دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية لغرض مرحلة تعلم

الأسباب والموقوفات التي تواجهه (مجلة جبل أولويا، نموذجا)

إعداد

د. صديق محمد أبكر

استاذ مشارك تخصص إدارة تربوية

جامعة القضارف / كلية التربية

د. إبراهيم عثمان حسن عثمان

استاذ مشارك تخصص ماهج وطرق التدريس

جامعة الخرطوم / كلية التربية

جامعة حائل / كلية التربية

مستخلص الدراسة

هدف الدراسة: التعرف على دور مدير مدرسة تعلم الأساليب لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين والمعلمين والمعوقات التي تواجهها. فضلاً عن التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند الدلالة (0.05) والتي تعزى لتغيرات الدراسة الوظيفية والديمقراطية، استخدام المنهج الوظيفي والاستبانة صعوبة لجمع المعلومات، والتي تم تخطيها على عينة عشوائية قواها (116).

معلمًا، وتعليمًا، ومعالجة الإحصائية تم استخدام برنامج (SPSS). توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: يقوم مدير المدرسة بتحقيق التنمية المهنية لغرض مرحلة تعلم الأساليب وفق محاورها المختلفة، هنالك مواقف تعترض مدير المدرسة بتحقيق التنمية المهنية لغرض مرحلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (0.05) تعزى لتغيرات الدراسة الوظيفية والديمقراطية حسب محو (طراز التدريس، النشاط المدرسي، الإدارة الصرفية، العلاقات الإنسانية). توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (0.05) تعزى لتغيرات الدراسة النوع في محو أهداف المنهج، والنوع، سنوات الخبرة، وفق محو محتوى المنهج.
Abstract
The study aimed at identifying the role of the principal of the basic education school in achieving the professional development of the teachers and the obstacles facing it, as well as to identify the differences of statistical significance at significance (0.05), which are attributed to the job and demographic variables, using the descriptive methodology and the questionnaire as a tool for collecting data, which were applied to a random sample of (116) teachers, and for statistical processing SPSS program was used, the study reached a number of results, including the director of the school to achieve the professional development of teachers of the stage of teaching the basis according to different axes, There were statistically significant differences at (0.05) attributed to the study variables (gender) in the axis of the objectives of the curriculum, and (gender, years of experience), according to the curriculum content.

المقدمة:
إن عظم المسئوليات التي يضطلع بها مدير المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية اتجاه أبنائه التلاميذ لتحقيق تربية متوازنة لهم من جميع جوانبها المختلفة (العقلية، الجسمية، العاطفية، الوجدانية، الروحية والخلقية)، والذي لا يتحقق إلا بوجود معلم يمتلك سكليات معرفية ومهارية مؤمن بأن أهداف المرحلة التعليمية التي يعمل فيها، كما حري بال->{الامية} ان تهتم بدراسة المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق أهدافه ومن أهم اهتمام الإدارة المدرسية اهتماما بالإجراءات التربوي لذا شهدت حقبة التسعينيات من القرن العشرين مجموعة من التغيرات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والتي برزت فيها التحول الكبير على مستوى أغلب اقتصاديات العالم وميلها نحو التخصصية واليات السوق مما استوجب تحولات في نظام الإدارة والتمويل في كافة القطاعات منها قطاع التعليم، عن المركزية إلى اللامركزيّة، عن تحكم السلطات التعليمية المركزية إلى استقلالية السلطات التعليمية المحلية والدارسية، (مديوني، 2004، 19).
فضلًا ما يُتسم به العصر الذي نعيشه بسرعة التطور والتغير. وبعد
الانفجار العربي والتطورات التقنية المعاصرة من أهم سمات التطور في العصر
الحاضر، وكان هذا التسارع والتطور التقني والمادي أن انعكس بشكل
كبيرة ووضوح على مجالات التعليم وطبيعة التربوية والتعليم، مما يبين دور
الإدارة التعليمية في إعداد أطر فاعلة ومتطورة، والذي لا يكون إلا بإعداد معلم
مُمزّد بكفاءات علمية وتدريبية متكاملة لكل جديد ومن خلال أساليب التعلم
الذاتي والبرامج التدريبية أثناء الخدمة. التي تعد مطالبًا مهمة لتحقيق
التنمية المهنية للمعلم، ولا تتم تلقي البرامج إلا بعد وجود مدير مدرسة
 يعمل على تصحيح وتفتيح ومساعدة المعلم لإعطاء أفضل النتائج في العملية
التربوية والتعليمية (عاشور، وأخرون، 2004).

من أجل معرفة دور مدير المدرسة من تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة
تعليم الأساسي الذي يدعمه لبناء الأجيال من خلال منظومة عمل تربوي
متكاملة، فضلاً عن معرفة المواقف التي تعتريه لتحقيق ذلك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في المحاولة للإجابة على السؤال الرئيس الذي
يُدأبه: ما الأدوار التي يستطيع بها مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية للمعلم
وفق محاوره المختلفة؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما التنمية المهنية المحققة للمعلم في نحو التخطيط للدرس؟
ب. ما التنمية المهنية المحققة للمعلم في نحو المناهج التربوية؟
ج. ما هي نسخة التنمية المهنية محققة للمعلم وفقًا للإدارة السقية؟
د. ما التنمية المهنية المحققة للمعلم في نحو علاقات الإنسانية؟
ه. ما المواقف التي تواجه مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلم؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

35
1. بيان الأدوار التي يضطلع بها مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية للمعلم
   مرحلة الأساس بملحقية جبل أولياء.
2. أن هذه الدراسة يمكن أن تتحمض عنها نتائج مهمة تعين المستوىين بوزارة
   التربية والتعليم للاستمرار بمستوى أداء معلم مرحلة تعليم الأساس بملحقية
   جبل أولياء.
3. يمكن أن تكون الدراسة مرجعًا للباحثين في مجال التربية بصفة عامة والإدارة
   التربوية بصفة خاصة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:
1. التعرف على الأدوار التي يضطلع بها مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية
   لعلم مرحلة الأساس بملحقية جبل أولياء وفق محاوره التخطيط للدرس،
   المناهج الدراسية، الإدارة الصفية. العلاقات الأنسانية).
2. التعرف على المواقف التي تواجه مدير مدرسة تعليم الأساس لتحقيق
   التنمية المهنية للمعلم بملحقية جبل أولياء.

حدود الدراسة:

تمثل حدود الدراسة في الآتي:
أ. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس مرحلة الأساس بملحقية جبل
   أولياء.
ب. الحد الزمني: تمت هذه الدراسة في العام 2016م.
ج. الحد الموضوعي: الوقوف على دور مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية لعلم
   مرحلة الأساس.
د. الحد البشري: معلمي ومعلمات مرحلة الأساس.
مصطلحات الدراسة:
دورتها: مجموعة من المسؤوليات والأنشطة والصلاحيات المنوّعة لشخص أو فريق لعب دوراً في شكل كبير في عمل ما أو أكثر في شنّ (موقع معامج).
دور إصطلاحاً: مجموعة من الأنشطة أو السلوك المتوقع أن يقوم به المعلم نحو التلاميذ دون التأكيد على الأداء المتوقع منهم.
دور إجرائياً: هو العمل الذي يقوم به فرد معين ولا يصلح لغيره القيام به.
مدير المدرسة:
الشخص الذي يضطلع بتنظيم وتقديم جهد المعلم في العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال متنوعة ذات صلة بمادة تخصصه.
التنمية المهنية:
هى هدف العملية التي تستهدف إضافة معرفة، وتنمية مهارات، وقيم مهنية لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة وتعلم إيجابي لدى المتعلمين، (الدكاني، واخرن،1419 هـ).
المصروفات:
مجموعة من الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية لغاملي المرحلة التعليمي الأساسي. (المدي،2013، ص 225).
مرحلة تعليم الأساس:
هي تلك المرحلة التعليمية التي بدأ بها السلم التعليمي في السودان، وهي معدة لتعليم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين سن السادسة حتى الرابعة عشر.
الإطار العام للدراسة:
مدير مرحلة تعليم الأساس المهام والأدوار:
مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم بمسرسته يستطيع بمهامه وادوار تكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المدرسة التربوية والتي تعنى بتكوين شخصية التلميذ.

٣٣٧
الموازنة، (عقلية، وجسمية، وعاطفية، ووجودانية، وروحية، وخلقية)، وإعداد
لحياة السليمة في مجتمع صحي سليم تعمل على حل مشكلاته وتحقيق
أهدافه. فضلاً عن التنسيق بين مساحة الجهود، وتوفير مساحة التسهيلات
والأمكانيات لتحقيق أهداف المدرسة التي يقودها، والتي تتبع من فلسفة التربية
وأهدافها ومتطلباتها في المجتمع الذي ينتهي إليه، ويفرض هذا العمل الحساس
أدوار مختلفة يجب على المدير الإضلاع بها لتمكن من تحقيق الأهداف
المشودة وأن هذه الأهداف المختلفة وحيدة واحدة متصلة متغاملة والتي يمكن
تصنفها إلى نوعين تتمثل فيما أوردهما أعضاء، وأخرون (ب ت) الآتي:

التنظيم الإداري:

يندرج تحتها توفير المتطلبات المادية للمدرسة كالالأدوات والأثاث والكتب،
والمحافظة على النظام ومراقبة دوام العمل اليومي للمعلمين والعاملين.

الإشراف الفني:

يتمثل الجانب المرتكز عمل مدير مرحلة تعليم الأساسي وضرورة اهتمامه
والتركيز وإعطاء الأولوية في عمله للجانب الفني والذي يبرز دوره في تحسين
المنهج والتعلم ويتضح ما أورده الطالبي (2010م) بالآتي:

المنهج: يتضمن هذا الجانب على الآتي: المساهمة في تحديد أهداف المنهج،
المساهمة في تحديد محتويات المنهج، تهيئة وتوفير التسهيلات اللازمة
لتفعيل المنهج، تفعيل دور الإشراف لتحسين التعليم، التخطيط والإعداد
الجديد للمعلم المهني للمعلمين في أداء الخدمة.

التلاميذ: يتضمن هذا الجانب على الآتي: إعداد وتطوير بيانات من أجل
العثور على ميول وقدرات التلاميذ، تهيئة وتوفير خدمات إرشادية
لتلاميذ، توفير خدمات صحية مناسبة للتلاميذ، تزويد التلاميذ بالقيم
الخلقية والابتكارية والإبداعية، تهيئة خدمات تساعد على إتاحة فرص
النمو السوي لدى التلاميذ.
المعلمين:

يشتمل هذا الجانب على الآتي: استقطاب المعلمين للملهنة، توفير فرص النمو المهني للمعلمين وتحمیلهم على ذلك، تنظیم وإدارتة المدرسة. علاقتة المدرسة بالمجتمع المحلي، الإشراف التربوي على المعلمین.

تعريف الإشراف التربوي:

يعتبر الإشراف التربوي بأنه عملية تفاعل منظمة يسعى مدير المدرسة بعبء مشترکاً متقاوماً بمدرسته من خلالها إلى إحداث تغيیرات مراجعة في سلوك المعلموین وممارساتهم واتجاهاتهم لتعیین رسالة المدرسة وتحسين أدائها وتمکینها من بلوغ أهدافها. (عطوي، ٢٠٠٥).

كما تعریف بأنها عملية الاتصال والتفاعل بين مختلف العملية التربوية وعناصرها، لتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب، وفرص نمو مناسب لسائر الأطراف. (الدوبیک، ١٩٩٤).

إن التعريفات أعلاه تبين أهمية الإشراف التربوي والتي تستند على العلم ومادته التعليمية فضلاً عن البيئة المدرسية التي يتم فيها النشاط التعليمي، كما أنها تعمل في مواجهة العلم لتحقيق نمای مهنی مستندة على ما يتبعه المشرف من أساليب التشجیع والابتكار، وهي عملية مستمرة تشمل المعلم وانشطته التربیة والتعليمية، وإزاء التطور الذي لزم الإشراف التربوي أصبح الإشراف التربوي بأنه عملية تعاونية قيادية مجموطة منظمة تعنی بالوقت التعليمي وجميع عناصره من منهج ووسائل وأسلاب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وترمي إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الوقت التعليمي وتقييمها للعمل على تحسینها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

(الطعاني، ٢٠٠٥).
واجبات مدير مدرسة تعليم الأساس الإشرافية:

إن هذه الأدوار التي يتحملها مدير المدرسة باعتباره قائدًةً تربويةً ووجهاً مقيماً بالمدرسة تحتضن عليه القيام بالواجبات التي اوردها النصيري (455)

1. ابتكار أفكار جديدة واساليب مستدامة لتطوير العملية التعليمية.
2. تنقيح المقررات الدراسية المعدة لتأهيل التلاميذ المرحلة وتعاونه مع المعلم في توصيل المعلومات.
3. المشاركة الفاعلة في التخطيط بكل ما من شأنه أن ينهض بالعملية التعليمية والتربيبة بكافة جوانبها.
4. يقوم بدور الوسيط في نقل ونشر المعلومات الجديدة وال أفكار المستدامة وذلك بمساعدة المعلم وتقديم عمله واستشاف نقاط الضعف والقوة فيه.
5. توسيع نطاق معتقدات أوجه القصور بشرأن يتم ذلك في مناخ ودي.
6. تقديم العون والمشورة للمعلم في أساليب حل المشكلات التي تواجهه.
7. تنمية الموارد على بعض الموارد العملية اللازمة لعملهم.
8. يراعى التفاوت بين الأفراد عند عمل دورات تدريبية لتطوير المناهج.

ومن أجل أن تكون وظيفة من يعمل بالإشراف الفني فعالة وهاشة يجب تفهم طبيعة عملية الإشراف وعليه يصرف المدير ويحدد سلوكيه تجاه المعلم، كما يعد تحصيل الأفكار والخبرات والأحاسيس والإدماجات هي لب عملية الإشراف والتي تكون في نفس الوقت موجهاً لسلوك المدير المشرف المقيم بمدرسته.

أهداف التربوي:

يسعى مدير مرحلة تعليم الأساس باعتباره موجهاً مقيماً بمدرسته لتحقيق الأهداف الإشرافية التي اوردها عطوي (404) في الآتي:
1. تطوير المناهج المدرسية من حيث الأهداف والمحتوى، والأسلوب الذي يتبع في عملية التعليم والتعلم والتنقييم، وهي وفقًا لذاته تعني بتطوير العملية التعليمية التعليمية.

2. تنظيم الوقت التعليمي، وما تشمله من تصنيف الطلاب حسب أعمارهم، فضلاً عن تنظيم الفرقة الصفية، مساعدة وضع جدول توزيع الدروس وغيرها.

3. مساعدة المعلمين على تجربة قدراتهم ومهاراتهم لبلور الأهداف التربوية المعلنة، وذلك من خلال نقل الأفكار والأساليب ونتائج التجارب والأبحاث التربوية. تدريب المعلمين على إعداد بعض الهيئات التربوية، وإدارة المعلمين في الصفوف ومساعدتهم في إيجاد الحلول لبعض المشاكل التي يواجهونها. مساعدة المعلمين لتقديم أنشطة ذاتية، فضلاً عن إجراء الاختبارات الحديثة وطرق إعدادها وتحليل نتائجها.

4. إحداث التغيير والتثبيت التربويي، والذي يتم من خلال تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيير فضلاً عن تجربة أفكارهم وإعادة الأفكار الجديدة والاتصال بعملائهم من خلال مساهمتهم في تجربة المجتمع المحلي لتقبل التغيير ولاعتراف باتخاذ القرار.

5. تحسين الظروف والبيئة المحلية، والمتمثل في تحسين علاقة المعلمين مع بعضهم ببعض، ومع تشجيع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار المتلافي يساريي المدرسة، وإتباع طرق واساليب تربوية حديثة لمعالجة مشكلات الطلاب، والعمل على رفع درجة الرضا عند المعلمين عن طريق إشعاراتهم بأهمية أعمالهم وممارساتهم التعليمية وتطوير التعليم الطلاب.

6. تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية، وذلوك عن طريق تشكيل مجالس تربوية، الإسهام في التنمية التعليمية للأهالي، فصول تعليم الكبار، فتح مكتبي للقراءة لن يبرد، إتاحة الفرص لاستخدام ملاعب وساحات المدرسة، الاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي لتحسين تعلم التلاميذ، إجراء
الدراسات والبحوث المختلفة حول بعض القضايا الاجتماعية المهمة وتقديم الحلول المناسبة لبعض المشكلات.

مفهوم التنمية المهنية:

يعني مفهوم التنمية المهنية للمعلم تطوير كفاءة ومهارة المعلمين والارتباط بمسطوع الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام وستطيعات تدريسية وبحثية وإدارية وخدمة المجتمع عن طريق تطوير مهاراتهم جمال الفرة. تعليم المعلمين أدائهم وتزويدهم بإجادة مجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير مهاراتهم ومهاراتهم واهتماماتهم ومستجاتهم ومحاربمهم المختلفة. (تام، وآخرون 2013).

كما أنها تعني الخبرات المنظمة التي يتعرض لها المعلم وتزيد من معلوماته أو تنمي مهارته أو تؤثر إيجاباً على انجاحاته أو تصحيح فهمه لعمله. فيدخل ضمنها أي نشاط منظم يقوم به المعلم لتحسين مهاراته أو معلوماته. وهي عملية تعلم مصممة لمساعدة المعلمين على أداء أعمالهم بكفاءة أكبر مما سيكون الأول الإجابي في تحسين نواتج المتعلمين.

تعريف التنمية المهنية:

تعدت التعريفات التي تناولت التنمية المهنية للمعلم والتي يمكن تنولها وفقاً للآتي:

1. أنها الوسائل المهنية وغير المنهجية الهدفية إلى مساعدة المعلمين على تعلم مهارات جديدة وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية، وطرق التدريس، واستنفاذ مفاهيم متقدمة تنطلق بالمحتوى والمصادر والطرق لكتابه العمل التدريسى (ابن سعود 2003).

2. أنها عملية تستهدف إضافة معرفات، وتنمية مهارات، وفهم مهنية لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة، وتعلم إيجابي لدى المتعلمين (اللغوي، 1999م).

342
العملية المنهجية التي تهدف إلى رفع مستوى كفاءة المعلم وؤكداده المعارف ومهاراته اللازمة لتطوير أداته إلى الأفضل، من خلال مجموعة من السياسات والبرامج والممارسات.

(www.freewebs.com/alaasadik).

إن تعديل التعريفات تسري أهمية التنمية المهنية بالنسبة للمعلم والمتمثلة في مجال عمله، ليضطلع بدور التعليمي ويحقق أهدافه المرجوة لبناء التلاميذ، بناءًً متكاملة ليواجهوا الحياة التي يحيونها.

مميزات التنمية المهنية:

هناك مميزات تدعو للاهتمام بالتنمية المهنية وتمثل فيما أورد تمام

٣٤٣
و. تزايد أعداد الطلاب في المدارس خلال العقود الثلاثة الماضية في مختلف أنحاء العالم، مما أدى إلى تزايد الطلاب على المعالم بمتغيرات مؤهلاتهم وخصائصهم.

ز. تحدي جودة التعليم في التعليم الجامعي. لتحقيق جودة التعليم في التعليم الجامعي. التعليم أصبح يشكل تحدياً يواجه مسئولي مؤسسات التعليم الجامعي.

انطلاقاً من هذين التحديين، يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع خطط طويلة المدى لرفع مستوى أداء المعالم والمؤسسات، مما يتطلب توفير برامج تدريبية، قائمة على ملاحظات مدير الدراسة والمشرف التربوي واقتناع المعليم بها لأنه المقصود بذلك لتقويه بمستواه المهني، وإدارته التدريسي.

أهداف التنمية المهنية:

تحقيق التنمية المهنية للمعليم أهدافًا أوردها الفنيش، وآخرون(2000).

تتمثل في الأغلي:

١. مواطنة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها.

٢. مواطنة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.

٣. ترسيح مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.

٤. تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والعمل والثقة بها.

٥. الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.

٦. تنمية مهارات تصنيع تقنيات التعليم العالمة، واستخدامها في إيضاح المعلومة للمتعلم بشكل فعال.

٧. تمكين المعليم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.
 Depending on the learning community, continuous learning services are offered to the community.

1. Developing a learning program based on available educational and instructional methodology.

2. Developing ideas and skills in accordance with the program's requirements.

The instructional methodology entails:

1. Developing instructional strategies in line with the instructional methodology and instructional materials.

2. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.

3. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.


5. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.

Types of instructional methodology for teachers:

Types of instructional methodology for teachers include:

1. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.

2. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.

3. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.


5. Developing instructional ideas using instructional methodology and instructional materials.

The instructional methodology entails:

a. The instructional methodology entails for teachers, which is based on the teaching characteristics of teachers, and their participation in conferences, seminars, and follow-up programs. 

b. The instructional methodology entails for teachers, which is based on the teaching characteristics of teachers, and their participation in conferences, seminars, and follow-up programs. 

The instructional methodology entails for teachers, which is based on the teaching characteristics of teachers, and their participation in conferences, seminars, and follow-up programs.
ويعد التدريب من أهم وسائل التنمية المهنية لتحقيق التنمية المهنية المستمرة.

مجالات التنمية المهنية التي يضطلع بها مدير تعليم الأساتذة اتجاه المعلم:

تشتهر مجالات التنمية المهنية التي يضطلع بها مدير مدرسة تعليم الأساتذة لتكون تحقيق النمو المهني للمعلم، كما أوردها اللقاني (1989)، في الآتي:

المنهج:

يشمل المنهج الخبرات التي تشرف عليها المدرسة ليبر بها الطالب داخل وخارج المدرسة وتحتوي على الأهداف، والمهاتربة، الأساليب،ynthesis، العملية التعليمية، التعليم، أسلوب التدريس). إن ابتكار المنهج وفق هذا المفهوم يعني تطوير العملية التعليمية بأكملها وهذا يحتوي هذا المهنة للمشرف التربوي عملاً فرديةً بل عملاً تعاونياً ينتمي فيها المشرف التربوي مهمة القائد لهذه العملية التي يشترك فيها المعلمين والمختصون وأولياء الأمور أحياناً (الدبيبة، 1994). ويمكن تناولها وفقاً للأتي:

الأهداف:

تمثل نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهج وهي وثيقة الصلة بالمحترف الدراسى وأسلوب تنظيمه ومستواه، حكمها أنها هي الإطار الذي يشير بمحترف معين وإن تحليل المحتوى تبين إخفاء مكونات المحتوى، ومدى ارتباطه بكل هدف انشطة من ذلك يجب من المشرف التربوي أن يكون وثيق الصلة بالمعلم للتأكد من وضعه للأهداف التربوية والتعليمية التي يريد بلغها بالمعلم من حيث مستوى تلقى الأهداف ومراميها والغايات التي تسعى لتحقيقها.

المحتوى التعليمي:

هو أول المكونات التي تتأثر بالأهداف ويفصل بها نوعية المعارف التي يقع عليها الاختبار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، عبرها يتم اختبار المجالات المعرفية، واختيار قدر ما يجب تقديمه للمتعلم، وفق نظام منطقي متتابع، معتمدين على خبراتهم التدريسية، فضلاً عن تطابقها لتحقيق المحددة للمنهج.
حكما يجب أن يتصف اختبار المناهج الدراسية بالأساليب الآتية:
تحديد الموضوعات الرئيسية، والعناوين الأولية، وصيغة المتمنى بصفة معينية، باستخدام تقديرات الامتحان للحيدج الجوابين التي تكون موضوع الاهتمام الأكبر والجوابين التي تم تحديدها بنفس الدرجة من الاهتمام مع وضع الأهداف الموضوعية.
وصفت الأسلوب المستخدم & عرض رؤية تامة للأسئلة المختلفة التي يشملها المتمنى. وصيغة الأسئلة التي يجب أن يقوم بها المتمنى والتي تتضمن المتمنى إشارة إلى تحديد مدى تكرارها ومستوىها، وصيغة التدريبات التي يجب أن يقوم بها المتمنى والتي تتضمن المتمنى إشارة إلى تحديد مدى تكرارها ومستوىها، تسجيل العبارة الخاصة بالتعليم والتي تتعلق بعملية تقدير مستوى، تسجيل أمثلة للاختبارات أو غيرها من وسائل التقويم وتحديد نوعها أو شكلها، تسجيل أي عبارة يستخدم التعليم في تكرارها من خلالها الأهداف المرجوة فيها، تسجيل مدى تكرار العبارة التي تحلل التعليم إلى التعليم والاستعانت به.

طرق التدريس والوسائل:
يقصد بها كافة الظروف التي يوفرها المعلم في موقع التدريس معين الإجراءات التي يتخطىها في سبيل مساعدة تلاميذه لتحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقع، مما يعني أن هناك عدة طرح وامكانيات يجب توفرها ممثلة في مكان الدراسة، ودرجة الإضاءة والتهوية، ومستوى الاهتمام الذي يصل إليه التلميذ، والكتب المدرسية، والسبورة، وأي أجهزة يوفرها داخل الفصل، أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذا الإطار، وهذا تصبح الوسيلة جزء من الإمكانيات التي يستطيع المعلم توفيرها في الموقع التعليمي.
وعليه يجدر بالتعليم التأكيد من الآتي: ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد، ملاءمة الطريقة والوسيلة للمحتوى، ملاءمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ، مدى مشاركة المعلم، مدى التنوع.

٣٤٧
تعتُد الوسيلة التعليمية عنصرًا معيّنًا في توصيل المادة التعليمية للطلاب
مما يجدر بالإشراف التربوي الوقوف عليها للتلاحم من مدي معاونتها لاستيعاب
الطلاب للمادة الدراسية المدرسة أثناء الحصة.

النشاط المدرسي:

يُقصَد به الجهد العقلي والبدني الذي يبذلها المتعلم  ب سبيل إنجاز هدف
معين، مما يُعنى أن ذلك النشاط له ضموم وله خطة يسير عليها، كما أنها
ترمي لزيادة دافعية المتعلم للمشاركة في المواقف التعليمية بذاتها ونشاط
هما يتبعان أن هما نشاط أساسي يسعى النشاط المدرسي لتحقيقه، تتمثل
فيما أوردها حسن (٢٢٢٠، م.٤٢) في الآتي: تسهم ممارسة الأنشطة المدرسية في
تحقيق عدد من الوظائف النفسية، منها تنمية الميول والأرجاع والقيم لدى
المتعلم،ربط بين النظرية والتطبيق، تنمى مهارات الاتصال بين مكونات
العملية التعليمية، تعلم التخطيط والعمل يُ فريق، والديمقراطية، تكسب الثقة
في النفس، احترام الأنظمة والقوانين، تقدير القمية العالية لأوقات الفراق
واستثمارها فيما يفيد.

التقويم:

بعد التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها المنهج الدراسي وهو
يجري على نحو متوان من بعض العمليات التنظيمية وبعض العمليات
التنفيذية، فضلاً من أنها تجري على نحو متوافق مع بعض العمليات بطلاق
الجانبين التنظيمي والتنفيذي، مما يتبعه بأن عملية التقويم يُصمم العمل
التربوي، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل ولكنها تعني إلى جانب ذلك
بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوع التعلم ونوعية المواقف التعليمية والتنظيمات
المدرسية والإمكانات المتاحة، كما أنه معنى بإصدار الأحكام التي تستتبع عادة
باتخاذ قرارات معينة، متخذة ١٢١١دوات عدة لتحقيق ما تصب إليه من
إصدار أحكام.
فالتقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات وانه ينطوي على احكام قيمية، ويطلب التحديث السريع للأهداف التربوية (حسن، 2008، ص. 95).

الإدارة الصفية:

بعد العلم عنصرًا أساسيًا وهمّاً في العملية التربوية والتعليمية، وتسهم الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها بدوره في فاعالية هذه العملية باعتبارها تشكيل أحد المدخلات التربية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في النتائج التحصيلية على سلسلة المستويات المختلفة من معرفية، ونفسية، وادارية، وإنتاجية، وعاطفية، والتعلم الناجح هو ذلك الأسلوب الثابت على أداء دور كل فاعالية واقتدار وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلابه من خلال أنشطته وفعالياته داخل وخارج الحضارة الصفية وتعتبر الإدارة الصفية علمًا، فمن الناحية الفنية تعتمد على شخصية المعلم وسلوكه في التعامل مع المتعلمين داخل الصف وخارجه وكمما تعد علمًا بدأه له قوانينه وإجراءاته، يذهب بعضهم إلى أن الإدارة الصفية علم وفن متفقد بحد ذاته، وهي مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة تعليمية مناسبة تحافظ على استمرارية النظام مما يكمله من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المشروعة، فمن المهم جداً أن يفكر المعلم دائماً في كيفية إدارة الصف، ولبسط أن الهدوء والانضباط والحزم داخل الصف من العوامل المهمة للإنجاب العملية التعليمية والتدريبية (بحري، 2004، ص. 165).

عكما أجمل خزانة (2012) مفهوم إدارة الصف بالأتي: حفظ النظام، توفير المناخ التعليمي المناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم، تنظيم البيئة الفضائية التي تسهل عملية التعليم والتعلم، توفير الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات الطفل وتوجيهها، وضع خطة عملية لتقديم مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف.
إن تنظيم الموقف التعليمي التعليمي يعني فرصة أفضل لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المنهج، والمشترط التربوي له دور أساسي في عملية التنظيم وذلك من خلال مساعدة المعلمين لوضع أسس لتصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب العمر أو الاستعداد العام أو التأليفات الخاصة. إضافة إلى تنظيم الغرفة الصفية، واستخدام الوسائل التعليمية، وجميع الجوانب المادية المرتبطة بضمان صحة الطلاب بالإضافة والمفاهيم.tuthe وما إلى ذلك.

(الدوبهان، 1994).

العلاقات الإنسانية:

يقصد بالعلاقات الإنسانية الأساليب والوسائل التي يمكن بواسطتها استجابة دافعة الناس وحفظهم على مزيد من العمل المثير المتغير، وهي بذلها تركز على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية (عطوي، 2004، ص 187).

كمحا أنهم تعني بتفهم قدرات الناس وطاقاتهم وإمكاناتهم وظروفهم ودوافعهم واحتاجاتهم واستخدام تلك العوامل في حفظهم على العمل معا. كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون والتعايش والتحابم. تسود المدرسة بين مكوناتها المختلفة طلاب ومعلمين وإدارة مدرسية مما يمكنهم من تحقيق أهدافهما التربوية والتعليمية، فالفعل التربوي الناجح يحظى بتقدير كبير من المعلمين ويتلبض مما لدى المعلمين من معرفة وقادر تدريسية ل لتحقيق عمل مثمر وفعال يدفع بالمدرسة لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، مع توفر قدراته على عملهم واهتمام إنساني واستجابة لمشاعرهم وأحاسيسهم، وتكمن أهمية العلاقات الإنسانية وفقا لما أورد عطوي (2004، ص 189).

المساهمة في تحقيق نجاح المؤسسة واحتاجات الأفراد العاملين، إصياغ الصفة الجماعية بالإضافة إلى الصفة الرسمية على المؤسسة، تحسن العلاقات.
التنمية المهنية للمعلم:

1. التدوينية المهنية للمعلم من خلال برامج التدريب والتطوير أثناء الخدمة.
2. التنمية المهنية للمعلم من خلال النشاطات الابداعية، ويُشتمل على:
   a. التدريب الذاتي من خلال الحوارات التعليمية والتدريبية، ومن خلال التعليم المبرمج.
3. التنمية المهنية للمعلم من خلال التقنيات المعاصرة، ويُشتمل على:
   a. التدريب الذاتي من خلال برامج الحاسوب، التعليم الإلكتروني، والتعليم عبر الإنترنت.

مميزات التنمية المهنية للمعلم:

تعد المميزات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ويمكن تبيينها وفقًا لما ورد في عدوان وآخرون (2012) في الأدنى: ارتفاع أعداد المعلمين من الخدمات إضافةً لأعمال التعليمية التي يقومون بها والأعمال الكتابية والأنشطة واللجان التي يقومون بها مما يتيح دون توازن الوقت اللازم لتنمية التعليم وتطوير، عدم وجود حواسب للمعلمين المبدعين مما يسبب لهم الإحباط وبنيت الخمول فيصبحون سلبين، ضعف الإمكانيات المادية في المدارس إذ أنها تركز على
دراسة تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقاق

الميزانية المحددة بشكل أساسي من الأقسام التي يدفعها الطلاب ولا يقتض

بحاجات المدرسة بالشكل المناسب، انخفاض مكانة المعلم في المجتمع وهذه حقيقة

أصبح يدركها الجميع فلم يعد للمعلم مكانة عالية في المجتمع مادياً ومعنوياً.

ضعف فاعليته الأنظمة والقوانين التربوية المعمول بها مما أدى إلى التسبب في

المدارس وانتشار ظاهرة العنف وانخفاض التحصيل العلمي في المدارس، عدم

وجود خطة واضحة لتابعة تطوير المعلمين في المدارس ربما لضيق الوقت وصفر

عدد المشرفين التربويين، ضعف الكفاءات العلمية والمهارية لدى المشرفين

التدريب يحصل دون تحقيق التنمية المهنية المبتغاة للمعلم.

وفقاً لما ذكره دريو الباحثون أن هناك كمظاهر تحوّل دون تحقيق

التنمية المهنية للمعلم تمثل في عدم توافر المكتبات العلمية المتخصصة في المجال

التربوي والتخصص يحاول دون استناد العلم منها، فضلاً عن عدم وجود ثقافة

علمية تبنى تنظيم الحلقات العلمية في المدارس وغياب خطة تدريبية واضحة

من إدارة التدريب تعني التنمية المهنية للمعلمين براحة التعليم العام.

الدراسات السابقة:

١. دراسة : المطلق (٢٠١٥) بعنوان: دور مشرب:\ ل إدارة المدرسية في التنمية

المستدامة للدري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، هددت الدراسة إلى

التعرف على دور مشرب:\ ل إدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة للدري

مدارس التعليم العام بمدينة حائل، فيما يتعلق بمجالات (القيادة

التشابيكية، الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات، التدريب والتطوير، بناء

فريق العمل)، استخدمت الأدوات أداة للدراسة مكونة من (٤) عبارة موزعة

على (٥) مجالات. طبقت على عينة موظفيها (١٤٣) مديرًا، توصلت الدراسة إلى

نتائج أن تدريب مديرية:\ ل إدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة

لمدير المدارس من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة تدريبية متوسطة

للاداء فعلى، حصل مجال (اتخاذ القرارات) على المرتبة الأولى، ثم جاء

(الاتصال والتواصل) بالمرتبة الثانية، ووجه:\ ل الإدارة الثالثة مجال (التدريب

٣٢٧
حول دور مديرين الاداريين في التنمية المهنية

1. دراسة: الغافري (2014)، بعنوان: دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية

2. دراسة: عثمان، واخر (2014)، بعنوان: دور مديري المدارس الحكومية

3. دراسة: عثمان، واخر (2014)، بعنوان: دور مديري المدارس الحكومية
دراسة إلى التعرف على دور مدير المدارس الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في شمال الضفة الغربية، بالإضافة لبيان أثر صقل من متغيرات الجنس وسنوات الخبرة الإدارية والتخصص والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث قام الباحثون بإعداد استبانه مكونة من (48) عينة، وانتهت على عينة قومها (22) مديراً ومديرة من مختلف مناطق الضفة الغربية.

وظهرت الدراسة النتائج التالية: إن مدير المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية سكانت مرتبطة في جميع مجالات الدراسة الخمسة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بتغيرات الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، موقع المدرسة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى إلى متغير التخصص وصالح العلم الإنسانية على العلم الطبيعي.

دراسة: نصر (2007) بعنوان: دور برنامج الدرجة مكيدة تطوير في التنمية المهنية للمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس ومشاركة الفصول في محافظة غزة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور الفعلي والعلاقة بين المدرسة اعتبارها وحدة تطوير والتنمية المهنية وأثر العلاقة على مستوى معلم المدرسة الأساسية بمدارس ومشاركة الفصول في قطاع غزة، استخدمت أداة الاستبانه لجمع المعلومات، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المدرسي حقق مستوى مساهمة في تطوير التنمية المهنية للمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس ومشاركة الفصول بحوالي (70%) وهو حد الكفاءة المطلوبة حسب رأي وجهات نظر المعلمين، كما تبين وجود فروق بين أراء المعلمين عند اختلاف الجنس والتخصص، أما عند اختلاف سنوات الخدمة والمنطقة التعليمية لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أراء المعلمين.

دراسة: حسن (2006) بعنوان: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية ونماذجها في الفكر الإداري التربوي المعاصر وواقعها في
جامعتهوين® تطورياق leans لابحثة جامعة ربيندومة النوعية إلى التعرف إلى مدى إسهام التنمية المهنية: تطوير الأداء الجامعي، والتعرف إلى أهم معوقات التنمية المهنية في الجامعة، تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغة (116) عضو من أعضاء هيئة التدريس والقيادة الأكاديمية من كل الكليات في الجامعة، توصلت الدراسة إلى أن برامج التنمية المهنية تؤثر إيجاباً في منظومة التعليم الجامعي وثقافة أعضاء هيئة التدريس.

- دراسة: الرامي (2004)، بعنوان: دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الرياض، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف المقيم (مدير المدرسة) في التنمية المهنية للمعلمين، وتم تطبيق على أهم الصعوبات التي تواجه المديرين في تحقيق التنمية المهنية للمعلم، اعتمدت الباحث الاستبانة أداة الدراسة التي تم تطبيقها على عينة مكونة من (126) معلماً و(27) مشرفاً، تم تقسيم المعلمين في جميع المراحل الدراسية الثلاث، وتم أربعة مجمعات حكومية ثانوية في مدينة الرياض في السعودية، توصلت الدراسة إلى أن المشرف المقيم يساهم في التنمية المهنية في مجال تخطيط الدرس وتنفيذه وإدارة الصف، والنمو المهني الذاتي، وصياغة الأهداف وجات الدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وأن من أهم الصعوبات التي تحد من التنمية المهنية للمعلمين ارتفاع انصباب المعلمين في الحصص وعدم وجود خطة وضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، تم ميل المعلمين إلى الحفاظ على النبض القدسي ورغمة للتجديد، في الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في مدى مساهمة المشرف في التنمية العلمية من خلال جميع مجالات الدراسة تبعًا لاختلاف الوظيفة، الخبرة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لاختلاف التخصص.

مناقشة الدراسات السابقة:

وفقاً للاستعراض الدراسات السابقة، تبين الباحثون أن هذه الدراسة تتفق مع نظيراتها من الدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة (التنمية
المنهجية للمعلم) وتختلف عنها من حيث البيئة والمكان والمراحل الدراسية حيث
أجريت دراسة كثلا من (دراسة المطلق ، 2015) لمديرية مدارس التعليم العام
بمدينة حائل ، ودراسة الفاخيري ، 2014 لمديرية مدارس تعليم الأساسي بمحافظة
الظاهرة بسلطنة عمان. ودراسة حسين، 2006 لأعضاء هيئة التدريس والقيادات
الأكاديمية ؛ بجامعة بنها ؛ من حيث السنة والمكان التي أجريت فيها وموضوع
الدراسة المتعلق بالتربية المهنية بالمديريين وأعضاء هيئة التدريس والقيادات
الأكاديمية ؛ وتتضح هذه الدراسة مع دراسة حكول من (عثمان ، 2012 علمي
الضفة الغربية بفلسطين ، ودراسة نصر ، 2007 علمي المرحلة الأساسية بمدارس
وطالة غوت في محافظة غزة ، ودراسة الرمحي ، 2004 للمعلمين بمدينة الرياض).
من حيث التفاصيل المهنية للمعلمين العينة والمجتمع ، وتختلف من حيث زمن
إجراء الدراسة والمكان الذي أجريت فيه ، كما اقتضى بعض نتائج هذه الدراسة
مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كثلا من (الفاخيري ، 2014 ، عثمان وأخرون ،
2012 ونصير ، 2007 ، الرمحي ، 2004 ، والمتمثل في دور مدير المدرسة في تحقيق
التنمية المهنية وفق مجال (أهداف النهج ، محتوى النهج ، طرق التدريس ،
الإدارة العملية ، التقويم ، العلاقات الإنسانية ) ، وتختلف عنها من حيث النشاط
المدرسي.

إجراءات الدراسة الميدانية:
منهج الدراسة: أتبع الباحثون النهج الوصفي التحليلي في إتمام إجراءات
الدراسة الميدانية.
مجتمع الدراسة:
تكون مجتمع الدراسة من معلم ومعلمة ومعلمات مدارس تعليم الأساسي
بمحلية جبل أولياء والبالغ عددهم (414) مملوكا ومملوكة ، الذي يمكن تبيانه من
خلال الجدول أدناه.
جدول رقم (1)
بين السمات الشخصية لمجتمع الدراسة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اللغة</th>
<th>العدد</th>
<th>المتغير</th>
<th>الرقم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>النسبة%</td>
<td></td>
<td>ذكور</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>48.9</td>
<td>إناث</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع</td>
<td>100</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عُدل</td>
<td>300</td>
<td>314</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

من الجدول أعلاه يتبين مجتمع الدراسة من حيث النوع.

جدول رقم (2)
بين السمات الشخصية للعينة من حيث النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اللغة</th>
<th>العدد</th>
<th>المتغير</th>
<th>الرقم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>النسبة%</td>
<td></td>
<td>النوع</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>79.3</td>
<td>التربوي</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>13.8</td>
<td>غير تربوي</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>كمية</td>
<td>200</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عُدل</td>
<td>24</td>
<td>24</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>اعتبار</td>
<td>31</td>
<td>18</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

357
الجدول أعلاه يبين السمات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة حسب النوع: المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حجمها 116 معلماً ومعلمة.
وبالتالي عدد مدارس العينة (11) مدرسة أساس والتي تمثل نسبة (25%) من مدارس المجتمع البالغ عددها (44) مدرسة بكلي ومدرسة حلف وحدة إدارية بتعليمها من مجتمع الدراسة والتي يمكن تبيان سماتها الشخصية والوظيفية وفقاً للجدول،

ادناء:

أداة الدراسة:

لإجراء الدراسة الميدانية، تم بناء استبان لتعريف دور مدير المدرسة،
تحقيق النمو المهني لعملية مراحل تعليم الأساسي بمهني جبل أولياء من خلال
الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة عمد الباحثون إلى عرضها على نخبة من
المحكمين من الجامعات السودانية، للتأكد من ملاءمتها ومناسبة عباقرةها
لتحقيق الغرض الذي صممت من أجله. وبعد اطلاع لجنة التحكم على بنودها
والتدقيق فيها وإبداء رأيها، تم إعداد تقارير مجتمعة ثمة إعادة صياغة بنود
الأداة وفق المتطلبات، وأيضاً والموجبات التي أوصى بها المحكمون، وتم إعدادها
بشكلها النهائي للتطبيق، وهذا يتحقق صدق الأداة.

كثير الأداة:

لمحاولة صدق الأداة بداخلية لاستبانة تحسب معامل ألمع
 длинونا، والذي بلغ (837) والذي يعد معدل ثابت، همي تحسب اراء التربويون.

 لتحديد طول الخلايا تم استخدام مقياس ليكيرت الثلاثي (الحدود
dونيا والعالم) المستخدم في محاور الدراسة: تحسب مدى الفئة وفقاً للقانون

العدد: (47) نسخة | مجلة كليات التربية بالرفاع
الissue: (2)  أكتوبر 2017

358
دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية

محمد حبيب باكر محمد أم & د صديق محمد أبكر &
د إبراهيم عثمان حسن عثمان

(ن – 1 ÷ ن) أي (3 – 1 ÷ 3)، ثم تقسيمه على خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح (أي 0.27)، يعد هذا إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة للقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، عليه يصبح طول الخلايا المستخدمة للحكم من (1 إلى أقل من 1.67) (منخفضة)، ومن (1.67 إلى أقل من 2.34)، (متوسطة)، ومن (2.34 إلى أقل من 3.01) يكون مرتفعة (عالية).

عمر وتحليل ومناقشة النتائج:

هدف الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تحقيق النمو المهني لطلاب مدرسة تعليم الأساس بمحلية جبيل أولياء والمعوقات التي تعترضه

للإجابة عن السؤال الأول الذي مفاده: ما الأدوار التي يضطلع بها مدير مدرسة تعليم الأساس وتحقيق التنمية المهنية لطلاب المرحلة وفق محاورها المختلفة؟ والذي يتبين من الجدول أدناه.

جدول (3)


<table>
<thead>
<tr>
<th>المقياس</th>
<th>التقدير</th>
<th>الإحراز المعياري</th>
<th>المتوسط المحاسب</th>
<th>النسبة النموية لاستجابات العينة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>لا أوافق</td>
</tr>
<tr>
<td>أهداف المنهج</td>
<td>مرتفعة</td>
<td>0.36</td>
<td>2.79</td>
<td>83.4</td>
</tr>
<tr>
<td>محتوى المنهج</td>
<td>مرتفعة</td>
<td>0.33</td>
<td>2.75</td>
<td>83.3</td>
</tr>
<tr>
<td>طرق التدريس</td>
<td>مرتفعة</td>
<td>0.56</td>
<td>2.88</td>
<td>86.9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

359
<table>
<thead>
<tr>
<th>ملء الطرق المتوفرة لاستجابات العينة</th>
<th>توافق</th>
<th>محايد</th>
<th>لا توافق</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الموحد</td>
<td>84.9%</td>
<td>7.1%</td>
<td>8.0%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>86.2%</td>
<td>6.7%</td>
<td>7.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>87.5%</td>
<td>6.4%</td>
<td>6.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>88.2%</td>
<td>6.7%</td>
<td>5.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>89.5%</td>
<td>6.4%</td>
<td>4.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>90.2%</td>
<td>6.1%</td>
<td>3.7%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>91.5%</td>
<td>5.4%</td>
<td>3.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>92.8%</td>
<td>5.1%</td>
<td>2.1%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>94.1%</td>
<td>4.7%</td>
<td>1.2%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>95.4%</td>
<td>4.3%</td>
<td>0.3%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>96.7%</td>
<td>4.0%</td>
<td>0.3%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>98.0%</td>
<td>3.7%</td>
<td>0.3%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>99.3%</td>
<td>3.4%</td>
<td>0.3%</td>
</tr>
<tr>
<td>النقاط المؤهلة للدوري الفردي</td>
<td>100.0%</td>
<td>3.1%</td>
<td>0.0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

من جدول أعلاه يحتوي محور أهداف النهج على (5) عبارات، بلغت نسبة المستجيبين ي كنتدرب (أوافق) 87.3% ونسبة المستجيبين بتدرب (محايد) 12.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.4%، كما ذال المحور وسط حسبا قدره (2.79) ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.3% ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 88.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.0%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.1%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.2%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.3%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 89.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.0%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.1%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.2%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.3%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 90.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.0%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.1%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.2%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.3%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 91.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.0%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.1%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.2%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.3%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 92.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.0%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.1%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.2%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.3%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.4%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.5%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.6%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.7%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.8%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 93.9%، ونسبة (لا أوافق) نسبة 94.0%.
كمما يحتوي محور محتوى المنهج على (5) عبارات أيضاً، بلغت نسبة المستجيبين لم تدرج (أوافق) 85.1%، ونسبة المستجيبين بتدจร (محاديد) بنسبة 26.6%، بتدجر (لا أوافق) بنسبة 83، مما نال المحور وسطاً حسابياً قدره (206). وانحراطاً معيارياً قدره (0.23)، ودرجة تقديرية مرتفعة، عليه يتضح أن مدير المدرسة له دور في تحقيق النمو المهني للمعلمين، وفق محور المحتوى، تنفقت هذه النتائج مع النتيجة التي توصل لهذا (عثمان، وآخرون، 2012).

كمما يحتوي محور طرق التدريس على (5) عبارات بلغت نسبة المستجيبين لم تدرج (أوافق) 84.5%، ونسبة المستجيبين بتدجر (محاديد) 29.6%، وتدجر (لا أوافق) بنسبة 86.1%، مما نال المحور وسطاً حسابياً قدره (270)، وانحراطاً معيارياً قدره (0.40)، ودرجة تقديرية مرتفعة.

كمما يحتوي محور التقويم على (5) عبارات بلغت نسبة المستجيبين لم تدرج (أوافق) 87.8%، ونسبة المستجيبين بتدجر (محاديد) بنسبة 12.8%، وتدجر (لا أوافق) بنسبة 13.6%، مما نال المحور وسطاً حسابياً قدره (201)، وانحراطاً معيارياً قدره (0.50)، ودرجة تقديرية مرتفعة، تنفقت هذه النتائج مع النتيجة التي توصل إليها صلاً من (نصر، عثمان، 2012، الغزفي، 2014).

كمما يحتوي محور الإدارة المصفية على (5) عبارات بلغت نسبة المستجيبين لم تدرج (أوافق) 88.2%، ونسبة المستجيبين بتدجر (محاديد) بنسبة 17.1%، وتدجر (لا أوافق) بنسبة 4.7%، مما نال المحور وسطاً حسابياً قدره (0.23).
واختلافاً معيارياً قدره (0.48) ودرجة تقديرية مرتفعة. تنفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها صلا من الرحمي (2004, نص). (80، عثمان، 2012).

كما يحتوي محور العلاقات الإنسانية على (5) عبارات بلغت نسبة المستجيبين 86.5% ونسبة المستجيبين يحترفون (3) محاذ (88.1%) ويتدرجو (لا أوفاق) 5.4%، كمَا نال المحور وسطاً حسيباً قدره (281) وانحرافاً معيارياً قدره (0.51). ودرجة تقديرية مرتفعة. تنفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها صلا من (نص، 2007) (الغاري، 2014).

كما نالت المحاور مجتمعة متوسطاً حسابياً قدره (2.79) وانحرافاً معيارياً قدره (0.52) ودرجة تقديرية مرتفعة مما يدل على قيام المدير بادوار تحقق التنمية المهنية لعلم مرحلة تعليم الأساس بمحلية جبل أولياء وفق معاييرها المختلفة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده: ما المعوقات التي تعترض مدير مراحل التعليم الأساس لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بمحلية جبل أولياء؟ والتي تمكن تبياناً في الجدول أدناه:

جدول (4)

<table>
<thead>
<tr>
<th>البيان</th>
<th>التقدير</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
<th>الوسط الاحصائي</th>
<th>النسبة المئوية لاستجابات العينة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>محايد</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.73</td>
<td>2.62</td>
<td>14.94</td>
<td>6.25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

بين ترتيب الأسباب المفضلة للتصرف الدراسي حسب المحاور.
من الجدول (4) أعلاه يتبين أن بالمرور (12) عبرة أجاب عليها بدرجات
أوافق بنسبة قدرها (78.81% )، وأجاب عليها بدرجات محايد بنسبة قدرها (6.25%)
و أجاب عليها بدرجات لا أوافق بنسبة قدرها (14.94% ) كما نال المحور متوسطاً
حسابياً قدره (2.62)، وانحراف معياري قدره (0.73) ودرجة تقديرية (مرتفعة).

بما يبين أن هنالك معوقات تعترض مديرى مدارس تعليم مرحلة الأساس
في تحقيق النمو المهني للمعلمين، وهذه النتيجة تنطبق مع مبادئ (الرمح، 2004) 

للإجابة عن السؤال الرئيس الثالث الذي يفيد: هل توجد فروق ذات دلالة
إحصائية عند الدالة ( t ) تميز مبادي الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي،
سنوات الخبرة) وفق محاور الدراسة، والذي يتغير من الأسلاة التالية:
للإجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي يفيد: هل توجد فروق ذات دلالة
إحصائية عند الدالة ( t ) تميز مبادي الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي،
سنوات الخبرة) لمحور أهداف المنهج ، والذي يتبين من الجدول أدناه:

جدول رقم (5)

<table>
<thead>
<tr>
<th>القيم</th>
<th>الاحتمالية</th>
<th>اختبار ( t )</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>درجات الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>القيمة الافتراضية</th>
<th>النتيجة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.102</td>
<td></td>
<td>1.537</td>
<td>0.500</td>
<td>10</td>
<td>0.300</td>
<td>A</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.000</td>
<td></td>
<td>2.477 E 3</td>
<td>448.000</td>
<td>1</td>
<td>4.84000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.067</td>
<td></td>
<td>0.894</td>
<td>0.849</td>
<td>1</td>
<td>0.894</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.273</td>
<td></td>
<td>1.240</td>
<td>0.239</td>
<td>1</td>
<td>0.239</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.071</td>
<td></td>
<td>2.842</td>
<td>2.441</td>
<td>6</td>
<td>2.441</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

النظام الصحيح.

القيمة الافتراضية.

النوع.

المؤهل العلمي.

الدرجة الوظيفية.

الدرجة الوظيفية.
(ف) تعني تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد =

0.3 (مربعمعامل الارتباط = 0.05).

فإن فرض اليمين (H1) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية. اللفرض
البديل (H0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج: أثبتت الدراسة حسب اختبار (ف) بأنه لا توجد علاقة ذات
دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05) عند مقارنتها بالقيمة (0.05)، حيث
نجد القيمة أقل منها لذلك نقبل اللفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة
إحصائية في متغير (اللغة)، عند مستوى المعنوية (0.0280.195) عند
مقارنتها (0.05)، حيث نجد القيمة أكبر مما ليس تقبل فرض اليمين بأنه لا توجد
فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية،
السنوات الخبرة).

للإجابة عن السؤال اللفيدي الثاني الذي مفاده: هل توجد فروق ذات دلالة
إحصائية عند الدلاله (0.05) تميز متغير الدراسة حسب (اللغة، المؤهل العلمي،
سنوات الخبرة) وفق محدودي النهج، والذي يتبع من الجدول أدناه:

<table>
<thead>
<tr>
<th>القيمة الاختبارية</th>
<th>متوسط درجات الحرية</th>
<th>مجموع الدرجات</th>
<th>البيان</th>
<th>الرقم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.282</td>
<td>0.253</td>
<td>0.56</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>0.195</td>
<td>0.53</td>
<td>1.57</td>
<td>3</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>0.360</td>
<td>0.34</td>
<td>0.34</td>
<td>6</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>0.360</td>
<td>0.34</td>
<td>0.34</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

394
جدول رقم (٦)

بيان اختبار (١) تحويل محتوى النهج حسب متغيرات الدراسة (النوع، المهنة، الدرجة، السن، سنوات الخبرة).

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>القيمة الاحتمالية</th>
<th>القيمة الاختبار (١)</th>
<th>متوسط درجات المربعات الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>البيان</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>١</td>
<td>٠.١٨٨</td>
<td>١.٤٣٨</td>
<td>٠.١٤٨</td>
<td>١٤٧٨</td>
<td>النموذج المصحح</td>
</tr>
<tr>
<td>٢</td>
<td>٠.٨٢٠</td>
<td>٤٥٢</td>
<td>٤٦٠.٨٩١</td>
<td></td>
<td>الاقتراضية</td>
</tr>
<tr>
<td>٣</td>
<td>٠.٩٧٣</td>
<td>٤٤٩</td>
<td>٤٤٩</td>
<td></td>
<td>النوع</td>
</tr>
<tr>
<td>٤</td>
<td>٠.١١٦</td>
<td>٣٥٧</td>
<td>٣٥٧</td>
<td></td>
<td>المهنة العلمي</td>
</tr>
<tr>
<td>٥</td>
<td>٠.٠٢٦</td>
<td>١٤٦</td>
<td>١٤٦</td>
<td></td>
<td>الدرجة</td>
</tr>
<tr>
<td>٦</td>
<td></td>
<td>٤٢٧٧</td>
<td>٤٢٧٧</td>
<td></td>
<td>سنوات الخبرة</td>
</tr>
<tr>
<td>٧</td>
<td></td>
<td>٥٢٣٢</td>
<td>٥٢٣٢</td>
<td></td>
<td>الخطأ</td>
</tr>
<tr>
<td>٨</td>
<td></td>
<td>٤٧٧٦٠</td>
<td>٤٧٧٦٠</td>
<td></td>
<td>المجموع</td>
</tr>
<tr>
<td>٩</td>
<td></td>
<td>٦٧٠٩</td>
<td>٦٧٠٩</td>
<td></td>
<td>المجموع المصحح</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(١) تعني تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد = ٠.٣٣ (مربع معامل الارتباط = ٠.٣٣).

فإن فرض العدد (١) (٠.٠٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. الفرض البديل (١) (٠.٠٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية. الاستنتاج: أثبتت الدراسة حسب اختبار (١)، بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠.٠٥) للفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠.٠٥)، حيث نجد القيمة أقل منها لدلك نقبل الفرض البديل، بأن نجد فروق ذات دلالة إحصائية فقط من منتصف (النوع، سنوات الخبرة) عند مستوى متوسطي.
العنوين (١٨٠٩٠٠٠٠٠٠٠٠٠) ومعيارتها (١٠٠٠٠) حيث نجد القيمة أكبر لذالك قبل
فرض الصد بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة من
حيث (المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية)

الإجابة عن السؤال الفرضي الثالث الذي مفاده : هل يوجد فروق ذات دلالة
إحصائية عند الدلالة (٠٠٠) تمزج متغير الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي،
سنوات الخبرة) لمحور طرق التدريس، والذي يتبعه من الجدول أدناه:

جدول رقم (٧)

يُبين اختبار ف (١٨٠٩٠٠٠٠٠٠٠٠٠) لمحور طرق التدريس حسب متغيرات الدراسة (النوع، المؤهل
العلم١، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة).

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>البيان</th>
<th>الدرجة الحرية</th>
<th>مجموع الدرجات</th>
<th>متوسط الدرجات</th>
<th>اختبار (١٨٠٩٠٠٠٠٠٠٠٠٠)</th>
<th>القيمة الاحتمالية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>١</td>
<td>النموذج الصحي</td>
<td>١٠</td>
<td>٠٨٠٢</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٧٨١</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٢</td>
<td>القيمة الاحتمالية</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٣</td>
<td>النوع</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٤</td>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٥</td>
<td>الدرجة الوظيفية</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٦</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td>٠٣٠٠</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
(ف) تعني تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد = 0.63 (مربع معامل الارتباط = 0.05).

إذا فرض عدم H0)؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. الفرض البديل (H1)؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج: أثبّت الدراسة حسب اختبار (ف) بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05) وعند مقارنتها بالقيمة (0.05) حيث نجد القيمة الأكبر منها لذلِك تقبل الفرض العدم بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، المرة الوظيفية، سنوات الخبرة).

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي مفاده: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (0.05) تميز متميز الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كحور النشاط الدراسى، والذي يتبين من الجدول أدنى:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>القيم</th>
<th>المتوسط</th>
<th>درجات الحرية</th>
<th>مجموع الدرجات</th>
<th>البيان</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td>0.218</td>
<td>52</td>
<td>7380</td>
<td>الخطأ.</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td>475.680</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td>المجموع:</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td>8274</td>
<td>22</td>
<td></td>
<td>المصحح:</td>
</tr>
</tbody>
</table>
جدول رقم (٨)

يعد اختبار (٧) محور النشاط المدرسي حسب متغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة).

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم</th>
<th>القيمة</th>
<th>الاحتمالية</th>
<th>اختبار (٧)</th>
<th>متوسط درجات المربعات الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>البيان</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>١</td>
<td>٦٠٠٠</td>
<td>١٣٣٠٣</td>
<td>١٥٩٩٩</td>
<td>٠.٢٠٣</td>
<td>٢٠٠٣٠</td>
<td>النموذج المحاصل</td>
</tr>
<tr>
<td>٢</td>
<td>٣٨٨١</td>
<td>٢٣٨٠٣</td>
<td>٣٧٩٣٠</td>
<td>٤٧٥١٥١١</td>
<td>٤٧٥١٥١١</td>
<td>الافتراضية</td>
</tr>
<tr>
<td>٣</td>
<td>١٠٣٠</td>
<td>١٠٤٢٠</td>
<td>٠.٩٤٢</td>
<td>١</td>
<td>٠.٩٤٢</td>
<td>النوع</td>
</tr>
<tr>
<td>٤</td>
<td>١٠٣٠</td>
<td>١٠٣٠٠</td>
<td>٠.١٠٣</td>
<td>١</td>
<td>٠.١٠٣</td>
<td>المؤهل العلمي</td>
</tr>
<tr>
<td>٥</td>
<td>١٦٨٧</td>
<td>١٦٨٧٠</td>
<td>٠.٦٢٠</td>
<td>١</td>
<td>٠.٦٢٠</td>
<td>الدرجة الوظيفية</td>
</tr>
<tr>
<td>٦</td>
<td>٥٧٣٢</td>
<td>٥٧٣٢٢</td>
<td>٠.٥٧٣٢</td>
<td>٢</td>
<td>٠.٥٧٣٢</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
</tr>
<tr>
<td>٧</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٠.١٢٧</td>
<td>٠.١٢٧</td>
<td>الخطأ</td>
</tr>
<tr>
<td>٨</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٥٠</td>
<td>٥٠</td>
<td>المجموع</td>
</tr>
<tr>
<td>٩</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>٤٩</td>
<td>٤٩</td>
<td>المجموع المحاصل</td>
</tr>
</tbody>
</table>

٣٦٨
(ف) تعنی تحليل التباين الثنائي لفترات الدراسة. معامل التحديد =

3.3 (مربع معامل الارتباط = 0.05).

فيما فرض الغضب (H₀) : لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية. الفرض
البدلي (H₁) : توجد فروقات ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج: أثبتت الدراسة حسب اختبار (ف)، بأنه لا توجد علاقة ذات
دلالة إحصائية عند مستوي المعنوية (α=0.05) وعند مقارنتها
بالقيمة (0.5) حيث نجد القيمة أكبر منها لذلك نقبل الفرض الغضب بأنه لا
توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، الدرجة
الوظيفية، سنوات الخبرة).

للإجابه على السؤال الفرعي الخاص الذي مفاده: هل توجد فروقات ذات دلالة
إحصائية عند الدلالة (α=0.05) تعزى متغير الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي،
 سنوات الخبرة) محور الإدارة الاصطلاف، والذي يتبين من الجدول أدناه:

جدول رقم (9)

<table>
<thead>
<tr>
<th>القيمة</th>
<th>الاحتمال (F)</th>
<th>متوسط درجات المريض</th>
<th>مجموع الدرجات الحرة</th>
<th>الylabel</th>
<th>الرقم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>النموذج الصحح</td>
<td>0.0475</td>
<td>0.111</td>
<td>10</td>
<td>1.188</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>القيمة الافتراضية</td>
<td>0.000</td>
<td>0.474 E 3</td>
<td>0.1805</td>
<td>1</td>
<td>0.351</td>
</tr>
<tr>
<td>النوع</td>
<td>0.095</td>
<td>0.102</td>
<td>1</td>
<td>0.020</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td>0.076</td>
<td>0.623</td>
<td>1</td>
<td>0.176</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة الوظيفية</td>
<td>0.135</td>
<td>0.419</td>
<td>0</td>
<td>0.190</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td>0.171</td>
<td>0.122</td>
<td>0</td>
<td>0.243</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>الخطا</td>
<td>0.114</td>
<td>0.014</td>
<td>0</td>
<td>0.041</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع</td>
<td>0.014</td>
<td>0.114</td>
<td>0</td>
<td>0.716</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الصحح</td>
<td>0.030</td>
<td>0.122</td>
<td>0</td>
<td>0.243</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

369
(ف) تم تحليل النتائج النتائج لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد =

-3 (مربع معامل الارتباط = 0.05).

فإن فرض العدد (H0) : لا يوجد فروق ذات دللالة إحصائية.

البديل (H1) : يوجد فروق ذات دللالة إحصائية.

الاستنتاج: أثبتت الدراسة حسب اختبار (F) بأنه لا يوجد علاقة ذات دللالة إحصائية عند مستوى المخويفية (0.05) عند مقارنتها بالقيمة (5.0) حيث نجد القيمة أكبر منها لذلك نقبل الفرض العدد لأنه لا يوجد فروق ذات دللالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي: الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة).

للإجابة عن السؤال الفرعي السادس الذي مفاده : هل توجد فروق ذات دللالة إحصائية عند الدللالة (0.05) تميز متغير الدراسة حسب (النوع، المؤهل العلمي: سنوات الخبرة)، تحتوي التقييم والذي يتبين من الجدول أعلاه:

جدول (10)

يبين اختبار (F) لمحور التقييم حسب متغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي: الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة)

<table>
<thead>
<tr>
<th>القيمة الاحتمالية</th>
<th>اختبار (F)</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>درجات الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>البيان</th>
<th>الرقم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.859</td>
<td></td>
<td>0.533</td>
<td></td>
<td>0.070</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>0.000</td>
<td></td>
<td>4.369 E 3</td>
<td>198.05</td>
<td>487.06</td>
<td>القيمة الافتراضية</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>0.763</td>
<td></td>
<td>0.860</td>
<td>0.188</td>
<td>0.009</td>
<td>النوع</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

370
(ف) تعني تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد = 0.03 (مربع معامل الارتباط = 0.05).

فان فرض القيم (H0) : لا توجد فروق ذات داله إحصائية. الفرض البديل (H1) : توجد فروق ذات داله إحصائية.

الاستنتاج : أثبتت الدراسة حسب اختبار (ف) ، بأنه لا توجد علاقة ذات داله إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05). عند مقارنته بالقيمة (0.00) حيث نجد القيمة أصغر منها لذا يمكن تقبل الفرض القيم بأنه لا توجد فروق ذات داله إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة).
للإجابة عن السؤال الفرعي السابع الذي مفاده: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (0.05) تميز متغير الدراسة حسب النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة (للمؤهل العلمي، الفئة الوظيفية، سنوات الخبرة).

د.的数量 (11)

<table>
<thead>
<tr>
<th>الغ db</th>
<th>القيمة الإحتمالية</th>
<th>الهدف</th>
<th>ال chứng</th>
<th>مجموع</th>
<th>ال منع</th>
<th>الب الين</th>
<th>اللم</th>
<th>النوع</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>0.692</td>
<td>0.732</td>
<td>0.131</td>
<td>0.129</td>
<td>1</td>
<td>1.308</td>
<td>المصحح</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2.667</td>
<td>3.015</td>
<td>0.131</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>الاقتراضية</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0.430</td>
<td>0.734</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>النوع</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0.102</td>
<td>0.264</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>المؤهل العلمي</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0.821</td>
<td>0.879</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>0.113</td>
<td>الدرجة الوظيفية</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0.544</td>
<td>0.553</td>
<td>0.117</td>
<td>0.117</td>
<td>0.117</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>الخطأ</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>المجموع</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>المجموع</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

المجموع: 10777
(ف) تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة. معامل التحديد =  

10.3 (مربع معامل الاندماج = 0.05).

فإن فرض العدّم (H₀) لا يوجد فروق ذات دالة إحصائية. فالفرض البديل (H₁) توجد فروق ذات دالة إحصائية.

الاستنتاج: أثبتت الدراسة حسب اختبار (ف) بأنه لا توجد علاقة ذات دالة إحصائية عند مستوى العينة (0.05) (0.44) وعند مقارنتها بالقيمة (0.02) حيث نجد القيمة اكبر منها لذلك نقبل الفرض العدّم بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة:

1. نالت المحاور مجتمعة متوسطاً حسابياً قدره (0.29) وانخفاضاً معيارياً قدره (0.52) ودرجة تقديرية مرتفعة مما يدل على قيم مدير الدراسة بأدوار تحقيق النمو المهني لعلم مرحلة تعليم الأساسي بحلولية جيل أولياء وفق محاورها المختلفة.

2. هنالك معوقات تعترب مديري المدارس في تحقيق النمو المهني للمعلمين.

3. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند الدراسة حسب محور ( طرق التدريس، النشاط المدرسي، الإدارة الصغرى، العلاقات الإنسانية).

4. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند الدراسة (المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، سنوات الخبرة)، وفق محور أهداف المنهج.

5. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند الدراسة (المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية)، وفق محور محتوى المنهج.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (0.05) تعزي لمتغيرات الدراسة (النوع) محور أهداف النهج، (النوع، سنوات الخبرة) وفق محور محتوى النهج.

توصيات الدراسة:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى الباحث بالآتي:

أ. أهمية الاهتمام بالتوجه المهنية للمعلم، وتنميته لتحقيق النمو المكامل للطليع.

ب. استحداث وسائل واساليب مثيرة للتطور الثقافي والدائمي تساهم في تحقيق التوجه المهنية للمعلم.
المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

١. اللقاني، أحمد حسن، etc. (١٩٩٩م): معجم المصطلحات العربية.

٢. النماذج وطرق التدريس، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

كانتاً: المراجع:

٢. ابن سعود، نعمت عبد المجيد، (ب. ن): التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة. تطبيق وتفعيل. جامعة قارون، بنغازي.

٣. بحري، السيد (٢٠٠٤م): إدارة الصف، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.

٤. طاهر، شادية عبد الحليم، etc. (٢٠١٣م): التنمية المهنية للمعلم، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥. حسن، إبراهيم عثمان، etc. (٢٠٠٨م): الأساس النفسية والتربيوية للقياس والتقويم، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

٦. الخزاعة، محمد سلمان، etc. (٢٠١٢م): علم النفس الإداري وتطبيقاته.

٧. الدويك، تيسير، etc. (١٩٩٤م): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨. الضبع، محمود (٢٠٠٦م): النماذج التعليمية – صناعتها وتقويمها. مكتبة الأندلس المصرية، القاهرة.

٩. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥م): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠. عاشور، راتب قاسم، etc. (٢٠٠٤م): النهج بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

١١. عاقل، فاخر (١٩٧١م): علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

٣٧٥
12. عدس، محمد عبد الرحيم، وآخرون (ت): الإدارا والإشراف التربوي،
عمان الأردن.

13. عطوي، جواد عزة (2004): الإدارة المدرسية الحديثة- مفاهيمها النظرية،
وتطبيقاتها العملية- دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14. الفنيش، أحمد علي، وآخرون (2000): التوجيه الفني والتربي، دار الكتاب
الجديد، ط: ليبيا.

15. اللقاني، أحمد حسين (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق، ط: العالم
الكتب، القاهرة.

16. مدبولي، محمد عبد الخالق (2006): التنمية المهنية للمعلمين-
الاتجاهات المعاصرة- المدخل- الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي،
العين، الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: أبحاث غير منشوره:

17. باكير، محمد حبيب (2005): دور الإدارة المدرسية في تحقيق الرضا الوظيفي
للمعلمي مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية
التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

18. النمر، عبد الرحمن بن عيسى (2004): دور المشرف التربوي المقيم في
التنمية المهنية للمعلمين، دار تقويمية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة
المؤسسة، الرياض، السعودية.

19. الغفاري، وضحاء بن عيسى بن سلطان (2014): دور المشرفين الإداريين في
التنمية المهنية للمدير مدار التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في
المملكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نزوى،
سلطنة عمان.


رابعاً: الدوريات والمجلات العلمية:


24. عثمان، عدنان محمد، دبس، محمد طالب، تيم، حسن محمد (2012): دور مدارس المدارس الحكومية الثانوية في التنمية الهندية للمعلمين في شمال الضفة الغربية، مجلة دراسات العلوم التربية والمنفسة، المجلد (39)، العدد الأول، قطر.

25. المهدي، محمود عبد العزيز (2013 م): معوقات تدريس العروض لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة حائل وعلاجها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة عربية إقليمية محكمة، العدد الرابع والثلاثون- الجزء الرابع، ص 221-245.

377
X. The electronic locations:
www.freewebs.com/alaasadik

Sixth: Sources and References: