بسم الله الرحمن الرحيم

جـامعـة بيرزيت
كليـــة الدراســـات العليـــا

"واقع وتطلعات الإشراف التربوي لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين"

إعـــداد
نبيـل سـليمان رمـّانـة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت– فلسطين.

1424هـ/2004م

"واقع وتطلعات الإشراف التربوي لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين"

إعـــــداد
نبيـــل ســـــليمان رمـــــّانة

لجنة الإشراف

الدكتـور محمد عمـــــران	**مشرفاً رئيســاً**	.....
الدكتـورة أجنـس حنـانيـا	**مشرفاً مشاركاً**	.....
الدكتـورة خولة الشخشير	**عضـــــــــواً**	.....

1424هـ/2004م

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

يسعدني وقد انتهت هذه الدراسة أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من:

الدكتور محمد عمران، الذي آتاه الله من فضله الخلق والعلم، والذي لم يأل جهدًا في النصح والإرشاد، حيث منحني من وقته، وجهده، وفكره، وقلبه الشيء الكثير، وكان لتوجيهاته الأثر العظيم في إنجاز هذه الدراسة.

الدكتورة آجنس حنانيا، التي قدمت كل عون ومساعدة، وتكبدت مشقة التنقل وعناء السفر، والتي كان لآرائها السّديدة القيمة ونصائحها الحكيمة بالغ الأثر في الدراسة.

الدكتورة خولة الشخشير، التي تكرمت بقراءة الدراسة، وقدمت الملاحظات، والمقترحات التي ساهمت في إثرائها.

وكل الشكر والتقدير إلى لجنة المحكمين الذين منحوني الثقة بملاحظاتهم القيمة في إخراج بنود الاستبانة بصورتها النهائية.

كما أتقدم بالشكر والمحبة إلى المسؤولين في دائرة التربية والتعليم، وكلية العلوم التربوية ومجتمع المرأة برام الله في وكالة الغوث الدّولية.

والشكر والعرفان إلى المعلم عدنان محمود عطية الذي دقق هذه الدراسة لغويًا، والأخت الكريمة وفاء العزة التي قامت بطباعتها، وإلى الصديقين العزيزين "محمد نبيل" دبدوب، و"محمد كمال" طه لجهدهما الداعم.

والشكر والتقدير للدكتور **الياس ضبيط** الذي كان له الدور الفاعل في تحليل البيانات الإحصائية للدراسة.

وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرفين التربويين، ومديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث كلٌّ باسمه لتعاونهم المشكور، والله لا يضيع أجر من أحسن عملاً.

نبيل سليمان رمّانة

الإهـــــداء

إلى روح والدي الحبيب في مثواه ..... رحمه الله.

إلى والدتي المجاهدة نبع العطاء الذي لا ينضب.

إلى زوجتي العزيزة التي أنارت لي عتمة الليل.

إلى أبنائي يزن وأسيل ومعتز وسجا، نصف الحاضر وكل المستقبل.

إلى إخوتي وأخواتي الذين خفوقهم القلب وأحبهم.

إلى كل من أرى في عيونهم إشراقة الحياة وأمل المستقبل.

إليهم جميعاً أهدي هذه الدراسة

* * *

* *

*

الخلاصـــة

"واقع وتطلعات الإشراف التربوي لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكـــالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، وتطلعات العملية الإشرافية المستقبلية التي يرغب فيها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي، ومعرفة مدى دور متغيرات كل من المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، على واقع وتطلعات الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة **التالية:**

1. ما واقع الإشراف التربوي الذي يمارسه المشرفون التربويون في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، كما يراه كل من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ؟
2. ما التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب فيها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي ؟

وشملت عينة الدراسة (148) معلمًا ومعلمة ومديرًا ومديرة، منهم (126) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (85.1%) من عينة الدراسة، و(22) مديرًا ومديرة ونسبتهم المئوية (14.9%) من العينة، وقد تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من جميع المعلمين، والمعلمات، والمديرين، والمديرات العاملين في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس للعام الدراسي 2004/2003م والبالغ عددهم (229) معلمًا ومعلمة ومديرًا ومديرة، وتم استثناء المشرفَيْن التربويَيْن في العمليات الإحصائية، وذلك بسبب العدد المحدود، وسيتم عرض استجابتهما لواقع وتطلعات الإشراف التربوي من خلال المقابلة شبه المفتوحة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة شملت (65) فقرة موزعة على (4) مجالات لواقع الإشراف التربوي، بالإضافة إلى مجال التطلعات نحو الإشراف التربوي،

وتشمل مجالات واقع الإشراف التربوي **ما يلي:** "أهداف وغايات الإشراف التربوي، وأساليبه وتقويم نظامه ودور المشرف التربوي فيه". وكذلك قام الباحث بمقابلة المشرفَيْن التربويَيْن لعرض استجابتهما لواقع وتطلعات الإشراف التربوي.

ومن أجل التأكد من صدق الأداة، عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والخبرة، والكفاءة العالية من أساتذة الجامعات وممارسي مهنة الإشراف التربوي، وتم تعديل فقرات الاستبانة بناءً على مدخلاتهم الخاصة بصدق الأداة، ثم تم احتساب معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة كروبناخ ألفا حيث كانت قيمة معامل الثبات(0.97) وهو معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، وفحص الفرضيات المنبثقة عنها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال وفقرة من الدراسة، واستخدام تحليل التباين الأحادي(One- way ANOVA) لاختبار صحة الفرضيات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

جاء ترتيب مجالات الدراسة تنازليًا حسب أهميتها بالنسبة لواقع الإشراف التربوي كما أشارت إليها نتائج المبحوثين على النحو **التالي:** أهداف وغايات الإشراف التربوي، تقويم نظام الإشراف التربوي، ودور المشرف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي.

وبالنسبة للفرضيات، **فكانت النتائج كما يلي:**

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس وتعزى إلى المسمى الوظيفي لصالح المديرين والمديرات.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس وتعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس ودبلوم التربية ــ كما أشار إليه اختبار شيفيه ــ.

- عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس تعزى إلى الجنس أو الخبرة التعليمية.
- عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس تعزى إلى كل من المسمى الوظيفي أو المؤهل العلمي أو الجنس أو الخبرة التعليمية.

وبعد تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها:

- ضرورة العمل على تحسين واقع الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى من خلال توفير بيئة تدعم العملية الإشرافية.
- تزويد المعلمين والمشرفين التربويين بنتائج الدراسات التربوية للاستفادة منها، والتطلع إلى مستقبل إشرافي مرغوب فيه.

Abstract

"Actual and expected condition of educational supervision in the primary grades of UNRWA schools as perceived by teachers, principals and educational supervisors "

The study aimed at finding out if there were differences in the actual as well as the expected condition of educational supervision attributed to each of the following variables (job title, sex, qualification and instructional experience). Specifically, this study attempted to answer the following questions:

1. What kind of educational supervision is being practiced by educational supervisors in the primary grades of UNRWA schools in the Jerusalem areas as perceived by teachers, principals, and educational supervisors?
2. What is the expected supervisory condition wished by teachers as a base for the educational supervisory process?

The sample of the study consisted of (148) teachers and principals of whom (126) with a percentage of (85.1%) were male and female teachers and (22) male and female principals with a percentage of (14.9%) from the population which consisted of (229) teachers and principals working in the primary grades of UNRWA schools in the Jerusalem area during 2003/2004 .The stratified random sampling procedure was used to select the sample of the study. And since there were two educational supervisors, the researcher adopted a different tool to assess responses through a semi structured interview which suits the methodology of the research.

For the purpose of the study, the researcher has developed a (65) item questionnaire of which (4) dimensions are related to the actual condition of educational supervision: Goals of educational supervision, methods of educational supervision, role of educational supervision and evaluation of the educational supervisory system, in addition to the expected condition of educational supervision.

The reliably of the instrument was calculated through a measure of internal consistency (Cronbach alpha) with a value of (0.97). This ratio could be considered suitable for the purpose of the study. The mean and standard deviation for each item were used to answer the questions and test the hypothesis of the study (descriptive statistics). Analysis of variance (ANOVA) was also used to test the hypothesis (inferential statistics).

The study came out with the following findings:

The domains of the study were prioritized according to their significance as follows: Goals and objectives of educational supervision, evaluation of the education supervision system, the role of the supervisor, and finally the methods of supervision.

1. There were statistical mean differences significance at the level of ($\alpha = 0.05$) in the actual condition of educational supervision in the lower elementary classes in UNRWA schools in the Jerusalem area as pertains to job title and qualification (Headmasters and B.A & Diploma).
2. There were no statistical mean differences significance at the level of ($\alpha = 0.05$) in the actual condition of educational supervision in the lower elementary classes in UNRWA schools in the Jerusalem area as pertains to sex and educational experience.

ر

3. There were no statistical mean differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the expected condition of educational supervision in the lower elementary classes in UNRWA schools as pertains to job title, qualifications, sex, and educational experience.

The recommendations of the study are as follows:

1- Improve the actual condition of educational supervision in the lower elementary schools by providing a supportive educational environment for effective educational supervision.

2- Provide teachers and supervisors with related educational studies so that they can benefit from the research findings and look forward towards realizing their supervisory aspirations accordingly.

فهرست المحتويات

شـــكر وتقديـــر ..... ت
الإهـــــــــــــــداء..... ث
الخـــلاصـــــــة ..... ج
Abstract ..... د
فهرست المحتويات ..... ز
فهرست الجداول..... ص
فهرست الأشكال..... ظ
فهرست الملاحق ..... ع
الفصـــل الأول..... 2
خلفية الدراسة 5
الأسس التي يقوم عليها المفهوم الحديث للإشراف التربوي..... 5
أنماط حديثة في الإشراف التربوي..... 6
التوجهات الفكرية وعلاقتها بالعملية الإشرافية..... 12
توجهات بديلة للإشراف..... 14
أبعاد الدراسة 18
مشكلة الدراسة 18
أهداف الدراسة..... 19
أسئلة الدراسة 19
فرضيات الدراسة..... 20
أهمية الدراسة..... 21
تعريف مصطلحات الدراسة 21
محددات الدراسة..... 22
الإطار النظري 23
مفهوم الإشراف التربوي..... 23

أهداف الإشراف التربوي 26
التطور التاريخي للإشراف التربوي 28
تطور أساليب تطبيق الإشراف التربوي 30
النظرة الحديثة للإشراف التربوي 31
مهام الإشراف التربوي.....31
مهام المشرف التربوي 32
مهام مدير المدرسة كمشرف مقيم.....33
مبادئ الإشراف والإصلاح التربوي 35
أساليب الإشراف التربوي.....36
أنواع الإشراف التربوي.....39
تقويم عملية الإشراف التربوي 41
تطلعات الإشراف التربوي.....42
الفصل الثاني 45
الدراسات السابقة 45
أولاً: دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي 45
ثانياً: دراسات تناولت المهام الإشرافية للمشرفين التربويين 49
ثالثاً: دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي 53
رابعاً: دراسات تناولت أساليب الإشراف التربوي.....55
خامساً: دراسات تناولت تطلعات الإشراف التربوي.....56
ملخص الدراسات السابقة 57
الفصل الثالث 61
الطريقة والإجراءات..... 61
منهـــج الدراسة 61
مجتمع الدراسة.....61
عينـــة الدراسة.....61
أداة الدراســـة 62
وصـــف الأداة 63
صـــدق الأداة 64

ثبـــــــات الأداة 64
إجــراءات الدراسة.....65
وصف عينة الدراسة 66
متغيـــــرات الدراسة.....74
الفصل الرابع 76
تحليل وعرض نتائج الدراسة 76
الفصل الخامس..... 99
مناقشة النتائج وتفسيرها 100
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وفرضياته. 100
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات 104
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وفرضياته. 107
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات 107
التوصيـــــــــــات.....111
المـــــــــــــراجع.....113
المراجع العربية 113
المراجع الأجنبية.....122

فهرست الجداول

جدول رقم (1) توزيع مجتمع وعينة الدراسة 62
جدول رقم (2) ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا 65
جدول رقم (3) وصف عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي..... 66
جدول رقم (4) وصف عينة الدراسة حسب الجنس..... 67
جدول رقم (5) وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي..... 68
جدول رقم (6) وصف عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية 69
جدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي والجنس 71
جدول رقم(8) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والجنس..... 71
جدول رقم(9) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية والجنس..... 73
جدول رقم (10) ترتيب مجالات الدراسة حسب أهميتها ترتيبًا تنازليًا كما أشارت إليها نتائج المبحوثين 76
جدول رقم (11) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال أهداف، وغايات الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها 78
جدول رقم (12) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال أساليب الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها 79
جدول رقم (13) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال دور المشرف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها..... 80
جدول رقم (14) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال تقويم نظام الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها 81
جدول رقم (15) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال تطلعات الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها..... 82

جدول رقم (16) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي..... 84
جدول رقم (17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي 84
جدول رقم (18) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير الجنس..... 85
جدول رقم (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير الجنس 86
جدول رقم (20) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي..... 87
جدول رقم (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي 87
جدول رقم (22) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي، حسب متغير الخبرة التعليمية..... 88
جدول رقم (23) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي، حسب متغير الخبرة التعليمية 89
جدول رقم(24) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المسمى الوظيفي..... 90
جدول رقم(25) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المسمى الوظيفي 90
.جدول رقم (26) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير الجنس..... 91
جدول رقم (27) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير الجنس 92
جدول رقم (28) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المؤهل العلمي..... 93

جدول رقم (29) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المؤهل العلمي 93
جدول رقم (30) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير الخبرة التعليمية..... 94
جدول رقم (31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير الخبرة التعليمية 95
جدول رقم (32) اقتراحات المبحوثين لتطوير واقع الإشراف التربوي..... 96

فهرست الأشكال

شكل (1) توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي 67
شكل (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنـــــــــــس..... 68
شكل (3) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمـــي 69
شكل (4) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية 70

فهرست الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم.....	127
2	الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم.....	130
3	كتاب رئيس برنامج الماجستير في التربية/ جامعة بيرزيت.....	134
4	كتاب مدير مركز التطوير التـــــــربوي/ وكالة الغوث.....	135
5	أسماء المحكمـــين في أداة الدراسة، والكتاب الموجه إليهم.....	136

الفصل الأول

خلفية الدراسة، وأبعادها، وإطارها النظري

الفصل الأول

يعتبر الإشراف والتوجيه التربوي من العناصر الرئيسة الهامة المكونة للنظام التربوي، الذي يهدف بشكل أساسي إلى تحسين العملية التعليمية، وتطوير النظام التربوي بأبعاده المختلفة (الخالدي ووهبه، 2002). وبسبب التقدم في علم التربية، والعلوم الاجتماعية الأخرى، فقد ظهر مفهوم جديد للإشراف التربوي، وأعطاه واقعًا مختلفاً، حيث أصبح عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة وذلك من أجـــل رفع كفايته التعليمية ليصبح" الإشراف التربوي عملية ذات غـــرض رئيسي واحد، وهو تحسين التدريس" (فيفر ودنلاب، 1997). فالإشراف التربوي يركز على مساعدة المعلمين على النمو الذاتي ويتقبلهم كما هم، أنه عملية ديمقراطية تعاونية طرفاها المشرف التربوي والمعلم، تهدف إلى اكتشاف، وتفهم أهداف التعليم، ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف، ويعمل على تحقيقها، والمشرف التربوي في إطار هذا المفهوم قائد تربوي يهتم بنمو المعلم وتطوره ومساعدته على حل مشكلاته. وهذا المفهوم للإشراف التربوي يتميز بأنه يقوم على التعاون بين المشرف، والمعلم ويرفض التسلط، ولذلك يحترم الاختلاف في الرأي ويعترف بالقيمة الحقيقية لكل اجتهاد (الخطيب وآخرون، 1996).

إن الكثير من الممارسات الإشرافية الحالية ممارسات ترتبط بنموذج إشرافي تقليدي هو الإشراف الإداري التفتيشي، المنتشر في مؤسساتنا التعليمية اليوم كما كشفت الدراسات التي جرت مؤخرًا في فلسطين (النايف، 1990 وزامل، 2000) والأردن والعراق وسوريا، فالمعلمون لا يشعرون بأهمية هذا الإشراف، وتميل الثقة بين المعلمين والمشرفين إلى التدني، ولا يرغب المعلمون في الاتصال بالمشرفين التربويين، ولا يشعرون بفائدة خدماتهم مما أدى إلى خلق أزمة بينهم، وذلك لعدم تحديد دور المشرف التربوي، ومسؤولياته، ووظائفه، وعدم وجود اتفاق بين المعلمين، والمشرفين على أدوار المشرف (كالتنسيق وإثارة الدافعية) فيراها المعلمون تقويما ونقدًا وتفتيشًا، فهو نادرًا ما

يهتم بهم، وهو مراقب سطحي خارجي للعمل الصفي. فما تأثير هذه النظرة على فعالية اتصال المشرف بالمعلم؟ وكيف نعدل الموقف (خليل،1987)؟

وانطلاقاً من أن الإشراف التربوي أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يعني بالجانب الفني فيها، فإن مدير المدرسة يعتبر من هذه الزاوية قائدًا تربويًا في مدرسته، فهو ليس إداريًا محضًا، ولكنه أيضًا مشرف تربوي مقيم. ولهذا فإن من مجالات عمل مدير المدرسة تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا (نشوان، 1982).

ولم تعد أهداف الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرًا روتينيًا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية؛ بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ، وحول توفير كل الظروف، والإمكانيات التي تساعد على توجه نموه العقلي، والبدني، والروحي، وتعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو (الخطيب وآخرون، 1996).

وتتمثل واجبات مدير المدرسة الإشرافية على أنه مسؤول عن قيادة عملية التجديد والتطوير للعملية التربوية في مدرسته، وأنه مسؤول عن حفز وتشجيع المعلمين على الابتكار والخلق، وأنه مسؤول عن إدارة شؤون المدرس (الخطيب وآخرون، 1996).

إن الإشراف التربوي يقوم بوظيفة التنمية لمهارات وقدرات المعلمين، ومساعدتهم على التغلب على ما يواجههم من اختناقات، ومواقف تعليمية، وإتاحة الفرص لتوظيف هذه القدرات في تنمية وصفهم المهني، ومن هذا المنطلق فإن الإشراف التربوي لم يعد مهمة رقابية بل تلون بعناصر عديدة لدراسة ظروف المدرسة والمعلم وطرق التدريس، والمنهج الدراسي ومستلزمات التقنية، والوسائل التعليمية، وممارسة التعليم بأجواء تعبر تعبيرًا صادقاً عن الكيفية التي تستطيع بها الهيئة التدريسية تحقيق رغبات، وميول، واتجاهات الطلبة في محيط المدرسة والبيئة، لهذا أصبح الإشراف التربوي أداة لحماية وصيانة حقل التربية، والتعليم من كل ما يعتريه من صعوبات تؤثر سلبًا في حاضر ومستقبل حياة الطلبة العلمية، والوطنية، والقيمية (البدري، 2001).

ولأن عملية الإشراف ليست سلطة أو عملية ارتجالية، فينظر إليها على أنها خدمة وظيفية من خلالها يستطيع المشرفون أن يعملوا مع الأفراد والجماعات (أحمد، 1999).

وحيث أن الزيارة الصفية إحدى أساليب الإشراف التربوي غير أن زيارة المشرف التربوي لها أصول فنية وإدارية لا بد من مراعاتها لإنجاح عملية الإشراف، ومن المهم أن يؤمن المشرف بأن العلاقات الطيبة، والمحافظة عليها أساس الإشراف الفعال، ومفتاح ذلك إقامة العلاقات الطيبة بينهما، ولا يكون ذلك إلا إذا كان المشرف قدوة صالحة للمعلم علمًا وعملاً (الخطيب وآخرون، 2003).

لذا يؤمل أن يصبح الإشراف التربوي إحدى الوسائل، والأساليب المشجعة المستخدمة لتحسين، وتطوير عملية التعلم، والتعليم. أو هو الخدمات التي تقوم من أجل تحسين عملية التدريس. باعتبار أنه الخدمة الفنية التي تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهـــدف إلى تحسين عـــملية التعلم والتعليم؛ ويصبح قيادة تربوية تهيئ فرصا للمعلمين تساعدهم على تحسين العملية التعليمية التعلمية والسير فيها وفق أساليب تربوية سليمة مناسبة كما تساعدهم على النمو المهني الذي يتضمن أن تنمو عندهم القدرات والمهارات المهنية اللازمة لاستمرار نجاحهم كموجهين، ومرشدين لتلاميذهم؛ ويصبح تنسيق وإثارة وتوجيه نمو المعلمين لغرض إثارة، وتوجيه نمو كل طفل للمشاركة المثمرة الذكية في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه؛ ويصبح المجهود المستمر المنظم لتشجيع وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين ليكونوا أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية؛ ويصبح مجهودًا يبذل لاستشارة وتوجيه النمو المستمر للمعلمين فرادى وجماعات، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهمًا أحسن، ويؤدونها بطريقة ديمقراطية لتحسين المستوى المهني للمدرسة، ونشاطاتها، ورفع هذا المستوى، وتنمية علاقات منسجمة ومتعاونة بين أعضاء الهيئة التدريسية، وحفز الهمم لنمو المعلمين في أثناء الخدمة وتقوية الروابط بين المدرسة، والمجتمع، وبناء روح معنوية عالية بين المعلمين بحيث يعملون كفريق فعال متعاون لبلوغ الأهداف التربوية.

خلفية الدراسة

الأسس التي يقوم عليها المفهوم الحديث للإشراف التربوي

ينطلق المفهوم الحديث للإشراف التربوي من الفرضية الأساسية القائلة بأن "جميع المعلمين يمتلكون القدرة الكامنة على النمو المهني بالقدر الذي يمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة لتنظيم التعلم الفعال وتحقيق الأهداف المنشودة، إذا ما توافر لهم المناخ الديمقراطي الملائم". والإشراف التربوي الفعال يتطلب أن يمتلك المشرف التربوي مخزوناً متكاملاً من الكفايات والاستراتيجيات الإشرافية التي تناسب الحاجات المختلفة للمعلمين، وتلبي ما بينهم من تفاوت في الإمكانيات والخبرات ومستوى النضج والاستعداد. ويعتمد نجاح وفاعلية الإشراف التربوي الحديث على نظريات الدافعية، والتواصل، والتفاعل الشخصي، والعلاقات الإنسانية والقيادة التربوية، وعلى عمليات التقويم التكويني لأداء المعلم ومتابعته الحثيثة (بلقيس، 1989).

إن الغاية الأساسية للإشراف التربوي تنصب على تحسين مظاهر التعليم، وعلى ذلك فتحسين مظاهر التعليم أمر هام في عملية الإشراف.لأن الغاية الأساسية منه هو نمو التلاميذ والمدرسة الحديثة (الأسدي وإبراهيم، 2003).

مراحل العملية الإشرافية الحديثة

تشتمل العملية الإشرافية، والقيادة التربوية الحديثة على خمس مراحل مهمة ومتكاملة **وهي:**

1. مرحلة لقاء ما قبل المشاهدة الصفية التي تهدف إلى الاتفاق على الإطار الإشرافي / التربوي الذي تجرى فيه المشاهدة.
2. مرحلة المشاهدة الصفية التي تهدف إلى توفير الأساس العملي الذي تنطلق فيه لمساعدة المعلم على تطوير أدائه، وتخطيط الإجراءات الإشرافية اللاحقة.

3. مرحلة التحليل الاستراتيجي للموقف المشاهد التي تتكون من البيانات التي جمعت في أثناء المشاهدة والتخطيط للقاء اللاحق مع المعلم.

4. مرحلة لقاء ما بعد المشاهدة الذي يوفر المناخ التعاوني، ويتيح للمعلم الفرصة للمشاركة في تحليل البيانات حول الموقف الذي تمت مشاهدته، وطلب العون، والمساعدة المحددة أو الاقتراحات التحسينية اللازمة، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن النمو المهني المنشود، في ضوء التغذية الراجعة الهادفة التي يقدمها المشرف.

5. مرحلة اللقاء البعدي / الختامي حيث يمكن هذا اللقاء، كلاً من المشرف، والمعلم من بحث النتاجات الإيجابية التي تحققت في مجال النمو المهني نتيجة العملية الإشرافية المخططة التي تشاركا فيها (بلقيس، 1989).

أنماط حديثة في الإشراف التربوي

يزخر الأدب التربوي اليوم بالكثير من الاتجاهات الحديثة التي تبحث في الإشراف والقيادة التربوية (Cogan, 1973) **ومنها:**

أ ــ الإشراف العيادي

يعرف كوجن (Cogan, 1973) الإشراف العيادي (الإكلينيكي) بأنه ذلك النمط من الجهود الإشرافية الموجهة بشكل مركز نحو تحسين سلوك المعلمين، وممارساتهم التعليمية الصفية، انطلاقاً من تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله، ثم تحليله بالرجوع إلى ما هو متوافر من معلومات حول المعلمين والمتعلمين (خبراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم...) ويضيف قائلاً "إن المجال العيادي في هذا النمط الإشرافي هو التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلمين من ناحية وبين المتعلمين بعضهم مع البعض الآخر أفرادًا، وجماعات من الناحية الثانية". فالإشراف العيادي إذن هو ذلك النمط من الجهود الإشرافية المصممة خصيصًا لتحسين الأداء الصفي للمعلم وتلاميذه، بتسجيل وقائع العملية التعليمية والتعلمية والتفاعل الصفي، ومن ثم تحليل هذا كله في إطار العلاقات القائمة بين المشرف والمعلم والعمليات الإشرافية المختلفة، والهدف النهائي للإشراف العيادي، كغيره من أساليب الإشراف، هو تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين ممارسات المعلم التعليمية وكفاياته في تنظيم التعلم.

مراحل العملية الإشرافية في إطار الإشراف العيادي :

تشمل العملية الإشرافية في هذا الإطار ثماني مراحل **وهي:**

1. إقامة علاقات إيجابية بين المشرف والمعلم المستهدف.
2. التخطيط التعاوني بين المشرف والمعلم للموقف المستهدف.
3. تخطيط استراتيجيات مشاهدة الموقف والاتفاق حولها.
4. مشاهدة الموقف وملاحظة أحداثه وتسجيل وقائعه.
5. تحليل الموقف وما جرى فيه من عمليات التعليم والتعلم.
6. التخطيط للقاء ما بعد المشاهدة، وتحديد استراتيجيات تحليل الموقف.
7. اللقاء بينهما بحسب الاستراتيجية المخططة.
8. تجنب إعطاء التقديرات، وضرورة التركيز على العلاقات الإنسانية.

وعلى الرغم من أن الإشراف الإكلينيكي يشترك مع الإشراف التقليدي في التركيز على الملاحظة الصفية إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف (عبد الهادي، 2002).

ويوضح عبد الهادي (2002) فوائد ومزايا الإشراف الإكلينيكي **كما يلي:**

1- إشراك المعلم في عمليات التخطيط والتحليل والتقويم لأنه أسلوب مبني على المشاركة.

2- أنه أسلوب يثق بالمعلم ويهتم بتنمية وتطوير كفاياته في التدريس.

3- جعل المعلم أكثر التزامًا بتعديل سلوكه التعليمي.

4- إعطاء المعلم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عمله وأساليبه.

5- زيادة اهتمام المشرف بتقويم الموقف الصفي بدلاً من التركيز على عمل المعلم أو شخصيته.

ب ــ الإشراف باستخدام التعليم المصغر

التعليم المصغر، كأسلوب إشرافي تدريبي ينطلق من تصور كامل، وواضح للكفايات، والمهارات العملية الأساسية التي يحتاج إليها المعلم في أدائه لمهماته التعليمية في إطار

دوره، ومسؤولياته بوصفه منظما للتعلم، ومن ثم يجرى تقسيم الكفايات. وما تتضمنه من مهارات أساسية إلى مهارات فرعية متكاملة يجري التركيز على إكسابها للمعلمين المستهدفين بصورة متدرجة ونامية الواحدة بعد الأخرى في مواقف تعليمية / تعلمية مصغرة.

مراحل استخدام التعليم المصغر في الإشراف التربوي:

تشمل العملية الإشرافية في هذا الإطار ثماني مراحل **وهي:**

1. تحليل الكفايات التعليمية والمساندة لعملية التعليم إلى المهارات الفرعية التي تشتمل عليها كل كفاية، وتنظيم المهارات الفرعية في سياق منطقي مترابط ومتكامل.
2. تزويد المعلم المستهدف بالمعلومات والمبادىء التي تتصل بالكفاية، والمهارات المتضمنة من حيث أسسها النفسية، وقيمتها، وأهميتها للعملية التعليمية التعلمية.
3. عرض موقف توضيحي كامل مصغر يبين استخدام المهارة المستهدفة (حيًا أو متلفزًا أو صوتيًا) ومناقشته من المعلمين المستهدفين.
4. التخطيط التعاوني لأداء المهارة المستهدفة في موقف مصغر.
5. تنفيذ الخطة، وأداء المهارة في موقف مصغر مع الحرص على تسجيل وقائع الدرس صوتيًا أو كتابيًا أو تلفازيًا.
6. تحليل أداء المهارة في الموقف التعليمي التعلمي المصغر ذاتيًا أولاً من قبل المعلم المستهدف نفسه، ومن ثم غيريًا من قبل المشرف، أو الخبير، أو الزملاء من المعلمين المستهدفين، وباستخدام الأدوات المتفق عليها أيضًا.
7. إعادة أداء المهارة في موقف مصغر جديد (الخطوات 4، 5، 6) والاستمرار بها إلى أن يتحقق إتقان أدائها لدى المعلم المستهدف ومتابعة تنظيم المواقف التعليمية، المصغرة إلى أن يتقن المتدرب جميع المهارات المتضمنة في الكفاية المستهدفة.
8. تنظيم موقف أكـــثر تعقيدًا وأقرب إلى المواقف التعليمية، والتعلمية الواقعية لإتاحة الفرصة للمعلمين المستهدفين للقيام بعملية التركيب بين المهارات المتكاملة، والمترابطة المتضمنة في الكفاية المستهدفة.

ج ــ الإشراف الجمعي

إن الأسلوب الإشرافي الحديث الذي ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في الإشراف والتدريب، يقوم على أساس التعاون، والتشارك سواء تمثل هذا في المعلمين المستهدفين أو في المشرفين القائمين على العملية الإشرافية. فأسلوب الإشراف الجمعي ينطلق من حقيقتين أساسيتين **هما :**

1. إن تظافر الجهود الإشرافية المتنوعة، والمتكاملة لعدد من المشرفين التربويين والخبراء من ذوي الاختصاص، والاهتمامات المختلفة يمكن أن تلعب دورًا إشرافيًا فاعلاً، وتقدم خدمات إشرافية متكاملة لمعلم فرد أو لعدد من المعلمين الذين تجمعهم حاجات مهنية أو تدريبية مشتركة.
2. ثمة فئات من المعلمين والعاملين التربويين يشتركون في حاجات مهنية وتدريبية مشتركة تتطلب خدمات إشرافية معينة، يمكن أن يقدمها لهم، مجتمعين، مشرف فرد أو فريق من المشرفين، والخبراء بصورة متكاملة شاملة يجري فيها تناول الكفاية أو الكفايات المستهدفة من جميع جوانبها (النفسية والتربوية والأكاديمية والأدائية).

مراحل تطبيق الإشراف الجمعي:

تشمل العملية الإشرافية في هذا الإطار ثماني مراحل **وهي:**

1. تشكيل فريق متكامل من المشرفين التربويين المؤهلين من ذوي الخبرة، والاهتمام، والرغبة في العمل التعاوني الفريقي.
2. إجراء دراسات مسحية ميدانية لتحديد الحاجات المهنية، والتدريبية المشتركة للعاملين التربويين تستند إلى أدوات، وأساليب خاصة مصممة لهذه الغاية.
3. وضع خطة متكاملة، وجدول زمني محدد لتوظيف هذا النمط الإشرافي مع فئات المعلمين المستهدفين، الذين تجمعهم حاجات مهنية، وتدريبية مشتركة.
4. تنظيم لقاءات منظمة مع فئات المعلمين وغيرهم من العاملين التربويين لشرح الأسلوب الجديد وأهدافه، وفوائده، وانعكاساته الإيجابية على كل واحد منهم، وذلك لكسب موافقتهم ودعمهم وتأمين مقاومتهم في تنفيذ الخطة.

5. طرح الخطة ومناقشتها مع جميع المعنيين لتأمين الموارد المادية، والبشرية اللازمة لتنفيذها وضمان دعم الإدارة التربوية العليا لها، ومن ثم تطويرها في ضوء الملاحظات، والتغذية الراجعة، ووضعها بصورتها النهائية القابلة للتنفيذ الميداني.

6. اختيار وتحديد مجال واحد أو مجالين محددين من المجالات التي حددتها الخطة، والبدء بتنفيذها تعاونيًا على المستوى التجريبي.

7. دراسة نتائج المرحلة السادسة السابقة، والإفادة منها في تعديل أو تطوير الخطة أو أي من عناصرها.

8. التطبيق المنظم لأسلوب الإشراف التعاوني الفريقي، ونشر نتائجه، وإنجازاته، وتعميمها على جميع المعنيين بشكل يساهم في تحقيق المزيد من تطويرها.

د ــ الإشراف بالأهداف والنتائج

ويعرف بأنه نظام يشارك فيه المشرفون التربويون والمعلمون والمديرون بتحديد الأهداف التربوية المشتركة وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف (عبد الهادي، 2002) ويشير المصدر نفسه إلى أن الإشراف بالأهداف يحقق الفوائد **التالية:**

1- يعرف المعلم مسؤوليته، وأهدافه ومدى تحقيقها.

2- يعرف مدير المدرسة دوره في عملية الإشراف وينظم علاقته مع كل من المشرف والمعلم.

3- يشرك كل من المدير والمعلم في تحديد الأهداف.

4- يعطي المعلم الحرية في تقويم ذاته.

5- يشعر المعلم بالأمن والاطمئنان.

ه ــ الإشراف التشاركي (التكاملي)

يتميز هذا النوع من الإشراف بروح الانفتاح، والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم ويؤكد هذا النوع من الإشراف على عدد من المبادئ (الدويك وآخرون، 1979، وعبد الهادي، 2002) **من أهمها:**

1- الهدف الأساسي منه تحسين نوعية التعليم باعتبار المتعلم محور العملية التربوية.

2- مشاركة المعلمين في تحديد الأهداف.

3- إثارة الدافعية وإشعار المعلمين بأهمية دورهم في العملية التعليمية.

4- بناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف.

5- اتخاذ القرار بالتعاون والمشاركة.

ويشير بلقيس (1990) إلى بعض أساليب هذا النمط الإشرافي والتقنيات القابلة للتوظيف فيه كالبحوث الإجرائية لدراسة المشكلات العامة، والعمل على اقتراح حلول لها، والدراسات التعاونية للمنهاج بهدف تطويره. وقد أظـــــهر العديد من الباحثين أهمية الإشراف التشاركي في تحقيق أهداف الإشراف التربوي حيث يظهر اوكيفور وبول (Okeafor & Poole, 1992) أن هذا النوع الإشرافي يقود إلى التزام أكبر نتيجة لاهتمام المعلم وكذلك احترامه لبناء علاقة وتعزيز ثقة مع المعلمين.

و ــ الإشراف التطويري

انطلاقـــاً مـــن مبدأ أن الهدف الأساسي للإشراف هـــو تحسين وتطويـــر أداء المعـــلم وتحسين التعليم وتعلم الطلبة والاختلاف في المستويات الإدراكية والقدرات (Glickman, 1990, 1981) هناك ثلاثة أنماط من العمل الإشرافي في هذا المجال **وهي:**

* النمط المباشر (Directive Orientation) ويناسب المعلمين الذين يوصفون بقلة القدرات وضعف التزامهم بالعمل.

* النمط التشاركي (Collaborative Orientation) ويناسب المعلمين الذين يوصفون بقدرات منخفضة والتزام عالٍ أو التزام ضعيف وقدرات مرتفعة.

* النمط غير المباشر (Non-Directive Orientation) ويناسب المعلمين الذين يوصفون بقدرات عالية والتزام قوي نحو العمل.

ويتضمن النمط الأول(المباشر) عمليات العرض، ووضع المعايير، والتوضيح، والتوجيه، والتعزيز. بينما النمط الثاني (التشاركي) يتضمن عمليات العرض، والاستماع،

وحل المشكلات، والتفاوض. أما النمط الثالث (غير المباشر) فيتضمن عمليات الاستماع، وتشجيع المعلم على اتخاذ القرارات التي يراها مناسبة في ضوء خطته الذاتية.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى فعالية هذا النمط الإشرافي، وأهميته في توجيه، ومساعدة المعلمين على النمو المهني (عماد الدين، 1993: Ralph, 1994 ,Gorden, 1990).

أنواع اللقاءات الإشرافية

تتعدد أنواع اللقاءات الإشرافية بتعدد الأهداف التي تعقد من أجلها (الأسدي، 2003) ومن هذه اللقاءات:

اللقاءات مع المدرسين الجدد: وذلك بهدف مساعدتهم التعرف على برامج المدرسة، ونظم العمل فيها وزيادة قدرتهم على التخطيط، ومنحهم الثقة اللازمة، والاضطلاع بمسؤولياتهم، ويستمر المشرف في لقاءاته مع المعلم الجديد حتى يثبت أقدامه، ويثق في نفسه.

اللقاءات مع المعلمين القدامى: وهذه اللقاءات تعقد ليس لمجرد التعقيب على ما رأى المشرف أثناء زيارة المعلمين في غرفة الصف، بل لتوضيح الأهداف التربوية، ومراجعة السياسة المدرسية .

التوجهات الفكرية وعلاقتها بالعملية الإشرافية

يتبنى المشرف توجهات ومعتقدات مختلفة تشكل إطارًا يؤثر على مشاهداته، وسلوكه وممارساته الإرشادية، وأيضًا على علاقته مع المعلم داخل المدرسة، ومن التوجهات التي يتبناها المشرف كإطار عام يحكم ممارساته **ما يلي** (Jensen, 1998):

أ ــ التوجه السلوكي (Behaviorism) : يرى المشرف الذي يحمل هذا التوجه أن المعلم غير قادر على إنجاز بعض المهمات التعليمية كتلك المتعلقة بمعرفة المحتوى، وتحفيز تفاعل الطلبة، وربط الدرس بالحياة الواقعية، والتقيد بخطة واضحة، والعمل من خلال مجموعات... لذا فإن الإرشاد هنا يقتصر على المواضيع التي يجب أن يحسن المعلم أداءه بها دون الدخول في تفاصيل حول كل مهارة.

ب ــ توجه معالجة المعلومات (Information Processing) : وفي هذا المجال يكون دور المشرف إجراء عصف فكري حول أمور معرفية لدى المعلم، وكيف يمكن حل المشاكل بناء على نظريات تربوية، لكن القرار بشأن حلول المشاكل وما يجب على المعلم فعله يكون بيد المعلم، والمميز في هذا التوجه هو أن الموجه يعرض حلولاً عامة من خلفيات نظرية يستغلها المعلم في حل مشاكله، فهو يهتم بالعمليات الذهنية التي تساعد المتعلم على التعلم، والتي تفسر ما يحدث بين المدخلات والمخرجات، ويكون موضع اهتمام المشرف في هذه الحالة مهارات التفكير(Gredler, 1992).

ج ــ التوجه البنائي (Constructivism) : إن اهتمام المشرف في هذا المجال يكون منصبًا على العمليات الذهنية التي يقوم بها الطالب في الصف لبناء المعرفة، ويكون المشرف مهتمًا بالتأكد مما إذا كان المعلم مصدرًا للمعرفة أم أنه يجعل الطالب يفكر ويبني المعرفة.

د ــ التوجه البنائي الاجتماعي (Social Constructivism) : وينطبق هذا التوجه على المشرف الذي يتمحور عمله حول كيفية بناء المعرفة لدى الطالب بشكل اجتماعي داخل الصف، ويكون تركيز المشرف الذي يحمل هذا التوجه في توفير فرصًا لتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض من خلال المجموعات، أو النقاش داخل الصف، أو عمل أبحاث مشتركة.

ه ــ التوجه البنائي الراديكالي (Radical Constructivism) : ويعود هذا التوجه إلى (Von –Glasersfled, 1995) حيث يهتم حامل هذا التوجه بعدم اعتبار حقول المعرفة حقيقة مطلقة لأنها تبنى من قبل الأكاديميين لمساعدتهم على فهم العالم.

و ــ توجه العمليات الإنسانية (Humanistic Process) : ويهتم هذا التوجه بالمزايا الفردية لكل معلم على حدة، كما يهتم بمعتقدات المعلم التي تقود إلى ممارسات معينة دون الأخرى (Carter & Doyle, 1996).

ز ــ التوجه الاستقرائي (Inquiry orientation) : ويعتمد هذا التوجه في الأساس على تحقيق العدالة والديمقراطية في المجتمع (Zeichner, 1983, 1993) ويركز على أن التعليم يمكن أن يعيد بناء الترتيب الاجتماعي، ويساعد على خلق عدم مساواة بين الأفراد.

توجهات بديلة للإشراف

هناك خمس توجهات بديلة للإشراف التربوي التي لها أساس في الممارسة وليست النظرية، وهذه الاتجاهات تشمل **ما يلي** (Sullivan & Glanz, 2000):

1. الإرشـــــاد – Mentoring.
2. تدريب الند (النظير) – Peer training.
3. حقائب الإشراف – Portfolios.
4. تقييم النظـــــير – Peer evaluation.
5. البحث الإجرائي – Action research.

الإرشاد:

الإرشاد هو عملية لتسهيل عملية تطوير التدريس حيث يقوم المعلم صاحب الخبرة بتقديم المساعدة، والنصائح لشخص ثانٍ في المنظمة، يتم العمل بطريقة تعاونية دون أحكام ويدرسون سويًا عملية تطوير التدريس داخل الصف.

تدريب الند (النظير):

عرف (جويس وشاورد) كما ورد في (Sullivan & Glanz, 2000) تدريب الند أنه عبارة عن اجتماعات منتظمة لمعلمين أو أكثر لحل المشاكل عن طريق التخطيط، والمراقبة، والتغذية الراجعة، والتفكير المبدع لتطوير مهارات محددة من خلال مناقشة التدريس، والتعليم وتطويره وتعديل المنهاج. ويمكن لتدريب الند أن يصبح قلب التطوير المهني، فهو يحتوي على كل المهارات الضرورية للقيادة الإشرافية.

حقائب الإشراف:

وتتم عن طريق تحديد نقاط قوة، وضعف المدرسة، وترجمتها في احتياجات منهجية وضمن هذا الإطار يبدأ العمل ثم نقاشات وزيارات للصفوف وممارسات التدريس، بالإضافة إلى ورشات عمل، ويمكن استخدام الحقائب لإغناء الإرشاد وتدريب الند، وبالرغم من أنها لا تحل محل المراقبة في الصف إلا أنها تدعم النقاشات المهنية.

تقييم النظـــــير:

إن مشاركة القيادة التربوية تمكن من تشجيع النمو المهني، وتطوير المعلم وفي المقابل ستؤدي إلى دعم القوة الذاتية للطلاب كمتعلمين ناجحين مثال ذلك "إريك نادل" مؤسس المدرسة العليا وهي– مدرسة تعتني بالطلاب الذين يواجهون مشاكل باللغة الإنجليزية، وحققت تجارب تعليمية متميزة ونجاح باهر– راجع الطريق التي يسلكها المعلمون للوصول نحو موقعهم المميز ودعم الطلبة بفعالية في السنوات الأولى، والغرض من ذلك هو تزويدهم بموقع لتبادل الآراء بهدف التطوير المهني، وعمل اجتماعات، وتحديد أهداف مشتركة، وملاحظات التغذية الراجعة لبعضهم، والدعم من خلال التقييم الذاتي حيث طلب من المعلم تقييمْين في نهاية العام يتضمنان النمو الذي حدث و خيبة الأمل ونقد وفحص محتوى ومهارات وتقديم المعلم الصفي، ويأتي هنا دور المدير كما بين "أريك" **كما يلي:**

1. نمذجة التطوير المهني.
2. تدريب المعلمين على القيادة.
3. توجيه مسؤولياته نحو الخارج لحماية ودعم المدرسة.

البـــحث الإجرائي:

هو بحث تطبيقي استخدمه التربويون في أنشطتهم، ويستخدم مجموعة طرق – سهلة ومعقدة – لفهم عمل أفضل، ولحل مشاكل معينة، وقد يكون له نتائج جيدة لتقييم مستوى الدراسة وتحسين الذات. والبحث الإجرائي له خطوات محددة، وقبل البدء بالبحث يناقش المعلمون هذه الأبحاث مع مشرفيهم، ويقدم الباحثون تقريرًا عن مشروعهم في نهاية السنة الدراسية مع ضرورة النقاش قبل عملية البحث الإجرائي.

نتائج التوجهات البديلة للإشراف (Sullivan & Glanz, 2000) تمثلت بما يلي :

1 ــ يحتاج تدريب المعلمين إلى كل من النظرية، والتطبيق، والتأمل في الممارسة.

2 ــ يجب علـــى القياديين تعلـــم الأساليب البديلة للإشراف، وتطبيقها في الموقع.

3 ــ يجب أن يطور القياديون مهارات الكادر التعليمي المهنية لتصبح طرق وأساليب الإشراف البديل محور تطوير التعلم والتعليم، ومساندة وتسهيل الإشراف البديل.

ويشير سليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2000) أن للإشراف الفعال للقرن الحادي والعشرين وجهين :

الأول: يرتكز على الديمقراطية لأنه يعتمد على التعاونية، والتشاركية، والتأملية في التقييم وكلها تهدف إلى تطوير التوجه الذاتي، والتأمل لدى المعلم.

الثاني: يتطلب من القياديين ذوي الرؤيا الثاقبة مساعدة هيئاتهم التدريسية لبناء برنامج إشراف مشترك يحسن التعليم، والتعلم من خلال التطبيق.

ويستعمل معظم المشرفين استراتيجيات متنوعة في عملهم مع المعلمين (فيفر ودنلاب، 1997)، منها الاتصالات الفردية، ونشاطات المجموعات الصغيرة، واجتماعات المجموعة الكبيرة. إضافة إلى التعليم المصغر، وتطوير المناهج، والإشراف العيادي، وتحليل عملية التدريس، واللقاءات الإشرافية، وتطوير العاملين. ويستطيع الكثير من المشرفين أن يستعملوا أيضًا الإرشاد، وتوضيح القيم، وإشراف الزملاء، والقراءات المهنية، كأساليب لمساعدة المعلمين على تحسين نشاطاتهم التعليمية.

ويضيف فيفر ودنلاب(2001) أن الإرشاد الذاتي – إرشاد الأنا – يعنى بمشكلات المعلمين المهنية مثل التعارض القائم بين التوقعات والواقع. ويستعمل بعض المشرفين المؤهلين للقيام بهذا الإرشاد هذا المنحنى، كما يقوم البعض الآخر بإحالة المعلمين إلى خدمات إرشادية خارجية. ويمكن للمشرفين استعمال طرائق توضيح القيم لمساعدة المعلم على إيجاد أساس لسلوك تعليمي متسق. أما إشراف الزملاء، فقد كان أسلوبًا فعالاً في التطوير المهني في عدد من المدارس، ويمكن تعديل نموذج الإشراف العيادي لتطبيقه على الجماعة، كما يمكن أيضًا استعمال برامج فردية، وجماعية أخرى مثل نظام الزمالة. وتعتبر مشاركة المعلمين في المواد المهنية طريقة أخرى لحثهم على تحسين نموهم، وإذا توافر للمشرف عدد من البدائل للعمل مع المعلمين، فعليه اختيار الأسلوب الملائم كما تقتضي الحاجة لذلك.

كما أن الاختلافات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية تجعل من الضروري أن ترافقها إصلاحات في كيفية استيعاب الإشراف لذلك يجب أن يكون (فيفر ودنلاب، 2001):

1. المديرون قادرين على التأقلم في عملية التغيير، والاختلاف.
2. المديرون عارفين بحاجتهم لمشاركة أكبر في عملية القيادة بدل الانعزال والدافعية القليلة.
3. المديرون منسقين مع بعضهم داخل المنظمة، ومع العناصر الخارجية، ومع المجتمع المحلي.
4. القيادة الإشرافية بحاجة إلى علاقات متطورة، ومتعاونة لصنع قرار مشترك.
5. يجب أن يكون لدى المعلم توجيه ذاتي، ومقدرة على التأهيل بحيث يصبح كل معلم مشرفًا ذاتيًا.
6. هناك حاجة لخلق، وتطوير نظريات بديلة للإشراف المعتمد على الرقابة.

أبعاد الدراسة

مشكلة الدراسة

هناك بعض النواقص، والثغرات، والإشكاليات في مجال الإشراف، والتوجيه بشكل عام (الخالدي ووهبه، 2002) توصل إليها الباحث من خلال خبرته في تعليم صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس بشكل خاص، مما أدى إلى حدوث فجوة قائمة بين المدرسين والمشرفين التربويين من حيث الدور الذي يقومون به، فالمشرف في الوقت الحالي يقتصر دوره على الزيارات الإشرافية التي تفتقر إلى الأساليب الإشرافية الفاعلة سواء في مرحلة لقاء ما قبل المشاهدة الصفية التي تهدف إلى الاتفاق على الإطار الإشرافي التربوي الذي تجرى فيه المشاهدة، أو في مرحلة المشاهدة الصفية التي تهدف إلى توفير الأساس العملي الذي تنطلق فيه لمساعدة المعلم على تطوير أدائه، وتخطيط الإجراءات الإشرافية اللاحقة أو في مرحلة التحليل الإستراتيجي للموقف المشاهد، والتي تتكون من البيانات التي جمعت في أثنـــاء المشاهدة، والتخطيط للقاء اللاحق مع المعلم أو في مرحلة لقـــاء ما بعد المشاهدة، والذي يوفر المناخ التعاوني، ويتيح للمعلم الفرصة للمشاركة في تحليل البيانات وأخيرًا في مرحلة اللقاء البعدي/ الختامي الذي يمكن كل من المشرف والمعلم من بحث النتاجات الإيجابية التي تحققت في مجال النمو المهني نتيجة العملية الإشرافية المخططة، والمنظمة التي تشاركا فيها؛ ودون ذلك تكون استفادة المعلم قليلة، بل تكون هذه الزيارات عبئاً على المعلم وتشكل إرباكاً في العملية التعليمية التعلمية.

وبالرغم من الجهود التي بذلت في تطوير الإشراف، والتوجيه التربوي لا سيما في وكالة الغوث نظريًا وعمليًا، إلا أن الممارسات الإشرافية لم تتطور بالصورة المطلوبة، وما زالت الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد لدى غالبية المشرفين التربويين (زامل، 2000) الأمـــر الذي أدى إلى سلبية اتجـــاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي بمـــا فيها المشرف التربوي (الراشد، 1991). وعلـــى ضوء خبرة الباحث في هذا

المجال – كون الباحث معلمـًا للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس – والعلاقة التربوية مـــع المعلمين والمشرفين والمديرين، فإن هذا يؤكد ضرورة القيام بعملية وصف لواقع الإشراف والتوجيه في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في نـــواح مختلفة مـــن حيث نظـــام الإشراف المتبع والتطلعات الإشرافية المستقبلية، والجوانب اللازمة لتطوير الإشراف، وتحسينه.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس.
2. تحديد اتجاهات المشرفين والمديرين والمعلمين نحو عملية الإشراف المتبعة في تقويم المعلمين.
3. التعرف على تطلعات العملية الإشرافية المستقبلية التي يرغب فيها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي.
4. معرفة دور متغيرات كل من المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية في واقع وتطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس.

وعلى ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها تحددت أسئلة الدراسة كما يلي:

أسئلة الدراسة

حدد الباحث دراسته بالسؤالين التاليين:

1. ما واقع الإشراف التربوي الذي يمارسه المشرفون التربويون في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث، في منطقة القدس، كما يراه كل من المعلمين والمديرين والمشرفين؟

2. ما التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب فيها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي؟

وقد قام الباحث بصياغة السؤالين أعلاه على شكل الفرضيات الصفرية التالية:

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المسمى الوظيفي.
2. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس.
3. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية.
5. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المسمى الوظيفي.
6. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي، في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس.
7. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي، في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي.

8. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية.

أهمية الدراسة

تعود أهمية هذه الدراسة إلى:

1. من الناحية النظرية تبرز الدراسة الأبعاد (المجالات) التي تكون واقع الإشراف التربوي في الواقع الفلسطيني، وتحدد التطلعات المستقبلية للعملية الإشرافية.
2. ومن الناحية العملية، فإن معرفة واقع الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية تساهم في تحديد حاجات المعلمين، ومن ثم تساهم في إعداد ورشات عمل لكل من المديرين والمشرفين لدعم وتطوير العملية الإشرافية.
3. محاولة الوقوف على جوانب الضعف، ونواحي القوة في الأساليب والبرامج الإشرافية المتبعة في كل من (المؤتمر القبلي، وعملية المشاهدة التي يقوم بها المشرف في غرفة الصف، والمؤتمر البعدي) حتى يتسنى إثراء جوانب القوة، وتلافي مواطن الضعف.
4. ويمكن أن تشكل هذه الدراسة خلفية فنية معلوماتية لواقع إشرافي فلسطيني مستقبلي يتناسب والفلسفات التربوية المتوخاة.

تعريف مصطلحات الدراسة

- **واقع الإشراف التربوي:** النظام الإشرافي الذي يمارسه المشرفون التربويون في المؤسسات التعليمية.

- **تطلعات الإشراف التربوي:** ما يرغبه المعلمون من النظام الإشرافي مستقبلاً كأساس في عملية الإشراف التربوي.

محددات الدراسة

1. **محددات إنسانية** وتتمثل بالفئة المستهدفة **وهي:**

- معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس.
- مديرو ومديرات المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس.
- مشرفو المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس.

2. **محددات زمانية ومكانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2004/2003 وصفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس.
3. **محددات مفاهيمية:** تقتصر التعريفات الإجرائية للمفاهيم الواردة علـــى التعريفات التـــي أوردهـــا الباحث وعرفها إجرائيًا.
4. **المحددات الإجرائية:** تحدد الدراسة بإجراءاتها البحثية والتي تتجسد في المحددات **التالية:**

- محددات تتعلق بالعينة وسماتها.
- محددات تتعلق بالأداة ومجالاتها وفقراتها.
- محددات تتعلق بالتحاليل الإحصائية.

الإطار النظري

مفهوم الإشراف التربوي:

لقد تغير مفهوم الإشراف التربوي في الوقت الحاضر، الأمر الذي يتطلب من المشرفين استيعاب الأدوار والمتطلبات الجديدة، والهدف الرئيسي من ذلك هو التركيز على تحسين أداء المعلمين، وتحسين عملية التعليم والتعلم. كما تحول مفهوم الإشراف من التفتيش (Inspection) إلى الإشراف (Supervision) على المعلمين، ويلاحظ أن هذا المفهوم ديناميكي، تعاوني، متناسق لكل العاملين في الحقل التعليمي (Ross, 1980).

فيعرفه بوردمان (1963) على أنه: المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى، وجماعات، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهمًا أحسن ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث.

ويعرفه موشر وبربل (Mosher & Purple, 1972) على أنه: المهنة التي تثير المعارضة وأن مهمات الأشراف هي تعليم المعلمين كيف يعلمون وأن العمل فيه مع المعلمين كأفراد، وظيفة فرعية مهمة، وقيادة مهنية في إعادة صياغة التعليم العام بمناهجه وطرق تدريسه، وأشكاله على وجه التحديد.

وعرفه ولز ولوفل (Wiles & Lovel, 1975) : أنه السلوك الإشرافي التدريسي كما يفترض أن يكون نظامًا سلوكيًا إضافيًا توفره المدرسة بصورة رسمية لفرض التفاعل مع النظام السلوكي التعليمي على نحو يضمن الإبقاء على أو تغيير وتحسين وتوفير الفرص التعليمية للتلاميذ وتحقيقها بالفعل.

ويعرفه هاريس (Harris, 1975) : أنه ما تفعله هيئة العاملين في المدرسة بالراشدين والأشياء للمحافظة على. أو تغيير العملية التي تقوم بها المدرسة بطرق تؤثر بشكل مباشر في عمليات التعليم المستخدمة في تشجيع تعلم التلاميذ.

ويعرفه سيرجيوفاني وستارات (Sergiovanni & Starrrat, 1985) أنه: عملية يستخدمها أولئك المسئولون في المدارس لتحقيق جانب من أهداف المدرسة، والذين يعتمدون مباشرة على الآخرين لمساعدتهم في تحقيق هذه الأهداف.

ويعرفه بيتش ورينهارتس (Beach & Reinhartz, 1989) على أنه: العمل مع المعلمين لتحسين التعليم الصفي.
ويعرفه أوفاندو (Ovando, 1995) أنه: عمل تعاوني يقوم به أشخاص خبراتهم متنوعة، يعملون كفريق. ويشاركون في الالتزام لتحصيل أهداف التعليم.

ويعرفه ويت (Waite, 1995) أنه: عملية تفاعل بين المشرف والمعلم لتزويد المعلم بالتغذية الراجعة التي تؤدي إلى تحسين أدائه الصفي.

ويستخلص منصور (1997) أن الإشراف التربوي عملية لا تخرج عن كونها عملية فنية متخصصة تهدف بشكل أساسي إلى مساعدة المعلم لتحسين سلوكه التدريسي، بشكل ينعكس علـــى تحصيل الطلاب، وإن تحسين هذا السلوك هو دور المشـــرف التربـــوي (أبو هويدي، 2000).

ويعرفه فيفر ودنلاب (1997) أنه: عملية ذات غرض رئيسي واحد وهو تحسين التدريس. وهو عملية تتم بين الأشخاص (Interpersonal) ذات وجوه متعددة تتناول السلوك

التعليمي، والمنهاج التربوي، وبيئات التعلم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم، والتطوير المهني.

وعرفت العدوان (2000، ص4) الإشراف التربوي بمفهومه الحديث وربطته بواقع الإشراف في فلسطين على أنه:" عملية فنية يقوم بها تربويون متخصصون بقصد النهوض بعمليتي التعليم والتعلم، وما يتصل بهما عن طريق الإطلاع على ما يقوم به المعلمون من أنشطة ضمن الإمكانيات والوسائل المتوفرة لديهم، ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم بحيث يستطيعون التفاعل مع التلاميذ عن طريق تزويدهم بمعارف نافعة، وقيم راسخة، وعادات حميدة".

وفي هذا السياق يستخلص الباحث تعريفاً للإشراف التربوي على أنه: **عملية ذكاء تطبيقي وعملي للواقع يهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة التعليمية، ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوي مهارة، وكفاية عالية في تأدية عملهم، ويحث المعلمين على النمو وبذل الجهود لتحسين أنفسهم، وتحسين عملية التعليم والتعلم.**

ومن خلال مفهوم الإشراف ينظر إلى المشرف على أنه شخص متكامل مع أعضاء هيئة التدريس، ويتعامل مع المعلمين، والتلاميذ ويوجه اهتمامه بشؤونهم، بالإضافة إلى قيادته للآخرين في تحسين نموهم الذاتي، وبفهمه وإدراكه للعملية التربوية يستطيع أن يتفاعل مع العاملين في الحقل التعليمي بصورة فعالة، ومن الناحية الأخرى يتطلب ذلك من المشرف أن يكون قدوة طيبة في تعامله مع المعلمين، الأمر الذي يجعله لا يستطيع أن يتهرب من الأدوار المطلوبة والمتوقعة منه.

ويعتبر الأشراف خدمة تقدم للمعلمين، ونتيجة حتمية لتحسين عملية التعليم والتعلم. ويتميز بالإيجابية، والديناميكية، والأفعال الديمقراطية، بهدف تحسين العملية التعليمية المتعلقة بالتلاميذ، والمعلمين والمشرفين والموجهين، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها ومعالجة الصعوبات التي يواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم (عطوي، 2001). واستخلصت الخطيب وآخرون (2000) أهداف الإشراف التربوي من طبيعة المفهوم الحديث للإشراف التربوي، ومن الحاجة إليه، **وتجمل هذه الأهداف في:**

1. تحسين مواقف التعليم لصالح التلميذ.
2. إثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم للعملية التعليمية وتحسينها.
3. مساعدة التلاميذ على التعلم في حدود إمكانيات كل منهم.
4. تدريب المعلمين على عملية التقويم الذاتي.
5. مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية ونتائجها ودراستها معهم ومعرفة الأساليب الجديدة الناتجة من البحوث.
6. مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم، ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
7. تشجيع المعلمين على القيام بالتجريب، والتفكير الناقد البناء في أساليبهم التي تناسب تلاميذهم.
8. حماية التلاميذ من نواحي الضعف التي عند المعلم وإفادتهم من نواحي القوة التي لديه.
9. توفير قيادة تربوية متخصصة تبعًا لميادين المعرفة، وما يتصل بها من أنشطة متنوعة.

وقد ذكر دل (Dull, 1981) أن تطوير الخطط، والبرامج التربوية، وتحسين استراتيجيات التعليم وتطوير المناهج الدراسية وتقويم المعلمين، والمتعلمين من أهداف الإشراف التربوي.

ويذكر وايدماير (Wiedmer, 1995) أن من أهداف الإشراف التربوي مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الأساسية من أجل النجاح في المجتمع وتشجيع المعلمين الجدد على اكتشاف طرق جديدة حتى يصبحوا ذوي خبرة في استراتيجيات التعليم الفعال.

ويلخص عبد الهادي (2002) أهداف الإشراف التربوي **فيما يلي:**

1. تطوير المنهاج المدرسي.
2. تنظيم الموقف التعليمي التعلمي.
3. مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم، وكفاياتهم الخاصة لبلوغ الأهداف التربوية.
4. إحداث التغيير والتطوير التربوي.
5. تحسين الظروف والبيئة المدرسية.
6. تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية.

تزداد الحاجة اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة. فبسبب الوفرة الظاهرة من المعلمين المؤهلين، فقد اختفت تقريبًا تحركية المعلمين (teacher mobility) أي قابليتهم للتنقل من مكان لآخر. فالمعلمون يحافظون على وظائفهم إلى أن تتاح لهم فرص محددة للتقدم الوظيفي، أو يبلغوا سن التقاعد. ولا تستطيع المدارس أن تعتمد على التقلب الآلي (automatic turnover) في أعضاء هيئة التدريس في نهاية كل عام كما كان يحدث في السابق، وذلك بسبب حصول المعلمين على وظائف أعلى أو خروجهم من مهنة التعليم. وكذلك فإن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس تصبح ضرورية إذا ما أريد تحريض المعلمين والمشرفين والإداريين على دعوتهم إلى العمل بطرق جديدة أفضل من السابقة (فيفر ودنلاب، 1997).

وعندما يدرك المشرفون مراحل تطور المعلمين، وكذلك نقاط قوتهم، وأساليبهم، واهتماماتهم، فإنهم يستطيعون دعم تخطيط برامج النمو المهني للمعلمين، وفي الحقيقة فإن هناك حاجة إلى الإشراف التربوي، وإن وجود المشرفين أساسي لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم ولإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني. ولتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي. فهذه الخدمات كلها تسهم في تحسين تعلم التلاميذ، ونيل ثقة المواطنين في المدرسة (فيفر ودنلاب، 2001).

التطور التاريخي للإشراف التربوي:

لم يكن الإشراف التربوي بصفته شكلاً من أشكال القيادة التربوية لينمو، ويتطور بمعزل عن حقول المعرفة الأخرى كالعلوم الطبيعية، والإنسانية والاجتماعية، وقد أثرت عوامل كثيرة في نمو الإشراف التربوي، كالعوامل الاجتماعية الثقافية، والنمو السكاني، وتغير المجتمع المحيط بالمدرسة، والاهتمام بنوعية التعليم الجيدة، والعوامل الأخرى الخاصة بالنظريات، والبحوث في العلوم السلوكية التي فتحت آفاقاً جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي وممارساته، ودور المشرف التربوي وسلطته. ومن النظريات التي كان لها بالغ الأثر في تطوير الإشراف في صورته الحالية نظريات التعزيز، والشخصية، والتعلم، والاتصال، والقيادة الوظيفية والدوافع. وقد تغير مفهوم الإشراف التربوي تبعًا لتغير النظريات الإدارية واتجاهاتها في القرن الأخير، **ومن هذه النظريات** (عبد الهادي، 2002):

1. **الإشراف التربوي والإدارة العلمية:** وترجع الإدارة العملية إلى فر يدريك تايلور وهنري فايلول وأكد الأول على الإنتاج بحيث يحقق العامل أقصى إنجاز يتناسب مع قدراته البدنية دون النظر إلى مشاعره، وانفعالاته، ويرى تايلور أن نسبة كبيرة من العمل، والمواد تضيع بسبب عدم كفاءة تنظيم العمل، والإشراف عليه. أما فايلول فقد صنف عناصر الإدارة إلى تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتنسيق، ومراقبة وفي ظل هذه النظرية فإن الإشراف التربوي ينظر إلى المعلم على أنه لا يعرف ما يجب أن يعمل، ولا يستطيع البحث عن المعرفة والأفكار الجديدة، وأن أداءه سيظل ناقصًا الأمر الذي برّر مركزية الإشراف، واعتماده على الضبط، والتهديد، وتصيد الأخطاء مما جعل المعلم يعيش جوًا من الخوف، والقلق، وكان تقدير المشرف للمعلم وفق ما يحفظه الطالب مما دفع المعلم إلى التلقين، ودفع الطالب لحفظ المعلومات. الأمر الذي أدى إلى قتل إبداع الطالب، ونموه المهني، والشخصي كما انه قلل من ثقته بنفسه ومعلوماته.

2. **الإشراف التربوي والعلاقات الإنسانية:** ترجع حركة العلاقات الإنسانية إلى (إلنون مايو) الذي كشف عن أهمية العلاقات الإنسانية في رفع الروح المعنوية، والعمل بروح الفريق وزيادة إنتاجية العاملين. من هنا كانت النظرة مركزه على إيجاد علاقات إنسانية إيجابية بين المشرفين التربويين، والمعلمين، وخلق جو من الثقة والمودة بينهما مما يعزز ثقة المعلمين بأنفسهم، ويزيد من دافعيتهم مما ينعكس على زيادة تحصيل الطلبة، وتنميتهم عقليًا، وجسديًا، وانفعاليًا.وظهرت نظرية الإشراف التي تقوم على العلاقات الإنسانية نتيجة لحركة الإدارة الديمقراطية التي بدأت في الثلاثينات. ويمارس الأشراف على أساس العلاقات الإنسانية كتحد لحركة الإدارة العلمية التقليدية، التي كانت تنظر إلى المدرسين كأشخاص خاملين بحد ذاتهم بدلاً من اعترافها بوجود الطاقة، والمهارات، والقدرات اللازمة لديهم من أجل ممارسة عملهم. وعمل المشرفون حسب هذه النظرية على خلق شعور من الرضا بين المدرسين عن طريق الاهتمام بهم كأشخاص فالأشخاص الراضون عن عملهم يعملون بشكل أكبر ويسهل العمل، والتعامل معهم وقيادتهم. ولا يزال إشراف العلاقات الإنسانية كثير الاستعمال في أيامنا هذه مع أن دعمه قد قل.
3. **الإشراف التربوي ونظرية النظم:** ظهرت هذه النظرية في أواخر الخمسينات من القرن العشرين، وبموجب هذه النظرية فإن العملية الإشرافية ينظر إليها على أنها سلسلة من التفاعلات، والأحداث بين المعلم، والمشرف التربوي، تبدأ بمدخلات وتنتهي بمخرجات تتمثل في زيادة كفاءة المعلمين التعليمية، وزيادة إنجازات الطلبة.
4. **الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف:** ويتم هنا التركيز على تحقيق الأهداف عن طريق مشاركة جميع أعضاء التنظيم الإداري في وضع الأهداف المرجو بلوغها.

تطور أساليب تطبيق الإشراف التربوي:

مرحلة التفتيش: استمرت هذه المرحلة إلى عام 1962 تقريبًا، وكان الإشراف التربوي في هذه المرحلة تفتيشًا بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى. وكان المفتشون في أغلب الأحيان غير معدين مسلكيًا لعملهم الإشرافي، وأغلبهم من المعلمين غير المؤهلين تربويًا للتعليم إلا أن لديهم خبرة طويلة فيه (عبد الهادي، 2002). وكانت الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد الذي يمارسه المفتشون بهدف متابعة عمل المعلم، وتقويمه وقد أدى إلى نفور المعلمين منهم وانتهى باتجاهات سلبية نحو التفتيش (الدويك وآخرون، 1979، والدرابيع، 1991). ويذكر عبد الهادي (2002) أن مفهوم الإشراف التفتيشي نشأ في وقت مضى، إلا انه قد استمر ولم يختف بعد ولعل ذلك يرجع إلى الأسباب **التالية:**

1. نقص معلومات القائمين بالإشراف وقلة خبرتهم بأفضل طرق الإشراف.
2. الافتراض الخاطئ بأن المفتشين متفوقون في الإعداد والخبرة.
3. السلطة الكبيرة المخولة للمفتشين.
4. عدم إعداد المعلمين إعدادًا ملائمًا لعملهم، وكذلك قيامهم بتدريس مواد لم يُعدّوا لتدريسها أو أن إعدادهم فيها غير كاف.

مرحلة التوجيه التربوي: يذكر عبد الهادي (2002) أن مرحلة التوجيه التربوي ظهرت خلال الفترة 1962–1975 نتيجة التقدم في علم التربية، والعلوم الاجتماعية الأخرى المساندة له، وخصوصًا ما يتعلق بفلسفة التربية وأهدافها، ونظريات النمو، والتعلم، ومبادئهما، وأسس العلاقات الإنسانية، وقواعدها وأساليب الاتصال ومرتكزاتها.

مرحلة الإشراف التربوي: يذكر عبد الهادي (2002) أن هذه المرحلة ظهرت منذ سنة 1975 حتى الآن، وفي هذه المرحلة استبدل مصطلح التوجيه التربوي بمصطلح الإشراف

التربوي، لأن الإشراف أهم وأشمل، والتوجيه جزء منه، حيث أن التوجيه التربوي يقتصر على تحقيق الآثار الإيجابية المرجوة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أما الإشراف التربوي فهو أشمل وأوسع، ويعني بالموقف التعليمي، وارتقاء الممارسات فيه إلى مستوى كونه عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة تستهدف دراسة، وتحسين، وتقييم العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وهذا يعني أن الإشراف التربوي **عملية:**

1. تقوم على الدراسة والاستقصاء بدلاً من التفتيش.
2. تشمل جميع عناصر العملية التربوية.
3. تستعين بوسائل ونشاطات متنوعة بدلاً من الاقتصار على الزيارة والتقرير.
4. تقوم على التخطيط والتقييم التعاوني العلمي بدلاً من التركيز على الجهد الفردي.

النظرة الحديثة للإشراف التربوي:

تقوم النظرة الحديثة للإشراف التربوي على مفاهيم جديدة لعملية الإشراف التربوي، لا سيما فيما يتعلق بفلسفة التربية، وأهدافها، ونظريات الاتصال، ومرتكزاتها، الأمر الذي أدى إلى تطوير مفهوم جديد للإشراف التربوي على أنه عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنه، وذلك من أجل رفع كفايته التعليمية. أي أن الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تعاونية طرفاها المشرف التربوي، والمعلم، تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم، ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف، ويعمل على تحقيقها والمشرف التربوي في إطـــار هذا المفهوم قائـــد تربوي يهتم بنمو المعلم، وتطـــوره، ومساعدته عـــلى حـــل مشكلاته (الخطيب وآخرون، 2000).

مهام الإشراف التربوي:

تطور الإشراف التربوي كثيرًا، فبعد أن كان مقصورًا على مساعدة المعلم على تطوير أساليبه ووسائله في غرفة الصف أصبح يعني تطور الموقف التعليمي بأكمله ولذا تنوعت وتعددت مهام الإشراف التربوي وأجملها الأسدي وإبراهيم (2003) **فيما يلي:**

1. تطوير المناهج وأبعاد خبراته الثلاث (الأهداف والمحتوى، والأسلوب الذي سوف يتبع في عملية التعليم والتعلم، وأسلوب التقويم).
2. تنظيم الموقف التعليمي التعلمي.
3. اختيار المعلمين.
4. توفير التسهيلات التعليمية.
5. إعداد المواد التعليمية، والتعريف بالموجود منها.
6. تنظيم الدورات.
7. تهيئة المعلمين الجدد، وإعدادهم لعملهم.
8. الإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم.
9. تطوير العلاقات العامة الجيدة التي تخدم العملية التعليمية.
10. تقويم العملية التعليمية.

وأضافت الخطيب وآخرون (2000) أن الإشراف على النمو المهني للمعلمين، والإشراف على طرق التعليم وأساليبه من مهام الإشراف التربوي.

مهام المشرف التربوي:

تباينت وجهات النظر حول مهام المشرف التربوي وذلك باختلاف أهداف الإشراف التربوي بين فترة، وأخرى، وزمن وآخر. فيرى جليكمان (Glickman, 1990) أن من مهام المشرف التربوي تقديم المساعدات المباشرة، وتطوير العمل الجماعي، وتشكيل اللجان، ورعاية المعلمين الجدد. ويضيف الشريدة (1993) أن من مهام المشرف التربوي (التخطيط، والمتابعة والتقييم، والتواصل، والوسائل والمنهاج والعلاقات الإنسانية).

ويشير كري وبارك (Krey & Barke, 1989) أن من مهام المشرف التربوي رعاية المعلمين الجدد، وتشكيل اللجان، والإرشاد الجماعي، وعقد الدورات، والدروس التوضيحية، والتخطيط والاختبارات. وأشار بوندي ووايلز (Bondi &Wiles, 1980) أن مهام الإشراف التربوي تتلخص في المهام **الآتية:**

1. مهام إدارية **ومنها:** اختيار العاملين، وتنظيم التعليم، وتحسين العلاقات الاجتماعية في المدرسة.
2. مهام تتعلق بالمنهاج **ومنها:** وضع الأهداف التعليمية، وعمل الأبحاث، وتطوير الخطط والبرامج واختيار المواد.
3. مهام تتعلق بالتعليم **ومنها:** تطوير الخطط التعليمية وتقييم البرامج، وتقديم النصح والإرشاد، ومساعدة المعلمين، وتنسيق الأنشطة التدريسية.

أما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية فقد حددت المهام الرئيسية للمشرف التربوي **فيما يلي(** العمل على تحسين عملية التعليم والتعلم، ومساعدة مدير المدرسة في تأدية دوره كمشرف مقيم، ووضع الخطط التطويرية التربوية، والمشاركة في عمل الأبحاث الأكاديمية، والعمل على إثراء المناهج، والمساهمة في تفعيل الأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية، والإشراف على الدورات، وتنفيذ الدورات التي تتعلق بمناهج وأساليب التعليم) (الإدارة العامة للتدريب والتأهيل التربوي، 2000).

وعلى الصعيد الفلسطيني فقد حددت وكالة الغوث الدولية مهام المشرف التربوي فيما يلي(الإشراف على تعليم الموضوعات في مجال التخصص، المشاركة في اختيار المعلمين الجدد، وتقييم أداء المعلمين، وإنتاج المواد التعليمية والكتب المدرسية، والقيام بعمليات الإثراء اللازمة للمناهج لتحقيق متطلبات المواد الدراسية المعمول بها، والقيام بالزيارات الصفية) (منصور، 1997).

مهام مدير المدرسة كمشرف مقيم:

إن واجبات ومسؤوليات مدير المدرسة قد تعددت لتشمل مختلف مجالات العملية التربوية، والمشاركة في تحسين وتطوير المناهج التربوية، وأساليب التعليم، وعن تحسين عملية التعليم والتعلم، أي يفترض فيه أن يكون مشرفاً مقيمًا لمعلمي مدرسته.

ويرى بعض الباحثين أن مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة تتجه نحو التأكيد على الأعمال الفنية والإشرافية، والتي يمكن إيضاحها **فيما يلي** (الخطيب وآخرون، 2000):

* تهيئة الفرص المناسبة لإشراك المعلمين في رسم سياسة المدرسة، حتى يشعروا بأنهم جـــزء منـــــها يتحملون مسؤولياته عن رضا وارتياح.

* أنه مسؤول عن قيادة عملية التجديد، والتطوير للعملية التربوية في مدرسته، وأنه مسؤول عن حفز، وتشجيع المعلمين على الخلق، والابتكار وأنه مسئول عن إدارة شؤون المدرسة.

* توجيه المعلمين، والإشراف عليهم، وتتعاظم هذه المسؤولية عند مديري المدارس الابتدائية حيث تكون الفرصة مهيأة أمام مدير المدرسة الابتدائية للإشراف على برنامج التعليم، وأساليب التدريس، والعمل على تحسين المناهج المدرسية، وبإمكانه أن يخصص أكثر من 50% من وقته لمهمات التوجيه، والإشراف التربوي على تحسين عملية التعلم والتعليم.

وتحدد الخطيب وآخرون (1996) العلاقة بين دوري كل من مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم والمشرف التربوي **كما يلي:**

* إن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم متمم، ومكمل لدور المشرف التربوي. فمدير المدرسة أكثر التصاقاً بالمعلمين، والطلاب، وأكثر قدرة على تحديد حاجات كليهما وتلبية هذه الحاجات.

* إن التنسيق، والتعاون، والفهم، وتدعيم الثقة، وتقدير العلاقات الإنسانية بين كل من مدير المدرسة، والمشرف التربوي من أهم الشروط التي يجب أن توجد لتحقيق التكامل في مستويات التخطيط والتنفيذ و التقويم والمتابعة.

وتصنف الخطيب وآخرون (2000) الحاجات المدرسية التي تتطلب إشرافاً تربويًا من قبل مدير المدرسة **كما يلي:**

* حاجات تتعلق بالمعلم **ومنها:** معرفة طرق دراسة مشكلات التلاميذ، الوعي والمعرفة للأهداف التربوية، وتنمية اتجاهات المعلمين الإيجابية، وتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم، ومساعدتهم على فهم مهنتهم والإيمان بعملهم.

* الحاجات المتعلقة بإتمام المنهج في الوقت المحدد وبفعالية **ومنها:** تحديد الأهداف، التنسيق بين مختلف المعلمين، القيام بالبحوث والتجارب البسيطة، وتوضيح مفهوم الأنشطة اللاصفية.

* الحاجات المتعلقة بالمتعلم **ومنها:** الوقوف على حاجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية، ودراسة مشكلات المتعلمين، والاستفادة واستغلال لقدرات المتعلمين، وعمل سجلات تراكمية للمتعلمين وتوظيفها.

ويورد عبد الهادي (2002) مجالات متعددة للدور الإشرافي لمدير المدرسة **منها:**

* التخطيط الفعال، وإعداد خطة لعمله بالتعاون مع المعلمين والأطراف الأخرى.
* إغناء المنهاج وتقويمه واقتراح استراتيجيات، ووسائل عملية لتطبيق المنهاج.
* التنمية المهنية لنفسه، وللمعلمين، وتوفير مصادر للمعلومات حول الموضوعات التربوية والمدرسية.
* مساعدة المعلمين في وضع اختبارات تشخيصية وتحصيلية.
* إدارة الصفوف ومساعدة المعلمين على حل مشكلات الانضباط والنظام.
* إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين، والعمل معهم بروح الفريق.
* تقويم أداء المعلمين وفق معايير محددة.

ويذكر الدويك وآخرون (1998) أن من المهام الإشرافية التي يجب توفرها في مدير المدرسة **ما يلي:** (تطوير المنهاج، وتحليل نتائج الطلاب المدرسية وتفسيرها، والتعبير عن حاجات العاملين وتقصيها، وتنظيم وجمع وإعداد المتطلبات التربوية في ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية، وتفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة، والقيام بالعمليات الآلية الضرورية لحساب الميزانية آليًا بمعرفة الإدارة المركزية).

مبادئ الإشراف والإصلاح التربوي:

من المجالات التي تناولها الإصلاح التربوي مجال الإشراف التربوي الذي نال اهتماماً من الباحثين، وواضعي السياسات التربوية عمومًا، وتطوير المعلم مهنيًا على وجه الخصوص. وفي هذا المجال يقول عويس (1999) إن برنامج الإصلاح التربوي تركز على تنمية قدرات الطلبة في الجوانب المعرفية الذهنية، والمهارات، والاستراتيجيات، والقيم وتسريع التعلم وخلق مجتمعات دراسية تنطوي على تحسين تعلم الطلبة من خلال

إثراء المنهاج بإضافة مواد ذات طابع عملي تطبيقي يعتمد على البحث، والتفكير، وحل المشكلات.

ويقول الدويك وآخرون (1998) إن الإصلاح، والتطوير هما الهدفان الرئيسيان للإشراف ومن خلالهما يسعى المشرف ليحقق للتعليم أهدافه، وغاياته بكفاءة وفاعلية. فالمشرف يعمل على تطوير النوعية المهنية للمعلم ورفع كفاءته العلمية والتعليمية، وإعلاء مكانته الوظيفية إلى أعلى درجة ممكنة. وذلك عن طريق الأخذ بيده نحو النمو المستمر، ومساعدته على حل مشاكله باعتباره أحد العناصر الرئيسية في الموقف التعليمي التعلمي، وتزويده بالخبرات التربوية اللازمة من عقد ندوات، وإجراء بحوث وإقامة ورش عمل.

ويرى الحبيب (1996) أن تحسين نوعية التعليم الصفي هو من المهام الرئيسية المنوطة بالمشرف التربوي، حيث يرغب المعلم على وجه العموم في أن يسترشد مشرفه في الجوانب الفنية من عمله، وينطبق هذا على المعلمين الجدد الذين يتوقعون زيارة المشرف الأولى من عملهم ليتسنى لهم الاطمئنان إلى صحة أساليبهم، ووسائلهم في التعليم. وأنه من الضروري للمشرف التربوي أن يتمتع فعلاً بثروة غنية من الخبرة العملية السليمة في التعليم الفعال، حتى تشكل معيناً زاخرًا يستمد منه المعلمون نصائحهم وإرشاداتهم.

أساليب الإشراف التربوي:

لئن تنوعت أساليب الإشراف التربوي، وتعددت إلا أننا لا نستطيع القول: أن أسلوبًا واحدًا منها هو أفضل الأساليب مع كل المعلمين، وفي كل المواقف، وفي جميع المدارس، وفي كل الظروف.لأن الإشراف التربوي متغير بتغير الأحوال المجتمعة، وبتغير الأهداف التربوية، وبتغير المواقف التربوية، وتختلف باختلاف هذه الأمور، وما يكتنفها من متغيرات فرعية (عبد الهادي، 2002).

فأساليب الإشراف التربوي متداخلة، ومتكاملة، ومطروحة للمعلم لكي يختار بمساعدة المشرف التربوي ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يواجهه ليحقق الأهداف التي ينشدها، **ومن هذه الأساليب:** الزيارات الصفية، ودراسة أعمال التلاميذ التحريرية، والاختبارات، والدروس التطبيقية، والتعليم المصغر، والاجتماعات الفرعية والجماعية، والورش

التربوية، والزيارات المتبادلة بين المعلمين، والنشرات، والبحث والتجريب، والندوات التربوية (عبد الهادي، 2002).

ويصنف البزاز (1970) أساليب الإشراف التربوي في نوعين: أساليب فردية **ومنها:** زيارة المدرسة وزيارة المعلم في الصف، والمقابلة، والتزاور، والأساليب الجماعية **ومنها:** المشغل التربوي، والمؤتمر التربوي، والدروس التوضيحية، والدورات التدريبية، والنشرات الإشرافية، المحاورة والندوة والحلقة الدراسية، والتعاون مع المؤسسات التربوية.

ويرى بريجز وجستمان (Briggs & Justman, 1965) أن أهم أساليب الإشراف التربوي هي(الزيارات الصفية والمؤتمرات التربوية واجتماعات المعلمين الفردية والجماعية والقراءات الموجهة والمشاغل التربوية والدروس التطبيقية والمحاضرات والنشرات التربوية والتشجيع على البحث والتجريب). ويتفق بوردمان (1963) معهما على جميع الأساليب التي أورداها ويزيد عليهما أسلوبًا آخرًا وهو تبادل الزيارات.

أما سبيرز (Spears, 1957) فيركز على الزيارة الصفية كأسلوب هام من أساليب الإشراف التربوي. ولا يختلف يوسف (1977) عن هؤلاء عند ذكره أساليب الإشراف التربوي، ولكنه يورد أيضًا أساليب أخرى، كالحلقة الدراسية، والنقاش الجماعي المفتوح، ويرى أن المشغل التربوي، والنقاش الجماعي، والمؤتمرات، والمحاورة واللجان والدروس التطبيقية والنقاش المفتوح، والندوات، والحلقات الدراسية، والمحاضرة هي أهم أساليب الإشراف التربوي .

وقد صنف نيجلي وايفانز (Neagley & Evans, 1970) أساليب الإشراف التربوي إلى أساليب جماعية كتطوير المناهج بشكل تعاوني، وعمل الأبحاث، وتنسيق الخدمات، والتخطيط وأساليب فردية كالزيارة الصفية والمؤتمرات الإشرافية الفردية. وتتفق الخطيب (1984) مع هذا التصنيف فترى أن الأساليب الفردية تتمثل في زيارة المدرسة، والصف، والتزاور والمقابلة الفردية، والأساليب الجماعية تتمثل في الاجتماعات واللجان التربوية والدورات التدريبية والنشرات الإشرافية، والحلقات الدراسية، والدروس النموذجية، والندوات.

وقد أورد مرعي (1986) أساليب الإشراف التربوي **كالتالي** (أساليب فردية، وأساليب جماعية مباشرة كاللقاءات، وأساليب جماعية غير مباشرة كالبحوث، والدراسات، وأساليب، وسيطة من خلال المديرين، والمعلمين، والأنشطة المدرسية).

ومن الأساليب الإشرافية البديلة (المساندة) التي تتناسب والمعلمين الذين لا يستجيبون للأساليب المألوفة يذكر خيري وبلقيس (1991) **الأساليب التالية:**

1 ــ توجيه الأقران.

2 ــ توضيح القيم للمعلمين.

3 ــ تعيين القراءات المهنية المختارة.

ويرى الوقفي (1990) أن أبرز الأساليب الإشرافية تتمثل في الزيارات الصفية، وتبادل الزيارات بين المعلمين والاجتماعات الفردية والجماعية والورش والمشاغل والنشرات والقراءات ومجالس المعلمين.

أما في مدارس وكالة الغوث الدولية فتعتبر الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين هي الأسلوب الإشرافي الذي يحظى بنصيب كبير من الأهمية لدى المسئولين وأن للــزيارة الصفية أهمية كبيرة (زامل، 2000) وهذا ما أكده سميث (Smith, 1991) في اعتبارها أسلوبًا هامًا في تقويم المعلمين، وأنها تقدم غرضًا قيمًا، في أنها تجعل المعلمين قادرين على إدراك أن مهاراتهم التعليمية تقوم بدقة.

وعندما تغّير مفهوم الإشراف التربوي، وأضحت الغاية منه إصلاح التعليم، ومساعدة المعلمين على تلاشي أخطائهم، أصبح من الضروري والحالة هذه أن تتغير أساليبه وطرائقه، فبتطور مفاهيم التربية، وانتشار الأفكار الديمقراطية والتركيز على قيمة الإنسان وقدراته، تطور مفهوم الأشراف، فأصبح عملية تربوية فنية تعاونية، تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، لذلك. لا بد من ظهور أساليب قادرة على تحقيق الأهداف الجديدة، فظهرت المشاغل التربوية، والمؤثرات التربوية، والحلقات الدراسية والاجتماعات بالهيئات التعليمية (الخطيب وآخرون، 2000).

ومن هذا المنطلق يرى الباحث أنه من أجل الإسهام في رفع مستوى المعلمين والتعاون الإيجابي بين جميع من يعنيهم أمر التربية ومراعاة التطور الذي طرأ على الإشراف وأهدافه ومفاهيمه وأساليبه؛ لا بد من توظيف أساليب جديدة في عملية الإشراف تعمل على بلوغ الأهداف التربوية.

أنواع الإشراف التربوي:

نظرًا لعدم وضوح مفهوم الأشراف التربوي وتنوع وظائفه وتعدد أهدافه، فقد تعددت صوره وأشكاله (الخطيب وآخرون، 2000) وتأثر الإشراف التربوي بنظريات الإدارة والقيادة، وآليات الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأفكار الديمقراطية، وتحليل النظم، وتطور الدراسات العلمية والفكر التربوي، وبرزت اتجاهات وأنواع إشرافية متنوعة (برقعان، 1996). ويرى سيرجيوفاني وستارات (Sergiovanni & Starratt, 1985) أن عملية الإشراف المتبعة في المدارس تدور حول نظريات إشرافية ثلاث أو الدمج بينهما **وهي :**

1. نظام الإشراف التربوي المستند إلى الإدارة العلمية التقليدية.
2. نظام الإشراف التربوي القائم علـــى العـــلاقات الإنسانية.
3. نظام الإشراف التربوي الذي يدمج بين الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية.

وتصنف معظم الدراسات الإشراف **في اتجاهين:**

1. **الأول** يتعلق بالعلاقات الإنسانية: وفي هذا الاتجاه تناولت الخطيب وآخرون (2000) كل من الإشراف الدكتاتوري، وهو أقدم أنواع الإشراف التربوي، ويتبع نمط التفتيش والإشراف الديمقراطي الذي يؤكد على احترام شخصية المعلم ودوره في توجيه التعليم، وتحديد سياسته، وإشراكه في حل مشكلات التعليم، وتنمية قوى التوجيه الذاتي له وبهذا يصبح المشرف ناصحًا مرشدًا ومتعاوناً مع المعلم، ومساعدًا له، والإشراف الدبلوماسي وهنا يتيح المشرف لأفراد جماعته الفرص الكافية لعرض آرائهم وأفكارهم ليتعرف على شخصياتهم، ورغباتهم، وميولهم حتى يصبح على بينة من أمرهم. والإشراف السلبي الذي يعتقد المشرف فيه أن الحرية المطلقة تؤدي إلى النجاح. يمنح كل من يعملون معه بحرية محدودة، أو

يفعل كل فرد ما يشاء بطريقته الخاصة. فتعيش الجماعة في فوضى لا يتحقق فيها مفهوم الضبط الاجتماعي، لأنها تعمل دون هدف أو تنظيم محدود.

2. **الثاني** يتعلق بالغايات والوسائل، وفي هذا الاتجاه عرض عبد الهادي (2002) **كل من:**

أ – الإشراف التصحيحي: الذي يهتم بتصحيح أخطاء المعلم، وعدم الإساءة إليه أو الشك في مقدرته على التدريس.

ب – الإشراف الوقائي: التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلم، والعمل على تلافيها، والتقليل من آثارها الضارة.

ج – الإشراف البنائي: التركيز على المستقبل، والعمل علـــى النمـــو والتقدم.

د – الإشراف الإبداعي: الذي يعمل على تحرير العقل، والإرادة، وإطلاق الطاقة عند المدرسين لاستغلال قدراتهم، ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التربوية.

ه – الإشراف العلمي: الذي يهتم باستخدام الاختبارات، والمقاييس في دراسة الظواهر، والمواقف التعليمية المختلفة.

و – الإشراف المصغر: الذي ينظر إلى التعليم كمجموعة من المهارات الجزئية التي يجب أن يتدرب عليها من يمارسها.

ز – الإشراف كتطوير للمنهج المدرسي: الذي يهتم بالهدف الرئيسي للإشراف كعملية لتحسين التعليم.

ح – الإشراف الإرشادي: الذي يستند إلى ضرورة دراسة المؤثرات المختلفة التي تؤثر على جوانب شخصية المعلم من الناحيتين الانفعالية، والعقلية، وتوجه سلوك المعلم التعليمي.

ط – الإشراف الدافعي: الذي يهتم بإثارة دوافع المعلمين باعتبار أن أساليبهم ونشاطاتهم هي انعكاس لدوافعهم وحاجاتهم.

ي – الإشراف المبني على العلاقات الإنسانية: الذي يهتم بإقامة العلاقات الإنسانية السليمة بين مختلف العاملين في نطاق العملية التربوية.

ك – الإشراف عملية تفاعل بين المشرف والمعلم: والذي يهتم بإقامة عملية اتصال وتفاعل مع المعلمين من خلال التأكيد على مشاركة المعلمين في التخطيط للمشكلات التي يواجهونها.

ويؤكد عبد الهادي (2002) أن النماذج الأربعة الأخيرة تركز على الاهتمام بشخصية الإنسان، وحاجاته، ودوافعه كما تهتم ببناء اتصال فعال مع المعلم. وبذلك حصل تحول في عملية الإشراف من الاهتمام بحاجات العمل إلى الاهتمام بحاجات المعلم. ويضيف بلقيس (1989) في هذا الاتجاه الإشراف الجمعي (الفريقي) الذي يقوم على تظافر الجهود والتعاون والتشارك سواء بين المعلمين، أو بين المشرفين، لتقديم خدمات إشرافية متكاملة. ويرى كل من الأفندي (1976) والدويك وآخرون (1979) أن الإشراف الإبداعي يقوم على المزج بين الطريقتين الديمقراطية والعلمية.

تقويم عملية الإشراف التربوي:

التقويم هو الجهود المنظمة التي تبذل للتأكد من مدى النجاح في بلوغ الأهداف التي حددها برنامج الإشراف التربوي، وهو يعني دراسة مدى نجاح الوسائل، والأساليب التي استخدمها جهاز الإشراف التربوي في هذه العملية، وذلك من أجل تزويد القائمين على هذا البرنامج صورة واقعية عن هذه العملية لتساعدهم في التطلع للمستقبل (الأسدي وإبراهيم، 2003). والإشراف التربوي عملية هامة لها أهدافها، ووسائلها، وأنشطتها المتعددة ولذلك، فإن عملية التقويم عملية أساسية لمراجعة أهداف الإشراف، ووسائله وأنشطته ومن ثمّ محاولة تطويرها وتحسينها فهو "عملية تعاونية تشترك فيها جميع الأطراف المعنية، بقصد الوصول إلى نتائج أفضل وتشخيصية تستهدف دراسة نواحي الضعف، وجوانب القوة في البرنامج وشاملة لجميع عناصر وأبعاد البرنامج ومستمرة تواكب البرنامج طيلة فترة امتداده" (الخطيب وآخرون، 2000).

ويرى بلقيس (1990) بان التقويم في عملية الإشراف تشمل جوانب عدة من أهمها، تقويم المعلمين، وتقويم ما تعلمه الطالب، وتقويم المنهاج التربوي، وتقويم البرنامج الإشرافي. وترى الخطيب وآخرون (1998) أن التقويم في عملية الإشراف يشمل تقويم

المشرف التربوي لذاته وأن الحاجة لذلك حاجة شخصية ومهنية، ومن ناحية أخرى، يبحث المشرف عن أساليب أكثر إقناعًا وتأثيرًا للمعلمين، ودعم عناصر القوة في أساليبه.

وتضيف الخطيب وآخرون (2000) إن الجوانب التي تشملها عملية التقويم في الإشراف التربوي **هي:** (تقويم الإشراف التربوي من خلال أهداف الإشراف وخطته، وتقويم الأشراف التربوي من خلال تقويم التغييرات والنتائج التي أحدثها برنامج الأشراف في العملية التعليمية التعلمية وتقييم الإشراف التربوي من قبل المشرفين عليه).

تطلعات الإشراف التربوي:

في ضوء نتائج الدراسات التي قام بها (الخالدي ووهبه، 2002 وزامل، 2000 وأبو هويدي، 2000 ومنصور، 1997) يرى الباحث أنه وبالرغم من التحسن الذي طرأ على مفهوم الإشراف التربوي ومراحله وأهدافه وأساليبه وأنواعه إلا أنه لا يزال دون مستوى طموحات عناصره المختلفة، ولا يزال بلا هوية تحدد أبعاده ومجالاته ومسؤولياته، ولم يحقق الغايات التي وضع من أجلها بالشكل المناسب، كما أنه لا يزال شكليًا وتقليديًا في خططه، وفي ممارساته وفي أبعاده وأهدافه.

إن الإشراف الحديث لا يعني اليوم إرشاد المدرس وتوجيهه بقدر ما يعني دعمه ومساعدته ومشاطرته المسؤولية. لذلك تقوم النظرة الحديثة للإشراف التربوي على مفاهيم وأسس جديدة لعملية الإشراف التربوي. وبسبب التقدم في ميادين التربية والعلوم الاجتماعية الأخرى، وخصوصًا ما يتعلق بفلسفة التربية، وأهدافها، ونظريات الاتصال، ومرتكزاتها، كل هذا وغيره من الأمور دعا إلى تطور مفهوم جديد للإشراف التربوي على أنه: عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة، وذلك من أجل رفع كفايته التعليمية. وحيث أن نظام الإشراف التربوي عملية ديموقراطية تعاونية، طرفاها المشرف التربوي، والمعلم، وتهدف إلى تفهم، واكتشاف أهداف التعليم، ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، والمشرف التربوي في إطار هذا المفهوم قائد تربوي يهتم بنمو المعلم، ومساعدته على حل مشكلاته، وهذا المفهوم يتميز بأنه يقوم على التعاون بين المشرف من جهة، والمعلم

من جهة أخرى، ويرفض التسلط، ويحترم الاختلاف في الرأي ويعترف بالقيمة الحقيقية لكل اجتهاد (الخطيب وآخرون،2000).

لذلك يؤمل أن يصبح الإشراف التربوي فاعلاً يتصف بالمرونة، ويرتكز على أسس فلسفية وعلمية وديمقراطية، ويستثمر نتائج الأبحاث العلمية المتعلقة بعملية التعليم وطبيعته وشخصية المتعلم وحاجاته لتحسين وتطوير العملية التربوية، ويوفر القيادة لتأمين الاستمرارية وإعادة التكيف الدائم عبر السنوات، ويصبح عملية يتم من خلالها تحليل ذو معنى ولا ينظر إليه كدور يؤديه صاحبه بحكم وظيفته كمسؤول، ويعمل على استثمار نتائج الأبحاث العلمية المتعلقة بعملية التعليم، ويوظف استراتيجيات بديلة تساعد في تحسين التعلم والتعليم، وينسجم مع ازدياد عدد الطلبة في غرفة الصف الواحد، ويراعى مشكلات الإدارة الصفية، ويؤمن بضرورة وجود آلية للنمو المهني للمشرفين، والمديرين، ومساعديهم لمتابعة الانفجار المعرفي الهائل على جميع الأصعدة لا سيما التربوي منها. كما ويصبح تعاونيًا بين المشرف والمعلم وإدارة المدرسة وكل من له علاقة بتعليم التلاميذ ويهدف إلى تدريب المعلمين على عملية التقويم الذاتي ويعمل على إثارتهم وتشويقهم بالعملية التعليمية وتحسينها على ألا يكون التحسين واستمراره دون هدف، بل يربط بالهدف الذي يحدد بحيث يساعد هذا على نمو المعلمين نموًا مهنيًا مستمرًا يعمل على تشجيعهم على القيام بالتجريب، والتفكير الناقد البناء في أساليبهم، وملاحظات المشرف، وينتقي منها ما يناسب ظروفه وإمكاناته.

ومن هنا لا بد للمشرف أن يكون قرّاءً، وقائدًا، وماهرًا، ومستمعًا، ومرناً، وفناناً، وديمقراطيًا، ومتعاوناً، وخلوقاً، ومهذبًا، ولبقاً في ملاحظاته، يعمل على تحقيق أهداف الإشراف وغاياته.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تزايد الاهتمام بالإشراف التربوي، باعتبار أن له أهمية كبيرة في تحسين العملية التربوية من مختلف جوانبها، حيث خضعت جوانب نظام الإشراف التربوي لدراسات عديدة ومستمرة، هدفت إلى تحسينه وتطويره وزيادة فاعليته.

وقد تناولت مختلف الدراسات والأبحاث نظام الإشراف التربوي من جوانب متعددة **شملت:** مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه، وتطور الإشراف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي وأنواعه، ومهام المشرف التربوي ومعايير وأسس اختياره وواقع واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي... وغيرها.

وسيعرض الباحث في هذا الفصل بعض الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت نظام الإشراف التربوي.

أولاً: دراسات تناولت واقع الإشراف التربوي:

دراسة الدرابيع (1991).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهتي نظر المشرفين أنفسهم والمعلمين، وتحدثت عن واقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الأردن الحكومية وشملت عينة الدراسة جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (72) مشرفاً تربويًا و(400) معلم ومعلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. إن مجال التخطيط للتدريس يعتبر من أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي، يليه تحسين أداء المعلم داخل غرفة الصف، وأقلها أهمية مساعدة المعلم في مجالات عامة.

ب. وجود فروق ذوات دلاله إحصائية، بين متوسطات درجات المشرفين التربويين في تقييمهم لخدمات الإشراف التربوي، ومتوسط درجات المعلمين.

دراسة القرشي(1994).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الموجهين التربويين للأساليب الحديثة في الإشراف التربوي، وبلغ عدد أفراد العينة (236) موجهًا وعدد المعلمين (220) معلمًا للمرحلة الابتدائية و(220) معلمًا للمرحلة الإعدادية، و(209) معلمين للمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:**

أ. الموجه لا يتعاون مع المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يساندهم في قضاياه المشروعة أمام الإدارة المسئولة.

ب. إن التوجه الحالي للموجه يعتمد على البحث عن العيوب لدى المعلمين.

ت. الموجه لا يقوم بإعداد نماذج لكيفية تحقيق الأهداف التربوية، ولا يشترك في تصميم البرامج التدريبية، ولا يعطي بدائل للإمكانيات غير المتوفرة في المدرسة.

دراسة ثابت (1994).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فعالية الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة. وقد وزع الباحث استبانة أجاب عليها(25) مشرفاً تربويًا و(11) مديرًا وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة **أهمها:**

أ. وجود صعوبات تعيق عمل المشرف تضعف الخبرة في مجال التخطيط الإشرافي وضيق الوقت نتيجة ازدياد أعباء المشرف.

ب. وجود مشكلات تتعلق بضعف الثقة بين المعلم، والمشرف التربوي مما يؤدي إلى اتخاذ المعلمين مواقف سلبية من المشرف التربوي.

دراسة عيدة (1995).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الواقع القائم للإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية وتحدثت عن تقويم النظام الإشرافي، حيث شملت عينة الدراسة جميع المشرفين التربويين وعددهم(127) مشرفاً تربويًا و(670) مديرًا ومديرة للعام الدراسي 1995م. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:**

أ. أساليب الإشراف التربوي لا تتيح الفرصة إلى عقد لقاءات دورية منتظمة بين المعلم والمشرف، وهذه الأساليب لا تستخدم الدروس التوضيحية لتوضيح الأفكار بدرجة كبيرة.

ب. إن التقويم يعتمد على نتائج زيارة صفية واحدة، ومفاجئة، وأن المعيار المستخدم لتقويم المعلم واحد لجميع المعلمين.

ت. أن أسس اختيار المشرفين التربويين لا تأخذ في الحسبان امتلاك المتقدم لوظيفة مشرف تربوي، الكفايات اللازمة بدرجة كافية.

دراسة أورمستون وآخرون (Ormston,Others,1995).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإشراف التربوي، والتغيير، وفيما إذا كانت عملية الإشراف تساعد في تطوير المعلم، أو أنها عائق لأدائه الصفي، وكذلك التعرف على العوامل المؤثرة التي تحد من هذا التغيير. وقام أكثر من (800) معلم بتعبئة استبانة خاصة فور الانتهاء من العمل الصفي حيث قدموا معلومات حول خبراتهم، وإدراكهم، واستجاباتهم، نحو الزيارة الصفية، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة **ما يلي:**

أ. يرى المعلمون أن عددًا قليلاً من المشرفين التربويين انتقاديون.

ب. ويرى المعلمون بعض المشرفين التربويين متعاونين ويساعدون المعلمين في تحسين ممارساتهم الصفية.

دراسة زامل (2000).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية، كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة داخل المسمى الوظيفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومديري ومديرات المدارس الأساسية لوكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية للعـــام الدراسي 2000/99 والبالـــغ عددهم(19) مشرفاً ومشرفة و(96) مديرًا ومديرة، موزعين على ثلاث مناطق تعليمية وهي القدس، الخليل، ونابلس. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:**

أ. وجود اختلاف في استجابة أفراد مجتمع الدراسة نحو واقع نظام الإشراف التربوي بين الذكور، والإناث يعزى لصالح الإناث.

ب. وجود اختلاف في استجابة أفراد مجتمع الدراسة نحو واقع نظام الإشراف التربوي بين حملة الشهادة. أقل من بكالوريوس، وحملة الشهادة بكالوريوس فأعلى، يعزى لصالح حملة الشهادة أقل من بكالوريوس.

ت. وجود اختلاف في استجابة أفراد مجتمع الدراسة نحو واقع نظام الإشراف التربوي بين المشرف التربوي، ومدير المدرسة، يعزى لصالح المشرف التربوي.

دراسة الخالدي ووهبه (2002).

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الواقع الحالي للإشراف والتوجيه التربوي المتبع في المدارس الفلسطينية.حيث قامت الدراسة بتصنيف الواقع الحالي للإشراف التربوي في خمسة محاور رئيسة تضمنت وصف الزيارات التي يقوم بها المشرفون للمعلمين وما يدور فيها، والجوانب الإيجابية والسلبية التي يراها المعلمون في عملية الأشراف التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم عقد مجموعات نقاش بؤرية مع مجموعات مختلفة من المعلمين حول واقع الإشراف التربوي، والإشكاليات المرتبطة به واحتياجاتهم في هذا

المجال. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:** إن واقع التأهيل التربوي في المدارس الفلسطينية الحكومية، والتابعة لوكالة الغوث، وبالرغم من التحسن الذي طرأ عليه في بعض الجوانب بعد قدوم السلطة الفلسطينية، لا يزال دون مستوى طموحات المؤثرين والمتأثرين به، ولا يزال بلا هوية تحدد أبعاده ومسؤولياته، ولم يحقق الغايات التي وضع من أجلها بالشكل المناسب، كما أنه لا يزال شكليًا وتقليديًا في خططه وممارسته.

ثانياً: دراسات تناولت المهام الإشرافية للمشرفين التربويين:

دراسة الأيوب (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها، وقد شملت عينة الدراسة (97) مشرفاً تربويًا يمثلون كل مجتمع الدراسة في كل من عمان العاصمة وعمـــان الكبرى ودير علا والبلقاء والشونة الجنوبية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. إن تصور المشرفين التربويين لأهمية المهام الإشرافية المنوطـــة بهم أظهر أن **من أهمـــها** (المناهج، والنمو المهني، وإدارة الصف، والتعليم والتعلم، وأقلها أهمية يتعلق بالإدارة المدرسية والاختبارات، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع والتخطيط).

ب. بات تصور المشرفين التربويين لدرجة ممارستهم لمهامهم الإشرافية مرتبًا بدءًا بإدارة الصفوف، ثم المناهج، ثم النمو المهني، ثم التعليم والتعلم، ثم العلاقة مع الزملاء والمجتمع، ثم الإدارة المدرسية، ثم التخطيط، وانتهاءً بالاختبارات.

ت. المشرفون التربويون لا يمارسون مهامهم الإشرافية بدرجة تتفق مع درجة أهميتها، حيث كانت درجة الأهمية أعلى بكثير من درجة الممارسة.

دراسة شاهين (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجهود المبذولة من قيادات الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلم، والكشف عن أوجه القصور، والنقص في الإشراف التربوي الحالي، وقد بلغت عينة الدراسة (161) معلمًا ومعلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. عدم توفر تعاون كافٍ بين قيادات الإشراف التربوي يسمح بالتنسيق بين مهامهم الإشرافية المختلفة وإن تعارض الممارسات الإشرافية من جانب مدير المدرسة والمعلم قد يؤدي إلى سلبية اتجاهات المعلمين نحو قيادات الإشراف.

ب. إن المساعدة التي يقدمها المشرفون التربويون لا تتعدى تشجيع المعلمين على مواصلة الدراسة العليا، وحضور الدورات التدريبية.

دراسة باجاك (Pajak,1990).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهمية المهام الإشرافية، وذلك بتطبيق دراسة تضمنت (300) فقرة تندرج في إطار(12) مجالاً إشرافيًا على عينة دراسية مكونة من (1629) مختصاً في مجال الإشراف التربوي وجاء ترتيب هذه المهام **كما يلي:** التواصل 89%، والزيارات الصفية 77%، والمنهاج 73% واتخاذ القرار 73%، وخدمة المعلمين 73%، والنمو المهني 71%، والعلاقات مع المجتمع 64%، والأبحاث وبرامج التقييم 57%، وقد أشار الباحث إلى أهمية هذه النتائج بالنسبة للبحث والتدريب والممارسة.

دراسة ريشارد سون(Richardson,1994).

هدفت هذه الدراسة على التعرف إلى تصورات المشرفين التربويين لمقدار الفترة الزمنية الحـــالية والمفضلة التي يخصصونها للقيام بالأدوار الإشرافية، واشتملت عينـــة الدراسة علـــى(363) مشرفاً تربويًا، استجاب منهم 61% فقط. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المشرفين التربويين يقضون الكثير من الوقت في ممارسة الأعمال الإدارية، دون النظر إلى أدوارهم الفنية، وأن المعلمين كبار السن يقضون وقتاً أقل من المعلمين صغار السن في التدريب وإعداد المواد التعليمية اللازمة.

دراسة وايتي (Waite, 1994).

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فهم المشرفين لمفهوم الإشراف التربوي والتطور المهني، واختيرت عينة مكونة من (110) أفراد ممن يدرسون مساقات الإشراف التربوي حيث أظهرت الدراسة أن من أهم المهام الإشرافية **هي** (القيادة، والإرشاد والتوجيه، والتشجيع، وتزويد الأدوات والمصادر، والمساعدة، والتغيير، والتنسيق، والتكامل، والتقدير والتقييم).

دراسة رودس (Rohdes ,1995 **).**

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير المعرفة لاثني عشر مجالاً من مجالات الممارسة الإشرافية في إعادة تنظيم المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (52) موجهاً من موجهي المنطقة و(72) مديرًا من مديري المدارس العاملين في إعادة تنظيم المدارس، وملتزمين ببرامج تحسينها. وقد اتفق المشرفون التربويون والمديرون على وجوب قيام علاقات مشتركة، ودرجة من التطور وقوة الملاحظة، والتشاور في المدرسة.

دراسة فاسكو (Fasco,1996 **).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التربوية، ومدركات الخريجين، والمشرفين، وتبين أن خلق المعرفة عن التعليم يمكن أن تأتي داخل الصف من الممارسين أنفسهم، وهذا الدور الجديد للمدير يعترف بالمعلم كخبير في التدريس. وأجريت هذه الدراسة على خريجي عام 1993/92 وعددهم (251) خريجًا أرسل إليهم المسح. وأجاب غالبية الخريجين بأن الكفايات في برنامج تعليم المعلمين مهمة جدًا. وقد تم سؤال المعلمين الجدد، والمشرفين على الطلبة المعلمين عن مدركاتهم حول أهمية كفايات التعليم المختلفة، وفاعلية الجامعات في تدريسهم ذلك.

دراسة منصور(1997**).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المشرفين التربويين لأهمية المهام الإشرافية ودرجة ممارستهم لها، وكذلك بيان أثر كل من السلطة المشرفة على التعليم والجنس والخبرة والمؤهل العلمي على تقدير المشرفين التربويين لأهمية هذه المهام.

واشتملت عينة الدراسة على (100) مشرف ومشرفة منهم (719) مشرفاً و(29) مشرفة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين التربويين لأهمية مهامهم الإشرافية، وتصوراتهم لدرجة ممارستهم لها لصالح الأهمية.

ب. عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين تصورات المشرفين لدرجة ممارستهم لمهامهم الإشرافية تعزى إلى متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة وادي (1998).

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير قائمة معايير تربوية، يمكن الرجوع إليها عند اختيار المشرف التربوي. وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المشرفين التربويين في الضفة الغربية وقطاع غزة والبالغ عددهم (202) مشرفاً ومشرفة وشملت عينة الدراسة (85) مشرفاً ومشرفة أي بنسبة 40%. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:** إن السمات الشخصية، والقدرة على تحقيق الذات، والإعداد المهني المناسب والقدرة على تحليل المشكلات، وصنع القرارات من أهم المعايير الواجب توفرها عند اختيار المشرف التربوي.

دراسة محيسن (1999).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا المهني لدى المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم بالضفة الغربية، وطبق الباحث استبانته المكونة من(45) فقرة والموزعة على خمسة مجالات على جميع مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:** وجود درجة مرتفعة من الرضا عن جميع مجالات الدراسة **وهي:** الرضا عن طبيعة المهنة، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المعلمين وظروف العمل ومتطلباته. وقد حاز مجال العلاقة مع الزملاء على أعلى درجة وفي أدنى مرتبة جاء مجال الرضا عن طبيعة المهنة والسياسات التي تحددها.

دراسة أبـو هويـدي (2000).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، وبيان أثر الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية. وتـكونت عينـة الدراسة من(192) معلمًا، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية بنسبة 15% من مجتمع الدراسة البالغ (1268) معلمًا في العام الدراسي 1999/98. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. إن درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفايتهم الإشرافية على مجمل الأداة الدراسية كانت قليلة.

ب. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية على مجمل الأداة تعزى للمنطقة التعليمية ولمؤهل المعلم، وجنسه، وخبرته.

ت. توجد فروق ذوات دلالة إحصائية على مجال العلاقات الإنسانية لصالح منطقة القدس / أريحا كما توجد فروق ذوات دلالة إحصائية على مجال الاختبارات المدرسية تعزى لخبرة المعلم. ولصالح بكالوريوس فأعلى.

ثالثاً: دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي:

دراسة لانسفورد (Lunsford,1990).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات المدرسين والمشرفين للعلاقة بينهم، وتم ذلك من خلال أسلوب تجريبي على عينة من المشرفين التربويين بلغت(7) مشرفين و(18) معلمًا وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. أشار المعلمون إلى احتياجاتهم للدعاية والاهتمام من قبل المديرين والمشرفين.

ب. هناك رضا وارتباط من قبل المعلمين عند اتصالهم بالمشرفين لطلب المساعدة إذا كانوا يثقون بهم وبخبرتهم ومعارفهم.

دراسة أبـو كشك (1997).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الاتجاهات نحو الزيارة الصفية في تحسين الممارسات والكفايات الإشرافية. حيث استخدم الباحث أداة بحث قام ببنائها من (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتحدثت عن اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:** وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الزيارة الصفية على مقياس الاتجاهات بشكل عام.

دراسة الجنـازرة (2000).

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين، نحو الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، ومعرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الجغرافي، وسنوات الخبرة للمعلم على طبيعة السلوك الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مديريتي الخليل، وجنوب الخليل، والذين يدرسون الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي في العام الدراسي 1999/98 وعددهم(1496) معلمًا ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. لم يظهر أثر للجنس في طبيعة السلوك الإشرافي، الذي يمارسه المشرف التربوي حيث أكد المعلمون والمعلمات أن السلوك الإشرافي للمشرف التربوي كان متوسطاً.

ب. لم يظهر أثر للمديرية بين آراء المعلمين، والمعلمات في السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين.

ت. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين، واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.

رابعاً: دراسات تناولت أساليب الإشراف التربوي:

دراسة الجارتن(Elgarten,1991).

وهدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين عمليات الإشراف التقليدية المتضمنة للزيارات الصفية ومؤتمر ما بعد الزيارة، وبين عمليات إشرافية تجريبية تقوم على إدخال عنصر تجريبي يتمثل في قيام المشرف بتدريس الحصة نفسها التي شاهدها للمعلم، في حين يقوم المعلم بمشاهدة المشرف وتدوين الملاحظات، وتكونت عينة الدراسة من (48) معلمًا ومعلمة لمادة الرياضيات في نيويورك. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمين في النموذج التجريبي أظهروا تغيرًا أكثر عندما شاهدوا الدرس النموذجي من المشرف التربوي، مما يشير إلى فعالية النمذجة في تغيير سلوك المعلمين الصفي وتحسين أدائهم.

دراسة ريتشي(Ritchie,1993).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تصورات المشرفين التربويين حول كيفية تأثيرهم على المعلمين، وحتى يصل الباحث إلى الإجابة، أجرى مقابلات عديدة مع عينة تكونت من (7) مشرفين وتوصلت الدراسة إلى(11) طريقة يمكن أن يستخدمها المشرف للتأثير بها على المعلم **ومن أهمها:** المساعدة، والتركيز، ومشاركة المعلم العمل، والتوّدد، والتوجيه المباشر، والتهديد.

دراسة ديراني (1995).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام المشرف التربوي بأصول الزيارات الصفية. كما حددها دليل الإشراف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم الأردنية لسنة 1983 وشملت عينة الدراسة (229) مشرفاً ومشرفة، و(624) معلمًا ومعلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:**

أ. تدني درجة التزام المشرفين التربويين بأصول الزيارات الصفية.

ب. عبر المشرفون التربويون عن التزامهم بأصول الزيارات الصفية بصورة مغايرة كما عبر عنها المعلمون.

دراسة أوفاندو (Ovando,1995**).**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تأثير نمط الإشراف التشاركي على التعليم الصفي للمعلم وعلى مخرجات أداء المشرفين، وشملت الدراسة نحو (30) معلمًا نصفهم جدد والنصف الآخر من ذوي الخبرة و15 مشرفاً تربويًا. واعتمدت الدراسة على المشاهدات وعلى تقارير المشرفين كأدوات، ومصادر للمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج **أهمها:**

أ. حدوث تغيرات تعليمية إيجابية في غرفة الصف.

ب. ازدياد رضا المعلمين عن العمل.

ت. توفير الفرصة لجميع المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات.

ث. التزام أكبر من التلاميذ كنتيجة للتغيرات التعليمية.

خامساً: دراسات تناولت تطلعات الإشراف التربوي:

دراسة الراشد (1991**).**

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بما يناسب الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي. وشملت عينة الدراسة (220) مدير مدرسة و(95) مشرفاً تربويًا و(600) معلم ومعلمة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج **من أهمها:**

أ. عدم قيام المشرف التربوي بالتنسيق بين المدرسة والإدارة، وعدم ملاءمة الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي لنمو المعلمين المهني.

ب. تعدد الزيارات الفجائية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين وعدم إشراك المشرف التربوي المعلم في تقويم ذاته.

دراسة عيد (1993**).**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى توقعات معلمي المرحلة الأساسية الأولى لدور المشرف الفني، وتحدثت هذه الدراسة عن توقعات معلمي المرحلة الأساسية الأولى في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الثانية، للدور الفني لمشرف المرحلة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج كان **أهمها:**

أ. وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لأثر الجنس على التوقع، وكان لصالح الإناث.

ب. وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لأثر تفاعل الجنس والمؤهل والخبرة على توقع معلمي المرحلة الأساسية الأولى.

دراسة هاينس (Haynes,1996).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في الكفايات الإشرافية والإدارية للمشاركين في مراكز التقويم، وكذلك إلى تأكيد استجاباتهم للمعرفة والتغذية الراجعة التي تلقوها آخذين بذلك مجموعة من الكفايات الإشرافية والإدارية، حيث كانت المتغيرات المستقلة تتمثل في الجنس، والعمر، والوضع الإشرافي ونمط التوسط، ومكان البرنامج عند المشاركة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج **التالية:**

أ. الاتصال الشفوي، والتخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرار، والحكم، والمبادرة، والموضوعية، والحساسية، والتعاون، والاستيعاب، والاتصال الكتابي، والحس التنظيمي حصلت على درجات نموذجية، بينما التحكم الإداري حصل على درجة متوسط.

ب. إن المتغيرات المستقلة جميعها كانت واضحة في التنبؤ بالأداء في القيادة، والمرونة السلوكية، وتطوير المتعاونين.

ملخص الدراسات السابقة

من خلال عرض ملخص للدارسات السابقة (العربية والأجنبية) والتي بحثت في مجالات متنوعة من الإشراف التربوي يستدل الباحث على **ما يلي:**

أولاً:

أ. إن المساعدة التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين غير كافية.

ب. عدم ملاءمة الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي لنمو المعلمين مهنيًا.

ت. يعتبر مجال التخطيط للتدريس من أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي.

ث. إن التوجه الحالي للموجه يعتمد على البحث عن العيوب عند المعلمين.

ج. ضعف الثقة بين المعلم والمشرف التربوي مما يؤدي إلى اتخاذ المعلم مواقف سلبية من الإشراف التربوي.

ح. إن التقويم يعتمد على نتائج زيارة صفية واحدة ومفاجئة وأن المعيار المستخدم لتقويم المعلم واحد لجميع المعلمين.

خ. تدني معرفة المشرفين التربويين بأصول الزيارات الصفية.

د. القدرة على حل المشكلات وتحقيق الذات والإعداد المهني المناسب من أهم المعايير الواجب توفرها عند اختيار المشرف التربوي.

ثانياً:

أ. أشار المعلمون إلى احتياجاتهم لاهتمام أكثر من قبل المديرين، والمشرفين التربويين.

ب. المساعدة، والتركيز، والمشاركة في العمل والتودد من الطرق التي يمكن أن يستخدمها المشرف للتأثير بها على المعلم.

ت. إن المشرفين التربويين يقضون الكثير من الوقت في ممارسة الأعمال الإدارية دون النظر إلى أدوارهم الفنية.

ث. وجوب قيام علاقات مشتركة ودرجة من التطور وقوة الملاحظة بين المديرين والمشرفين.

وهذا ما يشير إلى واقع الإشراف التربوي بالرغم من التحسن الذي طرأ على بعض جوانبه ولا يزال الإشراف التربوي بلا هوية تحدد أبعاده ومسؤولياته.

خلاصة تكاملية ما بين الدراسات

تحدث هذا الفصل عن العديد من الدراسات العربية والأجنبية وأشارت كلتاهما إلى أن العمل الإشرافي لا يزال تقليديًا في أساليبه وتطبيقاته رغم تغير وتطور جوانبه المختلفة.

كما أشارت الدراسات السابقة أن اتجاهات المعلمين السلبية نحو الإشراف التربوي قد ارتبطت بشكل أو بآخر بالأساليب الإشرافية المتبعة، والتي تقتصر على الزيارة الصفية والتي يترتب عليها الإخفاق في تحقيق أهداف نظام الإشراف التربوي كعملية تهدف إلى تحسين مستوى عمليتي التعليم، ومساعدة المعلمين في تحسين أدائهم التدريسي. بيد أن استخدام أساليب إشرافية متطورة كالإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف والنتائج والإشراف التشاركي والإشراف التطويري كلها تزيد من الإشراف التربوي وأهميته، كما أن عداء المعلمين لعملية الإشراف التربوي ما هو إلا عداء لأسلوب الإشراف التربوي الممارس عليهم. ومن هنا فإن المعلمين يتفاعلون بشكل إيجابي مع الأسلوب الإشرافي الذي يلبي حاجاتهم ويحترم إنسانيتهم ويحقق أهدافهم وطموحاتهم.

واتفقت الدراسات المطروحة على أن المعلم بحاجة أكثر إلى الاهتمام والدعم من قبل المشرفين التربويين وأن المهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي لا تتعدى الأعمال الإدارية. وهذا ما يشير إلى عدم بلوغ أهداف الإشراف التربوي للعمل على تحقيق غاياته.

واعتمد الباحث نتائج الدراسات السابقة في الإشارة إلى التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب بها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي.

الفصل الثالث

طريقة وإجراءات الدراسة

ـ منـــــهج الدراســـة.

ـ مجتمـــع الدراســـة.

ـ عينـــة الدراســـــة.

ـ أداة الدراســـــــــة.

* وصـــف الأداة

* صـــدق الأداة

* ثبـــــات الأداة

ـ إجراءات الدراســـــة.

ـ وصف عينة الدراسة.

ـ متغيرات الدراســـــة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي للتعرف على واقع وتطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية، في منطقة القدس التعليمية من وجهة نظر المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، لملاءمة هذا المنهج أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة مـــن جميع معلمي، ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى، وعددهم (200) معلمًا ومعلمة، إضافة إلى جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية وعددهم(29) مديرًا ومديرة ومشرفي المرحلة الأساسية الأولى، وعددهم مشرفان تربويان اثنان، العاملين في مدراس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس التعليمية للعام الدراسي 2004/2003م.

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية لكل من المعلمين والمديرين، حيث بلغ حجم العينة من المديرين والمديرات (22) مديرًا ومديرة ونسبتهم (76%) ومن المعلمين والمعلمات (126) معلمًا ومعلمة ونسبتهم (63%) وذلك حسب نسبهم المئوية في المجتمع الأصل ويوضح جدول رقم (1) توزيع مجتمع وعينة الدراسة.

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة

العينة	المجتمع ن = 229			العينة ن= 148			النسبة المئوية للمجتمع			النسبة المئوية للعينة		
	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	**المجموع**	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	**المجموع**
المعلمون	124	76	200	84	42	126	%62	%38	%100	%67	%33	%100
المديرون	16	13	29	14	8	22	%55	%45	%100	%64	%36	%100
المجموع	140	89	229	98	50	148	%61	%39	%100	%66	%34	%100

ن = العدد

ولم يشمل الجدول رقم (1) المشرفَيْن التربويَيْن لمنطقة القدس التعليمية وذلك لعددهم المحدود، وسيتم عرض استجابتهما لواقع، وتطلعات الإشراف التربوي من خلال المقابلة شبه المفتوحة، وبذلك لن يتم احتسابهما في العمليات الإحصائية.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة خاصة للتعرف على واقع وتطلعات الإشراف التربوي وذلك بالاستناد إلى الأدبيات التربوية التي بحثت في الإشراف التربوي ذي العلاقة بموضوع الدراسة وكذلك بالإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت في موضوعاتها نظام الإشراف التربوي من حيث الفلسفة، والتنظيم، والأهداف، والأساليب، والأنواع والمهام والاتجاهات كدراسة منصور (1997) ودراسة زامل (2000) ودراسة الجنازرة (2000) ودراسة أبو هويدي (2000). كما أجرى الباحث مقابلة مع المشرفين التربويين لجمع بيانات عن واقع وتطلعات الإشراف التربوي، حيث أن هناك مشرفين اثنين فقط وبهذا ضمن الباحث شمولية السمات من خلال أداتين تربويتين مكنتا الباحث من تصنيف المعلومات عن طريق آلية(Pooling of knowledge).

وصف الأداة :

بلغ عدد فقرات الاستبانة في المرحلة الأولى من بنائها(82) فقرة (ملحق رقم 1) اندرجت تحت ستة مجالات رئيسة، خمسة منها تمثل واقع الإشراف التربوي **وهي** (أهداف وغايات الإشراف التربوي، ومهام الإشراف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي، ودور المشرف التربوي، وتقويم نظام الإشراف التربوي) بالإضافة إلى مجال تطلعات الإشراف التربوي، **وسؤال رئيس هو:**

أرجو كتابة خمسة اقتراحات تعمل على تطوير واقع الإشراف التربوي.

أما المقابلة مع المشرفين التربويين فقد تناولت **الأسئلة التالية:**

* ما أهم أهداف وغايات الإشراف التربوي كما ترونها في عملكم؟
* ما الأساليب التـــــي تستخدمونها في زيارتكـــم للمعلم؟
* ما الأدوار الأساسية الموكلون بهـــا كمشرفين تربويين؟
* كيف تعملـــــون على تقويم نظام الإشراف الـــتربوي؟
* ما تطلعاتكم نحو الإشراف التربوي في المستقبل القريب؟

وقد اعتمد الباحث مقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي لتحديد درجة قياس كل فقرة من الفقرات على النحو **التالي:**

عاليـــة جدًا ودرجتهـــا (5).

عاليـــــة ودرجتهـــــا (4).

متوسطة ودرجتهـــــا (3).

منخفضة ودرجتهـــــا (2).

منخفضة جدًا ودرجتها (1).

صدق الأداة :

بعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية، عرضها الباحث على (9) محكمين من ذوي الخبرة، والاهتمام والكفاءة العالية في مجال الإشراف، وحقل التربية والتعليم وأساتذة الجامعات وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث صياغتها ومدى مناسبتها وانسجامها مع المجال الذي صممت لقياسه.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم، تمّ تعديل الاستبانة، المكونة من ستة مجالات و(82) فقرة، والذي اتفق عليها (75%) من المحكمين فأكثر، وبعد حذف بعض فقراتها وتعديل البعض الآخر ودمج فقرات المجالين الأول أهداف وغايات الإشراف التربوي والثاني مهام الإشراف التربوي في مجال واحد ليصبح أهداف وغايات الإشراف التربوي وتقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء، أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (65) فقرة موزعة على خمسة مجالات أربعة منها تمثل واقع الإشراف التربوي **وهي:** أهداف وغايات الإشراف التربوي وعدد فقراته (14) فقرة، وأساليب الإشراف التربوي وعدد فقراته (10) فقرات، ودور المشرف التربوي وعدد فقراته (12) فقرة، وتقويم نظام الإشراف التربوي وعدد فقراته (9) فقرات وتمثل الجزء الأول من الاستبانة، بالإضافة إلى مجال تطلعات الإشراف التربوي وعدد فقراته (20) فقرة ويمثل الجزء الثاني من الاستبانة. كما شملت الاستبانة سؤالاً مفتوحًا ويمثل الجزء الثالث من الاستبانة (ملحق رقم 2)، وكذلك أسئلة المقابلة.

ثبات الأداة :

من أجل إيجاد ثبات فقرات الاستبانة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية لها كما في الجدول التالي (جدول رقم 2).هذا إضافة إلى ما قيمته (0.91) كثبات (test-retest) حيث قام الباحث بأخذ عينة من مجتمع الدراسة وليس من عينتها وأجابوا على فقرات الاستبانة، وتم إعادة استجابتهم بعد أسبوع من إجابتهم في المرة الأولى ثم تم احتساب معامل الارتباط بينهما.

جدول رقم (2)

ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

رقم المجال	اسم المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	أهداف وغايات الإشراف التربوي.	1-14	14	0.95
2	أساليب الإشـــــــراف التربوي.	15-24	10	0.94
3	دور المشـــــــــرف التربوي.	25-36	12	0.95
4	تقويم نظام الإشـــراف التربوي.	37-45	9	0.94
	تطلعات الإشـــــــراف التربوي.	46-65	20	0.98
	درجة الثبات الكلي للمجالات.			0.97

حيث يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات للاستبانة المعدة تراوحت بين (0.94-0.98) والثبات الكلي لمجالات الاستبانة وصل إلى (0.97) وهو معامل ثبات عالٍ للإيفاء بغرض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة كأداة للتعرف إلى واقع، وتطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة حسب النسب **التالية** (المعلمين بنسبة 63%، والمديرين بنسبة 76%) وذلك بعد القيام بالإجراءات **التالية:**

1. الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحث، الموجه من رئيس برنامج الدراسات العليا فـــي جامعـــة بيرزيت إلى رئيسة برنامـــج التربية والتعليم في وكالـــة الغـــوث (ملحق رقم 3).
2. الحصول على موافقة تسهيل مهمة الباحث، وتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من مدير مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث (ملحق رقم 4).

3. توزيع الاستبانات بالتنسيق، والتعاون مع مشرفي، ومديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى في منطقة القدس.
4. تبويب البيانات وتصنيفها وترميزها وإدخالها في الحاسوب علمًا بأن نسبة الاستبانات المستردة من أفراد عينة الدراسة بلغت 100%.
5. معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

وصف عينة الدراسة:

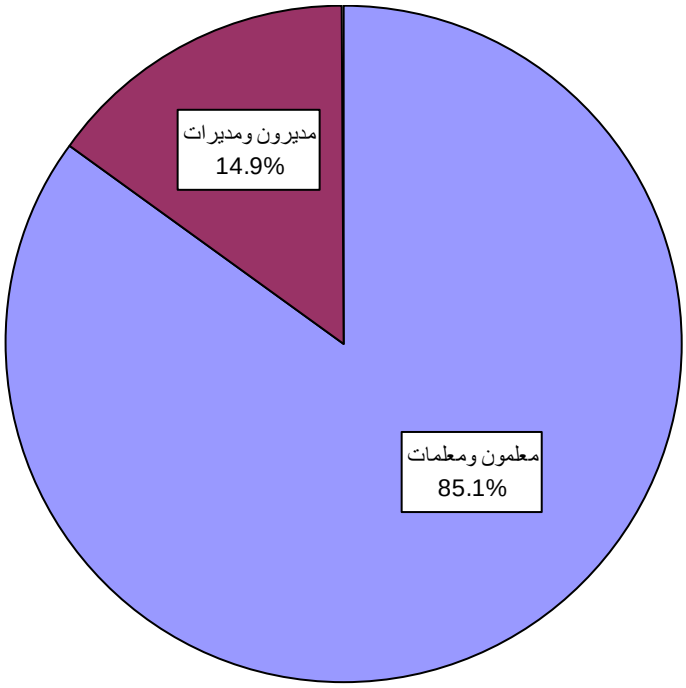
تبين الجداول رقم (3، 4، 5، 6) وصفاً لعينة الدراسة حسب متغيرات كل من المسمى الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية وتمثل الجداول رقم (7، 8، 9) توزيع عينة الدراسة حسب كل من المسمى الوظيفي والجنس، المؤهل العلمي والجنس، والخبرة التعليمية والجنس.

جدول رقم (3)

وصف عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية
معلمون ومعلمات	126	%85.1
مديرون ومديرات	22	%14.9
المجموع	148	%100

يبين الجدول رقم (3) وصفًا لعينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات (126) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية(85.1%) من عينة الدراسة، وعدد المديرين والمديرات (22) مديرًا ومديرة ونسبتهم المئوية (14.9%) من عينة الدراسة وهذا ما يوضحه شكل رقم (1).



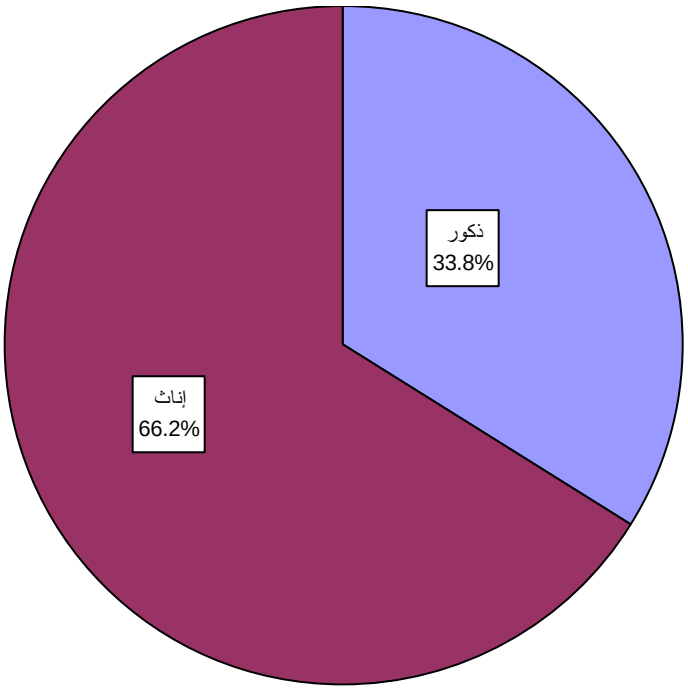
شكل (1) توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي

جدول رقم (4)

وصف عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	50	%33.8
إناث	98	%66.2
المجموع	148	%100

يبين الجدول رقم (4) وصفًا لعينة الدراسة حسب الجنس حيث بلغ عدد الذكور من العينة المختارة (50) معلمًا ومديرًا ونسبتهم المئوية (33.8%) وبلغ عدد الإناث (98) معلمة ومديرة ونسبتهن المئوية (66.2%) وهذا ما يوضحه شكل رقم (2).



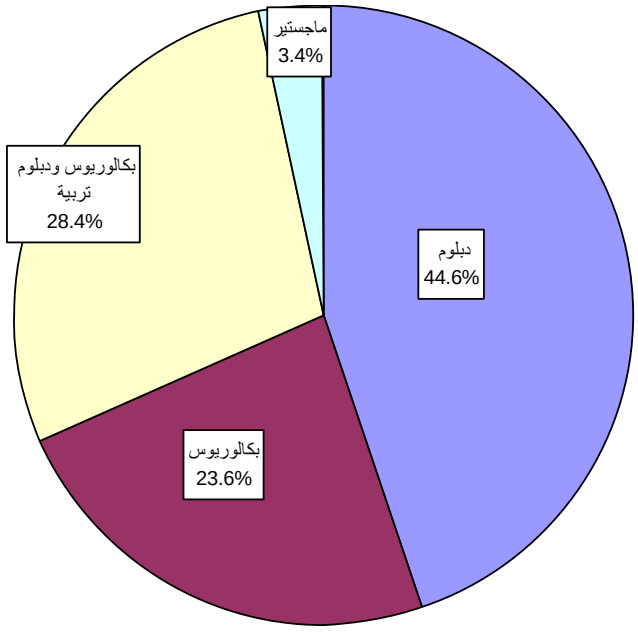
شكل (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم (5)

وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	66	%44.6
بكالوريوس	35	%23.6
بكالوريوس ودبلوم تربية	42	%28.4
ماجستير	5	%3.4
المجموع	148	%100

يبين الجدول رقم (5) وصفًا لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي حيث بلغ عدد حملة مؤهل الدبلوم من المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات (66) ونسبتهم المئوية (44.6%) وعدد حملة مؤهل البكالوريوس من نفس العينة (35) ونسبتهم المئوية (23.6%) وعدد حملة مؤهل البكالوريوس ودبلوم التربية من نفس العينة أيضًا (42) ونسبتهم المئوية (28.4%) وعدد حملة مؤهل الماجستير (5) ونسبتهم المئوية (3.4%) وهذا ما يوضحه شكل رقم (3).



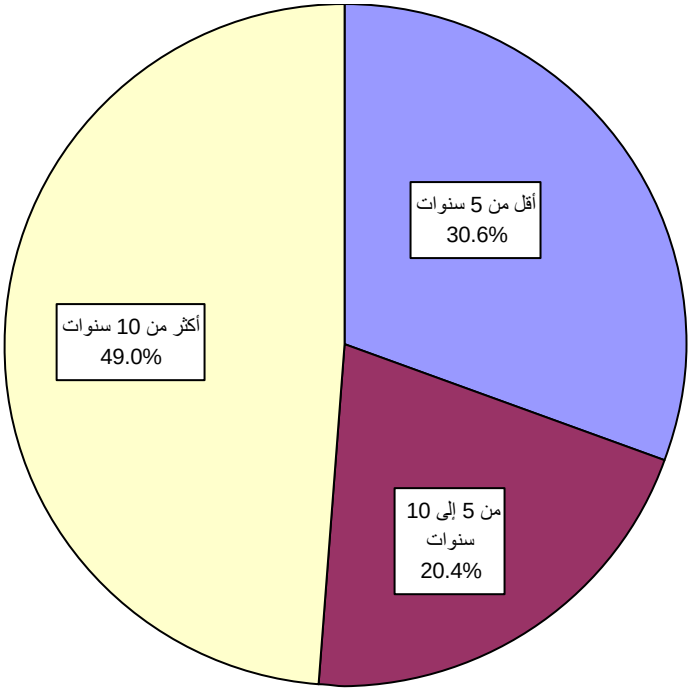
شكل (3) توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (6)

وصف عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية

الخبرة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من (5) سنوات	45	%30.6
(5) إلى أقل من (10) سنوات	30	%20.4
أكثر من (10) سنوات	72	%49.0
المجموع	147	%100

يبين الجدول رقم (6) وصفًا لعينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية حيث بلغ عدد من خبرتهم التعليمية أقل من (5) سنوات (45) معلمًا ومعلمة ومديرًا ومديرة ونسبتهم المئوية (30.6%) وعدد من خبرتهم (5- أقل من 10 سنوات) (30) معلمًا ومعلمة ومديرًا ومديرة ونسبتهم المئوية (20.4%) وعدد من خبرتهم التعليمية (10 سنوات فأكثر) (72) معلمًا ومعلمة ومديرًا ومديرة ونسبتهم المئوية (49 %) وهذا ما يوضحه شكل رقم (4).



شكل (4) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية

جدول رقم (7)

توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي والجنس

عينة الدراسة	المسمى الوظيفي					
	معلم/ ـــه		مدير / ة		المجموع	
الجنس	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	42	%33	8	%36	50	%34
إناث	84	%67	14	%64	98	%66
المجموع	126	%100	22	%100	148	%100

ويوضح الجدول رقم (7) توزيع عينة الدراسة حسب المسمى الوظيفي والجنس حيث بلغ عدد المعلمين (42) معلمًا ونسبتهم المئوية (33%) من عينة الدراسة. وبلغ عدد المعلمات (84) معلمة ونسبتهن المئوية (67%) من عينة الدراسة، بينما بلغ عدد المديرين (8) مديرين ونسبتهم المئوية (36%) من عينة الدراسة وعدد المديرات (14) مديرة ونسبتهن (64%) من عينة الدراسة.

جدول رقم(8)

توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والجنس

عينة الدراسة		المؤهل العلمي								المجموع	
		دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس ودبلوم تربية		ماجستير			
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المعلمون	ذكور	29	%69	6	%14	7	%17	--	--	42	%100
	إناث	34	%40	24	%29	26	%31	--	--	84	%100

	المجموع	63	%50	30	%24	33	%26	--	--	126	%100
المديرون	ذكور	1	%12.5	1	%12.5	5	%62.5	1	%12.5	8	%100
	إناث	2	%14.5	4	%28	4	%28.5	4	%28.5	14	%100
	المجموع	3	%13.6	5	%22.7	9	%41	5	%22.7	22	%100
المجموع	ذكور	30	%60	7	%14	12	%24	1	%2	50	%100
	إناث	36	%37	28	%29	30	%30	4	%4	98	%100
	المجموع الكلي	66	%45	35	%24	42	%28	5	%3	148	%100

ويوضح الجدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والجنس حيث بلغ مجموع حملة مؤهل الدبلوم من المعلمين والمعلمات (63) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (50%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع حملة مؤهل البكالوريوس من المعلمين والمعلمات (30) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (24%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع حملة مؤهل البكالوريوس ودبلوم التربية من المعلمين والمعلمات (33) معلمًا ومعلمة، ونسبتهم المئوية (26)%). بينما لا يحمل أحدًا من المعلمين والمعلمات مؤهل الماجستير.

أما مجموع حملة مؤهل الدبلوم من المديرين والمديرات فقد بلغ (3) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (13.6%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع حملة مؤهل البكالوريوس من المديرين والمديرات (5) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (22.7%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع حملة مؤهل البكالوريوس ودبلوم التربية من المديرين والمديرات (9) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (41%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع حملة مؤهل الماجستير من المديرين والمديرات (5) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (22.7%) من عينة الدراسة.

جدول رقم(9)

توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية والجنس

عينة الدراسة		الخبرة التعليمية						المجموع	
		أقل من (5) سنوات		(5) إلى أقل من (10) سنوات		أكثر من (10) سنوات			
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المعلون	ذكور	7	%17	4	%10	30	%73	41	%100
	إناث	34	%40	23	%27	27	%33	84	%100
	المجموع	41	%33	27	%22	57	%45	125	%100
المديرون	ذكور		--	2	%25	6	%75	8	%100
	إناث	4	%29	1	%7	9	%64	14	%100
	المجموع	4	%18	3	%14	15	%68	22	%100
المجموع	ذكور	7	%14	6	%12	36	%74	49	%100
	إناث	38	%39	24	%24	36	%37	98	%100
	المجموع الكلي	45	%31	30	%20	72	%49	147	%100

ويوضح الجدول رقم (9) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة التعليمية والجنس حيث بلغ مجموع المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات (41) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (33%) من عينة الدراسة، ومجموع المعلمين والمعلمات الذين تنحصر

خبرتهم بين (5– أقل من 10 سنوات) (27) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (22%) من عينة الدراسة، أما مجموع المعلمين والمعلمات الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات فقد بلغ (57) معلمًا ومعلمة ونسبتهم المئوية (45%) من عينة الدراسة. وبلغ مجموع المديرين والمديرات الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات (4) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (18%) من عينة الدراسة، ومجموع المديرين والمديرات الذين تنحصر خبرتهم بين (5– أقل من 10 سنوات) (3) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (14%) من عينة الدراسة، أما مجموع المديرين والمديرات الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات فقد بلغ (10) مديرين ومديرات ونسبتهم المئوية (68%) من عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- **المسمى الوظيفي** وله مستويان:
  - مدير
  - معلم
- **الجنس** وله مستويان:
  - ذكر
  - أنثى
- **المؤهل العلمي** و له أربعة مستويات:
  - دبلوم
  - بكالوريوس
  - بكالوريوس ودبلوم تربية
  - ماجستير
- **الخبرة** و لها ثلاثة مستويات:
  - أقل من خمس سنوات
  - 5 – أقل من10 سنوات
  - 10 سنوات فأكثر

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض و تحليل نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائيًا لبيانات استجابات المبحوثين التي جمعت عن طريق أداة الدراسة، بعد جمعها ومعالجتها وإدخالها إلى الحاسوب، وكذلك عرضًا للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذا التحليل.

ولتحقيق هدف الدراسة في التعرف إلى واقع وتطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس، تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لقياس استجابات المبحوثين لكل مجال، وكل فقرة من فقرات أداة الدراسة. ويظهر في الجداول رقم (10) ترتيب مجالات الدراسة حسب أهميتها ترتيبًا تنازليًا كما أشارت إليها نتائج الدراسة.

جدول رقم (10)

ترتيب مجالات الدراسة حسب أهميتها ترتيبًا تنازليًا. كما أشارت إليها نتائج المبحوثين.

إسم المجال	الترتيب	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي
التطلعات الإشرافية		تطلعات الإشراف التـــــربوي	20	3.76
واقع الإشراف التربوي	الأول	أهداف وغايات الإشراف التربوي	14	3.08
	الثاني	تقويم نظام الإشـــــراف التربوي	9	3.00
	الثالث	دور المشـــــــرف الـــــتربوي	12	2.88
	الرابع	أساليب الأشـــراف التـــــــربوي	10	2.86
	متوسط المجالات الأربعة			2.95

ويشير الجدول رقم (10) إلى أن المتوسط الحسابي لمجال التطلعات المستقبلية للإشراف التربوي كان أعلى المتوسطات حيث بلغ (3.76) وهذا ما يشير إلى التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب فيها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي، وهذا يجيب على السؤال الثاني الذي طرحه الباحث في دراسته.

بينما بلغ متوسط المجالات الأخرى (2.95) وهذا ما يشير إليه واقع الإشراف التربوي الذي يمارسه المشرفون التربويون في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، مما يجيب على السؤال الأول الذي طرحه الباحث في دراسته.

تبين من ذلك أن المتوسط الحسابي لتطلعات الإشراف التربوي كأساس يرغب فيه المعلمون أعلى من المتوسط الحسابي لواقع الإشراف التربوي كنظام يمارسه المشرفون في مدارس وكالة الغوث في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في منطقة القدس. كذلك يتبين أن المتوسط الحسابي لدور المشرف التربوي، وأساليب الإشراف التربوي أدنى من المتوسط العام لواقع الإشراف التربوي.

كما أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية الوصفية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لكل فقرة من فقرات مجالات الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها كما في الجداول **التالية:**

جدول رقم (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال أهداف، وغايات الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها.

رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	ترتيبها	عدد إجابات المبحوثين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم.	1	148	3.32	1.17
3	تسعى إلى خلق التعاون بين المشرف والمعلم وإدارة المدرسة.	2	145	3.21	1.13
13	تعمل على تحسين استخدام المواد التعليمية.	3	148	3.20	1.01
9	تسعى إلى تحسين طرق وأساليب التعليم وتطويرها.	4	145	3.19	1.03
5	تساعد المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.	5	148	3.19	1.15
6	تحث المعلمين على التعاون فيما بينهم لتذليل الصعوبات المهنية.	6	145	3.17	1.06
10	تسعى إلى تطوير المعلم أثناء الخدمة لزيادة نموه المهني والأكاديمي.	7	145	3.17	1.18
12	تعمل على الاستفادة من إمكانيات البيئة في عمليتي التعليم والتعلم.	8	146	3.11	0.98
11	تعمل على تقويم العملية الإشرافية بأساليب متعددة.	9	145	3.07	1.00
8	تسعى إلى إثراء وتطوير المناهج الدراسية المستخدمة	10	146	3.01	1.04
2	تعمل على إثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم إلى العملية التعليمية.	11	147	2.98	1.13
14	تعمل على توفير التسهيلات التعليمية اللازمة.	12	146	2.97	0.98
7	تعمل على تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية.	13	147	2.82	1.07
4	تساعد المعلمين على إنجاز الأبحاث التربوية والاستفادة من نتائجها.	14	148	2.78	1.13
المتوسط الحسابي العام				3.08	

ملاحظة: أينما يقل العدد في إجابات المبحوثين في مختلف الجداول عن (148) تعتبر (Missing case) بمعنى قيم أو بيانات مفقودة.

ويتضح من الجدول رقم (11) أن: الفقرات (1، 3، 13، 9، 5، 6، 10، 12) متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام لمجال أهداف وغايات الإشراف التربوي، بينما الفقرات (4،7،14،2،8،11) متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال نفسه.

جدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال أساليب الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها.

رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	ترتيبها	عدد إجابات المبحوثين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	دعم تبادل الزيارات الصفية والخبرات بين المعلمين.	1	146	3.12	1.11
17	التشجيع على تطبيق التجارب والخبرات الجديدة التي نجح بعض المعلمين في تطبيقها.	2	147	3.01	1.05
23	مساعدة المعلم على تغيير مفاهيمه الخاطئة باستخدام المساءلة.	3	147	2.97	1.02
16	توفير الفرص الملائمة لحل المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم.	4	147	2.90	1.09
22	توظيف أساليب مساندة كتوجيه الأقران.	5	147	2.85	1.05
21	توظيف الأساليب الفردية كالزيارة الصفية لجمع بيانات محددة.	6	145	2.85	1.06
19	ملاءمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم وقدراتهم.	7	145	2.79	1.03
24	الاستماع إلى وجهة نظـــر المعلم بشكل فاعل.	8	148	2.74	1.15
15	توفير مناخ جديد للتفاعل بين المعلم والمشرف التربوي.	9	146	2.73	1.08
20	تعاون المشرفين والمعلمين في تخطيط الأسلوب الإشرافي وتقويمه.	10	145	2.66	1.04
	المتوسط الحسابي العام			2.86	

ويتضح من الجدول رقم (12): أن الفقرات (18،17،23،16) متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام لمجال أساليب الإشراف التربوي، بينما الفقرات (22،21،19،24،15،20) متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال نفسه.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال دور المشرف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها.

رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	ترتيبها	عدد إجابات المبحوثين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29	ملاحظة سير العملية التعليمية داخل غرفة الصف وتدوين ملاحظات عنها.	1	143	3.45	0.96
27	مساعدة المعلمين في التعرف إلى أساليب التعليم المختلفة وتطبيقها.	2	146	3.16	1.07
26	رعاية المعلمين الجدد.	3	147	2.97	1.21
28	التخطيط والمتابعة والتقييم المتواصل مع المعلم.	4	146	2.93	1.03
30	مساعدة المعلمين في تحليل وحدات المنهاج المدرسي.	5	145	2.90	1.16
25	تقديم المساعدات التعليميـــة المباشرة للمعلمين.	6	146	2.90	1.15
35	دراسة النتائج الفصلية والسنوية وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتحسين أداء الطلاب.	7	147	2.82	1.04
31	وضع خطط لتدريب المعلمين وتأمين ما يلزم التدريب من تسهيلات مادية وبشرية.	8	148	2.76	1.04
32	تحفيز المعلمين على معالجة مشاكلهم التعليمية ذاتيًا.	9	148	2.74	1.05
36	التقييم المستمر لأساليب الإشراف التربوي التي يستخدمها.	10	148	2.74	0.99
34	التقويم المستمر لأهـداف الإشراف التربوي.	11	144	2.74	1.10
33	عرض حصـص نمـوذجية أمـام المعلمين باستـخدام الأفلام المصـورة.	12	147	2.59	1.24
	المتوسط الحسابي العام			2.88	

ومن الجدول رقم (13) يتضح أن: الفقرات (29،27،26،28،30،25) متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام لمجال دور المشرف التربوي، بينما الفقرات (35،31،32،36،34،33) متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال نفسه.

جدول رقم (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال تقويم نظام الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها.

رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	ترتيبها	عدد إجابات المبحوثين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
43	عملية تستهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم.	1	148	3.24	1.01
44	عملية شاملة تشمل جميع أبعاد البرنامج التعليمي وعناصره.	2	147	3.16	0.96
40	عملية تشخيصية تستهدف دراسة نواحي القوة وجوانب الضعف في البرنامج التعليمي.	3	147	3.06	1.07
41	وسيلة لتطوير النمو المهني للمعلمين.	4	147	3.04	1.16
42	دراسة مدى التحسن في نتائج اختبارات الطلبة عند مقارنتها بالأهداف المحددة.	5	146	2.94	1.00
37	يتصف بالاستمرارية في التقويم.	6	145	2.94	1.06
38	جهد جماعي يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية.	7	148	2.89	1.12
45	يراعي الموضوعية في تقويم النظام الإشرافي.	8	148	2.88	1.09
39	تخضع أساليبه للتطوير والتحسين.	9	144	2.87	1.13
المتوسط الحسابي العام				3.00	

ومن الجدول رقم (14) يتضح أن: الفقرات (43، 44، 40، 41) متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام لمجال تقويم نظام الإشراف التربوي، بينما الفقرات (42،37،38،45،39) متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال نفسه.

جدول رقم (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين لفقرات مجال تطلعات الإشراف التربوي مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها.

رقم الفقرة في الاستبانة	رقم الفقرة في الاستبانة ونصها	ترتيبها	عدد إجابات المبحوثين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
48	يصبح الإشراف التربوي فاعلاً يتصف بالمرونة.	1	148	3.97	1.00
46	يصبح أحد الوسائل والأساليب المشجعة المستخدمة لتحسين أداء المعلمين لتطوير العملية التعليمية.	2	138	3.93	1.01
52	ينمي التعاون بين المعلمين بحيث يعملون كفريق فعال لبلوغ الأهداف التربوية.	3	146	3.89	1.10
54	يصبح جهداً تعاونياً يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التربوية.	4	147	3.82	1.08
47	قيادة تربوية تساعد المعلمين على تحسين العملية التعلمية التعليمية.	5	148	3.82	1.07
49	يشجع ويوجه النمو الذاتي للمعلمين.	6	142	3.81	1.01
60	يعتمد على مصادر حقيقية لدعم الإشراف.	7	145	3.81	1.02
62	يراعي الامتثال المرن لسياسات إشرافية مرنة.	8	144	3.80	1.11
61	يوظف قدرات إشرافية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	9	148	3.79	1.16
59	يراعي طموح كل من المشرف والمعلم ويحقق ذاتهم.	10	146	3.77	1.04
50	ينمي علاقات منسجمة ومتعاونة بين أعضاء الهيئة التدريسية.	11	144	3.77	1.08
51	يقوي الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي.	12	147	3.74	1.09

58	يشجع التواصل الفاعل بين العناصر المشاركة في الإشراف.	13	147	3.73	1.10
53	يدفع المرشحين ذوي الصفات المناسبة للعمل في مجال الإشراف التربوي.	14	148	3.72	1.14
63	ينسجم مع عدد الطلبة في غرفة الصف الواحد.	15	147	3.71	1.17
65	يتناسب وتعقيد التدريس.	16	147	3.69	1.17
57	يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي عند المعلمين.	17	148	3.69	1.07
56	يعمل على توظيف استراتيجيات إشرافية بديلة تساعد في تحسين التعليم.	18	146	3.67	1.08
64	يراعي مشكلات الإدارة الصفية.	19	147	3.67	1.18
55	يستثمر نتائج الأبحاث العلمية المتعلقة بعملية التعليم.	20	148	3.64	1.06
المتوسط الحسابي العام				3.76	

بينما يتضح من الجدول رقم (15) أن: الفقرات (48، 46، 52، 54، 47، 49، 60، 62، 61، 59، 50) متوسطها الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام لمجال تطلعات الإشراف التربوي، وهذا ما يرغب فيه المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى من المرحلة التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس، بينما الفقرات رقم (51،58،53،63،65،57،56،64،55) متوسطها الحسابي أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال نفسه.

وأظهرت المعالجة الإحصائية الوصفية للبيانات النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "**ما واقع الإشراف التربوي الذي يمارسه المشرفون التربويون في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس كما يراه كل من المعلمين والمديرين والمشرفين**".

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بصياغته على شكل الفرضيات الصفرية **التالية:**

- الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المسمى الوظيفي".

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي كما هو في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلمون ومعلمات	126	2.89	0.77
مديرون ومديرات	22	3.39	0.71

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	بين المجموعات	4.672	4.672	1	8.052	0.005
	داخل المجموعات	84.718	0.580	146		
	المجموع	89.390		147		

ويبين الجدول رقم (17) أنه توجد فروقات ذوات دلالة إحصائية في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى المسمى الوظيفي لصالح المديرين والمديرات، حيث أشار الجدول رقم (17) أن قيمة "ف" بلغت (8.052) ومستوى الدلالة يساوي (0.005) وهو أصغر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى.وهذه النتيجة تبين أن المديرين والمديرات يقيّمون واقع الإشراف التربوي بصورة مختلفة عن المعلمين وبدرجة أعلى، وهذا ما أشار إليه الجدول رقم (16).

- الفرضيـــة الثانية "لا توجـــــد فروق ذوات دلالة إحصائية عنـــد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس".

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف حسب متغير الجنس كما هو في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	50	2.82	1.0005
إناث	98	3.04	0.63

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير الجنس.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	1.575	1.575	1	2.618	0.108
	داخل المجموعات	87.816	0.601	146		
	المجموع	89.390		147		

ويبين الجدول رقم (19) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس، حيث أشار الجدول رقم (19) أن قيمة "ف" بلغت (2.618) ومستوى الدلالة يساوي (0.108) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

- الفرضية الثالثة" لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي".

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين، نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي، كما هو في الجدول رقم (20).

جدول رقم (20)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	66	2.74	0.85
بكالوريوس	35	3.04	0.64
بكالوريوس ودبلوم تربية	42	3.18	0.70
ماجستير	5	3.56	0.40

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (21).

جدول رقم (21)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	7.022	2.341	3	4.092	0.008
	داخل المجموعات	82.368	0.572	144		
	المجموع	89.390		147		

ويبين الجدول رقم (21) أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، إلا أن اختبار(شيفيه) بَين أن الفروقات، تعزى إلى حملة البكالوريوس ودبلوم التربية ، حيث بلغت الفروقات (0،042)، كما أشار الجدول رقم (21) أن قيمة "ف" بلغت (4.092) ومستوى الدلالة يساوي (0.008) وهو أصغر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.وهذه النتيجة تبين أن حملة مؤهل الماجستير والبكالوريوس ودبلوم التربية يقيُمون واقع الإشراف التربوي بصورة تختلف عن حملة مؤهلي كل من الدبلوم والبكالوريوس.

- الفرضيـــة الرابعة " لا توجـــــد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية".

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف حسب متغير الخبرة التعليمية، كما هو في الجدول رقم (22).

جدول رقم (22)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو واقع الإشراف التربوي حسب متغير الخبرة التعليمية.

الخبرة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من (5) سنوات	45	3.15	0.63
(5)- أقل من (10) سنوات	30	2.93	0.62
أكثر من (10) سنوات	72	2.85	0.89

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (23).

جدول رقم (23)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع الإشراف التربوي، حسب متغير الخبرة التعليمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخبرة التعليمية	بين المجموعات	2.590	1.295	2	2.164	0.119
	داخل المجموعات	86.176	0.598	144		
	المجموع	88.766		146		

ويبين الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية، حيث أشار الجدول رقم (23) أن قيمة " ف" بلغت (2.164) ومستوى الدلالة يساوي (0.119) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وعليه، تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "**ما التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب بها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي؟**".

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بصياغته على شكل الفرضيات الصفرية التالية:

- الفرضية الخامسة " لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المسمى الوظيفي".

ولتحليل هذه الفرضية، قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف، حسب متغير المسمى الوظيفي، كما هو في الجدول رقم (24).

جدول رقم(24)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلمون ومعلمات	126	3.73	0.92
مديرون ومديرات	22	3.94	0.89

ولاختبار صحة هــذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (25).

جدول رقم(25)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي حسب متغير المسمى الوظيفي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	بين المجموعات	0.814	0.814	1	0.962	0.328
	داخل المجموعات	123.584	0.846	146		
	المجموع	124.399		147		

ويبين الجدول رقم (25) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى المسمى الوظيفي، حيث أشار الجدول أعلاه أن قيمة"ف" بلغت (0.962) ومستوى الدلالة يساوي (0.328) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الدراسة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

- الفرضيـــــة السادسة" لا توجـــد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس".

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين، نحو تطلعات الإشراف، حسب متغير الجنس، كما هو في الجدول رقم (26).

جدول رقم (26).

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	50	3.86	1.04
إناث	98	3.71	0.85

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (27).

جدول رقم (27)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي حسب متغير الجنس.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	0.775	0.775	1	0.915	0.340
	داخل المجموعات	123.624	0.874	146		
	المجموع	124.399		147		

ويبين الجدول رقم (27) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى الجنس، حيث أشار الجدول رقم (27) أن قيمة " ف" بلغت (0.915) ومستوى الدلالة يساوي (0.340) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وعليه، تقبل الفرضية الصفرية السادسة.

- الفرضيـــــة السابعة" لا توجـــد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي".

ولتحليل هذه الفرضية، قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف، حسب متغير المؤهل العلمي، كما هو في الجدول رقم (28).

جدول رقم (28)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف التربوي، حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	66	3.73	0.99
بكالوريوس	35	3.65	0.93
بكالوريوس ودبلوم تربية	42	3.85	0.81
ماجستير	5	4.17	0.63

ولاختبار صحة هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (29).

جدول رقم (29)

نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي حسب متغيرالمؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.610	0.537	3	0.630	0.597
	داخل المجموعات	122.788	0.853	144		
	المجموع	124.399		147		

ويبين الجدول رقم (29) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث أشار الجدول رقم (29) أن قيمة " ف" بلغت (0.630) ومستوى الدلالة يساوي (0.597)

وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وعليه، تقبل الفرضية الصفرية السابعة.

- الفرضية الثامنة " لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية.

ولتحليل هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين نحو تطلعات الإشراف ،حسب متغير الخبرة كما هو في الجدول رقم (30).

جدول رقم (30)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين، نحو تطلعات الإشراف التربوي حسب متغير الخبرة التعليمية.

الخبرة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من (5) سنوات	45	3.73	0.81
(5)- أقل من (10) سنوات	30	3.82	0.76
أكثر من (10) سنوات	72	3.75	1.04

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ليشير إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (31).

جدول رقم (31)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتطلعات الإشراف التربوي حسب متغير الخبرة التعليمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
الخبرة التعليمية	بين المجموعات	0.137	6.855	2	0.079	0.924
	داخل المجموعات	124.226	0.863	144		
	المجموع	124.364		146		

ويبين الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى الخبرة، حيث أشار الجدول رقم (31) أن قيمة " ف" بلغت (0.079) ومستوى الدلالة يساوي (0.924) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وعليه، تقبل الفرضية الصفرية الثامنة.

وأما فيما يتعلق بإجابة المبحوثين عن السؤال الملحق في أداة الدراسة (الاستبانة) والذي ينص على:" **أرجو كتابة خمسة اقتراحات تعمل على تطوير واقع الإشراف التربوي**". فقد أجمع المبحوثون على ما جاء في الجدول رقم (32):

جدول رقم (32)

اقتراحات المبحوثين لتطوير واقع الإشراف التربوي

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
* توظيف الإجراءات الإشرافية التي تعمل على تطوير وتحسين العملية التعليمية.	85	%57
* زيادة الانسجام والتواصل بين العناصر المشاركة في الإشراف.	83	%56
* تفهم المشرف لاحتياجات المعلم أولاً، وعدم الاقتصار على تدوين الملاحظات.	83	%56
* تزويد المعلمين بنتائج الدراسات التربوية التي تهدف إلى تحسين وتطوير عمليتي التعلم والتعليم.	80	%54
* توفير وزيادة ورشات العمل واللقاءات التربوية والاجتماعات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية.	80	%54
* إزالة الحواجز بين المعلم والمشرف بتوظيف معاني الأشراف الحقيقية.	78	%52
* تقديم حوافز مادية، ومعنوية تساهم في إثراء عمل كل من المعلم والمشرف.	78	%52
* تبرئة الإشراف التربوي من دور التفتيش، وتحويل دور المشرف من الدور التقليدي إلى العمل الفني.	76	%51
* تنويع أساليب الإشراف، وتوظيف جانب الإشراف الجماعي.	75	%50
* تقييم المعلم من جوانب عدة، وعدم الاقتصار على حصة صفية واحدة كأداة تقييم.	75	%50
* تشكيل لجنة من معلمي التخصص الواحد للمشاركة في عملية الأشراف.	69	%47
* عرض الدروس النموذجية من قبل المشرفين، وتوفير وسائل تعليمية مختلفة تساعد المعلم على بلوغ أهدافه.	68	%46
* رعاية المعلمين الجدد وسبل تطويرهم.	60	%41
* إشراك المعلم في تخطيط برنامج الأشراف التربوي وتنفيذه.	55	%37
* ومراعاة أعداد الطلاب في داخل الغرفة الصفية الواحدة.	50	%34

أما بالنسبة لمقابلة المشرفين فقد كانت إجابتهما على الأسئلة كما يلي:

س1: **ما أهم أهداف وغايات الإشراف التربوي كما ترونها في عملكم؟**

إن من أهم أهداف وغايات الإشراف التربوي **ما يلي:**

- مساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
- السعي إلى خلق التعاون بين المشرف، والمعلم، وإدارة المدرسة.
- السعي مع المعلم إلى إثراء، وتطوير المناهج الدراسية المستخدمة.
- السعي إلى تحسين طرق، وأساليب التعليم وتطويرها.
- العمل على إثارة اهتمام المعلمين، وتشويقهم بالعملية التعليمية.
- العمل على تحسين عمليتي التعليم، والتعلم.

س2: **ما الأساليب التي تستخدمونها في زيارتكم للمعلم؟**

عند زيارتنا للمعلم نستخدم أسلوب الزيارة الصفية لجمع بيانات محددة لكننا نعمل على **ما يلي:**

- توفير مناخ جيد للتفاعل بين المعلم والمشرف التربوي.
- الاستماع إلى وجهة نظر المعلم بشكل فاعل.
- دعم تبادل الزيارات الصفية والخبرات بين المعلمين.
- التشجيع على تطبيق التجارب والخبرات الجديدة التي نجح بعض المعلمين في تطبيقها.

س3: **ما الأدوار الأساسية الموكلة لكم كمشرفين تربويين؟**

من الأدوار الأساسية الموكلة لنا **ما يلي:**

- رعاية المعلمين الجدد ومد يد العون والمساعدة لهم.
- تقديم المساعدات التعليمية المباشرة للمعلمين.
- ملاحظة سير العملية التعليمية التعلمية داخل الصف وتدوين ملاحظات عنها.
- مساعدة المعلمين في التعرف إلى أساليب التعليم المختلفة وتطبيقها.
- وضع خطط لتدريب المعلمين وتأمين ما يلزمهم من تسهيلات مادية وبشرية.
- مساعدة المعلمين في تحليل وحدات المنهاج المدرسي.

س4: **كيف تعملون على تقويم نظام الإشراف التربوي؟**

- نعمل على تقويم نظام الإشراف التربوي بصورة مستمرة، حيث نخضع أساليبه للتطوير، والتحسين وذلك من خلال تشخيص نواحي القوة وجوانب الضعف في البرنامج التعليمي حيث نراعي الموضوعية عند ذلك.

س5: **ما تطلعاتكم نحو الإشراف التربوي في المستقبل القريب؟**

فيما يتعلق بتطلعاتنا نحو الإشراف التربوي نأمل **أن:**

- ينمى التعاون بين المعلمين بحيث يعملون كفريق فعال لبلوغ الأهداف التربوية.
- يصبح الإشراف التربوي فاعلاً يتصف بالمرونة.
- يوفر قيادة تربوية تساعد المعلمين على تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- يصبح جهداً تعاونيًا يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التربوية.
- نتبادل الخبرات الإشرافية على المستوى المحلي والعالمي.
- يكون مجال عمل المشرف التربوي في الجانب الفني وليس الإداري.
- يعطي المشرف مرونة أكثر للعمل وذلك من الجهات العليا للإشراف.
- يكون هناك حضور مؤتمرات محلية وعربية وعالمية والإطلاع على نتائج الأبحاث التربوية الحديثة في مجال الإشراف التربوي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع وتطلعات الإشراف التربوي في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين. كما هدفت إلى بيان أثر كل من المسمى الوظيفي والجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية في واقع وتطلعات الإشراف التربوي من وجهة نظر المبحوثين أنفسهم.

ويتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث من خلال إجابة المبحوثين على أسئلة الدراسة، وفحص فرضياتها معتمدًا على الاستبانة المعدة كأداة لقياس واقع وتطلعات الإشراف التربوي كما يراها المبحوثون وكذلك ما خلص إليه الباحث من توصيات مقترحة في ضوء ما توصل إليه من نتائج.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وفرضياته.

"ما واقع الإشراف التربوي الذي يمارسه المشرفون التربويون في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس كما يراه كل من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين؟"

دلت النتائج من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول رقم (11) أن المبحوثين أعطوا تقديرات مختلفة لكل مجال من مجالات الدراسة وقد جاء ترتيبها تنازليًا حسب أهميتها كما تصورها المبحوثون على النحو **التالي:**

- تطلعات الإشـــــراف التربوي.
- أهداف وغايات الإشراف التربوي.
- تقويم نظـــام الإشراف التربوي.
- دور المشرف التربـــــــوي.
- أساليب الإشـــــراف التربوي.

ومما سبق يلاحظ أن المبحوثين أعطوا الرتبة الأولى من حيث الأهمية إلى مجال تطلعات الإشراف التربوي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا ما يرغب فيه المعلمون كأساس في عملية الإشـــراف التربوي المستقبلية، ويتضح ذلك مـــن خلال الفقرات (48، 46، 52، 54) جدول رقم (15) صفحة 82 والتي تشير إلى تطلع المعلمين إلى أن يصبح الإشراف التربوي فاعلاً، يتصف بالمرونة، ويصبح أحد الوسائل، والأساليب المشجعة المستخدمة لتحسين أداء المعلمين لتطوير العملية التعليمية، وينمي التعاون بين المعلمين بحيث يعملون كفريق فعال لبلوغ الأهداف التربوية ويصبح جهدًا تعاونيًا يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التربوية. وهي تبرز أيضًا أن رضا المعلمين والمديرين عن الإشراف التربوي في الواقع الحالي هو وسط وأقل من ذلك (حيث أن المتوسط الحسابي بلغ 2.95) بينما هم يتطلعون إلى أن يتطور الإشراف التربوي مستقبلاً إلى مستوى أعلى مما هو عليه الآن (حيث أن المتوسط الحسابي هو 3.76)جدول رقم (10) صفحة (76).

كما يلاحظ أن المبحوثين أعطوا الرتبة الثانية من حيث الأهمية إلى مجال أهداف وغايات الإشراف التربوي، ويعزو الباحث ذلك إلى أنهم يرون أن الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، كما أنه يسعى إلى خلق التعاون بين المشرف والمعلم وإدارة المدرسة ويعمل على تحسين استخدام المواد التعليمية، ويسعى إلى تحسين طرق وأساليب التعليم وتطويرها وهذا ما أشارت إليه الفقرات (1، 3، 13، 9) جدول رقم (11) صفحة (78) من فقرات الدراسة.

ويلاحظ أن المبحوثين أعطوا الرتبة الثالثة من حيث الأهمية إلى مجال تقويم نظام الإشراف التربوي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن نظام الإشراف التربوي يعتقد أنه يستهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وهو عملية شاملة تشمل جميع أبعاد البرنامج التعليمي وعناصره كما أنه عملية تشخيصية تستهدف دراسة نواحي القوة وجوانب الضعف في البرنامج التعليمي بالإضافة إلى أنه وسيلة لتطوير النمو المهني للمعلمين وهذا ما أشارت إليه الفقرات (43، 44، 40، 41)جدول رقم (14) صفحة (81) من فقرات الدراسة.

وأعطى المبحوثون الرتبة الرابعة من حيث الأهمية إلى مجال دور المشرف التربوي ويعزو الباحث ذلك إلى أن المبحوثين يعتقدون أن المشرف التربوي يعمل على ملاحظة سير العملية التعليمية داخل غرفة الصف، وتدوين ملاحظات عنها ويساعد المعلمين في التعرف على أساليب التعليم المختلفة وتطبيقها، ويقدم المساعدات التعليمية المباشرة للمعلمين، كما أنه يعمل على التخطيط والمتابعة والتقييم المتواصل مع المعلم وهذا ما أشارت إليه الفقرات (29، 27، 26، 28) جدول رقم (13) صفحة (80) من فقرات الدراسة.

بينما يلاحظ من نتائج الدراسة أن المبحوثين أعطوا الرتبة الخامسة والأخيرة من حيث الأهمية إلى مجال أساليب الإشراف التربوي، ويعزو الباحث ذلك إلى أنهم يعتقدون أن هذه الأساليب يجب أن تقوم على دعم تبادل الزيارات الصفية والخبرات بين المعلمين، وتعمل على تشجيع تطبيق التجارب والخبرات الجديدة التي نجح بعض المعلمين في تطبيقها وكذلك مساعدة المعلمين على تغيير مفاهيمهم الخاطئة باستخدام المساءلة، وتوفير الفرص الملائمة لحل المشكلات التعليمية التي تواجه المعلم، وهذا ما أشارت إليه الفقرات (18، 17، 23، 16) جدول رقم (12) صفحة(79) من فقرات الدراسة.

ويلاحظ من النتائج التي أشار إليها الجـــــــدول رقم (11) أن الفقرات (4،7،14،2،8،11) من مجال أهداف وغايات الإشراف التربوي كانت أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن واقع أهداف وغايات الإشراف التربوي لم يعمل على إثارة اهتمام المعلمين، وتشويقهم بالعملية التعليمية، ولم يعمل على توفير التسهيلات التعليمية اللازمة، كما أنه لم يعمل على تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية ولم يساعد المعلمين على إنجاز الأبحاث التربوية والاستفادة من نتائجها.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (زامل، 2000) التي تشير إلى أن أهداف الإشراف التربوي تعبر عن درجة واقع عالية.

ويلاحظ من النتائج التي أشار إليها الجدول رقم (12) أن الفقرات (19، 24، 15، 20) من مجال أساليب الإشراف التربوي كانت أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن واقع أساليب الإشراف التربوي المتبعة لم يتم من خلالها الاستماع إلى وجهة نظر المعلم بشكل فاعل، ولم يلائم الأسلوب الإشرافي نوعية المعلمين

من حيث خبراتهم وقدراتهم، ولم يوفر مناخًا جيدًا للتفاعل بين المعلم والمشرف التربوي، وكذلك لم يحقق تعاونًا ما بين المشرفين، والمعلمين في تخطيط الأسلوب الإشرافي، وتقويمه إضافة إلى توظيف الأساليب الفـردية كالزيارة الصفية لجمـع بيانات مـحددة. واتفقت هذه النتيجة مـع دراسة (الريان، 1988) والتي أظهرت نتائجها أن أساليب الإشراف على المعلمين تتمثل بأسلوب التفتيش، وأن أكثر الأساليب الإشرافية استخدامًا هو أسلوب الزيارة الصفية، وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزاغة (1985) التي أظهرت نتائجها أن أساليب الإشراف التربوي تقليدية ويتمثل دور المشرف التربوي بتصيد أخطاء المعلم، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زامل (2000) والتي أظهرت نتائجها أن الأساليب الفردية كالزيارات الصفية للتعرف على الصعوبات الشخصية والمهنية التي تواجه المعلم في التعليم كانت من أعلى درجات الاستجابة عند المبحوثين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الراشد (1991) والتي أظهرت نتائجها تعدد الزيارات الصفية المفاجئة والتي تعمل على تصيد الأخطاء.

ويلاحظ من النتائج التي أشار إليها الجدول رقم (13) أن الفقرات (33،34،36،32،31،35) من مجال دور المشرف التربوي كانت أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن واقع دور المشرف التربوي في العملية الإشرافية، لم يعمل على التقويم المستمر لأهداف الإشراف التربوي التي يستخدمها كما أنه لم يضع خططاً لتدريب المعلمين، وتأمين ما يلزم التدريب من تسهيلات مادية وبشرية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثابت (1994) والتي أظهرت نتائجها أن هناك ضعفاً في تحديد حاجات المعلمين في مجال التقويم وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بويد (1989) والتي أظهرت نتائجها أن المشرفين التربويين ليسوا على درجة كافية من التدريب ولا يستخدمون نتائج التقويم لتطوير المعلمين مهنيًا.

كما يلاحظ من النتائج التي أشار إليها الجدول رقم (14) أن الفقرات (39،45،38،37،42) من مجال تقويم نظام الإشراف التربوي كانت أقل من المتوسط الحسابي العام للمجال، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن واقع تقويم نظام الإشراف

التربوي لم تخضع أساليبه للتطوير والتحسين، ولم تراعَ الموضوعية في تقويمه، ولم يكن التقويم جهدًا جماعيًا يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية، ولم يتصف بالاستمرارية. ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة زامل (2000) التي أظهرت نتائجها أن التقويم عملية مستمرة باستمرار العملية التعليمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

- الفرضية الصفرية الأولى:"لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المسمى الوظيفي".

دلت نتائج الدراسة على أنــه توجد فــروق ذوات دلالة إحصــائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى المسمى الوظيفي لصالح المديرين والمديرات، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابة المديرين والمديرات كان أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابة المعلمين والمعلمات وأن مستوى الدلالة كان أصغر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة مما دعا الباحث إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى ويعزو الباحث سبب ذلك لاعتبار أن المديرين والمديرات يمثلون مشرفين مقيمين في مدارسهم.

- الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس".

دلت نتائج الدراسة على أنـــــه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى الجنس، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين الإناث كان أعلى قليلاً من المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين الذكور، وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية، حيث أنه وبالرغم من عدم وجود فروق في المتوسطات تعزى إلى الجنس إنما هي بنفس اتجاه دراسة وارلد (Warld, 1989) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح الإناث ويعزى ذلك إلى أن المعلمات أكثر التزامًا للعملية الإشرافية من المعلمين، ويعود السبب في ذلك ،حسب خبرة وملاحظة الباحث، إلى أن الاهتمام لدى المعلمات في تنفيذ المهام المتعلقة بالأساليب الإشرافية أكثر منه عند المعلمين.

- الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى المؤهل العلمي".

دلت نتائج الدراسة على أنه توجـــد فروق ذوات دلالـــــة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس ودبلوم التربية وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية كان أعلى من المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم ، وأن مستوى الدلالة كان أصغر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة، مما دعا الباحث إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة ويعزو الباحث ذلك إلى الأسباب **التالية:**

* أن المبحوثين من حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية مؤهلون من الناحية المسلكية والفنية في التعليم، والتي هي على ارتباط وثيق بعملية الإشراف التربوي أكثر من غيرهم من حملة المؤهلات الأخرى.

* أن المبحوثين من حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية أكثر فهمًا للسلوك الإشرافي، وأكثر قدرة على التعامل معه من غيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الداود (1995) والهيجاوي (1993) والعنوز (1995) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في واقع ممارسة الإشراف التربوي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

- الفرضية الصفرية الرابعة: "لا توجد فروق ذوات إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) في متوسطات واقع الإشراف التربوي، في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية".

حيث دلت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات واقع الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى الخبرة التعليمية، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين ممن تقل خبرتهم عن (5) سنوات كان أعلى المتوسطات وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة، مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية الرابعة، ويعزو الباحث ارتفاع المتوسط الحسابي ممن تقل خبرتهم عن (5) سنوات إلى **ما يلي:**

* قلة سنوات الخبرة، لا تكسب المعلم قدرة على إصدار الأحكام، على واقع الإشراف التربوي الممارس.

* زيادة سنوات الخبرة، تشير إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة كانت الاستجابة أفضل.

* زيادة سنوات الخبرة تكسب المعلم رؤية أكثر وضوحًا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الزعبي (1990) والدرابيع (1991) والعمري (1992) وعيد (1993) ومطر (1999) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذوات إحصائية في طبيعة واقع الممارسات الإشرافية تعود إلى متغير الخبرة التعليمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وفرضياته.

"ما التطلعات الإشرافية المستقبلية التي يرغب بها المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي؟"

يلاحظ من النتائج التي أشار إليها الجدول رقم (15) أن الفقرات (48،46،52،54،47،49،60،62،61،59،50) من مجال تطلعات الإشراف التربوي كانت أعلى من المتوسط الحسابي العام للمجال، ويعزو الباحث ذلك لما يرغب به المعلمون كأساس في عملية الإشراف التربوي حيث يتطلع المبحوثون إلى **ما يلي:**

* أن يصبح الإشراف التربوي فاعلاً يتصف بالمرونة.
* أن يصبح أحد الوسائل والأساليب المشجعة المستخدمة لتحسين أداء المعلمين لتطوير العملية التعليمية.
* أن ينمى التعاون بين المعلمين، بحيث يعملون كفريق فعال لبلوغ الأهداف التربوية.
* أن يصبح الإشراف التربوي قيادة تربوية، تساعد المعلمين على تحسين العملية التعليمية التعلّمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

- الفرضية الصفرية الخامسة:"لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى، تعزى إلى المسمى الوظيفي".

دلت نتائج الدراسة على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي، في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى المسمى الوظيفي، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين عند كل من المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات عالٍ ومتقارب جدًا، وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية الخامسة ويعزو الباحث ذلك إلى **ما يلي:**

* أن كل من المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات يتطلعون إلى مستقبل إشرافي يرغبون فيه كأساس في العملية الإشرافية.
* على اعتبار أن المديرين والمديرات مشرفون مقيمون في مدارسهم، فإن علاقة التعاون مع المعلمين تحثهم على تذليل الصعوبات المهنية وزيادة الصلة والثقة فيما بينهم.

- الفرضية الصفرية السادسة: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الجنس".

ودلت نتائج هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى الجنس، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين عند كل من الذكور والإناث عالٍ ومتقارب جداً، وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة، مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية السادسة ويعزو الباحث ذلك إلى **ما يلي:**

* أنه وعلى الرغم من أن عدد المبحوثين الإناث ضعف عدد المبحوثين الذكور لقياس التطلعات الإشرافية لكل منهم، إلا أن المتوسطات الحسابية متقاربة جدًا، وهذا يدل على وحدة التطلع نحو الإشراف المستقبلي.
* نظرًا لواقع الإشراف الحالي، إلا أن المبحوثين وبغض النظر عن جنسهم، يتطلعون إلى إشراف يتميز بالفاعلية، والمرونة وتشجيع، وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين.

- الفرضية الصفرية السابعة: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي، في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى المؤهل العلمي".

حيث دلّت نتائج الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى المؤهل العلمي، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين من حملة الماجستير، كان أعلى المتوسطات حيث بلغ (4.17) وأن المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين من حملة الدبلوم كان أقلها حيث بلغ (3.73) وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية السابعة، ويعزو الباحث نتيجة الفرضية وتباين المتوسط الحسابي بين حملة الماجستير والدبلوم اعتمادًا على المستوى الأكاديمي لهم إلى **ما يلي:**

* أن المبحوثين من حملة الماجستير أكثر قدرة على التطلع إلى السلوك الإشرافي من غيرهم.
* أن المبحوثين من حملة الماجستير أكثر قدرة على بناء مستقبل إشرافي يسعى إليه المعلمون كأساس للعملية الإشرافية.
* أن المبحوثين من حملة الماجستير أكثر قدرة على تشخيص الواقع الإشرافي والتطلع إلى مستقبل إشرافي مرغوب فيه.

- الفرضية الصفرية الثامنة:" لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الأولى تعزى إلى الخبرة التعليمية".

حيث دلت نتائج هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تطلعات الإشرافي التربوي في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، تعزى إلى الخبرة التعليمية،

وتجدر الإشارة إلى أن المتوسطات الحسابية في خبرة المعلمين سواء كانوا أقل من (5) سنوات أو (5–أقل من 10سنوات) أو(10 سنوات فأكثر) متقاربة جدًا، وأن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى الدلالة المشار إليه في الدراسة، مما دعا الباحث إلى قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

ومن استقرار واقع فقرات الجزء الثاني في الاستبانة والخاص بتطلعات الإشراف التربوي وعلى ضوء متوسطات الاستجابة ولعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية وفي ظل مقابلات الباحث سواء في تطويع الأداة أو في خبرته الإجرائية والعينية أثناء الدراسة فقد أسندت جميع هذه الأدوات المذكورة، ليرى الباحث أن المبحوثين باختلاف وظيفتهم وجنسهم ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية يتطلعون إلى مستقبل إشرافي يرغبون فيه كأساس في العملية الإشرافية يقوم **على:**

* تشجيع وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين.
* الاعتماد على مصادر حقيقية لدعم الإشراف.
* مراعاة الامتثال المرن لسياسات إشرافية مرنة.
* توظيف قدرات إشرافية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين والتلاميذ.
* مراعاة طموح كل من المشرف والمعلم وتحقيق ذاتهم.
* تنمية علاقات منسجمة ومتعاونة بين أعضاء الهيئة التدريسية.
* تقوية الروابط بين المدرسة، والعاملين فيه، والمجتمع المحلي.

التوصيـــــات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء أهدافها يوصي الباحث **بما يلي:**

* أن تعمل دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، على تحسين واقع الإشراف التربوي **من خلال:**

1.تعاون المشرفين، والمعلمين في تخطيط الأسلوب الإشرافي، وتقويمه من خلال عقد اللقاءات وورش العمل.

2. توفير مناخ جيد للتفاعل بين المعلم، والمشرف التربوي.

3. توظيف استراتيجيات إشرافية تربوية بديلة، تساعد في تحسين التعليم.

4.التركيز على مبادئ العلاقات الإنسانية في العمل التربوي، وتوظيفها في نظام الإشراف.

5.توفير قيادة تربوية تساعد المعلمين على تحسين العملية التعليمية التعلمية.

6.تزويد المعلمين، والمشرفين بنتائج الدراسات التربوية للاستفادة منها، والتطلع إلى مستقبل إشرافي مرغوب فيه.

7.تنويع أساليب الإشراف التربوي، وتحسين دور المشرف للسير قدمًا نحو تحقيق التطلعات.

* القيام بدراسات مختلفة تبحث في سبل تطوير نظام الإشراف التربوي، وأخرى تبحث في احتياجات المعلمين، واحتياجات المشرفين، ومشاكلهم في هذا الإطار.

* القيام بدراسات مشابهة لوصف واقع الإشراف التربوي، والتطلعات المستقبلية في مختلف المناطق التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية.

المراجـــع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المـــــــراجع

المراجع العربية

- أبو كشك، فايق محمود. (1997). اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- أبو هويدي، فايق سليمان حسن. (2000). درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (1999). الأشراف المدرسي والعيادي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الإدارة العامة للتدريب والتأهيل التربوي. (2000). الإشراف التربوي، رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- الأسدي، سعيد جاسم؛ وإبراهيم،مروان عبد المجيد. (2003). الإشراف التربوي،ط1 ، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- الأفندي، محمد حامد(1976). الإشراف التربوي ،ط2،القاهرة:عالم الكتب.

- الأيوب، سالم عبد الله العلي (1990). درجة أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- البدري، طارق عبد الحميد(2001). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي.ط1 . ، عمان : الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- برقعان، أحمد محمد. (1996). تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، الأردن: جامعة اليرموك.
- البّزاز، حكمت عبد الله. (1970). تقييم التفتيش الابتدائي في العراق. بغداد: مطبعة الإرشاد.
- بلقيس، أحمد. (1989). المشرف التربوي والعملية الإشرافية. عمان، الأردن: معهد التربية الأونروا – دائرة التربية والتعليم.
- بلقيس، احمد. (1990). تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التربوية. عمان، الأردن: الأونروا– دائرة التربية والتعليم، منشورات معهد التربية، تعيين دراسي55/25.
- بوردمان، تشارلز وآخرون. (1963). الإشراف الفني في التعليم، ترجمة د. وهيب سمعان وآخرون، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- ثابت، صباح. (1994). الإشراف التربوي الفعّال. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مدراء التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية 19–16، أيار، عمان، الأردن.
- الجنازرة، صبري. (2000). علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين: جامعة القدس.
- الحبيب، فهد إبراهيم. (1996). التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربي.
- الخالدي، موسى؛ ووهبه، نادر. (2002). واقع الإشراف التربوي في المدارس الفلسطينية. رام الله، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- الخطيب، رداح (1984). الإدارة والإشراف التربوي، عمّان: دار الندوة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه. (1996). الإدارة والإشراف التربوي:اتجاهات حديثة.الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: كلية العلوم والتكنولوجيا.
- الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه. (1998). الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة. ط2، عمان، الأردن: دار الأمل.
- الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيه. (2000). الإدارة والإشراف التربوي ، ط3، الأردن: عمان.

- الخطيب،ياسين؛ والخطيب أمل(2003). الإشراف التربوي: فلسفته، أساليبه، تطبيقاته. ط1، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- خيري، عبد اللطيف؛ وبلقيس، أحمد (1991). المنحنى الإشرافي الشامل وتطبيقاته العملية. عمان، الأردن: الأونروا.
- خليل، محمد. (1987). بعض النماذج والاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي واستخدامها في تطوير كفايات المعلمين. عمان، الأردن: معهد التربية، الأونروا – دائرة التربية والتعليم.
- الداوود، فاعور فهد. (1995). كفايات المشرف التربوي كما يراها الإداريون والمعلمون والمشرفون أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد: جامعة اليرموك.
- الدرابيع، شحدة مسلم. (1991). واقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون العامون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن:الجامعة الأردنية.
- الدويك، تيسير؛ وياسين، حسين؛ وعدس، محمد؛ والدويك، فهمي. (1998). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. ط2،عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الدويك، فهمي ؛ وياسين، حسين؛ وعدس، محمد. (1979). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ديراني، محمد عيد. (1995). درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون. مجلة كلية التربية، العدد 29، ص 309-337.
- الراشد، أحمد عبد العزيز. (1991). تطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ريّان، فكري حسن. (1988). تقويم التوجيه الفني في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 18 مجلد (5)، ص141-163.
- الزاغة، عمر. (1985). واقع الإشراف التربوي في الضفة الغربية كما يراه كل من المشرف ومعلم المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: فلسطين جامعة النجاح الوطنية.
- زامل، مجدي علي سعد. (2000). تقويم نظام الإشراف التربوي للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

- الزعبي، ميسون طلاع محمود(1990). معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية كما يراها مشرفو اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد:الأردن، جامعة اليرموك.
- شاهين ، أميرة. (1990)، واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية. مجلة دراسات تربوية، القاهرة، ج (31)، ص 203.
- الشريدة، هارون عبد العزيز رشيد. (1993). دور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، الأردن: جامعة اليرموك.
- عبد الهادي، جودت عزت. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه. ط1. عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- العدوان، عائشة محمد. (2000). واقع الأشراف التربوي في مدارس القدس وضواحيها في ضوء بعض النماذج والأساليب الإشرافية الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة القدس.
- عطوي، جودت عزت. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. ط1. عمان الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- عماد الدين، منى مؤتمن. (1993). أساليب وتقنيات إشرافية تطويرية. رسالة المعلم، العدد 34 مجلد (1)، ص 59– 72.

- العمري، عبد الحميد إبراهيم. (1992). تصورات معلمي المدارس الثانوية لمفهوم السلطة التي يمارسها المشرف التربوي في مدارس وزارة التربية والتعليم الثانوية في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، الأردن: جامعة اليرموك.
- العنوز، شحادة حمدان. (1995). واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.
- عويس، سالم. (1999). الإصلاح التربوي في فلسطين: رؤى وآفاق. رام الله، فلسطين: مشروع الإعلام والتنسيق التربوي.
- عيد، زهدي محمد. (1993). توقعات معلمي المرحلة الأساسية الأولى في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الثانية من الدور الفني المشرف المرحلة. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.
- عيده، محمد سليمان. (1995). تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.
- فيفر، ايزابيل؛ ودنلاب، جين. (2001). الإشراف التربوي على المعلمين. ترجمة محمد عيد ديراني، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

- فيفر، إيزابيل؛ ودنلاب، جين. (1997). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة، محمد عيد ديراني، مراجعة، عمر الشيخ، الطبعة الثانية، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.
- القرشي، سالم خلف الله. (1994). التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 49، ص 139–178.
- محيسن، باسم راتب محمد. (1999). مستوى الرضا المهني لدى المشرفين التربويين في محافظات الضفة الغربية في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- مرعي، توفيق. (1986). الاتجاه التكاملي في الأشراف التربوي. مجلة الطالب المعلم، معهد التربية، الأونروا/ اليونسكو، العدد الأول، ص 4–7.
- مطر، إبراهيم. (1999). واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون ومعلمو الصف. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين: جامعة القدس.
- منصور، نبيل. (1997). أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربية ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، بيرزيت، فلسطين: جامعة بيرزيت.

- النايف، محمد يوسف. (1990). تقييم معلم الصف للمهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي في إقليم الشمال من المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، الأردن: جامعة اليرموك.
- نشوان، يعقوب. (1982). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الهيجاوي، عمر عبد السلام. (1993). واقع الممارسات الإشرافية لمشرفي اللغة الإنجليزية كما يراها المعلمون ومدراء المدارس والمشرفون أنفسهم في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- وادي، عبد الحكيم أحمد محمود. (1998). المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
- الوقفي، راضي. (1990). الإشراف الفني في مرحلة التعليم الأساسي. التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد (50).
- يوسف، عبد القادر. (1977). بحث عن معالم المدرسة الابتدائية، مشكلات وقضايا، ندوة المدرسة الابتدائية. شباط، باريس، اليونسكو.

المراجع الأجنبية

- Beach, D.M., and Reinhartz, J. (1989). Supervision: Focus on instruction, New York: Harper and Row.
- Bondi, J. & Wiles, J. (1980). Supervision: Guide to practice. Columus, Ohio: Mirrill.
- Boyd, R.T. (March 1989). Improving teacher evaluations. Office of Educational Research and improvement, Washington. ERIC, Document Reproduction service E.D 392559.
- Briggs, Thomas Justman. (1965). Improving instruction through supervision. New York: Macmillan.
- Carter,K.,& Doyle,W.(1996).Personal narrative and life history in learning to teach.In J.Sikula,T.J Battery,& E. Guyton,(Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Library Reference U.S.A.
- Dull, L.W. (1981). Supervision: School Leadership handbook. Columbus, Ohio: Merrill.
- Elgarten, G.H. (1991). Testing a new supervisory process for improving instruction. Journal of Curriculum and Supervision, 6(2), 118-129.
- Fasco, D. and others. (1996) Education competencies: graduates' and supervisors' perception. ERIC, ED403248.
- Glickman, C.D. (1981). Develop mental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Glickman, C.D. (1990). Supervision of instruction: A developmental approach. 2nd ed., Boston: Allyn and Bacon.
- Cogan, M. (1973). Clinical Supervision. Boston: Houghton- Mifflin.
- Gorden, S.P.(1990). Developmental supervision: An exploratory study of a promising model. Journal of Curriculum and Supervision, 5(4), 293-307.
- Gredler, M.E. (1992). Learning and instruction. 2nd edition .New York: Macmillan.

- Harris, B.M. (1975). Supervisory behavior in education. 2nd edition, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Haynes, Bill. (1996) Factors affection supervisory and management competencies of participants in extension assessment centers, Dissertation Abstract International, A 58/02, P. 350.
- Jensen, J.W. (1998). Supervision From Six Theoretical Frameworks. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associations (San Diego, CA, April 13-17).Eric Document No.ED 421751.
- Krey, R. D; & Barke, P. J. (1989). A design for instructional supervision. Illinois: Charles Thomas.
- Lunsford. B. F (1990). "Perception of relationships between teachers and supervisors during the implementation of new teachers". Evaluation Abstracts International, 49 (11.3222-A).
- Mosher, R., and Purple, D. (1972). Supervision: The reluctant profession, Boston: Houghton Miffin.
- Neagley, R.L., and Evans, N.D. (1970). Handbook for effective supervision of instruction. 2nd ed., N.J.: Prentice- Hall.
- OKeafor, K.R., & Poole, M.G. (1992). Instructional supervision and the avoidance process. Journal of Curriculum and Supervision, 7(4), 372-392.
- Ormston, M.; Brimble, N.; Show, M. (1995). Inspection and change: Helper hindrance for the classroom teacher. British Journal of In - Service Education, 21(3), 311-318.
- Ovando, M.N. (1995). Enhancing teaching and learning through collaborative supervision. People and Education: The human side of School, 3(2), 155.
- Paja, K. E. (1990). Dimensions of Supervision. Educational Leadership, 48(1), 78-81.
- Ralph, E.G. (1994). Helping beginning teachers improve via contextual supervision. Journal of Teacher Education, 45(5), 354-363.

- Richardson, S.C. (1994). Actual and ideal role: Perceptions of instructional supervisors in the public schools of Virginia. Doctoral Dissertation, East-Tennessee State University.
- Ritchie, T. (1993). Understanding educational supervisors: Supervision efficacy, role identities, idiosyncratic values. Dissertation Abstract International, 83/8, 2636-A.
- Rohdes, Jena, M. (1995). A study of school and district responsibility for diminution of supervisory practice in schools undergoing restarting, Dissertation Abstract International A56/5, P. 1613.
- Ross. L., Negaley, N. & Dean Evans,(1980). Handbook for effective supervision of instruction. New Jersey: Prentice-Hall.
- Segiovanni, T. J., and Starratt, R.J. (1985). Supervision: A human perspective. N.Y: McGraw Hill.
- Smith, J. A. (1991). Teacher's attitudes toward classroom observations 95 a means of their evaluations," University of Georgia, Dissertation Abstract International, Vol.52-O3A, P.771.
- Spears, Harold (1957) Improving the supervision of instruction, New York: Prentice- Hall.
- Sullivan, S. & Glans, J. (Spring 2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. Journal of Curriculum and Supervision, 15(3), 212-235.
- Von - Glasersfled, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), Constructivism in Education. NJ: Erlbaum.
- Waite, D.(1994). Understanding supervision: An exploration of aspiring supervisors' definitions. Journal of Curriculum and Supervision, 10(1), PP. 60-76.
- Waite, D. (1995). Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture. London: Burgess Science Press.
- Ward, Betsy B. (1989). The relationship between teacher's perceptions of principals, actual supervisory behavior and teacher's preferred supervisory behavior in selected southern public junior high schools.

Doctoral Dissertation, Mississippi State University. Dissertation Abstract International, 49, (2).

- Wiedmer, Terry L. (Winter 1995). Instructional improvement: The goal of clinical Supervision. The Teacher Educator, 30(3), 6-18.
- Wiles, K., and Lovel, J.F. (1975). Supervision for better school, 4th ed, N.J: Prentice-Hall.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in US. Preservice teacher education programs. Teaching and Teacher Education, 9(1), PP. 1-3.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigm of teacher education. Journal of Teacher Education, 34(3), pp. 3-9.

الملاحـــــــــق

1 الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم.

2 الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم.

3 كتاب رئيس برنامج الماجستير في التربية/ جامعة بيرزيت.

4 كتاب مدير مـــــــــــركز التطوير التربوي/ وكالة الغوث.

5 أسماء المحكمين في أداة الدراسة والكتاب الموجـــــــه إليهم.

أسماء المحكمين

أروى سعيد محمد سالم	مديرة مدرسة/ وكالة الغوث
عبد الجابر إبراهيم الهودلي	مشرف تربوي/ وكالة الغوث
عصام أبو خليل	مشرف تربوي/ وكالة الغوث
عمر أحمد عنبر	مديرية التربية والتعليم/ رام الله
فطين أحمد مسعد	جامعة بيرزيت
ليلى عبد الهادي إبراهيم مطور	مديرة مدرسة/ وكالة الغوث
محفوظ أحمد مسعود صافي	مدير مدرسة/ وكالة الغوث
محمد الرواشدة	كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث
نبيل منصور	كلية العلوم التربوية/ وكالة الغوث