



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم
من وجهة نظر المعلمين والمديرين

باسم إبراهيم دخل الله الحجاجبة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018م

مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم
من وجهة نظر المعلمين والمديرين

إعداد:

باسم إبراهيم دخل الله الحجاجبة

بكالوريوس لغة عربية - جامعة القدس - فلسطين

المشرف: د. إبراهيم الصليبي

قدمت هذه الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية العلوم
التربوية - الدراسات العليا/ جامعة القدس

1439هـ / 2018م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر
المعلمين والمديرين

اسم الطالب: باسم إبراهيم دخل الله الحجاججة
الرقم الجامعي: 21612343

المشرف: د. إبراهيم الصليبي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 11 / 8 / 2018 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

.....
التوقيع:

د. إبراهيم الصليبي

1- رئيس لجنة المناقشة:

.....
التوقيع:

د. أشرف أبو خيران

2- ممتحنا داخليا:

.....
التوقيع:

د. رجاء العسيلي

3- ممتحنا خارجيا:

.....
التوقيع:

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018

الإهداء

إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة.. إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي

الطريق.. إلى القلب الكبير والدي الغالي..

إلى من أرضعتني الحب والحنان.. إلى رمز الحب وبلسم الشفاء والدتي الحبيبة..

إلى من شاركوني حلو الحياة ومرها... أختي..

إلى فلذات كبدي أبنائي وبناتي ...

إلى التي ضحت بالكثير من وقتها زوجتي العزيزة ..

إلى منارة العلم والنور الساطع.. إلى الهيئة التدريسية في جامعة القدس وأخص بالذكر الدكتور

المشرف إبراهيم الصليبي

إلى كل من ساندني وشجعني ووقف إلى جانبي في رحلتي إلى النجاح.. إلى من لهم جزء في قلبي..

إلّهم جميعاً حباً.. وتقديراً.. ووفاءً...

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت إلى جامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة أو معهد.

التوقيع:.....


باسم إبراهيم دخل الله الحاججة

التاريخ: 11 / 8 / 2018

شكر وعرفان

باديء ذي بدء لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور إبراهيم الصليبي، الذي تفضل وأشرف على هذه الرسالة، والذي كان على مدار إعداد هذه الرسالة مثال العالم الرصين، والراعي الصالح، والإنسان المثالي الحق. فإذا كان في رسالتي جودة وحسن، فإلى أستاذي الكريم يعود الفضل كله، وإليه تعزى كل إجابة، وعلي وزر ما وقعت فيه من أخطاء. كما أتوجه بالشكر العميق للدكتور أشرف أبو خيران والدكتورة رجاء العسيلي اللذين تفضلا بمناقشة هذه الرسالة.

كما أن الواجب يدعوني إلى رفع آيات الشكر والتقدير إلى جامعة القدس التي أتاحت لي فرصة إنجاز هذه الرسالة، وإلى كل الذين ساعدوني في إنجازها وإخراجها المخرج العلمي الرصين.

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس العاملين بمحافظة بيت لحم والبالغ عددهم (132) مديراً ومديرة، ومن جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (2473) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (70) مديراً ومديرة و (300) معلم ومعلمة من العاملين في محافظة بيت لحم، وقد استخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وقد تكونت الاستبانة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات، تناول الأول منها مهارات العلاقات الإنسانية، بينما تناول الثاني المهارات الفنية (التخصصية) أما الثالث فتناول المهارات الذاتية (الشخصية)، بينما تناول الرابع منها مهارات الاتصال والتواصل. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية SPSS، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، جنس المدرسة، وموقع المدرسة.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

the availability of leadership skills among the educational supervisors in Bethlehem governorate from the point of view of teachers and principals

Prepared By: Basem Ibrahim Dakhal Allah Al Hajahjah

Abstract

This study aimed to identify **the availability of leadership skills among the educational supervisors in Bethlehem governorate from the point of view of teachers and principals**. The population of the study is all the directors of public and private schools in Bethlehem governorate, the number of them is (132) and all the teachers in the governmental schools in Bethlehem governorate, the number of them is (2473) teachers, and the sample of it consisted (70) principals and (300) teachers who are works in Bethlehem governorate, the questionnaire was used as a research tool, and it consisted 55 paragraphs were distributed into four fields, the first one talked about the skill of human relations, while the second one talked about the Specialized skills, the third one talked about the Self-skills (Personal).

To achieve the objectives of the study and to answer its question, the researcher used the Statistical Packages for Social Sciences program (SPSS), and study has reached to many results some of these: There are no differences with a Statistical indication at the level (0.05 a) at the averages of the availability of leadership skills among the educational supervisors in Bethlehem governorate from the point of view of teachers and principals, that due to the Study variables (**Sex, Age, Job title, Qualification, Years of experience in administration, Years of experience in teaching, The school level, school location**).

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يشهد عصرنا الحالي تطوراً كبيراً في كافة المجالات التربوية والثقافية ولكي نستطيع بلوغ ما وصلت إليه الدول المتقدمة من نهضة ورقية في المجال التربوي علينا أن نحشد الطاقات للاستفادة من الخبرات التربوية التي تشكل المنطلق الصحيح لهذه النهضة لكونها من أهم المدخلات لتنمية القدرات المهنية لدى المعلمين.

ونتيجة للتغيرات المتكررة في مجال التعليم على الصعيد العالمي فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهوداً عالمية واسعة لإصلاح التعليم وتنادت الدعوات لإصلاح النظم التعليمية بحيث تستند العملية إلى تقويم يكشف عن عناصر القوة والضعف في النظم المطبقة ومن هنا بدأ الاهتمام بجودة التعليم الذي انتقل إليه آلياتها ومفاهيمها من المجال الصناعي إلى المجال التربوي بغية تحقيق أفضل النتائج وفقاً للأهداف التربوية المعدة والمحددة سلفاً وقد بدأت المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة وأوروبا في الربع الأخير من القرن الماضي سباقاً متسارعاً باتجاه تحقيق الجودة في النظم التعليمية، كما بادرت العديد من المؤسسات لإنشاء مراكز ومؤسسات ودوائر لإدارة الجودة الشاملة (مصطفى، 2002).

وبرزت في السنوات الأخيرة، جهود متعددة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، بغرض تطوير الإدارة المدرسية، من أبرزها، زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، ومنح حوافز لهم،

ومساعدتهم على أن يكونوا مشرفين مقيمين، بالإضافة إلى التوسع الكبير في برامج النشاط الطلابي، والتوجه نحو الإدارة اللامركزية، والتوسع في عدد المدارس المُدارة ذاتياً، والانتقال من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، وغيرها من البرامج العديدة التي تزخر بها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

وتبرز أهمية الحاجة إلى نوعية خاصة من مديري المدارس، ليتعاملوا مع المستجدات أعلاه، ومتطلبات تنفيذها وفق الأهداف المرسومة لذلك، ولكي يقوم مدير المدرسة بجميع أعماله الإدارية

والتربوية على أكمل وجه، فهو بحاجة إلى مساعدة المشرفين التربويين من كافة التخصصات، لذا أصبح الإشراف التربوي بجميع تخصصاته من العوامل التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير الإدارة المدرسية، لكون الإشراف التربوي هو حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية، وعليه تقوم عملية التقويم والتطوير وأصبح من ضروريات العملية التعليمية للوصول بها إلى أفضل النتائج والأساليب التعليمية والتربوية (خالد، 2006).

وكان من أولى اهتمامات الإشراف التربوي تطوير الإدارة المدرسية والسعي لتحقيق كل ما من شأنه تسهيل مهام العاملين بهذا المستوى من الإدارة التعليمية، وتوفير كل ما يخدم العمل ويحقق الهدف المنشود. وحيث أن مسؤولية اختيار وتدريب وتطوير أداء القائمين على إدارات المدارس تقع على كاهل إدارات الإشراف التربوي بمختلف تخصصاته وجهاته، فإن هذا يتطلب المزيد من العناية بهذه الجوانب من قبل جميع المشرفين التربويين (المسعودي وآخرون، 2004).

وانطلاقاً من الرغبة في النهوض بالعملية التعليمية كان من الواجب الإلمام بمحاور الجودة، والعمل على تحسين الأداء المهني للمعلمين من خلال إعادة النظر في عملية الإشراف التربوي وأساليبه. وقد تطور الإشراف التربوي في فلسطين خلال السنوات المنصرمة تطوراً ملموساً في مفهومه وأساليبه وممارسته بدءاً من مرحلة التفتيش ومروراً بمرحلة التوجيه ووصولاً إلى مرحلة الإشراف التربوي بأساليبها الإشرافية المتنوعة (عطوي، 2008).

ويشير الأدب التربوي إلى أهمية دور الإشراف التربوي في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره الإدارية والتربوية، إذ أن المشرف التربوي قد اكتسب خبرة حية من ممارسته للتعليم والإشراف فهو قادر على دعم مدير المدرسة بهذه القدرات ومساعدته على حل المشكلات (عوض الله، 2006).

وعلى الرغم من تطور الإشراف التربوي في مفهومه وممارساته إلا أن الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي خلال السنوات الماضية تشير إلى بعض القصور في عائد الإشراف التربوي، وقد يرجع هذا القصور إما إلى محدودية الأساليب الإشرافية التي يستخدمها بعض المشرفين وقلة أداء بعض الأساليب الإشرافية المهمة في تنمية مهارات المعلمين، وإما إلى تباين آراء المشرفين والمشرفات حول الأدوار المطلوبة منهم (الطعاني، 2005).

فقد أشارت دراسة الموزيرى (2001) التي تناولت دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية إلى أن دور مشرفي المواد الاجتماعية في تنمية مهارات تدريس المواد الاجتماعية يتراوح بين متوسط بالنسبة لبعض المهارات وقليل بالنسبة لمهارات أخرى. وأشارت الدراسة التي أجراها مقابلة (2011) وتناول فيها التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية إلى تفاوت في الأساليب الإشرافية المستخدمة وأن ممارسة كثير من المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية ينقصها التخطيط المتقن والمنظم.

كما أوضحت دراسة صالح (2007) أن المعلمين والمعلمات في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين يرون أن الخدمات الإشرافية التي قدمت لهم كانت بدرجة متدنية، في حين يرى نظراؤهم الذين يعملون في المدارس التابعة لوكالة الغوث أنها قدمت لهم بشكل أفضل، وأن المجال الأكثر ممارسة من قبل المشرفين التربويين في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي، هو تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها والمجال الأقل ممارسة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية التعليمية.

ورغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لتحسين وتطوير أساليب الإشراف التربوي من خلال إتباع أساليب متنوعة في تقويم جميع عناصر العملية التعليمية، حيث لا تقتصر عملية التقويم على نتائج الزيارة الصفية فقط، وإنما يتبعها ويرافقها عمليات تقويم عديدة تظهر مدى مشاركة المعلمين في عمليات التعليم والتعلم المدرسي، إلا أن العديد من الدراسات أظهرت رسوخ المفاهيم التقليدية في الإشراف التربوي في أذهان العديد من المشرفين التربويين، وأن الدورات التدريبية تركز على الجانب النظري وتهمل الجانب الفني لتحسين ممارسات المشرفين التربويين والمعلمين حيث أنها سطحية وضعيفة وأن الحوار المتبع بينهم تسلطي وغير ديمقراطي (نشوان، 2001).

1. 2 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث كمدير مدرسة وهو مشرف مقيم لعدة أعوام، ومن خلال علاقاته مع المشرفين التربويين، وما للإشراف التربوي من أهمية كبيرة في العملية التربوية. وحيث أنه يلاحظ أن الإشراف التربوي في مدارسنا ما زال له ممارسات إشرافية تقليدية بعيدا عن روح الابداع والابتكار، فقد نشأت فكرة هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على المهارات القيادية التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي من خلال قدراته الإبداعية.

وتتنامي أهمية الممارسات الإشرافية وقيمتها في وقتنا الحاضر لما لها من مكانة حيوية في تحقيق الأهداف الأساسية والتمثلة في تحقيق النمو المهني للمعلمين والمعلمات ورغم ما شهده الإشراف التربوي في فلسطين بشكل عام والأساليب الإشرافية بصفة خاصة من تجديدات انعكست آثارها في تطوير الكثير من الممارسات الإشرافية واتساع نطاق الإشراف التربوي وشمولية أهدافه وتعدد وظائفه لتشمل كافة عناصر الموقف التعليمي وجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية التربوية إلا أن الواقع الإشرافي وسبل تطويره كشف عدم التنوع في أساليب الإشراف التربوي والاقتصار في أغلبه على الزيارات الصفية والاعتماد في كثير منها على إجراءات خاطئة في تنفيذها وغلبة الأمور الإدارية في عمل المشرف التربوي بحيث يتعذر عليه المتابعة الحقيقية للممارسات الإشرافية (المقيد، 2006).

1. 3 أسئلة الدراسة

تمحورت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤالين الآتيين:

1- ما مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين "؟

2- هل توجد فروق بين التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، ومسمى الوظيفة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، جنس المدرسة، موقع المدرسة).

1. 4 فرضيات الدراسة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير العمر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير مسمى الوظيفة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq a$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير موقع المدرسة.

1. 5 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

- 1- معرفة مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين
- 2- معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، ومسمى الوظيفة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة، وموقع المدرسة).
- 3- الوصول إلى توصيات ومقترحات.

1. 6 أهمية الدراسة

يلعب الإشراف التربوي دوراً مهماً في تحسين العملية التعليمية، ويعد التزام المشرفين التربويين بتطبيق مهارات القيادة في العملية الإشرافية تطوراً نوعياً في تطور العملية التعليمية، وتظهر أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- 1- أنها تعطي نظرة للمشرفين التربويين حول الأسلوب القيادي السائد لديهم.
- 2- تزود المشرفين التربويين بمعلومات نظرية عن القيادة التربوية والأساليب الفعالة في التعاملات الإنسانية.
- 3- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى النظر في تكوين المشرفين التربويين أثناء الخدمة وتزويدهم بالمهارات القيادية من أجل قيادة المعلمين نحو الأهداف المنشودة بطريقة تحدث توازناً بين إمكاناتهم العلمية وقدراتهم النفسية.
- 4- قد يستفيد من هذه الدراسة الدارسون والمشرفون التربويون والمديرون والمعلمون.

1.7 حدود الدراسة

- 1- الحد المكاني: المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.
- 2- الحد البشري: المديرون والمعلمون العاملون في محافظة بيت لحم.
- 3- الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2017 / 2018.
- 4- الحد الموضوعي: مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- 5- تتحدد نتائج الدراسة في الأداة المستخدمة.

1.8 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- 1- متغير الجنس: (ذكر، أنثى).
- 2- متغير العمر: (أقل من 25 سنة، 25 - 30 سنة، 30 - 35 سنة، 35 سنة فأكثر)
- 3- متغير المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- 4- متغير مسمى الوظيفة: (مدير/ة، معلم/ة)
- 5- متغير مستوى المدرسة: (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوي)
- 6- متغير جنس المدرسة: (ذكور، إناث، مختلطة)
- 7- متغير موقع المدرسة: (قرية، مدينة)

المتغير التابع:

تقديرات المديرين والمعلمين أفراد العينة للمهارات القيادية المتوافرة لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم.

1. 9 مصطلحات الدراسة

القيادة لغة: مصدر قاد، يقود، قاد الدابة إذا أخذ بقيادها وسيرها، والقيادة هي قوت التأثير في نشاط فرد أو مجموعة بغية تحقيق الهدف (المعجم الوسيط، 2011)

القيادة اصطلاحاً: هي القدرة على التأثير على الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة، فهي إذن مسؤولية تجاه المجموعة المقادة للوصول إلى الأهداف المرسومة (البدرى، 2001). أو هي عملية تهدف إلى التأثير على سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة (الحري، 2006).

ويعرف الباحث القيادة إجرائياً: عبارة عن قيام الشخص بعملية اقناع لأشخاص آخرين في مجموعة معينة، ويلعب دور القدوة والوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

القائد لغة: اسم فاعل من قاد، قاد، يقود، قيادة، والقود في اللغة نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها ويسوق الدابة من خلفها، وعليه فمكان القائد في المقدمة، كالدليل والقدوة والمرشد (المعجم الوسيط، 2011).

القائد اصطلاحاً: هو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محددة (أبو خنلة، 2008).

ويعرف الباحث القائد إجرائياً: هو الشخص الذي يستخدم نفوذه ليؤثر على سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز الأهداف.

المهارة لغة: مصدر مهر، أي قدرة على عمل بحدق وبراعة ومهارة يدوية (المعجم الوسيط، 2011).

المهارة اصطلاحاً: هي قدرة القائد بإحداث المواعمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق، بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق (عبد الهادي، 2006).

ويعرف الباحث المهارة إجرائياً: تحسين قدرات ومهارات المعلمين والمديرين من خلال التدريب المستمر لابتكار أساليب جديدة في العملية التربوية والتعليمية قادرة على المنافسة وتحقيق احتياجات المجتمع

الإشراف لغة: مصدر أشرف، أشرف على الأمر اطلع عليه من فوق وراقبه (المعجم الوسيط، 2011).

الإشراف التربوي اصطلاحاً: العملية المخططة والمنظمة الهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية (وزارة التربية، 2007).

ويعرف الباحث الإشراف التربوي إجرائياً: عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدرسة، والعمل على تهيئة الإمكانيات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا.

المشرف التربوي لغة: مشرف، فاعل من أشرف، وهو المسؤول عن شيء ما، من يتولى إدارة الأمور وتديرها (المعجم الوسيط، 2011).

المشرف التربوي اصطلاحاً: هو "عامل تربوي مؤهل علماً وخبرة وميولاً، لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين وعاملين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً، لرفع فاعليتهم في تحصيل الأهداف التربوية المرجوة " (الديب، 2004).

ويعرف الباحث المشرف التربوي إجرائياً: هو الشخص الذي يشغل وظيفة مشرف، ويتولى مهمة الاشراف، ويعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم، وهو المنسق والمحرك والموجه لنمو المديرين والمعلمين في اتجاه يستطيعون معه أن يحركوا العملية التعليمية إلى الأمام.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

2. 1 الإطار النظري

2. 1. 1 الإشراف التربوي:

يعد الإشراف التربوي من الأركان الرئيسة والفاعلة في أي نظام تعليمي، لأنه يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية-التعلمية من الناحيتين الفنية والإدارية، وبما يتلاءم والتطورات الحديثة في المجالات التربوية والتقنية، وذلك من أجل النهوض بالمؤسسة التعليمية كوحدة أساسية للتطوير التربوي، لتؤدي دورها بفاعلية باتجاه تحقيق رسالتها وفق الأهداف المخططة.

كل هذه الأمور مجتمعة جعلت الحاجة إلى الإشراف التربوي أمراً هاماً ومطلباً ملحاً، على اعتبار أن عملية الإشراف هي المصدر الأساس الذي يغذي مهنة التعليم، ويساعد على إحداث التغيير لمواجهة متطلبات وتحديات العصر.

إن التحديات التي يواجهها المشرفون التربويون - كقادة للعملية التربوية - تفرض على المسؤولين مراجعة الأدوار والممارسات الإشرافية للارتقاء بالعملية التربوية إلى المستوى المنشود، وهذا يتطلب وضع معايير لاختيار المشرفين تحقق مبدأ الجودة الشاملة وتلبي احتياجاتهم، وتسهم في تحديد الأطر النظرية ورسم الجوانب التطبيقية للعملية الإشرافية وتوضيح التوقعات الأدائية، ومن ثم بناء تقويم تتوافر له درجة عالية من الثبات.

2. 1. 2 مفهوم الإشراف التربوي:

مر الإشراف التربوي بتطورات كثيرة ارتبطت بعوامل منها التغيير في مفهوم التربية، وتقدم البحوث التربوية، والإيمان بالفلسفة التجريبية، والاجتماعية السائدة في المجتمع، وهذه العوامل لم تنشأ منعزلة عن بعضها ولا يمكن الفصل بينها، فهي دائماً عوامل متداخلة تؤثر مجتمعة في التربية بصفة عامة والإشراف بصفة خاصة، وقد أدى التفاعل بينها إلى تطور مفهوم الإشراف. وقد اختلف المربون في تحديد مفهوم الإشراف التربوي، من حيث نطاق الأعمال التي يقوم بها

المشرف التربوي، والفترة الزمنية التي تم فيها تحديد هذا المفهوم، ويعرض الباحث فيما يلي بعض هذه التعريفات كما وردت في الدراسات والأبحاث التربوية المختلفة (جلس، 2010).

وعرف طافش (2004) الإشراف التربوي بأنه "مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج التدريسية، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم.

ويرى بعض الباحثين أن الإشراف التربوي يعرف " بأنه عملية قيادية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية (عطوي، 2008، الأسدي وإبراهيم، 2003، الطعاني، 2005).

ونظراً لشمول وتعدد مهام المشرف التربوي، اتجهت بعض التعريفات لتعكس بعض هذه المهام، فالباحث شارلز بوردمان (Charles Boardman) يعرف الإشراف بأنه المجهود الذي يبذل لاستئارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استئارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث (السعود، 2002).

أما وايلز (Wiles) فيرى أن الإشراف التربوي " عملية عقلية متبادلة تؤدي إلى نجاح وتقديم الخبرات التعليمية للبنين والبنات. ويحدد الهدف من الإشراف التربوي بقوله الإشراف نشاط يوجه لخدمة

المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم على أكمل صورة (الأسدي وإبراهيم، 2003).

ويرى التربويون أن عملية الإشراف التربوي، هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عطوي، 2008).

كما وتعرفه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بأنه العملية المخططة والمنظمة الهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم الطلبة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية، وبالتالي فالإشراف هو خدمة فنية متخصصة، يقدمها المشرف التربوي إلى المعلمين الذين يعملون معه، بهدف تحسين العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

2. 1. 3 تطور مفهوم الإشراف التربوي:

مر مفهوم الإشراف والدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير العملية التربوية بتطورات كثيرة متنوعة على مر الزمن، كما أن كثيراً من المعاني المختلفة التي أعطيت لمفهوم الإشراف في مراحل متعاقبة من هذا القرن لا تزال معترفاً بها وسائدة بين العديد من المختصين والمهتمين بشؤون الإشراف التربوي.

وعلى العموم فقد كانت العوامل السياسية والدينية هي المقرر لفلسفة الإشراف وأهدافه وممارساته منذ التاريخ المبكر للتربية الإنسانية وحتى نهاية عصر النهضة الأوروبية على وجه التقريب. ففي التربية البدائية كان الكاهن هو المعلم الرئيس لأبناء المجتمع والمشرف المطلق على تيسير أنشطته اليومية بما في ذلك إعداد المعلمين أو الكهنة الجدد والعرافين والكتاب ورجال الفن والمعرفة (الدوسري، 2008).

وفي التربية العربية الجاهلية تركز الإشراف على التربية، والتدريس بين الآباء ومعلمي الكتاتيب أنفسهم، أما في الإسلام فقد اصطبغ الإشراف بالمبادئ الدينية وتميز بها، فكان المعلم مريباً ومشرفاً ذاتياً في آن واحد يحاسب نفسه بنفسه غالباً ويرى تلاميذه أقرب إليه في كثير من الأحيان من أسرته وأولاده (الحو، 2009).

وقد سمي المشرف في بداية عهد الخلافة الإسلامية بالمحتسب الذي يراقب الكتاتيب وما يعلم فيها ويراقب نظافتها وطرق التعليم فيها وموافقتها للصحة. وبعد ظهور المدارس في عهد الدولة العباسية تم تعيين ناظر للمدرسة ليشرف على المدرسة وما فيها ويتولى النظر في إدارة المدرسة وإليه المرجع في كافة الأمور ويكون من العلماء أو أصحاب الرتب في الدولة. أما في العصور ما بعد الوسطى فإن الإشراف التربوي قد نشأ في أول أشكاله في القرن السادس عشر الميلادي في مدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نظمت لجان من الآباء لزيارة المدارس، ومراقبة أعمال المعلمين، ثم تزايدت أعداد المدارس، فتم تفريغ أحد المعلمين ليقوم جزئياً بمهام الإشراف على المعلمين، إلى أن تولدت القناعة بأن يقوم بهذه العملية شخص معين هو مدير التربية في المنطقة التعليمية، وقد مارس المدير أعماله في التفتيش على المعلمين، مركزاً على النواحي الإدارية، حيث كان يمارس أعماله في مراقبة المدارس والمعلمين، من أجل ضبط عملية التعليم، وبقي هذا الشكل مستمراً حتى الربع الأول من القرن العشرين (الإبراهيم، 2002).

ويبدو أن المرحلة الجديدة الثانية لتطور هذا المفهوم قد بدأت في القرن العشرين، وهي ما يمكن أن نطلق عليها مرحلة النظر إلى الإشراف التربوي على أنه لا يتعلق بمجال واحد أو مجالات محددة من العملية التربوية وإنما تتصل بجميع هذه المجالات والتفاعلات الموجودة بينها.

كما أن (Wiles) و (Bondi) يؤكدان الاتجاه ذاته ويحددان معنى الإشراف التربوي على أنه " مهمة قيادية تمد الجسور بين الإدارة والمناهج والتدريس وتنسيق النشاطات المدرسية ذات العلاقة بالتعليم " (الأسدي و إبراهيم، 2003).

وقد نظر كل من (Wiles) و (Bondi) إلى تطور الإشراف التربوي بقولهم: ظهر التفتيش في مطلع القرن الحالي متأثراً بنظرية الإدارة العلمية، مما أدى إلى أن يكون الإشراف العلمي والتفتيش في 1930 بالإدارة البيروقراطية، وسمي بالإشراف - نفس المرحلة، ثم تأثر بحركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، واتسمت هذه المرحلة من مراحل الإشراف بقيام علاقات ودية بين المعلم والمشرف واهتم المشرف بحاجات المعلم الشخصية، ثم بدأ الإشراف يتميز بمراحل تطوره في أواخر الخمسينات، حيث ظهر الإشراف كتطوير للمناهج والإشراف الإكلينيكي ونظام فلاندرز للتفاعل الصفي (الأسدي وإبراهيم، 2003).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات الخاصة بموضوع الإشراف التربوي مثل دراسة (المدلل 2003 ؛ البنا 2003 ؛ المقيد 2006 ؛ صيام، 2007) استخلص الباحث أن الإشراف التربوي مر بمراحل ثلاث هي: مرحلة التفتيش، ومرحلة التوجيه، ومرحلة الإشراف التربوي، وفيما يلي عرض لأهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي.

أولاً: مرحلة التفتيش:

عاصرت هذه المرحلة النظريات الكلاسيكية القديمة في الإدارة، وظهر أسلوب التفتيش في ظل الإطار الاجتماعي في تلك الفترة التي تتصف بالجمود والارستقراطية، كما واكب ذلك الإدارة العلمية والبيروقراطية، التي تميزت بتمركز السلطة الأوتوقراطية والتنافس بين الأفراد والجماعات، واتخاذ العقاب وسيلة للإصلاح والتوجيه. وبحسب الأسدي وإبراهيم (2003) فإن أهم خصائص هذا الأسلوب ما يأتي:

- 1- يركز المفتش جل اهتمامه على التحصيل ويهمل غيره من العوامل والظروف الأخرى المتداخلة والهامة وخاصة فيما يتعلق بالتلاميذ.
- 2- يهتم بتقرير الواقع ومدى التزام المعلم بالتعليمات والقرارات دون القيام بعمل إيجابي نحو التحسين
- 3- يعتمد المفتش على عنصر المفاجأة وتصيد الأخطاء اعتقاداً منه بأنه السبيل إلى كشف العيوب والأخطاء من أجل القضاء عليها.
- 4- كان ينظر إلى المعلم كأداة لتنفيذ ما يطلب منه ولتطبيق المنهاج الدراسي وزيادة تحصيل التلاميذ بغض النظر عن طبيعته الإنسانية ومشاعره.
- 5- يعتبر أسلوب التفتيش أن المفتش هو صاحب السلطة العليا وعليه وحده أن يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم.
- 6- طبيعة العملية الإشرافية والأسلوب الذي كانت تتم فيه، والفلسفة التي كانت تقف خلفها لم تكن لتسمح لأي إمكانية لعملية تطوير العاملين بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي تطوير العملية نفسها وتحقيق أهدافها.

من خلال ما سبق يتضح أن لمثل هذا النمط التفتيشي سلبيات كثيرة منها تعطيل روح المبادرة والابتكار، ولا يساعد على تكوين علاقات إنسانية، وتتعدم الروح الديمقراطية ما بين المعلم والمفتش، لأنه يركز على عيوب المعلم ويهمل مصادر القوة فيه.

ثانيا: مرحلة التوجيه التربوي:

بدأت هذه المرحلة من (الثلاثينات حتى الأربعينات من القرن العشرين) حيث تطور مفهومه مع تطور نظريات الإدارة مثل حركة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية الاجتماعية، وما تنادي به نظرياتها من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، والابتعاد عن الاستبدادية والتسلط والفردية، ومن أبرز خصائص التوجيه ما يأتي:

- 1- العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة طيبة وتعاونية.
- 2- يعتمد التوجيه على القيادة الرشيدة التي تدرس وتحسن العملية التعليمية وتدعو إلى مساهمة كل من يهيمه أمر تحسين العملية التعليمية.
- 3- يؤكد على احترام شخصية المعلم ويتيح له فرص النمو الذاتي ويترك له حرية التفكير ويسمح له بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته ومناقشة أهداف وخطط التعليم (الطعاني، 2005).

ورغم ذلك لم يستمر العمل بمفهوم التوجيه التربوي من قبل الموجهين وذلك للأسباب الآتية:

- 1- أن عملية التوجيه التربوي تقوم على فرضية خاطئة، وهي أن الموجه يعرف والمعلم لا يعرف.
- 2- أن عملية التوجيه تستند إلى النزعة الفوقية.
- 3- أن عملية التوجيه تركز على المعلم فقط، وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية (طافش، 2004).

وعلى الرغم من التطور في مفهوم عملية التوجيه التربوي إلا أنه كان من الصعب على المفتش الانتقال من مفهوم وأسلوب التفتيش إلى مفهوم وأسلوب التوجيه، ذلك لأن هدف التعليم ظل في نظرهم إكساب المعرفة للطالب، وهو مرتبط بالتفتيش أكثر من التوجيه، مما أبقى على سلبية اتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي (دوبك وآخرون، 2009).

ثالثا: مرحلة الإشراف التربوي:

أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع، حتى يلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية، وانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتعديل سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعليمي

ككل، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابي المرغوب فيه في مختلف عناصره وهي: المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة والتسهيلات المدرسية، والإدارة الصفية (الخطيب وآخرون، 2002).

2. 1. 4 خصائص الإشراف التربوي:

فيما يأتي مجموعة من السمات والخصائص المميزة للإشراف التربوي الفاعل من أهمها:

1- عملية ديمقراطية منظمة تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي من أجل النهوض بالعملية التربوية والتعليمية التعلمية. وذلك من خلال توجيه المعلم إلى أفضل الطرق التدريسية التي تلائم مادة تخصصه، ومن ثم تدريبه عليها تدريباً عملياً، موظفاً أكثر التقنيات ملائمة لطبيعة المادة ولموضوع الدراسة.

2- عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية، لذلك يعمل المشرف التربوي على توثيق علاقاته مع المعلمين المنوط به عملية التفاعل معهم والإشراف على أعمالهم، مما يساعده في القيام بدوره الفعال لتذليل الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ في الميدان بين المعلم وزميل له، أو بين المعلم وطالب، أو بين المعلم وإدارة المدرسة، وذلك في مناخ اجتماعي سليم يسوده الود والاحترام المتبادل (طافش، 2004).

3- عملية قيادية تتمثل في المقدره على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية وتحقيق أهدافها.

4- عملية شاملة تعنى بكل ما يمت إلى العملية التربوية بصلة ابتداء من تحسين أداء المعلمين، ومروراً بالوسائل المعينة، والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم وانتهاء بتطوير المناهج والبيئة المدرسية. فيعمل على تحسينها وتطويرها في إطار الأهداف والتوجهات العامة للتربية والتعليم (الطعاني، 2005).

5- عملية حافزة تهتم بتشجيع المعلمين والطلاب على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار وشعاره ذلك " انطلق أيها المعلم " بشرط أن يكون هذا الانطلاق عملياً ومدروساً ومبنياً على وعي وبصيرة، وفي إطار الأهداف التي تقررها القيادة التربوية العليا.

6- عملية فنية متخصصة تتطلب نمواً مستمراً لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب.

7- عملية ديناميكية مرنة لا تقتصر على أسلوب واحد، وإنما توظيف جميع الأساليب والوسائل المتاحة لتحقيق أهداف التربية وفق ما يتطلبه الموقف والهدف (عطوي، 2008).

كما يتميز الإشراف التربوي بالتواصل المفتوح بين المشرفين والمعلمين، ويقوم على مساعدة المعلمين في النمو المهني ويتيح لهم الفرصة للبحث والتجريب، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على سلوك المعلمين والطلاب بما يخدم العملية التعليمية التعلمية (الطعاني، 2005).

2. 1. 5 أهمية الإشراف التربوي

فيما يأتي بعض الأدلة التي تشير إلى أهمية الإشراف التربوي:

- 1- التطور الكبير والسريع في مجالات المعرفة وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم والتكنولوجيا تمثياً مع الانفجار المعرفي.
- 2- التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين (سيسالم وآخرون، 2007).
- 3- يبدأ عدد كبير من المعلمين الخدمة دون إعداد مهني كاف، وهنا تكمن الحاجة للإشراف عليهم.
- 4- أثبتت الملاحظة اليومية والخبرة أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدريبه، يظل بحاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة، من أجل التكيف مع الجو المدرسي الجديد وتقبل العمل بجميع أبعاده ومسئوليته (طافش، 2004).
- 5- الإشراف التربوي ضروري أيضاً للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.
- 6- إن التغيير في الأساليب التربوية وكذلك في المناهج الدراسية يؤكد الحاجة إلى عملية التوجيه وذلك لتوضيح فلسفة التغيير ومبرراته أمام الذي ما زال متمسكاً بالأساليب التقليدية التي اعتادها في التدريس (عطوي، 2008).
- 7- حاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإشراف والتوجيه لا سيما عند تطبيق أفكار جديدة، ويستطيع المشرف التربوي استغلال كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل قدرة وخبرة، وخاصة في ظل المناهج الفلسطينية الحديثة.

2. 1. 5 أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي بشكل عام إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة. ولتحقيق الهدف العام تتناسق

مجموعة من الأهداف الفرعية فيما بينها وتتكامل، لكنها تختلف فيما بينها باختلاف ظروف البيئة والأهداف التي يضعها النظام التربوي في المجتمع، وسيعرض الباحث فيما يلي بعض وجهات نظر المربين حول هذه الأهداف فيما يأتي:

ترى صالح (2007) أنه على الرغم من تعدد أشكال الإشراف التربوي، إلا أن أهدافه تدور حول ما يأتي:

- 1- تحسين وتطوير الموقف التعليمي التعليمي بجميع جوانبه وعناصره الفنية.
- 2- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم للتدريب بصورة ميدانية.
- 3- مساعدة المعلمين على النمو المستمر من خلال العلاقات الإنسانية.

ويرى عايش (2009) أن أهداف الإشراف التربوي هي:

- 1- أن يميز المعلم بين الهدف والوسيلة، وأن يربط بين المواد الدراسية ذات العلاقة.
- 2- إدراك مشاكل النشء والعمل على حلها وتحسين العلاقات بين المعلمين.
- 3- بناء قاعدة خلقية صلبة بين جماعة المعلمين وتوجيههم وتوحيدهم في جماعة متعاونة.
- 4- وضع المعلم في المكان المناسب لاستعداداته وقدراته.
- 5- ترغيب المعلمين الجدد في مهنة التدريس.
- 6- توجيه المعلم نحو أساليب التقويم.
- 7- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

أما حلس (2010) فأضاف مجموعة أخرى من الأهداف المرتبطة بالتربية والحياة المدرسية منها:

- 1- توفير معلومات حول تقدم التربية المدرسية وإنجازاتها وأنواع الصعوبات التي تواجهها.
- 2- توفير المعارف والتعليمات الموجهة للتربية المدرسية والمساعدة على إغنائها ورفع فعاليتها.
- 3- توفير بيئة نفسية واجتماعية ومادية مدرسية مشجعة للتعلم والإدارة والتعليم.
- 4- تنسيق الجهود والمحاولات المدرسية والاجتماعية لانتظام التربية المدرسية واستمرارها ورفع إنتاجيتها.
- 5- إدارة وتوجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية، ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة.

ويرى الدويك وآخرون (2009) أن الإشراف التربوي يعمل على إحداث التغيير الشامل في الموقف التعليمي بأكمله من خلال تعديل المنهاج ليشبع الحاجات الضرورية المباشرة للطلاب، وتعديل أساليب التدريس وطرقه بما يتناسب ومستوى الطلاب، ودراسة واقع المنهاج التعليمي ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ووضع حلول جديدة لمشكلات التعليم وتقييم الموقف التعليمي بشكل شامل.

أما طافش (2004) فيرى أن أهداف الإشراف التربوي تتمثل في:

- 1- المساعدة في اختيار المعلمين وانتقاء العناصر القادرة على ممارسة مهنة التعليم بنجاح، والمساعدة في إعداد برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- 2- توفير الأمن الوظيفي للمعلمين.
- 3- إثارة قابلية المعلمين للعمل.

أما حسن وآخرون (2006) فقد ذكروا مجموعة من الأهداف للإشراف التربوي تتمثل فيما يأتي:

- 1- إحداث التغيير والتطوير التربوي من قبل المشرف التربوي، فهو من خلال مركزه قادر على الاطلاع على المستجدات التربوية وخالصة الأبحاث مما يجعله قادراً على تطبيقها وتجريبها وإطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب والأفكار الجديدة.
- 2- تحسين الظروف المدرسية وذلك من خلال تحسين علاقة المعلمين بعضهم ببعض وتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة.
- 3- توضيح أهداف التربية.
- 4- الربط بين المواد الدراسية وتحقيق الانسجام في جميع عناصر المنهج المختلفة.
- 5- بناء قاعدة أخلاقية بين المدرسين أساسها التفاعل الإيجابي والعمل الجماعي بين المشرف والمدرسين والطلاب بحيث تضع هذه العلاقة أصولاً لمهنة التدريس قائمة على الاحترام والتعاون.

2. 1. 6 مبادئ الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي، وذلك من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم. ومن هذا المنطلق لا بد من إرساء قواعد متينة، يقوم عليها الإشراف التربوي ليقوم بدوره الفاعل الذي قام من أجله، وبذلك تتحقق الأهداف التي نسعى لتحقيقها في أسرع وقت، وأقل تكلفة ممكنة (طافش، 2004).

ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره الفاعل فإنه يستند إلى عدة مبادئ بحسب حسن وآخرون (2006):

1- الإيمان بأهمية العمل التعاوني أي تعاون جميع الأطراف من معلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.

2- توفير البيئة التربوية والتعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو التلميذ نمواً متكاملًا، ويتطلب ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية التعليمية، وفي توفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.

3- معاونة المعلم على زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية، ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس تخصصه.

4- التنسيق بين المعلمين على أساس توزيع الكفاءات المهنية على المدارس بشكل يحقق تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية أي استفادة كل مدرسة من الخبرات المطلوبة.

5- العمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين، وذلك بتضافر جهود كل من إدارة المدرسة والتوجيه ونقابات المعلمين وروابطهم في عملية الإشراف.

6- الاعتراف بقيمة المعلم، وإنه الحلقة الأقوى في العملية التربوية، والأقدر على تحديد قدراته، وإمكاناته الذاتية، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بتقويم ذاته، ويختار وسائله لحل المشكلات التي تعترض عمله ويحدد الأسلوب الأنجح لتلبية احتياجات الطلبة، ويقوم بمراقبة نموه المهني (سيسالم وآخرون، 2007).

7- إن الإشراف التربوي بمعناه الحديث، لا يمكن أن يتم إلا من خلال جهاز يتكون من أشخاص مؤهلين تأهيلاً كاملاً لهذا العمل ولديهم خبرة واسعة في التعليم والتعلم.

8- عملية التطوير يلزمها عملية تغيير في اتجاهات كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي ليتقبل الأفكار ويخضعها للحوار البناء (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2005).

ويضيف طافش (2004) مجموعة من المبادئ للإشراف التربوي أهمها:

1- التجريب العلمي، حيث يدعو الإشراف الديمقراطي المعلمين والطلاب إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل، ويعمل على أن يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لديهم.

2- التجديد والابتكار: يحاول المشرف التربوي تغيير وتعديل في خطته ووسائله لمواكبة كل جديد.

3- استشراق المستقبل، يكتسب المشرف التربوي هذه السمة من خلال خبرته في الحياة، فتهيئه القدرة على توقع المشكلات والصعوبات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها.

4- الشمولية: على المشرف أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي، بحيث تتعاون هذه المجالات وتتكاتف لتلبية جميع حاجات المجتمع.

ويؤكد عبد الهادي (2006) على مجموعة من المبادئ أهمها:

القيادة: وتتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعليمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية.

الديمقراطية: تقوم على أساس احترام المعلمين والطلبة وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكافئة لنمو كل فئة من هذه الفئات.

التعاون: يقوم على أساس تفاعل ومشاركة جميع ذوي العلاقة بالعملية من مديريين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الشمول: أي يعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم وانتهاء بالنتائج النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.

العلمية: أي يعتمد على البحث والتجريب وتوظيف نتائجها لتحسين التعلم.

المرونة: أي لا يعتمد أسلوباً واحداً، وإنما يعتمد أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد.

ومن خلال استعراض آراء الباحثين والمربين حول مبادئ الإشراف التربوي، تبين أنها ركزت بشكل أساسي على طبيعة العملية الإشرافية، ودور المشرف التربوي كداعم للمعلم ومحفز له، لتطوير كفاياته في مهنة التدريس، مع التركيز على احترام ذات المعلم، وإشراكه في تطوير العملية التربوية، كما يتناول الإشراف التربوي توظيف الأساليب العلمية لحل المشكلات التعليمية، وتشجيع المعلمين على الإبداع، وتقبل التغيير ومواكبة كل ما هو جديد.

2. 1. 7 الكفايات المهنية للمشرف التربوي:

حتى يتمكن المشرف التربوي من تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وحتى يتحقق له القيام بكافة مهامه وواجباته على أكمل وجه، لا بد أن تتوفر في المشرف بعض الخصائص الهامة لنجاحه في عمله، كما ويفترض من المشرف التربوي بأن يسعى لاستكمال كفاياته الإشرافية بوسائل النمو المختلفة، كالدراسة الأكاديمية، والدراسة الذاتية المستمرة، والمشاركة في الدورات التدريبية والتطويرية باستمرار، والعمل على تبادل المعرفة والخبرات مع زملائه في العمل، وتتنوع الكفايات التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي، ومن أهم هذه الكفايات الشخصية، من خلال بناء شخصيته على أن يكون قدوة حسنة

للمعلمين، وتمتعه بالنزاهة والعدل والتواضع واللباقة والذكاء والالتزام بأخلاقيات المهنة والثقة بالنفس (Ferguson, 2004).

كما ويفترض بالمشرف التربوي أن يتمتع بمجموعة من الكفايات الأدائية من خلال تطوير قدرته على تصميم وإعداد خطة إشرافية سنوية مرنة ومتجددة، والقدرة على التخطيط، والقدرة على قيادة الدورات التدريبية وتقييمها، بالإضافة إلى تمتعه بمجموعة من الكفايات العلمية، ومنها المعرفة العميقة بمادة تخصصه، والثقافة الواسعة والمتنوعة، وكذلك امتلاك بعض الكفايات الاجتماعية، مثل القدرة على إقامة علاقات إنسانية وطيبة مع أفراد المجتمع التربوي (البدري، 2001).

وصنفت الكفايات بحسب (Justice, 2007) التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي إلى: معرفة وتذكر، وكفايات الفهم، وكفايات أداء، وكفايات نتائج، على اعتبار أن الكفاية تشتمل على أربعة جوانب هي: المعرفي الاستيعابي، والأدائي المتعلق بنتائج التدريب، والإنتاجي والوجداني. وحتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوافر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالانتمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي.

2. 1. 8 أساليب الإشراف التربوي:

يعرف الأسلوب بأنه مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلميذ ومديرو المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتببط بطبيعة الموقف التعليمي، ومتغير بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة (عطوي، 2008).

ويعرفه عبد الهادي (2006) بأنه الطريقة التي يمارسها المشرف التربوي مع المعلم بهدف تحسين أدائه، وتطويره مهنيًا، ويستطيع المشرف التربوي أن يقوم بعمله بنجاح وفاعلية من خلال تعامله مع العاملين في الحقل التعليمي بصورة ايجابية وبأسلوب مناسب. ولئن تنوعت أساليب الإشراف التربوي، وتعددت إلا أننا لا نستطيع القول أن أسلوباً واحداً منها هو أفضل الأساليب مع كل المعلمين وفي كل المواقف وفي جميع المدارس وفي كل الظروف، لأن الإشراف التربوي يتغير بتغير الأحوال المجتمعية، ويتغير الأهداف التربوية، ويتغير المواقف التربوية، وتختلف باختلاف هذه الأمور وما يكتنفها من

متغيرات فرعية. فأساليب الإشراف التربوي متداخلة ومتكاملة ومطروحة للمعلم لكي يختار بمساعدة المشرف التربوي ما يناسب الموقف التعليمي الذي يواجهه ليحقق الأهداف التي ينشدها.

وقد أشار سيسالم وآخرون (2007) إلى مجموعة العوامل التي تؤثر في تحديد نوعية الأسلوب الإشرافي وهي:

1- أن يتناسب الأسلوب مع الهدف الذي يراد تحقيقه.

2- أن يلي الأسلوب حاجة لدى المعلمين.

3- أن يتلاءم الأسلوب مع نوعية المعلمين الخاصة والشخصية.

4- أن يكون الأسلوب قابلاً للتقويم والملاحظة.

5- طبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة.

6- كفايات المشرف التربوي وإمكاناته.

ولقد نالت الأساليب الإشرافية اهتماماً كبيراً من الباحثين والقائمين على الإشراف التربوي، تمشياً مع ما طرأ على مفهومه وعملياته وأهدافه من تطورات، وقد ظهرت أساليب إشرافية عديدة ومتنوعة مثل الأساليب الفردية والأساليب الجماعية، والتي يتخذ كل أسلوب منها عدة أساليب إشرافية مباشرة وغير مباشرة (حسن وآخرون، 2006).

وقد صنفت معظم التربويات الأساليب الإشرافية إلى:

أ- أساليب فردية: لأنها تقتصر على المشرف والمعلم فقط:

وتتنفق سيسالم (2007) مع الإبراهيم (2002) مع هذا التصنيف، وهو على النحو الآتي:

1- زيارة المدرسة

2- زيارة المعلم في الصف

3- المقابلة الفردية بعد زيارة الصف

4- زيارة المعلم لزميل في صفه وإشراف أو توجيه من المشرف التربوي.

ب- أساليب جماعية: حيث يقوم المشرف التربوي بمفرده بصورة عامة، وقد يتعاون مع زملائه في القليل منها، وتشمل مجموعة من المعلمين. وأما الأساليب الإشرافية الجماعية فأهمها:

1- الدروس النموذجية.

2- الورش التربوية.

3- البحوث الإجرائية.

4- الدورات التدريبية.

- 5- الحلقات التدريسية.
- 6- الاجتماع بالهيئة التعليمية.
- 7- اجتماع المشرف بمعلمي مادة معينة أو صف معين.
- 8- المؤتمرات التربوية.
- 9- النشرات الإشرافية.
- 10- اللجان العلمية المتخصصة (سيسالم وآخرون، 2007).

ولقد تعددت آراء التربويين في أساليب الإشراف التربوي، فيرى توماس برجز (Tomas Brigs) وجوزيف جاستمان (Juseph Justman) أن أهم أساليب الإشراف التربوي هي الزيارات الصفية، والمؤتمرات التربوية، واجتماعات المعلمين الفردية والجماعية، والقراءات الموجهة، والمشاكل التربوية، والدروس التوضيحية، والمحاضرات، والنشرات التربوية. أما هارولد سبيرز (Harold Spears) فيركز على الزيارة الصفية كأسلوب مهم من أساليب الإشراف التربوي (الأسدي وإبراهيم، 2003).

ويرى (Jaswant Singh) أن زيارة الصف والتدريس التطبيقي والقراءات الموجهة والزيارات المتبادلة والورشة التربوية هي من أهم أساليب الإشراف التربوي (العجمي، 2010).

2. 1. 9 أنماط الإشراف التربوي:

تأثرت الإدارة التربوية بالنظريات الإدارية وتطوراتها، والإشراف التربوي جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية، الأمر الذي جعله يتأثر بها، مما أظهر أنواعا عديدة من الإشراف التربوي تبعا لهذه التطورات. وأهمية الاطلاع على أنواع الإشراف التربوي واتجاهاته المختلفة لا يعني أن المشرف لا بد له أن يحيط بها ويتقنها، وأن أحدها هو الحل الأمثل لمشكلات التعليم، بل يتوجب على المشرف أن يطلع على الاتجاهات المختلفة في حقل الإشراف التربوي، ويتعرف الأسس الفكرية والتربوية التي كانت سببا في ظهورها، وهذه الأنماط والاتجاهات مفتوحة للتطوير والتعديل بما يناسب الموقف التعليمي (المقيد، 2006)، آخذين بعين الاعتبار حجم الصف وموضوع الحصة، وقد يتأثر بشخصية المشرف أو بيئته التربوية، ومنها:

أولاً: الإشراف التصحيحي:

وهو نمط يقوم على أساس إبداء الاحترام للمعلم، والعمل على تحديد الأخطاء ومعالجتها بصورة حسنة، ودون تجريح أو نقد سلبي لأداء المعلم، والمشرف التربوي الذي يحضر إلى المدرسة، والمشرف الذي يضع في ذهنه تقمص الأخطاء للمعلم فإنه سيجد مبتغاه ولكن لا يكون مشرفاً ناجحاً، لأن الإشراف في جوهره يتضمن عملية تصويب وتطوير وتحسين، وليس فقط تدوين الأخطاء في السجلات والتقارير التي يقوم برفعها عن المعلم والمدرسة، والمشرف الناجح هو الذي يقوم بمعالجة الأخطاء البسيطة التي يقع فيها المعلم بصورة ذكية ولبقة دون أن يقوم بالإشارة إليها، وكذلك يتعامل مع الأخطاء الكبيرة للمعلمين من خلال اتباع إحدى الطرق والأساليب المناسبة، مثل عقد اجتماع منفرد مع المعلم وتوجيهه إلى تصويب خطئه وكيفية تلاشيه في المستقبل (عبد الهادي، 2006).

ثانياً: الإشراف البنائي:

يرتكز ويقوم هذا النوع من الإشراف التربوي على رؤية واضحة للأهداف التربوية، ومعرفة آليات وطرق تحقيقها، لذا يكون اهتمام المشرف التربوي والمعلم التطلع إلى المستقبل، وتقوم فكرة هذا النوع من الإشراف ليس فقط على الإبداع والتقدم، وإنما إشراك المعلم بصورة فاعلة في كيفية طريقة تقديم الدرس وتخطيطه، كما يقوم هذا النمط على إثارة المنافسة بين المعلمين بهدف الإبداع وتقديم كل ما هو أفضل في العملية التربوية والتعليمية. وتتمثل مهمة الإشراف التربوي البنائي باستخدام الإمكانيات المدرسية والبيئية في خدمة التدريس، والعمل على تشجيع النشاطات الإيجابية وتطوير الممارسات القديمة، وإشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم (صبح، 2005).

ثالثاً: الإشراف المصغر:

يقوم هذا النمط من الإشراف التربوي على اعتبار التعليم مجموعة من المهارات الجزئية التي يجب أن يتدرب عليها من يمارسها، واشتق الإشراف المصغر من نمط التعليم المصغر، ويمارس من خلال ملاحظة المشرف لإحدى مهارات التدريس في فترة زمنية قصيرة، ثم يقوم بتحليلها مستخدماً تكنولوجيا التربية والوسائل التعليمية اللازمة، ومهمة المشرف تدريب المعلمين على اتقان هذه المهارة واستخدام الأدوات التعليمية، أما علاقة المشرف بالمعلم هنا فأشبه ما تكون بعلاقة الخبير بالمتدرب (الهلبت، 2010).

رابعاً: الإشراف كتطوير للمنهج المدرسي:

يهتم هذا النمط بدرجة كبيرة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، من خلال الاستناد إلى ضرورة تطوير المنهاج بصورة دائمة لمواكبة التطور في المجتمع، فالعمل الإشرافي الحقيقي هو الذي يتم في هذا المجال، ويرى أنصار هذا النموذج أن العمل في ميدان المناهج المدرسية يمكن أن يخلق اتجاهات مهنية موضوعية تسود العلاقات بين المشرف والمعلم (البديري، 2001).

خامساً: الإشراف المبني على العلاقات الإنسانية:

يرتكز هذا النمط من الإشراف على أهمية العلاقات الإنسانية والعلاقة الحسنة ما بين أطراف العملية التعليمية سواء ما بين المعلم والطالب والمشرف التربوي ومدير المدرسة، ويقوم هذا النمط على ضرورة أن يكون المشرف قدوة للمعلم في كيفية التعامل مع الطلبة من خلال إبداء الاحترام والتعاون والاهتمام بتطوير العملية التعليمية بصورة مشتركة ما بين المشرف التربوي والمعلم، وبالتالي يؤثر هذا بصورة إيجابية لنقل هذه العلاقة إلى علاقة المعلم مع طلبته، مما يعمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية بما يهدف الطلبة والعملية التربوية والتعليمية بصورة فعالة ومؤثرة. وهذا النمط الإشرافي يعتمد على نمط التعلم التعاوني، والعمل الجماعي وإقامة العلاقات الإنسانية السليمة، وإزالة التعارض بين حاجات المعلم وحاجات العمل، بحيث تبدو فاعلية أي عمل في التوفيق السوي بين حاجات العاملين ومتطلبات العمل (لهبنت، 2010).

والنماذج السابقة للإشراف تركز على تحسين عملية التعلم من خلال جوانب متعددة: فالإشراف التصحيحي يراقب المعلمين ليؤدوا أعمالهم بطريقة أفضل. والإشراف العلمي يزود المعلمين بحقائق وأرقام موضوعية تساعدهم على تحسين أعمالهم. والإشراف المصغر يدرّب المعلمين على مهارات التدريس ليرفع مستوى كفاياتهم الإنتاجية، كما يلاحظ بان هذه الأنماط تعتمد بشكل كبير على العلاقات الإنسانية والتعزيز الإيجابي، كما تهتم ببناء اتصال فعال مع المعلم. وبهذا انتقل الاهتمام من الحديث عن حاجات ومتطلبات العمل للحديث بصورة كبيرة وجزلية عن احتياجات المعلم، والإشراف الناجح هو الذي يضمن التوافق الإيجابي ما بين حاجات المؤسسة التعليمية وحاجات المعلمين، ويستمد خصائصه من مختلف الاتجاهات والنظريات والنماذج الإشرافية المعاصرة في ضوء الهدف الذي يسعى إليه الإشراف في الواقع التعليمي (مناصرة، 2005).

سادساً: الإشراف العيادي (الأيكلينيكي):

وهو أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين أداء المعلمين الصفي، وممارساتهم داخل حجرة الصف، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه بهدف تحسين تعلم الطلبة.

ويهدف هذا النمط من الإشراف إلى نقل المعلمين إلى مستوى أعلى في الأداء وترك أثر إيجابي في التعليم، وكذلك يهدف إلى زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف التربوي، والتغيير الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، وإثارة الدافعية لدى المعلمين لممارسة كل ما هو جديد ونافع في المجال التربوي والتعليمي، وتطوير تعلم الطلبة وسلوكهم (مناصرة، 2005).

ويعتبر الإشراف الإيكلينيكي من الاتجاهات الحديثة في عملية الإشراف التربوي التي تركز على المهارات التعليمية وطرق التدريس بقصد تحسين التعليم، ويعني مصطلح (Clinical): التقييم، التحليل، ومعالجة حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة، ويتضمن هذا المصطلح الملاحظة المباشرة ويعتمد عليها، وهو ما يميز الإشراف الإيكلينيكي، وقد اختير مصطلح (الإيكلينيكي) ليلفت النظر إلى أهمية التركيز على الملاحظة الصفية، وتحليل سلوك المعلم والطالب باعتماد تسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف خلال عمليات التعليم والتعلم. وقد ميز بين أساليب الإشراف العام التي تأخذ مكانها بشكل أساسي خارج غرفة الصف، وبين أسلوب الإشراف الإيكلينيكي الذي يركز على تحسين تعليم المعلم الصفّي داخل غرفة الصف. ويعرف أسلوب الإشراف الإيكلينيكي: بأنه ذلك النمط من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفّي وممارساتهم التعليمية الصفية بتسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم وعن المتعلمين في أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، وتحليل أنماط هذا التفاعل في ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحسين تعلم الطلبة عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية الصفية، وقد بدأ استخدام هذا الأسلوب الإشرافي في نهاية الخمسينات في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطويره أثناء استخدامه وتطبيقه من قبل عدد من المشرفين التربويين العاملين في هذه الجامعة لمدة استمرت خمسة عشر عامًا حتى بداية السبعينات بهدف تحسين عملية التدريس الصفية (مناصرة، 2005 ؛ اليافعي والشيخ، 2005).

سابعاً: الإشراف الفني:

يعتبر هذا النمط من الإشراف نمط ديمقراطي، يتسم بالنظرة العلمية ويستغل الطرق والمبادئ العلمية لتحسين وتطوير العملية التعليمية، وهو يشجع على المبادرة والإبداع، ويحث المعلمين على النمو وبذل الجهود لتحسين أنفسهم. ومن خلال مفهوم الإشراف ينظر إلى الموجه على أنه شخص متكامل من أعضاء هيئة التدريس، ويتعامل مع المعلمين والطلبة 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 من الموجه أن يكون قدوة طيبة في تعامله

مع المعلمين، الأمر الذي يجعله لا يستطيع أن يتهرب من الأدوار المطلوبة والمتوقعة منه (اليافعي والشيخ، 2005).

ثامنا: الإشراف التشاركي التكاملي:

وهو نمط من الإشراف يتشارك فيه مدير المدرسة على اعتبار أنه مشرف مقيم، وكذلك المشرف التربوي على انه خبير مختص، مما يولد أجواء من الثقة والتعاون المتبادل لخدمة المعلم وتطوير أدائه، كما يساهم في إكساب المعلم طرق تعليم جديدة تعمل على إثراء العملية التربوية والتعليمية وتقدمها بما يحقق أهداف العملية التربوية والتعليمية بفاعلية (اليافعي والشيخ، 2005).

تاسعا: الإشراف التربوي المقيم

هو أحد الأساليب الإشرافية التي تهدف الى التعرف على مشكلات واحتياجات وأنشطة المدرسة، من خلال مكوث المشرف التربوي في المدارس فترة كافية، تتيح له التفاعل مع الادارة والمعلمين، ومناقشة القضايا الهامة مع المعلمين ممن أجل الارتقاء بمستوى المعلم (أبو السميد، 2007).

وأوردت الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (2013) أن الاشراف التربوي المقيم هو أحد الانماط الاشرافية المتبعة في فلسطين، اضافة الى تطور مفهوم الاشراف التربوي للوصول الى الاشراف التربوي المدرسي الشامل، لكن لا تزال التحديات قائمة، فهناك تمسك بالإشراف التقليدي، وغياب التعزيز.

2. 1. 10 علاقة المشرف التربوي بالمدرسين:

تعد عملية تحسين العملية التربوية والتعليمية والارتقاء بها رؤية يسعى لها الجميع لتحقيق أهدافها، من أجل تقدم التحصيل لدى الطلبة من خلال التنمية المهنية للمعلمين وتطوير أدائهم الذي يشكل الدافع الأهم في تحسين مستوى الطلبة، وتفعيل علاقة العاملين بحقل التربية والتعليم وخلق قنوات لديهم بأهمية التعاون والعمل التشاركي وتبادل الخبرات والمعرفة بينهم، وتدريبهم وتأهيلهم خاصة المعلمين الجدد. المشرف مرشد وموجه ويتوجب عليه في هذا المقام عدم التعالي على المعلمين أو بسط سيطرته عليهم، ويجب أن تكون العلاقة التي تربطه بهم علاقة زملاء في المهنة، ومشاركتهم في الواجبات والأعمال الملقاة عليهم لتطوير العملية التعليمية والتربوية، ويتعامل بموضوعية مع المعلمين فيعطي كل ذي حق حقه. يتوجب على المشرف التربوي أن يعمل على تطوير كفاياته بصورة مستمرة وعدم التفكير بأنه قد وصل إلى مرحلة من الكمال لا يحتاج بعدها إلى التقدم والتطور، بل عليه

التعامل دائماً ببراعة وحثق، كما أن من مميزات المشرف الناجح والفعال: التمتع بالروح المعنوية العالية في صفوف المدرسين والعمل على توفير الشعور بالأمن، وعدم زعزعة الثقة في نفوسهم، وفي قدرتهم المهنية. كما ويتوجب عليه العمل بصورة مستمرة على تقوية أوامر العلاقات المهنية، والاجتماعية بين العاملين في مهنة التدريس، وعلى ترقية هذه الأوامر والسمو بها (الفنيش وزيدان، 2000).

كما يتوجب على المشرف العمل على استخدام أبسط الوسائل، وأسهلها، وان يجعلها في إمكان المدرس ومتناوله، وأن يحقق الطلبة الأهداف التربوية المرغوب فيها، وكذلك عليه أن يكون حريصاً على إحراز التقدم التدريجي في العمل (الخطيب وآخرون، 2002).

لقد أكد المغيدي (2001) على أن المبادئ التي تربط المشرف التربوي بالمعلمين تتمثل في طبيعة العلاقة التي تحكم كل قائد ديمقراطي بمن يعملون معه، ولعل تلك المبادئ تتمركز حول تقدير المشرف التربوي للجهد المبذول من قبل المعلم، وحماية المعلم ورفع الروح المعنوية له وإشباع حاجاته الأساسية، كما يتسم اتصاله بالمعلم بالوضوح والدقة والموضوعية والفهم العميق المتبادل، إلى جانب سعيه المتواصل في تقوية أوامر العلاقات المهنية والاجتماعية بينه وبين المعلمين من جهة وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وأن يعمل على تحقيق تكافؤ الفرص بين المعلمين وتنمية قدراتهم في توظيف واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية واستراتيجيات التدريس الحديثة، إضافة إلى تشجيع المعلمين على البحث العلمي لدراسة المشكلات والظواهر التربوية والتعليمية على حد سواء.

2. 1. 11 المهارات القيادية للمشرف التربوي:

إن العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم تهدف إلى الارتقاء بمهارات المعلم، من أجل الوصول إلى المعلم النموذجي في العملية التربوية والتعليمية فهو موجه وميسر ومرشد ومقيم، ينبغي عليه أن يمتلك مجموعة من المهارات والخصائص والكفايات التي تميزه عن غيره وتهيئ له القدرة على تحقيق الواجبات والمهام الموكلة له على أكمل وجه، من خلال التخطيط للعملية التعليمية، وتنفيذ إجراءاتها وأنشطتها المختلفة، والقدرة على إدارة الصف بصورة فاعلة، وأخيراً القيام بعمليات التقييم المستمر في ضوء الأهداف المنشودة، وبهذه المكونات والعناصر يتمثل الأداء التدريسي، وبقدر كفاءة المعلم فيها بقدر ما ينعكس إيجابياً على أدائه الصفي (عبوي، 2010).

أولاً: القيادة:

عرفها مرسى (2001) بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك.

وذكر أحمد (2002) أهم تعريف للقيادة حسب رأيه بأنها مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل.

أما على (2002) فعرفها بأنها الجسر الذي يستعمله المسئولون ليؤثروا على سلوك وتوجيهات المرؤوسين ليربطوا به بين تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف الفرد، وهي ذلك السلوك الذي يقوم به شاغر مركز الخلافة في أثناء تفاعله مع غيره من أفراد المجموعة.

ويذكر أحمد وحافظ (2003) تعريف كونتر وأوندل (Kunz and Odell) للقيادة بأنها القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم وتوجيههم لتحقيق أحد الأهداف.

وعرف حسن (2004) القيادة بأنها العملية التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة والموضوعة مسبقاً للتنظيم.

ويعرفها عياصرة وحجازين (2006) بأنها عملية التأثير والهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية، فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخص القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

كما عرفها أبو النصر (2007) بأنها عملية تفاعل بين قائد ومجموعة من التابعين في موقف معين، يترتب عليها تحديد أهداف مشتركة ثم القيام بالإجراءات الفاعلة لتحقيق تلك الأهداف، وجوهر عملية القيادة هو قدرة القائد على التأثير في الآخرين، وتحقيق النتائج المطلوبة من خلالهم.

وعرفها أبو ختلة (2008) بأنها تأثير متبادل لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك، أو هي المقدرة على توجيه سلوك جماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي استمالة أفراد الجماعة

للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معا بطريقة تضمن تماسك الجماعة وسيرها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف.

كما يعرفها عبوي (2010) بأنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، وتستهدف حث الأفراد على العمل معا من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير.

ثانيا: مفهوم القيادة التربوية:

القيادة التربوية الفعالة هي صمام الأمان لنجاح أي مؤسسة تربوية، وتعتبر قيادة تعاونية فعالة إذا استطاعت خلق رؤية تربوية مع تهيئة المناخ المناسب للوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، مع قدرتها على الاتصال المباشر مع جميع العاملين في المؤسسة التربوية، ومتابعة جميع الإجراءات في سبيل تحقيق هذه الرؤية. وتزداد فعالية القيادة التربوية بما لديها من القوة على استقطاب الكفايات لتعزيز قدرات المؤسسة التربوية، والتركيز على مواطن القوة لدى العاملين من أجل تحقيق رؤية مشتركة كما تسعى لإحداث التغيير كفرصة للنمو (عياصرة وحجازين، 2006).

والقيادة التربوية الفعالة تسهم في تطوير مهارات ومواهب العاملين في المؤسسة. فهي قادرة على قيادة التغيير ومساعدة الآخرين من خلال عملية التغيير. كما تشارك في صنع القرارات المشتركة مع المجتمع المدرسي، بما في ذلك المعلمون والطلبة والآباء، والقيادة التربوية الفعالة تحدد مسؤوليات المعلمين في جميع مستويات التعليم. كما تعزز وتدعم المجتمع المحلي والتعلم المستمر وتشجع النمو والتنمية من أجل الوصول إلى الهدف وهو ارتفاع التحصيل الدراسي لجميع الطلاب (العبيدي، 2010).

وتذكر الحريري وآخرون (2007) تعريف دياب للقيادة التربوية بأنها : إدخال هيكل أو بناء نظام جديد أو إجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المنظمة وأغراضها.

أما مقابلة (2011) فيعرفها على أنها: " مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية والتي تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل

الصعاب وتكثيف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية".

والقيادة التربوية بمفهومها الحديث تعنى كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسمها الخطط وتوزيع المسئوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة (العجمي، 2010).

وعليه يمكن التأكيد على ضرورة القيادة التربوية على اختلاف أنواعها وفي كل المجالات الإدارية التي تشمل التخطيط والتنفيذ وصناعة واتخاذ القرارات والتوجيه والإشراف والتقويم، لأنها تسهم في تطوير مهارات ومواهب العاملين في المؤسسة التعليمية، فهي قادرة على قيادة التغيير ومساعدة الآخرين، كما تشارك في صنع القرارات واتخاذ القرارات، والقيادة التربوية الفعالة تشجع النمو والتنمية من أجل الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه وهو نجاح وفاعلية المؤسسات التربوية في أداء رسالتها على أكمل وجه (الحري، 2006).

ثالثاً: أهمية القيادة التربوية

تعتبر المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في المجتمعات الإنسانية، وذلك لأن التربية تشكل المدخل إلى التنمية الشاملة، وهي الحصن المنيع الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا تعرضت للمصاعب والمحن، وإذا كانت المؤسسات التربوية الأداة الحيوية في المجتمع فإن القيادة التربوية هي المفتاح، ونقطة البدء في عملية إصلاح التعليم وتطويره، ليوكب حاجات المجتمع وتطلعاته. (الأبراهيم، 2007).

وتمثل القيادة التربوية نوعاً من أنواع القيادة التي تظهر في المنظمات التعليمية، بهدف تحقيق أعلى درجة من الجودة في الأساليب أو العمليات ومن ثم المخرجات، والقيادة تعنى بعملية التغيير التربوي نحو الأفضل (الصغير، 2009).

والقادة الحقيقيون يحدثون تغييرات في المؤسسات، والقادة العظام يخلقون التغيير في الأفراد، والأفراد هم في موضع القلب من كل مؤسسة وبخاصة إذا كانت المؤسسة تربوية، ولا يمكن لمؤسسة ما أن تنمو وتزدهر إلا من خلال تغيير الأفراد أي تنشئتهم ووضعهم أمام التحديات ومساعدتهم في النمو والتطور (هور، 2011).

وحدد العجمي (2010) أهميتها في النقاط الآتية:

- 1- أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- 2- إنها قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.
- 3- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.
- 4- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ إنهم رأس المال الأهم والموارد الأعلى.
- 5- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

في حين يذكر عايش (2009) النقاط التي تتجلى فيها أهمية القيادة التربوية بما يأتي:

- 1- دعم القوى العاملة الايجابية وتقليل اثر الجوانب السلبية لدى العاملين.
- 2- السيطرة بروح قيادية على مشكلات العمل وحلها.
- 3- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم موارد هامة.
- 4- التشجيع المستمر والدافعية العالية للعاملين.

رابعاً: خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها

تحتل القيادة التربوية مكانة متميزة لما تقوم به من مهمات لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية، وتلبية الاحتياجات في ضوء التطورات المعاصرة، مما أضفى عليها بعض الخصائص التي ميزتها عن أنواع الإدارة الأخرى. وحدد مقابلة (2011) خصائص القيادة التربوية ومتطلباتها في الآتي:

1- العنصر الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان

إن القيادة التربوية تتعامل مع الطالب والمعلم والإداري والفني، ولقد كانت القيادة التربوية قديماً تركز على النظام والانضباط والتقييد بالتعليمات والأنظمة وإيقاع العقوبات المتنوعة على الطالب والإحباط الذي تتركه عند المعلم حين تكون إجراءات تفتيشية للاطلاع على أدائه مما يولد خفض الروح المعنوية، أما القيادة التربوية الحديثة حيث تعتبر أن الطالب هو المحور الرئيس للعملية التعليمية التعليمية وأن متابعة المعلمين تتم بواسطة مشرفين مهمتهم تتمثل بالإشراف، والمتابعة، والإرشاد وتقديم النصح من أجل تيسير العملية التعليمية، ودور المعلم هو مرشد، ومسهل، وناصح، ومقيم، وميسر، ومراقب للعملية التعليمية.

2- القيادة التربوية هي قيادة جماعية

على القائد أن يكون لديه الإحاطة والإلمام التام بخصائص الجماعة وتماسكها وتوزيع الأدوار عليها، إن نقص المعلومات عن طبيعة الجماعة وكيفية التعامل معها يولد لدى القائد مشاكل وصراعات متعددة مع المرؤوسين وينعكس ذلك سلبا بالنهاية على العملية التعليمية التعليمية.

3- القيادة التربوية هي عملية تعاونية

القيادة التربوية لا تعمل بمفردها وإنما هناك تعاون مع جماعات أخرى حيث أن هناك مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الطلبة واللجان المتعددة، جميعها تعمل بشكل تعاوني مع القائد، وهناك هدف مشترك للجميع وهو الطالب، منتج العملية التعليمية التعليمية (مقابلة، 2011).

وأشار الغامدي (2007) إلى أهم الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة في ثلاث نقاط رئيسية:

- 1- تعمل على تحقيق رغبات الأفراد واشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة.
- 2- تحاول الانتفاع بما يؤكد علم النفس من ضرورة الحوافز الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط من كل فرد من أفراد الجماعة.
- 3- تقدر إنسانية الفرد وتحترمه وتقدر كفاءته وما يؤديه من عمل مهما كان صغيرا وتستمتع إلى وجهة نظره وتزنها بميزان الصالح العام.

خامسا: المهارات القيادية للمشرف التربوي

إن العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم تهدف إلى الارتقاء بمهارات المعلم، من أجل الوصول إلى المعلم النموذجي في العملية التربوية والتعليمية فهو موجه وميسر ومرشد ومقيم، ينبغي عليه أن يمتلك مجموعة من المهارات والخصائص والكفايات التي تميزه عن غيره وتهيئ له القدرة على تحقيق الواجبات والمهام الموكلة له على أكمل وجه، من خلال التخطيط للعملية التعليمية التعليمية، وتنفيذ إجراءاتها وأنشطتها المختلفة، والقدرة على إدارة الصف بصورة فاعلة، وأخيرا القيام بعمليات التقييم المستمر في ضوء الأهداف المنشودة، وبهذه المكونات والعناصر يتمثل الأداء التدريسي، ويقدر كفاءة المعلم فيها بقدر ما ينعكس إيجابيا على أدائه الصفي. وللقيادة أطراف ثلاثة هي: القائد وأفراد الجماعة والموقف، ولكي يستطيع القائد تفهم هذه الأطراف عليه أن يكتسب هذه المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل ورفع الروح المعنوية لدى الأفراد، ومن ثم فعالية المؤسسة. وتتمثل هذه المهارات في:

أولاً: المهارات الذاتية Individualistic Skills

ثانياً: المهارات الفنية Technical Skills

ثالثاً: المهارات الإنسانية Human Skills

رابعاً: مهارات الاتصال والتواصل Connectional and Communicational Skills (السويديان وباشراحيل، 2006).

ويتطلب لنجاح القائد التربوي (المشرف التربوي) توافر مجموعة من المهارات الأساسية التي تعد جميعها لازمة للتربوي الناجح حيث يتوقف نجاح المشرف الناجح على مدى توافر هذه المهارات ومدى قدرته على توظيفها علمياً أثناء ممارسته لأعماله وتعامله مع الآخرين كما أنها تحدد مدى قدرته على سلوك العاملين ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المنظمة التربوية التي يعملون بها. ولا بد للقائد التربوي أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل ورفع الروح المعنوية لدى الأفراد ومن ثم فعالية المنظمة (القرش، 2009).

وعلى الرغم من التشابك بين تلك المهارات التي يصعب أحياناً معرفة أين تنتهي إحداها وأين تبدأ الأخرى إلا أن أهميتها تختلف بحسب درجة ونوع العمل التربوي للمشرف، فالإدارة العليا مثلاً تتطلب قدراً أكبر من المهارات الإدراكية، وتقل كلما انخفض السلم الإداري، بعكس المهارات الفنية التي يجب أن تتوفر في المستويات الإدارية الأدنى أكبر من القدر الذي يجب أن تتوفر فيه في المستويات العليا (الحري، 2006).

أولاً: المهارات الذاتية Individualistic Skills:

تتمثل المهارات الذاتية في بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة. مثل: السمات الجسمية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس.

وتتمثل السمات الجسمية في القدرة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية لأنها تمكن القائد التربوي من أن يشيع الحيوية والنشاط في مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة. والقوة العصبية والبدنية ترتبط بالصحة الجيدة وتوافرها ضروري لدى القائد لأن طبيعة عمله شاق تتطلب جهداً مركزاً وشاقاً كذلك، يتطلب عمله اتخاذ قرارات وهذا يتطلب صحة نفسية جيدة. والمشكلة في القائد ليست توفر القوة البدنية والعصبية لديهم، بل ان المشكلة هي معرفة كيفية استخدام هذه الطاقة بحكمة وروية (الحري، 2008)

ويقصد بالقدرات العقلية مجموعة من الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية والاعتقادات الأساسية لدى فرد من الأفراد. ويعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية اللازمة للقائد التربوي وقد أثبتت الدراسات

أن هناك صلة بين سمة الذكاء والنجاح في القيادة. وهناك سمتان مميزتان للذكاء هما القدرة على التصور، والتمتع بروح المرح والدعابة (الحريري، 2008).

والقدرة على التصور، تمكن من تتوفر لديه من التعرف على المشكلات ومواجهتها وتساعد القائد على الفهم العميق الشامل لكل التفاصيل كما تساعد على سرعة البديهة والتقدير الشخصي وتقبل الأفكار الجديدة. وروح المرح والدعابة، تجعل القائد بعيداً عن الصرامة والتزمت وتساعد على إقامة علاقات ودية مع مرؤوسيه بحيث تمكنه من التأثير فيهم واستمالتهم في الاتجاه الذي يجعلهم متأثرين به ويخلق لديهم الإحساس بعدم وجود بعد اجتماعي بينهم (رسمي، 2004).

أما المبادرة معناها الميل الذي يدفع إلى الاقتراح أو العمل ابتداءً وسبقاً للغير وهي من السمات الهامة للقائد، لأنها تمكن القائد من الكشف عن عزيمة كل موظف وتمكنه من شحذ عزيمة الموظفين على أداء العمل، والقائد الذي لا يتصف بالمبادرة يكون متسلط سريع الامتعاض غير مخلص، والمبادرة تمكن القائد من اتخاذ قرارات صائبة دون تردد وتوفر المبادرة تعني القدرة على التنفيذ. ويرتبط بالمبادرة والابتكار ثلاث سمات رئيسية هي: الشجاعة، والقدرة على الحسم، والقدرة على توقع الاحتمالات وابتكار الوسائل الكفيلة بمواجهتها (صبح، 2005).

وبالنسبة لضبط النفس، فإن ذلك يعني القدرة على ضبط الحساسية وقابلية الانفعال ومنعهما من تعويق القدرات الجسمية والنفسية، إنها تعني الاتزان وأن يكون القائد قادراً على إدارة نفسه قبل إدارة الآخرين، وهذا يتطلب منه الهدوء ومقابلة الأزمات متى ظهرت بالهدوء و السيطرة على الأعصاب (الأسدي وإبراهيم، 2003).

ثانياً: المهارات الفنية Technical Skills:

توفر هذه المهارة فهماً ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية ووضع خطة لنظام الاتصالات التربوية وتفويض السلطة وتوزيع الواجبات والمسئوليات واتخاذ القرار وتنظيم الاجتماعات وإدارة الوقت داخل المدرسة ومتابعة العاملين بالمدرسة فمتى توفرت هذه المهارات وتم توظيفها بشكل صحيح سينعكس ذلك على الأداء الجيد والإنتاجية داخل المؤسسة التربوية. وتعتبر المهارة الفنية من أكثر المهارات وضوحاً عند أداء القائد لعملة وتمتاز بالمعرفة والمهارة في تحليل وتبسيط الإجراءات عند إنجاز العمل والقدرة على تحري الفرص المناسبة للاتصال الفعال مع أطراف العملية التربوية وتقديم المعرفة لهم والقدرة على إدارة جلسات الحوار والمناقشة بطريقة عملية وتعاونية والتخلص من الروتين المعوق داخل المؤسسة

وتشجيع العاملين وتحفيزهم والثناء على من يستحق الثناء منهم والقدرة على توزيع الأعمال والمسؤوليات حسب حاجات المؤسسة التربوية وميول العاملين وإمكانياتهم، ويتم تمكين القادة التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصاً لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة بعناية تشمل تعريضهم لمسابقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفايتهم فيها (عياصرة وحجازين، 2006).

ومن أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية كما ذكرها (الدوسري، 2008):

- 1- أنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى حيث يمكن التحقق من توفرها لدى القائد بسهولة.
- 2- أنها تتمتع بالمقدرة العالية على تحليل وتبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل.
- 3- أنها مألوفة أكثر من غيرها لكونها أصبحت مألوفة في الإدارة الحديثة.
- 4- هي أسهل في اكتسابها وتميئتها من المهارات الأخرى.

ويرى الدويك وآخرون (2009) أن هناك سمات وقدرات مرتبطة بالمهارات الفنية للقائد منها: قدرته على تحمل المسؤولية وفهمه العميق والشامل للأمور، إلى جانب الحزم والإيمان بالهدف الذي يسعى من أجله. ولعل من أهم السمات المرتبطة بهذه القدرات، الثقة بالنفس، والقدرة على الإنجاز والرغبة في أداء الواجبات، واتخاذ القرارات المناسبة والسعي وراء الأفكار الجديدة، والقدرة على التنفيذ وتقبل النقد والاعتماد على النفس.

ثالثاً: المهارات الإنسانية Human Skills:

وتعني قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم في خلق روح العمل الجماعي بينهم. تعني المهارة الإنسانية بدرجة كبيرة بفن التعامل مع الناس وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم. وتعرف هذه المهارة بأنها مقدرة المسئول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فعال في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. ويتصف القيادي المتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، مدرك لاتجاهاته ومسلّماته واثق بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة إضافة إلى قدرته على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم في كل النظام والعاملين فيه (الغزو، 2009).

وتتصل المهارات الإنسانية بالفهم الجيد والثقة المتبادلة بالنفس وبالآخرين بالإضافة إلى الفهم الجيد لمطالب الآخرين وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية. وتأتي أهمية هذه المهارة في الميدان التربوي في أن أهداف العمل التربوي تتعلق بشكل أساسي بالإنسان وتعديل سلوكه وضبط انفعالاته وتطوير طرقه في التفكير والحوار. كما أن أهميتها تتضح أيضاً في كون القائد التربوي يحتاج أن يتعامل مع فئات متعددة من الناس (العجمي، 2010).

وللعلاقات الإنسانية أهداف ثلاثة كما ذكرها (الدوسري، 2008) وهي:

- 1- تحقيق التعاون والمشاركة مع العاملين.
- 2- حفز الأفراد على العمل.
- 3- إشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والنفسية الاجتماعية.

رابعاً: مهارات الاتصال والتواصل Connectional Skills

تعتبر مهارة الاتصال والتواصل عن قدرة القائد التربوي على رؤية منظّمته ككل وعن تفهمه وإدراكه لشبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة وتعطي صورة واضحة لقدرة القائد على رؤية التنظيم ككل بالمجتمع الذي هو جزء منه بما يشتمل عليه من قوى سياسية واجتماعية واقتصادية. وهذه المهارة تمثل للقائد التربوي قدرته على إدارة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية سواء من حيث المنهج أو الأنشطة التربوية أو أهداف المدرسة ومدى انفاقها مع السياسة التعليمية والأهداف العليا للمجتمع وتزايد أهمية هذه المهارة في المستويات العليا في القيادة، وتعتبر هذه المهارة الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها القائد التربوي في استخدامه لمهاراته الإنسانية. إن الأهمية النسبية للمهارات الثلاث تكمن في أنها تساعد على جودة أداء المسؤولين التربويين وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلية للنجاح وتعتبر هذه المهارات الثلاث متداخلة فيما بينها (الغزو، 2009).

وهناك بعض العوامل المهمة التي تؤثر في العمليات الإدراكية لدى الأفراد والتي وضّحها (الدوسري، 2003) كما يأتي:

- 1- بيئة الفرد سواء كانت اجتماعية أو مادية.
- 2- الرغبات والحاجات التي يشعر بها الفرد ويسعى إلى تحقيقها.
- 3- التركيب الفسيولوجي للإنسان.
- 4- التجارب والخبرات الماضية للفرد.

خامساً: التطور التاريخي للإشراف التربوي في فلسطين:

تطور مفهوم الإشراف التربوي، وتطورت فلسفته وأساليبه تطوراً واضحاً وكبيراً في السنوات الأخيرة نتيجة مختلف الجهود التي سعت إلى تطوير النظام التربوي، ورفع كفايته على نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم، ورفع مستواه (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2011). وقد مر الإشراف التربوي في فلسطين بمراحل التطور الآتية:

1- مرحلة التفتيش (1948 - 1977م):

حيث كان التفتيش في هذه الفترة قائماً على البحث عن أخطاء المعلم، من خلال الزيارة الصفية، وكان يعتمد بالأساس على تمكن المعلم من المادة العلمية، وعلى مدى تحصيل الطلبة، وبعد الزيارة يعرض المفتش على المعلم النواحي السلبية دون التطرق إلى النواحي الإيجابية، مما كون خلال هذه الفترة اتجاهات ومواقف سلبية عند المعلمين نحو موضوع التفتيش (الجرجاوي والنخالة، 2009).

2- مرحلة التوجيه (مرحلة ما قبل السلطة الوطنية الفلسطينية 1978 - 1994)

لقد تميزت هذه المرحلة بطابع التفتيش بالرغم من تغيير اسم المشرف من مفتش لموجه، ثم مشرف تربوي، إلا أن ممارساته وسلوكه كان بعيدة عن التخطيط، وتتسم هذه المرحلة بالتفتيش من خلال الزيارات الإشرافية المفاجئة للمعلمين التي تفقر للتخطيط، وتهدف للكشف عن جوانب الضعف لديهم ورصد الأخطاء التي يراها في أثناء زيارته، حيث كان تركيز المفتش على مدى فهم الطلبة للمحتوى التعليمي، ومدى التزام المعلمين بالقوانين والتعليمات، واتباعهم للمقررات الدراسية، وتحضيرهم للمادة الدراسية، ومدى التحصيل للطلبة، ومن ثم كتابة التقرير، وإعطاء تقدير معين للمعلم، وبسبب قلة عدد المفتشين لم تكن هناك سوى زيارة أو زيارتين للمدرسة خلال العام الدراسي، ولم يكن هناك اهتمام بالتطوير المهني للمعلم. حاول الإشراف التربوي خلال هذه المرحلة التركيز على إيجاد علاقات حسنة بين المعلم والموجه، ولكن المعلمين لم يرضوا عن أداء الموجه وزياراته، لأن مهمة الموجه لم تكن واضحة، واعتبروا ان التغيير حدث في المسمى الوظيفي فقط (الادارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2013؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2011؛ الجرجاوي والنخالة، 2009؛ المدلل، 2003).

3- مرحلة الإشراف التربوي (مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية من عام 1994 - 1996)

لقد تولت وزارة التربية والتعليم العالي الإشراف على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة من لحظة قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية، ولهذا حدث تطور كبير في واقع الإشراف التربوي من ممارسة

الأدوار التقليدية القديمة إلى ممارسة أدوار حديثة تواكب التقدم العلمي في مجال التربية والتعليم وخاصة في المجال الإشرافي، وقد اتسم الإشراف التربوي بتقديم الدعم والمساندة، وأصبح الهدف من الإشراف هو إحداث تغيير كلي في العملية التربوية والتعليمية في فلسطين. ولقد أصبح كلا من المعلم والمشرف التربوي شريكين رئيسيين في إنجاح العملية التربوية والتعليمية، وتقديم حلول وبدائل للمشكلات التربوية التي يواجهها المعلم، وقد اتسمت هذه المرحلة بأن المعلمين أصبحوا يهتمون بشكل كبير بتحقيق الرضا والتعاون مع المشرفين، وكذلك أصبح هناك اهتمام لدى المعلمين بتنفيذ القوانين والتعليمات بحرفيتها، وعدم الثقة بين المعلم والمشرف التربوي، مما يجعل المعلم يخفي عيوبه عن المشرف التربوي، وكذلك غياب الدراسات والبحوث العلمية والإحصائيات، وتوزيع المعلمين وفق حاجات المدارس من التخصصات (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2013؛ الزرعي، 2011؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2011).

4- مرحلة ما بين 1996 - 2005

لقد تغيرت فيها طبيعة العمل المطلوب بحيث أصبح يتشارك كل من المشرف التربوي والمعلم في زيادة فرص نجاح الأسلوب الإشرافي المناسب في تحقيق الأهداف المنشودة بعد اقتناع المعلم بدوره وتنفيذه في النشاطات التعليمية المختلفة. بحيث يقدم المشرف التربوي التغذية الراجعة المحببة للمعلم، باعتباره قائدًا تربويًا يهتم بنمو المعلم وتطويره ومساعدته في حل المشاكل، كما أصبح التعامل الديمقراطي يغلب على هذه العلاقة، وأصبح هناك اهتمام بالتدريب الكمي على الأغلب، كما أصبح هناك اهتمام باستحداث أدوار جديدة في عمل المشرف التربوي من خلال العمل على إعداد الإشراف التربوي وإعداد مواد تدريبية، وتدريب المعلمين والمديرين وإثراء المنهاج، وتم العمل على تطوير أداء مديري المدارس للقيام بدورهم كمشرفين مقيمين. وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي مر بها الإشراف التربوي في فلسطين، فقد تم استحداث وظيفة مشرف مرحلة علمي، ومشرف مرحلة أدبي، ليستطيع المشرف تقديم الدعم لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى للصفوف (1 - 4)، كما تم استحداث العمل في الإشراف العام حيث يرافق المشرف التربوي مدير المدرسة في زيارة صف غير تخصصية، يقدم بعدها التغذية الراجعة للمدير بناء على مرافقته له في الحصة الصفية. أما التحديات التي واجهت هذه المرحلة فكانت مخلفات الاحتلال السائدة، وكثرة الأعباء الملقاة على المعلم (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2013؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2011).

5- مرحلة ما بين 2006 حتى الآن:

شهدت هذه المرحلة تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة فيها على صعيد الإشراف التربوي، وقسمت وزارة التربية والتعليم الفلسطيني (2011) هذه المرحلة إلى فترتين:

الفترة الأولى (2006 - 2008):

وقد تم في هذه المرحلة تعزيز دور الإشراف الصفي حيث تم تنظيم العديد من البرامج في هذا المجال منها:

المتابعة الشاملة: وهي تقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعملية التعليمية والتعلمية من مصادر مادية وبشرية، من خلال النظر إلى المدرسة باعتبارها وحدة مستقلة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف التربوية والتعليمية.

المشرف الصديق (التعاوني): الذي يعنى بتقديم الدعم والمساندة والمساعدة لمعلمي المدرسة أو فئة منهم في موضوعات أظهرت المدرسة حاجة إليها، وذلك بناء على زيارة المتابعة الشاملة أو حاجة بعض المعلمين ذوي الأداء المتدني.

الإشراف العام: واقتصر العمل فيه على مرافقة مدير المدرسة على اعتباره أنه مشرف تربوي مقيم، ومتابعة النمو المهني للهيئة التدريسية، ومتابعة المشاريع الريادية في المدرسة، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

الفترة الثانية (2008 ولغاية الآن):

وهي الفترة التي تقع ما بين منتصف عام 2008 وحتى يومنا الحالي، حيث تم تطوير نظام الإشراف التربوي بغية الانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفي التخصصي فقط إلى الإشراف التربوي المدرسي الشامل، واستحداث متخصص فيما يتعلق بالمشرف التربوي مشرفاً مقيماً، والمتابعة الشاملة والإشراف التخصصي، وقد كان لذلك مسوغات عديدة منها: ضرورة التواصل المستمر مع المدارس والمكوث فيها أطول فترة ممكنة كما أظهرت التجربة التي قامت الوزارة بتطبيقها في (84) مدرسة الأكثر حاجة، وكذلك كان لا بد من تحديد عمل المشرف التربوي بوضوح ليقوم بدور الداعم أو المقيم، والعمل على الحد من خروج المعلمين من المدارس بغرض حضور لقاءات وورش تدريبية عن طريق عقدها في المدرسة أو داخل المجموعة العنقودية، مما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية والتعليمية، وذلك من شأنه تخفيف تكاليف مالية للدورات، وعدم كفاية الزيارة الصفية للحكم على أداء المعلم. ومع ذلك لا تزال التحديات قائمة فهناك تمسك بالأساليب التقليدية، وغياب التعزيز بصورة عامة (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2013).

2. 2 الدراسات السابقة

2. 2. 1 الدراسات العربية:

هدفت دراسة الطعجان (2016)، إلى التعرف على أهم الكفايات المعاصرة للمشرف التربوي والكشف عن درجة توفر هذه الكفايات لدى المشرف التربوي الأردني، وإذا ما كان هناك فروق في درجة توفر هذه الكفايات تعزى لبعض المتغيرات. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ حجم عينة الدراسة (32) مشرفاً ومشرفة من مختلف التخصصات، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان مكون من (40) فقرة موزعة على المجالات الآتية: الصفات الشخصية، العلاقات العامة، الاتصال، الكفايات الإدارية، الكفايات الفنية، وكفايات النمو المهني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات الكفايات الفنية جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال كفايات النمو المهني في المرتبة الأخيرة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة.

بينما هدفت دراسة امبيض (2014) إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلم على اتجاهاته نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس والبالغ عددهم (727) معلماً ومعلمة، إضافة إلى مديري ومديرات تلك المدارس والبالغ عددهم (39) مديراً ومديرة. واستخدمت الاستبانة كأداة بحثية، وتكونت من (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي التخطيط والتنفيذ والتقييم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود آراء متوسطة تميل إلى مرتفعة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية، وبأن متوسط آراء المديرين أعلى من متوسطات آراء المعلمين على كافة المجالات، وأن مجال التخطيط حصل على أدنى المتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلمين حول دور المشرف التربوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للمعلمين حاملي شهادة البكالوريوس مع دبلوم التربية، وللمعلمين أصحاب الخبرة من (6 - 10) سنوات.

أما دراسة أبو سمرة ومعمر (2013)، فقد هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية)، كما يرى ذلك المعلمون الجدد أنفسهم ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية) كما يرى ذلك المعلمون الجدد أنفسهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد الذين تم تعيينهم خلال الفصل الأول من 2009، والبالغ عددهم (1590) معلماً، وتم اختيار عينة طبقية / العام الدراسي 2010 عشوائية، وفق متغيرات الدراسة، بلغ عدد أفرادها (296) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإشراف التربوي في فلسطين في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد أنفسهم كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره (3.30)، وأن دعم المشرف التربوي ومدير المدرسة للمعلم الجديد كان أعلى من دعم الأقران، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغيري: "الجنس، والتخصص"، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية، لصالح منطقتي أقصى الشمال والشمال.

وهدفت دراسة الزرعي (2011)، إلى تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديرين، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، والوظيفة في آراء المشرفين التربويين والمديرين حول مستوى تحديد الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمديرين في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (191) مشرفاً و (636) مديراً، واختيرت منه عينة بطريقة طبقية عشوائية، وتكونت من (358) مشرفاً ومديراً، أي ما يقارب (43 %) من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: هناك مستوى تحديد عالٍ للحاجات التربوية للمشرفين التربويين كما يراها المشرفون أنفسهم، ومديري المدارس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشرفين التربويين والمديرين، تعزى لمتغير الجنس.

أما دراسة (جلس، 2010)، فهذه الدراسة إلى تحديد واقع الإشراف التربوي في محافظات غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في المدارس التابعة لوكالة الغوث والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2010/2009 البالغ عددهم (6948) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج

الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (688) معلماً ومعلمة، منهم (336) يعملون في مدارس وكالة الغوث و (352) يعملون في المدارس الحكومية، واستخدم لهذا الغرض استبانة، ومجالاتها هي: التنمية المهنية للمعلمين، وتنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، ورعاية التلاميذ، وتوظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية التعلمية، كما تضمنت بيانات بخصوص المعلم أو المعلمة تتعلق بالجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، ونوع المؤسسة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن الممارسات الأكثر شيوعاً والتي من شأنها تنمية كفايات المعلمين هي عقد المشرف اجتماعات بعد الزيارات الصفية، وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة، وزيارة المعلمين في الفصل لمساعدتهم على تطوير طرائقهم وأساليبهم، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى نوع المؤسسة في مجال التنمية المهنية للمعلمين.

وهدفت دراسة **مرتجي (2009)** التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بحافظات غزة وسبل تفعيله، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (59) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مهارة الإبداع، والتطوير، والتأثير في الآخرين، وللتأكد من صدق وثبات الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين والخبراء، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (40) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على (600) معلماً ومعلمة من المدارس الإعدادية في وكالة الغوث بحافظات غزة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بحافظات غزة كان عالياً، كما احتل المجال الثالث "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التأثير على الآخرين".

أما دراسة **تيم (2009)**، فهدفت إلى التعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (391) معلماً ومعلمة، موزعين على أربع محافظات هي (نابلس، طولكرم، قلقيلية، جنين) صممت استبانة غطت الممارسات الإشرافية، وقد أشارت نتائج الدراسة بصورة عامة إلى أن واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين كانت ضعيفة، وأن واقع الممارسات الإشرافية يختلف باختلاف المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ومكان السكن.

بينما هدفت دراسة الجرحاوي والنخالة (2009)، إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الثانوي بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وبيان أثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على واقع الإشراف التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، (90) مشرفاً ومشرفة اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة لجمع المعلومات استبانة تكونت من (53) فقرة خماسية التدرج، وقد حلت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي، اختبار (ت)، التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإشراف التربوي لم يرتق إلي الدرجة المطلوبة، ورتبت مجالات الاستبانة الستة حسب الأهمية من وجهة نظر المعلمين كما يلي: التكيف الوظيفي، المنهاج، العلاقات الإنسانية، طرائق وأساليب التدريس، التقييم، حاجات الطلبة ومن وجهة نظر المشرفين كالتالي: التقييم، المنهاج، التكيف الوظيفي، حاجات التلاميذ، طرائق وأساليب التدريس، العلاقات الإنسانية، كما دلت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين في استبانة واقع الإشراف التربوي تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين التربويين، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا البكالوريوس والماجستير، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح من (5 - 10) سنوات، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة الحارثي (2009)، إلى تحديد معايير جودة أساليب الإشراف التربوي على تعليم اللغة العربية، والوقوف على درجة تحقيق أساليب الإشراف التربوي لمعايير الجودة الشاملة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد أعدت الباحثة أداتين للدراسة طبقاً على عينة تكونت من (18) مشرفة تربوية، و (158) معلمة، وتم التوصل إلى قائمة من المعايير فيما يتعلق بأهداف تلك الدراسة، وأن الأساليب الإشرافية لا تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين، وأن الأساليب الإشرافية تحقق معايير الجودة من وجهة نظر المشرفات التربويات، ووجود معوقات تحد من تحقيق أساليب الإشراف التربوي لمعايير الجودة.

أما دراسة الحلو (2009)، بعنوان " درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية بفلسطين ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين، وكذلك تحديد الفروق في درجة ممارسة المشرفين للأنماط الإشرافية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى المعلمين. وقد طبقت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في محافظات فلسطين ما عدا قطاع غزة من خلال استبانة وزعت على عينة قوامها (565) معلماً ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن درجة ممارسة المشرفين التربويين العامة للأنماط الإشرافية لدى أفراد العينة كانت متوسطة، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الأنماط الإشرافية.

بينما هدفت دراسة العزري (2009) إلى معرفة درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التعليمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بالمنطقة الداخلية بسلطنة عمان، ومن أجل تحقيق الهدف صممت استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (63) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التعليمية في مدارس ما بعد التعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التعليمية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس والخبرة.

وهدف دراسة الحلاق (2008) التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة والتعرف إلى متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، الوظيفة الحالية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة على درجة تطبيق الاتجاهات المعاصرة للإشراف وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت مجالات الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً كما يأتي: اختيار وتعيين المشرف التربوي، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي، تدريب المشرفين التربويين وأهداف الإشراف التربوي، ودلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة تعزى لمتغير الجنس وذلك في مجال اختيار وتعيين المشرف التربوي لصالح الإناث، وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، الوظيفة، سنوات الخبرة.

أما دراسة الدوسري (2008) فهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المشرف التربوي في رفع كفاءة الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الفنية، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلماً، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات التي تخدم أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك قصور لبعض المشرفين في توجيه معلمي التربية الفنية إلى فصل كل صف دراسي لوحده في دفتر التحضير، واستخدام الوسائل التعليمية، والاهتمام بالتقييم المستمر، وعدم اهتمام المسؤولين بتقرير المشرف التربوي.

وهدفت دراسة المدلل (2007)، إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الإعدادية ومعلميها العاملين بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ووكالة الغوث الدولية وأثر المتغيرات الخاصة بالجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت استبانة كأداة بحث مكونة من (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: مدخلات الإشراف، عمليات الإشراف، مخرجات الإشراف. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حصلت مدخلات الإشراف التربوي على المرتبة الأولى والمخرجات على المرتبة الثانية أما العمليات فقد حصلت على المرتبة الثالثة وحصل واقع الإشراف التربوي على درجة متوسطة لجميع مجالات الدراسة، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لصالح الجنس أو عدد سنوات الخبرة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لصالح الوظيفة والمؤسسات التي يعملون بها.

بينما هدفت دراسة الجرجاوي (2007) إلى بيان مسؤوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لقربه من الموضوع، وقد عمد إلى اختيار عينة قصدية من المجتمع الأصلي، بلغ عددها (73) معلماً جديداً، واستخدم المقابلة كأداة لجمع المعلومات والبيانات الحقيقية عن موضوع الدراسة، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن (65%) من أفراد العينة اعتبروا أن مسؤوليات المشرف التربوي هي اكتشاف الأخطاء وتصويبها داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أجمع أفراد عينة الدراسة أنه من مسؤوليات المشرف التربوي تقديم إجراءات وقائية لطلابه، وأن (47%) من أفراد العينة اعتبروا مسؤوليات المشرف التربوي بنائية وأجمعوا أن له مسؤوليات إبداعية تجاه طلابه، وأن (95%) من أفراد العينة يرون أن للمشرف دوراً في التخطيط التربوي وأن ما نسبته (96%) بينوا أن له دوراً تنظيمياً، وأن (89%) من أفراد العينة اعتبروا أن له مسؤوليات في النشاطات المدرسية.

وأما دراسة صيام (2007) فهدفت إلى التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (226) معلماً ومعلمة، العاملين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، ولقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لمهارات التخطيط العملية التعليمية ومهارات تنفيذ الدروس ومهارات الإدارة الصفية ومهارات التقويم متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف في تطوير الأداء المهني للمعلمين، تعزي لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وذلك في مجال التخطيط وتنفيذ التدريس والتقييم، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزي لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية.

بينما هدفت دراسة **الدوسري (2007)**، بعنوان " دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية ". هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية تجاه مشرفيهم التربويين، ومدى الاستفادة من خبراتهم، والدور الذي يلعبونه لتطوير كفاياتهم، استخدم الباحث الاستبانة أداة لبحثه تضمنت المجالات الآتية: (مجال كفاية التخطيط والإعداد، ومجال كفاية طرائق التدريس، ومجال كفاية الوسائل التعليمية، ومجال كفاية إدارة الصف، ومجال كفاية تطوير القدرات المهنية والمهارات، ومجال كفاية التقويم، ومجال كفاية أنظمة العمل والسياسة التربوية). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (280) معلماً، بنسبة (54.26%) من المجتمع الأصلي في القطاعات الآتية: (الخماسين والنويعمة، والجوية). وأظهرت النتائج أن المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير الخبرة في المجالات جميعها، باستثناء مجال إدارة الصف حيث جاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من خمس سنوات، ولمتغير القطاع التعليمي في المجالات جميعها، باستثناء مجال التخطيط والإعداد، ومجال طرائق التدريس، حيث جاءت الفروق لصالح قطاع الجوية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في المجالات جميعها لصالح التخصص العلمي.

وهدف دراسة **المقيد (2006)** إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان عالياً، واحتل مبدأ التحسين المستمر والتميز المرتبة الأولى بينما احتل التركيز على جودة أداء المعلمين المرتبة الخامسة في تقديرات أفراد العينة، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات كل المشرفين والمديرين في مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لصالح المشرفين في الاستبانة.

أما دراسة **صبح (2005)** فهدف إلى التعرف إلى درجة تقييم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين، كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين، وسعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية: ما واقع التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في محافظات شمال فلسطين من حيث: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين أبعاد مجال المدخلات لتقييم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين، كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية؟ تكونت

عينة الدراسة من (127) مديرا ومديرة بنسبة (20 %) من مجتمع المديرين، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (481) بنسبة (5 %) من مجتمع المعلمين والمعلمات، حيث أن عينة الدراسة بلغت (589) مديرا ومعلمًا (ذكورا وإناثا)، وقد تبين بأن الدرجة الكلية لقيام المشرف التربوي بدوره وفقا لمجالات أداة الدراسة المتمثلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.32)، بينما كانت بدرجة كبيرة لمجال التغذية الراجعة، وكان ترتيب الأبعاد التابعة لمجال المدخلات كما يلي: المعلمين في المرتبة الأولى، والمناهج في المرتبة الثانية والتلاميذ في المرتبة الثالثة، وأخيرا الإمكانيات المادية والعلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الرابعة.

بينما هدفت دراسة **شديفات وسليمان (2005)** إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم في مديرية التربية والتعليم لمحافظة المفرق في العام الدراسي 2003/2002، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثلت في (44%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة، طبقت على (122) معلماً ومعلمة للعلوم، حيث تم توزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الإشراف التربوي التطوري أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم من الإشراف التقليدي على الأداة ككل، وعلى مجالاتها الخمس: اهداف التدريس، والمحتوى، والأنشطة، وطرق التدريس، والتقييم، وبدلالة إحصائية مرتفعة.

أما دراسة **الديب (2004)** فهذهت إلى التعرف واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت الأداة باستبانة واحدة لكل من المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة وشمالها، وتكونت من جزأين: الأول: يتمثل في مهام الإشراف التربويين والمكونة من (70) بنداً وتمثلت في ثلاثة مجالات وهي النمو المهني، العلاقات الإنسانية وحل المشكلات التربوية، مكونات المنهج والجزء الثاني: يتضمن الصعوبات التي تحد من فعالية الإشراف التربوي ويتكون من (25) بنداً. ولقد توصلت الدراسة إلى أن استجابة المشرفين التربويين في النمو المهني والعلاقات الإنسانية ومكونات المنهج أعلى قليلاً مقارنة باستجابة المعلمين، وأن أهم الصعوبات التي تحد من فعالية الإشراف التربوي تتمثل في: انخفاض المستوى الأكاديمي لبعض المشرفين التربويين، واهتمام المشرف التربوي بالمظهر لا بالجوهر، وعدم انتظام المشرف في حضور الدورات التدريبية.

بينما هدفت دراسة **الجلاد (2004)** إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (147) معلماً ومعلمة يدرسون مناهج التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائياً، فقد تم استطلاع آرائهم بواسطة استبانة، اشتملت على (87) فقرة موزعة على سبعة مجالات: التخطيط، المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم، استراتيجيات تنفيذ الخطة، النمو المعرفي والمهني للمعلم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن دور المشرفين التربويين كان دوراً متوسطاً في تحسين أداء معلمي التربية الإسلامية، كما أن دور المشرفين التربويين توزع على مجالات الدراسة بدرجة متشابهة في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى أن دور المشرفين التربويين في مجالات الدراسة جاء مرتباً تنازلياً كما يأتي: النمو المعرفي، النمو المهني للمعلم، التقويم، استراتيجيات تنفيذ الحصة، التخطيط، المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، وأثبتت عدم وجود دالة إحصائية لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين.

وهدفت دراسة **السعود (2003)** إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمديرين في المدارس الحكومية الثانوية في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: تركّز درجات الممارسة في كل من مجال الدروس التطبيقية، البحوث الإجرائية ومجال الزيارات الصفية، وتبادل الزيارات، والمشاكل التربوية، بينما في مجال النشرات التربوية فقد كانت النتائج سلبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية في مجال درجة ممارسة المشرفين التربويين تعزى إلى اختلاف الجنس في مجال النشرات التربوية ولصالح الذكور، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الزيارات الصفية وتبادل الزيارات والمشاكل التربوية، والدروس التطبيقية، والبحوث الإجرائية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين تعزى للتخصص، إضافة إلى وجود تفاعل بين متغيرات الدراسة مجتمعة: الجنس والخبرة والتخصص والمؤهل ونوع العمل.

أما دراسة **البناء (2003)** فهدفت التعرف إلى الدور المهني الذي يجب أن يمارسه المشرف التربوي لتحسين العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال دوره تجاه عناصرها وهم: المعلمون، والمتعلمون، والمناهج، وبيئة التعلم، والإمكانات المادية، والبيئة المحلية، وذلك من وجهة نظر المعلمين الذين يشرف عليهم في مدارس محافظة غزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (422) معلماً ومعلمة، العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية في محافظة غزة، ولقد توصلت الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره المهني بدرجة عالية من الممارسة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة المشرف التربوي لدوره المهني، تعزى لمتغير الجنس، و متغير المؤهل العلمي للمعلم، و متغير سنوات الخدمة للمعلمين، و متغير المرحلة التعليمية التي يتعامل معها المعلمون.

بينما هدفت دراسة كساب (2002) التعرف إلى الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (71) مشرفاً ومشرفة و(737) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة شملت (6) مجالات هي: التخطيط، والمناهج والكتاب المدرسي والنمو المهني للمعلمين، وحاجات الطلبة، والمجال النفسي والاجتماعي، والاختبارات والتقويم، ولكل مجال (16) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن جميع فقرات الاستبانة تمثل المهام المتوقعة للمشرف التربوي كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون، واحتل المجال النفسي والاجتماعي المرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الست من وجهة نظر الطرفين، المشرفين والمعلمين، كما احتل مجال النمو المهني المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المشرفين التربويين، بينما احتل مجال الاختبارات والتقويم المرتبة الثانية من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، ودلت النتائج على وجود اتفاق في ترتيب مجالات الاستبانة الباقية، فقد احتل مجال التخطيط المرتبة الرابعة، ومجال المناهج والكتاب المدرسي المرتبة الخامسة، ومجال حاجات الطلبة المرتبة السادسة، ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق لصالح عينة المشرفين حول الدور المتوقع والواقعي لصالح منطقة الشمال التعليمية، ولصالح الإناث ولصالح حملة الدبلوم العام ولصالح المرحلة الأساسية ولصالح المباحث الأدبية، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

وهدف دراسة الأغا والديب (2002) إلى تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي بفلسطين في تطوير أداء المعلم وتقويم مدى ممارسة المشرف التربوي لمهام الإشراف التربوي من خلال آراء كل من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظات غزة بفلسطين واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: اتفاق كل من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين على أن المشرفين التربويين يحثون المعلمين على التخطيط لموضوع الدرس بشكل يرتبط أكثر بحياة الطلاب ويزودون المعلمين بمادة إثرائية للمعالجة ويرشدون المعلمين إلى الطرق الواجب إتباعها أثناء الموقف التعليمي، إضافة إلى وجود تصور مقترح في المهام الإشرافية منها عدم مساهمة المشرف مع المعلمين في التخطيط لأنشطة إبداعية وعدم إطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد

وأبحاث ومجالات، وعدم اطلاعهم على ما يستجد من طرق واستراتيجيات واتجاهات معاصرة، وعدم مساعدة المعلمين على تنمية القدرة على حل المشكلات التربوية.

2.3. 2 الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة **Francis (2013)** التعرف إلى مدى فهم المعلمين للعلاقة بين الزيارات الإشرافية المصغرة وأداء المعلم، وأثر النمط الإشرافي غير التقليدي على الممارسات التربوية في تطوير العملية التعليمية في بوسطن (Poston)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي (الكيفي) عن طريق استطلاع للرأي على الإنترنت شمل (47) معلم ومعلمة، ولقاءات فردية لثلاثة معلمين وثلاثة إداريين، وأظهرت الدراسة أنه تم بناء علاقة أقوى بين المشرف والمعلم نتيجة الزيارات الإشرافية المتواصلة، كما أظهرت الدراسة نجاحاً في تطوير أداء المعلم واكتساب مهارات جديدة تساهم في تحسين العمل التربوي.

أما دراسة **Kapusuzoglu & Balaban (2010)** فهدفت التعرف إلى أدوار مشرفي المرحلة الأساسية في تدريب المعلمين على وظائفهم، وذلك من خلال آراء المعلمين والمشرفين أنفسهم، وتكون مجتمع الدراسة من (297) معلماً و(35) مشرفاً يعملون في منطقتي بولو وديوز في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلماً و (26) مشرفاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأجابوا على استبانة مكونة من (48) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يعتقدون أنهم تلقوا دعماً كافياً من المشرفين، بينما رأى المشرفون أنهم أدوا أدوارهم بشكل كبير وكبير جداً.

بينما هدفت دراسة **Glanz, et al (2007)** التعرف إلى تأثير الإشراف التربوي على أداء الطالب في شيكاغو (Chicago)، وتوصل الباحثون عن طريق الاستخدام المكثف للاستبيانات والمقابلات أن الإصلاح التربوي المركزي له نتائج مهمة على الإشراف التعليمي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمعلمين، وأوضحت النتائج أن المديرين الذين يتم إعطاؤهم مهمات غير تعليمية، ولم يكن لديهم الوقت للقيام بالإشراف المستمر والبناء؛ غالباً كان يعهد بالإشراف إلى أشخاص غير مدرّبين وليس لهم السلطة المؤسسية لعمل الإصلاحات اللازمة من أجل ضمان التدريس الجيد، وأوضح المعلمون أنه في العديد من الحالات كان الإشراف تقييماً، واستنتج الباحثون أن النظام عالي المركزية في المدارس والذي أعطى المناهج الإلزامية قد أضاف مسؤوليات إلى المشرفين، وتم اكتشاف العديد من أمثلة التطوير الإشرافي والمهني.

وهدفت دراسة **Giannola (2005)** إلى الكشف عن تأثيرات المصادر والتسهيلات على كفاءة المعلم والمشرف التربوي، وأيضاً تأثير ذلك على أداء الطلبة والتسهيلات على كفاءة المعلم والمشرف التربوي، وأيضاً تأثير ذلك على أداء الطلبة. تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في نيوجرسي (New Jersey) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكون مجتمع الدراسة من (37) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة للحصول على البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المصادر المدمجة والأدوات ذات فائدة كبيرة على أداء الطلبة والمعلمين المتعاونين والمشرفين، وأن عقد الدورات لها تأثيرات إيجابية على أداء المعلم والمشرف التربوي، مما ينعكس ذلك إيجابياً على أداء الطلبة.

أما دراسة **Fitzgibbons (2005)** فهدفت إلى الكشف عن التحديات التي تقف في وجه تطوير الكفايات المهنية للمشرفين التربويين في بيئة تعليمية مدمجة، وقد تكونت عينة الدراسة من المشرفين التربويين في مقاطعة (Glamorgan) في ويلز والبالغ عددهم 42 مشرفاً ومشرفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إحدى المعوقات التي تقف في وجه تطوير كفايات المشرفين التربويين كانت عدم وجود برامج تدريبية من شأنها أن تكسب المشرفين التربويين الكفاية في استخدام الوسائل التكنولوجية.

بينما هدفت دراسة **Ferguson (2004)** إلى بيان دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في واشنطن (Washington)، وأنواع الأساليب الإشرافية المختارة التي يستخدمها المشرف من أجل تحسين أداء المعلمين، ومعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلم، و (35) مشرفاً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت من أهم النتائج أن دور الإشراف التربوي ضروري لتحسين أداء معلمي الرياضيات، وأن تطبيق أساليب الإشراف المختلفة يساعد على تحسين الأداء المهني للمعلمين.

وهدفت دراسة **White & Queener (2003)** إلى التعرف على العلاقة بين كفاية المشرفين التربويين الاجتماعية والشخصية ومدى مقدرتهم على التفاعل مع الطلبة والمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (67) مشرفاً ومشرفة تربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، يعملون في التعليم في منطقة ينغستون، وقد اعتمدت الباحثة أسلوب المقابلات وتوجيه الأسئلة إلى المشرفين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين الذكور، إذ أثبتوا أنهم على مقدرة وكفاية على التفاعل مع الطلبة والمعلمين بصورة جيدة أكثر من المشرفات الإناث.

أما دراسة **Hart (2003)** فهدفت إلى تقييم الأولويات في الأساليب الإشرافية المفضلة من قبل المشرفين في نيوجرسي (New Jersey)، والخاضعين للإشراف وفقاً لأربعة أساليب إشرافية استشارية، وقياس مدى تردد، واستخدام الأساليب الأربعة خلال فترة أربعة أسابيع، وتم عنونة الأساليب الأربعة كالآتي: معلم توجيهي، معلم داعم، مستشار، خبير، وكانت عينة الدراسة (90) مشرفاً و (168) معلماً خاضعين لعملية الإشراف. وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية دمج الأساليب الإشرافية الأربعة من قبل المشرف التربوي، لأن هناك ترابطاً واضحاً بينها.

أما دراسة **Ovando & Huckestein (2003)** فهدفت إلى تحديد تصورات مديري المدارس في ولاية تكساس عن الممارسات الإشرافية في سياق اللامركزية لمشرفي التعليم في المكتب المركزي للتعليم. كما هدفت إلى تحديد الدور المركزي للمشرفين في مديريات التربية والتعليم، وقد تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانة صممت خصيصاً لأغراض الدراسة تتكون من (12) بعد، من خلال الاطلاع على الممارسات الإشرافية من بحوث سابقة. وتألفت عينة الدراسة من (59) مديراً في مناطق ولاية تكساس ((Teksas، وتم تحليل البيانات باستخدام منهج تحليل المضمون، وبينت النتائج وجود مستوى عالٍ من الاتفاق بشأن أبعاد الممارسات الإشرافية، من حيث كون المشرفين مخططي المناهج، وميسرين، ومطورين للموظفين، وموفرين للموارد، وكشفت النتائج أيضاً أن مساهمة المشرفين تساعد في نجاح الطالب، من خلال المشاركة في مجموعة واسعة من الإجراءات الهادفة إلى مساعدة المدارس والمعلمين.

وهدفت دراسة **Bean (2001)** إلى التعرف على الأساليب الإشرافية المتبعة اتجاه المعلمين المتدربين وانعكاساتهم الذاتية حولها في شيكاغو (Chicago)، وقد قام الباحث بتسجيل الدروس عبر الفيديو ثلاث مرات للمعلمين المتدربين، ومن خلال عملية تحليل المعلومات، ومناقشة المعلمين في الأمور الآتية: ما مدى تأثير الأسلوب الإشرافي على قراراتهم في التدريس؟ وما هي تصوراتهم في عملية التدريس التي قاموا بها؟ وما هي ردود أفعالهم لوجود عملية تسجيل الدروس عبر الفيديو. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن عملية تسجيل الدروس عبر الفيديو، والمتابعة المستمرة والمناقشة مع المعلمين المتدربين تزودهم بعدة أشياء منها: أن المعلم المبتدئ يكتشف الخبرات التي تساعد في التدريس، ويتعلم المعلم عملية التفاعل مع التلاميذ، وأنماط التدريس الفعالة كما أن بحوث التجريب قادرة على تطوير مفاهيم التدريس في ردود الفعل للمعلمين المبتدئين من خلال هذه الأساليب الإشرافية، وأن عملية تحليل المعلومات تؤهل المعلمين على عملية التأمل الذاتي حول الإشراف قبل التدريس وأثنائه.

أما دراسة **Ali (2000)** فهدفت إلى إيجاد نموذج إشرافي يساعد في تطوير المعلم في باكستان، ويغير من نوعية التعليم المقدمة للطلبة، وقارنت الدراسة بين نموذجين من الإشراف حتى يتم تطوير المعلم، وأوضحت الدراسة أن نظام الإشراف في باكستان كما يراه المعلمون: نظام تفتيشي، ورقابي أكثر من كونه ميسراً للتعليم، وكذلك اعتماد المشرفين أساليب تدريس واحدة، ولا يجوز للمعلم تغييرها أو تجريب أساليب أخرى، بالإضافة إلى رصد أخطاء المعلم أثناء عرضهم للدروس، وعدم قدرة المشرف على تزويد المعلم بالخبرة في ظل دوره التقليدي. أما المشرفون فقد رأوا أن: كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهم وعدم القدرة على اتخاذ قرار المطلوبة منهم إداري تجاه المعلم وكثرة عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف تعيق وتحد من ممارسات واتصالات أكثر مع المعلم، وأعطت الدراسة نموذجاً للإشراف مقسماً إلى ثلاث: إشراف خارجي، إشراف داخلي، إشراف معلم على معلم.

بينما هدفت دراسة **Bulach, et al (1999)** إلى معرفة تأثير الممارسات الإشرافية العملية للمديرين على المناخ الإشرافي الموجود في المدرسة ومعرفة تأثير كل متغير الجنس والمرحلة على ذلك. شملت عينة الدراسة (208) من المعلمين خريجي كلية التربية بولاية ديترويت بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة وتألفت من (52) بنداً توجه السؤال للمعلمين لبيان تقديراتهم حول ملاحظاتهم لممارسات المدير الإشرافية التي تؤثر سلبياً وإيجابياً على المناخ الإشرافي للمعلمين. وقد توصلت هذه الدراسة للنتائج الآتية: المناخ التعليمي في المدرسة كان أكثر إيجابية وأكثر مما هو متوقع ولكن بقي هناك متسع لمزيد من التحسينات، أقل النتائج كانت في مجال الصراع، حيث عكست رؤية المعلمين أن مديرهم حاولوا تجنب الصراع والتعامل بتحفظ في بعض ممارساتهم. لم يلعب الجنس دوراً في المناخ الإشرافي ويبدو أن الممارسات التي تعزز المناخ الإشرافي الجيد، تؤثر على كلا الجنسين بنفس الدرجة، ومع ذلك فإن المديرات حصلن على نسبة أحسن من المديرين في مجال القيادة.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

لغرض بيان ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، فقد تم إجراء بعض المقارنات والتي تم عرضها على النحو الآتي:

من حيث بيئة الدراسة: تمت الدراسات السابقة في دول أجنبية، والبعض الآخر في دول عربية. في حين تم تطبيق الدراسة الحالية على المشرفين التربويين بمحافظة بيت لحم بفلسطين.

من حيث هدف الدراسة: تعددت الاتجاهات البحثية في الدراسات السابقة، حيث كانت تهدف إلى معرفة أنماط الإشراف التربوي وأساليبه وركزت الدراسة الحالية حول المهارات القيادية التي يجب أن يتحلى بها المشرف التربوي.

من حيث المنهجية: هناك نقاط اتفاق عديدة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة منها: المنهجية المستخدمة، إذ أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف الرئيس وهو أهمية الإشراف التربوي بالنسبة للعملية التعليمية التعليمية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء هيكلية الدراسة وإطارها، إضافة إلى الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة (الاستبانة).

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

يستعرض هذا الفصل منهجية الدراسة، وأدواتها التي اختارها الباحث لإجراء دراسته، وكذلك مجتمع الدراسة الذي أجرى عليه الباحث الدراسة، وعينة الدراسة وخصائصها، والطريقة التي اتبعها الباحث للتأكد من صدق أداة الدراسة، وكيفية التحقق من ثبات الأداة، وطريقة المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

2.3 منهج الدراسة

استناداً إلى طبيعة الدراسة وأهدافها استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة، من حيث رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة في الوقت الحاضر، وكما هي في الواقع من خلال وصفها، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وهو المنهج المناسب والأفضل - في رأي الباحث - لمثل هذه الدراسات.

3.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم والبالغ عددهم (132) مديراً ومديرة، وجميع معلمي المدارس الحكومية العاملين في المحافظة والبالغ عددهم (2473) معلماً ومعلمة.

3.4 عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة (370) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة، بواقع (70) مديراً ومديرة و (300) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم استرجاع (334) استبانة بواقع (68) مديراً ومديرة، أي بنسبة (97%)

و (266) معلماً ومعلمة أي بنسبة (89%). والجدول رقم (3.1) يبين خصائص مجتمع الدراسة الديمغرافية.

الجدول (3.1) خصائص العينة الديمغرافية

الرقم	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس		
	ذكر	146	43.7%
	انثى	188	56.3%
2	العمر		
	أقل من 25 سنة	19	5.7%
	من 25 - 30 سنة	136	40.7%
	من 30 - 35 سنة	118	35.3%
	35 فأكثر	61	18.3%
3	المسمى الوظيفي		
	مديرة/ة	68	20.4%
	معلم/ة	266	79.6%
4	المؤهل العلمي		
	دبلوم	37	11.1%
	بكالوريوس	264	79.0%
	ماجستير فأعلى	33	9.9%

الرقم	المتغير	العدد	النسبة المئوية
5	مستوى المدرسة		
	أساسية دنيا	88	26.3%
	اساسية عليا	114	34.1%
	ثانوية	132	39.5%
6	جنس المدرسة		
	ذكور	117	35.0%
	اناث	100	29.9%
	مختلطة	117	35.0%
7	موقع المدرسة		
	مدينة	239	71.6%
	قرية	95	28.4%

تشير البيانات في الجدول (3. 1) ان عينة الدراسة تكونت من 334، ونسبة الذكور 43.7% والاناث 56.3% وتظهر ايضا من خلال باقي خصائص العينة.

3. 5 أداة الدراسة

في ضوء الهدف الأساسي لهذه الدراسة قام الباحث وبالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة بتطوير استبانة ومناقشتها مع الدكتور المشرف تمهيدا لتطبيق الدراسة ميدانيا، وقد تكونت أداة الدراسة من (55) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، تناول الأول منها مهارات العلاقات الإنسانية، وتناول الثاني المهارات الفنية، بينما تناول الثالث المهارات الذاتية، بينما تناول الرابع المهارات الفكرية، تقيس مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين بمحافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وكانت جميعها من النوع المغلق وما على المبحوث إلا أن يقوم بوضع إشارة (X) على رمز الإجابة وفق ما يراه مناسباً، وقد تكون سلم الإجابة من خمس درجات وفق مقياس ليكرت الخماسي موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

3. 6 صدق أداة الدراسة

تمّ التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق رقم 1) والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها من حيث عدد الفقرات وصياغتها وترتيبها وإضافة وحذف وتعديل فقرات الاستبانة، وقد تكونت من (55) فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات، للإجابة عليها ضمن مقياس خماسي كما يلي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، معارض = 2،

معارض بشدة = 1)، وتم احتساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لكل مجال كما تظهر من خلال الجدول (2.3).

الجدول (2.3): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية حول " مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية " بين الدرجة الكلية لكل مجال والفقرات.

المجال	رقم الفقرة	بيرسون	الدلالة الاحصائية	المجال	الرقم	بيرسون	الدلالة الاحصائية
مهارات العلاقات الانسانية	1	.699**	0.00	المهارات الذاتية (الشخصية)	29	.710**	0.00
	2	.716**	0.04		30	.756**	0.00
	3	.769**	0.00		31	.788**	0.00
	4	.735**	0.00		32	.747**	0.00
	5	.685**	0.00		33	.795**	0.00
	6	.772**	0.00		34	.761**	0.00
	7	.804**	0.00		35	.758**	0.00
	8	.737**	0.00		36	.769**	0.00
	9	.728**	0.00		37	.787**	0.00
	10	.596**	0.00		38	.808**	0.00
	11	.744	0.00		39	.799	0.00
	12	.121**	0.00		40	.639**	0.00
	13	.738**	0.00		41	.699**	0.00
	14	.795**	0.00		42	.812**	0.00
المهارات الفنية (التخصصية)	15	.668**	0.00	المهارات الفكرية (الإدراكية - التصورية)	43	.750**	0.00
	16	.562**	0.00		44	.777**	0.00
	17	.757**	0.00		45	.729**	0.00
	18	.714**	0.00		46	.760**	0.00
	19	.719**	0.00		47	.794**	0.00
	20	.670**	0.00		48	.795**	0.00
	21	.765**	0.00		49	.815**	0.00
	22	.778**	0.00		50	.797**	0.00
	23	.789**	0.00		51	.833**	0.00

المجال	رقم الفقرة	بيرسون	الدلالة الاحصائية	المجال	الرقم	بيرسون	الدلالة الاحصائية
	24	.772**	0.00		52	.837**	0.00
	25	.787	0.00		53	.833	0.00
	26	.658**	0.00		54	.792**	0.00
	27	.780**			55	.813**	0.00
	28	.720**					

تظهر البيانات في الجدول (3. 2) اتساق داخلي كبير بين فقرات الدراسة والدرجة الكلية والمجالين، مما يظهر اتساق داخلي لأداة الدراسة.

3. 7 ثبات أداة الدراسة

تم احتساب معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة وكانت قيمة المعامل أكبر من (0.90) وهي قيمة مرتفعة في الثبات، تقي بأغراض الدراسة كما في الجدول (3. 3).

الجدول (3. 3) نتائج معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للثبات للدرجة الكلية والمجالات

الدرجة الكلية	العدد	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
الدرجة الكلية	334	55	0.98
المجال الاول	334	14	0.91
المجال الثاني	334	14	0.93
المجال الثالث	334	14	0.94
المجال الرابع	334	13	0.95

تظهر البيانات في الجدول (3. 3) ان الثبات في الدرجة الكلية، والمجالات الأربعة مرتفعة وتقي بأغراض الدراسة.

3. 8 المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث التحليلات الإحصائية الآتية: معادلة Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الصدق الداخلي للأداة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، كما تم استخدام اختبار T test للعينات المستقلة من مستويين، واختبار Analysis of variance (ANOVA) للمتغيرات المستقلة من أكثر من مستويين. وذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية حول " مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية " باستخدام مقياس خماسي تم الاعتماد على المقياس التالي لتفسير النتائج.

أقل من 2.33 درجة قليلة. 2.33 - 3.66 درجة متوسطة 3.66 درجة كبيرة.

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4. 1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

4. 1. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نصه: ما مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (55) فقرة، مقسمة إلى أربعة مجالات، للإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت خماسي كما يلي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، معارض = 2، معارض بشدة = 1) كما في الجدول (4. 5).

الجدول (4. 1): الأعداد والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية .

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مهارات العلاقات الانسانية	3.67	.588	كبيرة
2	المهارات الفنية (التخصصية)	3.68	.590	كبيرة
3	المهارات الذاتية (الشخصية)	3.68	.634	كبيرة
4	مهارات الاتصال والتواصل	3.65	.668	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.67	.581	كبيرة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4. 1) أن المتوسط الحسابي للمجالين الثاني والثالث جاءت بقيمة (3.68) من أعلى قيمة وهي (5) وتدل على أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة كبيرة، أما أقل متوسط حسابي فكان للمجال الرابع بمتوسط حسابي مقداره (3.65) هي قيمة متوسطة أيضاً.

والدرجة الكلية جاءت بمتوسط مقداره (3.67) وهي قيمة كبيرة، كما تظهر من خلال فقرات المجالات الأربعة.

4. 1. 2 المجال الأول: مهارات العلاقات الإنسانية:

الجدول (4. 2) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مهارات العلاقات الإنسانية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	يظهر الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعامله معهم	4.00	.687	كبيرة
4	يشجع المعلمين على تقبل الآراء ومقترحات زملائهم الآخرين من خلال الزيارات التبادلية	3.85	.760	كبيرة
5	يشجع المعلمين على اتخاذ القرارات اللازمة لتطويرهم المهني	3.81	.791	كبيرة
6	يعزز المعلمين أثناء إشرافه عليهم	3.79	.869	كبيرة
3	يتبع طريقة الإقناع المتبادل مع المعلمين أثناء مناقشتهم	3.79	.830	كبيرة
1	يتعرف على المعلمين بهدف توثيق العلاقة الإنسانية معهم	3.77	.895	كبيرة
9	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية	3.72	.869	كبيرة
8	يعالج بعض أخطاء المعلمين بطريقة تربوية سليمة	3.72	.856	كبيرة
7	يعزز الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين	3.66	.844	متوسطة
11	يعمل مع المعلمين بروح الفريق	3.65	.917	متوسطة
14	يعمق الثقة بينه وبين المعلمين	3.61	.913	متوسطة
10	يستغل مركزه الوظيفي في زيادة ثقة المعلم بنفسه	3.56	.874	متوسطة
13	يراعي الظروف الشخصية والاجتماعية للمعلمين	3.47	.929	متوسطة
12	يقوم برصد بعض الأخطاء لدى المعلمين دون طرح البدائل	3.06	1.025	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4. 2) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (2) وهي: يظهر الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعامله معهم، بقيمة (4.00) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (4) وهي: يشجع المعلمين على تقبل الآراء ومقترحات زملائهم الآخرين من خلال الزيارات التبادلية، بمتوسط مقداره (3.85) وهي قيمة كبيرة.

وأقل متوسط حسابي للفقرة (12) وهي: يقوم برصد بعض الأخطاء لدى المعلمين دون طرح البدائل، بقيمة (3.06) وهي درجة متوسطة، سبقتها الفقرة (13) وهي: يراعي الظروف الشخصية والاجتماعية للمعلمين، بمتوسط مقداره (3.47) وهي قيمة متوسطة.

4. 1. 3 المجال الثاني: المهارات الفنية (التخصصية):

الجدول (4. 3) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الفنية (التخصصية)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	يشجع المعلم على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في العمل	4.02	.702	كبيرة
18	يلم بطبيعة العمل ومراحله ومتطلباته	3.89	.710	كبيرة
17	يرصد الملاحظات الصفية بشكل موضوعي مناسب	3.83	.785	كبيرة
15	يحدد مسؤوليات وواجبات العمل مسبقا	3.71	.872	كبيرة
27	يعمل على إدارة الوقت بما يتناسب والموقف التعليمي	3.69	.777	كبيرة
28	يطور ذاته مهنيا في مجال تخصصه	3.69	.816	كبيرة
25	يحفز الأفكار الإبداعية لدى المديرين والمعلمين	3.67	.845	كبيرة
21	يلم بأنماط الإشراف التربوي الحديثة	3.66	.844	متوسطة
23	يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب	3.62	.843	متوسطة
20	يبدي توجيهات إدارية وفنية عند زيارته للمدرسة	3.62	.772	متوسطة
22	يعالج أخطاء المنهاج بطريقة علمية تربوية صحيحة	3.61	.906	متوسطة
24	يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في حل المشكلات	3.58	.819	متوسطة
26	يتابع المعلمين ذوي الأداء المتدني	3.58	.804	متوسطة
19	يتقبل النقد البناء من المديرين والمعلمين	3.39	.879	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4. 3) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (16) وهي: يشجع المعلم على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في العمل، بقيمة (4.02) وهي درجة كبيرة، وفي المقام الثاني الفقرة (18) وهي: يلم بطبيعة العمل ومراحله ومتطلباته، بمتوسط حسابي مقداره (3.89).

وأقل متوسط حسابي للفقرة (19) وهي: يتقبل النقد البناء من المديرين والمعلمين، بقيمة (3.39) وهي درجة متوسطة، والفقرة (26) وهي: يتابع المعلمين ذوي الأداء المتدني، بمتوسط مقداره (3.58) وهي قيمة متوسطة.

4. 1. 4 المجال الثالث: المهارات الذاتية (الشخصية):

الجدول (4. 4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الذاتية (التخصصية).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
40	يقدم التوصيات المناسبة لمدير المدرسة بعد زيارة المعلم الإشرافية	3.96	.744	كبيرة
32	يؤكد على أهمية الالتزام بتنفيذ المهام بالوقت المناسب	3.81	.759	كبيرة
35	تمثل سلوكياته قدوة حسنة للمعلمين في المدرسة	3.75	.824	كبيرة
34	يقدر نتائج العمل والأداء	3.73	.821	كبيرة
31	يعمل دائما على استنهاض الهمم لإنجاز المهام	3.72	.822	كبيرة
30	يحفز المديرين والمعلمين على بذل أقصى طاقة ممكنة لإنجاز العمل	3.71	.807	كبيرة
36	يعمل على تقريب وجهات النظر المختلفة	3.69	.822	كبيرة
37	يستفيد من جميع الإمكانيات المتاحة في المدرسة	3.69	.808	كبيرة
33	يتمكن من إدارة الاجتماعات بفاعلية	3.67	.838	كبيرة
42	ينظر للمشاكل من زوايا مختلفة مما يتيح الفرصة لرؤية الحلول المختلفة	3.66	.840	متوسطة
39	يأخذ وجهات النظر المختلفة داخل المدرسة بعين الاعتبار	3.63	.887	متوسطة
41	يعد تقرير الزيارة مركزا على الجوانب الإيجابية	3.56	.930	متوسطة
38	يضع اقتراحات المديرين والمعلمين المقدمة له موضع التنفيذ	3.54	.878	متوسطة
29	يتحمل المسؤولية الكاملة عند حدوث أي طارئ	3.51	.919	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4. 4) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (40) وهي: يقدم التوصيات المناسبة لمدير المدرسة بعد زيارة المعلم الإشرافية، بقيمة (3.96) وهي درجة كبيرة، وفي المقام الثاني الفقرة (32) وهي: يؤكد على أهمية الالتزام بتنفيذ المهام بالوقت المناسب، بمتوسط حسابي مقداره (3.81).

وأقل متوسط حسابي للفقرة (29) وهي: يتحمل المسؤولية الكاملة عند حدوث أي طارئ، بقيمة (3.51) وهي درجة متوسطة، والفقرة (38) وهي: يضع اقتراحات المديرين والمعلمين المقدمة له موضع التنفيذ، بمتوسط مقداره (3.54) وهي قيمة متوسطة.

4. 1. 5 المجال الرابع: مهارات الاتصال والتواصل:

الجدول (4. 5) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الذاتية (التخصصية).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
45	يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في ورشات العمل الخاصة بتطوير أدائهم	3.79	.851	كبيرة
51	يحرص على إيصال المعلومات إلى المديرين والمعلمين	3.78	.820	كبيرة
44	يطرح أفكارا جديدة من أجل تطوير أداء المعلمين داخل المدرسة.	3.77	.774	كبيرة
50	لديه نظرة شمولية بأهداف العمل التربوي	3.73	.809	كبيرة
43	يعمل على بناء مناخ يتصف بالثقة بين المدير والمعلم داخل المدرسة	3.72	.810	كبيرة
49	يعمل على إدارة الاجتماعات بطريقة سليمة.	3.69	.822	كبيرة
53	يساعد المدراء والمعلمين على العمل الجماعي للوصول إلى أهداف مشتركة	3.67	.819	كبيرة
52	يعزز العمل التعاوني بين المديرين والمعلمين	3.64	.854	متوسطة
54	يطلب المدخلات الضرورية (المعلومات) من أجل تحقيق الأهداف	3.64	.815	متوسطة
47	يساعد المديرين والمعلمين على العمل الجماعي لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة	3.59	.868	متوسطة
55	يشارك بشكل فاعل في بناء إجماع الرأي حول أهداف المدرسة	3.51	.855	متوسطة
48	يشارك بشكل فاعل في تحقيق أهداف المدرسة	3.51	.886	متوسطة
46	يساعد المعلمين في إعداد الخطط العلاجية	3.41	.969	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4. 5) أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (45) وهي: يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في ورشات العمل الخاصة بتطوير أداءهم، بقيمة (3.79) وهي درجة كبيرة، وفي المقام الثاني الفقرة (51) وهي: يحرص على إيصال المعلومات إلى المعلمين والمديرين، بمتوسط حسابي مقداره (3.78).

وأقل متوسط حسابي للفقرة (46) وهي: يساعد المعلمين في إعداد الخطط العلاجية، بقيمة (3.41) وهي درجة متوسطة، والفقرة (48) وهي: يشارك بشكل فاعل في تحقيق أهداف المدرسة، بمتوسط مقداره (3.51) وهي قيمة متوسطة.

4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي نصه: هل توجد فروق بين التقديرات المتوقعة لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، ومسمى الوظيفة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وجنس المدرسة، وموقع المدرسة).

وانبثق عنها سبع فرضيات صفرية، فيما يلي نتائجها.

4. 2. 1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

الجدول (4. 6): نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
ذكر	146	3.62	.622	1.38	0.169
انثى	188	3.71	.544		

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 6)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.169) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة احصائياً.

4. 2. 2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير العمر.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، ويبين الجدول (4. 7) المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين حسب متغير العمر، والجدول (4. 8) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (4. 7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمر.

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 25 سنة	19	3.85	.363
30 - 25	136	3.71	.483
40 - 31	118	3.60	.711
41 فأكثر	61	3.67	.544

الجدول (4. 8) نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمر.

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.230	1.442	.485	3	1.455	بين المجموعات
		.336	330	110.967	داخل المجموعات
			333	112.422	المجموع

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ($0.05 \leq$) لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.230) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

4. 2. 3 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

ولاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (4. 9) يوضح ذلك:

الجدول (4. 9) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المسمى الوظيفي
0.297	0.84	.422	3.72	68	مدير/ة
		.614	3.66	266	معلم/ة

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 9)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.297) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

4. 2. 4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، ويبين الجدول (4. 10) المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (4. 11) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (4. 10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	37	3.62	.647
بكالوريوس	264	3.69	.569
ماجستير فأعلى	33	3.54	.597

الجدول (4. 11) نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.752	2	.376	1.114	0.329
داخل المجموعات	111.671	331	.337		
المجموع	112.422	333			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ($0.05 \leq$) لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.329) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

4. 2. 5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير مستوى المدرسة

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، ويبين الجدول (4. 12) المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين حسب متغير مستوى المدرسة، والجدول (4. 13) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (4. 12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أساسية دنيا	88	3.71	.552
اساسية عليا	114	3.63	.638
ثانوية	132	3.68	.548

الجدول (4. 13) نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير مستوى المدرسة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	.325	2	.162	.479	0.620
داخل المجموعات	112.098	331	.339		
المجموع	112.422	333			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (≤ 0.05) لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (0.620) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

4. 2. 6 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير جنس المدرسة

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، ويبين الجدول (4. 14) المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين حسب متغير جنس المدرسة، والجدول (4. 15) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (4. 14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	117	3.67	.547
إناث	100	3.67	.659
مختلطة	117	3.67	.546

الجدول (4. 15) نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	.000	2	.000	.000	1.000
داخل المجموعات	112.422	331	.340		
المجموع	112.422	333			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (≤ 0.05) لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية (1.00) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

4. 2. 7 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

ولاختبار الفرضية التاسعة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين، والجدول (4. 16) يوضح ذلك:

الجدول (4. 16) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
مدينة	239	3.69	.590	0.99	.309
قرية	95	3.62	.557	6	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 16)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير موقع المدرسة وذلك لأن قيمة الدلالة تساوي (0.309) وهي أكبر من (0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

5.1 مناقشة النتائج

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

5.1.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نصه: ما مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية؟

لقد اظهر التحليل الاحصائي لمحاوَر الاستبانة الأربعة ان المتوسط الحسابي كان بمقدر (3.67) وبانحراف معياري (0.581) وجاءت درجة ممارسة المشرفين لدورهم القيادي من وجهة نظر المعلمين والمديرين كبيرة.

5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة:

5.1.2.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول (العلاقات الإنسانية):

أظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي (الدرجة الكلية) لفقرات هذا المحور كانت (3.67) وبانحراف معياري (0.588) حيث أظهرت هذه النتائج ان درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم القيادي من وجهة نظر المعلمين والمديرين كبيرة، ولتحديد مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمديرين فان الجدول (4-2) يظهر انه: توجد ثماني عبارات من هذا المحور

تقابل مدى ممارسة المشرفين لمهارة المهارات الإنسانية بدرجة كبيرة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (4.00 - 3.72). كما توجد ست عبارات من هذا المحور تقابل مدى ممارسة المشرفين لمهارة المهارات الإنسانية بدرجة متوسطة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.66 - 3.06).

ومن خلال الجدول (4-2) يتضح أيضاً أن العبارة الثانية " يظهر الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعامله معهم"، جاءت بمتوسط حسابي (4.00) وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاها في المقام الثاني العبارة الرابعة " يشجع المعلمين على تقبل الآراء ومقترحات زملائهم الآخرين من خلال الزيارات التبادلية، بمتوسط حسابي مقداره (3.85) بدرجة ممارسة كبيرة. بينما جاءت العبارة الثانية عشرة " يقوم برصد بعض الأخطاء لدى المعلمين دون طرح البدائل" بأقل متوسط حسابي (3.06) وبدرجة ممارسة متوسطة، تلاها في ذلك العبارة الثالثة عشرة " يراعي الظروف الشخصية والاجتماعية للمعلمين" بمتوسط حسابي مقداره (3.47) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث درجة ممارسة المشرفين التربويين الكبيرة لدورهم القيادي على محور العلاقات الإنسانية أن المشرفين التربويين على معرفة وإطلاع واسع لأهمية العلاقة الإنسانية التي تقوم على الاهتمام بالجانب الإنساني في التعامل في المعلمين من أجل تحقيق الأهداف المرجوة التي تقوم عليها العملية الإشرافية، ولهذا يعتبر مدخل العلاقات الإنسانية الإيجابية والتي تقوم على الاحترام المتبادل بين طرفي العملية الإشرافية مدخلاً واسلوباً مناسباً لنجاح هذه العملية.

5. 1. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (المهارات الفنية):

يتضح من الجدول رقم (4-3) ان المتوسط الحسابي (الدرجة الكلية) لفقرات هذا المحور كانت (3.67) وبانحراف معياري (0.590) حيث أظهرت هذه النتائج ان درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم القيادي من وجهة نظر المعلمين والمديرين كانت كبيرة، ولتحديد مدى توافر المهارات القيادة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمديرين فإن الجدول (4-3) يظهر انه: توجد سبع عبارات من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة كبيرة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (4.02 - 3.67). كما توجد سبع عبارات أيضاً من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة متوسطة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.66 - 3.39).

ومن خلال الجدول (4-3) يتضح أيضاً أن العبارة السادسة عشرة " يشجع المعلم على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في العمل " جاءت بمتوسط حسابي (4.02) وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاها في المقام الثاني العبارة الثامنة عشرة " يلم بطبيعة العمل ومراحله ومتطلباته" بمتوسط حسابي مقداره (3.89) بدرجة ممارسة كبيرة. بينما جاءت العبارة التاسعة عشرة " يتقبل النقد البناء من المدرسين والمعلمين" بأقل متوسط حسابي (3.39) وبدرجة ممارسة متوسطة، تلاها في ذلك العبارة السادسة والعشرون " يتابع المعلمين ذوي الأداء المتدني" بمتوسط حسابي مقداره (3.58) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث درجة ممارسة المشرفيين التربويين لدورهم على محور المهارات الفنية بأنه من صلب عمل المشرف التربوي الذي يركز ويهتم بالجانب الفني بشكل كبير حيث يهتم بمتابعة الملفات والأمور الكتابية التي يقوم بها المعلم ولها جانب كبير في عملية التقييم، كما يعزو الباحث درجة الممارسة المتوسطة في العبارة التاسعة عشرة " يتقبل النقد البناء من المعلمين والمديرين " الى ان بعض المشرفين أحيانا يعتبرون انفسهم ذات وظيفة ومنصب أعلى من المعلم والمدير ويتحفظ على تلقي النقد منهم مهما كان مضمونه.

5. 1. 2. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (المهارات الذاتية):

يتضح من الجدول رقم (4-4) ان المتوسط الحسابي (الدرجة الكلية) لفقرات هذا المحور كانت (3.68) وبانحراف معياري (0.634) حيث أظهرت هذه النتائج ان درجة ممارسة المشرفيين التربويين لدورهم القيادي من وجهة نظر المديرين والمعلمين كبيرة، ولتحديد مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين والمعلمين فان الجدول (4-4) يظهر انه: توجد تسع عبارات من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة كبيرة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.96 - 3.67). كما توجد خمس عبارات أيضاً من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة متوسطة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.66 - 3.51).

ومن خلال الجدول (4-4) يتضح أيضاً أن العبارة الاربعون " يقدم التوصيات المناسبة لمدير المدرسة بعد زيارة المعلم الإشرافية" جاءت بمتوسط حسابي (3.96) وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاها في المقام الثاني العبارة الثانية والثلاثون " يؤكد على أهمية الالتزام بتنفيذ المهام بالوقت المناسب " بمتوسط حسابي مقداره (3.81) بدرجة ممارسة كبيرة. بينما جاءت العبارة التاسعة والعشرون " يتحمل المسؤولية كاملة عند حدوث أي طارئ" بأقل متوسط حسابي (3.51) وبدرجة ممارسة متوسطة، تلاها

في ذلك العبارة الثامنة والثلاثون " يضع اقتراحات المديرين والمعلمين المقدمة له موضع التنفيذ " بمتوسط حسابي مقداره (3.54) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث درجة ممارسة المشرفيين التربويين الكبيرة لدورهم على محور المهارات الذاتية (الشخصية) ان المشرف التربوي يقوم دائما بتطوير أدائه ويطلع على العديد من أساليب الاشراف المختلفة التي يستطيع من خلالها النجاح في عمله وتقبله في الميدان التربوي من قبل المعلمين والمديرين من خلال دورات لتأهيلهم، واهتمام الوزارة بهذا الجانب.

5. 1. 2. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (مهارات الاتصال والتواصل):

يتضح من الجدول رقم (4-5) ان المتوسط الحسابي (الدرجة الكلية) لفقرات هذا المحور كانت (3.65) وبانحراف معياري (0.668) حيث أظهرت هذه النتائج ان درجة ممارسة المشرفيين التربويين لدورهم القيادي من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة، ولتحديد مدى توافر المهارات القيادة لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين والمعلمين فان الجدول (4-5) يظهر انه: توجد سبع عبارات من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة كبيرة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.67 - 3.79). كما توجد ست عبارات أيضا من هذا المحور تقابل مدى ممارسة بدرجة متوسطة وذلك لحصولها على متوسطات حسابية تتراوح بين (3.41 - 3.64).

ومن خلال الجدول (4-5) يتضح أيضا أن العبارة الخامسة والرابعة " يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في ورشات العمل الخاصة بتطوير ادائهم " جاءت بمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاها في المقام الثاني العبارة الحادية والخمسون " يحرص على إيصال المعلومات الى المديرين والمعلمين " بمتوسط حسابي مقداره (3.68) بدرجة ممارسة كبيرة. بينما جاءت العبارة السادسة والرابعة " يشارك المعلمين في اعداد الخطط المدرسية " بأقل متوسط حسابي (3.41) وبدرجة ممارسة متوسطة، تلاها في ذلك العبارة الثامنة والأربعون " يشارك بشكل فاعل في تحقيق اهداف المدرسة " بمتوسط حسابي مقداره (3.51) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويعزو الباحث درجة ممارسة المشرفيين التربويين المتوسطة لدورهم على محور مهارات الاتصال والتواصل إلى أن عملية الاشراف التربوي لم ترتق بعد إلى التركيز والاهتمام بالجوانب الإبداعية ومهارات التفكير العليا التي يجب أن يتم التركيز عليها من أجل النهوض بمستوى أداء المعلمين والطلبة على حد سواء.

وبالرجوع الى الجدول رقم (4 - 1) يتضح أن المتوسط الحسابي للمجال الثاني والثالث جاءت بقيمة (3.68) من أعلى قيمة وهي (5) وتدل على ان المتوسط الحسابي جاء بدرجة كبيرة، بينما جاء المحور الأول في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.67) أما أقل متوسط حسابي فكان للمجال الرابع بمتوسط حسابي مقداره (3.65) هي قيمة متوسطة ايضاً. وبهذا فان الدرجة الكلية للمحاور الأربعة جاءت بمتوسط مقداره (3.67) وهي قيمة كبيرة، كما تظهر من خلال عبارات المجالات الأربعة.

ويعزو الباحث درجة ممارسة المشرفين التربويين الكبيرة في ممارستهم لدورهم القيادي في العملية الإشرافية إلى أن أساليب الإشراف اليوم لم تعد تعتمد على الأساليب التقليدية في الإشراف، وأصبحت تهتم بمجمل العملية الإشرافية والتركيز على تطوير اداء كافة أطراف هذه العملية بمن فيهم المشرف التربوي.

5. 1. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

5. 1. 3. 1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس.

دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير لجنس وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.169) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث أن المعلمين وعلى اختلاف جنسهم متفقين في نظرتهم في مدى توفر المهارات القيادية وذلك لأن المشرف التربوي أو المشرفة التربوية والذي يقوم بالإشراف على المعلمين في مجال تخصصه يقوم بزيارة المعلمين والمعلمات دون النظر إلى ضرورة أن يقوم المشرف بزيارة المعلمين والمشرفة بزيارة المعلمات، ولهذا فإن هذه المهارات القيادية تظهر لكلا الجنسين من المعلمين حيث يمكن لهم معرفتها والاطلاع عليها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (أبو سمرة ومعمر، 2013)، ودراسة (العزري، 2009) ودراسة (الجلاد، 2004) واختلفت مع دراسة (الحلاق، 2008) ودراسة (السعود، 2003) ودراسة (البناء، 2003).

5. 1. 3. 2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير العمر.

دللت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير العمر وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.230) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية إلى أن جميع المعلمين قد تلقوا تدريباً كافياً في مجال أساليب وطرق التدريس من قبل المشرفين التربويين سواء منهم القدامى أو الجدد وبهذا فإنه وبغض النظر عن العمر فإن نظرة جميع المعلمين والمديرين لدور المشرفين القيادي لا تختلف باختلاف أعمارهم وذلك لأن وزارة التربية والتعليم العالي تضع معايير وأسس واضحة ومحددة في اختيار المشرف التربوي.

5. 1. 3. 3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

دللت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي العمر وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.297) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية إلى أن نظرة المدير أو المعلم لا تختلف في تقييم مدى امتلاك المشرف التربوي للمهارات القيادية، وذلك لأن غالبية المديرين والمعلمين يحملون اليوم مؤهلات تربوية يستطيعوا من خلالها التميز بين المشرف الذي يتمتع بمهارات قيادية وبين المشرف الذي لا يمتلك هذه المهارات.

5. 1. 3. 4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي العمر وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.329) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية إلى أن وزارة التربية والتعليم العالي أصبحت تضع معايير واضحة ومحددة يتم بناء عليها اختيار المدير أو المعلم وتعتبر من أسس التوظيف، حيث يقع الاختيار على الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من المهارة والثقافة في مجال تخصصه بشكل خاص وفي المجال التربوي بشكل عام على الرغم من أن الوزارة قد تأخذ في الحسبان المؤهل العلمي عند الاختيار، وهنا يرى الباحث أن للخبرة التي يمتلكها المدير أو المعلم دوراً مهماً في مدى امتلاك المشرفين التربويين للمهارات القيادية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العزري، 2009) ودراسة (الحلاق، 2008) ودراسة (الدوسري، 2007) وتختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (تيم، 2009) ودراسة (الجرجاوي والنخلة، 2009) ودراسة (صيام، 2007) ودراسة (البناء، 2003).

5. 1. 3. 5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

دللت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.620) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية إلى أن خبرات المديرين والمعلمين لا تختلف باختلاف مستوى المدرسة ويمتلكون المعرفة الكافية بالأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي، كما أن المدير أو المعلم يمكن أن ينتقل من مدرسة إلى أخرى بغض النظر عن مستواها وبذلك يكون عرضة للتعامل والتفاعل مع المشرفين التربويين والاطلاع بشكل كاف على مدى قيامهم بأدوارهم القيادية أثناء تأديتهم لمهامهم الإشرافية والقيادية في المدارس.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (تيم، 2009) ودراسة (البناء، 2003).

5. 1. 3. 6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير جنس المدرسة.

دللت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير جنس المدرسة، وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (1.00) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية، إلى أن المديرين والمعلمين في مدارس الذكور أو مدارس الاناث أو المدارس المختلطة يتمتعون بخبرة كافية في مجال أسس التدريس والاشراف التربوي حيث يخضعون إلى دورات مختلفة لها علاقة بأساليب القياس والتفوييم يستطيعوا من خلالها تقييم أداء المشرف التربوي القيادية هذا عدا عن دور المدير كمشرف مقيم وله اطلاق واسع في هذا المجال.

5. 1. 3. 7 مناقشة نتائج الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول التقديرات المتوقعة لتوافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغير موقع المدرسة وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0.309) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث قبول هذه الفرضية إلى أن خبرات ومهارات المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية لا تختلف باختلاف موقع المدرسة سواء كانت هذه المدرسة في المدينة أو القرية وذلك لان اهتمامات وزارة التربية والتعليم العالي ومتابعتها في كافة أنحاء الوطن لا تختلف باختلاف موقع المدرسة لأنها تعتبر هذه المدارس وحدة واحدة وتهتم بتأهيل كافة العاملين في هذه المدارس سواء مديرين او معلمين، كما أن التطور العلمي والتكنولوجي لم يعد مقتصرًا على مناطق المدن بل وصل إلى جميع أرجاء الوطن.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (تيم، 2009).

وبذلك يرى الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائية حيث قبل الفرضيات الصفرية ورفض الفرض البديل ولكن وكما يرى الباحث أن الاتفاق والاختلاف لم يكن فقط من حيث وجود الفروق أو عدمها ولكنها شاركت في بحث موضوع مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين وإن اختلفت طبيعة مواضيع البحث التي تناولتها كافة الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

ويرى الباحث أيضاً أن السبب يعود إلى أن الجميع موجودون في بيئة إدارية وتربوية واحدة وبالتالي لا تختلف الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في إدارتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما أن ذلك قد يعود إلى تشابه المساقات في الجامعات والمعاهد من حيث الاعتماد على الدراسة النظرية والبعد عن الممارسة العملية، كما يعود السبب إلى اعتماد معايير وأسس جديدة في التعيينات تعتمد الخبرة الطويلة في الإشراف والكفاءة والأداء المتميز أثناء العمل وكذلك المؤهلات.

ويرى الباحث أيضاً أن الخبرة الكافية للمهام التي يمتلكونها مهارات وقدرات وخبرات اكتسبوها من عملهم في الميدان التربوي، ونشاطهم في التعليم والتربية أكسبهم الخبرة اللازمة للإدارة.

والدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة كل من (مرتجي، 2009)، و (تيم، 2009)، و(الجرجاوي والنخالة، 2009)، و(الحارثي، 2009)، و(الطو، 2009)، و(الدوسري، 2008)، و(عبد الشكور، 2008)، و(الجرجاوي، 2007)، و(صيام، 2007)، و(المقيد، 2006)، و(صبح، 2005)، و(شديفات وسليمان، 2005) و(الديب، 2004)، و(البناء، 2003)، و(الجميل، 2003)، و(كساب، 2002)، و(الأغا والديب، 2002) إضافة إلى أنها اختلفت مع نتائج الدراسات السابقة الاجنبية جميعها بلا استثناء.

ويرى الباحث من خلال النتائج ان الإفادة تتمثل في مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية، تعتمد بدرجة كبيرة على عمليات التنمية المهنية التي تقدم أحد أهم مصادر التنمية المهنية للمعلمين من خلال الإشراف التربوي الذي يتمثل في مجال مهارات التدريس من خلال عدد من الأساليب الإشرافية، أهمها: تبادل الزيارات والدروس التطبيقية والتدريب النظري والدروس المحوسبة وغيرها.

وإضافة لذلك، وكما يرى الباحث يمكن النظر إلى ذلك في ضوء أدوار المشرف التربوي ومهامه والتي منها تطوير المنهاج، إذ إن دور المشرف التربوي في عملية التطوير والتحسين للمنهاج دور تشاركي مع المعلمين والمختصين، ويقدم الخدمة التربوية الفنية المختصة للمعلمين، ويساعدهم في وضع تصور لتوظيف المنهاج في تعلم وتعليم الطلبة بشكل صحيح ويناسب قدرات الطلبة وحاجاتهم المختلفة.

5. 4 التوصيات

بناء على النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يأتي:

- 1- رفع الكفايات المهنية للمشرفين التربويين بما يتناسب والتطورات العلمية والتربوية المعاصرة.
- 2- إجراء تقييم دوري لبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد من قبل الإشراف التربوي للإفادة من التغذية الراجعة المقدمة حولها
- 3- إعادة النظر في برامج التنمية المهنية القائمة والتي تقدم للمعلمين الجدد وتطويرها بشكل مستمر
- 4- ضرورة أن يكون العمل الإشرافي على أساس المنحى التشاركي سواء بين المشرفين والمعلمين.
- 5- العمل على رعاية المعلمين الجدد وإكسابهم مهارات التخطيط من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة.
- 6- العمل على إشراك المعلمين في قيادة بعض الفعاليات والأنشطة.
- 7- ضرورة زيادة اهتمام المسؤولين التربويين بالإشراف التربوي وتعزيز دوره.

ويقترح الباحث إجراء دراسات تتعلق بالعمل الإشرافي مثل:

- * إجراء دراسات تربوية متخصصة في أساليب تطوير المهارات الإشرافية المستخدمة من قبل المشرفين التربويين.
- * عمل دراسة بحثية تتناول مدى توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم

- ابن منظور، جمال الدين (2000). لسان العرب. الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتب العلمية.

- أبو خنثة، غسان (2008). مهارات القيادة العامة لدى مدراء المدارس الأساسية في محافظة رفح رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، جامعة الأقصى.

- أبو سمرة، محمود، ومعمّر، مجدي، (2013). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين (المحافظات الشمالية)، كما يرى ذلك المعلمون الجدد أنفسهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية -، 27 (2)، ص 273 - 310.

- أبو السميد، عبيدات (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

- أبو النصر، مدحت (2007). إدارة منظمات المجتمع المدني. الطبعة الأولى، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.

- أبو الوفاء، جمال (2008). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 12، العدد 42، القاهرة، ص 53 - 157.

- الأبراهيم، سعاد (2007). القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة. ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي، تبوك.

- الإبراهيم، عدنان (2002). الإشراف التربوي أنماط وأساليب. عمان، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

- أحمد، أحمد (2002). الإشراف المدرسي والعيادي. القاهرة، دار الفكر العربي.

- أحمد، حافظ، وحافظ، محمد، (2003). إدارة المؤسسات التربوية. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الكتب.

- الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (2013). الإشراف التربوي في فلسطين. رام الله.

- الأسدي، سعيد، وإبراهيم، مروان (2003). الإشراف التربوي. عمان، دار الثقافة.

- الأغا، إحسان، والديب، ماجد (2002). دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم. المؤتمر العلمي الرابع عشر، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

- امبيض، يسرى (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت.
- البدرى، طارق (2001). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بعلبكي، منير (2001). قاموس المورد. الطبعة 35، بيروت، دار العلم للملايين.
- البناء، محمد (2003). الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.
- تيم، حسن (2009). واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التربوي في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية - 23، ص 180 - 201.
- الجرجاوي، زياد (2007). بيان مسؤوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، 15، ص 100 - 145.
- الجرجاوي، زياد، والنخالة، سمية (2009). واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة. مجلة مستقبل التربية العربية، 15 (55)، ص 185 - 269.
- الجلاذ، ماجد (2004). دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن. أبحاث اليرموك، المجلد 25، العدد 3، جامعة اليرموك، ص 1577.
- الحارثي، رساء (2009). واقع ممارسة مشرفات اللغة العربية لبعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحربي، قاسم (2006). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة، الرياض، مكتبة الرشد.
- الحريري، رافدة (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة، وآخرون (2007). الإدارة والتخطيط التربوي. الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسن، سلامة، وآخرون، (2006)، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

- حسن، محمد (2004). العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرية والموجه التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري لدى الطلبة، *المجلة التربوية*، 17 (67)، ص 13 - 49.
- حلس، ماجد (2010). *الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الحلاق، دينا (2008). *متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الحلو، غسان (2009). *درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
- خالد، نزيه (2006). *الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي*، عمان، دار أسامة.
- الخطيب، رداح، وآخرون (2002). *الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)*. الطبعة الأولى، عمان، دار الأمل.
- الدوسري، بدر (2008). *دور المشرف التربوي في رفع كفاءة الأداء الوظيفي لمعلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الدوسري، شارع (2008). *دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الدويك، تيسير، وآخرون (2009). *أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي*، عمان، دار الفكر.
- الديب، ماجد (2004). *واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة*. بحث مقدم إلى المؤتمر الأول، التربية في فلسطين وتغيرات العصر، غزة، الجامعة الإسلامية.
- رسمي، محمد، (2004). *أساليب الإدارة الحديثة*. الإسكندرية، دار الوفاء.
- الزرعى، مأمون (2011). *تحديد درجة الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

- الزهراني، محمد (1987). المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية "دراسة ميدانية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زيدي، ناصر الدين (2005). سيكولوجية المدارس، دراسة وصفية تحليلية. الطبعة الثالثة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- السعدي، عبد القادر (1984). التوجيه الفني والنمو المهني للمعلم. الكويت، شركة الربيعان للنشر والتوزيع.
- السعود، أمين (2002). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة مادبا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الفasher.
- السويدان، طارق، وباشراحيل، فيصل (2006). صناعة القائد. الطبعة الرابعة، الكويت، مجموعة الإبداع.
- سيسالم، روضة، وآخرون (2007). الإشراف التربوي في فلسطين. غزة، مكتبة آفاق للنشر.
- شديفات، يحيى، وسليمان، القادري (2005). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، 17 (1)، ص 89 - 141.
- صالح، نجوى (2007). تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة، من خلال التعرف على الأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- صبح، باسم (2005). تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.
- الصغير، أحمد (2009). مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس. الطبعة الأولى، عمان، إثراء للنشر والتوزيع.
- صيام، عبد السلام (2007). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- طافش، محمود (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، عمان، دار الفرقان.
- الطعاني، حسن (2005). الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الطحجان، خلف (2016). كفايات الإشراف التربوي المعاصر لدى المشرفين التربويين في محافظة المفرق. مجلة الأستاذ، المجلد الثاني، العدد 217، ص 365 - 384.
- عايش، أحمد (2009). تطبيقات في الإشراف التربوي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، جودت (2006). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبوي، منير (2010). المعلم المدرسي الناجح (الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق)، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- العبيدي، محمد (2010). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العجمي، حسنين (2010). القيادة التربوية، الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية، القاهرة، دار الجامعة الجديدة.
- العزري، أحمد (2009). فاعلية المشرف التربوي في تحسين الممارسات التعليمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بالمنطقة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، نزوى، جامعة نزوى بسلطنة عمان.
- عطوي، جودت (2008). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان، دار الفكر.
- علي، نادية (2002). تصور مقترح لتطوير نظام تعلم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، (مدخل تطبيقي). مجلة رابطة التربية الحديثة، المجلد التاسع، الجزء 60، القاهرة، عالم الكتب، ص 243 - 290.
- عوض الله، عوض الله (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الإسكندرية، دار الوفاء.
- عياصرة، علي، وحجازين، هشام (2006). القرارات القيادية في الإدارة التربوية، عمان، دار الحامد.
- الغامدي، محمد (2007). أهمية ومعوقات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني لدى المشرفين التربويين والمعلمين في تحقيق بعض المهام الإشرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغزو، فاتن (2009). القيادة والإشراف التربوي. عمان، دار أسامة.
- الفنيش، أحمد، وزيدان، محمد (2000). التوجيه الفني والتربوي. بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- قاسم، محمود (1997). واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- القرش، جمال (2009). القيادة التربوية للإشراف التربوي. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة التوبة.
- كساب، نهلة (2003). الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات المشترك، كلية التربية، جامعة عين شمس، مع كلية التربية، جامعة الأقصى.
- لهبت، فراس (2010). دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين. مجلة جامعة النجاح الوطنية، 18 (2)، ص 45 - 87.
- المدلل، نعيمة (2003). تصور مقترح لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.
- مرتجى، أحمد (2009). دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- مرسي، محمد (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة، عالم الكتب.
- المسعودي، عبد الله، وآخرون (2004). دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص 805 - 836.
- مصطفى، إبراهيم، وآخرون (2011). المعجم الوسيط. الطبعة الثانية، طهران، مكتبة المرتضون.
- مصطفى، صلاح (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض، دار المريخ للنشر.
- المغيدي، الحسن (2001). نحو إشراف تربوي أفضل. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الراشد.
- مقابلة، قاسم (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المقيد، عاهد (2006). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.
- مناصرة، يوسف (2005). الاتجاهات التربوية السائدة لدى المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. مجلة القراءة والمعرفة، 43، ص 89 - 125.

- الموزيري، سليمان (2001). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- نشوان، يعقوب (2001). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- هور، توماس (2011). فن القيادة المدرسية. تعريب وليد شحادة، الطبعة الثانية، شركة العبيكان للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2011). دليل الإشراف التربوي الفلسطيني. رام الله.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2007). دليل في الإشراف التربوي. رام الله، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005). المادة التدريبية لدليل الإشراف التربوي، رام الله، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل.
- اليافعي، علي، والشيخ، نوال (2005). مهام الموجه التربوي وكفاياته في دولة قطر في ضوء توجهات الإشراف التربوي الحديث. مجلة التربية، 23 (4)، ص 382 – 426.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ali, Mehrunnisa (2000). Supervision for teacher development an alternative model in Pakistan. **International Journal of Educational Development**, 20 (3), p. 177 – 188.
- Bulach, Diane, et al (1999), **Supervisory Behaviors Affect Schools Climate**. www. Eric. Ed. Gov, 13 February 2006. PP. 1 – 7.
- Bean, A. (2010). **The supervision of student teacher, An emphasis on Self – Refection (CD – ROM)**. Abstract from, ProQuest File Dissertations Abstracts Item.
- Ferguson, T. (2004). The role of the educational supervisor in improvement the performance of teachers of math at elementary stage. **NY Management Review**, 59 (3), p. 173 – 210.
- Fitzgibbons, D. (2005). Transforming business and education, The challenge to organizations and educator. **Organization Development Journal**, 21 (4), p. 6 – 15.

- Thomas, F. (2013). **Teacher Supervision and evaluation a case study of administrators and teachers perceptions of mini observations.** Eastern North University, Boston.
- Glanz, J. et al (2007). **Impact of instructional supervision on supervision and student achievement.** A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AFRA), Chicago.
- Hart, M. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. **Journal of Counselor Education & Supervision**, 43 (2), p. 146 – 159.
- Justice, L. (2007). **Clinical approaches to emergent Literacy intervention emergent and early literacy.** San Diego, Plural Publishing.
- Kapusuzoglu, s. & Balaban, C. (2010). Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job. **European Journal of Scientific Research**, 42 (1), P. 13 – 114.
- Ovando, M. & Huckestein, L. (2003). **Perceptions of the role of the central office supervisor in exemplary texas school districts.** A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- White, V. & Queener, J. (2003). Contribution of supervisor and supervisee attachments and social provisions to the supervisory working alliance. **Counselor Education and Supervision**, 42, P. 203 – 218.

الملاحق

ملحق رقم (1): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ. د. محمود أبو سمرة	جامعة القدس
2	د. أشرف أبو خيران	جامعة القدس
3	د. جنان رشاد أبو جودة	مشرفة تربوية/ شمال الخليل
4	د. شبلي العزة	مشرف تربوي/ محافظة بيت لحم
5	د. عبد المجيد علاونة	جامعة فلسطين الأهلية
6	د. علا حسين	جامعة القدس
7	د. عفيف زيدلن	جامعة القدس
8	د. عمر الرймаوي	جامعة القدس
9	د. فدوى حلبية	جامعة القدس
10	د. محمد شعيبات	جامعة القدس
11	د. محمد عسكرة	مدير مدرسة في بيت لحم
12	د. محمد عكة	جامعة فلسطين الأهلية
13	د. نبيل عبد الهادي	جامعة القدس
14	أ. سامي كامل مروة	مدير التربية والتعليم بمحافظة بيت لحم

ملحق (2): المدارس عينة الدراسة

الرقم	المدرسة/ ذكور	الرقم	المدرسة/ بنات	الرقم	المدرسة/ مختلطة
1	الصدافة الروسية الثانوية	1	بيت لحم الثانوية	1	التوافق الأساسية
2	إسكندر الخوري الثانوية	2	بيت جالا الأساسية	2	جورة الشمعة
3	بيت ساحور الثانوية	3	مسقط الثانوية	3	واد النيص الثانوية
4	الخلفاء الراشدون الثانوية	4	الخضر الثانوية	4	مراح معلا الثانوية
5	الخضر الثانوية	5	بتير الثانوية	5	المنشبة الثانوية
6	نحالين الثانوية	6	نحالين الثانوية	6	الرشايدة الثانوية
7	مراح رياح الثانوية	7	العودة الأساسية	7	واد رحال الثانوية
8	دار صلاح الثانوية	8	الخلفاء الراشدون الأساسية	8	أبو نجيم الثانوية
9	العبيدية الثانوية	9	ذات النطاقين الأساسية	9	تشيلي الأساسية
10	بيت لحم الأساسية	10	الخضر الأساسية	10	النبى زكريا الأساسية
11	وديع دعمس الأساسية	11	القاهرة الأساسية	11	الفجر الأساسية
12	التآخي الأساسية	12	الزواهرة الأساسية	12	أم سلمونة الأساسية
13	طبريا الأساسية	13	الجرمق الأساسية	13	خلة الحداد الأساسية
14	بيسان الأساسية	14	الاستقلال الأساسية	14	الروعين الأساسية
15	الخضر الأساسية	15	تقوع الثانوية	15	كيسان الأساسية
16	حسن مصطفى الأساسية			16	تقوع الأساسية
17	جيل الغد الأساسية			17	ثيرة الأساسية
18	الوحدة الأساسية			18	البيضاء الأساسية
19	التحرير الأساسية			19	خلايل اللوز الأساسية
20	محمد سالم ذويب الأساسية			20	الزير الأساسية
21	يافا الأساسية			21	راس الواد الأساسية
22	أشبال حمزة الأساسية			22	رياض الأقصى الأساسية
23	تقوع الثانوية				
24	حوسان الثانوية				

ملحق رقم (3): كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من جامعة القدس

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية



ملحق رقم (3)

التاريخ: 18/4/25

كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من جامعة القدس

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين

بيت لحم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب باسم حجاجه ، ورقمه الجامعي (21612343) ، بإجراء دراسة بعنوان:

" مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. إبراهيم صليبي
مدرس تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال
Primary Education & Kindergarten Department



منسق برنامج الإدارة التربوية

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من مدير التعليم بمحافظة بيت لحم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of
Education&HE\Bethlehem



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم

ملحق رقم (4)
كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من مدير التعليم بمحافظة بيت لحم

الرقم: سب/ 13 / 194

التاريخ: 2018/05/07

الموافق: 21 شعبان 1439

مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من تسهيل مهمة الطالب: باسم حجاجبة، والسماح له بتطبيق دراسته بعنوان "

مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين

والمديرين" في مدارسكم ، على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أسامي كامل مروة

مدير التربية والتعليم العالي



حسب إيماءة مدير التعليم العالي

- التعليم العام
ن.ح/ب.ط

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (5)

الاستبانة



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الزملاء مديري ومديرات المدارس والإخوة والأخوات معلمي ومعلمات المدارس المحترمين
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول موضوع " مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس، يرجى الإجابة عن فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.

الباحث: باسم الحاججة

إشراف: د. إبراهيم الصليبي

القسم الأول: البيانات الشخصية

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- العمر: أقل من 25 سنة 25 - 30 سنة 30 - 35 سنة 35 سنة فأكثر
- 3- مسمى الوظيفة: مدير/ة معلم/ة
- 4- المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى
- 5- مستوى المدرسة: أساسية دنيا أساسية عليا ثانوي
- 6- جنس المدرسة: ذكور إناث مختلطة
- 7- موقع المدرسة: قرية مدينة

القسم الثاني

لديك عدد من الفقرات التي تعبر عن رأيك في مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، أرجو التكرم بوضع إشارة (x) في الخانة التي ترى أنها تتناسب مع تقديرك وقناعتك الشخصية

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: مهارات العلاقات الانسانية						
1	يتعرف على المعلمين بهدف توثيق العلاقة الإنسانية معهم					
2	يظهر الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعامله معهم					
3	يتبع طريقة الإقناع المتبادل مع المعلمين أثناء مناقشتهم					
4	يشجع المعلمين على تقبل الآراء ومقترحات زملائهم الآخرين من خلال الزيارات التبادلية					
5	يشجع المعلمين على اتخاذ القرارات اللازمة لتطورهم المهني					
6	يعزز المعلمين أثناء إشرافه عليهم					
7	يعزز الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين					
8	يعالج بعض أخطاء المعلمين بطريقة تربوية سليمة					
9	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية					
10	يستغل مركزه الوظيفي في زيادة ثقة المعلم بنفسه					
11	يعمل مع المعلمين بروح الفريق					
12	يقوم برصد بعض الأخطاء لدى المعلمين دون طرح البدائل					
13	يراعي الظروف الشخصية والاجتماعية للمعلمين					
14	يعمق الثقة بينه وبين المعلمين					

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
المجال الثاني: المهارات الفنية (التخصصية)						
					يحدد مسؤوليات وواجبات العمل مسبقا	15
					يشجع المعلم على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في العمل	16
					يرصد الملاحظات الصفية بشكل موضوعي مناسب	17
					يلم بطبيعة العمل ومراحله ومتطلباته	18
					يتقبل النقد البناء من المديرين والمعلمين	19
					يبدى توجيهات إدارية وفنية عند زيارته للمدرسة	20
					يلم بأنماط الإشراف التربوي الحديثة	21
					يعالج أخطاء المنهاج بطريقة علمية تربوية صحيحة	22
					يقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب	23
					يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في حل المشكلات	24
					يحفز الأفكار الإبداعية لدى المديرين والمعلمين.	25
					يتابع المعلمين ذوي الأداء المتدني	26
					يعمل على إدارة الوقت بما يتناسب والموقف التعليمي	27
					يطور ذاته مهنيا في مجال تخصصه	28
المجال الثالث: المهارات الذاتية (الشخصية)						
					يتحمل المسؤولية الكاملة عند حدوث أي طارئ	29
					يحفز المديرين والمعلمين على بذل أقصى طاقة ممكنة لإنجاز العمل	30
					يعمل دائما على استنهاض الهمم لإنجاز المهام	31
					يؤكد على أهمية الالتزام بتنفيذ المهام بالوقت المناسب	32
					يتمكن من إدارة الاجتماعات بفاعلية	33
					يقدر نتائج العمل والأداء	34

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					تمثل سلوكياته قدوة حسنة للمعلمين في المدرسة	35
					يعمل على تقريب وجهات النظر المختلفة	36
					يستفيد من جميع الإمكانيات المتاحة في المدرسة	37
					يضع اقتراحات المديرين والمعلمين المقدمة له موضع التنفيذ	38
					يأخذ وجهات النظر المختلفة داخل المدرسة بعين الاعتبار	39
					يقدم التوصيات المناسبة لمدير المدرسة بعد زيارة المعلم الإشرافية	40
					يعد تقرير الزيارة مركزا على الجوانب الايجابية	41
					ينظر للمشاكل من زوايا مختلفة مما يتيح الفرصة لرؤية الحلول المختلفة	42
المجال الرابع: مهارات الاتصال والتواصل						
					يعمل على بناء مناخ يتصف بالثقة بين المدير والمعلم داخل المدرسة	43
					يطرح أفكارا جديدة من اجل تطوير أداء المعلمين داخل المدرسة	44
					يشجع المديرين والمعلمين على المشاركة في ورشات العمل الخاصة بتطوير أداءهم	54
					يساعد المعلمين في إعداد الخطط العلاجية	46
					يساعد المديرين والمعلمين على العمل الجماعي لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة	47
					يشارك بشكل فاعل في تحقيق أهداف المدرسة	48
					يعمل على إدارة الاجتماعات بطريقة سليمة	49
					لديه نظرة شمولية بأهداف العمل التربوي	50
					يحرص على إيصال المعلومات إلى المدراء والمعلمين	51
					يعزز العمل التعاوني بين المديرين والمعلمين	52

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					تمثل سلوكياته قدوة حسنة للمعلمين في المدرسة	53
					يطلب المدخلات الضرورية (المعلومات) من أجل تحقيق الأهداف	54
					يشارك بشكل فاعل في بناء إجماع الرأي حول أهداف المدرسة	55

وشكرا لحسن تعاونكم

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	خصائص العينة الديمغرافية	58
2.3	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية حول " مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية " بين الدرجة الكلية لكل مجال والفقرات	60
3.3	نتائج معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للثبات للدرجة الكلية والمجالات	61
1.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية	63
2.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مهارات العلاقات الانسانية	64
3.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الفنية (التخصصية)	65
4.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الذاتية (التخصصية)	66
5.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المهارات الذاتية (التخصصية)	67
6.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس	69
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمر	69
8.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير العمر	70
9.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات	70

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	71
11.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	72
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير مستوى المدرسة	72
13.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير مستوى المدرسة	72
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير جنس المدرسة	73
15.4	نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين تعزى لمتغير جنس المدرسة	73
16.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة	74

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
95	أسماء المحكمين	1
96	المدارس عينة الدراسة	2
97	كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من جامعة القدس	3
98	كتاب تسهيل مهمة توزيع الاستبانة من مدير التربية في محافظة بيت لحم	4
99	الاستبانة	5

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار
ب.....	شكر وعرفان
ج.....	المخلص
د.....	ABSTRACT
1.....	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
1.1.....	1.1 مقدمة
4.....	1.1 2 مشكلة الدراسة
4.....	1.1 3 أسئلة الدراسة
6.....	1.1 5 أهداف الدراسة
6.....	1.1 6 أهمية الدراسة
7.....	1.1 7 حدود الدراسة
7.....	1.1 8 متغيرات الدراسة
8.....	1.1 9 مصطلحات الدراسة
10.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:
10.....	2.1 1 الإشراف التربوي:
11.....	2.1 2 مفهوم الإشراف التربوي:
12.....	2.1 3 تطور مفهوم الإشراف التربوي:
16.....	2.1 4 خصائص الإشراف التربوي:
17.....	2.1 5 أهداف الإشراف التربوي:
19.....	2.1 6 مبادئ الإشراف التربوي:
21.....	2.1 7 الكفايات المهنية للمشرف التربوي:
22.....	2.1 8 أساليب الإشراف التربوي:
24.....	2.1 9 أنماط الإشراف التربوي:
28.....	2.1 10 علاقة المشرف التربوي بالمدرسين:
29.....	2.1 11 المهارات القيادية للمشرف التربوي:

42	2. 2 الدراسات السابقة.....
42	2. 2. 1 الدراسات العربية:.....
52	2. 3. 2 الدراسات الأجنبية:.....
55	3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة.....
57	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....
57	1.3 مقدمة.....
57	2.3 منهج الدراسة.....
58	3.3 مجتمع الدراسة.....
58	3. 4 عينة الدراسة.....
59	3. 5 أداة الدراسة.....
59	3. 6 صدق أداة الدراسة.....
61	3. 7 ثبات أداة الدراسة.....
62	3. 8 المعالجة الإحصائية.....
63	الفصل الرابع: نتائج الدراسة:.....
63	4. 1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.....
63	4. 1. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:.....
64	4. 1. 2 المجال الأول: مهارات العلاقات الإنسانية:.....
65	4. 1. 3 المجال الثاني: المهارات الفنية (التخصصية):.....
66	4. 1. 4 المجال الثالث: المهارات الذاتية (الشخصية):.....
67	4. 1. 5 المجال الرابع: مهارات الاتصال والتواصل:.....
68	4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
68	4. 2. 1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:.....
69	4. 2. 2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:.....
70	4. 2. 3 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:.....
71	4. 2. 4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:.....
72	4. 2. 5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:.....

73	4. 2. 6 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:
74	4. 2. 7 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:
75	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:
75	5. 1 مناقشة النتائج
75	5. 1. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:
75	5. 1. 1. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
75	5. 1. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة:
75	5. 1. 2. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول (العلاقات الإنسانية):
76	5. 1. 2. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (المهارات الفنية):
77	5. 1. 2. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (المهارات الذاتية):
78	5. 1. 2. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (مهارات الاتصال والتواصل):
79	5. 1. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:
79	5. 1. 3. 1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:
80	5. 1. 3. 2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:
80	5. 1. 3. 3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:
81	5. 1. 3. 4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:
82	5. 1. 3. 5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:
82	5. 1. 3. 6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:
83	5. 1. 3. 7 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:
85	5. 4 التوصيات
86	قائمة المصادر والمراجع:
94	الملاحق
105	فهرس الجداول:
107	فهرس الملاحق