عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تّقارير الإشراف التّخصصية

شفيق علي محمد أبو عيّاش

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1427هـ / 2006 م

اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل
نحو تّقارير الإشراف التّخصصية

إعداد:

شفيق علي محمد أبو عيّاش

بكالوريوس تاريخ من كلية الآداب جامعة الخليل

المشرف: الدكتور إبراهيم عرمان

قدّمت هذه الرّسالة؛ استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم التربية / إدارة تربوية / عمادة الدّراسات العليا / جامعة القدس.

1427هـ / 2006 م

جامعة القدس
عمادة الدّراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تّقارير الإشراف التّخصصية

اسم الطالب: شفيق علي محمد أبو عيّاش
الرقم الجامعي: 20111637

المشرف:الدكتور إبراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة، وأجيزت بتاريخ: 4 / 6 / 2006 م من قبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1 ــ رئيس لجنة المناقشة: إبراهيم عرمان التوقيع.....
2 ــ ممتحنا داخليا: محمود أبو سمرة التوقيع.....
3 ــ ممتحنا خارجيا: محمد شاهين التوقيع.....

القدس ــ فلسطين

1427هـ / 2006 م

الإهداء:

إلى: عيون لا تمل السهر، ولا تكل من الدعاء إلى القلب الحنون "والدتي ".....

إلى: جبين عانقته الشمس بحبات العرق "والدي ".....

إلى: من شاركتهم ذكريات الطفولة والشباب، إلى أحب الناس على قلبي "إخواني وأخواتي ".....

إلى جميع الأهل والأصدقاء والأحباء.....

إلى: الدكتور إبراهيم عرمان.....

إلى: كل العاملين في تنشئة الأجيال لمستقبل أفضل.....

إليكم جميعا.....

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث:

شفيق علي محمد أبو عياش

إقرار:

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

التوقيع:

شفيق علي محمد أبو عياش

التاريخ : 4 / 6 / 2006م

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد ــ صلى الله عليه وسلم ــ المربي والمخطط الأول، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:
أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام، الذين غمروني بحسن معاملتهم وتفضلوا علي بالكثير من وقتهم وجهدهم، وأفاضوا علي من وافر علمهم الشيء الكثير، وأخص بالذكر الدكتور إبراهيم عرمان المشرف على هذه الرسالة، الذي أنار لي الطريق، وأعطاني من وقته وجهده الكثير مشجعا ومناصرا مذللاً الصعاب ، بارشاداته وتوجيهاته القيمة، التي ساعدت على تطوير هذه الرسالة وإثرائها.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور: محمد شاهين والدكتور: محمود أبو سمرة؛ لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة وإغنائها بملاحظاتهم القيمة.

كما أشكر أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة، على ما بذلوه من جهد، في مراجعة الاستبانة وتقييمها ، وإبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم الرشيدة.

وأقدم شكري وامتناني إلى العاملين في مديريتي التربية والتعليم / شمال الخليل وجنوب الخليل؛ وذلك لتزويدهم البحث بالوثائق اللازمة، وفتح أبواب مدارسهم لتوزيع الاستبانة ، وإلى مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل ، وإلى الإخوة في الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم.

كما لا أنسى، أن أتقدم بالشكر إلى الأستاذ محمد سالم عابد، وإلى كل من ساهم في إتمام هذا البحث من قريب أو بعيد.

فلهم مني جميعا فائق الاحترام والتقدير

الباحث

تعريفات:

الاتجاه: هو الحالة الوجدانية للفرد، والتي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات ومعارف. تدفعه تلك الحالة أحيانا؛ للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين ، بحيث يتحدد من خلالها مدى الإجابة، أو الرفض لهذا الموقف، (خليفة ومحمود، 1993).

مدير المرحلة الثانوية: هو الموظف الذي يعين من قبل وزارة التربية والتعليم؛ ليقوم بمجموعة من المهام الإدارية و الإشرافية في المدارس التابعة لها ومن بينها تقويم أداء المعلم .

معلم المرحلة الثانوية: هو المعلم، الذي يدرس أحد أو كلا الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي.

تقارير الإشراف: وهى عبارة عن مقاييس تقدير تشمل الكفايات الشخصية والوظيفية للمعلم(الحبيب،1996).

الإشراف التربوي : خدمة فنية متخصصة، تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم، من خلال توفير أفضل الظروف، التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية من القيام بأعمالهم بشكل فعال، (فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 1997).

مديرية التربية والتعليم: مؤسسة تعليمية مسؤولة عن مختلف القضايا التربوية التعليمية والقانونية والإدارية والتنظيمية الخاصة بمجموعة من المدارس في المحافظة. وتتبع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (محيسن، 1999).

وزارة التربية والتعليم: هي السلطة المسؤولة عن مختلف القضايا التعليمية والقانونية والإدارية والتنظيمية والتربوية. والتي بدورها تعمل على توجيه السياسة التعليمية، بما يخدم مصالح الدولة ،

من خلال مديريات التربية والتعليم التابعة لها في محافظات فلسطين (محيسن، 1999).

ملخص الدّراسة:

اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل
نحو تّقارير الإشراف التّخصصية

إعداد: شفيق علي محمد أبو عياش
إشراف: د. إبراهيم عرمان

هدفت هذه الدراسة، إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانويةنحو تقارير الإشراف التخصصية. كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة. الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي والمديرية على هذه الاتجاهات. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1ــ ما اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية؟

2 ــ ما اتّجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية ؟

3 ــ هل تختلف اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس والتّخصص والمؤهل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة ؟

4 ــ هل تختلف اتّجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس والتّخصص والمؤهّل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة ؟

وتكوّن مجتمع الدّراسة، من جميع مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، للعام الدراسي 2006/2005. والبالغ عددهم (1431) مديرا ومديرة ومعلما ومعلمة. أمّا عينة الدّراسة، فتكونت من (42) مديرا ومديرة، أي بنسبة (50%)من العدد الكلي البالغ (84) مديرا ومديرة و(202) معلما ومعلمة. أي بنسبة(15%) من العدد الكلي البالغ (1347) معلما ومعلمة ، أي أن عدد أفراد العينة بلغ (244) ويمثل (17%) من مجتمع الدّراسة البالغ (1431)، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

ولتحقق أهداف الدّراسة، قام الباحث بتطوير استبانة؛ لقياس اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية. وتكوّنت الاستبانة من (60) فقرة موزّعة على مجالين: تقرير الزّيارات الإشرافية و التقرير السّنوي، (30) فقرة لتقرير الزيارات الإشرافية،(30) فقرة للتقرير السنوي.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين. والبالغ عددهم (21) محكماً ممّن يعملون في مجالات الإشراف التربوي ، والتدريس والإدارة المدرسية، وأعضاء هيئة تدريس في جامعات فلسطينية. كما تم التأكد من ثبات الاستبانة، باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0.92).

وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت الدّراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، النتائج الآتية:

1 ــ إن اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية ، كانت متوسطة، تميل إلى الايجابية.

2 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغيرات: الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي والمديرية.

3 ــ إن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية ، كانت متوسطة، تميل إلى الايجابية.

4 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، من ذوي الخبرة (10) سنوات فما فوق.

5 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

6 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغيرات: التخصص والمؤهل العلمي والمديرية.

7 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وأوصت الدّراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها:

ــ أن يكون التقويم للمعلمين شاملا وموضوعيا.

ــ التأكيد على البنود القابلة للقياس، واستبعاد البنود غير القابلة للقياس.

ــ أن لا يركز التقرير على أن المعلم، هو المسؤول الوحيد عن العملية التعليمية، ونتائجها داخل الصف.

ــ تنويع الأساليب الإشرافية، وعدم اقتصارها على الزيارة الصفية بشكل أساسي.

ــ أن لا يحتوي التقرير على نقاط كثيرة، يصعب ملاحظاتها في زيارة أو زيارتين.

Abstract

Trends of Secondary Stage school-

Principals & Teachers in Hebron Governorate

Towards Specialized |Supervisors' Reports

Prepared by: Shafiq Ali Mohammad Abu Ayyash

Supervised By: Dr. Ibrahim Irman

The study aimed at getting knowledge of the trends of secondary-school principals and teachers towards the specialized supervisors' reports. It also aimed at getting knowledge of study variations، sex، specialization، experience، educational qualifications، title of post، and the directorate on those trends through answering following questions:

1- What are the trends of secondary school- principals in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports?

2- What are the trends of secondary school- teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports?

3- Do trends of secondary school- principals in Hebron Governorate differ towards the specialized supervision reports with the difference of study variations from the point of view of: sex، specialization، years of experience، qualification and the directorate?

4- Do trends of secondary school- teachers in Hebron Governorate differ towards the specialized supervision reports with the difference of study variations from the point of view of: sex، specialization، years of experience، qualification، post title and the directorate?

The study community consisted of all principals and teachers of the secondary stage in Hebron Governorate of the scholastic year 2005/2006 whose number rises to (1431) in both scientific and literary streams. The sample of the study، who was chosen randomly، consisted of (42) school male and female principals representing (%50) of the total number of (84) school male and female principals، and (202) male and female teachers، representing (15%)of the total number of (1347). Therefore the total number of this sample was (244) embodying (%17) of the study community whose total number (1431).

To achieve the study goals، the researcher developed a questionnaire to measure trends of secondary stage school principals and teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports. The questionnaire

consisted of (60) paragraph divided in two parts: the supervision visits and the annual reports; 30 paragraphs each annual report has.

To make sure of the credibility of the study، it has been presented to a group of 21 arbitrators who are involved in educational supervision، teaching and school principals، or members of teaching staff at Palestinian universities. Also، it has been made sure of the credibility of the questionnaire by using the stability factor (Kronbakh Alfa). The amount of the stability factor for the total degree was (0.92).

at (α=0.05) showed the ، the study،After doing proper statistical analysis following results:

1- Trends of principals of secondary stage in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports was average having a positive inclination.
2- No differences of statistical indication in trends of principals of secondary stage in Hebron Governorate related to : sex، specialization، experience، experience، qualifications variations and governorate.
3- Trends of secondary school stage teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports were average having a positive inclination.
4- There are differences of statistical indication in trends in trends of secondary stage teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports related to variability of the years of experience، and for the benefit of teachers (more than 10 years “)
5- There are differences of statistical indication in trends of secondary stage teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports attributed to the sex variability and for the benefit of male teachers.
6- No differences of statistical indication ion trends of secondary school stage teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports attributed to specialization، qualification and the directorate variations.
7- No differences of statistical indication in trends of secondary stage principals and teachers in Hebron Governorate towards the specialized supervision reports concerning the job title variability.

Recommendations:

- Evaluations of teachers should be comprehensive and objective.
- Emphasizing the points that could be measured and neglecting those that couldn’t be measured.
- Reports shall not focus or emphasize that a teacher is the only one who is responsible for the educational process and its results in class.

- Variations of methods should be in supervision and not only visiting class.
- Reports shall not include too many points that couldn’t be noted through a visit or two.

الفصل الأول: خلفية الدراسة، ومشكلتها:

1.1 المقدمة
2.1 مشكلة الدّراسة
3.1 أسئلة الدّراسة
4.1 فرضيات الدّراسة
5.1 أهداف الدّراسة
6.1 أهمية الدّراسة
7.1 محددات الدّراسة

1.1مقدمة الدّراسة:

يحتل المعلم مكانة هامة في العملية التربوية، وذلك انطلاقاً من دوره الأساس فيها، ولما كان لعمله وأدائه انعكاسات فعالة على جميع عناصر العملية التعليمية، وكل ما يتصل بها، كان من الضروري تقويم عمله باستمرار. غير أن بعض المعلمين يرون أنفسهم فوق التقويم، في حين يرى بعضهم أنه بحاجة إلى تقويم مستمر، وهذا يعتمد على مدى ثقة المعلم بنفسه وتوفير كفايات التعليم المطلوبة منه من حيث المؤهلات والخبرات، والقدرات العالية شريطة أن يمتلك المقوم المواصفات محل التقويم أو بقدر مساوٍ لها. ومن هنا نرى كثيرا من حالات عدم الرضا النفسي لدى المعلمين ، عند قيام المديرين والمشرفين بتقويمهم من خلال نماذج التقارير ، وحالات الإعتراض الكثيرة على التقدير الذي يصوغه المدير والمشرف للمعلم، إذا كان التقدير غيرمرضىً وأحس المعلم بأنه ظلم (سلام، 1993).

يعتبر الإشراف التّربوي عنصرا هاما من عناصر النّظام التّربوي ، وجزءا من العملية التّربويّة. ويهدف بشكل أساسي إلى تحسين العملية التّعليمية بأبعادها المختلفة. وخضعت عملية الإشراف التّربوي لمراجعات مستمرة في ضوء التّجديدات التّربوية، والمتغيرات الأخرى في المجتمع الإنساني، وتأثّرت بشكل خاص بنظريات القيادة التّربوية، بما فيها من عمليّات اتصال وعلاقات إنسانية. مما أدى إلى تغيّر أنماط الإشراف التّربوي السّائدة ، وأساليبه والخدمات التي يقدمها، وذلك بهدف زيادة فاعليته، لرفع مستوى العملية التربوية وتحقيق أهدافها (التميمي، 2001).

وما من شك في أن مفهوم الإشراف والتوجيه في التربية قد تطور وتغير بتغير الظروف الاجتماعية والمفاهيم التربوية من تفتيش إلى توجيه في جانب كبير منه. كما تطور مفهوم الجانب الإشرافي في التربية من عملية التسيير الإداري للعناصر البشرية وضبطها، إلى عملية استنفار الطاقات الفردية والجماعية واستثارة دوافع العاملين نحو الإنجاز والنجاح في عملهم، أي الانتقال من مفهوم العمل بالقسر أو العمل بالناس إلى مفهوم العمل بالاقتناع والمشاركة (سليمان، 1995).

وقد حدّدت المراحل التي مر بها الإشراف التّربوي ، بمرحلة التفتيش. وقد تميّزت بالمركزية والتّسلط . والاهتمام بتنفيذ المقررات، والزّيارة المفاجئة، والتفتيش وقياس مستوى تحصيل التلاميذ. حيث يحظر على المعلم البحث والاستقصاء؛ لأن ذلك من شأن المشرف. ويركّز التّفتيش على التّقويم الخارجي، ولا يهتم بالتّقويم الذّاتي للمعلم (الخطيب وآخرون، 1996).

وأمّا التّوجيه، فإنه عملية إنسانية، تحكمها مبادئ العلاقات الإنسانية، والاتصال الإنساني. ومجالها المواقف التعليمية، تخطيطا وتنفيذا ومتابعة. وهدفها التّحسين والتّطوير والنّمو المهني ، من خلال التدريب أثناء الخدمة. ومن هنا فان التوجيه بهذا المفهوم ، لا يفتّش ليتصيّد الأخطاء، ولا يتربّص لينهى خدمات المعلم، ولكن يلاحظ ويرصد ويسجل ويرشد ويوجّه ويتعاون مع المعلم؛ لخدمة العملية التعليمية (الطبيب، 1999).

أما الإشراف التربوي فإن كميمبال وايلز (kimba wiles, 1980) نقلا عن (البوهي ، 2001) أشار بأنّه: " كل ما يساعد على تحسين الموقف التعليمي ، من أجل التلميذ المتعلم. وهو خدمة أساسها مساعدة المعلم، ليتمكّن من أداء عمله، بطريقة أفضل ".

وانسجاما مع الواقع الجديد تنوعت أساليب الإشراف التربوي، ولم يعد يعتمد على الزيارة الصفية المفاجئة، التي تهدف إلى تصيّد أخطاء المعلم، بل أخذت أشكالا متعددة مثل الزيارة الصفية المخططة، التي يتفق عليها المشرف والمعلم معا ، ثم هناك الدروس التعليمية، والندوات التربوية ، والدروس التطبيقية، وورش العمل، والبحوث الإجرائية وغيرها، كما أخذ الإشراف التربوي أنواعا متعددة منها: الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، والبنائي، والإبداعي وغيرها (طافش ، 1988).
وبذلك يعتبر الإشراف التربوي ركنا أساسيا تعتمد علية فاعلية الإدارة التربوية ، غايته الرئيسة هي تطوير كفاءة العاملين في القطاع التربوي. من معلمين وإداريين من خلال إقامة جسور من الثقة والتعاون في العمل محل الشك وروح العداء التي بقيت لزمن ليس بالقصير السمة الغالبة على العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، (احمد، 1987).

وهذا الأمر يدعو إلى التوقف عند "التقارير الإشرافية " باعتبارها من الوسائل الهامة، التي تقوم بدور كبير في نقل المعارف والأفكار ، والمعلومات إلى المستويات الإدارية العليا. لذلك يجب أن تقتصر على المعلومات، التي يستفيد منها الأفراد، وأن تتسم بالوضوح والبساطة في التعبير ، وأن تراعي التقارير الإيجابية، بحيث لا تكون مجرد عرض للعيوب ، بل ينبغي أن تشير إلى العلاج والإصلاح. وأن يوصي التقرير بتوصيات وتوجيهات إجرائية ، مفيدة وقابلة للتطبيق ، (اسعد ، 2005).

يشير (مرسى، 2001) ما يؤخذ على عدم فاعلية تقارير الإشراف ، أنها تحتوي على عناصر تكرار. وأنها لا تقوم على أسس موضوعية؛ لتقييم عمل المعلم، ويتفق هذا مع ما يطرحه، (سلام ،

1993) أن تقارير الإشراف تخلو من الموضوعية. وأن المشرفين التربويين يميلون إلى تطبيق المقاييس الذاتية، أكثر من اعتمادهم على استنباط اختبار مهني ، والارتكاز على قاعدة محسوسة ، ملائمة تقاس الكفاءة التعليمية بموجبها ، وهذا ما أكده (المساد ، 1983) أن تقارير الإشراف عند وضعها، تتأثر بعاملين: أولاهما العلاقات الشخصية القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين، وبين مدراء المدارس والمعلمين أيضا، وثانيهما العامل القياسي، ويتعلق بتركيز التقويم على سمات متعلقة بالمعلم (أدائه) مسقطا من حسابه نواتج التعليم، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول التقارير الإشرافية ومنها دراسة (بشور ، 1982)، (حمد ، 1985)، (الخليلي وصباريني، 1987)، (أبوشرار، 1988)، (عطاري، 1991)، (سلام، 1993)، (والثبتي، 1995). أن التقارير انطباعية، لاتعكس واقع العملية التعليمية. وأن التقارير لاتؤدي الغرض منها ، ولا تلبي حاجات المعلمين. وأنها لاتركز تركيزا كافيا على المنهاج بشكل عام. وإنما تركز على المعلم، إضافة إلى عدم وضوح معايير التقويم. وأن المشرف التربوي لا يراعي كثيرا من البنود ، التي وردت في النماذج.

إن التقويم يتناول الوسائل التي يستخدمها جهاز الإشراف التربوي. ومنها التقارير لتطوير العملية التربوية، كما يتناول الأهداف والغايات، التي تهدف إلى تحقيقها. لذلك لا بد أن تكون الوسائل على درجة من الفاعلية، حتى تتحقق الأهداف، (الأفندى، 1976). ويرى (حمد ، 1985) أن التقويم بوسائل مناسبة، يساعد المشرف التربوي على تقويم الجهود التي يبذلها المدرسون في نمو تلاميذهم. وأن تقرير الإشراف التربوي من الوسائل التي تستخدم في عملية تقويم أداء المعلم. فأثره ينعكس على العملية التربوية سلبا أو إيجابا. وهذا ما أكده (البوهي، 2001) من أن وسائل ضبط عمليات الإشراف واستكمالها، يتطلب وجود مجموعة من القواعد والمعايير التي يجب مراعاتها في عملية الإشراف وغيرها. وتتمثل في تسجيل ذلك وفق نموذج (تقرير) ، لتنظيم عملية التقويم وتسجيلها، بما يسمح بمتابعتها مرة بعد مرة، ولا يوجد نموذج، يمكن أن يوصف بالكمال والتمام ، لمعايير وجوانب التقويم.

ومهما حاول القائمون على العملية التربوية من تطوير معايير التقويم استنادا إلى أسس علمية وموضوعية، إلا أن الأمر لن يصل إلى درجة يرضى عنها المعلمون بشكل تام ، وتحاول الدراسات التربوية والأدب التربوي في هذا المجال مثل (الشقيري ، 1991)، (القصير ، 1989)، (الحوامدة، 1996)، (وعابدين، 2001) وغيرهم، الوصول إلى الأسس العلمية التي تحقق أهداف العملية التربوية وتحقق الرضا من قبل المعلمين في الوقت نفسه.

قد زاد اهتمام التربية والتعليم وحرصهم على تطوير أداة التقويم المستخدمة في تقويم ممارسات المعلم داخل الصف والمسماة "تقرير الإشراف التربوي".

وبناء على ذلك، قامت وزارة التربية والتعليم بتغيير نماذج الإشراف التربوي عدة مرات حتى اعتمدت هذه النماذج المعمول بها الآن. التغيير في حد ذاته ظاهرة صحية وضرورية ينبغي أن يكون وفق أسس علمية وبناء على تجريب علمي، فما لم ينطلق التغيير من أساس علمي متين ووفق اشتراك فعال لكل المعنيين به فإنه سيظل حبرا على ورق لا يتجاوز الملفات وقاعات الاجتماعات.

وبما أن نماذج الإشراف التربوي لم تخضع للدراسة العلمية ، فقد رأى الباحث ومن خلال عمله معلما في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية انقساما واضحا في الآراء لدى المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين فمنهم من يؤيد استخدام هذه النماذج في تقويم أداء المعلم ومنهم من يعارض استخدامه ولكل فريق القناعا ت والمبررات التي تدعم رأيه.

لذا ارتأى الباحث إن يقوم بهذه الدراسة للتعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية.

2.1 مشكلة الدراسة:

منذ أن تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة ، وهي تسعى لتعويض أبناء الشعب الفلسطيني ما فاتهم من حق في التعليم. فأخذت على عاتقها مسؤولية تطوير الواقع التربوي، فرسمت السياسات التربوية اللازمة، وأدركت أهمية تحسين عمليتي التعليم والتعلم، والدور الذي يلعبه المعلم في ذلك. فأولته اهتماما مميزا ، يلمسه المعلم من خلال إشراكه في الكثير من الدورات التدريبية ، والأيام الدراسية، ومتابعة المشرف التربوي ومدير المدرسة لأدائه. حيث درّبت المشرفين التربويين ، على أداء مهمامهم الإشرافية. كما طورت مهام مدير المدرسة، من مجرد إداري محض، إلى مشرف مقيم، يجمع بين جانبي العمل الإداري والفني في عمله. ومنحت المشرف التربوي، ومدير المدرسة الصلاحية بتقويم أداء المعلم. وفي عام1997 / 1998 طورت نماذج تقارير الزيارة الصفية، والتقرير السنوي للإشراف التخصصي. وفى عام 2003 / 2004 أصدرت وزارة التربية والتعليم، بعض التعديلات على آلية التقويم ، المرتبطة بتقارير الإشراف التّخصصي (الفني)، (فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

ومن خلال عمل الباحث، في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية ، لاحظ ردود أفعال المعلمين، نحو تقارير الإشراف التخصصية لتقويم أدائهم. حيث كانت تتباين بين الاتجاه الايجابي وبين الاتجاه السلبي، حيث أنه لا يقيس الأغراض المرجوة منه بشكل يتناسب مع التطورات التي حصلت على النظام التعليمي. ولا يعبأ بدقة من قبل بعض المديرين والمشرفين. وكثيرا ما ينتقدون أسلوب التقويم المتبع، والنتائج التي يفضي إليها، لذلك رغب الباحث من خلال هذه الدراسة ، إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، المعمول بها، في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لعام 2005 / 2004.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة، في السؤال التالي:
ما اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التّخصصية؟

3.1 أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة، إلاجابة عن الأسئلة، التي انبثقت عن مشكلة الدراسة وهي:
السؤال الأول: ما اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية ؟
السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية ؟
السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي و المديرية وسنوات الخبرة ؟
السؤال الرابع: هل تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة ؟

4.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحويل سؤالي الدراسة الثالث والرابع إلي الفرضيات الصفرية التالية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$):

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الخبرة.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الخبرة.

الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مدير،معلم).

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة؛ للتعرف على:

* اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية.
* اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية.
* أثر المتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة والمديرية والمؤهل العلمي) على اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية.
* أثر المتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة والمديرية والمؤهل العلمي) على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

ــ تتطرق هذه الدراسة لمعالجة موضوع تربوي مهم، وهو الإشراف التربوي، لا بل الجانب الأهم في عملية الإشراف التربوي والتقويم، ألا وهو تقارير الإشراف التّخصصية. ومن الدور الهام الذي يلعبه المعلم في تحقيق الأهداف التربوية، مما يستدعي الاهتمام به، فهو عنصر فاعل في تحقيق الغايات التربوية، وتعد تقارير الإشراف إحدى آليات متابعة المعلم لتحديد المشكلات التي تواجهه من أجل علاجها، وسد الثغرات ليبقى المعلم في وضع مريح، ويؤدي مهامه على أكمل وجه.

ــ تعتبر هذه الدراسة الأولى في مجالها على المستوى التربوي الفلسطيني، على حد علم الباحث. ومنذ تولّت وزارة التربية مهامها، عام 1994 . تعمقت النظرة الشمولية للإشراف التربوي، وعليه فقد قامت بالوقوف عند النماذج، والأدوات الإشرافية المستخدمة في السابق ، وتغييرها لتتلاءم والتوجيه الحديث.

ــ يمكن أن يكون لها من مردود على تحسين طرق الأداء، والبيئة التعليمية، وسلوك المعلمين.

ــ كما يمكن أن تضع هذه الدراسة، وما يتوصل إليه من نتائج، أمام المسؤولين عن الإشراف التربوي، معلومات مفيدة. تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية اللازمة؛ لتطويرها وجعلها أداة فعالة، في تحسين العملية التربوية.

ـ إمكانية إسهامها في حمل المشرفين التربويين الفلسطينيين على تطوير الأساليب الإشرافية وتحديثها، فثمة أساليب إشرافية تقليدية، ما زالت متبعة وهي تحتل المساحة الكبرى من الممارسات الإشرافية.

7.1 محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من المحددات هي:

ـ المحدد البشري: مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، ممن يدرسون المواد التعليمية التالية : التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الأحياء، الكيمياء ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات، للعام الدراسي 2005 / 2006.

ـ المحدد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي للعام 2005 /2006.

ـ المحدد المكاني: المدارس الثانوية الحكومية التابعة، لمديريتي التربية والتعليم الفلسطينية، في كل من شمال الخليل و جنوب الخليل.

ـ المحدد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

ـ المحدد الموضوعي: هو التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية، للعام الدراسي 2003/ 2005 .

الفصل الثاني: الدراسات السابقة والأدب التربوي.

1.2 المقدمة

2.2 الأدب التربوي

3.2 الدراسات السابقة

4.2 التعليق على الدراسات السابقة

1.2 المقدمة

في هذا الفصل استعرض الباحث الأدب التربوي لموضوع الدراسة ومتغيراتها ، وهو مفهوم الإشراف التربوي، وأهدافه ومهام المشرف التربوي، وأساليب الاشراف التربوي ، وأنواعة، ومفهوم تقويم أداء المعلمين ، وجوانبه وأهدافه، وأسسه، ووسائله، وتطورالإشراف التربوي الفلسطيني، في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية ، ومبادئ الإشراف التربوي الفلسطيني ، وآلية تقويم المعلم في الإشراف التربوي الفلسطيني 2003 / 2005.

كما استعرض عددا من الدراسات السابقة ، العربية والأجنبية ، ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

2.2 الأدب التربوي

1.2.2 مفهوم الإشراف التربوي:

إنّ الإشراف أحد المفاهيم التّربويّة العديدة التي، لم تحظ بتعريف واحد يقبله المختصون. إذ ظهرت مجموعة من التّعريفات الّتي تحاول تحديد مفهوم الإشراف التّربوي.

فهذا (حسين وزيدان، 1977) يعرفانه بأنّه " خدمة تعاونية تهدف إلى دراسة الظّروف الّتي تؤثّر في عمليتي التّربيّة والتّعليم، والعمل على تحسين هذه الظّروف بالطّريقة الّتي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نموا مضطردا وفق ما تهدف إليه التّربيّة المنشودة ".

أمّا (عبيدات، 1981) فيرى "أنّه عملية الاتصال والتفاعل بين مختلف العملية التعليمية وعناصرها لتحقيق فرص تعلم مناسبة لسائر الأطراف ".

ويعرّفه (حمدان، 1992) بأنه " عملية إتصال إنساني مركبة ومتعددة الأغراض بين شخص مؤهل علما وخبرة وميولا ومستقبل (المعلم) لمتابعة المرؤوسين وتوجيه انجازهم وتطويره وظيفيا من أجل رفع فعاليتهم.

الإشراف التّربوي عند كل من (فيفر، ودنلاب، 1997) "عملية التفاعل الّتي تتم بين فرد أو أفراد

وبين المعلمين، بقصد تحسين أدائهم لتحسين تعليم التلاميذ ".

أمّا (السّعود، 2002) فيرى بأن الإشراف التّربوي "هو جميع النّشاطات التّربوية المنظمة التّعاونيّة المستمرة، الّتي يقوم بها المشرفون التّربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين وتطويرها، مما يؤدّى إلى تحقيق أهداف العملية التّعليميّة ــ التّعلميّة.

وقد اعتمدت هذه الدّراسة تعريف الإشراف التّربوي المحدّد من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطينية، والمنصوص عليه في دليل الإشراف التّربوي(1997) بأنّه "عمليّة إنسانيّة، فنيّة، تعاونيّة شموليّة، مرنة علميّة تعتمد على البحث والتّجريب، وتوظيف النتائج لتحسين التعليم. كما ورد في مؤتمر التوجيه المنعقد في أريحا 15 / 10/ 1962 (فلسطين، وزارة التربية والتعليم ،1997).

ومع تعدد التعريفات السابقة إلا أنها تلتقي عند اهمية الاشراف التربوي التي تنفذ عن طريق أشخاص مختصين، هدفها تحسين العملية التربوية وتطويرها من كافة جوانبها، وهناك قواسم مشتركة بينها وخطوط عريضة متفق عليها، مثل التركيز على الموقف التعليمي لتحقيق التحسين في عمليتي التعليم والتعلم، والتركيز على التدريب والتطوير والاستشارة، وتنسيق النمو الذاتي والتوجيه، والاهتمام بكافة جوانب العملية التعليمية والتعلمية، من أهداف، ومنهاج، وطرق تدريس وأساليب وأنشطة وغيرها.

ويتبين من تحليل هذه التعريفات وغيرها أن الغموض ما زال موجودا في تحديد مفهوم الإشراف التربوي، وفي تحديد دوره، على الرغم من الأهمية الكبيرة للإشراف التربوي من أجل تطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها المختلفة، وهذا الغموض يعود بالتالي على دور المشرف وممارسته بحيث تبقى لغزا يحير العديد من المعلمين.

وبناء ما سبق فان الباحث يطرح تعريفا للإشراف التربوي وهو أنه" عملية فنية يقوم بها تربويون متخصصون بقصد النهوض بعمليتي االتعليم والتعلم تما يتصل بهما عن طريق الاطلاع على ما يقوم به المعلمون من أنشطة ضمن الإمكانيات والوسائل المتوفرة لديهم ومن ثم الوقوف معهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم بحيث يستطيعون التفاعل مع التلاميذ عن طريق تزويدهم بمعارف نافعة وقيم راسخة وعادات حميدة.

2.2.2 أهداف الإشراف التّربوي:

من خلال دراسة مفهوم الإشراف التّربوي، يتّضح أنّ الإشراف التّربوي جاء ليحقق أهدافا تربويّة ضروريّة، شاملة لجوانب العمليّة التّعليميّة، كما أشار إليها التربويون (الحبيب، 1996)، (مرسى ، 2001)، و(السعود، 2002)، وأنّ هناك أربعة أهداف شاملة للإشراف التّربوي تركّز على ما يلي:

- تحسين العمليّة التّربويّة، من خلال القيادة المهنيّة لكل من مديري المدارس ومعلميها.
- تقويم عمل المؤسسات التّربويّة، من خلال القيادة المهنيّة لكل من مديري المدارس ومعلميها.
- تطوير النمو المهني للمعلمين، وتحسين مستوى أدائهم وطرق تدريسهم.
- العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والماديّة بالشكل الأمثل ، والعمل على حسن استخدامها.

وقد أشار العديد من الباحثين (أحمد ، 1987)، (الأفندي ، 1976)، (السعود ، 2002)، (أبو فروة، 1997)، (الأسدي وإبراهيم، 2003)، (الطبيب، 1999)، (وأسعد، 2005) إلى أنّ للإشراف التّربوي أهدافا عامّة أساسيّة كبرى، وأخرى خاصّة تفصيليّة. ويتفق الكثير منهم على أنّ الهدف العام الشّامل للإشراف التّربوي هو تحسين عمليّة التّعليم والتّعلم. أمّا الأهداف التّفصيليّة فهي:

- مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النّشء وحاجاتهم إدراكا واضحا، وأن يبذلوا كل ما يستطيعون من جهد لإشباع هذه الحاجات.
- بناء قاعدة خلقيّة مسلكيّة بين جماعة المعلمين. وتوحيدهم في جماعة متعاونة، يشد بعضها أزر بعض للوصول إلى أهداف موحدة.
- ترغيب المدرّس الجديد في مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بهما.
- مساعدة المدرسين على تشخيص ما يلقونه من صعوبات في عملية التعليم، وفي رسم الخطة لمواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها.
- المساعدة في توضيح برامج المدرسة للمجتمع المحلي، حتى يفهم الأهالي ما تقوم به المدرسة.
- حماية المدرسين من مطالبتهم بما هو فوق طاقاتهم، من الجهد و الوقت ومن تعرضهم للنقد الظالم.
- تحسين عمليتي التّعليم والتّعلّم.
- مساعدة المعلمين على أن يروا غايات التّربيّة الحقيقية، وأن يدركوا ما تقوم به المدرسة من دور متميّز.
- مساعدة المعلمين في الوقوف على أحسن الطرق التّربويّة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المعلم مهنيا.

ـــ الكشف عن حاجات المعلمين، وتكوين علاقات إنسانيّة بين هيئة المعلمين.
ـــ العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعيّة والتّربويّة، وتوجيه المعلمين إليها.
ـــ مساعدة المعلمين على الشعور بالاطمئنان، لزيادة إنتاجهم وعطائهم.
ـــ مساعدة المعلمين على التنسيق بين أنشطة التلاميذ، وأنشطة البيئة المحليّة.
ـــ مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النّفسيّة والتّربويّة، ومساعدتهم في الاطلاع والتّجريب؛ وذلك لتطوير أساليب تدريسهم.
ـــ تدريب المعلمين على عمليّة التّقويم الذاتي.

ومن خلال الآراء المختلفة حول أهداف الإشراف التّربوي ، نلاحظ أن كل الأهداف الّتي وضعت تصب في هدفين أساسيين هما:
ـــ العمل على تحسين عمليتي التّعليم والتّعلّم.
ـــ تطوير النّمو المهني والشّخصي للمعلم والمشرف.
والمحلل لأهداف الإشراف التربوي الواردة في الأدب التربوي، يجد أن هناك توافقا في النظرة إلى مخرجات العمل الإشرافي المتمثلة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإن كان هناك اختلاف في التفصيلات .

3.2.2 مهام المشرف التّربوي:

أدّى تطور مفهوم الإشراف إلى تطوير أهدافه ومهامه. وأصبح يعني تطوير الموقف التّعليمي بكافة جوانبه، ويمكن إجمال مهام المشرف التّربوي فيها يلي:

في حين يرى (أسعد، 2005)، (ومرسى، 2001)، أن هناك ثلاث مهام للمشرف التّربوي وهي:
ـــ الابتكار والبناء: حيث أن توقعات الدّور الّذي يقوم به المشرف، تفرض عليه أن يبتكر أفكارا جديدة، وأساليب مستحدثة؛ لتطوير العمليّة التّربويّة، وما يرتبط بذلك من وضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتّجريب.
ـــ معالجة الخطأ: من مهام المشرف التّربوي، أن يعالج أي خطأ في الممارسات التّربويّة، وأن يصحّح هذا الخطأ، مقدما اقتراحاته البناءة لمعالجة السلبيّات.
ـــ تفادي الخطأ: هناك مثل يقول الوقايّة خير من العلاج، وهذا يعنى به حماية العمليّة التّربويّة من الممارسات الخاطئة.

أشار(السعود، 2002)، (عدس، الدويك، وياسين، 1986)، أن تحقيق أهداف الإشراف التّربوي لن تأتي دون قيام المشرف بمجموعة من المهام والّتي من أهمّها: الإشراف على طرق التّعليم وأساليبه، وإعداد المواد التّعليميّة والتّعريف بالموجود فيها، توفير التّسهيلات التّعليميّة، و الإفادة من خبرات البيئة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، تنظيم الموقف التّعليمي التّعلّمي، تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم، تنظيم الدّورات، تطوير المناهج، اختيار المعلمين، اختيار مديري المدارس ومساعدتهم، تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، تقويم العمليّة التّعليميّة.

في حين يرى (عبد الهادي، 2002) أنّ مهام المشرف التّربوي يمكن أن تصنّف إلى ثلاثة مجالات:
ــ المجال الفنّي: ويهتم بتحسين أداء المعلمين، ورفع كفاياتهم الإنتاجيّة.
ــ مجال الإشراف الإداري على المدارس: مثل متابعة جداول توزيع وترتيب الدّروس.
ــ مجال العمل المكتبي: مثل إعداد الخطة السّنوية والتّقارير اللازمة.

أمّا(Harris, 1985) في (التميمى، 2001)، فقد قسّم مهام المشرف التّربوي إلى:
ــ المهام التّمهيديّة وتشمل: تطوير المنهاج، ومشاركة الهيئة التّدريسية المناسبة.
ــ المهام المتعلقة بالعمليات وتشمل: تنظيم التّعليم، وتيسير تقويم الخدمات التّعليميّة والإرشاديّة للطلبة، وتوفير المواد التّعليميّة اللازمة للتّعليم، ومساعدة المعلمين الجدد وتطوير نظم العلاقات والاتصالات.
ــ المهام التّطويريّة وتشمل: التّدريب والتّطوير أثناء الخدمة، وتقييم التّعليم. واعتبرت من أهم مهام المشرف التّربوي؛ وذلك لارتباطها بالتّغير الّذي يساعد على تطوير التّعليم، يليها تطوّر المنهاج، وتقييم التّعليم.

هذا وفي ورشة عمل قام بها قسم الإشراف والتدريب والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، في أحد مجمعات تدريب المشرفين ، حيث خرج المشرفون بتصور واضح حول مهام المشرف التربوي وممارساته الإشرافية (فلسطين،وزارة التربية والتعليم العالي، 1998) .
وفيما يلي عرض موجز لهذه المهام:

أولا: ضمن مجال الإشراف التخصصي ويتناول المجالات التالية:

1 ــ **إثراء المنهاج ويشمل المهام التالية:** تحليل محتوى المنهاج، وتحليل الكتاب المدرسي المقرره إعداد دليل لتنفيذ وحدة أو كتاب مدرسي مقرر، إعداد مادة تعليمية إثرائيه خاصة بالطلبة، إعداد

تدريبات ومسائل إثرائيه، إعداد وسائل تعليمية سمعية أو بصرية، إعداد الاختبارات بكافة أنواعها، اقتراح طرق وأساليب جديدة.

2 ــ **مجال النمو المهني للمديرين والمعلمين:** ويشمل تنمية المهارات التالية: المهارات الإشرافية لمدير المدرسه، والتخطيط للتدريس، وإدارة المواقف التعليمية، والتقويم، وإثارة دافعيه المعلمين للتعليم، وطرح الاسئلة وإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، وتنظيم أنشطة الطلاب الصفية واللاصفيه، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبه، ومهارة إرشاد الطلبة.

3 ــ **مجال القياس والتقويم ويشمل المهام التالية:** إعداد الاختبارات التحصيلية وتحديد مجالات استخدامها وتحليل نتائجها والاستفادة من التحليل، واستخدام التغذية الراجعة وتحليل نتائجها، وإعداد الخطط العلاجيه وتوظيفها وقياس اثرها.

4 ــ **مجال البحث والدراسات:** ويشمل عمل البحوث الإجرائية والدراسات الميدانية والتي تعمل على تحسين العملية التعليمية في مجال التخصص مثل الدراسات التالية: اتجاهات المعلمين نحو المهنة واتجاهات الطلبة نحو موضوع معين ودراسة أثر استخدام طريقة أو أسلوب ما أو تطبيق ماده إثرائية على تحصيل الطلبة أو اتجاهاتهم نحو المادة ودراسة أسباب التسرب، ودراسة أثر الرسوب على مستوى تحصيل الراسب، ودراسة أثر العوامل الأسرية والاجتماعية على التحصيل ودراسة أثر تدريس موضوع ما على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

5 ــ **مجال رعاية شؤون الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة:** ويشمل الطلبة بطيئي التعلم، وضعيفي التحصيل، وذوى الإعاقات والموهوبين والمتفوقين.

وأصدرت (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003) بعض التعديلات على المهام الأساسيّة التي أنيطت بالمشرف التّربوي الفلسطيني،وكانت على النحو التالي:

ــ وضع خطة تطويرية لمبحثه على مستوى المديرية، ومتابعة تنفيذها.

ــ وضع خطة لمتابعة المدارس في الإشراف العام.

ــ التحضير للزّيارات الإشرافية مسبقا.

ــ تقويم عمل المعلمين فنيّا، وكتابة التّقارير الإشرافية التّخصصيّة والعامة.

ــ تقديم التّغذية الرّاجعة للمعلمين والمدير بعد كل زيارة.

ــ الاحتفاظ بسجل يحتوى على قوائم بأسماء معلمي المبحث تحت إشرافه: الجدد والمستجدّين والقدامى. وتفريغ المعلومات المطلوبة على ملفات البطاقة الإشرافية (اليوميّة والسّنويّة).

ــ تفريغ نتائج التّقارير الإشرافيّة، ورفعها للجهات المعنيّة.

ــ تقديم التّوصيات والاقتراحات في تنقلات المعلمين.

ــ إبداء الرأي في المرشحين لتعيينهم معلمين من خلال المقابلات الشّخصيّة.

ــ متابعة مدير المدرسة، ودعمه في تأدية دوره مشرفا مقيما.
ــ تزويد الإدارة العامة للتّدريب والإشراف بحاجات المعلمين من الدّورات.
ــ الإعداد للدّورات، والإشراف عليها.
ــ تشكيل لجنة مبحث، والإشراف على أنشطتها، والمشاركة في فعالياتها.
ــ العمل على إغناء المنهاج؛ من توزيع للنّشرات، وتحليل لوحدات مختارة من المقررات الدّراسيّة، واقتراح أنشطة معيّنة.
ــ دراسة جداول توزيع الدّروس على المدارس، والمصادقة عليها وإبداء الملاحظات اللازمة.
ــ المشاركة في تحديد حاجات المدارس من التّخصصات.
ــ الإسهام في تفعيل الأنشطة الطّلابيّة.
ــ المشاركة في تحديد حاجات المدارس والمديريّة، من الكتب والمراجع والدّوريات.

ثانيا: مجال الإشراف العام ويشمل المهام التالية:

1 ــ يقوم رئيس قسم الإشراف، بتزويد النّائب الفنّي، بنسخ من تقارير الإشراف العام بصورة دورية نصف شهرية ــ ويتم التّوثيق في ملف خاص.
2 ــ يتولى النّائب الفنّي، تزويد الأقسام ذات العلاقة في المديرية بصورة عنها؛ وذلك للإفادة منها كل حسب مجال اختصاصه، وفى ضوء الملحوظات والتّوصيات الواردة فيه ، وذلك لضمان أن تكون موضع متابعة، مما يحقق العمل بروح الفريق الواحد.

يتضح من خلال العرض السابق لمهام المشرف التربوي، أن هذه المهام تنسجم إلى حد كبير مع مهام المشرف التربوي الفلسطيني وهي المتعلقة بالمناهج، والتعليم، والاتصالات، والقيادة، وتطوير العاملين، والتقييم . ومن الواضح ضرورة إتقان المشرف التربوي لهذه المهام لتحقيق أهداف الإشراف التربوي والعمل على زيادة نمو المشرف التربوي المهني، ومن وسائل ذلك الدورات التدريبية.

ويرى الباحث أن مهام الإشراف تختلف حسب نوعية الاشراف والأسلوب الذي يراه المشرف مناسبا لتحقيق أهدافه، فيرى بعض المشرفين أن وظيفة الإشراف تتحقق من خلال الدور الذي يقوم به المشرف على إظهار السيطرة والسلطة، فيما يرى آخرون أن دورهم يتمثل في تقديم المساعدة في جو يسودة المتعة والتعاون وتساوي السلطة مع المعلم، ويعتمد على تشجيع المعلم واستخدام التقييم الوظيفي لأعماله.

4.2.2 أساليب الإشراف التربوي:

من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، يستخدم المشرف أساليب إشرافية متنوعة، تطورت هذه الأساليب وتنوعت مع تطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية، ويمكن تصنيف هذه الأساليب. كما وردت في الأدب التّربوي عند ، (محمد، 2004)، (عطوي، 2004)، (عابدين، 2001)، (فلسطين، وزارة التربيةِ والتعليم العالي، 2003)، (طافش، 1988)، (السعود، 2002)، (الخطيب وآخرون ، 1996)، (نشوان، 1992)، (حمدان، 1992)، (والأفندي، 1976) إلى:

أولا الأساليب الإشرافية الفردية مثل:

1ــ الزّيارات الصّفية: وهى من أقدم الأساليب الإشرافية ، ورافقت عملية التفتيش والتوجيه والإشراف، وهي زيارة المشرف التربوي والمدير للمعلم في صفّه أثناء تنفيذه لفعاليات درسه مع الطلاب، لملاحظة أدائه الصّفي من أجل تقويم هذا الأداء، أو بهدف التطوير أو الحكم عليه، وهي أنواع منها:

ــ الزيارة المفاجئة: والتربويون بين مؤيد لها ومعارض.

ــ الزيارة المرسومة: وهي التي تتم بناء على تخطيط مسبق بين المشرف والمعلم، وهذا يساعد في بناء العلاقات الإنسانية الطيبة بين المشرف والمعلم.

ــ الزيارة المطلوبة: التي يطلب فيها المعلم زيارة المشرف؛ ليطلع المعلم المشرف على طريقه مبتكرة في التدريس، أو وسيلة حديثة.

2 ــ الاجتماع الفردي مع المعلم، (المقابلة): يعقد اجتماع فردي مع المعلم من قبل المدير أو المشرف خارج غرفة الصف، وتعتبر من أنجح الوسائل لمعاونة المعلمين ورفع معنوياتهم. وأكثرها فاعلية لتحسين التدريس ومثل هذا الاجتماع، يتم في أي مناسبة ويمكن أن يكون هذا الاجتماع قبل الزيارة أو الصفية أو بعدها أو دونها.

3 ــ القراءات الموجهة:هي من الطرق التي تساعد المعلم على أن يتمشى مع روح العصر ، وتساعد على الوقوف على أحدث النظريات والتطورات في ميدان التربية والتعليم. ومن واجب المشرف أن يثير اهتمام المعلمين بالقراءة، وتشجيعهم على القيام بالدراسات والبحوث.

4 ــ **النشرات والقراءات الإشرافية:** من أوسع أساليب الإشراف التربوي تأثيرا في تحسين العملية التربوية، وعن طريق النشرات يستطيع المشرف أن ينقل الأفكار والمهارات ، وكثيرا من حلول حول المشكلات التربوية، التي تساهم في رفع مستويات المعلمين.

5 ــ التعليم المصغر: أسلوب في التدريس يتناول المعلم فيها موضوع درس صغير في مدة تتراوح

ما بين (5 ــ 10) دقائق، يقوم المعلم بتطبيقه على مجموعة من الطلبة في صف يتراوح عددهم من (3ــ 10)، بحيث يحاول المعلم تقريب المادة للمستويات المختلفة لطلابه ، مراعيا كافة أنواع الفروق الفردية. أيضا هذه الطريقة تجعل المتعلم مزودا بأساليب استكشافية، تمكنه من الوقوف على أخطائه، ثم العودة مرة أخرى ليصحح كل من المعلم والمتعلم نفسيهما. ويعتمد هذا النوع من التدريس على التصوير بالفيديو والتغذية الراجعة.

6 ــ البحث الإجرائي (التجريب): وهو أحد الأساليب المستخدمة في عملية التغير والتطوير التربوي؛ لتحقيق أهداف التربية المتغيرة في داخل المجتمع، وفي هذا الأسلوب يشجع المعلم على إجراء البحوث الإجرائية، التي يستفيد من نتائجها في نموه المهني. وأن لا يأخذ كل شيء كمسلمات، وإنما يخضع بعضه للتجربة.

7ــ الإشراف العيادى أو العلاجي أو الإكلينيكي:

أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارساتهم التعليمية الصفية عن طريق تسجيل الموقف الصفي بكامله. ويتميز بالاجتماع القبلي بين المشرف والمعلم، أي قبل الملاحظة ، وجمع البيانات ثم تحليل النتائج. حيث يقوم بها كل من المشرف والمعلم للوصول إلى التغذية الراجعة المناسبة للمعلم.

ثانيا الأساليب الجماعية مثل:

1ــ الدروس التطبيقية: يقوم المشرف التربوي أو أحد المعلمين بعرض أسلوب جديد أو استخدام وسيلة جديدة أمام المعلمين الآخرين لإقناعهم بها لاستخدامها في تدريسهم .

2 ــ المشاغل التربوية (ورش تربوية): اجتماع عملي للمعلمين يتيح الفرص لهم، لبحث مشكله تربوية وعلاجها تحت إشراف المشرف التربوي ، والمشاغل التربوية تنفذ بعدة أساليب (كالمحاضرة، الحوار ، التطبيق). وحسب ما يتطلبه الموقف ، ومن الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال المشاغل التربوية: إعداد الخطط السنوية ، تحليل محتوى وحدات دراسية ، إعداد الاختبارات ، مناقشة مشكلات تدريس صف معين في مبحث ما، إنتاج وسيلة تعليمية، التخطيط أو بحث إجرائى.

3 ــ الندوات: اجتماع مجموعة من التربويين المتخصصين، أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها.

4 ــ تبادل الزيارات بين المعلمين: يقوم المعلم بزيارة زميله في الصف في نفس المدرسة أو مدرسة أخرى، وهو أسلوب يتيح الفرصة للمعلمين لتبادل الرأي في مشكلاتهم كزملاء يبحثون عن حلول، أيضا هذا الأسلوب فيه نوع من المشاركة، فالمعلمون يتبادلون الخبرات ومواطن القوة

عندهم.

5 ــ المنحى التكاملي في الإشراف: في هذا الأسلوب من الإشراف لا يكتفي المدير والمشرف باستخدام أسلوب إشرافي معين، بل يجمع بين عدة أساليب إشرافية لتحقيق هدف واحد.

6 ــ الاجتماعات الجماعية مع المعلمين: وسيلة لتحسين العملية التربوية، وهي أكثر توفيرا للوقت من الاجتماعات الفردية، كما إنها تساهم في تحقيق بعض القيم الأخرى، ومنها تقدير المسؤولية المشتركة، والإيمان بقيمة العمل الجماعي، وتبادل الآراء والاقتراحات حول بعض المسائل التربوية، ومنها مناقشة خططهم الفصلية أو السنوية أو مناقشة أسلوب تدريس أو بعض الصعوبات والمشكلات، التي قد تواجه المعلمين.

7ــ المؤتمر التربوي: يشبه الندوة نشاط جماعي هادف، يتبادل فيه كل من المشرفين والمديرين والمعلمين والخبراء التربويين، خبراتهم في قضايا وأمور تهمهم.

8 ــ الدورة التدريبية: في الدورة التدريبية يتعرف المعلمون إلى شكل أو أكثر من أشكال التدريب، التي قد تشمل المحاضرة، الورشة، الحوار المفتوح، المقابلة الاستجوابية، دراسة الحالة ، تمثيل الدور، النقاش الجماعي وأحيانا المزج بين المعلومات النظرية والتطبيق العملي.

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

كما قام قسم المناهج والاشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينيةعام 2003 بتحديد قائمة بأبرز الأساليب الإشرافية وهي:

الزيارة الصفية، تبادل الزيارات بين المعلمين، الاجتماع بالمعلمين، الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، الندوات التربوية، النشرات التربوية (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

ويرى الباحث أنه على الرغم من التقسيمات والتسميات المختلفة للأساليب الإشرافية فإن ثمة نوعا من التداخل والتكامل بينها، ويمكن أن يكون أسلوب كل منها جزءا من أسلوب آخر.

5.2.2 أنواع الإشراف التربوي:

نظرا لتنوع وظائف الإشراف وتعدد أهدافه فقد تعددت صوره وأشكاله، فيرى (الأفندي، 1976) (حجى، 2005)، (الطبيب، 1999)، (عدس وآخرون، 1986)، (وأحمد، 2002) أن للإشراف التربوي أربعة أنواع: الإشراف التصحيحي والإشراف الوقائي والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي. وهذا الأمر يتمشى مع ما ذكره (الخطيب وآخرون، 1996) من أن الإشراف التربوي يكمن في جانبين:

الأول: فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية وتتمثل أنواع الإشراف في هذا الجانب:
الإشراف الديكتاتوري الذي يتبع نمط التفتيش، الإشراف الديموقراطي الذي يقوم على احترام شخصية المعلم، الإشراف الدبلومسي، حيث يعمل المشرف على استمالة المخالفين مستعينا بالاغراءات والوعود البراقة، والاستعانة بالأشخاص ذوي التأثير والنفوذ، الإشراف السلبي الذي يقوم على الحرية المطلقة ، حيث يؤمن المشرف بأن كل فرد من العاملين مسؤول عن أداء عمله.
الثاني: فيما يتعلق بالغايات والوسائل حيث يصنف الإشراف في هذا الجانب إلى:
ــ الإشراف التصحيحي: الذي يقوم على إصلاح الأخطاء دون الإساءة إلى المعلم.
ــ الإشراف الوقائي: الذي يقوم على فكرة التنبؤ بالمشكلات والعمل على تلافيها.
ــ الإشراف البنائي: الذي يقوم على فكرة مساعدة المعلم على النمو الذاتي.
ــ الإشراف الإبداعي: الذي يقوم على المزج بين الطريقتين الديمقراطية والعلمية.
ــ الإشراف العلمي: الذي يقوم على فكرة استخدام الطريقة العلمية وتطبيق طرق القياس على وظائف المدرسة، وإحلال البيانات محل الآراء الخاصة بالنشاط التعليمي.
ــ الإشراف الإكلينيكي(العيادي): الذي يقوم على أساس تحسين الأداء الصفي للمعلم.

ويرى سيرجوفانى وستارات (Sergiovovanni & Starrat, 1988)، أن الإشراف التربوي في المدارس يدور حول إحدى ثلاث نظريات إشرافيه أو الدمج بينها وهى:
ــ الإشراف المستند إلى الإدارة ألعلمية التقليدية.
ــ الإشراف القائم على العلاقات الإنسانية.
ــ الإشراف الذي يقوم على العلاقات الإنسانية بين الإدارة ألعلمية والإنسانية.
في حين يشير (نشوان، 1992)، (والسعود، 2002) إلى أنه بالرغم من اختلاف النظرة إلى طبيعة العمل الإشرافى وتعدد أنواعه فإنه يلاحظ أن الإشراف التربوي قد تبنى بعض المداخل في الإشراف والتي تأخذ بعين الاعتبار زيادة فعالية العملية الإشرافية من خلال توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلم ومن أهم هذا المداخل، الإشراف الاكلينيكى والإشراف التشاركى والإشراف التطويري والإشراف الإنساني والإشراف بالأهداف.

6.2.2 تقويم أداء المعلم:

1.6.2.2 مفهوم التقويم:
يرى (علام، 2003) أن التّقويم "هو الجهود المنظمة، التي تبذل للتأكد من مدى النّجاح في بلوغ الأهداف التي حدّدها برنامج الإشراف التّربوي، والوسائل والأساليب المستخدمة، من أجل إعطاء

القائمين على البرنامج، صورة واقعية تساعدهم في التّطلع للمستقبل، ووضع البرامج الجديدة. وهو عملية متممة لعمليتي التّخطيط والتّنفيذ ".

أما (وزارة التّربية والتعليم الفلسطينية، 1997)، فقد عرّفته بانّه "هو مجموعة الأنشطة، التي يقوم بها المعلم وطلابه، قبل وأثناء وبعد تقديم الخبرات التّعليميّة. ويمكن استخدامها كتغذية راجعة لتحسين العملية التّعليميّة، وتكوين أحكام صادقة عنهم ، وعن فعالية البرامج المدرسيّة التي تقدّم لهم".

في حين يشير (محمد، 2004) أن التّقويم "هو مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود، لتحقيق أهداف معيّنة في ضوء ما اتفق عليه من معايير ، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التّنفيذ؛ بقصد تحسين الأداء، ورفع درجه الكفاءة الإنتاجية، بما يساعد على تحقيق الأهداف ".

ذكر(عطوى، 2004) أنّ تقويم أداء المعلم "هو عمليّة التّعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلم في تدريسه، والنّهوض بها. وعلى أنماط التّفاعل الصّفي التي ينتهجها ، ومدى ملاءمتها للأهداف المراد تحقيقها، وعلى الوسائل التي يستفيد بها ومدى كفايتها، وتقدير جهودهم بموضوعية ودقة متناهية؛ لتحديد المعلمين المتميّزين من جدارة للاعتماد عليهم، والمعلمين الضّعاف لمساعدتهم والنّهوض بهم".

أما تقويم أداء المعلم فيعرفه (الحبيب، 1996) أن التقويم عملية جمع البيانات والقياس يتبعها تحليل للنتائج في ضوء معايير لهدف التعرف على المشكلة وتحديدها وتقرير أنسب الوسائل لعلاجها ومتابعة هذه العمليات بهدف التطوير المستمر.

ومع تعدد التعريفات السابقة لمفهوم التقويم التربوي ،يمكن أن نستخلص العناصر الرئيسة المشتركة التالية:

1 ــ التقويم عملية منظمة هادفة .

2 ــ غاية التقويم تحديد مقدار التغير في سلوك الأفراد المشمولين بالتقويم من الطلبة، معلمين، مديرين، أو مقدار التحسن في الأداء والنتاجات بالنسبة للبرامج والمؤسسات والأدوات والأشياء الأخرى.

3 ــ الهدف النهائي للتقويم هو إصدار قرارات وأحكام لتحسين الأداء والسلوك والنتاجات.

2.6.2.2 أهداف التقويم:

وتهدف عملية تقويم المعلم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف. والتي أشار إليها كل من (علام ، 2003)، (محمد، 2004)، (مطاوع، 2003)، (عطوي ، 2004)، (البدري ، 2005)، (دياب ، 2001)، (والبوهى، 2001). ومنها:

1 ــ يبيّن اتجاه العملية التّعليميّة و مدخلاتها (الإدارة المدرسية ، المدرّس ، المدرسة ، التّلميذ ، المنهج..... الخ) نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ومدى ما تحقق منها ، وتقدير الأساليب والنّشاطات المستخدمة، وبيان ما بها من قوة وضعف.

2 ــ المساعدة على البحث التّربوي في مجالات التّعلم والتّعليم، وإعداد البرامج التّدريبيّة.

3 ــ الحكم على مدى فاعليّة المعلم، في تخطيط مهامه التّعليميّة، وتنفيذها وتقويمها.

4 ــ يساعد على إحداث تغذية راجعة.

5 ــ يكشف عن قيمة الوسائل والطّرق والنّشاطات، التي نسلكها أو نمارسها في سبيل تحقيق الأهداف.

6 ــ التّأكّد من أنّ عمليات التّدريس في المدارس، تسير بطريقة مرضية، مما يجعل الآباء مطمئنين على تعلّم أبنائهم.

7 ــ يشخّص ما يقابل التّعلم من عقبات ومشكلات، وما يترتّب على ذلك من الوقوف على أسباب هذا القصور، وتلك المشكلات.

8 ــ يحفّز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، ويحفّز المعلم على النّمو، والتّلميذ على التّعلم.

9 ــ مساءلة القائمين على البرامج التّربويّة، في ضوء ما يكشف عنه التّقويم من نتائج.

10 ــ يعتبر التّقويم أساسا في اختيار المعلم الأنسب للوظائف الإدارية.

3.6.2.2 أسس التقويم:

وحتى يحقّق التّقويم الأهداف التي وضع من أجلها ، لا بد وأن يعتمد على أسس علمية فعّالة ، والتي بيّنها كل من، (الدويك واخرون، 1998)، (البدرى، 2005)، (البوهى، 2001)، (علام ، 2003)، (الاسدى وإبراهيم، 2003)، (مطاوع، 2003)، (وعطوى، 2004) وهي:

1 ــ أن يرتبط التّقويم بأهداف واضحة.

2 ــ أن يكون التّقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف، ومستويات الأهداف مثل الطالب، المعلم، المنهاج، والكتاب، المبنى المدرسي وغيرها.

3 ــ التّنويع في أساليب وأدوات التقويم؛ حتى نحصل على معلومات شاملة ووافرة.

4 ــ أن يكون التّقويم عملية مستمرة، تجرى في أوقات مختلفة، من تطبيق البرنامج للاستفادة من عمليات التعديل والتطوير، ويوفر البيانات اللازمة للاستخدام في عمليات التّغذية الرّاجعة.
5 ــ أن يكون التّقويم عملية تعاونية، يشترك فيها جميع المعنيين بهدف الوصول إلى نتائج أفضل.

4.6.2.2 جوانب تقويم المعلمين:

أشار كل من (مطاوع ، 2003)، (محمد، 2004)، (عطوي، 2004)، (عبد الهادي، 2002) إلى مجموعة من الجوانب المهمة، والتي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند التّقويم، ومنها:
1 ــ مدى حرص المعلم على البقاء في المدرسة أكبر وقت ممكن؛ لأداء واجباته، ونحوها سواء طلب منه ذلك، أم لم يطلب منه.
2 ــ مدى مراعاة المدرّس للعلاقات الإنسانيّة الطّيبة بينه وبين زملائه المدرسين، ومدير المدرسة، وجميع العاملين في إدارة المدرسة.
3 ــ مدى اهتمام المدرّس بالاستزادة العلمية والثّقافية، لرفع مستواه المهنيّ والثقافيّ.
4 ــ مدى حرص المدرّس على المواظبة والحضور في المواعيد، واحترام وقت الدّرس.
5 ــ يراعي استمرارية التّقويم، ويحتفظ بسجلات تقويميّة.
6 ــ مدى حرص المدرّس على دراسة المنهج المدرسي، ونقده، والمساهمة في تعديله بما يناسب بيئة المدرسة، في إطار الخطوط العامة للمنهج.
7 ــ مدى استجابة المدرّس لما يوكل إليه من أعمال إضافية يكلف بها، من آن لآخر. سواء كانت حصصا إضافية أو أعمالا إدارية (مثل ضبط النّظام في المدرسة).
8 ــ مدى مساهمة المدرّس في رفع الروح المعنوية، في جماعة المدرسة، سواء باشتراكه في تنفيذ القوانين التّعليميّة، ولائحة المدرسة.

5.6.2.2 وسائل تقويم المعلمين:

من وسائل تقويم المعلم ما جاء به (الحبيب، 1996):
بطاقة البيانات الشخصية : تضم تسجيلا وصفيا لأهم البيانات والتقارير والملاحظات عن المعلم وتفيد في التعرف السريع على مؤهلاته وخبراته الشخصية.
بطاقة الملاحظة: يسجل عليها المدير ملاحظاته المستمرة عن المعلم في مختلف الجوانب التربوية.
تقرير الزيارة الصفية التوجيهية : وهي عبارة عن مقاييس تشمل الكفايات الشخصية الوظيفية للمعلم.

تقارير المقابلات الشخصية : حيث يتكلم فيها المعلم طوعا عن نفسه وعن المواقف والصعوبات الصفية التي يتعرض لها وكيفية معالجتها وتوجيهها، وميوله وكفاياته وخصائصه الشخصية.

ويصف (الدوسري، 2000) في (العواودة، 2004) أدوات تستخدم في تقويم المعلم مثل:
مقاييس التقويم الطلابي: وهى مقاييس تشبه التي يستخدمها المشرفون في تقويم المعلمين من حيث الشكل، تم استخدامها من قبل طلبة الجامعات ويمكن تصميمها لتناسب طلبة المدارس حسب مراحلهم، لكنها تواجه انتقادات وأنها ليست بالضرورة أن تكون مناسبة في التعلم العام.
الملاحظة المنتظمة: حيث يلاحظ المقيم حدثا مهما يقوم بتنفيذه المعلم بشكل منتظم أي كم مرة طبق داخل الحصة ؟ وهذا الأسلوب يمتاز بالموضوعية والدقة.
اختبار المعلمين: يخضع لها المعلم ليتم اختياره لوظيفة التدريس، مع الحصول على تصور عن مستوى المعلمين وحاجاتهم التدريبية منذ دخولهم لوظيفة التدريس.
النتاجات الصفية: وسائل المعلم، تحضيره، الاختبارات والواجبات التي يعطيها للتلاميذ وغيها من الأعمال الكتابية.

في حين يرى (الخطيب واخرون، 1996) أن على المشرف التربوي ألا يقيد نفسه بوسيلة واحدة أو وسائل محددة من وسائل التقويم للحكم على أداء المعلمين فوسائل التقويم عديدة ومتنوعة منها:
الوسائل الموضوعية: حيث يقوم المشرف بتقويم الجانب الذي يريده من عملية الإشراف التربوي عن طريق التجارب والاختبارات، وهذه الطرق مقنعة له ولزملائه وللعاملين معه ولأولياء الأمور.
الوسائل الذاتية: وهذه الطرق تشمل الاستفتاء والتقارير والنقد الشفوي والمعلومات التي يحصل عليها.

7.2.2 تقارير الإشراف:

يعرفها (الدوسري، 2000): بأنها عبارة عن مقاييس تشمل الكفايات الشخصية الوظيفية للمعلم.

أشار كل من (الدويك وزملائه، 1998)، (مرسى، 2001)، (أسعد، 2005) أن من أهم الأدوات التي تستخدم في تقويم المعلمين التقارير. وينظر إليها على أنها وسائط يتم خلالها نقل الأفكار ، والمعلومات، والبيانات والمقترحات إلى المستويات الإدارية الأعلى ، وتختلف التقارير باختلاف الهدف منها، إلا أنها جميعا تشترك في صفات تجعل منها تقريرا يؤدى الغرض منه ومن أهمها:
1 ــ أن تقتصر على المعلومات والبيانات الضرورية التي يستفيد منها الفرد أو الهيئة المرسل إليها

التقرير.

2 ــ أن تتسم بالوضوح والبساطة والتحديد والبعد عن استخدام العبارات الإنسانية الطنانه.

3 ــ أن تلتزم بالدقة والموضوعية في استخدام الألفاظ.

4 ــ أن يكون التقرير معروضا بطريقه منظمه متكاملة تبرز المشكلة بوضوح وتظهر عناصرها وأبعادها.

5 ــ أن يكون التقرير في نقده إيجابيا بناء لا سلبيا هداما، وهذا يعنى أن التقرير في عرضه للعيوب أو المآخذ ينبغي أن يشير إلى العلاج والإصلاح.

في حين يصف (نشوان، 1992) التقارير التي تنبثق عن الزيارات ا لإشرافيه بأنها ذات التدرج الخماسي أو السباعي أو المفتوح (أي صفح ة بيضاء) إذ يعتبر أكثر ملاءمة لأغراض الزيارات الإشرافيه لأن من الصعب التنبؤ سلفا بما سيحدث داخل غرفة الصف، كما أن التقرير ذا الرتب يركز على درجة الممارسة دون بيان أوجه القوة والضعف فيها، وكذلك نظام فلاندرز ، أن هذا النظام يوفر فرصا ملائمة لتحليل السلوك اللفظي للمعلم من حيث المباشرة (التسلط) وعدم المباشرة (الديمقراطية) وبإعطاء المعلم التغذية الراجعة المناسبة حول سلوكه اللفظي.

8.2.2 تطور الإشراف التربوي الفلسطيني

كانت عملية الإشراف التربوي قد مرت بمراحل مشابهة لمراحل الإشراف التربوي الأردني لأن الضفة الغربية ارتبطت بالأردن في أمور كثيرة كان منها الأمور التربوية ومع ذلك نستطيع إعطاء وصف مستقل على النحو التالي:

1.8.2.2 التفتيش التربوي:

كان التفتيش في المدارس يقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب المفتش، حيث كان المفتش يزور المعلم ويبدأ يمتحن الطلبة شفويا وكتابيا ويكتب تقريره على نتائج الطلبة. وكانت العلاقة بين المفتش والمعلم علاقة معتلة لا تقوم على أساس صحيح سليم من العلاقات الإنسانية، وكانت عملية التفتيش تتم على أساس تجهيز برنامج لزيارة المفتش من قبل مفتش اللواء (مدير التربية والتعليم حاليا) وفي المدارس الثانوية يفتش المفتشون المختصون في المباحث المخصصة، أما في المدارس الابتدائية فلا يلتزم المفتش بما تخصص به وذلك لعدم توفر الوقت الكافي بل يفتش أي درس يريد . ومن أهم الأمور التي كان ينظر اليها المفتش المؤهلات العلمية للمعلم وسنوات الخبرة عند المعلم، ودفاتر التحضير اليومية،

ووسائل الإيضاح التي يستعملها المعلم، وما قطعه في المنهاج حتى ذلك التاريخ ونسبته الى المقرر (الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي، رام الله، 1997).

2.8.2.2 التوجيه التربوي:

هو ما يقوم به المختصون الفنيون من جهد مع المسؤولين عن العملية التربوية في المعلمة من أجل توفير أفضل الظروف الممكنة لتطوير عمليتي التعلم والتعليم، لذا أصبحت مسؤوليات وفعاليات الموجه تقوم على أمور كثيرة منها: الزيارة التوجيهية الأولى والتى يتمثل هدفها في تفقد أحوال المعلمة، وزيارة صفية تليها مناقشة المعلم فيما شرحه واتبعه من أساليب، وكتابة التقرير بعد الاطلاع على دفاتر التحضير والعلامات وأعمال الطلبة، وتنظيم الندوات والدورات والمحاضرات فيها، ومساعدة المعلمين في حل المشكلات التربوية التي قد تواجههم.

ويتم التركيز في التوجيه التربوي على المعلم والطالب معا حيث يطلع الموجه على مستوى تحصيلهم ويطلع على أعمالهم التحريرية إلى جانب مناقشته الشفهية لهم في نهاية الحصة.

3.8.2.2 الإشراف التّربوي:

منذ أن تسلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مهامها عام 1994 تعمقت النظرة الشمولية للإشراف التربوي وشهدت العملية الإشرافية في ضوء برنامج تطوير الإشراف التربوي نقلة نوعية واضحة.

وفى عام1998/1997 تبنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية برنامج تطوير الإشراف التربوي أسوة بالبرنامج المتبع في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقام هذا البرنامج على افتراضات أساسية وفلسفية تربوية واضحة ومن أهمها:

- تصحيح الواقع التربوي في فلسطين بعد احتلال دام مدة 27 عاما.
- عدم مناسبة الممارسات الإشرافية السائدة من تفتيشية وتصيد للأخطاء وغيرها مدعومة بمجموعة من الأفكار والمعتقدات التراكمية والخبرات المنافية للتطوير التربوي.
- تغيير الممارسات لن يتحقق إلا إذا حصلت خلخلة للأفكار والمعتقدات ألتقليدية التي تدعمها من أجل تغييرها.
- إدخال أساليب وطرائق تعليمية الى حصيلة الأساليب والطرائق التعليمية لدى المشرفين والمعلمين.

ومن أهداف البرنامج:

- إعداد فريق تطويري من المشرفين.
- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المشرف التربوي نحو طبيعة عمله ومسئوليته في تطوير المعلمين.

ـ تنمية مهارات المشرف التربوي في قيادة الورش التعليمية.
ـ تطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى المشرف التربوي.
ـ تطوير مهارات الملاحظة وتقديم التغذية الراجعة لدى المشرف التربوي.
ـ تفعيل مهارات البحث من خلال دراسة الحالة، وتحليلها وتقدم المبادرات التربوية.
ـ تطوير مهارة نقل الخبرة التي يتلقاها المشرف من المواقف التعليمية المختلفة إلى المعلم بهدف تحسين العملية التربوية.
ـ زيادة وعى المشرف بعناصر العملية التربوية والتداخلات بين تلك العناصر. (فلسطين، وزاره التربية والتعليم، 1997) .

ومن الجدير ذكره أن الإشراف التربوي في فلسطين يتناول جانبين هما: الإشراف التخصصي(المبحثي) ، والإشراف العام . ويتضمن الإشراف التخصصي متابعة المشرف المختص معلمي مبحثه، وتقديم المشورة والتغذية الراجعة، ومن ثم أداء المعلم . أما الاشراف العام فقد خصص لكل مشرف تربوي مجموعة من المدارس تتراوح بين (9 ــ 10) مدارس حيث يتابعها من الناحية الفنية والإدارية، وتكون الزيارة مخصصة بالدرجة الأولى لمدير المدرسة لتقديم الدعم والمساندة له ليقوم بدوره كمشرف مقيم على خير وجه(فلسطين،وزارة التربية والتعليم العالي، 1997 / 1998).

وتبيّن وزارة التّربيّة والتعليم 2003 / 2004 أنّه عندما نشأت السّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، حملت مهمة التّربيّة والتّعليم في فلسطين كغيرها من المهمات ، ولأوّل مرة يقوم الفلسطينيون بصياغة الفلسفات التّربويّة الخاصّة بهم، ولم تعد هذه الفلسفات بمنعزل عن العالم، بل بذلت جهدها في الاستفادة من تجارب الآخرين، مراعيّة الخصوصيّة الفلسطينيّة الّتي تميّزها عن الدّول ا لعربية . فوضعت مجموعة من المرتكزات في مجالات التّربيّة والتّعليم المختلفة، ومنها الإشراف التّربوي ، حيث أشارت تعليمات وزارة التّربيّة والتّعليم 2003 لأهم مرتكزات الإشراف التّربوي وهي:
ـ التأكيد على جانب الدّعم في عمل المشرف، بحيث لا يكون همّه الوحيد كتابة التّقارير، وتقويم أداء المعلمين فقط .
ـ التّمييز بين المعلم الجديد والمعلم القديم (الخبير)، والّذي يتطلّب من المشرف التّعامل مع هاتين الفئتين بطريقتين مختلفتين.
ـ عدم الفصل بين الإشراف الفنّي والإداري اعتمادا على تجارب الدّول السّابقة.
ـ استثمار لجان المباحث، ومراكز المصادر تحت إشراف ومسؤوليّة المشرف؛ لتنظيمها من أجل خدمة المعلم.

ـ تكامل دور المدير كمشرف مقيم في المدرسة، مع المشرف التّربوي فنيّا وإداريّا (حتى لا يكون للمعلم الواحد أكثر من تقرير)، (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

4.8.2.2 مبادئ الإشراف التّربوي الفلسطيني:

تبنّت وزارة التّربيّة والتّعليم الفلسطيني 2003 مجموعة من المبادئ في مجال الإشراف التّربوي من أهمها:

ـ المعلم هو صاحب القرار الأقوى في ممارسة مهنته.

ـ إنّ احترام المعلم، وإتاحة الفرصة له للمشاركة في عملية التّقويم، أمران أساسيّان؛ لضمان تعاونه ونجاح عمله.

ـ المشرف التّربوي خبير تربوي، يقدّم المشورة والعون للمعلم.

ـ المشرف التّربوي ومدير المدرسة، موجّهان وداعمان لعملية تجريب الأفكار الإبداعية، التي يطرحها المعلم.

ـ دور المشرف التّربوي دور داعم للمعلم، وبعد أن يقوم المعلم بتحديد حاجاته، وحاجات طلبته بنفسه، على المشرف الاستجابة لهذه الحاجات.

ـ عملية الإشراف التّربوي عمليّة تعاونيّة هادفة، تخلو من التّسلط والفوقيّة ويبتعد عن الحساسيّة.

ـ مدير المدرسة، مشرف مقيم يتابع عمل المعلم، ويقدّم له المشورة والعون.

ـ عملية التّطوير تحتاج إلى تغيّر في اتجاهات كل من المعلم والمدير والمشرف؛ لتقبل الأفكار وإخضاعها للحوار البناء (فلسطين،وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

وفى مجال تقويم أداء المعلم، وبناء على المرتكزات والمبادئ السابقة، تم تبنّي الإجراءات التّالية:

ـ تعديل القوانين الموجودة في تقويم أداء المعلم.

ـ عدم الفصل بين الأداء من جهة، والتّقارير الإدارية من جهة أخرى.

ـ بناء نماذج جديدة ومختلفة للمعلم الجديد والمعلم القديم (الخبير).

ـ تدريب المدربين للقيام بدورهم كمشرفين مقيمين.

ـ تقويم عمل المعلم يكون ضمن تقويم شامل للمدرسة، حيث لا يمكن تقويم المعلم بصورة موضوعيّة، إلا إذا عرفنا مشاكل هذا المعلم والّتي تكون خارج نطاق قدراته (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

5.8.2.2 آلية تقويم المعلم في الإشراف التّربوي الفلسطيني:

أصدرت وزارة التّربيّة والتّعليم بتاريخ 2003/10/2 بعض التّعديلات على آليّة التّقويم المرتبطة بالإشراف الفنّي والعام. وكانت على النّحو التّالي:

أولا: حذف التّقدير من تقرير الزّيارة الإشرافيّة اليوميّة لأسباب موضوعيّه ، وأنّ التّقدير المبكّر للمعلم، في بداية العام ــ إيجابيّا كان أم سلبيّا ــ ربما سيؤدّى إلى التّراخي، وبالتّالي فانّ المعلومات المرصودة في تقرير المشرف والمدير، هما معياران أساسيّان في تقدير المعلم السّنوي.

ثانيا: على صعيد الإشراف الفنّي، وفيما يتعلق بتقرير الزّيارة الإشرافيّة اليوميّة، ملحق (1) والذي يتكوّن من خمس بنود:

1 ــ بند الأمور التي يطلب المعلم المساعدة فيها، يجب أن يؤدّي إلى توثيق الصّلة بين المعلم والمشرف، وهذه الأمور يطلبها المعلم من المشرف في الجلسة القبلية، أي قبل حضور المشرف للحصّة، ومن ثم يقدّم المشرف الحلول، البند يكون لصالح المعلم في التّقرير السّنوي.

2 ــ بند أهم الأمور الإيجابيّة أثناء الزّيارة الصّفيّة: يرصد أهم النّقاط الإيجابيّة التي وجدها أثناء تنفيذ المعلم للحصّة.

3 ــ بند أهم الأمور التي تحتاج إلى تطوير: يرصد المشرف أهم النّقاط التي يستطيع كل من المشرف والمعلم والمدير التّعامل معها، وتطويرها. على ألا تكون تكراراً لما في البند (1).

4 ــ بند مقترحات مدير المدرسة: إذا تصادفت زيارة المشرف للمدرسة مع غياب المدير، يترك هذا البند فارغا. وعادة يثبّت المشرف المقترحات التي يكون بمقدور المدير المساعدة فيها.

5 ــ بند توصيات المشرف التّربوي: تقدم التّوصيات بما اتّفق عليه المشرف مع المعلم ، أو أي اقتراح يراه المشرف مناسبا. وتوصيات للمدير تتضمّن قضايا معينة، يطلب من المدير متابعته بصورة حثيثة.

يقوم مدير المدرسة بزيارة صفيّة إشرافية للمعلم، ومن ثمّ يملأ نسخة التّقرير الإشرافي لزيارة مدير المدرسة للمعلم . والذي يشمل خمسة مجالات. تتمثّل في التّخطيط ، إدارة الصّف، البيئة الصّفيّة ، التّقويم، تحصيل الطّلبة واستجاباتهم واتّجاهاتهم. وفى كل مجال من المجالات يدّون أهم النّقاط الإيجابيّة، وأهم الأمور التي بحاجة إلى تحسين. ويختم التّقرير بتوصيات المدير، ثمّ ترفع هذه النّسخة إلى قسم الإشراف ملحق (2).

يقوم المدير بتعبئة التّقرير في نهاية العام الدّراسي (نموذج أداء المعلم) ملحق (3) حيث يضم عشرون فقرة. وكل فقرة يقابلها تدرّج خماسي بخمس علامات هي 1، 2، 3 ،4 ،5. وتمثّلها التّقديرات التّاليّة على التّرتيب: إطلاقا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، مع ملاحظات عامة لمدير المدرسة. يجمع المدير العلامات التي حدّدها للمعلم لتعطي المعدل، يكتبه كميّا وبالحروف ثم التّقدير

بالكلمات. وهذا التّقدير سرّيّ لا يطّلع عليه المعلم، كما يسجّل معلومات على هذا التّقرير من تقرير المشرف التّربوي السّنوي للمعلم، هي: اسم المشرف، تاريخ الزّيارة، العلامة والتّقدير التي حصل عليها المعلم من هذا المشرف. يرفع هذا التّقرير إلى مدير التّربيّة والتّعليم، يحسب معدل لتقريري المدير والمشرف التربوي بنسبة 30 % لتقرير المشرف التّربوي، و70% لتقرير المدير. وبالتّالي يصبح للمعلم تقرير واحد فنيّ وإداريّ.

وفى بداية العام الدّراسي، يصل المعلم نسخة من تقريره من الإشراف السّنوي للمعلم. والتي أدخلت عليه وزارة التّربيّة والتعليم 2005 بعض التّعديلات كما هو مبين في ملحق (4)، والذي يقسم إلى قسمين: قسم خاص بالمشرف التّربوي، والذي يضم (13) فقرة، ولكل فقرة التّقدير الخاص بها، بحيث يكون أحد التّقادير التّالية: ضعيف، متوسط، جيد، جيد جدا، ممتاز. والتي تقابل الأرقام التّالية بنفس التّرتيب: (1)، (2.5)، (3.5)، (4)، (5). أمّا القسم الخاص بمدير المدرسة، والذي يضم (12) فقرة، ولكل فقرة التّقدير الخاص بها، بحيث يكون أحد التّقادير التّالية: ضعيف، متوسط، جيد، جيد جدا، ممتاز. والتي تقابل الأرقام التاليّة بنفس التّرتيب: (1)، (2.5)، (3.5)، (4)، (5). تجمع هذه القيم ليعطى التّقدير العام بكلمات حسب المجموع(فلسطين ، وزارة التربية والتعليم العالي، 2003 / 2005).

3.2 الدّراسات السابقة:

حظي الإشراف التربوي باهتمام عدد كبير من الدارسين والباحثين التربويين ، وقد تنوعت موضوعات البحث وأغراضه فيما أجري من دراسات، إلا إنها أجمعت على أهمية نماذج الإشراف وضرورة العمل على تطويرها والارتقاء بها لتلبية أهداف العمليّ التعليمية، وقد تمكن الباحث من الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال الإشراف التربوي والتقويم التربوي. وبما أن موضوع دراسة الباحث اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، نحو تقارير الإشراف التخصصية، فإنه يعرض الدراسات المتعلقة بموضوعها وحسب تسلسلها الزمني ، آخذا بعين الاعتبار الابتداء بالدراسات العربية ومنتهياً بالدراسات الأجنبية على النحو التالي:

1.3.2 الدراسات العربية:

هدفت دراسة (المساد، 1983) إلى التّعرف إلى خصائص السّلوك الإشرافي (مباشر أو غير مباشر) والتّعرف إلى العلاقة بين هذه الخصائص واتجاهات المعلمين نحو الإشراف التّربوي. تكوّن مجتمع الدّراسة، من جميع المشرفين التّربويين في مكاتب التّربية والتعليم ، التّابعة للدائرة

العامة في محافظة إربد للعام الدّراسي 1983/1982. ومن جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الإلزامية الحكومية التّابعة لنفس الدّائرة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (20) مشرفا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، حسب الخبرة والتّخصص، ومن (120) معلّما ومعلّمة، بواقع ثلاث معلّمات وثلاثة معلمين لكل مشرف.

قام الباحث بتحليل التّفاعل اللفظي ، بين المعلمين والمشرفين ، وفق نظام بلمبرغ لتحليل التفاعل اللفظي، من خلال تسجيل (84) مؤتمرا إشرافيا بين المشرفين والمعلمين.

وبيّنت نتائج الدّراسة، أن السّلوك الإشرافي، يميل إلى السّلبيّة بشكل عام. مما كوّن اتجاهات سلبيّة لدى المعلمين، نحو الإشراف. أوصت الدراسة بضرورة مراعاة المشرف التربوي البعد الإنساني في ممارساته الإشرافية.

وسعت دراسة(حمد، 1985) إلى تقويم نموذج الإشراف التّربوي ، المعمول به في وزارة التّربية والتعليم في الأردن. وتألّفت عيّنة الدّراسة من (51) مشرفا تربويّا و(78) مديرا. ممن لهم علاقة بعيّنة المعلمين، البالغ عددها (370) معلما. وتم اختيار نماذج الإشراف التّربوي للمعلمين ، من ملفات مكاتب التّربية والتّعليم لمحافظة العاصمة عمان. والذين تم تقويمهم خلال السّنة الدّراسيّة 1985/1984، من قبل المشرفين التّربويين ، والمديرين الذين لهم علاقة مباشرة بالمعلمين المشتركين في الدراسة.

وأظهرت نتائج الدّراسة، أن هناك ملاحظات على نموذج الإشراف، ذكرها المعلمون والمشرفون التّربويون. وقد صنّفها الباحث كما يلي:

- يعمل النّموذج للمعلم في نهاية العام الدراسي، لذا لا يكون فعالا.
- يحتوى النّموذج نقاطا كثيرة، يصعب ملاحظتها في زيارة أو زيارتين.
- بعض الفقرات الموجودة في النموذج، يجب أن تكون من صلاحيّة مدير المدرسة.
- يعبأّ النّموذج خلال حصة واحده.
- بعض الفقرات غير قابلة للقياس.
- يفضّل النّموذج حاجة المعلم إلى دورات تدريبية.
- وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات المشرفين التّربويين، وتقديرات المدربين للمعلمين.
- كما أشار كل من المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، إلى ضرورة إحداث تحسين ملموس، في نموذج الإشراف المعمول به في الوزارة.

أما دراسة(الخليلي وصبارينى، 1987) فهي دراسة تحليليّ لتقارير المشرفين التربويين عن معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في الأردن.

حيث هدفت هذه الدّراسة، إلى الكشف عما إذا كانت تقارير مشرفي العلوم، عن معلمي العلوم للمرحلة الثّانوية في الأردن، تعبّر عن واقع العملية التّعليميّة، وتعكس تأثّر المشرف بخبرة المعلم ، أو بمؤهله أو تدريبه.

وتكوّن مجتمع الدّراسة، من معلمي العلوم، التّابعين لمديريات التّربية والتعليم في مدينة اربد ، حيث حصل الباحث على (161) تقريرا، من كافة مكاتب التربية التي شملتها الدّراسة.

وأشارت نتائج الدّراسة، إلى أن تقدير مشرفي العلوم ، لا يتأثّر بخبرات المعلمين أو مؤهلاتهم أو حضورهم دورات تدريبية. ودلّت المقابلات الشّخصية مع بعض المشرفين ، الذين كانت تقاريرهم من بين عيّنة الدّراسة، أن تقارير الإشراف لا تعكس واقع العملية التّعليميّة ، حيث أن المشرف لا يقوم على كتابة أي من السّلبيات على تقدير المعلم؛ خوفا من استغلالها من قبل الجهات المسؤولة ضد المعلم. وكذلك غالبا ما يضع تقدير (جيد جدا) على التّقارير، ويقلّل من جيد أو ممتاز لنفس الاعتبار السابق. وهذا ما يفقد فاعليّة التّقارير، في تحسين العملية التّدريسيّة.

وقد أوصى الباحثان بعدم اعتماد تقدير المشرف التربوي، بأنّه صورة ضد المعلم، وأن تولي وزارة التربية والتعليم، تقدير المشرف الأهميّة، وتجعل منه مصدرا للتّغذية الرّاجعة.

وهدفت **دراسة (أبوشرار، 1988)** إلى تقويم فعالية أدوات الإشراف التّربوي ، المستخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وقد تكوّن مجتمع الدّراسة ، من مشرفي ومعلمي دائرة التّربية والتّعليم، العاملين في بالمنطقة وعددهم (41) مشرفا ومشرفة، و (3457) معلما ومعلمة. وتم اختيار عيّنة عشوائيّة من جميع المشرفين، البالغ عددهم (41) مشرفا و(300) معلما ومعلمة ، تم اختيارهم عشوائيا.

وقد أظهرت النتائج، أن أدوات الإشراف التّربوي المستخدمة في مدارس وكالة الغوث الدولية ، لا تؤدّي الغرض المرجو منها، ولا تلبي حاجات المعلمين. إضافة إلى أنها لا تركّز تركيزا كافيا على المنهاج بشكل عام. وإنّما تركّز على المعلم ، وهذا التالي لا يحقق الغايات التي وضعت من أجلها بالشكل المناسب.

واجرى (النّايف، 1990) دراسة هدفت إلى التّعرف على درجة تقويم معلم الصّف للمهام الإشرافية، التي يقوم بها المشرف التّربوي، في إقليم الشّمال من المملكة الأردنية الهاشمية.

وتكوّن مجتمع الدّراسة، من جميع معلمي الصفوف في مدارس وزارة التربية ، ومدارس وكالة الغوث الدّولية، ضمن إقليم الشمال. وبلغ عددهم (477) معلّما ومعلّمة. وتم اختيار عينة عشوائية عددا أفرادها (374) معلما ومعلمة.

وأعد الباحث استبانة، اشتملت على (51) مهمة إشرافية، موزّعة على سبعة مجالات رئيسة ،وهي

مجال: التّدريس، والمناهج والكتب المدرسية، وتقويم المعلم، ومجال حاجات التّلاميذ ، والعلاقات الإنسانية، والنّمو الشّخصي للمعلم، والمجال العام. وطلب من أفراد العينة تحديد درجة ممارسة المشرف، للمهام الإشرافية، على مقياس خماسي التّدريج.
وأظهرت النّتائج، وجود (19) مهمة تمارس بدرجة كبيرة و(30) مهمة تمارس بدرجة متوسطة ووجود مهمتين تمارسان بدرجة قليلة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل، وكذلك لعامل الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث في تحديد ممارسة المشرف التربوي للمهام الإشرافية، ولم تظهر مهام تمارس بدرجة كبيرة جدا، أوبدرجة قليلة جدا، وكان مجال تقويم المعلم يمارس بدرجة كبيرة، وباقي المجالات كانت تمارس بدرجة متوسطة ودرجة ممارسة المهام ككل كانت متوسطة . أوصى الباحث بضرورة دراسة العوامل التي تجعل المشرف التربوي يمارس مهامه الإشرافية بدرجة متوسطة، ووضع الحلول المناسبة لرفع درجة ممارستها إلى درجة كبيرة جدا، ووضع برنامج تأهيل خاص بالمشرفين في المرحلة الأساسية الدنيا.

أما دراسة (السريحين، 1991) فحاولت التعرف إلى السلوك الإشرافي في المدارس الأردنية ، وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التّربوي. كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين هذه الاتجاهات، ومتغيّرات الدّراسة المتعلقة ، والسّلوك الإشرافي ببعديه (السلوك المباشر والسلوك غير المباشر)، وجنس المعلم ومؤهّله العلمي والتّربوي وتخصّصه وخبرته.
ومن أجل تحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتطوير أداتين: الأولى ، لوصف السّلوك الإشرافي. والثّانية، لقياس اتجاهات المعلمين ، وتطبيقها على عينة الدراسة المكوّنة من (351) معلّما ومعلّمة، من المدارس الثانوية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم في محافظة إربد. وأشارت النّتائج: إلى أن اتجاهات المعلمين، نحو الإشراف التّربوي، تميل إلى أن تكون فوق المتوسط. وأن جميع متغيرات الدّراسة المستقلة، كان لها أثر ذو دلالة؛ إذ أسهمت في شرح (47%) من التّباين، في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التّربوي. إضافة إلى أن السّلوك الإشرافي غير المباشر، قد ساهم بشرح (47%) من التّباين في الاتجاهات، يليه متغيّر الجنس. حيث ساهم بشرح (2%) فقط من التّباين في الاتجاهات.

وحاولت دراسة (سلام، 1993)، التّعرف إلى آراء معلمي ومديري المدارس الثانوية الحكوميّة ، والمشرفين التربويين في مديرية التّربية والتّعليم، لمحافظة الزّرقاء ، بنموذج التّقرير السّنوي المعمول به في وزارة التّربيّة والتّعليم؛ لتقويم المعلم ودراسة أثر كل من طبيعة العمل والجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين والمدرسين والمشرفين التربويين، على آرائهم في نموذج هذا

التّقرير.

وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (305) معلّما ومعلّمة، و(48) مديرا ومديرة، و(38) مشرفا ومشرفة ، وقام الباحث ببناء استبانة لهذا الغرض، وزّعها على أفراد العينة.

وأظهرت نتائج الدّراسة، أن آراء أفراد عينة الدراسة ، نحو نموذج التقرير السّنوي المعمول به في وزارة التربية والتعليم؛ لتقويم المعلم كانت إيجابية في بعض الجوانب، وسلبية في جوانب أخرى.

ومن الجوانب الإيجابية لدى المعلمين:

ــ اعتقد أنّ التقويم الإيجابي للمعلم، يشعره بالرّضا والثّقة بالنّفس.

ــ يشكل قياس أداء المعلم، بموجب النّموذج الحالي حافزا له، ويعمل على زيادة عطائه الصّفي والمدرسي.

ومن الجوانب السّلبيّة لدى المعلمين:

ــ اعتقد أنّ عناصر التّقويم، التي يشملها التّقرير السّنوي للمعلمين ، يتضمّن جميع المهام التربوية المطلوب من المعلمين تحملها.

ــ يعتبر نموذج التقرير الحالي، أفضل وسيلة؛ لتحديد ما إذا كان المعلم بحاجة إلى دورة تدريبية.

كما أشارت نتائج الدّراسة:

ــ عدم وجود فروق بين آراء المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ، في نموذج التّقرير السّنوي، المعمول به في وزارة التّربيّة والتّعليم لتقويم المعلّم.

ــ درجة التّقويم كانت إيجابية لدى الذكور أكثر من الإناث.

ــ عدم وجود فروق بين آراء المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، في نموذج التّقرير السّنوي المعمول به في وزارة التّربيّة والتّعليم، كتقويم المعلم تعزى لسنوات خبراتهم، أو مؤهلاتهم العلميّة.

وحاولت دراسة (ثابت، 1994) معرفة مدى فعالية الإشراف التّربوي ، في دائرة التربية والتعليم ، التّابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة، من وجهة نظر المشرفين التّربويين ومديري المدارس، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من(31) مشرفا تربويا، و(11) مدير مدرسة طلب منهم تعبئة استبانة خاصة. تمكّن الباحث من الحصول على استجابات (25) مشرفا تربويا من عيّنة الدراسة ، وجميع عينة مديري المدارس.

وكان من نتائج هذه الدّراسة ، ما يشير إلى الاتجاهات السّلبية ، التي يحملها المعلمون نحو الإشراف التّربوي، كما تظهر فيما يلي:

ــ عدم كفاية تقرير الزّيارة الصّفية، وضعف تحديد حاجات المعلمين، في مجال التّقويم.

ــ ضعف بعض المشرفين التّربويين، في امتلاك مهارات التّواصل مع المعلمين.

ــ ضعف الخبرة عند بعض المشرفين، في مجال تخطيط وتحليل المواقف التّعليميّة.

ـــ عدم الاقتناع بتوجيهات المشرف التّربوي، والشّعور بعدم جدواها.
ـــ شعور المعلمين بان المشرف التّربوي يستخدم أسلوب التّفتيش.
ـــ اتخاذ المعلمين لمواقف سلبية من التّوجيه. وخاصة المعلمين كبار السن.
ـــ شعور بعض المعلمين بالإحباط؛ اعتقادا بانّ كفاءاتهم لا تحظى بالتقدير.
ـــ ضعف الثّقة بين المشرف التّربوي والمعلم.
ـــ ضيق الوقت خلال اليوم الدّراسي، بحيث يجد المشرف التّربوي، صعوبة في الاجتماع قبل الدّرس، وبعده.
ـــ عدم اقتناع بعض المشرفين بكفاءات المعلم المهنية، وقدرته الفنية.
ـــ الاقتصار على التّفتيش، والتّركيز على الجوانب السّلبية دون الايجابيّة.
ـــ نظرة المعلم غير الودية للمشرف التربوي، والشّعور بالخوف الوظيفي.
ـــ اتخاذ المعلمين مواقف سلبيّة من المشرف التربوي، في حالة الخلاف في الرأي.

أما دراسة (العمادي، وشكري، 1995) فقد هدفت إلى استطلاع آراء المشرفين التّربويين، ومديري المدارس والمعلمين حول نظام الإشراف التّربوي، المطبّق حديثا في دولة قطر، اعتبارا من العام الدّراسي 1993/92. والتعرّف على أهم نقاط القوة، ونقاط الضّعف في هذا النّظام لزيادة فاعليته. وأظهرت نتائج الدّراسة، أنّ اتجاهات المشرفين نحو هذا النظام ، أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس. واتجاهاتهم تتسم بإيجابية أكثر من اتجاهات المعلمين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بيّن اتجاهات أفراد عينة الدراسة، تعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة. فقد كانت اتجاهات الذكورواتجاهات أصحاب المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس واتجاهات ذوي الخبرة القصيرة إيجابية أكثر من زملائهم . فسّر الباحثان اتجاهات المعلمين السّلبية نحو نظام الإشراف، بأنها ترجع إلى العديد من الأسباب، والعوامل أهمّها: تركيز بعض المشرفين في تقويمهم لأداء المعلمين ، على بعض الأمور الشكلية غير التّدريسيّة. واتصاف نظام الإشراف بعدم الود والنقد وإثارة السلبية، التي يعكسها على أداء المعلم. إضافة إلى عدم فاعلية النّظام في تحسين أداء المعلم، ونموه المهني، وعدم توفير فرص التّفاعل بين المشرف والمعلم. والعلاقات غير الودية بينهما. وقلّة الثّقة بالمشرف والاحترام بينهما؛ مما يسبب جفاء بين المعلم والمشرف.

وجاءت دراسة (الثبتي، 1995)، للكشف عن مدى أهميّة عناصر بطاقة توجيه المعلم وتقويمه ، بالنسبة لأداء المعلم الوظيفي، من وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة. وتحديد أهم ايجابيات وسلبيات بطاقة توجيه المعلم، وتقويمه كما يراها أفراد العينة. كما وتهدف إلى تحديد أهم المقترحات ، التي يراها أفراد عينة الدّراسة، من أجل تطوير البطاقة.

اقتصرت عيّنة الدّراسة، على مدارس مدينة الطائف، التابعة لوزارة المعارف، حيث تم اختيار عيّنة عشوائية من بين مدارس البنيين بمدينة الطائف. ومن المراحل الثلاث (الابتدائية، المتوسطة والثانوية). حيث بلغت (13) مدرسة ابتدائية، و(6) مدارس متوسطة ، ومدرستين ثانويتين أي (25%) من مدارس كل مرحلة. وقد تم توزيع أداة تجميع معلومات، وبيانات الدراسة (الاستبانة) على جميع معلمي تلك المدارس، الذين تنطبق عليهم حدود الدّراسة. كما تم توزيع الاستبانة على جميع موجهي المواد الدّراسية بمدينة الطائف. وأيضا على جميع أعضاء هيئة التّدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية، وكلية إعداد المعلمين بالطائف. ولقد وزّعت (550) استبانة على أفراد عينة الدراسة، وكان العائد والصالح للاستخدام هو (4،6) استبانات فقط، أي بنسبة (74%).

ولتحقق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم أداة الدراسة مكتوبة، من ثلاثة أجزاء رئيسة. حيث قام الباحث بتوزيعها على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج حول فعالية أداة التقويم المستخدمة في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، فقد كانت على النحو التالي:

ــ أفاد ما نسبته (3،71%) من أفراد عينة المعلمين، بأنهم قد اطلعوا من طرق تحقيق عناصر بطاقة توجيه المعلم وتقويمه. وهذه النّسبة تختلف بالنسبة للمديرين. حيث أكّد (95%) منهم أن المشرفين قد أطلعوا المعلمين على طرق تحقيق عناصر البطاقة.

ــ أمّا بالنّسبة لمناقشة السلبيات والإيجابيات بصورة جماعية، اظهرت أن المعلمين يرغبون بذلك أكثر من غيرهم. حيث بلغت نسبة أفراد عينة المعلمين (97.6%) يليهم المديرون (75.0%) ثم الموجهون، وهم اقل نسبة (7،56%). وربما يعود الفرق إلى الموجهين إلى أنهم لا يريدون إحراج المعلمين، الذين عليهم بعض الملاحظات أو السلبيات أمام زملائهم. وأما المعلمون فإنهم يرون أن المناقشات الجماعية، تفيدهم أكثر من إيجابيات غيرهم.

ــ بالنسبة إلى اطلاع المعلمين على التّقارير المعدة عنهم، أفاد أفراد عينة المديرين والموجهين بنسبة (80.0%). أي أنهم يطلعون على التّقارير المعدة عنهم بما يقابل (56.6%) من المعلمين.

ــ أما بالنّسبة لمناقشة التّقارير، فقد بيّن المعلمون بأن الموجهين يبينون ويناقشون مع المعلمين نواحي القصور، ويجب أن يناقشون ويهتمون بنواحي القصور والقوة معا.

وسعت دراسة (برقعان، 1996) إلى تقويم برنامج التّوجيه التربوي، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. وبيان أثر كل من متغير الجنس وعدد سنوات الخبرة في تقدير درجة الممارسات التوجيهية في برنامج التوجيه التربوي، في ضوء معايير محددة بمجالات التوجيه التربوي. تألفت عينة الدراسة من (198) معلما ومعلمة، تم اختيارهم عشوائيا وفقا لمتغيري الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم إعداد استبانة، تشتمل (80) فقرة موزعة على خمسة مجالات: مجال التخطيط للتوجيه، مجال تحديد المحتوى، مجال عمل التوجيه، مجال أساليب التوجيه ومجال تقويم التوجيه.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

ــ أن الموجهين، يهتمون بالممارسات التقليدية، والمألوفة لديهم. مثل الإطلاع على الأسئلة التمهيدية والتقويمية، حفظ الأعمال الصفية وأعمال الطلبة المكتوبة والعملية. فغالبا ما يقتصر هذا الدور على الأداء الصفي، وما يتصل به. ويتجنب الممارسات التوجيهية، التي تحتاج إلى مهارة عالية، وجهد ملموس ومتابعة، مثل تنظيم برنامج تدريب للمعلمين أو تنفيذ دروس حية أومتلفزه تعقبها مناقشات تنفيذ مشاغل تربوية، يشترك المعلمون في تخطيطها وتنظيمها وتقويمها.

ــ أعلى درجة ممارسة فعلية للموجهين التربويين ، كما يراها المعلمون في مجالات الدراسة ، مجال تقويم التوجيه. وتبيّن أن المعلم في اليمن ، يرى أن عمل الموجّه ، يركز على تقويمه وتقويم الموقف التعليمي وتقويم إعمال الطلبة. وأن التقويم يعتمد الملاحظة الشخصية للموجه.

ــ يقوم الموجه بزيارات صفية مفاجئة؛ لتقويم الموقف التعليمي. ولا يساعد بدرجة كافية في وضع خطة سنوية للتدريس، خطط العمل الصفية، والتدريب على تحديد وصياغة الأهداف التعليمية، وفي إطلاع المعلم على أهداف برنامج المشرف وخطته الإشرافية.

ــ عدم وجود فروق دالة إحصائيا ، في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معايير برنامج التوجيه التربوي، تعزى لجنس المعلمين.

ــ لا توجد فروق دالة إحصائيا، في تقديرات المعلمين لدرجة الممارسة، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس على مستوى المجالات. ذلك لطبيعة الممارسة التوجيهية المكررة ، من قبل الموجهين. والمتمثلة بالزيارة الصفية، ثم مقابلة المعلم بعد المشاهدة. وتسجيل الزيارة في سجل المدرسة، إلى حين اللقاء في الزيارة القادمة.

ومن التوصيات، التي قدمتها الدراسة:

ــ إعادة النظر في برنامج التوجيه التربوي؛ بتحديد أهدافه وخططه ومجالات عمله وأساليبه، بشكل واضح ودقيق. ووضع برنامج فعال للتّوجيه التربوي.

ــ تدريب الموجهين على الأساليب المتنوعة، وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية المفاجئة.

وحاولت دراسة (أبو كشك، 1997) التّعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم نحو الزّيارة الصّفية، التي يقوم بها المشرف التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، ومدى تأثر هذه الاتجاهات بمتغيرات الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة في التعليم . وتكونت عينة الدراسة من (82) معلما من معلمي مدارس الوكالة في الضفة الغربية والذين يعلمون الرياضيات والعلوم بواقع (15) حصة أسبوعيا على الأقل للصفوف من الخامس وحتى التاسع . استخدم الباحث اسبانة من إعداده اشتملت على أربعة مجالات وهي: الاجتماع القبلي، وداخل غرفة الصف، والاجتماع البعدي، والتقرير عن الزيارة الصفية . وأظهرت الدراسة

اتجاهات إيجابية لدى معلمي العلوم والرياضيات نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة، ما عدا متغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة شهادة الدبلوم . ومن توصيات هذه الدراسة: تخطيط وتنفيذ أنشطة تربوية لتعميق إدراك المشرفين التربويين بأهميه الاجتماع القبلي الذي يسبق الزيارة الصفية للمعلم.

واجرى (العدوى، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الأساسية، في وكالة الغوث نحو عملية الإشراف التّربوي. كما هدفت إلى معرفة أثر نتائج كل من متغيّرات الدّراسة، الجنس المؤهل العلمي والخبرة. والمنطقة التّعليميّة عن اتجاهات المعلمين ، حول عملية الإشراف التّربوي. تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المديرين والمديرات في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث، حيث بلغ عددهم (97) مديرا ومديرة.

طوّر الباحث استبانة، وزّعها على عيّنة الدّراسة للإجابة عن أسئلتها ، والتي وزّعت على المجالات التالية: المناهج الدّراسية، التّفاعل الإشرافي الفنّي ، العلاقات الإنسانية، النّمو المهني وتطوير العاملين، أنواع الإشراف التّربوي، أساليب الإشراف التّربوي، التّقويم التّربوي، القيادة، الاختبارات المدرسية والمنهج المحلّي.

وخلصت نتائج الدّراسة:

ــ اتجاهات المديرين والمديرات إيجابية، على جميع مجالات الدّراسة باستثناء ثلاثة مجالات هي: أنواع الإشراف التّربوي، العلاقات الإنسانية والمجتمع المحلي.

ــ اتجاهات المديرين والمديرات ضعيفة، على مجال أساليب الإشراف التّربوي.

ــ اتجاهات مديري ومديرات المدارس الأساسية ، نحو مجال النّمو المهني، وتطوير العاملين كان إيجابيا.

وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام أساليب إشرافية حديثة، من قبل المشرف التّربوي غير أسلوب الزّيارات الصّفيّة.

وهدفت دراسة (العواودة، 2004) إلى قياس مدى رضا معلمي المرحلة الثانويّة ، في محافظة الخليل عن تقويم المشرف التّربوي ومدير المدرسة لأدائهم. كما هدفت إلى التّعرف على العلاقة بين تقويم المشرف التّربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم.

وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي المرحلة الثّانويّة، في محافظة الخليل للعام الدراسي 2003 /2004 . والبالغ عددهم (1180) معلما ومعلمة، ممن يدرّسون صفوف العلمي والأدبي. أمّا عيّنة الدّراسة، فتكوّنت من (205) معلما ومعلمة بنسبة 17 % من مجتمع الدّراسة. تم اختيارهم بالطّريقة

الطّبقيّة العشوائيّة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس رضا معلمي المرحلة الثّانوية في محافظة الخليل، عن تقويم المشرف التّربوي ومدير المدرسة لأدائهم، وتكوّنت الاستبانة من (34) فقرة موزعة على مجالين: أسلوب التّقويم (17) فقرة، ونتائج التّقويم (17) فقرة.

واستخدمت الباحثة التّقارير السّنويّة، لمعلمي أفراد عينة الدّراسة، (تقرير المشرف التّربوي وتقرير مدير المدرسة)؛ لدراسة العلاقة الارتباطيّة بين درجتي التّقويمين.

أظهرت الدّراسة النّتائج الآتية:

ــ أن درجة رضا معلمي المرحلة الثّانوية ، عن تقويم المشرف التّربوي، ومدير المدرسة لأدائهم كانت "متوسطه". وبمتوسط حسابي (الدّرجة الكلّية)، مقداره (3.36) وانحراف معياري يساوي (0.66).

ــ توجد فروق بين درجة رضا معلمي المرحلة الثّانويّة ، عن تقويم المشرف التّربوي ومدير المدرسة، تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي ، ولصالح المدير ،ومتغير المديرية لصالح مديرية شمال الخليل .

ــ لا توجد فروق بين درجة رضا معلمي المرحلة الثانويّة ، عن تقويم المشرف التّربوي ومدير المدرسة، تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وخبرته، ومؤهّله، وتخصّصه.

ــ توجد علاقة ارتباطية بين درجة تقويم المشرف التّربوي ، ودرجة تقويم مدير المدرسة لأداء معلميه. وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.53). وهي قيمة مرتفعة وموجبة.

وأوصت الدّراسة: إرشاد المشرفين التّربويين والمديرين، إلى وضع خطة تقويم محددة واضحة الأهداف لعملية التقويم، وخطواتها، ونماذجها من بداية العام الدراسي. ومناقشتها مع المعلمين من قبل المشرف التّربوي ومدير المدرسة. وعدم الاقتصار على الزيارة الصّفيّة المفاجئة في التقويم ، واستخدام أساليب أخرى.

2.3.2 الدّراسات الأجنبية:

دراسة شابيرو(Shapiro, 1980) بعنوان تحديد القيم المؤسسية من خلال تحليل المحتوى لتقارير تقويم المعلمين. قدّمت هذه الدّراسة وصفا لأداء المعلمين، وحدّدت تحليل المحتوى؛ لتلخيص أوراق التقويم في مدرسة ريادية متفوقة من مدارس المديرية. بدأت الدّراسة بتحديد مميزات الأداء للمعلمين المتفوقين في محيط المدرسة، كمؤسسة اجتماعية.

كان من نتائج الدّراسة:

1 ــ تحليل المعلومات المكتوبة من قبل المديرين عن التّقويم.

2 ــ إظهار أن مميزات الأداء، تعتبر جديرة بالأهمية من المديرين قبل المشرفين.

وجاءت دراسة ليزايك (Lysiak, 1985) لتقدّم نتائج عمل ثلاث سنوات في تطوير نموذج تقويم المعلم، في مديرية التّعليم المستقلة ، اعتمادا على نموذج تقويم أداء المعلم في مدرسة الدكتور ريتشارد مانتسى. هدف النّموذج لتطوير مهارات التّعليم ، ولإعطاء أحكام صحيحة بترقية المعلم أو عدم ترقيته أو إنهاء عمله.

تتطلّب هذه العملية:

ــ اختيار وتدريب (9) معلمين، و(9) مديرين للجنة تقويم المعلمين.

ــ خدمات تدريب المعلمين والمديرين لتقويم المعلمين، من خلال ورشات عمل.

ــ إيجاد مقاييس سلوكية ومعيارية، في أربعة اعتبارات للكفاءة:

ــ مهارة التّدريس ــ مهارة الإدارة الصّفيّة والمؤسسية

ــ الأداء المهني ــ المهارات الشّخصيّة

ــ تدريب المديرين على استخدام وسائل جديدة.

ــ اختبار ميداني للعملية التّقويميّة، باستخدام معلمين متطوعين.

ــ تحليل استبانة معلومات المقابلة، من الفحص الإرشادي.

ــ اختبار ميداني لتنقيح عمليات التّقويم.

ــ تنقيح عملية إعطاء العمل مهمته المناسبة؛ بناء على الملاحظات والمستويات الخاصة بالمعلمين.

وهدفت دراسة بلاكي (Blakely, 1986) إلى فحص موقف المعلمين تجاه عملية تقويم المعلمين في مدارس مديريات تعليميّة مختارة في نبرا سكا. واختيار أفضل عملية تقويم مرغوبة ، وفعّالة أكثر من غيرها.

كانت أسئلة الدّراسة:

ــ كيف يفهم المعلمون والمديرون الهدف الأساسي لعملية التقويم؟

ــ من هم الذين يراهم المعلمون والمديرون قادرون على تقويم المعلم؟

ــ كيف يشعر المعلمون والمديرون عملية تنفيذ وسائل تقويم المعلمين؟

ــ ما مدى فعالية تفهم المعلمين والمديرين ، لعملية تقويم المعلمين الحالية؛ للحصول على نتائج مرغوبة ؟

وكانت النّتائج كالتّالي:

ــ كان المديرون والمعلمون متفقين جدا حول أهمية ممارسة التّقويم الحقيقي.

ــ كان المديرون والمعلمون متفقين جدا حيال الأسس، التي يجب أن تطبّق لتقويم المعلم.

ــ يشعر المعلمون أنّ التّقويم فعّال، في التأكيد على أداء المعلمين أكثر من ذات المعلمين.
ــ الممارسات المفضلة بالنّسبة للمديرين، تقارب إلى حد ما الممارسات الحقيقية، التي يقوم بها المديرون أكثر ما تقارب الممارسات المفضلة، بالنسبة للمعلمين مع الممارسات الحقيقية، التي يقوم بها المعلمون.
وأوصت هذه الدّراسة:
على المديريات التّعليميّة في نبرا سكا، أن تراجع برامج التّقويم كل عدة أشهر. وأن تشرك المعلمين في عملية المراجعة هذه.

وسعت دراسة بوغان (Baughn, 1987)، إلى تحقيق فعالية أفضل للمعلم، عن طريق نتائج التّقويم المعياريّة.
هدفت هذه الدّراسة، لتحديد المقاييس المعيارية، التي نظّمت من قبل المديرية التعليمية؛ لتقويم المعلم، ولتحديد ما إذا كانت هذه المقاييس تعكس فعالية المعلم. كما هدفت إلى اكتشاف تقويم، يبحث في المقاييس المعيارية، التي ينتفع بها المديرون في تعبئة التّقرير الذّاتي لتقويم المعلم.
وقد أشارت النّتائج إلى أن (23) مقياسا استخدمت في تلك المناطق؛ لتقويم المعلمين. كما انتفع عدد كبير من المديرين من (23) مقياسا، التي تم تحديدها.

وقامت بجفورد (Pigford, 1987) بتطوير طريقه فعّالة؛ لتقويم أداء المعلمة أثناء عملها كمديرة مدرسة. تعتمد على مجموعة من الأهداف المدرسية، وهي علامات تحصيل الطلبة ، وسجلات الحضور والغياب للمعلمين وسجلات الأداء المرتبطة بالنظام المدرسي؛ لمعرفة نقاط القوة أو الضّعف عند المعلمين والطلبة. وفي ضوء ذلك، وضعت أهداف المدرسة للسنة القادمة، وشرحت للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور. وتقضي بزيادة عدد الطّلبة النّاجحين في المهارات القرائية. وعلى هذه العملية طوّر المعلمون أهدافهم، والأساليب الممكنة لتحقيقها. وكان دور مدير المدرسة هو المساعدة والتشجيع للمعلمين، على نوع الأهداف الموضوعة، من خلال الزّيارات الصّفية لهم. وتنظيم تبادل الزّيارات بينهم، وقد حدّدت معايير التّقويم بناءاً على ما يتحقق من الأهداف المتفق عليها مع المعلمين. وفي ضوء ذلك، يستطيع كل معلم معرفة التّقدير، الذي يستحقه من المدير ة. بحيث أدرك المعلمون أن عملية التقويم، تعتمد على النّشاط التّعليمي للمعلم، وليس لعبة في يد المديرة.
تبرز أهميّة هذه الدّراسة، من ناحيتين أولهما: أن معايير التّقويم، التي يوضع على أساسها تقارير المعلمين واضحة لهم. وتعتمد على الأهداف المدرسية الموضوعة، بالتعاون بين المعلمين والمدير. وثانيهما أن دور المدير، اعتمد على متابعة نشاطات المعلمين التّعليميّة.

وأجرى السعود(ALSoud , 1988)، دراسة هدفت إلى تصميم نموذج، لتقويم أداء المعلم كي يستخدمه مديرو المدارس الثانوية الأردنية، من أجل تحسين نوعية التعليم. وقد تألّفت عينة الدّراسة من (32) محكّما تربويا؛ لمعرفة مدى صلاحية النّموذج المقترح في الأردن وكاليفورنيا. وقد دلّت نتائج الدّراسة، على وجود اتفاق قوى حول صلاحية النّموذج المقترح في تحسين أداء الطلبة. وتعتمد عناصر النّموذج المقترح، على ملاحظة المدير لأداء المعلم الصّفي وملاحظة المعلمين لبعضهم، والتّقويم الذّاتي. وأوصت الدّراسة باستخدام النّموذج المقترح في المدارس الأردنية ، من أجل تطوير المعلمين وتحسين نوعية تعليم الطّلبة.

وقام النيادي (ALNayadi, 1990)، بدراسة في الإمارات العربية المتحدة. هدفت إلى معرفة ما اذا كان هناك اختلاف في آراء مدراء المدارس الحكومية والمساعدين ، وبين آراء المعلمين في المدارس الحكومية، فيما يتعلق بنظام التقييم المتّبع في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وقد تم إعداد استبيان خاص لهذه الغاية، من قبل الباحث. وتم توزيعه على (60) مديرا و(400) معلما. ومن نتائج هذه الدّراسة، وجود اختلافات بسيطة بين آراء المديرين والمعلمين. وقد كان هناك اتفاق على كثير من الأفكار بين المديرين والمعلمين. مثل الإشراف وغيره. وقد قدّم المديرون والمعلمون آراء إيجابية، فيما يخص النّظم التّقييميّة للمعلم [أي الإشراف أحد أهم عناصرها]. وقد اختلفت آراؤهم فيما يتعلق بالوقت المناسب، لتقييم المعلمين. وعلى الوقت المناسب لتدريب القائمين على التقييم للمشرفين. وقدم الباحث في هذه الدراسة توصيات عديدة أهمها: أن نموذج الوزارة المسؤولة ببناء نظام متكامل، لنماذج وبرامج تقييمية، فيما يتعلق بالإشراف وتدريب المعلمين والمشرفين.

أشارت الدراسة التي أجراها علي (Ali, 1990) إلى اتجاه سلبي في التقويم الحالي للمعلمين. وعدم رضا الذين أجابوا على الاستبانة إزاء نظام التّقويم الحالي.
وقد اقترح الباحث نموذجا لتقويم أداء المعلمين في المرحلة الثانوية ، في المملكة العربية السعودية. تعرّض فيه إلى وصف دور المشرف التّربوي، ومدير المدرسة، ومدير مكتب التربية والتعليم وزملاء المعلم، وأقرانه والطلبة والمعلم المقوم نفسه في عملية التقويم. كما حدّد النّموذج المعايير التي يجب استخدامها في برنامج تقويم المعلم. أمّا النّموذج المقترح، فيشمل القيام بالنّشاطات التالية:
ــ عقد لقاء تمهيدي، يتولى إدارته المشرف التّربوي، ويهدف إلى شرح الخطوط العريضة. وإجراءات عملية التّقويم.
ــ عقد لقاءان على مستوى مكتب التربية، يتم من خلالها تحديد وتوضيح أهدافها، وأسلوب عملها من اللقاء الأول.
ــ العمل الميداني لممارسة عملية التّقويم، يتعلق بالأسلوب الذي سيتم إتباعه عند إجراء تقويم

المعلم. ويشمل النّشاطات التالية: تحديد الأهداف ، حيث يقوم المعلم بمساعدة المدير بكتابة الأهداف السلوكية والتّعليميّة للمادة. ولكل وحدة أو فصل على حدة.
ــ جمع البيانات عن المعلم المقوم ، من مختلف المصادر ، وبشتى الأساليب. مثل المشاهدة الصّفيّة ، والتّقويم الذّاتي للمعلم، وجمع معلومات عن طريق الاستبانة من الطّلبة وأقران المعلم.
ــ تحليل البيانات: حيث يقوم مدير المكتب والمعلم بتحليل المعلومات ، التي تم جمعها بالمشاهدة الصّفيّة والاستبانة. وبعد هذا التّحليل، يقوم مدير المكتب بكتابة التّقويم للمعلم في نهاية العام الدّراسي.

أما دراسة (Sergiovani & Startt) في (الشقيري، 1991) فقد أظهرت نتائجها أن للتقويم أساليب متعددة، وأن التّقويم الذي يعتمد على الزّيارات الصّفيّة ينقصه المصداقية؛ بسبب الأيديولوجية التي تحكمها العلاقات الاجتماعية بين المشرف والمعلم وتستخدم كتهديد للمعلم ، وكذلك التّقنية الخاطئة، التي لا تعتمد الأسلوب العلمي في تقويم أداء المعلم ، وأن المشرفين والمديرين والمعلمين غير راضين عن هذه الأساليب ، وأن أفضل الأساليب، تلك التي تعتمد على معايير ومقاييس محدده مسبقا ، وتقيس السّلوكيات التّدريسيّة التي تحدث في غرفة الصّف ، بهدف تحسين البرامج التعليمية وسلوكيات المعلمين والطلبة ، وأن للمشرف دورا بارزا في عملية التّقويم التي تتم في المدرسة؛ لأنه يتابع نشاطات المعلمين، ويعمل على تطويرها وزيادة فعاليتها في التّعليم.

أما دراسة (Medlex, Coaker & Soarr) في (الهيجاوي، 1993) فقد تناولت معايير الإشراف وقد أجريت على مجموعة من المعلمين بلغت (150) معلما. في ولاية الأبان الأمريكية ، حول المعايير الإشرافية الصّحيحة، التي يجب أن تستخدم في عملية الإشراف. إلى أن الإشراف الصّحيح هو الذي يقيّم المعلم ليس فقط من خلال أدائه في الحصة التدريسية الواحدة ، بل من خلال مقارنة أدائه في الحصص التّدريسية السّابقة؛ وذلك بالإطلاع على السجل التفصيلي للمعلم ، والذي هو بحوزة المشرف.

وهدفت دراسة (Kenneth) في (الحوامدة، 1996)، إلى معرفة مدى تطابق تقويم المديرين في مدارس شيكاغو الابتدائية، مع الممارسات التّقويميّة المفضلة عند المعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من (81) مديرا. يستخدمون (28) خاصيّة تقويميّة مفضّلة عند المعلمين ، في البرامج التّقويمية، وأهمية كل خاصيّة للنّظام المثالي.
ومن أبرز نتائج هذه الدّراسة، وجود فروق بين مفاهيم المديرين حول الأنظمة التقويمية الحالية ، وانها غير تشخيصية. ولا تركّز على تحسين عملية التّعلم. كما أن المديرين يميلون إلى استخدام

أساليب تقويمية، تنسجم مع الأساليب التي يفضّلها المعلمون.

أما دراسة (Niederriter , 2003)، بعنوان فهم المديرين لطريقة تقويم المعلم الفعالة في الرّد على الأداء الضّعيف. وهدفت هذه الدّراسة إلى تعريف الأداء الضعيف للمعلم، وماهية الإجراءات المستخدمة، من قبل المدراء لحل مشكلة التّدريس الضّعيف في المدارس الحكومية، الواقعة في وسط بنسلفانيا، المنهج في هذه الدّراسة تمثّل في المقابلات شبه الرّسميّة بين المديرين ، والمقابلات شبه الرسمية، بين المعلمين، وتحليل لنماذج التّقويم. وقد قام المديرون في المقابلات بمناقشة أنظمة التقويم في مدارسهم. وأوضحت النّتيجة أنّ النّموذج كان الطريقة المستخدمة في المدارس الثّانويّة. أمّا المعلمين الذين تمّت مقابلتهم اتفقوا على أن عملية التّقويم المستخدمة كانت مميّزة. كما دعم تحليل الوثائق معلومات المقابلات. والنموذج يخدم بشكل أساسي في تقويم المعلمين ولكن يزوّد دعم إداري كاف للتعامل مع الأداء الضّعيف.

وهدفت دراسة (king, 2003) إلى تقويم نموذج ماك غريل، ودا نيلسون للتقويم المميز ودوره في رفع النّمو المهني للمعلّم. وتمثّلت عيّنة الدّراسة في (102) معلما، في مدارس رياض الأطفال وحتى الصف الثامن في ولاية نيوجرسي في السنة الرابعة لتطبيق هذا النّموذج للتّقويم.
تضمّنت الاستبانة خمسة مجالات: مستوى التّفاعل والتّعاون حول التّعلّم والتّعليم ، وقيادة المدير في المدرسة، والجو المهني في المدرسة، ودعم المنطقة للنّمو المهني، وفهم المعلمين لنموهم المهني ، في حين ارتباطهم بنموذج التميّز الخاص بالمنطقة. أوضحت نتائج الدّراسة ، أنّه لا يختلف المعلمون باختلاف سنوات الخبرة في تقويمهم للنّموذج. اختلف المعلمون في تقويمهم للنّموذج باختلاف المؤهّل العلمي (بكالوريوس أو ماجستير) ولصالح البكالوريوس.

وحاولت دراسة (Burke , 2004)، أن تثبت أنّ التّعليم الكامل يركز على تقويم المعلم . وهدفت إلى تقويم مشاركة معلمي مدارس ضواحي بوسطن (أمريكا) في تصميم نظام تقويمي جديد. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التّاليّة: متى اجتمع المعلمون لوضع نظام تقويمي جديد ، وماذا استفادوا ؟ كيف تم وضع هذه المعلومات لتطبيقها في عملية تطوير نظام التّقويم؛ ليستخدم على نطاق واسع ؟ ما هي القضايا التي تمّت مناقشتها في هذه الدراسة ؟ وثّق الباحث ردود المعلمين والمشرفين لأسئلة المقابلة.
أظهرت النّتائج أن جمع المعلومات، مع تقويم هيئة التّدريس والإدارة، كان مهما وأساسيّا لفهم متطلبات التّقويم الجديد. وأن استخدام الأدب التّربوي، ونماذج التّقويم القديمة كانت فعالة في تصميم النّظام الجديد، والخبرات الشّخصيّة للمشاركين.أعطت النّظام درجة من الصدق والثّبات. يمكن

تطبيق هذه الدّراسة، على مدارس الضواحي، التي يسعى القائمون عليها على إيجاد عمل متعاون؛ لتقويم المعلم. أوجدت اللجنة نظام التّقويم ، الذي اعتمدت أساسياته وإنتاجيته على مراحل؛ حتى يتم الحصول على دعم وتطوير المعلم.

وهدفت دراسة(AL Asem, 2004)، إلى قياس مواقف مشرفي ومعلمي الدّراسات الاجتماعية ، في مدارس الذّكور الثّانويّة في الرّياض ، تجاه نظام تقويم المعلمين في المملكة العربية السّعودية. وإذا ما كان المعلمون والمشرفون قد فهموا نظام التّقويم، والهدف منه وساهموا في تطويره .

تمّ جمع المعلومات من خلال (110) استبانات، أجاب عنها معلم و الدّراسات الاجتماعيّة في المدارس الثّانوية و(25) استبانة من مشرفي الدراسات الاجتماعية، في مدينة الرّياض خلال شهر أيار 2002.

أظهرت النّتائج أن معظم المشاركين ، يعتقدون بان نظام تقويم المعلم ، لا يعكس قدرات المعلمين الحقيقية. وأن أفراد العينة، غير مقتنعين بدرجة وعي المشرفين فيما يتعلق بنتائج التّقويم. من حيث الدّقة. كما يعتقدون بان نموذج الإشراف ، يجب أن يعدل. وأن هذا النّموذج يجب أن يعدل على الأقل لكل سنة.

وأوصى الباحث، بأن يتم توضيح نموذج التّقويم؛ ليتم استخدامه من قبل المعلم والمشرف. وهناك حاجه لأن يعكس نظام التّقويم قدرات المعلّم الحقيقية. كما يجب على المشرفين أن يشرحوا فوائد التّقويم للمعلمين أنفسهم.

4.2 التعليق على الدراسات السابقة:

1.4.2الدراسات العربية:

من خلال مراجعة الدراسات العربية السابقة، نجد أن الإشراف التربوي قد حظي باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات كثيرة ومنها ما يتعلق بخصائص السلوك وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف، وأحيانا تناولت تقويم نموذج الإشراف التربوي، ومنها ما تناولت تقويم أدوات الإشراف التربوي، ومنها ما يتعلق بتقويم بطاقة توجيه المعلم، وبعض الدراسات تناولت آراء المعلمين نحو نموذج التقرير السنوي لتقويم المعلم، أو تحليل تقارير المشرفين التربويين، وأحيانا كانت تتناول موضوع وصف واقع الإشراف التربوي، أو تقويم برنامج التوجيه التربوي، ومنها ما تناولت اتجاهات المعلمين والمديرين نحو عملية الإشراف التربوي، وأحيانا تناولت المهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي، ومنها ما تناولت اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي، ومنها ما يتعلق بمدى رضا المعلمين عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة.

يلاحظ من الدراسات التي تناولت خصائص السلوك وعلاقتة باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي، مثل دراسة (المساد، 1983)، (والسريجين، 1991) إلى أن السلوك الإشرافي يميل إلى السلبية بشكل عام . مما كون اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو الإشراف التربوي.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بتقويم نموذج الإشراف التربوي، وأدوات الإشراف التربوي، وبطاقة توجيه المعلم، مثل دراسة (حمد، 1985)، (أبوشرار، 1988)، (ألثبتي، 1995) وأشارت نتائج الدراسات سالفة الذكر، إلى ضرورة إحداث تغيير ملموس في نموذج الإشراف التربوي، ومن نتائجها أيضا أن أدوات الإشراف التربوي المستخدمة، لا تؤدي الغرض منها، ولا تلبي حاجات المعلمين، إضافة إلى أنها لا تركز تركيزاُ كافيا على المنهاج بشكل عام، وإنما تركز على المعلم، وهذا بالتالي لا يحقق الغايات التي وضعت من أجلها بالشكل المناسب . وأسفرت نتائج دراسة ألثبتي أن بطاقة توجيه المعلم على درجة عالية من الصدق وأنها تلبي حاجات المعلمين التقويمية.

أما الدراسات التي تناولت نموذج التقرير السنوي لتقويم المعلم، مثل دراسة (سلام، 1993) والتي أظهرت نتائجها، أن آراء أفراد عينة الدراسة، نحو نموذج التقرير السنوي المعمول به في وزارة

التربية والتعليم الأردنية، لتقويم المعلم ايجابية في بعض الجوانب، وسلبية في جوانب أخرى.
وحول موضوع تحليل تقارير المشرفين التربويين والمعدة والمرفوعة من قبل المشرفيين التربويين والمدراء، فقد توصلت دراسة(الخليلي وصباريني، 1987) إلى أن تقدير المشرف لا يتأثر بخبرات المعلمين أو مؤهلاتهم أو حضورهم دورات تدريبية، وتوصلت أيضا إلى أن تقارير الإشراف لا تعكس واقع العملية التعليمية، حيث أن المشرف التربوي لا يقوم بكتابة أي من السلبيات على تقرير المعلم، خوفا من استغلالها من قبل الجهات المسؤولة ضد المعلم، وكذلك غالبا ما يضع تقدير (جيد جدا) على التقارير، وأقل من جيد أو ممتاز لنفس الاعتبار السابق وهذا ما يفقد فاعلية تقارير الإشراف، في تحسين العملية التدريسية.

أما الدراسات التي تناولت موضوع وصف واقع الإشراف التربوي، أو تقويم برنامج التوجيه التربوي، أو اتجاهات المعلمين والمديرين نحو عملية الإشراف التربوي، مثل دراسة(عدوان، 2000)، (العدوي، 2001)، (العمادي وشكري، 1995)، (وبرقعان، 1996)، نلاحظ أنها أعطت صورة واضحة عن تقييم واقع الإشراف التربوي من حيث الأهداف والخطط والممارسات والصعوبات من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين وغيرهم، فقد تبين فشل الإشراف التربوي في تقديم المساعدات الجيدة للمعلمين، والسبب في ذلك ربما يعود إلى قلة عدد المشرفيين التربويين أو إلى نقص في الوسائل الفعالة لعمل المشرف التربوي، لذلك فإن الإشراف التربوي وصف بالسطحية والسلبية، الأمر الذي يبعده عن الإشراف الديمقراطي الحديث.

وحول اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي والممارسات الإشرافية فقد تبين تتجة في غالبيتها نحو السلبية، ولدتها ممارسات إشرافية غير مناسبة، كالزيارة الصفية المفاجئة وحب الظهور والتعالي من جانب المشرف.
أما الدراسات التي تناولت المهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي، مثل دراسة (النايف، 1990)، أظهرت نتائجها أن مجال التقويم يمارس بدرجة كبيرة، وباقي المهام تمارس بدرجة متوسطة .
أما الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي، مثل دراسة (أبو كشك، 1997)، أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي.
وحول مدى رضا المعلمين عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، مثل دراسة (العواودة، 2004)، أظهرت الدراسة أن درجة رضا المعلمين عن تقويم المشرف التربوي، ومدير المدرسة لأدائهم كانت متوسطة.

2.4.2 الدّراسات الأجنبية:

من خلال مراجعة الدراسات الأجنبية السابقة، نلاحظ أنها تناولت تصميم وتطوير نماذج تقويم المعلمين، وأحيانا تناولت تحليل محتوى التقارير المعدة والمرفوعة من المشرفين، وأحيانا تتناول ت تقييم المعايير الإشرافية، كما تناولت موضوع آراء وموقف المعلمين والمديرين والمشرفيين نحو نظام التقويم، كما سعت لتقويم الأساليب المستخدمة في تقويم وتطوير أداء المعلم .

يلاحظ من الدراسات التي تناولت تصميم وتطوير نماذج تقويم المعلمين ، (Lysiak, 1985)، (ALSoud, 1988)، (Ali, 1990)، (Burke , 2004)، (Pigford, 1987)، أظهرت نتائجها على وجود اتفاق حول صلاحية النماذج المستخدمة في تقويم المعلم ، كما حددت المعايير التي يجب استخدامها في برنامج تقويم المعلم.

أما الدراسات التي تناولت موضوع تحليل محتوى تقاريرالإشراف المعدة والمرفوعة من المشرفين مثل دراسة، شابيرو (Shapiro, 1980) أسفرت نتائجها إلى ضرورة تحليل المعلومات المكتوبة من قبل المديرين عن التّقويم. كما أظهرت أن مميزات الأداء، تعتبر جديرة بالأهمية من المديرين قبل المشرفين.

وحول تقييم المعايير الإشرافية مثل دراسة (Medlex, Coaker & Soarr) الواردة في (الهيجاوي، 1993)، أظهرت نتائجها إلى أن الإشراف الصّحيح هو الذي يقيّم المعلم ليس فقط من خلال أدائه في الحصة التدريسية الواحدة ، بل من خلال مقارنة أدائه في الحصص التّدريسية السّابقة؛ وذلك بالاطلاع على السجل التفصيلي للمعلم، والذي هو بحوزة المشرف.

وحول موضوع آراء وموقف المعلمين والمديرين والمشرفيين نحو نظام التقويم، فقد بينت دراسات (ALNayadi, 1990)، (Blakely, 1986)، (Niederriter, 2003)، وجود اختلافات بسيطة بين آراء المديرين والمعلمين. وقد كان هناك اتفاق على كثير من الأفكار بين المديرين والمعلمين. مثل الإشراف. وقد اختلفت آراؤهم فيما يتعلق بالوقت المناسب، لتقييم المعلمين. وعلى الوقت المناسب لتدريب القائمين على التقييم للمشرفين. في حين اختلفت هذه النتائج مع ما توصات إليه دراسة(AL Asem, 2004)، التي أظهرت نّتائجها أن نظام تقويم المعلم ، لا يعكس قدرات المعلمين الحقيقية. وأن أفراد العينة غير مقتنعين بدرجة وعي المشرفين فيما يتعلق بنتائج التّقويم. من حيث الدّقة. كما يعتقدون بان نموذج الإشراف يجب أن يعدل. وأن هذا النّموذج يجب أن يعدل على الأقل لكل سنة. وكذلك دراسة (Kenneth) الواردة في (الحوامدة، 1996)، أشارت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم المديرين حول الأنظمة التقويمية الحالية ، بأنها غير تشخيصية. ولا تركّز على تحسين عملية التّعلم. كما أن المديرين يميلون إلى استخدام أساليب تقويمية، تنسجم مع الأساليب التي يفضّلها المعلمون. وكذلك دراسة (king, 2003) أشارت أنّه لا يختلف المعلمون باختلاف سنوات الخبرة في تقويمهم للنّموذج. بينما اختلف المعلمون في تقويمهم للنّموذج باختلاف المؤهّل العلمي (بكالوريوس أو ماجستير) ولصالح البكالوريوس.

أما الدراسات التي تناولت تقويم الأساليب المستخدمة في تقويم وتطوير أداء المعلم مثل دراسة (Sergiovani & Startt) الواردة في (الشقيري، 1991) والتي أظهرت نتائجها أن للتقويم أساليب متعددة، وأن التّقويم الذي يعتمد على الزّيارات الصّفيّة ينقصه المصداقية؛ لأنها لا تعتمد الأسلوب العلمي في تقويم أداء المعلم، وأن المشرفين والمديرين والمعلمين غير راضين عن هذه الأساليب ، وأن أفضل الأساليب، تلك التي تعتمد على معايير ومقاييس محدد ة مسبقا ، وتقيس السّلوكيات التّدريسيّة .

الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أداة الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

1.3 المقدمة

يتضمّن هذا الفصل وصفا لمجتمع الدّراسة وعينتها وأداتها ، كما و يتضمن عرضا لإجراءات الدّراسة، والطّرق الإحصائية، التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخلاص النّتائج.

2.3 منهج الدّراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة الدّراسة.

3.3 مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة، من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية الأكاديمية في محافظة الخليل، والموزّعين على مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل، والمسجلين للعام الدراسي 2005/ 2006 ، حيث بلغ عددهم (1431)، منهم (84) مديرا ومديرة و(1347) معلما ومعلمة ، ويبيّن الجدولان (1.3)، (2.3) توزيع أفراد مجتمع الدّراسة، حسب متغيّري المديرية والجنس.

جدول 1.3: توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المديرين، حسب متغيري المديرية وجنس المدير.

الجنس / المديرية	الذّكور	الإناث	المجموع
شمال الخليل	20	26	46
جنوب الخليل	18	20	38
المجموع	38	46	84

جدول 2.3: توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من المعلمين، حسب متغيري المديرية وجنس المعلم.

الجنس / المديرية	الذّكور	الإناث	المجموع
شمال الخليل	387	414	801
جنوب الخليل	303	243	546
المجموع	690	657	1347

4.3 عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة، من (42) مديرا ومديرة، أي بنسبة (50 %) من العدد الكلي البالغ (84) مديرا ومديرة، و(202) معلما ومعلمة، أي بنسبة (15%) من العدد الكلي البالغ (1347) معلما ومعلمة، أي أن عدد أفراد العينة بلغ (244) ويمثل (17%) من مجتمع الدراسة البالغ (1431)، واختيرت مجموعة من المدارس الثّانوية، تضم أفراد العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، والجدول (3.3)، (4.3) يبيّن توزيع أفراد عيّنة الدّراسة، حسب متغيرات الدّراسة.

جدول 3.3: خصائص العينة الديمغرافية الخاصة بالمديرين.

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	17	42.5
أنثى	23	57.5
التخصص		
علوم طبيعية	16	41.0
علوم إنسانية	23	59.0
المؤهل العلمي		
بكالوريوس فقط	27	67.5
أعلى من بكالوريوس	13	32.5
سنوات الخبرة		
5–10 سنوات	8	20.5
أكثر من 10 سنوات	31	79.5
المديرية		
شمال الخليل	22	56.4
جنوب الخليل	17	43.6

جدول 4.3: خصائص العينة الديمغرافية، الخاصة بالمعلمين.

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	97	50.3
أنثى	96	49.7
التّخصص		
علوم طبيعية	72	39.8
علوم إنسانية	109	60.2
المؤهّل العلمي		
أقل من بكالوريوس	24	12.4
بكالوريوس فقط	132	68.4
أعلى من بكالوريوس	37	19.2
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	27	14.1
5–10 سنوات	66	34.6
أكثر من 10 سنوات	98	51.3
المديرية		
شمال الخليل	106	57.9
جنوب الخليل	77	42.1

5.3 أداة الدّراسة:

للتّعرف على اتجاهات مديري ومعلّمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل نحو تّقارير الإشراف التّخصصيّة، قام الباحث بإعداد استبانة موجّهة للمديرين والمعلمين ، بالاعتماد على الأدب التّربوي، والدراسات السابقة. كدراسة (حمد، 1985)، دراسة (سلام، 1993)، ودراسة (العواودة ، 2004). إضافة إلى خبرة الباحث في مجال التّدريس. وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولّية ، من (119) فقرة.

صدق أداة الدّراسة: Validity

قام الباحث بعرض الأداة على لجنة من المحكّمين ، عدد أعضائها (21) عضوا، ممّن يعملون في مجالات: الإشراف التّربوي، والإدارة المدرسيّة، وأعضاء هيئة تدريس في جامعات: القدس ، والقدس المفتوحة، الخليل وبيت لحم. ملحق (5)، لإبداء الرّأي حول انتماء فقرات الاستبانة لموضوع الدّراسة ومجالاتها، أو صياغة هذه الفقرات، أو أيّة ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وبعد استلام الاستبانات من أعضاء لجنة التّحكيم، قام الباحث بحصر ملاحظاتهم، وإجراء التّعديلات المقترحة، والتي أجمع على ضرورة تعديلها 80% من المحكمين. حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات، واستبدال فقرات وحذف فقرات أخرى، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائيه من (60) فقرة، ملحق (6) واشتملت على قسمين:

القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية، عن المدير والمعلم، وتتمثّل في المتغيرات المستقلة للدّراسة، وهي: الجنس، التّخصص، الخبرة، المؤهّل العلمي، المسمّى الوظيفي، المديريّة.

القسم الثّاني: اشتمل على (60) فقرة موزّعة على مجالين هما: تقرير الزّيارات الإشرافية ، والتّقرير السّنوي، ويضم كل مجال من مجالي الأداة (30) فقرة.

وتم صياغة فقرات الاستبانة، وفق مقياس ليكرت الخماسي. كما تم التّحقق من الصّدق بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات، مع الدّرجة الكليّة للأداة، وتبين أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، دالّة إحصائياً. مما يشير إلى الاتساق الدّاخلي لفقرات الأداة ، وأنها تشترك معاً في قياس اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل. نحو تقارير الإشراف التّخصصية، في ضوء الإطار النّظري، الذي بنيت الأداة على أساسه.

ثبات أداة الدراسة: Reliability

تم حساب معامل الثّبات لأداة الدّراسة، بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثّبات، كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). حيث بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.92)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة تربويا؛ لأغراض هذه الدّراسة، كما هو واضح في ملحق (7).

3.6 إجراءات الدّراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة وفقا للإجراءات الآتية:

1 ــ حصر مجتمع الدّراسة، وعينتها في محافظة الخليل، وفي مديريتيها.
2 ــ الحصول على الأوراق الرّسمية من قسم التّربية ، الدّراسات العليا، في جامعة القدس لتسهيل مهمة الباحث ملحق (8) وملحق (9).
3 ــ الحصول على الأوراق الرّسمية ، من مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل؛ لتسهيل مهمة الباحث في توزيع الاستبانات ملحق (10) وملحق (11).
4 ــ قام الباحث بتوزيع الاستبانات، على أفراد عينة الدّراسة، من خلال بريد مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل. ومن ثم استلامها منهم، خلال فترة زمنية مدتها سبعة أيام.
5 ــ وقد بلغ عدد الاستبانات المعبأة، والعائدة من المديرين (40) استبانة، من اصل (42) استبانة ، أي نقص اثنتان منها لعدم صلاحيتها . وقد بلغ عدد الاستبانات المعبأة، والعائدة من المعلمين (193) استبانة، من اصل (202) استبانة، أي نقص (9) من عدد الاستبانات، منها (5) لم يتم استرجاعها من المعلمين، (4) ينقصها البيانات الأولية . أي أن عدد الاستبانات بلغ (233) استبانة، من أصل (244) استبانة أي بنسبة 96%. هذا وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب من أجل تحليلها لاستخراج النتائج.
6 ــ تم تحليل النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

7.3 متغيرات الدّراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس.
2. التّخصص: وله مستويان: علوم طبيعيّة، علوم إنسانيّة.
3. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: أقل من (5) سنوات، (5 ــ10) سنوات، أكثر من (10) سنوات.
4. المؤهّل العلمي: وله ثلاثة مستويات: أقل من بكالوريوس ، بكالوريوس فقط ، أعلى من بكالوريوس.
5. المسمّى الوظيفي: وله مستويان: مدير، معلم.
6. المديريّة: ولها مستويان: شمال الخليل، جنوب الخليل.

المتغيّر التّابع: اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة.

8.3 المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنّسب المئوية، والمتوسطات الحسابيّة، الانحرافات المعياريّة، ومعامل الثّبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha). وتم فحص فرضيات الدّراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، عن طريق الاختبارات الإحصائية التّالية: اختبار ت (t test)، واختبار تحليل التّباين الأحادي (one way analysis of variance)، واختبار توكي (tukey test)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، وذلك باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تم التأكد من أن توزيعات استجابات المديرين والمعلمين تخضع للتوزيع الاعتدالي ومن أجل ذلك تم استخدام مفتاح المتوسطات الحسابية، كما هو مبين في الجدول (5.3).

جدول 5.3 : مفتاح المتوسطات الحسابية .

المقياس	المتوسط الحسابي	الدرجة	المعيار
اتجاهات المديرين	2.96 −1	قليلة	−انحراف معياري عن المتوسط الحسابي
	3.60 −2.97	متوسطة	الوسط
	5 −3.61	عالية	+انحراف معياري عن المتوسط الحسابي
اتجاهات المعلمين	2.76 −1	قليلة	−انحراف معياري عن المتوسط الحسابي
	3.58 − 2.77	متوسطة	الوسط
	5 −3.59	عالية	+انحراف معياري عن المتوسط الحسابي

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 مقدمة

2.4 نتائج الدراسة

3.4 الخلاصة

1.4 مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصّل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدّراسة ، حول اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وذلك بعد تطبيق أداة الدّراسة وتحليل البيانات الإحصائية، التي تم الحصول عليها ، وسوف يتم عرض النتائج وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها.

3.4 نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

ما اتجاهات مديري المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّ ؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول 1.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التّخصصية.

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	40	3.22	0.44
التّقرير السّنوي	40	3.35	0.28
الدّرجة الكليّة	40	3.28	0.32

يتبيّن من الجدول (1.4)، أن اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، كانت متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدّرجة الكليّة للمقياس (3.28)، وكانت اتّجاهاتهم نحو التقرير السنوي ، أعلى منها نحو تقرير الزّيارات الإشرافيّة، بمتوسط حسابي (3.35)، مقابل (3.22) لتقارير الزّيارات الإشرافيّة.

أهم مظاهر اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، لأهم عشرة مظاهر لاتّجاهات مديري المرحلة الثانويّة، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، مرتّبة حسب الأهمية ، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.4).

	المظاهـــــــــــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
36	أعتقد أنّ التّقرير الإيجابي للمعلم، يشعره بالرّضا.	4.40	0.63
22	يرى المعلم أنّ حصة واحدة، لا تكفي للحكم على أداء المعلم.	4.32	0.82
49	أفضّل عدم اعتبار التّقرير، سلاحا بيد المدير مسلّطا على المعلم.	4.17	0.87
37	يرى المعلم أنّ التّقرير، يشكل حافزا له، ويعمل على زيادة عطائه الصّفي والمدرسي.	3.93	0.97
58	يمكن للمعلم أن يستفيد من تقييم المدير له؛ لتطوير أدائه.	3.90	0.63
1	أرى أن التّقرير، يعتمد على معايير واضحة الأهداف.	3.90	0.59
45	يشكل التّقرير إشعارا للمعلم بالمساءلة.	3.83	0.63
4	أرى أنّ التّقرير، يشتمل على فقرات خاصة باستخدام الوسائل التّعليميّة.	3.83	0.87
2	يرى المعلم أنّ التّقرير ، يتم تعبئته من خلال معرفة المشرف بمقاييس التّقويم التّربوي.	3.80	0.64
50	أرى أنّ عناصر التقييم، التي يشملها التّقرير واضحة لمديري المدارس.	3.80	0.72

تشير القيم الواردة في الجدول (2.4) إلى أهم عشرة مظاهر لاتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية مرتبة حسب الأهمية ، وقد جاء في مقدمتها : أن التقرير الإيجابي للمعلم يشعره بالرضا، وأكد المديرون أن حصة واحدة لاتكفي للحكم على أداء المعلم، .....الخ.

السؤال الثاني:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.4).

جدول 3.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، حول اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة.

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	193	3.06	0.52
التّقرير السّنوي	193	3.27	0.36
الدّرجة الكليّة	193	3.17	0.41

تشير القيم الواردة في الجدول (3.4)، أن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، كانت متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدّرجة الكلية للمقياس (3.17) . وكانت اتجاهاتهم نحو التّقرير السّنوي ، أعلى منها نحو تقرير الزّيارات الإشرافيّة، بمتوسط حسابي (3.27)، مقابل (3.06) لتقارير الزّيارات الإشرافيّة.

أهم مظاهر اتّجاهات معلمي المرحلة الثّانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لأهم عشرة مظاهر لاتّجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة مرتبة حسب الأهمية، وذلك كما هو واضح في الجدول(4.4).

المظاهـــــــــــــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يرى المعلم أنّ حصة واحدة، لا تكفي للحكم على أدائه.	4.44	0.82
أعتقد أنّ التّقرير الإيجابي للمعلم، يشعره بالرّضا.	4.29	0.75
أفضل عدم اعتبار التّقرير، سلاحا بيد المدير مسلّطا على المعلم.	4.08	0.92
أرى أنّ التّقرير يركّز على السّلبيات أكثر من الايجابيات، في تقويم المعلم.	3.88	1.11
أرى أن العلاقة الشّخصية، مع المشرف تلعب دورا مهما في التّقرير.	3.87	1.08
يمكن للمعلم أن يستفيد من تقييم المدير له؛ لتطوير أدائه.	3.85	0.81
أرى أن التّقرير، يشتمل على فقرات خاصة باستخدام الوسائل التّعليميّة.	3.81	0.75
اشعر أن التّقرير يزيد من الضّغط النّفسي لدى المعلمين.	3.79	1.00
يرى المعلم أنّ التّقرير، يشكل حافزا له، ويعمل على زيادة عطائه الصّفي والمدرسي.	3.70	1.02
أرى استبدال النّموذج الحالي لتقييم المعلم بنموذج آخر.	3.70	0.86

يوضح الجدول (4.4) أهم عشرة مظاهر لاتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية مرتبة حسب الأهمية ، وقد جاء في مقدمتها: أن حصة واحدة لاتكفي

للحكم على أداء المعلم، وأكد المعلمون أن التقرير الإيجابي للمعلم يشعره بالرضا ....الخ.

السؤال الثالث:

هل تختلف اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس والتّخصص والمؤهل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة .

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب المتغيرات الواردة أعلاه على مجالات أداة الدراسة. وكما يظهر من الجداول: رقم (5.4)، (6.4)، (7.4)، (8.4)، (9.4). ويظهر من خلال هذه الجداول ، أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية تعزى لهذه المتغيرات، وللتأكد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا ، قام الباحث بفحصها من خلال فرضيات الدّراسة التّالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى ، تم استخدام اختبار (ت)، (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير الجنس. وذلك كما هو واضح في الجدول (5.4).

جدول 5.4: نتائج اختبار(ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات المديرين، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير الجنس .

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقرير الزيارات الإشرافية	ذكر	17	3.15	0.46	38	0.831	0.411
	أنثى	23	3.27	0.43			
التقرير السنوي	ذكر	17	3.31	0.32	38	0.794	0.432
	أنثى	23	3.38	0.25			
الدرجة الكلية	ذكر	17	3.23	0.34	38	0.924	0.361
	أنثى	23	3.33	0.31			

تظهر القيم الواردة في الجدول (5.4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير الجنس وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير التّخصص .

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار (ت) ، (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير التّخصص ، وذلك كما هو واضح في الجدول (6.4).

جدول 6.4: نتائج اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات المديرين ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير التّخصص.

الأبعاد	التّخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	علوم طبيعيّة	16	3.11	0.43	37	1.143	0.261
	علوم إنسانيّة	23	3.28	0.45			
التّقرير السّنوي	علوم طبيعيّة	16	3.28	0.27	37	1.230	0.226
	علوم إنسانيّة	23	3.39	0.29			
الدّرجة الكليّة	علوم طبيعيّة	16	3.20	0.33	37	1.338	0.189
	علوم إنسانيّة	23	3.34	0.31			

يبيّن الجدول (6.4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير التّخصص. فقد كانت اتّجاهات المديرين وعلى اختلاف تخصصاتهم نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة متوسطة، وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (7.4).

جدول 7.4: نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية حسب متغير المؤهل العلمي.

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقرير الزيارات الاشرافية	بكالوريوس فقط	27	3.27	0.42	38	1.086	0.284
	أعلى من بكالوريوس	13	3.11	0.47			
التقرير السنوي	بكالور يوس فقط	27	3.38	0.23	38	1.018	0.315
	أعلى من بكالوريوس	13	3.28	0.37			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فقط	27	3.33	0.27	38	1.200	0.237
	أعلى من بكالوريوس	13	3.20	0.40			

يتضح من الجدول(7.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد كان هناك تقارب في اتجاهات المديرين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية نحو التقارير الإشرافية، وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير المديرية.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة، تم استخدام اختبار(ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير المديريّة. وذلك كما هو واضح في الجدول (8.4).

جدول 8.4: نتائج اختبار(ت)، (t-test) ، للفروق في اتجاهات المديرين ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير المديرية.

الأبعاد	المديريّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	شمال الخليل	22	3.28	0.34	37	1.296	0.206
	جنوب الخليل	17	3.09	0.49			
التّقرير السّنوي	شمال الخليل	22	3.34	0.23	37	0.009	0.993
	جنوب الخليل	17	3.34	0.34			
الدّرجة الكليّة	شمال الخليل	22	3.31	0.26	37	0.918	0.364
	جنوب الخليل	17	3.22	0.36			

بتبيّن القيم الواردة في الجدول (8.4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثّانويّة، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير المديريّة. وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (9.4).

جدول 9.4: نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية حسب متغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقرير الزيارات الإشرافية	5–10	8	3.24	0.37	37	0.220	0.827
	أكثر من 10	31	3.20	0.46			
التقرير السنوي	5–10	8	3.31	0.27	37	0.321	0.750
	أكثر من 10	31	3.35	0.29			
الدرجة الكلية	5–10	8	3.28	0.30	37	0.009	0.993
	أكثر من 10	31	3.32	0.33			

يتضح من الجدول (9.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد كان هناك تقارب في اتجاهات المديرين وعلى اختلاف سنوات خبراتهم نحو التقارير الإشرافية، وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

السؤال الرابع:

هل تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس والتّخصص والمؤهّل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية، لاتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، حسب المتغيرات الواردة أعلاه ، على مجالات أداة الدّراسة. كما ويظهر من الجداول رقم (10.4)،(11.4)، (12.4)،(13.4)، (14.4)،(15.4)،(16.4)،(17.4). ويظهر من خلال هذه الجداول أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لهذه المتغيرات . وللتّأكد فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، قام الباحث بفحصها من خلال فرضيات الدّراسة التّالية:

الفرضية السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير الجنس.

للتّحقق من صحة الفرضية السابعة، تم استخدام اختبار (ت)، (t-test) للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول (10.4).

جدول 10.4: نتائج اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	ذكر	97	3.16	0.47	191	2.693	0.008
	أنثى	96	2.96	0.56			
التّقرير السّنوي	ذكر	97	3.31	0.34	191	1.442	0.151
	أنثى	96	3.23	0.39			
الدّرجة الكليّة	ذكر	97	3.24	0.37	191	2.348	0.020
	أنثى	96	3.10	0.44			

يبيّن الجدول (10.4)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق في بعدي تقرير الزّيارات الإشرافيّة والدرجة الكلية، لصالح المعلمين الذكور، الذين كانت اتجاهاتهم نحو هذين البعدين هي الأعلى، وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذا ترفض الفرضية الصفريّة السّادسة.

الفرضيّة السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير التّخصص.

للتّحقق من صحة الفرضية الثامنة، تم استخدام اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير التّخصص، وذلك كما هو واضح في الجدول (11.4).

جدول 11.4: نتائج اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصية، حسب متغير التّخصص.

الأبعاد	التّخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	علوم طبيعيّة	72	3.10	0.49	179	0.537	0.592
	علوم إنسانيّة	109	3.05	0.54			
التّقرير السّنوي	علوم طبيعيّة	72	3.25	0.32	179	0.856	0.393
	علوم إنسانيّة	109	3.30	0.38			
الدّرجة الكليّة	علوم طبيعيّة	72	3.18	0.38	179	0.031	0.975
	علوم إنسانيّة	109	3.18	0.42			

يبيّن الجدول (11.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية ، تعزى لمتغير التّخصص. فقد كانت اتجاهات المعلمين وعلى اختلاف تخصصاتهم، متوسطة نحو تقارير الإشراف التخصصية. وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية السابعة.

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة. تعزى لمتغير المؤهّل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم استخراج، الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاتجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، حسب متغير المؤهّل العلمي ، وذلك كما هو واضح في الجدول (12.4).

جدول 12.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لاتجاهات المعلمين ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير المؤهّل العلمي .

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	أقل من بكالوريوس	24	3.11	0.54
	بكالوريوس فقط	132	3.06	0.51
	أعلى من بكالوريوس	37	3.05	0.58
التّقرير السّنوي	أقل من بكالوريوس	24	3.43	0.35
	بكالوريوس فقط	132	3.26	0.36
	أعلى من بكالوريوس	37	3.22	0.37
الدّرجة الكليّة	أقل من بكالوريوس	24	3.27	0.41
	بكالوريوس فقط	132	3.16	0.40
	أعلى من بكالوريوس	37	3.14	45.0

للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي ، للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وذلك كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول 13.4: نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في اتجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، حسب متغير المؤهّل العلمي.

الأبعاد	مصدر التّباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقرير الزّيارات السّنوية	بين المجموعات	2	0.071	0.036	0.127	0.881
	داخل المجموعات	190	53.310	0.281		
	المجموع	192	53.381	–		
التّقرير السّنوي	بين المجموعات	2	0.712	0.356	2.670	0.072
	داخل المجموعات	190	25.336	0.133		
	المجموع	192	26.048	–		
الدّرجة الكليّة	بين المجموعات	2	0.305	0.153	0.884	0.415
	داخل المجموعات	190	32.783	0.173		
	المجموع	192	33.088	–		

يبيّن الجدول (13.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة. تعزى

لمتغير المؤهل العلمي، فقد كانت اتجاهات المعلمين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية ، متوسطة نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الثامنة.

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير المديرية.

للتّحقق من صحة الفرضية العاشرة، تم استخدام اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصية ، تعزى لمتغير المديرية. وذلك كما هو واضح في الجدول (14.4).

جدول 14.4: نتائج اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير المديرية.

الأبعاد	المديريّة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	شمال الخليل	106	3.08	0.53	181	0.835	0.405
	جنوب الخليل	77	3.02	0.51			
التّقرير السّنوي	شمال الخليل	106	3.28	0.38		0.517	0.606
	جنوب الخليل	77	3.26	0.36			
الدّرجة الكليّة	شمال الخليل	106	3.18	0.43		0.759	0.449
	جنوب الخليل	77	3.14	0.39			

يبيّن الجدول (14.4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية ، تعزى لمتغير المديرية، فقد كانت اتجاهات المعلمين ، وعلى اختلاف المديرية متوسطة ، نحو تقارير الإشراف التخصصية. وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول، وبهذه تقبل الفرضية الصفرية التاسعة.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول 15.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين ، نحو تقارير الإشراف التّخصصية. حسب متغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقرير الزّيارات الإشرافية	أقل من 5 سنوات	27	3.15	0.47
	5–10 سنوات	66	2.92	0.48
	أكثر من 10 سنوات	98	3.13	0.55
التّقرير السّنوي	أقل من 5 سنوات	27	3.35	0.34
	5–10 سنوات	66	3.20	0.37
	أكثر من 10 سنوات	98	3.31	0.36
الدّرجة الكليّة	أقل من 5 سنوات	27	3.25	0.36
	5–10 سنوات	66	3.06	0.39
	أكثر من 10 سنوات	98	3.22	0.43

للتّحقق من صحة الفرضية الحادية عشر ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)، للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وذلك كما هو واضح في الجدول (16.4).

جدول 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) ، للفروق في اتجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	مصدر التّباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائية
تقرير الزّيارات السّنوية	بين المجموعات	2	2.106	1.053	3.888	0.022
	داخل المجموعات	188	50.910	0.271		
	المجموع	190	53.016	–		
التقرير السنوي	بين المجموعات	2	0.666	0.333	2.489	0.086
	داخل المجموعات	188	25.130	0.134		
	المجموع	190	25.795	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	1.274	0.637	3.794	0.024
	داخل المجموعات	188	31.559	0.168		
	المجموع	190	32.833	–		

يبين الجدول (16.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق في بعدي تقرير الزيارات الإشرافية والدرجة الكلية، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (17.4)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية العاشرة.

جدول 17.4: نتائج اختبار توكي (tukey) للمقارنات الثّنائية البعدية، للفروق في اتّجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التّخصصية. حسب متغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	المقارنات	أقل من 5 سنوات	5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
تقرير الزيارات السنوية	أقل من 5 سنوات		0.2366	0.0207
	5–10 سنوات			0.2159*
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		0.1961	0.0330
	5–10 سنوات			0.1630*
	أكثر من 10 سنوات			

تشير المقارنات الثّنائية البعديّة ، في الجدول (17.4). أن الفروق في اتّجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كانت بين المعلمين ذوي سنوات الخبرة 5–10 سنوات. والأكثر من 10 سنوات، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من 10 سنوات، الذين كانت اتّجاهاتهم نحو تقارير الإشراف التّخصصية، هي الأعلى. وذلك كما هو واضح من الدلالة الإحصائية في الجدول (17.4).

الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي،(مدير، معلم).

للتّحقق من صحة الفرضية الرابعة، تم استخدام اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (18.4).

جدول18.4: نتائج اختبار (ت)، (t-test)، للفروق في اتّجاهات المديرين والمعلمين، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، حسب متغير المسمى الوظيفي.

الأبعاد	المسمّى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
تقرير الزّيارات الإشرافيّة	مدير	40	3.22	0.44	231	1.767	0.079
	معلم	193	3.06	0.52			
التّقرير السّنوي	مدير	40	3.35	0.28	231	1.233	0.219
	معلم	193	3.27	0.36			
الدّرجة الكليّة	مدير	40	3.28	0.32	231	1.970	0.053
	معلم	193	3.17	0.41			

تشير القيم الواردة في الجدول (18.4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الحادية عشر.

4.4 الخلاصة :

يمكن تلخيص النتائج فيما يأتي:

1 ــ إن اتجاهات مديري المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، كانت متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدّرجة الكليّة للمقياس (3.28)، وكانت اتّجاهاتهم نحو التقرير السنوي ، أعلى منها نحو تقرير الزّيارات الإشرافيّة، بمتوسط حسابي (3.35)، مقابل (3.22) لتقارير الزّيارات الإشرافيّة.

2 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغيرات: الجنس التخصص والخبرة والمؤهل العلمي والمديرية.

3 ــ إن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة ، كانت متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدّرجة الكلية للمقياس (3.17) . وكانت اتجاهاتهم نحو التّقرير السّنوي ، أعلى منها نحو تقرير الزّيارات الإشرافيّة، بمتوسط حسابي (3.27)، مقابل (3.06) لتقارير الزّيارات الإشرافيّة.

4 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير الجنس ، ولصالح المعلمين الذكور.

5 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، من ذوي فئة الخبرة (10) سنوات فما فوق.

6 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصية ، تعزى لمتغيرات: التّخصص والمؤهل العلمي والمديرية.

7 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ، في محافظة الخليل ، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات

1.5 مقدمة

2.5 خلاصة النّتائج

3.5 التّوصيات

4.5 المقترحات

1.5 مقدمة

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدّراسة، وفق أسئلتها وفرضياتها، كما يتضمن بعض التّوصيات والمقترحات ذات العلاقة بنتائجها.

2.5 خلاصة النّتائج

وقد أظهرت نتائج الدّراسة ما يأتي:

مناقشة نتائج السّؤال الأوّل:

ما اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية؟

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ اتّجاهات مديري المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، كانت متوسطة . بمتوسط حسابي للدرجة الكلية مقداره (3.28) وكانت اتجاهاتهم نحو التقرير السنوي أعلى منها نحو تقارير الزيارات الإشرافية، بمتوسط حسابي (35،3) مقابل (22،3) لتقارير الزيارات الإشرافية، وعند ملاحظة المتوسطات الحسابية للفقرات، والدالة على أن اتجاهات المديرين تميل إلى الإيجابية.

وهذا يمكن تفسيره أن اتجاهات المديرين نحو تقارير الإشراف التخصصية لم تصل إلى المستوى المرغوب، والمتمثل بدرجة عالية، وهذا يدلل على عدم رضا أفراد عينة الدراسة عن محتويات تقارير الإشراف التخصصية، وقد يعزى ذلك إلى قناعة المديرين وإدراكهم بأن تقارير الإشراف الحالية والمعمول بها لا تفي بالحاجات الأساسية التي تتطلبها عملية تقويم أداء المعلمين العملي في المدرسة. وقد يعود السبب أيضا إلى عدم وضوح معايير التقويم لدى المديرين، وكذلك لعدم وجود خطة تقويم يتفق عليها المدير والمعلم منذ بداية العام الدراسي. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى فهم المديرين الأنظمة التقويمية الحالية، غير تشخيصية ولا تركز على تحسين عملية التعليم والتعلم، كما أن المديرين يميلون إلى استخدام الأساليب التي يفضلها المعلمون، غير الزيارة الصفية والتي يرى المعلمون أنها غير كافية لإعطاء حكم تقويمي نهائي على أدائهم، وكثيرا ما تكون لمرة واحدة خلال العام الدراسي.

وتتفق هذه النّتيجة مع نتائج العديد الدراسات في هذا المجال، مثل دراسة (سلام، 1993)، التي توصّلت إلى أن آراء المدراء والمعلمين نحو نموذج التقرير السنوي، المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن، كانت إيجابية في بعض الجوانب، وسلبية في بعض الجوانب الأخرى .
واختلفت مع ما توصّلت إليه دراسة (العمادي وشكري، 1995)، بأنّ اتّجاهات المعلمين والمدراء نحو نظام الإشراف في قطر، كانت أكثر سلبية من اتّجاهات المشرفين. واختلفت مع دراسة (ALNayadi, 1990)، التي توصّلت إلى أن آراء المعلمين والمدراء، كانت إيجابية نحو الإشراف التّربوي . واتفقت كذلك مع دراسة (Kenneth) الواردة في (الحوامدة، 1996) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم المديرين حول الأنظمة التقويمية الحالية ، بأنها غير تشخيصية . ولا تركّز على تحسين عملية التّعلم . كما أن المديرين يميلون إلى استخدام أساليب تقويمية، تنسجم مع الأساليب التي يفضّلها المعلمون .

مناقشة نتائج السّؤال الثّاني:

ما اتّجاهات معلمي المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية؟

أظهرت نتائج الدّراسة أن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة كانت متوسطة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدّرجة الكلية للمقياس (3.17) . وكانت اتجاهاتهم نحو التّقرير السّنوي، أعلى منها نحو تقرير الزّيارات الإشرافيّة، بمتوسط حسابي (3.27) مقابل (3.06) لتقارير الزّيارات الإشرافيّة، وعند ملاحظة المتوسطات الحسابية للفقرات، والدالة أن اتجاهات المعلمين تميل إلى الإيجابية.

وهذا يمكن تفسيره أن اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التخصصية لم تصل إلى المستوى المرغوب، والمتمثل بدرجة عالية، وهذا يدلل على عدم رضا أفراد عينة الدراسة عن محتويات تقارير الإشراف التخصصية، وقد يعزى ذلك إلى أن الأسلوب الإشرافي المتبع من أجل التقويم يقتصر وبشكل رئيس على الزيارة الصفية، والتي يرى المعلمون أنها غير كافية لإعطاء حكم تقويمي نهائي على أدائهم، وكثيرا ما تكون لمرة واحدة خلال العام الدراسي. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بعدم جدوى عملية التقويم، فالمعلم لا يلمس أثرا ملحوظا من هذه النتائج على أرض الواقع، ولا يشعر بالتغيير الإيجابي في اتجاهاته نحو الإشراف أو مهنة التدريس جراء عملية التقويم، كما لا يجد التعزيز المناسب عند حصوله على درجة تقويم مميزة . كالحصول على شهادة تقدير أو علاوة مادية أو غير ذلك من وسائل التعزيز التي تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى

المعلم نحو عملية الإشراف، سواء اتجاه أسلوب التقويم أو نتائجه . وقد يعود السبب أيضا إلى خلو تقارير الإشراف التربوي من تحديد دقيق لعناصر القوة أو الضعف التي يمكن للمدير أو المشرف التربوي أن يحددها وبشكل مفصل وموضوعي لتشكل تغذية راجعة صحيحة للمعلم .كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم وضوح معايير التقويم لدى المدير والمشرف التربوي، وكذلك لعدم وجود خطة تقويم يتفق عليها المدير والمشرف التربوي مع المعلم منذ بداية العام الدراسي. قد يرجع السبب أيضا إلى ضعف الخبرة عند بعض المشرفين التربويين في مجال تخطيط وتحليل المواقف التعليمية . وكذلك تركيز المشرفين التربويين في تقويمهم لأداء المعلمين على الأمور الشكلية غير التدريسية . وقد يعود السبب أيضا إلى أن تقارير الإشراف لا تركز تركزا كافيا على المنهاج بشكل عام، وإنما تركز على المعلم، وهذا بالتالي لا يحقق الغايات التي وضعت من أجلها بالشكل المناسب.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة، مع نتائج العديد من الدّراسات في هذا المجال، مثل دراسة (سلام، 1993) التي أشارت نتائجها بأن آراء المدراء والمعلمين نحو نموذج التقرير السنوي، المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن، كانت إيجابية في بعض الجوانب وسلبية في جوانب اخرى . واختلفت هذه النتيجة، مع ما توصلت إليه دراسة (ثابت، 1994) بأن اتّجاهات المعلمين كانت سلبية نحو الإشراف التّربوي . واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المساد، 1983) إلى أنّ اتّجاهات المعلمين، كانت سلبية نحو الإشراف . واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (السر يحين، 1991) التي أشارت أنّ اتّجاهات المعلمين نحو الإشراف، كانت أقرب إلى ا لإيجابية وفوق المتوسط . واتفقت مع نتائج دراسة (الخليلي وصباريني، 1987) أن تقارير الإشراف لا تعكس واقع العملية التعليمية . واتفقت مع دراسة (أبوشرار، 1988)، والتي أشارت نتائجها إلى أن أدوات الإشراف التربوي المستخدمة، لا تؤدي الغرض منها، ولا تلبي حاجات المعلمين، إضافة إلى أنها لا تركز تركزا كافيا على المنهاج بشكل عام، وإنما تركز على المعلم، وهذا بالتالي لا يحقق الغايات التي وضعت من أجلها بالشكل المناسب . وتتفق نتيجة الدراسة مع ما توصات إليه دراسة (AL Asem, 2004) التي أظهرت نّتائجها أن نظام تقويم المعلم، لا يعكس قدرات المعلمين الحقيقية . وأن أفراد العينة، غير مقتنعين بدرجة وعي المشرفين فيما يتعلق بنتائج التّقويم من حيث الدّقة . كما يعتقدون بان نموذج الإشراف، يجب أن يعدل . وأن هذا النّموذج يجب أن يعدل على الأقل كل سنة.

مناقشة نتائج السّؤال الثّالث:

هل تختلف اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، باختلاف متغيرات الدّراسة : الجنس والتّخصص والمؤهّل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة ؟

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ة (α=0.05) في اتّجاهات مديري المدارس الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية تعزى لمتغير الجنس.

وهذا يمكن تفسيره أن المدراء والمديرات لديهم وجهة نظر متقاربة نحو تقارير الإشراف، حيث أنّ متوسط درجة اتّجاهاتهم، كانت متقاربة وهي درجات متوسطة . وقد تعزى هذه النتيجة أن المدراء والمديرات خضعوا لنفس الدورات التدريبية، واستخدموا نفس أدوات التقويم وأسلوبه ، واتبعوا معايير موحدة في عملية التقويم، وأن هذه المعايير ليس لها علاقة بجنس المدير أو المديرة، فالمدير أو المديرة يقوم أداء المعلم بالاعتماد على الفعاليات التعليمية التي يظهرها المعلم. وقد يرجع السبب أيضا إلى أن جميع المدراء والمديرات بغض النظر عن الجنس ، قد تشكلت لديهم نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (برقعان، 1996) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين، لدرجة ممارسة معايير برنامج التّوجيه التّربوي حسب الجنس . وكذلك توصّلت دراسة (أبو كشك، 1997) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات المعلمين نحو الزّيارة الصّفية، تعزى إلى الجنس. وكذلك أظهرت نتائج دراسة (العواودة، 2004) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين، عن تقويم المشرف التربوي، تعزى إلى الجنس. وهذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (العمادي وشكري، 1995) بأن الجنس كان عاملا مؤثرا في اتّجاهات المعلمين والمدراء، نحو تقارير الإشراف.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير التّخصص.

أظهرت نتائج اختبار(ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى إلى التخصص.

وقد يعزى السبب أن المدراء والمديرات خضعوا لنفس الدورات التدريبية، واستخدموا نفس أدوات التقويم ونفس أسلوب التقويم، واتبعوا معايير موحدة في عملية التقويم، وأن هذه المعايير ليس لها علاقة بتخصص المدير أو المديرة، فالمدير أو المديرة يقوم أداء المعلم بالاعتماد على الفعاليات التعليمية التي يظهرها المعلم بغض النظر عن تخصصه . كما أن المدير أو المديرة أثناء قيامهم بعملية التقويم، يقومون بهذه المهمة على اعتبار أنها جزءاً لا يتجزأ من مهامهم الإدارية، كمشرفين مقيمين، بحق معلميهم جميعا دون النظر إلى تخصصاتهم، مما أدى إلى اتجاهات متقاربة، لدى المدراء والمديرات وبدون فروق دالة إحصائيا، بغض النظر عن تخصصاتهم. وقد يعود السبب أيضا إلى أن جميع المدراء والمديرات بغض النظر عن تخصصاتهم، قد تشكلت لديهم نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة، مما أدى لأن تكون الفروق بين اتجاهات المدراء والمديرات بجميع تخصصاتهم، نحو تقارير الإشراف غير دالة إحصائيا .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (العواودة، 2004) بانه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية، عن تقويم المشرف التربوي، تعزى لمتغير التخصص العلمي.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج اختبار (ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد تعزى هذه النتيجة لكون أسلوب التقويم الذي يستخدمه المديرون بكافة مؤهلاتهم، له نفس المعايير، ولا تختلف الممارسات الإشرافية أو التقويمية التي يقوم بها المديرون باختلاف المؤهل العلمي، ولا يفرق بين حملة شهادة أقل من بكالوريوس أو البكالوريوس فقط أو أعلى من بكالوريوس إلا باختلاف أداء المدير وإبداعاته الإدارية . وقد يرجع السبب أيضا إلى احتمالية تشكل ثقافة واحدة لدى المديرين اتجاه عملية التقويم . وقد يعود السبب أيضا إلى العلاقة بين المديرين والمعلمين، هي علاقة الرئيس بالمرؤوسين، وبالتالي المدير مهما اختلف مؤهله العلمي يكون معنيا بالتعرف على أداء المعلمين لديه، وتقييم المشرفين للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة، مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (سلام، 1993)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمديرين، ورضاهم نحو ممارسة المهام الإشرافية، ونماذج التقدير السنوي وأساليب الإشراف الممارسة، تعزى لمتغير التّخصص العلمي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج اختبار(ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير المديرية.

وقد يعزى السبب إلى أن مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل، تمارسان نفس الدورات التدريبية، وتستخدمان نفس أدوات التقويم وأسلوبه، وتتبعان معايير موحدة في عملية التقويم. وقد يرجع السبب أيضا إلى أن كل من مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل قد تشكلت لديهما نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العواودة، 2004)، التي توصلت إلى أن هناك فروقاُ ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين، عن تقويم المشرف التربوي حسب المديرية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتّجاهات مديري المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير الخبرة.

أظهرت نتائج اختبار (ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات مديري المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا يمكن تفسيره أن نظرة مديري المرحلة الثانوية، نحو تقارير الإشراف التخصصية، لا تتغير بتغير سنوات الخبرة لديهم. وهذا قد يتبع أن من أدوار المدير عملية تقييم المعلمين، وبالتالي نظرتهم إلى تقارير الإشراف المعدة من قبل المشرفين نظرة المسؤول، الذي يريد أن يتعرف إلى أداء مرؤوسيه، وليس على بنود التقرير ومحتوياته، بقدر ما هي نتيجة التقرير، وقد يعزى السبب أيضا إلى أن قناعات المديرين ورضاهم عن التقويم وتقارير الإشراف قد تشكلت بنفس الدرجة بغض النظر عن سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (النّايف، 1990) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين، نحو ممارسة المهام الإشرافية، تعزى إلى سنوات الخبرة . واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سلام، 1993)، ودراسة (أبو كشك، 1997) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو نماذج التقارير، والزيارات الصفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج السّؤال الرّابع:

هل تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والمديرية وسنوات الخبرة؟

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التخصصية حسب الجنس، وذلك لصالح الذكور.

بمعنى أن نظرة المعلمين الذكور إلى تقارير الإشراف، أكثر إيجابية من نظرة المعلمات الإناث . ويدل ذلك على أن المعلمات أقل رضا عن تقارير الإشراف من المعلمين . وهذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال طبيعة العلاقة والثقة المتبادلة بين المعلمين والمشرفين وبين المعلمات والمشرفين، إضافة إلى وجود اختلافات بين المعلمين والمعلمات في اهتماماتهم بخصوص عملية الإشراف التربوي، سواء من خلال أسلوب التقويم أم نتائجها.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السريحين، 1991)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في اتجاهاتهم نحو عملية الإشراف . وأظهرت دراسة (سلام، 1993) أن اتجاهات المعلمين نحو تقارير التقويم السنوي في مجال الإشراف، كانت إيجابية أكثر من اتجاهات المعلمات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ألعمادي وشكري، 1995) بأن الجنس كان عاملا مؤثرا في اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف . واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (برقعان، 1996) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين، لدرجة ممارسة معايير برنامج التوجيه التربوي حسب الجنس . واتفقت مع نتائج دراسة (أبو كشك، 1997)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الزيارة الصفية تعزى لمتغير الجنس . واتفقت مع نتائج دراسة (العواودة، 2004) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين، عن تقويم المشرف التربوي، تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت نتائج اختبار(ت)، عدم وج ود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات، معلمي المرحلة الثانوية، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير التخصص العلمي.

وهذا قد يعزى إلى أن أساليب التقويم المتبعة في تقويم المعلمين ليس لها علاقة بتخصصاتهم العلمية. وأن معايير التقويم موحدة مع جميع المعلمين إضافة إلى أن جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم، قد تشكلت لديهم نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة، مما أدى لأن تكون الفروق بين اتجاهات المعلمين والمعلمات بجميع تخصصاتهم، نحو تقارير الإشراف غير دالة إحصائيا . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (العواودة، 2004) بأنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية، عن تقويم المشرف التربوي، تعزى لمتغير التخصص العلمي.

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلال ة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية حسب المؤهل العلمي.

وهذا يمكن تفسيره بأن الأساليب الإشرافية وعملية التقويم، التي يخضع لها المعلمون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، هي واحدة. وأن المشرف التربوي أثناء ممارسة العملية الإشرافية والتقويمية، لا يأخذ بعين الاعتبار المؤهل العلمي للمعلم، وكذلك فقرات وبنود تقارير الإشراف قد لا تشمل في طياتها على بنود تميز حملة المؤهلات المختلفة عن بعضهم . لهذا كانت درجة اتّجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصية متوسطة لدى جميع المعلمين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (النّايف، 1990) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات المعلمين، نحو درجة ممارسة المهام الإشرافية، تعزى إلى المؤهل العلمي . وتوصّلت دراسة (سلام، 1993) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو نموذج التقرير السنوي، المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى المؤهل

العلمي. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو كشك، 1997)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم، نحو الزيارات الصفية، تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج اختبار (ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين، نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير المديرية.

وقد يعزى السبب إلى أن مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل، تمارسان نفس الدورات التدريبية، وتستخدمان نفس أدوات التقويم وأسلوبه، وتتبعان معايير موحدة في عملية التقويم. وقد يعزى السبب أيضا إلى أن كل من مديريتي شمال الخليل وجنوب الخليل قد تشكلت لديهما نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العواودة، 2004)، التي أشارت إلى أن هناك فروقاُ ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين عن تقويم المشرف التربوي، حسب المديرية.

الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية، تعزى لمتغير الخبرة.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التخصصية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من (10) سنوات فيما فوق.

وقد يعزى السبب إلى أن المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة كبيرة، أصبح لديهم علاقات مباشرة ومتبادلة مع المشرفيين، وكذلك أصبحوا على علم وإطلاع ومعرفة بمحتويات تقارير الإشراف، وبالتالي أصبح من السهل عليهم العمل ضمن متطلبات هذه التقارير خلال الزيارات الإشرافية، إضافة إلى حصولهم على الكثير من الدورات، التي أثرت على نظرتهم إلى عملية الإشراف وتقارير الإشراف وأسلوب التقويم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمادي وشكري، 1995)، والتي أظهرت أن اتجاهات المعلمين ذوى الخبرة القصيرة نحو برنامج الإشراف والتوجيه في دولة قطر، كانت أكثر إيجابية من ذوي الخبرة الكثيرة. واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (النّايف، 1990) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو ممارسة المهام الإشرافية، تعزى إلى سنوات الخبرة. واختلفت مع نتائج دراسة (سلام، 1993) والتي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين، نحو نموذج التقرير السنوي المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى سنوات الخبرة . واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (أبو كشك، 1997) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو الزيارة الصفية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (العواودة، 2004)، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رضا معلمي المرحلة الثانوية عن تقويم المشرف التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي (مدير، معلم).

أظهرت نتائج اختبار (ت)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في اتجاهات المدراء والمعلمين نحو تقارير الإشراف التّخصصية، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مدير،معلم).

وهذا يمكن تفسيره أن المدراء والمعلمين لديهم وجهة نظر متشابهة نحو تقارير الإشراف التخصصية، وهذا ما أظهرته نتائج السؤالين الأول والثاني . حيث أن درجة اتجاهات المديرين والمعلمين نحو تقارير الإشراف التخصصية، كانت متوسطة. وقد يعزى السبب إلى أن جميع

المدراء والمعلمين بغض النظر عن المسمى الوظيفي، قد تشكلت لديهم نفس الثقافة عن عملية الإشراف التربوي عامة والتقويم خاصة. وقد يعود السبب أيضا إن معايير التقويم التي توضع على أساسها تقارير الإشراف التربوي واضحة للمدراء والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (سلام، 1993)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمديرين والمشرفين نحو نموذج التقرير السنوي المعمول به، في وزارة التربية والتعليم في الأردن. و مع ما توصلت إليه دراسة (Blakely, 1986) بأن هناك اتفاقاً بين المعلمين والمديرين في ممارسة تقويم المعلمين في الصفوف . واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العواودة، 2004)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي ومديري المدارس الثانوية، عن تقويم المشرف التربوي، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولصالح المديرين.

3.5 التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدّراسة، يوصي الباحث بالتّوصيات الآتية:

ـ التأكيد على البنود القابلة للقياس، واستبعاد البنود غير القابلة للقياس.

ـ أن لا يركز التقرير على أن المعلم، هو المسؤول الوحيد عن العملية التعليمية، ونتائجها داخل الصف.

ـ أن يكون تقويم المعلمين شاملا وموضوعيا من قبل المشرف والمشرف المقيم.

ـ أن تكون هذه التقارير، ذات فائدة قادرة على تقديم تغذية راجعة، للمعلم لتحسين أدائه.

ـ أن يكون هناك لقاءات بين المعلمين والمشرفين، بشكل موسع تناقش فيه هذه التقارير.

ـ تنويع الأساليب الإشرافية. وعدم اقتصارها على الزّيارة الصفية بشكل أساسي . وتنويع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها. والأكثر رضا من قبل المعلمين.

ـ إرشاد المشرفين التربويين والمديرين، بوضع خطة محددة واضحة الأهداف لعملية التقويم، وخطواتها، ونماذجها من بداية العام الدراسي، ومناقشتها مع المعلمين، من قبل المشرف التربوي أو المدير.

ـ زيادة عدد المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم، التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ـ دعوة وزارة التربية والتعليم، إلى إعادة النظر في النماذج الحالية المتبعة في تقويم المعلم، لتكون أكثر شمولية وإجرائية وأوسع في تحديد كفاءة المعلم.

4.5 المقترحات

ـ إجراء دراسات أخرى على عينة أكثر شمولية لمديريات التربية والتعليم، من التي شملتها الدراسة، وتضمينها متغيرات أخرى، خاصة بالمعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة.

ـ إجراء دراسات لمعرفة أفضل الوسائل، التي يمكن إتباعها لتقييم أداء المعلم.

ـ إجراء دراسة؛ لتقويم نماذج الإشراف المعمول بها، في وزارة التربية والتعليم العالي، للعام الدراسي 2005/ 2006.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شرار، م .(1988): **تقويم فعالية أدوات الإشراف التربوي المستخدمة في وكالة الغوث في الأردن** . الجامعة الأردنية، عمان . (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو فروة، أ .(1997): **الإدارة المدرسية، ط1**. الجامعة المفتوحة، طرابلس الغرب .

أبو كشك، ف .(1997): **اتجاهات معلمي الرياضيات نحو الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية** . جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين . (رسالة ماجستير غير منشورة).

احمد، أ .(1987):**الإشراف التربوي المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي ، ط1.** دار الفكر العربي، القاهرة .

احمد، أ .(2002): **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، ط1**. دار ألهنا ، الإسكندرية .

الأسدي، س، وإبراهيم، م .(2003): **الإشراف التربوي، ط1.** الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

أسعد، و .(2005): **الإدارة المدرسية ،ط1.** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان .

الأفندي، م .(1976): **الإشراف التربوي، ط2** . عالم الكتب، القاهرة .

البدري، ط .(2005): **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية، ط1.** دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

برقعان، أ .(1996): **تقويم برنامج التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية اليمنية** . جامعة اليرموك، اربد . (رسالة ماجستير غير منشورة).

بشور، م .(1982): **اتجاهات التربية في البلاد العربية على ضوء استراتيجية تطوير التربية** . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس .

البوهي، ف .(2001): **الإدارة التعليمية والمدرسية ، ط1**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع عبده غريب، القاهرة .

التميمي، م .(2001): **توقعات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة الخليل من الدور الفني للمشرف التربوي المختص** . جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

ثابت، ص .(1994): **الأشراف التربوي الفعال** . ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مديري التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية (16ـ19 أيار)، عمان، الأردن .

الثبتي، ع .(1995): **آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف** . مجلة رسالة الخليج العربي. عدد (16)، ص 49 ــ 90.

الحبيب، ف .(1996):**التوجيه والأشراف التربوي في دول الخليج، ط1.** مكتب التربية لدول الخليج، الرياض .

حسين، م، زيدان، م .(1977): **سكيولوجية الإدارة المدرسية والأشراف الفني ط1.** مكتبة غريب، القاهرة .

حجي، أ .(2005): **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، ط1.** دار الفكر العربي، القاهرة .

حمد، م.(1985): **تقويم نموذج الإشراف التربوي المعمول به قي وزارة التربية والتعليم في** الأردن . الجامعة الاردنية، الأردن . (رسالة ماجستير غير منشورة).

حمدان، م .(1992): **الإشراف في التربية المعاصرة، ط1.** دار التربية الحديثة، عمان .

الحوامدة، ش .(1996): **تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لأداء المعلمين في مديريتي تربية المفرق والارتباط بينهما** . جامعة اليرموك، اربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الخطيب، ر، والخطيب، أ، والفرح، و.(1996): **الإدارة والإشراف التربوي، ط2.** مطابع الفرزدق التجارية، الرياض .

خليفة، ع، محمود، ع .(1993): **سيكولوجية الاتجاهات ، ط1.** دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .

الخليلي، خ، وصباييني، س .(1987): **دراسة تحليلية لتقارير المشرفين التربويين عن معلمي** العلوم بالمرحلة الثانوية في الاردن، المجلة العربية للبحوث التربوية . الجامعة الأردنية مجلد (7)، عدد (1) ص ص 103 ــ 117.

الدوسري، أ .(2000): **الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2.** مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الدويك، ت، ياسين، ح، عدس،م ، الدويك ، م .(1998): **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والأشراف التربوي، ط2.** دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان .

دياب، أ .(2001):**الإدارة المدرسية، ط1.** دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية .

السريحين، ع .(1991): **السلوك الإشرافي في المدارس الأردنية وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي** . جامعة اليرموك، اربد . (رسالة ماجستير غير منشورة).

السعود، ر.(2002): **الإشراف التربوي، ط1.** المؤلف، عمان .

سلام، س .(1993): **نموذج التقرير السنوي المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن لتقويم المعلم : دراسة استطلاعية لآراء معلمي ومديري المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين**

التربويين في مديرية التربية والتعليم لمحافظة الزرقاء. الجامعة الأردنية ، عمان . (رسالة ماجستير غير منشورة).

سليمان، م .(1995): **تقويم الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا** . الجامعة الأردنية ، عمان . (رسالة ماجستير غير منشورة).

الشقيري، م .(1991): **العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي.** جامعة اليرموك، الأردن . (رسالة ماجستير غير منشورة).

طافش، م .(1988): **قضايا في الإشراف التربوي**، ط 1. دار البشر، عمان .

الطبيب ، أ .(1999): **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة ، ط1.** مكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .

عابدين، م .(2001): **الإدارة المدرسية الحديثة، ط1.** دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله، فلسطين .

عبد الهادي، ج .(2002): **الإشراف التربوي، ط1.** الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

عبيدات، ذ .(1981): **تطور برنامج الإشراف التربوي في الأردن.** جامعة عين شمس، القاهرة . (رسالة دكتوراه غير منشورة).

عدس، م، الدويك، م، حسين، ي .(1986): **الإدارة والأشراف التربوي ط 1.** مطبعة الزهراء ، عمان.

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

عطاري، ع .(1991): **تصورات دور الموجه الفني وممارسته لذلك الدور كما يرى الموجهون والمدرسون في مدارس الحكومية بدولة قطر** . دراسة استطلاعية، رسالة الخليج العربي . العدد (98)، ص ص116 ــ 128.

عطوي، ج .(2004): **الإدارة المدرسية الحديثة ، ط1.** الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

العواودة، أ .(2004): **مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة** . جامعة القدس، فلسطين . (رسالة ماجستير غير منشورة).

علام، ص .(2003):**التقويم التربوي المؤسسي ط1.** عالم الكتب، القاهرة .

العمادي، أ ، وشكري، أ .(1995): **دراسة استطلاعية لآراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجية نظام التوجيه التربوي المطبق في دولة قطر**. جامعة قطر . (مركز البحوث التربوية).

فيفر، إ، ودنلاب، ج .(1997): **الإشراف التربوي على المعلمين**، ط2 . ترجمة محمد عيد ديرانى، الجامعة الأردنية، عمان .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (أ) .(1997): **دليل الإشراف التربوي**. الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي ، رام الله .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (ب) .(1997): **ورشة عمل برنامج تطوير الإشراف التربوي**. الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي، رام الله .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (ج) .(1998): **أوراق عمل الدورة التدريبية للمشرفين التربويين**. الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي، رام الله .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (د) .(2003): **أوراق عمل الدورة التدريبية للمشرفين التربويين** للعام الدراسي 2003 / 2004 . الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي، رام الله .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (هـ).(2003): **الإشراف التربوي** . كتاب صادر عن قسم الإشراف والتدريب التربوي بتاريخ 10/ 3/2003. الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي ، رام الله .

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي (و) .(2003):**دليل الإشراف التربوي**. الإدارة العامة للتدريب والأشراف التربوي ، رام الله .

القصير، أ .(1989): **بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم** . الجامعة أردنية، عمان . (رسالة ماجستير غير منشورة).

محمد، ج .(2004): **سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام ، ط1**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

محيسن، ب .(1999): **مستوي الرضا المهني لدى المشرفين التربويين في محافظات الضفة الغربية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظرهم** . جامعة القدس ، فلسطين . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

مرسي، م .(2001): **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، ط1**. عالم الكتب، القاهرة .

المساد، م .(1983): **خصائص السلوك وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف** . جامعة اليرموك، اربد . (رسالة ماجستير غير منشورة).

مطاوع، أ .(2003): **الإدارة التربوية في الوطن العربي أوراق عربية عالمية ، ط1**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .

النايف، م .(1990):**تقييم معلم الصف للمهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي في إقليم الشمال من المملكة الأردنية الهاشمية**. جامعة اليرموك، اربد، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

نشوان، ي .(1992):**الإدارة والأشراف التربوي، ط2**. روضة العلماء للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة .

المراجع الأجنبية :

Al.Asem, M.(2004):**Attitudes of Social Studies Supervisors and Teacher's towards Teacher's Evaluation System in Saudi Arabia. (**Doctoral dissertation, Universion of Arkansas, 2003) Dissertation Abstracts International, No. AAT 3097293).

Al. Nayadi, M .(1990):Educators, **Perceptions of the Teacher Evaluation System in the United Arab Emirates** .(ED. D. Dissertation University of George Washington. Dissertation Abstracts lnternational, 50(6), A .

Al Soud, A .(1988): **Validation of a Formative Teacher Evaluation Model For Jordanian Secondary School principal** (ph. D. Dissertation, University of Southern California. Dissertation Abstracts International.49 (8),202 9-A.

Ali, M .(1990): **Educational Administration, Dissertation Abstracts International** .Vol. 41 No, 09 March.

Baughn, C. (1987): **An Investigation of the utilization of teacher effectiveness research findings as the standard for Teacher Evaluation**. University of Southern California.

Blakely, C .(1986): **Roger A Survey of Teacher and Administration Attitudes Toward Teacher Evaluation practices in selected class,** 2nd., 3rd., and 4th. Schools of Nebraska**.**

Burke, G . (2004) : **Adult learning focused on Teacher Evaluation. (**Doctoral Dissertation, Boston College,2003) Dissertation Abstracts lnternational, No. AAT, 3103225 .

Harris, B . (1975): in Al- Tamimi, M. (2001): **Supervisory Behaviour in Education**. New Jersey Prentice – Hall Inc .

Kenneth, reported from Al-Hawamdeh, S. (1996): **The School Principal and Supervisors' Evaluation for the Performance of Teachers in Al- Mafraq Educational Governorates and the correlation between them**, Yarmouk University, Irbid, An M.A. unedited Thesis

King, L . (**2003): Teacher Perceptions of the Danielson/ McGreal model of differentiated evaluation and its impact on Professional growth.** (Doctoral dissertatio,University of Seton Hall, 2003) Dissertation Abstracts lnternational, No. AAT, 3081020**.**

Lysiak, F .(1985): **A Multifaceted Approach to teacher Evaluation Effectiveness** as measured by a State-adopted instrument, Dissertation Abstract International, A. 58 101, P54.

Medlex & Couker & Soarr .reported from Al-Hijawi, U. (1993): **The Reality of the English Language Supervisors' Practices as seen by the teachers, the school principals and the supervisors themselves- in the elementary stage in Jordan**. The Jordan University, Amman, an unedited M.A. Thesis.

Niederriter, D.(2003): **Principals' Perceptions of the Effectiveness of Teacher Evaluation Processes in responding to poor performance**. (Doctoral dissertation, 2003) Temple Univsrsity. Dissertation Abstracts lnternational, No. AAT, 3081775.

Pigford, A .(1987): **Teacher Evaluation more Than A Game that Principals play**. Phi – belta kappan, 69 (2),141-142.

Shapiro, J .(1980): **Identification of organizational values through a contert analysis of Teacher Evaluation Reports, Columbia,** EdD Dissertation, University Teachers of Southern California. ERIC Resume, No. ED424684 .

Sergiovanni & Starrtt, reported from Al- Shqaiwi, M. (1991): **The relationship between Evaluation of both the Supervisor and the school principal for the teacher's classroom performance**, Yarmouk University, Jordan, an M.A. unedited thesis.

Sergiovanni, T. & Starrtt, R .(1988): **Patterns of supervision : Human perspective**, N .Y: Mc- Graw Hill Book Co.

Wiles, K . & Lovell, J .(1980): **Supervision for better school** .4thed, Engla wood Gliffs, printice-Hall,N.J.

الملاحق

ملحق 1:

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي

مديرية التربية والتعليم : _____

المدرسة : _____

رقمها الوطني: | | | | | | | | |

تقرير الزيارة الإشرافية رقم ( )

المعلم/ة : _____ رقم الهوية | | | | | | | | | تاريخ التعيين : / /

المؤهل العلمي : _____ التخصص: _____ المبحث: _____

استشارة تربوية يطلبها المعلم/ة:

الصف: _____ الشعبة: ( ) موضوع الدرس: _____ الحصة: ( )

أهم الأمور الإيجابية

أهم الأمور التي تحتاج إلى تطوير

إجراءات يتفق المشرف والمعلم على تنفيذها والتوصيات الواجب مُراعاتُها

توصيات المشرف التربوي لمدير/ة المدرسة

التاريخ : / / اسم المشرف وتوقيعه: _____ اسم رئيس قسم الإشراف وتوقيعه: _____

ملحق 2 :

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي

مديرية التربية والتعليم : _____

المدرسة : _____

رقمها الوطني: | | | | | | | | |

التقرير الإشرافي لزيارة مدير المدرسة للمعلم رقم ( )

المعلم/ة _____ رقم الهوية | | | | | | | | | | تاريخ التعيين : / /

المؤهل العلمي : _____ التخصص: _____ المبحث: _____

الصف: _____ الشعبة: ( ) موضوع الدرس: _____ الحصة: ( )

المجال		أمور إيجابية/نقاط قوة	أمور بحاجة إلى تحسين (بالاتفاق مع المعلم/ة)
التخطيط اليومي			
إدارة الصف	إدارة الحصة		
	تنفيذ الحصة		
	إدارة السلوك		
البيئة الصفية			
التقويم			
تحصيل الطلبة واستجاباتهم واتجاهاتهم			

توصيات المدير/ ة:

التاريخ : / / توقيع المعلم/ة: _____ اسم المدير/ة وتوقيعه/ها: _____

ملحق 3 :

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل		Palestinian National Authority Ministry Of Education & Highr Education Directorate Of Education Hebron

التقرير السنوي

نموذج تقييم أداء المعلم/ة

٢٠٠٤

اسم المعلم/ة : .....

رقم الهوية : .....

المدرسة : .....

المديرية : .....

تاريخ التعيين : .....

ضع دائرة حول العلامة الملائمة لكل بند وفق مفتاح التقييم

أطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
علامة	علامتان	ثلاث علامات	أربع علامات	خمس علامات

	المجال المهني والقدرات	أطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١	يضع المعلم خطة سنوية لعمله	١	٢	٣	٤	٥
٢	يواظب المعلم على اعداد التحضير اليومي لدروسه	١	٢	٣	٤	٥
٣	يسير المعلم في دروسه وفق الجدول الزمني المقرر في خطته	١	٢	٣	٤	٥
٤	يستثمر المعلم وقت حصته بشكل مجد وفعال	١	٢	٣	٤	٥
٥	المعلم متمكن من المادة الدراسية التي يدرسها	١	٢	٣	٤	٥
٦	يحرص المعلم على استخدام الوسائل التعليمية أثناء عمله	١	٢	٣	٤	٥
٧	يتفاعل المعلم مع تلاميذه أثناء الدرس وداخل الصف	١	٢	٣	٤	٥
٨	يقيم المعلم تحصيل تلاميذه بصورة ناجحة وفعالة	١	٢	٣	٤	٥
٩	لدى المعلم الدافعية والاستعداد للتعلم وتطوير نفسه مهنيا	١	٢	٣	٤	٥
١٠	المعلم قادر على تشخيص جوانب الضعف عند طلابه والعمل على علاجها	١	٢	٣	٤	٥
١١	يشترك المعلم في اللجان المدرسية المختلفة ومشاريع التطوير	١	٢	٣	٤	٥
١٢	لدى المعلم القدرة على توصيل المعلومات والحقائق لطلابه بطريقة مناسبة	١	٢	٣	٤	٥
١٣	لدى المعلم القدرة على التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بأبنائهم	١	٢	٣	٤	٥
١٤	لدى المعلم القدرة على ضبط صفه والمحافظة على النظام أثناء المناوبة	١	٢	٣	٤	٥
١٥	لدى المعلم القدرة على الابداع والتفكير المستقل	١	٢	٣	٤	٥

ملاحظات

ن.س/س.ج (الشؤون الإدارية)...

	السلوك الوظيفي	ضعيفا	مقبولا	جيدا	ممتازا	دائما
١٦	يلتزم المعلم بأوقات الدوام المدرسية	١	٢	٣	٤	٥
١٧	علاقة المعلم بالتلاميذ خارج الصف	١	٢	٣	٤	٥
١٨	علاقة المعلم بزملائه المعلمين وهيئة الادارة المدرسية	١	٢	٣	٤	٥
١٩	شخصية المعلم ومظهره العام	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	سلوكيات المعلم توصف بالاخلاقية والقدوة الحسنة	١	٢	٣	٤	٥

ملاحظات عامة لمدير المدرسة

رقما كتابة

المعدل

نتائج تقارير الإشراف خلال السنة

اسم الموجه	تاريخ الزيارة	العلامة والتقدير

رأي وملاحظات مدير التربية والتعليم أو النائب الفني

اسم المدير (المقيم):.....

تاريخ التقييم :.....

التوقيع :.....

توقيع مدير التربية أو من ينوب عنه

.....

العلامة	التقدير
٨٥-١٠٠	ممتاز
٧٥-٨٤	جيد جدا
٦٥-٧٤	جيد
٥٠-٦٤	متوسط
دون ٥٠	ضعيف

ملحق 4 :

السلطة الوطنية الفلسطينية

وزارة التربية والتعليم العالي

مديرية التربية والتعليم / النلبل

المدرسة .....

رقمها الوطني : | | | | | | | | | | |

رقم التصنيف | |

تقرير الأداء السنوي للمعلم/ة

المعلم / ة : ..... رقم الهوية | | | | | | | | | |

المؤهل العلمي: ..... التخصص : ..... تاريخ التعيين: / /

العام الدراسي: 2005

البنود	الرقم	خاص بالمشرف التربوي	التقدير: ضعيف 1	متوسط 2.5	جيد 3.5	جيد جدا 4	ممتاز 5
الأساسية	1	الإلمام بالمادة العلمية.					
	2	التنويع في الأساليب وملاءمتها للأهداف والموقف التعليمي.					
	3	القدرة على إدارة الصف.					
الداعمة	4	القدرة على التقييم الذاتي والحرص من اجل الحصول على الدعم.					
	5	الإفادة من التغذية الراجعة المقدمة من المشرف التربوي.					
	6	مراعاة الفروق الفردية والاهتمام بتحصيل الطلبة.					
	7	توظيف المصادر التعليمية (الوسائل والمختبرات والمعاجم...).					
	8	بناء خطط تطويرية او علاجية والالتزام بها.					
	9	مراعاة مبادئ القياس والتقويم في بناء المختبرات.					
	10	استثمار التقويم بأنواعه والإفادة من نتائجه في تحسين الأداء.					
	11	المشاركة في الدورات (مدربا أو متدربا) والإفادة منها.					
	12	إغناء المنهاج والاهتمام بالنشاطات التربوية المرافقة له.					
	13	استخدام اللغة السليمة المناسبة لمستوى الطلبة.					
المعدل		اسم المشرف وتوقيعه..... اسم رئيس قسم الإشراف وتوقيعه:.....					

الرقم	خاص بمدير المدرسة	التقدير: ضعيف 1	متوسط 2.5	جيد 3.5	جيد جدا 4	ممتاز 5
1	يلتزم بالدوام اليومي في الصباح وعند المغادرة.					
2	يحرص على ضبط الصف والمحافظة على النظام اثناء المناوبة.					
3	يهتم بمذكرة تحضير الدروس ويلتزم بالخطة السنوية.					
4	يهتم بسجلات العلامات وتحصيل الطلبة.					
5	يستثمر وقته بشكل فاعل داخل الحصة وخارجها.					
6	لديه الدافعية والاستعداد للتطور المهني.					
7	يشترك في اللجان المدرسية والنشاطات والمعارض والمشاريع الريادية.					
8	القدرة على التواصل وبناء علاقات مهنية.					
9	لديه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.					
10	يحرص على إعداد خطط تطويرية وعلاجية.					
11	يتابع التوصيات المقدمة له والافادة من التغذية الراجعة.					
12	يحرص على نظافته ومظهره العام.					
المعدل	اسم المدير..... وتوقيعه:.....					

خاص بمديرية التربية والتعليم (الإشراف التربوي ، المتابعة والميدان ، مدير التربية أو نائبه)

رأي اللجنة
.....

التقدير العام بالكلمات	
الاسم	
التوقيع	

ملحق 5 : قائمة بأسماء المحكمين.

الرقم	الاسم	مجال العمل
1	د. عفيف زيدان	مدرس في جامعة القدس
2	د. محمد عابدين	مدرس في جامعة القدس
3	د. محسن عدس	مدرس في جامعة القدس
4	د. سمير شقير	مدرس في جامعة القدس
5	د. محمود أبو سمره	مدرس في جامعة القدس
6	د. نبيل الجندي	مدرس في جامعة الخليل
7	د. كامل كتلو	مدرس في جامعة الخليل
8	د. حاتم عابدين	مدرس في جامعة الخليل
9	د. تيسير أبو سأكور	مدرس في جامعة القدس المفتوحة الخليل
10	د. فتحي عمر أخليل	مدرس في جامعة القدس المفتوحة الخليل
11	د. رجاء العسيلي	مدرس في جامعة القدس المفتوحة الخليل
12	أ. بسام بنات	مدرس في جامعة القدس المفتوحة بيت لحم
13	د. بلال سلامه	مدرس في جامعة بيت لحم
14	أ. نادى غنايم	مشرف تربوي في مديرية التربية شمال الخليل
15	د. ميسون جلال التميمى	مشرفة تربوية في مديرية التربية شمال الخليل
16	أ. محمود الناصرة	رئيس قسم الإشراف التربوي شمال الخليل
17	جهاد عوض	مدير مدرسة بيت أمر الثانوية
18	ضرار غنايم	مدير مدرسة بلال بن أرباح الأساسية صوريف
19	محمد أبو الريش	مدير مدرسة صوريف الثانوية
20	كارم بنات	مدرس في مدرسة صوريف الثانوية
21	سعدي ألعلامي	مدرس في مدرسة بيت أمر الثانوية

ملحق6: الاستبانة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة

المدير/ ة / المحترم / ة:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "اتّجاهات مديري ومعلّمي المرحلة الثّانوية، في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصيّة "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربوية من جامعة القدس.

يرجى من حضرتكم التّعاون في استكمال البيانات، من خلال الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة . علما بان جميع إجاباتك، ستكون سريّة لا يطّلع عليها سوى الباحث، وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط .

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحث:

شفيق أبو عيا ش

الجزء الأول: البيانات الشّخصية

يرجى وضع إشارة (x) في المكان المناسب:

1ــ الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

2 ــ التّخصص: ( ) علوم طبيعية ( ) علوم إنسانية

3 ــ سنوات الخبرة: ( ) أقل من 5 سنوات ( ) 5 ــ 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات .

4 ــ المؤهّل العلمي: ( ) أقل من بكالوريوس ( ) بكالوريوس فقط ( ) أعلى من بكالوريوس.

5 ــ المسمّى الوظيفي: ( ) مدير ( ) معلم

6 ــ المديرية: ( ) شمال الخليل ( ) جنوب الخليل

ملحق 6: الاستبانة بعد التّحكيم

لجزء الثّاني: مجالات الاستبانة، وفقراتها .

أرجو قراءة الفقرات التّالية، والإجابة عنها بوضع إشارة (x) في المكان المخصص لها، والتي تتفق مع رأيك.

الرّقم	المجال الأول: تقرير الزّيارات الإشرافيّة	درجة الاتّجاه				
	الفقـــــــــــــرة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أرى أنّ التّقرير، يعتمد على معايير واضحة الأهداف.					
2	يرى المعلم أنّ التّقرير يعبأ من خلال معرفة المشرف بمقاييس التّقويم التّربوي.					
3	اعتقد أنّ التّقرير، يقيس مدى إتقان المعلمين للمادة العلمية المقررة .					
4	أرى أنّ التّقرير، يشتمل على فقرات خاصة، باستخدام الوسائل التّعليمية.					
5	أشعر أنّ التّقرير، يعزّز العلاقات الإنسانية بين المعلم و المشرف.					
6	أرى أنّ التقرير يعالج الاتّجاهات السّلبية عند المعلمين نحو العملية الإشرافية.					
7	أشعر أنّ التّقرير، يزيد من الضّغط النّفسي لدى المعلمين.					
8	أميل إلى أنّ التّقرير، يساعد على النّمو المهني للمعلمين.					
9	يرى المعلم أنّ التّقرير، يساعد على تبادل الخبرات بين المعلمين.					
10	أرى أنّ التّقرير، يراعي الخصائص الفردية للمعلمين.					
11	أعتقد أنّ التّقرير، يساعد على تنمية العلاقات الإنسانيّة مع المتعلمين.					
12	يرى المعلم أنّ التّقرير، يساعد على تطوّر العملية التّربوية نحو الأفضل.					
13	أشعر أنّ التّقرير، عملية روتينية لا تؤدي إلى تجديد تربوي.					
14	أرى أن العلاقة الشّخصية مع المشرف، تلعب دورا مهما في التّقرير.					
15	أرى أنّ التّقرير، يدعم فكرة التّقويم الذّاتي لدى المعلم.					
16	يساعدني التّقرير، في التّعرف على حاجات المتعلمين.					
17	أعتقد أنّ التّقرير، يراعي العدالة في الحكم على أداء المعلم.					
18	أرى أنّ التّقرير، يساعد على تحديد الاحتياجات التّدريبية للمعلم.					
19	أرى أنّ التقرير، يركز على السّلبيات أكثر من الإيجابيات في تقويم المعلم.					
20	أشعر أنّ التّقرير، يعتمد على أسلوب التّسلط والسيطرة نحو المعلم.					
21	يعزّز التّقرير من دافعية المعلمين نحو العملية التّربوية.					
22	يرى المعلم أنّ حصة واحدة، لا تكفي للحكم على أداء المعلم.					
23	أرى أنّ التّقرير، يساعد في الكشف عن إنجازات المعلمين.					
24	أميل أن التّقرير، ينمّي اتّجاهات إيجابية نحو مهنة التّدريس.					

25	يرى المعلم أنّ التّقرير، يهتم بتقويم الطلبة في المادة الدّراسية.					
26	يرى المعلم أنّ التّقرير، يركز على جوانب ثانوية وليست أساسية في الأداء.					
27	أعتقد أنّ التّقرير، يركّز على نوع الكفايات المطلوب تحقيقها لدى المعلم.					
28	أرى أنّ التّقرير، يأخذ بعين الاعتبار الأنشطة اللاصفية الهادفة عند المعلم.					
29	يقيس التّقرير مدى تحقق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهاج.					
30	أرى أنّ أساليب بناء التّقرير موضوعية إلى درجة كبيرة .					

المجال الثاني : التّقرير السنوي

الرقم	**الفقـــــــــرة**	**موافق جدا**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
31	أرى أنّ بنود التّقرير شاملة لكل الجوانب الفنيّة المراد قياسها عند المعلم؛ لتحديد مستوى أدائه.					
32	أرى أنّ بنود التّقرير، شاملة لكل الجوانب المسلكية المراد قياسها لتحديد أداء المعلم.					
33	أعتقد أنّ عناصر التّقييم، التي يشملها التّقرير، تتضمن جميع المهام التّربوية المطلوب من المعلمين تحمّلها.					
34	يرى المعلم أنّ عناصر التّقييم، التي يشملها التّقرير مصاغة بطريقه إجرائية محددة، لا مجال للخروج عنها.					
35	أتقبّل ما يرد في التّقرير من ملاحظات.					
36	أعتقد أنّ التّقرير الايجابي للمعلم، يشعره بالرضا.					
37	يرى المعلم أنّ التّقرير يشكّل حافزا له ويعمل على زيادة عطائه الصّفي والمدرسي.					
38	أرى أنّ التّقرير، يرسل متأخرا، ولا يستفيد منه المعلم.					
39	يوضّح التّقرير، الوصف الوظيفي لدور المعلم، ويهتدي به عند ممارسة واجباته.					
40	أرى أنّ وضوح بنود التّقرير، تقلّل من لجوء المعلم إلى أساليب المجاملة.					
41	يرى المعلم أنّ التّقرير، أفضل وسيلة لتحديد ما إذا كان المعلم بحاجة إلى دورة تدريبية.					
42	يتقبّل المدير من المعلم تقييم نفسه ذاتيا، إذا اتّضح له أنّ المعلم يعي بنود التقرير.					
43	أرى أنّ التّقرير مهم لإبراز الفروق في الأداء بين المعلمين.					
44	أرى استبدال النّموذج الحالي لتقييم المعلم بنموذج آخر.					
45	يشكّل التّقرير إشعارا للمعلم بالمساءلة.					
46	يرى المعلم أنّ التّقرير ضروري؛ لأنه يشكل تغذية راجعة بالنّسبة لأدائه.					

47	يرى المعلم أنّ التّقرير ضروري ومفيد، حتى إن لم يؤخذ به لأغراض التّرفيع					
48	يشكّل التّقرير دافعا وحافزا للمعلم، على فهم أدائه وزيادة عطائه.					
49	أفضل عدم اعتبار التّقرير سلاحا بيد المدير مسلّطا على المعلم.					
50	أرى أنّ عناصر التقييم التي يشملها التّقرير واضحة لمديري المدارس.					
51	لا أرى ضرورة إعطاء المدير نسبة 70% من التّقرير.					
52	لا ضرورة لإلغاء رأي مدير التربية، في تقدير المعلم مهما كان تقدير المشرف للمعلم.					
53	لا ضرورة لإلغاء دور لجنة النظر في الاعتراضات كونها الجهة المنصفة للمعلم عند اعتراضه.					
54	لا يمكن للمدير أن يقيم المعلم تقييما موضوعيا، وفي جميع عناصر التقييم في التّقرير.					
55	يندر لجوء المدير للاحتكام إلى المستويات الإدارية العليا؛ لتفسير بعض ما يشتمل عليه التّقرير.					
56	يعتبر المدير نفسه المسؤول الأول عن تعبئة التّقرير.					
57	هناك مجال لاعتراض المعلم على تقييم المدير.					
58	يمكن للمعلم أن يستفيد من تقييم المدير له لتطوير أدائه.					
59	قد يقوم المدير بزيارة المعلم لتقييم أدائه، وهذا لا يعني وعيه للبنود ذات العلاقة.					
60	أعتقد أنّ حكم المدير الصادر حسب النّموذج المتبع، غير موضوعي.					

ملحق7 : نتائج معادلة الثّبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، لأداة الدّراسة بأبعادها المختلفة:

الرّقم	الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
.1	تقرير الزّيارات الإشرافيّة	30	0.91
.2	التّقرير السّنوي	30	0.78
.3	الدّرجة الكلية	60	0.92

ملحق 8:

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ :2005/10/25
الرقم :12/ د ع ت /373

حضرة مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب: **شفيق علي محمد أبو عياش** ورقمه الجامعي(20111637) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصي"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. محمد عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب20002

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

ملحق 9 :

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ :2005/10/25
الرقم :12/ د ع ت /373

حضرة مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب: **شفيق علي محمد أبو عياش** ورقمه الجامعي(20111637) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصي"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. محمد عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب20002

ملحق 10:

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministr of Education & Higher Edu Directorate of Education / Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ٣١٠٩/١/١٩

التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٨م

الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٧هـ

حضرات مديري/ات المدارس الثانوية المحترمين

الموضوع: استبانة بحث

بعد التحية،،،

أرجو تعبئة الاستبانة المرفقة والخاصة بالطالب شفيق علي محمد ابو عياش من جامعة القدس/ ابو ديس من قبل المدير والمعلمين في مدرستكم وإعادتها إلى قسم التعليم العام في موعد أقصاه يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٦/١/٢م.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

أ.محمد عمران القواسمة

ع.ج/ت.د/التعليم العام

ملحق 11:

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education Southern Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

الرقم: ج خ/١٩٥/ ٦٩٨٣ التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٩م

حضرات مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

الاشارة: كتاب جامعة القدس رقم(١٢/د ع ت/٣٧٣) بتاريخ(٢٠٠٥/١٠/٣٥م)

بعد التحية ،،،

أرفق طيه استبانات الباحث " شفيق علي محمد أبو عياش" بعنوان " اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصي"، يرجى تعبئتها واعادتها الى قسم التعليم العام في المديرية حتى موعد أقصاه يوم الاربعاء الموافق ٢٠٠٦/١/٤م.

،،،،،،، مع الاحترام ،،،،،،

مدير التربية والتعليم
أ.فوزي أبو هليل

وزارة التربية والتعليم العالي ★ مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

نسخة الباحث.

قسم التعليم العام
ص.ب/ج ٢٢٨٢٣٦٦/ ٠٢/ ٠١١٨

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة، حسب متغيريّ المديرية وجنس المدير.	52
2.3	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة، حسب متغيريّ المديرية وجنس المعلم .	52
3.3	خصائص العينة الديمغرافية، الخاصة بالمديرين.	53
4.3	خصائص العينة الديمغرافية، الخاصة بالمعلمين.	54
5.3	مفتاح المتوسطات الحسابية.	57
1.4	الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المديرين نحو تقارير الإشراف التخصصية.	59
2.4	أهم مظاهر اتجاهات المديرين نحو تقارير الإشراف التخصصية .	60
3.4	الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التخصصية.	60
4.4	أهم مظاهر اتجاهات المعلمين نحو تقارير الإشراف التخصصية .	61
5.4	نتائج اختبار (ت)، للفروق في اتّجاهات المديرين حسب متغير الجنس.	62
6.4	نتائج اختبار(ت)، للفروق في اتّجاهات المدرين حسب متغيرالتّخصص.	63
7.4	نتائج اختبار(ت)، للفروق في اتّجاهات المديرين حسب متغير المؤهل العلمي.	64
8.4	نتائج اختبار(ت)، للفروق في اتّجاهات المديرين حسب متغير المديرية.	65
9.4	نتائج اختبار(ت)، للفروق في اتّجاهات المديرين حسب متغيرسنوات الخبرة.	66
10.4	نتائج اختبار (ت)، للفروق في اتجاهات المعلمين حسب متغير الجنس.	67
11.4	نتائج اختبار (ت)، للفروق في اتجاهات المعلمين حسب متغيرالتخصص.	68
12.4	الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاتّجاهات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي.	69
13.4	نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي للفروق في اتّجاهات المعلمين حسب متغيرالمؤهل العلمي.	69
14.4	نتائج اختبار(ت)، للفروق في اتّجاهات المعلمين حسب متغير المديرية.	70

15.4 الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتّجاهات المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة. 71
16.4 نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي، للفروق في اتّجاهات المعلمين حسب متغيرسنوات الخبرة. 71
17.4 نتائج اختبار توكي للمقارنات الثّنائية البعدية، للفروق في اتجاهات المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة. 72
18.4 نتائج اختبار (ت)، للفروق في اتّجاهات المديرين والمعلمين حسب متغير المسمى الوظيفي. 73

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	نموذج تقرير الزيارة الإشرافية للمشرف التربوي.	98
2	نموذج تقرير الزيارة الإشرافية لمدير المدرسة.	99
3	نموذج تقويم الأداء السّنوي للمعلم الخاص بالمدير.	100
4	نموذج تقويم الأداء السّنوي الخاص بالمشرف التّربوي ومدير المدرسة.	102
5	قائمة بأسماء المحكمين.	103
6	استبانة قياس اتّجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، نحو تقارير الإشراف التّخصصية.	104
7	نتائج معادلة الثّبات كرونباخ ألفا، لأداة الدّراسة بأبعادها المختلفة.	108
8	كتاب السّماح بتطبيق الدّراسة من جامعة القدس / عمادة الدراسات العليا / قسم التّربية، إلى مدير التّربية والتّعليم / شمال الخليل.	109
9	كتاب السّماح بتطبيق الدّراسة من جامعة القدس / عمادة الدّراسات العليا / قسم التّربية، إلى مدير التّربية والتّعليم / جنوب الخليل.	110
10	كتاب السّماح بتطبيق الدّراسة من مكتب التّربية والتّعليم / جنوب الخليل على المدارس.	111
11	كتاب السّماح بتطبيق الدّراسة من مكتب التّربية والتّعليم / جنوب الخليل على المدارس.	112

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	صفحة الغلاف الداخلية	
	صفحة العنوان	
	صفحة إجازة الرسالة	
	الإهداء	
	الإقرار	أ
	الشّكر والعرفان	ب
	التّعريفات	ج
	الملخص باللغة العربية	د
	الملخص باللغة الإنجليزية	و
	الفصل الأول: خلفية الدّراسة، ومشكلاتها.	
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدّراسة	5
3.1	أسئلة الدّراسة	6
4.1	الفرضيات	6
5.13	أهداف الدّراسة	8
6.1	أهمية الدّراسة	8
7.1	محددات الدّراسة	9
	الفصل الثاني: الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة.	
1.2	المقدمة	11
2.2	الأدب التّربوي	11
1.2.2	مفهوم الإشراف	11
2.2.2	أهداف الإشراف	13
3.2.2	مهام المشرف التّربوي	14
4.2.2	أساليب الإشراف التربوي	18
5.2.2	أنواع الإشراف التربوي	20
6.2.2	تقويم أداء المعلمين	21
1.6.2.2	مفهوم التقويم	21

2.6.2.2	أهداف التقويم	23
3.6.2.2	أسس التقويم	23
4.6.2.2	جوانب تقويم المعلمين	24
5.6.2.2	وسائل تقويم المعلمين	24
7.2.2	تّقارير الاشراف	25
8.2.2	تطورالإشراف التّربوي الفلسطيني	26
1.8.2.2	التفتيش التربوي	26
2.8.2.2	التوجيه التربوي	27
3.8.2.2	الإشراف التربوي	27
4.8.2.2	مبادئ الإشراف التّربوي الفلسطيني	29
5.8.2.2	آلية تقويم المعلم في الإشراف التّربوي الفلسطيني	30
3.2	الدّراسات السّابقة	31
1.3.2	الدّراسات العربية	31
2.3.2	الدّراسات الأجنبية	40
4.2	التعليق على الدّراسات السّابقة	47
	الفصل الثالث: طريقة الدّراسة، وإجراءاتها.	
1.3	مقدمة	52
2.3	منهج الدّراسة	52
3.3	مجتمع الدّراسة	52
4.3	عينة الدّراسة	53
5.3	أداة الدّراسة	54
6.3	إجراءات الدّراسة	55
7.3	متغيرات الدّراسة	56
8.3	المعالجة الإحصائية	57
	الفصل الرابع: نتائج الدّراسة	
1.4	مقدمة	59
3.4	نتائج الدّراسة	59
4.4	الخلاصة	74
	الفصل الخامس: خلاصة النتائج والتوصيات	
1.5	مقدمة	76

2.5	خلاصة النتائج	76
3.5	التّوصيات	88
4.5	المقترحات	88
	المراجع	
	المراجع العربية	90
	المراجع الأجنبية	95
	الملاحق	
	فهرس الجداول	113
	فهرس الملاحق	115
	فهرس المحتويات	116