظيمية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

**الأسئلة الفرعية:**

1. ما مُستَوَى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟
2. هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)؟
3. ما مُستَوَى الشغف الوظيفي لَدَى معلمي المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرهم؟

4. هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)؟

5. ما مستوى تطبيق العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؟

6. هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للعدالة التنظيمية تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)؟

7. هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

8. هل توجد علاقة بين الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) والعدالة التنظيمية ومجالاتها (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) للمديرين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

9. هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف

الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية؟

### 3.1 فَرضيّات الدراسة:

1. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير الجِنس".

2. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

3. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة.

4. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المديرية.

5. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير الجِنس.

6. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

7. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة.

8. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية.

9. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدلة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير الجِنس.

10. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي.

11. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقْدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة.

12. لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقْدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المديرية.

13. لا تُوجَد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

14. لا تُوجَد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) والعدالة التنظيمية ومجالاتها (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية) للمديرين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين.

15. لا تُوجَد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل،

والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية.

**4.1 أهداف الدراسة:**

1. التعرف إلى مُستَوَى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟
2. التعرف إلى مُستَوَى الشغف الوظيفي لَدَى معلمي المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرهم؟
3. التعرف إلى مستوى ممارسة العدالة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تبعا لمتغيرات(الجنس، المديرية، الخبرة، المؤهل العلمي)؟
4. معرفة ثمة وجود فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)؟
5. " التعرف إلى مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟
6. معرفة ثمة وجود فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للعدالة التنظيمية تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)؟

7. معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

8. معرفة ثمة وجود علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والعدالة التنظيمية للمديرين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟

9. معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية؟

**5.1 أهميّة الدراسة:**

أهميّة هذه الدراسة تكمن في الآتي:

**1.5.1 الأهمية النظرية:** يعتبر موضوع القيادة الجديرة بالثقة من المفاهيم الحديثة التي تعمل على تهيئة البيئة من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء للعاملين بحيث تعمل على التأثير بشكل مباشر في الشغف الوظيفي من خلال العدالة التنظيمية كمتغير وسيط، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة بأبعادها ومستوى من الشغف الوظيفي بالاستناد إلى الأدب التربوي.

**2.5.1 الأهمية التطبيقية:** يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال توجيه أنظار وزارة التربية والتعليم نحو مستقبل القيادة المدرسية، وكذلك الاستناد إلى نتائج هذه الدراسة في بناء خططها المستقبلية في تطوير الإدارة المدرسية وتوجيه أنظار القيادات المدرسية نحو العمل بجدارة ضمن البيئة التي تعمل فيها.

### 6.1 حدود الدراسة:

تُحدّدُ الدراسة بالحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: جميع معلمو المرحلة الحكومية في مدارس محافظة الخليل.
2. الحدود المكانية: مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل (الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطا).
3. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2024/2023م.

### 7.1 مصطلحات الدراسة:

**القيادة الجديرة بالثقة:** هي "نمط من السلوك القيادي الذي يشجع على بذل مزيد من السلوكيات الإيجابية في ظل مناخ إيجابي أخلاقي مما يؤدي إلى الوعي الذاتي، الحكم المتوازن، القيم الأخلاقية وشفافية العلاقات" (رضوان، 2018، 211).

وتعرف الباحثة القيادة الجديرة بالثقة بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين على استبانة أعدت خصيصاً تتضمن شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمرتجعة الأخلاقية.

**الشغف الوظيفي:** هو "ميل قوي نحو عمل يحبه الفرد ويجده مهماً ويقضي فيه الطاقة والوقت ويتفاعل معه بشكل منتظم وخلال هذه العملية تتجه العاطفة نحو العمل" (نواجحة، 2022، 82).

وتعرف الباحثة الشغف الوظيفي بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين على استبانة أعدت خصيصاً بحيث تتضمن الأداة الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحسن التعلم.

**العدالة التنظيمية:** شعور العاملين في المدارس بتحقيق الانصاف والنزاهة في كافة النواحي التنظيمية في العمل، بما فيها العوائد والمخرجات المادية والمعنوية والإجراءات المتبعة بحقهم من قبل إدارة المدرسة (عويضة، 2021).

وتعرف الباحثة العدالة التنظيمية بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين على استبانة أعدت خصيصاً بحيث تتضمن العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

**مديريات التربية والتعليم:** الجهة المخولة بتنفيذ الخطط والبرامج، وفقاً لسياسات مرسومة، ومشفوعة باللوائح والتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم عبر إدارة التعليم بما يتمشى مع التوجيهات العامة للدولة وتضم أربع مديريات في محافظة الخليل وهي مديرية تربية وتعليم الخليل، مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، مديرية تربية وتعليم شمال الخليل، مديرية تربية وتعليم يطا.

**محافظة الخليل:** هي محافظة فلسطينية واقعة في جنوب الضفة الغربية، وتبلغ مساحتها 997 كم$^2$، وتحدها من الشمال محافظة بيت لحم، ويحدها الخط الأخضر والبحر الميت من الجهات الأخرى، وهي أكبر محافظات الضفة من ناحية المساحة والسكان، حيث تبلغ مساحتها 16% من أراضي الضفة الغربية وتعدادها 729,193 نسمة سنة 2016. وفيها قبور الأنبياء إبراهيم خليل الله، ومنه أخذت الخليل تسميتها، وكذلك قبر يعقوب، واسحق وأزواجهم عليهم السلام، وأخذت المكانة الدينية بعد القدس لدى الديانتين الإسلامية واليهودية، وتبعد عن مدينة القدس

قرابة 31 كم، وتتكون المحافظة من 100 قرية ومدينة أبرزها: مدن الخليل ودورا ويطا والسموع والظاهرية وحلحول، بالإضافة إلى مخيمين للاجئين هما الفوار والعروب (الدباغ والخالدي، 2018).

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### الإطار النظري

- القيادة الجديرة بالثقة
- الشغف الوظيفي
- العدالة التنظيمية

### الدراسات السابقة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### 1.2 الإطار النظري:

#### 1.1.2 القيادة الجديرة بالثقة:

تُعتبر القيادة موضوعاً رئيساً في تشكيل العلاقات داخل المؤسسات، إذ أنها تكتسب دروساً في توجيه العلاقات لبلوغ الأهداف الرئيسة التي تسعى إلى تحقيقها، فأسلوب القيادة المتبع في المؤسسات كفيل بتحديد المناخ التنظيمي السائد فيها، والذي يسهم بدوره في تشكيل عوامل أخرى تتصل بمستويات الأداء والثقافة التنظيمية لدى الأفراد (الزيود والعمري، 2022).

والقيادة الناجحة هي التي تعمل على نشر روح التعاون بين العاملين وتدرك أهمية التعرف على شخصياتهم ورغباتهم ورفع معنوياتهم وإنجاز الأعمال من خلال هؤلاء الأفراد لتحقيق الأهداف النهائية للفريق، لذلك نجد في الدراسات السابقة أن أسلوب القيادة الداعمة يعمل على تطوير واستمرار المؤسسة، من خلال التركيز على سلوك القائد الإيجابي وتأثيره على سلوك العاملين وتوجيههم لتحقيق أهداف المؤسسة، وإلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم، إن القيادة الداعمة تعتبر مجموعة من الجوانب الإنسانية والأخلاقية في التعامل مع المرؤوسين، والقائد له الدور الأكبر في تعزيز روح التعاون ومدى قدرته على إقناع الأخرين بضرورة إنجاز الأعمال في جو ملائم وبفعالية، فكل هذه السلوكيات التي يتحلى بها القائد الداعم تعمل على زرع وتعزيز روح الثقة داخل المنظمة (جمال الدين، 2019).

### 1.1.1.2 مفهوم القيادة:

هي مقدرة شخص ما على التأثير في الآخرين بما يجعلهم يقبلون قيادته طواعية، ودون إلزام قانوني اقتناعاً بمقدرته (القريوتي، 2013).

وعرفها (الموسوي، 2014) على أنها التأثير الذي يمارسه فرد ما في سلوك أفراد آخرين ودفعه للعمل باتجاه معين لتحقيق أهداف مرغوبة، وأضاف (Northouse, 2016) أن عملية القيادة تؤثر من خلالها على فرد واحد في مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق أهداف مشتركة.

وأشار النشاش والكيلاني (2015) أن القائد الكفء هو الذي يشعر بالآخرين من خلال ممارسته السلوك القيادي المناسب، فيستجيبون لتوجيهاته وينفذون تعليماته لا عن خوف بل عن احترام.

حددت مظاهر القياد الناجحة بالأمور الآتية (السعود، 2013):

أ. القيادة كمقدرة على التأثير في الآخرين، بوصفها عملية تستهدف التأثير التوجيهي في سلوك الأتباع وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم وتصرفاتهم وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

ب. القيادة كعملية موقفيه، أي التسليم بأهمية العوامل التي تتصل بالموقف الذي تتم فيه ممارسة القيادة وأثر هذه العوامل في فاعلية القيادة، التي توصف بأنها عملية تأثير في أنشطة الأتباع نحو تحقيق الأهداف في موقف محدد بذاته.

ت. القيادة بوصفها عملية سلوكية ينجزها القادة الذين يرشدون الآخرين والذين بدورهم يبغون صفة الشرعية على هذا السلوك التفاعلي بين القائد والأتباع وبمقتضاها يقوم القائد بتشجيع الأتباع ومساعدتهم على العمل بحماس من أجل تحقيق الأهداف.

ث. القيادة كعملية تفاعلية، وهي المحصلة للتفاعل بين المواقف التي تتطلب الإبداع والابتكار وبين امتلاك المهارات الإنسانية القادرة على التفاعل مع هذه المواقف بوصفها علاقة مركبة بين عدة متغيرات محددة بصفات القائد والموقف واتجاهات الأتباع وحاجاتهم وسماتهم.

ج. شخصية القائد، إذ أن طبيعة الإدراك الذي يحمله القائد وتحليل شخصيته هو الذي يساعد على تحديد الأسلوب الإداري الذي يتبناه، وهذا الأسلوب يمكن أن ينعكس على القائد في أهمية إدارة الوقت و طريقة استثماره له.

### 2.1.1.2 القيادة الجديرة بالثقة:

تعد القيادة الجديرة بالثقة أحد أهم الأنماط القيادية المعاصرة والتي ظهرت نتيجة لعدم قدرة نظريات القيادة التقليدية في تنمية وتطوير قادة المستقبل، وكذلك ظهور العديد من الممارسات غير الأخلاقية في المنظمات العامة والخاصة، بالإضافة إلى زيادة التحديات المجتمعية الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجود قيادة تنظيمية إيجابية، والقيادة الجديرة بالثقة تعتبر أحد أهم الأدوات التطويرية التي تعمل على تنمية قيادات المنظمات المختلفة وهو الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي في تطوير تلك المنظمات وتحسين مستويات آدائها (رضوان، 2018)

### 3.1.1.2 مفهوم القيادة الجديرة بالثقة Authentic Leadership

القيادة الجديرة بالثقة لها العديد من التعريفات منها ما يلي :

تُعرف القيادة الجديرة بالثقة هي أحد أنماط القيادة الحديثة وهي كافة الممارسات والأنشطة التي يقوم بها القائد بشكل أخلاقي ووعي ذاتي وتركز على الشفافية بالعلاقة بين القائد والمرؤوس

لتوسيع المشاركة في المعلومات بينهم على أن لا تخلو قراراتهم من المعالجة المتوازنة لوجهات النظر المحيطة. (الزيود والعمري، 2022، ص182)

وعرفه (الحجار، 2017، ص216) على أنها: أنماط سلوكية يقوم بها القائد تجاه المعلمين ليجذب ويعزز القدرات الإيجابية والمناخ الأخلاقي الإيجابي، من أجل تحقيق أكبر قدر من الوعي الذاتي والمنظور الأخلاقي، والمعالجة المتوازنة للمعلومات والشفافية لتعزيز التنمية الذاتية الإيجابية.

وأشار(Joo & Jun, 2017,469) على أنها "مجموعة من العمليات التي يقوم بها القائد تجاه العاملين لتعزيز القدرات الإيجابية، وتهيئة المناخ الأخلاقي الإيجابي؛ لتحقيق التنمية الذاتية الفاعلة، وتحسين صناعة الوعي، وتحقيق شفافية العلاقات".

ويرى عجوة (2016) أن القيادة الجديرة بالثقة يمكن النظر إليها من منظور أخلاقي بأنها رد الفعل الأخلاقي في مواجهة انخفاض القيم الدينية والمدنية.

وعرفه (Laschinger et la, 2012) أن القيادة الجديرة بالثقة أحد الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة، وازداد اهتمام الباحثين بها في الآونة الأخيرة لكونها نموذج إيجابي للقيادة يتحقق عندما يتصف القادة بالعديد من السمات من أهمها الوعي بالذات والشفافية.

### 4.1.1.2 أبعاد القيادة الجديرة بالثقة:

1- **الوعي الذاتي:** يعرف على أنه قدرة القائد على فهم نفسه وإدراك نقاط القوة والضعف لديه، وفهم المتغيرات المحيطة وآثارها، ويحدث الوعي الذاتي عندما يتمتع القائد بثقته في مشاعره ورغباته ودوافعه (Joann, 2017) ولذا يرى (Wang & Hsieh, 2013) ،

أن الوعي الذاتي يساعد على تحسين الثقة التنظيمية ومشاركة الموظفين في العمل، بالإضافة إلى أن له علاقة كبيرة بالثقة التنظيمية (Zhu& Onorato .2014) .

2- **المنظور الأخلاقي:** يعرف على أنه شكل من أشكال التنظيم الذاتي الذي يتمثل في القيم والمعايير الأخلاقية للفرد، لذا يشير(Laschinger et al, 2012) إلى أن المنظور الأخلاقي الداخلي يظهر عندما يتخذ القائد قراراته وفقا لبعض الصفات الإيجابية كالأخلاق، والتفاؤل، والثقة.

3- **شفافية العلاقات:** أي الانفتاح والنزاهة في التعامل مع الآخرين بتبادل المعلومات وتنمية الثقة المتبادلة في العلاقات بين القائد ومرؤوسيه (Yeow & Martin,2013) لذا يرى (Valsania et al., 2012)، أنها تشير إلى درجة الثقة بين القائد ومرؤوسيه، فالقائد يتبادل المعلومات علانية مع المرؤوسين بمختلف المستويات الإدارية، وهنا تبنى الثقة التي تمثل الأساس الجذري لبناء القيادة الجديرة بالثقة.

وإن شفافية العلاقات تعبر عن قيام القائد بالكشف عن ذاته الحقيقية للآخرين مما يساعد في تحقيق الثقة والصدق والانفتاح في علاقة القائد بمرؤوسه، وأصبحت شفافية العلاقات هي تعبير عن الانفتاح والنزاهة والصدق في كافة التعاملات مع الآخرين( Peterson et al, 2016).

4- **العمليات المتوازنة:** تعرف على أنها العملية التي من خلالها ينظر القائد إلى البيانات بشكل موضوعي قبل التوصل إلى النتائج ويرى (الضبع، 2021) أن قدرة القائد تتمثل على معالجة المواقف الصعبة بموضوعية من خلال حرصه على معارفه ووجهات النظر المختلفة حول تلك المواقف قبل اتخاذ قرار بشأنها. ويؤكد (Muceldili et al,2013)

أن العمليات المتوازنة تعبر عن المعالجة المتوازنة للأمور والتي ينتج عنها اتخاذ قرار عادل.

### 5.1.1.2 أهمية القيادة الجديرة بالثقة:

تكمن أهمية القيادة الجديرة بالثقة من خلال تحقيق مجموعة من الفوائد المهمة التي تتكامل وتتفاعل بشكل إيجابي منها: توفير المعلومات والمعارف، وتنمية اليقظة الاستراتيجية، ودعم الإبداع التنظيمي، وتعزيز الذكاء التنظيمي.

**توفير المعلومات والمعارف:** تتمثل في وجود نظام دقيق للمعلومات والإحصاءات والبحوث العلمية والتربوية باعتبارها مصدراً أساسياً من مصادر المعلومات التي ينبغي أن يعتمد عليها المخططين وأصحاب القرار لفهم أبعاد المنظمة التربوية والتعليمية، والوعي بالمشكلات التي تواجهها بشكل متكامل ، واستثمار المعلومات والمعارف في تسيير أمور المدارس وفي اتخاذ القرارات السليمة، والتبادل الحر والمستمر للأفكار والمعلومات والمعارف بين أعضاء المجتمع المدرسي، وأهمية توفير المعلومات والمعارف للمؤسسات التعليمية المعاصرة وخاصة في ظل البيئة الديناميكية الراهنة من خلال ضرورة مواكبة التطورات لمحاولة التكيف مع البيئة الجديدة؛ وذلك بالحصول على المعلومات والمعارف اللازمة والتي تعد مورد استراتيجي مهم يساعد المدارس في صنع واتخاذ القرارات بأقل التكاليف، فالمعلومات الملائمة تؤدي حتما إلى ترشيد القرار وتحقيق التميز لمدارس التعليم العام (kuncoro& Suriani,2018)، وتتوفر المعلومات والمعارف في اليابان من خلال إنشاء مراكز لتنمية المواهب الطلابية وتركز على المتعلمين الذين سيلعبون دورًا رائدًا في تشكيل المستقبل، وتطوير نظام تحليل المعلومات القائم على انترنت

الأشياء، واستخدام تقنيات جديدة لجمع البيانات وتحليلها بشأن الخصائص البيئية المختلفة.(Caseer,2019)

وتعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أفضل دعائم لتوفير المعلومات والمعارف، حيث تعمل على تقديم تسهيلات علمية وفنية حول المعلومات والمعارف التي تقدمها للقيادة المدرسية، ويمكنهم من استخدام ما يناسبهم بالشكل والصيغة التي يحتاجونها من الخدمات والبرامج الثقافية والعلمية، فضلاً عن البرامج التعليمية التدريبية الخاصة والتي تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم ومجالات عملهم وصار لمدارس التعليم العام فرصة للحصول على قدر هائل من المعلومات والمعارف التي تساعد القيادات التعامل مع المواقف والفرص والتحديات التي تقف في طريقها ويعود ذلك إلى التقدم التكنولوجي والمعرفي، حيث لم يعد ما تملكه المؤسسات من معرفة بقادر على الوفاء بمجمل المتغيرات المختلفة على صعيد المؤسسة الداخلي، وعلى صعيد التقدم البيئي .(Eryesil et al, 2015)

**تنمية اليقظة الاستراتيجية:** تتمثل اليقظة الاستراتيجية متابعة المستجدات التنظيمية والتكنولوجية المرتبط بنشاط المدرسة ومراقبة المدارس لمحيطها واستخدام المعلومات ذات الطابع الاستراتيجي في اتخاذ قرارات صائبة، ويجب على القيادات البحث عن أفضل الاستراتيجيات التي تمكن العاملين من تحقيق التعلم والعدالة وتلبية الاحتياجات التعليمية وتحمل المسؤولية، وتعتبر اليقظة الاستراتيجية إحدى آليات التغيير وإدارته فمن خلالها تتمكن المؤسسة من الحصول على المعلومات التنبؤية عن كل ما يحدث أو سيحدث في محيطها الداخلي والخارجي، حتى يتم الاستعداد إلى التغيير أو مواجهته، وبعد معالجة وتحليل المعطيات والمعلومات الناتجة عن عملية اليقظة الاستراتيجية تستطيع المؤسسة الخروج باستراتيجية تغيير فعالة تساير المستجدات

البيئية التنافسية تمكنها من التفوق على منافسيه وتعزيز وتطوير كافة العلميات التنظيمية (Semedo et al, 2017).

**دعم الإبداع التنظيمي:** يعتبر الإبداع التنظيمي أكثر أهمية وخاصة في ظل البيئة التنافسية الجديدة، ويعد الفارق الرئيس بين المؤسسات التقليدية وغير التقليدية ويتطلب توفر قيادة تستطيع التعامل مع المعلومات واستخدامها في الوقت المناسب، وسرعة ودقة في أداء المهام بصورة تعمل على تحقيق قيمة مضافة، ومن خلال الدعم يمكن الحد من الإجراءات الروتينية المعقدة التي تحول دون انطلاق الأفكار الابتكارية، ويمكن تنمية الإبداع لدى العاملين المتميزين عن طريق وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وتكليفه بأعمال تمثل تحديات لفكره وقدراته ليقدم أفضل ما عنده، وتوفير مناخ اجتماعي ملائم وعلاقات عمل إيجابية تسهم في دعم وتطوير الإبداع الحر (مصطفى، 2020).

ويعمل الإبداع التنظيمي على تشجيع الأفراد على المنافسة وقبول التحديات والتميز عن الآخرين، والتغلب على التحديات الشخصية التي تكبح قدرة الأفراد في التعبير عن مكنوناتهم الإبداعية، ويمكّن المؤسسات التعليمية من مواجهة التحديات الصعبة من التغييرات الحالية أو المستقبلية، كما يساعدها على تقديم خدماتها بصورة أفضل مما يضيف لها ميزة تنافسية (مسلم، 2015).

### 6.1.1.2 أهداف القيادة الجديرة بالثقة:

**تهدف القيادة الجديرة بالثقة إلى ما يلي** (Towsen et al ,2020) و( Sultana et al, 2018) و(Oh et al,2018):

أولاً: العمل على استخدام الموارد المتاحة لتحقيق أفضل أداء، وتعمل على التخلص من الهدر المادي والمعنوي، وزيادة الابتكارات والتحسين المستمر للإنتاجية من خلال تحقيق ميزات تنافسية.

ثانياً: تزويد المعلومات للمستفيدين، حيث يحتاج العاملون بصفة مستمرة إلى معلومات حول تحصيل الطلاب وإنجازهم ومشكلاتهم.

ثالثاً: تطوير العمليات التنظيمية والتعليمية التي تخدم العاملين وتمكينهم من المعلومات والمعارف التي يحتاجونها.

رابعاً: تساعد في تحقيق الانضباط في العملية التعليمية، من خلال وجود مجموعة من المعايير التي تم الاتفاق عليها والملزمة لجميع أطراف العمل التعليمي، ويتم الاحتكام إليها في مختلف الأمور.

خامساً: تحقيق أهداف تعليمية وأخلاقية تساعد في تنمية القيم التعليمية لدى أعضاء المجتمع المدرسي مثل: قيم المشاركة والشعور بالمسؤولية والتعاون والمبادأة والإتقان والعمل على المراقبة المستمرة بالصورة التي تسعى إلى تحقيق التواصل والتفاعل المستمر بين العاملين.

سادساً: تساعد في الوصول إلى نتائج يمكن قياسها وتختص بتحصيل الطلاب مع مراقبة هذه النتائج وتحسينها عبر الوقت.

سابعاً: تحسين المؤسسات التعليمية بطريقة منهجية لتحقيق آثار إيجابية للعملية التعليمية بالمدارس.

ثامناً: تحقق عملية القيام بالأنشطة الإدارية والتعليمية للتخلص من الهدر الناتج عن الإجراءات الإدارية المعقدة.

تاسعاً: فهم أكثر لعملية التعلم الذاتي من خلال توفير خريطة تنظيمية أكثر وضوحاً وعقلانية؛ وذلك للتخلص من الهدر الناتج عن نواتج التعلم، وتحقيق السرعة في إجراءات تحسين الأداء.

نستنتج مما سبق أن القيادة الجديرة بالثقة لدى مدير المدرسة تعتمد على مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تعزز من العلاقات الإيجابية وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، يمكن للمدير أن يبني بيئة تعليمية مثمرة ومؤثرة، من خلال التواصل الفعّال، والقدوة الحسنة، والدعم المستمر، لذلك توجب على مدير المدرسة أن يكون المدير واضحًا بشأن الأهداف والرؤى والسياسات، مما يعزز الثقة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، ويكون لديه قابلية للاستماع لمخاوف وآراء المعلمين والطلاب وأولياء الأمور تعزز من العلاقة والثقة، ويتوجب عليه اتباع قيمًا أخلاقية عالية ويكون نموذجًا يُحتذى به في السلوكيات اليومية، وبناء مصداقية قوية، وتقدير جهود المعلمين والطلاب يعزز من الروح المعنوية والثقة، والقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة والاستجابة للاحتياجات الجديدة تعكس قوة القيادة، والتعامل بفعالية مع التحديات والمشكلات بطريقة هادئة ومدروسة يعزز الثقة، والتفكير في المستقبل وإعداد المدرسة للتحديات القادمة يعكس قيادة حكيمة.

ويمكن القول بان القيادة الجديرة بالثقة تعمل على زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين من خلال ما يقدمه القائد التربوي من ثقة بالعاملين في المؤسسة التربية من أجل القيام بالمهام التي تعمل على تحقيق الأهداف التي يسعى جميع العاملين فيها، وهذا يؤثر بشكل إيجابي على مستوى الشغف الوظيفي لدى العاملين.

### 2.1.2 الشغف الوظيفي:

يعتبر الشغف من أهم المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام به خاصة أنه ينير الطريق للطالب ويزيد من نجاحه الأكاديمي ويسهم في المخرجات الإيجابية للتعلم كالالتزام بالعمل الجاد وإتقان التعلم (Hernández, 2020).

#### 1.2.1.2 مفهوم الشغف الوظيفي:

الشغف الوظيفي هو حالة نفسية وهو مزيج من الدوافع الذاتية والمشاعر الإيجابية القوية، والارتباط الهادف بالعمل، والشعور بالمعنى والقيمة (الضبع، 2021).

وعرفه (Vallerand & Houlfort, 2019) الشغف الوظيفي بأنه: اتجاه قوي نحو نوعية أعمال محددة يحبها الفرد، ويجدها مهمة ويقضي بها الطاقة والوقت، ويتفاعل معها بطريقة منتظمة وتتدفق العاطفة نحو العمل فيها بشكل مستمر.

#### 2.2.1.2 أنواع الشغف:

يعد الشغف نوعان هما (الضبع، 2021):

1. **الشغف الاستحواذي:** يعتبر نشاط ذو أداء قهري متضمن في هوية الفرد؛ ويصنع لديه ضغطاً داخلياً يجعله يستمر في مزيد من الانخراط في هذا النشاط. فهو شعور داخلي غير متحكم فيه، والذي يسيطر على مشاعر الشخص عند الانغماس في الأنشطة الشغفية التي يمارسها بصورة منتظمة وبصفة قهرية متكررة. هذه المثابرة على مزاولة النشاط لدى الفرد في الشغف الاستحواذي هو أمر قهري. هذه المثابرة الصارمة قد يتسبب عنها إصابات جسمية، وقد لا تؤدي بالضرورة إلى أداء أمثل. ويكون فيه الفرد

غير قادر على رؤية محتوى أدائه وتسلسل نشاطه، وتسيطر عليه رغبة ملحة في مزاولة النشاط مما ينتج عنه تأثيرات ومشاعر سلبية كالإحباط والإرهاق، وحتى بعض المشاكل الصحية نتيجة السيطرة القهرية لمزاولة هذا النشاط. والشغف الاستحوازي يتعمق بضعف تحكم الشخص المتوقف عن مزاولة النشاط.

2. **الشغف التناغمي:** يُعد الاستيعاب الذاتي الممتع الذي يجعل الأفراد يختارون مزاولة النشاط الذي يحبونه دون التأثير على مزاولة باقي الأنشطة الأخرى في الحياة اليومية؛ فهو شعور داخلي يمكن التحكم فيه يجعل الفرد يمارس نشاطه بشكل اختياري ودون وجود ضغوط عليه بما يدعم التكيف الناجح؛ في حين يحبط الشغف التكيف نتيجة لتأثيراته السلبية.

ويرى (Vallerand, 2015) أن الشغف التناغمي الذي يتغير فيه الارتباط بين تقدير الشخص لذاته ومزاولته للنشاط، وينتج عنه قوة تحفيزية داخلية لزيادة الانخراط في النشاط مما يؤدي إلى تكوين خبرات إيجابية، و يستطيع الشخص أن يتوقف عن مزاولة هذا النشاط في حال شعر أنه سيتسبب في نواتج ضارة، حيث يتكيف مع الوضع القائم ويقوم بأعمال أخرى إذ يتميز الشغف التناغمي بالمرونة. ويستطيع الأشخاص ذوي الشغف التناغمي تحقيق إنجازاً عالي بمرور الوقت نتيجة التدريب المستمر على هذا النشاط، فالشغف التناغمي يؤدي إلى تركيز أفضل، إذ يشعر الفرد فيه بمستويات أقل من القلق والضغط مما يمنع الجمود العقمي والإصابات الجسدية. ويتميز الشغف التناغمي بأنه يكون محفزا لأداء الفرد، وتكون له نواتج إيجابية، ويشعر فيه بالراحة بما يقوم به من عمل، مما يساعد على خلق جو إيجابي يؤدي إلى الشعور بالمتعة والرفاهية.

### 3.2.1.2 أبعاد الشغف الوظيفي:

هناك ثلاثة أبعاد للشغف الوظيفي كما يلي:

**البعد الأول: الاستمتاع بالعمل:**

أن الإخلاص والحب الكبير للعمل هو أساس التفوق والإبداع، حيث إن وجود شغف ورغبة لدى الموظفين يمنحهم دافعاً قويًا للإبداع، كما يجب على العاملين تطوير أهداف جديدة، والعمل المستمر على تنمية نقاط قوته وحل نقاط ضعفه مما يساعده على التقدم والرقي في العمل بشكل أسرع، والاستمتاع بالعمل يشمل القيام به أو التفكير فيه. (السلنتي والعدل، 2022).

**البعد الثاني: التحفيز الذاتي:**

هو القدرة على تحفيز النفس دون انتظار أي من العوامل الخارجية لأداء الغرض المطلوب، مثل كلمات التشجيع أو الإطراء، حيث يساهم التحفيز الذاتي للمرء في دفعه دائماً نحو القيام بالواجبات المطلوبة منه، فهو في تلك الحالة القدرة على شحن نفسه بالطاقة الإيجابية اللازمة، ما يجعل تأجيل المهام والتكاسل من الأمور المستبعدة من ذهن أصحاب تملك القدرة، التي يراها بعض خبراء علم النفس أشبه بالمهارة (Al- Jarrah & Alrabee, 2020).

**البعد الثالث: الشعور بأهمية التعلم:**

يعرف التعلم على أنه: تغيير وتطوير في السلوك، ويعد هذا التعريف يركز على أن عملية التعلم ينبغي أن تضم التغيير، والتعديل في سلوك المتعلم للأفضل، على أن يكون هذا التغيير والتطوير ثابتاً إلى حد كبير، ولا يكون مؤقتا مرهوناً بظروف، أو حالات طارئة، ويشعر الفرد بأهمية

وضرورة التعلم لإثراء معارفه وخبراته وقدراته والارتقاء بنفسه والتقدم في العمل وتحقيق النجاح له وللمنظمة ككل.(Al- Jarrah & Alrabee, 2020)

من خلال ما سبق نستنتج أن الشغف الوظيفي لدى المعلم هو الدافع القوي الذي يدفعه نحو تحقيق النجاح في مهنتهم وتعزيز تأثيرهم الإيجابي على الطلاب، ويؤثر بشكل كبير على جودة التعليم، كما أن الشغف الوظيفي يوفر الطاقة الكافية لدى المعلم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعمل فيها.

ومن المهم تعزيز هذا الشغف من خلال الدعم والتطوير المهني وخلق بيئة تعليمية إيجابية، وكون ذلك الدعم من خلال توفير الرضا لدى المعلم داخل المؤسسة التربوية التي يعمل فيها، فنجد أن العدالة التنظيمية تعمل على توفير ذلك من خلال شعور المعلم بأنه يقوم بالأعمال المنوطة به ضمن اختصاصه وكفاءته المهنية.

### 3.1.2 العدالة التنظيمية:

العدالة التنظيمية ظاهرة تنظيمية ومفهوم نسبي، وذلك لأهمية الأثر الذي يمكن أن يحدثه شعور الموظفين بالعدالة أو عدم العدالة في مكان العمل. والذي يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي مهما بلغت قوة سائر عناصر العملية الإدارية، وهي أحد المتغيرات التنظيمية المهمة المؤثرة على كفاءة الأداء الوظيفي للموظفين من جانب وعلى أداء المنظمة من جانب أخر ففي الحالات التي يزداد فيها شعور الموظفين بعدم العدالة يترتب العديد من النتائج السلبية كانخفاض الرضا الوظيفي وتدني سلوكيات المواطنة التنظيمية وانخفاض الالتزام التنظيمي (النادي، 2016).

### 1.3.1.2 مفهوم العدالة التنظيمية:

هي إدراك الأفراد والجماعات للإنصاف والعدالة التي تقدمها لهم المؤسسة مع ردة فعل سلوكية تجاه تلك الإدراكات (أبو القاسم، 2015، 546).

تعرف العدالة التنظيمية على أنها القيمة المتحصلة من جراء إدراك الموظف للنزاهة والموضوعية للإجراءات والمخرجات الحاصلة في المنظمة، وهي درجة تحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمنظمة، وتجسد فكرة العدالة مبدأ تحقيق الالتزامات من قبل الموظفين تجاه المنظمة التي يعملون فيها، وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين (البشابشة، 2008، 428).

ويعرفها غانم (2015، 13) بأنها ظاهرة تنظيمية وهي تعني المساواة والانصاف، وكذلك تعني مدى استخدام المدير لأسلوب العدالة في تعامله مع الموظفين في شتى النواحي الإنسانية منها والعملية داخل المؤسسة، وهي كذلك مدى إحساس الفرد العامل بالعدالة للمدخلات والمخرجات والتي تنشأ عن العلاقات الناشئة في المؤسسة بين العامل ومديره وزميله، وهي كذلك مدى قدرة الفرد على الشعور بالإنصاف او عدم الإنصاف من قبل من يعمل معهم بناء على مدخلاته ومخرجاته.

### 2.3.1.2 أهمية العدالة التنظيمية:

يعد موضوع العدالة التنظيمية من الموضوعات المهمة في حقل الإدارة، وقد حظي بالاهتمام المتزايد عبر كثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي وبالتطوير المعرفي للموارد البشرية في المنظمات، وفي خلق الثقافة التنظيمية المناسبة للأغراض الإدارية والإنسانية

والمجتمعية، حيث أن العدالة التنظيمية تصب في المسعى العلمي لتقليص الفجوة الحاصلة بين أهداف الأعضاء وأهداف المنظمة، وخلق الروابط الدافعة إلى إيجاد سبل ووسائل تكفل للأجهزة الإدارية، إشاعة مناخ تنظيمي إيجابي يتعامل معه العاملون في المنظمات الإدارية، من منطلق كون العدالة التنظيمية، مؤشراً يتضمن تفسير قيم كثيرة ومتعددة من جوانب العمل والسلوك التنظيمي، وما يختص بالعمليات الإدارية في المنظمة (طنبوز وآخرون، 2022).

وتتضح أهمية العدالة التنظيمية من خلال المؤشرات التالية (العامري، 2022):

1. إن العدالة التنظيمية توضح حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المنظمة وتعتبر العدالة التوزيعية في هذا الجانب بعداً هاماً من الأبعاد التي يتم عبرها تقييم النظام التوزيعي والعائد المادي المعمول به في المنظمة.
2. إن العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والتمكّن في عملية اتخاذ القرار، وتعتبر العدالة الإجرائية في هذا الجانب بعداً هاماً يتحدد في ضوئها نظام العقوبات والالتزامات الوظيفية، وكيفية الأداء لبلوغ الأهداف المطلوبة في المنظمة، وكيفية حل المشكلات المترتبة .
3. إن العدالة التنظيمية تسلّط الكشف عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة، وبالتالي بناء تصورات خاصة ضمن بعد العدالة في التعاملات حول السياقات والمعاملات والعلاقات التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، والتعامل معها من خلال ما تعكسه من حالات التجاوب ودرجات التفاعل التنظيمية.
4. تنعكس العدالة التنظيمية سلوكياً على حالات الرضا عن الرؤساء ونظم القرار وعلى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي.

5. إن العدالة التنظيمية تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم، وخلق القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، والقدرة على إعادة تصميم التنظيم في الوظائف والأدوار التنظيمية وتصحيح الانحرافات وإقامة التصورات اللازمة بشكل يكفل وجود استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المنظمة.

### 3.3.1.2 مبادئ العدالة التنظيمية:

للعدالة التنظيمية مجموعة من المبادئ العامة من أهم هذه المبادئ (العبسي، 2022):

1. مبدأ المساواة :ويتمثل هذا المبدأ في تكافؤ الفرص والأجور والحوافز وساعات العمل وواجبات الوظيفة بين الأفراد العاملين في المنظمة.
2. المبدأ الأخلاقي :ويتمثل في: الاستقامة، النزاهة، الشرف، الأمانة، الإخلاص الصدق.
3. مبدأ الدقة والتصحيح : يجب أن تكون القرارات والإجراءات المتخذة مبنية على أساس معلومات دقيقة وواضحة، وقابلة للتصحيح في حالة وجود خطأ.
4. مبدأ الالتزام بما هو عادل وخصوصاً المعاملة المنصفة والمكافأة المستحقة وفقاً للمعايير والقوانين المطبقة.
5. مبدأ المشاركة :أي أنه يجب أن تشارك جميع الأطراف العاملة في المنظمة في صنع واتخاذ القرارات وتطبيق الإجراءات.

### 4.3.1.2 أبعاد العدالة التنظيمية:

للعدالة التنظيمية ثلاثة أبعاد ذكرها (ملحم، 2022) بما يلي:

1. **العدالة التنظيمية التوزيعية:** وهي عدالة المخرجات التي يمكن للموظف الحصول عليها، والتي تتعلق بعدالة توزيع المكافآت، وهي كذلك العدالة الخاصة بالمخرجات التي يحصل

عليها العامل أو الموظف مقابل العمل الذي يقوم به، وخاصة فيما يتعلق بمخرجات الأجور والمكافآت، ويتحقق هذا البعد من العدالة إذا شعر الموظف بأن ما أخذه من أجور أو مكافآت يتناسب طردياً مع بذله من جهد.

2. **العدالة التنظيمية الإجرائية،** وهي التي تتمثل بمدى إحساس العامل بعدالة الإجراءات المتبعة في تحديد المخرجات، وهي كذلك مدى شعور الفرد العامل أو الموظف بالعدالة فيما يخص الإجراءات والأساليب المتبعة في عملية توزيع المدخلات والمخرجات وتحديدها من قبل المدير المسؤول عنه داخل المنظمة.
3. **العدالة التنظيمية التفاعلية:** وهي العدالة التي تعكس مدى إحساس العامل بعدالة المعاملات وذلك عندما تطبق عليه الإجراءات الرسمية أو معرفته بأسباب تطبيق تلك الإجراءات عليه.

من خلال العرض السابق تم الاستنتاج بأن العدالة التنظيمية عنصرًا حيويًا في بيئة المدرسة، حيث تسهم في تعزيز الثقة، وتحسين الروح المعنوية، وتقليل النزاعات، وبتحقيق العدالة، يمكن لمدير المدرسة أن يخلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وفاعلية، مما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يقودها، والعدالة التنظيمية من العناصر الأساسية التي تؤثر على فعالية إدارة المدرسة وعلاقاتها الداخلية، بحيث توفر بيئة تعليمية إيجابية من خلال الثقة التي تتوفر بين العاملين في المدرسة، والشعور بالعدل يؤدي قيام كل فرد داخل المؤسسة بالمهام المنوطة به بكل كفاءة وفاعلية وذلك بسبب شعور كل فرد في المؤسسة بالمسؤولية عن الأعمال التي يقوم بها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

## 2.2 الدراسات السابقة:

تمحورت الدراسات السابقة حول موضوع القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي والعدالة التنظيمية، بحيث تم تقسم الدراسات إلى ثلاثة محاور بحيث ضم كل متغير مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

### 1.2.2 دراسات تتعلق بالقيادة الجديرة بالثقة:

هدفت دراسة العشري (2023) إلى اختبار العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والولاء التنظيمي من خلال الدور الوسيط لإدارة المواهب، وفق صيغة تبين انعكاس القيادة الجديرة بالثقة على الولاء التنظيمي وإدارة المواهب. فمن منظور القيادة الجديرة بالثقة اختبر الباحث تأثير (الوعي الذاتي، المنظور الأخلاقي، وشفافية العلاقات، والعمليات المتوازنة) على الولاء التنظيمي، وإدارة المواهب. ومع بيانات جمعت من عينة من (339) مفردة من العاملين بالمركز الرئيسي للشركة المصرية للاتصالات بالقرية الذكية، وبلغت نسبة الاستجابة (75 )%أي (256) مفردة، وأثبتت النتائج وجود تأثير معنوي لأبعاد القيادة الجديرة بالثقة المتمثلة في الوعي الذاتي، المنظور الأخلاقي، شفافية العلاقات، العمليات المتوازنة على إدارة المواهب، كما توصلت الى وجود تأثير معنوي لإدارة المواهب على أبعاد الالتزام التنظيمي الذي يتمثل في الولاء العاطفي، الولاء الاستمراري، الولاء المعياري وجاء تأثير إدارة المواهب بشكل أكبر على الولاء العاطفي للعاملين ثم الولاء المعياري ثم الولاء الاستمراري.

هدفت دراسة هلل (2022) إلى التعرف على ماهية القيادة الجديرة بالثقة والتنافسية الذكية، والوقوف على أهم النماذج المفسرة للقيادة الجديرة بالثقة لدعم التنافسية الذكية، وتحليل أبعاد القيادة الجديرة بالثقة لدعم التنافسية الذكية بالتعليم العام، وتقديم تصور مقترح لتحقيق القيادة

الجديرة بالثقة لدعم التنافسية الذكية بالتعليم العام المصري، واعتمد في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانة لاستطلاع رأي الخبراء والمتخصصين وبلغ عددهم (37) عضواً، أظهرت النتائج أن هناك درجة مرتفعة من تطبيق القيادة الجديرة بالثقة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.09)، وتوصل إلى آليات تحقيق القيادة الجديرة بالثقة لدعم التنافسية الذكية بالتعليم العام المصري في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين، وكان ترتيبها تنازلياً على النحو التالي: (شفافية العلاقات – التشغيل المتوازن– المنظور الأخلاقي الداخلي –صناعة الوعي).

هدفت دراسة أبو زيادة (2022) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وأثرها على إدارة الأزمات في الوزارات المركزية الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق استبانة على (298) مديراً أسفرت نتائجها عن اهتمام الوزرات المركزية الفلسطينية بأبعاد القيادة الجديرة بالثقة بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقاً تبعاً للمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة الخالدي (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والخبرة الإدارية والفنية، مع تحديد تأثير القيادة الجديرة بالثقة على العوامل التنظيمية، التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تفيد في تعظيم الاستفادة من إدراك أهمية العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة ودورها في الحد من الانهيار التنظيمي، من خلال اختيار عينة العاملين قدرت (279) مفردة، وتوصلت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط بين القيادة الجديرة بالثقة والخبرة الإدارية والفنية، كما توجد علاقة ارتباط بين القيادة الجديرة بالثقة والعوامل التنظيمية، وأيضا توجد علاقة ارتباط بين القيادة الجديرة بالثقة والعوامل البيئية بالمؤسسة محل الدراسة، أظهرت درجة فوق المتوسطة للقيادة الجديرة بالثقة.

وهدفت دراسة رضوان (2018) قياس أثر التماثل التنظيمي (كمتغير وسيط) في العلاقة بين أبعاد القيادة الجديرة بالثقة وبين الارتباط الوظيفي، وقد طبقت الدراسة على عينة من العاملين بالمستشفيات الخاصة بمدينة طنطا قوامها (241) مفردة. وتم تطوير استمارة استقصاء لتجميع بيانات الدراسة الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً معنوياً إيجابياً لأبعاد القيادة الجديرة بالثقة في التماثل التنظيمي، وكذلك وجود تأثير معنوي إيجابي للتماثل التنظيمي في الارتباط الوظيفي، كما أكدت الدراسة على أهمية التماثل التنظيمي في زيادة درجة تأثير أبعاد القيادة الجديرة بالثقة في الارتباط الوظيفي، وقد أدت نتائج الدراسة أن شفافية العلاقات أكثر أبعاد القيادة الجديرة بالثقة تأثيراً في الارتباط الوظيفي يليها المنظور الأخلاقي ثم الوعي الذاتي وأخيراً الحكم المتوازن.

استهدفت دراسة البنوي (2016) اختبار الدور الوسيط لرأس المال النفسي على العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والارتباط الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالإدارات العامة في جامعة الزقازيق، من خلال تطوير أربعة فروض؛ وباستخدام قائمة استقصاء؛ تم تجميع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة من خلال عينة طبقية عشوائية قوامها (339) مفردة من العاملين في هذه الإدارات، أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية معنوية بين نمط القيادة الجديرة بالثقة والارتباط الوظيفي من ناحية، وبين هذا النمط القيادي ورأس المال النفسي من ناحية أخرى، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية معنوية بين رأس المال النفسي والارتباط الوظيفي، وأخيرًا يتوسط رأس المال النفسي العلاقة بين هذا النمط القيادي والارتباط الوظيفي، وتقترح نتائج الدراسة أنه ينبغي أن يتم تشجيع المديرين في الإدارات محل الدراسة على تبني نمط القيادة الجديرة بالثقة، والذي يؤدي إلى تطوير رأس المال النفسي للعاملين وأخيرًا الارتباط الوظيفي، العامل الحاسم في دعم المنظمات في مواجهة التحديات التنافسية، واكتساب الميزة التنافسية

وتطوير الجدارات التنظيمية؛ وعلى ذلك تسهم الدراسة في تطوير أدبيات تعيين واختبار محددات الارتباط الوظيفي في المنظمات بالاستناد إلى نموذج متطلبات وموارد الوظيفة.

وهدفت دراسة (Thackeray, 2018) للتعرف على أهم أبعاد القيادة الجديرة بالثقة في مجال تجارة التجزئة، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها 120 فرد من العاملين بمتاجر التجزئة الكبرى بالولايات المتحدة، وتم التوصل إلى أن أهم أبعاد القيادة الجديرة بالثقة تتمثل في الوعى الذاتي، توزان العمليات، المنظور الأخلاقي الداخلي، شفافية العلاقات.

أما دراسة (Erkutlu & Chafra, 2016) تناولت العلاقة بين القيادة الحقيقية (الجديرة بالثقة) والتكامل الوظيفي التنظيمي من خلال الأدوار الوسيطة للملكية النفسية والتوافق الذاتي على تلك العلاقة في التعليم بتركيا، شملت عينة الدراسة (1193) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وكشفت النتائج عن وجود علاقة معنوية وإيجابية بين القيادة الجديرة بالثقة والتكامل الوظيفي التنظيمي من خلال الأدوار الوسيطة للملكية النفسية والتوافق الذاتي في تلك العلاقة.

في حين تناولت دراسة (Gatling et al 2016) أثر الارتباط الوظيفي في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والنية لترك العمل، واعتمدت في قياس القيادة الجديرة بالثقة على عدة أبعاد تمثلت في: شفافية العلاقات، الوعي الذاتي، توازن العمليات، المنظور الأخلاقي الداخلي، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير معنوي إيجابي للقيادة الجديرة بالثقة في الارتباط الوظيفي، ووجود تأثير معنوي سلبي للقيادة الجديرة بالثقة في النية لترك العمل، كما أن الارتباط الوظيفي هو وسيط كامل في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والنية لترك العمل.

دراسة (Azanza et al, 2015) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين تصور الموظفين للقيادة الجديرة بالثقة ونية دورانهم للعمل، بالتطبيق على عينة قوامها 623 موظفاً من اسبانيا، وأظهرت

النتائج أن القيادة الجديرة بالثقة لها تأثير سلبي على نية دوران الموظفين وتأثيرات إيجابية على المشاركة في العمل، ومن الآثار التي يمكن استخلاص أن القادة الحقيقيين يمكنهم التأثير على نوايا دوران الموظفين من خلال تعزيز مشاركتهم بشكل إيجابي.

**2.2.2 دراسات تتعلق بالشغف الوظيفي:**

هدفت دراسة نواجحة (2022) التعرف إلى مستوى روحانية مكان العمل، ومستوى نمط الشغف الوظيفي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في روحانية مكان العمل، ونمطي الشغف الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (139) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة أعد الباحث أداتين للدراسة هما: مقياس روحانية مكان العمل، ومقياس نمطي الشغف الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع جدًا لروحانية مكان العمل، و لنمط الشغف الإنسجامي، في حين جاء مستوى نمط الشغف القهري بمستوى متوسط، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد روحانية مكان العمل ونمط الشغف الانسجامي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أبعاد روحانية مكان العمل ونمط الشغف القهري، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في روحانية مكان العمل ونمطي الشغف الوظيفي وفقًا لمتغير الجنس.

سعت دراسة الشهري والسعيد (2022) إلى التعرف على التأثير المباشر للقيادة الأخلاقية على الشغف بالعمل ببعديه: ( المتناغم والإستحواذي)، كما استهدفت أيضًا الوقوف على التأثير غير المباشر بينهما من خلال الدافعية الذاتية بوصفها متغيراً وسيطًا. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (275) ممارساً صحياً بمستشفيات منطقة المدينة المنورة، كشفت النتائج عن أن مدركات مفردات العينة للقيادة الأخلاقية تؤثر تأثيراً معنوياً إيجابياً في مستوى شعورهم بالشغف بالعمل ببعديه المتناغم و الاستحواذي. كما أفادت النتائج أيضاً أن متغير الدافعية الذاتية يتوسط معنوياً

وبشكل كامل العلاقة غير المباشرة بين القيادة الاخلاقية والشغف بالعمل ببعديه المتناغم والاستحواذي.

كما هدفت دراسة طه (2020) الدراسة إلى بحث العقبات السببية بين كل من التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة تكونت من(212) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة عين شمس. وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرجاء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين التفاؤل، الرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف)، كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي، الشغف القهري( كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لكل من التفاؤل وبعد تحقيق الأهداف المرجوة و بعد مواصفات الأهداف عمى بعدي الشغف الأكاديمي. كما توسط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي، الشغف القهري) العلاقة بين التفاؤل والاندماج الأكاديمي.

سعت دراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022) إلى توضيح مدى ممارسة مدراء مدارس محافظة إربد بالأردن للقيادة المُلهمة، وما مدى علاقة القيادة الملهمة بمستوى شغف المعلمين تجاه عملهم من وجهة نظرهم، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (380) معلمًا ومعلمة في مدارس محافظة إربد. و تمثلت أبعاد القيادة الملهمة في: (الثقة بالنفس، وتمكين المعلمين، وإدارة التغيير، والرؤية الاستراتيجية، والحساسية تجاه المتغيرات البيئية)، أما أبعاد الشغف الوظيفي فتمثلت في: (الشغف العام، والشغف الإنسجامي، والشغف القهري). وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة توافر

القيادة الملهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد جاءت متوسطة، وأن مستوى الشغف لدى المعلمين تجاه عملهم جاء بدرجة مرتفعة، مع وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مديري مدارس محافظة إربد للقيادة المهملة ومستوى شغف المعلمين تجاه عملهم من رؤيتهم الشخصية، كما بينت النتائج فروقاً لصالح الإناث وكذلك وجود فروقاً لصالح حملة درجة البكالوريوس والماجستير مقابل الدكتوراه، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة ونوع المدرسة.

أوضحت دراسة (Zigarmi& Peyton 2021) تأثير خصائص بيئة العمل بأبعادها (خصائص الوظيفة، الخصائص التنظيمية، خصائص العلاقات) في النية للبقاء في العمل بأبعادها النية لتأييد القادة، النية للأداء المتقن، الجيد المبذول في العمل) من خلال الدور الوسيط لكلًا من الشغف المتناغم مع الوظيفة والشغف الوسواسي، وتمثلت أبعاد الشغف المتناغم في: (العاطفة المتناغمة، الهوية الذاتية (أما الشغف الوسواسي تمثلت أبعاده في: (الصراع المفرط، المخاطر المفرطة، تفضيل للعمل عن الحياه العامة)، وقد طبقت الدراسة على ثلاثة عينات بمناطق مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية ووصل حجم عينات الدراسة إلى (4631) مفردة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير معنوي إيجابي لخصائص بيئة العمل في النية للبقاء في العمل، ووجود تأثير معنوي إيجابي لخصائص بيئة العمل في نوعي الشغف سواء المتناغم أو الوسواسي ولكن أثبتت نتائج الدراسة أن خصائص بيئة العمل تؤثر تأثيراً إيجابياً غير مباشر في نية البقاء في العمل من خلال الدور الوسيط لشغف المتناغم ولكن تؤثر تأثيراً معنوياً سلبياً غير مباشر في نية البقاء في العمل عند إدخال الشغف الوسواسي كمتغير وسيط، حيث أن الشغف الوسواسي يقلل من رفاهية العامل ولا يستطيع في مرحمة ما الموازنة بين حياته العملية والاجتماعية مما يقلل من نيته في البقاء في العمل.

وأجرت دراسة (Gong et al, 2020) هدفت إلى بحث العلاقة بين شغف العمل، والرفاهية الشخصية، والقدرة على التكيف الوظيفي، ونية التدوير الوظيفي، تكونت عينة من (472) موظفًا حكوميًا في مقاطعة شاندونغ، وأشارت النتائج إلى أن الشغف الانسجامي يرتبط سلبًا بنية التدوير الوظيفي، في حين يرتبط الشغف القهر بشكل إيجابي بنيَة التدوير الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقة بين الشغف الانسجامي/ القهري ونية التدوير الوظيفي يتم توسيطها من خلال الرفاهية الذاتية.

هدفت دراسة الجراح وربيع (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء متغيرات : الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (230) طالبًا وطالبة (48 طالبًا، و182 طالبة)، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك . ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للشغف الأكاديمي ومقياس للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها : أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد ، كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط

والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع . كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

حددت دراسة (Ibrahim et al, 2019) دور نية العمل كمتغير وسيط في العلاقة بين شغف العمل والالتزام التنظيمي، شملت عينة الدراسة (355) معلم مدرسة في ماليزيا، أظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي، وشغف العمل لدى معلمي المدارس كان متوسطاً، بينما جاء مستوى نية العمل مرتفقًا، كما أظهرت النتائج أن نية العمل توسطت العلاقة بين شغف العمل والالتزام التنظيمي.

### 3.2.2 دراسات تتعلق بالعدالة التنظيمية:

هدفت دراسة طنبوز وآخرون (2022) للتعرف إلى مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (159) عضو. أظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، وأن مستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والرتبة العلمية نحو مستوى العدالة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي.

هدفت دراسة العامري (2022) إلى الكشف عن تحديات العدالة التنظيمية في التعليم عن بعد من وجهة نظر القادة. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، حيث طبقت المقابلة على (15) فرداً،

وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك ثلاث تحديات من وجهة نظر القائدات وهي: تحديات شخصية، تحديات تقنية، تحديات مهنية. وقد اوصت الدراسة بالتالي: ضرورة الاهتمام برفع ثقافة العدالة التنظيمية، التركيز على تحديات العدالة التنظيمية ووضع خطط لمواجهتها.

هدفت دراسة العبسي (2022) إلى التعرف إلى درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (288) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. لجمع البيانات قامت الباحثة بتطوير استبانة للعدالة التنظيمية، واستبانة أخرى للولاء التنظيمي، من أبرز النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة، ودرجة ممارسة الولاء التنظيمي لمعلمي ومعلمات تلك المدارس كانت متوسطة، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية طردية بين درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة والولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس، وأن هناك فروقًا في درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير الخبرة.

هدفت دراسة البلبهد والشهراني (2020) إلى الكشف عن واقع ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الحكومية للعدالة التنظيمية في مدينة الرياض، من خلال تحديد مستوى ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض لبعدي العدالة التنظيمية (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية)، ولتحقيق هذه الأهداف، تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، ومن أبرز نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة موافقات على أن قائدات المدارس

الابتدائية الحكومية يمارسن عدالة التوزيع بدرجة عالية، وأنهن موافقات بدرجة عالية على ممارسة قائدات المدارس لعدالة الإجراءات، وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على المعوقات التي تواجه ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الحكومية للعدالة التنظيمية، كما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية على مقترحات تحسين ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الحكومية للعدالة التنظيمية.

هدفت دراسة ملحم (2020) إلى معرفة مدى تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي من وجهات نظر معلّمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمْع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (193) مفردة من معلّمات المدارس الثانوية بمحافظة قلقيلية والبالغ عددهن (320) معلّمة، وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أنّ استجابات أفراد عينة البحث نحْو مستوى العدالة التنظيمية في مدارس البنات الثانوية بمحافظة قلقيلية كانت متوسطة على البُعديْن (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية)، وكانت مرتفعة على البُعد (العدالة التفاعلية)، في حين كانت مرتفعة جداً على البعد (العدالة الإعلامية والشخصية)؛ كما بيّنت النتائج أنّ استجابات أفراد عينة البحث نحْو مستوى الاحتراق الوظيفي في هذه المدارس كانت منخفضة على البُعد (تبلّد المشاعر، وكانت متوسطة على البُعد (الإجهاد الانفعالي)، في حين كانت مرتفعة على البعد (ضعف الشعور بالإنجاز)؛ وأيضاً، دلّت النتائج على وجود تأثير معنوي لأبعاد العدالة التنظيمية (الإعلامية والشخصية، التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية) في الاحتراق الوظيفي من وجهات نظر معلّمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية. وكذلك، بيّنت النتائج عدم وُجود فروق معنوية بيْن استجابات مفردات البحث حوْل تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي من وجهات نظر معلّمات المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية تُعزى للمتغيريْن (الدرجة الوظيفية، مكان إقامة المعلّمة) على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية.

هدفت دراسة النادي (2016) والتي قامت بتوسيط العدالة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والاستغراق الوظيفي، والتي أجريت على عينة من الأطباء وهيئة التمريض بمستشفيات جامعة المنصورة قوامها (358) مفردة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي إيجابي لأبعاد القيادة الجديرة بالثقة في الاستغراق الوظيفي فيم اعدا بعد القيم الأخلاقية، كما أشارت الدراسة إلى أن توسيط العدالة التنظيمية يؤدي إلى زيادة قوة العلاقة بين أبعاد القيادة الجديرة بالثقة والاستغراق الوظيفي.

هدفت دراسة القرني (2017) إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد استبانة مكونة من محورين رئيسين هما: العدالة التنظيمية، والاستغراق الوظيفي، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (346) معلما من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين، وأن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة بدرجة (عالية) من وجهة نظرهم، وجاء ترتيب الأبعاد: (الإخلاص، ثم النشاط ثم الانهماك) على التوالي. وتوجد علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة بين مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. ولا توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى الاستغراق الوظيفي لديهم تعزى لاختلاف (المؤهل العلمي). ولا توجد فروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول

تقديرهم لمستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى الاستغراق الوظيفي لديهم تعزى لاختلاف (سنوات الخبرة).

هدفت دراسة المشعل ومتلع (2016) إلى تسليط الضوء على معايير العدالة التنظيمية السائدة في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، والارتباط بين توافر معايير العدالة التنظيمية ومستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وقد أسفرت الدراسة على عدة نتائج منها: توافر معايير العدالة التنظيمية (التوزيعية والإجرائية والتفاعلية) بدرجة ضعيفة في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، وتميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي من وجهة نظرهم حيث جاء مستوى أداءهم الأكاديمي على الترتيب "الأداء التدريسي، النمو المهني والتطور، خدمة المجتمع، وأن دور رابطة أعضاء هيئة التدريس لا يلبي طموحات أعضاء هيئة التدريس حيث جاء مستوى أداء الرابطة متوسطا، كما تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية غير دالة بين معايير العدالة التنظيمية مجتمعة ومعايير الأداء الأكاديمي مجتمعة وإن كانت درجة ارتباطها ضعيفا نسبيًا، كما وجدت علاقة ارتباط موجبة بين دور رابطة أعضاء هيئة التدريس ومعايير العدالة التنظيمية مجتمعة ذات دلالة إحصائية.

أما دراسة (Ali and Vahid, 2015) فتناولت اختبار العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي وبين جودة حياة العمل، باستطلاع آراء موظفي جامعة آزاد الإسلامية بمدينة شبستر الإيرانية، حيث أكدت الدراسة على وصف الموارد البشرية وتحسين جودة حياة العمل من خلال: العدالة التنظيمية، الالتزام التنظيمي بمثابة المؤشرات الحيوية والهامة لقياس مدى قدرة المنظمات على الاستدامة؛ وتم جمع البيانات من (120) شخصًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة معنوية بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي من جهة، وبين جودة حياة العمل من جهة

أخرى، وكانت هذه العلاقة طردية، بمعنى أنه كلما تعاظمت العدالة التنظيمية وتزايد الالتزام التنظيمي كلما تحسنت جودة حياة العمل، ما يعني توفير بيئة عمل صحية.

هدفت دراسة أبو كريم (2015) إلى التعرف على درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين فيها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، حيث طبقت على (456) معلماً، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بمستوى متوسط وعلى جميع المجالات، كذلك جاءت تقديرات المعلمين عن الولاء التنظيمي بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط إيجابية بين درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس ودرجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

### 3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

تمحور الدراسات السابقة حول القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي والعدالة التنظيمية، فقد تم التعقيب الدراسات السابقة من حيث:

**الهدف:** تمحورت العديد من الدراسات السابقة حول القيادة بالثقة وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة العشري (2023)، ودراسة هلل (2022)، ودراسة الخالدي (2020)، ودراسة رضوان (2018)، ودراسة البنوي (2016)، ودراسة (Thackeray, 2018)، ودراسة ( Erkutlu & Chafra, 2016) ودراسة (Gatling et al, 2016) ، ودراسة (Azanza et al, 2015).

كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت الشغف الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة نواجحة (2022)، ودراسة الشهري والسعيد (2022)، ودراسة طه (2020)، ودراسة

خطايبة والعبد الرحمن (2022)، ودراسة (Zigarmi& Peyton,2021) ، ودراسة Gong et al, 2020)، ودراسة (Ibrahim et al, (2019، ودراسة الجراح وربيع (2020).

كما أن المحور الثالث في الدراسات السابقة تناول موضوع العدالة التنظيمية كدراسة طنبوز وآخرون (2022)، ودراسة العامري (2022) ودراسة العبسي (2022)، ودراسة البلبهد والشهراني (2020)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة النادي (2016)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة المشعل ومتلع (2016)، ودراسة (Ali and Vahid, 2015)، ودراسة أبو كريم (2015).

**العينة والمجتمع:** هناك العديد من الدراسات السابقة استهدفت أعضاء هيئة التدريس كدراسة (Erkutlu & Chafra, 2016)، ودراسة نواجحة (2022) ودراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022)، ودراسة (Ibrahim et al, (2019 ودراسة طنبوز وآخرون (2022)، ودراسة العبسي (2022)، ودراسة ملحم (2020)، دراسة القرني (2017)، ودراسة أبو كريم (2015)، وبعض الدراسات استهدفت الطلبة مثل دراسة طه (2020)، ودراسة الجراح وربيع (2020)، ومن الدراسات ما تناولت المديرين كدراسة العامري (2022)، ودراسة البلبهد والشهراني (2020)، دراسة المشعل ومتلع (2016)، كما أن هناك بعض الدراسات استهدفت العاملين في القطاع المؤسسي كدراسة العشري (2023)، ودراسة هلل (2022)، ودراسة الخالدي (2020)، ودراسة رضوان (2018)، ودراسة البنوي (2016)، ودراسة (Thackeray, 2018)، ودراسة (2016 Gatling et al , )، ودراسة (Azanza et al, 2015)، ودراسة الشهري والسعيد (2022)، ودراسة (Gong, et al (2020، ودراسة النادي (2016)، ودراسة ( Ali and Vahid, 2015).

**المنهج:** هناك العديد من الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة العشري (2023)، ودراسة الخالدي (2020)، ودراسة رضوان (2018)، ودراسة البنوي (2016)، ودراسة (Erkutlu & Chafra, 2016)، ودراسة (Gatling et al,k 2016) ودراسة (Azanza et al, 2015)، ودراسة نواجحة (2022)، ودراسة (Zigarmi& 2021) Peyton، ودراسة (Gong et al, (2020، ودراسة (Ibrahim et al, (2019، ودراسة الجراح وربيع (2020)، ودراسة العبسي (2022)، ودراسة النادي (2016)، دراسة ( Ali and Vahid, 2015)، ودراسة أبو كريم (2015)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليل كدراسة هلل (2022)، ودراسة (Thackeray, 2018)، ودراسة الشهري والسعيد (2022)، ودراسة طه (2020)، ودراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022)، ودراسة طنبوز وآخرون (2022)، ودراسة العامري (2022)، ودراسة البلبهد والشهراني (2020)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة المشعل ومتلع (2016).

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من خلال المتغيرات الثلاثة التي تناولتها بحيث جمعت هذه الدراسة القيادة الجديرة بالثقة بالشغف الوظيفي والعدالة التنظيمية، كما أن هذه الدراسة تتميز في تطبيقها على قطاع التعليم في المدارس الحكومية حيث لم تجد الباحثة أي دراسة تم تطبيقها على قطاع التربية والتعليم.

كما أن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في إغناء الإطار النظري بالمادة العلمية التي تمحورت حول القيادة الجديرة بالثقة، وكذلك الشغف الوظيفي والعدالة التنظيمية، كما أن الباحثة اعتمدت على الدراسات السابقة في صياغة أداة الدراسة وكذلك تحديد المتغيرات والمنهج الملائم لمثل هذه الدراسات.

# الفَصل الثّالث

## منـهجيّة الدِّرَاسَة وإجراءاتـها

- تمـهيد
- منـهج الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عيّنـة الدراسة
- أدوات الدراسة:
- إجراءات الدراسة
- تصحيح المقاييس
- المعالجة الإحصائية

## الفَصل الثّالث

## منـهجيّة الدِّرَاسَة وإجراءاتها

**تمهيد:**

من خلال هذا الفصل يتم عرض منهجية الدراسة وإجراءاتها التي تتمحور حول ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية"، من مجتمع لهذه الدراسة وعينة وأدوات هذه الدراسة وصدقها وثباتها ومتغيراتها والأسلوب الإحصائي المتبع في تحقيق نتائج هذه الدراسة.

## 1.3 منهج الدِّرَاسَة:

يظهر من خلال ما ترنو إليه هذه الدراسة أن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي الارتباطي، وهذا المنهج ملائم لتحقيق أهداف هذه الدراسة ويتلاءم مع الأداة المستخدمة بحيث يعمل على حساب العلاقة بين المتغيرات المتصلة وإيجاد الروابط والعلاقات بين تلك المتغيرات.

## 2.3 مجتمع الدِّرَاسَة:

عملت الباحثة على حصر مجتمع الدراسة تمهيداً لاختيار العينة التي تمثل المجتمع من مديريات التربية والتعليم المستهدفة، بحيث بلغ عدد المعلمين (7195) معلم ومعلمة من مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل، خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2025/2024)، والجدول الآتي يظهر توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مديريات التربية والتعليم والجنس.

**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** |

## 3.3 عيّنة الدِّرَاسَة:

**العيّنة الاستطلاعيّة:** من أجل التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة تم توزيع (70) استبانة على المعلمين من خارج عينة الدراسة الفعلية.

**العيّنة الفعلية:** تم سحب عينة عشوائية طبقية مكونة من (434) معلماً ومعلمة وتشكل (6%) من معلمي المدارس الحكومية وتم حساب حجم العينة من معادلة كرجلي ومورجان (1970) وتم استخدام المعادلة الآتية:

العيّنة الذكور = حجم المُجتَمَع الإحصائيّ × حجم العيّنة الكلّيّ

حجم المُجتَمَع الإحصائيّ

**جدول(3-2): الخصائص الدّيموغرافية لتوزيع عيّنة الدِّرَاسَة حَسَب متغيراتها التصنيفية**

| المتغير | مستويات المتغير | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| الجِنس | ذكر | 150 | 34.6% |
| | أنثى | 284 | 65.4% |
| النسبة الكلية | | 434 | 100% |
| المُؤهِل العِلمِيّ | بكالوريوس فأدنى | 363 | 83.6% |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 16.4% |
| النسبة الكلية | | 434 | 100% |
| سَنَوات الخدمة | أقل من 5 سَنَوات | 126 | %29.0 |
| | من (5-10) سَنَوات | 114 | %26.3 |
| | أكثر من (10) سَنَوات | 194 | %44.7 |
| النسبة الكلية | | 434 | 100% |
| المُدِيرِيَّة | جَنُوب الخَلِيل | 130 | %30.0 |
| | الخَلِيل | 188 | %43.3 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | %9.4 |
| | يَطَّا | 75 | %17.3 |
| النسبة الكلية | | 434 | 100% |

## 4.3 أداة الدِّرَاسَة:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة وتطوير أداة الدراسة بالاعتماد عليها، مثل دراسة هلل (2022)، ودراسة رضوان (2018)، البنوي (2016) من أجل صياغة فقرات القيادة الجديرة بالثقة، وقسمتها إلى أربعة مجالات وضمت شفافية العلاقات والتي تكونت من (7) فقرات، والتشغيل المتوازن للعمليات والتي تكونت من (4) فقرات، وصناعة الوعي الذاتي والتي تكونت من (7) فقرات، والمراجعة الأخلاقية والتي تكونت من (4) فقرات.

تم الاطلاع على دراسة نواجحة (2022) ودراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022) من أجل صياغة فقرات متغير الشغف الوظيفي، والتي تم تقسمها إلى أربعة مجالات وضمت الاستمتاع بالعمل والتي تكونت من (6) فقرات، والدافعية الذاتية والتي تكونت من (8) فقرات، والهوية الذاتية والتي تكونت من (5) فقرات، وحس التعلم والتي تكونت من (5) فقرات.

تم الاطلاع أيضاً على دراسة النادي (2016) ودراسة عويضة (2021) من أجل صياغة فقرات متغير بالعدالة التنظيمية، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات ضمت العدالة التوزيعية والتي تكونت من (5) فقرات، والعدالة الإجرائية والتي تكونت من (7) فقرات، والعدالة التفاعلية والتي تكونت من (5) فقرات.

## 5.3 صدق أداة الدِّرَاسَة:

### 1.5.3 صدق المحكّمين:

تم عرضا الاستبانة على (8) من المحكمين، كما في الملحق رقم (3)، حيث أبدى المحكمون ملاحظاتهم حول صياغة فقرات الاستبانة وإخراجها بالشكل النهائي بحيث تكونت من (63) فقرة مقسمة على متغيرات الدراسة بحيث تكون متغير القيادة الجديرة بالثقة من (22) فقرة، ومتغير الشغف الوظيفي من (24) فقرة، بينما تكون متغير العدالة التنظيمية من (17) فقرة، والمحلق رقم

(1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية، بينما يوضح الملحق رقم (2) الاستبانة في صورتها النهائية.

### 2.5.3 صدق البناء (صدق الاتساق الداخليّ):

تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية ضمت (70) معلماً ومعلمة من أجل معرفة مدى ارتباط الفقرات بمتغيراتها بحساب معامل الإرتباط ( Person Correlation) بين كل فقرة من فقرات المتغير مع الدرجة الكلية للمتغير، والجدول (3-3) يوضح مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة لتحقيق الأهداف المرجوة منها ومدى ارتباطها بالمتغيرات.

**جدول (3-3): نَتَائِج (Person correlation) لأداة الدِّرَاسَة بين الفقرات والدرجة الكلية لكل متغير**

| الرقم الفقرة | قيمة (ر) | الدلالة الإحصائيّة | الرقم الفقرة | قيمة (ر) | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة الجدير بالثقة | | | الشغف الوظيفي | | |
| .1 | 0.789 | **0.000 | .1 | 0.580 | **0.000 |
| .2 | 0.769 | **0.000 | .2 | 0.567 | **0.000 |
| .3 | 0.681 | **0.000 | .3 | 0.632 | **0.000 |
| .4 | 0.628 | **0.000 | .4 | 0.585 | **0.000 |
| .5 | 0.701 | **0.000 | .5 | 0.617 | **0.000 |
| .6 | 0.677 | **0.000 | .6 | 0.320 | **0.007 |
| .7 | 0.753 | **0.000 | .7 | 0.631 | **0.000 |
| .8 | 0.689 | **0.000 | .8 | 0.714 | **0.000 |
| .9 | 0.816 | **0.000 | .9 | 0.685 | **0.000 |
| .10 | 0.716 | **0.000 | .10 | 0.483 | **0.000 |
| .11 | 0.823 | **0.000 | .11 | 0.637 | **0.000 |
| .12 | 0.728 | **0.000 | .12 | 0.543 | **0.000 |
| .13 | 0.721 | **0.000 | .13 | 0.719 | **0.000 |
| .14 | 0.734 | **0.000 | .14 | 0.710 | **0.000 |
| .15 | 0.365 | *0.002 | .15 | 0.585 | **0.000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .16 | 0.614 | **0.000 | .16 | 0.691 | **0.000 |
| .17 | 0.753 | **0.000 | .17 | 0.753 | **0.000 |
| .18 | 0.769 | **0.000 | .18 | 0.595 | **0.000 |
| .19 | 0.691 | **0.000 | .19 | 0.759 | **0.000 |
| .20 | 0.778 | **0.000 | .20 | 0.695 | **0.000 |
| .21 | 0.819 | **0.000 | .21 | 0.559 | **0.000 |
| .22 | 0.805 | **0.000 | .22 | 0.777 | **0.000 |
| | | | .23 | 0.752 | **0.000 |
| | | | .24 | 0.455 | **0.000 |
| **العدالة التنظيمية** | | | | | |
| .1 | 0.848 | **0.000 | .10 | 0.810 | **0.000 |
| .2 | 0.739 | **0.000 | .11 | 0.788 | **0.000 |
| .3 | 0.662 | **0.000 | .12 | 0.819 | **0.000 |
| .4 | 0.874 | **0.000 | .13 | 0.846 | **0.000 |
| .5 | 0.815 | **0.000 | .14 | 0.859 | **0.000 |
| .6 | 0.818 | **0.000 | .15 | 0.832 | **0.000 |
| .7 | 0.851 | **0.000 | .16 | 0.817 | **0.000 |
| .8 | 0.812 | **0.000 | .17 | 0.617 | **0.000 |
| .9 | 0.808 | **0.000 | | | |

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

بعد استخراج الدالة الاحصائية لجميع فقرات متغيرات الدراسة تبين أنها دالة إحصائياً، وذات ارتباط بالمتغيرات التي تمثلها، أي أن جميع الفقرات ذات ارتباط دال بالمتغير الذي تمثله، وأن مستوى الدالة المحسوبة كانت أقل من (0.05)، مما يشير إلى أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات مع متغيرات الدراسة.

## 6.3 ثبات أداة الدِّرَاسَة:

تم توزيع الاستبانة بمتغيراتها الثلاثة على (70) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة بغرض حساب معادلة الثبات (Cronbach's Alpha) بحيث تم حسابه لكل مجال من مجالات

المتغيرات، ومن ثم للمتغير ككل وبعد ذلك للاستبانة كوحدة واحدة، وذلك من أجل معرفة درجة ثبات نتائج الدراسة في حال إعادة تطبيقها مرة أخرى، وقدرة الفقرات على تحقيق مستوى الثبات للمتغيرات، كما في الجدول (3-4):

**جدول (3-4): نَتَائِج (Cronbach's Alpha) بين جميع الفقرات أداة الدراسة**

| مجالات الدِّرَاسَة | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 7 | 0.896 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 4 | 0.849 |
| صناعة الوعي الذاتي | 7 | 0.876 |
| المراجعة الأخلاقية | 4 | 0.888 |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | **22** | **0.956** |
| الاستمتاع بالعمل | 6 | 0.827 |
| الدافعية الذاتية | 8 | 0.875 |
| الهوية الذاتية | 5 | 0.808 |
| حس التعلم | 5 | 0.853 |
| **الشغف الوظيفي** | **24** | **0.930** |
| العدالة التوزيعية | 5 | 0.893 |
| العدالة الإجرائية | 7 | 0.943 |
| العدالة التفاعلية | 5 | 0.896 |
| **العدالة التنظيمية** | **17** | **0.965** |
| **الدرجة الكلّية** | **63** | **0.976** |

يتبين من الجدول (3-4) أن معامل الثبات (Cronbach's Alpha) لجميع فقرات الاستبانة ككل (0.976)، أما مجالات متغير القيادة الجديرة بالثقة بين (0.849-0.896)، بينما ثبات متغير القيادة الجديرة بالثقة ككل فقد بلغ (0.956) وهذا يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات، أي أن فقرات هذا المتغير قادرة على استرجاع ما نسبته (95.6%) من نتائج الدراسة الحالية.

ويتبين من الجدول أيضاً أن معامل الثبات (Cronbach's Alpha) لمجالات متغير الشعف الوظيفي بين (0.808-0.875)، بينما ثبات متغير الشغف الوظيفي ككل بلغ (0.930) وهذا

يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات، أي أن فقرات هذا المتغير قادرة على استرجاع ما نسبته (93.0%) من نتائج الدراسة الحالية.

كما يظهر الجدول (3-4) أيضاً، أن معامل الثبات (Cronbach's Alpha) لمجالات متغير ممارسة العدالة التنظيمية كان بين (0.893-0.943)، بينما ثبات متغير ممارسة العدالة التنظيمية ككل فقد بلغ (0.965) وهذا يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات، أي أن فقرات هذا المتغير قادرة على استرجاع ما نسبته (96.5%) من نتائج الدراسة الحالية.

## 7.3 مُتَغَيِرَات الدِّرَاسَة:

احتوت الدِّرَاسَة عَلَى المتغيرات الآتية:

**المتغيرات التصنيفية:** بحيث ضمت هذه المتغيرات الخصائص الشخصية والمعلومات العامة حول المستجيب وكانت هذه المتغيرات كما يلي (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المديرية).

**المتغير المستقل:** القيادة الجديرة بالثقة وتمثلت مجالات هذا المتغير في الشفافية، والعلاقات التشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية.

**المتغير التابع:** الشغف الوظيفي وتمثلت مجالات هذا المتغير بالاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم.

**المتغير الوسيط:** العدالة التنظيمية وتمثلت مجالات هذا المتغير بالعدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية.

## 8.3 إجراءات الدِّرَاسَة:

1. اختيار عنوان الدراسة وكتابة المقترح الذي شمل ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية، تم الموافقة على هذا العنوان بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليه.
2. تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهمتها وفرضياتها وحدودها ومحدداتها.
3. مرجعة العديد من الأبحاث والدراسات التي تمحورت حول متغيرات الدراسة المتمثلة في القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي وكذلك ممارسة العدالة التنظيمية.
4. بناء أداة الدراسة التي شملت متغيرات الدراسة بمحاورها ومجالاتها التي سبق الإشارة إليها.
5. تم تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة المستهدفة وتوزيع الاستبانة إلكترونياً على العينة المستهدفة بهدف تحقيق أهداف الدراسة.
6. تم التأكد من مصداقية فقرات الاستبانة وثباتها من خلال عينة استطلاعية مكونة من (70) مفردة.
7. تم استخدام الإحصاء المناسب من أجل الوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة.
8. إخراج الأطروحة في شكلها النهائي بناءً على موصفات دليل جامعة الخليل.

## 9.3 تصحيح المقاييس (مفتاح المتوسّطات الحسابية لنتائج الدِّرَاسَة):

تم صياغة الاستبانة بالاستناد إلى مقياس لكرت الخماسي، بحيث كان أعلى تدريج بدرجة كبيرة جداً، وأخذت خمس درجات، بينما أقل تدريج كان للدرجة قليلة جداً وأخذت درجة واحدة، بحيث كلما زاد الدرجة زادت الممارسة السلوكية للقيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي وممارسة العدالة

التنظيمية، كما تم تحويل مقياس لكرت الخماسي إلى تدريج ثلاثي من أجل الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة وكان التدريج وفق الجدول (3-5):

**جدول (3-5): مفاتيح تصحيح الاستبانة**

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

يلاحظ من الجدول السابق أنه تم تقسم الفئات إلى ثلاث فترات متساوية حسب المتوسط الحسابي من خلال إيجاد المدى للفئات حيث بلغ (1.33)، وتم إضافة المدى إلى أصغر قيمة ومن ثم إيجاد الفترات التي تم الحكم عليها من أجل الإجابة على الأسئلة الوصفية المتمثلة في السؤال الأول والثالث والخامس من أسئلة الدراسة والتي تمت صياغتها بالسؤال عن مستوى القيادة الجديرة بالثقة ومستوى الشغف الوظيفي، وكذلك مستوى ممارسة العدالة التنظيمية.

## 10.3 المعالجة الإحصائيّة:

تم الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية (spss) من أجل تحليل البيانات، وقد تم التوصل إلى النتائج من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية: اختبار (Multiple Regression)، واختبار (T-Test)، واختبار (ANOVA)، واختبار (Pearson Correlation)، ومعامل الثبات (Cronbach's Alpha).

# الفَصل الرّابع

# عرض النتائج وتحليلها

## الفَصل الرّابع

## عرض النتائج وتحليلها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وكان العرض حسب ترتيب أسئلة الدراسة:

### 1.4 اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)

للتأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) استخدم اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnova) وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلمية ( Parametric Test)، أم لا معلميه (Non Parametric Test)، فالاختبارات المعلمية تشترط أن يكون التوزيع طبيعياً، ويفضل استخدام اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnova) إذا كان حجم عينات (أكثر من 50) والجدول الآتي يبين ذلك:

**جدول رقم (1.4) نتائج اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnova) للتوزيع الطبيعي**

| المتغير | درجة الحرية | (Kolmogorov–Smirnova) | Sig. |
|---|---|---|---|
| القيادة الجديرة بالثقة | 343 | 0.216 | 0.172 |
| الشغف الوظيفي | 343 | 0.192 | 0.581 |
| العدالة التنظيمية | 343 | 0.223 | 0.382 |

يظهر الجدول (1.4) أن جميع قيم اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnova) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، أي أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، فيجب استخدام الاختبارات المعلمية لتحليل البيانات.

## 2.4 نَتَائِج السُّؤال الأَوّل:

**ما مُستَوَى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟**

يندرج هذا السؤال ضمن الأسئلة الوصفية، ويتم الإجابة عنه باستخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة، وكانت نتائج هذا السؤال كما في الجدول (2.4).

**جدول (2.4): متوسّطات إجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لمديري المدارس**

| المجال | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 3.71 | 0.73 | 3 | مُرتَفِعَة |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 3.63 | 0.73 | 4 | متوسطة |
| صناعة الوعي الذاتي | 3.83 | 0.63 | 2 | مُرتَفِعَة |
| المراجعة الأخلاقية | 3.86 | 0.75 | 1 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية لمستوى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة** | **3.76** | **0.64** | **مُرتَفِعَة** | |

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين أن متوسطات مجالات القيادة الجديرة بالثقة كانت بدرجة مرتفعة، ما عدا مجال التشغيل المتوازن للعمليات، وكانت الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة مرتفعة حيث بلغت (3.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.63 – 3.86)، وكان أكثر مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة مجال المراجعة الأخلاقية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.86)، ثم تلا هذا المجال مجال صناعة الوعي الذاتي وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (3.83)، وبعد ذلك كان مجال شفافية العلاقات بالمرتبة الثالثة

بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.71)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.63) من إجابات المعلمين وهو مجال التشغيل المتوازن للعمليات.

**فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة:**

**جدول (3.4): متوسّطات إجابات المعلمين لفقرات المجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين**

| الفقرة | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| يستمع لآراء العاملين حول كيفية تحسين الأداء | 3.94 | 0.86 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يشجع المعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية | 3.84 | 0.88 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يوفر سبل التواصل بين العاملين وأولياء الأمور | 3.80 | 0.95 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يوضح للعاملين جوانب التطور في أدائهم | 3.76 | 0.98 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يعزز قيم النزاهة والعدالة في توزيع المسؤوليات على العاملين | 3.72 | 0.89 | 5 | مُرتَفِعَة |
| يشارك العاملين بالقرارات المتخذة في المدرسة | 3.56 | 0.98 | 6 | متوسطة |
| يعترف بالأخطاء الإدارية | 3.37 | 1.06 | 7 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية لشفافية العلاقات** | **3.71** | **0.73** | **مُرتَفِعَة** | |
| يعمل على استثمار الإمكانات المتاحة في التعامل مع الأزمات | 3.92 | 0.78 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يستخدم أسلوب التقويم الذاتي المستمر للوقوف على الأوضاع بشكل حقيقي | 3.69 | 0.93 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يتيح للعاملين الفرصة للتدريب على تحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف | 3.52 | 0.94 | 3 | متوسطة |
| يربط الحوافز بمستوى أداء العاملين | 3.40 | 0.94 | 4 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية للتشغيل المتوازن للعمليات** | **3.63** | **0.73** | **متوسطة** | |
| يحث العاملين على تحمل ضغوط العمل | 3.95 | 0.76 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يشجع العاملين على بناء صورة إيجابية عن المدرسة | 3.89 | 0.86 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يحث العاملين على ضبط إدارة انفعالاتهم | 3.89 | 0.80 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يعمل على توعية العاملين بلوائح وتشريعات العمل في المدرسة | 3.88 | 0.82 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يعزز العدالة التفاعلية بانسيابية بين العاملين | 3.74 | 0.85 | 5 | مُرتَفِعَة |
| يناقش العاملين بقدراتهم المهنية | 3.72 | 0.89 | 6 | مُرتَفِعَة |
| يقوم بتشجيع العاملين على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم | 3.71 | 0.92 | 7 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية لصناعة الوعي الذاتي** | **3.83** | **0.63** | **مُرتَفِعَة** | |
| يعمل على أن يكون القدوة الحسنة للعاملين | 3.99 | 0.86 | 1 | مُرتَفِعَة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| يلتزم بالأسس الأخلاقية عند اتخاذ القرارات | 3.89 | 0.88 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يساند العاملين في القيام بمسؤولياتهم في ضوء ميثاق اخلاقيات المهنة | 3.86 | 0.84 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يعمل على تطبيق اللوائح المتعلقة بالثواب والعقاب لدى العاملين | 3.74 | 0.93 | 4 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية للمراجعة الأخلاقية** | **3.86** | **0.75** | **مُرتَفِعَة** | |

**أولًا: شفافية العلاقات**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام لشفافية العلاقات بدرجة مرتفعة بقيمة (3.71)، وكان جزء من الفقرات بدرجة مرتفعة وجزء آخر بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يستمع لآراء العاملين حول كيفية تحسين الأداء، ويشجع المعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية، ويوفر سبل التواصل بين العاملين وأولياء الأمور، ويوضح للعاملين جوانب التطور في أدائهم، يعزز قيم النزاهة والعدالة في توزيع المسؤوليات على العاملين)، بينما الفقرات التي حصلت على درجة متوسطة هي: (يشارك العاملين بالقرارات المتخذة في المدرسة، يعترف بالأخطاء الإدارية).

**ثانيًا: التشغيل المتوازن للعمليات**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام لتشغيل المتوازن للعمليات بدرجة متوسطة بقيمة (3.63)، وكان جزء من الفقرات بدرجة مرتفعة وجزء آخر بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يعمل على استثمار الإمكانات المتاحة في التعامل مع الأزمات، ويستخدم أسلوب التقويم الذاتي المستمر للوقوف على الأوضاع بشكل حقيقي)، بينما

الفقرات التي حصلت على درجة متوسطة هي: (يتيح للعاملين الفرصة للتدريب على تحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف، يربط الحوافز بمستوى أداء العاملين).

**ثالثًا: صناعة الوعي الذاتي**

من خلال النتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام لصناعة الوعي الذاتي بدرجة مرتفعة بقيمة (3.83)، وكان جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يحث المدير العاملين على تحمل ضغوط العمل، يشجع العاملين على بناء صورة إيجابية عن المدرسة، يحث العاملين على ضبط إدارة انفعالاتهم، يعمل على توعية العاملين بلوائح وتشريعات العمل في المدرسة، يعزز العدالة التفاعلية بانسيابية بين العاملين، يناقش العاملين بقدراتهم المهنية، يقوم بتشجيع العاملين على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم).

**رابعًا: المراجعة الأخلاقية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للمراجعة الأخلاقية بدرجة مرتفعة بقيمة (3.86)، وكان جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يعمل على أن يكون القدوة الحسنة للعاملين، يلتزم بالأسس الأخلاقية عند اتخاذ القرارات، ويساند العاملين في القيام بمسؤولياتهم في ضوء ميثاق اخلاقيات المهنة، ويعمل على تطبيق اللوائح المتعلقة بالثواب والعقاب لدى العاملين).

### 3.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثّاني:

**هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للقيادة الجديرة بالثقة تُعزَى إلى مُتَغَيِّرَات (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: لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير الجِنس.**

بما أن متغير الجنس من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة التي يمارسها مديري المدارس، والجدول (4.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاءها.

**جدول (4.4): نَتَائِج اختبار (ت) لإجابات المعلمين حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمُتغير الجِنس**

| المتغيرات | الجِنس | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | ذكر | 150 | 3.65 | 0.73 | 432 | −1.230 | 0.219 |
| | أنثى | 284 | 3.74 | 0.74 | | | |
| التشغيل المتوازن للعمليات | ذكر | 150 | 3.54 | 0.73 | 432 | −1.831 | 0.068 |
| | أنثى | 284 | 3.68 | 0.73 | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | ذكر | 150 | 3.76 | 0.61 | 432 | −1.592 | 0.112 |
| | أنثى | 284 | 3.87 | 0.64 | | | |
| المراجعة الأخلاقية | ذكر | 150 | 3.85 | 0.79 | 432 | 0.285 | 0.776 |
| | أنثى | 284 | 3.87 | 0.73 | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | **ذكر** | 150 | 3.70 | 0.63 | **432** | **−1.349** | **0.178** |
| | **أنثى** | 284 | 3.79 | 0.64 | | | |

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

تبين من خلال الجدول (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.178) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.219، 0.068، 0.112، 0.776)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس.

**2.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثانية: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي".**

بما أن متغير المؤهل العلمي من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة التي يمارسها مديري المدارس، والجدول (5.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاء آرائهم.

**جدول (5.4): نَتَائِج اختبار (ت) فِي حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي**

| المتغيرات | المؤهل العلمي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.70 | 0.76 | 432 | −0.188 | 0.851 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.72 | 0.60 | | | |
| التشغيل المتوازن للعمليات | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.64 | 0.74 | 432 | 0.042 | 0.966 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.63 | 0.68 | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.84 | 0.63 | 432 | 0.876 | 0.382 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.77 | 0.64 | | | |
| المراجعة | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.86 | 0.74 | 432 | −0.220 | 0.826 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأخلاقية | ماجستير فأعلى | 71 | 3.88 | 0.81 | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.76 | 0.65 | **432** | **0.110** | **0.912** |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.75 | 0.60 | | | |

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

تبين من خلال الجدول (5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.912) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.851، 0.966، 0.382، 0.826)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

**3.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".**

بما أن متغير سنوات الخدمة من المتغيرات التصنيفية بثلاث فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة التي يمارسها مديري المدارس، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخدمة والتي يوضحها الجدول رقم (6.4).

**جدول (6.4): المتوسّطات الحسابية، لإجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير سَنَوات الخدمة**

| المتغيرات | سَنَوات الخدمة | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.71 | 0.77 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.70 | 0.68 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.71 | 0.70 |
| | **المجموع** | **434** | **3.71** | **0.73** |
| التشغيل المتوازن للعمليات | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.62 | 0.73 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.56 | 0.75 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.68 | 0.69 |
| | **المجموع** | **434** | **3.63** | **0.73** |
| صناعة الوعي الذاتي | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.79 | 0.65 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.87 | 0.64 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.84 | 0.60 |
| | **المجموع** | **434** | **3.83** | **0.62** |
| المراجعة الأخلاقية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.87 | 0.77 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.89 | 0.75 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.85 | 0.72 |
| | **المجموع** | **434** | **3.86** | **0.75** |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.75 | 0.65 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.75 | 0.66 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.77 | 0.63 |
| | **المجموع** | **434** | **3.76** | **0.64** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين استجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق تم فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (7.4).

**جدول (7.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) للفروق في إجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمتُغير سَنَوات الخدمة**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | بين المجموعات | 0.008 | 2 | 0.004 | 0.007 | 0.993 |
| | داخل المجموعات | 235.601 | 431 | 0.547 | | |
| | المجموع | 235.608 | 433 | | | |
| التشغيل المتوازن للعمليات | بين المجموعات | 0.993 | 2 | 0.496 | 0.918 | 0.400 |
| | داخل المجموعات | 233.006 | 431 | 0.541 | | |
| | المجموع | 233.999 | 433 | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | بين المجموعات | 0.034 | 2 | 0.017 | 0.042 | 0.959 |
| | داخل المجموعات | 175.937 | 431 | 0.408 | | |
| | المجموع | 175.971 | 433 | | | |
| المراجعة الأخلاقية | بين المجموعات | 0.125 | 2 | 0.063 | 0.109 | 0.897 |
| | داخل المجموعات | 247.892 | 431 | 0.575 | | |
| | المجموع | 248.017 | 433 | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | بين المجموعات | 0.038 | 2 | 0.019 | 0.045 | 0.956 |
| | داخل المجموعات | 180.256 | 431 | 0.418 | | |
| | المجموع | 180.294 | 433 | | | |

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

تبين من خلال الجدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.956) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.993، 0.400، 0.959، 0.897)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

**4.3.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الرابعة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المديرية".**

بما أن متغير المديرية من المتغيرات التصنيفية بأربع فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة التي يمارسها مديري المدارس، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير المديرية والتي يوضحها الجدول رقم (8.4).

**جدول (8.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستَوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير المديرية**

| المتغيرات | المديرية | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.74 | 0.69 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.73 | 0.78 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.66 | 0.66 |
| | يَطَّا | 75 | 3.64 | 0.72 |
| | **المجموع** | **434** | **3.71** | **0.73** |
| التشغيل المتوازن للعمليات | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.66 | 0.70 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.65 | 0.76 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.51 | 0.61 |
| | يَطَّا | 75 | 3.58 | 0.78 |
| | **المجموع** | **434** | **3.63** | **0.73** |
| صناعة الوعي الذاتي | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.82 | 0.62 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.86 | 0.62 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.87 | 0.47 |
| | يَطَّا | 75 | 3.77 | 0.69 |
| | **المجموع** | **434** | **3.83** | **0.63** |
| المراجعة الأخلاقية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.85 | 0.73 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.90 | 0.76 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.82 | 0.77 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | يَطًّا | 75 | 3.81 | 0.76 |
| | **المجموع** | **434** | **3.86** | **0.75** |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.76 | 0.61 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.79 | 0.67 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.71 | 0.54 |
| | يَطًّا | 75 | 3.70 | 0.67 |
| | **المجموع** | **434** | **3.76** | **0.64** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، تم فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (9.4).

**جدول (9.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تبعاً لمتُغير المديرية**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | بين المجموعات | 0.626 | 3 | 0.209 | 0.382 | 0.766 |
| | داخل المجموعات | 234.983 | 430 | 0.546 | | |
| | المجموع | 235.608 | 433 | | | |
| التشغيل المتوازن للعمليات | بين المجموعات | 1.078 | 3 | 0.359 | 0.663 | 0.575 |
| | داخل المجموعات | 232.921 | 430 | 0.542 | | |
| | المجموع | 233.999 | 433 | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | بين المجموعات | .533 | 3 | 0.178 | 0.435 | 0.728 |
| | داخل المجموعات | 175.438 | 430 | 0.408 | | |
| | المجموع | 175.971 | 433 | | | |
| المراجعة الأخلاقية | بين المجموعات | 0.609 | 3 | 0.203 | 0.353 | 0.787 |
| | داخل المجموعات | 247.407 | 430 | 0.575 | | |
| | المجموع | 248.017 | 433 | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | بين المجموعات | 0.509 | 3 | 0.170 | 0.406 | 0.749 |
| | داخل المجموعات | 179.784 | 430 | 0.418 | | |
| | المجموع | 180.294 | 433 | | | |

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.749) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.766، 0.575، 0.728، 0.787)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

### 4.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثالث:

**"ما مُستوَى الشغف الوظيفي لَدَى معلمي المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرهم؟"**

يندرج هذا السؤال ضمن الأسئلة الوصفية، ويتم الإجابة عنه باستخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي، وكانت نتائج هذا السؤال كما في الجدول (10.4).

**جدول (10.4): متوسّطات إجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي**

| المجال | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | 3.81 | 0.64 | 4 | مُرتَفِعَة |
| الدافعية الذاتية | 4.05 | 0.61 | 1 | مُرتَفِعَة |
| الهوية الذاتية | 4.03 | 0.65 | 2 | مُرتَفِعَة |
| حس التعلم | 3.90 | 0.56 | 3 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية لمستوى الشغف الوظيفي** | **3.95** | **0.53** | **مُرتَفِعَة** | |

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين أن مجالات الشغف الوظيفي كانت في جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وكانت الدرجة الكلية للشغف الوظيفي مرتفعة حيث بلغت (3.95)، وتراوحت

المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.81 –4.05)، وكان أعلى مجال من مجالات الشغف الوظيفي مجال الدافعية الذاتية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (4.05)، تلاه مجال الهوية الذاتية وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (4.03)، وبعد ذلك كان مجال حس التعلم بالمرتبة الثالثة بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.90)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.81) من إجابات المعلمين وهو مجال الاستمتاع بالعمل.

**فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات الشغف الوظيفي:**

**جدول (11.4): متوسّطات إجابات المعلمين لفقرات الشغف الوظيفي**

| الفقرة | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| أستمتع عندما أمارس عملي | 4.07 | 0.81 | 1 | مُرتَفِعَة |
| أنخرط بشكل تام في عملي | 4.06 | 0.84 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يتناغم العمل مع الأهداف التي أنوي تحقيقها | 3.93 | 0.85 | 3 | مُرتَفِعَة |
| لا أشعر بالوقت عند إنجاز عملي | 3.80 | 0.94 | 4 | مُرتَفِعَة |
| أشعر بالاستغراق أثناء ممارستي عملي | 3.78 | 0.87 | 5 | مُرتَفِعَة |
| لا أشعر بالتحديات في بيئة العمل | 3.27 | 0.91 | 6 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية للاستمتاع بالعمل** | **3.81** | **0.64** | **مُرتَفِعَة** | |
| أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي الوظيفي | 4.24 | 0.84 | 1 | مُرتَفِعَة |
| أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي | 4.21 | 0.71 | 2 | مُرتَفِعَة |
| أحرص على أن أكون مميزاً ومبدعاً في جميع إنجازاتي | 4.19 | 0.79 | 3 | مُرتَفِعَة |
| أحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد. | 4.08 | 0.88 | 4 | مُرتَفِعَة |
| ألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به. | 4.06 | 0.80 | 5 | مُرتَفِعَة |
| أعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل. | 4.02 | 0.84 | 6 | مُرتَفِعَة |
| أشعر بمستوى عال من دافعية الإنجاز | 3.94 | 0.82 | 7 | مُرتَفِعَة |
| أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به | 3.73 | 0.95 | 8 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية للدافعية الذاتية** | **4.05** | **0.61** | **مُرتَفِعَة** | |
| عملي له دور في بناء سماتي الشخصية الإيجابية | 4.18 | 0.71 | 1 | مُرتَفِعَة |
| عملي يشجعني على بلورة أفكار جديدة | 4.06 | 0.74 | 2 | مُرتَفِعَة |
| عملي يساعدني في تنظيم أسلوب حياتي | 4.05 | 0.77 | 3 | مُرتَفِعَة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| أفضل عملي كثيراً على غيره من الأعمال | 3.96 | 0.99 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يتيح لي عملي أن أعيش تجارب ممتعة ولا تُنسى | 3.95 | 0.94 | 5 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية للهوية الذاتية** | **4.03** | **0.65** | **مُرتَفِعَة** | |
| أعمل على إتقان جميع المهارات المتعلقة بعملي | 4.13 | 0.74 | 1 | مُرتَفِعَة |
| أوفر جميع الامكانيات لتحقيق أهداف التعلم | 4.03 | 0.77 | 2 | مُرتَفِعَة |
| أقدم أفكار ممتعة لممارسة عملية التعلم | 3.97 | 0.73 | 3 | مُرتَفِعَة |
| أفكر بعملي أثناء القيام بأشياء أخرى | 3.77 | 0.85 | 4 | مُرتَفِعَة |
| ألتحق بدورات لتطوير أدائي الوظيفي | 3.62 | 0.98 | 5 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية لحس التعلم** | **3.90** | **0.56** | **مُرتَفِعَة** | |

**أولًا: الاستمتاع بالعمل**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للاستمتاع بالعمل بدرجة مرتفعة بقيمة (3.81)، وكان معظم الفقرات بدرجة مرتفعة وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (أستمتع عندما أمارس عملي، انخرط بشكل تام في عملي، يتناغم العمل مع الأهداف التي أنوي تحقيقها، لا أشعر بالوقت عند إنجاز عملي، وأشعر بالاستغراق أثناء ممارستي عملي)، والفقرة التي حصلت على الدرجة المتوسطة هي: (لا أشعر بالتحديات في بيئة العمل).

**ثانيًا: الدافعية الذاتية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للدافعية الذاتية بدرجة مرتفعة بقيمة (4.05)، وكان جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي الوظيفي، أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي، أحرص على

أن أكون مميزاً ومبدعاً في جميع إنجازاتي، وأحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد، وألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به، وأعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل، أشعر بمستوى عال من دافعية الإنجاز، وأعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به).

**ثالثًا: الهوية الذاتية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للهوية الذاتية بدرجة مرتفعة بقيمة (4.03)، وكان جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (عملي له دور في بناء سماتي الشخصية الإيجابية، وعملي يشجعني على بلورة أفكار جديدة، وعملي يساعدني في تنظيم أسلوب حياتي، وأفضل عملي كثيراً على غيره من الأعمال، ويتيح لي عملي أن أعيش تجارب ممتعة ولا تُنسى).

**رابعًا: حسن التعلم**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام لحسن التعلم بدرجة مرتفعة بقيمة (3.90)، وكان معظم الفقرات بدرجة مرتفعة وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (أعمل على إتقان جميع المهارات المتعلقة بعملي، أوفر جميع الامكانيات لتحقيق أهداف التعلم، أقدم أفكار ممتعة لممارسة عملية التعلم، أفكر بعملي أثناء القيام بأشياء أخرى)، والفقرة التي حصلت على الدرجة المتوسطة هي: (ألتحق بدورات لتطوير أدائي الوظيفي).

## 5.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الرابع:

**"هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)"؟**

للإجابة عن السُّؤال الرابع تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (الخامسة، السادسة، السابعة، الثامنة):

**1.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الخامسة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير الجِنس".**

بما أن متغير الجنس من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لدى المعلمين، والجدول (12.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاء آرائهم.

**جدول (12.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مستوى الشغف الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغير الجِنس**

| المتغيرات | الجِنس | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | ذكر | 150 | 3.84 | 0.54 | 432 | 0.548 | 0.584 |
| | أنثى | 284 | 3.80 | 0.69 | | | |
| الدافعية الذاتية | ذكر | 150 | 4.03 | 0.61 | 432 | −0.611 | 0.542 |
| | أنثى | 284 | 4.07 | 0.62 | | | |
| الهوية الذاتية | ذكر | 150 | 4.01 | 0.58 | 432 | −0.575 | 0.566 |
| | أنثى | 284 | 4.05 | 0.69 | | | |
| حس التعلم | ذكر | 150 | 3.86 | 0.55 | 432 | −1.092 | 0.275 |
| | أنثى | 284 | 3.92 | 0.57 | | | |
| **الشغف الوظيفي** | **ذكر** | 150 | 3.93 | 0.49 | **432** | **−0.479** | **0.632** |
| | **أنثى** | 284 | 3.96 | 0.55 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.632) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.584، 0.542، 0.566، 0.275)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير الجنس.

**2.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السادسة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي".**

بما أن متغير المؤهل العلمي من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لدى المعلمين، والجدول (13.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاء آرائهم.

**جدول (13.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مستوى الشغف الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المتغيرات | المؤهل العلمي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.81 | 0.54 | 432 | -0.057 | 0.955 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.82 | 0.67 | | | |
| الدافعية الذاتية | بكالوريوس فأدنى | 363 | 4.06 | 0.62 | 432 | 0.317 | 0.751 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 4.03 | 0.59 | | | |
| الهوية الذاتية | بكالوريوس فأدنى | 363 | 4.04 | 0.65 | 432 | 0.319 | 0.750 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 4.01 | 0.64 | | | |
| حس التعلم | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.91 | 0.56 | 432 | 0.949 | 0.343 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.84 | 0.59 | | | |
| **الشغف الوظيفي** | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.95 | 0.53 | **432** | **0.427** | **0.670** |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.93 | 0.52 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.670) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.955، 0.751، 0.750، 0.343)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

**3.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة السابعة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة".**

بما أن متغير سنوات الخدمة من المتغيرات التصنيفية بثلاث فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لدى المعلمين، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، عملت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخدمة والتي يوضحها الجدول رقم (14.4).

**جدول (14.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة**

| المتغيرات | سَنَوات الخدمة | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.83 | 0.62 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 3.78 | 0.68 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.82 | 0.64 |
| | **المجموع** | **434** | **3.81** | **0.64** |
| الدافعية الذاتية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 4.08 | 0.66 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 4.06 | 0.58 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 4.03 | 0.60 |
| | **المجموع** | **434** | **4.05** | **0.61** |
| الهوية الذاتية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 4.06 | 0.60 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 4.08 | 0.55 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.99 | 0.69 |
| | **المجموع** | **434** | **4.03** | **0.65** |
| حس التعلم | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.88 | 0.60 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.95 | 0.55 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.88 | 0.55 |
| | **المجموع** | **434** | **3.90** | **0.56** |
| **الشغف الوظيفي** | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.96 | 0.54 |
| | من 5–10 سَنَوات | 114 | 3.93 | 0.49 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.93 | 0.54 |
| | **المجموع** | **434** | **3.95** | **0.53** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة، ولفحص دلالة الفروق، عملت الباحثة على فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (15.4).

**جدول (15.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير سنوات الخدمة**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | بين المجموعات | 0.181 | 2 | 0.091 | 0.214 | 0.808 |
| | داخل المجموعات | 182.628 | 431 | 0.424 | | |
| | المجموع | 182.809 | 433 | | | |
| الدافعية الذاتية | بين المجموعات | 0.180 | 2 | 0.090 | 0.237 | 0.789 |
| | داخل المجموعات | 163.820 | 431 | 0.380 | | |
| | المجموع | 164.000 | 433 | | | |
| الهوية الذاتية | بين المجموعات | 0.707 | 2 | 0.353 | 0.819 | 0.442 |
| | داخل المجموعات | 186.052 | 431 | 0.432 | | |
| | المجموع | 186.758 | 433 | | | |
| حس التعلم | بين المجموعات | 0.427 | 2 | 0.213 | 0.658 | 0.518 |
| | داخل المجموعات | 139.667 | 431 | 0.324 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 140.094 | 433 | | | |
| **الشغف الوظيفي** | بين المجموعات | 0.116 | 2 | 0.058 | 0.205 | 0.815 |
| | داخل المجموعات | 122.051 | 431 | 0.283 | | |
| | المجموع | 122.167 | 433 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.815) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.808، 0.789، 0.442، 0.518)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

**4.5.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثامنة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية".**

بما أن متغير المديرية من المتغيرات التصنيفية بأربع فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لدى المعلمين، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، عملت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير المديرية والتي يوضحها الجدول رقم (16.4).

**جدول (16.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية**

| المتغيرات | المديرية | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.97 | 0.54 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.94 | 0.54 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.92 | 0.51 |
| | يَطَّا | 75 | 3.95 | 0.49 |
| | **المجموع** | **434** | **3.95** | **0.53** |
| الدافعية الذاتية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.91 | 0.58 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الخَلِيل | 188 | 3.88 | 0.57 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.89 | 0.56 |
| | يَطَّا | 75 | 3.93 | 0.53 |
| | **المجموع** | **434** | **3.90** | **0.56** |
| الهوية الذاتية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 4.05 | 0.66 |
| | الخَلِيل | 188 | 4.03 | 0.69 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.99 | 0.61 |
| | يَطَّا | 75 | 4.01 | 0.62 |
| | **المجموع** | **434** | **4.03** | **0.65** |
| حس التعلم | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 4.07 | 0.60 |
| | الخَلِيل | 188 | 4.04 | 0.64 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.96 | 0.51 |
| | يَطَّا | 75 | 4.11 | 0.61 |
| | **المجموع** | **434** | **4.05** | **0.61** |
| **الشغف الوظيفي** | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.84 | 0.63 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.80 | 0.65 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.89 | 0.63 |
| | يَطَّا | 75 | 3.75 | 0.68 |
| | **المجموع** | **434** | **3.81** | **0.64** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات المعلمين حول الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، عملت الباحثة على فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (17.4).

**جدول (17.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول مستوى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى متغير المديرية**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالعمل | بين المجموعات | 0.650 | 3 | 0.217 | 0.511 | 0.675 |
| | داخل المجموعات | 182.159 | 430 | 0.424 | | |
| | المجموع | 182.809 | 433 | | | |
| الدافعية الذاتية | بين المجموعات | 0.688 | 3 | 0.229 | 0.603 | 0.613 |
| | داخل المجموعات | 163.312 | 430 | 0.380 | | |
| | المجموع | 164.000 | 433 | | | |
| الهوية الذاتية | بين المجموعات | 0.449 | 3 | 0.150 | 0.346 | 0.792 |
| | داخل المجموعات | 186.309 | 430 | 0.433 | | |
| | المجموع | 186.758 | 433 | | | |
| حس التعلم | بين المجموعات | 0.139 | 3 | 0.046 | 0.142 | 0.935 |
| | داخل المجموعات | 139.956 | 430 | 0.325 | | |
| | المجموع | 140.094 | 433 | | | |
| **الشغف الوظيفي** | بين المجموعات | 0.083 | 3 | 0.028 | 0.098 | 0.961 |
| | داخل المجموعات | 122.084 | 430 | 0.284 | | |
| | المجموع | 122.167 | 433 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.961) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.675، 0.613، 0.792، 0.935)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

**6.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الخامس: ما مُستوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟"**

يندرج هذا السؤال ضمن الأسئلة الوصفية يتم الإجابة عنه باستخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية، وكانت نتائج هذا السؤال كما في الجدول (18.4).

**جدول (18.4): المتوسّط إجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرين**

| المجال | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | 3.73 | 0.74 | 3 | مُرتَفِعَة |
| العدالة الإجرائية | 3.74 | 0.70 | 2 | مُرتَفِعَة |
| العدالة التفاعلية | 3.81 | 0.77 | 1 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية لمستوى تطبيق العدالة التنظيمية** | **3.76** | **0.68** | **مُرتَفِعَة** | |

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين أن مجالات ممارسة العدالة التنظيمية كانت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وكانت الدرجة الكلية لممارسة الشغف الوظيفي مرتفعة حيث بلغت (3.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.73 –3.81)، وكان أكثر مجال من مجالات ممارسة العدالة التنظيمية مجال العدالة التفاعلية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.81)، ثم تلا المجال السابق مجال العدالة الإجرائية وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (3.74)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.73) من إجابات المعلمين وهو مجال العدالة التوزيعية.

**فيما يلي عرض لكلّ مَجَال من مجالات العدالة التنظيمية:**

**جدول (19.4): متوسّطات إجابات المعلمين على فقرات المجالات العدالة التنظيمية**

| الفقرة | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | دَرَجَة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| يراعي المدير في مواقفه انجازات العاملين المختلفة | 3.82 | 0.89 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يوزع اللوازم بين المعلمين بعدالة | 3.81 | 0.83 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يوزع الأنشطة المدرسية بعدالة بين العاملين | 3.74 | 0.82 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يقدم الحوافز المعنوية للعاملين بما ينسجم مع جهودهم المبذولة | 3.69 | 0.96 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يوزع العاملين على الدورات التدريبية | 3.59 | 0.92 | 5 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية للعدالة التوزيعية** | **3.73** | **0.74** | **مُرتَفِعَة** | |
| يتفهم المدير ظروف العاملين عند تطبيق اللوائح الداخلية | 3.97 | 0.80 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يتصف المدير بالموضوعية في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل | 3.84 | 0.85 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يتقبل المدير آراء العاملين على القرارات المتخذة | 3.71 | 0.82 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يراعي المدير حاجات العاملين عند تطبيق القرارات | 3.70 | 0.82 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يتيح المدير الفرصة لجميع العاملين للاطلاع على إجراءات العمل | 3.68 | 0.81 | 5 | مُرتَفِعَة |
| يُشرك المدير المعلمين في عملية صنع القرارات المتعلقة بأدوارهم | 3.67 | 0.88 | 6 | متوسطة |
| يصحح المدير القرارات الخاصة بالعاملين عندما يتبين عدم عدالتها | 3.63 | 0.86 | 7 | متوسطة |
| **الدرجة الكلّية للعدالة الإجرائية** | **3.74** | **0.70** | **مُرتَفِعَة** | |
| يسعى المدير لبناء علاقة إنسانية مع جميع العاملين | 3.97 | 0.87 | 1 | مُرتَفِعَة |
| يتعامل المدير بمرونة فيما يخص حقوق العاملين وواجباتهم | 3.84 | 0.83 | 2 | مُرتَفِعَة |
| يخبر المدير العاملين بأي نشاطات رسمية قبل تنفيذها | 3.78 | 0.97 | 3 | مُرتَفِعَة |
| يتيح المدير الفرص للتحاور مع جميع العاملين | 3.77 | 0.86 | 4 | مُرتَفِعَة |
| يعامل المدير جميع العاملين بشكل متساوي يتميز بالاحترام | 3.70 | 1.01 | 5 | مُرتَفِعَة |
| **الدرجة الكلّية للعدالة التفاعلية** | **3.81** | **0.77** | **مُرتَفِعَة** | |

**أولًا: العدالة التوزيعية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للعدالة التوزيعية بدرجة مرتفعة بقيمة (3.73)، وكان معظم الفقرات بدرجة مرتفعة، ما عدا فقرة واحدة وهي بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يراعي المدير في مواقفه انجازات العاملين المختلفة، ويوزع اللوازم بين المعلمين بعدالة، ويوزع الأنشطة المدرسية بعدالة بين العاملين، ويقدم الحوافز المعنوية للعاملين بما ينسجم مع جهودهم المبذولة)، بينما الفقرة التي حصلت على درجة متوسطة هي: (يوزع العاملين على الدورات التدريبية).

**ثانيًا: العدالة الإجرائية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للعدالة الإجرائية بدرجة مرتفعة بقيمة (3.74)، وكان جزء من الفقرات بدرجة مرتفعة وجزء آخر بدرجة متوسطة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يتفهم المدير ظروف العاملين عند تطبيق اللوائح الداخلية، يتصف المدير بالموضوعية في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، يتقبل المدير آراء العاملين على القرارات المتخذة، يراعي المدير حاجات العاملين عند تطبيق القرارات، يتيح المدير الفرصة لجميع العاملين للاطلاع على إجراءات العمل)، بينما الفقرات التي حصلت على درجة متوسطة هي: (يُشرك المدير المعلمين في عملية صنع القرارات المتعلقة بأدوارهم، يصحح المدير القرارات الخاصة بالعاملين عندما يتبين عدم عدالتها).

**ثالثًا: العدالة التفاعلية**

من خلال نتائج الوصفية التي تم التوصل إليها بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين، بلغ المتوسط العام للعدالة التفاعلية بدرجة مرتفعة بقيمة (3.81)، وكان جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وكانت الفقرات التي حصلت على درجة مرتفعة بالترتيب من أكثر إلى الأقل (يسعى المدير لبناء علاقة إنسانية مع جميع العاملين، يتعامل المدير بمرونة فيما يخص حقوق العاملين وواجباتهم، يخبر المدير العاملين بأي نشاطات رسمية قبل تنفيذها، يتيح المدير الفرص للتحاور مع جميع العاملين، يعامل المدير جميع العاملين بشكل متساوي يتميز بالاحترام).

**7.4 عرض نَتَائِج السُّؤال السادس: هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم لممارسة العدالة التنظيمية تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة) ؟**

للإجابة عن السُّؤال السادس تمّ فحص الفَرَضيّات الصّفريّة (التاسعة، العاشرة، الحادية عشر، الثانية عشر):

**1.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة التاسعة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى ممارسة العدلة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير الجِنس".**

بما أن متغير الجنس من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس، والجدول (20.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاء آرائهم.

**جدول (20.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مُستَوَى العدلة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير الجِنس**

| المتغيرات | الجِنس | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | ذكر | 150 | 3.65 | 0.67 | 432 | −1.507 | 0.132 |
| | أنثى | 284 | 3.76 | 0.77 | | | |
| العدالة الإجرائية | ذكر | 150 | 3.66 | 0.71 | 432 | −1.500 | 0.134 |
| | أنثى | 284 | 3.77 | 0.70 | | | |
| العدالة التفاعلية | ذكر | 150 | 3.74 | 0.75 | 432 | −1.371 | 0.171 |
| | أنثى | 284 | 3.84 | 0.77 | | | |
| **العدالة التنظيمية** | **ذكر** | 150 | 3.68 | 0.65 | **432** | **−1.561** | **0.119** |
| | **أنثى** | 284 | 3.79 | 0.70 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.119) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.132، 0.134، 0.171)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير الجنس.

**2.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة العاشرة: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المؤهل العلمي".**

بما أن متغير المؤهل العلمي من المتغيرات التصنيفية بفئتين، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ت) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس، والجدول (21.4)، يبين نتائج الاختبار حسب آراء المعلمين التي تم استقصاء آرائهم.

**جدول (21.4): نَتَائِج اختبار (ت) حول مُستوَى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي**

| المتغيرات | المؤهل العلمي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | درجات الحريّة | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.72 | 0.72 | 432 | −0.623 | 0.534 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.78 | 0.81 | | | |
| العدالة الإجرائية | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.74 | 0.68 | 432 | 0.617 | 0.538 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.69 | 0.83 | | | |
| العدالة التفاعلية | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.82 | 0.73 | 432 | 0.704 | 0.482 |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.75 | 0.94 | | | |
| **العدالة التنظيمية** | بكالوريوس فأدنى | 363 | 3.76 | 0.66 | **432** | **0.249** | **0.804** |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.74 | 0.81 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.804) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.534، 0.538، 0.482)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

**3.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الحادية عشر: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير سَنَوات الخدمة".**

بما أن متغير سنوات الخدمة من المتغيرات التصنيفية بثلاث فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرين، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، عملت الباحثة على حساب

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخدمة والتي يوضحها الجدول رقم (22.4).

**جدول (22.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستَوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير سَنَوات الخدمة**

| المتغيرات | سَنَوات الخدمة | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.68 | 0.69 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 3.78 | 0.79 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.73 | 0.74 |
| | **المجموع** | **434** | **3.73** | **0.74** |
| العدالة الإجرائية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.71 | 0.68 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 3.78 | 0.74 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.72 | 0.70 |
| | **المجموع** | **434** | **3.74** | **0.70** |
| العدالة التفاعلية | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.80 | 0.71 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 3.80 | 0.84 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.82 | 0.76 |
| | **المجموع** | **434** | **3.81** | **0.77** |
| **العدالة التنظيمية** | أقل من 5 سَنَوات | 126 | 3.73 | 0.64 |
| | من 5-10 سَنَوات | 114 | 3.79 | 0.74 |
| | أكثر من 10 سَنَوات | 194 | 3.75 | 0.69 |
| | **المجموع** | **434** | **3.76** | **0.69** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخادمة، ولفحص دلالة الفروق، عملت الباحثة على فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (23.4).

**جدول (23.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمتُغير سَنَوات الخدمة**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | بين المجموعات | 0.617 | 2 | 0.308 | 0.556 | 0.574 |
| | داخل المجموعات | 239.014 | 431 | 0.555 | | |
| | المجموع | 239.631 | 433 | | | |
| العدالة الإجرائية | بين المجموعات | 0.372 | 2 | 0.186 | 0.369 | 0.691 |
| | داخل المجموعات | 217.043 | 431 | 0.504 | | |
| | المجموع | 217.415 | 433 | | | |
| العدالة التفاعلية | بين المجموعات | 0.048 | 2 | 0.024 | 0.040 | 0.961 |
| | داخل المجموعات | 257.339 | 431 | 0.597 | | |
| | المجموع | 257.387 | 433 | | | |
| **العدالة التنظيمية** | بين المجموعات | 0.208 | 2 | 0.104 | 0.216 | 0.806 |
| | داخل المجموعات | 207.353 | 431 | 0.481 | | |
| | المجموع | 207.561 | 433 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.806) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.574، 0.691، 0.961)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

**4.7.4 عرض نَتَائِج الفرضيّة الصّفريّة الثانية عشر: "لا تُوجَد فُرُوق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستَوَى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تُعزَى إلى متغير المديرية".**

بما أن متغير المديرية من المتغيرات التصنيفية بثلاث فئات، لذا يتوجب فحص الفروق باستخدام اختبار (ANOVA) من أجل التعرف على الفروق في اجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لدى المديرين، وقبل استخدام اختبار (ANOVA)، عملت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير المديرية والتي يوضحها الجدول رقم (24.4).

**جدول (24.4): المتوسّطات الحسابية لإجابات المعلمين حول مُستَوى العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير المديرية**

| المتغيرات | المديرية | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.70 | 0.73 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.75 | 0.76 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.71 | 0.65 |
| | يَطَّا | 75 | 3.71 | 0.77 |
| | **المجموع** | **434** | **3.73** | **0.74** |
| العدالة الإجرائية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.73 | 0.69 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.75 | 0.73 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.82 | 0.70 |
| | يَطَّا | 75 | 3.66 | 0.67 |
| | **المجموع** | **434** | **3.74** | **0.70** |
| العدالة التفاعلية | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.78 | 0.78 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.82 | 0.78 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.89 | 0.69 |
| | يَطَّا | 75 | 3.76 | 0.75 |
| | **المجموع** | **434** | **3.81** | **0.77** |
| **العدالة التنظيمية** | جَنُوب الخَلِيل | 130 | 3.74 | 0.69 |
| | الخَلِيل | 188 | 3.77 | 0.71 |
| | شَمَال الخَلِيل | 41 | 3.81 | 0.63 |
| | يَطَّا | 75 | 3.71 | 0.69 |
| | **المجموع** | **434** | **3.76** | **0.69** |

من خلال الجدول السابق تبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين استجابات المعلمين حول ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة تُعزَى إلى مُتغير المديرية، ولفحص دلالة الفروق، عملت الباحثة على فحص ذلك من خلال اختبار (ANOVA) من أجل معرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا، وهذا تبين من خلال النتائج الواردة في الجدول (25.4).

**جدول (25.4): نَتَائِج اختبار (ANOVA) لإجابات المعلمين حول العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس تبعاً لمتُغير المديرية**

| المُتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعّات | درجات الحريّة | متوسّط المربعّات | قيمة ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العدالة التوزيعية | بين المجموعات | 0.274 | 3 | 0.091 | 0.164 | 0.921 |
| | داخل المجموعات | 239.357 | 430 | 0.557 | | |
| | المجموع | 239.631 | 433 | | | |
| العدالة الإجرائية | بين المجموعات | 0.820 | 3 | 0.273 | 0.543 | 0.653 |
| | داخل المجموعات | 216.595 | 430 | 0.504 | | |
| | المجموع | 217.415 | 433 | | | |
| العدالة التفاعلية | بين المجموعات | 0.649 | 3 | 0.216 | 0.362 | 0.780 |
| | داخل المجموعات | 256.738 | 430 | 0.597 | | |
| | المجموع | 257.387 | 433 | | | |
| **العدالة التنظيمية** | بين المجموعات | 0.406 | 3 | 0.135 | 0.281 | 0.839 |
| | داخل المجموعات | 207.155 | 430 | 0.482 | | |
| | المجموع | 207.561 | 433 | | | |

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

تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.839) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.921، 0.653، 0.780)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

**8.4 عرض نَتَائِج السُّؤال السابع: هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟**

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

**الجدول(26.4) نَتَائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين**

| المتغيرات | | الاستمتاع بالعمل | الدافعية الذاتية | الهوية الذاتية | حسن التعلم | الشغف الوظيفي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | الارتباط R | 0.663** | 0.426** | 0.425** | 0.391** | 0.562** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | الارتباط R | 0.651** | 0.437** | 0.448** | 0.349** | 0.558** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| صناعة الوعي الذاتي | الارتباط R | 0.702** | 0.562** | 0.507** | 0.461** | 0.657** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| المراجعة الأخلاقية | الارتباط R | 0.661** | 0.524** | 0.457** | 0.441** | 0.613** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | الارتباط R | 0.742** | 0.539** | 0.508** | 0.454** | 0.662** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين يزداد الشغف الوظيفي بمجالاته، والعكس صحيح.

أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة والدرجة الكلية للشغف الوظيفي فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية مرتفعة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.662)

**9.4 عرض نَتَائِج السُّؤال الثامن: هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين وممارسة العدالة التنظيمية لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟**

بما أن السؤال الثامن يبحث في العلاقة بين متغيرين لذا يتوجب استخدام اختبار ( Pearson Correlation) لمعرفة العلاقات بين المتغيرات المتصلة حول القيادة الجديرة بالثقة لدى مديري المدارس وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لديهم، والجدول (27.4) يوضح درجة الارتباط ومستوى الدالة الإحصائية المحسوبة

**الجدول(27.4) نَتَائِج اختبار (Pearson Correlation) بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والعدالة التنظيمية لديهم**

| المتغيرات | | العدالة التوزيعية | العدالة الإجرائية | العدلة التفاعلية | العدالة التنظيمية |
|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | الارتباط R | 0.614** | 0.641** | 0.571** | 0.650** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | الارتباط R | 0.612** | 0.602** | 0.557** | 0.632** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| صناعة الوعي الذاتي | الارتباط R | 0.675** | 0.724** | 0.715** | 0.754** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| المراجعة الأخلاقية | الارتباط R | 0.687** | 0.737** | 0.637** | 0.734** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | الارتباط R | 0.718** | 0.750** | 0.685** | 0.767** |
| | مستوى الدلالة | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الجديرة بالثقة وممارسة العدالة التنظيمية هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين تزداد ممارسة العدالة التنظيمية بمجالاته، والعكس صحيح، أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة والدرجة الكلية

لممارسة العدالة التنظيمية فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية مرتفعة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.767)

**10.4 عرض نَتَائِج السُّؤال التاسع: "هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية؟**

لِلْإجابة عن السُّؤَال تمَّ اِسْتخْراج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد (Multiple Regression) فِي مُتَوَسِّطَات استجابات أفراد عيّنة الدِّرَاسَة حول أثر للقيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الشغف الوظيفي لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية، كمَا هُو مُوضَّح فِي الجدْول (28.4):

**الجدول(28.4) نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الشغف الوظيفي لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

| المتغيِّرات | Beta | قيمة ت | دلالة ت الإحصائية | الارتباط R | التباين المفسر $R^2$ | قيمة ف | قيمة $\eta^2$ | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 0.259 | 3.532 | 0.000 | 0.685 | 0.469 | 94.772 | 0.598 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 0.361 | 2.781 | 0.003 | | | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | 0.321 | 3.449 | 0.001 | | | | | |
| المراجعة الأخلاقية | 0.388 | 2.981 | 0.003 | | | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | 0.486 | 5.717 | 0.000 | | | | | |
| قيمة الثابت = 0.740 | | | | | | | | |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.685)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.469)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (46.9%) من التباين الحادث في الشغف الوظيفي عندما تتوسط المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.598)، وسيتخلص من نتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

Y= قيمة ثابت الانحدار +0.259 (شفافية العلاقات) + 0.361 (التشغيل المتوازن للعمليات)+ 0.321 (صناعة الوعي الذاتي) + 0.388 (المراجعة الأخلاقية).

**أولاً: الاستمتاع بالعمل**

**الجدول(29.4) نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الاستمتاع بالعمل لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

| المتغيِّرات | Beta | قيمة ت | دلالة ت الإحصائية | الارتباط R | التباين المفسر $R^2$ | قيمة ف | قيمة $\eta^2$ | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 0.533 | 3.012 | 0.002 | 0.749 | 0.561 | 137.300 | 0.687 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 0.379 | 2.771 | 0.000 | | | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | 0.411 | 2.749 | 0.000 | | | | | |
| المراجعة الأخلاقية | 0.478 | 3.911 | 0.000 | | | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | 0.822 | 4.045 | 0.000 | | | | | |
| قيمة الثابت = 0.687 | | | | | | | | |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.749)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.561)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (56.1%) من التباين الحادث في الاستمتاع بالعمل عندما

تتوسط المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.687)، وسيتخلص من نتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

Y= قيمة ثابت الانحدار +0.533 (شفافية العلاقات) + 0.379 (التشغيل المتوازن للعمليات)+ 0.411 (صناعة الوعي الذاتي) + 0.478 (المراجعة الأخلاقية).

**ثانياً: الدافعية الذاتية**

**الجدول(30.4): نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الدافعية الذاتية لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

| المتغيِّرات | Beta | قيمة ت | دلالة ت الإحصائية | الارتباط R | التباين المفسر $R^2$ | قيمة ف | قيمة $\eta^2$ | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 0.313 | 3.015 | 0.000 | 0.584 | 0.341 | 55.607 | 0.680 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 0.389 | 2.761 | 0.000 | | | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | 0.3791 | 3.719 | 0.000 | | | | | |
| المراجعة الأخلاقية | 0.397 | 3.971 | 0.000 | | | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | 0.413 | 4.365 | 0.000 | | | | | |
| قيمة الثابت = 0.900 | | | | | | | | |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.584)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.341)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (34.1%) من التباين الحادث في الدافعية الذاتية عندما تتوسط

المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.900)، وسيتخلص من نتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

Y= قيمة ثابت الانحدار +0.259 (شفافية العلاقات) + 0.361 (التشغيل المتوازن للعمليات)+ 0.321 (صناعة الوعي الذاتي) + 0.388 (المراجعة الأخلاقية).

**ثالثاً: الهوية الذاتية**

**الجدول(31.4): نَتائِج تَحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على الهوية الذاتية لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

| المتغيِّرات | Beta | قيمة ت | دلالة ت الإحصائية | الارتباط R | التباين المفسر $R^2$ | قيمة ف | قيمة $\eta^2$ | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 0.290 | 2.738 | 0.006 | 0.523 | 0.273 | 40.319 | 0.569 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 0.218 | 3.400 | 0.000 | | | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | 0.293 | 3.571 | 0.000 | | | | | |
| المراجعة الأخلاقية | 0.327 | 3.899 | 0.000 | | | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | 0.388 | 4.011 | 0.000 | | | | | |
| قيمة الثابت = 0.539 | | | | | | | | |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.523)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.273)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (27.3%) من التباين الحادث في الهوية الذاتية عندما تتوسط المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.539)، وسيتخلص من نتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

Y= قيمة ثابت الانحدار +0.290 (شفافية العلاقات) + 0.218 (التشغيل المتوازن للعمليات)+ 0.293 (صناعة الوعي الذاتي) + 0.327 (المراجعة الأخلاقية).

**رابعاً: حسن التعلم**

**الجدول(32.4) نَتائِج تحلِيل الانْحدار المتعدِّد للعلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين على حسن التعلم لدى المعلمين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**

| المتغيِّرات | Beta | قيمة ت | دلالة ت الإحصائية | الارتباط R | التباين المفسر $R^2$ | قيمة ف | قيمة $\eta^2$ | دلالة ف الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شفافية العلاقات | 0.255 | 2.396 | 0.017 | 0.493 | 0.243 | 34.376 | 0.681 | 0.000 |
| التشغيل المتوازن للعمليات | 0.186 | 1.988 | 0.047 | | | | | |
| صناعة الوعي الذاتي | 0.371 | 2.671 | 0.000 | | | | | |
| المراجعة الأخلاقية | 0.407 | 2.669 | 0.000 | | | | | |
| **القيادة الجديرة بالثقة** | 0.449 | 3.141 | 0.000 | | | | | |
| قيمة الثابت = 0.227 | | | | | | | | |

يُلَاحَظ مِن الجدْول أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.493)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.243)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (24.3%) من التباين الحادث في حسن التعلم عندما تتوسط المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.681)، وسيتخلص من نتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

Y= قيمة ثابت الانحدار +0.255 (شفافية العلاقات) + 0.186 (التشغيل المتوازن للعمليات)+ 0.371 (صناعة الوعي الذاتي) + 0.407 (المراجعة الأخلاقية).

# الفصلُ الخامسُ

## مناقشةُ النَّتائجِ وتفسيرها والتّوصياتِ

**مناقشة نتائج أسئلةِ الدراسةِ**

**التّوصياتُ**

**مقترحات الدراسة**

## الفصلُ الخامسُ

## مناقشةُ النَّتائجِ الدراسةِ وتفسيرها

تضـمّنُ هـذا الفصـلُ مناقشـةَ نتـائجَ الدراسـةِ التـي تتمحـور حـول ممارسـة القيـادة الجـديرة بالثقـة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية، والتي تمّ التّوصّلُ إليها وفهمُها بشكلٍ علميّ، ويُعتبرُ خطوةً أساسيّةً نحوَ فهمٍ أعمقَ للنتائجِ ومعرفةَ كيفيةِ تأثيرِها على مجالِ الدراسةِ، والوصولِ إلى النتيجةِ النهائيةِ للدراسةِ وتقديمِ التوصياتِ.

### 1.5 مناقشةُ نتائجِ الإجابةِ عن أسئلةِ الدراسةِ

#### 1.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الأوَّل:

**"مَا مُستوَى تطبيق القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم ؟"**

تبين أن متوسطات مجالات القيادة الجديرة بالثقة كانت بدرجة مرتفعة، ما عدا مجال التشغيل المتوازن للعمليات، وكانت الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة مرتفعة حيث بلغت (3.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.63 –3.86)، وكان أكثر مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة مجال المراجعة الأخلاقية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.86)، تلاه مجال صناعة الوعي الذاتي وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (3.83)، وبعد ذلك كان مجال شفافية العلاقات بالمرتبة الثالثة بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.71)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.63) من إجابات المعلمين وهو مجال التشغيل المتوازن للعمليات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة هلل (2022) بينما تختلف مع دراسة الخالدي (2020) التي أظهرت درجة فوق المتوسطة للقيادة الجديرة بالثقة، كما أظهرت دراسة أبو زيادة (2022) درجة متوسطة لأبعاد القيادة الجديرة بالثقة.

تعزو الباحثة هذِه النَّتيجة أنَّ مُديرِي المدارس الحكوميَّة يسعون إلى قيادة المدارس التي يعملون بها في ظل الظروف الراهنة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير العمل التربوي، وخاصة أن المديرين لديهم قدرة على تحمل المسؤولية، فهم يعْملون بِفاعليَّة مِن خِلَال اَلعدِيد مِن الممارسات اَلتِي تهدف إلى تنمية مستوى الوعي تجاه المهنة التي يعمل فيها الطاقم المدرسي، بِحَيث أنَّ المديرين يقومون بِزيارة الصُّفوف بِشَكل مُسْتَمِر، وَكذَلِك يطلِعون المعلِّمين على أَهدَاف المدْرسة وبناء العلاقات الانسانية من أجل تشغيل الطاقم المدرسي والحصول على تنفيذ للعمليات بشكل متوازن، وتوجُّيه الطاقم المدرسي إِلى اَلعدِيد مِن الأساليب اَلتِي تُساعدهم على اِسْتثْمارِ الوقْتِ بِالطَّريقة السَّليمة وإِكْسَاب الطَّلَبة أَكبَر قَدْر مُمْكِن مِن المهارات التعليمية.

### 2.1.5 مناقشة نَّتائج سُؤَال الدِّراسة الثاني:

**"هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُدِيرِيهِم للقيادة الجديرة بالثقة تُعزَى إلى مُتَغَيِرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)"؟**

أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.178) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.219، 0.068، 0.112، 0.776)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول

مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير الجِنس.

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال التَّخْطيط وَتنظِيم العمل في المدارس بِكلِّ جدارة مِن خِلَال تَنظِيمِ الموارد البشرية والمادية مِن أَجْل تَحقِيق أَهدَاف المدْرسة، كمَا أنَّ المديرين والْمديرات يسْعون بِشَكل فَاعِل إلى اِتِّخاذ القرارات بحيث تكون هذه القرارات ذات فاعلية، كمَا أنَّ المديرين والْمديرات قَادرِون على التَّواصل مع جميع الطاقم المدرسي من أجل تنفيذ الأعمال المتعلقة بالمؤسسة التعليمية بكل جدارة، وأنَّ المديرين والْمديرات يعْملون على تَحلِيل البيئة الدَّاخليَّة والْخارجيَّة فِي المدْرسيَّة مِن أَجْل اِسْتغْلال نِقَاط اَلقُوة والتَّغلُّب على نِقَاط الضَّعْف، وأنَّ المديرين والْمديرات قَادرِون على تَنظِيم العمل فِي المدْرسة ذكوراً وإناثاً، لذلك كانت آراء المعلمين والمعلمات متقاربة.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.912) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.851، 0.966، 0.382، 0.826)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيادة (2022) بحيث لم تظهر فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال قُدرَة المديرين على مُمَارسَة العمليَّات الإدارية بكل بثقة الطاقم المدرسي، وَنجِد أنَّ المعلمين على اِختِلاف اَلمُؤهل اَلعلْمِي لَديهِم ثقة بالمديرين من خلال التنظيم الإداري الذي يعمل المدير على تنظيميه للعمليَّات، وأنَّ القدرات اَلتِي يمْتلكهَا المديرون تمكُّنهم مِن العمل بِشَكل فَاعلِ، والْقيام بِالْعمليَّاتِ الإداريَّة اَلتِي تُمكِّنهم مِن تَنظِيم المدْرسة، وأنَّ المديرين

يسعون إلى تكوين العلاقات الإنسانية من خلال توكيل المعلمين بالعديد من المهام وثقتهم في القيام بها على أكمل وجه.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.956) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.993، 0.400، 0.959، 0.897)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2020) التي أظهرت علاقة ارتباط بين القيادة الجديرة بالثقة والخبرة الإدارية والفنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيادة (2022) بحيث لم تظهر فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال الدَّوْرات التَّدْريبيَّة التي تُكسِب المديرين الخبْرة الإداريَّة اَلتِي تُمكِّنهم مِن القيَام بِجميع المسْؤوليَّات الموكلة إلِيْهم خِلَال العمل، كمَا أنَّ الثَّقافة المدْرسيَّة والْبيئة التَّنْظيميَّة فِي جميع المدارس والْموارد المتاحة مُتشابهة نوْعًا مَا.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.749) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.766، 0.575، 0.728، 0.787)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى القيادة الجديرة بالثقة لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

وتُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال مُتَابعَة جميع مُديريَّات التَّرْبية والتَّعْليم لِجميع المديرين من اجل الحصول على أفضل مستوى من الأداء، لذا نجد أن المديرين يعملون على مشاركة المعلمين في

القيام بالأعمال للوصول إلى أداء متميز للعمل المدرسي، كما أن الثقة التي يمنحها المديرين للمعلمين تجعلهم يقومون بأعمالهم على أكمل وجهة.

### 3.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الثالث:

**"ما مُستَوَى الشغف الوظيفي لَدَى معلمي المَدَارِس الحكومية فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَرهم؟"**

تبين أن مجالات الشغف الوظيفي كانت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وكانت الدرجة الكلية للشغف الوظيفي مرتفعة، حيث بلغت (3.95)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.81 –4.05)، وكان أكثر مجال من مجالات الشغف الوظيفي مجال الدافعية الذاتية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (4.05)، تلاه مجال الهوية الذاتية وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (4.03)، وبعد ذلك كان مجال حس التعلم بالمرتبة الثالثة بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.90)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.81) من إجابات المعلمين وهو مجال الاستمتاع بالعمل

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022)، بنما تختلف مع نتيجة دراسة (Ibrahim et al, 2019)، ودراسة الجراح وربيع (2020) حيث ظهرت النتيجة بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نواجحة (2022) التي أظهرت درجة مرفعة جداً في الشغف الوظيفي.

وَهذِه النَّتيجة تُظهر أنَّ هُنَاك اَلكثِير مِن الممارسات التي يقوم بها المعلمون نابعة من الخبرة الميدانية التي يكتسبوها أثناء تأدية مهامهم التدريسية، فتوفر الراحة النفسية لدى المعلمين وتوفير بيئة داعمة للتعليم في المدارس الحكومي تؤد إلى زيادة الشغف الوظيفي لدى المعلم، والمسؤولية

الاجتماعية في ظل هذه الأزمات تحث المعلمين على أداء مهامهم بكل أمانة ومسؤولية، كمَا أنَّ المديرين يعْملون على مُتَابعَة المعلِّمين بِالطَّريقة الإلكْترونيَّة، فالْمديرون مُجْبرون على مُتَابعَة مُعلِّميهم بِطريقة إلكْترونيَّة، وهذا يؤثر بشكل مباشر على مستوى الشغف الوظيفي.

### 4.1.5 مناقشة نَّتائج سُؤَال الدِّراسة الرابع:

"**هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى الشغف الوظيفي تُعزَى إلى مُتَغَيِّرَات (الجِنس، سَنَوات الخدمة، المُؤهِل العملي، والمُدِيرِيَّة)**"؟

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.632) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.584، 0.542، 0.566، 0.275)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير الجنس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة نواجحة (2022)، ودراسة الجراح وربيع (2020) بحيث لم تظهر فروق تبعاً لمتغير الجنس، بينما تختلف مع دراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022) بحيث كانت الفروق لصالح الإناث.

تفسر هَذِه النَّتيجة بِسَبب سَعْي جميع المعلمين والمعلمات مِن أَجْل لِاكتِساب الكفايات مِن أَجْل الْقيام بِالْأَعْمال المنوطة بهم، فَنجِد أنَّ سعي المعلمين والمعلمات نحو القيام بالمهام الموكلة بهم على أكمل وجه يزيد من مستوى الممارسات التي تظهر في ظل الأزمات التي تتعرض لها المدارس مما يؤثر على المعلمين والمعلمات، ويؤثر على مستوى الشغف الوظيفي لدى جميع العاملين في المدارس الحكومية.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.670) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.955، 0.751، 0.750، 0.343)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

تختلف هذه مع دراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022) بحيث كانت الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس والماجستير مقابل حملة درجة الدكتوراة.

تُفسَر هَذِه النَّتيجة بأنَّ المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يعملون في نفس البيئة المدرية وتوجد لديهم نفس ظروف الأزمة التي يعملون فيها خلال الفترة السابقة، والقوانين التي يتم تطبيقها في المدارس تنطبق على جميع المعلمين، كما أن المعلمين خلال هذه الفترة يعملون في بيئة عمل تضم التعليم المدمج لذا نجد أن اتجاهاتهم نحو العمل متقاربة، ولهم نفس الآراء تقريباً في ظل هذه الظروف.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.815) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.808، 0.789، 0.442، 0.518)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خطايبة والعبد الرحمن (2022) بحيث لم يكن هناك فروقاً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

تُفسَر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال الدَّوْرات التَّدْريبيَّة التي يتلقاها المعلمين خلال الخدمة وهذا ما يجعل مستوى التهيئة لديهم نوعاً ما متقارب، كما أنهم يتبادلون الخبرات ويشجعون بعضهم البعض على

العمل من خلال تبادل الآراء والأفكار حول العمل والظروف السائدة فيه مما يؤثر بشكل متقارب على شغفهم الوظيفي.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.961) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.675، 0.613، 0.792، 0.935)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى الشغف الوظيفي لديهم تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

تفسر هذه النتيجة أن مديريات التربية وتعليم الخليل تطبيق نفس القوانين الصادرة من وزارة التربية والتعليم والقانون يطبق على جميع المعلمين بنفس المستوى من باب العدالة والمساواة بين الموظفين لذا نجد أن ما يشعر به معلم يشعر به آخر بغض النظر عن المديرية التي يعل فيها مما يؤثر على مستوى الشغف الوظيفي لدى المعلمين بشكل عام.

### 5.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الخامس:

**"ما مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر مُعَلِّمِيهم؟"**

تُشيرُ النتائج إلى أنّ مجالات ممارسة العدالة التنظيمية كانت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وكانت الدرجة الكلية لممارسة الشغف الوظيفي مرتفعة حيث بلغت (3.76)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.73 –3.81)، وكان أكثر مجال من مجالات ممارسة العدالة التنظيمية مجال العدالة التفاعلية بحيث بلغ المتوسط العام لإجابات المعلمين (3.81)، تلاه مجال العدالة الإجرائية وكان المتوسط العام للإجابات مقداره (3.74)، وأقل مجال حصل على متوسط (3.73) من إجابات المعلمين وهو مجال العدالة التوزيعية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة طنبوز وآخرون (2022)، ودراسة البلبهد والشهراني (2020)، بينما تختلف النتيجة مع دراسة العبسي (2022)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة أبو كريم (2015) بحيث كانت النتيجة متوسطة، بينما أظهرت دراسة المشعل ومتلع (2016) درجة ضعيفة لممارسة العدالة التنظيمية.

وَهذِه النَّتيجة تُظْهِر أنَّ مُديرِي المدارس الحكوميَّة فِي فِلسْطِين يسْعوْن إِلى قِيادة اَلمدارس بِكلِّ جدارة مِن خِلَال تَوظِيف الإِمْكانيَّات المادية والبشرية المتاحة مِن أَجْل اَلوُصول إِلى أَفضَل مُسْتوَى مِن الأدَاء، واسْتغْلال كُلِّ الموارد المتوفِّرة لِتحْقِيق رُؤيَة المدْرسة ورسالتهَا، فيسْعى المديرين على تقسيم المهام بين المعلمين بشكل عادل، وَكما أن النصاب الذي يتوفر في المدرسة بين المعلمين يكون منصوص عليه بالقوانين وأن المديرين يعملون على توزيع المهام على المعلمين بناءً على ما يتم منحهم من كوادر بشرية، كما أن المدير يستشير المعلمين في العديد من المهام التي يوكلهم بها مما يشعر المعلمين بأن هناك عدالة في توزيع المهام.

### 6.1.5 مناقشة نَّتائج الفرْضيَّات المنْبثقة عن سُؤَال الدِّراسة السادس:

**"هل تُوجَد فُرُوق فِي مُتَوَسِّطَات تَقدِيرَات مُعَلِّمِي المَدَارِس فِي مُحَافَظَة الخَلِيل لمستوى مُمَارَسَة مُـدِيرِيهِم للعدالـة التنظيميـة تُعزَى إلـى مُتَغَيِـرَات (الجِـنس، سَـنَوات الخدمـة، المُؤهِـل العملـي، والمُدِيرِيَّة)"؟**

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.119) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.132، 0.134، 0.171)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول

مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير الجنس

تتفق هذه النتيجة مع دراسة طنبوز وآخرون (2022)، بينما تختلف النتيجة مع دراسة العبسي (2022) بحيث كانت الفروق لصالح الإناث.

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال سَعْي جميع المديرين والْمديرات فِي المدارس الفلسْطينيَّة إِلى توزيع المهام التنظيمية في المدراس على المعلمين بحيث يكون كل معلم موكل بالمهمة التي تتناسب مع قدراته وملائمة لإمكاناته، كمَا أنَّ هُنَاك تَوجَّه لدى المديرين والمديرات إِلى اِسْتغْلال الموارد البيئة الداخلية والخارجية من أجل تسهيل عملية التعلم بأقل وقت وجهد، وهذا ما يجعل آراء المعلمين متقاربة حول توفر العدالة التنظيمية في المدارس وخاصة أن هناك العديد من المعلمين يتحملون المسؤوليات بناءً على إمكاناتهم وقدراتهم.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.804) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.534، 0.538، 0.482)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستَوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المؤهل العلمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة طنبوز وآخرون (2022)، ودراسة ملحم (2020)، ودراسة القرني (2017).

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة أن المعلمين على اِختِلاف المؤهِّلات العلْميَّة لَديهِم مهام موكلين بها كلاً حسب تخصصه ووصفه الوظيفي الذي تلقاه من وزارة التربية والتعليم، كما أن المديرين يعملون على توزيع تلك المهام على المعلمين بعدالة، ويكون ذلك ضمن الوصف الوظيفي للمعلم وما يتلاءم

معه من قدرات للقيام بالمهام التي تدعم العمل في المدرسة وأن الطاقم المدرسي يعملون على تنفيذ مهامهم بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم، وأن المديرين يأخذون كفاءة المعلم بالاعتبار إضافة إلى مؤهله العلمي.

تُشيرُ النتائج إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.806) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.574، 0.691، 0.961)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير سنوات الخدمة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العبسي (2022)، ودراسة القرني (2017).

تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرين في المدارس الحكومية يعملون على توزيع المهام بين أفراد الطاقم المدرسي مع الأخذ بعين الاعتبار مهارة المعلم وقدرته على القيام بواجبه على أكمل وجه بغض النظر عن خبرته في التدريس، كما أن المديرين يعملون على تكليف المعلمين ذوي النشاط الأفضل في المهام الحساسة والتي تحتاج إلى دقة.

تُشيرُ النتائج أن مستوى الدلالة المحسوبة من استجابات المعلمين بلغت (0.839) عند الدرجة الكلية، كما أن مستوى الدلالة لجميع المجالات كانت على التوالي (0.921، 0.653، 0.780)، وجميع هذه القيم أكبر من (0.05)، لذا لا تُوجَد فُرُوق فِي استجابات المعلمين حول مُستوَى ممارسة العدالة التنظيمية لَدَى مُدِيرِي المَدَارِس الحكوميّة حسب آراء المعلمين تُعزَى إلى مُتغير المديرية.

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال قُدرَة المديرين على تحقيق العدالة بين الطاقم المدرسي تكون ذات أهمية، وخاصة أن المعلمين لديهم مهام محددة يعمل المديرون على توزيعها فيما بينهم، كما نجد

أن المعلمين لديهم القدرة على توظيف أكبر قدرة ممكن من الموازنة بين المهام التي يتم تكليف الطاقم المدرسي بها بحيث لا يعمل شخص على حساب شخص آخر.

### 7.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ السابع:

**"هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين والشغف الوظيفي لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"**

أظهرت النتائج أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الجديرة بالثقة والشغف الوظيفي هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين يزداد الشغف الوظيفي بمجالاته، والعكس صحيح، أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة والدرجة الكلية للشغف الوظيفي فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية مرتفعة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.662).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري والسعيد (2022) التي أظهرت تأثيراً للقيادة على الشغف الوظيفي.

تفسر هذه النتيجة من خلال قدرة المدير على السعي لتطبيق القيادة الجديرة بالثقة بحيث يشعر المعلمين بأن هناك ثقة بهم خلال القيام بالأعمال التي يتم تكليفهم بها، فنجد أن ذلك يؤثر على مستوى الشغف الوظيفي لديهم، مما يزيد اهتمامهم بالأعمال التي يقومون بها، مما يولد مستوى من الشغف الوظيفي.

### 8.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ الثامن:

**"هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين وممارسة العدالة التنظيمية لدى المعلمين في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين؟"**

أظهرت النتائج أنَّ جميع العلاقات بين مجالات القيادة الجديرة بالثقة وممارسة العدالة التنظيمية هي دالة إحصائياً، وأن العلاقات بين المجالات كانت إيجابية أي أنه إذا زادت درجة مجال من مجالات القيادة الجديرة بالثقة لدى المديرين تزداد ممارسة العدالة التنظيمية بمجالاته، والعكس صحيح، أما بالنسبة للعلاقة بين الدرجة الكلية للقيادة الجديرة بالثقة والدرجة الكلية لممارسة العدالة التنظيمية فإن العلاقة بينهما علاقة إيجابية مرتفعة، وذلك لكون قمة معامل ارتباط بيرسون (0.767).

تُفسِّر هَذِه النَّتيجة مِن خِلَال دَعْم المديرين لمهارات المعلمين، حيث نجد أن المديرين يعملون على توزيع المهام بين المعلمين من خلال الوصف الوظيفي لديهم كما أن كفايات المعلمين وقدراتهم تتحكم بشكل كبير في توزيع المهام، وهذا يوفر درجة من العدالة التنظيمية خلال عمل الطاقم المدرسي.

### 9.1.5 مناقشةُ النَّتائجِ المتعلّقةِ بالسُّؤالِ التاسع:

**"هل توجد علاقة بين القيادة الجديرة بالثقة ومجالاتها (شفافية العلاقات، والتشغيل المتوازن للعمليات، وصناعة الوعي الذاتي، والمراجعة الأخلاقية) لدى المديرين والشغف الوظيفي ومجالاته (الاستمتاع بالعمل، والدافعية الذاتية، والهوية الذاتية، وحس التعلم) لدى المعلمين**

**في المَدَارِس الحكوميّة فِي مديريات تربية وتعليم مُحَافَظَة الخَلِيل من وِجهَة نَظَر المُعَلِّمِين من خلال الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية؟"**

أظهرت النتائج أنَّ المتغيِّرات الدَّاخلة فِي مُعَادلَة الانْحدار هِي: (الاستماع بالعمل، الدافعية الذاتية، الهوية الذاتية، حسن التعلم)، وقد بلغ معامل الارتباط (R=0.754)، أما معامل التباين المفسر ($R^2$=0.568)، أي أن مجالات مُمَارسَة القيادة الجديرة بالثقة فسرت ما نسبته (56.8%) من التباين الحادث في الشغف الوظيفي عندما تتوسط المتغيرين ممارسة العدالة التنظيمية، كما تبين وجود تأثير دال إحصائياً بدرجة مرتفعة حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.603).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيادة الجديرة بالثقة تعمل على زيادة مستوى الشغف الوظيفي بين المعلمين، وخاصة عندما يشعر المعلمين أنهم يمارسون الأعمال المنوطة بهم بكل عدل وشفافية من قبل مدير المدرسة، وأن المدير يتعامل مع المعلمين دون تمييز بحسب الكفاءة المهنية لكل معلم.

## 2.5 التوصياتُ:

في ضَوء ما توصّلت إليهِ الدراسةُ من نتائجَ، توصِي الباحثة بما يأتي:

- تطوير برامج تدريبية تدمج بين مهارات القيادة الجديرة بالثقة ومعززات الشغف الوظيفي والعدالة التنظيمية وانعكاساتها على أداء العاملين.
- تضمين مفاهيم العدالة التنظيمية والشغف الوظيفي ضمن بنود مدونة السلوك وأخلاقيات مهام الإدارات المدرسية.

- تعزيز الوعي بأهمية القيادة الجديرة بالثقة ودورها في تعزيز مستوى الشغف الوظيفي لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم.
- تشجيع التشابك والتعاون بين المديرين من خلال مجموعات عمل لتبادل الأفكار والممارسات المتعلقة بالقيادة الجديرة بالثقة.

**المراجع:**

**المراجع العربية**

أبو القاسم، حمدي. (2015). أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 11 (3)، 543-571.

أبو زيادة، زكي. (2022). القيادة الجديرة بالثقة وأثرها على إدارة الأزمات: دراسة تحليلية في عينة من الوزارات المركزية الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية. *مجلة جامعة العين للأعمال والقانون*. 6 (1). 1-31.

أبو كريم، أحمد. (2015). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. *مجلة كلية لتربية بجامعة الأزهر. 34* (162). 223-263.

البشابشة، سامر. (2008). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية: دراسة ميدانية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 4 (4). 427-461.

البلبهد، نورة والشهراني، فيّ. (2020). واقع ممارسات قائدات المدارس الابتدائية لتحقيق العدالة التنظيمية في مدينة الرياض. *مجلة التربية بجامعة الأزهر. 4* (187). 131-175.

البنوي، مها. (2016). دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط على العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والارتباط الوظيفي "دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارات العامة في جامعة الزقازيق. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة. (15). 392-454.

الجراح، عبد الناصر وربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 16 (4). 519-539.

جمال الدين، محمودي. (2019). *دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية لدى العاملين دراسة ميدانية بمؤسسة حضنه حليب*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

الحجار، رائد. (2017). درجة ممارسة القيادة الأصلية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة الأقصى (سلسة العلوم الإنسانية). 21*(2)، 207- 234.

الخالدي، غانم. (2020). القيادة الجديرة بالثقة ودورها في الحد من الانهيار التنظيمي بالتطبيق على المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*. 11(2). 89-110.

خطايبة، غدير والعبد الرحمن، أسماء. (2022). القيادة المُلهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 18 (2). 347-364.

رضوان، طارق. (2018). "الدور الوسيط للتماثل التنظيمي في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والارتباط الوظيفي: دراسة تطبيقية". *المجلة العلمية*. 38(3). 205-256.

الزيود، عبد الرزاق والعمري، غسان. (2022). أثر القيادة التحويلية والأصلية في إدارة المواهب لدى شركات الاتصالات في الأردن، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة عمان العربية، 7(1)، 176-200.

الدباغ، مصطفى والخالدي، وليد. (2018). *موسوعة بلادنا فلسطين*، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.

السعداوي، إيمان. (2023). دور القيادة الروحية في تعزيز الشغف الوظيفي من خلال تطبيق نموذج (PERMA) للسعادة الوظيفية. المجلة العلمية للبحوث التجارية. (1). 657-698.

السعود، راتب. (2013). *القيادة التربوية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السلنتي، لمياء، العدل، أحمد. (2022). الدور الوسيط لإدمان العمل في العلاقة بين سمات الشخصية والاحتراق الوظيفي بالتطبيق على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة دمياط. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية. 3*(2). 1666-1613.

الشهري، فيصل والسعيد، مرفت. (2022) الدور الوسيط للدافعية الذاتية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والشغف بالعمل *مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية*. 59(1). 135- 97.

الضبع، فتحي. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك فهد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (5)16، 122-97.

طنبوز، بشار ودبوس، محمد وجلاد، سها. (2022). مستوى العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس: دراسة حالة جامعة فلسطين التقنية – خضوري. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (46). 124-147.

طه، رياض. (2020) الاندماج الأكاديمي وعلقت بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية في العموم النفسية*، كلية التربية، جامعة عين شمس. 44(3). 291- 372.

العامري، خلود. (2022). تحديات العدالة التنظيمية في التعليم عن بعد لقادة المرحلة الثانوية من وجهة نظر منسوبيها في مدينة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي. 5* (34). 297-316.

العبسي، آية. (2022). درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس. *دراسات. 49* (3). 95-110.

عجوة، أحمد. (2016). القيادة الجديرة بالثقة -مدخل لتطوير منظمات الخدمات الحكومية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية. 33*(2). 51-79.

العشري، محمد. (2023). إدارة المواهب كمتغير وسيط بين القيادة الجديرة بالثقة والولاء التنظيمي: دراسة تطبيقية على العاملين بالمركز الرئيسي للشركة المصرية للاتصالات بالقرية الذكية. *مجلة علمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية*. 4(2). 1- 36.

علي، عبير وعبد العال، هدى. (2020). معوقات إدارة أزمة (COVID- 19) بمرحلة التعليم الأساسي في مصر وسبل التغلب عليها في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 7(14). 204-341.

عويضة، قاسم. (2021). العدالة التنظيمية: مدخلا لتفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة. *مجلة كلية التربية*، 18(106)، ص 744-650

غانم، محمود. (2015). *درجة العدالة التنظيمية وعلاقتها بتفويض السلطة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظة طولكرم من وجهة نظر معلمي مدارسهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

القرني، سعد. (2017). مستوى العدالة التنظيمية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة*. (193). 225-294.

القريوتي، محمد. (2013). *مبادئ الإدارة: النظريات والعمليات والوظائف*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

مسلم، عبد الله. (2015). *الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق*، عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

المشعل، عبد الرحمن ومتلع، مشعل. (2016). واقع العدالة التنظيمية في المؤسسات الأكاديمية: دراسة استطلاعية. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية*. (15). 105-159.

مصطفى، أمل. (2020). أثر استراتيجيات إدارة الموارد البشرية على دعم الإبداع والابتكار الإداري لدى العاملين بالتطبيق على العاملين بجامعة عين شمس، *مجلة بحوث الشرق الأوسط*: مركز بحوث الشرق الأوسط، 2(57)، 37-96.

ملحم، محمود. (2020). تأثير العدالة التنظيمية في الاحتراق الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*. *28*(2). 51-77.

الموسوي، محمود، (2014). *الإدارة الفاعلة*. بيروت: مكتبة لبنان.

النادي، نوال. (2016). توسيط العدالة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الجديرة بالثقة والإستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية. *مجلة جامعة الأزهر. 20*(58). 15-71.

نجم، عبد الحكيم والنجار، أحمد وحميدة، محمد والعشري، تامر. (2015). أثر القيادة الجديرة بالثقة على سلوكيات المضادة للأداء بالتطبيق على الشركات الصناعية متعدد الجنسيات بالمد الصناعية بمصر. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*. 39(4). 289-313.

النشاش، فاطمة والكيلاني، أنمار مصطفى (2015). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، 42 (2). 359-347.

نواجحة، زهير. (2022). روحانية مكان العمل وعلاقتها بنمطي الشغف الوظيفي لدى معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*. 10(1). 77-92.

هلل، شعبان. (2022). القيادة الجديرة بالثقة: مدخل لدعم التنافسية الذكية بالتعليم العام المصري. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 23(5). 1-43.

**المراجع الأجنبية:**


Ali, S. Vahid, F. (2015). Investigating the Relationship between Organizational Justice, Organizational Commitment and Staff's Quality of Work Life (Case Study: Islamic Azad University employees Shabestar). *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 4 (2). 2226-2236.

Al-Jarrah, A. and Al-Rabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 16(4), 519–39.

Azanza, G., Moriano, J. A., Mol-ero, F., & Lévy Mangin, J. P.(2015). The effects of authentic leadership on turnover intention. *Leadership & Organization Development Journal*,36(8), 955-971.

Caseer, B. (2019). *Center for Advanced School Education and Evidence-based Research*, https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/link.

Erkutlu,H& Chafra,J.(2016*).Authentic leadership and organizational job embeddednessin higher education*, HacettepeUni-versity.Journal of Education.

Eryesil, K., Esmen, O., & Beduk, A. (2015). The role of strategic flexibility for achieving sustainable competition advantage and its effect on business performance. *International Journal of Industrial and Systems Engineering* , 9 (10), 3469-3475.

Gatling, A., Kang, H. J. A., & Kim, J. S. (2016), The effects of authentic leadership and organizational commitment on turnover intention. Leadership. *Organization Development Journal*, 37(2), 181– 199.

Gigol, T. (2020). Influence of authentic leadership on unethical pro-organizational behavior: The intermediate role of work engagement. *Sustainability*, 12 (3), 1-14.

Gong,Z. Zhang,Y. Ma, J. Liu, Y&Zhao, Y. (2020). Effects of work passion onturnover intention for Chinese government employees: The dualistic model of passion perspective, *Journal of Management & Organization,* 26, (4). 502 –518.

Hernández, M. (2020). Exploitation-and exploration-based innovations: the role of knowledge in inter-firm relationships with distributors. *Technovation*. 31(5), 203-215.

Ibrahim, A. Sulaiman, W.& Halim, F. (2019). Work Intention as Mediator in the Relationship between Work Passion and Organizational Commitment among Teachers in Malaysia, *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE),* 8, (2): 102-110.

Joann, L. (2017). *How Authentic Leadership Influences Team Performance: The Mediating Role of Team Reflexivity*, J Bus Ethics.

Joo, K. and Jun, S. (201 7). The effects of perceived authentic leadership and core self-evaluations on organizational citizenship behavior: the role of psychological empowerment as a partial mediator, *Leadership and Organization Development Journal*, 38 (3). 463-481 .

Kuncoro, W.&Suriani, W.(2018). Achieving sustainable competitive advantage through product innovation and market driving , *Asia Pacific Management Review*,23(3), 186- 193.

Laschinger, H., Wong, C., & Grau, A. (2012). The influence of authentic leadership on newly graduated nurses' experiences of workplace

bullying, burnout and retention outcomes: A cross sectional study. *International journal of nursing studies*, 49(10), 1266-1276.

Muceldili, B., Turan, H., & Erdil, O. (2013). The influence of Authentic Leadership on creativity and innovativeness, *Procedia-Social and Behavioral Seiences*. (99) 673-681.

Northouse, G. (2016). Leadership Theory and Practice, 7nd edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (185). 91-94.

Oh, J., Cho, D., & Lim, H. (2018). Authentic leadership and work engagement: the mediating effect of practicing core values. *Leadersh. Organ. Dev*. (39). 276–290.

Peterson, J., Fred O. Walumbwa, J. and Sean T.(2016). The relationship between authentic leadership and follower job performance: The mediating role of follower positivity in extreme contexts. *The leadership Quarterly*, 23(3), 502-516.

Semedo, D., Coelho, M., & Ribeiro, P. (2017). Authentic eadership and creativity: Themediating role of happiness. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(3‹(395-412.

Sultana, S., Darun, R., & Yao, L. (2018). Authentic Leadership and Psychological Capital: A Mingle Effort to Increase Job Satisfaction and Lessen Job Stress. *Indian Journal of Science and Technology*, 11(5),1-13.

Thackeray, A. (2018). *A Description of Authentic Leadership in Retail Sales Environments: A Qualitative Study*. PhD diss, Pepperdine University.

Towsen, T., Stander ,W. & Van, L. (2020) The Relationship Between Authentic Leadership, *Psychological Empowerment, Role Clarity, and Work Engagement: Evidence From South Africa*, 11,1-13.

Vallerand, R. (2015). *The psychology of passion. A dualistic model. New York*, NY: Oxford University Press.

Vallerand, R., & Houlfort, N. (Eds.). (2019). *Passion for work: Theory, research, and applications*. Oxford University Press.

Valsania, E., León, A. M., Alonso, M., & Cantisano, T. (2012). Authentic leadership and its effect on employees' organizational citizenship behaviours. *Psicothema*, 24(4), 561-566.

Wang, S., & Hsieh, C. (2013), the effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. Social Behavior and Personality. *an international journal*, 41(4), 613 624.

Yeow, J and Martin, R.. (2013), the role of self-regulation in developing leaders: A longitudinal field experiment. *The Leadership Quarterly*, 24, 625–637.

Zhu, J. Onorato, M. (2014), an Empirical Study on the Relationships between Authentic Leadership and Organizational Trust by Industry Segment. *SAM Advanced Management Journal*, 79(1) 26-39.

# الملاحق

**ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية:**

كلية الدراسات العليا

جامعة الخليل

استبيان للرأي

**تحيةً واحتراماً وبعد؛**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: "**ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية**" وتعدّ هذه الدراسة جزءاً من بحث علمي لاستكمالاً متطلبات درجة دكتوراه بتخصص القيادة والإدارة التعليمية، فيرجى من حضرتكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية، علماً بأنها تحاط بالسرية التامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط،

**ولكم جزيل الشكر**

الباحثة: نفين الناظر

المشرف: د. حكم حجة

**القسم الأول: معلومات عامة؛ الرجاء وضع إشارة (×) في جانب الإجابة الملائمة لحالتك:**

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ ماجستير فأعلى ☐
3. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5–10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐
4. المديرية: الخليل ☐ جنوب الخليل ☐

شمال الخليل ☐ يطا ☐

**القسم الثاني: فقرات الاستبانة**

يرجى وضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسباً:

**أولاً: القيادة الجديرة بالثقة**

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **شفافية العلاقات** | | | | | | |
| .1 | يقوم المدير بتشجيع المعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية | | | | | |
| .2 | يستمع المدير لآراء المعلمين حول تحسين الأداء | | | | | |
| .3 | يوفر المدير سبل التواصل مع أولياء الأمور | | | | | |
| .4 | يخبّر المدير المعلمين عن جوانب التطور في أدائهم | | | | | |
| .5 | يخبّر المدير المعلمين بالقرارات المتخذة في المدرسة | | | | | |
| .6 | يقوم المدير بالاعتراف بالأخطاء التي يرتكبها | | | | | |
| **التشغيل المتوازن للعمليات** | | | | | | |
| .7 | يعمل المدير على استثمار الإمكانات المتاحة في التعامل مع الأزمات | | | | | |
| .8 | يسعى المدير إلى معرفة مستوى رضا المعلمين عن أدائهم | | | | | |
| .9 | يستخدم المدير أسلوب التقويم الذاتي المستمر للوقوف على الأوضاع بشكل حقيقي | | | | | |
| .10 | يتبنى المدير المرونة في اتخاذ القرارات | | | | | |
| .11 | يقدم المدير الفرص من أجل تطبيق الفرص الابداعية | | | | | |
| .12 | يربط المدير الحوافز بمستوى أداء المعلمين | | | | | |
| .13 | يتم تدريب المعلمين على تحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف | | | | | |
| **صناعة الوعي الذاتي** | | | | | | |
| .14 | يقوم المدير بتشجيع المعلمين على تحيد نقاط القوة والضعف لديهم | | | | | |
| .15 | يصارح المدير المعلم بقدراته | | | | | |
| .16 | يعمل المدير على بناء صورة ذهنية إيجابية للمدرسة | | | | | |
| .17 | يعمل المدير على حث المعلمين لتحمل ضغوط العمل | | | | | |
| .18 | يحث المدير المعلمين على التحكم في انفعالاتهم | | | | | |
| .19 | يعزز المدير العدالة التفاعلية بانسيابية بين المعلمين | | | | | |
| .20 | ينظم المدير ورشات عمل لتثقيف المعلمين بكيفية التعامل في حالة الطوارئ | | | | | |

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| .21 | يعمل المدير على توعية المعلمين بلوائح وتشريعات العمل في المدرسة | | | | | |
| **المراجعة الأخلاقية** | | | | | | |
| .22 | يعمل المدير على تطبيق اللوائح المتعلقة بالثواب والعقاب لدى المعلمين | | | | | |
| .23 | يساند المدير المعلمين في القيام بمسؤولياتهم في ضوء الميثاق الأخلاقي | | | | | |
| .24 | يلتزم المدير بالأسس القانونية والأخلاقية عند اتخاذ القرارات | | | | | |
| .25 | يشرك المدير أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية | | | | | |
| .26 | يعزز المدير قيم النزاهة والعدالة في توزيع المسؤوليات | | | | | |
| .27 | يعمل المدير على أن يكون القدوة الحسنة للمعلمين | | | | | |

## ثانياً: الشغف الوظيفي

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **الاستمتاع بالتعلم** | | | | | | |
| .1 | أستمتع فقط عندما أمارس عملي | | | | | |
| .2 | أشعر بالاستغراق أثناء ممارستي عملي | | | | | |
| .3 | أشعر بمستوى عال من الحماس | | | | | |
| .4 | لا أشعر بالوقت عند إنجاز عملي | | | | | |
| .5 | أنخرط بشكل تام في عملي | | | | | |
| .6 | تتناغم اهتماماتي مع ميولي | | | | | |
| .7 | لا أشعر بالتحديات في بيئة العمل | | | | | |
| **الدافعية الذاتية** | | | | | | |
| .8 | أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي وضميري. | | | | | |
| .9 | أحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد. | | | | | |
| .10 | ألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به. | | | | | |
| .11 | أعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل. | | | | | |

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| .12 | أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي | | | | | |
| .13 | أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به | | | | | |
| .14 | أحاول دوماً أن أكون في المقدمة | | | | | |
| .15 | أحرص على أن أكون مميزاً ومبدعاً في جميع إنجازاتي | | | | | |
| **الهوية الذاتية** | | | | | | |
| .16 | عملي له أثر طيب في بلورة سمات شخيصتي الإيجابية | | | | | |
| .17 | عملي ينسجم مع أسلوبي في الحياة | | | | | |
| .18 | أعتبر عملي بمثابة أرضية خصبة لظهور أفكار جديدة | | | | | |
| .19 | أفضل عملي كثيراً على غيره | | | | | |
| .20 | يتيح لي عملي أن أعيش تجارب ممتعة ولا تُنسى | | | | | |
| **حس التعلم** | | | | | | |
| .21 | أعمل على إتقان جميع المهارات المتعلقة بعملي | | | | | |
| .22 | أفكر بعملي أثناء القيام بأشياء أخرى | | | | | |
| .23 | أوفر جميع الامكانيات لتحقيق أهداف التعلم | | | | | |
| .24 | هناك تجديد في الممارسات التعليمية لدى المعلم | | | | | |
| .25 | أقدم أفكار ممتعة لممارسة عملية التعلم | | | | | |

**ثالثاً: العدالة التنظيمية**

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **العدالة التوزيعية** | | | | | | |
| .1 | يراعي المدير مواقفه انجازات المعلمين المختلفة | | | | | |
| .2 | يوزع المدير المواد الدراسية بين المعلمين حسب تخصصاتهم بعدالة | | | | | |
| .3 | يوزع المدير المواد والمعدات والمستلزمات والوسائل التعليمية بين المعلمين بعدالة | | | | | |
| .4 | يوزع المدير الدورات التدريبية على المعلمين وفق احتياجاتهم | | | | | |
| .5 | يقدم المدير الحوافز المعنوية للمعلمين بما ينسجم مع جهودهم المبذولة | | | | | |
| .6 | يوزع المدير الأنشطة اللاصفية بعدالة بين المعلمين | | | | | |
| .7 | يوزع المدير أعباء العمل بين المعلمين بشكل عادل | | | | | |
| **العدالة الإجرائية** | | | | | | |
| .8 | يتفهم المدير ظروف المعلمين عند تطبيق اللوائح الداخلية | | | | | |
| .9 | يتصف المدير بالموضوعية في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل | | | | | |
| .10 | يتقبل المدير آراء المعلمين على القرارات المتخذة | | | | | |
| .11 | يتيح المدير الفرصة للمعلمين للاطلاع على إجراءات العمل | | | | | |
| .12 | يصحح المدير القرارات الخاصة بالمعلمين عندما يتبين عدم عدالتها | | | | | |
| .13 | يراعي المدير حاجات المعلمين عند تطبيق القرارات | | | | | |
| .14 | يُشرك المدير جميع المعلمين في عملية صنع القرار | | | | | |
| **العدالة التفاعلية** | | | | | | |
| .15 | يتيح المدير الفرص للتحاور مع جميع المعلمين | | | | | |
| .16 | يتعامل المدير جميع المعلمين بشكل متساوي يتميز بالاحترام | | | | | |
| .17 | يسعى المدير لبناء علاقة إنسانية مع جميع المعلمين | | | | | |
| .18 | يتعامل المدير بمرونة فيما يخص حقوق المعلمين وواجباتهم | | | | | |
| .19 | يخبر المدير المعلمين بأي نشاطات رسمية قبل تنفيذها | | | | | |
| .20 | يأخذ المدير بالمشورة المقترحة من جميع المعملين في المدرسة | | | | | |

## ملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية:

كلية الدراسات العليا

جامعة الخليل

**تحيةً واحتراماً وبعد؛**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: **"ممارسة القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية" من وجهة نظر المعلمين .**

وتعدّ هذه الدراسة جزءاً من بحث علمي لاستكمالاً متطلبات الحصول على درجة دكتوراه بتخصص القيادة والإدارة التعليمية، فيرجى من حضرتكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية، علماً بأنها تحاط بالسرية التامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط،

**ولكم جزيل الشكر**

الباحثة: نفين الناظر

المشرف: د. حكم حجة

**القسم الأول: معلومات عامة؛ الرجاء وضع إشارة (×) في جانب الإجابة الملائمة لحالتك:**

5. الجنس: ذكر ☐ أنثى☐
6. المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ ماجستير فأعلى☐
7. سنوات الخبرة للمعلم
8. أقل من 5 سنوات☐ من 5-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐
9. المديرية: الخليل☐ جنوب الخليل ☐

شمال الخليل☐ يطا ☐

**القسم الثاني: فقرات الاستبانة**

يرجى وضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسباً:

**أولاً: القيادة الجديرة بالثقة:** هي نمط من السلوك القيادي الذي يشجع على بذل مزيد من السلوكيات الإيجابية في ظل مناخ إيجابي أخلاقي مما يؤدي إلى الوعي الذاتي، الحكم المتوازن، القيم الأخلاقية وشفافية العلاقات (رضوان، 2018).

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **مجال شفافية العلاقات** | | | | | | |
| **يقوم المدير بما يلي:** | | | | | | |
| .1 | يشجع المدير المعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية | | | | | |
| .2 | يستمع المدير لآراء العاملين حول كيفية تحسين الأداء | | | | | |
| .3 | يوفر المدير سبل التواصل بين العاملين وأولياء الأمور | | | | | |
| .4 | يوضح المدير للعاملين جوانب التطور في أدائهم | | | | | |
| .5 | يشارك المدير العاملين بالقرارات المتخذة في المدرسة | | | | | |
| .6 | يعترف المدير بالأخطاء الإدارية | | | | | |
| .7 | يعزز المدير قيم النزاهة والعدالة في توزيع المسؤوليات على العاملين | | | | | |
| **البعد الثاني : مجال التشغيل المتوازن للعمليات** | | | | | | |
| .8 | يعمل المدير على استثمار الإمكانات المتاحة في التعامل مع الأزمات | | | | | |
| .9 | يستخدم المدير أسلوب التقويم الذاتي المستمر للوقوف على الأوضاع بشكل حقيقي | | | | | |
| .10 | يربط المدير الحوافز بمستوى أداء العاملين | | | | | |
| .11 | يتيح المدير للعاملين الفرصة للتدريب على تحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف | | | | | |
| **مجال صناعة الوعي الذاتي** | | | | | | |
| .12 | يقوم المدير بتشجيع العاملين على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم | | | | | |
| .13 | يناقش المدير العاملين بقدراتهم المهنية | | | | | |
| .14 | يشجع المدير العاملين على بناء صورة إيجابية عن المدرسة | | | | | |
| .15 | يحث المدير العاملين على تحمل ضغوط العمل | | | | | |
| .16 | يحث المدير العاملين على ضبط إدارة انفعالاتهم | | | | | |
| .17 | يعزز المدير العدالة التفاعلية بانسيابية بين العاملين | | | | | |
| .18 | يعمل المدير على توعية العاملين بلوائح وتشريعات العمل في المدرسة | | | | | |
| **مجال المراجعة الأخلاقية** | | | | | | |
| .19 | يعمل المدير على تطبيق اللوائح المتعلقة بالثواب والعقاب لدى العاملين | | | | | |

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| 20. | يساند المدير العاملين في القيام بمسؤولياتهم في ضوء ميثاق اخلاقيات المهنة | | | | | |
| 21. | يلتزم المدير بالأسس الأخلاقية عند اتخاذ القرارات | | | | | |
| 22. | يعمل المدير على أن يكون القدوة الحسنة للعاملين | | | | | |

**ثانياً: الشغف الوظيفي:** هو ميل قوي نحو عمل يحبه الفرد ويجده مهماً ويقضي فيه الطاقة والوقت ويتفاعل معه بشكل منتظم وخلال هذه العملية تتجه العاطفة نحو العمل (نواجحة، 2022، 82).

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **مجال الاستمتاع بالعمل** | | | | | | |
| 1. | أستمتع عندما أمارس عملي | | | | | |
| 2. | أشعر بالاستغراق أثناء ممارستي عملي | | | | | |
| 3. | لا أشعر بالوقت عند إنجاز عملي | | | | | |
| 4. | أنخرط بشكل تام في عملي | | | | | |
| 5. | يتناغم العمل مع الأهداف التي أنوي تحقيقها | | | | | |
| 6. | لا أشعر بالتحديات في بيئة العمل | | | | | |
| **مجال الدافعية الذاتية** | | | | | | |
| 7. | أقوم بعملي كما يمليه علي واجبي الوظيفي | | | | | |
| 8. | أحب القيام بما هو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد. | | | | | |
| 9. | ألتزم بالمعايير في تحديد دقة الإنجاز لما أقوم به. | | | | | |
| 10. | أعمل بجد واجتهاد خوفاً من الفشل. | | | | | |
| 11. | أبذل كل جهدي لأكون متفوقاً بين زملائي | | | | | |
| 12. | أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي كلفت به | | | | | |
| 13. | أشعر بمستوى عال من دافعية الإنجاز | | | | | |
| 14. | أحرص على أن أكون مميزاً ومبدعاً في جميع إنجازاتي | | | | | |
| **مجال الهوية الذاتية** | | | | | | |
| 15. | عملي له دور في بناء سماتي الشخصية الإيجابية | | | | | |
| 16. | عملي يساعدني في تنظيم أسلوب حياتي | | | | | |
| 17. | عملي يشجعني على بلورة أفكار جديدة | | | | | |

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| .18 | أفضل عملي كثيراً على غيره من الأعمال | | | | | |
| .19 | يتيح لي عملي أن أعيش تجارب ممتعة ولا تُنسى | | | | | |
| **مجال حس التعلم** | | | | | | |
| .20 | أعمل على إتقان جميع المهارات المتعلقة بعملي | | | | | |
| .21 | أفكر بعملي أثناء القيام بأشياء أخرى | | | | | |
| .22 | أوفر جميع الامكانيات لتحقيق أهداف التعلم | | | | | |
| .23 | أقدم أفكار ممتعة لممارسة عملية التعلم | | | | | |
| .24 | ألتحق بدورات لتطوير أدائي الوظيفي | | | | | |

**ثالثاً: العدالة التنظيمية:** شعور العاملين في المدارس

بتحقيق الانصاف والنزاهة في كافة النواحي التنظيمية في العمل، بما فيها العوائد والمخرجات المادية والمعنوية والإجراءات المتبعة بحقهم من قبل إدارة المدرسة(عويضة، 2021).

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| **مجال العدالة التوزيعية** | | | | | | |
| **يقوم المدير بما يلي:** | | | | | | |
| .1 | يراعي المدير في مواقفه انجازات العاملين المختلفة | | | | | |
| .2 | يوزع المدير اللوازم بين المعلمين بعدالة | | | | | |
| .3 | يوزع المدير العاملين على الدورات التدريبية | | | | | |
| .4 | يقدم المدير الحوافز المعنوية للعاملين بما ينسجم مع جهودهم المبذولة | | | | | |
| .5 | يوزع المدير الأنشطة المدرسية بعدالة بين العاملين | | | | | |
| **مجال العدالة الإجرائية** | | | | | | |
| .6 | يتفهم المدير ظروف العاملين عند تطبيق اللوائح الداخلية | | | | | |
| .7 | يتصف المدير بالموضوعية في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل | | | | | |
| .8 | يتقبل المدير آراء العاملين على القرارات المتخذة | | | | | |
| .9 | يتيح المدير الفرصة لجميع العاملين للاطلاع على إجراءات العمل | | | | | |
| .10 | يصحح المدير القرارات الخاصة بالعاملين عندما يتبين عدم عدالتها | | | | | |
| .11 | يراعي المدير حاجات العاملين عند تطبيق القرارات | | | | | |
| .12 | يُشرك المدير المعلمين في عملية صنع القرارات المتعلقة بأدوارهم | | | | | |
| **مجال العدالة التفاعلية** | | | | | | |
| .13 | يتيح المدير الفرص للتحاور مع جميع العاملين | | | | | |

| رقم الفقرة | الفقرات | الدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
| .14 | يعامل المدير جميع العاملين بشكل متساوي يتميز بالاحترام | | | | | |
| .15 | يسعى المدير لبناء علاقة إنسانية مع جميع العاملين | | | | | |
| .16 | يتعامل المدير بمرونة فيما يخص حقوق العاملين وواجباتهم | | | | | |
| .17 | يخبر المدير العاملين بأي نشاطات رسمية قبل تنفيذها | | | | | |

ملحق (3) أسماء المحكمين

| الاسم | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|
| د. منال أبو منشار | أساليب تدريس | جامعة الخليل |
| د. محمد عجوة | علم نفس تربوي | جامعة الخليل |
| د. سهيل صالحة | أساليب تدريس رياضيات | جامعة النجاح الوطنية |
| د. إيناس ناصر | مناهج وطرق تدريس | جامعة القدس |
| أ. د. أشرف أبو الخيران | إدارة تربوية | جامعة القدس |
| د. كمال مخامرة | إدارة تربوية | جامعة القدس |
| أ.د محمود أبو سمرة | إدارة تربوية | جامعة القدس |
| د. جعفر أبو صاع | إدارة تربوية | جامعة فلسطين التقنية |

ملحق (4) تسهيل المهمة

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

Ref. الرقم : م غ/143 ت/2023

Date التاريخ : 2023/12/28

سعادة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير/ وزارة التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يرجى العلم أن الطالبة نفين أمسامة الناظر الرقم الجامعي (22119132) ملتحقة ببرنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية في جامعة الخليل، وهي في طور جمع المعلومات لأطروحتها بعنوان:

القيادة الجديرة بالثقة وعلاقتها بالشغف الوظيفي: الدور الوسيط لممارسة العدالة التنظيمية.

للتكرم بمساعدتها في تسهيل مهمتها لجمع المعلومات اللازمة لإعداد الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. صلاح الزرو

عميد كلية التربية

رئيس لجنة الدراسات العليا

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