



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية  
في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين

صفاء رباح سيد أحمد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1446هـ / 2024م

القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية  
في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين

إعداد:

صفاء رباح سيد أحمد

اللغة العربية وآدابها، جامعة الخليل، فلسطين.

المشرف: د. يوسف فهمي حرفوش

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإدارة التربوية من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية

جامعة القدس

1446هـ/2024م



جامعة القدس  
عمادة الدراسات العليا  
برنامج الإدارة التربوية

### إجازة الرسالة

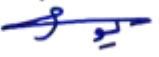


القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية  
في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين

اسم الطالب: صفاء رباح سيد أحمد

الرقم الجامعي: 22210079

المشرف: د. يوسف فهمي حرفوش

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2024/7/25 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم  
وتواقيعهم:

- |  |   |
|--|---|
| التوقيع:  | 1. رئيس لجنة المناقشة: د. يوسف فهمي حرفوش |
| التوقيع:  | 2. ممتحناً داخلياً: أ. د. محمود أبو سمرة  |
| التوقيع:  | 3. ممتحناً خارجياً: د. أشرف أبو الخيران   |

القدس - فلسطين

2024/1446م

## الإهداء

إلى خير خلق الله سيدي ورسولي وشفيعي بإذن الله، معلم البشرية ومنبع العلم، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من رووا بدمائهم الزكية الطاهرة أرضنا المباركة المقدسة، وباعوا أرواحهم رخيصةً في سبيل الله، شهدائنا الأبرار.

إلى من أفنوا أعمارهم وزهرة شبابهم بين السجن والسجان، أسرانا البواسل الميامين، فرّج الله عنهم في القريب العاجل.

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، إلى من كلل العرق جبينه، وشققت الأيام يديه، إلى من علمني أن الوصول إلى القمة لا يكون إلا بالصبر والإرادة والعزيمة، إلى والدي الطيب أطال الله في عمره وألبسه ثوب الصحة والعافية. اللهم اجعلني باراً به واجزه عني خير الجزاء.

إلى نبراس قلبي الذي ينير دربي، إلى من ربنتي وسهرت من أجلي، أمي الحنونة، التي بموكب دعوتها تسير حياتي، فهي أعلى ما في الوجود.

إلى سندي وحيي الأبدى في الحياة، إلى من دعمني وساندني، وبرفته سرت على طريق النجاح، إلى رفيق دربي، زوجي العزيز.

إلى مهج قلبي، فلذات كبدي، إلى من أتمنى أن يكونوا من خيار الأمة الصالحين البارين، الذين أرجو أن أكون خير قدوة لهم، إلى أولادي الغالين.

إلى من تحلوا بالإخاء وتميّزوا بالوفاء والعطاء، إلى قناديل المحبة التي أنارت سماء قلبي، أخوتي وأخواتي الأعزاء.

إلى من تلقيت على أيديهم البيضاء العلم والمعرفة، إلى من مهدوا الطريق أمامي، إلى أساتذتي الأكارم بارك الله في جهودكم الطيبة، أخص بالذكر أستاذي الفاضل الدكتور يوسف حرفوش على جهوده الطيبة.

إلى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي يد العون والمساعدة، إلى الذين ساندوني بالدعاء وشجعوني على مواصلة الدرب والعطاء، إلى صديقاتي وزميلاتي الرائعات.

أهدي ثمرة جهدي وتعبي المتواضع

صفاء رباح سيد أحمد

## إقرار

أقرُّ أنا معدُّة هذه الرسالة أنَّها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنَّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الرسالة أو أيَّ جزء منها لم يُقدِّم لنيل أيِّ درجة عليا لأيِّ جامعة أو معهد آخر.

الاسم: صفاء رباح سيد أحمد

صفاء سيد أحمد

التوقيع:.....



التاريخ: 2024/ 7 / 25

## الشكر والتقدير

اللهم لك الحمد والشكر على عطاياك، فمنك وحدك القوة في لحظات الضعف، ومنك العلم وقت الجهل، لك وحدك المنة، فقد أعنت فيسرت، ويسرت فأعنت...

أما بعد،

فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير من جامعة القدس، منارة العلم، التي تؤدي رسالتها في بناء شخصية الطالب خلقياً وعلمياً وعملياً، لإتاحة المجال أمام أبنائها الطلبة لمواصلة العلم والمعرفة في جميع مجالات الحياة العلمية والعملية.

ورداً للجميل، واعترافاً بالفضل، أتقدم بالشكر من أستاذي الدكتور يوسف فهمي حرفوش، الذي لا تفيه الكلمات حقه، فلم يبخل عليّ بالمساعدة، وشملني برعايته وتوجيهاته التي كان لها الأثر الأكبر في أن تصل هذه الدراسة إلى هذه الصورة، فأسأل الله أن يمنحه الصحة الوفيرة والعمر المديد، والتوفيق والسعادة في الدنيا والآخرة، أدامه الله وأدام عطاءه، وجزاه عنا خير الجزاء.

ويطيب لي في هذا المقام العلمي الشريف أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان من أصحاب القلوب الطيبة والأيدي المباركة الذين أسهموا بعلمهم الوافر ووقتهم الثمين وعونهم الصادق، في الوقوف إلى جانبي لإخراج هذا العمل المتواضع إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بالشكر الجزيل من كل من شارك بجهد وتوجيه في الحكم على أدوات الدراسة لما قدّموه من توجيهات علمية، ومن كل من شاركني بعون أو جهد أو دعاء أو كلمات تشجيع أو دعوة خير صادقة... إليهم جميعاً أتقدم بخالص التقدير والاعتراف بالجميل، وأرجو الله أن يعطيني قدرة وقوة لأفي كل ذي صاحب فضل جزءاً مما قدّم.

إلى كل من قدم لي أي مساعدة مهما كانت صغيرة فهي عظيمة بنظري، وإلى كل الأساتذة النبلاء الذين قدموا لي من العلوم والمعارف بداية أنطلق منها.

وبعد، فهذا عمل متواضع، وعلامة بسيطة على الطريق، نقطة من بحر العلم الذي لا يدرك أغواره إلا الله العليم بكل شيء، وهو الذي يهب الحكمة والعلم لمن سعى واجتهد، وهو ذو الفضل العظيم. وبالله التوفيق.

الباحثة صفاء رباح سيد أحمد

## المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين/ات، في ضوء متغيرات الدراسة الوسيطة وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. باستخدام منهج البحث الوصفي الارتباطي. ولجمع البيانات استخدمت أداتان، الأداة الأولى تكونت من (26) فقرة لقياس درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل موزعة على أربعة مجالات هي: مناخ المجتمع المدرسي، والعمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية، وثقافة المسؤولية المشتركة، والشراكة المجتمعية. أما الأداة الثانية فتكونت من (24) فقرة، لقياس درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل موزعة أيضاً على أربعة مجالات هي: ثقافة الابتكار والإبداع، والرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم، وثقافة الاتصال والتواصل، والممارسات التأملية. وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية المناسبة.

اشتملت عينة الدراسة على (345) معلماً ومعلمةً من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم - الخليل، اختيروا بالطريقة العشوائية المتيسرة من أفراد مجتمع الدراسة، ليشكلوا ما نسبته (10.8%) من مجتمع الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.27) للدرجة الكلية، وأن درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (3.32) للدرجة الكلية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل تعزى إلى متغيرات الدراسة، كما اتضح من نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية مرتفعة بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، اقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات منها: تعزيز ممارسات القيادة التوزيعية داخل بيئة التعليم، من خلال توزيع الأدوار القيادية بين جميع أعضاء هيئة التدريس في المدارس، بهدف تحسين جودة الخدمات التعليمية، وزيادة الرضا الوظيفي، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: القيادة التوزيعية، التنمية المهنية للمعلمين، محافظة الخليل، مديرو المدارس الحكومية.

# **“Distributional leadership Among Public School Principals In Hebron Governorate and its Relationship to the Professional development of teachers”**

**Prepared by: Safaa Rabah Sayed Ahmed**

**Supervisor: Dr. Yousef Fahmi Harfoush**

## **Abstract**

The current study aimed to identify the distributive leadership of public school principals in Hebron governorate and its relationship to the professional development of teachers from the teachers' point of view, in light of the variables of the independent study: gender, educational qualification, number of years of experience, and school level. Using a correlational descriptive research methodology. To collect the data, two tools were used, the first tool consisted of (26) items to measure the degree of distributive leadership practice among public school principals in Hebron district, distributed over four areas: the school community climate, working within professional learning communities, the culture of shared responsibility, and community partnership. The second tool consisted of (24) items, to measure the degree of contribution of public school principals to achieving professional development among teachers of schools of education in Hebron district, also distributed on four areas: culture of innovation and creativity, digitization and educational technology management, culture of communication and reflective practices. Their validity and consistency were verified by appropriate statistical methods.

The study sample included (345) male and female teachers from public schools in the Directorate of Education - Hebron, selected randomly from the members of the study population, to constitute (10.8%) of the study population.

The results of the study showed that the degree of distributive leadership practice among the principals of public schools in Hebron district from the teachers' point of view came with an average degree, with an arithmetic average of (3.27) for the total degree, and that the degree of contribution of public school principals to achieving professional development among teachers of schools of education in the Hebron district from their point of view came with an average degree, with an arithmetic average of (3.32) for the total degree, the results of the study also showed that there are statistically significant differences at the level of significance ( $0.05 \geq \alpha$ ) in the average responses of the study sample members to the degree of distributive leadership practice among the principals of public schools in Hebron district due to gender variables, academic qualification, number of years of experience, and school level.

The results also indicated that there were statistically significant differences at the level of significance ( $0.05 \geq \alpha$ ) in the average responses of the study sample members to the degree of contribution of public school principals to achieving professional development among teachers of education schools in Hebron district due to the study variables, as it became clear from the results of the study that there is a high positive relationship between the degree of distributive leadership practice among public school principals in Hebron district

and the degree of their contribution to achieving professional development among teachers. Statistically significant at the significance level ( $0.05 \geq \alpha$ ).

In light of the findings of the study, the researcher proposed a set of recommendations, including: Enhancing distributive leadership practices within the education environment, through the distribution of leadership roles among all faculty members in schools, with the aim of improving the quality of educational services, increasing job satisfaction, and achieving professional development for teachers.

**Key words: Distributional leadership, professional development of teachers, Hebron governorate, public school principals.**

## الفصل الأول:

### مُشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

#### 1.1 مقدمة

في ظلّ الانفجار المعرفي والتقدم العلمي المتسارع، بات التعليم بوصلةً نحو مستقبل مشرق لأي مجتمع يرنو إلى التطور والازدهار. فهو يلعب دوراً محورياً في تحقيق النماء على مختلف الأصعدة، بدءاً من الصعد الاجتماعية والثقافية وصولاً إلى الاقتصادية. وبشكل التعليم كذلك بوصلة للمربين، يُنير لهم الطريق نحو تحقيق التنمية الشاملة المستدامة من خلال تمكين المعلمين، وتوفير بيئة تعليمية مُحفزة، وإعداد جيلٍ مُسلحٍ بالمعرفة والمهارات، وعليه يُعدّ التعليم جسر العبور الوحيد نحو مستقبلٍ مشرقٍ وواعد، فبالعلم تُبنى الحضارات وتتقدم الأمم، فهو من أهمّ سمات النهوض والتطور.

تُقاس مدنية المجتمعات المعاصرة بحجم الإنجازات في أنظمتها التعليمية ودرجة تطورها. ولا يمكن النهوض بالعملية التعليمية دون تخطيطٍ دقيقٍ وتوجيهٍ سليمٍ من قادةٍ يتميزون بالمعرفة والمهارات والقدرة على القيادة الحكيمة، فبتعاون الجميع، نستطيع بناء نظام تعليمي مُتميز يُساهم في بناء مستقبلٍ أفضلٍ للأجيال القادمة.

تعتبر القيادة التربوية الركيزة الأساسية لنجاح أي نظام تعليمي، حيث تُعد وسيلة فعّالة لجعل التعليم أكثر تجاوباً مع احتياجات الخطط التنموية التربوية والاقتصادية والاجتماعية، كما تساهم في زيادة

إنتاجية التعليم واستفادة الأفراد من مهاراتهم، بالإضافة إلى تعزيز الروح المعنوية لدى العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتعتبر الإدارة المدرسية أمراً حيوياً، كونها تلعب دوراً بارزاً في تنفيذ السياسات التربوية والتعليمية، وتحسين استخدام الموارد البشرية وتنظيم الجهود نحو تحقيق الأهداف المرجوة من التنمية المهنية للمعلمين. ونتيجة التطورات الحاصلة في مجال التعليم، التي زادت من مجموع المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق العاملين في المدرسة، أصبح ظهور نمط القيادة التوزيعية أمراً ضرورياً. (المصاروة، 2019).

القيادة التوزيعية شكل من أشكال القيادة الجماعية التي تقوم على توزيع مهام القيادة، حيث يتم توزيع مسؤوليات القيادة والتحكم بين أفراد يشتركون في توجيه المؤسسة التعليمية وإدارتها، خاصة عندما تكون المسؤوليات كبيرة، ويختلف هذا النهج عن المفهوم التقليدي للقائد الوحيد الذي يتولى المسؤولية بشكل فردي، حيث يؤمن قائد المدرسة الذي ينتمي إلى هذا النهج بأهمية منح المعلمين دوراً ملموساً في صنع القرارات وتحمل المسؤوليات، مما يساهم في تحسين بيئة التعلم وتعزيز التنمية المهنية لديهم، وحشد الخبرات القيادية على جميع المستويات في المدرسة من أجل توليد مزيد من فرص التغيير، وخلق بيئة عمل إيجابية، وتعزيز الابتكار والإبداع. وتتطلب القيادة التوزيعية مستويات عالية من الثقة والشفافية والاحترام المتبادل. (Leithwood & etal, 2008).

تشير دراسات تجريبية تدعم تنفيذ القيادة التوزيعية إلى أن تنمية العلاقات الإيجابية بين المديرين والمعلمين بشكل فعال هي التي تحدد طبيعة العمل ومهامه، وتتجاوز ذلك إلى البعد النفسي والاجتماعي، من خلال مشاركتهم بشكل جماعي في الأنشطة القيادية. وتتبع مشاركتهم في هذه الأنشطة من تفاعلاتهم مع بعضهم البعض من خلال المواقف اليومية في الحياة المدرسية. كما برزت القيادة في هذا السياق في عملية تكامل الأدوار التي أصبحت جزءاً من الأدوار المدرسية التي تؤدي إلى نموذج يضم أنشطة القيادة ونمط توزيعها، بالإضافة إلى أهمية طبيعة تحديد المهام بين العاملين. (Harris, 2004).

يسعى قائد المدرسة الذي يتبع نمط القيادة التوزيعية إلى تحويل الهيكلية التنظيمية من النمط الهرمي إلى النمط الجماعي، حيث يتم توزيع السلطات وتجميع الموارد والخبرات بين جميع العاملين في المدرسة، من خلال العمل ضمن إطار الرقابة المستمرة والتشاور المستمر، الأمر الذي يعزز الثقة المتبادلة والمشاركة الفعالة وروح التعاون، وحماسة المعلمين وفعاليتهم في أداء مهامهم، كما يعزز

الأداء العام للمدرسة، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال، مما يحقق النمو المهني للمعلمين والعاملين بشكل عام داخل المؤسسة التعليمية . (اليونسكو، 2024).

تكمن أهمية التنمية المهنية للمعلمين في أنها تعد العملية الأساس للتطور في مجال التعليم لاتباعها تطوير مجالات أخرى بعد توفير هذا الأساس، ولا بد لنا من الاعتراف بأن مستقبل التعليم يتجاوز الواقع الحالي، وهذا يظهر بوضوح في عصر التغيرات التكنولوجية المتقدمة التي تفتح أبواباً جديدة لبيئات تعليمية متجددة، حيث يوفر التطوير المهني للمعلمين زيادة القدرات الشخصية والمرونة اللازمة لتكوين فرق عمل متميزة سعت لتطوير الأداء التعليمي والعمل بروح الفريق الواحد في المدرسة. هذا بدوره يساهم في تحسين أداء المدرسة بشكل عام، ويحولها إلى مؤسسة تهتم بالتطوير المهني المستمر وتشجع على الاستمرار في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يساعد في تعزيز قدرات المدرسة على مواجهة التحديات وإيجاد الحلول للمشاكل التي قد تواجه عملية التعليم بأكملها. (الدعيلج، 2009)

تهدف التنمية المهنية للمعلمين إلى تعزيز مستوى المعرفة والمهارات لديهم بعد التخرج، من خلال مواكبة التطورات المستمرة والمتلاحقة في مجال التعليم، حيث يُعدّ التقدم المستمر ضرورة ملحة في هذا العصر الذي يتسم بالتغير والتطور المتسارع، الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يطور ويحسن من مهاراته على مدار حياته المهنية، من خلال متابعة الأنشطة المهنية التي يقدمها النظام التعليمي، حيث تلعب الإدارة التعليمية دوراً رئيساً في توفير هذه الفرص للمعلمين، وتشمل الأنشطة المهنية التي يمكن أن يشترك فيها المعلمون: التدريب، والتعليم عن بعد، والدراسات التكميلية والدراسات العليا، والبعثات والزيارات، والنشرات التعليمية، والتوجيه الفني، وحضور المؤتمرات العلمية. وفقاً للسياسات التعليمية المحددة، وبمراعاة المخصصات المالية المتاحة لتنفيذها. ولذلك، تُعد التنمية المهنية للمعلمين ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم وتحقيق أفضل النتائج للطلاب. (علي، 2009).

تسهم الاتجاهات الحديثة المعاصرة في مجال تطوير مهارات المعلمين مهنيًا في التركيز على قدراتهم الإبداعية، مما يتطلب مساعدتهم على تنظيم الأنشطة الدراسية بشكل إبداعي، وتخطيط الدروس بطرق مبتكرة، وتنفيذها بطرق جديدة، وتشجيعهم على تطوير سلوكيات تدريسية مبتكرة، وتقديم برامج تعليمية متميزة للطلبة. هذه الاتجاهات تؤكد أيضاً أهمية التغيرات التي يمر بها دور

المعلم في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، حيث تعتبر هذه التطورات محفزاً لتطوير مهارات المعلم وتمكينه من تبني الممارسات الجديدة بفعالية في رسم المستقبل التعليمي. (أبو لبن، 2017)

يستنتج مما سبق أن القيادة التوزيعية تُعدّ أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل كبير على التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية الفلسطينية. وعلى الرغم من أن التنمية المهنية للمعلمين تعتمد بشكل أساسي على الدورات التدريبية والورش العملية، فإن القيادة التوزيعية تلعب دوراً حيوياً في توجيه المعلمين وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في هذه الفعاليات وتطوير مهاراتهم.

وبشكل عام، يمكن القول إن القيادة التوزيعية الفعالة تعزز من روح التعاون والتطوير المهني بين المعلمين، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. وعليه لا بد أن تنتهج إدارات المدارس أنماطاً قيادية حديثة بعيداً عن الأنماط التقليدية السائدة، إذ تعد القيادة التوزيعية أحد أنماط القيادة الحديثة التي تسهم بشكل فاعل في إدارة المدرسة وتميزها وتقدمها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين.

## 2.1 مشكلة الدراسة

تعاني العديد من المدارس الحكومية من ظاهرة تركيز السلطة في أيدي القادة، مما يُضعف مشاركة المعلمين والموظفين في صنع القرار، حيث يُميل بعض القادة إلى تجاهل أفكار المعلمين ومشورتهم، مما يُعيق إبداعهم ويُحد من إمكانية إيجاد حلول جديدة ومبتكرة، الأمر الذي من شأنه أن يحد أو يضعف من قدرة المدرسة على المنافسة والتميز. هذا النهج يقلل من فرص المدرسة في تحسين العملية التعليمية بالشكل الصحيح، مما يعيق قدرتها على تحقيق أهدافها (حراشنة، 2016)

أثبتت دراسات أكاديمية متعددة، مثل دراسة (شرايحة والصرايرة، 2021)، أهمية تبني نموذج القيادة التوزيعية في المدارس، حيث يقوم هذا النموذج على توزيع المهام والأدوار القيادية بين جميع أفراد الفريق المدرسي، بدلاً من تركيزها في يد المدير فقط. وتؤكد دراسة (التويجيري، 2020) ودراسة (Wafula, 2016) ضرورة تعزيز هذا النمط من القيادة من خلال تدريب المديرين على ممارسات واستراتيجيات تضمن تنفيذها بفعالية، كما تهدف هذه الجهود إلى تطوير مهارات المديرين في التواصل مع المعلمين، وتفويضهم الصلاحيات، وتفعيل دورهم في إدارة المهام المدرسية والقيادية، وبرزت الدراسة أيضاً أهمية استفادة المدارس من خبرة المعلمين ومهاراتهم في المساهمة بعمليات اتخاذ القرارات.

ونظراً لأهمية التطورات الحديثة في مجال الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والتقنيات، فإن التنمية المهنية للمعلمين تعد أحد الجوانب الرئيسة المرتبطة بالنظم التربوية. حيث يعد التغيير إحدى الأدوات الفاعلة في دعم تنمية المعلمين وتطوير مهاراتهم، من خلال إتاحة فرص التعلم المستمر واكتساب المعارف والخبرات الجديدة. وتقع على عاتق القيادات التربوية مسؤولية كبيرة في توفير الدعم اللازم للمعلمين لمساعدتهم على التكيف مع التغييرات والتطورات الحديثة، الأمر الذي يُمكنهم من التكيف بفعالية مع المتطلبات الجديدة وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية. (الجرادات، 2013).

برزت مشكلة الدراسة بشكل واضح في تبني العديد من قادة المدارس نهج القيادة المركزية والالتزام بالسيطرة وحيازتها دون مشاركة المعلمين في هذه العملية، حيث يتجاهل العديد من قادة المدارس استشارة المعلمين واستيعاب آرائهم ومقترحاتهم وعدم إشراكهم في صنع القرارات، مما ينقص من ثقتهم ويحجب عنهم الشعور بأنهم قادرين على تحمل المسؤولية. وهذا يؤدي إلى عدم استثمار قدرات المعلمين ومهاراتهم بالشكل المناسب، وتقيد الوصول إلى حلول إبداعية، مما يعيق قدرة المدرسة على تحقيق مستويات متقدمة من التميز والنجاح (Davis, 2014).

ومن خلال عمل الباحثة كعلمة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لاحظت وجود تباين في ممارسات إدارات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم الخليل في ما يتعلق بتبنيها توجهات تربوية حديثة تواكب التطورات المتسارعة التي طرأت على العملية التربوية، والانتقال من الوضع التقليدي الذي هي عليه إلى وضع آخر أكثر حداثة وترغيباً للعاملين في أداء مهامهم؛ فبينما يسعى بعض المديرين لتطبيق تغييرات جوهرية تهدف إلى تحديث العملية التعليمية وخلق بيئة تعليمية محفزة تُشجع على التنمية المهنية والتطوير المستمر للمعلمين وتحسين مهاراتهم، ينحصر تركيز البعض الآخر على تطبيق التغييرات كاستجابة لضرورات ملحة دون إيلاء أهمية كافية لتأثيرها على تحفيز المعلمين ورفع كفاءتهم، مما ينعكس سلباً على العاملين ويُقيد تطويرهم، وبالتالي يؤثر على جودة المخرجات التربوية التي قد لا تلبي احتياجات المجتمع المتنوعة، ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة لفحص درجة ممارسات القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل، ودراسة علاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين.

### 3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

**السؤال الثالث:** ما درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم؟

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم؟

### 4.1 فرضيات الدراسة

استناداً إلى السؤال الثاني والرابع والخامس من أسئلة الدراسة، فإن الدراسة سعت إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية).

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

**الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من 10 سنوات).

**الفرضية الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية

لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية).

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم.

## 5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها بالآتي:

1. التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة.
3. التعرف إلى درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم.
4. تحديد الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة.
5. التعرف إلى ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم.
6. تقديم مجموعة من التوصيات التي تعمل على تحسين ممارسات القيادة التوزيعية وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين.

## 6.1 أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية، من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية وذلك على النحو الآتي:

### أ- الأهمية النظرية:

1. تكمن أهمية الدراسة في إسهامها بتعميق فهم طبيعة القيادة التوزيعية في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، من خلال تحليل ممارسات مديري المدارس ومدى تطبيقهم مبادئها.
2. إثراء المعرفة التربوية في موضوع القيادة الحديثة، وتحديدًا نموذج القيادة التوزيعية، ودوره في تحسين العملية التعليمية، برصيد يثري الأدب النظري، الأمر الذي سيفيد الباحثين والدارسين في إجراء دراسات أخرى مماثلة.
3. يمكن أن تقدم الدراسة منظوراً جديداً لفهم العلاقة بين القيادة التوزيعية والتنمية المهنية للمعلمين، وكيف يمكن لنموذج القيادة هذا أن يُعزز من مهارات المعلمين ويُطور من كفاءاتهم.
4. يؤمل أن تضيف نتائج هذه الدراسة معلومات ومعرفة جديدة حول كيفية تطبيق نموذج القيادة التوزيعية في سياق المدارس الحكومية في فلسطين، مع الأخذ بعين الاعتبار التحديات والظروف الخاصة بهذا السياق، التي تتوافق مع التوجهات الحديثة نحو التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.
5. تُقدم الدراسة قاعدة معرفية للبحوث المستقبلية حول القيادة التوزيعية والتنمية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية.

### ب- الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على وزارة التربية والتعليم بشكل عام ومديرية التربية والتعليم الخليل بشكل خاص في تعزيز ممارسات مديري المدارس في ضوء مبادئ القيادة التوزيعية وممارستها بشكل أفضل، وتطبيقها في مدارسهم لتحسين أدائهم ورفع كفاءة العملية التعليمية.
2. تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات عملية لمديري المدارس حول كيفية تفعيل ممارسات القيادة التوزيعية، وتعزيز مشاركة المعلمين في صنع القرار وتحمل المسؤولية.

3. إفادة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في مجال القيادة التربوية، وواضعي السياسات التعليمية في تطوير معايير حول كيفية الاستفادة من نموذج القيادة التوزيعية لتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية.
4. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال مساعدتهم على فهم أهمية القيادة التوزيعية ودورها في دعم التنمية المهنية.
5. توفر الدراسة قاعدة بيانات قيمة حول درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، يمكن استخدامها في تحسين العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية.

## 7.1 مُصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية مصطلحات عرّفت على النحو الآتي:

**القيادة التوزيعية:** (Distributed Leadership): يعرفها كل من هاريس وسبيلين (Harris and Spillane, 2019) بأنها إحدى صور القيادة التي برزت بالمشاركة والتعاون كأساس، حيث تسهم بشكل فعال في التصدي للتحديات الكبيرة التي يواجهها المديرون، وتتميز بقدرتها على إعادة تشكيل الهياكل وتطوير المنظمات بهدف تحسين عمليات اتخاذ القرارات. وبذلك، يتحوّل التركيز من الإجراءات إلى التفاعلات بين أفراد المؤسسة.

**وتعرفها الباحثة إجرائياً لأغراض الدراسة:** أسلوب إداري حديث يمكن قادة المدارس في محافظة الخليل من توزيع الأدوار القيادية على المعلمين وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية (طبيعة مناخ العمل المدرسي وثقافته التنظيمية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين، وإبراز دورهم في الخطة المدرسية بهدف تطوير منظومة العمل المدرسي، وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية ومنحهم الثقة والمقدرة على إبداء الرأي واتخاذ القرارات) بهدف إنجاز العمل في أقل وقت وجهد ممكنين.

**مدير المدرسة: Principals:** قائد تربوي مسؤول عن الإدارة والتنظيم والإشراف على المدرسة، مع توفير التسهيلات والإمكانات لتحقيق أهدافها التربوية في المجتمع، كما يعمل على

تنسيق الجهود بين الفريق التعليمي وتوفير الدعم والموارد اللازمة لتطوير المنهج التعليمي وتحسين جودة التعليم. (عطوي، 2016).

التنمية المهنية للمعلمين: هي مجموعة شاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والممارسات التي يكتسبها المعلمون سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، سواء كانت هذه المكتسبات مقصودة أو غير مقصودة، وذلك بهدف تطوير أدائهم وتعزيز قدراتهم العلمية والتربوية في مجال التدريس والبحث العلمي والمشاركة في الأنشطة الإدارية، وكل ما يسهم في تحقيق الجودة الشاملة ونجاح العملية التعليمية داخل المدرسة. (قحوان، 2012)

وتعرفها الباحثة إجرائياً لأغراض الدراسة: بأنها عملية مستمرة ومنهجية تهدف إلى تطوير الحاجات المعرفية والتقنية والاجتماعية والإبداعية الواجب توفرها في أداء المعلمين في محافظة الخليل، بما يسهم في رفع كفاءة المعلم المهنية، وتشمل التنمية المهنية للمعلمين مجموعة من الأنشطة والبرامج التي تساعدهم على تحسين ممارساتهم التعليمية، وتطوير أساليب التدريس وتبادل الخبرات والمعرفة مع زملائهم والاطلاع على أحدث الابتكارات والأبحاث في مجال التعليم، الأمر الذي ينعكس على تحقيق مخرجات تعليمية متميزة.

**محافظة الخليل: Hebron Governorate:** إحدى محافظات فلسطين، تقع جنوب الضفة الغربية وتبلغ مساحتها (997) كم<sup>2</sup>، وهي أكبر محافظات الضفة من ناحية المساحة والسكان، إذ تبلغ مساحتها (16%) من أراضي الضفة الغربية وتعدادها (729.193) نسمة سنة 2016، وتبعد عن مدينة القدس قرابة (15) كم، وتضم (100) تجمع سكاني فلسطيني، أبرزها مدينة الخليل ودورا ويطا والسّموع والظاهرية، وحلحول، بالإضافة إلى مخيمين للاجئين هما: الفوّار والعروب، وتضم أربع مديريات للتربية والتعليم، (الخليل، شمال الخليل، يطا، جنوب الخليل) تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2017).

## 8.1 حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد نتائج الدراسة في الحدود والمحددات الآتية:

**الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية والتعليم الحكومية في مديرية الخليل (الوسط).

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق القسم الميداني من الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023م.

**الحدود المكانية (المؤسسية):** اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس التربية والتعليم الحكومية في مديرية الخليل الواقعة بالضفة الغربية.

**محددات الدراسة:** تم تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات الأداة.

**محددات مفاهيمية:** تحددت نتائج هذه الدراسة بالتعريفات الإجرائية الواردة في سياق الدراسة.

**محددات موضوعية:** تحددت الدراسة بعنوانها المتعلق بالقيادة التوزيعية لدى مديري المدارس

الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين/ات.

## الفصل الثاني:

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

تضمّن هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي المتعلق بممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، كما عرض الفصل عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة ضمن سرد تاريخي تنازلي.

### 1.2 المحور الأول: القيادة:

#### 1- مفهوم القيادة

يعد مفهوم القيادة مفهوماً واسعاً جداً كونه غير محدد كالسياسة تماماً. فكل فرد أفكاره الخاصة ونظراته الذاتية إلى هذا المفهوم. ومع ذلك فهناك محاولات حثيثة لفهم جوهرها، وفي هذا السياق ركزت العديد من الدراسات على أربعة متغيرات رئيسة تخص هذا المفهوم تتمثل في: تطوير رؤية مشتركة يقتنع بها العاملون وتحديد مجموعة من الأهداف تمهيداً لتحقيقها. أما المتغير الثاني فيتمثل بـ تواصل مقنع لهذه الرؤى داخل الجماعة. أما المتغير الثالث فيركز على بناء منظمة تعمل على دعم فعال لتنفيذ هذه الرؤى. وأخيراً يركز المتغير الرابع على مفهوم القيادة الفاعلة (Chandler and Chanfler,2013).

ويعرفها السعود (2013) بأنها مقدرة الفرد - أي القائد التربوي - على التأثير في سلوك التابعين من أفراد الجماعة، بهدف ترغيبهم في العمل طواعية من أجل تحقيق هدف أو أهداف المنظمة. وترى الباحثة أن القيادة هي فن التعامل مع الآخرين بحكمة ودراية، بحيث تؤثر في تفكيرهم وسلوكهم، وإقدامهم على العمل حتى يتبنوا أفكاراً وسلوكيات حديثة تسهم في تجويد العمل التربوي بشكل مستمر.

## 2- أهمية القيادة

يخول الوعي بأهمية المؤسسة التربوية القائد التربوي القيام بالمهام الملقاة على عاتقه بكفاءة عالية؛ لأن القيادة تهيئ ظروف التواصل بين العاملين، ومشاركتهم الرؤية التربوية، وتجعلهم أركاناً فاعلة في المؤسسة، وتخلق منهم عناصر ترغب في العمل؛ لأن العمل عندئذ يكون وسيلة لإشباع رغبات الفرد وتحقيق أهدافه.

يوضح العجمي (2010) أهمية القيادة بالنقاط الآتية:

- تعتبر حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- تعتبر البوتقة التي تنصهر فيها طاقات المفاهيم السياسية والاستراتيجيات المتبعة في المؤسسة.
- تعتبر الموجه الحقيقي في المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف.
- تقيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- تسيطر على مشكلات العمل، وترسم الخطط اللازمة لها.
- تنمي الأفراد وتواكب التغيرات في المؤسسة وخارجها.

## 3- عناصر القيادة وأركانها

يحدد العجمي (2008) أركان القيادة الأربعة على النحو الآتي:

- جماعة الناس التي تشترك في هدف لتحقيقه، وهم الأتباع.
- القائد، وهو الشخص الذي يوجه الجماعة نحو الهدف.
- الظروف والملابسات التي يتفاعل من خلالها الأفراد، وهي المواقف الاجتماعية.
- البيئة المحيطة.

على أن لسلوك القائد التربوي ميزتين رئيسيتين: تخدم الميزة الأولى مركز القائد، إذ ترفع السلوكيات المثالية من قيمة المركز، ولهذا يستقطب احترام الآخرين. أما الميزة الثانية وهي المثل، فيعد سلوك القائد التربوي بمثابة إطار عمل، يسعى الآخرون للتمثل به؛ لأنهم يرون في هذا السلوك نموذجاً حياً لتجسيد القيم الإنسانية وتفعيلها.

تتأثر عناصر القيادة وأركانها بعضها ببعض، فكل عنصر يتأثر بالعناصر الأخرى ويؤثر فيها. ويشير الحربي (2009) إلى المهارات التي يحتاج إليها القائد التربوي خلال التعامل مع المواقف التربوية المختلفة ويحددها بأربع مهارات هي:

- السلوك الشخصي تجاه الآخرين.
- نوعية التواصل معهم وكيفية فهمهم.
- مراعاة العدالة بين الأفراد في المجموعة.
- تنظيم العمل الجيد، وتنسيق الجهود التي تؤدي إلى تحسين التعلم.

وفي ضوء ما تقدم، ترى الباحثة أن من عوامل نجاح القائد التربوي الفعال معرفته بعناصر القيادة وأركانها، والاستفادة منها في تمكين نفسه كقائد تربوي في الميدان، وتمكين المدرسة كمنظمة لها أهداف سعت لتحقيقها. فالقائد التربوي الفعال هو القائد المؤثر الذي يستطيع التأثير في الآخرين ليس بسلطة مركزه أو سلطة القانون المعطاة له، وإنما بسلطة المحبة والتعامل وشحن الهمم التي بناها في نفسه، التي يراها الآخرون ميزة، وقيمة كبيرة، تستحق أن تتبع، وتستحق أن يسار خلفها.

##### 5-العوامل المؤثرة في القيادة

تعتبر القيادة علاقة تأثير بين القائد والمرؤوسين، وذلك ضمن ظروف ومناخ المؤسسة التي يعملون بها، وذكر اسليم (2013) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في القيادة، نذكر منها:

- السمات والأنماط الشخصية للقائد وسلوكه، ونعني بذلك صفاته الشخصية، سواء، الصفات الجسمية أو النفسية أو السلوكية.
- صفات وشخصيات المرؤوسين، وهذه الصفات قد تكون الصفات الجسمية أو النفسية أو السلوكية.
- أهداف المؤسسة، سواء أهدافها الاستراتيجية أو الأهداف قصيرة المدى.

- نوع مؤسسة العمل، من حيث حجمها أو نوع إنتاجها، أو الأساليب التنظيمية، أو هيكلها التنظيمي.
- الظروف والعوامل المحيطة بمؤسسة العمل، أي ما تمر به المؤسسة من ظروف وعوامل مؤثرة، سواء في بيئتها العامة أو بيئتها الداخلية.

## 2.2 المحور الثاني: القيادة التوزيعية:

للقيادة دور مهم في العملية التعليمية، فهي حلقة وصل بين المعلمين والخطط التعليمية، وتمثل القوة التي يؤثر فيها القائد بمرؤوسيه بطريقة يستطيع من خلالها كسب ولائهم وطاعتهم واستثارة قدراتهم، وتوفير الجو تنظيمي والمناخ المؤسسي الملائم والمحفز على العمل. والقيادة التوزيعية تملك السلطة المعيارية، فهي تعكس التغيرات التي تحدث في ممارسة القيادة في المؤسسات التعليمية، ونتيجةً للتطور الحديث ازدادت المهام والمسؤوليات القيادية، وهذا يتطلب أن تكون القيادة موزعة بطريقة هادفة وفعالة داخل المؤسسات التعليمية، وتأتي أهمية القيادة من كونها تمتلك سلطة تمثيلية، وتقدم نماذج بديلة للقيادة بسبب زيادة الطلبات الخارجية، وزيادة الضغوط في المؤسسة التعليمية، وهناك الكثير من المؤسسات التي أعادت هيكلة فريق القيادة لديها، وعند إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، فإننا نجد أن ممارسة القيادة التوزيعية هي الأكثر شيوعاً وانتشاراً، كونها تعتبر مطلباً لعبور العديد من الحدود المتنوعة والمشاركة بالأفكار والرؤى. هاريس (2004).

### 1.2.2 مفهوم القيادة التوزيعية ونشأتها:

القيادة التوزيعية ( Leadership Distributed ):

يمكن القول إن هناك اهتماماً واسعاً بالقيادة التوزيعية لدى الباحثين والتربويين والإداريين في ما يخص مفهومها، فهي من أبرز مداخل القيادة التشاركية من خلال وجود أكثر من قيادي بشكل مبني على التشارك والتعاون الهادف بين المؤسسة الواحدة والمؤسسات الأخرى.

كانت بداية ظهور القيادة التوزيعية في العام (1954)، عندما كتب العالم الأسترالي جيب عن توزيع القيادة من منطلق علم النفس الاجتماعي، الذي يركز إلى توزيع المهام القيادية وأثرها النفسي في القائد، إذ إنها تساهم في تحسين مستوى الإنجاز والأداء، وتشارك الأفراد القياديين في ما بينهم جررون (2008).

بدأت الدراسات حول القيادة التوزيعية بالنضوج على يد كل من جررون (2002) وهاريس (2009) وليثوود (2009) وغيرهم الكثيرين، فساهموا بتطور مفهوم القيادة التوزيعية وتبنيه داخل المؤسسات التربوية، فكتب هؤلاء مجموعة غنية من النظريات والأبحاث التي أسهمت بشكل واضح في تطور مفهوم القيادة التوزيعية بولدن (2011).

انتشرت فكرة القيادة التوزيعية في معظم دول العالم مع اختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فظهر أسلوب المشاركة في القيادة لم يكن عن طريق الصدفة، بل هو نتاج تطور تاريخي طويل وتجارب عديدة، والقيادة التوزيعية هي نتيجة طبيعية لتطور نظريات القيادة. سلمان (2021)

يقصد بالتوزيع القيادي: عملية السماح بنقل جزء من الصلاحيات والمهام الإدارية من المدير إلى المرؤوسين، وعند تقبل المرؤوسين ذلك فإنهم يلتزمون بأداء واجباتهم التي يكلفهم إياها المدير دون تدخل المدير.

حاول العديد من الباحثين والرواد في مجال القيادة تعريف القيادة التوزيعية، لذا هناك العديد من التعريفات الخاصة بالقيادة التوزيعية من وجهة نظر الباحثين، ونوع اهتمامهم بها، ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

- يرى سبيلين وآخرون (2005) أن القيادة التوزيعية هي نظام ممارسات يتألف من مجموعة مكونات متفاعلة (القادة والأتباع والمواقف) والدمج بين هذه المكونات بما يؤدي إلى العمل بانسجام من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية.

- وقد عرفتها هاريس (2003) بأنها "ممارسة مهنية تقوم على التعاون والثقة المتبادلة بين القادة والمرؤوسين، حيث تعتمد نوعاً من الممارسات القيادية التي تعزز تبادل الأفكار المتباينة بين الأفراد داخل المؤسسة، وتدعم القرارات الجماعية".

- أما القحطاني (2008) فيرى أنها "قدرة قائد المدرسة على ترك قنوات الاتصال مفتوحة تماماً مع العاملين، ومنحهم الثقة التامة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يخدم ويفيد الجماعة".

- وتشير البشر (2016) إلى أن القيادة التوزيعية هي مجموعة من الممارسات والأنشطة القيادية التي تسمح لجميع العاملين بالمشاركة في صنع القرارات، والتفويض بهدف تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة.

- ويرى ربيع (2017) أن القيادة التوزيعية هي نمط قيادي يركز فيه قائد المدرسة على توزيع الأدوار القيادية على المعلمين والإداريين في المدرسة ودمج مهاراتهم وخبراتهم وتفويضهم السلطة وإشراكهم في عملية صنع القرار بهدف التقدم في أداء المدرسة وتطويرها.
- وكذلك عرفها (Harris, 2004) بأنها "النمط القيادي الذي يقوم من خلاله القائد بتشجيع القيادة المشتركة وذلك بتحديد الأفراد وتأهيلهم كي يكونوا مقتدرين على قيادة فرقهم التآزرية".
- ويرى سلمان (2021) أنها "تشارك القائد مع العاملين في تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها وما يترتب عليها من أعمال وأنشطة".

### 2.2.2 أبعاد أسلوب القيادة التوزيعية:

تحدد أبعاد القيادة التوزيعية كما أوردها (شاهين، 2004)، و(مرتجى، 2009)، و(هلبيا وآخرون، 2010) على النحو الآتي:

1. **تعاون فريق القيادة:** ويتمثل في تماسك فريق القيادة الذي تدعمه قنوات الاتصال المفتوحة، والثقة المتبادلة بينهم، مما يعزز دور فريق القيادة ويوجهه نحو الأهداف المحددة.
2. **دعم القيادة:** ويعتمد هذا البعد على طبيعة العلاقة بين القائد والتابعين، ومستوى المساهمات والمساعدات المقدمة من القيادة لهم، ويشعر التابعون من خلاله بمدى اهتمام المنظمة بهم.
3. **الإشراف القيادي:** ويتمثل بدوره في صنع القادة من المعلمين وتنمية مهاراتهم، وتشجيع الاستقلال الفكري، والاهتمام بالنشاط التعاوني، فيأخذ كل شخص دوره لتحقيق المصلحة العامة.
4. **المشاركة في اتخاذ القرار:** يركز هذا البعد على إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرار، مما يزيد من التزامهم بالقرار التشاركي؛ لأن الأفراد يميلون إلى الشعور بالملكية والسيطرة، أو الاستقلالية في العمل والتحقق من قدراتهم المهنية.

### 3.2.2 مبادئ أسلوب القيادة التوزيعية:

تقوم فكرة توزيع القيادة على مجموعة من المبادئ والأسس كما جاءت عند (الزهار، 2022) وهي:

أولاً: المعلمون لهم الحق في المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة، التي لها تأثير على عملهم كمعلمين، وأن يتم تمكينهم من التعاون على خلق وإيجاد مؤسسة متميزة.

ثانياً: من حق المعلمين أن يتمتعوا بشعور الزمالة، فهم يهبون حياتهم لمدارسهم، فيتولد لديهم هذا الشعور من خلال قيامهم بالعمل عن كثب مع زملائهم في العمل.

ثالثاً: للمعلمين الحق في اكتساب خبرة المشاركة في القيادة من أجل تطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم المهنية؛ فالمشاركة في القيادة تمنح المعلمين فرصة قوية للتعلم في مكان العمل وذلك من خلال قيامهم بالعمل معاً.

رابعاً: إن علاقات العمل القائمة بين العاملين في المدرسة تلعب دوراً رمزياً في تعزيز نمو التلاميذ الاجتماعي، فالمعلمون هم قدوة لتلاميذهم ويجب عليهم أن يظهروا من خلال علاقات العمل بينهم أنماط السلوك التعاوني التي يرغبون في غرسها في هؤلاء التلاميذ.

خامساً: القيادة التي يتم تشاركتها بين أعضاء المدرسة تكون أكثر فاعلية من قيام مدير المدرسة بالعمل منفرداً؛ فمن خلال توزيع المهام القيادية على العاملين يكون لكل عضو إسهام معين في إنجاز المهام بالتعاون مع الأعضاء الآخرين، وينشأ عن ذلك شعور بالالتزام المتبادل، وتضافر الجهود يؤدي إلى إنجاز الكثير من الأعمال.

#### 4.2.2 أهمية أسلوب القيادة التوزيعية:

تؤدي القيادة التوزيعية دوراً مهماً ورئيساً في العملية التعليمية، إذ تشكل حلقة وصل بين رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وخططها المستقبلية وبين المعلمين، وبها يؤثر القائد على الأفراد العاملين بطريقة تمكنه من كسب ولائهم وانتمائهم للمدرسة واستنهاض همهم نحو العملية التعليمية، وإيجاد بيئة مدرسية محفزة على العمل، وتعكس القيادة التوزيعية ممارسات القيادة التي تحدث داخل المدرسة، والتطور بشكل مستمر نتيجة التوسع في المسؤوليات والمهام القيادية، وهذا يتطلب أن تكون القيادة موزعة بطريقة فاعلة وهادفة من خلال توزيع الأنشطة المدرسية المختلفة، واستبدال نمط القيادة الأحادي الذي يتمركز حول مدير المدرسة بجعل المعلمين قادة والتركيز على العمل ضمن فريق واحد. (الهور، 2017)

تظهر أهمية القيادة التوزيعية بالدرجة الأولى من خلال مساهمتها في التغيير والتحسين التنظيمي الإيجابي (هاريس، 2011) وقدرتها على مواجهة التحديات التي قد تتعرض لها المؤسسات المختلفة من خلال الدمج بين مهارات الأفراد الشخصية وثقافة المدرسة وما يرافقها من قدرات متفاوتة في

الحد من المشكلات الإدارية والتنموية، والعمل على إشراك جميع العاملين في عملية صنع القرار، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على المديرين ودرجة ممارستهم القيادة التوزيعية. (هاريس، 2003) ذكرت لومبي (2013) أن للقيادة التوزيعية أهمية كبيرة، كونها تسهم في تحسين الأدوار القيادية لدى الموظفين، وبالتالي الاستفادة من الخبرات الموجودة داخل المؤسسة بشكل أكبر، وبذلك لا تقتصر الأدوار القيادية على المدير فقط، بل يتم توفير فرص أكبر للأفراد التي من شأنها إثراء المؤسسة بالخبرات وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

ويرى سلمان (2021) أن للقيادة التوزيعية أهمية كبيرة لما تكسبه لأفراد المؤسسة من معلمين وإداريين من خبرات وقدرات تعتبر أساسية للقيادة. وتشجيع الأفراد على المشاركة في عملية اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية. بالإضافة لكونها تشجع على خلق بيئة تنظيمية تسودها روح التجديد والإبداع والمبادرات الخلاقة.

## 5.2.2 مميزات وخصائص القيادة التوزيعية:

يعد أسلوب القيادة التوزيعية من الأساليب الفعالة لقيادة المنظمات في بيئة معقدة ومتغيرة باستمرار، حيث تُتيح القيادة التوزيعية للمنظمات الاستفادة من قدرات جميع أعضاء فريقها، مما يؤدي إلى تحسين الأداء والنتائج، ومن هذا المنطلق فقد ركّز وودز وآخرون (2004) على ثلاث سمات وخصائص للقيادة التوزيعية هي:

- القيادة ملك للجماعة وليست لفرد واحد، وهي نتاج العمل الجماعي.
  - الفرصة متاحة للجميع في ما يتعلق بمن يمكن أن ينضم إلى الفريق القيادي للمؤسسة.
  - هناك تنوع في الخبرات عند القادة الذين يمارسون القيادة التوزيعية.
- ونقل كل من الزكي وحمام (2011) عن جامعة وست تشيستتر مجموعة من الخصائص للقيادة التوزيعية التي قد تبرر الأخذ بها كاستراتيجية ناجحة لإدارة المؤسسات التربوية:
1. تتجح القيادة التوزيعية في التعامل مع المشكلات والتهديدات والتغيير، من خلال تبادل الأفكار والنشراك فيها، فمن الممكن أن تأتي الأفكار الجيدة بنتائج إيجابية؛ بحيث يكون فريق العمل مستعداً لتشجيع عملية الانتقال من المفهوم إلى الواقع.

2. تشجع القيادة التوزيعية على استخدام طرق حديثة غير تقليدية؛ فمن خلالها نستطيع أن نبحث عن وسائل أفضل للتعامل مع القضايا واختبار صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.
3. تؤدي الأخطاء في بيئة العمل الخاصة بالقيادة التوزيعية إلى اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة قيمة.
4. في ظل القيادة التوزيعية لا يعد كل شخص صانع قرار، بل يعد كل شخص خبيراً يسهم بخبرته في عملية صنع القرار.
5. لم تخصص القيادة التوزيعية للأفراد الخارجين عن المجموعة أو الذين يفضلون العمل وحدهم.
6. تهتم القيادة التوزيعية بالتعاون والثقة وليس بالمنافسة؛ فالجميع يتشاركون الرسالة والأهداف نفسها وإن اختلفت طريقة مساهمة كل فرد فيها.
7. تتيح القيادة التوزيعية لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات كفاءة وأهمية أكبر.
8. في ظل القيادة التوزيعية كل فرد له قيمة وتأثير وأهمية كبيرة في إنجاز العمل.

## 6.2.2 مجالات القيادة التوزيعية وآليات تطبيقها:

- حدد كل من الجبوري والحسن (2022) مجالات القيادة التوزيعية للمهتمين بتطبيقها في المؤسسات التربوية، ببعض الخطوات التي يمكن اتباعها وهي:
- أولاً - الممارسات القيادية Leadership Practices: هي الجهود التي يبذلها المدرسون القادة في المدارس التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
- ثانياً - الرؤية والرسالة والأهداف Vision circular and goals: تظهر الرؤية طموح المؤسسة التربوية الرئيس بينما تعمل الرسالة والأهداف على تحديد آلية الوصول إلى هذا الطموح.
- ثالثاً - ثقافة المدرسة School culture: هي مجموعة القيم والاتجاهات التي تعبر عن المؤسسة التربوية في ظل البيئة المحيطة بها.
- رابعاً - المسؤولية المشتركة Shared responsibility: هي الكفايات المهنية العالية التي يمتلكها المدرسون أصحاب الخبرة من المستوى الإداري القيادي، التي يعملون على توظيفها في التطوير الوظيفي للمدرسين الآخرين الأقل خبرة ومهارة.

## مبررات تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس الفلسطينية

يسوق الباحثون عدداً من القضايا التي تؤيد فكرة القيادة التوزيعية وتطبيقها في المدارس، التي تعتبر مبررات لتطبيقها كما طرحها فورست وديورانت (2003) وهي:

### 1- فعالية المدرسة:

فالمدراس الفعالة هي المدارس التي تصل إلى درجة عالية من تناسق الممارسات وتماسك القيم، ولا يأتي ذلك عن طريق فرض رؤية وحيدة من جانب فريق القيادة ومن خلال تسلسل هرمي للسلطة، بل هو نتاج طبيعي للحوار الناقد الذي يدور بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ فالحوار يمكن الأفراد من التعبير عن أفكارهم وتصوراتهم والوصول إلى فهم مشترك أكثر عمقاً.

### 2- تحسين المدرسة:

يعتمد تحسين المدرسة جودة التعلم أساساً على ما يقوم به المعلمون من عمل داخل المدرسة، وتتضمن هذه التحسينات في التعليم والتعلم أكثر من مجرد توزيع حزمة جديدة من المواد واستراتيجيات التدريس، حيث تتطلب تطويراً للممارسة قائماً على طرح الأسئلة باستمرار حول القيم والمعتقدات والفهم، لذلك دون مشاركة المعلمين لن يكون هناك تطوير حقيقي، حيث إن تحسين الممارسة المهنية يحتاج إلى نوع من التعلم المهني الذي يعتمد على علاقات التعاون والزمالة.

### 3- تحسين معنويات المعلمين والاحتفاظ بهم:

تدحض هذه الحجة الادعاء بأن مشكلة انخفاض المعنويات في مهنة التعليم يمكن مواجهتها فقط من خلال الحوافز المالية أو التدخلات العلاجية عن طريق الإرشاد النفسي مثلاً؛ فمشكلة انخفاض المعنويات ترجع أساساً إلى تجاهل مهنة المعلمين وعدم الإيمان بقدرتهم على إحداث فروق ذات مغزى في مدارسهم من خلال إشراكهم بفاعلية في عملية التغيير التربوي.

### 4- القيم الديمقراطية والتربوية:

تلعب طريقة تنظيم المدارس وعملها كمجتمعات دوراً مهماً في إعداد الطلاب للحياة في مجتمع ديمقراطي، وتعتمد المواطنة والتربية القيمية على وضع نموذج للسلوك والمبادئ التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، لذلك يمكن القول إن هناك حاجة لتطوير المدارس كمجتمعات يعبر فيها جميع الأعضاء عن آرائهم، ويسمح لهم بمساحة لتحقيق قدراتهم البشرية وممارسة القيادة.

## 7.2.2 متطلبات تطبيق القيادة التوزيعية في المؤسسات التعليمية:

يتطلب تطبيق القيادة التوزيعية في المؤسسات التعليمية توفر شروط أساسية لضمان نجاحها وتحقيق أهدافها، كما أشار إليها كل من (الشهراني 2010؛ الأحمرى 2018؛ فرج وآخرون 2020؛ الشثري 2010، شرايحة، 2020) ومنها:

1. وضع الرؤية والرسالة والأهداف: وتأتي أهمية الرؤية والرسالة والأهداف في أنها تحدد الطريقة التي يجب أن تعمل بها القيادة ولا بد من إشراك الجميع في اختيارها ووضعها؛ لضمان تحقيق الأهداف.

2. انتقاء المنهج: وتتبع أهمية المناهج التي يتم اختيارها من تأثيرها في العملية التعليمية، حيث تعتمد عملية اختيار المنهج على وضع خطة ورؤية وإجراءات تنفيذ تلك الخطة.

3. توفير المصادر والوسائل: وبرزت أهمية توفير المصادر والوسائل للتدريب، في التأثير على العملية التعليمية من خلال عملية التفاعل التي تحدث بين المعلم والطالب.

4. توفير فرص التعلم: إن عملية التغيير تتطلب فهماً عميقاً لأسس وأفكار عملية الإصلاح، وتوفير فرص التعلم يتطلب ترتيبات تنظيمية تدعم وتسهل تلك الفرص، وأنشطة توفر تعلم جوانب معرفية معينة ومطلوبة.

5. تدريب الأفراد العاملين في المؤسسة: في ظل عملية الإصلاح التربوي المتمثل في توفير التدريب اللازم لرفع كفاءة المرؤوسين وتزويدهم بالخبرات، والمعارف، والمهارات، وطرق عمل حديثة وفقاً للاتجاهات الحديثة، ويعتبر القادة التربويون هم المحرك الأساسي لهذا الإصلاح.

6. الرقابة: برزت أهمية الرقابة في التنبؤ بالفرص الجديدة أو المشاكل المتوقعة حدوثها، من خلال مراقبة التقدم الذي يحدث أثناء عملية التغيير من أجل جعل تلك العملية متوافقة مع المعايير المؤسسية.

7. تقديم المحفزات والتشجيع: إن من أولويات القيادة التوزيعية تقديم الدعم المعنوي، ومساندة العاملين، سواء بشكل رسمي أو غير رسمي، وذلك عن طريق الإشارة الدائمة بما يحققه المرؤوسون من إنجازات تدفعهم لمواصلة العمل بكل جودة وكفاءة وجهد.

وأضاف صايمة (2014) إن هناك متطلبات أخرى لتطبيق القيادة التوزيعية منها:

1. الثقة المتبادلة بين مدير المدرسة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم.
  2. توفير الوقت الكافي؛ فلا بد من توفير الوقت الكافي بما يكفل للمعلمين تنمية مهاراتهم وقدراتهم القيادية، والتواصل في ما بينهم وعقد اللقاءات لتبادل الأفكار والآراء والخبرات لتعزيز العمل التعاوني بينهم.
  3. التغيير الثقافي: وذلك من خلال تغيير ثقافة القيادة الفردية وتعزيز ثقافة القيادة التشاركية الجماعية.
- بتطبيق المتطلبات الواردة أعلاه، يمكن للمؤسسات التعليمية الاستفادة من فوائد القيادة التوزيعية، مثل تحسين التعلم لدى الطلاب، وتعزيز الابتكار، وزيادة رضا أعضاء الهيئة التدريسية، وتحقيق أهدافها بشكل عام.

## 8.2.2 صعوبات تطبيق القيادة التوزيعية:

على الرغم من فوائدها العديدة، تواجه القيادة التوزيعية العديد من الصعوبات عند تطبيقها، التي أشار إليها كل من الشثري (2010)، و(الزكي وحماد، 2011)، وتشمل:

### 1. صعوبات تتعلق بالمؤسسة:

- وهي تنبع من الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية ومنها:
- أ. مناهج القيادة والهياكل الداخلية للمدارس، فهي تشكل عقبات أمام تنمية القيادة التوزيعية.
  - ب. إن المدارس باعتبارها هياكل هرمية تقليدية في المراكز الوظيفية، فإن السلطة تتمركز في فريق القيادة، أي عند الهرم التنظيمي.
  - ت. صعوبات نابعة من القادة أنفسهم: فهناك ميل طبيعي لدى القادة للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية لأنفسهم، وفي كثير من الأحيان يشعرون بالخوف والريبة تجاه الدعوة إلى تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمرؤوسين.

### 2. صعوبات تتعلق بقائد المدرسة:

- أ. درجة ثقة قائد المدرسة بقدرات المعلمين وإمكانياتهم.
- ب. اعتقاد قائد المدرسة بأنه سيقوم بالمهام على نحو أفضل من المرؤوسين، وقد يبدو ذلك صحيحاً في بعض المهام، لكنه مبرر غير كافٍ لعدم توزيع القيادة.

- ت. المركزية الشديدة لدى بعض القادة مما يجعلهم لا يتخلون عن مناصبهم بسهولة.
- ث. الخوف من أن يظهر المرؤوسون تفوقاً أكثر من القائد نفسه في إنجاز المهام والأعمال.
3. صعوبات تتعلق بالمرؤوسين أنفسهم:
- أ. ضعف الفعالية لديهم بأهمية التغيير.
- ب. انخفاض مستوى الدافعية والطموح لدى المرؤوسين وحب بعضهم للراحة.
- ت. التنصل من تحمل المسؤوليات، وهذا يعود إلى جهل أو ضعف المرؤوس.
- ث. كثرة الأعمال الإدارية والروتينية التي يقوم بها المرؤوس، مما يجعل تحمل المهام القيادية الأخرى عملية صعبة للغاية.

## 9.2.2 خطوات تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس الفلسطينية:

تعدّ القيادة التوزيعية نهجاً حديثاً لإدارة المدارس، حيث يتمّ توزيع المسؤوليات والسلطة بين المدير والمعلمين وأعضاء المجتمع بشكلٍ عام. وتهدف هذه الطريقة إلى تحسين مشاركة الجميع في عملية صنع القرار، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتطويره، وهناك ثلاث خطوات رئيسية مترابطة لتوزيع القيادة وتطبيق القيادة التوزيعية كما أوردتها (خليفة، 2013):

أولاً - تحديد الاختصاصات: وذلك من خلال تحديد الأنشطة والأعمال والمهام التي سيقوم بها المعلمون بشكل واضح.

ثانياً - اختيار الشخص المناسب لأداء العمل: وذلك بإعطاء الشخص المناسب خبراته ومهاراته بشكل يحقق التطابق بين القيادة والمسؤولية، وعادةً يقلّ الدور القيادي بالتسلسل من الأعلى إلى الأسفل بشكل هرمي وفقاً للهرم التنظيمي، بشكل يتناسب مع المستويات الإدارية والتنظيمية في المدرسة، بحيث لا تكون القيادة مركزة في يد شخص واحد بل توزع على الأشخاص عبر المستويات، كل مستوى وما يوازيه من الصلاحيات حتى نصل إلى أقل مستوى من قاعدة الهرم.

ثالثاً - وضع المعايير لممارسة القيادة: يجب أن تكون هناك معايير محددة وواضحة للشخص المكلف بممارسة القيادة، ليكون على دراية بالصعوبات التي قد تواجهه والأخطاء التي عليه تجنبها، وأن يلتزم أخلاقياً بالمعايير الموضوعية وأن يتحمل مسؤولية ممارسته الدور القيادي الذي فوض إليه.

## 10.2.2 معيقات تطبيق أسلوب القيادة التوزيعية:

على الرغم من الميزات الكثيرة للقيادة التوزيعية والإيجابيات التي يمكن تحقيقها من وراء هذا النمط القيادي عند استخدامه من قادة المدارس، فهناك بعض المعوقات في تطبيقه كباقي الأنماط القيادية المستخدمة، وقد بينت الكثير من الأدبيات المعوقات التي تحد من تطبيق القيادة التوزيعية في المؤسسات التعليمية ومنها ما جاء عند الشثري (2010) وهي:

1. التوزيع الهرمي للسلطة والثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة التي تميل إلى المركزية.
2. عزوف كثير من القادة والمرؤوسين عن المشاركة في القيادة التوزيعية والخوف من التغيير، وعدم الرغبة في الخروج عن المألوف.
3. ضعف تفويض السلطة للمرؤوسين والخوف من ممارسة العمل القيادي.
4. عزوف الكثير من المرؤوسين عن قبول وتحمل المسؤولية.
5. ضعف تنمية القدرات والمهارات القيادية لدى بعض الأفراد في المؤسسة.
6. ضعف الثقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين في المدرسة.
7. ضعف مستوى الطموح والدافعية لدى الأفراد العاملين في المدرسة.
8. ضيق الوقت وضعف الخبرة والثقة لدى المرؤوسين.
9. خوف الإدارة العليا من فلتان الأمور وعدم السيطرة عليها.
10. ضعف عملية الاتصال والتواصل بين كل من الأفراد والإدارة العليا.
11. زيادة الأعباء الروتينية المطلوبة مما لا يتيح للمرؤوسين ممارسة الأدوار القيادية.

## 11.2.2 دور وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في التشجيع على ممارسة أسلوب القيادة التوزيعية:

يمكن القول إن فلسطين من الدول التي ساهمت بشكل كبير في بناء وتطوير آليات الإدارة التربوية، من خلال أنظمة ومعايير الإدارة المبنية على التعاون والتشارك في تحقيق وتطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجات التعلم داخل المؤسسات التعليمية (الفريق المشارك من وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)

إن مفهوم القيادة التوزيعية بمفهومها الخاص غير واضح في بعض الأحيان للعديد من الإداريين والتربويين داخل المؤسسات التربوية في فلسطين، وهنا تأتي أهمية تعزيز دور القيادة التوزيعية

لتطوير المدارس في فلسطين، لأنها تهتم بثقافة الثقة والتعاون والدعم بين العاملين في المدرسة.  
(طه، 2019)

وفي الوقت نفسه، تجد الباحثة أن تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس الفلسطينية ليس بعيداً عن استراتيجيات وزارة التربية والتعليم، حيث إنها ضمن الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022، فنجد ملامح تبني القيادة التوزيعية في فلسطين من خلال اهتمام الوزارة بجميع جوانب العملية التعليمية، وتعزيز التعاون والتشارك بين مختلف الأطر لتحقيق التقدم في التعليم والتعلم (الفريق المشارك من وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)، واستناداً لذلك تلعب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية دوراً مهماً في تشجيع ممارسة أسلوب القيادة التوزيعية في مدارسها من خلال نهج شامل يشمل جوانب عدة، منها:

1- **تطوير وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمديرين:** تُقدم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية برامج تدريبية منتظمة للمعلمين والمديرين حول مبادئ القيادة التوزيعية وفوائدها وكيفية تطبيقها في بيئة المدرسة، وتهدف هذه البرامج إلى تمكين المعلمين والمديرين من مشاركة المسؤوليات واتخاذ القرارات بشكل تعاوني، وتشجيعهم على خلق بيئة تعليمية أكثر مشاركة وديمقراطية.

2- **تعزيز ثقافة القيادة التوزيعية في المدارس:** تعمل الوزارة على تعزيز ثقافة القيادة التوزيعية في المدارس من خلال تشجيع الحوار والنقاش حول مبادئ القيادة التوزيعية، وتوفير فرص للمعلمين والمديرين للمشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة.

3- **توفير الموارد اللازمة لتطبيق القيادة التوزيعية:** تُقدم الوزارة الموارد اللازمة للمدارس الفلسطينية لتطبيق القيادة التوزيعية، مثل أدوات التخطيط والتقييم، وبرامج دعم المعلمين، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

استناداً إلى ما جاء أعلاه، ترى الباحثة أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تلعب دوراً رائداً في تعزيز ممارسة أسلوب القيادة التوزيعية في مدارسها، مما سيؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم لجميع الطلاب، فتطبيق القيادة التوزيعية وتبنيها في المدارس الفلسطينية يعد من أهم الطرق والأساليب الإدارية التي تأتي بنتائج إيجابية من حيث تحسين وتحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية، فهي تساعد على تحقيق التوازن بين المعلم والإدارة والطالب، من خلال المشاركة والتعاون في صنع القرار لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

### 3.2 المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين

إن للتنمية المهنية دوراً مهماً وحيوياً في تطوير العملية التعليمية، إذ تقع على عاتقها مسؤولية تحسين الأداء ورفع الكفاءة للعاملين في المجال التربوي والتعليمي، شريطة أن تستند هذه التنمية لرؤية واضحة وتخطيط علمي وتنفيذ سليم وتقويم مستمر. (الحر، 2010)

#### 1.3.2 مفهوم التنمية المهنية:

تعرف التنمية المهنية بأنها عملية منظمة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم العاملين لقيامهم بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية الأفراد وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي لهم. (شريف 2020)

يعرفها غنيم (2017) بأنها مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني، وتشمل هذه الأنشطة النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تعاون الفريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعنى أوسع كل خبرات التعليم الرسمية وغير الرسمية من إعداد المعلم قبل الخدمة وحتى التقاعد، وفي زمن التكنولوجيا يشمل النمو المهني استخدام التكنولوجيا لتتكفل هي بنمو المعلم مهنيًا.

وهي عملية طويلة المدى تقوم على فكرة التعلم مدى الحياة، تستهدف تحسين أداء المعلم في الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية وتمده بكل ما هو جديد في مجال تخصصه وتؤهله لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية في ظل تخطيط وتنظيم المؤسسات التربوية المعنية بذلك (نور، 2011).

ويعرفها العياصرة (2005) بأنها عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابةً للمتغيرات وحاجات المجتمع.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف التنمية المهنية بأنها عملية مقصودة تتم من المؤسسة التعليمية التي تعمل على وضع برامج تدريبية مخطط لها لإكساب العاملين مجموعة من الخبرات والمهارات

والأساليب والممارسات والمعارف التي تسهم في تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم الوظيفي وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم؛ لمواجهة المشكلات التعليمية والإسهام في نجاح العملية التعليمية في المدرسة. (القيسي وشريف، 2020)

### 2.3.2 أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

ليست أهداف التنمية المهنية للمعلمين إلا تطلعات سعت التنمية المهنية إلى تحقيقها من أجل الارتفاع بمستوى أداء المعلم في ظل قواعد وأسس محددة، وهي تتضمن الآتي:

- 1- زيادة كفاءة المعلمين الإنتاجية وتحسين أسلوب أدائهم.
- 2- تنمية معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم المهنية بشكل تكاملي علمي وعملي.
- 3- تحسين اتجاهاتهم وتطوير أنماط سلوكهم خاصة ما يتعلق بعلاقات العمل.
- 4- زيادة الوعي المهني للمعلمين.
- 5- تعويض نواحي التقصير في إعدادهم الأساسي.
- 6- التعرف إلى استراتيجيات التعلم والتعليم.
- 7- مساعدة المعلمين الجدد الذين يحتاجون إلى مجموعة من الأنشطة المتطورة الخاصة برفع كفاءتهم المهنية.
- 8- تدريب المعلمين على حل المشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها في العمل.
- 9- تعريف المعلمين بما يستجد من تغيرات في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه.
- 10- تنمية قدرات الفرد واستعداداته العقلية بالإضافة إلى تكامل شخصيته بالعلم والمعرفة.
- 11- تجديد ثقافة الفرد ومعارفه حتى يشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات.
- 12- التدريب المهني النوعي والدراسات التجديدية للاطلاع على ما استحدثت من تكنولوجيا وإتقانها.

يلاحظ مما سبق أن هذه الأهداف سعت إلى تحقيق التكامل في شخصية المعلم المهنية من مختلف الجوانب السلوكية والمعرفية والتخصصية، وذلك لمواكبة التطورات العالمية المستمرة في مختلف المجالات، كما يلاحظ أن هذه الأهداف تظل عبارات نظرية دون معنى إن لم تقترن بالتنفيذ الفعلي لها في ضوء إمكانات مادية وبشرية ملائمة تساهم في إنجازها. (علي، 2009)

وقد حددت هيئة تطوير مهنة التعليم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين أهداف التنمية المهنية بما يلي: (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية 2024)

1. الارتقاء بمهنة التعليم من خلال وضع نظام شامل ومعايير محددة لمهنة التعليم في المؤسسات التعليمية ومنح إجازة مزاولة مهنة التعليم.
2. تحسين مهنة التعليم اجتماعياً واقتصادياً.
3. الإسهام في تحسين نوعية التعليم في المدارس الفلسطينية.
4. الإسهام في تحسين نوعية برامج المعلمين.

### 3.3.2 أهمية التنمية المهنية للمعلمين:

ذكر الغامدي (2013) أن برامج النمو المهني تحقق فوائد متعددة ومنها:

1. زيادة الاهتمام بتنمية المناهج الدراسية في ضوء الممارسات العملية للمعلم والمتعلم.
2. توجيه برامج تدريب المعلمين.
3. تعريف المعلم بمصادر قوته ليدعمها، ومكان ضعفه ليعمل على علاجها.
4. تكوين فلسفة عصرية، تتبع من فهم المعلم لطبيعة حاجات الطالب، وحاجات المجتمع، والبيئة المحلية.

ومن خلال ما تقدم ينبغي على القائمين والمسؤولين عن برامج التنمية المهنية توجيه القادة نحو الأهداف التي يتم تحديدها ودعم العلاقة بينهم، من أجل فهم وإدراك تحولات وتغيرات العصر التي طرأت على العملية التعليمية والتربوية، ويمكن تحديد أهداف التنمية المهنية للقادة في: أهداف علاجية، تأهيلية، تطويرية. (شريف، 2020)

### 4.3.2 مبررات التنمية المهنية للمعلمين:

تعدّ التنمية المهنية للمعلمين ركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم وفعاليتته، وذلك لمبررات رئيسية، وهي كما أوردها السيد والجمال (2016)، والشمري (2019)، على النحو الآتي:

- 1- الانفجار المعرفي وتغير المعارف المستمر يتطلب من المعلم أن يكون على دراية تامة بكل المستجدات.

2- الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات التي أدت إلى جعل العالم مدينة صغيرة تنتقل فيها المعارف الجديدة والمتطورة بسرعة هائلة.

3- التقنيات التربوية وما يستجد على العملية التعليمية من تقنيات حديثة تتطلب من المعلم تطوير طرق وأساليب تدريسه وتجديد معلوماته.

4- المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم؛ مما يتطلب مواكبة ذلك.

5- تطوير مهارات التقييم: تُساعد برامج التنمية المهنية للمعلمين على تطوير مهاراتهم في تقييم أداء الطلاب وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم، مما يُساعدهم على تحسين أساليب التدريس بشكل أكثر فعالية.

6- تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة: تُساعد برامج التنمية المهنية للمعلمين على فهم احتياجات طلابهم المتنوعة وتطوير أساليب تدريسية تُلبّي هذه الاحتياجات بشكل أفضل.

7- التوجه العالمي نحو التقيّد بالجودة الشاملة في العملية التعليمية والتعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم والتعليم.

8- تعدد الأنظمة التعليمية وتنوع أساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة، ويجب على المعلم مواكبة ذلك.

بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن التنمية المهنية للمعلمين تُعدّ استثماراً ضرورياً لتحسين جودة التعليم وتحقيق التميز في المنظومة التربوية. وهذا يتطلب الاهتمام بالاتجاهات التربوية الحديثة، وأن على المعلم أن يكون سباقاً للاستزادة بكل ما هو جديد من طرق ووسائل من شأنها أن تسهم في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

### 5.3.2 مبادئ التنمية المهنية للمعلمين:

يبين الحر (2010) أن التنمية المهنية للمعلمين تُعدّ ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم. وتستند هذه العملية إلى مبادئ رئيسة تضمن فعاليتها واستدامتها، وتتلخص هذه المبادئ بما يلي:

1- ضرورة مشاركة جميع الفئات (أولياء الأمور والمعلمين والإداريين والمسؤولين) في بناء خطة التنمية المهنية وتنفيذها وتقويمها؛ ولعل أهم هؤلاء الشركاء هم المعلمون، وذلك لأهمية الدور

المدرسي الذي يقومون به، فيجب على هذه الفئات أن تعرف الأهداف التي يجب عليها أن تحاول تحقيقها، وتعلم كل فئة الأدوار المتوقعة منها، وبالتالي ماذا تحتاج لتكون قادرة على تحقيق الأهداف.

2- إيجاد بيئة مهنية وتنظيمية مشجعة للتطور والتحسين، وينطلق هذا المبدأ من ضرورة مراعاة اختلاف حاجات الأفراد في المنظمة، وبناءً على ذلك تختلف برامج التنمية المهنية التي تقدم إليهم، فالمعلم الجديد ليس كمن قضى في التدريس عشرين عاماً.

لذلك يجب على المنظمة مراعاة ذلك، بحيث تستجيب برامج التنمية المهنية لحاجات الأفراد الحقيقية دون مبالغة في التركيز على الأفراد، بل الانتباه والاهتمام بالمنظمة ككل، والاهتمام بالمتعلم كنقطة تركيز أساسية والمعلم كعنصر فعال أساسي، وضرورة تغطية الفئات الأخرى في المدرسة في خطة التنمية المهنية.

3- الانتقال من نموذج الفجوات إلى نموذج النمو في بناء خطة التنمية المهنية، ويقوم هذا المبدأ على الانتقال من التركيز التقليدي على الفجوات والنواقص لدى المعلمين والعاملين في المدرسة ومحاولة علاجها إلى البناء على الثراء المعرفي والخبرات التراكمية التي يملكها المعلمون والعاملون في المدرسة ومحاولة تحسينها وتطويرها.

4- توظيف نتائج البحوث والدراسات والتجارب المتميزة في مجال التعليم والتعلم والقيادة، فمن المهم أن يعتمد برنامج التنمية المهنية في المنظمة أو المدرسة على نتائج بحثية وتجارب إنسانية، وألا يكون البرنامج عشوائياً أو معتمداً على انطباعات شخصية.

5- تنمية الخبرات الداخلية في مجالات المادة العلمية وطرائق التدريس واستخدام التكنولوجيا والمجالات الأخرى اللازمة للوصول لتدريس متميز يحقق نتائج طلابية قيمة؛ ويؤكد هذا المبدأ ضرورة تركيز برامج التنمية المهنية على تنمية خبرات تكون قادرة على تحقيق أهداف المنظمة أو المدرسة.

6- ضرورة التعامل مع التنمية المهنية كعمليات وليس كنتائج؛ فالتنمية المهنية من المفترض أن تكون عملية مستمرة تحدث بشكل طبيعي أثناء اليوم المدرسي.

7- التخطيط الجماعي للتنمية المهنية؛ حيث إن التخطيط للتنمية المهنية يجعلها أكثر فاعلية وأكثر قبولاً لدى المعلمين والعاملين في المنظمة أو المدرسة.

8- بناء خطة متكاملة طويلة الأجل؛ فلا بد للمدرسة أو المنظمة التي سعت إلى امتلاك نظام تنمية مهنية فعال، أن تقوم ببناء خطة متكاملة طويلة الأمد تراعي فيها الجوانب المختلفة بحيث تكون لديها صورة كلية واضحة وتحقيق أهدافها على مراحل.

9- توفير الوقت والموارد المناسبة لبرامج التنمية المهنية والتوعية حتى تحقق التنمية المهنية أهدافها، لا بد لها من متطلبات أساسية تضمن لها تحقيق أفضل نتائج ممكنة، ومن هذه المتطلبات الوقت والموارد.

10- ضرورة قياس أثر التنمية المهنية على المتعلمين، فالتركيز على نتائج التنمية المهنية وانتقال أثرها على المتعلمين من الأمور الأساسية التي يجب أن تركز عليها المنظمات.

### 6.3.2 مجالات التنمية المهنية للمعلمين:

انطلاقاً من المفهوم الشامل للتنمية المهنية للمعلمين، والمبادئ التي تقوم عليها، فإنها تتضمن بالإضافة إلى توجيهات وزارة التربية والتعليم وأولوياتها المجالات الآتية كما بينها العياصرة (2005):

- مجال الثقافة العامة: وهو النمط الكلي للسلوك الخاص بجماعة من الأفراد، المشروط ببيئتهم المادية وأفكارهم واتجاهاتهم وقيمهم وعاداتهم، وهي تراكمية تنتقل من جيل إلى جيل.
- المجال الأكاديمي التخصصي: وهو معرفة المعلم بتخصصه الأكاديمي.
- المجال التربوي المسلكي: وهو العمل على إكساب المعلم المهارات المسلكية الضرورية لمهنة التعليم (تخطيط، أساليب تدريس، أساليب تقويم، نظريات، التعلم، إلخ)

### 7.3.2 معوقات التنمية المهنية للمعلمين:

على الرغم من الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للتنمية المهنية للمعلمين من خلال العديد من البرامج فإن هذه البرامج والأنشطة فيها العديد من السلبيات وقلة تعمقها وأنها توضع في الغالب بعيداً عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين، حيث يوجد بها بعض جوانب القصور.

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، منها معوقات خاصة بالجهات المنظمة للتنمية المهنية، وأخرى خاصة بالمدرسين أو البرامج التدريبية، وهناك معوقات

قانونية وأخرى خاصة بالتمويل، ومعوقات لها علاقة بالمعلمين أنفسهم أو القيادة التربوية. (جوهر، 2018)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، تبقى هناك معوقات للتنمية المهنية المرتكزة إلى المدرسة تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، وتتمثل هذه المعوقات بحسب نتائج بعض الدراسات المحلية في هذا الشأن: (البوسعيدي، 2018)

1. غياب ثقافة التطوير والتجديد والإبداع والابتكار عند تخطيط وتنفيذ هذه البرامج.
2. ضعف إقبال المعلمين على أنشطة التنمية المهنية، وعدم مشاركتهم في التخطيط لها.
3. قلة فعاليات التدريب، حيث تقتصر على فعالية واحدة أو اثنتين على مدار العام الدراسي.
4. أن بعض المدربين يفتقرون إلى مهارات التدريب، والتركيز على أسلوب المحاضرات والجانب النظري أكثر من الجانب العملي التطبيقي.
5. قلة الوقت المتاح للمعلمين للمشاركة في برامج الإنماء المهني لكثرة الأعباء الوظيفية.
6. قلة الحوافز الموجهة للمعلمين أو المدربين الذين يحضرون تلك البرامج.

### 8.3.2 الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين:

إن الحاجة إلى النمو المهني مستمرة دائماً نظراً لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات (المومني، 2007).

تضفي التغييرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، وفي المناهج والممارسات التربوية، أهمية متزايدة وشأناً أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ، وهذا يستلزم معلماً من طرازٍ جديدٍ، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريباً مستمراً له على الجواند التربوية المتطورة، وتشير الدراسات التربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلمين. وتعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج

النظم التعليمية من أزمته والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة. (الأسدي والمسعودي والتميمي، 2016)

تسهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلم في التركيز على القدرات الإبداعية للمعلمين ومساعدتهم في الإبداع في ترتيب وتنظيم الأنشطة الدراسية والإبداع في تخطيط الدروس وتحديد آليات تنفيذها والإبداع في السلوك التدريبي الصفي والإبداع في التقويم وتقديم البرامج العلاجية والتعزيزية للتلاميذ، كما أن الاتجاهات العالمية المعاصرة تقوم على التركيز على الأدوار المتغيرة والمتنوعة للمعلم في ظل التقدم العلمي والتقني، كمدخل للتربية المهنية للمعلم ومساعدته في فهم تلك الأدوار والقيام بها مستقبلاً بفاعلية. (العازمي، 2021)

يرى الهنشيرى (2014) أن من الاتجاهات الحديثة في مجال النمو المهني للمعلمين:

- النمو المهني عن طريق مراكز المعلمين.
- تفريد برامج تدريب للمعلمين.
- مدخل النمو المهني القائم على الكفايات التعليمية.
- توظيف التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية في برامج النمو المهني للمعلم.

### 9.3.2 دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا:

بما أن الهدف الأساسي للتربية هو إعداد الإنسان ونموه، فلا بد من وجود إدارة تربوية واعية سعت إلى تحسين العملية التربوية في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم. وحتى تواكب الإدارة التربوية التغيير السريع الحاصل في مجتمعاتنا وتستطيع تحقيق الأهداف التربوية، لا بد من وجود إدارة مدرسية تساهم في تحسين أداء المعلمين وتبصيرهم بالأهداف المراد تحقيقها وتوسيع المعارف والمهارات لديهم وتقديم الدعم المعنوي والمادي لما يبذلونه من جهود من أجل تسميتهم وتطويرهم مهنيًا. (المواجدة والخريشا، 2007)

وترى الباحثة مما سبق أن الدور المهم لمدير المدرسة يتضح في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فيساهم برؤيته، وأسلوبه في بث روح العمل ضمن الفريق الواحد في المدرسة، وتعزيز أهمية الإنجاز ودفع كل معلم إلى العمل والعطاء، وذلك من خلال العمل على حثهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتوسيع معارفهم ومعلوماتهم، والاطلاع والتدريب على التقنيات الحديثة، وتوفير الأدوات والمواد اللازمة لذلك، بالإضافة إلى دعم المعلمين وتعزيزهم.

## 4.2 المحور الرابع: القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل:

### (القيادة التوزيعية في مدارس الخليل: مفتاح تنمية مهنية نوعية للمعلمين)

القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تلعب دوراً حيوياً في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين. تقوم هذه القيادة على توزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الفريق المدرسي، مما يتيح للمعلمين فرصة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية. هذا النهج يعزز الشعور بالانتماء والالتزام تجاه العمل، ويحفز على التعاون والتعلم المستمر بين الزملاء. من خلال القيادة التوزيعية، يتمكن المعلمون من تطوير مهاراتهم المهنية عبر التجارب المتبادلة والتغذية الراجعة البناءة، مما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الأداء الأكاديمي في المدارس.

برزت الدراسات الحديثة في محافظة الخليل أهمية تبني القيادة التوزيعية من مديري المدارس الحكومية كنهجٍ فاعل لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين. وتشير النتائج إلى أنّ توزيع المسؤوليات والمهام على نطاقٍ أوسع بين أعضاء الهيئة التدريسية، مع إشراكهم في صنع القرار، يساهم في خلق بيئة تعليمية داعمة تحفّز الإبداع وتُشجّع على التطوير المهني المستمر.

وتُظهر الأبحاث أنّ القيادة التوزيعية في مدارس الخليل تُثمر عن فوائد جمة، تشمل:

- تعزيز مشاركة المعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقييم، ممّا يُؤدّي إلى شعورهم بالتمكين والمسؤولية تجاه عملهم.
- خلق فرصٍ للتعلم التعاوني بين المعلمين، ممّا يساهم في تبادل الخبرات والمعرفة وتطوير مهاراتهم بشكلٍ مُستمر.
- تحفيز المعلمين على الإبداع وتجربة أساليب تدريسية جديدة ومبتكرة.
- رفع مستوى رضا المعلمين عن عملهم، ممّا يُؤثّر إيجاباً على أدائهم وعلى جودة التعليم بشكلٍ عام.
- خلق بيئة مدرسية إيجابية تحفّز على التعلم والنمو الشخصي والمهني.

ولذلك، تُشدّد الدراسات أنفة الذكر على ضرورة دعم مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل لتنمية مهاراتهم في القيادة التوزيعية. وذلك من خلال توفير برامج تدريبية مُخصّصة، وتشجيع تبادل الخبرات بين المدارس، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ هذا النهج بشكلٍ فعّال.

تمثّل القيادة التوزيعية أداةً قويةً لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين في مدارس الخليل، ممّا يُساهم في تحسين جودة التعليم بشكلٍ عام وتحقيق التميز المنشود في المنظومة التعليمية.

## 5.2 الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، التي ساعدتها في إثراء الدراسة، وتم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين: دراسات ذات علاقة بالقيادة التوزيعية، ودراسات ذات علاقة بالتنمية المهنية للمعلمين، وتجزئة كل قسم إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، بحيث تعرض وفق تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

### 1.5.2 الدراسات العربية ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية:

هدفت دراسة ادعيس (2023) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بتنمية التنظيمات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية قصبه عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كان ثمة فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العلمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي القائم على جمع البيانات من عينة اختيرت عشوائياً، بلغت (318) معلماً/ة بنسبة مئوية (37%) من المجتمع الكلي، طبقت عليهم استبانة تكونت من قسمين، الأول: لقياس القيادة التوزيعية، وتضم (24) فقرة موزعة على 3 مجالات؛ هي: (الرؤية، والثقافة المدرسية، والممارسات القيادية). والقسم الثاني: لقياس مستوى تنمية التنظيمات الإدارية تكونت من (18) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية جاءت بدرجة عالية، وقد جاء مجال الممارسات القيادية في الترتيب الأول ثم مجال الثقافة المدرسية، وأخيراً مجال الرؤية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول القيادة التوزيعية وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية. كما أظهرت النتائج إلى أن مستوى تنمية التنظيمات الإدارية جاء بدرجة عالية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية. وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية طردية ودالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين القيادة التوزيعية وتنمية التنظيمات الإدارية، وأوصت باستمرار المديرين في تطبيق منطلقات ومبادئ القيادة التوزيعية في ممارساتهم القيادية، والاهتمام بتطبيقاتهم الإدارية المتعلقة بتحقيق الرؤية التي تنطلق منها الإدارة في المدارس.

سعت دراسة سلمان (2021) إلى التعرف إلى مدى ممارسة مديري المدارس القيادة الموزعة في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2021-2022 البالغ عددهم (3104) أفراد، اشتملت عينة الدراسة على (344) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية بنسبة 11.6% من أفراد مجتمع الدراسة، فيما اشتملت عينة الدراسة لأداة المقابلة على (11) مديراً/ة، وقد تم استخدام العينة القصدية، وطُبقت أداة الدراسة التي شملت (46) فقرة، موزعة على 4 مجالات هي: (رؤية ورسالة المدرسة، والثقافة المدرسية، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية)، بالإضافة إلى المقابلة التي شملت (8) أسئلة مفتوحة على عينات الدراسة، وتم التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة بالطرق الإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى ممارسة مديري المدارس القيادة التوزيعية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين قد جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.41) كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والتخصص لصالح العلوم الإنسانية، وسنوات الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات) والجهة المشرفة لصالح (حكومية). كما أشارت نتائج مقابلات مديري المدارس إلى أنه يتم تطبيق القيادة الموزعة في المدارس ضمن آليات مختلفة، وأنه يوجد عدد من التحديات التي تعيق استخدام نهج القيادة الموزعة، وقدم الباحث عدداً من التوصيات منها ضرورة تدريب مديري ومعلمي المدارس على أسلوب القيادة الموزعة ضمن ورش عمل عملية.

وأجرت شرايحة (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير أداتين للدراسة، هما: أداة القيادة التوزيعية، وأداة الميزة التنافسية، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من (380) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة القيادة التوزيعية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية لدى المدارس الخاصة في

محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. وأوصت بضرورة تعزيز مديري المدارس لنمط القيادة التوزيعية كأحد أنماط القيادة المدرسية الحديثة والبعد عن المركزية، وضرورة سعي المدارس الخاصة إلى تحقيق الميزة التنافسية بجميع الطرق والاستراتيجيات التي تسهم في تميز المدرسة وتفرداها.

أجرى القحطاني (2020) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، وتحديد أهم الصعوبات الماثلة في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مكونة من (34) فقرة على محوري ممارسة القيادة الموزعة وصعوبات القيادة الموزعة، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية بلغ عددها (300) معلم من المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام القيادة الموزعة جاءت بدرجة عالية، ودرجة متوسطة على وجود صعوبات تحد من ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الموزعة. وقدم الباحث مجموعة من التوصيات، من بينها إشراك المعلمين في رؤية وأهداف المدرسة، والأعمال الإدارية، وتفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لقادة مدارس المرحلة الثانوية في ما يتعلق بالقيادة الموزعة، وتوفير الحوافز المعنوية والمالية للقيادة في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام.

وأجرت التويجري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وبين الرضا الوظيفي للمعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (أسلوب الدراسات المسحية) بخطواته وإجراءاته؛ لمناسبته أهداف الدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية (الحكومية للبنين)، واختارت الباحثة العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبلغ عدد أفرادها (556) معلماً بنسبة (24%) من مجتمع الدراسة، وطورت الباحثة لجمع بيانات الدراسة استبانة القيادة التوزيعية لقادة المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمها، واستبانة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية، وقامت الباحثة بحساب المعاملات العلمية والتأكد من صدق المحتوى والاتساق الداخلي، ومعاملات الثبات، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وأشارت نتائجها إلى توفر مناخ عمل مناسب وثقافة تنظيمية جيدة، وأن الاتجاهات القيادية التي يمارسها القادة تجاه المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى تدني تحقيق أبعاد تفويض القادة بعض صلاحياتهم للمعلمين، وفيما يتعلق بالرضا الوظيفي للمعلمين فقد تحقق بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة

ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التوزيعية لقادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة والرضا الوظيفي للمعلمين. وأوصت الباحثة بتنظيم دورات تدريبية لقادة المدارس وتوضيح أهمية تطبيق القيادة التوزيعية داخل العمل المدرسي، والاستعانة بالخبراء والمتخصصين في ابتكار أساليب إدارية حديثة من شأنها أن تمكن من توزيع مهام القيادة والعمل بروح الفريق وتحسين مستوى أداء الخدمة التعليمية بالمدارس لتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة طه (2019) إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل القيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر معلميه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. وقامت الباحثة ببناء وتصميم استبانتيين، إحداهما لقياس واقع ممارسة القيادة الموزعة واشتملت على (33) فقرة موزعة على (4) مجالات هي: (رؤية ورسالة المدرسة، والثقافة المدرسية، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية)، أما الثانية فكانت لقياس مستوى الثقة التنظيمية. وتكونت عينة الدراسة من (216) معلماً ومعلمة. وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، في حين توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبناءً على النتائج أوصت بتعميم الخبرات التي يقوم بها مديرو المدارس حول ممارسة القيادة الموزعة، ومستوى الثقة التنظيمية من خلال عقد ندوات لمديري المدارس الخاصة على مستوى الوطن.

وأجرى الخزاعي والقرني (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة أسلوب القيادة الموزعة، والتعرف إلى مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين في المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة حول تقديرهم ممارسة قادتها أسلوب القيادة الموزعة ومستوى التزامهم التنظيمي التي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم). وهدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة أسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي، والارتباطي)، واستخدم الباحثان أسلوب القيادة الموزعة على مقياس هلبيا وزملائه والمعبر عنه بـ (DLI) والمعروف بـ (Distributed Leadership Inventory) وله أربعة أبعاد، وهي: (تعاون فريق القيادة، دعم القيادة، الإشراف القيادي، المشاركة في اتخاذ القرار)، واعتمد الباحثان لقياس الالتزام التنظيمي لدى المعلمين على مقياس ماودي وزملائه والمعبر عنه بـ (OCQ). أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد أفرادها (573) بنسبة (6.3%) من مجتمع الدراسة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة للقيادة الموزعة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، وجاء ترتيب الأبعاد تنازلياً على النحو التالي: (الإشراف القيادي، تعاون فريق القيادة، دعم القيادة، المشاركة في اتخاذ القرار)، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة أسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم ممارسة قادتهم أسلوب القيادة الموزعة وتقديرهم التزامهم التنظيمي، تعزى لاختلاف الجنس لصالح المعلمات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم ممارسة قادتهم أسلوب القيادة الموزعة، وحول تقديرهم التزامهم التنظيمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم.

وأجرى العسيري (2018) بحثاً هدفاً إلى إلقاء الضوء على القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والمبادئ التي تقوم عليها، فضلاً عن دور المعلم في القيادة الموزعة، وأهمية القيادة الموزعة في تطوير أداء المعلم، بالإضافة إلى عرض أهم التحديات التي يمكن أن تعترض تطبيق هذا المفهوم، ومتطلبات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الفلسفي التحليلي للعديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية، وبين الباحث في نتائج دراسته أن القيادة المدرسية تحتاج إلى تقاسم القيادة مع المعلمين، وتكوين صف ثانٍ من القيادات، وأكد الباحث الحاجة إلى توظيف المداخل القيادية الحديثة، ومنها

مدخل القيادة الموزعة لما له من دور بارز في تكريس الثقة المتبادلة والدعم والتعاون بين مختلف العاملين بالمدرسة، وكانت أبرز التوصيات، ضرورة تدريب مديري المدارس على استخدام مدخل القيادة الموزعة، ومنح حوافز مادية ومعنوية للقادة الذين يطبقون هذا المدخل في مدارسهم لتحفيزهم على الأداء المتميز، وضرورة إجراء دراسات ميدانية تبين العلاقة بين القيادة الموزعة والثقة التنظيمية لدى منسوبي المؤسسات التعليمية، والتأكيد على مبدأ قيادة المعلم، ومشاركة المعلمين في صنع القرارات التعليمية.

سعت دراسة صايمة (2017) إلى التعرف إلى درجة ممارسة المديرين القيادة الموزعة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة لقياس درجة الممارسة، واشتملت الاستبانة على (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (المناخ المدرسي، التطوير المهني للمعلمين، القيادة المشتركة، الممارسات القيادية)، وقد جرى التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، والتأكد من ثباتها بحساب معامل (ألفا كرونباخ) حيث بلغ (0.978)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مدارس المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2015\2016، وتكونت عينة الدراسة من (134) مديراً، و(220) معلماً، وأظهرت الدراسة درجة ممارسة عالية للقيادة الموزعة من مديري المدارس الثانوية حيث بلغت النسبة (78.11%)، ولم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارستهم للقيادة الموزعة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المديرين القيادة الموزعة في مجال المناخ المدرسي بالتحديد تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، مدير) لصالح المدير، وقد أوصت الباحثة بنشر ثقافة القيادة الموزعة في المدرسة، وتدريب مديري المدارس الثانوية والمعلمين على المهارات القيادية، وتعديل السياسة التعليمية الداعمة لمدخل القيادة الموزعة.

وأجرى العبادي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان القيادة الموزعة، وعلاقتها بدرجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (419) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية النسبية، وقام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع البيانات، فكانت الاستبانة

الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة الموزعة، والثانية لقياس درجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم، وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الموزعة ودرجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة الموزعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وقدم الباحث مجموعة من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة ومنها تنفيذ برامج تدريبية تأهيلية لمديري المدارس في مجال الممارسات القيادية وتفويض الصلاحيات. والقيام بحملات توعية لمديري المدارس بأهمية هذا النوع من القيادة.

## 2.5.2 الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية:

هدفت دراسة أوشيه (Oshea, 2021) إلى التعرف إلى فهم العلاقة بين القيادة الموزعة واستخدام المعلمين ممارسات التدريس المبتكرة، وأظهرت الدراسة أن الممارسات المبتكرة مثل زيادة التنشيط المعرفي والأنشطة المنهجية المعززة لها تأثيرات إيجابية كبيرة على نتائج الطلاب استناداً إلى عينات تمثيلية على المستوى الدولي بما في ذلك (7436) مديراً للمدارس الإعدادية، و(117876) معلماً من (34) دولة شملهم الاستطلاع في بيانات العام (2013) حيث حللت مؤسسة المسح الدولي للتعليم والتعلم تأثير القيادة الموزعة على استخدام المعلمين هذه الممارسات التعليمية المبتكرة. وبينت نتائج الدراسة أن للقيادة الموزعة تأثيراً كبيراً وإيجابياً على استخدام المعلمين ممارسات التدريس المبتكرة. ومن أبرز التوصيات: إعادة النظر في برامج إعداد المديرين وتطوير البرامج التدريبية لإعداد المديرين والمعلمين فلا تعتمد على المكونات النظرية فحسب، وإنما تركز على الجانب العملي والسلوكي في بيئتهم، ووضع نماذج سلوكية للطلاب لمساعدتهم على فهم كيفية الاندماج في بيئتهم.

وسعت دراسة إيبارا (Ibava, 2019) إلى التعرف إلى مدى تطبيق القيادة الموزعة في إدارة المدارس الثانوية العليا في ولاية ريفرز في نيجيريا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي،

وتكون مجتمع الدراسة من (267) مديراً من مديري المدارس الثانوية في ولاية ريفرز، وشملت عينة الدراسة (110) مديرين. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث جاء عنوان الاستبانة (استبيان القيادة الموزعة للمديرين (PDLQ))، وأظهرت الدراسة أن القيادة الموزعة يتم تطبيقها بدرجة متوسطة، وأن تطبيق القيادة الموزعة يلعب دوراً كبيراً في تحسين أداة المنظومة، خاصة النمو المهني للمعلمين والبرامج التعليمية وإدارة شؤون الموظفين، وأن تطبيق القيادة الموزعة من المديرين يمكن أن يحسن إدارة المدارس الثانوية في ولاية ريفرز، وقدم الباحث مجموعة من التوصيات، منها أن مديري المدارس الثانوية في ولاية ريفرز يجب أن يخلقوا فرصاً للمعلمين للعمل جنباً إلى جنب لتحسين ممارسات القيادة الموزعة في المدارس.

كما أجرى دامبسون وزملاؤه (Dampson et al, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير القيادة التوزيعية في المدارس الحكومية الثانوية على تحسين المدرسة في غانا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة هي الاستبانة، وعينة الدراسة تكونت من (92) معلماً و(4) مديرين و(4) مساعدين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها أن المديرين والمساعدين في المدارس الحكومية الثانوية في غانا يدركون أهمية ممارسة القيادة التوزيعية في المدارس كقيادة مشتركة تمنح الفرصة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين ومساعدين أن يكونوا جزءاً فاعلاً من عملية صنع القرار كما أشارت إلى أن نمط القيادة المركزية وغياب التشاركية بين المعلمين والمديرين واحتكار المديرين القيادة وعدم إشراك المعلمين فيها تعد إحدى معيقات تطبيق القيادة التوزيعية.

سعت دراسة ماركو (DeMarcom, 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية وفاعلية معلمي المدارس المتوسطة في ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، واتباع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً من معلمي المدارس المتوسطة في خمس مدارس في مقاطعتي ميدليسكس وميرسر في ولاية نيوجيرسي، وقد جاءت الدراسة بنتائج، منها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية والفعالية الذاتية للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية قوية بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية.

كما هدفت دراسة كل من وودز وروبرتس (Woods & Roberts,2016) إلى التعرف إلى القيادة الموزعة وعلاقتها بالقيم الديمقراطية وقيم العدالة في المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي النوعي، واستخدم الباحثان أداة الدراسة (المقابلات والملاحظة)، أما عينة الدراسة فتمثلت في المعلمين والإداريين والطلبة في مدرسة ثانوية في بريطانيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق القيادة الموزعة في المدرسة وقيم الديمقراطية والعدالة ومنها الثقة والتعاون والاحترام، كما أظهرت النتائج أن القيادة الموزعة تحتوي على العديد من الميزات وتحديداً دورها في تحسين القيادة وتوزيعها المهام القيادية، وأشارت أيضاً أن للطلبة إسهامات في تحسين المدرسة من خلال تقديم الإرشاد والمساعدة للطلبة الآخرين وتحفيزهم على الشعور بالمسؤولية تجاه مدرستهم.

وأجرى كل من هوليبيا ودافوس (Hulpia and Devos,2010) دراسة سعت إلى التعرف إلى العلاقة بين القيادة التوزيعية في المدارس والالتزام الوظيفي للمعلمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأداة الدراسة هي الاستبانة حيث تم تطبيقها على مجموعة من المعلمين، ومن أبرز نتائج الدراسة أن هناك جودة للوظائف القيادية في المدرسة، وفق توزيع الأدوار القيادية على أصحاب المصلحة في المدرسة، والتفاعل الاجتماعي، وتعاون فرق القيادة، والممارسات القيادية مثل القيادة التشاركية تؤثر على الالتزام التنظيمي، وأن المعلمين الذين شاركوا في الدراسة أكدوا إمكانية التواصل مع مدير المدرسة، وقدرته على التعامل مع المشكلات بشكل فعال، وأن اعتماد أسلوب الإدارة التشاركية يزيد من الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارسهم.

وهدفت دراسة انجيل سلفيا (Engel- Silva 2009) إلى التعرف إلى دور القيادة الموزعة في جودة المؤسسات التربوية، حيث تم إجراء تحليل نوعي لاستكشاف خصائص القيادة الموزعة، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي، وأجرى الباحث المقابلات كأداة للدراسة في (7) مدارس مختلفة، وكانت عينة الدراسة (58) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها، أن جميع المدارس قد استخدمت نهج القيادة الموزعة، لكن لم يتم تنفيذها بالمستوى المطلوب. وقدم الباحث توصيات، منها ضرورة استكشاف الأدوار الموسعة للقيادة لتشمل أولياء الأمور، ودورها المباشر في تحصيل الطلاب.

وسعت دراسة لوثوود وماسكال (Leithwood & Mascall 2008) إلى تقدير أثر القيادة التوزيعية على المتغيرات الرئيسية للمعلم وعلى تحصيل الطلبة، والتعرف إلى أثر القيادة التوزيعية في تحصيل الطلبة، وإذا كانت هناك فروق ذات دلالة في تأثير القيادة التوزيعية في تحصيل الطلبة، حيث شملت عينة الدراسة (2570) معلماً من (90) مدرسة ابتدائية وثانوية، ومن أبرز النتائج التي جاءت بها الدراسة أن للقيادة التوزيعية أثراً كبيراً في تحصيل الطلبة، حيث منحت المدارس ذات التحصيل العالي للطلاب أدواراً قيادية لجميع الأعضاء في المدرسة وبدرجة أكبر من المدارس ذات التحصيل المنخفض، وكانت هذه الفروق أكثر أهمية في ما يتعلق بالقيادة التوزيعية التي تمارسها المدارس على جميع مستويات تحصيل الطلبة.

### 3.5.2 الدراسات العربية ذات العلاقة بالتنمية المهنية للمعلمين:

سعت دراسة عواد (2023) إلى التعرف إلى واقع برامج التنمية المهنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (IR4) في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، إضافةً إلى التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والمنطقة التعليمية، وسنوات الخبرة) على درجة استجابة أفراد العينة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في وكالة الغوث في الضفة الغربية البالغ عددهم (1713) فرداً. وكانت عينة الدراسة عشوائية طبقية بسيطة تألفت من (405) أفراد بنسبة (24%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن واقع برنامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات (IR4) في مدارس (الأونروا) في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة قليلة، وأن هناك فروقا دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لواقع برنامج التنمية المهنية للمعلمين وجميع متطلبات (IR4) في مدارس (الأونروا) في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر. من ناحية أخرى لم يحقق متغير المنطقة التعليمية فرقاً ذا دلالة إحصائية. ختاماً أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم التكنولوجية والرقمية، وربط عمليات ترقية الكادر التعليمي بما يحققه من عملية تطور مهني وفق متطلبات (IR4).

وأجرى أبو كوش (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب، والتعرف إذا كانت

هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب حسب المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الابتدائية في النقب، واختار الباحث العينة المتيسرة بحجم (68) مديراً ومديرة، وتم توزيع استبانة عليهم لقياس دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب وتكونت من ستة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب كان كبيراً جداً، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب حسب متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وقدم الباحث بناءً على نتائج الدراسة مجموعة من التوصيات ومنها: على مدير المدرسة الاستمرار في توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين لتحقيق التنمية المهنية، وذلك من خلال توفير ورش عمل تدريبية، ودعم مالي للدورات التعليمية، والوصول إلى مصادر التعلم المتاحة.

هدفت دراسة الجبور (2022) إلى التعرف إلى دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر، وبيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، في التنمية المهنية للمعلمين. وقامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغت (92) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (30) فقرة. أظهرت الدراسة أن درجة دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا. وأوصت الباحثة بضرورة تعزيز دور المديرين في التنمية المهنية للمعلمين.

وأجرت المهداوي (2022) دراسة ركزت على تحديد درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في مدارس إربد من وجهة نظر المعلمين الجدد، في جزئي: التخطيط والتقويم للتدريس، والإدارة الصفية، والكشف عن الفروق بين متوسطات الدراسة تبعاً لمتغير النوع

الاجتماعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة في العام الدراسي 2021-2022م، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (24) فقرة، جاءت مقسمة على ثلاثة مجالات وهي: (التخطيط للتدريس، التقويم للتدريس، والإدارة الصفية). ومن نتائج الدراسة: أن المتوسط الحسابي الكلي يبين فشل مساهمة المشرف التربوي في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وأن درجة مساهمة المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين جاءت متوسطة في مجال التقييم، كما أشارت إلى أن مساهمة المشرف التربوي في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة في مجال (الإدارة الصفية) وبدرجة متوسطة في مجال (التخطيط للتدريس، والتقويم). وأوصت بضرورة تصميم دراسات مكثفة عن دور المشرفين في التأثير على المعلمين في ما يتعلق بالإدارة التعليمية، واستراتيجيات التقويم، وعقد دورات تدريبية مهنية بشكل مستمر للمعلمين المبتدئين خصوصاً في السنة الأولى من التعيين.

وأعدت أبو زلطة (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل، ودلالة الفروق للمتغيرات (النوع الاجتماعي، مكان المدرسة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة لمدير المدرسة، المؤهل العلمي) في ذلك، واستخدمت المنهج الوصفي الكمي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة لقياس دور المدير في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد، وتكونت الاستبانة من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: (تهيئة المعلم لمهنة التعلم، تعزيز البعد المهني للمعلم الجديد، الإشراف والتقييم والمتابعة، الإدارة الصفية، حل المشكلات). وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في شمال الخليل البالغ عددهم (110) مديرين ومديرات، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وتطبيق الأداة على (70) مديراً ومديرةً من أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن دور مديري المدارس الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل جاء بمستوى مرتفع في جميع المجالات، فجاء بالمرتبة الأولى مجال تهيئة المعلم لمهنة التعلم وفي المرتبة الثانية مجال الإشراف والتقييم والمتابعة وفي المرتبة الثالثة مجال تعزيز البعد المهني للمعلم الجديد وفي المرتبة الرابعة مجال الإدارة الصفية وفي المرتبة الخامسة مجال حل المشكلات. وأن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لدور المدير في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل

يعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، موقع المدرسة، سنوات الخبرة في الإدارة، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي)، وأوصت بضرورة تطوير البرامج والدورات التدريبية لدعم المعلم الجديد، وأن تتضمن هذه البرامج الصعوبات والتحديات التي يواجهها المعلم الجديد، وربط مساقات تدريب المعلمين بالواقع العملي التطبيقي الميداني، وإعداد وتأهيل المدير لتنمية قدراته على تقديم الدعم للمعلم الجديد.

وأجرى أبو علوش (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، ومعرفة وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، واختار الباحث العينة بالأسلوب الغرضي القصدي، واستخدم استبانة تقع في خمس مستويات وفقاً لمقياس ليكرت، واشتملت على (48) فقرة موزعة على (6) مجالات. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل الباحث إلى نتائج، منها: أن دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا جاء بدرجة منخفضة، وأن المديرات يعطين الأولوية في تنمية المعلمين إلى مجال طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، بينما يعطي مديرو المدارس هذا المجال المرتبة الأخيرة، ويأخذ المجال العلمي المرتبة الثانية بالنسبة لمديرات المدارس، بينما يأخذ المرتبة الأولى بالنسبة لمديري المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا تعزى إلى الجنس، أو المرحلة التعليمية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بالاهتمام بتوعية مدير المدرسة لأهمية دوره الحيوي في تنمية المعلمين مهنيًا، وأن يكون له دور فعال في توجيه المعلمين وتدريبهم، وأن يكون مدير المدرسة ذا خبرة علمية ومهنية واجتماعية وتربوية عالية، وعلى اطلاع على المعارف والمهارات، والأساليب التي تمكنه من أداء دوره في تنمية المعلمين. وأن يمتاز بالصفات القيادية لكي يستطيع التأثير في المعلمين بشكل إيجابي، ويقدم لهم الخدمات التي تساعدهم على أداء واجبهم بما يتناسب مع التطور والتقدم المعرفي والتكنولوجي.

وأجرت حجازي (2018) دراسة هدفت إلى تفعيل التنمية المهنية للمعلمين في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة؛ من خلال التعرف إلى أهم مبررات ودواعي التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن أهم

أساليب التنمية المهنية للمعلمين وتحديد أهم مداخلها، وإلقاء الضوء على المنظمة المتعلمة باعتبارها أحد التوجيهات والمداخل الحديثة للتنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن مبررات التحول نحو المنظمة المتعلمة وتحديد أهم نماذج هذه المنظمة، بالإضافة إلى الكشف عن متطلبات تحول المدارس إلى منظمات متعلمة، ومحاولة تقديم بعض المقترحات والإجراءات لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وانتهت إلى تقديم رؤية مقترحة لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين في ضوء نموذج مارسيك وواتكنز للمنظمة المتعلمة.

وأجرت أبو لبن (2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام التكنولوجيا في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (330) معلماً ومعلمةً في قطاع غزة (213) ذكراً و(117) أنثى، وقامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الاستبانة وتحديد فقراتها وصياغتها لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت من أهم نتائج الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات ومنها: تشجيع وتوعية المعلمين بخصائص المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في تحسين عملية التعلم والتعليم والتشارك الرقمي، والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية المهنية للمعلمين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية. وتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع مهاراتهم، وكيفية توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس.

وأجرت المواجدة والخريشا (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية في تحقيق النمو المهني للمعلمين في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، والكشف عما إذا كان للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس أثر على وجهات نظر المعلمين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. أما مجتمع الدراسة فتكون من (1271) معلماً ومعلمةً من معلمي مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك للعام الدراسي (2006/2007)، وشملت عينة الدراسة (254) معلماً ومعلمةً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن درجة مساهمة مدير

المدرسة الثانوية في تحقيق النمو المهني للمعلمين في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في مدى مساهمة مدير المدرسة الثانوية في تحقيق النمو المهني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في مدى مساهمة مدير المدرسة الثانوية في تحقيق النمو المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي على باقي مجالات الدراسة، باستثناء مجالي التخطيط والإدارة الصفية، وذلك لصالح الماجستير، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة على باقي مجالات الدراسة، باستثناء مجال التقويم، وذلك لصالح عشرين فأكثر.

وسعت دراسة المومني (2003) إلى التعرف إلى دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين، ومعرفة تصورات المعلمين في مدارس محافظة عجلون لدور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية لديهم، وإذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس محافظة عجلون البالغ عددهم (2388) معلماً ومعلمةً، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أفرادها (238) معلماً ومعلمةً، وقام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (40) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: (المنهاج، التقويم والاختبارات، الأساليب وطرق التدريس، التخطيط الدراسي، الانتماء للمهنة). ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: جاءت مجالات دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين مرتبة تنازلياً حسب رأي المعلمين والمعلمات كما يلي: المنهاج، الأساليب وطرق التدريس، التخطيط الدراسي، الانتماء للمهنة، التقويم والاختبارات، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية لهم تعزى إلى (الجنس، المؤهل العلمي)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية لهم تعزى إلى الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، وقدم الباحث مجموعة من التوصيات منها: ضرورة إعادة النظر في أهداف وفعاليات الدورات والبرامج التدريبية، وإشراك المعلمين في تخطيط هذه البرامج وتنفيذها وتحديد أهدافها، والاستمرار في تأهيل المعلمين، وعقد البرامج والدورات التدريبية لهم.

#### 4.5.2 الدّراسات الأجنبيّة ذات العلاقة بالتنمية المهنية للمعلمين:

أجرت أبو ظهر ( Aboudahr,2018 ) دراسة هدفت إلى تحديد أثر إدارة الجودة الشاملة على التطوير المهني للمعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة الغربية في مصر، وذلك على (66) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية، واستخدمت الاستبانة باللغتين العربية والإنجليزية كأداة لجمع بيانات الدراسة وتكونت الاستبانة من (28) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد توصلت إلى نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والخبرات في التطوير المهني، وقد قدمت الباحثة توصيات منها: ضرورة إجراء دراسات أخرى مماثلة ليس فقط في محافظة الغربية ولكن أيضاً في مصر بشكل عام. وأوصت بضرورة تشجيع معلمي المرحلة الثانوية على حضور الدورات التدريبية والاطلاع على أحدث الأبحاث والدراسات التربوية من خلال تقديم الحوافز المالية والمعنوية. وعقد ندوات لمعلمي المدارس الثانوية من أجل تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو التطوير المهني.

وسعت دراسة إكسيو (XU,2016) إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس ولاية كنتاكي الأمريكية نحو برامج التنمية المهنية والأداء المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (1120) معلماً ومعلمة في العام الدراسي (2013)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت الاستبانة من (13) فقرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس ولاية كنتاكي نحو برامج التنمية المهنية والأداء المدرسي كانت متوسطة.

وأجريت جامرت وآخرون ( Gamrat & etal 2014 ) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الوسائل المنهجية واللامنهجية التي تساعد المعلمين على تعلم مهارات جديدة وتنمية مهاراتهم التربوية والتدريسية، واستخدم الباحثون أسلوب دراسة الحالة، وقد تكونت عينة الدراسة من (36) معلماً، وتم استخدام المقابلة الشخصية كأداة لجمع البيانات، وبينت نتائج الدراسة أهمية توفير فرص للتعليم في مكان العلم وتقليل الجهد المبذول من المعلمين للحصول على ما هو جديد في مجال عملهم، وأن التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تتناسب مع تصميم المناهج التعليمية وتطويرها حسب مستجدات العصر من أجل تكامل العملية التعليمية.

أما دراسة إيلوت (Elliott,2014) فهدفت إلى تحديد المعايير التي يستخدمها المديرون في المناطق التعليمية في مدارس المرحلة المتوسطة في ولاية كونيتيكت عند القيام بعملية التقييم، ومعرفة إذا ما كانت برامج التطوير المهنية عبر الإنترنت تلبي احتياجات المناطق التعليمية والمعلمين أم لا، وقامت الدراسة باكتشاف المعايير التي يستخدمها المعلمون عند اختيار برامج التطوير المهني عبر الإنترنت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة المقصودة وهي من مديري المدارس الذين يلعبون دوراً فاعلاً في عملية الموافقة على التطور المهني لمعلمي المدارس الذين أتموا برامج التطوير المهني. وتم دمج مجموعة من المعايير الأساسية والفرعية بين المديرين والمعلمين. ويعتقد المديرون أن الهيكل والسمعة والملاءمة وانحياز المنطقة التعليمية من أهم المعايير الأساسية عند تقييم برامج التطوير المهني عبر الإنترنت. بينما يرى المعلمون أن الهيكل والعنوان وانحياز المنطقة التعليمية من أهم المعايير الأساسية في اختيار برامج التطوير المهنية عبر الإنترنت.

وسعت دراسة كل من تيسفاو وهوفمان (Tefaw & Hofman,2012) إلى التعرف إلى الإشرافية التربوية وعلاقتها بالتنمية المهنية عند مديري مدارس التعليم الخاص والحكومي في أديس أبابا في أثيوبيا، كما سعت إلى معرفة إذا كانت هناك فروق في درجة تصورات المعلمين في رضاهم عن الممارسات الإشرافية تعزى إلى الخبرة والكشف عن العلاقة بين إدراكهم للممارسات مع التطوير المهني لديهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (20) مدرسة حكومية وخاصة من المدارس الثانوية في منطقة أديس أبابا بأثيوبيا، وتكونت العينة من (200) معلم، (100) معلم من المبتدئين و(100) من ذوي الخبرة الكبيرة، ومن أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الإشرافية التربوية والتنمية المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة في مواقفهم تجاه العملية الإشرافية التي تمارس في مدارسهم.

أجرى بزل (Bizzell,2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التنمية المهنية لمديري المدارس على السلوكيات القيادية للمديرين في ولاية فرجينيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقصائي، والمقابلة كأداة لجمع البيانات مع (13) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى: أن معظم المديرين يمتلكون مهارات وخبرات جيدة تتعلق بالتنمية المهنية لكنها غير مستمرة، وأظهرت النتائج أن التنمية المهنية

مرتبطة بالعمل وتساعد على تحقيق أهداف المدرسة، وفي أغلب الأحيان يلجأ المديرون إلى حضور مؤتمرات علمية أو ورش عمل محلية لتعزيز وتنمية التطور المهني لديهم بغض النظر عن علاقة المؤتمر باحتياجاتهم التعليمية الخاصة، كما قدم الباحث توصيات منها: ضرورة إجراء بحوث إضافية لمقارنة تجارب التطوير المهني بين مديري المدارس في الأرياف ومديري المدارس في المناطق التعليمية الحضرية.

وهدفت دراسة كيربي (Kerby,2010) إلى معرفة كيف ولماذا يختار المعلمون فرص النمو المهني على أمل أن تعزز عملية تعلم الكبار، واستخدم الباحث المنهج الكمي، وكانت عينة الدراسة تتمثل في 65 مشاركاً منهم 5 تمت مقابلتهم فكانت أدوات الدراسة تتمثل في الاستبانة والمقابلة، ومن أهم نتائج الدراسة: أن المعلمين يبحثون عن نمو مهني مفيد يرتبط بتحصيل الطلاب، وحاجاتهم الذاتية. وأنهم يسعون إلى استخدام أداة التقييم الذاتي وتحسين ممارساتهم التعليمية ذاتياً خصوصاً لدى المعلمين الذين لديهم ضعف في تحقيق التطور المهني لديهم الذي يعالج احتياجات التحصيل لدى الطلاب، وأن المعلمين يستطيعون تقييم احتياجاتهم المهنية الذاتية بناءً على احتياجات الطلاب.

وأجرى أدا (Adada,2007) دراسة تهدف إلى التعرف إلى دور التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد مواقف المعلمين نحو التنمية المهنية التقليدية والتطوير المهني عبر الإنترنت، وتحديد مواقف المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية في صفوفهم قبل وبعد أن شاركوا في التطوير المهني على الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (1000) من المعلمين في المدارس العامة في (9) مقاطعات من مقاطعات ميسيسيبي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية والنوعية، وجاءت الدراسة بعدد من النتائج منها: كشفت البيانات الكمية فرقاً كبيراً بين مواقف المعلمين نحو التنمية المهنية التقليدية والتطوير المهني عبر الإنترنت، وكانت مواقف المعلمين أكثر إيجابية تجاه التدريب المهني، وكشفت البيانات الكمية المتعلقة بمواقف المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية في صفوفهم فرقاً كبيراً في التدريس بعد المشاركة في التدريب المهني على الإنترنت، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن غالبية المعلمين مستعدون للمشاركة في برامج التطوير المهني على الإنترنت، وأن هناك حاجة إلى مشاركة المعلمين في دعم التطوير المهني على الإنترنت ليكون أكثر فاعلية.

سعت دراسة كارول (Gaither, Carol.Carlson,2005) إلى التعرف إلى أهمية التكنولوجيا في زيادة النمو المهني الذاتي للمعلم، والتعرف إلى أهمية دمج التكنولوجيا في الصفوف التعليمية، ولماذا يتردد المعلمون في قبول هذا الدمج؟ والتعرف إلى آثار النمو المهني الذاتي على تغيير معتقدات المعلم واستخدامه للتكنولوجيا، وعلى نواتج التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الإحصائي، وتوصلت الدراسة لنتائج منها أن استخدام تكنولوجيا الإنترنت شجع المعلمين على التعلم الذاتي عبر الإنترنت، وأن التكنولوجيا ساعدت المعلم على اكتساب المهارات والمعلومات بصفة ذاتية، وأن المواد التعليمية عبر التكنولوجيا ساهمت في حصول المعلم على تغذية راجعة عن أدائه، وأن ورش التدريب المكثف على التكنولوجيا ساعدت على تحسين دمج التكنولوجيا في صفوف المعلمين الذين شاركوا في هذه الورش، ولكن ليس إلى حد يجعل من هذه الورش أفضل طريقة لتزويد المعلم بالنمو المهني الذاتي.

أكدت دراسة جودي (Jody Mccarthy,2000) ضرورة دعم برنامج التنمية المهنية للمعلمين الجدد أو المبتدئين كأحدى مراحل التنمية المهنية المستدامة لهم، فهي عملية مهمة في أي مرحلة من مراحل حياتهم الوظيفية، وقبل ممارستهم المهنة، كما أوصت الدراسة أن تكون برامج التنمية المهنية للمعلمين نابعة من خطط تنمية المدرسة ككل، ومعتمدة على احتياجات المعلمين الفعلية، وهادفة لتحسين مستوى الطلاب وقائمة على أساس العمل الجماعي بحيث تحترم المعلمين كمتعلمين كبار دائمى التعلم طوال حياتهم المهنية. وعليه فالتحول الناجح نحو المنظمة المتعلمة كاستراتيجية للتغيير ومدخل للتنمية المهنية للمعلمين يتطلب بناء القدرات التعليمية الداخلية؛ كتسهيل اكتساب واستخدام المعرفة.

## 5.5.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت الباحثة موضوع القيادة التوزيعية الذي يعد أسلوباً قيادياً يُشجّع على مشاركة المعلمين في صنع القرار الإداري وتحمل المسؤوليات، مما يساهم في تحسين التنمية المهنية للمعلمين وتعزيز فعالية العملية التعليمية التعلمية، وقد تناولت العديد من الدراسات المذكورة آنفاً العلاقة بين القيادة التوزيعية والتنمية المهنية للمعلمين في سياقات مختلفة.

ومن خلال اطلع الباحثة على هذه الدراسات، فقد وجدت أن قلة منها ركزت على الواقع الفلسطيني بشكل عام وعلى مديرية الخليل بشكل خاص، الأمر الذي شجع الباحثة على إعداد هذه الدراسة.

يتضح من خلال الدراسات السابقة، أيضاً، أن موضوع القيادة التوزيعية ومساهمته في التنمية المهنية للمعلمين يهدف إلى إيجاد بيئة عمل داعمة، ذلك أن القيادة التوزيعية تشجع المعلمين على التعبير عن آرائهم والمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية، الأمر الذي يحقق بيئة عمل تُعزز شعورهم بالرضا الوظيفي والثقة بالنفس، وتتيح للمعلمين فرصاً للمشاركة في برامج التطوير المهني التي تُلبى احتياجاتهم وتساعدهم على تحسين مهاراتهم.

بات واضحاً من الدراسات السابقة، أيضاً، أن موضوع القيادة حظي باهتمام بالغ من الباحثين كونه عاملاً مهماً في نجاح المؤسسة وتطورها، خاصة في العصر الحديث بسبب الثورة التقنية والمعلوماتية، فالمؤسسات بحاجة إلى أسلوب جديد من أساليب القيادة يتوافق مع الانفجار المعرفي، بحيث يستطيع القائد مشاركة العاملين في قراراتهم وتحفيزهم وتطويرهم مما يشجع على التعاون بين العاملين داخل المؤسسة من خلال مشاركة المعرفة والخبرات، الأمر الذي يسهم في تحسين جودة التعليم.

يبدو أن موضوع القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين قد لفت انتباه الباحثين في السنوات الأخيرة، فعملوا جادين على تعزيز دور العمليات الإدارية في تطوير العملية التعليمية بمختلف جوانبها، فقد أظهرت العديد من الدراسات أن نمط القيادة التوزيعية يعزز من روح التعاون والمسؤولية الجماعية بين أعضاء هيئة التدريس، مما ينعكس إيجاباً على أداء المدرسة بشكل عام، وهذا بدوره يسهم في تعزيز دور المعلم الناجح في تحقيق بيئة مدرسية آمنة ومستدامة.

اتسم اهتمام الباحثين في هذا المجال بالتنوع، فقد شمل مجموعة واسعة من مجالات ممارسة المديرين القيادة التوزيعية التي تؤثر بشكل إيجابي على مخرجات المؤسسات التربوية بشكل عام، كما في دراسة ادعيس (2023) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بتنمية التنظيمات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية قسبة عمان من وجهة نظر المعلمين، وجاءت دراسة التويجري (2020) للتعرف إلى العلاقة بين القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وبين الرضا الوظيفي للمعلمين، وسعت دراسة الخزاعي

والقرني (2019) إلى التعرف إلى درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة أسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتوصلت دراسة العبادي (2017) إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة الأردنية عمان للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الموزعة ودرجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم، في حين أكدت دراسة إيبارا (Ibava,2019) أن تطبيق القيادة الموزعة يلعب دوراً كبيراً في تحسين أداء المنظومة، خاصة النمو المهني للمعلمين والبرامج التعليمية وإدارة شؤون الموظفين، وأن تطبيق المديرين القيادة الموزعة يمكن أن يحسن إدارة المدارس الثانوية في ولاية ريفرز، وهدفت دراسة أبو كوش (2023) إلى التعرف إلى دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب، بينما بينت نتائج دراسة أبو علوش (2020) أن دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا جاء بدرجة منخفضة، وأن المديرات يعطين الأولوية في تنمية المعلمات إلى مجال طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، بينما يعطي مديرو المدارس هذا المجال المرتبة الأخيرة، ويأخذ المجال العلمي المرتبة الثانية بالنسبة لمديرات المدارس، بينما يأخذ المرتبة الأولى بالنسبة لمديري المدارس، في حين كشفت دراسة تيسفاو وهوفمان (Tesfaw & Hofman,2012) عن أن هناك فروقاً في درجة تصورات المعلمين ورضاهم عن الممارسات الإشرافية تعزى إلى الخبرة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الممارسات الإشرافية التربوية والتنمية المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة في مواقفهم تجاه العملية الإشرافية التي تمارس في مدارسهم.

#### أولاً: الإفادة من الدراسات السابقة:

وفرت الدراسات السابقة - العربية والأجنبية - إطاراً أدبياً تربوياً لمتغيرات درجة ممارسة القيادة التوزيعية ودورها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مديرية التربية والتعليم الخليل، وقد أفاد أطّاع الباحثة على الدراسات السابقة في التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، وكذلك درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية

الخليل من وجهة نظرهم، كما أفادتها في بناء أداة الدراسة، وفي اختيار عينة الدراسة، والتحليل الإحصائي المناسب وفق أسئلة الدراسة. كما ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في بناء الأدب النظري والاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات لم تطلع عليها سابقاً، مما زاد في مستوى وعيها بالموضوع. كدراسة سلمان (2021)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة العسيري (2018)، ودراسة أوشييه (Oshea, 2021)، ودراسة دامبسون وزملائه (Damps et al, 2018)، ودراسة وودز وروبرتس (Woods & Roberts,2016) ودراسة عواد (2023)، ودراسة الجبور (2022)، ودراسة أبو زلطة (2021)، ودراسة المومني (2003)، ودراسة أبو ظهر (Aboudahr,2018)، ودراسة إيلوت (Elliott,2014)، ودراسة بزل (Bizzell,2011)، ودراسة جودي (Jody Mccarthy,2000)

### ثانياً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تستكشف هذه الدراسة جوانب جديدة من ممارسة المديرين للقيادة التوزيعية في مدارس مديرية التربية والتعليم الخليل، من خلال التركيز على درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتسهم في سد ثغرات في الأبحاث السابقة من خلال تحديد مجالات محددة لممارسة القيادة التوزيعية وقياس أثر هذه الممارسات على تحقيق التنمية المهنية للمعلمين؛ ذلك أن هذه الدراسة:

1- تتشابه مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، إلا أنها اختلفت في الهدف، ومجتمع الدراسة، وعينته.

2- اتفقت الدراسة من حيث توظيفها المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، مع عدد من الدراسات السابقة، كدراسة ادعيس (2023)، ودراسة التويجري (2020)، ودراسة تيسفاو وهوفمان (Tesfaw & Hofman,2012).

3- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين إلى المشكلة.

4- اعتماد معظم الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها كونها الأنسب لطبيعة بحث الدراسة.

5- تشابهت الدراسات السابقة في إجراءاتها من حيث العينة وطريقة اختيارها، والأداة وكيفية بنائها، وصدقها وثباتها.

6- اختلفت الدراسة الحالية باستخدامها أداة الاستبانة مع دراسة هولدن (Holden, 2018)، التي استخدمت المقابلة أداة لها.

7- يتضح من العرض السابق، وجود اختلاف في النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين في ما يتعلق بالمتغيرات، كمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وغيرها.

8- أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك تفاوتاً في درجة ممارسة مديري المدارس بصفتهم قادة في الميدان التربوي لأسلوب القيادة التوزيعية كأسلوب إداري حديث أثناء تنفيذ مهامهم في المدرسة.

9- استكشفت الدراسة السياق الثقافي والاجتماعي الفريد لمدارس مديرية التربية والتعليم الخليل، وقدمت رؤى مهمة في ما يتعلق بكيفية تأثير القيادة التوزيعية على التنمية المهنية للمعلمين وأداء المدارس بشكل عام، والعمل على تبني نماذج قيادة تشاركية وتوزيعية لتعزيز التطوير المستديم في المؤسسات التعليمية.

10- استفادت هذه الدراسة من التوصيات الواردة في الدراسات السابقة، عبر التركيز على بعض جوانب الدراسة التي لم تغطها الدراسات السابقة، من خبرات السابقين في بعض المواضيع والجوانب.

**ثالثاً: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

1- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثة - في أنها أول دراسة تتناول موضوع القيادة التوزيعية وعلاقتها بالتنمية المهنية في مديرية الخليل، كونها تعد من الدراسات الحديثة التي اهتمت بالربط بين هذين المتغيرين، حيث تحمل نتائجها تطبيقات وأفكاراً يمكن تعميمها على نطاق أوسع، مما يساهم في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بالقيادة التوزيعية والتنمية المهنية للمعلمين في سياقات مشابهة.

2- تُعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة- الأولى من نوعها التي تبحث في ممارسات القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين في السياق الفلسطيني، مديرية تربية الخليل تحديداً، مما يجعلها ذات قيمة فريدة لفهم ممارسات القيادة التوزيعية وتأثيرها على التنمية المهنية للمعلمين في سياق ثقافي وتعليمي محدد.

3- تركز الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في مديرية الخليل، حيث تختلف المدارس الحكومية عن المدارس الخاصة في العديد من الجوانب، بما في ذلك هيكلها التنظيمي، ومصادر التمويل، وطبيعة عمل المعلمين. وبالتالي، فإن دراسة القيادة التوزيعية في المدارس الحكومية تقدم نظرة ثاقبة فريدة للتحديات والفرص التي تواجهها هذه المدارس في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين.

4- ركزت الدراسة الحالية على استخدام أساليب إدارية جديدة لمواكبة التطور التربوي الذي يركّز على النهوض بالنظام التربوي ليستطيع مجاراة عصر المعلوماتية والمعرفة في أحدث المستويات العالمية، التي لا يمكن التعامل معها إلا من خلال الإدارة الفاعلة.

5- تُسهم هذه الدراسة في سدّ فجوة موجودة في الأدبيات العلمية في ما يخص ممارسات القيادة التوزيعية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال تقديم رؤى جديدة يمكن أن تُفيد الباحثين والممارسين في مجال التربية والتعليم بشكل عام.

6- قدمت الدراسة توصيات عملية لمديري المدارس وصانعي السياسات حول كيفية تعزيز ممارسات القيادة التوزيعية وخلق بيئة داعمة للتنمية المهنية للمعلمين.

7- يمكن أن تساهم الدراسة في تحسين ممارسات القيادة المدرسية وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، مما يؤدي بدوره إلى تحسين جودة التعليم بشكل عام.

## الفصل الثالث:

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الفصل وصفاً مفصلاً للمنهجية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك: تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد العينة، وإعداد أدوات الدراسة، والتأكد من صدقهما وثباتهما، وبيان إجراءات الدراسة، ووصف تطبيق إجراءات الدراسة والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وفي ما يلي وصف هذه الإجراءات.

### 3. 1 منهج الدراسة المستخدم

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وهو المنهج الذي يهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها (حريزي، وغربي، 2013: 26).

وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملاءمته أغراض الدراسة، وتحقيق أهدافها، بوصفه المنهج الملائم للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل

وعلاقتها بالمساهمة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتم استخدام استبانتيين لجمع بيانات الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما.

### 3. 2 مُجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي/ات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم والخليل، الواقعة في الضفة الغربية، في العام الدراسي 2024/2023م، المُوزعين على (160) مدرسة حكومية، والبالغ عددهم (3200) معلم ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام 2023/2022م.

### 3. 3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (345) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم والخليل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متيسرة من أفراد مجتمع الدراسة، لتشكل ما نسبته (10.8%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد العينة الذين تم تحليلُ استجاباتهم حسب متغيراتهم الديموغرافية.

### 3. 4 وَصْف مُتغِيرات أَفراد عينة الدراسة

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة (40%) للذكور، ونسبة (60% للإناث). ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة (15.1%) أقل من بكالوريوس، ونسبة (68.7% بكالوريوس، ونسبة (16.2% دراسات عليا) ويبين متغير عدد سنوات الخبرة أن (نسبة (32.2% لأقل من 5 سنوات، ونسبة (24.1% من 5 - 10 سنوات، ونسبة (43.8% أكثر من 10 سنوات). ويبين متغير مستوى المدرسة أن نسبة (20% أساسية دنيا، ونسبة (42.6% أساسية عليا، ونسبة (37.4% ثانوية).

### جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	138	40.0
	أنثى	207	60.0
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	52	15.1
	بكالوريوس	237	68.7
	ماجستير فأعلى	56	16.2
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	111	32.2
	من 5-10 سنوات	83	24.1
	أكثر من 10 سنوات	151	43.8
مستوى المدرسة	أساسية دنيا	69	20.0
	أساسية عليا	147	42.6
	ثانوية	129	37.4
	المجموع	345	100%

### 5.3 أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع بيانات الدراسة: مكونة من ثلاثة أقسام القسم الأول يشمل المعلومات الديمغرافية، والقسم الثاني هي استبانة درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، والقسم الثالث استبانة لقياس درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل.. وفي ما يأتي وصف الأداة وكيفية إيجاد صدقها وثباتها.

#### 1.5.3. بناء الأداة:

##### القسم الثاني الخاص بالقيادة التوزيعية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، طوّرت الباحثة أداة الدراسة (الاستبانة) الخاصة بمعرفة درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة (ادعيس، 2023)، و(شرايحة، 2020)، و(التويجري، 2020)، و(العبادي، 2019)،

وأوشيه (Oshea, 2021)، ودامبسون وزملائه (Damps et al, 2018)، وهوليبيا ودافوس (Hulpia and Devos,2010)، وبوساطتها جمعت المعلومات عن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، وفق متغيرات الدراسة. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، هما:

**القسم الأول:** تضمن المعلومات المتعلقة بالخصائص الديمغرافية للمبحوثين، وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

**القسم الثاني:** تضمن (24) فقرة للاستبانة بصورتها الأولية تناولت درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، حيث تكونت من أربعة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي.

المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية.

المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة.

المجال الرابع: الشراكة المجتمعية.

### 6.3 صدق القسم الخاص: (باستبانة القيادة التوزيعية)

#### 1- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم اعتماد صدق المحتوى (الصدق الظاهري)، بعرضها على مجموعة من المحكمين، بواقع (11) محكماً ومحكمةً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية، وذوي الخبرة في الإدارة التربوية والبحث العلمي وممثلين من وزارات التربية والتعليم الفلسطينية والأردنية والكويتية، ملحق (2) وقد طلب منهم تقييم درجة ملاءمة فقرات الاستبانة لما وضعت لقياسه، وانتمائها إلى المجال الذي أدرجت فيه سواء بالحذف، أو اقتراح التعديل المناسب، أو دمج، أو مدى وضوح الفقرات وسلامتها لغوياً، وتوضيح بعض العبارات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم، وقد أجمع المحكمون على صحة عدد

كبير من الفقرات، واقترحوا بعض التعديلات في صياغة الفقرات التي تم تعديلها بالفعل، ملحق رقم (3)، وكانت آراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة، وتم الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين على الأقل، حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات مثل (2، 5، 6) من المجال الأول، والفقرات (8، 9، 11) من المجال الثاني، والفقرات (15، 17، 18) من المجال الثالث، وإضافة الفقرتين (19، 22) إلى المجالين الرابع والثالث، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، بحيث أصبحت مكونة من (26) فقرة بصورتها النهائية بعد التحكيم، كما هو مبين في الملحق رقم (3)، لتشمل:

**القسم الأول:** تضمن المعلومات المتعلقة بالبيانات الشخصية الخاصة بالمبجوثين، وهي:

- 1- الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.
- 2- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.
- 3- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- 4- مستوى المدرسة ولها ثلاثة مستويات: أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية.

**القسم الثاني:** تضمن (26) فقرة تناولت درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، تدور حول أربعة مجالات هي:

المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي.

المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية.

المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة.

المجال الرابع: الشراكة المجتمعية.

**2- صدق الاتساق الداخلي للأداة الأولى (استبانة القيادة التوزيعية):**

لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء اسويرو (Asuero. et al, 2006)، وتعدّ قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (0.30)، وتعدّ متوسطة، إذا تراوحت بين (0.3  $\geq$  معامل الارتباط  $\geq$  0.70)، وتعتبر قوية إذا زادت على

(70)، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.859**	0.000	10	0.903**	0.000	19	0.750**	0.000
2	0.718**	0.000	11	0.758**	0.000	20	0.781**	0.000
3	0.816**	0.000	12	0.828**	0.000	21	0.661**	0.000
4	0.886**	0.000	13	0.737**	0.000	22	0.582**	0.000
5	0.867**	0.000	14	0.790**	0.000	23	0.793**	0.000
6	0.697**	0.000	15	0.572**	0.000	24	0.528**	0.000
7	0.554**	0.000	16	0.668**	0.000	25	0.789**	0.000
8	0.647**	0.000	17	0.883**	0.000	26	0.439**	0.000
9	0.800**	0.000	18	0.699**	0.000			

\* دالة إحصائية عند 0.050

\*\* دالة إحصائية عند 0.001

### 7.3 ثبات الأداة الأولى (استبانة القيادة التوزيعية)

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال جرى استخدام الأداة نفسها مرة ثانية، على المجموعة نفسها في الظروف نفسها في وقت لاحق، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach' alpha)، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، ومجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل (0.965)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات جيد لأغراض البحث العلمي، وتعزز من دقة الأداة ومناسبتها للتطبيق في الدراسة الحالية، ويبين الجدول (3.3) معاملات الثبات لمجالات الدراسة، وهي كالتالي:

### جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات والأداة ككل

معامل الثبات	عدد الفقرات	المجالات
0.914	7	مناخ المجتمع المدرسي
0.907	6	العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية
0.914	6	ثقافة المسؤولية المشتركة
0.861	7	الشراكة المجتمعية
0.965	26	الدرجة الكلية

#### القسم الثالث الخاص: بالتنمية المهنية للمعلمين:

قامت الباحثة بتطوير استبانة التنمية المهنية للمعلمين في ضوء ما توفر من أدب نظري ذي علاقة ودراسات سابقة ذات صلة بمتغير الدراسة الثاني، درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم، مثل دراسة (عواد، 2023)، و(الجبور، 2022)، و(أبو علوش، 2020)، ودراسة إكسيو (XU, 2016)، وكيربي (Kerby, 2010)، وجودي (Jody Mccarthy, 2000)، وبوساطتها جمعت المعلومات عن درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل وفق متغيرات الدراسة.

وتضمن هذا القسم (24) فقرة، بصورته الأولية، وتناول درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم، حيث تكونت من أربعة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع.

المجال الثاني: إدارة المعرفة الرقمية.

المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل.

المجال الرابع: الممارسات التأملية.

## صدق القسم الخاص بأداة: (التنمية المهنية للمعلمين)

### 1- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق استبانة التنمية المهنية للمعلمين، اعتمد صدق المحتوى (الصدق الظاهري)، بعرضه على مجموعة من المحكمين، بواقع (11) محكماً ومحكمةً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية، وذوي الخبرة في الإدارة التربوية والبحث العلمي وممثلين من وزارات التربية والتعليم الفلسطينية والأردنية والكويتية، ملحق (2). وقد طلب منهم تقييم درجة ملاءمة فقرات الاستبانة لما وضعت لقياسه، وانتمائها إلى المجال الذي أدرجت فيه سواء بالحذف، أو اقتراح التعديل المناسب، أو دمج، أو مدى وضوح الفقرات وسلامتها لغوياً، وتوضيح بعض العبارات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم، وقد أجمع المحكمون على صحة عدد كبير من الفقرات، واقترحوا بعض التعديلات في صياغة الفقرات التي تم تعديلها بالفعل، ملحق رقم (3)، وكانت آراء المحكمين تمثل صدق محتوى الأداة، وتم الأخذ بالتعديلات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين على الأقل، حيث أعيدت صياغة المجال الثاني من (إدارة المعرفة الرقمية) إلى (الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم)، إضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات مثل (2، 4، 6) من المجال الأول، والفقرتين (8، 10) من المجال الثاني، والفقرتين (13، 16) من المجال الثالث، والفقرة (19) من المجال الرابع، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، بحيث أصبحت مكونة من (24) فقرة بصورتها النهائية بعد التحكيم، وبذلك تعد الأداة صادقة، كما هو مبين في الملحق رقم (3)، لتشمل:

القسم الأول: تضمن المعلومات المتعلقة بالبيانات الشخصية الخاصة بالمبحوثين، وهي:

- 1- الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.
- 2- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.
- 3- عدد سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
- 4- مستوى المدرسة ولها ثلاثة مستويات: أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية.

القسم الثاني: تضمن (24) فقرة تناولت درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم، تدور حول أربعة مجالات هي:

المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع.

المجال الثاني: الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم.

المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل.

المجال الرابع: الممارسات التأملية.

## 2- صدق الاتساق الداخلي للأداة الثانية (استبانة التنمية المهنية للمعلمين):

لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء لدى اسويرو (Asuero. et al, 2006)، وتعدّ قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (30.)، وتعدّ متوسطة، إذا تراوحت بين (0.3)  $\geq$  معامل الارتباط  $(0.70)$ ، وتعتبر قوية إذا زادت على (0.70)، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات، وبموجبها تعد الأداة صادقة، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (3.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.575**	000.0	9	0.746**	0.000	17	0.606**	0.000
2	0.663**	00.00	10	0.729**	0.000	18	0.749**	0.000
3	0.772**	0.000	11	0.452**	0.000	19	0.771**	0.000
4	0.781**	0.000	12	0.823**	0.000	20	0.583**	0.000
5	0.710**	0.000	13	0.673**	0.000	21	0.736**	0.000
6	0.873**	00.00	14	0.746**	0.000	22	0.477**	0.000
7	0.803**	0.000	15	0.656**	00.00	23	0.773**	0.000
8	0.737**	0.000	16	0.757**	0.000	24	0.631**	0.000

\* دالة إحصائية عند 0.050

\*\* دالة إحصائية عند 0.001

### 8.3 ثبات الأداة الثانية (استبانة التنمية المهنية للمعلمين)

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على النتائج نفسها في حال جرى استخدام الأداة نفسها مرة ثانية، على المجموعة نفسها في الظروف نفسها في وقت لاحق، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach' alpha)، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، ومجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم (0.955)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات جيد لأغراض البحث العلمي، وتعزز من دقة الأداة ومناسبتها للتطبيق في الدراسة الحالية، ويبين الجدول (5.3) معاملات الثبات لمجالات الدراسة، وهي كالآتي:

جدول (3.5): نتائج معامل الثبات للمجالات والأداة ككل

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
ثقافة الابتكار والإبداع	6	0.891
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	6	0.896
ثقافة الاتصال والتواصل	6	0.886
الممارسات التأملية	6	0.826
الدرجة الكلية	24	0.955

### 9.3 إجراءات تصحيح أداتي الدراسة:

لمعرفة درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، ودرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم ستكون الاستجابة على أداتي الدراسة وفق تدرج مقياس (Likert) الخماسي، وهو: درجة كبيرة جداً، ودرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة قليلة، ودرجة قليلة جداً. أعطيت الاستجابات اللفظية قيماً رقمية هي: 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيب.

واستخدمت المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

(3)

$$\frac{1.33}{3} = 1-5$$

ومن ثم إضافة (1.33) إلى جواب نهاية كل فئة.

فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل أو درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم من (1 - 2.33) فإن التقدير يكون بدرجة منخفضة.

وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لكلا المتغيرين (القيادة التوزيعية والتنمية المهنية للمعلمين) من (2.34 - 3.67) فإن التقدير يكون بدرجة متوسطة.

أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لكل من ممارسة القيادة التوزيعية ودرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية من (3.68 - 5) فإن التقدير يكون بدرجة عالية.

### 10.3 إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

1- جمع البيانات من العديد من المصادر كالكتب، والدراسات السابقة، والنشرات التي تتصل بموضوع الدراسة.

2- تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة وكيفية اختيارها.

3- تطوير أدوات الدراسة لكل من ممارسة القيادة التوزيعية، ومساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية والتحقق من صدقهما وثباتهما.

4- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات ذات العلاقة لتسهيل مهمة إجراء الدراسة (كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس إلى مركز البحث والتطوير/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية)، ملحق رقم (4)، للحصول على كتاب تسهيل مهمة يُسمح للباحثة بموجبه توزيع

الاستبانة على مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل ملحق رقم (5)، وملحق رقم (6).

5- دمج استبانة القيادة التوزيعية واستبانة التنمية المهنية في استبانة واحدة، وتوزيعها على أفراد العينة.

6- بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات، على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عنها بطريقة صحيحة، أعطيت الاستبانات أرقاماً متسلسلة، لتفريغ بياناتها على الحاسوب، لإجراء التحليل الإحصائي المناسب لأسئلة الدراسة وفرضياتها، باستخدام المعالج الإحصائي (SPSS) "الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" للحصول على نتائج الدراسة وعرضها ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

7- تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

### 11.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوصفية (الوسيطية):

تضمنت الدراسة المتغيرات الوصفية الآتية:

الجنس وله فئتان: ذكور وإناث.

المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.

عدد سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

مستوى المدرسة وله ثلاثة مستويات: أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية.

ثانياً: المتغير المستقل:

درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، ولها ثلاث درجات: منخفضة، متوسطة، عالية.

### ثالثاً: المتغير التابع:

درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم ولها ثلاث درجات: منخفضة، متوسطة، عالية.

### 3. 12 المعالجة الإحصائية:

استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، (Statistical Package For Social Sciences). واستخرجت المعالجات الإحصائية اللازمة وهي:

- 1- معادلة كرونباخ ألفا Cronbach' alpha؛ لتحديد معامل ثبات أدوات الدراسة.
- 2- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات أدوات الدراسة والدرجة الكلية.
- 3- استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير ذي الفئتين مثل الجنس.
- 4- استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير ذي المستويات الثلاثة فأكثر، مثل عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.
- 5- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ لمعرفة دلالة العلاقة بين الفقرات والمجال التابعة له.
- 6- معامل ارتباط بيرسون (Person)؛ لاختبار العلاقات الارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتها في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم.

## الفصل الرابع:

### نتائج الدراسة:

#### 1.4 تمهيد

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة، عن موضوع الدراسة وهو "القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين" وبيان دور متغيرات الدراسة على تقديرات أفراد العينة. تبع ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة وتحليل البيانات، ثم جدولتها، ووضعها تحت عناوين مناسبة، تعقبها تعليقات على أبرز النتائج؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

#### 4.2 نتائج أسئلة الدراسة:

##### 4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ونصّه: ما درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل، كما تحددت في أداة الدراسة، وكانت المتوسطات مرتبة تنازلياً كما في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	الشراكة المجتمعية	3.35	0.691	متوسطة	67.2
1	مناخ المجتمع المدرسي	3.30	0.845	متوسطة	66.1
3	ثقافة المسؤولية المشتركة	3.25	0.817	متوسطة	65.1
2	العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	3.16	0.794	متوسطة	63.3
	الدرجة الكلية	3.27	0.716	متوسطة	65.4

يلاحظ من الجدول السابق، الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.27) وانحراف معياري (0.716) وهذا يدل على أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (65.4%). وقد حصل مجال الشراكة المجتمعية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.35)، يليه مجال مناخ المجتمع المدرسي بمتوسط حسابي (3.30)، ومن ثم مجال ثقافة المسؤولية المشتركة بمتوسط حسابي (3.25)، يليه مجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية بمتوسط حسابي (3.16).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولتعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وهو هدف الدراسات المسحية، أخذت الباحثة ما يعرف بالتقدير النقطي، ويعني تقدير معلمة المجتمع بقيمة تأخذها من إحصاء العينة (أبو سمرة والطيطي، 2019). وعلى اعتبار أن العينة ممثلة للمجتمع، يمكن القول إن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين

لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات نفسه المتوسط الحسابي المحسوب من العينة، وهو (3.27) وبتقدير متوسط. أما بخصوص مجالات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذه المجالات، التي تبيينها الجداول اللاحقة.

#### المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات عن فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (2.4):

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

#### مناخ المجتمع المدرسي مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يسعى لتوفير بيئة تعلم إيجابية بين فريق العمل.	3.49	1.012	متوسطة	69.8
1	يتبنى مديرة/ة المدرسة أساليب فعّالة لتوفير بيئة تحفيزية للتعلم.	3.44	0.888	متوسطة	68.8
7	يثق بقدرة فريق العمل وكفاءته.	3.43	1.076	متوسطة	68.6
3	يجري مديرة/ة المدرسة حواراً مفتوحاً حول احتياجات فريق العمل لتحسين مناخ المجتمع المدرسي.	3.36	0.973	متوسطة	67.2
2	يقيم مديرة/ة المدرسة مستوى رضا فريق العمل عن بيئة العمل بشكل مستمر.	3.32	1.177	متوسطة	66.4
5	ينفذ فعاليات تعزز روح التعاون الإيجابي بين أعضاء فريق العمل.	3.10	1.136	متوسطة	62.0
6	يطلق مبادرات داعمة نفسياً لفريق العمل لزيادة دافعية الإنجاز.	3.01	1.006	متوسطة	60.2
	الدرجة الكلية	<b>3.30</b>	<b>0.845</b>	متوسطة	<b>66.1</b>

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مناخ المجتمع المدرسي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30) وانحراف معياري (0.845)، وهذا يدل على أن مجال مناخ المجتمع المدرسي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.1%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (2.4) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يسعى لتوفير بيئة تعلم إيجابية بين فريق العمل" على أعلى متوسط حسابي (3.49)، تليها فقرة "يتبنى مدير/ة المدرسة أساليب فعّالة لتوفير بيئة تحفيزية للتعلم" بمتوسط حسابي (3.44). وحصلت الفقرة "يطلق مبادرات داعمة نفسياً لفريق العمل لزيادة دافعية الإنجاز" على أقل متوسط حسابي (3.01)، تسبقها الفقرة "ينفذ فعاليات تعزز روح التعاون الإيجابي بين أعضاء فريق العمل" بمتوسط حسابي (3.10).

#### المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية، كما هي موضحة في الجدول (3.4):

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يُشجع مدير/ة المدرسة الزيارات التبادلية بين المعلمين.	3.43	1.095	متوسطة	68.6
2	يشارك فريق العمل على تشكيل ثقافة تعلم مستديمة.	3.31	0.873	متوسطة	66.2
5	يتبنى مبادئ القيادة التوزيعية لإلهام فريق العمل.	3.22	0.862	متوسطة	64.4
4	يقدم دعماً لفريق العمل لتحقيق أهدافه المهنية.	3.21	1.062	متوسطة	64.2
3	يوفر مناخاً تنظيمياً يعزز العمل بروح الفريق.	3.01	0.884	متوسطة	60.2
6	ينظم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات فريق العمل.	2.78	0.963	متوسطة	55.6
	الدرجة الكلية	3.16	0.794	متوسطة	63.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.16) وانحراف معياري (0.794) وهذا يدل على أن مجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (63.3%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (3.4) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يُشجع الزيارات التبادلية بين المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (3.43)، تليها فقرة

"يشارك فريق العمل في تشكيل ثقافة تعلم مستدامة" بمتوسط حسابي (3.31). وحصلت الفقرة "ينظم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات فريق العمل" على أقل متوسط حسابي (2.78)، تسبقها الفقرة "يوفر مناخاً تنظيمياً يعزز العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (3.01).

#### المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال ثقافة المسؤولية المشتركة، كما هي موضحة في الجدول (4.4):

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة المسؤولية المشتركة مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	يفوض بعض الصلاحيات لفريق العمل لتحقيق إنجازات إيجابية في المجتمع المدرسي.	3.41	0.945	متوسطة	68.2
1	يعزز مدير/ة المدرسة تطبيق السياسات والإجراءات التربوية على فريق العمل في المدرسة.	3.38	0.858	متوسطة	67.6
7	يتعامل مع الآخرين بروح الفريق وفق مدونة السلوك.	3.34	1.104	متوسطة	66.8
4	يقدم حلولاً مبتكرة للتغلب على التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي.	3.26	1.044	متوسطة	65.2
2	يؤسس مجالس حوارية استشارية لمشاركة فريق العمل في عملية صنع القرار.	3.18	1.000	متوسطة	63.6
3	يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي.	3.16	0.864	متوسطة	63.2
6	يتقبل النقد البناء من فريق العمل.	3.06	1.181	متوسطة	61.2
	الدرجة الكلية	3.25	0.817	متوسطة	65.1

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة المسؤولية المشتركة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.25) وانحراف معياري (0.817)، وهذا يدل على أن مجال ثقافة المسؤولية المشتركة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (65.1%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (4.4) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يفوّض بعض الصلاحيات لفريق العمل لتحقيق إنجازات إيجابية في المجتمع المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (3.41)، تليها فقرة "يعزز مديرة/ة المدرسة تطبيق السياسات والإجراءات التربوية على فريق العمل في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.38). وحصلت الفقرة "يتقبّل النقد البناء من فريق العمل" على أقل متوسط حسابي (3.06)، تسبقها الفقرة "يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.16).

#### المجال الرابع: الشراكة المجتمعية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن مجال الشراكة المجتمعية، كما هي موضحة في الجدول (5.4):

#### جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

##### الشراكة المجتمعية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يُقدّر الجهود المبذولة من مؤسسات المجتمع المحلي لدعم المجتمع المدرسي.	3.77	0.738	عالية	75.4
1	يُعزّز مديرة/ة المدرسة قنوات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي.	3.72	0.941	عالية	74.4
2	يُنظّم اجتماعات دورية مع المجتمع المحلي لمناقشة سبل تحسين البيئة المدرسية وتطويرها.	3.47	0.949	متوسطة	69.4
6	يبنى شراكات مع الهيئات الحكومية والمؤسسات الخيرية للتعاون في تحسين بيئة التعلم وتوفير الموارد اللازمة.	3.30	0.733	متوسطة	66.0
5	يشرف على تعميم نشرات توعوية بهدف دعم المجتمع المدرسي.	3.03	1.080	متوسطة	60.6
3	ينظّم فعاليات وأنشطة بين فريق العمل وأولياء الأمور بهدف تعزيز التواصل بينهم.	2.86	0.910	متوسطة	57.2
	الدرجة الكلية	3.35	0.691	متوسطة	67.2

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الشراكة المجتمعية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.35) وانحراف معياري (0.691)، وهذا يدل على أن مجال الشراكة المجتمعية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (67.2%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (5.4) إلى أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يُقدّر الجهود المبذولة من مؤسسات المجتمع المحلي لدعم المجتمع المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (3.77)، تليها فقرة "يُعزّز مدير/ة المدرسة قنوات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (3.72). وحصلت الفقرة "ينظّم فعاليات وأنشطة بين فريق العمل وأولياء الأمور بهدف تعزيز التواصل بينهم" على أقل متوسط حسابي (2.86)، تسبقها الفقرة "يُشرف على تعميم نشرات توعوية بهدف دعم المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.03).

#### 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصّفريّة الآتية:

#### 1.2.2.4 نتائج فحص الفرضية الصّفريّة الأولى

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	ذكر	138	3.36	0.785	1.002	0.317
	أنثى	207	3.26	0.883		
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	ذكر	138	3.21	0.799	0.987	0.325
	أنثى	207	3.12	0.791		
ثقافة المسؤولية المشتركة	ذكر	138	3.64	0.486	7.849	0.000
	أنثى	207	2.99	0.887		
الشراكة المجتمعية	ذكر	138	3.36	0.593	0.058	0.954
	أنثى	207	3.35	0.750		
الدرجة الكلية	ذكر	138	3.40	0.604	2.835	0.005
	أنثى	207	3.18	0.771		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.835)، ومستوى الدلالة (0.005)، أي أنه توجد فروق في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجال ثقافة المسؤولية المشتركة، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

#### 2.2.2.4 نتائج فحص الفرضية الصفريّة الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)".

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المؤهل العلمي	المجال
2.98	0.586	52	أقل من بكالوريوس	مناخ المجتمع المدرسي
3.29	0.878	237	بكالوريوس	
3.67	0.779	56	دراسات عليا	
2.82	0.642	52	أقل من بكالوريوس	العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية
3.15	0.798	237	بكالوريوس	
3.52	0.767	56	دراسات عليا	
2.48	0.867	52	أقل من بكالوريوس	ثقافة المسؤولية المشتركة
3.31	0.760	237	بكالوريوس	
3.70	0.470	56	دراسات عليا	
3.08	0.742	52	أقل من بكالوريوس	الشراكة المجتمعية
3.31	0.670	237	بكالوريوس	
3.81	0.504	56	دراسات عليا	
2.83	0.621	52	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
3.27	0.715	237	بكالوريوس	
3.67	0.556	56	دراسات عليا	

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	بين المجموعات	12.917	2	6.459	9.476	0.000
	داخل المجموعات	233.098	342	0.682		
	المجموع	246.015	344			
العمل ضمن مجتمعات تعلم	بين المجموعات	13.302	2	6.651	11.156	0.000
	داخل المجموعات	203.889	342	0.596		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مهنية	المجموع	217.190	344			
ثقافة المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	42.863	2	21.432	39.206	0.000
	داخل المجموعات	186.953	342	0.547		
	المجموع	229.816	344			
الشراكة المجتمعية	بين المجموعات	16.247	2	8.123	18.753	0.000
	داخل المجموعات	148.147	342	0.433		
	المجموع	164.393	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	19.214	2	9.607	20.875	0.000
	داخل المجموعات	157.395	342	0.460		
	المجموع	176.609	344			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (20.875) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	المؤهل العلمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.30*	0.015
		دراسات عليا	-0.68*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.30*	0.015
		دراسات عليا	-0.37*	0.002
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.68*	0.000
		بكالوريوس	0.37*	0.002
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.32*	0.006
		دراسات عليا	-0.70*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.32*	0.006
		دراسات عليا	-0.37*	0.001
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.70*	0.000
		بكالوريوس	0.37*	0.001

المجال	المتغيرات	المؤهل العلمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ثقافة المسؤولية المشتركة	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.82*	0.000
		دراسات عليا	-1.21*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.82*	0.000
		دراسات عليا	-0.38*	0.000
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	1.21*	0.000
		بكالوريوس	0.38*	0.000
الشراكة المجتمعية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.23*	0.022
		دراسات عليا	-0.73*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.23*	0.022
		دراسات عليا	-0.50*	0.000
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.73*	0.000
		بكالوريوس	0.50*	0.000
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.43*	0.000
		دراسات عليا	-0.84*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.43*	0.000
		دراسات عليا	-0.40*	0.000
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.84*	0.000
		بكالوريوس	0.40*	0.000

يلاحظ أن الفروق كانت بين (دراسات عليا) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و(بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (بكالوريوس) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (بكالوريوس).

#### 3.2.2.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
3.39	0.872	111	أقل من 5 سنوات	مناخ المجتمع المدرسي
2.77	0.838	83	من 5-10 سنوات	
3.53	0.693	151	أكثر من 10 سنوات	
3.22	0.788	111	أقل من 5 سنوات	العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية
2.86	0.828	83	من 5-10 سنوات	
3.28	0.742	151	أكثر من 10 سنوات	
3.56	0.667	111	أقل من 5 سنوات	ثقافة المسؤولية المشتركة
2.57	0.986	83	من 5-10 سنوات	
3.40	0.567	151	أكثر من 10 سنوات	
3.34	0.789	111	أقل من 5 سنوات	الشراكة المجتمعية
3.22	0.722	83	من 5-10 سنوات	
3.43	0.581	151	أكثر من 10 سنوات	
3.39	0.708	111	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
2.84	0.772	83	من 5-10 سنوات	
3.41	0.591	151	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (11.4):

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	بين المجموعات	32.503	2	16.252	26.032	0.000
	داخل المجموعات	213.512	342	0.624		
	المجموع	246.015	344			
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	بين المجموعات	9.878	2	4.939	8.148	0.000
	داخل المجموعات	207.312	342	0.606		
	المجموع	217.190	344			
ثقافة المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	52.699	2	26.350	50.879	0.000
	داخل المجموعات	177.117	342	0.518		
	المجموع	229.816	344			
الشراكة المجتمعية	بين المجموعات	2.368	2	1.184	2.499	0.084
	داخل المجموعات	162.026	342	0.474		
	المجموع	164.393	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	19.929	2	9.964	21.750	0.000
	داخل المجموعات	156.680	342	0.458		
	المجموع	176.609	344			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (21.750) ومستوى الدلالة (0.000)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

جدول (12.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	عدد سنوات الخبرة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.62660*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.13590	0.170
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.62660*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.76250*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.13590	0.170
		من 5-10 سنوات	0.76250*	0.000
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.36126*	0.002
		أكثر من 10 سنوات	-0.05363	0.582
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.36126*	0.002
		أكثر من 10 سنوات	-0.41489*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.05363	0.582
		من 5-10 سنوات	0.41489*	0.000
ثقافة المسؤولية المشتركة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.99442*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	0.16549	0.067
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.99442*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.082893*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.16549	0.067
		من 5-10 سنوات	0.82893*	0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.54701*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.02549	0.763
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.54701*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.57250*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.02549	0.763
		من 5-10 سنوات	0.57250*	0.000

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أكثر من 10

سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات).

#### 4.2.2.4 نتائج فحص الفرضية الصفريّة الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)".

تم فحص الفرضية الصفريّة الرابعة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مناخ المجتمع المدرسي	أساسية دنيا	69	3.68	0.654
	أساسية عليا	147	3.23	0.726
	ثانوية	129	3.18	0.996
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنيّة	أساسية دنيا	69	3.44	0.695
	أساسية عليا	147	3.21	0.549
	ثانوية	129	2.95	1.002
ثقافة المسؤولية المشتركة	أساسية دنيا	69	3.56	0.558
	أساسية عليا	147	3.23	0.573
	ثانوية	129	3.10	1.085
الشراكة المجتمعية	أساسية دنيا	69	3.79	0.639
	أساسية عليا	147	3.31	0.547
	ثانوية	129	3.17	0.765
الدرجة الكلية	أساسية دنيا	69	3.62	0.593
	أساسية عليا	147	3.24	0.494
	ثانوية	129	3.10	0.904

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى

لمتغير مستوى المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي ( one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	بين المجموعات	12.787	2	6.394	9.375	0.000
	داخل المجموعات	233.228	342	0.682		
	المجموع	246.015	344			
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	بين المجموعات	11.601	2	5.800	9.649	0.000
	داخل المجموعات	205.590	342	0.601		
	المجموع	217.190	344			
ثقافة المسؤولية المشتركة	بين المجموعات	9.665	2	4.833	7.507	0.001
	داخل المجموعات	220.150	342	0.644		
	المجموع	229.816	344			
الشراكة المجتمعية	بين المجموعات	17.870	2	8.935	20.856	0.000
	داخل المجموعات	146.523	342	0.428		
	المجموع	164.393	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	12.172	2	6.086	12.658	0.000
	داخل المجموعات	164.437	342	0.481		
	المجموع	176.609	344			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف للدرجة الكلية (12.658) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (15.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة

المجال	المتغيرات	مستوى المدرسة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
مناخ المجتمع المدرسي	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.45815*	0.000
		ثانوية	0.50229*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.45815*	0.000
		ثانوية	0.04414	0.658
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.50229*	0.000
		أساسية عليا	-0.04414	0.658
العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.23726*	0.037
		ثانوية	0.49450*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.23726*	0.037
		ثانوية	0.25724*	0.006
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.49450*	0.000
		أساسية عليا	-0.25724*	0.006
ثقافة المسؤولية المشتركة	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.33029*	0.005
		ثانوية	0.46194*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.33029*	0.005
		ثانوية	0.13165	0.175
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.46194*	0.000
		أساسية عليا	-0.13165	0.175
الشاركة المجتمعية	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.47723*	0.000
		ثانوية	0.62285*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.47723*	0.000
		ثانوية	0.14563	0.066
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.62285*	0.000
		أساسية عليا	-0.14563	0.066
الدرجة الكلية	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.37715*	0.000
		ثانوية	0.51745*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.37715*	0.000
		ثانوية	0.14030	0.094
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.51745*	0.000
		أساسية عليا	-0.14030	0.094

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أساسية دنيا) و(أساسية عليا) لصالح (أساسية دنيا)، وبين (أساسية دنيا) و(ثانوية) لصالح (أساسية دنيا).

#### 3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

ما درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم؟  
للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	3.66	0.732	متوسطة	73.3
4	الممارسات التأملية	3.33	0.680	متوسطة	66.6
3	ثقافة الاتصال والتواصل	3.21	0.806	متوسطة	64.2
1	ثقافة الابتكار والإبداع	3.09	0.758	متوسطة	61.9
	الدرجة الكلية	3.32	0.664	متوسطة	66.5

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.32) وانحراف معياري (0.664)، وهذا يدل على أن درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية

الخليل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.5%). وقد حصل مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.66)، يليه مجال ثقافة الممارسات التأمليّة بمتوسط حسابي (3.33)، ومن ثم مجال ثقافة الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (3.21)، ومن ثم مجال ثقافة الابتكار والإبداع بمتوسط حسابي (3.09).

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولتعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وهو هدف الدراسات المسحية، أخذت الباحثة ما يعرف بالتقدير النقطي، ويعني تقدير معلمة المجتمع بقيمة نأخذها من إحصاء العينة (أبو سمرة والطيطي، 2019). وعلى اعتبار أن العينة ممثلة للمجتمع، يمكن القول إن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم، نفسه المتوسط الحسابي المحسوب من العينة، وهو (3.32) وبتقدير متوسط.

أما بخصوص مجالات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذه المجالات، التي تبينها الجداول اللاحقة.

#### المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم عن فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (17.4):

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة  
لمجال ثقافة الابتكار والإبداع مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يُحفِّز مدير/ة المدرسة فريق العمل ويعزز تطبيقهم تقنيات التعليم.	3.73	0.754	عالية	74.6
4	يُحلل أداء فريق العمل بشكل دوري لتقديم التغذية الراجعة البناءة.	3.16	0.913	متوسطة	63.2
6	يُعزز (الريادة والتفاعل الإيجابي) بين أفراد فريق العمل بشكل يساهم في تطوير الأداء الإبداعي.	3.15	0.996	متوسطة	63.0
5	يُحفِّز فريق العمل على مشاركة خبراتهم من خلال إجراء الأبحاث التربوية.	2.98	0.902	متوسطة	59.6
3	يُنظّم برامج تنموية تمكن فريق العمل من الابتكار.	2.79	0.985	متوسطة	55.8
2	يُنمي تفكير فريق العمل من خلال عقد ورشات عمل في فن الإبداع.	2.76	1.070	متوسطة	55.2
<b>61.9</b>	الدرجة الكلية	<b>3.09</b>	<b>0.758</b>	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة الابتكار والإبداع أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.09) وانحراف معياري (0.758)، وهذا يدل على أن مجال ثقافة الابتكار والإبداع جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (61.9%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (17.4) إلى أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يُحفِّز مدير/ة المدرسة فريق العمل ويعزز تطبيقهم تقنيات التعليم" على أعلى متوسط حسابي (3.73)، تليها فقرة "يُحلل أداء فريق العمل بشكل دوري لتقديم التغذية الراجعة البناءة" بمتوسط حسابي (3.16). وحصلت الفقرة "يُنمي تفكير فريق العمل من خلال عقد ورشات عمل في فن الإبداع" على أقل متوسط حسابي (2.76)، تليها الفقرة "يُنظّم برامج تنموية تمكن فريق العمل من الابتكار" بمتوسط حسابي (2.79).

## المجال الثاني: الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم، كما هي موضحة في الجدول (18.4):

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	يُفَعَّل استخدام المنصات التعليمية (تيمز، زووم،...) لدى المعلمين.	4.22	0.751	عالية	84.4
6	يشجع تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين المعلمين.	3.84	0.874	عالية	76.8
1	يُنمي مدير/ة المدرسة الاتجاهات المعاصرة في تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لدى فريق العمل.	3.66	0.920	متوسطة	73.2
2	يُشجع تطوير خطة لتكامل التكنولوجيا في التدريس بشكل فعّال.	3.63	0.896	متوسطة	72.6
3	يهيئ البنية التحتية الرقمية اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في المجتمع المدرسي.	3.35	1.049	متوسطة	67.0
4	يستند في عملية (التخطيط والتنظيم والإشراف) إلى قاعدة بيانات رقمية منظمة.	3.28	0.905	متوسطة	65.6
73.3	الدرجة الكلية	3.66	0.732	متوسطة	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.66) وانحراف معياري (0.732)، وهذا يدل على أن مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (73.3%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (18.4) إلى أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يُفَعَّل استخدام المنصات التعليمية (تيمز، زووم،...) لدى المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (4.22)، تليها فقرة "يشجع تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين المعلمين" بمتوسط حسابي (3.84). وحصلت الفقرة "يستند في عملية (التخطيط والتنظيم

والإشراف) إلى قاعدة بيانات رقمية منظمة" على أقل متوسط حسابي (3.28)، تسبقها الفقرة "يهيئ البنية التحتية الرقمية اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.35).

#### المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال ثقافة الاتصال والتواصل، كما هي موضحة في الجدول (19.4):

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

#### لمجال ثقافة الاتصال والتواصل مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يُوظّف المنصات الإلكترونية في تسهيل التواصل والاتصال بين فريق العمل.	3.73	1.048	عالية	74.6
1	يُفعل مدير/ة المدرسة عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء فريق العمل.	3.50	0.906	متوسطة	70.0
3	يحترم تنوع الآراء لدى فريق العمل.	3.49	0.918	متوسطة	69.8
5	يُنظم فعاليات اجتماعية تعزز التواصل الإيجابي بين أعضاء فريق العمل.	2.87	0.975	متوسطة	57.4
6	يطلق مبادرات نوعية تحفز فريق العمل على التعاون والتواصل الإيجابي.	2.86	1.088	متوسطة	57.2
4	ينظم ورش عمل حول فنون التواصل الفعال بين عناصر فريق العمل لتطوير مهاراتهم.	2.82	1.110	متوسطة	56.4
	الدرجة الكلية	3.21	0.806	متوسطة	64.2

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال ثقافة الاتصال والتواصل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.21) وانحراف معياري (0.806)، وهذا يدل على أن مجال ثقافة الاتصال والتواصل جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (64.2%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (19.4) إلى أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يوظف المنصات الإلكترونية في تسهيل التواصل والاتصال بين فريق العمل" على أعلى متوسط حسابي (3.73)، تليها فقرة "يفعل مدير/ة المدرسة عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء فريق العمل" بمتوسط حسابي (3.50). وحصلت الفقرة "ينظم ورش عمل حول فنون التواصل الفعال بين عناصر فريق العمل لتطوير مهاراتهم" على أقل متوسط حسابي (2.82)، تسبقها الفقرة "يطلق مبادرات نوعية تحفز فريق العمل على التعاون والتواصل الإيجابي" بمتوسط حسابي (3.86).

#### المجال الرابع: الممارسات التأملية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الممارسات التأملية، كما هي موضحة في الجدول (20.4):

#### جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

##### لمجال الممارسات التأملية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يُشجّع فريق العمل على الاحتفاظ بسجل لتوثيق أبرز الإنجازات ومدى التقدّم.	3.63	0.789	متوسطة	72.6
4	يُمكن فريق العمل من التعبير عن آرائه ومقترحاته.	3.43	0.941	متوسطة	68.6
3	يعمل على تلبية احتياجات فريق العمل وتطلعاته.	3.41	0.868	متوسطة	68.2
6	يُحفّز فريق العمل على الالتحاق بورش تطويرية ومؤتمرات وندوات تربوية.	3.30	0.919	متوسطة	66.0
5	يُشجّع فريق العمل على استخدام معايير تقييم ذاتية دورية.	3.21	0.817	متوسطة	64.2
1	يُنظّم مدير/ة المدرسة جلسات دورية مع فريق العمل بهدف تطوير وعيهم الشخصي والمهني.	3.01	1.192	متوسطة	60.2
	الدرجة الكلية	3.33	0.680	متوسطة	66.6

يلاحظ من الجدول السابق، الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الممارسات التأملية، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.33) وانحراف معياري (0.680)، وهذا يدل على أن مجال الممارسات التأملية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.6%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (20.4) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يشجّع فريق العمل على الاحتفاظ بسجل لتوثيق أبرز الإنجازات ومدى التقدم" على أعلى متوسط حسابي (3.63)، تليها فقرة "يُمكن فريق العمل من التعبير عن آرائه ومقترحاته" بمتوسط حسابي (3.43). وحصلت الفقرة "يُنظّم مدير/ة المدرسة جلسات دورية مع فريق العمل بهدف تطوير وعيهم الشخصي والمهني" على أقل متوسط حسابي (3.01)، تليها الفقرة "يُشجّع فريق العمل على استخدام معايير تقييم ذاتية دورية" بمتوسط حسابي (3.21).

#### 4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

#### 5.2.4.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الخامسة

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة، بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

جدول (21.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	ذكر	138	3.20	0.809	2.142	0.033
	أنثى	207	3.02	0.715		
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	ذكر	138	3.73	0.668	1.518	0.130
	أنثى	207	3.61	0.769		
ثقافة الاتصال والتواصل	ذكر	138	3.40	0.665	3.669	0.000
	أنثى	207	3.08	0.867		
الممارسات التأملية	ذكر	138	3.40	0.475	1.582	0.115
	أنثى	207	3.28	0.785		
الدرجة الكلية	ذكر	138	3.43	0.605	2.544	0.011
	أنثى	207	3.25	0.692		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.544)، ومستوى الدلالة (0.011)، أي أنه توجد فروق في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم والممارسات التأملية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

#### 6.2.4.4 نتائج فحص الفرضية الصفريّة السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)".

تم فحص الفرضية السادسة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (22.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثقافة الابتكار والإبداع	أقل من بكالوريوس	52	2.58	0.502
	بكالوريوس	237	3.14	0.745
	دراسات عليا	56	3.35	0.803
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أقل من بكالوريوس	52	3.22	0.608
	بكالوريوس	237	3.64	0.707
	دراسات عليا	56	4.15	0.657
ثقافة الاتصال والتواصل	أقل من بكالوريوس	52	2.85	0.629
	بكالوريوس	237	3.24	0.827
	دراسات عليا	56	3.41	0.777
الممارسات التأملية	أقل من بكالوريوس	52	2.66	0.545
	بكالوريوس	237	3.39	0.620
	دراسات عليا	56	3.69	0.627
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	52	2.83	0.523
	بكالوريوس	237	3.35	0.644
	دراسات عليا	56	3.65	0.616

يلاحظ من الجدول رقم (22.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (23.4):

جدول (23.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	بين المجموعات	18.256	2	9.128	17.399	0.000
	داخل المجموعات	179.425	342	0.525		
	المجموع	197.681	344			
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	23.591	2	11.795	25.070	0.000
	داخل المجموعات	160.908	342	0.470		
	المجموع	184.499	344			
ثقافة الاتصال والتواصل	بين المجموعات	9.089	2	4.544	7.232	0.001
	داخل المجموعات	214.909	342	0.628		
	المجموع	223.998	344			
الممارسات التأملية	بين المجموعات	31.322	2	15.661	41.914	0.000
	داخل المجموعات	127.788	342	0.374		
	المجموع	159.110	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	19.013	2	9.506	24.470	0.000
	داخل المجموعات	132.868	342	0.389		
	المجموع	151.881	344			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (24.470) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية السادسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

جدول (24.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	المؤهل العلمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.56614*	0.000
		دراسات عليا	-0.77701*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.56614*	0.000
		دراسات عليا	-0.21087	0.051
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.77701*	0.000
		بكالوريوس	0.21087	0.051
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.42582*	0.000
		دراسات عليا	-0.93063*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.42582*	0.000
		دراسات عليا	-0.50481*	0.000
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.93063*	0.000
		بكالوريوس	0.50481*	0.000
ثقافة الاتصال والتواصل	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.38614*	0.002
		دراسات عليا	-0.55792*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.38614*	0.002
		دراسات عليا	-0.17178	0.146
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.55792*	0.000
		بكالوريوس	0.17178	0.146
الممارسات التأملية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.72965*	0.000
		دراسات عليا	-1.02701*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.72965*	0.000
		دراسات عليا	-0.29737*	0.001
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	1.02701*	0.000
		بكالوريوس	0.29737*	0.001
الدرجة الكلية	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	-0.52694*	0.000
		دراسات عليا	-0.82315*	0.000
	بكالوريوس	أقل من بكالوريوس	0.52694*	0.000
		دراسات عليا	-0.29621*	0.002
	دراسات عليا	أقل من بكالوريوس	0.82315*	0.000
		بكالوريوس	0.29621*	0.002

يلاحظ أن الفروق كانت بين (دراسات عليا) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و(بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (بكالوريوس) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (بكالوريوس).

#### 7.2.4.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

تم فحص الفرضية السابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثقافة الابتكار والإبداع	أقل من 5 سنوات	111	3.23	0.823
	من 5-10 سنوات	83	2.95	0.739
	أكثر من 10 سنوات	151	3.07	0.704
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أقل من 5 سنوات	111	3.75	0.675
	من 5-10 سنوات	83	3.40	0.761
	أكثر من 10 سنوات	151	3.73	0.727
ثقافة الاتصال والتواصل	أقل من 5 سنوات	111	3.31	0.692
	من 5-10 سنوات	83	2.69	0.846
	أكثر من 10 سنوات	151	3.42	0.740
الممارسات التأملية	أقل من 5 سنوات	111	3.38	0.718
	من 5-10 سنوات	83	3.06	0.501
	أكثر من 10 سنوات	151	3.43	0.700
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	111	3.42	0.646
	من 5-10 سنوات	83	3.02	0.588
	أكثر من 10 سنوات	151	3.41	0.672

يلاحظ من الجدول رقم (25.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (26.4):

جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	بين المجموعات	3.789	2	1.894	3.341	0.037
	داخل المجموعات	193.892	342	0.567		
	المجموع	197.681	344			
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	7.363	2	3.682	7.108	0.001
	داخل المجموعات	177.136	342	0.518		
	المجموع	184.499	344			
ثقافة الاتصال والتواصل	بين المجموعات	30.163	2	15.082	26.610	0.000
	داخل المجموعات	193.835	342	0.567		
	المجموع	223.998	344			
الممارسات التأملية	بين المجموعات	8.083	2	4.041	9.152	0.000
	داخل المجموعات	151.027	342	0.442		
	المجموع	159.110	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.649	2	4.825	11.601	0.000
	داخل المجموعات	142.232	342	0.416		
	المجموع	151.881	344			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف للدرجة الكلية (11.601) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (27.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	سنوات الخبرة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.27742*	0.012
		أكثر من 10 سنوات	0.15838	0.093
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.27742*	0.012
		أكثر من 10 سنوات	-0.11903	0.248
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.15838	0.093
		من 5-10 سنوات	0.11903	0.248
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.35264*	0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.01985	0.826
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.35264*	0.001
		أكثر من 10 سنوات	-0.33279*	0.001
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.01985	0.826
		من 5-10 سنوات	0.33279*	0.001
ثقافة الاتصال والتواصل	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.62104*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.10782	0.253
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.62104*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.72886*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.10782	0.253
		من 5-10 سنوات	0.72886*	0.000
الممارسات التأملية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.32514*	0.001
		أكثر من 10 سنوات	-0.05080	0.541
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.32514*	0.001
		أكثر من 10 سنوات	-0.37594*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.05080	0.541
		من 5-10 سنوات	0.37594*	0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	0.39406*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	0.00490	0.952
	من 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.39406*	0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.38916*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.00490	0.952
		من 5-10 سنوات	0.38916*	0.000

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات).

#### 8.2.4.4 نتائج فحص الفرضية الصفريّة الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)".

تم فحص الفرضية الثامنة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

جدول (28.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثقافة الابتكار والإبداع	أساسية دنيا	69	3.38	0.687
	أساسية عليا	147	3.15	0.393
	ثانوية	129	2.87	1.010
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أساسية دنيا	69	3.81	0.733
	أساسية عليا	147	3.79	0.526
	ثانوية	129	3.43	0.870
ثقافة الاتصال والتواصل	أساسية دنيا	69	3.70	0.603
	أساسية عليا	147	3.24	0.685
	ثانوية	129	2.90	0.890
الممارسات التأملية	أساسية دنيا	69	3.69	0.673
	أساسية عليا	147	3.32	0.554
	ثانوية	129	3.14	0.739
الدرجة الكلية	أساسية دنيا	69	3.64	0.642
	أساسية عليا	147	3.37	0.427
	ثانوية	129	3.09	0.802

يلاحظ من الجدول رقم (28.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (29.4):

جدول (29.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	بين المجموعات	12.170	2	6.085	11.219	0.000
	داخل المجموعات	185.510	342	0.542		
	المجموع	197.681	344			
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	10.503	2	5.251	10.322	0.000
	داخل المجموعات	173.996	342	0.509		
	المجموع	184.499	344			
ثقافة الاتصال والتواصل	بين المجموعات	29.204	2	14.602	25.637	0.000
	داخل المجموعات	194.794	342	0.570		
	المجموع	223.998	344			
الممارسات التأملية	بين المجموعات	13.475	2	6.737	15.821	0.000
	داخل المجموعات	145.635	342	0.426		
	المجموع	159.110	344			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	14.704	2	7.352	18.329	0.000
	داخل المجموعات	137.177	342	0.401		
	المجموع	151.881	344			

يلاحظ من الجدول السابق، أن قيمة ف للدرجة الكلية (18.329) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثامنة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

جدول (30.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة

المجال	المتغيرات	مستوى المدرسة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ثقافة الابتكار والإبداع	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.23085*	0.032
		ثانوية	0.50309*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.23085*	0.032
		ثانوية	0.27224*	0.002
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.50309*	0.000
		أساسية عليا	-0.27224*	0.002
الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.02504	0.810
		ثانوية	0.37715*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.02504	0.810
		ثانوية	0.35211*	0.000
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.37715*	0.000
		أساسية عليا	-0.35211*	0.000
ثقافة الاتصال والتواصل	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.45588*	0.000
		ثانوية	0.80092*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.45588*	0.000
		ثانوية	0.34504*	0.000
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.80092*	0.000
		أساسية عليا	-0.34504*	0.000
الممارسات التأملية	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.36316*	0.000
		ثانوية	0.54741*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.36316*	0.000
		ثانوية	0.18425*	0.020
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.54741*	0.000
		أساسية عليا	-0.18425*	0.020
الدرجة الكلية	أساسية دنيا	أساسية عليا	0.26873*	0.004
		ثانوية	0.55714*	0.000
	أساسية عليا	أساسية دنيا	-0.26873*	0.004
		ثانوية	0.28841*	0.000
	ثانوية	أساسية دنيا	-0.55714*	0.000
		أساسية عليا	-0.28841*	0.000

يلاحظ أن الفروق كانت بين (أساسية دنيا) و(أساسية عليا) لصالح (أساسية دنيا)، وبين (أساسية دنيا) و(ثانوية) لصالح (أساسية دنيا) وبين (أساسية دنيا) و(ثانوية) لصالح (أساسية عليا).

#### 5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية (نتائج فحص الفرضية الصفرية التاسعة):

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم".

ولفحص الفرضية الصفرية التاسعة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون، (Pearson Correlation coefficient) والدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم، كما هو موضح في الجدول (31.4).

جدول (31.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم

الدرجة الكلية	الممارسات التأملية	ثقافة الاتصال والتواصل	الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم	ثقافة الابتكار والإبداع	معامل بيرسون	المجالات
0.832**	0.783**	0.801**	0.703**	0.683**	معامل بيرسون	مناخ المجتمع المدرسي
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.922**	0.831**	0.799**	0.816**	0.849**	معامل بيرسون	المرونة والقيادة الفاعلة
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.792**	0.736**	0.711**	0.687**	0.695**	معامل بيرسون	ثقافة المسؤولية المشتركة
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.825**	0.819**	0.726**	0.718**	0.690**	معامل بيرسون	الشراكة المجتمعية
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.927**	0.870**	0.839**	0.803**	0.801**	معامل بيرسون	الدرجة الكلية
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	

\*\* دالة إحصائية عند  $(\alpha \geq 0.01)$

\* دالة إحصائية عند  $(\alpha \geq 0.05)$

يتبين من الجدول (31.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.927)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة إحصائياً، وبدرجة مرتفعة، أي أنه توجد علاقة إيجابية طردية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم، أي أنه كلما زادت درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات؛ زاد ذلك من درجة تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم، والعكس صحيح.

## الفصل الخامس:

### مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات:

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة، مع ربطها بأسئلتها وفرضياتها، كما تم تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق بناءً على هذه النتائج.

### 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الأول - الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات، كما تحدد في أداة الدراسة - أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.27) وانحراف معياري (0.716) وهذا يدل على أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال الشراكة المجتمعية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.35)، يليه مجال مناخ المجتمع المدرسي بمتوسط حسابي (3.30)، ومن ثم مجال ثقافة المسؤولية

المشتركة بمتوسط حسابي (3.25)، يليه مجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية بمتوسط حسابي (3.16).

وربما تفسر الباحثة نتيجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات بدرجة متوسطة إلى عوامل عدة منها: افتقار بعض مديري المدارس في محافظة الخليل إلى التدريب الكافي على مهارات القيادة التوزيعية، مما يُعيق قدرتهم على تفويض المهام وتمكين المعلمين/ات من المشاركة في صنع القرار خشية فقدان السيطرة على المدرسة إذا قاموا بتفويض المهام للآخرين، وكذلك ضعف مشاركة فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي إضافة إلى كثرة المهام والأعباء الإدارية الملقاة على كاهل مديري المدارس، مما يحد من قدرتهم على تخصيص الوقت الكافي لدعم المعلمين/ات، ومن العوامل التي تفسر الدرجة المتوسطة ما يتعلق بالمستجيبين أيضاً مثل نقص الوعي بمفهوم القيادة التوزيعية وفوائدها، أو خوفهم من تحمل مسؤولية المهام الجديدة التي قد يتم إسنادها وتفويضها إليهم، وقد يكون لضعف البيئة المدرسة دور في ذلك لجهة قلة الموارد اللازمة لدعم ممارسة القيادة التوزيعية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة التويجري (2020) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة جاء بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة ادعيس (2023) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية قصبة عمان جاءت بدرجة عالية، وكذلك دراسة القحطاني (2020).

أما بالنسبة لمجالات الدراسة

### 1.1.5 المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (مناخ المجتمع المدرسي) من فئة المستوى المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30) وانحراف معياري (0.845)؛ فقد حازت الفقرة "يسعى لتوفير بيئة تعلم إيجابية بين فريق العمل" على أعلى متوسط حسابي (4.49)، وحصلت الفقرة "يطلق مبادرات داعمة نفسياً لفريق العمل لزيادة دافعية الإنجاز" على أقل متوسط حسابي (3.84).

وقد يفسر ذلك باختلاف الظروف والتحديات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الخليل عن غيرها من محافظات الضفة نتيجة القيود المجتمعية المحافظة، ذلك أن مناخ المجتمع المدرسي يتأثر غالباً بالقيم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية المتوارثة، وقد تكون هناك عادات وتقاليد معينة في محافظة الخليل تؤثر سلباً على كيفية تفاعل المعلمين والطلاب معاً في العديد من الأنشطة، بحيث لا يتقبل المعلم فكرة مساواته مع طلبته في العديد من الفعاليات والأنشطة، أو تحد من تفاعل المعلمين والمعلمات في المدرسة نفسها مع بعضهم البعض بحكم ميل المجتمع إلى الفصل بين الجنسين، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن هناك نقصاً في تدريب مديري المدارس والمعلمين على تطبيق أساليب القيادة التوزيعية بفعالية، مما يؤثر سلباً على مناخ المجتمع المدرسي، واختلفت هذه النتائج مع دراسة طه (2019)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة جاءت مرتفعة.

#### 2.1.5 المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية:

يتبين من النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال (العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية) جاءت بدرجة متوسطة، فقد حازت فقرة "يشجع الزيارات التبادلية بين المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (3.43)، تليها فقرة "يشارك فريق العمل في تشكيل ثقافة تعلم مستديمة" بمتوسط حسابي (3.31). وحصلت الفقرة "ينظم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات فريق العمل" على أقل متوسط حسابي (2.78)، تسبقها الفقرة "يوفر مناخاً تنظيمياً يعزز العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (3.01).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتوسطة إلى تعامل مديري بعض المدارس مع موضوع العمل بروح الفريق كشعار وهمي يجري ترديده دون أن يكون له أثر ملموس في المدرسة، ويعود ذلك أيضاً إلى أن تشجيع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية العمل بروح الفريق في المدرسة كان تشجيعاً فضفاضاً؛ ذلك أنه لم يتضمن استراتيجيات بناء فريق العمل الناجح وآليات متابعته وتقييمه، وعليه فإن القيادة التوزيعية تلعب دوراً مهماً في تمكين مديري المدارس في محافظة الخليل من توزيع المسؤوليات والاعتماد على مهارات وقدرات أعضاء المدرسة، وتطوير مهارات فريق العمل، وتوفير مناخ تنظيمي يعزز العمل بروح الفريق، مما يساهم في تحسين جودة التعليم بشكل عام، واتفقت هذه النتائج مع دراسة إيبارا (Ibara,2019).

### 3.1.5 المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة:

أما في ما يتعلق بمجال ثقافة المسؤولية المشتركة، فقد جاءت الممارسات بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.25)، وحصلت الفقرة "يفوض بعض الصلاحيات لفريق العمل لتحقيق إنجازات إيجابية في المجتمع المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (3.41)، تليها فقرة "يعزز مدير/ة المدرسة تطبيق السياسات والإجراءات التربوية على فريق العمل في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.38). وحصلت الفقرة "يتقبل النقد البناء من فريق العمل" على أقل متوسط حسابي (3.06)، تسبقها الفقرة "يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.16).

ويمكن تفسير ذلك بميل الإنسان إلى مقاومة التغيير، وتفضيل البقاء في ما تسمى المنطقة الآمنة التي اعتاد على العمل في إطارها، الأمر الذي ظهر في حصول فقرة "يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي" على أقل متوسط حسابي، الأمر الذي يتطلب تغيير نمط القيادة التقليدي إلى نمط القيادة التوزيعية، وتوعية المعلمين بأدوارهم المتعددة التي تتجاوز دور التلقين. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة دامبسون وزملائه (Damps et al, 2018).

### 4.1.5 المجال الرابع: الشراكة المجتمعية:

يتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال (الشراكة المجتمعية) جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة "يقدّر الجهود المبذولة من مؤسسات المجتمع المحلي لدعم المجتمع المدرسي" على أعلى متوسط حسابي (3.77)، تليها فقرة "يعزز مدير/ة المدرسة قنوات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (3.72). وحصلت الفقرة "ينظم فعاليات وأنشطة بين فريق العمل وأولياء الأمور بهدف تعزيز التواصل بينهم" على أقل متوسط حسابي (2.86)، تسبقها الفقرة "يشرف على تعميم نشرات توعوية بهدف دعم المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.03).

ربما يعود ذلك إلى أن الشراكة المجتمعية تعدّ نهجًا هامًا لتطوير مهارات المعلمين ومعارفهم، حيث تتيح لهم فرصًا للتفاعل مع خبراء من مجالات مختلفة، واكتساب مهارات جديدة، وتطبيق نظريات تعليمية حديثة. تسهم الشراكة المجتمعية في توفير الموارد اللازمة لدعم برامج التنمية

المهنية للمعلمين، مثل تمويل برامج التدريب، وتوفير الأدوات والمواد التعليمية، ودعم البحث التربوي.

كما يمكن لمديري المدارس أن يلعبوا دوراً رئيسياً في تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال بناء علاقات قوية مع أفراد المجتمع وأصحاب المصلحة، وتحديد احتياجات المدرسة من الموارد والخبرات المتاحة في المجتمع، وتقييم فعالية برامج الشراكة المجتمعية وتحسينها بشكل مستمر. وتشير الباحثة أيضاً إلى أن مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل يُدركون أهمية الشراكة المجتمعية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، لكنهم يواجهون بعض التحديات في تفعيلها، مثل قلة الوعي بأهمية الشراكة المجتمعية لدى بعض أفراد المجتمع، ونقص الموارد المالية لدعم برامج الشراكة المجتمعية، وضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة انجيل سلفيا (Engel- Silva 2009)، واختلفت مع صايمة (2017).

## 2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

وقد تم فحص السؤال من خلال مناقشة نتائج فحص فرضيات الدراسة الصفرية على النحو الآتي:

### 1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى ونصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)."

أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق في القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك تأثيراً للتوقعات الاجتماعية والثقافية التي تعزز تصورات إيجابية حول أداء الذكور في المناصب القيادية، ففي العديد من الثقافات يُنظر إلى الذكور على أنهم أكثر كفاءة وفعالية في القيادة، مما يؤثر على استجابات المعلمين والمعلمات، وقد تكون هناك سياسات أو توجهات في المدارس الحكومية في مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل تدعم أو تعزز من دور الذكور في المناصب القيادية، مما يؤثر على تقييمات المعلمين والمعلمات، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عوامل شخصية مثل الثقة بالنفس ومهارات التواصل، فقد يكون مديرو المدارس الذكور أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر قدرة على التواصل بشكل فعال مع المعلمين مما قد يؤدي إلى توزيعهم المهام والمسؤوليات بشكل أكثر فعالية، واختلفت هذه النتائج مع دراسة العبادي (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

#### 2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية ونصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)".

أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، يلاحظ أن الفروق كانت بين (دراسات عليا) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و(بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن حملة الدراسات العليا يكتسبون معرفة ومهارات متقدمة في مجالات يجهلها زملاؤهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر إدراكاً لممارسات القيادة التوزيعية وأهميتها في سياق المدارس الحكومية في محافظة الخليل، مما ينعكس على استجاباتهم بشكل إيجابي تجاه المديرين الذين يمارسون هذه القيادة، علاوة على شعورهم بالثقة بأنفسهم في تقييمهم ممارسات القيادة مما يجعلهم أكثر إيجابية تجاه المديرين الذين يظهرون قيادة توزيعية، نظراً لأنهم قادرين على تقييم

فعالية هذه الممارسات بشكل أفضل، ويمكن تفسير ذلك أيضا بأنه من الممكن أن يكون لدى الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا رغبة أكبر في المشاركة في القرارات المدرسية والمبادرات القيادية، وعندما يرون أن المديرين يمارسون القيادة التوزيعية، يشعرون بأن هذه البيئة تدعم تطلعاتهم ومشاركتهم، مما يؤدي إلى استجابات أكثر إيجابية، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة صايمة (2017)، التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

### 3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة ونصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة فروقاً دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة، ويلاحظ أن الفروق كانت بين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات).

ويعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يجمعون على أهمية تراكم الخبرة حيث يمارس المديرون ذوو الخبرة الأكبر (أكثر من 10 سنوات) القيادة التوزيعية بشكل أكثر كفاءة من نظرائهم ممن لديهم خبرة أقل (من 5-10 سنوات)، ويتمتعون بمهارات أفضل في تفويض المهام والمسؤوليات للمعلمين، وتحفيزهم، وتمكينهم من اتخاذ القرارات مما يسهم في إيجاد بيئة عمل أكثر تعاونية وتشاركية لأنهم يتمتعون بنضج مهني أعلى يمكنهم من تقييم الأداء القيادي بطريقة نقدية وبناءة أفضل، أما أصحاب الخبرة القليلة (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالمتوسطة (من 5-10 سنوات) فقد تُفسر بأنهم أكثر مرونة وأقل نقداً في تقييمهم لأداء القيادة التوزيعية، ربما لأنهم لم يتعرضوا بعد لمجموعة واسعة من الأطر القيادية المختلفة، أو أن نظرتهم

جديدة وإيجابية نتيجة للحماس والشغف المرتبطين ببداية الحياة المهنية، مما يجعلهم يقدرّون الجهود القيادية بشكل أكثر إيجابية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة طه (2019)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

#### 4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة ونصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)".

أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة، حيث يلاحظ أن الفروق كانت بين (أساسية دنيا) و(أساسية عليا) لصالح (أساسية دنيا)، وبين (أساسية دنيا) و(ثانوية) لصالح (أساسية دنيا). وعليه تم رفض الفرضية الرابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة المرحلة الأساسية الدنيا يحتاجون إلى بيئة تعليمية آمنة وداعمة، مما قد يدفع المديرين إلى التركيز على بناء أساس قوي ومتين للطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، مما يجعل مديري هذه المدارس يميلون إلى ممارسة القيادة التوزيعية بشكل أكبر لضمان توفير بيئة تعليمية داعمة وفعّالة من خلال توزيع الأدوار والمسؤوليات بين المعلمين، بالإضافة إلى أن المدارس الأساسية الدنيا غالباً ما تكون أصغر حجماً مقارنة بالمدارس الأساسية العليا، الأمر الذي من شأنه أن يسهل على المديرين تطبيق القيادة التوزيعية بفاعلية أكبر نظراً لسهولة التواصل والمتابعة مع جميع المعلمين، أما عن وجود فروق بين "أساسية دنيا" و"ثانوية" لصالح "أساسية دنيا" فتعزوه الباحثة إلى التفاعل المباشر والتوجيه، ففي المدارس الثانوية يكون الطلبة أكثر استقلالية وقد تكون لديهم احتياجات مختلفة تتطلب نمطاً قيادياً مختلفاً، بالمقارنة بطلبة المرحلة الأساسية الدنيا الذين هم بحاجة إلى توجيه ودعم مستمرين، مما يستدعي أن يمارس المديرين القيادة التوزيعية

بشكل مكثف لتلبية هذه الاحتياجات، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة لوثوود وماسكال (Leithwood & Mascall 2008).

### 3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

"ما درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.32) وانحراف معياري (0.664)، وهذا يدل على أن درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصل مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.66)، يليه مجال ثقافة الممارسات التأملية بمتوسط حسابي (3.33)، ومن ثم مجال ثقافة الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (3.21)، ومن ثم مجال ثقافة الابتكار والإبداع بمتوسط حسابي (3.09).

وقد تُفسر النتيجة بـ: أعباء العمل المدرسي من المهام الإدارية والمسؤوليات اليومية التي تحول دون تخصيص المدير الوقت الكافي لدعم التنمية المهنية للمعلمين، الأمر الذي يحد من وقتهم المتاح للتركيز على التنمية المهنية للمعلمين، فهم يركزون على تنفيذ وتطبيق اللوائح والتعليمات الوزارية، أكثر من تركيزهم على تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وربما يفسر ذلك أيضاً بأن هناك نقصاً في التوجيهات الواضحة والسياسات الداعمة من وزارة التربية والتعليم، مما يحد من قدرة مديري المدارس على تنفيذ استراتيجيات فعالة للتنمية المهنية، بالإضافة إلى وجود ضعف في التنمية الذاتية لمديري المدارس في محافظة الخليل في التدريب والتطوير الشخصي مما ينعكس على قدرتهم على دعم معلمهم، وبالتالي وقد تكون البيئة المدرسية والثقافة المدرسية السائدة غير مشجعة على التنمية المهنية أو قد تكون هناك مقاومة من بعض المعلمين للتغيير والتطوير، وانفتحت هذه النتيجة مع دراسة عواد (2023)، في حين اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الجبور (2022).

أما بالنسبة لمجالات الدراسة

### 1.3.5 المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع:

تشير النتائج الخاصة بالمتوسطات الحسابية لمجال (ثقافة الابتكار والإبداع) من فئة المستوى المتوسط إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.09) وانحراف معياري (0.758)؛ فقد حازت الفقرة "يُحفِّز مدير/ة المدرسة فريق العمل ويعزز تطبيقهم تقنيات التعليم" أعلى متوسط حسابي (3.73)، تليها فقرة "يُحلل أداء فريق العمل بشكل دوري لتقديم التغذية الراجعة البناءة" بمتوسط حسابي (3.16). وحصلت الفقرة "يُنمي تفكير فريق العمل من خلال عقد ورشات عمل في فن الإبداع" على أقل متوسط حسابي (2.76)، تسبقها الفقرة "يُنظّم برامج تنمية تمكن فريق العمل من الابتكار" بمتوسط حسابي (2.79).

وقد يعزى حصول مجال ثقافة الابتكار والإبداع لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم على درجة متوسطة

إلى البيئة العامة في المحافظة التي تتسم بالذكورية والأبوية والميل إلى التسلط والاستحواذ في إطار الأسرة والمدرسة، وانتشار روح السخرية والاستهزاء في مقابل كل جديد، مما يؤدي إلى ضعف روح المبادرة والابتكار، وهذا يستدعي تخصيص ميزانيات لدعم المشاريع المبتكرة لشعور العديد من المعلمين بالحاجة إلى تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجال الابتكار والإبداع، وذلك لتعزيز قدرتهم على تطبيق أساليب تعليمية جديدة وفعالة، وانسجمت هذه النتائج مع دراسة المواجهة والخريشا (2007).

### 2.3.5 المجال الثاني: الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم:

يتبين من النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال (الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم) جاءت بدرجة متوسطة، فقد حصلت الفقرة "يُفعل استخدام المنصات التعليمية (تيمز، زووم،...)" لدى المعلمين "على أعلى متوسط حسابي (4.22)، تليها فقرة "يشجع تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين المعلمين" بمتوسط حسابي (3.84). وحصلت الفقرة "يستند في عملية (التخطيط والتنظيم والإشراف) إلى

قاعدة بيانات رقميّة منظمة" على أقل متوسط حسابي (3.28)، تسبقها الفقرة "يهيئ البنية التحتية الرقمية اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (3.35).

وقد تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى افتقار بعض مديري المدارس إلى الخبرة الكافية في مجال الرقمنة وتكنولوجيا التعليم، أو مهارات إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام هذه الأدوات، وعدم تركيز الجامعات على تنمية هذه المهارات في متطلباتها، والأمر نفسه ينسحب على ضعف ما تقدمه وزارة التربية والتعليم العالي من دورات لتطوير مهارات الرقمنة وتكنولوجيا التعليم للمعلمين، وقلة ما تقدمه من وسائل تعليمية مرتبطة بالرقمنة، الأمر الذي يتطلب: توفير فرص للمعلمين لتعلم مهارات جديدة وتطوير معرفتهم حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتشجيع التعاون بين المعلمين لتبادل الأفكار والخبرات في استخدام التكنولوجيا، وقد يفسر ذلك أيضاً بمقاومة التغيير، فعدد من المعلمين يرفض تبني تقنيات التعليم الجديدة، أو قد يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاستخدامها بشكل فعال، أو قد يكون هناك نقص في الدافع لدى المعلمين حيث لا يرون فائدة من المشاركة في برامج التنمية المهنية المتعلقة بالرقمنة وتكنولوجيا التعليم، لأسباب منها خشيتهم أن تتقل الرقمنة من الأعباء الملقاة على كواهلهم، ونتيجة هذا المحور اختلفت مع نتائج دراسة أبو علوش (2020)، التي توصلت إلى أن دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا جاء بدرجة منخفضة.

### 3.1.5 المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل:

أما في ما يتعلق بثقافة الاتصال والتواصل، فقد جاءت الممارسات بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.21)، وحصلت الفقرة "يوظف المنصات الإلكترونية في تسهيل التواصل والاتصال بين فريق العمل" على أعلى متوسط حسابي (3.73)، تليها فقرة "يُفَعِّل مدير/ة المدرسة عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء فريق العمل" بمتوسط حسابي (3.50). وحصلت الفقرة "ينظم ورش عمل حول فنون التواصل الفعّال بين عناصر فريق العمل لتطوير مهاراتهم" على أقل متوسط حسابي (2.82)، تسبقها الفقرة "يطلق مبادرات نوعية تحفز فريق العمل على التعاون والتواصل الإيجابي" بمتوسط حسابي (3.86).

ويعزى ذلك إلى تركيز مديري المدارس على جوانب أخرى من التنمية المهنية: مثل مهارات التدريس، أو استخدام التكنولوجيا، أو تقييم الطلاب، تبعاً لاحتياجات المدرسة وتوجهات وزارة التربية والتعليم، وقد يرى البعض منهم أن ثقافة الاتصال والتواصل هي مهارات يفترض بالمعلم أن يتقنها بشكل تلقائي، ولا تتطلب تركيزاً خاصاً في برامج التنمية المهنية، وقد يكون هناك نقص في التدريب الموجه للمديرين حول كيفية تعزيز ثقافة الاتصال والتواصل بشكل يدعم التنمية المهنية للمعلمين. ربما لم يتلق المديرين التدريب الكافي حول أفضل الممارسات في هذا المجال، ويمكن تفسير ذلك أيضاً أن لدى مديري المدارس مستوى متوسطاً من الكفاءة في مهارات الاتصال والتواصل، مما ينعكس على تقييم المعلمين، وقد لا يتمتع جميع المديرين بالمهارات الضرورية لإدارة العلاقات والتواصل الفعال بشكل كافٍ لتحفيز التنمية المهنية بشكل كبير، إضافة إلى أن ثقافة الاتصال والتواصل في المدارس بحاجة إلى تعزيز وتطوير، وقد يواجه المديرين تحديات وقيوداً إدارية تمنعهم من التواصل الفعال مع المعلمين، مثل الأعباء الإدارية الكبيرة، نقص الموارد، أو ضغوط العمل، كما يتطلب الأمر كذلك من المعلمين أن يبذلوا جهداً أكبر للتواصل مع المديرين ومشاركة أفكارهم ومخاوفهم، وإنشاء قنوات مفتوحة للتواصل، مثل صندوق اقتراحات أو نظام بريد إلكتروني، وتشجيع التغذية الراجعة من المعلمين لتوفير فرص للتطوير المهني للمعلمين، وقد يلعب السياق المحلي والثقافي في مدارس مديرية التربية والتعليم الخليل دوراً في كيفية تقييم المعلمين لمساهمة مديريهم في مجال الاتصال والتواصل، فبعض المعلمين قد يكونون أقل إدراكاً لأهمية هذا المجال أو قد تكون لديهم توقعات مختلفة، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جامرت وآخرين (Gamrat & etal 2014).

#### 4.3.5 المجال الرابع: الممارسات التأملية:

يتضح من النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال (الممارسات التأملية) جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة يشجع فريق العمل على الاحتفاظ بسجل لتوثيق أبرز الإنجازات ومدى التقدم" على أعلى متوسط حسابي (3.63)، تليها فقرة "يُمكن فريق العمل من التعبير عن آرائه ومقترحاته" بمتوسط حسابي (3.43). وحصلت الفقرة "يُنظّم مدير/ة المدرسة جلسات دورية مع فريق العمل بهدف تطوير وعيهم الشخصي والمهني" على أقل متوسط حسابي (3.01)، تسبقها الفقرة "يُشجع فريق العمل على استخدام معايير تقييم ذاتية دورية" بمتوسط حسابي (3.21).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ضعف الوعي بأهمية الممارسات التأملية وعدم وجود تدريب مناسب حول كيفية تطبيق هذه الممارسات، مما أثر على مستوى التطبيق، وقد يكون ذلك نتيجة الدعم اللازم لتطبيق الممارسات التأملية بفعالية، وقد يجد المديرون صعوبة في تنفيذ هذه الممارسات بطريقة تحقق الفائدة المطلوبة، إضافة إلى الثقافة المدرسية التي تلعب دوراً كبيراً في مدى قبول وتطبيق الممارسات التأملية، وقد لا تشجع الثقافة المدرسية على التأمل والتفكير النقدي أو لا تعطي أهمية كافية للتطوير المهني، وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً بما يتعرض له المديرون من ضغوط جراء المهام الإدارية والروتينية المتعددة التي قد لا تترك مجالاً كافياً للمديرين والمعلمين لتطبيق الممارسات التأملية، مما يقلل من التركيز على التأمل كجزء من التنمية المهنية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بزل (Bizzell,2011)، واختلفت مع دراسة أبو زلطة (2021) التي جاءت في المستوى المرتفع.

#### 4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟

وقد تم فحص السؤال من خلال مناقشة نتائج فحص فرضيات الدراسة الصفرية على النحو الآتي:

#### 6.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة ونصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الخامسة وجود فروق دالة إحصائية في درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الخامسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن متغير الجنس قد يؤثر في تجارب المعلمين/ات داخل المدرسة، مما يؤدي إلى اختلاف تقييمهم مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل، إضافة إلى أن المديرين من الذكور يميلون إلى اتباع أساليب قيادة أكثر تركيزاً على التوجيه والإرشاد، بينما قد تركز مديرات المدارس على أساليب قيادية أكثر مشاركة وتعاوناً، وقد يولي مديرو المدارس الذكور اهتماماً أكبر ببرامج التطوير المهني للمعلمين، مثل الدورات التدريبية وورش العمل، بينما قد تركز مديرات المدارس على فرص التطوير الذاتي، مثل القراءة والمشاركة في المؤتمرات، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عواد (2023)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

#### 7.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفريّة السادسة ونصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)".

أظهرت نتائج الفرضية السادسة وجود فروق دالة إحصائية في مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم رفض الفرضية السادسة، ويلاحظ أن الفروق كانت بين (دراسات عليا) و(أقل من بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (دراسات عليا) و(بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، وبين (بكالوريوس) لصالح (دراسات عليا)، و(أقل من بكالوريوس) لصالح (بكالوريوس).

وتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل لصالح مديري المدارس ذوي المؤهلات العلمية العليا (دراسات عليا) إلى تمتع الأخيرين بمعرفة وخبرات أوسع في مجال التربية والتعليم، مما يجعلهم أكثر قدرة على تقديم الدعم والتوجيه الفعالين في مسيرتهم المهنية، إضافة إلى ما يتمتع به حاملو المؤهلات العليا (دراسات عليا) من معرفة متعمقة في مجال التربية والتعليم، ومهارات قيادية متقدمة، وفهم أعمق لاحتياجات التطوير المهني للمعلمين يُمكنهم من تصميم وتنفيذ برامج تنمية مهنية أكثر فعالية تلبّي احتياجات المعلمين الفردية بشكل أفضل،

وتحسين مهاراتهم، وتعزيز معارفهم، وتطوير ممارساتهم التعليمية، وكذلك الأمر، تميل المؤهلات العليا (دراسات عليا) إلى تزويد الأفراد بخبرة عملية أطول في مجال التعليم، مما يُمكنهم من فهم التحديات التي يواجهها المعلمون بشكل أفضل، وتقديم الدعم والتوجيه المناسبين، وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً بالالتزام المهني، حيث يُظهر حاملو المؤهلات العليا (دراسات عليا) التزاماً أكبر بالتطوير المهني المستمر، مما يُشجعهم على البحث عن فرص جديدة لتعلم مهارات جديدة وتطوير خبراتهم، بالإضافة إلى فرص التطوير المهني، فغالباً ما يحصل حاملو المؤهلات العليا (دراسات عليا) على فرص أكبر للمشاركة في برامج التطوير المهني، وورش العمل، والمؤتمرات، مما يُتيح لهم مواكبة آخر التطورات في مجال التربية والتعليم، واكتساب مهارات جديدة، وتوسيع قاعدة معرفتهم.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة المواجدة والخريشا (2007)، ودراسة المومني (2003)، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية لهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

#### 8.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)".

أظهرت نتائج الفرضية السابعة وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية السابعة، ويلاحظ أن الفروق كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5-10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود اختلاف في احتياجات التطوير المهني، فقد يُلاحظ أن أقل من 5 سنوات تكون لدى المعلمين ذوي الخبرة القليلة احتياجات تنموية أساسية تركز على مهارات

التدريس الأساسية وإدارة الصف، بينما قد يكون لدى المعلمين ذوي الخبرة الأكبر احتياجات أكثر تخصصاً تتعلق بمجالات تدريسية محددة أو بأساليب تربوية حديثة، بينما من 5 إلى 10 سنوات، قد يبدأ المعلمون تقييم مهاراتهم الأساسية ويسعون إلى التعمق في مجالات اهتمامهم، أما أكثر من 10 سنوات قد يصبح تركيز المعلمين ذوي الخبرة الكبيرة على تبادل الخبرات مع زملائهم، أو المساهمة في تطوير المناهج الدراسية، أو شغل مناصب قيادية داخل المدرسة، وربما يفسر ذلك أيضاً باختلاف مستوى التفاعل مع المدير فأقل من 5 سنوات قد يكون المعلمون الجدد أقل خبرة في التعامل مع مديري المدارس، أو قد يكونون أقل راحة في التعبير عن احتياجاتهم التطويرية، أما من 5 إلى 10 سنوات فمع ازدياد خبرة المعلمين، قد تتحسن مهاراتهم في التواصل مع المديرين ومناقشة احتياجاتهم المهنية، أما أكثر من 10 سنوات فقد ينشئ المعلمون ذوو الخبرة الكبيرة علاقات قوية مع مديري المدارس، مما يسهل عليهم الحصول على الدعم والتوجيه اللازمين لتحقيق التنمية المهنية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو زلطة (2021) بعدم وجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة، في حين اتفقت مع دراسة أبو كوش (2023) بوجود فروق لصالح متغير سنوات الخبرة.

#### 9.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثامنة ونصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)".

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الثامنة وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثامنة، ويلاحظ أن الفروق كانت بين (أساسية دنيا) و(أساسية عليا) لصالح (أساسية دنيا)، وبين (أساسية دنيا) و(ثانوية) لصالح (أساسية دنيا) وبين (أساسية عليا) و(ثانوية) لصالح (أساسية عليا).

وتعزو الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير مستوى المدرسة في مديرية الخليل الى عدد من العوامل المحتملة منها حجم المدرسة وعدد المعلمين، فغالباً ما تكون المدارس الأساسية الدنيا أصغر حجماً من حيث عدد المعلمين مقارنة بالمدارس الأساسية العليا والثانوية، وهذا يؤدي بدوره إلى سهولة تواصل مدير المدرسة مع المعلمين بشكل مباشر، مما يوفر فرصاً أفضل للمتابعة والتوجيه وتقديم الدعم لتنمية مهاراتهم المهنية، إضافة إلى أن احتياجات التطوير المهني للمعلمين قد تختلف باختلاف مستويات المدارس، فعلى سبيل المثال، قد يكون لدى معلمي المدارس الأساسية الدنيا احتياجات أكبر في مجالات أساسية مثل مهارات إدارة الصف ودمج التكنولوجيا في التعليم، بينما قد يحتاج معلمو المدارس الثانوية إلى مهارات متخصصة أكثر في مجالاتهم الدراسية، وقد يكون مديرو المدارس الأساسية الدنيا أكثر قدرة على تلبية احتياجات التطوير المهني لمعلميهم بشكل فعال بسبب حجم المدرسة الأصغر وسهولة التواصل، وربما يفسر ذلك بأن المدارس الأساسية الدنيا تتميز ببيئة تعليمية أكثر تركيزاً على تطوير مهارات التعليم الأساسي والتواصل المباشر بين المديرين والمعلمين. هذا قد يساهم في دعم التنمية المهنية بشكل أكثر فعالية، ومن حيث احتياجات المعلمين في المدارس الأساسية الدنيا قد يحتاجون إلى دعم أكبر من المديرين في مجالات مثل إدارة الصف وتطوير طرق تدريس مبتكرة لتناسب مع الفئة العمرية الصغيرة. وهذا يتطلب مشاركة أكبر من المديرين في توجيه المعلمين ومساعدتهم، أما الفروق في مستوى المدارس الأساسية العليا في مديرية الخليل مقابل الثانوية فقد يرجع إلى طبيعة المناهج الدراسية، ففي المدارس الأساسية العليا، تكون المناهج الدراسية أكثر تعقيداً وتتطلب توجيهاً ودعمًا مستمرين من المديرين لمساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم وتكييف طرق تدريسهم لتلبية الاحتياجات المتزايدة للطلاب، علاوة على الدور الإشرافي للمديرين في المدارس الأساسية العليا الذي قد يكون فيه أكثر انخراطاً في العمليات التعليمية ومتابعة أداء المعلمين، مما يعزز من دورهم في التنمية المهنية للمعلمين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو زلطة (2021)، حيث كانت الفروق لمتغير المرحلة التعليمية.

#### 5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (نتائج فحص الفرضية الصفرية التاسعة):

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم".

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة طردية إيجابية وبدرجة مرتفعة بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم، أي أنه كلما زادت درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات؛ زاد ذلك من درجة تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم بالعديد من العوامل المترابطة، حيث تُشجع القيادة التوزيعية على إيجاد بيئة داعمة للتعلم والنمو من خلال مشاركة المعلمين في صنع القرارات، مما يُعزز شعورهم بالمسؤولية والملكية تجاه عملهم لتُنتج هذه المشاركة للمعلمين فرصاً لاكتساب مهارات وخبرات جديدة، وتطوير قدراتهم، وتحقيق أهدافهم المهنية، مما يعمل على تحفيز الابتكار والتطوير المهني، فالقيادة التوزيعية تعمل على إيجاد فرص لتقديم أفكار جديدة وتجربة أساليب تعليمية مبتكرة. هذا يعزز من رغبتهم في تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم المهنية باستمرار، فممارسة القيادة التوزيعية تجعل من المعلمين يتلقون دعماً مستمراً وتوجيهاً من مديريهم وزملائهم. هذا الدعم يسهل عملية التعلم المستمر والتطوير المهني، حيث يشعر المعلمون بأن لديهم مرجعية يمكنهم الاعتماد عليها والاستفادة من خبراتها، فالقيادة التوزيعية تسهم في بناء ثقافة مدرسية تُشجع على التعلم والتعاون بين المعلمين، مما يؤدي إلى تبادل الخبرات والمعرفة بينهم، ويعزز من فرص التطوير المهني ويزيد من كفاءة العملية التعليمية، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن القيادة التوزيعية تُشجع على توفير فرص للتطوير المهني للمعلمين، مثل ورش العمل والمؤتمرات وفرص التعلم الذاتي، وبالتالي تُساعد هذه الفرص المعلمين على مواكبة آخر التطورات في مجال التعليم، وتحسين مهاراتهم، وتطوير ممارساتهم، إضافة إلى أن القيادة التوزيعية تعمل على إيجاد شعور بالانتماء للمدرسة لدى المعلمين، مما يُعزز ولاءهم والتزامهم بعملها، حيث يشعر المعلمون الذين يُشاركون في صنع القرارات بالتقدير من مديريهم بأنهم جزء مهم من فريق المدرسة، وانفتحت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة تيسفاو وهوفمان (Tefaw & Hofman,2012)، ودراسة بزل (Bizzell,2011)، ودراسة جودي (Jody Mccarthy,2000) .

## 6.5 التّوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- تعميم نتائج هذه الدراسة على إدارات المدارس في فلسطين لتحفيز المديرين على الاستمرار في بذل الجهود والعمل الجاد لتطوير مدارسهم تربوياً وأكاديمياً.
- 2- عقد دورات تدريبية لقادة المدارس والمعلمين للتدريب على أسلوب القيادة التوزيعية، وتوضيح أهمية ممارستها لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، ومتابعة ذلك من خلال تقييم ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس بشكل دوري ومتابعة التقدم المحرز.
- 3- إنشاء بيئة مدرسية تدعم المشاركة الفعالة وتبادل الأفكار بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.
- 4- توفير برامج تدريبية مكثفة لمديري المدارس حول مفهوم التنمية المهنية للمعلمين واستراتيجياتها، ومهارات القيادة التربوية الفاعلة، وأساليب الإشراف الداعم.
- 5- تفعيل ممارسة القيادة التوزيعية داخل المدرسة، والعمل على توزيع الأدوار القيادية بين أعضاء الفريق المدرسي.
- 6- عقد اجتماعات دورية بشكل مستمر للمعلمين حول فن القيادة وكيفية التعامل مع المواقف أثناء توليهم القيادة المدرسية مما يسهم في تحقيق التنمية المهنية لهم.
- 7- تشجيع المديرين على تفويض بعض المسؤوليات والمهام إلى المعلمين، مما يتيح لهم الفرصة لتطوير مهاراتهم القيادية والمهنية.
- 8- العمل على تعزيز مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في الترويج لممارسات القيادة التوزيعية من خلال مبادرات مشتركة وبرامج تفاعلية.
- 9- توصي الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة الابتكار والإبداع في مدارس مديرية الخليل من خلال برامج تدريبية وورش عمل، وتخصيص ميزانية لدعم المشاريع المبتكرة.

10- ترغيب المعلمين في المشاركة بشكل أكبر في تطوير مهاراتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية عبر مشاريع تحفيزية.

11- العمل على تعزيز ثقافة المشاركة والتعاون في المدرسة، بما في ذلك تشجيع الحوارات المفتوحة الدورية بين الإدارة والمعلمين.

12- تشجيع التعاون بين المعلمين من خلال تبادل الخبرات والتعلم من بعضهم البعض.

13- توفير الدعم الإداري لمديري المدارس لتطبيق ممارسات القيادة التوزيعية، بما في ذلك توفير الموارد اللازمة لخلق بيئة مدرسية داعمة.

## قائمة المصادر والمراجع:

### أولاً: المراجع العربية

أبو زلطة، هناء علي شاكر. (2021). دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

أبو سمرة، محمود، الطيبي، محمد (2019) مناهج البحث العلمي- من التبيين الى التمكين، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

أبو علوش، يوسف محمد. (2020). دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء بني كنانة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(19)، 55-76.

أبو كوش، عبد العزيز رزق. (2023). دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب. المجلة العلمية . 39(12)، 293-310.

أبو لبن، إيناس أبو موسى. (2017). التطور المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث ، 2(1)، 173-164.

أحمد. رجب، ومحمد. عطا. (2020). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية. (77). 168-258.

ادعيس، سندس زياد حجازي. ( 2023). القيادة التوزيعية وعلاقتها بتنمية التنظيمات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الأسدي، سعيد جاسم، والمسعودي، محمد حميد، والتميمي، هناء عبد الكريم. (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات التعليمية (المعلم- المدير- المشرف). ط 1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اسليم، فادي (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في كليات المجتمع بمحافظة غزة وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة

آل بهيش. غزة عبد الله حسن. والبدوي. أمل محمد حسن.(2022). واقع ممارسة القيادة الموزعة لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية من وجهة نظر المعلمات والإداريات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6(53). 1-32.

البشر. فاطمة.(2016). واقعة ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 7، 213 - 267.

البوسعيدي، د. خميس.(2018). مقال معوقات التنمية المهنية للمعلمين في المدارس. صحيفة الرؤية، مسقط، عمان.

التقرير العالمي لرصد التعليم لعام (2024) حول القيادة والتعليم. يونسكو.

التويجري، هيلة منديل محمد.(2020). القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وعلاقتها بالرضى الوظيفي للمعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة. 11، ج 3، 536-579.

الجبور، أمل فايز عواد.(2022). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لوار الموقر. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ع11، ج2، 1-31.

جوهر، علي صالح حامد.(2018). معوقات التنمية المهنية لمشرفات رياض الأطفال في مصر. مجلة القراءة والمعرفة، ع201، 299-320.

حجازي، هناء شحات السيد إبراهيم. (2018) المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلة. مجلة كلية التربية، 29(119)، 113 - 227. مسترجع من <http://963616/Record/com.mandumah.search://>

الحر، د. عبد العزيز محمد.(2010). أدوات مدرسة المستقبل: التنمية المهنية. ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحربي، قاسم (2009). القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

حريزي، موسى وغربي، صبرينة. (2013). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (13)، 23-34.

الخزاعي، مرزوق بن مبروك مبارك، والقرني، صالح بن علي يعين الله. (2019). أسلوب القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين. مجلة القراءة والمعرفة، (216)، 159-194.

خليفة. رندة. (2013). درجة ممارسة مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الدعيلج. إبراهيم بن عبد العزيز. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. ط1. دار الرواد للنشر والتوزيع. الأردن. عمان.

ربيع. محمد. (2017). درجة مساهمة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر معلميه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.

الزكي. أحمد عبد الفتاح، وحمام. وحيد ساه بور. (2011). القيادة الموزعة أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية - جامعة بور سعيد. ع10، 453-492.

الزهار. مايسة إبراهيم علي. (2022). القيادة التوزيعية والمواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات (دراسة تحليلية). مجلة الإدارة التربوية. ع33. 125-175.

السعود. راتب سلامة، وحسنين إبراهيم علي. (2016). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية اتجاهات معاصرة. ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع. الأردن عمان.

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

سلمان، جورج عصام جورج. (2021). مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. فلسطين.

السيد، أسامة محمد، والجمل، عباس حلمي. (2016). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دار العلم والإيمان، القاهرة، مصر.

الشثري. عبد العزيز بن ناصر بن عبد العزيز. (2010). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. 13(28)، 3-56.

شرايحة، بالفين غازي. (2020). القيادة التوزيعية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

الشريفي، عباس عبد المهدي. (2017). القيادة الموزعة لمديري المدارس الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات. عمان . الأردن. 32(4)، 13-42.

الشمري، ثاني حسين حاجي. (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع7، 25-42.

صايمه، سميه مصطفى. (2017). درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة. 6(20)، 213-232.

طه، نور (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر معلمهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

الطويل. هاني عبد الرحمن صالح. (1997). الإدارة التربوية سلوك الأفراد والجماعات في النظم. ط2. دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

العازمي، أماني راشد حمدان علي. (2021). الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين. الثقافة والتنمية. 20(164)، 77-106 .

العبادي، محمد عبد الرحمن عبد الكريم. (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بدرجة توافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.

عبد الحسن. رانيا حمد. والجبوري. مناف فتحي.(2022). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المدرسين. مجلة الباحث. مج41.ع3.ج1.

العجمي، محمد (2008). القيادة التربوية، الإشراف التربوي الفعّال والإدارة الحافزية. القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد (2010). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

العسيري، حسن محمد حسن.(2018). القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة مستقبل التربية العربية. (114)25، 372-333.

عطوي. جودت عزت.(2019) الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية.ط14. دار الثقافة.الأردن. عمان.

علي،عادل سيد (2009) . التنمية المهنية لمعلمي التعليم الصناعي. ط2 . المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة، مصر.

عواد، أحمد.(2023).واقع برامج التنمية المهنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 11(4).

العياصرة، أحمد.(2005). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. رسالة المعلم،43(34)، 28- 39

الغامدين، حامد جماح.(2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة.(رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غنيم، كريمة محمود أحمد. (2017). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الفريق المشارك من وزارة التربية والتعليم العالي.( بصري، صالح، مأمون، جبر، عزام، أبو بكر، وآخرون). ( Education Sector Strategic Plan 2017-2022 )، وزارة التربية والتعليم العالي نيسان 2017 رام الله) وزارة التربية والتعليم العالي. رام الله، فلسطين.

فليه. فاروق عبده، والزكي. أحمد عبد الفتاح. (2004) معجم المصطلحات التربوية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء للطباعة والنشر. مصر الاسكندرية.

القبيسي، عبد اللهبن أحمد سعيد، وشريف، شريف محمد محمد(2020). خطة مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنيًا في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م . المجلة التربوية. ع(71)، 754-793.

القحطاني. سالم. (2008). القيادة الإدارية والتحول نحو النموذج القيادي العالمي. مكتبة الملك فهد. الرياض. السعودية.

القحطاني، عبد الله بن مسفر بن محمد الحمالي. (2020). القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام. دراسات غربية في التربية وعلم النفس، ع124، 199-216.

قحوان. محمد قاسم علي قاسم. (2012). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. ط1. دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن عمان.

اللهواني، هنية. (2007). المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين، جامعة النجاح، نابلس.

مرتجى. ذكريات. (2009). دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيلها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

المصاروة، أسامة. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 33(1)، 1-26.

المهداوي، نائلة جمعة خضر. (2022). درجة مساهمة المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس قسبة إربد من وجهة نظر المعلمين الجدد. مجلة كلية التربية (أسبوت)، 38(1)، 6.2-30.

المواجدة، آلاء مصطفى رجا، (2007). مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية في تحقيق النمو المهني للمعلمين في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

المومني، خالد. (2003). دور التخطيط التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك إربد.

المومني، عبد الكريم. (2007). الإصلاح والتطوير الإداري في المؤسسات التربوية، ط1، عمان، الأردن.

نور، طارق محمد محمود سيد. (2011). التنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة البحث العلمي في التربية، ع 12 ، مج 4، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس، 2011.

الهنشيري، نجاه علي. (2014). رؤية مستقبلية لتطوير المعلم مهنيًا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. دراسة نظرية. عالم التربية .مصر ، 15(45)، 445-491.

الهور. وفاء(2020). واقع ممارسة المدارس الخاصة للقيادة التوزيعية وعلاقته بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم في فلسطين. (2024) . هيئة تطوير مهنة التعليم. <https://moe.edu.ps/category/content/6173> تم الرجوع الى الرابط بتاريخ 2024/6/3.

#### ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Aboudahr, S. M. F. M. (2018). The total quality management on teacher professional development in secondary schools in Gharbia governorate of Egypt. **Australian Journal of Business and Management Research**, 5(9), 1-14.
- Adada, N. N. (2007). **The role of technology in teachers' professional development**. The University of Southern Mississippi.
- Bolden, Richard (2011): Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. **International Journal of Management Reviews**, 13: 251-269.
- Chandler, D; Chandler, J; (2013), On Effective Leadership. USA: **Palgrave, Macmillan**.

- Dampson, D. G., Havor, F. M., & Laryea, P. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. **Journal of Education and e-Learning Research**, 5(2), 79-85.
  - Davis, M. D. (2014). **The Relationship between Distributed Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy**, (Doctoral dissertation), Grand Canyon University, USA.
  - DeMarco, A. L. (2018). **The Relationship Between Distributive Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy at the Middle School Level**. (Master Thesis), Seton Hall University, New Jersey, USA.
  - Elliott, J. C. (2014). **Online professional development: Criteria for selection by teachers and evaluation by administrators** (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
  - Engel-Silva, Michelle Renee (2009). The role of distributed leadership in quality educational organizations. **California State University, Fresno** and University of California, Davis
  - Frost, D. and Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. **School Leadership & Management**, 23(2): 173-186.
  - Gaither, C. C. (2005). **Professional development as a means to increasing teachers' self-efficacy for technology integration**. Auburn University.
  - Gamrat, C., Zimmerman, H. T., Dudek, J., & Peck, K. (2014). Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. **British journal of educational technology**, 45(6), 1136-1148.
  - Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. **Journal of educational administration**, 46(2), 141-158.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). **Improving schools through teacher leadership**. Open University Press.
  - Harris, Alma.(2004). **Distributed leadership and school improvement leading or misleadine Educational management Administration leadership**. 32(1).11-24.
  - Harris,Alma.(2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading? **Managment in Education**, 16(5): 10-13.

- Hulpia, Hester, Devos, Greet & Vankree, Hilde (2010). **The Influence of distributed leadership on Teachers Research**, 103(1), 40-52.
- Ibara, Emmanuel (2019): Principals' application of distributed leadership model. **Journal of Education and Society** ,9(1), 66-74. ISSN: 1596-1462.
- Kerby, A. (2010). **How can teacher self-assessment impact the selection of professional development?**. Arizona State University.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Oshea C (2021) Distributed Leadership and innovative teaching practices - **International Journal of educational research open v2**.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. **Leadership and policy in schools**, 4(3), 157-176.
- Tesfaw, T. A., & Hofman, R. H. (2012). **Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa**. *Online Submission*.
- Wafula, S. (2016). **Capability Development and Competitive Advantage of Private Primary Schools in Mombasa County**, (Master Thesis), University Of Nairobi, Nairobi, Kenya
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through Teamwork. A justifiable Risk? **Educational management & Administration**, 29(2): 153-167.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership with distributed leadership. **International Journal of leadership in Education**, 7(1): 3-26.
- Woods, P., & Roberts, A. (2016). Distributed leadership and social justice: Images and meanings from across the school landscape. **International Journal of Leadership in Education**, 19(2), 138-156.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership, findings from a systematic literature review. **Educational management Administration & leadership**. 32(4), 439-457.

- Xu, Y. (2016). The Relationship between Teachers' Attitude Towards Professional Development and Schools' **Accountability Performance**. *Research in the Schools*, 23(2).
- Bizzell, B. E. (2011). **Professional development of school principals in the rural Appalachian region of Virginia** (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. **Journal of educational administration**, 46(2), 141-158.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. **Management in Education**, 22(1), 31-34.
- Harris, Lois(2011). Secondary conceptions of student engagement : Engage: ment in learning of schooling? **Teaching and teacher Education**.27:376-386.
- Lumby,Jacky.(2013): Distributed leadership Uses and Abuses of power. **Educational management Administration & leadership**. 41,(3).581-597.
- Mccarthy .Jody,(2008).A vision for Teacher professional Development. **Journal of Educational leadership**.vol(30), Issue.(2).Nov\ Dec.

الملاحق:

ملحق (1) أدوات الدراسة بصورتها الأولى:

بسم الله الرحمن الرحيم



الأستاذ الدكتور الفاضل.....حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان (القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين)، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية وسمعة طيبة في الميدان التربوي، ولتحقيق هدف الدراسة، تعرض الباحثة على حضراتكم قائمة بفقرات استبانيتين تتضمنان:

أ- القيادة التوزيعية.

ب- التنمية المهنية للمعلمين.

أرجو من حضراتكم التفضل بإبداء رأيكم بفقراتهما من حيث:

1. درجة دقة الصياغة اللغوية وسلامتها.

2. التعديل أو الحذف أو الإضافة.

3. درجة مناسبة الفقرة للمجال الذي تدرج تحته.

4. درجة ملاءمة الفقرات للمجتمع الفلسطيني.

علماً أن إجابة أفراد عينة الدراسة ستكون وفق تدرج ليكرت الخماسي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة صفاء رباح خليل السيد أحمد

## القسم الأول: البيانات الشخصية

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (x) في المكان الذي ينطبق على حالتكم:

(1) الجنس:

ذكر  أنثى

(2) المؤهل العلمي:

أقل من بكالوريوس  بكالوريوس  ماجستير فأعلى

(3) عدد سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات  من (5 - 10) سنوات  أكثر من 10 سنوات

(4) المرحلة التعليمية:

أساسية دنيا  أساسية عليا

ثانوية

القيادة التوزيعية: أسلوب إداري حديث يمكن قادة المدارس في محافظة الخليل من توزيع الأدوار

القيادية على المعلمين وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية (طبيعة مناخ العمل المدرسي

وثقافته التنظيمية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين، وإبراز دورهم في الخطة المدرسية بهدف تطوير

منظومة العمل المدرسي، وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية ومنحهم الثقة والمقدرة على

إبداء الرأي واتخاذ القرارات) بهدف إنجاز العمل في أقل وقت وجهد ممكنين.

التنمية المهنية للمعلمين: الحاجات المعرفية والتقنية والاجتماعية والإبداعية الواجب توفرها في أداء المعلمين بما يسهم في رفع كفاءة المعلم المهنية من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لاستثمارها في أدائهم التربوي، الأمر الذي ينعكس بتحقيق مخرجات تعليمية متميزة.

**القسم الثاني: الأداة الأولى: استبانة القيادة التوزيعية بصورتها الأولى**  
أرجو التكرم بالإجابة عن كل سؤال بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة.

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
<b>المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي</b>								
1.	يتبنى مدير/ة المدرسة أساليب فعّالة لخلق بيئة تحفيزية للتعلّم.							
2.	يقيم مدير/ة المدرسة بشكل دوري مستوى رضا فريق العمل عن بيئة العمل.							
3.	يجري حواراً مفتوحاً حول احتياجات فريق العمل لتحسين مناخ المجتمع المدرسي.							
4.	يسعى لخلق بيئة تعلم إيجابية بين فريق العمل.							
5.	يعزز التفاعل الإيجابي بين فريق العمل من خلال تعزيز الثقة والتفاهم.							

							يطلق مبادرات لتعزيز الاستقرار البيئي والدعم النفسي لفريق العمل.	6.
							يثق بقدرة فريق العمل وكفاءته.	7.
<b>المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية</b>								
							يُحفّر مدير/ة المدرسة فريق العمل على تبادل (الخبرات والمعرفة) في ما بينهم.	8.
							يشارك فريق العمل في تشكيل ثقافة تعلم مستديمة.	9.
							يوفر مناخاً تنظيمياً يعزز العمل بروح الفريق.	10.
							يقدم دعماً فعالاً لفريق العمل لتحقيق أهدافه المهنية.	11.
							يتبنى مبادئ القيادة التوزيعية لإلهام فريق العمل.	12.
							ينمي برامج تدريبية وورش عمل لنقل مهارات فريق العمل وتطويرها.	13.
<b>المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة</b>								
							يعزز مدير/ة المدرسة مشاركة فريق العمل في تطوير (السياسات والإجراءات) المتبعة في المجتمع المدرسي.	14.
							يؤسس مجالس حوارية استشارية لمشاركته فريق	15.

							العمل في عملية صنع القرار.	
							16. يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي والعمل على إيجاد حلول مبتكرة مشتركة.	
							17. يفوض بعض الصلاحيات لفريق العمل لتحقيق (أهداف وروية) المجتمع المدرسي.	
							18. يستقبل النقد البناء من فريق العمل ويشجع على تقديم حلول بناءة.	
							19. يتعامل مع فريق العمل بروح القانون والنزاهة.	
<b>المجال الرابع: الشراكة المجتمعية</b>								
							20. يُفعل مدير/ة المدرسة شراكات مجتمعية لتعزيز قنوات الاتصال والتواصل بين المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي.	
							21. يُنظّم اجتماعات دورية مع المجتمع المحلي لمشاركته في صنع القرار ومناقشة سبل (التطوير والتحسين).	
							22. يسعى لإطلاق فعاليات وأنشطة تشاركية تعزز الاتصال بين فريق العمل وأولياء الأمور.	

							يُقدّر الجهود المبذولة من مؤسسات المجتمع المحلي لدعم المجتمع المدرسي ويعمل على شكرها.	23.
							يُشرف على إطلاق نشرات توعوية لأولياء الأمور حول دورهم في دعم رسالة المجتمع المدرسي.	24.
							يبنى شراكات مع الهيئات الحكومية والمؤسسات الخيرية للتعاون في تحسين بيئة التعلم وتوفير الموارد اللازمة.	25.

**القسم الثالث: الأداة الثانية: استبانة التنمية المهنية للمعلمين بصورتها الأولية**

أرجو التكرم بالإجابة عن كل سؤال بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة.

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		انتماء الفقرة للمجال		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
<b>المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع</b>								
1.	يُحفّز مدير/ة المدرسة على توفير جلسات تطوير ذاتية تعزز وعي فريق العمل بتقنيات التعلم الحديثة.							
2.	يشجع على عقد ورش تعمل على نقل مهارات فريق العمل في التفكير الإبداعي.							

							يُحفزّ على تبني ثقافة التعلّم المستمرة والابتكار في البرامج التنموية التي يقدّمها لفريق العمل.	3.
							يعمل على تحليل أداء فريق العمل بشكل دوري لتقديم التغذية الراجعة البناءة.	4.
							يُحفزّ فريق العمل على مشاركة خبراتهم من خلال نشر الأبحاث التربوية.	5.
							يُشجّع فريق العمل على الريادة والتفاعل الإيجابي بشكل يسهم في تحفيز الأداء الإبداعي.	6.
<b>المجال الثاني: إدارة المعرفة الرقمية</b>								
							يُطلع مدير/ة المدرسة فريق العمل على الاتجاهات المعاصرة في تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها.	7.
							يشارك فريق العمل في بناء خطة لتكامل التكنولوجيا العملية التعليمية التعليمية بشكل فعّال.	8.
							يدعم توفير البنية التحتية الرقمية اللازمة لدمج التكنولوجيا في المجتمع المدرسي.	9.
							يستند في عملية (التخطيط والتنظيم والإشراف) إلى قاعدة بيانات رقمية	10.

							منظمة تحقق رسالة المجتمع المدرسي.	
							يشجع فريق العمل على استثمار منصات التعلم عن بُعد.	11.
							يشجع فريق العمل على استخدام قنوات الاتصال الرقمية لتبادل الخبرات.	12.
<b>المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل</b>								
							يستثمر مدير/ة المدرسة التغذية الراجعة المقدمة من فريق العمل لتحسين عملية الاتصال والتواصل في المجتمع المدرسي.	13.
							يُفعل منصات إلكترونية لتسهيل الاتصال والتواصل بين فريق العمل.	14.
							يُقدّر التنوع في الآراء ويعمل على تعزيزها.	15.
							ينظم ورش عمل حول فنون التواصل الفعال بين فريق العمل لتعزيز مهاراته وتطويرها.	16.
							يدير فعاليات اجتماعية تعزز التواصل الإيجابي بين فريق العمل.	17.
							يدعم إطلاق مبادرات (تحفز وتعزز) التعاون والتواصل بين فريق العمل.	18.

المجال الرابع: الممارسات التأملية

							يُشجّع مدير/ة المدرسة فريق العمل على تنظيم جلسات دورية للتأمل تركز على تطوير الوعي الشخصي والمهني.	19.
							يُشجّع فريق العمل على الاحتفاظ بسجل لتوثيق أبرز الإنجازات ومدى التقدم.	20.
							يشارك فريق العمل في تحديد احتياجاته وتطلعاته والعمل على تلبيتها.	21.
							يوفر مساحة آمنة لفريق العمل للتعبير عن آرائه ومقترحاته.	22.
							يُشجّع فريق العمل على استخدام معايير تقييم ذاتية دورية.	23.
							يُحفز فريق العمل على الالتحاق بورش تطويرية ومؤتمرات وندوات تدريبية.	24.

ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	مكان العمل المنطقة / الكلية
1	أ. د. محمد الحراشنة	جامعة آل البيت - الأردن - كلية التربية
2	د. عاصم عبيدي	جامعة فلسطين التقنية - فرع رام الله
3	د. محمد الحوامدة	وزارة التربية والتعليم الاردنية
4	د. سماح عريقات	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية - رام الله - قسم البحث والتطوير التربوي
5	د. فاطمة عبد الرضا بوفتين	وزارة التربية والتعليم الكويتية
6	د. خالد الصرايرة	جامعة مؤتة - عمان - كلية العلوم التربوية
7	د. سوسن المجالي	وزارة التربية والتعليم الأردنية
8	د. محمود زياد	التربية والتعليم رام الله والبيرة - قسم المتابعة الميدانية -
9	د. ثائر أبو خليل	التربية والتعليم ضواحي القدس - قسم الإدارات المدرسية -
10	أ. رجاء نصار	التربية والتعليم ضواحي القدس - مشرفة تربوية
11	أ. فاطمة أبو لطيفة	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية - مشرفة تربوية

### ملحق (3) أداتا الدراسة بصورتها النهائية:

#### أداتا الدراسة في صورتها النهائيتين

بسم الله الرحمن الرحيم



أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

لذا أرجو التفضل بقراءة فقرات الاستبانتين المرفقتين (استبانة القيادة التوزيعية، واستبانة التنمية المهنية للمعلمين) بتمعن، والإجابة عنهما بأمانة وموضوعية، بما يتناسب مع وجهة نظركم، علماً أن المعلومات التي ستعطونها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعاطي معها بسريّة وموضوعيّة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

إشراف: د. يوسف فهمي حرفوش

الباحثة: صفاء رباح خليل السيد أحمد

**القيادة التوزيعية:** أسلوب إداري حديث يمكّن قادة المدارس في محافظة الخليل من توزيع الأدوار القيادية على المعلمين وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية (طبيعة مناخ العمل المدرسي وثقافته التنظيمية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين، وإبراز دورهم في الخطة المدرسية بهدف تطوير منظومة العمل المدرسي، وإشراكهم في إدارة المسؤوليات المدرسية ومنحهم الثقة والمقدرة على إبداء الرأي واتخاذ القرارات) بهدف إنجاز العمل في أقل وقت وجهد ممكنين.

**التنمية المهنية للمعلمين:** الحاجات المعرفية والتقنية والاجتماعية والإبداعية الواجب توفرها في أداء المعلمين بما يسهم في رفع كفاءة المعلم المهنية من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لاستثمارها في أدائهم التربوي، الأمر الذي ينعكس بتحقيق مخرجات تعليمية متميزة.

**البيئة المدرسية:** الساحة التعليمية الشاملة التي يتعلّم فيها الطلبة وتشمل جميع العوامل والظروف التي تؤثر على تجربة التعلم، بما في ذلك المباني والبنى التحتية، والموارد التعليمية، والمعلمون والموظفون، في إطار من العلاقات الاجتماعية.

تهدف البيئة المدرسية إلى خلق جو مشجع وداعم يسهم في تحقيق التعلم الفعال ونمو الطلبة في الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، وتطوير مهاراتهم ومعارفهم وقدراتهم لتمكينهم من التفاعل مع التحديات المتزايدة في المجتمع والمشاركة فيه بشكل فعال.

**المناخ التنظيمي:** هو مجموعة الممارسات والسلوكيات التي تميز بيئة العمل (الجو العام) في المدرسة وتتمثل في أبعاده (نمط القيادة، نمط الاتصال، المشاركة في اتخاذ القرارات، نظم وإجراءات العمل، التكنولوجيا...) وتؤثر في الموظفين مما يكون له انعكاس على دافعيتهم وسلوكهم.

**القسم الأول: البيانات الشخصية**

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (x) في المكان الذي ينطبق على حالتكم:

(5) الجنس:

ذكر  أنثى

(6) المؤهل العلمي:

أقل من بكالوريوس  بكالوريوس  ماجستير فأعلى

(7) عدد سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات  من (5 - 10) سنوات  أكثر من 10 سنوات

(8) مستوى المدرسة:

أساسية دنيا  أساسية عليا  ثانوية

القسم الثاني: (استبانة القيادة التوزيعية)

أرجو التكرم بالإجابة عن كل سؤال بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة.

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
<b>المجال الأول: مناخ المجتمع المدرسي</b>						
1.	يتبنى مديرة/ المدرسة أساليب فعّالة لتوفير بيئة تحفيزية للتعلّم.					
2.	يقيم مديرة/ المدرسة مستوى رضا فريق العمل عن بيئة العمل بشكل مستمر .					
3.	يجري مديرة/ المدرسة حواراً مفتوحاً حول احتياجات فريق العمل لتحسين مناخ المجتمع المدرسي.					
4.	يسعى لتوفير بيئة تعلم إيجابية بين فريق العمل.					
5.	ينفذ فعاليات تعزز روح التعاون الإيجابي بين أعضاء فريق العمل.					
6.	يطلق مبادرات داعمة نفسياً لفريق العمل لزيادة دافعية الانجاز .					
7.	يثق بقدره فريق العمل وكفاءته.					
<b>المجال الثاني: العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية</b>						
8.	يشجع مديرة/ المدرسة الزيارات التبادلية بين المعلمين .					
9.	يشارك فريق العمل في تشكيل ثقافة تعلم مستدامة .					
10.	يوفر مناخاً تنظيمياً يعزز العمل بروح الفريق.					
11.	يقدم دعماً لفريق العمل لتحقيق أهدافه المهنية.					
12.	يتبنى مبادئ القيادة التوزيعية لإلهام فريق العمل .					
13.	ينظم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات فريق العمل.					

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
<b>المجال الثالث: ثقافة المسؤولية المشتركة</b>						
14.	يعزز مدير/ة المدرسة تطبيق السياسات والإجراءات التربوية على فريق العمل في المدرسة .					
15.	يؤسس مجالس حوارية استشارية لمشاركة فريق العمل في عملية صنع القرار .					
16.	يشارك فريق العمل في تحديد التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي .					
17.	يقدم حلولاً مبتكرة للتغلب على التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي.					
18.	يفوض بعض الصلاحيات لفريق العمل لتحقيق إنجازات إيجابية في المجتمع المدرسي.					
19.	يتقبل النقد البناء من فريق العمل .					
20.	يتعامل مع الآخرين بروح الفريق وفق مدونة السلوك .					
<b>المجال الرابع: الشراكة المجتمعية</b>						
21.	يُعزّز مدير/ة المدرسة قنوات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي.					
22.	يُنظّم اجتماعات دورية مع المجتمع المحلي لمناقشة سبل تحسين البيئة المدرسية وتطويرها .					
23.	ينظّم فعاليات وأنشطة بين فريق العمل وأولياء الأمور بهدف تعزيز التواصل بينهم.					
24.	يقدّر الجهود المبذولة من مؤسسات المجتمع المحلي لدعم المجتمع المدرسي .					
25.	يُشرف على تعميم نشرات توعوية بهدف دعم المجتمع المدرسي .					
26.	يبنى شراكات مع الهيئات الحكومية والمؤسسات الخيرية للتعاون في تحسين بيئة التعلم وتوفير الموارد اللازمة.					

القسم الثالث: الأداة الثانية: استبانة التنمية المهنية للمعلمين

أرجو التكرم بالإجابة عن كل سؤال بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة.

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
<b>المجال الأول: ثقافة الابتكار والإبداع</b>						
1.	يُحفِّز مدير/ة المدرسة فريق العمل ويعزز تطبيقهم تقنيات التعليم .					
2.	يُنمي تفكير فريق العمل من خلال عقد ورشات عمل في فن الإبداع.					
3.	يُنظِّم برامج تنموية تمكن فريق العمل من الابتكار .					
4.	يُحلل أداء فريق العمل بشكل دوري لتقديم التغذية الراجعة البناءة.					
5.	يُحفِّز فريق العمل على مشاركة خبراتهم من خلال إجراء الأبحاث التربوية .					
6.	يُعزز (الريادة والتفاعل الإيجابي) بين أفراد فريق العمل بشكل يساهم في تطوير الأداء الإبداعي .					
<b>المجال الثاني: الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم</b>						
7.	يُنمي مدير/ة المدرسة الاتجاهات المعاصرة في تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها لدى فريق العمل .					
8.	يُشجع تطوير خطة لتكامل التكنولوجيا في التدريس بشكل فعّال .					
9.	يُهيئ البنية التحتية الرقمية اللازمة لتوظيف التكنولوجيا في المجتمع المدرسي .					
10.	يستند في عملية (التخطيط والتنظيم والإشراف) إلى قاعدة بيانات رقمية منظمة .					
11.	يُفعّل استخدام المنصات التعليمية (تيمز، زووم،...) لدى المعلمين .					
12.	يشجع تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين المعلمين .					

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
<b>المجال الثالث: ثقافة الاتصال والتواصل</b>						
13.	يُفعل مدير/ة المدرسة عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء فريق العمل .					
14.	يُوظف المنصات الإلكترونية في تسهيل التواصل والاتصال بين فريق العمل .					
15.	يحترم تنوع الآراء لدى فريق العمل .					
16.	ينظم ورش عمل حول فنون التواصل الفعال بين عناصر فريق العمل لتطوير مهاراتهم .					
17.	يُنظم فعاليات اجتماعية تعزز التواصل الإيجابي بين أعضاء فريق العمل .					
18.	يطلق مبادرات نوعية تحفز فريق العمل على التعاون والتواصل الإيجابي .					
<b>المجال الرابع: الممارسات التأملية</b>						
19.	يُنظم مدير/ة المدرسة جلسات دورية مع فريق العمل بهدف تطوير وعيهم الشخصي والمهني .					
20.	يُشجع فريق العمل على الاحتفاظ بسجل لتوثيق أبرز الإنجازات ومدى التقدم .					
21.	يعمل على تلبية احتياجات فريق العمل وتطلعاته .					
22.	يُمكن فريق العمل من التعبير عن آراءه ومقترحاته .					
23.	يُشجع فريق العمل على استخدام معايير تقييم ذاتية دورية .					
24.	يُحفز فريق العمل على الالتحاق بورش تطويرية ومؤتمرات وندوات تربوية .					

## ملحق (4) كتب تسهيل المهمة:

AL-QADIS UNIVERSITY  
Faculty of Educational Sciences  
Dean Office



كلية العلوم التربوية  
مكتب العميد

التاريخ: 2024/1/8

حضرة السادة مركز البحث والتطوير التربوي المحترمين  
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،

تحية طيبة وبعد،

### الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم جامعة القدس أطيب التحيات، وحيث أن المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، بهدف تعزيز أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالبة صفاء رباح خليل السيد أحمد ، ورقمها الجامعي (22210079)، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص الإدارة التربوية/ كلية العلوم التربوية، والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية في محافظة الخليل؛ لاستكمال رسالتها الجامعية الموسومة بـ " القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين" علما بأن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي. شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

أ.د. محمود أحمد أبو بصير  
عميد كلية العلوم التربوية  
مكتب العميد  
كلية العلوم التربوية  
Faculty of Educational Sciences  
AL-QADIS UNIVERSITY

الرقم: و ت / ١٣ / ٧٧  
التاريخ: 29 / 2 / 2024 م

لمن يهمه الأمر

"تسهيل مهمة بحثية"

بهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"صفاء رياح خليل السيد أحمد"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبانة إلكترونية على عينة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مديرية الخليل.
  - الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
  - يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
  - منزلة العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع العينة برابط الأداة البحثية المحوسب.
  - ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.
- مع الاحترام،

د. محمد مطر

مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.

عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التعليم المحترم.

عطوفة رئيس المركز الوطني لامتحانات والقياس والتقويم التربوي المحترم.

السيد المدير العام لمتابعة التربية والتعليم في الخليل المحترم.

د. يوسف فهمي حروفش/المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني [yousef.f.harfoush@gmail.com](mailto:yousef.f.harfoush@gmail.com)

د. مطر

## فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	65
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل	68
3.3	نتائج معامل الثبات للمجالات والأداة ككل	69
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل	72
5.3	نتائج معامل الثبات للمجالات والأداة ككل	73
1.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية	79
2.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال مناخ المجتمع المدرسي مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية	80
3.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العمل ضمن مجتمعات تعلم مهنية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية	81
4.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة المسؤولية المشتركة مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية	82
5.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الشراكة المجتمعية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية	83
6.4	نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد العينة في متوسّطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير الجنس	85
7.4	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسّطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية	86

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي	
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير المؤهل العلمي	86
9.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	87
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	89
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	90
12.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	91
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة	92
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل من وجهة نظر المعلمين/ات تعزى لمتغير مستوى المدرسة	93
15.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة	94
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم	95

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
17.4	المتوسّطات الحسايبية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة الابتكار والإبداع مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسايبية	97
18.4	المتوسّطات الحسايبية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الرقمنة وإدارة تكنولوجيا التعليم مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسايبية	98
19.4	المتوسّطات الحسايبية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال ثقافة الاتصال والتواصل مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسايبية	99
20.4	المتوسّطات الحسايبية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الممارسات التأملية مرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسايبية	100
21.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسّطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس	102
22.4	اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لمتوسّطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي	103
23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسّطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي	104
24.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسّطات الحسايبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	105
25.4	المتوسّطات الحسايبية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسّطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	106

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
107	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	26.4
108	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	27.4
109	المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة	28.4
110	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة مساهمة مديري المدارس الحكومية في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي/ات مدارس التربية والتعليم في مديرية الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة	29.4
111	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المدرسة	30.4
113	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية الخليل ودرجة مساهمتهم في تحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين/ات من وجهة نظرهم	31.4

## فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	الملخص
ه.....	ABSTRACT
<b>1.....</b>	<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية</b>
1.....	1.1 مقدمة
4.....	2.1 مشكلة الدراسة
6.....	3.1 أسئلة الدراسة:
6.....	4.1 فرضيات الدراسة
8.....	5.1 أهداف الدراسة
9.....	6.1 أهمية الدراسة
10.....	7.1 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
12.....	8.1 حدود الدراسة ومحدداتها:
<b>13.....</b>	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:</b>
13.....	1.2 المحور الأول: القيادة:
16.....	2.2 المحور الثاني: القيادة التوزيعية:
16.....	1.2.2 مفهوم القيادة التوزيعية ونشأتها:
18.....	2.2.2 أبعاد أسلوب القيادة التوزيعية:
18.....	3.2.2 مبادئ أسلوب القيادة التوزيعية:
19.....	4.2.2 أهمية أسلوب القيادة التوزيعية:
20.....	5.2.2 مميزات وخصائص القيادة التوزيعية:
21.....	6.2.2 مجالات القيادة التوزيعية وآليات تطبيقها:
23.....	7.2.2 متطلبات تطبيق القيادة التوزيعية في المؤسسات التعليمية:
24.....	8.2.2 صعوبات تطبيق القيادة التوزيعية:

25	9.2.2 خطوات تطبيق القيادة التوزيعية في المدارس الفلسطينية:
26	10.2.2 معايير تطبيق أسلوب القيادة التوزيعية:
	11.2.2 دور وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في التشجيع على ممارسة أسلوب القيادة التوزيعية:
26	التوزيعية:
28	3.2 المحور الثالث: التنمية المهنية للمعلمين:
28	1.3.2 مفهوم التنمية المهنية:
29	2.3.2 أهداف التنمية المهنية للمعلمين:
30	3.3.2 أهمية التنمية المهنية للمعلمين:
30	4.3.2 مبررات التنمية المهنية للمعلمين:
31	5.3.2 مبادئ التنمية المهنية للمعلمين:
33	6.3.2 مجالات التنمية المهنية للمعلمين:
33	7.3.2 معوقات التنمية المهنية للمعلمين:
34	8.3.2 الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين:
35	9.3.2 دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا:
36	4.2 المحور الرابع: القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل:
38	5.2 الدراسات السابقة:
38	1.5.2 الدراسات العربية ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية:
44	2.5.2 الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالقيادة التوزيعية:
47	3.5.2 الدراسات العربية ذات العلاقة بالتنمية المهنية للمعلمين:
53	4.5.2 الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالتنمية المهنية للمعلمين:
56	5.5.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:
62	<b>الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها:</b>
62	3. 1 منهج الدراسة المستخدم
63	3. 2 مجتمع الدراسة
63	3. 3 عينة الدراسة

63	4.3 وَصَف مُتَغِيرَات أَفْرَاد عَيْنَةِ الدَّرَاسَةِ.....
64	5.3 أَدَاة الدَّرَاسَةِ.....
64	1.5.3. بِنَاء الأَدَاة:.....
65	6.3 صَدَق القِسْم الخَاص: (بِاسْتِبانَةِ القِيادَةِ التَّوْزِيعِيَّة)
67	7.3 ثَبَات الأَدَاة الأُولَى (اسْتِبانَةِ القِيادَةِ التَّوْزِيعِيَّة)
71	8.3 ثَبَات الأَدَاة الثَّانِيَّة (اسْتِبانَةِ التَّنْمِيَّة المِهْنِيَّة للمُعَلِّمِينَ)
71	9.3 إِجْرَاءات تَصْحِيح أَدَاتِي الدَّرَاسَةِ:.....
72	10.3 إِجْرَاءات الدَّرَاسَةِ.....
73	11.3 مَتَغِيرَات الدَّرَاسَةِ.....
74	3. 12 المَعالِجَةُ الإِحْصائِيَّة:.....
75	<b>الفصل الرَّابِع: نَتائِج الدَّرَاسَةِ:.....</b>
75	4. 1 تَمهيد.....
75	4. 2 نَتائِج أسْئَلَةِ الدَّرَاسَةِ:.....
75	1.2.4 النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الأَوَّل:.....
81	2.2.4 النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الثَّانِي وَنَصُّهُ:.....
98	4.2.4 النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الرَّابِع:.....
109	5.2.4 النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الخَامِس:.....
111	<b>الفصل الخَامِس: مَناقِشَةُ نَتائِج الدَّرَاسَةِ وَالتَّوْصِيَّات:.....</b>
111	1.5 مَناقِشَةُ النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الأَوَّل.....
115	2.5 مَناقِشَةُ النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الثَّانِي وَنَصُّهُ:.....
119	3.5 مَناقِشَةُ نَتائِج السُّؤَالِ الثَّالِث:.....
123	4.5 مَناقِشَةُ النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الرَّابِع:.....
127	5.5 مَناقِشَةُ النَتائِج المَتَعَلِّقَةُ بِالسُّؤَالِ الخَامِس (نَتائِج فَحْص الفَرَضِيَّة الصِّفْرِيَّة التَّاسِعَة):.....
129	6.5 التَّوْصِيَّات.....
131	قائِمَةُ المَصادِر وَالمَراجِع:.....

141.....	الملاحق:
141.....	ملحق (1) أدوات الدراسة بصورتها الأولية:
150.....	ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين:
151.....	ملحق (3) أدوات الدراسة بصورتها النهائية:
158.....	ملحق (4) كتب تسهيل المهمة:
160.....	فهرس الجداول: