جامعة النجاح الوطنيــة

كليـــة الدراســات العلّيا

علاقة التمكين الإداريّ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريات الشمال من فلسطين

إعداد

ولاء بدر خضير

إشراف

د. هبه سليم

أ. د. غسان الحلو

قُدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربويّة بكلية الدراسات العلّيا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2020

علاقة التمكين الإداريّ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريات الشمال من فلسطين

إعداد

ولاء بدر خضير

نوقشت هذه الأُطروحة بتاريخ.....، وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشـــــة	**التوقيع**
1. د. هبة سليم/ مشرفاً رئيساً	**.....**
2. أ. د. غسان الحلو/ مشرفاً ثانيا	**.....**
3. .د. سهيل صالحة/ ممتحناً داخليّاَ	**.....**
4. د. ربيع عطير/ ممتحناً خارجيّاً	**.....**

الإهداء

إلى والدي العزيزين اللذين حرصا على أن أرتقيَ في التعليم

إلى إخواني، وأخواتي الغاليين على قلبي

إلى زوجي الغالي الذي كان رفيقاً لي في دعمه ومساندته

إلى أساتذتي في جامعة النجاح الوطنية

الذين قدموا المعرفة والعلم حتى أرتقي

إلى زملائي في الدراسة الذين كانوا الدعم الحقيقي لي في مسيرتي التعليمية

إلى وطني الغالي

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً، الذي أعانني ويسر دربي في مسيرتي ووفقني في إنجاز هذه الرسالة، وبعد الله عز وجل، لا يسعني إلا أنْ أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع الأساتذة الأفاضل الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة.

وكل الشكر أرفعه إلى مشرفيي على الرسالة، وأدين لهما بجزيل الشكر لدعمهما الحقيقي لي، فكما أشكر أ. د غسان الحلو لمساندتك ودعمك ومتابعتك لي بشكل متواصل، وكل الشكر د. هبة سليم لمساندتك وإشرافك على رسالتي، وأتقدم بجزيل الشكر من القائمين في قسم التعليم العالي في وزارة التربية والتعليم العالي؛ لما قدموه لي من مساعدة لتسهيل مهمتي البحثية في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، والشكر موصول إلى معلّمي ومُديري المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة؛ لما قدموه من تعاون في الاستجابة على أداتيً الدراسة، ممثلة بالاستبانة والمقابلة، وكل الشكر أرفعه إلى لجنة المحكمين من أساتذة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم، ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر من أعضاء اللجنة الممتحنة الدكتور الفاضل سهيل صالحة، ممتحناً داخليّاً، و الدكتور الفاضل ربيع عطير، ممتحناً خارجيّاً على ما قدماه لي من ملاحظات قيمة خلال المناقشة، ولما فيه من إثراء للدراسة، ولا أنسى أن أرفع كلمات الشكر لكل من ساندني في دراستي من أساتذتي، وأهلي، وأحبتي فلكم مني جزيل الشكر والعرفان.

ولاء بدر خضير

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

علاقة التمكين الإداريّ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريات الشمال من فلسطين

أُقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدٍ خاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The Work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the research's own work and has not been submitted elsewhere for any others degree or qualification.

اسم الطالبة: ولاء بدر خضير **Student's name:Walla Khader**

التوقيع…… **Signature……..**

التاريخ…… **Date……..**

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	م
الملخص باللغة العربية	ن
الفصل الأول : مقدمة الدراسة وخلفيتها النظريّة	1
المقدمة	6
مشكلة الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	9
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
حدود الدراسة	12
مصطلحات الدراسة	12
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة	14
الأدب النظري	15
الدراسات ذات العلاقة بالتمكين الإداري الدراسات الأجنبية (التمكين الإداريّ)	35
الدراسات العربية ذات العلاقة بدافعيّة الإنجاز الدراسات الأجنبية (دافعيّة الإنجاز)	49
التعقيب على الدراسات السابقة	54

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	59
منهج الدراسة	60
مجتمع الدراسة وعينته	60
أداتا الدراسة	62
صدق أداتي الدراسة	63
ثبات أداة الدراسة	63
إجراءات الدراسة	64
متغيرات الدراسة	66
المعالجات الإحصائية	66
المعالجة الكيفية للأداة النوعية (المقابلة)	67
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	68
أولاً:النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	69
ثانيا:النتائج المتعلقة بالمقابلة	110
الفصل الخامس:(النتائج العامة) مناقشة النتائج والتوصيات	116
المقدمة	117
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	117
التوصيات	127
المصادر والمراجع	128
قائمة الملاحق	143
abstract	B

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
1	توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	61
2	توزيع مجالات الاستبانة وعدد الفقرات.	62
3	مفتاح تصحيح فقرات أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي.	63
4	معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، Cronbach's Alpha	64
5	**نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.**	70
6	**مقياس تقدير درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.**	70
7	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الأول (الشخصيّ) في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	71
8	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثاني(الإداريّ) في المحور الأول(التمكين الإداريّ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	72
9	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (الفني) في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	73
10	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الرابع (التدريب والتأهيل) في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	74

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
11	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة الكليّة للمجالات الأربعة في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	76
12	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الأول (المثابرة) في المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	77
13	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثاني (الاهتمام بالتميّز) في المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	78
14	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثالث (الثقة بالنفس) في المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	79
15	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة الكليّة لجميع المجالات في المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).	80
16	نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.	81
17	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للدرجة الكليّة.	82
18	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	83

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
19	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة للدرجة الكليّة.	84
20	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.	85
21	نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول والثاني من المحور الأول(التمكين الإداريّ) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	86
22	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها للدرجة الكليّة.	87
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى الكليّة التي تخرجت منها.	88
24	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة للدرجة الكليّة.	89
25	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى المديريّة.	91
26	إختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول	92

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	والمجال الثاني، والمجال الثالث من المحور الأول التمكين الإداريّ تبعاً لمتغير المديريّة.	
27	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق حول دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.	96
28	المتوسطات الحسابيّة لاستجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز المحور الثاني لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للدرجة الكليّة.	97
29	نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	98
30	نتائج ختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في المجال الثالث من المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	99
31	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة للدرجة الكليّة.	100
32	نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	101
33	اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في المجالين الأول والثاني من المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	102
34	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لمحور دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات	103

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	نظر المعلّمين تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها للدرجة الكليّة .	
35	نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس الملاحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تبعاً لمتغير الكليّة التي تخرجت منها.	104
36	المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة.	105
37	نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة.	106
38	نتائج ختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في المجالين الأول الثاني من دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغير المديريّة.	108
39	استجابات مديري المدارس الأساسية العلّيا على السؤال الأول المتعلق بالخطوات التي قام بها مديرو المدارس لتطبيق التمكين الإداريّ في مدارسهم(ن=10).	111
40	استجابات مديري المدارس على الصعوبات التي تحول دون تمكينهم في مدارسهم(ن=10).	112
41	استجابات مديري المدارس على سبل مواجهة صعوبات تمكينهم في المدارس(ن=10).	114
42	استجابات مديري المدارس حول كيفية تحقيق الإنداز للمعلّمين من خلال تمكينهم الإداريّ في مدارسهم(ن=10).	115

فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
1	لجنة المحكمين	144
2	كتاب تسهيل المهمة البحثية	145
3	الاستبانة بصورتها الأولية	146
4	الاستبانة بصورتها النهائيّة	151
5	أسئلة المقابلة	156
6	نص المقابلة	157

درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بسمتوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين

إعداد:

ولاء بدر خضير

إشراف:

د. هبه سليم

أ. د. غسان الحلو

المُلخصْ

هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة التمكين الإداريّ بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريات الشمال من فلسطين، والتعرف إلى أثر اختلاف متغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة) في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال المنهج الكمي وأداته الاستبانة، والمنهج الكيفي وأداته المقابلة، حيث تكون مجتمع الدراسة من(10189) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المدارس الجكومية (2019–2020)، و(10) من مديري المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، وتمَّ اختيار عيّنة طبقية عشوائية قوامها(400) معلّماً ومعلّمة، وتمَ تحليلها إحصائيّاً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق التمكين الإداريّ مرتفعة جداً بنسبة مئوية (86%)، ومستوى دافعيّة الإنجاز مرتفعة جداً بنسبة (85%) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة التمكين الإداريّ لمديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكليّة التي تخرج منها، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متغير سنوات الخدمة، ولصالح أكثر من 12 سنة، والمديريّة ولصالح مديريّات نابلس، وسلفيت، وطوباس، وجنين، وطولكرم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكليّة

التي تخرج منها، بينما أظهرت النتائج، وجود فروق دالّة إحصائيّاً في متغير سنوات الخدمة، ولصالح أكثر من 12 سنة، والمديريّة، ولصالح مديريّات نابلس، وسلفيت، وطوباس، وجنين، وطولكرم، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية بين التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس ممن تقلُّ سنوات خدمتهم عن 12 سنة في التمكين الإداريّ، وتمكين مديري المدارس من خلال البرامج المتعلقة بدبلوم التأهيل والقيادة للمديرين، وتعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلّمين من خلال ربط الارتقاء الوظيفيّ وتقييم الأداء بالإنجاز، وأوصت الباحثة: إعداد دليل بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس يتضمن معايير التمكين الإداريّ المهنية للمديرين، وتمكين المعلّمين المميزين مهنياً من خلال تطبيق الإشراف التربوي الذاتي للمعلّمين.

الفصل الأول
مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

المقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظريّة

المقدمة

لقد شهد القرن الحالي العديد من التغيرات الكبيرة والمتسارعة في الميادين كافة كنتيجة حتمية فرضتها ثورة المعلومات والتكنولوجيا، مما انعكس ذلك على كافة مجالات الحياة البشريّة الاقتصادية، والاجتماعيّة، والسياسية، والثقافية، والتعليمية.

انعكست هذه التغييرات بشكل ملحوظ على القطاع التربوي والتعليمي باعتبارهما جوهر الحياة التنموية، والتربويّة، والحضارية، ولذلك فقد سعت الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء بالاهتمام بالتعليم اهتماماً كبيراً، وزادت القناعة بأهمية التعليم وتطويره لمواكبة المعرفة والتكنولوجيا، واكتساب جوانب المعرفة ووضع معايير للتعلم، كمعايير التعليم الذاتي، واكتساب مهارات للوصول إلى مصادر المعرفة، وكيفية التعامل مع الكم الهائل من المعلومات وفهمها، والحكم عليها بمعايير التفكير العلمي، وكيفية الاستفادة من الحياة العمليّة **(الطعاني، 2009)**.

وإذا كان للتعليم مكانته وأهميته فقد تزايد الاهتمام أيضا بالإدارات المدرسية لما لها من دور قيادي، وإشرافي، وتربوي في تحقيق أهداف التعليم بالارتقاء بالطلبة وإكسابهم مهارات القرن الواحد والعشرين، والإدارة المدرسية تلعب دوراً هاما باعتبارها مسؤولة عن سير العمليّة التعليمية داخل أسوار المدرسة **(مناعمة،2005)**.

وتعدُّ الإدارة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التعليمية والتربويّة، ومسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التعليمية التربويّة التي تتمثل بوزارة التربية والتعليم والإدارات المختلفة التابعة لها، كما تعمل الإدارة المدرسية على تحقيق رسالة المدرسة من خلال العمل التعاوني مع جميع أفراد المدرسة من معلّمين، وطلبة، وأولياء أمور، كما تعدُّ الإدارة المدرسية سلطة لها صلاحيات واسعة في اتخاذ القرارات في المدرسة مما يزيد دورها أهميةً كبيرة **(عابدين، 2001)**.

ولكي تحقق الإدارة المدرسية، ممثلة بمدير المدرسة، أهداف الإدارة التعليمية في تجويد التعليم، والارتقاء به، وإكساب الطلبة مهارات القرن الواحد والعشرين كمهارات: الاتصال والتواصل، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات لا بدَّ من تمكينه في عمله إداريا حتى يمتلك مهارات الدقة، والحسم، واتخاذ القرارات السلمية، والثقة بالنفس، ومنحه الحرية في أداء عمله دون تدخل من الجهات العلّيا في الإدارة التعليمية بشكل مباشر في سبيل كسر الجمود الإداريّ بين مدير التربية والتعليم ومدير المدرسة في موقع عملهما، مما يجعل التمكين الإداريّ مطلباً أساسياً لنجاح الإدارات المدرسية. والتمكين الإداريّ هو أسلوب من أساليب إدارة الجودة لتجويد العمليات التنظيميّة في الإدارات المدرسية، ويمنحها حرية التصرف، كما يحقق الاستثمار الأمثل للكفاءات التي تمتلكها الإدارات المدرسية، ويشجعها على التفكير الإبداعي في مواجهة مشكلات مدارسهم والعمل على حلها**(باعثمان،2008)**.

فالتمكين الإداريّ لا يمكن أن ينجح إن لم يكن هناك إيمان بأهميته، فقد وُجدَ من أجل زيادة الإنتاجية في العمل، وتحقيق أهداف العمليّة التعليمية، وإنجاز المهام المطلوبة بأقل التكاليف، والجهد، حيث تزداد الحاجة إلى التمكين الإداريّ بتزايد الحاجات لتحسين فاعليّة الإدارات باختلاف مؤسساتها، وإتاحة المجال للعاملين العمل بصلاحيات كبيرة مع إحساسهم بالمسؤوليّة وتحمل النتائج الصادرة عن قراراتهم. فالإنجاز إن تم التصويب يعد الفرد نحو التمكين في العمل والإدارة والتخطيط، أهم دوافع الفرد نحو تحقيق أهدافه، والتعبير عن رغباته في العمل **(Ali & Ahmad ،2013)**.

وقد بين الباحثان كوم وماثاسسيل **(Comm &Mathasise ،2005)** في دراستهما البحثية أهمية التمكين والمشاركة في نجاح الجامعات وتميزها، وأن مبادرات التغيير والتجديد في الجامعات وغيرها من المؤسسات التربويّة، يجب أن تكون على أساس فاعل وبناء يركز على روح المبادرة والتغيير الهادف.

وفي جانب آخر هناك علاقة بين التمكين الإداريّ والدافعيّة ، اذ تشكل الدافعيّة أبرز معالم العلاقة بين الفرد والفريق في المدرسة، فهي تتشكل نتيجة تعامل الفرد مع المجتمع، كما

تعتبر بمثابة قوة خفية داخل الفرد تحركه وتجعله يسلك بطريقة معيّنة للوصول إلى الشيء المراد له، وهذه القوة أحياناً تكون غريزية وفي أغلب الأحيان تكون مزيجاً من العلاقتين، مابين الدافعيّة والتمكين. وبصورة عامة يمكن تعزيز الدافعيّة عند االطلبة من خلال استثارة اهتماماتهم وتوجيهم، والتشجيع على الإنجاز والنجاح، واستخدام برامج تعزيز مناسبة، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، والدافع للإنجاز مكون جوهري في عمليّة إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته حيث تعمل أو تؤثر دافعيّة الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات، والأنشطة التي يواجهها **(الموسوي، 2008)**.

يعد موضوع الدافعيّة واحداً من أهم الموضوعات التي شغلت الباحثين في مجال الإدارة بشكل عام، والإدارة التربويّة على وجه الخصوص، منذ بدأ الاهتمام بدراسة ظروف العمل، وتأثيرها على الأفراد، وتاريخياً يمكن القول، إنَّ نهاية القرن الماضي كانت البداية الحقيقية للتوجه العلمي نحو دراسة الظروف التي يمكن في ظلها أن يعطي العامل أقصى عطاء ممكن، بناءً على توفير الظروف المناسبة للقيام بالأداء المناسب ذي العائد المطلوب، والذي لا يضحي في الوقت نفسه براحة العامل، ولا يوقع الضرر به، سواء أكان ضرراً مادياً أم معنوياً، وعليه فإنَّ الأهتمام بأوضاع العاملين أصبح من الاتجاهات الحديثة لقياس اتجاهات الموظفين وردود أفعالهم، إضافة لظروف عملهم المادية والاجتماعيّة، والنفسية، ومن الأمور التي أحدثت ثورة في مجال إدارة الأفراد إذ بدأوا ينظرون إلى رضا الموظف باعتباره عنصراً رئيسياً من عناصر التحفيز، وأصبحوا شديدي الاهتمام بالعوامل والمؤثرات التي ترفع من شعورهم بالدافعيّة ، لما لذلك من علاقة إيجابيّة في تحسين آدائهم وإنجازاتهم في العمل ؛ فلو نظرنا إلى المؤسسات التربويّة لوجدنا أنَّ قلبها النابض والمحرك الرئيس لأعمالها والراعي لأنظمتها هي الإدارة والقيادة التي تتبعها، وكيفما يكن الموظف تكن مؤسسته؛ فاحترامه للأنظمة وكيفية تطبيقها فيها، وحرصه على خلق أجواء مريحة، وإشراكه في اتخاذ القرارات، ورفع التوصيات، وتوزيع الأدوار، وتقبله للنقد الذي يحمل إليه، وقدرته على تحمل المسؤوليات، وحكمته في علاج كثير من مشكلات منظمته تجعل منه فعلاً في عمله، وفي المحصلة النهائيّة يزيد إنتاجية المؤسسة **(سلامة، 2003)**.

وبهذا يُعُّد دافع الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيت يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، ويرى علماء النفس أنَّ حاجة الفرد للإنجاز وإلى تحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعيّة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز، بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمته في الحياة(**عياصرة، 2006**).

فالإنجاز يشكل أهم دوافع الفرد نحو تحقيق أهدافه، كما يعبر عن رغباته في العمل، ويساهم في تنمية وتعزيز ثقافة الإنجاز لديه من خلال ترسيخ مبدأ الديمقراطية في العمل، والاهتمام بالعمل ضمن روح الفريق، وتفويض الصلاحيات، وتفعيل المعرفة العلمية والمستجدات التكنولوجية في تطوير العمل، ولذلك فإنَّ التمكين الإداريّ يلعب الدور الأكثر أهمية في الوقت الحالي في ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة ، وفي الوقت الذي أصبح يتولى الإدارات المدرسية طاقات شبابية منفتحة على التكنولوجيا، الأمر الذي يستوجب تمكينهم إدارياً لما له من أثر في زيادة دافعيتهم وإقبالهم على العمل بروح شبابية وتعاونية، مما يزيد لديهم الإحساس بالمسؤوليّة ويولد لديهم ثقافة الإنجاز والاندفاع نحو تحقيق التحسين والتطوير للنظام التربوي من أجل الارتقاء به إلى المستوى المطلوب، وما يزيد التمكين الإداريّ أهمية علاقته بشحن الطاقات البشريّة، وإبراز قدراتها، وكشف مواهبها، وإبراز دوره في إدارة الجودة الشاملة (**الطائي وقدادة، 2008**).

وقد ذكر الأبيض(2005) أهمية التمكين الإداريّ وأثره الفعال في دافعيّة الإنجاز، إذ إنَّ توفير المناخ النفسي الملائم يؤدي إلى مخرجات فعالة للعمل، فدافعيّة الإنجاز تمثل عاملاً أساسياً في توافق الأفراد، وتقبلهم للأحداث والمواقف الحياتية المختلفة، فالدافعيّة هي أحد العوامل الأساسية في رفع مستوى إنتاجية الإنسان، وإنَّ الشخص الراضي يكون أكثر تكيفاً مع محيطه مما ينعكس على مختلف نشاطاته؛ ويجعله أكثر تكيفاً مع بيئته ، ونظراً لأهمية التمكين الإداري واستناداً إلى ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى علاقة التمكين الإداري بمستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العليا من وجهات نظر المعلمين في مديريات الشمال من فلسطين.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يشهده العالم في القرن الحادي والعشرين من تدفق متزايد من المعلومات والتغيرات التكنولوجية المتسارعة وتوجه كثير من الشباب العاملين في القطاع التعليمي ذكوراً وإناثاً نحو استكمال تحصليهم العلمي والالتحاق ببرامج الدراسات العلّيا خاصة برنامج الإدارة التربويّة؛ لرغبة الكثير منهم في الترشح لمنصب مدير مدرسة من ناحية، وظهور مصطلحات عديدة تتعلق بالإدارة المدرسية ومناقشتها في العديد من الدراسات البحثية كالقيادة المدرسية، والإدارة التكنولوجية ، ظهرت أيضا دراسات تناولت موضوع التمكين الإداريّ لمدير المدرسة كدراسة عبدلي(2015) في مكة، ودراسة الحجاج وحسونة(2019) في عمان ، وقد أشارت هاتان الدراستان إلى أهمية التمكين الإداريّ وعلاقته بتطوير العمل ودافعيّة الإنجاز لديهم في مقر عملهم، ونظراً لأهمية الدور القيادي لمدير المدرسة، وأهمية تمتعه بالتمكين الإداريّ والإشرافي الأمر الذي سيؤدي إلى تعزيز الثقة المتبادلة بين الإدارة المدرسية والعاملين فيها، ومنح مدير المدرسة حرية التصرف في إدارة مدرسته، وتمكينه من تفويض الصلاحيات للعاملين بما يحقق المصلحة العامَّة للمدرسة، وكون الباحثة إحدى العاملين في المؤسسات التربويّة وطالبة دراسات علّيا في برنامج الماجستير بتخصص الإدارة التربويّة، ارتأت أن تبحث في موضوع التمكين الإداريّ لما له من انعكاسات إيجابيّة على مستوى العاملين، وتحملهم لمسؤوليات أعمالهم، وإخلاصهم، وعلى دافعيتهم كأعضاء لهم أدوارهم في مؤسسة تعليمية، وبناء على ذلك تمَّ اختيار موضوع البحث للوقوف على درجة تطبيق التمكين الإداريّ لمديري المدارس وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لديهم في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.

أسئلة الدراسة:

سعت الباحثة في دراستها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

1. **هل يوجد علاقة ارتباطية بين التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريات الشمال من فلسطين؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر المعلّمين في مديريّات شمال الضفة الغربية ؟
2. ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس من وجهات نظر المعلّمين الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة ؟
3. هل تختلف درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة)؟
4. هل تختلف مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة؟
5. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لفحص الفرضيات الصفرية التالية:

1. .لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين بين التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

6. لا يوجد فروق دالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المديريّة.

7. لا يوجد فروق دالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

8. لا يوجد فروق دالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

9. لا يوجد فروقذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

10. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

11. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين
2. التعرف إلى درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.
3. التعرف إلى مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.
4. التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة الإداريّة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة) في استجاباتهم على أداة الدراسة في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.
5. التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإداريّة، والمديريّة) في استجاباتهم على أداة الدراسة في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

6. التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة من وجهات نظر مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة .

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها ستحقق الآتي:

أولا: الأهمية النظريّة:

تتضح الأهمية النظريّة للدراسة في إعداد الإطار النظري الخاص بها، وذلك من خلال الاطّلاع على الأدبيات المعاصرة، والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، والتعرف إلى محتوياتها الفكرية، والفلسفية، واستخلاص أبرز المؤشرات التي يمكن من خلالها التعرف إلى درجة التمكين الإداريّ لمديري المدارس الأساسية العلّيا وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لديهم في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين فيها.

ثانيا: الأهمية البحثية:

تسهم هذه الدراسة في تقديم المادة العلمية في موضوعي التمكين الإداريّ، ومراحله، ودافعيّة الإنجاز ، وذلك من خلال استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التمكين الإداري ودافعية الإنجاز مما يثري المكتبات الفلسطينة بشكل خاص فتكون مرجعاً يرجع إليها التربويون، والطلبة، والباحثون، إضافة إلى اعتماد أداتيّ البحث المتمثلة بالاستبانة والمقابلة لجمع البيانات المتعلقة في التعرف إلى واقع التمكين الإداريّ في المدارس الحكوميّة للمرحلة الأساسية العلّيا في مديريّات التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات المعلّمين فيها.

ثالثا: الأهمية التطبيقية:

تسليط الضوء على التمكين الإداريّ وعلاقته بدافعيّة الإنجاز باعتباره أحد الأساليب الإداريّة والتربويّة الحديثة في الإدارة المدرسية التي تركز على تمكين مديري المدارس وتفويضهم صلاحيات

الإدارة والإشراف الذاتي في مدارسهم، لتطوير المنظومة التعليمية من ناحية، وتنمية العلاقات الودية بين الإدارة المدرسية والعاملين، والخروج بفكرة المدرسة الفاعلة، والقيادة المدرسية التحويليّة، وبالتالي فالدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة نسبياً في فلسطين حسب علم الباحثة؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة لتحتل مكانة مهمة لدى الباحثين والدارسين، ومديري المدارس، والمعلّمين، بوصفها مرجع تربوي مهم في هذا المجال. مساعدة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والإدارة العامة للإشراف، والتأهيل التربوي، للتعرف إلى واقع التمكين الإداريّ في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، ووضع البرامج العلاجية المهمة في جانب التمكين الإداريّ لتمكين مديري المدارس إدارياً.

مساعدة مديري المدارس في مديريّات محافظات شمال الضفة الغربيّة وتعريفهم بأهمية التمكين الإداريّ لهم، وعلاقته بتطوير العمليّة التعليمية التعلمية في مدارسهم، وأثر ذلك على نمو المعلّمين مهنياً، وتشجيعهم على التفاعل مع مديريهم في سبيل التغلب على المعوقات التي تواجههم في الإدارة المدرسية والعمل المدرسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحد البشري: معلّمو ومديرو المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

الحد المكاني: المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة وتشمل مديريّات: نابلس، وجنوب نابلس، وطوباس، وجنين، وقباطية، وطولكرم، وسلفيت، وقلقيلية.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019-2020).

الحد الإجرائي: تحددت نتائج الدراسة بمدى صلاحية أداة الدراسة المستخدمة، من حيث صدقها، وثباتها، وكذلك طبيعة التحليل الإحصائي المستخدم فيها.

مصطلحات الدراسة:

ركزت هذه الدراسة على بعض المصطلحات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها:

الإدارة المدرسية: " هي ذلك الكل المنظم الذي تتفاعل أجزاؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، ورغبة في إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام" (أبو الوفا وحسين، 2000: 9).

وتُعرف إجرائيا: بأنها مجموعة من المهام الإداريّة والفنية التي يؤديها مدير المدرسة ومساعدوه من خلال التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة في المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة الذين استجابوا على أداة الدراسة(المقابلة).

المدارس الحكوميّة : هي" المدارس التابعة للإشراف المباشر إدارياً وفنياً لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية" (الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2004: 4).

وتُعرف إجرائياً: بأنَّها المدارس الحكوميّة الأساسية التي شملتها الدراسة كحدود مكانية في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

التمكين: " إتاحة درجة مناسبة من حرية التصرف للموظفين، فتوكل إليهم مهام يؤدونها بدرجة من حرية التصرف بالاستقلالية مع مسؤوليتهم عن النتائج، معززين بنظام فاعل للمعلومات يهيء تدفقا سريعاً مع التركيز في ذلك على العاملين الذين يمارسون عمليات ترتبط كمباشرة بالجمهور مثل: مجالات البيع وخدمة المشتريات والعملاء وغيرها" (المغربي، 2001: 132).

ويُعرف إجرائياً: حرية تصرف مديري المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

التمكين الإداريّ: هو " عمليّة إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤوليّة، وفي استخدام قدراتهم، ومن خلال تشجيعهم على استخدام القرار" (أفندي، 2003: 10).

ويُعرف إجرائياً: بأنَّه منح مديري المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة سلطة واسعة في إدارة مدرسته وتسيير أعمالها الفنية والإداريّة والإشرافية، وتقييم أداء العاملين فيها وذلك من خلال استجابات المبحوثين على أداتيَّ الدراسة(الاستبانة، والمقابلة).

دافعيّة الإنجاز: هي " استعداد الفرد لتحمل المسؤوليّة

والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة، والتغلب على معيقات العمل بكفاءة وأقل قدر من الجهد، وأفضل مستوى من الأداء" (الغنام، 2002: 407).

وتَّعرف إجرائياً: مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة وذلك من خلال استجابات المبحوثين على أداتيّ الدراسة (الاستبانة والمقابلة).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

أ. الدراسات العربية

ب. الدراسات الأجنبية

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري وخلفيتها الدراسية

في هذا الفصل تمَّ تناول الأدب النظري للدراسة الحالية في مجالين هما التمكين الإداريّ ودافعيّة الإنجاز، من خلال الاستعانة ببعض المراجع، والدراسات ذات العلاقة بهما، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأدب النظري

مفهوم التمكين الإداريّ:

مع التسارع الحاصل في عالمنا الحديث والتغيرات المستمرة في المجالات كافّة وسيطرة ثقافة العولمة العابرة للحدود وتنامي دور المؤسسات الدولية وتطبيق توصياتها وقراراتها في أغلب الدول خاصة النامية، حدث استبدال متسارع لكلّ النظم والأعراف التقليدية بنظريات وقواعد حديثة وكان للجانب التربوي نصيب الأسد من ذلك؛ لأنَّه الرافعة الحقيقية للمجتمع والدولة وتمَّ تحوير وتعديل كثير من مصطلحات الإدارة العامَّة لكي تناسب المجال التعليمي والتربوي وتتوافق مع بنيته التنظيميّة وكان من أهم المصطلحات التي رأى علماء التربيه أنَّها تنهض بالعمليّة الإداريّة التربويّة مصطلح التمكين الإداريّ**(الزعبير، 2017).**

لقد ظهر مفهوم التمكين في الثمانينات من القرن الماضي، ولاقى هذا المفهوم شيوعاً ورواجاً في فترة التسعينات، وهذا ناتج عن زيادة التركيز على العنصر البشري وتبني النظريات التي تهتم بجانب العلاقات الإنسانيّة والموارد البشريّة داخل المنظمة أيَّاً كان نوعها، كما أنَّ التطورات والتحولات المتسارعة بصورة كبيرة الحاصلة في مجال تنمية العنصر البشري داخل التنظيمات أكدت على أهمية التمكين لما له من دور في تحسين العلاقات بين أفراد المنظمة على مختلف المستويات في الهيكل التنظيميّ، حيث إنَّ هذه العلاقة تشكل حجر الأساس لنجاح وتبني أساليب التطوير داخل المؤسسات والقدرة على المنافسة والبقاء في عالم متغير **(العبيديين،2010).**

تعددت وجهات النظر في تعريف الباحثين لمفهوم التمكين الإداريّ لاختلاف الزاوية التي ينظر منها كلٌ باحث للموضوع بما يخدم أغراض وتوجهات بحثه.

فيصف الشهراني (2009) التمكين الإداريّ بأنَّه توسيع صلاحيات العاملين وإثراء معلوماتهم، ومعارفهم، ومهاراتهم، لصقل خبراتهم وتنمية قدراتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها في الظروف العادية والطارئة، بهدف رفع مستوى أدائهم في العمل ومواجهة المشكلات، ويعرف الزعبير (2017) التمكين الإداريّ بأنَّه أسلوب يعمل به الفرد على التحكم في سلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمثيرات والعوامل التي ترتبط بها، سواء أكانت هذه العوامل داخليّة أو خارجيّة. وتشجيع الأفراد أو العناصر البشريّة على تحمل المسئولية الشخصيّة لتطوير الطريقة التي يؤدون بها، بينما وصفه عفانة (2009) بأنَّه تحسين قدرات الموظف على اتخاذ القرارت بنفسه وبدون إرشاد الإدارة، فالهدف الأساسي من التمكين توفير ظروف مناسبة للموظفين لكي يسهموا بأقصى طاقتهم في جهود الإبداع والتحسين المستمر، أما خلف الله (2017) فأشار إلى التمكين الإداريّ بأنَّه عبارة عن مجموعة الممارسات المعرفية والإجرائية التي تظهر في أداء مديري المدارس الثانويّة خلال إدارتهم للعاملين معهم بهدف الارتقاء بمستوى مدارسهم إنسانياً وإنتاجياً.

واستناداً إلى ما سبق ترى الباحثة أن التمكين الإدارة منح الإدارة المدرسية صلاحيات مفوضة إليه من وزارة التربية والتعليم للقيام بالمهام والممارسات الفنية وإدارة وتمكينه في اتخاذ القرارات دون انتظار الإجراءات الروتينية ، والتسهيلات المركزيه وفق ما يراه مناسباً لصالح المدرسة.

نشأة التمكين الإداريّ:

كأيّ مصطلح إداري حديث كان للتمكين الإداريّ بدايات تصفها العمري (2014) بأنَّها بدأت من ظهور مفهوم القوة في علم النفس(Power) المشتق من كلمة القوة(Empowerment) ثمَّ ظهر مصطلح التمكين الاجتماعي في الستينات، و تمت دراسته من خلال بناء الوظائف الإداريّة أو القيادية في المنظمات والمؤسسات بشكل عام، و كان من أبرز نماذج القوة ما قدمه الباحثان "فرينس ورافين" اللذان قاما بتصنيف القوة في خمسة أنماط هي: القوة المرجعية، القوة القانونية، قوة

الخبرة، قوة الإجبار وقوة المكافأة. فالقوة تفاعل اجتماعي بين الأفراد اجتذبت أنظار الفلاسفة وعلماء النفس والاجتماع، وبعد العديد من الدراسات التي قام بها الباحثون، انتشر مفهوم التمكين، حيث كان أول تطبيق له في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التجارة بهدف زيادة إنتاج العاملين والرضا الوظيفيّ وتحسين القرارات بهدف زيادة الأرباح وتحسين نوعية المخرجات في العمليات الإداريّة.

النظريّة التحويليّة والتمكين الإداريّ:

تعدُّ النظريّة التحويليّة هي الأساس النظريّ الذي انبثق عنها مصطلح التمكين الإداريّ حيث تعرف النظريّة التحويليّة في القيادة على أنّها القيادة التي تقوم على التحفيز، فالقادة التحويليّون يوفرون محفزات غير اعتياديّة لأتباعهم ترفع الروح المعنويّة وتنشط سيادة القيم وتثير تفكيرهم نحو إيجاد معالجات جديدة وإبداعية للمشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ أعمالهم، ويشعر المرؤوسون بالثقة والولاء والإعجاب والاحترام لقائدهم، والقائد يستطيع تحفيز مرؤوسيه بتنشيط انتباههم تجاه الأمور المهمة والأساسيّة، وكذلك تجاه قيمة عملهم ومكانته باعتبار أنَّ أهداف المنظمة مكمّلة لأهدافهم **(الغزالي، 2012)**.

أبعاد النظريّة التحويليّة:

وقد حددها القريوتيّ (2001) بالأبعاد الآتية:

1. **المثاليّ التأثير (Idealized Influence)** : ويعني امتلاك القائد للرؤية والإحساس القويّ بالرسالة العلّيا للمنظمة و غرس روح الفخر و الاعتزاز في نفوس مرؤوسيه كما يؤدي إلى تحقيق الثقة و الاحترام من قبلهم.
2. **الاستثارة الفكريّة (Intellectual Stimulation)** : وتعني قدرة القائد على قيادة مرؤوسيه ورغبته في جعلهم يتصدون للمشكلات وخاصّة الروتينيّة بالطرق الجديدة وتعليمهم مواجهة الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى الحلّ و البحث عن الحلول المنطقيّة لها.

3. **الفرديّة الاعتباريّة (Individualized Consideration)**: وتعني اهتمام القائد بمرؤوسيه وإدراكه مبدأ الفروق الفرديّة والتعامل مع كل موظف منهم بطريقة معيّنة تتناسب واهتمامه، والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد من النمو.

4. **التحفيز(Motivation)** : العمليّة التي تركز على تصرفات وسلوكيات القائد التي تولد في التابعين حبَّ التحدي وأنَّ تلك السلوكيات تعمل على إيضاح التوقعات للتابعين وتشجيع روح الفريق في العمل للعاملين فهذا الحماس يولد في نفوسهم روح الفريق والرغبة في تحقيق مصالح المنظمة.

5. التمكين (Empowerment): هو أحد السلوكيات الجوهريّة للقيادة التحويليّة، والافتراض الرئيسيّ في فكرة التمكين هو أنّ سلطة اتخاذ القرار من المفترض أن يتم تفويضها للموظفين في الصفوف الأماميّة لكي يتمّ تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لطلبات العملاء ومشكلاتهم واحتياجاتهم.

أهمية التمكين الإداريّ:

تكمن أهمية التمكين في كونه عاملاً مهماً في صناعة الإبداع داخل أي مؤسسة، كما أنَّه يعمل على زيادة فرص تطوير مهارات العاملين والإداريّين، فهو يعدُّ طريقة حديثة لتطوير المؤسسات وإحداث نقلة نوعية باتجاه مستقبل أكثر منافسة وأكثر تعقيداً كما أنَّه يشعر العاملين بالمسؤوليّة والرضا عن العمل، ويمكّن الحديث عن أهمية التمكين من عدة جوانب كما يوضحها معراج (2014) حيث يتمثل ذلك من خلال ارتباط التمكين بمجموعة قضايا مهمة تتعلق بنجاح المؤسسة وتفوقها وقدرتها على تحقيق الأهداف والسياسات العامة لها مثل: اللامركزية، إعادة هندسة العمليات، وعمل الفريق، المؤسسة المتعلمة، ويعمل المديرون والرؤساء على إشراك العاملين في اتخاذ القرارات، فالمنظمة تحتاج إلى معلوماتهم وخبراتهم وجهودهم؛ لتحقيق الأهداف. وأيضا ارتباط التمكين بالمورد البشري، الذي يعدُّ ركيزة من ركائز المنظمة ومواردها الاستراتيجي فالمنظمة التي تملك موارد بشريّة مؤهلة وذات كفاية عالية في الخبرات والمهارات يتوفر لديها الضمانات الحيويّة لاستمرارها وبقائها في الطليعة. يضاف إلى ذلك ارتباط التمكين بتكنولوجيا المعلومات

والإتصالات وفي ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، أصبح من الأهمية إعادة هيكلة المنظمات وإطلاق الطاقات البشريّة الكامنة، بتوفير القيادة ذات الرؤى الثاقبة، والبيئة المساندة، وتدريب وتأهيل القادة والموارد البشريّة(**العمري ، 2014**).

فالتمكين كما تراه الباحثة يعدّ من الضمانات الحيويّة لاستمرار المؤسسة من خلال إيجاد الصف الثاني المؤهل للقيادة واتخاذ القرارات اللازمة، وعلى العكس فإنَّ امتناع المنظمة من تمكين العاملين يؤدي إلى عدة نتائج سلبية.

أساليب التمكين الإداريّ: أغلب الباحثين الذين بحثوا في موضوع التمكين قرروا أنَّ هناك أساليب واتجاهات في التمكين الإداريّ اختصرها ملحم (2006) في أربعة أساليب هي:

1:أسلوب القيادة: يقوم على دور الإدارة العلّيا في تمكين الموظفين. وهذا الأسلوب يشير إلى أنَّ المؤسسة الممكّنة هي تلك المؤسسة التي تتضمن نطاق إشراف واسع، وتتضمن أيضاً منح صلاحيات أكبر للمستويات الإداريّة الدنيا في المؤسسة. وهذا الأسلوب يركز بشكل خاص على تفويض الصلاحيات أو السلطات من أعلى إلى أسفل.

2:أسلوب تمكين الأفراد: يتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يسمى "تمكين الذات". ويبرز التمكين هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكيّة للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤوليّة والاستقلالية في اتخاذ القرار. وعلى الرغم من أنَّ التمكين هنا ينظر له على أنَّه تجربة فردية في التحكم والسيطرة وتحمل المسؤوليّة**(ملحم، 2006)**.

3:أسلوب تمكين الفريق إنَّ التركيز على التمكين الفردي قد يؤدي إلى تجاهل عمل الفريق، لذلك رأى بعض الباحثين أهمية كبرى لتمكين المجموعة أو الفريق لما للعمل الجماعي من فوائد تتجاوز العمل الفردي. وقد بدأت فكرة التمكين الجماعي مع مبادرات دوائر الجودة (Quality circles) في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، والتمكين على هذا الأساس يقوم على بناء القوة وتطويرها وزيادتها من خلال التعاون الجماعي والشراكة والعمل معاً.

4:**أسلوب الأبعاد المتعددة في التمكين:** يقوم هذا الأسلوب على الجمع بين الأساليب السابقة ويرفض اعتماد بُعداً أحادي الجانب لتفسير مبدأ التمكين بأنَّه حتى تكون عمليّة التمكين فاعلة وناجحة فلا بدَّ من أن تقوم على جوانب وأسس متعددة، وهذه الأسس هي: التعليم، والقيادة الناجحة، والمراقبة الفاعلة، والدعم والتشجيع المستمر، والهيكلة المناسبة والتفاعل بين هذه جميعاً **(العمري، 2014)**.

أنواع التمكين الإداريّ:

للتمكين ثلاثة أنواع، وهي كما أشارت إليها **(العمري، 2014)**:

التمكين الظاهري: ويشير إلى قدرة الفرد على إبداء رأيه وتوضيح وجهات نظره في الأعمال والأنشطة التي يقوم بها، وتعتبر المشاركة في اتخاذ القرار هي المكون الجوهري لعمليّة التمكين الظاهري .

التمكين السلوكي: ويشير إلى قدرة الفرد على العمل في مجموعة من أجل حل المشكلات وتعريفها وتحديدها، وكذلك تجميع البيانات عن مشاكل العمل ومقترحات حلّها، وبالتالي تعليم الفرد مهارات جديدة يمكن أن تستخدم في أداء العمل.

تمكين العمل المتعلق بالنتائج: ويشمل قدرة الفرد على تحديد أسباب المشكلات وحلّها، وكذلك قدرته على إجراء التحسين والتغيير في طرق أداء العمل بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة فعالية المنظمة.

ركائز التمكين ومقوماته:

لقد أصبح مفهوم التمكين واضحاً بعد عرضنا لتعريفه كمصطلح حديث، بحيث يعني منح المرؤوسين حقَّ المشاركة في اتخاذ القرار، أي بعبارة أخرى غياب المركزية في اتخاذ القرار؛ ولكن تكريس المركزية في أي مؤسسة لاشكّ له انعكاسات سلبية تحدُّ من التطور، والأسوء منه هو منح المدير للمرؤوسين الحقَّ في اتخاذ القرار والحرية في التصرف دون توفير متطلبات ذلك الحق

والحرية في التصرف، ومن هنا وجب توفير بعض المقومات الأساسية للمنظمة قبل تمكين العاملين بها ونجملها بما يلي:

العلم والمعرفة والمهارة: فكلَّماد زادت خبراته وتوسعت معارفه، زادت قدرته على تأدية مهام عمله بكفاءة واقتدار واستقلالية أكبر، وهنا تكمن أهمية التأهيل العلمي الكافي خصوصًا في المجالين الإداريّ والتربوي، فمن غير المعقول تمكين مدير مدرسة بدون تأهيله ببرنامج دبلوم في مجال القيادة والإدارة التربويّة على الأقل.

الاتصال وتدقيق المعلومات: فكلَّما زاد الاتصال والتحاور بين مديري المدارس والعاملين وتبادل المعلومات الصحيحة والمتجددة بشفافية ووضوح وصراحة؛ زاد الشعور بالتمكين وحرية العمل والشعور بالانتماء مما يولد لدى العاملين الحماس الذاتي من أجل تحسين الأداء، دون مراقبة صارمة ودون حالة من عدم الثقة.

الثقة بين المديرين والعاملين: وتتحقق من توثيق العلاقات الإنسانيّة بين المدير والعاملين ومشاركهتم في همومهم ومشاكلهم، وتبادل الثقة بينهم مما يؤدي إلى التمكين الإداريّ ويجعل العاملين يتصرفون وكأنَّهم أصحاب المنظمة وشركاء فيها وبالتالي يسعون إلى تقديم ما هو أفضل.

الحوافز الماديّة والمعنويّة: على الرغم من أنَّ التمكين في حد ذاته هو حافز معنوي للعاملين وفيه مشاركة في المنافع والفوائد، وأيضاً مشاركة في المخاطر، ومحاسبة على النتائج والمخرجات، وتحمل للمسئولية **(ملحم، 2006)**.

مراحل التمكين:

إنَّ عمليّة التمكين الإداريّ لا تتم دون أن يسبقها عمليات وخطوات متسلسلة ومتدرجة كي تتم العمليّة بمرونة وإنسايبية دون معوقات وقد لخّصها الوطيفي (2014) في أربعة مراحل كالآتي:

1. **المرحلة الأولى:** يصار فيها إلى تشجيع العاملين على تقديم المقترحات، مما له الأثر في تنمية مهاراتهم، ويساعد على توسيع مجال تمكينهم مقارنة بالمرحلة السابقة.

2. **المرحلة الثانية:** تنصُّ على منح العاملين الذين ثبتت لديهم القدرة والمهارة الفرصة للمشاركة في صنع القرارات، مما يعزز مهاراتهم، ويفسح المجال أمامهم لمزيد من التطور في مجال تمكينهم لاحقاً.

3. **المرحلة الثالثة:** تشكيل فرق العمل بأنواعها ومنها حلقات الجودة وفرق المهمات الخاصّة وفرق حلّ المشكلات الطارئة في العمل وفرق العمل الذاتية وفرق المشاريع الخاصّة لتأهيلهم لمرحلة التمكين الفعلية.

4. **المرحلة الرابعة:** وتسمى مرحلة التمكين التي تمنح العاملين فيها سلطة صنع القرارات والتحكم في كيفيَّة القيام بأعمالهم، فضلاً عن منحهم القوة في التأثير والتغيير في مجالات المنظمة المختلفة، كالأهداف التنظيميّة والهياكل وأنظمة المكافآت.

أبعاد التمكين:

أشار باحدي وقدورة (2013) إلى أنَّ أبعاد التمكين هي عبارة عن مجموعة من المواصفات إذا توفرت لدى الموظف وامتلكها، أصبح مؤهلاً لممارسة التمكين الإداريّ وقد أختلف الباحثون في تحديد عددها بين بعدين مهاري وإداري وأربعة أبعاد هي:

البعد الأول: المهمة (Task) يهتم هذا البعد بحرية التصرف التي تسمح للفرد الذي تمَّ تمكينه من أداء المهام التي وُظّف من أجلها، أن يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار كميّة الاستقلالية التي يتمتع بها الموظف أو مجموعة الموظفين للقيام بمهام عملهم، وإلى أيّ مدى يتم توجيههم، أو حاجتهم للحصول على إذن لإنجاز المهام التي يقومون بها.

البعد الثاني: القوة (Power) إنَّ أول الخطوات في التعمق في مفهوم التمكين يرتكز على دراسة مفهوم القوة وكيفية تأثيرها على عمليّة التمكين، سواء من ناحية وجهات نظر القيادة أو العاملين على حدّ سواء، ويأخذ بعد القوة بعين الاعتبار الشعور بالقوة الشخصيّة التي يمتلكها الأفراد نتيجة تمكينهم.

البعد الثالث: الالتزام (Commitment) يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار اكتشاف مصادر التزام الأفراد والإذعان التنظيميّ لأسلوب محدد للتمكين، ويتصل بعد الالتزام بالمواضيع المتصلة بزيادة تحفيز الأفراد من خلال توفير احتياجات الفرد للقوة والاحتياجات الاجتماعيّة وزيادة الثقة بالنفس.

البعد الرابع: الثقافة (Culture) يبحث هذا البعد في مدى قدرة ثقافة المنظمة على تعزيز الشعور بالتمكين، فالثقافة التنظيميّة التي توصف بالقوة والتحكم من غير المحتمل أن توفر بيئة ملائمة لنجاح التمكين بل على الأرجح قد تشكل عائقاً لبيئة التمكين، ويعتمد نجاح إستراتيجية التمكين على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها لعمليّة التمكين.

أعباء التمكين:

يرى ملحم (2006) بأنَّه مثلما يحقق التمكين منافع ومكاسب ومزايا متعددة بالنسبة للموظف، فهو قد يتضمن أعباء ومسؤوليات ليست بذات السهولة واليسر، فلا بدَّ من أن يتحمل الموظف مزيداً من الأعباء الناتجة عن تحمل مزيدٍ من المسؤوليّة والمساءلة معاً. فتحمل المسؤوليّة يصاحبه مسؤولية عن النتائج ومحاسبة عليها، فلا يقتصر تمكين الموظف على حصوله على منافع ومكاسب فحسب بل هنالك جوانب تتمثل في المشاركة بالمخاطرة سواء أكانت نتائج تحمّل المخاطرة إيجابيّاً أم سلبيّاً فلا بدَّ من المشاركة في الجانبين؛ لأنَّ التمكين يشبه إلى حدّ ما ملكية الموظف للوظيفة التي يقوم بها، والمالك عادة يتحمل المخاطرة ونتائج تلك المخاطرة. لذلك قد لا يكون مشروع التمكين مناسباً لكلّ الناس؛ لأنَّ بعض الناس لا يحبون تحمل المساءلة وعواقب الأمور ويقاومون المخاطرة وتحمل نتائج المخاطرة. أمّا الجانب المهم في الأمر هنا أنَّ المشاركة في المخاطرة وتحمل تبعات المسؤوليّة بالنسبة للموظف تؤدي إلى زيادة حرص الموظف على: تجنب الأخطاء، وتجنب التكاليف، وتجنب النتائج التي قد يكون لها أثر سيء بالنسبة للمنظمة. فمثلما أنَّه سيكافأ على النتائج الجيدة فلا بدَّ أن يُساءل عن النتائج السلبيّة، مما يؤدي إلى أن يبذل كل جهد ممكن لتجنب تلك النتائج.

معوقات التمكين الإداريّ:

برغم الفوائد الكثيرة الحاصلة بتطبيق التمكين الإداريّ في منظمة مهما كان مجالها إلا أنَّ هناك معوقات وتحديات تعيق تطبيق التمكين الإداريّ بسهولة وقد حصرتها الطروانة والنهديّ (2017) في خمس معوقات وهي:

1. **معوقات إداريّة:** تعبر عن مشكلات ناتجة عن تطبيق قواعد ونظم العمل ومنها:عدم الاهتمام بالبحوث لابتكار أو تطوير الخدمة والقدرة على البقاء في عالم تحكمها قواعد ونظريات حديثة.
2. **معوقات تنظيميّة:** وتتضمن كلّ ما يرتبط بالعلاقات التنظيميّة داخل المنظمة منها: اعتبار المنظمة نظاماً مغلقاً لا يتأثر بالبيئة الخارجيّة وخضوع العاملين لنظام رقابة ومحاسبة وسيطرة وتأديب، عدم فعالية فرق العمل لعدم مساندة ودعم القيادات الإداريّة العلّيا لعملها.
3. **المعوقات البشريّة:** وتنحصر بالخوف الوظيفيّ من تحمل المسؤوليّة،لاعتبارات عديدة منها فقدان الدافعيّة والرغبة، وعدم الثقة بالقيادة العلّيا من حيث ردود أفعالها في حالة الوقوع بالأخطاء.
4. **المعوقات الفنيّة:** تتعلق بالأساس بالتكنولوجيا ومدى توفرها والقدرة على استخدامها والإمكانات المادية والبشريّة المخصصة لذلك.
5. **المعوقات الخارجيّة:** تشمل الضغوط الخارجيّة السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة، ومدى رضا المجتمع المحلي.

مفهوم دافعيّة الإنجاز:

يعرف الدافع على أنّه مثير داخليّ يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين أو تحقيق نشاط ما **(قطاميّ وقطاميّ، 2000).**

ويعرف الدافع كذلك بأنَّه القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك معين من أجل إشباع رغبات، وتحقيق حاجة، أو هدف معين، ويعدُّ أحد أشكال الاستثارة الملحة **(Petri & Govern,2004).**

وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز (Incentive) وبين الدافع (Motive). حيث يعرف الباعث أو الحافز بأنه: الموضوع الخارجيّ الذي يحفّز الفرد للقيام بسلوك

التخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع: ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى **(قطاميّ وقطاميّ، 2000)**. ويمكن التمثيل على ذلك بما يلي:

- الطعام حافز ـ وهو موجود في البيئة الجوع دافع ـ وهو مثير داخليّ.
- الماء حافز ـ وهو موجود في البيئة العطش دافع ـ وهو مثير داخليّ.

وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخليّة بأنَّها دوافع فطريّة بيولوجيّة غير متعلمة، ويمثل على ذلك بدافع الجوع، والعطش، والجنس، والتخلص من الألم، والمحافظة على حرارة الجسم. أمَّا الدوافع المتعلمة أو المكتسبة فإنَّها تنتج من خلال عمليّة التنشئة الاجتماعيّة التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، والمدرسة، والحيّ مع الأصدقاء، وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليّات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما، ومن الأمثلة عليها: الحاجة إلى التحصيل، والحاجة للصداقة، والحاجة للسيطرة والتسلط، والحاجة إلى العمل الناجح **(Tomlinson,1993)**.

ويشير مصطلح الدافعيّة إلى مجموعة الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة الفرد للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات، أو رغبات داخليّة. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجيّة أو السيكولوجيّة اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد. أمّا الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع **(قطاميّ وعدس، 2002، ص195)**.

وبهذا يمكن القول أنَّ الدافع هو الجانب السيكولوجيّ للحاجة، ومن الواضح إذن أنَّ الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنَّما نستدل عليه من الآثار السلوكيّة التي يؤدي إليها. فالدافع إذن هو عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضيّ، ويرتبط به مفهوم آخر وهو الاتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخليّة ثابتة نسبيّاً، وبهذا ينظر العلماء الذين يتبنون وجهات النظر هذه إلى السلوك الإنسانيّ على أنّه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر. فالجوع مثلاً يمثل توتراً

ويولد حاجة إلى الطعام، ويعمل إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود ثانية **(Zoo,2003)**.

ويشار إلى الدافعيّة أيضاًعلى أنَّها القوة الذاتيّة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معيّنة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها العادية أو المعنويّة (النفسيّة) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله وفق ما يراه قطاميّ وقطاميّ (2000) بالشعور بالحاجة أو الأهميّة والتي تتمل بالقوى التي تحكم الفرد (داخليّة أو خارجيّة)، كون المتعلم رهناً (Pawn) للظروف، أو فاعلاً (Origin) في تشكيل الظروف، مثل طموح المتعلم وأفكاره، وميوله، واتجاهاته وقيمه وقناعاته، ومفهوم المتعلم لذاته، والتوقعات.

كما تعرف الدافعيّة أيضاً بالشروط التي تسهل وتوجد وتساعد على استمرار النمط السلوكيّ إلى أن تتحقق الاستجابات، حيث تتبلور في هيئة عمليّة أو سلسلة من العمليّات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (**Petri & Govern,2004**).

أنواع الدافعيّة :

وتقسم إلى قسمين:

أ- **الدوافع الأولية:** ويطلق عليها الفطرية أو الوراثية، وأساس الدوافع الأوليّة يرجع إلى الوراثة التي تتصل اتصالا مباشراً بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجيّة الأساسيّة، وأهم أنواع هذه الدوافع دافع (الجوع والعطش والأمومة والدافع الجنسيّ).

ب- **الدوافع الثانويّة:** ويطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعيّة أو المتعلمة، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعيّة المختلفة التي يعيش فيها. وكل من هذه الدوافع له أثره على الإنسان ولا يمكن التقليل من أثر أي من هذه الدوافع على حساب الدوافع الأخرى**(الموسويّ،2008)**.

ولكي نعرف مشكلة انخفاض الدافعيّة للتعلم علينا أن نعرّف أولاً " الدافعيّة ومن ثمّ الدافعيّة للتعلم وبعد ذلك نصل لتعريف انخفاض أو تدنيّ الدافعيّة للتعلم.

1- الدافعيّة : هي طاقة أو محرّك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معيّنة، والعمل على تحقيقها، و يمكننا القول بأنّها عمليّة داخليّة تنشط لدى الفرد و تقوده و تحافظ على فاعليّة سلوكه عبر الوقت **(علاونة، 2004)**.

2- الدافعيّة للتعلم: هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنَّ هناك مصادر متعددة لدافعيّة التعلم منها ما هو خارجيّ ومنها ما هو داخليّ، فالمعلّم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران هي مصادر خارجيّة للدافعيّة ، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلّم و كسب إعجابه أو إرضاء لوالديه و الحصول على تشجيع ماديّ أو معنويّ منهما. أمّا المصادر الداخليّة للدافعيّة فيشار إليّها إلى المتعلم نفسه عندما يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخليّة لإرضاء ذاته وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم و كسب المعارف**(ابوشيخة، 2005)**.

3- انخفاض الدافعيّة للتعلم: وهو السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية، ولهذا السلوك مظاهر كثيرة منها:

1- تشتت الانتباه مثل عدم التركيز في الدراسة او الهروب إلى أحلام اليقظة.

2- الانشغال بأغراض الآخرين أو أثارة المشكلات الصفية .

3- نسيان الواجبات و إهمال حلّها.

4- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفيّ من موادّ و متطلبات من كتب و دفاتر و أقلام.

5- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليه.

6- إهمال التزام بالتعليمات و القوانين الخاصّة بالصف و المدرسة.

7- كثرة الغياب عن المدرسة.

8- كره المدرسة حتى أنّه يشعر بعدم ملائمة المقعد الذي يجلس عليه ، و بالتذمر من كثرة الموادّ الدراسيّة و تتابع الحصص و الامتحانات.

9- التأخر الصباحيّ و التسرب من المدرسة.

10-الفشل و التأخر التحصيليّ نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.

11- عدم الاهتمام كثيراً بالمكافآت التي قد تقدم إليهم **(الموسويّ،2008)**.

أبرز الاتجاهات النفسيّة في تفسير الدافعيّة للتعلم:

ويمكن تلخيصها **بالمناحي** التالية:

1- **السلوكيّ:** ترجع جذور هذا المنحنى إلى الأفكار التي تحدث عنها أعلام المدرسة السلوكيّة مثل بافلوف وثورندايك وسكنر وغيرهم حيث افترض هذه الاتجاه إنّ الدافعيّة نحو التعليم حالة تسيطر على سلوك الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب.

2- **المعرفيّ:** لقد طور المعرفيّون نظريتهم في الدافعيّة كردة فعل للاتجاه السلوكيّ إذ يعتقد علماء النفس المعرفيّون أنّ السلوك محدد بواسطة التفكير والعمليّات العقليّة وليس عن طريق التعزيز والعقاب.

3- **الإنسانيّ:** يركز أصحاب هذا المنحنى على الحريّة الشخصيّة للفرد والقدرة على الاختيار واتخاذ القرارات والسعي الذاتيّ للنمو والتطور.

4- **المعرفيّ الاجتماعيّ:** يرى باندورا أحد أعلام هذا المنحنى وجود مصدرين أساسيين للدافعيّة الأول يتكون من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك حيث يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة والثاني يرتبط بوضع الأهداف حيث تصبح معايير لتقييم الأداء ومن خلال الجهود التي بذلها (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي،2006).

وظائف الدافعيّة وفوائدها:

تسهم الدافعيّة في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيّرة في السلوك الإنسانيّ. ويمكن القول بشكل عام أنَّ الدافعيّة مهمة لتفسير عمليّة التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عمليّة ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

كذلك فإنّنا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأنّنا نتقدم نحو مكان ما (أيّ أنّ سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتاً معيناً، ونتناول ورقة وقلماً ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ثمّ نضع عليه طابعاً بريدياً ونرسله بالبريد. لا شكّ أنّ كلّ هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العاليّ لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كلّه **(علاونة، 2004)**.

كما أنَّ الدافعيّة تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعيّة عند هذا الإنسان. إنَّ الدافعيّة بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي:

1. الدافعيّة تستثير السلوك. فالدافعيّة هي التي تحثُّ الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنَّها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بيّن علماء النفس أنَّ أفضل مستوى من الدافعيّة (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابيّة هو المستوى المتوسط. ويحدث ذلك لأنَّ المستوى المنخفض من الدافعيّة يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أنَّ المستوى المرتفع عن الحدّ المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنسانيّ**(بني خالد، 2014)**.

2. الدافعيّة تؤثر في نوعيّة التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنّها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كلّ واحد منهم. والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

3. الدافعيّة تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلّنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إنَّ نظرية معالجة المعلومات ترى أنَّ الطلبة الذين لديهم دافعيّة عالية للتعلم ينتبهون إلى معلّميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعيّة المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضروريّة جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أنَّ هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها. وهم أكثر جديَّة في محاولة فهم المادة الدراسيَّة وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلاً من التعامل معها سطحيّاً وحفظها حفظاً آلياً**(صبار ونوريّة، 2018)**.

4. الدافعيّة – بناء على ما تقدم من وظائف تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه. ومن الملاحظ في هذا المجال – مجال التعليم على سبيل المثال: أنّ الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلبة تحصيلاً وأفضلهم أداء**(علاونة، 2004)**.

نظريات الدافعيّة:

وتلخص وجهات النظر التي تفسر الدافعيّة في الاتي:

- **النظريّة الارتباطيّة:** وتعنى هذه النظريّة بتفسير الدافعيّة في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة. وأنَّ النشاط السلوكيّ وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى دافعيّة خارجيّة تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته**(علاونة، 2004)**.
- **النظريّة المعرفيّة:** وتؤكد على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأنّ النشاط العقليّ للفرد يزوده بدافعيّة داخليّة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكيّ كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسيّة المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتيّ**(النوايسة، 2013، ص266)**.

-**النظريّة الإنسانيّة:** وتهتم بتفسير الدافعيّة من حيث علاقتها بدراسات الشخصيّة أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظريّة إلى ماسلو الذى يفترض إمكانية تفسير الدافعيّة الإنسانيّة جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والحرمانوالتعزيز، رغم اعترافه بأنَّ أشكال السلوك الإنسانىّ، تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجيّة معيّنة**(حسانين، 2000، ص61).**

-**نظريّة التحليل النفسيّ:** وترى أنّ معظم جوانب السلوك الإنسانيّ مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد فرويد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبليّ، كما يطرح مفهوم الدافعيّة اللاشعوريّة لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا.

يتضح مما سبق أنّ الدخول في أيّ نشاط لذات النشاط نفسه يسمى " دافعيّة داخليّة "، مثل الأشياء التي نفعلها للاستمتاع بفعلها (القراءة للمتعة)، ويمكن أن يكون العمل لدافع خارجيّ مثل القراءة من أجل النجاح في مادة دراسيّة.

العلاقة بين الدافعيّة والتمكين الإداريّ:

إنَّ دافعيّة العاملين في المؤسسات التربويّة تعتبر الآليّة الرئيسيّة والتي يتمّ من خلالها ممارسة القائد لتاثيرهم على العمل وسيره، مما يجعل من موضوع الدافعيّة من أهم المواضيع التي يتناولها القادة التربويين في ممارستهم لعملهم، وقد يتأثر هذا التاثير بعوامل متعددة منها حجم المؤسسة وعدد المرؤوسين وغيرها من المتغيرات التي تؤثر على مستوى التاثير (**Paarlberg & Lavigna,2010).**

كما أنَّ الدافعيّة نحو العمل في المؤسسات الحكوميّة تعتبر من أهم أنواع الدافعيّة والتي تؤثر بشكل كبير على الأداء في هذه المؤسسات، حيث تعرف الدافعيّة في هذا السياق بأنَّها الدافعيّة التي تدفع العاملين من أجل خدمة الآخرين والرقي بمستوى الخدمات المقدمة إلى المجتمع ككل، والوصول إلى درجة الإنجاز وتحقيق رضا المستفيدين(**Andersen, Heinesen 2014 & Pederse,).**

وبالرغم من العدد الكبير من الأبحاث التي تناولت موضوع الدافعيّة ودورها على عمل المؤسسات التربويّة إلا أنَّ أيّ من هذه الدراسات قد ركزت على الجانب الإداريّ والطرق التي يمكن للقيادة بأن تزيد من الدافعيّة ، حيث أنَّ دراسة الممارسات القياديَّة والتي من شأنّها أن تزيد من دافعيّة العاملين لازالت غير واضحة **(Perry,2014)**.

وتشير الدراسات التربويّة الحديثة إلى أنَّ هناك علاقة قوية بين القيادة التحويليّة وزيادة الدافعيّة لدى العاملين، حيث ممارسة مبادئ القيادة التحويليّة يسهم في رفع الدافعيّة لدى العاملين وبالتالي زيادة وتحسين الأداء للمؤسسات ككل**(Bellé, 2014)**.

إنَّ الهدف الرئيس للقيادة التحويليّة يكمن في تغيير أو تحويل الأفراد عبر تحفيزهم نحو أهمية الناتج الجمعيّ للمنظمة وهدفها الرئيس، وهو في الحالة التربويّة إصلاح المؤسسات والمنظمات التربويّة وتحسين أدائها**(Northouse,2018)**.

وينطوي تحت هذا المبدأ بأن يقوم القادة التحويليين في تطوير ومشاركة واستدامة رؤيتهم من أجل رفع الدافعيّة لدى العاملين للوصول إلى المستويات العلّيا للأداء. حيث أنّ الشعور بهذه الرؤية والهدف والمهمة ضمن العاملين يزيد من ثقتهم حول اتجاه المنظمة التربويّة في المستقبل ويشجعهم على نقل اهتمامهم الشخصيّ من أجل تحقيق أهداف المؤسسات التربويّة **(Jung & Avolio, 2000)**.

إنَّ السؤال الرئيس الذي تطرحه العديد من الدراسات التربويّة يكمن فيما إذا كان المدراء والقادة التربويين قادرين على تحويل العاملين نحو النظر إلى أبعد من مصالحهم الشخصيّة وزيادة دافعيّتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة ككل، حيث تشير الدراسات السابقة بأنَّ ذلك ممكن الحدوث في المنظمات الخاصّة والتي تكون ذات طبيعة ربحية، ولكن لم تدرس هذه العلاقة في المؤسسات غير الربحية، مثل: المؤسسات التربويّة التابعة للقطاع العام**(Paarlberg & Lavigna,2010)**.

ولكن أندرسون وهينيسين وبيترسون**(Andersen ,Heinesen, & Pedersen,2014)** يرون بأنَّ مبادئ القيادة التحويليّة ربما يكون مفيداً في المؤسسات الحكوميّة وغير الربحية، مثل:

المؤسسات التعليميّة الحكوميّة ، حيث يرى بأنَّ الخدمات والطبيعة الاجتماعيّة لمثل هذه المؤسسات تجعل من القيادة التحويليّة قادرة على رفع الدافعيّة لدى العاملين في هذه المؤسسات من حيث أهميّة القيم والمبادئ التي تحققها هذه المؤسسات نحو المجتمع والصالح العام ككل.

دافعيّة الإنجاز:

تحظى دراسة الدافعيّة باهتمام بالغ من علماء التربية وعلم النفس، وذلك لما تشتمل عليه من نظم وأنساق تحدد طبيعة السلوك البشريّ، إذ أنَّ كل سلوك لابدَّ أن يكون وراءه قوى دافعيّة محددة. وتشير الدافعيّة في مفهومها إلى ما يدفع الشخص إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط إلى وجهات معيّنة. كما تدلُّ الدافعيّة على وجود حالة شعور داخليّة لدى الفرد تحض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه، ولا يمكن ملاحظة تلك الدافعيّة إلاّ من خلال تأثيرها **(كوافحة، 2004).**

أمّا عن أهمية الدافعيّة فهي تشكل هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعيّة الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معيّنة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفيّة وعاطفيّة وحركيّة خارج نطاق العمل المدرسيّ وفي حياتهم المستقبليّة، وتعتبر من الأهداف التربويّة الهامّة التي ينشدها أيّ نظام تربويّ. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز الأهداف التعليميّة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال، ودافع الإنجاز، الذي يشار إليه أيضًا بالحاجة إلى الإنجاز، هو محدد هام للطموح والجهد والمثابرة عندما يتوقع الفرد أن يتم تقييم أدائه فيما يتعلق ببعض معايير التميّز. يسمّى هذا السلوك الموجه نحو الإنجاز **(أبو جادو، 2004).**

والأفراد مختلفون بمستوى دافعيتهم ومستوى النشاط ونوعيته الذي يقدمونه. وبالتالي، يجب النظر في كل من العوامل الشخصيّة والبيئية في الاعتبار لقوة الدافع لتحقيقه في شخص معين يواجه تحديًا خاصّاً في حالة معيّنة **(Elliot & Thrash 2001)**.

يُنظر إلى السلوك الموجه إلى الإنجاز على أنّه يتأثر دائماً بقوة ميل الفرد إلى تحقيق النجاح، بالإضافة إلى ذلك، من خلال ميله إلى تجنب الفشل، والذي هو أيضًا متأصل في المواقف التي تنطوي على تقييم الأداء. ويوجه الانتباه أيضًا إلى الدور الحاسم لاتجاهات التحفيز الخارجيّة على ما يبدو أنّه أنشطة موجهات نحو الإنجاز. الميل الخارجيّ هو ناتج عن بعض الدوافع أو الحوافز بخلاف الإنجاز في حدّ ذاته (على سبيل المثال، المال، والموافقة الاجتماعيّة، والامتثال للسلطة) وهذا ليس متأصلاً في موقف مرتبط بالإنجاز **(Cury, et al., 2006)**.

يُنظر إلى الاتجاه إلى تحقيق النجاح في نشاط معين على أنَّه يتم تحديده بشكل مشترك من خلال قوة الدافع العام لتحقيق النجاح، والذي يعتبر خاصية مستقرة نسبيًا لشخصية الفرد، وعاملين يحددان تحدي المهمة والموقف الفوريين؛ أي قوة التوقع أو الاحتماليّة الذاتيّة للنجاح في النشاط والجاذبيّة النسبيّة أو القيمة الحافزة للنجاح في هذا النشاط بالذات. يفترض أنّ المتغيرات الثلاثة تتحد بشكل مضاعف لتحديد قوة الميل لتحقيقه**(Collins, et al., 2004)**.

واكتسب مفهوم دافعيّة الإنجاز اهتماماً متميّزاً من المعنيين بدراسة الإنسان والمتعاملين معه ويرجع ذلك لارتباط الفرد بدوافع متعددة تثيره وتحركه وتوجهه في آن واحدٍ نحو اتجاهات محددة، لذا فقد تمَّ استخدامه لتفسير سلوك الإنسان في محاولة للتنبؤ بذلك السلوك والتحكم فيه **(خليفة،2000: 21)**.

ثانياً: الدراسات السابقة

وقد تمَّ تصنيفها بالآتي:

أ: الدراسات العربية ذات العلاقة بالتمكين الإداريّ

دراسة عباس وسلامة (2019) بعنوان: "**درجة فاعليّة إدارة الصراع التنظيميّ وعلاقته بالتمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين والمديرين أنفسهم**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعليّة إدارة الصراع التنظيميّ لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد وعلاقته بالتمكين الإداريّ لديهم من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التربويين والمديرين أنفسهم. حيث استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ والارتباطيّ كونه المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث تمَّ استخدام استبيانتين كأداتين لجمع البيانات للدراسة، اشتملت الأولى على مجالات درجة فاعليّة إدارة الصراع التنظيميّ لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد، أما الثانية فاشتملت على مجالات التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الثانويّة، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانويّة ومعلّميها والمشرفين التربويين التابعين لمديريّات التربية والتعليم في محافظة إربد، و البالغ عددهم (190) مدرسة ثانوية و (181) مشرفاً تربوياً و(190) مديراً (5700) معلّماً، كما اشتملت عيّنة الدراسة على (358) مستجيباً من المعلّمين والمديرين والمشرفين في مديريه التربيه والتعليم في محافظة إربد بحيث يتم اختيار(5%) من المعلّمين و(15%) من المشرفين والمديرين من فئات الدراسة من مديريّات إربد الثمانية، مديريّة قصبة إربد و لواء الكورة، وبني كنانة، والرمثا، وبني عبيد، والأغوار الشمالية، إربد الثالثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة كبيرة في درجة فاعليّة إدارة الصراع التنظيميّ لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد.

دراسة الحجاج وحسونة(2019) بعنوان: " **مستوى التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الأساسية الخاصّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لمعلّميهم**"، هدفت الدراسة تعرف مستوى التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الأساسية الخاصّة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لمعلّميهم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المسحيّ الارتباطيّ، وقاما بتطوير أداتين. الأولى استبانة بحثت في التمكين الإداريّ وشملت خمسة مجالات

(الاتصال ومشاركة المعلومات، تفويض الصلاحيات، التحفيز، فرق العمل، التدريب) وتكونت بصورتها النهائيّة من (48) فقرة، أمّا الاستبانة الثانية لقياس الأداء الوظيفيّ للمعلّمين تكونت بصورتها النهائيّة من(50) فقرة، تمّ التأكد من صدق وثباتهما. كما تمَّ اختيار (371) معلّماً ومعلّمة في المدارس الأساسيّة الخاصّة من ثلاثة ألوية تابعة لمحافظة العاصمة عمان وهي: لواء الجامعة، لواء ماركا ولواء وادي السير. وقد أظهرت نتائج الدراسة إنَّ مستوى التمكين الإداريّ جاء مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابيّ ككل (4.07)، إنَّ مستوى الأداء الوظيفيّ جاء مرتفعاً بمتوسط حسابيّ بلغ (4.09) وإنَّ هناك علاقة ارتباطية إيجابيّة ذات دلالة احصائيّة عند مستوى دلالة(α=0.05) بين التمكين الإداريّ والأداء الوظيفيّ للمعلّمين إذ بلغ معامل الارتباط بينهم 0.57) وأوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس لما لذلك من أهمية في تحسين أدائهم الوظيفيّ للمعلّمين في العمليّة التربويّة.

دراسة الحيالي (2019) بعنوان: "**التمكين الإداريّ وتأثيره في تحقيق الرضا الوظيفيّ/دراسة استطلاعية لآراء مجموعة من الأفراد العاملين في كليّة التربية للبنات – جامعة الموصل**"، هدفت الدراسة إلى تحديد أثر عناصر التمكين الإداريّ للعاملين والمتمثلة (القوة، توافر المعلومات وامتلاكها، امتلاك المعرفة واستثمارها، المكافأة) في أبعاد الرضا الوظيفيّ والذي يمكن أن يتحقق من خلال (الرواتب والأجور والترقية علاقات العمل وظروف العمل) .ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات من المبحوثين ولمحدوديّة الدراسات التي تناولت العلاقة والتأثير بين هذه المتغيرات في البيئة العراقية في حدود اطلاع الباحثة، فقد تضمن البحث الحالي هذه المتغيرات في محاولة لدراسة العلاقة والتأثير بينهما، وقد توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها تحقيق وجود علاقة ارتباط وتأثير معنوية بين التمكين الإداريّ في تحقيق الرضا الوظيفيّ، وقد تمّ تقديم عدد من المقترحات المتوافقة مع تلك الاستنتاجات.

دراسة مطلق وأرن(2018) بعنوان: **مستوى الصحة التنظيميّة في مدارس إقليم الشمال في الأردن وعلاقتها بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين**" هدفت الدراسة للكشف عن مستوى الصحة التنظيميّة في مدارس إقليم الشمال في الأردن وعلاقتها بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين، وتكونت عيّنة الدراسة من (400) معلّماً ومعلّمةً، وتم استخدام

استبانة مكونة من (50) فقرة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنَّ مستوى الصحة التنظيميّة جاء بدرجة (عالية)، وأيضاً مستوى التمكين الإداريّ جاء كذلك بدرجة (عالية). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالّة إحصائيّاً بين الصحة التنظيميّة والتمكين الإداريّ لمديري المدارس.

دراسة درادكة(2017) بعنوان : **مستوى التمكين الإداريّ والتميّز التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميّة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**" هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التمكين الإداريّ والتميّز التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميّة بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء، وعلى العلاقة الارتباطيّة بين التمكين الإداريّ والتميّز التنظيميّ، وعلى درجه إسهام التمكين الإداريّ في التنبؤ بالتميّز التنظيميّ، وعلى معوقات تحقيق التمكين والتمييز التنظيميّ، وعلى اختلاف وجهات النظر هذه وفقا لمتغيرات: (الجنس، والكليّة، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمّ بناء استبانة مكونة من (78) فقرة موزعة على ثلاث محاور؛ الأول التمكين الإداريّ والثاني التميّز التنظيميّ والثالث معوقات تحقيق التمكين الإداريّ وتمّ التأكد من صدقها وثباتها. طبقت عيّنة الدراسة من (1330) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي: أنَّ درجة ممارسة القيادات الأكاديميّة للتمكين الإداريّ والتميّز التنظيميّ جاءت متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويوجد ارتباط بين جميع مجالات التمكين الإداريّ وجميع مجالات التميّز التنظيميّ، باستثناء مجالي (تميّز المرؤوسين، وتميّز الاستراتيجية، وأنَّ درجة إسهام التمكين الإداريّ في التنبؤ بالتميّز التنظيميّ لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف قد بلغت (3.89،%).

دراسة عبدلي(2015) بعنوان: " **واقع التمكين الإداريّ للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلّمات في المدارس الثانويّة بمكة المكرمة** "هدفت الكشف عن واقع التمكين الإداريّ للمديرات وعلاقته بالتنميّة المهنيّة للمعلّمات في المدارس الثانويّة بمكة المكرمة، وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكونت عيّنة الدراسة من (93) مديرة، و(580) معلّمة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة التمكين لدى المديرات كانت كبيرة، وببعدي تنمية روح الفريق وتنمية السلوك الإبداعي بدرجة كبيرة جدّاً، وأمّا بعدي المشاركة في اتخاذ القرار وتفويض السلطة فكانت بدرجة كبيرة، ولا يوجد فروق

دالّة إحصائيّاً في درجات رتب متوسطات تقدير توافر التمكين الإداريّ للمديرات وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، ووجود ارتباط إيجابي بين الولاء التنظيميّ للمعلّمين وجميع أبعاد تمكين المعلّمين تراوحت ما بين (66.4)، وبناء على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها ممارسة تمكين المعلّمين بكافّة أبعاده والمحافظة على درجة ممارسته مع التركيز على التواصل المباشر مع المعلّمين بعيداً عن البيروقراطية، وتوفير البيئة الداعمة التي تشجع المعلّمين على اختبار وتطبيق أفكارهم في المدرسة، بما يوفر لهم النمو المهني ويزيد من ثقتهم بقدراتهم، وتعزيز سلطات العلم من خلال تأسيس مجالس استشارية يتفاعل فيها المعلّمون، من أجل تطوير دور المعلّم وتعزيز مكانته بشكل رسمي.

دراسة الجرايدة و المنوري(2014) بعنوان: " **واقع التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسيّ في محافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان، كذلك هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في تقديرات أفراد الدراسة لواقع التمكين الإداريّ تكون مجتمع الدراسة من (52) مديراً و مديرة ، واشتملت الدراسة على استبانة مكونة من (48) فقرة في (9) مجالات ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أنَّ تقديرات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان لمجالات التمكين قد جاءت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة(α=0.05) لتقديرات أفراد الدراسة لمجالات التمكين الإداريّ تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعيّ، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ، وكانت أبرز التوصيات: تفويض مديري المدارس صلاحيات أكثر لتعزيز الثقة بهم وتمكينهم من أداء واجباتهم بفاعليّة، وتوفير وزارة التربية والتعليم مناخاً تنظيميّاً صحيّاً يسمح بممارسة مجالات التمكين الإداريّ لمديري المدارس بإعادة النظر في نظام الحوافز، والمكافآت، وصنع الاستراتيجيات لتمكين مديري المدارس وتدريبهم على الأساليب الحديثة في مجال صنع القرار واتخاذه وآليات تنفيذه.

دراسة جابر (2012) بعنوان: **واقع التمكين الإداريّ لمديرات المدارس الثانويّة في منطقة جدة التعليميّة في السعودية**" هدفت التعرف إلى واقع التمكين الإداريّ لمديرات المدارس الثانويّة في منطقة جدة التعليميّة في السعوديّة بوجه عام وفي أبعاده العشرة بوجه خاص وتحديد أهم معوقات وفوائد تمكينهن ولتحقيق هذه الأهداف تماستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداتين للدراسة وهما: البيانات الأوليّة لأفراد عيّنة الدراسة، ومقياس لواقع التمكين الإداريّ لمديرات المدارس الثانويّة تضمن عشرة أبعاد مثلتها(47)عبارة بالإضافة إلى(18)عبارة لقياس ترتيب معوقات وفوائد التمكين الإداريّ للمديرات وبلغت عيّنة الدراسة(168)مديرة ومشرفة تربوية وعولجت البيانات إحصائيّاً باستخدام البرنامج الحاسوبيّ وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أبرزها ما يلي: إنَّ واقع التمكين الإداريّ لمديرات المدارس الثانويّة بمنطقة جدة التعليمية من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة كان مرتفعاً بوجه عام كما جاء مرتفعاً في كل من الأبعاد الفاعليّة الذاتية والتأثير والمكانة وتدريب الموارد البشريّة والاستقلاليّة وتنمية روح الفريق والاتصال وتدفق المعلومات في حين جاء متوسطاً في الأبعاد: تفويض السلطة والصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار والحوافز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(α=0.05)بين استجابات مديرات المدارس لواقع التمكين الإداريّ بوجه عام وفي الأبعاد:(تفويض السلطة والصلاحيات وتنمية روح الفريق والاتصال وتدفق المعلومات وتدريب الموارد البشريّة والمكانة).

دراسة شوشة(2011) بعنوان: " **أثر تمكين العاملين على سلوكهم الإبداعي**" هدفت إلى اختيار أثر العاملين على سلوكهم الإبداعي وقصد الباحث بتمكين العاملين، وكذلك اختبار ما إذا كان التمكين النفسيّ يتوسط العلاقة بين التمكين التنظيميّ والسلوك الإبداعيّ للعاملين، وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد على بيانات تم تجميعها من(392) فرداً من العاملين في مجال تقنية المعلومات بجامعة المنصورة توصل الباحث إلى وجود أثر إيجابيّ للتمكين النفسيّ على السلوك الإبداعيّ للعاملين ويفسر التمكين النفسيّ(21,7%)من التباين في السلوك الإبداعيّ للعاملين كما أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابيّ معنويّ للتمكين التنظيميّ على السلوك الإبداعيّ للعاملين ويفسر التمكين

التنظيميّ(8,4%)من التباين في السلوك الإبداعيّ للعاملين وأنّ التمكين النفسيّ يتوسط العلاقة بين التمكين التنظيميّ والسلوك الإبداعيّ للعاملين.

دراسة نافع (2011) بعنوان: " **درجة التمكين الوظيفيّ، وأثره على أداء العاملين في جامعة الطائف**" هدفت الدراسة التعرف على درجة التمكين الوظيفيّ، وأثره على أداء العاملين وذلك من حيث مقومات وأبعاد تمكين العاملين، والرضا الوظيفيّ للعاملين، وتحديد أهم مقومات وأبعاد تمكين العاملين التي ربما تميّز بين الفئات المختلفة من العاملين بالجامعة، وتحديد وتوصيف نوع وقوة العلاقة بين مقومات وأبعاد التمكين والرضا الوظيفيّ للعاملين في جامعة الطائف، وبين الرضا الوظيفيّ للعاملين ومستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لعملاء جامعة الطائف، وبين مقومات وأبعاد تمكين العاملين في جامعة الطائف ومستوى جودة الخدمة التعليميّة المقدمة لعملاء جامعة الطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وتمّ استخدام المقابلة كأداة لهذه الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة: أنَّ هناك تمايز بدرجة كبيرة بين الفئات المختلفة من العاملين وذلك من حيث الاتجاهات التقويميّة نحو مقومات تمكين العاملين وتتمثل أهمها في الدعم التنظيميّ، وكيفية حل المشكلات، وتشجيع وتدريب العاملين، والثقافة التنظيميّة الإداريّة بين العاملين داخل جامعة الطائف، وهناك اختلاف بدرجة كبيرة بين الفئات المختلفة من العاملين وذلك من حيث الاتجاهات التقويميّة نحو أبعاد تمكين العاملين وتتمثل أهمها في الاختيار والمشاركة، والأهمية والقدرة على أداء العمل، وكفاءة أداء الأفراد العاملين، وتميّز بدرجة كبيرة بين الفئات المختلفة من العاملين في جامعة الطائف، وذلك من حيث الاتجاهات التقويميّة نحو الرضا الوظيفيّ للعاملين في جامعة الطائف، وأنَّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين مقومات وأبعاد تمكين العاملين والرضا الوظيفيّ للعاملين، وبين الرضا الوظيفيّ للعاملين وأبعاد جودة الخدمة التعليميّة، وبين أبعاد التمكين وأبعاد جودة الخدمة التعليميّة

دراسة الحموري والسعود(2010) بعنوان " **درجة التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة وبيان علاقتها بدافعيّة الإنجاز لديهم**" هدفت التعرف إلى درجة التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة وبيان علاقتها بدافعيّة الإنجاز لديهم ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم تصميم

استبانتين لجمع البيانات: الأولى لقياس درجة التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة والثانية: لقياس درجة الإنجاز لدى هؤلاء القادة الأكاديميين تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة والبالغ عددهم (717)، وتألف عيّنة الدراسة من(116) فرداً تمَ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة يتمتعون بدرجة تمكين متوسطة كما يتمتعون بدرجة دافعيّة كبيرة وأنَّ هناك علاقة ارتباطيه إيجابيّة ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة ومستوى دافعيّة الإنجاز لديهم وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصى الباحثان بتوفير البيئة الملائمة لتطبيق التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة .

دراسة الطعاني (2009) بعنوان: " **درجة التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الكرك**" هدفت التعرف إلى درجة التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الكرك، تكوّن مجتمع البحث من (255) مديراً ومديرة، وتكوّنت عيّنة البحث من (166) مديراً ومديرة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة دراسة (استبانة) تكوَّنت من (26) فقرة، تناولت خمسة أبعاد للتمكين الإداريّ هي: (تنمية السلوك الإبداعي، وتفويض السلطة، ومحاكاة أو تقليد السلوك، والعمل الجماعي، والتحفيز الذاتي) وكانت أبرز نتائج البحث ما يلي: حصول جميع أبعاد التمكين الإداريّ على متوسطات مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المستجيبين لدرجة التمكين الإداريّ تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلميّ. واظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات المستجيبين لدرجة التمكين الإداريّ تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة (11) سنة فأكثر.

دراسة الفارسيّ (2008) بعنوان: " **واقع التمكين الوظيفيّ للمرأة العمانية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وذلك من وجهة نظر النساء العاملات في المراكز القيادية الوسطى**، هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التمكين الوظيفيّ للمرأة العمانية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وذلك من وجهة نظر النساء العاملات في المراكز القياديّة الوسطى (مدراء العموم ونوابهم، مدراء الدوائر ونوابهم، رؤساء الأقسام) تكوَّن مجتمع الدراسة الأصلي من (75) امرأة أمَّا عيّنة الدراسة فقد تكوّنت

من(56) امرأة من النساء العاملات في وزارة التربية والتعليم والمديريّات ومكاتب الإشراف التابعة لها في المناطق والمحافظات الآتية (مسقط، والداخليّة، وظفار، ومسندم، والباطنة جنوب والباطنة شمال، والشرقية جنوب، والشرقية شمال، والظاهرة، والبريمي) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تكوّنت من (57) مفردة تمَّ تطويرها والتأكد من صدقها وثباتها حيث تمَّ تقسيم الاستبانة إلى أربعة محاور هي: الوعي بأهمية التمكين، وأبعاد التمكين، وتمكين المرأة، وفاعليّة اتخاذ القرار. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها الآتي: يتضح من المتوسطات الحسابيّة أنَّ غالبية أفراد عيّنة الدراسة يرون أنَّ تمكين المرأة متحقق بدرجة مرتفعة في وزارة التربية والتعليم ولم تكن هناك فروق دالّة إحصائيّاً لمحاور استبانة التمكين الوظيفيّ حسب متغير الخبرة الإداريّة ولقد أظهرت الفروق دالّة إحصائيّة حسب متغير المسمَّى الوظيفيّ لصالح منصب مدير عام ومساعده.

دراسة الصرايرة (2008) بعنوان: " **العلاقة بين مستوى النضج الوظيفيّ لمديري المدارس الثانويّة في العامَّة في الأردن"**، حيث هدفت التعرف إلى العلاقة بين مستوى النضج الوظيفيّ لمديري المدارس الثانويّة في العامة في الأردن، وأدائهم الإداريّ وتمكين المعلّمين، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الدراسة باستخدام ثلاثة استبانات كأداة لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة (300) معلّماً ومعلّمة بنسبة (16%) من مجتمع الدراسة الأصليّ معلّمي مدارس المرحلة الثانويّة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ درجة تمكين المعلّمين كانت مرتفعة حيث كانت نسبة المتوسط الحسابيّ (3.81)، وأنَّ هناك علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّة عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين النضج الوظيفيّ ودرجة تمكين المعلّمين، وبين مستوى الأداء الإداريّ ودرجة تمكين المعلّمين أيضا، وأثبتت أثر القيادة الإيمانية في متغيرات مختارة مثل الرضا الوظيفيّ والتمكين الوظيفيّ والروح المعنوية.

دراسة البلوي (2008) بعنوان: " **التمكين الإداريّ وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين العاملين في المدارس الحكوميّة في المملكة العربية السعودية**"، وهدفت التعرف إلى درجة التمكين الإداريّ وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لدى المعلّمين العاملين في المدارس الحكوميّة في المملكة العربية السعودية، كما هدفت التعرف إلى تصورات المبحوثين لمستوى التمكين الإداريّ باختلاف

الخصائص الشخصيّة والوظيفيّة لهم ، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يتضمن الأسلوب الميدانيّ في جمع البيانات بواسطة استبانة الدراسة، والتي تكوّنت في صورتها النهائيّة من (53) فقرة ثمَّ التأكد من دلالات صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات لكلّ من التمكين الإداريّ (89%) والأداء الوظيفيّ (91%)، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في محافظة الوجه لتبلغ عيّنة الدراسة (372) معلّما ومعلّمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ مستوى التمكين الإداريّ والأداء الوظيفيّ جاءا مرتفعين، بنسبة متوسط حسابي (3.92، 3.90) على التوالي، وأنَّ هناك دلالة إحصائيّة($0.05 \geq \alpha$) بين التمكين الإداريّ والوظيفيّ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتمكين الإداريّ تعزي لمتغيري النوع الاجتماعيّ والمؤهل العلميّ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأداء الوظيفيّ تعزى لمتغيريّ المؤهل العلميّ والخبرة.

ب- الدراسات الاجنبيّة ذات العلاقة بالتمكين الإداريّ

ركزت **دراسة زاهد بابلان وآخرون (Zahed-Babelan,et al. ,2019)** على دراسة العلاقات بين القيادة التعليميّة للمدير، والثقافة المدرسيّة، والتمكين النفسي، والخصائص الوظيفيّة، ومشاركة عمل المعلّمين في عيّنة من 310 من معلّمي المدارس الابتدائية. لم تظهر النتائج أي آثار مباشرة للقيادة التعليميّة للمدير على المشاركة في العمل، ومع ذلك، فقد أثبتوا الاعتقاد بأنَّ المدير يمكن أن يكون له تأثير غير مباشر على مشاركة عمل المعلّمين من خلال المتغيرات غير المباشرة: الثقافة المدرسية، وتمكين المعلّم، والخصائص الوظيفيّة. طريقة البحث هي نمذجة المعادلة الهيكليّة، والتي تمَّ من خلالها استخدام خمس أدوات بحثيّة (مقياس تقييم الإدارة التعليميّة الرئيسيّة، ومسح الثقافة المدرسيّة، ومسح تشخيص الوظيفة، واستبيان التمكين النفسي، واستبيان إشراك الوظيفة). تمَّ اختيار المشاركين من خلال طريقة أخذ العيّنات الطبقيّة. تمَّ تقييم الموثوقية من قبل ألفا كرونباخ. أوضحت النتائج أنَّ النموذج ملائم للبيانات وأنَّ العلاقة بين القيادة التعليميَّة والمشاركة الوظيفيّة تمَّ تأسيسها بالكامل من خلال الثقافة المدرسية، والتمكين، والخصائص الوظيفيّة للمعلّمين. ينصح مديرو المدارس بتطبيق نهج القيادة التعليميّة. من خلال مساعدة

المعلّمين في التعاون، وغرس القيادة الجماعيّة، وتوصيل رؤية مشتركة، يمكن لمديري المدارس المساهمة في تطوير ثقافة مدرسيَّة إيجابيّة وتشاركية.

أمّا **دراسة كويف وهيدمنت (Kõiv & Heidmets, 2019)** فسعت إلى دراسة التأثير الوسيط للتمكين النفسيّ للمعلّم بين أسلوب القيادة المدرسيّة والنتائج المتعلقة بعمل المعلّمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات والمعلومات وبناء استبانة، وتمّ مسح ما مجموعه (711 مدرسًا) من(31) مدرسة إستونية مع استبيان يقيس أربعة أبعاد من التمكين النفسي (الكفاءة والمعنى وتقرير المصير والتأثير) ، وخصائص القيادة المدرسيّة (أسلوب القيادة وسلوك التمكين للقائد والثقة في القائد) وعمل المعلّم النتائج ذات الصلة (الرضا الوظيفيّ والتعلق في مكان العمل). تمّ استخدام تحليل مسار (AMOS) للتحقيق في العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين تصورات المعلّمين لقيادة المدرسة ، وتمكينهم النفسيّ والتعلق في مكان العمل والرضا الوظيفيّ. وجدت هذه الدراسة أنَّ التمكين النفسي (معنى فرعي وتأثير) يتوسط العلاقة بين سلوك تمكين القيادة المتصورة والنتائج المتعلقة بعمل المعلّمين. أيضا ، التمكين النفسيّ (معنى وتأثير) يتوسط العلاقة بين أسلوب القيادة المتصورة والنتائج المتعلقة بعمل المعلّمين. الثقة في المدير لها تأثير مباشر وغير مباشر (من خلال التمكين النفسيّ) على الرضا الوظيفيّ ، في حين يبدو أنَّ هناك تأثيرًا غير مباشر على الارتباط بمكان العمل من خلال عنصرين من التمكين النفسيّ. يشمل دور الوساطة في التمكين النفسيّ رسالة مهمة لمديري المدارس – من أجل تمكين الموظفين، لا يكفي مجرد تفويض السلطة الرسميّة وحقوق اتخاذ القرار. لتسهيل تطوير التمكين النفسيّ، من المهم تزويد الموظفين بفرصة للتجربة، لتجربة أخذ صوتهم وآرائهم في الاعتبار (التأثير الملحوظ) ومناقشة غرض وأهداف المؤسسة بأكملها مع الموظفين وصياغتها بالتعاون معهم (معنى مدرك). التمكين النفسي كمتوسط لا يتمّ بحثه على نطاق واسع، لا سيما في البيئة المدرسية. ستوفر النتائج إشارات مهمة لمديري المدارس، أين وكيف يمكن العثور على رافعة لتحسين الرضا الوظيفيّ للمعلّمين والتعلق في مكان العمل.

وكانت **دراسة (Wulandari & Widodo,2019)** قدمت تحليلاً نقديًا لمثال الإدارة القائمة على المدارس (SBM) من منظور التمكين المتدرج للمعلّمين والمربين في المدارس الداخليّة

الإسـلاميّة الأندونسـية، وتحليـل دخـل ذوي الـدخل المـنخفض والمسـاهمات المتخرجـة فـي هـذه المـدارس، ولتحقيـق أهـداف الدراسـة تـم اسـتخدام المـنهج النـوعي، وإجـراء المقـابلات والمشـاركة فـي الأنشطة المتخرجين، وأجريت كذلك مقابلات مع المخبرين الباحثين الذين يتألفون من المشرفين علـى المـدارس الداخليّـة، وخرجـت الدراسـة بضـرورة اختيـار وتـدريب المعلّمـين، وخرجـت الدراسـة بمعاييرتلبي الاحتياجات التعليميّة والموظفين التربويين التي تحتاجها المدارس الداخليّة الإسلاميّة.

أمّـا **دراسـة أبـو رمـان (Aburuman,2016)** فهدفت التعرف إلـى تـأثير التمكين الإداريّ علـى تحسين الإبداع داخل معهد الإدارة العامة الأردنيّ، وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وبناء استبانة شملت متغيرات الدراسة المستقلة المسمى الوظيفيّ، الخبرة، التحفيز، أبعاد التمكين)، شمل مجتمع الدراسة جميع موظفي معهد الإدارة الأردني وتمَّ اختيار العيّنة بصورة عشوائيّة وبلغ مجمل أفراد العيّنـة (85) عـاملاً وخلـص الباحـث إلـى عـدة نتـائج مـن أهمهـا: أنَّ هنـاك تـأثيرا ذات دلالـة إحصائيّة عند المستوى (α=0.05). لمتوسطات اتجاهات العاملين تعزى لأبعاد التمكين (تفويض السلطة وتدريب الموظفين والتواصل الفعّال والموظف).

وكانـت **دراسـة السـحيمات (Alsuhimat,2016)** قـد أُجريـت بهـدف التعـرف إلـى تحليـل أثـر التمكين الإداريّ علـى الإبداع التنظيمـيّ بين العاملين فـي جامعـة مؤتـة، تكوّن مجتمـع الدراسـة من جميـع مـوظفي جامعـة مؤتـة، وتـم اختيـار المـنهج الوصـفيّ التحليلـيّ وقـام الباحـث باختيـار عيّنـة عشوائيّة بلغت (75) موظفاً، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ بناء استبانة كأداة للدراسة خلصت هذه الدراسة إلـى نتـائج كـان مـن أهمهـا: أنَّ هنـاك علاقـة قويـة بـين زيـادة التمكين الإداريّ للعـاملين فـي جامعـة مؤتـة والإبـداع التنظيمـيّ. أنَّ مستوى التمكين الإداريّ لـدى العـاملين فـي جامعـة مؤتـة كـان متوسطاً.

هدفت دراسـة ماجابلن وأوتـوم (Magableh & Otoum,2014) تحديد درجـة التمكين الإداريّ بالإضافة إلى درجة السلوك الابتكاريّ بين رئيس / منسقيّ القسم الأكاديميّ في كليّة العلوم والآداب بشرورة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكليّة السنة الدراسيّة (2013 –2014)، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين إدارة التمكين والسلوك المبتكر وفقاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، التخصص الرئيسيّ، الخبرة التدريسيّة والرتبة الأكاديميّة. وكان مجتمع الدراسة يشمل العمداء ورؤساء الدوائر

ومنسقي البرامج وتمّ اختيار عيّنة عشوائيّة بلغ عدد أفرادها (164) واختار الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ وطور الباحثان استبانتين كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى: أنَّ التمكين الإداريّ لدى رؤساء الدوائر ومنسقي البرامج في كليّات التربية والعلوم والآداب حصل على درجة متوسطة.

وهدفت دراسة هايداري (Hidarei,2014) الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويليّة وتمكين المعلّمين، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيت اعتمدت استبانة القيادة التحويليّة على مقياس برنارد باس، واستبانته أساليب القيادة المتعددة، واستبانة للتمكين النفسيّ وفق نظريّة سبرايتز، تكوّنت عيّنة الدراسة من (150) معلّم ومعلّمة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة عنقوديّة بنسبة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (913) معلّماً ومعلّمة من المدارس الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة في بلدة أباد، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين القيادة التحويليّة والتمكين النفسيّ للمعلّمين، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين أبعاد تمكين المعلّمين وأبعاد التمكين النفسيّ، وبناء على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها: على مديري المدارس تمكين معلّميهم بشكل فعّال، وتوفير الجو المناسب والفرص للنمو المهني للمعلّمين، وتحسين فرص وحريّة العمل للمعلّمين في أداء واجباتهم الوظيفيّة والمصلحة العامة للعمل.

أمّا **دراسة سجناك (2012، Sagnak)** فقد هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين تمكين القيادة والمعلّمين والسلوك الإبداعي وبين المناخ الابتكاري في المدارس الابتدائيّة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وإعداد الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من(710) معلّماً ومعلّمة

و(55) مديراً تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيَّة من (55) مدرسة في وسط مدينة نجاد وأحيائها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ سلوك المديرين في تمكين القيادة كان مؤشراً كبيراً في السلوك الإبداعيّ للمعلّمين والمناخ الابتكاري داخل المدرسة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين المناخ الابتكاري والسلوك الإبداعيّ للمعلّمين، وأنَّ المناخ الإبداعي كان موجوداً بدرجة متوسطة في العلاقة بين سلوك المديرين لتمكين القيادة والسلوك الإبداعيّ للمعلّمين.

وكانت **دراسة هارت(Hurt,2008)** والتي هدفت التعرف إلى أيّ مدى يقوم المدراء والقادة من المعلّمين بتطبيق وتطوير النظريّات المتعلقة بتحسين العمليّة التعليميّة في جوانب التمكين والقيادة والمسؤوليّة، وذلك في أربعة من المدارس المختارة بمنطقة النهر الأخضر التعليميّة بولاية كنتاكي. واستخدم الباحث المنهج الكيفي(النوعي)، وإجراء المقابلات الشخصيّة شبه المنظمة مع أفراد العيّنة والمكوّنة من عدد(6) من قادة المدارس والمدراء. وكانت متغيرات الدراسة محصورة بالخبرة والمؤهل الدراسيّ وخلصت الدراسة إلى أنَّ المدراء يؤثرون إلى مدى كبير في تطبيق النظريّات التي تمَّ تطويرها من قبل القادة من المعلّمين والمدراء أيضا، كما أنَّه يوجد قواسم مشتركة كثيرة بين النظريّات التي قام المدراء وحدهم بتطويرها و تلك التي تعاون في تطويرها كل من المعلّمين والمدراء.

وكانت **دراسة ليسزت (Liszt,2008)** قد هدفت إلى فحص تجارب المدراء حول التمكين وسلطة اتخاذ القرار بالمدارس بنيويورك. وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلات الشخصيّة المتعمقة، حيث تمّ إجراء اثنتين من المقابلات مع أفراد العيّنة والتي تكوّنت من عدد (8) من مدراء المدارس الابتدائية العاملين بالمنطقة التعليميّة بنيويورك الذين كانوا يعملون بالمدارس في العام الدراسي 2007/ 2006 وشملت الدراسة متغيرات الخبرة والمؤهل الدراسيّ ومنطقة السكن وتوصلت النتائج إلى أنَّه بشكل عام تنمي مديريّة التربية والتعليم بنيويورك سلطة اتخاذ القرار لدى المديرين حيث شعروا بأنّهم مسئولون عن نتائج الطلاب الأكاديميّة لجميع الطلاب، كمّا أنّها أتاحت الفرص لهم في اتخاذ القرارات بشكل أكبر في الشؤون المتعلقة بالميزانية والمنهج والعاملين ووضع الجداول والتنمية المهنية في مدارس التمكين. كما أوضح المديرون أنَّ سلطة اتخاذ القرار مكّنت المديرين من تحقيق تمييز التعليم والذي يساهم كثيراً في تحقيق النجاح في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت **دراسة بيراد وهايين (Baird& Haiyin,2009)** إلى دراسة مدى تمكين الموظفين في وحدات الأعمال الصناعيّة الأستراليّة، كما تناولت تأثير العوامل التنظيميّة مثل(حجم وحدة العمل، والتدريب)، والثقافيّة، مثل:(الإبداع، والعمل الجماعيّ) في مدى تكيف تمكين الموظفين. واعتمدت تلك الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال القيام بالاستبيانات الإحصائيّة التي وزعت

على عيّنة الدراسة التي تكونت من (212) موظفاً في المنظمات الصناعيّة، وقد كشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط من تمكين الموظفين في المنظمات الأستراليّة، وأنَّ كلّاً من العوامل الثقافية كالعمل الجماعيّ و العوامل التنظيميّة كالتدريب والارتباط بالمكافآت لها تأثير واضح في المستوى العام مع تمكين الموظفين.

أمّا **دراسة لنتنر (Lintner ،2008)**، هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين تمكين المعلّمين والاستخدام الرئيسي للسلطة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحيّ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تمَّ استخدام مقياس شورت وهارت، وكانت عيّنة الدراسة (103) معلّماً من مدارس ولاية أوهايو، واستخدمت الأساليب الإحصائية وبرنامج الحزم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ نسبة (81 %) من عيّنة الدراسة من معلّمي ولاية أوهايو يرون أنَّ مديريهم يستخدمون السلطة القصريّة في تعاملاتهم الإداريّة، وأنَّ نسبة(01 %) من عيّنة الد راسة من معلّمي ولاية أوهايو يرون أنَّ مديريهم لا يستخدمون سلطة المكافأة، وأنَّ نسبة(10 %) من عيّنة الدراسة من معلّمي ولاية أوهايو يرون أنَّ مديريهم ينطلقون في عملهم من ناحية السلطة الشرعيّة لهم، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين تمكين المعلّمين والاستخدام الرئيسيّ للسلطة من قبل مديريهم.

كما **سعت دراسة تيرنر (Turne,2006)** التعرف إلى تمكين العاملين، و العلاقة بين الموقع في السلم الوظيفيّ ومدى التوجيه ونوع الصناعة وتأثيرها على مفاهيم التمكين، ولقد كشفت الدراسة عن العلاقة بين مفاهيم تمكين العاملين ومفاهيم القيادة والتوجيه ونوع الصناعة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ كما استخدم الاستبانة كأداة للبحث وقد شملت الدراسة(9)منظمات في الولايات المتحدة الأمريكيّة لتقييم تمكين العاملين وتقييم القيادة وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها: أنَّ العاملين يحصلون على قدر أقل من التمكين مما تشير إليه الإدارة العلّيا حيث يرى العاملون أنَّهم ممكنون بمعدل(3.7%)بينما ترى الإدارة العلّيا أنَّهم ممكنون بمعدل(92.8%) وأيضا أوضح المشاركون أنَّ قادتهم يتمتعون بقدر أقلّ من التمكين مما تدعيه الإدارة العلّيا حيث يرى الذين أجريت عليهم الدراسة أنَّ قادتهم ممكنون بمعدل(80.6%)بينما ترى الإدارة العلّيا أنَّهم ممكنون بمعدل (89.8%).

وقد **هدفت دراسة كيسير (keiser ،2000)** التعرف فيما إذا كان هناك اختلاف في تصورات المديرين والمعلّمين اتجاه تمكين المعلّمين، وتم استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن طريق مقياس شورت وهارت المكوَّن من ستة مجالات وتكونت عيّنة الدراسة من (347) مديرا، و(567) معلّماً من المدارس العامّة في غرب ولاية ميتشيجن تـمَّ اختبارهم بطريقة طبقيّة عشوائيّة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم(9098) مديراً، و(47105) معلّماً، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج من أهمها: وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين مديري المدارس والمعلّمين لتصوراتهم حول تمكين المعلّمين، و المديرون يعتقدون أنَّ المعلّمين ممكنون بشكل كبير حيث بلغ المتوسط الحسابيّ(3.88)، والمعلّمون يشعرون أنَّهم ليسوا ممكنين بالدرجة الكافية حيث بلغ المتوسط الحسابيّ(3.47).

2- الدراسات العربية ذات العلاقة بدافعيّة الإنجاز:

دراسة خميسي (2019) بعنوان: "**نمط القيادة الإداريّة ودوره على دافعيّة الإنجاز لدى الموظف في الإدارة العموميّة**"، وهدفت الدراسة لتعرف إلى طبيعة العلاقة بين نمط القيادة الإداريّة ودافعيّة الإنجاز لدى الموظفين بجامعة العربيّ بن مهيديّ-أم البواقي- وبالتحديد في كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة وكليّة الحقوق، ومحاولة التعرف إلى كل من نمط القيادة الأوتوقراطية، نمط القيادة التشاركيّة (الديمقراطيّة)، نمط القيادة الفوضويّة (التسيبيّة) وعلى طبيعة علاقتهم من حيث الإيجابيّة أو السلبيّة بكلّ من دافعيّة الإنجاز: ولتحقيق الأهدافتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أوضحت المعطيات والشواهد الكميّة لدراستنا الميدانيّة من خلال استغلال وتحليل إجابات المبحوثين (47) موظفاً، أنَّ معظم الموظفين المقام عليهم البحث الميدانيّ لهم دافعيّة الإنجاز متوسطة وقد تبيّن أنَّ مرد ذلك لا يعود لمتغير القيادة الإداريّة بل يتعلق بعوامل أخرى، فجميع الأنماط القياديّة التي تمَّ الاعتماد عليها في البحث أظهرت أنَّها تؤثر بدرجة ضعيفة جدّاً تكاد تكون منعدمة على دافعيّة الإنجاز لدى الموظفين. في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة اقترح الطالب أفاق للدراسة منها: إعادة ربط المتغير التابع للدراسة (دافعيّة الإنجاز) بمتغيرات أخرى.

دراسة مزيتي وإيمان (2019) بعنوان: "**المناخ التنظيميّ وعلاقته بالدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة–دراسة ميدانيّة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة**"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيميّ والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ على عيّنة مكوّنة من (50) أستاذاً وأستاذة من أصل (230)، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان يتكوّن من (32) عبارة مقسمة إلى محورين: محور خاص بالمناخ التنظيميّ، يتكون من (20) عبارة ومحور لدافعيّة الإنجاز، يتكون من (12) عبارة وبعد التحليل الإحصائيّ المناسب، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين المناخ التنظيميّ والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة ، ووجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الهيكل التنظيميّ والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة، ووجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين طبيعة العمل والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة، ووجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين نمط الاتصال والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة، ولا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين المشاركة في اتخاذ القرارات والدافعيّة للإنجاز من وجهة نظر الأساتذة بكليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة.

دراسة الدجلي وشاهين (2016) بعنوان:" **دور مديري المدارس الخاصّة في تعزيز ثقافة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّميهم** "، وهدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصّة في تعزيز ثقافة ودافعيّة الإنجاز لدى معلّميهم، وسبل تطويره، حيث تهدف ثقافة الإنجاز إلى تطوير بيئة تربويّة تتضمن ترتيبات إداريّة، وفنيّة جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وقد ركزت الدراسة على مدارس دار الأرقم النموذجيّة كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد تكوّنت من (5) محاور تناولت أهم العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، بالإضافة إلى ورشة عمل اشتملت على

مجموعة من المشرفين التربويين ومديري مدارس دار الأرقم ومجلس إدارتها وأمنائه، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الخاصّة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز(76%) حيث جاء مجال نشر ثقافة الإنجاز في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بلغت (84 ،%) في حين حصل مجال حصل مجال تدريب المعلّمين على الإنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة بلغت(72%).

دراسة القريشي(2013) بعنوان: "**علاقة العمل الجماعي بالدافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي**"، وجاءت بهدف دراسة مقارنة بين طريقتيّ العمل الفرديّ و الجماعيّ لدى طلبة السنة الخامسة من التعلم الابتدائي، حيث تطرّقت الباحثة من خلال هذه الدراسة على دراسة جانبين مهمين بالنسبة للطلبة أحدها يتعلق بالجانب الدراسيّ، وهو طريقة إنجاز النشاط و كان التركيز منصباً على العمل الجماعيّ و الثاني يتعلق بأهم الجوانب النفسيّة وهو دافع الإنجاز الدراسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلّي، وأداة الدراسة الاستبانة، وقد توصلت الباحثة إلى قبول الفرضيّة الأولى التي تنصّ على أنّه توجد فروق في مستوى دافع الإنجاز لدى الطلبة بين أدائهم للنشاط المدرسي داخل القسم فردياً وأدائهم له جماعياً و ذلك يعالج طريقة العمل الجماعي، وعدم تحقق الفرضيتين الثانية والثالثة واللتان تنصان على أنَّه توجد فروق بين الجنسين في الدافعيّة للإنجاز وذلك في وضعيتين مختلفتين وهما الطريقة الفرديّة و الطريقة الجماعيّة لأداء العمل.

دراسة الشريفي (2012) بعنوان: " **تعرف إدارة المعرفة وعلاقتها بالدافعيّة نحو الإنجاز الأكاديميّ لدى تدريسيي الجامعة المستنصرية**"، وهدفت الدراسة إلى تعرف إدارة المعرفة وعلاقتها بالدافعيّة نحو الإنجاز الأكاديميّ لدى تدريسيي الجامعة. اشتملت العيّنة على (300) عضو هيئة تدريسيّ وتدريسيّة من تدريسيي الجامعة المستنصرية، من كلا الجنسين (ذكور – إناث) ممن يقومون بالتدريس في الجامعة للدراستين الصباحيّة والمسائيّة، وللعام الدراسي 2011/ 2012م، وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمّ إعداد مقياسي إدارة المعرفة ودافعيّة الإنجاز الأكاديمي إذ تضمن الأول أربعة مجالات وفق أنموذج إدارة المعرفة ل ويج والمُكوَّن من (47) فقرة، في حين تكون مقياس الدافعيّة نحو الإنجاز الأكاديمي من(39) فقرة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى إدراة المعرفة ودافعيّة الإنجاز الأكاديمي كان عاليا. وتبين وجود علاقة بين إدارة المعرفة

ودافعيّة الإنجاز الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين إدراة المعرفة ودافعيّة الإنجاز الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم يتبين وجود فروق دالّة بين إدراة المعرفة ودافعيّة الإنجاز الأكاديمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة (طويلة "10 سنوات فأكثر"– قصيرة " أقل من 10 سنوات").

دراسة سميرات (2014) بعنوان: " **درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة الخاصّة للقيادة التحويليّة وعلاقتها بدافعيّة المعلّمين نحو عملهم**"، وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة الخاصّة للقيادة التحويليّة وعلاقتها بدافعيّة المعلّمين نحوعملهم، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (1620) معلّماً ومعلّمة، وقد تمَّ اختيارعيّنة طبقيّة عشوائيّة بسيطة بنسبة (20 %) من مجتمع الدراسة، إذ بلغت عيّنة الدراسة من (324) معلّماً ومعلّمةً، منهم (148) معلّماً و(176) معلّمة، ولتحقيق هدف الدارسة قامت الباحثة بالستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتطوير استبانة، وتوصلت الدرارسة إلى أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة الخاصّة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويليّة من وجهات نظر معلّميهم كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.38) بانحراف معياري (0.66) وإنَّ مستوى دافعيّة المعلّمين نحو عملهم في المدارس الخاصّة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان متوسطاً. إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.49) وبانحراف معياري مقداره (0.70).

دراسة شوشان (2009): بعنوان:" **النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعيّة الإنجاز لدى الأساتذة"**، حيث حاولت هذه الدراسة أن تجيب عن سؤالين أساسيين هما: 1) هل توجد علاقة ارتباطيّة بين النمط القياديّ للمديرين ودافعيّة الإنجاز لدى الأساتذة؟ 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأساتذة في دافعيّة الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل؟ في ضوء العلاقة الخطيّة بين متغيرين (النمط القيادي دافعيّة الإنجاز)، وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي من خلال تطبيق استمارتين من تصميم الباحث على عيّنة متكوّنة من (160) أستاذاً، منهم(74) اختيروا عشوائيًا من بين(835) أستاذاً منهم (461) أستاذاً يدرسون في (19) مؤسسة تربويّة على مستوى ولاية باتنة اختيرت أيضا عشوائياً، وبعد استخدام الأساليب الإحصائيّة المناسبة، توصل الباحث إلى النتائج التالية: 1) تحقق الفرضية الأولى: إذ توصل

الباحث إلى أنَّ هناك علاقة ارتباطيّة بين النمط القياديّ لمديري الثانويات ودافعيّة الإنجاز لدى الأساتذة وبذلك تأكدّ وجود ارتباط طرديّ بين النمط الديمقراطيّ لمديري الثانويّات ودافعيّة الإنجاز لدى الأساتذة، على عكس النمطين الآخرين الدكتاتوري والتساهلي اللذين تأكدّ ارتباطهما عكسياً مع دافعيّة الإنجاز، وعدم تحقق الفرضيّة الثانية: إذ توصل الباحث إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأساتذة في دافعيّة الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والبعد عن مكان العمل، وبعد مناقشة هذه النتائج والتعليق عليها في ضوء الإطار النظريّ.

دراسة لوكاشة (2008) بعنوان: " **العلاقة بين فاعليّة السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقليّة ودافعيّة معلّميهم نحو العمل في الأردن**"، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين فاعليّة السلوك القياديّ لمديري المؤسسات التعليميّة لذوي الإعاقات العقليّة ودافعيّة معلّميهم نحو العمل في الأردن، أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الأول 20072008 في المؤسسات التعليميّة لذوي الإعاقات العقليّة في محافظة العاصمة عمان، وبلغ عدد أفراد العيّنة (195) معلّماً ومعلّمة اختيروا بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة من(37) مؤسسة تعليميّة في محافظة العاصمة عمان، استخدمت الدراسة أداتين، الأولى استبانة وصف فاعليّة وتكيّف القائد لهيرسي وبلانشرد، والثانية استبانة الدافعيّة نحو العمل التي أعدت لقياس درجة دافعيّة المعلّمين نحو العمل. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين درجة فاعليّة السلوك القياديّ لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر المعلّمين ودرجة دافعيّة معلّمي هذه المؤسسات نحو العمل في محافظة العاصمة عمان، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في درجة دافعيّة معلّمي المؤسسات التعليميّة لذوي الإعاقات العقليّة نحو العمل حسب جنس المعلّمين أو مؤهلهم العلميّ أو سنوات خبرتهم تعزى لفاعليّة السلوك القياديّ لمديري هذه المؤسسات التعليميّة من وجهات نظر المعلّمين في محافظة عمان.

دراسة الرواف(2003) بعنوان: " **أساليب المعاملة الوالديّة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة بغداد**" ، وهدفت الدراسة التعرف إلى أساليب المعاملة الوالديّة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسيّ لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العيّنة (400) طالباً وطالبة بواقع (197) طالباً و(203) طالبة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة المناسبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبيان أساليب المعاملة الوالديّة الذي تكوّن

من صورتين أحديهما للأب وتكوّن من (25) موقفاً والأخر للام وتكوّن من (25) موقفاً، يضم أربعة أساليب، ، وقامت الباحثة ببناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي وتكوّن من (39) فقرة ، وكانت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وهناك أثر في أساليب المعاملة الوالديّة بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسيّ.

ب- الدراسات الاجنبية ذات العلاقة بدافعيّة الإنجاز:

هدفت **دراسة نورين وصناريو (Nuradin & Sunaryo,2019)** إلى تحسين ابتكار المعلّم من خلال تحسين الثقافة التنظيميّة والإشراف على مديري المدارس وتحفيز الإنجاز على المعلّمين الدائمين في المدارس الابتدائية الإسلاميّة في بوجور ريجنسي باستخدام طريقة بحث مختلطة مع شرح توضيحيّ حيث في المرحلة الأولى من البحث تمّ باستخدام الأساليب الكميّة وفي المرحلة الثانية تمّ تنفيذ مع الأساليب النوعيّة لتعميق وتوسيع نتائج البحوث. علاوة على ذلك، يتمّ استخدام نظريّة التعريف العلميّ لأبحاث العمليّات في إدارة التعليم (SITOREM) لتصنيف التحسن المطلوب، كان مجتمع الدراسة المعلّمين في المدارس الابتدائية الإسلاميّة المتكاملة في بوجور ريجنسي بلغ مجموعهم(459)، وكانت عيّنة الدراسة(214) من المستطلعين تحديد باستخدام صيغة تارو يماني، وتمّ أخذ العيّنات عن طريق أخذ عيّنات عشوائيّة متناسبة. وتمّ جمع البيانات النوعيّة من خلال المقابلات والملاحظة والوثائق، وكانت نتائج البحث الكميّ لهذه الدراسة هي وجود علاقة إيجابيّة بين الثقافة التنظيميّة وابتكار المعلّم، وأنَّ هناك علاقة إيجابيّة بين الإشراف على ابتكار المعلّم والمعلّم، ووجود علاقة إيجابيّة بين الدافع الإنجاز و ابتكار المعلّم ، ووجود علاقة إيجابيّة بين الثقافة التنظيميّة والإشراف على المديرين ودوافع الإنجاز مع ابتكار المعلّم. دعمت نتائج البحث الكميّ نتائج البحث النوعيّ في كل متغير بحثي. بناءً على هذه النتائج ، كلّما كانت الثقافة التنظيميّة أقوى، والإشراف على مديري المدارس، ودوافع الإنجاز، زاد الابتكار بين المعلّمين.

وسعت **دراسة بيفربورج، وفين وسليجرس(Beverborg, Veen, Sleegers,2015)** إلى البحث في علاقة روح الفريق بدافعيّة المعلّمين نحو التعلم في المدارس، حيث تفحص الدراسة العلاقة بين القيادة التحويليّة ومبادئ روح الفريق، وتحقيق الذات لدى المعلّمين في المدارس، حيث

أجريت الدراسة على عيّنة من (447) من المعلّمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتصميم استبانة، وقد بيّنت النتائج بأنَّ هناك علاقة بين روح الفريق ومستوى تحقيق الذات لدى المعلّمين، وأيضا بيَّنت الدراسة بأنَّ الممارسات القياديّة تلعب دوراً في التاثير على الحالة النفسيّة للمعلّمين وتلعب دوراً في تحفيزهم نحو العمل.

أمّا **دراسة واليدرمان (Wildman,2015)** فقد تناولت مجالات الفاعليّة الذاتية، والرضا الوظيفيّ وأيضاً الروح المعنويّة، وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز ، حيث اتبعت الدراسة المنهج الكيفيّ واجريت على (5) معلّمين، حيث بينت نتائج الدراسة بأنَّ الدافعيّة ترتبط بدلالة إحصائيّة مع روح الفريق من حيث كونها تتحسن في حال كانت الإدارة المدرسيّة تعمل بشكل جماعيّ.

وأجرى **فيرنيت واخرون (Fernet ،Forest ،Gagné & Austin ،2015)** دراسة هدفت إلى فحص الآليات التي تعمل بها الدافعيّة وعلاقتها بالقيادة التحويليّة وفاعليّة الموظفين، حيث استخدمت الدراسة المنهج الكيفيّ واعتمدت على البيانات التي تمّ جمعها من خلال الدراسات السابقة والنماذج التي تربط بين القيادة التحويليّة والدافعيّة ، حيث أجريت الدراسة على مجتمع المدراء المدرسيين، حيث بيّنت نتائج الدراسة بأنّ هناك علاقة بين القيادة التحويليّة والدافعيّة حيث أنّ القيادة التحويليّة ترفع من جودة العمل من خلال زيادة الدافعيّة لدى الأفراد.

وهدفت **دراسة بوتوملي وآخرين (Bottomley, Gould,Willia & Mostafa,2015)**، حيث جاءت الدراسة بعنوان تاثير القيادة التحويليّة على السلوك التنظيميّ في المنظّمات وعلاقتها بالدافعيّة نحو العمل في المنظّمات الحكوميّة ، حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين القيادة التحويليّة والدافعيّة نحو العمل في المؤسسات الحكوميّة ، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ وأجريت على عيّنة من (512) معلّماً ومعلّمة في المدارس الحكوميّة في المكسيك، حيث بيّنت نتائج الدراسة بأنّ هناك تأثير دالّ إحصائيّ للقيادة التحويليّة على الدافعيّة لدى المعلّمين.

وأجرى **كازدي (Cassidy,2002)** دراسة هدف من خلالها استقصاء العلاقة بين أسلوب حلّ المشكلات ودافعيّة الإنجاز والاكتئاب النفسي وفاعليّة الأفراد في حالة طوارئ وهمية، تألفت عيّنة الدراسة من (107) متطوعاً بأعمار تراوحت بين 18 – 50 عاماً في مدينة لندن (London) في

بريطانيا. واستخدم في الدراسة استبانة حلّ المشكلات المؤلفة من(24) فقرة وتتضمن هذه الاستبانة ستة عوامل لأسلوب حلّ المشكلات؛ وهي الإحساس بالعجز وضبط حلّ المشكلات والأسلوب الإبداعي والثقة المرتبطة بحلّ المشكلات وأسلوب التجنب وأسلوب المقاربة(Approach Style)، واستخدم أيضاً في الدراسة استبانة كازدي(Cassidy) لدافعيّة الإنجاز وهي تتألف من (49) فقرة تقيس (7) عوامل لدافعيّة الإنجاز هي أخلاقيّة العمل وشدّة الحرص على اكتساب الأشياء والهيمنة والسعي نحو التفوق وروح المنافسة وطموح المكانة (Status Aspiration) والإتقان. أمّا الأداة الثالثة المستخدمة في الدراسة فكانت نسخة ل(12) فقرة من استبانة الصحة العامة(GMQ – 12) وهي استبانة لقياس الاكتئاب النفسي أو الراحة النفسية (Psychological Distress or Well being)، وقد جمعت الدراسة ما بين التمرين الوهميّ ومقاييس الاستبانة في محاولة لتحديد الاختلافات الفردية التي يبديها الأفراد في الهرب من بيئة تتحطم فيها طائرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تأثيرات رئيسيّة دالّة بين علامة دافعيّة الإنجاز والعلامات الكليّة لحلّ المشكلات، ففي دافعيّة الإنجاز كان الأفراد الذين يحملون علامة بقاء عالية يتمتعون بمستويات دافعيّة أعلى بشكل دالّ إحصائيّاً من أولئك الذين كانوا يحملون علامة بقاء متدنية. وأمّا فيما يتعلق بأسلوب حلّ المشكلات فكانت المجموعات الثلاثة (احتماليّة بقاء عالية واحتماليّة بقاء متوسطة واحتماليّة بقاء متدنية) تختلف فيما بينها بوجود ميل نحو زيادة علامات أساليب حلّ المشكلات مع ازدياد احتماليّة البقاء، ولم يكن هناك تأثير دالّ للاكتئاب النفسي.

وكانت دراسة فيرمر وجيراد ومونيكيو(Vermeer, Gerard & Monique &,2000) حول أثر كلّ من الدافعيّة والجنس في سلوك حلّ المسائل الحسابيّة، لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، قام الباحثون باختيار عيّنة مكوّنة من (160) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (11) و(12) سنة ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون لاختبار القدرة المنطقيّة المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لاختبار القدرة غير اللفظيّة، كما طبّق عليهم مقياس الدافعيّة واختبار حلّ المشكلات الذي تكوّن من (6) مشكلات حساب و(6) مشكلات تطبيق، تمّ بناء المشكلات في أزواج بحيث كانت العمليّات الحسابيّة المطلوبة لكلا النوعين من

المشكلات نفسها، لكن إحدى المشكلتين في الزوجين تقدم المسألة كعمليّة حسابيّة فيما المشكلة الأخرى تقدّم موقفاً على المفحوص تحديد عملياته الحسابيّة ثمّ بعد ذلك إجراء هذه العمليّات. لذلك فإنّ المعرفة الإجرائية المطلوبة لحلّ كلا النوعين من المشكلات هي ذاتها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغيّر الدافعيّة بسلوك حلّ المشكلات بنوعيه الحسابيّ والتطبيقيّ، كما وجد تفاعل دالّ إحصائيّاً بين المتغيرين المستقلين (الدافعيّة والجنس) وارتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أنَّ كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق.

أمّا دراسة ماسنيل و وبراتر وبوش(MacNeil,prater,and Busch,2009) فهدفت إلى تقصي إنجاز الطلبة ما إذا كانت المدارس النموذجية، والمعترف بها، والمقبولة تختلف في مناخها في التأثير على إنجاز الطلبة في ولاية تكساس (الولايات المتحدة الامريكية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفيّ، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدارس ولاية تكساس تمَّ اختيار عيّنة الدراسة بحيث تمثّل (29) مدرسة، من المدارس التي تقع في منطقة مدارس الضواحي الكبيرة في جنوب شرق تكساس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الطلبة حققوا درجات عالية في الاختبارات القياسية، في المدارس ذات البيئة التعليمية الصحية، بالإضافة إلى أنَّه عند تفاعل المدراء مع مناخ المدرسة بطرق تزيد التركيز على الهدف، وبناء الهياكل التي تدعم التكيف، سيعزز المناخ بفاعليّة أكثر تعلم الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبيّن بأن أغلب الدراسات السابقة العربية والأجنبية قد تناولت موضوع التمكين بشكل منفرد أو قامت بربطه بمفاهيم أخرى، ومن الدراسات التي ركزت على موضوع التمكين بشكل منفرد دراسة الجرايدة و المنوري(2014) و دراسة جابر(2012) ودراسة الفارسية (2008) و دراسة زاهد بابلان وآخرون (Zahed-Babelan، 2019 et al) والدراسات التي ربطته بمفاهيم أخرى مختلفة هي: الصراع التنظيميّ كدراسة عباس وسلامة (2019)، ودراسات أخرى ربطت التمكين بالاداء الوظيفيّ كدراسة الحجاج وحسونة (2009) ودراسة فيرنيت وآخرون (Fernet، Trépanier، Austin، Gagné، Forest &، 2015) و دراسة البلوي (2008) ودراسة الصرايرة (2008)، في حين ربطته دراسات أخرى بموضوع الرضا الوظيفيّ،

مثل: دراسة إيمان الحيالي (2019) ودراسة نافع (2011) و دراسة الصرايرة (2008) ودراسة كويف وهيدمنت (2019) Kõiv & Heidmets)، وقد تمَّ ربط مفهوم التمكين بموضوع الصحة التنظيميّة والتمييز التنظيميّ والالتزام التنظيميّ، مثل: دراسة مطلق وأرن(2018) ودراسة درادكة(2017) و دراسة مطر وعطية (Matter&Atteia,2015) وقد ربطت الدراسات السابقة التمكين الإداريّ بالتنمية، مثل: دراسة دراسة عبدلي(2015) ودراسة ليسزت (Liszt، 2008) ومن الدراسات السابقة التي ربطت بين مفهوم التمكين الإداريّ ومفهوم الإبداع، مثل: دراسة أبو رمان (Aburuman,2016) ودراسة السحيمات (ALsuhimat,2016) ودراسة المجابلة والعتوم (Magableh&Otoum,2014) و دراسة سجناك (2012، Sagnak) كما تمَّ تناول الدراسات السابقة الي تعلقت بموضوع دافعيّة الإنجاز، مثل: دراسة خميسي (2019) ودراسة مزيتي وإيمان. (2019) ودراسة محمود(2018) ودراسة الدجلي وشاهين (2016) ودراسة قريشي(2013) ودراسة(Wirawan & Bellani، 2019) ومن الدراسات التي ربط دافعيّة الإنجاز بالتمكين بشكل مباشر دراسة دراسة الحموري والسعود(2010)، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة، بالإضافة إلى التعرف إلى المنهجيات المستخدمة والمقاييس المختلفة لقياس كلّ من دافعيّة الإنجاز والتمكين، وتميّزت الدراسة الحاليّة بكونها الأولى من نوعها – حسب علم الباحثة– والتي ربطت بين مفهومي التمكين الإداريّ ودافعيّة الإنجاز في السياق الفلسطيني، وأنّها الأولى التي تناولت هذا الربط في سياق المرحلة الأساسية في المدارس الحكوميّة في شمال الضفة الغربيّة من فلسطين.

الفصل الثالث

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

أداتا الدراسة

صدق الأداتين

ثبات الأداتين

إجراءات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجات الإحصائيّة

المعالجة النوعيّة للأداة الكيفيّة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من الدراسة من حيث منهجية البحث، ومجتمع الدراسة، وعيّنة الدراسة ومواصفاتها وكيفية اختيارها، وأداتا الدراسة من حيث إعدادها وتطبيقها، وإجراءات الدراسة الكميّة والنوعيّة، وأساليب المعالجات الإحصائيّة للبيانات الكميّة المتعلقة بالاستبانة، والمعالجات النوعيّة للبيانات النوعيّة المتعلقة بالمقابلة وكيفيّة استخدامها في تفسير النتائج.

منهج الدراسة:

من أجل التعرف إلى درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيالإرتباطي لجمع البيانات، لملائمته مع طبيعة الدراسة؛ لأنّ المنهج الوصفيّ بصورته التحليليّة هو الأنسب لوصف الظاهرة من جميع جوانبها، ويصفها بشكل دقيق كما (Quantitative)، أو نوعيّاً (Qualitative)، فالنوعيّ يصف لنا الظاهرة وخصائصها، والكميّ يعطينا وصفاً عددياً لتلك الظاهرة(إبراهيم، 2002)، فاستخدمت الباحثة أسلوب المزج ما بين البحث الكميّ والبحث النوعيّ.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المدارس الحكوميّة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة والبالغ عددهم (10189) معلّماً ومعلّمة، حيث قامت الباحثة باختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة على متغير المديريّة مؤلفة من (400) معلّماً ومعلّمة أي ما يقارب (40%) من مجتمع الدراسة، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع مديري مدارس االمرحلة الأساسيّة العلّيا في شمال الضفة الغربيّة بلغ عددهم (10) مدراء ومديرات، والجدول(1) يبيّن وصف لخصائص عيّنة الدراسة من مديري المدارس حسب متغيراتها.

الجدول (1) توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	169	42.3
	أنثى	231	57.8
	المجموع	**400**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم	19	4.8
	بكالوريوس	327	81.8
	أكثر من بكالوريوس	54	13.5
	المجموع	**400**	**100.0**
سنوات الخدمة	اقل من 6 سنوات	68	17.0
	من 6- 12 سنوات	140	35.0
	أكثر من 12 سنوات	192	48.0
	المجموع	**400**	**100.0**
الكليّة التي تخرجت منها	علمية	102	25.5
	إنسانية	298	74.5
	المجموع	**400**	**100.0**
المديريّة	نابلس	136	34.0
	جنين	68	17.0
	قباطية	25	6.3
	سلفيت	47	11.8
	قلقيلية	15	3.8
	طولكرم	57	14.3
	جنوب نابلس	16	4.0
	طوباس	36	9.0
	المجموع	**400**	**100.0**

يتضح من الجدول (1) توزيع عيّنة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة، حيث يبيّن الجدول المستويات الخاصّة بكلّ متغير من متغيرات الدراسة، وتكرار كلّ مستوى ونسبته المئوية من النسبة الكليّة للعيّنة .

أداتا الدراسة

استخدمت الباحثة أداتين للدراسة، الأداة للمعالجات الكمية تمثلت ب:

1- **الاستبانة:** وهي أداة كميّة تمَّ توزيعها على معلّمي مدارس التحدي.

2- **المقابلة:** الأداة النوعيّة، وقد قامت الباحثة بإجراء مقابلات شبه منتظمة مع مديري مدارس التحديّ وعددهم(10) مدراء، واعتمدت على عدد من الأسئلة بلغ عددها (4) أسئلة.

وتضّمنت الاستبانة محورين هما التمكين الإداريّ وشمل(4) مجالات، ودافعيّة الإنجاز وشمل (3) مجالات والجدول (2) يبيّن محور الاستبانة ومجالاتها وعدد الفقرات.

الجدول(2) توزيع مجالات الاستبانة وعدد الفقرات

رقم المجال	الفقرة	عدد الفقرات
المحور الأول : التمكين الإداريّ		
الأول	**التشخيصيّ**	10
الثاني	**الإداريّ**	10
الثالث	**الفنيّ**	10
الرابع	**التدريب والتأهيل**	10
المجموع		40
المحور الثاني :دافعيّة الإنجاز		
الأول	**المثابرة**	14
الثاني	**الاهتمام بالتميّز**	8
الثالث	**الثقة بالنفس في الإنجاز**	8
المجموع		30

وقد قامت الباحثة بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

وقد تكوّنت أداة الدراسة(الاستبانة) من جزأين:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأوليّة عن المستجيب الذي قام بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (70) فقرة موزعة على الاستبانة سبعة مجالات في المحور الأول(التمكين الإداريّ: التشخيصيّ، والإداريّ، والفنيّ، والتدريب والتأهيل، والمحور الثاني(دافعيّة الإنجاز): المثابرة، و
الاهتمام بالتميّز، والثقة بالنفس في الإنجاز، وقد أعطيت درجات الفقرات ال (46) من خلال مقياس ليكرت الخماسي، يبدأ بالدرجة (كبيرة جداً) وُتعطى (5) درجات، ثمّ (كبيرة) وتُعطى (4) درجات، ثمّ (متوسطة) وتُعطى (3) درجات، ثمَّ (قليلة) وتُعطى درجتين، و(قليلة جدّاً) وتُعطى درجة واحدة. والجدول (3) يوضّح ذلك.

الجدول (3) مفتاح تصحيح فقرات أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
التقدير	5	4	3	2	1

صدق أداتي الدراسة

تمَّ التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة) على مجموعة من المحكّمين المختصين في شؤون الدراسات التربويّة والتخصصات الأخرى وعددهم (11)، وقد طلب من المحكّمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة الاستبانة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إمّا بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكِّمون بضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائيّة من سبعة مجالات و(70) فقرة وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائيّة (ملحق3) كما تمَّ أخذ آراء بعض محكمي الاستبانة في أسئلة المقابلة التي تمَّ وضعها من قبل الباحثة وتعديل صياغة بعضها كما هو مبين في ملحق(4).

ثبات أداة الدراسة

لقد تمَّ استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach’s Alpha)

والجدول (4) يبيّن معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

الجدول (4) معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ،Cronbach's Alpha

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
المحور الأول: التمكين الإداريّ		
الأول	الشخصيّ	0.92
الثاني	الإداريّ	0.89
الثالث	الفنيّ	0.86
الرابع	التدريب والتأهيل	0.90
معامل الثبات الكلي لمحور الاستبانة الأول		0.96
المحور الثاني :دافعيّة الإنجاز		
الأول	المثابرة	0.90
الثاني	الاهتمام بالتميّز	0.89
الثالث	الثقة بالنفس في الإنجاز	0.82
معامل الثبات الكلي لمحور الاستبانة الثاني		0.94

يتضح من الجدول (3) أنَّ معاملات الثبات لمجالات الاستبانه لمحور التمكين الإداريّ تراوحت بين(0.86–0.92)، ومعامل الثبات الكلي للمحور (0.96) وجميعها معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة وتبين أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانه للمحور الثاني تراوحت بين(0.82–0.90)، ومعامل الثبات الكلي للمحور(0.94) وجميعها معاملات ثبات عاليّة تفي بأغراض الدراس

إجراءات الدراسة

تمَّ إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلقة بالتمكين الإداريّ ودافعيّة الإنجاز.

2. مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في التمكين الإداريّ ودافعيّة الإنجاز.

3. المناقشات والأفكار مع المتخصصين في مجال الدراسة.

4. إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائيّة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بنفس موضوع الدراسة كدراسة الحجاج وحسونة(2019).

5. تحديد أفراد عيّنة الدراسة.

6. الحصول على كتاب تسهيل مهمة بحثيّة من وزارة التربية والتعليم كما هو مبين في (ملحق 2).

7. قامت الباحثة بتوزيع أداة الاستبانة على عيّنة الدراسة، و بلغت نسبة الاستجابة (400) صالحة للتحليل لتكون عيّنة الدراسة (400).

8. إجراء مقابلات شبه منظمة مع مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة العلّيا التي تمكّنت الباحثة من الوصول إليها، حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز للمعلّمين، وقد طرحت الباحثة عليهم الأسئلة الآتية:

س1- ما الخطوات التي قمت بها لتطبيق التمكين الإداريّ في المدرسة؟

س2- ما الصعوبات التي تحول دون التمكين الإداريّ لديك كمدير مدرسة أساسية علّيا برأيك؟

س3- ما سبل التغلب على تلك الصعوبات؟

س4- كيف يتحقق الإنجاز المهني للمعلّمين في مدرستك إذا تمّ تمكينك إدارياً؟

9 <إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيّاً باستخدام الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)

10.استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

تضمن تصميم الدراسة المتغيرات الآتية:

أ – المتغيرات المستقلة:

– الجنس : وله فئتان (ذكر، وأنثى)

– المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، وأكثر من بكالوريوس)

– سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، وما بين 5–10 سنوات، و أكثر من 10 سنوات).

– الكليّة التي تخرجت منها، وله مستويان (علميّة، وإنسانيّة).

– المديريّة: وله ثمانية مستويات (نابلس، وطولكرم، وجنين، وجنوب نابلس، وقباطية، وسلفيت، وقلقيلية، وطوباس).

ب – المتغيّر التابع:

ويتمثل في استجابات المبحوثين من معلّمي مدارس التحدي على فقرات أداة الدراسة التي تتعلق بالتمكين الإداريّ، ودافعيّة الإنجاز.

المعالجات الإحصائيّة

بعد تفريغ إجابات أفراد العيّنة على الأداة الأولى (الاستبانة) تمَّ ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثمَّ تمَّت معالجة البيانات إحصائيّاً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة :

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الاستبانة .

2. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة، وهي: سنوات الخدمة، و المؤهل العلميّ، و المديريّة، و عدد طلبة المدرسة .

3. اختبار العينيتين المستقلتين (Independent Sample t- test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة وهي: الجنس.

4) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة للفرضيات التي يتم رفضها.

6). معادلة كرونباخ – ألفا (Alpha-Cronbach) لقياس ثبات الاختبار.

المعالجات النوعيّة للأداة الكيفيّة (المقابلة):

بعد إجراء المقابلات مع مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، وتفريغ إجاباتهم، تمَّ تحليلها وذلك ب:

* حساب التكرارات في الجمل النصيّة لإجابات مديري التربية وبيان النسبة المئوية لها .
* ترتيبها حسب الأعلى تكراراً.
* مناقشة النتائج، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الاستبانة(الكميّة) والمقابلة(الكيفيّة).
* اقتراح التوصيات بناءً على نتائج الدراسة الكميّة والنوعيّة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمقابلة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة أداة الدراسة الكميّة الاستبانه مؤلفة من سبعة مجالات وتتكون من(70) فقرة تمَّ توزيعها على عيّنة مؤلفة من (400) من معلّمي المدارس االحكوميّة الأساسيّة العلّيا، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (10) من مديري هذه المدارس.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة، والذي ينص على

هل يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّاً بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ و مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ فحص **الفرضية الأولى** والتي نصُّها :

لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

ولفحص الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، ونتائج الجدول (5) تبيّن ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.

التمكين الإداريّ		دافعيّة الإنجاز		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
4.32	0.48	4.28	0.48	0.847	*0.00

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05)**

ويتضح من الجدول(5) توجد علاقة ارتباط طردي دالّة إجصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الاستجابات على التمكين الإداريّ ومتوسطات الاستجابات على دافعيّة لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين بمعامل ارتباط مقداره(0.847**).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصُّه:

ما درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة الممارسة حسب ما ذكرته البسطامي(2013)، وموضح في الجدول(6) :

جدول(6) مقياس تقدير درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين.

الرقم	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	4.21 فأكثر	%84.2	مرتفعة جداً
2	4.21-3.41	%84.0-%68.2	مرتفعة
3	3.40-2.61	%68.0-%52.2	متوسطة
4	2.60-1.81	%52.0-%36.2	منخفضة
5	أقل من 1.81	أقل من 36.2%	منخفضة جداً

أمَـا الأسـاس الـذي تـمَّ الاعتمـاد عليـه فـي توزيـع هـذه الفئـات فهـو الوصـف الإحصـائي القائم على توزيع المتوسطات بين فئات التدريج على مقياس ليكرت الخماسي.

المحور الأول: التمكين الإداريّ

المجال الأول: الشخصيّ

تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، للمجال الأول من محور التمكين الإداري (الشخصي) في أداة الدراسة المتمثلة يالاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول(8،7،9، 11،10).

جدول (7) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الأول (الشخصيّ) في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	يسعى المدير دوماً إلى التميّز والإبداع	4.54	0.64	%90.8	مرتفعة جداً
2	يتقبل المدير نقد الآخرين وتوجيهاتهم	4.32	0.75	%86.4	مرتفعة جداً
3	يتحمّل المدير المسؤوليّة تجاه كل ما أقوم به سواء كان إيجابياً أو سلبياً.	4.39	0.81	%87.8	مرتفعة جداً
4	يأخذ المدير بعين الاعتبار حالتي	4.29	0.83	%85.8	مرتفعة جداً
5	يتعاون المدير مع جميع الكوادر	4.48	0.70	%89.6	مرتفعة جداً
6	يؤدي المدير جميع أعماله بدقة وحماسة.	4.40	0.76	%88	مرتفعة جداً
7	تعامل المدير مع المعلّمين بحلم وسعة	4.37	0.76	%87.4	مرتفعة جداً
8	يتمتع المدير بقدرة على تحمل ضغوط	4.45	0.69	%89	مرتفعة جداً
9	يوازن المدير بين أهدافه الشخصيّة	4.37	0.73	%87.4	مرتفعة جداً
10	بإمكاني الموازنة بين أهدافه الشخصيّة	4.33	0.76	%86.6	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الأول	**4.40**	0.57	%88	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال

الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور التمكين الإداريّ المتعلقة بالمجال الشخصيّ كانت مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال حيث بلغت(4.40) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(1) والتي نصُّها " يسعى المدير دوماً إلى التميّز والإبداع والتجديد " على أعلى متوسط ومقداره(4.54) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(4) والتي نصُّها" يأخذ المدير بعين الاعتبار حالتي النفسية." على أقل متوسط ومقداره(4.29) وهي درجة مرتفعة جداً.

المجال الثاني: الإداريّ:

جدول (8) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الثاني(الإداريّ) في المحور الأول(التمكين الإداريّ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم الفرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئويّة	الدرجة
1	يخطط المدير لجميع أعماله الإداريّة منذ بداية العام	4.43	0.69	%88.6	مرتفعة جداً
2	يشارك المدير المعلّمين بمعظم الأعمال الإداريّ المخططة	4.22	0.77	%84.4	مرتفعة جداً
3	يمتلك المدير مهارة إدارة الوقت بشكل جيد	4.35	0.69	%87	مرتفعة جداً
4	يدير المدير الأوقات التعليمية بشكل سليم وبدون	4.36	0.72	%87.2	مرتفعة جداً
5	يهتمّ المدير بالتطورات والتجديدات التربويّة ويدعمها	4.39	0.68	%87.8	مرتفعة جداً
6	يمارس المدير مسؤولياته ضمن الحدود والقوانين الإداريّة	4.45	0.67	%89	مرتفعة جداً
7	يحرص المدير على كسب ثقة المعلّمين بما يقوم به من أعمال	4.37	0.73	%87.4	مرتفعة جداً
8	يهتمّ المدير بتنظيم وترتيب الأعمال الإداريّة وفق الأولويات والأهمية	4.36	0.73	%87.2	مرتفعة جداً
9	يتمتع المدير بالقدرة على الرجوع السريع إلى التعليمات الإداريّة الواردة من مديريّة التربية والتعليم.	4.46	0.72	%89.2	مرتفعة جداً
10	يهتمّ المدير بوضع جدول زمني للأعمال اليومية التي يقوم بها	4.40	0.71	%88	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الثاني	4.79	0.51	%87.6	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور التمكين الإداريّ المتعلقة بالمجال الإداريّ كانت مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكلية على المجال بلغت(4.38) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(9) والتي نصُّها " يتمتع المدير بالقدرة على الرجوع السريع إلى التعليمات الإداريّة الواردة من مديريّة التربية والتعليم " على أعلى متوسط ومقداره(4.49) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(2) والتي نصُّها" يشارك المدير المعلّمين بمعظم الأعمال الإداريّة المخططة." على أقل متوسط ومقداره(4.22) وهي درجة مرتفعة جداً.

المجال الثالث: الفنيّ

جدول(9) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة للمجال الثالث (الفني) في المحور الأول(التمكين الإداريّ) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	يهتمُّ المدير بأن تكون التشكيلات المدرسية مبنية على التخصصات المناسبة	4.43	0.67	%88.6	مرتفعة جداً
2	يتمتع المدير يقدرة على تحسس مشكلات الطلبة والمعلّمين .	4.32	0.72	%86.4	مرتفعة جداً
3	يراعي المدير الدقة في التخصص في توزيع الأنشطة المدرسية بين المعلّمين	4.34	0.67	%86.8	مرتفعة جداً
4	يتمتع المدير بخبرة كافية في الأساليب الإشرافية.	4.32	0.72	%.86.4	مرتفعة جداً
5	يقدم المدير الدعم والمؤازرة للمعلّمين باختلاف نوعياتهم .	4.39	0.73	%87.8	مرتفعة جداً
6	يستفيد المدير من نتائج الطلبة في بناء برامج علاج الضعف .	4.52	0.80	%90.4	مرتفعة جداً
7	يعتبر المدير زيادة نصاب المعلّم أداة تقييم مناسبة للمعلّم	3.78	1.16	%75.6	مرتفعة

8	يهتم المدير بملاحظات المشرف التربوي ويتابعها	4.36	0.80	%87.2	مرتفعة جداً
9	يسعى المدير لتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة للمعلّمين	4.40	0.73	%88	مرتفعة جداً
10	يقوم المدير بدراسات وأبحاث تربوية من أجل تطوير أدائه.	4.15	0.82	%83	مرتفعة
الدرجة الكليّة للمجال الثالث		**4.27**	0.53	%85.4	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول رقم(9) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور التمكين الإداريّ المتعلقة بالمجال الفنيّ كانت مابين مرتفعة إلى مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال بلغت(4.27) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(6) والتي نصُّها " يستفيد المدير من نتائج الطلبة في بناء برامج علاج الضعف " على أعلى متوسط ومقداره(4.52) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(7) والتي نصُّها "يعتبر المدير زيادة نصاب المعلّم أداة تقييم مناسبة للمعلّم." على أقل متوسط ومقداره(3.78) وهي درجة مرتفعةً .

المجال الرابع: التدريب والتأهيل

جدول (10) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية ودرجة الموافقة للمجال الرابع (التدريب والتأهيل) في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	يتلقى المدير دورات تدريبيّة وتأهيليّة كافية لأداء عمله	4.30	0.77	%86	مرتفعة جداً
2	يقوم المدير بأنشطة تدريبيّة لتلبية احتياجات المدرسة	4.22	0.78	%84.4	مرتفعة جداً
3	يتحقق المدير من أنَّ الدورات التدريبية كافية لتحقيق الأهداف التربويّة .	4.13	0.80	%82.6	مرتفعة

4	يراعي المدير التدريب والتأهيل بما يتمشى ومتطلبات العصر وتطوره	4.18	0.79	%83.6	مرتفعة
5	ينوع المدير أساليب التدريب لتقابل احتياجات المتدربين	4.18	0.79	%83.6	مرتفعة
6	يهتمّ المدير بالتدريب بناء على احتياجات المعلّمين.	4.22	0.78	%84.4	مرتفعة جداً
7	يبذل المدير جهده لكي تكون مراكز التدريب مجهزة ومعدة بشكل ملائم للتدريب	4.25	0.79	%85	مرتفعة
8	يهتمّ المدير بالمواد العربية بأن تكون معدة ومنظمة بشكل يخدم المتدربين	4.32	0.76	%86.4	مرتفعة جداً
9	يتمّ إشراك المدير في عمليّة تقييم برامج التدريب .	4.19	0.81	%83.8	مرتفعة
10	يتابع المدير بشكل مستمر عمليّة التدريب	4.26	0.76	%85.2	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الرابع	**4.22**	0.57	%84.4	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور التمكين الإداريّ المتعلقة بالمجال التدريب والتأهيل تراوحت ما بين مرتفعة و مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال بلغت(4.22) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(1) والتي نصُّها " يتلقى المدير دورات تدريبية وتأهيلية كافية لأداء عمله " على أعلى متوسط ومقداره(4.30) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(3) والتي نصُّها " يتحقق المدير من أنَّ الدورات التدريبية كافية لتحقيق الأهداف التربويّة." على أقل متوسط ومقداره(4.13) وهي درجة مرتفعةً .

جدول (11) **المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة الكليّة للمجالات الأربعة في المحور الأول(التمكين الإداريّ)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).**

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	الشخصيّ	4.40	0.57	%88	مرتفعة جداً
2	الإداريّ	4.38	0.51	%87.6	مرتفعة جداً
3	الفنيّ	4.27	0.53	%85.4	مرتفعة جداً
4	التدريب والتأهيل	4.22	0.57	%84.4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة	4.32	0.48	%86.4	مرتفعة جداً

يتبين من الجدول(11) أنَّ المتوسطات الحسابيّة لمجالات المحور الأول(التمكين الإداريّ) تراوحت ما بين(4.22-4.40) حيث كانت النسبة المئويّة للاستجابة لها تتراوح ما بين(84%-88%)، وقد أتى المجال الأول في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي مقداره(4.40) وبدرجة مرتفعة جداً، وفي المرتبة الثانية المجال الثاني وبمتوسط حسابي مقداره(4.38) وبدرجة مرتفعة جداً، وجاء المجال الثالث بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره(4.27) وبدرجة مرتفعة جداً، والمجال الرابع جاء بالمرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي مقداره (4.22) أمّا الدرجة الكليّة فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره(4.32) بدرجة مرتفعة جداً، حيث وصلت النسبة المئويّة للاستجابة لها إلى (86%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصُّه:

ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجالات(المثابرة، والاهتمام بالتميز، والثقة بالنفس في الإنجاز) كما هو موضح في الجداول(12،13،14).

المحور الثاني: دافعيّة الإنجاز

المجال الأول: المثابرة

جدول (12) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة للمجال الأول (المثابرة) في المحور االثاني(دافعيّة الإنجاز) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الدرجة
1	يشتغل المدير كلَّ وقته بما فيه منفعة الطلبة .	4.38	0.73	%87.6	مرتفعة جداً
2	يرغب المدير في إجراء تغيرات محصنة على طريقة عمل المدرسة التي يعمل بها	4.36	0.75	%87.2	مرتفعة جداً
3	يقلل المدير من الأنشطة الترفيهية لتحقيق مزيدا من الكفاءة في العمل .	3.85	1.02	%77	مرتفعة
4	بذل المثير جيداً حقيقياً لقضاء حاجات من يقصده	4.28	0.81	%85.6	مرتفعة جداً
5	يكافح المدير من أجل الوصول إلى هدفه	4.32	0.81	%86.4	مرتفعة جداً
6	يفضل المدير عمل الأشياء المطلوبة الأن على أن يؤجلها	4.35	0.69	%87	مرتفعة جداً
7	يواصل المدير عمله حتى لو يستغرق وقتا طويلا	4.30	0.74	%86	مرتفعة جداً
8	يرغب المدير بأنَّ يكون إنساناً ناجحاً بين الناس.	4.43	0.71	%88.6	مرتفعة جداً
9	يرفض المدير الاستسلام بسهولة.	4.34	0.79	%86.8	مرتفعة جداً
10	يبذل المدير جهدا ملموساً للحصول على تقديرات عالية .	4.37	0.76	%87.4	مرتفعة جداً
11	يحب المدير أن يكون عند حسن الظن بإنجاز هو متوقع منه مهما كلّفه تلك الأمر	4.34	0.76	%86.8	مرتفعة جداً
12	بيل المدير قصارى جهده لإنجاز العمل على أكمل	4.37	0.76	%87.4	مرتفعة جداً
13	يطمع المدير بالنجاح أكثر في حياته العمليّة.	4.35	0.77	%87	مرتفعة جداً
14	يحب المدير إنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون أنَّها تحتاج لجهد ومهارة	4.27	0.77	%85.4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الأول	**4.31**	0.52	%86.2	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول (12) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور دافعيّة الإنجاز المتعلقة بمجال المثابرة كانت مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال بلغت(4.31) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(8) والتي نصُّها " يرغب المدير بأن يكون إنساناً ناجحاً بين الناس. " على أعلى متوسط ومقداره(4.43) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(14) والتي نصُّها" يحب المدير إنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون أنَّها تحتاج لجهد ومهارة." على أقل متوسط ومقداره(4.27) وهي درجة مرتفعة جداً.

المجال الثاني: الاهتمام بالتميّز

جدول (13) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة للمجال الثاني (الاهتمام بالتميّز) في المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	الاهتمام بالتميّز يتابع المدير كل ما هو جديد في مجال العمل الإداريّ .	4.29	0.77	%85.8	مرتفعة جداً
2	يحبُّ المدير العمل الإداريّ الصعب	4.08	0.85	%81.6	مرتفعة
3	يشجع المدير المشاركة في المسابقات الجديدة من أجل تطبيقها	4.37	0.75	%87.4	مرتفعة جداً
4	يحفزُّ المدير لدي الجانب الإبداعي .	4.33	0.76	%86.6	مرتفعة جداً
5	ينمي المدير لدي مهارة حلَّ المشكلات.	4.28	0.81	%85.6	مرتفعة جداً
6	يعمل المدير بجد؛ لأنَّه يجب تعلم الأشياء الجديدة	4.37	0.76	%87.4	مرتفعة جداً
7	يحبُّ المدير القيام بالمهام الإداريّة على أتم وجه.	4.40	0.73	%88	مرتفعة جداً
8	يصنف المعلّمين المدير بأنَّه شخصيّة ناجحة .	4.30	0.79	%86	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الثاني	**4.30**	0.59	%86	مرتفعة جداً

يتضح مِن نتائج الجدول(13) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور دافعيّة الإنجاز المتعلقة بمجال الاهتمام بالتميّز كانت قد تراوحت ما بين مرتفعة إلى مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال بلغت(4.30) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(7) والتي نصُّها " يحبُّ المدير القيام بالمهام الإداريّة على أتم وجه. " على أعلى متوسط ومقداره(4.40) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(2) والتي نصُّها" يحبُّ المدير العمل الإداريّ الصعب." على أقل متوسط ومقداره(4.08) وهي درجة مرتفعة.

المجال الثالث: الثقة بالنفس في الإنجاز

جدول (14) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة للمجال الثالث (الثقة بالنفس) في المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز)مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	يكون المدير نشيطاًعند إنجاز الأعمال الملقاة على عاتقه.	4.32	0.76	%86.4	مرتفعة جداً
2	يثق المدير في قدراتي ومهاراتي في إنجاز أعمالي.	4.31	0.77	%86.2	مرتفعة
3	يقوم المدير بإنجاز المهام دون أن يتعمق في محتواها	3.89	1.07	%77.8	مرتفعة
4	من السهل على المدير اتخاذ أي قرار .	4.12	0.81	%82.4	مرتفعة
5	يحبذ المدير في إنجاز المهام الإداريّة التي تتطلب كفاءة عالية.	4.20	0.78	%84	مرتفعة
6	يفضل المدير القيام بالمهام التي تتطلب جهداً كبيراً	4.11	0.82	%82.2	مرتفعة
7	يعزز المدير إنجازاتي السابقة لأنَّها تقوي ثقتي بنفسي في إنجاز ما هو مطلوب مني من مهام .	4.32	0.76	%86.4	مرتفعة جداً
8	يتوقع المدير مني إنجاز ما تعهدت به من أعمال إداريّة مهما كانت الظروف.	4.30	0.74	%86	مرتفعة جداً
	الدرجة الكليّة للمجال الثالث	**4.20**	0.55	%84	مرتفعةً

يتضح مِن نتائج الجدول (14) أنَّ المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة

الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين لفقرات محور دافعيّة الإنجاز المتعلقة بمجال الثّقة بالنفس في الإنجاز كانت قد تراوحت ما بين مرتفعة إلى مرتفعة جداً، وفي ما يتعلق بالدرجة الكليّة على المجال بلغت(4.20) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفقرتين رقم(1) والتي نصُّها " يكون المدير نشيطاً عند إنجاز الأعمال الملقاة على عاتقه. والفقرة رقم (7) والتي تنصُّ على "يعزز المدير إنجازاتي السابقة لأنَّها تقوي ثقتي بنفسي في إنجاز ما هو مطلوب مني من مهام. على أعلى متوسط ومقداره(4.32) وهي درجة مرتفعة جداً، في حين حازت الفقرة رقم(3) والتي نصُّها" يقوم المدير بإنجاز المهام دون أن يتعمق في محتواها." على أقل متوسط ومقداره(3.89) وهي درجة مرتفعة.

جدول (15) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة ودرجة الموافقة الكليّة لجميع المجالات في المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز)مرتبة ترتيباً تنازليّاً حيث المتوسط الحسابي(ن=400).

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	المجال الأول :المثابرة	.4.31	0.52	%86	مرتفعة جداً
2	المجال الثاني :الاهتمام بالتميّز	4.30	0.59	%86	مرتفعة جداً
3	المجال الثالث: الثقة بالنفس في الإنجاز	4.20	0.55	%84	مرتفعة
	الدرجة الكليّة للمحور	4.28	0.48	%85.6	مرتفعة جداً

يتبيّن من الجدول(15) أنَّ المتوسطات الحسابيّة لمجالات المحور الثاني(دافعيّة الإنجاز) تراوحت ما بين(4.20-4.31) إذ كانت النسبة المئويّة للاستجابة لها تتراوح ما بين(84%-86%)، وقد أتى المجال الأول في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي مقداره(4.31) وبدرجة مرتفعة جداً، وفي المرتبة الثانية المجال الثاني وبمتوسط حسابي مقداره(4.30) وبدرجة مرتفعة جداً، وجاء المجال الثالث بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره(4.20) وبدرجة مرتفعة، أمّا الدرجة الكليّة فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره(4.28) بدرجة مرتفعة جداً، حيث وصلت النسبة المئويّة للاستجابة لها إلى (85%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصُّه:

هل تختلف درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة الأساسيّة العلّيا في محافظات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين باختلاف متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تمَّ فحص الفرضيات الصفرية التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين(Independent t-Test) ونتائج الجدول(16) تبيّن ذلك.

جدول (16) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس

المجال	ذكر (ن=169)		أنثى (ن =231)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	**الانحراف**	**المتوسط**	**الانحراف**		
الشخصيّ	4.36	0.58	4.42	0.55	0.98	0.32
الإداريّ	4.35	0.52	4.40	0.50	0.96	0.33
الفنيّ	4.24	0.53	4.30	0.53	1.11	0.26
التدريب والتأهيل	4.21	0.58	4.23	0.56	0.38	0.70
الدرجة الكليّة	4.29	0.49	4.34	0.47	0.96	0.33

يتضح مِن نتائج جدول(16) بأن مستوى الدلالة لجميع المجالات وهي: الشخصي، والإداري، والفني، والتأهيل والدرجة الكلية كانت أعلى من(0.05) حيث بلغت مستويات دلالتها على

التوالي(0.32، 0.33، 0.26، 0.60، 0.33) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.

ولفحص هذه الفرضيّة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) حيث يبيّن الجدول(17) المتوسطات الحسابيّة في مستويات المؤهل العلميّ، بينما يبيّن الجدول(18) تحليل التبيان الأحادي لدلالة الفروق في التمكين الإداريّ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول(17) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهل العلميّ للدرجة الكليّة.

المحور	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمكين الإداريّ	المجال الشخصيّ	دبلوم	19	4.36	0.41
		بكالوريوس	327	4.40	0.55
		أكثر من بكالوريوس	54	4.41	0.71
		المجموع	400	4.40	0.57
	المجال الإداريّ	دبلوم	19	4.43	0.60
		بكالوريوس	327	4.36	0.49
		أكثر من بكالوريوس	54	4.48	0.60
		المجموع	400	4.38	0.51
	المجال الفنيّ	دبلوم	19	4.43	0.56
		بكالوريوس	327	4.26	0.50
		ماجستير فأعلى	54	4.28	0.66
		المجموع	400	4.27	0.53
	المجال	دبلوم	19	4.48	0.44

	التدريب والتأهيل	بكالوريوس	327	4.21	0.55
		أكثر من بكالوريوس	54	4.21	0.68
		المجموع	400	4.22	0.57
	الدرجة الكليّة	دبلوم	19	4.43	0.45
		بكالوريوس	327	4.31	0.45
		أكثر من بكالوريوس	54	4.35	0.60
		المجموع	400	4.32	0.48

جدول (18) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
الشخصيّ	بين المجموعات	0.030	2	0.015	0.046	0.95
	داخل المجموعات	130.21	397	0.328		
	المجموع	130.24	399			
الإداريّ	بين المجموعات	0.744	2	0.372	1.409	0.24
	داخل المجموعات	104.730	397	0.264		
	المجموع	105.474	399			
الفني	بين المجموعات	0.511	2	0.255	0.896	0.40
	داخل المجموعات	113.188	397	0.285		
	المجموع		399			
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	1.354	2	0.677	2.069	0.12
	داخل المجموعات	129.883	397	0.327		
	المجموع	131.237	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	0.305	2	0.152	0.65	0.52
	داخل المجموعات	92.193	397	0.232		
	المجموع	92.498	399			

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصُّها:

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدول(19) تبيّن المتوسطات الحسابيّة في مستويات الخدمة، بينما يبيّن الجدول(18) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التمكين الإداريّ تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

جدول(19) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة للدرجة الكليّة.

المحور	المجال	سنوات االخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمكين الإداريّ	المجال الشخصيّ	أقل من 6 سنوات	68	4.34	0.55
		من 6-12 سنة	140	4.32	0.62
		أكثر من 12 سنة	192	4.47	0.52
		المجموع	400	4.40	0.57
	المجال الإداريّ	أقل من 6 سنوات	68	4.39	0.52
		من 6-12 سنة	140	4.29	0.53
		أكثر من 12 سنة	192	4.44	0.48
		المجموع	400	4.38	0.51
	المجال الفنيّ	أقل من 6 سنوات	68	4.31	0.46
		من 6-12 سنة	140	4.20	0.55
		أكثر من 12 سنة	192	4.31	0.53
		المجموع	400	4.27	0.53
	المجال التدريب والتأهيل	أقل من 6 سنوات	68	4.29	0.53
		من 6-12 سنة	140	4.15	0.58
		أكثر من 12 سنة	192	4.25	0.57

		المجموع	400	4.22	0.57
الدرجة الكليّة		أقل من 6 سنوات	68	4.33	0.45
		من 6-12 سنة	140	4.24	0.50
		أكثر من 12 سنة	192	4.37	0.46
		المجموع	400	4.32	0.48

جدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
الشخصيّ	بين المجموعات	1.985	2	0.992	3.072	*0.047
	داخل المجموعات	128.255	397	0.323		
	المجموع	130.240	399			
الإداريّ	بين المجموعات	2.002	2	1.001	3.841	*0.022
	داخل المجموعات	103.472	397	0.261		
	المجموع	105.474	399			
الفني	بين المجموعات	1.212	2	0.606	2.139	0.119
	داخل المجموعات	112.487	397	0.283		
	المجموع	113.699	399			
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	1.208	2	0.604	1.844	0.160
	داخل المجموعات	130.029	397	0.323		
	المجموع	131.237	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	1.375	2	0.687	2.99	0.51
	داخل المجموعات	91.123	397	0.230		
	المجموع	92.498	399			

***دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05).**

يتضح من الجدول(20) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في مجالات الفني والتدريب والتأهيل حيث حصلت على مستوى دلالة أعلى من (0.05) في الدرجة الكليّة ، بينما يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في المجال الشخصيّ والمجال الإداريّ ولمعرفة لصالح من تعود الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول والمجال الثاني من المحور الأول(التمكين الإداري)، والجدول(21) يبيّن هذه الفروق.

جدول(21) إختبار LSD للمقارنة البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة للمجالين الأول والثاني من المحور الأول(التمكين الإداريّ) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	أقل من 6 سنوات	من 6-12 سنة	أكثر من 12 سنة
الأول الشخصيّ	أقل من 6		0.01428	-0.131
	من 6-12			-0.145*
	أكثر من 12			
الثاني الإداريّ	أقل من 6		0.10193	-0.055
	من 6-12			-0.156*
	أكثر من 12			
الدرجة الكليّة	أقل من 6		0.09340	-0.035
	من 6-12			-0.129*
	أكثر من 12			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05)**

يشير الجدول(21) وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الأول الشخصيّ وكانت الفروقات بين فئتي المعلّمين الذين لديهم سنوات خدمة من 6-12سنة

وبين أكثر من 12 سنة وجاءت لصالح المعلّمين الذين لديهم خدمة أكثر من 12 سنة، ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الثاني الإداريّ وجاءت الفروقات بين فئتي المعلّمين الذين لديهم سنوات خدمة من 6-12سنة وبين أكثر من 12 سنة وجاءت لصالح المعلّمين الذين لديهم خدمة أكثر من 12 سنة، ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكليّة وكانت الفروقات بين المستويات من 6-12سنة وبين أكثر من 12 سنة وجاءت لصالح من هم أكثرمن 12 سنة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة، والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغيّر الكليّة التي تخرج منها.

ولفحص هذه الفرضيّة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدول (22) تبيّن المتوسطات الحسابيّة في مستويات متغير الكليّة، بينما الجدول (23) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التمكين الإداريّ تبعاً لمتغير الكليّة.

جدول(22) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها للدرجة الكليّة

المجال	الكليّة التي تخرجت منها	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
المجال الشخصيّ	علميّة	102	4.35	0.63
	إنسانيّة	298	4.41	0.54
	المجموع	400	4.40	0.57
المجال الإداراي	علميّة	102	4.40	0.59
	إنسانيّة	298	4.37	0.48
	المجموع	400	4.38	0.51
المجال	علميّة	102	4.30	0.58
	إنسانيّة	298	4.26	0.51

الفنيّ	المجموع	400	4.27	0.53
المجال التدريب والتأهيل	علميّة	102	4.24	0.66
	إنسانيّة	298	4.22	0.53
	المجموع	400	4.22	0.57
الدرجة الكليّة	علميّة	102	4.32	0.57
	إنسانيّة	298	4.32	0.44
	المجموع	400	4.32	0.48

جدول (23) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى الكليّة التي تخرجت منها.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
الشخصيّ	بين المجموعات	0.296	1	0.296	0.906	0.34
	داخل المجموعات	129.944	398	0.326		
	المجموع	130.240	399			
الإداريّ	بين المجموعات	0.096	1	0.096	0.361	0.54
	داخل المجموعات	105.378	398	0.256		
	المجموع	105.474	399			
الفنيّ	بين المجموعات	0.125	1	0.125	0.440	0.50
	داخل المجموعات	113.573	398	0.285		
	المجموع	113.699	399			
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	0.040	1	0.040	0.122	0.72
	داخل المجموعات	131.197	398	0.330		
	المجموع	131.237	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	0.006	1	0.006	0.026	0.87
	داخل المجموعات	92.491	398	0.232		
	المجموع	92.498	399			

*** دالّة إحصائيّاًعند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يتضح من الجدول (23) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرج منها.

النتائج المتعلقة بالفرضيّة السادسة، والتي نصُّها :

لا يوجد فروثق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المديريّة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) حيث يبيّن المتوسطات الحسابيّة في مستويات متغير المديريّة، بينما يبيّن الجدول(24) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التميكين الإداريّ تبعاً إلى متغير المديريّة.

جدول(24) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة للدرجة الكليّة

المجال	المديريّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشخصيّ	نابلس	136	4.41	0.53
	سلفيت	47	4.64	0.39
	طوباس	36	4.51	0.41
	جنين	68	4.45	0.45
	طولكرم	57	4.44	0.49
	جنوب نابلس	16	3.85	0.70
	قلقيلية	15	3.95	0.85
	قباطية	25	4.07	0.88
	المجموع	400	4.40	0.57
	نابلس	136	4.29	0.500

الإداريّ	سلفيت	47	4.33	0.340
	طوباس	36	4.62	0.336
	جنين	68	4.52	0.435
	طولكرم	57	4.58	0.483
	جنوب نابلس	16	4.00	0.611
	قلقيلية	15	4.14	0.585
	قباطية	25	4.16	0.785
	المجموع	400	4.38	0.514
الفنيّ	نابلس	136	4.25	0.57
	سلفيت	47	4.31	0.44
	طوباس	36	4.40	0.34
	جنين	68	4.33	0.43
	طولكرم	57	4.42	0.47
	جنوب نابلس	16	3.96	0.56
	قلقيلية	15	3.89	0.57
	قباطية	25	4.08	0.75
	المجموع	400	4.27	0.53
التدريب والتأهيل	نابلس	136	4.22	0.56
	سلفيت	47	4.26	0.36
	طوباس	36	4.26	0.48
	جنين	68	4.30	0.55
	طولكرم	57	4. 30	0.66
	جنوب نابلس	16	4.03	0.57
	قلقيلية	15	3.92	0.64
	قباطية	25	4.07	0.74
	المجموع	400	4.22	0.57
	نابلس	136	4.29	0.47
	سلفيت	47	4.39	0.24
	طوباس	36	4.45	0.32

الدرجة الكليّة	جنين	68	4.40	0.42
	طولكرم	57	4.43	0.47
	جنوب نابلس	16	3.96	0.54
	قلقيلية	15	3.97	0.62
	قباطية	25	4.09	0.76
	المجموع	400	4.32	0.48

جدول (25) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى المديريّة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
الشخصيّ	بين المجموعات	14.107	7	2.015	6.802	*0.000
	داخل المجموعات	116.133	392	0.296		
	المجموع	130.240	399			
الإداريّ	بين المجموعات	11.436	7	1.634	6.810	*0.000
	داخل المجموعات	94.038	392	0.240		
	المجموع	105.474	399			
الفنيّ	بين المجموعات	6.975	7	0.996	3.660	*0.001
	داخل المجموعات	106.724	392	0.272		
	المجموع	113.699	399			
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	3.405	7	0.486	1.491	0.169
	داخل المجموعات	127.832	392	0.326		
	المجموع	131.237	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	7.252	7	1.036	4.764	0.000
	داخل المجموعات	85.245	392	0.217		
	المجموع	92.498	399			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول (25) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة في المجال الرابع التدريب والتأهيل حيث كانت مستوى الدلالة أكبر من(0.05)، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة في المجال الشخصيّ والمجال الإداريّ والمجال الفني والدرجة الكليّة ولمعرفة لصالح من تعود الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول والمجال الثاني والثالث، والجدول(26) يبين هذه الفروق.

جدول(26)إختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجالات الأول، والثاني، والثالث من المحور الأول التمكين الإداريّ تبعاً لمتغير المديريّة.

المجال	المديريّة	نابلس	سلفيت	طوباس	جنين	طولكرم	جنوب نابلس	قلقيلية	قباطية
الشخصي	نابلس		-0.2286*	-0.9254	-0.03971	-0.02797	0.56140*	0.46431*	0.34698*
	سلفيت			0.13615	0.18898	0.20072	0.79009*	0.69300*	0.57567*
	طوباس				0.05283	0.6457	0.65394*	0.55685*	0.43952*
	جنين					0.01174	0.60110*	0.50402*	0.38669*
	طولكرم						0.58936*	0.49228*	0.37495*
	جنوب نابلس							-0.09708	-0.21442
	قلقيلية								-0.11733
	قباطية								-
الإداري	نابلس		-0.04598	-0.33546	-0.23268	0.29004	0.29232	0.14565	0.13232
	سلفيت			-0.28948*	-0.18670*	-0.24416*	0.33830	0.19163	0.17830
	طوباس				0.10278	0.04532	0.62778*	0.48111*	0.46778*
	جنين					-0.05746-	0.52500*	0.37883	0.36500

	طولكرم						0.58246	*0.43579	*0.42246
	جنوب نابلس							-0.14667	-0.16000
	قلقيلية								-0.01333
	قباطية								
الغلاف	نابلس		-0.06082	-0.15779-	-0.08235-	*-0.17134-	*0.28967	*0.35814	0.17147
	سلفيت			-0.09697-	-0.02153-	-0.11051-	0.35049	*0.41869	0.23229
	طوباس				0.07544	-0.01355-	*0.44745	*0.51593	*0.32926
	جنين					-0.08898-	*0.37202	*0.44049	*0.25382
	طولكرم						*0.46100	*0.52947	*0.34281
	جنوب نابلس							0.06847	-0.11819-
	قلقيلية								-0.18667-
	قباطية								
الأرجح الكفاية	نابلس		-0.09455-	-0.15757-	-0.10962-	-0.14274-	*0.33159	*0.31752	0.19743
	سلفيت			-0.06302-	-0.01528-	-0.04820-	*0.42614	*0.41206	*0.29197
	طوباس				0.04794	0.01482	*0.48916	*0.47509	*0.35499
	جنين					-0.03312-	*0.44121	*0.42714	*0.30705
	طولكرم						*0.47433	*0.46026	*0.34017
	جنوب نابلس							-0.01407	-0.13416
	قلقيلية								-0.12009-
	قباطية								

يشير الجدول(26) وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الشخصيّ، بين مديريّة نابلس ومديريّة سلفيت ولصالح مديريّة سلفيت، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة نابلس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة قلقيلية ولصالح

مديريّة نابلس، وبين مديريّة نابلس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة نابلس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة قباطية . ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الإداريّ، بين مديريّة نابلس ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة نابلس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة جنين ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة نابلس ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة جنين ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم. ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الفني، بين مديريّة نابلس ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة نابلس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة نابلس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس

ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم، ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكليّة بين مديريّة نابلس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة نابلس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة نابلس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة سلفيت وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين وبين مديريّة جنين ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين(Independent t-Test) ونتائج الجدول(27) تبيّن ذلك.

جدول (27) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق حول دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

المجال	ذكر (ن=169)		أنثى (ن =231)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المثابرة	4.28	0.51	4.33	0.52	0.920	0.35
الاهتمام بالتميّز	4.26	0.64	4.33	0.56	1.127	0.26
الثقة بالنفس في	4.21	0.54	4.19	0.55	0.286	0.77
الدرجة الكليّة	4.26	0.49	4.29	0.48	0.723	0.47

يتضح مِن نتائج جدول(27) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس حيث أن مستوى الدلالة أعلى من (0.05)، في مجالات محور دافعيّة الإنجاز: (مجال المثابرة، ومجال الاهتمام بالتميّز، ومجال الثقة بالنفس في الإنجاز) والدرجة الكليّة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدول(28) تبيّن المتوسطات الحسابيّة في مستويات متغير المؤهل العلمي، بينما يبيّن الجدول(29) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول(28) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز للمحور الثاني لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للدرجة الكليّة.

المجال	المؤهل العلميّ	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
المجال المثابرة	دبلوم	19	4.51	0.46
	بكالوريوس	327	4.28	0.51
	أكثر من بكالوريوس	54	4.38	0.58
	المجموع	400	4.31	0.52
المجال الاهتمام بالتميّز	دبلوم	19	4.53	0.42
	بكالوريوس	327	4.28	0.57
	أكثر من بكالوريوس	54	4.40	0.76
	المجموع	400	4.30	0.59
المجال الثقة بالنفس في الإنجاز	دبلوم	19	4.41	0.36
	بكالوريوس	327	4.17	0.54
	ماجستير فأعلى	54	4.31	0.63
	المجموع	400	4.20	0.55
الدرجة الكليّة	دبلوم	19	4.49	0.37
	بكالوريوس	327	4.25	0.46
	أكثر من بكالوريوس	54	4.37	0.59
	المجموع	400	4.28	0.48

جدول (29) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى لمتغير المؤهل العلميّ

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائيّة
المثابرة	بين المجموعات	1.312	2	0.656	2.426	0.09
	داخل المجموعات	107.075	397	0.270		
	المجموع	108.387	399			
الاهتمام بالتميّز	بين المجموعات	1.723	2	0.862	2.427	0.09
	داخل المجموعات	140.947	397	0.355		
	المجموع	142.671	399			
الثقة بالنفس في الإنجاز	بين المجموعات	1.851	2	0.926	3.038	*0.04
	داخل المجموعات	120.962	397	0.305		
	المجموع	122.813	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	1.574	2	0.787	3.346	*0.03
	داخل المجموعات	93.362	397	0.235		
	المجموع	94.936	399			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α= 0.05)**

يتضح من الجدول (29) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور دافعيّة الإنجاز في المجال الاول المثابرة والمجال الثاني الاهتمام بالتميّز ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة في المجال الثالث الثقة بالنفس في الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي فقد كانت مستوى الدلالة أقل من (0.05)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة في الدرجة الكليّة، فقد كانت مستوى الدلالة أقل

من(0.05) ولمعرفة لصالح من تعود الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات للمجال الثالث الدرجة الكليّة والجدول(30) يبين هذه الفروق.

جدول(30) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في المجال الثالث من المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	أكثر من بكالوريوس
الدرجة الكليّة	دبلوم		*0.23921	0.11793
	بكالوريوس			-0.12128-
	أكثر من بكالوريوس			

يشير الجدول(30) ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكليّة للمجال الثالث الثقة بالنفس في الإنجاز وجاءت الفروقات بين فئتي المعلّمين الذين لديهم مؤهل علميّ دبلوم وبكالوريوس وجاءت لصالح المعلّمين الذين لديهم المؤهل العلمي الدبلوم.

النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدولين(31، 32) تبيّن ذلك:

جدول(31) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدراسة حول دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة للدرجة الكليّة

المحور	المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
دافعيّة الإنجاز	المجال المثابرة	أقل من 6 سنوات	68	4.33	0.49
		من 6-12 سنة	140	4.21	0.54
		أكثر من 12 سنة	192	4.37	0.50
		المجموع	400	4.31	0.52
	المجال الاهتمام بالإنجاز	أقل من 6 سنوات	68	4.31	0.67
		من 6-12 سنة	140	4.20	0.60
		أكثر من 12 سنة	192	4.38	0.55
		المجموع	400	4.30	0.59
	المجال الثقة بالنفس في الإنجاز	أقل من 6 سنوات	68	4.18	0.58
		من 6-12 سنة	140	4.10	0.57
		أكثر من 12 سنة	192	4.28	0.52
		المجموع	400	4.20	0.55
	الدرجة الكليّة	أقل من 6 سنوات	68	4.28	0.47
		من 6-12 سنة	140	4.18	0.51
		أكثر من 12 سنة	192	4.35	0.49
		المجموع	400	4.28	0.48

جدول (32) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائيّة
المثابرة	بين المجموعات	2.073	2	1.037	3.862	*0.02
	داخل المجموعات	106.313	397	0.268		
	المجموع	108.387	399			
الاهتمام بالتميّز	بين المجموعات	2.485	2	1.242	3.518	*0.03
	داخل المجموعات	140.186	397	0.353		
	المجموع	142.671	399			
الثقة بالنفس في الإنجاز	بين المجموعات	2.626	2	1.313	4.337	*0.01
	داخل المجموعات	120.187	397	0.303		
	المجموع	122.813	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	2.327	2	1.163	4.987	*0.00
	داخل المجموعات	92.609	397	0.233		
	المجموع	94.936	399			

*** دالّة إحصائيّاًعند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يتضح من الجدول (32) وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة في مجالات المثابرة ومجال الاهتمام بالتميّز ومجال الثقة بالنفس في الإنجاز ،والدرجة الكليّة ، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول والمجال الثاني والجدول(33) يبين هذه الفروق.

جدول(33) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في مجالات المثابرة والاهتمام بالتميّز والثقة بالنفس في الإنجاز من المحور الثاني (دافعيّة الإنجاز) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	أقل من 6 سنوات	من 6-12 سنة	أكثر من 12 سنة
المثابرة	أقل من 6 سنوات		0.11508	-0.04393-
	من 6-12 سنة			-0.15902-*
	أكثر من 12 سنة			
الاهتمام بالتميّز	أقل من 6 سنوات		0.10548	-0.06966-
	من 6-12 سنة			-0.17515-*
	أكثر من 12 سنة			
الثقة بالنفس في الإنجاز	أقل من 6 سنوات		0.08162	-0.09753-
	من 6-12 سنة			-0.17915-*
	أكثر من 12 سنة			
الدرجة الكليّة	أقل من 6 سنوات		0.10400	-0.06544-
	من 6-12 سنة			-0.16944-*
	أكثر من 12 سنة			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة(α=0.05)**

يشير الجدول(33) وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الأول المثابرة وكانت الفروقات بين فئتي المعلّمين الذين لديهم سنوات خدمة من(6-12) سنة وبين أكثر من 12 سنة وجاءت لصالح المعلّمين الذين لديهم خدمة أكثر من(12) سنة. ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الثاني الاهتمام بالتميّز وجاءت الفروقات بين فئتي المعلّمين الذين لديهم سنوات خدمة من(6-12) سنة وبين أكثر من 12 سنة وجاءت لصالح المعلّمين الذين لديهم خدمة أكثر من 12 سنة ، وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المجال الثالث الثقة بالنفس في الإنجاز والدرجة الكليّة وكانت الفروقات بين المستويات من 6-12سنة وبين أكثر من 12 سنة وجاءت الفروق لصالح من هم أكثرمن 12 سنة.

النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة والتي نصُّها.

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرج منها.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدولين(34، و35) يبيّنان ذلك:

جدول(34) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لمحور دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها للدرجة الكليّة .

المجال	الكليّة التي تخرجت منها	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال المثابرة	علمية	102	4.36	0.59
	إنسانية	298	4.29	0.49
	المجموع	400	4.31	0.52
المجال الاهتمام بالتميّز	علمية	102	4.35	0.70
	إنسانية	298	4.29	0.55
	المجموع	400	4.30	0.59
المجال الثقة بالنفس في الإنجاز	علمية	102	4.24	0.60
	إنسانية	298	4.19	0.53
	المجموع	400	4.20	0.55
الدرجة الكليّة	علمية	102	4.33	0.57
	إنسانية	298	4.26	0.45
	المجموع	400	4.28	0.48

جدول (35) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز في مدارس الملاحلة الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تبعاً لمتغير الكليّة التي تخرجت منها.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
المثابرة	بين المجموعات	0.451	1	0.451	1.659	0.19
	داخل المجموعات	107.935	398	0.272		
	المجموع	108.387	399			
الاهتمام بالتميّز	بين المجموعات	0.310	1	0.310	0.867	0.35
	داخل المجموعات	142.360	398	0.358		
	المجموع	142.671	399			
الثقة بالنفس في الإنجاز	بين المجموعات	0.192	1	0.192	0.622	0.43
	داخل المجموعات	122.621	398	0.308		
	المجموع	122.813	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	0.328	1	0.328	1.381	0.24
	داخل المجموعات	94.608	398	0.238		
	المجموع	94.936	399			

يتضح من الجدول (35) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرج منها .

النتائج المتعلقة بالفرضية الحادي عشر والتي نصُّها:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة.

ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج الجدولين(36، 37) تبيّن ذلك:

جدول(36) المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة

المجال	المديريّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة	نابلس	136	4.23	0.49
	سلفيت	47	4.20	0.41
	طوباس	36	4.45	0.45
	جنين	68	4.48	0.43
	طولكرم	57	4.52	0.45
	جنوب نابلس	16	4.03	0.51
	قلقيلية	15	3.95	0.81
	قباطية	25	4.18	0.75
	المجموع	400	4.31	0.52
الاهتمام بالتميّز	نابلس	136	4.23	0.57
	سلفيت	47	4.31	0.45
	طوباس	36	4.58	0.48
	جنين	68	4.34	0.57
	طولكرم	57	4.47	0.57
	جنوب نابلس	16	4.09	0.45
	قلقيلية	15	3.92	0.74
	قباطية	25	4.20	0.92
	المجموع	400	4.30	0.59
	نابلس	136	4.20	0.54
	سلفيت	47	4.15	0.54

الثقة بالنفس في الإنجاز	طوباس	36	4.23	0.48
	جنين	68	4.24	0.55
	طولكرم	57	4.31	0.48
	جنوب نابلس	16	4.07	0.52
	قلقيلية	15	3.97	0.68
	قباطية	25	4.13	0.75
	المجموع	400	4.20	0.55
الدرجة الكليّة	نابلس	136	4.22	0.45
	سلفيت	47	4.21	0.28
	طوباس	36	4.42	0.41
	جنين	68	4.38	0.45
	طولكرم	57	4.45	0.44
	جنوب نابلس	16	4.06	0.44
	قلقيلية	15	3.95	0.74
	قباطية	25	4.18	0.76
	المجموع	400	4.28	0.48

جدول (37) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في دافعيّة الإنجاز لدى مديري التربية والتعليم في مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين تعزى إلى متغير المديريّة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	+	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
المثابرة	بين المجموعات	10.147	7	1.450	5.770	*0.00
	داخل المجموعات	98.239	392	0.251		
	المجموع	108.387	399			
الاهتمام بالتميّز	بين المجموعات	8.304	7	1.186	3.461	*0.001
	داخل المجموعات	134.367	392	0.343		
	المجموع	142.671	399			

الثقة بالنفس في الإنجاز	بين المجموعات	2.189	7	0.313	1.016	*0.41
	داخل المجموعات	120.624	392	0.308		
	المجموع	122.813	399			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	6.404	7	0.915	4.051	*0.00
	داخل المجموعات	88.532	392	0.226		
	المجموع	94.936	399			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يتضح من الجدول (37) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى المديريّة في المجال الثالث الثقة بالنفس في الإنجاز ، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة في مجال المثابرة والمجال الاهتمام بالتميّز والدرجة الكليّة، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة للمجال الأول والمجال الثاني والدرجة الكليّة، والجدول(38) يبين هذه الفروق.

جدول(38) إختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة في المجال الأول والمجال الثاني من دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغير المديريّة

المجال	المديريّة	نابلس	سلفيت	طوباس	جنين	طولكرم	جنوب نابلس	قلقيلية	قباطية
المثابرة	نابلس		0.03276	*-0.21761	*-0.24883	*-0.28653	0.19699	*0.28239	0.05437
	سلفيت			*-0.25037-	-0.28159-	-0.31929-	0.16424	0.24963	0.02161
	طوباس				-0.03122	-0.06892	*0.41461	*0.50000	*0.27198
	جنين					-0.03771-	*0.44582	*0.53122	*0.30319

	طولكرم						*0.48353	*0.56892	*0.34090
	جنوب نابلس							0.08539	-0.14263-
	قلقيلية								-0.22802-
	قباطية								
الاهتمام بالتميّز	نابلس		-0.08234	*-0.35151	0.10478-	*-0.23602	0.14154	0.30129	0.02815
	سلفيت			*0.26918	-0.02244-	0.15386-	0.22388	*0.39263	0.11049
	طوباس				*0.24673	0.11531	*0.43306	0.66181	*0.37966
	جنين					-0.13142-	0.24632	*0.41507	0.13293
	طولكرم						*0.37774	*0.54649	0.26435
	جنوب نابلس							0.16875	-0.11339
	قلقيلية								-0.28214
	قباطية								
الدرجة الكلّية	نابلس		0.00626	*-0.20387-	*-0.15635-	*-0.22782-	0.16247	*0.27487	0.04104
	سلفيت			*-0.21014-	-0.16262-	*-0.23408-	0.15621	0.26861	0.3478
	طوباس				0.04752	-0.02395-	*0.36635	*0.47874	*0.24491
	جنين					-0.07147-	*0.31883	*0.43122	0.19739
	طولكرم						*0.39030	*0.50269	*0.26886
	جنوب نابلس							0.11239	-0.12143-
	قلقيلية								-0.23383-
	قباطية								

*** دالّة إحصائيّاً عند مسنوى الدلالة (α=0.05)**

يشير الجدول(38) وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال المثابرة بين مديريّة نابلس ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة جنين ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة نابلس ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طوباس، ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة جنين، ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طولكرم ،ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية، ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين ، وبين مديريّة جنين ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طولكرم ،وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم. ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال الاهتمام والتميّز بين مديريّة نابلس ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، بين مديريّة سلفيت ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة سلفيت، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنين ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم. ووجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكليّة بين مديريّة نابلس ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وكذلك بين مديريّة نابلس ومديريّة جنين ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة نابلس ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طوباس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة سلفيت ومديريّة طولكرم ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طوباس ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة طوباس ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طوباس، وبين مديريّة جنين ومديريّة جنوب نابلس ولصالح

مديريّة جنين، وبين مديريّة جنين ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة جنين، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة جنوب نابلس ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قلقيلية ولصالح مديريّة طولكرم، وبين مديريّة طولكرم ومديريّة قباطية ولصالح مديريّة طولكرم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمقابلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على :

ما الصعوبات التي تحول دون التمكين الإداريّ لديك كمدير مدرسة أساسيّة علّيا؟

لقد تمَّ مقابلة (10) من مديري المدراس الأساسية العلّيا في مديريّات شمال الضفة الغربيّة للاستماع إليهم، ومعرفة آرائهم:

أشار م1 إلى عدم وجود مرشد تربوي، وغياب التعاون لدى بعض المعلّمات، وتحيّز التربية لأولياء الأمور، واختلاط طالبات المرحلة الدنيا بطالبات المرحلة العلّيا، واتفق م2، وم5 على تدخل الأهالي والمجتمع بشؤون المدرسة وعدم تعاونهم، وأضاف م2 الضغط الكبير الذي يتعرض له المدير من المجتمع والتربية، وأكدَّ م3، وم10 على كثرة تشعب مهام مدير المدرسة، بينما أشار م5، وم10 إلى تدريس المعلّمين لموادّ غير تخصصاتهم، وأكدَّ م4، وم6، وم7، وم9 على المركزية في القرارات، واتفق م4، وم9 على ضعف برامج التأهيل والتمكين للمديرين، وأضاف م5 عدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وقلّة صلاحيات المدير، واتفق م6، وم8 ، وم9 على ضعف النمو المهني للمعلّمين، والروح المعنويّة لديهم، بينما أضاف م8 عدم قناعة الإدارة العلّيا بتمكين المديرين، والجدول(39) يبيّن استجابات مديري المدارس على الصعوبات التي تحول دون تمكينهم في مدارسهم.

جدول(39) استجابات مديري المدارس على الصعوبات التي تحول دون تمكينهم في مدارسهم(ن=10).

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	المركزيّة في القرارات.	4	%40
2	ضعف النمو المهنيّ للمعلّمين، والروح المعنويّة لديهم.	3	%30
3	كثرة تشعب مهام مدير المدرسة.	2	%20
4	تدخل الأهالي والمجتمع بشؤون المدرسة وعدم تعاونهم.	2	%20
5	تدريس المعلّمين لموادّ غير تخصصاتهم.	2	%20
6	ضعف برامج التأهيل والتمكين للمديرين.	2	%20
7	عدم وجود مرشد تربوي، وغياب التعاون لدى بعض المعلّمات، وتحيز التربية لأولياء الأمور، واختلاط طالبات المرحلة الدنيا بطالبات المرحلة العلّيا	1	%10
8	الضغط الكبير الذي يتعرض له المدير من المجتمع والتربية.	1	%10
9	عدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وقلّة صلاحيات المدير	1	%10
10	عدم قناعة الإدارة العلّيا بتمكين المديرين.	1	%10

يُلاحظ من الجدول(39) أنَّ أعلى النسب جاءت بنسبة(40%) مع الفقرة الأولى المتعلقة بالمركزية في القرارات، يليها الفقرة الثانية بنسبة(30%) تتعلق بضعف النمو المهني للمعلّمين، وانخفاض الروح المعنويّة لديهم، وبنسب متساوية(20%) الفقرة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والمتعلقة بكثرة تشعب مهام مدير المدرسة، وتدخل الأهالي والمجتمع بشؤون المدرسة وعدم تعاونهم، وتدريس المعلّمين لموادّ غير تخصصاتهم. وضعف برامج التأهيل والتمكين للمديرين، ويليها بنسب متساوية (10%) للفقرات السابعة، والثامنة، والتاسعة، والعاشرة فيما يتعلق ب عدم وجود مرشد تربوي، وغياب التعاون لدى بعض المعلّمات، وتحيّز التربية لأولياء الأمور، واختلاط طالبات المرحلة الدنيا بطالبات المرحلة العلّيا، والضغط الكبير الذي يتعرض له المدير من المحتمع والتربية، وعدم وضع

الرجل المناسب في المكان المناسب، وقلة صلاحيّات المدير، وعدم قناعة الإدارة العلّيا بتمكين المديرين.

مناقشة نتائج المقابلة

السؤال الأول: ما الخطوات التي قمت بها كمدير مدرسة أساسيّة علّيا لتطبيق التمكين الإداريّ في مدرستك؟

أشار م1 أنّه لجأ إلى تعديل سلوك العاملين في المدرسة، وقدّم لهم تسهيلات داخليّة، وتدريب المعلّمين، واتفق م1، وم5 على إشراك المعلّمين في اتخاذ القرارات مع مدير المدرسة، في حين اتفق م2، وم6، وم7، وم8 على العمل التعاوني كفريق، وتقديم المعلومات كافّة عن العمل لزيادة الإنتاج، وأكدَّ م3، وم7، وم8، ، وم10 على العدالّة وعدم التحيّز بين المعلّمين، وأشار م6، وم7 إلى ضرورة التخطيط السنوي للأعمال والأنشطة، واتفق م8، وم9 على ضرورة تفويض الصلاحيات للمعلّمين، وأشار م6 إلى ضرورة المتابعة أول بأول، والجدول(36) يبين استجابات مديري المدارس الأساسيّة العلّيا على السؤال الأول المتلق بالخطوات التي قام بها مديري المدارس لتطبيق التمكين الإداريّ في مدارسهم.

جدول40) استجابات مديري المدارس الأساسية العلّيا على السؤال الأول المتلق بالخطوات التي قام بها مديري المدارس لتطبيق التمكين الإداريّ في مدارسهم(ن=10).

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	العدالّة وعدم التحيز بين المعلّمين.	4	%40
2	العمل التعاونيّ كفريق، وتقديم كافة المعلومات عن العمل لزيادة الإنتاج	4	%40
3	ضرورة التخطيط السنويّ للأعمال والأنشطة.	2	%20

4	ضرورة تفويض الصلاحيات للمعلّمين	2	%20
5	إشراك المعلّمين في اتخاذ القرارات مع مدير المدرسة.	2	%20
6	تعديل سلوك العاملين في المدرسة، وتقدم لهم تسهيلات داخليّة، وتدريب المعلّمين.	1	%10
7	المتابعة أول بأول.	1	%10

يلاحظ من الجدول(40) أنَّ أعلى النسب المئوية جاءت بنسبة(40%) الفقرتين الأولى والثانية فيما يتعلق بالعدالّة وعدم التحيّز بين المعلّمين، والتأكيد على العمل التعاوني كفريق، وتقديم التسهيلات لزيادة الإنتاج، ويليها بالمرتبة الفقرات الثالثة، والرابعة، والخامسة بنسبة(20%) المتعلقة بالتخطيط السنوي، وإشراك المعلّمين باتخاذ القرارات، وتفويض الصلاحيات، ويليها بنسبة (10%) الفقرتين السادسة والسابعة فيما يتعلق بتعديل السلوك للعاملين، وتدريبهم، والمتابعة أول بأول.

السؤال الثاني: ما سبل مواجهة تلك الصعوبات من وجهة نظرك؟

أشار م2، وم3، وم5، وم8، وم9 إلى تزويد المديرين بصلاحيات كافية للتمكين، واللامركزية، واتفق م4، وم8 على زيادة التعاون مع الأهالي، وفتح أبواب المدرسة للمجتمع المحلي، واتفق م2، وم10 على إعطاء دورات للمديرين في التفويض والتمكين، واتفق م7، وم9 على ضرورة تعاون مكتب التربية مع المديرين لتمكينهم، وأشار م6 إلى تعيين مرشد تربوي، واقتصار عدد الطلبة في الصف على (30) طالب، وأضاف م10إلى توفير قاعدة معلومات بالتمكين للمديرين، وأضاف م5 ضرورة تنظيم الوقت، أمّا م1 فأشار إلى العمل ضمن القانون، والجدول(41) يبين استجابات المديرين على السؤال الثالث.

جدول(41) استجابات مديري المدارس على سبل مواجهة صعوبات تمكينهم في المدارس(ن=10).

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	تزويد المديرين بصلاحيات كافية للتمكين، واللامركزية.	5	%50
2	زيادة التعاون مع الأهالي، وفتح أبواب المدرسة للمجتمع.	2	%20
3	إعطاء دورات للمديرين في التفويض والتمكين.	2	%20
4	ضرورة تعاون مكتب التربية مع المديرين لتمكينهم.	2	%20
5	تعيين مرشد تربوي، وعدد الطلبة في الصف (30) طالب.	1	%10
6	توفير قاعدة معلومات بالتمكين للمديرين.	1	%10
7	العمل ضمن القانون.	1	%10

يُلاحظ من الجدول(41) أنَّ أعلى نسبة مئوية جاءت بنسبة (50%) جاءت مع الفقرة الأولى المتعلقة ب تزويد المديرين بصلاحيات كافية للتمكين، واللامركزية، وبنسب متساوية(20%) جاءت للفقرات الثانية، والثالثة، والرابعة المتعلقة بزيادة التعاون مع الأهالي، وفتح أبواب المدرسة للمحتمع، وإعطاء دورات للمديرين في التفويض والتمكين، وضرورة تعاون مكتب التربية مع المديرين لتمكينهم، يليها بنسب متساوية(10%) للفقرات الخامسة، والسادسة، والسابعة المتعلقة بتعيين مرشد تربوي، وعدد الطلبة في الصف (30) طالب، وتوفير قاعدة معلومات بالتمكين للمديرين، والعمل ضمن القانون.

السؤال الثالث: كيف يتحقق الإنجاز المهني للمعلّمين في مدرستك إذا تمَّ تمكينك إدارياً؟

اتفق م1، وم5،وم9 على تحقيق ثقة المعلّم بنفسه، وتوزيع المهام بالعدل، واتفق م2، وم7 على ضرورة إشراكهم في التطوير وتشجيعهم على الأفكار الإبداعية، وأكدَّ م3، وم8 على ضرورة

تخفيف نصاب المعلّمين، وكلّ معلّم حسب تخصصه، واتفق م4، وم5 على ربط الإنجاز بالتحفيز والتقييم، واتفق م6، وم10 على أنَّ المدير تتوقف عليه أمور القيادة، وطالب م8، و10 بتدريب المعلّمين، وأشار م6 إلى أهمية وضوح الأهداف، والجدول(42) يبين استجابات المديرين على السؤال الرابع.

جدول (42) استجابات المديرين حول كيفية تحقيق الإنداز للمعلّمين من خلال تمكينهم الإداري في مدارسهم(ن=10).

الرقم	النص	التكرار	النسب المئوية
1	تحقيق ثقة المعلّم بنفسه، وتوزيع المهام بالعدل	3	%30
2	على ضرورة اشراكهم في التطوير وتشجيعهم على الأفكار الإبداعيّة،	2	%20
3	ضرورة تخفيف نصاب المعلّمين، وكل معلّم حسب تخصصه.	2	%20
4	ربط الإنجاز بالتحفيز والتقييم	2	%20
5	المدير تتوقف عليه أمور القيادة.	2	%20
6	بتدريب المعلّمين.	2	%20
7	وضوح الأهداف.	1	%10

يُلاحظ أنَّ أعلى النسب كانت(30%) للفقرة الأولى المتعلقة ب تحقيق ثقة المعلّم بنفسه، وتوزيع المهام بالعدل، يليها بنسب متساوية (20%) للفقرة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة والمتعلقة بضرورة اشراكهم في التطوير وتشجيعهم على الأفكار الإبداعيّة، وضرورة تخفيف نصاب المعلّمين، وكل معلّم حسب تخصصه، وربط الإنجاز بالتحفيز والتقييم، والمدير تتوقف عليه أمور القيادة، بتدريب المعلّمين، وأدناها(10%) جاءت مع الفقرة السابعة المتعلقة بوضوح الأهداف.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وأهم التوصيات

المقدمة

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وأهم التوصيات

المقدمة

هدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت **التمكين الإدراي وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى مديري المدارس الأساسية العلّيا في مديرات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين** ، وكذلك التعرف إلى دور المتغيرات (الديموغرافيّة) في موضوع الدراسة والمتمثلة ب: (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة)، وقد اشتملت الدراسة على مجموعة من التساؤلات والفرضيات، وستحاول الباحثة مناقشة هذه النتائج لإبراز أهم النتائج والتي ستبنى عليها التوصيات المختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

11 . النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة، والذي ينصّ على:

هل يوجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ و مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين؟

تم مناقشة نتائج الدراسة المتعلق بالفرضية الحادية عشر، والتي تنصُّ على:

لا يوجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين بين درجة تطبيق التمكين الإداريّ ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نافع (2011)، ودراسة الحصري والسعود(2010) التي أظهرت علاقة ارتباطيّة بين التمكين الإداريّ للقادة التربويين في الجامعات الأردنيّة ومستوى الدافعيّة لهم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّه كلما تمتعت الإدارات المدرسية بالتمكين الإداريّ من خلال تفويضهم للصلاحيات، والتمكين في الإشراف والمتابعة، والقيام بالمهام والأعمال والتنسيق مع الأهالي والمجتمع المحلي، والتحرر من ضغوط الرقابة والمتابعة من قبل قسم الإشراف والمتابعة في المديريّات، والوزارة مما يخفف من الأعباء الكتابيّة والإجراءات الروتينيّة، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على مستوى دافعيّة الإنجاز فكلَّما تمكّن المدير إدارياً كلَّما زادت دافعيّة الإنجاز لديهم مما يزيد من دافعيّة المعلّمين على العمل، والمثابرة، والاهتمام بالتميّز، والثقة بالنفس

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

والذي ينصُّ على : **ما درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين؟**

1. جاءت نتيجة **درجة تطبيق التمكين الإداريّ** بمجالاتها (الشخصيّ، والإداريّ، والفنيّ، والتدريب والتأهيل) مرتفعة جداً، وكانت الاستجابة على الدرجة الكليّة مرتفعة جداً وبنسبة مئوية(86%) ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الحجاج (2019) التي أظهرت أنَّ مستوى التمكين الإداريّ جاء مرتفعةً، وتختلف مع دراسة درادكة(2017) التي أظهرت التمكين الإداريّ للقيادات الأكاديمية في جامعة الطائف متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مديري المدارس يقبلون بداية وفق معايير مهنية محددة من قبل الوزراة تتعلق بالتقييم السنوي على مدار ثلاث سنوات، والمبادرات التي يقدّمها عند الترشح لوظيفة مدير مدرسة بالإضافة إلى إخضاع مديري المدارس مباشرةً بعد تعيينهم إلى دورات تأهيل وتدريب تتعلق بمحوري الإدارة والقيادة، وبالتالي فالمديرون يملكون السمات الشخصيّة، ويلتزمون بالمهام الإداريّة، ويملكون القدرات الفنيّة، ويخضعون لدورات تؤهلهم في تمكين أنفسهم في مدارسهم.

اللنتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

والذي ينصُّ على: **ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة؟**

جاءت نتيجة مستوى دافعيّة الإنجاز بمجالاتها (المثابرة، والاهتمام بالتميّز، والثقة بالنفس) مرتفعة جداً ، وكانت الاستجابة على الدرجة الكليّة مرتفعة جداً وبنسبة مئوية(85%)، وتتفق هذه الدراسة

مع نتائج دراسة الدجلي وشاهين(2016) التي أظهرت أنَّ ثقافة الإنجاز والدافعيّة لدى معلّمي المدارس الخاصّة في غزة كبيرة، واختلفت مع دراسة سميرات(2014) والتي أظهرت أنَّ مستوى دافعيّة المعلّمين نحو عملهم في المدارس الخاصّة كان متوسطاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مديري المدارس يعملون على تحفير المعلّمين، وتشجيعهم على المثابرة، والاهتمام بالتميّز، الأمر الذي يزيد من ثقة المعلّمين بأنفسهم، ويعود ذلك إلى التغيّرات التي طرأت على العمليّة التعليمية والتي تدفع بالمديرين إلى تمكين أنفسهم وزيادة دافعيّة العمل في المدرسة نتيجة للتقدم التكنولوجي ودمج العمليّة التعليميّة بالتكنولوجيا، وتكليف المعلّمين بتنويع طرائق التدريس الحديثة، والمثابرة في تقديم المبادرات التعليميّة على مستوى المديريّة والوطن والاشتراك بالمبادرات والمسابقات المحليّة والدوليّة وربط التقييم بأنشطة وأداء المعلّم مما يزيد من دافعيّة الإنجاز في سبيل الارتقاء بالمدرسة وتحصيل الطلبة محور العمليّة التعليميّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الدراسة الرابع

والذي ينصُّ على: **هل تختلف درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين باختلاف متغيرات (الجنس، و المؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة) ؟**

لمناقشة هذا السؤال، تمَّ مناقشة الفرضيات الدراسيّة التالية:

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على ما يلي :

1. لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت نتائج الفرضية الأولى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس، واتفقت هذه الدراسة مع نتائج الجرايدة

والمنوري(2014) ودراسة البلوري (2005) التي لم تظهر فروق دالّة إحصائيّاً تعزى إلى متغير الجنس .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع الإدارات المدرسيّة التي يخضع لإدارتها المعلّمين سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً إدارات متشابهة نوعاً ما في المهام والمسؤوليات والصلاحيات، وذلك لأنَّهم يتلقون نفس التعليمات من الإدارة التعليميّة ممثلة بمديريّات التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم، وجميع الإدارات يتلقون نفس الدورات التأهيليّة التي تمكّنهم إداريا وقيادياً في مدارسهم من خلال برامج تأهيل المديرين، ودبلوم القيادة.

الفرضية الثالثة والتي تنصُّ على:

2. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على ما يلي :

2. **لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المؤهل العلميّ، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الجرايدة والمنوري(2014)، ودراسة الطعاني(2009) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في درجة تقديرات المستجيبين لدرجة التمكين الإداريّ.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع المديرين أولاً من حملة شهادة البكالوريوس فأعلى، وثانياً جميع المديرين من وجهات نظر المعلّمين، وبغض النظر عن المؤهل العلميّ، يخضعون لنفس المعايير والتدريب الإداريّ والقيادي، ويعملون على تنفيذ الأوامر التي تأتيهم من قبل مديريّات التربية والتعليم استناداً إلى تعليمات الوزارة، وبالتالي فهم يتشابهون في الظروف الإداريّة والقياديّة في مدارسهم ودرجة التمكين الإداريّ لديهم، وجميع المعلّمين وبمختلف مؤهلاتهم العلميّة يخضعون لإدراتهم المدرسيّة ويلتزمون بتعليماتهم؛ لأنَّها تعليمات تأتيهم من الوزراة سواء كانت المتعلقة بطرائق التدريس، أو القوانين العامة والمتعلقة بمهنة التعليم

3. مناقة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على مايلي :

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

ظهرت النتائج وجود فروق فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري التربية والتعليم في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ولصالح من خدم أكثر من 12 سنة، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطعاني(2009) التي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيّاً تعزى إلى سنوات الخبرة(الخدمة) لصالح (11) سنة فأكثر، واختلفت مع دراسة الجرايدة والمنوري(2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الإدارات المدرسيَّة التي تحظى بالتمكين الإداريّ أكثر من غيرها هي الإدارات المدرسية التي خدمت أكثر من 12 سنة، وذلك بسبب اكتساب الخبرة المهنية والإداريّة في مجال العمل المدرسي كإدارة مدرسية، والقدرة على القيادة نتيجة الممارسة المهنية والإداريّة فهم على معرفة تامّة بالقوانين، والإدارة والقيادة، وهذا يمكنهم إداريّاً، سنوات الخدمة سواء كانوا المعلّمين أو المديرين فإنَّ هذه السنوات كفيلة بتمكين الإدارات المدرسيّة بسبب مقدرتها على التخطيط، والإدارة، والمتابعة، والقيادة.

4 – مناقشة نتائج الدراسة التي تتعلق بالفرضة الخامسة والتي تنص على ما يلي:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلّمين بغض النظر عن طبيعة الكليّة التي تخرجوا منها علميّة كانت أو إنسانيّة يخضعون لنفس الإدارات المدرسيّة، وسواء كان مدير المدرسة ذات تخصص علميّ أو أدبيّ يمارسون نفس الأعمال والمهام الإداريّة، والفنيّة، والقياديّة ويتلقون تعليماتهم من مديريّات التربية والتعليم والوزارة، ويعملون على تنفيذها، ودرجة التمكين لديهم تعود إلى مستوى الأداء لدى المديرين والمعلّمين، والمبادرات التعليمية، ومستوى التحصيل الدراسيّ لدى الطلبة على صعيد المدرسة، فالتمكين الإداريّ ليس له علاقة بالكلّية بقدر ما له علاقة بالكفاءة والقدرات.

5- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضيّة االسادسة، والتي تنصُّ على :

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المديريّة

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في درجة تطبيق التمكين الإداريّ في المجالات(الشخصيّ، والفني، والإداريّ) لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير المديريّة ولصالح مديريّات نابلس، وسلفيت، وطوباس، وجنين وطولكرم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التمكين القياديّ الذي يتمتع به مديري التربية والتعليم في هذه المديريّات مما ينعكس إيجاباً على درجة التمكين الإداري لدى الإدارات المدرسيّة في هذه المديريّات، فكلما كانت الإداراة التعليميّة الممثلة بالمديريّات تتمتع بمستوى كبير من الصلاحيّات وتفويض السلطة، كلّما مارست هذه الإدارات التعليميّة استراتيجات التمكين الإداريّ وعملت على تطبيقها في المدارس التي ترى أنَّها مخولة بذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينصُّ على

هل تختلف مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين باختلاف متغيرات (الجنس، و المؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة، والكليّة التي تخرج منها، والمديريّة) ؟

لمناقشة هذا السؤال، سيتمّ مناقشة الفرضيات التالية:

6- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية االسابعة، والتي تنص على:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α-0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة يعزى إلى متغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لوكاشة(2008)، واختلفت مع دراسة الشريفي(2012) التي أظهرت فروق دالّة إحصائيّاً تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الدافعيّة نحو الإنجاز والعمل ليس له علاقة بالجنس، وإنَّما تعود إلى المهارات الإداريّة، والقيادة المدرسية، والكفايات المهنيّة لدى المديرين، فالمدير الذي يتمتع بمواصفات الإدارة الناجحة، وسمات القيادة الفعالة لديه القدرة على إثارة دافعيّة المعلّمين، والذي بدورهم يندفعون نحو الإنجاز سواء كانوا معلّمين أو معلّمات لوجود إدارة ناجحة ومحفزة، وقيادة فعالة تعمل بروح الفريق.

7- مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثامنة، والتي تنصُّ على:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المؤهل العلميّ، ولصالح الدبلوم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمود(2018) التي أظهرت وجود فروق في المؤهل، ولكن لصالح الماجستير.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ المعلّمين الحاصلين على شهادة الدبلوم يسعون إلى إثبات أنفسهم في التميّز أسوة بغيرهم من المعلّمين الحاصلين على شهادات البكالوريوس فأعلى، من خلال العمل والمثابرة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والاهتمام بالتميّز على صعيد الكفايات المهنيّة، والشخصيّة، وطرائق التدريس، والقدرة على التخطيط، والتقويم، وإدارة الصف، وتوظيف التكنولوجيا، وتقديم المبادرات على مستوى المدرسة والمديريّة.

8- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة، والتي تنصُّ على:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا، فالمدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ولصالح 12 سنة فأكثر واختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشريفي(2012)، ودراسة شوشان(2009).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط التمكين المهنيّ للمعلّمين بسنوات الخدمة، مما يشعرهم بالاستقرار الوظيفيّ، والارتقاء بالدرجة المهنية في الوظيفة مما يدفعهم إلى الإنجاز خاصّة في المدارس التي تتمتع إدارتها المدرسيّة بالتمكن الإداريّ، والمدارس التي تقودها إدارات ناجحة وقيادات حكيمة تعمل على زيادة دافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين.

9-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة، والتي تنصُّ على:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة

العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير الكليّة التي تخرجت منها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الكليّة التي تخرج منها المعلّمين سواء كانت كليّات علميّة، أو إنسانيّة ليس لها علاقة بالعمل، ودافعيّة الإنجاز وهناك مبادرات تعليميّة تأهلت عالمياً تعود لمعلّمين من كليّات إنسانيّة، فالأمر مرتبط بالإدارة المدرسية، والمناخ المدرسي، والعلاقات الوديّة بين الإدارة والمعلّمين، والإنتماء المهني، والإخلاص في العمل، والرغبة في التميّز والارتقاء والتطور المهنيّ، خاصّة أنَّ في كثير من الأمور مرتبط التقييم بمستوى الإنجاز.

10- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادي عشر، والتي تنصُّ على:

لا يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلّمين في مستوى دافعيّة الإنجاز في مجاليّ(المثابرة، والاهتمام بالتميّز) لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة تعزى إلى متغير المديريّة، ولصالح مديريّات نابلس، وسلفيت، وطوباس، وجنين، وطولكرم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط دافعيّة الإنجاز للمعلّمين بدرجة التمكين الإداريّ التي تحظى بها إدارات المدارس في هذه المديريّات انطلاقا من درجة التمكين القياديّ الذي يحظى به مديرو التربية والتعليم في هذه المديريّات فدافعيّة الإنجاز مرتبطة بتفويض الصلاحيّات من قبل مديري التربية والتعليم لمديري المدارس في مديريّاتهم الأمر الذي يدفع بإدارات المدارس إلى زيادة دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينصُّ على :

ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ مناقشة نتائج السؤال الثاني في المقابلة فكانت كما يلي:

أظهرت النتائج أنَّ أعلى نسبة مئوية في الصعوبات التي تواجه تطبيق التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المديرين كانت(40%) صعوبات تتعلق بالمركزيّة، يليها (30%) صعوبات تتعلق بضعف النمو المهنيّ لدى المعلّمين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أنَّ مركزية القرارات تضعف من تمكين مديري المدارس مهنيّاً، وتجعلهم يخضعون للإجراءات الروتينيّة في القرارات، والمتابعة والإشراف، والرقابة، مما يزيد من أعبائهم الكتابيّة ويقلل من حرية الإداراة لديهم، كما أنَّ ضعف النمو المهني لدى المعلّمين يحول دون تفويضهم الصلاحيات من قبل الإدارة المدرسية وهذا بشأنه يضعف من دور التمكين الإداريّ لمديري المدارس فكلّما زاد الانتماء لدى المعلّمين كلّما ساعد ذلك في تخفيف الأعباء على الإدارة المدرسيّة، ومكّنهم من المشاركة في تفويض الصلاحيّات ببعض الأعمال واتخاذ القرارات.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الكميّة والنوعيّة خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات وهي:

1- ضرورة العمل على عقد دورات تدريبيّة لمديري المدارس ممن تقلُّ سنوات خدمتهم عن 12 سنة في التمكين الإداريّ.

2- العمل على تمكين مديري المدارس من خلال البرامج المتعلقة بدبلوم التأهيل والقيادة للمديرين.

3- العمل على تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلّمين من خلال ربط الارتقاء الوظيفيّ وتقييم الأداء بالإنجاز.

4- العمل على تفويض الصلاحيات لمديري المدارس المميزين من خلال تطبيق الإدارة اللامركزية في مدارسهم.

5- إشراك وزارة التربية والتعليم بنتائج الدراسة للأخذ بتوصيات الدراسة والعمل بها.

6- ضرورة العمل على إجراء دراسات بحثيّة مشابهة في مناطق مختلفة من فلسطين.

مقترحات الدراسة

1- العمل على إعداد دليل بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس يتضمن معايير التمكين الإداريّ المهنيّة للمديرين.

2- ضرورة العمل على تمكين المعلّمين المميزين مهنيّاً من خلال تطبيق الإشراف التربويّ الذاتيّ للمعلّمين.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- البسطامي، سلام راضي. (2013). "مستوى إدارة استراتيجيّات التكيّف للضغوط النفسيّة لدى آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة وأمهاتهم في محافظة نابلس"، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أبو الوفا، جمال و حسين، سلامة. (2000). **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسيّة**، المكتبة التربويّة، الجديدة، الإسكندرية، مصر.
- أبو شيخة، نادر أحمد.(2005). "المناخ التنظيميّ و علاقتة بالمتغيرات الشخصيّة و الوظيفيّة: دراسة ميدانيّة مقارنة بين القطاعين العام و الخاصّ الأردنين"، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز : الاقتصاد و الإدارة**، مج19(2)، ص.ص 3-37.
- الأبيض، عادل عبد المعطي.(2005). "الدافعيّة الدراسية في ضوء التخصص الأكاديمي والصف الدراسي لدى عيّنة من طلاب كليّة الموظفين بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة كليّة التربية، جامعة الأزهر**، ع 128 ، ص. ص:125-194
- الآغا، محمد وسكيك، سامية. (2012). **الثقافة التنظيميّة للمدرسة الثانويّة وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلبة الثانويّة العامّة بمحافظات غزة**، ورقة مقدم لليوم الدراسي بكليّة التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة فلسطين.
- أفندي، عطيّة. (2003). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، المنظمة العربيّة للتنمية الإداريّة، القاهرة، مصر.
- مطلق، إيمان وأرن، علي محمد .(2018). **مستوى الصحة التنظيميّة في مدارس إقليم الشمال في الأردن وعلاقتها بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس من وجهات نظر المعلّمين**. *Dirasat: Educational Sciences، 45*.
- الحيالي، ايمان علي. (2019). "التمكين الإداريّ وتأثيره في تحقيق الرضا الوظيفيّ/دراسة استطلاعيّة لآراء مجموعة من الأفراد العاملين في كليّة التربية للبنات–جامعة الموصل"، **مجلة *تنمية الرافدين***، مج *38*(122)، ص.ص 35-52.

- باحدي، قدور. بديدة، محمد. (2013)."أثر استراتيجيّة تمكين العاملين على تحقيق الرضا الوظيفيّ داخل المؤسسات – دراسة حالة المؤسسة الوطنيّة سوناطراك قسم التنقيب Forage". **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.
- باعثمان، ريما. (2008). "تمكين العاملين كأسلوب لمواجهة بعض المشكلات التنظيميّة في المؤسسات العامّة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، السعودية.
- البسطامي، سلام راضي. (2013). "مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة وأمهاتهم في محافظة نابلس"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- البلوي، محمد سليمان.(2008). **التمكين الإداريّ وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية من وجهات نظرهم**، رسالة ماجستير ، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- بني خالد، محمد عوده سليمان. (2014). "أثر نمط التعليم عن طريق الماد الكتوبة (النصوص) لروثكوف في التحصيل و الدافعيّة للتعلم في مبحث العلوم الحياتية على الطلبة في المرحلة الأساسيّة العلّيا"، **المنارة للبحوث و الدراسات**، مج20(1)، ص. 235-268.
- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبدالله. (2006). **علم نفس التعلّم والتعليم**. الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.
- جابر، زكية عبدالله .(2012). "واقع التمكين الإداريّ لمديرات المدارس الثانويّة بمنطقة جدة التعليميّة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الجرايدة، محمد والمنوري، أحمد بن عبد العزيز. (2014). "واقع التمكين الإداريّ لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان"، **مجلة المنارة**، مج20 (1)، ص، ص: 41-87.

- حسانين، أحمد محمد. (2000)." قلق المستقبل وقلق الامتحانات وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسيّة لدى عيّنة من طلاب الصف الثاني ثانوي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- الحموري، أميرة محمد والسعود، راتب سلامة.(2010). "درجة التمكين الوظيفيّ لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة الرسميّة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لديهم"، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، مج 25(7)، ص.ص 97-138.
- خلف الله، محمود.(2017). "التمكين الإداريّ علاقته بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانويّة بفلسطين"، **المجلة التربويّة – الكويت**. مج 31 (123). ص 301-253.
- خميسي، حسام وزديرة، وخمار. (2019). "نمط القيادة الإداريّة ودوره على دافعيّة الإنجاز لدى الموظف في الإدارة العموميّة جامعة أم البواقي" ، **رسالة ماجستير**، جامعة أم البواقي، الجزائر، الجزائر.
- الدجلي، إياد علي وشاهين، نرمين كمال (2016). "دور مديري المدارس الخاصّة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلّميهم وسبل تطوير مدارس دار الأرقم أنموذجاً"، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين، **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة**، مج24(3)، ص.ص: 108-128.
- درادكة، أمجد محمود محمد.(2017). التمكين الإداريّ وعلاقته بالتميّز التنظيميّ لدى القيادات الأكاديميّة بجامعة الطائف من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانيّة**. مج 31(8)، ص: 1258-1296.
- رفقة، خليفة. (2000).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسيّ لدى طالبات كليّات المجتمع في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصريّة، بغداد، العراق.

- الرواف، ألاء سعد لطيف كريم.(2003). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسيّ لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة ماجستير، بغداد، العراق.
- الحجاج، ريما محمد وحسونة، أسامه عادل. (2019). "مستوى التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الأساسيّة الخاصّة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالأداء الوظيفيّ لمعلّميهم". **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة**، مج 27(3).
- الزعيبر، إبراهيم.(2017). "واقع التمكين الإداريّ لقادة المدارس الثانويّة في المملكة العربية السعودية وعلاقته بدافعيّة الإنجاز دراسة ميدانية"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مج 1 (18)، ص51-52.
- حماد، زينب" محمد عباس وسلامة، كايد. (2019). "درجة فاعليّة إدارة الصراع التنظيميّ وعلاقته بالتمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة إربد من وجهات نظر المعلّمين والمشرفين والمديرين أنفسهم". ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويّة والنفسيّة***، *27*(5).
- سلامة ، انتصار محمد طه.(2003)."**مستوى الانتماء المهنيّ والانتماء المهنيّ والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**". رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العلّيا ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- سميرات، سمر أكثم ومقابلة، عاطف يوسف. (2014). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة الخاصّة للقيادة التحويليّة و علاقتها بدافعيّة المعلّمين نحو عملهم"، **مجلة الدراسات للعلوم الإنسانيّة**، مج *162*(1545)، ص.ص 1-41.
- الشريفي، ميادة عبد الله خزعل.(2012). "إدارة المعرفة وعلاقتها بالدافعيّة نحو الإنجاز الأكاديمي لدى تدريسيي الجامعة"، **رسالة ماجستير**. علم النفس التربوي. كليّة التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- الشهراني، عبدالله .(2009). "دور التمكين في تحقيق أمن الأنشطة الرياضية". **رسالة مجاستير غير منشورة**، جامعة نايف للعلوم الأمنية،الرياض،السعودية.

- شوشان حنان وبغدادي، حليمة. (2009). "النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعيّة الإنجاز لدى الأساتذة دراسة ميدانيّة بثانويات ولاية المسيلة (Doctoral dissertation"، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة–جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، المسيلة، الجزائر.
- شوشة، عدنان أمير.(2011). "أثر تمكين العالمين على سلوكهم الإبداعي: دراسة تطبيقيّة بقطاع تكنولوجيا المعلومات بجامعة المنصورة، مصر"، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، مج35 (1)، ص.ص 22–25.
- أبو جادو، صالح.(2000). **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- صبار، نورية. (2018). "**الدافعيّة للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها في ضوء النظريات السوسيومعرفية – دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ التعليم الثانوي لمدينة وهران**"، **رسالة ماجستير**، وهران، الجزائر.
- الصرايرة، ماجد أحمد. (2008). "النضج الوظيفيّ لدى مديري المدارس الثانويّة العامة في الأردن وعلاقتهم بأدائهم الإداريّ وتمكين المعلّمين"، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان للدراسات العلّيا، عمان، الأردن.
- الطائي، رعد، وقدادة، عيسى.(2008). **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- الطروانة، إخلاص. النهدي، سميرة (2017). "التمكين الإداريّ ومستوى تطبيق المهارات الإداريّة لدى المرأة السعودية :مديرات مدارس منطقة خميس مشيط"، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث**. مج (3) (1). ص 56–35.
- الطعاني، حسن.(2009). "درجة التمكين الإداريّ لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة، **المجلة التربويّة**"، جامعة الأردن، الكرك، الأردن.
- عابدين، محمد .(2001). **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عبدلي، عزة حسين .(2015). "واقع التمكين الإداريّ للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنيّة للمعلّمات في المدارس الثانويّة بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى. مكة، السعودية.
- العبيديين، حمد .(2010). "علاقة بين التمكين الإداريّ و خصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الإسمنت الأردنيّة ومؤسسة الموانئ الأردنيّة: دراسة مقارنة". **رسالة مجاستير غير منشورة**، جامعة مؤتة ،الكرك، الأردن.
- عفانة، حسن.(2013)."التمكين الإداريّ وعلاقته بفاعليّة فرق العمل في المؤسسات الأهليّة الدوليّة العاملة في قطاع غزة"، **رسالة مجاستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- علاونة، شفيق .(2004). **الدافعيّة ، (محرر)، علم النفس العام**، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- العمري، وفاء .(2014). **آلية التمكين الإداريّ في الفكر التنظيميّ الحديث**. بحث غير منشور. جامعة بسكرة ، الجزائر.
- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن. (2006). **"القيادة والدافعيّة في الادارة التربويّة"**، دار حامد، عمان، الاردن.
- الغزالي، حافظ .(2012). "أثر القيادة التحويليّة على فاعليّة عمليّة اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنيّة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان،الأردن.
- الغنام، محرز .(2002). **فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، بحث مقدم في المؤتمر العلميّ السادس: التربية العلميّة وثقافة المجتمع، الجمعيّة المصريّة ، الإسماعليّة، مصر.
- الفارسيّ، عائشة عبدالله .(2008). "واقع التمكين الوظيفيّ في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان:دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

- القريشيّ، عبد الكريم وسميرة، شيراك بن منصور.**(2013)**. "علاقة العمل الجماعيّ بالدافعيّة للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي"، رسالة ماجستير، الجزائر، الجزائر.
- القريوتيّ، محمد .(2001). **مبادئ الإدارة: النظريّات والعمليّات والوظائف**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن .(2002): **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة .(2000): **سيكولوجيّة التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.
- كوافحة، تيسير مفلح .(2003). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصّة** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.
- لوكاشة، باسمة محمد.(2008). "العلاقة بين فاعليّة السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليميّة لذوي الإعاقات العقليّة ودافعيّة معلّميهم نحو العمل في الأردن"، **رسالة ماجستير**. الإدارة والقيادة التربويّة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العلّيا. كليّة العلوم التربويّة، عمّان، الأردن.
- عواد، محمود أيمن .(2011). "مستوى دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي اللغة الإنجليزية معلّماً، طولكم في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلميّ، ومرحلة التعليم، والخبرة، وعدد دورات التأهيل"، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- مزيتي، إيمان. (2019). "المناخ التنظيميّ وعلاقته بالدافعيّة للإنجاز من وجهات نظر الأساتذة6،–دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بجامعة المسيلة (Doctoral dissertation)"، جامعة محمد بوضياف، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة المسيلة، **رسالة ماجستير**، المسيلة، الجزائر
- مطلق، إيمان محمد وأرن، علي محمد. (2018). "**مستوى الصحة التنظيميّة في مدارس إقليم الشمال في الأردن وعلاقتها بالتمكين الإداريّ لمديري المدارس من وجهات نظر المعلّمين**، قسم الإدارة وأصول التربية، كليّة التربية، جامعة اليرموك، الكرك، الأردن.

- المطيري، عبد الله سعد.(2019). "درجة توافر ثقافة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز لدى المعلّمين"، **رسالة ماجستير**، جامعة أل البيت، عمان، الأردن.
- معراج، قدري .(2014). **أثر التمكين الإداريّ على الإبداع التنظيميّ دراسة ميدانية" بمديريّة الصيانة لشركة سوناطراك**. بحث غير منشور. جامعة محمد خيضر، بسكرة ، الجزائر.
- المغربي، عبد الحميد. (2001). "تمكين العاملين في المصالح الحكوميّة ومنظمات القطاع الخاص، دراسة تطبيقيّة على المنظمات العامة بمحافظة دمياط"، **المجلة العلميّة للتجارة والتمويل**، كليّة التجارة، رسالة ماجستير، جامعة طنطا، طنطا، مصر.
- ملحم، يحيى .(2006). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**. المنظمة العربيّة للتنمية الإداريّة، مصر الجديدة، القاهرة، مصر.
- مناعمة، عمر .(2005). "دور الإدارة المدرسيّة في المدارس الحكوميّة والمدارس الخاصّة في محافظات غزة في تحين العمليّة التعليمية: دراسة مقارنة"، **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية، كليّة التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.
- الموسوي، محمود .(2008). ***الثقافة التنظيميّة***. **مجلة الابتسامة، الموسوعة العلميّة**، العلوم المتخصصة بعلم النفس، بغداد، العراق.
- نافع، وجيه عبد الستار .(2011). "التمكين الوظيفيّ وأثره على أداء العاملين في جامعة الطائف"، **مجلة الدراسات الاجتماعيّة**، مج16(2)، ص.ص 358-440.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2013). **أساسيات علم النفس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم العالي .(2004). **الإدارة العامة للتخطيط**، رام الله، فلسطين.
- الوطيفي، كامل.(2014). "التمكين الإداريّ وتأثيره في تطبيق إدارة الجودة الشاملة"، بحث ميداني في جامعة بابل. **مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية**. مج (12) عدد (194) . ص ص124-107.

المراجع الأجنبيّة

- Aburuman, N., M., (2016). "The impact of administrative empowerment on creativity improvement among the workers of Jordanian public administration institute". ***International Journal of Business and Social Science***, *7*(1), 182-190.
- Al Suheimat, Y., (2002). **The efficiency of the insentives system of the government and private sectors in Jordan**, the status of several government and private organizations in the governerate of Karak for the period 1990–2000. *Alsudan University for Science and Technology, BHD Thesis*.
- Ali, J., Seif EL-Din,I., high; Imad Ahmed Seif El-Din (2013). "The effect of empowering workers in the OD survey of the views of a sample of workers in the General Company for Woolen Industries in Baghdad". **Journal of Baghdad College of Economic Sciences**, (36) 159 -186.
- Al-Magableh, M., & Otoum, A. M. (2014). "The administrative empowerment and its relationship with the innovative behavior among the head/coordinators of the academic department at the Faculty of Science and Arts", Sharurah-Najran University. **International Research in Education**, *2*(2), 83-106.
- Andersen, L. B., Bjørnholt, B., Bro, L., L., & Holm-Petersen, C., (2018). "Achieving high quality through transformational leadership: A qualitative multilevel analysis of transformational leadership and perceived professional quality". ***Public Personnel Management***, *47*(1), 51-72.

– Andersen, L., B., Heinesen, E., & Pedersen, L., H., (2014). "How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?". ***Journal of Public Administration Research and Theory***, *24* (3), 651-671.
– Assaf, H.,(2006). "Career Empowerment level of academic leaders in the Jordanian public universities and its relationship to organizational commitment to job stability volunteer with the teaching staff**". Unpublished PhD thesis**, Faculty of Education, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman.

Baird, K., & Wang, H. (2010). **Employee empowerment: Extent of** – **adoption and influential factors**. Personnel Review.

– Baird, K., & Wang, H., (2010). **Employee empowerment: Extent of adoption and influential factors**. *Personnel Review*.
– *Bellé, N., (2014). "Leading to make a difference: A field experiment on the performance effects of transformational leadership, perceived social impact, and public service motivation". **Journal of Public Administration Research and Theory**, 24 (1), 109*-136.
– Beverborg, A., O., G., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015)." Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter?". ***Teaching and teacher education***, *48*, 22-33.
– Bottomley, P., Mostafa, A., M., S., Gould-Williams, J. S., & León-Cázares, F. (2016)." The impact of transformational leadership on

organizational citizenship behaviours: The contingent role of public service motivation". **British Journal of management**, 27(2), 390-405.

- Cassidy, T., (2002). "Problem-solving style, achievement motivation, psychological distress and response to a simulated emergency". **Counselling Psychology Quarterly**, 15(4), 325-332.
- Christensen, R., K., & Wright, B., E,. (2011). "The effects of public service motivation on job choice decisions: Disentangling the contributions of person-organization fit and person-job fit". **Journal of public administration research and theory**, 21(4), 723-743.
- Collins, C., J., Hanges, P. J., & Locke, E. A. (2004). "The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis". **Human performance**, 17(1), 95-117.
- Comm, C., and Mathaisel, D. (2005). "A case study in applying Iran sustainability concepts to universities". **International Journal of Sustainability in higher Education.** 6 (2), 134146.
- Cury, F., Elliot, A., J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). "The social-cognitive model of achievement motivation and the 2× 2 achievement goal framework". **Journal of personality and social psychology**, 90(4), 666.
- Elliot, A., J., & Thrash, T. M. (2001). "Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation". ***Educational Psychology Review,*** *13*(2), 139-156.

- Fernet, C., Trépanier, S., G., Austin, S., Gagné, M., & Forest, J. (2015). "Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and *motivation.* **Work & Stress**, *29(1), 11-31*.
- Haidari,M., (2012) "Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teacher in Abode Township", **Procedia Social and Behavioral Sciences,** 31 (2012) P 224 – 23.
- Hurt, J. (2008). **Principals and Teacher Leaders Co-Constructing Theories in Practice: Empowerment and Accountability Exchanged Through School Leadership.**
- Jung, D., I., & Avolio, B. J. (2000). "Opening the black box: An experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership". **Journal of organizational Behavior,** 21(8), 949-964.
- Kamal, K. B., Aghbari, M., & Atteia, M., (2016). "E-training & employees' performance a practical study on the ministry of education in the Kingdom of Bahrain", **Journal of Resources Development and Management**, 18.
- Keiser, N.,M., &Shen, J., (2000). "Principals' andteachers' perception of teacher empowerment". **The Journal of Leadership Studies**,7(3), P115-121.

- Kõiv, K., Liik, K., & Heidmets, M., (2019). "School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes". *International* ***Journal of Educational Management***.
- Lintner, J., (2008). **The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of *power*** (Doctoral dissertation).
- Liszt, A., R., (2008). ***"Perceiving empowered leadership: A qualitative exploration of New York City principals' experience with decision-making authority in empowerment schools*** **(Doctoral dissertation"**, Teachers College, Columbia University).
- MacNeil, A., J., Prater, D., L., & Busch, S., (2009). "The effects of school culture and climate on student achievemen"t. **International Journal of leadership in Education**, 12(1), 73-84.
- Northouse, P., G,. (2018). ***Leadership: T****heory and practice*. Sage publications.
- Nuradin, N., Tunas, B., & Sunaryo, W., (2019). **Improvement of Teacher Innovation through Development of Organizational Culture**, School Head Supervision, and Achievement Motivation.
- Paarlberg, L., E., & Lavigna, B., (2010). "Transformational leadership and public service motivation: Driving individual and organizational performance". **Public administration review**, 70(5), 710-718.
- Perry, J., L., (2014). The motivational bases of public service: Foundations for a third wave of research. Asia Pacific, **Journal of Public Administration**, 36(1), 34-47.

- Petri‹ H; and Govern‹ J., (2004). Mo**tivation: Theory‹ Research and Applications**. Thomson – Wadsworth‹ Australia.
- Sagnak, M. (2012). "The empowering leadership and teachers innovative behavior: The mediating role of innovation climate". ***African Journal of Business Management,*** *6* (4), 1635-1641.
- Sagnak, M.,(2012). "The empowering leadership and teacher innovative behavior: The mediating role of innovation climate", **African Journal of Business Management**.6(4)p1635-1641
- Scott, C. P., & Wildman, J., L., (2015). "Culture, communication, and conflict: A review of the global virtual team literature**".** In ***Leading global teams*** (pp. 13-32). Springer, New York, NY.
- Tomlinson, T., (1993). **Motivating students to learn, Berkley Mrcutrhan Publishing co.**
- Turner , T.,(2006).*"Empowerment: Relationships between location in the hierarchy , spanof the eontrol , and industry type on perceptions of* empowerment**". M.S. dissertation** , University of Texas: United States.
- Vermeer, H., J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000)." Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior*". **Journal of educational psychology**, 92(2), 308*
- Wildman, R., H., (2015). A **phenomenological study of high school teachers' motivation as related to teacher performance management**.
- Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E., (2019). "Principals' leadership styles: The role of emotional intelligence and achievement motivation and International" **Journal of Educational Management**.

– Wulandaril, A.,., & Widodo, S., E.,(2019)"School-Based Management in the Graduated Empowerment Perspective". **International e-Journal of Educational Studies**, 4(7), 70-80.
– Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). "Instructional leadership effects on teachers' work engagement: roles of school culture, empowerment, and job characteristics". **CEPS Journal**, 9(3), 137-156.
– Zulfqar, A., Devos, G., Shahzad, A., H., & Valcke, M., (2015). **"Transformational leadership, participative decision making versus self-efficacy, intrinsic motivation and job satisfaction in Pakistan higher education",** In Annual meeting of the American Educational Research Associati

قائمة الملاحق

ملحق(1)

لجنة المحكمين

1		جامعة
2	د.أشرف الصايغ	جامعة النجاح الوطنية
3	د.حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
4	د.يمان صليح	جامعة النجاح الوطنية
5	د.فاخر خليلي	جامعة النجاح الوطنية
6	د.سهيل صالحه	جامعة النجاح الوطنية
7	أ.زاهي علاونة	جامعة القدس المفتوحه
8	د.محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية
9	د.علي زهدي	جامعة النجاح الوطنية
10	د.جبر خضير	جامعة النجاح الوطنية
11	أ.د عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية

ملحق(2)

كتاب تسهيل

المهمة

State Of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education – Jenin

دولـــــة فلســـــطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم – جنين

الرقم : م/ج / ٣٠ / ٢١ / ٤٤٩
التاريخ :2020/2/17م
الموافق: 23/ جمادى الآخرة/1441 هـ

القدس
al QUDS

حضرة مديرة/ة مدرسة ..... المحترم/ة
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع : تسهيل مهمة بحثية

أرجو تسهيل مهمة الباحثة " ولاء بدر خضير " استكمالاً للحصول على شهادة الماجستير من جامعة النجاح الوطنية، في تنفيذ أطروحتها بعنوان " درجة تطبيق التمكين الإداري وعلاقته بمستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين " .

راجياً تعبئة الاستمارة المرفقة وإعادتها لقسم الديوان خلال أسبوع من تاريخه، بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية والتعليمية .

مع الاحترام ،،،

أ. ولاء الطاهر
مديرة التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم/جنين

أ.غ/ ن.م

ملحق (3)

الاستبانة بصورتها الأولية

تقوم الباحثة بدراسة ميدانيّة عنوانها " **درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربويّة في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد استبانة معتمدة على ما جاء في أدبيات الأبحاث والدراسات السابقة ، لذا يُرجى التكرم بالإجابة عنها، علماً أنَّ هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلميّ فقط.

أشكر لكم حُسن تعاونكم

القسم الأول: البيانات الشخصيّة

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي ينطبق على حالتك.

1) **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى

2) **سنوات الخبرة :** أقل من 6 سنوات ☐ من 6–12 سنة ☐ أكثر من 12 سنة ☐

3) **المؤهل العلمي:** دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ أكثر من بكالوريوس ☐

4) **الكليّة التي تخرجت منها:** علمية ☐ إنسانية ☐

5) **المحافظة:** جنين ☐ طولكرم ☐ نابلس ☐ سلفيت ☐ طوباس ☐ قلقيلية ☐

القسم الثاني: الفقرات الخاصّة بمجالات التمكين الإداريّ، الرجاء وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

الرقم	فقرات الاستبانة	درجة إدراك مستوى العلاقة لدى المدير/ة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
المجال الأول: التمكين الإداريّ						
المجال الأول: الشخصيّ						
.1	يسعى المدير دوماً إلى التميّز والإبداع والتجديد.					
.2	يتقبل المدير نقد الآخرين وتوجيهاتهم والأفكار المستجدة.					
.3	يتحمل المدير المسؤوليّة تجاه كل ما أقوم به.					
.4	يهتم المدير بالتوازن النفسي والانفعالي في جميع تصرفاتي.					
.5	يتعاون المدير مع جميع الكوادر التعليمية.					
.6	يؤدي المدير جميع أعماله بدقة وحماسة.					
.7	يتعامل المدير مع المعلّمين بحلم وسعة صدر.					
.8	يتمتع المدير بقدرة عالية في تحمل ضغوط العمل.					
.9	يحسن المدير التصرف في المواقف الطارئة.					
.10	بإمكاني الموازنة بين أهدافي الشخصيّة والمدرسية.					
المجال الثاني: الإداريّ						
.11	يخطط المدير لجميع أعماله الإداريّة منذ بداية العام.					
.12	يشارك المدير المعلّمين بمعظم الأعمال الإداريّة المخططة.					
.13	يتقبل المدير وجهات نظر المعلّمين في الأمور الإداريّة المتعلقة بالمدرسة					
.14	يدير المدير الأوقات التعليمية بشكل سليم وبدون إهدار.					
.15	يهتم المدير بالتطورات والتجديدات التربويّة ويدعمها.					
.16	يمارس المدير مسؤولياته ضمن الحدود والقوانين الإداريّة.					
.17	يحرص المدير على كسب ثقة المعلّمين بما يقوم به من أعمال.					

18.	يهتم المدير بتنظيم وترتيب الأعمال الإداريّة وفق الأولويات والأهمية.					
19.	يتمتع المدير بالقدرة على الرجوع السريع إلى التعليمات الإداريّة الواردة من مديريّة التربية والتعليم					
20.	يهتم المدير بوضع جدول زمني للأعمال اليومية التي يقوم بها.					
المجال الثالث: الفنيّ						
21.	يهتم المدير بأن تكون التشكيلات المدرسية مبنية على التخصصات المناسبة.					
22.	يتمتع المدير بقدرة على تحسس مشكلات الطلبة والمعلّمين.					
23.	يراعي المدير الدقة في التخصص في توزيع الأنشطة المدرسية بين المعلّمين.					
24.	يتمتع المدير بخبرة كافية في الأساليب الإشرافية.					
25.	يقدم المدير الدعم والمؤازرة للمعلّمين باختلاف نوعياتهم.					
26.	يستفيد المدير من نتائج الطلبة في بناء برامج علاج الضعف.					
27.	يعتبر المدير الزيادة الصفية أداة تقييم مناسبة للمعلّم.					
28.	يهتم المدير بملاحظات المشرف التربوي ويتابعها.					
29.	يسعى المدير لتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة للمعلّمين.					
30.	يقوم المدير بدراسات وأبحاث تربوية من أجل تطوير أدائه.					
المجال الرابع: التدريب والتأهيل						
31.	يتلقى المدير دورات تدريبية وتأهيلية كافية لأداء عملي.					
32.	يقوم المدير بالنشاط التدريبي أثناء الخدمة لكي يلبي احتياجات المدرسة.					
33.	يتحقق المدير من الدورات التدريبية بأنها كافية للأهداف التربويّة.					
34.	يراعي المدير التدريب والتأهيل بما يتمشى ومتطلبات العصر وتطوره.					

.35	ينوع المدير أساليب التدريب لتقابل احتياجات المتدربين.					
.36	يهتم المدير بالتدريب بناءً على الاحتياجات التي يطلبها المتدربين.					
.37	يبذل المدير جهده لكي تكون مراكز التدريب مجهزة ومعدة بشكل ملائم للتدريب.					
.38	يهتم المدير بالمواد التدريبية بأن تكون معدة ومنظمة بشكل يخدم المتدربين.					
.39	يتم إشراك المدير في عمليّة تقييم برامج التدريب.					
.40	يتابع المدير بشكل مستمر عمليّة التدريب.					
القسم الثالث: الفقرات الخاصّة بمجالات دافعيّة الإنجاز						
المجال الأول: المثابرة						
.41	يستغل المدير كل وقته بما فيه منفعة الطلبة.					
.42	يرغب المدير في إجراء تغييرات محسنة على طريقة عمل المدرسة التي يعمل بها.					
.43	يقلل المدير من أنشطتي الترفيهية لتحقيق مزيداً من كفاءتي بالعمل.					
.44	يبذل المدير جهداً حقيقياً لقضاء حاجات من يقصده.					
.45	يكافح المدير من أجل الوصول إلى هدفه.					
.46	يفضل المدير عمل الأشياء المطلوبة الآن على أن يؤجلها لوقت آخر.					
.47	يواصل المدير العمل الذي بدأته حتى لو يستغرق وقتاً طويلاً.					
.48	يرغب المدير بأن يكون إنساناً ناجحاً بين الناس.					
.49	يرفض المدير الاستسلام بسهولة.					
.50	يبذل المدير جهداً ملموساً للحصول على تقديرات عالية.					
.51	يحب المدير أن يكون عند حسن الظن بعمل ما هو متوقع منه مهما كلفه ذلك الأمر.					
.52	يبذل المدير قصارى جهده على إنجاز العمل الذي كُلف به على أكمل وجه.					
.53	يطمع المدير أن يكون أكثر نجاحاً في حياته العمليّة والرسميّة .					
.54	يحب المدير إنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون					

	أنها تحتاج لجهد ومهارة.					
المجال الثاني: الاهتمام بالتميّز						
.55	يحبُّ المدير العمل الإداريّ الجديد.					
.56	يحبُّ المدير العمل الإداريّ الصعب.					
.57	يداوم المدير التفكير في المشاركة في المسابقات الجديدة من أجل تطبيقها.					
.58	يحب المدير الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.					
.59	يستمتع المدير بحل المشكلات الصعبة.					
.60	يعمل المدير بجد لأنه يجب تعلم الأشياء الجديدة.					
.61	يحبُّ المدير القيام بالمهام الإداريّة على أتم وجه.					
.62	يصنف المعلّمين المدير بأنه شخصية ناجحة.					
المجال الثالث: الثقة بالنفس في الإنجاز						
.63	يكون المدير نشيطاً عند إنجاز الأعمال الملقاة على عاتقي.					
.64	يثق المدير في قدراتي ومهاراتي في إنجاز أعمالي.					
.65	يقوم المدير بإنجاز المهام دون التفكير المعمق بها.					
.66	من السهل على المدير اتخاذ أي قرار.					
.67	يرغب المدير في إنجاز المهام الإداريّة التي تتطلب كفاءة عالية.					
.68	يفضّل المدير القيام بالمهام التي تتطلب جهداً كبيراً.					
.69	يهتم المدير بإنجازاتي السابقة لأنها تقوي ثقتي بنفسي في إنجاز ما هو مطلوب مني من مهام.					
.70	يسعى المدير بانجاز ما تعهدت به من أعمل إدارية مهما كانت الظروف.					
.71	يقوم المدير بإنجاز الأعمال الإداريّة الصعبة.					

ملحق (4)

الاستبانة بصورتها النهائيّة

حضرة المعلّم الفاضل /المعلّمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد ؛

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " درجة تطبيق التمكين الإداريّ وعلاقتها بمستوى دافعيّة الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسيّة العلّيا في المدارس الحكوميّة في مديريّات شمال الضفة الغربيّة من وجهات نظر المعلّمين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربويّة في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة معتمدة على ما جاء في أدبيات الأبحاث والدراسات السابقة ، لذا يُرجى التكرم بالإجابة عنها، علماً أن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلميّ فقط.

أشكر لكم حُسن تعاونكم

الباحثة

القسم الأول: البيانات الشخصيّة

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي ينطبق على حالتك.

6) **الجنس:** ☐ **ذكر** **أنثى** ☐

7) **سنوات الخبرة : أقل من 6 سنوات** ☐ **من 6-12 سنة** ☐ **أكثر من 12 سنة** ☐

8) **المؤهل العلميّ: دبلوم** ☐ **بكالوريوس** ☐ **أكثر من بكالوريوس** ☐

9) **الكليّة التي تخرجت منها:** ☐**علمية** **إنسانية** ☐

المحافظة: نابلس ☐**سلفيت** ☐**طوباس** ☐ **طولكرم** ☐

☐ **قلقيلية** ☐ **جنوب نابلس** ☐ **قباطية** **جنين** ☐

القسم الثاني: الفقرات الخاصّة بمجالات التمكين الإداريّ، الرجاء وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

الرقم	فقرات الاستبانة	درجة إدراك مستوى العلاقة لدى المدير/ة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
المجال الأول: التمكين الإداريّ						
المجال الأول: الشخصيّ						
1.	يسعى المدير دوماً إلى التميّز والإبداع والتجديد.					
2.	يتقبل المدير نقد الآخرين وتوجيهاتهم والأفكار المستجدة.					
3.	يتحمل المدير المسؤوليّة تجاه كل ما أقوم به سواءً كان إيجابياً أو سلبياً.					
4.	يأخذ المدير بعين الاعتبار حالتي النفسية.					
5.	يتعاون المدير مع جميع الكوادر التعليمية.					
6.	يؤدي المدير جميع أعماله بدقة وحماسة.					
7.	يتعامل المدير مع المعلّمين بحلم وسعة صدر.					
8.	يتمتع المدير بقدرة على تحمل ضغوط العمل.					
9.	يوازن المدير بين أهدافه الشخصيّة والمدرسية.					
10.	بإمكاني الموازنة بين أهدافه الشخصيّة والمدرسية.					
المجال الثاني: الإداريّ						
11.	يخطط المدير لجميع أعماله الإداريّة منذ بداية العام.					
12.	يشارك المدير المعلّمين بمعظم الأعمال الإداريّة المخططة.					
13.	يمتلك المدير مهارة إدارة الوقت بشكل جيد.					
14.	يدير المدير الأوقات التعليمية بشكل سليم وبدون إهدار.					
15.	يهتم المدير بالتطورات والتجديدات التربويّة ويدعمها.					
16.	يمارس المدير مسؤولياته ضمن الحدود والقوانين الإداريّة.					
17.	يحرص المدير على كسب ثقة المعلّمين بما يقوم به					

	من أعمال.					
.18	يهتم المدير بتنظيم وترتيب الأعمال الإداريّة وفق الأولويات والأهمية.					
.19	يتمتع المدير بالقدرة على الرجوع السريع إلى التعليمات الإداريّة الواردة من مديريّة التربية والتعليم					
.20	يهتم المدير بوضع جدول زمني للأعمال اليوميّة التي يقوم بها.					
المجال الثالث: الفنيّ						
.21	يهتم المدير بأن تكون التشكيلات المدرسية مبنية على التخصصات المناسبة.					
.22	يتمتع المدير بقدرة على تحسس مشكلات الطلبة والمعلّمين.					
.23	يراعي المدير الدقة في التخصص في توزيع الأنشطة المدرسيّة بين المعلّمين.					
.24	يتمتع المدير بخبرة كافية في الأساليب الإشرافية.					
.25	يقدم المدير الدعم والمؤازرة للمعلّمين باختلاف نوعياتهم.					
.26	يستفيد المدير من نتائج الطلبة في بناء برامج علاج الضعف.					
.27	يعتبر المدير زيادة نصاب المعلّم أداة تقييم مناسبة للمعلّم.					
.28	يهتم المدير بملاحظات المشرف التربوي ويتابعها.					
.29	يسعى المدير لتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة للمعلّمين.					
.30	يقوم المدير بدراسات وأبحاث تربويّة من أجل تطوير أدائه.					
المجال الرابع: التدريب والتأهيل						
.31	يتلقى المدير دورات تدريبيّة وتأهيليّة كافية لأداء عمله.					
.32	يقوم المدير بأنشطة تدريبيّة أثناء الخدمة لكي يلبي احتياجات المدرسة.					
.33	يتحقق المدير من أن الدورات التدريبيّة كافية لتحقيق الأهداف التربويّة.					

.34	يراعي المدير التدريب والتأهيل بما يتمشى ومتطلبات العصر وتطوره.					
.35	ينوع المدير أساليب التدريب لتقابل احتياجات المتدربين.					
.36	يهتم المدير بالتدريب بناءً على احتياجات المعلّمين.					
.37	يبذل المدير جهده لكي تكون مراكز التدريب مجهزة ومعدة بشكل ملائم للتدريب.					
.38	يهتم المدير بالمواد التدريبيّة بأن تكون معدة ومنظمة بشكل يخدم المتدربين.					
.39	يتم إشراك المدير في عمليّة تقييم برامج التدريب.					
.40	يتابع المدير بشكل مستمر عمليّة التدريب.					
القسم الثالث: الفقرات الخاصّة بمجالات دافعيّة الإنجاز						
المجال الأول: المثابرة						
.41	يستغل المدير كل وقته بما فيه منفعة الطلبة.					
.42	يرغب المدير في إجراء تغييرات محسنة على طريقة عمل المدرسة التي يعمل بها.					
.43	يقلل المدير من الأنشطة الترفيهيّة لتحقيق مزيداً من الكفاءة في العمل.					
.44	يبذل المدير جهداً حقيقياً لقضاء حاجات من يقصده.					
.45	يكافح المدير من أجل الوصول إلى هدفه.					
.46	يفضل المدير عمل الأشياء المطلوبة الآن على أن يؤجلها لوقت آخر.					
.47	يواصل المدير العمل الذي بدأه حتى لو يستغرق وقتاً طويلاً.					
.48	يرغب المدير بأن يكون إنساناً ناجحاً بين الناس.					
.49	يرفض المدير الاستسلام بسهولة.					
.50	يبذل المدير جهداً ملموساً للحصول على تقديرات عالية.					
.51	يحب المدير أن يكون عند حسن الظن بعمل ما هو متوقع منه مهما كلفه ذلك الأمر.					
.52	يبذل المدير قصارى جهده لإنجاز العمل الذي كُلف به على أكمل وجه.					
.53	يطمع المدير أن يكون أكثر نجاحاً في حياته العمليّة					

	والرسميّة .					
.54	يحبُّ المدير إنجاز الأعمال التي يعتبرها الآخرون أنها تحتاج لجهد ومهارة.					
المجال الثاني: الاهتمام بالتميّز						
.55	يتابع المدير كل ما هو جديد في مجال العمل الإداريّ.					
.56	يحبُّ المدير العمل الإداريّ الصعب.					
.57	يشجع المدير المشاركة في المسابقات الجديدة من أجل تطبيقها.					
.58	يحفّز المدير لدي الجانب الإبداعي.					
.59	ينمي المدير لدي مهارة حل المشكلات					
.60	يعمل المدير بجد لأنه يجب تعلم الأشياء الجديدة.					
.61	يحبُّ المدير القيام بالمهام الإداريّة على أتم وجه.					
.62	يصنّف المعلّمين المدير بأنه شخصية ناجحة.					
المجال الثالث: الثقة بالنفس في الإنجاز						
.63	يكون المدير نشيطاً عند إنجاز الأعمال الملقاة على عاتقه.					
.64	يثق المدير في قدراتي ومهاراتي في إنجاز أعمالي.					
.65	يقوم المدير بإنجاز المهام دون أن يتعمق في محتواها.					
.66	من السهل على المدير اتخاذ أي قرار.					
.67	يحبذ المدير في إنجاز المهام الإداريّة التي تتطلب كفاءة عالية.					
.68	يفضل المدير القيام بالمهام التي تتطلب جهداً كبيراً.					
.69	يعزز المدير إنجازاتي السابقة لأنها تقوي ثقتي بنفسي في إنجاز ما هو مطلوب مني من مهام.					
.70	يتوقع المدير مني إنجاز ما تعهدت به من أعمال إداريّة مهما كانت الظروف.					

ملحق (5)

أسئلة المقابلة

س1: مالخطوات التي قمت بها لتطبيق التمكين الإداريّ في مدرستك؟

س2: ما الصعوبات التي تحول دون التمكين الإداريّ لديك كمدير مدرسة أساسيّة علّيا برأيك؟

س3: ما سبل مواجهة تلك الصعوبات؟

س4: كيف يتحقق الإنجاز المهني للمعلّمين في مدرستك إذا تمَّ تمكينك إدارياً؟

ملحق (6)

نصُّ المقابلة

س1: ما الخطوات التي قمت بها لتطبيق التمكين الإداريّ في المدرسة؟

م1–التغيير في سلوك المعلّمين (تسهيل الأمور الداخليّة في المدرسة وتدريب المعلّمين على ذلك.

مشاركة المعلّمات في اتخاذ القرارات اليوميّة بما يخصُّ العمليّة التعليميّة.

م2– بناء فريق عمل متعاون بشكل جماعي.

توفير كافّة المعلومات التي يحتاجها المعلّمون عن أداء العمل من أجل زيادة مساهمتهم في الإنتاج.

م3– العدل و الوقوف أمام المعلّمين على نفس المسافة و كذلك أولياء الأمور أيضاً و عدم تحيّز لأحد توزيع المهام على الطاقم المدرسي بشكل متساوي.

م4–عدم إعطاء الأهل حقّ في تدخل في شؤون المدرسة الداخليّة إشراك المجتمع المحليّ في قضايا ذات أهمية للمدرسة.

م5– العمل على تطوير المدرسة بأفكار جديدة وإشراك المعلّمين في عمليّة صنع القرار في كافة الأمور المتعلقة بالمدرسة وتفويضهم في بعض الأمور بحسب قدرة كل معلّم وكفاءات.

م6– متابعة أعمال المعلّمين أولا بأول.

التعزيز المستمر للمعلّمين.

.وضع خطط عمل لكل نشاط أو مهمة تحتاجها المدرسة.

م7– وضع خطة سنويّة مرنة للمدرسة.

تحديد احتياجات المعلّمين سواء المهنية أو المادية والمساعدة في تلبيتها.

م8– توزيع المهام بعدل وحسب الكفاءة.

التفويض، توزيع المهام.

م9– قلة بسبب سياسية المركزية ولكن تفويض للسلطات من المدير في المدرسة كلا حسب اختصاصه.

م10– العدالّة بين المعلّمين.

س2- ما الصعوبات التي تحول دون التمكين الإداريّ لديك كمدير مدرسة أساسيّة علّيا برأيك؟

م1- من الصعوبات عدم وجود تخصص إرشاد تربويّ لإرشاد الطالبات في أمور تخصهنّ.

وجود بعض المعلّمات غير المتعاونات.

اختلاط المرحلة لغاية الصف السادس، ومن ثمَّ الشعور بعد الاستقلالية لدى الطالبات؛ بسبب التنمر عند البعض.

التأخر الصباحي عند بعض الطالبات، وكذلك تحيّز مكاتب التربية لأولياء الأمور. والطلبة أكثر من المدير.

م2- تدخل الأهل و المجتمع المحليّ و عدم تعاونهم مع المدير.

عدم تعاون بعض المعلّمينز.

الضغط الكبير الواقع على مدير مدرسة سواء من تربيه، أو من المجتمع المحليَ.

م3- كثرة وتشعب المهام الموكلة للمدير، كثرة الزيارات من الأهل والتربية، كثرة الغياب.

م4- صعوبات وعقبات متعددة قد يكون منها ما هو مرتبط بطبيعة النظام التعليمي من حيث المركزية أو بعمليّة تأهيل وتدريب مدراء المدارس، أو بدرجة تقبل العاملين في المدارس والمناطق التعليمية لفكرة التمكين.

م5- تدريس المعلّمين غير تخصصاتهم.

عدم وضع الرجل المناسب بالمكان المناسب.

قلَة الصلاحيات بيد المدير أنظمة الرسوب والنجاح المعمول بها.

عدم تعاون الأهل مع المدرسة سياسة ممنوع الضرب.

م6- ضعف النمو المهنيّذ عند المعلّمين، وتطبيق المركزيّة في التعليم.

المركزيّة في التعليم.

أنظمة التربية.

م7- الأنظمة والقوانين التي تقلل من حرية المدير في اتخاذ قرارات إداريّة دون اللجوء للتربية.

م8- عدم توفر المعلومات الكافيه لأداء العمل واتخاذ القرارات.

انخفاض الروح المعنويّة للعاملين.

عدم قناعة الإدارة العلّيا بأهمية التمكين.

م9- ضعف برامج التدريب والتطوير الذاتي.

عدم فاعليّة فريق العمل

بيئة المدرسة، مثل: مساحة الساحة المدرسيه صغيره ومساحة الغرف الصفيه.

كفاءة المعلّمات غير كافيه.

حاجة المعلّمات إلى التدريب، والالتحاق بدورات.

م10- عدم وجود معلّمات من التخصص نفسه؛ مما يجبر المعلّمات إلى إعطاء موادّ غير تخصصهنَ.

إساءة استخدام السلطة الممنوحة للعاملين.

الأعباء الروتينيّة الملقاه على العاملين.

س3: ما سبل التغلب على تلك الصعوبات؟

م1- العمل ضمن القانون ولكن بمحاذير والحرص الشديد فمسك العصا من المنتصف دائما من الحلول المناسبة.

م2- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدراء؛ لإعدادهم لذلك والتوسع في التفويض أولاً قبل استخدام التمكين وتوفر الشجاعة الكافية لدى الطرفين؛ لتحمل النتائج وتزويد المديرين بالصلاحيات الكافية التي تساعدهم على التمكين وضمان عدم التعرض للوم الإدارة العلّيا في حالة الفشل.

م3- إعطاء صلاحيات أكثر بيد المدير.

إعطاء اللامركزية في التعليم.

تعديل نظام النجاح والرسوب.

م4- زيادة التعاون والاتصال مع وأولياء الأمور.

وفتح المدارس أمام مؤسسات المجتمع المحليَ.

وضع الرجل المناسب بالمكان المناسب.

م5- تنظيم وقت العمل بالمدرسة وتفويض المهام مع متابعة التنفيذ.

م6- تعيين مرشد تربوي في كلّ مدرسة للتوجيه الجمعي والفردي.

عدم السماح بزيادة أعداد الطلبة عن ٣٠ طالب كحد أعلى؛ لأنَّ الاكتظاظ يسبب مشاكل.

م7- تعاون مكتب التربية مع مدير المدرسة له دور كبير في تمكين الإداريّ بمعنى أنَّه أحياناً بعض الواسطات من قبل أولياء الأمور تضعف التمكين الإداريّ.

م8- تعاون الأهل و تفهمهم و عدم انحيازهم.

إعطاء صلاحيات أكبر لمدير المدرسة من قبل التربيه و التعليم.

م9- توفير البيئة الداعمة التي تشجع العاملين على تطبيق أفكارهم في المدرسة.

مراجعة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدرسة.

نشر ثقافة التمكين الإداريّ في الوسط التربوي.

م10- التدريب والتوعية في مجالات التمكين والتفويض.

بناء قاعدة معلوماتيّة تساعد مديري المدارس على اتخاذ القرارات السليمة والتعامل مع المشكلات بأسلوب واقعي.

س4: كيف يتحقق الإنجاز المهني للمعلّمين في مدرستك إذا تمَّ تمكينك إدارياً؟

م1- من خلال تحقيق ثقة المعلّم بنفسه وإدارة مهامه بنجاح في ضوء تخطيط مسبق واضح يؤدي إلى زيادة قدرته على حلّ المشكلات ولذلك يتمكن المعلّم من إدارة وقته وتوزيعه بشكل عادل لإنجاز مهامه بالإضافة الى وضوح الأهداف ودقتها تساعد المعلّم على إنجاز مهامه بشكل أفضل وتطوره مهنياً.

م2- تشجيعهم على المشاركة في تحسين وتطوير مستواهم المهني ومساعدتهم في تطبيق أفكار وطرق تعليم إبداعية بتوفير الإمكانات اللازمة لهم.

م3- تخفيف الحصص على معلّمين بدل من ٢٥ حصة مثلاً إعطائهم ٢٢ حصة، إعطاء كلّ معلّم تخصصه؛ لأنَّ أغلب المعلّمين يدرسون موادّ غير تخصصهم لتسكير النصاب.

م4- ربط الإنجاز بتحفيزات شهادات تقدير أو ربطه بتقييم أداء الدافعيّة عند المعلّم.

م5- التعامل بمهنيّة مع جميع المعلّمين.

العدالّة للجميع وحسب الأنظمة والقوانين.

تعزيز وتكريم كلّ من يحقق إنجاز.

م6- عدم ترك المعلّمين بالميدان بدون توجيه ونصح وإرشاد أو في بعض الأحيان إعطاء حلول لمشاكلهم والمساعدة في حلّها.

.المدير جزء من أيّ عمل.

م7- عند التمكين الإداريّ فإنّه يستطيع متابعة ومناقشة الأمور التي بحاجة لتطوير والتوصل إلى طريقة لرفع المستوى المهني للمعلّم ومنها يتحقق الإنجاز المهنيّ.

م8- تخفيض نصاب المعلّم في التدريس.

إعطاء المعلّمين المزيد من الدورات ومتابعتها.

م9- إعطاء صلاحيات ومميزات للمعلّمين، تحسن المستوى الاقتصادي للمعلّمين، زيادة رفاهية المعلّمين رفع مكانة المعلّم الاجتماعيّة.

م10- لابدَّ أن يكون لديه الكفاءة.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Degree of Application of Administrative Empowerment and its Relation to the Level of Motivation of Achievement Among the Principals of the Upper Basic Stage in Public Schools in the Directorates of the Northern West Bank From the Perspectives of Teachers

by
Walla Bader Khader

Supervised By
prof. Chassan Alhelw
Dr. Hiba Sleem

This Thesis Is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2020

The Degree of Application of Administrative Empowerment and its Relation to the Level of Motivation of Achievement Among the Principals of the Upper Basic Stage in Public Schools in the Directorates of the Northern West Bank From the Perspectives of Teachers

by
Walla Bader Khader
Supervised By
prof. Chassan Alhelw
Dr. Hiba Sleem

Abstract

The study aimed to identify the degree of application of administrative empowerment and its relationship to the level of achievement motivation among the principals of the Supreme basic stage in public schools in the directorates of the northern West Bank from the teachers 'viewpoints, and to identify the impact of different variables: (gender, years of service, academic qualification, and the college from which it graduated, and the directorate) in the directorates of the northern West Bank, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach through two tools: qualitative and quantitative, namely: the interview and the questionnaire, where the study population consists of (10189) teachers from among public school teachers (2019-2020), and (10)) From government school principals in the northern West Bank directorates, and a random stratified sample of (400) teachers was chosen, and it was analyzed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the quantitative study tool (the questionnaire) after analyzing and interpreting the data showed that The degree of application of administrative empowerment is very high by a percentage (86%), and

the level of achievement motivation is very high by (85%), and the results showed that there are no statistically significant differences between the averages of teachers' responses in the degree of empowerment. The administrative staff of the upper elementary school principals is attributed to variables: gender and the college from which it graduated, while the results showed statistically significant differences in the variable of years of service, in favor of more than 12 years, and the directorate and in favor of the districts of Nablus, Salfit, Tubas, Jenin, and Tulkarm, as well as The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of teachers ’responses in the level of achievement motivation among the principals of the higher basic stage schools due to variables: gender and the college from which they graduated, while the results showed the existence of statistically significant differences in the variable of years of service, in favor of more than 12 years. And the directorate and for the benefit of the directorates of Nablus, Salfit, Tubas, Jenin, and Tulkarm, and the results also showed a correlation between administrative empowerment and the level of achievement motivation, and the study recommended holding training courses for school principals with less than 12 years of service in administrative empowerment, and empowering school principals through Programs related to the Diploma of Qualification and Leadership for Directors, and enhancing the culture of achievement among teachers by linking career advancement and performance evaluation to achievement. The researcher suggested: Preparing a guide to empowerment Administrative for school principals

that includes professional administrative empowerment standards for principals, and the empowerment of professionally distinguished teachers through the application of educational self-supervision for teachers.