

الجامعة العربية الامريكية



كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

دور مديري المدارس في تعزيز الإنغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس
الإعدادية في الجليل الأسفل من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تطوير
تصور مقترح

رنا زيد أحمد خطيب إبراهيم

202216622

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. خولة راغب شخشير

أ.د. عدنان عبد السلام العضيلة

أ.د. مجدي علي زامل

تم تقديم هذه الأطروحة إستكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج الإدارة التربوية

فلسطين، كانون الثاني / 2026 م

©الجامعة العربية الامريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الامريكية



كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

صفحة إجازة الأطروحة

دور مديري المدارس في تعزيز الإنغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية
في الجليل الأسفل من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تطوير تصور مقترح

رنا زيد أحمد خطيب إبراهيم

202216622

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 17/ 01/2026 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم
وتواقيعهم:

الاسم	التوقيع
1. أ.د. خولة راغب شخشير	المشرف الرئيس
2. أ.د. عدنان عبد السلام العضايلة	عضو لجنة الأطروحة
3. أ.د. مجدي علي زامل	عضو لجنة الأطروحة

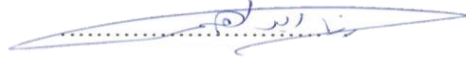
فلسطين، كانون ثاني / 2026

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة اللتي تم استخدامها.

اسم الطالب: رنا زيد احمد خطيب إبراهيم

الرقم الجامعي: 202216622



التوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 12.3.2026

الاهداء

إلى والدتي العزيزة، التي كانت السند الحقيقي في مسيرتي العلمية، دعمتني في كل خطوة وخففت عني ضغوط الحياة بإيمانها العميق بي، فكان صبرها ودعاؤها زادي في طريق العلم. وإلى والدي الغالي، الذي غرس فيّ منذ الصغر حب التعلم والطموح، ورآني دائماً في هذا المقام العلمي قبل أن أصل إليه، فكان تشجيعه دافعاً لي نحو تحقيق هذا الحلم. كما أهدي هذا العمل إلى أولادي الأعزاء، الذين سعيت لأن أكون لهم قدوة في المثابرة والإصرار على بلوغ الأهداف، وإلى زوجي العزيز الذي ساندني وشارك معي لحظات الجهد والتعب، فكان دعمه المستمر ركيزة أساسية في إتمام هذه الرحلة الأكاديمية. إلى كل من آمن بي وأسهم في وصولي إلى هذه المرحلة، أهدي ثمرة هذا الجهد عرفاناً وامتناناً.

الباحثة: رنا زيد احمد خطيب ابراهيم

الشكر والتقدير

أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتي المشرفة، الأستاذة الدكتورة خولة شخشير، على توجيهها العلمي الدقيق، ومتابعتها المستمرة، ودعمها الأكاديمي والإنساني الذي كان له الأثر الأكبر في إنجاز هذه الرسالة على أكمل وجه.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى عضوي لجنة مناقشة رسالة الدكتوراه، الأستاذ الدكتور عدنان العضيلة والأستاذ الدكتور مجدي زامل، على ما تفضلا به من ملاحظات علمية دقيقة، وتوجيهات بناءة، أسهمت في إثراء الرسالة، والارتقاء بجودتها البحثية.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الجامعة العربية الأمريكية على ما وفرت من بيئة أكاديمية محفزة، وإلى كلية العلوم التربوية وقسم العلوم التربوية لما قدمه من دعم علمي وإداري، وجهود مخلصـة أسهمت في تهيئة الظروف الملائمة لإنجاز هذا العمل البحثي.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى منسق البرنامج على ما أبداه من تعاون وتوجيهات بناءة ساعدتني في تطوير عملي العلمي والبحثي.

الباحثة: رنا زيد احمد خطيب إبراهيم

دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية
في الجليل الأسفل من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تطوير تصور مقترح

رنا زيد احمد خطيب إبراهيم

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د. خولة راغب شخشير

أ.د. عدنان عبد السلام العضاية

أ.د. مجدي علي زامل

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في منطقة الجليل الأسفل، من وجهة نظر المديرين والمعلمين، إضافة إلى التعرف على الفروق في تقديرات أفراد العينة حول هذا الدور تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، وتحليل مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، وبناء تصور مقترح لتفعيل دور المديرين في ضوء النتائج المتحصلة.

اتبعت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي) لتحقيق التكامل في تفسير النتائج، حيث جُمعت البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة. واشتمل مجتمع الدراسة على مديري ومعلمي المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل، بينما تكونت العينة من (438) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، و(20) مديراً ومديرة تم اختيارهم عينة هادفة لإجراء المقابلات.

وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة نسبياً من وجهة نظر المعلمين، وأن مستويات الانغماس الوظيفي لديهم كانت مرتفعة في أبعاده السلوكية والعاطفية والمعرفية، في حين جاء مجال الممارسات الإدارية للمدير بدرجة متوسطة. كما

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين الأقل خدمة.

وأوضحت نتائج المقابلات أن ممارسات المديرين تقوم على مزيج من الكفاءة المهنية والاعتبارات الإنسانية، من خلال توزيع المهام بعدالة، وإشراك المعلمين في صنع القرار، ومراعاة ظروفهم الشخصية، وتقديم الدعم المعنوي والمادي، بما يسهم في تعزيز التزامهم وحماسهم المهني. كما أظهرت أن العلاقة الإيجابية بين المدير والمعلمين، والتقدير، وبيئة العمل الداعمة تُعد من أبرز العوامل المؤثرة في الانغماس الوظيفي، بما ينسجم مع نتائج الاستبانة ويفسر الفروق المرتبطة بسنوات الخدمة.

وبناءً على النتائج، طُوّر تصور مقترح لتفعيل دور المديرين في تعزيز الانغماس الوظيفي، يركز على أبعاده الثلاثة الانغماس السلوكي العاطفي والمعرفي، ويعتمد على ممارسات إدارية وإنسانية، وتمكين المعلمين، والتحفيز المهني، وتعزيز الانتماء والالتزام تجاه بيئة العمل. كما أوصت الدراسة بتطبيق التصور المقترح ميدانياً، وتطوير برامج تدريبية للمديرين، وإجراء دراسات لاحقة في سياقات تعليمية متعددة.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس الإعدادية، الانغماس الوظيفي، الممارسات الإدارية، القيادة

التربوية، المدارس الحكومية.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإقرار..... أ	
الاهداء..... ب	
الشكر والتقدير..... ت	
ملخص..... ث	
قائمة الجداول..... ذ	
قائمة الاشكال..... ش	
قائمة الملحقات..... ص	
الفصل الأول..... 1	
1.1 مقدمة..... 1	
2.1 مشكلة الدراسة..... 4	
3.1 اهداف الدراسة:..... 7	
1.4 أسئلة الدراسة:..... 7	
5.1 فرضيات الدراسة..... 8	
6.1 أهمية الدراسة..... 9	
7.1 حدود الدراسة ومحدداتها..... 10	
8.1 تعريف المصطلحات..... 12	
الفصل الثاني..... 16	
1.2 الإطار النظري..... 16	
1.1.2 الإدارة التربوية مفهومها وتعريفها..... 16	

24.....	2.1.2 المحور الأول الإدارة المدرسية.
27.....	3.1.2 مدير المدرسة.
34.....	4.1.2 المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل.
36.....	5.2.1 المحور الثاني الانغماس الوظيفي.
45.....	1.2.6 دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين
46.....	2.2 الدراسات السابقة.
64.....	الفصل الثالث.
64.....	1.3 منهجية الدراسة
65.....	2.3 مجتمع الدراسة.
66.....	3.3 عينة الدراسة.
67.....	4.3 أدوات الدراسة
78.....	5.3 متغيرات الدراسة.
79.....	6.3 إجراءات الدراسة
80.....	7.3 المعالجات الاحصائية.
82.....	8.3 إجراءات بناء التصور المقترح وتحكيمه
84.....	الفصل الرابع
84.....	عرض نتائج أسئلة الدراسة.
84.....	1.4 نتائج السؤال الأول.
96.....	2.4 نتائج السؤال الثاني
104.....	3.4 نتائج السؤال الثالث
116.....	4.4 ما التصور المقترح لتنفيذ دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل
118.....	4.4.4 خصائص التصور المقترح.
118.....	4.4.5 أسس التصور المقترح
119.....	4.4.6 أبعاد التصور المقترح

124	4.4.7 المقترح (الإطار العملي التطبيقي):
125	8.4.4 متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح.
137	الفصل الخامس.
137	1.5 مناقشة النتائج
137	1.1.5 مناقشة نتائج الأسئلة
163	2.1.5 مناقشة أسئلة المقابلة.
190	2.5 التوصيات
191	3.5 مقترحات لأبحاث مستقبلية
193	المراجع.
193	المراجع العربية.
202	المراجع الأجنبية.
205	المواقع الالكترونية
207	الملحقات
245	Abstract

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم	الجدول
67	توزيع عينة معلمي المدارس حسب متغيرات الدراسة	1.3	
70	معاملات الارتباط بين فقرات محور الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي ودرجتها الكلية	2.3	
71	معاملات الارتباط بين فقرات محور الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير ودرجتها الكلية	3.3	
72	معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس العاطفي في العمل ودرجتها الكلية	4.3	
73	معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس المعرفي في العمل ودرجتها الكلية	5.3	
74	معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس السلوكي في العمل ودرجتها الكلية	6.3	
74	معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للأداة	7.3	
75	معامل ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الإستبانة	8.3	

- 9.3 درجات احتساب مستوى دور مديري المدارس الإعدادية
76 في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في منطقة الجليل
الأسفل
- 1.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد
86 عينة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الإعدادية في
تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
- 2.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد
87 عينة الدراسة على فقرات مجال الانغماس السلوكي في العمل
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
- 3.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد
89 عينة الدراسة على فقرات مجال الانغماس العاطفي في العمل
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
- 4.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد
91 عينة الدراسة على مجال الانغماس المعرفي في العمل مرتبة
تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
- 5.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد
93 عينة الدراسة على فقرات مجال الدعم العاطفي والاجتماعي من
المدير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات لمجال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	6.4
97	نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية للدراسة تعزى لمتغير الجنس	7.4
99	نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية للدراسة ومجالاتها تعزى لمتغير المؤهل العلمي	8.4
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة لدور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين	9.4
102	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور مدراء المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين	10.4
103	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور مدراء المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين	11.4
124	تصور مقترح	12.4

تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين

قائمة الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.4	تكامل الابعاد الخمسة	120

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	206
2	أسماء المحكمين	219
3	الاستبانة في صورتها النهائية	220
4	أسئلة المقابلات في صورتها الأولية	231
5	أسئلة المقابلات في صورتها	236
	النهائية	
6	أسماء محكمي نموذج التصور	239
	المقترح	
7	كتاب تسهيل مهمة	240
8	نموذج لتفريغ المقابلات	241

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها

يُعنى هذا الفصل بتقديم الإطار التمهيدي للدراسة، حيث يعرض مقدمة عامة عن الموضوع، ويستعرض مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وأسئلته وحدوده، بالإضافة إلى تحديد المصطلحات الأساسية المستخدمة فيه.

1.1 مقدمة:

يعود فشل أو نجاح أي منظمة في الوقت الحالي إلى عوامل عدة، منها إدارة الموارد البشرية، نتيجة للتنافس الشديد والانفتاح الذي تحظى به الأسواق، تسعى هذه الأخيرة إلى امتلاك أفراد يتميزون بجدية أكبر في أدائهم أعمالهم وأكثر ارتباطاً واندماجاً بها، ومدى شعورهم بالارتباط بالمنظمة وقيمها وأهدافها، حيث يشعرون أنهم جزء لا يتجزأ من وجود المنظمة، وأن تستمر لدى أولئك العاملين الرغبة في البقاء فيها طواعية والتزاماً منهم اتجاهها. وهذا ما يعكس مفهوم الانغماس الوظيفي.

وتعد الإدارة أحد العوامل الرئيسية التي يمكن أن تؤثر وتساهم في تعزيز المشاركة (2017, Walumbwa & Wang). ويرى ميرى (Meere,2019) أن القيادة يمكن أن تلعب دوراً رئيسياً في تشجيع الموظفين على العمل بشغف والشعور بالارتباط العاطفي والفكري العميق بمؤسستهم. وبشكل عام، يتحدد تأثير أسلوب الإدارة على مستوى الانغماس الوظيفي، حيث تختلف أنماط الإدارة في قدرتها على تعزيز هذا الانغماس. ويعد مدير المدرسة قائد تربوي في المدرسة، وذلك في مواقفه وعلاقاته ومبادراته وفي شخصيته وسلوكه وهو كذلك المخطط والمنفذ والمتابع والمقوم، يعمل مع بقية أفراد المجتمع المدرسي ويقودهم، وهذا الوضع جعل منه محط أنظار وموضع اهتمام (جبري، 2015).

ويمكن القول بأن جوهر الإدارة التربوية في قدرة المدير على التأثير في البشر وحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها، وهذا الفهم لطبيعة الإدارة التربوية يؤكد على أهمية الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المدير بصفته قائداً مسؤولاً عن أحداث التغيير الذي تتأكد الحاجة إليه المؤسسة التربوية استجابة للحاجات الفردية والاجتماعية المتغيرة (السبعي، 2009).

ويعتبر تعزيز مديري المدارس ذو أهمية على مستوى الفرد والمدرسة، وذلك لتداخل العوامل التي تؤثر على التعزيز وتنوعها، فالتعزيز يؤدي إلى مخرجات وأهداف تسعى المدرسة إلى تحقيقها (كردي، 2011).

ويُعدُّ الانغماس الوظيفي ذا أهمية في حياة المعلم، فالمعلم المنغمس بدرجة عالية يعطي اهتماماً لمهامه الوظيفية، ويرى نجاحه في العمل كمؤثر من تقديرات الذات، ومدى استعداد المعلم للحفاظ على الوظيفة وبذل أقصى المجهودات للوفاء بمتطلباتها (العنقري، 2013).

ويعتبر الانغماس الوظيفي حجر الأساس في عمل المعلم للقيام بواجباته المهنية، حيث يقيس مستوى تقدمه، ونجاحه في مهنته بمستوى تقديره لذاته "كالنجاح في الحياة ككل"، ومن ناحية أخرى يركز المعلم الذي "ينغمس" بمستوى منخفض، اهتماماته على أمور أخرى بعيداً عن مهنته، بحيث يركز الانغماس الوظيفي على تنمية قدرات المعلمين بهدف "التأثير في القرارات والإجراءات التي تؤثر في وظائفهم" (مؤنس، 2018: 180).

فقد عرف الشبل (2019) الانغماس الوظيفي على أنه ارتباط المعلمين سيكولوجياً مع المدرسة التي يعملون فيها، وولاءهم لها، وإيمانهم بقيمتها، وإحساسهم بالاندماج التام في العمل. ويعرف أيضاً بدرجة التفاني والإخلاص والتزام الفرد في عمله سلوكياً ومعرفياً وعاطفياً، ومساعدة أعضاء الفريق بالانتماء للمؤسسة للوصول إلى أقصى درجة من التميز (البري، 2023). ويعرف أيضاً على أنه

درجة الاندماج والمشاركة والارتباط الداخلي للفرد في عمله، فهو يعكس صورة تحقيق لذاتية الفرد نحو عمله ويعبر عن مدى حب الموظف لعمله وتقانيه في العمل، ومدى ارتباط العامل ايجابياً بوظيفته (الصبيحات، 2023).

وأظهرت دراسة أبو العينين (Abu Aleinein, 2016) على أن الانغماس الوظيفي مصدر أساسي يربط بين الموظفين، والمؤسسة التي يعملون فيها، ويساهم في تعزيز التحفيز لديهم لتنفيذ مهامهم الوظيفية حيث ينسجم مع أهداف المنظمة، أو المدرسة التي يعملون فيها، مما يخلق لديهم دافع العمل، وتحقيق النتائج المطلوبة بمستوى مرتفع من الكفاءة والجودة.

وأكد المصري (2015) على أن أنسب وسيلة لبحث الانغماس الوظيفي تتم من خلال التركيز على المتغيرات الاجتماعية، لان الإنسان المنغمس في عمله ينظر الى عمله على أنه أهم جزء في حياته، وينغمس فيه على انه غاية في حد ذاته

ويؤثر مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين على مستوى أدائهم في التعليم، حيث يمضي المعلمون معظم أوقاتهم في المدرسة فتصبح جزءاً من حياتهم (الشبرمي، 2019).

ويرتبط الانغماس الوظيفي الايجابي بشكل كبير بالمستوى الثقافي للمعلمين، وما يرافقه من ابتكار، وتغيير، وتنمية لكل ما يتعلق بالمدرسة (الياسري والسعيد، 2019)

ويعمل التعزيز على تقوية الشعور بالعدالة واشباع حاجات الموظفين ويرفع من ولائهم وانتمائهم وتعاونهم مع بقية الافراد في المؤسسة التربوية، كما ان التعزيز يوجه المدرء إلى الاهتمام بالعنصر البشري نحو العمل من خلال ذلك الابداع في العمل (معاني، 2015).

وبناءً على الفكرة التي تشير الى أن استراتيجيات الموارد البشرية تعمل كأداة أساسية لتعظيم مساهمات العنصر البشري في تحقيق أهداف المؤسسة، وذلك من خلال وضع خطط وإجراءات

استراتيجية تُعنى بتعزيز شعور الموظفين بالعدالة، وإشباع حاجاتهم، ورفع ولائهم وانتمائهم، وتشجيعهم على التعاون والإبداع داخل المؤسسة التربوية، فمن الضروري أن تضع المؤسسات التربوية استراتيجيات وخطط وإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجهها وتعظيم مساهمات الموارد البشرية في أدائها (Gubman, 2019).

حسب علم الباحثة تلعب المدارس الإعدادية في منطقة الجليل الأسفل دورًا حيويًا في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، حيث تُظهر الأبحاث أن دعم الإدارة المدرسية والمناخ التنظيمي الإيجابي يسهمان بشكل مباشر في رفع مستويات انغماس المعلمين وزيادة التزامهم الوظيفي (النجار، 2021).

وترى الباحثة، بأن فهم العلاقة بين ممارسات المدير التربوي ومستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين لا يزال محدودًا، لا سيما في السياق المحلي. ومن هنا جاءت اشكالية الدراسة في دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل.

2.1 مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم، يبرز الانغماس الوظيفي كأحد المفاهيم الحاسمة التي تؤثر في جودة الأداء الوظيفي للمعلمين وارتباطهم بعملهم. ويعتبر المعلمون الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وانغماسهم الوظيفي يؤثر بشكل مباشر في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وتطوير أداء الطلبة. ومع ذلك، يعاني العديد من المعلمين من انخفاض مستويات الانغماس

الوظيفي نتيجة التحديات المتزايدة التي تواجههم، مثل الضغوط المهنية، نقص الدعم الإداري، وغياب البيئة المحفزة.

وفي هذا السّياق، يقدم مدير المدرسة دورًا محوريًا في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من خلال تبني سياسات واستراتيجيات تركز على التحفيز، التقدير، وتعزيز شعورهم بالانتماء الوظيفي. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة إلى فهم أعمق لكيفية تأثير مدير المدرسة على تعزيز انغماس المعلمين الوظيفي، خصوصًا في السياق المحلي للمدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل، حيث قد تختلف طبيعة التحديات والفرص عن سياقات أخرى.

وقد تناولت دراسات سابقة موضوع العلاقة بين القيادة المدرسية والانغماس الوظيفي للمعلمين من زوايا متعددة؛ حيث ورد في دراسة مقبول (2021) أن للنمط القيادي دورًا مؤثرًا في مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القيادة الديمقراطية والانغماس العاطفي والمعرفي والسلوكي، مما يبرز أهمية الأسلوب القيادي في تحفيز المعلمين ودمجهم في العمل المدرسي. وأوصت دراسة مقبول (2021) اعتماد مديرو المدارس النمط الديمقراطي كنمط قيادي في المدارس الحكومية، مع مراعاة المرونة في تنفيذ التعليمات التي يضعها مديرو المدارس للمعلمين، هذا بالإضافة إلى تقبل مديري المدارس الحكومية احتمالية تعدد الحلول المطروحة من قبل المعلمين المبنية على الحوار.

كما ورد في دراسة موسى (2024) أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين القيادة الموزعة والانغماس الوظيفي، مما يشير إلى أهمية إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار وتعزيز روح الفريق داخل البيئة المدرسية. وأوصت الدراسة بتدعيم ممارسات القيادة الموزعة في جميع المدارس لما لها من نتائج بناءة في رفع مستوى العملية التعليمية.

ورغم أهمية هذه الدراسات، إلا أن معظمها ركز على أنماط القيادة أو أشكالها المختلفة، دون التعمق في الدور المتكامل الذي يمكن أن يلعبه مدير المدرسة كقائد تربوي في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في سياقات تعليمية محددة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة، من خلال تناول دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين بشكل مباشر وشامل، وبناء تصور مقترح يمكن أن يُسهم في تطوير الأداء التربوي ودعم المعلم في بيئته المهنية.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في: الحاجة إلى فهم دور مديري المدارس بشكل معمق ومباشر في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين، وخاصة في المدارس الإعدادية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل، حيث تتباين الظروف والتحديات التربوية عن غيرها من السياقات. كما تسعى الدراسة إلى سد الفجوة البحثية من خلال دمج وجهات نظر كل من المديرين والمعلمين، لاستكشاف ممارسات القيادة التربوية التي تُسهم في رفع مستويات الانغماس الوظيفي، وبناء تصور مقترح يمكن من خلاله دعم هذا الدور بشكل فعال ومستدام، بما يُسهم في تحسين البيئة التعليمية وتعزيز أداء المعلمين وتفاعلهم الإيجابي مع مهامهم.

وانطلاقاً من خبرة واهتمام الباحثة في المجال التربوي، تدرك أهمية الدور المحوري الذي يمارسه مدير المدرسة في تشكيل بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للمعلمين. وقد لاحظت من خلال متابعتها الميدانية وجود تفاوت في مستويات الانغماس الوظيفي بين المعلمين تبعاً لاختلاف أساليب الإدارة المدرسية، مما عزز لديها الرغبة في التعمق في هذه الظاهرة، وفهم مكوناتها وعلاقتها بممارسات القيادة التربوية بشكل شامل وعلمي.

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل
2. تحديد الفروق في واقع الانغماس الوظيفي للمعلمين تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)
3. الكشف عن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل، من وجهة نظر المديرين.
4. تقديم تصور مقترح مبني على نتائج الدراسة لتطوير السياسات والممارسات الإدارية التي تعزز الانغماس الوظيفي للمعلمين، وتساهم في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

1.4 أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.4.1 السؤال الرئيسي:

ما دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، تصور مقترح؟

2.4.1 الأسئلة الفرعية:

1 ما دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من

وجهة نظر المعلمين؟

2 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة

الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من

وجهة نظر المعلمين تبعًا للمتغيرات: الجنس، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي؟

3 ما واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل

الأسفل من وجهة نظر المديرين؟

4 ما التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل

الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

5.1 فرضيات الدراسة

تمت صياغة الفرضيات التالية بناءً على السؤال الثاني

1.5.1 الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$)

α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية

في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس.

2.5.1 الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$)

α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية

في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

3.5.1 الفرضية الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05)

(α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

6.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من جانبين رئيسيين: نظري وتطبيقي:

الأهمية النظرية: تُسهم هذه الدراسة في تعميق الفهم النظري لمفهوم الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، من خلال تسليط الضوء على دور مديري المدارس في تعزيزه ضمن السياق التربوي المحلي. وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول أحد المفاهيم الحديثة في أدبيات الإدارة التربوية، وتربطه بدور المدير بوصفه قائدًا تربويًا مؤثرًا في بيئة العمل المدرسي. كما تسعى إلى سد فجوة معرفية في الأدبيات التربوية، من خلال تناول واقع الانغماس الوظيفي في المدارس الحكومية الإعدادية في منطقة الجليل الأسفل، لا سيما من وجهة نظر المعلمين والمديرين على حد سواء.

ومن خلال هذه الدراسة، تسعى الباحثة إلى الإسهام في إثراء الفكر التربوي برؤية علمية وإنسانية، تنطلق من إيمانها العميق بأهمية تطوير البيئة المدرسية والارتقاء بدور القيادة التربوية في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين. وتستند هذه الرؤية إلى قناعة راسخة بأن دعم المعلمين نفسيًا ومهنيًا ليس ترفًا تربويًا، بل هو حجر أساس لضمان جودة التعليم واستدامة التميز المؤسسي. وتأمل الباحثة أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في بناء بيئات تعليمية محفزة، تعزز الإبداع والعطاء، وتدعم الجهود الرامية إلى النهوض بالعملية التربوية في المدارس الحكومية الإعدادية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية بما قد تقدمه من توصيات عملية وإرشادات ميدانية يمكن أن تُفيد مديري المدارس والمعلمين وصنّاع القرار التربوي. فهي تهدف إلى توضيح الممارسات القيادية التي تُعزز من تفاعل المعلمين مع وظائفهم، وترفع من مستويات الحافزية والانتماء الوظيفي لديهم، بما ينعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية. كما تقدم الدراسة تصوراً يمكن الاستفادة منه في تدريب المديرين وتأهيلهم للقيام بدور أكثر دعمًا وتحفيزًا للمعلمين، ما يسهم في تحسين بيئة العمل المدرسي وتحقيق نتائج تعليمية أكثر استدامة. تسعى أيضاً إلى إحداث أثر فعلي في الميدان التعليمي من خلال ما تقدّمه من رؤى وتوصيات قابلة للتطبيق، يمكن أن تسهم في دعم المعلم، وتمكين المدير، وخلق بيئة مدرسية أكثر دفئاً وتحفيزاً، يرتقي فيها التعليم بالإنسان أولاً.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

جاءت حدود هذه الدراسة لئراعي الخصوصية السياقية للمدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل، ولتتبع بشكل صادق واقع المديرين والمعلمين وتجاربهم المهنية. وقد تم تحديد هذه الحدود بعناية لضمان ملائمة الواقع وتحقيق أهداف الدراسة بدقة وموضوعية.

1.7.1 الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على دراسة دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل من وجهة نظر المديرين والمعلمين: تصور مقترح.

2.7.1 الحد المفهومي:

تركز الدراسة على مفهوم الانغماس الوظيفي الذي يشير إلى مدى اندماج المعلمين عاطفياً وفكرياً في عملهم وشعورهم بالانتماء لوظائفهم. ودور مدراء المدارس في تعزيزه.

3.7.1 الحد البشري:

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات ومديري المدارس الإعدادية في منطقة الجليل الأسفل، الذين كانوا على رأس عملهم خلال العام الدراسي 2024/2025، وشاركوا طوعاً في تقديم البيانات.

4.7.1 الحد الزمني:

تغطي الدراسة الفترة الزمنية للسنة الدراسية 2024-2025.

5.7.1 الحد المكاني:

تركزت الدراسة على المدارس الإعدادية العربية في الجليل الأسفل، وهي منطقة تقع في شمال فلسطين التاريخية وتشكل جزءاً من مناطق الجليل. يتكون الجليل الأسفل من خمس مدن كبيرة (الناصرة، سخنين، طمرة، شفا عمر وعرابة) تحيط كل منها مجموعة من القرى العربية التي تتميز بتنوعها الثقافي والاجتماعي.

المدارس الإعدادية تشير إلى المرحلة التعليمية التي تلي التعليم الابتدائي وتسبق التعليم الثانوي، وتستهدف الطلاب في الفئة العمرية [12-15 سنة]، وتمتد هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات دراسية، حيث يدرس الطالب فيها الصفوف السابع، والثامن، والتاسع. وتعمل على تقديم التعليم الأساسي المتوسط الذي يساهم في بناء مهارات الطلاب الأكاديمية والاجتماعية (وزارة المعارف، 2023)

إن اختيار هذه المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل يقدم نظرة شاملة حول دور مدير المدارس والمعلمين في تعزيز الانغماس الوظيفي في بيئة تعليمية متنوعة ومعقدة، حيث تعكس المدارس في هذه المدن والقرى تحديات وفرصًا مختلفة تؤثر في الانغماس الوظيفي للمعلمين.

1.7.6 الحد الاجرائي:

في هذه الدراسة تم تحديد دور مديري المدارس من خلال ممارساتهم في توفير بيئة داعمة ومحفزة للمعلمين، وقياس الانغماس الوظيفي من خلال مؤشرات الالتزام العاطفي والمعرفي والسلوكي الذي يظهره المعلمون تجاه عملهم. وتم تطبيق هذه المفاهيم بشكل عملي عبر أدوات البحث المستخدمة بما ينسجم مع أهداف الدراسة وسياقها الواقعي.

8.1 تعريف المصطلحات

تم تحديد المصطلحات الأساسية في هذه الدراسة لضمان وضوح المفاهيم وتوحيد فهمها لدى القارئ.

1.8.1 مدير المدرسة: يعرف اصطلاحياً بأنه المسؤول الأول عن العملية التعليمية في

المدرسة فهو المشرف الذي يعيش في المدرسة ويعرف مشكلاتها وحاجاتها، ويعرف قدرات وحاجات

المدرسين، الطلبة والبيئة المحلية. (عطوي، 2008: 283)

ويعرف بأنه "قائد المدرسة الذي توكل اليه صلاحيات تنفيذ الخطط المصنوعة من قبل الآلة التربوية". (حجي، 2025 : 14)

يعرف اجرائيًا بأنه القائد التربوي الذي يتولى مسؤولية الإدارة المدرسية، ويضطلع بدور رئيس في تخطيط وتنظيم وتوجيه العملية التعليمية، إضافةً إلى تحفيز المعلمين وتعزيز مشاركتهم الفعالة في العمل التربوي. ويُقاس دوره من خلال استجابات المعلمين والمديرين حول دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين. ومن خلال الأداة المعدة لذلك.

2.8.1 الانغماس الوظيفي (Job Engagement) :

يعرف اصطلاحًا: "تسخير أفراد المدرسة أنفسهم بما يخدم عملهم، أي درجة التصاق القائد نفسيًا بعمله، أهمية العمل بالنسبة لتصوره الذاتي عن نفسه" (الشبرمي، 2019: 574).

كما يعرف بأنه "مقياس الموظف العاطفي، والفكري تجاه منظمته ونجاحها، أي القدرة على تسخير الحماس الشخصي للعاملين في عملهم" (الياسري والسعدي، 2019: 115).

ويعرف اجرائيًا على أنه حالة نفسية إيجابية يعيشها الموظف أثناء أداء عمله، وتتسم بالحيوية، والتفاني، والاستغراق، حيث يشعر المعلم بالارتباط العاطفي والعقلي العميق بعمله، ويظهر ذلك في حماسه، واندماجه، والتزامه المهني.

في هذه الدراسة، يُقاس الانغماس الوظيفي من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: الانغماس المعرفي (تركيز الفكر والاهتمام بالعمل)، والانغماس العاطفي (الارتباط الوجداني بالوظيفة)، والانغماس السلوكي (الالتزام الفعلي والمشاركة في المهام)، كما تظهر من خلال أداة البحث المعتمدة.

3.8.1 تعزيز الانغماس الوظيفي: يعرف اصطلاحياً بأنه مجموعة من الممارسات

الإدارية والتنظيمية التي تهدف إلى زيادة ارتباط المعلمين بعملهم، من خلال توفير بيئة عمل داعمة، وتقدير الجهود المبذولة، وتحفيز المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. وقد أظهرت الدراسات أن الدعم التنظيمي المدرك يلعب دوراً حاسماً في تعزيز هذا الانغماس، مما ينعكس إيجابياً على الأداء الوظيفي والرضا المهني للمعلمين (جلاب والشريفي، 2020).

يعرف اجرائياً: جميع الأدوار والممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة لدعم معلميه، وخلق بيئة عمل إيجابية ومحفزة، تُمكن المعلمين من التفاعل بانتماء ورضا مع مهامهم. ويشمل ذلك أساليب التحفيز، والدعم النفسي، والتقدير المهني، وبناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والثقة.

4.8.1 المدارس الإعدادية الحكومية: تعرف اصطلاحياً: المدارس الإعدادية الحكومية

على أنها مؤسسات وزارية رسمية تشرف عليها الوزارة، وتعنى بتوفير التعليم للطلاب في المرحلة العمرية 12 إلى 15 عاماً وتغطي الصفوف السابع حتى التاسع. (وزارة التربية والتعليم، 2023).

وتعرف اجرائياً: المؤسسات التعليمية الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تشكل الإطار المكاني الذي تُجرى فيه الدراسة. وتضم هذه المدارس الطلبة من الصف السابع حتى الصف التاسع، في الفئة العمرية من 12 إلى 15 عاماً. وتمثل هذه المدارس بيئة البحث التي يتم فيها استقصاء دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من خلال استجابات المديرين والمعلمين أنفسهم.

5.8.1 الجليل الأسفل: يُعد الجليل الأسفل منطقة جغرافية تقع في شمال البلاد، تُشكّل

الجزء الجنوبي من منطقة الجليل، وتتميز بتضاريسها المنخفضة نسبيًا مقارنة بالجليل الأعلى (موقع المعرفة، 2023).

ويعرف اجرائيًا: منطقة جغرافية تقع في شمال فلسطين، وتشمل مجموعة من البلدات والمدن التي تتبع إداريًا لمحافظة الناصرة وضواحيها. وقد اختيرت هذه المنطقة نظرًا لخصوصيتها المجتمعية والتعليمية، ولكونها تمثل بيئة ملائمة لفحص موضوع الدراسة ميدانيًا.

6.8.1 التصور المقترح: يعرف اصطلاحياً: يعد التصور المقترح بمثابة تخطيط

مستقبلي مبني ومركز على نتائج الدراسة الميدانية التي توصلت لها الدراسة. (حسن، 2023). يعرف اجرائيًا: هو الإطار النظري والتطبيقي الذي تسعى الباحثة إلى بنائه في ضوء نتائج الدراسة، ويتضمن مجموعة من التوصيات والممارسات التي يمكن أن يُستند إليها في تطوير أدوار مديري المدارس، بهدف تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية الإعدادية.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الدراسة، وقسم هذا الفصل الى ثلاث أجزاء، الأول يعرض الإطار النظري، والثاني يتناول الدراسات السابقة، والثالث يتناول التعقيب على الدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري:

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة من خلال مبحثين رئيسيين: الأول يتناول الإدارة المدرسية ودور مدير المدرسة في السياق التربوي، والثاني يركز على مفهوم الانغماس الوظيفي، وأبعاده، والعوامل المؤثرة فيه، وذلك بهدف بناء قاعدة معرفية تسهم في فهم العلاقة بينهما تمهيداً لتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وبناء تصور مقترح.

1.1.2 الإدارة التربوية مفهومها وتعريفها

الإدارة التربوية تعني مجموعة من العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاهات بالطاقات، والإمكانات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعية، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع لهذا تعرف الإدارة التربوية بأنها ذلك الفرع من الدراسة الذي يعالج شؤون المدرسين والطلبة، وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك، وتنظيم هذه العناصر

كافة، وتوجيهها وضبطها، كما تتضمن معرفة الحقائق عن الطلبة والمدرسين والرؤساء وأبنية المدارس وتجهيزاتها وتمويلها والصرف عليها وغير ذلك من الأمور الإدارية(عطوي، 2008).

وقد أورد رضوان (2006) عدة تعريفات للإدارة، أهمها أنها عملية توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم هذا النشاط وتنسيقه، وأنها عملية توجيه الجهود البشرية لتحقيق الأهداف العامة للجهاز الإداري، وفق أساليب تشبع أغراضا تربوية اجتماعية محددة. كذلك توجيه وتنظيم الموارد البشرية والمادية، لتحقيق أهداف مرغوبة، وهي عملية تكامل الجهود الإنسانية في الوصول إلى هدف مشترك.

أما الشيخ (2010) فقد وضع تعريفا للإدارة التربوية اخذاً بعين الاعتبار المستجدات الحديثة، مثل التطور العلمي والعولمة، وبين أنه قد تعددت النظريات والنماذج التي ساهمت في تطور الإدارة التربوية، مثل: النموذج الإدارة العلمية، والعلاقات الإنسانية، والسلوك الإنساني، ونظرية النظم، وغيرها، فقد ركزت كل منها على جانب محدد في الإدارة التربوية، ولكي يتم معرفة الإدارة التربوية في ضوء هذه المستجدات، لا بد من المزج بين إيجابيات النماذج الإدارية التربوية، ووضع نموذج متكامل مترابط قائم على أسس موضوعية، مع الاهتمام بمختلف الجوانب الإنسانية، المادية، الاجتماعية، العلمية، والمواءمة مع البيئة المحلية والعالمية، فعرّفها الشيخ (2010) على أنها: نظام لاتخاذ القرارات الإدارية التربوية والتنفيذية بأسلوب علمي، والتركيز على التفاعل بين العاملين في الإدارة التربوية، والعلاقات القائمة بينهم وبين المتغيرات البيئية المحلية والعالمية، وذلك في إطار من القيم، والمثل الأخلاقية والسلوكية، والقانونية لتحقيق الأهداف التربوية.

يتضح من العرض السابق أن مفهوم الإدارة التربوية قد شهد تطوراً لافتاً على مر العقود، سواء من حيث الأبعاد التي يشملها أو من حيث النظرة إلى وظائفها ومهامها. فقد كانت التعريفات التقليدية،

كما ورد عند عطوي (2008) ورضوان (2006)، تركّز في الغالب على الجوانب الإجرائية والتنظيمية للإدارة، من حيث توجيه الموارد البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف محددة ضمن إطار النظام التربوي.

إلا أن هذا التصور، رغم أهميته، يفتقر إلى استيعاب التغيرات المعرفية والاجتماعية والثقافية التي طرأت على البيئة التعليمية. وهنا تبرز أهمية التوجه الذي أشار إليه الشيخ (2010)، حيث وضع تعريفًا أكثر شمولًا للإدارة التربوية، من خلال دمج الأبعاد الإنسانية والسلوكية والتكنولوجية والمعيارية، في ضوء المتغيرات البيئية المعاصرة والعالمية، مما يعكس وعيًا بأهمية التفاعل الدينامي بين المؤسسة التعليمية ومحيطها.

إن الإدارة التربوية، كما تتجلى من خلال هذا الطرح، لم تعد تقتصر على تنظيم العمل داخل المدرسة أو توجيه المعلمين نحو أداء مهامهم فحسب، بل أصبحت عملية متكاملة تتضمن التمكين، والتحفيز، وبناء الثقافة المؤسسية، وتعزيز الانتماء، بما يسهم في دعم المعلمين وتفعيل طاقاتهم. وهو ما يجعل من المدير التربوي قائدًا ذا رؤية، قادرًا على التأثير في السلوك التنظيمي وتحقيق الانغماس الوظيفي كأحد المؤشرات على فعالية المناخ المدرسي.

وبذلك، فإن هذه المفاهيم تؤسس لفهم أعمق لدور مدير المدرسة في إطار الإدارة التربوية الحديثة، وتدعم المنطلق النظري للدراسة الحالية التي تسعى إلى استكشاف هذا الدور في ضوء المتغيرات الواقعية والتحديات المهنية التي يواجهها المعلم في البيئة المدرسية المعاصرة.

1.1.1.2 عناصر الإدارة التربوية:

تتكون الإدارة التربوية من عدة عناصر، أهمها العناصر البشرية ذات الموصفات التعليمية، والثقافية، والتدريسية القادرة على تحقيق أهداف العمل التربوي. ثم الإطار التنظيمي للإدارة التربوية من حيث المستوى، والإصلاحات، ونظم، وقوانين، ونظم الحوافز وغير ذلك. كذلك برنامج العمل مع بيان الأهداف والغايات المرحلية والنهائية للعمل الإداري التربوي. ثم الإمكانيات المادية من الأبنية والمعدات والتجهيزات والميزانية اللازمة لتحقيق البرامج المطروحة. ثم العوامل المؤثرة على العمل التربوي، إذ تعد عناصر أساسية من عناصر الإدارة التربوية كالبينة الاجتماعية، والثقافية، والنظام الاقتصادي والسياسي، والتكوين النفسي والاجتماعي للعاملين في العمل التربوي (الدعيلج، 2009).

وعند الحديث عن الإدارة التربوية كإدارة خاصة بالعملية التعليمية والإدارات المدرسية كمهنة، فإن عناصرها تختلف عن كونها بشرية أو مادية فقط، فهناك عناصر معنوية وتنظيمية لا يمكن القول إن هنالك إدارة تربوية دون وجود هذه العناصر، ومنها التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم. فمثلا التخطيط الذي يقوم به مدير المدرسة ومجلس إدارتها لا يخفى على أحد، فكثير من المشكلات التي تتزامن مع بداية العام الدراسي قد يكون من أسبابها انعدام التخطيط للعمل المدرسي، وحتى تكون الخطة جيدة يجب أن يكون العمل عملا قانونيا. فبعد أن يدرس مدير المدرسة أهداف الأمة، وأهداف المدرسة، والقوانين، والقرارات واللوائح، والكتب الدورية المتصلة بمرحلته، وحاجات العاملين بها، وحاجات الطلبة التي ينبغي إشباعها.

أما التنظيم، فيكون عبارة عن توزيع الأعمال المختلفة على العاملين، كل في مجال تخصصه، وإعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل

تكلفة، وبأعلى مستوى للأداء. وتنسيق يعمل على تحقيق الانسجام بين مختلف أوجه النشاط في المدرسة، ولا يمكن تحقيق التنسيق ما لم تحدد أهداف النشاط وتوزع الأعمال بكل دقة.

يقوم مدير المدرسة بتوجيه مساعديه، فهو المسؤول عن اكتشاف قدراتهم، وإمكانياتهم في العمل، ويوجههم نحو الأداء الصحيح، ويحاول أن يحصل منهم على خير ما لديهم. أما المتابعة، ويقصد بها الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، ويشمل ذلك كل ما يتعلق بالدراسة، والأنشطة والأعمال الإدارية. أما التقويم، فهو عنصر من أهم عناصر الإدارة المدرسية، فبواسطته يمكن أن يقال إن هذه الإدارة المدرسية نجحت في تحقيق الأهداف التربوية المناطة بها، أو أنها فشلت، ومن أهم دعائم عملية التقويم الناجح عدد من المعايير الإجرائية التي يتم التقويم في ضوءها (Casbergue, 2004).

في ضوء ما تقدم، ترى الباحثة أن هذا الطرح يقدم مقارنة شاملة لمكونات الإدارة التربوية، لا من حيث البنية فقط، بل من حيث الفعل الإداري الذي يُمارس داخل المدرسة. فالإدارة التربوية ليست مجرد توزيع للمهام، بل هي فعل قيادي متكامل يقوم على رؤية واضحة، وتخطيط محكم، ومتابعة دقيقة، وتقويم مستمر. كما أن التأكيد على البعد الإنساني في التوجيه، ومعرفة احتياجات العاملين والطلبة، يعكس إدراكًا ناضجًا بأن المدرسة هي في جوهرها بيئة اجتماعية تربوية، وليست مجرد مؤسسة إدارية.

ومن وجهة نظر الباحثة، إن التركيز على عناصر كالمتابعة والتقويم لا يعبر فقط عن أدوات إدارية، بل يعكس وعيًا بمبدأ المساءلة التربوية التي تُسهم في تحسين الأداء وضمان الجودة. وهذا يُعد أساسًا مهمًا في فهم الدور المتكامل لمدير المدرسة، خاصة حين يكون جزءًا من منظومة تسعى لتحقيق تعليم نوعي وإنساني في آن معًا.

2.1.1.2 أسس الإدارة التربوية:

تقوم الإدارة التربوية الفاعلة على مجموعة من المبادئ التي توجه عمل القادة التربويين وتضمن تحقيق بيئة تعليمية متوازنة وفعالة. ومن أبرز هذه الأسس:

أولاً: تتمثل أسس الإدارة التربوية الحديثة بالديمقراطية، وهي إحدى أساليب الإدارة التربوية الحديثة التي لا يتسلط فيها رئيس التنظيم الإداري، أو أحد من أعضائه في اتخاذ القرار دون الرجوع إلى آراء أعضاء المؤسسة التعليمية، ويتمثل هذا الأسلوب باحترام فردية كل عضو، وتنسيق الجهود واختيار الشخص المناسب الذي تؤهله قدراته وإمكاناته لتحقيق المهام التربوية، وتوزيع المسؤوليات والاختصاصات بين أعضاء المؤسسة التعليمية (الدعيلج، 2009).

ثانياً، القيادة الجماعية، حيث تتضح هذه القيادة في مجال الإدارات التعليمية، وفي المدارس من خلال واقع العلاقات القائمة والمتبادلة بين الرئيس وبين الأعضاء المشاركين معه في الجهاز الإداري التربوي، ويتوقف نجاح القيادة الجماعية على مدى تمسك الرئيس بمبدأ الديمقراطية، وعلى مدى وعي الأعضاء المشاركين معه في الإدارة التربوية.

ثالثاً، العلاقات الإنسانية، وتتمثل هذه العلاقات في حسن معاملة الآخرين والاستماع إلى وجهات نظرهم، والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها، كما أن للعلاقات الإنسانية دوراً أساسياً في نجاح القيادة التربوية، حيث يشعر كل من الرئيس ومرؤوسيه بأنهم أسرة واحدة ويتحملون جميعاً المسؤولية في تحقيق أهداف الإدارة التربوية.

رابعاً، الكفاءة في الأداء، حيث تعد الكفاءة في الأداء الرابط بين الإطار العام، والنظم، واللوائح التي تحكم المؤسسة التربوية، وتنظم العمل بداخلها، عنصراً مهماً لتحقيق أهداف الإدارة

التربوية، وتقاس الكفاءة في الأداء بما يتم تحقيقه من أهداف مقارنة بالأهداف الموضوعة والمحددة للمؤسسة التربوية (الدعيلج، 2009).

خامسًا، **المشاركة المجتمعية**، إذ تؤكد الاتجاهات الحديثة أن نجاح المؤسسة التعليمية لم يعد قائمًا فقط على الإدارة الداخلية، بل يعتمد أيضًا على مدى تفاعلها مع المجتمع المحلي. فالإدارة التربوية الناجحة تسعى إلى بناء شراكات مع أولياء الأمور، والبلديات، والمؤسسات المدنية، بما يعزز من فاعليتها وشرعيتها المجتمعية (عريفج، 2001).

سادسًا، **الأساس الأخلاقي**، حيث تُبنى الممارسات الإدارية الفاعلة على منظومة قيمية وأخلاقية راسخة تقوم على العدالة، النزاهة، والاحترام المتبادل. فالقائد التربوي يُعدّ نموذجًا يُحتذى به في السلوك المهني، ويسهم في خلق بيئة مدرسية قائمة على الثقة والتقدير (سيد وفرجاني، 2020).

سابعًا، **الابتكار والتجديد**، إذ لم تعد الإدارة التربوية قاصرة على تنفيذ المهام التقليدية، بل أصبح لزامًا عليها أن تتبنى أساليب تفكير ابتكارية تستجيب لمتغيرات العصر، وتُشجع على التجريب، وتحفز المعلمين على المبادرة وتقديم الحلول (الشبل، 2019).

الأساس الثامن، **إدارة التغيير**، حيث إن النظم التعليمية اليوم تعيش في بيئة متغيرة تكنولوجياً وثقافياً، وهو ما يفرض على المديرين التربويين امتلاك القدرة على قيادة التغيير، وتهيئة المعلمين والبيئة المدرسية للتكيف مع مستجدات العمل التربوي، من خلال التواصل الفعّال، والتخطيط المرحلي، وإدارة المقاومة المحتملة للتغيير. (Fullan, 2007)

ما طُرح من أسس للإدارة التربوية الفاعلة يعكس تحولاً نوعياً في الفهم المعاصر لوظيفة الإدارة داخل المؤسسة التعليمية، فلم تعد الإدارة محصورة في الجوانب التنظيمية والإدارية الصرفة، بل

تجاوزتها إلى كونها ممارسة قيادية إنسانية تشاركية، تسعى إلى تمكين الأفراد وبناء بيئة تربوية داعمة للنمو والتحفيز.

إن التأكيد على الديمقراطية والقيادة الجماعية، كما ورد في طرح الدعيلج (2009)، يعكس وعياً متقدماً بضرورة الانتقال من النمط التسلطي إلى النمط التشاركي في اتخاذ القرار، وهو ما يُعد حجر الزاوية في الإدارة التربوية الحديثة، حيث يشعر العاملون بانتمائهم الفعلي للمؤسسة ويشاركون في صياغة توجهاتها.

كما أن التركيز على العلاقات الإنسانية والأساس الأخلاقي ليس مجرد بعدٍ وجداني مكمل، بل هو جوهر نجاح القيادة التربوية. فالمعلمون لا يستجيبون للأوامر بقدر ما يتفاعلون مع من يحترم إنسانيتهم ويمنحهم الثقة والدعم، مما ينعكس مباشرة على مستوى انغماسهم في العمل، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى بحثه.

أما مفاهيم الابتكار والتجديد وإدارة التغيير، فهي تمثل استجابة واقعية لمتطلبات العصر، وتُبرز أهمية أن يتحول القائد التربوي من مجرد مدير إداري إلى "قائد فاعل" يمتلك رؤية مستقبلية، ويُجيد التعامل مع التقنيات الحديثة، ويهيئ مجتمعه المدرسي لمواجهة المتغيرات بثقة ومرونة.

ويُعدّ الربط بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي من خلال المشاركة المجتمعية، كما أشار إليه عريفج (2001)، أحد أهم المؤشرات على نضج الإدارة التربوية، إذ لم يعد يُنظر إلى المدرسة ككيان منفصل، بل كمكوّن عضوي في نسيج المجتمع، يتفاعل معه ويتأثر به.

ختاماً، فإن هذه الأسس لا تعمل بشكل منفصل، بل تتكامل فيما بينها لتشكل إطاراً عملياً وفلسفياً يعزز من فاعلية الإدارة المدرسية، ويمنحها القدرة على التأثير في ثقافة العمل، ورفع جودة

المخرجات التربوية، وخلق بيئة محفزة للانغماس الوظيفي الذي تسعى هذه الدراسة إلى استكشافه وتعزيزه.

تعقيباً على ما ورد، إن التأكيد على الديمقراطية والقيادة الجماعية والعلاقات الإنسانية يشير إلى وعي عميق بأهمية البعد الإنساني في العمل التربوي، وهو ما يتماشى مع التوجهات المعاصرة التي ترى في المدرسة مجتمعاً تعليمياً يشارك فيه الجميع بالمسؤولية والقرار.

كما أن إدراج مفاهيم مثل الابتكار وإدارة التغيير والمشاركة المجتمعية يُعدّ خطوة ضرورية لتأطير وظيفة المدير التربوي في العصر الحديث، ليس كمنفذ للأنظمة فقط، بل كمحرك للتطوير والتحول داخل المدرسة.

2.1.2 المحور الأول الإدارة المدرسية:

هي إدارة جميع العمليات داخل المدرسة، بدءاً من خلق بيئة تعليمية آمنة وحتى إدارة ميزانية المدرسة وإدارة المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم ليصل دورها خارج المدرسة متوجهة نحو المجتمع. وتعد الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية، وصورة مصغرة لفلسفتها وتنظيماتها واستراتيجياتها، وهي القائمة على تنفيذ السياسة التعليمية ويرأسها مدير، مهمته توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة، يتعاون معه معلمون وإداريون، وهو متقيد بالإدارة التعليمية التي يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه، كما أنه متقيد بمناهج ومقررات دراسية ولوائح وقوانين ونظم (السلخي، 2013).

وقد عرف سعايدة وإبراهيم (2020) الإدارة المدرسية بأنها ما يقوم به مدير المدرسة من جهود منظمة ومنسقة مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة من أجل تطبيق الأهداف التي من أجلها أنشئت المدرسة، وعرفها العجمي (2015) بأنها مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها. تعكس التعريفات الواردة للإدارة المدرسية اتفاقاً على كونها أداة تنفيذية للسياسة التعليمية داخل المدرسة، تسعى إلى توفير البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة. وقد أكدت هذه التعريفات، سواء من منظور قانوني كما في طرح السلخي (2013)، أو من منظور وظيفي كما في سعايدة وإبراهيم (2020) والعجمي (2015)، على دور مدير المدرسة بوصفه محور العملية الإدارية، القادر على تنسيق الجهود وتوجيه الموارد نحو خلق مناخ مدرسي محفّز. ويُعزز هذا الطرح أهمية الإدارة المدرسية في بناء الانتماء المهني وتحقيق الانغماس الوظيفي، مما يجعلها أساساً محورياً في نجاح أي إصلاح تربوي.

1.2.1.2 وظائف الإدارة المدرسية:

تعدّ وظائف الإدارة المدرسية الركيزة الأساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، إذ تتكامل هذه الوظائف في دعم الأداء المدرسي، وضبط العملية التعليمية، وتهيئة بيئة تعليمية محفزة. وقد أشار البدير (2010) إلى أن هذه الوظائف تتفرع من عناصر العملية الإدارية العامة، وتشمل التخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه، المتابعة، والتقويم. فالتخطيط يمثل القدرة على التنبؤ المسبق ووضع الإجراءات المناسبة قبل التنفيذ، أما التنظيم فيتعلق بتحديد المسؤوليات والاختصاصات داخل المدرسة بحيث يعرف كل فرد ما يُنَاط به من مهام وما له من صلاحيات. ويأتي التنسيق بوصفه وسيلة لدمج الجهود وتوحيدها لتحقيق أهداف مشتركة، بينما يُعنى التوجيه بمتابعة التنفيذ والتأكد من

مدى تطابقه مع الخطط المرسومة. ولا تقل المتابعة أهمية عن غيرها، إذ تُعد شرطاً أساسياً لضمان فاعلية التنفيذ، فيما يُعنى التقويم بالكشف عن مواطن القصور في الأداء والعمل على معالجتها.

وفي سياق متصل يرى احمد (2003) أن أهم وظائف الإدارة المدرسية هي: تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم، وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم. وأجمل أحمد (2003) مهام الإدارة المدرسية في الاشراف على طرق التعليم وأساليبه، الاهتمام بالمعلم المبتدئ في التدريس، تقويم العملية التعليمية.

وتمثلت وظائف الإدارة المدرسية عند أبو الوفا وعبد العظيم (2000) في عدة عناصر منها: تحديد الأهداف المدرسية، التخطيط المدرسي، التنظيم والتوجيه والإشراف، الرقابة: وتشمل: تحديد معايير الأداء، قياس الأداء الفعلي، تصحيح وتقييم الأداء.

يعكس الطرح الوارد فهماً متوازناً لوظائف الإدارة المدرسية، حيث أُبرزت باعتبارها مكونات مترابطة تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم، كما بينّ البدير (2010). ويُعد هذا التسلسل منطقيًا وضروريًا لضبط الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة، لا سيما في البيئات التعليمية التي تتطلب وضوحًا في الأدوار والإجراءات.

كما تتجلى أهمية هذا العرض في شموله للأبعاد التربوية والمهنية، فقد ركّز أحمد (2003) على تهيئة الظروف لنمو التلاميذ، ولفت الانتباه إلى دور الإدارة في دعم المعلمين، خاصة الجدد منهم. ويأتي تصنيف أبو الوفا وعبد العظيم (2000) ليؤكد على شمولية الرقابة كأداة تطوير وتقييم، لا كوسيلة محاسبة فحسب، مما يمنح وظائف الإدارة المدرسية بعداً استراتيجياً داعماً لجودة التعليم.

3.1.2 مدير المدرسة:

يعتبر مدير المدرسة والعاملين معه مسؤولين عن تنظيم العمل المدرسي مسؤولية مباشرة، ومدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يشرف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشئ وتربيته تربية متكاملة روحياً وخلقياً وجسماً ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم. (مصطفى، 2002).

إن مدير المدرسة الفعال هو الذي يركز اهتمامه على تخطيط العمل وتنظيمه واتباع حاجات العاملين معه بمعنى أن يكون مديراً مهندساً يعمل على تحقيق الجانب الإنساني في المدرسة وفي الوقت نفسه يعمل على تحقيق أهداف المدرسة. (خليل، 2009)

وتُعد شخصية مدير المدرسة وما يتحلى به من صفات قيادية من الركائز الأساسية في نجاح الإدارة المدرسية، لما لها من أثر مباشر في تحفيز المعلمين وتوجيه أدائهم، خاصة فيما يتعلق بالنشاطات التربوية داخل المدرسة. وقد أشار أبو زلطة (2021) إلى أن المدير الفعال هو من يعمل بروح الفريق، يحترم آراء الآخرين، ويُراعي مشاعرهم، ويُترجم ذلك في سلوكه اليومي مع العاملين. كما يُتوقع منه أن يكون منظماً في عمله، يخطط بمشاركة فريقه، ويُظهر ثباتاً في الشخصية واستقراراً في المواقف، مما يعزز ثقة المعلمين به ويُسهل في استقرار بيئة العمل. وتعد القدرة على تقبل النقد البناء والتفاعل الإيجابي معه من السمات البارزة للقائد التربوي الناجح، إلى جانب تمتعه بدرجة عالية من التفاعل الاجتماعي الذي يجعله عنصراً مشاركاً وفاعلاً في جميع أنشطة المدرسة. كما يُبرز الجانب القيادي في شخصيته من خلال امتلاكه الرغبة في تحمل المسؤولية، والسعي إلى تحقيق مركز اجتماعي مؤثر يُمكنه من إحداث التغيير المطلوب داخل المؤسسة التربوية.

يتضح من الطرح السابق أن شخصية مدير المدرسة تشكّل حجر الأساس في فاعلية الإدارة المدرسية، ليس فقط من حيث موقعه التنظيمي، بل لما يتمتع به من خصال قيادية وإنسانية تُسهم في توجيه العمل التربوي وتحفيز المعلمين نحو تحقيق الأهداف التعليمية. فمدير المدرسة الناجح، كما أشار مصطفى (2002) و خليل (2009)، هو من يجمع بين القدرة على التخطيط والتنظيم، والاهتمام بالجوانب الإنسانية للعاملين معه، ويوازن بين تحقيق الرسالة التربوية وتعزيز مناخ من الثقة والاحترام المتبادل داخل المدرسة. ويأتي ما أورده أبو زلطة (2021) ليؤكد أن القيادة التربوية الفعالة لا تكتمل دون صفات شخصية قادرة على التفاعل الاجتماعي، وضبط الانفعالات، وتقبل النقد، والعمل بروح الفريق، وهي سمات تعزز من مكانة المدير كعنصر محوري في بناء بيئة مدرسية إيجابية داعمة للنجاح المهني والتحصيل الطلابي.

1.3.1.2 الوصف الوظيفي لمدير المدرسة:

إن مدير المدرسة يعرف بأنه ضابط النظام المدرسي والاشراف على سير عمل المدرسة بشكل عام، ويتطلب ذلك من المدير تولي مسؤوليات إدارية يمكن وصفها من خلال المجالات التالية: التخطيط والتنظيم، التوجيه والقيادة، الاشراف التربوي، التقويم (السبيعي، 2021).

لتحقيق وظائف الإدارة المدرسية بكفاءة، لا بد من إدراك أن مدير المدرسة لا يقتصر دوره على الإشراف الإداري فحسب، بل يتعداه إلى أدوار متعددة تؤكد مكانته كقائد تربوي ميداني يجسد توجهات المنطقة التعليمية ويترجمها بصدق ومسؤولية داخل المؤسسة التعليمية التي يقودها. وقد بين لهلوب (2017) أن المدير الناجح هو الذي يشكّل نموذجًا يُحتذى به من خلال التزامه بالنظام المدرسي، وانضباطه، واهتمامه بالنظافة الشخصية، فضلاً عن تحليه بأعلى درجات الصفات الإنسانية

التي تعكس حرصه على مصلحة الطلبة والمعلمين وجميع العاملين. ويضطلع المدير كذلك بمهام تنظيمية وإدارية دقيقة، منها إعداد ومتابعة السجلات المالية والإدارية، والإشراف على الجدول المدرسي، وتنظيم قبول وانتقال الطلبة وتوزيعهم على الصفوف، بالإضافة إلى إدارة سجلات الحضور والغياب، وضبط حركة الدخول والخروج في المدرسة. كما يُعنى بمتابعة سلامة المبنى المدرسي ومرافقه، وتعزيز العلاقات المتبادلة بين المدرسة والبيئة الاجتماعية المحيطة بها، وتقييم أداء المعلمين، وتنظيم الاجتماعات المدرسية وقيادتها. كل هذه المهام تعكس الدور المتعدد الأبعاد لمدير المدرسة، بوصفه الضامن الأول لسير العملية التعليمية في إطار من الانضباط والفعالية والتكامل المهني.

ويشير السعود (2007) بأن دور المدير يتمركز في محورين: الدور الإداري التنفيذي وهذا الدور يتضمن الظروف المادية والبشرية التي تعمل على تيسير العملية التربوية في المدرسة، والدور الفني الإشرافي ويتضمن مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية في المدرسة، حفز المعلمين وتشجيعهم على الابتكار، وتوفير فرص النمو المهني، والدور الاجتماعي الذي يتضمن بإيجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والبيئة المحيطة.

لتحقيق وظائف الإدارة المدرسية بكفاءة، لا بد من إدراك أن مدير المدرسة لا يقتصر دوره على الإشراف الإداري فحسب، بل يتعداه إلى أدوار متعددة تؤكد مكانته كقائد تربوي ميداني يجسد توجهات المنطقة التعليمية ويترجمها بصدق ومسؤولية داخل المؤسسة التعليمية التي يقودها. وقد بين لهلوب (2017) أن المدير الناجح هو الذي يشكّل نموذجًا يُحتذى به من خلال التزامه بالنظام المدرسي، وانضباطه، واهتمامه بالنظافة الشخصية، فضلاً عن تحليه بأعلى درجات الصفات الإنسانية التي تعكس حرصه على مصلحة الطلبة والمعلمين وجميع العاملين. ويضطلع المدير كذلك بمهام

تنظيمية وإدارية دقيقة، منها إعداد ومتابعة السجلات المالية والإدارية، والإشراف على الجدول المدرسي، وتنظيم قبول وانتقال الطلبة وتوزيعهم على الصفوف، بالإضافة إلى إدارة سجلات الحضور والغياب، وضبط حركة الدخول والخروج في المدرسة. كما يُعنى بمتابعة سلامة المبنى المدرسي ومرافقه، وتعزيز العلاقات المتبادلة بين المدرسة والبيئة الاجتماعية المحيطة بها، وتقييم أداء المعلمين، وتنظيم الاجتماعات المدرسية وقيادتها. كل هذه المهام تعكس الدور المتعدد الأبعاد لمدير المدرسة، بوصفه الضامن الأول لسير العملية التعليمية في إطار من الانضباط والفعالية والتكامل المهني.

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن التركيز على المهام اليومية الدقيقة التي يضطلع بها المدير، مثل ضبط الجداول، تنظيم سجلات الحضور والغياب، ومتابعة البيئة المدرسية، يبين أن نجاح المدرسة لا يقوم على السياسات العامة فقط، بل على الإدارة الميدانية الواعية التي تترجم الأهداف إلى ممارسات فعلية. وهذا ما يجعل مدير المدرسة محورًا أساسيًا في أي توجه إصلاحي يسعى لتعزيز فاعلية المؤسسات التربوية، وخاصة في بيئات كالمدارس الإعدادية التي تتطلب توازنًا دقيقًا بين الحزم الإداري والرؤية التربوية.

2.3.1.2 الصفات التي يتميز بها المدير الفعال:

تعتبر شخصية مدير المدرسة وما يتعلق بها من صفات من العناصر الأساسية الهامة في الإدارة المدرسية، حيث أن لها دورًا كبيرًا في التأثير على أدوار المعلمين لنواحي النشاط.

يشير الحلو (2007) إلى أن القائد التربوي الفاعل هو من يعمل بروح الفريق، ويُظهر تقبلاً لآراء الآخرين، ويراعي مشاعرهم، ويترجم ذلك إلى سلوك يومي يعزز مناخاً إنسانياً إيجابياً في المدرسة. كما ينبغي أن يتحلى القائد بالقدرة على التخطيط والتنظيم، وأن يكون ثابتاً في مواقفه، رزيناً في تصرفاته، حتى يتمكن من كسب ثقة المعلمين وجذبهم للتعاون والالتزام. ويُعدّ تقبّل النقد بروح طيبة، والاستفادة منه، والتعامل الأخوي مع الزملاء من الصفات التي تسهم في نجاح القائد التربوي. إضافة إلى ذلك، فإن تفاعله الاجتماعي الإيجابي، ومشاركته النشطة في مختلف الفعاليات المدرسية، يعكسان دوره القيادي الحيوي. ويرى الحلو أيضاً أن لدى القائد التربوي ميلاً طبيعياً إلى القيادة والسيطرة الإيجابية، تعبيراً عن رغبته في التأثير والتميز وتحقيق المكانة الاجتماعية، دون أن يكون ذلك على حساب العلاقات المهنية أو الإنسانية داخل المؤسسة التربوية.

2.3.1.2 المهارات التي يجب توافرها في المدير:

تُعدّ المهارات الإدارية الأساسية لمدير المدرسة ركيزة لنجاحه في أداء مهامه وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية . وقد أشار السبيعي (2021) الى ثلاث مهارات أساسية:

1. **المهارات الادراكية:** وهي التي تتعلق بمدير المدرسة بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء. ان المهارات الادراكية ضرورية لمساعدة مدير المدرسة على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل، ويعتبر المدير الذي يتمتع بمهارات إدراكية جيدة أنه المدير الذي يحتفظ في ذهنه دائماً بالصورة الكلية، وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة في التربية.

وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات الضرورية اللازمة لمدير المدرسة لكنها في

نفس الوقت تعتبر من أصعب المهارات بالنسبة له في تعلمها واكتسابها.

2. المهارات الفنية :وهي المهارات التي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها المدير في

ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها وتتطلب المهارات الفنية توفر قدر ضروري

من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري وهناك الكثير من

الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة المدرسية مثل :تخطيط العملية التعليمية،

ورسم السياسة التعليمية بالمدرسة وتنظيم الاجتماعات المدرسية وكتابة التقارير ، وكلها أمور

تتطلب المهارة الفنية من جانب الإدارة المدرسية. وان تنمية هذه المهارات مسؤولية مشتركة

بين المدير والسلطات التعليمية فعلى مدير المدرسة تنمية مهاراته الفنية باستمرار وهو ما يسمى

بالتدريب الذاتي، وعلى السلطات التعليمية وضع برامج فعالة لمساعدة المدير على النمو المهني

للمعلمين من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة. (Katz,1955)

3.المهارات الإنسانية :وهي المهارات التي تتعلق بالطريقة التي يستطيع بها المدير التعامل

بنجاح مع الآخرين، وكيف يجذبهم ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيدون من

قدرتهم على الإنتاج والعطاء .وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف

على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات.

4. المهارات الذاتية: وهي "مهارات فطرية لدى المدير تتفاعل مع مؤثرات بيئية مختلفة، ومن

تلك المهارات ما يلي: القدرات الجسمية، القدرات العقلية، المبادأة والابتكار والإصغاء للعاملين"

(العجمي، 2013، 184). الاقتباس بحاجة لوضعه بين " " كما وضعت لك على النص.

5. **المهارات الفكرية:** "وتعني قدرة المدير العقلية على اكتساب المعلومات وتحليلها وتفسيرها، واتخاذ القرارات المناسبة في مختلف الظروف والتعقيدات في سبيل تحقيق أهداف المدرسة والنظر إلى المدرسة ككل" (Mumford, 2017, 47).

6. **المهارات الرقمية:** وهي المهارات التي يمكن من خلالها استخدام البريد الإلكتروني من خلال تبادل المعلومات والرسائل، القدرة على نقل الملفات الإلكترونية وإرسالها وتلقيها استخدام محركات البحث الإلكترونية والقدرة على تفعيل شبكات الاتصال المحلية في الإشراف والمتابعة (76)، (Brooks, 2020).

7. **المهارات التنافسية الاستشرافية:** مع دخول الألفية الثالثة، يجب أن تتوافر لمديري المدارس القدرة على تقديم صيغ جديدة للمستقبل تساعد على تعزيز واستخدام التكنولوجيا استراتيجيات جديدة لتنمية العاملين؛ لمواكبة الأوضاع والظروف التي يفرضها تطور العلوم والمعارف، وحدثا التكنولوجيا المتجددة، ومن أبرزها: الكفاءة والفاعلية، الحوكمة، الدعم والمناصرة، التفرد والتميز والتدويل (Elayyan, 2021, 27).

تُظهر المهارات المشار إليها أعلاه تصوراً متكاملاً لدور مدير المدرسة، بوصفه شخصية قيادية تجمع بين المعرفة، والمرونة، والقدرة على التفاعل مع تحديات الواقع المدرسي. فليست المهارات الإدارية مجرد أدوات تقنية تنفذ بها الأوامر والمهام، بل هي انعكاس لوعي المدير بطبيعة دوره التربوي والإنساني في آنٍ معاً. ويتضح من التصنيفات المتعددة – الإدراكية والفنية والإنسانية أن إدارة المدرسة لم تعد تقتصر على ضبط النظام الداخلي، وإنما باتت ترتبط مباشرة بصناعة مناخ مدرسي داعم ومحفز، تتفاعل فيه الطاقات البشرية بشكل إيجابي.

كما أن إدراج المهارات الذاتية والفكرية يشير إلى انتقال الدور الإداري من نمط تقليدي إلى نمط قيادي تطوري، يراعي السياق الاجتماعي والثقافي للمؤسسة التربوية. في حين يُبرز الحديث عن المهارات الرقمية والمهارات التنافسية الاستشرافية بُعدًا مستقبليًا ضروريًا، يؤكد أن المدير اليوم لم يعد معنيًا بالحاضر فقط، بل مطالب بامتلاك أدوات تمكنه من قيادة التغيير واستشراف التحولات التربوية والتكنولوجية، بما يضمن استدامة الأداء المدرسي ورفع كفاءة المعلمين وتحسين التحصيل لدى الطلبة.

وبالتالي، فإن الإحاطة بهذه المهارات، وتحليل درجة توافرها لدى المديرين، يُعد أمرًا حاسمًا في تقييم فاعليتهم الإدارية والتربوية، بل ويمنحنا مدخلًا لفهم علاقتهم المباشرة بانغماس المعلمين في العمل، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة.

4.1.2 المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل

تُعد المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل جزءًا أساسيًا من منظومة التعليم العربي داخل الخط الأخضر، وتخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية. تُقدم هذه المدارس التعليم للطلاب في المرحلة الإعدادية، والتي تمتد من الصف السابع حتى الصف التاسع، وتُعتبر مرحلة انتقالية مهمة بين التعليم الابتدائي والثانوي.

1.4.1.2 نظام الإدارة المدرسية وصلاحيات المدير:

يُعتبر مدير المدرسة القائد التربوي والإداري الأول في المؤسسة التعليمية، حيث يتحمل مسؤولية تنفيذ السياسات التعليمية والإشراف على العملية التربوية داخل المدرسة. تشمل صلاحياته الإشراف على الكادر التعليمي والإداري، وتنسيق الجهود بين المعلمين، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تنظيم الأنشطة المدرسية والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. كما يُشرف المدير على الجوانب الإدارية والمالية للمدرسة، مثل إدارة الميزانية، وصيانة المباني، وتوفير الموارد التعليمية اللازمة. (ربيع، 2006)

3.4.1.2 الهيكل التنظيمي والتطوير المهني:

تتبع المدارس الإعدادية هيكلًا تنظيميًا يُحدد الأدوار والمسؤوليات داخل المؤسسة التعليمية. يُشرف المدير على هذا الهيكل، ويعمل على تطويره بما يتماشى مع احتياجات المدرسة. كما تُولي المدارس أهمية كبيرة للتطوير المهني للمعلمين والإداريين، من خلال تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية تهدف إلى تحسين المهارات التربوية والإدارية، مما يُساهم في رفع جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (وزارة المعارف ، 2011)

تُعتبر المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل مؤسسات تعليمية حيوية تسعى إلى تقديم تعليم عالي الجودة للطلاب العرب داخل الخط الأخضر. من خلال الإدارة الفعالة والتعاون مع المجتمع المحلي، تعمل هذه المدارس على تجاوز التحديات وتحقيق التنمية التربوية المستدامة.

5.2.1 المحور الثاني الانغماس الوظيفي

إن الانغماس في العمل هو حالة ذهنية عابرة وإيجابية وذات صلة بالعمل وتتسم بالحيوية والتفاني وتتقلب داخل الأفراد خلال فترة زمنية قصيرة ويشير النشاط إلى مستويات عالية من الطاقة والمرور العقلية، ويعني التفاني أن تكون متحمساً إذا ارتبط العمل اليومي بالعديد من النتائج الإيجابية، بما في ذلك المبادرة الشخصية والسلوك الاستباقي، والتقييمات الذاتية والأخرى لأداء الدور الإضافي (Breevaart& et al, 2014).

يتضمن الانغماس الوظيفي التزام الأفراد بعملهم، ورضاهم عن العمل، وشعور بالحماس تجاه عملهم، والانغماس الوظيفي هو سلوك إيجابي أو حالة ذهنية تؤدي إلى نتائج إيجابية للعمل (Robbis&Judge, 2012). ويعرف خان (Kahn, 1990) الانغماس الوظيفي بأنه توظيف والتعبير المتزامن ان عن الذات المفضلة للشخص في سلوكيات المهام التي تعزز الاتصال في العمل والآخرين، والحضور الشخصي، والأداء النشط والكامل للدور الوظيفي. والانغماس الوظيفي حالة ذهنية إيجابية ترتبط بشكل إيجابي في العمل، ويتسم الانغماس الوظيفي بالقوة والتفاني والاستغراق (Bakker, 2002).

يُعدّ الانغماس الوظيفي أحد المفاهيم الجوهرية في علم النفس التنظيمي، ويُشير إلى الحالة التي يصبح فيها العمل محوراً رئيساً في حياة الفرد، بحيث يُشكّل الاهتمام الأساسي لديه. ويتجلى هذا الانغماس من خلال المشاركة الفعالة في المهام المهنية، والانخراط العقلي والعاطفي والسلوكي في بيئة العمل، إلى جانب اعتبار الأداء الوظيفي وسيلة لتحقيق الذات وإثباتها. ومن هذا المنظور، فإن الموظف المنغمس يرى في عمله ليس مجرد وسيلة للرزق، بل إطاراً لتطوير إمكاناته وتحقيق طموحاته الشخصية والمهنية (المصري، 2015).

1.5.1.2 خصائص الانغماس الوظيفي:

اشارت الشبرمي (2019) الى ان خصائص الانغماس الوظيفي تتمحور حول الخصائص الشخصية وهي تتكون من الدوافع، والاتجاهات، والتنوع، والقيم، وتشمل الخصائص الاجتماعية العمل مع الآخرين، ومشاعر النجاح، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات. وبالنسبة الى الخصائص الوظيفية فهي تتكون من التغذية العكسية، والحوافز، والتنوع والاستقلال الوظيفي.

تُعدّ خصائص الانغماس الوظيفي من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال علم النفس التنظيمي، حيث تم تصنيفها إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: الشخصية، والوظيفية، والاجتماعية. **الخصائص الشخصية:** تشمل هذه الخصائص الدوافع، والقيم، والاتجاهات، والنوع. تلعب هذه العوامل دورًا حاسمًا في تحديد مدى استعداد الفرد للانخراط في عمله، حيث تؤثر بشكل مباشر على التزامه وسلوكه المهني.

الخصائص الوظيفية: تتضمن الحوافز، واستقلالية الوظيفة، وتنوع المهام، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتغذية الراجعة. تُعتبر هذه العوامل من المحددات الأساسية التي تُعزز من شعور الموظف بالتحفيز والانخراط في بيئة العمل .

الخصائص الاجتماعية: تتمثل في العمل مع الآخرين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومشاعر النجاح. تُسهم هذه الخصائص في تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل بيئة العمل، مما يؤدي إلى زيادة الانغماس الوظيفي (الشبل، 2019).

ويمكن القول بأن هذه الخصائص مرتبطة ببعضها البعض بشكل كبير، وتلعب دورًا مهمًا في انغماس الفرد بوظيفته، فالعمل مع الآخرين والتعاون معهم في صنع واتخاذ القرارات للخصائص

الاجتماعية، تتأثر بشكل كبير في سمات الفرد الشخصية وقيمه واتجاهاته، وهذا بدوره يتأثر بالخصائص الوظيفية من حيث التغذية العكسية والتنوع والاستقلال الوظيفي والحوافز المادية والمعنوية في العمل.

2.5.1.2 أبعاد الانغماس الوظيفي

تتمثل أبعاد الانغماس الوظيفي في البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد العاطفي:

الانغماس المعرفي: يعرف الانغماس المعرفي بأنه التعبير عن الأفكار والمشاعر التي تكمن في الإبداع الشخصي للتعبير عن الهوية الحقيقية للفرد، وبمعنى آخر يمثل اليقظة الذهنية والتواصل مع الآخرين من أجل خدمة العمل الذي يقومون به وعرض الأفكار القيمة والإبداع في الأداء الوظيفي، (Rich & Crawford, 2010) وهو التفكير والتعامل مع المعلومات الجديدة لتطوير الإدراك المعرفي الضروري للنجاح وحل القضايا المعقدة في العمل. بالاستناد إلى السمات الشخصية للفرد كالإنسباط والخبرة والاجتهاد والانفتاح مع التعلم بشكل واسع واستثمار التبادل المعرفي يكون لها تأثير قوي وإيجابي في الانغماس الفكري (عبيد، 2019).

فالانغماس المعرفي يتمثل بالتركيز الشديد والوعي الذهني لأداء العمل والتفاعل لأداء الواجبات مع الشعور بالثقة والإثارة في العمل (دريد، 2022).

الانغماس العاطفي: يعرف الانغماس العاطفي بأنه مزيج من التوظيف والتعبير الذاتي للفرد للقيام بمهام العمل الذي يتطلب مستوى معين من السلوكيات والانفعالات الإيجابية لأداء الدور الوظيفي مع الأفراد العاملين في المنظمة، وهو يتعلق بشعور العامل تجاه المنظمة وقادتها وظروف

العمل، وما إذا كانت لديهم اتجاهات إيجابية أو سلبية تجاه المنظمة وقادتها وظروف العمل (Schaufeli et al, 2002).

يتضمن الانغماس العاطفي التوجيهات العاطفية ومشاعر الاندماج والانتماء الى المنظمة وأهدافها التي تعكس بشكل إيجابي أداء الفرد وعمله في المنظمة (دريد، 2022). فهو يعبر عن قوة استمتاع الفرد بعمله ومدى حبه له (الصبيحات، 2023)، وتميز الفرد المنغمس عاطفياً بالمشاركة بالعمل والشعور الصريح بالحماسة والفخر والإلهام والأهمية، فيرى هؤلاء الافراد أن عملهم هدفهم الأسمى (Lauring& Selmer, 2015).

الانغماس السلوكي: يعرف الانغماس السلوكي على انه اندماج الأفراد وغذائهم الجهد في أداء المهام وأسرارهم ومشاركتهم في إنجاز الأعمال والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة، وعادة ما تكون التغييرات التي تحصل على مستوى المنظمة تؤثر بشكل مباشر في سلوك الأفراد، وغالبا ما يتم اعتبار الإنجاز في المنظمة كنتيجة الانغماس السلوكي للأفراد مثل الإنجازات اليومية، إكمال مهام إضافية بعد انتهاء الدوام أو تطوير المهارات، كما أن الخصائص الشخصية تلعب دورا كبيرا في تأثيرها على الانغماس السلوكي كونها أحد الجوانب الأساسية في علم النفس والسلوك الإداري، وأن تصنيف الخصائص الشخصية والسلوك البشري يمكن أن تسهم في التنبؤ بالنتائج السلوكية (Bakker et al, 2014).

ويشير مفهوم الانغماس السلوكي الى مدى الجهد الذي يبذله وينجزه الفرد في أثناء أداء دوره في العمل (Jayan, Kowsalya& Manju, 2020) ، فهو يهتم بتوجيه الفرد بشكل كلي الى الطاقات الجسدية لأداء عمله، فالشخص المنغمس سلوكيا يتمتع بطاقة إيجابية أعلى من بقية الأفراد (الصبيحات، 2023).

ويمكن القول بأن أبعاد الانغماس الوظيفي تساهم في تعزيز أداء الفرد والسعي إلى تحقيق أهداف المنظمات شعورهم بالرغبة الشديدة في إنجاز الأعمال على أكمل وجه، خاصة تلك الأعمال التي تحتاج إلى جهد ومهارة وإتقان كما يعتبرها البعض، كما تساهم في شعور الفرد بأن عمله له قيمة حقيقية وهدف سامي مهم في حياته (موسى 2024).

تبرز أهمية أبعاد الانغماس الوظيفي من خلال توضيح كيف يساهم التفكير العميق، والشعور الإيجابي تجاه العمل، والسلوك العملي النشط في بناء ارتباط حقيقي بين الفرد ومهنته. إذ يُساهم التفاعل العقلي، والمشاعر الداعمة، والجهد الملموس في تعزيز الأداء والإبداع والانتماء داخل بيئة العمل. ويُعد هذا التكامل بين الجوانب الثلاثة مدخلاً فعالاً لفهم تجربة الموظف بشكل شامل، خاصة في السياقات التربوية التي تتطلب استجابة إنسانية ومهنية متوازنة، مما يساعد على تطوير الممارسات الإدارية الداعمة للمعلمين وتحفيزهم على العطاء.

3.5.1.2 نظريات الانغماس الوظيفي:

نظرية التوقع (Expectancy Theory) ترى أنه إذا كانت توقعات الموظف أقل من الحوافز المقدمة من المنظمة فسوف يزيد مستوى الانغماس الوظيفي، في حين أنه إذا كانت توقعات الموظف أعلى من الحوافز التي تقدمها المنظمة فسوف ينخفض مستوى الانغماس الوظيفي. وتقترح هذه النظرية أنه يجب على المديرين الاستفادة من التوقعات الشخصية لإلهام الموظفين (Vroom, 1964).

ويقسم هذا التوقع وفق ما يراه العيسى (2020) الى توقع يرجع الى قناعة الفرد بأن قيامه بعمل ما سيؤدي الى تحقيق نتيجة إيجابية تعود عليه، وتوقع يعود الى ايمان الفرد أنه سيحصل على مكافأه عند القيام بعمل ما.

النظرية التكاملية (Integrated Theory) والتي تعني ان الانغماس الوظيفي يتكون من ثلاثة أنواع من متغيرات العمل وهي ميل الفرد والموقف والتفاعل بينهما بحيث تتساوى قوة العلاقة بين هذه المتغيرات مع الانغماس الوظيفي، فعلى صعيد ميل الفرد فان الانغماس الوظيفي يركز على الصفات الشخصية للفرد، بحيث يظهر تأثيره في بعض الخصائص كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية، فالانغماس الوظيفي هو ميزة شخصية ولا يمكن تعديله بسهولة من خلال المنظمة (Rabinowitz & Hall, 1977).

وأما على صعيد الموقف فيظهر الانغماس الوظيفي على انه موقف الشخص اتجاه وظيفته، بحيث يتأثر بنمط القيادة وفرص العمل ومشاركته في اتخاذ وصنع القرارات والعوامل الاجتماعية والوظيفية وغيرها، وعند انسجام الخصائص الفردية مع الموقف سيولد درجة مرتفعه من الانغماس (فراحتية، 2021).

وتصف نظرية نموذج المدخل السببي الشخص المنغمس وظيفيًا من حيث الخصائص الشخصية ومن حيث الخصائص الوظيفية والسلوكيات الاشرافية، اما من حيث الخصائص الشخصية، بأن يكون الفرد المنغمس وظيفيًا لديه ايمان عميق باختلافات في العمل، والشعور العالي بتقدير الذات واحترامها والحوافز الداخلية، وأما بالنسبة لخصائص الفرد الوظيفية والسلوكيات

الإشرافية، فإن الشخص المنغمس وظيفيًا يهتم بالعمل الذي يتضمن تحديات كبيرة ومهمة التي يحتاج لأنواع مختلفة من المهارات ويحقق نتائج مهمة في حياته المهنية (الشبل، 2019).

وتؤكد النظرية التحفيزية على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية في الانغماس الوظيفي، وتفسر الانغماس الوظيفي في ضوء تصورات الموظفين بشأن قدرة المنظمة على تلبية حاجات الموظفين الشخصية الحالية والمستقبلية (Kanyngo, 1979).

أما نظرية التفاعل الاجتماعي في تفسير الانغماس الوظيفي في ضوء أن الانغماس الوظيفي يتم من خلال سلسلة من التفاعلات بين الأطراف الذين هم في حالة من الاعتماد المتبادل على بعضهم البعض. والعلاقات بين الأطراف هي أخذ وعطاء، وهي تحدد من نجاح العلاقات بين الأطراف (Saks, 2006).

تبرز مجمل النظريات المتعلقة بالانغماس الوظيفي الأبعاد الجوهرية التي تؤثر في انخراط الموظف في بيئة العمل، حيث تُعد نظرية التوقع من أبرز هذه التفسيرات لارتكازها على مبدأ التوازن بين الجهد والمردود، مما يجعلها أداة فعالة في فهم دافعية العاملين. في المقابل، تقدّم النظرية التكاملية فهماً أعمق من خلال الربط بين السمات الفردية وظروف العمل، وتُظهر كيف أن الانسجام بين الاثنين يؤدي إلى أعلى مستويات الانغماس. أما المدخل السببي، فيركّز على السمات النفسية والخصائص الوظيفية، مما يمنح بعداً دقيقاً لتحليل سلوك الموظف المنغمس. وتؤكد النظريتان التحفيزية والتفاعلية على أهمية الحاجات الإنسانية والعلاقات الاجتماعية في تشكيل تجربة العمل، وهو ما يعكس فهماً شمولياً يُمكن الاستناد إليه في تطوير بيئات عمل محفزة وداعمة للانغماس الوظيفي الحقيقي.

4.5.1.2 العوامل المساعدة على تعزيز الانغماس الوظيفي:

تُعَدّ طبيعة العمل وفرص النمو الشخصي من أبرز العوامل التي تُسهم في تعزيز الانغماس الوظيفي، إذ يشير العربي وروابح (2020) إلى أهمية تصميم العمل بطريقة تتيح للأفراد تلقي تغذية راجعة ذات معنى حول أدائهم، وتشجعهم على استخدام قدراتهم ومهاراتهم بكفاءة، مع منحهم قدرًا كافيًا من الاستقلالية لتحديد أهدافهم واختيار مسارات تحقيقها. كما أن توفير فرص مستمرة للتطور والنمو في إطار ثقافة تعلم تنظيمية يُسهم في تمكين العاملين من استثمار مواهبهم وتحقيق تطلعاتهم المهنية، ويمنحهم الدعم والتشجيع اللازمين لتطوير أدوارهم بما يعزز من رضاهم الوظيفي وشعورهم بالانتماء للمؤسسة.

وتُعَدّ بيئة العمل عاملاً محورياً آخر في رفع مستويات الانغماس الوظيفي، حيث يؤكد العبادي والجاف (2012) أن ترسيخ ثقافة إيجابية تعزز الاهتمام والحماسة، والحد من الإجهاد الوظيفي، وتوفير توازن صحي بين العمل والحياة، يُعد من ركائز الانغماس. وتشمل هذه الجهود تطوير سياسات لإدارة علاقات المواهب تركز على بناء روابط فعالة مع العاملين، والاعتراف بقيمتهم، وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم، والمشاركة الفاعلة في نمو مؤسساتهم، مما يعزز شعورهم بالدافعية والانتماء ويقوي ارتباطهم بعملهم.

أشارت بني خالد (2017) إلى أن هنالك عدة عوامل تلعب دوراً مهماً في زيادة وتنمية الانغماس الوظيفي، ومن أهمها توفير القيم عند الفرد التي تحثه على الانغماس الوظيفي في عمله، بالإضافة إلى رغبة الفرد وتمكنه من الانخراط في عمله، بالإضافة إلى وجود بيئة عمل

ترتكز على الثقة والاستقلالية والاحترام المتبادلين والصداقة بين الأفراد العاملين، والاهتمام بالعمل الجماعي والدعم المتكامل لعمل الفريق المادي والمعنوي من خلال تصميم مهام متنوعة ومهمة وغنية من وجهة نظر العاملين لتنمية شعورهم بالانغماس، وتوزيع المهام على أعضاء الفريق بشكل عادل ومتكامل كل حسب مجاله وتخصصه، كما لا بد من تنمية المهارات القيادية والإشرافية للقائد، وتوفير مساحة للإبداع وتطبيق الخطط والأفكار الجديدة في بيئة العمل.

5.5.1.2 استراتيجيات تعزيز الانغماس الوظيفي:

صممت هذه الاستراتيجيات بناء على العوامل التي تؤثر به منها استراتيجية العمل نفسه والتي تعتمد على الطريقة التي يتم بها تصميم العمل والتي تثير وتحفز الدوافع الذاتية تجاه العمل، وذلك من خلال ثلاث خصائص تعد مطلوبة في الوظائف إذا ما أردت ان تكون حافزاً جوهرياً، تتمثل الخاصية الأولى في ضرورة تمكين العامل من استخدام قدراته ومهاراته بشكل فعال، بما يسهم في تحقيق أعلى درجات الكفاءة في أداء المهام الموكلة إليه. أما الخاصية الثانية فتتعلق بأهمية حصول العامل على تغذية راجعة واضحة ومنتظمة حول أدائه، تُمكنه من تقويم ذاته وتعديل مساره المهني بما يحقق الأداء الأمثل. وتبرز الخاصية الثالثة في منح العاملين درجة من التحكم الذاتي والاستقلالية، بحيث يشعرون بأن لديهم القدرة على تحديد أهدافهم الشخصية والمهنية، وكذلك رسم الخطط المناسبة لتحقيقها، مما يُعزز من دافعيتهم الداخلية ويُمنّي لديهم شعوراً بالمسؤولية والانتماء تجاه عملهم (العبادي، 2012).

كما ان استراتيجية بيئة العمل تسهم في تعزيز الانغماس الوظيفي عن طرق الاتصال وتنمية الثقافة التي تدعم المواقف الإيجابية في العمل، وتعزز الاهتمام والاثارة والحماسة في العمل، وتركز

استراتيجية القيادة على ما يجب على القادة القيام به لأداء دورهم المهم لرفع مستوى الانغماس الوظيفي، من خلال تنفيذ برمجيات التعلم للمساعدة على إدراك كيفية توقعات نتائج عملهم، والمهارات التي يحتاجون لاستخدامها، وتوفير استراتيجية فرص النمو الشخصي فرصًا لتعزيز وتطوير ثقافة التعلم، مما يساهم في التشجيع على التعلم كعملية تنظيمية أساسية لتحقيق الأهداف، كما تمنح استراتيجية فرص مساهمة العاملين صوتًا بتشجيعهم لقول كلمتهم، وتؤكد القيمة الأساسية للمنظمة بأن تكون على أتم الاستعداد للاستماع والاستجابة لأي مساهمة يقدمها الأفراد (ماضي، 2014).

يتجلى في هذا الطرح فهم عميق لمفهوم الانغماس الوظيفي من خلال تسليط الضوء على مجموعة من الاستراتيجيات المتكاملة التي تساهم في تحفيز العامل وتعزيز شعوره بالانتماء للمؤسسة. يبرز التركيز على تصميم العمل بما يتيح توظيف القدرات الذاتية، وتوفير تغذية راجعة واضحة، ومنح درجة من الاستقلالية، كأبعاد محورية في بناء علاقة متينة بين الفرد ومهنته. كما يتضح إدراك لأهمية بيئة العمل وثقافتها، والدور الحيوي للقيادة، إلى جانب إتاحة فرص النمو المهني والتعبير عن الرأي، مما يعكس تصورًا حديثًا لمتطلبات الإدارة الفاعلة. يُعدّ هذا التصور منطلقًا نظريًا متينًا يُمكن الاستناد إليه في تحليل أدوار مديري المدارس في دعم الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ويمنح بُعدًا تطبيقيًا يعزز من فاعلية الممارسات التربوية المعاصرة.

1.2.6 دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين

يلعب مدير المدرسة دورًا محوريًا في بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية داخل البيئة المدرسية، مما ينعكس إيجابيًا على الانغماس الوظيفي للمعلمين، من خلال التفاعل الإيجابي، وتقديم الدعم النفسي، والاهتمام بمشكلات المعلمين، يشعر المعلمون بالتقدير والاحترام، مما يزيد من ارتباطهم

العاطفي والمهني بالمدرسة. وقد توصلت دراسة بيكير وآخرون (Bakker et al, 2014) إلى أن تعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة يسهم بشكل كبير في رفع الروح المعنوية للمعلمين، ويعزز من انغماسهم في العمل.

يُعتبر تمكين المعلمين وتوفير بيئة داعمة من الاستراتيجيات الفعّالة التي يتبعها مدير المدرسة لتعزيز الانغماس الوظيفي. من خلال توفير فرص للتطوير المهني، وتقديم الحوافز، والاعتراف بالإنجازات، يشعر المعلمون بالتقدير والرضا، مما يدفعهم إلى الالتزام والتفاني في أداء مهامهم. وأشار تينداون (Tindown, 2019) إلى أن التمكين الإداري، الذي يشمل الثقة والحوافز والمعرفة، يعد من أهم مقومات الإدارة الحديثة التي تسهم في رفع مستوى الانغماس الوظيفي للمعلمين

يُعد تبني مدير المدرسة لأسلوب القيادة التشاركية من العوامل الجوهرية التي تعزز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين. فمن خلال إشراكهم في عمليات اتخاذ القرار، وتقدير آرائهم، وتنمية روح الفريق، يشعر المعلمون بالانتماء والمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية. وقد أظهرت دراسة الطائي والربيعي (2022) أن القيادة المحاورة، التي تتضمن الاستماع والاحترام والتعبير، لها تأثير إيجابي كبير على الانغماس الوظيفي بأبعاده المختلفة، مما يسهم في رفع مستوى الالتزام والتفاني في العمل لدى المعلمين

2.2 الدراسات السابقة

في ضوء أهمية الإلمام بما تناولته الأدبيات والدراسات السابقة من موضوعات ذات صلة بمشكلة البحث، سعت الباحثة إلى مراجعة مجموعة من الدراسات العلمية التي تسلط الضوء على

الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، والدور الذي يمكن أن يلعبه مدير المدرسة في تعزيزه. وقد أظهرت هذه الدراسات تنوعًا في الزوايا والأساليب والمنهجيات، مما أتاح بناء فهم أعمق لسياق الدراسة الحالية.

وانطلاقًا من هذا التنوع، فقد رُتبت الدراسات السابقة ضمن ثلاثة محاور رئيسة وهي: دور مدير المدرسة في تعزيز بيئة العمل أو الأداء التربوي، الانغماس الوظيفي وتأثره بعوامل متعددة، دراسات تناولت العلاقة بين أنماط القيادة أو الممارسات الإدارية والانغماس الوظيفي تحديدًا. وجاء هذا التقسيم بهدف تسهيل المقارنة والتحليل، وتوضيح الأطر التي تستند إليها هذه الدراسة، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين ما تم التوصل إليه سابقًا، بما يثري الجانب النظري ويسهم في دعم التصور المقترح للدراسة.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بدور مدير المدرسة في تعزيز بيئة العمل أو الأداء

التربوي

تُظهر العديد من الدراسات أهمية الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في تعزيز المناخ التنظيمي داخل البيئة التعليمية، ودعم المعلمين في أداء مهامهم، مما يسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في رفع مستويات الرضا، الانتماء، والانغماس الوظيفي. وقد ركزت الدراسات في هذا المحور على أبعاد مختلفة لدور المدير، مثل ثقافة الإنجاز، السلوك التنظيمي، والقيادة الأخلاقية والريادية.

هدفت دراسة الهواشدة (2024) إلى دراسة دور مديري المدارس في تنمية السلوك التنظيمي

لدى معلمي المدارس في النقب من وجهة نظر المعلمين ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج

الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة وزعت على (130) معلم، وتم استرداد منها (127) استبانة صالحة، وتم استخدام اختبارات للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات، أظهرت الدراسة وجود بيئة تنظيمية إيجابية في مدارس النقب، حيث ارتفع مستوى الالتزام التنظيمي وتوفرت ثقافة تنظيمية فعّالة، مصاحبة لقيادة تنظيمية قوية. أعرب المعلمون عن ارتباط قوي والالتزام التنظيمي، وأشاروا إلى تشجيع المديرين على الابتكار والاستفادة من قدرات القيادة، كما أظهرت النتائج فروقاً بين فئات المشاركين، مشيرة إلى تأثير بعض العوامل الشخصية على تصورات المعلمين حول السلوك التنظيمي. فعلى سبيل المثال، أظهرت النتائج اختلافات ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس، وكذلك أثراً للمؤهل العلمي على مستوى القيادة التنظيمية. كما أظهرت الخبرة تأثيراً إيجابياً على الالتزام التنظيمي، استناداً إلى هذه الاستنتاجات، تم تقديم توصيات لتعزيز الثقافة التنظيمية وتحسين الأداء في المدارس، مثل تعزيز التعاون وتطوير مهارات القيادة وتشجيع على الابتكار.

وسعت دراسة الفايدي وآخرون (2024) التعرف إلى دور مديري المدارس في تحقيق الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة جدة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري المدارس في تحقيق الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة جدة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغ حجم عينة الدراسة (535) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (7183) معلماً للعام 1444هـ، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ثم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها: أن دور مديري المدارس في تحقيق الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين على مستوى

الأداة ككل بلغ (3.35) وانحراف معياري (1.130) وبدرجة متوسطة , وقد جاء في المرتبة الأولى المجال الثاني المتعلق بالولاء المعياري، وبدرجة (متوسطة). يليه في المرتبة الثانية المجال الأول المتعلق بالولاء العاطفي وبدرجة (متوسطة)، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة المجال الثالث المتعلق بالولاء المستمر وبدرجة (متوسطة)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تحقيق الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة جدة على مستوى الأداة ككل وكل مجال على حده تعزى لمغري(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) . ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج خلصت بالعديد من التوصيات من أهمها: اهتمام وزارة التعليم بالقيادات المدرسية من خلال وضع شروط ومعايير عند اختيار مديري المدارس. وتبني برامج تدريبية لمديري المدارس تسهم في تنمية مستويات الولاء التنظيمي من خلال اكسابهم مهارات التعامل والتقييم وإدارة مدارسهم وفق الأساليب الادارية الحديثة وبما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

وهدف دراسة الدجني (2016) التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلمهم، وسبل تطويره، حيث تهدف ثقافة الإنجاز إلى تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية، وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وقد ركزت الدراسة على مدارس دار الأرقم النموذجية في غزة كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث الدجني (2016) بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (5) محاور تناولت أهم العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، بالإضافة إلى ورشة عمل اشتملت على مجموعة من المشرفين التربويين ومدراء مدارس دار الأرقم ومجلس إدارتها وأمنائها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز (76.29) حيث جاء مجال نشر ثقافة الإنجاز في المرتبة الأولى

بدرجة موافقة كبيرة بلغت ،78.84% في حين حصل مجال تدريب المعلمين على الإنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة بلغت 72.19 % . وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق في المؤسسات التربوية، ووضع آليات محددة ومنهجية تضمن مشاركة أوسع للمعلمين عند صياغة رؤية ورسالة المدرسة، والعمل على نشر الأعمال المتميزة في المجالات المختلفة على موقع المدرسة الإلكتروني.

بينما هدفت دراسة النحيلي (2010) إلى الكشف عن دور مديري المدرسة في رفع كفاية المعلمين، وذلك من خلال معرفة آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والملتحقين بالدورات التدريبية التي عقدتها كلية المعلمين بأبها للفصول الدراسية الأول والثاني والأول ما بين عامي (2003 2004- م) ،حيث تألفت عينة البحث من (155) من مديري المدارس ووكلائها، وبما يعادل (87) مديراً وبنسبة مئوية قدرها (56,12%)، منهم (43) مدير ابتدائي، و(31) مدير متوسط، و (13) مدير ثانوي، و(68) وكيل، وبنسبة مئوية قدرها (43,87%)، منهم (21) وكيل ابتدائي، و(23) وكيل متوسط، و(24) وكيل ثانوي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واختيرت العينة بالأسلوب غير العشوائي (الغرضي - القصدي). صمم الباحث استبانة لمعرفة آراء مديري المدارس ووكلائها حول دور مدير المدرسة في رفع كفاية المعلمين، تضمنت هذه الاستبانة (60) عبارة ووزعت على (6) محاور بمعدل (10) عبارات لكل محور، تم تحليل البيانات والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار الإحصائي (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

توصل البحث من خلال نتائجه إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس ووكلائها بشكل إجمالي حول الدور الهام الذي يلعبه مديرو المدارس في رفع كفاية

المعلمين. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بشكل إفرادي، وكذلك بين وكلاء هذه المدارس تعزى إلى العمل الإداري أو المرحلة التعليمية التي يعمل بها كل من مدير المدرسة أو وكيلها. وتوصلت نتائج البحث إلى أهمية دور مدير المدرسة في رفع كفاية المعلمين في مجالات البحث المختلفة: العلمية والاجتماعية والإدارية، وغرس الثقة بالنفس، والاعتزاز والافتخار بالمهنة، وإكساب المعلمين المهارات اللازمة في معالجة المشكلات التي تعترضهم، وفي مجال استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالانغماس الوظيفي

تناولت دراسة أبو ارميلة (2023) أثر الرضا الوظيفي على الانغماس الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس البلدية في القدس الشرقية، وتحديد الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات المعلمين حول مستوى الانغماس الوظيفي بمدارسهم، تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، وجاءت أداة الدراسة متمثلة في استبانة لجمع البيانات والمعلومات، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مدارس البلدية في مدينة القدس الشرقية، حيث بلغ عددهم (780) معلماً ومعلمة، موزعين على (27) مدرسة ثانوية في القدس الشرقية، طبقت الاستبانة على عينة قوامها (255) معلماً ومعلمة منهم (99) معلماً و (156) معلمة من مدارس البلدية في مدينة القدس الشرقية.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي ومستوى الانغماس الوظيفي جاءا بدرجة متوسطة، ووجدت النتائج بأنه يوجد أثر للرضا الوظيفي بأبعاده " طبيعة العمل - الأجور والمكافآت - تحقيق الذات - الانتماء للمهنة" في الانغماس الوظيفي، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتبعاً لذلك أوصت الباحثة بضرورة زيادة الدعم المادي والمعنوي للمعلمين من خلال زيادة المكافآت والعلاوات السنوية بما يلبي احتياجات وطموحات المعلمين للتحسين من درجة الرضا الوظيفي لديهم، وتعزيز الانغماس الوظيفي لدى معلمي مدارس البلدية.

وسعت دراسة محاسنه (2022) التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، وتصوراتهم للمناخ المدرسي، والتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي وتصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العملي، وعدد سنوات الخبرة، كما هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الانغماس الوظيفي للمعلمين والمناخ المدرسي باستخدام المهنج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الانغماس الوظيفي، ومقياس المناخ المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (576) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم قصبة المفرق، تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الانغماس الوظيفي جاء بمستوى مرتفع. مع وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين الحاصلين

على مؤهل دراسات عليا، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات. وكذلك أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين للمناخ المدرسي كانت إيجابية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في تصورات المناخ المدرسي الكلي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية في بعدي المشاركة المجتمعية والإصرار الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في بعد القيادة الجماعية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا. فيما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تصورات المناخ المدرسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تقل خبراتهم عن عشر سنوات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الانغماس الوظيفي والمناخ المدرسي.

وسعت دراسة الشبل (2019) التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى للمتغيرات الشخصية (التخصص، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية) تحديد مدى أهمية مقترحات تعزيز الانغماس الوظيفي من وجهة نظر المعلمات، وتكونت العينة من (702) معلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول

تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص والحالة الاجتماعية، كما جاءت مقترحات تعزيز الانغماس الوظيفي على درجة كبيرة من القوة والأهمية، وقدمت الدراسة توصيات أهمها تخفيف الأعباء التدريسية والوظيفية عن المعلمة، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، وتقدير الجهود المبذولة مما يدفعها إلى بذل المزيد من العطاء، وينمي لديها الشعور بالانغماس الوظيفي.

وهدفـت دراسة الشبرمي (2019) التعرف إلى مستوى الانغماس الوظيفي لدى قائدات المدارس بمدينة بريدة/ والتعرف على الفروق الدالة احصائيا في مستوى الانغماس الوظيفي لدى عينة الدراسة والتي ترجع الى متغيرات الدراسة (التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتكونت الدراسة من (178) قائدة من مدينة بريدة، واستخدم البحث المقياس الذي طوره (Bakker et al 2002)، لقياس الانغماس الوظيفي.

وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها: ان مستوى الانغماس الوظيفي لدى قائدات المدارس بمدينة بريدة متحقق بدرجة كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير التخصص وسنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

3.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة العلاقة بين أنماط القيادة أو الممارسات الإدارية

والانغماس الوظيفي

هدفت دراسة موسى (2024) التعرف إلى العلاقة بين القيادة الموزعة والانغماس الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من 360 معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الموزعة والانغماس الوظيفي كان مرتفعًا، كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين القيادة الموزعة والانغماس الوظيفي، حيث أوضحت أن الانغماس الوظيفي مسؤول عن نحو 77.5% من ممارسات القيادة الموزعة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيادة الموزعة والانغماس الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة تيسير (2024) إلى فحص دور القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة النقب وعلاقتها بالانغماس الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. جمعت البيانات من عينة قوامها 355 معلمًا ومعلمة، اختيروا عبر أسلوب العينة العشوائية الطبقية خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الأكاديمية 2024/2023.

اعتمدت الدراسة على منهجية وصفية ارتباطية، وتم تطوير ثلاث استبانات لقياس مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية، ودرجة الانغماس الوظيفي، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، مع التحقق من صدقية وثبات أدوات القياس المستخدمة. أظهرت النتائج أن مستوى القيادة الأخلاقية

لمديري المدارس الابتدائية في النقب جاء بتقدير مرتفع من قبل العينة. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول ممارسة القيادة الأخلاقية تعزى إلى المتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين كان مرتفعاً، ولم تُلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس أو المؤهل العلمي. ومع ذلك، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على سنوات الخدمة، حيث كان الانغماس الوظيفي لصالح المعلمين الذين يتمتعون بخبرة تقل عن 5 سنوات. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية والانغماس الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين كان مرتفعاً، ولم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي أو سنوات الخدمة، ولكن كانت هناك فروق دالة إحصائية بناءً على النوع الاجتماعي لصالح الذكور. كما وُجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية ومستوى الروح المعنوية. بناءً على هذه النتائج، تم تقديم تصور مقترح لسبل المحافظة على ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب، مع توصيات تشمل: تشجيع مديري المدارس على مواصلة ممارسة القيادة الأخلاقية لما لها من تأثير إيجابي على الأداء المدرسي وتحقيق الأهداف التربوية، والحفاظ على مستوى الانغماس الوظيفي المرتفع لدى المعلمين وتعزيزه، والحفاظ على مستوى الروح المعنوية المرتفع لدى المعلمين وتعزيزه.

وسعت دراسة شقيرات (2023) التعرف إلى أنماط القيادة التربوية، وعلاقتها بواقع الانغماس الوظيفي في المرحلة الثانوية بمدارس شرقي القدس من وجهة نظر معلميها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين؛ الأولى لدراسة الأنماط القيادية، والثانية لدراسة أبعاد الانغماس الوظيفي، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما، تم تطبيقهما على عينة عشوائية

بسيطة تكونت من (224) معلما ومعلمة من (8) مدارس ثانوية بشرقي القدس. وقد أظهرت النتائج أن واقع ممارسة أنماط القيادة التربوية قد جاء بدرجة متوسطة، فاحتل النمط القيادي الترسلّي المركز الأول، يليه النمط الأوتوقراطي، وأخيرا النمط الديمقراطي، وجاء واقع الانغماس الوظيفي بدرجة متوسطة، فاحتل بُعد الإخلاص والتفاني المركز الأول، يليه بُعد النشاط، وأخيرا بُعد الانهماك، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية دالة بين الانغماس الوظيفي والنمط الديمقراطي، وعلاقة عكسية بين الانغماس الوظيفي، وكل من نمط القيادة الترسلّي ونمط القيادة الأوتوقراطي. أوصت الدراسة بتعزيز الانغماس الوظيفي وتعزيز النمط القيادي الديمقراطي.

وسعت دراسة السكيتي (2021) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مساعدي مديري المدارس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الظاهرة، والتعرف على مدى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة وتعزى لمتغير النوع الاجتماعي وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لمناسسته لأهداف الدراسة، كما تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (221) معلما ومعلمة من محافظة الظاهرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مساعدي مديري المدارس في محافظة الظاهرة جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لديهم كان أيضا مرتفعا. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين ممارسة القيادة التحويلية والاستغراق الوظيفي، مما يشير إلى أن أسلوب القيادة المتبع يسهم في رفع مستوى انخراط المعلمين في عملهم. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستغراق الوظيفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث جاءت النتائج لصالح المعلمات

الإناث مقارنة بالذكور. ومن توصيات الدراسة بضرورة ان تكون ممارسة المعلمين لوظائفهم مقرونة بمدى تلمس مديرو المدارس لحاجاتهم الشخصية وعواطفهم تجاه المادة التي يقدمونها، وزيادة الاهتمام بنشر ثقافة العمل بروح الفريق الواحد بين المدارس، والاهتمام المستمر من قبل إدارات المدارس على جانب التحفيز للمعلمين بشكل دوري في كافة المجالات التي تتطلب وجود تقدير لهم من اجل الشعور بالفخر تجاه عملهم.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة وموقف الدراسة الحالية منها

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحليلها، يتضح أن موضوع الانغماس الوظيفي للمعلمين وعلاقته بممارسات الإدارة المدرسية قد حاز اهتمامًا ملحوظًا لدى عدد من الباحثين، حيث سعت تلك الدراسات إلى تسليط الضوء على الأدوار القيادية والتنظيمية التي يمكن أن تسهم في تحسين أداء المعلمين وتعزيز تفاعلهم مع مهنهم. وقد تناولت كل دراسة زاوية خاصة من زوايا هذا الموضوع، ما بين التركيز على سمات القيادة أو أنماطها، أو على العوامل المرتبطة بالمناخ المدرسي والدعم التنظيمي. وقد شكّل هذا التنوع في التناول مصدر إثراء معرفي أسهم في بناء خلفية علمية واسعة لهذه الدراسة.

وفي هذا السياق، جاءت هذه الدراسة لتضيف بعدًا جديدًا يتمثل في دمج وجهتي نظر المديرين والمعلمين حول واقع الانغماس الوظيفي، مع التركيز على مرحلة التعليم الإعدادي في سياق عربي داخل الجليل الأسفل، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بشكل مباشر. ولذلك، فإن هذا التعقيب يهدف إلى إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة وسابقتها من

حيث الأهداف والمنهج والأدوات والعينة، وصولاً إلى تحديد موقع هذه الدراسة ضمن المسار البحثي لهذا الموضوع، وتميّزها في تقديم تصور مقترح يعكس حاجات ميدانية واقعية.

أولاً: من حيث الهدف

تُظهر الدراسات السابقة تلاقياً واضحاً مع الدراسة الحالية في اهتمامها بفهم الانغماس الوظيفي، سواء من خلال تركيزها على البيئة المدرسية أو العوامل النفسية والتنظيمية المؤثرة فيه، وإن اختلفت في الزاوية التي تناولت منها هذا المفهوم:

• ركزت بعض الدراسات على دور مدير المدرسة أو القائد في تعزيز بيئة العمل والمناخ التنظيمي، مثل دراسة الدجني (2016) التي تناولت ثقافة الإنجاز، ودراسة الهواشدة (2024) التي ركزت على السلوك التنظيمي، ودراسة الفايدي وآخرون (2024) حول الولاء التنظيمي، وكذلك دراسة النحيلي (2010) التي تناولت رفع كفاية المعلمين. هذه الدراسات تلامس موضوع الدراسة الحالية من زاوية دعم المدير لبيئة العمل، لكنها لم تركز بشكل مباشر على الانغماس الوظيفي كهدف مستقل.

• دراسات أخرى تناولت الانغماس الوظيفي كاستجابة لعوامل مختلفة، مثل الرضا الوظيفي في دراسة أبو أرميلة (2023)، والخصائص الشخصية والمناخ المدرسي في دراسة الشبل (2025) ودراسة محاسنة (2022)، بالإضافة إلى دراسة الشبرمي (2019) التي بحثت في تأثير متغيرات التخصص والخبرة. هذه الدراسات تتقاطع مع الدراسة الحالية من حيث التركيز على الانغماس بوصفه متغيراً تابعاً، ولكنها تختلف في المتغيرات المستقلة المؤثرة فيه.

• أما دراسات موسى (2024)، تيسير (2024)، شقيرات (2023)، والسكيتي

(2021)، فقد ربطت بشكل مباشر بين أنماط القيادة المدرسية والانغماس الوظيفي، وهو

ما يجعلها الأقرب من حيث الهدف للدراسة الحالية، التي تسعى إلى استكشاف هذا الارتباط

في سياق محدد (المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل) ومن وجهة نظر فئتين فاعلتين هما

المديرون والمعلمون.

ويبرز التميز في الدراسة الحالية من خلال دمجها بين بُعدين مهمين: استكشاف العلاقة من

وجهات نظر متعددة، وبناء تصور مقترح يترجم النتائج ميدانيًا، وهي ميزة لم تتوفر بشكل مباشر في

الدراسات السابقة.

ثانيًا: من حيث المنهج

• اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي ، مثل دراسات الدجني

(2016)، الهواشدة (2024)، الفايدي وآخرون (2024)، أبو أرميلة (2023)، الشبل

(2025)، موسى (2024)، تيسير (2024)، شقيرات (2023)، السكيتي (2021). ويُشير

هذا التوجه المنهجي إلى تحليل العلاقات التربوية والنفسية ذات الطابع الكمي، اعتمادًا على

أدوات كمية وكيفية في آنٍ واحد.

• بينما استخدمت دراسة النحيلي (2010) أيضًا منهجًا وصفيًا مع توظيف التحليل

الإحصائي الموسع، فقد بقيت ضمن الإطار الكمي التقليدي.

في ضوء ما سبق، فإن اختيار الباحثة للمنهج الكمي والنوعي، في هذه الدراسة يتماشى مع

الاتجاه العام للدراسات السابقة، ويُعدّ خيارًا منهجيًا مناسبًا لطبيعة أهداف البحث، التي تسعى إلى

استقصاء تصورات المعلمين وتحليل علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمؤسسية. كما أن هذا المنهج يوفر مرونة في جمع البيانات الكمية من عينة واسعة، مع إمكانية التعميم النسبي للنتائج، وتحليلها في ضوء الإطار النظري والمعرفي المتصل بموضوع الدراسة. أما المنهج النوعي، من خلال المقابلات مع مديري المدارس، فقد مكّن الباحثة من استجلاء رؤيتهم المباشرة لدورهم في تعزيز الانغماس الوظيفي، والكشف عن الأبعاد القيادية والسياقية التي لا يمكن رصدها بالأدوات الكمية وحدها. وقد أسهم ذلك في استكمال صورة الواقع من خلال دمج وجهات نظر المديرين مع آراء المعلمين، مما وفر أساساً متيناً لتفسير النتائج الإحصائية وتقديم تصور مقترح يعكس احتياجات الميدان التربوي وخصوصيته.

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة

• تُظهر الدراسات تركيزاً واضحاً على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، مثل دراسات الدجني (2016)، الهواشدة (2024)، الفايدي (2024)، موسى (2024)، الشبل (2025)، أبو أرميلة (2023)، محاسنة (2022)، السكيّتي (2021). ويؤكد هذا التوجه على فاعلية الاستبانة في الدراسات التربوية التي تتطلب استطلاع آراء عيّات كبيرة وموزعة.

بعض الدراسات لجأت إلى تنويع أدواتها، مثل دمج ورشة العمل مع الاستبانة في دراسة الدجني (2016)، أو استخدام ثلاث استبانات متكاملة كما في دراسة تيسير (2024). أما الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على الاستبانة والمقابلات، مما يتيح إمكانية الاستفادة من هذه الأدوات السابقة وتطويرها بما يتلاءم مع أهداف البحث.

رابعاً: من حيث العينة

• تفاوتت عيّنات الدراسات السابقة من حيث الحجم والتركيبية. فبعضها ركز على المعلمين فقط مثل الشبل (2025)، أبو أرميلة (2023)، محاسنة (2022)، في حين شملت أخرى المديرين أو مساعديهم كما في الهواشدة (2024)، الفايدي (2024)، النحيلي (2010)، السكيّتي (2021). وبعض الدراسات جمعت بين وجهات نظر متعددة مثل موسى (2024) وتيسير (2024).

• من حيث الحجم، كانت بعض العيّنات كبيرة نسبياً، مثل الشبل (2025) بعينة بلغت 702 معلمة، والفايدي وآخرون (2024) بـ535 معلماً، مما يعزز من قوة الاستدلال في نتائجها.

• من حيث السياق الجغرافي، تُشير بعض الدراسات إلى بيئة محلية فلسطينية، مثل موسى (2024)، الهواشدة (2024)، أبو أرميلة (2023)، مما يمنحها صلة وثيقة بالدراسة الحالية التي تجرى في منطقة الجليل الأسفل، وتضيف لها بعداً مقارناً واقعياً.

• الدراسة الحالية تتميز عن غيرها بجمعها بين رأي المديرين والمعلمين معاً في سياق محلي خاص (الجليل الأسفل)، مما يمنحها منظوراً شمولياً وشخصياً نادراً ما اجتمع في دراسة واحدة.

وعليه، تُعد هذه الدراسة امتداداً طبيعياً لما سبقها، ولكنها تميّزت بمحاولة الدمج بين البعد النظري والتحليلي والتطبيقي من خلال تقديم تصور مقترح يعزز دور المدير في دعم الانغماس

الوظيفي، استنادًا إلى نتائج تحليلية وميدانية، مما يسهم في سد فجوة واضحة في الأدبيات التربوية المتعلقة بسياق التعليم العربي في الجليل الأسفل.

استفادت الباحثة من الأدب النظري والدراسات السابقة لجمع المعلومات التي ساعدت في تطوير أداة الدراسة، وتحديد محاورها وبناء أسئلتها بما يتوافق مع الأطر النظرية والمعرفية المرتبطة بموضوع البحث. فقد أتاح الاطلاع على هذه الدراسات للباحثة فهماً أعمق لمفهوم الانغماس الوظيفي وأبعاده المختلفة، كما ساعد في التعرف على دور مدير المدرسة من زوايا متعددة، مما ساعد على تحديد المتغيرات ذات الصلة وبلورة التصور العام للدراسة. كذلك أسهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحثة نحو اختيار المنهج المناسب، وصياغة الفرضيات، وتجنب التكرار أو إعادة إنتاج نتائج سبق التوصل إليها، إضافة إلى الاستفادة من أدوات قياس قائمة وتكييفها بما يخدم أهداف البحث الحالي. وقد منحت هذه العملية الدراسة أساساً علمياً رصيناً، وعززت من مصداقيتها ومن قدرتها على الإسهام في سد فجوة بحثية قائمة في الميدان التربوي .

الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات

يتناول الفصل الحالي وصفاً مفصلاً لمنهجية الدراسة، ولمجتمع الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، وطريقة صدق الدراسة وثباتها، ووصفاً للإجراءات وطريقة تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمتم في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج المختلط بين الكمي والنوعي، وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى التعرف على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في منطقة الجليل الأسفل. وقد تم اختيار هذا المنهج لكونه يتيح للباحث وصف الظاهرة كما هي قائمة في الواقع، وتحليل العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة، واستخلاص النتائج التي تسهم في بناء تصور مقترح لتفعيل دور المديرين في تعزيز الانغماس الوظيفي

باستخدام المنهج الكمي الذي يعد أحد أساليب مناهج البحث العلمي والذي يقيس الواقع كما هو، وبوصفه وصفاً دقيقاً، من خلاله يمكن الكشف عن النتائج الكمية وفهمها ليتم خلالها بناء التفسيرات والأفكار وتحليل عبارات أداة الدراسة (الاستبانة) بناء على استجابات أفراد العينة من المعلمين ليتم في ضوء ذلك بناء الانموذج المقترح الهادف الى تحسين دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

كذلك استخدام المنهج النوعي المعتمد على أداة المقابلة شبة المنظمة مع عدد من مديري المدارس الإعدادية، بهدف استقصاء آرائهم بشكل متعمق حول سبل دعم الانغماس الوظيفي، مما أتاح فهماً أكثر عمقاً لأبعاد الظاهرة وسياقها التربوي الواقعي.

كما تضمنت الدراسة في شقها التطبيقي إعداد تصور مقترح يستند إلى نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية. ويهدف هذا التصور إلى تقديم إطار عملي يمكن من خلاله تعزيز دور مديري المدارس في دعم الانغماس الوظيفي للمعلمين بشكل أكثر فاعلية، ويُعد هذا التصور خلاصة عملية لتكامل النتائج النظرية والتطبيقية التي توصلت إليها الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الإعدادية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل، والبالغ عددهم (45) مديراً ومديرة، كذلك من جميع معلمي ومعلمات تلك المدارس والبالغ عددهم (1200) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل، والذين هم على رأس عملهم خلال العام الدراسي 2024-2025. وقد تم اختيار هذه الفئة نظراً لارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، ولقدرتها على تقديم تصورات واضحة حول أدوار مديري المدارس وتأثيرها في الانغماس الوظيفي.

3.3 عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (438) معلماً ومعلمة أي ما يعادل نسبة (5.36%) من افراد مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية لضمان تمثيل ملائم للمتغيرات الديموغرافية المختلفة وهي: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. كما شملت عينة الدراسة أيضاً (20) مديراً ومديرة أي ما يعادل نسبة (44.4%) من مديري المدارس الإعدادية في منطقة الجليل الأسفل، والذين تم اختيارهم عينة هادفة لإجراء مقابلات معمقة حول دورهم في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين. والجدول (1.3) يوضح أعداد أفراد عينة الدراسة وخصائصهم.

الجدول (1.3)

توزيع عينة معلمي المدارس حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	113	25.8%
	انثى	325	74.2%
المجموع		438	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	121	27.6%
	ماجستير فأعلى	317	72.4%
المجموع		438	
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	27	6.2%
	من 5 الى 10 سنوات	51	11.6%
	اكثر من 10 سنوات	360	82.2%

4.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة على سؤالها الرئيسي تم اعتماد الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

1.4.3 الاستبانة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدتها الباحثة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، كما تم تكييف عدد من فقراتها، خاصة تلك المتعلقة بمحاور الانغماس الوظيفي، من دراسات سابقة مثل دراسة موسى (2024)، وأبو أرميلة (2023)، وشقيرات (2023).

تكونت الاستبانة بصورتها الأولية ملحق رقم (1) من جزأين رئيسيين، الأول خصص لجمع البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وهي البيانات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

اما الثاني فخصص لمجالات الدراسة التي شملت خمس محاور رئيسية، موزعة على (60) عبارة، على النحو التالي:

المحور الأول: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي (20) عبارة.

المحور الثاني: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير (10) عبارات.

المحور الثالث: الانغماس العاطفي في العمل (10) عبارات.

المحور الرابع: الانغماس المعرفي في العمل (10) عبارات.

المحور الخامس: الانغماس السلوكي في العمل (10) عبارات.

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات المعلمين، حيث تم تحديد درجات الإجابة على النحو التالي (5) :موافق جدًا، (4) موافق، (3) محايد، (2) غير موافق، (1) غير موافق أبدًا.

1.1.4.3 صدق الأداة

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة بأسلوبين، وهما

أ- صدق المحتوى

عرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية (ملحق 1)، على (10) محكمين من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، ومن عدة جامعات محلية وعربية ووزارة التربية والتعليم (ملحق 2)، وتم الطلب منهم الحكم على درجة جودة فقرات الاستبانة من خلال إبداء آرائهم في وضوح المعنى، والصياغة اللغوية ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال المدرجة ادناه، واي تعديلات وملحوظات أخرى يرونها مناسبة، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول العبارة، وبناء على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، بحيث أصبحت تضم:

المحور الأول: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي (19) عبارة.

المحور الثاني: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير (10) عبارات.

المحور الثالث: الانغماس العاطفي في العمل (10) عبارات.

المحور الرابع: الانغماس المعرفي في العمل. (10) عبارات.

المحور الخامس: الانغماس السلوكي في العمل (10) عبارات.

وعليه أصبحت النسخة النهائية للاستبانة كما هي في ملحق رقم (3).

ب- صدق البناء (الاتساق الداخلي)

بعد التأكد من صدق المحكمين جرى التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، حيث وزعت الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلم ومعلمة.

وقد احتسب الاتساق الداخلي بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة وقدرتها على قياس ما صممت لأجله، ومنع أية أخطاء من الممكن أن تقع بعد توزيع الاستبانة على العينة النهائية للدراسة، ولتجنب الوقوع في صياغة أسئلة مبهمة يصعب على المبحوثين فهمها، والجداول (2.3) و(3.3) و(4.3) و(5.3) و(6.3) و(7.3) توضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل محور ودرجته الكلية، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة.

جدول (2.3)

معاملات الارتباط بين فقرات محور الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي

ودرجتها الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1. يشجني المدير على تطوير أدائي المهني.	.683	.000**
2. يوزع المهام بعدالة بين المعلمين.	.907	.000**
3. يمنحني فرصة المشاركة في اتخاذ القرار.	.685	.000**

4. يراعي احتياجاتي المهنية في التخطيط المدرسي.	.895	.000**
5. يدير الاجتماعات بطريقة منظمة وفعالة.	.863	.000**
6. يستمع لآراء المعلمين.	.873	.000**
7. يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار.	.908	.000**
8. يهيئ بيئة مدرسية محفزة للأداء.	.806	.000**
9. يتابع تنفيذ الخطط التعليمية باستمرار.	.858	.000**
10. يقدر الجهود المبذولة من المعلمين.	.851	.000**
11. يهيئ فرص التطوير للمعلمين.	.807	.000**
12. يعالج المشكلات المهنية بعدالة.	.920	.000**
13. يوفر الوسائل التعليمية الضرورية.	.580	.000**
14. يحترم خصوصية المعلمين المهنية.	.866	.000**
15. يدعم المبادرات الفردية للمعلمين.	.812	.000**
16. يحفزني على الاستمرار في تحقيق إنجازاتي.	.718	.000**
17. يوضح توقعاته من أدائي بشكل مستمر.	.738	.000**
18. يتابع تقارير أداء المعلمين السنوية.	.757	.000**
19. يقدم تغذية راجعة موضوعية وفورية.	.882	.000**
الدرجة الكلية	.886**	.000

يبين الجدول (2.3) أن جميع فقرات محور الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي قد ارتبطت بدرجاتها الكلية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وتتراوح معاملات الارتباط بين (0.580) و(0.920)، مما يشير إلى أن معظم القيم قوية، وبعضها متوسط وفق تصنيف جارسيا (Garcia, 2011)، وعليه فإن فقرات هذا المحور تعد صادقة لما وضعت لقياسه، ولم تحذف أي فقرة.

جدول (3.3)

معاملات الارتباط بين فقرات محور الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير ودرجاتها الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1. يُظهر المدير تعاطفًا في المواقف المهنية الصعبة.	.771	.000**
2. يدعمني عند مواجهة تحديات في الغرفة الصفية.	.880	.000**

3. يعزز ثقتي بنفسي باستمرار .	.813	.000**
4. يشجعني على التعبير عن رأيي بحرية.	.897	.000**
5. يعاملني بعدالة.	.829	.000**
6. يراعي ظروفِي الشخصية عند الحاجة.	.744	.000**
7. يخلق بيئة عمل إيجابية يسودها الاحترام والتعاون.	.927	.000**
8. يعزز شعوري بأني عنصر فعال في المدرسة.	.817	.000**
9. يظهر التقدير العلني بجهودي.	.925	.000**
10. يتواصل معي بوضوح ولباقة.	.929	.000**
الدرجة الكلية	.880**	.000

يبين الجدول (3.3) أن جميع فقرات محور الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير ارتبطت بدرجاتها الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.744) و(0.929)، وهي قيم قوية جداً وفق تصنيف جارسيا (2011)، وهذا يدل على صدق الفقرات ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، ولم تحذف أي فقرة.

جدول (4.3)

معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس العاطفي في العمل ودرجاتها الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1. أشعر بالفخر أثناء ممارسة مهنتي.	.876	.000**
2. أتحمس للذهاب لعملي في المدرسة.	.931	.000**
3. أشعر بانتماء عاطفي قوي لمدرستي.	.895	.000**
4. أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي.	.814	.000**
5. أشعر بالفخر بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية.	.559	.000**
6. أعتبر المدرسة بيتي الثاني.	.728	.000**
7. أشارك بفاعلية في الفعاليات والأنشطة المدرسية.	.716	.000**
8. أستمتع أثناء تقديم الدروس.	.827	.000**
9. أظهر مشاعر إيجابية تجاه زملائي وعملي.	.932	.000**
10. أشعر بارتباط عاطفي ومهني بزملائي في المدرسة.	.833	.000**
الدرجة الكلية	.811**	.000

يبين الجدول (4.3) أن فقرات محور الانغماس العاطفي في العمل قد ارتبطت بدرجاتها الكلية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.559) و(0.932)، حيث تقع بعض القيم في المستوى المتوسط وأغلبها في المستوى القوي وفق تصنيف جارسيا (2011). وعليه، فالمحور يتمتع بصدق داخلي ولم تُحذف أي فقرة.

جدول (5.3)

معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس المعرفي في العمل ودرجاتها الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1. أتبنى دائماً طرائق تدريس مبتكرة.	.840	.000**
2. أخصص وقتاً للتطوير المهني لتحسين كفاءتي التعليمية.	.880	.000**
3. أستخدم التكنولوجيا لزيادة جودة تدريسي.	.741	.000**
4. أراجع نتائج طلابي لتحسين أدائي.	.882	.000**
5. أواجه التحديات الصفية بتحليل وتفكير منطقي.	.784	.000**
6. أضع أهدافاً تطويرية واضحة لمهنتي.	.888	.000**
7. أشارك طوعاً في دورات تدريبية لأكتسب مهارات جديدة.	.810	.000**
8. أقرأ "مقالات وكتبا" تربوية بانتظام.	.690	.000**
9. أعيد تقييم استراتيجياتي التدريسية بشكل دوري.	.827	.000**
10. أراعي الفروق الفردية للطلبة من خلال خطط مخصصة.	.668	.000**
الدرجة الكلية	.704**	.000

يبين الجدول (5.3) أن جميع فقرات محور الانغماس المعرفي في العمل ارتبطت بدرجاتها الكلية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.668) و(0.888)، وهي قيم متوسطة إلى قوية وفق تصنيف جارسيا (2011)، وبالتالي يعد المحور صادقاً لقياس ما وضع له.

جدول (6.3)

معاملات الارتباط بين فقرات محور الانغماس السلوكي في العمل ودرجتها الكلية

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1. ألتزم بمواعيد العمل مهما كانت ظروفه.	.702	.000**
2. أحرص على تحضير دروسي بدقة.	.760	.000**
3. أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي.	.776	.000**
4. أكمل جميع المهام التربوية على أكمل وجه.	.827	.000**
5. أهتم بنظافة وتنظيم البيئة الصفية.	.636	.000**
6. أتعاون باستمرار مع زملائي.	.636	.000**
7. أخصص وقتًا إضافيًا لمساعدة الطلبة المتأخرين.	.796	.000**
8. أتابع التحصيل الدراسي لطلابي بشكل شخصي.	.774	.000**
9. أظهر نشاطًا وحيوية خلال الحصص.	.572	.000**
10. ألتزم بالتعليمات الإدارية دون تأخير.	.554	.000**
الدرجة الكلية	.841**	.000

يبين الجدول (6.3) أن فقرات محور الانغماس السلوكي في العمل قد ارتبطت بدرجاتها الكلية

ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.554)

و(0.827)، أي بين المتوسط والقوي وفق تصنيف جارسيا (2011). وعليه فإن الفقرات تعد صادقة

ولم تُحذف أي فقرة.

جدول (7.3)

معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	.886	.000**
الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير	.880	.000**
الانغماس العاطفي في العمل	.811	.000**
الانغماس المعرفي في العمل	.704	.000**

الانغماس السلوكي في العمل	.841	.000**
الدرجة الكلية للأداة	1.00	—

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات الدراسة قد ارتبطت بدرجاتها الكلية ومع الدرجة الكلية للأداة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي وتقيس الهدف الذي أعدت من أجله، كذلك يظهر ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للأداة بشكل معنوي، وهو ما يعكس الاتساق الداخلي لمكونات الأداة. وتجدر الإشارة إلى أن المجال يُعد صادقاً لما وضع لقياسه متى ما كانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهو ما تحقق في هذه الدراسة.

وهذا يتوافق مع ما أورده جارسيا (Garcia, 2011) بأن معاملات الارتباط التي تقل عن (0.30) تعد ضعيفة، والتي تقع بين (0.30 – 0.70) متوسطة، بينما القيم التي تزيد عن (0.70) تعد قوية، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المحاور.

2.1.4.3. ثبات أداة الدراسة

من أجل ضمان ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرومباخ ألفا (Chrombach' Alpha) والجدول (8.3) يوضح ذلك:

الجدول (8.3)

معامل ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	حجم العينة
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	0.97	19	30

30	10	0.95	الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير
30	10	0.94	الانغماس العاطفي في العمل
30	10	0.93	الانغماس المعرفي في العمل
30	10	0.87	الانغماس السلوكي في العمل
30	59	0.97	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول (8.3) أن نسبة الثبات كانت 0.97 لمجال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي، ونسبة الثبات لمجال الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير هي 0.95، ونسبة الثبات لمجال متطلبات الانغماس العاطفي في العمل هي 0.94، ونسبة الثبات لمجال الانغماس المعرفي في العمل عام هي 0.93 ونسبة الثبات لمجال الانغماس السلوكي في العمل هي 0.87 فيما كانت نسبة الثبات للدرجة الكلية هي 0.97، وهي نسب كافية وتدل على ثبات أداة الدراسة.

ولغرض تفسير المتوسطات الحسابية الناتجة عن استجابات أفراد عينة الدراسة، تم حساب

$$0.80 = \frac{1-5}{5} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد فئات المقياس}} = \text{طول الفئة باستخدام المعادلة: طول الفئة}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة تكون على النحو الآتي:

الجدول (9.3)

درجات احتساب مستوى دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى

المعلمين في منطقة الجليل الأسفل

1.80-1.00	مستوى منخفض جداً
-1.81	مستوى منخفض
2.60	
3.40-2.61	مستوى متوسط

4.20-3.41	مستوى مرتفع
5.00-4.21	مستوى مرتفع جداً

واعتمدت هذه المستويات في تفسير النتائج لاحقاً عند عرض المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الدراسة

2.4.3 المقابلات

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة أخرى هي المقابلات شبة المنظمة والتي تكونت من (10) أسئلة (ملحق 4) بعد اطلاعها على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية كدراسة النحيلي (2010) وهي تشمل مجالات الاستبانة والمتمثلة في دور مدراء المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين

بالإضافة تهدف المقابلات الى معرفة الصعوبات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الإعدادية الحكومية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، ومعرفة الحلول المقترحة من قبلهم لتخطي تلك الصعوبات والتغلب عليها.

1.2.4.3 مصداقية الأداة

تم التأكد من مصداقية الأداة بعرضها على (10) محكماً من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية (ملحق 2)، حيث وزعت عليهم أسئلة المقابلة لإبداء آرائهم بخصوص مدى ملائمة الأسئلة لأهداف الدراسة ومدى قدرتها على دعم التصور المقترح، كذلك للتأكد من مدى مناسبة الصياغة

اللغوية، وإضافة اية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة وتعمل على إثراء الدراسة، ووفقاً لآراء المحكمين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، لتصبح في صورتها النهائية تتكون من (10) أسئلة (ملحق 5).

وتشير الباحثة الى ان كل مقابلة استغرقت (20-30) دقيقة، وقد جرى ترتيب اللقاء مع المدراء مسبقاً، والحصول على موافقتهم لإجراء المقابلة وجها لوجه، وقامت الباحثة بطرح الأسئلة على المبحوثين وسجلت تلك المقابلات صوتياً بعد موافقة المبحوثين، ثم تم تفريغها ورقياً.

2.2.4.3 ثبات تحليل النتائج

للتأكد من ثبات تحليل نتائج المقابلة استخدم الثبات عبر الأفراد والذي يشير الى اجراء التحليل من قبل محلل اخر مع الباحث للتأكد من دقة النتائج، ثم تم حساب معامل الثبات من خلال قسمة عدد مرات الاتفاق بين المحللين على العدد الإجمالي للفئات التي تم تحليلها (عبور، 2016). وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل ثلاث استجابات من عينة استطلاعية من مديري المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل، وطلبت من احدى زميلاتها في العمل الحاصلة على دكتوراه في الإدارة التربوية بتحليل استجابات أفراد العينة نفسها التي أجابت على أسئلة المقابلة، بهدف مقارنة النتائج، ومعرفة نسبة الاتفاق والاختلاف بين النتائج، وقد تم الاعتماد معادلة هولستي (Holsti) للتحقق من ثبات تحليل المحتوى:

$$\text{ثبات معامل هولستي} = \frac{2M}{N_2 + N_1} \times 100\%$$

(M) = عدد الوحدات التي اتفق عليها المحللان، وكانت 12 وحدة

(N_1) = عدد الوحدات التي صنفها المحلل الأول، وكانت 15 وحدة

(N_2) = عدد الوحدات التي صنفها المحلل الثاني، وكانت 14 وحدة

$$100\% \times \frac{2 \times 12}{15 + 14} = 82.8\%$$

وكانت نسبة الثبات (82.8%) وهي نسبة مرتفعة وتقي بأغراض الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة عددًا من المتغيرات التي تم تصنيفها إلى مستقلة وتابعة ووسيطية، وذلك على

النحو الآتي:

1.5.3 المتغيرات المستقلة:

• الممارسات الإدارية لمديري المدارس.

2.5.3 المتغيرات الديموغرافية (الخصائص الشخصية لمديري المدارس):

• الجنس.

• المؤهل العلمي.

• سنوات الخدمة.

3.5.3 المتغيرات التابعة:

• الانغماس الوظيفي للمعلمين، ويتكون من ثلاثة أبعاد:

○ الانغماس العاطفي.

○ الانغماس المعرفي.

○ الانغماس السلوكي.

وقد تم استخدام هذه المتغيرات لتحليل الفروق ودراسة العلاقات والتأثيرات بين الأدوار الإدارية للمديرين من جهة، والانغماس الوظيفي للمعلمين من جهة أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة السياق المدرسي المحيط.

6.3 إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة، اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات المنهجية المتسلسلة على النحو الآتي:

1. الاطلاع المتعمق على الأدبيات التربوية والإطار النظري المتعلق بموضوع

الانغماس الوظيفي، ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت دور القيادة المدرسية، مما ساهم في بلورة تصور واضح لأبعاد المشكلة البحثية وأسس بناء أدوات الدراسة.

2. تحديد مجتمع الدراسة المكوّن من المعلمين والمديرين العاملين في المدارس

الإعدادية بمنطقة الجليل الأسفل، واختيار عينة الدراسة التي بلغت (438) من المعلمين والمعلمات، و(20) من المديرين والمديرات.

3. إعداد أدوات الدراسة التي شملت الاستبانة الموجهة للمعلمين، والمقابلات

شبه المنظمة الموجهة للمديرين، وتم بناء هذه الأدوات بالاستناد إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، مع تكييف فقراتها بما يتناسب مع السياق المحلي.

4. تطبيق الاستبانة بصورتها الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (30)

معلماً ومعلمة للتحقق من صدقها وثباتها.

5. تنفيذ أدوات الدراسة على العينة الأساسية، حيث طُبقت الاستبانة على

المعلمين، كما نُفذت المقابلات شبه المنظمة على المديرين للتحقق من مدى صدقها وثباتها.

6. جمع البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية والنوعية المناسبة بما يخدم

أهداف الدراسة وأسئلتها.

7. بناء تصور مقترح استناداً إلى نتائج التحليل الكمي والنوعي، يهدف إلى

دعم مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

7.3 المعالجات الإحصائية

نظراً لاعتماد الدراسة على منهجين مختلفين في جمع البيانات (الكمي والنوعي)، فقد تم اتباع

طريقتين لمعالجة وتحليل البيانات:

أولاً: تحليل بيانات الاستبانة (المنهج الكمي)

تم إدخال استجابات المعلمين والمعلمات على الاستبانة إلى برنامج **SPSS**، وبعد التأكد من

سلامة البيانات، أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من

فرضياتها. وقد تضمنت التحليلات ما يلي:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة.

• استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل محور من محاور

الاستبانة.

• استخدام اختبار (T-Test) لقياس الفروق بين المتوسطات وفق متغيري الجنس

والمؤهل العلمي.

• إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لقياس الفروق وفق متغير

سنوات الخبرة.

• حساب معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين محاور الدراسة.

• اختبار كرونباخ الفا

ثانيًا: تحليل بيانات المقابلات (المنهج النوعي)

أما فيما يتعلق ببيانات المقابلات مع مديري المدارس، فقد تم تسجيل إجاباتهم، ثم تفرغها نصيًا، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، بهدف تحديد المحاور الرئيسة والتصنيفات المتكررة في إجاباتهم. وقد ركز في التحليل على استخراج موضوعات من التصورات، الخبرات، والممارسات الفعلية التي يقوم بها المديرون لتعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، بما يسهم في بناء تصور مقترح لاحقًا في ضوء نتائج المقابلات والاستبانة.

وقد تم التعامل مع بيانات المقابلات بسرية تامة، وحُفظت التسجيلات والنصوص وفق ضوابط

أخلاقية تحفظ خصوصية المشاركين.

8.3 إجراءات بناء التصور المقترح وتحكيمه

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة في شقها الكمي (نتائج الاستبانة) والنوعي (نتائج المقابلات مع المديرين)، تم بناء التصور المقترح، حيث جُمعت أبرز الممارسات الإدارية الفاعلة، والعوامل المؤثرة في الانغماس الوظيفي للمعلمين، وتم تصنيفها ضمن محاور رئيسية تشمل الجوانب الإدارية، والإنسانية، والمهنية، والبيئية.

أولاً: إجراءات بناء التصور المقترح

اعتمدت الباحثة في بناء التصور المقترح على الخطوات التالية:

1. تحليل نتائج الدراسة الكمية والنوعية لتحديد أبرز المجالات التي أظهرت فروقاً دالة أو اتفاقات واضحة.
2. صياغة مكونات التصور بحيث يشمل الأهداف، الأسس النظرية، المحاور الرئيسية، الإجراءات التنفيذية المقترحة، والمتطلبات اللازمة للتطبيق.
3. ربط التصور بنتائج الواقع الميداني لضمان قابليته للتطبيق في بيئة المدارس الإعدادية الحكومية.
4. مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة لدعم كل محور من محاور التصور بأدلة علمية حديثة ومعاصرة.

ثانياً: إجراءات تحكيم التصور المقترح

بعد إعداد المسودة الأولية للتصور، تم عرضها على (10) من المحكمين (ملحق 6) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي من عدة جامعات عربية

ومحلية، بالإضافة إلى مشرفين تربويين ذوي خبرة في مجال القيادة المدرسية.

وقد طُلب من المحكمين تقويم التصور وفق المحاور الآتية:

1. مدى وضوح الأهداف والمبررات التي بُني عليها التصور.
2. شمولية المحاور والإجراءات المقترحة واتساقها مع أهداف الدراسة.
3. مدى إمكانية تطبيق التصور في الميدان التربوي.
4. سلامة اللغة ودقة الصياغة العلمية.

تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين معيارًا لقبول مكونات التصور. وبعد تحليل

الملاحظات، أجرت الباحثة التعديلات الآتية:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحًا ودقة.
- دمج بعض الإجراءات المتشابهة ضمن محور واحد.
- إضافة محور فرعي يتعلق بمتطلبات تفعيل التصور في البيئة المدرسية.

وبذلك أصبحت النسخة النهائية من التصور المقترح أكثر دقة وواقعية، ويمكن الاستفادة منها

عمليًا في تطوير دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة بشقيها الكمي والنوعي، بما ينسجم مع أهدافها وأسئلتها الرئيسية. يهدف الفصل إلى تقديم صورة شاملة ومتكاملة حول دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل.

عرض نتائج أسئلة الدراسة

تعرض الباحثة تحت هذا البند نتائج أسئلة الدراسة:

1.4 نتائج السؤال الأول

ما دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (1.4).

الجدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دور مديري

المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين مرتبة

تتنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
1	5	الانغماس السلوكي في العمل	4.53	0.49	كبيرة جداً
2	3	الانغماس العاطفي في العمل	4.42	0.61	كبيرة جداً
3	4	الانغماس المعرفي في العمل	4.40	0.51	كبيرة جداً
4	2	الدعم العاطفي والاجتماعي من	4.11	0.84	كبيرة
5	1	الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز	4.05	0.80	كبيرة
الدرجة الكلية			4.30	0.51	كبيرة جداً

يبين الجدول (1.4) أن "مجال الانغماس السلوكي في العمل" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة كبيرة جداً، وجاء "مجال الانغماس العاطفي في العمل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة كبيرة جداً، وجاء "مجال الانغماس المعرفي في العمل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.51)، وبدرجة كبيرة جداً، وجاء "مجال الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة كبيرة، وجاء "مجال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس" في المرتبة الأخيرة الخامسة بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لدور مديري

المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي ككل (4.30) بانحراف معياري (0.51)، وبدرجة كبيرة جداً.

يُستدل من نتائج الجدول (1.4) أن جميع مجالات الدراسة قد جاءت بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط العام لدور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي (4.30)، وهو مستوى مرتفع جداً يدل على أداء إداري وتربوي فعال. فقد تصدر مجال الانغماس السلوكي المراتب الأولى، يليه الانغماس العاطفي والمعرفي، مما يعكس توازناً بين الأبعاد الثلاثة للانغماس. كما تشير النتائج إلى أن المديرين يساهمون بشكل ملموس في بناء بيئة عمل محفزة وداعمة من خلال الممارسات الإدارية والعلاقات الإنسانية، ما يؤكد دورهم المركزي في رفع دافعية المعلمين وتحسين جودة العملية التعليمية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الانغماس السلوكي في العمل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الانغماس السلوكي في العمل، كما هي موضحة في الجدول (2.4).

الجدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال

الانغماس السلوكي في العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
1	54	4.66	0.57	كبيرة جداً
2	50	4.65	0.55	كبيرة جداً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
3	59	ألتزم بالتعليمات الإدارية دون تأخير.	4.62	0.63	كبيرة جداً
4	53	أكمل جميع المهام التربوية على اكمل وجه.	4.60	0.62	كبيرة جداً
5	55	أتعاون باستمرار مع زملائي.	4.59	0.62	كبيرة جداً
6	58	أظهر نشاطاً وحيوية خلال الحصص.	4.58	0.62	كبيرة جداً
7	51	أحرص على تحضير دروسي بدقة.	4.57	0.62	كبيرة جداً
8	57	أتابع التحصيل الدراسي لطلابي بشكل شخصي.	4.51	0.64	كبيرة جداً
9	56	أخصص وقتاً إضافياً لمساعدة الطلبة المتأخرين.	4.41	0.70	كبيرة جداً
10	52	أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي.	4.08	0.98	كبيرة
الدرجة الكلية			4.53	0.49	كبيرة جداً

يبين الجدول (2.4) أن الفقرة (54) والتي نصت على "أهتم بنظافة وتنظيم البيئة الصفية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة كبيرة جداً، وجاءت الفقرة (50) والتي كان نصها "ألتزم بمواعيد العمل مهما كانت ظروفي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.65) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة كبيرة جداً، بينما احتلت الفقرة (52) والتي نصت على "أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.53) وانحراف معياري (0.49)، وبدرجة كبيرة جداً.

تُبين نتائج الجدول (2.4) أن الانغماس السلوكي جاء في المرتبة الأولى بين مجالات الانغماس الوظيفي، وبدرجة كبيرة جداً (المتوسط الكلي = 4.53، والانحراف المعياري = 0.49)، ما يعكس

التزاماً مهنيًا مرتفعاً لدى المعلمين. فقد أظهرت الفقرات العليا التزاماً عالياً بمواعيد العمل، وإنجاز المهام، والتعاون مع الزملاء، والعناية بالبيئة الصفية. وتؤكد هذه المؤشرات أن المعلمين لا يكتفون بالأداء الوظيفي المطلوب، بل يتجاوزونه بروح من المسؤولية والانضباط الذاتي. وتُعد هذه النتائج انعكاساً مباشراً لثقافة مؤسسية تقوم على النظام والتعاون، وهي إحدى الركائز الأساسية لتعزيز الانغماس الوظيفي السلوكي.

المجال الثاني: الانغماس العاطفي في العمل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الانغماس العاطفي في العمل ، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3.4).

الجدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الانغماس العاطفي في العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
1	34	أشعر بالفخر بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية.	4.62	0.61	كبيرة جداً
2	38	أظهر مشاعر إيجابية تجاه زملائي وعلمي.	4.61	0.59	كبيرة جداً
3	37	أستمتع أثناء تقديم الدروس.	4.50	0.70	كبيرة جداً
4	30	أشعر بالفخر أثناء ممارسة مهنتي.	4.48	0.77	كبيرة جداً
5	36	أشارك بفاعلية في الفعاليات والأنشطة المدرسية.	4.42	0.78	كبيرة جداً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
6	39	أشعر بارتباط عاطفي ومهني بزملائي في المدرسة.	4.41	0.78	كبيرة جداً
7	35	أعتبر المدرسة بيتي الثاني.	4.38	0.85	كبيرة جداً
8	32	أشعر بانتماء عاطفي قوي لمدرستي.	4.37	0.86	كبيرة جداً
9	31	أتحمس للذهاب لعملي في المدرسة.	4.25	0.89	كبيرة جداً
10	33	أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي.	4.17	0.89	كبيرة
الدرجة الكلية			4.42	0.61	كبيرة جداً

يبين الجدول (4.3) أن الفقرة (34) والتي نصت على " أشعر بالفخر بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة كبيرة جداً، وجاءت الفقرة (38) والتي كان نصها " أظهر مشاعر إيجابية تجاه زملائي وعملي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة كبيرة جداً، بينما احتلت الفقرة (33) والتي نصت على " أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.42) وانحراف معياري (0.61)، وبدرجة كبيرة جداً.

توضح نتائج الجدول (4.3) أن الانغماس العاطفي لدى المعلمين بلغ درجة كبيرة جداً (المتوسط الكلي = 4.42، والانحراف المعياري = 0.61)، وهو ما يعكس ارتباطاً وجدانياً قوياً بالعمل المدرسي. فقد عبّر المعلمون عن مشاعر فخر وسعادة بمهنة التعليم، واستمتعوا بالتدريس ومشاركاتهم الفعالة

في الأنشطة المدرسية. كما أن شعورهم بالانتماء العاطفي للمدرسة واعتبارها "بيتًا ثانيًا" يمثل مؤشرًا واضحًا على وجود بيئة داعمة نفسيًا. هذه النتائج تؤكد أن الانغماس العاطفي يشكل محورًا أساسيًا في استمرارية الأداء التعليمي الإيجابي ويمثل نتاجًا مباشرًا للممارسات القيادية المشجعة والتحفيزية من المديرين.

المجال الثالث: الانغماس المعرفي في العمل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الانغماس المعرفي في العمل، كما هي موضحة في الجدول (4.4).

الجدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الانغماس المعرفي في العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
1	43	أراجع نتائج طلابي لتحسين أدائي.	4.53	0.58	كبيرة جداً
2	45	أضع أهدافاً تطويرية واضحة لمهنتي.	4.52	0.61	كبيرة جداً
3	44	أواجه التحديات الصفية بتحليل وتفكير منطقي.	4.50	0.61	كبيرة جداً
4	49	أراعي الفروق الفردية للطلبة من خلال خطط مخصصة.	4.48	0.60	كبيرة جداً
5	41	أخصص وقتاً للتطوير المهني لتحسين كفاءتي التعليمية.	4.43	0.63	كبيرة جداً
6	40	أُتبنى دائماً طرائق تدريس مبتكرة.	4.42	0.61	كبيرة جداً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
7	42	أستخدم التكنولوجيا لزيادة جودة تدريسي.	4.37	0.70	كبيرة جداً
8	46	أشارك طوعاً في دورات تدريبية لأكتسب مهارات جديدة.	4.37	0.75	كبيرة جداً
9	48	أعيد تقييم استراتيجياتي التدريسية بشكل دوري.	4.35	0.65	كبيرة جداً
10	47	أقرأ "مقالات وكتباً" تربوية بانتظام.	4.04	0.83	كبيرة جداً
		الدرجة الكلية	4.40	0.50	كبيرة جداً

يبين الجدول (4.4) أن الفقرة (43) والتي نصت على " أراجع نتائج طلابي لتحسين أدائي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة كبيرة جداً، وجاءت الفقرة (45) والتي كان نصها " أضع أهدافاً تطويرية واضحة لمهنتي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة كبيرة جداً، بينما احتلت الفقرة (47) والتي نصت على " أقرأ "مقالات وكتباً" تربوية بانتظام. " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.40) وانحراف معياري (0.51)، وبدرجة كبيرة جداً.

تُظهر نتائج الجدول (4.4) أن الانغماس المعرفي لدى المعلمين مرتفع جداً (المتوسط الكلي = 4.40، والانحراف المعياري = 0.51)، مما يشير إلى انخراطهم الذهني والمستمر في تطوير أدائهم المهني. إذ أبدى المعلمون حرصاً على مراجعة نتائج طلابهم وتحليل التحديات وتبني طرائق تدريس مبتكرة واستخدام التكنولوجيا. ويعكس هذا النمط وعياً مهنيًا متقدماً يربط بين التفكير التأملي والممارسة الصفية، كما يشير إلى ثقافة مهنية قائمة على التعلم المستمر. وعلى الرغم من أن القراءة

التربوية المنتظمة جاءت في المرتبة الأخيرة، فإنها تظل ضمن المستوى العالي، مما يؤكد عمق الانغماس المعرفي العام لدى المعلمين.

المجال الرابع: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4.5).

الجدول (4.5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الانحراف	المتوسط	الفقرات	الرتبة	رقم
اف	الحسابي	الفقرات	الرتبة	رقم
الدور	المعيار	الفقرات	الرتبة	رقم
بدرجة	ي	الفقرات	الرتبة	رقم
كبيرة جداً	0.89	4.26	1	25
كبيرة جداً	0.84	4.24	2	29
كبيرة	0.98	4.18	3	27
كبيرة	0.99	4.15	4	26
كبيرة	1.03	4.09	5	28
كبيرة	0.95	4.07	6	20
كبيرة	1.03	4.05	7	24
كبيرة	1.00	4.04	8	21
كبيرة	0.98	4.04	9	22
كبيرة	0.98	3.99	10	23
كبيرة	0.84	4.11	الدرجة الكلية	

يبين الجدول (4.5) أن الفقرة (25) والتي نصت على "يراعي ظروف الشخصية عند الحاجة
" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط

(4.26) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة كبيرة جداً، وجاءت الفقرة: (29) والتي كان
نصها " يتواصل معي بوضوح ولباقة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري
(0.84) وبدرجة كبيرة جداً، بينما احتلت الفقرة (23) والتي نصت على " يشجعي على التعبير عن
رأيي بحرية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة كبيرة، وقد
بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.11) وانحراف معياري
(0.84)، وبدرجة كبيرة.

تُبين نتائج الجدول (4.5) أن مستوى الدعم العاطفي والاجتماعي الذي يقدمه المديرون
للمعلمين جاء بدرجة كبيرة (المتوسط الكلي = 4.11، والانحراف المعياري = 0.84)، مما يعكس
بيئة إنسانية داعمة في المدارس الإعدادية. فقد تصدرت فقرات مراعاة الظروف الشخصية والتواصل
اللبق والتقدير المعنوي المراتب الأولى، وهي ممارسات تؤكد البعد الإنساني في القيادة المدرسية. هذه
النتائج تدل على أن المديرين يساهمون في بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام، مما يعزز الشعور
بالانتماء ويحفّز المعلمين على الإبداع والعطاء، رغم أن بعض الجوانب مثل تشجيع حرية التعبير
تحتاج إلى مزيد من الدعم.

المجال الخامس: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4.6).

الجدول (4.6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات لمجال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
1	1	يشجعني المدير على تطوير أدائي المهني.	4.25	0.85	كبيرة جداً
2	15	يدعم المبادرات الفردية للمعلمين.	4.24	0.85	كبيرة جداً
3	10	يقدر الجهود المبذولة من المعلمين.	4.17	0.93	كبيرة
4	11	يهيئ فرص التطوير للمعلمين.	4.13	0.96	كبيرة
5	13	يوفر الوسائل التعليمية الضرورية.	4.13	0.91	كبيرة
6	16	يحفزني على الاستمرار في تحقيق إنجازاتي.	4.12	1.02	كبيرة
7	14	يحترم خصوصية المعلمين المهنية.	4.11	0.92	كبيرة
8	9	يتابع تنفيذ الخطط التعليمية باستمرار.	4.10	0.96	كبيرة
9	18	يتابع تقارير أداء المعلمين السنوية.	4.10	0.99	كبيرة
10	6	يستمتع لآراء المعلمين.	4.06	0.94	كبيرة
11	5	يدير الاجتماعات بطريقة منظمة وفعالة.	4.08	0.94	كبيرة
12	19	يقدم تغذية راجعة موضوعية وفورية.	4.04	1.02	كبيرة
13	17	يوضح توقعاته من أدائي بشكل مستمر.	4.03	1.00	كبيرة
14	4	يراعي احتياجاتي المهنية في التخطيط المدرسي	4.02	0.94	كبيرة
15	8	يهيئ بيئة مدرسية محفزة للأداء.	3.99	0.97	كبيرة
16	3	يمنحني فرصة المشاركة في اتخاذ القرار	3.91	1.01	كبيرة
17	7	يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار.	3.87	0.99	كبيرة
18	12	يعالج المشكلات المهنية بعدالة	3.85	1.04	كبيرة
19	2	يوزع المهام بعدالة بين المعلمين.	3.72	1.08	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور بدرجة
الدرجة الكلية			4.050	0.80	كبيرة

يبين الجدول (4.6) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يشجعني المدير على تطوير أدائي المهني " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة كبيرة كبيرة جداً، وجاءت الفقرة رقم (24) والتي كان نصها " يدعم المبادرات الفردية للمعلمين " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة كبيرة جداً، بينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على " يوزع المهام بعدالة بين المعلمين " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.08)، وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.050) وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة كبيرة.

تُظهر نتائج الجدول (4.6) أن الممارسات الإدارية لمديري المدارس تُمارس بدرجة كبيرة (بمتوسط كلي = 4.05، وانحراف معياري = 0.80)، مما يدل على وعي المديرين بأهمية الدور التنظيمي والتربوي في تحفيز المعلمين ورفع كفاءتهم. إذ جاءت أعلى الفقرات في تشجيع التطوير المهني ودعم المبادرات الفردية وتقدير الجهود، وهي مؤشرات على قيادة داعمة ومحفزة. في المقابل، جاءت أدنى الفقرات في العدالة في توزيع المهام ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، ما يشير إلى حاجة بعض المدارس إلى تعزيز الممارسات التشاركية. وبوجه عام، تعكس النتائج نمط قيادة يجمع بين المتابعة والتشجيع والاهتمام المهني، وهو ما يسهم في ترسيخ الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

2.4 نتائج السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمتغيرات: الجنس، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي؟

للإجابة على السؤال الثاني، انبثقت عنه الفرضيات الآتية

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في

المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة ومجالاتها بناءً على إجابات المبحوثين، كما في الجدول (7.4):

الجدول (4.7)

نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية للدراسة تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	ذكر	113	4.26	0.75	3.33	436	.001
	أنثى	325	3.98	0.80			
الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير	ذكر	113	4.39	0.72	4.12	436	.000
	أنثى	325	4.01	0.86			
الانغماس العاطفي في العمل	ذكر	113	4.63	0.45	4.27	436	.000
	أنثى	325	4.35	0.64			
الانغماس المعرفي في العمل	ذكر	113	4.43	0.59	.79	436	.430
	أنثى	325	4.39	0.47			
الانغماس السلوكي في العمل	ذكر	113	4.58	0.59	1.23	436	.220
	أنثى	325	4.51	0.45			
الدرجة الكلية	ذكر	113	4.46	0.48	3.80	436	.000
	أنثى	325	4.25	0.51			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال: الانغماس المعرفي في العمل، ومجال الانغماس السلوكي في العمل، حيث كانت القيم الاحتمالية لهذين المجالين أكبر من القيمة 0.05، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدراسة.

فكانت الفروق في مجال (الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي) من وجهة نظر المعلمين ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الذكور هو (4.26) والمتوسط من وجهة نظر الاناث هو (3.97)، والقيمة الاحتمالية هي (0.000) وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

وكانت الفروق في مجال (الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير) من وجهة نظر المعلمين ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الذكور هو (4.39) والمتوسط من وجهة نظر الاناث هو (4.01)، والقيمة الاحتمالية هي (0.000) وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

وكانت الفروق في مجال (الانغماس العاطفي في العمل) من وجهة نظر المعلمين ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الذكور هو (4.63) والمتوسط من وجهة نظر الاناث هو (4.35)، والقيمة الاحتمالية هي (0.000) وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

وكانت الفروق في مجال (الدرجة الكلية) من وجهة نظر المعلمين ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الذكور هو (4.46) والمتوسط من وجهة نظر الاناث هو (4.25)، والقيمة الاحتمالية هي (0.000) وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات

الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس

الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية نستخدم اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في

المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة ومجالاتها بناءً على إجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات

المحور , كما في الجدول (4.8):

الجدول (8.4)

نتائج اختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق في الدرجة الكلية للدراسة ومجالاتها تعزى

لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	بكالوريوس	121	3.96	0.80	-	436	.144
	ماجستير فأعلى	317	4.08	0.79	1.46		
الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير	بكالوريوس	121	3.94	0.86	-	436	.007
	ماجستير فأعلى	317	4.18	0.82	2.697		
الانغماس العاطفي في العمل	بكالوريوس	121	4.36	0.66	-	436	.177
	ماجستير فأعلى	317	4.45	0.59	1.351		
الانغماس المعرفي في العمل	بكالوريوس	121	4.35	0.46	-	436	.181
	ماجستير فأعلى	317	4.42	0.52	1.341		
الانغماس السلوكي في العمل	بكالوريوس	121	4.48	0.47	-	436	.235
	ماجستير فأعلى	317	4.54	0.50	1.190		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	121	4.22	0.50	-	436	.032
	ماجستير فأعلى	317	4.33	0.51	2.156		

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير وفي الدرجة الكلية، حيث كانت القيمة الاحتمالية أقل من القيمة (0.05) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية المجالات، حيث كانت القيم الاحتمالية لها أكبر من القيمة 0.05.

فكانت الفروق في مجال (الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير) من وجهة نظر المعلمين ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الحاصلين على درجة البكالوريوس هو (3.94) والمتوسط من وجهة نظر الحاصلين على درجة الماجستير هو (4.17)، والقيمة الاحتمالية هي (0.007) وكانت هذه الفروق لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

أما الفروق في الدرجة الكلية للدراسة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فكانت ذات دلالة معنوية، فكان متوسط الحاصلين على درجة البكالوريوس هو (4.22) والمتوسط من وجهة نظر الحاصلين على درجة الماجستير هو (4.33)، والقيمة الاحتمالية هي (0.032) وكانت هذه الفروق لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

لفحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخدمة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، والجدولان (9.4) و(10.4) يبينان ذلك:

الجدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة لدور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين

المتغير	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	أقل من 5 سنوات	27	4.38	0.63
	5 - 10 سنوات	51	4.22	0.57
	أكثر من 10 سنوات	360	4.00	0.83
الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير	أقل من 5 سنوات	27	44.4	0.37
	5 - 10 سنوات	51	44.2	0.76
	أكثر من 10 سنوات	360	74.0	0.87
الانغماس العاطفي في العمل	أقل من 5 سنوات	27	64.5	0.410
	5 - 10 سنوات	51	4.48	0.96
	أكثر من 10 سنوات	360	4.40	0.11
الانغماس المعرفي في العمل	أقل من 5 سنوات	27	14.7	0.35
	5 - 10 سنوات	51	404.	0.48
	أكثر من 10 سنوات	360	84.3	0.35
الانغماس السلوكي في العمل	أقل من 5 سنوات	27	94.6	0.44
	5 - 10 سنوات	51	4.61	0.64

أكثر من 10 سنوات	360	4.50	0.95
أقل من 5 سنوات	27	4.55	0.52
5 - 10 سنوات	51	4.39	0.44
أكثر من 10 سنوات	360	4.27	0.85

يشير الجدول (9.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

الجدول (10.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة الدراسة لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور مدراء المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي	بين المجموعات	5.404	2	2.702	4.268	.015
	داخل المجموعات	275.398	435	.633		
	المجموع	280.802	437			
الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير	بين المجموعات	4.389	2	2.195	3.114	.045
	داخل المجموعات	306.614	435	.705		
	المجموع	311.004	437			
الانغماس العاطفي في العمل	بين المجموعات	.808	2	.404	1.076	.342
	داخل المجموعات	163.319	435	.375		
	المجموع	164.127	437			
الانغماس المعرفي في العمل	بين المجموعات	2.698	2	1.349	5.365	.005
	داخل المجموعات	109.370	435	.251		
	المجموع	112.068	437			

بين المجموعات	1.275	2	.638	2.602	.075
الانغماس السلوكي في العمل	106.602	435	.245		
داخل المجموعات	107.877	437			
المجموع					
بين المجموعات	2.472	2	1.236	4.745	.009
الدرجة الكلية	113.300	435	.260		
داخل المجموعات	115.772	437			
المجموع					

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى كل من: الانغماس العاطفي في العمل، والانغماس السلوكي في العمل، بناءً على تقديرات المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى كل من: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي، و الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير، و الانغماس المعرفي في العمل، والدرجة الكلية للدراسة بناءً على تقديرات المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخدمة. حيث كانت قيمها الاحتمالية أقل من القيمة (0.05). ولتحديد مقادير واتجاهات تلك الفروق نستخدم اختبار (LSD) كما في الجدول (11.4):

الجدول (11.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور مدراء المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل 5 سنوات	سنوات 10 - 5	أكثر من 10 سنوات
الممارسات الإدارية	أقل من 5 سنوات	4.38			
للمدير في تعزيز	5 - 10 سنوات	4.22			
الانغماس الوظيفي	أكثر من 10 سنوات	4.00			

*0.38

0.37*	44.4	أقل من 5 سنوات	الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير
44.2	74.0	أقل من 5 سنوات	الانغماس المعرفي في العمل
0.31*	14.7	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.33**	404.	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
84.3	4.55	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.28**	4.39	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
4.27	4.27	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية

يشير الجدول (11.4) إلى:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي بين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، مما يدل على تأثير سنوات الخدمة على الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي، حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات).

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير بين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، مما يدل على تأثير سنوات الخدمة على الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الانغماس المعرفي في العمل بين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، وكذلك بين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (5 - 10 سنوات)، حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، مما يدل على تأثير سنوات الخدمة على الانغماس المعرفي في العمل.

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الدرجة الكلية بين فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات) وفئة سنوات الخدمة (أكثر من 10 سنوات)، حيث كانت الفروق لصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات)، مما يدل على تأثير سنوات الخدمة في تقييم دور مدراء المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي. ان سنوات الخدمة تؤثر في طبيعة إدراك المعلمين لدور المديرين في تعزيز الانغماس الوظيفي؛ فكلما كانت سنوات الخدمة أقل، زادت الحاجة إلى الدعم الإداري والعاطفي، وارتفع الشعور بأهمية دور المدير في التحفيز والانغماس. أما المعلمون ذوو الخدمة الأطول فيميلون إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات، مما يقلل من اعتمادهم على القيادة المباشرة في توليد الشعور بالانغماس.

3.4 نتائج السؤال الثالث: ما واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس

الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل من وجهة نظر المديرين؟

سعت الباحثة في هذا الجزء إلى استكشاف عمق الدور الذي يمارسه مديرو المدارس الإعدادية الحكومية في منطقة الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى معلمهم، وذلك من خلال مقابلات شبه منظمة أجريت مع عينة قصدية تكونت من (20) مديرًا ومديرة، (14) ذكرًا وستة إناث. وتكونت أداة الدراسة من (10) أسئلة. ومن خلال هذه المقابلات تم تحليلها باستخدام المنهج الاستقرائي النوعي، بهدف تعميق الفهم الكيفي للجوانب الإنسانية والتنظيمية المرتبطة بموضوع الدراسة. ولاستنتاج المواضيع المشتركة تم تفريغ المقابلات وحساب التكرار والنسب المئوية لاستخلاص المواضيع (ملحق 5).

تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تبرز الممارسات الإدارية والإنسانية التي يوظفها مديرو المدارس في سياقهم اليومي لتعزيز انغماس المعلمين في عملهم. وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج كل سؤال من أسئلة المقابلة:

1.3.4 كيف يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهام بين المعلمين؟

يهدف هذا السؤال إلى الكشف عن المعايير التي يستند إليها مديرو المدارس الإعدادية عند توزيع المهام الإدارية والتعليمية بين المعلمين، ومدى انعكاس هذه الممارسات على تعزيز الانغماس الوظيفي لديهم.

أظهرت إجابات المديرين تنوعًا في أساليبهم، إلا أن الاتجاه العام اتسم بالجمع بين الكفاءة المهنية والاعتبارات الإنسانية. فقد أشار (45%) إلى أن الكفاءة والخبرة تمثلان الأساس الأول في

توزيع المهام، إذ قال م1: "عادةً أوزّع المهام حسب خبرة المعلم وكفاءته في المادة، فالمعلم المتمكن يستطيع أن يقود مشاريع إضافية دون أن يشكّل ذلك عبئًا عليه".

في حين ركّز آخرون (35%) على مبدأ العدالة والتوازن، مؤكدين أهمية الإنصاف في تقسيم الأعباء، كما قال م5: "أحرص على أن أراعي العدالة بين المعلمين، فلا أحمل معلمًا أكثر من غيره، وأوزّع المهام بشكل متوازن حتى يشعر الجميع بالإنصاف".

وقد أوضح (20%) فأبرزت البعد الإنساني في القرار الإداري، إذ تأخذ في الاعتبار الظروف الشخصية للمعلم. فقد ذكر م14: "أحيانًا أراعي ظروف المعلم، مثل التزاماته الأسرية أو الصحية، وأخفف عنه قدر الإمكان لأننا في النهاية بشر".

من خلال هذه الإجابات، يتضح أن عملية توزيع المهام لدى المديرين لا تُمارس بوصفها إجراءً إداريًا جامدًا، بل تُعد مزيجًا من المهنية والإنسانية. فالكفاءة تضمن جودة الأداء، بينما العدالة والمرونة تخلق مناخًا من الثقة والانتماء، مما ينعكس إيجابًا على انغماس المعلمين في عملهم.

2.3.4 ما الأساليب التي تعتمدونها لإشراك المعلمين في صنع القرار وحل المشكلات؟

هدف السؤال إلى التعرف على آليات إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وحل المشكلات، لما لذلك من أثر مباشر على تعزيز الشعور بالانتماء والانغماس في العمل.

وأوضحت النتائج أن الأساليب المعتمدة في إشراك المعلمين بصنع القرار تعتمد على الاجتماعات الدورية، اللجان المدرسية وفرق العمل، الاستشارات الفردية. حيث أكد (60%) من مدراء

المدراس على اعتمادهم على الاجتماعات الدورية ومجالس المعلمين، (25%) ذكروا ان اللجان المدرسية وفرق العمل هو الاسلوب المعتمد، اما (15%) اعتمدوا على الاستشارات الفردية.

فقد ذكر م(3) "نبعمل اجتماع شهري مع كل الطاقم... ونبفتح مجال للنقاش قبل ما نأخذ القرار". وأوضح م(9) "كل لجنة بتقترح وتناقش وبعدين بنعتمد القرار". و م(15) قال: "أوقات ببستشير معلم واحد بخبرته، إذا القرار إله علاقة بموضوعه".

يتضح من هذه الإجابات أن المشاركة في صنع القرار أصبحت ممارسة متجذرة في ثقافة المدارس، حيث يسعى المديرون لإشراك المعلمين بطرق متنوعة تتناسب مع طبيعة القرارات المطروحة. وتعكس هذه الممارسات توجهاً نحو القيادة التشاركية التي تعزز الانغماس المهني والمعنوي، إذ يشعر المعلم بأنه جزء فاعل من منظومة القرار وليس مجرد منفذ.

3.3.4 ما الممارسات التي تتبعونها لمراعاة الظروف الشخصية للمعلمين مع الحفاظ على

انضباط العمل؟

يستهدف هذا السؤال استكشاف كيفية موازنة المديرين بين الجانبين الإنساني والإداري، بحيث يُراعى الجانب الشخصي للمعلم دون الإخلال بانضباط العمل المدرسي.

وقد اجمع (50%) من المديرين انهم يطبقون تعديلات في الجداول لتتلائم مع ظروف المعلمين الشخصية فقال م(2): "إذا عنده ظرف، انا بهتم اني أعطل جدول ليتلاءم مع ظروفه، هيك بيحي عالمدسة مرتاح وبالأخر احنا بشر". وقد أشار (30%) من المديرين انهم يمنحون مرونة في الدوام او الاجازات فقد أشار م(8) "بعطية مرونة بالدوام هيك، بسمحه يطلع ابكر". و (20%) من المديرين

أشاروا الى انهم يراعون الظروف ضمن حدود النظام فقد قال م(13): "مراعاة الظروف مهمة... بس لازم النظام يضل محافظ عليه".

تكشف النتائج عن وعي إداري متوازن لدى المديرين يجمع بين البعد الإنساني والتنظيمي، حيث يسعى معظمهم إلى تكييف الجداول والدوام بما يراعي الظروف الشخصية للمعلمين دون المساس بانضباط العمل. هذا النهج يعكس قيادة إنسانية مرنة تدرك أن الراحة النفسية للمعلم شرط أساسي للأداء الفعّال والانغماس في العمل .

4.3.4 ما رأيكم في مفهوم الانغماس الوظيفي؟ وكيف تراه يظهر في سلوك المعلمين؟

السؤال يستهدف التعرف على التصورات العملية للمديرين حول الانغماس، وكيف يمكن ملاحظته كسلوكيات داخل المدرسة.

فقد أظهرت النتائج ان مفهوم الانغماس لدى المديرين يتمحور حول ثلاث محاور: الحماس والطاقة، الالتزام والانضباط، المشاركة في الأنشطة الإضافية.

فقد اكد (45%) من المديرين على ان الحماس والطاقة هو مؤسر على انغماس المعلم في وظيفته، فقد قال م(6) ان: "المعلم المنغمس بتحسه بيجي عالمدسة مبسوط، وبتلاقيه بشتغل وكله طاقه وحيوية" وتحدث (35%) من المدراء على ان الالتزام والانضباط هو ما يؤكد على ان المعلم منغمس في وظيفته، فقد أشار م(10): "المعلم المنغمس في شغله هو المعلم الي بلتزم بدوامه وما بتاخر عن شغله وما بغيب حتى لو كان مريض وببذل كل جهده انه يداوم ويعلم لحتى الطلاب ما تخسر المواد". اما (20%) من المديرين ربطوا الانغماس ب المشاركة في الأنشطة الإضافية

الخارجة عن نطاق ساعات الدوام، قال م(19): "المعلم المنغمس بتحسه بحب يضل بالمدرسة حتى لو انتهى دوامه بضل يشتغل، وما بطلع على الساعه او ما بستنى رنت الجرس لحتى يخلص دوامه، بتحسه دوامه مربوط بوينتا بنهي المهام الي حاطتها لحاله".

تبيّن أن مفهوم الانغماس لدى المديرين يتجسد في السلوكيات العملية اليومية مثل الحماس، الالتزام، والمشاركة التطوعية، وهو ما يعكس فهمًا سلوكيًا واقعيًا للمفهوم أكثر من كونه مجرد إدراك نظري. ويبدو أن المديرين يربطون الانغماس بالروح الإيجابية والمثابرة المهنية، مما يدل على وعيهم بأن الانغماس لا يُقاس فقط بالأداء، بل بشغف المعلم ومبادراته الذاتية داخل المدرسة.

5.3.4 ما العوامل التي تؤثر على الانغماس العاطفي، والمعرفي، والجسدي للمعلمين؟

جاء هذا السؤال لفهم الجوانب التي تدعم أو تعيق البُعد العاطفي للانغماس، مثل الفخر بالانتماء والدافعية الداخلية، باعتباره أساسًا لاستدامة الأداء التربوي.

أكد (40%) من المديرين ان علاقة المدير بالمعلمين هي العامل الأهم، فقد قال م(5): "إنّ المعلم حاسس إنو مديره واقف جنبه... بعطي من قلبه". وأشار (30%) منهم الى الاعتراف بجهود المعلمين وتقديرهم هو ما يؤثر على الانغماس، فقد قال م(14): "أهم شي يعرفوا إنو جهدهم مقدر، كلمة شكر بتفوق كثير". وذكر (30%) منهم الى ان بيئة العمل الإيجابية والتعاون بين الزملاء هو ما يؤثر على الانغماس وهذا ما أكد عليه م(17) عندما قال: "الجو الإيجابي بين الزملاء بخلي الكل يجي عالمدسة مبسوط".

تؤكد النتائج أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المدير والمعلمين هي العامل الأبرز في تعزيز الانغماس بمستوياته المختلفة، يليها التقدير المعنوي وبيئة العمل الداعمة. وهذا يعزز ما ورد في الأدبيات التربوية حول أن الدعم العاطفي والاعتراف بالجهد يشكلان أساسًا للدافعية والانغماس المستدام.

6.3.4 كيف تدعمون مبادرات المعلمين الفردية بما يخدم أهداف المدرسة ويعزز مشاركتهم

الفاعلة؟ وما الأساليب التي تستخدمونها لتقديرهم؟

طرح هذا السؤال لقياس مدى انفتاح المديرين على المبادرات الفردية، ودورهم في تمكين المعلمين كمحرك أساسي للابتكار التربوي.

وقد أوضحت النتائج أن دعم المبادرات يرتبط بتوفير الموارد حسب (45%) من المديرين و(35%) صرح بأن التشجيع المعنوي يدعم مبادرات المعلمين الفردية، أما (20%) من المديرين يشترطون أن تكون المبادرة ضمن خطة المدرسة. فوضح م(2) "إننا معلم جاب فكرة جديدة، بعمل كل جهدي بوقله كل اللي بقدر عليه" وم(8) قال: "أهم شي أشجعه... كلمة طيبة بتعطيه دفعة". أما م(16) فقد قال: "بقبل المبادرة إننا بتخدم أهداف المدرسة، مش أي فكرة وخلص".

تُبرز النتائج توجهاً إدارياً نحو تمكين المعلمين كمبدعين ومبادرين، من خلال الدعم المادي والمعنوي وتشجيع الأفكار الجديدة التي تخدم أهداف المدرسة. غير أن اشتراط بعض المديرين أن تكون المبادرات ضمن خطة المدرسة يشير إلى توجه إداري منضبط يسعى للموازنة بين حرية الإبداع وضبط الأهداف المؤسسية.

7.3.4 ما هي الأساليب التي تتبعونها لتشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني وتبني

أساليب تدريس مبتكرة وتكنولوجيه لتعزيز جودة العملية التعليمية؟

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على آليات التقدير والتحفيز التي يستخدمها المديرون، لما لها من دور مباشر في تعزيز الالتزام والانغماس.

واظهرت النتائج ان (50%) من المديرين يعتمدون على الثناء المباشر في الاجتماعات، فقد أشار (م1): " بحب أشكر المعلم قدام زملاؤه بالاجتماع ". ويفضل (30%) من المديرين خطابات شكر أو شهادات تقدير، فقد أشار م(4) " أكتب له رسالة شكر أو شهادة صغيرة... بقرحه ". ويعتمد (20%) منهم على مكافآت بسيطة أو تسهيلات وظيفية، فقد ذكر م(5) " مرات بعطيه تسهيلات بالحصص، مكافأة بسيطة ".

تعكس النتائج وعي المديرين بأهمية التحفيز المعنوي والاعتراف العلني بالإنجازات في دعم التطوير المهني، حيث يُعد الثناء والشكر أدوات فعّالة لرفع دافعية المعلمين نحو الابتكار. ويُظهر ميل بعض المديرين لاستخدام شهادات التقدير والمكافآت الرمزية أن الثقافة المدرسية ما زالت تميل إلى التقدير المعنوي أكثر من المادي.

8.3.4 ما الإجراءات التي تعتمدها لضمان التزام المعلمين بمواعيد العمل، وكيف تتابعون

جودة إنجازهم لمهامهم التربوية؟

الالتزام والانضباط من أهم مؤشرات الانغماس السلوكي، وهو ما حاول هذا السؤال استكشافه من خلال إجراءات المديرين.

فقد أظهرت النتائج ان (55%) من المديرين يعتمدون على المتابعة المباشرة واليومية. (25%) قالوا إنهم يطبقون أنظمة رقابية مثل توقيع الدوام. و (20%) يعتمدون على الحوار والتوجيه عند وجود تقصير.

أشار م(6): "من برنامجي اليوم ان أمر على الصفوف وطبعاً بشوف التزام المعلم بعيني، فبكون واضح مين ملتزم بشغله ومين مش ملتزم". وقال م(20): "عنا نظام ختم بالبصمة، كل معلم بختم عالفوته وبختم قبل ما يروح، وهاد بخفف علي اراقب انا بس بفحص بالبرنامج". وقد اكد م(11): "إذا في تأخير او أي تقصير اول شي بعمل اني بحكي مع المعلم مباشرة... وينحل الموضوع بالحوار".

توضح النتائج أن المديرين يعتمدون على آليات متابعة يومية مباشرة لضمان الانضباط، إلى جانب أنظمة رقابية وحوارية لمعالجة القصور. ويكشف هذا المزج بين المتابعة والحوار عن قيادة ميدانية فعّالة قادرة على الموازنة بين المتابعة الإدارية والنهج الإنساني في التعامل مع المعلمين، مما يسهم في تعزيز الانغماس السلوكي والانضباط الذاتي داخل البيئة المدرسية.

9.3.4 ما أبرز التحديات والعوائق – سواء كانت إدارية أو بيئية – التي تواجهكم في تعزيز

انغماس المعلمين، وكيف تتعاملون معها؟

ركز السؤال على المعوقات التي تحد من الانغماس، والرؤى المستقبلية التي يقترحها المديرون لتطوير بيئة عمل أكثر دعمًا. فقد ذكر (35%) من المديرين أن ضغط العمل وكثرة الأعباء يؤثر سلبًا على انغماس المعلم بعمله، وتحدث (30%) من المديرين على أن ضعف الموارد والدعم الخارجي، هي من معوقات الانغماس الوظيفي أما (20%) فقد أشاروا إلى أن تفاوت دافعية المعلمين أنفسهم هو ما يؤثر على الانغماس الوظيفي، واقترح (15%) منهم إلى تطوير سياسات التدريب والدعم النفسي.

فقد قال م(9): "المعلم عنده شغل فوق طاقتة، بده يدرس ولازم يحتوي الطلاب ولازم يعبي ورق للوزارة... وهذا أكبر تحدي"، وذكر م(14): "ما في موارد كافية، إن كان بالساعات اللي بشتغل فيها المعلم بداخل المدرسه فعدد حصص المكوث والساعات الفرديه يا دوب تسد فجوة صغيره... حتى نعمل نشاطات أو نووفر دعم". وقد أشار م(19): "في معلمين حماسهم ضعيفة يعني زي اللي بعمل الي عليه وامرات بعمل حاله مش شايف فلانه ما بده يشوف... بدهم متابعة شخصية".

تشير النتائج إلى أن ضغط العمل ونقص الموارد يمثلان أبرز العوائق التي تواجه تعزيز الانغماس، وهو ما يتطابق مع الأدبيات التي ترى أن الإرهاق المهني وضعف الدعم المؤسسي يضعفان الانتماء والدافعية. كما أن تفاوت الدافعية بين المعلمين يعكس تحديًا قياديًا يتطلب دعمًا نفسيًا وتدريبًا مستمرًا. لذا، فإن معالجة هذه التحديات تستدعي تبني سياسات مدرسية تراعي التوازن بين الأعباء والدعم، لضمان بيئة أكثر تحفيزًا واستقرارًا.

10.3.4 استنادًا إلى خبرتكم، ما الممارسات أو السياسات التي تقترحون تبنيها أو تطويرها

في المدارس لتهيئة بيئة عمل أكثر دعمًا وتحفيزًا للمعلمين؟

يهدف هذا السؤال إلى استعراض الحلول التي يقترحها المديرون لتعزيز مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.

توزعت المقترحات على ثلاثة محاور: (40%) توفير موارد ودعم مادي، (35%) تعزيز التدريب المهني، (25%) تبني سياسات تحفيزية).

من اقوال المديرين: (م3): "إذا وقَّروا موارد أكثر، الشغل سيكون أسهل وأسرع". م(7): "لازم يكون في تدريبات مستمرة للمعلمين". م(10): "أنا بآمن إنو الحوافز المادية بتفرق مع المعلمين".

تبرز من المقترحات اتجاهات واضحة نحو تعزيز الموارد والتدريب والتحفيز كركائز أساسية لتهيئة بيئة عمل داعمة. ويكشف هذا الوعي عن إدراك المديرين لأهمية الدمج بين الدعم المادي والمهني والمعنوي في تحقيق انغماس مستدام.

تشير نتائج المقابلات مع مديري المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل إلى أن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، من وجهة نظرهم، يُعد واقعًا إيجابيًا نسبيًا ويتسم بتفاوت في مستوياته بين المعلمين، ويتجلى في ممارسات وسلوكيات عملية يومية داخل المدرسة. وقد عبّر المديرون عن فهم تطبيقي للانغماس الوظيفي، يرتبط بالسلوك الفعلي للمعلم أكثر من كونه مفهومًا نظريًا مجردًا.

أظهرت النتائج أن الانغماس الوظيفي يظهر في مستوى الحماس والطاقة الإيجابية التي يظهرها المعلم في أدائه اليومي، حيث وصف المديرون المعلم المنغمس بأنه معلم مبادر، نشط، ومتفاعل مع عمله، يحضر إلى المدرسة بروح إيجابية ويؤدي مهامه بحيوية واضحة. ويُعد هذا

البُعد مؤشراً مباشراً على الانغماس العاطفي، كما يراه المديرون من خلال ملاحظاتهم اليومية لسلوك المعلمين.

كما برز الالتزام والانضباط الوظيفي كمظهر أساسي من مظاهر الانغماس، حيث ربط المديرون بين الانغماس وبين المواظبة على الدوام، الالتزام بالمواعيد، والحرص على أداء الواجبات التعليمية حتى في الظروف الصعبة. ويعكس هذا التصور رؤية المديرين للانغماس بوصفه التزاماً داخلياً نابغاً من إحساس المعلم بالمسؤولية المهنية، وليس مجرد التزام شكلي بالأنظمة.

إلى جانب ذلك، أشار عدد من المديرين إلى أن المشاركة في الأنشطة الإضافية والمبادرات التطوعية خارج نطاق الحصص الرسمية تُعد مؤشراً واضحاً على ارتفاع مستوى الانغماس الوظيفي. فقد وصفوا المعلم المنغمس بأنه معلم يبقى في المدرسة بعد انتهاء دوامه الرسمي، ويشارك في الأنشطة المدرسية بدافع ذاتي، دون انتظار توجيه مباشر أو مقابل فوري، مما يعكس انغماساً جسدياً وسلوكياً في العمل.

وأظهرت النتائج أن المديرين يدركون أن واقع الانغماس الوظيفي يتأثر بشكل مباشر بطبيعة الإدارة المدرسية، حيث ربطوا ارتفاع الانغماس بعوامل مثل العلاقة الإيجابية بين المدير والمعلمين، مراعاة الظروف الشخصية، العدالة في توزيع المهام، وإشراك المعلمين في صنع القرار. وفي المقابل، أشاروا إلى أن ضغط العمل، كثرة الأعباء، نقص الموارد، وتفاوت الدافعية بين المعلمين تُعد عوامل تحد من مستوى الانغماس لدى بعضهم.

ومن وجهة نظر المديرين، إن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل يتسم بوجود مستوى ملحوظ من الانغماس السلوكي والعاطفي لدى

شريحة من المعلمين، يقابله تفاوت في درجات الانغماس بين المعلمين تبعًا للظروف المهنية والشخصية والتنظيمية. كما يظهر أن الانغماس، من وجهة نظر المديرين، ليس حالة ثابتة، بل حالة ديناميكية تتأثر بالمناخ المدرسي وأساليب القيادة والدعم المتاح داخل المدرسة.

4.4 ما التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل

في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

انطلاقًا من نتائج الدراسة التي أظهرت أن مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل كان بدرجة كبيرة، وأن الممارسات الإدارية والدعم العاطفي يشكّلان عاملين رئيسيين في تعزيزه، يأتي هذا التصور المقترح ليكون إطارًا عمليًا يمكن لمديري المدارس توظيفه في بيئاتهم التعليمية لزيادة دافعية المعلمين، وتحسين أدائهم، وتعزيز انتمائهم المهني والعاطفي نحو المدرسة. وليجيب عن السؤال الخامس من الدراسة ما التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

1.4.4 اسم التصور المقترح

تصور تفعيل دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين

4.4.2 رؤية التصور المقترح

مدير مدرسة وإع بدوره القيادي والتربوي، يعمل بروح إنسانية تشاركية تُمكنه من بناء بيئة مدرسية محفزة قائمة على الثقة، التقدير، والدعم، تسهم في رفع مستوى انغماس المعلمين في عملهم وتطوير أدائهم.

3.4.4 الغاية ومبررات التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى إتاحة إطار إجرائي واضح يُسهم في تطوير الممارسات الإدارية والسلوكية لمدير المدرسة بما يعزز انغماس المعلمين الوظيفي. وتبرز أهمية التصور المقترح للأسباب الآتية:

1. بيّنت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً مباشراً بين فعالية الممارسات الإدارية لمديري المدارس ومستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين.
2. كشفت نتائج المقابلات عن حاجة بعض المديرين إلى اعتماد أساليب أكثر دعماً إنسانياً وعاطفياً في تعاملهم مع المعلمين.
3. الحاجة إلى تصور تطبيقي يوجّه مدير المدرسة في التعامل مع متطلبات العمل التربوي بطريقة تحفّز المعلمين وتزيد من انتمائهم للمؤسسة التعليمية.
4. انسجام التصور المقترح مع توجهات وزارة التربية والتعليم في بناء مدارس داعمة للمعلمين وراعية لرفاههم المهني.

4.4.4 خصائص التصور المقترح

• **واقعي وتطبيقي:** يستند إلى نتائج ميدانية ويُعالج واقع المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل.

• **إنساني:** يركّز على الجوانب العاطفية والاجتماعية في علاقة المدير بالمعلمين.

• **تطويري:** يُحفّز مديري المدارس على التعلم الذاتي المستمر وتبني أساليب إدارية حديثة.

• **تشاركي:** يدعم إشراك المعلمين في القرارات والمسؤوليات اليومية.

• **قابل للتقييم:** يتضمن آليات واضحة لقياس أثر تطبيقه على الانغماس الوظيفي.

4.4.5 أسس التصور المقترح

ينطلق هذا التصور المقترح من مجموعة من الأسس النظرية والميدانية والفلسفية والتنظيمية التي تشكل الإطار المرجعي لبنائه وتضمن انسجامه مع واقع الإدارة المدرسية ومتطلبات تطويرها.

1. **الأساس النظري:** يركز على نظرية الانغماس الوظيفي التي تؤكد دور

العوامل التنظيمية والنفسية في رفع التزام المعلمين.

2. **الأساس الميداني:** مستند إلى نتائج الاستبانة والمقابلات في الدراسة الحالية

التي أبرزت أن المديرين الذين يدعمون المعلمين عاطفياً ومهنيًا يحققون مستويات أعلى من الانغماس الوظيفي.

3. **الأساس الفلسفي:** يقوم على رؤية إنسانية للمدير باعتباره محور تطوير

المدرسة ورافعة للروح المهنية لدى المعلمين.

4. الأساس التنظيمي: منسجم مع توجهات وزارة التربية والتعليم في رفع كفاءة

الإدارة المدرسية وتحسين بيئة العمل.

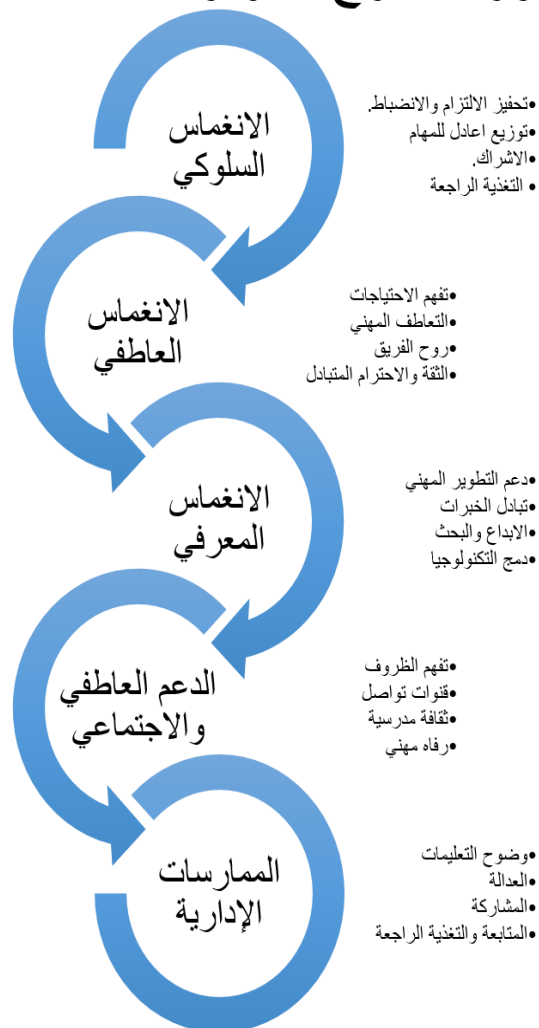
4.4.6 أبعاد التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين

على خمسة أبعاد رئيسية متكاملة، تم استخلاصها من نتائج الدراسة الميدانية (الاستبانة والمقابلات)،

ومن الأسس النظرية التي تناولت مفهوم الانغماس الوظيفي في الأدب التربوي، وهي كما يلي:

التصور المقترح لتعزيز الانغماس الوظيفي



شكل (1.4)

تكامل الابعاد الخمسة (إعداد الباحثة)

البعد الأول: الانغماس السلوكي

يتمثل هذا البعد في قدرة مدير المدرسة على توجيه سلوك المعلمين نحو الالتزام والانضباط

والمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية.

فالمدير القادر على تنظيم العمل وتوزيع المهام بعدالة، ومتابعة الأداء بروح داعمة، يعزز لدى المعلمين حسّ المسؤولية والانتماء للمؤسسة التعليمية.

مؤشرات هذا البعد:

- تحفيز المعلمين على الالتزام والانضباط المهني.
- توزيع المهام بشكل عادل وواضح.
- إشراك المعلمين في متابعة الإنجاز وتطوير الأداء.
- استخدام التغذية الراجعة لتشجيع الممارسات السلوكية الإيجابية.

البعد الثاني: الانغماس العاطفي

يركّز هذا البعد على العلاقة الإنسانية التي ينسجها مدير المدرسة مع معلميه، والتي تُعدّ ركيزة أساسية في خلق بيئة عمل إيجابية.

ويُسهم هذا البعد في تعزيز الانغماس العاطفي عبر إشعار المعلمين بالتقدير، والاهتمام بظروفهم الشخصية، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي اللازم أثناء التحديات.

مؤشرات هذا البعد:

- تفهم المدير لاحتياجات المعلمين النفسية والاجتماعية.
- إظهار التعاطف في المواقف المهنية الصعبة.
- تعزيز روح الفريق والانتماء المدرسي.
- نشر ثقافة الاحترام والثقة المتبادلة داخل المدرسة.

البعد الثالث: الانغماس المعرفي

يرتبط هذا البعد بجهود مدير المدرسة في تمكين المعلمين مهنيًا، وتشجيعهم على التطور المستمر، والاطلاع على المستجدات التربوية والتكنولوجية. ويهدف إلى رفع الانغماس المعرفي للمعلمين من خلال تعزيز مهارات التفكير الإبداعي، والابتكار في أساليب التدريس، وتقدير التعلم الذاتي كقيمة مهنية.

مؤشرات هذا البعد:

- دعم التطوير المهني المستمر للمعلمين.
- تشجيع تبادل الخبرات التربوية بين الزملاء.
- توفير بيئة تعلم محفزة على الإبداع والبحث.
- دمج التكنولوجيا في التعليم والتقييم.

البعد الرابع: الدعم العاطفي والاجتماعي

ركّز هذا البعد على دور المدير الإنساني بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي الذي يحتاجه المعلمون لمواجهة ضغوط العمل، بما يخلق بيئة عمل آمنة ومستقرة. ويشمل ذلك الإصغاء الفعّال، وتفهم الظروف الشخصية والمهنية، وتعزيز روح الفريق والتعاون. وقد أظهرت نتائج المقابلات أن المديرين الذين يراعون البعد الإنساني في الإدارة يساهمون في زيادة رضا المعلمين ورفاههم المهني

مؤشرات هذا البعد:

- تفهم ظروف المعلمين الشخصية والمهنية.
- إتاحة قنوات تواصل مفتوحة ومرنة.
- بناء ثقافة مدرسية قائمة على المساندة والتعاون.
- تعزيز الرفاه المهني والانسجام بين الزملاء.

البعد الخامس: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس

يُعد هذا البعد الأساس الذي يُبنى عليه نجاح الممارسات الإدارية داخل المدرسة. ويتمثل في قدرة المدير على إدارة المدرسة بفاعلية من خلال وضوح المهام وتوزيع الأدوار بعدالة، وتبني أسلوب تشاركي في اتخاذ القرار، وتوفير بيئة تنظيمية داعمة تحفز التعاون والمسؤولية. ويُسهم هذا البعد في رفع مستوى الانغماس السلوكي للمعلمين من خلال إحساسهم بالمسؤولية والانتماء للعمل الجماعي.

مؤشرات هذا البعد:

- وضوح التعليمات والسياسات المدرسية.
- العدالة في توزيع الأعباء والمهام.
- مشاركة المعلمين في رسم الأهداف والخطط.
- المتابعة البناءة وتقديم التغذية الراجعة بشكل موضوعي.

تتكامل هذه الأبعاد الخمسة في إطار واحد يشكل الأساس الذي يقوم عليه التصور المقترح. فالممارسات الإدارية التنظيمية تخلق البيئة التي تُترجم من خلالها العلاقات العاطفية والاجتماعية الإيجابية، بينما يُسهم التطوير المهني في تمكين المعلمين من تحقيق إنجازات ملموسة، ويعمل التحفيز والتقويم البناء على استدامة هذا الانغماس وتعزيزه بمرور الوقت.

4.4.7 المقترح (الإطار العملي التطبيقي):

يبين الجدول الآتي الإطار العملي التطبيقي للممارسات المقترحة وآثارها المتوقعة على أبعاد الانغماس الوظيفي.

الجدول (4.12)

تصور مقترح

المحاور	الممارسات المقترحة لمدير المدرسة	الأثر المتوقع على انغماس المعلمين
البعد الإداري التنظيمي	توزيع المهام بعدالة ووضوح، إشراك المعلمين في التخطيط واتخاذ القرار، متابعة الأداء بأسلوب داعم.	رفع الانتماء المؤسسي والشعور بالمسؤولية المشتركة.
البعد العاطفي والاجتماعي	التواصل الإنساني المستمر، تفهم الضغوط الشخصية والمهنية، توفير بيئة آمنة قائمة على الاحترام والثقة.	زيادة الرضا الوظيفي والانغماس العاطفي وتحسين العلاقات المهنية.
التحفيز والتقدير	تقديم الثناء الفوري، شهادات شكر، وتقدير المبادرات الإبداعية.	رفع الدافعية الداخلية والانخراط الإيجابي في الأنشطة المدرسية.
البعد المهني والمعرفي	تشجيع المعلمين على حضور الدورات وورش العمل، وتبادل الخبرات بين الزملاء.	تعزيز الانغماس المعرفي والابتكار في أساليب التدريس.

البعد التحفيزي والتقويمي
تقديم تغذية راجعة موضوعية،
ومعالجة التحديات بروح داعمة غير
ترسيخ الانغماس السلوكي وتحسين
جودة الأداء.
عقابية.

يُظهر الجدول (4.12) أن التصور المقترح يجمع بين البعد الإداري والتنظيمي والبعد الإنساني في إدارة المدرسة، من خلال ممارسات عملية قابلة للتطبيق تعكس الدور المحوري لمدير المدرسة في بناء بيئة عمل داعمة ومحفزة. كما يبرز الجدول أن تعزيز الانغماس الوظيفي لا يتحقق عبر الإجراءات الإدارية فحسب، بل من خلال التواصل الإنساني، والتقدير المهني، والمتابعة البناءة التي تُسهم في رفع الدافعية وتحسين جودة الأداء التعليمي.

8.4.4 متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح

لضمان نجاح تطبيق التصور المقترح لتنفيذ دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، لا بد من تهيئة مجموعة من المتطلبات التنظيمية والمهنية والإنسانية التي تُعد الأساس في تحويل التصور من إطار نظري إلى ممارسة واقعية داخل المدرسة. وفيما يلي أبرز هذه المتطلبات:

1- دعم إداري ومؤسسي من الجهات التربوية العليا

يُعد الدعم الرسمي من وزارة التربية والتعليم والمديريات الإقليمية شرطاً أساسياً لنجاح تطبيق التصور، من خلال توفير التوجيهات والسياسات التي تمنح مديري المدارس مساحة من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين بيئة العمل المدرسية.

كما يشمل هذا الدعم توفير الموارد المادية والبشرية الضرورية لتنفيذ الأنشطة والبرامج الخاصة بتعزيز الانغماس الوظيفي.

أبرز أشكاله:

- إصدار أدلة أو تعليمات تنظيمية تشجّع المديرين على تبني أساليب إدارية داعمة للمعلمين.
- تخصيص ميزانيات صغيرة للمدارس لتنفيذ مبادرات تحفيزية أو تطويرية.
- إشراف إداري داعم لا رقابي، يركّز على تطوير الأداء بدلاً من تقييمه بشكل عقابي.

2- تأهيل مديري المدارس وتدريبهم المهني المستمر

نجاح أي تصور يعتمد على قدرة المدير على فهم أبعاده وتطبيقه بوعي تربوي. لذلك، يجب تنفيذ برامج تدريبية خاصة بمديري المدارس تركز على مفاهيم الانغماس الوظيفي، وإدارة الدافعية، وبناء المناخ المدرسي الإيجابي. كما ينبغي أن تتضمن هذه البرامج تدريباً عملياً على مهارات التواصل، والتحفيز، وإدارة الفرق المدرسية.

ويتطلب ذلك:

- تصميم ورش عمل تطبيقية حول "دور المدير في تعزيز الانغماس".
- بناء مجتمعات تعلم مهنية بين المديرين لتبادل الخبرات الناجحة.
- متابعة أثر التدريب ميدانياً لضمان استدامة الممارسات المكتسبة.

3- إشراك المعلمين كشركاء فاعلين في عملية التطبيق

يُعد إشراك المعلمين في مراحل تطبيق التصور من أهم عوامل نجاحه، إذ يعزز شعورهم بالملكية والانتماء.

فالتصور لا يُنفَّذ من طرف واحد، بل يقوم على التعاون بين المدير والمعلمين كفريق متكامل يسعى لتحقيق بيئة مدرسية محفزة.

ويتطلب ذلك:

- بناء ثقافة مدرسية تشاركية تقوم على الحوار والثقة المتبادلة.
- إشراك المعلمين في وضع خطة المدرسة السنوية وبرامج التطوير المهني.
- تشجيع المبادرات الفردية والجماعية التي تدعم الانغماس الوظيفي.

4- توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة

البيئة المادية والنفسية في المدرسة تشكل عاملاً حاسماً في نجاح تطبيق أي تصور إداري أو تربوي.

فكلما شعر المعلم بالأمان والدعم والاحترام داخل مدرسته، زاد استعدادة للانخراط الفاعل في العمل. لذلك، يجب أن يعمل مدير المدرسة على تهيئة مناخ مدرسي يُراعي الجوانب الإنسانية والاجتماعية للمعلمين.

ويتضمن ذلك:

- تقليل الضغوط الإدارية غير الضرورية.
- توفير قنوات تواصل مفتوحة وواضحة بين الإدارة والمعلمين.
- الاهتمام بمرافق المدرسة بما يعزز الراحة والانتماء المهني.

5- نظام متابعة وتقييم مستمر

لضمان فاعلية التطبيق واستدامته، ينبغي إنشاء آلية متابعة وتقييم دوري لقياس مدى تحقق أهداف التصور.

ويُفضل أن تتضمن هذه الآلية أدوات كمية (استبانات لقياس الانغماس) وأخرى نوعية (مقابلات وملاحظات صفية) تُستخدم لتقديم تغذية راجعة بناءً للمديرين والمعلمين.

ومن أهم عناصرها:

- مؤشرات أداء واضحة قابلة للقياس (مثل الانضباط، المبادرات، المشاركة).
- تقارير فصلية لمتابعة مدى التقدم في تطبيق التصور.
- تعديل الخطط والإجراءات استنادًا إلى نتائج التقييم.

6- بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والتقدير

الثقافة التنظيمية الإيجابية هي الإطار الذي يُترجم من خلاله التصور إلى ممارسة حقيقية. ولذلك، فإن غرس قيم الثقة، والتعاون، والتقدير المتبادل بين المدير والمعلمين يُعد من أهم متطلبات نجاح التطبيق، لأنه يخلق بيئة محفزة ومستدامة للانغماس الوظيفي. ويتطلب ذلك:

- إشاعة روح الفريق والمسؤولية المشتركة.
- تعزيز التواصل الإنساني اليومي بين المدير والمعلمين.
- الاحتفاء بالإنجازات الفردية والجماعية بشكل دوري.

7- الاستدامة والمتابعة طويلة المدى

نجاح التطبيق لا يتحقق فقط بإطلاق المبادرات، بل يحتاج إلى استمرارية وتطوير مستمر. لذلك، يجب أن يدمج مدير المدرسة مفاهيم الانغماس الوظيفي ضمن خطة المدرسة السنوية، وأن يُتابع أثر الإجراءات على المدى الطويل.

ومن آليات الاستدامة:

- إدراج مؤشرات الانغماس ضمن أدوات تقييم الأداء السنوي.
- مراجعة السياسات المدرسية بانتظام لضمان مواءمتها مع التصور.
- الحفاظ على التواصل الدائم مع المعلمين وتقدير جهودهم بشكل مستمر.

إن نجاح تطبيق التصور المقترح يتطلب تضافر الجهود بين مدير المدرسة والمعلمين والجهات التربوية ذات العلاقة، في إطار من الشراكة الحقيقية والاحترام المتبادل. ولا يمكن للتصور أن يؤتي ثماره ما لم يُترجم إلى ممارسة يومية تنعكس على بيئة المدرسة وسلوك العاملين فيها، بما يُسهم في بناء مدارس محفزة للمعلمين ومؤثرة في المجتمع التعليمي ككل.

ولتسهيل تطبيق التصور المقترح ميدانياً، تم إعداد خطة تنفيذية توضح الأهداف والإجراءات ومؤشرات القياس التي يمكن أن يسترشد بها مديرو المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول (4.13)

الخطة التنفيذية المقترحة لتنفيذ دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين

الأهداف الرئيسية	الأساليب والإجراءات المقترحة	مؤشرات القياس والمتابعة
تعزيز الممارسات الإدارية والتنظيمية الفاعلة	- إشراك المعلمين في وضع الخطط المدرسية واتخاذ القرارات. - توزيع المهام بعدالة ووضوح. - عقد اجتماعات دورية لمناقشة الأداء المدرسي وتحسينه.	- زيادة نسبة رضا المعلمين عن العدالة التنظيمية في المدرسة. - ارتفاع مؤشرات المشاركة في القرارات والأنشطة المدرسية.
تنمية البعد العاطفي والاجتماعي في بيئة العمل	- تبني أسلوب تواصل إنساني مع المعلمين. - مراعاة الظروف الشخصية والمهنية للمعلمين. - تنظيم فعاليات تعزز روح الفريق والانتماء.	- تحسن مستوى الرضا الوظيفي والانتماء المهني. - انخفاض حالات الغياب والتسرب الوظيفي.
دعم التطوير المهني والمعرفي للمعلمين	- تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة. - تشجيع تبادل الخبرات المهنية بين المعلمين. - تفعيل مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة.	- ارتفاع معدل المشاركة في الدورات التدريبية. - تحسن أداء المعلمين في مجالات التخطيط والتدريس والتقييم.
تعزيز التحفيز والتقويم البناء	- تقديم شهادات شكر وتقدير فورية عند الإنجاز. - وضع نظام مكافآت	- زيادة الدافعية الداخلية لدى المعلمين. - تحسن جودة الأداء الأكاديمي والتربوي.

رمزية ومعنوية. - تطبيق تقويم بناء قائم على الدعم لا العقاب.	
-تضمن الانغماس الوظيفي في خطة المدرسة السنوية. - إنشاء آلية متابعة وتغذية راجعة دورية. - التعاون مع مديريات التربية لتبادل الخبرات والتقارير.	ضمان استدامة التصور ومتابعة تطبيقه ميدانيًا
-انتظام تقارير المتابعة الفصلية. - استمرار الأنشطة والمبادرات المرتبطة بالانغماس الوظيفي.	

يُظهر الجدول (4.13) الخطة التنفيذية المقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، من خلال ربط الأهداف التربوية بالإجراءات العملية ومؤشرات القياس والمتابعة، بما يضمن تحويل التصور من إطار نظري إلى ممارسة واقعية قابلة للتطبيق والتقويم داخل المدارس الإعدادية.

9.4.4 معوقات تطبيق التصور المقترح

إن تطبيق التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، قد يواجه عددًا من المعوقات التنظيمية والمهنية والبيئية التي قد تحدّ من فاعليته إذا لم تُعالج بشكل مدروس.

وفيما يلي أبرز هذه المعوقات كما يمكن أن تظهر في الواقع المدرسي

1- ضعف الوعي بمفهوم الانغماس الوظيفي وأهميته

قد لا يمتلك بعض المديرين والمعلمين إدراكًا كافيًا لطبيعة الانغماس الوظيفي وأبعاده، أو لآثاره الإيجابية على الأداء المدرسي وجودة التعليم. ويؤدي هذا الضعف إلى النظر للموضوع على أنه “جانب ثانوي” لا يستحق الاستثمار في الوقت أو الجهد، مما يحد من تطبيق الخطوات المقترحة في النموذج.

أمثلة محتملة:

- عدم تخصيص وقت في الخطة المدرسية لأنشطة دعم الانغماس الوظيفي
- غياب المفاهيم المشتركة حول معنى الالتزام والرضا المهني بين المدير والمعلمين.

2- كثرة الأعباء الإدارية وضغط المهام

يتحمل مدير المدرسة في كثير من الأحيان مسؤوليات متعددة تتعلق بالمتابعة، والإشراف، والتقارير، والزيارات الرسمية، مما يحدّ من قدرته على التفرغ للممارسات الداعمة للمعلمين. وهذا الضغط الإداري قد يجعل تعزيز الانغماس الوظيفي أولوية ثانوية مقارنة بالمهام الإجرائية اليومية.

وتتمثل هذه المعوقات في:

- محدودية الوقت لعقد اجتماعات تطويرية أو جلسات دعم.
- الانشغال بالمراسلات الإدارية على حساب التواصل الإنساني اليومي.
- ضعف تفويض الصلاحيات للنواب أو الطاقم الإداري المساعد.

3- نقص الموارد المادية والبشرية

يُعد غياب الموارد من أبرز العوائق التي تواجه تنفيذ التصور، إذ تحتاج بعض مبادرات التحفيز أو التدريب إلى دعم مالي أو موارد بشرية إضافية. وقد يؤدي ذلك إلى صعوبة تنفيذ الأنشطة التحفيزية أو ورش العمل المهنية ضمن الإمكانيات المحدودة للمدارس الحكومية.

ومن صور ذلك:

- محدودية الموازنات المخصصة للمدارس.
- غياب آليات تشجيعية ملموسة للمعلمين.
- صعوبة استضافة خبراء أو مدربين في موضوعات الانغماس الوظيفي.

4- المقاومة للتغيير وضعف الدافعية الداخلية

بعض المعلمين أو المديرين قد يُبدون مقاومة للتغيير بسبب الخوف من المجهول أو القناعة بالأساليب التقليدية.

كما أن ضعف الدافعية الذاتية لدى بعض الأفراد قد يُشكل حاجزًا أمام تبني ممارسات جديدة تتطلب انخراطًا وجهدًا إضافيًا.

أمثلة على ذلك:

- عدم تجاوب بعض المعلمين مع خطط التطوير أو الاجتماعات المهنية.
- تفضيل البعض المحافظة على الروتين اليومي دون محاولات ابتكار أو تجديد.

5- غياب ثقافة التعاون والعمل الجماعي

إن غياب روح الفريق داخل المدرسة، أو وجود علاقات مهنية يشوبها التوتر أو التنافس غير الصحي، يشكل عائقاً جوهرياً أمام تطبيق أي تصور قائم على المشاركة والدعم. إذ يعتمد نجاح التصور على تعاون حقيقي بين المدير والمعلمين، وعلى وجود بيئة مدرسية تسودها الثقة المتبادلة.

ومن أبرز مظاهر ذلك:

1. ضعف التواصل بين الإدارة والمعلمين.
2. غياب اللقاءات التربوية الجماعية التي توحد الرؤية.
3. سيادة ثقافة العمل الفردي بدل العمل الجماعي.

6- ضعف المتابعة والتقييم المستمر

حتى وإن بدأ تطبيق التصور بنجاح، فإن غياب آلية متابعة وتقييم منتظمة سيؤدي إلى تراجع الحماس بمرور الوقت، وعودة الممارسات التقليدية. فالتقويم المستمر والتغذية الراجعة عنصران حاسمان في ضمان استمرارية الانغماس وديمومته.

ويظهر ذلك من خلال:

1. عدم وجود أدوات قياس واضحة لمستوى الانغماس.
2. غياب التوثيق الدوري لنتائج المبادرات الإدارية.
3. ضعف الربط بين نتائج التقييم وخطط التطوير المستقبلية.

7- معوقات ثقافية واجتماعية

تختلف المدارس في بيئاتها الثقافية والاجتماعية، وقد تؤثر بعض العادات أو القيم المحلية في مدى تقبل المديرين والمعلمين للتصور .
فعلى سبيل المثال، قد تُضعف بعض الأنماط الثقافية التقليدية المشاركة الفاعلة للمعلمين أو الحد من التعبير عن الرأي بحرية، مما يقلل من فرص الانغماس الوظيفي.

ومن أبرز مظاهرها:

- مركزية القرار المفردة في بعض المدارس.
- تحفظ بعض المعلمين على إبداء آرائهم أو مقترحاتهم.
- محدودية المبادرات التعاونية خارج الإطار الرسمي.

تتوزع المعوقات بين عوامل تنظيمية داخل المدرسة، وأخرى خارجية ترتبط بالنظام التعليمي

العام.

ولذلك، فإن نجاح التصور المقترح يتطلب من مدير المدرسة تبني استراتيجيات استباقية لمعالجة هذه المعوّقات، مثل تحسين التواصل، وتقويض الصلاحيات، وإشراك المعلمين في صنع الحلول. كما يستدعي تعاونًا مؤسسيًا من مديريات التربية والتعليم لتذليل العقبات المتعلقة بالدعم الإداري والموارد، بما يضمن تطبيقًا تدريجيًا ومستدامًا للتصور في الواقع الميداني.

الفصل الخامس :مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطارين النظري والميداني، من أجل فهم أعمق لدور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين. كما يربط بين النتائج الكمية والنوعية لإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف وتفسيرها علمياً. والتوصل إلى تصور مقترح لتطوير الممارسات الإدارية داخل المدارس.

1.5 مناقشة النتائج

تقدم هذه الفقرة تفسيراً تحليلياً عميقاً للنتائج الكمية والنوعية.

1.1.5 مناقشة نتائج الأسئلة

1.1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول :ما دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز

الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس الإعدادية في الجليل الاسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين جاء بدرجة كبيرة جداً في جميع المجالات، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (4.40). هذه النتيجة تحمل دلالتين مهمتين: أولاً، ثمة اعتراف واضح لدى المعلمين بوجود ممارسات إدارية تحقق أثراً إيجابياً على انخراطهم العملي والعاطفي والمعرفي. وثانياً، مدى توازن المعدلات بين الأبعاد الثلاثة للانغماس (السلوكي، العاطفي، المعرفي) يشير إلى أن التأثير القيادي لا يقتصر على حوافز أو مراقبة فقط بل يتضمن عناصر إنسانية ومهنية تتيح للمعلم الإحساس بالمعنى والجودة والمشاركة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن بيئة العمل في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل تتسم بمناخ تنظيمي إيجابي يتفاعل فيه الدعم الإداري والإنساني بصورة متكاملة.

واتفقت هذه النتيجة مع نظرية الموارد والمتطلبات الوظيفية (Job Demands-Resources) التي وضعها باكر وديميروتى (Bakker & demerouti, 2001)، والتي تؤكد أن الموارد التنظيمية مثل الدعم الإداري والقيادة الإيجابية والعلاقات المهنية الجيدة ترفع من مستوى الانغماس الوظيفي وتحدّ من الإرهاق المهني.

واتفقت مع الشبرمي (2019) بأن خصائص الانغماس الوظيفي وخاصة الخصائص الوظيفية مثل التغذية الراجعة، الحوافز، تنوّع المهام، والاستقلال الوظيفي إلى أنها عوامل تُسهم في تعزيز الانخراط الفعلي في العمل.

احتلال الانغماس السلوكي المرتبة الأولى (المتوسط = 4.53، الانحراف المعياري = 0.49) مما يشير إلى أنّ المعلمين لا يكتفون بإظهار انتماء معنوي لمهنتهم، بل يظهرونه كالالتزام عملي ملموس يتجلى في الانضباط بالمواعيد، وتحضير الدروس، ومتابعة تحصيل الطلبة، والمشاركة في الفعاليات المدرسية. أنّ هذا المستوى من الالتزام لا ينشأ بصورة عفوية، بل نتيجة منظومة من العوامل المتداخلة، فطبيعة العمل في المرحلة الإعدادية في الجليل الأسفل تفرض تفاعلاً يومياً مباشراً بين المعلمين والطلبة والإدارة، ما يوفّر فرصاً مستمرة للتوجيه والمتابعة، ويُعيد ضبط الممارسات السلوكية باتجاه مستويات أكثر انضباطاً. كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود آليات متابعة وتغذية راجعة فعّالة داخل المدارس، وهو ما يدعم عادة ازدياد انتظام الأداء السلوكي لدى المعلمين، حيث تشكّل المتابعة البناءة عاملاً ضابطاً ومشجعاً على حدّ سواء. وإلى جانب ذلك، يتضح أن التحفيز غير المادي، مثل التقدير اللفظي والشعور بالمسؤولية، يمثلّ عنصراً جوهرياً في استمرار السلوكيات المهنية الإيجابية،

إذ يمنح المعلمين شعورًا بقيمة دورهم ويعزز رغبتهم في الإيفاء بمهامهم على نحو متقن. وفي ضوء هذه المعطيات، يمكن القول إن ممارسات المديرين من متابعة، ودعم، وتقدير، وتوفير مناخ مهني منضبط تُسهم بصورة مباشرة في تحويل متطلبات العمل إلى سلوكيات التزام فعلي، وهو ما يفسّر تصدر الانغماس السلوكي لبقية أبعاد الانغماس الوظيفي في نتائج الدراسة.

اتفقت هذه النتيجة مع الشبل (2019) الذي أكد على أن الخصائص الوظيفية: تتضمن الحوافز، واستقلالية الوظيفة، وتنوع المهام، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتغذية الراجعة. تُعتبر هذه العوامل من المحددات الأساسية التي تُعزز من شعور الموظف بالتحفيز والانخراط في بيئة العمل.

احتلال الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الأقل بين مجالات الدراسة (المتوسط = 4.05، الانحراف المعياري = 0.80) وقد جاءت الممارسات الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي في المرتبة الأخيرة بين مجالات الدراسة، فعلى الرغم من تقدير المعلمين للدعم العاطفي والمتابعة اليومية التي يقدمها المديرون، إلا أن النتائج أظهرت فجوة بين الإدراك المباشر لسلوك المدير من جهة، وبين البنى التنظيمية والإجرائية التي تتطلب وضوحًا واستقرارًا في السياسات من جهة أخرى. واتفقت هذه النتيجة مع كاتز وكاهن (Katz & Kahn, 1978) بأن وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات شرطًا أساسيًا لخلق بيئة عمل مستقرة وعادلة، وهو ما قد يفسّر انخفاض تقدير المعلمين لجوانب مثل العدالة في توزيع المهام أو المشاركة في اتخاذ القرار. واتفقت مع بيكير وديميروت (Bakker & Demerouti, 2021) حيث بينت أن تفاوت الخبرات القيادية بين المديرين يؤدي إلى اختلاف كبير في جودة الممارسات الإدارية، خاصة تلك التي تتطلب تخطيطًا تشاركيًا ومأسسة واضحة.

ترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد الحاجة الملحة إلى تعزيز الممارسات الإدارية البنيوية عبر مؤسسة الإجراءات، وتوضيح الأدوار، وتبني قيادة تشاركية عادلة توازن بين المتابعة المهنية والدعم الإنساني. فمن شأن هذا التكامل أن يخلق بيئة عمل أكثر استقرارًا وفاعلية، ويضمن أن يصل تأثير الممارسات الإدارية بشكل متساوٍ إلى جميع المعلمين دون استثناء، بما يعزز مستويات الانغماس الوظيفي بصورة مستدامة.

واتفقت مع دراسة الحربي(2020) إن محدودية الموارد والأعباء الإدارية الثقيلة تمثل تحديًا بنيويًا يحد من قدرة المديرين على تطبيق خطط تطويرية مستدامة أو آليات حوافز عادلة يشعر بها جميع المعلمين.

واتفقت مع باكر وديميروت (2007) في نموذج "الموارد والمتطلبات"، إذ يؤكدان أن الموارد الاجتماعية مثل دعم المدير تعزز الانغماس، لكن الموارد التنظيمية مثل وضوح السياسات وتوزيع الأدوار هي الأساس لاستدامة هذا الانغماس على المدى الطويل. كما تدل نتائج هذا المجال على أن غياب المؤسسة في بعض الممارسات الإدارية قد يحد من تأثيرها، وهو ما يتفق مع دراسة سالم (2017) أن المدارس التي تعتمد سياسات مكتوبة وواضحة تحقق مستويات أعلى من الانتماء والانغماس مقارنة بالمدارس التي تعتمد على الاجتهاد الفردي للمدير. أما دراسة خليل (2009) فقد أظهرت أن ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في ظل علاقات إنسانية إيجابية، يقلل من مستوى الالتزام والانغماس، وهو ما يفسر حصول فقرة "توزيع المهام بعدالة" على أدنى متوسط في هذا المجال.

أولاً: مناقشة المجال الأول: الانغماس السلوكي في العمل

جاءت نتيجة مجال الانغماس السلوكي في المرتبة الأولى بين مجالات الانغماس الوظيفي بمتوسط عالي جداً (4.53)، والانحراف المعياري (0.49)، مع تصدر فقرات ذات طابع عملي وسلوكي مثل «أهتم بنظافة وتنظيم البيئة الصفية» (بمتوسط حسابي 4.66) و«ألتزم بمواعيد العمل مهما كانت ظروفِي» (بمتوسط حسابي 4.65)، في حين سجّلت عبارة «أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي» أقل متوسط ضمن المجال (بمتوسط حسابي 4.08). مما يعكس انسجاماً واضحاً بين التزام المعلمين بالسلوكيات الوظيفية الأساسية (الانتظام، التحضير، متابعة التحصيل، الاهتمام بالبيئة الصفية) وبين مستوى مشاركة أوسع في أنشطة مؤسسية تطوعية أقل انتظاماً.

ترى الباحثة الانغماس السلوكي على أنه مظهر قابل للرصد من الانغماس العام، ويتجلى في مؤشرات سلوكية عملية (الحضور، الانضباط، أداء المهام الإضافية) التي تُعد نتائج مباشرة لتوفر موارد تنظيمية واجتماعية في مكان العمل. فالانغماس هنا ليس مجرد استجابة فردية بل هو تفاعل ديناميكي بين مطالب العمل والموارد التي يؤمّنّها السياق المدرسي، وان الانغماس حالة ذهنية وسلوك عملي متلازمان يؤديان إلى مبادرات شخصية وأداء دورٍ فعّال.

وتعزو الباحثة الانغماس السلوكي العالي بأنه يعكس ثقافة ميدانية مؤسسية قائمة على النظام والالتزام، وتتميز بعلاقات إنسانية وتواصل إداري يومي يسهل المتابعة المباشرة، وهذه الخصائص تجعل السلوك العملي المرغوب متوقعاً وأكثر ثباتاً عبر الأفراد. بالتالي، يمكن اعتبار القيم العالية انعكاساً لنجاح جوانب الإدارة التشغيلية (التخطيط، التنظيم، المتابعة).

وترى الباحثة أن هذه النتائج تعكس ثقافة عمل تتسم بالجدية والانضباط، وتدل على أن المعلمين ينظرون إلى دورهم بوصفه مسؤولية تتجاوز التنفيذ الروتيني إلى المبادرة الفعّالة. إلا أن بقاء المشاركة التطوعية في اللجان عند مستوى أقل قد يشير إلى حاجة المدارس إلى تعزيز الممارسات التشاركية التي تمنح المعلمين مساحة أوسع للمساهمة في صنع القرار المدرسي، بما يعزز شعورهم بالملكية المهنية والانتماء للمؤسسة.

اتفقت هذه النتيجة مع بريفارت (Breevaart,2014) بأن الانغماس في العمل هو حالة ذهنية عابرة وإيجابية وذات صلة بالعمل وتتسم بالحيوية والتفاني وتتقلب داخل الأفراد خلال فترة زمنية قصيرة ويشير النشاط إلى مستويات عالية من الطاقة **والمرونة** العقلية، ويعني التفاني أن تكون متحمسا إذا ارتبط العمل اليومي بالعديد من النتائج الإيجابية، بما في ذلك المبادرة الشخصية والسلوك الاستباقي، والتقييمات الذاتية والأخرى لأداء الدور الإضافي.

كما اتفقت مع خان (Kahn,1990) ان الانغماس الوظيفي هو توظيف والتعبير المتزامن عن الذات المفضلة للشخص في سلوكيات المهام التي تعزز الاتصال في العمل والآخرين، والحضور الشخصي، والأداء النشط والكامل للدور الوظيفي.

واتفقت مع باكير وديميروت (Bakker& Demeroti ,2001) التي ترى أن الانغماس السلوكي يتشكل عندما تتوافر الموارد التنظيمية والاجتماعية التي تتيح للعاملين ممارسة أدوارهم بفاعلية، وتُحفّز مبادراتهم الفردية، ووفق هذا المنظور، يمكن تفسير ارتفاع الانغماس السلوكي لدى المعلمين بوجود بيئة مدرسية قد توفر قدرًا معقولًا من الدعم والإدارة الصفية والتنظيم الوظيفي، مما يعزز السلوكيات المهنية الإيجابية.

وجاءت نتيجة مجال المشاركة الطوعية في اللجان في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.08) وانحراف معياري (0.97) مما يشير الى وجود عوائق تحول دون الانخراط المؤسسي الواسع، وقد تكون سببها عبء العمل الزائد، ضعف الحوافز للمشاركة الطوعية، او غياب وضوح أدوار اللجان وفعاليتها في تحسين بيئة العمل. وهذا ما اكده (35%) من المديرين ان ضغط العمل وكثرة الأعباء يؤثر سلبا على انغماس المعلم بعمله.

تعزو الباحثة أن المعلمين قد يميلون إلى التركيز على السلوكيات الوظيفية الأساسية المرتبطة مباشرة بمهام الصف، مثل الالتزام بالمواعيد وتنظيم البيئة التعليمية، بينما تتراجع مشاركتهم في الأنشطة التطوعية أو المؤسسية الأوسع. ما يعني أن الحضور، التحضير، التدريس، والمتابعة الصفية تمثل نواة الانغماس السلوكي، بينما قد تتطلب المشاركة في اللجان فترة زمنية وطاقة نفسية إضافية ليست متوفرة دائماً للمعلمين.

تعزو الباحثة إلى أن المشاركة في اتخاذ القرارات والعمل مع الآخرين تُعد من العوامل الاجتماعية الداعمة للانغماس الوظيفي، إلا أن طبيعة هذه المشاركة مشروطة بتوافر بيئة تتيح الوقت، والدعم، والوضوح التنظيمي، وهي شروط قد لا تتحقق دائماً في المدارس، خصوصاً في ظل تأثير التغييرات التنظيمية على السلوك، وبالتالي، فإن تراجع المشاركة الطوعية قد يعكس فجوة بين السلوكيات الأساسية التي يقوم بها المعلمون بشكل يومي، وبين السلوكيات التطوعية التي تتطلب موارد تنظيمية واجتماعية أكبر.

اتفقت هذه النتيجة مع بيكير وآخرون (Bakker et al., 2014) ان طبيعة الانغماس السلوكي، الذي يتمثل أساساً في «اندماج الأفراد وبذلهم الجهد في أداء المهام والالتزام بالقوانين

المنظمة» وأن الإنجاز اليومي والمهام الإضافية قد تتأثر بالخصائص الشخصية وبالظروف التنظيمية.

كما اتفقت مع الشبل (2019) ان الخصائص الاجتماعية تتمثل في العمل مع الآخرين، والمشاركة في اتخاذ القرارات... وتسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي... مما يؤدي إلى زيادة الانغماس الوظيفي.

ثانيًا: مناقشة المجال الثاني: الانغماس العاطفي في العمل

جاءت نتيجة مجال الانغماس العاطفي في المرتبة الثانية بدرجة مرتفع جدًا، حيث بلغ المتوسط الكلي (4.42) وبانحراف معياري (0.61)، وهو مؤشر واضح على قوة الارتباط الوجداني للمعلمين بعملمهم ومهنتهم. ويلاحظ أن أعلى الفقرات جاءت مرتبطة بمشاعر الفخر بإنجازات الطلاب وإظهار المشاعر الإيجابية تجاه الزملاء والعمل، وهما تعبيران جوهريان عن الرضا العاطفي والانتماء للمهنة، باعتبارهما من أبرز مظاهر الاندماج العاطفي التي تعكس إحساسًا بالمعنى والرسالة في العمل التربوي.

إن تصدر فقرة «أشعر بالفخر بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية» بمتوسط (4.62)، يعكس طبيعة العلاقة التربوية التي تتجاوز حدود الأداء المهني إلى ارتباط عاطفي عميق يرى فيه المعلم نجاح طلابه امتدادًا لنجاحه الشخصي. وهذا النمط من الارتباط الوجداني ينسجم مع كون الانغماس العاطفي حالة دافعة تعزز الالتزام الداخلي وتمنح العمل قيمة شخصية ذاتية، ما يجعل المعلم أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي والاستمرار في العطاء داخل البيئة المدرسية.

أما المرتبة الأخيرة التي حصلت عليها فقرة «أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي» بمتوسط (4.17) رغم كونها ضمن مستوى كبير تشير إلى وجود هامش قابل للتحسين في جانب الدعم الوجداني، حيث يؤكد المعلمون شعورًا عاليًا بالارتباط العاطفي تجاه المهنة والزملاء، لكن بدرجة أقل تجاه الدعم المباشر من الإدارة. وهذا ينسجم مع ما ورد في نتائج المقابلات التي أشارت إلى أن الدعم الذي يقدمه المديرون يتركز غالبًا في المتابعة المهنية والمهام التنظيمية، أكثر من تركّزه في الدعم العاطفي المنتظم، وهو ما قد يؤثر في قدرة المعلمين على المحافظة على مستويات عالية من التوازن الوجداني في سياق الضغوط اليومية.

وتُظهر النتائج بوضوح أن الانغماس العاطفي يتشكل من خلال بيئة مدرسية دافئة نفسيًا، تنعكس في علاقات الزمالة الإيجابية وممارسات مديرية تُسهم في تعزيز مشاعر التقدير والانتماء. فالمعلمون الذين عبّروا عن استمتاعهم بالعمل واعتبار المدرسة “بيتًا ثانيًا” يمثلون نموذجًا لانغماس عاطفي متجذر، وهو ما يرتبط مباشرة بالاستقرار المهني وبدافعية المعلمين نحو تحسين أدائهم داخل الصفوف.

وتعزو الباحثة بأن الممارسات القيادية الداعمة قد تُسهم في خلق بيئة تُشجّع المشاعر الإيجابية والانتماء، وإن كانت لا تزال بحاجة إلى مزيد من تنظيم الدعم العاطفي المباشر من المديرين. وبذلك قد يبدو الانغماس العاطفي نتاجًا مركبًا يجمع بين الثقافة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وطبيعة المهنة ذاتها، وما تمنحه من فرصة للإنجاز والتأثير، وكلها عوامل تعزز الارتباط العاطفي وترسخ استمرارية الالتزام المهني.

ويتضح من نتائج الدراسة أن مديري المدارس ينجحون في تعزيز البعد الوجداني للعلاقة المهنية من خلال التواصل الإنساني الإيجابي وإظهار التقدير للمعلمين، وهو ما يسهم في ترسيخ الانغماس العاطفي لديهم.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دريد (2022) بان الانغماس العاطفي يتضمن التوجيهات العاطفية ومشاعر الاندماج والانتماء إلى المنظمة وأهدافها التي تعكس بشكل إيجابي أداء الفرد وعمله في المنظمة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشبل (2019) التي بيّنت أن القيادة المدرسية القائمة على التقدير الإنساني والدعم العاطفي تسهم في رفع الانتماء المهني وتحقيق الانغماس العاطفي. كما تتفق مع ما جاء في نظرية القيادة التحويلية (Bass & Riggio, 2006) التي ترى أن القائد التحويلي، من خلال إلهامه وتعامله الإنساني الفردي مع المعلمين، يخلق لديهم التزامًا وجدانيًا قويًا نحو العمل والمؤسسة.

ثالثًا: مناقشة المجال الثالث: الانغماس المعرفي في العمل

جاءت نتيجة مجال الانغماس المعرفي لدى المعلمين في المرتبة الثالثة بمستوى مرتفع جدا حيث بلغ المتوسط الكلي (4.40) وبانحراف معياري (51.0)، وهو ما يعكس حرص المعلمين على تطوير معارفهم المهنية وتبني أساليب تدريس حديثة.

وجاءت الفقرات الأعلى ترتيبًا مثل مراجعة نتائج الطلاب لتحسين الأداء بمتوسط (4.53)، ووضع أهداف تطويرية واضحة بمتوسط (4.52)، وتحليل التحديات الصفية بمنطق تأملي (4.50). هذه المؤشرات تعكس حالة من الوعي الذهني المهني الذي يتجاوز تنفيذ المهمة إلى التفكير في

جودتها ونتائجها، وهو ما يشير إلى حضور قوي لثقافة التأمل والتطوير الذاتي داخل المدارس. وقد يبدو أن هذا المستوى المرتفع مرتبط ببيئة مهنية تشجع على اتخاذ قرارات تربوية قائمة على الأدلة، وعلى تبني ممارسات تدريسية متجددة، كما تعكسه الفقرات المتعلقة بتبني طرائق تدريس مبتكرة، واستخدام التكنولوجيا، وتخصيص وقت للتطوير المهني.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل قد باتوا يمارسون التفكير المهني على نحو يتجاوز تنفيذ المهمة إلى فحص جودتها وتأثيرها الفعلي. ويعكس هذا الاتجاه بيئة مدرسية تُحفّز اتخاذ القرارات التربوية على أساس الأدلة، وتتيح للمعلم مساحة لإعادة قراءة ممارساته اليومية، وتعديلها وفقاً لنتائج الطلاب وتحديات الصف. وتُفسّر الباحثة هذا النمط بوصفه مؤشراً على رسوخ ثقافة مهنية تقوم على التعلم المستمر، إذ يرتبط انخراط المعلم في مراجعة أدائه وإعداد أهداف تطويرية واضحة بامتلاكه إحساساً متزايداً بالمسؤولية المهنية، وفهماً أعمق للدور المعرفي في العملية التعليمية.

وجاءت في الترتيب الأخير الفقرة "أقرأ مقالات وكتباً تربوية بانتظام" بمتوسط (4.04)، فعلى الرغم من بقائها ضمن الدرجة الكبيرة، إلا أنها تكشف جانباً مهماً، وهو أن معلمي المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل يميلون إلى الانغماس المعرفي المرتبط مباشرة بالممارسة الصفية والتحسين العملي، أكثر من انخراطهم في القراءة الأكاديمية المنتظمة. وهذا ممكن أن يتفق مع طبيعة الضغط المهني للمعلمين في المرحلة الإعدادية في الجليل الأسفل، حيث تتقدّم المهام التطبيقية اليومية على الأنشطة القرائية الممتدة.

تعزو الباحثة هذا الانخفاض النسبي إلى أن القراءة التربوية المنتظمة تتطلب وقتاً ذهنياً ومساحة تأملية قد لا تتوافر للمعلمين في ظل الأعباء التدريسية المرتفعة. كما ترى الباحثة أن هذا النمط لا

يعكس ضعفًا في الانغماس المعرفي بقدر ما يعكس «طبيعة توجيه الجهد» لدى المعلمين، حيث يتجهون نحو مصادر معرفية عملية وسريعة الأثر، ويؤجلون القراءة العميقة التي تحتاج إلى وقت واستقرار ذهني. وتشير الباحثة إلى أن هذا السلوك المهني مفهوم في سياق البيئة المدرسية، لكنه يُظهر الحاجة إلى خلق فرص مؤسسية منظّمة للقراءة المهنية والتعلم المستمر، بحيث تصبح القراءة جزءًا من ثقافة المدرسة لا جهدًا فرديًا إضافيًا، وبما يسهم في تعزيز المعرفة التربوية بعيدة المدى التي تدعم الابتكار وتحسّن جودة الممارسات الصفية بصورة مستدامة.

ان أعلى صور الانغماس المعرفي ترتبط بالأنشطة التي تمنح المعلم تغذية راجعة مباشرة حول أدائه (مثل مراجعة نتائج الطلاب)، بينما ينخفض نسبيًا الانغماس في الأنشطة التي تتطلب وقتًا إضافيًا خارج الدوام، مثل القراءة المستمرة. من منظور بحثي، فإن هذا النمط يكشف عن حضور قوي للتفكير التأملّي قصير المدى مقابل تراجع نسبي للتنمية المهنية المعرفية طويلة المدى.

وتعزو الباحثة أن الانغماس المعرفي لدى المعلمين يقوم على ثلاث ركائز أساسية: التفكير التحليلي، التطوير المهني الذاتي، والارتباط الواعي بالأداء الطلابي. ومن ثمّ، فإن هذه النتائج تشير إلى وجود بنية معرفية مهنية ناضجة داخل المدارس، لكنها تحتاج إلى دعم أكبر في جانب القراءة المعرفية المتخصصة لتعزيز التجديد التربوي المستدام.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دريد (2020) بأن الانغماس المعرفي يتمثل بالتركيز الشديد والوعي الذهني لأداء العمل والتفاعل لأداء الواجبات مع الشعور بالثقة والإثارة في العمل. وهي صفات انعكست بوضوح في أداء المعلمين الذين أظهروا قدرة على تحليل معطيات صفية واتخاذ قرارات تربوية قائمة على التأمل المهني.

واتفقت مع ما أشار إليه باكر وديميروتى (Bakker& Demerot,2001) بأن الموارد المعرفية والمهنية مثل فرص التعلم والتغذية الراجعة الإيجابية تُعدّ من أقوى محددات الانغماس المعرفي.

كما اتفقت مع دراسة الدجني (2016) التي أظهرت أن دعم القيادة المدرسية للتعلم المستمر يسهم في زيادة الانغماس المعرفي والابتكار في الأداء المهني.

رابعاً: مناقشة المجال الرابع: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير

جاءت نتيجة مجال الدعم العاطفي الاجتماعي من المدير في المرتبة الرابعة مستوى مرتفع جداً، حيث بلغ المتوسط الكلي (11.4) وبانحراف معياري (84.0)، وهو ما يعكس حضوراً ملموساً للبعد الإنساني في القيادة المدرسية داخل المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل. هذا الارتفاع يُعد مؤشراً مهماً على أن العلاقات المهنية داخل المدرسة لا تُبنى فقط على الأطر الإدارية الرسمية، بل على شبكة من التفاعلات الإنسانية الداعمة التي تمنح المعلم شعوراً بالطمأنينة والانتماء، وتسهم في تعزيز دافعيته وقدرته على التكيف مع ضغوط العمل المتزايدة

وتعزو الباحثة أن الممارسات القيادية قد لا تتوقف عند حدود التنظيم والمتابعة، بل تتجاوزها إلى احتواء المعلمين نفسياً، وتقدير ظروفهم، وتوفير قنوات تواصل قائمة على الاحترام والثقة. ويبدو أن البيئة المدرسية التي تتيح هذا النوع من الدعم تسهم فعلياً في تعزيز الانغماس الوظيفي، حيث يشعر المعلم بأن عمله مقدّر، وبأن مديره شريك في مسيرته المهنية وليس مجرد سلطة إشرافية. كما

تعزو الباحثة إن هذا المستوى من الدعم قد يعكس تحولاً إيجابياً في ثقافة الإدارة المدرسية، حيث يقترب المدير من دور "القائد الداعم" الذي يشكل رافعة أساسية لرفاه المعلمين واستقرارهم العاطفي.

جاءت نتيجة مجال الدعم العاطفي الاجتماعي من المدير أقل من مستويات الانغماس السلوكي والعاطفي والمعرفي، ما يعكس أن المعلمين قد يظهرون التزاماً وسلوكاً مهنيًا عالٍ حتى في غياب درجة متساوية من الدعم العاطفي المؤسسي. بهذا المعنى، يبدو أن الدعم الإنساني يُكسب العمل «أبعاداً نوعية» (شعور بالانتماء والرضا) بينما تظل السلوكيات العملية ممكنة بدعم جزئي أو فردي. ومع ذلك، لتعميق الانغماس العاطفي والمعرفي على نحو مستدام، لا بد أن يتحول الدعم العاطفي من استجابة ظرفية إلى سياسة ممنهجة ومستدامة داخل المدرسة.

جاءت نتيجة فقرة «يراعي ظروف الشخصية عند الحاجة» المرتبة الأولى بمتوسط (4.26) مما يدلّ بوضوح على أن مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل يقدمون استجابات إنسانية عند وقوع حالات فردية (ظروف أسرية، صحية، أو طارئة). هذا السلوك الإداري يُترجم عملياً إلى ممارسات ملموسة (تعديل الجداول، منح مرونة بالدوام، الاستجابة لطلبات خاصة) تساهم في تخفيف الضغوط النفسية لدى المعلمين وتجعلهم يشعرون بأنهم أفراد مُقدَّرون قبل أن يكونوا موظفين. كما جاءت فقرة «التواصل بوضوح ولباقة» في المرتبة الثانية، مما يعكس قدرة المديرين على إدارة العلاقات بصورة تحفظ الكرامة وتعزز الاحترام المتبادل وهو عنصر أساسي في بناء مناخ مدرسي داعم.

جاءت نتيجة فقرة «يشجعني على التعبير عن رأيي بحرية» في المرتبة الأخيرة داخل المجال (3.99) مع انحراف معياري مرتفع (0.99)، هذا يشير إلى أن حرية التعبير والمشاركة الفعلية في النقاشات المدرسية ليست متاحة بصورة متساوية؛ فهناك مدارس أو سياقات يُمارَس فيها تشجيع صريح للآراء، وأخرى قد تقيد التعبير بآليات تنظيمية أو ثقافية. من الناحية التربوية، هذا التفاوت

مهم؛ لأن حرية التعبير تُعد مدخلاً محوريًا للشعور بالتمكين والملكية المهنية، وتؤثر مباشرة على الانغماس المعرفي والمبادرات الذاتية لدى المعلمين. لذا فوجود متوسط قريب من «كبير» لكنه أدنى من بنود أخرى يبيّن وجود فجوة تطبيقية يجب مواجهتها عبر سياسات مؤسسية واضحة.

كما يشير الانحراف المعياري المرتفع نسبياً (0.84) إلى وجود تباينات بين المدارس الاعدادية في الجليل الاسفل، وهو ما يدل على أن الدعم العاطفي والاجتماعي ليس ممارسة موحدة، قد يتأثر بخبرة المدير، وشخصيته، ومستوى الثقة المتبادلة داخل المدرسة. هذا التفاوت يفتح المجال لتفسير أعمق، إذ يمكن افتراض أن بعض المدارس تتبنى نهجًا تشاركيًا وإنسانيًا في القيادة، بينما تظل مدارس أخرى محكومة بطابع إداري تقليدي يقلل من فرص التواصل الداعم. وتجد الباحثة بأن هذا الجانب يُعد من أكثر الجوانب حساسية في العملية القيادية، لأن توفره أو غيابه ينعكس بصورة مباشرة على المناخ المدرسي، وعلى استعداد المعلم لبذل جهد إضافي في عمله.

كما تعزو الباحثة ان المديرين في المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل يملكون حسًا إنسانيًا يظهر في مرونتهم وتواصلهم، وهو مورد ثمين لتعزيز الانغماس. ومع ذلك، فإن التفاوت في تجربة الدعم وخصوصًا محدودية تشجيع التعبير الحر، يكشف عن ضرورة الانتقال من مبادرات فردية طيبة إلى سياسات وإجراءات إدارية ممنهجة تؤمّن دعمًا عاطفيًا مستدامًا ومؤسسيًا. إن إضفاء الطابع المؤسسي على هذه الممارسات قد يحوّل الدعم من استجابة ظرفية إلى عنصر بنيوي يُعزّز الانغماس العاطفي ويقوّي بقية أبعاد الانغماس في المدرسة.

اتفقت هذه النتيجة مع باكر وديميروت (Bakker& Demerouti,2001) الذي يربط بين المناخ الاجتماعي الداعم والانغماس الوظيفي، إذ أكدت نظرية الموارد والمتطلبات الوظيفية

(Bakker& Demerouti,2001)أن الدعم الاجتماعي من القيادة يُعد من أهم الموارد التي ترفع من دافعية العاملين وانخراطهم في العمل.

واتفقت مع دراسة الشبل (2019) إلى أن القائد الذي يوفر الدعم النفسي والاجتماعي يخلق بيئة عمل آمنة تسهم في خفض مستويات التوتر وزيادة الشعور بالانتماء.

خامسًا: مناقشة المجال الخامس: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي

جاءت نتائج المجال الخامس من الممارسات الإدارية للمدير بمستوى مرتفع جدا حيث بلغ المتوسط الكلي (05.4) وبانحراف معياري (80.0)، ورغم أن هذا المتوسط يعكس حضورًا واضحًا لأدوار قيادية إيجابية، فإن التباين الملحوظ بين الفقرات العليا والدنيا يقدم صورة مركبة تستحق التأمل والتحليل.

جاءت نتيجة الفقرة «يشجعني المدير على تطوير أدائي المهني» المرتبة الأولى (4.25) بانحراف معياري (0.85) يشير إلى أن المديرين يقدمون دعمًا مباشرًا للنمو المهني عبر ممارسات يمكن أن تشمل الإرشاد، متابعة الأداء، اقتراح الدورات، أو خلق فرص للتطوير الذاتي. أما فقرة «يدعم المبادرات الفردية للمعلمين» بمتوسط (4.24) وانحراف معياري (0.88) فجاء في المرتبة الثانية، وهو مؤشر مهم على وجود ثقافة تسمح للمعلمين بالابتكار واتخاذ مبادرات ذاتية دون خوف من الفشل أو العقاب. هذه النتائج تعكس فلسفة قيادية تقوم على التحفيز والتمكين، وهي من أهم الممارسات التي تُحفز الانغماس السلوكي والمعرفي على حد سواء.

جاءت فقرة «يوزع المهام بعدالة» بمتوسط (3.72) وهو الأدنى بين الفقرات، ما يشير إلى وجود تفاوت كبير في تجربة المعلمين فيما يتعلق بالعدالة التنظيمية. وهذا التباين قد يكون ناتجاً عن ضغوط العمل، اختلافات في نظم المتابعة، أو أحياناً ضعف في آليات التخطيط الإداري، ويعكس فجوة حقيقية بين الجانب التحفيزي الإنساني (التشجيع والدعم) والجانب التنظيمي المتعلق بإدارة المهام وتوزيع الأدوار.

على الرغم من أن المتوسط العام مرتفع، فإن التفاوت بين الفقرات يكشف أن المديرين قد يبدون قوة واضحة في الجوانب «التحفيزية» مثل التشجيع والدعم، بينما تظهر الممارسات «التنظيمية» المتعلقة بالعدالة والمشاركة بدرجات أقل. وتشير هذه المفارقة إلى أن بعض المدارس الاعدادية في الجليل الأسفل تركز على العلاقات الإنسانية دون أن تُترجم هذا التوجه إلى أنظمة عمل عادلة أو هياكل واضحة. وهذا الانفصال بين «النية القيادية» و«البنية الإدارية» يمكن أن يحد من قدرة الممارسات الداعمة على إحداث أثر كامل ومستدام.

ارتفاع الانحراف المعياري في بعض الفقرات—لا سيما فقرة توزيع المهام—يعني أن تجارب المعلمين تختلف باختلاف المدير أو المدرسة. وتبدو أن الممارسات الإدارية ليست مؤسسية بعد، بل تعتمد على شخصية المدير وقيمه القيادية، لا على نظام إداري موحد. ومن منظور تربوي، يُعد هذا التفاوت مؤشراً على حاجة المدارس إلى مأسسة ممارسات العدالة التنظيمية وتوحيد آليات اتخاذ القرار.

الممارسات التي حصلت على أعلى تقييمات (التشجيع، دعم المبادرات، التقدير) تعكس إدارة تتجه نحو تمكين المعلمين وتقدير جهودهم، حيث أشارت دراسة توينداون (Tindowen, 2019) إلى أن تمكين المعلمين وتوفير بيئة تقدر جهودهم وتمنحهم فرص التطوير يعدّ من أبرز العوامل التي

تعزز الانغماس الوظيفي. كما أكدت دراسة بيكير وآخرون (Bakker et al., 2014) أن التقدير والعلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة تسهم بشكل مباشر في رفع مستوى الانتماء والانغماس لدى المعلمين. وهي ممارسات ترتبط بنماذج القيادة التحويلية والقيادة التحفيزية. في حين أن البنود الأقل تقييمًا فقرة «يوزع المهام بعدالة» ترتبط بجوانب القيادة التشاركية والحوكمة المدرسية، قد يدل على حاجة المدارس إلى تعزيز ثقافة المشاركة والشفافية.

تعزو الباحثة أن دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي هو دور تكاملي متعدد الأبعاد، قد يجمع بين الكفاءة التنظيمية والرعاية الإنسانية، حيث تُعدّ الإدارة المدرسية مصدرًا أساسيًا للموارد التي تُسهم في تحفيز المعلمين وتقوية ارتباطهم بعملهم، كما تتسجم مع مبادئ القيادة التحويلية التي تُبرز أهمية الإلهام، والتقدير، والتعامل الإنساني في بناء انغماس مهني مستدام.

كما تعزو الباحثة أن الإدارة المدرسية قد تتسم بقدر كبير من الإنسانية والرغبة في تطوير المعلمين ودعمهم، لكنها في الوقت ذاته تحتاج إلى تعزيز العمق التنظيمي لضمان عدالة توزيع المهام وإشراك المعلمين في القرارات المدرسية بقدر أكبر. وبذلك، فإن الممارسات الإدارية تبدو متقدمة على المستوى الفردي التحفيزي، لكنها بحاجة إلى إطار مؤسسي يجعلها أكثر اتساقًا وشمولًا. إن ترسيخ العدالة والمشاركة، إلى جانب استمرار التشجيع والدعم، سيجعل من القيادة المدرسية قوة فاعلة في رفع الانغماس الوظيفي بكافة أبعاده.

وتعزو الباحثة أن مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل قد يضطلعون بدور جوهري في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من خلال توازنهم بين الممارسات الإدارية الفاعلة والدعم الإنساني والاجتماعي. فالمدير الناجح ليس فقط من ينظّم العمل ويوزع المهام، بل من يوفر بيئة محفزة تشجّع على النمو المهني، وتدعم الجانب العاطفي والاجتماعي، وتمنح المعلمين الإحساس

بالقيمة والتمكين. وهو ما يترجم عملياً مبادئ القيادة التحويلية (Bass & Riggio, 2006) ونظرية الموارد والمتطلبات الوظيفية (Bakker & Demerouti, 2001) في سياق بيئة تعليمية محلية واقعية، أثبتت الدراسة أنها قادرة على توليد انغماس وظيفي مرتفع ومستدام لدى المعلمين.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشبرمي (2019)، إذ أشارت إلى أن الخصائص الاجتماعية مثل العمل مع الآخرين والشعور بالنجاح والمشاركة في اتخاذ القرار تُعد من أهم العناصر التي تعزز الانغماس الوظيفي، مؤكدةً أن هذه العلاقات الاجتماعية الإيجابية تزيد من شعور العاملين بالدعم المتبادل، وهو ما ينسجم مع ارتفاع متوسط الدعم العاطفي الاجتماعي في نتائج الدراسة الحالية.

كما اتفقت مع دراسة المصري (2015)، حيث أوضحت أن الانغماس الوظيفي يرتفع عندما يشعر العامل بأن المؤسسة تُشعره بالتقدير وتمنحه بيئة مهنية داعمة تقوم على الثقة والتواصل الفعال. وهذا يعزز حالة الارتباط العاطفي التي تُعدّ أساساً في تفسيرات الدعم الاجتماعي الوظيفي.

واتفقت مع دراسة ريتش وكراوفور (Rich & Crawford, 2010)، حيث بينت أن الدعم الاجتماعي يُسهم في تعزيز التواصل الذهني والعاطفي، ويدعم العمليات التفاعلية التي تسهم في بناء هوية مهنية قوية لدى العامل.

واتفقت مع دراسة باكير (Bakker, 2002)، أن الموارد الاجتماعية المتاحة في بيئة العمل تُعدّ محركاً أساسياً لرفع التفاني والحيوية لدى العاملين، وأنها ترتبط إيجابياً بمستويات الانغماس الوظيفي.

كما اتفقت مع دراسة الميعاري (2013) التي أوضحت أن الشفافية والمشاركة في القرارات الإدارية تعززان من شعور العاملين بالتمكين والانتماء المؤسسي.

وتتفق أيضًا مع دراسة الدجني (2016) التي بينت أن القائد الداعم يسهم في رفع الانغماس عبر توفير بيئة مشجعة للتطور المهني، ومع دراسة الشبل (2019) التي أكدت أن المدير الذي يمارس قيادة إنسانية يخلق انخراطًا وجدانيًا عميقًا لدى المعلمين.

2.1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين تبعًا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة؟

تمت مناقشة هذا السؤال من خلال الفرضيات الثلاث التي انبثقت عنه واستخراج نتائجها الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعًا لمتغير الجنس.

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في الدرجة الكلية، وفي مجالات: الممارسات الإدارية للمدير، الدعم العاطفي والاجتماعي، والانغماس العاطفي في العمل. ويُظهر ذلك أن المعلمين الذكور قد يميلون إلى تقييم أدوار المديرين بصورة أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية القيادة التحويلية (Bass & Riggio)

(2006)، إذ تركز هذه النظرية على التفاعل المباشر بين القائد والتابعين من خلال الإلهام والتقدير الفردي. ومن الممكن أن يكون الذكور أكثر حضوراً في المواقف المهنية التفاعلية مع المديرين، مما يمنحهم فرصاً أكبر لتلقي هذا النمط من الدعم التحويلي.

كما أن الفروق بين الجنسين في طبيعة الأدوار الاجتماعية والمهنية قد تؤدي إلى اختلاف في إدراك الدعم الإداري والعاطفي، حيث قد تعاني بعض المعلمات من ضغوط أسرية ومجتمعية تقلل من قدرتهن على الانخراط الكلي في الأنشطة المهنية، ما ينعكس على مستوى الانغماس المدرك. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة الدجني (2016) التي أكدت أن الفروق بين الجنسين في الانغماس الوظيفي ترتبط باختلافات في درجة التفاعل مع القيادة المدرسية ونمط الدعم المقدم من المديرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، وخاصة في مجال الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يمتلكون عادة قدرات تحليلية ومهنية أعمق لفهم الممارسات الإدارية وربطها بالتحفيز والانتماء المهني. كما أن هؤلاء المعلمين غالباً ما يُشاركون في أنشطة تطويرية ولجان مهنية تتيح لهم تفاعلاً أكبر مع الإدارة، مما يعزز إدراكهم للدعم العاطفي والتنظيمي.

وتتسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشبل (2019) بأن التطوير الأكاديمي للمعلمين يرتبط بارتفاع مستوى الانغماس، لأن التعليم المتقدم يعزز وعي المعلم بدوره المهني وبأهمية المناخ القيادي الداعم.

وتتسق أيضًا مع ما أكده باكر وديميروت (Bakker& Demerouti, 2001) من أن الموارد التنظيمية والمعرفية، كفرص التعلم والتطوير المستمر، تعدّ من أبرز العوامل التي ترفع مستوى الانغماس المعرفي والانتماء الوظيفي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعًا لمتغير سنوات الخدمة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين فئة المعلمين الأقل خدمة (أقل من 5 سنوات) وبقية الفئات، لصالح المعلمين الجدد في الدرجة الكلية وفي مجالات: الممارسات الإدارية، الدعم العاطفي والاجتماعي، والانغماس المعرفي.

وتعزو الباحثة تفوق المعلمين الجدد في الدرجة الكلية وفي مجالات الممارسات الإدارية والدعم العاطفي والاجتماعي والانغماس المعرفي إلى أن مرحلة الدخول إلى المهنة غالبًا ما تكون مصحوبة بدافعية عالية ورغبة قوية في إثبات الذات، ما يجعل المعلم حديث الخدمة أكثر استعدادًا للتفاعل مع المبادرات الإدارية، والانخراط في علاقات إيجابية مع الإدارة، والسعي للتعلم والتطوير المستمر. كما يرجّح أن يكون المعلمون الجدد أكثر حساسية للبيئة المهنية وأكثر تقديرًا للدعم الإداري والعاطفي

الذي يتلقونه، نظرًا لاعتمادهم الأكبر على توجيه المديرين في سنواتهم الأولى. وتُظهر هذه النتائج أن الحداثة المهنية لا تُعدّ عامل ضعف، بل قد تكون مصدر قوة معرفية واندفاعية، إذ يقترب المعلم المبتدئ من عمله بحماس وفضول مهني يجعله أكثر انخراطًا في أنشطة المدرسة وأكثر تقبلاً لسياسات وإجراءات المدير. وتفترض الباحثة أن هذه النتائج تعكس أيضًا دور الإدارة المدرسية في احتواء المعلمين الجدد ومنحهم فرصًا أكبر للتوجيه والدعم، مما يعزز شعورهم بالانتماء ويزيد من قابليتهم للانغماس الوظيفي مقارنة بزملائهم الأكثر خدمة الذين قد يتبنّون أنماط عمل أكثر استقرارًا وأقل تفاعلًا مع التغييرات المستمرة في البيئة المدرسية. وتخلص الباحثة إلى أن هذه الفروق تشير إلى أهمية الاستثمار في السنوات المهنية الأولى للمعلمين بوصفها مرحلة حاسمة في تشكيل مسارات الانغماس والالتزام على المدى البعيد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لما ورد في نظرية الموارد والمتطلبات الوظيفية، إذ يرى باكر وديميروت (Bakker & Demerouti, 2001) أن العاملين الجدد غالبًا ما يمتلكون مستويات مرتفعة من الدافعية والطاقة المهنية، فيستجيبون بشكل أكثر إيجابية للدعم التنظيمي والقيادي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد في دراسة الدجني (2016) التي أكدت أن سنوات الخدمة تشكل عاملاً مؤثرًا في طبيعة الانغماس المهني، إذ يتراجع الانغماس تدريجيًا مع طول مدة الخدمة نتيجة للتكرار والروتين ما لم تُجدّد بيئة العمل بالدعم والتحفيز.

وتظهر النتائج إن وجود فروق دالة في إدراك المعلمين لدور المديرين تبعًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة يعكس الطبيعة التفاعلية للانغماس الوظيفي، والذي لا يُمكن تفسيره من خلال القيادة وحدها أو خصائص المعلم وحده، بل من خلال العلاقة المتبادلة بين الموارد التنظيمية والفردية كما أوضح نموذج JD-R لباكر وديميروت (Bakker & Demerouti, 2001)

فالمدير الذي يعي هذا التنوع في خصائص معلميه يستطيع أن يكتف ممارساته الإدارية والإنسانية وفقاً لاحتياجاتهم المتباينة، فيمنح المعلمين الجدد دعماً إرشادياً أكبر، ويشرك ذوي المؤهلات العليا في القيادة الفكرية، ويتيح للمعلمات مساحات آمنة من التقدير والمشاركة. وبذلك يصبح تعزيز الانغماس الوظيفي عملية ديناميكية تدمج القيادة التحويلية بالمرونة التنظيمية، كما أوضح باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) ، من خلال بناء علاقة قائمة على الثقة، والتقدير الفردي، والتحفيز الإنساني المستمر.

وترى الباحثة ان هذه النتائج تبرز الاختلافات الفردية بين المعلمين تشكل محدداً مهماً في فاعلية دور مديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي. ومن ثم، فإن المدير الناجح هو من يمارس قيادة تحويلية مرنة تستوعب الفروق في الخدمة، والمؤهل، والجنس، وتحولها إلى فرص لتنوع أساليب الدعم والتحفيز.

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسات الدجني (2016) والشبل (2019) من أن الإدارة المدرسية القادرة على استثمار الموارد البشرية بشكل إنساني وواعٍ تسهم في رفع الالتزام والانتماء والانغماس الوظيفي للمعلمين على المدى الطويل.

3.1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل

من وجهة نظر المديرين؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل بمستوى مرتفع جداً، مما يعكس بيئة عمل تربوية بالتفاعل الإيجابي، والالتزام المهني، والدعم المتبادل بين الإدارة والمعلمين. فعلى مستوى البيانات النوعية (المقابلات مع المديرين)، أكدت أقوالهم أن الانغماس يُعزّز بفعل المناخ المدرسي الإيجابي القائم على الثقة، والتقدير، والاحترام المتبادل، إضافة إلى السياسات الإدارية الداعمة التي تتيح المشاركة في اتخاذ القرار، وتوفّر فرص النمو المهني، وتراعي الجوانب الإنسانية للمعلمين. وقد أشار المديرين إلى أن الانغماس يظهر في ممارسات المعلمين اليومية، كالتطوع للمشاركة في الأنشطة، واستعدادهم لتحمل مسؤوليات إضافية، وحرصهم على تطوير أساليبهم التدريسية.

وعند مقارنة الباحثة لوجهتي نظر المديرين والمعلمين، يتضح قدر من التوافق بين الطرفين في تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي، حيث يرى المديرين أن الممارسات الإدارية التي تطبق داخل المدارس (كالعدالة، التقدير، والتواصل الإنساني) تشكل بيئة خصبة لانغماس المعلمين، في حين عبّر المعلمون عن تقديرهم لهذا النمط القيادي الذي يمزج بين الصرامة التنظيمية والدعم الإنساني. ومع ذلك، أظهرت المقابلات أن بعض المديرين أشاروا إلى تفاوت مستويات الانغماس بين المعلمين تبعاً لاختلاف الدافعية الفردية وسنوات الخدمة.

ويُعزى ارتفاع مستوى الانغماس الوظيفي في المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل إلى طبيعة البيئة المجتمعية والتعليمية في هذه المنطقة، التي تتسم بعلاقات إنسانية متقاربة وبهيكل إداري مرن يتيح التواصل المباشر بين المديرين والمعلمين. كما أن التزام المديرين بنهج الإدارة الإنسانية والمشاركة المهنية خلق مناخاً تنظيمياً يعزز الشعور بالمسؤولية والانتماء، ما انعكس إيجاباً على أداء المعلمين وتفاعلهم مع مهامهم التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات حيث بيّنت دراسة الشبل (2019)، أن الانغماس الوظيفي يرتبط إيجابيًا بأساليب القيادة التربوية الديمقراطية التي تعتمد المشاركة في اتخاذ القرار، وتوفير الدعم التنظيمي والعاطفي، وتعزيز الشعور بالانتماء المهني. كما أكد باكير وديميروت (Bakker& Demerouti, 2001) أن بيئة العمل الإيجابية القائمة على العدالة والتمكين والاحترام المتبادل تسهم في رفع مؤشرات الانغماس الوظيفي، وهو ما انعكس فعليًا في نتائج هذه الدراسة.

وبذلك يمكن القول إن واقع الانغماس الوظيفي في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل هو واقع إيجابي ومتماسك، يقوم على مزيج من العوامل التنظيمية والإنسانية التي تُسهم في رفع مستوى التفاعل المهني للمعلمين، مما يجعل من هذه المدارس نموذجًا قابلاً للتعميم في سياقات تربوية مشابهة.

وترى الباحثة أن واقع الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل قد يعكس نموذجًا متوازنًا بين القيادة الإدارية والقيادة الإنسانية. فالمدير هنا لا يقتصر دوره على تنظيم العمل وضبط الأداء، بل يتجاوز ذلك إلى بناء علاقات إنسانية قائمة على الثقة، والدعم، والتقدير، وهي الأسس التي تشكّل البنية العميقة للانغماس الوظيفي في السياق التربوي.

وتُظهر النتائج أن المديرين الذين يمارسون الإدارة التشاركية والعدالة ينجحون في تفعيل الموارد النفسية والمهنية للمعلمين، وهذا يتوافق مع باكر وديميروت (Bakker& Demerouti, 2001) من أن بيئة العمل التي توفر الموارد التنظيمية والاجتماعية تسهم في رفع مستوى الانغماس عبر ثلاثة أبعاد مترابطة: الحيوية (السلوكية)، التفاني (العاطفية)، والاستغراق (المعرفية). هذه الأبعاد لا تُبنى تلقائيًا، بل تنشأ عندما يشعر المعلم أن عمله ذو معنى، وأن جهوده تحظى بالتقدير، وأن صوته مسموع في منظومة المدرسة.

كما كشفت نتائج الدراسة عن تجسيد فعلي للمبادئ الادارية التربوية الفاعلة التي تدمج بين الصرامة الإدارية والرعاية الإنسانية، وهو ما يعزز رؤية الباحثة بأن الانغماس الوظيفي ليس مجرد حالة نفسية مؤقتة، بل هو نتاج ثقافة تنظيمية مستدامة تبنيها المدرسة عبر الزمن. فحيثما وُجد مدير واعٍ بدوره الاداري والوجداني، وبيئة عمل تُشعر المعلمين بالأمان والانتماء، يظهر الانغماس بوصفه سلوكًا مهنيًا يوميًا لا مجرد استجابة ظرفية.

وعليه، فإن الباحثة ترى أن تعزيز الانغماس الوظيفي في المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل لا يتحقق من خلال اللوائح أو الحوافز المادية وحدها، بل من خلال بناء مناخ مدرسي داعم يوازن بين العقل والإحساس، بين المتابعة والمساندة، وبين النظام والإنسانية. وهذا ما يميز التجربة التربوية في مدارس الجليل الأسفل التي نجحت في ترسيخ ادارة مدرسية تُجسد القيم الإنسانية بوصفها أساس التطوير المهني الحقيقي.

2.1.5 مناقشة أسئلة المقابلة

هدفت المقابلات التي أُجريت مع مديري المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل إلى استكشاف رؤيتهم حول دورهم في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، من خلال استكشاف ممارساتهم القيادية والإدارية، وأنماط تفاعلهم الإنساني مع العاملين. وقد جاءت هذه المقابلات لتكمل الصورة الكمية التي قدمتها الاستبانة، وتكشف عن البعد الإنساني والمهني للممارسات الإدارية في بيئة المدرسة، انسجامًا مع المنطلق النظري الذي يرى في القيادة التربوية عملية تأثير متبادلة قائمة على التواصل، العدالة، والتحفيز.

1.2.1.5 كيف يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهام بين المعلمين؟

أظهرت نتائج المقابلات أن (45%) من المديرين في المدارس الحكومية في الجليل الأسفل يعتمدون أسلوبًا يقوم على توزيع المهام وفق معايير العدالة والكفاءة، مع مراعاة قدرات المعلمين وتخصصاتهم وظروفهم الشخصية. وأشار معظمهم إلى أن العدالة في توزيع المسؤوليات تسهم في رفع مستوى الانضباط والانتماء، كما أوضح بعض المديرين أن إشراك المعلمين في تحديد المهام يزيد من التزامهم بها ويعزز شعورهم بالثقة والمشاركة. في المقابل، بين عدد محدود من المديرين أن ضغوط العمل ونقص الكادر أحيانًا يفرضان توزيعًا إداريًا يركز على الضرورة أكثر من العدالة المثالية.

تعزو الباحثة أن هذا النمط من الممارسات يعكس وعيًا قياديًا يتدرج بين المثالية الإدارية والواقعية الميدانية، فاعتماد المديرين على مبادئ العدالة والكفاءة في توزيع المهام يؤثر إلى وجود رغبة حقيقية في بناء بيئة عمل تقوم على الثقة وتقدير الجهد، وهو ما ينسجم مع التوجهات الحديثة في القيادة المدرسية التي ترى في المشاركة والتفويض مدخلًا لتعزيز الانتماء. ومع ذلك، فإن الإشارات التي قدمها بعض المديرين حول تأثير ضغط العمل ونقص الكادر تكشف جانبًا آخر أكثر تركيبيًا، وهو أن العدالة الإدارية ليست قرارًا فرديًا فحسب، بل هي ممارسة تتأثر بقدرة المؤسسة وإمكاناتها التنظيمية.

تتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج الاستبانة الكمية، إذ جاءت استجابات المعلمين بدرجة مرتفعة في البند المتعلق بـ «عدالة توزيع المهام من قبل المديرين» (بمتوسط 4.12)، مما يشير إلى إدراك المعلمين للممارسات الإدارية العادلة التي يتبعها مديروهم. ويُستدل من ذلك على أن هناك توافقًا نسبيًا بين تصور المديرين وتقديرات المعلمين في هذا الجانب، ما يعكس نجاح المديرين في

إرساء ثقافة تنظيمية قائمة على الشفافية والتكافؤ في المسؤوليات داخل المدرسة الاعدادية في الجليل الاسفل.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما ورد في الأدبيات التربوية، حيث يؤكد باكر وشوفلي (Bakker & Schaufeli, 2002) أن العدالة التنظيمية والوضوح في توزيع الأدوار يمثلان أحد العوامل الرئيسة في تعزيز الانغماس السلوكي لدى العاملين، إذ يسهم الإحساس بالعدالة في زيادة الالتزام والانتماء الوظيفي. كما أشارت دراسة بيكير وآخرون (Bakker et al., 2014) إلى أن العدالة في توزيع المهام والتعامل المنصف مع المعلمين يعززان شعورهم بالانتماء والثقة، مما يسهم في رفع مستوى الانغماس الوظيفي لديهم.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادة المدرسية التي تعتمد الشفافية في توزيع المسؤوليات قد تُسهم في بناء بيئة عمل إيجابية يشعر فيها المعلمون بالتقدير والمكانة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم وانغماسهم في العمل.

2.2.1.5 ما الأساليب التي تعتمدونها لإشراك المعلمين في صنع القرار وحل المشكلات؟

بيّنت نتائج المقابلات أن المديرين (60%) يؤمنون بأهمية المشاركة في صنع القرار، ويحرصون على إشراك المعلمين في مناقشة القضايا التربوية والإدارية من خلال اجتماعات المجلس المدرسي أو اللجان التخصصية. وأشار العديد منهم إلى أن المشاركة تخلق روح الانتماء وتزيد من التزام المعلمين بتنفيذ القرارات. في حين أقرّ بعض المديرين بأن ضيق الوقت والضغط الإداري قد يحدان أحياناً من مشاركة المعلمين في كل القرارات، مما يجعل العملية انتقائية في بعض الحالات.

تعزو الباحثة أن هذا التوجّه نحو إشراك المعلمين في صنع القرار يعكس إدراكًا متناميًا لدى المديرين بأن القيادة المدرسية لم تعد مقصورة على إصدار التعليمات، بل أصبحت عملية تشاركية تقوم على الحوار وتبادل الخبرات وبناء الثقة. فالمشاركة هنا لا تُعزّز فقط انتماء المعلمين للمؤسسة، بل تمنحهم شعورًا بالملكية المهنية، وتدفعهم إلى تبني القرارات بروح من الالتزام والافتتاح، لا باعتبارها أوامر إدارية مفروضة من أعلى.

وترى الباحثة أنّ ما أشار إليه بعض المديرين من أن ضيق الوقت والضغط الإداري قد يحدّان من المشاركة الشاملة، يكشف واقعيًا عمليًا تواجده المدارس، حيث لا تسمح الأعباء اليومية دائمًا بإشراك جميع المعلمين في كل التفاصيل. ومع ذلك، فإنّ هذا الاعتراف يُظهر وعيًا مهمًا بطبيعة التحديات التي تعترض تطبيق المشاركة المؤسسية بصورة كاملة. فالمشاركة كي تكون فعّالة ومستدامة—تحتاج إلى وقت ومساحة للحوار، وإلى تنظيم إداري يضمن عدم اختزالها في لقاءات شكلية أو آليات جزئية.

ومن وجهة نظر الباحثة أنّ المشاركة تظل خطوة محورية نحو بناء ثقافة مدرسية قائمة على المسؤولية الجماعية، إذ يشعر المعلم بأنه جزء من "العقل المؤسسي" للمدرسة لا مجرد منفذ لقرارات معدّة سلفًا. وتضيف الباحثة أنّ تعزيز قنوات المشاركة يحتاج إلى تطوير أنظمة عمل واضحة، مثل جداول زمنية لاجتماعات مهنية ثابتة، وتمكين أكبر للجان المدرسية، واعتماد آليات تواصل تضمن نقل آراء جميع المعلمين.

وأكدت نتائج الاستبانة هذا التوجه؛ إذ حصل بند "إشراك المعلمين في اتخاذ القرار" على متوسط (3.96) بدرجة مستوى مرتفعة، ما يدل على وجود ممارسات مشاركة لكنها غير شاملة لجميع

الجوانب. وقد عبّر بعض المعلمين عن رغبتهم في مشاركة أوسع، خصوصًا في القرارات المتعلقة بالخطط التربوية.

ويرتبط هذا البعد بمفهوم القيادة التشاركية التي تؤكدتها نظرية فروم (Vroom,1964)، والتي ترى أن المشاركة في صنع القرار تؤدي إلى التزام أكبر من العاملين. كما دعمت دراسة باكر (Bakker,2011) هذه الفكرة، إذ أوضحت أن المشاركة تزيد من الإحساس بالسيطرة الإيجابية على بيئة العمل، مما يرفع من الانغماس المعرفي.

ويُمكن تفسير ذلك بأن المشاركة في اتخاذ القرار تمثل شكلاً من أشكال التقدير المهني، حيث يشعر المعلم أنه شريك في القيادة وليس مجرد منفذ للتوجيهات، مما يرسّخ الانغماس السلوكي والعاطفي لديه.

3.2.1.5 ما الممارسات التي تتبعونها لمراعاة الظروف الشخصية للمعلمين مع الحفاظ

على انضباط العمل؟

بيّنت نتائج المقابلات أن (50%) من المديرين يلجؤون إلى تعديل الجداول الدراسية بما يتلاءم مع الظروف الشخصية للمعلمين، مثل مراعاة الحالات الصحية أو الالتزامات الأسرية، ويرون في ذلك وسيلة للحفاظ على الاستقرار النفسي والمهني للمعلم دون التأثير المباشر على سير العملية التعليمية. وأشار المديرون إلى أن هذه المرونة تُسهم في تعزيز شعور المعلمين بالتقدير والاحترام، وتزيد من مستوى الرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة.

في المقابل، أوضح بعض المديرين أنهم يواجهون صعوبات عند تطبيق هذا النوع من المرونة بشكل دائم، مشيرين إلى أن محدودية الكادر التدريسي وضغط الحصص قد يجعلان من الصعب الاستجابة لجميع الطلبات بنفس الدرجة، مما يفرض أحياناً اتباع سياسة توازن بين مصلحة الفرد ومتطلبات النظام المدرسي. كما عبّر بعضهم عن خشيتهم من أن تؤدي المبالغة في المرونة إلى الإخلال بمبدأ العدالة بين المعلمين أو التأثير على مبدأ الانضباط العام داخل المدرسة.

وتعكس هذه النتائج أن ممارسات المديرين في هذا المجال تسعى إلى تحقيق معادلة دقيقة بين البعد الإنساني والبعد التنظيمي؛ حيث يظهر المديرون وعياً بأهمية الاهتمام بالبعد الشخصي للمعلم بوصفه شرطاً أساسياً لاستمرار عطائه، وفي الوقت نفسه يحاولون الحفاظ على استقرار العمل المدرسي وعدم تحميل النظام أعباءً تفوق قدرته. وتشير هذه النتائج إلى أن نجاح هذه الممارسات يعتمد إلى حد كبير على خبرة المدير وقدرته على اتخاذ قرارات مرنة وعادلة في آن واحد، بما يعزز ثقة المعلمين بالإدارة ويسهم في تعزيز انغماسهم الوظيفي دون الإخلال بانضباط المؤسسة المدرسية

تعزو الباحثة أن هذا النمط من الإفادات يعكس وعياً إنسانياً متقدماً لدى المديرين بأهمية البعد العاطفي في العمل التربوي، حيث لم تعد القيادة المدرسية مقتصرة على التخطيط والمتابعة، بل باتت تشمل توفير فضاء آمن يتيح للمعلمين التعبير عن ضغوطهم ومخاوفهم بصورة لا تهدد مكانتهم المهنية. ويبدو أن سياسة "الباب المفتوح" التي تحدث عنها عدد من المديرين تمثل مؤشراً على رغبة حقيقية في بناء مناخ نفسي داعم، إذ تسمح للمعلم بأن يشعر بأنه مسموع ومفهوم ومحمي داخل بيئة العمل، وهي عناصر أساسية لتعزيز الرفاه المهني والحد من الاحتراق الوظيفي.

أما نتائج الاستبانة فقد جاءت متوسطة في البنود المتعلقة بـ «تفهم المدير لضغوط العمل» (3.78)، مما يشير إلى وجود تباين في ممارسات الدعم النفسي بين المدارس. فبينما يشعر بعض

المعلمين بتفهم المديرين لظروفهم، يرى آخرون أن الاستجابة لمشكلاتهم تبقى محدودة. ويعكس هذا التفاوت الاختلاف في أنماط الادارة المدرسية ومستوى الوعي بأهمية البعد الإنساني في الإدارة.

وتتفق هذه النتائج مع ما اشارت اليه دراسة ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2016) إلى أن الدعم الاجتماعي والإداري من أهم العوامل التي تقلل من الاحتراق النفسي وتعزز الانغماس الوظيفي. كما أكد خليل (2007) أن المدير الذي يُظهر تعاطفًا مع معلميه ويقدم لهم المساندة الوجدانية يسهم في خلق مناخ مهني إيجابي يزيد من ارتباطهم العاطفي بالمدرسة. ويُفسّر ذلك بأن الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين يمثل حاجة أساسية لا تقل أهمية عن التدريب أو التحفيز، لأن المعلم الذي يشعر بالتقدير والتفهم من إدارته يكون أكثر استعدادًا للعطاء والانخراط في بيئة العمل بروح إيجابية.

4.2.1.5 ما رأيكم في مفهوم الانغماس الوظيفي؟ وكيف تراه يظهر في سلوك المعلمين؟

أظهرت النتائج ان المدراء (45%) منهم يعطون ثقلاً للحماس والطاقة كمفهوم للانغماس، فالانغماس لا يُفهم عندهم كمفهوم نظري مجرد، بل كمجموعة ملاحظة من التصرفات والممارسات اليومية. المديرين يعطون أولوية للمؤشرات الظاهرة فورياً (الحماس)، لكنهم يعترفون أيضاً بقيمة الثبات والسلوك المؤسسي (الالتزام) والمبادرة خارج الإطار الرسمي (المشاركة). هذا التباين ذاته مهم باعتباره نافذة على اختلاف الأولويات الإدارية وسياقات المدارس.

تعزو الباحثة هذا التصور للانغماس الوظيفي لدى المديرين إلى طبيعة العمل المدرسي ذاته، الذي يفرض عليهم الاعتماد على المؤشرات السلوكية الظاهرة أكثر من اعتمادهم على المقاييس

النفسية أو المفاهيم النظرية المجردة. فبيئة المدرسة تُدار من خلال الملاحظة اليومية المباشرة، والتفاعل اللحظي مع المعلمين والطلبة، مما يجعل الحماس والطاقة أكثر قابلية للرصد من الأبعاد المعرفية والعاطفية العميقة للانغماس. كما أن ضغوط العمل الإداري وكثرة الأعباء التنظيمية تدفع المديرين إلى تبني معايير سريعة ومرئية للحكم على مستوى انخراط المعلم في عمله.

وترى الباحثة أن هذا الفهم العملي للانغماس يرتبط أيضاً بثقافة القيادة السائدة في المؤسسات التعليمية، حيث يُقاس الأداء غالباً من خلال الالتزام بالسلوك التنظيمي ودرجة المشاركة في الأنشطة المدرسية، أكثر من قياسه من خلال مؤشرات داخلية مثل الإحساس بالمعنى أو الارتباط النفسي بالمهنة.

كما ترى الباحثة أن تركيز المديرين على الحماس والطاقة يعكس تأثيرهم الضمني بنماذج الانخراط الوظيفي في علم النفس الإيجابي، ولا سيما ما عرّفه باكير وشافلي (Bakker & Schaufeli, 2004) الذي يعرف الانغماس من خلال الحيوية، التقاني، والاستغراق، حيث تمثل الحيوية البعد الأكثر وضوحاً في السلوك اليومي، وهو ما يفسّر إعطاء المديرين وزناً أكبر لهذا الجانب دون غيره.

وتعزو الباحثة أن هذا التصور قد يكون أيضاً نتيجة محدودية الأدوات المؤسسية لقياس الانغماس بطريقة منهجية، وهو ما يجعل المديرين يعتمدون على خبراتهم الشخصية وانطباعاتهم المباشرة في الحكم على مستوى انغماس المعلمين. وهذا يتقاطع مع طرحه باكير وشافلي (Bakker & schaufeli, 2004) في دراساتهم حول المعلمين، حيث أكدوا أن غياب أنظمة قياس واضحة يدفع القيادات التربوية للاعتماد على الملاحظة السلوكية كمؤشر بديل للانغماس.

تتوافق هذه النتائج بشكل واضح مع دراسة محاسنه(2022) التي أشارت إلى أن الانغماس الوظيفي يرتبط بسلوكيات إيجابية ومشاركة فعالة داخل المدرسة، وأن مستواه يتأثر بالمناخ المدرسي كما تتسجم مع ما توصلت إليه دراسة الشبرمي(2019) لتي أوضحت أن خصائص الانغماس تتضمن الدوافع الشخصية، والمشاركة في صنع القرار، والتفاعل الاجتماعي داخل البيئة المدرسية.

5.2.1.5 ما العوامل التي تؤثر على الانغماس العاطفي، والمعرفي، والجسدي للمعلمين؟

أظهرت نتائج المقابلات أن نسبة المديرين (40%) يضعون ثقلًا معتبرًا على عوامل نفسية واجتماعية مؤثرة في انغماس المعلمين ولذلك يعتمدون في تحفيز المعلمين على أساليب غير مادية، مثل التقدير اللفظي، والثناء العلني، وإشراك المعلمين في الأنشطة والقرارات. وأشاروا إلى أن الكلمة الطيبة والاعتراف بالجهود تبعث في المعلمين دافعية داخلية قوية نحو العطاء. كما نوّه بعض المديرين إلى أهمية منح الفرص للمبادرة والابتكار كوسيلة لتعزيز الحافز الذاتي. في المقابل، أشار عدد محدود إلى أن ضعف الإمكانيات المادية والإدارية يحد من قدرتهم على توفير حوافز ملموسة، مما يضطرهم إلى التركيز على التحفيز المعنوي أكثر من المادي.

تعزو الباحثة أن هذا النمط من الإفادات يعكس تحولًا واضحًا في فلسفة التحفيز داخل المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل، حيث يعتمد المديرون بصورة أكبر على الحوافز المعنوية بدلًا من الحوافز المادية، وهو توجه يُعدّ ملائمًا للسياق المدرسي الذي غالبًا ما يعاني من محدودية الموارد المادية. ويبدو أن المديرين يدركون من خلال خبرتهم العملية، أن التحفيز المعنوي ليس بديلًا اضطراريًا عن الحوافز المادية فحسب، بل أداة قيادية فعّالة تُسهم في تعزيز الانتماء وبناء علاقة

إنسانية إيجابية مع المعلمين. فالتثناء اللفظي، والاعتراف العلني بالجهود، وإتاحة الفرصة للمبادرة والابتكار، جميعها تشكل مصادر قوية للدافعية الداخلية التي يقوم عليها العمل التربوي في جوهره.

وترى الباحثة أن اعتماد المديرين على هذا النوع من التحفيز يُظهر قدرة واضحة على استثمار الموارد المتاحة بصورة تتجاوز الإمكانيات المادية المحدودة، إذ يتحول التحفيز هنا إلى ممارسة يومية مبنية على التواصل الإنساني والاحترام. ومع ذلك، فإن الاعتراف بوجود قيود إدارية ومالية يطرح تساؤلاً مهماً حول مدى إمكانية مؤسسة التحفيز المعنوي بحيث لا يبقى مبادرة شخصية، بل يصبح جزءاً من سياسة مدرسية واضحة تُعزز العدالة وتكافؤ الفرص بين المعلمين. ومن منظور بحثي، ترى الباحثة أن المزج بين التحفيز المعنوي والممارسات المهنية المنظمة قد يشكل مدخلاً أكثر استدامة لتعزيز الانغماس الوظيفي على المدى الطويل، ويقلل من شعور المعلمين بالضغط أو عدم التقدير في البيئات ذات الموارد المحدودة.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج الاستبانة، حيث بلغ متوسط محور التحفيز والتقدير مرتفع (4.18)، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية الدور التحفيزي لمديريهم. وأكدت البنود المتعلقة بـ «تقدير جهود المعلمين» و«تشجيع المبادرات الفردية» أنها من أكثر الممارسات شيوعاً. ويشير ذلك إلى أن التحفيز في المدارس الإعدادية يعتمد بدرجة أكبر على البعد الإنساني والعلاقات الشخصية بين المدير والمعلمين، أكثر من اعتماده على الحوافز الرسمية أو المادية.

ويرتبط هذا النمط من القيادة بما تُشير إليه نظرية هيرزبرغ (1959) في "عوامل الدافعية"،

التي ترى أن التقدير، والمسؤولية، وفرص النمو المهني هي العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا والانغماس الوظيفي، مقارنة بالعوامل الخارجية كالمكافآت المالية. كما تؤكد دراسات باكر

وشوفلي (Bakker & Schaufeli, 2002) أن التحفيز القائم على التقدير الشخصي والإشراك في

القرارات يعزز الانغماس العاطفي والمعرفي للمعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الإدارة التي توازن بين التحفيز المعنوي والتمكين المهني تُحدث تأثيراً أعمق في سلوك المعلمين، لأنها تلامس احتياجاتهم النفسية للانتماء والاعتراف، مما ينعكس في التزامهم المهني وأدائهم الإبداعي.

6.2.1.5 كيف تدعمون مبادرات المعلمين الفردية بما يخدم أهداف المدرسة ويعزز مشاركتهم

الفاعلة؟ وما الأساليب التي تستخدمونها لتقديرهم؟

أظهرت النتائج أن نسبة المديرين (45%) الذين يتبنون توفير الموارد لدعم مبادرات المعلمين الفردية حيث يبرز البعد المادي أولاً، بوصفه الشرط العملي لتحويل الأفكار إلى ممارسات قابلة للتنفيذ داخل المدرسة. ويعكس هذا التوجه فهماً إدارياً واقعياً لدى المديرين، ينطلق من أن المبادرة التربوية لا يمكن أن تُترجم إلى واقع دون توفر حد أدنى من الإمكانيات، سواء تمثلت في أدوات تعليمية، أو وقت مخصص للتخطيط، أو دعم لوجستي يخفف من الأعباء اليومية للمعلم.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المديرين ينظرون إلى الموارد بوصفها أداة تمكين أكثر من كونها مجرد دعم مادي؛ فهي في نظرهم تمنح المعلم الثقة بجذوى مبادرته، وتبعث رسالة ضمنية مفادها أن المؤسسة مستعدة للاستثمار في أفكار المعلمين. كما أن هذا النمط من الدعم يسهم في تعزيز الانغماس المعرفي لدى المعلم، إذ يشعر أن جهده الفكري لن يبقى حبيس الفكرة، بل يمكن أن يتحول إلى مشروع فعلي ملموس.

كما تعكس هذه النتيجة ثقافة إدارية تميل إلى الإدارة التنفيذية أكثر من القيادة التحويلية؛ حيث يبرز دور المدير كمُوقِّر للموارد أكثر من كونه محقِّراً للرؤية أو بانيًا للثقافة الابتكارية. وهذا لا يُعد نقصاً بحد ذاته، بل يكشف عن نمط قيادي واقعي يركّز على حل العوائق التشغيلية اليومية التي يواجهها المعلم.

تعزو الباحثة تركيز المديرين على توفير الموارد الى وعيهم بالبعد العملي للابتكار التربوي، فهم لا يكتفون بالتشجيع اللفظي، بل يدركون أن المبادرات تحتاج إلى بيئة مُمكنة فعلية. وهذا التوجه، إذا أُحسن توظيفه، يمكن أن يكون مدخلاً حقيقياً لبناء مدارس مبتكرة.

ترى الباحثة في الوقت ذاته أن الاقتصار على البعد المادي قد يُفْرغ المبادرة من بعدها التربوي العميق. فالمبادرات التعليمية لا تولد فقط من توفر الأدوات، بل من الإحساس بالثقة، والحرية المهنية، والدعم المعنوي، والشعور بالأمان في التجريب دون خوف من الفشل.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة تينداون (Tindowen, 2019) التي أكدت أن التمكين الإداري، بما يتضمنه من توفير الدعم والحوافز، يسهم في تعزيز انغماس المعلمين. كما تتفق مع دراسة الهواشدة (2024) التي أشارت إلى أن البيئة التنظيمية الإيجابية والقيادة الداعمة تُعد من العوامل المحفزة لمبادرات المعلمين.

وفي الوقت ذاته ترى الباحثة أن النموذج الأمثل لدعم مبادرات المعلمين يقوم على تكامل ثلاثة عناصر: توفر الموارد، ووجود قيادة داعمة نفسياً ومهنياً، وسياسات مدرسية مرنة تحتضن الأفكار حتى في ظروف شح الإمكانيات. وعندما تتحقق هذه المعادلة، لا تصبح الموارد هي المحرك الرئيسي للمبادرة، بل تصبح مجرد أداة في يد معلم منغمس، واثق، ومؤمن برسالته التربوية

فتتوافق رؤية الباحثة حول محدودية الاقتصار على الدعم المادي مع ما أشار إليه العربي وروابح (2020) والعبادي والجاف (2012) حول أهمية البيئة النفسية الإيجابية، والاستقلالية المهنية، والاعتراف بجهود المعلمين في تعزيز الانغماس الوظيفي. وكذلك تتوافق مع ما توصلت إليه بني خالد (2017) التي شددت على دور الثقة والدعم المعنوي في تحفيز الإبداع والمبادرة لدى المعلمين.

7.2.1.5 ما هي الأساليب التي تتبعونها لتشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني وتبني أساليب تدريس مبتكرة وتكنولوجية لتعزيز جودة العملية التعليمية؟

تُظهر النتائج أن نسبة المديرين (50%) يعتمدون على الثناء المباشر في الاجتماعات لتشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني وتبني أساليب تدريس مبتكرة وتكنولوجية. ويعكس هذا التوجه إيماناً عميقاً بقوة التغذية الراجعة العلنية في تعزيز الدافعية المهنية؛ إذ يُعدّ الثناء العلني أداة رمزية عالية التأثير، تمنح المعلم شعوراً بالاعتراف الاجتماعي والمهني، وتُحوّل جهده الفردي إلى قيمة مُقدّرة داخل الجماعة المهنية. كما يُسهم هذا الأسلوب في خلق ثقافة مدرسية تقدر الإبداع والتجريب، وتُشجع الآخرين على الاقتداء بتجارب زملائهم.

في المقابل، أشار (30%) من المديرين إلى تفضيلهم خطابات الشكر أو شهادات التقدير، وهو ما يعكس ميلاً نحو التقدير الرسمي الموثق، الذي يمنح الجهد المهني صفة الاستمرارية والشرعية المؤسسية. فهذا النوع من التقدير لا يكتفي بالتأثير اللحظي، بل يترك أثراً نفسياً عميقاً لدى المعلم، إذ يشعر بأن جهده مُوثّق في ذاكرة المؤسسة، وأن إسهامه بات جزءاً من سجلها المهني. كما يسهم

هذا النمط من التقدير في تعزيز الانغماس المعرفي للمعلمين، لأنه يربط بين التطوير الذاتي وبين الاعتراف المؤسسي.

أما اعتماد (20%) من المديرين على المكافآت البسيطة أو التسهيلات الوظيفية، فيشير إلى إدراك ملموس للعلاقة بين التقدير المادي والراحة النفسية للمعلمين. فحتى وإن كانت هذه الحوافز محدودة، إلا أنها تؤدي وظيفة رمزية مهمة تتمثل في ترجمة التقدير المعنوي إلى واقع ملموس يشعر به المعلم في تنظيم وقته أو في تخفيف جزء من أعبائه. ومع ذلك، فإن انخفاض نسبة هذا الخيار قد يدل على محدودية الموارد المتاحة أو على حذر إداري في ربط الابتكار بالحوافز المادية بشكل مباشر.

وتكشف هذه النتائج مجتمعة عن ميل واضح نحو الأساليب المعنوية في تشجيع التطوير المهني، مقابل حضور أقل للحوافز المادية. وهذا يعكس ثقافة تعليمية ترى في الاعتراف المعنوي حجر الأساس في بناء معلم متجدد ومبتكر، لكنها في الوقت ذاته قد تُهمل أهمية الحوافز المبنوية التي تتيح للمعلم الوقت والمساحة والطاقة اللازمة للتجريب واستخدام التكنولوجيا بفاعلية.

ترى الباحثة أن هذا التوجه نحو الثناء والتقدير المعنوي يُعدّ مؤشراً على وجود وعي إنساني لدى المديرين بأهمية الكلمة الإيجابية في بناء الثقة المهنية للمعلمين. فالمعلم الذي يُشاد بجهده أمام زملائه لا يشعر فقط بالرضا، بل يكتسب شرعية مهنية تدفعه إلى الاستمرار في التطوير والتجربة.

وترى الباحثة أن هذا الأسلوب، رغم بساطته الظاهرية، يمسّ أحد أكثر الجوانب حساسية في العمل التربوي، وهو الحاجة الإنسانية العميقة للتقدير والانتفاء. فالمعلم الذي يعمل في بيئة لا يُعترف فيها بجهده قد يؤدي واجبه بدافع الالتزام فقط، أما المعلم الذي يشعر أن صوته مسموع وأن جهده

مرئي، فإنه يميل إلى الاستثمار العاطفي والمعرفي في عمله بدرجة أعلى، وهذا جوهر مفهوم الانغماس الوظيفي.

ومع ذلك، ترى الباحثة أن النتائج تكشف جانباً نقدياً مهماً؛ فاعتماد نسبة (50%) من المديرين على الثناء والشهادات قد يعكس أيضاً قصوراً بنيوياً في الإمكانيات المتاحة لديهم، مما يدفعهم إلى استثمار الأدوات المعنوية بوصفها البديل الأكثر واقعية عن الدعم المالي أو الهيكلي.

اتفقت هذه النتائج مع نظرية التفاعل الاجتماعي لساكس (Saks, 2006) التي تؤكد أن الانغماس ينشأ من طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمؤسسة، وأن العلاقة "أخذ وعطاء"، وهو ما ينسجم مع فكرته حول أن الاعتراف بجهد المعلم يولد استثماراً عاطفياً أعمق في العمل. واتفقت مع نظرية التوقع لفرووم (Vroom, 1964) التي تؤكد أن الانغماس يزيد عندما يرى الفرد أن جهده يؤدي إلى مكافأة أو تقدير. وأشار العبادي (2021) إلى أن التغذية الراجعة والتقدير المنتظم تعزز الدافعية والانتماء.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو أرميلة (2023) التي ربطت بين الرضا الوظيفي ومستوى الانغماس الوظيفي، حيث إن شعور المعلم بالتقدير ينعكس مباشرة على رضاه عن العمل واستعداده لبذل جهد إضافي.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشبل (2019) ودراسة محاسنة (2022) حول أثر المناخ المدرسي والبيئة التنظيمية الإيجابية في رفع مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، إذ بينت الدراسة الحالية أن التعاون بين الزملاء ووجود بيئة عمل داعمة يمثلان عاملين حاسمين في تعزيز الانغماس العاطفي والمعرفي والجسدي للمعلمين.

8.2.1.5 ما الإجراءات التي تعتمدونها لضمان التزام المعلمين بمواعيد العمل، وكيف

تتابعون جودة إنجازهم لمهامهم التربوية؟

أظهرت النتائج أن (55%) من المديرين يميلون في الغالب إلى المتابعة المباشرة واليومية كآلية أساسية لضمان التزام المعلمين بمواعيد العمل وجودة أداء مهامهم. هذا النمط الإداري يعكس فهماً عملياً لطبيعة المدرسة كمؤسسة تتطلب رقابة تشغيلية يومية لضمان انتظام العملية التعليمية وسير مهامها، فالمتابعة اليومية تُمكن المدير من رصد الانحرافات المبكرة، وتصحيحها فوراً، وتقديم دعم سريع عند الحاجة. من منظور وظيفي، يتوافق ذلك مع دور المتابعة والتقويم كجزء من السلسلة الإدارية.

تعزو الباحثة هذا التوجّه نحو المتابعة المباشرة واليومية إلى إدراك المديرين أن الانضباط المهني لا يتحقق من خلال التعليمات العامة فحسب، بل من خلال الحضور الإداري اليومي في تفاصيل العمل المدرسي. فالمتابعة المستمرة لا تعبر فقط عن رغبة في الضبط، بل تعكس قلقاً مهنيّاً مشروعاً على استقرار العملية التعليمية، وحرصاً على ضمان حق الطلبة في تعليم منتظم وعالي الجودة. وتؤمن الباحثة أن هذا السلوك الإداري نابع من طبيعة المدرسة كمؤسسة حيّة تتأثر بسرعة بأي خلل في الالتزام أو الأداء، ما يجعل التغاضي عن المتابعة اليومية مخاطرة تمسّ جوهر رسالتها التربوية.

وترى الباحثة أن هذا النمط من الإدارة يحمل جانباً إيجابياً يتمثل في الاستجابة السريعة للمشكلات قبل تفاقمها، حيث تتيح المتابعة اليومية للمدير قراءة المشهد التربوي لحظة بلحظة، ورصد

التغيرات في أداء المعلمين وسلوكهم المهني، الأمر الذي يمكنه من توجيه الدعم في الوقت المناسب. كما ترى أن هذا الأسلوب يخلق نوعاً من الإحساس بالجدية المؤسسية، ويبعث رسالة ضمنية مفادها أن الوقت، والالتزام، وجودة العمل ليست أموراً هامشية بل تشكل جوهر العمل التربوي.

تعزو الباحثة أن هذا الأسلوب يعكس نظرة أكثر إنسانية ونضجاً لدور المدير في العملية التربوية. فالمتابعة هنا لا تُمارَس بوصفها أداة رقابية صارمة، بل كعملية تعليمية تطويرية تهدف إلى مرافقة المعلم وتمكينه، لا إلى تقييمه فقط. ويُظهر اختيار بعض المديرين للزيارات الصفية الدورية، وما يتبعها من حوار بناء، إدراكاً واضحاً بأن التغذية الراجعة تصبح فعّالة عندما تُقدَّم في سياق داعم يركّز على التحسين التدريجي، ويُشعر المعلم بأن المدير شريك في نموه المهني لا سلطة رقابية عليه.

وترى الباحثة أن (55%) من المديرين متفقين على أهمية التغذية الراجعة الفعّالة يشير إلى تحوّل إيجابي في ثقافة الإدارة المدرسية نحو تبني مفهوم "المدير المدرب" الذي يرافق المعلم في رحلة التطوير، ويخلق مناخاً يشجع على التعلم المستمر والتجريب والتجديد. ومع ذلك، تبين للباحثة أن نجاح هذه الممارسات قد يتطلب وجود آليات واضحة لتنظيم عملية المتابعة، حتى لا تبقى المعايير مرتبطة بالشخصية الفردية للمدير، بل تصبح جزءاً من ثقافة مؤسسية ثابتة تضمن العدالة، وتوفّر فرصاً متكافئة لجميع المعلمين للنمو والتحسّن.

أما نتائج الاستبانة فقد أظهرت أن بند «تقديم التغذية الراجعة البناءة» جاء بدرجة مرتفعة (4.09)، ما يشير إلى رضا المعلمين عن أسلوب مديريهم في المتابعة. كما أظهرت النتائج أن التغذية الراجعة تُعدّ من أكثر الممارسات التي تؤثر إيجابياً في دافعية المعلمين. ويعكس ذلك وعياً متزايداً لدى المديرين بدورهم التوجيهي لا الرقابي في تحسين جودة التعليم.

وترتبط هذه النتائج حول أهمية المتابعة والتقويم البناء الذي يؤكد عليه نموذج الموارد لباكير واخرون (Bakker et al., 2014) كآلية إدارية تهدف إلى توجيه الأداء وتحسينه بدلاً من معاقبته، وبما ذكره بريفارت (Breevaart, 2014) أيضاً عن دور ممارسات المتابعة الداعمة في رفع مستوى الانخراط والالتزام الوظيفي. كما أشارت دراسة السالم (2017) إلى أن المتابعة الداعمة ترفع من مستوى أداء المعلمين وتقلل من توترهم المهني.

ويُمكن تفسير ذلك بأن المدير الفعّال هو الذي يجعل من التغذية الراجعة وسيلة للنمو المهني لا للتقويم العقابي، مما يعمّق الانغماس الوظيفي ويعزز جودة الممارسات التعليمية داخل الصفوف.

9.2.1.5 ما أبرز التحديات والعوائق - سواء كانت إدارية أو بيئية - التي تواجهكم في

تعزيز انغماس المعلمين، وكيف تتعاملون معها؟

أشارت نتائج المقابلات (35%) من المديرين يواجهون تحديات تتمثل أساساً في ضغط العمل، كثرة الأعباء الإدارية، ونقص الموارد المادية والبشرية. وذكر المديرون أن الانشغال بالمهام الإجرائية اليومية يحدّ من قدرتهم على التركيز على الجوانب الإنسانية والتنموية. كما أشار بعضهم إلى ضعف الحوافز الرسمية، وقلة البرامج الداعمة من قبل وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى تفاوت استعداد المعلمين للتجاوب مع المبادرات الإدارية.

تعزو الباحثة أنّ التحديات التي عبّر عنها المديرون في المقابلات تعكس الوجه الخفي للعملية الإدارية في المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل، حيث تتراكم المهام التشغيلية والإجرائية اليومية بشكل يجعل المدير ينتقل دون قصد من دور "القائد التربوي" إلى دور "المدير الإداري" المقيد بالأنظمة

والضغوط. فذكر المديرين لضغط العمل ونقص الموارد يشير بوضوح إلى أن البيئة التنظيمية نفسها قد لا تُهيئ دائمًا المساحة الكافية لممارسة القيادة الإنسانية والتنمية، رغم أهميتها في تعزيز الانغماس الوظيفي.

وترى الباحثة أن هذه التحديات ليست مجرد عقبات عملية، بل عوامل بنيوية تؤثر في قدرة المديرين على أداء دورهم القيادي بصورة متوازنة؛ فضعف الحوافز الرسمية وقلة البرامج الداعمة من الوزارة يضعان المدير أمام مسؤوليات تتجاوز ما تتيحه الإمكانيات، في حين أن اختلاف استعداد المعلمين للتجاوب مع المبادرات يعكس التباين الطبيعي بين الأفراد، لكنه في الوقت ذاته يكشف الحاجة إلى سياسات تشاركية وتواصلية أكثر رسوخًا.

وقد عكست نتائج الاستبانة هذه التحديات بصورة غير مباشرة، إذ جاءت بعض البنود المتعلقة بـ "توفر الدعم المؤسسي" و"الوقت الكافي للتطوير" بدرجة متوسطة (3.65)، مما يشير إلى وجود معوقات تنظيمية تحد من فعالية المديرين في تعزيز الانغماس.

ويتفق هذا مع ما ذكره ماسلاش وليتر (Maslach & Leiter, 2016) في نموذجهما حول الإرهاق المهني، بأن الضغوط التنظيمية ونقص الموارد من أبرز معوقات الانغماس الوظيفي. كما أشار باكر (Bakker, 2011) إلى أن العمل في بيئة تفتقر للدعم المؤسسي يضعف قدرة القيادة على تحفيز العاملين.

ويمكن تفسير ذلك بأن تعزيز الانغماس الوظيفي يتطلب دعمًا مؤسسيًا متكاملًا، يبدأ من تمكين المديرين وتخفيف أعبائهم الإدارية، وتوفير الموارد اللازمة لبناء مناخ مهني إنساني مستدام.

10.2.1.5 استنادًا إلى خبرتكم، ما الممارسات أو السياسات التي تقترحون تبنيها أو

تطويرها في المدارس لتهيئة بيئة عمل أكثر دعمًا وتحفيزًا للمعلمين؟

بينت نتائج المقابلات ان (40%) من المديرين يرون أن غياب الموارد هو الحاجز العملي الأبرز أمام تجسيد الأفكار، وأن بناء الكفاءة المهنية ضروري لتحويل الموارد إلى ممارسات فعّالة حسب (35%) من المدراء، بينما تُعتبر السياسات التحفيزية لدى (25%) من المديرين العامل المكمّل الذي يحافظ على الدافعية والاستمرارية. هذا المزيج يعكس وعيًا عمليًا: الموارد تفتح الباب، التدريب يعطي المعلمين المفتاح، والسياسات تحافظ على الباب مفتوحًا.

ترى الباحثة ان النتائج تُظهر فهماً عملياً وواعياً عند المديرين: لا يكفي أن تُريد التغيير، بل يجب أن تُحضّر مقتضياته — ماديًا ومهاريًا وسياسيًا. لكن الأهم هو أن تتحول هذه الأدوات من مبادرات متناثرة إلى منظومة متكاملة تُمكن المعلم فعليًا: موارد تُمنح مع تدريب يشرح كيف تُستخدم، وسياسات تحفّز الجودة لا الكم. عندما تلتقي العزيمة الإدارية مع بنية تمكينية واضحة ومقاييس أثر، يتحول الانغماس من حالة مؤقتة إلى ثقافة مهنية مستدامة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المديرين أن تحسين جودة الأداء التعليمي لا يتحقق بالشعارات أو الرغبة المجردة في التغيير، بل يحتاج إلى بنية مؤسسية متكاملة تدعم المعلم على المستوى المادي والمهني والتنظيمي في آنٍ واحد. ويبدو أن المديرين باتوا أكثر وعياً بأن المبادرات الفردية، مهما كانت مبتكرة، لا يمكن أن تصمد أو تستمر ما لم تُسندها موارد واضحة، وتُغذّى بتدريب مهني مستمر، وتُحاط بسياسات تحفيزية تضمن استدامتها.

وترى الباحثة أن هذا التصور يعكس تحولاً تدريجياً في الفكر الإداري التربوي من التركيز على الجهد الفردي للمعلم إلى التركيز على المسؤولية المؤسسية المشتركة في صناعة الجودة التعليمية. فالمعلم بحسب هذه الرؤية لا يُنظر إليه فقط كمنفذ للسياسات، بل كشريك في التطوير، يحتاج إلى أدوات، وبناء قدرات، ودعم تشريعي وإجرائي. كما ترى الباحثة أن هذا الوعي العملي لدى المديرين قد يكون ناتجاً عن خبرتهم المباشرة في مواجهة تحديات الواقع المدرسي، حيث ثبت لهم أن غياب أحد هذه الأبعاد الثلاثة (الموارد، التدريب، السياسات) يؤدي إلى تعثر أي محاولة إصلاح أو تطوير.

اتفقت هذه النتيجة مع ما اشارت اليه الدعليج (2009) إلى أن عناصر الإدارة التربوية تشمل الإمكانيات المادية من الأبنية والمعدات والتجهيزات والميزانية اللازمة لتحقيق البرامج، وأن هذه الموارد تُعدّ شرطاً أساسياً لتمكين المدرسة من تنفيذ خططها. كما أكد الإطار النظري أن غياب التخطيط والتنظيم والمتابعة يؤدي إلى تعثر سير العمل المدرسي، وأن توفير الموارد وحده لا يكفي ما لم يرتبط بآليات إدارية واضحة تضمن حسن توظيفها. هذا الطرح يدعم ما جاء في نتائج المقابلات من أن المديرين يرون "غياب الموارد" كأكبر حاجز عملي أمام تطبيق الأفكار التربوية، إذ تُظهر الأدبيات أن الموارد هي القاعدة التي تُبنى عليها الممارسات الفعلية داخل المدرسة

كما اتفقت مع ما أوضحه كاتز (Katz,1955) أهمية المهارات الإدارية والفنية والإنسانية، وبيّن أن المدير يحتاج إلى تنمية مهاراته ومهارات فريقه من خلال التدريب، بينما أشارت الشبرمي (2019) وبني خالد (2017) إلى أن فرص النمو المهني، وتنوع المهام، والاستقلالية، والتغذية الراجعة، كلها عناصر ترفع من انغماس العاملين وقدرتهم على استخدام الموارد بفاعلية. إضافة إلى ذلك، أكدت الأدبيات أنّ الحوافز - المادية والمعنوية - تُعدّ عاملاً تنظيمياً أساسياً في تعزيز الدافعية والانتماء.

اتفقت النتيجة مع دراسة تينداون (Tindowen, 2019) بأن تعزيز العلاقات الإنسانية والدعم النفسي والمهني من قبل المديرين يسهم في رفع الروح المعنوية وزيادة الانغماس الوظيفي، وهو ما يشير إلى أهمية البعد المهني والدعمي في تطبيق أي مبادرة. كما بيّنت دراسة منهل (2020) أن التمكين الإداري القائم على الحوافز والثقة والمعرفة يُعدّ عنصراً أساسياً في رفع مستوى الانغماس الوظيفي، مما يعكس أهمية التدريب وبناء قدرات المعلمين.

وخلصت دراسة محاسنة (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المناخ المدرسي والانغماس الوظيفي، مؤكدة أن البيئة التي توفر موارد وتنظيماً ودعماً مهنيّاً تسهم مباشرة في رفع انخراط المعلمين وفعاليتهم. أما دراسة الدجني (2016) فقد أبرزت أثر القيادة المدرسية في نشر ثقافة الإنجاز وتوفير ترتيبات تنظيمية ومهارية تعزز الأداء، مما يتفق مع فكرة الباحثة حول ضرورة تحويل المبادرات إلى "منظومة متكاملة" تعتمد على الموارد والتدريب والسياسات التحفيزية. هذه الدراسات مجتمعة تدعم النتيجة التي خلصت إليها الباحثة من أن بناء بيئة تمكينية متكاملة هو شرط لنجاح الأفكار التربوية وتحويلها إلى ممارسات مستدامة.

تُظهر نتائج المقابلات مع مديري المدارس، عند مقارنتها بنتائج الاستبانة الكمية، صورة متكاملة عن الواقع الإداري والإنساني في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل. فقد برز بوضوح أن مديري المدارس يمارسون أدواراً إدارية تتسم بدرجة من الوعي التنظيمي والمرونة الإنسانية، تسهم في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في أبعاده الثلاثة: السلوكي، العاطفي، والمعرفي. كما كشفت النتائج عن توافق نسبي بين وجهتي نظر المديرين والمعلمين فيما يتعلق بعدالة توزيع المهام،

ودور التحفيز والتقدير، وأهمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، وهو ما يعكس مستوى متقدم من الوعي بأهمية القيادة الداعمة والمناخ المدرسي الإيجابي.

ومع ذلك، فقد أظهرت النتائج النوعية والكمية معاً وجود تحديات تنظيمية ومؤسسية تحدّ من فاعلية هذا الدور، أبرزها كثرة الأعباء الإدارية ونقص الموارد، إلى جانب تفاوت ثقافة المشاركة والتعاون بين المدارس. ويشير هذا إلى أن تعزيز الانغماس الوظيفي لا يمكن أن يتحقق من خلال ممارسات فردية للمدير فقط، بل يتطلب منظومة دعم مؤسسية متكاملة تعمل على تمكين المديرين وتزويدهم بالأدوات والموارد اللازمة لبناء بيئة مهنية محفزة ومستدامة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أكدت عليه الأدبيات التربوية (Bakker & Schaufeli, 2008)؛ وMaslach & Leiter, 2016؛ خليل، (2007) التي تربط بين الانغماس الوظيفي والقيادة التحفيزية الإنسانية. فالمدير الذي يجمع بين الكفاءة الإدارية والنقهم الإنساني هو الأكثر قدرة على بناء مناخ مهني داعم يرفع من التزام المعلمين وانتمائهم، ويحول المدرسة إلى بيئة تعلم متجددة. وبناءً على ذلك، يتضح أن تفعيل دور مدير المدرسة في تعزيز الانغماس الوظيفي يشكل مدخلاً أساسياً لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق جودة الحياة المهنية للمعلمين، الأمر الذي يعزز من جودة العملية التعليمية في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل.

ترى الباحثة أن الإدارة المدرسية الإنسانية التحفيزية تمثل حجر الزاوية في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية. فالممارسات التي أظهرها المديرون في المقابلات من عدالة في توزيع المهام، وتقدير للجهود، وتواصل داعم، وتشجيع للتطور المهني تؤكد أن الانغماس الوظيفي لا يُبنى على الأنظمة والإجراءات فقط، بل على علاقات إنسانية قائمة على الثقة والتقدير. كما توصلت الباحثة إلى أن النتائج الكمية والنوعية معاً كشفت عن حاجة المدارس إلى تحويل ثقافة

الإدارة من النمط الرقابي إلى النمط التشاركي التحفيزي، الذي يمنح المعلمين مساحة للتعبير والمبادرة والمشاركة في صنع القرار.

وترى الباحثة أن ما برز من تباين بين المدارس الاعدادية في الجليل الأسفل في بعض جوانب الانغماس الوظيفي يُعزى إلى اختلاف أنماط الإدارة ومستويات الدعم المؤسسي، مما يستدعي تبني سياسات تربوية داعمة للمديرين من خلال التدريب، وتخفيف الأعباء الإدارية، وتوفير موارد بشرية ومادية تعزز قدرتهم على القيام بدورهم الإداري التربوي الكامل. كما ترى الباحثة أن التمكين المهني والدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين يجب أن يُعدّ هدفًا استراتيجيًا في أي خطة تطوير تربوية، لأنه يمثل الأساس في بناء مدارس تتسم بالاستقرار والعطاء المهني المستدام.

وتستنتج الباحثة أن تعزيز الانغماس الوظيفي في البيئة التعليمية ليس مجرد هدف إداري، بل هو نهج تربوي إنساني متكامل يعكس فلسفة المدرسة في رؤية المعلم كشريك أساسي في تحقيق رسالتها. ومن ثم، فإن الاستثمار في تأهيل مديري المدارس ليكونوا قادة داعمين ومحفزين يعدّ خطوة مركزية نحو بناء مدارس تتميز ببيئات عمل صحية، ومعلمين منغمسين مهنيًا وعاطفيًا، وطلاب أكثر إبداعًا وتفاعلاً.

4.1.1.5 مناقشة السؤال الرابع:

ما التصور المقترح لتفعيل دور مديري المدارس الحكومية الإعدادية في الجليل الأسفل

في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

جاء بناء التصور المقترح في هذه الدراسة استجابةً مباشرة لما كشفت عنه نتائج التحليلين الكمي والنوعي، ومن نماذج تفسيرية للعلاقة بين الإدارة المدرسية والانغماس الوظيفي. فقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس يمارسون أدوارًا إدارية تتفاوت في فعاليتها بين الجوانب الإدارية والتنظيمية من جهة، والجوانب الإنسانية والعاطفية من جهة أخرى، وهو ما استدعى تطوير تصور شامل يوازن بين هذه الأبعاد لتحقيق أقصى درجات الانغماس المهني والمعرفي والعاطفي لدى المعلمين.

ينطلق التصور من الأساس أن الانغماس الوظيفي ظاهرة متعددة الأبعاد تتأثر بالعوامل التنظيمية والنفسية والاجتماعية، كما وضح نموذج الموارد والمتطلبات الوظيفية (Bakker & Demerouti, 2001) فالموارد التنظيمية المتمثلة في العدالة، المشاركة، والتغذية الراجعة البناءة، إلى جانب الموارد النفسية كالاحترام والدعم الاجتماعي، تشكل المحرك الرئيس الذي يدفع المعلمين إلى الانخراط في العمل بحيوية وتفانٍ واستغراق.

وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن الممارسات الإدارية العادلة والتشاركية هي الأكثر تأثيرًا في تعزيز الانغماس السلوكي، في حين أن الدعم العاطفي والاجتماعي يسهم في تعميق الانغماس العاطفي عبر شعور المعلمين بالانتماء والتقدير. أما تشجيع التطوير المهني وخلق بيئة تعلم محفزة فقد ارتبطا ارتباطًا وثيقًا بارتفاع مستوى الانغماس المعرفي. ومن هنا جاء التصور المقترح ليترجم هذه العلاقات النظرية والنتائج الميدانية إلى إطار عملي ذي أبعاد واضحة يمكن لمديري المدارس تطبيقه في بيئاتهم التربوية.

يتفق هذا التصور مع ما طرحه باس وريجو (Bass & Riggio, 2006) وديسي وريان (Deci & Ryan, 2000) من أن القيادة المدرسية الناجحة لا تُقاس فقط بقدرتها على إدارة الموارد المادية، بل بقدرتها على تحفيز الموارد الإنسانية من خلال التواصل الفعال، والاعتراف بالجهد، وبناء

الثقة المتبادلة. كما يتفق ذلك مع ما أوضحه باسى وريجو (Bass & Riggio, 2006) في نظرية القيادة التحويلية، التي تؤكد أن القائد الفاعل هو من يحفز العاملين فكريًا ويشركهم في اتخاذ القرار، ويعزز لديهم الإحساس بالانتماء والمعنى في العمل.

وبينت نتائج المقابلات أن المديرين الذين يمارسون القيادة التشاركية والداعمة يحققون مستويات أعلى من انغماس المعلمين، وهو ما يعكس التطبيق العملي لما أشار إليه باكر وديمورتى (Bakker & Demerouti, 2001) في نموذج الموارد الوظيفية من أن البيئة الإدارية العادلة تشكل موردًا تنظيميًا يحفز الانغماس عبر الأبعاد الثلاثة (السلوكي، العاطفي، المعرفي). وبالتالي، فإن التصور المقترح يسعى إلى تأكيد هذه الفلسفة القيادية من خلال توجيه المديرين نحو ممارسات إنسانية واقعية، توازن بين المتابعة المهنية والاحتواء النفسي.

وترى الباحثة أن هذا التصور المقترح يمثل إضافة علمية وتطبيقية في ميدان الإدارة التربوية، إذ يقدم نموذجًا متكاملًا يمكن توظيفه لتطوير أداء مديري المدارس في الجليل الأسفل خاصة، والمدارس الحكومية عامة. كما أنه يترجم المفاهيم النظرية الواردة في نموذج الموارد الوظيفية (Bakker & Demerouti, 2001)، الذي يؤكد أن تهيئة بيئة عمل عادلة وداعمة تسهم في تعزيز الانغماس عبر توفير الموارد التنظيمية والاجتماعية والنفسية.

ويتسق كذلك مع نظرية القيادة التحويلية (Bass & Riggio, 2006) التي تؤكد أهمية العدالة، التحفيز، وتمكين العاملين بوصفها مداخل أساسية لرفع مستوى الانغماس العاطفي والمعرفي والسلوكي لدى المعلمين.

من وجهة نظر الباحثة، فإن أهمية هذا التصور تكمن في أنه لا يقتصر على صياغة إطار تنظيمي، بل يقدم رؤية إنسانية شاملة لدور المدير كقائد تربوي قادر على إلهام معلميه، وتحويل بيئة المدرسة إلى فضاء داعم للنمو المهني والنفسي معاً. وهذا ما يتفق مع ما خلصت إليه نظرية الانغماس الوظيفي كما عرضها روبينس وجوديو (Robbins & Jugde, 2012) ، التي ترى أن الانغماس ليس سلوكاً إدارياً يفرض من الخارج، بل هو حالة وجدانية ناتجة عن مشاعر التقدير والعدالة والانتماء داخل المؤسسة، تتكوّن عندما يشعر العامل أن عمله ذو معنى وأن جهوده تلقى الاعتراف والدعم ضمن بيئة مدرسية إيجابية.

تُشير النتائج إلى أن فاعلية التصور المقترح مرهونة بمدى توافر بيئة مدرسية داعمة تتبنى الإدارة التشاركية والتحفيز المستمر، إذ إن أي تطبيق فعلي للتصور يتطلب التزاماً مؤسسياً من مديريات التربية والتعليم، وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة. كما أن نجاح التصور يعتمد على قناعة المديرين والمعلمين بجدوى الانغماس الوظيفي كقيمة مهنية، وليس كمجرد توجه إداري مؤقت. لذا فإن التجريب الميداني للتصور في بيئات مدرسية مختلفة يُعد خطوة أساسية لاختبار مدى قابليته للتطبيق واستدامة أثره.

ويتميز التصور المقترح في هذه الدراسة بأنه يجمع بين البعد الإنساني في الإدارة المدرسية والبعد الإداري التنظيمي، وهو بذلك يتجاوز النماذج التقليدية التي ركزت على التحفيز أو الرقابة فقط، ليقدم إطاراً متكاملًا يعالج الجوانب الشعورية والسلوكية والمعرفية للانغماس الوظيفي في آنٍ واحد. كما أنه انبثق من واقع المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل، مما يمنحه خصوصية وملاءمة سياقية تعزز قيمته التطبيقية.

2.5 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة وما كشفت عنه من أهمية الممارسات الإدارية والإنسانية لمديري المدارس الإعدادية في الجليل الأسفل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، تُقدّم الباحثة التوصيات الآتية:

1. تبني التصور المقترح من قبل وزارة التربية والتعليم بوصفه إطارًا إداريًا لتطوير الأداء القيادي في المدارس الإعدادية، لما يتضمنه من ممارسات تنظيمية وإنسانية أثبتت فاعليتها في تعزيز الانغماس السلوكي والعاطفي والمعرفي لدى المعلمين. كما يجب توفير الموارد المادية والتنظيمية اللازمة لتمكين المديرين من تطبيق التصور المقترح، فقد أظهرت المقابلات ان غياب الموارد هو العائق الأبرز اما تطبيق المبادرات والممارسات الداعمة للانغماس الوظيفي كما أشار (40%) من المديرين.
2. تضمين محاور التصور المقترح في برامج إعداد وتدريب مديري المدارس ضمن خطط التطوير المهني، مع التركيز على مهارات القيادة التحفيزية، التواصل الإنساني، وبناء ثقافة مدرسية تشاركية قائمة على الثقة والتقدير المتبادل. فقد بينت النتائج أن بناء الكفاءة المهنية تمثل مفتاح تحويل الموارد إلى ممارسات فعّالة داخل المدرسة.
3. اعتماد آلية تقييم دورية لقياس أثر التصور المقترح على الانغماس الوظيفي، انطلاقًا من النتائج التي أكدت تكامل البيانات الكمية والنوعية، توصي الباحثة بأن تعتمد مديريات التربية آليات تقييم منهجية لقياس أثر تطبيق التصور المقترح على الانغماس الوظيفي، وجودة الأداء، والعلاقات المهنية. وينبغي أن تشمل أدوات التقييم استبانات دورية، مقابلات، ومؤشرات نوعية توثق مستوى التغيير وسلوكيات المعلمين داخل المدرسة.

4. دمج مفاهيم الانغماس الوظيفي ضمن السياسات التعليمية الوطنية باعتباره مؤشراً رئيساً لجودة بيئة العمل المدرسية ورفاهية المعلمين، ومقياساً للفاعلية التنظيمية للمدرسة.
5. تعزيز الموارد النفسية والاجتماعية داخل المدرسة، من خلال مبادرات تشجع على دعم الزملاء، وترسخ الانتماء المؤسسي.
6. استمرار القيادة الإنسانية التحويلية، بحيث يمارس المدير دوره التربوي كقائد محفز يلهم معلميه، ويمنحهم الثقة والتمكين، ويوازن بين الانضباط الإداري والاحتواء العاطفي.
7. الاستمرار في تشجيع المعلمين على المشاركة الفاعلة في صنع القرار وتطوير الخطط التربوية ضمن روح الفريق الواحد، بما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء، وهو ما يشكل ركيزة أساسية في الأنموذج المقترح.

3.5 مقترحات لأبحاث مستقبلية

- إجراء دراسات نوعية وميدانية موسعة تستكشف تجارب المديرين والمعلمين في مراحل تعليمية أخرى (كالابتدائية والثانوية).
- دراسة العلاقة بين الانغماس الوظيفي ومتغيرات أخرى مثل الاحتراق المهني، الرضا الوظيفي، أو القيادة التحويلية.
- اقتراح بحوث تجريبية لتقييم فعالية البرامج التدريبية المقترحة في رفع مستوى الانغماس الوظيفي لدى المعلمين في البيئات التربوية المختلفة.

- إجراء دراسات تطبيقية ميدانية تهدف إلى اختبار فعالية التصور المقترح في تعزيز دور مديري المدارس في رفع مستويات الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، وتحليل أثره على جودة الممارسات التعليمية وبناء بيئة عمل مدرسية داعمة ومحفزة.

المراجع:

المراجع العربية

أبو ارميله، م. (2023). الرضا الوظيفي وأثره على الانغماس لدى معلمي مدارس البلدية للمرحلة الثانوية في القدس الشرقية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية. فلسطين.

أبو الوفا، ج، وعبد العظيم، س. (2000). الإدارة المدرسية. الإسكندرية، مصر. دار المعرفة الجامعية.

أبو زلطة، إ. (2021). أثر المناخ التنظيمي والقيادة المدرسية في الانغماس الوظيفي لدى المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الاردن.

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

أحمد، إ. أ. (2003). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي

البري، ه. ع. ع. (2023). درجة ممارسة مديري مدارس لواء البادية الشمالية الغربية للقيادة التبادلية والتحويلية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الاردن.

- الحربي، ف. (2019). واقع التمكين الإداري لدى مدارس إدارة التعليم في الرس. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(2)، 233-250 الجامعة الأردنية، الأردن.
- الحلو، غ. (2007). مستوى ممارسة مديري المدارس لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح، 21(4)، 955-1002. نابلس، فلسطين.
- الدجني، إ. (2016). دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميه. مجلة الجامعة الإسلامية، 24(3)، 108-128. غزة، فلسطين.
- الدعيلج، إ. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. عمان، الأردن: الرواد للنشر والتوزيع.
- السبعي، ع. (2009). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- السبيعي، ع. م. (2021). الإدارة المدرسية الحديثة. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- السعود، ر. (2007). الإدارة المدرسية الفاعلة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السكيتي، ع. (2021). القيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز المناخ التنظيمي. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس.

السلخي، م. ج. (2013). *التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به*، عمان، الأردن: دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الشبل، ر. (2019). *مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية محافظة عنيزة، كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي. المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة القصيم، (عدد خاص)، 1-28. القصيم، المملكة العربية السعودية.*

الشبرمي، ل. (2019). *مستوى الانغماس الوظيفي لدى قائدات المدارس في مدينة بريدة. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(4)، 155-182. القاهرة، جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس.*

الشيخ، م. ع. ف. (2010). *الإدارة التربوية الحديثة وأثرها في التعليم. عمان، الأردن: دار البداية.*

الصبيحات، م. (2023). *أثر الانغماس الوظيفي على التميز التنظيمي في الجامعات الخاصة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، المملكة الأردنية الهاشمية.*

العبادي، ع.، والجاف، و. (2012). *استراتيجية تعزيز الانغماس الوظيفي ودورها في تحقيق الأداء العالي لمنظمات الأعمال: دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في القطاع المصرفي العراقي في أربيل. مجلة دراسات إدارية، 5(2)، 45-68. البصرة، جمهورية العراق: جامعة البصرة.*

العجمي، م. ح. (2015). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*.

الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العجمي، م. ح. (2013) *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيم وتطبيقات*. عمان، الأردن:

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العربي، ف.، ورواج، ك. (2020). *دور الدعم التنظيمي في تعزيز الانغماس*

الوظيفي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

العنقري، ع. س. (2013). *إدارة المواهب كمدخل لتنمية سلوكيات الاستغراق*

الوظيفي. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية بدول

مجلس التعاون لدول الخليج العربية، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية

العيسى، إ. (2020). *إدارة الإدارة: إدارة التغيير وإدارة الجودة الشاملة والإدارة*

الإلكترونية. عمان، الأردن: دار الشروق.

الفايدي، خ وآخرون (2024). *دور مديري المدارس في تحقيق الولاء التنظيمي لدى*

المعلمين ودوره في تطوير الأداء المدرسي. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 35، 232-

263. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المصري، م.س.س. (2015). *الانغماس الوظيفي وعلاقته بسلوك المواطنة*

التنظيمية: دراسة ميدانية على المستشفيات الحكومية في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير

منشورة). كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

النجار، ي. (2021). دور القيادة المدرسية في تعزيز الانغماس الوظيفي للمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

النحيلي، ن. (2010). دور الإدارة المدرسية في رفع كفاية المعلمين المهنية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الهواشدة، ن. (2024). تأثير دور المدير في تنمية السلوك التنظيمي لدى معلمي المدارس في النقب من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 40(3.2)، 80-99. أسيوط، مصر.

الياسري، أ. والسعيد، ص. (2019). أثر التوجه الثقافي في تعزيز الانغماس الوظيفي. مجلة واريث للبحث العلمي. 5 (مايو)، 112-119. عمان، الأردن: مركز واريث للبحث العلمي.

بدير، ج. (2010). اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات. عمان، الاردن: دار كنوز للنشر والتوزيع.

بني خالد، م. (2017). أثر العدالة التنظيمية في الانغماس الوظيفي: دراسة على المدارس الثانوية في البادية العربية في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ال البيت. المفرق. الأردن.

تيسير، م. (2024). التحفيز المهني وأثره على الانغماس الوظيفي لدى المعلمين. (رسالة غير منشورة). جامعة عمان العربية، الاردن.

جبري، إ. (2015). مدى تطبيق مدراء المدارس لوظائف الإدارة المدرسية من وجهة نظر الأساتذة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

جلاب، إ. سعيد، ش.، الشريفي، ز. (2020). دور الدعم التنظيمي المدرس في تعزيز الانغماس الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من مدرسي الكليات الأهلية بمحافظة الفرات الأوسط. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، 13 (39)، 1-18.

جامعة الكوفة، العراق

حجي، أ. (2001). إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حجي، ن. (2025). ممارسات الإدارات المدرسية في المدارس الحكومية الثانوية بفلسطين للإدارة العصرية وعلاقتها بالإبداع المؤسسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين (تصور مقترح) (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.

حسن، ر. م. (2023). تصور مقترح لمعايير برامج إعداد المعلم المتميز على ضوء خبرات بعض الدول. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5 (1)، 128-150. القاهرة، مصر.

خليل، أ. (2007). قضايا تربوية: رؤى تحليلية. القاهرة، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

خليل، ن، س. (2009). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة، مصر: دار الفجر للطباعة والنشر والتوزيع.

دريد، ح. (2022). الإنغماس الوظيفي ودوره في تحقيق التميز التنظيمي في مؤسسة
اسمنت تبسة: دراسة عينة من لموظفين. مجلة العلوم الإنسانية، 9(2)، 923-942. جامعة
ام البواقي، الجزائر.

ربيع، ه. (2006). المدير المدرسي الناجح. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع.

رضوان، و. (2009). مدى امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات القيادة التربوية
(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

سالم، ح. (2017). أنموذج تربوي مقترح لتحسين عمليات تبادل المعرفة بين وزارة
التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية،
الأردن.

سعيدة، ت. & إبراهيم، ع. (2020). الإدارة المدرسية: الجهود المنظمة لمدير
المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية. مجلة العلوم التربوية الإنسانية، 35. 232-263.
الجامعة الأوروبية للفنون والعلوم الإنسانية، الامارات العربية المتحدة.

سيد، س. أ. & فرجاني، س. (2020). القيادة الأخلاقية ودورها على سلوكيات
المواطنة التنظيمية من وجهة نظر موظفي الإدارة العامة لصندوق الضمان الاجتماعي. مجلة
البحوث والدراسات الاقتصادية، 5(2)، 120-155، مصراته، ليبيا.

شقيرات، ت. (2023). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي في المرحلة الثانوية بمدارس شرقي القدس من وجهة نظر معلميه. مجلة البلقاء، 25 (العدد الخاص، 117-133). جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

عبيد، س.ح. (2019). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 13(13)، 243-280. القاهرة، مصر.

عريفج، س.س. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطوي، م. (2008). الإدارة التربوية: المفاهيم والأسس. بيروت، لبنان: دار الكتاب الجامعي.

فراحتية، ف. (2021). القيم التنظيمية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي لدى موظفي الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

كردي، أ.س. (2011). إدارة السلوك التنظيمي. القاهرة مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.

لهلوب، م.ع. (2017). القيادة التربوية والإدارة المدرسية المعاصرة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ماضي، أ. (2014). أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محاسنة، أ. (2022). الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18 (1)، 53-74. عمان الأردن: الجامعة الاردنية

مصطفى، أ. (2002). إدارة مديري المدارس الإعدادية والثانوية من وجهة نظر التربويين في ظل المتغيرات الحديثة بمدينة سبها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سبها، ليبيا.

معاني، ن. (2015). درجة التحفيز والرضا الوظيفي العلاقة بينهما (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مقبول، ف. (2021). النمط القيادي لمديري المدارس الحكومية وعلاقته بالانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في ضواحي القدس ورام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

مؤنس، خ. (2018). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحترق النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

موسى، إ. م. (2024). علاقة القيادة الموزعة بالانغماس الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

المراجع الأجنبية

Abu Aleinein, A. (2016). *The impact of job involvement on job performance at UNRWA Gaza field office* (Unpublished master's thesis). The Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley. Readingk MA, USA.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2001). *The job demands–resources model: A theoretical framework of burnout and engagement*. *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 701–724.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). *Burnout and work engagement: The JD-R approach*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411.

Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study*. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Demerouti, E. (2002). *The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach*. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, USA.

Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Hetland, J. (2014). *Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 138–157.

Brooks, C., & McCormack, M. (2020). *Driving digital transformation in higher education*. EDUCAUSE.

Casbergue, R. M., & Strickland, D. S. (2015). *Reading and writing in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Press, New York, NY, USA.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Elayyan, S. (2021). *The future of education according to the fourth industrial revolution. Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 24–30.

Fullan, M.(2007). *The new meaning of educational change* (4th ed). Teachers College Press. New York, NY, USA.

Garcia, J. A. (2011). *Statistical interpretation of correlation coefficient ranges in social science research*. (Unpublished manuscript).

Gubman,E.L.(2004). *HR strategy and planning: From birth to business reults*. Human Resource Planning Societ, New Yourk, NY, USA.

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons, New Yourk, NY, USA.

Jayan, D. Kowsalya, N. &Manajuk S. (2020). *Preception Of Jes (Job Engagment Scale) Among It\ Its Employees; Astudty. International Journal Of Scientific & Technology Research*, 9(1), 4256- 4261.

Kahn, W. A. (1990). *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.

Kanungo, R. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86(1), 119–138.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley, New Yourk, NY, USA.

Katz, R. L. (1955). *Skills of an effective administrator*. *Harvard Business Review*, 33(1), 33–42

Lauring, J & Selmer, J. (2015). *Job engagement and Work outcomes in a Cognitively Demanding Context* *Personnel Review*, 44(4), 629-647.

Meere, M. 2019. *High Cost of Disengaged Employees* (MBA Dissertation). Swinburne University of Technology, Victoria, Australia

Mumford, M. D., Todd, E. M., Higgs, C., & McIntosh, T. (2017). *Cognitive skills and leadership performance: The nine critical skills*. *The Leadership Quarterly*, 28(1).24-39.

Ooi, K. B., Safa, M. S., Arumugam, V. (2007). *HRM and TQM: Association with job involvement*. *Personnel Review*, 36(6), 939–962.

Prakobpol, T. (2021). *The influence of organizational support, psychological empowerment and organizational justice on work engagement, job satisfaction and job performance*. *Journal of Graduate Studies, Valaya Alongkorn Rajabhat University*, 15(1), 1-15.

Rabinowitz, S., & Hall, D. T. (1977). *Organizational research on job involvement*. *Psychological Bulletin*, 84(2), 265–288.

Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). *Job engagement: Antecedents and effects on job performance*. *Academy of Management Journal* 53(3), 617-635.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior* (14th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ, USA.

Saks, A. M. (2006). *Antecedents and consequences of employee engagement*. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). *The measurement of engagement and burnout*. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.

Spreitzer, G. M. (1995). *Psychological empowerment in the workplace. Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.

Tindowen, D. J. (2019). *Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. European Journal of Educational Research*, 8(2), 617–631.

Vroom, V. (1964). *Ego-involvement, job satisfaction and job performance. Personnel Psychology*, 17(2), 159–177.

Walumbwa, F. O., & Wang, P. (2017). *Family-friendly programs, organizational commitment, and work withdrawal: The moderating role of transformational leadership. Personnel Psychology*, 60(2), 397–427.

المواقع الالكترونية

وزارة التربية والتعليم. (2023). *التعليم الابتدائي والثانوي*. الرابط الالكتروني:

<https://embassies.gov.il/cairo/AboutIsrael/Education/Pages/ED>

[UCATION-Primary.aspx](#)

المعرفة (2023). *الجيل الأسفل*. تم الاسترجاع في 25 أبريل 2025، الرابط

الالكتروني: <https://www.marefa.org/> الجيل الأسفل

وزارة المعارف (2023). *مراحل التعليم في إسرائيل*. تم الاسترجاع في 25 أبريل

2025، الرابط الالكتروني:

<https://education.gov.il/arabic/parents/Pages/structure.aspx>

وزارة المعارف (2011). *الموقع الالكتروني*:

<https://meyda.education.gov.il/files/Yesodi/1.pdf>

القورو: دور مدير المدرسة

<https://algooru.com/blog/%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85> :22\04\2025
22:57

الملحقات

ملحق (1): الاستبانة في صورتها الأولى

الجامعة العربية الأمريكية
ARAB AMERICAN UNIVERSITY



استبانة موجهة للمعلمين حول: دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي

المعلم/ة،

عزيزي/عزيزتي

تُعد هذه الاستبانة جزءًا من متطلبات إعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين: تصور مقترح. تهدف هذه الأداة إلى جمع بيانات حول تصوراتكم بشأن الممارسات الإدارية والقيادية التي يقوم بها مديرو المدارس ودورها في تعزيز أبعاد الانغماس الوظيفي.

جميع المعلومات التي تقدمها ستُعامل بسرية تامة، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. يرجى قراءة كل فقرة بعناية وتحديد درجة موافقتك باستخدام المقياس الآتي:

(5) موافق جدًا | (4) موافق | (3) محايد | (2) غير موافق | (1) غير موافق أبداً

أولاً: المعلومات الديموغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة √ في المربع الذي ينطبق عليك

1. النوع الاجتماعي □ ذكر □ أنثى

2. سنوات الخبرة ☐ :أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. المؤهل العلمي ☐ : لقب اول (بكالوريوس) ☐ لقب ثاني (ماجستير) ☐ لقب ثالث

(دكتوراه)

ثانيًا: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي (18 بندًا)

المدير:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق على الاطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					1. يشجعي على تطوير أدائي المهني.
					2. يوزع المهام بعدالة بين المعلمين.
					3. يمنحني فرصة المشاركة في اتخاذ القرار

				4. يراعي احتياجات المهنة في التخطيط المدرسي
				5. يدير الاجتماعات بطريقة منظمة وفعالة.
				6. يستمع لآراء المعلمين ويأخذها بعين الاعتبار
				7. يهيئ بيئة مدرسية محفزة للانجاز.
				8. يتابع تنفيذ الخطط التعليمية باستمرار.
				9. يقدر الجهود المبذولة من المعلمين.
				10. يوفر فرص تدريب وتطوير للمعلمين.
				11. يعالج المشكلات المهنية بعدالة

					12. يشجع على الإبداع في التدريس
					13. يوفر الوسائل التعليمية الضرورية.
					14. يحترم خصوصية المعلمين المهنية.
					15. يدعم المبادرات الفردية للمعلمين.
					16. يحفزني على الالتزام بإنجازاتي.
					17. يوضح توقعاته من أدائي بشكل مستمر.
					18. يتابع تقارير أداء المعلمين السنوية.
					19. يقدم تغذية راجعة موضوعية وفورية.

ثالثاً: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير (10 بنود)

المدير:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق على الاطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	
					20. يُظهر تعاطفاً في المواقف الصعبة.
					21. يدعمني عند مواجهة تحديات في الغرفة الصفية.
					22. يعزز من ثقتي بنفسي.
					23. يشجعني على التعبير عن رأيي بحرية.

					24. يتعامل بعدالة مع جميع الزملاء.
					25. يراعي ظروف الشخصية عند الحاجة.
					26. يخلق بيئة عمل إيجابية.
					27. يشعرني بأني عنصر فعال في المدرسة.
					28. يشارك التقدير العلني بجهودي.
					29. يتواصل معي بوضوح ولباقة.

رابعًا: الانغماس العاطفي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	

على الاطلاق					
					30. أشعر بالفخر أثناء ممارسة مهنتي.
					31. أتحمس للذهاب إلى المدرسة.
					32. أشعر بانتماء عاطفي قوي لمدرستي.
					33. أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي.
					34. أفرح بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية.
					35. أعتبر المدرسة بيتي الثاني.
					36. أشارك بفاعلية في الفعاليات والأنشطة المدرسية.

					37. أستمع أثناء تقديم الدروس.
					38. أظهر مشاعر إيجابية تجاه زملائي وعملي.
					39. أشعر بالارتباط المهني بزملائي والمدرسة.

خامسًا: الانغماس المعرفي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق على الاطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					40. أبحث دائمًا عن طرائق تدريس مبتكرة.

					41. أخصص وقتاً للتعلم الذاتي والتطوير المهني.
					42. أستخدم التكنولوجيا لزيادة جودة تدريسي.
					43. أراجع نتائج طلابي لتحسين أدائي.
					44. أواجه التحديات الصفية بتحليل وتفكير منطقي.
					45. أضع أهدافاً تطويرية واضحة لمهنتي.
					46. أشارك طوعاً في دورات تدريبية.
					47. أقرأ مقالات وكتباً تربوية بانتظام.
					48. أعيد تقييم استراتيجياتي التدريسية بشكل دوري.

					49. أراعي الفروق الفردية للطلبة من خلال خطط مخصصة.
--	--	--	--	--	---

سادسًا: الانغماس السلوكي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق على الإطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					50. ألتزم بالحضور والانضباط في مواعيدي.
					51. أحرص على تحضير دروسي بدقة.
					52. أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي.

					53. أكمل جميع المهام التربوية على اكمل وجه.
					54. أهتم بنظافة وتنظيم البيئة الصفية.
					55. أتعاون باستمرار مع زملائي.
					56. أخصص وقتاً إضافياً لمساعدة الطلبة المتأخرين.
					57. أتابع التحصيل الدراسي لطلابي بشكل شخصي.
					58. أظهر نشاطاً وحيوية خلال الحصص.
					59. ألتزم بالتعليمات الإدارية دون تأخير.

سابعاً: مقترحات لتعزيز دور المدير (5 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق على الاطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					60. من المهم أن يُشارك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات.
					61. يجب أن يُؤقر المدير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين.
					62. من الضروري الاعتراف العلني بجهود المعلمين.
					63. يُفضل أن يُقيم المدير علاقات إنسانية مهنية قائمة على الاحترام مع المجتمع المدرسي.

					64. ينبغي خلق فرص للقيادة التشاركية بين المعلمين.
--	--	--	--	--	--

أشكركم جزيل الشكر على وقتكم وتعاونكم الكريم في تعبئة هذه الاستبانة.

إن مساهمتكم القيّمة تساهم بشكل فعّال في إنجاح هذا البحث وتحقيق أهدافه العلمية.

رنا إبراهيم

طالبة دكتوراه الجامعة العربية الأمريكية

ibrahmrana@gmail.com

ملحق (2): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	د. لبنى خاليلة	إدارة تربوية	مركز الارشاد والتطوير - القدس
2	د . جعفر أبو صاع	إدارة تربوية	جامعة خضوري
3	د. صلاح الزرو	إدارة تربوية	جامعة الخليل
4	د. محمود حسين	إدارة تربوية	جامعة خضوري
5	د. جمال محمد بحيص	إدارة وتخطيط تربوي	القدس المفتوحة
6	د. دولت بدوي	إدارة تربوية	جامعة خضوري
7	د. نداء فرهود	إدارة تربوية	جامعة خضوري
8	د. محمود أبو سمرة	إدارة تربوية	جامعة القدس
9	د. حسام حسني القاسم	إدارة تعليمية	النجاح الفلسطينية
10	د. صوفيا ريمايوي	إدارة تربوية	جامعة بير زيت

ملحق (3) الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية
ARAB AMERICAN UNIVERSITY



استبانة موجهة للمعلمين حول: دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي

المعلم/ة،

عزيزي/عزيزتي

تُعد هذه الاستبانة جزءًا من متطلبات إعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: دور مديري المدارس الإعدادية في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين: تصور مقترح. تهدف هذه الأداة إلى جمع بيانات حول تصوراتكم بشأن الممارسات الإدارية والقيادية التي يقوم بها مديرو المدارس ودورها في تعزيز أبعاد الانغماس الوظيفي.

جميع المعلومات التي تقدمها ستُعامل بسرية تامة، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. يرجى قراءة كل فقرة بعناية وتحديد درجة موافقتك باستخدام المقياس الآتي:

(5) موافق جدًا | (4) موافق | (3) محايد | (2) غير موافق | (1) غير موافق أبدًا

تم بناء الاستبانة بالاستناد إلى الإطار النظري للدراسة وأهدافها، مع الاستفادة من عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة. وقد تم اقتباس وتكييف بعض فقرات الأداة (خاصة في محور الانغماس الوظيفي) من دراسات سابقة وهي: دراسة موسى (2024)، دراسة أبو أرميلة (2023)، دراسة

شقيرات والجندي (2023). وقد أجريت التعديلات اللازمة لتتوافق مع طبيعة البيئة التعليمية المحلية والسياسات الخاص بالدراسة الحالية.

أولاً: المعلومات الديموغرافية: أرجو التكرم بوضع إشارة √ في المربع الذي ينطبق عليك

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. سنوات الخدمة ☐ :أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. المؤهل العلمي ☐ : بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

ثانياً: الممارسات الإدارية للمدير في تعزيز الانغماس الوظيفي (20 بنداً)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	
					1. يشجعني المدير على تطوير أدائي المهني.

					2. يوزع المهام بعدالة بين المعلمين.
					3. يمنحني فرصة المشاركة في اتخاذ القرار
					4. يراعي احتياجاتي المهنية في التخطيط المدرسي
					5. يدير الاجتماعات بطريقة منظمة وفعالة.
					6. يستمع لآراء المعلمين.
					7. يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار.
					8. يهيئ بيئة مدرسية محفزة للأداء.
					9. يتابع تنفيذ الخطط التعليمية باستمرار.
					10. يقدر الجهود المبذولة من المعلمين.

					11. يهيئ فرص التطوير للمعلمين.
					12. يعالج المشكلات المهنية بعدالة
					13. يوفر الوسائل التعليمية الضرورية.
					14. يحترم خصوصية المعلمين المهنية.
					15. يدعم المبادرات الفردية للمعلمين.
					16. يحفزني على الاستمرار في تحقيق إنجازاتي.
					17. يوضح توقعاته من أدائي بشكل مستمر.
					18. يتابع تقارير أداء المعلمين السنوية.

					19. يقدم تغذية راجعة موضوعية وفورية.
--	--	--	--	--	---

ثالثاً: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	
					20. يُظهر المدير تعاطفاً في المواقف المهنية الصعبة.
					21. يدعمني عند مواجهة تحديات في الغرفة الصفية.
					22. يعزز ثقتي بنفسي باستمرار.
					23. يشجعني على التعبير عن رأيي بحرية.

					24. يعاملني بعدالة.
					25. يراعي ظروف الشخصية عند الحاجة.
					26. يخلق بيئة عمل إيجابية يسودها الاحترام والتعاون.
					27. يعزز شعوري بأنني عنصر فعال في المدرسة.
					28. يظهر التقدير العلني بجهودي.
					29. يتواصل معي بوضوح ولباقة.

رابعاً: الانغماس العاطفي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	

					30. أشعر بالفخر أثناء ممارسة مهنتي.
					31. أتحمس للذهاب لعملي في المدرسة.
					32. أشعر بانتماء عاطفي قوي لمدرستي.
					33. أحصل على دعم عاطفي من المدير وزملائي.
					34. أشعر بالفخر بإنجازات طلابي كما لو كانت شخصية.
					35. أعتبر المدرسة بيتي الثاني.
					36. أشارك بفاعلية في الفعاليات والأنشطة المدرسية.
					37. أستمتع أثناء تقديم الدروس.

					38. أظهر مشاعر إيجابية تجاه زملائي وعملي.
					39. أشعر بارتباط عاطفي ومهني بزملائي في المدرسة.

خامسًا: الانغماس المعرفي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق أبدًا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					40. أتبني دائمًا طرائق تدريس مبتكرة.
					41. أخصص وقتًا للتطوير المهني لتحسين كفاءتي التعليمية.
					42. أستخدم التكنولوجيا لزيادة جودة تدريسي.

					43. أراجع نتائج طلابي لتحسين أدائي.
					44. أواجه التحديات الصفية بتحليل وتفكير منطقي.
					45. أضع أهدافًا تطويرية واضحة لمهنتي.
					46. أشارك طوعًا في دورات تدريبية لأكتسب مهارات جديدة.
					47. أقرأ "مقالات وكتبًا" تربوية بانتظام.
					48. أعيد تقييم استراتيجياتي التدريسية بشكل دوري.
					49. أراعي الفروق الفردية للطلبة من خلال خطط مخصصة.

سادسًا: الانغماس السلوكي في العمل (10 بنود)

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
غير موافق أبدًا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدًا	
					50. ألتزم بمواعيد العمل مهما كانت ظروفِي.
					51. أحرص على تحضير دروسي بدقة.
					52. أشارك في اللجان المدرسية بشكل طوعي.
					53. أكمل جميع المهام التربوية على اكمل وجه.
					54. أهتم بنظافة وتنظيم البيئة الصفية.
					55. أتعاون باستمرار مع زملائي.
					56. أخصص وقتًا إضافيًا لمساعدة الطلبة المتأخرين.

					57. أتابع التحصيل الدراسي لطلابي بشكل شخصي.
					58. أظهر نشاطاً وحيوية خلال الحصص.
					59. ألتزم بالتعليمات الإدارية دون تأخير.

أشكركم جزيل الشكر على وقتكم وتعاونكم الكريم في تعبئة هذه الاستبانة.
إن مساهمتكم القيّمة تساهم بشكل فعال في إنجاح هذا البحث وتحقيق أهدافه العلمية.

رنا إبراهيم

طالبة دكتوراه الجامعة العربية الأمريكية

ibrahmrana@gmail.com

ملحق 4

أسئلة المقابلات في صورتها الأولية

مقابلات موجهة للمديرين تعتمد على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانغماس الوظيفي. صممت الأسئلة لتغطي نفس المحاور التي بنيت عليها الاستبانة حتى يمكن المقارنة بين وجهات نظر المعلمين والمديرين.

أولاً: البيانات الشخصية:

1. الجنس
2. سنوات الخبرة
3. المؤهل العلمي

ثانياً: الممارسات الإدارية وتعزيز الانغماس الوظيفي

- 1- كيف تضمنون توزيع المهام على المعلمين بشكل عادل ومنصف؟
- 2- كيف تُشركون المعلمين في عملية اتخاذ القرار، خاصة في القضايا التربوية التي تمس عملهم اليومي؟
- 3- كيف تراعون احتياجات المعلمين المهنية عند التخطيط المدرسي أو وضع السياسات؟
- 4- كيف تساهمون في خلق بيئة مدرسية محفزة للإنجاز والابتكار؟

- 5- كيف تتابعون تنفيذ الخطط التعليمية والخطط الفردية للمعلمين؟
- 6- كيف تتعاملون مع المشكلات المهنية التي يواجهها المعلمون؟
- 7- ما هي المبادرات التي تدعمونها أو تشجعون عليها المعلمين؟
- 8- كيف تقومون بتقدير جهود المعلمين وإبرازها بشكل يحفزهم للاستمرار في العطاء؟؟ وكيف تضمنون أنها فورية وموضوعية؟

ثالثًا: الدعم العاطفي والاجتماعي من المدير

- 1- كيف تدعمون المعلمين عاطفيًا في المواقف الصعبة أو عند مواجهة تحديات في الصف؟
- 2- كيف تخلقون بيئة عمل إيجابية قائمة على الاحترام والتعاون؟
- 3- كيف تعززون التواصل الواضح واللبق مع فريق المعلمين؟
- 4- كيف تخلقون بيئة تشجع المعلمين على طرح آرائهم بحرية؟
- 5- ما الممارسات التي تتبعونها لمراعاة الظروف الشخصية للمعلمين مع الحفاظ على انضباط العمل؟

رابعًا: رؤيتكم حول انغماس المعلمين في عملهم

1- ما رأيكم في مفهوم الانغماس الوظيفي؟ وكيف تراه يظهر في سلوك المعلمين؟

2- من وجهة نظرك، ما أهم العوامل التي تؤثر على الانغماس العاطفي للمعلمين في العمل؟

خامساً: تعزيز الانغماس العاطفي

1- كيف تعملون على تعزيز شعور المعلمين بالفخر بانتمائهم للمهنة وللمدرسة؟

2- ما المبادرات التي تتخذونها لزيادة مشاركة المعلمين في الفعاليات والأنشطة المدرسية؟

3- النتائج أشارت إلى أن الحصول على دعم عاطفي من المدير والزملاء أقل من باقي مؤشرات الانغماس العاطفي، كيف يمكن تطوير هذا الجانب في مدرستكم؟

سادساً: تعزيز الانغماس المعرفي

1- كيف تدعمون المعلمين في تبني طرائق تدريس مبتكرة؟

2- ما آلياتكم لمتابعة نتائج الطلاب وتحويلها إلى خطط تطويرية واضحة للمعلمين؟

3- في ضوء النتائج، كيف تحفزون المعلمين على القراءة المنتظمة في المجال التربوي وتحديث معارفهم المهنية؟

سابعاً: تعزيز الانغماس السلوكي

- 1- كيف تحافظون على التزام المعلمين بمواعيد العمل رغم الضغوط والظروف المختلفة؟
- 2- ما دوركم في تشجيع المعلمين على إكمال المهام التربوية على أكمل وجه وبشكل مستدام؟
- 3- النتائج بينت أن المشاركة الطوعية في اللجان أقل من باقي السلوكيات الإيجابية، كيف يمكن تعزيز هذه المشاركة في مدرستكم؟

ثامناً: الفروق والتحديات

- 1- أظهرت النتائج وجود فروق في تقييم المعلمين تبعاً للجنس وسنوات الخبرة، كيف ترون أثر هذه العوامل على ممارساتكم القيادية؟
- 2- ما أبرز التحديات التي تواجهكم في تعزيز الانغماس الوظيفي؟ وكيف تعالجونها؟

تاسعاً: رؤيتكم وتصوركم المستقبلي

- 1- ما هي أبرز التحديات التي تواجهكم في تعزيز انغماس المعلمين؟
- 2- ما هي العوائق الإدارية أو البيئية التي تمنعك من تطوير بيئة عمل إيجابية؟
- 3- ما هي النصائح التي توجهونها لمديري المدارس الجدد لتعزيز الانغماس الوظيفي لدى معلمهم؟

4- بناءً على تجربتكم، ما هي الممارسات أو السياسات التي تقترحون تطويرها

أو تبنيها في المدارس لتعزيز الانغماس الوظيفي بشكل أفضل؟

ملحق 5

أسئلة المقابلات في صورتها النهائية



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

أطروحة دكتوراه

السادة المدربين\المديرات الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

نشكر لكم تعاونكم في المشاركة بهذه المقابلة التي تهدف إلى فهم الممارسات الإدارية المتبعة في مدارسكم ودورها في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين. نؤكد أن جميع الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، تحت عنوان دور مديري المدارس في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المدراء والمعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في الجليل الأسفل، تصور مقترح".

مع ضمان السرية التامة وعدم الكشف عن أي معلومات شخصية

الباحثة رنا خطيب إبراهيم

أولاً: البيانات الشخصية:

1. الجنس

2. سنوات الخبرة

3. المؤهل العلمي

ثانياً: اسئلة

1- كيف يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهام بين المعلمين؟

2- ما الأساليب التي تعتمدونها لإشراك المعلمين في صنع القرار وحل

المشكلات؟

3- ما الممارسات التي تتبعونها لمراعاة الظروف الشخصية للمعلمين مع

الحفاظ على انضباط العمل؟

4- ما رأيكم في مفهوم الانغماس الوظيفي؟ وكيف تراه يظهر في سلوك

المعلمين؟

5- ما العوامل التي تؤثر على الانغماس العاطفي، والمعرفي، والجسدي

للمعلمين؟

6- كيف تدعمون مبادرات المعلمين الفردية بما يخدم أهداف المدرسة ويعزز

مشاركتهم الفاعلة؟ وما الأساليب التي تستخدمونها لتقديرهم؟

7- ما هي الأساليب التي تتبعونها لتشجيع المعلمين على تطوير أدائهم

المهني وتبني أساليب تدريس مبتكرة وتكنولوجية لتعزيز جودة العملية التعليمية؟

8- ما الإجراءات التي تعتمدونها لضمان التزام المعلمين بمواعيد العمل، وكيف

تتابعون جودة إنجازهم لمهامهم التربوية؟

9- ما أبرز التحديات والعوائق - سواء كانت إدارية أو بيئية - التي تواجهكم

في تعزيز انغماس المعلمين، وكيف تتعاملون معها؟

10- استنادًا إلى خبرتكم، ما الممارسات أو السياسات التي تقترحون تبنيها أو

تطويرها في المدارس لتهيئة بيئة عمل أكثر دعمًا وتحفيزًا للمعلمين؟

ملحق 6

قائمة أسماء محكمي نموذج التصور المقترح

الرقم	الاسم	التخصص
1	د. خلود دراوشة	إدارة تربوية
2	شكري دهامشة	لغة عربية وإدارة تربوية (مدير مدرسة)
3	هديل كيلاني	إدارة تربوية (مديرة مدرسة)
4	د. لبنى خلايلة	إدارة تربوية
5	د. جعفر أبو صاع	إدارة تربوية
6	د. جمال محمد بحيص	إدارة وتخطيط تربوي
7	د. ختام خليلية	استشارة تربوية (نائبة مدير)
8	د. نداء فرهود	إدارة تربوية
9	د. محمود أبو سمرة	إدارة تربوية جامعة القدس
10	د. صوفيا ريماي	إدارة تربوية جامعة بير زيت

كتاب تسهيل مهمة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/12/1

إلى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهدىكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة رنا زيد احمد خطيب إبراهيم والتي تحمل الرقم الجامعي 202216622 هي طالبة دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

"دور الإدارة التربوية في تعزيز الانتماس الوظيفي في المدارس الإعدادية في لواء الشمال"، تحت اشراف الدكتورة خولة الشخشير. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا
د. نوار قطب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق 8

نموذج لتفريغ المقابلات

الفئة المستجبة	الإجابة	النتيجة

تفريغ المقابلات للسؤال الأول

الفئة المستجبة	الإجابة	النتيجة
المدير 1	عادةً أوزع المهام حسب خبرة المعلم وكفاءته في المادة، فالمعلم المتمكن يستطيع أن يقود مشاريع إضافية دون أن يشكّل ذلك عبئاً عليه.	كفاءة وخبرة
المدير 2	"أنا بوزع المهام حسب خبرة المعلم... هيّك يكون ضامن إنه ينجز ومرتاح	خبرة
المدير 3	في العادة يبني التوزيع على قدرات كل معلّم، مين قوي ومين مناسب لأي مهمة	كفاءة
المدير 4	بعطي المهام للي بعرف إنهم متمكنين... هيّك الشغل بيمشي بدون مشاكل	كفاءة
المدير 5	"أحرص على أن أراعي العدالة بين المعلّمين، فلا أحمّل معلّمًا أكثر من غيره، وأوزع المهام بشكل متوازن حتى يشعر الجميع بالإنصاف	عدالة وتوازن

عدالة	6	المدير بحرص كثير إنه كل معلّم يأخذ نفس كمية الشغل تقريباً... عشان ما يصير في حساسية
رغبة وظروف	7	المدير بحاول دايماً إذا في مجال أراعي رغبة المعلم، لأنه إذا اشتغل على إشي بحبه بغطي أكثر
رغبة وظروف	8	المدير في بعض الأحيان رغبة المعلم بتلعب دور... إذا حابب مهمة معينة بغطيه إياها
حسب الحاجة	9	المدير حسب الحاجة... مرات المهمة لازم تتعمل اليوم، فبغطيها للجهاز وقتها
ظروف	10	المدير الظروف هي الي بتقرر بالآخر
ظروف	11	المدير "في بعض الأحيان أضع في الحسبان الظروف الشخصية للمعلم، مثل التزامات أسرية أو صحية، وأخفف عنه ما أمكن"
ظروف	12	المدير "مرات بتكون في ظروف ما بقدر... بوزع حسب الحاجة حتى لو مش متناسب مع ميول المعلم"
حسب الحاجة، كفاءة	13	المدير بنرصد احتياجات المدرسة وبحاول الائم الكفاءات الموجودة مع الحاجة
مراعات ظروف	14	المدير أحياناً أراعي ظروف المعلم، مثل التزاماته الأسرية أو الصحية، وأخفف عنه قدر الإمكان لأننا في النهاية بشر."

المدير	15	أنا بخلي كل معلّم يشتغل بالمجال اللي هو قوي فيه... الكفاءة مهمة	كفاءة
المدير	16	أنا بوزع الشغل حسب خبرة المعلم، عشان يمشي الدرس صح وما يتعب	خبرة
المدير	17	أقسم الشغل بالتساوي بالأغلب... العدالة بتخلي الجو أحسن وكان بهتم بقدي المعلم قادر يحمل مسؤولية	عدالة كفاءة
المدير	18	شو المدرسة بحاجة احنا بدنا نمشي فكلة برجع لحاجة المدرسة	حسب الحاجة
المدير	19	مرات الظروف بتحكم... بوزع عالسرّيع حسب الحاجة حتى لو مش حسب رغبته	ظروف
المدير	20	إذا بقدر، بخلي المعلم يشتغل باللي بحبه... هيك بيكون مبسوط، "واكيد بهتم يكون عنده الخبرة وحيك بحقق العدالة بينهم	رغبة وخبرة عدالة

The Role of School Principals in Enhancing Teachers Job Engagement in Middle Schools in the Lower Galilee from the Perspective of Principals and Teachers: Developing a Proposed Framework

Rana Zeed Ahmad Khatteb Ibrahm

Dr. Khawla Al Shakhshir

Dr. Majdi AL Zamel

Dr. Adnan Adailieh

Abstract

This study aimed to investigate the role of educational administration in enhancing job engagement among teachers in public middle schools in the Northern District, from the perspectives of both principals and teachers. It also sought to identify differences in participants' perceptions of this role according to gender, years of service, and academic qualification, to analyze the level of teachers' job engagement, and to develop a proposed framework for activating principals' roles in light of the findings.

The study adopted a mixed-methods approach (quantitative and qualitative) to achieve integration in interpreting the results. Data were collected using a questionnaire and semi-structured interviews. The study population consisted of principals and teachers in public middle schools in the Northern District. The sample included (438) male and female teachers selected through stratified random sampling, and (20) principals selected purposively for conducting interviews.

The results indicated that the role of school principals in enhancing job engagement was rated as relatively high from teachers' perspectives, and that teachers' levels of job engagement were high across the behavioral, emotional, and cognitive dimensions, while principals' administrative practices were rated at a moderate level. The findings also showed no statistically significant differences attributable to gender or academic qualification, whereas significant differences were found according to years of service in favor of less experienced teachers.

The interview findings revealed that principals' practices are based on a combination of professional competence and human considerations, including fair task distribution, involving teachers in decision-making, accommodating their personal circumstances, and providing moral and material support, which contributes to enhancing teachers' commitment and professional enthusiasm. In addition, positive principal-teacher relationships, recognition, and a supportive work environment emerged as key factors influencing job engagement, consistent with the questionnaire findings and explaining the differences related to years of service.

Based on the results, a proposed framework was developed to activate principals' role in enhancing job engagement. The framework is grounded in the behavioral, emotional, and cognitive dimensions of job engagement and is based on administrative

and human-centered practices, teacher empowerment, professional motivation, and strengthening teachers' sense of belonging and commitment to the work environment. The study also recommended implementing the proposed framework in practice, developing training programs for principals, and conducting further studies in diverse educational contexts.

Keywords: Middle school principals, job engagement, administrative practices, educational leadership, public schools.