

جامعة القدس  
عمادة الدراسات العليا

واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي

المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

إعداد

فوزي عبد القادر موسى أبو هليل

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427 هـ . 2006م

واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي

## المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

إعداد

فوزي عبد القادر موسى أبو هليل

بكالوريوس لغة إنجليزية من جامعة بيت لحم - بيت لحم

إشراف

الدكتور محمود احمد أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإدارة التربوية - قسم التربية - عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

2005 م . 2006 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية

واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي

المرحلة الثانوية في محافظة الخليل

اسم الطالب: فوزي عبد القادر موسى أبو هليل

الرقم الجامعي: 20320055

المشرف: الدكتور محمود احمد أبو سمرة

2006/03/21

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ:

من لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم وتواقيعهم:

- الدكتور: محمود احمد أبو سمرة رئيس لجنة المناقشة التوقيع:
- الدكتور: محمد عبد القادر عابدين امتحنا داخلياً التوقيع:
- الدكتور: رجاء زهير العسيلي امتحنا خارجياً التوقيع:

القدس . فلسطين

1427 هـ . 2006 م

الإهداء

إلى روح والدي ووالدتي اللذين ربّاني صغيراً

فأقسمت أن أكون وفيّاً لرسالتكما السامعيّ.

إلى زوجتي وأبنائي وبناتي وإخواني وأخواتي،

وأخص بالذكر ابن أخي (كرم) الذي منّ الله عليه بالشفاء.

إلى كل الأصدقاء والأحبّة والأوفياء الذين شجعوني

وأستمدُّ من وفائهم طاقة العطاء وأشركهم نظرة الأمل نحو مستقبل أفضل.

إلى هؤلاء جميعاً أهدى هذا العمل المتواضع آملاً من الله أن يسعد الجميع من أبناء شعبنا

ويبزع فجر الحرية في ربوع وطننا لترسم الابتسامة على شفاه أطفالنا.

## إقرار:

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

التوقيع: .....

الاسم: فوزي عبد القادر موسى أبو هليل

التاريخ: .....

## الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد، النبي العربي الأمي، الذي تلقى الرسالة السماوية بكلمة (اقرأ) فكانت الشرارة التي أضاءت الدنيا بنور العلم، وأخرجت الأمة والبشرية من الظلمات إلى النور ومن الجهل إلى العلم والتطور والتقدم الحضاري.

فبعد إنجاز هذه الدراسة وهذا العمل المتواضع، يطيب لي ويشرفني أن أتقدم بأقصى درجات الامتنان والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمود أحمد أبو سمرة، الذي أشرف على هذه الدراسة، وساهم بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه منذ اللحظة الأولى لبداية الفكرة حتى نضجت، وأنجزت لتتسجم مع حالة التطور العلمي المستمر.

وأقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور محمد عابدين والدكتورة رجا العسيلي لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة والعمل على إثرائها. كما أتقدم بالشكر إلى أساتذة قسم التربية في جامعة القدس لما قدّموه من جهد وتشجيع راجياً من الله أن يوفقهم ويُطيل في أعمارهم. ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة تحكيم استبانة الدراسة من أساتذة الجامعات، ورؤساء أقسام الإشراف والميدان والمشرفين التربويين ومدراء المدارس وجميع طواقم مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل جزاهم الله خيراً. كما أشكر زميلي محمد الكومي الذي وقف إلى جانبي بإخلاص وإلى كل من ساعدني من الأهل والأصدقاء لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

لهؤلاء جميعاً أهدي ثمرة مجهودي، وأعاهد الله وأعاهدكم أن أكون جندياً مجهولاً متواضعاً لخدمة وطني وشعبي.

" إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا " (سورة الكهف، 120) صدق الله العظيم.

الباحث: فوزي عبد القادر موسى أبو هليل

## التعريفات

1. معلم المرحلة الثانوية: هو المعلم الذي يدرس أحد أو كلا الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي.
2. المدارس الحكومية: هي المدارس التي تديرها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي أو أية وزارة حكومية. (دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، 1999).
3. مديرية التربية والتعليم: هي مؤسسة تعليمية مسؤولة عن مختلف القضايا التربوية التعليمية، والقانونية، والإدارية، والتنظيمية، الخاصة بمجموعة من المدارس في المحافظة، وتتبع لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (محيسن، 1999).
4. الممارسات الإشرافية: هي مجموعة الإجراءات، والفعاليات، والنشاطات التي يقوم بها مديرو المدارس بهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني.
5. محافظة الخليل: هي المنطقة الجغرافية الواقعة جنوب الضفة الغربية والممتدة من حدود محافظة بيت لحم شمالاً إلى نهايات حدود الضفة الغربية جنوباً.
6. مديرية الخليل: هي المؤسسة التعليمية المشرفة على جميع المدارس الحكومية والخاصة الأساسية والثانوية الأكاديمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والتي تضم مدينة الخليل والمناطق الواقعة شمالها وهي: حلحول، سعير، الشيوخ، بيت كاحل، ترقوميا، بيت اولاء، نوبا، خارس، بني نعيم، بيت امر، صوريف، تفوح.
7. مديرية جنوب الخليل: هي المؤسسة التعليمية المشرفة على جميع المدارس الحكومية والخاصة الأساسية والثانوية الأكاديمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والتي تضم المناطق الواقعة جنوب مدينة الخليل وهي: دورا، إذنا، يطا، السموع، الظاهرية، الريحية، ومناطق البدو.

## الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي

المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

2. هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل لواقع الممارسات

الإشرافية للمديرين باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والمديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص للمعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية للمدير؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي

2006/2005 والبالغ عددهم (1269) معلماً ومعلمة، ممن يُدرِّسون الفرعين العلمي والأدبي، أما عينة الدراسة فتكونت من (228) معلماً ومعلمة، بنسبة (17%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية.

ولتطبيق الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة، بالاستفادة من الأدب التربوي، والعديد من

الدراسات السابقة. وتكونت الاستبانة من (45) فقرة، موزعة على ستة مجالات: التخطيط، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، والزيارة الصفية، والعلاقات الإنسانية، والتقييم.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (18)

محكماً، من الأساتذة والمختصين التربويين ممن يعملون في مجالات الإشراف التربوي والتدريس، والإدارة المدرسية، وأعضاء هيئات تدريس في جامعات فلسطينية. كما تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.95).

وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. أن واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة

الخليل كان بدرجة "مرتفعة" على المجال الكلي، وكذلك مجالات الدراسة جميعها؛ وبمتوسط



حسابي للدرجة الكلية مقداره ( 4.05 )، وانحراف معياري يساوي ( 0.46 )، ولم تحصل أية فقرة ضمن مجالات الأداة الستة على درجة ممارسة "منخفضة".

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (  $\alpha = 0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير المديرية، على الدرجة الكلية، وفي مجالات الدراسة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، والتقويم؛ وكانت هذه الفروق لصالح مديرية جنوب الخليل.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (  $\alpha = 0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغيري جنس المعلم، وتخصصه، ولماتغيرات: المؤهل العلمي للمدير، وسنوات خبرته الإدارية، في جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (  $\alpha = 0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن (15) سنة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (  $\alpha = 0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم على الدرجة الكلية، وفي مجالات الدراسة المتعلقة بالتخطيط، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، والعلاقات الإنسانية، في حين وجدت فروق في مجالي الزيارة الصفية والتقويم لصالح المعلمين حملة البكالوريوس فقط.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها:

1. التنسيق بين مديري المدارس وأقسام الميدان والإشراف التربوي في مجال الممارسات الإشرافية من حيث وضوح التوجيهات والتعليمات والإرشادات.
2. تزويد مديري المدارس بنشرات دورية لإطلاعهم على المستجدات التربوية من أجل تعزيز دورهم كمشرفين تربويين مقيمين.

3. تبادل الزيارات ما بين مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل ومديرية الخليل للإفادة من الخبرات والتجارب المتعلقة بعملية الإشراف التربوي وخاصة في مجالات النمو المهني، والتدريب، والعلاقات الإنسانية، والتقييم.

4. عقد دورات لمديري المدارس حول المنهاج الجديد لتعريفهم بأهدافه وآليات تنفيذه وإرشادهم إلى آليات علمية دقيقة لتحليل المناهج الدراسية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.

## **Abstract**

### **The Perceptions of High School Teacher in Hebron District of Principals' Supervisory Practices.**

*Prepared By: Fawzi Abdul-Qader Musa Abu Hlayel*

*Supervised By: D. Mahmoud A. Abu Samra.*

The purpose of this study was to investigate the actual supervisory practices used by the principals as perceived high school teachers in Hebron District through answering the following two questions:

- 1- What are the actual supervisory practices used by the principals, as perceived by high school teachers in Hebron District?
- 2- Do the perceptions of high school teachers in Hebron District of principals' supervisory practices differ due to directorate, teachers' gender, experience, qualification and study in addition to principals' qualification and experience?.

The population of the study consisted of (1269) male and female high school teachers in Hebron District in the year 2005-2006, whereas a sample of (228) teachers was randomly chosen, resembling approximately (17%) of the original population.

To achieve the study goals, the researcher developed a questionnaire based on studies in instructional supervision, and in the related literature. The questionnaire contained (45) items distributed on six fields, which were planning, curriculum, professional growth and training, classroom visit, human relations and evaluation. The validity of the questionnaire was determined through experts and specialists. The reliability was computed using Cronbach Alpha correlation coefficients which was (0.95).

After analyzing the results, the study revealed the following:

1. High school teachers described the principals' supervisory practices in Hebron District as "High", with the mean of (4.05) on the total degree, and with standard deviation of (0.46). None of the items got a "Low" degree.

2. There were statistically significant differences at ( $\alpha= 0.05$ ) level between the teachers' perceptions of principals' supervisory practices in fields of “human relations” and “evaluation” attributed to the variable of teacher's directory, in favor of Southern Hebron Directory.
3. There were no statistically significant differences at ( $\alpha= 0.05$ ) level between the teachers' perceptions of principals' supervisory practices and the variables of teacher's sex and major, and of principal's qualification and on the total degree of experience in all field.
4. There were statistically significant differences at ( $\alpha= 0.05$ ) level between teachers' perceptions of supervisory practices and the variable of teacher's experience, in favor of (15) years and above.
5. There were no statistically significant differences at ( $\alpha= 0.05$ ) level in the field of “planning”, “curriculum”, “professional growth and training” and “human relations” due to the teacher's qualification, while there were differences in field of “classroom visit” and “evaluation”, in favor of teachers of B.A degree.

Finally the study comes up with a number of recommendations.

## **الفصل الأول**

**مشكلة الدراسة وخلفيتها**

**المقدمة**

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

**فرضيات الدراسة**

**أهداف الدراسة**

**أهمية الدراسة**

**حدود الدراسة**

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة وخلفيتها

#### 1 1 المقدمة

تعتبر العملية التعليمية والتربوية من أهم العوامل التي تساهم في نهضة الأمة وتقدمها وتطورها وهي الأساس في رقيها وشموخها، ولا يكون ذلك إلا بإدارة مدرسية على درجة عالية من الكفاءة، والمستندة على معرفة ودراية بأسس وقواعد ونظريات العمل الإداري من ناحية والفن في تطبيق هذه الأسس والنظريات من ناحية أخرى. ويقدر ما يجمع المدير بين العلم والفن والموهبة الشخصية في الإدارة بقدر ما يكون خبيراً ومؤهلاً والنتائج المترتبة على قيادته أكثر خصباً وعطاءً.

لقد أدى تطور دور القائد التربوي ومتطلبات هذا الدور ومستلزماته والاتجاهات الجديدة حوله أدى إلى ظهور العديد من الدراسات والأبحاث التربوية التي تسعى لتقويم هذا الدور، وتحديد العوامل المؤثرة في فعاليته.

إن التطور العلمي والتكنولوجي لدى الأمم المتقدمة، لم يكن بسبب وجود الثروات الطبيعية فحسب بل بفضل الإدارات والقيادات الفاعلة لديها والقادرة على استخدامها الامثل للقوى البشرية. فهي تسعى دائماً لتطوير إدارتها بحيث تكون قادرة على شحذ همم العاملين واكتشافها للطاقات الإبداعية ومواجهة التحديات. ومن هنا تبدو الحاجة إلى إدارة ديناميكية مرنة قادرة على قيادة التنمية ودفع التنظيم الإداري إلى أعلى درجة ممكنة من الكفاءة والإنتاجية (كنعان، 1995).

والإدارة التربوية من الإدارات المهمة التي ينبغي الاهتمام بها بشكل كبير والعمل على تحديثها وتطويرها باستمرار. فهي تعنى بالطالب وتنميته من جميع جوانبه لتكوين شخصيته القادرة على البناء والعطاء وإحداث التقدم والتطور العلمي والحضاري. وهذا بدوره يتطلب وجود قادة قديرين ومتميزين، يمتلكون مهارات وسمات إدارية تمكنهم من القيام بدورهم بفاعلية، فنجاح المؤسسة مرهون بقائدها وقدراته وإمكانياته وإبداعاته.

ويؤكد الأفندي (1981)، أن هدف التربية أصبح مرتكزاً على تكوين الشخصية، وإعداد الأفراد للحياة السليمة في مجتمع تربوي سليم، وتغير معنى الإدارة المدرسية من كونها تقتصر على تنفيذ المدير لما يطلب منه من تعليمات وتتحصر داخل جدران المدرسة إلى عملية إنسانية، تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات، وتهيئة جميع الظروف التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والقيم الاجتماعية التي أنشئت المدرسة من أجلها، وغدت الإدارة المدرسية وسيلة موجهة نحو تحقيق الأهداف التربوية الاجتماعية تحقيقاً وظيفياً.

وقد اتسع دور مدير المدرسة ليشمل جانباً مهماً من جوانب عمله إضافة إلى الجانب الإداري، وهو الجانب الفني، والذي أولاه المربون التربويون اهتماماً كبيراً، على اعتبار أن المدير هو المشرف التربوي المقيم في المدرسة، والذي يساهم في حل مشكلات التعليم فيها عن طريق احتكاكه بالطلاب في غرفة الصف كمعلم لهم من جهة، وكمشرف تربوي يقضي جزءاً من وقته في حضور الدروس للمعلمين من جهة أخرى، وهو يساهم مع معلميه في تنفيذ المناهج وإثراءها.

ولقد جاءت المناداة بدور مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً في بداية السبعينات، وهي في الواقع توضيح لدوره ووصف لمهامه بعدما كان همه تنفيذ الأعمال الإدارية الروتينية على حساب الأعمال الفنية، والتي من أهمها الإشرافية، والهادفة إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني والشخصي وبالتالي تحسين العملية التعليمية (الفواعرة، 1990). واتجه الباحثون نحو دراسة قيام مدير المدرسة بدوره مشرفاً تربوياً مقيماً ومدى فعالية هذا الدور، في محاولة للوصول إلى الأسس العلمية التي تحقق أهداف العملية التربوية في هذا المجال، وتحقق بالتالي الرضا من قبل القائمين على العملية التربوية عموماً وفئة المعلمين خصوصاً.

وقد تطور دور مدير المدرسة الحديثة، فلم يعد يقتصر في عمله على القيام بالواجبات الإدارية من ضبط للمدرسة، ومراسلة الجهات المسؤولة، وغير ذلك، بل أصبح يتعداها إلى القيام بواجبات فنية تتعلق بتصميم العملية التربوية وجوهرها. وهو أن يعمل على تحسين عملية تعلم التلاميذ دريك ورو (Drake & Ro, 1986).

والإشراف التربوي واكبه التطور في المفهوم والممارسة، فبعد أن كان تقتيشاً يستخدم الزيارة الصفية المفاجئة، ويرمي إلى التأكد من تقيد المعلم بالأوامر والتعليمات، ويركز على التحصيل لدى التلاميذ،

أصبح يُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره الطالب، المعلم، البيئة المدرسية، المنهاج، الوسائل، وباستخدام أساليب ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على احترام شخصية المعلم والثقة بإمكاناته وصولاً إلى بناء علاقة إنسانية صحيحة معه والعمل على تطوير نوعيته المهنية ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة والأخذ بيده نحو النمو المستمر. لكن التطور الأهم الذي طرأ على مفهوم الإشراف التربوي هو أنه أصبح شمولياً (بطاح، 1991). كما تنوعت أساليبه انسجاماً مع الواقع الجديد؛ فأخذ أشكالاً متعددة مثل التعليم المصغر، والدروس التطبيقية، وورش العمل، والبحوث الإجرائية وغيرها. كما ظهرت أنواع متعددة للإشراف التربوي منها: الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، والبنائي، والإبداعي وغيرها.

ويشير اندرسون (Anderson, 1989)، وكل من تتر وتتر (Tanner & Tanner, 1987) بأن الإشراف التربوي الجديد هو العملية الأكثر التصاقاً بالنمو المهني للعاملين التربويين، والأقوى أثراً في تطوير كفاياتهم الأدائية التعليمية والإدارية المساندة لعمليات التعلم والتعليم. وفي تطوير المناهج التربوية والمواد التعليمية لزيادة كفايات الأنظمة التربوية، وزيادة مردودها وإنتاجها.

كما أن بعض الباحثين أمثال بلمبرغ وجرينفيلد (Blumberg & Greenfield, 1980) من خلال دراسة أجراها للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تبين أن ( 82% ) من المعلمين يرون أن دور المشرف التربوي غامض وغير واضح، وأن ( 75% ) يرون دوره سلبياً بالنسبة لهم.

ولحاجة المعلمين المستمرة في التوجيه والإرشاد وتحسين وتطوير أدائهم، يبرز دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم لوجوده بينهم، ومطلعاً على أعمالهم وإنجازاتهم المختلفة، فهو الأقدر على إحداث التغيير المطلوب أكثر مما يحدثه المشرف التربوي الذي يزور المعلم مرة أو مرتين في السنة، كما أنه يقيم أداء المعلم بصورة أكثر عدالة وواقعية وتعطيه الطمأنينة والرضا عن واقع الإشراف الذي يهدف أساساً إلى مساعدة المعلم، وصولاً إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.



## 21 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يصف المعلمون الممارسة الإشرافية للمدير بأشكال متفاوتة، فمنهم من يرى أن المدير يقوم بهذه الممارسة بشكل جيد ومحقق للأهداف، وآخرون يرون أن المدير لا يستطيع القيام بها، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة في محاولة لإلقاء الضوء على حقيقة هذه الممارسة. وقد ذكر الشوا (1998)، إلى أن الدراسات حول الإدارات المدرسية قد ركزت بشكل خاص على قضايا وظواهر مختلفة تناولت في معظمها طبيعة العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وتأثيرها على عدد كبير من المتغيرات مثل: أداء المعلمين، وضبط النظام المدرسي، وتحصيل الطلبة، دون أن تعطي أهمية خاصة للممارسات الإشرافية التي يقوم بها مديرو المدارس، انطلاقاً من الدور الجديد الذي أنيط بهم، وأثر هذه الممارسات على المعلمين بشكل خاص وعلى العملية التعليمية بشكل عام، ومدى رضا وقناعة المعلمين حول هذه الممارسات، الأمر الذي دعا الباحث إلى تبني مثل هذه القضية المتعلقة بالممارسات الإشرافية.

وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟
2. هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والمديرية والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص للمعلم، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية للمدير؟

## 31 فرضيات الدراسة

ومن خلال السؤال الثاني للدراسة انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير المديرية.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير جنس المعلم.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير تخصص المعلم.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

**الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير الخبرة الإدارية للمدير.

#### 4 1 أهداف الدراسة

تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى ما يلي:

1. التعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في

محافظة الخليل، في مديرتي الخليل وجنوب الخليل.

2. التعرف إلى أثر متغيرات: المديرية، وجنس المعلم، وخبرته، ومؤهله، وتخصصه وعلى تقديرات المعلمين أو جهات نظرهم.

## 5 1 أهمية الدراسة

من خلال استعراض الأدب التربوي، يتبين أن مسؤوليات الإشراف التربوي لم تعد مقتصرة على المشرف التربوي المختص، بل تتعداه ليكون لمدير المدرسة دور مهم وبارز في هذه العملية، كونه الأكثر قرباً للميدان، وأكثر إدراكاً لواقع المدرسة واحتياجاتها ومتطلباتها، فعليه يقع العبء الأكبر في الإطلاع بهذه المهمة والنهوض بها، ويؤكد المفهوم الحديث للإدارة المدرسية والإشراف التربوي على أهمية الدور الفني لمدير المدرسة باعتباره مشرفاً مقيماً. وأنه من الأمور الأساسية التي تتدرج تحت مسؤولياته، وهذا الدور بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث لجلاته وتحديده بشكل دقيق. وقد توجهت أنظار المسؤولين والقائمين على عملية التعليم إلى مدير المدرسة وأسندت إليه دور المشرف التربوي المقيم، وتأتي هذه الدراسة مهمة وضرورية لأنها تعمل على تقصى واقع هذا الدور لمدير المدرسة، ومدى ممارسته للمهام والأعمال الإشرافية في مدرسته من أجل تنمية المعلمين مهنيّاً وشخصياً.

وهذه المهام والمسؤوليات ملقاة على عاتق جميع المديرين دون استثناء سواء أكانوا في مدارس أساسية أم ثانوية. غير أن المختصين في الحقل التربوي يرون أن لكل مرحلة من مراحل التدريس خصوصية تختلف بعض الشيء عن الأخرى في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف تفرضها طبيعة الطلبة والفئة العمرية والخصائص النمائية والاحتياجات التعليمية، وما يلائمها من أساليب وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأنماط قيادية، وبيئة مادية وغيرها.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً كونها الأولى، على حد علم الباحث، التي تجري في فلسطين

للتعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من جهات نظر معلمي المرحلة الثانوية.

وكذلك إثراء المكتبة التربوية، وتغطية النقص في الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية التي

تتناول هذا الموضوع في المجتمع الفلسطيني، بحيث يكون في متناول الباحثين التربويين مادة نظرية

وميدانية خاصة بهذا الجانب وبالبيئة الفلسطينية.

## 6 1 حدود الدراسة

تحدد الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء المحددات التالية:

1. المحدد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2005-2006.
2. المحدد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في الضفة الغربية في محافظة الخليل والتي تضم مديرتي التربية الخليل، وجنوب الخليل.
3. المحدد البشري: تم إجراء هذه الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة الخليل، والذين يُدرسون الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي فقط.
4. المحدد المفاهيمي: ويكون بدلالة المصطلحات المستخدمة فيها. كما تتحد بطبيعة الأداة المستخدمة.

## الفصل الثاني

### الخلفية النظرية والدراسات السابقة

#### الخلفية النظرية

مفهوم الإدارة والإدارة المدرسية

تطور دور مدير المدرسة

الإشراف التربوي

مفهوم الإشراف التربوي

تطور مفهوم الإشراف التربوي

مبادئ الإشراف التربوي

أهداف الإشراف التربوي

أساليب الإشراف التربوي

مهام المشرف التربوي

الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة

بعض الصعوبات التي تواجه الدور الإشرافي

تطور الإشراف التربوي في فلسطين

#### الدراسات السابقة

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

التعليق على الدراسات السابقة

## الفصل الثاني

### الخلفية النظرية والدراسات السابقة

#### 1 2 الخلفية النظرية

#### 1 1 2 مفهوم الإدارة والإدارة المدرسية

تُعرّف الإدارة عموماً على أنها " استغلال الموارد المتاحة عن طريق تنظيم الجهود الجماعية وتنسيقها بشكل يحقق الأهداف المحددة بكفاية وفعالية، وبوسائل إنسانية، مما يساهم في تحسين حياة الإنسان، سواء كان عضواً في التنظيم أو مستفيداً من خدماته، وأياً كان المجال الذي تمارس فيه" (القيوتي وزويلف، 1993).

أما الإدارة التربوية فقد عرفها كل من بستان وطه (1983)، على أنها علم وفن لتسيير العناصر البشرية في إطار المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين. كما تفهم الإدارة التربوية على أنها عملية توجيه وسيطرة على مجريات الأمور في مجالات التربية والتعليم.

وهنا لا بد من الإشارة إلى الفرق الذي يذكره التربويون بين الإدارة التربوية

Educational Administration والإدارة المدرسية School Management؛ فالمصطلح الأول

يعني الأعمال التي يقوم بها الإداريون في المستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي.

بينما الإدارة المدرسية هي جزء من الإدارة التربوية وصورة مصغرة لتنظيماتها، والمنفذ للسياسة التي

تخططها هذه الإدارة، أو هي مجموعة من العمليات المتكاملة، والخطط التي يشرف على ممارستها

مدير معد إعداداً خاصاً، وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف

المدرسية المحددة (عدس ورفاقه، د.ت).

وهذا التغيير في مفهوم الإدارة المدرسية حملها رسالة ذات شقين: الشق الأول يتعلق بالأعمال

الإدارية، أما الثاني فيرتبط بالنواحي الفنية الإشرافية، وهو أهم الشقين؛ فهو يحتاج إلى كل صفات

القيادة الحكيمة ذات العلاقة بأمور التربية، لتأدية الرسالة الجديدة تحقيقاً لأهدافها ووظائفها الجديدة

والمتعلقة بالإشراف التربوي.

## 2 1 2 تطور دور مدير المدرسة

لقد حوى الأدب التربوي والدراسات التربوية الكثير عن أهمية مدير المدرسة وأثره على نجاح وفعالية العملية التربوية برمتها، وعلى نجاح المدرسة وفعاليتها. ومن هذا المنطلق، يأتي البحث في مهارات مدير المدرسة والكفايات اللازمة له، والمهام والمسؤوليات التي يضطلع بها. فلم يعد مدير المدرسة مجرد إداري تقليدي؛ ذلك أن هناك اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ترى ضرورة التجديد في عمل جهاز الإدارة المدرسية. وقد تعددت الإشارة إلى تلك الاتجاهات من خلال دراسات عديدة: ومثالاً على ذلك ما أشار إليه كل من مصطفى (1994)، والسعود (1994)، من أنه أصبح ينظر إلى مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً، ومعلماً أولاً وقدوة للعاملين.

فمدير المدرسة يشكل جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية ذات النشاط الدائم والحركة المتصلة حيث تتلاقى قوى الإدارة مع مشكلات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور وما يصدر عن هؤلاء من أعمال ذات صلة بالتعليم. وينقل اليعمدي (1998) عن (بوارب) قول (فومز) بشأن وظيفة مدير المدرسة الثانوية "إن الناظر بصفته (المدير) الرئيس الأعلى لهذه المؤسسة الاجتماعية يعتبر أهم عضو في الإدارة، فبدون قيادته لا يمكن أن نحرز أي تقدم في مجال العمل المدرسي، مهما اتصفت الهيئة العاملة في المدرسة ببعد النظر وبالمهارة في تصريف الأمور".

ويشير كل من بلومبرج وجرينفيلد (Blumberg & Greenfield, 1980) إلى أن عمل مدير المدرسة يتركز في بعدين متكاملين:

1. البعد الأول: التركيز على العمل الإداري Administration Managerial Emphasis.
2. البعد الثاني: التركيز على ما أسمى بالقيادة التعليمية Educational Leadership Emphasis.

ويرى عابدين (2001)، أن للعملية التربوية أربعة أركان أساسية: المعلم، والطالب، والمنهاج، والإدارة، والإدارة المدرسية جهود ونشاطات منسقة يقوم بها فريق العاملين في المدرسة، ويعتبر مدير المدرسة من أهم عناصرها وأشخاصها، بل أنه ركيزة العملية التعليمية.

وأورد كل من فهمي ومحمود (1993)، ونشوان (1992)، انه تم تصنيف مهام مدير المدرسة ومسؤولياته وواجباته في خمسة محاور هي:

1. تحسين البرامج التعليمية Instructional Improvement: ويشتمل هذا المحور على مهام تحديد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة، والتخطيط لتطويرها وتقييمها.
2. خدمات هيئة التدريس Staff Personnel Services: ويشتمل هذا المحور على مهام توجيه هيئة التدريس بالمدرسة، وتقييمهم، وإتاحة فرص النمو المهني لهم.
3. خدمات شؤون الطلاب Student Personnel Services: ويشتمل هذا المحور على مهام الإرشاد النفسي للطلاب، وتوجيههم، ومساعدتهم في التصدي للمشكلات التي تواجههم.
4. الموارد المالية والمادية Financial – Physical Resources: ويشتمل هذا المحور على مهام الإشراف على الموارد المالية وإدارة المبنى المدرسي وتجهيزاته.
5. علاقة المدرسة بالمجتمع School – Community Relationship: ويشتمل هذا المحور على مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي. ويلخص عابدين (2001) واجبات مدير المدرسة في أربعة مستويات:

1. المستوى الإداري: ويتمثل في توفير الظروف المادية والبشرية لتيسير العملية التربوية.
2. المستوى الفني: ويتمثل في المتابعة وتشجيع المعلمين على الابتكار، وتوفير النمو المهني للمعلمين والطلاب.
3. المستوى الاجتماعي: ويتمثل في توثيق صلة المدرسة بالمجتمع المحلي وبناء علاقات ذات تأثير متبادل بينهما.

4. المستوى الإبداعي: ويتمثل في قيادة التجديد والتطور في العملية التربوية. وفي ضوء ما سبق ذكره من رأي التربويين حول مهام ومجالات عمل مدير المدرسة، وعلى الرغم من الاختلاف الظاهر بينهم بشأن عدد تلك المهام والمجالات التي تقع ضمنها؛ يمكن تلخيص هذه المهام في المجالات التالية:

1. مجال الأعمال الإدارية.
2. مجال تطوير المناهج الدراسية وتحسينها.
3. مجال تطوير وتحسين النمو المهني للمعلمين.
4. مجال شؤون الطلاب.



5. مجال البيئة والأنشطة المدرسية.

6. مجال التكامل والتعاون مع البيئة المحلية.

ويؤكد كاربنتر (د.ت)، أنه عن طريق اقتناع الآخرين برؤية مدير المدرسة وأفكاره، وعن طريق بث روح الرغبة في التجديد في الفريق الذي يعمل معه، فإنه يستطيع إحداث التطوير المطلوب في مؤسسته التعليمية، مما يؤدي إلى تطوير العملية التربوية بشكل عام، وبهذه الطريقة يكون مدير المدرسة قادراً على بناء ما يمكن أن يطلق عليه القوة الدافعة من أجل التحديث.

## 3 1 2 الإشراف التربوي

### 1 3 1 2 مفهوم الإشراف التربوي

يمكن تقسيم تعريفات الإشراف التربوي إلى مجموعتين أساسيتين: التعاريف المفاهيمية والتعاريف الإجرائية. حيث تعنى التعاريف المفاهيمية بماهية الإشراف الفني، بينما تُعنى التعاريف الإجرائية بتحديد الوظائف أو المهام الأساسية والنشاطات الإشرافية.

ويعرض كل من عطاري وزميلتيه (2005)، لهذه التعريفات، والتي من أبرزها كمثل على التعاريف المفاهيمية، تعريف (Glatthorn) للإشراف على أنه: "استراتيجية للنهوض بالنمو المهني للمدرسين وذلك بتوفير تغذية راجعة لهم حول التفاعلات التي تجري في غرفة الصف ومساعدتهم على توظيف هذه التغذية لجعل التعلم أكثر فعالية". ومن التعاريف الإجرائية عند (Goldhammer, et al)، أن الإشراف التربوي هو جميع النشاطات التي يقوم بها مديرو التعليم من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية، مثل مشاهدة الدروس وعقد الاجتماعات مع المدرسين، وتنظيم وإعادة المنهاج وطرق التدريس، وتطوير وتنفيذ الخطط لزيادة الفعالية.

بينما يرى عدس ورفاقه (د.ت)، أن الإشراف التربوي: "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره من مناهج، ووسائل، وأساليب، وبيئة، ومعلم، وطالب. وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف، وتقييمها للعمل على تحسينها".

في حين يرى طافش (2004)، أن الإشراف التربوي "هو عملية فنية يقوم بها تربويون

اختصاصيون بقصد النهوض بعمليتي التعليم والتعلم وما يتصل بهما، بواسطة الإطلاع على ما يقوم به المعلمون من نشاطات ضمن الامكانيات والوسائل المتوفرة لديهم، ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم".

من خلال التعريفات السابقة، يلاحظ أن الإشراف التربوي عملية فنية إنسانية تعاونية تسعى إلى النهوض بالعملية التعليمية تحقيقاً وانسجاماً مع الأهداف العامة للعملية التربوية، وذلك من خلال الإشراف على المعلمين بمساعدتهم على النمو المهني والعلمي، وعلى فهم أدوارهم ومسؤولياتهم والتوقعات نحوهم. ويتم ذلك عن طريق تعميق الفهم الدقيق للأهداف التربوية والتعليمية، وعلى اختيار المادة التعليمية وتنظيمها، وعلى اختيار الطرائق والوسائل المناسبة لتنفيذ عملية التدريس وتقييمها وتقييم تعلم التلاميذ وعلى التفاعل الفاعل مع الآخرين في المدرسة.

## 2 1 3 2 تطور مفهوم الإشراف التربوي

أدى التطور لمفهوم العملية التربوية عموماً، إلى تطور كافة مفرداتها ومجالاتها، وحيث أن الإشراف التربوي من أهم عناصر هذه العملية؛ فقد تطورت بالتالي مفاهيمه وأهدافه وآلياته حتى وصلت إلى المستوى الذي هي عليه الآن.

لقد كانت فلسفة الإشراف التربوي ترتكز على أن المعلمين أناس لا يعرفون ما يجب أن يفعلوه أو يعرفون عنه قليلاً، وأنهم بحاجة إلى من يتابعهم في أعمالهم، وأن عملية البحث عن المعارف الحديثة هي من صميم عمل المشرف التربوي فقط وما على المعلم سوى الالتزام بما يقدمه المشرف التربوي إليه دون إلزام المعلم بالبحث والتجريب. إلا أن هذه النظرة قد تحولت وتطورت بحيث أصبح الإشراف التربوي يعنى ببناء علاقات إنسانية حسنة متكافئة بين المشرف التربوي والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل. وبهذا المعنى والفلسفة الجديدة للإشراف التربوي، أصبح هدفه النهائي تحسين عمليتي التعليم والتعلم (نشوان، 1992).

ويفند عطاري وزميلاته (2005)، تأثر الإشراف التربوي بالتحويلات الفكرية عموماً حيث يبينون أن الإشراف في البداية كان بيروقراطياً انطلاقاً من موقع المشرف في الهرم الوظيفي. وفي عشرينات القرن الماضي تأثر الإشراف التربوي كثيراً بالأفكار الديمقراطية الأمريكية في التربية. فقد تم اعتماد

أفكار جون ديوي حول الديمقراطية والتفكير العلمي كمبادئ إرشادية للإشراف التربوي. ثم تأثر الإشراف بتيار الإدارة العلمية؛ حيث ظهر التأثير الجارف لأفكار تايلور في الإدارة العلمية والتي ركزت على دور الأفراد (المعلمين) في القرارات ذات الصلة بالتعليم. غير أن مفكرين آخرين قد نادوا لاحقاً بضرورة المزج بين مبادئ الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية. ويضيف كل من عطاري وزميلاته (2005)، أيضاً أنه منذ الأربعينيات وحتى السبعينيات تأثر الإشراف التربوي بأفكار المدرسة السلوكية التقنية، التي تنظر إلى التعليم كمجموعة من الأنماط السلوكية. أما في الثمانينيات فقد بدأ الحديث عن القائد التربوي ودوره في تشكيل ثقافة المدرسة. وفي التسعينيات بدأت مصطلحات الإدارة الذاتية وتمكين العاملين من المشاركة في صنع القرار بالظهور في الأدب التربوي، ولقد جعل هذا التطور بعض مدارس الإشراف تحمل طابعاً أيديولوجياً أكثر من كونه فنياً.

وقد كشفت بعض الدراسات التربوية المعاصرة، عن قصور هذين النمطين للإشراف التربوي في إحداث تغييرات جوهرية في مسار العملية التعليمية التعلمية. ويضيف أنه يؤخذ على مفهوم التفتيش استناده على فكرة خاطئة، وهي الافتراض بأن المعلم إنسان مثالي لا يجدر به أن يخفق. وقد سقط مفهوم التوجيه كذلك لأنه يقوم هو الآخر على فرضية خاطئة وهي أن (الموجه) يعرف، والمعلم لا يعرف. وقد أثبتت وقائع عديدة بأن بعض المعلمين يعرفون أكثر مما يعرف بعض الموجهين (طافش، 2004).

## 2 1 3 مبادئ الإشراف التربوي:

- يمكن إجمال أهم مبادئ الإشراف التربوي وكما ورد في مذكرة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية - دائرة الإشراف التربوي (2005)، فيما يلي:
1. الاعتراف بقيمة المعلم وأنه الحلقة الأقوى في العملية التربوية، أما المشرف التربوي ومدير المدرسة فهما داعمان للمعلم.
  2. أن المشكلات التي يواجهها المعلم هي موضوع لتبادل الأفكار والخبرات بينه وبين الأطراف الأخرى (مدير المدرسة، والمشرف، والمعلم، والزملاء).

3. إن عملية الإشراف عملية تعاونية هادفة تخلو من التسلط، والفوقية، وتبتعد عن الحساسية، وتقود إلى وضع خطة إجرائية لتحقيق الأهداف.

4. المدير مشرف مقيم يتابع عمل المعلم ويقدم له المشورة والعون ضمن إمكانياته.

5. مهنة التدريس هي مهنة فنية لها أسس علمية متطورة، والمعلم بحاجة للتأمل في ممارساته واستقبال التغذية الراجعة من الخبراء في مجاله.

وينقل الأسدي وإبراهيم (2003)، عن ديموك وتريكر (Dimock & Treaker)، أهم المبادئ الأساسية في الإشراف التربوي والتي ظهرت فوائدها في أثناء ممارسة العمليات الإشرافية والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

1. الإسهام في نمو الأفراد وتقديم المجتمع.

2. العمل على تطوير الذات وتنمية المهارات من قبل المشرف لمساعدة المشرف عليهم.

3. استخدام الطرق العلمية في القيام بوظائف الإشراف.

4. الاعتماد على فلسفة ديمقراطية ومعاملة المشرف عليهم على أساس من المساواة والندية.

5. الابتكار في العمل والذي جوهره التجديد وأداء الوظائف بمستوى أفضل.

6. بناء الخطط المقننة واعتماد التقييم السليم، واستثمار الإمكانيات المتاحة.

7. اعتماد المبادئ السليمة للتنظيم الإشرافي. ومن أهمها:

أ. تحديد المسؤوليات، فكل مشرف يجب أن يدرك مسؤولياته وتبعاته.

ب. توازن السلطة المتاحة للمشرف مع المسؤولية.

ج. تكامل التنظيم الإشرافي رغم التخصصات التي ينقسم إليها.

## 2 1 3 4 أهداف الإشراف التربوي:

يؤكد الأفندي (1981)، أن نجاح العمل الجماعي في كل مجالات الحياة مرتبط بوجود قيادة

حكيمة تشرف على تخطيط العمل، وتنسيق جهود العاملين فيه، وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة. وأن

المشرف التربوي قائد تربوي يقود زملاءه في المهنة لتحقيق الأهداف المنشودة في حقل التعليم.

ولقد تناول التربويون (الأفندي، 1981، متولي، 1983، أحمد، 1988، عطوي، 2001، طافش، 2004، مرسي، 1993، عطاري وزميلاتها، 2005، (Bolin & Falk, 1987) أهداف الإشراف التربوي؛ وهناك اتفاق على أن الهدف الرئيس للإشراف التربوي يتمثل في تحسين الناتج التربوي للعملية التعليمية التعلمية. وتتدخل تحت هذا الهدف العام أهداف فرعية عديدة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم العلمية والفنية.
2. توضيح أهداف التربية من خلال عقد الندوات والمشاعل التربوية والدورات وإجراء البحوث وغيرها.
3. تعزيز العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وتبادل الخبرات لتحقيق أهداف التربية.
4. مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات الطلاب وحاجاتهم.
5. التعاون على تشخيص صعوبات التعلم ورسم الخطط للتغلب عليها.
6. المساعدة في توضيح برامج المدرسة للبيئة المحلية وتطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية.

ويخلص بروكر وبيرتن (Bruecker & Burton)، الواردين في الأسدي وإبراهيم (2003)،

أهداف الإشراف التربوي فيما يلي:

1. تحقيق ضمان استمرارية البرنامج التربوي وإعادة تكييفه خلال فترة طويلة من الزمن.
2. تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم، كطرق التدريس والجو النفسي والاجتماعي والمادي والجهود التربوية المختلفة.

## 2 1 3 5 أساليب الإشراف التربوي:

يرى التربويون أن الإشراف التربوي يمكن أن يصنف من حيث الأسلوب إلى نوعين أساسيين: أساليب إشرافية فردية، وأساليب إشرافية جماعية. ولكل أسلوب منها استخداماته وشروطه وضوابطه ليكون أسلوباً فاعلاً. ويمكن تلخيص الأساليب الإشرافية الفردية والجماعية، كما وردت عند، (فريد، 1991، متولي، 1983، طافش، 1988، نشوان، 1992، الخطيب وزملاؤها، 1996، الحبيب، 1996، فيفر ودنلاب، 1997، عبد الهادي، 2002، السعود، 2002، عطاري وزميلاتها، 2005، وغيرهم) كما يلي:

## 2 1 3 5 1 الأساليب الإشرافية الفردية وتشمل:

### 1. الزيارة الصفية:

يقصد بالزيارة الصفية حضور المشرف التربوي أو مدير المدرسة حصة للمعلم في غرفة الصف أثناء قيامه بإعطاء حصة لملاحظة أدائه الصفي بهدف تطوير وتقويم الأداء. وتصنف الزيارات الصفية إلى ثلاث أنواع:

أ. الزيارة المفاجئة: والتي ترتبط بنظام التفتيش الفني السابق وهي تتناقض مع المفاهيم الحديثة للإشراف التربوي.

ب. الزيارة المتفق عليها: وهي التي يتم تحديد أهدافها وموعدها بالتشاور بين المشرف والمعلم. وهي أكثر الأنواع انسجاماً مع أهداف الإشراف الحديث.

ت. الزيارة القائمة على دعوة المشرف: وتتم لمساعدة المعلم لحل مشكلة ما، أو لتوضيح موقف تدريسي معين. وقد كثر هذا النوع إثر تحسن العلاقة بين المشرف والمعلم ولزيادة إدراك المشرفين لأهمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين.

### 2. الإشراف العيادي، أو العلاجي، أو الإكلينيكي:

يورد الدويك وزملاؤه (1998)، تعريف (موريس كوجان)، للأسلوب الإشرافي الإكلينيكي على أنه ذلك النمط من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوك المعلم الصفي وممارسته التعليمية الصفية بتسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال، وأفعال، وتحليل أنماط هذا التفاعل بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية. ويتميز هذا الأسلوب بالاجتماع القبلي بين المعلم والمشرف.

### 3. التعليم المصغر:

حيث يقوم المشرف بزيارة المعلم ويتفق معه على تدريبه مهارة معينة، يقوم المعلم بتطبيقها على مجموعة من الطلبة في صف يتراوح عدد طلابه من (3-10) طلاب وفي زمن يتراوح (4-20) دقيقة، بينما يطبق المعلم المهارة يقوم المشرف بعملية التسجيل المرئي لما يجري داخل الصف. ثم يجتمعان معاً لمناقشة ما تم في الحصة من خلال مشاهدة التسجيل المرئي، ثم يتفقان على التغذية الراجعة المناسبة.

#### 4. البحث والتجريب أو البحث الإجرائي:

هو نشاط تعاوني يهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية من خلال معالجة المشكلات التي يواجهونها بأسلوب علمي موضوعي.

#### 5. الاجتماع الفردي مع المعلم (المقابلة الفردية):

ويكون من قبل المشرف لنقل معلومات أو للحصول على معلومات، ويستخدم هذا الأسلوب في تقييم المفاهيم كأن يجتمع المشرف التريوي بالمعلم بعد أن يراقب الدرس الذي علمه، ويقدم التغذية الراجعة والتوجيهات اللازمة.

#### 6. النشرات والقراءات أو ما يسمى النشرة الإشرافية:

وهي ما يقدمه المشرف للمعلم من نشرات تساعد على تطويره، ورفع مستواه المهني والتعليمي، وإطلاعه على كل ما هو جديد في مجال عمله، وتخصه.

#### 7. القراءات الموجهة:

وهي الكتب والمراجع التي لها علاقة بالمنهاج، ويتم توجيه المعلم للاستفادة منها لتنميته مهنيًا وثقافيًا، ورفع كفاياته المعرفية في مجال تخصصه، وتطوير اتجاهاته التربوية.

#### 2 1 3 5 2 الأساليب الإشرافية الجماعية وتشمل:

##### 1. تبادل الزيارات:

وتتم بين المعلمين في المدرسة والمدارس الأخرى، للاستفادة من خبرات بعضهم البعض، وتعطي المعلم القدرة على تقييم ذاته، وزيادة الثقة بنفسه كما تثبت روح التعاون بين المدارس.

##### 2. الاجتماعات واللقاءات:

وهي التي تهدف إلى توجيه المعلم، وإرشاده ومساعدته على تطوير وتحسين أدائه، وتنفيذ المهام المطلوبة منه بشكل يحقق الهدف التعليمي.

##### 3. الدروس التطبيقية:

وهو نشاط عملي يهدف إلى توضيح فكرة، أو طريقة، أو وسيلة تعليمية، يرغب المشرف التربوي في استخدامها من قبل المعلمين.

#### 4. المشاغل التربوية التدريبية:

وهو نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين، يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية مهمة وهو العمل على إيجاد الحلول المناسبة باستخدام أساليب متعددة، حوار، مناقشة، وغيرها....

#### 5. الندوات:

وتكون بعرض نشاط من قبل مختصين، وخبراء، ومناقشته بشكل موضوعي، وبحوارات هادفة، وفيها عرض لخبرات مختلفة.

#### 6. المؤتمر التربوي:

هو نشاط جماعي هادف يتبادل فيه كل من المشرفين، والمديرين، والمعلمين، والخبراء التربويين خبراتهم في قضايا، وأمور تهمهم.

#### 7. زيارة المدرسة:

زيارة يقوم بها المشرف التربوي لتقويم فعالية المدرسة فيما يخص الطلاب، أو المعلمين، أو المجتمع المحلي في المجالين الإداري، والفني.

#### 8. الدورة التدريبية:

وتكون على شكل محاضرة، أو ورشة التربوية، أو حوار مفتوح، أو مقابلة استجوابية، أو دراسة حالة، أو تمثيل دور، أو نقاش جماعي، وأحياناً المزج بين المعلومات النظرية والتطبيق العملي.

#### 9. اللجان:

لجان منتخبة لبحث مشروع معين، أو مشكلة خاصة، أو إصدار قراءات، أو توجيهات حول موضوعات معينة، حيث تتوصل إلى أحكام ناجحة حول تلك الموضوعات. وتضم أعضاء غير المعلمين كأولياء الأمور أو أحد المسؤولين أو أعضاء المنظمات المهنية والوطنية في المنطقة.

#### 10. المنحى التكاملي في الإشراف:



هو استخدام مجموعة متكاملة من الأدوات، والأساليب الإشرافية تؤدي إلى تفاعل بين المعلم، والمشرف بما يحقق التغيير المطلوب، وإكساب المعلمين اتجاهات ايجابية نحو الإشراف.

## 2 1 3 6 مهام المشرف التربوي:

ويصنف عبد الهادي (2002)، هذه المهام إلى ثلاثة مجالات هي:

1. المجال الفني: ويهتم بتحسين أداء المعلمين، ورفع كفاياتهم الإنتاجية.
2. مجال الإشراف الإداري على المدارس: مثل متابعة جداول توزيع وترتيب الدروس.
3. مجال العمل المكتبي: مثل الخطط السنوية، والتقارير اللازمة.

وقد حدد كل من ويلز وبوندي (Wiles & Bondi) في دراستهما المشار إليها في عطاري

وزميلناه (2005) عدداً من مهام المشرف التربوي المتمثلة في:

1. تطوير المعلمين وتقويمهم وملاحظة تدريسهم.
2. تنظيم البرامج التدريبية وعقد اللقاءات والاجتماعات.

## 2 1 3 7 الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة

لما كانت الإدارة المدرسية والإشراف التربوي جزءاً من الإدارة التربوية عامة، والتي هي أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربوية، ولأن مدير المدرسة قائد تربوي يقع عليه مسؤولية تحقيق تلك الأهداف بالتنسيق مع المعلمين – فقد تزايد الاهتمام بدور مدير المدرسة الفني والإشرافي. لأن المدرسة الحديثة تتطلب إدارة تربوية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية التعلمية، حتى أصبح ينظر إليه مشرفاً مقيماً في مدرسته (الفرح، 1990).

وانطلاقاً من أن الإشراف التربوي أحد جوانب الإدارة التربوية الذي يُعنى بالجانب الفني فيها، فإن مدير المدرسة يعتبر من هذه الزاوية قائداً تربوياً في مدرسته، فهو ليس إدارياً محضاً ولكنه أيضاً مشرف تربوي مقيم. ولهذا فإن مجال عمل المدير يتضمن: تطوير المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتحسين تنفيذ المناهج الدراسية، ورعاية التلاميذ، والبناء المدرسي، والبيئة المحلية والمجتمع المحلي (نشوان، 1992).

ويحدد الفقي (1994) وظيفة ومهمة مدير المدرسة كقائد تربوي أن ينمي ويطور البرنامج

التربوي لمدرسته، فهو الرئيس التنفيذي لهذه العمليات التي تحتاج منه إلى اهتمام خاص وعناية فائقة. فمدير المدرسة لديه الفرص المناسبة للتفاعل مع جميع مكونات العملية التعليمية أكثر من غيره من خارج المدرسة من الفنيين والمشرفين من الإدارة التعليمية الأعلى. بالرغم من ذلك فإن هناك اتجاهاً بين بعض المعلمين أنهم أعدوا إعداداً جيداً وأن لدى بعضهم خبرة طويلة في العمل ولا يحتاج لإشراف مدير المدرسة أو غيره، بل ويعتبر البعض منهم أن في هذا إهانة غير مباشرة له وكفائه. غير أن مثل هذا التوجه يعتبر نوعاً من التعالي من قبل بعض المدرسين الذين لديهم مثل هذا الشعور.

وقد ورد في مذكرة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005)، حول دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، أن الآراء ووجهات النظر حول دور المدير الإشرافي قد تعددت؛ فهناك الآراء المؤيدة والمستندة إلى ديمومة تواجد المدير في المدرسة وتعرفه على قدرات معلميه وإمامه بالجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية التعليميه كافة، أما النظريات الأخرى فقد اعتبرت المدير إدارياً ومنظماً في المدرسة وهو غير معد للقيام بمهام المشرف التربوي.

وعليه فإن من الضروري أن يعي مدير المدرسة دوره الحقيقي كمشرف مقيم، من خلال الممارسات الإشرافية التي يقوم بها، بحيث يلبي احتياجات معلميه ويقدم لهم الإرشادات اللازمة. وهذا يؤكد دور المدير كمشرف مقيم بشكل متكامل مع المشرف التربوي الذي يفتح المجال واسعاً أمام مدير المدرسة ويكشف له من الجوانب التخصصية التي قد يجد المدير صعوبة في حصرها ومتابعتها بمفرده، وأشارت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005)، بأن المدير كمشرف مقيم في المدرسة، يمكنه أن يساعد المشرف التربوي في التشخيص المبكر للصعوبات التي تواجه المعلمين. فالتوجيه الفني الذي يقوم به مدير المدرسة هو مكمل لما يقوم به المشرف من تحسين لعمل المدرس ومعالجة نقاط الضعف لديه ورفع كفاءته المهنية إضافة إلى القيام بالجانب الإداري المتمثل في توحيد جهود العاملين وتنظيم عملهم وحل مشكلاتهم.

فالمشرف والمدير يؤديان عملاً تعاونياً لخدمة أهداف التربية ويكمل كل منهما الآخر غير أن المشرف لديه إمام بمادة تخصصه وهذا ما لا يتوفر لمدير المدرسة (اليحمدي، 1998).

يُستنتج مما سبق، أنه في الوقت الذي لا يستطيع فيه مدير أية مدرسة أن يكون ملماً بجميع المواد الدراسية، إلا أنه يمكن أن يكون عاملاً هاماً في التطوير والتجريب وتشجيع المعلمين على العمل نحو تحسين العمليات التدريسية وتحديثها حتى تزيد كفاءة التدريس وتحسن طريقة أدائه. فالمدير في موقع هام لدفع عمليات التحسين والتطوير في المدرسة، ويشير الفقي (1994)، إلى بعض الأمور التي يتطلب توفرها في مدير المدرسة كي يقوم بدوره بشكل فاعل وهي:

1. معرفة خصائص تلاميذ المرحلة الدراسية.
2. معرفة حاجات التلاميذ وحاجات المعلمين وظروفهم.
3. الإلمام بسلوكيات التعلم ونظرياته.
4. الإلمام بطرق التدريس الحديثة.
5. الإلمام بطرق ووسائل تقويم التحصيل العلمي للتلاميذ.

ويبين الحوامدة (1996)، تأكيداً على ذلك ما ذكره كل من

(Marks Stoops & King Stoops) أنه يتوجب على مدير المدرسة الذي يقوم بتقويم أداء المعلم وتقدير عمله والإشراف عليه أن يتمتع بقدرة على التمييز بين أساليب التدريس القوي والضعيف ليتمكن من وضع توصيات عقب الزيارة الصفية تؤدي إلى تحسين التعليم، ولكي يمارس المدير دوره الإشرافي ينبغي عليه تعريف المعلمين بما هو متوقع منهم وفق معايير التقدير المستخدمة، والتي يجب أن يلم بها المدير، فهدف التقويم هو تحسين التعليم وليس إصدار أحكام نهائية على المعلم، وهو ما يهدف إليه الإشراف التربوي عموماً.

والمدير الذي يهتم بتحسين ممارساته الإشرافية عليه أن يواكب تطورات المهنة وتطورات المجتمع (الخطيب والخطيب، 2003). وعليه فلا بد للمدير الذي يسعى إلى تفعيل دوره الإشرافي، من إعداد خطة إشرافية واضحة الأهداف، قابلة للتطبيق، سليمة الخطوات. من خلال ما ورد حول عمل مدير المدرسة الإشرافي، يمكن تصنيف مهامه ومسؤولياته الإشرافية كما يراها عابدين (2001) في ثلاثة مجالات:

1. مجال المعلم: حيث يقوم المدير بتسهيل تعرّف المعلم على الأهداف التربوية العامة. وأهداف المرحلة التدريسية وأساليب التدريس والتخطيط، ويقوم بتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين.
2. مجال إثراء المنهاج وتقويمه: حيث يقوم المدير بتوضيح الأهداف وتحديدّها مع المعلمين، وتحليل الوحدات الدراسية لإثراء المنهاج وتقويمه، واقتراح التعديلات في الأهداف والأساليب.
3. مجال المتعلم: حيث يقوم المدير بالوقوف على حاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، والتخطيط لمراعاتها، ودراسة مشكلات التعليم، وتوفير الظروف والأجواء المساعدة على التعلم، وجمع البيانات عن التلاميذ والاتصال مع أولياء الأمور.

كما ويشير عابدين (2001)، بأن (Fox, Bish & Ruffner) قد حددوا الإشراف على المعلمين على أنه أحد مهمات ثلاثة يتضمنها عمل مدير المدرسة، وهي: الإدارة، والإشراف، والتقويم، ويشيرون إلى أن واجبات المدير في الإشراف تهتم أولاً بالموظفين، وذلك بتحسين حالة هيئة المدرسة جميعاً عن طريق التعلم، كما تشمل هذه الواجبات أيضاً تعرّف حالة التدريس في الصفوف عن طريق الملاحظة وعقد الاجتماعات وغيرها، فالتحسين المستمر للمدرسين ومتابعتهم ومعاونتهم على تحقيق أهداف المدرسين لا يقل أهمية عن الأمور الإدارية المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والضبط.

ومن خلال استعراض آراء بعض التربويين والمختصين حول المهمات الخاصة بمدير المدرسة من حيث انه مشرف تربوي مقيم، يمكن إيجاز هذه المهمات في الإطارين الآتيين:

1. إطار الإشراف على التعليم، حيث يقوم المدير بالمهام التالية:
  - أ. قيادة المعلم في إطار برنامج متكامل للإشراف التربوي يوصله إلى تحسين أدائه التعليمي.
  - ب. التخطيط وتصميم حلقات تدريبية في إطار النمو المهني للمعلمين على أسس علمية.
  - ج. استخدام الأساليب التعاونية في تحليل المعلومات المتصلة بأداء المعلم.
  - د. تطوير جدول من الخبرات المنظمة اللازمة لاستثارة اهتمام المعلم باتجاه النمو المهني.
2. إطار تنفيذ المنهاج الدراسي:

وتتمثل مجالات اهتمام مدير المدرسة فيما يتصل بالمنهاج الدراسية فيما يأتي:

- أ. إثراء المادة الدراسية، ويتم ذلك بقراءات أو أنشطة أو أدوات تقويم مناسبة.
- ب. توظيف الكتاب المدرسي، حيث يتابع المدير استخدام الكتاب المدرسي بفعالية.

- ج. متابعة استخدام الوسائل التعليمية من قبل المعلمين.
- د. توظيف المكتبة المدرسية لغرس حب الإطلاع عند التلاميذ وتشجيع عمل البحوث وما إلى ذلك.
- هـ. متابعة المدير لتوظيف المختبر المدرسي بشكل فاعل.
- و. التخطيط السليم للرحلات المدرسية بحيث تكون ذات أهداف تعليمية تربوية إضافة إلى الهدف الترفيهي.
- ز. الإعداد والتخطيط الجيد للإذاعة المدرسية.
- ح. وضع خطة عمل للأنشطة المدرسية بحيث تلبي رغبات التلاميذ.
- ط. التقويم التربوي الذي يستخدمه المدير لمراجعة الأهداف والبرامج الخاصة بالمدرسة. فمع وضوح هذا التصور حديثاً لدور مدير المدرسة لدى معظم التربويين، نادى العديد من الدراسات والأبحاث التربوية المعاصرة بأن يولي المسؤولون التربويون ومديرو المدارس الجانب الإشرافي التربوي من عمل مدير المدرسة العناية الكافية وخاصة ما يتعلق بالنمو المهني للمعلمين (نشوان، 1992؛ زهران، 1991؛ عمر، 1996؛ الحبيب، 1996). واقترح بعض هؤلاء التربويين أن يكرس مدير المدرسة ثلاثة أرباع وقته لتحسين عملية التعليم (اليحمدي، 1998). فالواجبات والمسؤوليات الفنية يجب أن تمثل قمة عمل مدير المدرسة، وتتمثل في الإشراف والتوجيه والمتابعة والتقييم (القوزي، 1989).
- ومن هذا المنطلق، وحتى تأتي الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة على الوجه الأفضل، فإن عليه أن يكون ملماً بمهام دوره التربوي، والتي من أهمها الإلمام بالفلسفة التربوية، والأهداف العامة للتربية والتعليم والتي تنبثق من فلسفة النظام التعليمي للدولة، وأن يلم بالأهداف الخاصة بالمرحلة الدراسية للمدرسة. وأن يمارس ويوجه التدريس داخل وخارج الصف، ويشرف على الأنشطة المنهجية وغير المنهجية. ويشارك في المشروعات التي تقام لخدمة المجتمع المحلي.
- 2 1 3 8 بعض الصعوبات التي تواجه الدور الإشرافي لمدير المدرسة

يناقش عطوي (2001)، الصعوبات التي قد تنشأ خلال قيام مدير المدرسة بدوره الإشرافي،

ويفندها على النحو الآتي:

1. الإشراف على معلمين من مختلف التخصصات.
2. عدم امتلاك المدير الوقت الكافي للإشراف بسبب كثرة الأعباء الإدارية.  
غير أن الباحث يرى أنه لا بد من معرفة الأمور التالية:
  - أ. أن الإشراف يشمل التعليم بكل جوانبه ولا يقتصر فقط على المعلمين.
  - ب. أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة في مجالات عدا التخصص مثل: التخطيط، وأساليب التدريس، والتعامل مع الطلاب، وتزويد المعلمين بنتائج الأبحاث والدراسات التربوية وغيرها.
  - ج. أن المدير كمشرف يهتم بالمبادئ والأساليب التربوية العامة.
  - د. أن المدير كمشرف يساهم في النمو المهني للمعلم.
  - هـ. توزيع المهام والأعباء على جميع أعضاء الهيئة التدريسية وليس على المدير وحده.
  - و. تفويض السلطة إلى عدد من العاملين في المدرسة للقيام بالأعمال الروتينية ليتسنى للمدير توفير وقت للعمل الإشرافي. ويؤيد هذا اليعمدي (1998)، حيث يرى أن بإمكان المدير أن يستعين بتطبيق مبدأ تفويض السلطة حول بعض الأعمال الإدارية إلى من يراه مناسباً، ومن تسمح له ظروف العمل بذلك، وفي حال المدارس الكبيرة لا بد من التنسيق مع الإدارة التعليمية بحيث يتم توفير العدد المناسب من الأعضاء الإداريين بينهم مساعد للمدير ومنسق المدرسة وغيرهما.
  - ز. لا يعتبر الإشراف عملاً فردياً بين المشرف والمعلم، بل يمكن أن يمارس عن طريق الاجتماعات والندوات والحلقات الدراسية، وإجراء البحوث وتبادل الخبرات بين المعلمين.
  - ح. تعارض دور المدير مع المشرف التربوي في بعض الأحيان بسبب اعتقاد بعض المديرين أن مهامهم تقتصر على تنظيم العمل في المدرسة.

## 2 1 3 9 تطور الإشراف التربوي في فلسطين

نشأ الإشراف التربوي في فلسطين مع بداية الانتداب البريطاني في العام 1919، حيث كان ضابط المعارف البريطاني على رأس الهيكل التنظيمي يساعده في عمله مفتشان يمتلكان الصلاحيات الواسعة في الناحيتين الإدارية والفنية للمدارس، أحدهما عربي فلسطيني ومهمته التفتيش على المدارس

العربية سواء كانت إسلامية أم مسيحية، والثاني يهودي ومهمته التفتيش على المدارس اليهودية (Sinai, 1977).

ولقد ارتبطت العملية التربوية التعليمية في فلسطين ارتباطاً وثيقاً بكل من نظامي التربية والتعليم الأردني والمصري بعد عام 1948، وحتى عام 1967. حيث اعتمدت قوانين التربية والتعليم الأردنية إلى حد كبير في الضفة الغربية. واعتمدت القوانين المصرية في قطاع غزة. ويبين عطاري وزميلاته (2005)، أن الإشراف التربوي في الأردن قد مر بثلاث مراحل متأثراً في ذلك بتطور النظام التربوي عامة، وهذه المراحل هي:

### 1. مرحلة التفتيش (1921-1962)

كانت الزيارة الصفية هي الأسلوب الرئيسي الذي استخدمه المفتش لمتابعة المعلم وتقويمه.

### 2. مرحلة التوجيه التربوي (1962-1975).

أصبح ينظر إلى عملية الإشراف على أنها عملية إنسانية ديمقراطية تعاونية تشخيصية. غير أن ممارسات الموجهين التربويين بقيت متأثرة بمفاهيم وممارسات التفتيش، الأمر الذي أبقى على سلبية اتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي.

### 3. مرحلة الإشراف التربوي (1975-1986).

بدأت هذه المرحلة بعد عقد مؤتمر العقبة عام 1975، حيث استبدل مصطلح "التوجيه التربوي" بمصطلح "الإشراف التربوي". ونصت محاضر المؤتمر أن عملية الإشراف التربوي تقوم على الدراسة، والاستقصاء، والتحليل، وتبنى على احترام الذات الإنسانية، وتعتمد أساليب متنوعة، وتنظر إلى العملية التربوية نظرة شمولية. وفي بداية الثمانينيات ظهر ما يعرف "بالإشراف الشامل" و "مشرف المرحلة الابتدائية". كما ظهر دور مدير المدرسة في الإشراف. وتم تغيير قسم الإشراف في المديرية إلى قسم الإشراف والمناهج والتدريب.

أما في الفترة ما بين 1987 وحتى 1995، فعلى الرغم من التطور في فلسفة الإشراف التربوي وأساليبه، فقد بقي الإشراف التربوي رهين حالة موروثه من الاتجاهات والممارسات التي لا تتسجم وتطلعات التطوير التربوي. وعليه فقد ركز القائمون على رسم السياسة الإشرافية في

الفترة (1995-2003)، على ضرورة إخضاع المشرفين لبرامج تدريب نوعية، وفحص جدوى العمل الإشرافي، وكذلك اعتبار المدرسة وحدة التطوير الأساسية.

وفي مصر التي كانت أول بلد عربي يعرف نظام التفقيش الفني والمعاصر وذلك عام 1936، لم يختلف الوضع كثيراً عما هو في الأردن وباقي الأقطار العربية. حيث مر الإشراف التربوي بذات المراحل من حيث تطور المفهوم والأساليب.

ويمكن القول أن الإشراف التربوي في فلسطين مر بالمراحل الآتية:

1. مرحلة التفقيش التي بدأت في عهد الانتداب البريطاني منذ عام 1919.
2. مرحلة التوجيه التي ظهرت إبان مؤتمر أريحا في العام (1962)، والذي حضره كبار المسؤولين من وزارة التربية والتعليم من الضفتين الشرقية والغربية. وفيه تم اعتماد مصطلح " التوجيه التربوي".

3. مرحلة الإشراف والتي بدأت، وكما سبق ذكره، عقب مؤتمر العقبة (1975)، وعلى الرغم من تأثير هذه المرحلة الواضح على النظام التعليمي الأردني إلا أن رياح التغيير هذه أثرت على النظام التعليمي الفلسطيني في الضفة الغربية، رغم سقوطها في أيدي الاحتلال الإسرائيلي إبان حرب عام (1967) (الشوا، 1998).

وفي عام (1984) قامت اللجنة العامة لمعلمي مدارس الحكومة بإجراء دراسة حول الوضع التعليمي في الضفة الغربية في ظل الاحتلال الإسرائيلي، وتطرقت الدراسة أيضاً إلى دراسة عملية الإشراف التربوي بوضعها الحالي، ومدى فعاليتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن مفهوم الإشراف التربوي - من وجهة نظر المعلمين - لا يعدو كونه عملية روتينية؛ يغلب عليها الطابع التفقيشي وتصيد أخطاء المعلم، وأن دور المشرف التربوي فيها لا يتعدى القيام بالزيارات الصفية المفاجئة لمشاهدة أداء المعلم وتصيد أخطائه، وتسجيل انتقاداته (الزاعة، 1985).

ومع قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994)، واستلامها زمام الأمور في الضفة الغربية وقطاع غزة، فقد أخذت على عاتقها مسؤولية النهوض بالعملية التربوية عامة والإشرافية خاصة فعملت على تكثيف البرامج التدريبية وتقييم وصياغة المفردات التربوية وإعادة النظر فيها. فلأول مرة يقوم



الفلسطينيون بصياغة الفلسفات التربوية الخاصة بهم، ولكن دون معزل عن العالم المحيط؛ فقد عملت وزارة التربية والتعليم على الاستفادة من تجارب الآخرين مراعية الخصوصية الفلسطينية.

وقد أوصى المؤتمر المنعقد في الفندق الوطني بالقدس (1994) حول تطور المناهج

الفلسطينية، بضرورة أن يُعنى الإشراف التربوي بالموقف التعليمي، مع التركيز على أن مديري المدارس بشكل عام، ومديري المدارس الثانوية بشكل خاص، بحاجة ماسة للتدريب للنمو المهني، وأنهم غير معدين بشكل كاف كقادة تربويين بقدر ما هم معدون لمعلمين. وركز المؤتمر على أهمية التركيز على التدريب المستمر للمديرين أثناء الخدمة (الشوا، 1998).

بالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم لتطوير عملية الإشراف التربوي فقد وجد وادي (1998)، أن واقع الإشراف التربوي في فلسطين، حتى ذلك الوقت، اتصف بعدم وجود معايير تربوية قائمة لاختيار المشرف التربوي تستند إلى أسس علمية وموضوعية، وجمود عملية الإشراف التربوي من حيث المعايير وأساليب التقويم وطرق التغذية الراجعة المقدمة، ويضيف أنه منذ (1967)، لم يحدث التغيير المطلوب من أجل اللحاق بالتطور في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1997)، في مذكرة توضيحية لنموذج الإشراف التربوي دور مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، جاء فيها المهام التالية:

1. برنامج زيارة المعلمين الصفية.
2. الزيارات الإشرافية وتوثيقها.
3. سجل أيام العمل الدراسية والدورات والاجتماعات.
4. سجل المتابعات التي يطلبها المشرفون من المعلمين.
5. متابعة الأعمال الكتابية للمعلمين والأنشطة اللاصفية، ويشمل هذا البند الخطط بأنواعها والامتحانات، والكلمات الصباحية، والإذاعة المدرسية، والمسابقات الثقافية، والمباريات الرياضية وغيرها.

**2 2 الدراسات السابقة**

**1 2 2 الدراسات العربية**

## 2 2 1 1 دراسة مصلح (1975):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المدارس الحكومية الأردنية. وكان من نتائج هذه الدراسة أن أبرز ما يقوم به مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً هو مساعدة المعلم على وضع خطة مرنة يمكن تطبيقها. وأظهرت كذلك أن أساليب قيام مدير المدرسة بزيارات إشرافية متعددة تعود إلى المتابعة والتأكد من تقدم المدرس في عمله، غير أن الوقت الذي يقضه المدير في هذه الزيارات غير كاف ولا يساعد كثيراً على تحسين عمل المعلم وتقويمه، كما أن هذه الزيارات غير كافية.

## 2 2 1 2 دراسة محمد (1977):

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الإلزامية الحكومية في الأردن كمشرف مقيم. وتكونت عينة الدراسة من (120) مديراً ومديرةً و (700) معلماً ومعلمة. وقد اشتملت الاستبانة على الفقرات المتعلقة بأساليب إشرافية مثل: الزيارات الصفية والدروس التطبيقية وتطوير المناهج.

وقد ظهر من خلال تحليل النتائج:

1. الزيارات الصفية المفاجئة للمدير كانت نسبة الإجابة عليها من قبل المديرين والمعلمين على التوالي هي (44.6%، 45.7%) وهي نسبة متدنية.
2. أن توجيه المدير للمعلم لتلافي النقص في الوسائل التعليمية كانت (89%، 81%).
3. أن نسبة حماسة المعلمين للاجتماعات التي يعقدها المدير مع المعلمين كانت متوسطة (69%-66%).
4. اختلاف آراء المعلمين والمديرين حول إشراك المدير للمعلمين في التخطيط للزيارات الصفية وتشجيعهم على ذلك، فكانت من وجهة نظر المديرين مرتفعة ومتدنية من وجهة نظر المعلمين.
5. وجود أثر للمؤهل العلمي على درجة ممارسة المدير لمسؤولياته الإشرافية فكانت نسبة ممارسة الفئة دون الثانوية متوسطة، وحملة الشهادة الثانوية أو الجامعية متدنية بالنسبة للزيارات الصفية ومرتفعة بالنسبة للتوجيه إلى أساليب التقويم.

6. عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخدمة للمديرين والمديرات على مستوى ممارساتهم الإشرافية.

### 2 2 1 3 دراسة المساد (1983):

هدفت إلى معرفة خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف من خلال تحديد تلك الخصائص واختبار فرضية وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي من جهة، وخصائص السلوك الإشرافي وخبرة المشرف من جهة أخرى. وقد دلت النتائج إلى أن خصائص السلوك الإشرافي تميل إلى السلبية بشكل عام، مما خلق اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف، فقد اتصف السلوك الإشرافي بالمباشرة والشرح والاستئثار بالحديث، كما اتصف باللاودية والنقد وعدم الاستثمار. أما الأسلوب الإشرافي الذي تميز بالمدح والتشجيع وتقبل أفكار المعلمين، فقد اقترن باتجاهات إيجابية للمعلمين نحو الإشراف.

### 2 2 1 4 دراسة سليمان (1984)

للقوف على مدى ممارسة مديري ومديرات مدارس التعليم العام الفعلية لمسؤولياتهم وواجباتهم المتنوعة منها والإدارية. واستخدم الباحث استبانة حوت عشرة بنود لتغطية الجوانب الوظيفية الرئيسية من عمل مدير المدرسة. وطبقت هذه الاستبانة على عينة مكونة من (360) مديراً ومديرة من المراحل التعليمية الثلاث؛ ابتدائية ومتوسطة وثانوية.

وأظهرت النتائج أن الإدارات المدرسية تعمل على تشجيع المعلمين على النمو المهني رغم تفوق الإناث في هذا الجانب. كما أكد أفراد العينة اهتمامهم بأعمال التوجيه والإشراف الفني، وتفوقت الإناث في هذا الجانب أيضاً. وأظهرت النتائج أيضاً أن انعقاد الاجتماعات المدرسية يتم غالباً في ضوء متطلبات العمل المدرسي، وليس وفقاً لرغبات المدرسين أو مديري المدارس إلا في حالات طارئة.

### 2 2 1 5 دراسة الزاغة (1985):

هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن مفهوم الإشراف التربوي في الضفة

الغربية(حتى حينه) ما زال قريباً من المفهوم التفتيشي القديم، كما أن دور المشرف التربوي ينحصر بشكل أساسي في القيام بالزيارات الصفية المفاجئة سواء من قبل المشرف التربوي أو المدير، وبشكل أعلى من الوسائل الإشرافية الأخرى كالندوات والنشرات. كما بينت الدراسة أن (78%) من المعلمين عينة الدراسة رأوا أن العملية الإشرافية في مدارس الضفة الغربية غير فعالة وبحاجة إلى تحسين، وأن هذا التحسين يجب أن يشمل مدير المدرسة نفسه لإمامه بالمهام الإدارية أكثر من المهام الإشرافية. أوصى الباحث بضرورة تبني المفهوم الحديث للإشراف التربوي في الضفة الغربية بإشراك المعلمين في التخطيط والتحليل.

## 2 2 1 6 دراسة عقيلان (1985):

هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف فني مقيم، والوقوف على الأعمال الإشرافية التي يقوم بها مديرو ومديرات المدارس الإلزامية في الأردن، ومقدار الزمن الذي يخصصه هؤلاء المديرون والمديرات للقيام بالأعمال الإشرافية. كما هدف الباحث أيضاً إلى تحديد الصعوبات والمعوقات التي تقف في طريق قيامهم بهذه الأعمال بفاعلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة طبّقها على عينة مكونة ( 372 ) مديراً ومديرة في مدارس إلزامية من خمس محافظات.

وتوصل الباحث لعدد من النتائج كان من أهمها ما يلي:

1. أن نسبة كبيرة من المديرين (82%-99%) يقومون بنصف المهام الإشرافية (15 مهمة من أصل 30 من الاستبانة) التي يفترض بهم القيام بها كمشرفين مقيمين.
2. أن حوالي (30%) من المديرين لا يؤدون حوالي (25%) من الأعمال الإشرافية التي ينبغي أن يقوموا بها. بينما كانت هناك نسبة (90%-99%) منهم يؤدون بعض الأعمال الإشرافية مثل: الزيارات الصفية، مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد، وتعريف المعلمين بواجباتهم، وعقد اجتماعات عامة وفردية للمعلمين .
3. انخفاض نسبة المديرين الذين يؤدون أعمالاً تتطلب إعداداً إدارياً وتأهيلاً علمياً عالياً.

4. أن الجزء الأكبر من وقت المديرين يصرف على الأعمال الإدارية حيث تستغرق حوالي (50%) فأكثر من وقت المدير.

5. عدم وجود أثر لاختلاف الجنس في ممارسة الأعمال الإشرافية.

6. وجود أثر لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والإعداد المهني والإداري لمديري ومديرات المدارس الإلزامية في ممارستهم للأعمال الإشرافية بمدارسهم ولصالح المديرين الأعلى مؤهلاً والأكثر خبرة.

7. أما فيما يتعلق بمعوقات قيام مدير المدرسة الإلزامية في الأردن بدوره كمشرف فني مقيم بفاعلية، فقد حدد الباحث عدداً من هذه المعوقات في ضوء نتائج الدراسة ومن أهمها:

1. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة الإلزامية في الأردن.

2. النقص في التأهيل العلمي والمسلكي لمدير المدرسة الإلزامية.

3. ضعف العلاقة المهنية بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية.

## 2 2 1 7 دراسة عالية في الفواعرة (1990):

أجريت على عينة مكونة من (51) مديراً ابتدائياً. وقد تبين من نتائج الدراسة أن (36%)

من عينة الدراسة لا تناقش مجالات الأهداف التربوية مع معلميه، وأن (50%) منها تتدارس بشكل دائم مع المدرسين الاتجاهات التربوية المعاصرة في طرائق التدريس، و (98%) منها يقومون بزيارة المعلمين في فصولهم الدراسية للإطلاع على مستويات أدائهم، وأن أقل من (20%) منها تشجع المعلمين على تبادل الزيارات بينهم، و (90%) منها تساعد المعلمين على حل مشكلاتهم الوظيفية و (52%) منها تفرد وقتاً خاصاً لتنشيط معلومات ومهارات المدرسين القدامى.

## 2 2 1 8 دراسة الرمحي (1987):

هدفت لتقييم الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة الإلزامية الحكومية في لواء طولكرم

بالضفة الغربية، ولمعرفة أي الدورين يمارس بشكل أفضل؛ وكذلك الكشف عن أثر اختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على تحسين ممارسات المدير لدوره الإداري والفني. وفي سبيل ذلك

أعد الباحث استبانة تضمنت (74) فقرة للتعبير عن الأدوار الإدارية اشتملت على عشرة مجالات، وسبعة مجالات أخرى للتعبير عن الدور الفني من خلال (46) فقرة أخرى. ونفذت هذه الاستبانة على عينة من (39) مديراً ومديرة و (264) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية التطبيقية.

وقد كانت نتائج الدراسة على الصعيدين الإداري والفني كما يلي:

1. الدور الإداري: أشارت النتائج إلى اتفاق المديرين والمعلمين على أن المدير يمارس دوره الإداري بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط النسب لإجابات المديرين (88.4%)، رغم أن المديرين قد رأوا أنهم يمارسون دورهم أفضل مما رآه المعلمون.

2. الدور الفني: اختلف المديرين والمعلمون في تقييمهم لهذا الدور؛ فالمديرون رأوا أنفسهم أنهم يمارسون هذا الدور بدرجة مرتفعة، بينما رأى المعلمون أن المديرين يمارسونه بدرجة متوسطة. ولم تظهر النتائج أثراً للمؤهل العلمي في تحسين ممارسات المدير لدوره المتوقع منه إدارياً وفنياً. وأوصى الباحث بضرورة توعية المدير بأهمية دوره الفني وإعداده للقيام بهذا الدور بشكل أفضل.

## 2 2 1 9 دراسة قريش (1987):

هدفت للتعرف على الكفايات الواجب توفرها في مدير المدرسة الثانوية في الضفة الغربية، مستخدماً استبانة مكونة من (55) فقرة اشتملت على كفايات إشرافية وإدارية، بين ما هو متوفر في مدير المدرسة الثانوية وما هو مأمول منه، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. أن إنتاج المديرين المؤهلين المتمتعين بالكفايات التربوية أفضل من إنتاج غير المؤهلين.
  2. أن الكفايات الإدارية والإشرافية المطلوب توافرها في مدير المدرسة لا يتم اكتسابها بالخدمة فقط، بل بالإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة وعلى أسس تربوية حديثة.
- وقد أوصى الباحث في ضوء هذه النتائج بأن يتم إلحاق المديرين بدورات تدريب معدة خصيصاً لذلك، ومن أجل تحسين كفاياتهم الإدارية والإشرافية.

## 2 2 1 10 دراسة الدوجان (1989):

أجريت في محافظة المفرق ولواء جرش وبينت مهام الإشراف التربوي التي يفترض أن يمارسها المشرف التربوي ومدير المدرسة، موزعة على خمس مجموعات هي: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتنسيق، والتقويم.

وأظهرت النتائج أن المديرين يمارسون بدرجة مقبولة مهام إشرافية أكثر من المشرفين التربويين. فكان من بين المهام الإشرافية التي يمارسها المديرون بدرجة عالية: متابعة إعداد المعلمين لخططهم، وتوزيع الدروس، وتعريف المعلمين بواجباتهم، وضعف تحصيل الطلاب والدوام، واستخدام الملفات، والسجلات، وغيرها.

وأوصى الباحث بضرورة توصيف وظيفة كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة وبيان مهامهم الإدارية والفنية بدقة ووضوح.

## 2 2 1 11 دراسة لعيسان في نشوان ونشوان (1998):

أجريت حول مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه ومجالاته والمهارات اللازمة لمن يقوم به (المشرف التربوي أو مدير المدرسة)، وأساليبه المستخدمة، توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن ممارسات مدير المدرسة الإشرافية تتسم بالبيروقراطية وتهمل العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وأن المدير يقبل الوضع الموجود ولا يحاول التجديد والابتكار. كما استنتج الباحث أيضا أن معظم (الموجهين) القدامى في السن يمارسون الأساليب التقليدية في الإشراف التربوي دون مراعاة التغيرات والتطور في الطرق والأساليب الإشرافية.

## 2 2 1 12 دراسة الحاوي (1989):

أجريت في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وحاولت الباحثة الوقوف على الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في أثناء أدائه لمهامه في المدرسة. وهدفت فيما هدفت إليه إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها مدير المدرسة أثناء قيامه بمهامه الإشرافية خاصة، ومعرفة أثر الجنس ومستوى المدرسة على تلك الصعوبات.

ودلت النتائج على أن هناك صعوبات رتبها الباحثة في منظومة للإفادة منها في تطوير برامج الإشراف التربوي، كما بينت الدراسة أن الصعوبات التي تتعلق بالمعلمين والعاملين في المدرسة أكبر كلما كان مستوى المدرسة أعلى.

كما تبين أيضاً أن تقديرات مديري المدارس لممارساتهم لمهامهم الإشرافية والمفوضة لهم كانت أعلى من تقديرات المعلمين لها في جميع العمليات الإدارية.

وتبين وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في ممارسة عمليتي التخطيط والتنسيق. مع عدم وجود فروق لمهام عملية التنظيم والقيادة والرقابة لمتغير الجنس. ولم يكن لمتغير مستوى المدرسة أثراً على النتائج.

## 2 2 1 3 دراسة العودة (1989):

هدفت إلى التعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الابتدائية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وبيان أثر المؤهل العلمي، والتأهيل التربوي والخبرة الإدارية، والجنس، والعمر على هذه الممارسات. وأيضاً حاولت الدراسة التعرف على مدى ممارسة المديرين لهذه الممارسات الإشرافية ومدى أهميتها. وقد أعد الباحث استبانة احتوت على سبعة مجالات من مجالات الإشراف التربوي كمتغير في ضوءها يقوم الباحث بتقييم الدراسة، وهذه المجالات هي: التخطيط، والاتصال، والعلاقات الإدارية، والمجال الفني، ومجال المنهاج، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال التقويم. ووزعت هذه الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (37) مديراً و (93) مديرة من مديرية عمان الكبرى، و (520) معلماً ومعلمة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يصفون الممارسات الإشرافية لمديريهم بأنها تقع بين الدرجة المتوسطة والدرجة العالية، وأن أهم المجالات الإشرافية التي يولونها جل اهتمامهم هو المجال الإداري، يليه مجال الاتصال، ثم مجال التقويم، ومجال النمو المهني للمعلمين، ومجال المنهاج، والمجال الفني، وآخرها مجال التخطيط. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى للمؤهل العلمي، أو الجنس، أو العمر. وتبين وجود فروق تعزى للخبرة الإدارية.



وأوصى الباحث بإجراء دراسات مماثلة لمعرفة واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في المراحل التعليمية الأخرى، وعقد دورات تدريبية لمديري المدارس الابتدائية لتحسين ممارساتهم الإشرافية.

## 2 2 1 14 دراسة حتملة (1990):

أجريت الدراسة لتحديد تصورات المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور للمدير الفعال في المدارس الحكومية في الأردن، وذلك بتطبيق استبانة من (65) فقرة على عينة مكونة من (540) شخصاً من المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور. وقد تضمنت فقرات الاستبانة خمس كفايات تجعل المدير من وجهة نظر الباحث قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً في المدرسة وهي: الكفايات الإدارية، والكفايات الإنسانية، والكفايات الفنية، والكفايات العملية، والكفايات السلوكية. وقد توصل الباحث إلى أن أكثر المجالات امتلاكاً لدى مدير المدرسة حسب تصورات المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور كان في المجالات الإدارية والإنسانية، أما أقل هذه المجالات امتلاكاً فكانت في المجالات الفنية، فالعملية، ثم السلوكية على التوالي، وهي مجالات تعتبر كما يراها الباحث من المجالات الإشرافية الهامة.

## 2 2 1 15 دراسة الفواعرة (1990):

نظراً لأهمية دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المسؤولين والقائمين على عملية التربية والتعليم، ارتأى الباحث تنفيذ هذه الدراسة بهدف معرفة مدى توفر الخدمات الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة الثانوية لمعلميه في مدارس لواء عجلون، وذلك من خلال تقصي مدى توفير مدير المدرسة الثانوية في لواء عجلون للخدمات الإشرافية لمعلميه من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين أنفسهم، وفيما إذا كان هناك فرق بين وجهتي نظر الفئتين حول هذه القضية. كما سعى الباحث إلى تحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه المدير موضوع الدراسة، لدى ممارسته لدوره كمشرف تربوي مقيم.

واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (20) مديراً ومديرة و(384) معلماً ومعلمة. طبقت عليهم استبانتيين إحداهما للمعلمين والأخرى للمديرين اشتملتا على قائمة الخدمات الإشرافية التي أعدها الباحث.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج كان من أهمها أن العمل الإشرافي الذي يقوم به مدير المدرسة هو بدرجة متوسطة ومنخفضة على مستوى المجالات الفرعية، وبدرجة منخفضة على مستوى المجالين الرئيسيين، من وجهة نظر المعلمين. في حين رأى المديرون أنهم يقدمون خدمة إشرافية بدرجة عالية على مستوى المجالات الفرعية والرئيسية. وقد اتفق المعلمون والمديرون على توفر الخدمات الإشرافية مع اختلافهم في درجة توفرها.

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه المدير في دوره الإشرافي، فقد حددت نتائج الدراسة عدداً منها، ومن أهمها: كثرة مهام وأعمال مدير المدرسة، وعدم تأهيله للقيام بدوره الإشرافي، وكثرة عدد المعلمين في المدرسة الواحدة، وتخوف المعلمين من عملية الإشراف وعدم التنسيق بين القائمين على العملية الإشرافية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة تأهيل مديري المدارس وتدريبهم، من أجل رفع كفاياتهم الإشرافية. ووصف وتحديد مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة. كما أوصى بمتابعة أعمال ونشاطات مدير المدرسة الإشرافية وتقويمها بناءً على أسس محددة.

## 2 2 1 16 دراسة غنيمات (1990):

هدفت إلى تحديد المشكلات الإدارية والفنية التي يعاني منها مديرو ومديرات مدارس المرحلة الإلزامية في القرى الأردنية النائية، حيث كشفت نتائج الدراسة أن المديرين يعانون من مشكلات فنية تتعلق بمجالات الإشراف على المعلمين والمناهج، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي يعاني منها مديرو المدارس في المرحلة الإلزامية في القرى النائية تعزى لجنس المدير، أو مؤهله، أو مستوى دراسته.

وأوصى الباحث على ضرورة تدريب المديرين على مجالات الإشراف على المعلمين والمناهج وذلك بسبب علاقتها المباشرة بعملية الإشراف التربوي.

## 2 2 1 17 دراسة هليل (1991):

وفي سياق تحديد المهام الإشرافية لمدير المدرسة ومعوقات تنفيذها أجرى الباحث دراسة ميدانية بمنطقة الخرج في السعودية تناولت دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد المهام الإشرافية التربوية لمديري المدارس بوصفهم مشرفين تربويين مقيمين، والتعرف على مدى إدراك كل من مديري المدارس والموجهين ( أي المشرفين) والمعلمين لمهام مديري المدارس الإشرافية، كما هدفت إلى تحديد المشكلات التي تعيق قيام مديري المدارس بمهامهم الإشرافية.

وقد استنتج الباحث أن مهام المدير الإشرافية تجاه المعلمين تتمثل في: التعاون مع المعلمين لتحسين مستويات طلابهم، والإطلاع على كراسات تحضير الدروس، ومساعدة المعلمين الجدد للتكيف مع مهنة التدريس، والتعاون مع المعلمين لتحسين مستوى أدائهم، وتنمية معلوماتهم، وتوزيع الأنشطة والأعمال المدرسية طبقاً لميولهم واستعداداته م، ومتابعة مدى عنايتهم بالواجبات المنزلية والتطبيقات الصفية، والقيام بزيارتهم في الصفوف، وعقد اجتماعات تربوية معهم للتفاهم حول البرامج المدرسية، وإشراكهم في معالجة بعض القضايا التربوية.

أما بالنسبة لعلاقة مدير المدرسة بالموجهين التربويين، توصل الباحث إلى أن مهام مدير المدرسة في هذا المجال تتمثل في: إطلاع المعلمين على ملاحظات الموجهين، ومشاركة الموجهين في تقييم أداء المعلمين، وإطلاع الموجهين على ملاحظات المدير عن المعلمين بعد زيارتهم، ومناقشة الموجه التربوي حول مستوى المعلم علمياً وفنياً، والحصول على النشرات التربوية من الموجه فيما يتعلق بالمادة الدراسية.

أما فيما يتعلق بمشكلات ومعوقات عمل مدير المدرسة الإشرافي، فقد أظهرت النتائج أن هذه المشكلات تتمثل في: اهتمام المدير بالجانب الإداري أكثر من الجانب التربوي، وعدم التوافق بين المدير وأسررة المدرسة، وتعصب المدير لرأيه مع عدم السماح بمناقشة آراء الآخرين وسماعها، وعدم وضع خطة سليمة لسير عمله في المدرسة، واستئثار المدير بالسلطة، وعدم اقتناع المدرسين بآراء وتوجيهات مدير المدرسة حيالهم.

## 2 2 1 18 دراسة بطاح (1991):

هدفت إلى الكشف عن علاقة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم بالمشرف التربوي المختص. وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين المؤهلين تربوياً لهم علاقات أفضل مع المشرفين التربويين من زملائهم غير المؤهلين. وأن المديرين الذين تزيد خبرتهم عن خمس سنوات كانت لهم علاقات أفضل مع المشرفين التربويين من زملائهم الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات. وقد تشابهت هذه النتائج مع تلك التي تتعلق بالمشرفين التربويين. وهنا أيضاً يوصي الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين أثناء الخدمة لرفع كفاءاتهم الإدارية والفنية في المدارس التي يعملون فيها.

## 2 2 1 19 دراسة السريحين (1991):

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية نحو الإشراف التربوي، وتحديد العلاقة بين هذه الاتجاهات من جهة، ومتغيرات الدراسة المستقلة وهي: السلوك الإشرافي ببعديه: (السلوك المباشر، والسلوك غير المباشر)، وجنس المعلم، ومؤهله العلمي، ومؤهله التربوي، وتخصصه، وخبرته في التعليم.

واختار الباحث عينة عشوائية من (351) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للعام الدراسي (1990-1991). وقد طور الباحث أداتين: الأولى، أداة وصف السلوك الإشرافي، والثانية، أداة قياس اتجاهات المعلمين. وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تميل إلى أن تكون فوق المتوسط، حيث بلغت في المستوى العالي (37%) وفي المستوى المتوسط (33%).
2. أن جميع متغيرات الدراسة المستقلة، كان لها تأثير دال إحصائياً وتسهم جميعاً في شرح (49%) من التباين في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.
3. أن السلوك الإشرافي غير المباشر، قد ساهم بشرح (47%) من التباين في الاتجاهات، يليه متغير الجنس، حيث ساهم بشرح (2%) فقط من التباين في الاتجاهات.

وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول عوامل وظيفية أخرى في اتجاهات المعلمين.

## 2 2 1 20 دراسة زهران (1991):

ولتحديد الكفايات والمهارات الإشرافية اللازمة لمدير المدرسة للقيام بدوره كمشرف تربوي مقيم، أجرى الباحث دراسة اشتملت على بعض المجالات من عمل مدير المدرسة، وهي: المعلمين، والمتعلمين، والبيئة المحلية. غير أنها ركزت على المجال الأول لأهميته فالنجاح فيه يقود إلى النجاح في المجالين الثاني والثالث. وبعد قيام الباحث بمسح الدراسات السابقة المتعلقة بهذه المجالات، توصل إلى عدد من التصورات من أهمها: أن دور مدير المدرسة يعتبر أساسياً في تحسين العملية التعليمية وتطويرها على الصعيدين الإداري والفني، وأن هناك مجالات أساسية للدور الإشرافي لمدير المدرسة، من أهمها: التخطيط للتعليم، والنمو المهني للمعلمين، والاختبارات، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وأن وظيفة مدير المدرسة تتطلب أن يتمتع المدير بعدد من الكفايات والمهارات، مثل كفاية التخطيط المدرسي، والكفاية الإدارية، والكفاية الفنية، وكفاية التغيير والتطوير. وأن هناك ثلاثة أساليب يمكن استخدامها في هذا الصدد، وهي: الزيارات الصفية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والقيام بالبحوث التعاونية.

## 2 2 1 21 دراسة الشلاش (1992):

هدفت إلى التعرف على المهمات الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية وتحديد درجة أهميتها ومعرفة مدى تأثير الخبرة الإدارية والمؤهل العلمي على أداء تلك المهام. وقد استخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة وطبقت على عينة من المديرين بلغت (59) مديراً و (88) من موجهي المواد الدراسية في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية التابعة لمنطقة الرياض التعليمية. و (7) من موجهي الإدارة المدرسية.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج كان من أبرزها:

1. أن متابعة الالتزام بالسلوك العام داخل المدرسة، ومتابعة تنفيذ التعليمات ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومتابعة إعداد الجداول المدرسية كان من أكثر المهام الإدارية ممارسة، وأهمية من قبل

المديرين. أما أقل هذه المهام ممارسة فهي الاهتمام بالتربية الصحية للتلاميذ، وكتابة تقرير شامل يوضح واقع المدرسة والذي يعتبر أيضا أقل المهام أهمية في نظر المديرين.

2. أن أكثر المهام الفنية (الإشرافية) ممارسة وأهمية من قبل مديري المدارس الثانوية هي متابعة لجان الاختبارات، والإشراف على توزيع المعلمين للمناهج الدراسية ومتابعة تنفيذ التعليمات الخاصة بالمناهج المدرسية، وأقل المهام الفنية ممارسة وأهمية هي المشاركة في تقييم المناهج الدراسية وتشجيع المعلمين على البحث العلمي التربوي، وتحسين تنفيذ المناهج.
3. وقد أتضح من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين المؤهل العلمي والخبرة وتحديد مديري المدارس الثانوية لدرجة أهمية وممارسة مهامهم.

## 2 2 1 22 دراسة أحمد (1992):

ويوصي الباحث بضرورة عمل دورات تدريبية للمديرين والمديرات تركز على كل ما هو جديد في الجانب المعرفي والجانب المهاري، وذلك في ضوء نتائج دراسته التي هدفت على التعرف على العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية التي ينبغي أن يقوم بها مديرو هذه المدارس. كما هدف الباحث التعرف على أثر كل من الجنس، والمؤهل الدراسي، ومدة الخبرة، ونوعية برامج التدريب على الممارسات الإشرافية لمديري المدارس.

وأظهرت النتائج أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في مدى ممارسة مديري المدارس للأنشطة الإشرافية في المدرسة، وأن هناك أثر لمتغير المؤهل في تمكن المديرين والمديرات من ممارسة بعض المجالات من عملهم مثل المجالات الإدارية، غير أنه لم يظهر أثر لهذا المتغير في تمكن المديرين من الممارسات الإشرافية الخاصة بالسلوكيات الإدارية اليومية. أما بالنسبة لمتغير مستوى الخبرة فقد كان له أثر في ممارسات المديرين في مجال السلوكيات الإدارية اليومية، والإدارية ككل، ولصالح المديرين الأكثر خبرة. ولم يكن له أثر في مجالي القواعد التنظيمية والمبادئ الإدارية الصحيحة. كما أشارت النتائج إلى أن التدريب له أثر على تمكن المديرين والمديرات من الممارسات المتعلقة بمجال المبادئ الإدارية الصحيحة، ولصالح المديرين المديرين، ولم يظهر له أثر في مجال ممارسة العملية الإشرافية ككل.

## 2 2 1 23 دراسة أحمد في اليمحمدي (1998):

توصل الباحث إلى أن أهم مجالات العمل المميزة لأداء مدير المدرسة والتي تدخل ضمن أسباب نجاحه هو مجال أعمال الإشراف الفني ( أي التربوي). حيث قام الباحث بدراسة هدفت إلى معرفة الخبرات المميزة أو البارزة لمديري المدارس والأكفاء بمحافظة الإسكندرية في جمهورية مصر العربية، ومعرفة أهم الأعمال لهم داخل وخارج المدرسة، والتعرف على احتياجاتهم، وعلى بعض السلبيات التي يعتقدون أنها تعوق رفع مستوى كفاءتهم، ثم وضع دليل عمل كأسلوب أو منهج للإدارة المدرسية الناجحة، ووسيلة لرفع مستوى الأداء.

وقد قسمت مجالات الأعمال الإشرافية المتعلقة بالمدير، وبحسب نتائج الدراسة، إلى عدة

جوانب كان أهمها:

1. مساعدة المعلمين في معرفة طرق التدريس الجديدة كل حسب تخصصه.
  2. القيام بزيارات أسبوعية بغية الملاحظة والإشراف.
  3. عمل دروس نموذجية أمام المعلمين.
- وضمن محور الأعمال الإدارية والإشرافية كان من أهم نتائج الدراسة أن على المدير أن ينسق ويوازن بين النواحي الإدارية والفنية، وأن يعطي وقتاً كافياً للتلاميذ وأعضاء هيئة التدريس، ووقتاً أقل للنواحي الإدارية الأخرى.

## 2 2 1 24 دراسة قواسمة (1992):

هدفت إلى تحديد درجة رضا المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى من خلال دراسة المجال الإداري والمجال الفني.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا للمعلمين والمعلمات عن ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في المجال الإداري، أعلى منه في المجال الفني. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لرضا المعلمين والمعلمات عن

ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية في المجال الإداري لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الفني وكذلك عدم وجود أثر يعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

## 2 1 25 دراسة الحوراني (1993):

هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرتي عمان من وجهة نظر المعلمين والمديرين. كما هدفت إلى بيان أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

وقد أعد الباحث استبانة ضمنها ثمانية مجالات محددة للإشراف الفني وهي: مجال التخطيط، والمنهاج، والأساليب الإشرافية الفردية والجماعية، والتعاون مع المجتمع المحلي، وطرق وأساليب التدريس، والمعلم والنمو المهني، والطلبة، وأخيراً مجال التقويم. وطبقت هذه الاستبانة على عينة مكونة من (45) مديراً و (55) مديرة، و(400) معلماً ومعلمة. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المديرون والمديرات في المنطقة المذكورة كما يراها المديرون والمعلمون؟.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية الفنية للمديرين والمديرات تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية؟.

وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين والمعلمين وصفوا واقع الممارسات بأنها ممارسات مقبولة. وقد تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مجال واحد وهو مجال التخطيط يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية في مجال واحد وهو المنهاج تعزى للخبرة الإدارية ولصالح من تزيد خبرتهم على عشر سنوات. ولم يظهر أثر لمتغير المؤهل العلمي.

وأخيراً أوصى الباحث بإجراء دراسة مماثلة لمعرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية على مستوى مديريات أخرى. كما أوصى بإجراء دراسة للكشف عن أسباب الفروق بين المديرين والمديرات في المجالات الإشرافية الفنية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية والجنس.



## 2 2 1 26 دراسة محمد عبد الرحمن (1994):

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس ما زالوا يلعبون دورهم التقليدي في الإشراف وهو التفتيش، كما أن المديرين كانوا متهيئين من توسيع مجالات الإشراف التربوي. وقد أجريت هذه الدراسة على المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية في الضفة الغربية بهدف معرفة دور المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين والمديرين. وتكونت عينة الدراسة من (48) فرداً موزعين على الفئات التالية: فئة المشرفين التربويين وبلغ عددهم ثمانية أفراد، وفئة المديرين والمديرات وبلغ عددهم عشرة مديرين ومديرات، وفئة المعلمين والمعلمات وبلغ عددهم ثلاثين معلماً ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة تناولت عشرة مجالات إشرافية وهي: الشؤون الإدارية، والمنهاج، وطرائق التعليم، والنمو المهني للمعلمين، وأسس الاتصالات مع المعلمين، والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة، والبيئة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالبيئة المحلية، وشؤون الطلاب ونشاطاتهم، والتقويم.

## 2 2 1 27 دراسة عمر (1996):

هدفت إلى استكشاف معوقات عمليات التوجيه الفني (أي الإشراف التربوي) التي تواجه مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي، بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً. كما هدف الباحث تحديد أثر كل من مستوى خبرة المدير وتأهيله، وعدد المعلمين، واختلاف تخصصاتهم، والوقت، وطبيعة المنهج في مرحلة التعليم الأساسي على وجود تلك المشكلات ومدى أثرها على العملية التربوية. كما حاول الباحث تحديد من هو المسؤول عن عملية الإشراف التربوي داخل المدرسة، ومستوى العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي المختص.

وقد أعد الباحث استبانة طبقها على عينة من (20) مديراً ومديرة بمحافظة الدويم في جمهورية السودان. واستخدم الباحث، إضافة إلى الاستبانة، المقابلة والتقارير.

وتوصل الباحث لعدد من النتائج من أهمها:

1. أن كثرة عدد المعلمين الذين يوجههم المدير تعيق فاعلية دوره التوجيهي.
2. أن ضعف كفاءة بعض المعلمين وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وقلة التدريب تعيق قيام المدير بدوره التوجيهي.
3. تفاوت التزام المعلمات بتوجيهات المدير تبعاً لتفاوت المديرين أنفسهم في المستوى الأكاديمي، وقدرتهم على التوجيه الفني والإقناع والتواصل مع المعلمين.
4. تكامل دور المشرف المختص والمدير كموجه فني مقيم، ووجود تفاهم وتعاون بينهما. وقد ذكر الباحث أنه بهذه النتيجة ثبت عكس ما افترض هو وجوده مسبقاً من أن تداخل الأدوار بين المدير كموجه مقيم والموجه الفني المختص قد يؤدي إلى تناقض بينهما مما يؤدي إلى الحد من فعالية الممارسات التوجيهية (أي الإشرافية التربوية).
5. أن تأهيل المديرين في مجال التوجيه الفني يقلل من صعوبة المشكلات التي تواجههم.

## 2 2 1 28 دراسة الشوا (1998):

- أجريت لمعرفة الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (460) معلماً ومعلمة وهو ما يعادل (20%) من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي المدارس الأساسية والثانوية في منطقة محافظة نابلس.
- وبعد تحليل النتائج، أظهرت الدراسة ما يلي:
1. احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى، حيث كانت درجة الممارسة فيه كبيرة جداً (متوسط=4.21) واحتل النمط التعاوني المرتبة الثانية ودرجة ممارسة كبيرة جداً (متوسط= 4.16)، أما النمطين الدبلوماسي والسلبي فقط حصلا على درجة ممارسة متوسطة (متوسط=2.99، متوسط=2.41) على الترتيب. وقد حصل النمط الديكتاتوري على المرتبة الأخيرة، حيث كانت درجة الممارسة فيه قليلة (متوسط=1.99)، وفق مقياس ليكرت الخماسي.
  2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط الإشرافية لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، ومكان العمل، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الديكتاتوري بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط السلبي بين معلمي المرحلة الأساسية والثانوية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية الذين كانوا أكثر سلبية في التعامل مع هذا النوع من الأنماط. كما ظهر أثر لمتغير سنوات الخبرة في النمط السلبي ولصالح أصحاب الخبرة الأطول والذين كانوا أكثر سلبية من غيرهم حول النمط الإشرافي.

وأوصى الباحث بضرورة تدريب المديرين لتعزيز أدوارهم كمشرفين مقيمين. كما أوصى بإجراء دراسات مماثلة على مستوى الوطن ككل لتحسين نظام الإشراف التربوي.

### 2 2 1 29 دراسة أبو عودة (1998):

أجريت لمعرفة واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة في فلسطين، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الممارسات الإدارية والفنية في ضوء متغيرات كل من: نوع المدرسة، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وتألفت عينة الدراسة من جميع المديرين والمديرات البالغ عددهم (49) مديراً ومديرة، و (247) معلماً ومعلمة بنسبة (17%) من المجتمع الأصلي كما أعد الباحث استبانة مكونة من (86) فقرة موزعة على ستة مجالات إشرافية.

وكان من أبرز نتائج الدراسة:

1. يقدر المديرين والمعلمون معاً درجة الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية بأنها متوسطة الممارسة في كل مجال على حدة وفي مجموع المجالات ككل؛ حيث بلغت النسبة المئوية العامة (68.15%).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع الممارسات كما يقدرها المديرين تعزى إلى متغيرات الدراسة. بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية كما يقدرها المعلمون تعزى للجنس باستثناء مجال الشؤون التنظيمية والمالية، حيث وجد فرق لصالح المعلمات. كما ظهر أثر لمتغير المؤهل في مجالي الشؤون التنظيمية والمنهاج والبرنامج التربوي. ولم يظهر أثر لمتغير سنوات الخدمة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة اختيار مديري المدارس الثانوية ممن حصلوا على دراسات عليا في التربية وإدارتها. وضرورة تدريب هؤلاء المديرين عبر برامج أكثر تطبيقية.

## 2 2 1 30 دراسة اليحمدي (1998):

أجريت هذه الدراسة بعنوان "مدى ممارسة مديري المدارس الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان لدورهم كمشرفين تربويين مقيمين" بهدف التعرف على واقع الممارسات الإشرافية التربوية لمديري هذه المدارس والمتعلقة بعملية النمو المهني للمعلمين، والتي تمثل دورهم كمشرفين تربويين مقيمين بمدارسهم، والوقوف على أثر كل من الخبرة الإدارية لمديري المدارس، وحجم المدرسة، ومدى اكتمال الهيئة الإدارية بها، على مدى ممارسة مديري المدارس الإعدادية والثانوية لمهام دورهم كمشرفين تربويين مقيمين. وكذلك الوقوف على أثر الخبرة التدريسية للمعلمين العاملين في هذه المدارس على تصورهم لمدى ممارسة مديري مدارسهم لهذا الدور.

وقد كانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن أكثر المهام الإشرافية التربوية ممارسة من قبل مديري المدارس الإعدادية والثانوية هي:

1. القيام بزيارات صفية للمعلمين بقصد تقييمهم وتحسين أدائهم.
2. متابعة عملية تحضير المعلمين لدروسهم، وإبداء الملاحظات بشأنها.
3. الإشراف على تطبيق الاختبارات المدرسية وتسهيل إجراءاتها.
4. تبصير المعلم بجوانب القصور في أدائه ومساعدته في التغلب عليها.
5. توزيع المعلمين على لجان الأنشطة المدرسية بشكل يناسب تخصصاتهم وقدراتهم.
6. متابعة لجان الأنشطة المدرسية من خلال تقديم التسهيلات والوسائل التي يحتاجها.
7. متابعة مدى التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم.

2. أن أقل المهام الإشرافية التربوية ممارسة من قبل مديري المدارس الإعدادية والثانوية هي:

1. توجيه المعلمين للإفادة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية التي تتصل بمهنتهم التربوية.
2. توجيه المعلمين إلى مراجع تربوية معينة تساعدهم على النمو المهني.
3. مساعدة المعلمين على تحليل وحدات دراسية مقررّة بغرض تحسين عملية تدريسها.

4. دعوة بعض المختصين التربويين خلال العام الدراسي لإلقاء محاضرات، أو طرح قضايا تربوية تهم المعلمين والطلبة.

5. المساهمة في إجراء البحوث الإجرائية التربوية لحل بعض المشكلات التي تطرأ في المدرسة.

6. التعاون مع مشرفي المواد الدراسية لعقد ندوات وورش تربوية لبحث قضايا تتعلق بتطوير العملية التربوية بالمدرسة.

7. تدريب المعلمين على كيفية إعداد واستخدام الوسائل التعليمية.

8. توجيه المعلمين في كيفية الإسهام في تقييم المناهج الدراسية وتطويرها.

9. التنسيق مع المشرفين التربويين للمواد الدراسية لتخطيط وتنفيذ دروس توضيحية يسترشد بها المعلمون.

3. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة مديري المدارس الإعدادية والثانوية لمهام دورهم كمشرفين تربويين مقيمين تُعزى للمتغيرات التالية: الخبرة الإدارية لمديري المدارس، وحجم المدرسة، ومدى اكتمال الهيئة الإدارية بالمدرسة. بينما أظهرت النتائج أن لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمين أثراً على تصورهم لمدى ممارسة مديري مدارسهم لمهام دورهم كمشرفين تربويين مقيمين؛ فقد رأى المعلمون الأكثر خبرة أن مديري المدارس يمارسون دورهم الإشرافي على نحو أفضل مما رآه المعلمون الأقل خبرة تدريسية. وقد اتفق المعلمون والمديرون عموماً بشأن مدى ممارسة المديرين لدورهم كمشرفين تربويين مقيمين. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث ببحث الجهات التربوية على مساعدة المديرين على التزود بالخبرات والمهارات التي تمكنهم من تطبيق مهام وأساليب الإشراف التربوي الحديث، وتخفيف الأعباء الإدارية والخدمية الملقاة على عاتق المدير، وتوفير العناصر الإدارية المؤهلة والكافية لمساعدة المدير على أداء مهامه في هذه الجوانب، ليتمكن من القيام بمهام دوره الإشرافي التربوي. كما أوصى الباحث بضرورة تحسين أداء المديرين للمهام الإشرافية التي أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى ممارستهم لها.

## 2 2 1 31 دراسة مطر (1999):

هدفت إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية، كما يراها المديرون والمديرات ومعلمو ومعلمات الصف، وكذلك بيان أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية على هذه الممارسات في ضوء معايير محددة لمجالات الإشراف الفنية. وقد تضمنت هذه المعايير سبعة مجالات إشرافية هي: مجال التخطيط، مجال المنهاج، مجال الأساليب الإشرافية الفردية والجماعية، مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية، مجال المعلم والنمو المهني، مجال الطلاب، ومجال التقويم.

وقد تألفت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملاً، والذي تكون من (24) مديراً ومديرة، ومن (110) معلماً ومعلمة من الذين مضى على تعيينهم سنة على الأقل ويعلمون جميع المواد الدراسية المقررة للصفوف الأساسية الأولى من (1-4). واشتملت الاستبانة على (55) ممارسة إشرافية في المجالات السبعة.

وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى ما يلي:

1. أن المديرين والمديرات يقومون بالممارسات الإشرافية بدرجة عالية، من وجهة نظرهم وذلك في جميع المجالات.
  2. أن المديرين والمديرات يقومون بالممارسات الإشرافية بدرجة متوسطة، من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف، وذلك في ستة مجالات إشرافية وبدرجة عالية في مجال الطلاب.
  3. لم يظهر أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي على الممارسات الإشرافية.
  4. عدم وجود أثر كبير لمتغير الخبرة الإدارية، رغم ظهور أثر لصالح من لهم خبرة (10) سنوات فأكثر على الممارسات الإشرافية.
- وقد أوصى الباحث على أهمية التركيز على رفع كفايات المديرين والمديرات للإشراف في مجالات: التقويم، والتخطيط، والمنهاج.

## 2 2 1 32 دراسة عدوان (2000):

هدفت إلى وصف واقع الإشراف التربوي في مدينة القدس وضواحيها، في ضوء بعض النماذج والأساليب الإشرافية الحديثة، باختلاف الجهات المشرفة على التعليم فيها، للمراحل الأساسية والثانوية، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

شملت عينة البحث جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم ( 361 ) معلماً ومعلمة، كذلك تم اختيار عينة من المركزين وعددهم (18) مركزاً وهم من القائمين بأعمال المشرف التربوي في مدارس المعارف وبلدية القدس.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات المشرفين على ممارسة جميع مجالات الإشراف عالية في حين جاء الترتيب التنازلي حسب قيمة المتوسطات الحسابية لمجالات الإشراف على مقياس الممارسة في الواقع من وجهة نظر المعلمين كما يلي: أهداف الإشراف التربوي، ومهام المشرف التربوي، والمشرف والمنهاج، واهتمامات المشرف، والإشراف والتقييم، أسس الاتصال بين المعلم والمشرف، وأساليب الإشراف، والمشرف والبحث التربوي وأخيراً مفهوم الإشراف.

## 2 2 1 33 دراسة عودة (2004)

هدفت الباحثة التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (42) مديراً ومديرة، و (294) معلماً ومعلمة، وقد طبقت على هذه العينة استبانة من (65) فقرة لقياس المجالات موضوع البحث.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية في بيت لحم كانت متوسطة، وإن هناك علاقة طردية بين مستوى هذا الرضا وممارسة المديرين للمهام القيادية الفعالة؛ حيث وجد معامل ارتباط موجب بين المتغيرين (الرضا والممارسة).

كما تبين أن ممارسة المديرين للمهام القيادية كانت عالية من وجهتي نظر المديرين والمعلمين. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha=0.05)$  بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى رضاهم الوظيفي تعزي لمتغيري المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الدبلوم.

وقد أوصت الدراسة بتعزيز طرق تدريب مديري المدارس، لما لها من أثر فعّال على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك عن طريق ندوات وورشات عمل خاصة، تزيد من ثقة المدير بنفسه وثقة زملائه، وتؤدي إلى التميز في العمل.

## 2. الدراسات الأجنبية

### 2-2-2-1 دراسة يونغ وهيشبرغر (Young & Heichberger, 1975):

هدفت إلى الوقوف على رأي المعلمين في عملية الإشراف التربوي التي يقوم بها مدير المدرسة. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (82%) من المعلمين شعروا بأهمية الإشراف والتقييم من قبل مدير المدرسة، و (78%) منهم عبروا عن اهتمامهم بالمشاركة في عملية الإشراف والتقييم وطالبوا بضرورة أن تستعمل النتائج لتحليل عمل المعلم و إصلاح نقاط ضعفه، و (57%) منهم رأوا أن التركيز في عملية التقييم يجب أن تكون على المتعلم لا على المعلم وحده. كما تبين أيضاً أن نسبة الوقت الذي يفترض بمدير المدرسة أن يقضيه في عملية الإشراف التربوي تتراوح بين (35%) إلى (25%) من وقته.

### 2 2 2 2 دراسة براون (Brown, 1980):

هدفت إلى استقصاء المهام التي يمارسها مدير المدرسة الابتدائية الحكومية هناك، والتحقق من حجمها وترتيبها وتحديد اتجاهات المعلمين نحوها. وأيها تلاقي تركيزاً في عمل مدير المدرسة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المهام التي تحظى باهتمام مدير المدرسة هي: تطوير التعليم والمنهاج، والإشراف على الطلاب والعلاقة بين المجتمع والمدرسة، أما المجالات التي لم تحظ باهتمام مدير المدرسة فهي: الإشراف على المعلمين، والأعمال الإدارية والمالية، والأثاث المدرسي والخدمات.



كما تبين من خلال نتائج الدراسة أن المعلمين يرون أن المديرين يركزون في أعمالهم على الطلاب أكثر من أي مجال آخر.

### 2 2 2 3 دراسة ستران (Strachan, 1981):

أجريت لمعرفة أثر كل من الأنماط الإشرافية التقليدية والأنماط الإكلينيكية على أداء المعلمين الصفي. وقد بينت النتائج أن غالبية المعلمين في أستراليا يميلون إلى نمط الإشراف الإكلينيكي الذي يقوم على استخدام الملاحظات التي تظهر في الغرفة الصفية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم الصفي، بشرط أن يتم ذلك في جو ودي بعيد عن الرهبة. كما تبين أن هذا النمط من الإشراف يبني نوعاً من الصداقة والاحترام المتبادل ما بين المشرف والمعلم.

### 2 2 2 4 دراسة أنتوني (Anthony, 1982):

أجريت لمعرفة العوامل التي تؤثر في رضا المعلم عن عمله. حيث تبين من خلال النتائج أن أكثر العوامل أهمية في رضا المعلم عن عمله وإبداعه في مهنته يتمثل في العلاقات الإنسانية البناءة التي تربط بين المعلم والمدير. ويرى الباحث أن مثل هذه العلاقات تزيد من إنتاجية ورضا المعلم. ويوصي بالتالي بضرورة توافر بيئة تتميز بنوع من الأسلوب الإنساني الذي يؤدي إلى تدعيم شخصية المعلم، ويخلق لديه روح التحدي الفعلي لمختلف المهمات والمسؤوليات التي تقع على عاتقه.

### 2 2 2 5 دراسة جيرنج (Geering, 1982):

هدفت الدراسة إلى مقارنة تصورات المسؤولين والمعلمين في ولاية منيسوتا الأمريكية لتقويم السلوك والكفايات التي يحتاجها مديرو المدارس في مدارس الولاية. وتكونت عينة الدراسة من (196) منطقة تعليمية، واستخدمت استبانة مكونة من قسمين رئيسيين، أشتمل القسم الأول منها على (12) فقرة عبرت عن السلوك الإداري لمدير المدرسة، وضم الثاني (12) فقرة أخرى حول الكفايات الفنية الضرورية لمدير المدرسة، ومن أهمها كفايات التنمية المهنية للمعلمين، والتطوير والبحث العلمي، والمناهج الدراسية.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود تباين بدرجة عالية بين تصورات المعلمين والمسؤولين حول أهمية الكفايات اللازمة لمدير المدرسة فيما يتعلق بالكفايات الفنية مثل: التنمية المهنية للمعلمين، بينما حصلت كفايات أخرى معظمها إدارية وخدماتية على أهمية كبيرة لدى فئات الدراسة.

## 2 2 2 6 بيغ وفريد (Page & Fred, 1984):

وفيما يتعلق بالجوانب التي يواجهها المديرون فيها صعوبة في التطبيق الميداني في إدارتهم للمدارس أجريت الدراسة بهدف التعرف على واقع قدرات مديري المدارس العامة بولاية جورجيا الأمريكية، ومدى فعالية الإعداد الأكاديمي والتدريب الإداري لهم قبل الخدمة. وتحديد مدى إدراك المديرين لمجالات الصعوبة المتعلقة بمسؤولياتهم المهنية، ومدى إدراكهم لملاءمة الإعداد الأكاديمي لعملهم الميداني، ونظرتهم لمتطلبات هذا العمل ليكون دورهم فعالاً في مدارسهم. وقد أعد الباحثان استبانة اشتملت على (20) مجال فني وإداري وسلوكي تتعلق بأدوار مدير المدرسة. وطبقت هذه الاستبانة على عينة مكونة من (500) مدير وأخصائي إداري من حملة الدكتوراه في الإدارة المدرسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الإعداد الإداري الذي تلقاه المديرون كان كافياً في عدد من المجالات؛ فقد حصل عدد من المجالات الفنية على تقديرات عالية، وهذه المجالات تتعلق بالتخطيط المدرسي، وملاحظة العملية التعليمية، وتنفيذ السياسة التربوية، والتقويم الذاتي، وتقويم المعلمين. بينما رأى المديرون أن الإعداد في المجالات الإدارية لم يكن كافياً. كما أظهرت النتائج اتفاق المشاركين على أن مجالي تقويم المعلمين، والتقويم الذاتي مجالان هامين جداً، وأنه يجب العناية بهما وجعلهما في الأولوية على بقية المجالات.

## 2 2 2 8 دراسة همبل (Hempill, 1985):

أجريت لاستقصاء العلاقة بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة باعتباره مشرفاً مقيماً وبين تصوراتهم للملاحظة البعيدة للمؤتمر الإشرافي. وقد اختار الباحث عينة من

المعلمين من (54) مدرسة من المدارس العليا المدارة ذاتياً ممن يدرسون مباحث الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والعلوم والمواد الاجتماعية، وبلغ عدد أفراد هذه العينة العشوائية (216) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين تصورات المعلمين لمناخ الملاحظة البعدية للمؤتمر الإشرافي تتأثر بالجنس وسنوات الخبرة لصالح المعلمين الأكبر سناً والأكثر خبرة، كما تبين أن هناك ارتباطاً بين عمر المعلمين وبين تصوراتهم لاتجاهات المديرين أثناء الملاحظة البعدية للمؤتمر الإشرافي، فقد كانت التصورات أكثر سلبية كلما تناقص عمر المعلمين.

## 2 2 2 9 دراسة تشاكو (Chacko, 1987):

أجريت على عينة مكونة من (250) مديراً في الولايات المتحدة لمعرفة مدى تأثير أسلوب القيادة الإشرافي على أهداف وحاجات المؤسسة التعليمية، وفي نوع العلاقة القائمة بين المعلمين والمديرين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب الديمقراطي الذي يمارسه مدير المدرسة ومدى تحقيقه لأهداف المؤسسة. كما بينت أن الأسلوب الإداري المتبع له تأثيره في العلاقات الشخصية الموجودة بين المعلمين.

## 2 2 2 10 دراسة بجفورد (Pigford, 1987):

قامت الباحثة بتطوير آلية غير تقليدية للإشراف على المعلمين وتقييمهم؛ حيث كان دورها مساعدة وتشجيع المعلمين على بلوغ الأهداف الموضوعية لتحسين أداء الطلبة، وهو المعيار الذي على أساسه تتم عملية تقييم المعلم - وذلك من خلال الزيارات الصفية للمعلمين، وتنظيم الزيارات المتبادلة بينهم.

وقد قامت الباحثة بتطبيق هذه الدراسة في مدرستها، وتبرز أهمية هذه الدراسة من جانبين، أولهما أن معايير التقويم التي توضع على أساسها تقادير المعلمين تكون واضحة لهم، وتعتمد على الأهداف المدرسية الموضوعية بالتعاون بين المعلمين والمديرة. وثانيهما أن دور مديرة المدرسة التقويمي اعتمد على متابعة نشاطات المعلمين التعليمية.

## 2 2 2 11 دراسة مدلي وكوكر (Medly & Coker, 1987):

هدفت لمعرفة أحكام المديرين على فعالية المعلمين وقد تبين أنه لا يوجد سوى ارتباط بسيط بين فعالية المعلمين وقدرات الطلبة، وهذا يعني كما تشير الدراسة أن أحكام المديرين والمشرفين غير دقيقة في قياس فعالية المعلمين، وأن أفضل إجراء لتقويم أداء المعلم هو تسجيل تفاعله الصفي من قبل مشاهدين مدربين على ذلك.

وقد استخرجت الدراسة معامل الارتباط بين أحكام المديرين وبين أداء المعلمين في الأدوار التالية: قيام المعلم بتقديم خبرات تعليمية تؤدي إلى زيادة المعرفة الأساسية عند الطلبة، وتزويدهم بالخبرات التي تؤدي إلى الفهم الذاتي، وكون المعلم زميلاً في مهنته للمعلمين الآخرين والمشرفين والمديرين.

## 2 2 2 12 دراسة مانجيري وأرون (Mangiery & Arun, 1988):

وتوصل كل منهما إلى أن التقويم والإشراف التربوي على المعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين هي متطلبات أكثر أهمية للقيادة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس. وردت هذه النتيجة في دراسة مسحية لمديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية للوقوف على مدى إدراك مديري المدارس للأبعاد القيادية الأكثر أهمية والأبعاد القيادية الأقل أهمية لمتطلبات القيادة المدرسية. وقد استخدم الباحثان استبانة احتوت على (17) متطلباً قيادياً، وطلبا من المديرين المستهدفين ترتيب هذه المتطلبات وفق أهميتها لديهم؛ وقد أجاب على الاستبانة (111) مديراً. وبينت النتائج أيضاً أن الجوانب المتعلقة بالمشاكل الشخصية للطلاب، والمحافظة على النظام المدرسي اعتبرت أقل أهمية، من وجهة نظر المديرين، من المجالات الفنية.

## 2 2 2 13 دراسة كورن (Corn, 1988):

بعنوان " مدير المدرسة الابتدائية في الضواحي كمشرف تربوي " أجرى الباحث هذه الدراسة في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا بهدف تحليل دور مديري المدارس في ضاحية بيجن الشمالية في نيوجرسي، كمشرفين تربويين.

أظهرت نتائج الدراسة إدراك المديرين لأعمالهم، وأن المعلمين يرون أن مديريهم متعاونون في تحسين الممارسات التربوية في مدارسهم. كما ظهرت رغبة المديرين في العمل على تحسين مؤهلاتهم المهنية، والمهارات المتعلقة بمسؤولياتهم الإشرافية بصورة مستمرة. وأظهرت النتائج كذلك أن الخبرات السابقة، والاتجاهات الحالية فيما يتعلق بالإشراف التربوي في المدارس الابتدائية تمثل ظروفاً لبذل الجهود لتحسين الإشراف التربوي، ومساعدة المعلمين من قبل مديريهم، وفي نفس الوقت أظهرت الرغبة في استمرار هذه الجهود.

### 2 2 2 14 دراسة لجريدن (Greeden, 1988)

عبر معلمو المرحلة الابتدائية عن قبولهم لمديري المدارس كمشرفين تربويين في التعليم أكثر من قبولهم للمشرفين التربويين، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف والمقارنة بين الإدراك والتوقعات المثالية لمديري ومعلمي المدارس الابتدائية حول دور المدرسة الإشرافي في التعليم. وقد اختار الباحث عينة مكونة من (192) مديراً و(263) معلماً. أجابوا على استبانة مكونة من (24) فقرة. واستخدم الباحث اختبار (ت) للمقارنة بين الإدراك الحالي والتوقعات المثالية حول دور المدير الإشرافي. كما أظهرت النتائج عدم توافق الإدراك الحالي للمديرين والمعلمين.

### 2 2 2 15 دراسة تشانس (Chance, 1988)

استنتج الباحث أن مديري ومديرات المدارس الثانوية الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية قد أولوا اهتماماً قليلاً بأعضاء الهيئة التدريسية وحاجاتهم الفردية. حيث هدف إلى معرفة خصائص مديري المدارس الثانوية وأسلوبهم القيادي، من خلال استخدام التقرير الذاتي، وذلك على عينة من (462) مديراً.

وقد استنتج الباحث أيضاً أن المديرين يصرفون أوقاتاً كبيرة في الإدارة العامة، بينما يقضون (60.35%) فقط من الوقت على متابعة أعمال تتصل بالعملية التعليمية. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً دالة بين الذكور والإناث، وكذلك بين مستويات الخبرة على معدل الوقت الذي يصرفه المديرون على الأنشطة العامة أو على نمط الأسلوب القيادي المتبع.

## 2 2 2 16 دراسة هنتر (Hunter) كما جاء في الفواعة (1990):

أجريت في إحدى ولايات أمريكا الجنوبية لمعرفة دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين، حيث دلت نتائجها على أن (36%) من المعلمين لا يعتبرون الإشراف الذي يقوم به المديرين في مدارسهم إشرافاً بناءً و موجهاً، و (42%) منهم لا يعتقدون أن عملهم يقدر من الأشخاص الذين يقومون بالإدارة والإشراف، و (39%) منهم يعتقدون أن هيئة الإدارة والإشراف لا تساعد وتعاون على إدارة واجباتهم داخل الفصول.

## 2 2 2 17 دراسة Cobb الوارد في الفواعة (1990):

لتحديد النتائج المترتبة على عدم ممارسة مدير المدرسة لدوره كمشرف تربوي مقيم، قام الباحث بدراسة في واشنطن، بينت نتائجها أن إهمال المدير لدوره الإشرافي يؤدي إلى انصراف معلمي المدرسة عن الاهتمام بعملية الإشراف التربوي في جميع أبعادها وأهدافها، كما يؤدي إلى ميل التلاميذ في المدرسة إلى الفوضى والتخريب وعدم تحمل المسؤولية.

## 2 2 2 18 دراسة كيلي (Kelly, 1992):

وللتحقق من استخدام المديرين لأساليب إشرافية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين، أجرى الباحث دراسة بعنوان " أساليب الإشراف التربوي لمديري المدارس". وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من (122) مديراً. وتمت معالجة النتائج في ضوء متغيرات الجنس ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة.

وبينت نتائج الدراسة أن أسلوب الإشراف السائد هو الأسلوب الديمقراطي لما نسبته (94%) من المديرين وكان أسلوباً داعماً أو مساعداً. وأن نسبة (99%) من المديرين كان يجب عليهم زيادة حصيلتهم من الأساليب الإشرافية، كما وأن المديرين لم يستطيعوا تشخيص حاجات الإشراف الفردي عند المعلمين، وأنهم لم يقدموا التغذية الراجعة واللازمة في أثناء ممارستهم التربوية، وأخيراً أظهرت

النتائج عدم تحسن مستوى الطلبة التحصيلي عن طريق زيادة قدرة المعلمين من خلال القيادة الإدارية لمديري المدارس.

وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة الاستمرار في برامج التطوير المهني لمديري المدارس لما لها من آثار إيجابية في تحسين الأساليب الإشرافية وتقوية أداء المعلمين.

### 19 2 2 2 دراسة كواينجي (Quingey, 1993):

وقد بحثت في الكفايات الإشرافية للمشرفين المختصين، والمديرين، والمعلمين المختصين. وقد تم جمع المعلومات حول الدراسة عن طريق استبانة مرسله بالبريد احتوت على فقرات تتعلق بالكفايات الإشرافية لفئة البحث.

وقد أكد الباحث في ضوء نتائج الدراسة على أهمية الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في تقديم الخدمات الإشرافية على صعيد المدرسة، وكذلك مجال تطوير المعلمين مهنيًا، بالإضافة إلى تأكيده على أهمية دوره كمشرف مقيم في معرفة القوانين والتنظيمات وعلاقة المؤسسة التربوية بالمجتمع.

### 20 2 2 2 دراسة بيري (Berry, 1993):

أجرى الباحث دراسة بعنوان "مقارنة بين الأساليب الإشرافية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والمديرين". وقد أظهرت النتائج أن تركيز المديرين الذكور على تقييم الطلبة كان أكثر من تركيز المعلمات، وأن المديرات كن أكثر تركيزاً على جو الزمالة من المديرين فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية. وأن المديرات أكثر قدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الشخصية البناءة مع المعلمات والطالبات، مقارنة بالمديرين، كما وبينت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر تقبلاً لاقتراحات مديراتهن لأن المديرات يستخدمن الضمير (نحن) بدلاً من الضمير (أنا).

### 20 2 2 2 دراسة Armstrong الوارد في الشوا (1998):

أجريت لمعرفة تصورات المعلم لاستخدام مدير المدرسة للإشراف التطويري وأثره على كفاءة المعلم ورضاه وروحه المعنوية والتزامه. أجرى الباحث دراسته على مجموعتين من المعلمين: الأولى مجموعة تجريبية، والثانية مجموعة ضابطة، وقد أعد استبانة مكونة من (62) فقرة و (16) سؤالاً

شخصياً، وتبين من معطيات نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أسلوب الإشرافي التطويري.

وأكد الباحث على ضرورة تدريب المديرين على أداء المهام الإشرافية قبل الخدمة وأثنائها. كما وأكد الباحث على ضرورة توفير الرغبة لديهم في الحصول على تدريب يحسن من أدائهم الإشرافي، وضرورة امتلاك المدير المشرف الحد المقبول من الكفايات الإشرافية إذا ما أريد له النجاح في أداء مهمته كمشرف مقيم وإداري في المدرسة.

## 2 2 2 2 دراسة كارتر (Carter, 1996):

أجريت بهدف التعرف والمقارنة بين تصورات معلمي الصفوف الابتدائية ومديري المدارس الابتدائية حول أثر أنشطة وأعمال المديرين على تطوير أداء المعلمين. وقد طبقت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الابتدائية ومديري المدارس الابتدائية العامة بمنطقة سكرامنتو بالولايات المتحدة الأمريكية. حيث بينت الدراسة اختلاف آراء المعلمين حول أثر الأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة على أداء وفعالية المعلم، غير أنهم اتفقوا على أنهم يقيمون أعمال المدير وأنشطته التي تهدف إلى تنظيم المدرسة ودعم المعلمين حيث لم يظهر أثر لمتغير سنوات الخبرة على هذا الاستنتاج، واتفق كل من المديرين والمعلمين حول تأثير سلوك المدير وأنشطته على المعلم، وظهر أن لعدد سنوات خبرة المعلم أثر واضح في كيفية تصوره حول أثر أنشطة المدير على فعالية وأداء المعلم.

أظهرت الدراسة أيضاً أن لدى المعلمين مهارات وقدرات وميول متنوعة، يجب على مدير المدرسة أخذها في الاعتبار إذا أراد التعامل مع شؤون أحدهم. كما أن المعلمين يحبذون أنشطة المدير المساندة لهم، ولا يحبذون تدخلات المدير في المواقف التعليمية داخل الصف ولاسيما إذا كانت تتسم بإصدار الأوامر والتعليمات. بينما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس ومستوى الصف على كيفية تصور المعلم، أظهرت أيضاً أن لمتغير سنوات الخبرة أثر واضح على ذلك التصور، فالمعلمون الأقل خبرة يحبذون أعمال وأنشطة المدير المتنوعة أكثر من المعلمين ذوي الخبرات الطويلة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة الحصول على مزيد من المعلومات، وإجراء المزيد من البحوث حول مدى تأثير تدخل المدير في التدريس داخل الصفوف، كما أوصت



أن يعمل المديرين الحاليين على زيادة معارفهم حول كيفية تأثير المدير على المعلم داخل الصف.

## 2 2 2 23 دراسة ألكسن (Ulriksen, 1996):

هدفت إلى تحليل الرضا أو عدم الرضا عن الوظيفة لدى معلمي ومعلمات القوقاز للصفوف (7-12)، ومقارنة إدراك المديرين مع إدراك المعلمين.

وقد توصل الباحث من خلال النتائج إلى أن عوامل الرضا من وجهة نظر المعلمين تمثلت في العمل نفسه، والتحصيل العلمي، والمسؤولية، والتقدير، واحتمالية النمو المهني، كما أدرك المديرين أن التقدير والإنجازات والعمل نفسه قد ساهمت في شعور المعلمين بالرضا عن العمل. غير أنهم لم يدركوا أن رضا المعلم عن العمل يتأثر إيجابياً بسلوك المدير.

## 2 2 2 24 دراسة جنثري (Gentry, 2002):

وهي بعنوان: "القضايا التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية في الإشراف التربوي"، تحرت هذه الدراسة تصورات أربعة من مديري المدارس الثانوية لمفهوم عملية الإشراف التربوي وللمناخ الذي يعزز هذه العملية، وما يعترض هؤلاء المديرين لدى قيامهم بالإشراف على معلمهم وطبيعة المدرسة الثانوية.

وقد اختبر الباحث عملية الإشراف التربوي فيما يتعلق بخصوصية وطبيعة المدرسة الثانوية، فتوصل من خلال النتائج إلى أن مديري هذه المدارس لم يستطيعوا أن يبينوا بوضوح مفهوم الإشراف التربوي؛ فبدلاً من ذلك قاموا بتعريف الإشراف التربوي على أنه "تقييم". أما عن العوامل التي عززت عملية الإشراف فقد اشتملت على الثقة والأسلوب الإداري.

## 2 2 2 25 دراسة بابدوبولس (Papadopoulos, 2003)

هدفت لمعرفة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية في جزر مارينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث بحثت هذه الدراسة في الرضا الوظيفي العام للمعلمين ومدى تأثير ثمانية متغيرات على نتائج الدراسة.

وقد اشتملت عينة الدراسة على ست مدارس حكومية، وتم تحديد ثمانية فرضيات للدراسة. كما اعتمد مقياس ليكرت والذي صمم في جامعة مينيسوتا بعنوان: " استبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي". وقد صممت الاستبانة لقياس الرضا الوظيفي للفرد لعشرين مجالاً مختلفاً حول بيئة العمل. وتكونت من مئة فقرة، تحدد كل واحدة منها حاجة من حاجات العمل.

وقد غطت العينة مجالات يعتقد أن لها تأثيراً على الرضا الوظيفي للمعلم. وأظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي العام يتأثر بمتغيرات الأهداف المستقبلية، والترقية، وزملاء العمل، وسياسات المؤسسة وممارساتها، والإشراف التربوي، وظروف العمل. ولم تظهر نتائج دالة إحصائياً حول العلاقة بين الرضا الوظيفي العام ومتغير سنوات الخبرة (المعلم المبتدئ) وتبين أن المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي العام قد تراوح ما بين (31.00) إلى (88.00)، بمعنى أن المعلمين ليسوا غير راضين تماماً عن عملهم، كما أنهم ليسوا راضين تماماً كذلك.

وقد أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات في المستقبل مع أخذ نتائج هذه الدراسة في الاعتبار لزيادة الوعي والفهم لموضوع الرضا الوظيفي للمعلمين.

## 2 3 التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد استعراض فصل الدراسات السابقة العربية، والأجنبية، والتي استخدم معظمها المنهج الوصفي لبيان واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس والثانوية باستخدام أدوات قياس كاستبانة، وغيرها، تبين أن معظمها تناول مجالات وأدوار مدير المدرسة، الفنية، والإدارية، مع التركيز على الجانب الإشرافي، المتمثل في الزيارة الصفية، والتخطيط، والاجتماعات، واللقاءات، ومتابعة الأعمال الكتابية للمعلمين، وتعريفهم بواجباتهم، ومهامهم.

وقد بينت نتائجها أن أهم جوانب الدور الإشرافي لمدير المدرسة هو العمل على مساعدة المعلمين على التنمية المهنية، وعلى أن يكون مدير المدرسة قادراً ومؤهلاً تأهيلاً يتناسب مع حجم موقعه ومسؤولياته، وقد أوصت معظم الدراسات على ضرورة أن يتلقى المدير الإعداد المسبق والتأهيل

المناسب، إضافة إلى تقديم الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة، بهدف تجديد خبرات المديرين وتنمية مهاراتهم.

ومع ذلك أظهرت بعض الدراسات التي تناولت أعمال المدير و توزيع وقته على هذه الأعمال أن الأعمال الكتابية و الإدارية هي التي تأتي على رأس اهتمامات مديري المدارس، أما مجالات النمو المهني للمعلمين وإدارة شؤونهم وتطوير المنهاج فقد حصلت على درجة متوسطة في درجة تحققها بصورة إجمالية.

كما أن بعض الدراسات أظهرت أنه يوجد تفاوت واضح لدى المعلمين حول دور المدير الفني وممارسته لمهامه الإشرافية بين الرضا وعدم الرضا فمنهم من رأى لا توجد فروق دلالة ذات إحصائية لمتغير الجنس والعمر والمؤهل وإنما تعزى للخبرة فقط، وغيرهم رأى أن المؤهل العلمي له دور في قدرة مدير المدرسة على القيام بهذا الدور بشكل مقبول.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أيضاً أن بعض هذه الدراسات قد أشارت نتائجها إلى أن تقييم مديري المدارس لأنفسهم لم يكن موضوعياً، إذ أنهم بالغوا في الحكم على ممارساتهم في أغلب المجالات بوصفها ممارسات متميزة، فقد رأى معظم المديرين أنهم يمارسون دورهم بدرجة مرتفعة، مما أثر سلبياً على نتائج تلك الدراسات من الناحية العملية و الواقعية وخاصة تلك التي اقتصرت عينتها على فئة مديري المدارس مثل دراسة (Page & Fred) ودراسة (Mangiery & Arun, 1988) والرمحي (1987)، ومطر (1999) وغيرها وهو من الأمور التي دعت الباحث لأن تكون عينة هذه الدراسة معتمدة على فئة المعلمين تقادياً لهذا الجانب السلبي، لأن المعلمين هم الفئة الأكثر تعايشاً مع واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس.

مما سبق يتبين أن علاقة هذه الدراسة بالدراسات السابقة التي تم التعرض لها في هذا الفصل علاقة عضوية وثيقة؛ فقد تناولت تلك الدراسات مجالات وعناصر معينة من مجالات عمل مدير المدرسة الإدارية والفنية، إلا أن هذه الدراسة اختلفت عن تلك الدراسات في أنها تقصت واقع الإشراف التربوي الفني الممارس من قبل مديري المدارس الثانوية تحديداً وليس من قبل المشرف التربوي المختص وذلك من وجهة نظر معلمي هذه المدارس.

## الفصل الثالث

### طريقة الدراسة وإجراءاتها

المقدمة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

صدق الأداة

ثبات الأداة

متغيرات الدراسة

إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائية

## الفصل الثالث

### طريقة الدراسة وإجراءاتها

#### 3 1 المقدمة

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما يتناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، ووضوح إجراءات تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

#### 3 2 منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة الوصفية الميدانية.

#### 3 3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها في محافظة الخليل، والبالغ عددهم للعام الدراسي 2006/2005 (1269) معلماً ومعلمة، والموزعين على مديرتي الخليل وجنوب الخليل. ويبين الجدول (1-3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري المديرية والجنس.

جدول 1-3: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري المديرية والجنس

المجموع	الإناث	الذكور	المديرية
741	394	347	الخليل
528	238	290	جنوب الخليل
1269	632	637	المجموع

#### 3 4 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمة، ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (20%). وقد اختير أفراد العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة على جميع أفراد

عينة الدراسة (260) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات المعادة (228)؛ أي بنسبة (87.7%) من عينة الدراسة، ويبين الجدول (2-3) خصائص العينة الديمغرافية.

جدول 2-3: خصائص العينة الديمغرافية

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المستوى	المتغير
0	54.8	125	ذكر	جنس المعلم
	45.2	103	أنثى	
4	53.6	120	الخليل	المديرية
	46.4	104	جنوب الخليل	
4	22.3	50	أقل من 5 سنوات	سنوات خبرة المعلم
	34.8	78	5-10 سنوات	
	15.6	35	10-15 سنة	
	27.2	61	أكثر من 15 سنة	
6	12.1	27	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي للمعلم
	78.4	174	بكالوريوس فقط	
	9.5	21	أعلى من بكالوريوس	
3	51.1	115	أدبي	تخصص المعلم
	48.9	110	علمي	
3	23.1	52	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي للمدير
	54.7	123	بكالوريوس فقط	
	22.2	50	أعلى من بكالوريوس	
2	22	48	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة الإدارية
	27.9	63	5-10 سنوات	
	50.1	115	أكثر من 10 سنة	

### 3 5 أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وكذلك الاستعانة والاسترشاد باستبانات الباحثين المستخدمة في الدراسات السابقة وبخاصة دراسة الفواعرة (1990)، ومطر (1999)، ودوجان (1989)، والعودة (1989). كما استفاد الباحث من خبرة عدد من أساتذة التربية في كلية التربية بجامعة القدس، وبعض المختصين في

الإدارة المدرسية والإشراف التربوي العاملين في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى خبرة الباحث في مجال التدريس والإشراف الإداري والميداني، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ( 50 ) فقرة موزعة على ثمانية مجالات. ملحق(1).

### 3 5 1 صدق الأداة

بعد أن تم بناء فقرات الاستبانة في صورتها الأولية والتي بلغت (50) فقرة، وللتأكد من صدقها، من حيث مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى انتمائها لموضوع الدراسة ومجالاتها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية ومدى قابليتها للقياس، تم عرضها على لجنة من المحكمين، ممن يعملون في مجال الإشراف التربوي، والتدريس، والإدارة المدرسية وأعضاء هيئة تدريس في جامعات: القدس، والقدس المفتوحة، والخليل.

وقد تم الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم، حيث تم في ضوء ملاحظاتهم تعديل بعض الفقرات واستبدال فقرات أخرى، وحذف بعض الفقرات، وإضافة أخرى، بحيث أصبحت الاستبانة في صيغتها النهائية مكونة من (45) فقرة، ملحق (2).  
واشتملت الاستبانة على جزأين:

**الجزء الأول:** اشتمل على معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، تمثل المتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: الجنس، والمديرية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة الإدارية للمدير.

**الجزء الثاني:** اشتمل على (45) فقرة موزعة على ستة مجالات هي:

1. التخطيط ممثلاً بـ (7) فقرات: (1 .7).
2. المنهاج المدرسي ممثلاً بـ (9) فقرة (8 .16).
3. النمو المهني والتدريب ممثلاً بـ (5) فقرات: (17 .21).
4. الزيارة الصفية ممثلاً بـ (7) فقرات: (22 .28).
5. العلاقات الإنسانية ممثلاً بـ (8) فقرات: (29 .36).
6. التقويم ممثلاً بـ (9) فقرات: (37 .45).

وقد استُخدم تدرّج ليكرت الخماسي لقياس درجة الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؛ حيث تأخذ إجابات أفراد عينة الدراسة القيم التالية: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة: (4) درجات، متوسطة: (3) درجات، قليلة: درجتين، وقليلة جداً: درجة واحدة.

### 2 5 3 ثبات الأداة

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب معاملات ثبات الاستبانة، (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات للمجال الكلي (0.95) وهي قيمة عالية وصالحة لأغراض البحث العلمي وتعطي الباحث الثقة بتطبيقها. ويبين جدول (3-3) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة.

جدول 3-3: معاملات الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التخطيط	7	0.81
المنهاج المدرسي	9	0.84
النمو المهني والتدريب	5	0.77
الزيارات الصفية	7	0.86
العلاقات الإنسانية	8	0.91
التقويم	9	0.88
الدرجة الكلية	45	0.95

يتبين من الجدول (3-3) أن معاملات الثبات حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.91) و(0.77) لمجالات الأداة الفرعية، في حين بلغت قيمة معامل الثبات ألفا على الدرجة الكلية (0.95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

### 6 3 متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. المديرية، ولها مستويان: الخليل، وجنوب الخليل.



2. جنس المعلم (ذكر، وأنثى).
  3. خبرة المعلم ولها أربعة مستويات: أقل من (5) سنوات، من (5-10) سنوات، من (10-15) سنة، أكثر من (15) سنة.
  4. المؤهل العلمي للمعلم: وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فقط، أعلى من بكالوريوس).
  5. تخصص المعلم وله مستويان: علمي، وأدبي.
  6. مؤهل المدير وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فقط، أعلى من بكالوريوس).
  7. خبرة المدير الإدارية ولها ثلاثة مستويات (أقل من (5) سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من (10) سنة).
- ثانياً: المتغير التابع:
- واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

### 3 7 إجراءات الدراسة

- كما هو الشأن في الدراسات التربوية المماثلة، كانت هناك مجموعة من الخطوات والإجراءات التي اتبعت لإنجاز الدراسة، وذلك على النحو التالي:
1. حصر مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينة الدراسة.
  2. توزيع الاستبانات على جميع أفراد عينة الدراسة.
  3. جمع الاستبانات، حيث استرجع منها (228) استبانة من أصل (260) استبانة، وبذلك بلغت نسبة الاستبانات المسترجعة (87.7%).
  4. جمع البيانات وتبويبها وترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية لاستخراج النتائج.

وللتعرف إلى تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين، وفق قيمة المتوسط الحسابي، تم اعتماد المقياس الآتي:

1. درجة مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية أو المجال أو الفقرة أعلى من ( +3 انحراف معياري واحد).
2. درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين (  $\pm 3$  انحراف معياري واحد).
3. درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي اقل من (-3 انحراف معياري واحد).

### 8 3 المعالجة الإحصائية

لقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل

الثبات كرونباخ ألفا، وأجرى اختبار "ت" " t-test، وتحليل التباين

الأحادي (ANOVA) One Way Analysis of Variance ، واختبار شيفيه (Scheeffe Test)

للمقارنات البعديه. وذلك باستخدام برنامج الرزم

الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Science.

## **الفصل الرابع**

**نتائج الدراسة  
نتائج أسئلة الدراسة**

**نتيجة السؤال الأول**

**نتيجة السؤال الثاني**

**نتيجة فحص الفرضية الأولى**

**نتيجة فحص الفرضية الثانية**

**نتيجة فحص الفرضية الثالثة**

**نتيجة فحص الفرضية الرابعة**

**نتيجة فحص الفرضية الخامسة**

**نتيجة فحص الفرضية السادسة**

**نتيجة فحص الفرضية السابعة**

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

4 ± نتائج أسئلة الدراسة

4 ± ± نتيجة السؤال الأول

ما واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة

الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات

أداة الدراسة ومجالاتها، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مبين في

الجدولين (1-4، 2-4).

جدول 1-4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين على

مجالات أداة الدراسة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	0.56	4.16	الزيارات الصفية
مرتفعة	0.50	4.10	التخطيط
مرتفعة	0.54	4.06	التقويم
مرتفعة	0.70	4.04	العلاقات الإنسانية
مرتفعة	0.54	4.00	النمو المهني والتدريب
مرتفعة	0.48	3.95	المنهاج المدرسي
مرتفعة	0.46	4.05	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (1-4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين

كانت بدرجة (مرتفعة)، على المجال الكلي (الدرجة الكلية)، وكذلك مجالات الدراسة جميعها، حيث

كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.05)، وانحراف معياري (0.46)، وكانت أعلى قيمة للمتوسط

الحسابي هي لمجال الزيارات الصفية، ومقدارها (4.16)، تلاها في المقام الثاني التخطيط، بمتوسط

حسابي (4.10)، أما أقلها فكانت للمجال المتعلق بالمنهاج المدرسي، بمتوسط حسابي (3.95).

ويلاحظ من خلال القيم الواردة في الجدول (4-2) أن واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل كان بدرجة مرتفعة، باستثناء فقرتين متوسط حسابهما (3.75) و(3.68)، كما نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لـ (32) فقرة من فقرات الأداة كانت أعلى من (4) وفق مقياس ليكرت الخماسي، في حين كانت قيم المتوسطات الحسابية لباقي الفقرات وعددها (13) أقل من (4) وأعلى من (3.68)، وتمثلت أبرز الممارسات الإشرافية للمديرين من خلال الفقرات: "يضع خططا" للزيارات الصفية، بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (0.76)، و " يشجع على المشاركة في النشاطات المختلفة"، بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.73)، و "يعزز أداء المعلمين موضوعية"، بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.69). في حين تمثلت أدنى مظاهر الممارسات الإشرافية، وكما عبر عنها أفراد عينة الدراسة من المعلمين، في الفقرات الآتية: الفقرة " المساعدة في تقييم الكتاب المدرسي "، بمتوسط حسابي (3.68)، وانحراف معياري (0.73)، و"المساعدة في تطوير محتوى الكتاب المدرسي بأنشطة وفعاليات مختلفة"، بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.67)، و "المساهمة في وضع الخطط المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة"، بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (0.87).

#### جدول 4-2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات

الإشرافية للمديرين على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا.

الترتيب	الفقرة	المتوسط	الانحراف
1.	يضع خططا للزيارات الصفية.	4.28	0.76
2.	يشجع على المشاركة في النشاطات المختلفة.	4.24	0.73
3.	يعزز أداء المعلمين بموضوعية.	4.24	0.69
4.	يقوم المدير بزيارات صفية بقصد تحسين أداء المعلمين.	4.23	0.73
5.	يطلع أولياء أمور الطلبة على نتائج أبنائهم أول بأول.	4.23	0.78
6.	يتابع تنفيذ الخطط العلاجية مع المعلمين.	4.23	0.72
7.	يعمل على تنمية اتجاهات المعلمين الايجابية نحو الزيارة الصفية.	4.21	0.69
8.	يسهل على المعلمين حضور الندوات والمشاغل التربوية المتعلقة بإنتاج الوسائل التعليمية.	4.20	0.73
9.	يقدم تغذية راجعة بناءة بعد الزيارة الصفية.	4.20	0.74
10.	يتعاون المدير مع المعلمين في التخطيط لتنفيذ المناهج الدراسية	4.18	0.68
11.	يرشد المدرسين إلى أسس التحضير السليمة.	4.16	0.75
12.	يشجع على التواصل الفعال بين المعلمين.	4.15	0.79
13.	ينفذ زيارات صفية متنوعة (مفاجئة، مخطط لها، مطلوبة).	4.14	0.74
14.	يُعد خططا توجيهية لتوعية الطلبة.	4.13	0.75

0.66	4.13	يمتلك مدير المدرسة مهارات الإشراف التربوي.	15.
0.86	4.12	ينظم زيارات صفية تبادلية بين المعلمين.	16.
0.81	4.11	يحرص على بناء فريق عمل متعاون في المدرسة.	17.
0.72	4.09	يخطط للنشاطات التدريبية الخاصة بالمعلمين.	18.
0.73	4.08	يدعم فكرة الاختبارات بأنواعها المختلفة (تشخيصي، تكويني، تقويمي).	19.
0.88	4.08	يحرص المدير على توفير الأجواء النفسية المريحة في المدرسة.	20.
0.91	4.08	يعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين.	21.
0.81	4.07	يستخدم المدير في الإشراف أساليب إشرافية متنوعة.	22.
0.68	4.06	يقوم أداء المجالس واللجان في ضوء الأهداف التي وضعت من أجلها.	23.
0.85	4.05	يساعد المعلمين الجدد على التكيف مع مهنة التدريس.	24.
0.70	4.05	يتابع تطبيق الاختبارات المدرسية.	25.
0.74	4.05	يناقش نتائج اختبار الطلبة باهتمام.	26.
0.74	4.05	يقدم تغذية راجعة بناءة بعد إطلاعه على خطط المعلمين.	27.
0.82	4.05	يعمل على توثيق صلة المعلمين بالمجتمع المحلي.	28.
0.76	4.04	يشجع على إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة.	29.
0.64	4.04	يشجع المعلمين على متابعة التطوير المهني الذاتي.	30.
0.70	4.04	يشجع المعلمين على المشاركة في برامج النمو المهني والتدريب.	31.
0.71	4.03	يرشد المعلم إلى وضع معايير سليمة لتقويم تحصيل الطلبة.	32.
0.68	3.99	يقترح أساليب تعليم مختلفة تتناسب مع تخصص المعلم ومستوى الطلبة.	33.
0.93	3.96	يهتم بظروف المعلم الإنسانية.	34.
0.80	3.96	يساعد في عملية تحليل نتائج الاختبارات التي يتم تطبيقها	35.
0.74	3.94	يحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بهدف رفعها للمسئولين.	36.
0.66	3.93	يتابع اثر التدريب على أداء المعلمين.	37.
0.75	3.92	يساعد في التغلب على الصعوبات التي قد تواجه المعلم أثناء تنفيذ المنهاج.	38.
0.88	3.89	ينظم لقاءات غير رسمية بين العاملين في المدرسة بقصد تطوير العلاقات الشخصية بينهم.	39.
0.81	3.86	يرصد نقاط القوة والضعف في تنفيذ المنهاج.	40.
0.82	3.84	يساعد في بناء اختبارات ذات مواصفات جيدة.	41.
0.69	3.82	يوجه المعلمين إلى مصادر متنوعة تهدف إلى إثراء المنهاج المدرسي.	42.
0.87	3.81	يسهم في وضع الخطط المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	43.
0.67	3.75	يساعد في تطوير محتوى الكتاب المدرسي بأنشطة وفعاليات مناسبة.	44.
0.73	3.68	يساعد في تقييم الكتاب المدرسي.	45.
0.46	4.05	الدرجة الكلية	

هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين باختلاف متغيرات الدراسة: المديرية، والجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والتخصص للمعلم، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية للمدير؟  
وانبثق عن هذا السؤال سبع فرضيات فيما يأتي عرض لنتائج فحصها:

#### 4 1 2 1 1 نتيجة فحص الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3-4)

جدول 3-4: نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات

الإشرافية للمديرين حسب متغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	الخليل	120	4.05	0.53	119	-2.008	0.064
	جنوب الخليل	104	4.19	0.45	103		
المنهاج المدرسي	الخليل	120	3.91	0.50	119	-1.250	0.213
	جنوب الخليل	104	3.99	0.45	103		
النمو المهني والتدريب	الخليل	120	3.96	0.54	119	-1.562	0.120
	جنوب الخليل	104	4.07	0.54	103		
الزيارات الصفية	الخليل	120	4.10	0.60	119	-1.923	0.056
	جنوب الخليل	104	4.24	0.49	103		
العلاقات الإنسانية	الخليل	120	3.93	0.72	119	-2.779	.006
	جنوب الخليل	104	4.19	0.66	103		
التقويم	الخليل	120	3.97	0.59	119	-2.913	0.004
	جنوب الخليل	104	4.17	0.45	103		
الدرجة الكلية	الخليل	120	3.99	0.50	119	-2.533	0.012
	جنوب الخليل	104	4.14	0.40	103		

تشير البيانات الواردة في الجدول (3-4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين درجة الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير المديرية، على الدرجة الكلية، ومجال العلاقات الإنسانية، والتقويم، حيث كانت الدلالة الإحصائية  $> (0.05)$ ، وكانت هذه الفروق لصالح مديرية جنوب الخليل، حيث كانت تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية لمديرها على الدرجة الكلية (4.14) مقابل (3.99) لدى معلمي مديرية الخليل. وأشارت نتائج اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(0.05)$  بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى المديرية في مجالات الدراسة المتعلقة بالتخطيط، والمنهاج المدرسي، والزيارات الصفية والنمو المهني والتدريب، حيث كانت الدلالة الإحصائية  $< (0.05)$ . وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

#### 4 2 1 2 نتيجة فحص الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير جنس المعلم.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت)، (t-test)، وذلك كما هو مبين في الجداول (4-4).

#### جدول 4-4: نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات

الإشرافية للمديرين حسب متغير جنس المعلم

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	125	4.11	0.46	124	0.254	0.799
	أنثى	103	4.09	0.55	102		
المنهاج المدرسي	ذكر	125	3.93	0.49	124	-0.516	0.606
	أنثى	103	3.96	0.45	102		
النمو المهني والتدريب	ذكر	125	4.03	0.51	124	1.140	0.256
	أنثى	103	3.95	0.56	102		



0.644	-0.463	124	0.55	4.14	124	ذكر	الزيارات الصفية
		102	0.56	4.18	103	أنثى	
0.125	1.541	124	0.65	4.11	125	ذكر	العلاقات الإنسانية
		102	0.73	3.96	103	أنثى	
0.614	-0.506	124	0.52	4.03	125	ذكر	التقويم
		102	0.55	4.07	103	أنثى	
0.784	0.274	124	0.46	4.06	125	ذكر	الدرجة الكلية
		102	.46	4.04	103	أنثى	

تشير النتائج في الجدول ( 4-4 ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى

إلى متغير جنس المعلم، في جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة

الإحصائية  $< 0.05$ . وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

### 4 2 3 نتيجة فحص الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة

الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم.

ويبين الجدول رقم ( 4-5 ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة

الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.

جدول 4-5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.54	4.03	50	5 سنوات فمادون	التخطيط
0.48	4.12	78	5-10 سنوات	
0.56	3.86	35	10-15 سنة	
0.41	4.28	61	15 سنة فما فوق	
0.38	3.85	50	5 سنوات فمادون	المنهاج المدرسي
0.48	3.97	78	5-10 سنوات	
0.55	3.74	35	10-15 سنة	
0.46	4.10	61	15 سنة فما فوق	
0.51	3.80	50	5 سنوات فمادون	النمو المهني والتدريب
0.57	3.98	78	5-10 سنوات	
0.50	3.90	35	10-15 سنة	
0.48	4.21	61	15 سنة فما فوق	
0.56	4.03	50	5 سنوات فمادون	الزيارات الصفية
0.52	4.15	78	5-10 سنوات	
0.71	4.04	35	10-15 سنة	
0.47	4.32	61	15 سنة فما فوق	
0.70	3.87	50	5 سنوات فمادون	العلاقات الإنسانية
0.75	3.95	78	5-10 سنوات	
0.68	3.95	35	10-15 سنة	
0.54	4.36	61	15 سنة فما فوق	
0.45	4.02	50	5 سنوات فمادون	التقويم
0.56	4.00	77	5-10 سنوات	
0.67	3.89	35	10-15 سنة	
0.45	4.26	60	15 سنة فما فوق	
0.40	3.94	50	5 سنوات فمادون	الدرجة الكلية
0.47	4.03	78	5-10 سنوات	
0.53	3.88	35	10-15 سنة	
0.40	4.26	61	15 سنة فما فوق	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4-5) حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات

الإشرافية للمديرين أن هناك فروقاً بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، سواء

على الدرجة الكلية أو المجالات الفرعية، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً قام الباحث

باستخدام تحليل التباين الأحادي، الجدول (4-6).

تشير القيم الواردة في الجدول (4-6) أن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم هي فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، في جميع مجالات الدراسة، وكذلك المجال الكلي (الدرجة الكلية)، حيث كانت الدلالة الإحصائية  $> (0.05)$ . وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

**جدول 4-6: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع**

**الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	4.237	3	1.412	5.856	0.001
	داخل المجموعات	53.051	220	0.241		
	المجموع	57.288	223			
المنهاج المدرسي	بين المجموعات	3.363	3	1.121	5.158	0.002
	داخل المجموعات	47.818	220	0.217		
	المجموع	51.181	223			
النمو المهني والتدريب	بين المجموعات	4.923	3	1.641	5.952	0.001
	داخل المجموعات	60.659	220	.276		
	المجموع	65.582	223			
الزيارات الصفية	بين المجموعات	3.024	3	1.008	3.332	0.020
	داخل المجموعات	66.549	220	0.302		
	المجموع	69.573	223			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	8.886	3	2.962	6.475	0.000
	داخل المجموعات	100.638	220	0.457		
	المجموع	109.524	223			
التقويم	بين المجموعات	4.029	3	1.343	4.808	0.003
	داخل المجموعات	60.899	218	0.279		
	المجموع	64.929	221			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.175	3	1.392	6.946	0.000
	داخل المجموعات	44.078	220	0.200		
	المجموع	48.253	223			

ولإيجاد مصدر الفروق بين المتوسطات تم استخراج نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية

البعديّة، وذلك كما هو واضح من الجدول (4-7).

**جدول 4-7: نتائج اختبار شيفيه لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين**

**حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم**

المجال	المقارنات	اقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	15-10 سنة	أكثر من 15 سنة
التخطيط	اقل من 5 سنوات	-	-	-	-
	10-5 سنوات	-	-	-	-
	15-10 سنة	-	-	-	*-0.428
	أكثر من 15 سنة	-	-	*0.428	-
المنهاج الدراسي	اقل من 5 سنوات	-	-	-	-
	10-5 سنوات	-	-	-	-
	15-10 سنة	-	-	-	*-0.345
	أكثر من 15 سنة	-	-	*0.345	-
التدريب والنمو المهني	اقل من 5 سنوات	-	-	-	*-0.386
	10-5 سنوات	-	-	-	-
	15-10 سنة	-	-	-	-
	أكثر من 15 سنة	*0.386	-	-	-
الزيارات الصفية	اقل من 5 سنوات	-	-	-	*-0.318
	10-5 سنوات	-	-	-	-
	15-10 سنة	-	-	-	-
	أكثر من 15 سنة	*0.318	-	-	-
العلاقات الإنسانية	اقل من 5 سنوات	-	-	-	*-0.498
	10-5 سنوات	-	-	-	*-4.172
	15-10 سنة	-	-	-	-
	أكثر من 15 سنة	*0.498	*4.172	-	-
التقويم	اقل من 5 سنوات	-	-	-	-
	10-5 سنوات	-	-	-	*2.620
	15-10 سنة	-	-	-	*-0.391
	أكثر من 15 سنة	-	*-0.620	*0.391	-
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	-	-	-	*-0.290
	10-5 سنوات	-	-	-	*-0.226
	15-10 سنة	-	-	-	*-0.358
	أكثر من 15 سنة	*0.290	*0.226	*0.358	-

تشير نتائج اختبار شيفيه الواردة في الجدول أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمين الذين

سنوات خبرتهم أعلى من (15) سنة. أي أن تقديرات هذه الفئة، لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين،

أعلى من تقديرات الفئات الأخرى، وبدلالة إحصائية.

4 2 1 4 نتيجة فحص الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة

الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة، والدرجة الكلية، حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم، وذلك كما هو مبين في الجداول (8-4).

جدول 4-8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.40	4.03	27	أقل من بكالوريوس	التخطيط
0.52	4.13	174	بكالوريوس	
0.49	3.98	21	أعلى من بكالوريوس	
0.48	4.02	27	أقل من بكالوريوس	المنهاج المدرسي
0.45	3.96	174	بكالوريوس	
0.65	3.78	21	أعلى من بكالوريوس	
0.51	3.93	27	أقل من بكالوريوس	النمو المهني والتدريب
0.54	4.02	174	بكالوريوس	
0.61	3.93	21	أعلى من بكالوريوس	
0.48	4.23	27	أقل من بكالوريوس	الزيارات الصفية
0.55	4.19	174	بكالوريوس	
0.70	3.84	21	أعلى من بكالوريوس	
0.74	3.94	27	أقل من بكالوريوس	العلاقات الإنسانية
0.69	4.07	174	بكالوريوس	
0.76	3.92	21	أعلى من بكالوريوس	
0.53	4.00	27	أقل من بكالوريوس	التقويم
0.52	4.11	174	بكالوريوس	
0.69	3.74	21	أعلى من بكالوريوس	
0.43	4.04	27	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.45	4.08	174	بكالوريوس	
0.59	3.85	21	أعلى من بكالوريوس	

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4-8 ) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم، كانت متفاوتة، فعلى الدرجة الكلية مثلا، بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات فئة المؤهل العلمي "بكالوريوس" ( 4.08 )، وهو أعلى متوسط حسابي في هذه الدرجة، في حين كان أقل متوسط، ولنفس الدرجة، هو (3.85) لفئة مؤهل " أعلى من بكالوريوس. وللتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات، حسب متغير المؤهل العلمي، ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$ ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4-9).

#### جدول 4-9: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

##### الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.616	2	0.308	1.194	0.305
	داخل المجموعات	56.520	219	0.258		
	المجموع	57.137	221			
المنهاج المدرسي	بين المجموعات	0.761	2	0.380	1.668	0.191
	داخل المجموعات	49.956	219	0.228		
	المجموع	50.717	221			
النمو المهني والتدريب	بين المجموعات	0.300	2	0.150	.507	0.603
	داخل المجموعات	64.694	219	0.295		
	المجموع	64.994	221			
الزيارات الصفية	بين المجموعات	2.319	2	1.160	3.783	0.024
	داخل المجموعات	66.829	218	0.307		
	المجموع	69.148	220			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.726	2	0.363	.741	0.478
	داخل المجموعات	107.341	219	0.490		
	المجموع	108.067	221			
التقويم	بين المجموعات	2.577	2	1.288	4.479	0.012
	داخل المجموعات	62.422	217	0.288		
	المجموع	64.999	219			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.977	2	0.489	2.287	0.104
	داخل المجموعات	46.790	219	0.214		
	المجموع	47.767	221			

تشير البيانات الواردة في الجدول ( 4-9) أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، هي فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ )، على الدرجة الكلية ومجالات الدراسة الفرعية، باستثناء مجالي الزيارات الصفية، والتقييم. واستخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف على مصدر الفروق بين المتوسطات، كما يبين الجدول ( 4-10).

جدول 4-10: نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير

المؤهل العلمي للمعلم

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس فقط	أعلى من بكالوريوس
الزيارات الصفية	أقل من بكالوريوس	4.23	-	-	-
	بكالوريوس فقط	4.19	-	-	*-0.339
	أعلى من بكالوريوس	3.84	-	*0.339	-
التقييم	أقل من بكالوريوس	4.00	-	-	-
	بكالوريوس فقط	4.11	-	-	*0.365
	أعلى من بكالوريوس	3.74	-	*-0.365	-

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$

تشير نتائج اختبار شيفيه لمجال الزيارات الصفية أن الفروق كانت بين فئة أفراد العينة من المعلمين ذوي المؤهلين "بكالوريوس فقط"، و"أعلى من بكالوريوس"، ولصالح الفئة الأولى، وكذلك أظهرت نتائج اختبار شيفيه، فيما يتعلق بمجال التقييم، أن الفروق كانت لصالح فئة المؤهل العلمي "البكالوريوس فقط"، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة من حملة (البكالوريوس فقط) يقدرّون درجة الممارسات الإشرافية للمديرين أكثر من زملائهم الآخرين.

#### 4 2 1 5 نتيجة فحص الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير تخصص المعلم.

تم استخدام اختبار (ت)، وذلك كما هو مبين في الجداول (4-11).

جدول 4-11: نتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين

حسب متغير تخصص المعلم

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	أدبي	115	4.09	0.47	114	-0.805	0.422
	علمي	110	4.11	0.46	109		
المنهاج المدرسي	أدبي	115	3.94	0.47	114	-0.218	0.828
	علمي	110	3.97	0.46	109		
النمو المهني والتدريب	أدبي	115	4.01	0.54	114	0.277	0.782
	علمي	110	4.00	0.53	109		
الزيارات الصفية	أدبي	115	4.14	0.53	114	1.091	0.277
	علمي	110	4.17	0.55	109		
العلاقات الإنسانية	أدبي	115	4.05	0.66	114	0.559	0.577
	علمي	110	4.04	0.75	109		
التقويم	أدبي	115	4.05	0.50	114	-0.606	0.545
	علمي	110	4.07	0.61	109		
الدرجة الكلية	أدبي	115	4.06	0.45	114	0.131	0.896
	علمي	110	4.04	0.48	109		

تشير نتائج اختبار (ت) الواردة في الجدول (4-11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند المستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية

للمديرين تعزى إلى متغير تخصص المعلم، في جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية، حيث

كانت الدلالة الإحصائية  $< 0.05$  وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

#### 4 2 6 نتيجة فحص الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من

المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.



تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول درجة الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، كما هو مبين في الجدول (4-12).

جدول 4-12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المستجيبين	المؤهل العلمي للمدير	المجال
0.46	4.12	52	دبلوم	التخطيط
0.56	4.07	123	بكالوريوس فقط	
0.53	4.11	50	أعلى من بكالوريوس	
0.52	3.95	52	دبلوم	المنهاج المدرسي
0.54	3.93	123	بكالوريوس فقط	
0.41	3.98	50	أعلى من بكالوريوس	
0.59	3.98	52	دبلوم	النمو المهني والتدريب
0.66	3.99	123	بكالوريوس فقط	
0.45	4.04	50	أعلى من بكالوريوس	
0.48	4.15	52	دبلوم	الزيارات الصفية
0.62	4.11	123	بكالوريوس فقط	
0.47	4.17	50	أعلى من بكالوريوس	
0.60	4.03	52	دبلوم	العلاقات الإنسانية
0.81	4.04	123	بكالوريوس	
0.47	4.06	50	أعلى من بكالوريوس	
0.41	4.08	52	دبلوم	التقويم
0.52	4.07	123	بكالوريوس فقط	
0.63	4.02	50	أعلى من بكالوريوس	
0.38	4.03	52	دبلوم	الدرجة الكلية
0.52	4.04	123	بكالوريوس فقط	
0.41	4.06	50	أعلى من بكالوريوس	

تشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول ( 4-12) أن هناك فروقاً بين متوسطات

درجة الممارسات الإشرافية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات فروقا ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4-13).

**جدول 4-13: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة**

لواقع الممارسات الإشرافية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.391	2	0.196	1.200	0.303
	داخل المجموعات	37.562	222	0.162		
	المجموع	37.953	224			
المنهاج المدرسي	بين المجموعات	0.117	2	0.058	0.380	0.684
	داخل المجموعات	34.276	222	0.151		
	المجموع	34.393	224			
النمو المهني والتدريب	بين المجموعات	0.092	2	0.046	0.200	0.819
	داخل المجموعات	50.651	222	0.227		
	المجموع	50.744	224			
الزيارات الصفية	بين المجموعات	1.163	2	0.582	0.277	0.758
	داخل المجموعات	44.451	222	0.210		
	المجموع	45.614	224			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.178	2	0.089	0.281	0.755
	داخل المجموعات	70.183	222	0.311		
	المجموع	70.361	224			
التقويم	بين المجموعات	0.447	2	0.223	1.231	0.294
	داخل المجموعات	39.725	222	0.180		
	المجموع	40.171	224			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.154	2	0.076	0.580	0.561
	داخل المجموعات	30.738	222	0.130		
	المجموع	30.892	142			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4-13) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد

عينة الدراسة حول واقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير غير دالة

إحصائياً عند المستوى (0.05)، سواء على الدرجة الكلية، أو المجالات الفرعية لأداة الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية < (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية السادسة.

#### 4 1 2 7 نتيجة فحص الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير الخبرة الإدارية للمدير.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول واقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير، كما هو مبين في الجدول (4-14).

#### جدول 4-14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المستجيبين	سنوات الخبرة الإدارية للمدير	المجال
0.46	4.01	48	أقل من 5 سنوات	التخطيط
0.54	4.05	63	5-10 سنوات	
0.50	4.12	115	أكثر من 10 سنوات	
0.55	3.94	48	أقل من 5 سنوات	المنهاج المدرسي
0.46	3.93	63	5-10 سنوات	
0.48	3.98	115	أكثر من 10 سنوات	
0.67	3.99	48	أقل من 5 سنوات	النمو المهني والتدريب
0.62	3.98	63	5-10 سنوات	
0.56	4.01	115	أكثر من 10 سنوات	
0.66	4.16	48	أقل من 5 سنوات	الزيارات الصفية
0.59	4.15	63	5-10 سنوات	
0.52	4.17	115	أكثر من 10 سنوات	
0.62	4.04	48	أقل من 5 سنوات	العلاقات الإنسانية
0.72	4.01	63	5-10 سنوات	
0.71	4.05	115	أكثر من 10 سنوات	
0.52	4.07	48	أقل من 5 سنوات	التقويم
0.48	4.08	63	5-10 سنوات	
0.57	4.01	115	أكثر من 10 سنوات	
0.55	4.04	48	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.55	4.05	63	5-10 سنوات	
0.47	4.07	115	أكثر من 10 سنوات	
0.46	4.05	226	المجموع	

جدول 4-15: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير

المجال	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	مستوى
التخطيط	بين المجموعات	0.030	2	0.015	0.100	0.905
	داخل المجموعات	33.849	223	0.148		
	المجموع	33.852	225			
المنهاج المدرسي	بين المجموعات	0.052	2	0.026	0.180	0.835
	داخل المجموعات	33.142	223	0.140		
	المجموع	33.194	225			
النمو المهني والتدريب	بين المجموعات	0.092	2	0.046	0.280	0.756
	داخل المجموعات	36.786	223	0.160		
	المجموع	36.878	225			
الزيارات الصفية	بين المجموعات	0.455	2	0.228	1.260	0.286
	داخل المجموعات	41.713	223	0.180		
	المجموع	42.168	225			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	0.422	2	0.211	0.600	0.549
	داخل المجموعات	79.862	223	0.350		
	المجموع	80.284	225			
التقويم	بين المجموعات	0.023	2	0.011	0.060	0.942
	داخل المجموعات	40.408	223	0.171		
	المجموع	40.431	225			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.015	2	0.008	0.060	0.942
	داخل المجموعات	29.955	223	0.130		
	المجموع	29.971	225			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4-15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

(0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى

متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير، سواء على الدرجة الكلية، أو المجالات الفرعية، حيث كانت

الدلالة الإحصائية  $< (0.05)$ ، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية السابعة.

## **الفصل الخامس**

### **مناقشة النتائج والتوصيات**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة**

**التوصيات**

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها، وفق أسئلتها وفرضيتها، وكذلك في ضوء التحليلات الواردة في الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات التربوية السابقة ذات العلاقة بالمشكلة، كما ويتضمن بعض التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

#### 5 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين في محافظة الخليل كان بدرجة "مرتفعة"، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية مقداره ( 4.05)، وانحراف معياري يساوي (0.46)، بمعنى أن معظم معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل يقدر واقع الممارسات الإشرافية للمديرين بدرجة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يمارسون عملية الإشراف التربوي وفق معايير تربوية علمية واضحة ومحددة، الأمر الذي يبرر القول أن عملية الإشراف تتسم بالشمولية، والموضوعية، والدقة كون مدير المدرسة دائم الإطلاع على عمل المعلم ويلاحظ كافة جوانبه. ولعل مرد ذلك إلى التأهيل الذي اكتسبه مديرو المدارس نتاجاً للدورات التدريبية التي تلقونها حول مجالات الإدارة التربوية، والقيادة، والإشراف التربوي، مثل دورات: القياس والتقويم، والقيادة المدرسية والثقافة المدرسية، والدورات التنظيمية، والمناهج المدرسية، ومدير المدرسة مشرفاً مقيماً، والدورات التدريبية في مجال العلاقات الإنسانية، والتي تحت على الحوار الموضوعي، والاحترام المتبادل، وبناء جسور الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، غيرها من الدورات التدريبية، إضافة إلى المنشآت التربوية التي توزع على المدارس بصورة دورية.

وقد يعزى السبب أيضاً إلى أن تقييم أداء المدير من قبل المسؤولين وما يترتب عليه من تحديد لتقدير أدائه السنوي على المستوى الفني، يتحدد بشكل أساسي بمدى ممارسته لدوره الإشرافي بشكل

فاعل وسليم؛ فكل مدير يسعى إلى التطور والنمو المهني والحصول على التقييم المرغوب لا بد له من أداء دوره على الوجه الأكمل والعمل على تطوير ذاته واكتساب الخبرة والمهارة والمعرفة حول فن الإشراف التربوي.

ويلاحظ أن الممارسات الإشرافية المتعلقة بمجال الزيارة الصفية قد احتلت متوسطات حسابية مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى كونها ممارسات سهلة التطبيق، شائعة الاستخدام بين مديري المدارس، وفي كثير من الأحيان بشكل روتيني. كما تعتبر هذه الزيارات من الواجبات الأساسية المنوطة بمدير المدرسة، والتي يتوجب عليه رفع تقارير إشرافية حولها للمديرية، وبشكل مستمر، وتتخذ هذه الزيارات بالاعتبار لدى تقييم أداء المدير من قبل الجهات المشرفة المختصة.

كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الزيارات الصفية التي يقوم بها مدير المدرسة تبنى على أساس من العلاقة الإنسانية بين المدير ومعلميه وتوفر زيارات المدير للمعلم خلال العام الدراسي نوعاً من الطمأنينة، وأن حكم المدير على أدائه لن يتقرر من خلال زيارة واحدة كما يحدث مع المشرف التربوي.

وقد حصل مجالاً النمو المهني والتدريب" و "المنهاج المدرسي" على درجات أقل؛ حيث كان المتوسط الحسابي لمجال النمو المهني والتدريب ( 4.00)، ولمجال المنهاج ( 3.95). وبديل ذلك على أن المعلمين يصفون ممارسات مديري مدارسهم لمعظم البنود المتعلقة بهذين المجالين بأنها تتم بدرجة أقل من المهام المتعلقة بمجالات الدراسة الأخرى.

وقد يعود ذلك إلى أن معظم الممارسات الإشرافية الخاصة بهذين المجالين ترتبط بشكل أكبر بعمل المشرف المختص وقد تعزى تحديداً بالنسبة لمجال المنهاج المدرسي إلى القفزة السريعة التي واكبت عملية إعداد وتغيير المناهج الدراسية، فقد لا يكون المدير ملماً بالمنهاج الجديد من كافة جوانبه، كما كان الحال بالنسبة للمنهاج القديم الذي اعتاد عليه كل من المعلم والمدير. إضافة إلى تطور هذه المناهج بشكل تخصصي واضح.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العودة ( 1989 ) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يصفون الممارسات الإشرافية لمديريهم بأنها تقع بين الدرجة المتوسطة والدرجة العالية. ودراسة مصلح (1975) والتي كان من أبرز نتائجها أن ما يقوم به مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم هو وضع خطط مرنة، والزيارات الصفية المتعددة، كما تتفق مع دراسة اليعمدي ( 1998 ) التي

توصلت إلى أن أكثر المهام الإشرافية التربوية ممارسة من قبل مديري المدارس الإعدادية والثانوية هي: القيام بالزيارات الصفية ومتابعة تحضير الدروس وتطبيق الاختبارات المدرسية، وتبصير المعلم بجوانب القصور في أدائه ومتابعة لجان الأنشطة، ومتابعة الالتزام بأخلاقيات المهنة. وأن أقل المهام الإشرافية ممارسة من قبل المديرين هي: توجيه المعلمين للإفادة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية التي تتصل بمهنتهم، وتوجيه المعلمين إلى مراجع تربوية معينة تساعدهم على النمو المهني، ومساعدة المعلمين على تحليل المنهاج، والمساهمة في إجراء البحوث الإجرائية التربوية.

وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (Page& Fred, 1984) التي أظهرت أن عدداً من المجالات

الفنية لعمل المدير قد حصلت على تقديرات عالية، وهذه المجالات تتعلق بالتخطيط المدرسي، وملاحظة العملية التعليمية، وتنفيذ السياسة التربوية، ودراسة (Greeder, 1988) التي عبر المعلمون من خلالها عن قبولهم لمديري المدارس كمشرفين تربويين مقيمين أكثر من قبولهم للمشرفين التربويين المختصين.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزاغة (1985)، التي أشارت نتائجها إلى أن

مفهوم الإشراف التربوي في الضفة الغربية ما يزال قريباً من مفهوم التفنيس القديم، كما أن دور المشرف التربوي ينحصر بشكل أساسي في القيام بالزيارات الصفية المفاجئة سواء من قبل المشرف التربوي أو المدير. كما اختلفت مع نتائج دراسة الرمحي (1987) التي أشارت إلى أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون دورهم الفني بدرجة متوسطة، والإداري بدرجة مرتفعة. ودراسة عليان في نشوان ونشوان (1998) التي بينت أن ممارسات مدير المدرسة الإشرافية تتسم بالبيروقراطية، وتهمل العلاقات الإنسانية مع المعلمين، ودراسة أبو عودة (1998) التي أشارت إلى أن المديرين والمعلمين يقدرون معاً درجة الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية بأنها متوسطة الممارسة في كل مجال على حدة وفي مجموع المجالات ككل. كما تختلف مع دراسة محمد عبد الرحمن (1994) التي أشارت إلى أن مديري المدارس ما زالوا يلعبون دورهم التقليدي في الإشراف وهو التفنيس، كما أن المديرين كانوا متهيئين من توسيع مجالات الإشراف التربوي.



هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والمديرية والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص للمعلم، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية للمدير؟.

وسوف تتم مناقشة نتائج السؤال الثاني من خلال فرضيات الدراسة الآتية:

## 1 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير المديرية. أشارت نتائج اختبار (ت) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ألفا ( $0.05$ ) بين تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير المديرية، على الدرجة الكلية، ومجالي العلاقات الإنسانية، والتقييم، حيث كانت الدلالة الإحصائية  $> (0.05)$ . ولقد كانت هذه الفروق لصالح مديرية جنوب الخليل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، واستحداث الكثير من المدارس فيها، وتعيين مديرين جدد وفقاً لمعايير علمية وتربوية مدروسة، والتحاق هؤلاء المديرين بدورات تأهيلية حتى قبل تسلمهم مهام عملهم، وتكثيف اللقاءات التوجيهية التربوية والدورات التنظيمية التي تهدف إلى إعدادهم إعداداً يتلاءم مع مهام دورهم خاصة على المستوى الفني من عملهم. وتنظم كذلك الزيارات التبادلية ما بين مديري المدارس حيث يتم خلالها تبادل الخبرات والتغذية الراجعة بإشراف قسم الميدان التربوي في المديرية، بهدف تحسين ورفع كفاءة المديرين خاصة الجدد منهم. فقد تكون هذه الزيارات واللقاءات، وكذلك تجاوب العاملين في الميدان التربوي وتعاونهم مع مديري المدارس، قد ساهمت في تعزيز الانتماء والعمل بروح الفريق لدى المديرين، وهو ما ساعد على قيامهم بدورهم الإشرافي، من خلال الممارسات الإشرافية، بدرجة أعلى من زملائهم في مديرية الخليل.

## 2 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة

الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير جنس المعلم.

أشارت نتائج اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المعلمين للممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة

الثانوية في محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية،

مما يعني عدم التمييز بين الجنسين في عملية الإشراف التربوي من قبل مديري المدارس. فالمهام

المنوطة بالمعلم والمعلمة هي واحدة. كما أن برامج التدريب والتأهيل التربوي تقدم للجميع وفقاً

للحاجات المهنية البحتة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة العلاقات الإنسانية والتربوية بين

مديري المدارس ومعلميهم، والنظرة إلى عملية الإشراف التربوي على أنها عملية إنسانية هادفة يسعى

الجميع من خلالها إلى تحسين العملية التعليمية بغض النظر عن جنس من يقوم على هذه العملية.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى الثقافة الموحدة التي تمت صياغتها عبر التواصل بين عناصر الميدان

التربوي من معلمين ومعلمات ومديرين ومديرات ومشرفين ومشرفات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشوا (1998)، التي أظهرت عدم وجود أثر لمتغير الجنس

على الأنماط الإشرافية التي يمارسها مدير المدرسة، ودراسة (Carter, 1996)، التي بينت نتائجها

عدم وجود أثر لمتغير الجنس على كيفية تصور المعلمين لأثر أنشطة وأعمال المديرين على تطوير

أداء المعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحوراني (1993)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مجال التخطيط يعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر المعلمين حول واقع الممارسات

الإشرافية الفنية لمديري المدارس ولصالح الإناث، ودراسة أبو عودة (1998) التي أشارت إلى أن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية كما يقدرها المعلمون تعزى للجنس ولصالح المعلمات. وكذلك دراسة

(Hempill, 1985) التي أظهرت وجود أثر للجنس على تصورات المعلمين للسلوك القيادي لمدير

المدرسة باعتباره مشرفاً مقيماً، ودراسة (Berry, 1993) التي أظهرت وجود أثر لمتغير الجنس على

نتائج الدراسة عموماً.

### 3 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05$ ) بين درجة الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير سنوات خبرة المعلم، على الدرجة الكلية، وكذلك مجالات الدراسة الفرعية. وقد كانت الفروق لصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن (15) سنة.

وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمين، ذوي الخبرات الطويلة، لمفهوم الإشراف التربوي الحديث وتطور هذا المفهوم، الذي أصبح من أهم اولويات عمل مدير المدرسة؛ فلم يعد مقتصرًا على المشرف التربوي المختص. وهو الأمر الذي قد لا يدركه المعلمون ذوو الخبرات القصيرة والذين ربما لا يعني لهم الإشراف التربوي أكثر من فكرة الزيارات المفاجئة من قبل "المفتش" كما يصفونه أحياناً، فالمعلمون ذوو الخبرات الطويلة في ميدان التربية والتعليم، قد واكبوا تطور عملية الإشراف التربوي بمراحلها المختلفة، وآلياتها وأهدافها، إلى أن تبلورت لديهم صورة أوضح حول هذه العملية، وبالتالي أصبحت لديهم القدرة على تقييم هذه العملية بموضوعية ومهنية، انطلاقاً من الخبرة التي قادت إلى فهم سليم لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى العلاقات الإنسانية التي تنشأ بين مديري المدارس والمعلمين ذوي الخبرات الطويلة عبر سنوات الزمالة الطويلة، وما يسود هذه العلاقات من حسن معاملة واحترام متبادل وتفهم ووعي لأدوار ومسؤوليات كلا الطرفين. وقد يُعزى ذلك لما تجمع لدى المعلمين الأكثر خبرة من معارف ومهارات اكتسبوها من المشاغل والنشرات التربوية التي تلقوها أثناء خدمتهم، ومن احتكاكهم الأكثر بمدير المدرسة وبالمشرفين التربويين المختصين.

بينما قد لا يكون لدى المعلم الأقل خبرة ذلك التصور الواضح لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين، والأهداف التي يسعى المدير إلى تحقيقها من خلال هذه الممارسات التي يقوم بها تجاه

تنمية المعلمين مهنيًا. فالمعلم الأقل خبرة، لا سيما الجدد منهم، قد لا يتصور إلا عددًا محددًا من الممارسات الإشرافية التي يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة، وبغرض تقويم أدائه فقط، كالزيارات الصفية، والإشراف على الاختبارات، وتوزيع المهام... الخ، بينما يرى أن بقية المهام التي يمارسها مدير المدرسة لا تدخل في مجال عمله كمدير، وإنما هي مهام المشرف التربوي المختص، أو لا يرى أنها تسهم في النمو المهني لديه أو لا يعي أثرها إلا إذا قضى فترة أطول في مهنة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، كدراسة اليعمدي (1998) حيث أظهرت وجود

أثر لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمين على تصورهم لمدى ممارسة مديري مدارسهم لمهام دورهم كمشرفين تربويين مقيمين؛ فقد رأى المعلمون الأكثر خبرة أن مديري المدارس يمارسون دورهم الإشرافي على نحو أفضل مما رآه المعلمون الأقل خبرة تدريسية، ودراسة (Hempill, 1985) التي أظهرت وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الأكبر سنًا والأكثر خدمة على تصور المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم. ودراسة (Carter, 1996) التي بينت وجود أثر لخبرة المعلم في كيفية تصوره حول أثر أنشطة المدير على فعالية وأداء المعلم. غير أنها تختلف ونتائج دراسة قواسمة (1992)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة للمعلم على تحديد درجة رضاه عن ممارسات المدير في المجال الفني. ودراسة أبو عودة (1998) التي بينت عدم وجود أثر لسنوات خدمة المعلم حول واقع ممارسات مديري المدارس في مجالات الشؤون التنظيمية والمنهاج والبرنامج التربوي. ودراسة (Papadopoulos, 2003) التي لم تظهر نتائج دالة إحصائية حول العلاقة بين الرضا العام ومنتغير سنوات الخبرة.

#### 4 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05$ ) بين درجة الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم على الدرجة الكلية،

ومجالات الدراسة المتعلقة بالتخطيط، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، والعلاقات الإنسانية، في حين أشارت نتائج التباين الأحادي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الدراسة المتعلقة بالزيارة الصفية، والتقويم، لصالح حملة البكالوريوس فقط. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مجالات التخطيط، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، والعلاقات الإنسانية هي مجالات إشراف عامة تطبق على جميع معلمي المدرسة بنفس الآلية والمعايير؛ فالتخطيط واحد ومتابعة المدير للمنهاج تكون بآلية موحدة، وما يقوم به من مهام في مجال النمو المهني للمعلمين ينفذ على جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية؛ حيث يشتمل هذا المجال على مهام مثل المشاركة في برامج التدريب واستخدام البحوث، والاشتراك في صنع القرار، ومتابعة أثر التدريب وغيرها من المهام التي تنفذ بشكل جماعي وضمن الفريق الواحد، أو بتسيب من مديرية التربية والتعليم على اختلاف مؤهلات المعلمين.

وقد يُعزى ذلك إلى موضوعية التغذية الراجعة والمتابعة التي يقدمها المديرين إلى المعلمين في هذه المجالات وفق خطط تربوية معينة على اختلاف مؤهلاتهم.

أما بخصوص مجال الزيارة الصفية والتقويم، فهي مجالات تشتمل على مهام خاصة بكل معلم على حدة؛ فالزيارة الإشرافية التي يقوم بها مدير المدرسة للمعلم، وما يسبقها ويتبعها من إجراءات وخصوصيات تتفاوت من معلم إلى آخر تبعاً لحاجات هذا المعلم وقدراته ومؤهله العلمي، والذي يؤثر على هذه القدرات والحاجات. وكذلك هو الحال بالنسبة لمجال التقويم.

وتتفق هذه النتيجة حول مجالات التخطيط، والمنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، والعلاقات الإنسانية مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة قواسمة ( 1992 ) والتي أظهرت عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على تحديد درجة رضا المعلمين عن ممارسات مديري المدارس في المجال الفني. ودراسة الشوا (1998) التي بينت عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس من وجهة نظر المعلمين. ودراسة مطر ( 1999 ) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على الممارسات الإشرافية الفنية لمديري المدارس.

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو عودة ( 1998 ) حيث ظهر أثر لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الشؤون التنظيمية والمنهاج والبرنامج التربوي من ممارسات مديري المدارس وكما يقدرها المعلمون.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة عودة (2004) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى رضاهم عن ممارسات مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الدبلوم.

## 5 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha=0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير تخصص المعلم.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha=0.05$  ) بين درجة الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير تخصص المعلم في جميع مجالات الدراسة، وكذلك الدرجة الكلية.

وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الثانوية يتلقون المتابعة والإشراف من قبل مدير المدرسة بشكل تربوي جعل تقديرهم للممارسات الإشرافية مرتفعاً على اختلاف تخصصاتهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى تركيز مديري المدارس أثناء قيامهم بممارساتهم الإشرافية ، وخاصة الصفية منها، على الجوانب المهارية والمسلكية للمعلم، مثل: إدارة الصف، وأساليب التدريس، وإعداد وتفعيل الوسائل التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتفعيل التقويم بأنواعه، وغيرها من المهارات العامة والمشاركة والتي يتوقع من المعلم الإلمام بها وتنفيذها أثناء عملية التدريس. حيث يقوم المدير أحياناً بمناقشة هذه المهارات في اجتماعات عامة للهيئة التدريسية بجميع تخصصاتهم.

أما فيما يتعلق بالنواحي التخصصية وما تشمله من خصوصية المادة التعليمية، فقد يقوم المدير بالتنسيق مع المشرف المختص لمعالجة ما قد يلتمسه المدير من خلل في هذا المجال من خلال متابعته لأداء المعلم ولنتائج الطلاب والملاحظات العامة حوله؛ وذلك انطلاقاً من وعي مدير المدرسة

وإدراكه لتكامل دوره كمشرف تربوي مقيم في المدرسة مع دور المشرف المختص، لتحقيق أهداف العملية الإشرافية خصوصاً والعملية التعليمية التعلمية عموماً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشوا ( 1998 ) حول وجود أثر لمتغير التخصص على الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس من وجهة نظر المعلمين. ودراسة العواودة ( 2004 ) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية عن تقويم المشرف التربوي ومدير المدرسة تعزى لمتغير تخصص المعلم.

## 6 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $0.05 = \alpha$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير .

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha = 0.05$  ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمدير ، على الدرجة الكلية، وجميع مجالات الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التأهيل الذي تتطلبه عملية الإشراف التربوي التي يقوم بها المدير تعتمد أساساً على فهم المدير لحيثيات وآليات هذه العملية وعلى الخبرات والمهارات التي يكتسبها من خلال الدورات التدريبية والنشرات التربوية وورش العمل التي يحضرها المديرون والتي تؤهلهم للقيام بدورهم الفني الإشرافي، تلك الدورات التي تقدم للمديرين على اختلاف مؤهلاتهم العملية.

كما أن الزيارات التبادلية بين مديري المدارس قد ساهمت في نقل الخبرات التربوية والمعرفة في مجال الإشراف التربوي، ما عكس تقارباً في وجهات النظر وآليات العمل لدى معظم المديرين، ولغة مشتركة بين جميع عناصر الميدان التربوي من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين ومشرفين إداريين بمختلف مؤهلاتهم، مما ساعد على وضوح الرؤى لدى المعلمين وخفف ما قد يتعرضون له من إرباك، وبالتالي عبر المعلمون عن تقديراتهم للممارسات الإشرافية للمديرين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عودة ( 2004 )، ودراسة الشلاش ( 1992 )، ودراسة حوراني (1993)، ودراسة أبو عودة ( 1998 )، ودراسة مطر ( 1999 )، حول عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي للمدير على الممارسات الإشرافية الفنية.

واختلفت مع نتائج دراسة محمد ( 1977 )، وعقيلان (1985) وقريش (1987)، والتي أشارت إلى وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي لمدير المدرسة على درجة ممارسة المدير لمسؤولياته الإشرافية.

## 7 2 5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الخليل لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغير الخبرة الإدارية للمدير.

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين للممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى سنوات الخبرة الإدارية للمدير، على الدرجة الكلية، ومجالات الدراسة الفرعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يكتسبون مهارات الممارسات الإشرافية عبر البرامج التدريبية المنظمة وورشات العمل المتواصلة، وكذلك الزيارات الميدانية من قبل الإدارة التربوية من مشرفين وإداريين، وتوحيد الثقافة التربوية واللغة المشتركة بين جميع هذه العناصر. فأصبح المديرون يتمتعون بكفايات إشرافية تم اكتسابها ليس بالخبرة فقط، بل بالإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة وعلى أسس تربوية حديثة. وقد يعود السبب أيضا إلى حرص المديرين الجدد على بيان قدراتهم الإشرافية، وإثبات كفاءتهم في هذا المجال، مما دفعهم إلى مضاهاة زملائهم من أصحاب الخبرات الإدارية المرتفعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد ( 1977 )، والشلاش (1992)، و(Carter,1996)، و(Chance,1988)، وأبو عودة (1998)، ومطر (1999) حول عدم وجود أثر لمتغير الخبرة الإدارية للمدير على ممارسات المدير الإشرافية .



واختلفت مع نتائج دراسة عقيلان ( 1985)، ودراسة العودة (1989) حول ممارسات المدير الإشرافية، وكذلك دراسة حوراني ( 1993)، حول وجود اثر لمتغير الخبرة الإدارية في مجال المنهاج المدرسي.

### 5 3 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. التنسيق بين مديري المدارس وأقسام الميدان والإشراف التربوي في مجال الممارسات الإشرافية من حيث وضوح التوجيهات والتعليمات والإرشادات.
2. تدعيم العلاقة بين مديري المدارس من جهة والمشرفين التربويين من جهة أخرى بما يحقق التكامل بين دوريهما.
3. تفعيل دور "الإشراف العام" في دعم مدير المدرسة للقيام بدوره كمشرف مقيم.
4. تدريب المديرين على آليات إجراء البحوث الإجرائية لتوجيه المعلمين إلى كيفية استخدامها.
5. عقد دورات لمديري المدارس حول المنهاج الجديد لتعريفهم بأهدافه وآليات تنفيذه وإرشادهم إلى آليات علمية دقيقة لتحليل المناهج الدراسية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.
6. تبادل الزيارات ما بين مديري المدارس في مديرية جنوب الخليل ومديرية الخليل للإفادة من الخبرات والتجارب المتعلقة بعملية الإشراف التربوي وخصوصاً في مجالات النمو المهني والتدريب والعلاقات الإنسانية والتقييم.
7. تدريب مديري المدارس والمعلمين على استخدام تقنيات التعليم الحديثة لا سيما الحاسوب والانترنت بما يساهم في تحسين الأداء ومواكبة التطور.
8. تزويد مديري المدارس بنشرات دورية لإطلاعهم على المستجدات التربوية الحديثة التي تساهم في تطوير دورهم .

كما يوصي الباحث بالدراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في المراحل التعليمية الأخرى والمديريات الأخرى.
- دراسة حول رضا معلمي المدارس الثانوية عن دور مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً.
- دراسة حول الصعوبات والمشكلات التي قد تعيق دور مدير المدرسة مشرفاً مقيماً خاصة في مجالات المنهاج المدرسي، والنمو المهني والتدريب، الزيارة الصفية المفاجئة فقط.
- دراسة علاقة مدير المدرسة الثانوية مشرفاً مقيماً بالمشرف التربوي المختص، ومدى تكامل هذه العلاقة وأثرها على العملية الإشرافية بالمدرسة، وعلى تنمية المعلمين مهنيّاً.

## **المراجع**

### **المراجع باللغة العربية**

## المراجع باللغة الإنجليزية

### المراجع العربية

1. أبو عودة، ف، ح. (1998): واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة. جامعة الأزهر، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).
2. احمد، إ. (1988): تحديث الإدارة التعليمية والنظرة والإشراف الفني. دار المطبوعات الجديدة، القاهرة
3. احمد، ح. (1992): بعض العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. مجلة دراسات تربوية، (39)7. القاهرة، 79-124.

4. الأسدي، س، ج، وإبراهيم، م، ع. (2003): **الإشراف التربوي**، ط1. الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
5. الأفندي، م، ح. (1981): **الإشراف التربوي**، ط3. عالم الكتب، القاهرة.
6. بستان، ا، ع، وطه، ح، ج. (1983): **مدخل إلى الإدارة التربوية**، ط1. دار القلم: الكويت.
7. بطاح، أ. (1991): **علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم**. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 6(2)، ص281—299.
8. الحاوي، ف. (1989): **مهام مدير المدرسة الإشرافية والصعوبات التي تواجهه في عمله في مدارس الوكالة في الأردن**. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
9. الحبيب، ف، إ. (1996): **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج**. مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.
10. حاملة، م. (1990): **تصورات المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور لمدير المدرسة الفعال للمدارس الحكومية الثانوية في الأردن**. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
11. الحوامة، ش، غ. (1996): **تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لأداء المعلمين في مديرتي تربية المفرق والارتباط بينهما**. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
12. الحوراني، ع، إ. (1993): **واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرتي التربية الأولى والثانية لمنطقة عمان الكبرى كما يراها المديرون والمعلمون**. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
13. الخطيب، إ، ي، والخطيب، أ، إ. (2003): **الإشراف التربوي: فلسفته - أساليبه - تطبيقاته**، ط1. دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان.
14. الخطيب، ر، والخطيب، أ، والفرح، و. (1996): **الإدارة والإشراف التربوي**، ط3. دار الفرزدق، الرياض.
15. دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية. (1999): **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي 99/98**، رقم (5). رام الله، فلسطين.

16. الدوجان، ع، إ. (1989): مدى ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة المفرق ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
17. الرمحي، ج. (1987): مدى ممارسة مدير مدرسة المرحلة الإلزامية الحكومية لدوره الإداري والفني كما يراه كل من المدير والمعلم في لواء طولكرم. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
18. الزاغة، ع، م. (1985): واقع الإشراف التربوي في الضفة الغربية كما يراه كل من المشرف ومعلم المرحلة الثانوية. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
19. زهران، ش، ع. (1991): مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم. مجلة التربية المعاصرة، 8(17). مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
20. السريحين، ع، ن. (1991): السلوك الإشرافي في المدارس الأردنية وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
21. السعود، ر (2002): الإشراف التربوي، ط1. عمان.
22. السعود، ر. (1994): الفاعلية الأمريكية في ضوء الفكر التربوي الأمريكي . مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، 1 (21)، 61-93.
23. سليمان، ع، ع. (1984): دراسة ميدانية لبعض المتغيرات المرتبطة بالإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، ط1. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
24. الشلاش، ع، س. (1992): مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية- دراسة مقارنة. جامعة الملك سعود، الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة).
25. الشوا، أ، ع. (1998): الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
26. طافش، م. (1988): قضايا في الإشراف التربوي، ط1. دار البشير، عمان.

27. طافش، م. (2004): الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، ط1. الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
28. عابدين، م، ع. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1. دار الشروق، عمان.
29. عبد الهادي، ج، ع. (2002): الإشراف التربوي، ط1. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.
30. عدس، م، ع، والدويك، م، ف، وياسين، ح. (د.ت): الإدارة والإشراف التربوي. الجامعة الأردنية، عمان.
31. عدوان، ع، م. (2000): واقع الإشراف التربوي في مدينة القدس وضواحيها في ضوء بعض النماذج الإشرافية. جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
32. عطاري، ع، ت، وعيسان، ص، ع، ومحمود، ن، ج. (2005): الإشراف التربوي: نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية، ط1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
33. عطوي، ج، ع. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
34. عقيلان، م، م. (1985): دراسة ميدانية لدور مدير المدرسة الإلزامية في الأردن. جامعة عين شمس، القاهرة. (رسالة دكتوراة غير منشورة).
35. عمر، م، ع. (1996): مشكلات التوجيه الفني كما يراها مديرو مدارس مرحلة التعليم الأساسي. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم. (رسالة ماجستير غير منشورة).
36. العواودة، إ، ط. (2004): مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة. جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
37. العودة، ر، أ. (1989): واقع الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة الابتدائية كما يراه المعلمون. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

38. عودة، س، ح. (2004): تقييم واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين والمعلمين. جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
39. غنيمات، م. (1990): المشكلات الإدارية والفنية التي يواجهها مديرو مدارس القرى النائية في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
40. الفرخ، و. (1990): المهارات اللازم توافرها لدى مدير المدرسة لإنجاح العملية التربوية في عقد التسعينات. مجلة التنمية، عمان، 20(18)، 20-29.
41. فريد، د، أ. (1991): الإشراف التربوي-مقوماته وتقنياته، ط1. بابل للنشر والتوزيع، الرباط.
42. الفقي، ع، ف. (1994): الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1. منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
43. فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) (1997): سلم تقدير الإشراف التربوي. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله.
44. فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) (2004): أوراق عمل الدورة التدريبية للمشرفين التربويين للعام الدراسي 2003-2004. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله.
45. فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) (2004): مدير المدرسة مشرفاً مقيماً، أوراق عمل الدورة التدريبية للمديرين للعام الدراسي 2004/2005. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله.
46. فهمي، م، س، ومحمود، ح، ع. (1993): تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي، ط2. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
47. الفواعرة، س، ق. (1990): دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي في مدارس لواء عجلون. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
48. فيفر، إ، ودنلاب، ج. (1997): الإشراف التربوي على المعلمين. ترجمة (محمد عيد ديراني). الجامعة الأردنية، عمان.

49. القرعان، أ، وحراشنة، إ. (2004): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1. دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان.
50. قريش، أ. (1987): الكفايات الواجب توفرها في مدير المدرسة الثانوية في الضفة الغربية للقيام بدوره من وجهة نظر المديرين والمعلمين. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
51. القريوتي، م، ق، وزويلف، م، ح. (1993): المفاهيم الحديثة في الإدارة، ط3. دار الشروق، عمان.
52. قواسمة، م، ي. (1992): درجة رضا المعلمين عن الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في مديرية التربية والتعليم عمان الأولى. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
53. القوزي، ب، ح. (1989): الإدارة المدرسية ميادينها - النظرية والعملية، ط1. مدارس البراعم الأهلية بالرياض، الرياض.
54. كارينتر، ج. (د.ت): مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم. جامعة فلوريدا الدولية، ترجمة ( عبد الله احمد شحاتة).
55. كنعان، ن. (1995): القيادة الإدارية، ط1. مكتبة دار الثقافة. عمان.
56. متولي، م. (1983): الإشراف الفني في التعليم، دراسة مقارنة. القاهرة.
57. محمد عبد الرحمن، ن. (1994): دور المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين والمديرين في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية في الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
58. محمد، ر، ع. (1977): مدير المدرسة الإلزامية في الأردن كمشرف تربوي مقيم. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
59. محيسن، ب، ر. (1999): مستوى الرضا المهني لدى المشرفين التربويين في محافظات الضفة الغربية في وزارة التعليم الفلسطينية من وجهة نظرهم. جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة).



60. مرسي، م، م. (1993): الإدارة التعليمية - أصولها وتطبيقاتها. (طبعة فريدة). عالم الكتب، القاهرة.
61. مصطفى، ص، ع. (1994): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط2. دار المريخ، الرياض.
62. مصلح، ع. (1975): أوضاع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
63. مطر، إ، ت. (1999): واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون ومعلمو الصف. جامعة القدس، القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
64. المساد، م، أ، م. (1983): خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف. جامعة اليرموك، إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
65. نشوان، ي، ح. (1992): الإدارة والإشراف التربوي، ط2. روض العلماء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
66. نشوان، ي، ونشوان، ج، ع. (1998): نظام الإشراف التربوي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء الفكر الإداري التربوي الحديث. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية. 1(2)، 40-
67. هليل، ع، ع. (1991): دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً - دراسة ميدانية في منطقة الخرج التعليمية. جامعة الملك سعود، الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة).
68. وادي، ع، أ. (1998): المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، نابلس. (رسالة ماجستير غير منشورة).
69. اليمودي، ح، ه. (1998): مدى ممارسة مديري المدارس الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان لدورهم كمشرفين تربويين مقيمين. جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

## المراجع الأجنبية

1. Anderson، R. H. (1989). Unanswered questions about the effect of supervision on teacher behavior. **Journal of Curriculum and Supervision**، 4(4)، 291-297.
2. Anthony، P. (1982). Factors affecting a job satisfaction of teacher in selected schools in the district of Columice.، **Dissertation Abstracts International** 34(6) 1433-A.
3. Berry، A. (1993). **A Comparison of the way those women and men principals supervise teachers**، (ERIC Document Reproduction Service No، 9308148).
4. Blumberg، A. & Greenfield، W. (1980). **The effective principal: perspectives on school leadership**. Boston: Ally and Bacon.
5. Bolin، F.S، & Falk، J.M. (1987). **Teacher renewal professional issues-personal choices**. New York: Teacher College Press.

6. Brown, L. (1980). A Study of the delegation of administrative tasks by the elementary school principal in a selected Florida public elementary school. **Dissertation Abstracts International**, 40(9).
7. Cater, R.J. (1996). A Comparison of the perceptions of elementary teachers and principals regarding the impact of principals' actions/activities on teacher performance. **Dissertation Abstracts International**.
8. Chaco, H. (1987). Administrators methods of upward influence goals, motivational needs and perception of supervision and leadership style. **Dissertation Abstracts International**, 99(6), 1320-A.
9. Chance, E. W. (1988). **The Great Plains rural principal leadership style**. Paper presented at the annual conference of the National Rural Education Association, Sep 24-28.
10. Corn, M. (1988). The suburban elementary school principal as an instructional supervisor. **Dissertation Abstracts International**, 48(7).
11. Drake, T., & Roe, W. (1986). **The Principal ship** (3<sup>rd</sup> ed). New York: Macmillan.
12. Geering, A.D. (1982). **Professional development needs of school principals**. Paper Presented Of the Annual Conference of the Australian 9<sup>th</sup>, North Rude. Australia: New South Wales.
13. Gentry, G.C. (2002). A Case study: The Issues high school principals encounter with instructional supervision. **Dissertation Abstracts International**, No.A36108.
14. Greeden, B. (1988). A Study of new found land principals of district supervisors. **Dissertation Abstracts International**, No.A31513.
15. Hempill, J. (1985). Teacher perceptions of the leadership behavior of principals as related to teacher perception of the conference following classroom observation. **Dissertation Abstracts International**, 46(2), 313-A.
16. Kelly, M. (1992). **The instructional supervision studies of school principals (supervision styles)**. (ERIC Document Reproduction Service No. AAC, 9201932).
17. Mangiery, J., & Arun, J.W. (1988). Excellent schools: The leadership functions of principals. **American Education**, 21(3), 9.

18. Medley, D.M. and Coker, H. (1987). How valid are principals' judgments of teacher effectiveness. **Phi-Delta Kappa**, 96(2) 138-140.
19. Page, J.A., & Fred, M. (1984). **Principals' perception of the role and perceived effectiveness of their academic preparation for that role.** (ERIC Document Reproduction Service, No. Ed405083).
20. Papadopoulos, C. (2003). **Teacher job satisfaction of elementary teacher in the Northern Mariana Islands, United States of America.** Dissertation Abstracts International, No. A37142.
21. Pigford, A.B. (1987). Teacher evaluation: More than a game that principals play. **Phi-Delta Kappa**, 69(2), 141-142.
22. Quingey, T. (1993). **Supervisory competencies perceived by special education teacher, supervisors and principals.** (ERIC Document Reproduction Service, No. Ed 479311).
23. Sinai, E. (1977). **The Hashemite Kingdom of Jordan and the West Bank.** American Academic Association for Peace in the Middle East, N.Y: U.S.A.
24. Strachan, J. (1981). **Instructional supervision and teacher development.** (ERIC Document Reproductive Service No. Ed 213139).
25. Tanner, D. & Tanner, L. (1987). **Supervision in education: Problems and practices.** New York: Macmillan.
26. Ulrikesn, J.J. (1996). **Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job Dissertation.** (ERIC Document Reproduction Service, No. Ed424684).
27. Young, T. M. & Heichberger, R.L. (1975). **Teachers' perception of an effective school supervision program.** Education, Englewood Cliff, Prentice – Hall.

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

عزيري المحكم ..... المحترم

الملاء عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف إلى " الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على

درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس. وما يعهده الباحث بكم، خبرتكم ودوركم وسعة إطلاعكم في مجال العلوم التربوية، لذا يعرض عليكم استبانة دراسته راجياً التكرم ببيان رأيكم والحكم على مدى صلاحيتها ومناسبتها أو عدم مناسبتها مع إبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم.

**هاكربين لكم حسن تعاونكم**

الباحث: فوزي عبد القادر أبو هليل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة القدس  
عمادة الدراسات العليا  
قسم التربية

استبانة الدراسة

**حضرة المعلم/ة ..... المحترم/ة**

**بعد التحية،.....**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية لما لذلك من أثر على نتائج الدراسة، علماً بأن هذه النتائج لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط.

**هاكربين لكم حسن تعاونكم**

الباحث: فوزي عبد القادر  
أبو هليل

الجزء الأول: معلومات ( بيانات ) عامة:

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

خاصة بالمعلم:

1. الجنس:  ذكر  أنثى
2. المديرية:  الخليل  جنوب الخليل
3. الخبرة في التدريس:  أقل من (5) سنوات  (5-10) سنوات  أكثر من (10-15) سنوات
4. المؤهل العلمي:  أقل من بكالوريوس  بكالوريوس فقط  أعلى من بكالوريوس
5. التخصص:

خاصة بالمدير:

1. المؤهل العلمي:  أقل من بكالوريوس  بكالوريوس فقط  أعلى من بكالوريوس
2. الخبرة الإدارية:  أقل من (5) سنوات  (5-10) سنوات  أكثر من (10) سنة

أولاً: التخطيط

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
1.	يساعدني في وضع خطة التدريس السنوية والشهرية واليومية.			
2.	يتابعني في تنفيذ الخطة بناءً على كفايته ودرابته التربوية.			
3.	استفيد من إطلاعه على دفاتر التحضير من خلال تدوينه لملاحظات هادفة ومفيدة.			
4.	يرشدني إلى أسس التحضير السليمة.			
5.	يساعدني في وضع الخطط العلاجية المناسبة لذوي التحصيل المتدني.			
6.	يخطط لنشاطات تعليمية وتدريبية تساعد على تنمية الدافعية والتطوير لدي.			

ثانياً: المنهاج والكتاب المدرسي

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
7.	لديه إطلاع على المنهاج مما يساعدني في التغلب على الصعوبات التي تواجهني أثناء تنفيذه.			
8.	يوجهني إلى مصادر جديدة ومتنوعة كي استخدمها لإثراء المنهاج المدرسي.			
9.	يساعدني على ربط المنهاج بواقع الحياة العملية تحقيقاً لمنفعة الطالب والمجتمع.			



			يساهم معي في تحليل محتوى الكتاب المدرسي.	10.
			يساعدني في تطوير محتوى الكتاب المدرسي من خلال إثرائه بأنشطة وفعاليات مناسبة.	11.
			يساعدني في تقييم المنهاج.	12.

### ثالثاً: التعليم

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
13.	يعرفني بأساليب تعليم مختلفة تتناسب مع تخصصي ومستوى طلبتي.			
14.	يوفر لي مصادر ومراجع ومؤلفات تساعدني على تحسين عملية التعليم.			
15.	يحرص على تطوير عملية التعليم من خلال العمل على إدخال التكنولوجيا المتطورة إلى المدرسة.			
16.	يساعدني في تنظيم واستخدام المرافق المدرسية لتحسين عملية التعلم.			
17.	يدرني على وضع برامج تعليمية تتناسب مع المستوى التحصيلي للطلاب في مادتي.			
18.	يشجعني على المشاركة في النشاطات، وإقامة المعارض، وعمل الوسائل التعليمية.			

### رابعاً: النمو المهني وتطوير العاملين

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
19.	يساعدني في التغلب على المشكلات المهنية التي تصادفني.			
20.	يحدد حاجات المعلمين المهنية بقصد تدريبهم ورفع كفاءتهم.			
21.	يعمل على رفع الروح المعنوية لدي.			
22.	يشجعني على متابعة التحصيل العلمي تطويراً لذاتي وتحسيناً لعطائي.			
23.	يشرك المعلمين في مسؤوليات التخطيط والتنفيذ والتقويم وصنع القرار.			
24.	يوجه عنابة خاصة بالمعلمين الجدد لمساعدتهم على التكيف مع مهنة التدريس.			
25.	يتابع أداء المعلمين بما يحقق رفع كفاءتنا الإنتاجية.			

### خامساً: التقويم والاختبارات

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
26.	يرشدني إلى وضع معايير سليمة لتقويم تحصيل الطلبة.			
27.	يدعم فكرة أن أقوم نفسي ذاتياً.			
28.	يساعدني في بناء اختبارات متنوعة ذات مواصفات جيدة.			
29.	يشرف على تطبيق الاختبارات المدرسية ويسهل إجراءاتها.			

			يساعدني في عملية تحليل نتائج الاختبارات التي يتم تطبيقها.	30.
			يناقشني في نتائج اختبارات الطلاب بحرص واهتمام.	31.

#### سادساً: الزيارة الصفية

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
32.	يقوم بزيارات صفية متنوعة بقصد تقويم المعلمين وتحسين أدائهم.			
33.	يجتمع بالمعلمين بعد الزيارات الصفية لمناقشة ملاحظاته أثناء الزيارة الصفية.			
34.	أشعر بقيمة زيارته الصفية لي من خلال ما يقدمه لي من نصائح وإرشادات.			
35.	يتدخل في الحصة أثناء الزيارة الصفية بأسلوب تربوي خدمة لي وتحسيناً لأدائي.			
36.	يرشديني إلى أسس إدارة الصف بفاعلية ونجاح.			
37.	ينظم زيارات صفية تبادلية بين المعلمين بهدف الاستفادة من تبادل الخبرات.			
38.	يتابع المعلمين في مدى تنفيذ ملاحظاته وتوصياته بعد كل زيارة.			

#### سابعاً: المواد والوسائل التعليمية وكيفية الاستفادة منها

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
39.	يعمل على توفير مواد ووسائل تعليمية من خلال ميزانية خاصة بذلك.			
40.	يسهل على المعلمين حضور الندوات والمشاعر التربوية المتعلقة بإنتاج وسائل تعليمية.			
41.	يساعدني في تنظيم واستخدام المختبرات أو الملاعب أو المكتبة أو غرفة الصف حسب تخصصي.			
42.	يساعدني في إنتاج وسائل تعليمية مناسبة لمادة تخصصي.			

#### ثامناً: التكيف الوظيفي والاجتماعي للمعلمين

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
43.	يساعدني في التغلب على مشكلات العمل باستماعه إلى أفكار ومقترحاتي.			
44.	يساعدني في زيادة استقرار نفسي والوظيفي.			
45.	يشعرنني بالرضا والاطمئنان باحترامه لي.			
46.	يعمل على بناء جسور المحبة والألفة والتواصل الفعال بين المعلمين.			
47.	يحارب الشللية في المدرسة من خلال تعامله مع الجميع باحترام على أساس الإخلاص في العمل والعطاء الجيد.			
48.	يساعدني في توثيق صلاتي بالزملاء والإدارة، وبناء جو ودي مع المجتمع.			
49.	يساعدني في حل الخلاف مع الزملاء أو الطلاب أو الأهالي.			



الباحث: فوزي عبد القادر  
أبو هليل

الجزء الأول: معلومات ( بيانات ) عامة:  
يرجى وضع إشارة ( X ) في المكان المناسب:

خاصة بالمعلم:

6. الجنس:  ذكر  أنثى
7. المديرية:  الخليل  جنوب الخليل
8. الخبرة في التدريس:  أقل من (5) سنوات  (5-10) سنوات  أكثر من (10-15) سنوات
9. المؤهل العلمي:  أقل من بكالوريوس  بكالوريوس فقط  أعلى من بكالوريوس
10. التخصص:

خاصة بالمدير:

3. المؤهل العلمي:  أقل من بكالوريوس  بكالوريوس فقط  أعلى من بكالوريوس
4. الخبرة الإدارية:  أقل من (5) سنوات  (5-10) سنوات  أكثر من (10) سنة
- الجزء الثاني: مجالات الاستبانة و فقراتها.

أولاً: التخطيط

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسط	قليلة	قليلة جداً
1.	يضع خططا للزيارات الصفية.					
2.	يشجع على المشاركة في النشاطات المختلفة.					
3.	يعزز أداء المعلمين بموضوعية.					
4.	يقوم المدير بزيارات صفية بقصد تحسين أداء المعلمين.					
5.	يطلع أولياء أمور الطلبة على نتائج أبنائهم أول بأول.					
6.	يتابع تنفيذ الخطط العلاجية مع المعلمين.					
7.	يعمل على تنمية اتجاهات المعلمين الايجابية نحو الزيارة الصفية.					

ثانياً: المنهاج المدرسي

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسط	قليلة	قليلة جداً
8.	يسهل على المعلمين حضور الندوات والمشاعر التربوية المتعلقة بإنتاج الوسائل التعليمية.					
9.	يقدم تغذية راجعة بناءة بعد الزيارة الصفية.					
10.	يتعاون المدير مع المعلمين في التخطيط لتنفيذ المناهج الدراسية					
11.	يرشد المدرسين إلى أسس التحضير السليمة.					
12.	يشجع على التواصل الفعال بين المعلمين.					
13.	ينفذ زيارات صفية متنوعة (مفاجئة، مخطط لها، مطلوبة).					
14.	يعد خططا توجيهية لتوعية الطلبة.					



					يساعد في التغلب على الصعوبات التي قد تواجه المعلم أثناء تنفيذ المنهاج.	38.
					ينظم لقاءات غير رسمية بين العاملين في المدرسة بقصد تطوير العلاقات الشخصية بينهم.	39.
					يرصد نقاط القوة والضعف في تنفيذ المنهاج.	40.
					يساعد في بناء اختبارات ذات مواصفات جيدة.	41.
					يوجه المعلمين إلى مصادر متنوعة تهدف إلى إثراء المنهاج المدرسي.	42.
					يسهم في وضع الخطط المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	43.
					يساعد في تطوير محتوى الكتاب المدرسي بأنشطة وفعاليات مناسبة.	44.
					يساعد في تقييم الكتاب المدرسي.	45.

### فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
66	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري المديرية والجنس	1-3
67	خصائص العينة الديمغرافية	2-3
69	معاملات الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا	3-3
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين على مجالات أداة الدراسة	1-4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات الإشرافية للمديرين على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا	2-4
76	نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المديرية.	3-4

77	نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير جنس المعلم	4-4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.	5-4
80	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.	6-4
81	نتائج اختبار شيفيه لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم	7-4
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم	8-4
83	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي	9-4
84	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم	10-4
85	نتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير تخصص المعلم	11-4
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير المؤهل العلمي للمدير	12-4

87	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير	13-4
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير	14-4
89	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين حسب متغير سنوات الخبرة الإدارية للمدير	15-4

### فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
116	استبانة قياس الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل بصورتها الأولى.	.1
121	استبانة قياس الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل بصورتها النهائية.	.2



## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الرقم
أ		إقرار
ب		الشكر والتقدير
ج		التعريفات
د		ملخص الدراسة بالعربية
ز		ملخص الدراسة بالإنجليزية
1		<b>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها</b>
2	المقدمة	1-1
4	مشكلة الدراسة وأسئلتها	2-1
5	فرضيات الدراسة	3-1
6	أهداف الدراسة	4-1
7	أهمية الدراسة	5-1
8	حدود الدراسة	6-1
9		<b>الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة</b>
10	الخلفية النظرية	1-2
10	مفهوم الإدارة والإدارة المدرسية	1-1-2
11	تطور دور مدير المدرسة	2-1-2
13	الإشراف التربوي	3-1-2

13	مفهوم الإشراف التربوي	1-3-1-2
14	تطور مفهوم الإشراف التربوي	2-3-1-2
15	مبادئ الإشراف التربوي	3-3-1-2
16	أهداف الإشراف التربوي	4-3-1-2
17	أساليب الإشراف التربوي	5-3-1-2
21	مهام المشرف التربوي	6-3-1-2
21	الممارسات الإشرافية لمدير المدرسة	7-3-1-2
26	بعض الصعوبات التي تواجه الدور الإشرافي لمدير	8-3-1-2
27	تطور الإشراف التربوي في فلسطين	9-3-1-2
30	الدراسات السابقة	2-2
30	الدراسات العربية	1-2-2
53	الدراسات الأجنبية	2-2-2
63	التعليق على الدراسات السابقة	3-2
65	<b>الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها</b>	
66	المقدمة	1-3
66	منهج الدراسة	2-3
66	مجتمع الدراسة	3-3
66	عينة الدراسة	4-3
67	أداة الدراسة	5-3
68	صدق الأداة	1-5-3
69	ثبات الأداة	2-5-3
69	متغيرات الدراسة	6-3
70	إجراءات الدراسة	7-3
71	المعالجة الإحصائية	8-3
72	<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>	
73	نتائج أسئلة الدراسة	1-4
73	نتيجة السؤال الأول	1-1-4
76	نتيجة السؤال الثاني	2-1-4
76	نتيجة فحص الفرضية الأولى	1-2-1-4
77	نتيجة فحص الفرضية الثانية	2-2-1-4

78	نتيجة فحص الفرضية الثالثة	3-2-1-4
82	نتيجة فحص الفرضية الرابعة	4-2-1-4
84	نتيجة فحص الفرضية الخامسة	5-2-1-4
85	نتيجة فحص الفرضية السادسة	6-2-1-4
88	نتيجة فحص الفرضية السابعة	7-2-1-4
<b>90</b>	<b>الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات</b>	
91	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1-5
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2-5
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	1-2-5
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	2-2-5
96	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	3-2-5
97	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	4-2-5
99	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	5-2-5
100	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	6-2-5
101	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	7-2-5
102	التوصيات	3-5
<b>104</b>	<b>المراجع</b>	
105	المراجع باللغة العربية	
112	المراجع باللغة الإنجليزية	
<b>115</b>	<b>الملاحق</b>	
<b>124</b>	<b>فهرس الجداول</b>	
<b>126</b>	<b>فهرس الملاحق</b>	
<b>127</b>	<b>فهرس المحتويات</b>	