



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

(دراسة ميدانية في مدينة دمشق)

(رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية)

إعداد

ساره جودت عثمان

إشراف الدكتورة

لينا شالاتي

الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة

2023 – 2022

1445 - 1444

دمشق

شكر وتقدير

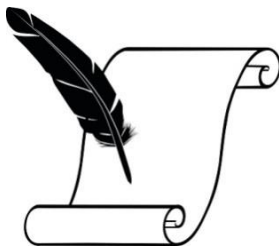
الحمد لله رب العالمين الذي أعانني وأمدني بالصبر والعزم لإتمام هذا العمل المتواضع.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفتي الفاضلة الدكتورة لنا شالاتي لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة والتي منحتني الكثير من الوقت والجهد والصبر، أسأل الله أن يجزيها كل الخير.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أساتذتي الكرام في كلية التربية ولأعضاء لجنة الحكم الأفاضل لجهدهم في قراءة الرسالة وتقويمها، وسيكون لاقتراحاتهم وآرائهم الرشيدة دور كبير في تحسين هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر لكل من ساعدني وساندني في إتمام هذا العمل .

وأقدم آيات الشكر والامتنان لوالدي الكريمين وزوجي وأختي وزملائي لكل ما قدموه لي من تشجيع وعون.



الباحثة: ساره جودت عثمان

أولاً: فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب - د	أولاً: فهرس المحتويات
هـ - ح	ثانياً: فهرس الجداول
ط	ثالثاً: فهرس الأشكال
ي	رابعاً: فهرس الملاحق
ك	ملخص الدراسة باللغة العربية
1	الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة
2	مقدمة
4	أولاً: مشكلة الدراسة
6	ثانياً: أهمية الدراسة
7	ثالثاً: أهداف الدراسة
7	رابعاً: أسئلة الدراسة
8	خامساً: متغيرات الدراسة
9	سادساً: فرضيات الدراسة
9	سابعاً: منهج الدراسة وأداتها
9	ثامناً: مجتمع الدراسة وعينتها
10	تاسعاً: حدود الدراسة
10	عاشراً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية
13	الفصل الثاني دراسات سابقة
14	تمهيد
14	أولاً: الدراسات الخاصة بالقيادة التحويلية
14	1_1: الدراسات العربية

20	1_2: الدراسات الأجنبية
22	ثانياً: الدراسات الخاصة بالالتزام التنظيمي
22	2_1: الدراسات العربية
28	2_2: الدراسات الأجنبية
31	ثالثاً: تعقيب على دراسات سابقة
33	رابعاً: جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
33	خلاصة الفصل
34	الفصل الثالث القيادة التحويلية
35	تمهيد
35	أولاً: مفهوم القيادة التحويلية وتعريفاتها
37	ثانياً: النشأة والتطور للقيادة التحويلية
39	ثالثاً: أهمية القيادة التحويلية
40	رابعاً: أهداف القيادة التحويلية
41	خامساً: أبعاد القيادة التحويلية
44	سادساً: استراتيجيات القيادة التحويلية في المدرسة
47	سابعاً: مهارات القيادة التحويلية
50	ثامناً: أثر القيادة التحويلية لدى المرؤوسين في المؤسسات التربوية
51	تاسعاً: التحديات التي تواجه القائد
52	خلاصة الفصل
53	الفصل الرابع الالتزام التنظيمي
54	تمهيد
54	أولاً: مفهوم الالتزام التنظيمي وتعريفاته
55	ثانياً: مراحل تطور الالتزام التنظيمي
57	ثالثاً: المداخل النظرية لدراسة الالتزام التنظيمي

58	رابعاً: أهمية الالتزام التنظيمي
62	خامساً: خصائص الالتزام التنظيمي
63	سادساً: أبعاد الالتزام التنظيمي
66	سابعاً: العوامل المساعدة في تنمية الالتزام التنظيمي
71	خلاصة الفصل
72	الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية
73	تمهيد
73	أولاً: أهداف الدراسة الميدانية
73	ثانياً: منهج الدراسة
74	ثالثاً: أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية
84	رابعاً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينته
89	خامساً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة
89	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
90	خلاصة الفصل
91	الفصل السادس نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها
92	تمهيد
92	أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها
110	ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وتفسيرها
140	ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة الميدانية
142	رابعاً: مقترحات الدراسة
154-144	المراجع
174-155	الملاحق
I	Summary of Study in English

ثانياً: فهرس الجداول

رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
44	السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية	1
49	مقارنة بين خصائص القائد التقليدي والقائد التحويلي	2
61	أهمية الالتزام التنظيمي و آثاره على المستويات المختلفة	3
75	أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية	4
76	فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له	5
77	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على متغيرات الدراسة	6
78	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي المنتمي إليه	7
79	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية في كل محور مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمحور	8
80	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة	9
81	معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا_كرونباخ	10
82	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان _ براون	11
83	معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق	12
84	أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية	13
85	توزيع افراد مجتمع الدراسة بحسب المناطق	14
87	أسماء مدارس عينة الدراسة وعدد المدرسين	15
88	توزيع أفراد عينة الدراسة من مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وفق متغيرات الدراسة	16
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الأربعة لمحور القيادة التحويلية ولدرجتها الكلية	17
95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (التأثير المثالي) ولدرجته الكلية	18
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (التحفيز الإلهامي) ولدرجته الكلية	19

20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الاستثارة الفكرية) ولدرجته الكلية	98
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الاعتبارات الفردية) ولدرجته الكلية	100
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الثلاثة لمحوور الالتزام التنظيمي ولدرجتها الكلية	101
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام العاطفي) ولدرجته الكلية	104
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام المستمر) ولدرجته الكلية	106
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام المعياري) ولدرجته الكلية	107
26	معامل ارتباط بيرسون بين مجالات القيادة التحويلية الأربعة ودرجتها الكلية ومجالات الالتزام التنظيمي الثلاثة ودرجتها الكلية	109
27	نتائج اختبار (t_test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ابعاد استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس	111
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	113
29	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	115
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	116
31	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	118

119	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة	32
121	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة	33
123	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة	34
124	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة	35
126	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الجنس	36
128	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي	37
129	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي	38
130	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي	39
131	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة	40

133	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	41
134	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	42
135	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	43
137	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	44
138	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	45

ثالثاً: فهرس الاشكال

رقم الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
93	الفرق بين متوسطات مجالات استبانة القيادة التحويلية	1
102	الفرق بين متوسطات مجالات استبانة الالتزام التنظيمي	2
111	الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية	3
114	الفروق بين متوسطات درجات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي	4
117	الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	5
122	الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة	6
126	الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية	7
128	الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	8
132	الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	9
136	الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية	10

رابعاً: فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين	156
2	الاستبانة قبل التَّحكيم	157
3	الاستبانة بعد التَّحكيم	163
4	تسهيل مهمة الباحثة	168
5	إحصائية بأعداد الكوادر التدريسية ومدراء المدارس وأسماء مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية تربية دمشق	169

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة
أولاً: مشكلة الدراسة
ثانياً: أهمية الدراسة
ثالثاً: أهداف الدراسة
رابعاً: أسئلة الدراسة
خامساً: متغيرات الدراسة
سادساً: فرضيات الدراسة
سابعاً: منهج الدراسة وأداتها
ثامناً: مجتمع الدراسة وعينتها
تاسعاً: حدود الدراسة
عاشراً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

مُقدِّمة

تحظى القيادة باهتمام واسع في مختلف المجالات والميادين لما تؤديه من أدوار مهمة في توجيه الجهود الجماعية على اختلاف درجاتها وأنواعها، فأصبحت القيادة ضرورة ملحة في الوقت الحاضر أكثر من ذي قبل، نظراً للتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية التي يشهدها العالم باستمرار، ولما لها من دور كبير في المحافظة على المؤسسات في وضع سليم يُمكنها من الاستمرار والمنافسة.

وقد نالت القيادة الفعالة أهمية كبيرة في الفكر القيادي المعاصر، لأنها تمثل أحد المرتكزات الرئيسة لكفاية الإدارة وإنتاجيتها، لذلك ظهرت نظريات واتجاهات جديدة لتفسير مفهوم القيادة، وبنيت أن فعالية القائد تكمن في إدراكه لحاجات مؤسسته وفي توظيف خبراته في مواكبة المستجدات.

وقد أدركت معظم النظم التربوية الحديثة أهمية الإدارة المدرسية ودورها الكبير، لكون المدرسة المؤسسة التي تتبلور فيها العملية التعليمية التربوية والثقافية في شتى صورها، من أجل بناء الأجيال التي تصنع المستقبل، وتسعى للبناء والتطوير وهذا ما أكدّه **جوردين (Gordon)** -عالم نفس ومفكر كندي-: بأن الإدارة المدرسية أصبحت وبسرعة العنصر الرئيس في الدول النامية، كما أصبحت العنصر الأكثر إلحاحاً في الدول المتقدمة (السلمي، 1999، ص 12). والنظام التربوي التعليمي كغيره من الأنظمة الحياتية المختلفة يحتاج إلى إدارة، ولكي تحقق التربية ثمارها، فإنها تحتاج إلى إدارة فاعلة تنظم نشاطاتها وتنسق جهود أفرادها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

ولعل ظهور القيادة التحويلية Transformational Leadership خلال عقد السبعينيات من القرن العشرين على يد بيرنز (Burns) في كتابه القيادة (Burns, 1978) بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع وذلك لتحقيق الفاعلية في أداء المؤسسة التربوية، وذلك للتمييز بين أولئك القادة الذين يبنون علاقة إيجابية تحفيزية مع مرؤوسيه من أولئك القادة الذين يعتمدون عملية تبادل المنافع للحصول على نتائج، فالقيادة التحويلية تركز على العلاقة التشاركية في بناء الرؤى

ووضع الأهداف مع المرؤوسين وتحقيقها، ولها أثر كبير في نفوسهن إيجاباً، مما يدفعهن على الالتزام والتمسك والعمل الجاد نحو تحقيق أهداف المؤسسة.

لذلك نجد أن المدراس المعاصرة بحاجة إلى قيادة قادرة على التأثير إيجاباً في الالتزام التنظيمي للمدرسين بها، باعتبارهم العنصر البشري الذي تحقق المدرسة ما يصبو إليه المجتمع الذي استأنها أبنائه (الخطيب، 2006، ص35).

وقد استحوذت القيادة التحويلية عالمياً اهتمام العديد من الكتاب والباحثين ومنهم باس وأفوليو وهالنقر وليثود (Bass, Avolio, Hallinger, Lithwood) حيث وضعوا للقيادة التحويلية خصائص عدة أهمها بناء ثقافة مؤسسية مشتركة تُعنى بالقيم التنظيمية والتحفيز الذهني للمدرسين، والعمل على تعزيز أساليب حل المشكلات جماعياً، وترسيخ مبدأ التغيير في ثقافة المدرسة، وهذا ما أكدته دراسة أفوليو وسيفيرمانيام (Avolio & Sivasubramaniam, 2003) بأهمية ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالفعالية التنظيمية (Avolio & Sivasubramaniam, 2003, p281).

أما عربياً فقد سعت البلدان العربية ومنها جمهورية مصر العربية بالأخذ بالقيادة التحويلية من خلال عقد المؤتمرات والملتقيات ومنها الملتقى الذي عقد في (الغردقة) تحت عنوان برنامج للقيادة في الوطن العربي في الفترة (2011/4/29-26) وأكد الملتقى على أهمية القيادة التحويلية خصوصاً في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة، مع الإشارة إلى أهمية تطوير القيادة التحويلية لكي تتناسب مع تطورات العالم العربي (العبيسي، 2014، ص6). بالإضافة إلى اهتمام دولة العراق بعقد ورشات تحت عنوان القيادة التحويلية وذلك في جامعة بغداد بتاريخ (2019/5/2) حيث أكدت الورشة على ضرورة البحث عن قيادي قادر على التعامل مع تحديات العصر وظروفه (<https://dcec.uobaghdad.edu.iq/?p=17805>).

أما محلياً فقد بذلت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية جهوداً في تطوير التعليم حيث عُقد المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي في الفترة (1986/3/27-22)، تحت شعار نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية، حيث دعا للعمل على وضع خطة لرفع مستوى تأهيل القيادات التربوية العاملة في الإدارة التربوية في مختلف مواقعها من خلال دورات تدريبية خاصة (<https://search.mandumah.com/Record/295968/Details>).

ثم عقد المؤتمر الأول لتطوير التعليم عام 1987 الذي أكد ضرورة الاهتمام بتطوير الإدارة التربوية، وأوصى بتعديل أنظمتها وهيكلها ورفع مستوى العاملين فيها (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2002)، وعقد مؤخراً مؤتمر التطوير التربوي في دمشق (2019/9/26) بعنوان "رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن"، الذي أكد أهمية إنشاء نظم تعليمية تواكب التغيرات الجارية، وضرورة التغيير والتطوير من أجل تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي (<http://www.sana.sy/?p=1024073>).

ونظراً لأهمية هذا النمط القيادي، ولدوره الكبير في زيادة فاعلية المؤسسات التربوية، وتحقيق النتائج المرجوة منها، تقوم الدراسة الحالية بإلقاء الضوء على علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

أولاً: مشكلة الدراسة

يتوقف نجاح المؤسسة التربوية في أداء مهامها وصولاً إلى تحقيق أهدافها على إدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العمل التربوي، وتعد القيادة صلب العمل الإداري، ويقع على عاتقها عملية التغيير وتحويل مؤسساتها من حال إلى حال أفضل، ورغم الجهود التي بذلتها ولا تزال تبذلها وزارة التربية في سورية لتطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي، إلا أنها مازالت تعاني من العديد من التحديات كمركزية النظام الإداري، وضعف الكفايات الفنية والإدارية والأساليب والممارسات التي يمارسها أغلب مديري المدارس، وتقيدهم بتطبيق القوانين واللوائح دون إجراء أي تعديل، وعدم تقبل إحداث التغيير والتطوير المستمر في العملية التعليمية في المدرسة (اليوسفي، 2011)، وإضافة إلى ذلك غلبة الجانب الإداري على الجانب الفني التطويري لعمل المدير، وقلة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (خليل، 2008)، الأمر الذي يجعل العمل في المدرسة يتصف بالرتابة والروتين، مما ينعكس على عمل المدير ودوره كقائد يسعى إلى التأثير بالآخرين والتجديد والتطوير، كما يؤثر على مستوى الالتزام التنظيمي لدى المدرسين.

وقد تناولت بعض البحوث والدراسات موضوع الالتزام التنظيمي كدراسة (المغوش، 2017) وهي دراسة محلية أشارت إلى أهمية الالتزام التنظيمي من أجل تحسين العمل التربوي والتعليمي في

المدارس الثانوية، وكذلك توصل (الغامدي، 2009) و (حلاق، 2012)، إلى ضرورة رفع مستوى الالتزام في المؤسسات التربوية.

ومن خلال عمل الباحثة بقطاع التربية والتعليم واحتكاكها بمدارس التعليم الأساسي لاحظت تأثر المدرسين بطريقة المدير بالتعامل معهم، وشيوع بعض مظاهر عدم الرضا، كانهخفاض مستوى الالتزام لديهم، مما يدفع بهم إلى النفور والعزوف عن هذه المهنة، وهذا ما حفز الباحثة في إطار توصيف مشكلة الدراسة، بدراسة استطلاعية في الفترة الواقعة بين 8/20 و 8/28 عام 2018، حيث أجرت مقابلة مع عدد من مديري مدارس الحلقة الثانية ومدرسيها والبالغ عددهم (5) من المديرين و (15) من المدرسين من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بهدف تحديد مدى إلهامهم بالقيادة التحويلية، كمفهوم يتضمن تفاعلاً ديناميكياً بين العاملين في المدرسة.

وتشتمل القيادة التحويلية على العمل الجماعي والتأثير الإيجابي مع الآخرين وتوجيه جهودهم إلى تحقيق أهداف المدرسة، وتوجيه كل فرد فيهم نحو تأدية دورها بكفاءة وفاعلية وتنمية القدرات، وتهيئة بيئة مشجعة وحافزة إلى الإبداع والتطوير، وتوصلت إلى النتيجة الآتية:

عدم اطلاعهم على أحدث الأساليب الإدارية بشكل عام وعلى القيادة التحويلية بشكل خاص، ويبرر ذلك إلى نقص أو عدم وجود برامج تدريبية لإعداد مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سورية، قبل استلامهم لمهامهم الإدارية، إضافة إلى طبيعة الإدارة المركزية التي تحد من اتخاذ خطوات تطويرية ابتكارية تخرج عن إطار اللوائح والقوانين المفروضة عليهم للتنفيذ، وهذا الأمر ينعكس على مستوى التزامهم.

وبذلك فقد جاءت هذه الدراسة مستكملة لجهود الباحثين في الوصول إلى تطوير الإدارة المدرسية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والكشف عن واقع القيادة التحويلية في هذه المدارس وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المدرسين وصولاً إلى وضع مقترحات قد تفيد في ضوئها تطوير الإدارة المدرسية.

وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مُدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة بما يلي:

_ الأهمية النظرية:

- 1- من أهمية القيادة التحويلية كنمط إداري حديث، وأهمية الالتزام التنظيمي لدى مُدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- 2- من أهمية الالتزام التنظيمي لدى المدرسين الذي يمكن أن ينعكس على سلوكهم في تعاملاتهم في المدرسة مع المدير، والعاملين والمتعلمين.
- 3- حداثة الموضوع وقلة إجراء دراسات وبحوث محلية وعربية تناولت العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي ضمن المؤسسات التعليمية، وتعد هذه الدراسة الأولى على الصعيد المحلي على حد علم الباحثة.

- الأهمية التطبيقية:

- 1- قد تفيد نتائج الدراسة المديرين والمشرفين التربويين في تعزيز النمط القيادي التحويلي والعمل به على أنه نمط يؤثر في الالتزام التنظيمي لدى المدرسين.
- 2- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه اهتمام مديري المدارس إلى العمل وفق النمط القيادي التحويلي الذي يؤثر في تطوير العملية التربوية.
- 4- قد تسهم هذه الدراسة ومقترحاتها في وضع معايير محددة لقياس الالتزام التنظيمي لدى المدرسين الذي يعد الأساس في العملية التربوية.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- تَعْرِفُ طبيعة القيادة التحويلية من حيث: المفهوم، والنشأة، والأهمية، والأهداف، والأبعاد، والاستراتيجيات، ومهارات تطبيقها، وأثرها لدى المرؤوسين، بالإضافة إلى التحديات التي تواجه القائد التحويلي.
- 2- تَعْرِفُ طبيعة الالتزام التنظيمي من حيث: المفهوم، ومراحل تطوره، والمداخل النظرية لدراسته، والأهمية، والخصائص، والأبعاد، والمقاييس، بالإضافة إلى العوامل المساعدة في تنميته.
- 3- تَعْرِفُ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقيادة التحويلية من وجهة نظر المدرسين.
- 4- تَعْرِفُ درجة الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- 5- تَعْرِفُ العلاقة الارتباطية بين ممارسة المديرين للقيادة التحويلية ودرجة الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- 6- تَعْرِفُ الفروق بين متوسطات درجات إجابات المُدرسين للقيادة التحويلية السائدة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق تبعاً لكل من المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية المتبعة).
- 7- تَعْرِفُ الفروق بين متوسطات درجات إجابات المُدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق للالتزام التنظيمي لديهم تبعاً لكلٍ من المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية المتبعة).

رابعاً: أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما طبيعة القيادة التحويلية من حيث: المفهوم، والنشأة، والأهمية، والأهداف، والأبعاد، والاستراتيجيات، ومهارات تطبيقها، وأثرها لدى المرؤوسين، بالإضافة إلى التحديات التي تواجه القائد التحويلي.

- 2- ما طبيعة الالتزام التنظيمي من حيث: المفهوم، ومراحل تطوره، والمداخل النظرية لدراسته، والأهمية، والخصائص، والأبعاد، والمقاييس، بالإضافة إلى العوامل المساعدة في تنميته.
- 3- ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقيادة التحويلية من وجهة نظر المدرسين؟
- 4- ما درجة الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- 5- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين للقيادة التحويلية ودرجة الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المُدرسين للقيادة التحويلية السائدة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق تبعاً لكل من المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)؟
- 7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المُدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق للالتزام التنظيمي لديهم تبعاً لكلٍ من المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)؟

خامساً: متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

- 1- المتغيرات المستقلة وتشمل:
 - القيادة التحويلية
 - الجنس: (ذكر، أنثى).
 - المؤهل العلمي: (معهد، إجازة جامعية، دراسات عليا).
 - سنوات الخدمة: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10، أكثر من 10 سنوات)
 - عدد الدورات التدريبية: (أقل من 3 دورات، من 3 إلى 6 دورات، أكثر من 6 دورات).
- 2- المتغيرات التابعة وتشمل:
 - الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

سادساً: فرضيات الدراسة

حاولت الباحثة التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القيادة التحويلية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق والالتزام التنظيمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات المُدرِّسين للقيادة التحويلية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق تبعاً لكل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات المُدرِّسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق للالتزام التنظيمي لديهم تبعاً لكل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية).

سابعاً: منهج الدراسة وأداتها

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو نوع من أنواع مناهج البحث العلمي، والذي يهتم بتوضيح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقياس مدى الارتباط بينهما، وأوجه الاختلاف والتشابه، ويهتم بدراسة نوع وحجم العلاقة بين هذه المتغيرات، ومعرفة أهم ما يميز ظاهرة عن غيرها (محمود، 2001، ص 144).

وهدفَت الباحثة من خلال هذا المنهج تحديد العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، مستخدمة في ذلك الاستبانة باعتبارها أداة للدراسة.

ثامناً: مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكون مجتمع الدراسة من مُدرِّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق والبالغ عددهم (4957) مُدرِّساً و مُدرِّسةً، يتوزعون على (171) مدرسة تعليم أساسي حلقة ثانية.

وتتكون عينة الدراسة النهائية من (367) مُدرّساً ومُدرّسةً في مدرّاس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بنسبة (12,9%) من المجتمع الأصلي للمدرّسين.

تاسعاً: حُدود الدِّراسة

جرت الدِّراسة ضمن الحدود الآتية:

- 1- **الحدود البشرية:** تمّ تطبيق هذه الدراسة على المُدرّسين في مدرّاس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- 2- **الحدود المكانية:** طُبِّقت أداة الدِّراسة في مدرّاس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- 3- **الحدود الزمانية:** تم العمل بالجانب النظري للدراسة خلال الفترة (2019/8/18) و (2021/9/30)، وتم تطبيق أداة الدراسة- الجانب الميداني- خلال الفترة (2021/12/25) و (2022/4/29).
- 4- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على القيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

عاشراً: مُصطلحات الدِّراسة والتّعريفات الإجرائية

• القيادة Leadership

عرفها (عبود, 1990) بأنها: عملية تهدف إلى التأثير على سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة (ص 55).

ويعرفها (الخطيب وآخرون, 1998) بأنها: قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دونما إلزام قانوني، وذلك لاعترا فهم التلقائي بقيمة القائد في تحقيق أهدافهم، وكونه مُعبِراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة الجماعة، وكسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأن تحقيقهم لأهداف التنظيم يُعد نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم (ص 12).

عرفها (العميان, 2008) بأنها: "عملية التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة" (ص 22).

وتُعرّف الباحثة القيادة إيجابياً بأنها: الدور المقصود والأثر الإيجابي الذي يقوم به مدير المدرسة في تعامله مع المدرسين، بأسلوب محبب وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة وحفزهم لتحقيق أهدافهم.

• القيادة التحويلية Transformational Leadership

عرفها (مصطفى, 2002) بأنها: عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين إلى رفع كل منهما الآخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق (ص 166).

وفي جانب آخر عرفها بوش (2005, Bush) بأنها: نمط قيادي لديه رؤية واضحة عن مستقبل وأهداف محددة وواضحة يشجع المرؤوسين على المشاركة في صياغة رؤية طويلة الأمد، وتحديد أهداف واضحة وملموسة للمؤسسة، ويسعى القائد التحويلي في ظل هذه القيادة إلى مواكبة التنمية الإدارية باستمرار على أن يتبنى أساليب مرنة تمكن المؤسسة من التكيف والتأقلم مع التغيرات والتطورات (p 57).

كما عرفها (عبد الخالق وعلي, 2009) بأنها: عملية انجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقة طيبة وأن كل فرد فيهم يؤدي دوره بكفاءة عالية والقائد يقود الجماعة في تحديد الأهداف والتخطيط وتنفيذ العمل وتحقيق التقدم في الأداء، ووضع معايير يقاس بها هذا الأداء ويسعى القائد للحفاظ على وحدة الجماعة وإحساس أفرادها بلذة الإنجاز (ص 29).

وتُعرّف الباحثة القيادة التحويلية إيجابياً بأنها: ممارسات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي التي تمكنه من الارتقاء بمستوى مرؤوسيه "المدرسين والمدرسات"، وتهيئة بيئة ملائمة للإبداع والتطوير، والعمل على تنمية وتشجيع القدرات الإبداعية وتطويرها لديهم من خلال ما يمتلكه من مهارات قيادية "كالتأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية وغيرها.

• الالتزام التنظيمي Organizational Commitment

عرفه آلن وماير (1990, Allen & Meyer) بأنه: حالة نفسية تميز علاقة الفرد بالمنظمة ولها آثار على قرار مواصلة العضوية بالمنظمة (p67).

عرفها (العنزي و صالح, 2008) بأنه: الالتزام الذي يعبر عن موالاة الفرد للمنظمة التي تظهر بثلاث صور وهي: التطابق بين قيم الأفراد وأهداف المنظمة والاندماج في النشاط الذي يزاوله الفرد والولاء من خلال مودة الأفراد وتشبثهم بالمنظمة (ص56).

عرفها مايوكو (2017, Maiocco) بأنه: مقياس التعلق العاطفي، ويتم النظر إليه من خلال عدسة التكلفة المرتبطة بمغادرة المنظمة، وإحساس الفرد المرتبط بالتعهد المتصور بالبقاء في المنظمة (p11).

عرفها أكي (2019, Ake) بأنه: مجموع القوى التي تدفع الفرد للبقاء في منظمته، لبذل الجهد في السعي لتحقيق أهدافها والتوافق مع قيم ومبادئ المنظمة (p22).

وتُعرف الباحثة الالتزام التنظيمي إجرائياً بأنه: ميل مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق نحو العمل في مدارسهم وانتمائهم إليها، ورغبتهم للبقاء فيها، والالتزام بقيمها والمحافظة على سمعتها.

_ مرحلة التعليم الأساسي The basic education stage:

هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2015).

الفصل الثاني

دراساتٌ سابقةٌ

تمهيد
أولاً: الدراسات الخاصة بالقيادة التحويلية
1_1: الدراسات العربية
2_1: الدراسات الأجنبية
ثانياً: الدراسات الخاصة بالالتزام التنظيمي
1_2: الدراسات العربية
2_2: الدراسات الأجنبية
ثالثاً: تعقيب على دراسات سابقة
رابعاً: جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
خلاصة الفصل

تمهيد

تناول هذا الفصل بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث قامت الباحثة بعرض الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بالقيادة التحويلية وأخرى خاصة بالالتزام التنظيمي، ثم التعقيب عليها من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، واستفادت الباحثة من تلك الدراسات في كتابة الجانب النظري وتصحيح أداة الاستبانة، وتفسير أسئلة الدراسة وفرضياتها.

أولاً: الدراسات الخاصة بالقيادة التحويلية

1_1: الدراسات العربية

1_1_1_ دراسة العلي (2022) الأردن، بحث في مجلة بعنوان:

القيادة التحويلية في مدارس مديريات التربية والتعليم الأردنية في إقليم الشمال

هدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية في مدارس مديريات التربية والتعليم الأردنية في إقليم الشمال من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (390) معلماً ومعلمة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- درجة ممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح من 1 سنة إلى أقل من 5 سنوات).

1_1_2_ دراسة القصير (2020) سورية، رسالة دكتوراه بعنوان:

" أنموذج مقترح لتطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء مدخل القيادة التحويلية".

هدفت الدراسة تعرّف مفهوم القيادة التحويلية والمبادئ والأهداف التي تقوم عليها، وتعرّف واقع الإدارة في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء مدخل القيادة التحويلية من وجهة نظر المديرين والمعلّمت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة والمقابلة، وتكونت عينة الدّراسة من (580) مدير و (3293) معلّمة روضة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- درجة تطبيق مديري مؤسسات رياض الأطفال للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة.
- درجة تطبيق مديري مؤسسات رياض الأطفال للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة.
- متطلبات القيادة التحويلية في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة.
- من أهم معوقات تطبيق القيادة التحويلية في مؤسسات رياض الأطفال المعوقات الإدارية والمالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في استجابات عينة الدراسة (المديرون والمعلّمت) لواقع إدارة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء مدخل القيادة التحويلية ومتطلبات تطبيقها ومعوقاتها تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة) وعدم وجود فروق تعزى لمتغير (نوع الروضة).

1_1_3_ دراسة المعاينة (2019) الأردن، رسالة ماجستير بعنوان:

" درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية القرارات التربوية لدى مديري مدارس تربية قصبة الزرقاء".

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية القرارات التربوية لدى مديري مدارس تربية قصبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين ودراسة أثر الجنس والمؤهل العلمي

والخبرة والتخصص على درجة ممارسة القيادة التحويلية وفاعلية القرارات التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري مدارس تربية قسبة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة وتعزى لمتغير الجنس وجاءت لصالح الذكور، أما متغير المؤهل العلمي فجاءت لصالح البكالوريوس.

1_1_4_ دراسة الشوابكة، الشلبي والحوالة (2018) الأردن، بحث في مجلة بعنوان:

" دور القيادة التحويلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات الأردنية".

هدفت الدراسة تعرّف مدى إسهام القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة (التأثير المثالي للقيادة، والتحفيز الملهم، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي) في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (142) موظفاً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- دائرة ضريبة الدخل والمبيعات تتميز باستخدام نمط القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة (التأثير المثالي للقيادة، والتحفيز الملهم، والاستثارة الفكرية، والاعتبار الفردي)، فضلاً عن تميز العاملين في الدائرة بالالتزام التنظيمي.
- القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة تسهم بشكل معنوي في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مؤسساتهم.

1_1_5_ رسالة الجريدة (2018) عُمان, رسالة ماجستير بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان وعلاقتها بالولاء الوظيفي للمعلمين".

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان, وبيان علاقتها بمستوى الولاء الوظيفي للمعلمين معهم, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي, والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدّراسة من جميع مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل ومنسقي المواد بالمدارس الحكومية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (441) فرداً, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة مديري المدارس بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة.
- مستوى الولاء الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان للقيادة التحويلية ومستوى الولاء الوظيفي للمعلمين.

1_1_6_ دراسة النعمان (2016) اليمن, بحث في مجلة بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات".

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة, واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي, والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (1620) معلماً ومعلمةً, منهم (535) معلماً و(1085) معلمة موزعين على عشر مناطق تعليمية, واختيرت وفق العينة العنقودية العشوائية, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة مديري المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الاستبانة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
- 1_1_7_ دراسة الشريف (2015) السعودية، رسالة ماجستير بعنوان:

" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين".

هدفت الدراسة تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك من وجهة نظر المعلمين، ومدى تحقيق الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين من أساليب القيادة التحويلية التي يتبعها هؤلاء المديرين في تعاملاتهم مع المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، واختير 30% من المجتمع الأصلي وفق أسلوب العينة العشوائية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية جاءت بدرجة متوسطة .
- ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة .

1_1_8_ دراسة العبسي (2014) سورية، رسالة ماجستير بعنوان:

"واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي".

هدفت الدراسة تعرّف واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة للقيادة التحويلية في محافظة مدينة دمشق وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (708)

أفراد مديرين ومعلمين ومدرسين، أي بنسبة (5%) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددهم (14107) فرداً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة.

- توافر المناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق والمناخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

1_1_9_ دراسة كنعان (2014) فلسطين، رسالة ماجستير بعنوان:

" درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين".

هدفت الدراسة تعرّف درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (565) معلماً و معلمةً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس والانتماء المهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات أفراد العينة لدرجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي في مجال العلاقات الاجتماعية ولصالح حملة درجة أعلى من بكالوريوس، ولمتغير موقع المدرسة في مجال الاعتبار الفردي والعلاقات الإنسانية ولصالح المدينة، ولمتغير المحافظة في مجالات الانضباط الوظيفي، وأخلاقيات الوظيفة، والعلاقات الإنسانية، والعلاقات الاجتماعية وعلى المجال الكلي للدراسة.

2_1: الدراسات الأجنبية

1_2_1_ دراسة جيانج وزهاو وني (Jiang ,Zhao and Ni,2017) الصين, بحث في مجلة بعنوان:

"The Impact of Transformational Leadership on Employee Sustainable Performance: The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior"

"أثر القيادة التحويلية على أداء الموظف المستدام: الدور الوسيط لسلوك المواطن التنظيمية".

هدفت الدراسة تعرّف درجة تأثير القيادة التحويلية على أداء الموظف المستدام وكذلك دور الوساطة التنظيمي في سلوك المواطن، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (500) مديراً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أداء الموظف المستدام يتأثر بشكل إيجابي بالقيادة التحويلية.
- لم يكن لقيادة التحفيز الملهم أي تأثير مباشر على أداء المهمة المُستدامة .
- لم يكن للتأثير المثالي والتحفيز الفكري للقيادة التحويلية تأثير مباشر على تطوير الذات.
- لم يكن للسلوك المساعد تأثير معنوي على الأداء المُستدام للعلاقة.

2_2_1_ دراسة كاريمي و مُرشدي (Karimi & Morshedi,2015) إيران, بحث في مجلة بعنوان:

"The Relationship between Transformational Leadership with Organizational Innovation"

"العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع التنظيمي".

هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين القيادة التحويلية والإبداع التنظيمي في جامعة آزاد الإسلامية في إيران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في (120) كلية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- يوجد علاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحفز الفكري، الاستشارة الفكرية، الاعتبارات الفردية) والإبداع التنظيمي.
- كان لبعده التأثير المثالي الأثر الكبير والقوي على الإبداع التنظيمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية والمتغيرات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، والعمر) ولكن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية ومتغير (الخبرة).

1_2_3_ دراسة ديمي (Demi, 2013) انكلترا، رسالة ماجستير بعنوان:

"The Relationship between Managers who Demonstrate the Characteristics of Transformational Leadership, and Six Different Quality Practices in the Special Education Program"

"العلاقة بين المديرين الذين يظهرون خصائص القيادة التحويلية، وست من ممارسات نوعية مختلفة في برنامج التربية الخاصة"

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين المديرين الذين يظهرون خصائص القيادة التحويلية، وست ممارسات نوعية مختلفة في برنامج التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومديري مدارس في ولايتي يوتا وأوهايو بلغت (120 مديراً ومعلماً)، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- لا توجد فروق بين واقع تطبيق القيادة التحويلية ومتطلباتها تُعزى لمتغير البيئة الجغرافية.
- عدم وجود ارتباط بين المديرين الذين أظهروا سمات القيادة التحويلية والممارسات النوعية الست في برنامج التربية الخاصة.

1_2_4_ دراسة بيلير (Balyer, 2012) تركيا، بحث في مجلة بعنوان:

"The Level of Transformational Leadership Behavior of School Principals During their Daily Administrative Work from the Point of View of Teachers".

" مستوى ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس خلال قيامهم بأعمالهم الإدارية اليومية من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى سلوكيات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس خلال قيامهم بأعمالهم الإدارية اليومية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة من مدارس مختلفة في اسطنبول، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- تحديد أولويات العمل الإداري اليومي ومراجعة الخطة الإدارية الموضوعة بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة بها وتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها من أولويات عمل القائد التحويلي.
- مستوى خصائص القيادة التحويلية لدى المديرين جاء بدرجة مرتفعة.
- تأمين التمويل ضرورة لتسهيل أمور المدرسة وتوفير ما تحتاجه من أدوات وأجهزة وما يلزم لعقد البرامج والأنشطة التدريبية.

ثانياً: الدراسات الخاصة بالالتزام التنظيمي

2_1: الدراسات العربية

2_1_1_ دراسة لحسن (2020) الجزائر، بحث في مجلة بعنوان:

" واقع الالتزام التنظيمي في المؤسسات التعليمية".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى الالتزام التنظيمي في مجموعة من المؤسسات التعليمية بمدينة ورقلة بمختلف مراحلها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس ماير، الان وسميث (meyer, allen, smith) لقياس الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (الالتزام العاطفي، الالتزام المعياري، الالتزام المستمر)، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (286) مدرساً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستوى الالتزام التنظيمي بالمؤسسات التعليمية جاء بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تُعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تُعزى لمتغير الخبرة المهنية.

2_1_2_ دراسة المتعاني وعطية (2019) مصر، بحث في مجلة بعنوان:

"درجة ممارسة قادة مدارس محافظة أضم (تابعة لمكة المكرمة) للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة أضم وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة هي الأداة الرئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (370) معلماً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ممارسة قادة مدارس محافظة أضم للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء مجال تفويض السلطة في مقدمة المجالات المتحققة، يليه مجال الاتصال وبناء المعلومات، ثم مجال تفعيل العلاقات الانسانية، وأخيراً مجال المشاركة في اتخاذ القرار.

- مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي ومعلمات مدارس محافظة أضم جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بعد الالتزام العاطفي في مقدمة الأبعاد المتحققة، يليه بعد الالتزام المعياري، وأخيراً بعد الالتزام المستمر.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة قادة مدارس محافظة أضم للقيادة التشاركية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي ومعلمات مدارس محافظة أضم بأبعادها المختلفة.

2_1_3_ دراسة الفودري (2019) الكويت، رسالة ماجستير بعنوان:

"مستوى عدالة وشفافية نظام تقييم الأداء وأثره في الالتزام التنظيمي للمدرسين".

هدفت الدراسة تعرف مستوى شفافية وعدالة نظام تقييم الأداء الوظيفي للمدرسين ومستوى التزامهم التنظيمي في المدارس الثانوية الكويتية، بالإضافة إلى تعرف مدى وجود أثر ذي دلالة احصائية في شفافية وعدالة نظام تقييم الأداء الوظيفي للمدرسين على التزامهم التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (405) مدرساً ومدرسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستوى الشفافية والعدالة في تقييم أداء المُدرسين في المدارس الثانوية في دولة الكويت جاء بدرجة مرتفعة.
- مستوى الالتزام التنظيمي لدى المُدرسين جاء بدرجة مرتفعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الشفافية والعدالة في تقييم أداء المُدرسين في دولة الكويت تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الالتزام التنظيمي لدى المُدرسين في دولة الكويت تعزى للمتغير (الجنس) وجاءت الفروق لصالح الاناث، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية).
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للشفافية والعدالة في تقييم الأداء على الالتزام التنظيمي لدى المُدرسين.

2_1_4_ دراسة شما والشرمان (2019) الأردن, بحث في مجلة بعنوان:

" العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي, والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (354) معلماً ومعلمةً, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة.
- مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية بمجالاتها كافة.

2_1_5_ دراسة المغوش (2017) سورية, رسالة ماجستير بعنوان:

"مستوى الالتزام التنظيمي لدى المدرسين وعلاقته بتفويض السلطة في المدارس الثانوية العامة بمدينة السويداء".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى الالتزام التنظيمي لمدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة السويداء, وتحديد مستوى تفويض السلطة التي يمنحها مديرو التعليم الثانوي العام لمدرسيهم في مدينة السويداء من وجهة نظر المدرسين, بالإضافة إلى تعرّف العلاقة بين الالتزام التنظيمي وتفويض السلطة لدى مدرسي التعليم الثانوي العام في مدينة السويداء من وجهة نظر المدرسين, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (327) مدرساً, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستويات جميع محاور استبانة الالتزام التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة ومرتفعة جداً.
- مستوى إجابات أفراد مجتمع الدراسة على استبانة تفويض السلطة جاء بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة على استبانة الالتزام التنظيمي, واستبانة تفويض السلطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد مجتمع الدراسة على استبانة الالتزام التنظيمي وفق متغير الجنس لصالح الذكور, وفي متغير الحالة الاجتماعية لصالح المدرسين غير المتزوجين, وفي متغير المؤهل العملي لصالح المدرسين من حملة (دبلوم أو ماجستير), وفي متغير عدد سنوات الخبرة فكان لصالح من لديهم (من 5_10 سنوات, أو 10 سنة فأكثر).

2_1_6_ دراسة الشهري (2013) السعودية, رسالة دكتوراه بعنوان:

"الالتزام التنظيمي لعضو هيئة التدريس السعودي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: واقعه, ومحدداته, وآليات تنميته".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى الالتزام التنظيمي لعضو هيئة التدريس السعودي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية, و تعرّف أهم المحددات الشخصية والوظيفية والتنظيمية له, وتحديد درجة أهمية بعض الآليات المقترحة لتنميته, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (1082) عضو هيئة تدريس، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستوى الالتزام التنظيمي لعضو هيئة التدريس السعودي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود علاقة ارتباطية جوهرية دالة عند مستوى (0,01) بين كل المتغيرات الممثلة للمحددات الشخصية والوظيفية والتنظيمية، وبين الالتزام التنظيمي الكلي لعضو هيئة التدريس السعودي في الجامعات الحكومية.
- وجود فروق في مستوى الالتزام التنظيمي لعضو هيئة التدريس السعودي تُعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (50) سنة فأكثر، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة الخدمة (15) سنة فأكثر، ولمتغير نشأة الجامعة لصالح الجامعات قديمة النشأة، ولمتغير المرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس لصالح الأساتذة.

2_1_7_ دراسة أبو راضي (2013) الأردن، رسالة ماجستير بعنوان:

" المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين".

هدفت الدراسة تعرّف المنظومة القيمية لمديري المدارس الخاصة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في محافظة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توافر القيم الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاء بدرجة متوسطة.
- مستوى الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة ومعلماتها في محافظة عمان من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة.

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة توافر القيم الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين بشكل عام, وبين جميع مجالات القيم الإدارية والالتزام التنظيمي باستثناء مجال قيم الاعتبارية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر القيم الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر القيم الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, تبعاً للمتغيرات الآتية: (الخبرة, , والمؤهل العلمي).

2_1_8_ دراسة بالاطرش (2011) الجزائر, رسالة ماجستير بعنوان:

" الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي".

هدفت الدراسة تعرّف أثر الالتزام التنظيمي لدى مربيات رياض الأطفال باختلاف (الخبرة, الراتب والحالة الاجتماعية), وتعرّف أثر الأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال باختلاف (الخبرة, الراتب والحالة الاجتماعية), واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, ومقياس الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي على أنه أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من مربيات في مختلف رياض الأطفال بورقلة وحاسي مسعود وتقرت. واختيرت العينة بالطريقة القصدية لتتوفر على المواصفات المطلوبة في العينة, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي لدى مربيات رياض الأطفال.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الالتزام التنظيمي باختلاف (الخبرة والحالة الاجتماعية و الراتب).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الأداء الوظيفي باختلاف (الخبرة والحالة الاجتماعية والراتب).

2_1_9_ دراسة الخشروم (2011) سورية, بحث في مجلة بعنوان:

" تأثير مناخ الخدمة في الالتزام التنظيمي".

هدفت الدراسة تعرّف مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين في المعاهد التقانية التابعة لجامعة حلب, وأثر بعض المتغيرات الشخصية في ذلك, وتحديد أثر متغير مناخ الخدمة في مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين, واختبار أثر الرضا الوظيفي على أنه متغير وسيط في العلاقة بين مناخ الخدمة والالتزام التنظيمي, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (86) عاملاً, وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود فروق في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى لمتغيري العمر وعدد سنوات الخبرة.
- متغير النوع لم يُكتشف له أية فروق مع الالتزام التنظيمي.
- هنالك أثرٌ معنويٌ لمتغير مناخ الخدمة كما يدركه العاملون في مستوى الالتزام التنظيمي لديهم.
- الرضا الوظيفي كمتغير وسيط أثر بشكل معنوي في علاقة مناخ الخدمة بالالتزام التنظيمي.

2_2: الدراسات الأجنبية

1-دراسة شونغ وونغ ولو (Choong, a wong and lau,2011) الصين, بحث في مجلة بعنوان:

" The relationship between the actual motivation and organizational commitment to the members of teaching staff in the Malaysian private universities".

" العلاقة بين الدافعية الفعلية والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية الخاصة".

هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين الدافعية الفعلية والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية الخاصة, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, والمنهج الوصفي

الارتباطي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (247) عضواً يعملون في الجامعات الماليزية الخاصة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ارتباط الدافعية الفعلية بثلاثة مكونات أساسية للالتزام هي: الالتزام الفعال، والالتزام المستمر، والالتزام المعياري.
- الدافعية الفعلية تؤدي تلقائياً إلى تولد الالتزام التنظيمي.

2-دراسة لي و كين (Lee and Kin, 2010) كوريا، بحث في مجلة بعنوان:

" The impact of organizational coherence in the behavior of the organizational commitment"

"أثر الترابط التنظيمي في سلوك الالتزام التنظيمي".

هدفت الدراسة تعرف أثر الترابط التنظيمي في سلوكيات الالتزام التنظيمي من خلال الكشف عن الثقافة التنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (174) موظفاً من الطبقة الوسطى في منطقتين في القطاع العام بكوريا الجنوبية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- اللامركزية تؤثر تأثيراً معنوياً إيجابياً في سلوكيات الالتزام التنظيمي.
- قوة العلاقة بين العاملين لها تأثير معنوي إيجابي في سلوكيات الالتزام التنظيمي.
- فتور العلاقة بين العاملين لها تأثير معنوي سلبي في سلوكيات الالتزام التنظيمي.

3-دراسة بول (Bull, 2006) جنوب أفريقيا، رسالة ماجستير بعنوان:

"The relationship between teachers in disadvantaged areas in the Western Cape of South Africa"

" العلاقة بين الرضا الوظيفي و الالتزام التنظيمي بين المعلمين في المناطق المحرومة في منطقة الكاب الغربية في جنوب أفريقيا"

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي بين المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- انخفاض الرضا الوظيفي لعينة الدراسة.
- هناك ارتباط كبير بين الرضا الوظيفي وبين الأجور، والارتياح في العمل، وزملاء العمل والإشراف.

4- دراسة جوفريز و هاوكي (Joffres and Haughey, 2001) استراليا، بعنوان:

"Low organizational commitment among primary school teachers".

"تدني الالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية".

- هدفت الدراسة تعرّف أبعاد الالتزام التنظيمي وتقصي العوامل الشخصية والاجتماعية والتنظيمية التي تسبب تدني مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في استراليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها:
- التزام المعلمين كان نحو الطلاب ومهنة التدريس أولاً، ثم نحو الزملاء وأولياء الأمور والمديرين، وأخيراً نحو المدرسة.
 - تدني معدل الالتزام يرتبط بالشعور بعدم النجاح، والشعور بعدم فاعلية الذات، كما أن هذه المشاعر ليست واحدة بين المعلمين وأن حدتها تعتمد على درجة إدراكهم لها.
 - العوامل التي تؤثر على الالتزام هم سنوات الخبرة، وعدد الطلاب في الفصل الواحد، واختلاف طرق التعلم من قبل التلاميذ، ومستوى التدريب، والعبء المدرسي.

5- دراسة هوكينز (Hawkins, 1998) أميركا، بعنوان:

" Indicators of organizational commitment of the education sector in high schools in the united states of America".

"مؤشرات الالتزام التنظيمي لدى العاملين بقطاع التعليم في المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية".

- هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين خصائص المنظمة (الدعم المؤسسي، وطبيعة العمل، والعدالة في التوزيع)، ومستوى الالتزام التنظيمي لدى قطاع العاملين بالمدارس الحكومية والخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرّف العلاقة بين المتغيرات الشخصية (السن، مدة الخدمة، والجنس)، ومستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في قطاع التعليم بأمريكا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على أنها أداة رئيسة للدراسة، وتكونت العينة من (396)

موظفًا و موظفةً حكومي وخاص موزعين على (47) ولاية، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة إيجابية بين كل من مستوى الالتزام التنظيمي وخصائص المنظمة المتمثلة في العدالة في التوزيع، والدعم المؤسسي، فالمؤسسات الخاصة التي تعتمد على الدعم الذاتي ويكون فيها عدالة في توزيع الحوافز ويكون فيها مستوى الالتزام التنظيمي أعلى منه في المؤسسات الحكومية.
- وجود علاقة ايجابية بين السن ومستوى الالتزام التنظيمي.
- عدم وجود علاقة سلبية بين مستوى الالتزام التنظيمي ومدة الخدمة والجنس لدى العاملين في مؤسسات التعليم في المدارس العليا في الولايات المتحدة الأمريكية.

ثالثاً: تعقيب على دراسات سابقة

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التحويلية والدراسات المتعلقة بالالتزام التنظيمي وهو موضوع الدراسة الحالية، لاحظت الباحثة ما يأتي:

- 1- ندرة الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي ضمن المؤسسات التربوية، فهناك دراسة الشوابكة، الشلبي، الخوالدة (2018) وهي دراسة جرت في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات.
- 2- الدراسات المتعلقة بالقيادة التحويلية ركزت على واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس كما في دراسة العلي (2022)، ودراسة المعايطه (2019)، ودراسة الجرايدة (2018)، ودراسة النعمان (2016)، ودراسة الشريف (2015)، ودراسة العبسي (2015)، ودراسة كنعان (2014)، بينما ركزت دراسة كاريمي ومرشدي (Karimi & Morshedi, 2015) على علاقة القيادة التحويلية بالإبداع التنظيمي.
- 3- الدراسات المتعلقة بالالتزام التنظيمي ركزت على مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كدراسة المتعاني وعطية (2019)، ودراسة الغوردي (2019)، ودراسة شما والشрман (2019)، ودراسة المغوش (2019)، بينما أكدت دراسة لحسن (2020) واقع ممارسة الالتزام التنظيمي في المؤسسات التعليمية، وأكدت أيضاً دراسة الشهري (2020) أهم المحددات الشخصية والتنظيمية والوظيفية للالتزام التنظيمي، في حين اهتمت دراسة شونغ وونغ ولو (Choong and wong

(and lau,2011) بالعلاقة بين الدافعية الفعلية والالتزام التنظيمي, أما دراسة لي وكين (Lee and Ken, 2010) فهدفت قياس أثر الترابط التنظيمي و علاقته بالالتزام التنظيمي.

4- ركزت الدّراسات التي تناولت القيادة التحويلية على قطاع الصناعة كما في دراسة جيانج وزهاو وني (Jiang ,Zhao and Ni, 2017) وقطاع الجامعات كما في دراسة (كاريمي ومرشدي (Karimi & Morshedi, 2015).

5- تتشابه هذه الدراسة جزئياً مع دراسة الشوابكة, الشلبي و الخوالدة (2018) في تناولها لدور القيادة التحويلية على تحقيق الالتزام التنظيمي للأفراد العاملين في الوظائف الإشرافية والقيادية في مركز دائرة ضريبة الدخل والمبيعات الأردنية, إلا أنها تختلف عنها في العينة التي طبقت عليها الدراسة, وزمن الدراسة وبيئة الدراسة.

6- تتشابه الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي, والاستبانة على أنه منهج وأداة مناسبان لمثل هذا النوع من الدراسات.

7- تتشابه الدّراسة الحالية مع بعض الدّراسات السابقة في تناول أبعاد الالتزام التنظيمي نفسها (التأثير المثالي, التحفيز الالهامي, الاستثارة الفكرية, الاعتبارات الفردية).

8- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات التي تناولت أثر كل من (الجنس, المؤهل العلمي, عدد سنوات الخدمة) في الالتزام التنظيمي.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

ما يُميّز هذه الدراسة حداثة هذه الدراسة فهي أول دراسة في الجمهورية العربية السورية تتطرق لموضوع علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق, وعلى الرغم من وجود دراسات عربية وأجنبية تناولت هذا العنوان بشكل جزئي إلا أنها تختلف عنها في العينة وزمن إجرائها وبيئتها. كما تتميز الدّراسة الحالية عن سابقتها هو إضافة متغير الدورات التدريبية لأهميته في التنمية المهنية للمديرين وجميع العاملين في المدرسة.

رابعاً: جوانب استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

- الاطلاع على منهجية البحث وأدواته المتبعة في كل دراسة.
- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات الآتفة الذكر.
- الاستفادة منها في تفسير نتائج الفرضيات والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- بناء الخلفية النظرية للباحثة وتعزيزها حول موضوع الدراسة، وبناء الإطار النظري للدراسة.
- بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وتطويرها وتحديد المتغيرات والأبعاد وتبسيط الضوء عليها.

خلاصة الفصل

تبين مما سبق أهمية الاطلاع على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، كونها أغنت موضوع الدراسة الحالية وخلفيته النظرية، سواء من حيث أهدافها، والمتغيرات التي تناولتها، وأدواتها والمراجع التي استخدمتها والنتائج التي توصلت إليها.

الفصل الثالث

القيادة التحويلية

تمهيد
أولاً: مفهوم القيادة التحويلية وتعريفاتها
ثانياً: النشأة والتطور للقيادة التحويلية
ثالثاً: أهمية القيادة التحويلية
رابعاً: أهداف القيادة التحويلية
خامساً: أبعاد القيادة التحويلية
سادساً: استراتيجيات القيادة التحويلية في المدرسة
سابعاً: مهارات القيادة التحويلية
ثامناً: أثر القيادة التحويلية لدى المرؤوسين في المؤسسات التربوية
تاسعاً: التحديات التي تواجه القائد
خلاصة الفصل

تمهيد

تناول هذا الفصل مجموعة من النقاط المتعلقة بنمط القيادة التحويلية، من حيث مفهومها ونشأتها، وعرض أهم استراتيجياتها ومهاراتها وأبعادها وأهميتها وأهدافها، وبيان أثرها في المرؤوسين، وصولاً إلى التحديات التي تواجه قائدها وموقفه منها.

أولاً: مفهوم القيادة التحويلية وتعريفاتها

القيادة لغةً: ورد مفهوم القود في لسان العرب على النحو الآتي: القود نقيض السوق: يقال يقود الدليق من أمامها، ويسوقه لمن خلفها (ابن منظور، 1996، ص37).

أما القيادة اصطلاحاً: عرفها فيدلر (Fiedler) _باحث ومفكر أميركي_ بأنها الجهود المبذولة للتأثير في سلوك الناس أو تغييره للوصول إلى أهداف المؤسسة والأفراد (السعود، 2009، ص218).

وقد عرفها (عبوي، 2010) : على أنها مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، ويستهدف حث الأفراد على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بأكبر قدر من الفاعلية والقدرة والتأثير (ص55).

التحويل لغةً: ورد مفهوم التحويل في لسان العرب على النحو الآتي: حَوَّل، بتشديد الواو، أي صَيَّرَ وغيرَ، ومحول، بصير بتحويل الأمور، وتحول عن الشيء: زال عنه إلى غيره، وتحول من موضع إلى موضع، وحال الشيء نفسه يحول حولاً بمعنيين: يكون تغييراً، ويكون تحولاً (ابن منظور، 1996، ص 11).

أما التحويل اصطلاحاً: عملية لها خطواتها المرتبة، وهي عملية تحتاج إلى تخطيط مسبق ثم تنظيم الخطوات والطاقت واستثارتها لتتقبل التحويل، بل وتمتد عملية التحويل داخل الإنسان المرؤوس، ليتعلم القائد مهارات تقييم عملية التحويل المطلوب حدوثه في النفس الإنسانية (Rose, 2010,p60).

القيادة التحويلية: لم يتفق الباحثون على تعريف القيادة التحويلية ويعود السبب في اختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية التي تعد من النظريات الحديثة في الإدارة والأمر الذي نتج عنه تعدد التعريفات ومن أهم التعريفات التي تناولت القيادة التحويلية:

عرفها باس (Bass) بأنها: "القيادة التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم رؤية الجماعة وأهدافها وتوسيع مداركهم للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية لأجل المصلحة العامة" (السكرانة, 2013, ص105).

كما وعرفها كاردونا (Cardona) بأنها: "القيادة التي تبني فيها علاقة التبادل على أساس العمل وفي هذه العلاقة فإن القائد يشجع مرؤوسيه على الاتفاق والتوحد مع المنظمة بإعطاء المكافآت معتمداً على الدافعية الحقيقية للمرؤوسين" (الزبيدي, 2013, ص56).

من وجهة نظر أخرى يعرفها كولكويت (Colquitt) بأنها: "نمط من السلوك يلهم من خلاله القائد مرؤوسيه للالتزام بالرؤية المشتركة على أنها نموذج يساعد على تطوير قدراتهم والنظر إلى المشكلات بمنظور جديد" (ماجد, 2013, ص63).

أما إجرائياً فتعرّف الباحثة القيادة التحويلية: بأنها أسلوب قيادي يمارسه مدير المدرسة لرفع درجة القناعة والولاء والتحفيز على العمل الجاد، وتعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها، بالإضافة إلى تحويل المدرسة من حال إلى حال أفضل من خلال المشاركة والعمل الجماعي، وذلك بعد تطوير قدراتهم وتحسين مهاراتهم وتحفيزهم بالشكل المطلوب، لبناء علاقات إيجابية للمدرسة التي يعملون فيها، وهو ما يساعد في المحافظة على بقائهم واستمرارهم في أعمالهم، ويتمثل ذلك في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

ومما سبق نستخلص أن القيادة التحويلية هي قيادة بالإقناع وليست بالإكراه، والمهمة الرئيسة للقائد هي تحقيق التغيير والتغيير يتطلب قيادة مقتنعة به، وأن التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يتطلب أسلوباً قيادياً أطلق عليه بيرنز مصطلح القيادة التحويلية، والذي سنأتي إلى ذكره في الصفحات التالية.

ثانياً: النشأة والتطور للقيادة التحويلية

يعد كتاب القيادة الثائرة The Revel Leadership لمؤلفه جيمس فيكتور داونتون James Vector Donton, أول كتاب ظهر فيه استخدام مفهوم القيادة التحويلية عام 1973 ثم أوضح العالم الأمريكي جيمس ماكجروجر بيرنز James Macgregor Burns عام 1978 الفكرة الحقيقية للقيادة التحويلية على أنها القيادة بالإقناع وليست بالإكراه، واعتبر بيرنز (Burns) أن مهمة القائد الرئيسة هي تحقيق التغيير، وهذا التغيير يتطلب قيادة مقتنعة به، وأن إمكانية التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يتطلب أسلوباً قيادياً أطلق عليه بيرنز مصطلح القيادة التحويلية (Burns, 1978,p55).

وهكذا فإن بيرنز يرى أن القيادة التحويلية هي العملية التي يقوم بها الرؤساء والمرؤوسون بمساعدة بعضهم البعض للارتقاء إلى مستويات أعلى في الأخلاق والاندفاع، وأن التغيير الحقيقي في المؤسسة لا يتأتى إلا بقناعة المرؤوسين بالتغيير، فقناعاتهم الراسخة وفهمهم سيؤدي بهم إلى إحداث التغيير والتطوير في المؤسسة.

فالأساس في نظرية بيرنز هو إحداث التغيير وذلك بالتحكم بسلوك المرؤوسين وقناعاتهم الخارجية وفق أفعالهم الظاهرة وهي المتغير التابع، وقناعاتهم الداخلية وهي المتغير المستقل المراد دراسته وتحليله والتحكم به، ومن ثم توجيهه نحو دفع السلوك واستمراره لتحقيق الهدف، وهذا هو معنى التحويل (piccolo,2006,p329).

في العام 1985 طوّر برنارد باس Bernard Bass مفهوم القيادة التحويلية الى أبعد من ذلك، وذكر أن القائد التحويلي هو الذي يكون نموذجاً للنزاهة والإنصاف، ويستطيع تحديد الأهداف لمن حوله بوضوح، وتكون لديه توقعات عالية، ويتمكن من تشجيع المرؤوسين وتقديم الدعم المطلوب لهم، ويعترف بأدوار من يعملون معه، ويحفز مشاعرهم، ويدفع بهم إلى العمل والنظر بما هو أبعد من المصلحة الذاتية الخاصة بهم، وذلك من خلال إلهامهم بالأفكار والأعمال، ومن خلال نظرية باس في القيادة التحويلية نرى أن القيادة التحويلية تسعى إلى النهوض بشعور المرؤوسين من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم خلقية مثل: الحرية والعدالة والمساواة، فالقيم الداخلية عند باس هي معايير شخصية راسخة في سلوك القائد وتصرفاته ولا

يمكن التفاوض عليها أو تبادلها بين الأفراد، ومن خلالها يستطيع القائد التحويلي التأثير المثالي في مرؤوسيه، ولقد أنعش باس مفهوم القيادة التحويلية من خلال أربعة أبعاد هي: الكاريزما أو التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الإثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية. وهذه الأبعاد جعلت الإمكان الحديث عن قياس مدى امتلاك القيادة في المؤسسات المختلفة مهارات القيادة التحويلية (الحويلة، 2006، ص 55).

وفي عام 1994 قام باس بالاشتراك مع أفوليو Avolio بوضع استبانة لقياس الأبعاد الأربعة للقيادة التحويلية وقد عرفت تلك الاستبانة باسم المقياس متعدد الأبعاد للقيادة (العمرى، 2004، ص 35).

تلا ذلك تطوير للنظرية وأدواتها من قبل باس و أفوليو وعدد من زملائهم من خلال البحوث التقويمية والنموذج المطور المعروف بالمدى الكامل لتطوير القيادة، ويحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر للقيادة التحويلية وهي: (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، التحفيز الإلهامي، الاهتمام الفردي). كما تم تطوير برنامج (تدريب وتقييم) في نظرية القيادة التحويلية، وقدمت النظرية على شكل برامج لمئات الآلاف من القادة من قطاعات ومؤسسات مختلفة صناعية وصحية وتربوية، حكومية كانت أم خاصة (المخلافي، 2009، ص 286).

ويعود الفضل في ظهور القيادة التحويلية في التربية إلى أعمال سيرجيو فاني (Sergiovanni) -مفكر إيطالي في الإدارة التربوية- التي امتدت من عام 1984م إلى عام 1990م وقد وصف هالنغر (Hallinger) التغيير في دور المدرسة من الإداري إلى المعلم ثم المحول (Gurr, 1996, p34).

ففي بداية الثمانينات ظهر نمط القيادة التعليمي على أنه ميزة من مميزات المدارس الفاعلة حيث القيادة الإدارية القوية مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية لتحقيق وتقديم الطلبة ثم تطور هذا النمط إلى أن يصبح القائد يعمل بشكل أقل توجيهاً وأكثر تعاوناً مع المعلمين وهذا ما دعاه بيرنز بالقيادة التحويلية، وهي نوع جديد من القيادة حصل على الكثير من قوته من خلال تأكيد مشاركة المعلمين بالقيم وبناء التزام طبيعي للعمل حيث تعد هذه العملية هامة جداً خاصة في مراحل التعليم الأساسي، وقد أثبتت أيضاً أن هذا النوع له فعالية أكثر في

توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم (Hughes&Zachariah, 2001, p57).

ومما سبق فإن بداية ظهور القيادة التحويلية كان في بداية السبعينات من القرن العشرين مع داونتون (Donton)، ثم توضحت أكثر في نهاية السبعينات مع أفكار بيرنز (Burns) الذي أكد مهمة القائد الأساسية، ثم تطورت أكثر مع أفكار باس وأفوليو (Bass & Avolio) بوضع أبعاد لها، أما ظهورها في الميدان التربوي فقد تم في الثمانينات مع أعمال سيرجيو فاني (Sergiovanni) ودخلت الميدان التربوي لفعاليتها وأهميتها.

ثالثاً: أهمية القيادة التحويلية

حدثت خلال العقدين الماضيين الكثير من التغييرات الإدارية والاجتماعية والثقافية حول العالم، وأسهمت العولمة والتكنولوجيا ووسائل الاتصال في تلك التغييرات في جميع مناحي الحياة، ومن أهمها التربية والتعليم، وقد أدت جميع هذه التغييرات والتحديات إلى ظهور نظريات جديدة في القيادة التربوية سعياً إلى إيجاد نماذج قيادية فاعلة وقادرة على مواجهة المرحلة الجديدة التي يطالب الناس فيها بالتغيير، ومن أهم تلك النظريات التربوية القيادة التحويلية.

وكشفت معظم الدراسات أن القيادة التحويلية تعمل على رفع مستويات الأداء المؤسسي، ورفع ثقة العاملين بالمؤسسة وإشعارهم بروح المواطنة والانتماء، وتزيد لديهم الدافعية لتحقيق الأداء المتميز، بالإضافة إلى الاستجابة الفاعلة للتغيرات الحاصلة في مناخ عمل المؤسسة والتقلبات الجارية في حاجات ورغبات العاملين والمتعاملين مع المؤسسة (Epitropaki, 2001,p45).

فالقيادة التحويلية تتناسب مع العصر الحالي الذي يعج بالتغيير، وذلك لأنها في الأساس تقوم على احترام تفكير عقول جميع العاملين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والمحافظة على ثقافة مدرسية مهنية تعاونية، وتنمية الرغبة لديهم للتطور وتطوير مؤسستهم التربوية، وتشجيعهم لأن يصبحوا قادة تربويين، وتمكينهم من الوقوف معاً لمواجهة التحديات بدلاً من الجلوس وانتظار التعليمات من المسؤولين (عبد العال، 2015، ص36).

وتعد القيادة التحويلية نمط غير تقليدي للإدارة المدرسية، حيث يهدف القائد التحويلي من خلال ممارسته لنظرية القيادة التحويلية بشكل عملي، إلى إحداث تغييرات إيجابية في الأفراد مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الخاصة بينهم، ويعمل القائد التحويلي على رفع الروح المعنوية للأفراد ويزيد من دافعيتهم للعمل في جميع المستويات الوظيفية حتى تتحقق جميع الأهداف المشتركة، ويتحقق الهدف الأسمى وهو تطوير الجميع إلى قادة تربويين (عبد العال، 2015، ص 37).

وقد أكد ليثوود (Leithwood, 1992) على أهمية القيادة المدرسية التحويلية من خلال دورها في تطوير أداء العاملين بالمدرسة، وتجعل من المدرسين يقدمون حلولاً إبداعية للمشكلات المدرسية، بالإضافة إلى أنها تُشرك المدرسين في وضع الأهداف والرؤية المدرسية وتساعدتهم على اعتماد التفكير الإبداعي، وتشكل من المجتمع المدرسي فريقاً واحداً يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات، فهي تُقدم توضيحات مُفصلة لواجبات ومهام أعضاء المجتمع المدرسي، وتقيد في معرفة حاجات المدرسين والعاملين والطلبة وتسعى جاهدة لإشباعها وتستجيب بفاعلية لحاجات المجتمع المحلي دائمة التغيير (p85).

مما سبق نستنتج أن القيادة التحويلية هي القيادة المثلى التي تتماشى مع التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية الهائلة في شتى ميادين الحياة الإنسانية، وعلى الإنسان أن يلم بها، ويتعرف عليها من أجل تكييفها وتطويرها لتناسب مع أهدافه وحاجاته، فهي تعمل على إحداث تغييرات في سلوك العاملين من خلال التحكم في سلوكياتهم وقناعاتهم، وتوفر جو تعاوني بينهم، وتعمل على الارتقاء بمستوى أدائهم ورفع مستوى الرضا الوظيفي وتنمية مهاراتهم لجعلهم أكثر مقدرة على الاستجابة لبيئة التغيير.

رابعاً: أهداف القيادة التحويلية

تهدف القيادة التحويلية إلى:

- تطوير أداء العاملين، وتحسين مهاراتهم بصورة مستمرة وتشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني والتقليل من عزلتهم وتدعم التغيرات الثقافية، وتضع معايير موضوعية لقياس الأداء وترسخ الثقافة المهنية.

- تحفيز العاملين على تقديم حلولاً إبداعية للمشكلات التنظيمية والانخراط في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المنظمة وأهدافها.
- دفع العاملين إلى وضع الأهداف والرؤية المستقبلية للمنظمة ومساعدتهم على التفكير الإبداعي بتقديم الحلول غير النمطية.
- التعاون مع أعضاء المنظمة ضمن فريق عمل واحد متعاون يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات.
- توضيح واجبات ومهام جميع العاملين بالمنظمة واشراكهم في صناعة القرارات التنظيمية وتقييم العمل لتنمية مواهبهم وميولهم وقدرتهم.
- اشباع حاجات العاملين والاستجابة لحاجات المجتمع الدائمة التغيير (Leithwood,1992,p17).

مما سبق نستنتج أن أهداف القيادة التحويلية تتركز في الاهتمام بالعاملين وتحويلهم إلى قادة، وتحسين أدائهم ودفعهم إلى الإبداع مما يؤثر إيجاباً على مستوى المنظمة ككل.

خامساً: أبعاد القيادة التحويلية

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد القيادة التحويلية فالبعض حددها بثلاثة، ومنهم من حددها بأربعة، وآخرون بخمسة أبعاد، وغيرهم من حددها بستة أبعاد ومنهم من أدخل عليها ممارسات تندرج تحت أنماط القيادة التبادلية والتراسلية ويعد باس وأفوليو (Bass & Avolio) أول من حدد أبعاد القيادة التحويلية وتضمنت على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

ـ التأثير الكارزماتي (الجاببية القيادية): Idealized Influence

وهي مجموعة من الصفات التي تصف سلوك القائد الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير التابعين، ويتطلب ذلك المشاركة في المخاطر من قبل القائد، وتقديم احتياجات العاملين على احتياجاته الشخصية، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي، مما يعني تمتع القائد بسمات كاريزمية تجعله محل إعجاب الآخرين وتقديرهم، مما يدفعهم إلى الاقتداء به والاستجابة لتوجيهاته (Allix, 2000, p136).

ويُعرف أفوليو Avolio التأثير الكارزماتي بأنه " إظهار مشاعر الاحترام للآخرين وبناء الثقة المتبادلة والثقة في رسالة المنظمة, إذ يستطيع القائد التحويلي أن يجعل من العاملين يتأثرون بممارساته, ولكن عندما يتحسس العاملون معه قدرته على تحقيق أهداف المنظمة ورسالتها" (Avolio & Sivasubramaniam, 2003, p23).

_ الدافع الإلهامي (التحفيز الملهم): Inspirational Motivatio

وهي مقدرة القائد على اىصال توقعاته العالية إلى الآخرين واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة, ويصف هذا البعد المدير الذي يتصرف بأسلوب يحفز المدرسين لدمجهم بالأهداف والرؤى المشتركة وجعلهم جزءاً منها, مما يؤدي إلى إيجاد مدرسين مقتدرين على مواجهة التحديات وإحداث التغيير, فالقادة الذين يمتلكون هذا البعد يتصرفون بطريقة تشجع روح الفريق, ويضفون على أعمال مرؤوسيهـم معنى وتحدياً.

ويرى باس و ستوغديل (Bass & Stogdill, 1990) أن هناك مجموعة من الأدوات التي يستعين بها القائد المحفز الإلهامي وذلك لخلق رؤية مشتركة بينه وبين المرؤوسين وهي:

- اللغة: وهي الشكل المتكامل للاتصال, التي تؤثر على العلاقة بين القائد والمرؤوسين.
- الرموز: وهي الأفكار والمشاعر التي تشكل الرؤية الخاصة للقائد.
- الصورة الذهنية: وهي انطباع صورة الشيء في الذهن (Bass, 1990, p56).

_ الاستثارة الفكرية : Intellectual Stimulation

وتعني مقدرة القائد على قيادة المرؤوسين ورغبته في جعلهم يتصدون للمشكلات وخاصة الروتينية منها بالطرق الجديدة وتعليمهم مواجهة الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حلول, ووفقاً لهذا النمط يعمل مدير المدرسة على تحفيز المدرسين ليكونوا مبدعين متحدين لمعتقداتهم وقيمهم التقليدية, ويتلمسون الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة, ويعيدون النظر في المسلمات التي يؤمنون بها, والتفكير في المشكلات بطريقة مبتكرة وعقلانية

(Bass and Avolio,1994,p43).

فالاستشارة الفكرية تُعزز التفكير الاستكشافي، والتفكير بالمشكلات القائمة وتناولها بطرق جديدة مما يُشجع على الإبداع والتغلب على الصعوبات بوصفها من المشاكل التي تحتاج إلى حلول، والبحث عن حلول وافية لها، مما يؤدي إلى قدرة القائد على تشجيع الابتكار والإبداع (Kenneth, 2003,p33).

كما يقصد بالاستشارة الفكرية " إثارة المرؤوسين بجعلهم أكثر وعياً بالمشكلات التي تعترض تحقيق الأداء الذي يفوق التوقعات، ويظهر دور القائد من خلال التعاطف معهم والاستماع لأفكارهم ومقترحاتهم ومشاركتهم في أحاسيسهم ومشاعرهم، وهذا يعني أن القائد يمارس من خلال هذا البعد أساليب تُحفز المرؤوسين على إيجاد حلول إبداعية لمشكلات المنظمة (Krishnan, 1998,p52).

_ الاعتبار الفردي (مراعاة مشاعر الأفراد) Individualized Stimulation

تعني اهتمام القائد بمرؤوسيه وإدراكه مدى الفروق الفردية، والتعامل مع كل منهم بطريقة معينة تتناسب مع اهتماماته، والعمل على تدريب المرؤوسين وإرشادهم لتحقيق مزيد من النمو والتطور، ووفقاً لهذا النمط يُظهر مدير المدرسة الاهتمام بحاجات المدرسين الفردية ويربطها برسالة المنظمة ويقدم التغذية الراجعة بشكل مستمر، ويتفهم مشكلاتهم، ويبذل الجهد الدؤوب في مساعدتهم على مواجهتها لتشجيعهم وتنمية مقدراتهم على تحقيق التنمية المهنية لإنجاز المهمات التعليمية المنوطة بأعلى درجة من الابتكار (Bass and Avolio,1994,43).

ويرى تروفينو (Trofino, 2000) أن الاعتبار الفردي يشير إلى اهتمامات القائد بمشاعر مرؤوسيه من حيث التشجيع والتوجيه والنصح والاستماع إليهم والاهتمام باحتياجاتهم وإنجازاتهم من خلال تبني استراتيجيات التقدير والإطراء واعتماد الاتصال المفتوح معهم وإسناد الأعمال الصعبة إلى الأفراد الذين يستحقونها (p15).

وذكر كريشنان (Krishnan, 1998) مجموعة مؤشرات للاعتبارات الفردية، وهي كالآتي:

- إدراك الاختلاف بين الأفراد فيما يتعلق بنواحي القوة والضعف.
- الاستماع الجيد للمرؤوسين.
- تشجيع المرؤوسين على تبادل وجهات النظر.

- الترويج لفكر التطوير الذاتي (p77).

ووفقاً لهذا البعد يُظهر مدير المدرسة الاهتمام بحاجات المُدرسين الفردية، ويربطها برسالة المدرسة ويعمل على إيجاد المناخ الداعم لإشباعها ويقدم تغذية راجعة بشكل مستمر.

ومما سبق نستنتج أن أبعاد القيادة التحويلية تتداخل مع بعضها البعض لتشكل الملامح البارزة للقائد التحويلي، الذي يمتلك الرؤية المستقبلية لمؤسسته، ويحفز الرؤوسين إلى بذل الجهد والإبداع والإفادة من خبراتهم ومعارفهم وتجاربهم واستثمارها إلى أقصى ما يمكن. والجدول رقم (1) يوضح السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية:

جدول (1) السمات المصاحبة لأبعاد القيادة التحويلية

الأبعاد	التأثير الكارزماتي	الدافع الإلهامي	الاستثارة الفكرية	الاعتبار الفردي
السمات المصاحبة	الرؤية الثقة والاحترام الصدق مشاركة المخاطر التكامل والقوة	الحماسة الاتصالات الالتزام بالأهداف الرؤية	العقلانية حل المشكلات الإبداع التعزيز	الاهتمام الشخصي المساواة الاستماع التمكين

(Homring, 2001, p 8)

سادساً: استراتيجيات القيادة التحويلية في المدرسة

هناك مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها المديرون التحويليون بالمدرسة كما ذكرها (النعمان، 2016) وهي على النحو الآتي :

_ زيارة كل الصفوف الدراسية يومياً، والمساعدة في الحصة الدراسية، وتشجيع المدرسين على زيارة بعضهم في الفصول.

_ مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام.

- _ مساعدة المُدرسين على العمل بشكل أكثر في البحث عن تفسيرات مختلفة، وفحص الافتراضات، ووضع المشكلات الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقاً، أو الحفاظ على عمل المجموعة وعدم فرض التصور الخاص بالمدير.
- _ استخدام فرق بحثية إجرائية وفرص لتحسين وتطوير المدرسة كطريقة لمشاركة السلطة، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية.
- _ تحديد الأشياء الجديدة و تعرف أداء فريق العمل وأداء الطلاب المشاركين في تحسين المدرسة.
- _ تُحمّل المدرسين مسؤولية التلاميذ .
- _ مشاركة المدرسين الجدد بصناعة القرار في المدرسة، وإلزامهم بالتعاون من أجل تحقيق أهداف المدرسة.
- _ إقامة ورش عمل في المدرسة على أنها وسيلة لتبادل المدرسين مواهبهم مع بعضهم البعض.
- _ المبادرة إلى دعم المُدرسين بالمال وتشجيعهم على التخطيط التعاوني خلال ساعات العمل.
- _ الاهتمام بعملية التحويل في المدرسة و تعرفُ التحديات والفرص المتاحة تمهيداً لبذل الجهود المناسبة لحشد الطاقات.
- _ تذليل العقبات التي قد تعوق عملية التحويل و تشجيع الأفكار و الأنشطة و الممارسات التجديدية في العمل و تحفيز العاملين عليها.
- _ التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية على المدى القصير حتى يستند إليها في تحقيق التغيير الاستراتيجي.
- _ إظهار الترابط بين الممارسات والسلوكيات الجديدة والإنجازات المتحققة، وتطوير الأساليب والوسائل التي تضمن استمرار تطوير القيادات وتحقيق الأداء المتميز (ص 333).
- ويضيف الهواري مراحل يجب مراعاتها عند تطبيق القيادة التحويلية في المدارس، وهي كما يلي:

1- إدراك الحاجة إلى التغيير في الوظائف التنظيمية في المؤسسات التربوية: ويظهر ذلك من قدرة القائد على إقناع الآخرين بالحاجة إلى التغيير، واستثارة عقول المرؤوسين لتجديد أهدافهم وتطوير احتياجاتهم، وبالتالي قبول أفكار التغيير ودعمها ويسعى القائد التحويلي للوصول بالمرؤوسين إلى تحقيق إنتاجية عالية تفوق الأهداف وتفوق ما هو متوقع منهم ومن المنظمة، فالقائد التحويلي عنصر تغيير، ومحب للمخاطر المحسوبة لا يحب الاستقرار الذي لا يؤدي إلى التطور، كما أنه يتصرف على ضوء القيم والأخلاقيات الاجتماعية، وينظر إلى التعلم على أنه لا ينتهي، لذا يجب أن يتعلم كل منا من أخطائه بقدر ما يتعلم من أخطاء الآخرين.

2- صياغة الرؤية والرسالة للمؤسسة التربوية: إذ تتطلب القيادة رؤية، وتمثل الرؤية القوى التي توفر معنى وغاية للعمل الذي تقوم به المنظمة، والقادة التحويليون قادة لهم رؤية واضحة عن الوضع المستقبلي المرغوب فيه خطوة جوهرية لإنجاح التغيير وتعد صياغة وإيصال الرؤية من قبل القادة أحد العناصر الأساسية لإدارة التغيير الناجح.

والقائد التحويلي يحلم بأن يرتقي بالمرؤوسين والمؤسسة إلى مستوى الطموح الذي يرى أنه سيحقق للجميع نقلة حضارية.

3- اختيار نموذج التغيير ومسارته: يتمثل النموذج المناسب للتغيير في المؤسسة في تلك الأفكار التي سبقت تجربتها وأثبتت فعاليتها تحت ظروف مشابهة، التي تكون ملائمة للظروف والواقع العملي الذي تعيشه المدرسة، كما أن المسارات المناسبة تتحدد من خلال وضع الأولويات والخيارات بالشكل الذي يخدم التنظيم ويحقق أعلى فعالية ممكنة.

4- تعبئة الالتزام من خلال ثقافة المؤسسة: إن تحقيق الرؤية والرسالة والاستراتيجية للمؤسسة التربوية، لا يمكن أن يتم في ظل الأداء والثقافة التنظيمية السائدة مهما كانت مناسبة، لأن الوضع أصبح مختلفاً تماماً، وأصبح يتطلب التزاماً برؤية ورسالة استراتيجية جديدة تناسب التطور الذي حصل في الميادين كافة، فمن الأولى أن ينطلق من الميدان التربوي.. لذا فإن على القائد التحويلي أن يكون قادراً على ترويج أفكاره المتمثلة في الرؤية والرسالة والاستراتيجية الجديدة على العاملين معه، ليس هذا فقط وإنما عليه أن يخلق الحماسة لديهم لتبني تلك الأفكار، وهذا لن يتأتى إلا إذا أوجد القائد ثقافة جديدة، وعزماً أكيداً من العاملين على تبنيها، فنجاح التغيير على مدى التزام وقناعة القيادة الإدارية في المؤسسة بضرورة الحاجة لتبني برنامج للتغيير، من أجل

تحسين الوضع التنافسي للمؤسسة، وهذه القناعة يجب أن تترجم في شكل دعم ومؤازرة فعالة من خلال توضيح الرؤية وإيصالها لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، والحصول على الولاء والتزام المديرين في مديريات التربية لتنفيذ التغيير (القبلي، العمراني، 2017، ص42).

و يضيف كوتير (Kotter, 1999) المراحل الآتية:

1- إيجاد إحساس بضرورة عملية التحويل في المدرسة ومعرفة التحديات والفرص المتاحة تمهيداً لبذل الجهود المناسبة لحشد الطاقات الضرورية.

2- ضرورة التعاون والمشاركة بين القائد والمدرسين والاستفادة من خبراتهم.

3- التغلب على العقبات التي قد تعوق عملية التحويل وتشجيع الأفكار والأنشطة والممارسات التجديدية في العمل وتحفيز العاملين عليها.

4- التخطيط لإنجاز أهداف تطويرية على المدى القصير حتى يستند إليها في تحقيق التغيير الاستراتيجي.

5- إظهار الترابط بين الممارسات والسلوكيات الجديدة والإنجازات المتحققة، وتطوير الأساليب والوسائل التي تضمن استمرار تطوير القيادات وتحقيق الأداء المتميز (p59).

مما سبق نجد أن من أهم المراحل التي يجب أن ينفذها القائد التحويلي في المدرسة من أجل إحداث التغيير المنشود هو التزود بالمهارات الفعالة التي تمكنه من مواجهة التغيير والتأقلم معه والترحيب به، وإدراك أهمية الزمن والقيود الزمنية التي يعمل في ظلها كمدير وكقائد لإحداث التغييرات في وقتها، وأيضاً إدراك أهمية العامل الإنساني عند إحداث التغيير وخاصة عند التعامل مع المرؤوسين، فالقائد التحويلي من صفاته القدرة على التركيز والانتباه، وتحمل المخاطرة والثقة بالنفس، والقدرة على الاتصال والإحساس بالآخرين.

سابعاً: مهارات القيادة التَّحويليَّة

يؤدي القادة التحويليون دوراً محورياً في صياغة القيم والثقافات للمدارس ولكنهم لا يستطيعون أداء هذا الدور إلا من خلال إظهار مهاراتهم الشخصية والتفاعلية، ومن هذا المنطلق يتعين على

القادة التحويليين في عالم متغير، امتلاك المهارات اللازمة التي تساعد على صياغة القيم وقيادة التغيير، لذلك قدم (القحطاني، 2001) مجموعة من المهارات التحويلية التي يمكن للقادة في المدارس الإلمام بها، كي يحققوا درجة عالية من التأثير في العاملين في المدرسة ومن هذه المهارات والمعارف ما يأتي:

- 1- يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالمقدرة على تحديد الأهداف المهمة ثم حفز وتمكين الآخرين أن يهيئوا أنفسهم و يهيئوا كل الموارد الضرورية لإنجاز هذه الأهداف.
- 2- القدرة على وضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها.
- 3- يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالثقة بالنفس والقدرة على إدارة الذات.
- 4- القدرة على تدريب العاملين وتطويرهم وتحفيزهم للإسهام في تحقيق النمو والتقدم للمدرسة.
- 5- القدرة على استيعاب متطلبات العولمة والتأقلم معها بشكل لا يؤثر على المبادئ والقيم.
- 6- توفر مهارات التسهيلات، وتطوير أساليب الاتصال بما يخدم المدرسة.
- 7- القدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية في بيئة متغيرة والقدرة على تنفيذها.
- 8- القدرة على المتابعة والتقييم الذاتي للفرد والفريق.
- 9- القدرة على مواجهة المواقف المتغيرة وإحداث التطوير الإداري.
- 10- القدرة على المبادرة والابتكار والإبداع (ص32).

كما أن هناك مجموعة من المهارات و المتطلبات اللازمة في المُدرّس التحويلي ذكرها (النعمان، 2016) وهي:

- 1- المُدرّس التحويلي يجب أن يضع رؤية شخصية واضحة وقابلة للتنفيذ خاصة بالتدريس ويعمل على بلورتها في صورة صحيحة فورية في عملية التعلم.
- 2- المُدرّس التحويلي يقدم لطلابه التحدي والدعم القوي.
- 3- المُدرّس التحويلي ينمي القيادة وروح الفريق عند طلابه.

4- المُدرّس التحويلي يستخدم إرشاداً يتسم بأنه متعدد النماذج، متعدد الثقافات، بنائي، فعال، جمعي وذلك للوصول إلى مستويات عليا من الدافعية للطالب.

5- المدرس التحويلي يخلق مناخاً من الحفز العالي في صف الدراسة وفي أي مكان آخر من خلال الارتقاء بالعقلانية والفكر النقدي وأيضاً التفكير التحليلي الإبداعي المتنوع، وأخيراً مهارة الحل العلمي للمشكلات (ص331).

وهذا ما يميز القائد التحويلي عن غيره والجدول رقم (2) يوضح الفرق بين القائد التقليدي والقائد التحويلي:

جدول (2) مقارنة بين خصائص القائد التقليدي والقائد التحويلي

القائد التقليدي	القائد التحويلي
- غير متمكن من وضع الأهداف المستقبلية.	- أهدافه واضحة ومحددة بدقة للمستقبل.
- ليس لديه أي رغبة بالتغيير.	- يسعى لتغيير الوضع الحالي.
- غير واثق بقدرات الآخرين ولا يندمج معهم.	- يرغب بتحمل المخاطر وتكريس الجهود وإثارة الحماسة لدى الآخرين.
- خبرة في استخدام المتوافر من وسائل وأساليب عمل لتحقيق الأهداف.	- خبرة في استخدام الوسائل غير الاعتيادية وتجاوز المألوف في أساليب العمل.
- يستمد قوته من موقعه وقوة شخصيته ومركزه الاجتماعي.	- يستمد قوته من خبرته وإعجاب المرؤوسين بسماته.
- علاقته بالمرؤوسين على شكل أوامر وتوجيهات مباشرة.	- يعمل على تحويل اتجاهات المرؤوسين إلى دعم وتنفيذ التغييرات الجذرية.

(القصير، 2020، ص117).

من الجدول (2) يتبين أن القائد التحويلي قائد متجدد، وصاحب رؤية، ومؤثر وقادر على التغيير من خلال التأثير بالمرؤوسين، وتحويل اهتماماتهم لصالح المدرسة.

ومما سبق نجد أن القيادة التحويلية هي قيادة متجددة ومؤثرة، فالقائد التحويلي قادر على التغيير من خلال التأثير بالمرؤوسين، وتحويل اهتماماتهم إلى الصالح العام للمدرسة، مع اهتمامه

بمساعدهتهم في فهم رؤية ورسالة المدرسة وأدوارها ومهامهم فيها، ومواجهة المشكلات التي تعترضهم واحترام أفكارهم نحو التغيير والتطوير ودعمها، ومشاركتهم الآراء والأفكار الداعمة للعمل واتخاذ القرارات.

ثامناً: أثر القيادة التحويلية لدى المرؤوسين في المؤسسات التربوية

قام روزنثال و جاكوبسن (Rosenthal & Jacobson, 1996) بدراسة التأثير الذي يحدثه سلوك القائد التحويلي التربوي في المرؤوسين العاملين في المؤسسات التربوية، وقد توصلوا إلى أن القائد التحويلي التربوي يترك أثراً إيجابية على مرؤوسيه، في جوانب عدة، ومنها:

1- المدخلات: إذ عندما تكون للقادة توقعات عالية تجاه مرؤوسيه، فإنهم يقدمون المصادر المختلفة، والوقت، والمواد المكتوبة، والتدريب، وفرص التطوير والتعزيز، مما يساعد على تنمية المهارات لدى المرؤوسين، وتمكينهم من إنجاز المهام المسندة إليهم بكفاءة وفاعلية.

2- المخرجات: إذ إن القادة الذين يؤثرون في مرؤوسيهم تأثيراً إيجابياً، يشجعونهم على المحاولة والتجريب والاستمرار، واستخدام مداخل تتميز بالإبداع والابتكار، كما يتقبلون بروح طيبة النتائج التي يتوصلون إليها في أثناء التجريب، حتى وإن كانت لا تتميز بالنجاح الكامل، ويقدمون لهم الدعم في حل المشكلات.

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

4- المناخ التنظيمي: عندما يتفاعل القادة مع المرؤوسين، تكون لهم توقعات عالية، ويستخدمون سلوكاً لفظياً وغير لفظي، يؤدي إلى بناء مناخ يتميز بالدفء والصداقة والقبول، فيستخدمون نبرات صوت محبة، ونظرات وابتسامات، وإيماءات مريحة. (السعود، 2012، ص212)

ومما سبق نستنتج أن القيادة التحويلية لها أثر عظيم في العملية التربوية، وهذا الأثر ينعكس على كافة العناصر من مدخلات، ومخرجات، وتغذية راجعة، ومناخ تنظيمي، والقائد التحويلي

الفعلي حسب هذه الدراسة، ينطلق من أهداف سامية أخلاقية، ساعياً لتحقيق الخير للمؤسسة، وللعاملين معه، مستخدماً قوته وسلطته ومركزه لخدمة الآخرين، فهو دائماً قريب من رؤوسيه، معني بتطويرهم وتقديمهم، وإثرائهم، وتنمية مهاراتهم، كما يشجعهم على محاولة كل ما هو جديد، محدثاً نوعاً من التوجهات الابتكارية، مما يعزز الثقة المتبادلة بينه وبين رؤوسيه.

تاسعاً: التحديات التي تواجه القائد

في ظل التقدم العلمي والتطور التقني فرضت التحولات العالمية أمام القيادات التحويلية العديد من التحديات التي أوجبت على هؤلاء القادة مواجهتها، وتتمثل هذه التحديات كما ذكرها (مروان، 2015) فيما يلي:

1- المنافسة: يعد عنصر المنافسة من أهم التحديات التي أفرزتها التغيرات العالمية، ومن هنا أصبح على القيادات التحويلية الدراسة والتطوير الذي يؤدي إلى التميز والتفوق باعتباره السبيل الوحيد للبقاء في درجة المنافسة.

2- العولمة: أدى التقدم التكنولوجي السريع في المعلومات، والاتصالات إلى أن أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة، فأصبح على القيادات الإدارية إحداث التحول اللازم لتحقيق التعايش مع هذا الانفتاح والإسراع في أداء العمل والإستفادة من جميع الإمكانيات المتاحة.

3- القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية: تصبح الحاجة ماسة بشكل أكبر على استخدام الموارد المتاحة بشكل أمثل، فعلى القيادة الإدارية عدم ترك أي فرصة تضيع وعدم تبديد أي مورد.

4- الجودة الشاملة: لقد أصبحت الجودة في التعليم هي مقياس التقدم والتميز والازدهار وأصبحت هدفاً لكل المؤسسات، ومن هنا بدأ القادة الإداريون التحويليون يسعون للحصول على شهادة الجودة الشاملة.

5- التحديات التكنولوجية: تشكل التكنولوجيا ومنتجاتها الحديثة أحد أكبر التحديات التي تواجه القيادات الإدارية التحويلية في العصر الحاضر، وذلك لمعرفة مدى قدرة تلك القيادات على استخدام وتبني تلك الآلات والتقنيات واستخدامها الأمثل لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

6- اتخاذ القرارات في بيئة متغيرة: إن اتخاذ القرارات في هذا العصر يتسم بأنه يتم في بيئة متغيرة غير مستقرة، مما يجعل التحدي أمام القيادات التحويلية متوقفاً على مدى قدرتهم على العمل في ضوء رؤية مستقبلية واضحة وآلية استراتيجية ملائمة بحيث يمكن من خلال التعاون مع التحديات بشكل أفضل وأن التحدي أمام القيادات الإدارية في هذه الحال لا يتوقف فقط على اتخاذ القرار إنما أيضاً على مدى توافق القرار مع توجهات القيادات والخطة التي وضعوها للمؤسسة والمتمثلة في الرسالة والأهداف والاستراتيجيات (ص25).

مما سبق نستنتج أن هذه التحديات والمتغيرات التي تفرضها البيئة المحيطة، تفرض على هذه القيادات العمل بجهد مضاعف لتحقيق الاستراتيجيات والأهداف.

خلاصة الفصل

وهكذا فإن نجاح أي منظمة في وقتنا الحاضر يُقاس بناءً على قدرتها على إنجاز أهدافها واستمرار نموها وازدهارها، وهذا ما تُحققه القيادة التحويلية التي تحترم عقول جميع العاملين وتعزز ثقتهم بأنفسهم وتقف معهم لمواجهة التحديات، وتزيد من دافعيتهم للعمل حتى تتحقق جميع الأهداف المشتركة، فبدون القيادة تُصبح الصلة بين المُدرسين وأهداف المدرسة غير واضحة، وهذا يؤدي إلى عزوف المدرسين من تحقيق أهداف المدرسة إلى تحقيق أهدافهم الشخصية وبالتالي يؤثر على التزامهم التنظيمي وهذا ما سنتناوله في الفصل القادم.

الفصل الرابع

الالتزام التنظيمي

تمهيد
أولاً: مفهوم الالتزام التنظيمي وتعريفاته
ثانياً: مراحل تطور الالتزام التنظيمي
ثالثاً: المداخل النظرية لدراسة الالتزام التنظيمي
رابعاً: أهمية الالتزام التنظيمي
خامساً: خصائص الالتزام التنظيمي
سادساً: أبعاد الالتزام التنظيمي
سابعاً: العوامل المساعدة في تنمية الالتزام التنظيمي
خلاصة الفصل

تمهيد

تناول هذا الفصل مفهوم الالتزام التنظيمي وتعريفاته، بالإضافة إلى أهميته وخصائصه وأبعاده وأبرز مقاييسه، وعرض أهم العوامل المساعدة في تنمية الالتزام التنظيمي ومراحل تطوره.

أولاً : مفهوم الالتزام التنظيمي و تعريفاته

_ **الالتزام لغةً:** كما ورد في معجم لسان العرب: هو العهد ويلزم الشيء، بمعنى لا يفارقه، والملازم للشيء يعني المداوم عليه (ابن منظور، 1996، ص541).

_ **الالتزام اصطلاحاً:** وهو حالة ارتهان أو ارتباط الفرد بمجموعة محددة من المهام أو المبادئ أو المواقف (kiesler, 1991, p 13).

_ **الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment):**

• عرّف لامبا و كودھري (Lamba & Choudhary, 2013) الالتزام التنظيمي بأنه الالتزام الذي يعبر عن تعلق الفرد النفسي بالمنظمة، فكلما ازداد معدل الالتزام كلما ازداد تعلق الفرد بشكل أكثر نحو المنظمة (p 407).

• كما عرف (المليحي، 2011) الالتزام التنظيمي بأنه: عدم رغبة الأفراد العاملين في ترك المنظمة التي يعملون فيها، حيث يتولد لدى الفرد رغبة في التعلق بأهداف المنظمة وقيمتها بغض النظر عن القيم المادية التي يحققونها في المنظمة (ص 251).

• إضافة إلى تعريف باندي (Pandey, 2015) الالتزام التنظيمي بأنه: حالة يصبح من خلالها الفرد ملزماً بالإجراءات والمعتقدات التي تحافظ على أنشطة المنظمة والمشاركة في عملياتها (p58).

• أما أورتر (Ortiz, 2010) فعرف الالتزام التنظيمي بأنه يكون وسيلة تسهم في تعزيز رضا الموظفين وتلبية الرغبات والاحتياجات، والالتزامات الخاصة بهم ومن ثم يساعد من خلال جهودهم نحو تحقيق أهداف المنظمة، وتقديم فهم أفضل للعوامل التي يمكن أن تساعد المنظمات على تحسين أدائها (p 34).

- و عرف (المهدي, 2002) الالتزام التنظيمي أنه اتجاه يعبر عن درجة الارتباط النفسي للمدير نحو مدرسته من خلال إحساسه بالارتباط العاطفي بها، وإدراكه للتكاليف التي تترتب على تركها، ومشاعره بالواجب نحوها (ص 46).
- أما باشانان (Buchanan) فعرف الالتزام التنظيمي بأنه "المشاركة والتأييد للجماعة من الفرد العامل في المنظمة، وعقد الصداقة معهم المؤثرة في تجاه تحقيق أهداف وقيم المنظمة (أبو ندا, 2007, ص119).

وتعرف الباحثة الالتزام التنظيمي إجرائياً بأنه: شعور داخلي وارتباط وجداني بين المدرسين من جهة والمدرسة التي يعملون بها من جهة أخرى، ويعبر عنه بمدى اعتقادهم وقبولهم لأهداف المدرسة وقيمها، والرغبة في بذل أقصى جهد ممكن من أجل تحقيق أهدافها، والاستمرار في عضويتها.

مما سبق نجد أن المقصود بالالتزام هو استعداد الفرد لبذل جهود كبيرة لصالح المنظمة، وامتلاك الرغبة القوية في البقاء في المنظمة، والقبول بالقيم والأهداف الرئيسية.

ثانياً: مراحل تطور الالتزام التنظيمي في المنظمة

يترسخ الالتزام التنظيمي لدى المرؤوسين عبر مراحل يمر بها في مؤسسته، ويتطلب منه التعرف إليها كي تعينه على تطوير مستوى الالتزام التنظيمي في مؤسسته، وفي المنظمة التعليمية يتشكل الالتزام التنظيمي ويتطور بمراحل عدة تبدأ منذ التحاق الفرد بمؤسسة معينة ويتعزز من خلال العمل والإنجاز المتواصل وصولاً إلى مرحلة الثقة بالمنظمة وهي مرحلة نضوج الالتزام التنظيمي، وفيما يلي عرض لهذه المراحل الثلاث:

1- مرحلة التجربة: تكون في العام الأول من التحاق الفرد بالمنظمة، حيث يخضع الفرد في هذه الفترة للتدريب والإعداد والتجربة، وتُعد بمثابة مرحلة تأقلم مع الوضع الجديد ومحاولة الفرد تأمين قبوله في المنظمة من خلال إبراز ما يتمتع به من خبرات ومهارات، والتكيف مع اتجاهات المنظمة.

2- مرحلة العمل والإنجاز: هي المرحلة التالية لمرحلة التجربة، وتمتد من عامين إلى أربعة أعوام، ويسعى الفرد من خلالها إلى تأكيد مفهومه للإنجاز والبحث عن الأهمية الشخصية، ويتخوف من العجز ويتضح مفهوم الولاء للعمل والمنظمة (أبو ندا، 2007، ص121).

3- مرحلة الثقة بالتنظيم: تبدأ تقريباً من السنة الخامسة من التحاق الفرد بالمنظمة، وتستمر إلى ما بعد ذلك، إذ يزداد ولاؤه وتتقوى علاقته بالمنظمة، وينتقل إلى مرحلة النضج (أبو ندا، 2007، ص121).

ويشير إيرلي (Early, 1999) أنه يتم في هذه المرحلة دعم الالتزام من خلال تحقيق الفرد لفرص التقدم والنمو الوظيفي على كافة المستويات وتقوم عملية التوازن بين مختلف الجهود التي بذلها الفرد في سبيل عمله و ما منحه الإدارة من مخرجات متنوعة ومحاولة إيجاد الفارق الذي يدعم ولاؤه للمنظمة (p594).

وقد أشار الخشالي إلى أن الالتزام التنظيمي يمر بثلاث مراحل رئيسة هي:

1- مرحلة الإذعان والالتزام: يُبنى التزام الفرد بالمنظمة على الفوائد والمكاسب التي يحصل عليها، ولذلك فهو يتقبل سلطة الآخرين، ويلتزم بما يطلب منه سعياً للحصول على الفوائد المختلفة من المنظمة.

2- مرحلة التطابق بين الفرد والمنظمة: يتقبل الفرد سلطات الآخرين لرغبته في الاستمرار في العمل بالمنظمة، فهو يشعر بالفخر والاعتزاز بانتمائه لها.

3- مرحلة التبنى: أي قبول الفرد بأهداف وقيم المنظمة كما لو كانت أهدافه وقيمه الخاصة، وهنا تتشابه أهداف الفرد وقيمه مع أهداف وقيم المنظمة، فيبدأ الفرد بتبني أهداف وقيم المنظمة نتيجة لشعوره بأن في تحقيق أهداف المنظمة تحقيقاً لأهدافه، وأن دفاعه عن قيمها هو دفاع عن قيمه شخصياً (الثمالي، 2002، ص26).

مما سبق نستنتج أنه لتحقيق الالتزام التنظيمي في المنظمة التعليمية وتطويره، فإنه على المدرس أن يخضع لهذه المراحل بدءاً من التحاقه بالمنظمة وتقبله لسلطة الآخرين، مروراً بمرحلة التطابق بينه وبين المنظمة حيث يشعر بالفخر والاعتزاز بانتمائه لها، وصولاً إلى مرحلة التبنى وقبول الفرد لأهداف المنظمة وقيمها كما لو كانت أهدافه وقيمه الشخصية.

ثالثاً: المداخل النظرية لدراسة الالتزام التنظيمي

تمحورت دراسات الالتزام المبكرة الأولى حول مدخلين رئيسيين لدراسة الالتزام التنظيمي كما ذكرها (الغرابوي، 2014) وهما:

1- مدخل الاتجاهات: وفقاً لمدخل الاتجاهات فإنه ينظر إلى الالتزام التنظيمي على أنه يتمثل في طبيعة العلاقة بين المرؤوس ومؤسسته، فعندما تصبح قيم المرؤوس ومعتقداته وأهدافه متطابقة مع أهداف المنظمة والقيم السائدة فيها فإن هذا المرؤوس سوف يبذل جهوداً إضافية في عمله للرقى بمؤسسته، ولا يفكر في تركها والانتقال إلى مؤسسة أخرى، ويرى أنصار هذا المدخل أن هناك ارتباطاً قوياً للمرؤوسين بمنظمتهم بغض النظر عن المصالح المادية أو المكاسب التي يمكن أن يحصلوا عليها مقابل عملهم، ومن هذا المنطلق فإن هؤلاء المرؤوسين يفعلون ذلك لأنهم يشعرون أنه يجب عليهم أن يقوموا بذلك.

2- المدخل السلوكي: و يُعنى بالعملية التي من خلالها يؤدي السلوك الماضي للمرؤوس إلى ارتباطه بالمنظمة من خلال الاستثمارات المادية، وغير المادية التي يستثمرها في المنظمة، فالالتزام هنا ينبع من المكاسب التي يرى المرؤوس أنه يحققها نتيجة استمراره في المنظمة، أو التكاليف التي قد يتكبدها نتيجة تركه لها.

مؤخراً جرت محاولات للعمل على تكامل المدخلين، حيث رأى بعض الباحثين أن أبحاث الالتزام ستكون لها قيمة أكبر فيما لو أُخذَ بالمدخلين معاً، فضلاً عن أن المدخلين يشكلان وجهين لعملة واحدة. فقد قام كل من ألين و ميير (Allen & Meyer) عام 1984 على تكامل المنظورين الاتجاهي والسلوكي للالتزام التنظيمي (ص16).

وهناك مداخل أخرى أضافها (أحمد، 2018) كما يأتي:

1- المدخل التبادلي: يُعرّف الالتزام التنظيمي بأنه عملية توازن بين التكاليف والمكافآت التي يحصل عليها الفرد والمرتبطة بعضويته في المنظمة فهو يُفسّر الالتزام أنه نابع عن صفقات مساهمة ومُحفزة بين المنظمة والفرد، وبهذا المنظور يُدرك الأفراد المنافع التي يحصلون عليها على أنها عناصر إيجابية تُسهم بالمقابل في إذكاء الرغبة بالبقاء والاستمرار في المنظمة.

2- **المدخل النفسي:** يُعرّف الالتزام التنظيمي على أنه القوة النسبية لمطابقة أهداف المنظمة وقيمها مع أهداف الفرد وقيمه، فهو توجه ذو ثلاثة مكونات وهي: (المطابقة مع أهداف وقيم المنظمة)، و(الرغبة بتركيز الجهد نحو مساعدة المنظمة لتحقيق أهدافها)، و(الرغبة القوية في استمرار العضوية في المنظمة).

3- **المدخل التكاملي(الشمولي):** و يوضح أن الالتزام التنظيمي هو مجموعة مبادلات بين الفرد و المنظمة من جانب والرغبة القوية في الاستمرار بالعمل مع المنظمة من جانب آخر (ص131).

ومما سبق يتبين أن هناك مداخل عدة للالتزام التنظيمي، منها ما يركز على العلاقة بين الفرد و المنظمة، ومنها ينظر للالتزام التنظيمي على أنه محصلة للعلاقات التبادلية بين المنظمة من ناحية والصفات المساهمة والبعض منها يُمثل رغبة الفرد في بذل طاقته وولائه للمنظمة كنظام اجتماعي، بالإضافة إلى أن البعض عبر عن الالتزام التنظيمي على أنه الحالة التي يصبح من خلالها الفرد مقيداً بأعماله التي من خلالها تدعم أنشطة المنظمة وارتباط الفرد بها.

رابعاً: أهمية الالتزام التنظيمي

تكمن أهمية الالتزام التنظيمي لدى متخذي القرار والمديرين في المدارس، في كونه إحدى المتغيرات الواجب تسميتها لدى العاملين لما لذلك من مخرجات إيجابية على مستوى الفرد و المنظمة، بالإضافة إلى أنها تتعدى ذلك لتشمل المستوى الاجتماعي والمستوى القومي، كما ذكرها (الرشيدي، 2014) وهي كما يلي:

أ. على مستوى الفرد: وتتمثل في أن الالتزام التنظيمي له أهمية لدى الفرد من ناحية كونه يترك أثراً إيجابياً يتمثل في تقوية رغبة الفرد في الاستمرار في العمل في المدرسة، كما يجعله أكثر استمتاعاً بعمله، الأمر الذي يزيد شعوره بالأمن الوظيفي، كما تقوى رغبته في تحقيق أهداف المدرسة ويعتبرها أهدافه، ومن ثمَّ يعمل جاهداً لتحقيق تلك الأهداف، كما تنعكس على حياة الفرد الخاصة خارج نطاق العمل حيث يتميز العامل ذو الالتزام التنظيمي المرتفع بدرجات عالية من الرضا، كما أن الالتزام التنظيمي يؤثر على المسار المهني للمدرس، فالمدرس ذو الالتزام

التنظيمي المرتفع يكون مجداً في عمله وبالتالي يكون أسرع ترقياً وتقدماً في المراتب الوظيفية وهو على ثقة بأن الإدارة ستكافئه على التزامه وأدائه المتميز (ص17).

فالالتزام التنظيمي يمنح المدرس الأمان الوظيفي والاستقرار الاقتصادي بالإضافة إلى الشعور بالرضا الوظيفي، وترتفع لديه الشعور بروح المعنوية والعطاء لمدرسته، وكذلك تحقيق الذات من خلال إيجاد هدفه في الحياة.

وتتضمن نتائج الالتزام على مستوى الأفراد العديد من المخرجات، إذ أن الفرد الملتزم يشعر بالانتماء والأمان والنظرة الإيجابية للذات والقوة وتحديد الأهداف في الحياة، وتشمل آثار الالتزام التنظيمي على مستوى الفرد بالرغبة في التضحية من أجل المدرسة و بذل مزيد من الجهود المرتبطة بمهام العمل، ويجعلهم أقل رغبة في ترك العمل، كما يرفع من الروح المعنوية لديه إذ يجعله يُقبل على عمله، ويدفعه إلى التعاون والعمل بحماسة لتحقيق أهداف المدرسة (العتيبي، 2008، ص76).

ويسهم الالتزام التنظيمي في رفع مستوى الرضا الوظيفي الذي ينعكس على انخفاض معدل دوران العمل ومستويات الغياب لدى الفرد والشعور بالاستقرار الوظيفي (Nelson, Quick, 2003, p60).

ب. على مستوى المنظمة: يؤثر الالتزام التنظيمي على فعالية وكفاءة المنظمة لما له من علاقة بأداء العاملين والتزامهم بأهدافها، فكلما كان العامل ملتزماً تنظيمياً كان أدائه متميزاً.

والالتزام التنظيمي يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية وخاصة معدل دوران العمل، فمن المفترض أن الأفراد الملتزمين سيكونون أطول بقاءً في المنظمة وأكثر عملاً نحو تحقيق أهدافها (عبد الباقي، 2004، ص182).

فالالتزام التنظيمي يُسهم في زيادة الانتاجية وتحسين الجودة وكذلك من تقليل الظواهر السلبية كالغياب والتأخر عن العمل والتسرب الوظيفي، وتقبل العاملين لأي تغيير تنظيمي يحدث داخل المنظمة، والأهم من ذلك تبني أهداف المنظمة والسعي لتحقيقها.

إذ يعكس الالتزام إلى حد كبير مدى انتماء الفرد للجماعة و المنظمة التي يعمل فيها، وبالتبعية ومدى رغبته في تعظيم الأداء والارتقاء بنوعية وكمية الإنجاز، ومن ثمَّ رفع مستوى كفاءة الأداء المالي (الشواورة، 2011، ص2).

كما أن الالتزام التنظيمي المرتفع يُحافظ على مستوى مرتفع من الروح المعنوية لدى العاملين في المنظمة، كون الجميع يعمل لتحقيق أهداف تعد بالنسبة لهم في غاية الأهمية، بالإضافة إلى تسهيل مهمة المنظمة في اختيار عاملين جدد ذوي مهارات عالية، بسبب رغبة الكثيرين بالعمل فيها لما تتمتع به من سمعة طيبة على لسان العاملين فيها (الرواشدة، 2007، ص 32).

ج. على المستوى الاجتماعي: تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أفراد المنظمة بغض النظر عن موقعهم في المنظمة، ويشدد أواصر العلاقات العائلية والسعادة والشعور بالرضا الوظيفي، وهذا يُسهم إلى حد كبير في التنبؤ بفعالية المنظمة.

وبحسب دراسة أولي وتشاتمان (Oly and Tshatman)، التي أكدت أهمية مُتغير الالتزام التنظيمي وذلك بارتباطه بمجموعة المخرجات المهمة، التي يأتي في مقدمتها الأداء الوظيفي، السلوك الاجتماعي داخل الوظيفة، والاتجاهات الايجابية نحو العمل، إضافة إلى المبادرة والإبداع (الفضلي، 1997، ص79).

د. على المستوى القومي: يؤدي الالتزام التنظيمي إلى زيادة الإنتاجية على أنه حصيلة لزيادة كفاءة وفعالية أداء العاملين بالمنظمة، و هكذا فإنَّ حصيلة النتائج المتعلقة بالفرد و المنظمة والمجتمع من شأنها أن تؤثر في الناتج القومي (أبو حباب، 2014، ص 18).

وأما انعكاسات الالتزام التنظيمي على الوطن فهي أكبر، حيث تعود فائدة الالتزام التنظيمي على المجتمع بشكل عام، وذلك لأن انخفاض الغياب و ارتفاع جودة العمل يزيدان من الإنتاجية القومية الكلية للدولة، لأنه في النهاية سوف يصب في المصلحة العامة للدولة.

وأشار (العلمي، 1983) في دراسته إلى أن درجة التوافق والتكيف للعمل والارتباط به _ أي الالتزام والولاء له _ من مجموعة العوامل البشرية التي تؤدي إلى زيادة الإنتاج في العمل، وإنَّ لزيادة الإنتاج أهمية حيوية بالنسبة لاقتصاديات البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، فهي

بالإضافة إلى كونها مقياساً حقيقياً لتطوير المجتمعات و رمزاً لقدرتها و قوتها، تُعد أيضاً مفتاحاً أساسياً من مفاتيح التنمية والتقدم (ص39).

وختم (العزاوي، 1985) دراسته بقوله: إن اهتمام البلدان المتقدمة والنامية بشكل خاص بموضوع الإنتاجية سيسهم دون ريب في زيادة الدخل القومي وزيادة رفاهية الافراد، وبذلك ستمكن تلك البلدان من النهوض بمجتمعاتها اقتصادياً و ثقافياً و اجتماعياً (غنام، 2005، ص55).

وقد توصل لينكولن و كالبيرج (Lincoln and Kalleberg, 1990) في دراستهما المقارنة حيث استنتجا أن السر في تفوق اليابان على الولايات المتحدة الأمريكية في الإنتاجية يعود إلى أن القوى العاملة اليابانية أكثر ولاءً والتزاماً تجاه منظماتها من القوى العاملة الأمريكية وأن الفجوة في الالتزام بينهما تنعكس بشكل مباشر على حجم أداء القوى العاملة وانضباطها ونوعيتها (عبادو، 2013، ص58).

مما سبق نستنتج أن الالتزام التنظيمي يعد أداة مهمة تستند إليها المنظمات في تحسين أدائها وتطوير استراتيجياتها فهو نتيجة للعديد من الأنشطة والمفاهيم والعمليات والسلوكيات التي تحدث داخل المنظمة أو هو انعكاس لعدد من العوامل التي تُسهم في تعزيز دافعية الأفراد ومن ثمّ اتجاههم نحو الالتزام في أداء أعمالهم حسب ما هو مخطط له، وبما ينسجم مع معتقدات الأفراد وقيمهم وثقافتهم نحو الالتزام ودوره في نجاح المنظمة وأدائها لأنشطتها بشكل متميز مما يؤهلها للمنافسة في ميدان الأعمال.

والجدول (3) الآتي يوضح أهمية الالتزام التنظيمي وآثاره على المستويات الأربعة

الجدول (3) أهمية الالتزام التنظيمي و آثاره على المستويات المختلفة

المستوى الفردي	مستوى المنظمة	المستوى الاجتماعي	المستوى القومي
الأمان. الاستعداد للتضحية. الشعور بالرضا و الاستقرار. رفع الروح المعنوية. إيجاد هدف في الحياة.	زيادة الانتاجية. تحسين الجودة. تقليل الغياب/التسرب الوظيفي. التنبؤ بسلوك العاملين. تقبل العاملين للتغيير. تبني الافراد لأهداف المنظمة.	تعزيز العلاقات الاجتماعية. الارتباط العائلي والسعادة الشخصية والشعور بالرضا.	زيادة الناتج القومي كحصيلية لزيادة كفاءة و فاعلية الأفراد العاملين في المنظمات.

المصدر: إعداد الباحثة

يتبين من الجدول (3) أهمية الالتزام التنظيمي على المستويات كافة (الفرد، المنظمة، الاجتماعي، القومي) فالالتزام يزيد في رفع مستوى الرضا الوظيفي والشعور بالاستقرار ويزيد من مستوى الانتماء للمنظمة وإلى جو الترابط والعلاقات الاجتماعية بين العاملين في المنظمة وإلى زيادة الناتج القومي.

خامساً: خصائص الالتزام التنظيمي

يمثل الالتزام التنظيمي عنصراً هاماً في الربط بين المنظمة والأفراد العاملين بها، إذ يُعد حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد و المنظمة، فحرصت المدخلات الحديثة في إدارة المدارس على الربط بين الواقع التنظيمي للمدرسة و المعطيات النفسية والاجتماعية للمُدرسين. إذ أصبح الالتزام التنظيمي من أكثر المتغيرات التي تؤثر في سلوك الأفراد داخل المجتمع المدرسي، فالالتزام التنظيمي له خصائص تميزه عن غيره من المتغيرات كما ذكرها (العزاوي و جواد، 2010) على النحو الآتي:

- 1- الالتزام التنظيمي يُعد متغيراً سلوكياً غير محسوس وملموس ولا يمكن تحديد أبعاده.
- 2- الالتزام التنظيمي للأفراد يتغير نحو الأفضل أو الأسوأ نتيجة تأثيرات استراتيجية ضاغطة، أي لا يتسم بالثبات.
- 3- يُعد الالتزام التنظيمي حصيلة تفاعل العديد من النظم و السياسات و الإجراءات المتعددة.
- 4- الالتزام التنظيمي له تأثير كبير على كثير من الظواهر في المنظمة كالحضور إلى المنظمة أو البقاء فيها، أو الأداء..إلخ.
- 5- الالتزام وسيلة لتحقيق أهداف معينة شخصية لا يستطيع الفرد تحقيقها بمعزل عن المنظمة والشعور بالالتزام لها مستمر مادامت استمرت المنظمة بأداء دورها في تحقيق أهداف وأغراض الأعضاء المنتمين لها والعكس صحيح.
- 6- الالتزام قيمة بحد ذاته وذلك عندما تصبح أهداف المنظمة ومصالحها هدفاً من أهداف أعضائها وقيمة من قيمهم بغض النظر عن أهدافهم ومصالحهم الخاصة أو الذاتية.
- 7- الالتزام امتثال لما يتوقعه الآخرون وهو حصيلة للضغط الاجتماعي الذي يمارس على أعضاء تنظيم معين خوفاً من عقوبات معنوية في الغالب، وللعادات والتقاليد الاجتماعية واحترام الأعراف العامة تأثير في إلزام الفرد أو مجموعة الأفراد بتجسيد التزامهم وولائهم للمنظمات التي

ينتمون لها، وقد يظهر تأثير العوامل الدينية أو السياسية أو العسكرية في تجسيد هذا النوع من الالتزام بصورة أوضح لأن أعضاء هذه المنظمات يستبعدون التفكير بتقليل التزامهم خوفاً من العقوبات الاجتماعية المعنوية أو المادية (ص 426).

بالإضافة إلى عدد من الخصائص التي تميز الالتزام التنظيمي وهي:

- 1- أنه حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد و المنظمة.
- 2- أنه يؤثر على الفرد فيما يتعلق باستمراره أو تركه للمنظمة.
- 3- إن العاملين الذين يتميزون بالالتزام تنظيمي يتصفون بعدد من الصفات كقبول أهداف المنظمة وقيمتها، وبذل المزيد من الجهد، والرغبة في البقاء في المنظمة لفترة أطول (فلمبان، 2008، ص84).

ومما سبق يتضح أن حجم العمل والإنجاز يكون أكبر لدى العاملين الأكثر التزاماً في المدرسة، فالالتزام أداة تؤدي إلى تماسك المجتمع وحفظ النظام لأنه يُعد الأساس والركيزة الصلبة التي ترتكز عليها الأخلاق.

سادساً: أبعاد الالتزام التنظيمي

يشير كودهاري و لامبا (Choudhary & Lamba) على أن هناك العديد من التصنيفات التي اعتمدت في تصنيف أبعاد الالتزام التنظيمي ولكن يكاد يكون أبرزها وأكثرها اتفاقاً هو الذي صنفها إلى 3 أبعاد متماثلة ب 1- الالتزام العاطفي، 2- الالتزام المعياري، 3- الالتزام المستمر ويمكن استعراضها بشكل أكثر تفصيلاً من خلال ما يأتي:

1- الالتزام العاطفي Affective commitment

يذكر باندي (Pandey, 2015) بأن الالتزام التنظيمي يشير إلى الارتباط العاطفي للأفراد تجاه منظماتهم، إذ يكون لدى العاملين تعلق و اندفاع وجداني مع المنظمة ويمكن القول بأن الالتزام العاطفي يتكون من ثلاثة عوامل هي:

- 1_1 الإيمان والقبول بأهداف المنظمة وقيمتها.
- 2_1 الاستعداد لتركيز الجهود على مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها.
- 3_1 الرغبة في الحفاظ على العضوية التنظيمية (p175).

لذلك فإن سعي العاملين للاحتفاظ بعضويتهم هو اختيار شخصي وهذا يُمثل التزامهم بالمنظمة.

في حين يرى لينغ (Leng, 2014) بأن الالتزام العاطفي هو أحد أشكال التزام العاملين في المنظمة، الذي يُعد الأكثر فائدة في تعزيز الفعالية التنظيمية. وفي الواقع إن الالتزام العاطفي يمثل مؤشراً أكثر وأقوى اتساقاً حول النتائج التنظيمية الإيجابية، كما يساعد الالتزام العاطفي العاملين في زيادة الإنتاجية وتعزيز القدرة التنافسية للمنظمة، وينظر للالتزام العاطفي للمنظمة على أنه مقياس مهم من التفاني والولاء، إذ يشعر العاملون مع الالتزام العاطفي بوجود الشعور بالانتماء العالي للمنظمة مع أن زيادة مشاركتهم في أنشطة المنظمة يزيد من استعدادهم لتحقيق أهداف المنظمة ورغبتهم في البقاء مع المنظمة (P99).

وأشار ميير و ألين (Meyer & Allen) بأن حوافز العمل مثل المكافآت التنظيمية، ودعم المشرفين والعدالة الإجرائية أثبتت أن لها علاقات قوية مع الالتزام العاطفي، وأن نظرية الدعم التنظيمي المقترحة من قبل هانتينكتون و إيسينبيرغ (Huntington & Eisenberg) قد تساعد في تفسير التزام العاملين العاطفي لمنظمتهم، وتفترض هذه النظرية أن العاملين لهم معتقدات عامة حول تقدير المنظمة للإسهامات والمخاوف بشأن سلامتهم الخاصة من أجل تلبية الاحتياجات العاطفية الاجتماعية وتقييم استعداد المنظمة لمكافأة الجهود المتزايدة

(Lamba, 2013, P 407).

ويذكر روديز و لينش (Rhoades & Lynch) بأنه قد يكون الدافع هو الدعم التنظيمي الذي يراه العاملون مثل الخصائص التنظيمية على أساس شكل المعاملة بالمثل، فإن الدعم التنظيمي ينظر لتوليد الشعور بالالتزام مع الاهتمام بمصلحة المنظمة لمساعدتها على تحقيق القيم والأهداف، كما أن الشعور بالالتزام يؤدي دوراً في التوسط بين علاقة الدعم التنظيمي مع الالتزام العاطفي وفعالية الأداء، كما أن الدعم التنظيمي ينظر أيضاً إلى زيادة الالتزام العاطفي الذي يتم من خلال تلبية احتياجات العاملين و شعورهم بالاحترام والتقدير والانتماء، مما يؤدي إلى اندماج العضوية التنظيمية ووضع دورها في الهوية الاجتماعية، وهذا النوع من الالتزام يؤكد هوية الفرد والمشاركة في المنظمة (Allen, 1990, p151).

2- الالتزام المعياري (الأخلاقي) Normative commitment

يتمثل بعد الالتزام المعياري أو الأخلاقي في وجود مسؤوليات إدارية (قانونية و أخلاقية)، تحتم على العاملين أن تعيها والعمل بها، ويمكن حصر معناها في معنيين رئيسين هما: المسؤولية القانونية، والمسؤولية الأخلاقية.

1-2 المسؤولية القانونية: وهي شبيهة في معناها بالمساءلة التي يقصد بها محاسبة العامل المقصر من رؤسائه الإداريين والسياسيين الذين يمكنهم توقيع العقوبة عليه.

2-2 المسؤولية الأخلاقية: وهي شبيهة في معناها للولاء أو الانتماء ويقظة الضمير، وهي المسؤولية التي يشعر بها العاملون تجاه عملهم، وهي تعكس لما يشعر به بأن ما يفعله صحيح وأخلاقي، والمسؤولية تجاه المنظمة تعني احساس العامل بالالتزام بالبقاء في المنظمة بالنظر إلى ما تقدمه له من المشاركة في وضع الأهداف ورسم السياسات العامة للمنظمة، مما تدفع به إلى عدم ترك العمل بها لكونه ملتزماً أخلاقياً في تحقيق هذه الأهداف، وتنفيذ السياسات التي شارك في وضعها، وكذلك لالتزامه بأخلاق المهنة التي تحتم عليه البقاء في المنظمة (عبد الرزاق، 1998، ص 398).

3- الالتزام المستمر Continuance commitment

يتمثل بعد الالتزام التنظيمي المستمر في الاستمرار بالعمل في المنظمة، والبقاء مع المنظمة يتأثر بمجموعة من العوامل ومنها التقدم في السن وطول مدة الخدمة وهي من المؤشرات الأساسية في رغبة العامل بالاستمرار في عمله، فكونه أمضى فترة لا بأس بها في العمل في تلك المنظمة وأي تفريط أو تساهل أن توقع به خسارة، وتتحدد درجة التزام العامل في هذه الحالة بالقيمة النفعية الاستثمارية التي يمكن أن يحققها العامل ببقائه في المنظمة، فالالتزام هنا قد يكون خارج رغبته وهو لتجنب التكاليف المرتبة على ترك العمل، ويشير تاجلو (Taglou, 2006) بأن العاملين قد يواجهون قدراً كبيراً من التكاليف إذا ما أرادوا ترك المنظمة، وهذه التكاليف ناجمة عن فقدان استثماراتهم (الوقت، المال، التدريب، العضوية في المنظمة، الجهد المبذول بها)، إضافة إلى الامتيازات التي تقلص أو تفقد في حال تغيير مكان العمل (p35).

ومما سبق نستنتج أن أبعاد الالتزام التنظيمي تحددت في ارتباط العامل العاطفي بالمنظمة والمسؤولية التي يشعر بها العامل في مؤسسته، والرغبة الشديدة في استمرارية العمل بها.

سابعاً: العوامل المساعدة في تنمية الالتزام التنظيمي

يُعد البحث في مفهوم الالتزام التنظيمي من حيث التكوين والتطور عملية ذات أبعاد متشابكة ومتداخلة، فقد تعددت اجتهادات الباحثين والدارسين واتجاهاتهم حول مفهوم العوامل التي تساعد على تكوين الالتزام التنظيمي داخل التنظيم، وقد أسهم في الكتابة بهذا الموضوع الكثير من الكتاب إلا أن دراسات روبرت مارش وماناري (Robert, Marsh and Manary) تُعد من الدراسات المتميزة التي أشارا فيها إلى العوامل المساعدة على تكوين الالتزام التنظيمي وتشكيله وهي:

1- صياغة سياسات تنظيمية ناجعة:

ضرورة العمل على تبني سياسات داخلية تساعد على إشباع حاجات الأفراد العاملين في التنظيم، فكما هو متعارف عليه يوجد عند أي إنسان مجموعة من الحاجات المتداخلة تساعد على تشكيل السلوك الوظيفي لهؤلاء الأفراد، ويعتمد السلوك في شدته وإيجابيته أو سلبيته على قدرة الفرد على اتباع نمط سلوكي إيجابي بشكل يساعد على تكوين ما يسمى بالسلوك التنظيمي وقد تتفاوت هذه الحاجات عند الأفراد العاملين من حيث الأهمية والأولوية في العمل على اتباعها، وقد أشار أبراهام ماسلو (Abraham Maslo) في نظرية سلم الحاجات الإنسانية على الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى الاحترام، والحاجة إلى تقدير الذات (العوفي، 2005، ص38).

وقد أشار ديتشارد ستيرزير (Detshard Sterzer) في نموذجته عن الالتزام التنظيمي عام 1977 إلى عوامل تكوين الالتزام التنظيمي ودورها في تشكيل السلوك التنظيمي للأفراد العاملين الناتج من المدخلات الآتية: المكانة في التنظيم، الاستقلال في العمل، الرضا عن العمل، العلاقات الاجتماعية، القيادة، المناخ التنظيمي السائد، الرغبة في الانجاز، الصفات الشخصية، درجة المشاركة في العمل، نظام الحوافز، تحديد الأدوار.

فإذا كانت هذه المدخلات متوافرة في التنظيم بحيث تتمتع البيئة التنظيمية بمناخ تنظيمي صحي، فإن عملية تكوين الالتزام التنظيمي حاصلة، وسيندفع الأفراد تلقائياً للعمل بهدف الحصول على مخرجات الالتزام التنظيمي كما ذكرها (تير، 2002) المتمثلة في:

- سهولة استجابة التنظيم للمتغيرات البيئية.
- سلوك ايجابي تجاه التنظيم.
- تدني نسبة الغياب وارتفاع نسبة الحضور.
- تقليل نسبة الدوران الوظيفي.
- زيادة الشعور بالاستقرار الوظيفي.
- ارتفاع الروح المعنوية.
- ارتفاع معدلات الأداء (ص74).
- 2- وضوح الأهداف والأدوار:

كلما كانت الأهداف واضحة داخل التنظيم زادت درجة الالتزام التنظيمي عند العاملين، فوضوح الأهداف يجعل العاملين أكثر قدرة على فهمها وتحقيقها وكذلك الحال بالنسبة لتحديد الأدوار، فعملية التحديد هذه تساعد وتعمل على خلق الالتزام عند العاملين نظراً لما يترتب عليها من استقرار وتجنب للصراع في حالة التحديد للأدوار، كما أنه على العكس تماماً من ذلك يمكن للغموض في الأدوار أن يجلب الصراع على المنظمة ويدخلها في دوامة الخلافات وعدم الاستقرار (أبو العلا، 2009، ص47).

فهذا الوضوح والتحديد شرط أساسي من شروط خطط المدارس، لأجل تنفيذ أهدافها المرسومة، وصياغة الأهداف الاستراتيجية لا تتم من فراغ، وإنما هي عملية منهجية تنبثق من رؤيا المنظمة ورسالتها (العوضي، 2012، ص32).

3- زيادة مشاركة العاملين في التنظيم:

إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة بأفكارهم وتشجيعهم لتحمل المسؤولية من شأنها تقوية الروابط وإيجاد الجو النفسي والاجتماعي البناء في بيئة العمل، فقد عُرِفَت المشاركة بأنها " اندماج الفرد العقلي والعاطفي في عمل الجماعة بعد أن تتيح له الجماعة-التي هو عضو فيها- الفرص

للإسهام في الأهداف والمشاركة في المسؤوليات" بينما عرفها دايفن (Daven) بأنها " اشتراك عقلي وانفعالي للفرد في موقف جماعي يشجعه على المشاركة والإسهام في الأهداف الجماعية، وعلى أن يشترك في المسؤولية عنها" .

وتقوم عملية المشاركة على ثلاثة أسس ومحاور تتمثل فيما يلي:

3-1 أنها تتطوي على المشاركة العقلية والفكرية القائمة على استخدام الأسس العملية لجعل عملية المشاركة ناجحة وفعالة.

3-2 أنها تعمل على زيادة دافعية العاملين للعمل وذلك بإعطائهم الفرص الجيدة للمشاركة ولإطلاق الطاقات والمبادرات والابتكارات الرامية إلى تحقيق الأهداف.

3-3 أنها تعمل على تنمية مهارات العاملين في العمل وتقبل المسؤولية (الدوسري، 2005، ص99).

وتعمل المشاركة على زيادة الالتزام التنظيمي وتجعل الأفراد يرتبطون ببيئة عملهم بشكل أكبر إذ يعدون أن ما يواجهه المنظمة من مشكلات هو تهديد لهم ولأمنهم واستقرارهم الأمر الذي يؤدي إلى تقبلهم لروح المشاركة برغبة وبروح معنوية عالية، مما يؤدي في النهاية لرفع درجة التزامهم للمنظمة، وإن الخطوة الأولى لنجاح المنظمة تكمن في تحديد أهداف واقعية توفر الدافع القوي لدى أعضاء المنظمة، كما توفر لهم العائد المناسب مقابل إسهامهم الفعال في تحقيق تلك الأهداف التي تؤثر بالضرورة على التزامهم التنظيمي (فلمبان، 2008، ص32).

4- إيجاد مناخ تنظيمي ملائم:

إن تعبير المناخ التنظيمي يشير إلى مجموعة من الخصائص الداخلية للبيئة التي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي أو الاستقرار، يفهمها العاملون ويدركونها فتعكس على قيمهم واتجاهاتهم ومن ثم سلوكهم، وإن التنظيمات والعاملين على حد سواء يسعون إلى إيجاد مناخ تنظيمي جيد لكلا الطرفين.

وقد أظهرت الدراسات في هذا الإطار أن التنظيمات ذات المناخ والبيئة المتسلطة والمحبطة لمعنويات العاملين التي تتصف بعدم المسؤولية، هي تنظيمات تعمل على تشجيع تسرب العاملين وتقليل من درجة الالتزام التنظيمي لديهم، لذلك لابد للتنظيمات من أن تعمل على إيجاد البيئة

والمناخ التنظيمي الجيد وتحقيق الأهداف والاهتمام بالإنسان في سبيل تنمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين (العميان, 2005, ص307).

5- تصميم أنظمة مناسبة من الرواتب والحوافز:

يُعبّر الحافز عن ذلك الأسلوب أو الوسيلة أو الأداة التي تقدم للفرد الإشباع المطلوب -بدرجات متفاوتة- لحاجاته الناقصة.

وتركز نظرية الحوافز للعمل على الحوافز الداخلية وهي تتعامل أصلاً مع الأسباب التي تدفع الناس للعمل وأسباب تركهم العمل في المنظمات أو بقائهم فيها، وعليه فإن الإدارة إذا كانت تريد من عاملها أن يبذلوا الجهد المطلوب ويحققوا المعدلات المقررة للإنتاجية، ويصلوا إلى الأهداف المحددة فعليها أن تقدم لهم الحوافز المناسبة لذلك.

لذا فإن توافر أنظمة مناسبة من الحوافز سواء المادية أو المعنوية يؤدي إلى زيادة الرضا عن المناخ التنظيمي وعن المنظمة ككل، ومن ثمَّ زيادة الالتزام والولاء التنظيمي وارتفاع معدلات الإنتاج وتقليل التكاليف، وقد أشار بعض الباحثين إلى أن المنظمات العاملة في القطاع العام هي أقل المنظمات استخداماً للحوافز وتطبيقاً لأنظمة الحوافز الجيدة، ولهذا تقع عليها مسؤولية الاهتمام بهذا الجانب لضمان تحقيق مستويات عالية من الالتزام التنظيمي لدى الأفراد العاملين.

فهناك من يرى في هذا السياق أن الالتزام التنظيمي يتحقق من خلال: معاملة العاملين بوصفهم شركاء لا مجرد أفراد، ومنح الحوافز المادية والمعنوية، وإتاحة فرص التطور المهني والوظيفي لهؤلاء العاملين (عبوي, 2006, ص212).

6- العمل على بناء ثقافة ووعي مؤسسي:

أي خلق جو أسري ودي في داخل المنظمة، فيشعر الفرد أنه يعمل لأسرته ومعها وذلك بإيجاد أهداف مشتركة بين العاملين وتحقيق احتياجاتهم والعمل على إشباعها، وتقديم الدعم و التدريب الكافي لهم، وكانت دراسة نيستروم (Nestrom) حول الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي في منظمات الرعاية الصحية، وقد أظهرت وجود علاقة طردية بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي (غنام, 2005, ص45).

7- انتهاج أساليب ناجعة للقيادة:

إن الدور الكبير الذي يجب على الإدارة القيام به إقناع الآخرين وفي جو عمل مناسب بضرورة إنجاز الأعمال بدقة وفعالية، فالإدارة الناجحة هي تلك الإدارة القادرة على كسب التأييد الجماعي لإنجاز الأعمال باعتمادها على تنمية مهارات الأفراد الإدارية واستخدامها أنظمة الحوافز المناسبة.

وقد تناول الباحثون مفهوم القيادة في الكثير من الكتابات والبحوث نظراً لأهميتها على أنها مدخل في تنمية الالتزام التنظيمي لدى الأفراد الآخرين، لإجبارهم على التعاون وتحقيق الأهداف، كما عُرِفَتْ بأنها ذلك الفن في القدرة على التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة تؤدي إلى الحصول على رضاهم وفهمهم والوصول إلى الأهداف، وبناءً على ذلك فإن مسؤولية القيادة لها أهمية عالية في حياة المنظمات واستمراريتها، فعليها مسؤولية اختيار الأهداف وتنمية التزام الأفراد وانتمائهم وبناء الثقة وتحقيق الأهداف، والقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يعمل على زيادة درجات الالتزام التنظيمي لدى الأفراد ويدعم اعتقادهم في أهمية التنظيم ويزرع فيهم الرغبة في بذل المزيد من الجهد المبدع وينمي فيهم الرغبة في المحافظة على العلاقات التنظيمية في الحياة والعمل على تطوير التنظيم والأفراد من حيث الاحترام ومراعاة المشاعر وزيادة رغبتهم بالعمل (الوزان، 2006، ص41).

هذه هي أهم العوامل المساعدة على تنمية الالتزام التنظيمي لدى الأفراد العاملين، فهي عبارة عن كل متكامل مترابط مع بعضه، فكل عامل له نسبة ومساهمة معينة في تحقيق الالتزام التنظيمي، لذا يمكن اعتبار هذه العوامل أساسية في التطوير التنظيمي وتسهم في استمرار المنظمة وبقائها.

خلاصة الفصل

مما سبق نجد أن الالتزام التنظيمي من أهم الركائز الأساسية التي تعتمد عليه المنظمات في عملها، كونه يولد لدى العاملين إحساساً عالياً بالانتماء والاندماج مع المنظمة، ويعبر عن اتجاهاتهم نحوها والمتمثلة بالرغبة القوية للبقاء فيها، وبذل المزيد من الجهد في أداء العمل المطلوب منهم، فالعاملون الملتزمون يعتبرون مصدر قوة للمنظمة وبأنها تسير على طريق التميز والنجاح.

الفصل الخامس

إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهيد
أولاً: أهداف الدّراسة الميدانيّة
ثانياً: منهج الدّراسة
ثالثاً: أداة الدّراسة وخصائصها السيكمترية
رابعاً: المجتمع الأصلي للدّراسة وعينته
خامساً: إجراءات تطبيق الدّراسة الميدانيّة
سادساً: الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة
خلاصة الفصل

تمهيد

تناول هذا الفصل أهداف الدراسة ومنهجها الذي استخدم من قبل الباحثة، إضافة إلى وصف المجتمع الأصلي والعينة والمتغيرات المدروسة فيها، وكيفية بناء أدواتها وإجراءات تطبيقها، ومن ثمّ الأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1-1 تُعرّف درجة توافر القيادة التحويلية لدى مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لتقدير عينة الدراسة.
- 1-2 تُعرّف درجة تحقيق الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لتقدير عينة الدراسة.
- 1-3 تُعرّف العلاقة بين القيادة التحويلية و الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- 1-4 تُعرّف الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المُدرسين لواقع القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي تبعاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العملي، عدد سنوات الخدمة، والدورات التدريبية).

ثانياً: منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي، وهو نوع من أنواع مناهج البحث العلمي، والذي يهتم بتوضيح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقياس مدى الارتباط بينهما، وأوجه الاختلاف والتشابه، ويهتم بدراسة نوع وحجم العلاقة بين هذه المتغيرات، ومعرفة أهم ما يميز ظاهرة عن غيرها (محمود، 2001، ص 144).

وقد تمثّل ذلك بالجانبين الآتيين:

1. **الجانب النظري:** تناول المبحث الأول التعريف بالقيادة التحويلية من حيث مفهومها ونشأتها وأهدافها وأهميتها وأبعادها ومهاراتها وأثرها في المرؤوسين. وتناول المبحث الثاني الالتزام التنظيمي من حيث مفهومه مراحل تطوره و مداخله وأهميته وخصائصه وأبعاده ومقاييسه والعوامل المساعدة في تنميته.

2. **الجانب الميداني:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة (بعد التحقق من صدقها وثباتها) على عينة الدراسة، وحساب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها وتفسير نتائجها في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة.

ثالثاً: أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي، وقد مرّ تصميم الاستبانة بعدة مراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء الاستبانات قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنوي، وهي:

1_تحديد الهدف العام للاستبانة:

يتمثل الهدف العام للاستبانة في تعرف علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مُدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

2_تحديد محتوى الاستبانة باتباع الخطوات الآتية:

1-2مراجعة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالقيادة التحويلية والالتزام التنظيمي، والاطلاع على المقاييس التي تضمنتها، لمعرفة أهم الأبعاد التي تناولتها والجوانب التي تغطيها.

2-2الاسترشاد بأراء التربويين المتخصصين في التربية والقياس النفسي والتربوي، بتحديد النقاط الأساسية في بناء الاستبانة.

2-3تحديد الأبعاد التي يجب أن تتضمنها الاستبانة، بأربعة أبعاد لمحور القيادة التحويلية، هي (التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية)، وثلاثة أبعاد لمحور

الالتزام التنظيمي، هي: (الالتزام العاطفي، والالتزام المستمر، والالتزام المعياري). ومن ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كلّ بعد من الأبعاد السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

2-3 وضع الاستبانة بصورتها الأولية، وتكوّنت من النقاط الآتية:

2-3-1 مقمّمة: توضّح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدّراسة للإجابة عن بنود الاستبانة.

2-3-2 معلومات عامة عن أفراد عينة الدّراسة: تتعلق بمعرفة الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية.

2-3-3 عبارات الاستبانة: حيث تكونت الاستبانة بمحوريها من (70) بنداً تغطي كافة الأبعاد السابقة، مع بدائل إجابة خماسية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). والجدول (4) يبيّن أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية:

الجدول (4): أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية

محور الاستبانة	الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود
القيادة التحويلية	التأثير المثالي	10	10 _1
	التحفيز الإلهامي	10	20 -11
	الاستثارة الفكرية	10	30 -21
	الاعتبارات الفردية	10	40 -31
	المحور كله	40	40 _1
الالتزام التنظيمي	الالتزام العاطفي	10	10 _1
	الالتزام المستمر	10	20 -11
	الالتزام المعياري	10	30 -21
	المحور كله	30	30 _1

3- تصحيح الاستبانة

أعطيت إجابات عينة الدراسة على الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: (مرتفعة جداً= 5، مرتفعة= 4، متوسطة= 3، منخفضة= 2، منخفضة جداً= 1). وتمّ حساب طول الفئة (مجال الإجابة) باستخدام القانون الآتي: (أعلى درجة للإجابة في المقياس - أدنى درجة للإجابة في المقياس) / عدد فئات تدرج المقياس = $0.80 = 5 / (5-1)$. وبإضافة طول الفئة (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، نحصل على الفئة الأولى المجال الأول المقابل للإجابة منخفضة جداً (من 1 إلى 1.80). وبإضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نصل إلى الفئة الأخيرة بحيث يكون الفاصل بين كل فئتين هو (0.80). والجدول (5) يوضح فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له.

الجدول (5): فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له

فئات قيم المتوسط الحسابي	الدرجة الموافقة لها	القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت
1.80 – 1	منخفضة جداً	1
2.60 – 1.81	منخفضة	2
3.40 – 2.61	متوسطة	3
4.20 – 3.41	مرتفعة	4
5.00 – 4.21	مرتفعة جداً	5

4- الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات)

4-1 صدق الاستبانة

تحققت الباحثة من الأنواع الآتية من الصدق للاستبانة:

4-1-1 صدق المحتوى Content Validity:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة بعرضها في صورتها الأولى على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وعددهم (9) ملحق رقم (1)، لتأكد مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف الدراسة، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، من خلال إبداء آرائهم حول وضوح تعليماتها، وحول أبعادها من حيث شموليتها، وكذلك مدى ارتباط الفقرات الفرعية بأبعادها الرئيسية، وسلامة صوغها اللغوي. وقدم المحكمون ملاحظاتهم في

ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وملحق رقم (3) يوضح الاستبانة المعدلة.

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة، على عينة ضابطة من خارج عينة البحث الأصلية، مؤلفة من (41) مُدرّس ومُدرّسة.

ويُظهر الجدول (6) تَوَزُّع أفراد العينة الضابطة على مُتغيرات الدِّراسة.

الدورات التدريبية			سنوات الخدمة			المؤهل العلمي			الجنس		أفراد العينة الاستطلاعية
أكثر من 6 دورات	من 3 إلى 6 دورات	أقل من 3 دورات	أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	دراسات عليا	إجازة جامعية	معهد	أنثى	ذكر	
9	20	12	11	23	7	6	25	10	23	18	العدد
41			41			41			41		المجموع

وهدفت الدِّراسة الضابطة التأكيد من مناسبة بنود الاستبانة ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الضابطة، وكذلك لاستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً، حيث طُلِبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود الاستبانة أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً، وبعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، دُرِس صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً على النحو الآتي:

4-1-2 الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق الذي يمكن استخدامه للتحقق من صدق الاستبانة، وللتحقق من هذا النوع من الصدق للاستبانة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الفرعي المنتمي إليه. والجدول (7) يبيّن معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (7): معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي المنتمي إليه.

المحور	البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
القيادة التحويلية	1	.77**	11	.71**	21	.69**	31	.68**
	2	.75**	12	.67**	22	.64**	32	.75**
	3	.79**	13	.84**	23	.68**	33	.72**
	4	.88**	14	.66**	24	.66**	34	.84**
	5	.83**	15	.68**	25	.65**	35	.54**
	6	.81**	16	.62**	26	.55**	36	.80**
	7	.90**	17	.76**	27	.58**	37	.83**
	8	.44*	18	.70**	28	.53**	38	.68**
	9	.87**	19	.49**	29	.90**	39	.64**
	10	.78**	20	.71**	30	.91**	40	.61**
الالتزام التنظيمي	1	.87**	11	.65**	21	.61**	-	-
	2	.78**	12	.68**	22	.59**	-	-
	3	.57**	13	.72**	23	.84**	-	-
	4	.54**	14	.77**	24	.78**	-	-
	5	.92**	15	.48*	25	.68**	-	-
	6	.84**	16	.49**	26	.68**	-	-
	7	.64**	17	.84**	27	.48**	-	-
	8	.92**	18	.81**	28	.83**	-	-
	9	.66**	19	.77**	29	.91**	-	-
	10	.64**	20	.92**	30	.66**	-	-

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول (7) وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0,48-0,92**)، وجميعها موجبة وأغلبها دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وبعضها الآخر دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05).

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط الأبعاد الفرعية في كل محور مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة. والجدول (8) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (8): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية في كل محور مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمحور

المحور	البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الدرجة الكلية
القيادة التحويلية	الأول	1	.69**	.76**	.81**	.87**
	الثاني	-	1	.78**	.91**	.90**
	الثالث	-	-	1	.84**	.73**
	الرابع	-	-	-	1	.86**
	الدرجة الكلية	-	-	-	-	1
الالتزام التنظيمي	الأول	1	.87**	.77**	.79**	.89**
	الثاني	-	1	.67**	.72**	.76**
	الثالث	-	-	1	.81**	.85**
	الدرجة الكلية	-	-	-	-	1

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول (8) وجود ارتباط بين الأبعاد الفرعية في كل محور، وبينها وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهذه الارتباطات تتراوح بين (.67** - .91**)، وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، ما يدل على الصدق البنوي للاستبانة.

3-1-4 الصدق التمييزي (Discriminating validity)

هذا النوع من الصدق (صدق المجموعات الطرفية) يُستخدم لدراسة قدرة الاستبانة على التمييز بين ذوي الأداء المنخفض والمرتفع. وللتحقق من الصدق التمييزي لأبعاد الاستبانة، رُتبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل محور من محوري الاستبانة تصاعدياً، واختير أعلى (27%) من ذوي الأداء المرتفع على الاستبانة، وأدنى (27%) من ذوي الأداء المنخفض، لأن معامل تمييز البند يكون أكثر استقراراً باعتماد هذه النسبة، وهي من أحسن التقسيمات بحسب ما أثبتته كثير من علماء القياس (النبهان، 2004، 196) أي اختير أحد عشر فرداً $(41 \times 27\% = 11.07 \approx 11 \text{ فرداً})$.

ثم قارنت الباحثة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في كل بعد من أبعاد الاستبانة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney test) اللا معلمي لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين، على النحو الذي يظهر في الجدول (9):

الجدول (9): نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة.

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
القيادة	العليا	11	17,00	187,00	**0.00	0.00	دال عند مستوى دلالة 0.01
	الدنيا	11	6,00	66,00			
التحصيلية	العليا	11	17,00	187,00	**0.00	0.00	دال عند مستوى دلالة 0.01
	الدنيا	11	6,00	66,00			
الالتزام	العليا	11	17,00	187,00	**0.00	0.00	دال عند مستوى دلالة 0.01
	الدنيا	11	6,00	66,00			
التنظيمي	العليا	11	17,00	187,00	**0.00	0.00	دال عند مستوى دلالة 0.01
	الدنيا	11	6,00	66,00			

يتبين من الجدول (9) أن قيم الدلالة لقيم (U) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.00) $(0.05 > 0.00)$ ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة لصالح المجموعة العليا، ما يدل على القدرة التمييزية الجيدة والقوية للاستبانة بمحوريها بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي يدل على الصدق التمييزي للاستبانة.

4-2 ثبات الاستبانة:

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة باستخدام الطرائق الآتية:

4-2-1 ألفا كرونباخ Internal Consistency:

حُسب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha بالتطبيق الأول للاستبانة على العينة الضابطة نفسها. والجدول (10) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ولدرجتها الكلية.

الجدول (10): معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ

المحور	البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
القيادة التحويلية	التأثير المثالي	10	0,71
	التحفيز الإلهامي	10	0,69
	الاستثارة الفكرية	10	0,70
	الاعتبارات الفردية	10	0,77
	المحور كله	40	0,81
الالتزام التنظيمي	الالتزام العاطفي	10	0,73
	الالتزام المستمر	10	0,76
	الالتزام المعياري	10	0,74
	المحور كله	30	0,83

يُتضح من الجدول (10) أن قيم معامل ألفا كرونباخ قد بَلَغَ (0,81) بالنسبة لمحور القيادة التحويلية وتراوحَت في استبانة القيادة التحويلية بين (0,69 _ 0,77)، وبلغت قيم معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمحور الالتزام التنظيمي (0,83) وتراوحَت في استبانة الالتزام التنظيمي بين (0,73 _ 0,76)، وهذا يُدلُّ على درجة ثبات مُرتفعة ومناسبة لأغراض الدِّراسة الحالية.

4-2-2 التجزئة النصفية Split Half:

لحساب الثبات وفق هذه الطريقة، جرَّأت الباحثة كلَّ قسمٍ من محاور الاستبانة إلى نصفين متكافئين في عدد بنودهما، يحتوي النِّصف الأوَّل من كلِّ قسم على البنود الفردية، والنِّصف الثاني على البنود الزوجية، ثمَّ حُسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات النصفين (ر)، ثمَّ أُدخل بعد ذلك عاملٌ مصحَّح باستخدام المعادلة الرياضية لسبيرمان براون (Spearman-Bron): $r^2 = \frac{r}{r+1}$ ، التي تكون فيهما: (ر) = معامل ثبات الاختبار المصحَّح، و(ر2) = معامل ثبات نصف الاختبار (النبهان، 2004، ص244-245، وميخائيل، 2011، ص272). والجدول (11) يوضح معاملات الثبات الناتجة.

الجدول (11): معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون

المحور	البعد	عدد البنود	الارتباط بين النصفين	معامل سبيرمان براون
القيادة التحويلية	التأثير المثالي	10	0,704**	0,826
	التحفيز الإلهامي	10	0,617**	0,763
	الاستثارة الفكرية	10	0,768**	0,869
	الاعتبارات الفردية	10	0,811**	0,896
	المحور كله	40	0,819**	0,900
الالتزام التنظيمي	الالتزام العاطفي	10	0,767**	0,868
	الالتزام المستمر	10	0,676**	0,807
	الالتزام المعياري	10	0,773**	0,872
	المحور كله	30	0,831**	0,908

يتبين من الجدول (11) أن درجات التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعامل سبيرمان-براون تتراوح بين (0,763 _ 0,896) لمحور القيادة التحويلية، و بين (0,807 _ 0,872) لمحور الالتزام التنظيمي، وتدل على درجة ثبات عالية.

4-2-3 طريقة الإعادة Test Retest:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة عن طريق إعادة تطبيقها بعد أسبوعين على العينة الضابطة نفسها، مستثنية منها بعض الأفراد الذين لم يكونوا عند إعادة التطبيق. ثم جرى حساب الترابط بين درجات العينة في التطبيقين عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول (12) يبين ثبات الاستبانة عند استخدام طريقة الإعادة.

الجدول (12): معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

المحور	البعد	عدد البنود	معامل ارتباط بيرسون (الثبات بالإعادة)
القيادة التحويلية	التأثير المثالي	10	0,833**
	التحفيز الإلهامي	10	0,785**
	الاستثارة الفكرية	10	0,771**
	الاعتبارات الفردية	10	0,796**
	المحور كـ	40	0,864**
الالتزام التنظيمي	الالتزام العاطفي	10	0,752**
	الالتزام المستمر	10	0,716**
	الالتزام المعياري	10	0,741**
	المحور كـ	30	0,844**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (12) وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.716** - 0.864**)، وتدلّ على درجة ثبات جيدة، الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة عالية من الثبات. من كلّ ما سبق يتضح أنّ استبانة علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية.

• الاستبانة في صورتها النهائية

لم يحدث تغيير جوهري في الاستبانة، إذ تكونت استبانة تقويم علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في صورتها النهائية من (70) بنداً موزعة على أربعة أبعاد لمحور القيادة التحويلية، هي (التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية)، وثلاثة أبعاد لمحور الالتزام التنظيمي، هي: (الالتزام العاطفي، والالتزام المستمر، والالتزام المعياري)، مع بدائل إجابية خماسية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً)، والجدول (13) يبين محوري الاستبانة وأبعادها وبنودها في صورتها النهائية:

الجدول (13): أبعاد الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية

أرقام البنود	عدد البنود	الأبعاد	محور الاستبانة
10 _1	10	التأثير المثالي	القيادة التحويلية
20 -11	10	التحفيز الإلهامي	
30 -21	10	الاستثارة الفكرية	
40 -31	10	الاعتبارات الفردية	
40 _1	40	المحور كله	
10 _1	10	الالتزام العاطفي	الالتزام التنظيمي
20 -11	10	الالتزام المستمر	
30 -21	10	الالتزام المعياري	
30 _1	30	المحور كله	

رابعاً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينته

1) مجتمع الدراسة

المجتمع الأصلي للدراسة يشمل جميع مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (4957) مدرّساً ومدرّسة في العام الدراسي (2020 _ 2021)، موزعين على (171) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في (15) منطقة تعليمية ملحق رقم (5). والجدول (14) يوضح توزع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (14): توزع أفراد مجتمع الدراسة بحسب المناطق.

م	المنطقة	عدد المدارس	الكادر التدريسي		
			ذكور	إناث	المجموع
1	الشاغور	12	68	297	365
2	الصالحية	7	16	132	148
3	القايون	3	3	21	24
4	القدم	4	19	87	106
5	القنوات	12	84	179	263
6	المزة	20	95	483	578
7	المهاجرين	13	51	358	409
8	الميدان	22	93	483	576
9	برزة	13	41	298	339
10	جوبر	3	22	58	80
11	دمر	22	122	638	760
12	دمشق القديمة	11	90	269	359
13	ركن الدين	10	64	251	315
14	ساروجا	15	77	404	481
15	كفرسوسة	4	27	127	154
المجموع		171	872	4085	4957

2) عينة الدراسة

للدراسة عينتان، إحداهما ضابطة قوامها (41) مُدرّساً ومُدرّسةً من خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، والعينة الأخرى أصلية، وهي جزء من المجتمع الأصلي للدراسة.

لتحديد حجم العينة المناسب، اعتمدت الباحثة معادلة كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan الآتية:
$$n = \frac{x^2 N p (1-p)}{d^2 (N-1) + x^2 p (1-p)}$$
؛ التي فيها: n = حجم العينة المطلوب، N = حجم مجتمع الدراسة، و p = نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، و d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05، و x^2 = قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011، ص532).

وبعد التعويض فيه بقيم المعادلة السابقة، تبيّن أنّ حجم العيّنة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع الدراسة هو (357) مدرّساً ومدرّسة، كما يلي:

$$n = 356.54 = \frac{3.841 \cdot 4957 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)}{(0.05)^2 \cdot (4957-1) + 3.841 \cdot 0.5 \cdot (1-0.5)} = \frac{4759.95925}{12.39 + 0.96025} = \frac{4759.95925}{13.35025}$$

ولسحب عيّنة الدّراسة من مجتمعها الأصليّ، اعتمدت الباحثة العيّنة العشوائيّة العنقوديّة التي سُميت بهذا الاسم نظراً لمشابقتها عنقود العنب، باتّباع الخطوات الآتية:

- (1) تقسيم محافظة دمشق إلى خمس عشرة منطقة إداريّة، هي: الشاغور، والصالحية، والقابون، والقدم، والقنوت، والمزة، والمهاجرين، والميدان، وبرزة، وجوبر، ودمر، ودمشق القديمة، وركن الدين، وساروجا، وكفرسوسة.
 - (2) اعتماد المنطقة وحدة اختيار، واختيار سبع مناطق بالطريقة العشوائيّة البسيطة عن طريق القرعة بين المناطق السابقة.
 - (3) اعتماد المدرسة وحدة اختيار، واختيار مدرستين لتمثيلهما في العيّنة، عن طريق القرعة بين مدارس كلّ منطقة من المناطق السبع.
 - (4) اختيار العيّنة النهائيّة عشوائيّاً من المدارس المذكورة آنفاً عن طريق سحب شعبة من شعب كلّ مدرسة.
- والجدول (15) يبيّن مدارس عيّنة الدراسة وتصنيف العينة بحسب الشعبة والجنس:

الجدول (15): أسماء مدارس عينة الدراسة وعدد المدرسين

م	المنطقة	اسم المدرسة	الكادر التدريسي		المجموع
			ذكور	إناث	
1	الشاغور	مصطفى الترك	2	31	33
		بدر الدين محمد الغزال	8	16	24
2	القنوات	حسن الخراط	15	14	29
		جميل الخاني	0	22	22
3	المزة	محمد النجدي البغدادي	5	24	29
		عين جالوت	0	21	21
4	الميدان	ياقوت الحموي	12	14	26
		حسان بن ثابت	11	15	26
5	برزة	مايا العلي	0	23	23
		محمد مسلم عابدين	9	19	28
6	ساروجا	معهد الشهيد باسل الأسد	13	39	52
		غسان عبود	0	16	16
7	دمر	مشاعل الشام	12	18	30
		أجيال الغد	9	14	23
المجموع		14	96	286	382

يتّضح من الجدول (15) أنّ عدد عينة مدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بلغ (382) مدرّساً ومدرّسة، مورّعين بين (96) مدرّساً و(286) مدرّسة في (14) مدرسة. وبعد أن استبعدت من العينة الاستبانات التي لم تُسترد أو التي لم تكن مكتملة الإجابات بلغ عدد العينة المعتمد في تحليل البيانات (367) مدرّساً ومدرّسة. ويُلاحظ أنّ حجم العينة الفعليّ أكبر من حجم العينة المفترض المحسوب بتطبيق معادلة كيرجسي ومورجان السابقة، وقد اعتمدته الباحثة؛ لأنّه «كلّما كبر حجم العينة انعكس ذلك بصورةٍ إيجابيةٍ على النتائج وأسهم في زيادة الثقة بالعينة والنتائج المتحصّلة منها» (مخائيل، 2011، ص103).

والجدول (16) يظهر توزيع أفراد عينة الدّراسة وفق متغيرات الدّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية):

الجدول (16): توزيع أفراد عينة الدراسة من مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وفق متغيرات الدراسة

العينة (367)			
المتغير	الفئة	العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	94	25.61
	أنثى	273	74.39
المؤهل العلمي	معهد	95	25.89
	إجازة	193	52.59
	دراسات عليا	79	21.53
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	97	26.43
	من 5-10 سنوات	147	40.05
	أكثر من 10 سنوات	123	33.51
الدورات التدريبية	أقل من 3 دورات	104	28.34
	من 3-6 دورات	176	47.96
	أكثر من 6 دورات	87	23.71

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

نفذت الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات والمراجع التي تضمنت (القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي) بهدف تحليلها والإفادة منها في كتابة الإطار النظري وبناء أداة الدراسة.
2. استعراض بعض الأبحاث والدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من الدراسة الحالية.
3. إعداد استبانة لقياس العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي، والتحقق بأشكال عدّة من صدقها وثباتها، واستخدامها كأداة للتعرف على تقديرات أفراد عينة الدراسة للقيادة التحويلية السائدة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وعلاقتها بالالتزام التنظيمي.
4. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، حيث حدد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، واختير (367) مدرساً ومدرسة.
5. تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، خلال الفصل الأول والثاني للعام الدراسي 2021/2020.
6. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي حُصل عليها من قبل (أفراد عينة الدراسة).
7. مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحليل بنود أداة الدراسة المتمثلة في استبانة موجهة لمدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ولإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية (*SPSS 18.0*):

- 1- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**، للتحقق من الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، وللتأكد من ثبات إجابات العينة في التطبيقات المتكررة.
- 2- معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha Coefficient**، لحساب ثبات الاستبانة.

- 3- معامل سبيرمان براون Spearman-Bron, لتصحيح معامل ثبات أداة الدراسة الناتج عن استعمال طريقة التجزئة النصفية Spilt-half Method.
- 4- اختبار مان ويتني Mann-Whitney test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين, لدراسة الصدق التمييزي لأداة الدراسة من خلال المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاستبانة بأبعادها الفرعية.
- 5- اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test, لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المدرسات في الاستبانة تبعاً لمتغير (الجنس).
- 6- اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عينتين مستقلتين, لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية الآتية: المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية المتبعة.
- 7- اختبار شيفيه Scheffe, لمعرفة اتجاه الفروق في المقارنات البعدية بين المجموعات المتجانسة عند استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
- 8- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة ولأبعادها ومحوريها ودرجتها الكلية, للإجابة عن أسئلة الدراسة ولحكم على درجة التوفر التي أعطيت لكل سؤال.

خلاصة الفصل

وهكذا عرض هذا الفصل إجراءات الدراسة وأداتها, إذ تضمن توضيحاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، وشرحاً لخطوات الإعداد المنظم التي مرت بها أدواتها قبل أن تظهر في صورتها النهائية، كما تضمن عرضاً تفصيلياً لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينتها، إضافة إلى شرح إجراءات تنفيذ الدراسة، وصولاً إلى القوانين الإحصائية المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، وقد تم عرضها مفصلاً في الفصل التالي.

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد
أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها
ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وتفسيرها
ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة الميدانية
رابعاً: مقترحات الدراسة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت من تطبيق أداة الدراسة على عينتها من مدرسي مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق عبر الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، كما يناقش النتائج التي توصلت إليها الدراسة ويفسرهما في ضوء الأدب التربوي والنقسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها. والمنهج المتبع في ذلك يقوم على عرض نتيجة السؤال أو الفرضية متبوعة بتفسيرها الملائم.

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها

2-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة

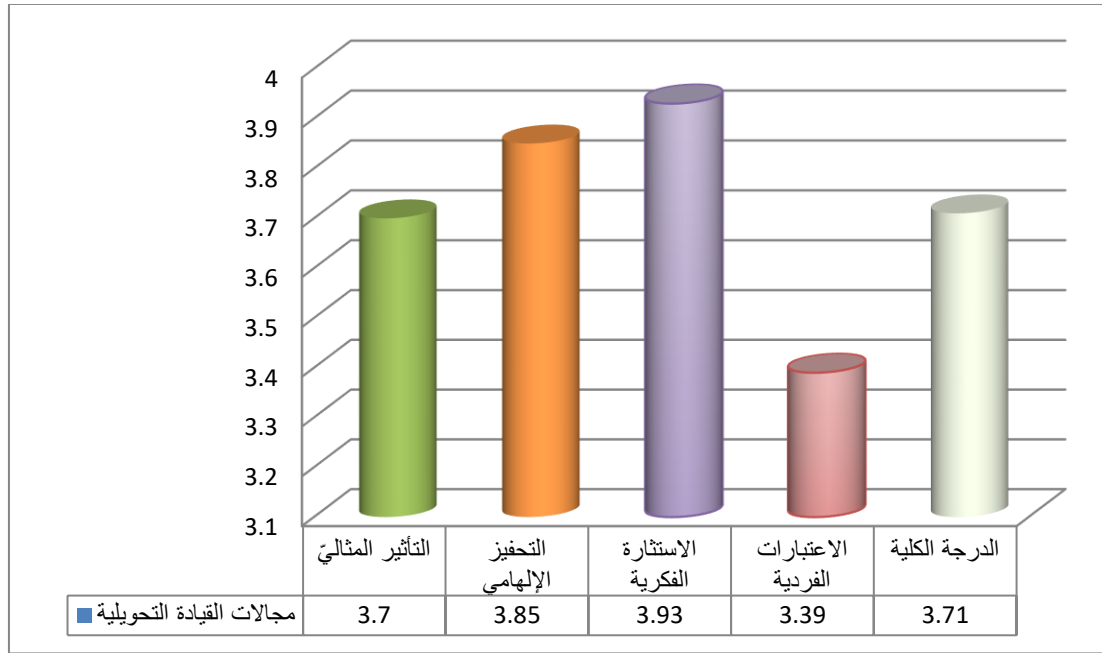
الثانية من التعليم الأساسي للقيادة التحويلية من وجهة نظر المدرسين؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الأربعة لمحور القيادة التحويلية ولدرجتها الكلية، والجدول (17) يوضح تلك النتائج.

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الأربعة لمحور القيادة التحويلية ولدرجتها الكلية

تسلسل	المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	التأثير المثالي	10	3.70	0.96	73.92	مرتفعة	3
2	التحفيز الإلهامي	10	3.85	0.80	76.94	مرتفعة	2
3	الاستشارة الفكرية	10	3.93	0.81	78.53	مرتفعة	1
4	الاعتبارات الفردية	10	3.39	1.18	67.73	متوسطة	4
	الدرجة الكلية	40	3.71	0.90	74.28	مرتفعة	

والشكل (1) يوضح الفرق بين متوسطات مجالات استبانة القيادة التحويلية:



الشكل (1): الفرق بين متوسطات مجالات استبانة القيادة التحويلية

من خلال ملاحظة الجدول (17) والشكل (1) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مُدربي الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي في مدينة دمشق) لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، بلغ (3.71)، وبوزن نسبي (74.28%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أهمية ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية في هذا العصر؛ فهي القيادة المثلى التي تتماشى مع التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية الهائلة في شتى ميادين الحياة الإنسانية، والتي تعمل على إحداث تغيرات في سلوك العاملين من خلال التحكم في سلوكياتهم وقناعاتهم، وتوفير جو تعاوني بينهم، وتعمل على الارتقاء بمستوى أدائهم، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وتنمية مهاراتهم لجعلهم أكثر مقدرة على الاستجابة لبيئة العمل. ولعلّ هذه الأهمية جعلت مديري المدارس يمارسون هذا النوع من القيادة ولا سيما في ظل الأزمة السورية التي ألقت بظلالها على سير عمل المدارس، وفرضت على المديرين في سبيل المحافظة على نجاح مدارسهم اللجوء إلى سياسة الترغيب والجذب والابتعاد عن أسلوب الإدارة التسلطية الطارئة للأطر التعليمية.

كما يتّضح أنّ مجال (الاستثارة الفكرية) حصل على أعلى درجة موافقة لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.93)، ووزن نسبي (87.53%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. وتتفق هذه النتيجة من نتيجة دراسة كل من كنعان (2014) والجرايدة (2018) والعلي (2022) التي أظهرت أن درجة ممارسة أفراد عينة البحث للقيادة التحويلية كانت عالية. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من العبسي (2014) والشريف (2015) والنعمان (2016) والمعاطية (2019) والقصير (2020) التي أظهرت أن درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة للقيادة التحويلية كانت متوسطة. ولعلّ سبب صدارة هذا المجال يعود إلى كثرة الصعوبات والمشكلات التي اعترضت طريق التعليم في سنوات الحرب؛ ما حمل مديري المدارس على قيادة المدرسين وتشجيعهم على التصدي للمشكلات الطارئة وابتكار الحلول المناسبة لها، والاستماع لأفكارهم ومقترحاتهم ومشاركتهم في أحاسيسهم ومشاعرهم، وجعلهم أكثر وعياً بالمشكلات التي تعترض تحقيق الأداء. وهذا هو جوهر بعد الاستثارة الفكرية بوصفه أحد أبعاد القيادة التحويلية.

وجاء مجال (التحفيز الإلهامي) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.85)، ووزن نسبي (67.94%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. وفي المرتبة الثالثة جاء مجال (التأثير المثالي)، بمتوسط حسابي (3.70)، ووزن نسبي (73.92%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة.

وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال (الاعتبارات الفردية)، بمتوسط حسابي (2.39)، ووزن نسبي (67.73%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة. وقد يرجع سبب قلة موافقة أفراد عينة الدراسة من المدرسين على هذا المجال إلى أن بنود هذا المجال تعبّر عن مدى اهتمام مدير المدرسة بحاجات المدرسين الفردية، من حيث تفهم مشكلاتهم، وبذل الجهد الدؤوب في مساعدتهم على مواجهتها. ولكن في بعض الأحيان تكون المشكلات الفردية لا سقف لها من جهة، ولا يملك المدير الغارق بمشكلاته الفردية ما يساعد به مرؤوسيه على مواجهة مشكلاتهم.

وللوصول إلى معرفة أدق لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق لبنود كل مجال على حدة ولدرجتها الكلية، كما يأتي:

2-1-1 المجال الأول (التأثير المثالي):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (التأثير المثالي)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول (18):

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (التأثير المثالي) ودرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (التأثير المثالي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	يهتم بالجوانب والقواعد الأخلاقية في تعامله مع المدرسين.	4.01	0.77	80.16	مرتفعة
2	يحترم جميع العاملين داخل المدرسة.	3.84	1.02	76.73	مرتفعة
3	يمتلك مدير المدرسة القدرة على جذب المدرسين للبقاء في المدرسة.	3.80	1.04	76.08	مرتفعة
4	يحرص على بناء ثقة متبادلة بينه وبين جميع المدرسين.	3.79	1.05	75.86	مرتفعة
5	يسعى لغرس الانتماء لدى المدرسين نحو المدرسة.	3.71	1.02	74.22	مرتفعة
6	يُشجع المدرسين على الإبداع.	3.69	1.01	73.90	مرتفعة
7	يوفر مناخاً أسرياً للعمل داخل المدرسة.	3.68	1.01	73.62	مرتفعة
8	يُعتبر سلوك المدير نموذجاً يُحتذى به في المدرسة.	3.66	1.02	73.24	مرتفعة
9	يُقدم مصالح الآخرين على مصالحه الشخصية.	3.39	1.03	67.85	متوسطة
10	يتخذ من التغيير منهجاً في القيادة قولاً و فعلاً.	3.38	1.05	67.57	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.70	0.96	73.92	مرتفعة

من خلال ملاحظة الجدول (18) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدّراسة (مُدرسي الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي في مدينة دمشق) على جميع فقرات بُعد (التأثير المثالي) يساوي (3.70)، وبوزن نسبي (73.92%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة ممارسة في هذا المجال، هو: (يراعي الجوانب والقواعد الأخلاقية في تعامله مع المُدرسين)؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.01)، وبوزن نسبي (80.16%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ الجانب الأخلاقي هو أحد ركائز نجاح الإدارة، ولا سيما في ظلّ تضاؤل عدد المدرسين في الآونة الأخيرة وضرورة المحافظة على ما تبقى منهم، من خلال إظهار مشاعر الاحترام لهم وبناء الثقة المتبادلة معهم، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي تجعل المدير قريباً من مرؤوسيه. أمّا البند الذي حصل على أقل درجة ممارسة، فهو: (يتخذ من التغيير منهجاً في القيادة قولاً و فعلاً)؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.38)، وبوزن نسبي (67.57%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتعيد الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ المدرسة جزء من منظومة أكبر، وأنّ إدارتها مقيدة بخطة وزارية وقوانين تنظم العلاقة بينها وبين العاملين فيها، وبناءً على ذلك لا يستطيع المدير أن يتبنى كل أفكاره في التغيير إن وجدت، فهو لا يملك هامش حرية يسمح له باتخاذ التغيير منهجاً في القيادة قولاً و فعلاً.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت دراسة (العبيسي، 2014) أن البند المتعلق بمجال التأثير المثالي شكل درجة موافقة متوسطة، وتختلف مع دراسة (كاريمي ومرشدي، 2015) حيث شكل البند المتعلق بمجال التأثير المثالي درجة موافقة مرتفعة.

2-1-2- المجال الثاني (التحفيز الإلهامي):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدّراسة لبنود مجال (التحفيز الإلهامي)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول (19):

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (التحفيز الإلهامي) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (التحفيز الإلهامي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	يتبنى المبادئ الإدارية الحديثة.	4.31	0.73	86.10	مرتفعة جداً
2	يحث المدرسين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.	4.30	0.72	85.99	مرتفعة جداً
3	يُعزز المدير أداء المدرسين الجيد.	4.26	0.79	85.18	مرتفعة جداً
4	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	4.23	0.87	84.52	مرتفعة جداً
5	يُشجع العمل بروح الفريق.	4.19	0.95	83.76	مرتفعة
6	يحرص مدير المدرسة على استثارة دافعية المدرسين من أجل التغيير.	4.14	0.99	82.78	مرتفعة
7	يملك القدرة على تحويل الرؤى إلى واقع ملموس.	3.74	1.08	74.88	مرتفعة
8	تنسجم أقواله مع أفعاله.	3.12	0.87	62.45	متوسطة
9	يعتبر الأخطاء تجارب عملية مفيدة.	3.10	0.87	62.02	متوسطة
10	يُقدم مكافأة (مادية، معنوية) للمدرسين عندما يُقدمون عملاً جيداً.	3.08	0.88	61.69	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.85	0.80	76.94	مرتفعة

من خلال ملاحظة الجدول (19) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) في مجال (التحفيز الإلهامي) بلغ (3.85)، وبوزن نسبي (76.94%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة.

كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة ممارسة في هذا المجال، هو: (يتبنى المبادئ الإدارية الحديثة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.31)، بوزن نسبي (86.10%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة جداً). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى الدورات التدريبية التي خضع لها المديرون أغلبهم، والتي زودت المديرين بأساليب الإدارة الحديثة، وأكسبتهم القدرة على المتابعة والتقييم الذاتي للفرد والفريق، والقدرة على مواجهة المواقف المتغيرة وإحداث التطوير الإداري.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت دراسة (كنعان، 2014) أن البند المتعلق بمجال التحفيز الإلهامي شكل درجة موافقة مرتفعة جداً.

أما البند الذي حصل على أقل درجة ممارسة، فهو: (يُقدم مكافأة "مادية، معنوية" للمُدرسين عندما يُقدمون عملاً جيداً)؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.08)، بوزن نسبي (61.69%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ ميزانية المدرسة الذي تجمع من التعاون النشاط، أقل من أن تكفي للمكافآت المادية، وأن المدير ذاته يعاني مما يعانيه المدرسون من تدني الأجور. ثم أن العينة التي لم توافق كثيراً على هذا البند هي من المدرسين الذين لا يقتنعون كثيراً بالمكافآت المعنوية ما دامت قد اقترنت مع المكافآت المادية في بند واحد.

2-1-3- المجال الثالث (الاستشارة الفكرية):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الاستشارة الفكرية)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضَّح في الجدول (20):

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

لبنود مجال (الاستشارة الفكرية) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (الاستشارة الفكرية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	يُشارك المُدرسين بدورات تدريبية تُطور قدراتهم العلمية.	4.36	0.71	87.14	مرتفعة جداً
2	يُدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.	4.32	0.72	86.38	مرتفعة جداً
3	يتقبل جميع الأفكار الجديدة دون نقد لها.	4.28	0.78	85.50	مرتفعة جداً
4	يُشجع على حل المشكلات بطريقة مبتكرة.	4.25	0.85	84.90	مرتفعة جداً
5	يتق في قدرات مُدرسيه بشكل كبير.	4.22	0.92	84.36	مرتفعة جداً
6	يحرص على إيصال المعلومات الجديدة.	4.15	0.97	82.94	مرتفعة
7	يُقدم العون للمُدرسين لتطبيق الأفكار الجديدة.	3.75	1.06	75.10	مرتفعة
8	يستثير مدير المدرسة طاقات مُدرسيه نحو الإبداع والتجديد.	3.35	0.92	66.98	متوسطة
9	يُطلع المُدرسين على إنجازات المبدعين منهم ويعمل على الاستفادة منها.	3.32	0.92	66.32	متوسطة
10	يُشجع المُدرسين على تحليل المقررات الدراسية وإثرائها بأنشطة إبداعية.	3.29	0.93	65.72	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.93	0.81	78.53	مرتفعة

من خلال ملاحظة الجدول (20) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مُدربي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) في مجال (الاستثارة الفكرية) بلغ (3.93)، وبوزن نسبي (78.53%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة.

كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة ممارسة في هذا المجال، هو: (يُشرك المُدرسين بدورات تدريبية تُطور قدراتهم العلمية)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.36)، بوزن نسبي (87.14%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة جداً). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ دور المدير في موضوع الدورات التدريبية يقتصر على الإبلاغ، لأنّ مديرية التربية هي من توزع إلى إدارات المدارس بترشيح عينة من المدرسين لإخضاعهم لدورات تدريبية، سواء أكانت حول المناهج الحديثة أو حول دمج التكنولوجيا بالتعليم.. إلخ.

أمّا البند الذي حصل على أقل درجة ممارسة، فهو: (يُشجع المُدرسين على تحليل المقررات الدراسية وإثرائها بأنشطة إبداعية)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.29)، بوزن نسبي (65.72%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ لكلّ مقرر مدرّساً مختصّاً في هذه المرحلة، وأنّ العلاقة القائمة على الثقة المتبادلة بين المدير والمدرسين تحول دون تدخل المدير بالمجال التخصصي للمدرس، فالمدير يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في الأفراد مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الخاصة بينهم، والعمل على رفع الروح المعنوية للأفراد مما يزيد من دافعيتهم للعمل وتحقق أهداف المدرسة التي هي جزء من أهداف المجتمع.

ومن خلال ما سبق يمكن القول: أنّ نتائج مجال الاستثارة الفكرية تتفق مع نتائج دراسة (الشوابكة، الشلبي والخالدة، 2018) حيث حصل على درجة موافقة مرتفعة.

2-1-4- المجال الرابع (الاعتبارات الفردية):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الاعتبارات الفردية)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول (21):

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الاعتبارات الفردية) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (الاعتبارات الفكرية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	يستمع جيداً لمن يتحدث إليه.	3.78	1.10	75.69	مرتفعة
2	يحترم المدرسين كأشخاص لهم مكانتهم.	3.67	1.16	73.35	مرتفعة
3	يدعم رغبة المدرسين في التغيير.	3.60	1.20	72.10	مرتفعة
4	يُشجع على التنمية الذاتية المستمرة.	3.57	1.24	71.34	مرتفعة
5	يجعل كل فرد بالمدرسة يشعر بأهميته.	3.43	1.24	68.56	مرتفعة
6	يُشجع المدرسين لحضور الدورات التي تُنفذ في المدرسة وخارجها.	3.37	1.27	67.41	متوسطة
7	يهتم مدير المدرسة بأراء المدرسين ويحترم قناعاتهم.	3.31	1.29	66.10	متوسطة
8	يحرص على بناء الثقة مع المدرسين.	3.23	1.32	64.58	متوسطة
9	يوزع المهام على المدرسين بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.	3.13	1.30	62.56	متوسطة
10	يُقدم التسهيلات من أجل دعم النمو المهني للمدرسين.	2.78	1.33	55.59	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.39	1.18	67.73	متوسطة

من خلال ملاحظة الجدول (21) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مُدرسي الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي في مدينة دمشق) في مجال (الاعتبارات الفكرية) بلغ (3.39)، وبوزن نسبي (67.73%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة.

كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة ممارسة في هذا المجال، هو: (يستمع جيداً لمن يتحدث إليه)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.78)، بوزن نسبي (75.69%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة جداً). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن الاتصال الفعال بين المدير والمدرسين يتطلب امتلاك المدير لعدة مهارات، لعل مهارة الاستماع من أهمها. فإذا كان القائد متكلماً جيداً يمكنه استمالة الناس، والتأثير فيهم، وإذا كان مستمعاً جيداً يستطيع تقبل الآراء والنقد، واستلام التغذية الراجعة، مما ينعكس إيجابياً على أداء المنظمة، كما أنّ كثرة المشكلات التي تعرض على المدير من المدرسين والتلاميذ وأهاليهم تسهم في تنمية مهارة الاستماع لدى المدير وتجعله مرناً في تقبل مقترحات الآخر وهادئاً في محاولته الإمساك بكل أطراف الموضوع المطروح عليه.

أما البند الذي حصل على أقل درجة ممارسة، فهو: (يُقدم التسهيلات من أجل دعم النمو المهني للمُدرسين)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.78)، بوزن نسبي (55.59)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتعيد الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ دعم النمو المهني يحتاج لتضافر جهود المؤسسة التعليمية برمتها، أما التسهيلات التي يقدّمها المدير في نطاق صلاحياته فلا تحدث فرقاً ملحوظاً، لذا كان نصيب هذا البند من موافقة عينة البحث أقل من غيره.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (العبيسي، 2014) حيث شكل مجال الاعتبارات الفردية درجة موافقة متوسطة.

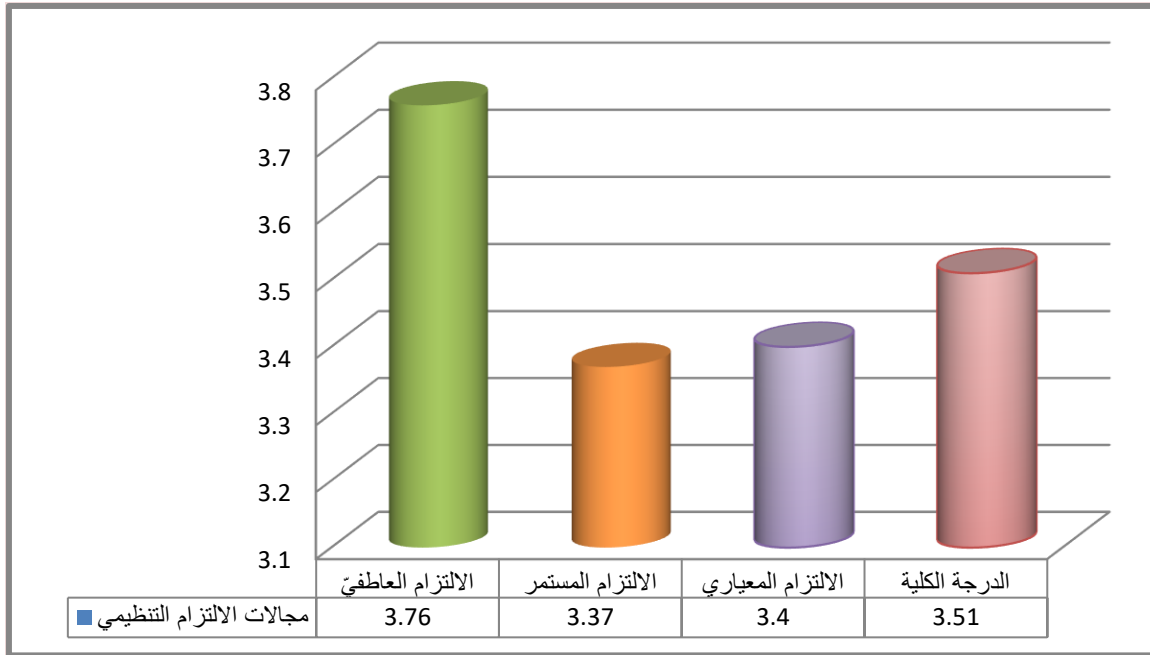
2-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الثلاثة لمحور الالتزام التنظيمي ولدرجتها الكلية، والجدول (22) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للمجالات الثلاثة لمحور الالتزام التنظيمي ولدرجتها الكلية

تسلسل	المجال	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	الالتزام العاطفي	10	3.76	0.85	75.20	مرتفعة	1
2	الالتزام المستمر	10	3.37	1.14	67.49	متوسطة	3
3	الالتزام المعياري	10	3.40	0.93	67.97	متوسطة	2
	الدرجة الكلية	30	3.51	0.95	70.22	مرتفعة	

والشكل (2) يوضح الفرق بين متوسطات مجالات استبانة الالتزام التنظيمي:



الشكل (2): الفرق بين متوسطات مجالات استبانة الالتزام التنظيمي

من خلال ملاحظة الجدول (22) والشكل (2) يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مُدربي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) على المجالات الثلاثة لمحور الالتزام التنظيمي، بلغ (3.51)، وبوزن نسبي (70.22%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الخشروم (2011) والشهري (2013) والشوابكة والشلبي والحوالة (2018) والجرايدة (2018) وشما والشرمان (2019) والفودري (2019) والمتعاني وعطية (2019) التي أظهرت أن مستوى الالتزام التنظيمي أو الولاء الوظيفي كان عالياً لدى أفراد عينة الدراسة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أبو راضي (2013) والحسن (2020) التي أظهرت أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى النشاط الذي يمارسه المديرون للتأثير في سلوك المرؤوسين واتجاهاتهم من أجل التعاون وتحقيق الأهداف مما يؤدي إلى رضاهم والتزامهم للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ فنمط القيادة السائد له قدرة على توفير بيئة صحية تمكن المدرسة من الحصول على التزام تنظيمي عال من قبل العاملين ومن ثم تحقيق معدل مرتفع من الإنجاز. وتقييم المدرسين لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية بدرجة موافقة مرتفعة خير دليل على رضا المدرسين عن نمط القيادة السائد في المدرسة. كما أنّ عينة الدراسة من

المدرسين القائمين على رأس عملهم على الرغم من كل الظروف الصعبة التي تمر بها سورية، وفي ذلك دليل دامغ على التزامهم التنظيمي، كما يتّضح أنّ مجال (الالتزام العاطفي) حصل على أعلى درجة موافقة لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.76)، بوزن نسبي (75.20%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. وقد يرجع السبب في صدارة هذا المجال إلى تبني أفراد عينة الدراسة قيم وأهداف المدرسة، فذلك يظهر في الانتماء والالتصاق النفسي مع المدرسة، وتعبّر عن هذا الانتماء الأفعال التي تتمثل في الحرص على نجاح المدرسة وتفوقها كالمشاركة في صنع القرارات التعليمية الخاصة بالمدرسة، والمشاركة الفعالة في اللجان المدرسية المختلفة. وبالعودة إلى بنود مجال الالتزام العاطفي نجد أن أغلب البنود التي تعبّر عن الانتماء والمواطنة حصلت على موافقة مرتفعة مثل: أتعاون مع مديري بكل رحابة صدر، وأشعر بوجود الجو الأسري في المدرسة، وأشعر بالفخر والاعتزاز كوني أحد أفراد هذه المدرسة، وأعتبر مشاكل المدرسة هي مشاكل الشخصية، وأرى أن قيمي الشخصية تتفق مع قيم المدرسة.

وجاء مجال (الالتزام المعياري) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.40)، ووزن نسبي (67.97%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة.

وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال (الالتزام المستمر)، بمتوسط حسابي (3.37)، ووزن نسبي (67.49%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة. ولعل السبب في ذلك يعود إلى ارتفاع العبء المهني لديهم فهم أكثر معاناة وعرضة للتوتر والضغوط النفسية الناتجة عن العمل بالمقارنة مع العاملين في المهن الأخرى بسبب كثافة عدد الطلاب في الصف مما يستدعي زيادة الجهد المبذول من المدرس، إضافة إلى انخفاض مستوى الدخل الشهري للمدرس الحكومي، وما تقدمه وزارة التربية من حوافز مادية ومعنوية للمعلمين غير مشجعة على الالتزام المستمر في التعليم. والالتزام المستمر في جوهره ينبع من "القيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها المدرس لو استمر بالعمل مع المدرسة مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى، فالارتباط يقوم بالدرجة الأولى على المنفعة التي يحصل عليها من المدرسة.

وللوصول إلى معرفة أدق لدرجة ممارسة مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق للالتزام التنظيمي؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود كل مجال على حدة ولدرجتها الكلية، كما يأتي:

2-2-1- المجال الأول (الالتزام العاطفي):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام العاطفي)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول (23):

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام العاطفي) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (الالتزام العاطفي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	أتعاون مع مديري بكل رحابة صدر.	4.26	0.85	85.12	مرتفعة جداً
2	أشعر بوجود الجو الأسري في المدرسة.	4.16	1.01	83.22	مرتفعة
3	أشعر بالفخر والاعتزاز كوني أحد أفراد هذه المدرسة.	4.11	1.01	82.23	مرتفعة
4	أعتبر مشاكل المدرسة هي مشاكل الشخصية.	3.93	0.95	78.64	مرتفعة
5	أرى أن قيمي الشخصية تتفق مع قيم المدرسة.	3.87	0.92	77.38	مرتفعة
6	ألتزم من الأعمال الملقاة على عاتقي.	3.84	0.93	76.78	مرتفعة
7	أأثر سلباً فيما لو تركت المدرسة.	3.81	0.94	76.29	مرتفعة
8	أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية الدوام المدرسي.	3.79	0.95	75.75	مرتفعة
9	أشارك في قرارات المدرسة.	2.94	0.75	58.80	متوسطة
10	أكون بغاية السعادة لو قضيت بقية عمري المهني بالعمل في هذه المدرسة.	2.89	0.77	57.77	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.76	0.85	75.20	مرتفعة

من خلال ملاحظة الجدول (23) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) على جميع فقرات بعد (الالتزام العاطفي) بلغ (3.76)، وبوزن نسبي (75.20%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المرتفعة. كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة التزام في هذا المجال، هو: (أتعاون مع مديري بكل رحابة صدر)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.26)، بوزن نسبي (85.12)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة جداً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتصال المدير بالمدرسين كان اتصالاً فعالاً، الأمر الذي يخلق جواً من الود والاحترام بينهم، مما يشعر المعلمين بالراحة والطمأنينة والاستقرار في العمل، ويحملهم على التعاون مع المدير بكل محبة ما دامت تعليمات المدير تأتيهم بنبرة تعاونية لا تسلطية. وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه (كابور، 2010، 301) من أن الاتصال الفعال بين المدير ومروؤسيه ينعكس إيجاباً على كفاءتهم الذاتية، وحسن تقديرهم لقدراتهم وحاجاتهم وأحكامهم، ويرفع الروح المعنوية لدى المدرسين، وينمي لديهم روح الفريق، ويقوي عندهم الشعور بالانتماء للمدرسة.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت دراسة (المتعاني وعطية، 2019) و دراسة (الفودري، 2019) أن البند المتعلق بمجال الالتزام العاطفي شكل درجة موافقة مرتفعة جداً.

أمّا البند الذي حصل على أقل درجة التزام، فهو: (أكون بغاية السعادة لو قضيت بقية عمري المهني بالعمل في هذه المدرسة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.89)، بوزن نسبي (57.77%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتغزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الإنسان طموح بطبعه، ويسعى نحو الأفضل دائماً، وتكون سعادته بحصوله على وظيفة ذات أجر عالٍ يتناسب مع الوضع الاقتصادي المحلي والعالمي بما يكفل له ولأسرته حياة كريمة.

2-2-2- المجال الثاني (الالتزام المستمر):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام المستمر)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول (24):

الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام المستمر) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (الالتزام المستمر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	أبذل قصارى جهدي من أجل إنجاح العمل في المدرسة.	3.90	1.24	78.04	مرتفعة
2	يهمني مستقبل المدرسة وتميزها.	3.83	1.26	76.62	مرتفعة
3	أقبل أي عمل أكلف به من المدير في سبيل بقائي بالمدرسة.	3.77	1.29	75.48	مرتفعة
4	استمراري في عملي سببه الحاجة، وليس بدافع الرغبة.	3.68	1.32	73.57	مرتفعة
5	أفضل الاستمرار في مدرستي حتى ولو تغيرت ظروفها.	3.60	1.34	72.10	مرتفعة
6	اعتبر عملي في هذه المدرسة أفضل فرصة عمل عرضت علي.	3.50	1.34	70.03	مرتفعة
7	التزامي بالمدرسة يرتبط بالحوافز المادية والمعنوية المقدمة لي.	3.22	1.21	64.36	متوسطة
8	سأترك المدرسة إذا ما عرض علي عمل آخر بأجر أعلى.	2.86	1.02	57.22	متوسطة
9	أفكر ترك المدرسة إذا عُرض عليّ عمل بأجر أعلى.	2.78	1.00	55.64	متوسطة
10	أرغب في البقاء في المدرسة مهما توفر لي من فرص عمل بديلة.	2.59	0.89	51.83	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.37	1.14	67.49	متوسطة

من خلال ملاحظة الجدول (24) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) على جميع فقرات بعد (الالتزام المستمر) بلغ (3.37)، وبوزن نسبي (67.49%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة. كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة التزام في هذا المجال، هو: (أبذل قصارى جهدي من أجل إنجاح العمل في المدرسة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.90)، بوزن نسبي (78.04%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أن نجاح المدرسة سينعكس إيجاباً على كافة أطرافها التعليمية، وسيجد المدرسون في رضا الإدارة والأهالي عنهم تغذية راجعة تعزز لديهم حب العطاء وتتمّي لديهم الجانب المهني، بالإضافة إلى شعور كل مُدرس بأن نجاح المدرسة من نجاحه، فهو يعمل ويرضي ضميره تجاه هذه المهنة الشريفة، وهذا العمل بحد ذاته يعكس نجاح المدرسة.

أما البند الذي حصل على أقل درجة التزام، فهو: (أرغب في البقاء في المدرسة مهما توفرت لي فرص بديلة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.59)، بوزن نسبي (51.83%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المنخفضة). وتعيد الباحثة السبب في ذلك إلى أن المدرس الناجح والذي يسعى دوماً إلى رفع مستوى المكان الذي يعمل به، فهو يتمنى دائماً الأفضل له ولأسرته من حيث العائد المادي وغيره، فلو توفرت له فرصة بديلة أفضل سيذهب لها لأن الشخص المتفاني بعمله والناجح سينجح أينما وضع. وفي هذا الصدد أظهرت دراسة خلف (2018) أن العوامل المادية تؤثر بشكل كبير في مستوى الالتزام التنظيمي.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت دراسة (أبو راضي، 2013) أن البند المتعلق بمجال الالتزام المستمر شكل درجة موافقة متوسطة، وتختلف مع دراسة (الشهري، 2013) حيث شكل البند المتعلق بمجال التأثير المثالي درجة موافقة مرتفعة.

2-2-3- المجال الثالث (الالتزام المعياري):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال (الالتزام المعياري)، وقد رُتبت البنود ضمن المجال من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضَّح في الجدول (25):

الجدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لبنود مجال

(الالتزام المعياري) ولدرجته الكلية

الترتيب	بنود مجال (الالتزام المعياري)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1	أؤمن بضرورة الالتزام الأخلاقي للمدرسة التي أعمل بها.	4.06	0.95	81.20	مرتفعة
2	التزم بأنظمة وتعليمات المدرسة لتوافقها مع قيمتي ومبادئ الشخصية.	3.91	1.02	78.26	مرتفعة
3	أسباب بقائي في المدرسة ضغوط الآخرين.	3.81	1.08	76.29	مرتفعة
4	أحرص على الالتزام بأنظمة وتعليمات المدرسة.	3.71	1.11	74.17	مرتفعة
5	تنسجم قيمتي وتتوافق مع قيم المدرسة.	3.61	1.16	72.26	مرتفعة
6	تستحق مدرستي إخلاصي والتزامي بها.	3.49	1.16	69.86	مرتفعة
7	أحرص على العمل في مدرستي لارتباطي القوي بزملائي.	3.21	1.07	64.25	متوسطة
8	أتجنب الاختلاف في الرأي مع زملائي المدرسين.	2.77	0.81	55.37	متوسطة
9	أعزز علاقتي مع زملائي في المدرسة.	2.76	0.84	55.15	متوسطة
10	تشجعني أسرتي على الالتزام بعملتي في المدرسة.	2.65	0.85	52.92	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.93	0.93	78.53	متوسطة

من خلال ملاحظة الجدول (25) يتبين أنّ المتوسط الحسابي لدرجات استجابات عينة الدراسة (مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) على جميع فقرات بعد (الالتزام المعياري) بلغ (3.93)، وبوزن نسبي (78.97%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة المتوسطة.

كما يتّضح أنّ البند الذي حصل على أعلى درجة التزام في هذا المجال، هو: (أؤمن بضرورة الالتزام الأخلاقي للمدرسة التي أعمل بها)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.06)، بوزن نسبي (81.20%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المرتفعة). ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنه طالما هناك توافق وانسجام بين القيم والمبادئ التي يمتلكها المدرس وبين القيم والمبادئ التي تعمل وتؤمن بها المدرسة فإن المدرس في هذه الحالة يصل إلى مستوى من مستويات الالتزام مع المدرسة، وسلوكه يكون انعكاس لقيمه ومبادئه المتطابقة مع قيم ومبادئ المدرسة.

أمّا البند الذي حصل على أقل درجة التزام، فهو: (تشجّعني أسرتي على الالتزام بعلمي في المدرسة)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.65)، بوزن نسبي (52.92%)، وهو يقع ضمن درجة الموافقة (المتوسطة). وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن أسرة المدرس تلتزم راحته في مدرسته وعندها يحصل على تشجيعها ووقوفها بجانبه، لكي يستمر في عمله ويزداد عنده مستوى الالتزام.

ومن خلال ما سبق يمكن القول: أن نتائج مجال الاستثارة الفكرية تتفق مع نتائج دراسة (بالاطرش، 2011) حيث حصل على درجة موافقة متوسطة.

2-3- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين للقيادة التحويلية ودرجة الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال، اختبرت صحة الفرضية الأولى الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين للقيادة التحويلية ودرجة الالتزام التنظيمي لدى مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

لاختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مجالات القيادة التحويلية الأربعة ودرجتها الكلية ومجالات الالتزام التنظيمي الثلاثة ودرجتها الكلية، والجدول (26) يوضح معامل الارتباط الناتجة.

الجدول (26): معامل ارتباط بيرسون بين مجالات القيادة التحويلية الأربعة ودرجتها الكلية ومجالات الالتزام التنظيمي الثلاثة ودرجتها الكلية

الالتزام التنظيمي				الاستبانة		
الدرجة الكلية	الالتزام المعياري	الالتزام المستمر	الالتزام العاطفي			
.813**	.787**	.775**	.833**	ارتباط بيرسون	التأثير المثالي	القيادة التحويلية
.000	.000	.000	.000	الدلالة		
.940**	.928**	.893**	.947**	ارتباط بيرسون	التحفيز الإلهامي	
.000	.000	.000	.000	الدلالة		
.932**	.925**	.886**	.933**	ارتباط بيرسون	الاستشارة الفكرية	
.000	.000	.000	.000	الدلالة		
.896**	.893**	.913**	.809**	ارتباط بيرسون	الاعتبارات الفردية	
.000	.000	.000	.000	الدلالة		
.933**	.920**	.907**	.911**	ارتباط بيرسون	الدرجة الكلية	
.000	.000	.000	.000	الدلالة		

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (26) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مجالات القيادة التحويلية بدرجة الكلية ومجالات الالتزام التنظيمي بدرجة الكلية؛ إذ إنَّ معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانتين تراوحت بين (0.775** و 0.940**)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية زاد الالتزام التنظيمي عند مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من كنعان (2014) والعبيسي (2014) وكاريمي ومُرشد (2015) وجيانج وزهاو وني (2017) والشوابكة والشلي والحوالة (2018) والجرايدة (2018) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة والالتزام التنظيمي لدى العاملين في مؤسساتهم. وأبين القيادة التحويلية ومستوى الولاء الوظيفي والمُناخ التنظيمي والانتماء المهني والابتكار التنظيمي. ولعلَّ السبب في ذلك يُعزى إلى أن نجاح المدير في الإدارة هو الذي يدفعه إلى العمل وبالتالي زيادة درجات الالتزام التنظيمي لدى الأفراد، كما أن امتلاك المدير مهارات الاتصال الفعال تنعكس النتائج على المدرسين انعكاساً إيجابياً، فتزداد مشاعر الانتماء إلى المجموعة،

وتتحسن تبعاً لذلك صور الأداء الفردي والجماعي، مع تنشيط الدافعية وحفز الهممة والشعور بالأمن المدرسي والرضا الوظيفي، وكذلك تمتع المدير بالثقافة الإدارية واطلاعه على كل ما هو جديد ومؤثر في أداء المدرسين ومستوى التزامهم، ومع وضوح الأهداف والأدوار داخل المدرسة تزداد درجة الالتزام التنظيمي لدى المدرسين، فوضوح الأهداف يجعل المدرسين أكثر قدرة على فهمها وتحقيقها وكذلك الحال بالنسبة لتحديد الأدوار، وتنعكس بالتالي إيجاباً على مستوى التزامهم للمدرسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وتفسيرها

2-1- نتائج الفرضيات المتعلقة بالقيادة التحويلية:

تمثل نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بالقيادة التحويلية إجابة عن السؤال الرابع الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبانة القيادة التحويلية تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية المتبعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

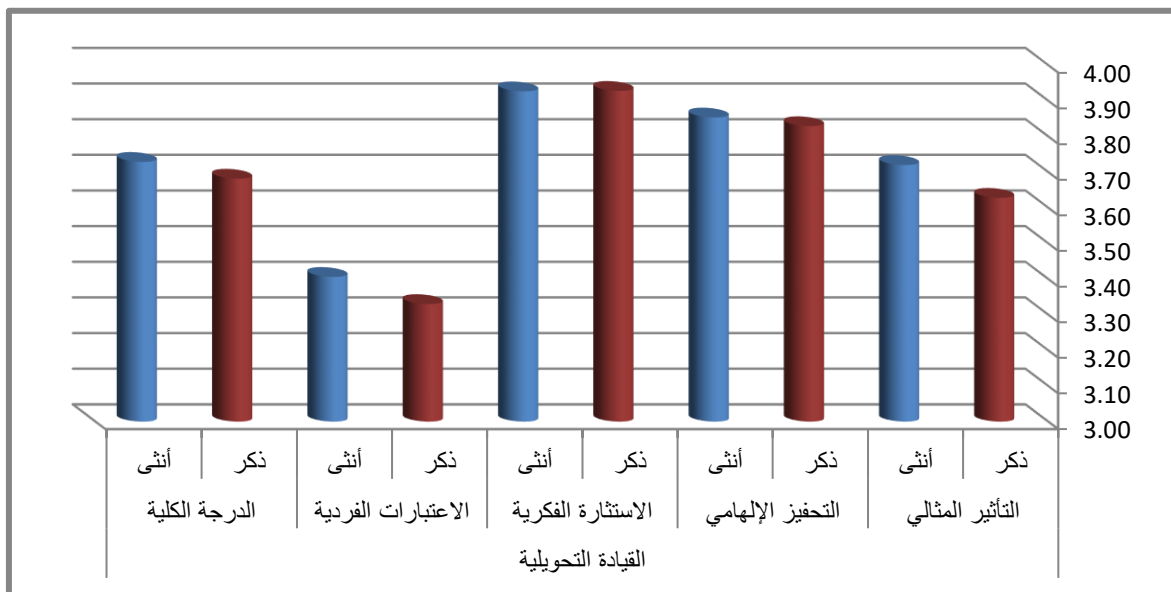
3-1-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في أبعاد استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس، ثم استُخدم اختبار (t) لعينتين مُستقلّتين (independent Samples t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات المُدرّسين تبعاً لمتغير الجنس. والجدول (27) يوضّح ذلك:

الجدول (27): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في أبعاد استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التأثير المثالي	ذكر	94	3.63	0.87	-0.802	365	0.423	غير دال
	أنثى	273	3.72	0.99				
التحفيز الإلهامي	ذكر	94	3.83	0.71	-0.255	365	0.799	غير دال
	أنثى	273	3.85	0.83				
الاستشارة الفكرية	ذكر	94	3.93	0.72	0.013	365	0.989	غير دال
	أنثى	273	3.93	0.85				
الاعتبارات الفردية	ذكر	94	3.33	1.09	-0.537	365	0.592	غير دال
	أنثى	273	3.41	1.21				
الدرجة الكلية	ذكر	94	3.68	0.80	-0.438	365	0.662	غير دال
	أنثى	273	3.73	0.93				

تُظهر نتائج الجدول (27) أنّ قيمة (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس كانت غير دالة إحصائياً في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية، إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة الدراسة من مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الجنس. والشكل البياني (3) يوضّح طبيعة هذه الفروق:



الشكل (3): الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية

يتّضح من الشكل (3) أنّ ثمة تقارباً واضحاً بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الجنس.

بناءً على ما تقدم تعتمد الباحثة النتيجة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيّر الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كاريمي ومُرشد (2015) التي أظهرت عدم وجود فرق في درجة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من كنعان (2014) والمعايطة (2019) والعلي (2022) التي أظهرت وجود فروق في درجة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس.

وربّما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أنّ كلا الجنسين من الكادر التدريسي على مسافة واحدة من إدارة المدرسة، ولا سيما أنّ الإدارة ليست خاصة بالمديرين دون المديرات أو العكس، وكلاهما بموقع الشاهد على ممارسات مديريهم للقيادة التحويلية بأبعادها كافة، يضاف إلى ذلك أنّ الجنسين يمتلكان خلفية ثقافية واحدة عن أنماط القيادة الحديثة، لأنهم تلقوا محتوى علمياً متقارباً، وخضعوا لدورات تدريبية متشابهة تقيمها وزارة التربية، وبهذا الفكر المتشابه يتعامل الجنسان مع تقييمهم لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي.

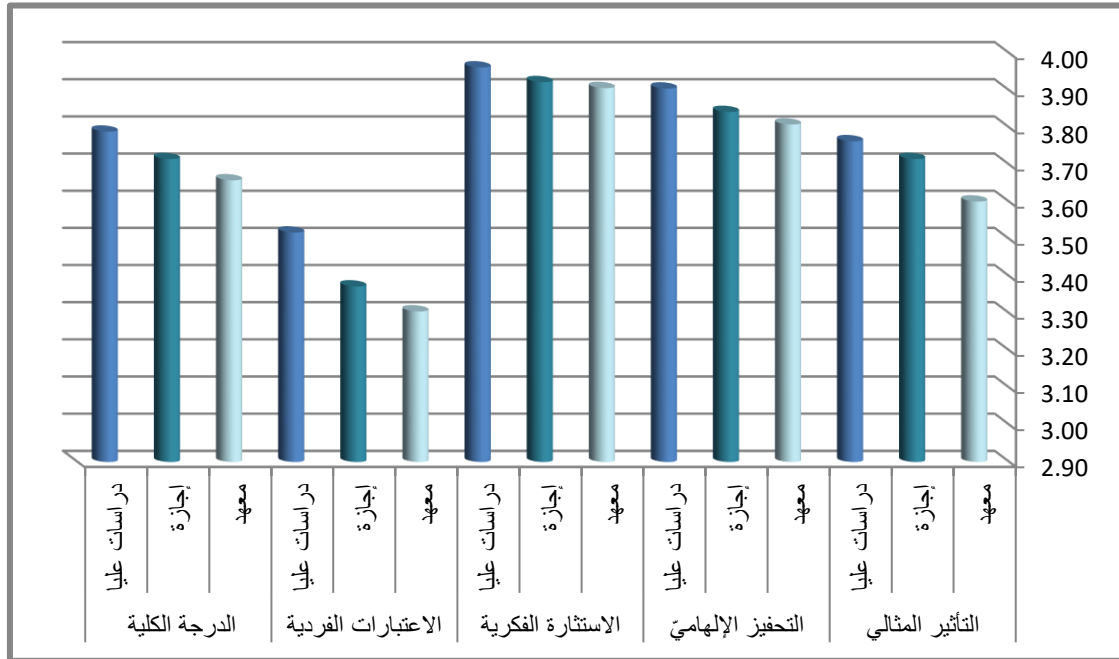
3-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية حسب متغيّر المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (28):

الجدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التأثير المثالي	معهد	95	3.60	0.90	0.09
	إجازة	193	3.72	0.98	0.07
	دراسات عليا	79	3.76	0.98	0.11
	المجموع	367	3.70	0.96	0.05
التحفيز الإلهامي	معهد	95	3.81	0.73	0.08
	إجازة	193	3.84	0.82	0.06
	دراسات عليا	79	3.91	0.84	0.09
	المجموع	367	3.85	0.80	0.04
الاستثارة الفكرية	معهد	95	3.91	0.75	0.08
	إجازة	193	3.92	0.83	0.06
	دراسات عليا	79	3.96	0.86	0.10
	المجموع	367	3.93	0.82	0.04
الاعتبارات الفردية	معهد	95	3.31	1.11	0.11
	إجازة	193	3.37	1.22	0.09
	دراسات عليا	79	3.52	1.17	0.13
	المجموع	367	3.39	1.18	0.06
الدرجة الكلية للاستبانة	معهد	95	3.66	0.82	0.08
	إجازة	193	3.72	0.93	0.07
	دراسات عليا	79	3.79	0.93	0.10
	المجموع	367	3.72	0.90	0.05

والشكل (4) يوضح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً متغير المؤهل العلمي:



الشكل (4): الفروق بين متوسطات درجات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

يتبين من الجدول (28) والشكل (4) وجود فروق قليلة بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (29):

الجدول (29): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
التأثير المثالي	بين المجموعات	1.288	2	.644	.697	.499	غير دالّ
	داخل المجموعات	336.387	364	.924			
	المجموع	337.675	366				
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	.413	2	.206	.321	.726	غير دالّ
	داخل المجموعات	233.861	364	.642			
	المجموع	234.274	366				
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	.142	2	.071	.106	.899	غير دالّ
	داخل المجموعات	243.136	364	.668			
	المجموع	243.278	366				
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	2.025	2	1.012	.722	.487	غير دالّ
	داخل المجموعات	510.587	364	1.403			
	المجموع	512.612	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.740	2	.370	.457	.634	غير دالّ
	داخل المجموعات	294.740	364	.810			
	المجموع	295.480	366				

يتّضح من الجدول (29) أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من كاريمي ومُرشد (2015) والحسن (2020) والعلي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من كنعان (2014) والمعاينة (2019) والقصور (2020) التي أظهرت وجود فروق في درجة القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يتعاملون مع الكادر التدريسي بذات القوانين التربوية التي تنظم سير العمل بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وإن كان المؤهل العلمي الأعلى يزيد من النمو المهني للمدرس ومن معرفته بنفسه وقدراته وحاجاته، إلا أنه لن يجعل المدير يقدم له امتيازات على غيره. الظروف الواحدة للمدرسين جميعهم جعلت درجات إجاباتهم على استبانة القيادة التحويلية متقاربة دون أن تتأثر بالمؤهل العلمي لهم.

3-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة.

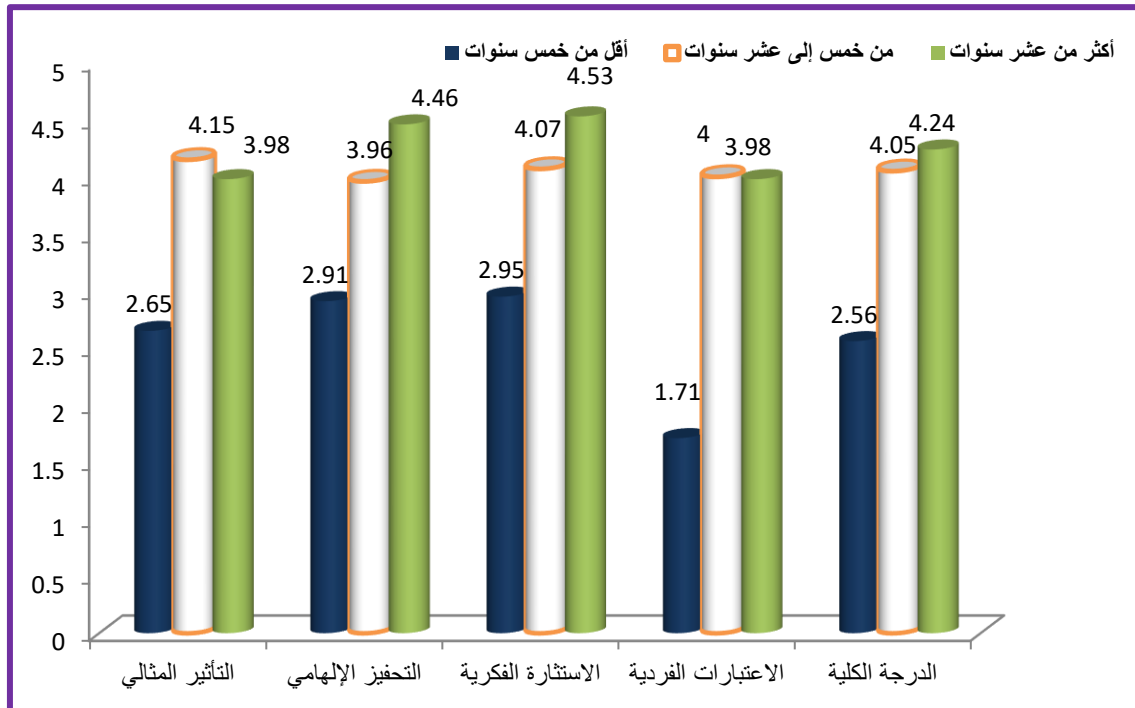
لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية حسب متغيّر سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (30):

الجدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التأثير المثالي	أقلّ من 5 سنوات	97	2.65	1.10	0.11
	من 5 إلى 10 سنوات	147	4.15	0.55	0.05
	أكثر من 10 سنوات	123	3.98	0.50	0.04
	المجموع	367	3.70	0.96	0.05
التحفيز الإلهامي	أقلّ من 5 سنوات	97	2.91	0.90	0.09
	من 5 إلى 10 سنوات	147	3.96	0.30	0.02
	أكثر من 10 سنوات	123	4.46	0.28	0.03
	المجموع	367	3.85	0.80	0.04
الاستشارة الفكرية	أقلّ من 5 سنوات	97	2.95	0.87	0.09
	من 5 إلى 10 سنوات	147	4.07	0.42	0.03
	أكثر من 10 سنوات	123	4.53	0.21	0.02
	المجموع	367	3.93	0.82	0.04
الاعتبارات الفردية	أقلّ من 5 سنوات	97	1.71	0.74	0.08
	من 5 إلى 10 سنوات	147	4.00	0.62	0.05
	أكثر من 10 سنوات	123	3.98	0.50	0.04
	المجموع	367	3.39	1.18	0.06

0.09	0.87	2.56	97	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.04	0.44	4.05	147	من 5 إلى 10 سنوات	
0.03	0.36	4.24	123	أكثر من 10 سنوات	
0.05	0.90	3.72	367	المجموع	

والشكل (5) يوضح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة:



الشكل (5): الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة

يتبيّن من الجدول (30) والشكل (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (31):

الجدول (31): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
التأثير المثالي	بين المجموعات	146.755	2	73.377	139.898	.000	دالّ
	داخل المجموعات	190.920	364	.525			
	المجموع	337.675	366				
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	133.496	2	66.748	241.088	.000	دالّ
	داخل المجموعات	100.778	364	.277			
	المجموع	234.274	366				
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	139.383	2	69.692	244.167	.000	دالّ
	داخل المجموعات	103.895	364	.285			
	المجموع	243.278	366				
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	372.704	2	186.352	484.833	.000	دالّ
	داخل المجموعات	139.908	364	.384			
	المجموع	512.612	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	180.095	2	90.048	284.071	.000	دالّ
	داخل المجموعات	115.384	364	.317			
	المجموع	295.480	366				

يتّضح من الجدول (31) أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (32):

الجدول (32): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
التأثير المثالي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.50325*	.09474	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-1.32960*	.09834	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.17365	.08850	.147	غير دال
التحفيز الإلهامي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.05028*	.06883	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-1.55154*	.07145	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.50126*	.06430	.000	دال **
الاستشارة الفكرية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.11716*	.06989	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-1.57447*	.07255	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.45731*	.06529	.000	دال **
الاعتبارات الفردية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-2.29553*	.08110	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-2.27289*	.08419	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.02263	.07576	.956	غير دال
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.49209*	.07365	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-1.68080*	.07645	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.18871*	.06880	.024	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول (32) من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغير سنوات الخدمة في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرسين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات) ومتوسط درجات إجابات كل من ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) وذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي سنوات الخدمة الأكثر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرسين ذوي الخدمة (من 5 إلى 10

سنوات) ومتوسط درجات إجابات ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من كاريمي ومُرشدِي (2015) والقصير (2020) والعلي (2022) التي أظهرت وجود فروق في درجة القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت أن اتجاه الفروق لمصلحة المدرسين ذوي سنوات الخدمة الأكثر إلى أن سنوات الخدمة الأكثر تمنح المدرّس والمدير فرصة التعايش مع بعضهما لمدة أطول؛ فيصير كل منهما أكثر خبرة بمعرفة احتياجات الآخر وإهتماماته وتقدير إمكاناته، وأكثر تكيفاً مع الآخر، وتفهماً له، وأقدر على ضبط انفعالاته وأكثر امتلاكاً لمهارات التواصل، وبذلك يتجنّب كل منهما كثيراً من مواقف المواجهة والخلاف. كل هذا يمكّن المدرس مع مرور الزمن وازدياد خبرته، من تعرّف إمكاناته وقدراته من جهة، وتعرّف إمكانات مديره وأسلوبه في الإدارة من جهة ثانية، ويمتلك بخبرته الطويلة قدرة على التقييم وإطلاق الأحكام أكثر من المدرسين ذوي الخبرة الأقل.

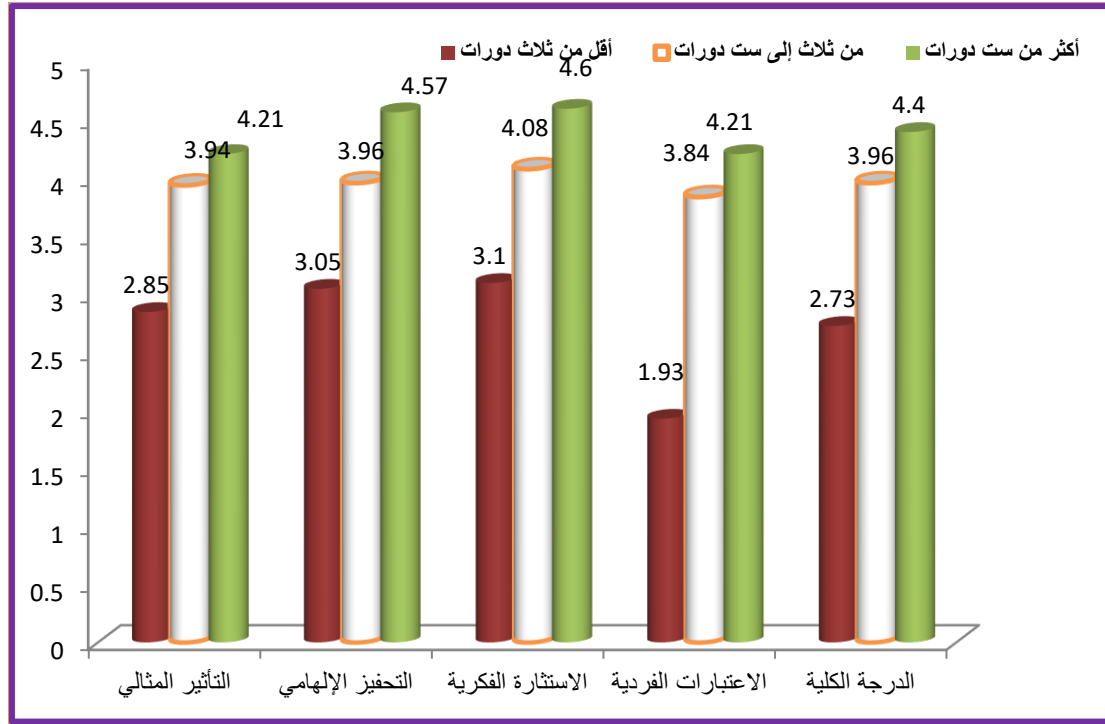
3-4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة ، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (33):

الجدول (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة

المحور	الدورات التدريبية المتبعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التأثير المثالي	أقلّ من 3 دورات	104	2.85	1.08	0.11
	من 3 إلى 6 دورات	176	3.94	0.75	0.06
	أكثر من 6 دورات	87	4.21	0.35	0.04
	المجموع	367	3.70	0.96	0.05
التحفيز الإلهامي	أقلّ من 3 دورات	104	3.05	0.87	0.09
	من 3 إلى 6 دورات	176	3.96	0.47	0.04
	أكثر من 6 دورات	87	4.57	0.21	0.02
	المجموع	367	3.85	0.80	0.04
الاستشارة الفكرية	أقلّ من 3 دورات	104	3.10	0.82	0.08
	من 3 إلى 6 دورات	176	4.08	0.56	0.04
	أكثر من 6 دورات	87	4.60	0.19	0.02
	المجموع	367	3.93	0.82	0.04
الاعتبارات الفردية	أقلّ من 3 دورات	104	1.93	0.87	0.09
	من 3 إلى 6 دورات	176	3.84	0.78	0.06
	أكثر من 6 دورات	87	4.21	0.35	0.04
	المجموع	367	3.39	1.18	0.06
لدرجة الكلية للاستبانة	أقلّ من 3 دورات	104	2.73	0.87	0.09
	من 3 إلى 6 دورات	176	3.96	0.59	0.04
	أكثر من 6 دورات	87	4.40	0.26	0.03
	المجموع	367	3.72	0.90	0.05

والشكل (6) يوضّح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة:



الشكل (6): الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة

يتبيّن من الجدول (33) والشكل (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (34):

الجدول (34): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
التأثير المثالي	بين المجموعات	109.088	2	54.544	86.856	.000	دال
	داخل المجموعات	228.586	364	.628			
	المجموع	337.675	366				
التحفيز الإلهامي	بين المجموعات	113.397	2	56.698	170.736	.000	دال
	داخل المجموعات	120.877	364	.332			
	المجموع	234.274	366				
الاستشارة الفكرية	بين المجموعات	115.571	2	57.786	164.705	.000	دال
	داخل المجموعات	127.707	364	.351			
	المجموع	243.278	366				
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	316.041	2	158.020	292.614	.000	دال
	داخل المجموعات	196.571	364	.540			
	المجموع	512.612	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	151.336	2	75.668	191.081	.000	دال
	داخل المجموعات	144.144	364	.396			
	المجموع	295.480	366				

يتّضح من الجدول (34) أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية، إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي في مدينة دمشق في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (35):

الجدول (35): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتبعة

المحور	الدورات التدريبية (I)	الدورات التدريبية (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
التأثير المثالي	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	*-1.09703	.09801	.000	دال **
	أقل من 3 دورات	أكثر من 6 دورات	*-1.36649	.11514	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	أكثر من 6 دورات	*-0.26946	.10386	.036	دال *
التحفيز الإلهامي	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	*-0.90031	.07127	.000	دال **
	أقل من 3 دورات	أكثر من 6 دورات	*-1.51990	.08373	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	أكثر من 6 دورات	*-0.61960	.07552	.000	دال **
الاستشارة الفكرية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	*-0.98851	.07326	.000	دال **
	أقل من 3 دورات	أكثر من 6 دورات	*-1.50385	.08606	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	أكثر من 6 دورات	*-0.51534	.07763	.000	دال **
الاعتبارات الفردية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	*-1.90883	.09089	.000	دال **
	أقل من 3 دورات	أكثر من 6 دورات	*-2.28284	.10677	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	أكثر من 6 دورات	*-0.37401	.09631	.001	دال **
الدرجة الكلية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	*-1.22404	.07783	.000	دال **
	أقل من 3 دورات	أكثر من 6 دورات	*-1.66627	.09143	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	أكثر من 6 دورات	*-0.44222	.08247	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول (35) من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغير الدورات التدريبية المتبعة في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرّسين المتبعين (أقل من 3 دورات) ومتوسط درجات إجابات كل من المدرّسين المتبعين (من 3 إلى 6 دورات) والمدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات) لمصلحة المدرّسين المتبعين دورات تدريبية أكثر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المدرّسين المتبعين (من 3 إلى 6 دورات)

دورات) ومتوسط درجات إجابات المدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات) لمصلحة المدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة لم تُقارن مع نتائج الدراسات السابقة لأن الدراسة الحالية، هي أولى الدراسات التي درست هذا المتغير بحدود علم الباحثة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة التي أظهرت أن اتجاه الفروق للمدرّسين المتبعين دورات تدريبية أكثر إلى أن المدرّسين الذين اتبعوا دورات تدريبية، أكثر دراية من غيرهم بأنماط القيادة الإدارية عموماً ونمط القيادة التحويلية على وجه الخصوص؛ لاكتسابهم بفضل هذه الدورات خلفية ثقافية عن الإدارة التربوية. كما أن برامج الدورات التدريبية غالباً ما تجعل المدرّسين الخاضعين لدورات تدريبية يمتلكون مهارات التواصل والتعاون، لذا فهم أكثر قدرة على تجنب الخلافات مع الإدارة ما يجعلهم أكثر حيادية في إجاباتهم لدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية. وعلى الأغلب فإن الذين اتبعوا دورات أكثر هم أكثر التزاماً واندفاعاً ممّن لم يتبعوها، وعليه فإنّهم سيستجيبون للاستبانة بجدية تجعلهم أكثر قدرة على تحديد درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية.

2-2- فرضيات استبانة الالتزام التنظيمي

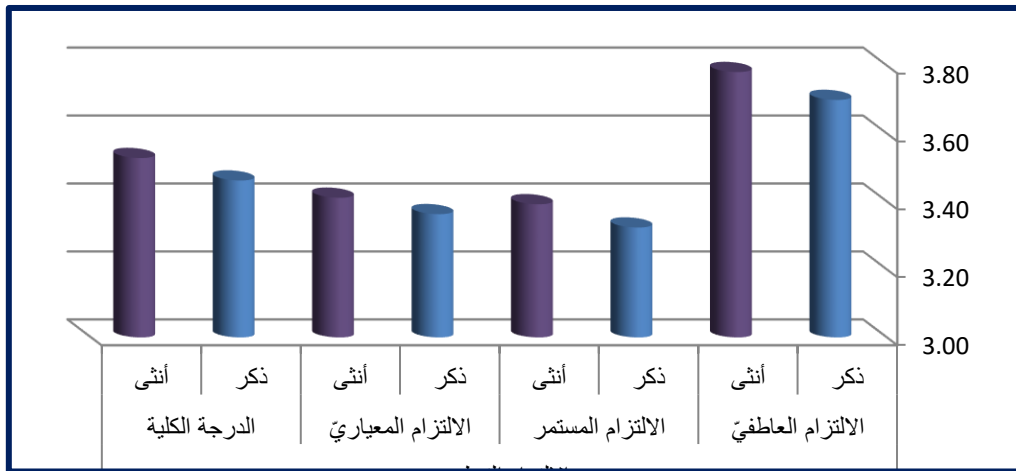
3-2-1- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق في أبعاد استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس، ثم استُخدم اختبار (independent Samples t-test) لعينتين مستقلتين. والجدول (36) يوضّح ذلك:

الجدول (36): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	ذكر	94	3.70	0.75	-0.803	365	0.423	غير دالّ
	أنثى	273	3.78	0.89				
الالتزام المستمر	ذكر	94	3.32	1.01	-0.503	365	0.615	غير دالّ
	أنثى	273	3.39	1.18				
الالتزام المعياري	ذكر	94	3.36	0.81	-0.435	365	0.664	غير دالّ
	أنثى	273	3.41	0.96				
الدرجة الكلية	ذكر	94	3.46	0.84	-0.580	365	0.562	غير دالّ
	أنثى	273	3.53	0.99				

تُظهر نتائج الجدول (36) أنّ قيمة (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق تبعاً لمتغير الجنس كانت غير دالة إحصائياً في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية، إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس. والشكل البياني الآتي يوضّح طبيعة هذه الفروق:



الشكل (7): الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية

يتّضح من الشكل (7) أنّ ثمة تقارباً واضحاً بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الجنس.

بناءً على ما تقدم تعتمد الباحثة النتيجة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مُدرّسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الحسن (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة شما والشرمان (2019) التي أظهرت وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ودراسة الفودري (2019) أظهرت وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وربّما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أنّ الجنسين كليهما يعيشان الظروف التعليمية ذاتها، ويتقاسمان معاناة العبء المهني عينها، ويتلقيان ذات الحقوق، ويقومان بالواجبات نفسها، ويخضعان للقرارات الوزارية ذاتها، ويمتلكان وعياً مشتركاً عن الالتزام التنظيمي لأنهما نتاج تأهيل وتدريب مشترك؛ لذا جاءت درجة التزامهما متقاربة بغض النظر عن جنسهم.

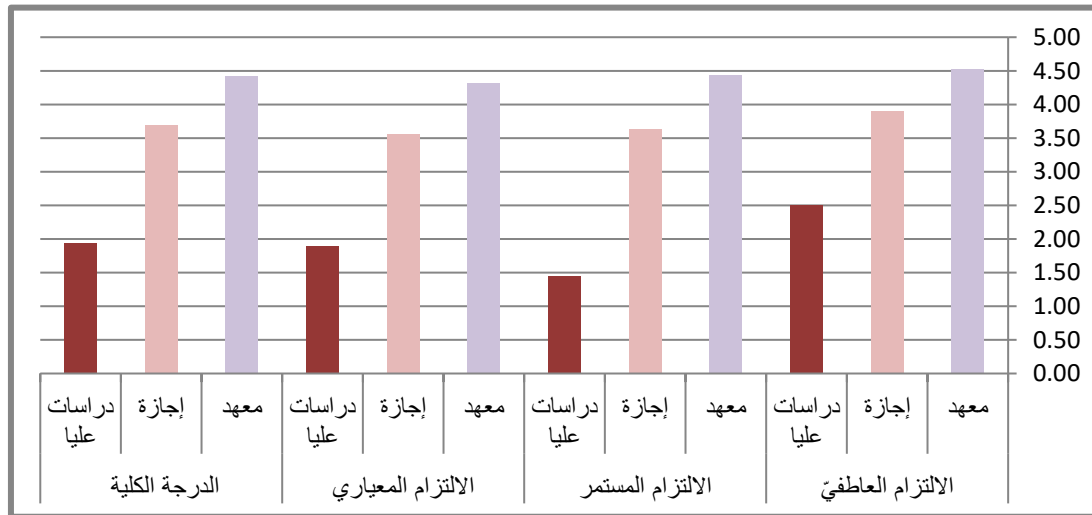
3-2-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (37):

الجدول (37): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الالتزام العاطفي	معهد	95	4.53	0.25	0.03
	إجازة	193	3.90	0.14	0.01
	دراسات عليا	79	2.50	0.96	0.11
	المجموع	367	3.76	0.85	0.04
الالتزام المستمر	معهد	95	4.45	0.26	0.03
	إجازة	193	3.63	0.40	0.03
	دراسات عليا	79	1.45	0.52	0.06
	المجموع	367	3.37	1.14	0.06
الالتزام المعياري	معهد	95	4.31	0.24	0.02
	إجازة	193	3.57	0.35	0.03
	دراسات عليا	79	1.89	0.53	0.06
	المجموع	367	3.40	0.93	0.05
الدرجة الكلية للاستبانة	معهد	95	4.43	0.21	0.02
	إجازة	193	3.70	0.28	0.02
	دراسات عليا	79	1.95	0.64	0.07
	المجموع	367	3.51	0.95	0.05

والشكل (8) يوضّح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي:



الشكل (8): الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي

يتبيّن من الجدول (37) والشكل (8) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات إجابات

مُدْرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (38):

الجدول (38): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدْرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	185.946	2	92.973	417.313	.000	دال
	داخل المجموعات	81.095	364	.223			
	المجموع	267.041	366				
الالتزام المستمر	بين المجموعات	414.389	2	207.194	1275.901	.000	دال
	داخل المجموعات	59.110	364	.162			
	المجموع	473.499	366				
الالتزام المعياري	بين المجموعات	263.952	2	131.976	951.692	.000	دال
	داخل المجموعات	50.478	364	.139			
	المجموع	314.429	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	280.417	2	140.208	994.870	.000	دال
	داخل المجموعات	51.299	364	.141			
	المجموع	331.716	366				

يتضح من الجدول (38) أن قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدْرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية، إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدْرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (39):

الجدول (39): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	معهد	إجازة	.63678*	.05916	.000	دال **
		دراسات عليا	2.03390*	.07187	.000	دال **
	إجازة	دراسات عليا	1.39712*	.06304	.000	دال **
الالتزام المستمر	معهد	إجازة	.81055*	.05051	.000	دال **
		دراسات عليا	2.99463*	.06136	.000	دال **
	إجازة	دراسات عليا	2.18408*	.05382	.000	دال **
الالتزام المعياري	معهد	إجازة	.74735*	.04667	.000	دال **
		دراسات عليا	2.42023*	.05670	.000	دال **
	إجازة	دراسات عليا	1.67288*	.04974	.000	دال **
الدرجة الكلية	معهد	إجازة	.73177*	.04705	.000	دال **
		دراسات عليا	2.48371*	.05716	.000	دال **
	إجازة	دراسات عليا	1.75194*	.05014	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول (39) من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغير المؤهل العلمي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرسين من حملة (المعهد) ومتوسطات كل من حملة (الإجازة) وحملة (الدراسات العليا) لمصلحة حملة المعهد.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرسين من حملة (الإجازة) ومتوسطات حملة (الدراسات العليا) لمصلحة حملة (الإجازة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الشهري (2013) وشما والشرمان (2019) التي أظهرت وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إلا أنها تختلف

عنها في اتجاه الفروق. وتختلف هذه النتيجة أيضاً عن نتيجة دراسة الفودري (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أظهرت فروقاً في درجة الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمصلحة المدرسين من حملة الشهادات الدنيا إلى أن طموح المدرسين يزداد بعلو الشهادات التي يحصلون عليها لذا يقل التزامهم التنظيمي وولاءهم للمدرسة، ويبحثون خارج المدرسة عن فرص بديلة تناسب مستوى تعليمهم العالي.

3-2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

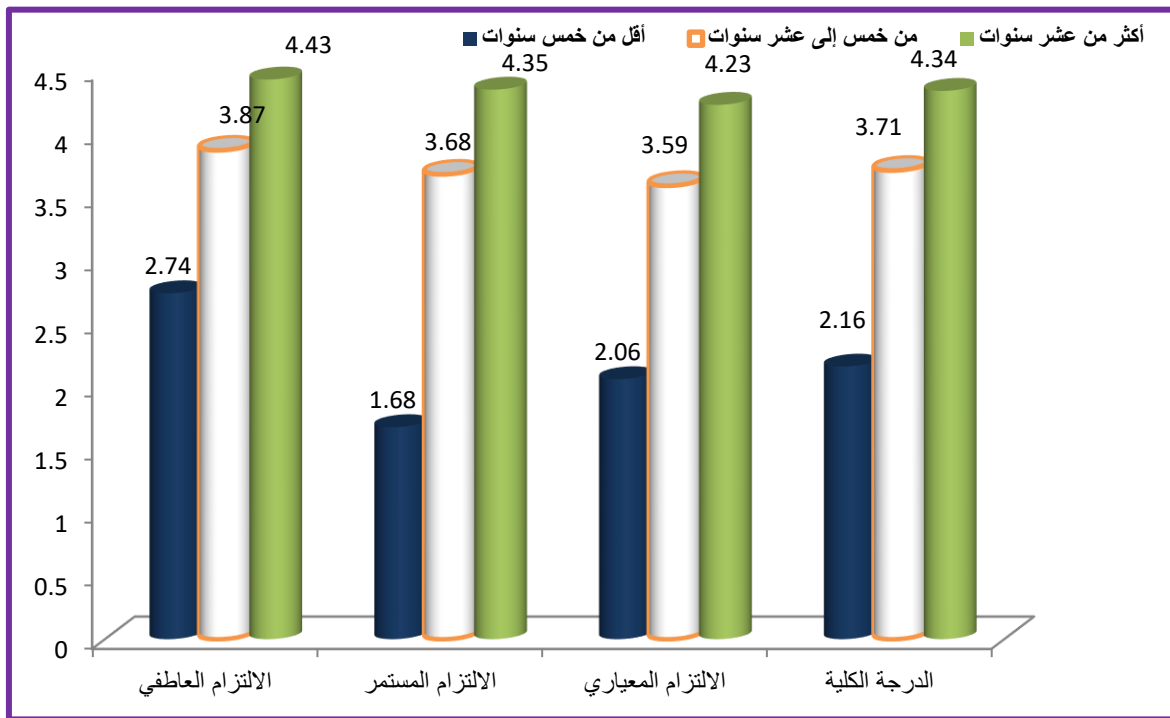
لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (40):

الجدول (40): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الالتزام العاطفي	أقلّ من 5 سنوات	97	2.74	1.00	0.10
	من 5 إلى 10 سنوات	147	3.87	0.13	0.01
	أكثر من 10 سنوات	123	4.43	0.28	0.03
	المجموع	367	3.76	0.85	0.04
الالتزام المستمر	أقلّ من 5 سنوات	97	1.68	0.68	0.07
	من 5 إلى 10 سنوات	147	3.68	0.25	0.02
	أكثر من 10 سنوات	123	4.35	0.30	0.03
	المجموع	367	3.37	1.14	0.06

0.06	0.59	2.06	97	أقل من 5 سنوات	الالتزام المعياري
0.02	0.24	3.59	147	من 5 إلى 10 سنوات	
0.02	0.27	4.23	123	أكثر من 10 سنوات	
0.05	0.93	3.40	367	المجموع	
0.07	0.73	2.16	97	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية للاستبانة
0.02	0.19	3.71	147	من 5 إلى 10 سنوات	
0.02	0.26	4.34	123	أكثر من 10 سنوات	
0.05	0.95	3.51	367	المجموع	

والشكل (9) يوضح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة:



الشكل رقم (9): الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة

يتبيّن من الجدول (40) والشكل (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغير سنوات الخدمة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (41):

الجدول (41): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	158.515	2	79.258	265.833	.000	دال
	داخل المجموعات	108.526	364	.298			
	المجموع	267.041	366				
الالتزام المستمر	بين المجموعات	409.112	2	204.556	1156.408	.000	دال
	داخل المجموعات	64.388	364	.177			
	المجموع	473.499	366				
الالتزام المعياري	بين المجموعات	263.572	2	131.786	943.231	.000	دال
	داخل المجموعات	50.857	364	.140			
	المجموع	314.429	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	266.961	2	133.481	750.326	.000	دال
	داخل المجموعات	64.754	364	.178			
	المجموع	331.716	366				

يتّضح من الجدول (41) أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (42):

الجدول (42): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	-1.12850*	.07143	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.69394*	.07415	.000	دال **
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.56544*	.06672	.000	دال **
الالتزام المستمر	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	-1.99749*	.05502	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-2.67021*	.05711	.000	دال **
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.67272*	.05140	.000	دال **
الالتزام المعياري	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	-1.52932*	.04890	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-2.16704*	.05076	.000	دال **
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.63771*	.04568	.000	دال **
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات	-1.55235*	.05517	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-2.17718*	.05727	.000	دال **
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.62483*	.05154	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول (42) من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرسين ذوي الخدمة (أقل من 5 سنوات) ومتوسطات درجات إجابات كل من ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) وذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي سنوات الخدمة الأكثر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرسين ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) ومتوسطات درجات إجابات ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الخشروم (2011) والشهري (2013) وشما

والشرمان (2019) التي أظهرت وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وتختلف هذه النتيجة أيضاً عن نتيجة دراسة كل من بالاطرش (2011) والفودري (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي أظهرت أن اتجاه الفروق لمصلحة المدرسين ذوي سنوات الخدمة الأكثر إلى أن سنوات الخدمة الأكثر تمنح المدرس فرصة التأقلم مع وظيفته وإدارته وطلابه، فيرتب أموره الحياتية وفقاً لواقعه المهني، مما يكتسب بذلك رضا وظيفياً ينعكس إيجاباً على التزامه التنظيمي، وهذا التخطيط يتأتى من الخبرة، كما أن سنوات الخدمة الأكثر تجعل من المدرس أكثر تكيفاً مع الآخر، وتفهماً له، وأقدر على ضبط انفعالاته وأكثر امتلاكاً لمهارات التواصل، وبذلك يمتلك سلاماً داخلياً يجعل درجة التزامه التنظيمي أعلى من درجة الالتزام التنظيمي عند المدرسين ذوي الخبرة الأقل.

3-4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

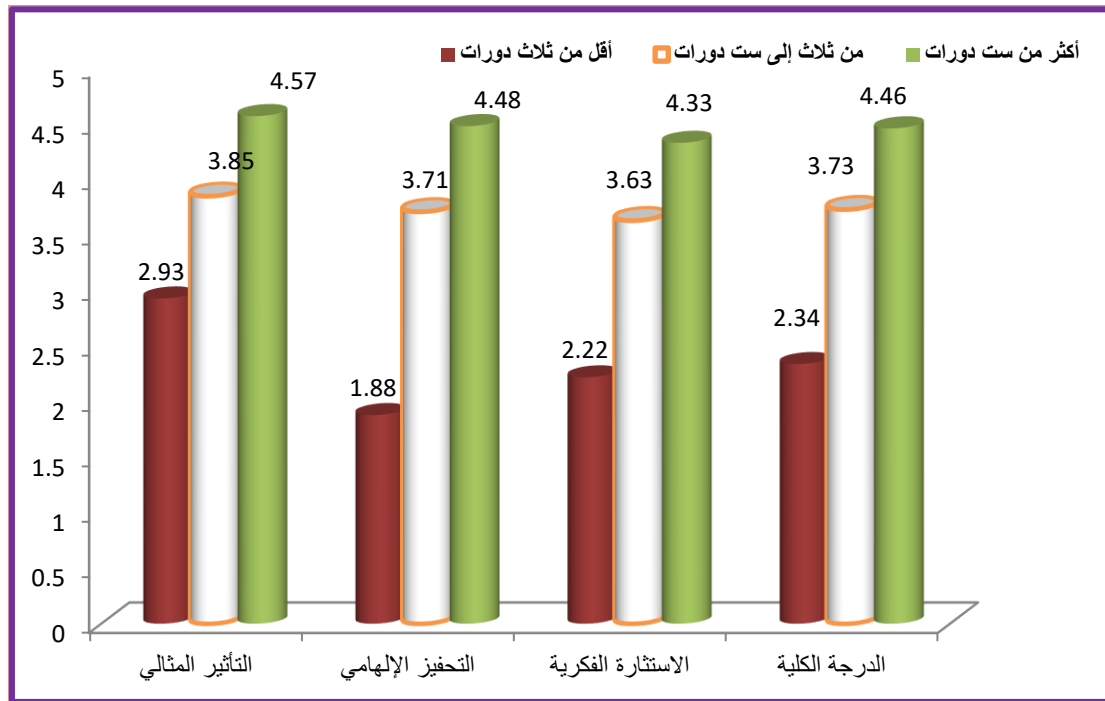
لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية حسب متغير الدورات التدريبية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (43):

الجدول (43): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية المتبعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الالتزام العاطفي	أقل من 3 دورات	104	2.93	0.98	0.10
	من 3 إلى 6 دورات	176	3.85	0.43	0.03
	أكثر من 6 دورات	87	4.57	0.22	0.02
	المجموع	367	3.76	0.85	0.04
الالتزام المستمر	أقل من 3 دورات	104	1.88	0.79	0.08

0.04	0.52	3.71	176	من 3 إلى 6 دورات	
0.03	0.25	4.48	87	أكثر من 6 دورات	
0.06	1.14	3.37	367	المجموع	
0.06	0.64	2.22	104	أقل من 3 دورات	الالتزام المعياري
0.03	0.46	3.63	176	من 3 إلى 6 دورات	
0.02	0.23	4.33	87	أكثر من 6 دورات	
0.05	0.93	3.40	367	المجموع	لدرجة الكلية للاستبانة
0.08	0.78	2.34	104	أقل من 3 دورات	
0.03	0.46	3.73	176	من 3 إلى 6 دورات	
0.02	0.19	4.46	87	أكثر من 6 دورات	
0.05	0.95	3.51	367	المجموع	

والشكل (10) يوضح الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة:



الشكل (10): الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة القيادة التحويلية ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية

يتبين من الجدول (43) والشكل (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (44):

الجدول (44): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور استبانة الالتزام التنظيمي ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	131.228	2	65.614	175.855	.000	دالّ
	داخل المجموعات	135.813	364	.373			
	المجموع	267.041	366				
الالتزام المستمر	بين المجموعات	357.260	2	178.630	559.377	.000	دالّ
	داخل المجموعات	116.239	364	.319			
	المجموع	473.499	366				
الالتزام المعياري	بين المجموعات	230.240	2	115.120	497.730	.000	دالّ
	داخل المجموعات	84.190	364	.231			
	المجموع	314.429	366				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	229.192	2	114.596	406.862	.000	دالّ
	داخل المجموعات	102.524	364	.282			
	المجموع	331.716	366				

يتّضح من الجدول (44) أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية كانت دالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية، إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، لذا نرفض بشأنها الفرضية

الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية المتبعة، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (45):

الجدول (45): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات إجابات مُدرّسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية (I)	الدورات التدريبية (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام العاطفي	أقل من 3 دورات	أقل من 3 دورات	-.92517*	.07555	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	من 3 إلى 6 دورات	-1.64645*	.08875	.000	دال **
	أكثر من 6 دورات	أكثر من 6 دورات	-.72128*	.08005	.000	دال *
الالتزام المستمر	أقل من 3 دورات	أقل من 3 دورات	-1.82753*	.06989	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	من 3 إلى 6 دورات	-2.59547*	.08210	.000	دال **
	أكثر من 6 دورات	أكثر من 6 دورات	-.76793*	.07406	.000	دال **
الالتزام المعياري	أقل من 3 دورات	أقل من 3 دورات	-1.41219*	.05948	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	من 3 إلى 6 دورات	-2.11429*	.06987	.000	دال **
	أكثر من 6 دورات	أكثر من 6 دورات	-.70210*	.06303	.000	دال **
الدرجة الكلية	أقل من 3 دورات	أقل من 3 دورات	-1.38839*	.06564	.000	دال **
	من 3 إلى 6 دورات	من 3 إلى 6 دورات	-2.11949*	.07711	.000	دال **
	أكثر من 6 دورات	أكثر من 6 دورات	-.73110*	.06955	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول (45) من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر الدورات التدريبية في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرسين المتبعين (أقل من 3

دورات) ومتوسطات درجات إجابات كل من المدرّسين المتبعين (من 3 إلى 6 دورات) والمدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات) لمصلحة المدرّسين المتبعين دورات تدريبية أكثر.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المدرّسين المتبعين (من 3 إلى 6 دورات) ومتوسطات درجات إجابات المدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات) لمصلحة المدرّسين المتبعين (أكثر من 6 دورات).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة لم تُقارن مع نتائج الدراسات السابقة لأن الدراسة الحالية، هي أولى الدراسات التي درست هذا المتغير بحدود علم الباحثة.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة التي أظهرت أن اتجاه الفروق للمدرّسين المتبعين أكثر من 6 دورات تدريبية، إلى أن كثرة الدورات التدريبية المتبعة دليل على أن المدرسين الذين اتبعوها أكثر التزاماً واندفاعاً ممّن لم يتبعوها، وأكثر اهتماماً بمجالهم المهني وحباً له ورغبة بتطوير مهاراتهم التدريسية، وعليه فإنّ درجة التزامهم التنظيمي ستكون أعلى من أصحاب الدورات التدريبية الأقل.

كما أن كثرة الدورات التدريبية تجعل المدرسين يتشربون الالتزام، وتمنحهم برامجها معرفة بتخصصهم العلمي وبطرائق التدريس المناسبة له فتزاد محبتهم لمجالهم المهني بسبب امتلاكهم مفاتيح النجاح فيه، يضاف إلى ذلك أن الدورات التدريبية تؤهل المدرسين للتعامل مع بيئة العمل في أحوالها المختلفة، فيكونون أكثر مرونة في التعامل مع ضغوط العمل ومشكلاته، وبذلك يتجنبون بذلك كل ما ينفرهم من مهنتهم، مما يؤدي إلى ارتفاع درجة التزامهم التنظيمي.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة الميدانية

خلصت الدراسة الميدانية إلى النتائج الآتية:

أولاً: بالنسبة لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقيادة التحويلية من وجهة نظر المدرسين؟

جاءت ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للقيادة التحويلية بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام لمجال القيادة التحويلية (3,71)، وجاء ترتيب محاور القيادة التحويلية كالآتي:

بالمرتبة الأولى: محور الاستثارة الفكرية بمتوسط حسابي (3,93) ودرجة تقدير مُرتفعة.

بالمرتبة الثانية: محور التحفيز الإلهامي بمتوسط حسابي (3,85) ودرجة تقدير مُرتفعة.

بالمرتبة الثالثة: محور التأثير المثالي بمتوسط حسابي (3,70) ودرجة تقدير مُرتفعة.

بالمرتبة الرابعة: محور الاعتبارات الفردية بمتوسط حسابي (3,39) ودرجة تقدير مُتوسطة.

السؤال الثاني: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

جاءت تقديرات مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدرجة التزامهم التنظيمي بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للالتزام التنظيمي (3,51)، وجاء ترتيب محاور الالتزام التنظيمي كالآتي:

بالمرتبة الأولى: محور الالتزام العاطفي بمتوسط حسابي (3,76) ودرجة تقدير مُرتفعة.

بالمرتبة الثانية: محور الالتزام المعياري بمتوسط حسابي (3,40) ودرجة تقدير مُتوسطة.

بالمرتبة الثالثة: محور الالتزام المُستمر بمتوسط حسابي (3,37) ودرجة تقدير مُتوسطة.

السؤال الثالث: ما العلاقة الارتباطية بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي لدى مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة دمشق؟

للإجابة عن السؤال، اختبرت صحة الفرضية الرئيسية الأولى الآتية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين للقيادة التحويلية ودرجة الالتزام التنظيمي لدى مُدرسي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين القيادة التحويلية التي يمارسها مديرو مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق والالتزام التنظيمي للمُدرسين، إذ إنَّ معامل ارتباط بيرسون بين المحاور جميعها قد بلغت $(0,775^{**})$ و $(0,940^{**})$ ، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,01)$ ، أي أنه كلما زادت ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية زاد الالتزام التنظيمي عند مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ثانياً: بالنسبة للفرضيات الخاصة بالقيادة التحويلية:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير (الجنس).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح فئة دراسات عليا.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة) لصالح فئة أكثر من 10 سنوات.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة القيادة التحويلية تبعاً لمتغير (الدورات التدريبية) لصالح فئة أكثر من 6 دورات.

ثالثاً: بالنسبة للفرضيات الخاصة بالالتزام التنظيمي:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05)$ بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير (الجنس).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح فئة معهد.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير (سنوات الخدمة) لصالح فئة أكثر من 10 سنوات.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات مُدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، على استبانة الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير (الدورات التدريبية) لصالح فئة أكثر من 6 دورات.

رابعاً: مقترحات الدراسة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات وهي:

- 1- التركيز على البرامج التدريبية والتطويرية في المجال الإداري.
- 2- إظهار الشكر والعرفان للمدرسين المتميزين، وذلك بتكريمهم علناً أمام زملائهم، فهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويخلق نوع من المنافسة الحميدة والتي تدفع المدرسين الآخرين إلى بذل جهد للقيام بأعمال متميزة يُشكرون عليها.
- 3- على القيادات الإدارية العمل على تنمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين لديهم من خلال توفير بيئة تنظيمية تسمح بالابتكار والإبداع الوظيفي، وتتسم بعلاقات الاحترام والتقدير بين المدرسين، وتوفر الشعور بالرعاية والاهتمام.
- 4- أن تتحمل كلية التربية بالتعاون مع وزارة التربية مسؤولية نشر ثقافة القيادة التحويلية من خلال وضع برامج تدريبية مناسبة لتدريب الطلبة في كليات التربية قبل الخدمة.
- 5- التوعية بدور التنمية المهنية المستمرة للمديرين وجميع العاملين في مدارس التعليم الأساسي من خلال:
- دورات تدريبية قصيرة المدى أثناء الخدمة لمديري المدارس بهدف التأكيد على السلوكيات القيادية الخاصة بالقيادة التحويلية.

- نشر ثقافة العمل الجماعي والعمل ضمن فريق داخل مدارس التعليم الأساسي والسعي إلى تنفيذها على أرض الواقع من خلال ورش العمل والأنشطة التطبيقية اللازمة لتطبيق القيادة التحويلية.

6- ضرورة الاهتمام بنمط القيادة التحويلية من خلال عقد ندوات وورش تدريبية للمديرين، وتجسيد ذلك فعلياً.

7- ضرورة توفير بيئة تنظيمية تسمح بالإبداع والابتكار لدى المُدرسين، وتوفير الشعور بالرعاية والاهتمام، وتزويد من التزامهم التنظيمي.

8- العمل على بناء علاقات إيجابية بين المدير والمُدرسين، وتحسين مهارات الاتصال فيما بينهم، لما لذلك من تأثير على الالتزام التنظيمي ومستويات الأداء والإنتاج.

9- ضرورة النظر إلى مهنة التعليم والعاملين بها بأنها الأساس لتحقيق وزارة التربية بشكل عام والمدارس بشكل خاص أهدافها وتطلعاتها، مما يستوجب بذل المزيد من الجهود التي توفر للمدرسين كل أنواع الدعم التي تسد احتياجاتهم المختلفة.

10- منح المؤسسات التعليمية شعور الأمان الوظيفي لمدرسيها، وأن تعمل على تشجيعهم ومنح الحوافز اللازمة ليشعروا بدورهم وأهمية مهنتهم.

11- منح المزيد من الصلاحيات لمديري مدارس التعليم الأساسي فيما يتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بمدارسهم تعزيزاً لممارستهم القيادة التحويلية في مدارسهم مع المدرسين وجميع العاملين في المدرسة.

12- إجراء دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالي:

- دراسة تبحث العلاقة بين ضغوط العمل والقيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي.
- متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- مقارنة الالتزام التنظيمي بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية في مدينة دمشق.
- أثر الالتزام التنظيمي على مستوى أداء العاملين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

المراجع العربية:

- 1- ابن منظور (1996) لسان العرب، مج (5)، ط (1)، بيروت، لبنان.
- 2- أبو العلا، محمد صلاح الدين (2009) ضغوط العمل وأثرها على الولاء التنظيمي لدى المدراء العاملين في وزارة الداخلية في قطاع غزة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 3- أبو جياب، محمد ومحمد، مصطفى (2014) مداخل الالتزام التنظيمي لدى ضباط الشرطة الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 4- أبو راضي، رويدة (2013) المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- 5- أبو ندا، سامية (2007) علاقة المتغيرات الشخصية و أنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية - دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 6- أحمد، حسام (2018) دور الثقافة التنظيمية في تعزيز مظاهر الالتزام التنظيمي للعاملين في المنظمات، المجلة العربية للإدارة، ع (2)، الإمارات العربية المتحدة.
- 7- بالاطرش، سميرة (2011) الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، الجزائر.
- 8- تير، رضا (2002) الولاء للإدارة ودور عدالة النظام الإشرافي في بناءه، دراسة ارتباطية مطبقة على موظفي قطاع المالية العمومية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 9- الثبتي، سلطان سعود حامد (2015) ممارسة مدير المدرسة لإدارة التغيير وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- 10- الثمالي، عبد الله محمد (2002) الالتزام التنظيمي وعلاقته ببيئة العمل الداخلية: دراسة تطبيقية على قوات الأمن الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 11- الجرايدة، محمد (2018) درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان وعلاقتها بالولاء الوظيفي للمعلمين، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج(4)، ع(3)، ص396-415، جامعة نزوى، عُمان.

- 12- حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011) الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج Spss، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 13- الحويلة، محمد (2006) الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقته بدرجة شيوع الأنماط القيادية لدى القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- 14- الخشروم، محمد (2011) تأثير مناخ الخدمة في الالتزام التنظيمي، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج (27)، ع (3)، دمشق، سورية.
- 15- الخطيب، أحمد وآخرون (1998) تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الأردن.
- 16- الخطيب، أحمد، والخطيب، رباح (2006) إدارة الجودة الشاملة _ تطبيقات تربوية، ط:2، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 17- خلف، خولة (2018) دور الالتزام التنظيمي في تحقيق الرضا الوظيفي، مجلة الإدارة والاقتصاد، ع (115)، العراق.
- 18- الدوسري، سعد بن عميقان (2005) ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 19- الرشيد، منيرة (2014) تصور مقترح لتفعيل الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بمنطقة الفروانية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، مج (1)، ع (4)، الكويت.
- 20- الرفاعي، الزهراء (2013) علاقة نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.
- 21- الرواشدة، خلف سليمان (2007) صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، ط (1)، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن.
- 22- الزبيدي، خالد عبد الوهاب (2013) القيادة الإدارية وتطوير منظمات التعليم العالي، دار الأيام للنشر والتوزيع، ط (1)، الأردن.
- 23- السعود، راتب (2009) الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.
- 24- السعود، راتب سلامة (2012) القيادة التربوية مفاهيم وآفاق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 25- السكارنة، بلال خلف (2013) التطوير التنظيمي والإداري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط (2)، عمان، الأردن.

- 26- سلمان, سحر (2013) ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة السعودية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, السعودية.
- 27- السلمي, علي (1999) الإدارة بالأهداف, دار غريب للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.
- 28- السميريات, سمر والمقابلة, عاطف (2014) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم, مجلة دراسات للعلوم التربوية, مج (41), ع (1).
- 29- الشريف, سعود (2015) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.
- 30- شما, فتحي و الشرمان, منيرة (2019) العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم, مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, مج (27), ع (1), عمان, الأردن.
- 31- الشهري, أحمد (2013) الالتزام التنظيمي لعضو هيئة التدريس السعودي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: واقعه, ومحدداته, وآليات تنميته, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة أم القرى, السعودية.
- 32- الشوابكة, زياد, الشلبي, فراس, والخوالدة, رياض (2018) دور القيادة التحويلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات الأردنية, المجلة العربية للإدارة, مج (38), ع (4), كانون الأول, ص 145 - 165, الأردن.
- 33- الشوورة, فيصل محمود (2011) الولاء التنظيمي و تقييم أثره على إجمالي الدخل من المبيعات: بالتطبيق على شركة مصانع الاسمنت الأردنية لافارج, مجلة جامعة مؤتة, ع (3), الأردن.
- 34- عبادو, خديجة (2013) القيم التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعات, رسالة ماجستير, جامعة قاصدي مرباح- ورقلة, كلية العلوم الاجتماعية والانسانية, الجزائر.
- 35- عبد الباقي, صلاح الدين (2004) السلوك الفعال في المنظمات, الدار الجامعية, الاسكندرية.
- 36- عبد الخالق, عبد الخالق, علي, محمد (2009) الإدارة والتخطيط التربوي, دار المتنبي, الرياض, السعودية.
- 37- عبد الرزاق, سعادة (1998) السلوك التنظيمي, جامعة القدس المفتوحة, ط (1), فلسطين.

- 38- عبد العال, خولة (2015) درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.
- 39- العبسي, لينا (2014) واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي, رسالة ماجستير, جامعة دمشق, دمشق, سورية.
- 40- عبود, عبد الغني (1990) إدارة التربية في عالم متغير, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر.
- 41- عبوي, زيد (2006) التنظيم الإداري, مبادئه وأساسياته, دار أسامة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- 42- عبوي, زيد (2010) دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية, دار الشروق, عمان, الأردن.
- 43- عبيدات, ذوقان (2003) البحث العلمي: مفهومه, أدواته, أساليبه, الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي, القاهرة, مصر.
- 44- العتيبي, مشعل (2008) دور البرامج التدريبية في رفع مستوى الولاء التنظيمي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة نايف للعلوم الأمنية, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- 45- العزاوي, نجم عبد الله و جواد, عباس حسين (2010) تطوير إدارة الموارد البشرية, دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- 46- العلي, تهاني (2022) القيادة التحويلية في مدارس التربية والتعليم الأردنية في إقليم الشمال, مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث, ع (17), برلين, ألمانيا.
- 47- علي, عيسى (2006) التربية في الوطن العربي, منشورات جامعة دمشق, دمشق, سورية.
- 48- علي, عيسى (2016) النظم التربوية, منشورات جامعة دمشق, دمشق, سورية.
- 49- عمّار, سام, والموسوي, علي (2014) مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم, مجلس النشر العلمي, جامعة السلطان قابوس, سلطنة عُمان.
- 50- العمري, مشهور بن ناصر (2004) العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ الجودة الشاملة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود, الرياض, السعودية.
- 51- العميان, محمود سلمان (2005) السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, دار وائل للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- 52- العميان, محمود سلمان (2008) السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, دار وائل للنشر والتوزيع, ط (3), عمان, الأردن.

- 53-العنزي, سعد علي و صالح, أحمد علي (2008) إدارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال, دار اليازوري, الأردن.
- 54- العوضي, عائشة (2012) قيادة التغيير لدى مديري المدارس الابتدائية في الكويت وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, عمان, الأردن.
- 55-العوفي, محمد (2005) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي, رسالة ماجستير, كلية العلوم الإدارية, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- 56- عيسى, إبراهيم محمد (2006) قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن, مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس, مج (4), ع (2), ص 57-76.
- 57- الغالبي, طاهر (2010) سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها في الإبداع التنظيمي, مجلة دراسات إدارية, مج (3), ع (6).
- 58- الغرباوي, محمد حسن (2014) دور الالتزام التنظيمي في تحسين جودة الخدمة, رسالة ماجستير, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.
- 59- غنام, ختام عبد الله عليو (2005) السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس, رسالة ماجستير, جامعة النجاح الوطنية, نابلس, فلسطين.
- 60- فلمبان, ايناس (2008) الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, مكة, المملكة العربية السعودية.
- 61- الفودري, محمد جاسم (2019) مستوى عدالة وشفافية نظام تقييم الأداء وأثره في الالتزام التنظيمي للمدرسين, رسالة ماجستير, كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعة آل البيت, الكويت.
- 62- القبلي, عناية, والعمراني, ساهرة (2017) القيادة التحويلية في الميدان التربوي, دار أمان للنشر, تبوك, المملكة العربية السعودية.
- 63- القحطاني, سالم (2001) القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادي العالمي, مرامر للطباعة والنشر, الرياض, المملكة العربية السعودية.
- 64- القصير, وسيم (2020) أنموذج مقترح لتطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء مدخل القيادة التحويلية, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, جامعة دمشق, دمشق, سورية.

- 65- كابور، هند (2010) مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية، مجلة جامعة دمشق، مج (26)، ص 273-322.
- 66- كنعان، رؤيا (2014) درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 67- لحسن، دليلى (2020) واقع الالتزام التنظيمي في المؤسسات التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، ص 737-750، الجزائر.
- 68- ماجد، زيد، وعبد الرضا، بدرابي (2013) الأنماط القيادية وأثرها في الالتزام التنظيمي من خلال تمكين العاملين، دراسة استطلاعية في عينة من منظمات الأعمال العراقية، مجلة العلوم الاقتصادية، جامعة البصرة، مج (9)، ع (4)، العراق.
- 69- محمود، عبد العزيز (2001) مناهج البحث العلمي، مكتبة النهضة، بيروت.
- 70- المتعاني، المهدي و عطية، علي (2019) درجة ممارسة قادة مدارس محافظة أضم للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج (38)، ع (182)، مصر.
- 71- المخلافي، محمد سرحان (2009) القيادة الفاعلة وإدارة التغيير، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 72- مروان، زينب (2015) أثر القيادة التحويلية على إدارة التغيير التنظيمي، رسالة ماجستير، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- 73- مصطفى، يوسف عبد المعطي (2002) أسلوب القيادة التحويلية لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع (7)، يوليو، ص 139-202، مصر.
- 74- المعاينة، ختام (2019) درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بفاعلية القرارات التربوية لدى مديري مدارس تربية قصبة الزرقاء، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- 75- المغوش، نورس (2017) مستوى الالتزام التنظيمي لدى المدرسين وعلاقته بتفويض السلطة في المدارس الثانوية العامة بمدينة السويداء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- 76- المليجي، رضا ابراهيم (2011) معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، مصر.

- 77- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (2002) الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- 78- ميخائيل، امطانيوس (2011) القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- 79- النبهان، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط (1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 80- النعمان، محمد حمود علي (2016) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة الأندلس، مج (13)، ع (11)، اليمن.
- 81- الوزان، خالد محمد (2006) المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي، رسالة ماجستير، كلية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 82- وزارة التربية (2016) النظام الداخلي المعدل لمرحلة التعليم الأساسي، وزارة التربية، دمشق، سورية.
- 83- وزارة التربية السورية (2003) المؤتمر العلمي الثالث لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، سورية، منشورات وزارة التربية السورية.
- 84- وزارة التربية (2002) مرسوم التعليم الأساسي، رئاسة الجمهورية العربية السورية، المرسوم رقم/32/ تاريخ 2002/4/7، دمشق، سورية.
- 85- وزارة التربية (2003) المؤتمر العلمي الثالث لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، دمشق، سورية.
- 86- وزارة التربية (2015) النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي، المعدل بالقرار رقم (443/13) تاريخ (2015/8/23)، دمشق، سورية.
- 87- وزارة التربية (2010) الدورة التدريبية المركزية للإدارة في التعليم الأساسي، تاريخ 2010/7/22، دمشق، سورية.
- 88- وزارة التربية (2019) مؤتمر التطوير التربوي، المنعقد بتاريخ 26-28/أيلول، دمشق، سورية.

المراجع الأجنبية:

1. Ake, Ukadike (2019) **Improving Organizational Commitment in the Nigerian Service Industry**, Dissertation for Science Business Administration, Degree of Ph.D, University Of Liverpool, UK.
2. Allen, N. J, Meyer, J. P (1990) **Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers Commitment and Role Orientation**, Academy of Management Journal.
3. Allix, Nicholas, M (2000) **Transformational Leadership: Democratic or Despotic?**, Sage Journals, Vol (28), Issue (1).
4. Avolio, Brucc & Sivasubramaniam, Nagaraj (2003) **Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire** , The Leadership Quarterly, Vol (14), Issue (3), p 261-295.
5. Balyer, I (2012) **The level of leadership behavior of school principals during their daily administrative work from the point of view of teachers**, Journal of educational, Vol (79), Issue (5).
6. Bass, Bernard M .& Avolio, Bernard M (1994) **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership** ,Thousand Oaks,CA: Sage Publications.
7. Bass, B.M. (1990) **From Transactional Leadership Learning to Share the Vision**, Organizational Dynamics, Vol (18), Issue (3).
8. Bull, I. H (2006) **The relationship between teachers in disadvantaged areas in the Western Cape of South Africa**, Unpublished med thesis, University of the Western Cape, South Africa.
9. Burns, James MacGregor (1978) **Leadership**, New York, Harper & Row,USA.
10. Bush, T (2005) **Theory of Educational Management**, London, Harber Row Publisher.
11. Choong, Y, Wong, K & Lau, T (2011) **The relationship between the actual motivation and organizational commitment to the members of teaching staff in the Malaysian private universities**, Journal of Arts, Science & Commerce, Vol (2), Issue (4).
12. Demi, D (2013) **The relationship between managers who demonstrate the characteristics of transformational leadership, and six different quality practices in the special education program**, Unpublished Thesis, University of Lancaster.

13. Dockel, A (2003) **The Effect of Retention Factors on Organizational Commitment**, An Investigation of High Technology Employees, Master Thesis, University of Pretoria, Pretoria.
14. Early(P-C), Gibson(C-B), Cohen(C-C) (1999) " **How Did I Do? " Verssus" How Did We Do? "**, Cultural Contests Of Performance Feedback Use, Journal Of Cross- Cultural Psychology.
15. Epitropaki, O (2001) **What is Transformation Leadership?**, Sheffield, University of Sheffield, Institute of Work Psychology.
16. Gurr, D (1996) **On Conceptualizing School Leadership: tim to abandon transformation leadership: leading and managing**, Vol (2), Issue (3).
17. Hawkins, Wilbert. D (1998) **Indicators of organizational commitment of the education sector in high schools in the united states of America**, Virginia Polytechnic Institute, USA.
18. Homring, colonel (2001) **What is transformational leadership?** [www.hill consulting group.org](http://www.hillconsultinggroup.org) (21,dec, 2012).
19. Hughes, M & Zachariah, S (2001) **An investigation into the relationship between effective Administrative leadership styles and use of technology**, International Electronic Journal for leadership in learning, Vol (5), No (5).
20. Hunter, J.c (2004) **The world's most powerful leadership principle; how to become a servant leader**, New York business.
21. Jiang, W , Zhao, X & Ni, J (2017) **The Impact of Transformational Leadership on Employee Sustainable Performance: The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior**, Journal of MDPI, Vol (9), issue (9).
22. Joffers, L & Haughey, M (2001) **Low organizational commitment among primary school teachers**, The Qualitative Report, Vol (6), No (1).
23. Karimi, F& Morshedi, Z (2015) **The relationship between transformational leadership with organizational innovation**, International Journal Of Educational, Vol (11).
24. Kenneth & Others (2003) **The move toward trans formational leadership**, Educational Leadership, Vol (49).
25. Kidron, A (1978) **Work Values and Organizational Commitment**, Academy of Management Journal, Vol (21), pp (239-247).

26. Kiesler, Charles (1991) **The Psychology of Commitment Experiments Linking Behavior to believe**, New York, Academic Press, Vol (106).
27. Kotter, John (1999) **Leading Change**, Harvard Business, USA.
28. Krishnan, V (1998) **Influencing the transformational leadership strategies used by followers**, International Association Of Management, Journal of educational, Vol (1) ,No (16).
29. Leithwood, K (1992) **Transformational Leadership**, Where Does it Stand? ,Education Digest,Vol (58),Issue (3).
30. Lamba, S, & Choudhary, N (2013) **Impact of HRM practices on organizational commitment of employees**, International Journal of Advancements in Research & Technology,Vol (2),Issue (4).
31. Leng, C.S. (2014). **The impact of leadership styles on employee commitment in retail industry**, Doctoral dissertation, UNIVERSITY TUNKU ABDUL RAHMAN.
32. Lee, H. J. & R. Kim (2010) **The impact of organizational coherence in the behavior of the organizational commitment**, British Journal of Industrial Relations, Vol (45), No, (4).
33. Livingston .R. (2010) **An investigation of Transformational Leadership in A Virtual Learning Environment**, Capella University, United State, USA.
34. Luthans, Fred (2012) **Organizational Behaviour**, Tata Mc Graw Hill International Edition, 9th Edition.
35. Nelson, D. L., Quick J. C. (2003) **Organizational Behavior: The Essentials**, New York, West Publishing Company.
36. Maiocco, Kimberly Ann (2017) **A Quantitative Examination Of The Relationship Between Leadership And Organizational Commitment In Employees Of Faith-Based Organizations**, Dissertation for Business Administration, Degree of Ph.D, Liberty University, Virginia, USA.
37. Meyer, J & Allen, N (1997) **Organizational Commitment Questionnaire**, Journal of Applied Psychology.
38. Mowday, R , Steers, R & Porter, L (1982) **The measurement of organizational commitment**, Journal of Vocational Behavior, Vol (14), pp (224-247).
39. Ortiz, D. C. (2010) **Organizational Commitment & Its Antecedents**, Empirical Evidence From a Developing Country.

40. Pandey, Shweta (2015) **Organizational Commitment**, A Study of Selected IT-BPO Companies, XVI Annual Conference Proceedings January.
41. Piccolo, Ronald (2006) **Transformational leadership and Job characteristics**, Academy of Management Journal, vol (49), No (2), florida, USA.
42. Porter, L , Steers, R , Mowday, R & Boulian, P (1974) **Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians**, Journal of Applied Psychology, Vol (59), pp (603-609).
43. Rose, Pamela (2010) **Transformational Leadership and its Relationship to Adult 4-H Volunteers, Sense of Empowerment in Youth Development Setting**, Journal of Leadership Education, Vol (9), Issue (2).
44. Taglaw, S (2006) **Organizational Commitment in A virtual Work Environment**, Doctoral Dissertation, Faculty of Business, University of Technology, Sydney.
45. Trofino, AJ (2000) **Transformational Leadership: Moving Total Quality Management to Word**, Class Organizations, International Nursing Reviw, Vol (74), Issue (4).

المواقع الالكترونية:

1- مؤتمر التطوير التربوي (رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن)،
(2019/9/26) دمشق، سورية، تم استرجاعه في تاريخ (2022/6/10) من:

<http://www.sana.sy/?p=1024073>

2- المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي (نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية)،
(1986/3/27-22) دمشق، سورية، تم استرجاعه في تاريخ (2022/6/8) من:

<https://search.mandumah.org>

3- ورشة جامعة بغداد (القيادة التحويلية)، (2019/5/2) بغداد، العراق، تم استرجاعه في
تاريخ (2022/6/8) من:

<https://dcec.uobaghdad.edu.iq/?p=17805>

الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق
1	أسماء السادة المحكمين
2	الاستبانة قبل التَّحكيم
3	الاستبانة بعد التَّحكيم
4	تسهيل مهمة الباحثة
5	إحصائية بأعداد الكوادر التدريسية ومديري المدارس وأسماء مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية تربية دمشق

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الاختصاص	الصفة العلمية	القسم	مكان عمل المحكم
أ.د. فاضل حنا	التربية المقارنة والتربية في الوطن العربي	أستاذ	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
أ.د. محمد الحلاق	تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب	أستاذ	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
أ.د. ابتسام ناصيف	إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة	أستاذ	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. غسان الخلف	أصول التربية	أستاذ	أصول التربية	كلية التربية جامعة دمشق
د. خديجة غرير	تاريخ التربية	مدرسة	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. رنا الزين	اتجاهات تربوية معاصرة	مدرسة	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. وسيم القصير	إدارة تربوية	مدرس	التربية المقارنة	كلية التربية جامعة دمشق
د. حكمت ذياب	قياس وتقويم تربوي	مدرس	القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
د. وليم عباس	قياس وتقويم تربوي	مدرس	القياس والتقويم	كلية التربية جامعة دمشق
المُدقق اللغوي	د. منى الياس الأستاذة في قسم اللغة العربية كلية الآداب / جامعة دمشق			

ملحق رقم (2)

الاستبانة قبل التحكيم

السيد الدكتور/الدكتورة.....الفاضل/الفاضلة, تحية طيبة:

تقوم الباحثة ساره عثمان بإشراف الدكتورة لينا شالاتي بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان: "علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"

تهدف إلى: تشخيص واقع ممارسة مدير المدرسة للقيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المدرسين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة الأداة الآتية:

1: الاستبانة الأولى: القيادة التحويلية: ولها أربعة محاور: التأثير المثالي, التحفيز الإلهامي, الاستشارة الفكرية, الاعتبارات الفردية.

2: الاستبانة الثانية: الالتزام التنظيمي: ولها ثلاثة محاور: الالتزام العاطفي, الالتزام المستمر, الالتزام المعياري.

ونظراً لخبرتكم الواسعة في هذا المجال يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً، لذا أرجو منكم الاطلاع على فقرات هذه الاستبانة و إبداء رأيكم فيها من حيث مدى انتماء الفقرات، والصياغة اللغوية، واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة، ولكم فائق الاحترام والتقدير.

علماً أن القيادة التحويلية : هي ممارسات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي القائمة على التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاستشارة الفكرية، الاعتبارية الفردية.

والالتزام التنظيمي: هو قوة ارتباط المُدرّس بمدرسته وعدم رغبته في تركها، لما تُقدم له من حوافز ومكانة اجتماعية وحرية مهنية.

مع الشكر الجزيل

الطالبة: ساره جودت عثمان

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

المدرس الفاضل/ المُدرسة الفاضلة.....

تحية طيبة وبعد:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان (علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)

أرجو التفضل من حضرتكم قراءة بنود الاستبانة، والإجابة عنها بوضع إشارة (√) أمام العبارة المُعبّرة عن آرائكم.

علماً بأن جمع البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة، ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم واهتمامكم.

الباحثة: ساره عثمان

أولاً: البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة (X) عند الخيار المناسب لك:

الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
المؤهل العلمي:	☐ معهد	☐ إجازة جامعية
سنوات الخدمة:	☐ أقل من 5 سنوات	☐ من 5 إلى 10 سنوات
الدورات التدريبية المتبعة:	☐ أقل من 3 دورات	☐ من 3 إلى 6 دورات
	☐ أكثر من 6 دورات	☐ دراسات عليا

ثانياً: بنود استبانة القيادة التحويلية: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق لرأيك:

محاوِر الاستبانة					
درجة المقياس					م
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
					المحور الأول: التأثير المثالي
					1 يحرص مدير المدرسة على بقاء المُدرسين في مدرسته.
					2 يراعي الجوانب والقواعد الأخلاقية في تعامله مع المُدرسين.
					3 يُحفز مدير المدرسة مُدرسيه على الإبداع وابتكار كل ما هو جديد.
					4 يعمل مدير المدرسة على تنمية الولاء لمدرسته لدى المُدرسين.
					5 يحرص على بناء ثقة متبادلة بينه وبين جميع المُدرسين.
					6 يحترم مدير المدرسة العاملين في مدرسته.
					7 يسعى مدير المدرسة إلى التغيير نحو الأفضل قولاً وفعلاً.
					8 يُقدم مدير المدرسة المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.
					9 يُعد سلوك المدير نموذجاً يُحتذى به في المدرسة.
					10 يُوفر مناخاً أُسرياً للعمل داخل المدرسة.
					المحور الثاني: التحفيز الإلهامي
					1 يحرص مدير المدرسة على استثارة دافعية المُدرسين من أجل التغيير.
					2 يمتلك القدرة على تحويل الرؤى إلى واقع ملموس.
					3 تتسجم أقواله مع أفعاله.
					4 يتبنى المبادئ الإدارية الحديثة.
					5 يُقدم مدير المدرسة الحوافز المادية والمعنوية للمُدرسين.
					6 يحث المُدرسين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.
					7 يُعزز المدير أداء المُدرسين الجيد.
					8 يُشجع العمل بروح الفريق.
					9 يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.
					10 ينظر إلى الأخطاء كتجارب عملية مفيدة.
					المحور الثالث: الاستثارة الفكرية
					1 يستثير مدير المدرسة طاقات مُدرسيه نحو الإبداع والتجديد.

2	يُشجع المُدرسين على إثراء المنهاج الدراسي بأنشطة إبداعية.				
3	يثق في قدرات مُدرسيه بشكل كبير .				
4	يُشجع على حل المشكلات بطريقة مبتكرة.				
5	يتقبل جميع الأفكار الجديدة.				
6	يُدرك الحاجة إلى التغيير نحو الأفضل.				
7	يُشجع المُدرسين على الالتحاق بالدورات التدريبية التابعة لوزارة التربية.				
8	يعرض إنجازات المُبدعين من المُدرسين.				
9	يحرص على إيصال المعلومات الجديدة.				
10	يُشجع المُدرسين على تنفيذ أفكارهم المبتكرة.				
م	المحور الرابع: الاعتبارات الفردية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	يهتم مدير المدرسة بآراء المُدرسين ويحترم قناعاتهم.				
2	يُصغي السمع جيداً لآراء العاملين في المدرسة.				
3	يدعم النمو المهني للمُدرسين.				
4	يحرص على بناء الثقة مع المُدرسين.				
5	يُشجع المُدرسين لحضور الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها.				
6	يشعر كل فرد بالمدرسة بأهميته.				
7	يراعي الفروق الفردية بين المُدرسين.				
8	يُشجع المُدرسين على التنمية الذاتية المستمرة.				
9	يحترم المُدرسين ويتعامل معهم بمساواة.				
10	يدعم رغبة المُدرسين في التغيير.				

ثالثاً: بنود استبانة الالتزام التنظيمي: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق لرأيك:

درجة المقياس					محاو الاستبانة	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المحور الأول: الالتزام العاطفي	م
					أشعر بالفخر والاعتزاز كوني أحد أفراد هذه المدرسة.	1
					أرغب في قضاء بقية عمري المهني بالعمل في هذه المدرسة.	2
					أشعر بالانتماء إلى زملائي في المدرسة.	3
					أتعاون مع المدرسة في حل المشكلات الشخصية التي تواجهها.	4
					أعتبر مشاكل المدرسة هي مشاكل الشخصية.	5
					أشارك في قرارات المدرسة.	6
					أرى أن قيمي الشخصية تتفق مع قيم المدرسة.	7
					أتذمر من الأعمال الملقة على عاتقي.	8
					سأؤثر سلباً لو تركت المدرسة.	9
					أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية الدوام المدرسي.	10
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المحور الثاني: الالتزام المستمر	م
					أرغب العمل في مدرستي مهما توافرت لي من فرص بديلة.	1
					يهمني مستقبل المدرسة وتميزها.	2
					أفضل الاستمرار في مدرستي حتى ولو تغيرت ظروفها.	3
					أبذل قصارى جهدي من أجل انجاح العمل في المدرسة.	4
					أعتبر العمل في مدرستي أفضل فرصة عمل عرضت لي.	5
					التزامي بالمدرسة يرتبط بالحوافز المادية والمعنوية المقدمة لي.	6

7	أقبل أي عمل أكلف به من المدير .				
8	أفكر بالاستقالة عن العمل في المدرسة.				
9	استمراري العمل في مدرستي بدافع الحاجة.				
10	سأترك المدرسة حال توافر عمل آخر بأجر أعلى.				
م	المحور الثالث: الالتزام المعياري	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	تتسجم قلبي وتتوافق مع قيم المدرسة.				
2	بقائي في المدرسة سببه ضغوط الآخرين.				
3	أؤمن بضرورة الالتزام الأخلاقي في مدرستي.				
4	تستحق مدرستي إخلاصي والتزامي بها.				
5	أسرتي لها دور بارتباطي بعلمي.				
6	يرتبط التزامي بمدرستي بما لديها من أنظمة وتعليمات.				
7	أتجنب الاختلاف في الرأي مع زملائي المدرسين.				
8	أؤمن بأن التزامي بمدرستي يُعد قيمة أخلاقية.				
9	أعزز علاقتي مع زملائي في المدرسة.				
10	لن أترك مدرستي لارتباطي القوي بزملائي.				

ملحق رقم (3)

الاستبانة بعد التحكيم

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

المدرس الفاضل/ المُدرسة الفاضلة.....

تحية طيبة وبعد:

تأتي هذه الاستبانة ضمن إجراءات دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان (علاقة القيادة التحويلية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)

أرجو التفضل من حضرتكم قراءة بنود الاستبانة، والإجابة عنها بوضع إشارة (√) أمام العبارة المُعبّرة عن آرائكم.

علماً بأن جمع البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة، ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم واهتمامكم.

بإشراف الدكتورة:

لينا شالاتي

الباحثة:

ساره عثمان

أولاً: البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة (√) عند الخيار المناسب لك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ معهد ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

سنوات الخدمة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 ☐ أكثر من 10 سنوات

الدورات التدريبية: ☐ أقل من 3 دورات ☐ من 3 إلى 6 دورات ☐ أكثر من 6 دورات

ثانياً: بنود استبانة القيادة التحويلية: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق لرأيك:

درجة الموافقة					محاور الاستبانة
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المحور الأول: التأثير المثالي
					1 يمتلك مدير المدرسة القدرة على جذب المدرسين للبقاء في المدرسة.
					2 يهتم بالجوانب والقواعد الأخلاقية في تعامله مع المدرسين.
					3 يُشجع المدرسين على الإبداع.
					4 يسعى لغرس الانتماء لدى المدرسين نحو المدرسة.
					5 يحرص على بناء ثقة متبادلة بينه وبين جميع المدرسين.
					6 يحترم جميع العاملين داخل المدرسة.
					7 يتخذ من التغيير منهجاً في القيادة قوياً وفعالاً.
					8 يُقدم مصالح الآخرين على مصالحه الشخصية.
					9 يُعتبر سلوك المدير نموذجاً يُحتذى به في المدرسة.
					10 يُوفر مناخاً أسرياً للعمل داخل المدرسة.
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المحور الثاني: التحفيز الإلهامي
					11 يحرص مدير المدرسة على استثارة دافعية المدرسين من أجل التغيير.
					12 يمتلك القدرة على تحويل الرؤى إلى واقع ملموس.
					13 تنسجم أقواله مع أفعاله.
					14 يتبنى المبادئ الإدارية الحديثة.

15	يُقدم مكافأة (مادية، معنوية) للمُدرسين عندما يُقدمون عملاً جيداً.				
16	يحث المُدرسين على تقديم أفكار تطويرية جديدة.				
17	يُعزز المدير أداء المُدرسين الجيد.				
18	يُشجع العمل بروح الفريق.				
19	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.				
20	يعتبر الأخطاء تجارب عملية مفيدة.				
م	المحور الثالث: الاستثارة الفكرية	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
21	يستثير مدير المدرسة طاقات مُدرسيه نحو الإبداع والتجديد.				
22	يُشجع المُدرسين على تحليل المقررات الدراسية واثرائها بأنشطة ابداعية.				
23	يثق في قدرات مُدرسيه بشكل كبير.				
24	يُشجع على حل المشكلات بطريقة مبتكرة.				
25	يتقبل جميع الأفكار الجديدة دون نقد لها.				
26	يُدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.				
27	يُشارك المُدرسين بدورات تدريبية تُطوّر قدراتهم العلمية.				
28	يُطلع المُدرسين على إنجازات المبدعين منهم ويعمل على الاستفادة منها.				
29	يحرص على ايصال المعلومات الجديدة.				
30	يُقدم العون للمُدرسين لتطبيق الأفكار الجديدة.				
م	المحور الرابع: الاعتبارات الفردية	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
31	يهتم مدير المدرسة بآراء المُدرسين ويحترم قناعاتهم.				
32	يُقدم التسهيلات من أجل دعم النمو المهني للمُدرسين.				
33	يستمتع جيداً لمن يتحدث إليه.				
34	يحرص على بناء الثقة مع المُدرسين.				
35	يُشجع المُدرسين لحضور الدورات التي				

					تُنفذ في المدرسة وخارجها.
36					يجعل كل فرد بالمدرسة يشعر بأهميته.
37					يُوزع المهام على المُدرسين بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.
38					يُشجع على التنمية الذاتية المستمرة.
39					يحترم المُدرسين كأشخاص لهم مكانتهم.
40					يدعم رغبة المُدرسين في التغيير.

ثالثاً: بنود استبانة الالتزام التنظيمي: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق لرأيك:

درجة الموافقة					محاور الاستبانة	م
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المحور الأول: الالتزام العاطفي	
					1 أشعر بالفخر والاعتزاز كوني أحد أفراد هذه المدرسة.	
					2 أكون بغاية السعادة لو قضيت بقية عمري المهني بالعمل في هذه المدرسة.	
					3 أشعر بوجود الجو الأسري في المدرسة.	
					4 أتعاون مع مديري بكل رحابة صدر.	
					5 أعتبر مشاكل المدرسة هي مشاكل الشخصية.	
					6 أشارك في قرارات المدرسة.	
					7 أرى أن قيمي الشخصية تتفق مع قيم المدرسة.	
					8 أتذمر من الأعمال الملقاة على عاتقي.	
					9 أتأثر سلباً فيما لو تركت المدرسة.	
					10 أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية الدوام المدرسي.	
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المحور الثاني: الالتزام المستمر	م
					11 أرغب البقاء في المدرسة مهما توافرت لي من فرص عمل بديلة.	
					12 يهمني مستقبل المدرسة وتميزها.	
					13 أفضل الاستمرار في مدرستي حتى ولو تغيرت ظروفها.	
					14 أبذل قصارى جهدي من أجل إنجاح العمل في المدرسة.	
					15 اعتبر عملي في هذه المدرسة أفضل فرصة عمل عرضت علي.	
					16 التزامي بالمدرسة يرتبط بالحوافز المادية والمعنوية المقدمة لي.	
					17 أقبل أي عمل أكلف به من المدير في سبيل بقائي بالمدرسة.	

18	أفكر بالاستقالة عن العمل في المدرسة.				
19	استمراري في عملي سببه الحاجة, وليس بدافع الرغبة.				
20	أفكر ترك المدرسة إذا غرض علي عمل بأجر أعلى.				
م	المحور الثالث: الالتزام المعياري	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
21	تنسجم قيمي وتتوافق مع قيم المدرسة.				
22	أسباب بقائي في المدرسة ضغوط الآخرين.				
23	أؤمن بضرورة الالتزام الأخلاقي للمدرسة التي أعمل بها.				
24	تستحق مدرستي إخلاصي والتزامي بها.				
25	تشجعني أسرتي على الالتزام بعملتي في المدرسة.				
26	أحرص على الالتزام بأنظمة وتعليمات المدرسة.				
27	أتجنب الاختلاف في الرأي مع زملائي المدرسين.				
28	التزم بأنظمة وتعليمات المدرسة لتوافقها مع قيمي ومبادئ الشخصية.				
29	أعزز علاقتي مع زملائي في المدرسة.				
30	أحرص على العمل في مدرستي لارتباطي القوي بزملائي.				

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمة الباحثة



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: ١٤٤٣/ /

الموافق لـ: ٢٠٢٢/٩/٢٠م

الرقم: ٤٣/٤٣٠٩

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من طالبة الماجستير/ سارة جودت عثمان/ في جامعة دمشق -كلية التربية رقم ٩٢٨ تاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٠م، وذلك لزوم البحث الذي تعده بعنوان: "علاقة القيادة التحولية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي".

وبناءً على القرار رقم ٣/ تاريخ ٢٠٢٢/٤/٢٢م بالتفويض بالصلاحيات.

نوافق أصولاً على تسهيل مهمة الطالبة/ سارة جودت عثمان/ لتطبيق أدوات بحثها في مدارس مديرتكم لمرحلة التعليم الأساسي (ح) وبالتنسيق معكم، على أن لا تتحمل وزارة التربية أية نفقات.

مما جاء ما يلزم

معاون وزير التربية

عبد الحكيم الحماد

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
مديرة التربية في محافظة دمشق



ملحق رقم (5)

إحصائية بأعداد الكوادر التدريسية ومديري المدارس وأسماء مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية تربية دمشق



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: ١٤٤٢ / / هـ

الموافق: ٢٠٢١ / ٤ / م

الرقم: ٤٣ / ٤ (٣/٤)

رئاسة جامعة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من طالبة الماجستير/سارة جودت عثمان/ رقم ٢٩٨٢ تاريخ ٢٠٢١/٣/٢٠م، والذي ترجو فيه الحصول على إحصائية بأعداد الكوادر التدريسية ومدراء المدارس لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في محافظة دمشق، وأسماء المدارس الخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وذلك لزوم البحث الذي تعدّه بعنوان "علاقة القيادة انتحولية بالالتزام التنظيمي لدى مدرسي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي".

وافق السيد الوزير بحاشيته المسطرة بتاريخ ١٨/٤/٢٠٢١م، على مرافقة الطالبة بالبيانات المطلوبة وفق الـ (cd) المرفق.

المرفقات: البيانات المطلوبة وفق الـ (cd) المرفق.

شاكرين تعاونكم

معاون وزير التربية

عبد الحكيم الحماد

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- صاحبة العلاقة/البيانات المطلوبة وفق الـ (cd) المرفق.
- مراسلات التوجيه.

م	المنطقة	الحي	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الكادر التدريسي		
					مجموع	إناث	ذكور
1	الشاغور	الزهور	يونس العبد الله	بنات	31	29	2
2	الشاغور	شاغور جواني	أسود/ سماهر الدرة	مختلطة	23	18	5
3	الشاغور	المدارس	مصطفى الترك	بنات	56	54	2
4	الشاغور	الأمين	فلسطين للذكور	بنين	23	12	11
5	الشاغور	الأمين	فلسطين للإناث	بنات	24	22	2
6	الشاغور	باب شرقي	رسلان الدمشقي	بنين	21	14	7
7	الشاغور	ابن عساكر	جلال فاروق الشريف	بنات	42	42	0
8	الشاغور	ابن عساكر	بدر الدين محمد الغزال	بنين	32	22	10
9	الشاغور	الزهور	أم عطية الأنصارية	بنات	27	26	1
10	الشاغور	الوحدة	أبناء الشهداء	بنين	36	22	14
11	الشاغور	شاغور جواني	الحسينية المحدثه	مختلطة	23	18	5
12	الشاغور	الزهور	16تشرين	بنين	27	18	9
13	الصالحية	العدوي	محمد عدنان الصباغ	بنات	21	21	0
14	الصالحية	الشيخ محي الدين	عمر الأبرش	بنات	35	35	0
15	الصالحية	المزرعة	عبد الرحمن الشهبندر	بنات	26	24	2
16	الصالحية	المزرعة	سليم البخاري	بنات	21	21	0
17	الصالحية	الشيخ محي الدين	سامر محمد عدنان الأعرج (أبو جرش المحدثه)	بنات	22	22	0
18	الصالحية	الجسر الأبيض	ثانوية الجمهور	بنات	10	5	5
19	الصالحية	ابن زيدون	المعهد العربي الخاص للبنين ح 2	بنين	13	4	9
20	القابون	القابون	عبد الغني الباجقني	بنين	10	8	2
21	القابون	تشرين	أحمد منيف العائدي	بنات	6	6	0
22	القابون	القابون	أحمد حامد جنيدي	بنين	8	7	1
23	القدم	القدم	معروف الأرناؤوط	بنين	20	15	5
24	القدم	القدم	محمد كرد علي	بنات	34	27	7
25	القدم	تشرين	رشيد الخطيب	بنين	27	21	6
26	القدم	تشرين	الققعاق بن عمرو التميمي	بنات	25	24	1
27	القنوت	البرامكة	عباس الحامض	بنين	32	27	5
28	القنوت	القنوت	دمشق الوطنية	بنين	17	3	14
29	القنوت	باب سريجة	حسن الخراط	بنين	33	16	17
30	القنوت	باب سريجة	جميل الخاني	بنات	28	28	0
31	القنوت	القنوت	ثانوية الفتاة العربية	بنات	2	2	0
32	القنوت	الحجاز	ثانوية الأندلس الخاصة	بنين	14	0	14
33	القنوت	الحجاز	أسعد عبد الله	بنات	26	21	5
34	القنوت	البرامكة	آية حبيب (البرامكة المحدثه)	بنات	29	27	2
35	القنوت	القنوت	النداء العربي	بنين	7	2	5
36	القنوت	البرامكة	الباسل للمتفوقين	مختلطة	31	18	13
37	القنوت	المجتهد	ابن زيدون	بنين	27	20	7
38	القنوت	المجتهد	علي طلبة حسن	بنات	17	15	2
39	المزة	فيلا شرقية	نواف محفوظ (معاذ بن جبل)	بنين	21	16	5
40	المزة	السومرية	مقداد فيصل علي (ذات الصواري)	بنين	28	19	9

41	المزة	السومرية	محمود شحادة خليل	مختلطة	8	15	23
42	المزة	فيلات شرقية	محمد نذير نبعة للمتفوقين	مختلطة	8	15	23
43	المزة	مزة جبل	محمد صلاح الدين الهيج	بنات	3	41	44
44	المزة	مزة جبل	محمد النجدي البغدادي	بنين	5	41	46
45	المزة	فيلات شرقية	عين جالوت	بنات	0	33	33
46	المزة	فيلات شرقية	عمر بن الخطاب	مختلطة	0	32	32
47	المزة	فيلات غربية	عز الدين التنوخي	بنين	9	29	38
48	المزة	المزة القديمة	عثمان بن عفان	بنات	0	17	17
49	المزة	فيلات غربية	عبد الرحمن السفرجلاني	بنات	0	35	35
50	المزة	مزة جبل	سليم حسن شعيب	بنات	0	18	18
51	المزة	السومرية	سعد بن الربيع	بنات	1	20	21
52	المزة	الجلاء	حيفا / بكري قفورة	بنين	8	16	24
53	المزة	باب توما	بوابة العلم و المعرفة	مختلطة	0	0	0
54	المزة	مزة جبل	بنات الشهداء	بنات	7	17	24
55	المزة	فيلات غربية	بناة الأجيال	مختلطة	22	28	50
56	المزة	مزة 86	المجدل/ نهلة زيدان	مختلطة	2	21	23
57	المزة	مزة 86	العلم الحديث	مختلطة	0	39	39
58	المزة	مزة جبل	ابن رشد	بنين	8	31	39
59	المهاجرين	شورى	معهد الشهيد عبد القادر الحسيني	بنات	0	8	8
60	المهاجرين	المالكي	محمد قاسم الثقفي	بنين	12	21	33
61	المهاجرين	المدارس	لبانة المحدثه	بنين	5	23	28
62	المهاجرين	المرابط	سوا	مختلطة	5	24	29
63	المهاجرين	أبو رمانة	ساطع الحصري	بنات	0	39	39
64	المهاجرين	شورى	رشدي الشمعة	بنين	9	21	30
65	المهاجرين	أبو رمانة	دوحة الأدب	مختلطة	0	19	19
66	المهاجرين	أبو رمانة	دمشق العربية	مختلطة	6	16	22
67	المهاجرين	الحبوبي	دار السلام الخاصة المستولى عليها	مختلطة	4	81	85
68	المهاجرين	شورى	خولة الكندية	بنين	2	18	20
69	المهاجرين	شورى	أحمد الصباغ	بنات	1	48	49
70	المهاجرين	المرابط	الأخوة الخاصة المستولى عليها	بنين	7	19	26
71	المهاجرين	زين العابدين	الامام زين العابدين	مختلطة	0	21	21
72	الميدان	الزاهرة	ياقوت الحموي	بنين	13	20	33
73	الميدان	القاعة	وجيه أمين القادري	بنات	0	24	24
74	الميدان	الحقلة	هيثم مطر(الميدان المحدثه ح2)	بنات	0	14	14
75	الميدان	الزاهرة	نصوح عثمان آغا	بنات	0	16	16
76	الميدان	باب مصر	نسبية الخزرجية	بنات	1	34	35
77	الميدان	ميدان وسطاني	نائلة الوفية	بنات	1	38	39
78	الميدان	ميدان وسطاني	عزة الحصرية	بنين	12	21	33
79	الميدان	الحقلة	عدنان أبو دبوسة(الميدان المحدثه للبنات)	بنات	0	39	39
80	الميدان	باب مصر	عارف النكدي	بنين	5	27	32
81	الميدان	التضامن	عادل الجزائري	بنات	0	16	16
82	الميدان	الزاهرة	عائشة بنت عثمان	بنات	3	23	26

39	27	12	بنين	سعيد الحاج علي	الزاهرة	الميدان	83
38	38	0	بنات	حسن عبد الرزاق الحكيم	الدقاق	الميدان	84
35	23	12	بنين	حسان بن ثابت	ميدان وسطاني	الميدان	85
15	5	10	بنين	أبي حيان التوحيدي	الزاهرة	الميدان	86
18	18	0	بنات	المنصورة /2/ سعيد الحاج علي	ميدان وسطاني	الميدان	87
20	7	13	بنين	المالكية / أبو حيان التوحيدي	الزاهرة	الميدان	88
15	10	5	مختلطة	الكرمل/محمد طلال المقتي	القاعة	الميدان	89
13	11	2	بنين	الفقهاء الصالحين	الزاهرة	الميدان	90
39	38	1	بنات	الربيع الأنصارية	الزاهرة	الميدان	91
27	26	1	بنات	الأم العربية	الزاهرة	الميدان	92
10	8	2	بنات	ابن سينا	الزاهرة	الميدان	93
13	13	0	بنات	هاشم الفصيح	برزة البلد	برزة	94
39	38	1	بنات	ممدوح قره جولي	مساكن برزة	برزة	95
37	27	10	بنين	محمد مسلم عابدين	برزة البلد	برزة	96
42	40	2	بنات	عمر بن الخطاب	مساكن برزة	برزة	97
11	10	1	بنات	شفا عمرو/ محمود يوسف عيسى	مساكن برزة	برزة	98
17	12	5	بنين	الطنطورة / رشيد محي الدين	مساكن برزة	برزة	99
32	24	8	بنين	مروان علي البارودي	مساكن برزة	برزة	100
9	6	3	بنين	محمد عدنان كولكي	برزة البلد	برزة	101
49	49	0	بنات	مايا العلي	مساكن برزة	برزة	102
22	18	4	بنين	فايز غباري	مساكن برزة	برزة	103
11	10	1	بنين	حنا مينا	برزة البلد	برزة	104
26	20	6	بنين	الفارابي	مساكن برزة	برزة	105
31	31	0	بنات	ابن ساسم حرب	مساكن برزة	برزة	106
16	16	0	بنات	حسن سالم محمد	جوبر الشرقي	جوبر	107
35	26	9	بنين	جورج حداد	جوبر الشرقي	جوبر	108
29	16	13	بنين	جميل صليبا	جوبر الغربي	جوبر	109
37	33	4	مختلطة	وسيم جاموس(العرين المحدثه المختلطة)	العرين	دمر	110
39	37	2	بنات	ممدوح أباطة	ضاحية دمر	دمر	111
37	23	14	مختلطة	مشاعل الشام	ضاحية دمر	دمر	112
16	16	0	مختلطة	مرج الزهور	ضاحية دمر	دمر	113
32	25	7	بنين	مدحت تقي الدين	دمر الغربية	دمر	114
26	24	2	مختلطة	محمد علي خضر(العرين المختلطة ح2)	العرين	دمر	115
35	26	9	مختلطة	علي يوسف صبح	دمر الغربية	دمر	116
38	36	2	بنات	عدنان الطباع	دمر الغربية	دمر	117
29	27	2	بنات	شذى قدور(المحدثه للبنات)	دمر الشرقية	دمر	118
103	95	8	مختلطة	رواد المجد الخاصة	ضاحية دمر	دمر	119
33	29	4	بنين	حكمت هاشم	دمر الشرقية	دمر	120
25	22	3	مختلطة	جنود الأسد	دمر الشرقية	دمر	121
29	19	10	مختلطة	أجيال الغد	ضاحية دمر	دمر	122
36	33	3	مختلطة	ايلاف الخاصة	ضاحية دمر	دمر	123

124	دمر	دمر الشرقية	اليازور/سعد بن عبادة	مختلطة	5	17	22
125	دمر	ضاحية دمر	المعهد العربي الخاص للنبات	مختلطة	2	33	35
126	دمر	دمر البلد	عين غزال /المتنبي	مختلطة	10	22	32
127	دمر	دمر الشرقية	الطيرة / دمر المحدثه	بنين	13	13	26
128	دمر	العرين	الشهيد باسل الاسد	مختلطة	3	38	41
129	دمر	دمر الغربية	الدمشقية الخاصة	مختلطة	5	14	19
130	دمر	ضاحية دمر	الأهلية الوطنية	مختلطة	2	24	26
131	دمر	دمر الغربية	يعقوب الكندي	بنين	12	32	44
132	دمشق القديمة	باب توما	ثانوية النور	مختلطة	0	2	2
133	دمشق القديمة	باب توما	ثانوية الفجر الخاصة	مختلطة	0	7	7
134	دمشق القديمة	عمارة جوانية	ثانوية الشام النموذجية	بنين	18	5	23
135	دمشق القديمة	الأمين	اليوسفية الخاصة للإناث	مختلطة	0	59	59
136	دمشق القديمة	القيمرية	الياس قدسي	بنات	2	25	27
137	دمشق القديمة	باب توما	المنصور الرسمية	بنين	4	14	18
138	دمشق القديمة	الأمين	المحسنية للذكور	بنين	41	50	91
139	دمشق القديمة	باب توما	المحبة الخاصة المستولى عليها	مختلطة	1	36	37
140	دمشق القديمة	باب توما	الرسالة الخاصة	مختلطة	3	11	14
141	دمشق القديمة	باب توما	الثانوية الهاشمية	مختلطة	16	21	37
142	دمشق القديمة	باب توما	الأسية الخاصة	مختلطة	5	39	44
143	ركن الدين	أسد الدين	محمد حسن الملا	بنين	8	25	33
144	ركن الدين	أسد الدين	محمد أحمد ناصيف	بنين	14	21	35
145	ركن الدين	أسد الدين	قيسارية / برهان الدين شمدن	مختلطة	3	23	26
146	ركن الدين	أسد الدين	صفد/ محمد أحمد ناصيف	مختلطة	13	11	24
147	ركن الدين	أسد الدين	صالح الشاطر	بنات	2	33	35
148	ركن الدين	أسد الدين	سناء محيدلي	بنات	0	32	32
149	ركن الدين	الفيحاء	درويش الزوني	بنات	1	34	35
150	ركن الدين	الفيحاء	برهان الدين شمدن	بنين	11	34	45
151	ركن الدين	أسد الدين	المنصورة 2/ ابن النفيس عناية	مختلطة	5	14	19
152	ركن الدين	أسد الدين	ابن النفيس	بنين	7	24	31
153	ساروجا	ساروجا	معهد الشهيد باسل الأسد	مختلطة	15	98	113
154	ساروجا	القصاع	مروان مرشة	بنين	8	16	24
155	ساروجا	القصور	محي الدين داوود	بنين	3	19	22
156	ساروجا	القصور	فريز مالك	بنين	8	16	24
157	ساروجا	العدوي	غسان عبود	بنات	0	26	26

16	14	2	بنات	ذات النطاقين	العمارة البرانية	ساروجا	158
39	36	3	مختلطة	بلابل المحبة	القصاص	ساروجا	159
29	29	0	بنات	إيليا أبو ماضي	القصاص	ساروجا	160
31	31	0	بنات	أنور العطار	القصاص	ساروجا	161
13	6	7	بنين	الواقدي	القصاص	ساروجا	162
34	30	4	بنات	المعونة الخاصة المستولى عليها	القصاص	ساروجا	163
36	36	0	مختلطة	الأدب العربي	فارس الخوري	ساروجا	164
14	9	5	بنين	ابن هاني الأندلسي	العمارة البرانية	ساروجا	165
30	18	12	بنين	ابن خلدون	ساروجا	ساروجا	166
30	20	10	بنين	ابن الأثير	العدوي	ساروجا	167
36	33	3	بنات	مؤيد جبر (الجمالة المحدث ح2)	الواحة	كفر سوسة	168
40	30	10	بنين	زيد بن ثابت الانصاري	كفر سوسة البلد	كفر سوسة	169
37	36	1	بنات	حسن شعيرية	كفر سوسة البلد	كفر سوسة	170
41	28	13	بنين	عبد القادر المغربي	كفر سوسة البلد	كفر سوسة	171
4957	4085	872	المجموع				

Summary of Study in English

Title of the study: " The relationship of transformational leadership with organizational commitment among teachers of the second cycle of basic education" (A field study in the city of Damascus).

The objectives of the study: The study aimed to identify the nature of the relationship between transformational leadership and organizational commitment among teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus.

Study Questions: The study answered the following questions:

- 1- To what degree do the principals of the second cycle of basic education practice transformational leadership from the teachers' point of view?
- 2- What is the degree of organizational commitment of teachers of the second cycle of basic education schools?
- 3- Is there a statistically significant correlation between principals' practice of transformational leadership and the degree of organizational commitment among teachers of the second cycle of basic education schools in the city of Damascus?

Study hypotheses:

The researcher tried to verify the validity of the following hypotheses:

- 1- The first main hypothesis: There is no statistically significant correlation at the significance level (0.05) between the transformational leadership in the schools of the second cycle of basic education in the city of Damascus and the organizational commitment of the students.
- 2- There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average teachers' estimates of transformational leadership in the schools of the second cycle of basic education in the city of Damascus according to each of the variables (gender, educational qualification, years of service, number of training courses).
- 3 - There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average estimates of teachers in the schools of the second cycle of basic education in the city of Damascus for their organizational commitment according to each of the variables (gender, educational qualification, years of service, number of training courses).

The researcher also adopted the descriptive correlational approach, and the questionnaire as a tool for collecting information, The researcher also

adopted the descriptive correlational approach, and the questionnaire as a tool for collecting information, Their number is (357) male and female teachers.

Study results:

- 1- The practice of transformational leadership school principals of the second cycle of basic education was of a high degree.
- 2- The estimates of the teachers of the second cycle schools of basic education for the degree of their organizational commitment came to a high degree.
- 3- There is a positive direct correlation between the transformational leadership practiced by the principals of the second cycle schools of basic education in the city of Damascus and the teachers' organizational commitment.
- 4- There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the transformational leadership questionnaire, according to the variable (sex).
- 5- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of the teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the transformational leadership questionnaire according to the variable (Educational qualification) in favor of a postgraduate group.
- 6- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the transformational leadership questionnaire according to the variable (years of service) in favor of a category of more than 10 years.
- 7- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the transformational leadership questionnaire according to the variable (training courses) in favor of a category of more than 6 courses.
- 8- There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the organizational commitment questionnaire according to the variable (sex).

9- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the questionnaire of organizational commitment according to the variable (the educational qualification) in favor of the institute category.

10- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the questionnaire of organizational commitment according to the variable (years of service) in favor of a category of more than 10 years.

11- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the answers of teachers of the second cycle of basic education in the city of Damascus, on the questionnaire of organizational commitment according to the variable (training courses) in favor of a category of more than 6 courses.

Study suggestions:

The study presented a set of proposals, the most important of which are:

- 1- Focusing on training and development programs in the administrative field.
- 2- The need to pay attention to the transformational leadership pattern through holding seminars and training workshops for managers, and to embody this effectively.
- 3- The need to provide an organizational environment that allows creativity and innovation among teachers, provides a sense of care and interest, and increases their organizational commitment.
- 4- Working on building positive relationships between the principal and the teachers, and improving communication skills among them, because of its impact on organizational commitment and performance and production levels.
- 5- Giving educational institutions a sense of job security for their teachers, and encouraging them and giving them the necessary incentives to make them feel their role and the importance of their profession.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Comparative Education



The Relationship of Transformational Leadership with Organizational Commitment among Teachers of the Second Cycle of Basic Education

(A Field Study in the City of Damascus)

Thesis Submitted for Obtaining a Master's Degree in
Comparative Education and Educational Administration

Prepared by

Sarah Jawdat Othman

Supervised by

Dr. Lina Shalati

Assistant Professor in the Department of Comparative Education