عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها

سماهر نضال عطا فرعون

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446 هـ / 2024 م

واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها

إعداد:

سماهر نضال عطا فرعون

بكالوريوس اللغة الانجليزية وآدابها من جامعة القدس/فلسطين

المشرف: أ.د . محمود أحمد أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية/

برنامج الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1446 هـ / 2024 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة مديري المدارس ومعلميها

اسم الطالب: سماهر نضال عطا فرعون

الرقم الجامعي: 2110761

المشرف: أ.د. محمود أحمد أبو سمرة

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

1. **أ.د محمود أحمد أبو سمرة** **مشرفاً ورئيساً** **التوقيع:**
2. **د. أشرف محمد أبو خيران** **ممتحنا داخلياً** **التوقيع:**
3. **د. يوسف حرفوش** **ممتحناً خارجياً** **التوقيع:**

القدس – فلسطين

1446هـ/2024م

الإهداء

إلى أمي الغالية .... إلى أبي العزيز

إلى زوجي الحبيب شريك الحياة ورفيق الدرب

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى الأهل والصديقات والأقارب الكرام

وإلى كل من ساندني ودعمني.. أهدي هذا الإنجاز المتواضع

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أي جزء منها لم يقدم لنيل أيّ درجة عليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

سماهر نضال عطا فرعون

التاريخ: 25 / 7 / 2024

الشكر والتقدير

الشكر والحمد لله أولاً وآخراً

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والعرفان لأساتذتي الأفاضل الذين لم يبخلوا بتقديم المعرفة والنصح والإرشاد خلال مسيرتي التعليمية وأخص بالذكر مشرف الرسالة، الدكتور محمود أبو سمرة.. والشكر موصول أيضاً للأساتذة الذين شاركوا في قراءة الرسالة ومناقشاتها. والأساتذة الذين كان لهم دور في تحكيم الأدوات البحثية التي استخدمت في جمع البيانات.

والشكر.. جزيل الشكر لكل من دعمني وساعدني وشجعني وبذل جهداً لمساندتي في إتمام هذه الرسالة.

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، والتعرف إلى الاختلاف بين تقديرات مديري المدارس والمعلمين لواقع الاحتراف في الإدارة المدرسية في مديرية ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتأهيل التربوي، ومستوى المدرسة.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، معتمدةً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، حيث تم بناء استبانة لجمع البيانات حول موضوع الدراسة. وتكونت من (45) فقرة موزعة على (5) مجالات. وتكَّون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم ضواحي القدس خلال العام الدراسي 2024/2023 والبالغ عددهم (76) مديراً ومديرة، و (1387) معلماً ومعلمة. في حين تكونت العينة من (37) مديراً و(268) معلماً؛ أي ما نسبته (20.8%.) من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس جاء بدرجة عالية، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (3.79)، كما حصلت جميع المجالات على درجة عالية ما عدا مجال التعاون مع المجتمع المحلي، حيث حصل على درجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لواقع الاحتراف في الإدارة المدرسية تعزى لمتغيرات الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، ومستوى المدرسة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة من (5- 10 سنوات).

وأبرز ما أوصت به الدراسة ضرورة دعم واعداد سياسات ومن ثم إجراءات تشجيعية لرفع مستوى الاحترافية في الإدارة المدرسية، وذلك من خلال تقديم المكافآت وتعزيز المشاركة في برامج التطوير. كما دعت إلى إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث لفهم العوامل المؤثرة على مستوى الاحترافية في الإدارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الاحتراف الوظيفي، ضواحي القدس.

The status of job professionalism among principals of schools in the suburbs of Jerusalem as perceived by principals and teachers

Prepared By: Samaher Nidal Ata Faroun

Supervisor: Prof. Mahmoud Ahmed abu Samra

Abstract

This study aimed to reveal the reality of professionalism among school principals in the suburbs of Jerusalem from the point of view of school principals and teachers, and to identify the difference in the views of school principals and teachers regarding the reality of professionalism in school administration in the Jerusalem Suburbs Governmental Directorate according to the variables of the study: gender, job title, and number of students. Years of experience, academic qualification, educational qualification, and school level.

To achieve the desired objectives of this study, the researcher used the descriptive approach, relying on the field study method in collecting information, where a questionnaire was built to collect data on the subject of the study. It consisted of (45) paragraphs distributed over (5) fields. The study community consisted of all principals and teachers of government schools under the supervision of the Jerusalem Suburbs Education Directorate during the academic year 2023/2024, numbering (76) principals, and (1387) teachers. The sample consisted of (37) principals and (268) teachers; That is, (20.8%) of the study community.

The study concluded that the status of professionalism among school principals from the point of view of public school principals and teachers in the Jerusalem Suburbs District was highly rated, with an arithmetic average of (3.79), and all areas also received a high score except for the field of cooperation with the local community, where He got an average grade.

The results of the study also showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) in the average responses of the study sample members to the reality of professionalism in school administration attributed to the variables of gender, job title, number of years of experience, academic qualification, educational qualification, and school level, while there were statistically significant differences attributed to the variable of years of experience and the differences were in favor of years of experience from (5-10 years).

The study recommended the need to support the establishment of policies and procedures to raise the level of professionalism in school administration, by providing rewards and enhancing participation in development programs. It also called for further studies and research to understand the factors affecting the level of professionalism in school administration.
Keywords: Professionalism, Jerusalem suburbs.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمـة

2.1 مشكلة الدراسـة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسـة

5.1 أهمية الدراسـة

6.1 حدود الدراسـة

7.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية:

1.1 المقدمة

خلال مسيرتنا المهنية، نمر بالكثير من الوظائف المختلفة، كل واحدة تتطلب مجموعة فريدة من المهارات. ورغم تنوع هذه الوظائف، من خدمة العملاء إلى الوظائف المكتبية أو الحرفية، إلا أنها تشترك في عنصر أساسي: الاحترافية. الاحترافية تعني التصرف بمسؤولية ونزاهة، والتواصل بشكل فعال، والسعي لتحقيق الأداء المتميز والمنتج.

لكي نكون موظفين محترفين، يتطلب الأمر جهداً مستمراً في تطوير أنفسنا. ومن العوامل المهمة في تحقيق ذلك هو دعم المدير، الذي يلعب دوراً أساسياً في تحسين الاحترافية. المدير مرتبط مباشرة بتنفيذ البرامج التعليمية في المدارس، ويعتمد تحقيق الأهداف التعليمية بشكل كبير على مهاراته القيادية وحكمته.

المدير في المؤسسة التعليمية مسؤول عن إدارة الموارد والعمل عن كثب مع المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية. بفضل احترافية المدير، يصبح من الأسهل تطوير احترافية أعضاء الهيئة التدريسية. المدير يفهم احتياجات المدرسة ويساعد في تحسين كفاءات المعلمين وتعزيزها، مما يساهم في تحقيق أعلى مستويات الاحترافية لدى المعلمين.(Tanjung, 2020)

قادة المدارس يلعبون دوراً حاسماً في تحديد معايير الاحترافية داخل المدرسة والمجتمع المحيط بها. فهم لا يقتصرون على إظهار السلوك المهني فحسب، بل أيضاً يعززون القيم الأخلاقية. كنماذج يحتذى بها للمعلمين والموظفين، يلتزم قادة المدارس بالتطوير المهني المستمر ويشاركون بنشاط في تعزيز المهنة التعليمية. في العديد من المجالات، يُطلب من الأعضاء الانخراط في برامج تعليمية مستمرة للحفاظ على وظائفهم، وغالباً ما يسعى المحترفون بشكل طوعي لاكتساب مهارات جديدة.

في مجال التعليم، تشير الأبحاث إلى أن جودة التدريس وفعالية القيادة المدرسية تعتبران من أهم العوامل التي تؤثر في تحسين تحصيل الطلاب. لضمان تحقيق أقصى قدر من الفعالية، يقوم المدرسون وقادة المدارس بتوسيع معارفهم ومهاراتهم بشكل دائم لتطبيق أفضل الممارسات التعليمية. من خلال هذا السعي المستمر نحو التطوير، يتمكن المعلمون من دعم الطلاب في تحقيق أعلى مستويات التعلم. (Mizel, 2010)

حيث يمكننا القول بأن الاحترافية هي العنصر المشترك بين مختلف الوظائف، وتتطلب تصرفاً بمسؤولية ونزاهة، وتواصلاً فعالاً، وسعيًا للأداء المتميز. في مجال التعليم، يلعب المديرون دورًا حيويًا في تعزيز الاحترافية من خلال قيادتهم وتطويرهم المستمر، مما يساهم في تحسين كفاءة المعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية. قادة المدارس، كأمثلة يحتذى بها، يعززون القيم الأخلاقية ويشاركون في برامج التطوير المهني، مما يسهم في بناء ثقافة تعلم نشطة وزيادة فعالية المدرسة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الاحتراف الوظيفي من المواضيع البحثية المستجدة في الوطن العربي بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص، إذ يشير Boukhelouf (2020) إلى أن مصطلح الاحتراف يستخدم للدلالة على مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والسلوكيات التكاملية والمترابطة والتي تساهم بشكل كبير في صقل أي وظيفة وأنه جزء لا يتجزأ من كمال أي مهنة. وأن الاحتراف هو أحد المتطلبات الأساسية للنجاح في جميع المجالات.

ويشير Tanjung (2020) إلى أن مدير المدرسة مسؤول محترف في مؤسسة مدرسية تتمثل وظيفته في إدارة جميع موارد المنظمة والعمل عن كثب مع المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ويعتمد

ذلك بشكل كبير على المهارات القيادية وحكمة المدير واحترافه كأحد القادة التربويين. وبفضل احترافية مدير المدرسة، من الممكن تطوير احترافية أعضاء هيئة التدريس، حيث يتفهم المدير المحترف احتياجات المدرسة التي يقودها فيعمل على زيادة وتطوير كفاءة المعلم بشكل مستمر.

واستناداً إلى عمل الباحثة بوصفها معلمة في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم ضواحي القدس؛ فقد شعرت بأهمية دور مدير المدرسة كقائد تربوي مسؤول عن إدارة المدرسة وقيادة العملية التعليمية بفاعلية، مما دفعها إلى إجراء هذه الدراسة لمعرفة واقع الاحتراف الوظيفي لمديري المدارس الذي يعد عنصرًا أساسيًا لضمان جودة التعليم وفعالية العملية التربوية، حيث يُسهم في تحسين أداء المديرين وزيادة كفاءتهم في إدارة المهام والواجبات، وتعزيز مهاراتهم القيادية والتواصلية، وتطوير قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومن هنا تولدت فكرة الدراسة الحالية المعنونة بـ: " واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها ".

وبهذا تحددت مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتين:

السؤال الأول: ما واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها ؟

السؤال الثاني:هل تختلف تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس الحكومية باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتأهيل التربوي، ومستوى المدرسة؟

3.1. فرضيات الدراسة

استناداً إلى السؤال الثاني، انبثقت الفرضيات الصِّفريّة الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العملي.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف في الإدارة المدرسية لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

4.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها.

2- التعرف إلى واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية بحسب متغيرات الدراسة: الجنس، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، التأهيل التربوي، المؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.

5.1 أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب، منها:

1- الأهمية النظرية: تبحث هذه الدراسة في جانب الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها، وهي من الدراسات القليلة التي بحثت في هذا المجال في حدود إطلاع الباحثة. ومن الممكن أن تثري هذه الدراسة المكتبة التربوية في موضوع أبعاد القيادة الأخلاقية وأهميتها، التي من المفترض توافرها لدى مديري المدارس.

2- الأهمية التطبيقية: من المتوقع أن تستفيد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وجهات ذات العلاقة من نتائج هذه الدراسة، حيث ستقدم تصوراً عن واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها. وكذلك من المتوقع أن يستفيد صناع السياسات وواضعو القرارات من النتائج المتعلقة بهذه الدراسة. كما وتوفر الدراسة قاعدة بيانات قيّمة حول واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس، يمكن استخدامها لتحسين التعليم في فلسطين بشكل عام.

3- الأهمية البحثية: قد يستفيد باحثون آخرون من المنهجية العلمية المستخدمة في هذه الدراسة، حيث سيتم التوصل للنتائج من خلال المنهج الكمي، وكذلك من المتوقع أن تكون هذه الدراسة من الدراسات الريادية التي بحثت في واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية في فلسطين.

6.1 حدود الدراسة:

- الحد الزماني: تم تطبيق القسم الميداني من الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023م.

- الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التي تتبع لمديرية ضواحي القدس والتي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

- الحد البشري: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من مديري ومعلمي مدارس التربية والتعليم الحكومية في مديرية ضواحي القدس.

- الحد الإجرائي: تتحدد الدراسة إجرائياً في مجتمع الدراسة والذي يضم مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس، والأدوات التي ستستخدم لجمع البيانات وهي: الاستبانة.

- الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم الواردة في مصطلحات الدراسة، وهي: الاحتراف في الإدارة المدرسة، واقع الاحتراف.

7.1 مصطلحات الدراسة:

- **الاحتراف الوظيفي:**

تعرفه El–Bassuony (2011) بأنه مفهوم معقد يشمل الالتزام والرضا والفعالية، ويعتمد على الخبرة والمعرفة لخدمة المجتمع والأفراد، ويشمل أيضًا التطوير المهني المستمر والنظرة الأخلاقية التي توجه الأفعال والمواقف في العملية التعليمية.

وبالتالي تعرف الباحثة الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: المهام والمسؤوليات والأدوار والأنشطة التي اكتسبها مدير المدرسة من التأهيل الإداري التربوي، سواء من خلال التعليم الجامعي أو الدورات التدريبية في الإدارة التربوية، والخبرة المكتسبة من الممارسة العملية للإدارة المدرسية، بحيث تنعكس على قدرة مدير المدرسة على حل المشكلات المدرسية، والتقليل من الصعوبات، والارتقاء بالعملية التعلمية التعليمية وتجويدها، وتطوير البيئة المدرسية، وتم تحديد هذه المهام والمسؤوليات والأدوار والأنشطة والتي يستدل منها على احترافية مدير المدرسة في هذه الدراسة بالجوانب الآتية: توافر سمات القيادة المدرسية في المدير، القدرة على الإشراف التربوي وتنمية المعلمين، القدرة على الدعم النفسي والتحفيز، القدرة على تطوير البيئة المدرسية، القدرة على التعاون مع المجتمع المحلي.

- **مدارس ضواحي القدس:**

مدارس ضواحي القدس تعرفها الدراسة إجرائيا بأنها المدارس التي تتبع إدارياً لمديرية تربية وتعليم ضواحي القدس، والتي تتبع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتشرف مديرية ضواحي القدس على (76) مدرسة حكومية، و(36) مدرسة خاصة. وهي المدارس الموجودة في البلدات والتجمعات البدوية: مخماس رافات، جبع، الجهالين، مخيم قلنديا، بيت دقو الرام ضاحية البريد الجديرة الجيب بيرنبالا، الجيب بيت عنان القبيبة بدو، بيت اجزاء، خربة أم اللحم، النبي صمويل، حزما، بيت سوريك، قطنة، العيزرية، أبوديس، السواحرة الشرقية الشيخ سعد، بيت حنينا البلدة التحتا بيت اكسا، عناتا، الكعابنة، الخان الأحمر، الزعيم (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2022).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مقدمة

أصبحت الإدارة المدرسية تتطلب العديد من المهارات والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة لكي يستطيع تحقيق الكفاءة في عمله ويصل إلى الأهداف التربوية التي يُؤمل تحقيقها، وقد فرض القرن الحادي والعشرين العديد من التحديات التربوية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية التي لا بد للمدير أو القائد التربوي بالتسلح بالعديد من المهارات لتهذيبها والسيطرة عليها حتى يحقق الاحترافية في عمله.

حيث يشير العياصرة ومحمد (2020) أن الإدارة تُعتبر عملية إنسانية مستمرة تهدف إلى تحقيق أهداف محددة باستخدام الجهد البشري والموارد المتاحة. فهي لا تقتصر على المبادئ والإجراءات والنظم فقط، بل تشمل أيضًا العلاقات والاتصالات والتفاعلات بين أفراد ذوي خلفيات وتطلعات متنوعة، والتي قد تكون متناقضة أحيانًا. لذلك، يكمن العنصر الأساسي في الإدارة في القدرة على تحقيق الأهداف من خلال إدارة هذه التفاعلات البشرية بكفاءة، مع تقليل التضحيات وزيادة الفوائد على جميع المستويات. في السياق المدرسي، تحتاج المدرسة إلى إدارة فعالة تتابع الأعمال، تنسق

الجهود، وتحسن أداء العاملين، مما يتيح لها تحقيق أهدافها. ويعتبر مدير المدرسة هو العنصر الرئيسي في هذه الإدارة، حيث يتعاون مع الأجهزة الأخرى لضمان تسيير العملية التربوية بشكل فعال. الإدارة المدرسية تُعد من الجوانب الحاسمة لنجاح العملية التربوية، إذ يقوم المدير بدور أساسي في تنظيم وإدارة الأمور الإدارية لضمان بيئة تربوية مناسبة، بالإضافة إلى كونه المشرف التربوي الذي يتابع سير العملية التعليمية بانتظام واهتمام.

2.1.2 الإدارة المدرسية

الإدارة المدرسية يمكن تعريفها على أنها العملية التي تتضمن التخطيط، التنسيق، والتوجيه للأنشطة والموارد داخل المدرسة بطريقة تعزز الأداء الفعّال والمتوازن. تتفاعل هذه العمليات بشكل إيجابي في بيئة تعليمية مناسبة، تُسهم في تحقيق أهداف المنهج التعليمي والمجتمع بشكل عام. تشمل هذه العملية أيضًا تطوير وتنفيذ السياسات التعليمية المحلية والوطنية التي تُعد من قبل الحكومة، وذلك بهدف تحسين جودة التعليم وضمان توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة لنمو الطلاب وتطورهم. (عايش، 2009)

وتعرفها الغزاوي (2022) بأنها عملية التخطيط والتنظيم والتوجيه لكل عمل إداري أو تربوي يحدث داخل المدرسة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

بينما يصف القزدار (2023) الإدارة المدرسة بأنها سلسلة من الأنشطة المنظمة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة. وهي لا تعتبر هدفًا بحد ذاته، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف التعليم في المدرسة المعاصرة ويتطلب دور مدير المدرسة جهدًا إضافيًا لتوجيه العملية التعليمية نحو مسارات ديمقراطية. ويشمل ذلك وضع الأهداف وتخطيطها، وتحديد الإجراءات المناسبة لتنفيذها ومتابعتها. وتحقيق هذه الأهداف يتم عبر المشاركة الفعالة والمناقشة واللقاءات المتنوعة داخل وخارج المدرسة. يهدف كل ذلك إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي يقودها المدير، بالإضافة إلى تفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة للمساهمة في المسؤولية وتحمل أعباء العملية التعليمية. ومن خلال الإشراف على تنفيذ هذه الأهداف، يمكن ضمان الالتزام بتحقيقها وضمان تحقيق النجاح في العملية التعليمية.

1.2.1.2 أهداف الإدارة المدرسية

يؤكد دياب (2006) على أن أهم أهداف الإدارة المدرسية هو التركيز على بناء الطالب بشكل شامل، وذلك من خلال توجيه جميع الجهود والأنشطة والسلوكيات التي يتخذها مدير المدرسة. يشمل ذلك الاهتمام بإنجاز المهام الإدارية بشكل فعّال وفعّال، وتوزيع المسؤوليات بين المعلمين بناءً على الفروق الفردية، بالإضافة إلى اتقان فن الاتصال والتواصل مع مجتمع المدرسة، وتعزيز روابط المدرسة بالمجتمع المحيط بها. كما يشير إلى أهمية مواجهة المشكلات الداخلية في المدرسة والعمل على حلها بشكل فعّال.

ويضيف حسين (2006) أن الإدارة ليست مجرد استجابة للتطورات الاجتماعية والاقتصادية، بل هي القوة الدافعة وراء هذا التطور. من خلال إدارة الثروات بفعالية واستخدامها بشكل مدروس، يمكن للمجتمعات تحقيق التنمية والازدهار. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الإدارة دورًا حاسمًا في استخدام وتطوير القدرات البشرية، وتوجيهها نحو الإبداع والإنتاجية القصوى. لذا، فعلى الفعل الإداري أن يكون مبنيًا على أسس علمية قوية، وأن يكون لديه رؤية واضحة لتحقيق التنمية المستدامة والمستقبل المزدهر.

ويبين قرعان وحراحشة (2007) أن الهدف الأساسي للإدارة المدرسية هو تنظيم المدرسة بحيث تكون قادرة على تحقيق رسالتها في تربية الأجيال. وأن الإدارة المدرسية تعتمد على قواعد وأسس علمية توجه عملية العمل داخل المدرسة. وعلى مدير المدرسة أن يكون مدركًا للأسس والقواعد العلمية ليكون قادرًا على تأدية دوره القيادي بفعالية. حيث يعتبر الشخص الذي يرأس المدرسة ويتحمل مسؤولية تنفيذ عدة أنشطة مثل الأعمال الإدارية والفنية والمالية، ويحتاج للمعرفة والمهارات لتحقيق ذلك بنجاح.

ويلخص عابدين (2012) أهداف الإدارة المدرسية بما يلي:

– توفير الظروف والإمكانيات لنمو متوازن للتلميذ: يهدف ذلك إلى إيجاد بيئة تعليمية تشجع على تطوير الطلاب على الصعد العقلية، الجسدية، الروحية، الاجتماعية، والنفسية، مما يؤدي إلى تحقيق توازن شامل في شخصياتهم.

– تحقيق الأغراض الاجتماعية: تعكس هذه الهدف أهمية توجيه الجهود التربوية نحو تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته، مما يساهم في بناء جيل متوافق اجتماعياً ومتكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

– توجيه ومساعدة المتعلم في اختيار الخبرات: تركز هذه الهدف على دور الإدارة المدرسية في توجيه الطلاب لاكتساب الخبرات والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، مع التركيز على فهم الاحتياجات والقدرات الفردية لكل طالب.
– المساهمة في دراسة المجتمع وتحقيق أهدافه: تعكس هذه الهدف الدور الاجتماعي والمشاركة الفعّالة للمدرسة في حل مشكلات المجتمع ودعم تطلعاته، وبالتالي تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ويُستنتج مما سبق أنه تتجلى أهمية الإدارة المدرسية في تحقيق هذه الأهداف من خلال توجيه وتنظيم العملية التعليمية بما يخدم تطلعات الطلاب والمجتمع على حد سواء.

2.2.1.2 مدير المدرسة

دور مدير المدرسة في القرن الحادي والعشرين يعد من أهم الأدوار في المجتمع، حيث يتحمل مسؤولية كبيرة في إعداد الأجيال القادمة وتهيئتها لمستقبل ناجح. يركز مديرو المدارس على توفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم الناجح وتطوير الشخصية للطلاب، وذلك من خلال تحقيق التوازن بين التحديات التعليمية والدعم الشخصي لكل طالب. ويتطلب القرن الحادي والعشرين من مديرو المدارس أن يكونوا متفتحين على التغيير والابتكار، وأن يكونوا على دراية بالتطورات التكنولوجية والتحولات الاجتماعية التي تؤثر على البيئة التعليمية. يعتمدون على البحث والتطوير المستمر لتطوير أساليب القيادة والتعليم الفعالة.

ويؤكد فودة (2021) أن مدير المدرسة يُعتبر من العناصر الأساسية في تحقيق أهداف المدرسة وغاياتها، حيث يعتمد نجاح المدرسة أو فشلها بشكل كبير على امتلاكه المهارات والكفاءات الإدارية المناسبة. ومع ذلك، فإن التوجهات المستقبلية ستفرض على المدير مسؤوليات جديدة أكثر تعقيدًا، مما سيجعل دوره أكثر تحديًا. يجب على مدير المدرسة أن يكون له دور استراتيجي ويواكب المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية. يتطلب ذلك منه تطوير خبراته باستمرار، ومواكبة أحدث التطورات، والتعلم الذاتي، والاستعداد للتدريب وإعادة التدريب، وتطبيق النظريات التربوية الحديثة في إدارته للمدرسة.

كما ويساهم مدير المدرسة في خلق بيئة تعليمية ملائمة للمعلمين، مما يعزز قدرتهم على استثمار مهاراتهم وتشجيعهم على الإبداع. ويتابع المدير تحقيق العدالة من خلال تقييم جهود العاملين بشكل مستمر، ويشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة التربوية. كما يوفر المدير وسائل التعليم والتقنيات الحديثة، ويحفز المشاركة في المبادرات التربوية الجديدة. يعمل المدير أيضًا على تعميق الإحساس بالانتماء المهني للمعلمين، ويعزز الروح المعنوية لديهم، ويعالج مشكلات المعلمين مع مراعاة ظروفهم لضمان شعورهم بالأمان والاستقرار الوظيفي. يلتزم المدير بتحقيق العدالة في التعامل مع المعلمين، ويضمن عدم التمييز بينهم في الحقوق والواجبات. بالإضافة إلى ذلك، يطلع أولياء الأمور على السجلات الأكاديمية والانضباطية للطلاب بشكل دوري، ويحقق التواصل المستمر معهم. كما يشكل لجنة لحماية المدرسة، ويحدد المهام والمسؤوليات المنصوص عليها وفقًا للبنود المعتمدة. (موسى وآخرون، 2022)

وتشير Ayob (2012) إلى أنّ أدوار مديري المدارس قد تغيرت لتتناسب مع احتياجات سوق العمل والمطالب الاقتصادية. لم يعد من المفترض أن يكون المديرون مجرد مسؤولين إداريين في المدارس يعملون داخل حدود مكتبهم وسور المدرسة. الآن يجب عليهم أن يلعبوا دور القائد التحويلي أو المغير، والقائد التعليمي، ورائد الأعمال، وميسر المجتمع، ومدير الموارد والمال، بالإضافة إلى كونهم مديري علاقات المدرسة الخارجية. هذه هي الأدوار والوظائف الجديدة لمدراء القرن الحادي والعشرين. وتشير نقلاً عن أشارت يوبن وهيوز إلى أن المدارس يمكن أن تحدث فارقًا في مستوى أداء الطلاب. حيث أن كيفية جودة أو سوء أداء المدرسة، يعتمد بالكامل على الشخص الذي يقود المدرسة.

وبذلك يُعتبر دور مدير المدرسة اليوم أكثر تحديًا وأهمية من أي وقت مضى، ويتطلب الاستعداد لمواجهة التحديات والتغييرات بروح من الابتكار والمرونة، بهدف تحقيق نجاح طلابي أكبر وتحقيق التقدم في المجتمع.

وتعرّف الغزاوي (2022) مدير المدرسة بأنه الشخص الذي يقوم بالأعمال الإدارية والفنية في مدرسته بهدف تنمية وتطوير معلميه ورفع مستوى طلبته من خلال استثمار الموارد المتاحة في مدرسته المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التربوية.

حيث يبين عابدين (2012) إن تطورات نظام التعليم تتطلب بالفعل وجود قادة تعليميين قادرين على التكيف مع هذه التحولات وتحسين مستوى التعليم بشكل عام. فإن مدير المدرسة يلعب دورًا حاسمًا في نجاح النظام التعليمي، ولذلك يجب أن يتمتع بالسمات والمهارات والشخصية المناسبة لهذا المنصب. ومن خلال وضع معايير اختيار صارمة ودقيقة، يمكن لوزارة التعليم تحديد واختيار القادة التعليميين الأنسب لتولي هذه المسؤوليات. يجب أن تشمل هذه المعايير الخبرة التعليمية، والقدرة على التواصل والتفاعل مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، والقدرة على اتخاذ القرارات الصعبة وتنفيذ الاستراتيجيات الفعالة لتحسين الأداء التعليمي. علاوة على ذلك، يجب أن تتبنى الوزارة نهجًا داعمًا لتطوير مهارات القادة التعليميين الحاليين وتقديم الدعم والتدريب المستمر لهم، لضمان استمرارية رفع مستوى التعليم وتحقيق النجاح المدرسي بشكل مستمر.

ولتحقيق النجاح في إدارة المدرسة يشير حامد (2009) إلى أن المدير يحتاج إلى مجموعة شاملة من الكفايات. يجب أن يكتسب الكفايات الفنية التي تمكنه من فهم المناهج والتطورات التعليمية، بالإضافة إلى الكفايات الإنسانية التي تمكنه من التواصل وحل النزاعات بفعالية مع الهيئة التعليمية والإدارية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يمتلك الكفايات الإدارية ليكون قادراً على تخطيط وتوجيه العمل بفعالية، بما في ذلك وضع الأهداف وتنظيم الموارد. باستخدام هذه الكفايات، يمكن للمدير تحقيق النجاح في تحقيق أهداف التعليم وتطوير البيئة التعليمية بشكل مستدام ومتكامل.

حيث يمكننا القول أن الغاية الأساسية لمدير المدرسة هي تقديم القيادة والإدارة المهنية التي تضمن تحقيق معايير عالية في جميع جوانب العمل في المدرسة. يهدف المدير إلى بناء بيئة تعليمية تشجع على التميز وتعزز فرص النجاح لجميع الطلاب. يتحمل المدير مسؤولية توجيه الفريق التعليمي وتطوير ممارسات التعليم والإدارة بشكل مستمر، بالإضافة إلى تنفيذ السياسات بكفاءة وتوجيه استخدام الموارد بفعالية.

3.1.2 الاحترافية

1.3.1.2 مفهوم الاحترافية

يوضح المحسن (2007) معنى مصطلح "الاحتراف" في اللغة العربية والإنجليزية، في اللغة العربية، يأتي مصطلح الاحتراف من الكلمة "حرفة"، التي تعني الصنعة أو الإنتاج، وتشير إلى الكفاءة

والاختصاص في مجال معين، ويمكن أن يُستخدم مصطلح "حرفة" لوصف الشخص الذي يمتلك هذه الكفاءة والاختصاص. في المقابل، في اللغة الإنجليزية، يشير مصطلح "professional" إلى الفرد الذي يمتلك الكفاءة والاختصاص في نشاط معين، ويعمل على أساس مدفوع بأجر، ويتفوق في أداء عمله بفضل الخبرة والمهارة التي يمتلكها.

كما يوضح Balthazard (2015) أنّ المعنى الأصلي لكلمة "محترف" يعود إلى الإنجليزية الوسطى "profes"، صفة تعني أنه قد أقر بوفائه للعهود، والتي نشأت بدورها من اللاتينية المتأخرة "professus"، الفعل الذي يعني الاعتراف أو الاحتراف. فكرة المحترفين كانت أنّهم الذين "اعترفوا" بمهارتهم للآخرين، و"تعهدوا" بأداء مهنتهم بأعلى مستوى.

ويبين Tichenor (2005) بأن معنى أن تكون محترفًا وأن تظهر الاحترافية تحمل تعريفات متعددة. ففي عالم الرياضة، يتميز المحترفون بمستوى المهارة الذي يفرقهم تنافسيًا عن الهواة. بالمثل في الموسيقى، يمتلك المحترفون مستوى من المهارة يمكنهم من الأداء خارج نطاق الهواة، وغالبًا ما يؤهل المحترفون، كما في الرياضة، ليحصلوا على أجر عن أدائهم. في عالم الأعمال، يُستخدم مصطلح "محترف" غالبًا كمرادف لـ"ناجح" أو على الأقل يشير إلى السلوك المتوقع من الأفراد في مهن محددة. الأطباء والممرضات وأطباء العلاج الطبيعي والصيادلة وغيرهم هم محترفو الرعاية الصحية الذين لديهم أدوار ومسؤوليات وحدود محددة لسلوكياتهم المهنية. علاوة على ذلك، يوجد لدى المحترفين في المجالات "الكلاسيكية" للقانون والطب قواعد مدونة وتوقعات للسلوك وضعت على مر القرون.

ويشير Balthazard (2015) أيضاً إلى أن كلمة محترف في العصور القديمة كانت تعبر عن الشخص الذي ارتبط بتحقيق مستوى عالٍ من الأداء في مجال معين، وكذلك بالنزاهة والتزام الخدمة العامة. وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي لكون شخص محترف كان التفاني في تقديم خدمة ممتازة، فإنه لم يكن دائمًا يعني الحصول على ربح مالي كبير. بل كان يعتبر التزامًا عامًا بتحقيق الجودة والشرف في مجال معين، بغض النظر عن الأرباح المالية.

ويذكر Boukhelouf (2022) أن مفهوم "الاحترافية" تم التقرب منه وتسليط الضوء عليه من منظورين وإطارات مرجعية مختلفة. على الرغم من أن العديد من التعريفات والتفسيرات الثنائية كانت نتائج طبيعية فإنه لم يتم إعطاء تعريف متسق. وعلى أن الاحترافية هي مفهوم غامض يمكن تفسيره

بطرق مختلفة. من ناحية أخرى يبين أن الاحترافية هي مفهوم ديناميكي ومرن يمكن أن يتعرض لتحولات مختلفة لتحقيق أهداف محددة بشكل رئيسي والحصول على فوائد معينة. وعليه يعّرف Boukhelouf (2022) الاحترافية في التدريس بأنها مجموعة من السمات والمعايير التي تضمن خصوصية عملية التدريس.

وتعرف El–Bassuony (2011) الاحتراف بأنه مفهوم معقد يشمل الالتزام والرضا والفعالية، ويعتمد على الخبرة والمعرفة لخدمة المجتمع والأفراد، ويشمل أيضًا التطوير المهني المستمر والنظرة الأخلاقية التي توجه الأفعال والمواقف في العملية التعليمية.

ويعرف Waguespack (2022) وآخرون الاحترافية بأنها السلوك، والأهداف، والصفات التي تميز مهنة معينة أو تميز الأشخاص الذين يعملون في هذه المهنة. بينما المحترف هو الشخص الذي ينتمي إلى مهنة معينة أو يكسب لقمة عيشه من النشاط المهني الذي يمارسه. وغالبًا ما يكون المحترفون ملتزمون بسلوكيات صارمة، تحدد التزامات أخلاقية دقيقة لهم.

ووفقاً لEvans (2008) يمكن فهم الاحترافية من خلال مفهوم "الاحترافية الجديدة" أو "المعدلة"، التي تتأثر بجدول أعمال إصلاحي ومعايير، ويحدد ثلاثة مفاهيم للاحترافية الجديدة: المطلوبة والمقررة والمُمارسة. الاحترافية المطلوبة ترتبط بالمطالب أو الطلبات المتوقعة من أصحاب العمل. الاحترافية المقررة تعكس الإجراءات الأدائية المقترحة من قبل المحللين. الاحترافية المُمارسة تعني أن ممارستك الاحترافية يتم مراقبتها وتحليلها من قبل متخصص في المجال ذي الصلة. يقول إيفانز إنه يمكن اعتبار الاحترافية الممارسة فقط بمثابة المفهوم المعنوي الوحيد للمهنية، حيث تعكس واقع الممارسات اليومية. ويختتم الباحث بالتعريف التالي للاحترافية:

الممارسة المؤثرة بالاحترافية هي تلك التي تتوافق مع تحديدات متفق عليها بشكل شائع لمهنة محددة والتي تسهم في عكس وتعزيز الانطباعات حول الغرض والمكانة المهنية، بالإضافة إلى الطبيعة الخاصة ونطاق ومستويات الخدمات المقدمة والخبرة السائدة ضمن المهنة، بالإضافة إلى الشفافية الأخلاقية العامة التي تعتمدها هذه المُمارسة.

ويعرف Khizar (2019) وآخرون الاحترافية بأنها مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات التي تكون مناسبة لمهنة معينة. كما يشيرون إلى أن الاحترافية تُستخدم من منظورات مختلفة مما يجعلها صعبة

التعريف إلى حد ما. كما ويذكر، أن الاحترافية لا تُعتبر تحسينًا للوضع الاجتماعي بل جودة للخدمات. وأن الاحترافية متعددة الأبعاد وتتألف من الاتجاهات نحو العمل وتحقيق أقصى معايير الاحترافية. وبالتالي، تعني الاحترافية اكتساب الاحترام والوضعية في المهنة، وتحسين جودة الخدمة، والوصول إلى أقصى المعايير، والاستقلالية المهنية والتحكم الذاتي. وأن مفهوم الاحترافية يمكن ربطه من منظورات مختلفة بمهنة التدريس ويُستنتج أن احترافية المعلم هي مجال عمل يعتمد على المعرفة والميول والمهارات لتطوير المعايير في مهنة التدريس. إذ تعني احترافية المعلمين الخبرة في مجال التعليم، وفي الوقت نفسه كشفت مجموعة من الأدبيات أن الاحترافية تقوم على الرضا المهني والالتزام والمواقف والأخلاق والممارسة والمعرفة والكفاءة، والعلاقات المهنية، والثقافة الداعمة، والقيادة المهنية.

وبذلك يسلط المحسن (2007) الضوء على أهمية فهم مفهوم الاحتراف، وكيف أن المحترفين يعتبرون أصحاب قيمة واحترام في المجتمع. يتميزون بالقدرة على الأداء المتميز في العمل، وهم عادةً أول من ينظر إليهم للترقية أو تكليفهم بمشاريع هامة، ويحققون بانتظام النجاح في مساراتهم المهنية. وبالتالي يشير إلى أهمية بذل الجهد لبناء سمعة مهنية قوية، والعمل على تطوير وتحسين الصفات المهنية لدى الفرد، مع التركيز على كل صفة بشكل منفصل لتحقيق التقدم والنجاح في مجال العمل.

ومن العرض السابق لمفهوم الاحترافية في مجال التعليم، نفهم أنها ليست مجرد تحسين للوضع الاجتماعي أو الاقتصادي، ولكنها تتعلق بجودة الخدمات المقدمة. وأن المصطلح يُفسّر من خلال عدة جوانب، مثل الاتجاهات نحو العمل وتحقيق المعايير الاحترافية والاستقلالية المهنية والتحكم الذاتي والمسؤولية الأخلاقية. وأن الاحترافية تتضمن الخبرة والكفاءة في مجال التعليم، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل الرضا المهني والالتزام والأخلاق والمعرفة والعلاقات المهنية والثقافة الداعمة والقيادة المهنية.

2.3.1.2 أهمية الاحترافية

يؤكد Boukhelouf (2022) أن الاحترافية واحدة من الصفات الرئيسية التي يُؤكد عليها تقريبًا في جميع الميادين في عصر العولمة. وأن تكون احترافيًا هو الجانب الذي يحدد ويضمن درجة التميز ومستوى الكمال للمنتج أو المهمة المنجزة. وبالتالي، فإن المبادئ المهنية ضرورية وإلزامية في جميع المهن. بعبارة أخرى، يجب أن تحترم وتتقن تلك المبادئ جيدًا من قبل أتباع أي مهنة.

وتشير الشريف (2023) إلى أن الاحترافية تعمل على تحسين معايير الكفاءة والفعالية وجودة الخدمة المقدمة أو الاهتمام بالمراجعين، وبالتالي، فهي مطلوبة لجميع الموظفين لرفع مستوى الخدمة وتقليل المشكلات والشكاوى وإضاعة الوقت.

كما يُحدد Freidson (2001) أن الاحترافية فقط، يمكنها بالفعل التعامل مع المعرفة الخاصة، المعرفة التي تكون خفية ليست لأنها سرية ولكن لأنها متخصصة، وتتطلب وقتًا وجهدًا لاكتسابها. ويتساءل Freidson، ما إذا كانت الاحترافية ستبقى إذا فقدت ما يسميه Freidson "روحها" – "خدمة قيمة متعالية وتأكيد تفانٍ أكبر في إنجاز عمل جيد مقارنة بالمكافأة الاقتصادية"، مما يعني وجود شعور بالأخلاقيات العملية والمؤسسية.

ويشير بياض (2010) أن الاحترافية تستند الى مبادئ أخلاقية وأدبية تهدف إلى تعزيز جودة الخدمة المقدمة، وتركز على مصلحة المتعلم كونه العنصر الأساسي في العملية التعليمية. يُعتبر تحقيق المصلحة العليا للمتعلم جوهر الاحترافية، مما يعني تجنب التفرغ للانشغالات المتضاربة والضيقة للمهنة التي قد تشتت الجهود. يجب على الجهات الحكومية المختصة توفير البيئة المناسبة والداعمة للمهنيين التعليميين، بحيث يتمكنوا من التركيز على مهمتهم الأساسية دون تشتت الجهود في نقاشات إيديولوجية أو مطالب مادية تعيق تقديم الخدمة التعليمية بجودة عالية.

3.3.1.2 مراحل الاحتراف

تشير بولقدام (2020) إلى أن مراحل الاحتراف تتكون من أربع مراحل وهي:

1. مرحلة ما قبل الاحتراف: تمتاز بالتعلم والتدريب الأساسي، حيث يكتسب الفرد المعرفة والمهارات الأساسية في مجاله.
2. مرحلة الاحتراف المستقل: يبدأ الفرد في تطبيق المهارات والمعرفة التي اكتسبها بشكل مستقل، ويصبح قادراً على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بشكل مستقل.
3. مرحلة المهنة الجماعية: يتعاون الفرد مع زملائه في المجال لتحقيق أهداف مشتركة، ويسعى لتحسين الممارسات المهنية بالتعاون مع الآخرين.
4. مرحلة ما بعد الاحتراف: يتميز بتحقيق المهارات والخبرات العالية، وقدرة الفرد على التأثير في مجاله والمساهمة في تطويره وتحسينه.

مما سبق يمكننا القول أن الاحترافية في مجال التعليم تعبر عن مستوى عالٍ من التميز والأداء المهني، حيث يمكن أن يختلف تعريفها حسب السياق والمجتمع. بعض الأشخاص يعتبرون الاحترافية تقديم عمل ممتاز أو ارتداء ملابس مناسبة، بينما يربط آخرون الاحترافية بالتحصيل الأكاديمي العالي والشهادات المهنية. الاحترافية تشمل أيضًا الاحترام والتقدير من الآخرين، وهم الأصول الحقيقية للمؤسسات، حيث يحصل المحترفون عادة على الترقيات والمشاريع المهمة، ويتميزون بالنجاح المستمر في حياتهم المهنية. في عصر العولمة، تعتبر الاحترافية صفة أساسية في جميع المجالات، مع التركيز على تحقيق معايير الكمال والجودة في العمل المنجز. تعزز الاحترافية معايير الكفاءة والفعالية وجودة الخدمة المقدمة، مما يسهم في تحقيق رضا المراجعين وتقليل المشكلات والشكاوى. في مجال التعليم، تستند الاحترافية على مبادئ أخلاقية تهدف إلى تعزيز جودة الخدمة وتحقيق المصلحة العليا للمتعلم. تُعتبر الاحترافية مفهومًا معقدًا يشمل الالتزام والتطوير المهني المستمر، وتوجيه الأفعال والمواقف بالنظرة الأخلاقية في سبيل خدمة المجتمع والأفراد بفاعلية.

4.1.2 الفرق بين الاحترافية والمهنية (التمهين)

يعرّف الأسدي وآخرون (2016) المهنة على أنها الوظيفة التي يسعى الفرد للوصول اليها وهي تتطلب علماً وتدريباً بالمهارات المحددة التي يتطلبها اداء العمل كما تطلب خبرة فنية متخصصة تاتي لصاحبها من خلال التعلم والتعليم والتدريب.

ويذكر Eide (2020) و WESTRHEIM أنه يمكن تعريف المهن بوجود علاقة معينة بين الدافع المهني والاحتكار التعليمي: "نقول إننا نتحدث عن مهنة عندما يتم أولاً الحصول على تعليم رسمي طويل الأمد من قبل وثانياً الأشخاص الذين يتوجهون بشكل كبير نحو تحقيق مهن معينة التي، وفقًا للمعايير الاجتماعية، لا يمكن أن يشغلها أشخاص آخرون غير الذين لديهم التعليم المذكور أعلاه."

ويفسّر الصوافي وآخرون (2014) أن التمهين يشير إلى تطبيق متطلبات مهنية أساسية لتحقيق الطابع المهني في أي وظيفة. ويشمل ذلك الإعداد المهني الشامل، والذي يتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الضرورية، بالإضافة إلى فترة تدريب ميداني وحصول على ترخيص مهني. ويُؤكد الكُتّاب على أهمية وجود نظام ترخيص مهني رسمي يضمن التطوير المهني والممارسة المتقنة للمهنة.

ويُبين أن مفهوم المهنة يشير إلى مجموعة من المتطلبات الأساسية التي تُميز بين أعمال الإنسان، مثل الطب والمحاماة والكيمياء، وتشمل النظريات والمعارف والقيم والمهارات اللازمة لأداء السلوك العملي المرتبط بالمهنة. أما المهني، فيُشار إليه كالفرد الذي يتمتع بمهنة متخصصة تتطلب معرفة أو ثقافة خاصة ويعتبرها مصدرًا لرزقه. أما المصطلح المهنية يُشير إلى الاحترافية التي تُميز مهنة أو فردًا يعمل بمهنة معينة، وتعني الطرق الحرفية التي تُمكّن من كسب المال. ويتفق الكُتّاب على أن الاحتراف يعبر عن المهارات والسلوكيات التي يتحلى بها الفرد أو الجماعة في مجالهم المهني. وأخيرًا، يُوضّح أن المفاهيم المتعلقة بالحرفة والوظيفة ليستا مرادفين للمهنة، حيث تُعنى الحرفة بالأعمال التي يتعلمها الفرد من خلال التدريب والممارسة، بينما تُشير الوظيفة إلى مجموعة من المهام التي يقوم بها الفرد لخدمة أغراض محددة بالنسبة للمنظمة التي يعمل فيها.

كما يعرف مخاليف ورشيد (2020) مصطلح مهني يشير إلى المسمى الوظيفي الذي يعمل به الشخص، مثل أن يكون شخصًا "إعلاميًا" فهذا يعني أنه يعمل في مجال الإعلام والالتزام بالعمل يعني تنفيذ المهام المكلف بها دون الابتكار أو الإبداع، بل يركز على أداء الوظيفة بشكل روتيني واحترافي. والمهنية في الأداء تشير إلى القدرة على تنفيذ المهام بشكل آمن وفعّال، مع القدرة على تحقيق الأهداف والانجازات المطلوبة. يمكن للمهنية أيضًا أن تشير إلى القدرة على استخدام المعرفة المتخصصة لتوجيه الآخرين أو تقديم المشورة لهم.

أما المحترف فهو الشخص الذي يتمتع بالكفاءة والمهارة والمعرفة المتخصصة في مجال معين، ويكون مؤهلاً أو مرخصًا لمزاولة هذا النشاط من قبل الجهة المختصة. على سبيل المثال، عندما يكون شخصًا محترفًا في مجال الإعلام الرياضي، فهذا يعني أنه وصل إلى مستوى متقدم في مجاله ويتميز بأداء متميز ومعرفة عميقة في هذا المجال. الاحترافية تعني الإبداع في العمل وتجديد الأفكار وتغيير الروتين اليومي للعمل، ومن الممكن أن تجتمع الصفتان في شخص واحد، ويُطلق عليه في هذه الحالة مصطلح العبقرية في الأداء.

5.1.2 المعايير والاحتراف الوظيفي

الاحتراف الوظيفي يشير إلى مدى تطوير الأفراد للمهارات والمعرفة والصفات اللازمة لأداء وظيفتهم بكفاءة وفعالية. وفي سياق مديري المدارس، فإن تطوير معايير مهنية وتطبيقها يسهم بشكل كبير في

رفع مستوى الاحترافية في مجال القيادة التعليمية. وتكون المعايير المهنية محددة؛ تحدد الصفات والمهارات التي يجب أن يكتسبها مديرو المدارس، وهذا يشمل القدرة على إدارة المؤسسة بفعالية، والتفاعل بشكل فعّال مع الزملاء والمجتمع المحلي، والمساءلة عن أداء المدرسة وتعزيزها، وغيرها من الجوانب الأساسية للقيادة التعليمية.

توفير برامج تدريب وتطوير مستمرة بناء على هذه المعايير يساهم في تعزيز مهارات وكفاءة مديري المدارس، وبالتالي يعزز الاحترافية الوظيفية في هذا المجال. هذه البرامج يمكن أن تشمل التدريب على المهارات الإدارية، وتطوير القيادة، وتعزيز التواصل والتفاعل الفعّال، وغيرها من المجالات التي تساهم في تطوير القدرات الشخصية والمهنية للمديرين التعليميين.

بالتالي، يمكن القول بأن ربط تطوير معايير مهنية لمديري المدارس بالاحتراف الوظيفي يساهم في تحسين أداء وكفاءة المديرين وبالتالي يعزز جودة القيادة التعليمية والتعليم بشكل عام في الدول التي تتبنى هذا النهج.

حيث يشير Ashu (2021) أن معايير الاحترافية في قيادة التعليم وإدارته وتطويره تم وضعها لدعم عمليات التقويم الذاتي والتعلم المهني لأولئك الذين يشغلون أو يطمحون لشغل الأدوار القيادية والإدارية الرسمية في المدارس أو في نظام التعليم. هذه المعايير الاحترافية توفر لأول مرة نظرة شاملة على المواقف والترتيبات المتعلقة بتطوير قيادة نظام التعليم والمدارس.

وتوضح مرسي وآخرون (2015) أن المعايير تُستخدم أيضًا كأساس لضمان جودة التعليم والاعتماد، حيث تُحددها الهيئات القومية بالتشاور مع الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية، وتستوحيها من المعايير الدولية. تمثل المعايير الحد الأدنى لمستوى جودة المؤسسات أو البرامج التعليمية.

ويؤكد Fedorchuk (2019) في دراسته إلى أن المعايير تعتبر دليلًا أساسيًا لتطوير دورات التدريب المتقدمة أو إعادة التدريب التي يجب على المعلمين اجتيازها ليصبحوا مديري مدارس. تم تطوير هذه المعايير باستناد إلى دور الرئيس الفعلي في المؤسسة التعليمية، واستنادًا إلى أفكار المؤسسة حول

القيادة الفعالة على مستويات الإقليم والمحلية والمدرسية، بالإضافة إلى الخبرات المستمدة من أنظمة التعليم الأخرى.

6.1.2 الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية

لم تعد الإدارة المدرسية عملية إدارية فحسب، بل بات يُتطلب من المدير أن يمتلك العديد من المهارات التي ترتقي به إلى ما يعرف في الأدبيات التربوية بالقيادة التربوية والتي من خلالها يمكن للمدير إحداث التغيير والتطوير المأمول. ولأجل هذا باتت الاحترافية في الإدارة المدرسية وما يرتبط بها من مهارات ضرورة للعمل الإداري المدرسي، حيث تُعرف الإحترافية في الإدارة المدرسية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: المهام والمسؤوليات والأدوار والأنشطة التي اكتسبها مدير المدرسة من التأهيل الإداري التربوي، سواء من خلال التعليم الجامعي أو الدورات التدريبية في الإدارة التربوية، والخبرة المكتسبة من الممارسة العملية للإدارة المدرسية، بحيث تنعكس على قدرة مدير المدرسة على حل المشكلات المدرسية، والتقليل من الصعوبات، والارتقاء بالعملية التعلمية التعليمية وتجويدها، وتطوير البيئة المدرسية، وتم تحديد هذه المهام والمسؤوليات والأدوار والأنشطة والتي يستدل منها على احترافية مدير المدرسة في هذه الدراسة بالجوانب الآتية: توافر سمات القيادة المدرسية في المدير، القدرة على الإشراف التربوي وتنمية المعلمين، القدرة على الدعم النفسي والتحفيز، القدرة على تطوير البيئة المدرسية، القدرة على التعاون مع المجتمع المحلي.

1.6.1.2 نماذج على الاحتراف لدى مديري المدارس في بعض الدول

ركز Fedorchuk (2019) على عدة دول مختلفة، مثل المملكة المتحدة وأستراليا والولايات المتحدة ونيوزيلندا واليابان، حيث يصف كيفية تطوير وتطبيق المعايير المهنية في كل منها لتحقيق الاحترافية وهي كالآتي:

معايير الاحترافية في المملكة المتحدة

حيث تعتبر الخبرة البريطانية في مجال توحيد المعايير مهمة، حيث تعتبر المملكة المتحدة الرائدة عالميًا في هذا المجال. في إنجلترا، تقوم وكالة الحكومة بتطوير المعايير المهنية وتقديم التدريب والشهادات لقادة التعليم. هذه المعايير تتوافق مع الأطر الوطنية للتأهيل وتشمل خمس مراحل من

المسار الوظيفي للإدارة، من المبتدئ إلى القيادة الاستشارية. وتحتوي المعايير المهنية للمدراء على 6 مجالات رئيسية: إدارة المؤسسة، والتدريب والتعليم، والمشاريع المستقبلية، وتطوير الذات والتفاعل مع الزملاء، والمساءلة، وتعزيز المجتمع. يشتمل كل مكون على مجموعة من المهارات، وتقييم الأداء، وتحديد الأهداف، والمسؤولية عن تطوير الذات. ترتبط جميع المكونات معًا وتشكل المتطلبات الأساسية للمدير المدرسي.

معايير الاحترافية في أستراليا

في أستراليا، شهدت معايير المعلمين والقادة تطورًا على مدى 15 عامًا بمشاركة المجتمع المهني، وتعتبر المعايير الحالية نموذجًا متكاملًا يحدد ثلاثة متطلبات أساسية للقيادة: الرؤية والقيم؛ المعرفة والفهم؛ الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والشخصية. تم تطوير هذه المتطلبات لخمس مهارات مهنية رئيسية: إدارة التعلم، وتطوير الذات وتطوير الآخرين، وإدارة التحسينات والابتكارات والتغييرات، وإدارة المدرسة، والتعاون مع المجتمع. في أستراليا، يتطلب الحصول على شهادة مطابقة لمهنة مدير مدرسة، وتُصدر من قبل مراكز تحضير قادة المدارس.

معايير الاحترافية في الولايات المتحدة

في الولايات المتحدة، هناك ثلاثة أنواع من المعايير المهنية التي تعتبر أساسية لجميع مستويات القيادة في مجال التعليم. معايير للأخلاق المهنية يحتوي على إرشادات أخلاقية, معايير التأهيل يحتوي على تعليمات حول الخبرة ومستوى التعليم المطلوب للعمل والمعايير المهنية وتحتوي على تعليمات محددة لأداء وظيفة معينة. حيث يتم عرض متطلبات التوظيف ومحتوى الكفاءات المهنية في جميع مجالات نشاط المدير: الرسالة والقيم الأساسية؛ الأخلاق والمعايير المهنية؛ ضمان حقوق المساواة في التعليم (الوصول إلى التعليم) والكفاءة الثقافية؛ التخطيط التربوي والتدريب وتقييم النتائج التعليمية؛ بناء مجتمع تعليمي يوفر الدعم الشامل لتطوير الطلاب؛ تطوير الإمكانيات المهنية لموظفي المنظمة؛ تطوير المجتمع المهني لموظفي المنظمة؛ جذب المشاركة الفعّالة من المجتمع الأبوي وغيره من ممثلي المجتمع التعليمي المحلي؛ إدارة الأنشطة؛ تطوير المنظمة.

ويشير Reston (2015) إلى تطور المعايير في أمريكا المعايير وأن العملية التي أُعدت خلالها المعايير كانت شاملة ودقيقة، حيث تضمنت مراجعة شاملة للبحوث التجريبية واستطلاع آراء باحثين وأكثر من 1000 قائد مدرسي ومناطقي من خلال استطلاعات ومجموعات تركيز لتحديد الفجوات بين المعايير لعام 2008، والعمل اليومي لقادة التعليم، ومطالب القيادة في المستقبل. كانت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية(NAESP) ، والجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية (NASSP)، والجمعية الأمريكية لإداريي المدارس (AASA) محورية في هذا العمل. تمت دعوة الجمهور أيضًا للتعليق على مسودتين من المعايير، مما ساهم في المنتج النهائي. تولت المجلس الوطني للسياسات التعليمية(NPBEA) ، وهو ائتلاف من المنظمات المهنية ملتزمة بتقدم قيادة المدارس، مما يؤكد على أهمية هذه المعايير للمهنة وضمان استمراريتها وتطورها في المستقبل. وتضمنت عشرة معايير وهي:

1. الرؤية والرسالة والقيم الأساسية المعيار
2. الأخلاقيات والمعايير المهنية المعيار
3. التكافؤ والاستجابة الثقافية المعيار
4. المناهج والتعليم والتقييم المعيار
5. مجتمع الرعاية والدعم للطلاب المعيار
6. القدرات المهنية للموظفين في المدرسة المعيار
7. المجتمع المهني للمعلمين والموظفين المعيار
8. التفاعل المعنوي مع العائلات والمجتمع المعيار
9. العمليات والإدارة المعيار
10. تحسين المدرسة

ويضيف Karatas (2019) إلى أنه تم إعداد قائمة بالكفاءات من قبل جمعية إداريي المدارس الأمريكية في عام 1973 لمديري التعليم، وتم تجديدها في عام 2007. حيث تم وضع 12 بندًا وفقًا للمبادئ الأخلاقية المجددة والتي يجب على جميع المدراء الالتزام بها, وهي:

1. جعل التعليم ورفاهية الطلاب القيمة الأساسية في اتخاذ كل القرارات.
2. الوفاء بجميع الواجبات المهنية بصدق ونزاهة والتصرف دائمًا بطريقة صادقة ومسؤولة.

3. دعم مبدأ الإجراءات القانونية المناسبة وحماية الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.
4. تنفيذ القوانين المحلية والولاية والوطنية.
5. تقديم المشورة لمجلس المدرسة وتنفيذ سياساته وقواعده ولوائحه الإدارية.
6. اتخاذ التدابير المناسبة لتصحيح تلك القوانين والسياسات واللوائح التي لا تتماشى مع الأهداف التعليمية السليمة أو التي لا تصب في مصلحة الأطفال.
7. تجنب استخدام منصبه/منصبها للحصول على مكاسب شخصية من خلال التأثيرات السياسية أو الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية أو غيرها.
8. قبول الشهادات الأكاديمية أو الشهادات المهنية فقط من المؤسسات المعتمدة.
9. الحفاظ على المعايير والسعي لتحسين فعالية المهنة من خلال البحث والتطوير المهني المستمر.
10. الالتزام بجميع العقود حتى الوفاء بها أو الإفراج عنها أو حلها بالتوافق بين جميع الأطراف.
11. قبول المسؤولية والمساءلة عن أفعاله وسلوكياته الشخصية.
12. التزام بخدمة الآخرين.

معايير الاحترافية في نيوزيلندا

يوضح Fedorchuk (2019) أن عرض متطلبات رؤساء المؤسسات التعليمية في نيوزيلندا يتم في شكل "معايير" منفصلة، مع تركيز على الصفات المهنية والشخصية والمعرفة والمهارات لضمان القيادة الفعّالة للمنظمة التعليمية منها: الثقافة؛ النظام القيمي؛ علم البيداغوجيا: المعرفة في مجال التعليم والتدريب؛ الاتساق: كيفية ضمان جودة العمل؛ التفاعل والشراكة: إنشاء علاقات فعّالة لضمان استدامة العملية التعليمية. ويجب أن يتوفر لدى المدراء أربع صفات تمكنهم من إدارة المنظمة بفعالية: الحكم وفقًا للقيم الأخلاقية الخاصة بهم؛ الثقة في قوتهم الذاتية؛ القدرة على التطوير الذاتي؛ القدرة على إظهار مهارات القيادة ودعم زملائهم.

ويوضح ابراهيم (2020) أن نيوزيلندا تعد من الدول التي بذلت جهوداً متميزة في تمهين الإدارة المدرسية والتطويرات في نظام التعليم خلال الثمانينيات وإصدار قانون التعليم رقم (80) عام 1989 والتعديلات اللاحقة حتى عام 2018.، حيث اهتم هذا القانون بدور مديري المدارس ووظائفهم

ومسؤولياتهم، بالإضافة إلى علاقاتهم مع أصحاب المصلحة في مجال التعليم، وعمليات تعيينهم وترقيتهم وتقويم أدائهم.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في نيوزيلندا مجموعة من المعايير المهنية لمديري المدارس الابتدائية والثانوية.

1.المعايير المهنية لمديري المدارس الابتدائية:

- الثقافة: المدير يركز على بناء ثقافة إيجابية في المدرسة لتعزيز عمليات التعليم والتعلم.
- التربية والتعليم: المدير يوفر بيئة تعليمية تفي بتوقعات الطلاب وتسهم في تعزيز تجاربهم التعليمية.
- الأنظمة: ينمي المدير ويستخدم النظم الإدارية لدعم عملية التعلم.
- الشراكات والشبكات: يقوي العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم تعلم الطلاب.

2.المعايير المهنية لمديري المدارس الثانوية:

- القيادة المهنية: المدير يتبنى أساليب إدارة حديثة ويشجع الإبداع والابتكار.
- الإدارة الاستراتيجية: يشارك في وضع رؤية المدرسة وتحديد أهداف بعيدة المدى.
- إدارة هيئة العاملين: يقدم الدعم المستمر للموظفين ويشارك في إدارة الموارد البشرية.
- إدارة العلاقات: يبني شراكات مع أفراد المجتمع والمؤسسات المحلية.
- إدارة الأصول والتمويل: يستخدم الموارد بفعالية لتحسين التعلم والتعليم ويدير الميزانية المدرسية بناءً على الموارد المتاحة.
- التشريعات القانونية: يلتزم بالقوانين واللوائح المنظمة للعملية التعليمية.

معايير الاحترافية في اليابان

في اليابان، يبين Fedorchuk (2019) أن تطوير معايير مهنية بدأ لرؤساء المدارس منذ عام 2004، للمساهمة في تحسين جودة التعليم وإدارة المدارس بفعالية. ومنذ عام 2006، تم وضع "المعايير المهنية لرؤساء المدارس" وتحديثها باستمرار. في وصف النقاط السبعة للمعيار (مجالات نشاط المدير)، تم إضافة تفسير لوظائف العمل والكفاءات. المبدأ الأساسي لمعيار المدير هو المساهمة في تحسين جودة التعليم على مستوى كل طالب، واتخاذ مبادرة في تنظيم التدريس والتعلم

لتحقيق الأهداف المحددة. من بين الأنشطة الرئيسية للمدير: إنشاء وتنفيذ الرؤية العامة للمدرسة؛ خلق ظروف لتحسين جودة التعليم؛ خلق ظروف لتطوير المهني للمعلمين. ومن بين الأنشطة الرئيسية للمدير: الاستخدام الفعّال لمختلف الموارد وإدارة المخاطر؛ التفاعل الفعّال مع ممثلي المجتمع التعليمي؛ السلوك الأخلاقي والقيادي؛ فهم السياق الاجتماعي والثقافي للمدرسة.

معايير الاحترافية في فرنسا

يشير Fedorchuk (2019) أنّه وحسب مركز الدراسات للسياسات والممارسات في التعليم في فرنسا أن هناك معايير داخلية وخارجية. توجَّه المعايير الداخلية تطوير المهني داخل المؤسسة، في حين تُعيَّن المعايير الخارجية من قِبَل السلطات لتلبية الاحتياجات الأوسع، مثل تلك التي تتعلق بالدولة أو نظام التعليم. وتتباين هذه المعايير بين التوجيهية والإلزامية، تبعًا للسياق، مما يشير إلى مدى أهميتها أو قوة تنفيذها. يُرجى مطابقة هذه المعايير مع أهداف ولوائح المؤسسة والمشهد التعليمي الأوسع.

معايير الاحترافية في سلطنة عمان

أما معايير الاحترافية في الإدارة والقيادة المدرسية في سلطنة عمان فقد تحددت وفقًا لما ذكره إبراهيم (2020) في مجموعة من النقاط الأساسية. أولاً، يتعين تفعيل التخطيط المدرسي من خلال إشراك جميع المعنيين، وتطوير رؤية ورسالة ملهمة، وتنفيذ برامج للتنمية المهنية. ثانيًا، يشمل تنظيم العمل الإداري تفويض الصلاحيات واستخدام الموارد بفعالية. ثالثًا، يتطلب الإشراف والتقويم متابعة أساليب التعلم وتنفيذ برامج تنموية، بالإضافة إلى تحليل نتائج التقويم. رابعًا، تُعنى رعاية الطلبة بمتابعة حضورهم وتطوير توجهاتهم وتوفير فرص تعليم متنوعة. خامسًا، يجب توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي من خلال التواصل المستمر وتقديم المعلومات اللازمة. سادسًا، يتضمن التطوير الذاتي للإدارة متابعة أحدث التطورات واستخدام التكنولوجيا الحديثة. سابعًا، يتعين تنمية القيم التنظيمية عبر بناء علاقات تعاونية وتشجيع الابتكار. وأخيرًا، يجب الاستفادة من جميع الكوادر العاملة في المدرسة بشكل فعّال.

2.6.1.2 واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية في فلسطين

الجهود التطويرية في النظام التربوي في فلسطين تستهدف تحسين الخدمات التعليمية وتعزيز كفاءة الإدارة، من خلال اعتماد أساليب وأنظمة إدارية حديثة، وتعزيز التنسيق بين الجهات المعنية. تركيزها

على المشاركة المجتمعية والمساءلة يهدف لتحقيق الأهداف بفعالية، وتحسين الأداء المؤسسي والفردي والجماعي يمكن أن يحسن جودة التعليم ويستثمر الموارد البشرية بشكل أفضل. (عدوان، 2020)
وقد أقرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العديد من الإجراءات والسياسات لتدريب مديري المدارس وتأهيلهم للوصول إلى الاحترافية في الأداء، إذ رصدت الباحثة العديد من هذه الإجراءات في مواقع ومواطن متعددة أبرزها:

1- بناء ووضع المعايير

أشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014) إلى مبادئ بناء المعايير المهنية لمدير المدرسة وفقًا للنقاط الآتية:

1. الوصف الوظيفي لمدير المدرسة: هذا يعني تحديد المسؤوليات والواجبات التي يتوجب على مدير المدرسة أداؤها. حيث يعّرف المحيذيف (2006) أن الوصف الوظيفي يعني تحديد المهام والمسؤوليات والصلاحيات لكل وظيفة موضحة بالهيكل التنظيمي للمدرسة. ويتم تحديده من خلال العناصر التالية:

- هوية الوظيفة: تحتوي على المسمى الوظيفي والإدارة المباشرة ورئيس القسم.
- الهدف من الوظيفة: يعكس طبيعة الوظيفة وأهدافها الأساسية بشكل موجز.
- متطلبات الوظيفة: تشمل المؤهلات الضرورية من الناحية العلمية والعملية لممارسة الوظيفة.
- المرؤوسين: تشير إلى الوظائف التي يشرف عليها حامل الوظيفة المذكورة.
- المهام الوظيفية: توضح الأعمال والمسؤوليات التي يجب أداؤها من قِبَل ممارس الوظيفة.

وتعتبر هذه العناصر أساسية في وصف الوظيفة وتوضح بشكل واضح ما يتوقع من حامل الوظيفة وما يجب عليه تحقيقه في الدور الذي يقوم به.

2. الخطة التطويرية للوزارة والمبادئ الأساسية فيها: يجب أن تكون المعايير المهنية متماشية مع رؤية وأهداف الوزارة لتطوير التعليم.
3. إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين: يجب تعزيز التدريب والتأهيل للكوادر التربوية لتعزيز دورهم في المساعدة على تحقيق أهداف التعليم.

4.توصيات منظمة العمل الدولية واليونسكو: هذه التوصيات تشدد على أهمية وضع معايير مهنية واضحة واحترامها في تقييم وترقية العاملين في ميدان التعليم، مما يساهم في رفع مستوى الأداء المهني في هذا المجال. تلك المعايير المهنية تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز دور المدرسين والمدراء في تحقيق أهداف التعليم وتطوير النظام التعليمي.

ومن الواضح أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014) اعتمدت معايير مهنية شاملة لمدير المدرسة تغطي كل جوانب العملية التربوية. هذه المعايير تم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية:

1.قيادة عمليتي التعليم والتعلم: تركز هذه المجال على مهارات ومعارف مدير المدرسة في قيادة وتوجيه عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة، بما في ذلك تطوير مناهج التعليم وتنفيذ استراتيجيات التدريس الفعالة.

2.إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية: يتعلق هذا المجال بالمهارات الإدارية والتنظيمية التي يحتاجها مدير المدرسة لضمان سير العمل بفاعلية داخل المؤسسة التعليمية، مثل التخطيط الاستراتيجي وإدارة الموارد والميزانية والتقييم.

3.تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية: هذا المجال يشير إلى أهمية تواصل المدرسة مع المجتمع المحلي والجهات الخارجية، مثل الجهات الحكومية والمنظمات غير الحكومية وأولياء الأمور، من أجل تعزيز التعاون وبناء شراكات تسهم في تحسين جودة التعليم.

باعتبار هذه الثلاثة مجالات، يمكن لمعايير مدير المدرسة أن تكون أداة قيمة لتوجيه وتطوير العمل في مؤسسات التعليم، وضمان تحقيق أهداف التعليم بشكل فعّال وشامل.

وخلال عملية بناء المعايير لمدير المدرسة، اتبعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014) الخطوات التالية:

1.تشكيل لجنة المعايير المهنية: تم تشكيل لجنة تضم ممثلين من الإدارات العامة في وزارة التربية والتعليم العالي ذات العلاقة بعمل مدير المدرسة، بالإضافة إلى ممثلين عن المدارس الخاصة ووكالة الغوث الدولية.

2.الاجتماع مع خبير دولي: تمت استضافة خبير دولي متخصص لتقديم المشورة والإرشاد في عملية وضع المعايير.

3.الاطلاع على التجارب الدولية: تمت مراجعة ودراسة تجارب دول عربية وأجنبية في إعداد المعايير المهنية لمدير المدرسة.

4. الاجتماعات الدورية: عُقدت اجتماعات دورية للجنة بهدف مناقشة ومراجعة المهام الموكلة وضمان أن المعايير تلبي احتياجات المدارس بشكل فعال.

5. محاكمة وتقييم المعايير: تمت محاكمة وتقييم المعايير المهنية لمدير المدرسة من قبل فريق باحثين، وتمت مراجعتها من قبل رؤساء أقسام المتابعة الميدانية في جميع المديريات.

6. الدراسة التقويمية التحليلية: قامت دائرة القياس والتقويم بدراسة تقويمية تحليلية للمعايير، بهدف تقييم دقتها ومدى مقروئيتها.

7. تحليل كمي ونوعي: اعتمدت الدراسة مزيجًا من التحليل الكمي والنوعي، حيث تم تحليل استجابات مجموعة من مديري المدارس على استبانة، بالإضافة إلى زيارات ميدانية وصفية لملاحظة الممارسات الإدارية ورصد احتواء المعايير المهنية لمدير المدرسة لتلك الممارسات.

8. تعديل الوثيقة: تم أخذ نتائج الدراسة وتوصياتها بعين الاعتبار في تعديل الوثيقة المتعلقة بالمعايير المهنية لمدير المدرسة.

2- وضع أسس لاختيار مديري المدارس

توضح سلامة (2021) أسس اختيار مدير المدرسة في فلسطين وتتكون من المراحل الآتية:

❖المرحلة الأولى: التقدم للوظيفة من خلال:

أولاً: التقدم للوظيفة: ويكون ضمن الشروط الآتية:

- المؤهل العلمي: درجة البكالوريوس في أي تخصص مقبول للتدريس.

– الخبرة التربوية: لا تقل عن ثماني سنوات، منها خمس سنوات كمعلم ويفضل خبرة كنائب مدير مدرسة.

– تقييم الأداء: يجب أن يكون جيدًا جدًا خلال الثلاث سنوات الأخيرة.

ثانياً: فترة التكليف: تحسب من بداية العام الدراسي وتنتهي مع نهاية الفصل الدراسي الثاني، وتكون لا تقل عن 90 يوم عمل فعلي. ويتم تقييم تثبيت المدير المكلف في نهاية العام الدراسي.

ثالثاً: تقديم الطلبات: يتم تقديم الطلبات إلكترونيًا خلال فترة معينة وتحديد المرحلة المطلوبة. يجب تقديم إثبات التقديم وتحديد المرحلة المرغوبة.

❖المرحلة الثانية: الاختبار؛ حيث يتقدم كل من يستوفي شروط التقديم للاختبار الذي يديره الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات. ويشمل الاختبار المعرفة بالأنظمة والقوانين التعليمية والمهارات اللازمة للمدير. ولا يعتبر النجاح في الاختبار ممكنًا إلا بتحقيق درجة 60% على الأقل.

❖المرحلة الثالثة: المقابلة الأولية؛ حيث يخصص 20 علامة لهذه المقابلة التي تجرى على مستوى المديرية. وتجرى المقابلة لكل من اجتاز الاختبار بنجاح. وتشمل اللجنة المنظمة رئيس الدائرة وعضو من الرقابة الداخلية ورؤساء الأقسام المختلفة.

❖المرحلة الرابعة: المقابلة الثانية على مستوى الوزارة؛ حيث يخصص 30 علامة لهذه المقابلة وتتم بالشكل التالي:

- تقوم الإدارة العامة للشؤون الإدارية بالتعاون مع الإدارة العامة للمتابعة الميدانية بتنظيم الإجراءات التالية:
- تحديد موعد المقابلات وتشكيل لجان المقابلات.
- تجهيز القوائم للمتقدمين وترتيبها حسب الدور.
- اتخاذ إجراءات النقل لوظيفة مديرة وتعبئة الشواغر وفقًا للأصول.
- تنظيم برنامج تدريبي لمن يتم نقلهم إلى وظيفة مدير مدرسة بالتنسيق بين الإدارتين والمعهد الوطني.

- تتألف اللجنة من مدير عام المتابعة الميدانية، ومدير دائرة في الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، ومدير التربية والتعليم، وممثلين عن الإشراف والشؤون الإدارية، وعضوية الرقابة الداخلية بصفة مراقب.
- تقييم المقابلة الشخصية والحضور بمعايير مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والاتصال والتواصل، والثقافة العامة، ومهارات اللغة الإنجليزية.
- ترتيب القوائم بعد المقابلة وفقًا لجدول محدد يتضمن قائمتين منفصلتين للمرحلة 1–4 للذكور والإناث، وقائمتين منفصلتين للمرحلة 5–12 للذكور والإناث.

تخصيص علامات إضافية حسب المؤهل العلمي، حيث تتراوح من 7 لحملة البكالوريوس إلى 10 لحملة الدكتوراه.

3- وثيقة الكفايات ومؤشرات الأداء

تتمثل أهمية هذه الوثيقة في إمكانية استخدامها كأداة تقييم ذاتي يستخدمها المديرون كخريطة وبوصلة؛ لتطوير ممارساتهم القيادية وتقدمهم المهني. يمكن للمدير من خلال الوثيقة التفكير في ممارساته وتحديد مستوى أدائه فيها، ووضع خطة تطويرية شخصية لتحسين تلك الممارسات وتعزيز أدائه وأداء المدرسة. لذا، من المأمول أن يقوم كل المديرون باستخدام هذه الوثيقة في جهودهم لتطوير ممارساتهم القيادية. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، 2018)

حيث تشير وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2018) أن وزارة التربية والتعليم العالي تبنت برنامج "الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية"، معتمدًا على عدة معايير مهمة لمدير المدرسة كقائد للتعليم. وقد تم تطوير هذه المعايير إلى كفايات ومؤشرات يمكن قياسها لضمان تطبيقها بشكل فعّال في الواقع التربوي. وتحددت هذه المعايير كالآتي:

1. التخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددتين: يتضمن هذا الجانب القدرة على وضع خطط فعّالة لتحسين الأداء التعليمي، مستندة إلى رؤية ورسالة واضحة للمدرسة.
2. إدارة العلاقات الداخلية والخارجية: يجب على المدير أن يكون قادرًا على إدارة العلاقات الداخلية داخل المدرسة والعلاقات الخارجية مع المجتمع والجهات الخارجية، لتعزيز أداء المدرسة وتحقيق أهدافها.

3. إدارة الموارد بفعالية: يجب على المدير استخدام الموارد المتاحة بشكل فعال لتحقيق جودة التعليم والتعلم داخل المدرسة.

4. قيادة عمليتي التعليم والتعلّم: المدير يجب أن يكون قادرًا على قيادة عملية التعليم والتعلّم داخل المدرسة بطريقة تهتم برفع مستوى الأداء وتعزيز تطوير المعلمين.

5. تعزيز انتماء العاملين والطلاب: يجب أن يسعى المدير لبناء بيئة مدرسية تشجع على الانتماء والمشاركة الفعّالة للمعلمين والطلاب.

6. دعم تنوع أساليب التقويم: يتضمن هذا الجانب دعم المدير لاستخدام أساليب متنوعة لتقييم أداء الطلاب وفهم مستواهم التعليمي بشكل شامل. ويشمل أيضًا دعم استخدام أدوات تقويم متعددة مثل الاختبارات التقليدية، والمشاريع الجماعية، والأنشطة العملية لتقييم الطلاب بطرق متنوعة وشاملة.

7. دعم تفعيل التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم والإدارة المدرسية: يشمل هذا الجانب دعم المدير لاستخدام التكنولوجيا في جميع جوانب العملية التعليمية والإدارية داخل المدرسة. ويتضمن ذلك توفير البنية التحتية اللازمة للاستخدام الفعّال للتكنولوجيا، وتدريب المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية في التدريس والتعلم، واستخدام البيانات والتحليلات التكنولوجية لتحسين أداء المدرسة واتخاذ القرارات الإدارية بناءً على البيانات.

ومما سبق يبدو أن هناك جهودًا ملموسة في فلسطين لتحسين مستوى الاحترافية في الإدارة المدرسية وتطوير النظام التربوي. من خلال بناء معايير مهنية وتدريب مديري المدارس ووضع أسس لاختيارهم، تسعى الحكومة الفلسطينية إلى تعزيز كفاءة الإدارة ورفع مستوى الأداء في المؤسسات التعليمية. وثيقة الكفايات ومؤشرات الأداء تمثل أداة هامة لتقييم الأداء القيادي وتوجيه جهود التطوير الشخصي للمديرين، مما يعزز مستوى الاحترافية والجودة في الإدارة المدرسية.

مع ذلك، يظل التحدي في تحقيق تنفيذ هذه الجهود على أرض الواقع، خاصة في ظل الظروف السياسية والاقتصادية التي قد تؤثر على قدرة الحكومة على توفير الموارد اللازمة وتطبيق السياسات بشكل فعال. إضافة إلى ذلك، قد تكون هناك تحديات في تطبيق وتنفيذ الإجراءات المحددة في الوثائق والسياسات، مما يتطلب التزامًا قويًا من قبل جميع الأطراف المعنية وتوفير الدعم والمتابعة المستمرة لضمان نجاح هذه الجهود التطويرية.

7.1.2 مجالات قياس الاحتراف الوظيفي لمدير المدرسة وفقاً للدراسة الحاضرة

بناء على مراجعة الأدب التربوي لموضوع الاحترافية حددت الباحثة المجالات الآتية لقياس واقع الاحترافية لدى مديري المدارس:

أولا: القيادة المدرسية

يشير عبد القادر (2013) أن القيادة المدرسية هي حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، وتلعب القيادة دورًا حاسمًا في توجيه الجهود نحو تحقيق أهداف التعليم وتطوير المؤسسة التعليمية. إذا كان القائد قادرًا على دمج دور المدير، المعلم، والمستشار بشكل فعال، فسيكون لديه القدرة على تحفيز الأفراد وتوجيههم نحو تحقيق الرؤية والأهداف المدرسية بنجاح. والقائد المدرسي الناجح هو من يتمتع بمجموعة من الخصائص الشخصية والمعرفية التي تمكنه من تحقيق النجاح وتأثير الآخرين بشكل إيجابي.

كما وتشير السرجاني (2020) أن القيادة المدرسية تعتبر عملية إشرافية يومية يقوم بها مدير المدرسة لضمان سير العملية التعليمية بفعالية. تشمل مسؤوليات المدير إدارة البرامج التعليمية، وتحديد وبناء الأهداف والغايات، وتعزيز قيم التعليم لتحسين المستوى الأكاديمي. يختلف نطاق مسؤوليات المدير حسب طبيعة المؤسسة التعليمية، وغالبًا ما يكون حلقة وصل أساسية بين المدرسة والمجتمع الخارجي. كما وتهدف القيادة التربوية إلى الحفاظ على سير العملية التعليمية بشكل شامل وسلس، واتخاذ القرارات الصائبة التي تسهم في نجاح التعليم. يضع المدير أهداف المدرسة ضمن خطة مسبقة، ويقوم بتنفيذها من خلال تطوير البرامج المناسبة، وتوفير الموارد اللازمة، وتفويض المهام للأشخاص المناسبين بناءً على قدراتهم. كما يتابع تنفيذ المهام ويقيّم نتائجها. يتم تحديد رؤية المدرسة بشكل تشاركي مع المعنيين، حيث تلتزم بها جميع الأطراف بما في ذلك الطلاب والمعلمون وإدارة المدرسة.

وتحددت مجموعة المهارات والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها مديرو المدارس لضمان إدارة فعّالة وتحقيق أهداف التعليم والتعلم في هذه الدراسة من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة السعدوني (2017)، ودراسة ترهي (2016)، حيث تحددت معايير الاحترافية في القيادة المدرسية في مجموعة من المهام والقدرات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المدير لتحقيق النجاح في بيئة العمل التعليمية. أولاً، يتعين على المدير وضع خطة تشغيلية بالتعاون مع فريق العمل تتماشى مع رؤية ورسالة المدرسة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية. ثانيًا، يشجع المدير المشاركة في

صنع القرارات لضمان التوازن والشمولية، ويجب أن يمتلك قدرة عالية على التأثير والإقناع لتحفيز فريق العمل. ثالثًا، تبرز أهمية مهارات التواصل الفعّال لضمان تبادل المعلومات وتحقيق التواصل الجيد داخل المدرسة.

علاوة على ذلك، يتطلب دور المدير التفويض والتحفيز الفعّال للعاملين، وبناء علاقات إنسانية قوية لخلق بيئة عمل إيجابية. كما يجب على المدير اتخاذ قرارات استراتيجية توجه العملية التعليمية نحو التحسين المستمر، وتحمل المسؤولية عن قراراته وضمان تنفيذها بفعالية. قبول النقد البناء واستخدامه كفرصة للتحسين، وإدارة الموارد المالية بكفاءة، ومتابعة جودة أداء المعلمين أيضًا من المهام الأساسية التي تسهم في نجاح العملية التعليمية.

ثانياً: الاشراف التربوي وتنمية المعلمين

الإشراف التربوي هو عملية هادفة ومركزة تسعى إلى تحديد مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، مما يساعد في تشخيص المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة لها. ولضمان فعالية هذه العملية، يجب أن يُسند الإشراف التربوي إلى الأفراد ذوي الكفاءات العالية، الذين يمتلكون المهارات والكفاءات الإدارية والمهنية اللازمة لتحقيق أهداف الإشراف التربوي بفعالية. (موسى وآخرون، 2022)

المدير هو المشرف المباشر والمتابع لكافة أعمال المدرسة وسير العمل فيها ونشاطاتها المختلفة، وهو الموجه للمعلمين في مدرسته والمسؤول عن توليد روح الانسجام والتعاون بين العاملين. (السبيعي، 2021)

كما وتشير السبيعي (2021) إلى إن متابعة المدير للمعلمين بشكل صارم وفق معايير محددة قد لا تسهم في تحسين أدائهم، بل قد تؤدي إلى إحداث خلل في العملية التربوية وتوتر العلاقة بين المدير والمعلمين. لتحقيق تحسين فعّال، يجب أن تكون العلاقة بين المدير والمعلم متوازنة، حيث يتطلب الأمر دعماً ومساندة من المدير نظرًا لأن العلاقة تمر بمراحل نمو وتطور. يتعين على المدير توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين وفقًا لقدراتهم ووقتهم المتاح، مما يعزز من فعالية العمل التشاركي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتم عمل المدير كمشرف مقيم

بشكل تعاوني وغير متسلط، مما يسهم في تطوير خطة إجرائية واقعية تساهم في تحقيق الأهداف الموضوعة.

وبذلك يمكننا اعتبار الإشراف التربوي بأنه عملية تعليمية تشترك فيها الموجه والمدير المدرسي والمعلم، وتهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتعزيز جودة التعليم. يتضمن دور المدير في هذا المجال عدة جوانب رئيسية، حيث يشارك كمشرف مقيم مع المشرف التربوي لمتابعة أداء المعلمين، ويشجع على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة وتدريب المعلمين على المهارات المتنوعة. كما يعزز المدير تبادل الخبرات بين المعلمين ويطبق أساليب إشراف تربوي حديثة، ويحفز التطوير الذاتي، ويقيّم أداء المعلمين بشكل موضوعي ويقدم لهم تغذية راجعة. بالإضافة إلى ذلك، يعقد المدير اجتماعات دورية لمتابعة الأهداف التعليمية وتطوير العملية التعليمية، مما يسهم في رفع مستوى الأداء التعليمي وتحسين تجربة الطلاب.

ثالثاً: الدعم النفسي والتحفيز

دور مدير المدرسة يتجاوز الجوانب الإدارية والتنظيمية ليشمل أيضاً الجوانب النفسية والتحفيزية، التي تُعتبر أساسية في تحقيق الأهداف التعليمية والإدارية. يسعى المدير إلى بناء بيئة تعليمية إيجابية من خلال تقديم الدعم النفسي والمعنوي للمعلمين والطلاب، وتعزيز روح الابتكار والتعاون. يشجع المدير المعلمين على اتخاذ المبادرات ويقدم المكافآت للإنجازات، مما يساهم في تعزيز نموهم المهني وتطوير تجربتهم التعليمية. كما يولي اهتماماً خاصاً بالجوانب النفسية، ويعمل على متابعة دور المرشد التربوي لتحسين البيئة النفسية والاجتماعية للطلاب. يُكرّم المدير الطلاب ويشجعهم على التفوق، ويتعاون مع مديرية التربية لتحقيق العدالة، ويشجع على الابتكار واكتشاف المواهب. يستخدم المدير أساليب تربوية علمية لحل المشكلات، ويفوض صلاحياته للمعلمين ذوي الاختصاص، مما يعكس اعترافه بقدراتهم ويحفزهم على المشاركة الفعّالة في تحقيق أهداف المدرسة.

رابعاً: تطوير البيئة المدرسية

أصبحت البيئة المدرسية في مدارس القرن الواحد والعشرين محور اهتمام التربويين، حيث يركزون على كيفية تهيئتها لتحقيق الأهداف التعليمية المتنوعة التي تخدم المجتمع المدرسي بأكمله. يتعين على

المجتمع المدرسي توفير بيئة تعليمية تربوية قائمة على القيم والمبادئ والممارسات الإيجابية، لتشكيل ثقافة مدرسية جديدة. البيئة المدرسية الإيجابية تشمل منظومة من القيم والعادات والتقاليد والممارسات التي لا تقتصر على عملية التعليم فقط، بل تراعي الجوانب التربوية، وصحة وسلامة الطالب، وتستخدم الأساليب التربوية الحديثة. وتشير الدراسات إلى أن بيئة مدرسية متكاملة تضمن الاستمرارية والفعالية، وتساهم في تحقيق تحصيل أكاديمي وغير أكاديمي متميز للطلاب، وتوفر لهم فرصًا قيادية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية التي تنبع من رؤية وأهداف تربوية مشتركة وضعها المجتمع المدرسي. (الخفش، 2021)

كما ويعرفها الخفش (2021) بأنها البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية تهدف إلى تزويد المتعلمين بالخبرات والمعلومات اللازمة لمواكبة تطورات الحياة والتفاعل مع الآخرين. تركز هذه البيئة على تطوير المهارات الأساسية والعصرية التي تسهم في تنمية قدرات عقلية مثل التفكير وحل المشكلات وجمع المعلومات. تتم هذه الأنشطة في جو مليء بالمتعة والنشاط، مما يحفز الطلاب على التعلم وتجاوز الصعوبات للحصول على المعرفة.

وبذلك نستنتج أن بيئة المدرسة تلعب دوراً حاسماً في تعزيز تجربة التعلم والنمو الشخصي للطلاب والمعلمين، ويضطلع مدير المدرسة بدور أساسي في تطوير وتحسين هذه البيئة لضمان كونها محفزة وآمنة ومناسبة للتعلم. يُظهر اهتمام مدير المدرسة بالبيئة المدرسية تفانيه في تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز التعلم الفعّال. تشمل جهود المدير في هذا المجال عدة جوانب رئيسية، منها إنشاء بيئة مدرسية آمنة ومحفزة، وتطوير المكتبة المدرسية كمصدر غني للمعرفة، وتحسين مرافق المدرسة لتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين. كما يحرص المدير على متابعة مطابقة الغرف الصفية للمواصفات المطلوبة، ويشارك المجتمع المحلي في تطوير البيئة المدرسية لتحقيق تفاعل اجتماعي مستدام. يهدف المدير أيضاً إلى تحسين بيئة المدرسة لتكون قادرة على المنافسة في جاذبيتها وجودتها، ويضمن ملاءمة أعداد الطلاب مع مساحات الصفوف لتعزيز التعلم الفعّال والشامل.

خامسا/ التعاون مع المجتمع المحلي

يشير موسى (2013) أن دور الإدارة المدرسية في السابق كان محدودًا بتنفيذ الأوامر الإدارية فقط، دون ارتباط فعال بالمجتمع المحلي. ومع ذلك، تغير هذا المفهوم بشكل جذري في العقود الأخيرة،

حيث أصبحت المدرسة مركزًا للثقافة والتعليم والمجتمع في نفس الوقت. فبدأت الإدارة المدرسية تقديم خدمات اجتماعية متنوعة، مثل المحاضرات والندوات والتوعية الاجتماعية. واليوم، يجب على الإدارة المدرسية أن تقوم بربط المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال العديد من الوسائل، مبنية على التفاهم والدراسة الواضحة لاحتياجات المدرسة والمجتمع. بالإضافة إلى تنظيم مجالس الآباء والمعلمين وزيارة المنازل، فإنها يجب أن تسهم في تنظيم الأنشطة التي تخدم المجتمع المحلي، مثل مساعدة في تحسين البيئة المحلية، وتقديم الدعم للمشاريع الاجتماعية المحلية، وتنظيم فعاليات مختلفة تجمع بين المدرسة والمجتمع.

بشكل عام، يمكننا القول أن الإدارة المدرسية تلعب دورًا حيويًا كشريك فعّال في تطوير المجتمع المحلي، من خلال المشاركة في أنشطة متعددة تهدف إلى تعزيز التعليم والخدمات الاجتماعية والثقافية. يتضمن هذا التعاون عدة جوانب أساسية، حيث يسهم المدير في وضع رؤية المدرسة مع الاستفادة من خبرات المجتمع المحلي، ويحقق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال دمجهم في مسيرة التعليم والتعلم. كما يعمل المدير على تيسير الاتصال والتفاعل بين المدرسة وأفراد المجتمع، ويشجع المعلمين والطلاب على التفاعل مع مبادرات المجتمع. يتضمن دوره أيضًا تأسيس مجلس أولياء الأمور لتعزيز التواصل والتعاون، ومراعاة الفروق الفردية لدعم جميع الأفراد. بالإضافة إلى ذلك، يشجع المدير المجتمع المحلي على تقديم المبادرات، ويعزز تطوع الطلاب في النشاطات التي ينظمها المجتمع، مما يسهم في تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية وتعزيز دورهم الاجتماعي.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

1.2.2 الدراسات العربية

هدفت **دراسة يعقوب (2009)** التعرف الى أهم مبررات تزايد الحاجة للاحتراف في الإدارة المدرسية، وأهم متطلبات تنافسية مدير المدرسة المحترف، وأهم الايجابيات والسلبيات المتوقعة من الاحتراف في الإدارة المدرسية، وتعرف واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر، وتعرف خبرة إسبانيا في هذا المجال، واستخدم البحث المنهج المقارن بخطواته (الوصف والتفسير والمقابلة والمقارنة)، واعتمد البحث على دراسة استطلاعية ومقابلة شخصية من النوع المفتوح مع بعض القيادات المدرسية وبعض القيادات المسئولة عن المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية الحكومية في مصر في محافظات القاهرة والمنوفية والبحيرة، وتوصل البحث إلى أن حال الإدارة المدرسية في مصر يعكس غياب الاحتراف في الإدارة المدرسية، ومن ثم توصل لتصور مقترح للاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر في ضوء خبرة إسبانيا وبما يتناسب مع خصوصية وثقافة المجتمع المصري.

أما **دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)** فقد بحثت في تقييم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة لأداء المديرين في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية. تم اختيار عينة عنقودية عشوائية من المعلمين والمعلمات، حيث شملت (386) معلماً ومعلمة من إجمالي (2795) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من 60 فقرة توزعت على ستة مجالات، منها" تنمية المعلمين مهنياً ورعاية الطلبة والعلاقة مع المجتمع المحلي وتطوير المنهاج المدرسي وتطوير المرافق المدرسية". وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم المعلمين لأداء المديرين في ضوء الاتجاهات المعاصرة كان مرتفعاً بشكل عام. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين. ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين بناءً على الجهة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدرسة، لصالح المدارس التابعة للحكومة والمدارس في القرى ومدارس الذكور والإناث.

وسعت **دراسة مرسي وآخرون (2015)** البحث في تطوير الإدارة المدرسية باستخدام معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل واقع الإدارة المدرسية ومعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم قبل الجامعي. وقد اشتملت العينة على (75) مديرًا ونائبًا للمدير و(75) وكيلاً و(61) منسقًا للجودة في الأربعة إدارات تعليمية ومدارسها. استخدم البحث الاستبانة كأحد أدوات المنهج الوصفي، وقد تم البحث في (9) مجالات لتطوير الإدارة المدرسية . وبذلك أسفرت الدراسة عن عدة نتائج فيما يخص هذه المجالات التسعة لتطوير الإدارة المدرسية. وكان أبرزها أن بعض الممارسات القيادية الضرورية لتحسين الجودة لم تتم بشكل كافٍ، مما يؤثر على التطوير المدرسي. أن هناك ضعف في استثمار الإدارة المدرسية للموارد البشرية وتفعيل خطط التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة. كما أن هناك ضعف في مشاركة المدرسة للأسرة والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية وتحديد الأولويات المشتركة.

وركزت **دراسة ترهي (2016)** على تقييم مدى توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات المدارس في محافظة رام الله والبيرة، من وجهة نظر المعلمين، وكذلك تحليل أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي للمدير، ومستوى المدرسة ونوعها وتصنيفها على اتجاهات المعلمين نحو تطبيق المديرين للمعايير المهنية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تكوين مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة. وبلغ عددهم (5023) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة التي تضمنت (1035) معلماً ومعلمة بطريقة التطوعية غير العشوائية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير المهنية لدى المديرين كانت متوسطة، وأظهرت وجود اختلاف في ممارسة المديرين للمجالات المستخدمة في الدراسة من وجهة نظر المعلمين. وأبرزت الدراسة أن أكثر المجالات توافراً لدى المديرين هو إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، يليه تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي، ثم قيادة عملية التعليم والتعلم. كما أوضحت الدراسة أن معايير دور المدير كمشرف مقيم كانت الأكثر توافراً في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم، ومعايير التخطيط وصناعة القرارات كانت الأكثر توافراً في مجال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، بينما معايير توثيق العلاقة مع المجتمع المحلي كانت الأكثر توافراً في مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

بينما بينت **دراسة السعدوني (2017)** ملامح الكفايات المهنية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي الفني، وكذلك الخبرات العالمية في الكفايات المهنية لمديري المدارس، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الكفايات المهنية لمديري المدارس في الدول خبرات البحث، وبناء تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديري المدارس في ضوء خبرات بعض الدول. واستخدم المنهج المقارن في دراسة الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في كل من الولايات المتحدة، وفرنسا، وسنغافورة، وأشارت أبرز النتائج إلى وجود مواطن ضعف في واقع الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في مجالات القيادة المدرسية، واتخاذ القرار التعليمي، والتخطيط المدرسي، والعمليات المالية والإدارية، وبنية المبنى المدرسي وتطويره، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والتقويم، وتطوير المدرسة، حيث أدى الضعف في هذه المجالات إلى تدني مستوى التعليم الثانوي الفني في مصر.

واستهدفت **دراسة لاشين وصلاح الدين (2019)** اقتراح آليات لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية. حيث اشتملت العينة على 82 خبيرًا في مجال التدريب ومديري مدارس التعليم العام في محافظة بني سويف بمصر. وقد تم استخدام استبانة لتحقيق هدف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أهمية كبيرة لأساليب التدريب الاحترافي بشكل عام، حيث كانت المتطلبات المادية هي الأكثر أهمية، تلتها المتطلبات الإدارية المرتبطة بتخطيط برامج التدريب، ثم المتطلبات الإدارية المرتبطة بالتنظيم، وأخيرًا المتطلبات البشرية. وأظهرت الدراسة وجود العديد من المعوقات التي قد تعيق تطبيق التدريب الاحترافي الفعال في المدارس المصرية. وفي النهاية، اقترحت الدراسة آليات لتطبيق التدريب الاحترافي بالمدارس، وتشمل تغيير فلسفة وسياسات التدريب في وزارة التربية والتعليم، وتعديل الممارسات التعليمية، وتشكيل فرق للتدريب الاحترافي، وتحديد أهداف ومتطلبات التدريب الاحترافي، وتخطيط البرامج التدريبية، وأخيرًا تقويم ومتابعة التدريب الاحترافي.

وقد سعت **دراسة العمرات (2020)** الكشف عن العلاقة بين الممارسات المهنية لمديري المدارس والتميز المدرسي في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين، وكانت عبنة الدراسة 250 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث والذي يضم 717 معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث استبانة. وأشارت أبرز النتائج أن مستوى الممارسات المهنية لمديري المدارس جاء بدرجة عالية.

وفيما يخص **دراسة مرة (2021)** فقد هدفت التعرف الى واقع معايير اختيار مديري المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم، وتطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين. تم استخدام المنهج الوصفي،. وتكونت العينة من (118) مشرفًا تربويًا ومدير مدرسة يعملون في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم. حيث صممت استبانة تتكون من أربعة محاور و (35) فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول طرق تطوير معايير اختيار مديري المدارس. أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لواقع معايير اختيار المديرين، وقد جاءت أبعاد واقع معايير الاختيار في الترتيب التنازلي كالتالي: الخصائص الشخصية، الاختبارات، التدريبات الشخصية (العملية والنظرية)، والمؤهل العلمي. لم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بناءً على المسمى الوظيفي، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ومع ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على جهة الإشراف لصالح المدارس الخاصة.

استهدفت **دراسة ابراهيم والريامي (2022)** التعرف الى المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الأفريقية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت نظرية تحليل المضمون في تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن معايير الإدارة والقيادة المدرسية في سلطنة عمان تركز على تناول المؤشرات دون تفسير شامل ومتكامل لتلك المعايير، وأن مؤشرات كل معيار محدودة وقليلة للغاية ولا تلبي طموحات تطوير القيادة المدرسية في سلطنة عُمان في ضوء خططها المستقبلية، وأنها بحاجة إلى معايير مستقلة في المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية، كما أنها بحاجة إلى التركيز على المصطلحات والمفاهيم التربوية والإدارية المعاصرة مثل: التخطيط الاستراتيجي، والشراكات المجتمعية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومجتمعات التعلم المهنية، وأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية.

وقد بحثت **دراسة حسانين وآخرون (2023)** في التعرف الى النماذج العالمية في تكوين مدير المدرسة الثانوية في مصر في الوقت الحالي. يتضمن البحث تحليل طبيعة المدرسة الثانوية في مصر اليوم، والتعرف الى أهم النماذج العالمية في تكوين مدير المدرسة الثانوية، وتحديد الدروس المستفادة منها. يستخدم البحث المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلاته العلمية وتحقيق أهدافه البحثية. ومن بين أبرز النتائج التي توصل إليها البحث اهتمام مدير المدرسة الثانوية بتشجيع المعلمين على استخدام

الطرق الحديثة في العملية التعليمية، وكذلك تركيزه على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وفي الوقت المناسب قدر المستطاع.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

هدفت **دراسة (2005) Tichenor** إلى فهم ما يعنيه أن يكون المعلم محترفًا وكيف يتجلى الاحتراف في مجال التعليم على أرض الواقع في فلوريدا. وقد استخدمت المجموعات البؤرية لاستجواب المعلمين خلال عملهم حول الصفات التي يرونها أساسية للمعلمين المحترفين ومظاهر الاحتراف التي يظهرها المعلمون المثاليون. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون معايير عالية لأنفسهم ولزملائهم، ويعتقدون بوجود صفات وخصائص تميز المعلمين المحترفين عن غيرهم. يتجلى الاحتراف في سلوكيات ومواقف محددة برأي المعلمين، وكان التركيز الرئيسي على الشخصية للمعلم وكيفية تأثيرها على مستوى الاحتراف. وكذلك تشير الدراسة إلى أهمية توضيح معنى أن يكون المعلم محترفًا للجمهور بشكل أوسع، لمحاربة الفكرة السائدة بأن أي شخص قادر على التدريس. ويشير الباحثون إلى أنه على الرغم من وجود اتفاق بين المعلمين حول مظاهر الاحتراف، فإنه من الضروري تعزيز فهم هذه الأفكار خارج مجتمع المعلمين.

وبحثت **دراسة (2018) Torress and Weiner** معرفة نظرة المعلمين داخل المدارس المستقلة إلى التدريس ومزايا مهنية المعلم في ظل ظهور "الاحترافية الجديدة" حيث تملى معاييرها من قبل الإدارة والمنظمة بدلاً من أولئك الموجودين داخل المهنة. حيث أجريت مقابلات مع عشرين معلمًا جديدًا ومبتدئًا يقومون بالتدريس في منظمات تشارتر رفيعة المستوى في الشمال الشرقي مثل المدارس غير الشائعة و KIPP و MATCH و Boston Collegiate. وكانت أبرز النتائج أن هؤلاء المعلمين أدركوا إلى حد كبير التدريس ومزاياه، ودرجة الاحتراف بشكل إيجابي. على سبيل المثال، أفاد المعلمون أن مدارسهم عززت استقلالية المعلم والمساءلة المهنية والتعاون. ومع ذلك، فإن المناخات عالية المساءلة في مدارسهم شجعت مشاعر المنافسة وتسببت في تشكيك المعلمين في فعاليتهم، مما عزز في النهاية وجهات نظر التدريس كمسعى قصير المدى. أخيرًا، تم وصف المكانة المهنية والمكافآت بأنها منخفضة حيث قال العديد من المعلمين إنهم شعروا بالتقليل من التقدير أو

التقليل من قيمتها. وتوضح النتائج كيف يمكن لمناخ "الاحتراف الجديد" أن ينتج نتائج متسقة ومتضاربة مع جهود إضفاء الطابع الاحترافي على التدريس.

وقد سعت **دراسة (2019) Budi وآخرون** إلى إثبات ما إذا كان هناك تأثير كبير للاحتراف والإبداع ووسائل التواصل الاجتماعي على أداء المعلم، والذي يتوسطه متغير الكفاءة الذاتية. تم إجراء هذا البحث في خمس مدارس خاصة في جاكرتا بإندونيسيا بمشاركة العديد من المعلمين الذين ما زالوا يقومون بالتدريس بنشاط. تم توزيع 240 استبانة وتم إعادة 183 استبانة، أمكن معالجة 183 استبانة منها. تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ومهم بين الاحتراف والأداء. وان للاحتراف تأثير مباشر على الأداء مما يعني أنه يمكن التوسط فيها من خلال الكفاءة الذاتية. يظهر متغير وسائل التواصل الاجتماعي تأثيرًا غير مباشر على أداء المعلم، مما يعني أنه يمكن التوسط فيه بواسطة متغير الكفاءة الذاتية. بينما متغير الكفاءة الذاتية نفسه له تأثير مباشر على أداء المعلم. بشكل عام، الوساطة ضرورية لنموذج البحث هذا لكل متغير

وفيما **يخص دراسة (2019) Karatas** فقد هدفت إلى تحديد المبادئ الأساسية المطلوبة لإدارة المدارس التي تم تعريفها على أنها مهنة. وقد تم استخدام البحث التحويلي المتسلسل في هذه الدراسة وهو نوع من الأساليب المختلطة التي تكون فيها البيانات النوعية قبل البيانات الكمية. أولاً، تم إجراء مقابلة مجموعة بؤرية مع 33 مشاركًا بمشاركة مدير مدرسة وعشرة معلمين من ثلاث مدارس مختلفة في تركيا. وقد تم تحليل البيانات من خلال تقنية تحليل المحتوى. ثانيًا، تم تطوير المبادئ المهنية لمقياس إدارة المدرسة، وحُكمت من قبل أعضاء في سبع منظمات مهنية غير حكومية مختلفة أسسها اختصاصيون. تم إجراء الاستطلاع على 328 مشاركًا. نتيجة لهذه الدراسة، تم تحديد 30 مبدأ مهنيًا في مجموعتين من المتوقع أن تنسب إلى ثقافة المدرسة. عشرة مبادئ في المجموعة الأولى هي افتراضات عامة (معتقدات) وعشرون مبدأ هي معايير شخصية قائمة على القيمة (قيم) ومبادئ الممارسة. ويتوقع من مديري المدارس أن يؤسسوا أفكارهم ووجهات نظرهم ومواقفهم وقراراتهم وأفعالهم وأن يتخذوها كمرجع أثناء أداء إدارة المدرسة.

وبحثت **دراسة (2020) Kocak and Bozkurt Bostanci** في دور الوسيط لإحتراف المعلم في العلاقة بين سلوكيات القيادة العامة للإداريين في المدارس الحكومية وفعالية المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الارتباطي واختيار عينة عشوائية تكونت من 482 معلمًا يعملون

في المدارس الحكومية في تركيا. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس القيادة العامة ومؤشر فعالية المدرسة ومقياس احتراف المعلم. وفي هذا الصدد تم تحديد الدور الوسيط لإحتراف المعلم في العلاقة بين القيادة العامة وفعالية المدرسة. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين القيادة العامة لمديري المدارس وكلا من احتراف المعلم وفعالية المدرسة.

ركزت **دراسة (2020) Amirova** إلى فهم الظاهرة المركزية لاحتراف المعلم، وتحديد تصورات احتراف المعلم والعوامل التي تساهم في أو تمنع احتراف المعلم. السؤال البحثي الرئيسي لهذه الدراسة هو كيف يرى مدرسو مدارس نزاربابييف الفكرية احترافية المعلم في المدرسة؟ وقد أجريت المقابلات شبه المنظمة مع عشرة مشاركين وتم تحليلها بمساعدة الترميز المواضيعي والتفسير. استخدم الباحث عينات هادفة في كازاخستان. وقد كشفت نتائج البحث أن احتراف المعلم في كازاخستان هو مفهوم معقد يشمل جوانب مختلفة من التدريس والتعلم بما في ذلك الالتزام بالمهنة والدورات المدرسية ومجتمعات التعلم المهنية وبيئة العمل الداعمة. هناك أيضًا بعض العوامل التي تمنع الاحتراف بما في ذلك الافتقار إلى مهارات إدارة الوقت ونقص الحافز والإرهاق والأعمال الورقية.

وهدفت **دراسة (2020) Tanjung** إلى جمع مصادر ومعلومات عن الاحتراف لدى مديري المدارس في أندونيسيا، حيث استخدم أسلوب البحث الطريقة المنهجية مراجعة الأدب من خلال جمع العديد من مصادر المعلومات من المجلات والكتب والمقالات الأخرى. واستنتجت الدراسة أنه يجب النظر إلى معايير تحديد جودة التعليم من خلال 5 جوانب، وهي المخرجات والخدمات والموارد البشرية (المعلمين) والجوانب العملية والجوانب البيئية. وقد تلبي هذه المعايير الخمسة التوقعات ويمكن أن تتجاوزها. وكيف يمكن لمدير المدرسة أن يكون قادراً على إدارة الموارد المالية.

وسعت **دراسة (2021) Oztuzcu Kucukbere and Balker** إلى معرفة العلاقة بين مساءلة المعلم والمهنية الوظيفية وذلك من خلال تحليل نموذج مفاهيمي مقترح لأبعاد المساءلة والاحتراف المهني. تتمثل الخطوة الأولى لآليات المساءلة الفعالة في زيادة الوعي المهني. لذلك تم فحص تأثير مساءلة المعلم على الوعي المهني للمعلم وهو أحد مكونات الاحتراف المهني من خلال الأدوار الوسيطة للمساهمة في التنظيم والعمل العاطفي وأبعاد التنمية الشخصية للاحتراف المهني. باستخدام البحث الارتباطي، شملت عينة الدراسة 576 معلمًا في المرحلة الإعدادية من مقاطعة غازي

عنتاب في جنوب شرق تركيا. وكشفت الدراسة أن المساهمة في التنظيم والعمل العاطفي تلعب دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين المساءلة والوعي المهني. ومع ذلك، فإن التطور الشخصي للمعلم ليس له دور وسيط. تقدم النتائج إطارًا لتطوير المساءلة الشخصية للمعلم لدعم الاحتراف المهني للمعلم.

وكذلك بحثت **دراسة (2021) Fikri وآخرون** في تطوير نموذج مفاهيمي لتأثير التمكين القيادي والاحتراف على أداء المحاضر باستخدام دافع العمل كمتغير وسيط، والكفاءة الذاتية، وموقع التحكم كمتغير معدل. تم أخذ عينة عنقودية عشوائية تكونت من 317 مستجيبًا من محاضرين جامعيين من مقاطعتي جامبي ورياو وقد تم إرسال استبيان عبر نموذج Google إلى البريد الإلكتروني المؤسسي ثم إرساله إلى المحاضر كمستجيب. أشارت نتائج الدراسة أن نماذج مؤشر الملاءمة والجودة قد أثبتت قيمتها؛ تمكين القيادة له تأثير إيجابي وهام على أداء المحاضر. الاحتراف له تأثير إيجابي ولكن ليس كبيراً على أداء المحاضر؛ التحفيز له تأثير إيجابي وهام على أداء المحاضر. التحفيز يتوسط جزئيًا في تأثير تمكين القيادة على أداء المحاضر؛ التحفيز يتوسط بشكل كامل تأثير الاحتراف على أداء المحاضر؛ التحفيز يضعف تأثير تمكين القيادة على أداء المحاضر ولكن ليس بشكل كبير؛ يمكن للتحفيز أن يعزز بشكل كبير تأثير الاحتراف على أداء المحاضر؛ تضعف الكفاءة الذاتية من تأثير تمكين القيادة على أداء المحاضر ولكن ليس بشكل كبير؛ يمكن لمركز التحكم أن يقوي تأثير الاحتراف على أداء المحاضر ولكن ليس بشكل كبير.

وفيما يخص **دراسة (2021) Fauziah وآخرون** هدفت إلى الكشف عن تأثير تصور المجتمع على مهنية المعلمين. استخدم الاسلوب النوعي لجمع البيانات باستخدام المقابلة. وقد تكونت العينة من 6 مشاركين من دول مختلفة، 3 من المعلمين و3 من الأهل. أشارت النتائج إلى أنه في بعض البلدان النامية بما في ذلك الكاميرون وكينيا وفيجي لديها أسباب مختلفة لعملهم. تأثرت مهنة التدريس بالطريقة التي ينظر بها المجتمع إلى المعلمين حيث يُنظر إليهم على أنهم من السكان المحرومين الذين لا يستطيعون المشاركة بشكل كامل في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية بسبب حقيقة أن رواتبهم منخفضة جدًا مقارنة بالموظفين العموميين الآخرين، وهذا الراتب المنخفض وفقدان احترام المعلمين من قبل المجتمع يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي وجعل مهنة التدريس وظيفة انتقالية قبل الانتظار للانتقال إلى مجال مهني آخر مختلف.

كشفت **دراسة Farhin (2022) وآخرون** عن أهمية تطبيق نموذج مهاري فعال مقرون بنهج شامل لرفع مستوى كفاءة المعلم، حيث استخدمت المنهج النوعي لجمع البيانات من خلال الملاحظات والمقابلات والاستبيانات. وتكونت عينة الدراسة من 202 معلماً في أندونيسيا. وأظهرت النتائج البحث أن البرامج الحالية لا تعزز كفاءات المعلمين واحترافهم بشكل كافٍ. يتم إجراء العديد من أنشطة التطوير المهني للمعلمين ومع ذلك لم يكن هناك متابعة مستمرة بعد النشاط حيث تميل أنشطة التطوير المهني إلى تلبية المتطلبات الإدارية لترقية المعلمين. وأضافت أن ما نحتاجه هو نموذج شامل ومستمر لتقييم مهنية المعلم، مدعوم بنظام التوجيه. هذه الدراسة لها آثار على تقييم الكفاءات المهنية للمعلم. يجب صياغة تطبيقات المهارات الأكثر شمولاً كجزء من نهج متكامل ومستدام وتوجيهي لتطوير مهنية المعلم بشكل كبير.

بينما سعت **دراسة Admis and Okcu (2022)** إلى فحص العلاقة بين السلوكيات القيادية الأصيلة لمديري المدارس واحتراف المعلم وتحفيزه. تم استخدام نموذج المسح الارتباطي. وتكون مجتمع الدراسة من 1040 معلمًا يعملون في 44 مدرسة ابتدائية في كايابينار، ديار بكر خلال العام الدراسي 2018–2019. ولجمع البيانات تم استخدام "مقياس القيادة الموثوق" و "مقياس احتراف المعلم" و "مقياس تحفيز العمل". تم إجراء الإحصاء الوصفي والارتباط وتحليل المسار للمتغيرات.وأشارت أبرز النتائج إلى أن مديري المدرسة كانوا معتدلين وفقًا لتصورات المعلمين الذين شاركوا في البحث حول السلوك القيادي الأصيل. بالإضافة إلى ذلك، تم العثور على مستويات الاحتراف والتحفيز للمعلمين على مستوى جيد. نتيجة لتحليل الارتباط، تم العثور على مستوى إيجابي ومتوسط بين السلوكيات القيادية الأصيلة لمديري المدارس وتحفيز المعلم وعلاقة إيجابية ومنخفضة المستوى بين السلوكيات القيادية الأصيلة لمديري المدارس ومهنية المعلم. تبين أن العلاقة بين احتراف المعلم وتحفيز المعلم إيجابية ومتوسطة. نتيجة لتحليل المسار، عندما تصبح تصورات المعلمين حول سلوكيات القيادة الحقيقية لمديري المدارس إيجابية، تزداد كل من الدوافع والتصورات المهنية للمعلمين. بالإضافة إلى ذلك، وجد أن احتراف المعلم كان له تأثير تنبؤي أقوى على تحفيز المعلم من القيادة الحقيقية.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الاحتراف الوظيفي لدى مديري المدارس. حيث وجدت الباحثة أن أغلب الدراسات السابقة هدفت إلى البحث في الإحتراف لدى المعلمين مقابل ندرة أو قلة في الدراسات التي بحثت في موضوع الإحتراف لدى مديري المدارس. وهذا يعطي ميزة لهذه الدراسة بأنها ستكون من أوائل الدراسات التي بحثت في الاحتراف الوظيفي لدى مديري المدارس.

- **من حيث الأهداف**

بالنظر في أهداف الدراسات السابقة ترى الباحثة أن أهداف دراستها تتشابه مع أهداف دراسة Tichenor (2005) مع اختلاف المجتمع حيث بحثت دراسة Tichenor بالاحتراف لدى المعلمين أما الدارسة الحالية سيتكون مجتمعها من مديري المدارس ومعليمها. وتشابهت أيضاً دراسة Tichenor في البحث فيما يعنيه أن تكون محترفاً كمعلم في مجال التعليم وما هي جوانب هذا الاحتراف، وهذا ما تهدف إليه الباحثة في الدراسة الحالية لمعرفة معنى أن تكون مديراً محترفاً من خلال دراسة واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها.

وتتشابه أهداف الدراسة الحالية مع دراسة يعقوب (2009) حيث تهدف إلى فهم واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر مع التعرف على الخبرة الإسبانية في هذا المجال.

- **من حيث المنهجية والأسلوب والأدوات البحثية**

اشتركت الدرسات جميعها في استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الذي ستسخدمه الباحثة في الدراسة الحالية، وتنوعت من حيث الأسلوب المستخدم الكمي أو الكيفي. فمثلا اتبعت دراسة Fikri وآخرون (2021) ودراسة Budi (2019) ودراسة مرة (2021) الأسلوب الكمي، حيث استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، أما دراسة Okcu و Admis (2022) ودراسة Kocak و Buzkurt Bostanci (2020) فاستخدمت المقايس ومنها "مقاييس القيادة الموثوق" و "مقياس احتراف المعلم" و "مقياس تحفيز العمل" و "مقياس القيادة العامة".

وبخصوص الأسلوب الكيفي استخدمت دراسة Fuziah وآخرون (2021) ودراسة Amirova (2020) ودراسة Weiner و Torress (2018) المقابلة كأداة لجمع المعلومات.

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة استخدام الأسلوب الكمي لجمع المعلومات من خلال أداة الاستبانة وذلك لقدرة هذه الأداة على جمع المعلومات بشكل معمق وتحليلي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة- في أنها أول دراسة تتناول موضوع واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، حيث تُقدم الدراسة فهماً أعمق لكيفية تأثير القيادة المدرسية على إيجاد بيئة مدرسية إيجابية، وتأثيرها الإيجابي والفعال على التعليم من جوانب عدة مهمة في السياق الفلسطيني.

2- تُعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة- الأولى من نوعها التي تبحث في واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم ومعلميهم في السياق الفلسطيني، وهو مديرية التربية والتعليم ضواحي القدس.

3- ركزت الدراسة الحالية على استخدام أساليب إدارية جديدة لمواكبة التطوّر التَّربوي الذي يركّز على النُّهوض بالنظام التربوي ليَستطيع مُجاراةَ عَصرِ المُعلوماتيَّة والمَعرفة في أَحدث المُستويات العالميَّة، التي لا يمكن التعامل معها إلا من خلال الإدارة الاحترافية الفاعلة.

4- تُسهم هذه الدراسة في سدّ فجوة موجودة في الأدبيات العلمية حول واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها من خلال تقديم رؤى جديدة يمكن أن تُفيد الباحثين والممارسين في مجال التربية والتعليم بشكل عام.

الفصل الثالث:

منهجية الدراسة واجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 وصف متغيرات أفراد العينة

5.3 أداة الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، إضافة إلى وصف لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، أيضا يتضمن وصفا لإجراءات الدراسة ومتغيراتها والتحليل الإحصائي المستخدم.

1.3 منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، معتمداً على الاستبانة أداة لجمع المعلومات؛ ومن ثم تم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الأدوات الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج على ضوء ما تم التوصل إليه.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مُجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم ضواحي القدس. إذ بلغ عدد مديري المدارس في المديرية (76) مديراً. وعدد المعلمين والمعلمات في مديرية

ضواحي القدس (1387) معلماً ومعلمة وذلك بناء على كشوفات قسم التخطيط. وبذلك تكوّن مجتمع الدراسة من (1463) مديراً ومعلماً.

3.3 عينة الدراسة

اشتملت العينة على (37) مديراً ومديرة، و(268) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، أي ما مجموعه (305) مديراً و معلماً بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة.

4.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 15.1% للذكور، ونسبة 84.9% للإناث. ويبين متغير الوظيفة أن نسبة 12.1% مدير/ة مدرسة، ونسبة 87.9% معلم/ة. ويبين متغير عدد سنوات الخبرة أن نسبة 21% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 28.2% من 5-10 سنوات، ونسبة 50.8% لأكثر 10 سنوات. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 77.7% بكالوريوس، ونسبة 22.3% ماجستير فأعلى. ويبين متغير التأهيل التربوي أن نسبة 65.9% حاصل على تأهيل تربوي، ونسبة 34.1% غير حاصل على تأهيل تربوي. ويبين متغير مستوى المدرسة أن نسبة 45.9% لأساسية، ونسبة 54.1% لثانوية.

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

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	46	15.1
	أنثى	259	84.9
الوظيفة	مدير/ة مدرسة	37	12.1
	معلم/ة	268	87.9
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	64	21.0
	من 5- 10 سنوات	86	28.2
	أكثر من 10 سنوات	155	50.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس	237	77.7
	ماجستير فأعلى	68	22.3
التأهيل التربوي	حاصل على تأهيل تربوي	201	65.9
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	34.1
مستوى المدرسة	أساسية	140	45.9
	ثانوية	165	54.1

5.3 أداة الدراسة

1.5.3 بناء الأداة

لغرض التعرف على واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية كما يتصوره مديرو المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلموها، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة السعدوني (2017)، ودراسة ترهي (2016)، وتكونت الاستبانة التي أعدتها الباحثة بصورتها الأولية من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات: القيادة المدرسية، الإشراف التربوي وتنمية المعلمين، الدعم النفسي والتحفيز، تطوير البيئة المدرسية، التعاون مع المجتمع المحلي – ملحق رقم (1)– وقد أعدت فقرات الاستبانة للإجابة عليها وفق تدرج ليكرت الخماسي؛ درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جداً، وأعطيت الترتيبات اللفظية قيماً رقمية (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب والتوالي.

2.5.3 صدق الأداة

بعد أن قامت الباحثة بتصميم وبناء الاستبانة في صورتها الأولية تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في مجال الدراسة من ذوي الدراية في الإدارة التربوية والمدرسية والتخطيط المدرسي والبحث العلمي، وعددهم (8) محكمين – ملحق رقم (2)– وتم أخذ رأيهم في فقرات الاستبانة لمعرفة ارتباطها بالمجال الذي أدرجت ضمنه، وتم إدخال ما أشاروا به من حذف لبعض الفقرات وتعديل لفقرات أخرى، وإضافة لفقرات جديدة وصولاً للاستبانة في صورتها النهائية كما يبين الملحق رقم (3).

وبذلك كانت أهم النقاط التي أشار لها السادة المحكمون كالآتي:

أولاً: أشار السادة المحكمون إلى ضرورة إضافة الفاعل في جميع الفقرات؛ (المدير/ة)

ثانياً الفقرات التي تم حذفها: أشار السادة المحكمون إلى حذف الفقرات الآتية وذلك لعدم ملاءمتها للهدف المراد قياسه من الاستبانة، وهذه الفقرات هي:

- يشجع المعلمين على إثراء المنهاج بما هو حديث تربوياً
- يحرص مدير المدرسة ليكون الانضباط المدرسي بمستوى عال

ثالثاً الفقرات التي تمت إضافتها: تم الأخذ بتوصية السادة المحكمين بإضافة الفقرات الآتية:

- يتحمل المدير/ مسؤولية القرارات التي يقوم بإصدارها
- يقدم المدير/ة تغذية راجعة لأداء المعلمين
- يعقد المدير/ة اجتماعات دورية مع فريق العمل لمتابعة كل ما هو مستجد
- يتابع المدير/ة مدى التزام فريق العمل بمدونة السلوك
- يلائم المدير/ة أعداد الطلبة مع مساحات الصفوف
- يشجع المدير/ة المجتمع المحلي على تقديم المبادرات
- يشجع المدير/ة تطوع الطلبة في نشاطات المجتمع المحلي

رابعاً الفقرات التي تم تعديلها: بعد مراجعة فقرات الاستبانة من قبل السادة المحكمين تمت الإشارة إلى تعديل الفقرات الآتية:

جدول (2.3): الفقرات التي تم تعديلها بناء على توصية السادة المحكمين

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	يضع خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها	يشارك المدير/ة فريق العمل في وضع خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها
2	يصنع القرارات في المدرسة بمشاركة المعلمين	يشارك المدير/ة المعلمين في صنع القرار
3	يبني علاقة تكاملية بين الإشراف المقيم وإشراف مديرية التربية	يتشارك المدير/ة بدوره مشرف مقيم مع المشرف التربوي فيما يخص متابعة أداء المعلمين
4	يشجع المبادرات التي تظهر مواهب المعلمين	يشجع المدير/ة المعلمين على إطلاق المبادرات ويدعمها
5	يحرص المدير على تكريم الطلبة المتفوقين وتمييزهم	يحرص المدير/ة على تكريم الطلبة وفق تقدمهم
6	يسعى لتوفير كتب حديثة للمدرسة	يسعى المدير لتطوير المكتبة المدرسية
7	يعمل على تطوير مختبرات المدرسة باستمرار	يعمل المدير/ة على تطوير مرافق المدرسة المختلفة
8	يتابع مدى مطابقة الغرف الصفية للمواصفات المطلوبة	يتابع المدير/ة مدى مطابقة الغرف الصفية للمواصفات المطلوبة

ووفق ما سبق من ملاحظات وتعديلات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية – ملحق رقم (3)– حيث تكونت من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات: القيادة المدرسية (11) فقرة، الإشراف التربوي

وتنمية المعلمين (9) فقرات الدعم النفسي والتحفيز (8) فقرات، تطوير البيئة المدرسية (8) فقرات، التعاون مع المجتمع المحلي (9) فقرات.

▪صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)

تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، أشارت النتائج بناء على الجدول رقم (2.3) وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة وهذا يشير أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات.

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.692**	0.000	16	0.830**	0.000	31	0.734**	0.000
2	0.667**	00.00	17	0.823**	0.000	32	0.772**	0.000
3	0.753**	0.000	18	0.871**	0.000	33	0.806**	0.000
4	0.802**	0.000	19	0.870**	0.000	34	0.715**	0.000
5	0.678**	0.000	20	0.742**	0.000	35	0.801**	0.000
6	0.775**	0.000	21	0.800**	0.000	36	0.720**	0.000
7	0.801**	0.000	22	0.814**	0.000	37	0.818**	0.000
8	0.681**	00.00	23	0.823**	0.000	38	0.796**	0.000
9	0.732**	0.000	24	0.735**	0.000	39	0.764**	0.000
10	0.757**	0.000	25	0.787**	0.000	40	0.864**	0.000
11	0.822**	0.000	26	0.835**	0.000	41	0.793**	0.000
12	0.660**	0.000	27	0.875**	0.000	42	0.637**	0.000
13	0.786**	0.000	28	0.834**	0.000	43	0.820**	0.000
14	0.829**	0.000	29	0.814**	0.000	44	0.724**	0.000
15	0.785**	0.000	30	0.804**	0.000	45	0.773**	0.000

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

3.5.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لأسئلة الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها (0.985)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول رقم (4.3) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيادة المدرسية	11	0.952
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	9	0.954
الدعم النفسي والتحفيز	8	0.950
تطوير البيئة المدرسية	8	0.938
التعاون مع المجتمع المحلي	9	0.955
الدرجة الكلية	45	0.985

6.3 إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة على النحو الآتي:

1- تصميم أداة البحث: صممت الباحثة أداة البحث وهي استبانة، مستفيدة في ذلك من الأدب التربوي، وقامت بعرضها على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال الدراســـــة، وعددهم (8) محكمين - ملحق رقم (2).

2- حصر مجتمع الدراسة واختيار العينة.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس، وموافقة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على توزيع الباحثة الاستبانات على مدارس مديرية ضواحي القدس الحكومية.

4- توزيع الاستبانات وتحليلها: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على مديري مدارس مديرية ضواحي القدس الحكومية ومعلميها عن طريق الاتصال الهاتفي وإرسال رابط إلكتروني للإستبانة، وبعد ذلك تمت معالجة البيانات المدخلة للحاسوب باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية (SPSS)، ومن ثمّ تم عرض النتائج ومناقشتها.

7.3 متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى.

المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس وماجستير فأعلى.

المسمى الوظيفي وله مستويان: مدير/ة مدرسة ومعلم/ة.

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

التأهيل التربوي وله مستويان: حاصل على مؤهل تربوي وغير حاصل على مؤهل تربوي.

مستوى المدرسة وله مستويان: أساسية وثانوية

ثانياً: المتغير التابع

تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقامتا معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية، وتم تحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences):

1- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولمجالات الاستبانة والدرجة الكلية.

2- اختبار (ت) (t- test) للمتغيرات ذوات المستويين.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للمتغيرات ذوات المستويات أعلى من مستويين.

4- معامل ارتباط بيرسون

5- معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

لمعرفة واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها؛ ستكون الاستجابةِ على أداتي الدراسة وفق تدرج مقياس (Likert) الخماسي، وهو: درجةٌ كبيرة جداً، ودرجةٌ كبيرة، ودرجةٌ متوسطةٌ، ودرجةٌ قليلة، ودرجةٌ قليلة جداً. أُعطِيتْ الاستجاباتُ اللفظيةُ قِيَماً رقميةً هي: 5، 4، 3، 2، 1 على الترتيبِ.

وتم استخدام المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير:

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

عدد المستويات (3)

وتم تفسير درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمقياس الوزني الآتي:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

2.4 نتائج الدراسة

1.2.4 نتائج السؤال الأول

2.2.4 نتائج السؤال الثاني

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **واقع الاحتراف الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها**" وبيان دور متغيرات الدراسة في واقع الاحتراف الوظيفي، من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 نتائج السؤال الأول: ما واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها؟

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ومجالاتها، والتي تعبر عن واقع الاحتراف

الوظيفي من وجهة أفراد عينة الدراسة. والجدول رقم (1.4) يبين هذه القيم ودرجتها وفق المقياس الوزني الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	القيادة المدرسية	3.93	0.77	عالية	78.6
2	الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	3.91	0.78	عالية	78.2
3	الدعم النفسي والتحفيز	3.79	0.88	عالية	75.8
4	تطوير البيئة المدرسية	3.71	0.83	عالية	74.2
5	التعاون مع المجتمع المحلي	3.58	0.85	متوسطة	71.6
الدرجة الكلية		**3.79**	**0.75**	**عالية**	**75.8**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع الاحتراف الوظيفي كما يتصوره مديرو المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلموها أن المتوسط الحسابي للدرجة **الكلية (3.79) وانحراف معياري (0.74) وهذا يدل على أن واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلميها جاءت بدرجة عالية**، وبنسبة مئوية (.875%).

ويمكن تقدير المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة لواقع الاحتراف الوظيفي كما يتصوره مديرو المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس ومعلموها وفق التقدير النقطي، أي أن قيمته (3.79) وبنسبة (75.8%).

أما بخصوص مجالات أداة الدراسة، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذه المجالات، كما يظهر في الجداول اللاحقة:

المجال الأول: مجال القيادة المدرسية

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال القيادة المدرسية، ويبينها الجدول رقم (2.4).

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

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
8	يتحمل المدير/ة مسؤولية القرارات التي يقوم باصدراها	4.18	0.84	عالية	83.6
6	يحرص المدير/ة على بناء علاقات إنسانية بين العاملين في المدرسة	4.08	0.94	عالية	81.6
7	يتخذ المدير/ة القرارت التي تخدم أهداف التربية والتعليم	4.08	0.83	عالية	81.6
4	يمتلك المدير/ة مهارات التواصل والاتصال الفعّال	4.01	0.95	عالية	80.2
11	يقوم المدير/ة بمتابعة جودة أداء المعلمين في المدرسة	3.99	0.83	عالية	79.8
3	يتميز المدير/ة بقدرة عالية في التأثير وإقناع الآخرين	3.98	1.00	عالية	79.6
5	يفوض المدير/ة بعض الصلاحيات من أجل القيام بالمسؤوليات على نحو فعال	3.84	0.91	عالية	76.8
10	يدير المدير/ة موارد المدرسة المالية بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة	3.83	0.92	عالية	76.6
1	يشارك المدير/ة فريق العمل في وضع خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها	3.80	1.00	عالية	76.0
2	يشارك المدير/ة المعلمين في صنع القرارات	3.80	1.05	عالية	76.0
9	يتقبل المدير/ة النقد البناء في مجال العمل	3.66	1.00	متوسطة	73.2
	الدرجة الكلية	**3.93**	**0.77**	**عالية**	**78.6**

تشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن (10) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتحمل المدير/ة مسؤولية القرارات التي يقوم باصدراها " على أعلى متوسط حسابي (4.18)، وتليها فقرة " يحرص المدير/ة على بناء علاقات إنسانية بين العاملين في المدرسة " والفقرة " يتخذ المدير/ة القرارت التي تخدم أهداف التربية والتعليم " بمتوسط حسابي (4.08)، وتليها الفقرة " يشارك المدير/ة المعلمين في صنع القرارات " والفقرة " يشارك المدير/ة فريق العمل في وضع

خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها " بمتوسط حسابي (3.80). وحصلت الفقرة " يتقبل المدير/ة النقد البناء في مجال العمل " على أقل متوسط حسابي (3.66).

المجال الثاني: الإشراف التربوي وتنمية المعلمين

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الإشراف التربوي وتنمية المعلمين، ويبينها الجدول رقم(3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإشراف التربوي وتنمية المعلمين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يشجع المدير/ة المعلمين على استخدام أساليب تدريس حديثة	4.04	0.88	عالية	80.8
6	يحث المدير/ة المعلمين على التطوير الذاتي	3.93	0.89	عالية	78.6
1	يتشارك المدير/ة بدوره مشرف مقيم مع المشرف التربوي فيما يخص متابعة أداء المعلمين	3.92	0.92	عالية	78.4
4	يشجع المدير/ة تبادل الخبرات بين المعلمين	3.91	0.89	عالية	78.2
5	يلم المدير/ة بأساليب الإشراف التربوي الحديثة	3.91	0.96	عالية	78.2
9	يعقد المدير/ة اجتماعات دورية مع فريق العمل لمتابعة كل ما هو مستجد	3.91	0.81	عالية	78.2
7	يقيم المدير/ة أداء المعلمين تقييماً مهنياً	3.90	0.95	عالية	78.0
3	يحرص المدير/ة على تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة	3.88	0.91	عالية	77.6
8	يقدم المدير/ة تغذية راجعة لأداء المعلمين	3.81	0.95	عالية	76.2
	الدرجة الكلية	**3.91**	**0.78**	**عالية**	**78.2**

تشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " يشجع المدير/ة المعلمين على استخدام أساليب تدريس حديثة " على أعلى متوسط حسابي (4.04)، وتليها فقرة " يحث المدير/ة المعلمين على التطوير الذاتي " بمتوسط حسابي (3.93)، وتليها الفقرة " يحرص المدير/ة على تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة " بمتوسط حسابي (3.88). وحصلت الفقرة " يقدم المدير/ة تغذية راجعة لأداء المعلمين" على أقل متوسط حسابي (3.81).

المجال الثالث: الدعم النفسي والتحفيز

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الدعم النفسي والتحفيز، ويبينها الجدول رقم(4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدعم النفسي والتحفيز

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يراعي المدير/ة الجوانب النفسية في تعامله مع الآخرين	3.97	1.03	عالية	79.4
4	يحرص المدير/ة على تكريم الطلبة وفق تقدمهم	3.92	0.99	عالية	78.4
3	يتابع المدير/ة دور المرشد التربوي في الارتقاء بالجانب النفسي للطلبة	3.85	0.95	عالية	77.0
2	يشجع المدير/ة المعلمين على اطلاق المبادرات ويدعمها	3.80	0.99	عالية	76.0
6	يشجع المدير/ة الابتكار والتجريب ومساعدة الطلاب في الكشف عن مواهبهم	3.78	1.01	عالية	75.6
7	يستخدم المدير/ة أساليب تربوية علمية في حل المشكلات التي تواجه الطلبة	3.75	1.02	عالية	75.0
8	يفوض المدير/ة بعض صلاحياته للمعلمين ذوي الاختصاص	3.75	1.04	عالية	75.0
5	يعمل المدير/ة مع مديرية التربية على إنصاف المعلمين المبدعين	3.52	1.10	متوسطة	70.4
	الدرجة الكلية	**3.79**	**0.88**	**عالية**	**75.8**

تشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يراعي المدير/ة الجوانب النفسية في تعامله مع الآخرين " على أعلى متوسط حسابي (3.97)، وتليها فقرة " يحرص المدير/ة على تكريم الطلبة وفق تقدمهم " بمتوسط حسابي (3.92)، وتليها الفقرة " يفوض المدير/ة بعض صلاحياته للمعلمين ذوي الاختصاص " والفقرة " يستخدم المدير/ة أساليب تربوية علمية في حل المشكلات التي تواجه الطلبة " بمتوسط حسابي

(3.75). وحصلت الفقرة " يعمل المدير/ة مع مديرية التربية على إنصاف المعلمين المبدعين " على أقل متوسط حسابي (3.52).

المجال الرابع: تطوير البيئة المدرسية

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تطوير البيئة المدرسية.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تطوير البيئة المدرسية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يحرص المدير/ة على تكوين بيئة مدرسية آمنة	4.02	0.87	عالية	80.4
4	يعمل المدير/ة على تطوير مرافق المدرسة المختلفة	3.77	0.97	عالية	75.4
1	يتابع المدير/ة مدى التزام فريق العمل بمودنة السلوك	3.74	0.84	عالية	74.8
8	يلائم المدير/ة أعداد الطلبة مع مساحات الصفوف	3.73	1.10	عالية	74.6
5	يتابع المدير/ة مدى مطابقة الغرف الصفية للمواصفات المطلوبة	3.70	1.02	عالية	74.0
6	يشرك المدير/ة المجتمع المحلي في تطوير البيئة المدرسية	3.67	1.02	متوسطة	73.4
7	يسعى المدير/ة لتنافس مدرسته مدارس الوطن في البيئة المدرسية الجاذبة	3.61	1.06	متوسطة	72.2
3	يسعى المدير/ة لتطوير المكتبة المدرسية	3.43	1.03	متوسطة	68.6
	الدرجة الكلية	**3.71**	**0.83**	**عالية**	**74.2**

تشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يحرص المدير/ة على تكوين بيئة مدرسية آمنة " على أعلى متوسط حسابي (4.02)، وتليها فقرة " يعمل المدير/ة على تطوير مرافق المدرسة المختلفة " بمتوسط حسابي (3.77)، وتليها الفقرة " يسعى المدير/ة لتنافس مدرسته مدارس الوطن في البيئة المدرسية الجاذبة " بمتوسط حسابي (3.61). وحصلت الفقرة " يسعى المدير/ة لتطوير المكتبة المدرسية " على أقل متوسط حسابي (3.43).

المجال الخامس: التعاون مع المجتمع المحلي

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التعاون مع المجتمع المحلي. ويبنها الجدول رقم (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعاون مع المجتمع المحلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
7	يراعي المدير/ة الفروق الفردية في تعامله مع أبناء المجتمع المحلي	3.72	0.94	**عالية**	74.4
2	يحرص المدير/ة أن يكون المجتمع المحلي مكون أساسي من مكونات المدرسة	3.65	0.93	**متوسطة**	73.0
4	يشجع المدير/ة المعلمين على التعامل بإيجابية مع مبادرات المجتمع المحلي	3.64	0.89	**متوسطة**	72.8
3	يسهل المدير/ة لأفراد المجتمع المحلي الاطلاع على ما تقوم به المدرسة من إنجازات تربوية	3.63	0.93	**متوسطة**	72.6
5	يشجع المدير/ة الطلبة على الاشتراك في النشاطات التي تقيمها مؤسسات المجتمع المحلي	3.58	0.92	**متوسطة**	71.6
1	يشرك المدير/ة هيئات ومؤسسات المجتمع في وضع رؤية المدرسة	3.57	1.05	**متوسطة**	71.4
8	يشجع المدير/ة المجتمع المحلي غلى تقديم المبادرات	3.56	1.00	**متوسطة**	71.2
9	يشجع المدير/ة تطوع الطلبة في نشاطات المجتمع المحلي	3.46	1.11	**متوسطة**	69.2
6	يعمل المدير/ة على تشكيل مجلس أولياء أمور وفق معايير وأسس تربوية	3.42	1.09	**متوسطة**	68.4
	الدرجة الكلية	**3.58**	**0.85**	**متوسطة**	**71.6**

تشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(8) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يراعي المدير/ة الفروق الفردية في تعامله مع أبناء المجتمع المحلي " على أعلى متوسط حسابي (3.72)، وتليها فقرة " يحرص المدير/ة أن يكون المجتمع المحلي مكون أساسي من مكونات المدرسة " بمتوسط حسابي (3.65)، وتليها الفقرة " يشجع المدير/ة تطوع الطلبة في نشاطات المجتمع المحلي " بمتوسط حسابي (3.46).

وحصلت الفقرة " يعمل المدير/ة على تشكيل مجلس أولياء أمور وفق معايير وأسس تربوية " على أقل متوسط حسابي (3.42).

2.2.4 نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس الحكومية باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتأهيل التربوي، ومستوى المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس، ويبينه الجدول رقم (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"قيمة	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	ذكر	46	3.89	0.92	0.424	0.672
	أنثى	259	3.94	0.74		
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	ذكر	46	3.92	0.88	0.049	0.961
	أنثى	259	3.91	0.76		
الدعم النفسي والتحفيز	ذكر	46	3.81	0.94	0.120	0.904
	أنثى	259	3.79	0.86		
تطوير البيئة المدرسية	ذكر	46	3.81	1.00	0.856	0.393
	أنثى	259	3.69	0.79		
التعاون مع المجتمع المحلي	ذكر	46	3.66	0.73	0.718	0.474
	أنثى	259	3.57	0.87		
الدرجة الكلية	ذكر	46	3.82	0.84	0.259	0.796
	أنثى	259	3.79	0.73		

تبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.259)، ومستوى الدلالة (0.796)، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

تم فحص الفرضية الثانية باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، ويبينه الجدول رقم (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير الوظيفة

المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	مدير/ة مدرسة	37	4.05	1.00	0.985	0.325
	معلم/ة	268	3.92	0.73		
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	مدير/ة مدرسة	37	4.04	1.06	1.105	0.270
	معلم/ة	268	3.89	0.73		
الدعم النفسي والتحفيز	مدير/ة مدرسة	37	3.83	1.09	0.258	0.796
	معلم/ة	268	3.79	0.84		
تطوير البيئة المدرسية	مدير/ة مدرسة	37	3.64	1.11	0.535	0.593
	معلم/ة	268	3.72	0.78		
التعاون مع المجتمع المحلي	مدير/ة مدرسة	37	3.37	1.17	1.599	0.111
	معلم/ة	268	3.61	0.79		
الدرجة الكلية	مدير/ة مدرسة	37	3.80	1.03	0.068	0.946
	معلم/ة	268	3.79	0.70		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.068)، ومستوى الدلالة (0.946)، أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المبحوثين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويبينه الجدول رقم (9.4).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة المدرسية	أقل من 5 سنوات	64	3.96	0.75
	من 5- 10 سنوات	86	4.20	0.47
	أكثر من 10 سنوات	155	3.77	0.87
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	أقل من 5 سنوات	64	3.88	0.85
	من 5- 10 سنوات	86	4.20	0.41
	أكثر من 10 سنوات	155	3.77	0.85
الدعم النفسي والتحفيز	أقل من 5 سنوات	64	3.81	1.06
	من 5- 10 سنوات	86	4.09	0.51
	أكثر من 10 سنوات	155	3.62	0.91
تطوير البيئة المدرسية	أقل من 5 سنوات	64	3.65	0.98
	من 5- 10 سنوات	86	4.00	0.56
	أكثر من 10 سنوات	155	3.57	0.85
التعاون مع المجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	64	3.64	1.04
	من 5- 10 سنوات	86	3.87	0.57
	أكثر من 10 سنوات	155	3.40	0.85
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	64	3.80	0.89
	من 5- 10 سنوات	86	4.08	0.41
	أكثر من 10 سنوات	155	3.63	0.79

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الدالة على واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

جدول(10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	بين المجموعات	9.996	2	4.998	8.871	0.000
	داخل المجموعات	170.143	302	0.563		
	المجموع	180.139	304			
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	بين المجموعات	10.707	2	5.354	9.397	0.000
	داخل المجموعات	172.054	302	0.570		
	المجموع	182.762	304			
الدعم النفسي والتحفيز	بين المجموعات	12.186	2	6.093	8.340	0.000
	داخل المجموعات	220.627	302	0.731		
	المجموع	232.813	304			
تطوير البيئة المدرسية	بين المجموعات	10.311	2	5.156	7.855	0.000
	داخل المجموعات	198.216	302	0.656		
	المجموع	208.527	304			
التعاون مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	12.554	2	6.277	9.204	0.000
	داخل المجموعات	205.970	302	0.682		
	المجموع	218.524	304			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10.962	2	5.481	10.401	0.000
	داخل المجموعات	159.145	302	0.527		
	المجموع	170.108	304			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(10.401) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين قيم المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على الدرجة الكلية. وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة. ولمعرفة دلالة الفروق، استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لبيان اتجاه الفروق، كما هو موضح في الجدول رقم (11.4):

الجدول (11.4– أ): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.23925	0.054
		أكثر من 10 سنوات	0.18466	0.099
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.23925	0.054
		أكثر من 10 سنوات	0.42391*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.18466	0.099
		من 5– 10 سنوات	−0.42391*	0.000
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.32300*	0.010
		أكثر من 10 سنوات	0.11521	0.305
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.32300*	0.010
		أكثر من 10 سنوات	0.43822*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.11521	0.305
		من 5– 10 سنوات	−0.43822*	0.000
الدعم النفسي والتحفيز	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.28672*	0.043
		أكثر من 10 سنوات	0.18243	0.152
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.28672*	0.043
		أكثر من 10 سنوات	0.46915*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.18243	0.152
		من 5– 10 سنوات	−0.46915*	0.000

الجدول (11.4– ب): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة

تطوير البيئة المدرسية	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.34718*	0.010
		أكثر من 10 سنوات	0.07888	0.513
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.34718*	0.010
		أكثر من 10 سنوات	0.42606*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.07888	0.513
		من 5– 10 سنوات	−0.42606*	0.000
التعاون مع المجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.22781	0.096
		أكثر من 10 سنوات	0.24317*	0.048
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.22781	0.096
		أكثر من 10 سنوات	0.47098*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.24317*	0.048
		من 5– 10 سنوات	−0.47098*	0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5– 10 سنوات	−0.28172*	0.019
		أكثر من 10 سنوات	0.16345	0.131
	من 5– 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.28172*	0.019
		أكثر من 10 سنوات	0.44517*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	−0.16345	0.131
		من 5– 10 سنوات	−0.44517*	0.000

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (من 5– 10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (من 5– 10 سنوات)، وبين (من 5– 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5– 10 سنوات).

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويبينه الجدول رقم (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	بكالوريوس	237	3.91	0.78	0.954	0.341
	ماجستير فأعلى	68	4.01	0.73		
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	بكالوريوس	237	3.92	0.72	0.383	0.702
	ماجستير فأعلى	68	3.88	0.95		
الدعم النفسي والتحفيز	بكالوريوس	237	3.78	0.86	0.481	0.631
	ماجستير فأعلى	68	3.84	0.92		
تطوير البيئة المدرسية	بكالوريوس	237	3.72	0.80	0.421	0.674
	ماجستير فأعلى	68	3.67	0.94		
التعاون مع المجتمع المحلي	بكالوريوس	237	3.62	0.77	1.435	0.152
	ماجستير فأعلى	68	3.45	1.08		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	237	3.80	0.72	0.153	0.879
	ماجستير فأعلى	68	3.78	0.83		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.153)، ومستوى الدلالة (0.879)، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير التأهيل التربوي، ويبينه الجدول رقم (13.4).

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير التأهيل التربوي

المجال	التأهيل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.94	0.82	0.393	0.694
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.91	0.66		
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.89	0.83	0.707	0.480
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.96	0.66		
الدعم النفسي والتحفيز	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.80	0.94	0.272	0.786
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.78	0.74		
تطوير البيئة المدرسية	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.70	0.86	0.423	0.673
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.74	0.76		
التعاون مع المجتمع المحلي	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.59	0.90	0.240	0.811
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.56	0.73		
الدرجة الكلية	حاصل على تأهيل تربوي	201	3.79	0.80	0.020	0.984
	غير حاصل على تأهيل تربوي	104	3.80	0.63		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.020)، ومستوى الدلالة (0.984)، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى

مديري مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التأهيل التربوي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس ا تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

تم فحص الفرضية السادسة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير مستوى المدرسة، ويبينه الجدول رقم (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
القيادة المدرسية	أساسية	140	3.89	0.77	0.927	0.355
	ثانوية	165	3.97	0.77		
الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	أساسية	140	3.84	0.82	1.498	0.135
	ثانوية	165	3.97	0.74		
الدعم النفسي والتحفيز	أساسية	140	3.69	0.89	1.963	0.051
	ثانوية	165	3.88	0.86		
تطوير البيئة المدرسية	أساسية	140	3.62	0.79	1.727	0.085
	ثانوية	165	3.79	0.86		
التعاون مع المجتمع المحلي	أساسية	140	3.47	0.84	2.092	0.037
	ثانوية	165	3.67	0.84		
الدرجة الكلية	أساسية	140	3.71	0.75	1.766	0.078
	ثانوية	165	3.86	0.74		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.766)، ومستوى الدلالة (0.078)، أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين قيم المتوسطات الحسابية لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير مستوى المدرسة، على الدرجة الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية السادسة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

3.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل تفسيراً للنتائج التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع من هذه الدراسة، ثم عرض للتوصيات بناء على هذه النتائج.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس معلميها؟

يتبين من الجدول رقم (1.4) أنّ عينة الدراسة من مديري المدارس ومعلميها يقدرون أن الدرجة الكلية لواقع الاحتراف الوظيفي جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي مقداره (3.79).

قد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس ومعلميها لأهمية توافر مجموعة من الكفايات في مدير المدرسة لتحقيق الاحتراف الوظيفي. هذا الجانب قد أدى إلى تعزيز المسؤولية المرتبطة بدور المدير القيادي وأهمية تأهيله. بناءً على ذلك، قَيَّمت عينة الدراسة واقع الاحتراف في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في مديرية ضواحي القدس بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (3.79).

أما بخصوص نتائج مجالات الاحتراف في الإدارة المدرسية فنجد أن هذه النتائج تتوافق مع ما ذهبت إليه الباحثة سابقاً، وما يؤكد هذا التوجه حصول مجال القيادة المدرسية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.93)، أي أن عينة الدراسة قد ربطت بين الاحتراف الوظيفي وبين القيادة التربوية، وقد يكون هذا من أهم نتائج هذه الدراسة، أن مديري المدارس ومعلميها يرون أن الاحتراف في الإدارة يصل بالمدير إلى القيادة التربوية التي يأمل الجميع بالوصول إليها، وأيضاً حصل مجال الإشراف التربوي وتنمية المعلمين على درجة مرتفعة (3.91) قريبة جداً من درجة المجال الأول أو تساويها تقريباً، وذلك لارتباط مجال الإشراف التربوي بالقيادة التربوية بدرجة عالية، وهو من مجالات الاحتراف الوظيفي المهمة لارتباطه بالصورة الذهنية لدى المدير والمعلم، من أن الإشراف التربوي من أهم أسس القيادة التربوية. وكذلك لبقية المجالات ما عدا مجال التعاون مع المجتمع المحلي والذي حصل على درجة متوسطة (3.58) وتعزو الباحثة هذا كون المدارس الفلسطينية بشكل عام تتميز بعلاقات محدودة مع المجتمع المحلي بسبب وجود ثقافة لدى مديري المدارس والمعلمين أن ولي الأمر قد يتدخل في بعض الشؤون والقرارات للمدرسة، وقد يؤكد هذا التوجه إجابة عينة الدراسة عن الفقرة رقم (6) والتي نصها: " يعمل المدير/ة على تشكيل مجلس أولياء أمور وفق معايير وأسس تربوية" والتي حصلت على أقل متوسط حسابي بين فقرات هذا المجال.

من خلال مقارنة هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012) ودراسة مرسي وآخرون (2015)، ودراسة مرة (2021) يمكن ملاحظة بعض التشابه في النتائج. فعلى الرغم من اختلاف السياقات، إلا أن الدراسات جميعها تشير إلى أن مجالات الاحتراف في الإدارة المدرسية تحظى بتقدير عالٍ من قبل المعنيين بالتعليم، وخاصة المديرين والمعلمين. كما تشابهت نتائج دراسة مرة (2021) في تأكيد أهمية القيادة التربوية كجزء أساسي من الاحتراف الوظيفي وفي الدراسة التي أجراها يعقوب (2009)، توصلت إلى أن حال الإدارة المدرسية في مصر يعكس غياب الاحتراف في الإدارة المدرسية، وهذا يمكن أن يُقارن مع النتائج التي تبين احترافية مديري المدارس في ضواحي القدس. تظهر هذه الدراسة التشابه بين الحاجة إلى تطوير الاحتراف في الإدارة المدرسية في مختلف السياقات التعليمية. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة لاشين وصلاح الدين (2019) التي استهدفت تقدير أهمية التدريب الاحترافي لمديري المدارس في مصر، من ناحية أخرى، تظهر بعض الاختلافات في مستوى التوافر العام للمعايير المهنية لدى المديرين في الدراسات المختلفة. في حين تشير دراسة

مدارس ضواحي القدس إلى مستوى عالٍ من التقدير للاحترافية، تظهر الدراسات الأخرى مثل دراسة ترهي (2016) والدراسة التي أجراها السعدوني (2017) مستوى متوسطٍ لتوافر المعايير المهنية لدى المديرين، مما يشير إلى اختلاف في تقييم المعلمين لمستوى الاحترافية لدى المديرين في السياقات المختلفة. يُظهر التباين في النتائج مع استبانة العمرات (2020) أن هناك اختلافات في تقدير المهارات والممارسات المهنية لدى المديرين وفقاً للسياق التعليمي المحلي. أما دراسة ابراهيم (2022) فتشير إلى نقص في معايير الإدارة والقيادة المدرسية، حيث وجدت الباحثة أن المؤشرات المستخدمة في تقييم الاحترافية كانت محدودة وغير متكاملة. هذا يختلف عن نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تقديرًا عاليًا للمستوى الاحترافي.

من خلال المقارنة بينن نتائج الدراسة الحالية و دراسة Torress & Weiner (2018) يتضح أن هناك تباينًا في الرؤى بشأن الاحترافية، حيث يقدر مديري المدارس ومعلميها الاحتراف بشكل عام، بينما يعبر المعلمون في المدارس المستقلة عن تحديات تتعلق بالمناخات العالية المساءلة والتقدير المهني. هذا التباين يبرز أهمية فهم سياقات العمل المحددة وتأثيرها على الاحترافية والرضا الوظيفي.

في الدراسة الحالية وُجد أن مديري المدارس ومعلميها يقدرون أهمية الاحتراف الوظيفي، ويربطونه بالقيادة التربوية والإشراف التربوي، مما يشير إلى تفضيلهم للقيادة المدرسية المحترفة. وهذا يتماشى مع نتائج دراسة Okcu (2022) و Admis التي أشارت إلى أن الاحتراف المعلمي يرتبط بشكل إيجابي مع السلوكيات القيادية الأصيلة لمديري المدارس، مما يعكس تأثير القيادة المهنية على تحفيز المعلمين واحترافيتهم.

من جهة أخرى، في دراسة Tanjung (2020)، تركز الاهتمام على معايير جودة التعليم وإدارة الموارد المالية في إدارة المدارس، مما يعكس توجهاً مختلفًا تجاه الاحترافية بالمقارنة مع الدراسات الأخرى التي تركز بشكل أساسي على الجوانب القيادية والتربوية. بالتالي، يمكن القول إن التشابه يكمن في تأكيد الأهمية المركزية للمهنية والاحتراف في مجال التعليم، بينما تتفاوت الدراسات في التركيز على الجوانب المحددة للمهنية، سواء كانت القيادية، التربوية، أو إدارية.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل تختلف تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التأهيل التربوي، مستوى المدرسة؟

ولتفسير نتيجة سؤال الدراسة الثاني تم تفسيره من خلال نتائج الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه الآتية:

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس؟

أشارت نتيجة الفرضية الصفرية الأولى أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

وقد يعزى ذلك الى أن مديري المدارس ومعلميها ينظرون إلى الاحتراف لدى مديري المدارس من نفس القناعة بعيداً عن دور متغير الجنس، فالمدير أو المديرة إما يمتلك هذه المهارات أو لا يمتلكها، وأن متغير الجنس ليس له دور في امتلاك مهارات الاحتراف في الإدارة المدرسية. يبدو أن مديري المدارس، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، يمتلكون نفس القدرات والمهارات المهنية، وأن هذه المهارات تُقيم بناءً على الكفاءة والاحترافية بعيداً عن جنس المدير.وهذا يشير إلى أن الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية يعتبر معيارًا موضوعيًا يُقيم وفقًا لأداء المديرين وليس على أساس جنسهم. حيث تعكس هذه النتائج توجهًا نحو المساواة بين الجنسين في المجتمع المحلي، حيث يتم تقييم الأفراد بناءً على مهاراتهم وأدائهم وليس على أساس جنسهم. وأن يكون هناك وعي متزايد بأهمية الكفاءة والاحتراف في مجال الإدارة التعليمية، مما يقلل من تأثير التحيزات الجنسانية التقليدية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعايير المهنية والمتطلبات الخاصة بوظيفة إدارة المدارس موحدة ومتفق عليها بشكل واضح بين جميع العاملين في هذا المجال، مما يجعل التقييمات مستقلة عن متغير الجنس. وأن هناك تدريب مستمر وبرامج تأهيلية موحدة قد تساهم في تحقيق مستوى عالٍ من الاحترافية لدى جميع المديرين، بغض النظر عن جنسهم. وتبرز هذه النتائج أهمية العدالة في التقييم المهني وتدعم فكرة أن الجنس ليس معيارًا للتفوق أو الكفاءة في الإدارة المدرسية. كما وتشير إلى ضرورة التركيز على تطوير المهارات المهنية لجميع العاملين في المجال التعليمي بشكل متساوٍ ودون تمييز. وبذلك تُظهر هذه

النتائج أهمية تقييم الكفاءات والاحترافية بناءً على الأداء الفعلي والمعايير المهنية بدلاً من التركيز على متغيرات غير ذات صلة مثل الجنس. هذا يعزز مناخ العمل القائم على الإنصاف والكفاءة داخل المدارس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو سمرة وأبو كرش (2012)، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أداء المديرين تبعًا لمتغير الجنس، مما يؤكد أن التقييمات المهنية تعتمد على معايير موضوعية تتعلق بالأداء وليس الجنس. مع ذلك، أشارت الدراسة إلى فروق بناءً على متغيرات أخرى مثل الجهة المشرفة وموقع المدرسة. أما دراسة مرة (2021)، فقد أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس في تقييم معايير اختيار مديري المدارس، مما يعزز فكرة أن الكفاءة المهنية تقيّم بناءً على المهارات والمعايير المهنية وليس الجنس.

بالمجمل، تتفق هذه الدراسات على أن الاحترافية والكفاءة في الإدارة المدرسية تُقيم بناءً على الأداء الفعلي والمعايير المهنية بدلاً من التركيز على متغيرات غير ذات صلة مثل الجنس، مما يدعم مبدأ العدالة والمساواة في التقييم المهني.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

أشارت نتائج الفرضية الصفرية الثانية أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الوظيفة، حيث أن هناك اتفاقًا بين المبحوثين على مستوى الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس، بغض النظر عن مسماهم الوظيفي سواء كانوا مديرين أو معلمين. وترد الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس والمعلمين يشتركون في نفس القناعة من أن الاحتراف الوظيفي مهارة مكتسبة من خلال الخبرة، ولا تختلف هذه القناعة باختلاف الوظيفة سواء كانت مدير مدرسة أو معلم. ويشير الاتفاق بين المديرين والمعلمين على تقدير الاحتراف الوظيفي إلى وجود رؤية موحدة حول ما يشكل الاحتراف في إدارة المدارس. هذه الرؤية المشتركة تُبنى على الكفاءة والمهارات المهنية بعيدًا عن المسمى الوظيفي. وقد يكون هناك توافق عام على المعايير المهنية التي يجب أن يمتلكها المديرون، مما يجعل التقييم متسقًا بين مختلف المجموعات الوظيفية. وبما أن المديرين والمعلمين يشتركون في

بيئة عمل واحدة ويواجهون تحديات مشابهة تتطلب مستويات عالية من الاحترافية فإن هذه التجارب المشتركة قد تسهم في بناء تصورات مماثلة حول مفهوم الاحتراف الوظيفي. ويعزز التفاعل اليومي والتعاون بين المديرين والمعلمين فهمًا متبادلًا لأهمية الاحترافية في تحقيق الأهداف التعليمية. وتعزز هذه النتائج مبدأ الإنصاف في التقييم المهني، حيث تُقدَّر المهارات والكفاءات بناءً على الأداء الفعلي وليس على المسمى الوظيفي.

تتفق نتائج دراسة هذه الدراسة مع نتائج دراسة مرة (2021)، حيث أظهرت نتائج هذه الأخيرة أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على المسمى الوظيفي، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، مما يعزز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بخصوص عدم تأثير المسمى الوظيفي على تقييم الاحتراف الوظيفي. مما يشير إلى توجه عام نحو المساواة في تقييم الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية، ويعزز فهمًا مشتركًا لأهمية الكفاءة المهنية والاحتراف بغض النظر عن المسمى الوظيفي أو الجنس.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف في الإدارة المدرسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأظهرت نتائج اختبار (LSD) وجود الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (من 5- 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5- 10 سنوات).

أي أن مديري المدارس ومعلميها يرون أن مديري المدارس ممن لديهم خبرة من (5-10) سنوات يمتلكون مهارات الاحتراف في الإدارة المدرسية بشكل أكثر من مديري المدارس ممن خبرتهم (أقل من 5 سنوات) ومديري المدارس ممن لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات). وقد يكون مرد هذا إلى شعور عينة الدراسة أن المدير متوسط الخبرة (من 5-10 سنوات) ما زال لديه نشاط حديثي التوظيف، ودراية وخبرة جيدة، وربما قد يكون بسبب امتلاكهم درجة جيدة من الخبرة بعيدا عن الإنطفاء الوظيفي الذي قد يتمتع به ممن يعمل في الإدراة المدرسية لأكثر من 10 سنوات.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة ترهي (2026) والتي ركزت على تقييم المعايير المهنية حيث لم تظهر نتائج تتعلق بفروق بناءً على سنوات الخبرة. ومع ذلك، أبرزت أهمية المعايير المهنية في تقييم الأداء. وكذلك لم تتفق مع دراسة Farhin (2022) وآخرون والتي أشارت إلى أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني لتحسين كفاءة المعلمين، بغض النظر عن سنوات الخبرة، وكذلك دراسة (2018) Torress and Weiner على الرغم من اختلاف السياق، أظهرت الدراسة أن الاحترافية تتأثر بالبيئة المهنية والمعايير المفروضة.

واختلفت هذه النتائج أيضاُ عن دراسة مرة (2021) حيث لم تجد الأخيرة فروقًا دالة إحصائيًا بناءً على سنوات الخبرة، مما يشير إلى وجود معايير موحدة لتقييم المديرين بغض النظر عن سنوات الخبرة.

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، يبدو أن المشاركين في الدراسة يرون أن الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية يعتمد بشكل أكبر على المهارات العملية والخبرات المكتسبة في الميدان بدلاً من المؤهلات الأكاديمية. حيث أن المؤهل العلمي يوفر الأساس النظري والمعرفة، لكن تطبيق هذه المعرفة بفعالية في بيئة العمل يتطلب مهارات عملية وقدرات شخصية تتجاوز ما يمكن اكتسابه من خلال التعليم الأكاديمي فقط. ويبدو أن هناك عوامل عديدة تؤثر على مستوى الاحتراف الوظيفي، مثل الخبرة المهنية، التدريب المستمر، السمات الشخصية، والقدرة على القيادة وإدارة الفرق. هذه العوامل قد تلعب دوراً أكبر في تحديد مستوى احتراف المديرين مقارنة بالمؤهل العلمي الذي يحملونه.ويمكن أن يكون هناك تركيز كبير على التدريب المستمر والتطوير المهني للمديرين بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية. هذا يساعد في تعزيز مستوى الاحترافية بشكل متساوٍ بين المديرين ذوي المؤهلات المختلفة. وقد توفر البرامج التدريبية والتطويرية فرصًا لتعويض أي نقص في المعرفة أو المهارات التي قد لا يغطيها التعليم الأكاديمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Amirova (2020) إلى أن الاحترافية في المجال التعليمي تعتمد على عوامل متعددة بما في ذلك الخبرة المهنية والتدريب المستمر. حيث توجهت الدراستان إلى

تحديد العوامل التي تسهم في احتراف المعلم والمدير، وتشيران إلى أن المؤهلات الأكاديمية ليست العامل الوحيد المؤثر في مستوى الاحتراف. وتتفق أيضاً مع دراسة Farhin (2022) وآخرون والتي أشارت إلى أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني لتحسين كفاءة المعلمين، مما يمكن أن يُستنتج منه أهمية التدريب المستمر للمديرين أيضًا بجانب المؤهل العلمي.

5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مثل ما ذهب له عينة الدراسة من مديري المدارس من أن متغير التأهيل التربوي لا يُكسب المدير المهارات الاحترافية اللازمة، بل هناك العديد من العوامل الأخرى التي يراها المعلم ويتوجب على المدير العمل بها لامتلاك مهارات الاحتراف في الإدراة المدرسية قد يوفر التأهيل التربوي المعرفة النظرية والأساس الأكاديمي، لكنه قد لا يكون كافيًا لوحده لتطوير المهارات الاحترافية المطلوبة لإدارة المدرسة بفعالية. حيث أن المهارات الإدارية والقيادية قد تتطلب خبرات عملية وتدريب مستمر يتجاوز ما يُقدم في البرامج التأهيلية التربوية التقليدية. ويرى المشاركون في الدراسة أن الاحتراف الوظيفي يعتمد بشكل كبير على القدرات العملية والميدانية التي تُكتسب من خلال الخبرة العملية والتفاعل المباشر مع البيئة المدرسية. وكذلك يعتمد على السمات الشخصية مثل القيادة، إدارة الفرق، وحل المشكلات تلعب دورًا كبيرًا في الاحترافية ولا ترتبط مباشرة بالتأهيل التربوي الأكاديمي.

هذا التوجه يتماشى مع ما وجدته دراسة Farhin (2022)، حيث أظهرت أهمية تطبيق نموذج مهاري فعال لرفع مستوى كفاءة المعلمين، وأشارت إلى أن التدريب المستمر والتفاعل مع الطلاب والبيئة المدرسية يمكن أن يكون له أثر أكبر على تحسين الأداء المدرسي من مجرد التأهيل التربوي الأكاديمي. من جهة أخرى، تشير الدراسة الحالية إلى أن السمات الشخصية والمهارات العملية مثل القيادة وإدارة الفرق تلعب دورًا كبيرًا في الاحترافية ولا ترتبط مباشرة بالتأهيل التربوي الأكاديمي، وهذا يعزز الفكرة التي وجدتها دراسة Amirova (2020) والتي أظهرت أن هناك جوانب مختلفة لاحتراف

المعلم تشمل الالتزام بالمهنة والدورات المدرسية والمجتمعات التعليمية المهنية وبيئة العمل الداعمة، وليست الاحترافية مقتصرة على التأهيل التربوي الأكاديمي وحده.

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات المبحوثين لواقع الاحتراف في الادارة المدرسية لدى مديري مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المعلم يُدرك أن المهارات الاحترافية مرتبطة بشخصية وسلوكيات المدير بغض النظر عن مستوى المدرسة أو نوعها. حيث يرى المشاركون في الدراسة أن المهارات الاحترافية تعتمد بشكل أساسي على شخصية المدير وسلوكياته بدلاً من مستوى المدرسة التي يديرها. هذا يعني أن الصفات الشخصية مثل القيادة، القدرة على التحفيز، وحل المشكلات تتجاوز تأثير مستوى المدرسة. والمدير الكفء والاحترافي يمكنه تطبيق مهاراته بكفاءة في أي مستوى مدرسي، حيث تعتمد الاحترافية على السمات الشخصية والمهارات العملية أكثر من السياق المدرسي. وقد تكون هناك معايير موحدة للإدارة المدرسية تطبق على جميع مستويات المدارس، مما يجعل التقييمات متسقة بغض النظر عن مستوى المدرسة.

تعكس نتائج الدراسة الحالية رؤية المشاركين في الدراسة بأن المهارات الاحترافية للمديرين تعتمد بشكل كبير على شخصية المدير وسلوكياته، ولا تتأثر بشكل كبير بمستوى المدرسة التي يديرها، بالمقابل، دراسة السعدوني (2017) أشارت إلى وجود مواطن ضعف في واقع الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في مصر في عدة مجالات، مما أثر سلباً على جودة التعليم الثانوي الفني في البلاد.

التناقض الظاهر في النتائج يمكن أن يكون ناتجًا عن الفروق الثقافية والبيئية بين مدارس الضواحي في القدس ومدارس التعليم الثانوي في مصر. وقد يكون هناك اختلافات في أنماط الإدارة المدرسية، وفي العلاقة بين المدير والمعلمين، وفي البنية التنظيمية للمدرسة، مما يؤثر على دور المدير واحترافيته بشكل مختلف.

أما دراسة حسانين وآخرون (2023) تطرح موضوع تكوين مدير المدرسة الثانوية في مصر، مما يشير إلى أهمية التدريب والتأهيل المهني للمديرين، وهو جانب يمكن أن يلعب دورًا في تعزيز مهارات الاحتراف لدى المديرين. ومع ذلك، يبدو أن هذا الجانب لم يتم تقديمه بشكل محدد في الدراسة الحالية، والتي ركزت بشكل أساسي على العوامل الشخصية والسلوكية للمدير كمحددات للمهارات الاحترافية.

5.3 التوصيات

لاحقاً لما تم التوصل له من نتائج، وبعد مراجعتها فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. تطوير برامج تدريبية تركز على تطوير المهارات القيادية والإدارية العملية، مع التركيز على الخبرات الميدانية والتفاعل المباشر مع البيئة المدرسية، مخصصة لكافة المديرين بغض النظر عن جنسهم، مسماهم الوظيفي، مؤهلهم العلمي، تأهيلهم التربوي، أو مستوى المدرسة التي يديرونها.

2. تقديم دعم مخصص للمديرين في جميع مراحل الخبرة حيث يمكن تقديم دعم إضافي للمديرين الجدد وتعزيز المهارات المتقدمة للمديرين ذوي الخبرة المتوسطة، وتقديم برامج تجديد وحوافز لمنع الإنطفاء الوظيفي للمديرين ذوي الخبرة الطويلة.

3. إعادة تقييم وتحديث برامج التأهيل التربوي بحيث يتم دمج المهارات العملية والإدارية: وذلك بأن تتضمن برامج التأهيل التربوي مكونات عملية تركز على تطوير المهارات القيادية والإدارية بجانب المعرفة النظرية. وإضافة وحدات تدريبية عملية وتوفير فرص للتطبيق العملي في بيئات مدرسية حقيقية.

4. التقييم العادل والشامل للمديرين بحيث يتم بناء معايير تقييم موحدة يجب تطوير معايير تقييم موحدة وشفافة تعتمد على الأداء الفعلي والمهارات العملية للمديرين بدلاً من التركيز على المؤهلات الأكاديمية أو مستوى المدرسة. وتشجيع التقييم الذاتي والتقييم من الزملاء حيث يمكن أن يساعد ذلك في تقديم صورة شاملة عن أداء المديرين وتعزيز ثقافة التحسين المستمر.

5. تعزيز الدعم النفسي والتحفيزي للمديرين بعمل برامج دعم نفسي وإرشادي للمديرين، خصوصاً أولئك الذين يمتلكون خبرة طويلة، لتجنب الإنطفاء الوظيفي والحفاظ على حماسهم ومشاركتهم الفعالة

في العمل. وتقديم حوافز مادية ومعنوية للمديرين الذين يظهرون مستوى عالٍ من الاحترافية والقيادة الفعالة.

6. تعزيز دور المجتمع المحلي في دعم عمل المدارس وتحسين بيئتها التعليمية، مما يسهم في تعزيز الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي.

7. دعم إنشاء وتطوير سياسات وإجراءات تشجيعية لتعزيز الاحترافية في الإدارة المدرسية، بما في ذلك تقديم المكافآت والتشجيع على المشاركة في البرامج التطويرية.

8. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث لفهم العوامل التي تؤثر على مستوى الاحترافية في الإدارة المدرسية وتحديد الاحتياجات المستقبلية للتطوير والتحسين.

9. تصميم برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات الاحتراف لدى مديري المدارس.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم، حسام الدين السيد. الريامي، محمد بن ناصر. (2022). المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الافريقية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، 2(4)، 204-270.

ابراهيم، حسام الدين السيد محمد. (2020). تمهين الإدارة المدرسية في نيوزلندا وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. **المجلة العربية للتربية النوعية**، 4(13)، 221-256.

أبو سمرة، محمود أحمد، وأبو كرش، نصر.(2012). تقييم معلمي المدارس الثانوية في محافظة رام الله والبيرة لأداء مديريهم في ضوء الاتجاهات المعاصرة للإدارة المدرسية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث**، 28(2)، 39-132.

أبو عزيز، عبد الله. (2009). **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم في مراكز الإنتاج في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأسدي، سعيد جاسم. المسعودي، محمد حميد. والتميمي، هناء عبد الكريم. (2016). **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم- المدير- المشرف)**. (ط1)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بولقدام، سميرة. (2020). احترافية وكفاءة المعلم من خلال التكوين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4(18)، 485-496.

بياض، فريد. (2010). مبادئ الاحترافية في التدريس وإكراهات الواقع المغربي. **مجلة علوم التربية**، ع46، 50-62.

ترهي، شيرين يوسف محمد. (2016). **درجة توافر المعايير المهنية لمديري ومديرات مدارس محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر معلميها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2022). **النتائج النهائية للتعداد.** تقرير السكان، محافظة القدس، فلسطين.

حامد، سليمان. (2009). **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

حسانين، نادية خالد أبو طالب. أبو الوفا، جمال محمد وشعلان، عبد الحميد عبد الفتاح. (2023). النماذج العالمية في تكوين مدير المدرسة الثانوية وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة كلية التربية**، 34(135)، 317-344.

حسين سلامة. (2006). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة.** (ط1)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخفش، مهند سعدي حلمي. (2021). البيئة المدرسية. **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، ع57، 105-114.

دياب، اسماعيل محمد. (2006). **الإدارة المدرسية.** دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

السبيعي، تهاني. (2021). دور مدير المدرسة في الوظائف التعليمية لتحسين العملية التربوية كموجه مقيم. **مجلة الطفولة والتربية**، 13(45).

السرجاني، عزة محمود. (2020). القيادة المدرسية ونظم التعليم في المدارس المصرية اليابانية ودورها في تحسين جودة التعليم وفق أهداف الخطة الاستراتيجية للتنمية المستدامة 2030. **دراسات في التعليم الجامعي**، ع49، 105-124.

السعدوني، رمضان (2017): تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة مستقبل التربية العربية**، 24(17)، 157-296.

سلامة، هدى (2021) مقارنة بين أسس اختيار مديري مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووثيقة المعايير المهنية لهم، **المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية**، 9(1)، 346-386.

الشريف، خلود نايف آل غالب. (2023). أثر تطبيق الاحترافية على أداء العاملين في المنظمات الحكومية: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين في مستشفى جامعة الملك عبد العزيز- جدة. **المجلة العربية للإدارة**، 43(1)، 243-256.

صالح، محمد.(2020). **مدى إلمام مديري المدارس الثانوية بمعايير إدارة الجودة الشاملة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

الصوافي، سعيد.(2014). **تمهين الإدارة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الطويل، هاني.(2006). **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق.** (ط3)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

عابدين، محمد.(2012). **الإدارة المدرسية.** الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عايش، أحمد.(2009). **إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التربوية.** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عبد القادر، أحمد.(2013). القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، 4، 231-244.

عدوان، سوسن.(2020). **المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية في وزارة التربية والتعليم دراسة حالة مديريات شمال الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

العمرات، محمد.(2020). الممارسات المهنية لمديري المدارس وعلاقتها في تعزيز التميز المدرسي. **المجلة التربوية**، 75، 420-462.

العياصرة، معن محمود أحمد، ومحمد، عبد المجيد عبد الكريم. (2020). الدور الفعلي لمدير المدرسة في مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية بمحافظة جرش ومعيقات العمل. **مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، 35(3)، 83-114.

غانم، أحمد.(1996). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم دراسة نظرية تطبيقية. **دراسات تربوية واجتماعية**، 2(1)، 87-123.

الغزاوي، رنا عاطف بدر. (2022) المعيقات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم. **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية**، 7(3)، 291-310.

فودة، مها عبد العظيم أحمد. (2021). الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع135.

قرعان، أحمد، وحراحشة، ابراهيم. (2007). **الادارة المدرسية الحديثة**، (ط1)، دار الاسراء، عمان، الأردن.

القزدار، مصطفى عاشور علي. (2023). دور الإدارة المدرسية في زيادة الفاعلية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي: منطقة الجفارة نموذجا. **المجلة الليبية لعلوم التعليم**، ع11، 373-387.

لاشين، محمد عبد الحميد، وصلاح الدين، نسرين صالح محمد. (2019). آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية: دراسة حالة على محافظة بني سويف. **مجلة العلوم التربوية**، ع1، 128-161.

المحسن، محسن بن عبد الرحمن بن محسن. (2007). الإحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. **مجلة مستقبل التربية العربية**، 13(44)، 9-39.

مخاليف، فارس، ورشيد، بن دقفل. (2020). مهارات الصحفي الرياضي في الأعمال الصحفية بين المهنية والاحترافية: دراسة ميدانية لقناة الهداف الرياضي. **مجلة الإبداع الرياضي**، 11(2)، 481-502.

مرة، رنيم حبيب. (2021). **واقع معايير اختيار مديري المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم وطرق تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

مرسي، ناهد بهجت محمد رسمي محمد محمد حسن، و أبو الوفاء، جمال محمد. (2015). تطوير الإدارة المدرسية في مصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد **مجلة كلية التربية**، 26(101)، 287-334.

موسى، أسماء عبد الغفور ابراهيم، رشوان، أشرف محمد طه، وحسن، منال موسى سعيد. (2022). بعض معوقات تطبيق القيادات المدرسية لأبعاد التكنولوجيا الإدارية المعاصرة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الوادي الجديد. **المجلة العلمية لكلية التربية**، ع41.

موسى، آدم محمد. (2013). **دور مدير المدرسة الثانوية العربية في تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بولاية شمال شرق كينيا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان، االسودان.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2018). **مقاييس الأداء المتدرج لكفايات المديرين القيادة.** المعهد الوطني للتدريب التربوي، قسم الدراسات والتقويم. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014). هيئة تطوير مهنة التعليم، **المعايير المهنية لمدير المدرسة**، رام الله، فلسطين.

يعقوب، خالد عطية. (2009). تصور مقترح للاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر في ضوء خبرة إسبانيا، **المؤتمر العلمي العربي الرابع – الدولي الأول – التعليم وتحديات المستقبل**، مج 2، 195–222

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ashu, F. E., Etongwe, R. M. & Fuaty, C. N. (2021). Cameroon Professional Standards for Education leaders: supporting leadership, management and administration development. **International Journal of Leadership and Governance**, 6(3), pp. 32-75.

Amirova, B. (2020). Study of NIS Teachers' Perception of Teacher Professionalism in Kazakhstan. **Journal of Education: Studies in Education**, 8(9), pp. 7-23.

Ayob, A. (2012). Education Adminstrators' Professional Standard: The Malaysian Perspective**. Journal of Research, Policy & Practice of Teacher & Teacher Education**, 2(1), pp. 60-74.

Balthazard, C. (2014). The Professionalism of Human Resource. **Kingston, On; Queen's University IRC**. pp.1-10.

Boukhelouf. A. (2022). The EFL Teacher at the Crossroads of Professionalism to Be Professional .or not to be. **Professional Journal,** vol. 29, pp.529 -549.

Boyt, T. E., Lusch, R. F., and Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. **Journal of Service Research**, 3(4), pp. 321-330.

Budi, Y. A. Karnadi. E. B. & Aba. F. X. L. (2019). Effect of Professionalism of Work and Social Network on Teachers in Private Schools: Case Study in Indonesia. **International Journal: Educational & Psychological Studies**, 5(1), pp. 69-78.

Eide, H. M. & Westrheim, K. G. (2020). Norwegion Prison Officers' Perspectives on Professionalism and Professional Development Opportunities in their Occupation. **Journal of Prison Eduacation and Reentry**, 6(3), pp. 316-332.

El-Başsuony. J. M. (2011). Using Collaborative Action Research and Facebook to Develop EFL Pre-service Teachers Professionalism in The Light of STEPS Standards. **Department of Curriculum & Instruction**, Faculty of Education Port Said University, vol. 176, pp.1-48.

Evans, L. (2008) Professionalism, professionality and the development of education professionals. **British Journal of Educational Studies**, 56(1). pp. 20-38.

Farihin, Suteja, Muslihudin, Aris, Abdul Haqq, A. & Winarso, W. (2022). A skill application model to improve teacher competence and professionalism. **International Journal of Educational Methodology**, 8(2), pp.331-346

Fauziah, A. Kim, M. Aye, M. Hakizimana, V & Hur, J. (2021). Impact of Society's Perception on Teachers' Professionalism. **Journal of Education and Learning**, 15(4), pp.545- 551.

Fikri, K. Haryadi, Edward & Setiawati, R. (2021).Mediation and Moderation Models on the Effect of Empowering Leader and Professionalism toward Lecturer Performance. **Quality- Access to Success**, 22(184), pp.192- 202.

Freidson, E. (2001). **Professionalism, The Third Logic; on the practice of knowledge**. Polity Press, Chicago.

Karatas, I. (2019). Principles of Proffesionalism in School Principalship. **Universal Journal of Education research. 7**(2), pp.588-599.

Khizar, A. Anwar, M. N. & Malik, M. A. (2019). Role of National Educational Policy-2009 and National Professional Standard for Teacher in Developing Teachers' Professionalism. **Bulletin of Education Research,** 41(3), pp.101-118.

Kocak, S. & Bozkurt Bostanci. A. (2020). Does Public Leadership Improve School Effectiveness through Strengthening Teacher Professionalism? **Eurasim Journal of Educational Research,** Vol. 90, pp.19- 44.

Mebarki, L. & Korichi, M. S. (2020). Professional Ethics from Theory to Practice: Evaluating Ethical Commitment among Medical Doctors in Constantine Province. **Journal of Financial, Acounting and Managerial Studies**, 7(1), pp.679-699 .

OKcu, V. Admis, A. (2022). Investidation of Relationships between Teacher Motivation and Professionalism with Authentic Leadership Behaviors of School Adminstrator. **European Journal of Education Studies**, 9(10), pp.157-182.

Oztabak, M. (2021). Examination of the Relationship between Occupational Professionalism and Occupational Alienation in Kindergarten Teacher. **International Journal of Educational Methology**, 7(4), pp.587- 601.

Öztuzcu Küçükbere R., Balkar B. (2021). Teacher Accountability for Teacher Occupational Professionalism: The Effect of Accountability on Occupational Awareness with the Mediating Roles of Contribution to Organization, Emotional Labor and Personal Development. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science,** 14(3), pp.167-179.

Mizell, H. (2010). **Why Professional Development Matter**. Learning Forward. America.

Reston, A. V. (2015). **Professional Standard for Educational Leaders**. National Policy Board for Educational Adminstration (NPBEA). America.

Tanjung, B. N. (2020). Professionalism in Principal Leadership Development of Work in Schools. **Journal EduTech**, 6(2), pp.151-156.

Tichenor, M.S. & Tichenor, J. M. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. ERIC: **Institute of Education sciences,** U.S. Department of Education.

Torres, A. C., & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. **Education Policy Analysis Archives**, 26(19), pp.1-33.

Waguespack, L. J. Yates, D. J. & Babb, J. S. (2022). Beyond Competency: The Imperative to Faster Professionalism in Computing Graduates. **Information System Education Journal (ISEJ),** 20(5), pp.67- 81.

الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

برنامج الإدارة التربوية

استبانة

حضرة مديري المدارس الحكومية والخاصة المحترمين

حضرة معلمي المدارس الحكومية والخاصة المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة القدس.

لهذا ترجو الباحثة من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي يعبر عن وجهة نظركم، علماً أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لكم

الباحثة – سماهر نضال فرعون

القسم الأول – المتغيرات الديمغرافية

الوظيفـــــــــــة

	مدير/ة مدرسة
	معلم/ة

المؤهل العلمي

	بكالوريوس
	ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة

	أقل من (5) سنوات
	من (5) إلى أقل من (10) سنوات
	من (10) سنوات فأكثر

الجنس

	أنثى
	ذكر

التأهيل التربوي

	حاصل على مؤهل تربوي
	غير حاصل على مؤهل تربوي

مستوى المدرسة

	أساسية
	ثانوية

القسم الثاني : مجالات وفقرات الاستبانة

الرقم	المجال الأول: القيادة المدرسية	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يمارس تفويض الصلاحيات من أجل القيام بالمسؤوليات على نحو فعال					
2	يضع خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها					
3	يتميز بقدرة عالية في التأثير وإقناع الآخرين					
4	يمتلك مهارات التواصل والاتصال الفعّال					
5	يحرص على بناء علاقات إنسانية بين العاملين في المدرسة					
6	يصنع القرارات في المدرسة بمشاركة المعلمين					
7	يتخذ مدير المدرسة القرارت التي تخدم أهداف التربية والتعليم					
8	يتقبل مدير المدرسة النقد البناء في مجال العمل					
9	يدير موارد المدرسة المالية بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة					
10	يقوم بمتابعة جودة أداء المعلمين في المدرسة					

...

الرقم	المجال الثاني: الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يبني علاقة تكاملية بين الإشراف المقيم وإشراف مديرية التربية					
2	يشجع المعلمين على استخدام أساليب تدريس حديثة					
3	يحرص على تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة					
4	يشجع تبادل الخبرات بين المعلمين					
5	يلم بأساليب الإشراف التربوي الحديثة					
6	يحث المعلمين على التطوير الذاتي					
7	يقيم أداء المعلمين تقييماً مهنياً					
8	يشجع المعلمين على إثراء المنهاج بما هو حديث تربوياً					

...

الرقم	المجال الثالث: الدعم النفسي والتحفيز	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يراعي المدير الجوانب النفسية في تعامله مع الآخرين					
2	يشجع المبادرات التي تظهر مواهب المعلمين					
3	يتابع دور المرشد التربوي في الارتقاء بالجانب النفسي للطلبة					
4	يحرص المدير على تكريم الطلبة المتفوقين وتمييزهم					
5	يعمل مع مديرية التربية على إنصاف المعلمين المبدعين					
6	يشجع الابتكار والتجريب ومساعدة الطلاب في الكشف عن مواهبهم					
7	يستخدم أساليب تربوية علمية في حل المشكلات التي تواجه الطلبة					
8	يفوض بعض صلاحياته للمعلمين المؤهلين					

....

الرقم	المجال الرابع: تطوير البيئة المدرسية	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يحرص مدير المدرسة ليكون الانضباط المدرسي بمستوى عال					
2	يعمل المدير لتكون بيئة المدرسة بيئة آمنة					
3	يسعى لتوفير كتب حديثة للمدرسة					
4	يعمل على تطوير مختبرات المدرسة باستمرار					
5	يتابع مدى مطابقة الغرف الصفية للمواصفات العالمية					
6	يشرك المجتمع المحلي في تطوير البيئة المدرسية					
7	يسعى المدير لتنافس مدرسته مدارس الوطن في البيئة المدرسية الجاذبة					

...

الرقم	المجال الخامس: التعاون مع المجتمع المحلي	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يشرك هيئات ومؤسسات المجتمع في وضع رؤية المدرسة					
2	يحرص أن يكون المجتمع المحلي مكون أساس من مكونات المدرسة					
3	يسهل لأفراد المجتمع المحلي الاطلاع على ما تقوم به المدرسة من إنجازات تربوية					
4	يشجع المعلمين على التعامل بإيجابية مع مبادرات المجتمع المحلي					
5	يشجع الطلبة على الاشتراك في النشاطات التي تقيمها مؤسسات المجتمع المحلي					
6	يعمل على تشكيل مجلس أولياء أمور وفق معايير وأسس تربوية					
7	يراعي الفروق الفردية في تعامله مع أبناء المجتمع المحلي					

شكرا لكم

ملحق رقم (2): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل/ الوظيفة
1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس– كلية العلوم التربوية
2	د. يوسف حرفوش	وزارة التربية والتعليم
3	د. نداء ازحيمان	جامعة القدس/ كلية هند الحسيني، دكتورة ادارة تربوية، غير متفرغة
4	د. علي أبو راس	جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، غير متفرغ
5	د. إيناس ناصر	جامعة القدس، كلية العلوم التربوية
6	د. زيد القيق	مدير مدرسة الإيمان– دكتوراة إدارة تربوية
7	د. ثائر أبو خليل	مدير قسم الإدارات المدرسية– مديرية تربية وتعليم ضواحي القدس– دكتوراة إدارة تربوية
8	د. بلال عبد ربه	المدير الإداري لمدارس الايمان– دكتوراة إدارة تربوية

ملحق رقم (3): الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

برنامج الإدارة التربوية

استبانة

حضرة المدير/ة، المعلم/ة المحترم/ة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة القدس. وتتكون الاستبانة من خمس مجالات.

لهذا ترجو الباحثة من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (×) في المكان الذي يعبر عن وجهة نظركم، علماً أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لكم

الباحثة – سماهر نضال فرعون

القسم الأول – المتغيرات الديمغرافية

المسمى الوظيفي

	مدير/ة مدرسة
	معلم/ة

المؤهل العلمي

	بكالوريوس
	ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة

	أقل من (5) سنوات
	من (5) إلى (10) سنوات
	أكثر من (10) سنوات فأكثر

الجنس

	أنثى
	ذكر

التأهيل التربوي

	حاصل على مؤهل تربوي
	غير حاصل على مؤهل تربوي

مستوى المدرسة

	أساسية
	ثانوية

القسم الثاني : مجالات وفقرات استبانة واقع الاحتراف الوظيفي

الرقم	المجال الأول: القيادة المدرسية	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يشارك المدير/ة فريق العمل في وضع خطة تشغيلية تتماشى مع رؤية المدرسة ورسالتها					
2	يشارك المدير/ة المعلمين في صنع القرارات					
3	يتميز المدير/ة بقدرة عالية في التأثير وإقناع الآخرين					
4	يمتلك المدير/ة مهارات التواصل والاتصال الفعّال					
5	يفوض المدير/ة بعض الصلاحيات من أجل القيام بالمسؤوليات على نحو فعال					
6	يحرص المدير/ة على بناء علاقات إنسانية بين العاملين في المدرسة					
7	يتخذ المدير/ة القرارت التي تخدم أهداف التربية والتعليم					
8	يتحمل المدير/ة مسؤولية القرارات التي يقوم باصدراها					
9	يتقبل المدير/ة النقد البناء في مجال العمل					
10	يدير المدير/ة موارد المدرسة المالية بكفاءة لتحقيق أهداف المدرسة					
11	يقوم المدير/ة بمتابعة جودة أداء المعلمين في المدرسة					

...

الرقم	المجال الثاني: الإشراف التربوي وتنمية المعلمين	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يتشارك المدير/ة بدوره مشرف مقيم مع المشرف التربوي فيما يخص متابعة أداء المعلمين					
2	يشجع المدير/ة المعلمين على استخدام أساليب تدريس حديثة					
3	يحرص المدير/ة على تدريب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة					
4	يشجع المدير/ة تبادل الخبرات بين المعلمين					
5	يلم المدير/ة بأساليب الإشراف التربوي الحديثة					
6	يحث المدير/ة المعلمين على التطوير الذاتي					
7	يقيم المدير/ة أداء المعلمين تقييماً مهنياً					
8	يقدم المدير/ة تغذية راجعة لأداء المعلمين					
9	يعقد المدير/ة اجتماعات دورية مع فريق العمل لمتابعة كل ما هو مستجد					

...

الرقم	المجال الثالث: الدعم النفسي والتحفيز	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يراعي المدير/ة الجوانب النفسية في تعامله مع الآخرين					
2	يشجع المدير/ة المعلمين على اطلاق المبادرات ويدعمها					
3	يتابع المدير/ة دور المرشد التربوي في الارتقاء بالجانب النفسي للطلبة					
4	يحرص المدير/ة على تكريم الطلبة وفق تقدمهم					
5	يعمل المدير/ة مع مديرية التربية على إنصاف المعلمين المبدعين					
6	يشجع المدير/ة الابتكار والتجريب ومساعدة الطلاب في الكشف عن مواهبهم					
7	يستخدم المدير/ة أساليب تربوية علمية في حل المشكلات التي تواجه الطلبة					
8	يفوض المدير/ة بعض صلاحياته للمعلمين ذوي الاختصاص					

...

الرقم	المجال الرابع: تطوير البيئة المدرسية	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يتابع المدير/ة مدى التزام فريق العمل بمودنة السلوك					
2	يحرص المدير/ة على تكوين بيئة مدرسية آمنة					
3	يسعى المدير/ة لتطوير المكتبة المدرسية					
4	يعمل المدير/ة على تطوير مرافق المدرسة المختلفة					
5	يتابع المدير/ة مدى مطابقة الغرف الصفية للمواصفات المطلوبة					
6	يشرك المدير/ة المجتمع المحلي في تطوير البيئة المدرسية					
7	يسعى المدير/ة لتنافس مدرسته مدارس الوطن في البيئة المدرسية الجاذبة					
8	يلائم المدير/ة أعداد الطلبة مع مساحات الصفوف					

...

الرقم	المجال الخامس: التعاون مع المجتمع المحلي	الدرجة				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يشرك المدير/ة هيئات ومؤسسات المجتمع في وضع رؤية المدرسة					
2	يحرص المدير/ة أن يكون المجتمع المحلي مكون أساسي من مكونات المدرسة					
3	يسهل المدير/ة لأفراد المجتمع المحلي الاطلاع على ما تقوم به المدرسة من إنجازات تربوية					
4	يشجع المدير/ة المعلمين على التعامل بإيجابية مع مبادرات المجتمع المحلي					
5	يشجع المدير/ة الطلبة على الاشتراك في النشاطات التي تقيمها مؤسسات المجتمع المحلي					
6	يعمل المدير/ة على تشكيل مجلس أولياء أمور وفق معايير وأسس تربوية					
7	يراعي المدير/ة الفروق الفردية في تعامله مع أبناء المجتمع المحلي					
8	يشجع المدير/ة المجتمع المحلي غلى تقديم المبادرات					
9	يشجع المدير/ة تطوع الطلبة في نشاطات المجتمع المحلي					

شكرا لكم

ملحق رقم (5): تسهيل مهمة/ جامعة القدس لمركز البحث والتطوير التربوي– وزارة التربية والتعليم

جامعـة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 2024/4/30

حضرة السادة / مركز البحث والتطوير التربوي المحترمين
وزارة التربية والتعليم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **سماهر نضال عطا فرعون ورقمها الجامعي (22110761)** من برنامج ماجستير الادراة التربوية بإعداد دراسة ،بعنوان :

"واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر المديرين والمعلمين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

ملحق رقم (6): تسهيل مهمة/ مركز البحث والتطوير التربوي– وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education& Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت / ١٦٢/١٤٤٦
التاريخ: ٨ / ٥ /2024م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ة:

"سماهر نضال عطا فرعون"

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط **استبيان محوسب** على عينة من مديري/ات ومعلمي/ات المدارس الحكومية في مديرية " ضواحي القدس".
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السيد مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
السيد مدير عام التربية والتعليم/ ضواحي القدس المحترم.
الدكتور محمود أبو سمرة/المحترم/المشرف على الدراسة. بريد الكتروني abusamra@staff.alquds.edu
د. مطر/ن.س

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية	100
2	خطاب الباحثة للمحكمين	103
3	قائمة بأسماء المحكمين	104
4	الاستبانة في صورتها النهائية	105
5	تسهيل مهمة/ جامعة القدس لمركز البحث والتطوير التربوي – وزارة التربية والتعليم	109
6	تسهيل مهمة/ لمركز البحث والتطوير التربوي – وزارة التربية والتعليم	110

فهرس الجداول

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة. 52

جدول (2.3): الفقرات التي تم تعديلها بناء على توصية السادة المحكمين 54

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها 55

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات 56

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها 61

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القيادة المدرسية 62

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإشراف التربوي وتنمية المعلمين.....63

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدعم النفسي والتحفيز 64

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تطوير البيئة المدرسية 65

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعاون مع المجتمع المحلي 66

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير الجنس 68

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير الوظيفة.....69

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة 70

جدول(10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة 71

الجدول (11.4– أ): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة.....72

الجدول (11.4–ب): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة 73

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير المؤهل العلمي 74

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها يعزى لمتغير التأهيل التربوي 75

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة المبحوثين لواقع الاحتراف الوظيفي لدى مديري مدارس ضواحي القدس تبعاً لمتغير مستوى المدرسة 76

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير .....ب

الملخص ..... ج

Abstract .....د

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها 1

1.1 المقدمة..... 2

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها 3

3.1. فرضيات الدراسة 4

4.1 أهداف الدراسة:..... 5

5.1 أهمية الدراسة:..... 6

6.1 حدود الدراسة:..... 6

7.1 مصطلحات الدراسة:..... 7

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة..... 8

1.2 الإطار النظري 9

1.1.2 مقدمة 9

2.1.2 الإدارة المدرسية.....10

3.1.2 الاحترافية.....14

4.1.2 الفرق بين الاحترافية والمهنية (التمهين) 19

5.1.2 المعايير والاحتراف الوظيفي.....20

6.1.2 الاحتراف الوظيفي في الإدارة المدرسية.....22

7.1.2 مجالات قياس الاحتراف الوظيفي لمدير المدرسة وفقاً للدراسة الحاضرة.....34

2.2 الدراسات السابقة 39

1.2.2 الدراسات العربية 39

2.2.2 الدراسات الأجنبية.....43
3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة 48
الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها.....50
1.3 منهج الدراسة.....51
2.3 مجتمع الدراسة 51
3.3 عينة الدراسة 52
4.3 وصف متغيرات أفراد العينة: 52
5.3 أداة الدراسة.....53
6.3 إجراءات الدراسة.....56
7.3 متغيرات الدراسة 57
8.3 المعالجة الإحصائية 57
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 59
1.4 تمهيد 60
2.4 نتائج أسئلة الدراسة: 60
1.2.4 نتائج السؤال الأول: 60
2.2.4 نتائج السؤال الثاني: 67
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات 78
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....79
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 82
3.5 التوصيات.....88
قائمة المراجع.....90
فهرس الملاحق 115
فهرس الجداول.....116
فهرس المحتويات 118