جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
كلية التربية
برنامج الدراسات العليا

اتجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس الحكومية والمعلمين في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ (المقيم)

Attitudes of Directors of Education Directorates, Teachers and Government School Principals in the West Bank Towards Residential Supervision

إعداد
ثروت لطفي زيد

إشراف
د. عبد الله بشارات

نيسان 2012

BIRZEIT UNIVERSITY

كليـــة التربية

برنامج الدراسات العليا

اتجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس الحكومية والمعلّمين في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ (المقيم)

Attitudes of Directors of Education Directorates, Teachers and Government School Principals in the West Bank Towards Residential Supervision

إعداد

ثروت لطفي زيد

إشراف

د. عبدالله بشارات رئيسًا

د. حسن عبد الكريم عضوًا

د. آجنس حنانيا عضوًا

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

نيسان 2012

BIRZEIT UNIVERSITY

كليـــة التربية

برنامج الدراسات العليا

اتجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس الحكومية والمعلّمين في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ (المقيم)

Attitudes of Directors of Education Directorates, Teachers and Government School Principals in the West Bank Towards Residential Supervision

إعداد

ثروت لطفي زيد

لجنة الاشراف

د. عبدالله بشارات رئيسًا .....

د. حسن عبد الكريم عضوًا .....

د. آجنس حنانيا عضوًا .....

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من كلية التربية برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

نيسان 2012

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى

والدي ووالدتي رحمهما الله وأسكنهما فسيح جناته "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً"

الأرض المقدسة ثرى فلسطين الطهور وعاصمتها القدس إذ تتوحد قلوب المخلصين.

من هم أكرم منا جميعاً الشهداء الذين ارتقوا ليكونوا في عليين.

القابعين خلف قضبان سجون الاحتلال رمز الحرية.

أجيال الغد أمل المستقبل ومحلّ الرجاء.

شرفاء العالم وأحراره.

الباحث

شكر وتقدير

لا يسعني بعد الانتهاء من هذه العمل إلا أن أشكر الله العلي العظيم الذي أعانني على إتمامه، وإنني إذ أتقدم بالشكر الموصول إلى كل من أسهم في إنجازه وإخراجه بصورته اللائقة وأخص بالذّكر الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الله بشارات الذي قدّم لي الدعم وحسن المشورة، فلم يبخل بعلمه ونصحه السديدين، فقد كان لتوجيهاته الحكيمة الأثر الطيب في إخراج هذه الرسالة بصورتها الحالية.

كما أتقدم بعظيم الامتنان إلى لجنة الإشراف الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة والإشراف عليها، وهم الدكتور حسن عبد الكريم والدكتوره آجنس حنانيا اللذين كان لتوجيهاتهم الأثر الكبير في تجويد العمل وتحسينه وإخراجه بالصورة التي تليق به.

وحق لذوي الفضل الاعتراف بكرمهم وتقديرهم فالشكر الجزيل إلى

محكمي أدوات الدّراسة الأفاضل الذين كرّسوا ساعات من وقتهم وجهدهم في التحكيم وتقديم المقترحات للنهوض بالعمل وتحسينه.

الزميلات والزملاء في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وأخص الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

مديرات ومديري التربية والتعليم في محافظات الوطن كافة.

مديرات ومديري المدارس والمعلمات والمعلمين ممن شاركوا في تنفيذ أدوات الدراسة.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
إهداء	ت
شكر وتقدير	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ر
الملخص	ز
Abstract	ش
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة	1
مشكلة الدّراسة	6
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدّراسة	8
تعريف المصطلحات إجرائيًا	8
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	10
مسلّمات الدّراسة	11
حدود الدراسة ومحدداتها	12
الفصل الثّاني: الإطار النظري والدّراسات السابقة	13

الإطار النظري	13
تاريخ الإشراف التربوي ومراحله	14
مفهوم الإشراف التربوي	18
أهداف الإشراف التربوي	20
وظائف الإشراف التربوي	21
خصائص الإشراف التربوي	22
أساليب الإشراف التربوي	24
أنواع الإشراف التربوي	25
الإشراف التربوي(المقيم) في المدارس	34
الدراسات السابقة:	38
المجال الأول: اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي	38
المجال الثاني: اتجاهات مديري المدارس نحو الإشراف التربوي	45
المجال الثالث: اتجاهات المشرفين التربويين نحو الإشراف التربوي وممارستهم لأنماطه	49
المجال الرابع: اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس أو المعلمين نحو ممارسات الإشراف التربوي وأنماطه.	52
تعقيب على الدراسات السابقة	57
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	60
منهجية الدراسة	60
مجتمع الدراسة	60
عينة الدراسة	62
أدوات الدراسة	64
صدق أدوات الدراسة وثباتها	67
متغيرات الدراسة	69
إجراءات الدراسة	70
المعالجة الإحصائية	72

الفصل الرابع: نتائج الدراسة:	73
أولاً: عرض نتائج التحليل الكيفي	73
ثانياً:عرض نتائج التحليل الكمي	85
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	100
التوصيات	149
المراجع باللغة العربية	151
المراجع باللغة الإنجليزية	157
الملاحق	160

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	61
2	خصائص عينة الدراسة ــ مديري المدارس	62
3	خصائص عينة الدراسة ــ معلمون.	63
4	معاملات ثبات مجالات الاستبانة.	69
5	المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين وفق المجالات.	85
6	المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين وفق المجالات وفقراتها.	86
7	نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية	89
8	نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجال الثالث "النمو المهني".	90
9	نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	92
10	نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجالين الرابع "الاتصال والتواصل" والسادس "آليات العمل".	93
11	نتائج تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المؤهل التّربويّ	94
12	نتائج تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي	95

13	نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية	96
14	نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المبحث الذي يدرسه المعلم	97
15	نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجال الثاني " درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم" والدرجة الكلية.	98

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	خصائص العينة الاستطلاعية	160
2	معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاستبانةـ العينة الاستطلاعية	161
3	استبانة قياس اتجاهات المعلمين قبل التحكيم	162
4	استبانة قياس اتجاهات المعلمين بعد التحكيم	167
5	أسئلة مقابلة مديري التربية والتعليم	172
6	أسئلة المجموعات البؤرية ــ مديرو المدارس	176

الملخّص

هدفت الدّراسة إلى تعرّف اتجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس والمعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم المعمول به في الضّفة الغربية، وتحقيقًا لذلك استند الباحث إلى المنهجين الكيفيّ والكميّ، واختار عينة تكوّنت من جميع مديري التّربية والتّعليم وعددهم (16)، و (44) مدير مدرسة من المديرين المزورين بالإشراف التّربويّ المقيم، كما اختيرت العينة من المعلّمات والمعلّمين بالطريقة العشوائية البسيطة التي مثلت 4.5% من مجتمع الدّراسة.

واستُخدمت أداة الاستبانة التي تكوّنت من(49) فقرة بمجالات ستة لقياس اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، وُوزّعت على جميع أفراد العينة وعددهم (701) معلم ومعلّمة وتم تحليل (691) استبانة صالحة للتّحليل لتصبح عينة الدّراسة التي حللت بنسبة 4.43%. كما استخدمت المقابلة لتعرّف وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التربوي المقيم، حيث أُعدّت مجموعة أسئلة تناولت مجالات ستة، واستُخدمت المقابلة كذلك لتعرّف وجهات نظر المجموعات البؤرية الأربعة من مديري المدارس نحو الإشراف التربوي المقيم.

وللتحقق من صدق محتوى أدوات الدراسة تمّ عرضها على (12) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددهم (36) معلمة ومعلم مدرسة ممن انطبقت عليهم خصائص عينة الدراسة الأصيلة.

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة الكيفيّة حُللت الاستجابات وحُددت العلاقات والأنماط ورُمزت، وللإجابة عن الأسئلة الكميّة استُخدمت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) ولفحص الفرضيّات المتعلّقة بالنّوع الاجتماعي والمؤهل التّربويّ استُخدم اختبار (T-test)، أما الفرضيات المتعلقة بسنوات الخبرة والمؤهل العلميّ والمنطقة الجغرافية والتخصص فقد استُخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار LSD لتعرّف الفروق البعديّة.

وأظهرت الدراسة إيجابية وجهات نظر مديري التربية حول الإشراف التربوي المقيم في المجالات كافة، كما أظهرت ضعف المشرفين في التطبيق واقتصار خبراتهم على الاختبارات، وتراوح متوسط اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي المقيم بين المتوسط والمرتفع، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق على سنوات الخبرة في جميع المجالات باستثناء النمو المهني للمعلمين، ولا يوجد فروق دالة تُعزى إلى المؤهل العلمي في جميع المجالات باستثناء مجالي الاتصال والتواصل وآليات العمل، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق تُعزى إلى المبحث في جميع المجالات باستثناء درجة امتلاك المشرف التربوي لاستراتيجيّات التّدريس والتقويم والدرجة الكلية، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق على المؤهل التربوي والنوع الاجتماعي والمنطقة الجغرافية في جميع المجالات، وأوصت الدراسة بزيادة عدد المشرفين التربويين وتنمية قدراتهم في الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي وأساليب الزيارة الصفية وتقديم التغذية الراجعة للمعلّمين.

Abstract

This study aimed at exploring the attitudes of the Directors of Directorates of Education, school principals, and teachers toward the Resident Educational Supervision which, is being practiced at schools in West- Bank. To achieve this goal, the researcher used qualitative and quantitative methodology.

The sample of the study was composed of all of the 16th directors of directorates of education, 44 principals whose schools have been visited by the resident educational supervision. A random sample of teachers were also selected, it constituted 4.5% of the population of the study. A questionnaire has been used as a study instrument which consisted of (49) items .This instrument was distributed to (701) teachers to measure their attitudes towards resident educational supervision. But, (691) questionnaires were collected and considered to be valid for analysis which represented 4.43% of the teacher population.

Furthermore, an interview instrument was designed to collect data from the directors of directorates of education and from four focus groups of principals. It consisted of questions that covered the same components as the questionnaire. The content validity of those instruments was verified by 12 experts. The reliability of the questionnaire has been checked by conducting a pilot study of 36 teachers who have the same properties of the origin sample of the study and outside of it.

To answer the qualitative questions, the data was analyzed, the relationships were identified and the patterns were coded. To answer the quantitative questions the SPSS was used, to check the hypotheses related to gender, academic qualification t- test was used and One –Way ANOVA were applied to check the hypotheses related to years of experience, academic qualifications, geographical area and major specialization. LSD test was applied to identify the post differences.

The study showed the following results:

1. Directors of directorates of education have positive attitudes toward residential educational supervision in all areas.

2. There were weaknesses in supervisors' implementation in the field. Their experiences were focused on tests.
3. The mean of teachers attitude toward resident educational supervision ranged from medium to high.
4. There were no significant differences in teachers' attitudes toward resident educational supervision due to years of experience except in the domain of professional development.
5. There were no significant differences in teachers' attitudes toward resident educational supervision due to academic qualification except in the domain of communication and procedures.
6. There were no significant differences in teachers' attitudes due to school subject except in the domain of supervisors' possession of teaching and evaluation strategies.
7. There were no significant differences in teachers' attitudes toward resident educational supervision due to gender, educational qualification, and geographical area.

Considering the conclusion, the researcher made the following recommendations: Increasing the number of supervisors in the

directorates of education and developing their abilities in the current trends in educational supervision, classroom observation.

الفصل الأول

مشكلة الدّراسة وخلفيتها

مقدّمة

تهتم السّياسات التّربويّة بإيجاد توازن في المجتمع، وهي تركز بصورة رئيسة على البعدين: الإنسانيّ، والمهني للنّظام التّربويّ وتقديم الدّعم والمساندة للمعلّم الذي يتواصل مباشرة مع المتعلم محور العمليّة التعليمية التّعلميّة، والتّعليم عملية تعلميّة تشاركيّة مخططة تسعى إلى توفير تعلّم نوعيّ للطلبة في المستويات والمراحل الدّراسيّة، لذا فالتّعليم هو التمكّن الذي يُسهم في إنشاء الدّيمقراطية وتعزيزها وتحقيق الاحترام والعدالة الاجتماعية.

وتُعدّ المدرسة الجزء الرّئيس والمهم في المجتمع إذ تسعى إلى تحقيق تطلعاته وأهدافه بانتهاجها سُبل علميّة مدروسة تعمل على إيصال الرّسالة التّربويّة بإتقان، وحتى تبلغ المدرسة غاياتها فإن مؤسسات عدّيدة تعمل بشراكات واسعة وجهود حثيثة لتقديم الدعم والمساندة الفاعلة لتوفير أدوار متكاملة في مجال تحسين البيئة المدرسية وتجهيزها والاهتمام المتزايد بتأهيل كادر تربويّ تُستثمر فيه إمكانات متنوّعة تُساعد المعلّمين على تنفيذ المنهاج.

ولا يقلّ دور الإشراف التّربويّ أهميّة فهو عنصر داعم ومؤثر في العملية التعليمية التّعلمية يقدّم خدمات متنوعة لتحسين التّدريس بأنشطة متنوّعة لأغراض عدّيدة من شأنها دعم المدرسة وتحسين أداء المعلّمين بما يترك أثراً إيجابيًّا على تعلّم الطّلبة؛ وذلك يقتضي إحداث تغيير في

سلوك المعلّم أو تعديل المنهاج أو إعادة تشكيل البيئة التعليمية وبالتالي يتنج عملية تفاعليّة معقدة تعرف بالاتصال الإشرافيّ (فيفر ودونلاب، 1997).

ويهدف الإشراف التّربويّ إلى الربط بين التّعليم والتّعلّم إذ يؤثّر كل منهما في الآخر وذلك لا يتم بمعزل عن سياقهما في المدرسة أو استراتيجيات التّدريس وطرائقها، وإن دور الإشراف التّربويّ والمشرفين مهم في مجال التّجريب والتّأمل في دعم العملية التّعليمية التّعلمية خاصة المعلّم، كذلك مشاركة فعّالة للإشراف التّربويّ في التّعلم وفق مستويات عدّيدة في الجانبين: النّظريّ والعمليّ (Vieira & Marques, 2002).

والإشراف التّربويّ عمليّة تعاونية ديمقراطيّة تُعنى بالموقف التّعليميّ بعناصره كافة من مناهج ووسائل واستراتيجيّات وبيئة تعليميّة ومعلّم وطالب وإدارة تهدف جميعها إلى دراسة العوامل المؤثرة في الموقف التّعليميّ وتقييمه لتحقيق التعلّم المنشودة، ويُصنّف الإشراف التّربويّ إلى مستويات ثلاثة: المستوى الفني الذي يُعنى برفع كفايات الطاقات البشريّة بممارسة المهام مثل التدريس والإشراف والإرشاد لتشجيع المعلّمين وتحفيزهم على الإبداع، والمستوى الإداري، ويهتمّ بضمان توافر المصادر المختلفة لتفعيل المستوى الفنيّ، والمستوى الاجتماعيّ ويهتمّ بإيجاد علاقة تربط النظام بالبيئة لتوفير ظروف تساعد على نمو الطّالب (التّرتوري والقضاة، 2006).

وتعدّ وزارة التّربية والتّعليم العالي الإشراف التّربويّ جزءاً من النّظام الاجتماعيّ الذي يُعنى ببناء الإنسان القادر على النّهوض بالمجتمع، ذلك النظام الذي يتسم بالتّكامل والشّمولية لجميع عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من كوادر بشريّة وموارد ماديّة، فالإشراف التّربويّ عمليّة فنيّة

قياديّة متخصصة وإنسانيّة شاملة غايتها تطوير التّربية والتّعليم لتحسين الظّروف التّعليميّة وتنمية قدرات الطّلبة في مجالات عديدة، وهي عمليّة منظمة تهدف إلى مساعدة المديرين والمعلّمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلّم الطّلبة لتحقيق النتاجات المنشودة، ويترتب على ذلك مسؤولية توعية المشرفين التّربويّين بمهامهم ومسؤولياتهم وتوفير موادّ ونماذج نظريّة وتطبيقيّة تعزز عملهم في الإشراف التّربويّ وآلياته وأنواعه.

إن ما ورد من تعريفات يؤكّد أهمية الإشراف التّربويّ واهتمامه بعناصر الموقف التّعليمي بشمولية، إذ لا يقتصر على زيارات للمعلّم، بل يتعداه إلى الطّالب، والمنهاج، والمدرسة، والجهات المؤثّرة في العملية التعليمية كافة، ولا يقصد به تصيد الخطأ، بل التّطوير والتّحسين، من أجل رفع كفايات المعلّمين وتنمية اتجاهاتهم نحو الإشراف لتحسين تحصيل الطّلبة، إذ أصبحت عملية الإشراف مخططة ذات نظريات ومدارس فكرية متعددة، تسعى إلى الرقي بالإنسان الذي يحتاج بطبيعته إلى المساعدة والتّواصل والتفاعل مع الآخرين.

وتعددت وظائف الإشراف التّربويّ على مستوى التّخطيط أو تحديد الأهداف وخطط النمو المهني للمعلمين، والقيادة في تعامل المشرف التّربويّ مع العاملين في الحقل التّعليمي، فهو يقوّم الخطط والبرامج وفق أسس ومعايير، ويعمل على إثراء المنهاج وإغنائه وتنفيذه ويوجه العاملين إلى الاهتمام بالثقافة وتحسس المشكلات وإجراء البحوث بأنواعها مما يشجع على الإبداع (حسان والعجمي، 2007).

وهناك حاجة لوجود مشرف تربوي مقيم في كل مدرسة لجميع المراحل، وتفويضه بصلاحيات، وتحويل دوره الحقيقيّ إلى داعم ومساند للعاملين في الحقل التعليمي يسهم في تغيير الاتجاهات السلبية لدى مدير المدرسة والمعلّمين والطلبة تجاه المشرف الذي يعدّ من وجهة نظرهم ضيفاً ثقيل الظل، وتتعدد آليات العمل في الإشراف التّربويّ بحكم تأثّرها بالنّظريات الإداريّة وتطوّراتها، وهي جزء من الإدارة التّربويّة؛ لذا من المهم أن يطلع المشرف التّربويّ على الاتجاهات والأسس الفكرية والتّربويّة في حقل الإشراف التّربويّ (مطاوع، 2003).

وهناك أنواع عدّيدة للإشراف التّربويّ: كالإكلينيكي (العيادي)، والتّصحيحي، والوقائي، والبنائي، والإبداعي للوصول إلى إشراف فعال ينسجم مع تحديات القرن الواحد والعشرين، لذا من المهم التوجه نحو إشراف مبني على أسس ديمقراطية إذ يتم اتخاذ القرار بالمشاركة والتعاون والتطور الذاتي، وفي الوقت نفسه إعداد برنامج لمتابعة العملية التعلمية التعليمية لتحسين التعلم وحل إشكاليات الإشراف التّربويّ (عرفات، 1998).

تقترح سوليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2000) خطة تطبيقيّة لمواجهة التحديات التي يواجهها المشرف التّربويّ في دعمه للمعلمين والمدارس بافتراضات تطبيقيّة كتركيز الجهود بين دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة مشرف مقيم لمواجهة التحديات التي تواجهها المدرسة، وقد يتركّز ذلك الدّور بحلّ مشكلات المدرسة من خلال تقديم عرض لنماذج في المواقف الحيوية التي يعرضها المشرف التّربويّ على مستوى الطّلبة أو المعلّمين، إضافة إلى تفعيل المشرف التّربويّ لمجال البحث والدّراسات بين صفوف المعلّمين والطّلبة خاصّة الإجرائية منها.

ولم تغفل وزارة التّربية والتّعليم العالي محاولات تفعيل الإشراف التّربويّ، فانتهجت آليات جديدة في الإشراف مثل الإشراف التّربويّ المقيم الذي يعدّ واحداً من الأساليب الإشرافية المستخدمة في المدارس لتعرّف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التّربويّ والاجتماعي بمكوث المشرف في المدرسة أطول فترة زمنيّة ممكنة ليكون على اطلاع مباشر بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، ويتفرّغ للعمل الإشرافي، ووظفت الوزارة كذلك المتابعة الشاملة من أجل تشخيص اواقع العملية التّعليميّة التّعلميّة من مصادر بشرية تتمثل بالمعلم والمدير والطلبة ومادية من حيث النظر إلى المدرسة باعتبارها وحدة مستقلة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف المنشودة، ومتابعة محاور العملية التّعليميّة والتّربويّة من معلم ومتعلم وقيادة تربوية وبيئة تعليمية بزيارة فريق يضم مشرفين تربويين للمباحث الأساسية مدة تتراوح من (3–5) أيام وفق طبيعة المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009 أ).

إن العمل في الإشراف التّربويّ والتّجديد في المهمات الملقاة على عاتق المشرفين الذين هم حلقة في النّظام التّعليمي من شأنها مساندة المعلّمين ودعمهم بالسّبل والوسائل المتاحة حرصاً على تحسين أداء الطّلبة في مختلف التّخصصات، بوجه عام، والمهارات الأساسية في اللغات والعلوم والرّياضيات خاصّة في ظل المقاييس التي تقوم بها المؤسسات التّربويّة وذوي العلاقة؛ الرامية إلى النّهوض بالتّعليم خاصّة في ظل المعطيات الرّاهنة التي تشير إلى تدن في مستوى تحصيل الطّلبة كما ورد في نتائج الاختبارات الوطنية للصّف العاشر (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2008ب) ودراسة الاتجاهات الدّولية (TIMSS) Trends in International

Mathematics and Science Study التي هدفت إلى تقويم تحصيل طلبة الصف الثّامن في موضوعي العلوم والرّياضيات للعام 2007 (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2009 ب).

مشكلة الدّراسة

يؤثّر الإشراف التّربويّ على تحسين نوعية التعليم الذي يواجه تدنيًا في التّحصيل، ظهر ذلك بحكم عمل الباحث في الميدان التّربويّ وتنوّع خبراته على مستوى التطوير والتخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم، وكذلك علاقاته المباشرة مع المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والمعلّمين ومتابعة أدائهم، وتفاوت وجهات نظر ذوي المسؤولية والباحثين حول مهمّات الإشراف التّربويّ وأثرها في تحسين نوعية التعليم.

ورغم جهد وزارة التّربية والتّعليم في تغيير أدوار المشرفين التّربويّين ومهامهم، فإن نظام الإشراف التّربويّ ما زال مثار جدل، ويشوب علاقة المعلّم بالمشرف التوتر والقلق، ذلك يضعف قدرة المعلّمين على انخراطهم في التعليم (Wahbeh, 2011) وتشير الدراسات في مجال الإشراف التّربويّ في فلسطين إلى وجود درجة متوسطة من ممارسة الأنماط الإشرافية، مؤكدة ضرورة الاهتمام بتفعيل دور المشرفين التّربويّين فيما يتعلق بالزيارة الصفية وما يترتب عليها من استراتيجيات تحسّن أداء المعلّمين والتعلم الصفي (الحلو، 2009) وحيث يوجد تفاوت بين العاملين في حقل التّعليم على المستوى الوظيفي والنمط الإشرافي المتبع، فذلك يقتضي تكاتفاً وتضافراً للجهود بين جهات عناصر العملية التعليمية التعلمية والتي تتشارك بفاعلية في تحسين

نوعية التعليم، وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدّراسة تتحدد في تعرّف اتجاهات مديري التّربية ومديري المدارس والمعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم.

أسئلة الدّراسة:

جمعت هذه الدّراسة بين المنهجين: الوصفي الكمي من جهة بإيجاد متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، والمنهج الكيفي من جهة أخرى من خلال البحث في وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم، لذا حاولت هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1) ما وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

2) ما وجهات نظر مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

السؤال الثاني: ما متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغيرات: المديرية، والمبحث الذي يدرسه المعلم والخبرة، والمؤهل العلمي والمؤهل التّربويّ والنوع الاجتماعي والمنطقة الجغرافية؟

فرضيات الدّراسة: انبثق عن السؤال الثالث الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المؤهل التّربويّ.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المبحث الذي يدرسه المعلم.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

الإشراف التّربويّ: خدمة فنيّة متخصصة، يقدّمها المشرف التّربويّ للمعلّمين الذين هم من نصابه؛ لتحسين العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والمشرف التّربويّ شخص عُيّن رسمياً من وزارة

التّربية والتّعليم يساعد المعلّمين عل تحسين أدائهم ونموهم المهني وتطوير العملية التعليمية التّعلمية من أجل تحقيق أهدافها (حسين وعوض الله، 2006).

أما التعريف الإجرائي للإشراف التربوي فهو عملية يقوم بها أشخاص عُيّنوا من قبل وزارة التّربية والتّعليم العالي وفق أسس ومعايير محددة بهدف تقديم الدعم والإرشاد والمساندة للمعلمين لتطوير أدائهم وتحسينه، ومساعدة مديري المدارس لتنمية مهاراتهم ليكونوا مشرفين مقيمين في مدارسهم.

الاتجاهات: أفكار حول ما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور والقضايا ويشترك فيها جماعة معينة (ملحم ، 2005).

أما التعريف الإجرائي للاتجاهات: فهي محصلة درجات الأفراد المستجيبين من المعلّمين على مقياس الاتجاه نحو الإشراف التّربويّ المقيم المستخدم في الدّراسة الحالية.

الإشراف التّربويّ المقيم: واحد من الأساليب المستخدمة في الإشراف التّربويّ على المدارس وتعرّف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التّربويّ والاجتماعيّ بمكوث المشرف التّربويّ في المدرسة أطول فترة ممكنة؛ للنهوض بالواقع التعليمي ليكون أكثر التصاقاً بالعملية التعليمية داخل المدرسة، ومتفرغًا للعمل الإشرافي، فهو الأقدر على المتابعة وملاحظة التغيّرات في المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي،2011 أ).

أما التعريف الإجرائي للإشراف التّربويّ المقيم فهو قيام المشرف التّربويّ بتقديم الدور الإشرافي على مدارس العنقود الذي يتكون من (5 – 7) مدارس يسهل التنقل بينها وتكون واحدة منها

مركزية وتلعب دور التطوير أو مركز التدريب للمدارس المجاورة لها ويحدد المشرف التّربويّ أولوياته للزيارات الإشرافية ونوعيتها بين صفية أو غير صفية أو اجتماعات فردية أو جماعية لمعلمي تخصصه بجميع مدارس العنقود ويقدم الدعم لهم في مواقف تعليمية مختلفة على أن يمكث في مدارس العنقود من (3- 5) أيام حسب عدد هذه المدارس وعدد معلمي تخصصه.

أهداف الدّراسة:

سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرّف وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ المقيم.

2- تعرّف متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ المقيم.

3- تعرّف الفروق بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلميّ والخبرة والنوع الاجتماعيّ والمؤهل التّربويّ والمنطقة الجغرافية والمبحث الذي يدرسه المعلّم.

أهمية الدّراسة:

تناولت دراسات عديدة الإشراف التّربويّ من جوانب مختلفة ومتباينة، بوجه عام، وتكمن أهمية هذه الدّراسة كونها تعالج موضوعاً واقعياً يلبي احتياجات عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ولا

تقتصر على فئة بعينها، لكنها تتعرض إلى فئات مهمّة ذات علاقة بالتّعليم تلعب دوراً فعالاً ومؤثّراً مثل مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس والمعلّمين.

وقد تناولت هذه الدّراسة نظامًا مهمًّا ذا خصوصية كونه حديث العهد ويعمل به مؤخراً في وزارة التّربية والتّعليم العالي "الإشراف التّربويّ المقيم"، وقد يوفّر ذلك أرضية خصبة للمزيد من الدّراسات والبحوث على المستويين: الكميّ والنّوعيّ في الموضوع نفسه أو في موضوعات ذات علاقة، وقد تكون هذه الدّراسة أداة كشف عن مواطن قوة ومواطن ضعف يجدر بذوي المسؤولية أخذها بعين الاعتبار والإفادة من نتائجها على المستوى التّطبيقيّ العمليّ في الوزارة، كما تضيف هذه الدّراسة الجديد إلى الأدب التّربويّ سواء في موضوعها أو نتائجها، إذ إنها الأولى في فلسطين التي تطرقت إلى هذا المجال، على حدّ علم الباحث، كما تنبع أهمية الدّراسة الحالية من الأهمية البالغة للإشراف التّربويّ في تطوير العملية التّربويّة وتنمية كفايات المعلّمين.

مُسلّمات الدّراسة:

يفترض الباحث المسلمات الآتية:

1. يؤثّر كل من الإشراف التّربويّ المقيم على مديري التّربية ومديري المدارس والمعلّمين.
2. مديرو التّربية والتّعليم ومديرو المدارس والمعلمون قادرون على تكوين اتجاهات عن الإشراف التّربويّ المقيم.

3. ترتبط هذه التّوجهات بالظّروف السّياساتية التي قد تتغيّر من حين إلى آخر تبعاً لتغيّر الأوضاع والظروف، فالتغيير في نظام التّعليم وسياساته يؤثّر في التوجهات التربوية العامة ذات العلاقة.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

تحددت الدّراسة بما يلي:

- حدود بشرية، إذ اقتصرت الدّراسة الحاليّة على استطلاع توجّهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس والمعلّمين في المحافظات الشّمالية نحو الإشراف التّربويّ المقيم في التخصصات الرئيسة (اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والمرحلة).
- حدود مكانية حيث شملت جميع محافظات الضّفة الغربية، واستثنت محافظات غزة لعدم إمكانية التّواصل مع ذوي العلاقة نظراً للظّروف السّياسية الرّاهنة.
- اقتصرت الدراسة على مديري المدارس ممن تمت زيارتهم بالإشراف التربوي المقيم حتى نهاية العام الدراسي 2011/2010.
- حدود منهجيّة إذ تحددت نتائجها بأدوات القياس المستخدمة في الدّراسة ومدى صدقها وثباتها ودرجة موضوعية أفراد الدّراسة في الاستجابة على الأداة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النّظري:

يُعد الإشراف عنصراً مهمّاً من عناصر النّظام التّربويّ ويرتبط بجوانبه كافة، وقد حدث تطور في العملية التّربويّة بما يخص فلسفتها وطرائقها وأهدافها مما انعكس على مفهوم الإشراف التّربويّ باعتباره نظاماً فرعياً من النظام التّربويّ العام تتأثر عمليّاته بنظريات متخصصة في الإدارة التّربويّة والقيادة وعمليات الاتصال وتحليل النظم، وذلك دفع الإشراف التّربويّ إلى اتخاذ أشكال إشرافية متنوّعة في المفهوم والأدوار والوظائف، فقد ظهرت اتجاهات حديثة كالإشراف العلاجيّ والتّشاركي والتّطوري والتأملي، فالإشراف لم يعدّ عملية تصيّد للخطأ، بل عملية مشاركة وتعاون بين المعلّم والمشرف (منصور، 1995).

ويقوم الإشراف التّربويّ على مباديء رئيسة تتمثل في الثقة إذ تسود المصداقية في علاقة المشرف التّربويّ بالمعلّم، وتعتمد هذه العلاقة على المساواة والاحترام، وتسهم خصائص المشرف التربوي، مثل المرونة والانفتاح في بناء قدرات المعلّمين على التقويم الذاتي وتزيد ثقتهم بالمشرف التربوي وإقبالهم عليه بعرض مشكلاتهم دون تحرج، والتمكين الذي يشير إلى امتلاك المعلّم مهارات ومعارف تسهم في النجاح الشخصيّ والمؤسسيّ، لذا يجدر تهيئة ظروف تدعم التّمكين برفع مكانة المعلّم واحترام ذاته واستقلاليته ومساعدته ليصبح أكثر تقبلاً للمعرفة، والتخلص من

العزلة وتشجيعه لتكوين علاقات تواصل مع الآخرين، ولتكريس التمكين قد يتجاوز المشرف التربوي هفوات المعلّمين البسيطة، ويستمع إلى وجهات نظرهم، وتأمل المعلم وتركيزه بغرض وعي الذّات وتطوير معارف جديدة حول الممارسات المهنية، لا سيما أن التعليم والإشراف عملية تأملية وشكل من أشكال البحث والممارسة (McBride & Skau,1995).

تاريخ الإشراف التّربويّ ومراحله:

مرّ الإشراف التربوي بسلسة أحداث تنوّعت بتنوع المراحل الزمنية التي جاء فيها، فلم يأت على وتيرة واحدة، وقد عُرّف في القرنين السادس والسابع عشر بعملية تصفح هدفت إلى تحديد الأخطاء الواردة في النص الأصلي، وأصبح المشرف في القرن الثامن عشر مفتشاً اتصف بالجدية والضبط، وكانت مهمة اختياره من الوزراء وأفراد متميزين. كما أسهمت الثورة الصناعية في القرن التاسع في توسّع التّعليم، وبرزت مشكلات جديدة مع المدارس؛ فتم إحداث تحسيناتّ وأسست إدارة مركزية بيروقراطية لمراقبة المدارس، وازداد عدد المدارس وتنوعت احتياجاتها في القرن العشرين مما استدعى وجود نمطين من الإشراف: التخصصي، ويتم اختيارهم، غالبًا، من الإناث؛ لتقديم المساعدة للمعلمين قليلي الخبرة في تخصصاتهم، والإشراف العام، ويتولى الذكور مهمّة الإشراف، ويتم اختيارهم للتعامل مع موضوعات عامة مثل الرياضيات والعلوم. وفي مرحلة لاحقة عُرف الإشراف بالفاعلية الاجتماعية وعززت مقدمة تايلور "الإدارة العلمية" الكفاية، وذلك أثّر في الممارسات الإدارية والإشرافية ووظفت البيروقراطية في المدارس كرد فعل على أساليب الإشراف الاستبدادية. وقد ظهر الإشراف العلمي وبدأت ممارسته

إذ أصبح نهجاً يتضمن رسم الأهداف وإجراء المسوحات والاختبارات، وأدوات الملاحظة (Sullivan & Glanz, 2005)

وظهر الإشراف القيادي من خلال مقالات تناولت القيادة التّربويّة التي قامت على أساس أن واجب ذوو المسؤولية التأثير في المدارس وإحداث التغير المخطط، ثم ظهر الإشراف العيادي الإكلينيكي بعد الاستياء من الممارسات التعليمية التقليدية، وقد ظهر نموذج تغيير المفاهيم إذ وُجّه الانتقاد إلى التعليم العام كونه يعتمد على البيروقراطية ولا يلبي احتياجات المعلّمين مما فتح المجال أمام المعلّمين ليكونوا مسؤولين في سياسات المدرسة. وقد اعتمدت معايير الإشراف في القرن الحادي والعشرين على تأسيس مجلس التعليم الوطني للمعايير والاختبارات مما شجّع المثقفين والسياسيين على ترجمة الأهداف لتنسجم مع محتوى ومعايير المنهاج.

وأورد منصور (1995) مراحل لتطور الإشراف التّربويّ؛ فهناك مرحلة التفتيش إذ وجد مفتش ارتبط بمدير المعارف العامة، وقد وصل العدد في نهاية المرحلة إلى (50) مفتشاً مركزياً ولوائياً، رافق ذلك تطور في هدف الإشراف من مجرد مقوّم للمعلّم بناء على تنفيذ تعليمات المفتش إلى هدف معرفيّ وتوجيهيّ، أما مؤهلات المفتش فكانت بداية من حملة الشهادة الجامعية الأولى، ثم اقتصرت على خريجي المعاهد والثانوية العامة نظرًا لأحداث تعود إلى نكبة فلسطين، وقد تطورت الأساليب الإشرافية من مجرد زيارة صفية إلى عقد دورات وورش.

وهناك مرحلة التوجيه التّربويّ حيث لُوحظ تطور عدد الموجهين إلى (118) موجهاً في الضفة الشرقية، وتطور هدف التوجيه، واتسعت المهمات الفنية على حساب المهمّات الإدارية، وعدّل نموذج تقرير التوجيه ليركز على جوانب دقيقة في أسلوب المعلّم التدريسي.

وهناك مرحلة الإشراف التّربويّ وهي قصيرة وصل عدد المشرفين فيها إلى (137) مشرفاً تربوياً أكثرهم من حملة الشهادات الجامعية، وتركزت الأنشطة على الجانب الفني وأصبح لكل زيارة تقرير خاص، وتطور مفهوم التخطيط عند المشرفين.

أما مراحل الإشراف التربوي في فلسطين فكانت مرحلة ما قبل السلطة الفلسطينية (1994) تميزت هذه المرحلة بالتفتيش رغم تغير الاسم من مفتش إلى موجه ثم مشرف تربوي، وكانت ممارساته وسلوكاته تبتعد عن التخطيط وتتسم بالتفتيش من خلال زيارات مفاجئة للمعلمين لرصد الخطأ، وهناك مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية من عام (1994– 1996) ومثلت هذه المرحلة نقطة تحول في الإشراف من الأدوار السابقة إلى أخرى جديدة اتسمت بالدعم والمساندة وأصبح الإشراف يهدف إلى إحداث التغير في الموقف التعليمي بدلاً من سلوك المعلم. كما أصبح المعلم والمشرف شريكين في إنجاح الموقف التعليمي وإن تميزت هذه المرحلة عمليًا باهتمام المعلمين بتنفيذ قوانين وإرضاء المشرفين وغياب الدراسات والبحوث وذلك نابع من تحديات واجهت هذه المرحلة كعدم كفاية الحصة الصفية لإصدار أحكام أو لإصدار المشرف التربوي الحكم السابق على المعلم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011 ب).

وفي مرحلة (1996– 2005) تغيرت طبيعة العمل وأصبح دور المشرف التربوي التشارك لإنجاح الأسلوب الإشراف الأنسب للموقف التعليمي وإن غابت المصداقة مع المعلم بتقديم المشرف التغذية الراجعة المحببة (حبذا) والاهتمام بالتدريب الكمي واستحداث أدوار جديدة في عمل المشرف التربوي. كما استحدث في هذه المرحلة وظائف مثل مشرف مرحلة (علمي) ومشرف مرحلة (أدبي) ليقدما الدعم إلى صفوف المرحلة الأساسية (1–4)، هذه المرحلة التي واجهت تحديات أهمها مخلفات الاحتلال السائدة التي تعزز القديم، وكثرة المهمات والأعباء الملقاة على عاتق المعلم.

وشهدت مرحلة 2006– 2008 تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة في الإشراف التربوي وبرزت برامج داعمة ومساندة للمعلم من مثل المتابعة الشاملة والمشرف التعاوني والإشراف العام، أما مرحلة 2008– حتى الوقت الحالي فشهدت تطورًا في نظام الإشراف العام التربوي للانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفي التخصصي إلى مرحلة الإشراف التربوي المدرسي الشامل، واستحدث المشرف التربوي المقيم والإشراف التخصصي وعُد ضرورة بحكم التواصل المستمر مع المدارس والمكوث فيها أطول فترة ممكنة استكمالاً للتجربة التي طبقتها الوزارة في (84) مدرسة أكثر حاجة، وتحديد دور المشرف التربوي بوضوح، والحد من خروج المعلمين من مدارسهم. ومع ذلك لا تزال التحديات قائمة فهناك تمسك بالتقليدي، وسوء في فهم الرسائل وتفسيراتها وسوء في الأنظمة الإدارية، وغياب التعزيز.

بصورة عامة أشارت البحوث إلى إيجابيّة التطور في مفاهيم الإشراف التّربويّ، الذي تضمن اجتماعات فردية أو جماعية مع المعلّمين، وزيارات صفية وورش تربويّة تؤدي إلى النمو المهني في أثناء الخدمة، وهناك زيارات صفية متبادلة بين المعلّمين، ودروس تطبيقية، ومؤتمرات، ومحاضرات تربويّة.

مفهوم الإشراف التّربويّ:

يتخذ مصطلح الإشراف معان عدّيدة، وتشيع استخداماته في الحياة اليوميّة، والإشراف التّربويّ مراقبة الآخرين أو توجيههم أو إثارة نشاطهم ودافعيتهم بغرض تحسين أدائهم وزيادة إنتاجهم، واصطلاحًا فالإشراف التربوي علاقة مهنية توفرها المؤسسة بين المشرف والمعلم، ويمكن تناول ذلك المفهوم من جانبين؛ المفهوم القديم للإشراف التّربويّ ويقوم على التّفتيش إذ يزور المشرف التّربويّ المعلّمين للاطلاع على مواطن ضعفهم وقوّتهم، ويعد في ختام الزّيارة تقديراً للمعلّم المزور، وقد تولّدت نظرة سلبية للإشراف وللمشرفين جراء هذه الأعمال التي تقوم على التّسلط، ويختص الجانب الثّاني بالمفهوم الحديث للإشراف التّربويّ إذ فرضت التّطورات واقعاً جديداً وأصبح واحداً من الأساليب الدّاعمة والموجّهة (البدري، 2002).

ويعد سيرجيوفاني وستارات (Sergiovanni & Starratt, 1998) الإشراف مجموعة أنشطة متخصصة صُممت لتطوير التعليم بوصفها مصدر دعم بشري للمعلم، وتركز على زيادة فعالية المدرسة بتشجيع النمو المهني، مما يؤدي إلى انتماء عال إلى المدرسة والجماعة، والتزام بتحقيق إنجازات أعلى، وزيادة الرضا الوظيفي.

وتتفق مدانات وكمال (2002) على أن الإشراف التّربويّ يعنى بإطلاق طاقات بشريّة كامنة غير مستثمرة، فالمشرف الذي يرغب بإطلاق طاقات المعلّمين يعمل على توفير بيئة تعليميّة تتميز بالانتماء وتوافر مثيرات وفرص الابتكار، إضافة إلى توفير هيئة تدريسية تتغاير أفكارها ووجهات نظرها مما يعمل على توليد تجارب ناجحة واستثمارها في مواقع مختلفة.

ويرى أوفانادو (Ovando, 1995) الإشراف التّربويّ بالعملية التعاونيّة التي يضطلع بها أشخاص تنوّعت خبراتهم ويعملون معاً ويتشاركون في تحقيق أهداف التعليم، وومن وجهة نظر فيفر ودنلاب (1997) فالإشراف التّربويّ تفاعل بين المعلّم أو مجموعة أفراد لتحسين أدائهم، أما دواني (2003) فعدّ الإشراف التّربويّ الحديث بالعملية الفعالة التي تؤدي إلى تحسين نوعية التعلم في الغرفة الصفية.

وحظي الإشراف التّربويّ باهتمام كبير في الوطن العربي، وقد ظهر ذلك بالتطوّر الحاصل على المفاهيم الإشرافية من تفتيش إلى توجيه ثم إشراف بقصد تحسين الأداء، وقد تباينت تعريفات الإشراف تبعاً لتباين المهمات التي يقوم بها المشرف التربوي (البدري، 2002).

والإشراف التّربويّ من أهم عناصر العملية التعليمية التّعلميّة، ويقع على المشرف دور كبير في تحسين تحصيل الطالب، والمعلّم، والمنهاج، فالمهمة الأولى للإشراف التّربويّ تطوير قدرات المعلّم وتنميتها، وتحسين مستوى أدائه، ومساعدته في حل مشكلاته، وتزوده بخبرات لازمة، واكتشاف قدراته ومواهبه، وتوظيفها في التطوير، ويتميّز الإشراف التّربويّ الحديث بخصائص، فقد أصبح عمليّة ديمقراطية راقية تقوم على العلاقات الإنسانية تستند إلى التّخطيط، وتستعين

بأنشطة ووسائل متنوّعة، ويحترم الإشراف الحديث المعلّمين ويساعدهم على النمو المهني وتقوم علاقاته على الإنسانيّة، ويستمد المشرف سلطته من قوة أفكاره وثقته بنفسه، فالتقويم عنده ليس هدفاً لذاته بل يتصف بالإيجابية والعمق (العمري، 2009).

ويتفق الباحث على الدّور الدّاعم والتّطوري للإشراف خاصة في ظل تضمّنه حلقات مهمّة وضرورية في تحسين تحصيل الطّلبة على اختلاف تخصصاتهم، من المهم توفير فرص تعليمية وكفايات ومهارات متنوّعة من شأنها الوصول إلى جميع المعلّمين، والعمل على نقل الخبرات من مدرسة إلى أخرى ومن معلم إلى آخر ومن مدير إلى مدير حتى تعمم التّجارب النّاجحة.

أهداف الإشراف التّربويّ:

تتطلب مهنة المعلّم فهماً عميقًا للمحتوى الدّراسيّ في ظل التّطورات، مع الاهتمام بتغير المنهاج وتجدده مما يؤدي إلى تعدد في المسؤوليات والمهام في أثناء تربية جيل جديد، لذا فالحاجة ملحة إلى وجود مساند وداعم ومرشد للمعلّم، يضاف إلى ذلك نقص إمكانات المعلّم مما يولّد تحديات، إذ يتطلب ذلك توفير إشراف تتوافر فيه خصائص تنسجم والواقع المجتمعيّ والتّطور الفكري والاجتماعيّ والثّقافيّ، وتحديد أهداف تربوية إشرافية واضحة ومخططة تساعد المعلّم على تفهم أهداف المدرسة والكتاب المدرسيّ لتحسين التّعليم وتطوير النّمو المهني، ومن أهداف الإشراف كذلك التّعريف بالطّرائق التّربويّة والاتجاهات الحديثة والوسائل، وتشجيع المعلّم على التّفكير والتّجريب المهني بأسس علمية تحقق التّعاون بين العاملين في المدرسة (البدري، 2002).

ويلخّص الدليل المرجعي للإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2009 أ) أهداف الإشراف التّربويّ في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بالتّشارك والتّعاون الفاعل بين الجهات ذات العلاقة لتحقيق الجودة التّعليميّة، وتوعية المشرفين التّربويّين بالمهام المنوطة بهم، وتوفير موادّ نظريّة وتطبيقيّة تعزز دورهم، وتوفر بدائل وحلول للتّحديات وللمواقف التي تُواجههم في أثناء عملهم، وتقديم نماذج تطبيقيّة عن آليات الإشراف التّربويّ وأنواعه، وبناء جسور اتصال متينة بين العاملين في الإشراف التّربويّ.

ومن أهداف الإشراف كذلك المشاركة في ترسيخ القيم والاتّجاهات، وتعريف مديري المدارس والمعلّمين بالدّور المنوط بالمشرفين التّربويّين، والمشاركة في تهيئة المعلّم الجديد وإعداده، وتنمية اتجاهاته وعلاقاته مع إدارة المدرسة والطّلبة وزملائه، وتعرّف المنهاج بشمولية وتكاملية، والتغلب على المشكلات والمواقف الطارئة وتقديم العلاج المناسب.

وظائف الإشراف التّربويّ:

تتخذ الوظائف الأساسية لنظام الإشراف التّربويّ مسارات عدّيدة بمستويات متنوّعة للنّهوض بالنّظام التّربويّ، ومن المهم تحديد مهام الإشراف التّربويّ، من أجل بلوغ أهداف التّربية وغاياتها؛ فلم يعد يقتصر الإشراف التّربويّ على الغرفة الصّفية، بل أصبح يهتم بالموقف التّربويّ بجميع جوانبه مما أدى إلى تطور المهام والوظائف الملقاة على عاتق المشرف التّربويّ، وصنّفت وظائف الإشراف التربوي بمستويات؛ فهناك وظائف إداريّة، تمثّلت بتحمل المسؤوليّة، والتّعاون مع إدارة المدرسة، مثل توزيع الصّفوف والحصص بين المعلّمين، والإسهام في حل مشكلات

طارئة، وإعداد تقارير متنوعة، ووظائف تنشيطيّة لتشجيع المعلّمين على الإنتاج العلميّ والتّربويّ، ومساعدتهم على النّموّ الذّاتي، وتفهّم طبيعة عملهم وأهدافهم ونقل خبراتهم، ووظائف تدريبيّة تهتم بتدريب المعلّمين، لرفع مستوى أدائهم ونموهم ويتحقق ذلك بعقد الورش التّدريبية وحلقات البحث.

وللإشراف التربوي وظائف بحثيّة تتبع من الإحساس بمشكلات تعيق مسيرة العمليّة التّربويّة، وتحقيق نمو الطّلبة ومشاركتهم الفعليّة في المجتمع، وهناك وظائف تقويميّة تهتمّ بقياس مدى توافق أداء المعلّم مع أهداف المؤسسة التّربويّة ومناهجها وتوجيهاتها، وتعرف مواطن القوّة والضعف في أداء المعلّم، ووظائف تحليليّة تزوّد المعلّمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظريّة وتطوير عناصرها من أهداف، ومحتوى، وأساليب، وتقوم الوظائف الابتكاريّة على إبداع أفكار جديدة ووضعها موضع التجريب (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009 أ)

وأورد البدري (2002) وظائف مهمة للمشرف التّربويّ فقد عدّه معلمًا نموذجيّا يوجّه أداء المعلّمين ويدربهم على كيفية تحليل المحتوى التّعليميّ، ويمتلك قدرة لإجراء دراسات علمية تجريبية ويشجع المعلّمين على البحث والتّقصي.

خصائص الإشراف التّربويّ:

يهتم الإشراف التّربويّ بالعلاقة الإنسانية وتنميتها والمشاركة الوجدانية في الحقل التّربويّ إذ تتحقق التّرجمة الفعليّة لمبادئ العدالة والإخلاص والمحبة، وجديّة العطاء، وهناك خصائص يتسم بها الإشراف التّربويّ باعتباره عملية فنيّة تهدف إلى تحسين التّعليم والتّعلّم برعاية وتوجيه النمو المستمر للطالب والمعلّم والمشرف وذوي العلاقة ممن لهم أثر في تحسين العمل التّربويّ

فنياً أو إدارياً، كما يتسم الإشراف بالقيادية وتتمثل في قدرة التأثير في المعلّمين، والطّلبة، وغيرهم، ممن لهم علاقة بالعمليّة التّعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العمليّة أو تحقيق أهدافها (دواني، 2003).

والإشراف عملية إنسانية تهدف بصورة رئيسة إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، ليتمكن المشرف من بناء الثقة المتبادلة بينه وبين المعلّم، وليتمكن من تعرف الطاقات الموجودة لدى كل فرد، وهو عملية تفاعليّة تتغير ممارستها بتغير الموقف والحاجات ومتابعة كل جديد ويسعى إلى تحقيق التعاون في مختلف المراحل من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقويم ومتابعة وترحّب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلّم، وينظّم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التّربويّة وإيجاد الحلول المناسبة (الأسدي وإبراهيم، 2003).

والإشراف عملية مرنة متطورة تتحرر من القيود الروتينية، وتشجّع المبادرات الإيجابية، وتعمل على نشر الخبرات والتّجارب النّاجحة، وهي مستمرة في سيرها نحو الأفضل، لا تبدأ بزيارة مشرف تنقضي بانقضاء الزيارة، بل يستكمل المشرف اللاحق مسيرة المشرف السّابق، وهي تحترم الفروق الفردية بين المعلّمين وتقدّرها، فتقبل المعلّم الضعيف أو المتذمر، كما تقبل المعلّم المبدع والنشيط، فالإشراف التّربويّ عملية شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العمليّة التّعليميّة وتطويرها (وزارة التربية والتعليم العالي،2011أ).

ونظرا لاتساع مسئوليات الإشراف التّربويّ باعتبارها تسهم في تنمية المعلّمين فنيا ومهنيا، وتساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها، فإن دور المشرف التّربويّ مهما ومؤثراً في تطوير العملية

التّربويّة ومع ذلك تطورت أسس اختيار المشرفين التّربويّين؛ فمن المهم أن تتوفر لدى المشرف خصائص مثل القدرة على نقد الذات بموضوعية وعدم الخلط بين النواحي الذاتية والإشرافية، وأن يتمتع بصحة جيدة ومظهر لائق ليتمكن من بذل الجهد الكافي ولا يعرّض نفسه للسخرية ممن يشرف عليهم، والإلمام بالمحتوى التعليمي والثقافة العامة للاطلاع على الستجدات ومهارة التخطيط لذلك المحتوى واستخدام المنهج العلمي وتحليل المواقف المختلفة لمساعدة المعلمين في مواقف جماعية، كذلك من المهم أن يتصف المشرف بالتسامح والمرونة، والقدرة على الابتكار (الأسدي وإبراهيم، 2003).

أساليب الإشراف التّربويّ:

يهدف الإشراف التّربويّ بمفهومه الجديد إلى تحسين التّعليم والتّعلم بتقديم العون للعاملين في مجال التّربية والتّعليم، وتبعاً لتطور الإشراف تطورت الأساليب الإشرافيّة، وهذه ظاهرة طبيعيّة وصحيّة لمواكبة التّغيرات الحاصلة، وتتنوع أساليب الإشراف التّربويّ، فهناك الأساليب الفرديّة المباشرة كزيارة الصفوف، والدروس التوضيحية، وتقويم فاعلية المعلّم، وأساليب فردية غير مباشرة كالقرارات التّربويّة، والتجريب وتوزيع المعلّمين على الصفوف والمواد، وهناك أساليب جماعيّة تتصف بالمباشرة، كتبادل الزيارات بين المعلّمين، والدروس التدريبية واللجان والاجتماع بمدرسي المواد العلمية أو الاجتماعيّة، وأخرى جماعية غير مباشرة، مثل البحوث التّربويّة، والمعارض والمكتبات المهنية (متولي، 1983).

إن أسلوب الإشراف وطريقة تطبيق مبادئه في الإشراف الذي يعتمد على استخدام الوسائل المتاحة مثل خطة العمل التي تصمم من قبل المشرف عليهم، والاجتماعات التي تعدّ بين المشرف والمعلّمين سواء كانت فردية أو جماعية أو تقيمية على أن تكون مخططة ومنظّمة، كذلك الزيارات المنتظمة وملاحظة الأداء في موقع العمل، ويتم إعلام المزور مسبقًا ويبتعد عن الزيارات المفاجئة، ويجب أن تتصف التقارير بالسهولة والبساطة، وإعداد كتب شارحة للإجراءات والسياسات المتبعة (الأسدي وإبراهيم، 2003).

أنواع الإشراف التّربويّ:

تأثرت الإدارة التّربويّة بالنّظريات الإدارية وتطوراتها، والإشراف التّربويّ جزء من هذه الإدارة؛ مما ساعد في تنوّع الإشراف التّربويّ تبعاً لهذه التطورات، وإن أهمية الإطلاع على الأنواع الإشرافية واتجاهاته لا يعني إتقان المشرف لها جميعاً، أو أن أحدها يعدّ الحل الأمثل لمشكلات التّعليم، فالمقصود هو الاطلاع على اتجاهات مختلفة في حقل الإشراف، وتعرّف الأسس الفكريّة والتّربويّة التي أدت إلى ظهورها، وتتسم هذه الأنواع بالمرونة للتّطوير والتّعديل بما يتناسب والموقف التعليميّ مع مراعاة حجم الصف وموضوع الحصة، وقد يتأثر بشخصية المشرف أو بيئته التّربويّة، وليس بغريب أن يكثر الجدل عن تصنيفات مختلفة للإشراف التّربويّ وأنواعه (البدري، 2002).

أولاً: الإشراف الإكلينيكيّ (العياديّ)، ويعدّ كل من كوجان وجولد هامر (Cogan & Goldhammer) من المؤلفين الأساسيين في الإشراف الإكلينيكي إذ ألفا كتابين

بالعنوان نفسه عام 1969 وعام 1973، والدورة الإكلينيكية العيادية عملية دائرية تركز على التفاعل بين المشرف والمعلّم ليعملا معًا في بيئة تتصف لتحسين التدريس؛ فالعلاقة مباشرة بينهما. وللإشراف الإكلينيكي أربع عائلات حُددت بالحدس والإحساس والتفكير والشعور، وتمثلت هذه العائلات بالنموذج الإكلينيكي الأصلي الذي يمزج بين الجوانب السلوكية والتطويرية، ويؤكد علاقة الزمالة بين المشرفين والمعلّمين والتعاون لإيجاد معان مناسبة للإشراف، والنموذج الإنساني الفني التعبيري الذي يركز على المبادئ الوجودية والجمالية، ويوفر آليات عمل مفصلة تبرز العلاقات المفتوحة والبراعة الفنية، والنموذج التكنيكي التقني التعليمي ويركز على نتائج التعليم الفعال، ويبرز التقييم والتغذية الراجعة في تأكيد السلوكيات الفعالة، وهناك النموذج التأملي ويظهر الفروق الفردية في سياقات التعليم الاجتماعية والسياسية والتنظيمية، ويشجع المعلّمين على التأمل والتطور المهني (Pajak, 2002).

ويتّوجه هذا الأسلوب نحو تحسين أداء المعلّمين، وممارستهم الصّفيّة، عن طريق تسجيل الموقف التعليميّ بكامله، وتحليل أنماط التّفاعل فيه؛ لتحسين تعلّم الطّلبة، ونقل المعلّمين إلى مستوى متقدّم في الأداء، وترك أثر إيجابي في التّعليم، وزيادة فاعليّته بالتفاعل الحقيقيّ مع المشرف التّربويّ لإحداث تغيّرات إيجابيّة في اتجاهات المعلّمين وإثارة دافعيّتهم وممارستهم للجديد والنافع في المجالات التّربويّة المختلفة، ويتميّز هذا النمط بفعالية المعلّم الذي يُسهم في تقديم التّغذيّة الرّاجعة الضّرورية لتعديل الخطة الإشرافيّة وتطويرها، ويعد أسلوبا فاعلاً في تغيير أنماط السّلوك التّعليميّ الصّفي للمعلّمين تغيرًا إيجابياّ ونقلهم إلى مستوى أداء أعلى (الطعاني، 2005).

ويشكّل الإشراف الأكلينيكي مفهومًا واسعًا ذا مزايا فهو طريقة تقنية تبنى للتفاعل مع العملية التعليمية لتحسينها، وعملية هادفة تجمع بين حاجات المعلّمين والمدرسة، وعمل منظم يتطلب التغيير المستمر والمرونة، وتهتم بإيجاد بيئة صحية مناسبة لجسر الفجوة بين النظرية والتطبيق. وتفترض العلاقة بين المعلّم والمشرف أن تقوم على الثقة المتبادلة، وهي تحتاج إلى مشرفين لديهم أدوات للملاحظة الصفية والتأمل لمجالات متنوّعة في أثناء الخدمة (دواني، 2003).

وهناك خطوات للاشراف الإكلينيكي ذكرها فيفر ودنلاب (1997) وهي: اجتماع قبلي أول يوضح المشرف أغراض الأسلوب وفوائده للمعلّم، يليها الملاحظة وتجمع فيها المعلومات وهي إجراء لتسجيل ما يتم من أنشطة صفية ويلي ذلك تحليل البيانات، وهناك اجتماع ثان يتسم بالثقة والمصداقية وكتمان السر وتتم فيه مراجعة ما نُفذ من أنشطة صفية ويشجع التقويم الذاتي للمعلم ويساعده على تطوير مهارته وتنميتها، وهناك اجتماع ثالث يركز على التقويم ويستفيد منه المشرف والمعلّم في تطوير أساليبهما في الإشراف أو التدريس.

ويشير أكيزون وجول (Acheson & Gall, 2011) إلى أهمية الاتصال والتواصل مع المعلّمين في التأثير على تطورهم المهني، فتواصل المشرف التّربويّ مع المعلّمين بطريقة صحيحة، وكسبه ثقتهم، تمكنه من توجيه مهاراتهم وقدراتهم بفعّالية، ويمر الإشراف الإكلينيكي بدورة تتألف من أطوار ثلاثة تتمثل بالتخطيط للحصة، والملاحظة الصفية، والتغذية الراجعة، وتسهل مهارات الاتصال والتواصل الطورين الثاني والثالث، ويكون من خلالهما تواصل المشرف

والمعلّم وجهاً لوجه بصورة غير مباشرة بعيدة عن الرسمية وتركز على الإصغاء الجيد للمعلم للتقرب من المعلّم، ويقدّر ويعيد صياغة ما يقوله المعلّم ويوظّفه، و يطرح أسئلة واضحة.

وهناك أساليب متعددة للملاحظة الصفية في الإشراف الإكلينيكي تساعد المشرف التربوي على تحقيق زيارة اشرافية صفية ناجحة ودقيقة يقدم فيها المشرف تغذية راجعة دقيقة وعلمية وقد أورد أكيزون وجول (Acheson Gall, 2011) عدداً منها كالاختيار الحرفي لما يُعرض في الحصة الصفية ومن الأساليب المتبعة في ذلك مثل تدوين الأسئلة، والحوار البنائي والتغذية الراجعة إذ يُلاحظ استخدام المعلّم للتغذية الراجعة، والعبارات التنظيمية وتسجيل الملاحظة حسب تنظيم المقاعد، والسلاسة اللغوية، إذ ترسم خريطة للغرفة الصفية التي تتضمن المعلّم ومكان جلوس الطلبة والعدسة الموسعة وتتمثل بتسجيل الوقائع وما يحدث في الغرفة الصفية بموضوعية بعيدًا عن الانحياز بصورة ملخص اختزالي يتكوّن من جمل قصيرة، أو أداة التسجيل حيث لا يعيق سير الحصة، واليوميات إذ يدون المعلّم يومياته موضحًا أهم الصعوبات التي يواجهها في التعامل مع الطلبة ومشكلات ذات علاقة باستراتيجيات التدريس والمنهاج، وهناك ملف إنجاز المعلّم يوثّق فيه أهم إنجازاته في مجالات متعددة، وهناك قوائم الشطب وتأتي بأساليب عديدة منها، تقييم الطلبة وسلالم التقدير بمعنى أن يقيّم المعلّم أنماط تكيفه في البيئة المدرسية ويبين مدى انخراط الطلبة واندماجهم في العملية التعليمية التعلمية،

ويعد نموذج فلاندرز من النماذج المهمة التي تتضمن فئات التفاعل اللفظي وقد أورد أحمد (1999) آليات تطبيق نموذج فلاندرز إذ يتم حفظ أرقام المصنف في النموذج، وإعداد مربع

بياني يتضمن (10) صفوف و(10) أعمدة بمساحة 100 خلية، ويتم رصد الأرقام بواقع رقم لكل 3 ثوان خلال المشهد التدريسي، وربط الأرقام على بصورة أزواج حيث يمثل الرقم الأول خلية في الصفوف، والثاني خلية من الأعمدة، وتحسب نسبة تصنيف التفاعل اللفظي بعدد التكرارات في كل خلية من خلايا المصنف مقسوماً على مجموع عدد الاستجابات، وهي تتكون من ثلاثة محاور قسمت إلى عشرة فئات للتفاعل اللفظي:

المحور الأول: كلام المعلّم ويقسم إلى :

أ. كلام غير المباشر ويتمثل في:

1. تقبل المشاعر: يتقبل المعلّم شعور الطالب ويوضحه.
2. المديح والتشجيع: يزيل تخوف الطالب ويزيد من احتمال مبادرتهم.
3. قبول أفكار الطلبة: يستمع إلى أفكار الطلبة ويضيف أو يعدل عليها.

ب. كلام مباشر ويتمثل في:

1. الشرح: تقديم محتويات الدرس للطلبة.
2. توجيهات وتعليمات: التزام الطلبة بتوجيهات المعلّم.
3. انتقادات وتبريرات السلطة: الزام الطلبة بالتعليمات وفرض السلطة

ت. طرح الأسئلة: وتكون في صلب الدرس.

المحور الثاني: كلام الطالب ويتمثل في :

1. استجابة الطلبة: تكون ذات علاقة بما يقوله المعلّم كالإجابة عن سؤال أو الاستفسار عن موضوع له علاقة بحديث المعلّم.
2. مبادرة الطلبة: يطرح الطلبة أفكارهم أو يستفسروا عن شيء جديد.

المحور الثالث: سكوت وعدم تواصل (سكوت/ وفوضى): حالة الصمت أو حديث الطلبة مع بعضهم أو إثارة فوضى.

وهناك أحكام عامة لسلوك المعلّم في أداة فلاندرز مثل عدم زيادة حديث المعلّم بالبنود عن 68% من وقت الحصة، وأن يتراوح المدى الزمني المعقول لمحاضرة المعلّم من 20%– 50% كما يستهلك المعلّم العادي 10% على الأقل من وقته في الحصة لاستخدام أفكار وإجابات الطلبة بالشرح والتوضيح لموضوع الدرس، ويستخدم المعلّم العادي قرابة 5% من وقته في قبول مشاعر الطلبة، وحوالي 1–2% في مديحهم وتشجيعهم، ويجب أن لا تتعدى نسبة السكوت أو الفوضى 12 %، وهو يتحدث الطلبة بمعدل 20% من الوقت.

وتكون نسبة الاستجابة من المعلّم 42%، ونسبة طرح الأسئلة من كلام المعلّم في المحتوى 26%، ونسبة مبادرة الطلبة من كلام الطلبة= 34%.

ثانياً: الإشراف بالأهداف والنتائج، ويستند إلى نظرية الإدارة بالأهداف في ضوء الدور الإداري للإشراف التّربويّ بتحقيق الأهداف التّربويّة المحددة من خلال الاستخدام الأمثل للمصادر المتوفرة والمتاحة بمشاركة جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية على أن يتبنوا هذه الأهداف ويقتنعوا بها من أجل التطوير وتحسين مجتمعات التعلم (Wenceslaus, 2010).

ويتشارك المشرفون التربويون ومديرو مدارس المعلّمون وفق هذا النّظام بتحديد أهداف تربويّة مشتركة، وتحديد مسؤولية كل طرف؛ فيدرك كل منهم دوره والنتائج المتوقّعة من عمله، ويتسم هذا النّوع بالنشط إذا استُثمر بفاعليّة، ويشعر الفريق بروح الفريق الواحد، وقد يؤدي الإشراف بالأهداف إلى زيادة الإنتاج، وتحديد الأفراد المطلوب ترقيتهم (أبو الوفا وعبد العظيم، 2000).

ثالثاً: الإشراف التّشاركيّ/ التّكامليّ، ويعتمد على تنظيم سلوك كل من المشرف التّربويّ والمعلّم والطالب التعلّمي مما يسهم في التأثير الفعال على ممارسات المعلّمين الذي ينعكس على تحصيل الطلبة إيجابيًّا، ويتمحور دور المشرف التّربويّ على التنسيق بين المعلّمين مما يسهم في بناء الشخصية المتوازنة لكل من المشرف والمعلّم على حد سواء (سمارة، 2007).

رابعاً: الإشراف التّصحيحيّ وهو نمط إشرافيّ يُعنى بتصحيح الخطأ دون إساءة إلى المعلّم أو الشّك في قدرته، فالمشرف لا يدخل الغرفة الصفيةً، وفي نيته رصد أخطاء للمعلّم، ومن واجبه أن يتجاوز الهفوات البسيطة أو يشير إليها دون إحراج، وبعبارات لا تحمل تأنيب أو تجريح إذا لم يترتب على الخطأ آثار ضارة، أما إن كان الخطأ جسيماً فيؤدي إلى توجيه الطّلبة توجيهاً غير سليم أو يصرفهم عن تحقيق أهداف تربويّة، فالمشرف يستخدم لباقته وقدراته في معالجة الموقف بطرائق مناسبة تُوفر أجواء من الثّقة والمودة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011 أ).

خامساً: الإشراف الوقائيّ، فالمشرف التّربويّ اكتسب خبرة في أثناء ممارسته للتّعليم مسبقاً وقيامه بزيارة معلمين ووقوفه على استراتيجيات تدريسهم، ولديه قدرة التّنبؤ بالصّعوبات التي قد تواجه المعلّم الجديد عند مزاولته التّدريس، ويتميّز بقوة الملاحظة لخصائص الطّلبة، ويدرك الأساليب

التي تؤدي إلى إحراج المعلّم، وإزعاجه، وقلقه، وهنا تأتي مهمته في توقّع الصّعوبات والعراقيل، ويعمل على تلافيها، والتقليل من أثارها الضّارة ويأخذ بيد المعلّم ويساعده على تقويم نفسه ومواجهة هذه الصعوبات والتّغلب عليها ذاتياً (البدري، 2002).

سادساً: الإشراف البنائيّ، ويعني الرؤية الواضحة للأهداف التّربويّة وللوسائل التي تحققها لأبعد مدى، لذا ينبغي أن تنصبّ أنظار المشرف والمعلّم على المستقبل، لا على الماضي، فالغاية من الإشراف البنائي لا تقتصر على الأفضل، بل تتجاوز إلى المستقبل بإشراك المعلّمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التّدريس الجيّد، وأن يشجّع نموهم ويستثير المنافسة بينهم من أجل أداء أفضل، وتتلخّص مهمة الإشراف البنائيّ في استخدام أفضل الإمكانات المدرسيّة والبيئيّة لخدمة التّدريس، وتشجيع النّشاطات الإيجابيّة، وتشجيع النّمو المهنيّ للمعلّمين (البدري، 2002).

سابعاً: الإشراف الإبداعيّ ويعتمد على النّشاط الجمعيّ وهو نادر التّنفيذ ولا يقتصر على إنتاج الأحسن، بل يتطلب من المشرف شحذ الهمة، وتحريك قدرات خلاّقه لديه لإخراج أحسن ما عنده في مجال العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلّمين، وبينهم وبين الأقران معاً، ويعمل الإشراف الإبداعي على تحرير العمر والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلّمين لاستثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التّربويّة، وعلى المشرف التّربويّ حتى يكون مبدعًا أن يتصف بصفات مثل مرونة التّفكير، والصّبر واللباقة، والثقة بقدراته المهنية، والتّواضع، والبعد عن الفوقيّة والاستعلاء (عطوي، 2001).

ثامناً: الإشراف التطوريّ وينطلق من فكرة أن الإشراف هو تطوير لأداء المعلّم لذا من المهم أن تتنوّع أنماط الإشراف لتتلاءم وقدراتهم، وطور جلكمان (Glickman,1982) المفهوم إذ أورد أنماطًا ثلاثة: نمط الإشراف المباشر ويناسب المعلّمين ذوي التفكير التجريدي المنخفض بالتركيز على أسس على المعلّم اتباعها، ونمط الإشراف التشاركي ويناسب المعلّمين ذوي الالتزام المتوسط بالعمل ويتمثل بحل المشكلات ويشترك فيه المشرف والمعلّم، ونمط الإشراف غير المباشر الذي يناسب معلمين يتصفون بقدرات عالية وتفكير تجريدي مرتفع.

تاسعاً: الإشراف العلمي ويركز على تطوير المعلّمين بتبني اتجاهات تجريبية، وهو امتداد للحركة العلمية في التّربية ويعمل على تطبيق طرائق القياس على وظائف المدرسة ونتائجها، ويعتمد على القياس العلمي والموضوعية للأنشطة والممارسات والفعاليات التي تُؤدّى في المدرسة، وإشراف فني يركز على تحسين نوعية التعليم بالاهتمام العميق بالقضايا (Glickman, 1982). ويهتم هذا النوع من الإشراف باستخدام الاختبارات وأدوات القياس في البحث ودراسة المواقف التعليمية التعلمية، فهو يعتمد على أحكام موضوعية علمية وليس مجرد انطباعات شخصية، فالحكم يأتي من خلال نتائج الاختبارات، مع ملاحظة أن الأحكام الشخصية تربك المعلّم وتقيد حريته وتقلص اهتمامه وتوجهه نحو التجريب والإبداع (سماره، 2007).

وأشار الإبراهيم (2002) إلى أنواع أخرى من الإشراف مثل الديمقراطي الذي ظهر نتيجة للتحديات التي واجهت الإشراف التفتيشيّ ويقوم على التّفكير المشترك والتعاون في حل

المشكلات التّعليمية، والإشراف القيادي وهو من المفاهيم الحديثة التي حظيت بقبول الكثير من المختصين في مجال الإشراف.

وهناك الإشراف البينشخصي الذي يعتمد على التفاعل البينشخصي بين المشرف التّربويّ والمعلّم ويتطلب العمل التعاوني والاحترام المتبادل وبناء جسور من الثقة بين الطرفين ويمتاز هذا الأسلوب بضرورة توفير معلومات وبيانات بمصداقية عالية ذات صلة بالمشكلة، وتأكيد استقلالية المعلّم في تبني الحل الملائم الذي ينسجم وظروف المشكلة، وبناء قناعة عميقة وداخلية لدى المعلّم بالحل الذي اختاره دون تدخل من أحد (المساد،2001).

الإشراف التّربويّ (المُقيم) في المدارس:

يُعدّ الإشراف التربوي المقيم المعمول به في فلسطين من الأساليب المستخدمة للإشراف على المدارس وتعرّف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التّربويّ والاجتماعيّ بمكوث المشرف التّربويّ أطول فترة ممكنة؛ للنهوض بالواقع التّعليميّ، ليكون أكثر التصاقاً بالعمليّة التّعليميّة، ومتفرغاً للعمل الإشرافيّ، وبالتّالي فهو الأقدر على المتابعة وملاحظة التّغيرات في المدرسة، ويتم تقسيم مدارس كل مديرية تربية الى مناطق تعليمية، تشتمل كل منطقة تعليمية بمتوسط خمسة عناقيد من المدارس، في كل عنقود خمس مدارس تمثّل إحداها مركز العنقود، ويمكث المشرف التّربويّ في مدارس العنقود الواحد خمسة أيام ملتزمًا بالدوام الرسمي، وقد يتجول بين مدرستين في اليوم ليشرف على معلمي المبحث وفق أولويات ترتبط بمستوى أدائهم وحاجتهم،

ويعقد لقاءات للمعلمين في العنقود لمناقشة قضايا تتعلق بالأداء وتحسين تعلّم الطلبة، وتقديم الدعم الفني التعليمي لمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011 أ).

وهناك مهمات للمشرف التربوي المقيم بمستويات عديدة؛ ففي المدارس العنقودية التي من نصابه ينفذ زيارات إشرافية للمعلمين في الغرفة الصفية بهدف رصد الأنشطة التعليمية وملاحظة التفاعل الصفي واللاصفي وتقويم أداء المعلم والوقوف على أثره في الطلبة. وتتخذ هذه الزيارات إجراءات الزيارة العادية للحصص الصفية فهناك تخطيط سابق للزيارة وملاحظة في أثناء الزيارة وتغذية راجعة بعد الزيارة ويستهدف المشرف مكونات الحصة الصفية الناجحة التي تتطلب تهيئة وعرض لاستراتيجيات التدريس والتقويم مع مراعاة أصول الزيارة الصفية. ومن مجالات عمل المشرف التربوي المقيم كذلك دعم مدير المدرسة في جوانب كثيرة منها تقديم الدعم في تحقيق المتابعة الفاعلة مثل تشجيع الزيارات التفاعلية وزيارات الأقران وتفريغ نتائج الدورات والورش وتحديد احتياجات المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009 أ).

ويدعم المشرف التربوي المقيم مدير المدرسة في الكشف عن أداء المعلم من حيث استراتيجيات التدريس وتوظيف تقنيات التعليم بفعالية وكذلك متابعة الخطط بأشكالها كافة (اليومية والفصلية والسنوية) ومتابعة مصادر التعلم، كما يدعم المشرف التربوي المقيم على مستوى الانضباط المدرسي واحترام النظام وتوعية أولياء الأمور وتحسين طرائق التواصل مع ذوي العلاقة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011 أ).

وتبرز خصوصية عمل المشرف التربوي المقيم في المدرسة في تقديمه الدعم في تحسين تحصيل الطلبة وذلك يتضمن استخلاص العبر والنتائج من تطبيق دراسات دولية واختبارات وطنية وموحدة إذ يتكامل دور كل منهما في تحديد المهارات التي أظهر الطلبة ضعفًا فيها أو عقد اجتماعات علاجية؛ إن ذلك يعني وفرة الفرص التي تتاح للمشرف التربوي المقيم في هذا النمط الإشرافي بمكوثه فترة طويلة في المدرسة تسهم في تمكينه من الاطلاع على سجلات المدرسة من دورات تدريبية وزيارات المشرفين التربويين للمعلمين مما يؤدي إلى السير باتجاه تكامل العمل وشموليته، حيث إن ذلك يعدّ مشاركة فعالة بين المدير والمشرف إذا استثمر هذا المجال بفعالية وقدمت لأغراض الدعم الفني المتبادل، كما يبرز المشرف التربوي المقيم نقاط الضعف التي يبرزها تقرير المتابعة الشاملة، وقد يستوجب ذلك عقد لقاءات مع المعنيين في المدرسة للتشاور معهم وتبادل الخبرات ووجهات النظر حول إيجاد حلول وبدائل للتحديات التي أظهرها ذلك التقرير، وتطوير نقاط القوة وتعزيزها للتوصل إلى خطة شاملة لمساعدة مدير المدرسة والمعلّمين للنهوض بواقعها وتحسين أدائها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011 أ).

ويعدّ دور مدير المدرسة فاعلاً في هذا الأسلوب على المستوى الفني يقدّم الدّعم والمساندة، وإن دوره في المدرسة مشرفًا مقيمًا يسهم في تنمية المعلّمين مهنياً وتحسين كفاياتهم التّعليميّة بتحديد احتياجاتهم، وقد يستخدم وسائل مختلفة كالاجتماعات واللقاءات الفردية والجماعية أو وسائل توعية ونشرات (ربيع، 2006).

ويلعب المشرف التّربويّ المقيم الدور الأهم بوصفه المنسق لنوعية التعليم في العنقود مما يتطلب متابعة تنفيذ الخطط النوعية، وتلبية احتياجات المعلّمين التي أظهرتها نتائج المتابعة الشاملة سواء على مستوى تكثيف الزيارات الإرشادية الهادفة والمخططة، أو تلبية حاجات مدير المدرسة بأساليب متنوعة مثل التنسيب لدورة أو تكثيف اللقاءات الفردية معه أو مرافقته لتنفيذ زيارة صفية ناجحة وبالتالي بناء خطة علاجية فنية للمدرسة تتضمن مكونات العملية التعليمية التعليمية من طلبة ومعلمين وبيئة مدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي،2011 أ).

الدّراسات السابقة

تتناول الدّراسات السابقة الإشراف التّربويّ بعموميته أو على مستوى التّخصص في واحد من البرامج المعمول بها، وتتنوع هذه الدّراسات بين عربية وإقليميّة ومحلية وأجنبية، وقد صُنّفت في مجالاتها وترتيبها استنادً إلى أهميتها وبغض النّظر عن زمن إعدادها.

المجال الأول اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ:

أجرى كرامر وبلاك وفوجورو (Kramer, Blake, & floguera, 2005) دراسة بعنوان مقارنة بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف البنائي في المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس ذات الأداء المنخفض في بورتيريكو، وقد هدفت إلى مقارنة الاختلافات بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف على التّعليم في المدارس ذات الأداء العالي أو المنخفض لمنطقة فاجارد بورتريكو، وتكونت عينة الدّراسة من عشرة معلمي مدارس في اللغة الإسبانية واللغة الإنجليزية والرياضيات، واستخدمت الدّراسة أداة استقصائية أثنوغرافية لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج مواقف إيجابية نحو الإشراف على التّعليم من معلمي المدارس ذات الأداء المرتفع أكثر من ذوي الأداء المنخفض الذين لا يرون دوراً للمشرفين في إثارة دافعيتهم أو تشجيعهم على تأمل ممارساتهم التعليمية أو يقدمون إليهم تغذية راجعة حول أدائهم، إضافة الى إخفاق مشرفيهم في مساعدتهم على فهم استراتيجيات تدريس جديدة ومعايير قد تُستخدم في الغرف الصفية، وذلك يتفق مع دراسة فيجورو (Figueroe, 2004) "توجهات المعلّمين الواقعية والمأمولة نحو الإشراف التعليمي واستراتيجيات التعليم" التي تنصب في البيداغوجيا ومحتوى المنهاج في المدارس

الحكومية ذات الأداء المرتفع والمتدني في منطقة بورتيريكو، فقد اشتملت عينة الدّراسة على جميع المعلّمين الذين يدرّسون الرياضيات واللغة الإنجليزية والفرنسية في (10) مدارس ثانوية وتم تعرف توجهات المعلّمين في الإشراف التعليمي من حيث بيداغوجيا المحتوى التعليمي ومحتوى المنهاج، وتوصلت الدّراسة الى أن المعلّمين ذوي الأداء المرتفع يرغبون بدعم المشرف.

وهدفت دراسة أبو هويدي (2000) إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافيّة من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدّولية في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (192) معلمة ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بنسبة 15% من مجتمع الدّراسة من أصل (1268) للعام الدّراسي 1999/1998، وقد أشارت نتائج الدّراسة حول مجمل الأداة إلى ضعف درجة الممارسة عند المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية، وكذلك الحال بخصوص ممارستهم للمجالات إذ كانت قليلة، وهو في ذلك يتفق مع دراسة تيم (2009) التي هدفت إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، جنين، قلقيلية) من وجهة نظر المعلّمين إذ اختيرت عينة عشوائية طبقية من المحافظات الثلاثة بلغت (391) معلما ومعلمة بنسبة 11% من مجتمع الدّراسة، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى ضعف الممارسات الإشرافية للمشرف التّربويّ على أرض الواقع من وجهة نظر المعلّمين وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة بينما توجد فروق حسب موقع السكن والمرحلة التي يدرّسها المعلّم.

أجرى علاونة وأبو سمرة وعبيد الله (2008) دراسة حول قياس مدى امتلاك المشرفين التّربويّين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التّربويّ من وجهات نظر المعلّمين في المرحلة الثانوية ودور بعض المتغيرات فيها، فقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المشرفين التّربويّين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التّربويّ كانت ضمن الدرجة المتوسطة وبمتوسط حسابي بلغ 2.69 وفق مقياس ليكرت الخماسي ووجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغيرات: المنطقة الجغرافية لصالح الشمال والتخصص لصالح الأدبي والمؤهل العلمي لصالح الأقل من بكالوريوس والبكالوريوس فقط، في حين لم تظهر فروق دالة احصائياً في درجة امتلاك المشرفين التّربويّين لمهارات الإشراف التّربويّ تعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة.

وهدفت دراسة كايريس والميدا (Caires & Almeida, 2007) إلى تعرف تصورات المعلّمين الجامعيين في لشبونة/ البرتغال عن الممارسات الإشرافية الإيجابية في أثناء ممارساتهم التعليم، وتكونت عينة الدّراسة من (224) معلمًا إذ تم تعرف اتجاهاتهم وآرائهم حول الممارسات الإشرافية الإيجابية التي تؤدّي إلى تحسين أدائهم، وبينت الدّراسة أن العلاقات الإنسانية بين والمشرف التّربويّ والمعلّم تعدّ من المجالات المهمّة في الإشراف التّربويّ، وأن التفاعل بين المعلّم والمشرف التّربويّ يسهم في معالجة المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلّمين في التدريس داخل الغرفة الصفية يؤدي الى تطوير أدائهم، وهو في ذلك يتفق مع دراسة الحلو (2009) في أهمية التواصل والتفاعل بين المشرف والمعلم التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التّربويّين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، إضافة إلى تحديد

الفروق بين مجالات الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدّراسة وتعرف أكثر الأنماط الإشرافية شيوعا، وتكونت عينة الدّراسة من (565) معلم مدرسة ثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة لأنماط الإشراف التّربويّ، وأظهرت النتائج وجود فروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور في النمطين الأتوقراطي والسلبي لصالح الإناث في النمطين الديمقراطي والتعاوني، وهناك فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذكور في النمطين الأتوقراطي والسلبي، ولا توجد فروق حسب سنوات الخبرة، وذلك يتناقض بتأثير الخبرة ويتوافق إلى درجة كبيرة بالمتغيرات الأخرى مع دراسة أبو شرار(2009) بعنوان درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلّمين إذ اشتملت العينة على (455) معلمًا من مجتمع الدّراسة والبالغ عددهم (4263) وتم تنفيذ استبانة لقياس درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وأظهرت النتائج أن درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسطة، على الأداة ككل، وبين العالية والمتوسطة على مجالات الأداة الستة، وتوجد فروق في مستوى الأداء تُعزى إلى متغير الجنس والخبرة والمبحث.

وأظهرت نتائج دراسة وهبة (Wahbeh, 2011) بعنوان دراسة الأثنوغرافي في المدارس الفلسطينية أن المعلّمين يعدّون المشرف التّربويّ متصيد خطأ وعدم جدية زيارته، أما المعلّمون الجدد الذين تقل خبرتهم عن السنوات الثلاثة فأشاروا إلى أن المشرف التّربويّ خبيراً تربوياً يقدم

لهم الدعم والمساندة، وهو في ذلك يتفق مع دراسة الجنازرة وعبد الفتاح (2000) التي هدفت إلى معرفة علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التّربويّين واتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ في المدارس الحكومية في محافظة الخليل وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الإشرافي للمشرف التّربويّ واتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس والمديرية والخبرة في التدريس، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

وهدفت دراسة المدانات والضمور ورحمة (Al-mdanat, Aldmor & Rahammeh, 2011) إلى معرفة معيقات تنفيذ الإشراف التّربويّ من وجهة نظر معلمي التّربية الرياضية في مديرية المزار الجنوبي الأردن، وقد توصلت الدّراسة إلى معيقات أهمها عدد زيارات المشرف التّربويّ للمدرسة غير كافية بسبب كثرة عدد المعلّمين، وعدم ملاءمة المنهاج المدرسي لخصوصية البيئة الأردنية، ووجود أخطاء في مباديء المعلّمين واتجاهاتهم بشكل عام نحو دور الإشراف التّربويّ، وعدم توفر الأجهزة والأدوات الرياضية المناسبة بسبب قلة الامكانات المادية، وضعف قدرات المعلّمين في تحديد الأهداف التّربويّة ومتابعة أداء الطلبة.

وفي دراسة أجراها مابفو (Mapfu, 2007) التي هدفت إلى تعرف الكيفية التي يرى فيها معلمو المرحلة الثانوية في منطقة حرار في زيمبابوي الإشراف البنائي في الزيارات الصفية بدراسة الفعاليات الإشرافية وكيف يستقبلها المعلّمون، وقد حاولت الدّراسة تعرف عدد الزيارات وسنوات الخبرة التعليمية وعدد الزيارات للمشرفين ونوع الإشراف المفضّل، إضافة إلى تعرف مدى قناعة

المعلّمين بالممارسات الإشرافية ومقدار الدّعم الذي يقدم إليهم، وتم التوصل إلى أن غالبية المعلّمين يتفهمون الإشراف البنائي، ويفضلون أن تكون الخبرة التعليمية للمشرف التّربويّ قبل تعيينه (10) سنوات، أما وجهات نظرهم فقد أظهر غالبية المستجيبين اهتماماً بالإشراف البنائي الصفي، لكنهم لم يوضحوا أسباب ذلك في الاستبيانات، ورحّب غالبيتهم بالمناقشة البعدية مع المشرف التّربويّ بعد الزيارة الصفية وليس قبل مشاهدة الحصة، وأكد ذلك محمود (1997) في دراسته التي هدفت إلى تحديد واقع الإشراف التّربويّ في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلّمين، وأظهرت نتائجها أن الممارسات الأكثر شيوعًا لتنمية كفايات المعلّمين، هي: عقد المشرف اجتماعات بعد الزيارات الصفية، وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة، وتطوير طرائقهم ومساعدتهم على إكساب طلبتهم اتجاهات حميدة، والمجالات الأكثر ممارسة من المشرفين هي تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، والمجال الأقل ممارسة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية.

وأجرى معمر (2011) دراسة هدفت إلى تعرف دور المشرف التّربويّ ودور المدرسة والأقران في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّمون الجدد في المحافظات الشمالية، وتم تطبيق استبانة على عينة الدّراسة المكونة من (296) معلم ومعلمة، وأظهرت الدّراسة أن دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران متوسطًا في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّم الجديد، وأن درجة دعم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة كان أعلى من دعم الأقران للمعلم الجديد، ولم تظهر الدّراسة وجود فروق في الدعم وفق متغيرات الجنس والتخصص وموقع المدرسة وهو بذلك يختلف مع

دراسة الحلو (2007) التي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس لكفاياتهم الإشرافية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلّمين، وكذلك تحديد الفروق في مستوى الممارسات تبعاً لمتغيرات النّوع الاجتماعيّ والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية التي يدرس فيها المعلّمون، وتكونت العينة من (250) معلماً ومعلمة وأظهرت نتائجها أن المجالات الأكثر ممارسة مرتبة على التتابع: علاقات إنسانية، إدارة بيئة صفية، تقويم تربوي، أما الأقل ممارسة فهي المناهج وطرائق التّدريس، وأشارت النّتائج لوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في جميع المجالات لصالح الذّكور ما عدا العلاقات الإنسانية فكان لصالح الإناث.

أما دراسة الجرجاوي (2007) فهدفت إلي بيان مسؤوليات المشرف التّربويّ كما يدركها المعلّمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد استُخدم المنهج الوصفي، واستُخدمت المقابلة أداة لجمع المعلومات والبيانات الحقيقية عن موضوع الدّراسة، وتوصل إلي مجموعة من النتائج، أهمها أن (% 65) من أفراد العينة عدّوا أن من مسؤوليات المشرف التّربويّ اكتشاف الأخطاء وتصويبها داخل غرفة الدّراسة وخارجها، وأجمع أفراد عينة الدّراسة على أن من مسؤليات المشرف التّربويّ تقديم إجراءات وقائية للطلبة وأن(% 47) من أفراد العينة عدوا مسؤوليات المشرف التّربويّ بنائية، وأن (95%) من أفراد العينة يرون أن للمشرف دورًا في التخطيط التّربويّ وأن نسبة (% 96) بينوا أن له دورًا تنظيميًا، و (89%) من أفراد العينة عدّوا مسئولياته في النشاطات المدرسية.

المجال الثاني: اتجاهات مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ

أجرى دالميني (Dalmini, 2003) دراسة بعنوان مستوى الكفايات الأدائية والاتجاهات نحو الإشراف التّربويّ من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في بوتسوانا وقد هدفت إلى تعرف وجهات نظر مديري المدارس الثانوية الزراعية من حيث أهمية دورهم الإشرافي ومستوى الكفايات لديهم للعمليات الإشرافية واتجاهاتهم نحو الإشراف التّربويّ، وقد توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى مديري هذه المدارس نحو الإشراف التّربويّ وعدّوا عقد الاجتماعات والتخطيط والتوجيه ووضع الميزانيات وتقييم أهم الكفاءات التي يمتلكها المشرفون لتساعدهم في القيام بأدوارهم، وأن رؤساء أقسام الإدارات الزراعية يمارسون دورهم الرقابي بشكل طفيف، وأن العلاقة بين اتجاهات مديري المدارس وموقع المدرسة التي يعمل بها رؤساء أقسام الإدارات شكلت نسبة 66% في اختلاف أدوار المشرف، وأن معظم الكفايات المهنية لدى المشرفين تعود إلى خبراتهم الجامعية، إضافة إلى الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، وأوصت الدّراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية تسهم في زيادة المعرفة لدى المعلّمين حول الكفايات الإشرافية.

أجرى العدوي (2002) دراسة تخص اتجاهات مديري المدارس الأساسية لوكالة الغوث نحو الإشراف التّربويّ في شمال فلسطين، وتكون مجتمع الدّراسة من (97) مديراً ومديرة مدرسة، واستخدمت الدّراسة استبانة تضمنت مجالات رئيسة، وقد أظهرت نتائجها اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ إذ حصل مجال العلاقات الإنسانية على أعلى الدرجات، كما أظهرت وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح سنوات الخبرة، وهناك فروق ذات دلالة بمستويات المؤهل العلمي لصالح حملة دبلوم الدراسات العليا.

أجرى أوفاندوا وهاكستين (Ovando & Huckestein, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد تصورات مديري ومديرات المدارس في ولاية تكساس عن الممارسات الإشرافية في سياق اللامركزية لمشرفي التعليم، وكذلك تحديد مهمات المشرفين الرئيسة في مديريات التّربية والتّعليم، وقد استخدمت الدّراسة استبانة تكونت من (12) فقرة بعد الاطلاع على الإشراف وأدبياته، وتكونت عينة الدّراسة من (59) مديراً ومديرة مدرسة في ولاية تكساس، وقد أظهرت النتائج اتفاقاً بشأن الممارسات الإشرافية؛ إذ إنهم مخططون، وميسرون للتعليم ومطورون للبرامج يسهمون في رفع تحصيل مستوى الطّلبة يساندون المعلّمين والطلبة.

وفي دراسة سيدهو فوك (Sidhu.fook, 2010) بعنوان الإشراف التكويني لعملية التعليم والتعلم: قضايا واهتمامات مدير المدرسة التي هدفت إلى تعرف دور مدير المدرسة في المدارس الأساسية في ماليزيا في الإشراف التكويني، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف في المعلومات والخبرة لدى مديري المدارس في الإشراف العلاجي التكويني، ولم تفرّق الغالبية بين تقييم المعلّم والإشراف عليه، ويوجد عدم توافق بين وجهات نظر المعلّمين ومديري المدارس حول عدد من الجوانب التي تتعلق بالإشراف التكويني وأن ما يحدث عند تقييم المعلّم هو الإشراف التقليدي ويواجه مديرو المدارس الأساسية في ماليزيا صعوبة في تطبيق الإشراف التكويني، ومن المهم أن يتابع مديرو المدارس المعلّمين في تعزيز تعلم الطلبة في المدارس الأساسية الماليزية قبل

التركيز على عناوين حول الفوائد الحقيقية للإشراف التكويني، ذلك يتفق مع دراسة روبرت ولونر وسوانيك وديغان (Rober, Launer, Swanwic & Deighan, 2005) التي هدفت إلى معرفة الإشراف الإكلينكي، وتعرف مخاوف رؤساء المدارس ومديريها إلى دور المشرفين على المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدّراسة من (29) مدير مدرسة ابتدائية في ولايتين من شبه جزيرة ماليزيا، واستخدمت الدّراسة الاستبانات والمقابلات شبه المنظمة كأدوات للدراسة، وأظهرت النّتائج أن مديري المدارس يمتلكون معرفة محدودة وفهم عن الإشراف العيادي، وأن الطّرائق التّقليدية في الإشراف ما زالت الغالبة، إضافة إلى وجود فرق بين تصورات المعلّمين ومديري المدارس تجاه الإشراف التّربويّ.

وأجرى الحلو(2008) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو الإشراف التّربويّ ومعرفة أثر بعض التغيرات المتعلقة بسنوات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، وقد أظهرت الدّراسة أن مستوى اتجاهات عينة الدّراسة نحو الإشراف التّربويّ عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاهات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لكافة المجالات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس في مجال التخطيط لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات كافة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس على مجالي التخطيط والقيادة واتخاذ القرار لصالح المديرات من سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات ممن يحملن مؤهلاً علميًا أعلى من

بكالوريوس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة والجنس والتفاعل بينهما في مجالات التخطيط والنمو المهني وتطوير العاملين والتقويم التّربويّ، وتوجد فروق دالة إحصائياً في مجال القيادة واتخاذ القرار لصالح المديرات ممن لديهن سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، بذلك تختلف هذه الدّراسة مع دراسة لهلبت (2010) الهادفة إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لأدوارهم في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس في المحافظات الشّمالية، وقد تكونت عينة الدّراسة من (252) مديراً، وقد أظهرت النتائج دورًا متوسطًا للمشرفين التّربويّين في المجالات كافة كما يرى ذلك مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية وسط فلسطين.

أظهرت الدراسات السّابقة أهمية الإشراف التّربويّ وأداء المشرفين التّربويّين وممارساتهم من وجهة نظر المديرين والمديرات في المدارس، ظهر ذلك بمشاركة المشرفين في المهام الرئيسة والحيوية، فهم يشاركون في التخطيط والتطوير والتقويم، وأظهرت غالبية الدراسات الحاجة إلى أهمية تعرّف اتجاهات جميع ذوي العلاقة في العملية التعليمية التعلمية سعياً إلى التطوير ومواكبة المستجدات، بوجه عام يجمل مديرو المدارس بصورة عامة اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإشراف التّربويّ وقد ورد ذلك في أكثر من دراسة مثل دراسة العدوي (2002) وأوفاندو وهوجستين (Ovando & Huckestein, 2003).

المجال الثالث: اتجاهات المشرفين التّربويّين نحو الإشراف التّربويّ وممارستهم لأنماطه:

أجرى باجاك (pajak, 1990) دراسة في مجال أهمية المهام الإشرافية، وقد تكونت عينة الدّراسة من (1620) مشرفاً، وأكدت النّتائج أهمية المجالات كافّة خاصة في مجالي التّدريب والممارسة، وكان ترتيب المجالات وفق أهميتها على النحو: التّواصل، تطوير العاملين، التخطيط والتغيير، الدّافعية، الزيارات الصّفية والمؤتمرات، والمنهاج الدّراسيّ، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وخدمة المعلّمين والنمو المهني، والعلاقات مع المجتمع، والبحوث وبرامج التّقويم وهو بذلك يختلف مع دراسة الأيوب (1995) التي هدفت إلى معرفة درجة أهمية المهمات الإشرافية كما يتصورها المشرفون التّربويّون في الأردن، ودرجة ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (97) مشرفًا تربوياً للعام 1989/1988، وطوّرت في الدّراسة استبانة وأظهرت النتائج أن تصوّر المشرفين لمهماتهم حسب الأهمية يتسلسل في المناهج، والنّمو المهني، وإدارة الصّفوف، والتّعليم والتّعلم، والإدارة المدرسية، والاختبارات، والعلاقة مع الزّملاء والمجتمع، والتخطيط، إضافة إلى أن المشرف لا يمارس المهمات بدرجة تتفق مع أهميتها.

وأجرى منصور (1997) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات المشرفين التّربويّين لأهمية المهام الإشرافية ودرجة ممارستهم لها، وبيان أثر السلطة المشرفة على التعليم والجنس والخبرة والمؤهل العلمي على تطوير المشرفين التّربويّين لأهمية هذه المهام، ودرجة ممارستهم لها، وتكونت عينة الدّراسة من (100) مشرف ومشرفة في الضفة الغربية التابعين لوزارة التّربية والتّعليم ودائرة التّربية في وكالة الغوث، واستخدمت الدّراسة استبانة تكونت من مجالات سبعة: التخطيط

والمناهج والنمو المهني والتقويم والإدارة والعلاقات الاجتماعية، وتضمنت مقياسين الأول لتقدير الأهمية والآخر لتقدير درجة الممارسة وفق سلم ليكرت الخماسي، وأشارت نتائج الدّراسة إلى تطابق ترتيب المجالات من حيث أهميتها مع ترتيبها من حيث درجة الممارسة، كما توصلت إلى وجود فروق إحصائية تبين تصورات المشرفين التّربويّين لأهمية مهامهم الإشرافية وتصوراتهم لدرجة ممارستهم لها لصالح الأهمية، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق بين تصورات المشرفين لأهمية مهامهم الإشرافية تُعزى إلى متغيرات السلطة المشرفة والجنس والخبرة والمؤهل العلمي وهو بذلك يتفق مع دراسة القاسم (2009) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التّربويّين، وتكونت عينة الدّراسة من (132) مشرفاً ومشرفة موزعين على ست مديريات للتربية والتّعليم في فلسطين، واستخدمت الاستبانة التي تضمنت سبعة أساليب إشرافية، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارسة المشرفين التّربويّين، وقد حصلت الزيارة الصفية على الترتيب الأول من حيث درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين التّربويّين ثم المشاغل التّربويّة، فزيارة المدرسة، أما أسلوب البحث الإجرائي فكان ترتيبه السادس من حيث الأهمية والسابع من حيث درجة الممارسة، وهناك علاقة ارتباطية عالية بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستها تُعزى إلى جنس المشرف ووظيفته ومؤهله العلمي وخبرته.

وهدفت دراسة الأكلبي (2001) إلى إجراء استطلاع حول اتجاهات المشرفين التّربويّين نحو مهنة التّدريس، وتعرّف دور الإعداد العلمي والمهني والخبرات المكتسبة في إكساب المشرفين للاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التّدريس، وكذلك مقارنة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المشرفين والمشرفات في المنطقة الشرقية لتعرف أثر متغير الجنس في الاتجاه نحو مهنة التدريس، وتكونت عينة الدّراسة من جميع المشرفين والمشرفات في المنطقة الشرقية في السعودية وعددهم (125) مشرفاً ومشرفة، واستخدم مقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس الذي تكون من (60) فقرة بعضها إيجابي والآخر سلبيّ لتقيس عشرة أبعاد حددها معد المقياس، وأظهرت نتائج الدّراسة إيجابية اتجاهات المشرفين التّربويّين نحو مهنة التّدريس، وعدم تأثرها بمتغيرات الدّراسة، كما أظهرت النتائج عجز التأهيل العلمي والمهني الذي يقدم إلى المشرفين في أثناء الخدمة عن تحقيق استمرارية نمو اتجاهات المشرف التّربويّ نحو مهنة التّدريس.

تشير غالبية الدّراسات إلى أهمية التخطيط الإشرافي القائم على تحديد احتياجات المشرفين التدريبية والمهارية تمهيداً لتدريبهم خاصة أن الدّراسات أظهرت تفاوتاً في الأداء والمجالات التي يقوم بها المشرف التّربويّ، فهناك مجالات تعد حاجة ملحة كالتخطيط وإعداد الاختبارات وآليات تحليلها مع وجود مجالات يتقنها المشرفون وتُطبّق بصورة فاعلة.

المجال الرابع: اتجاهات المشرفين التّربويّين ومديري المدارس أو المعلّمين نحو ممارسات الإشراف التّربويّ وأنماطه.

أجرى شارما، يوسف وكنعان (Sharma, Yusoff, & Kannan, 2011) دراسة حول آراء مديري المدارس والمعلّمون حول الإشراف البنائي في ثلاثة بلدان آسيوية هدفت إلى تعرف طبيعة الإشراف البنائي في الهند وماليزيا وتايلند، وقد توصلت إلى ضرورة إشراك المعلّمين في التخطيط وأن يكون لهم دور فاعل في المراحل كافة، وأن المشرفين التّربويّين يتصيدون أخطاء المعلمين في أثناء زياراتهم الصفية ولا يهتمون بنقاط القوة لديهم، ويشعر المعلّمون بالإهانة إذا طلب مديرو المدارس تعرف نتاجات الطلبة التعليمية أو عندما يطلب منهم تطوير أدائهم في بعض الممارسات التعليمية بالرغم أن مديري المدارس لا يطورون ممارساتهم، وبعدهم عن الممارسات الصفية وقلة الاطلاع على المحتوى التعليمي واستراتيجية التدريس يجعل من الإشراف البنائي غير ناضج لديهم.

أجرى أونال (Unal, 2010) دراسة بعنوان تحليل وجهات النظر حول الإشراف التّربويّ في المدارس الأساسية هدفت الى تحليل وجهات النظر حول الإشراف التّربويّ في المدارس الأساسية من وجهة نظر المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والمعلّمين في المدارس التابعة لبلدية ميتروبيلتان في كونيا في تركيا وقد توصلت الدّراسة إلى أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمتلكون المعرفة والحكمة وحسن المتابعة، وييسرون العملية الإشرافية ويتصيدون الأخطاء ويبحثون عنها باستمرار فيما يرى آخرون أنهم غير أكفاء أو فعاليين. ويرى مديرو المدارس

والمعلّمين أن المشرفين التّربويّين يبحثون عن أخطاء المعلّمين دائماً، ويسعى المعلّمون ومديرو المدارس إلى الدفاع عن أنفسهم، ولا يطور المشرفون في أدائهم مما يشير إلى أن نظام الإشراف الحالي بعيد عن تحقيق الأهداف، مما يستدعي تغييره في تركيا بصورة جذرية وتغيير نمطه من الزيارات الإجبارية السنوية للمعلمين إلى زيارات بناء على طلب من المعلّمين ومديري المدارس.

هدفت دراسة زامل (2000) إلى معرفة واقع نظام الإشراف التّربويّ للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث في محافظات الضّفة الغربية ومعرفة دور متغيّرات الجنس والمؤهل العلمي وطبيعة العمل وسنوات الخبرة داخل الوظيفة، وتكوّن مجتمع الدّراسة من (19) مشرفاً ومشرفة يمثلون جميع المشرفين والمشرفات و(96) مدير مدرسة ومديرة. وطوّرت أداة تكوّنت من 68 فقرة موزّعة على مجالات بصورة مدخلات، عمليات ومخرجات، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى درجة عالية عن المدخلات إلى نظام الإشراف ودرجة متوسطة للعمليات ودرجة عالية للمخرجات، وكانت مجمل الدرجات عن العمليات عالية، مع وجود اختلافات في استجابات المبحوثين بين الذّكور والإناث والمؤهل العلمي وطبيعة العمل والخبرة.

وهدفت دراسة الحلاق (2008) إلى معرفة واقع الإشراف التّربويّ في المرحلة الثّانوية في محافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر المشرفين التّربويّين ومديري المدارس الثّانوية، وتعرف متغيرات الجنس والوظيفة الحالية والمؤهل التّربويّ وسنوات الخدمة على درجة تطبيق الاتجاهات المعاصرة في الإشراف، وتكوّنت عينة الدّراسة من (78) مشرفاً ومشرفة و(112) مدير مدرسة يعملون في غزه للعام الدّراسيّ 2008، وأشارت نتائجها إلى وجود درجة

استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدّراسة الخمسة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية والمشرفين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التّربويّين ومديري المدارس الثانوية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث في مجال اختيار المشرف التّربويّ وتعيينه، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المشرفين التّربويّين ومديري المدارس الثانوية تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والوظيفة الحالية، وسنوات الخبرة.

أما كابوسوكلو وبلبان (Kapusuzoglu & Balaban, 2010) فأجريا دراسة هدفت إلى تحديد أدوار مشرفي المرحلة الأساسية لتدريب المعلّمين المرشحين لوظيفة معلم بتعرف آرائهم واحتياجاتهم، وتكونت عينة الدّراسة من (297) معلماً إضافة إلى (35) مشرف مرحلة، واستخدمت الدّراسة استبانة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن المشرفين التّربويّين لم يدعموا المعلّمين المرشحين لوظيفة معلم بكفاية، رغم أنهم على علم بمعرفتهم على المستوى النّظري، وأظهرت النتائج إشكالات لدى المعلّمين المرشحين لوظيفة معلم من حيث قلة الخبرة لديهم، والتناقض بين النظرية والتطبيق، والمخاوف من الإشراف، وتوصلت الدّراسة إلى حاجة المعلّمين الجدد إلى الدعم والإرشاد، وتعرف احتياجاتهم والعمل على تلبيتها ومتابعة المشرفين لهم وتفهم إشكالاتهم، وإكسابهم استراتيجيات في التدريس لتطبيق التفكير الناقد في الصف إضافة إلى تطوير ثقتهم بأنفسهم والعمل على حل مشكلاتهم، فهم بحاجة إلى الارتقاء بدافعيتهم نحو مهنة التدريس.

وهدفت دراسة التميمي (2005) إلى تعرف واقع الإشراف التّربويّ في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، إذ توصلت إلى أن واقع الإشراف التّربويّ كان بدرجة تقدير متوسطة، ولا

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مشرفي المرحلة الأساسية ومعلميها نحو واقع الإشراف التّربويّ على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى متغيرات الدّراسة: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تُعزى إلى متغير طبيعة العمل لصالح المشرفين.

وفي دراسة أجراها اديغبيسان (Adegbesan, 2008) بعنوان التحقق من الممارسات والعمليات الإشرافية في المدارس، هدفت إلى تعرف وجهات نظر المعلّمين ومديري المدارس حول الإشراف الصفي وكيفية وضع معايير محددة وإيجاد طرائق مرنة للحصول على ممارسات إشرافية أفضل في المدارس في أيجيو أودي–نيجيريا، وقد توصلت إلى أن قلة التنوع في أنماط الإشراف التّربويّ والاعتماد على أسلوب واحد أسهم في فشله في تحسين نوعية التعليم، واقترحت الدّراسة إعطاء دور لرؤساء الأقسام الأخرى ومديري المدارس في الإشراف التّربويّ للتأكد من تطوير برامج النوعية وتحديثها باستمرار وأن لا تظل بأيدي المشرفين الرسميين بمفردهم.

وهدفت دراسة النخالة والجرجاوي (2008) إلى تعرف واقع الإشراف التّربويّ في مرحلة التعليم الثانوي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التّربويّين، وبيان أثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على واقع الإشراف التّربويّ، وأظهرت النتائج أن عدم ارتقاء الإشراف التّربويّ إلى الدرجة المطلوبة، ورتبت مجالات الاستبانة الستة حسب الأهمية من وجهة نظر المعلّمين فكانت على التوالي (التكيف الوظيفي، المنهاج، العلاقات الإنسانية، طرائق وأساليب التدريس، التقويم، حاجات الطلبة) أما من وجهة نظر المشرفين فكانت على التوالي

(التقويم، المنهاج، التكيف الوظيفي، حاجات الطلبة، طرائق وأساليب التدريس، العلاقات الإنسانية) ودلت نتائج الدّراسة على وجود أثر فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلّمين والمشرفين التّربويّين في استبانة واقع الإشراف التّربويّ تعزى إلى متغير الوظيفة لصالح المشرفين التّربويّين، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حملة (10) سنوات فأكثر الشهادات العليا البكالوريوس والماجستير ولمتغير سنوات الخبرة لصالح من5) ودلت النتائج على عدم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى الديب (2004) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الإشراف التّربويّ ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التّربويّين والمعلّمين في محافظة غزة، وتوصلت الدّراسة إلى أن استجابة المشرفين التّربويّين في النمو المهني والعلاقات الإنسانية ومكونات المنهج أعلى قليلا عند مقارنتها باستجابة المعلّمين، وأن أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التّربويّ انخفاض المستوى الأكاديمي لبعض المشرفين التّربويّين، واهتمامهم بالمظهر دون المضمون، وعدم انتظامهم بحضور الدورات التدريبية، ذلك ينسجم مع دراسة الجواريش (2008) التي هدفت إلى معرفة الكفايات الإشرافية لمشرفي المرحلة الأساسية الأولى (1–4) الأساسي لرصد مواطن القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف واقتراح حلول لعلاجها، وقد تكونت عينة الدّراسة من جميع مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الأولى، و(540) معلما ومعلمة، وصممت استبانة للكشف عن مدى الكفايات الإشرافية مع الأخذ بالاعتبار متغيرات

الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج وجود ضعف في كفايات المشرفين مثل، بناء الاختبارات التشخيصية، وتصميم خطط علاجية لبطيئي التعلم، وضعف الإلمام بفلسفة المناهج، وعدم تحمل مسؤولية التغيير.

بصورة عامة أوصت الدراسات التي جاءت ضمن هذه الاتجاه بالمواءمة بين الجانبين: النّظري والعملي حيث يمارس المشرف التّربويّ دوره عمليًا بالصورة الأفضل وليس مجرد الوقوف عند الجانب النّظري كما أشارت دراسة الحلاق (2008)، إلى وجود ضعف في بعض الكفايات التي يتوقع أن يجري التدريب عليها ومنها دراسة (الجواريش، 2008).

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

إنّ الاطلاع على الدّراسات السّابقة في المصادر والمراجع المختلفة، يلاحظ أن الدراسات العربية والفلسطينية بمجملها دراسات كمية تفحص وجهات نظر المعلّمين والمشرفين التّربويّين ومديري المدارس تجاه الإشراف التّربويّ، ولا تظهر دراسات نوعية باستثناء دراسة وهبه Wahbeh, (2011)، ويمكن تصنيف الدراسات بمجمل نتائجها على النحو:

– قصور في الكفايات الأدائية لدى بعض المشرفين التّربويّين مثل دراسات سيدهو فوك (Sidhu.fook, 2010) واديغبيسان (Adegbesan, 2008)؛ علاونة وآخرون (2008)؛ الديب(2004)؛ الجواريش(2008)؛ الأيوب (1995)؛ منصور(1997)، الأكلبي (2001)؛ تيم (2009)؛ الحلو(2009)؛ أبو هويدي (2000).

- اتجاهات سلبية نحو الإشراف التّربويّ باعتباره تفتيش وتصيد للأخطاء مثل دراسات كل من: شارما وآخرون(Sharma et.al, 2011) والمدانات وآخرون(Al-Mdanat et.al, 2011) وهبه (Wahbeh, 2011) الجرجاوي (2007) واديغبيسان (Adegbesan, 2008) والجنازرة وعبد الفتاح (2000) وأونال (Unal, 2010).

- قصور الزيارة الصفية عن تقييم أداء المعلّم مثل دراسات: (Al-Mdanat et.al, 2011) (Adegbesan, 2008)؛ والديب (2004).

- قصور في الكفايات الأدائية في الجانب الفني لدى بعض مديري المدارس مثل دراسات كل من سيدهو فوك (Sidhu.fook. 2010) وشارما وآخرون (Sharma et.al, 2011).

- ضعف دور المشرف التّربويّ في تقديم الدعم لمدير المدرسة كما في دراسة لهلبت (2010).

- اختلاف اتجاهات المعلّمين باختلاف مستوى أداء المدرسة مثل دراسة كل من كارمر وآخرون (Kramer et.al, 2005) والجنازرة وعبد الفتاح (2000).

- تفاوت وجهات نظر المشرفين حول أدائهم مقارنة مع وجهات نظر كل من المعلّمين والمشرفين في هذا المجال مثل دراسة شارما وآخرون (Sharma et.al, 2011) وروبرت وآخرون (Rober et.al, 2005) والتميمي (2005) وباجاك (pajak,1990) ومعمر(2011) وأبو شرار (2009) والحلو (2007) والديب (2004) ومحمود (1997) والنخالة والجرجاوي (2008).

– اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ كما في دراسات كل من: الحلاق (2008) والقاسم (2009) والعدوي (2002) وأوفاندو وهاجستين (Ovando & Huckestein, 2003) وزامل (2000) ودالميني (Dalmini, 2003) وكايريس والميدا (Caires & Almeida, 2007) ومابفو (Mapfu, 2007) وفيجورو (Figueroe, 2004) وكارمن آخرون (Kramer et.al, 2005).

ورغم أن وزارة التّربية والتّعليم منذ عام 2008 طرحت توجهات حديثة في الإشراف التّربويّ تمثلت بالإشراف التّربويّ المقيم والمتابعة الشاملة إلا أن الدراسات لم تتناولها بالبحث باستثناء دراسة (Wahbeh, 2011) و (معمر، 2011).

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهجيّة الدّراسة، ومجتمعها وعينتها، والطرائق التي تم فيها إعداد الأدوات وتطويرها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدّراسة المستقلة والتابعة، إضافة إلى وصف الإجراءات الإحصائيّة التي استخدمت في معالجة البيانات للإجابة عن أسئلة الدّراسة واختبار فرضياتها تمهيدًا لاستخلاص النّتائج.

منهجيّة الدّراسة:

استندت هذه الدّراسة في تحقيق أهدافها إلى المنهج الوصفي (الكمي والكيفي) باستخدام التحليل الكمي للكشف عن اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، واستخدام التحليل الكيفي للكشف عن وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم المعمول به في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري التّربية والتّعليم وعددهم (16) مديراً ومديرة، وجميع مديري المدارس المزورين في الإشراف التّربويّ المقيم وعددهم (680) مدير ومديرة و(15578) معلمًا ومعلمة ممن يعملون في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، وهم المزورون بالإشراف التّربويّ

المقيم في العام الدراسي 2011/2010 في المباحث الرئيسة (لغة عربية، لغة إنجليزية، علوم، رياضيات، المرحلة الأساسية الأولى) موزعين على أربعة مناطق جغرافية وفق الآتي:

شمال الشمال وتضم مديريات التّربية والتّعليم (جنين ، قباطية، طوباس، طولكرم).

الشمال وتضم مديرات التّربية والتّعليم (نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية).

الوسط وتضم مديرات التّربية والتّعليم (رام الله ، ضواحي القدس، القدس، أريحا).

الجنوب وتضم مديريات التّربية والتّعليم (بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل).

ويظهر جدول رقم (1) توزيع مديري المدارس والمعلّمين حسب المنطقة الجغرافية والنوع الاجتماعي والتخصص.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة

المنطقة الجغرافية	الجنس	المباحث التي يدرسها المعلّمون						مدير المدرسة	المجموع
		رياضيات	العلوم	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	المرحلة الأساسية الأولى	المجموع		
شمال الشمال	ذكور	222	277	283	358	446	**1586**	80	1666
	إناث	324	346	408	409	702	**2189**	75	2264
	المجموع	**546**	**623**	**691**	**767**	**1148**	**3775**	**155**	3930
الشمال	ذكور	185	228	227	335	302	**1277**	105	1382
	إناث	328	354	408	423	767	**2280**	81	2361
	المجموع	**513**	**582**	**635**	**758**	**1069**	**3557**	**186**	3743
الوسط	ذكور	137	205	175	231	195	**943**	68	1011
	إناث	266	337	385	388	678	**2054**	69	2123
	المجموع	**403**	**542**	**560**	**619**	**873**	**2997**	**137**	3134
الجنوب	ذكور	286	392	372	457	456	**1963**	102	2065
	إناث	428	454	588	580	1236	**3286**	100	3386
	المجموع	**714**	**846**	**960**	**1037**	**1692**	**5249**	**202**	5451

المجموع	ذكور	830	1102	1057	1381	1399	5769	355	6124
	إناث	1346	1491	1789	1800	3383	9809	325	10134
	المجموع	2176	2593	2846	3181	4782	15578	680	16258

عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة الدّراسة من جميع مديري التّربية والتّعليم وعددهم (16) مديرة ومدير تربية وتعليم وتم اختيار (44) مديرة ومدير مدرسة مزورين بالإشراف التّربويّ المقيم رُوعي الجنس والمنطقة الجغرافية، والجدول الآتي يبين خصائص عينة الدّراسة من مديري المدارس.

جدول (2)

خصائص عينة الدّراسة– مديري المدارس

المنطقة الجغرافية	المديريات	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
شمال الشمال	جنين، قباطية، طوباس، طولكرم	5	5	10
الشمال	نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية	5	7	12
الوسط	رام الله، ضواحي القدس، القدس، أريحا	5	5	10
الجنوب	بيت لحم، الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل	6	6	12

وتم اختيار عينة عشوائية من المعلّمات والمعلّمين مثلت 4.5% من مجتمع الدّراسة وقد حسبت باستخدام (Sample Size Calculator) إذ استخدمت فترة الثقة 4% ودرجة الثقة 95%، ووزّعت الاستبانة على جميع أفراد العينة وعددهم 701، إذ استرجع منها 697 استبانة بنسبة استرجاع 98% منها 691 صالحة للتحليل لتصبح عينة الدّراسة التي حللت استباناتها 4.43% وهي نسبة مقبولة لأغراض الدّراسة، وفيما يلي وصف لعينة الدّراسة:

جدول (3)

خصائص عينة الدّراسة ــ معلمون

المتغير	المستوى	العدد	النسبة لمئوية
النوع الإجتماعي	ذكر	273	39.50%
	أنثى	418	60.50%
	المجموع	691	100.00%
المؤهل العلمي	دبلوم	156	22.60%
	بكالوريوس	493	71.30%
	ماجستير	42	6.10%
	المجموع	691	100.00%
المؤهل التّربويّ	يحمل مؤهل تربوي	293	42.40%
	لا يحمل مؤهل تربوي	398	57.60%
	المجموع	691	100.00%
الخبرة	أقل من سنة	24	3.47%
	من 1-5 سنوات	144	20.84%
	من 6-10سنوات	163	23.59%
	من 11-15 سنة	159	22.70%
	أكثر من 15 سنة	201	29.09%
	المجموع	691	100.00%
المبحث	لغة عربية	157	22.70%
	لغة انجليزية	126	18.23%
	رياضيات	128	18.50%
	علوم	98	14.20%
	مرحلة أساسية	182	26.30%
	المجموع	691	100.00%
المنطقة الجغرافية	شمال الشمل (جنين، قباطية ، طولكرم، طوباس)	155	22.40%
	الشمال (نابلس ،جنوب نابلس، قلقيلية ، سلفيت)	148	21.40%
	الوسط (رام الله والبيرة، ضواحي القدس، القدس ، اريحا)	157	22.70%
	الجنوب (بيت لحم، شمال الخليل ، الخليل ، جنوب الخليل)	231	33.40%
المجموع		691	100.00%

أدوات الدّراسة

وظّف الباحث أدوات للدراسة، وهي الاستبانة، والمقابلة الشخصية، والمجموعات البؤرية وفيما يلي بتفصيل موجز إزاء كل منها:

أولاً: الاستبانة وهدفت إلى تعرّف اتجاهات المعلّمات والمعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، وقد أُعدّت بناء على الأدب التّربويّ ووجهات نظر الخبراء والمختصين وخبرات الباحث في هذا المجال والدراسات السابقة منها (أبو كشك، 1997؛ الحلاق، 2008؛ الحلو، 2009؛ لهلبت، 2010).

وتكونت الاستبانة من (49) فقرة صُنّفت وفق مجالات شاملة ومتكاملة تقيس اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، يجيب المعلّم عن كل منها حسب المقياس الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وجاء التدريج الخماسي حسب سلم ليكرت الخماسي (5-Point Likert Scale) على النحو الآتي:

لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	2	3	4	5

وحُدد الاتجاه باعتبار المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدّراسة (الاستبانة) وفقًا للمعادلة الآتية (أبو شرار، 2009):

(الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ (عدد المستويات).

1.33= 3/ (1 – 5)

المستوى الأول: الاتجاه منخفض: (من 1 حتى 1+ 1.33 = 2.33) بمعنى أن الفقرات التي تتراوح متوسطاتها الحسابية بين (1– 2.33) تشير إلى انخفاض اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم.

المستوى الثاني الاتجاه متوسط: (من 2.34 حتى 2.34+1.33=3.67) أي أن الفقرات التي يتراوح متوسطاتها الحسابية بين (2.34- 3.67) تشير إلى أن اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم متوسطة.

المستوى الثالث الاتجاه مرتفع (من 3.68 حتى 5) أي أن الفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.68- 5) مما يعني أن اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم مرتفعة، لتصبح متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم على النحو:

متوسط اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي المقيم منخفض: (1 – 2.33)

متوسط اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي المقيم متوسطة: (2.34 –3.67)

متوسط اتجاهات المعلمين نحو الاشراف التربوي المقيم مرتفعة: (3.68 – 5)

وتكونت الاستبانة من:

1. معلومات ديموغرافية اشتملت على متغيرات الدّراسة المستقلة (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والمؤهل التّربويّ، وسنوات الخبرة، ومديرية التّربية، والمباحث التي يدرسها المعلّم).

2. اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وتضمنت مجالات، هي:

المجال الأول: امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي وتكون من (5) فقرات.

المجال الثاني: امتلاك المشرف التّربويّ استراتيجيات تدريس وتقويم وتكون من (9) فقرات.

المجال الثالث: النمو المهني وتكوّن من (9) فقرات.

المجال الرابع: الاتصال والتواصل وتكوّن من (7) فقرات.

المجال الخامس: المهنية في التعليم وتكوّن من (7) فقرات.

المجال السادس: آليات العمل وتكوّن من (12) فقرة.

ثانياً: إعداد أسئلة المقابلة التي هدفت إلى معرفة وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التّربويّ المقيم بناء على خبرات الباحث والأدب التّربويّ، وتكونت المقابلة من أسئلة تضمنت ستة مجالات متكاملة وشاملة على النحو الآتي:

المجال الأول: امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي وتكوّن من سؤال واحد.

المجال الثاني: امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم وتكوّن من سؤالين.

المجال الثالث: النمو المهني وتكوّن من سؤال واحد.

المجال الرابع: الاتصال والتواصل وتكوّن من سؤال واحد.

المجال الخامس: المهنية في التعليم وتكوّن من سؤال واحد.

المجال السادس: آليات العمل وتكوّن من سؤال واحد.

ثالثاً: إعداد أسئلة للمجوعات البؤرية لتعرف وجهات نظر مديري ومديرات المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم بناء على وجهات نظر الخبراء والمختصين والأدب التّربويّ وخبرات الباحث في هذا المجال وجاءت الأسئلة شاملة ومتكاملة ضمن مجالات على النحو:

الأول: امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي وتكوّن من سؤال واحد.

الثاني: امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم وتكوّن من سؤالين.

الثالث: النمو المهني وتكوّن من سؤال واحد.

الرابع: الاتصال والتواصل ويتكون من سؤال واحد.

الخامس: المهنية في التعليم وتكوّن من سؤال واحد.

السادس: آليات العمل وتكوّن من 3 أسئلة.

صدق أدوات الدّراسة وثباتها:

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق الأدوات بنى الباحث فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلة بناء على الأدبيات التّربويّة ووجهات نظر الخبراء والمختصين وما أُعدّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي حول الإشراف التّربويّ المقيم، وللتأكد من مدى تكاملها وشموليتها وانتمائها وعلاقتها بالأهداف

عُرضت على عينة استطلاعية تكوّنت من (20) معلم ومعلمة، إضافة إلى عرضها على مجموعة بؤرية من مديري المدارس تكونت من (12) مدير ومديرة مدرسة.

وتمت مناقشتها مع ثلاث مجموعات من المشرفين التّربويّين ممن ينفذون الإشراف التربوي المقيم كل موقعه، ثم عُرضت الأدوات على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات عديدة وفق رسالة أُعدّت بهذا الخصوص وهم خبراء ميدانيون ومديرو تربية وتعليم وذوو الاختصاص من كليات التّربية في الجامعات الفلسطينية ومن المشرفين التّربويّين ورؤساء أقسام الإشراف التّربويّ، إضافة إلى بعض الإداريين والمختصين في وزارة التّربية والتّعليم ووكالة الغوث، وطلب من المحكمين إبداء وجهات النّظر في كل فقرة وسؤال ومدى ارتباطها بالمجال الذي أدرج تحته، واقتراح التعديل على مستوى الصياغة أو الحذف اقتراح ما يرونه مناسبًا، وقد بُني ذلك بإجراء التعديلات الملائمة والحذف والإضافة وتثبيت البنود التي حازت على موافقة أكثر المحكمين، ودققت الأدوات لغويًا من مختصين.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة طُبّقت الاستبانة على عينة استطلاعية تكوّنت من (36) معلماً ومعلمة خارج عينة الدّراسة من المدارس التي ينفذ فيها الإشراف التّربويّ المقيم، وتم حساب معامل ثبات الأداة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cron bach’s Alpha) على استجابات

العينة الاستطلاعية، وتراوح معامل الثبات لجميع مجالات الأداة 76% إلى 92%، وبلغت الدرجة الكلية للثبات (0.97) وهذه القيم مقبولة لأغراض البحث (ملحق2).

أعيد حساب معامل ثبات الاستبانة على عينة الدّراسة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) كما يظهر في جدول رقم (4).

جدول (4)

معاملات ثبات مجالات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	5	0.852
2	درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	9	0.900
3	النمو المهني	9	0.911
4	الاتصال والتواصل	7	0.890
5	المهنية في التعامل	7	0.930
6	آليات العمل	12	0.937
	الدرجة الكلية	49	0.978

يظهر من جدول (4) أن معامل الثبات مرتفع على جميع مجالات الدّراسة إذ تراوح بين 0.852 و 0.937 والدرجة الكلية للأداة 0.978 وهي قيم مناسبة لأغراض الدّراسة.

متغيّرات الدّراسة:

1.المتغيرات المستقلة:

- متغير النوع الاجتماعي وله مستويان: ذكر، أنثى.
- متغير المؤهل العلميّ وله مستويات ثلاثة: دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير فما فوق.

- متغير المؤهل التّربويّ وله مستويان: يحمل مؤهلاً تربوي ، لا يحمل مؤهلاً تربوي.
- متغير الخبرة بمستويات خمسة، هي: أقل من سنة، (1-5) سنوات، (6-10) سنوات، (11- 15)، أكثر من (15).
- متغير المبحث الذي يدرسه المعلّم وله مستويات خمسة: اللغة العربية، اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم ، المرحلة
- متغير المنطقة الجغرافية، وله مستويات أربعة:

شمال الشمال (جنين، قباطية، طوباس، طولكرم)

الشمال (نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية)

الوسط (رام الله، ضواحي القدس، القدس، أريحا)

الجنوب (بيت لحم، الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل)

2. **المتغير التّابع:**

متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم.

إجراءات الدّراسة:

أجرى الباحث الدّراسة وفق خطوات علميّة ومنهجية على النّحو:

1. تحديد الموضوع من خلال قراءات الباحث وممارسته العملية.
2. تشكيل الإطار النّظري للدّراسة برصد الأدب النّظري التّربويّ.
3. اتباع الإجراءات الإداريّة وفق الأصول المعمول بها.

4. تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها.
5. إعداد أدوات الدّراسة، وهي استبانة للمعلمين ومقابلة للمجموعات البؤرية ولمديري المدارس باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية.
6. التحقق من صدق الأدوات وثباتها.
7. توزيع الاستبانة على المعلّمين المشاركين في الدّراسة.
8. جمع الاستبانات وترميزها وإدخالها الى الحاسوب باستخدام الرزم الاحصائية.
9. جمع البيانات من مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس من خلال المجموعات البؤرية توزّعت على المناطق الجغرافية تراوح عدد أفراد المجموعة من 10–12 مدير ومديرة، والاستعانة بزملاء ذوي خبرة ومؤهلين تربويا بالمقابلات تم تدريبهم على إجراء المقابلات لضمان الدقة والموضوعية لأسباب تتعلق بموقع الباحث الوظيفي.
10. أجرى الباحث التحليل الكيفيّ للبيانات باستقراء البيانات التي جمعها من خلال نظام ترميز قائم على تجزئة البيانات وفق نظام تصنيف إلى وحدات وعناوين لتظهر بصورة فئات، وقد بدأ الباحث بالفئات المحددة مسبقًا وقسم كل فئة إلى فئات فرعية أصغر وجمع بين الفئات المحددة ثم أضاف أخرى مكتشفة من البيانات التي جمعت من مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس (هناك مجالات محددة مسبقًا وبعد استقراء البيانات التي قام بجمعها أُعيد تصنيفها إلى ستة مجالات).
11. أجرى الباحث المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية التي جمعت من الاستبانات.
12. تفسير البيانات الكمية والكيفية.

13. استخلاص النّتائج.

المعالجة الإحصائية:

1. للإجابة عن السؤال الأول تم استقراء البيانات التي جمعت بصورة وحدات وعناوين تمهيدا لتنظيمها لتصبح بصورة فئات وتحليلها على شكل مصفوفة لتحديد العلاقات (المقارنة) وتفسيرها بعد تبويبها في مجالات.
2. للإجابة عن السؤال الثاني استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. للإجابة على السؤال الثالث وفحص الفرضيات: استُخدمت المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع الفرضيات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS):

- لفحص الفرضيات المتعلقة بالنوع الإجتماعي فرضية (4) والمؤهل التّربويّ فرضية (3) تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t- test).
- لفحص الفرضيات (1، 2، 5، 6) المتعلقة بسنوات الخبرة والمؤهل العلميّ والمنطقة الجغرافية والتخصص، استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار LSD لتعرف الفروق البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج توصّلت إليها الدّراسة والتي هدفت إلى إيجاد متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم من جهة، والبحث في وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس نحو الإشراف التّربوي المقيم من جهة أخرى، بالإجابة عن أسئلة الدّراسة، والتّحقق من فرضياتها، وفيما يأتي نتائج الدّراسة بناء على أسئلتها:

أولا: عرض نتائج التحليل الكيفي

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول:

السؤال الأول: ما وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟ وتم الإجابة عن السؤالين الفرعيين المنبثقين عنه.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

للاجابة على هذا السؤال الفرعي استُخدم تحليل استجابات مديري التّربية والتّعليم على أداة المقابلة وفق الآتي:

المجال الأول :درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي.

أشار مديرو التّربية والتّعليم في جميع المديريات إلى امتلاك المشرف التّربويّ لكفايات تتعلق بتحليل المحتوى والتمكن العلمي، إلا أن اثنين من مديري التّربية في منطقة شمال الشمال وأحد مديري التّربية في منطقة الشمال ومدير آخر في منطقة الوسط أشاروا إلى وجود تفاوت في تلك الكفايات خاصة في مجال إثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم الخاطئة.

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم

– أشار مديرو التّربية في غالبية المديريات إلى امتلاك المشرف التّربويّ للكفايات المتعلقة باستراتيجيات التدريس وقد أفاد أحد مديري التربية في منطقة الوسط "المشرفون على دراية فاعلة بهذه الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي من شأنها الرقي بالعمل الإشرافي"، وأشار أحد مديري التّربية والتّعليم في منطقة الشمال إلى اعتماد المشرف التّربويّ على خبراته الذاتية وابتعاده عن الأسس العلمية في فهم استراتيجيات التدريس والتقويم، وأشار أحد مديري تربية منطقة الوسط إلى أن امتلاك المشرفين لهذه الكفايات نسبي، إضافة إلى عدم توظيفهم لتلك الكفايات بصورة مناسبة عند تقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

– أشار جميع مديري التّربية في تجمعات هذه المديريات إلى امتلاك المشرف التّربويّ للكفايات المتعلقة باستراتيجيات إجراء الاختبارات، إلا أن أحد مديري التّربية في منطقة شمال الشمال أشار إلى افتقار المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التقويم بغير الاختبارات وأشار بقوله "يمتلك معظم المشرفين بنسبة 90% من الكفايات التي تتعلق بالقياس والتقويم من حيث جدول المواصفات، ومواصفات الاختبار الجيد، أما التقويم بغير الاختبارات فقليلة، ويفتقر الكثير منهم

إلى مهارة تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها "وأشار ثمانية من مديري التّربية إلى ضرورة تنويع المشرفين لاستراتيجيات التقويم واستخدام أدوات متنوعة للتقييم، وأشار أحد مديري التّربية والتّعليم لمنطقة الوسط إلى أن المشرفين التّربويّين يمتلكون كفايات مهنية في أساليب التقويم إلا أنهم لا يمارسونها بصورة مناسبة عند تقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

المجال الثالث: دور المشرفين التّربويّين في النمو المهني للمعلمين

أِشار مديرو التّربية والتّعليم في جميع المديريات إلى حرص المشرفين التّربويّين على التنمية المهنية للمعلمين، خاصة في مجال الدورات التدريبة وورش العمل والزيارات التبادلية بين المعلّمين، إلا أن اثنين من مديري التّربية والتّعليم لمنطقة شمال الشمال، وأحد مديري التربية في منطقة الوسط وآخر في منطقة الجنوب أشاروا إلى ضعف متابعة أثر التدريب من قبل المشرفين، وأن مدير التّربية في منطقة الوسط ومدير تربية في منطقة الجنوب ومديري تربية في منطقة الشمال ومدير آخر في منطقة شمال الشمال أشاروا إلى ندرة اهتمام المشرفين بإجراء الأبحاث والدراسات أو تشجيع المعلّمين عليها، لذا يمكن القول أن مديري التربية أشارو إلى أنه ورغم حرص المشرف التربوي على عقد دورات وورش للمعلمين، إلا أنهم غير راضيين عن متابعة المشرفين لأثر التدريب.

المجال الرابع: الاتصال والتواصل بين المشرف التّربويّ المقيم والمعلّم

أشار اثنا عشر مدير تربية في التجمعات لهذه المديريات إلى وجود علاقة احترام متبادل بين المعلّم والمشرف التّربويّ، إضافة إلى الإصغاء الجيد بينهما، وقد ساعد وجود المشرف التّربويّ

على فتح قنوات من التّواصل، وأفاد أحد مديري التّربية والتّعليم " لقد ظهر بعد تطبيق الإشراف التّربويّ (المقيم) زيادة اهتمام بالاتصال الفاعل، إذ تم التركيز على العلاقة الإنسانية، وتبادل المعلومات، والتركيز على الشراكة في حل بعض الأمور"، إلا أن أحد مديري التّربية في منطقة شمال الشمال عزا ذلك إلى ارتباط العلاقة بين المعلّم والمشرف التّربويّ بالتقييم أو الشخصية، وأن بعضهم لديه خلافات وغير مرغوب فيه، وأشار أحد مديري تربية الجنوب إلى أن المشرف التّربويّ يتعامل بفوقية وأنه صاحب سلطة خاصة مع المعلّم الجديد، وأشار أحد مديري التّربية والتّعليم إلى " هناك نسبة قليلة جداً من المعلّمين الذين لا ينسجمون مع المشرفين ومعظمهم من متدني الأداء والمقصرين".

المجال الخامس: المهنية في التعامل مع المعلّم وكتابة التقارير الإشرافية

أشار جميع مديري التّربية في التجمعات لهذه المديريات إلى وجود مهنية بدرجة عالية تصل إلى 90% في التعامل لدى المشرفين التّربويّين لكنها تتفاوت من تجمع إلى آخر إذ أشار اثنان من مديري تربية منطقة شمال الشمال إلى تحيّز بعض المشرفين أو وجود مجاملات زائدة خاصة بعد كشف التقرير أو عدم الاختلاف بين تقارير المعلّمين، وأشار أحد مديري تربية منطقة الشمال إلى أن هناك اختلافاً بين المشرفين في كتابة التقارير، وأشار آخر في منطقة الوسط إلى أن العوامل الشخصية، لا يمكن التخلص منها بالمطلق، إلا أن جميع مديري التّربية والتّعليم

أِشاروا إلى أن تقارير المشرفين التّربويّين تكاد تخلو من الأخطاء اللغوية، وإن وجدت فهي غير مقصودة، إذ أشار أحدهم إلى نسبة المعترضين على التقارير لم تتجاوز 0.4%".

المجال السادس: آليات العمل التي يحققها الإشراف التربوي المقيم

أشار جميع مديري التّربية في تجمعات هذه المديريات إلى وجود آثار إيجابية، وإن تفاوت أثرها للإشراف المقيم على المدارس خاصة بسبب مكوث المشرف التّربويّ فترة طويلة فيها إذ يقدّم الدعم لمدير المدرسة والمعلّم. وإنّ المدارس تبقى في جاهزية مستمرة، وأصبح المشرف التّربويّ يحكم على أداء المعلّم في المواقف التعليمية كافة وليس في حصة صفية فقط، إلا أن أحد مديري تربية منطقة شمال الشمال أشار إلى أن آثاره ليست بالقدر المأمول وقال أحدهم:" إن ممارسات المشرفين التّربويّين لم تختلف عن الإشراف السابق، إضافة إلى قلة التواصل بين المشرفين فيما بينهم بسبب عدم وجودهم في المكتب"، وأشار آخر في منطقة الوسط إلى أنه من المبكر الحكم على هذه التجربة رغم أن المؤشرات إيجابية، وأشار أحد مديري التّربية والتّعليم من منطقة الجنوب إلى (أن بعض المشرفين لا يريد التغيير، وبالتالي لم يخرج دوره عن السابق كما أن نتائجه محدودة لأسباب مختلفة منها كثرة نصاب كل من المشرف والمعلّم).

الإجابة عن السؤال الأول الفرع الثاني: ما وجهات نظر مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

المجال الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي.

أشار مديرو مدارس في المجموعات البؤرية إلى امتلاك المشرفين التربويين المقيمين للمحتوى التعليمي، إلا أنهم أجمعوا على وجود فروق فردية بين المشرفين التّربويّين في هذا المجال،

فالمشرف التّربويّ لا يقدم تغذية راجعة للمعلمين حول النماذج المحللة دون اهتمام بمصادر هذه النماذج أو من إعداد المعلّم، وأشار مديرو المدارس في منطقة الجنوب إلى أن المشرفين من التخصصات العلمية لديهم تمكن في المحتوى التعليمي وطرائق إثرائه أكثر من التخصصات الأدبية، في حين أشار مديروا المدارس في منطقتي الشمال وشمال الشمال إلى أن الفروق في التمكن من المحتوى التعليمي لا تعود إلى التخصصات بل تعتمد على الفروق الفردية بين المشرفين، ويحللون المحتوى التعليمي ويرسلون نشرات بالتعديل أو الحذف ويعالجون بعض المفاهيم البديلة والخاطئة وينظّمون المحتوى، وفق ما يرونه مناسبا، وأجمع مديرو المدارس أن المشرفين التّربويّين لا يوظفون تحليل المحتوى بصورة مناسبة ولا يرشدون المعلّمين إلى كيفية الإفادة منه، ولا يسألون عن تحليل المحتوى ولا يطلبون من المعلّمين القيام بذلك ويعتقد مديرو المدارس أن ذلك يعود إلى عدم امتلاكهم لكفايات تحليل المحتوى.

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم

أجمع مديرو المدارس في المجموعات البؤرية أن لدى المشرفين التّربويّين كفايات تخص استراتيجيات التدريس وقد اتضح ذلك في نقاشاتهم مع المعلّمين، وأشار مديرو المدارس الأساسية إلى وجود استراتيجيات تدريس مختلفة لا تعتمد على منهجية واضحة بين مشرفي المرحلة الأساسية، وأشار مديرو المدارس في منطقتي الشمال والوسط إلى أن المشرفين التّربويّين فإنهم لا يطرحون استراتيجيات تدريس تساعد المعلّم، وإنما يعتمدون على خبراتهم الذاتية، إلا أن

مديري المدارس الأساسية في جميع المناطق أشاروا إلى أن المشرفين التّربويّين يركزون على نظريات تخلو من التطبيق بما يتعلق بالخصائص النمائية للطلبة.

أشار مديرو المدارس الأساسية العليا والثانوية من جميع المجموعات البؤرية أن لدى المشرفين الكفايات اللازمة لبناء جدول مواصفات الاختبار الجيد وتحليل محتوى الاختبار وتحليل النتائج، إلا أن أحد عشر مدير مدرسة من جميع المناطق يرون أن المشرف التّربويّ لا يقدم الدعم اللازم للمعلم بالإفادة من التقويم في تطوير الأداء، في حين أشار مديرو مدارس منطقة الشمال إلى وجود تغذية راجعة للمعلمين حول الأسئلة تقدّم من بعض المشرفين التّربويّين.

المجال الثالث: دور المشرفين التّربويّين بالنمو المهني للمعلمين

أجمع مديرو المدارس في المجموعات البؤرية أن المشرفين التّربويّين يخططون لعقد ورش تعليمية للمعلمين، إلا أنهم لا يهتمون بالأبحاث أو الدراسات، ولا يشجعون المعلّمين على ذلك، كما أشار مديرو المدارس في مناطق الشمال وشمال الشمال والجنوب إلى أن الترشيح للدورات يتم إما بالزيارات الإشرافية أو بالاستفسار من مدير المدرسة، ويتم تلبيتها إما عن طريق الورش أو الزيارات التبادلية أو من خلال العناقيد، وأن المشرفين التّربويّين لا يتابعون أثر التدريب مع المعلّمين، في حين أشار سبعة من مديري المدارس في جميع المناطق إلى وجود متابعة من المشرفين داخل الغرف الصفية لأثر التدريب.

المجال الرابع: الاتصال والتواصل بين المشرف التّربويّ المقيم والمعلّم

أجمع مديرو المدارس أن المشرفين التّربويّين يستمعون إلى المعلّمين، وأشار واحد وعشرون مديراً منهم إلى أن المشرف التّربويّ يمتلك مهارات اتصال وتواصل عالية، ويحرص على بناء علاقات إنسانية مع المعلّمين، في حين أشار سبعة عشر مديراً إلى تخوف بعض المعلّمين من زيارات المشرفين، رغم ملاحظتهم وجود تغير في أدوار المشرف التّربويّ الذي لم يعد متصيداً للخطأ، بل داعم، وأشار مديرو مدارس منطقة الشمال والوسط والجنوب إلى أن بعض المعلّمين يفضلون مشرفًا على آخر في تخصصات يتابعها أكثر من مشرف تربوي، وأشار أربعة من مديري مدارس الشمال واثنين من مديري مدارس الوسط وثلاثة من مديري مدارس الجنوب وواحد من مديري مدارس شمال الشمال إلى رفض اعتراض بعض المعلّمين على تقاريرهم بصورة شفوية فقط.

المجال الخامس: المهنية في التعامل مع المعلّم وكتابة التقارير الإشرافية

أجمع ست وثلاثون مدير مدرسة على مهنية المشرفين التربويين وأن تقاريرهم منظمة ومرتبة تكاد تخلو من الأخطاء اللغوية، إلا أنهم أشاروا إلى إحتواء التقرير على بعض من العبارات المبهمة، واتفق مديرو مدارس منطقة الشمال وخمسة من مديري منطقة الجنوب وسبعة من مديري الوسط وأربعة من مديري شمال الشمال إلى عدم وجود تحيّز المشرفين التّربويّين وبأنهم يتيحون فرصًا متكافئة للمعلمين، في حين أشار بقية مديري المدارس إلى عكس ذلك خاصة ما يتعلق بالترشيح للدورات أو كتابة التقارير أو التقييم.

المجال السادس: آليات العمل التي يحققها الإشراف التربوي المقيم

أشار مديرو المدارس إلى وجود تعاون بين المشرف التّربويّ والمعلّم، فقد أشار اثنان وثلاثون بأن الإشرف المقيم يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة، وكذلك دعم المدير في الجانب الفني، في حين أشار جميع مديري مدارس منطقة شمال الشمال وسبعة من مديري الشمال واثنين من مديري الوسط وتسعة من مديري الجنوب إلى تحسن في مستوى التخطيط عند المعلّم، والتكامل في الأدوار بين المدير والمعلّم والمشرف التّربويّ، في حين أشار بقية مديري المدارس في المناطق إلى انحصار دور المشرف التّربويّ في تقديم تغذية راجعة للمعلم حول الحصة المزورة ولا دور له في تحسين التخطيط لدى المعلّم أو تحصيل الطلبة إضافة إلى أنه لا يعمل على تعزيز الثقة مع المعلم ولا يساعده على التأمل في أدائه.

أكد مديرو المدارس في جميع المناطق على مناسبة آليات الإشراف التربوي المقيم المتبعة باستثناء ثلاثة من مديري مدارس الوسط واثنين من مدارس الجنوب والشمال إلى أن بعض المشرفين التّربويّين يقفون عائقاً أمام التطور المهني للمعلمين خاصة الجدد منهم عندما يتم التركيز على الأخطاء فقط، كما أشار (10) من مديري المدارس موزعين على جميع المناطق أن مستوى متابعة المشرفين لتوصياتهم ليست بالمستوى المطلوب بسبب قلة زياراتهم مع وجود بعض الاستثناءات مثل بعض الاتصالات التلفونية، وإلى ضرورة زيادة عدد المشرفين في العنقود الواحد وبقاء المشرف التّربويّ فترة أطول في العنقود.

وأجمع مديرو المدارس على أن وجود أكثر من مشرف تربوي في المدرسة يؤدي إلى تشتت الجهد وعدم تقديم الدعم اللازم للمعلم، وأن المشرفين التّربويّين يتدخلون في بعض النواحي

الإدارية للمدرسة، كما أجمع مديرو المدارس على أن عدم توفر مواصلات يشكل عائقاً في تنقل المشرفين التّربويّين بين المدارس.

ملخص نتائج السؤال الأول:

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى امتلاك المشرف التّربويّ للمحتوى التعليمي، إلا أن بعضهم أشار إلى تفاوت كفاياتهم فيما يتعلق بإثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم الخاطئة، وأشار مديرو المدارس أن المشرفين التّربويين يتفاوتون في امتلاكهم لكفايات تحليل المحتوى وأن عددًا قليلاً منهم أشار إلى عدم متابعة المشرفين التّربويّين لتحليل المحتوى مع المعلّمين ولا يطلبون منهم ذلك ويرى عدد قليل منهم أن ذلك يعود إلى عدم امتلاكهم الكفايات اللازمة لذلك.

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى أن المشرفين التّربويّين يمتلكون استراتيجيات التدريس والتقويم وان كانت تنحصر في الاختبارات فقط، إلا أن نصف مديري التّربية أشاروا أنهم لا يطبقونها في تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، أما مديرو المدارس فغالبيتهم يعدّون المشرفين التّربويّين يمتلكون استراتيجيات التدريس ووضع جدول مواصفات للاختبار الجيد، إلا أن نصف مديري المدارس يرون أن المشرفين التّربويين لا يقدمون الدعم اللازم للمعلمين في ذلك.

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى اهتمام المشرفين التّربويّين بالتنمية المهنية للمعلمين بالدورات والورش التعليمية، إلا أن بعضهم أشار إلى ضعف متابعة المشرفين لأثر التدريب وضعف

الاهتمام بالأبحاث الإجرائية، أما مديرو المدارس فأجمعوا على اهتمام المشرفين التّربويّين بالدورات والورش التعليمية ويخططون لها ويحددون حاجات المعلّمين بأنفسهم أو بالتعاون مع مدير المدرسة ولم يرد ذكر لرأي المعلّم، وقد أشار نصف مديري المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين لا يتابعون أثر التدريب.

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى أن المشرفين التّربويّين يتعاملون مع المعلّمين بعلاقات يسودها الاحترام وأشادوا بالتواصل مع المعلّم وعدّوا أن وجود المشرف التّربويّ في المدرسة إلى وقت طويل قد ساعد في ذلك إلا أن عددًا قليلاً من مديري التّربية أشار أن تقييم الأداء يجعل العلاقة بين المشرف التّربويّ والمعلّم قائمة على السلطوية، أما مديرو المدارس فأجمعوا على أن المشرفين التّربويّين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل بدرجة عالية ويتعاملون بطريقة إنسانية وأن دور المشرف التّربويّ تغير من متصيد للأخطاء إلى داعم إلا أن جزءا قليلاً منهم عدّ بعض المشرفين لا زالوا يتعاملون مع المعلّم بغير احترام وأن الثقة في التعامل لم تصل الدرجة المقبولة.

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى المهنية في تعامل المشرفين مع المعلّمين إلا أن بعضهم يرى دور العلاقة الشخصية وأنها تلعب الدور الأهم في التقارير الإشرافية خاصة بعد كشف تقارير تقييم الأداء، أما مديرو المدارس فيرى غالبيتهم أن تقارير المشرفين التّربويّين مرتبة ومنظمة وتخلو من الأخطاء إلا أن نصف مديري المدارس عدّوا أن هناك تحيّزاً من المشرفين في تعاملهم مع المعلّمين ولا يشجعون المعلمين على التأمل في الأداء.

يرى مديرو التّربية والتّعليم وجود آثار ايجابية للإشراف التربوي المقيم على المعلّم والمدرسة؛ إذ يمكنه ملاحظة أداء المعلّم في مواقف تعليمية متنوعة، إضافة الى رفع مستوى الجاهزية للمدرسة بسبب مكوث المشرفين فيها إلا أن عددًا قليلاً منهم يرى أن الإشراف التربوي المقيم لا يختلف عن الإشراف المعمول به سابقًا، أما مديرو المدارس فأجمعوا على علاقة التعاون بين المشرف والمعلّم بسبب الإشراف التربوي المقيم وأشار غالبيتهم إلى أن الإشراف التربوي المقيم يسهم في تحسين التحصيل، ويشير نصف مديري المدارس إلى تحسن مستوى التخطيط لدى المعلّم، وأشاروا الى ضرورة مكوث المشرف في المدرسة فترة أطول، ويعتقد مديرو المدارس أن قلة عدد المشرفين يعدّ عائقًا في عمل الإشراف التربوي المقيم، كما أن عدم توفر مواصلات للمشرفين يعيق عملهم.

ثانيا: عرض نتائج التحليل الكمي:

إجابة السؤال الثاني ونصه: ما متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات إجابات المعلّمين على مجالات الاستبانة الستة، وتظهر نتيجة ذلك في جدول رقم (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلّمين وفق المجالات

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	درجة الرضا
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	691	3.71	0.7	1	مرتفعة
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	689	3.49	0.78	4	متوسطة
النمو المهني	687	3.33	0.82	5	متوسطة
الاتصال والتواصل	691	3.67	0.79	2	متوسطة
المهنية في التعامل	691	3.57	0.82	3	متوسطة
آلية العمل	691	3.19	0.82	6	متوسطة
الدرجة الكلية	691	3.52	0.8		متوسطة

يلاحظ من جدول رقم (5) أن متوسط اتجاهات المعلّمين على المجال الأول والمتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي مرتفعة (3.71) ، بينما متوسط اتجاهات المعلّمين لباقي المجالات والدرجة الكلية كانت متوسطة إذ تراوحت هذه المتوسطات بين (3.67) على المجال الرابع المتعلق بالاتصال والتواصل وأقلها (3.19) على المجال السادس المتعلق بآليات العمل، في حين بلغ متوسط جميع المجالات (3.52).

ولمعرفة متوسطات اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي المقيم على كل فقرة من فقرات مجالات الدراسة استخرج متوسط كل فقرة من هذه الفقرات كما هو موضح في جدول رقم (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلّمين وفق المجالات وفقراتها

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	الترتيب	الترتيب بالمجال	درجة الرضا
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	1	يمتلك المشرف التّربويّ فهماً عميقاً في المحتوى التعليميّ.	690	3.81	0.872	1	1	مرتفعة
	2	يراعي تقديم معلومات علمية ومعرفية في مجال المحتوى التعليميّ.	689	3.66	0.884	4	4	متوسطة
	3	لديه قدرة في تحديد المفاهيم الخاطئة في المحتوى التّعليميّ.	690	3.77	0.834	2	2	مرتفعة
	4	قادر على إرشاد المعلّم إلى مصادر التعلّم المختلفة.	685	3.73	0.884	3	3	مرتفعة
	5	يمتلك المشرف التّربويّ القدرة على تحليل محتوى المنهاج وفق التخصص	687	3.61	0.91	15	5	متوسطة
درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم	6	يمتلك القدرة على إرشاد المعلّم إلى مراجع ومصادر تتعلق بتطوير أدائه.	690	3.57	0.898	21	3	متوسطة
	7	يهتم بتوظيف استراتيجيات التدريس في المواقف التعليميّة.	687	3.75	0.794	6	1	مرتفعة
	8	يهتم بإرشاد المعلّم في بناء اختبارات وفق مواصفات الاختبار الجيد.	687	3.61	0.918	15	2	متوسطة
	9	يهتم بتزويد المعلّم بنماذج اختبارات جيدة.	685	2.93	1.043	49	9	متوسطة
	10	يساند المعلّم في تحليل نتائج الطلبة وتفسيرها.	688	3.14	1.054	45	8	متوسطة
	11	لديه القدرة على مساعدة المعلّم في بناء خطط علاجية وتنفيذها.	687	3.2	1.07	43	7	متوسطة
	12	يهتم بمساعدة المعلّم في كيفية التعامل مع أدوات تقويم مختلفة.	685	3.49	0.917	25	5	متوسطة
	13	يرشد المعلّم إلى مصادر تعلم تناسب المواقف التعليمية.	684	3.57	0.9	22	4	متوسطة
	14	لديه القدرة على مساعدة المعلّم عملياً للتغلب على الصعوبات التي تواجهه في إدارة الصف.	687	3.24	1.052	40	6	متوسطة
النمو المهني	15	يمتلك المشرف التّربويّ القدرة على تنمية المعلّمين مهنياً.	687	3.47	0.952	27	3	متوسطة
	16	يحاول نقل خبراته إلى المعلّم بصورة مستمرة.	686	3.52	0.965	23	2	متوسطة
	17	لديه قدرة على عقد ورش تّدريبية مفيدة للمعلم.	683	3.67	0.939	11	1	متوسطة
	18	يهتم باستشارة المعلّم قبل ترشيحه لمهمة معينة.	683	3.24	1.115	41	5	متوسطة
	19	يراعي عرض نماذج حصص مفيدة للمعلم.	683	3.01	1.093	47	8	متوسطة
	20	يراعي تحديد احتياجات المعلّم المهنية.	678	3.26	0.971	38	4	متوسطة
	21	يراعي تقديم نماذج حصص صفيّة فاعلة.	679	3.04	1.082	46	7	متوسطة
	22	يراعي اطلاع المعلّم على المستجدات العلمية في المبحث.	686	3.24	1.035	42	6	متوسطة
	23	يمتلك القدرة على مساعدة المعلّم في تنفيذ أبحاث الإجرائية.	687	2.99	1.026	48	9	متوسطة
الاتصال والتواصل	24	يمتلك المشرف التّربويّ القدرة على تهيئة المعلّم للزّيارة الإشرافيّة.	684	3.19	1.111	44	7	متوسطة
	25	يمتلك قدرة توصيل التّغذية الراجعة بسلاسة للمعلمين في زياراته.	687	3.6	0.95	16	2	متوسطة
	26	لديه قدرة على تقبل وجهات النّظر المختلفة.	686	3.43	1.044	32	5	متوسطة
	27	يراعي الظروف الإنسانية للمعلم عند تنفيذ زيارته الإشرافية.	686	3.45	1.079	30	4	متوسطة
	28	يراعي تبادل المعلومات والخبرات مع المعلّم بمرونة.	684	3.6	0.972	17	3	متوسطة
	29	يراعي التنوّع في أساليبه وطرائقه الإشرافية.	685	3.42	0.994	34	6	متوسطة
	30	يتكامل مع مدير المدرسة في عملية الإشراف.	687	3.78	0.888	3	1	مرتفعة
المهنية في التعامل	31	يتمتع المشرف التّربويّ بثقة المعلّمين.	688	3.45	1.087	31	5	متوسطة
	32	يمتلك القدرة على تقييم أداء المعلّم بمهنيّة وموضوعية.	685	3.48	1.002	26	4	متوسطة
	33	يراعي التركيز على أداء المعلّم وليس على شخصه.	685	3.76	0.906	5	1	مرتفعة
	34	يراعي إعداد التقارير بدقة.	690	3.43	1.032	33	6	متوسطة
	35	يمتلك القدرة على إعداد التقارير بواقعية.	684	3.42	1.01	35	7	متوسطة
	36	يقدّر أداء المعلّم المجد.	685	3.6	1.105	18	2	متوسطة
	37	يتيح فرص متكافئة للمعلمين من أجل إظهار أعمالهم.	689	3.5	0.974	24	3	متوسطة
آلية العمل	38	يمتلك المشرف التّربويّ رؤية واضحة لطبيعة عمله.	689	3.71	0.824	10	4	مرتفعة
	39	يمتلك القدرة على القيام بعمله بمهنية.	688	3.72	0.834	9	3	مرتفعة
	40	يمتلك القدرة على التجديد في أسلوبه باستمرار.	682	3.37	0.948	37	11	متوسطة
	41	لديه قدرة في مساعدة المدرسة على حل المشكلات التّربويّة.	683	3.26	0.945	39	12	متوسطة
	42	يمتلك القدرة على إيجاد آلية عمل موحدة مع زملائه.	686	3.42	0.886	36	10	متوسطة
	43	يراعي البعد الإنساني في تقديم التّغذية الرّاجعة للمعلم .	680	3.46	0.959	29	9	متوسطة
	44	لديه القدرة على مناقشة أداء المعلّم دون وجود مدير المدرسة.	685	3.8	0.928	2	1	مرتفعة
	45	يحترم وجهات نظر معلمي مبحثه في القضايا الإشرافية المختلفة.	683	3.6	0.949	19	6	متوسطة
	46	لديه القدرة عل نقل الخبرات بين المعلّمين.	683	3.6	0.921	20	7	متوسطة

47	لديه القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة في أثناء التدريب.	683	3.64	0.863	13	5	متوسطة	
48	يراعي متابعة ما طلب من المعلّم في زيارات سابقة.	686	3.75	0.88	7	2	مرتفعة	
49	يمتلك المهارات الكافية للحكم على أداء المعلّم بشمولية.	688	3.47	0.991	28	8	متوسطة	

يظهر جدول رقم(6) أن المجال الأول المتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ للمحتوى التعليمي يحتوي على (5 فقرات) منه (3 فقرات) درجة الرضا عنها مرتفعة وهي الفقرات رقم (1، 3، 4) المتعلقة بامتلاك المشرف التّربويّ للمحتوى التعليمي واثرائه والفقرات (2 ،5) درجة الرضا عنها متوسطة التي تتعلق بتقديم معلومات معرفية وتحليل المحتوى.

المجال الثاني ويتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم ويتكوّن من (9) فقرات جاءت الفقرة (7) بدرجة رضا مرتفعة وهي تتعلق باهتمام المشرف التّربويّ بتوظيف المعلّم لاستراتيجيات التدريس في حين كانت الفقرات (6، 8، 9، 10، 11 ،12 ،13،14) بدرجة رضا متوسطة وتتعلق بتنفيذ المشرف لاستراتيجيات التدريس والتقويم كما أن متوسط اتجاهات المعلمين نحو تقديم المشرف لنموذج اختبار جيد فقرة (9) كان الأدنى بين جميع الفقرات.

المجال الثالث ويتعلق بدور المشرف التّربويّ بالنمو المهني للمعلمين وتكوّن من (9) فقرات جاءت جميع فقراته من (15– 23) بدرجة رضا متوسطة.

المجال الرابع المتعلق بالاتصال والتواصل بين المشرف والمعلّم ي من (7) فقرات جاءت من (24– 29) بدرجة رضا متوسطة باستثناء الفقرة (30) التي تتعلق بالتواصل مع مدير المدرسة وتكامل الأدوار بينهما وقد جاءت بدرجة رضا مرتفعة.

المجال الخامس المتعلق بالمهنية بالتعامل مع المعلّمين ويتكون من (7) فقرات جاءت جميع فقراته من (31– 37) بدرجة رضا متوسطة.

المجال السادس المتعلق بآلية العمل ويتكوّن من (12) فقرة جاءت درجة الرضا على الفقرات (38،39 ، 44، 48) مرتفعة والخاصة بالكفايات الشخصية للمشرف التّربويّ المقيم، في حين جاءت الفقرات (40، 41، 42، 43،45، 46، 47، 49) بدرجة رضا متوسطة الخاصة بكفايات المشرف التّربويّ في التعامل مع الآخرين.

إجابة السؤال الثالث ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغيرات: المديرية، التخصص،الخبرة، المؤهل العلمي، المؤهل التّربويّ، والنوع الاجتماعي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات من (1-6) .

1- **اختبار صحة الفرضية الأولى ونصها**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على استجابات العينة للتحق من دلالة الفروق أن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية، كما يظهر في جدول رقم (7).

جدول (7)

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	بين المجموعات	2.076	4	0.519	1.073	0.369
	الأخطاء	330.958	684	0.484		
	المجموع الكلي	333.034	688			
الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	بين المجموعات	2.987	4	0.747	1.239	0.293
	الأخطاء	410.946	682	0.603		
	المجموع الكلي	413.934	686			
الثالث: النمو المهني	بين المجموعات	12.642	4	3.16	4.773	0.001
	الأخطاء	450.305	680	0.662		
	المجموع الكلي	462.947	684			
الرابع: الاتصال والتواصل	بين المجموعات	2.701	4	0.675	1.099	0.356
	الأخطاء	420.246	684	0.614		
	المجموع الكلي	422.947	688			
الخامس: المهنية في التعامل	بين المجموعات	5.15	4	1.288	1.94	0.102
	الأخطاء	453.945	684	0.664		
	المجموع الكلي	459.095	688			
السادس : آليات العمل	بين المجموعات	4.946	4	1.237	1.871	0.114
	الأخطاء	452.005	684	0.661		
	المجموع الكلي	456.952	688			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.218	4	1.055	1.682	0.152
	الأخطاء	428.891	684	0.627		
	المجموع الكلي	433.11	688			

يظهر جدول رقم (7) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية سواء كان ذلك على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05) باستثناء المجال الثالث المتعلق بالنمو المهني حيث إن مستويات الدلالة لها 0.001 وهي أقل من (0.05).

ولايجاد دلالات الفروق على المجال الثالث المتعلق بالنمو المهني تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8)

نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجال الثالث "النمو المهني".

المتغير الأول	المتغير الثاني	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من سنة واحدة	(1-5)سنوات	**.41014***	**.025**
	(6-10) سنوات	**.53787***	**.003**
	(11-15) سنة	**.68715***	**.000**
	أكثر من 15 سنة	**.48068***	**.008**
(1-5)سنوات	(6-10) سنوات	**.12773**	**.170**
	(11-15) سنة	**.27701***	**.003**
	أكثر من 15 سنة	**.07054**	**.429**
(6-10) سنوات	(11-15) سنة	**.14928**	**.101**
	أكثر من 15 سنة	**-.05720**	**.507**
(11-15) سنة	أكثر من 15 سنة	**-.20647***	**.018**

*دالة احصائياً على مستوى الدلالة α = 0.05

يظهر جدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من لديهم خبرة تعليمية أقل من سنة واحدة وبين باقي متغيرات الخبرة التعليمية لصالح من تقل خبرتهم عن سنة واحدة.

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من لديهم خبرة تعليمية تتراح بين (1-5) سنوات (11-15) سنة لصالح من خبرتهم بين (1-5) سنوات، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم

في مجال النمو المهني بين من لديهم خبرة تعليمية تتراوح بين (11-15) سنة وأكثر من 15 سنة لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني تتراوح سنوات خبرتهم من (1-5) سنوات، (6-10) سنوات، وأكثر من 15 سنة.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من تتراوح سنوات خبرتهم بين (6-10) سنوات، وبين (11-15) سنة، وأكثر من 15 سنة.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين الذين تتراوح سنوات خبرتهم (11-15) سنة وأكثر من 15.

2) اختبار صحة الفرضية الثانية ونصها" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير المؤهل العلمي".

تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على استجابات العينة للتحق من دلالة الفروق أن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يظهر في جدول رقم (9).

جدول (9)

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجا ت الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	بين المجموعات	2.271	2	1.135	2.329	0.098
	الأخطاء	335.355	688	0.487		
	المجموع الكلي	337.626	690			
الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	بين المجموعات	1.64	2	0.82	1.347	0.261
	الأخطاء	417.43	686	0.608		
	المجموع الكلي	419.07	688			
الثالث: النمو المهني	بين المجموعات	2.668	2	1.334	1.974	0.14
	الأخطاء	462.279	684	0.676		
	المجموع الكلي	464.947	686			
الرابع: الاتصال والتواصل	بين المجموعات	3.755	2	1.877	3.048	0.048
	الأخطاء	423.752	688	0.616		
	المجموع الكلي	427.507	690			
الخامس: المهنية في التعامل	بين المجموعات	3.028	2	1.514	2.259	0.105
	الأخطاء	461.226	688	0.67		
	المجموع الكلي	464.254	690			
السادس : آليات العمل	بين المجموعات	4.108	2	2.054	3.1	0.046
	الأخطاء	455.931	688	0.663		
	المجموع الكلي	460.039	690			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.392	2	1.196	1.892	0.152
	الأخطاء	435.046	688	0.632		
	المجموع الكلي	437.438	690			

يظهر جدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المجال الرابع المتعلق بالاتصال والتواصل، والمجال السادس المتعلق بآليات العمل فمستوى الدلالة لهما على التوالي 0.048، 0.046 وهي أقل من 0.05، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي سواء على باقي المجالات أو الدرجة الكلية لجميع المجالات، فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05.

ولإيجاد دلالات الفروق على المجال الرابع "الاتصال والتواصل" والمجال السادس "آليات العمل" تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية، كما يظهر في جدول رقم (10).

جدول (10)

نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجالين الرابع "الاتصال والتواصل" والسادس "آليات العمل".

المجال	المتغير الأول	المتغير الثاني	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
الرابع: الاتصال والتواصل	دبلوم	بكالوريوس	-.08392	.245
		ماجستير	.20833	.127
	بكالوريوس	ماجستير	.29226*	.021
السادس : آليات العمل	دبلوم	بكالوريوس	.00419	.955
		ماجستير	.32581*	.022
	بكالوريوس	ماجستير	.32162*	.014

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$

يظهر جدول رقم(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مجال الاتصال والتواصل بين حملة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلّمين من حملة المؤهل العلمي (حملة البكالوريوس والماجستير) لصالح حملة البكالوريوس، أما المجال المتعلق بآليات العمل، فلا توجد فروق دالة إحصائياً بين حملة الدبلوم والبكالوريوس، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلّمين من حملة المؤهل العلمي (حملة الدبلوم والماجستير) لصالح حملة الدبلوم، ويوجد فروق دالة إحصائيا بين المعلّمين من حملة المؤهل العلمي (حملة البكالوريوس والماجستير) لصالح حملة البكالوريوس.

3) اختبار صحة الفرضية الثالثة ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى تغير المؤهل التّربوي"، تم تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) على استجابات العينة للتحقق من دلالة الفروق إن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي وفقاً لمتغير المؤهل التربوي، وتظهر نتيجة ذلك في جدول رقم (11).

جدول (11)

نتائج تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المؤهل التّربويّ

المجال	مؤهل تربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	مؤهل	293	3.6775	0.7263	689	0.237
	غير مؤهل	398	3.7412	0.6788		
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	مؤهل	291	3.4288	0.7958	687	0.065
	غير مؤهل	398	3.54	0.7667		
النمو المهني	مؤهل	292	3.3151	0.8421	685	0.662
	غير مؤهل	395	3.3429	0.8099		
الاتصال والتواصل	مؤهل	293	3.6382	0.8049	689	0.33
	غير مؤهل	398	3.6972	0.7739		
المهنية في التعامل	مؤهل	293	3.5397	0.851	689	0.36
	غير مؤهل	398	3.5976	0.7971		
آليات العمل	مؤهل	293	3.1855	0.8487	689	0.872
	غير مؤهل	398	3.1956	0.7931		
الدرجة الكلية	مؤهل	293	3.466	0.8099	689	0.111
	غير مؤهل	398	3.5637	0.7844		

يظهر جدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين تُعزى إلى متغير التأهيل التّربويّ سواء كان ذلك على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها، فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05 وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة.

4. اختبار **صحة الفرضية الرابعة ونصها** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير النوع الاجتماعي. تم تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) على استجابات العينة للتحقق من دلالة الفروق إن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي وفقاً لمتغير النوع الإجتماعي، وتظهر نتيجة ذلك في جدول رقم (12).

جدول (12)

نتائج تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample t–test) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	ذكور	272	3.6866	0.72673	688	0.396
	إناث	418	3.7329	0.68216		
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	ذكور	272	3.4564	0.82718	686	0.316
	إناث	416	3.5175	0.74928		
النمو المهني	ذكور	272	3.37	0.88554	684	0.317
	إناث	414	3.3056	0.78075		
الاتصال والتواصل	ذكور	272	3.6305	0.83537	688	0.259
	إناث	418	3.6998	0.75479		
المهنية في التعامل	ذكور	272	3.4852	0.87002	688	0.023
	إناث	418	3.6304	0.78298		
آليات العمل	ذكور	272	3.1632	0.88552	688	0.422
	إناث	418	3.2142	0.76411		
الدرجة الكلية	ذكور	272	3.4575	0.85632	688	0.086
	إناث	418	3.564	0.75359		

يظهر جدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها، حيث إن مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05 باستثناء المجال الخامس "المهنية في التعامل" لصالح الإناث حيث إن مستوى الدلالة 0.023 وهي أقل من 0.05.

5. **لاختبار صحة الفرضية الخامسة ونصها:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية".

تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على استجابات العينة للتحقق من دلالة الفروق أن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، كما يظهر في جدول رقم (13).

جدول (13)

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	بين المجموعات	0.67	3	0.223	0.455	0.714
	الأخطاء	336.956	687	0.49		
	المجموع الكلي	337.626	690			
الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	بين المجموعات	0.425	3	0.142	0.232	0.874
	الأخطاء	418.645	685	0.611		
	المجموع الكلي	419.07	688			
الثالث: النمو المهني	بين المجموعات	2.374	3	0.791	1.169	0.321
	الأخطاء	462.572	683	0.677		
	المجموع الكلي	464.947	686			
الرابع: الاتصال والتواصل	بين المجموعات	0.12	3	0.04	0.064	0.979
	الأخطاء	427.386	687	0.622		
	المجموع الكلي	427.507	690			
الخامس: المهنية في التعامل	بين المجموعات	1.081	3	0.36	0.534	0.659
	الأخطاء	463.173	687	0.674		
	المجموع الكلي	464.254	690			
السادس : آليات العمل	بين المجموعات	3.796	3	1.265	1.905	0.127
	الأخطاء	456.243	687	0.664		
	المجموع الكلي	460.039	690			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.885	3	0.295	0.464	0.707
	الأخطاء	436.553	687	0.635		
	المجموع الكلي	437.438	690			

يظهر من الجدول (13) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التربوي المقيم تُعزى إلى متغير توزيع المديريات سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها، فمستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05.

2.لاختبار صحة الفرضية السادسة ونصها" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير المبحث الذي يدرسه المعلم "

تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على استجابات العينة للتحقق من دلالة الفروق أن وجدت في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المبحث الذي يدرسه المعلم، كما يظهر في جدول رقم (14).

جدول (14)

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم وفقاً لمتغير المبحث الذي يدرسه المعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	بين المجموعات	4.33	4	1.082	2.222	0.065
	الأخطاء	332.289	682	0.487		
	المجموع الكلي	336.619	686			
الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	بين المجموعات	8.674	4	2.168	3.604	0.006
	الأخطاء	409.171	680	0.602		
	المجموع الكلي	417.844	684			
الثالث: النمو المهني	بين المجموعات	1.843	4	0.461	0.676	0.609
	الأخطاء	461.989	678	0.681		
	المجموع الكلي	463.832	682			
الرابع: الاتصال والتواصل	بين المجموعات	4.407	4	1.102	1.779	0.131
	الأخطاء	422.325	682	0.619		
	المجموع الكلي	426.732	686			
الخامس: المهنية في التعامل	بين المجموعات	4.805	4	1.201	1.786	0.13
	الأخطاء	458.603	682	0.672		
	المجموع الكلي	463.409	686			
السادس : آليات العمل	بين المجموعات	2.834	4	0.709	1.063	0.374
	الأخطاء	454.495	682	0.666		
	المجموع الكلي	457.329	686			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	11.735	4	2.934	4.711	0.001
	الأخطاء	424.716	682	0.623		
	المجموع الكلي	436.451	686			

يتضح من الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≥ 0.05) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التربوي المقيم تُعزى إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلّم على كافة المجالات باستثناء (المجال الثاني والدرجة الكلية) حيث إن مستويات الدلالة لكل من هذه المجالات أكبر من (0.05)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α≥ 0.05) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم على مستوى المجال الثاني المتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم حيث بلغت (0.006) وقيمة الدلالة للدرجة الكلية (0.003) وهما أقل من(0.05)، ولإيجاد دلالات الفروق على المجال الثاني درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية، تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية، كما يظهر في جدول (15).

جدول (15)

نتائج تطبيق اختبار LSD للمقارنات البعدية لإيجاد دلالات الفروق على مستويات المجال الثاني " درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم" والدرجة الكلية.

المجال	المتغير الأول	المتغير الثاني	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	0.0879	0.349
		العلوم	-0.05243	0.572
		الرياضيات	0.02511	0.802
		المرحلة الأساسية	.24819*	0.004
	اللغة الانجليزية	العلوم	-0.14033	0.153
		الرياضيات	-0.06279	0.551
		المرحلة الأساسية	0.16029	0.078
	العلوم	الرياضيات	0.07754	0.457
		المرحلة الأساسية	.30062*	0.001
	الرياضيات	المرحلة الأساسية	.22308*	0.022
الدرجة الكلية	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	0.0358	0.707
		العلوم	-0.10772	0.252
		الرياضيات	-0.03977	0.696
		المرحلة الأساسية	.25096*	0.004
	اللغة الانجليزية	العلوم	-0.14352	0.151
		الرياضيات	-0.07556	0.48
		المرحلة الأساسية	.21516*	0.02
	العلوم	الرياضيات	0.06796	0.521
		المرحلة الأساسية	.35868*	0
	الرياضيات	المرحلة الأساسية	.29072*	0.003

*دالة إحصائياً على مستوى الدلالة α = 0.05

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم بين معلمي مباحث اللغة العربية، والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، بينما توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط اتجاهات المعلّمي وفق للمباحث التي يدرسونها (المرحلة الأساسية، اللغة العربية، والرياضيات، العلوم) لصالح اللغة العربية، والرياضيات، العلوم حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائياً.

كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلّمين وفق المباحث التي يدرسونها على الدرجة الكلية بين معلمي مباحث اللغة العربية، والرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط اتجاهات المعلّمين وفق المباحث التي يدرسون (المرحلة الأساسية، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم) لصالح اللغة العربية، الرياضيات، العلوم حيث كانت الفروق دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

هدفت هذه الدّراسة إلى:

1. تعرّف وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ المقيم.
2. تعرّف متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في الضّفة الغربيّة نحو الإشراف التّربويّ المقيم.
3. تعرّف الفروق بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلميّ والخبرة والنوع الاجتماعيّ، والمؤهل التّربويّ، والمنطقة الجغرافية، والمبحث الذي يدرسه المعلّم.

انبثق عن مشكلة الدّراسة ثلاثة أسئلة رئيسة تمت الإجابة عن السؤال الأول وما انبثق عنه من أسئلة فرعية باستخدام التحليل الكيفي للبيانات التي جمعها الباحث، وتمت الإجابة عن السؤاليين الثاني والثالث وما انبثق عنهما من أسئلة فرعيّة بتحليل استجابات المعلّمين المشاركين في الدّراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS).

يقدّم هذ الفصل مناقشة لنتائج الدّراسة التي اعتمدت المنهج الوصفي (الكمي والكيفي) الذي تمحور حول الأسئلة الرئيسة المتمثّلة بدراسة اتّجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس والمعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم، فقد تمت مناقشة نتائج السّؤال الأول والأسئلة الفرعية

المنبثقة عنه بالتّحليل الكيفي، وتمت مناقشة نتائج السّؤاليين الثاني والثالث والأسئلة الفرعية المنبثقة عنهما بمناقشة نتائج التّحليل الإحصائي.

أولاً مناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال: ما وجهات نظر كل من مديري التّربية والتعيلم ومديري المدارس حول الإشراف التّربويّ المقيم؟

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

تمت مناقشة وجهات نظر مديري التّربية والتّعليم نحو الإشراف التّربويّ المقيم في ستة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: مدى امتلاك المشرفين التّربويّين للكفايات المتعلقة بالمحتوى التعليمي من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم

أشار مديرو التّربية والتّعليم إلى امتلاك المشرف التّربويّ لكفايات تعلّقت بتحليل المحتوى والتّمكن العلمي، وإلى وجود تفاوت في تلك الكفايات خاصة في مجال إثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم الخاطئة.

ويرى الباحث أن واحدة من أسس اختيار المشرف التّربويّ هي التمكن العلمي والمعرفي، وذو اطلاع على المحتوى التعليمي بعمق باعتبارهم من ذوي الأداء المرتفع، وبحكم عملهم في الإشراف التّربويّ فإنهم يتابعون المعلّمين في تنفيذ المناهج ويعقدون الورش التّعليمية والبرامج

التدريبية في المحتوى التّعليمي مما يتيح لهم فرص الاطلاع الدائم على المحتوى التّعليمي، كما أن طبيعة الدور المنوط بتقديم الدعم والمساندة للمعلمين يجعلهم على استعداد وجاهزية للإجابة عن استفسارات المعلّمين المتعلقة بالمحتوى التعليميّ، إضافة إلى مشاركة غالبية المشرفين التّربويّين في إعداد الاختبارات بأنواعها على المستوى الوطني، لذا كانت وجهات نظر مديري التّربية أن المشرفين التّربويّين متمكنين من المحتوى العلمي، أما الإثراء فهناك فروق فردية بين المشرفين التّربويّين تعود إلى الرّغبة والدافعية لدى بعضهم في متابعة المستجدات التّربويّة والكشف عن المفاهيم الخاطئة والبديلة في هذا المجال.

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيّات التّدريس والتّقويم من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم.

أشار مديرو التّربية في المديريات إلى امتلاك المشرف التّربويّ لكفايات تتعلق باستراتيجيّات التّدريس، وإن تفاوتت بدرجة اتقانها، إلا أنهم أشارو إلى عدم توظيفهم لها بصورة مناسبة عند تقديم التغذية الراجعة للمعلّمين.

إن امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيّات التّدريس والتّقويم أمر مهم يرتبط بطبيعة المهام التي يضطلع بها؛ فهو يقدّم الدّعم في مجال استراتيجيات التدريس ويظهر ذلك في تقريره الوصفي لأداء المعلّم، إضافة الى أن جزءًا من مهامه المنصوص عليها قد تسهم في مساعدة المعلّمين باستخدام استراتيجيّات تساعد على إيصال المعلومات للطلبة بطريقة فعّالة لدمج المعارف الجديدة في البنية المعرفيّة لديهم، ويعود اتفاق مديري التّربية في ذلك إلى وعيهم بدور المشرف

التّربويّ وأهمية امتلاكه كفايات تتعلق باستخدام استراتيجيّات تدريس لنقل هذه الخبرة إلى المعلّمين وإطلاعهم على تقارير المشرفين والتوقيع عليها إضافة إلى الاجتماعات الدورية معهم.

أشار مديرو التّربية في تجمعات هذه المديريات إلى امتلاك المشرف التّربويّ لكفايات تتعلق باستراتيجيّات التقويم، إلا أنهم أشارو إلى افتقار المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التقويم بغير الاختبارات رغم أن لديهم كفايات بنسب متفاوته بمباديء القياس والتقويم ومواصفات الاختبار ويرى مديري التّربية إلى ضرورة تنويع المشرفين لاستراتيجيات التقويم وأدواته وضرورة ممارسة ذلك عند تقديم التغذية الراجعة للمعلمين

يتضح أن مديري التّربية على اطلاع بمدى امتلاك المشرفين التّربويّين لكفايات تتعلّق بالقياس والتقويم باعتبارها جزءًا من عمل المشرف التّربويّ في تقديم الدعم للمعلّمين في هذا المجال خاصة في بناء اختبارات بأسس علمية وتحليل النتائج وتفسيرها وبناء الخطط العلاجية المنبثقة عن نتائجها، لذا تطابقت وجهات نظر مديري التّربية، أما التقويم بغير الاختبارات فإن الباحث يتفق مع مديري التّربية والتّعليم إذ يُعدّ هذه الاختبارات أداة التقويم وقد تكون الوحيدة المعتمدة في النظام الرسمي، وإن كان هنالك إدخال للجانب العملي فيها.

ومع ذلك فالتقويم محدود ويقتصر على مباحث معينة، مثل المشاريع الطلابية التي يقتصر تقويمها بعلامة نشاط للطالب، لذا من المهم أن تتنوّع استراتيجيات التقويم والأدوات ولا تقف عند الاختبارات، أما وجهات نظر مديري التّربية في عدم ممارسة المشرفين لأساليب التقويم التّربويّ بصورة مناسبة عند تقديم التغذية الراجعة للمعلمين فمردّ ذلك قد يعود إلى عدم اطلاع مديري

التّربية على عمل المشرفين التّربويّين خاصة أنهم لم يحضروا معهم جلسات نقاش مع المعلّمين، أو أن وجهات نظرهم قد بُنيت على ما يرد إليهم من آراء بعض المعلّمين أو مديري المدارس، وقد يعود إلى عدم قيام المشرفين بذلك الدور بصورة مناسبة خاصة أن مطالب المعلّمين مستمرة وهم بحاجة إلى عقد ورش ودورات في القياس والتقويم.

المجال الثالث: أدوار المشرفين التّربويّين في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم.

أِشار مديرو التّربية والتّعليم في المديريات إلى حرص المشرفين التّربويّين على التنمية المهنية للمعلّمين، خاصة في مجال الدورات التدريبة وورش العمل والزيارات التبادلية بين بينهم، إلا أنهم أشاروا إلى ضعف متابعة أثر التدريب من المشرفين، إضافة إلى قلة الاهتمام بإجراء الأبحاث والدراسات أو تشجيع المعلّمين عليها.

إن اتفاق مديري التّربية والتّعليم حول حرص المشرفين على التنمية المهنية للمعلمين يعود إلى اطلاعهم على الورش والدّورات التدريبية المتعددة التي يعقدها المشرفون التّربويّون التي أصبحت مثار جدل بجدواها ومدى إسهامها في النّمو المهني للمعلّمين، أما عدم متابعة أثر التدريب فيعود إلى عدم إطلاع المشرف التّربويّ على البرامج التّدريبية التي تُنفذ أو بسبب عبء العمل الوظيفي للمشرف التّربويّ؛ إضافة إلى تحديد أثر التدريب يعد تحديًا قائمًا في ظل عدم القدرة على ضبط المتغيرات التي تؤثر على أداء المعلم. ويجدر الإشارة إلى أن معدل عدد المعلّمين الذين يتابعهم المشرف (70) معلمًا وفق ما جاء في الخطة التطويرية لوزارة التّربية والتّعليم

العالي (2008أ) وهذا العدد بحد ذاته كبير ويشكل معيقا في عمل المشرف برمته، وقد يعود إلى أسباب تتعلق بخبرة المشرف في المتابعة وعدم تأهيلة بالصورة المناسبة، أما قلة الاهتمام بإجراء الدراسات والأبحاث العلمية أو التّشجيع عليها، فيرى الباحث وجود نقص عند العاملين في المؤسسة التّربويّة كافّة بسبب ضعف الإمكانيات الماديّة وغياب مبدأ التحفيز والمساءلة وقلة توظيف نتائج الأبحاث التّربويّة والدّراسات في الواقع التعليمي إضافة الى ضعف في تطوير قدرات المشرفين على إعداد الأبحاث وفاقد الشيء لا يعطيه.

المجال الرابع: الاتّصال والتّواصل بين المشرف التّربويّ المقيم والمعلّم من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم

أشار مديرو التّربية في تجمعات هذه المديريات إلى وجود علاقة احترام متبادل بين المعلّم والمشرف التّربويّ والإصغاء الجيد بينهما وقد ساعد وجود المشرف التّربويّ على فتح قنوات من التّواصل والاتّصال الفاعل والتركيز على العلاقة الإنسانية، مع وجود حالات من المشرفين الذي لا زال يُعدّ تقييم الأداء بمنزلة أداة للسلطة على المعلم.

وقد أجمع مديرو التّربية والتّعليم على ذلك، فهم يرون المشرف التّربويّ قائدًا تربويًا قادرًا على الاتّصال والتّواصل مع الأطراف ذات العلاقة ليستطيع نقل أفكاره وإقناع الآخرين بها، كما أنهم يحضرون جزءاً من الاجتماعات والورش والدّورات التدريبية التي يعقدها المشرفون التّربويّون ويلاحظون طرائق التواصل بين المشرف التّربويّ والمعلّم، إضافة إلى ما يصلهم من تقارير عن أداء المشرفين التّربويّين سواء من رئيس قسم الإشراف أو من فريق المتابعة الشاملة أو تراجع

شكاوي المعلّمين من تعامل المشرفين معهم، أما المعلّمون الذين لا ينسجمون مع المشرفين التّربويّين فيعود إلى أسباب عديدة منها التنافس على المركز أو التّقصير في الأداء من المعلّم أو النظر إلى المشرف التّربويّ بمتصيد للخطأ، أما التعامل بفوقية من بعض المشرفين التّربويّين، فيعود إلى قصور في كفايات الاتصال والتواصل لديهم وعدم إدراكهم لطبيعة دور المشرف التّربويّ المقيم، فالتغيير يحتاج إلى وقت طويل خاصة أن عددًا من المشرفين من ذوي الخبرة الطويلة يقاومون التغيير لأسباب مختلفة مثل تضرر مصالحهم ووضعهم الاعتباري الذي كانوا يتمتعون به أصحاب سلطة على المعلّم، وهناك أسباب تعود إلى حرص بعض المعلمين على إظهار الولاء والطاعة للمشرف التّربويّ للحصول على التقرير الذي يريد خاصة أن المشرف التّربويّ يسهم في تقويم أدائه. يمكن القول أن تقييم الأداء يتعارض مع مفهوم التفاعل والدعم وتحمل المسؤولية وبناء جسور الثقة التي يجب أن تتكون بين المشرف والمعلم وبين مدير المدرسة كمشرف مقيم والمعلم.

المجال الخامس: المهنيّة في التعامل مع المعلّم وكتابة التقارير الإشرافية من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم

أشار مديرو التّربية في تجمعات هذه المديريات إلى وجود مهنية في التعامل لدى المشرفين التّربويّين وهي تتفاوت من تجمع إلى آخر، لكن ظاهرة التحيز عند المشرفيين التربويين لا زالت قائمة لدى بعضهم، وأن العلاقات الشخصية تفرض بظلالها على طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلم، ويرى مديرو التربية أن تقارير المشرفين تتسم بخلوها من الأخطاء.

ومن وجهة نظر الباحث فقد أجمع مديرو التّربية على ذلك نظرًا لاطلاعهم على تقارير المشرفين التّربويّين أو التقييم السنوي للمعلّمين ومقدار الاعتراضات عليها وقلة عددها إذا قورنت بحجم التقارير التي يكتبها المشرفون التّربويّون أو التقويم السنوي، أما وجود نماذج متطابقة من التقارير للمعلمين، فيعود إلى وجود نمط معين في طريقة كتابة المشرف للتقرير مما يوحي بأنها تتشابه للمعلمين، أو إلى سهولة استخدام نماذج لتقارير سابقة إذا لاحظ المشرف التّربويّ تشابهاً في أداء المعلّمين، وإن الفروق الفرديّة عامل مهم في التجديد والتنويع في التقارير، أما خلوها من الخطأ فقد يكون لاطلاع مديري التّربية على التقارير وقراءتها وإبداء ملاحظاتهم إزاءها مما أدّى إلى مثل هذا الإجماع على دقة التقارير، أما تأثر التقرير بالعلاقة الشخصية بين المعلّم والمشرف التّربويّ فذلك يعود إلى تناول مديري التّربية حالات فردية وليست عامة وإن كانت لا تخلو في بعض الحالات لأسباب متعددة، إلا أن مديري التربية والتعليم لم يتطرقوا إلى تمكن المشرف من تفعيل العلاقة مع المعلم على مبدأ الشراكة في تحسين أداء الطلبة، وفي الوقت نفسه لم يتم التطرق إلى قدرة المشرف التربوي على تعزيز التأمل لدى المعلم وممارسة المشرف لأنماط إشرافية ذات اتجاهات حديثة كالإشراف الإكلينيكي مثلاً، وقد يعود ذلك إلى ضعف المعرفة بالاتجاهات الحديثة للاشراف التربوي لدى مديري التربية والتعليم.

المجال السادس: آليات العمل التي يحققها الإشراف التربوي المقيم من وجهة نظر مديري التّربية والتّعليم

أشار مديرو التّربية في تجمعات المديريات إلى وجود آثار إيجابية للإشراف المقيم على المدارس بسبب وجود المشرف التّربويّ فترة طويلة فيها إذ يقدم الدعم لمدير المدرسة والمعلّم، وتبقى المدارس في جاهزية مستمرة، وأصبح المشرف التّربويّ يحكم على أداء المعلّم في المواقف التّعليميّة وليس في حصة صفيّة فقط، إلا أن بعضهم أشار الى أن آثاره ليست بالقدر المأمول وأن الإشراف التربوي المقيم لا يختلف عن السابق ومنهم من ذهب إلى أنه من المبكر الحكم على هذه التجربة ومنهم من تحدث عن صعوبات تتعلق بقلة عدد المشرفين وعدم توفر المواصلات.

إن إجماع عدد من مديري التّربية على دور الإشراف التّربويّ المقيم في التّغيير لأداء المدرسي وأداء المعلّمين والطلبة يعود الى استماعهم إلى العديد من الآراء حول ذلك سواء كان في جولاتهم الميدانية أو اجتماعاتهم الرسمية وغير الرسمية مع ذوي العلاقة أو التقارير التي تصل إليهم، إلا أن وجود فئة لم يتغير دورها عن الإشراف السابق فذلك يعود إلى قلة الرغبة لدى بعض المشرفين التّربويّين في التغيير، وعدم الرغبة في التطوير والتجديد واعتيادهم على نمط إشراف محدد وعدم تمكن الجهات ذات العلاقة في خلخلة قناعاتهم بممارسة نمط الإشراف التّربويّ المقيم وتقييم نتائجه، أما بالنسبة للرأي القائل بأن آثاره ما زالت محدودة ومن السابق

لأوانه الحكم على ذلك، فقد يعود إلى عدم الاطلاع الكافي والمتابعة لآلية عمل المشرفين وعدم الاستماع إلى الآراء حول ذلك وقد يعود لأسباب تتعلق بالتطبيق خاصة أن عددًا من المشرفين لا يزال يقاوم التغيير.

الإجابة على السؤال الأول الفرع الثاني: ما وجهات نظر مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

تمت مناقشة وجهات نظر مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم في ستة مجالات على النحو الآتي:

المجال الأول: درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي من وجهة نظر مديري المدارس

أجمع مديرو المدارس في المجموعات البؤرية على وجود فروق فردية بين المشرفين التّربويّين في مجال تحليل المحتوى التّعليمي، وأنهم لا يقدّمون تغذية راجعة للمعلّمين حول النماذج المحللة وأن المشرفين من التّخصصات العلمية لديهم تمكن في المحتوى التعليمي وطرائق إثرائه أكثر من التّخصصات الأدبية، وأشار مديرو المدارس إلى أن المشرفين التربويين يحللون المحتوى لكنهم لا يوظفون ذلك بطريقة مناسبة.

ذلك يعود إلى طبيعة العلاقات التي تربط بين المشرف التّربويّ المقيم ومدير المدرسة، ويستند إلى الجانب الذي يحضر فيه مدير المدرسة نقاشات تتعلق بالمحتوى التعليمي أو إثرائه، وإن المشرف التّربويّ المقيم لا يتابع عملية التّحليل أو يقدم تغذية راجعة حولها فيعود من وجهة نظر

الباحث إلى عدم توفر الوقت الكافي للمشرف التّربويّ المقيم للاطلاع العميق فيه أو لشعوره بأهمية التطبيق العملي في المواقف الصفية، وقد يعود إلى نقص كفايات بعض المشرفين التّربويّين المقيمين ومدى امتلاكهم أدوات الملاحظة المتعددة للزيارة الإشرافية، وإن تباين آراء مديري المدارس حول الدّعم الذي يقدّمه المشرف المقيم إلى المعلمين قد يعود إلى مستوى المدرسة وإلى مديرها، فمديرو المدارس الأساسية الدنيا قد لا يلمسون ذلك بصورة مباشرة لقلة حاجة المعلّمين في مدارسهم لذلك، بينما قد يلمس مديرو المدارس الثانوية أو الأساسية العليا بصورة أكبر بسبب تنوع مستوى المحتويات التعليمية في هذه المدارس.

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم من وجهة نظر مديري المدارس

أشار مديرو المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين لديهم كفايات متعلقة باستراتيجيّات التدريس ويتضح ذلك بنقاشاتهم مع المعلّمين، إذ أشار بعضهم إلى وجود استراتيجيّات تدريس مختلفة لدى مشرفي المرحلة الأساسية وأنهم يركزون على النظريات المتعلقة بالخصائص النمائية، وأشار مديرو المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين لا يطرحون استراتيجيات تدريس تساعد المعلّم.

ذلك الاتفاق بين مديري المدارس يعود إلى حضورهم جانبًا مهمّا من النقاشات في الجلسات البعدية التي ينفذها المشرف التّربويّ المقيم لتقديم التغذية الراجعة للمعلّمين حول أدائهم إذ تُطرح استراتيجيات تدريس مختلفة تتناسب والمواقف التّعلمية التي نفذها المعلّمون بهدف التطوير المهني ودعمهم ومساعدتهم على تنفيذ استراتيجيات تدريس فاعلة تساعد في تحقيق الأهداف

وتحقيق تعلم الطلبة بطرائق فاعلة، أما طرح مشرفي المرحلة لاستراتيجيات تدريس أكثر فيعود إلى طبيعة المرحلة التي تتطلب تنويع المعلّمين باستراتيجيات التدريس للمحافظة على جذب انتباه الطلبة خاصة أن فترة التركيز لديهم قليلة، أما عدم ذكر أسماء استراتيجيّات التدريس فلا يمثل إشكالاً في حالة عرض استراتيجية التدريس بطريقة صحيحة، وإن التركيز على النظريات تتعلّق بخصائص الطلبة النمائية يساعد المعلّمين على استخدام استراتيجيات تدريس تتلاءم وهذه الخصائص لمساعدتهم على تشكيل أنماط تعلم خاصة بهم.

وأشار مديرو المدارس أن لدى المشرفين كفايات لازمة لبناء جدول المواصفات ومواصفات الاختبار الجيد وتحليل المحتوى وتحليل النتائج، كما يرون أن المشرف التّربويّ لا يقدم الدعم اللازم للمعلم في الإفادة من التقويم في تطوير الأداء، في حين أشارت إحدى المجموعات البؤرية أن هنالك تغذية راجعة للمعلمين حول الأسئلة تقدم من بعض المشرفين التّربويّين. وهذا يتفق مع (لهلبت، 2010) الذي أشار إلى درجة متوسطة لدور المشرف التّربويّ في التقويم التّربويّ.

إن ذلك يعود إلى متابعة مديري المدارس للتغذية الراجعة التي يقدمها المشرف التّربويّ المقيم للمعلمين حول نماذج الاختبارات التي تُعدّ وكذلك مساعدتهم في بناء جداول مواصفات ووضع احتبار جيد، أما بالنسبة إلى عدم تقديم المشرف التّربويّ المقيم الدعم للمعلّم بتوظيف نتائج التقويم فيعود إلى عدم رغبة المعلّم في ذلك خاصة أنه لديه نصاب حصص كبير وأعمال أخرى مكلف بإنجازها أو عدم قناعته بجدواها في تحسين مستوى الطلبة أو عدم رغبة المشرف في ذلك لاعتقاده أن ذلك يستغرق وقتاً طويلاً وهو بحاجة لزيارة أكبر عدد من المعلّمين.

المجال الثالث: دور المشرفين التّربويّين بالنمو المهني للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس

يرى مديرو المدارس في المجموعات البؤريّة بأن المشرفين التّربويّين يخططون لعقد ورش تعليمية للمعلمين، إلا أنهم لا يهتمون بالأبحاث أو الدراسات ولا يشجعون المعلّمين عليها، وأن الترشيح للدورات يتم إما من خلال الزيارات الإشرافية أو بسؤال مدير المدرسة، وتتم تلبيتها إما عن طريق الورش أو الزيارات التبادلية أو العناقيد، ولا يتابع المشرفون التّربويّون أثر التدريب مع المعلّمين، تلك النتيجة التي أظهرتها الدراسة الحالية تتفق مع دالميني (Dalmini,2000) في تركيز المشرفين التّربويّين على عقد اللقاءات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحلو(2008) من حيث تركيز المشرفين بدرجة عالية على النمو المهني وتطوير العاملين والتخطيط لذلك وتختلف هذه النتيجة مع لهلبت (2010) الذي أشار إلى وجود درجة متوسطة لدور المشرف التّربويّ في مجال التنمية المهنية الشّاملة.

ويرى الباحث أن رأي مديري المدارس حول اهتمام المشرف التّربويّ المقيم بالنمو المهني للمعلم يعود إلى المراسلات الرسمية التي تصل إلى مديري المدارس وتشير الى نوعية الورش التعليمية التي تُعقد من المشرفين التروبين وعددها وتعدد مجالاتها، وجميعها تسهم في النمو المهني، أما عدم الاهتمام بالأبحاث أو الدراسات وعدم تشجيعهم المعلمين عليها فيعود إلى ندرة الأبحاث أو الدراسات التي تُنفذ من المشرفين التّربويّين المقيمين خاصّة والمؤسسة التّربويّة عامة، وإن عدم

قيامهم بذلك يظهر عدم اهتمامهم بتشجيع المعلّمين عليها، أما الترشيح من المدير أو المشرف التّربويّ المقيم فيعود إلى عدم جرأة المعلّمين عن التصريح باحتياجاتهم المهنية أو الافصاح عنها، ظناً أن ذلك قد يؤثر على تقييم أدائهم مستقبلاً، وإن المدير بدوره مشرفاً مقيماً في المدرسة والمشرف التّربويّ المقيم لديهما من الخبرة ما يساعدهما على تحديد احتياجات المعلمين التدريبية، وهناك عدد من الورش والدورات التدريبية التي تُنفذ بناء على تعليمات جهات الرسمية أو لتطبيق برامج ومشاريع معينة، أما عدم متابعة أثر التدريب فقد يعود إلى الفروق الفردية بين المشرفين التّربويّين المقيمين وإطلاعهم وتنفيذهم للبرامج التدريبية مما أدّى الى تباين وجهات نظر مديري المدارس.

المجال الرابع: الاتصال والتواصل بين المشرف التّربويّ المقيم والمعلّم من وجهة نظر مديري المدارس

أشار مديرو المدارس أن المشرفين التّربويّين يستمعون إلى المعلمين ويمتلكون مهارات اتصال وتواصل عالية، ويحرصون على بناء علاقات إنسانيّة مع المعلّمين، وهناك تغيير في أدوار المشرف التّربويّ الذي لم يعد متصيداً للخطأ بل داعم ومساند، في حين أشاروا إلى تخوّف بعض المعلّمين من زيارات المشرفين، وأن بعض المعلّمين يفضلون مشرفًا على آخر خاصة في التخصصات التي يتوافر أكثر من مشرف تربوي، وهذه النتيجة تتفق مع العدوي (2002) من حيث وجود علاقات إنسانية لدى المشرف التّربويّ بدرجة عالية، وتختلف مع لهلبت (2010) في الإشارة إلى وجود درجة متوسطة لدور المشرف التّربويّ في مجال العلاقات الإنسانية وفي

الاتصال والتواصل، وتتفق مع كل من شارما وآخرون (Sharma et.al,2011) وأونال (Unal, 2010) من حيث أن المشرفين التّربويّين متصيدين للأخطاء وإن تفاوتت النسب.

إن حضور مديري المدارس لجلسات نقاش المشرف التّربويّ المقيم والمعلّمين وطرائق الاتصال والتواصل التي يوظّفها المشرفون التّربويّون وحرصهم على الاهتمام بالعلاقات الإنسانية جعلهم يدركون دور المشرف التربوي المقيم في التواصل مع المعلم، أما تخوف المعلّمين من المشرف التّربويّ فيعتقد الباحث أن بعض المعلّمين لا يزال ينظر إلى المشرف التّربويّ المقيم متصيد خطأ، أما التغيير في أدوار المشرف التّربويّ، فقد لمس مديرو المدارس دور المشرف التّربويّ المقيم وتقديمه الدعم والمساندة للمعلمين مما يدلل على مؤشرات إيجابية لاتجاهات مديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ المقيم، أما تفضيل مشرف على آخر من المعلّمين فيعود إلى أسلوب تعامل المشرف التّربويّ المقيم مع المعلّم والدعم الذي يُقدّم إليه ومقدار الثقة التي يمنحه إياها وقدرته على خلخلة القناعات لدى المعلّم في أنه داعم ومرشد.

المجال الخامس: المهنية في التّعامل مع المعلّم وكتابة التقارير الإشرافية من وجهة نظر مديري المدارس

تؤكد غالبية المجموعات البؤرية أن تقارير المشرفين التّربويّين منظمة ومرتبة تكاد تخلو من الأخطاء اللغوية، إلا أنهم أشاروا كذلك إلى احتواء التقرير على بعض العبارات المبهمة والى وجود تحيّز من المشرفين التّربويّين لبعض المعلمين وفق العلاقة الشخصية.

إن إجماع مديري المدارس على خلو التقارير من الأخطاء يعود إلى متابعتهم هذه التقارير التي تُرسل من المشرفين التّربويّين المقيمين إلى المعلمين ومدى التسلسل والانسجام فيها، إلا أن احتواء التقارير على عبارات مبهمة قد يعود إلى ضعف كفايات المشرف التّربويّ المقيم على التعبير عن الموضوع الذي يريد، أما إشارة بعضهم الى وجود تحيز فقد يعود إلى نقص في الكفايات الشخصية لدى بعض المشرفين أو إلى عدم التمكن العلمي للمشرف التّربويّ في بعض من القضايا أو إلى وجود علاقات خاصة بين المعلّم والمشرف التّربويّ المقيم.

المجال السادس: آليات العمل التي يحققها الإشراف التربوي المقيم من وجهة نظر مديري المدارس

أجمع مديرو المدارس على وجود تعاون بين المشرف التّربويّ المقيم والمعلّم وتكامل الأدوار بينهم ومدير المدرسة وإلى تحسين تحصيل الطلبة وكذلك إفادة المدير في الجانب الفني، في حين أن عدد من مديري المدارس أشاروا إلى عدم تغيير في دور بعض المشرفين.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في ذلك مع أوفاندو وهاجستين (Ovando&Huckestein,2003) بأن المشرفين يسهمون في رفع التحصيل ومساندة المعلّمين والطلبة وتتفق مع زامل (2000) بوجود درجة عالية عن العمليات التي يقوم بها المشرفون التّربويّون وتختلف مع أونال (Unal,2010) الذي أشار الى أن آليات العمل الحالي ليست مناسبة ولا تحقق الأهداف وتختلف مع لهلبت (2010) الذي أشار إلى درجة متوسطة لدور المشرف التّربويّ في مجال التخطيط والتطوير.

إن ذلك الدّور يعود إلى وضوح التعليمات لدى المشرف التّربويّ المقيم وتفهمه لدوره وقيامه بالمهام المنوطة به خاصة في مجال الدعم الفني لمدير المدرسة وتكامل الأدوار بينهما، أما الذين أشاروا إلى اقتصار دوره على تقديم تغذية راجعة للمعلم حول الحصة المزورة، فيرى الباحث أن مجموعة من المشرفين التّربويّين لا زالت لديهم قناعة بجدوى الإشراف التّربويّ الذي اعتادوا على ممارسته ظنًا بفاعليته في تقديم تغذية راجعة للمعلم في أدائه ويحافظ على هيبتهم.

يرى مديرو المدارس مناسبة آليات الإشراف التّربويّ المقيم المتبعة، إلا أن مستوى متابعة المشرفين لتوصياتهم ليست بالمستوى المطلوب بسبب قلة عددهم، وإلى ضرورة زيادة عدد المشرفين في العنقود الواحد وبقاء المشرف التّربويّ فترة أطول في العنقود، وأشار مديرو المدارس إلى دور المشرف التربوي الداعم والمساند، إلا أن عدداً قيلاً من المشرفين التّربويّين لا زالوا يقومون بالدور التقليدي خاصة عندما يتم التركيز على الأخطاء فقط.

إن وجهات نظر مديري المدارس على مناسبة آليات الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى الدعم الذي يقدمه ذلك المشرف إلى مدير المدرسة والمعلّمين ومستوى المسؤولية التي يشعر بها كل منهم في أثناء وجود المشرف التّربويّ المقيم فترة أطول في المدرسة أو العنقود والاستعانة به كلما دعت الحاجة ذلك، أما قلة متابعة المشرفين التّربويّين لتوصياتهم فيعتقد الباحث أن بعض المشرفين التّربويّين المقيمين يقدمون التوصيات إلى مدير المدرسة الذي بدوره يقوم بعملية المتابعة مع المعلّم بصفته مشرفاً مقيماً، أو قد يعود إلى كثرة نصاب المشرف التّربويّ المقيم من المعلّمين حيث لا تتسنى له فرصة زيارة المدرسة مرة أخرى ومتابعة التّوصيات، أما من يقوم من

المشرفيين بالتركيز على الأخطاء فقط فيعود إلى قيام بعض المشرفين التّربويّين بممارسة دور التفتيش وتصيد الخطأ، ويرفضون التغيير لاعتقادهم ان مصالحهم تتضرر وتضعف سلطتهم على المعلم لفهمهم الخاطيء بفلسفة الإشراف التربوي وأسس تدعيم العلاقة مع المعلم القائمة على الثقة والتأمل والتمكين.

أن قلة عدد المشرفين التّربويّين يشكل عائقاً أمام تنفيذ الإشراف التربوي المقيم بشكل جيد، وأن وجود أكثر من مشرف تربوي في المدرسة يؤدي إلى تشتت الجهد وعدم تقديم الدعم اللازم للمعلّم، وأن المشرفين التّربويّين يتدخلون في بعض النواحي الإدارية للمدرسة.

إن إشارة مديري المدارس إلى قلة عدد المشرفين يشكل عائقاً بسبب عدم قدرة بعضهم على دعم جميع المعلّمين في العنقود بالمستوى نفسه، وعدم قدرتهم على متابعة توصياتهم بسسب عدم تمكنهم من زيارة المدرسة مرة أخرى، أما التدخل في الشؤون الإدارية فيعتقد الباحث أن بعض مديري المدارس لم يعتد على وجود مشرف تربويّ مقيم فترة طويلة في المدرسة التي تعدّ مملكته، ولا يجوز لأي كان التدخل في أمورها، ولم يستطع استثمار وجود المشرف التّربويّ المقيم بطريقة مثلى، وإن كان لا يخلو من بعض الممارسات من المشرفين التّربويّين في هذا المجال.

مناقشة نتائج وجهات نظر كل من مديري التّربية والتعليم ومديري المدارس حول الإشراف التّربويّ المقيم؟

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى امتلاك المشرف التّربويّ للمعرفة حول المحتوى التعليمي، إلا أن بعضهم أشار الى تفاوت كفاياتهم فيما يتعلق بإثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم

الخاطئة، ويشير مديرو المدارس أن المشرفين التّربويّين يتفاوتون في امتلاكهم كفايات تحليل المحتوى، وأشار عدد قليل من مديري المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين لا يتابعون تحليل المحتوى مع المعلّمين ولا يطلبون ذلك ويرى عدد قليل منهم أن مردّ ذلك يعود إلى عدم امتلاكهم للكفايات اللازمة.

إن اتفاق جميع مديري التّربية على امتلاك المشرفين التّربويّين للمحتوى التعليمي يعود إلى المهام التي يُكلفون بها في هذا المجال من عقد ورش، وإثراء، وتحليل محتوى، والمشاركة في مهمات أخرى ذات علاقة، وإن اشتراك المشرفين التّربويّين في التدريب على المحتوى التعليمي يكسبهم خبرات مهمّة، في حين أن إثراء المحتوى التعليمي والكشف عن المفاهيم الخاطئة يعتمد على قدرة المشرف التّربويّ على متابعة المستجدات العلمية في المحتوى والاطلاع على المراجع ذات العلاقة، وبالتالي فإن وجود الفروق الفردية والرغبة في التطور أدت إلى التباين في وجهات نظر مديري التّربية حول ذلك.

كذلك بالنسبة إلى تحليل المحتوى الذي يعتمد على قدرة الفرد ومدى امتلاكه للكفايات البيداغوجية المتعلقة بذلك، وهنالك فروق فردية في هذا المجال إذ يوجد عدد من المشرفين التّربويّين لا يحملون مؤهلاً تربوياً، ولم يطبقوا المفاهيم التي اكتسبوها حول أسس تحليل المحتوى مما أدى إلى ضعف قدرات بعضهم في هذا المجال، أو إلى عدم قناعة بعضهم بجدوى تحليل المحتوى إذا لم يكن المعلّم قادراً على استثماره وتوظيفه في المواقف التعليمية فتراهم لا يركزون على تحليل المحتوى ولا يتابعون المعلّمين في ذلك.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى أن المشرفين التّربويّين يمتلكون استراتيجيات التدريس والتقويم إلا أن نصف مديري التّربية أشار إلى أنهم لا يطبقونها في تقديم التّغذية الراجعة للمعلّمين وأنهم يقتصرون في أدوات التقويم على الاختبارات فقط، أما مديرو المدارس فعدوا أن المشرفين التّربويّين يمتلكون استراتيجيات التدريس والتقويم ووضع جداول مواصفات للاختبار الجيد، ويرى نصف مديري المدارس أن المشرفين التّربويّين لا يقدمون الدعم اللازم للمعلمين في ذلك.

بصورة عامة يرى الباحث أن مديري التّربية والتعليم يتحدثون بعمومية عن مدى امتلاك المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التدريس والتقويم خاصة أنهم قد أُخضعوا إلى دورات متخصصة في هذه المجالات، إضافة الى تدريبهم المعلمين عليها، إلا أن مديري المدارس الذين هم على اطلاع دائم بالمناقشات التي تحدث مع المعلّمين حول هذه الاستراتيجيات استطاعوا الحكم على مدى امتلاك المشرفين التّربويّين لها، وإن امتلاك المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التدريس والتقويم يعود إلى ورش العمل والبرامج التدريبية المقدمة لهم والحرص على التنمية المهنية المتواصلة، أما عدم تطبيق هذه الاستراتيجيات فيعود إلى العبء الوظيفي على المشرفين التّربويّين بسبب نقص إعدادهم، وإن اقتصارهم على تطبيق التغذية الراجعة على الاختبارات كأداة تقويم وحيدة قد يعود إلى افتقار النظام التّربويّ في فلسطين إلى استخدام أدوات أخرى، وبالتالي فإن التركيز على هذه الأداة بوصفها الأكثر شيوعاً ويستخدمها المعلّمون باستمرار في تقويم تعلم طلبتهم لذا فهم

حريصون على بنائها بأسس سليمة ويطلبون من المشرف التّربويّ تغذية راجعة بخصوصها من أجل التحسين والتطوير.

وأشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى اهتمام المشرفين التّربويّين بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال الدورات والورش التعليمية إلا أن بعضهم أشار الى ضعف متابعة المشرفين لأثر التدريب وضعف الاهتمام بالأبحاث الإجرائية، أما مديرو المدارس فيجمعون على اهتمام المشرفين التّربويّين بالدورات والورش التعليمية ويخططون لها ويحددون حاجات المعلّمين بأنفسهم أو بالتعاون مع مدير المدرسة ولم يرد ذكر لرأي المعلّم وأشار نصف مديري المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين لا يتابعون أثر التدريب.

إن اطلاع مديري التّربية على أنواع الورش والبرامج التّدريبية التي ينفذها المشرفون التّربويّون جعلهم يتحدثون عن اهتمام المشرفين التّربويّين بالتنمية المهنيّة للمعلّمين، كذلك الحال بالنسبة لمديري المدارس، إلا أن مديري التّربية لا تصل إليهم التقارير التي تتحدث عن أثر التدريب على المعلّمين أو بعض التجارب الناجحة لتوظيف ما تم التدرّب عليه من المعلّمين وإن كان هناك الكثير منها في الميدان التّربويّ التي قد تُعمم على معلمي المبحث لتوظيفها والإفادة منها ولا يلاحظ مديري المدارس ذلك في زيارات المشرفين التّربويّين، ويعتقد الباحث أن ضعف متابعة أثر التّدريب يعود إلى العبء الوظيفي وعدم اطلاع المشرفين التّربويين على البرامج التدريبية التي تقدم للمعلّمين أو قلة خبرة بعضهم في هذا المجال، أما ضعف الاهتمام بالأبحاث الإجرائية فهنالك قصور لدى بعض المشرفبن التّربويّين في هذا المجال، كما أن غياب نظام التّحفيز

والمساءلة أدّى إلى الانطفاء الوظيفي لدى بعض المعلّمين إذ لا يوجد رغبة لديهم للتنمية المهنية وإن شاركوا في ورشة أو دورة فإنه لا يحرص على تطبيق ما اكتسبه في المواقف التعليمية وكذلك الحال لدى بعض المشرفين التّربويّين.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى أن المشرفين التّربويّين يتعاملون مع المعلّمين بعلاقات تسودها الاحترام وأشادوا بالتواصل معهم وعدّوا وجود المشرف التّربويّ في المدرسة إلى وقت طويل قد ساعد في ذلك، إلا أن عددًا قليلاً من مديري التّربية أشار الى أن تقويم الأداء يجعل العلاقة بين المشرف التّربويّ والمعلّم قائمة على السلطوية، أما مديرو المدارس فأجمعوا أن المشرفين التّربويّين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل بدرجة عالية ويتعاملون بطريقة إنسانية وأن دور المشرف التّربويّ تغير من متصيد للأخطاء إلى داعم، إلا أن جزءًا قليلاً منهم عدّ بعض المشرفين ما زالوا يتعاملون مع المعلّم بغير احترام.

يعتقد الباحث أن مديري التّربية على اطلاع كاف حول تعامل المشرفين التّربويّين مع المعلّمين ذلك من اجتماعاتهم بهم أو من تقارير مديري المدارس إذ أشاروا إلى ذلك، وإن مديري المدارس يتعاملون مع المشرفين التّربويّين باستمرار ويطلعون على طريقة تعاملهم مع المعلّمين، وقد استطاعوا أن يلمسوا التغير في دور المشرف التّربويّ من متصيد خطأ إلى داعم، إضافة إلى أن أسس اختيار المشرف التّربويّ تركز على قدرته في التعامل مع الآخرين، وبوصفه قائدًا تربويًا يحرص على بناء علاقات مهنية مبينة على الاحترام المتبادل، كما أن وجود المشرف التّربويّ في المدرسة أطول فترة ممكنة أسهم في تعرّفه على معلميه بطريقة أكثر شمولاً ومكّنه من بناء

علاقة احترام متبادل مع المعلّمين، إلا أن هناك فروقاً فردية في ذلك لا يمنع وجود فئة ما زالت تعدّ نفسها مسؤولة عن تقييم المعلّم وبالتالي يكون الآمر الناهي للمعلّم الذي عليه أن يتمثل ذلك. رغم أن فلسفة الإشراف التربوي المقيم واللقاءات التّربويّة التي تجمعهم تركّز على ضرورة التواصل مع المعلّم على أسس الاحترام المتبادل، ليتمكن المعلّم من طلب الدعم من المشرف التّربويّ.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى المهنية في تعامل المشرفين مع المعلّمين، ويرى بعضهم أن العلاقة الشخصية تلعب دورًا في التقارير الإشرافية خاصة بعد كشف تقارير تقييم الأداء، أما مديرو المدارس فيرى غالبيتهم أن تقارير المشرفين التّربويّين منظمة تخلو من الخطأ، وعدّ نصف مديري المدارس وجود تحيز من المشرفين في تعاملهم مع المعلّمين.

يعتقد الباحث أن مديري التّربية الذين يطلعون على التقارير التي يكتبها المشرفون التّربويّون بدرجة كافية يمكنهم الحكم على مدى المهنية التي يتعاملون بها، كما أن مديري المدارس أكثر اطلاعاً على التقارير التي يكتبها المشرفون التّربويّون بل يعملون على تفحص محتويات هذه التقارير كافة من أجل متابعة أداء المعلّم في الأمور التي تحتاج إلى ذلك فاستطاعوا الحكم على دقة التقارير وتنظيمها، كما أن المشرف التربوي قائد تربوي يُفرض عليه التعامل بمهنية مع جميع المعلّمين بصفته داعماً ومرشداً وموجهاً لهم وأن تعبّر تقاريره بمهنية وواقعية عن زياراته للمعلّمين لتمكينهم حتى يتمكنوا من تأمل ممارساتهم، إلا أن لكل قاعدة شواذ مما يؤدي إلى

وجود قلة من المشرفين التّربويّين الذين يجعلون العلاقات الشخصية تطغى على العلاقات المهنية بسبب ضعف في شخصياتهم أو عدم تمكنهم من الكفايات الإشرافية اللازمة في عملهم.

أجمع مديرو التّربية والتّعليم أن للإشراف المقيم آثار إيجابية على المعلّم والمدرسة حيث يستطيع المشرف التّربويّ ملاحظة أداء المعلّم في مواقف تعليمية متنوعة، إضافة الى رفع مستوى الجاهزية للمدرسة بسبب وجود المشرفين فيها، إلا أن عددًا قليلاً منهم يرى أن الإشراف التربوي المقيم لا يختلف عن الإشراف الذي كان معمول به، أما مديرو المدارس فيجمعون على علاقة التعاون بين المشرف والمعلّم بسبب الإشراف التربوي المقيم وأشار غالبيتهم إلى أن الإشراف التربوي المقيم يسهم في تحسين التحصيل، ويشير نصف مديري المدارس إلى تحسن مستوى التخطيط لدى المعلّم، وأشاروا الى ضرورة وجود المشرف في المدرسة فترة أطول ويعتقد مديرو المدارس أن قلة عدد المشرفين يعدّ عائقًا في عمل الإشراف التربوي المقيم كما يعيق عدم توفر مواصلات للمشرفين عملهم.

يعتقد الباحث أن مديري التّربية ممن اطلعوا على آليات العمل بالإشراف التربوي المقيم وتابعوا أثره على المدرسة بشكل عام والمعلمين خاصّة تمكنوا من التعبير بطريقة أوضح من مديري التّربية الذين لم يطلعوا بكفاية على ذلك خاصة أن عددًا منهم ممن عُيّنوا تعيينًا جديدًا في هذه الوظيفة، كما أن وجود ممارسات سابقة لدى بعضهم وعدم تعاملهم مع الإشراف التّربويّ المقيم من جوانب عديدة أدّى الى إقتصار دورهم على الزيارة الإشرافية.

أما مديرو المدارس فهم أكثر انخراطاً واطلاعاً على آليات العمل بالإشراف التربوي المقيم ويلمسون آثاره بشمولية أكثر وعلى مختلف النواحي تمكنوا من الحديث عن أثر الإشراف التّربويّ المقيم من حيث تحسين التحصيل ومستوى التخطيط ورغبتهم في وجود المشرف التّربويّ المقيم فترة أطول، كما تحدثوا أيضاً عن المعيقات والتحديات التي تواجه المشرف التّربويّ المقيم.

ثانياً: مناقشة النتائج الكمية

إجابة السؤال الثاني ونصه: ما متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

أشارت النتائج إلى أن متوسط اتجاهات المعلّمين على مجالات الاستبانة جاءت متوسطة باستثناء المجال الأول فقد جاءت أعلى فقرة "يمتلك المشرف التربوي فهمًا عميقًا في المحتوى التعليمي" بمتوسط (3.81)، بدرجة رضا مرتفعة، بينما جات الفقرة "يهتم بتزويد المعلم بنماذج اختبارات جيدة" أقل فقرة (2.93) بدرجة رضا متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع كارمر وآخرون (Kramer el.at, 2005) في وجود فروق في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ خاصة في المجالات التي يتم فيها إثارة الدافعية وتقديم تغذية راجعة بناءة واطلاعهم على استراتيجيات تدريس مناسبة لاستخدامها في المواقف الصفية خاصة من ذوي الأداء المنخفض من المعلّمين، وتتفق كذلك مع علاونة وآخرين(2008) في وجود درجة ممارسة متوسطة للكفايات الإشرافية، وتتفق كذلك مع كاريس والميديا (Caries & Almedia,2007) في وجود اتجاهات إيجابية تجاه العلاقات الإنسانية، إضافة إلى الاتفاق مع

الحلو(2009) في وجود درجة رضا متوسطة لأنماط الإشراف التّربويّ التي يمارسها المشرفون التّربويّون، ومع أبو شرار(2009) في أن درجة الرضا عن الأداء ككل كانت متوسطة وعلى مجالات "النمو المهني" و"القياس والتقويم" و"اثراء المنهاج" كانت بين المتوسطة والمرتفعة، ومع الجنازرة (2000) في وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الإيجابي واتجاهات المعلّمين، وتختلف الدّراسة مع المدانات وآخرون (Al-Mdanat et.al,2011) في وجود أخطاء في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التربوي، وتتفق الدّراسة مع دالميني (Dalmini,2003) في وجود اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ، كما تتفق مع العدوي (2002) في وجود اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ بشكل عام، لكنها تختلف معه في المجال حيث كان أعلى مجال في درجة الرضا هو العلاقات الإنسانية، وتختلف مع الحلو(2008) في وجود اتجاهات عالية نحو الإشراف التّربويّ في مجالات النمو المهني والتقويم التّربويّ، وتتفق مع لهلبت (2010) في وجود درجة ممارسة متوسطة للمشرفين التّربويّين في "العلاقات الإنسانية" و"الاتصال والتواصل الفعال" و"التنمية المهنية" و"التقويم التّربويّ"، ويتفق مع أوفاندو وهاجستين (Ovando&Huckestein, 2003) إذ كانت درجة الرضا عالية ووجود اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ لجميع المجالات، لكن يختلف معهم في العينة حيث كانت من مديري المدارس.

وتختلف الدّراسة الحالية مع باجاك (Bajak,1990) في ترتيب المجالات إذ كانت جاءت "التواصل" و"المنهاج" و"النمو المهني" و"التقويم التّربويّ"، وتتفق الدراسة الحالية مع أيوب

(1995) في "أهمية المنهاج"، و"النمو المهني" و"الاختبارات"، لكن هذه الدراسة تختلف عنهما في اختلاف عينة كل منهما إذ كانت من المشرفين التّربويّين.

وتتفق هذه النتيجة مع الحلاق (2008) في وجود درجة استجابة جيدة على مجالات الدّراسة، ومع التميمي (2005) في أن واقع الإشراف التّربويّ بدرجة متوسطة، وتختلف مع زامل (2000) في وجود درجة عالية في المدخلات والعمليات لدى المشرفين التّربويّين، ومع القضاة (2009) في وجود درجة رضا مرتفعة على التطور المهني والتدريب، إضافة إلى اختلافها مع النخالة وجرجاوي (2008) في ترتيب المجالات حيث جاءت: التقويم، والمنهاج، وطرق التدريس، والعلاقات الإنسانية، وتختلف هذه النتيجة معهم في العينة إذ كانت عيناتهم تتكون من مديري مدارس ومشرفين تربويين ومعلمين في بعض الأحيان.

يعتقد الباحث أن ارتفاع درجة الرضا حول التمكن من المحتوى التعليمي يعود الى أن المعلّمين يرون في المشرف مرجعًا رئيسًا للتأكد من بعض القضايا في مجال المحتوى، إضافة الى أن الحوار الذي يدور بين المشرف التّربويّ والمعلّم تُظهر مدى تمكنهم العلمي وبالتالي فإن درجة الرضا عن درجة امتلاك المشرف التّربويّ المحتوى التعليمي جاءت مرتفعة.

أما المجال الثاني المتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم فقد جاءت درجة الرضا عنه متوسطة، ويعتقد الباحث أن المعلّمين لا يرغبون في التطوير أو التجديد في استراتيجيات التدريس أو التقويم التي اعتادوا عليها، كما أن هناك بعض المشرفين التّربويّين لا يرغبون في التطور المهني والاطلاع على المستجدات التّربويّة لعدم وجود تحفيز ومساءلة،

إضافة إلى أن عدد المعلّمين المسؤول عنهم المشرف التّربويّ كبير ولا يتيح له الجلوس لفترات طويلة مع المعلّمين لاطلاعهم على المستجدات التّربويّة المتعلقة باستراتيجيات التدريس والتقويم، مما أدى إلى وجود درجة رضا متوسطة عند المعلّمين حول هذا المجال.

أما المجال الثالث "النمو المهني للمعلمين" فقد جاءت درجة الرضا عنه متوسطة ويعود السبب من وجهة نظر الباحث إلى أن بعض المعلّمين لا يرغبون بحضور ورش تعليمية سواء كانت في مجال المحتوى التعليمي أو في التّربية بشكل عام لأنهم يعتقدون بأنها تقليدية ولا تأت بجديد فقد اعتادوا على أسلوب التدريب للمشرف التّربويّ، وهناك بعض المشرفين التّربويّين لا يتابعون أثر التدريب على المعلّمين إما بسبب العبء الوظيفي وارتفاع نصابه من عدد المعلّمين الذين يشرف عليهم أو التقصير من قبل بعضهم وبالتالي كانت درجة الرضا على ذلك المجال متوسطة.

وبالنسبة للمجال الرابع المتعلق بالاتصال والتواصل فقد جاءت درجة الرضا عنه متوسطة ويعود السبب من وجهة نظر الباحث إلى أن بعض المعلّمين يعتقدون بأن المشرف التّربويّ يتعامل معهم بفوقية وأنه لا يتيح لهم الفرصة للحديث عن مجريات الحصة الصفية أو تقديم مبررات إنما يقوم بتقديم تغذية راجعة للمعلم إضافة الى وجود بعض المشرفين التّربويّين لا يمتلكون المهارات الكافية في الاتصال والتواصل.

أما المجال الخامس المتعلق بالمهنية بالتعامل فقد جاءت درجة الرضا أيضاً متوسطة ويعود السبب، من وجهة نظر الباحث، إلى اعتقاد بعض المعلّمين أن المشرفين التّربويّين يميزون بين معلم وآخر في مجال الترشيح لدورات أو في كتابة التقارير أو في التقييم وقد يعود أيضاً إلى

اختلاف مستويات أداء المعلّمين، أو وجود بعض حالات من المشرفين التّربويّين يميزون بين المعلّمين لوجود علاقات خاصة بينهم، وبذلك جاءت درجة الرضا على هذا المجال متوسطة.

وجاءت درجة الرضا على المجال السادس "آليات العمل" متوسطة ويبرر الباحث إلى أن بعض المعلّمين يرون في المشرفين التّربويّين متصيدين للأخطاء بالرغم من وجود درجة رضا مرتفعة حول قدرة المشرف على تقديم تغذية راجعة دون وجود مدير المدرسة وفهمه لطبيعة عمله إلا أن بعضهم لا زال ينظر الى عدم الرضا الكافي حول آليات عمل المشرف خاصة أنه يفسر كل حركة من المشرف بأنها تؤثر على تقييم أدائه في نهاية العام الدراسي.

مناقشة نتائج وجهات نظر كل من مديري التّربية والتعليم ومديري المدارس واتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم؟

أجمع مديرو التّربية والتّعليم إلى امتلاك المشرف التّربويّ للمحتوى التعليمي إلا أن بعضهم أشار إلى وجود تفاوت في كفاياتهم بما يتعلق بإثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم الخاطئة، كما أشار أجمع مديرو المدارس إلى أن المشرفين التّربويّين يتفاوتون في امتلاكهم كفايات تحليل المحتوى، وأن عددًا قليلاً منهم أشار إلى غياب متابعة تحليل المحتوى من قبل المشرفين التّربويّين مع المعلّمين ولا يطلبون منهم ذلك ويرى عدد قليل منهم أن ذلك يعود إلى عدم امتلاكهم للكفايات اللازمة، أما بالنسبة للمعلمين فقد كانت درجة الرضا مرتفعة حول امتلاك المشرف التّربويّ المحتوى التعليمي بشكل عام وكذلك الفقرات المتعلقة بامتلاك المشرف التّربويّ

للمحتوى التعليمي واثرائه بشكل خاص، في حين كانت درجة الرضا متوسطة عن الفقرات التي تتعلق بتقديم معلومات معرفية وتحليل المحتوى.

يعتقد الباحث بوجود إجماع بين المشاركين على تمكن المشرف التربوي المقيم في المحتوى التعليمي وذلك يعود إلى أن كل من مديري التّربية ومديري المدارس والمعلّمين لمسوا ذلك بطرائق مختلفة مثل حضور ورش تعليمية أو جلسات نقاش في موضوع معين أو طرح قضايا تتعلق بالمحتوى خاصة أنهم يكلفون بمهام عديدة في هذا المجال، أما تفاوت آراء المشاركين حول إثراء المحتوى والكشف عن المفاهيم البديلة والخاطئة فيعتقد الباحث أن درجة رضا المعلّم عن ذلك قد تعبر بصورة أفضل خاصة أنه على احتكاك مباشر مع المشرف التّربويّ المقيم في هذا المجال.

أجمع مديرو التّربية والتّعليم على امتلاك المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التدريس والتقويم إلا أن نصف مديري التّربية يرون أن هؤلاء المشرفين لا يطبقون هذه الاستراتيجيات في تقديم التغذية الراجعة للمعلمين بل يقتصرون في أدوات التقويم على الاختبارات، أما مديرو المدارس فأجمعوا على امتلاك المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التدريس والتقويم ووضع جدول مواصفات للاختبار الجيد، إلا أن نصف مديري المدارس يرون أن المشرفين التّربويّين لا يقدمون الدعم اللازم للمعلمين في ذلك، أما المعلّمون فكانت درجة الرضا عن المجال بأكمله متوسطة بشكل عام وكذلك الفقرات التي أشارت إلى تنفيذ المشرف لاستراتيجيات التقويم وإرشاد المعلّمين الى مصادر المعرفة ومساعدتهم في إدارة الصف، في حين كانت درجة الرضا مرتفعة عن الفقرة

التي تتعلق باهتمام المشرف التّربويّ بتوظيف المعلّم لاستراتيجيات التدريس في الموقف التعليمي.

يعتقد الباحث أن التفاوت في وجهات النظر والاتجاهات في مدى امتلاك المشرفين التّربويّين لاستراتيجيات التدريس والتقويم أن مديري المدارس والمعلّمين لا زالوا بحاجة إلى المزيد في ذلك من المشرف التّربويّ المقيم خاصة أن مدير المدرسة لا يستطيع الحكم على الاختبارات التي يبنيها المعلّم من الناحية الفنية ومدى شموليتها وملاءمتها للمحتوى وتنوع مستوياتها، كذلك الحال بالنسبة للمعلم الذي يرغب في الحصول على تغذية راجعة حول اختباراته وبحاجة إلى بناء خطة علاجية قابلة للتطبيق تساعده على تحسين مستوى أداء طلبته، أما تقارب الآراء حول امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس فيعتقد الباحث أن مديري التّربية يتحدثون عن كفايات لازمة للمشرف التّربويّ وربما حضروا نقاشات معهم في هذا المجال، بينما مدير المدرسة والمعلّم فعلاقتهم مباشرة مع المشرف التّربويّ خاصة في النقاشات البعدية.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى اهتمام المشرفين التّربويّين بالتنمية المهنية للمعلمين من خلال الدورات والورش التعليمية إلا أن بعضهم أشار إلى ضعف متابعة المشرفين لأثر التدريب وضعف الاهتمام بالأبحاث الإجرائية، أما مديرو المدارس فأجمعوا على اهتمام المشرفين التّربويّين بالدورات والورش التعليمية وهم يخططون لها ويحددون حاجات المعلّمين بأنفسهم أو بالتعاون مع مدير المدرسة ولم يرد ذكر لراي المعلّم وأشار نصف مديري المدارس إلى أن

المشرفين التّربويّين لا يتابعون أثر التدريب، أما اتجاهات المعلّمين حول النمو المهني فكانت درجة الرضا متوسطة ولجميع الفقرات.

إن ذلك التباين في وجهات النظر من وجهة نظر الباحث يعود إلى ما يراه مدير التّربية ومدير المدرسة حول النمو المهني للمعلمين من قبل المشرفين التّربويّين لم يكن مقنعاً بدرجة كافية للمعلمين الذين قد لا يجدون جديداً في بعض الورش أو قد لا تلبي حاجة لديهم خاصة اذا لم تتم استشارتهم بها، أو لم يلمسوا بصورة حقيقية أن المشرف التّربويّ المقيم قد أسهم بالدرجة المطلوبة منه في النمو المهني للمعلمين، أما بالنسبة للإجماع على ضعف الاهتمام بالأبحاث الإجرائية فيعتقد الباحث بوجود قصور لدى بعض المشرفبن التّربويّين في هذا المجال، إضافة إلى عدم توفر الرغبة لدى بعض المعلّمين في التنمية المهنية، وإن تمت المشاركة في إحدى مجالات التنمية المهنية مثل ورشة أو دورة أو عرض نماذج حصص فإنه لا يحرص على تطبيق ما اكتسبه في المواقف التعليمية وكذلك الحال لدى بعض المشرفين التّربويّين.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى أن المشرفين التّربويّين يتعاملون مع المعلّمين بعلاقات يسودها الاحترام وأشادوا بالتواصل مع المعلّم وعدّوا وجود المشرف التّربويّ في المدرسة إلى وقت طويل ساعد في ذلك، إلا أن عددًا قليلاً من منهم أشار إلى أن تقييم الأداء يجعل العلاقة بين المشرف التّربويّ والمعلّم قائمة على السلطوية، أما مديرو المدارس فأجمعوا على أن المشرفين التّربويّين يمتلكون مهارات الاتصال والتواصل بدرجة عالية ويتعاملون بطريقة إنسانية وأن دور المشرف التّربويّ قد تغير من متصيد للأخطاء إلى داعم إلا أن جزءًا قليلاً منهم عدّ بعض

المشرفين لا زالوا يتعاملون مع المعلّم بغير احترام، أما بالنسبة لاتجاهات المعلّمين في هذا المجال وكانت درجة الرضا متوسطة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة التي تتعلق بالتواصل مع مدير المدرسة وتكامل الأدوار بينهما حيث جاءت بدرجة رضا مرتفعة.

يعتقد الباحث أن اختلاف اتجاهات المعلّمين نحو الاتصال والتواصل عن مديري التّربية ومديري المدارس أن المعلّمين على اتصال مباشر مع المشرف التّربويّ المقيم وهم بالتالي الأكثر ملاحظة لمهارات الاتصال والتواصل من قبل المشرف التّربويّ المقيم إذ كانت اتجاهاتهم معبرة بصورة واضحة حول التكامل في الأدوار بين المشرف التّربويّ المقيم ومدير المدرس الذي يتابع مدير المدرسة ما يطلبه المشرفون التّربويّون من المعلّمين في زياراتهم وكذلك حضورهم للورش وكل ما يتعلق بعمل المعلّم. كما أن وجهات نظر مديري التّربية ومديري المدارس تعكس ملاحظات محددة ولمواقف معينة.

أشار جميع مديري التّربية والتّعليم إلى المهنية في تعامل المشرفين مع المعلّمين إلا أن بعضهم يرى أن العلاقة الشخصية تلعب دورًا في التقارير الإشرافية خاصة بعد كشف تقارير تقييم الأداء، أما مديرو المدارس فيرون غالبيتهم أن تقارير المشرفين التّربويّين منظمة تخلو من الخطأ إلا أن نصف مديري المدارس عدّوا ان هناك تحيّزًا من المشرفين في تعاملهم مع المعلّمين، أما اتجاهات المعلّمين فجاءت بدرجة رضا متوسطة لجميع فقراته.

يعتقد الباحث أن مديري التّربية ومديري المدارس أشاروا الى المهنية بالتعامل من المشرف التّربويّ نتيجة لملاحظاتهم حول التقارير التي يكتبوها أو درجة اعتراض المعلّمين على هذه

التقارير، إلا أن المعلّمين الذين تصلهم التقارير حول أدائهم ويحضرون الورش التعليمية وكيف يتكرر المدربون فيها أو يلاحظون الطلبات التي يطلبها المشرفون التّربويّون قد تختلف من معلم إلى آخر مما جعل درجة الرضا لديهم عن ذلك متوسطة.

أجمع مديرو التّربية والتّعليم أن للإشراف المقيم آثار إيجابية على المعلّم والمدرسة حيث يستطيع المشرف التّربويّ أن يلاحظ أداء المعلّم في مواقف تعليمية متنوعة، إضافة إلى رفع مستوى الجاهزية للمدرسة بسبب وجود المشرفين فيها، إلا أن عددًا قليلاً منهم يرى أن الإشراف التربوي المقيم لا يختلف عن الإشراف المعمول به سابقًا، أما مديرو المدارس فأجمعوا على علاقة التعاون بين المشرف والمعلّم بسبب الإشراف التربوي المقيم، وأشار غالبيتهم إلى أن هذا الإشراف يسهم في تحسين التحصيل، ويشير نصف مديري المدارس إلى تحسن مستوى التخطيط لدى المعلّم، وأشاروا الى ضرورة وجود المشرف في المدرسة فترة أطول ويعتقد مديرو المدارس أن قلة عدد المشرفين يعدّ عائقًا في عمل الإشراف التربوي المقيم، وإن عدم توفر مواصلات للمشرفيين يعيق عملهم، أما المعلمون فجاءت درجة الرضا على الفقرات المتعلقة بالكفايات الشخصية للمشرف التّربويّ المقيم مرتفعة، بينما الفقرات المتعلقة بكفايات المشرف التّربويّ المقيم بالتعامل مع الآخرين بدرجة رضا متوسطة.

يعتقد الباحث أن مديري التّربية ومديري المدارس تحدثوا عن آليات وعلاقات عمل إيجابية نشأت بين المدرسة والمشرف التّربويّ المقيم ونتائج قد تكون ظاهرة وملموسة في بعض الجوانب، إلا أن آراء المعلّمين كانت اختلفت قليلاً إذ أشاروا إلى وجود كفايات شخصية لدى المشرفين التّربويّين،

وبذلك كانت درجة الرضا لديهم مرتفعة، لكنهم أشاروا إلى أن كفاياتهم المتعلقة بالتعامل مع الآخرين لم تصل إلى ذلك إذ كانت درجة الرضا عنها متوسطة.

ثالثاً : مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغيرات: المديرية، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي والمؤهل التّربويّ والنوع الاجتماعي؟"

وللإجابة على هذا السؤال تمت مناقشة نتائج الفرضيات من (1-6):

1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى ونصها" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة التعليمية سواء كان على مستوى المجالات (بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والاتصال والتواصل وآلية العمل والمهنية في التعامل) أو الدرجة الكلية لها.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من يمتلكون خبرة تعليمية أقل من سنة واحدة وبين باقي متغيرات الخبرة التعليمية لصالح من تقل خبرتهم عن سنة واحدة، وبين من تتراوح خبرتهم بين (1-5) سنوات (11-15) سنة لصالح من خبرتهم بين

(1–5) سنوات، وكذلك بين من تراوحت خبرتهم بين (11–15) سنة وأكثر من 15 سنة لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من تراوحت سنوات خبرتهم بين (1–5) سنوات، (6–10) سنوات، أكثر من 15 سنة، وكذلك بين منهم خبرتهم تتراوح بين (6–10) سنوات، (11–15) سنة، أكثر من 15 سنة.

وتتفق الدّراسة الحالية في ذلك مع كل من تيم (2009) والحلو(2009) والجنازرة (2000) وعلاونة وآخرون (2008) والتميمي(2005) في المجالات التي تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الخبرة وتختلف مع كل منهم في مجال النمو المهني، وتختلف مع دراسة أبو شرار(2009) الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات كافة تُعزى إلى متغير الخبرة التعلمية، بينما ظهرت لدى الباحث فروق في مجال النمو المهني فقط وتتفق الدّراسة مع وهبه (Wahbeh,2011) في مجال النمو المهني إذ إن المعلّمين الأقل خبرة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الإشراف التّربويّ.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحلو (2008) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، إلا أنها اختلفت بالنسبة للمجالات التي كانت دالة على المجالات كافة عند الحلو لصالح سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، بينما كانت دالة عند الباحث في مجال النمو المهني، بينما واختلفت مع العدوي (2002) الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كافة المجالات تُعزى إلى متغير الخبرة التعلمية، بينما ظهر لدى

الباحث فروق في مجال النمو المهني فقط ، واختلفت معهم في العينة التي تكونت لديهم من مديري المدارس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع كل من زامل (2000) والحلاق (2008) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة التعليمية إلا أنها تختلف بالنسبة للمجالات التي كانت دالة على كافة المجالات عند زامل، بينما كانت دالة في هذه الدراسة على مجال النمو المهني، واتفقت النتيجة الحالية مع التميمي (2005) في المجالات والدرجة الكلية التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى الخبرة التعليمية وقد اختلفت معه في مجال النمو المهني، كما اتفقت هذه النتيجة مع النخالة وجرجاوي (2008) في وجود فروق دالة إحصائياً من وجهة نظر المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ بالنسبة إلى متغير الخبرة التعليمية في مجال النمو المهني لصالح السنوات الأقل في بعض الحالات، وكذلك اتفقت معه في المجالات التي لم يظهر فيها فروقاً دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الخبرة في وجهات نظر المشرفين نحو الإشراف التّربويّ، واختلفت معهم في العينة إذ كانت عندهم من مديري المدارس والمشرفين التّربويّين والمعلّمين في بعض الأحيان.

ويعتقد الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول حول درجة امتلاك المشرف التّربويّ للمحتوى التعليمي أو استراتيجيات التدريس والتقويم أو آليات العمل أو المهنية في التعامل أو الدرجة الكلية بالنسبة للخبرة التعليمية إلى أن المعلّمين بمختلف خبراتهم التعليمية أشاروا إلى وجود درجة رضا مرتفعة على المجال الأول حول درجة امتلاك المشرف التّربويّ

للمحتوى التعليمي، وبالتالي لم تظهر فروق دالة تُعزى إلى الخبرة التعليمية، التي لم تؤثر على درجة الرضا أو اتجاهات المعلّمين نحو مدى امتلاك المشرفين لاستراتيجيات التدريس أو التقويم أو المهنية في التعامل أو آليات العمل، إذ إن المعلّمين على اختلاف خبراتهم ينقلون اتجاهاتهم إلى أقرانهم المعلّمين نحو المشرفين التّربويّين مما ينقل أثر الهالة عن المشرفين إلى جميع المعلّمين بغض النظر عن مستوى خبراتهم التعليمية.

أما بالنسبة للفروق الدالة إحصائياً حول مجال النمو المهني خاصة لصالح من هم أقل من سنة واحدة على باقي الخبرات التعليمية فيعود إلى أن المعلّم في بداية تعيينه بحاجة ماسة إلى كل من يرشده إلى الطريق الصحيح ويأخذ بيده نحو شق طريقه في المهنة ويرى في المشرف التّربويّ طوق النجاة بالنسبة إليه خاصة أن نظام الإشراف يركز على تكثيف الزيارات للمعلم الجديد، أما وجود فروق بين من تتراوح خبرتهم بين (1–5) سنوات (11–15) سنة لصالح من خبرتهم بين (1–5) سنوات وعدم وجود فروق بين من خبرتهم (6–10) سنوات وأكثر من 15 سنة، فيرى الباحث أن السبب يعود إلى أن المعلّم في هذه الفترة يرى أنه ما زال بحاجة إلى المشرف التّربويّ لعدم قدرته على الإحاطة بمتطلبات العملية التعليمية التعلمية كافة، بينما عدم وجود فروق بين من لديهم سنوات خبرة (1–5) ،(6–10) سنوات وأكثر من 15 سنة فيعود من وجهة نظر الباحث أن المعلّم في سنوات الخبرة يكون مؤهلاً للتقدم إلى وظائف أخرى مثل الإدارات المدرسية أو الإشراف التّربويّ، وبالتالي فهو بحاجة إلى النمو المهني ليدعمه المشرف في المجالات التي يحتاج إليها، أما وجود فروق بين من تتراوح خبرتهم بين (11–15) سنة

وأكثر من 15 سنة لصالح من خبرتهم أكثر من 15 سنة، فيرى الباحث أن المعلّم ذا الخبرة العالية على وعي باحتياجاته المهنية ويرغب في تلبيتها، وبالتالي فإنه يرى أن المشرف التّربويّ هو الأقدر على تلبية هذه الاحتياجات، بينما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال النمو المهني بين من تتراوح خبراتهم بين (6-10) سنوات، (11-15) سنة، أكثر من 15 سنة فيعود على حد قول الباحث إلى أن هذه الفئة من الخبرات جميعها يحق لها التقدم والتنافس على وظائف أخرى وترغب في المحافظة على علاقات متوازنة مع المشرف التّربويّ حتى يدعم في التقدم لهذه الوظائف.

2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي نصها" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير المؤهل العلمي".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والمهنية بالتعامل والدرجة الكلية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ كانت مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المجال الرابع المتعلق بالاتصال والتواصل والمجال السادس الخاص بآليات العمل حيث إن مستوى الدلالة لهما 0.048 ، 0.046 وتلك أقل من (0.05) تُعزى إلى متغير المؤهل

العلمي، إلا أن متوسطات الفروق ليست دالة إحصائياً على مجال الاتصال والتواصل بين حملة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير، بينما دالة إحصائياً بين حملة البكالوريوس والماجستير لصالح حملة البكالوريوس، أما على مجال آليات العمل فلا يوجد فروق دالة إحصائياً بين حملة الدبلوم والبكالوريوس بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من حملة الدبلوم والبكالوريوس والماجستير لصالح حملة الدبلوم والبكالوريوس على حملة الماجستير.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع التميمي (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المجالات أو الدرجة الكلية، وتختلف معه في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل التي أظهرت فروقاً تُعزى إلى المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع الجنازرة (2000) في وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ تُعزى إلى المؤهل العلمي، لكن هذه النتيجة تختلف معه في مجالات إذ كانت لدى الجنازرة على الدرجة الكلية، كما أنها كانت لصالح المؤهل العلمي الأعلى بينما كانت في الدراسة الحالية لصالح المؤهل العلمي الأدنى وفي مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل فقط، وتتفق نتيجة الدراسة مع علاونة وآخرون (2008) في وجود فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الأقل من بكالوريوس والبكالوريوس فقط، وتختلف معهم في مجالات حيث إن لديهم على الدرجة الكلية، بينما كانت عند الباحث في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل فقط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحلو(2008) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المجالات أو الدرجة الكلية وتختلف معه في مجالي

الاتصال والتواصل وآلية العمل التي أظهرت فروقاً تعزى إلى المؤهل العلمي، كما تتفق النتيجة هذه مع العدوي (2002) في وجود فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لكنها تختلف عنه في الفئة المستهدفة حيث كانت لصالح حملة دبلوم الدراسات العليا، في حين لم يأخذ الباحث ذلك في متغيرات المؤهل العلمي، وتختلف معه في المجالات إذ كانت لديهم على الدرجة الكلية، بينما كانت في الدراسة الحالية في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل فقط، إلا أنها اختلفت معهما في عينتهم التي كانت من مديري المدارس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع كل من منصور(1997) والحلاق (2008) والتميمي (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المجالات أو الدرجة الكلية وتختلف معه في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل التي أظهرت فروقاً.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع زامل (2000) في وجود فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، في حين كانت عند الباحث دالة في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل فقط، كذلك تختلف مع النخالة وجرجاوي (2008) في وجود فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية إلا أنها كانت لصالح الشهادات العليا في حين كانت دالة في هذه الدراسة إحصائياً في مجالي الاتصال والتواصل وآلية العمل فقط لصالح الشهادات الدنيا. وتختلف معهم في عينتهم التي تكونت من مديري المدارس والمشرفين التّربويّين والمعلّمين أحياناً. ومن وجهة نظر الباحث فإن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والمهنية بالتعامل والنمو المهني أو الدرجة

الكلية يُعزى الى أن المشرفين التّربويّين يتعاملون في هذه المجالات مع جميع المعلّمين بالطريقة نفسها وبغض النظر عن المؤهل االعلمي للمعلم إذ يتم تقديم تغذية راجعة متشابهة في مجال المحتوى واستراتيجيات التدريس والتقويم للجميع، كما أن المشرفين التّربويّين حريصين على التعامل بمهنية مع المعلّمين كافّة وكذلك في مجال النمو المهني.

أما وجود فروق دالة إحصائياً في الاتصال والتواصل بين حملة البكالوريوس والماجستير لصالح البكالوريوس فيعود إلى أن بعضًا ممن يحملون درجة الماجستير يرون أنهم أكفأ من بعض المشرفين، وقد ينظر بعض حملة الماجستير نظرة فوقيّة للمشرفين ممن يحملون ذلك المؤهل، وكذلك الحال بالنسبة لآليات العمل، أما عدم وجود فروق بين حملة الدبلوم والبكالوريوس سواء كان في مجال الاتّصال والتواصل أو آليات العمل فقد اعتادوا جميعاً على المشرف وطرائق الاتصال والتواصل وآليات العمل التي يستخدمها ولا يشعرون بأنهم يحملون درجة علمية أعلى منه.

3. **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة ونصها:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير المؤهل التّربويّ".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير التأهيل التّربويّ سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية لها، إذ إن مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05).

ومن وجهة نظر الباحث فلا توجد دراسات أخذت ذلك بالمتغير بعين الاعتبار إلا أنه قد أضافه لارتباطه باستراتيجية إعداد وتأهيل المعلّمين التي ركزت على ضرورة حصول المعلّمين الملتحقين بالخدمة على التأهيل التّربويّ اللازم.

ويرى الباحث أن المؤهل التّربويّ لا يؤثر على اتجاهات المعلّم نحو الإشراف التّربويّ المقيم خاصة أن آليات العمل به تقدم إلى للمعلّمين كافّة بغض النظر عمن يحمل مؤهلاً تربويّا أو لا يحمل.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي سواء كان ذلك على مستوى المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والاتصال والتواصل وآلية العمل والدرجة الكلية لها، إذ إن مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من (0.05).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في المجال الخامس المتعلق بالمهنية بالتعامل لصالح الإناث حيث مستوى الدلالة 0.023 وهي أقل من 0.05، وتتفق هذه النتيجة في ذلك مع تيم (2009) والجنازرة (2000) والمدانات وآخرون(Al-mdanat et.al, 2011) وعلاونة وآخرون(2008) ومعمر (2011)

في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والاتصال والتواصل وآلية العمل أو الدرجة الكلية لها تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ويختلف معهم في المجال المتعلق بالمهنية بالتعامل الذي أظهر فروقاً دالة احصائياً بالنسبة للنوع الاجتماعي، ويختلف مع الحلو(2007)، في وجود فروق تُعزى إلى النوع الاجتماعي على الدرجة الكلية لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع منصور(1997) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات أو وجهات النظر نحو الإشراف التّربويّ في المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والاتصال والتواصل وآلية العمل أو الدرجة الكلية لها تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، واختلفت معهم في المجال المتعلق بالمهنية بالتعامل الذي أظهر فروقاً بالنسبة للنوع الاجتماعي، وتختلف هذه النتيجة مع الحلو(2008) في وجود فروق تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي على الدرجة الكلية إلا أنه يتفق معه في وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وتختلف معهم في عيناتهم التي كانت من مديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع الأكلبي (2001) والتميمي(2005) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات أو وجهات النظر نحو الإشراف التّربويّ في المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والاتصال والتواصل وآلية العمل والدرجة الكلية لها

تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويختلف معهم في المجال المتعلق بالمهنية بالتعامل والذي أظهر فروقاً بالنسبة للنوع الاجتماعي، ويختلف مع أبو شرار(2009) وزامل(2000) بوجود فروق دالة احصائياً في الاتجاهات أو وجهات النظر نحو الإشراف التّربويّ على الدرجة الكلية تُعزى إلى النوع الاجتماعي، في حين جاءت نتيجة الدراسة الحالية دالة فقط في المجال المتعلق بالمهنية بالتعامل ،كما ان هنالك اختلافاً في عيناتهم التي تكونت من مديري مدارس ومشرفين تربويين ومعلمي المدارس في بعض الأحيان.

ويعتقد الباحث أن الاناث في مجال المهنية بالتعامل يمتلكن اتجاهات إيجابية أكثر من الذكور حيث أنهن أكثر التزاماً بالتعامل مع المعطيات التي يطلبها المشرف التّربويّ المقيم، كما أن الإناث لا يشعرن بالفروق لأنهن أكثر جاهزية من الذكور وبالتالي فإنهن لا يشعرن بوجود فروق في التعامل أو محاباة لطرف دون آخر، أما عدم وجود فروق على المجالات الأخرى أو الدرجة الكلية فيرى الباحث أن طرق تقديم التغذية الراجعة سواء كان ذلك في مجال المحتوى أو استراتيجيات التدريس أو التقويم أو النمو المهني أو آليات العمل أو الاتصال والتواصل فجميعها متشابهة.

5. **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة**، والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير المنطقة الجغرافية".

أظهرت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التربوي المقيم تُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية سواء كان ذلك على مستوى المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم والنمو المهني والمهنية بالتعامل والاتصال والتواصل وآلية العمل والدرجة الكلية لها، حيث إن مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05.

وتتفق هذه النتيجة في هذا المجال مع معمر (2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ تُعزى إلى متغير المنطقة الجغرافية، وتتفق كذلك مع الجنازرة وعبد الفتاح (2000) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ تعزى للمديرية اذا تم اعتبار المديرية منطقة جغرافية، واختلفت هذه النتيجة مع تيم (2009) حيث أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب موقع السكن اذ تم اعتبار موقع السكن منطقة جغرافية، كما اختلفت مع علاونة وآخرون (2008) حيث كانت عندهم دالة لصالح الشمال ولم تظهر في هذه الدراسة فروق دالة إحصائيا تُعزى إلى الموقع الجغرافي.

ومن وجهة نظر الباحث تشابه آليات العمل بالإشراف التّربويّ المقيم في جميع المناطق الجغرافية أدت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية خاصة، إضافة الى تشابه الظروف الاجتماعية والبيئية والتّعليمية للمعلّمين كافة.

6. **نتائج الفرضية السادسة التي نصها**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم يعود إلى متغير التخصص"، أظهرت النتائج:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم تُعزى إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلّم على كافة المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي والنمو المهني والمهنية بالتعامل والاتصال والتواصل وآلية العمل أو الدرجة الكلية إذ إن مستويات الدلالة لها جميعاً أكبر من 0.05.

إن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التربوي المقيم على مستوى المجال الثاني المتعلق بدرجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية إذ إن مستويات الدلالة لها أصغر من (0.05).

عدم وجود فروق دالة احصائياً بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم في مجال درجة امتلاك المشرف التّربويّ لاستراتيجيات التدريس والتقويم بين معلمي مباحث اللغة العربية، والرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية والمباحث الأخرى (لغة عربية، ورياضيات، وعلوم) لصالح هذه المباحث.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلّمين على الدرجة الكلية بين معلمي مباحث اللغة العربية، والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية والمباحث الأخرى كافة لصالح هذه المباحث.

وتتفق هذه النتيجة مع تيم (2009) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسات المشرفين التّربويّين تعزى الى المرحلة التي يدرسها المعلّم، إلا أنه لم يوضح لصالح من أو في أي المجالات بينما جاءت في هذه الدراسة في مجالات محددة وهي استراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية، كما تتفق هذه النتيجة مع علاونة وآخرون (2008) في وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لتخصص المعلّم حيث كانت لديهم لصالح التخصص الأدبي بينما في الدراسة الحالية كانت لصالح مواضيع مختلفة علمي وأدبي ومرحلة وفي مجالات محددة هي استراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع أبو شرار (2009) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المبحث في مجال استراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية، وتختلف معه في المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي والنمو المهني والمهنية في التعامل والاتصال والتواصل وآلية التعامل، حيث لم تظهر في هذه المجالات فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى المبحث. وتتفق هذه النتيجة مع معمر (2011) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير التخصص على المجالات المجالات المتعلقة بالمحتوى التعليمي والنمو المهني والمهنية في التعامل والاتصال والتواصل وآلية التعامل وتختلف معه في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المبحث في مجال استراتيجيات التدريس والتقويم والدرجة الكلية.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم تُعزى إلى متغير المباحث التي يدرسها المعلّم إذ إن هذه المجالات تتعلق بعموميات الإشراف

التّربويّ هي النمو المهني وآليات العمل والاتصال والتواصل والمهنية بالتعامل وجميع المشرفين التّربويّين يحضرون ورش عمل ويتلقون برامج تدريبية تتعلق برفع كفاياتهم في هذه المجالات إضافة إلى أن المجال المتعلق بالمحتوى التعليمي كانت درجة الرضا عنه مرتفعة لجميع أفراد العينة، كما شاركت مجموعة من المشرفين التّربويّين \في إعداد المناهج الفلسطينية أو إثرائها وتدريب المعلّمين عليها ولديهم الوعي الكافي بذلك، كما أن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ المقيم بين معلمي مباحث اللغة العربية والعلوم والرياضيات واللغة الانجليزية تعود إلى طبيعة المرحلة التي تدرسها تللك الفئة وهي من (5-12) حيث النظام التّربويّ يضع أسساً وتعليمات لأسس تقويم تعلم الطلبة في تلك الفترة، كما أن التشابه في الخصائص النمائية للطلبة قد يحتاج إلى استخدام استراتيجيات تدريس معينة وللمباحث كافة وبالتالي لم يكن هناك فروق في اتجاهات المعلّمين.

إلا أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلّمين في مجال استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح مباحث اللغة العربية والعلوم والرياضيات على مباحث المرحلة الأساسية يعود إلى أن طبيعة المرحلة الأساسية في إطار تحقق التكامل بين المباحث كافة بحاجة الى استراتيجيات تدريس وتقويم تختلف عن المباحث الأخرى، وتتشابه مع اللغة الانجليزية باعتبارها تدرّس لكافة الصفوف بما فيها المرحلة، وقد يكون هناك قصور في كفايات بعض مشرفي المرحلة في هذا المجال.

التوصيات

وخلصت الدّراسة إلى توصيات، أهمها:

– اطلاع المشرفين التّربويين على البرامج التّدريبيّة التي يتلقاها المعلمون ليتسن لهم متابعة أثر التّدريب في غرفة الصّف.

– زيادة عدد المشرفين التربويين بما بحقق وجود المشرف التّربويّ في المدارس أكبر فترة ممكنة لتنفيذ زيارات عديدة للمعلّم الواحد, تخفيف العبء الوظيفيّ على المشرف التّربويّ وتقليل نصابه من المعلمين الذين يشرف عليهم.

– تركيز الجهد على الإشراف التّربوي المقيم والعمل به مع مراعاة تجديد آلياته لتواكب المستجدات التربوية بمستويات عديدة.

– العمل على تطوير قدرات المشرفين التّربويين في تقديم التغذية الراجعة للمعلم بالاعتماد على الأسس العلمية بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

– تدريب المشرفين التربويين على استخدام أدوات الملاحظة في الزيارة الإشرافية.

– تطوير كفايات المشرفين التربويين على الدراسات والأبحاث.

– تعزيز دور المشرف التربوي المقيم باعتبار أنه يسهم في تحسين نوعية التّعليم من خلال التفاعل والتعامل مع المعلّم بعيداً عن البيروقراطية وتصيد الخطأ.

– تنمية قدرات المشرفين التربويين بربط النظريات التربوية باستراتيجيات التدريس والتقويم بالسياق والمواقف التّطبيقيّة.

– تطوير نظام حوافز ومساءلة استنادًا إلى الإنجاز والتّطوّر المهني.

– العمل على توعيّة مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس والمشرفين التربويين باالاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

الإبراهيم، عدنان (2002). الإشراف التّربويّ أنماط وأساليب. إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

أبو هويدي، فائق (2000). درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدّولية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو الوفا، جمال وعبد العظيم ،سلامة (2000). إتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية.الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو شرار، عدنان (2009). درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلّمين. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الشرق الوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أحمد، أحمد ابراهيم (1999). الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الأيوب، سالم عبدالله (1995). درجة اهمية المهام الشرافية كما يتصورها المشرفون التّربويّون في الأردن، ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الأكلبي، فهد العبدالله (2001). اتجاهات المشرفين التّربويّين نحو مهنة التّدريس. المجلة التّربويّة جامعة الكويت، 15(59).

الأسدي، سعيد وإبراهيم، ومروان (2003). الإشراف التّربويّ. عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البدري، طارق (2002). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التّربويّ. عمان، الأردن: دار الفكر.

الجواريش، خالد (2008). مدى الكفايات الإشرافية لمشرفي المرحلة الأساسية (1-4) أساسي في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وادي النيل ، السودان

الجنازرة، صبري وعبد الفتاح، رمضان (2000). علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التّربويّين باتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ في مدارس محافظة الخليل . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

الجرجاوي، زياد (2007). مسئوليات المشرف التّربويّ كما يدركها المعلّمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة. استخرج بتاريخ 4تشرين أول2011 من الموقع الإلكتروني:

http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziyad_Al_Jerjawi/realityOf EduSupervision.pd

دواني، كمال (2003). الإشراف التّربويّ مفاهيم وافاق. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الديب، ماجد (2004). واقع الإشراف التّربويّ ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التّربويّين والمعلّمين في محافظة غزة. المؤتمر التّربويّ الأول (التّربية في فلسطين ومتغيرات العصر)، (23- 24) نوفمبر، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة، (110-147).

زامل، مجدي (2000). تقويم نظام الإشراف التّربويّ للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التّربويّين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

الحلاق. دينا (2008). متطلبات الإشراف التّربويّ في المرحلة الثّانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الحلو، غسان (2007). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظة شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلّمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21(4)، 56-102.

الحلو،غسان (2008). اتجاهات مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية/ فلسطين نحو الإشراف التّربويّ في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الخليل للبحوث العلمية، (3)(2)، (76-105).

الحلو، غسان (2009). درجة ممارسة المشرفين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين. مجلة العلوم التّربويّة والنفسية، 10(3)،167-196.

حسان، محمد والعجمي، حسنين (2007). الإدارة التّربويّة. عمان، الاردن: دار المسيرة.

حسين، سلامة وعوض الله، عوض (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التّربويّ. القاهرة، مصر: دار الوفاء الطباعة والنشر.

الطعاني، حسن (2005). الإشراف التّربويّ «مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه». عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

لهلبت، فراس (2010). دور المشرفين التّربويّين لأدوارهم في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس في المحافظات الشّمالية لوسط فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مدانات، أوجيني وكمال، برزة (2002). الإشراف التّربويّ لتعليم أفضل. عمان، الاردن: مجدلاوي.

محمود، صالح (1997). واقع الإشراف التّربويّ في محافظات غزة في مجال تنمية كفايات المعلّمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مطاوع، إبراهيم (2003). الإدارة التعليمية. القاهرة ، مصر: دار الفكر للطباعة والنشر

متولي، مصطفى (1983). الإشراف الفني في التعليم دراسة مقارنة. الإسكندرية، مصر: دار المطبوعات الجديدة.

ملحم، سامي (2005). القياس والتقويم في التّربية وعلم النفس، ط 3 . عمان، الاردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ألمساد، محمود (2001). تجديدات في الإشراف التّربويّ. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الاردن.

منصور، عصام (1995). اتجاهات المعلّمين والمشرفين ومديري المدارس الثانوية في عمان الكبرى نحو برنامج خطة التطوير التّربويّ. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

منصور، نبيل (1997). أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

معمر، مجدي (2011). دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّمون الجدد. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس، القدس، فلسطين

النخالة، سمية والجرجاوي، زياد (2008). واقع الإشراف التّربويّ في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في قطاع غزة. مقدمة لمؤتمر نحو تطوير نوعية التعليم في فلسطين المنعقد بقاعة فندق الكومودور بمدينة غزة 2008

سمارة، فوزي (2007). التفاعل الصفي. عمان، الاردن: الطريق للنشر والتوزيع.

العدوي، زهير (2002). اتجاهات مديري ومديرات المدارس الأساسية في وكالة الغوث نحو عملية الإشراف في شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عرفات، بيومي (1998). الإدارة التّربويّة الحديثة. القاهرة ،مصر: مكتبة الأنجلو المصرية

عطوي، جودت (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التّربويّ أصولها وتطبيقاتها. عمان، الاردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

العمري، ناعم (2009). الإشراف في عصر المعرفة– الإشراف التطوري. الرّياض: الإدارة العامة للتربية والتّعليم.

علاونه، معزوز، وأبو سمرة، محمود وعبيد أله، عصام (2008). قياس مدى إمتلاك المشرفين التّربويّين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التّربويّ من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الأزهر–غزة سلسلة العلوم النسانية،10 (A1)،71–106

فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين (1997). الإشراف التّربويّ على المعلّمين. (ترجمة محمد الديراني)، الجامعة الأردنية، عمان.

القاسم، عبد الكريم (2009). العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين التّربويّين في مديريات التّربية والتّعليم في محافظات شمال فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة (1)، 15–67 .

تيم، حسن (2009). واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التّربويّ في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ،23 (3) ، 51– 84

الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (2006). المعلّم الجديد: دليل المعلّم في الإدارة الصفية الفعالة, عمّان، الأردن: دار الحامد للطاعة والنشر.

التميمي، ميسون (2005). تطوير الإشراف التّربويّ للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

ربيع، هادي (2006). الإدارة المدرسيّة والإشراف التّربويّ الحديث. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

وزارة التّربية والتّعليم العالي (2008 أ). دليل الإشراف التّربويّ. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ.

وزارة التّربية والتّعليم العالي.(2008ب). أوراق عمل تدريبية: تهيئة المعلّم الجديد. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ

وزارة التّربية والتّعليم العالي (2009أ). دليل الإشراف التّربويّ. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ.

وزارة التّربية والتّعليم العالي (2009ب). تقرير نتائج الاختبارات الموحدة. دائرة القياس والتقويم.

وزارة التّربية والتّعليم العالي (2011أ). الدليل المرجعي في الإشراف التربوي. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ.

وزارة التّربية والتّعليم العالي (2011ب). الدليل المرجعي في المتابعة الشاملة. رام الله، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

Acheson, K. & Gall, M. (2011). *Clinical supervision and teacher development: Pre-service and In-service Application, (6th ed.),* London: Wiley.

Adegbesan, N. (2008*). An investigation into supervision practices and procedures in schools*. National Institute for Educational Planning and Administration (NIEPA), Nigeria, Ondo. Retrieved on Sept, 21, 2011, from : http://www.unilorin.edu.ng/ejournals/index.php/ijem/article/viewFile/123/40

Al-Mdanat. A., Aldmor.H.A. & Rahammeh. A. (2011). Obstacles against the educational supervision as perceived by teachers of physical education in district of southern mazar. *European Journal of Social Sciences, 23* (4), 27-39

Caires, S. & Almeida, l. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education, 22* (4), 515-528.

Dalmini, B. M. (2003). *Levels of competence and attitudes toward supervision as perceived by secondary school agriculture department heads in hotswana, AIAEE 2003* Proceedings of the 19th Annual Conference Raleigh, North Carolina, USA.

Figueroe R. (2004). *Actual and desired teacher attitudes toward supervision of instruction and instructional strategies in pedagogical and curriculum content in high- and low-performance secondary schools of the Fajardo Educational Region of Puerto Rico*. ProQuest Dissertations and theses. Retrieved on Sept, 21, 2011, from : http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1027493041&Fmt=14&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1316598807&clientId=79356

Glickman, D. (1982). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD).

Kapusuzoglu, S. & Balaban, C.(2010). Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job . *European Journal of Scientific Research , 42*(1), 114-13.

Kramer. C., Blake. P. & Floguera, A. (2005). C*omparison of teacher attitudes toward supervision of instruction in selected high and low performance secondary schools of Puertorico*, Dowling College, N.Y.

McBride, M & Skau, K.G.(1995). Trust, empowerment, and reflection: Essentials of supervision. *Journal of Curriculum and* Supervision.*10*(3), 262-277.

Mpofu, L. C. (2007). *Perception of classroom supervision by secondary school teachers in the Harare region*. Mageistear Technologiae: Education, Department of Educational Studies, Fuculty of Humanities,Tshwane University of Technology.

Ovando, M. (1995). Eenhancing teaching and learning through collaborative supervision, people and education. *The Human side of School, 3* (2), 144-155.

Ovando, M & Huckestein. L.(2003).Perception of the role of central office supervisor in exemplary Texas school districts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Pajak, E. (1990). Dimension of supervision. *Educational Leadership. 48*(1), 78-81.

Pajak, E. (2002). Clinical supervision and psychological function: A new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision,17*(3), 189-205.

Rober, R, Launer .L, Swanwic.T. & Deighan, M.(2005). *Teaching, mentoring and clinical supervision.* Royal College of General Practitioners

Sergiovanni, T. & Starratt, J.(1998). *Supervision: Human perspective.* New York, NY: Mc Graw-Hill.

Sharma, S., Yusoff , M. & Kannan, S.(2011). *Instructional supervision in three Asian Countries –What do teachers & principals say?* Inistitute of Educational Leadership , University of Malays , Kuala Lumpur ,Malaysia. Second Instructional Conference on Education and Management Technology, Singaapore.

Sidhu.fook, G. (2010). Formative supervision of teaching and learning: Issues and concerns for the school head. *European Journal of Scientific Research, Euro Journals Publishing, 39* (4), 589-605.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *The Journal of Curriculum and Supervision , 15*(3), 212-235.

Unal, A.(2010*). Analysis of perception of on supervision in primary education*. Ahmet ellessoglu Faculty, Selcuk University, Konya, Turky.

Vieira, F. & Marques, I. (2002). Supervising teacher development practices. *English Language Teacher -Education and Development. 6.* Retrieved on Sept, 21, 2011, from : http://ilearn.20m.com/resources/bib/biblio6.htm

Wahbeh, N. (2011*). Educational reform and meaning making in Palestinian schools: An ethnographic study of six public schools*, A.M. Qattan Foundation, Ramallah, Palestine.

Wenceslaus, O.(2010). Relevance and benefits of management by objectives to secondary school management in Anambra State: Teachers views. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 2*(7), 99-104

ملحق (1)

خصائص العينة الاستطلاعية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
ذكر	14	38.89%
أنثى	22	61.11%
المجموع	36	100.00%
دبلوم	9	25.00%
بكالوريوس	24	66.67%
ماجستير	3	8.33%
المجموع	36	100.00%
يحمل مؤهل تربوي	16	44.44%
لا يحمل مؤهل تربوي	20	55.56%
المجموع	36	100.00%
أقل من سنة	2	5.56%
من 1–5 سنوات	8	22.22%
من 6–10سنوات	9	25.00%
من 11–15 سنة	9	25.00%
أكثر من 15 سنة	8	22.22%
المجموع	36	100.00%
لفة عربية	8	22.70%
لغة إنجليزية	7	19.44%
رياضيات	7	18.50%
علوم	5	14.20%
مرحلة أساسية	9	26.30%
المجموع	36	100.00%
شمال الشمال: (جنين، قباطية ، طولكرم، طوباس)	8	22.22%
الشمال :(نابلس ،جنوب نابلس، قلقيلية ، سلفيت)	9	25.00%
الوسط :(رام الله والبيرة، ضواحي القدس، القدس ، أريحا)	8	22.22%
الجنوب: (بيت لحم، شمال الخليل ، الخليل ، جنوب الخليل)	11	30.56%
المجموع	36	100.00%

ملحق(2)

معامل الثبات كرونباخ ألفا (Coronbach Alpha) للاستبانةـ العينة الاستطلاعية

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم للمحتوى التعليمي	**5**	**0.852**
درجة امتلاك المشرف التّربويّ المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم	**9**	**0.900**
النمو المهني	**9**	**0.911**
الاتصال والتواصل	**7**	**0.890**
المهنية في التعامل	**7**	**0.930**
آليات العمل	**12**	**0.937**
المجموع	**49**	**0.978**

ملحق(3)
استبانة قياس اتجاهات المعلمين قبل التحكيم

الأستاذ المعلم المحترم:

يرغب الباحث في دراسة "اتجاهات مديري التّربية ومديري المدارس والمعلمين حول الإشراف التربوي المقيم في الضفة الغربية/فلسطين" استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/إدارة تربوية في جامعة بيرزيت". وتنفيذاً لذلك طوّر الباحث استبانة تهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين حول الإشراف التربوي المقيم.

يرجى إبداء وجهات نظركم وملاحظاتكم القيّمة حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لأغراض الدراسة، والمجالات التي تقيسها، ومدى مناسبة اللغة ووضوحها ودقتها، وأية اقتراحات أو ملاحظات ترونها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، علماً أن بدائل الإجابة على الدراسة، هي:

لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1	2	3	4	5

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

معلومات ديمغرافية

عزيزي المعلّم:

يُعدّ الباحث دراسة بعنوان اتجاهات مديري التربية ومديري المدارس والمعلمين حول الإشراف التربوي المقيم في الضفة الغربية –فلسطين وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، لهذا الغرض تم تصميم استبانة تتكون من جزئين:

الجزء الأول: يتكون من معلومات عامة عن المعلم.

الجزء الثاني: خاص بزيارات إشرافية وعقد لقاءات وورش تدريبية يقوم بها المشرف التربوي.

يرجى الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بصدق للحصول على نتائج علمية صادقة علماً أن نتائج هذه الدراسة لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

يرجى تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة √ في المربع المناسب:

أولا : النوع الاجتماعيّ

1 ذكر 2 أنثى

ثانياً: المؤهل العلميّ

1 دبلوم متوسط 2 بكالوريوس 3 ماجستير فأعلى

ثالثاً: سنوات الخبرة التّعليميّة

1 أقل من سنة 2 1-5 3 6-10 4 10-15

5 أكثر من 15 سنة

المشرف التّربوي المقيم

يقوم المشرفون التربويون بزيارات صفية إشرافية إضافة إلى عقد لقاءات وورش تدريبية مختلفة للمعلمين. بحكم عملك معلم يرجى الإجابة عن الفقرات الآتية:

المجال الأول: درجة امتلاك المشرف التربوي المقيم للمحتوى التعليمي

الرقم	الفقرة	درجة التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	يمتلك المشرف التربوي فهماً عميقاً في المحتوى التعليميّ.	1	2	3	4	5
2-	يقدم المشرف التربويّ معارف علمية في مجال المحتوى التعليميّ.	1	2	3	4	5
3-	يحدد المشرف التربويّ المفاهيم الخاطئة في المحتوى التّعليميّ.	1	2	3	4	5
4-	يرشد المشرف التربوي المعلم إلى مصادر تعلّم مختلفة.	1	2	3	4	5
5-	يُحلّل المشرف التّربويّ محتوى المنهاج وفق التخصص	1	2	3	4	5

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التربوي المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم

الرقم	الفقرة	درجة التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	يُرشد المشرف التربوي المعلم إلى مراجع ومصادر تتعلق بتطوير أدائه.	1	2	3	4	5
2-	يُساعد المشرف التربوي المعلم في توظيف استراتيجيات التدريس في المواقف التعليميّة.	1	2	3	4	5
3-	يُساعد المشرف التربوي المعلم في بناء اختبارات ملائمة تُراعي مواصفات الاختبار الجيد.	1	2	3	4	5
4-	يُزوّد المشرف التربوي المعلم بنماذج لاختبارات جيدة.	1	2	3	4	5
5-	يُساعد المشرف التربوي المعلم في تحليل نتائج الطلبة وتفسيرها.	1	2	3	4	5
6-	يُساعد المشرف التربوي المعلم في بناء خطط علاجية وتنفيذها.	1	2	3	4	5
7-	يُساعد المشرف التربوي المعلم في كيفية التعامل مع أدوات تقويم مختلفة.	1	2	3	4	5
8-	يُرشد المشرف التربوي المعلم لمصادر تعلم يمكن توظيفها في المواقف التعليمية.	1	2	3	4	5
9-	يساعد المشرف التربوي المعلم عملياً في التغلب على الصعوبات التي تواجهه في إدارة الصف.	1	2	3	4	5

المجال الثالث: النمو المهني

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	يعمل المشرف التربوي على تنمية المعلمين مهنياً.	1	2	3	4	5
2-	يفيد المشرف التربوي المعلم من خبراته.	1	2	3	4	5
3-	يعدّ حضور المعلم الورش التّدريبية مفيداً له في مجال عمله.	1	2	3	4	5
4-	يستشير المشرف التربوي المعلم قبل ترشيحه لمهمة معينة.	1	2	3	4	5
5-	يستفيد المعلم من حضور نماذج حصص في مجال التخصص.	1	2	3	4	5
6-	يمتلك المشرف التربوي القدرة على تحديد احتياجات المعلم المهنية.	1	2	3	4	5
7-	يقدّم المشرف التربوي نماذج حصص صفيّة فاعلة.	1	2	3	4	5
8-	يطلع المشرف التربوي المعلم على المستجدات العلمية في المبحث.	1	2	3	4	5
9-	يقوم المشرف التربوي بمساعدة المعلم في الأبحاث الإجرائية	1	2	3	4	5

المجال الرابع: الاتصال والتواصل

الرقم	الفقرة	درجة التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	يُهيئ المشرف التّربوي المعلم للزّيارة الإشرافيّة.	1	2	3	4	5
2-	يمتلك المشرف التربوي قدرة على توصيل التّغذية الراجعة بسلاسة وانتظام للمعلمين في زياراته.	1	2	3	4	5
3-	يتقبّل المشرف التّربوي وجهات النّظر المختلفة.	1	2	3	4	5
4-	يراعي المشرف التربوي الظروف الإنسانية للمعلم عند زيارته الإشرافية.	1	2	3	4	5
5-	يتبادل المشرف التربوي المعلومات والخبرات مع المعلم برونة	1	2	3	4	5
6-	ينوّع المشرف التّربويّ في أساليبه وطرائقه الإشرافية.	1	2	3	4	5
7-	يتكامل المشرف التّربوي مع مدير المدرسة بتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.	1	2	3	4	5

المجال الخامس: المهنية في التعامل

الرقم	الفقرة	درجة التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	يثق المعلمون بآراء المشرف التّربوي.	1	2	3	4	5
2-	يقيّم المشرف التربوي أداء المعلم بمهنيّة وموضوعية.	1	2	3	4	5
3-	يركّز المشرف التربوي على أداء المعلم وليس على شخصه.	1	2	3	4	5
4-	تتصف تقارير المشرف التربوي بالدقة.	1	2	3	4	5
5-	تتصف تقارير المشرف التربوي بالواقعية.	1	2	3	4	5
6-	يقدّر المشرف التربوي أداء المعلم المجد.	1	2	3	4	5
7-	يتيح المشرف التربوي فرصاً متكافئة للمعلمين لإظهار أعمالهم.	1	2	3	4	5

المجال السادس : آليات العمل

الرقم	الفقرة	درجة التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	متوسطة	أوافق	أوافق بشدة
1-	لدى المشرف التربوي رؤية واضحة لطبيعة عمله.	1	2	3	4	5
2-	يؤدي المشرف التربوي دوره بمهنية.	1	2	3	4	5
3-	يجدّد المشرف التربوي في أسلوبه باستمرار.	1	2	3	4	5
4-	يساعد وجود المشرف التربوي في المدرسة لفترة طويلة في حل المشكلات التربوية.	1	2	3	4	5
5-	هنالك آلية عمل موحدة ما بين المشرفين التربويين.	1	2	3	4	5
6-	يقدّم المشرف التربوي التّغذية الرّاجعة للمعلم أمام زملائه.	5	4	3	2	1
7-	يناقش المشرف التّربويّ أداء المعلم دون وجود مدير المدرسة.	1	2	3	4	5
8-	يراعي المشرف التربوي البعد الإنساني للمعلم في تقديم التغذية الراجعة.	1	2	3	4	5
9-	يعتبر المشرف التربوي ناقلاً للخبرات بين المعلمين.	1	2	3	4	5
10-	يوصل المشرف التّربوي أفكاره أثناء التدريب.	1	2	3	4	5
11-	يتابع المشرف التربوي ما طُلب من المعلم في زيارات سابقة.	1	2	3	4	5
12-	يمتلك المشرف التّربوي المهارات الكافية للحكم على أداء المعلم بشمولية.	1	2	3	4	5

شاكرًا حسن تعاونكم

ملحق(4)

استبانة قياس اتجاهات المعلمين بعد التحكيم

الأستاذ المحترم

يرغب الباحث بإعداد دراسة بعنوان اتجاهات مديري التربية والمعلمين ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية نحو الإشراف التربوي المقيم وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/الإدارة التربوية في جامعة بيرزيت. وتنفيذاً لذلك طوّر الباحث استبانة تهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين حول الإشراف التربوي.

يرجى التكرم بتعبئة فقرات الاستبانة، علمًا أن نتائجها سريّة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. وستكون بدائل الإجابة على الدراسة على النحو الآتي:

لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	2	3	4	5

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

معلومات ديمغرافية

عزيزي المعلّم:

يقوم الباحث بدراسة اتجاهات مديري التربية والمعلمين ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية نحو الإشراف التربوي المقيم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. لذلك صُممت هذه الاستبانة التي تتكون من جزئين:

الجزء الأول: يتكون من معلومات عامة عن المعلم.

الجزء الثاني: ويخصّ الزيارات الصفية الإشرافية، وعقد لقاءات وورش تدريبية يقوم بها المشرف.

يرجى الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بصدق للحصول على نتائج علمية صادقة علماً أن نتائج هذه الدراسة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

يرجى تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة √ في المربع المناسب:

أولا : **النوع الاجتماعيّ**

☐ ذكر ☐ أنثى

ثانياً: **المؤهل العلميّ**

☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

ثالثاً: **المؤهل التربوي: يحمل مؤهلًا تربويًّا**

☐ نعم ☐ لا

رابعاً: **سنوات الخبرة التّعليميّة**

☐ أقل من سنة ☐1-5 ☐6-10 ☐11-15 ☐ أكثر من 15 سنة

خامسًا: المباحث التي يدرسها المعلّم:

☐ اللغة العربية ☐اللغة الإنجليزية ☐ العلوم ☐ الرياضيات ☐المرحلة الأساسية

سادسًا: المديرية

☐ **جنين**	☐ **قباطية**	☐ **طوباس**	☐ **نابلس**
☐ **ج نابلس**	☐ **طولكرم**	☐ **قلقيلية**	☐ **سلفيت**
☐ **رام الله**	☐ **ض. القدس**	☐ **القدس**	☐ **أريحا**
☐ **بيت لحم**	☐ **ش. الخليل**	☐ **الخليل**	☐ **ج. الخليل**

يقوم المشرفون التربويون بزيارات صفية إشرافية إضافة إلى عقد لقاءات وورش تدريبية مختلفة للمعلمين. بحكم عملك (معلم) يرجى الإجابة عن الفقرات الآتية:

المجال الأول: درجة امتلاك المشرف التربوي المقيم للمحتوى التعليمي

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمتلك المشرف التربوي فهماً عميقاً في المحتوى التعليميّ.	1	2	3	4	5
2	يراعي تقديم معلومات علمية ومعرفية في مجال المحتوى التعليميّ.	1	2	3	4	5
3	لديه قدرة في تحديد المفاهيم الخاطئة في المحتوى التّعليميّ.	1	2	3	4	5
4	قادر على إرشاد المعلم إلى مصادر التعلّم المختلفة.	1	2	3	4	5
5	يمتلك المشرف التّربويّ القدرة على تحليل محتوى المنهاج وفق التخصص	1	2	3	4	5

المجال الثاني: درجة امتلاك المشرف التربوي المقيم لاستراتيجيات التدريس والتقويم

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمتلك القدرة على إرشاد المعلم إلى مراجع ومصادر تتعلق بتطوير أدائه.	1	2	3	4	5
2	يهتم بتوظيف استراتيجيات التدريس في المواقف التعليميّة.	1	2	3	4	5
3	يهتم بإرشاد المعلم في بناء اختبارات وفق مواصفات الاختبار الجيد.	1	2	3	4	5
4	يهتم بتزويد المعلم بنماذج اختبارات جيدة.	1	2	3	4	5
5	يساند المعلم في تحليل نتائج الطلبة وتفسيرها.	1	2	3	4	5
6	لديه القدرة على مساعدة المعلم في بناء خطط علاجية وتنفيذها.	1	2	3	4	5
7	يهتم بمساعدة المعلم في كيفية التعامل مع أدوات تقويم مختلفة.	1	2	3	4	5
8	يرشد المعلم إلى مصادر تعلم تناسب المواقف التعليمية.	1	2	3	4	5
9	لديه القدرة على مساعدة المعلم عملياً للتغلب على الصعوبات التي تواجهه في إدارة الصف.	1	2	3	4	5

المجال الثالث: النمو المهني

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمتلك المشرف التربوي القدرة على تنمية المعلمين مهنياً.	1	2	3	4	5
2	يحاول نقل خبراته إلى المعلم بصورة مستمرة.	1	2	3	4	5
3	لديه قدرة على عقد ورش تّدريبية مفيدة للمعلم.	1	2	3	4	5
4	يهتم باستشارة المعلم قبل ترشيحه لمهمة معينة.	1	2	3	4	5
5	يراعي عرض نماذج حصص مفيدة للمعلم.	1	2	3	4	5
6	يراعي تحديد احتياجات المعلم المهنية.	1	2	3	4	5
7	يراعي تقديم نماذج حصص صفيّة فاعلة.	1	2	3	4	5
8	يراعي اطلاع المعلم على المستجدات العلمية في المبحث.	1	2	3	4	5
9	يمتلك القدرة على مساعدة المعلم في تنفيذ أبحاث الإجرائية.	1	2	3	4	5

المجال الرابع: الاتصال والتواصل

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمتلك المشرف التّربوي القدرة على تهيئة المعلم للزّيارة الإشرافيّة.	1	2	3	4	5
2	يمتلك قدرة توصيل التّغذية الراجعة بسلاسة للمعلمين في زياراته.	1	2	3	4	5
3	لديه قدرة على تقبل وجهات النّظر المختلفة.	1	2	3	4	5
4	يراعي الظروف الإنسانية للمعلم عند تنفيذ زيارته الإشرافية.	1	2	3	4	5
5	يراعي تبادل المعلومات والخبرات مع المعلم بمرونة.	1	2	3	4	5
6	يراعي التنوّع في أساليبه وطرائقه الإشرافية.	1	2	3	4	5
7	يتكامل مع مدير المدرسة في عملية الإشراف.	1	2	3	4	5

المجال الخامس: المهنيّة في التعامل

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يتمتع المشرف التربوي بثقة المعلمين.	1	2	3	4	5
2	يمتلك القدرة على تقييم أداء المعلم بمهنيّة وموضوعية.	1	2	3	4	5
3	يراعي التركيز على أداء المعلم وليس على شخصه.	1	2	3	4	5
4	يراعي إعداد التقارير بدقة.	1	2	3	4	5
5	يمتلك القدرة على إعداد التقارير بواقعية.	1	2	3	4	5
6	يقدّر أداء المعلم المجد.	1	2	3	4	5
7	يتيح فرص متكافئة للمعلمين من أجل إظهار أعمالهم.	1	2	3	4	5

المجال السادس : آليات العمل

الرقم	الفقرة	التقدير				
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمتلك المشرف التربوي رؤية واضحة لطبيعة عمله.	1	2	3	4	5
2	يمتلك القدرة على القيام بعمله بمهنية.	1	2	3	4	5
3	يمتلك القدرة على التجديد في أسلوبه باستمرار.	1	2	3	4	5
4	لديه قدرة في مساعدة المدرسة على حل المشكلات التربوية.	1	2	3	4	5
5	يمتلك القدرة على إيجاد آلية عمل موحدة مع زملائه.	1	2	3	4	5
6	يراعي البعد الإنساني في تقديم التّغذية الرّاجعة للمعلم .	1	2	3	4	5
7	لديه القدرة على مناقشة أداء المعلم دون وجود مدير المدرسة.	1	2	3	4	5
8	يحترم وجهات نظر معلمي مبحثه في القضايا الإشرافية المختلفة.	1	2	3	4	5
9	لديه القدرة عل نقل الخبرات بين المعلمين.	1	2	3	4	5
10	لديه القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة في أثناء التدريب.	1	2	3	4	5
11	يراعي متابعة ما طُلب من المعلم في زيارات سابقة.	1	2	3	4	5
12	يمتلك المهارات الكافية للحكم على أداء المعلم بشمولية.	1	2	3	4	5

شاكراً لكم حسن تعاونكم

ملحق(5)

أسئلة مقابلة مديري التربية والتعليم

حضرة السيد/ة مدير التربية والتعليم

يرغب الباحث بدراسة اتجاهات مديري التربية والتعليم ومديري المدارس والمعلمين حول الإشراف التربوي المقيم في الضفة الغربية – فلسطين؛ وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/ الإدارة التربوية في جامعة بيرزيت، وتنفيذا لذلك طوّر الباحث أسئلة مقابلة تهدف إلى قياس اتجاهات مديري التربية والتعليم حول الإشراف التربوي المقيم.

يرجى إبداء وجهات نظركم حول مدى ملاءمة أسئلة المقابلة لأغراض الدراسة، ومدى مناسبة اللغة، ووضوحها، ودقتها، وأية ملاحظات أو اقتراحات ترونها مناسبة.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث: ثروت

نظرا لدوركم مديراً للتربية والتعليم في متابعة أعمال أقسام المديرية المختلفة وقسم الإشراف التربوي، واهتمامكم بأداء المشرفين التربويين، وتفهمكم لعمل الإشراف التربوي ودوره في مدارس مديريتكم وإدراككم وظائف الإشراف التربوي وأنواعه، أضع بين أيديكم الأسئلة الآتية وفق المجالات المبينة:

المجال الأول: المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم

1- كيف ترى إتقان المشرفين التربويين للمحتوى التعليمي في مجال تخصصاتهم؟

2- كيف ترى تمكن المشرفين التربويين من توظيف استراتيجيات التدريس العامة؟ وكيف ينعكس ذلك على إشرافهم التخصصي؟

3- كيف ترى قدرة المشرفين التربويين على استخدام مصادر التعلم المختلفة؟ وكيف يوظفونها في مساعدة المعلمين الذين يشرفون عليهم؟

4- كيف ترى إتقان المشرفين التربويين لاستراتيجيات التقويم؟ وكيف يوظفونها في مساعدة المعلمين في استخدام أدوات قياس متنوعة؟

المجال الثاني: النمو المهني

1. كيف ترى معرفة المشرفين التربويين لأنماط الإشراف التربوي؟
2. كيف يوظف المشرفون التربويون معرفتهم بأنماط الإشراف التربوي في العملية الإشرافية؟

3. ما رأيك في الأساليب الإشرافية التي ينتهجها المشرفون التربويون؟
4. ما رأيك بقدرة المشرفين التربويين على تحديد احتياجات المعلمين بأسس مهنية وعلمية؟
5. كيف ترى قدرة المشرفين التربويين على إجراء أبحاث مختلفة ؟
6. كيف ترى قدرة المشرفين التربويين على تنفيذ ورشات تدريبية للمعلمين بنجاح؟
7. كيف ترى استعداد المشرفين التربويين للمستجدات التربوية في مجال تخصّصاتهم؟

المجال الثالث: المهنية في التعامل والاتصال والتواصل (ديمقراطية المشرف)

1. ما رأيك في تقبل المشرفين التربويين لوجهات النظر المختلفة؟
2. كيف تصف تعامل المشرفين التربويين مع المعلمين ومديري المدارس؟
3. كيف ترى ثقة المعلمين ومديري المدارس برأي المشرف التربوي وأحكامه؟
4. كيف ترى التوازن في تعامل المشرفين التربويين مع المعلمين ومديري المدارس بين بعدي الدور والشخصية ؟
5. كيف تصف تأثر معاملة المشرفين التربويين مع المعلمين ومديري المدارس بعوامل المعتقدات أو القيم أو الدين أو النوع الاجتماعي؟
6. كيف تصف تفهم المشرفين التربويين لدور مدير المدرسة مشرفاً مقيماً؟

المجال الرابع: آليات العمل

1. كيف تصف امتلاك المشرفين التربويين لمهارتي التهيئة للزيارة الإشرافية وتقديم التغذية الراجعة بسلاسة؟
2. كيف يحدّد المشرفون التربويون أولوياتهم في زيارات المعلمين؟
3. كيف ترى وجود المشرفين التربويين في المدرسة لأيام محددة؟
4. كيف تصف آلية عمل المشرفين التربويين؟
5. كيف تصف آليات متابعة المشرفين التربويين لنتائج الزيارات الإشرافية؟
6. كيف تصف أحكام المشرفين التربويين على أداء المعلم من حيث الشمولية ؟
7. كيف تصف فاعلية دور الإشراف التربوي في مديريتكم؟ هل لديك اقتراحات تحسين لهذا الدور؟

ملحق (6)

أسئلة المجموعات البؤرية ـ مديرو المدارس

المجال الاول : المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقويم:

1. كيف تنظر إلى دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في المحتوى التعليمي؟
2. كيف ترى دور المشرف التربوي في معالجة المفاهيم الخاطئة لدى المعلم؟
3. كيف تنظر إلى مساعدة المشرف التربوي للمعلم في استراتيجيات التدريس المختلفة؟
4. كيف ترى دور المشرف التربوي في مساعدة المعلم على استخدام أدوات قياس مختلفة للكشف عن تحصيل الطلبة.

المجال الثاني: النمو المهني

1) كيف يساهم المشرفون التربويون في النمو المهني للمعلمين؟
2) ما الآليات التي يتبعها المشرف التربوي في تحديد احتياجات المعلمين التدريبية؟
3) كيف يساعد المشرف التربوي المعلمين في الاطلاع على المستجدات العلمية والتربوية في مجال عملهم؟

المجال الثالث: المهنية في العمل والاتصال والتواصل:

1) كيف ترى تقبل المعلمين لملاحظات المشرفين التربويين؟

2) كيف تصف أسلوب المشرف التربوي في تقديم التغذية الراجعة لك وللمعلمين؟

3) كيف تصف طبيعة الحوار بين المشرف التربوي والمعلم قبل الزيارة الإشرافية وبعدها؟

المجال الرابع: اليات العمل

1) كيف تصف استعدادات المشرف التربوي للزيارة الإشرافية؟

2) كيف ترى دعم المشرف التربوي لك في دورك كمشرف مقيم؟

3) كيف تصف الأنماط الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي أثناء زيارته للمدرسة؟

3) من وجهة نظرك ما مدى فاعلية دور المشرف التربوي بشكل عام؟ هل لديك مقترحات أخرى؟