عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد

مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1432 هـ / 2011 م

دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد

إعداد:

مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر

المشرف:

الدكتور محمود أحمد أبو سمرة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية العلوم التربوية– جامعة القدس

1432 هـ / 2011 م

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد

اسم الطالب: مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر

الرقم: 20714022

المشرف: د. محمود أحمد أبو سمرة.

نوقشت هذه الدراسة وأجيزت بتاريخ 2011/7/30 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة	د. محمود أحمد أبو سمرة	التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً	د. محمد شعيبات	التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً	د. كمال مخامرة	التوقيع:

القدس– فلسطين

1432 هـ / 2011 م

الإهداء

إلى نبع الحنان وهبة الرحمن وأجمل كلمة ينطقها اللسان . . إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي

إلى روح والدتي

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار . . وعلمني العطاء بدون انتظار . . و أحمل اسمه بكل افتخار

إلى والدي العزيز

إلى رفيقة دربي . . . إلى التي شاركتني الصبر والعناء . . إلى التي أنارت ظلمة حياتي

زوجتي

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة . . . إلى رياحين حياتي

إلى أخواتي

إلى أبنائي إبراهيم ، شرين ، محمد ، عبدالكريم

أقدم لهم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الباحث: مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر

إقرار:

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

التوقيع:

الاسم: مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر

التاريخ: 30/ 7 /2011م

الشكر والعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسولنا الأمين، سيدنا محمد ﷺ وصحبه أجمعين.

يطيب لي ويسعدني أن أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى الدكتور محمود أبو سمرة الذي أشرف على هذه الرسالة، الذي قدم التوجيهات والإرشادات الضرورية التي ساعدت في تطوير الرسالة وإثرائها وإخراجها إلى حيز الوجود، وأعطاني من وقته وجهده الكثير، مشجعاً وناصراً.

كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة والعمل على إثرائها الدكتور محمد شعيبات والدكتور كمال مخامرة. والشكر موصول إلى جميع أساتذتي الأفاضل في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، وإلى أعضاء لجنة تحكيم استبانة الدراسة من أساتذة الجامعات ورؤساء أقسام الإشراف ومديري المدارس.

وأقدم شكري وامتناني إلى زملائي في الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ وأخص بالذكر مديرها العام الأستاذ ثروت زيد لاهتمامه بالبحث التّربويّ ودعم الباحثين التربويين، كما وأشكر رؤساء أقسام الإشراف والمشرفين التربويين في المديريات، وإلى جميع المعلمين ومديري المدارس في المحافظات الشمالية، وإلى كل من ساهم بفكرة أو عبارة أو كلمة.

فإلى هؤلاء جميعاً خالص الشكر ولهم عليّ حق التقدير وواجب العرفان داعياً الله أن أكون قادراً على رد الجميل.

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد، في المحافظات الشمالية الفلسطينية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد الذين تم تعينهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009، والبالغ عددهم (1590) معلماً جديدا، تم اختيار عينة طبقية عشوائية، وفق متغيرات الدراسة، وتمثل 19% من مجتمع الدراسة، بلغ عدد أفرادها (296) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ستة مجالات. وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد كان بدرجة **متوسطة** على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي قدره(3.30)، وان دعم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة للمعلم الجديد كان أعلى من دعم الأقران. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، وموقع المدرسة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية، لصالح منطقتي أقصى الشمال والشمال.

وفي ضوء النتائج، أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات، منها ضرورة تطوير برنامج لدعم المعلم الجديد وتأهيل المشرفين التربويين ومديري المدارس والأقران بما يتطلب تطبيقه، واستحداث برنامج المعلم المرشد(القرين) وإدماجه في نظام الإشراف التربوي، وأوصى الباحث بإجراء دراسات حول تفعيل دور الأقران في تحسين نوعية التعليم.

The Role of Supervisors, School principals, and Peer Teaching, in Supporting Novice Teachers, from the viewpoint of Novice Teachers

Prepared by: Majdi Moammer

Supervised by: DR. Mahmoud Abu Samra

ABSTRACT

This study aimed at recognizing the role of supervisors, school principals, and peer teaching in supporting novice teachers, from the viewpoint of novice teachers during the first year of choosing them as teachers in the north governorates of Palestine. The population of the study represented all novice teachers who were appointed during the first semester of the year 2009/2010 (1590), The researcher used a random stratified sample technique, which represented 19% of the population of the study(296 novice teachers).

To achieve the purpose of this study, the researcher designed a questionnaire containing 47 items distributed over six domains. The validity and reliability of the questionnaire were examined through educational and statistical methods.

The results of the study revealed that the degree of the role of supervisors, school principals, and peer teaching, in supporting novice teachers is medium**,** with average of(3.30).

The results also revealed that there were no statistical significant differences between the means of estimation of the individuals in the sample due to sex, specialization, and school location, while the results revealed that there were significant differences between the means of estimates of individuals in the sample due to the geographical area variable, in favor of the far.

In the light of the results, the researcher suggested a number of recommendations, some of which are:

- There is a need to develop a special program that supports novice teachers, and rehabilitate supervisors, school principals and peer teachers according to the program.
- There is a need to develop a new program for the peer teachers and integrate it in the supervising system.
- There is a need to conduct further studies on activating the role of the peer teachers in improving the quality of education.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

مهنة التعليم من المهن التي يعتز بها الإنسان على مرّ العصور والأجيال، وقد بدأ التعليم منذ بدأ الخليقة، فلم يختص بزمن دون آخر، ولكنه يتطور ويختلف من عصر لآخر، وتشهد التغيرات على المستوى العام والخاص، فالتعليم جزءاً لا يتجزأ من نظام تربوي عام، والذي يعد من أكثر الأنظمة أهمية وحساسية في المجتمع، لأنه المصنع البشري الذي يقوم على بناء الأجيال، فنجاح أو إخفاق هذا النظام يعني بالضرورة النجاح أو الفشل لكافة مؤسسات المجتمع ونظمه الأخرى.

إن مهنة التعليم هي مهنة جديرة بالتقدير، فالمعلم مربي أجيال وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين، كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء ورجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال، فمنذ أكثر من ألف عام قال سيسترو "إن أعظم هبة يمكن أن نقدمها للمجتمع؛ هي تعليم أبنائه"، ويبدو أن كلماته مازالت تعبر عن مشاعر إنسانية رفيعة، فالمعلم منذ أن وجد التعليم، مازال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين الطلبة من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية، والمسؤولية، من خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد، والمواطنة الصالحة، وإذا ما قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها إنما يكون في أيدي أولئك الذين يربون أجيالها الناشئة، فلن يكون ذلك القول بعيداً عن الصحة، إن لم يكن مطابقاً لها، ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة جداً، ولعل أرفع ما وصلت إليه هذه المكانة، وهي ما قررته الثقافة العربية عبر تاريخها تجاه المعلم، فكانت مكانة المعلم في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظم تقدير الأمة للمعلم، كما أنها مكانة مستمدة من العقيدة والقيم الدينية التي تنتمي إليها الأمة العربية، وتفخر بها، باعتبارها قيماً إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون(الترتوري والقضاة، 2006).

فالمعلم هو رائد اجتماعي يُسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الطلاب تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه ولذلك تتضح الحاجة إلى معلم لمجتمع وأجيال قرن الحادي والعشرين، ولأن المعلم هو صاحب رسالة مقدسة وشريفة فلا بد من إعداده حتى يؤدي الرسالة على أكمل وجه، فهو يلعب دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني، بالدرجة الأولى.

فلا بد أن يبرز دور وزارة التربية والتعليم في العناية به وتقديره كإنسان ومواطن مهني، لذا تقوم الوزارة بإعداد المعلمين وتهيئتهم للعمل كمعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة للعمل بشكل جيد.

أن المعلم هو أحد المكونات الرئيسة في العملية التعليمية، والعامل المؤثر في جعلها كائناً حيوياً متطوراً وفاعلاً، وهو حجر الزاوية في تطويرها، ويتوقف هذا الأثر على مدى كفايته ووعيه بعمله وإخلاصه (سيسالم وآخرون، 2007).

وحتى يقوم المعلم بدوره على أكمل وجه فإنه يحتاج إلى من يُوجهه ويُرشده ويُشرف عليه، حتى يُتقن أساليب التعامل مع الطلاب، ويزداد خبرة بمهنة التدريس وطرائقها، وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها، لتكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة.

وقد أشارت إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين(2008) إلى أن المعلم يستحق في ظل المنظومة التعليمية، اهتماماً يليق بمكانته، ويرفع من سوية عمله لتنفيذ المنهاج الفلسطيني الأول، خاصة وأنه هو الذي يحدد طريقة إيصال محتوى هذا المنهاج إلى الطلبة، وعلى عاتقه تقع عمليات غرس القيم وبناء الذات وإنتاج السلوك وتنمية المهارات، فلابد لأن يكون لدينا أفضل المعلمين، وأن نحصل على أفضل ما لديهم، من خلال برنامج تهيئة منظم ومحدد الأهداف والمحتوى والأسلوب، ويمتد على فترة عام واحد، والذي يهدف إلى مساعدة المعلم الجديد على تحسين تعليمه، وإلى مساعدته على التطوير الشخصي والمهني، فيعين معلم مرشد لكل معلم جديد من معلمي المدرسة يدرب للقيام بمهام الإرشاد، فيتح الفرصة للمعلم الجديد لملاحظة تعليم المعلم المرشد ومعلمين آخرين، ويشاهد المعلم الجديد في غرفة الصف من قبل المعلم المرشد، ويقدم التغذية الراجعة حول أداء المعلم الجديد داخل الصف والاتفاق على آليات لكيفية حل المشاكل التي يواجهها، ويتح أيضاً الفرصة للمعلم الجديد للتخطيط المشترك مع المرشد ومع معلمين آخرين، لتعليم المباحث التي يعلمها.

ونظرا لخصوصية المعلمين الجدد، تحرص المؤسسات التربوية على إعدادهم وتهيئتهم خلال العام الأول من خدمتهم، والتي يترتب على نجاحها وضع المعلم على أول درجة في تطوره المهني وانخراطه في مهنة التعليم، ومن اجل ذلك تراعى المؤسسات التربوية المعلمين الجدد في السنة الأولى من الخدمة بما يقدم لهم من دعم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة وزملائه في التعليم.

هذا بالإضافة إلى دو كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة في دعم المعلم الجديد، والذي يتطلب إعداد كل منهم ضمن برامج تأهلهم للقيام بدورهم نحو المعلم الجديد، وتكامل الدور بينهم في تقديم أفضل دعم ومساندة للمعلم الجديد مبنية على طرق علمية في تقييم احتياجات المعلم المهنية

والتطويرية، ووضع الخطط التطويرية لرفع كفاءة المعلمين لقيامهم بمهامهم الوظيفية على أكمل وجه، ومتابعتهم داخل الغرف الصفية والمدرسة وتوجيههم بما يحقق تعليم أفضل للطلبة.

وفي هذا السياق تأتي الدراسة للتعرف إلى دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يرى ذلك المعلمون الجدد، لاطلاع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، على نتائجها والإفادة منها في وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

على الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت الإشراف التّربويّ في كثير من جوانبه، سواء في الدول الأجنبية أم في الدول العربية، فإن الإشراف على المعلمين الجدد وتقديم الدعم والمساندة لهم خلال العام الأول من تعيينهم، لم يحظ بالاهتمام نفسه، على الرغم من أهميته في تطوير التعليم وتحسينه، فالمعلم الجديد بحاجة ماسة للدعم والمساندة من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران ليواجه صعوبات وتحديات قد تصيبه بالإحباط وتؤثر على نشاطه الوظيفي والاحتفاظ به في مهنة التعليم.

فمن خلال عمل الباحث في مجال الإشراف التربوي، ومنسقاً لبرنامج تهيئة المعلم الجديد في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، نشأت لدى الباحث الرغبة في التعرف على الدور الذي يقدمه المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد، فقد لاحظ الباحث من خلال زياراته للمدارس ولقاءاته المتكررة مع عدد كبير من المعلمين الجدد، أن أراءهم متباينة نحو دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلمين الجدد، وفي ضوء ما تقدم فقد تحددت مشكلة الدراسة في التعرف إلى دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يرى ذلك المعلمون الجدد في المحافظات الشمالية الفلسطينية.

3.1 أهداف الدراسة

هدف هذه الدراسة التعرف إلى آراء المعلمين الجدد في المحافظات الشمالية الفلسطينية حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعمهم خلال العام الأول من التعيين، وذلك محاولة للربط بين دور المشرفين التربويين ومديري المدارس والأقران من جهة وآراء المعلمين الجدد من جهة أخرى، لهذا تبنى الدراسة على تحليل دور المشرف التّربويّ ودور مدير المدرسة ودور الأقران وربطها

مباشرة بالاحتياجات المهنية للمعلم الجديد من أجل تعميق دور كل منهم في دعم ومساندة المعلمين الجديد خلال العام الأول من تعيينهم.

4.1 أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. الكشف عن آراء المعلمين الجدد في المحافظات الشمالية الفلسطينية حول دعم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران لهم خلال العام الأول من تعينيهم، والذي قد يسهم في تلبية احتياجات المعلمين الجدد المهنية.
2. الإسهام في توضيح الدور الفني للمشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم ومساندة المعلمين الجدد، فمن المأمول أن تسهم نتائجها في توجيه وزارة التربية والتعليم العالي لتطوير أداء المشرفين ومديري المدارس والأقران لدعم ومساندة المعلمين الجدد عند تنفيذ إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين.
3. تساعد نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تطوير برنامج تهيئة المعلم الجديد، بحيث يكون البرنامج مبني على حاجات المعلمين الجدد الواقعية مما يسهم في رفع كفايتهم الوظيفية.
4. تضيف هذه الدراسة شيئاً جديداً للأدب التّربويّ من خلال موضوع الدراسة ونتائجها، كونها تمثل الدراسة الأولى في هذا المجال في المحافظات الشمالية –حسب علم الباحث–.

5.1 أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتين:

السؤال الأول: ما تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد باختلاف متغيرات الدارسة: الجنس، والتخصص، وموقع المدرسة، والمنطقة الجغرافية؟"

6.1 فرضيات الدراسة

انبثقت عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير التخصص.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير موقع المدرسة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

7.1 حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها بالتالي:

1. الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية الفلسطينية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.
2. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين الجدد في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية الفلسطينية والذين مر على تعينهم عام دراسي كامل.
3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009.
4. الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
5. الحدود الإجرائية: تحددت الدراسة بالأداة المستخدمة، وصدقها، وثباتها، والإجابة عنها، ومجتمع الدراسة وعينتها.

8.1 مصطلحات الدارسة

1. **المعلم الجديد:** هو المعلم الذي يتولى مهمة التعليم ولم يمض على تعيينه سنة دراسية كاملة ومصنف مرشح للتثبيت.
2. **مدير المدرسة:** هو المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن تسير العمل التّربويّ والتعليمي والاجتماعي والإداري والإبداعي داخل المدرسة، ويعتبر المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور فيها. (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2007، ص1).
3. **الأقران:** هم المعلمون في المدرسة التي يعمل بها المعلم الجديد من نفس التخصص أو من تخصصات أخرى وبإمكانهم تقديم المساعدة الأكاديمية والتربوية والدعم الفني للمعلمين الجدد.
4. **المحافظات الشمالية:** ذلك الجزء من فلسطين الواقع تحت إشراف السلطة الوطنية، والذي كان يسمى "الضفة الغربية" خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي(فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2004، ص5).
5. **مديريات التربية للمحافظات الشمالية:** هي مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية الواقعة تحت إشراف السلطة الوطنية الفلسطينية وعددها (16) مديرية وهي (جنين، قباطية، طوباس، طولكرم، قلقيلية، نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، رام الله، أريحا، ضواحي القدس، القدس، بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل).
6. **المناطق الجغرافية:** قسم الباحث مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية إلى أربعة مناطق وفق ما هو شائع في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتضم كل منطقة أربعة مديريات وهي: أقصى الشمال (جنين، قباطية، طوباس، طولكرم)، الشمال(قلقيلية، نابلس، جنوب نابلس، سلفيت)، الوسط (رام الله، أريحا، ضواحي القدس، القدس)، الجنوب (بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل).
7. **المشرف التّربويّ:** هو الشخص المعيّن رسميّاً من وزارة التربية والتعليم العالي لمساعدة المعلّمين على تحسين أدائهم ونموهم المهني وتطوير العمليّة التّعليميّة لتحقيق أهدافها (حسين وعوض الله، 2006).

1.2 مقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري من خلال التعرف على مفهوم الإشراف التّربويّ وأهميته، وأهدافه، وخصائصه، ووظائفه، وأنواعه، وأساليبه، ومجالاته، والتعرف على النمو المهني للمعلمين وعرض معايير الأداء المهنية للمعلمين محلياً وإقليمياً وعالمياً، واستخلاص مجالات الدعم والمساندة، ودور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في التنمية المهنية للمعلمين وخاصة الجدد منهم، والصعوبات والتحديات التي تواجه المعلم الجديد، ومراحل تطور الإشراف التّربويّ في السلطة الوطنية الفلسطينية. كما تناول هذا الفصل عرضاً للدارسات السابقة العربية والأجنبية والتعليق عليها.

2.2 الإطار النظري

1.2.2 مفهوم الإشراف التّربويّ:

يعتبر الإشراف التّربويّ جزءاً من النّظام التّربويّ الذي يُعنى ببناء الإنسان الصّالح، القادر على النّهوض بالمجتمع وتقدّمه، ذلك النظام الذي يتّسم بالتّكامل والشّموليّة لجميع عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من كوادر بشرية (طلبة ومعلمين ومديري مدارس،...) ومادية (البيئة المدرسيّة والأبنيّة والوسائل التّعليميّة،...). وقد تناولت الدّراسات والبحوث مفهوم الإشراف التّربويّ، واختلفت تعريفاتهم حسب فلسفة ووجهة نظر كل منها، ويمكن تناول بعض منها على النّحو:

- الإشراف التّربويّ عمليّة فنيّة قياديّة إنسانية شاملة غايتها تطوير العمليّة التعليميّة والتّربويّة بمحاورها كافة (مشرف، معلم، متعلم، بيئة تعليمية) من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعليته وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلبة في المجالات المختلفة" (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2009، ص9).
- الإشراف التّربويّ عمليّة تعاونية قيادية ديمقراطية منظّمة، تُعنى بالموقف التّعليميّ بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة التّعلميّة" (الطعاني، 2005، ص19؛ عطوي، 2008، ص 231).
- الإشراف التّربويّ: "عمليّة قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب، وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في

ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلّم والتعليم" (عبد الهادي، 2002، ص12).

- الإشراف التّربويّ: "النشاطات التّربويّة المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التّربويّون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية" (السعود، 2002، ص22).
- الإشراف التّربويّ: "عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو الأفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم (فيفر ودنلاب، 1997، ص24).
- الإشراف التّربويّ: "عملية تعاونية يقوم بها أشخاص خبراتهم متنوعة، يعملون كفريق ويشاركون في الالتزام بتحقيق أهداف التعليم" (Ovando, 1995, P145).
- الإشراف التّربويّ: "أنه عملية يستخدمها المسؤولون للمساعدة في تحقيق أهداف المدرسة" (Sergiovanni & Starratt, 1991, P14).

من خلال استعراض التّعريفات السّابقة نجد أنها تتفق في أنّ الإشراف التّربويّ هو العمليّة الفنيّة القيادية الإنسانيّة الشّاملة التي تسعى لتطوير العمليّة التّعليميّة والتّربويّة بمحاورها كافة (معلم، متعلم، بيئة تعليمية) بغرض تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعلية وتحقيق أهدافه لتنمية قدرات الطّلبة في المجالات المختلفة، وفما يلي ابرز ما اتفقت عليه التعريفات السابقة:

- يهتم بعناصر الموقف التعليمي بشكل كامل، وليس مقتصراً على المعلم وزيارته فقط، بل يتعدى ذلك، إلى الطالب، والمنهاج، والمدرسة، والجهات المؤثرة في العملية التعليمية كافة.
- ليس المقصود منه تصيد الأخطاء بل هو للتطوير والتحسين، من أجل رفع كفاية العاملين، وزيادة قدرتهم على تعليم الطلبة.
- الغاية منه تحسين تحصيل الطلبة، وعليه، فإن الممارسات الإشرافية كافة، ينبغي أن يظهر أثرها إيجابياً عند الطلبة، من خلال زيادة مستوى امتلاكهم للمهارات التعليمية والسلوكية الحسنة، وبالتالي، فإن أية جهود إشرافية مهما بلغ أثرها لن تكون ذات شأن ما لم تعمل على تطوير أداء الطلبة.
- أنه يسير وفق أصول مهنية، ويراعي نتائج الدراسات التّربويّة، لذا فهو عمل مخطط ومنظم وواضح الهدف، ولا بد للعملية الإشرافية من البعد عن الارتجال والعشوائية سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

- يركز على البعد الإنساني، ويقيم علاقات مهنية تقوم على احترام النفس الإنسانية.
- يقوم على أساس تكامل الأدوار، وما دامت العناصر المؤثرة في التعليم متعددة، فلا بد من إسهام هذه العناصر جميعاً في تحسين التحصيل أولاً، ثم تكاملها في العمل ثانياً.

2.2.2 أهمية الإشراف التّربويّ

إن للإشراف التّربويّ غرض رئيس يتعلق بتحسين التّدريس، وبوجه عام فإن العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف محددة هو الغاية من الإشراف خاصّة أنه قد أصبح في العصر الحاليّ عمليةً منظّمة ذات نظريات ومدارس فكرية متعددة، تسعى للرّقي بالإنسان الذي يحتاج بطبيعته للمساعدة والتّعاون مع الآخرين، وعملية الإشراف لم تعد عشوائيّة، وهنا تنبع أهميته والحاجة إليه؛ فالمعلّم بحاجة للمشرف التّربويّ كمستشار وداعم خاصّة في ظل الانفجار المعرفيّ والتّكنولوجيّ. إضافة إلى أن عمل المشرف التّربويّ يكمل في الكثير من جوانبه أداء المعلّم. وعند الحديث عن حاجات المعلمين فإن الإشراف التّربويّ يرتبط بالمعلمين على اختلاف مراحل تطوّرهم المهنيّ سواء على مستوى مرحلة البقاء أو الطمأنينة أو فترة الإدماج أو التجديد (فيفر ودنلاب، 1997).

كذلك تدعو الحاجة إلى الإشراف التّربويّ من أجل تقويم العملية التعليمية التعليمة من أجل التأكد من تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوة، ومن أجل مساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال أساليب معينة، وتتبع أهمية الإشراف التّربويّ الفعال الشامل من خلال وظائفه المتعددة، ومنها تطوير الأهداف والتطوير المهني للمعلمين، والتنسيق، والرقابة، والدافعية، وحل المشكلات(Wiles & Lovell 1975).

وهذا يتفق مع الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ/فلسطين (2009) في إبراز أهمية الإشراف التّربويّ من خلال الآتي:

- المعلم بحاجة للمشرف التّربويّ باعتباره مستشاراً مشاركاً وداعماً؛ إضافة إلى أن تتابع نتائج البحوث التّربويّة أشارت إلى أن المعلم بحاجة للمشرف لمساعدته على تطوير أدائه.
- عمل المشرف التّربويّ يكمّل في الكثير من جوانبه الفنية عمل المعلم وأدائه.
- التحاق عدد من المعلمين غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود مخطط ومدرّب ومرشد، وذلك ما يتحقق في المشرف التّربويّ.
- وجود معلمين مؤهلين على المستوى النظري فقط، مما يتطلب توفير تأهيل تربوي تطبيقي لهم وذلك يكون بفعل الإشراف التّربويّ.

- نقص المعرفة والأساليب عند بعض المعلمين إما بسبب حداثة التعيين، أو ضعف التأهيل، أو حتى بسبب الانفجار المعرفي؛ ومن هنا تظهر أهمية المشرف في رفع كفاية المعلم، وتمكينه من مواكبة التطورات العلمية والتّربويّة.
- الحاجة إلى نقل الخبرات والأفكار من مدرسة لأخرى، وتعميم النجاحات والتجارب بين المعلمين.

وذكر دليل المشرف التّربويّ في وزارة المعارف السعودية (2008) أن عدداً غير قليل من المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً قد يصطدمون بواقع ربما يختلف في صفاته وإمكاناته عما تعلموه في مؤسسات إعداد المعلمين، وتشير الملاحظة اليومية والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية، واستعداده وتدريبه، يظل في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة وذلك من أجل:

- التكيف مع الجو المدرسي الجديد، وتقبل العمل بجميع أبعاده ومسؤولياته.
- تنمية اتجاهات وعلاقات إنسانية طيبة مع إدارة المدرسة، ومع الطلاب، ومع زملائه في العمل.
- تعرف الصورة الكلية للمنهج الذي سيدرسه، والأهداف المطلوب منه تحقيقها.
- التغلب على مشكلات المحافظة على النظام وضبط الطلبة وعلاجها، بل والعمل استثارة اهتمامهم وحفزهم إلى الإقبال على الدراسة.
- المساعدة على تشخيص مشكلات الطلبة، وإيجاد حلول للمعوقات الأخرى التي تعترض سبيل العملية التعليمية.
- تعرف وسائل التقويم المناسبة، وتبين أهمية التقويم المستمر في التدريس، والتأكد من مدى تحقيق أهداف التدريس.

وتظهر أهمية الإشراف التّربويّ للمعلم القديم في تلبية حاجته للتدريب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس وذلك لتوضيح فلسفة التطوير الأدائي ومبرراته أمام المعلم الذي مازال متمسكاً بالأساليب التقليدية التي اعتاد عليها في عملية للتدريس، فالمعلم الذي ما يزال يقاوم كل تغيير وتطوير في البرامج التعليمية حتى يعي أهدافه ومبرراته وتقنياته.

وحتى المعلم المتميز في أدائه، الذي يحتاج، في بعض الأحيان، إلى الإشراف، لا سيما عند تطبيق أفكار جديدة، حيث يرحب دائماً بمقترحات المشرف وبزياراته الصفية أكثر من المعلم الأقل خبرة لأنه لا يخشى نقده، ويستطيع المشرف التّربويّ استثمار كفاية المعلم المتميز بطرق مختلفة (إعطاء درس توضيحي نموذجي)، أو توضيح إجراء عملي أمام المعلمين الأقل اقتداراً أو خبرة، حيث يسر هذا

المعلم عادة بهذا التكليف الذي يهيئ له الفرصة لإظهار مقدرته وفعاليته، ويؤدي درسه بمتعة تظهر آثارها في تعاونه مع المشرف ومع أقرانه المعلمين(فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2009).

فالإشراف التّربويّ ضرورة ملحة للنظام التّربويّ، للتوجيه والإشراف على جميع العمليات التي يقوم بها هذا النظام لتحسين العملية التعليمية، والارتقاء بالكفايات المهنية والشخصية للمعلم، عن طريق مساعدته في فهم الأهداف التّربويّة للتربية والمنهاج والمبحث الذي يدرسه، ووضع الخطط التعليمية، وإعداد البرامج التّربويّة، والاختيار الأمثل للتقنيات التّربويّة وحسن استغلالها، وتنوع، أساليب التقويم، وإعداد الظروف اللازمة لنموه المهني، ومساعدته في التغلب على ما يتعرض له من صعوبات، وإيجاد البدائل والحلول المناسبة لها (سيسالم وزميليها، 2007).

3.2.2 أهداف الإشراف التّربويّ

يهدف الإشراف التّربويّ إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، والنهوض بمستوى التعليم وأساليبه للحصول على تعلم نوعي من خلال الارتقاء بالعوامل المؤثرة فيهما، ومحاولة التغلب على التحديات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة وفلسفة التعليم في الوزارة، وبين عبد الهادي (2002) أهداف الإشراف التّربويّ وأهمها:

- تطوير المنهاج بأبعاده الثلاثة (المحتوى، الأسلوب، التقويم وآلياته) من خلال دراسة واقع المنهاج التعليمي وربط المادة الدراسية التي يتعلمها الطلبة وتعديل أساليب التدريس وطرقه بما يناسب فئات الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- تنفيذ الخطط فعلياً انطلاقاً من فلسفة وزارة التربية والتعليم العالي وخططها.
- تنظيم المواقف التعليمية التعلمية من خلال تنظيم الطلبة وتنظيم الصفوف وتشجيع التعلم التعاوني،...
- مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم من خلال نقل الأفكار وتدريبهم على أداء مهارات تعليمية.
- مساعدة المعلمين على إيجاد حلول للمواقف الطارئة إضافة لتقويم أنشطتهم ذاتياً ومساعدتهم على التخطيط وإعداد الوسائل والاختبارات وتحليل نتائجها.
- المشاركة في تحسين البيئة المدرسية من خلال تحسين علاقات المعلمين والطلبة وتشجيعهم على اتخاذ القرارات التي تخص إدارة المدرسة، واستخدام وتجريب طرق وأساليب تربوية فاعلة.
- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.

- التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة ذات العلاقة في التخطيط وتنفيذ برامج التعليم، والتدريب، والكتب، والمناهج، وطرق التدريس، ووسائل التدريس المعنية.
- الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً، واستثمارها.
- المشاركة في تدريب العاملين في الميدان على التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.
- تحقيق فهم للمعلمين للدور الذي يلعبه الإشراف التّربويّ كعنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية.
- العمل والتعاون مع الآخرين للوصول إلى تحقيق أهداف محددة في ميادين كثيرة كالتعليم والتجارة والصناعة والتمريض وغيرها، حيث إنّ العاملين يحتاجون إلى مرشد وموجه وداعم كل في مجاله وفي كل مرحلة.
- توفير أساليب تدريس تربوية لفئات المعلمين وفق حاجاتهم المختلفة تمكنهم من الإلمام خاصة أن المعلمين يواجهون مواقف صفيّة مختلفة ومتغيرات مختلفة كالمقررات الدراسية في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي.

ولخص عطوي (2008) هدف الإشراف التّربويّ في تقديم خدمات فنية خبيرة منظمة من خلال العمل التعاوني في المجالات التالية:

1. المتعلم (الطالب): نموه وتعلمه.
2. المنهاج والكتاب المدرسي: وضعه، تحليله، تغييره، وتقييمه.
3. المعلم: تقبله لمهنته، تحسين أدائه.
4. البيئة والتسهيلات المدرسية: التهيئة وحسن الاستفادة منها.

4.2.2 خصائص الإشراف التّربويّ

للإشراف التّربويّ خصائص متعددة، فبالإضافة إلى أنّه يُعنى بتنمية العلاقات الإنسانيّة والمشاركة الوجدانيّة في الحقل التّربويّ، بحيث تتحقق التّرجمة الفعليّة لمبادئ العدالة والإخلاص والمحبة، وجديّة العطاء، وفي ضوء المفهوم الحديث للإشراف التّربويّ لخص متولي(1983) خصائص الإشراف التّربويّ فيما يلي:

1. الإشراف التّربويّ خدمة تربوية يستهدف توجيه المعلم وإرشاده والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنموه ونمو التلاميذ في الاتجاهات السليمة كما أن الإشراف التّربويّ عملية تعليمية–

ليست غاية في حد ذاتها– تهدف إلى مساعدة المعلمين لاكتساب الكفاية الذاتية والمهارة الفنية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية.

2. الإشراف التّربويّ يهتم بكل ما يؤثر في عملية التربية والتعليم فهو ليس قاصراً على توجيه العناية بالمدرس وطريقة التدريس، وإنما يتعدى ذلك إلى دراسة العوامل التي تسهل عملية التعلم في موقف معين سواء ما يتصل منها بالتلميذ أم بالمدرسة أم بالبيئة والعمل على تحسينها.
3. الإشراف التّربويّ عملية تعاونية يؤمن بالتعاون والأخذ والعطاء والتشاور وتبادل وجهات النظر فيما يساعد تحقيق الأهداف التّربويّة.
4. الإشراف التّربويّ وسيلة لتحسين العملية التعليمية فهو يهتم بحل مشاكل المعلمين والتلاميذ وتطوير المناهج وتحسين الوسائل السمعية والبصرية وتنمية خدمة البيئة والمجتمع، وتوفير القيادة التّربويّة لتنسيق جهود المعلمين وتسيير نجاحهم في تحقيق رسالتهم.
5. الإشراف التّربويّ وسيلة لتحقيق أهداف التربية عن طريق الاهتمام بنمو المعلمين وإثارة اهتمامهم بالتقدم المهني، ومساعدتهم في تفهم أساليب الأداء، وممارسة أوجه النشاط المختلفة، وتدعيم الجانب الإنساني من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتنمية التلاميذ كمواطنين قادرين على المشاركة في تقدم المجتمع.

وهذا يتفق مع خصائص الإشراف التّربويّ التي ذكرها الدليل المرجعي للإشراف التّربويّ في فلسطين(2009) والذي اعتبره عملية:

فنيّة: تهدف إلى تحسين التّعليم والتّعلّم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلّم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلميّة فنياً كان أم إدارياً.

قياديّة: تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلّمين، والطّلبة، وغيرهم، ممن لهم علاقة بالعمليّة التّعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العمليّة أو تحقيق أهدافها.

إنسانية: وتهدف بصورة رئيسة إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، كي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلّم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك.

تفاعليّة تتغير ممارستها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد.

تعاونيّة في مراحلها المختلفة(من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقويم ومتابعة) وترحّب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلّم، وينظّم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التّربويّة وإيجاد الحلول المناسبة.

مرنة متطورة تتحرر من القيود الروتينية، وتشجع المبادرات الإيجابية، وتعمل على نشر الخبرات والتّجارب النّاجحة.

مستمرة في سيرها نحو الأفضل، لا تبدأ عند زيارة مشرف وتنقضي بانقضاء الزيارة، بل يُتمم المشرف اللاحق مسيرة المشرف السّابق.

تحترم الفروق الفردية بين المعلّمين وتقدّرها، فتقبل المعلّم الضعيف أو المتذمر، كما تقبل المعلّم المبدع والنشيط.

شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العمليّة التّعليميّة وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التّربيّة والتّعليم.

علمية: تشجع البحث والتجريب والإبداع، وتوظّف نتائجها لتحسين التعليم.

وقائية وعلاجية: هدفها تبصير المعلّم بما يجنبه الخطأ في أثناء ممارسته العملية التّربويّة.

ويتفق ما طرحته وزارة التربية والتعليم العالي الأردنية (1983) مع الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ الفلسطيني من أن الإشراف التّربويّ عملية: إنسانية، وقيادية، وشاملة، وعلمية، و فنية، ومرنة. كما زادت الخطيب وزميلاها (1987) على ما ورد في الدليل المرجعي أن الإشراف التّربويّ له دور في تحقيق النمو المهني الذاتي للمعلمين.

5.2.2 وظائف الإشراف التّربويّ

يؤدي الإشراف التّربويّ الفعال وظائف ويمارس مهام متعددة بإقامة اتصال إيجابي مع العاملين في الميدان التّربويّ لإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على النمو المهني، كما يهيئ لهم الظروف المناسبة لإحداث التغير اللازم لتقويم العملية التّربويّة ويعمل على تقويم عملية التعلم ويمارس فيه المشرف التّربويّ دور القائد التّربويّ الذي يعمل مع المعلمين ومديري المدارس من خلال استخدام سلطة التأثير الشخصي التي تقوم على النزاهة والصراحة والثقة.

وأتفق الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2009) مع ما ورد في دليل المشرف التّربويّ الصادر عن وزارة المعارف السعودية (1999) على وظائف الإشراف الآتية:

أولاً: وظائف إداريّة: وتتمثّل بتحمل مسؤوليّة القيادة في العمل التّربويّ، والتّعاون مع إدارة المدرسة في عمليّة توزيع الصّفوف والحصص بين المعلّمين. وحماية مصالح الطّلبة، والإسهام في حل المشكلات الطّارئة التي تخصّ كلاً من الطّالب والمعلّم. إضافة لإعداد تقرير شامل مع نهاية كل عام دراسيّ؛ يتضمّن مختلف الفعاليات المتعلقة بالمبحث، وطرق تدريسه، ومستويات أداء المعلّمين، ومدى تعاونهم، والخطط المستقبليّة لتطوير أدائهم في ضوء نتائج التّقويم.

ثانياً: وظائف تنشيطيّة: وتهدف إلى تشجيع المعلّمين وحثّهم على الإنتاج العلميّ والتّربويّ، والمشاركة في حل المشكلات التّربويّة القائمة في المدرسة ولدى مديريات التربية والتعليم، ومساعدة المعلّمين على النّموّ الذّاتي، وتفهّم طبيعة عملهم وأهدافهم، مع تنسيق جهودهم ونقل خبرات وتجارب بعضهم بعضا، وتوظيف التّقنيات التّربويّة والوسائل التّعليميّة، وطريقة الإفادة منها والمشاركة الفاعلة في ابتكار وسائل جديدة أو بديلة.

ثالثاً: وظائف تدريبيّة: وتقوم على تدريب المعلّمين، من أجل نموهم، ورفع مستوى أدائهم، لتحسين الموقف التعليميّ(ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق: الورش، وحلقات البحث، والنشرات). ويمكن مساعدة المعلّمين في وضع البرامج، وأساليب النّشاط التّربويّ التي تُشبع ميول المتعلمين وحاجاتهم.

رابعاً: وظائف بحثيّة: وتتبع تلك الوظائف من الإحساس بالمشكلات والقضايا التي تعوق مسيرة العمليّة التّربويّة، وتحقيق نمو التلاميذ المستمر ومشاركتهم الفعليّة في المجتمع، والسعي إلى تحديد تلك المشكلات والتّفكير الجادّ في حلها وفق برنامج يُعدّ لهذا الغرض.

خامساً: وظائف تقويميّة: وتهتمّ بقياس مدى توافق عمل المعلّم مع أهداف المؤسسة التّربويّة ومناهجها وتوجيهاتها، وتعرف مراكز القوّة في أداء المعلّم والعمل على تعزيزها، واكتشاف نقاط الضّعف والعمل على علاجها وتداركها، بغرض تقويم العمليّة التّعليميّة بصورة شموليّة.

سادساً: وظائف تحليليّة: وتعمل على تزويد المعلّمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظريّة لتحليل المناهج وتطويرها، وتحليل المناهج الدراسيّة (الأهداف- المحتوي- أساليب التدريس- التقويم) في ضوء النماذج النظريّة السّابقة، وتحليل أسئلة الاختبارات من خلال مواصفات فنيّة محددة وقياس مدى مطابقتها لتلك المواصفات، ووضع النّماذج اللازمة لها.

سابعاً: وظائف ابتكاريه: وتقوم على ابتكار أفكار جديدة، وأساليب تُسهم في تطوير العمليّة التّربويّة، ووضعها الأفكار موضع الاختبار والتجريب، ومن ثمّ تعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجريبها وثبوت صلاحيتها.

6.2.2 أنواع الإشراف التّربويّ

تـأثرت الإدارة التّربويّـة بالنّظريـات الإداريـة وتطوراتهـا، والإشـراف التّربـويّ جـزء لا يتجـزأ مـن الإدارة التّربويّة، الأمر الذي جعله يتأثّر؛ مما أظهر أنواعاً عديدة في الإشراف التّربويّ تبعاً لهذه التطورات. وأهمية الإطلاع على أنواع الإشراف التّربويّ واتجاهاته المختلفة لا يعني أن المشرف لا بدّ أن يتقنها، أو أن أحدها هو الحل الأمثل لمشكلات التّعليم. بل المقصود أن يطلع المشرف على اتجاهات مختلفة في حقل الإشراف التّربويّ، ويتعرف الأسس الفكريّة والتّربويّة التي كانت سبباً في ظهورها. وهي مرنة ومفتوحة للتّطوير والتّعديل بما يتناسب والموقف التعليميّ مراعياً حجم الصف وموضوع الحصة، وقد يتأثر بشخصية المشرف أو بيئته التّربويّة.(فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2011)

وتناول الأدب التّربويّ تصنيف الإشراف التّربويّ من خلال وجهات نظر المهتمين بدارسته، فقد صنفه البعض إلى أنماط، وصنفه البعض الأخر إلى أنواع، ومن خلال الاطلاع على هذه التصنيفات تبين أنه لا فرق بين أنماط وأنواع الإشراف التّربويّ، ولكن يمكن الاختلاف في الأساس الذي تم على ضوئه هذا التصنيف، والذي يعكس تطور نظرية الأنظمة التّربويّة إلى مفهوم الإشراف التّربويّ. فقد صنف كيمبال ويلز كما ورد عند (سيسالم وآخرون،2007) الإشراف التّربويّ على أساس الأسلوب الذي يستخدمه المشرف التّربويّ، والذي يعكس العلاقة بين المشرف التّربويّ والمعلمين، لتحقيق أهداف الإشراف التّربويّ، إلى:

1. الإشراف الاستبدادي.
2. الإشراف الدبلوماسي.
3. الإشراف ألترسلي (السلبي).
4. الإشراف الديمقراطي.

وصنفه الأفندي (1976) على أساس النتائج المتوقعة منه، وكيفية معالجة تلك النتائج لتحقيق أغراض الإشراف إلى:

1. الإشراف التصحيحي.
2. الإشراف الوقائي.
3. الإشراف البنائي.
4. الإشراف الإبداعي.

كما صنفه ريان(1988) على أساس الطريقة التي يؤدي فيها المشرف التّربويّ وظائف ومهام الإشراف التّربويّ إلى:

1. الإشراف على مستوى التفتيش.
2. الإشراف على مستوى تقديم العون والمساعدة.
3. الإشراف على مستوى التعاون.
4. الإشراف على مستوى القيادة الاجتماعية الديمقراطية.

كما صنفه حمدان(1992) على أساس الإجرائية التي يمكن بها تنفيذ الإشراف التّربويّ، وتوجيه التربية المدرسية، إلى:

1. الإشراف بأسلوب الفريق.
2. الإشراف بأسلوب الأهداف التّربويّة.
3. الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية.
4. الإشراف بالأسلوب العيادي.
5. الإشراف بأسلوب النظام.
6. الإشراف بأسلوب النظام والعيادة.

كما صنفه نشوان (1991) إلى اتجاهات في الإشراف التّربويّ، وذلك على أساس الفلسفة القائم عليها الإشراف التّربويّ، ودور المشرف التّربويّ، إلى:

1. الإشراف التّربويّ نظير التعليم.
2. الإشراف التّربويّ الشامل.
3. الإشراف ألتشاركي.
4. الإشراف العيادي أو العلاجي أو الإكلينيكي.
5. الإشراف بالأهداف.

وقد أكد الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ /فلسطين (2011) على ضرورة أن يطلع المشرف التّربويّ على الاتجاهات المختلفة في حقل الإشراف التّربويّ، وركز الدليل على بعض أنواع الإشراف التّربويّ المستخدمة في فلسطين، أهمها:

1) الإشراف الإكلينيكي (العيادي)

هو أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين أداء المعلمين الصفي، وممارستهم الصفية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه بهدف تحسين تعلم التلاميذ.

ويهدف إلى نقل المعلمين إلى مستوى أعلى في الأداء وترك أثر إيجابي في التعليم، وزيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف التّربويّ، التغيير الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التّربويّ، وإثارة دافعيه المعلمين وممارستهم للجديد النافع في المجالات التّربويّة المختلفة، وتطوير تعلم التلاميذ وسلوكهم.

وقد ظهرت الحاجة لهذا النوع من الإشراف لضعف برامج التدريب قبل الخدمة، وضعف الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين المبتدئين بشكل عام، وكثرة التجديدات والمستحدثات التّربويّة وتنوعها، وعدم توافر النظام الإشرافي الفاعل والقادر على استيعابها، وتدريب المعلمين على امتلاك الكفاءات الأدائية المرتبطة بها.

وتمر عملية الإشراف في هذا النوع بخطوات محدد تبدأ بالتخطيط المشترك بين المشرف والمعلم والمشاركين الآخرين للوحدة التدريسية، ثم مشاهدة الحصة وتسجيلها عن طريق الصورة أو الصوت أو الكتابة، ثم تحليل الحصة تحليلا موضوعيا شاملا من قبل المشرف ومن قبل المشاركين على حد سواء، وتقويمها لمعرفة مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتلافيها.

ويميز هذا النوع أن المعلم طرف فاعل في العملية الإشرافية، يسهم في تقديم التغذية الراجعة الضرورية لتعديل وتطوير الخطة الإشرافية، كما ويعد أسلوبا فاعلاً في تغيير أنماط السلوك التعليمي الصفي للمعلمين تغييرا إيجابيا ولنقلهم إلى مستوي أعلى في الأداء، يؤدي بدوره إلى إحداث آثار إيجابية في العملية التعليمية، وأن طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلم في ضوء أسلوب الإشراف الإكلينيكي تتميز بروح الثقة والتعاون الإيجابي بين الطرفين، مما يؤثر بدوره في العلاقة بين المعلم والطلبة، حيث تتجه هذه العلاقة نحو مزيد من التواصل المفتوح وتزيد من مبادرات الطلبة في العملية التعليمية (عطوي، 2008؛ نشوان، 1991).

2) الإشراف التّصحيحيّ:

هو نمط إشرافيّ يُعنى بتصحيح الخطأ دون إساءة إلى المعلّم أو الشّك في قدرته على التّدريس، فإذا دخل المشرف التّربويّ صفاً، وفي نيته اكتشاف أخطاء المعلّم سيعثر عليها؛ وقد يكون الخطأ يسيراً وقد يكون جسيماً، إلا أن من واجب المشرف التّربويّ – إذا كان الخطأ لا يترتب عليه آثار ضارة، ولا يؤثر في

العملية التّعليمية – أن يتجاوز عن هذا الخطأ أو أن يشير إليه إشارة عابرة، وبأسلوب لطيف، حيث لا يسبب حرجاً لمن أخطأ، وبعبارات لا تحمل أي تأنيب أو تجريح أو سخرية، أما إذا كان الخطأ جسيماً يؤدي إلى توجيه الطّلبة توجيهاً غير سليم، أو يصرفهم عن تحقيق الأهداف التّربويّة التي خطط لها، فالمشرف التّربويّ بحاجة لاستخدام لباقته وقدراته في معالجة الموقف سواء بطرق مناسبة تُوفر جواً من الثّقة والمودة بينه وبين المعلّم، عن طريق الإشارة إلى المبادئ والأسس التي تدعّم وجهة نظره، وتبين الضرر النّاجم عن الخطأ التي وقع فيها المعلّم، ليصلا معاً لقناعة بضرورة التّخلص من هذه الأخطاء (سيسالم وزميليها، 2007؛ الخطيب وزميليها، 1987).

3) الإشراف الوقائيّ:

المشرف التّربويّ رجل اكتسب خبرة في أثناء ممارسته للتّعليم مسبقاً وقيامه بزيارة معلمين ووقوفه على أساليب تدريسهم. ولديه القدرة أن يتنبأ بالصّعوبات التي قد تواجه المعلّم الجديد عند مزاولته التّدريس(علي، 2006). إضافة إلى أن المشرف التّربويّ يتميّز بقوة ملاحظته وقدرة على أن يستشفّ روح الطّلبة، وأن يدرك الأساليب التي تؤدي إلى إحراج المعلّم، وإزعاجه، وقلقه، وهنا تأتي مهمة المشرف التّربويّ في توقّع الصّعوبات والعراقيل، وأن يعمل على تلافيها والتقليل من أثارها الضّارة وأن يأخذ بيد المعلّم ويساعده على تقويم نفسه ومواجهة هذه الصعوبات والتّغلب عليها ذاتياً (عبد الهادي، 2006).

4) الإشراف البنائيّ:

هو الرؤية الواضحة للأهداف التّربويّة وللوسائل التي تحققها لأبعد مدى، لذا ينبغي أن تنصبّ أنظار المشرف والمعلّم على المستقبل، لا على الماضي، إذ إن الغاية من الإشراف البنائي لا تقتصر على الأفضل، وإنما تتجاوز إلى المستقبل بإشراك المعلّمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التّدريس الجيّد، وأن يشجّع نموهم وأن يستثير المنافسة بينهم من أجل أداء أفضل. ومهمة الإشراف البنائيّ تتلخص في استخدام أفضل الإمكانات المدرسيّة والبيئيّة لخدمة التّدريس، والعمل على تشجيع النّشاطات الإيجابيّة، وإشراك المعلّمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التّدريس الجيّد، وتشجيع النّمو المهنيّ للمعلّمين (الخطيب وزميليها، 1987).

5) الإشراف الإبداعيّ:

يعتمد هذا النوع على النّشاط الجمعيّ وهو نادر التّنفيذ، حيث لا يقتصر على إنتاج الأحسن، بل يتطلب من المشرف أن يشحذ الهمة، ويحرك ما عنده من قدرات خلاّقه لإخراج أحسن ما يمكن إخراجه في مجال العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلّمين. وبينهم وبين الأقران معاً. ويعمل الإشراف الإبداعي على تحرير العمر والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلّمين لاستثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التّربويّة.

ولكي يكون المشرف التّربويّ مبدعاً عليه أن يتصف بصفات، أهمها: مرونة التّفكير، والصّبر واللياقة، والثقة بقدراته المهنية، والتّواضع، والبعد عن الفوقيّة والاستعلاء، والرغبة في التّعلّم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم(عطوي، 2008).

6) الإشراف بالأهداف والنتائج:

هو نظام يُشارك فيه المعلمون والمشرفون والمديرون بتحديد أهداف تربويّة مشتركة وتحديد مسؤولية كل طرق في تحقيق هده الأحداث بحيث يدرك كل منهم النتائج المتوقّعة من عمله. وهذا النّوع نشط إذا ما استُثمر بفاعليّة حيث أنّ كل طرف أو جهة يعرف دوره وعمله ويشعر الفريق بروح الفريق الواحد.

7) الإشراف ألتشاركي/ التّكامليّ

يتشارك مدير المدرسة باعتباره مشرفاً مقيماً مع المشرف التّربويّ بصفته الخبير التّربويّ المتخصص؛ مما يولّد أجواءً من الثّقة والتّعاون ما بينهما؛ فيقوم كل منهما بمساندة الآخر ومتابعة المعلم وفق خطة واضحة وممنهجة من كليهما. إنّ هذا التّوجه يساعد المعلّم في اكتساب طرق وأساليب فاعلّة ويُسهم في تحقيق تعلّم فاعل (عطوي، 2008).

7.2.2 أساليب الإشراف التّربويّ

الإشراف التّربويّ في ضوء المفهوم الحديث يعتبر برنامج عمل متكامل، يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم ، من خلال تقديم الدعم والمساندة لجميع العاملين في مجال التربية والتعليم وذلك باستخدام أساليب متنوعة، وقد رافق التطور في الإشراف التّربويّ تتطور في أساليبه(البدري، 2002)، سوء تطور الأساليب القائمة أو ظهور أساليب جديدة متنوعة.

وعرف عبد الهادي (2002، ص60) الأسلوب الإشرافي بأنه: "نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغير بتغيره في اتجاه الأهداف التّربويّة المنشودة"، ولا نستطيع القول أن أسلوب واحداً منها أفضل الأساليب مع كل المعلمين وفي كل المواقف وفي جميع المدارس وفي كل الظروف، وسيجد المشرف التّربويّ نفسه أمام أكثر من متغير مما يطره إلى استخدام هذا الأسلوب أو ذاك أو المزج بينهما أو المزاوجة بين عدة أساليب ليواجه متطلبات المواقف التعليمية التي يشرف عليها.

وحتى يختار المشرف التّربويّ الأسلوب المناسب عليه الاعتماد على مقومات أساسية منها ما ذكره متولي (1983):

1. شمول الأسلوب الإشرافي في الخبرات تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والتّربويّة ونمو المعلمين المهني.
2. ملاءمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث الخبرات والقدرات والإعداد والخصائص.
3. ملائمة الأسلوب الإشرافي للمواقف التعليمي وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.
4. أن يتم التخطيط للأسلوب الإشرافي وتقويمه بالتعاون بين المعلمين والمشرفين.
5. مرونة الأسلوب الإشرافي ليراعي ظروف المعلم والمشرف والبيئة المحلية.
6. أن يكون المحور الرئيسي التي تدور حوله أساليب الإشراف في المشكلات التي تواجه المعلمين والإسهام في حلها.
7. أن يؤدي تطبيق أساليب الإشراف المختارة إلى المشاركة الإيجابية للمعلمين والعمل الجماعي والعلاقات الاجتماعية.

ويضيف البزاز كما ورد عند كل من الخطيب وزميليها (1987) والبدري (2002):

8. إشراك بعض العاملين في الحقل التّربويّ من خبراء وإداريين في اختيار الأسلوب الإشرافي وتخطيطه وتنفيذه.
9. ثقة المشرفين بقدرة المعلمين على النمو وإدراكهم لأهمية الأسلوب الإشرافي الذي يختارونه وقدرتهم على استخدامه.

ويفترض في المشرف التّربويّ أن يكون مدركاً لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيير والتطوير والسير نحو الأفضل وأن يكون منطلق اختيار الأسلوب المعين ما يستلزمه الموقف الإشرافي بكل أبعاده فالمشرف التّربويّ إنسان مبدع قادر على استعمال الأساليب والوسائل التي يراها مناسبة في ظروف معينة مع أشخاص معينين ولديه إمكانية التبديل والتعديل في هذه

الأساليب بالشكل الذي يتطلبه الموقف التّربويّ ويستطيع المشرف التّربويّ الذي يقود عملية إحداث التغيير والتطوير التّربويّ أن يمارس الأساليب الجديدة تبعاً للمواقف التعليمية الطارئة ما دام هدف هذه الأساليب هو تحسين البرنامج التعليمي من ناحية وتحسين أداء المعلمين من ناحية أخرى.

تتعدد أساليب الإشراف التّربويّ وتتداخل، ويمكن تقسيمها إلى أساليب فردية وأخرى جماعية، فالبحث التّربويّ (مثلاً) قد يقوم به فرد، وقد تقوم به جماعة؛ إذ ليس ثمة حد فاصل بين الأساليب الفردية والأساليب الجماعية، كما ويمكن تقسيم الأساليب الإشرافية إلى أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة، فإذا كان للمشرف التّربويّ الدور الرئيس في الأسلوب غير المباشر، فإننا لا نجد حدوداً واضحة بين الأساليب المباشرة وغير المباشرة، فالنشرات التّربويّة يعد أسلوباً غير مباشر؛ لأن فاعليتها تتوقف على مدى إيجابية المعلم في قراءتها وتنفيذ مضامينها بنفسه ، وتعد أسلوباً مباشراً لما يبذله المشرف التّربويّ من جهد في متابعتها ومناقشتها مع المعلمين ، وهذا التقسيم بين الأساليب الفردية والجماعية ، المباشرة وغير المباشرة ، يستخدم من أجل الدراسة التحليلية ليس إلا.

ويرى كلج وبلنجتون في سيسالم وزميليها (2007) أن أهم الأساليب الإشرافية تتمثل في الزيارات الصفية، والاجتماعات بالمعلمين ومناقشتهم، والاجتماع بالطلاب ومناقشتهم، وفحص أعمال الطلاب، ويوضح أنه مع تعدد الأساليب الفردية والجماعية لا يمكن الفصل بينهما.

وأتفق عطوي (2008) مع كل من توماس برجز وجوزيف جاستمان عند الخطيب وزميليها (1987) أن أهم أساليب الإشراف التّربويّ هي الزيارات الصفية، والمؤتمرات التّربويّة، واجتماعات المعلمين الفردية والجماعية، والقراءات المواجهة، والمشاغل التّربويّة، والدروس التطبيقية، والمحاضرات، والنشرات التّربويّة، والتشجيع على البحث والتجريب، وأضاف عليها تشارلز بوردمان أسلوباً أخر وهو تبادل الزيارات. وركز نشوان (1991) على جملة من الأساليب تتراوح ما بين التعليم الصفي، والتدريب أثناء الخدمة، والتعليم المصغر، والمنحى التكاملي. وسنتناول هنا بعض هذه الأساليب الإشرافية.

1. الزيارة المدرسية:

هي إحدى الأساليب المستخدمة للإشراف على المدارس وتعرف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التّربويّ والاجتماعي، ومن ثم تقديم المشورة الفنية إن وجدت لهيئة المدرسة، وتعتبر الخطيب وزميليها (1987) أن أهميتها تأتي من كونها إحدى الوسائل أو الطرق المتبعة للارتقاء بمستوى التعليم في معظم الأقطار، وبين البدري (2002) أن تتم الزيارة المدرسية وفق خطة مرنة ومنتظمة، تتضمن تحديد الهدف أو الأهداف من الزيارة في ضوء ظروف كل مدرسة، والاتفاق مع إدارة المدرسة على

موعد الزيارة وهدفها، وأن يحصل على معلومات كافية عن معلمي المدرسة بهدف توجيه الاهتمام نحو من هو أحوج إليه من المعلمين.

وحدد البزاز في الخطيب وزميليها(1987) أهم الأمور التي يجب على المشرف ملاحظتها في الزيارة:

1- مدى مساهمة المدرسة في خدمة المجتمع المحلي ورفع مستواه.

2- مدى تأثير المدرسة في تحسين ظروف الطلبة وتغيير تفكيرهم وسلوكهم بما يتلاءم والأهداف التّربويّة.

3- طبيعة العلاقات القائمة بين المدرسة وبقية المؤسسات التّربويّة والثقافية والصحية والإدارية في المنطقة.

4- النشاطات المدرسية كالفعاليات الرياضية والثقافية والفنية وغيرها.

هذا بالإضافة إلى بعض الأمور الإدارية التي يتوجب على المشرف التّربويّ ملاحظتها أهمها:

1. تناسب توزيع الصفوف على المعلمين بما يتوافق مع إمكانياتهم وميولهم وكفاءتهم العلمية.
2. توزيع الجدول المدرسي ومدى مراعاته للأصول الفنية والأهداف التّربويّة.
3. اللجان المدرسية ومدى قيامها بتنفيذ مشاريعها وخططها.
4. مدى دقة السجلات والملفات المدرسية وتنظيمها والعناية بها.
5. الاختبارات المدرسية (طبيعتها- أسئلتها- تدوين درجاتها- دلالاتها).
6. معالجة المشكلات المدرسية الملحة الخاصة بالمدرسة و المعلمين والطلبة.
7. طبية العلاقة السائدة بين أعضاء الهيئة التدريسية بما فيهم مدير المدرسة.
8. طبيعة الفعاليات وطرق التدريس التي يمارسها المعلمون ومدى ملائمتها لتحقيق الأهداف التّربويّة (الخطيب وزميليها، 1987).

وفي مجال العلاقة بين المشرف التّربويّ ومدير المدرسة يراعي ما يلي:

1- التشاور المتبادل بين المشرف ومدير المدرسة في كل القضايا التي يشعر أحدهما بأن لها علاقة بواجبات الآخر وصلاحياته.

2- إطلاع مدير المدرسة للمشرف التّربويّ على الأعمال المبتكرة التي قام بها المعلمون بغية تشجيعهم.

3- الإشراك في وضع الخطط الكفيلة بتقويم إدارة المدرسة ونشاطات المدير.

4- تبادل الخبرات التّربويّة الناجحة في مجال الإشراف والإدارة وأساليب التعلم ومشكلاته.

5- إشراك مدير المدرسة في عمل تقويم المعلمين.

6- المشاركة في وضع البرامج والخطط المتصلة بالنشاط و التقويم و اقتراح العلاج المناسب (السعودية، وزارة المعارف، 2008).

2. الزيارات الصفية:

هي أكثر الأساليب الإشرافية شيوعاً، وهي من أقدم أساليب الإشراف التّربويّ، ولا تزال تعد من أهمها ما دام الهدف الرئيسي منها جمع المعلومات لدراسة الموقف التعليمي التعلمي، فيقوم المشرف التّربويّ بزيارة المعلم في غرفة الصف في أثناء عمله، بهدف رصد النشاطات التعليمية، وملاحظة التفاعل الصفي، وتقويم أداء المعلم، والوقوف على أثره في تعلم الطلبة.

وقد تغيرت النظرة إلى الزيارة الصفية في الإشراف الحديث، فبدلا من تركيزها على كتابة التقارير التقويمية فقط، أصبحت تركز على تقويم الطلبة، وقياس المهارات، والمعارف، والاتجاهات التي تحققت لديهم، واكتشاف احتياجات المعلم العلمية، والتّربويّة، ومعرفة نقاط القوة، والضعف من أجل وضع خطة لتعزيز مواطن القوة، ومعالجة نقاط الضعف لدى المعلمين(عطوي، 2008).

وحدد الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ/فلسطين (2009) الأهداف الآتية للزيارة الصفية:

1. ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التّربويّة بصورة طبيعية.
2. ملاحظة أثر المعلم في تلاميذه والوقوف على مدى تقدمهم.
3. تقويم أساليب التعليم، والوسائل التعليمية والأنشطة، والوقوف على مدى صلاحيتها وملاءمتها.
4. التحقق من تطبيق المناهج الدراسية، والوقوف على مدى ملاءمتها لقدرات التلاميذ وتلبية حاجاتهم، وما يعترض ذلك من صعوبات.
5. معرفة مدى استجابة المعلمين، ومدى ترجمتهم الأفكار المطروحة في الزيارات السابقة سواء أكان المشرف التّربويّ نفسه هو الزائر أم كان الزائر زميلا آخر له، أو من خلال الورش التدريبية أو الاجتماعات.
6. الوقوف على حاجات الطلبة والمعلمين الفعلية والتخطيط لتلبيتها.
7. توثيق علاقة المشرف التّربويّ بالميدان لأخذ الواقع بعين الحسبان عند تخطيطه لبرنامج الإشراف بغية إغناء البرنامج بما يفيد المعلمين في تأدية واجباتهم.
8. زيادة رصيد المشرف التّربويّ من المعرفة، وإغناء خبراته بما يطلع عليه من أساليب جديدة وتجارب مبتكرة ونشاطات فاعلة.

وتصنف الزيارة الصفية إلى:

1. الزيارة المفاجئة للمعلم: تنشأ الحاجة إليها عندما يكثر التذمر من أحد المعلمين من إدارة المدرسة أو الطلبة وأولياء الأمور، وهي لا تخدم المعلم كما لا تخدم عملية التعليم بصورة مباشرة.
2. الزيارة المبرمجة: وتخدم غرضين أولهما حق المعلم في الحصول على خدمة الإشراف، وثانيهما تقويم عمل المعلم.
3. زيارة بناء على طلب المعلم أو مدير المدرسة بسبب حاجة المعلم للمساعدة في موقف تعذر على المعلم إيجاد حل له.
4. زيارة بناء على طلب المشرف بسبب حاجة المشرف للاطلاع على أسلوب مميز يتبعه المعلم بغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى. (نبهان، 2007–أ).

3. المداولات الإشرافية(اللقاء الفردي):

المداولات الإشرافية هي ما يدور من مناقشات بين المشرف التّربويّ وأحد المدرسين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التّربويّة العامة التي يشترك في ممارستها سواءً كانت هذه المناقشات موجزة أم مفصلة، عرضية أو مرتباً لها. (الأفندي، 1976).

وتتنوع المداولات الإشرافية بين المشرف التّربويّ والمعلم حسب الحاجة إليها:

أ. فقد تكون في وقت يرى فيه المشرف التّربويّ أن لديه خبرة أو تجربة جديدة يريد أن يدلى بها.

ب. وقد تتم بناء على طلب معلم يرى أن استمراره في العطاء يتطلب مثل هذا اللقاء.

ج. وقد تتم قبل زيارة المشرف التّربويّ للمعلم (خاصة الجديد) في غرفة الصف، وذلك لطمأنته وتبديد دواعي الرهبة والخوف لديه وبناء جسور من المودة والثقة بينهما.

د. وقد تكون بعد الزيارة الصفية (خاصة مع المعلم القديم) لمناقشة بعض المستجدات التي طرأت في أثناء عرض الحصة، أو لإتمام مناقشة قضية تمت إثارتها في مداولة سابقة.

وحدد البدري (2002) أهداف المداولات الإشرافية في:

1. التعرف على الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم.
2. مساعدة المعلم على معرفة نفسه فيكشف نقاط القوة ونقاط الضعف، فينمي مواهبه وقدراته ويعمل على تلافي نقاط الضعف.
3. تنمية الثقة بالنفس وغرس الطموح وقوة الإرادة لدى المعلمين.
4. مساعدة المعلمين على وضع خطة طويلة الأمد للنمو والتقدم.

5. إزالة المخاوف والشكوك وتوضيح الأمور الغامضة.
6. مساعدة المعلمين في التطلع إلى النقد وإبداء الرغبة في مزاولته لبناء الصيغ السليمة للعمل.
7. تبادل الآراء والأفكار بين المشرف والمعلم.

وعلى المشرف التّربويّ مراعاة الأمور التالية عند إجراء المداولات الإشرافية:

أ. أن تتم المداولة بين المشرف والمعلم في وقت مناسب لكليهما.
ب. أن تعقد بعد فترة وجيزة من الزيارات الصفية بحيث تتيح للمشرف فرصة ليعد لها الإعداد المناسب.
ج. أن تكون في مكان هادئ يرتاح إليه المعلم ويأمن فيه من كثرة المقاطعات.
د. أن تتم مناقشة المعلم في لقاء فردى.
هـ. أن يكون النقاش موضوعيا قائما على تبادل الرأي و الاحترام المتبادل.
و. أن يستهل المشرف التّربويّ اللقاء بالإيجابيات؟ لأن ذلك أدعى إلى تعزيز ثقة المعلم بنفسه وتقبل ملحوظات المشرف وتنفيذ توجيهاته.
ز. أن يغض المشرف الطرف عن الأخطاء اليسيرة التي يمكن أن يتخلص منها المعلم بعد أن يشتد عوده في الميدان.
ح. أن يهتم المشرف في أثناء النقاش بربط أداء المعلم بالنواتج التعليمية، بغرض التوصل إلى أفضل الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية في تحقيق الأهداف.
ط. أن يتجنب المشرف إلزام المعلمين بالنظريات التّربويّة البعيدة عن التطبيق في الواقع الميداني.
ي. أن يقنع المشرف التّربويّ المعلم بأهمية النقد الذاتي من أجل تعزيز ثقته بنفسه (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

4. النشرة الإشرافية:

هي وسيلة اتصال بين المشرف التّربويّ والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت، ورغم النقد الذي يوجه إلى أسلوب النشرة الإشرافية الذي ينصب على كونها لا توفر عنصر الاتصال والتفاعل الإنساني، إلا أنها مع ذلك تعد من أوسع أساليب الإشراف التّربويّ تأثيرا حيث إنها تصل المشرف بجميع المعلمين الذين وزعت عليهم خاصة إذا ما أعدت إعدادا جيدا واكتسبت صفة الاستمرار والانتظام، واتفق عبد الهادي (2002) وعطوي(2008) على أهداف النشرة الإشرافية:

1. تساعد على توثيق الصلة بين المشرف والمعلمين.

2. تخدم أعدادا كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة.
3. توفر للمعلمين مصدرا مكتوبا ونموذجا يمكن الرجوع إليه عند الحاجة ومحاكاته.
4. تعرف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التّربويّة الحديثة على المستوين المحلي والعالمي.
5. تثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير فيها واقتراح الحلول الملائمة لها.
6. تساعد في تعميم الخبرات المتميزة التي يشاهدها المشرف.
7. توضح أهداف خطة المشرف للمعلمين وتحدد بعض أدوارهم فيها.
8. تزود المعلمين بإحصاءات ومعلومات ووسائل تعليمية حديثة.

ويجب مراعاة الأمور الآتية عند إعداد النشرة:

1- أن تضمن مقدمة واضحة تبرز الأهداف، (والناتج التعليمي المتوقع تحقيقه).
2- أن تكون قصيرة ذات لغة سهلة واضحة، وأن تتضمن حقائق ومعلومات دقيقة وحديثة.
3- أن تتناول موضوعا واحدا ما أمكن، وأن يلبي هذا الموضوع حاجة مهمة لدى المعلمين.
4- أن تكون عملية بعيدة عن الإغراق في التنظير، ومشتملة على أمثلة من واقع المعلمين وخبراتهم وظروفهم.
5- أن تثير دافعية المعلم لنقد ما يقرأ.
6- أن يتناسب توقيت إرسالها مع ظروف المعلمين المدرسية والخاصة، حتى يتسنى لهم قراءها واستيعابها.
7- أن تعزز بأساليب إشرافية أخرى.
8- أن تؤثر في تغيير سلوك المعلمين وممارساته العملية (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

5. القراءة الموجهة:

هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات الخارجية، وتبادل الكتب واقتنائها، وتوجيهم إليها توجيها منظما ومدروسا. (الجواريش،2007) وتهدف القراءة الموجهة إلى:

1- تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والمسلكي في مجال عمل المعلم التّربويّ.
2- اكتساب المعلم مهارات التعلم الذاتي (المستمر).
3- تطوير معلومات المعلم وتحسين أساليب عمله وحل مشكلاته التّربويّة.

4- تكييف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع واقع التّربويّ الذي يعيشه المعلم.

5- مواكبة التطورات التّربويّة بما يفيد في تحصيل التلاميذ وتقديمهم (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

ويكون دور المشرف التّربويّ في تغيير اتجاهات المعلمين نحو القراءة وتوظيفها بما يحقق الأهداف المرجوة منها في الطرق أو الأساليب، فيوجه المعلمين من وقت لآخر إلى قراءات تتعلق بالمشكلات التّربويّة التي يواجهونها، كما يعرفهم بالكتب والمجلات المهنية التي تظهر من وقت لآخر، ويقرأ المشرف التّربويّ فقرات من هذه الكتب والمجلات ويناقشها في اجتماعات المعلمين، وقد تظهر من وقت لآخر مقالات في مجلات تربوية تناقش مسائل تهم المعلمين، ويمكن طبع هذه المقالات وتوزيعها على المعلمين تمهيدا لمناقشتها معهم. كما ويثير اهتمام المعلمين بالكتب الجديدة مع كتابة تعليقات عن أهميتها ومحتواها، ويتابع المشرف التّربويّ مدى إفادة المعلمين مما قرءوه بتطبيق نتائج هذه القراءات في عملهم من خلال الزيارات الصفية والمدرسية والاجتماعات الدورية مع المعلمين (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

6. الندوات التّربويّة:

هي نشاط جمعي هادف يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء (ثلاثة إلى ستة) عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين. ويتبع العرض عادة نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء (عبد الهادي، 2002). وتهدف إلى:

1- إثراء خبرة معينة وموضوع محدد بأكثر من رأي وأكثر من رافد.

2- إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.

3- تحقيق التواصل بين المشاركين وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها وإثراؤها.

4- المساعدة على تحقيق النمو المهني وتحقيق الأهداف التّربويّة (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

7. اجتماعات المعلمين:

هي لقاءات تربوية يعقدها المشرف التّربويّ مع مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس المبحث، وغالياً ما يتم هذا الأسلوب للمعلمين الجدد أو المعلمين الذين يدرسون مبحثاً غير تخصصهم، أو

المعلمين الذين يقومون بتدريس مبحث لمنهاج جديد، ويتم في هذه اللقاءات مناقشة الخطط الفصلية والسنوية للمبحث، أو مناقشة قضايا تهم المعلمين، كالتخطيط السنوي، وإجراءات تقويم الطلاب، وإثراء المناهج (سيسالم وزميليها، 2007).

أشار البدري (2002) أن الأهداف التي يسعى هذا الأسلوب الإشرافي لتحقيقها هي:

1- تزويد المعلمين بتصور عام عن معنى التربية وبالوظائف الخاصة بالمدرسة.

2- الاتفاق على بعض الوسائل التّربويّة التي يؤمل أن تؤدي إلى تحسين العملية التّربويّة.

3- حث المعلمين على مساعدة أنفسهم في التعرف على حاجاتهم وتحليل مشكلاتهم.

4- إدراك المشكلات التّربويّة والعمل على مواجهتها والاشتراك في اقتراح الحلول المناسبة لها وتحقيق التكامل بين المعلمين والمدرسين.

5- زيادة فاعلية المهارات المهنية وإتاحة الفرصة أو الفرص الكثيرة لتحقيق النمو المهني.

وزاد عليها دليل المشرف التّربويّ لوزارة المعارف السعودية (2008):

6- طرح بعض التجارب الريادية وإثراؤها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.

7- مساعدة المعلمين الجدد، أو من تنقصه الثقة بالنفس على المشاركة وتحمل المسؤولية.

8. الدروس التطبيقية (التوضيحية):

هو أسلوب علمي عملي حيث يقوم المشرف التّربويّ أو معلم ذو خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة، أو شرح أساليب تقنية فنية، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة، أو توضيح فكرة، أو طريقة يرغب المشرف التّربويّ إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية تجريبها، ومن ثم استخدامها.(عبد الهادي، 2002) والتي تهدف إلى:

1- تعطي الدروس التطبيقية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف.

2- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.

3- تزيد من ثقة المعلم بنفسه.

4- اكتساب المعلمين مهارة أستخدم أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير وتحسين أدائهم.

5- تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانياته في مختلف الظروف.

6- توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك بين التخطيط والتنفيذ والتقويم مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي بين المشرف والمعلمين.

7- إتاحة الفرصة للمشرف التّربويّ لاختيار فعالية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة (عطوي، 2008).

9. الزيارات المتبادلة بين المعلمين:

أسلوب إشرافي فعال مرغوب فيه يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها، ويمكن للمشرف التّربويّ عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يلعب دوراً مهماً في نقل الخبرات بين المعلمين الذين يشرف عليهم حيث يحتفظ بسجل للمعلمين المتميزين الذين يمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم، فإذا لاحظ المشرف قصوراً في أداء بعض المعلمين بسبب نقص في معرفتهم أو مهاراتهم فيمكن ترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلمين المتميزين بالتنسيق معه وبيان أهدافها والأساليب التي يرغب في تقديمها وعرضها للمعلمين الزائرين (عطوي، 2008).

وتهدف الزيارات المتبادلة بين المعلمين إلى:

1- تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعليم، وطرائق معالجة بعض الموضوعات، وتوظيف بعض المهارات فيها طرح الأسئلة والتقويم والوسيلة التعليمية...الخ
2- تقويم المعلم عمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.
3- بقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام.
4- تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضا.
5- تشجيع المعلمين المبدعين وتطوير ممارستهم.
6- تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.

ويشترط لتحقق هذه الأهداف مراعاة الأمور الآتية:

أ- أن يكون الهدف من الزيارة واضحاً ومحدداً.

ب- أن يقوم المشرف التّربويّ بتوعية المعلمين بأهمية وأهداف البرنامج وأهدافه قبل البدء في استخدامه.

ت-أن يوافق المعلم المزار على زيارة زملائه له دون أن تتسيب هذه الزيارة في عرقلة البرنامج المدرسي اليومي.

ث-أن تتم الزيارة ويخطط لها وفق خطة معدة سلفا بحيث تراعي حاجات المعلمين الزائرين.

ج- أن يكون دخول المعلمين الزائرين مع بداية الحصة وخروجهم مع نهايتها.

ح- أن يعقب برنامج الزيارة مناقشة حول فعاليات الحصة ومدى تحيق أهدافها.

خ- أن يتنبه المعلمون والمشرف التّربويّ إلى ضرورة مراعاة الفروق في الظروف تجنبا للنقد الجارح (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

10. المشغل التّربويّ (الورشة التّربويّة):

هو نشاط تعاوني عملي يقوم به مجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة بهدف دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز واجب أو نموذج تربوي محدد. على سبيل المثال: إعداد خطة سنوية أو يومية، أو تحليل محتوي وحدات دراسية، أو إعداد اختبارات، أو إنتاج وسائل تعليمية معينة، أو إعداد مواد علاجية لبطيئي التعليم.

ويهدف المشغل التّربويّ إلى:

1. وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز وتزيد من حسن التفاهم فيما بينهم.
2. توفير فرص أمام المعلمين لمواجهة المشكلات التي تهمهم.
3. إكساب المعلمين خبرة في العمل التعاوني.
4. تعريف المعلمين بطرق وأساليب جديدة يستطيعون استخدامها عند العودة إلى مدارسهم.
5. توفير الفرص أمام المعلمين لإنتاج تقنيات ووسائل تعليمية تفيدهم في عملهم المدرسي.
6. أيجاد المواقف المناسبة التي يقوم المعلمون من خلالها بتقويم جهودهم وأعمالهم.
7. تنمية قدرات المعلمين عن طريق العمل التعاوني من أجل تحقيق أهداف مشتركة (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

11. البحث الإجرائي:

البحث الإجرائي نشاط إشرافي- تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التّربويّة، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية- الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها، وقد يكون فردي يقوم به شخص واحد، وقد يكون جماعي يقوم به أكثر من شخص واحد.

ويهدف إلى:

1. الحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها، والإفادة منها في تحسين العملية التّربويّة.
2. تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
3. تنمية طريقة عمل الفريق أو العمل الجماعي- التعاوني بين المعلمين.

4. تشجيع المعلمين على التغيير في أساليبهم وممارساتهم نحو الأفضل.
5. إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي (الميداني) مما يؤدى إلى زيادة احتمال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات فردية ورمزية بمبادرات ذاتية.
6. تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين لعل من أبرزها: النقد البناء- تقبل وجهات نظر الآخرين- الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

ولخص عطوي (2008) خطوات البحث العلمي فيما يلي:

1. الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها.
2. صياغة المشكلة وتحديد أبعادها بشكل محدد.
3. وضع فرضيات العمل اللازم لحل المشكلة.
4. تصميم خطة تنفيذ العمل واختبار الفرضيات.
5. تسجيل النتائج وتفسيرها.
6. وضع التوصيات والمقترحات.

12. التعليم المصغر:

التعليم المصغر أسلوب في تدريب المعلمين على مهارات تعليمية محددة، في موقف صفي مصغر (4- 6 طلاب)، ولحصة مصغرة (5-10 دقائق)، مع إخضاع أداه المتدرب للتقويم المضبوط ثم تكرار الأداء المتبوع بالتقويم مرة أخرى إلى أن يبلغ المتدرب- المستوي المرضي عنه من حيث اكتساب المهارة، ويرتبط به أيضاً تعبير آخر هو الصف المصغر بالإشارة إلى استخدام الأسلوب نفسه، ولكن للتدريب على استخدام عدد من المهارات المرتبطة في موقف تعليمي- أكثر تعقيدا وأطول زمن(20- 25 دقيقة) مع الاحتفاظ بقلة عدد الطلاب. ويهدف إلى:

1- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المهارات التعليمية وأساليب التعليم الحديثة .
2- استخدام التعليم المصغر بصفته تقنية إشرافية إبداعية في مجال الإشراف التّربويّ.
3- الإفادة من التغذية الراجعة أكثر من الممارسة نفسها ،لأن المعلمين المتدربين يستفيدون من نقد زملائهم المعلمين المشاهدين أكثر مما يستفيدون من المشرف التّربويّ نفسه..
4- تعزيز بواعث الطلاب وإثارة دافعيتهم للموقف التعليمي ومشاركة المعلم.
5- تيسير العوامل المعقدة التي تدخل في الموقف التعليمي (السعودية، وزارة المعارف، 1999).

13. المنحنى التكاملي في الإشراف التّربويّ:

يهدف هذا الأسلوب إلى استخدام جملة من الأدوات الإشرافية لتحقيق غايات إشرافية محدد، والمشرف هنا يكون لديه بعض الأهداف المحددة تلجأ إلى تحقيقها من خلال توظيف مجموعة متكاملة من الأدوات والأساليب الإشرافية، ويوفر هذا الأسلوب فرصاً جيدة لكل من المشرف التّربويّ والمعلم للتفاعل تفوق ما توفره الأساليب الإشرافية الأخرى إذا ما استخدمت منفردة، ويتميز بسمة هامة كونه يتناول جميع العناصر في الموقف التعليمي التعلمي، فبالإضافة إلى اهتمامه بالمعلم، يهتم أيضاً بالمنهاج وعناصره المكونة له الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية التعلمية، والتقويم. كما أنه يهتم بمعالجة مشاكل الطلبة. وهذا الأسلوب هو الإشراف الشامل الذي يجيش الأدوات الإشرافية في منظومة واحدة لخدمة أهداف إشرافية محددة (نشوان،1991).

8.2.2 مجالات الإشراف التّربويّ

لعل من أبرز الصعوبات التي تواجه عملية الإشراف التّربويّ اتساع مجالاتها، وتشعبها إلى حد جعل الاتفاق على مجالات محددة أمراً صعباً، حتى بين المهتمين مباشرة بالإشراف التّربويّ، إلا أنه (في ضوء الأدبيات التّربويّة المتاحة) يمكن تحديد مجالات الإشراف التّربويّ في مجالات رئيسة مع ملاحظة أن هذه المجالات المحددة تنسجم إلى حد كبير جدا مع تصورات المعلمين و المشرفين وتلتقي مع طبيعة الدور الإشرافي ومجالاته.

وفيما يلي قائمة بالمجالات التي ذكرت في الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ /فلسطين(2009) والتي تتفق مع دليل المشرف التّربويّ في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية (1999) مع شرح موجز للمهمات الفرعية التي تندرج تحت كل منها:

1- **الاتجاهات والقيم التّربويّة:** نجاح نشاط الإشراف التّربويّ يتوقف على إيمان المعلمين بأهمية الجهد التّربويّ الذي يبذلونه. ودون هذا الإيمان ينعدم التعاون، ويصبح النشاط التعليمي نشاطا لا روح فيه ولا أمل في أن يتطور ويرقى. هذا هو المجال الدائم الثابت لوظيفة الإشراف التّربويّ.
2- **الطلبة** : وهم المحور الأساس للعمل التّربويّ، والطرف الأصيل فيه، وكل موقف تعليمي يعده وسيلة لتحقيق نموه الكامل، وكل إشراف تربوي لابد أن يدور حوله، فالتعليم لم يعد مجرد تلقين المعرفة، بل أصبح تغييراً في طبيعة المتعلم وسلوكه من خلال تعرف تحصيله وأحواله وإيقاظ القوى العقلية وتنميتها وتطوير المهارات والاتجاهات نحو اكتساب المعرفة، لتحقيق النمو المتكامل في شخصية الطالب. حيث أن تقدم المجتمعات رهن بتفتح شخصيات أفرادها، لذلك كان لابد

للإشراف التّربويّ من الاهتمام بتوطيد الصلة بين الطالب ومعلمه ليتقبل نصحه وإرشاده، ويركز في ذهن المعلم أن هدف التربية.

- مساعد الطالب على النمو السليم.
- دراسة سلوك الطلبة وتصرفاتهم وإعداد السجلات المناسبة لذلك.
- تعرف حاجات الطلبة في المدرسة والبيت وميولهم وتنمية اتجاهاتهم نحو القيم الاجتماعية وإكسابهم الأخلاق الحميدة.
- تقييم أعمال الطلية ومراعاة الفروق الفردية بينهم ومعرفة أسباب التأخر الدراسي عند بعض الطلبة.

3- **المعلم:** المعلم سيد الموقف التعليمي وأقدر الناس على إدراك الظروف المحيطة به؛ لذلك لابد من أن يهتم المشرفون بملاحظة معلميهم في بعض المواقف التعليمية بغية التحقق من معرفتهم بمادة الدرس، وأساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة. وعلى المشرف تعرف كفايات معلميه في التعليم، وإدراكهم لأهدافه، وممارستهم لأساليب السليمة في أدائهم.

ويعمل المشرف التّربويّ على أن يلم المعلمون بطبيعة المعرفة وتصنيفاتها الرئيسة فيميزون بين المعلومات والحقائق، وبين المبادئ والمفاهيم وبين مجالات العمل والتطبيق ويجعلهم يميزون بين عمليات الحفظ والاستظهار، والإبداع والابتكار، والاستقراء والقياس، ليتمكنوا من ممارسة تلك المبادئ والعمليات جميعاً.

4- **المنهاج** : وهو يشكل مادة التفاعل بين المعلم والمتعلم، وقد أصبح بمفهومه الحديث يعني بجميع الخبرات التّربويّة التي تخطط لها المدرسة داخل جدرانها وخارجها، بقصد مساعدة تلاميذها على النمو الشامل في جميع النواحي لتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافه التّربويّة. والمنهج تبعاً لذلك يتضمن المواد الدراسية العلمية والنظرية والفنية والمعلومات والحقائق والخبرات، ومختلف أوجه النشاط. كما يتضمن القيم والاتجاهات وطرق التفكير، ويمكن حصر مهام المشرف التّربويّ:

- الاهتمام بالمناهج الدراسية والعمل على تطوير محتواها وطريقتها وأسلوب تقويمها لتلائم حاجات الطلبة ومتطلبات المجتمع.
- النظر للمنهاج من حيث تحقيقه للأهداف التعليم والأهداف الخاصة ومدى مواكبتها للتطورات التّربويّة والاجتماعية ورح العصر.

- تعرف مناسبة الكتاب المدرسي للمادة ومنهاجها وتحقيقه للأهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية.
- تعرف الطرق المناسبة لتنفيذ المنهاج وتحقيقها لأهداف المنهاج التّربويّ
- الإسهام في صياغة محتوى المنهج ومعلوماته ومساعدة المعلمين على دراسته بعمق لتعرف أهدافه و أركانه.

التأكد من خلال الزيارات الميدانية واجتماعاته مع المعلمين لمناقشة المشكلات المتعلقة بالمواد، في توضيح محتوى المنهج للمعلمين (يتمشى مع طبيعة المتعلمين، المنطقية للتنظيم المعرفي، التنمية المتكاملة)

5- **طرائق التدريس** : ركن من أركان المنهج يعتمد على الدراسة، و البحث، و التجريب، والابتكار، وعملية التعليم مهنة فنية، وطرق التدريس وسائل تلك العملية لتوصيل محتوى التعليم إلى الطلبة، ولابد أن تتناسب الطريقة مع مستويات الطلبة وأعمارهم، لذلك لابد للمشرف التّربويّ من أن يحث معلميه على البحث والإطلاع، ومناقشة النتائج، واقتراح حلول للمشكلات التعليمية، والقيام بدراسات ميدانية عنها.

6- **النشاط المدرسي** : يضع المفهوم الحديث النشاط المدرسي في مرتبة لا تقل أهمية عن البرنامج التعليمي الذي يشغل حصص الدراسة، علما أن بعض المشرفين لم يتعودوا النظر إلى النشاط المدرسي كونه نشاطا تعليميا فاعلاً يستوجب أن يلقي منهم كل عناية، وقد يجد المشرف– من ناحية أخرى – أن تحسين الموقف التعليمي العام يمكن أن يتم باستخدام القدرات الخاصة للمعلمين في جوانب النشاط المدرسي المختلفة، ولهذا يجب أن تعطي الفرصة للمتعلم لممارسة هواية أو تأدية خدمة خاصة بالعمل المدرسي، بقدر ما يمكن أن تؤدي إليه تلك الممارسات من نهضة بالتدريس. كذلك فإن شعور المعلم بالارتياح في اتصالاته غير الرسمية بالطلبة وبغيره من المعلمين، يعد عاملا مهماً في تكيفه مع الموقف التعليمي الذي يعمل فيه، كما أن الخبرة التي يكتسبها من العمل مع الطلبة قد تفيد الموقف التعليمي في الصف حيث إنها تنقل إلى الصف روح الصداقة التي يلزم توافرها في أي نشاط مدرسي، ولهذا يعد النشاط المدرسي بابا مفتوحا أمام المشرف يمكنه عن طريقه تحسين برنامج التعليم في المدرسة. لذا عليه أن ينطلق من أسس محددة على النحو:

- موجه نحو هدف محدد.
- الملاحظة المستمرة.

- توثيق الصلة بين النشاط المدرسي والدراسة.
- التنوع والتعدد في الأنشطة بحيث يجد جميع الطلبة فرصة لإشباع حاجاتهم.

7- **الوسائل التعليمية** : إن التربية الحديثة تعتمد على مبادئ أساسيه لتحقيق أهدافها منها التعلم عن طريق العمل والانتقال من المحسوس إلى المجرد والوسيلة التعليمية تساعد التلميذ على إدراك الحقائق والمفاهيم المجردة بأيسر الطرق وأقصرها، ولا بد أن يضمن المشرف التّربويّ خطته العناية بالوسائل وإنتاجها ويوضح للمعلمين قيمتها ويشجعهم على الاستفادة من الخامات المحلية ويدربهم على حسن استخدامها.

8- **الكتاب المدرسي** : يعد الكتاب المدرسي أساساً من أسس التعلم ووسيلة ذات قيمة في نمو الطلبة لأنه أداة تمكنهم من دراسة الحقائق والمعلومات، وقد تغيرت الصورة التقليدية للكتاب المدرسي لتناسب مستوى التلميذ واهتماماته وأغراض التربية وحاجات البيئة ولا بدّ للمشرف التّربويّ أن يعتني بدراسة الكتاب المدرسي ليكون على بينه من محتوياته ويتمكن من إرشاد المعلمين إلى مضمونه والإسهام في تقويمه وتحليله.

9- **البناء والمرافق المدرسية:** مدى ملاءمته لتنفيذ المقرر المدرسي ومدى استخدامه استخداماً سليماً وناجحاً، بحيث يكون هناك توازن بين قاعات الصفوف والقاعات العلمية، من ملاعب ومسارح ومختبرات. وعلى المشرف أن يعمل على تزويد البناء المدرسي بالأدوات والتجهيزات اللازمة، وأن يوجه المعلمين للاستفادة منه والمحافظة عليه.

10- **التقويم** : ومن خلاله يمكن معرفة مدى كفاية الوسائل والأساليب والأجهزة التعليمية، ومدى فاعلية المنهاج في تحقيق الأهداف، والتقويم مجال مهم من مجالات عمل المشرف التّربويّ، لذا ينبغي عليه أن يستعين بوسائل قياس مناسبة للإفادة منها في بناء خطط العمل

11- **التخطيط للدرس:** يقوم المشرف التّربويّ بتوجيه المعلمين إلى أسس وقواعد تنظيم البرنامج اليومي، ووضع الخطة الدراسية الأسبوعية وتوزيع المنهاج على أشهر السنة، بحيث تراعي هذه القواعد والأسس ظروف البيئة الطبيعية والاجتماعية.

9.2.2 النمو المهني للمعلمين

يقصد بالنمو المهني للمعلمين استمرار تدريب المعلم وتأهيله وإنعاش مهاراته طوال حياته المهنية؛ لذلك تعد هذه المرحلة أطول مراحل إعداد المعلم، وربما تعتبر أهمها على أساس أن عملية إعداد المعلمين هي عملية مستمرة، ولا يشكل الإعداد الأولي قبل الخدمة سوى المرحلة الأولى منها، لذا يعد

إعداد المعلم للمهنة واستمرار تدريبه عليها أمراً حيوياً استجابة للتغيير المستمر في دور المعلم، واستكمالاً للنقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة التطور المستمر في المعرفة العلمية، إضافة إلى تطوير كفايات المعلم في التعلم الذاتي والعمل التعاوني وتعليم الطلبة بطيئي التعلم، ويساعد المعلمين على الربط بين النظرية والتطبيق ربطاً واقعياً تطبيقياً. (جامعة القدس المفتوحة، 1992)

فالاهتمام بالمعلم وتنميته وتأهيله هو انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية هذا الدور الذي أكد أن المعلم هو المحور الأساسي والرئيسي والذي لا غني عنه في العملية التعليمية، ومما عظم دور المعلم تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية فأصبحت المدرسة مركزاً هاماً من مراكز الإصلاح، وجعل المعلم عاملاً هاماً من عوامل النهضة، تعتمد عليه الدولة في تحقيق أغراضها وبلوغ غاياتها. فيتوقف تحقيق ذلك على معلم كفء يتمتع بشخصية مستقرة منفتحة، قادرة على البذل والعطاء والابتكار والتجديد، يتصف بثقافة عامة، وإعداد أكاديمي متنوع وكاف، متفهم لحاجات الطلاب، وخصائص نموهم، مهيئا لاكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، قادراً على توجيههم وإرشادهم، وتيسير التعلم لهم.

ويرى سايكس (Sykes,1996) أن تعليم المعلمين وتطويرهم واستمرار نموهم، يجب أن يكون بؤرة اهتمام التّربويّين أثناء سعيهم لتحسين ظروف التربية والتعليم في مجتمعاتهم، ذلك أن تعلّم الطلاب بصورة أفضل يتوقف على قدرات وإمكانيات معلميهم، وإن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمراً ضرورياً وملحاً ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي الذي يمارسه المعلم مع طلبته.

لذا تهتم المؤسسات التّربويّة بتطوير معايير مهنية للمعلمين، والمعايير هي عبارات أو جمل تحدد ما ينبغي على المعلم أن يعرفه ويفعلها، فتساعد هذه المعايير في تحديد مهام ومسؤوليات المعلمين، وآلية اختيارهم، وتأهيلهم، وتدريبهم، وتقديم الدعم لهم، وتنميتهم مهنياً، ومتابعتهم خلال عملهم داخل غرفة الصف وخارجها، وتقيم أداءهم على أساسها. كما يستفيد منها المعلم في التطوير الذاتي وتحديد احتياجاته المهنية.

فقدم اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات المتحدة الأمريكية (INTASC, 1992) المعايير التالية للمعلم:

1- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة، وأساليب التحقق منها وأسس ما يُعلمه، وهو يستطيع أن يخلق خبرات تعلم تجعل من هذه الجوانب من الموضوع أو تلك مفيدة للطلاب.

2- يفهم المعلم كيف يتعلم الأطفال ويتطورون؟ ويوفر فرص التعلم التي تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

3- يفهم المعلم كيف تختلف مداخل التعليم المناسبة للطلاب؟ ويخلق فرصًا تعليمية تكون ملائمة لمختلف المتعلمين.

4- يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لتشجيع الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات والأداء الماهر.

5- يفهم المعلم الدوافع والسلوك الفردي والجماعي ليصمم بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والمشاركة النشطة في التعلم، والدافعية الذاتية.

6- يستخدم المعلم التواصل اللفظي، وغير اللفظي، ووسائل التواصل التقنية ليعزز الاستفسارات النشطة، والتعاون، ودعم التفاعل داخل الفصل.

7- يخطط المعلم للمواقف التي تعتمد على المعرفة بالموضوع، والطلاب، والمجتمع، وأهداف المنهج الدراسي.

8- يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات التقويم الرسمي وغير الرسمي ليقوّم المتعلمين ويتأكد من استمرار التنمية العقلية والاجتماعية والبدنية للمتعلمين.

9- المعلم هو مشارك تأملي ويقوّم باستمرار تأثير الاختيارات والأحداث على الآخرين (الطلاب- الآباء – وغيرهم من الزملاء في المهنة) وهو يسعى بنشاط لتحقيق فرص النمو المهني.

10- ينشئ المعلم علاقات مع الزملاء في المدرسة، والآباء، وآخرين في المجتمع ليدعم تعلم الطلاب ويجعله أكثر متعة.

وقدمت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بمصر في عام (2009)، وثيقة معايير معلم المواد الأساسية، تضمنت خمسة مجالات على النحو الآتي:

1- التخطيط: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، والتخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

2- استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، وتيسير خبرات التعلم الفعال، وإشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

3- المادة العلمية: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، والتمكن من طرق البحث في المادة العلمية، وتمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة.

4- مجال التقويم: التقويم الذاتي، وتقويم التلاميذ، والتغذية الراجعة.

5- مجال مهنية المعلم: أخلاقيات المهنة، والتنمية المهنية.

أما معايير معهد نيو سوث ويلز للمعلمين (New South Wales Institute of Teachers, 2010) تصف المعايير في ثلاثة مجالات، انبثق عنها سبعة معايير وذلك كما يلي:

المجال الأول: المعارف المهنية Professional Knowledge.

1- يعرف المحتوى العلمي، وكيف يعلمه لطلابه.

2- - يعرف خصائص الطلاب الذين يعلمهم، وكيف يتعلمون.

المجال الثاني: الممارسة المهنية Professional Practice.

3- يخطط ويقوم التعلم الفعال.

4- يتواصل بفعالية مع الطلاب.

5- يصمم ويحافظ على بيئة تعلم آمنة من خلال استخدام مهارات الإدارة الصفية.

المجال الثالث: الالتزام المهني Professional Commitment.

6- ينمي باستمرار معارفه وممارساته المهنية.

7- يشجع بحماس أعضاء مهنته والمجتمع الكبير.

وأطلقت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2010) مسودة المعايير المهنية للمعلمين جاءت على ثلاثة مجالات وثلاث وعشرين معياراً، وهي على النحو:

المجال الأول: المعرفة والفهم، أي أن يمتلك المعلم معرفة:

1. بفلسفة المنهاج الفلسطيني، وأهدافه، وخطوطه العريضة.
2. وفهماً بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها، وطرائق إثرائه.
3. وفهماً بطرائق تعلم الطلبة، وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.
4. وفهماً بكيفية تدريس التخصص، وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم.
5. وفهماً بمتطلبات تعليم التخصص العمودية والأفقية.
6. وفهماً بكيفية ربط التخصص بمواضيع وحقول مختلفة وبشكل تكاملي، ضمن سياقات متعددة.
7. وفهماً بأسس القياس والتقويم التّربويّ.

8. بأساسيات اللغة العربية، والمعرفة الرياضية والعلمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ICT).
9. يمتلك معرفة بظروف الطلبة على تنوعها، وطرائق التعامل معها.

المجال الثاني: المهارات المهنية

10. يعد الخطط التعليمية واضحة المعالم والأهداف ويطورها، مراعيا الفروق الفردية بين الطلبة.
11. يوفر بيئة تعلميه تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعلم والتعليم.
12. يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع.
13. يوظف المصادر التعليمية، والوسائل التعلمية في العملية التعلمية التعليمية.
14. يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة، وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.
15. ييسر عملية التعلم والتعليم لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.
16. يوظف التقويم التّربويّ بأنواعه بشكل مستمر باعتباره جزءا أساسيا من عملية التعلم والتعليم.
17. يُقَوِّم ممارساته التعليمية وفق تغذية راجعة واردة من العناصر البشرية ذات العلاقة.
18. يوظف الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية.
19. يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في العملية التعلمية التعليمية.

المجال الثالث: الاتجاهات المهنية والقيم

20. يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة.
21. يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
22. يتأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساته المهنية، ويقيمها لتلبية احتياجاته المهنية.
23. يلتزم بالتعاون والتواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.
24. يلتزم بقواعد السلوك وأخلاقيات مهنة التعليم.

ومن خلال مراجعة معايير المعلم المختلفة فقد ركزت على مهام ومسؤوليات المعلم، والتي توضح الخصائص المهنية التي ينبغي للمعلم الحفاظ عليها، والسعي الدائم لتلبيتها ما يؤدي إلى تطوره المهني المستمر، وتكون الدافع وراء سعيه للارتقاء بنفسه، وتطوير قدراته وإبداعاته، وبالتالي حدوث التقدم المتوقع للمعلم في ممارساته المهنية، وقدراته المعرفية، واتجاهاته ومعتقداته نحو التعليم، حيث ينعكس ذلك على نوعية التعليم ومستواه في الوطن. وتعتبر المرجعية التّربويّة لبناء أدوات قياس وتقويم تتوافر

فيها درجة مناسبة من الصدق، والثبات، والموضوعية، فتتحقق العدالة والمساواة، ما يجعلها تمثل تحدٍّ للمعلم لبذل قصارى جهده للتميز والتطور المستمر في أدائه. وهي فرصة للتعاون والشراكة بين عناصر المؤسسة التّربويّة من جهة، وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى، حيث أنها ستكون دافعا للمعلم إلى تعزيز هذه العلاقة، وإشراك الأهل والعناصر البشرية ذات العلاقة بعملية التعليم باعتبارها مسؤولية مشتركة، ما يعزز ثقة المجتمع بالمؤسسة التّربويّة والقائمين عليها (فلسطين، هيئة تطوير مهنة التعليم، 2010).

وبعد مراجعة هذه المعايير نجد أنها قد ركزت على الكفايات التي يجب أن يضطلع بها المعلم للقيام بالمهام والمسؤوليات الملقى على عاتقه بكفاءة وفعالية بهدف تحقيق الأهداف، والكفاية "هي القدرة على أداء المهام بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة" (عبيدات، ديسمبر 1987)، ويمكن تصنيف هذه الكفايات حسب الآتية:

أولاً: التخطيط التّربويّ: يعد التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، يتحمل المعلم مسؤولية رئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرسها سنوياً وفصلياً ويومياً على أسس من الترتيب والتنظيم والرقابة. والتخطيط له أهمية في تخفف العبء عن المعلم وخاصة في ظل الاستراتيجيات الحديثة للتعلم فيساعده على تحديد الأهداف التي يتمنى تحقيقها لطلابه على المدى القريب أو البعيد ويمكنه من الاستفادة من الوقت المخصص، كذلك تساعده على توزيع وتنظيم الأنشطة اللازمة، وتبعده عن التخبط وتجعله أكثر ثقة بنفسه وأدق تقويما لطلابه، واختيار أنسب الوسائل التعليمية المعينة وفق الإستراتيجية التي سيختارها في أثناء التدريس.

ثانياً: المنهاج التّربويّ: وكفايات المعلم المتصلة بالمناهج تضمن القدرة على تحليل محتوى المنهج المدرسي وتحديد الأهداف التّربويّة فيه، وقدرته على رصد مدى تحقق أهداف المنهاج، القدرة على التفاعل مع مراحل التطوير في المادة التي يدرسها، وتوظيف البيئة المحلية لإثراء المنهج، ومساعدة الطلاب للتعرُّف على أهداف المناهج ومحتواها ونشاطاتها وأساليب تقويمها، وتقديم المقترحات التحسينية التي تسهم في إثراء المناهج وتطويرها.

ثالثاً: التقويم التّربويّ: أن الهدف الأساسي من عملية التقويم هو تتبع نمو الطلبة والتغيير الذي يحدث لهم، وفحص مدى ملائمة جميع الأنشطة التعليمية ومدى نجاحها في تعديل السلوك التعليمي التعلمي في الاتجاه السليم، والذي يتطلب من المعلم مجموعة كفايات في التقويم التّربويّ أهمها استخدام أساليب تقويم متنوعة تبعاً لتنوع الأهداف من بناء اختبارات متنوعة الأغراض والأشكال

ضمن مواصفات الاختبار الجيد وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، واستخدام جميع أنواع الأسئلة في النقاش الصفي التي تثير تفكير الطلبة وتظهر مستوى سلوكهم المدخلي في موضوع الدرس، وبناء واستخدام أدوات التقويم لتشخيص نقاط القوة والضعف وتحليل نتائجها بما يسهم في علاج جوانب الضعف لدى الطلبة، وتنمية قدرات الطلبة تدريجياً على تقويم أنفسهم تقويماً ذاتياً.

رابعاً: الإدارة الصفية: ونقصد بإدارة الصف تلك المنظومة التي تهدف إلى الإفادة من الإمكانيات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية الطالب داخل بيئة الصف بمعناه الواسع، ويتضمن عدد من العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتسير وتقويم للعمل والأداء والأفراد (الترتوري والقضاة، 2006)، وتتطلب الإدارة الفعالة للصف من المعلم مجموعة من الكفايات لا بد من له امتلاكها والتدرب عليها حتى يوفر لطلبته بيئة تعليمية مناسبة، منها قدرته على توفير جو تعليمي نشط، وممتع، وشائق، وإثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس وإثارة حب الاستطلاع لديهم تجاهه، وإثارة الدافعية لمزيد من البحث والاستقصاء لدى الطلبة، الذي يتطلب من المعلم قدرات عالية في التخطيط والتنظيم والمتابعة وقيادة العملية التعليمية داخل غرفة الصف سواء كان في الموارد البشرية: من تنظيم مشاركة الطلبة في فعاليات الدرس وتنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم، ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة وتوزيع الأسئلة بعدالة بينهم، واستخدام أساليب الثواب والعقاب مراعياً النمو السليم للطلبة وتنمية الالتزام الذاتي لديهم. وسواء كان ذلك في الموارد المادية: من توفير جو صحي في غرفة الصف وتنظيمها، وتنظيم الزوايا الصفية.

خامساً: طرق التدريس والتقنيات التّربويّة: إذا كانت المادة الدراسية من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التّربويّة، فأن طرق التدريس والتقنيات التّربويّة لا تقل شأناً عنها، فتمكن المعلم من المادة التعليمية يجعل اختيار طرق التدريس والتقنيات التّربويّة أسهل والذي يسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية، لذا ينبغي على المعلم أن يمتلك سلسلة من الكفايات التي تمكنه من الاستخدام الفعال للمادة الدراسية، واهم هذه الكفايات: قدرته على تحويل المحتوى التعليمي إلى أنشطة تعليمية متنوعة قابلة للتشكيل بحسب طبيعة مرحلة النمو التي يمر فيها الطلبة وقدراتهم، وتثير دافعيتهم وتثير حماسهم نحو التعلم، وقدرته على ربط المحتوى التعليمي بالحياة وجعل المادة الدراسية ذات معنى لدى الطلبة باستخدام طرق التعلم الذاتي لدى الطلبة لتنمية شخصياتهم وقدراتهم ومهاراتهم، وتدريب الطلبة على الملاحظة الشخصية للبيئة والمجتمع المحلية وتوظيفها في التعليم، وقدرته على تحديد التقنيات التّربويّ المناسبة للمحتوى التعليمي وتوظيفها بما يحقق الأهداف التّربويّة، وقدرته على

الاستفادة من خبرات الطلبة السابقة سواء في المحتوى التعليمي أو في التقنيات التّربويّة وتوظيفها في تعلمهم الجديد.

فمعرفة التّربويّين والمدرسين متى تستخدم طريقة التدريس تساعد على معرفة اختيار أو فحص نواتج التدريس وأثر كل طريقة، وقد تم التوصل إلى أن نفس الطريقة يمكن أن توصل إلى أثار مختلفة لاختلاف الشروط والمتغيرات والتي تتضمن: طبيعة المحتوى والمهمة التعليمية، وطبيعة المتعلمين، وطبيعة الموقف التعليمي، والزمن، والإمكانيات المادية.(جامعة بيرزيت وآخرون، 2010)

10.2.2 أدوار المعلم حديثاً وقديماً

شهد العالم المعاصر سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وأضافت هذه التغيرات مسؤوليات وواجبات جديدة على أدوار المعلم التي تتجدد وتتغير بشكل كبير، فدور المعلم لم يعد قاصراً على تلقين الطلبة وحشو أدمغتهم بالمعلومات، بل أصبح منظماً للتعليم وميسراً له، وأصبح دوره منصباً على توفير الظروف المساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلبة، على نحو يكفل نموهم المتكامل والمتوازن من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية (الترتوري والقضاة، 2006).

فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملّقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم. كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليم (الفرح ودبابنه، 2006).

أن أدوار المعلم في المدرسة التقليدية القديمة تنطلق مما أصطلح عليه اليوم بإستراتيجية المدرسة الكلاسيكية، وتقوم على "تنشئة الطلبة على سلوكية تلائم الرضوخ للسلطة" (الترتوري والقضاة،2006، Cox,1971). وترى هذه المدرسة أن الطالب السوي هو ذلك الذي يفهم نظام عمل المعلم ويتقبله، بينما الطالب غير السوي وغير المتوافق هو الذي لا يفهم ذلك ولا يتقبله. واعتماداً على وجهة نظر هذه، أن أسلوب المعلم والاستراتجيات والتقنيات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دوراً كبيراً في فاعلية إدارته للطلبة الذين يشرف عليهم، ويجب أن يتصف المعلم بصفتين أساسيتين لا بد من منهما: الصفة الأولى الوعي والحذر والانتباه الدائم، والصفة الثانية الحزم والتصميم بأن المعلم لا يتراجع عن خطته أو رأيه وأنه مستعد لاستخدام كل قوته من أجل هذه الغاية.

وفي ضوء التوقعات لملامح التعليمي الجديد، تتضح الحاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة " أبناء المستقبل"، فإن معلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن الطلاب منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيطه خارج المجتمع (عبيد، 2006). أما في عصر العولمة، وفي وقت تتضاعف فيه المعرفة مرة واحدة كل ثمانية عشر شهراً، فهذا يتطلب من المعلم مهارات جديدة لمواجهة هذه التحديات، أبرزها الحاسوب، ومهارات الاتصال السليمة، كما يتطلب منه أن يعي التغير الذي طرأ على دوره بحيث أصبح مرشداً ومسهلاً للتعلم، وعليه أن يتقبل وجود طلبة في الصف ربما يكونون قد امتلكوا مهارات ومعلومات تفوق قدرته (الترتوري والقضاة، 2006).

وسوف تفرض التكنولوجيا على المعلم أن يتحول إلى متعلم يشارك طلبته في التعلم، وأن يغير من معتقداته حول المعرفة، كما سوف تفرض عليه أن يدرك أنه لم يعد يحتكر المعرفة، وأن في المجتمع من يملكون معرفة تخصصية أكثر منه، فلا بد له أن يعرف هذه المصادر، وأن يتدرب على كيفية تحقيق التكامل بين المصادر المعرفية المجتمعية والمدرسية مما يؤدي إلى دعم تعلم طلبته وتنميتهم. (الترتوري والقضاة، 2006، المساد والشيخ،1986). فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية هو يحضر الدروس وهو الذي يشرح المعلومات وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية وهو الذي يضع الاختبارات لتقييم الطلبة، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي(دروزة، 2000).

فتطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث، أصبح ينظر إلى المعلم على أنه معلم ومربٍ في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلّم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم "روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً" هذا إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيّه (الفرح ودبابنه، 2006).

لقد أصبح دور المعلم دوراً يتيح للطلبة فرصة المشاركة في التعلم والتعليم والتعبير عن نفسه بحرية، يركز على إكساب الطلبة مهارات البحث الذاتي والاتصالات، ودوراً في دمج الطالب في الأنشطة الطلابية لبلورة مواهبه وتفجير طاقاته وتنمية قدراته وتكامل شخصيته، ودوراً يتيح للطالب التعرف على الوسائل التقنية والاتصالات وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم، ودوراً يساعد الطالب على الرجوع إل مصادر المعرفة المختلفة من مكتبات ومراكز تعليمية ووسائل الإعلام المختلفة واستخراج المعلومة بأقل وقت وجهد(دروزة، 2000).

ويمكن تلخيص أدوار المعلم حديثاً في أربع مجالات واسعة لا بد له من تطوير نفسه مهنياً فيها، وعلى وزارات التربيـة والتعليم أن تيسر هذه المهمـة بتـوفير القـدرات والخبـرات والإمكانيـات اللازمـة لـذلك، والأدوار هي:

1. تصميم التعليم (Designing instruction Competencies) .
2. توظيف التكنولوجيا (Using technology Competencies) .
3. تشجيع تفاعل الطلاب (Encouraging students interaction Competencies)
4. تطوير التعلم الذاتي للطلاب (Promoting students self regulation Competencies)

11.2.2 دور المشرف التّربويّ في التنمية المهنية للمعلمين

يحتاج المعلم خلال عمله التربوي إلى من يأخذ بيده ويوجهه التوجيه السليم نحو أفـضل السبل لأداء مهامه بكفاءة عالية. ولقد أكدت البحوث الحديثة على الدور الـذي يلعبـه الإشـراف التربوي في هذا المجال، حيث أشارت كارول كروس (Carol Crews) إلى أن المشرفين التّربويّين يمثلون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وأن أنظار العاملين في الحقل التّربويّ تتجه إليهم باعتبارهم خبراء ومستشارين ومتخصصين في المنهاج وطرق التدريس الحديثة وينبغي أن يطوروا ويحسنوا العملية التّربويّة عن طريق مساعدة وتوجيه المعلمين نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم وتنمي كفاءتهم ليعطوا انجاز أفضل في عملهم ، في حين أكد لوسيل. ج جودن (Lucille. G. Jorden) أهمية العلاقات الإنسانية التي يقوم بها المشرف التّربويّ عندما يترجمها إلى واقع عملي بدلاً من الاقتصار على جانبها اللفظي فقط، وأن يدرك المشرف التّربويّ بوعي دور العلاقات الإنسانية وتأثيرها في تطوير قابلية المعلمين عن طريق التعرف على مشكلات ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم وأمنياتهم. أما (أ. م ستروجز A W Stucrgcs) فقد أكد أن النشاطات التي يمارسها المشرفون التّربويّون ينبغي أن تركز في اتجاهين، الأولى مهارات الاتصالية بينهم وبيم العاملين معهم سواء في العملية التعليمية الإدارية، والثاني على استخدام التقنيات الحديثة في حل المشكلات التي يصادفها المعلمون وإحباط كل المعوقات التي تعرقل سير التدريس في المدرسة، وخلق المناخ التعليمي الجيد (الأسدي وإبراهيم، 2007).

ويقوم برنامج الإشراف الناجح على أساس مراعاة حاجات المعلمين ومشكلاتهم، فهدف النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم التي تختلف عادتاً لاختلاف إعدادهم، وخبراتهم بالإضافة إلى قدراتهم وميولهم واستعداداتهم الجسمية وظروفهم العامة، فالمشرف التّربويّ يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة والفردية، والذي يتطلب

معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، وهذا للمعلمين الجدد والقدامى على السواء، حيث يبدأ المشرف التّربويّ مع المعلم الجديد بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي سيعمل فيها، وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة، ونمط التفكير الذي يسير المجتمع المحلي وذلك يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، والتخطيط لزيارة المعلم في مدرسته ليساعده في مباشرة عمله بأقل درجة ممكنة من التوتر ضماناً للانسجام بين المعلم وعمله الجديد، ومن مهام المشرف التّربويّ البحث عن سبل من شأنها تطوير المعلمين واستمرار نموهم، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات التفجر المعرفي وخاصة في مجال مهنة التربية والتعلم، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق النظرية المصحوبة بالممارسة الفعلية والتطبيق العملي الهادف إلى زيادة كفاية المعلمين وإتاحة الفرصة لهم للبحث والتجريب (الخطيب وزميليها، 1987).

وبين عبد الهادي (2006) في مجال عمل المشرف التّربويّ الفني أنه يهتم بتحسين أداء المعلمين ورفع كفايتهم الإنتاجية من خلال إتباعه لأساليب إشرافية متعددة، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين في حل مشكلاتهم الفعلية مما يعزز ثقتهم بالمشرفين ويزيد قناعتهم بأهمية دورهم وتتمثل المساعدة في:

- تقديم حلول واقعية لمشكلات المعلمين الفعلية.
- مشاركة المعلمين في معالجة قضاياهم بصورة مباشرة.
- تقديم نماذج منوعة وأوراق عمل وملخصات واختبارات وأدوات ووسائل تعليمية وبطاقات عمل ذاتي.
- القيام بتجارب عملية وإدارة ورشات تربوية في المكتبة والمختبر.
- القيام ببحوث إجرائية ودراسة حالات ذات علاقة.
- إيجاد قنوات من الاتصال سواء بين المعلمين في المدرسة الواحدة أم في المدارس الأخرى يقوم بدور منسق بين المعلمين.
- يساعد المشرف المعلمين لتقبل بعضهم بعضاً.

وأشارت مدانات وكمال (2002) أن عمل المشرف التّربويّ يتلخص في مجالين أساسيين الأول هو التأثير في سلوك التعليم بطريقة لتحسين نوعية التعليم. بالعمل مباشرة مع المعلمين في تخطيط ووصف وتحليل وتقييم التعليم وفي تطوير وتنفيذ أساليب جديدة للتعليم مبينة على التقييم، ويعمل المشرفون أيضاً مع المعلمين على تطوير أهداف عامة للأنظمة المدرسية التي يستخلص منها الأهداف التعليمية، وتطوير فرص تفاعل الطلاب، وتشجيع المعلمين على تأمين الوسائل التعليمية

وكيفية استعمالها داخل الصف، والمشرف التّربويّ مطالب أن يطور مجموعة من نشاطات التأهيل أثناء الخدمة لمساعدة المعلمين على تحسين التقويم والقياس وبناء الاختبار ووضع العلامات وكتابة التقارير، ومساعدة المعلمين على إدارة الصف لأنها المهمة الصعبة إذ أن عمل المعلم لا يقتصر على التعليم فقط. والثاني تطوير المنهاج ولا يتطلب تطوير المنهاج تعريفاً فقط بل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار الوظيفية الأساسية للسلوك الإشرافي.

فدور المشرف التّربويّ هو السعي لمساعدة المعلم لتطوير أدائه الصفي، بما أوتي من خبرة وتأهيل في المادة العلمية وأساليب تدريسها وما لديه من مهارات في الملاحظة والتحليل وحل المشكلات، وأن لا تقتصر على التغذية الراجعة فقط، بل يحتاج مع هذا إلى أنواع أخرى من أنشطة النمو المهني التي تسهم في تحسين أداء المعلم الصفي، وخاصة أن مهنة التدريس مهنة متطورة ونامية بطبيعتها، وأن المعلم لا بد أن يسعى في تطوير نفسه بما يجد من مهارات أدائية أو معارف أكاديمية، مما يحتم على المشرف التّربويّ تنظيم برامج نمو مهني متنوعة يحقق بها حاجات المعلمين التنموية، ويتعاون المشرف التّربويّ مع مدير المدرسة على إيجاد بيئة تربوية في المدرسة تدعم النمو وتشجع التطوير الذاتي، فالنمو المهني عملية تتآزر فيها عوامل عدة لا بد من وجودها وتآلفها لإيجاد بيئة تدفع للنمو وتشجع عليه.

وأكد الأسدي وإبراهيم (2007) على مسؤولية المشرفين التّربويّين في تهيئة المعلمين الجدد، والتي تشمل على تعريفهم بمدارسهم التي سوف يعلمون فيها والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالبيئة المدرسة، بالإضافة إلى الواجبات المناطة بهم كالمناوبة وتربية الصف والنظام المدرسي بصورة عامة وأساليب المادة التي يدرسونها وبمكتبة المدرسة ومختبرها وبجميع مرافقها المختلفة، خاصة أن نسبة من هؤلاء المعلمين لم يكونوا قد أعدوا مهنياً لهذا الغرض، فتكون معظم دراستهم نظرية، وفرق كبير بين النظرية والتطبيق.

12.2.2 المدير مشرف مقيم ودوره في التنمية المهنية للمعلمين

بدأت تشيع فكرة أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، نتيجة لتطور التربية بوجه عام وتطور وظيفة مدير المدرسة بشكل خاص. وأخذ المربون يولون هذا الموضوع أهمية كبيرة، باعتبار أن المدير هو المسؤول الأهم في هذه العملية، فهو المشرف التّربويّ الذي يعيش في المدرسة ويعرف مشكلاتها وحاجاتها، ويعرف قدرات ومشكلات وحاجات المعلمين، ويعرف أيضاً حاجات الطلبة والبيئة المحلية.

لذا فإن هذا كله يتطلب مهارات وكفايات خاصة في مدير المدرسة مما يقتضي إعداده وتدريبه بصورة مستمرة للقيام بمثل هذا العمل.

بما أن دور المدير الإشرافي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في مدرسته وتطويرها بشتى الوسائل المتاحة، فإن مجال عمله هذا يتناول جميع مدخلات هذه العملية وعملياتها ونتاجاتها (عبد الهادي، 2007).

فمدير المدرسة هو قائد تربوي، ينبغي أن يشارك في عملية تنمية المنهاج التّربويّ من خلال الإفادة من جميع الطاقات المتوافرة لدية: البشرية، والمادية لخدمة العملية التّربويّة وتحقيق التربية المتكاملة للأطفال، فيحرص على نموه المهني المستمر ليتمكن من تزويد العاملين معه بالأفكار والمعارف اللازمة لتطوير العملية التّربويّة ودفعها للأمام، والنزوع نحو التطوير والإبداع، فلا تقف عند حد تنفيذ التعليمات التي تصدر إليه، ويحافظ على كيان كل عمل أو طالب فيحترمه ويقدره، فلا يضع نفسه في برج عاج، بل يعمل على تحسس مشكلاتهم والاستماع إليهم ليعمل على حلها، ويحقق المطالب التي بوسعه تحقيقها (الخواجا، 2004).

وأشار الدليل الإجرائي لمدير المدرسة الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005) إلى مهام مدير المدرسة كمشرف مقيم وفيما يلي هذه المهام:

1. زيارة الصفوف وتبادل وجهات النظر فيما يتصل بعناصر الموقف التعليمي.
2. متابعة ملاحظات المشرف التّربويّ.
3. تحسس مشاكل الطلاب.
4. بحث مستويات التحصيل لدى الطلبة وتشخيص جوانب القوة والضعف.
5. وضع خطط علاجية لمواجهة مشكلات التحصيل والمشكلات ذات العلاقة.
6. توفير الأجهزة والأدوات التعليمية.
7. تزويد المديرية بأسماء المعلمين الذين يحتاجون إلى تطوير.

وأشار الدليل أيضاً إلى آلية متابعة مدير المدرسة للمعلمين من خلال الزيارات الصفية، ومتابعة التحضير، والزيارات التبادلية، ومتابعة النمو المهني لديهم من خلال التعرف على احتياجاتهم وتشجيعهم على استكمال تأهيلهم التّربويّ، وعقد الندوات المبنية على حاجات المعلمين، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التّربويّ الحديثة، وآلية التعامل مع المعلم الجديد بدأ باستقباله وتقديمه إلى زملائه، وعمل له جولة داخل المدرسة ومرافقها، وتعريفه بالمسؤوليات والواجبات المهنية، وتدريبه على الأعمال الكتابية، وضع برنامج زيارات خاص به سواء كانت تبادلية أو زيارة المدير الإشرافية.

وفي حديثه عن دور الإشرافي لمدير المدرسة، بين الخواجا (2004) أنه يكون ذلك من خلال:

1. زيارة المعلمين وإبراز ملاحظاته وتقديم التغذية الراجعة لهم.
2. مساعدة المعلمين على تقويم جهودهم.
3. مساعدة المعلمين على التخطيط للاختبارات المدرسة.
4. تدريب المعلمين وعقد الورش التدريبية لهم وفقاً لحاجاتهم التدريبية.
5. نقل الأفكار والخبرات التّربويّة منهم وإليهم.
6. إحداث التغيير والتطوير التّربويّ لديهم من خلال تجربتهم لأساليب جديدة في إيصال المعلومة.
7. حث المعلمين على إجراء بحوث إجرائية ودراسات ميدانية علمية على المشكلات التي تواجههم ومتابعة أعمالهم وما توصلوا إليه.

وبين الخواجا (2004) في سياق الدور الإشراف لمدير المدرسة المهام الآتية التي تتعلق بالمعلمين:

1. أن يوزع المسؤوليات والواجبات المدرسة على المعلمين.
2. أن يناقش خطط المعلمين ويتابع تنفيذها.
3. أن يتابع دوام المعلمين والتزامهم بالعمل والواجبات المطلوبة منهم.
4. أن يشارك في تدعيم العلاقة الاجتماعية والإنسانية بين أسرة المدرسة معلمين وطلاب.
5. أن يقوم بزيارات الصفية للاطلاع على التفاعل القائم بين المعلم وطلابه وملاحظة الأهداف التي حددتها المناهج الدراسية والخطط التي وضعها المعلمون.
6. أن يهيئ للمعلمين فرص النمو الأكاديمي والمهني من خلال
   - الاجتماعات والندوات والمحاضرات.
   - توجيه المعلمين للاطلاع على مصادر المعلومات النافعة في مجال عملهم، ووفق تخصصاتهم.
   - إتاحة الفرصة لالتقاء المعلمين بالمشرفين التّربويّين وغيرهم من أفراد البيئة المحلية والإدارة التّربويّة.
   - تنظيم برامج لتبادل الخبرات بين المعلمين (تبادل الزيارات الصفية).
   - توفير الأدلة والمناهج والنشرات التّربويّة اللازمة لعمل المعلم وضمان نجاحه فيه.
7. أن يساعد المعلمين على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية من خلال توفير الخامات والمواد المطلوبة.

أما عطوي (2008) أشار إلى أن مجال عمل مدير المدرسة الإشرافي يتناول جميع مدخلات العملية التعليمة وعملياتها ونتاجاتها، ويمكن أن يشتمل ذلك مجالات متعددة من أهمها:

1. التخطيط الفعال: أن يعد خطة لعمله بالتعاون مع المعلمين، وأن يتعرف على احتياجات معلمي المدرسة، ويساعدهم على إعداد خططهم.
2. إغناء المنهاج وتقويمه: فيصمم نشاطات مناسبة تساعد في تعزيز المنهاج وتبسيطه، ويقترح استراتيجيات ووسائل عملية لتطبيق المنهاج، ويعمل تكيف بعض محتويات المنهاج لتناسب طلبة مدرسته وبيئتهم، ويجمع معلومات حول مدى ملائمة المناهج.
3. التنمية المهنية لنفسه وللمعلمين: يوفر مصادر للمعلومات حول الموضوعات التّربويّة والمدرسية، ويطلع على كل ما هو جديد في مجال التّربويّة والإشراف التّربويّ، وأن يوصل المعلومات الحديثة للمعلمين بأساليب الإشراف المختلفة، ويعمل على تبادل الخبرات في مدرسته ومع مدارس أخرى.
4. الامتحانات والاختبارات: يساعد المعلمين على وضع اختبارات تشخيصية وتحصيلية، ويساعدهم على تفسير نتائج اختباراتهم وتوظيف نتائجها لتحسين أدائهم وأداء طلبتهم، وتدريبهم على استخدام أنماط جديدة من الامتحانات.
5. إدارة الصفوف: فيساعد المعلمين على التخطيط الفعال لإدارة صفوفهم، ويرشدهم إلى لحل مشكلات الانضباط والنظام التي تواجههم داخل الصف،ويدربهم على استخدام أنماط مختلفة لتجليس الطلبة داخل الصف وتوزيعهم إلى فرق ومجموعات لتنويع أساليب التعليم واستراتيجياته.
6. العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي: فيقم علاقة إنسانية مع المعلمين وأن يعمل معهم بروح الفريق، ويوثق الصلة مع المجتمع المحلي ويخطط للاستفادة من الطاقات البشرية والمادية فيه لزيادة فاعلية دور المدرسة.
7. تقويم العملية التّربويّة في مدرسته: فيقوم أداء المعلمين وفق معايير محددة، وتقويم أداء الطلبة وتحصيلهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي والجسمي والعقلي، ويجري البحوث الإجرائية لحل مشكلات معينة، ويقيم عمله ذاتياً وفق معايير خاصة ويشجع المعلمين على القيام بمثل هذا التقويم.

فمدير المدرسة مشرف تربوي مقيم لا يتعارض ما يقوم به من إشراف وبين ما يقوم به المشرف التّربويّ بل إنهما يؤديان عملاً تعاونياً، لخدمة أهداف التربية، ويكمل كل منهم صاحبه، فلا ننتظر أن يكون مدير المدرسة ملماً بتفاصيل جميع المواد الدراسية، التي يقوم بتدريسها معلمو مدرسته، ولا أن يمد يعد العون إلى كل مدرس فيما يصادفه من مشكلات تتعلق بتفصيلات أي مادة دراسية، ولكن المشرف

المختص يستطيع أن يقدم هذا النوع من العون، ومدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً يستطيع أن يقدم الكثير لمساعدة المعلمين، في الحكم على طلابه، واكتشاف قدراتهم، واختيار الوسائل المناسبة للتعاون معهم، ووضع إمكانات المدرسة تحت تصرف المعلم لخدمة الطلبة،... إلى غير ذلك من النواحي التي قد تكون المساعدة فيها، متاحة للمشرف القادم من خارج المدرسة وقد لا تكون (الأسدي وإبراهيم، 2007).

وقدم كاربنتر (2001) عينة لبعض القدرات والكفايات التي أجمع خبراء التربية على ضرورة توفرها لمدير المدرسة في مجال التنمية المهنية:

1. ينسق مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين الآخرين من خارج المدرسة للتعرف على النواحي التي تحتاج إلى تطوير وتغيير داخل المدرسة.
2. يحرص على عملية التقييم المستمر لأداء العاملين معه داخل وخارج هيئة التدريس، ليس بهدف اتخاذ إجراءات عقابية، ولكن بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف في أداء المعلمين.
3. يستطيع أن يحدد بدقة الأهداف التعليمية التي تصبو المدرسة إلى تحقيقها، وبقدر الاحتياجات اللازمة لكي تضمن له تحقيق هذه الأهداف، من أجل تنظيم البرامج التدريبية الملائمة وييسر لجميع المعلمين الاشتراك فيها، حتى يستطيعوا التعامل مع المستجدات وتطبيق الهدف المرجو منها.
4. يشجع المعلمين من أجل تنمية أنفسهم ذاتياً، دون الحاجة إلى مساعدة كبيرة من أحد.

ويمكن تلخيص دور مدير المدرسة فيما يلي:

- تذليل العقبات التي تواجه المعلمين، ومدّهم بكل أنواع الدعم التي قد يحتاجونها، وتزويدهم بالوسائل اللازمة أو غير ذلك، للمحافظة على الدافعية للعمل لديهم.
- متابعة تنفيذ توصيات المشرفين التّربويّين للمعلمين، والاطلاع على التحضير والأعمال الكتابية للطلبة، ومتابعة العمل على الارتقاء في تحصيل الطلبة وتقدّمهم، ومساعدة المعلمين في ذلك بالطرق المناسبة.
- الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الصفوف والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم ومشاركاتهم.
- الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمس احتياجاته التدريبية واقتراح البرامج المناسبة له، ومتابعة التحاقه بما يحتاج إليه من البرامج داخل المدرسة وخارجها وتقويم آثارها على أدائه، والتعاون في ذلك مع المشرف التّربويّ المختص.

- وضع خطة لتدريب المعلمين لكي يتدربون على المنهاج وطرق تدريسه والوسائل والأجهزة التعليمية والتقنيات التّربويّة التي يتطلبها.
- يشجع المعلمين على إتباع الطرق الحديثة لإدارة الصف، فلكل صف مناخ خاص والمعلم هو القائد في الغرفة الصفية ويعمل على توفير بيئة صحية مراعياً الفروق الفردية والقدرة العقلية والنضج ومرحلة النمو للطلبة.
- يتابع الهيئة التدريسية على تنفيذ ملاحظاته.

ويتمثل دور مدير المدرسة في تطوير المعلمين الجدد بتعزيزهم من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم داخل غرفة الصف وضمن النجاح الأكاديمي لكل الطلبة، وتشجيعهم على توظيف طرق وأساليب جديدة، فالمدير باستطاعته بدعمهم وتوجيههم من خلال فهم واستيعاب قضاياهم، وتبني استراتيجيات تلبى حاجاتهم، فمدير المدرسة هو العامل الحاسم في نجاح المعلمين الجدد أو فشلهم (Roberson & Roberson,2009).

وبين العمايرة (2002) واجبات المدير تجاه المعلم الجديد، فكثيراً ما ينتاب المعلمين الجدد الشعور بأن أحداً لا يهتم بوجودهم في المدرسة، فيقوم المدير بالترحيب بالمعلم الجديد ويقدمه لأعضاء الهيئة التدريسية، ويدله على المساعدة التي يستطيع أن يستمدها من كل منهم، ويقدم المدير كل ما يتعلق بظروف عمل المعلم الجديد اليومية، والأمور والتعليمات الإدارية، وأن يجعله المدير يشعر بالثقة بالنفس، وأن يفتخر لانتسابه إلى المدرسة، وتعريفه بالمجتمع المحلي، وإشراكهم في اتخاذ القرار.

13.2.2 إشراف الأقران (الزملاء) ودوره في التنمية المهنية للمعلمين

الإشراف التّربويّ المعاصر يتميز بكونه عملية نمو مهني للمعلم، يسعى لمساعدته على تطوير نفسه وتهيئة البيئة المناسبة لنموه المهني، فالإشراف التّربويّ عملية مستمرة، وليس نشاطًا آنيًا سرعان ما ينتهي، فليس المهم من يقوم بعملية الإشراف بقدر ما تهم فاعلية الإشراف نفسه وأثره على تحسين العملية التعليمية التعلمية.

فالمشرفين التّربويّين يواجهون صعوبة في العمل مع كل المعلمين في المدارس، ويفسر ذلك العدد الكبير من المدارس مع الأعداد الضخمة للمعلمين وقلة عدد المشرفين، بالإضافة إلى تواجد المشرفين

في مكان وزمان محددين لبذل الجهود بكفاءة عالية والعمل لإشباع حاجات المعلمين المهنية المختلفة (مدانات وكمال،2002).

وقد أدت التخفيضات في ميزانيات المدارس إلى إلغاء الجهاز الإشرافي، مما أجبرت بعض المربين بالحاجة إلى تنظيم لتعزيز وسائل للنمو المهني، فالمعلمون لا يبقون في المستوى المهني نفسه، فهم إما أن يتحسنوا من خلال تطوير مهارات واهتمامات ونشاطات جديدة، وإما أن يهبطوا في مستواهم، ولكي يشعر المعلم بالتجديد المهني فأن ذلك يتطلب أكثر من مجرد إلقاء خطبة ملهمة في بداية العام الدراسي أو الاشتراك في لجنة انتقاء الكتب المدرسية، ويمكن من خلال "إشراف الزملاء" جعل التركيز بشكل خاص يدور على تحسين التعليم. وقد بادرت مدارس العاصمة –واشنطن– بالتعاون مع أساتذة الجامعات بتطبيق برنامج لإعداد الكوادر الإدارية، والمعلمين للقيام بالإشراف العيادي، واشتركوا في تدريب الزملاء على مهارات الإشراف العيادي، فقد عمل هؤلاء المربون المتدربون كمصادر مُقيمة في المدرسة لخدمة زملائهم، وقد عزي نجاح البرنامج إلى التزام المشاركين به (فيفر ودنلاب، 1997).

يسعى إشراف الأقران (الزملاء) لتحسين مهارات المعلمين، وقد ورد في الأدب التّربويّ بمسميات عدة هي: الإشراف من قبل الزملاء، والتدريب من قبل الزملاء. والملاحظة من قبل الزملاء، وتقييم الرفاق، والزيارات المتبادلة، والنمو المهني المشترك، ولعل أكثر هذه التسميات تداولاً هو الزيارات المتبادلة وإشراف الأقران.

عرف روبنز (Robbins, 1991) إشراف الأقران "بأنه إجراء موثوق يقوم من خلاله زميلان أو أكثر من زملاء المهنة بالعمل معا للتأمل في ممارساتهم وصقل وبناء مهارات جديدة، والمشاركة في الأفكار وتعليم بعض، وتنفيذ البحوث وحل مشكلات العمل". وهو " إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة بعضهم باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة(Ackland,1991).

كذلك يعرفه (Hasbrouk, 1997) بأنه " يعني أن المعلم يشاهد زميله المعلم ويتعاون معه ليستخدم نتيجة هذه الملاحظة في تحديد الأهداف المرجوة لتطوير وتحسين مهارات واستراتيجيات وطرق التدريس.

ويعتبر إشراف الأقران ذا جودة عالية في تطوير عمليتي التعليم والتعلم وتمنية الكفايات المهنية للمعلم لأنه عبارة عن تجمعات من الزملاء أو الرفاق تعمل معاً لتبادل المنفعة والخبرات، ويعمل على تقديم التغذية الراجعة الداعمة من خلال المناقشة التي تتم بعد الزيارة. فيستخدمه المعلمون لزيادة خبراتهم ونموهم المهني عن طريق تبادل تلك الخبرات في جو من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن خلال التخطيط المشترك وتنظيم الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين حيث يلاحظ أحد المعلمين زميله

أثناء التدريس بهدف تقديم المساعدة له، ومن خصائصه أنه لا يهدف إلى إصدار أحكام تقويمية، ويتم بناء على حاجة المعلم وباختياره، ويتميز بسرعة نتائجه، وتتبع فيه أسس الزيارة الصفية الإشرافية من اجتماع قبلي وآخر بعدي وعدم التدخل أثناء الحصة، ويؤدي استخدام هذا الأسلوب إلى تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين وإلى استثمار طاقات المعلمين وخبراتهم، والمساعدة في حل بعض المشكلات التعليمية، وإتاحة الفرصة للتجريب والإبداع ونقل الخبرات الناجحة، ويساعد المعلم في الربط بين المباحث وتحقيق التكامل في تعلم الطلبة.

ويعتبر نظام الزمالة نوع من أنواع إشراف الزملاء والذي فيه يلازم معلم جديد معلماً ذا خبرة، يقدم له معلومات ومساعدة ذات صلة بعمل المعلم المدرسي بصفته خبيراً، فإذا كانت هذه المطابقة مبنية على أسس سليمة، كأن يكون هناك اتفاق وانسجام بين الزميلين، كانت العلاقة القائمة اتفاق وانسجام بين الزميلين، كانت العلاقة القائمة بينهما مفيدة لكليهما، فأفضل توجيه يتلقاه المعلم الجديد عن المدرسة يأتي من المعلم الزميل، الذي يمكن أن يقدم له مواد وافكار جديدة من التعليم (فيفر ودنلاب، 1997).

ووضعت إستراتيجية تأهيل وإعداد المعلمين الفلسطينية (2008) تصور لبرنامج تهيئة منظم تقدمه المدارس، محدد الأهداف والمحتوى والأسلوب، ويمتد على فترة عام واحد، والذي يهدف إلى مساعدة المعلم الجديد على تحسين تعلميه، وإلى مساعدته على التطور الشخصي والمهني، يعين معلم مرشد لكل معلم جديد في المدرسة يتم اختياره ضم مواصفات محددة، يجري تدريبه للقيام بمهام الإرشاد، وجعل التعليم نشاطاً عاماً يتطلب التعاون مع الزملاء، فيعطى المعلم الجديد المجال لملاحظة تعليم المعلم المرشد ومعلمين آخرين، ويتولى المعلم المرشد مشاهدة المعلم الجديد في غرفة الصف، ويتم التداول حول أدائه، ويعطى التغذية الراجعة ويخطط مع المعلم لكيفية حل المشاكل التي تواجهها، ولتعليم المباحث التي يعلمها. ولهذا الأسلوب إيجابيات عدة وفوائد كثيرة منها:

1. يميل معظم المعلمين إلى طلب النصح والإرشاد من زملاءهم أكثر من غيرهم، وخصوصاً المشرفين التّربويّين.
2. يستطيع المعلمين أن يزودوا بعضهم بعضا بآراء ومعلومات (التغذية الراجعة)، مفيدة جداً، دونما حاجة لتدريب طويل ومركز ودونما حاجة لاستخدام نماذج أو أدوات تقيميه معقدة
3. إن أسلوب التقويم من خلال الأقران يدعم علاقة الزمالة المهنية داخل المدرسة، ويقويها كما وينمي بين الزملاء حب التعاون والمنافسة والبناء.

ولهذا الأسلوب مجموعة من المحددات أهمها أن المعلمين غير المدربين لن يستطيعوا القيام بعملية إشرافية أو تقويمية ذات مستوى عال، كالتي يقوم بها المشرفون التّربويّون أو المدربون تدريبا جيداً، كما وينبغي تفريغ المعلمين (المعلم المرشد) بعض الوقت لزيارة بعضهم بعضا أثناء التدريس، وقد تثار حساسية خاصة عند بعض المعلمين المزارين، ولكن يقضى عليها من خلال توضيح أهداف الزيارة، وقد يبالغ المعلم المرشد في تجسيم الأخطاء، والسخرية، وإظهار عدم الثقة (نبهان، 2007–ب).

وتظهر أهمية التنسيق المشترك بين المشرف التّربويّ ومدير المدرسة لتنظيم عمل إشراف الأقران، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وتفادي المحاذير، فيعطى مدير المدرسة مسؤولية بناء البرنامج اليومي ومتابعة تقدمه، والذي يمكن أن يتحقق على مستويات كثيرة ، من أهمها: معلمو المادة الدراسة الواحدة، ومعلمو الصف الواحد، ومعلمو الصفوف المجمعة، ومعلمو المرحلة التعليمية، ومستويات أخرى يلزمها التنسيق على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة ومنها: معلمو المدرسة الواحدة لغيرها، وزيارات حسب الحاجات الفردية للمعلمين، وزيارات المعلمين القدامى الجدد وبالعكس، معلمو منطقة تعليمية لغيره.

15.2.2 الصعوبات والمشاكل التي تواجه المعلمين الجدد

يعتقد كثير من المعلمين أنه باستلامهم كتاب التعيين أنهم وصلوا إلى نهاية المطاف، فما أن يبدأ أحدهم يومه الأول في التعليم حتى يكتشف أنها بداية الطريق، ويمكن وصفها بسكة حديد في مدينة للملاهي، تلتوي وتنخفض وترتفع وتمتلئ بمشاعر متضاربة ما بين الابتهاج والخوف، وما بين الانهماك والانشغال، وما بين الاضطراب والقلق. فالمعلم انضم إلى مجتمع المدرسة عضواً في الهيئة التدريسية، وهي خبرة غير مسبوقة لتفرد المدرسة بمنظومة خاصة متنوعة الخبرات ومتعددات المجالات، فيعمل المعلم الجديد على استكشاف هذا المجتمع ويحاول التعامل معه، ويواجه في ذلك صعوبات وتحديات قد تصيبه بالإحباط تؤثر على نشاطه الوظيفي، وقد تكون أبرز صعوبة تواجه المعلم الجديد صعوبة الدور الذي يؤديه فيجد نفسه فجأة أمام صف ممتلئ بالطلبة هو مسؤولاً عن كل كبيرة وصغيرة فيه من بداية العام الدراسي إلى نهايته، وأطلق عليها الترتوري والقضاة (2006) بصدمة الواقع أو صدمة الحقيقة.

وأشارت عبيد (2006) أن مشاكل المعلم الجديد تتلخص في أمرين الأول التكيف وخاصة مع الزملاء ومدير المدرسة، ومع الطلبة ومعرفة خصائص نموهم، أما الأمر الثاني فهو المهام الإدارية والفنية، فالمهام الإدارية تتلخص في سجلات أحوال الطلاب، وسجلات علاماتهم، وسجل المتابعة، والسجل

التراكمي، أما المهام الفنية تتلخص في التحضير اليومي، والمعرفة الجيدة بعناصر العملية التعليمية التعلمية، وإدارة وقت الحصة وتنظيمه، واستخدام الطرائق التّربويّة الحديثة، واستخدام طق التقويم المختلفة، وإعداد الاختبارات التحصيلية والتشخيصية بحسب جدول المواصفات، والإلمام بأساليب التعلم والتعلم الفعالين، وتنمية ذاته مهنياً وأكاديمياً، ومهارة غلق الدرس، ومهارة استخدام الأسئلة وتنويعها.

وأجمل الترتوري والقضاة (2006) أبرز المشكلات التي تواجه المعلم الجديد في محاور ثلاثة؛ أولها مشكلات تتعلق بالطلبة: من أعمال الشغب والسلوكيات غير المنضبطة وازدحام الصف بعدد كبير من الطلاب، وانعدام دافعية التعلم عند كثير منهم، وعدم وجود نظام ردع مناسب أو قانون يعاقب الطالب المشاغب أو المقصر ويحفظ للمعلم مكانته وهيبته، والإهمال والاستهتار وعدم الاكتراث، واللامبالاة من قبل الطلبة، لعدم تفعيل سياسات الرسوب، وهذا ما يدفع الطلبة إلى عدم الاجتهاد أو الانضباط أو الحرص على تحصيل مستويات تعليمه أعلى.

أما ثاني المشكلات فتتعلق بالإدارة المدرسية: كالخوف من عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالمعلم الجديد وعدم تقديم الحوافز المعنوية لعمله ونشاطه. واهتمام الإدارة المدرسية بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب اهتمامها بالعملية التّربويّة، فلا تهتم بأمور المعلم ومساندته في مواجهة الطلبة المشاغبين، والمركزية الشديدة التي تنتهجها الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات وتأثير ذلك على دور المعلم في ضبط سلوكيات الطلبة، وافتقاد الإدارة المدرسية لصلاحية ردع الطلبة أو المساعدة في دفعه إلى الاهتمام بدروسه.

وثالثها ما يتعلق بالإشراف والتوجيه: كافتقاد بعض الموجهين والمشرفين للعدالة في التعامل مع المعلمين وخاصة المعلمين الجدد قليلي الخبرة في التدريس، وبعض المشرفين التّربويّين لا يؤدون عملهم بروح المشرفين، بل في شخص المفتش الذي يتصيد الأخطاء، ويطالب المشرفون المعلمين الجدد بأعمال تفوق قدراتهم وأوقاتهم، ومطالبة المعلم الجديد مهام خارج نطاق العمل المدرسي، في الوقت الذي لا تتوفر فيه إمكانيات التدريس وممارستهم النشاط، وعدم منح المعلم الجديد صلاحية تنفيذ طرق تربوية جديدة في التعليم أو تجريب الجديد في مجال التربية.

وأستعرض فينمان(1984) في دارسته المشاكل التي تواجه المعلمين في السنة الأولى من تعينهم، والتي ضمت العديد من الدراسات من دول مختلفة، حيث تركزت المشاكل في الانضباط الصفي، وتحفيز الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، وتقييم أعمال الطلبة، والعلاقة مع أولياء الأمور، والتنظيم

الصفي، وقلة الموارد التعليمية أو عدم كفايته، والتعامل مع مشاكل الطلبة الفردية، كما أشارت الدراسة أن هناك تطابقاً كبيراً بين مشاكل المعلمين في المرحلة الأساسية والمعلمين في المرحلة الثانوية.

وفي دراسة أجراها سليمان (2002) حول المشكلات التي تواجه المعلم الجديد، أشار إلى مجموعة من هذه المشكلات، ومنها:

1. ازدحام اليوم الدراسي للمعلم الجديد بالحصص مما يعيقه عن أداء عمله بفاعليه.
2. كثره إعداد الطلبة في غرفة الصف.
3. عدم معرفة المعلم الكافية بخلفيات الطلبة الأسرية.
4. عدم جدية بعض الطلبة وضعف مستواهم الدراسي.
5. عدم متابعة أولياء أمور أبنائهم دراسياً.
6. قلة المخصصات المالية المتاحة للمدارس والنقص في عدد الغرف والقاعات والمرافق الخاصة لممارسة النشاطات غير الصفية.
7. قله توفر التجهيزات المدرسية المساعدة لنجاح عملية التعليم (وسائل تعليمية، مكتبه، مختبرات).

كما أشارت نتائج هذه الدارسة إلى أقل المشكلات التي يشعر بها المعلم الجديد، وتتمثل في:

1. إثقال كاهل المعلم الجديد بالأعمال الإدارية الكتابية من قبل مدير المدرسة بالإضافة إلى عمله معلماً.
2. عدم تشجيع مدير المدرسة للأساليب والطرق الحديثة التي ينتهجها المعلم الجديد.
3. صعوبة تكيف المعلم الجديد مع معلمي المدرسة القدامى.
4. عدم احترام مدير المدرسة لرأي المعلم الجديد واستقلاليته.
5. عدم تعاون معلمي المدرسة القدامى مع المعلم الجدي.
6. عدم تشجيع مدير المدرسة للجهود التي يبذلها المعلم الجديد في سبيل الرقي بالعملية التعليمية.

16.2.2 تطور الإشراف التّربويّ في السلطة الوطنية الفلسطينية

منذ تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994 مهام التعليم في فلسطين، تولت وزارة التربية والتعليم العالي مهمة الإشراف على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، فوضعت في أولويات عملها إزالة الآثار السلبية الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي على العملية التعليمية، وعلى تلبية الاحتياجات الملحة لمختلف القطاعات التّربويّة، حتى يكون السير في العملية التعليمية باتجاه الهدف الوطني الفلسطيني، وكان غياب التأهيل والتدريب اللازمين للمعلمين والإداريين في المدارس

والمديريات من أهم التحديات التي واجهة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، بالإضافة إلى البنية التحتية المدمرة، والاكتظاظ في الصفوف، وتدني مستوى نوعية التعليم، وتفشي الأمية، وارتفاع معدلات التسرب الطلابي، والفصل التعسفي للمعلمين بحجج أمينة، وتشويه المناهج المعمول بها.

فاتجهت النظرة إلى عملية الإشراف كنظرة شمولية، من أجل الإصلاح التّربويّ وتحسين نوعية التعليم، وتنمية القوى البشرية في النظام التّربويّ، فشهدت العملية الإشرافية من خلال برنامج تطوير الإشراف التّربويّ تطوراً واضحاً، بإنشاء المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة، وتم العمل من خلال مجموعة من الأجهزة والإدارات الفنية والإدارية بشكل يسهل العملية التّربويّة وتطويرها، فقد أنيط بالإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التّربويّ مهمة تطوير النظام التّربويّ في فلسطين، والتركيز على المدرسة كمركز للتطوير التّربويّ من خلال تطوير نظام الإشراف التّربويّ والتدريب المستمر للمعلمين أثناء لخدمة، والذي تطلب تطوير دور المشرف التّربويّ من مشرف للمبحث الواحد إلى مشرف ذي نظرة تكاملية لمبحثه، وما يحيط به، ويؤثر ويتأثر في جميع أبعاد العملية التّربويّة، من بيئة مادية وتعليمية وبشرية، ويتناسب مع الأهداف العامة للتربية والتعليم وخطط الوزارة ومشاريعها. (سيسالم وزميليها، 2007)

وقسم الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ/فلسطين (2009) مراحل تطور الإشراف التّربويّ في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية إلى ثلاثة مراحل وهي:

المرحلة الأولى (1994-1996):

اتسمت بالدعم والمساندة وتقديم خدمات فنية تنم عن خبرة في مجالات المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة المدرسية، وأصبح المشرف والمعلم شريكان رئيسيان في إنجاح الموقف التعليمي وتقديم حلول وبدائل للمشكلات التّربويّة التي يواجهها المعلم بهدف تذليلها. ومن أبرز ملامح هذه المرحلة إنَّ جُلّ اهتمام المعلمين ينصب على إرضاء المشرف " المفتش" وبالتالي يظهر اهتماماً ذاتياً في حصة صفية واحدة، وفي الحصص الأخرى يتصرف بفردية مطلقة خاصة أن عدد الزيارات قليلة نظرة لقلة أعداد المشرفين، ويهتم المعلمون بتنفيذ القوانين والتعليمات بحرفيتها وذلك يكون على حساب جودة التعليم ونوعيته، وعدم الثقة بين المعلم والمشرف التّربويّ، مما يؤدي إلى سحب المعلم لعيوبه قدر طاقته.

المرحلة الثانية (1996-2005):

لقد تغيرت طبيعة العمل المطلوب من المشرف التّربويّ في تغيير سلوكات المعلمين الصفية بحيث أصبح يتشارك كل منهما في زيادة فرص نجاح الأسلوب الإشرافي المناسب في تحقيق الأهداف

المنشودة بعد اقتناع المعلم بدوره وتنفيذه في النشاطات التعليمية المختلفة. وقد غلب على هذه المرحلة طابع الصداقة مع المعلم حيث يقدم المشرف التّربويّ التغذية الراجعة المحببة للمعلم باعتباره قائداً تربوياً يهتم بنمو المعلم وتطويره ومساعدته في حل مشاكله، والاهتمام بالتدريب بشكل كبير، وتنظيم العملية الإشرافية وفق تعليمات مكتوبة، وتطوير أداء مديري المدارس للقيام بدورهم كمشرفين مقيمين، والعمل على إحداث تطوير في شكل التقارير بما ينسجم والتطور في العملية الإشرافية.

وتعتبر هذه المرحلة من المراحل الحاسمة في الإشراف التّربويّ الفلسطيني فقد تم استحداث مراكز إشرافية جديدة وتطوير فلسفة الإشراف التّربويّ التخصصي والعام وأدواتهما، وتطوير دور مدير المدرسة، وفيما يلي التسلسل التاريخي لتطور الإشراف التّربويّ في فلسطين ضمن هذه المرحلة:

1996-1997: اقتصر النظام الإشرافي على الدعم فقط، ولكن هذا التوجه لم يكلل بالنجاح بسبب حاجة النظام الإداري إلى التقويم (تقييم الأداء السنوي). ولكن ظهرت في هذه المرحلة بعض التطورات، من أبرزها: استحداث مركز رئيس قسم الإشراف التّربويّ، واستحداث نمط الإشراف العام: وتمثل في تقرير واحد متعدد المحاور: دعم مدير المدرسة كمشرف مقيم، معالجة تدني تحصيل الطلبة، المشاريع الريادية. وإصدار أول تعليمات مكتوبة لتنظيم العمل الإشرافي، وتصميم نماذج إشرافية: الإشراف الفني التخصصي، والخطة الإجرائية، ونموذج المعلم التطويري، والتي كانت نواة دليل الإشراف التّربويّ بعد ذلك.

1998-1999: تم استحداث مركز مشرف التدريب ليقوم بمساعدة رئيس قسم الإشراف التّربويّ فيما يتعلق بالتدريب والدورات التدريبية. وتطوير تقرير الإشراف التّربويّ العام ليصبح من شقين الأول خاص بمتابعة الخطة التطويرية لمدير المدرسة، وإعدادها، والآخر خاص بمتابعة ما تم تنفيذه من الخطة الإجرائية. واستحداث نظام إشراف المرحلة الأساسية الأولى، وما تبعه من تنفيذ برنامج التعليم التكاملي.

2000-2001: أخذ الإشراف العام مركز الاهتمام حيث أصبح يركز على خمسة محاور وهي: التخطيط، والتعليم والتعلم، والعلاقات داخل المدرسة، والمصادر البشرية، والمشاريع الريادية. بالإضافة إلى تطوير البطاقة الإشرافية للمعلم، حيث تتم متابعة المعلم من قبل المشرفين وتثبت نتائج الزيارات فيها، لتكون بمثابة سجل تراكمي لأداء المعلمين في السنة الواحدة وعبر السنين. صارت الوزارة تركز على دور مدير المدرسة الفني كمشرف مقيم تم إعداد تقرير خاص يتم متابعته من خلال الإشراف العام، يقوم المدير بتزويد قسم الإشراف بنسخة عنه، وكان يتوقع من المدير زيارة إشرافية لكل معلم في الفصل.

2002-2003: تم إرجاء تقويم المعلم إلى نهاية العام؛ من أجل الحكم على المعلم بناء على مجمل أعماله، وكان التركيز في هذه الفترة على الدعم، وأصبح تقرير الإشراف العام تقريراً واحداً، ومحاوره هي: التخطيط، ودعم مدير المدرسة كمشرف مقيم، والمشاريع الريادية. وفي نهاية العام 2002 تم إزالة التقدير في نهاية تقرير الزيارة الإشرافية وتعديل بسيط في بنوده وذلك ضمن توجه عام في الوزارة لتكون الزيارة الإشرافية داعمة للمعلم، وليست زيارة تقيميه، وهذا أدى فيما بعد إلى العمل على تغيير شكل التقرير بالكامل.

2004-2005: بناءً على التطور في النظرة إلى غاية الزيارة الإشرافية وأهدافها، والتوجه نحو الدعم والمساندة للمعلم كان لابد من تعديل آليات الزيارة وأدواتها، فتم تطوير تقرير الزيارة الإشرافية لكل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة اعتماد مرجعية واحدة للتقريرين، وتم تطوير نموذج خاص لتقويم أداء المعلم السنوي بحيث يكون نصفه للمشرف والنصف الآخر لمدير المدرسة.

المرحلة الثالثة (2006-حتى الآن):

شهدت هذه المرحلة تحولات ملموسة وانتهاج أنماط جديدة على صعيد الإشراف التّربويّ، خاصة برنامج المتابعة الشاملة التي كانت نمط جديد يختلف شكلاً ومضموناً عما كان معمولاً به في الفترة السابقة، والتركيز على فكرة فصل التقييم عن الدعم، ويمكن الحديث عن فترتين في تلك المرحلة:

الفترة الأولى: وهي التي تمّ فيها تعزيز دور الإشراف الصفيّ، حيث تم إبراز دور البرامج الآتية:

1. **المتابعة الشاملة:** والتي تقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلميّة من مصادر مادية وبشرية، من خلال النظر للمدرسة باعتبارها وحدة مستقلة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف التّربويّة والتعليمية، وتم تطوير أدواتها بطرقة علمية ميدانية.
2. **المشرف الصديق(التعاوني)** الذي يُعنى بتقديم الدعم والمساعدة لمعلمي المدرسة أو فئة منهم في موضوعات أظهرت المدرسة حاجة إليها، وذلك بناء على زيارة المتابعة الشاملة أو حاجة بعض المعلمين ذوي الأداء المتدني.
3. **الإشراف العام:** واقتصر العمل فيه على مرافقة مدير المدرسة "مشرف تربوي مقيم"، ومتابعة النمو المهني للهيئة التدريسية، ومتابعة المشاريع الريادية في المدرسة، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

الفترة الثانية: وهي الفترة التي تقع بين منتصف عام 2008 وحتى الوقت الحاضر، حيث تم تطوير نظام الإشراف التّربويّ بهدف الانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفيّ التخصصيّ فقط إلى الإشراف التّربويّ المدرسي الشامل، واستحداث متخصص فيما يتعلق بالمشرف التّربويّ مشرفاً مقيماً والمتابعة الشاملة والإشراف التخصصي. وقد كان لذلك التحول مسوّغات أهمها: كان لا بدّ من تحديد عمل المشرف التّربويّ بوضوح، ليقوم بدور الداعم أو المقيّم، وعدم كفاية الزيارة الصفية للحكم على أداء المعلم.وإطلاق إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين والخطة الخمسيّة الثانية، دعا لتطوير الإشراف التّربويّ، والعمل على الحدّ من خروج المعلمين من المدارس بغرض حضور لقاءات وورش تدريبية عن طريق عقدها في المدرسة أو داخل المجموعة العنقودية، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلميّة، وذلك من شأنه تخفيف تكاليف مالية للدورات.

وأساليب الإشراف التّربويّ في فلسطين متنوّعة كالزّيارة الصّفيّة، وتبادل الزّيارات بين المعلّمين في المدرسة الواحدة والمدارس المجاورة، إضافة إلى الدّروس التطبيقيّة التي يتولى المشرفون أو من يكلّف بتنفيذها أمام مجموعات من المعلمين، يُضاف إليها اللقاءات الإشرافيّة والنّشرات والقراءات. وهناك آليات جديدة وهي قيد التّطوير في السنوات الحاليّة، وهي عبارة عن برامج شموليّة تهدف لإحداث التّكامل والشّموليّة في أداء المشرف التّربويّ على اختلاف مستويات الدّعم والمساندة، أهمها:

أولاً: الإشراف التّربويّ (المُقيم) في المدارس:

هو أحد الأساليب المستخدمة للإشراف على المدارس وتعرّف مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التّربويّ والاجتماعيّ، من خلال تواجد المشرف التّربويّ في المدارس أطول فترة ممكنة؛ للنهوض بالواقع التّعليميّ، بحيث يكون أكثر التصاقاً بالعمليّة التّعليميّة داخل المدرسة، ومتفرغاً للعمل الإشرافيّ، وبالتّالي فإنه الأقدر على المتابعة وملاحظة التغيرات في المدرسة، فيتولى مهمة تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين في قاعة الصف بهدف رصد النشاطات التعليمية وملاحظة التفاعل الصفي واللاصفي وتقويم أداء المعلم والوقوف على أثره في التلاميذ، كما ويتولى مهمة دعم مدير المدرسة في تحقيق المتابعة الفاعلة، وتحسين الانضباط المدرسي، وفي آلية الكشف عن أداء المعلمين، وفي متابعة الخطط العلاجية، وفي متابعة التعليم وكصادره في المدرسة وتفعيل السجلات المدرسية الفنية، كما أن المشرف المقيم يلاحظ سير العمل اليومي للمدرسة والمناخ المدرسي.

ويلاحظ أن مهام المشرف المقيم في المدرسة شملت مهام الإشراف العام الذي كان معمول به سابقاً، وبهذا يقتصر الإشراف العام في المدارس التي لا تنتمي لعنقود–ليست ضمن مدارس الإشراف

المقيم–، ويشرف عليها إشراف عام المشرفون التّربويّون ممن لم يعملوا في الإشراف المقيم أو المتابعة الشاملة.

ثانياً: المتابعة الشّاملة

يقصد بالمتابعة الشّاملة قياس ما نصل إليه في عمل من الأعمال سواء كان القياس خلال القيام بالعمل أو بعد الانتهاء منه، ويمكن بوساطتها تجنب الانحراف والخطأ وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

وتفعيل دور المتابعة في تطوير وتحديث منظومة التّعليم بهدف تحقيق الانضباط داخل كل عنصر من عناصر المنظومة التّعليميّة من جهة وبين هذه العناصر كافة من جهة أخرى، مما يحمل أركان منظومة التّعليم بمهام ومسئوليات تتطلب وجود نظام متابعة بين الحين والآخر بهدف التحقق من قيام التقسيمات الوظيفيّة لمختلف الوظائف التعليميّة بتلك المهام والمسئوليات ولإعادة النظر في كل محور من محاور العمليّة التعليميّة بدءاً من الإدارة والمعلّم والطالب، والذي يتطلب نظام متابعة شاملة للمدرسة.

فالمتابعة الشّاملة تقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة من مصادر بشرية ومادية بالنظر إلى المدرسة باعتبارها وحدة مستقلة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف المنشودة. وتعدّ بهذا المفهوم الرّكيزة الأساسيّة لخطة تحسين الأداء الهادفة إلى النّهوض بالمستوى التّعليميّ في مدارس الوطن، من خلال تركيزها على تحصيل الطّلبة وعلى الكفايات التعليمية والنّتاجات التّربويّة.

3.2 الدراسات السابقة:

يتناول هذا القسم بعض الدراسات السابقة التي أجريت حول الإشراف التّربويّ بعد تقسيمها إلى قسمين: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية:

1.3.2 الدراسات العربية:

دراسة تيم (2009):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التّربويّ في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (391) معلماً ومعلمة، موزعين على أربع محافظات هي (نابلس، طولكرم، قلقيلية، جنين). صممت استبانة غطت الممارسات الإشرافية. أشارت نتائج الدراسة بصورة عامة إلى أن واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التّربويّ في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين كانت ضعيفة، وأن واقع الممارسات الإشرافية يختلف باختلاف المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية ومكان السكن. وفي ضوء تلك النتائج اقترح الباحث عدة توصيات لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرف التّربويّ في محافظات شمال فلسطين، منها توجيه المشرفين التّربويّين من خلال التدريب المستمر، وعدم إشغال المشرفين التّربويّين بالعبء الإداري، وتطوير معايير اختيار المشرف التّربويّ، وإجراء دراسة مشابهة في محافظات فلسطين الأخرى، وإجراء دراسات مشابهة تشتمل على متغيرات أخرى.

دراسة حمد (2009):

هدفت الدراسة التعرف إلى تقديرات المشرفين التّربويّين ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية لأداء المشرفين التّربويّين في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها، والمشرفين التّربويّين للمرحلة الثانوية في العام الدراسي 2008/2007. أما عينة الدراسة فتكونت من عينة عنقودية عشوائية شملت جميع المشرفين و463 معلماً ومعلمة في محافظات بيت لحم، وقلقيلية، ورام الله والبيرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة تم التحقيق من صدقها وثباتها.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية لأداء المشرفين التّربويّين كانت "متوسطة" بينما جاءت تقديرات المشرفين لأدائهم بدرجة "مرتفعة"، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي ومع وجود فروق لمتغير الخبرة

داخل الوظيفة. كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المشرفين التّربويّين تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق بين تقديرات المعلمين والمشرفين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المشرفين التّربويّين.
في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة عدداً من التوصيات أهمها توضيح فلسفة الإشراف وأهدافه للمعلمين.

دراسة الحماد (2008):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معوقات فاعلية الإشراف التّربويّ، وتحديد أهم تلك المعوقات الإشرافية كما يراها المشرفون التّربويّون بمدينة الرياض وكذلك تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية أداء المشرفين التّربويّين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة حيث احتوت على (95) عبارة تصف المعوقات الإشرافية وتم تطبيقها على أفراد الدراسة المكون من (230) مشرفاً تربوياً. وأوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيراً في فاعلية الإشراف التّربويّ أهمها: كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف التّربويّ زيارتها، وكثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلباً على النشاط الفني للمشرف التّربويّ .وكثرة نصاب المشرف التّربويّ من النشاط الإشرافي الذي يشتمل على زيارة أعداد كبيرة من المعلمين. وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التّربويّين. وتدني مستوى المعلمين في أساليب التقويم والقياس. وضعف التأهيل الأكاديمي والمهني لبعض المعلمين. وكثرة المعلمين غير المؤهلين تربوياً خاصة في المرحلة الابتدائية. وضعف مستوى إدارة المدرسة في مجال الإشراف والمتابعة والتقويم. وعدم وضوح مفهوم الإشراف التّربويّ الحديث للمعلمين. والشعور بالقلق والتوتر النفسي لدى بعض المعلمين نتيجة لوجود المشرف التّربويّ داخل المدرسة.

وأوصى الباحث بمجموعة توصيات مبنية على نتائج الدراسة أبرزها: ضرورة تقليل عدد المدارس التابعة للمشرف التّربويّ وتخفيض نصابه الإشرافي من المعلمين. وضرورة إقامة دورات تدريبية للمشرفين التّربويّين للرفع من مستواهم العلمي والإشرافي. وضرورة إحداث وظيفة المعلم الأول وذلك لتخفيف العبء عن كاهل المشرفين التّربويّين. وضرورة تبصير المعلمين بمفهوم الإشراف التّربويّ الحديث وبدور المشرفين التّربويّين حتى يزول ما رسخ في أذهانهم من نظرة تقليدية قديمة عن الإشراف التّربويّ الذي يعتمد على التفتيش في كثير من جوانبه. وتفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.

دارسة الحلو (2007)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس لكفايتهم الإشرافية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يدرس فيها المعلمون. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (250) معلماً ومعلمة، وهي عينة تعادل ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة البالغ (4913) معلماً في العام الدراسي 2006/2005. من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة من (80) كفاية موزعة على (9) مجالات إشرافية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر الكفايات ممارسة كانت –وعلى التوالي– في مجالات: العلاقات الإنسانية، وإدارة البيئة الصفية، والتقويم التّربويّ، في حين كان أقلها ممارسة مجال المناهج وطرائق التدريس. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل المجالات ولصالح الذكور، فيما عدا مجال العلاقات الإنسانية والذي كان لصالح الإناث، وبين أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في مجالات:التخطيط والتطوير، والعلاقات الإنسانية، والاختبارات المدرسية، والنمو المهني للمعلمين، والمناهج وطرائق التدريس ولصالح أصحاب الخبرة من (5–10) سنوات، ومديرية المعلم في كل المجالات ولصالح مديرية محافظة سلفيت. وفي ضوء نتائج الدراسة، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات لأغراض المتابعة والممارسة ومن أهمها: استحداث وتنظيم برامج تدريبية خاصة لمديري المدارس في المجالات المتعلقة بالممارسات الإشرافية.

دراسة أبو سمرة وزميليه (2006):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات الخليل. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي 2006/2005 والبالغ (1269) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون الفرعين العلمي والأدبي، أما عينة الدراسة فتكونت من (228) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل كانت بدرجة مرتفعة، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغيرات المديرية وسنوات الخبرة للمعلم، وعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغيرات جنس المعلم، وتخصصه، والمؤهل العلمي.

وقد أوصت الدراسة على أهمية التنسيق بين مديري المدارس وأقسام الميدان والإشراف التّربويّ في مجال الممارسات الإشرافية من حيث وضوح الإرشادات والتوجيهات والتعليمات، وتزويد مديري المدارس بنشرات دورية لإطلاعهم على آخر المستجدات لتحسين وتطوير ممارساتهم وأدائهم.

دراسة الديلمي (2006):

هدفت الدراسة الكشف عن فعالية مدير المدرسة الابتدائية بصفته مشرفاً مقيماً في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات والمعلومات وضعت استبانة شملت (80) مهمة إشرافية على (6) محاور رئيسية، تم تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية على مقياس خماسي التدريج، وجهت لمعلمي التعليم الأساسي في مملكة البحرين والبالغ عددهم (4240) معلماً ومعلمة، تم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (412) معلماً ومعلمة. وكانت أبرز نتائج الدراسة أن (52) مهمة إشرافية مقبولة من وجهة نظر المعلمين يمارسها مدير المدرسة كمشرف مقيم في رفع كفاياتهم المهنية، وأن (28) مهمة كانت غير مقبولة. وان معظم مديري المدارس في عملهم بالجوانب التنظيمية الإدارية، أبعدهم عن التفكير والاهتمام بالجانب الفني والتعليمي والتّربويّ كمشرفين مقيمين. وخلصت الدراسة إلى العدد من التوصيات والمقترحات لمواجهة المشاكل التي يعني منها مدير المدرسة كشرف مقيم لعل من أبرزها تطبيق مبدأ المسائلة من الجهات المختصة على المديرين الذين يهملون تطوير الكفاية المهنية للمعلمين، والقيام بزيارات ميدانية من قبل المسئولين للتعرف على واقع مدير المدارس والأدوار التي يؤدنها. استبعد المديرين المقصرين في أداء أدوارهم في تطوير كفايات المعلمين المهنية أو نقلهم إلى وظائف أخرى، وإلحاق المديرين الذين أثبت الواقع عدم قدرتهم وكفاياتهم بدورات تدريبية، تقليل المركزية وإعطاء مدير المدرسة حرية في اختيار برامج تطوير المعلمين مهنياً، حيث أنه على دراية بمعلميه ومدى حاجتهم إلى تطوير نوع البرامج التي هم بحاجة لها.

دراسة العموش (2004):

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى ممارسات مشرفي التربية الفنية لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. وقد أجريت هذه الدراسة على جميع أفراد مجتمع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (55) معلماً معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثمانية مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة

أن درجة ممارسة مشرفي التربية الفنية لمهامهم الإشرافية هي درجة متوسطة في جميع المجالات، باستثناء مجال الفن والتكنولوجيا حيث كانت درجة ممارسة هذا المجال منخفضة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير المديرية. في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة (أقل من 3 سنوات). واستناداً إلى نتائج الدارسة أوصى الباحث بضرورة التركيز على استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية الفنية، وعمل ورش تدريبية مشتركة بين مشرفي ومعلمي التربية الفنية أثناء العطلة الصيفية، وزيادة عدد الحصص الأسبوعية لمادة التربية الفنية.

دراسة أبو رشيد (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإشراف التّربويّ والإدارة المدرسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية المعينين حديثاً بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال دراسة الفروق في استجابات المعلمين تبعا لسنوات خبرتهم وتأهيلهم العلمي، وكذلك الفروق بين استجابات المشرف التّربويّ ومدير المدرسة في الجوانب التي تسهم في التطوير المهني للمعلم حديث التعيين، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلماً بينما بلغت عينة مديري المدارس (300) مدير وقد بلغ عدد المشرفين التّربويّين (150) مشرفاً تربوياً في تلك المناطق. واستخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات وتم توزيع استمارة استبيان على المعلمين حديثي التعيين واستبانة أخرى للمشرفين التّربويّين ومديري المدارس.

أظهرت نتائج الدراسة اتفقت آراء المعلمين والمشرفين ومديري المدارس على أهمية التطوير المهني للمعلم حديث التعيين من خلال الإشراف التّربويّ ومديري المدارس، واتفقت آراء المعلمين والمشرفين التّربويّين ومديري المدارس على أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به المشرف التّربويّ ومدير المدرسة في تنمية المعلمين المعينين حديثاً مهنياً.

وأوصت الدراسة أن يتم بناء نظام تقويمي متكامل يهتم بالمعلم وخاصة حديث التعيين يعتمد على كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والتعاون بينهم لتطوير أداء المعلم من خلال كل الوسائل المتاحة.

دراسة سليمان (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية، والتعرف على أسهام المشرف التّربويّ في حل تلك المشكلات، وكذلك تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في حل أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية في المستقبل. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة حيث احتوت على (67) عبارة تصف أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة المكون من (368) معلماً مبتدئاً و (95) مشرفاً تربوياً. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تصنيف مشاكل المعلم المبتدئ إلى أبرز المشكلات وأقل المشكلات التي تواجه المعلم الجديد، كما أوضحت نتائج الدراسة أن المشكلات التي نالت أسهاماً من قبل المشرف التّربويّ في حلها.

وأوصى الباحث بعدد من التوصيات منها تخفيض نصاب المعلم الجديد من الحصص حتى يتمكن من أداء عمله بفاعلية. وتقليل أعداد الطلاب في الصفوف الدراسية بحيث لا يتجاوز في المدارس الحكومية (25) طالباً، حتى يتمكن المعلم من متابعة طلابه متابعة دقيقة. والعمل على الاهتمام بمجالس الآباء والمعلمين كوسيلة لتوعية أولياء أمور التلاميذ بدور المدرسة ودورهم في تعليم الطلبة. وتبصير المعلمين المبتدئين بمفهوم الإشراف التّربويّ الحديث وبدور المشرفين التّربويّين، حتى يزول ما رسخ في أذهانهم من نظرة تقليدية قديمة عن الإشراف التّربويّ الذي يعتمد على التفتيش في كثير من جوانبه. وتحديد المهام والوظائف التي ينبغي أن يقوم بها المشرفون التّربويّون وبالذات فيما يتعلق بالمعلم الجديد.

دراسة التميمي (2001):

هدفت الدراسة التعرف إلى توقعات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية من الدور الفني للمشرف التّربويّ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يحملون الشهادة الجامعية الأولى على الأقل، في كل من مديريتي الخليل وجنوب الخليل للعام الدراسي(2001/2000)، وعددهم (110) معلماً ومعلمة، وكانت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثة أداة قياس تحتوي على (74) فقرة تمثل مجالات العمل الإشرافي التسعة: التخطيط، والنمو المهني، والمسمى التحصيلي، والاختبارات والقياس والتقويم، والإدارة الصفية، والوسائل والتقنيات التّربويّة، وطرق التدريس وأساليبه، وتقويم أداء المعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى أن توقعات المعلمين من الدور الفني للمشرف التّربويّ كانت بدرجة عالية. وأنه يوجد اختلاف في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير الجنس في مجال الإدارة الصفية لصالح الذكور، أما باقي المجالات فكانت لصالح الإناث، كما يوجد اختلاف في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادة الجامعية الأولى، ولمتغير الخبرة ولصالح الخبرة القصيرة (1–5) سنوات.

وأوصت الباحثة في نهاية الدراسة بمجموعة من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة أهمها: تطوير الممارسات الإشرافية وتعميقها باتجاه احتياجات المعلمين وتوقعاتهم، زيادة تفعيل دور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، تشجيع المشرفين التّربويّين على تجريب أساليب إشرافية جديدة، تصميم برامج تدريبية للمعلمين حيث تلبي الاحتياجات التدريسية.

دارسة أبو هويدي (2000):

هدفت الدراسة إلى تحديد ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وبيان أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفايتهم الإشرافية. وتكون مجتمع الدراسة من (1268) معلماً ومعلمة، موزعين على المناطق التعليمية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من (192) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (70) كفاية موزعة على مجالات الإشراف التسعة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية على مجمل الأداة كانت بدرجة قليلة، فهم يمارسون (8) كفايات بدرجة متوسطة، بين يمارسون (62) كفاية بدرجة قليلة. وكان ترتيب المجالات حسب درجة ممارستها تنازلياً كالآتي: القيادة، والعلاقة الإنسانية، التخطيط، والنمو المهني، المنهاج، والاختبارات المدرسية، وإدارة الصف، استراتيجيات التعليم والتعلم، والتقويم التّربويّ. وأشارت نتائج أيضاً لا عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، أو الخبرة، أو المؤهل العلم، أو المنطقة التعليمية، باستثناء مجال العلاقات الإنسانية لصالح منطقة القدس.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدارسة فقد أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها زيادة عدد المشرفين التّربويّين في المناطق التعليمية المختلفة، والتنويع في الأساليب الإشرافية المستخدمة مع المعلمين، واستحداث تخصص مستقل للإشراف التّربويّ عن الإدارة التّربويّة في برنامج الدراسات العليا.

دراسة أبو حسب الله (2000):

هدفت الدراسة إلى بيان واقع دور مدير المدرسة وأثره في النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظرهم، خلال العام الدراسي 2000/1999، قام البحث بتطوير استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات: الأهداف، والأنشطة التعليمية، والتقويم والتحصيل، والمادة العلمية وإثراؤها، والعلاقات الإنسانية. وتكونت عينة الدراسة من (494) معلماً ومعلمة وبنسبة مئوية مقدراها (85.5%). وأشارت نتائج الدراسة أن درجة دور مدير المدرسة في النمو المهني لمعلميه تقترب من جيد جداً وبنسبة مئوية مقدراها (87.17%)، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع دور مدير المدرسة في النمو المهني لمعلميه تعزى للجنس، ماعدا مجال الأهداف والأنشطة التعليمية حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

دراسة مطر (1999):

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري مدارس الخليل التابعة لوكالة الغوث الدولية كما يراها المديرون، ومعلمو الصف، وبيان أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية في الممارسات في ضوء معايير محددة لمجالات الإشراف الفنية وهي: التخطيط، والمنهاج، وأساليب الإشراف الفردية والجماعية، وطرق التدريس، و الوسائل التعليمية، والمعلم والنمو المهني، والطلاب، والتقويم. وتكونت عينة الدراسة من (24) مديراً، و(110) معلماً هم مجتمع الدراسة نفسه. واستخدم الباحث استباناً مكونة من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مديري المدارس يصفون واقع الممارسات الإشرافية الفنية التي يمارسونها من وجهة نظرهم بدرجة عالية في جميع المجالات. بينما جاءت بدرجة متوسطة في ستة مجالات وبدرجة عالية في مجال واحد فقط من وجهة نظر معلميهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود لمتغير الخبرة لمن خبرتهم (10 سنوات فأكثر).

وأوصى الباحث في نهاية الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها التركيز على رفع كفايات المديرين والمديرات في الإشراف التّربويّ في مجالات التقويم والتخطيط والمنهاج.

دراسة المساعيد (1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التّربويّ في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس لواء البادية الشمالية في الأردن، تبعاً لمتغير جنس المعلم وخبرته في التدريس ومؤهله العلمي، ولإبراز هذا الدور طور الباحث استبانة تكونت من (74) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وزعت على عينة الدراسة (205) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة أن أعلى متوسط كانت لمجال الإدارة الصفية والذي يعزى إلى اهتمام المشرفين التّربويّين بالبيئة الصفية ومساعدة المعلم على إدارة الصف أكثر من المجالات الأخرى، حيث جاء في المرتبة الثانية مجال الأساليب وطرق التدريس ثم مجال التقويم الاختبارات، ثم المنهج والكتاب المدرسي، ثم التخطيط للتدريس، ثم العلاقة الإنسانية، وأخيراً مجال الوسائل التعليمية في التدريس. ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة تعزى لمتغير جنس المعلم أو متغير خبرة المعلم أو متغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة التنويع في الأساليب الإشرافية، وتدريب المعلمين والمعلمات على إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها.

دراسة اليحيى (1998):

هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية ومدى أهميتها ومدى تطبيقهم لتلك الممارسات الإشرافية بمنطقة الرياض التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات وقد طبقها على عينة مكونة من (194) مديراً من مديري المدارس الثانوية العامة الحكومية (بنين) بمنطقة الرياض، منهم (31) مديراً لمدارس أهلية، وطبقت كذلك على عينة مكونة من (3380) معلماً من معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية (بنين) بمنطقة الرياض منهم (583) معلماً في التعليم الأهلي. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة اتفاق عينة الدراسة على أن أهداف الزيارة الصفية وأنواع الزيارة الصفية و تقويم الزيارة الصفية عالية الأهمية ومتوسطة التطبيق. وآداب الزيارة الصفية و تنفيذ الزيارة الصفية متوسطة الأهمية والتطبيق. وأنه يوجد فروق بين المعلمين والمديرين في مدى أهمية وتطبيق تلك الممارسات الإشرافية ولصالح المديرين، وأنه يوجد فروق بين التعليم الحكومي والتعليم الأهلي في مدى أهمية تلك الممارسات الإشرافية ولصالح التعليم الأهلي. وأنه يوجد فروق بين المعلمين في مدى أهمية ومدى تطبيق تلك الممارسات الإشرافية ولصالح المعلمين في التعليم الأهلي.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بتحسين مستوى ممارسات مديري المدارس الثانوية الإشرافية في مجال الزيارات الصفية من خلال التدريب العملي على تطبيق تلك الممارسات. وتوحيد الممارسات الإشرافية التي توصلت إليها الدراسة لمديري المدارس ليرجع إليها مدير المدرسة أثناء الزيارة الصفية. وعقد مزيد من برامج التدريب والورش العملية التي تساهم في رفع مستوى المديرين في تطبيق تلك الممارسات الإشرافية مع التركيز على الجانب العملي والبعد كل البعد عن الجانب النظري. وتوفير هيئة إدارية متكاملة في المدارس الحكومية مع التقليل من الأعمال الإدارية والكتابية حتى يتفرغ مديرو المدارس الحكومية للأعمال الإشرافية والمتعلقة بتحسين العملية التعليمية داخل المدارس.

دراسة مصطفى(1997)

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المشرفين التّربويّين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة. وطورت الباحثة استبانه اشتملت على أربعة مجالات إشرافية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ترتيب مجالاتها لتقديرات المعلمين والمعلمات الجدد لممارسة المشرفين لأدوارهم الإشرافية تنازلياً وفق الآتي: التخطيط، التقويم، تنفيذ الدروس، توجيه وإرشاد الطلاب. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

دراسة العوض (1996):

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة بالكفايات اللازمة للمشرف التّربويّ وتحديد درجة ممارسته لها، ومعرفة مدى اختلاف آراء المعلمين في تحديد درجة ممارسة المشرف التّربويّ لها باختلاف الجنس والمؤهل والخبرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المباحث المختلفة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في كل من لواء الكورة، وبني كنانة، والأغور الشمالية للعام الدراسي 1996/1995. وتكونت عينة الدراسة (364) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (97) فقرة موزعة على ثمانية مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى أن المشرفون التّربويّون يمارسون بدرجة كبيرة (53) كفاية، ويمارسون (26) بدرجة متوسطة، من أصل (79) دراسة حددتها الدراسة. وممارسة المشرفين لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً: العلاقات الإنسانية، وإدارة الصفوف، والنمو الذاتي، والقيادة، والتخطيط، والتقويم، والاختبارات،

والمناهج، والكتب المدرسية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التّربويّين تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو المؤهل لدى المعلمين.

وقد أوصى الباحث بناءً على نتائج الدراسة بضرورة تبني المؤسسة التّربويّة مفهوم الكفايات الإشرافية عند تصميم برامج تدريب المشرفين، والتركيز على مجال المنهاج ومجال الكتب المدرسية.

دراسة الحارثي(1993)

هدفت هذه الدارسة التعرف إلى فاعلية المشرف التّربويّ في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود كفايات تدريسية تنال تطويراً لدى المعلمين من قبل المشرفين التّربويّين بدرجة عالية ومن أهم هذه الكفايات: تدوين أهداف في دفتر التحضير، واستخدام السبورة، وربط المواد بعضها ببعض، وتعويد الطلاب على النظام والهدوء في الصف، ومتابعة أعمال الطلبة التحريرية بدقة وموضوعية. ووجود كفايات تدريسية نالت درجة متوسطة من قبل المشرفين التّربويّين ومن أهمها: كفاية صياغة الأهداف السلوكية ذات مستويات معرفية ومهارية ووجدانية، وكفاية الاستخدام الأمثل للطريقة الإلقائية والاستقرائية وكمية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية وتنويع نبرات الصوت أثناء عرض الدرس واستخدام أساليب مختلفة لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الطلبة. وكشفت الدراسة عن قصور فاعلية المشرف التّربويّ في تطوير وتنمية بعض الكفايات التدريسية وأهمها: الإلمام بطرق تدريس المواد الاجتماعية الحديثة واستخدام الجداول والإحصاءات والرسوم البيانية واستخدام أساليب مختلفة في تقويم الطلبة كالمقابلة والفردية ودراسة الحالة والملاحظة. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر المعلمين حول فاعلية المشرف التّربويّ في تطوير كفاياتهم التدريسية يعزى لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير التخصص ولصالح المتخصصين في التاريخ. كما وكشفت الدراسة أن المشرف التّربويّ يستخدم أسلوب الزيارة الصفية وأحياناً المقابلة الفردية والجماعية والنشرات التّربويّة، ونادراً ما يستخدم أسلوب القراءات الموجهة والبحوث التّربويّة والورشة التّربويّة.

وأوصي الباحث أن يستخدم المشرفون التّربويّون استخدام الأساليب الإشرافية المختلفة والمتنوعة، وتقديم الدروس النموذجية، وتنظيم عملية تبادل الزيارات بين المعلمين، وتشجيع المعلمين على القراءات الموجهة.

2.3.2 الدراسات الأجنبية

دراسة Lufti (2009)

هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم للمرحلة الثانوية خلال العام الدراسي الأول من تعيينهم، تكونت عينة الدراسة من (144) معلماً ممن شاركوا في برنامج التهيئة الخاص بهم في ولاية أرزونا، ووظف الباحث أسلوب الملاحظة والمقابلة في جمع المعلومات، واستخدم التحليل الكمي والكيفي للوصول إلى نتائج الدراسة، والتي أظهرت تغيراً كبيراً في معتقدات المعلمين وآرائهم تجاه التدريس إضافة إلى توظيف طرائق مختلفة داخل غرفة الصف، والوجود الطبيعي للزملاء في المدرسة كان له أثر واضح في بداية جيدة في التعليم، وأوصى الباحث بضرورة تطوير برنامج لتهيئة المعلمين الجدد ينفذ خلال العام الأول من التعيين.

دراسة Sadler & Klosterman(2009)

هدفت هذه الدراسة معرفة واقع معلمي العلوم الجدد في غاينسفيل فلوريدا، ومرحلة الانتقال من طالب معلم إلى معلم خبير بعد التحاقهم في برنامج التأهيل خلال العام الأول من تعينيهم، تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين جدد، استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، إضافة إلى (8) معلمين جدد آخرين لفحص المسائل المتعلقة باستمرار بقاء المعلمين في وظيفتهم، تم جمع البيانات من عينة الدراسة على مدار عامين كاملين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فجوة بين آراء المعلمين حول التدريس والممارسات الحقيقية في التدريس، والتدريب قبل الخدمة، واحتفاظ المعلمين الجدد في المهنة، كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية المرشد المعلم للمعلمين الجدد. وبينت نتائج الدراسة أن من خلال إكساب المعلمين الجدد مهارات وخبرات عملية لها علاقة وثيقة بالتدريس والتنويع في مستويات الإرشاد المقدم لهم، فأنه ينعكس إيجابيا على تحسين أدائهم ورفع كفاياتهم المهنية بما يحقق أهداف المدرسة.

دراسة Huntly(2008)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن كفايات المعلمين الجدد في كوينزلاند في استراليا، تكونت عينة الدراسة من (18) معلماً جديداً مر على تعيينهم عام دراسي من إقليم كوينزلاند، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد بحاجة ماسة إلى التدريب المتميز، مما يحتاج إلى الإعداد والتجهيز المناسبين، والتركيز على الإدارة الصفية الفعالة، إضافة إلى اهتمام المسؤولين بهم بهدف الارتقاء بالتوعية الذاتية

لأدوار المعلمين الجدد نحو مهنتهم العملية والتعليمية، وأوصت الباحث إجراء المزيد من الدراسات حول المعلمين الجدد.

دراسة Wynn & Brown (2008)

هدفت الدراسة التعرف إلى وعي المعلمين الجدد في الولايات المتحدة بقيمة دورهم الفاعل في المدرسة، إضافة إلى دور مدير المدرسة في دعمهم ومساندتهم، شملت الدراسة (12) مدرسة كان فيها معلمين جدد، خضعوا للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد أشاروا إلى أهمية دور مدير المدرسة في دعمهم ومساندتهم، وضرورة وجود برنامج تأهيلي خاص بهم.

دراسة Lee & Feng (2007)

هدفت الدراسة التعرف إلى أنواع الدعم والمساندة الذي يقدمه المرشد المعلم للمعلمين الجدد في العام الأول من تعيينهم في مدارس قوانغتشو جنوب الصين، والعوامل الرئيسية التي تؤثر على الدعم، تكونت عينة الدارسة من (8) معلمين جدد، وتركز الدراسة على التطور المهني للمعلمين في العام الأول من تعيينهم. وكشفت نتائج الدراسة عن أربع أشكال من الدعم وهي: معلومات سابقة، الملاحظة الصفية في الزيارات التبادلية، التخطيط المشترك للدرس، ومناقشة الحصة في المكتب. وأن العوامل المؤثر على دعم المعلم المرشد نصابه من الحصص، والمرحلة التعليمية وتخصص المعلم الجديد، ومنح المعلم المرشد حوافز. وتوصي الدراسة إلى تدريس المحتوى بدلا من المناهج وطرق التدريس.

دراسة Salladino (2004)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب إشراف الزملاء على تحسين أداء المعلم المُزار، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذي يعملون في المدارس المتوسطة في جنوب شرق ولاية بنسلفانيا الأمريكية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (8) معلمين، حيث يقوم كل واحد منهم بزيارة صف لمعلم آخر ثلاثة مرات على مدى ستة أسابيع، دون القيام بعملية تقييم للمعلم المزار.

واستخدم الباحث أداتين للدراسة: الأولى استبانة وزعت على المعلمين المزارين، والثانية إجراء مقابلات مع المعلمين المزارين. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية المعلمين المزارين يعتقدون أن أسلوب إشراف الزملاء يساعدهم على تطوير وتحسين أدائهم التعليمي، وعلى النمو المهني الذاتي. وأن 94% من الذين أجابوا على الاستبانة يؤكدون على أهمية منحهم فرص مشاهدة غيرهم من الزملاء أثناء العمل

الصفي. كما توصلت الدراسة إلى وجود جوانب متعددة تحتاج إلى تطوير أو تحسين في أداء المعلم المزار، ووجود نقص في الاتصال والتواصل بين المعلمين المزارين والإداريين، وعدم وجود فكرة ثابتة لفلسفة الإشراف بين الإداريين والمعلمين.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل نظام إشراف الزملاء في جميع مدارس ولاية بنسلفانيا لما له من أهمية في تطوير وتحسين أداء المعلمين.

دراسة Dobbins(2002)

هدفت الدراسة إلى تفحص احتياجات المعلمين الجدد الذين تم تعينهم قبل عام (2000) في الولايات المتحدة، من أجل تطورهم المهني، استخدم الباحث المقابلة عبر الهاتف لجمع المعلومات، حيث شارك (14) معلماً ومعلمة موزعين في (8) ولايات، وجاءت آرائهم بأهمية التحضير لبرامج النمو المهني للمعلمين لم له من أثر على تحسين نوعية التعليم، وضرورة زيادة الدعم المقدم لهم كونه يسهم في نموهم المهني ويساعد على بقاء المعلمين في التعليم في سنواتهم الأولى. وأوصى الباحث بضرورة عمل دراسات أخرى تركز على علاقة المعلم المرشد بالمعلم الجديد، ودراسات أخرى على دور الأقران في حل المشاكل التي تواجه المعلمون الجدد حيث أظهرت نتائج الدراسة تباين بهذا الخصوص.

دراسة Ali (2000)

هدفت الدراسة إلى إيجاد نموذج إشرافي يساعد في تطوير المعلم في الباكستان من خلال مقارنة نموذجين إشرافيين بما يؤثر في نوعية التعليم المقدم للطلبة، وكان رأي المعلمين أن الإشراف التّربويّ في الباكستان أنه تفتيشي ورقابي، وتصيد أخطاء المعلمين أثناء عرضهم للدروس، وان المشرفين التّربويّين تقليدين في عملهم بما يؤثر في قدرتهم على تقديم خبرات جديدة للمعلمين. في حين أن المشرفين التّربويّين رأوا أن كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهم تعيق وتحد من فعالية عملهم الإشرافي في دعم المعلمين، وعدم القدرة على اتخاذ قرار إداري بحق المعلمين، وكثرة عدد المدارس التي يشرف عليها. وقدم الباحث نموذجاً إشرافياً ثلاثياً يركز على تطوير المعلم (إشراف خارجي، إشراف داخلي، إشراف معلم على معلم)

دراسة Ormston & etal (1995)

هدفت هذه الدراسة فحص فيما إذا كانت عملية الإشراف التّربويّ تحسن من ممارسات المعلم الصفية، أم تكون عائقاً ومانعاً، والتعرف على العوامل التي تقف عائقاً ومانعاً أمام عملية التحسين، استخدم الباحث استبانة وزعت على (800) معلماً موزعين على (35) مدرسة ثانوية ومتوسطة، حيث قام المعلمون بتعبئتها مباشرة بعد الزيارة الإشرافية الصفية. أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين يعتقدون أن بعض المشرفين التّربويّين يساعدونهم في تحسين ممارساتهم الصفية، وأن عدداً قليلاً منهم يتصيدون الأخطاء، وأن غالبية المعلمين لا يتلقوا تغذية راجعة حول ممارستهم الصفية من المشرفين التّربويّين، وإن قدمت لبعض المعلمين التغذية الراجعة فإنها غير كافية ولم تساعدهم في تحسين أدائهم. وأن المعلمين يتوقعون أن يقدم نماذج لدروس تطور ممارساتهم في طرق التدريس الحديثة، غير أن المشرفين التّربويّين يميلون إلى مساعدة المعلم في التحضير اليومي ومناقشة الخطط والدروس معهم.

دراسة Ovando (1995)

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام نمط الإشراف ألتشاركي على ممارسات المعلم التعليمية وعلى التعلم الصفي حيث شملت الدراسة (30) معلماً نصفهم من المعلمين الجدد والنصف الأخر من ذوي الخبرة في التعليم، استخدم الباحث أسلوب الملاحظة كما اعتمد على تقارير المشرفين لجمع المعلومات وبعد تحليل المعلومات تبين وجود تغيرات إيجابية في التعليم الصفي أدى إلى زيادة التزام الطلبة، كما تحسنت العلاقة بين المعلمين والطلبة، وزاد رضا المعلمين والمشرفين عن العمل.

دراسة Slagher (1988) في دراسة التميمي

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات المعلمين الجدد، وما هي المساعدة التي تقدم لهم في بداية العام الدراسي. وزعت الاستبانة على المعلمين الجدد في (ميرلاند)، ولقد كانت حاجات ومشكلات معلمي الخبرة الجديدة متشابهة، ولكنها أقل حساسية من المعلمين المبتدئين، وكلا الطرفين احتاجوا إلى صفوف صغيرة وإلى التحدث مع المعلمين القدامى وتناول الخبرات معهم، كما كانوا بحاجة إلى معلومات عن المنهاج، وعن السياسات ولإجراءات التعليمية، وعن طرق التقييم ومساعدتهم في تزويدهم بالمواد التعليمية، والدوافع والحوافز والتعرف على قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم واعتبارها جزء من حاجات المعلم والانضباط الصفي، ومساعدة في إدارة الصف، والاختبارات، والدرجات والتخطيط، وأظهرت الدراسة أن مستوى حاجة المعلمين قلت خلال السنة الأولى باستثناء المساعدة في إثارة دافعية

التلاميذ والانضباط الصفي، حيث ازدادت حاجة المعلمين لهما، وأفاد المعلمون الجدد أن ما يساعدهم في التدريب أثناء الخدمة هم المشرفون التّربويّون من خلال الندوات القصيرة والمعلمون القدامى، حيث يتبادلوا معهم الخبرة وخاصة إذا كانوا من نفس التخصص، ودليل المعلم، ودليل المنهاج، والنشاطات التي تنظم في أثناء الخدمة وتسمح بتبادل الخبرات، وأظهرت الدراسة أنه لم يكن هناك أثر للجنس أو العرق على حاجات المعلمين.

دراسة Coleman (1986)

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر إشراف الزملاء والمساعدة التي تقدم للمعلمين الجدد على أدائهم التعليمي، وقيمة هذه المساعدة ومستواها، والفرق بين المساعدة الإشرافية التي يقدمها مدير المدرسة، وبين التي يقدمها المشرف التّربويّ. واختار الباحث لذلك عينة من (240) معلماً من فلوريدا، و(218) معلماً من جورجيا، ممن أتموا السنة الأولى في التدريس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين مصادر هذه المساعدة الإشرافية، وأن تقديم المعلمين المساعدة الإشرافية لبعضهم بعضاً، هي أكثر مما يقدمه المديرون أو المشرفون من مساعدة، لأنها مساعدة متدنية كما يراها المعلمون، كما لوحظ أن المعلمين يرون أن الإشراف من قبل المديرين أو المشرفين يكون نسبياً أقل من الإشراف الذي يقدمه الزملاء القدامى، حيث أن ما يقدمه الزملاء يكون أكثر إنتاجية. وطالب المعلمون بضرورة تدريبهم على أساليب إشرافية فاعلة، لاستخدامها في تدريب زملائهم حديثي الخبرة أو التعيين.

تعقيب على الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد في المحافظات الشمالية الفلسطينية، إذ لم يكن هناك دراسات سابقة تناولت هذا المجتمع من قبل، ومن ناحية أخرى لم تتناول الدراسات السابقة دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران مجتمعين في دارسة واحدة، إلا أن بعض محاور الدراسة تتقاطع مع الدراسات السابقة. مع العلم أن الدراسات السابقة كانت في بيئات مختلفة وبالتالي فإن النتائج التي حققتها كل دراسة كانت تختلف في عدد من الجوانب في حين أنها التقت في جوانب أخرى. ومن النقاط التي كانت هناك اتفاق عام عليها ما يلي:

1. حددت مجالات الإشراف التّربويّ على المعلمين، كما أشار كل من الحماد (2009)، وحمد (2009)، والحلو (2007)، أبو سمرة وزميليه (2006)، والتميمي (2001)، وهويدي (2000)، و Ormston(2002)، و Ali(2000).
2. ممارسات المشرفين التّربويّين الإشرافية، كما أشار كل من تيم (2009)، والعموشي (2004)، Ormston(2002)، والتميمي (2001)، والعوض (1996).
3. ممارسات مديري المدارس الإشرافية ودرهم في دعم المعلمين، كما أشار كل من الحلو (2007)، أبو سمرة وزميليه(2006)، والديلمي (2006)، ومطر(1999)، والمساعيد (1998)، اليحيى (1998).
4. دور مدير المدرسة والإشراف التّربويّ في تنمية المعلمين مهنياً، كما أشار كل من Wynn & Brown(2008)، وأبو رشيد (2004)، وأبو حسب الله (2000)، ومصطفى (1997)، والحارثي (1993).
5. دور المعلم الزميل في دعم ومساندة المعلمين الجدد وإشراف الزملاء ، كما أشار كل من Lee &Feng(2007)، و Salladino(2004)، و Ovando(1995)، و Coleman(1986).
6. المشاكل التي تواجه المعلمين الجدد واحتياجاتهم من أجل التطور المهني، كما أشار كل من سليمان (2002)، و Lufti(2009)، و Klosterman(2009) & Sadler، و Dobbins(2002)، و Slagher(1988).

1.3 المقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، كما يتضمن وصفاً لكيفية إعداد الأداة، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، إضافة للإجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق وإخراج هذه الدراسة، وعرض متغيرات الدراسة، وكذلك وصفاً للمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

2.3 منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي لمناسبة هذا المنهج لمثل هذه الدراسات.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد الذين تم تعينهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009، والبالغ عددهم (1590) معلماً جديداً، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المنطقة الجغرافية.

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المنطقة الجغرافية

الرقم	المنطقة الجغرافية	المديريات التعليمية ضمن المنطقة الجغرافية	العدد
1	أقصى الشمال	طوباس، جنين، طولكرم، قباطية	366
2	الشمال	قلقيلية، نابلس، جنوب نابلس، سلفيت	396
3	الوسط	رام الله، القدس، ضواحي القدس، أريحا	313
4	الجنوب	بيت لحم، شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل	515
المجموع			1590

4.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية، وفق متغيرات الدراسة، وتمثل 20% من مجتمع الدراسة، بلغ عدد أفرادها (316) معلماً ومعلمة، أرسلت أداة الدراسة إلى جميع أفراد العينة، وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (301) استبانة منها (296) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبهذا تصبح عينة

الدراسة التي تم تحليل استباناتها تمثل (19%) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة يمكن تعميم النتائج بناءً عليها.

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدراسة.

المنطقة الجغرافية	الجنس		التخصص			موقع المدرسة		المجموع
	إناث	ذكور	علوم إنسانية	علوم تطبيقية	معلم الصف	قرية	مدينة	
أقصى الشمال	40	36	30	30	16	47	29	76
الشمال	36	36	26	30	16	45	27	72
الوسط	33	30	24	24	15	29	34	63
الجنوب	43	42	32	34	19	44	41	85
المجموع	152	144	112	118	66	165	131	296
النسبة	51.4%	48.6%	37.8%	39.9%	22.3%	55.7%	44.3%	100.0%

5.3 أداة الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته أداة بحث واحدة وهي الاستبانة، للتعرف إلى آراء المعلمين الجدد في المحافظات الشمالية الفلسطينية حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعمهم خلال العام الأول من التعيين، والاستبانة من إعداد الباحث، وقد تم تطويرها بالاستعانة بالأدب التّربويّ، والدراسات السابقة ذات العلاقة، خاصة دراسة حمد (2009)، ودراسة الحلو (2007)، ودراسة أبو سمرة وزميليه (2006)، ودارسة هويدي (2000)، ودراسة صالح (1993) بالإضافة إلى خبرة الباحث العملية في مجال الإشراف التّربويّ.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (49) فقرة ملحق(1)، وأعطيت كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي، لكل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران، لتقدير درجة دعم كل منهم للمعلم الجديد (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، وغطت هذه الفقرات ستة مجالات، هي:

1. التخطيط التّربويّ.
2. المنهاج التّربويّ.
3. التقويم التّربويّ.
4. الإدارة الصفية.
5. طرق التدريس والتقنيات التّربويّة.
6. النمو المهني والأكاديمي.

6.3 صدق الأداة :

لاختبار صدق الاستبانة، اعتمد الباحث صدق المحكمين، إذ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في الميدان التّربويّ، والبالغ عددهم (13) محكماً ملحق(2)، من أجل إبداء الرأي في هذه الفقرات من حيث انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وكونها تقيس ما وضعت من اجله، وتعديل وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، ويخدم أهداف الدراسة.

وبعد تجميع الاستبانات من المحكمين، راجع الباحث جميع الملحوظات التي أبداها المحكمون، وقام بإجراء التعديل المطلوب والذي أجمع عليه أكثر من 80% من المحكمين في أغلب الأحيان، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بعد إجراء التعديلات(47) فقرة، موزعة على المجالات السالفة الذكر، حيث حذفت الفقرة " يساعدني على تصميم أنشطة تسهم في تنمية الثّقة مع الطّلبة." والفقرة " يطلعني على طرق تدريس تحقق تعلم الطلبة كلاً حسب قدرته."، وتعديل صياغة (8) فقرات.

من ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع مجالاتها، وذلك كما في الجدول رقم (3.3).

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال.

المجال	رقم الفقرة	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
التخطيط التّربويّ.	1	0.80	0.000
	2	0.84	0.000
	3	0.84	0.000
	4	0.86	0.000
	5	0.86	0.000
	6	0.83	0.000
	7	0.77	0.000
المنهاج التّربويّ	8	0.81	0.000
	9	0.79	0.000
	10	0.83	0.000
	11	0.76	0.000
	12	0.80	0.000
	13	0.75	0.000
التقويم التّربويّ.	14	0.77	0.000
	15	0.86	0.000
	16	0.85	0.000
	17	0.85	0.000
	18	0.87	0.000
	19	0.85	0.000
	20	0.87	0.000
	21	0.82	0.000
الإدارة الصفية.	22	0.92	0.000
	23	0.91	0.000
	24	0.90	0.000
	25	0.90	0.000
	26	0.91	0.000
	27	0.89	0.000

المجال	رقم الفقرة	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
طرق التدريس والتقنيات التّربويّة.	28	0.84	0.000
	29	0.83	0.000
	30	0.75	0.000
	31	0.83	0.000
	32	0.83	0.000
	33	0.84	0.000
	34	0.72	0.000
	35	0.84	0.000
	36	0.80	0.000
النمو المهني والأكاديمي	37	0.76	0.000
	38	0.78	0.000
	39	0.75	0.000
	40	0.65	0.000
	41	0.81	0.000
	42	0.79	0.000
	43	0.70	0.000
	44	0.60	0.000
	45	0.75	0.000
	46	0.78	0.000
	47	0.73	0.000

ويظهر من خلال قيم معامل الارتباط والدلالة الاحصائية للفقرات أن قيم معامل الارتباط جميعها مرتفعة ودالة إحصائيا لجميع فقرات الإستبانة.

بهذا تكون الاستبانة في صورتها النهائية، بعد التحقق من صدقها، مكونة من (47) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي ذات المجالات التي تم اقتراحها في الصورة الأولية ملحق(3).

7.3 ثبات أداة الدراسة:

لفحص ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha)، كما يظهر في الجدول (4.3).

جدول (4.3): معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة Alpha
.1	التخطيط التّربويّ.	7	0.92
.2	المنهاج التّربويّ.	6	0.90
.3	التقويم التّربويّ.	8	0.95
.4	الإدارة الصفية.	6	0.94
.5	طرق التدريس والتقنيات التّربويّة.	9	0.94
.6	النمو المهني والأكاديمي	11	0.94
الدرجة الكلية		47	0.98

ويتبين من خلال الجدول أن جميع مجالات الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وقد بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للأداة (0.98)، وهذه القيم مقبولة تربوياً لأغراض البحث العلمي.

8.3 متغيرات الدراسة :

أولاً– المتغيرات المستقلة:

- الجنس.
- التخصص: وله ثلاثة مستويات: 1. العلوم التطبيقية. 2. العلوم الإنسانية. 3. معلم صف.
- موقع المدرسة وله مستويان: 1. قرية 2. مدينة.
- المنطقة الجغرافية: وله (4) مستوى: 1. أقصى الشمال. 2. الشمال. 3. الوسط. 4. الجنوب.

ثانياً– المتغير التابع:

تقديرات المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد.

9.3 إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:-

1. حصل الباحث على كتاب تسهل المهمة من جامعة القدس، ملحق رقم (4)، ثم الحصول على الإذن من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، ملحق(5).
2. قام الباحث بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي والمديريات بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بواسطة بريد الوزارة، وذلك مع نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي 2010/2009.
3. تابع الباحث مع قسم التعليم العام في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية استجابة عينة الدراسة على أداة الدراسة، واستلام الاستبانات الجاهزة من وزارة التربية والتعليم العالي حال وصولها من المديريات.
4. حصر الباحث الاستبانات التي تم جمعها من جميع مديريات التربية في المحافظات الشمالية.
5. حصر الباحث الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي ورمزها وإدخالها البيانات إلى الحاسوب لتحليلها.
6. قام الباحث بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

10.3 المعالجة الإحصائية:

1. للإجابة على السؤال الرئيس يتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس يتم استخدام المتوسطات الحسابية للعينات المستقلة (Independent t- test).
3. لفحص الفرضيات المتعلقة بسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص يتم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، وكذلك اختيار LSD للتعرف على الفروق البعدية.
4. واعتمد الباحث المعيار التالي لتحديد الدرجة التي تعبر عن دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد من خلال قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وهو:

   درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من (3+ انحراف معياري).

   درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين (3± انحراف معياري).

   درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (3- انحراف معياري).

1.4 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد، وقد تم تصنيف النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة وكذلك المجالات الفرعية والدرجة الكلية:

ويبين الجدول رقم (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد، من خلال مجالات أداة الدراسة.

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	التخطيط التّربويّ	3.37	0.85	67.4%	متوسطة	2
2	المنهاج التّربويّ	3.18	0.88	63.6%	متوسطة	6
3	التقويم التّربويّ	3.24	0.92	64.8%	متوسطة	5
4	الإدارة الصفية	3.45	0.90	69.0%	متوسطة	1
5	طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	3.29	0.90	65.8%	متوسطة	3
6	النمو المهني والأكاديمي	3.28	0.91	65.6%	متوسطة	4
الدرجة الكلية		3.30	0.90	66.0%	متوسطة	

يظهر الجدول (1.4) أن تقديرات المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3.30) للدرجة الكلية، وبانحراف معياري (0.90) وبنسبة مئوية (66.0%)، وكانت درجة المجالات جميعها

"متوسطة"، أما بالنسبة لترتيب المجالات، فقد جاء مجال الإدارة الصفية أولاً، وحصل على أعلى المتوسطات الحسابية(3.37)، تلاه مجال التخطيط، ومجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة، ومجال النمو المهني والأكاديمي، ومجال التقويم التّربويّ، وأخيراً مجال المنهاج وبمتوسط حسابي قدره(3.28).

ويبين الجدول رقم (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات الدراسة.

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ من خلال مجالات الدراسة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	التخطيط التّربويّ	3.63	0.92	72.5%	متوسطة	2
2	المنهاج التّربويّ	3.45	0.92	69.1%	متوسطة	4
3	التقويم التّربويّ	3.45	0.99	68.9%	متوسطة	5
4	الإدارة الصفية	3.67	1.03	73.3%	متوسطة	1
5	طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	3.53	0.95	70.7%	متوسطة	3
6	النمو المهني والأكاديمي	3.44	0.92	68.9%	متوسطة	6
	الدرجة الكلية	3.52	0.96	70.4%	متوسطة	

يظهر الجدول (2.4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ في دعم المعلم الجديد هو (3.52) للدرجة الكلية، وبانحراف معياري (0.96) وبنسبة مئوية (70.6%) وهو بدرجة "متوسطة"، وكانت درجة المجالات جميعها "متوسطة"، أما بالنسبة لترتيب المجالات، فقد جاء مجال الإدارة الصفية أولاً حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، تلاه مجال التخطيط، ومجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة وبدرجة، ومجال المنهاج التّربويّ، ومجال التقويم التّربويّ، وأخيراً النمو المهني والأكاديمي.

كما يبين الجدول رقم (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات الدراسة.

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات أداة الدراسة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	التخطيط التّربويّ	3.61	0.87	72.2%	متوسطة	2
2	المنهاج التّربويّ	3.33	0.82	66.5%	متوسطة	6
3	التقويم التّربويّ	3.45	0.90	69.0%	متوسطة	5
4	الإدارة الصفية	3.69	0.96	73.9%	متوسطة	1
5	طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	3.46	0.86	69.2%	متوسطة	4
6	النمو المهني والأكاديمي	3.59	0.77	71.8%	متوسطة	3
الدرجة الكلية		3.52	0.87	70.4%	متوسطة	

يتبين من الجدول (3.4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في دعم المعلم الجديد هو (3.52) للدرجة الكلية، وبانحراف معياري (0.87) وبنسبة مئوية(70.4%) وهو بدرجة "**متوسطة**"، وكانت درجة المجالات جميعها "**متوسطة**"، أما بالنسبة لترتيب المجالات، فقد جاء مجال الإدارة الصفية أولاً حيث حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، تلاه مجال التخطيط، ومجال النمو المهني والأكاديمي، ومجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة، ومجال التقويم التّربويّ، وأخيراً ومجال المنهاج التّربويّ.

أما بالنسبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الأقران في دعم المعلم الجديد فيبينها الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات الدراسة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	التخطيط التّربويّ	2.86	0.88	57.2%	متوسطة	3
2	المنهاج التّربويّ	2.77	0.93	55.5%	متوسطة	6
3	التقويم التّربويّ	2.83	0.96	56.6%	متوسطة	4
4	الإدارة الصفية	2.97	1.00	59.7%	متوسطة	1
5	طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	2.88	0.90	57.6%	متوسطة	2
6	النمو المهني والأكاديمي	2.81	0.84	56.3%	متوسطة	5
الدرجة الكلية		2.85	0.92	57.1%	متوسطة	

يتبين من الجدول (4.4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور الأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد هو (2.85) للدرجة الكلية، وبانحراف معياري (0.92) وبنسبة مئوية (57.2%)

وهو بدرجة "متوسطة" أيضاً، وكانت درجة المجالات جميعها "**متوسطة**"، أما بالنسبة لترتيب المجالات، فقد جاء مجال الإدارة الصفية أولاً حيث حصل أعلى المتوسطات الحسابية، تلاه مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة، ومجال التخطيط التّربويّ، ومجال التقويم التّربويّ، ومجال النمو المهني والأكاديمي، ومجال التقويم التّربويّ، وأخيراً مجال المنهاج التّربويّ.

ويلاحظ أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الأقران في دعم المعلم الجديد جاءت أقل من تقديراتهم لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة، وبفارق ملموس. (3.52) لكل من المشرف والمدير ،(2.85) للأقران. وكذلك بالنسبة لمجالات أداة الدراسة جميعها.

وللتعرف على درجة الأهمية لكل فقرة من فقرات الأداة بصورة تفصيلية، من خلال تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، كما هو مبين في الجداول من (5.4) إلى (10.4).

المجال الأول: التخطيط التّربويّ

يبين الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) لفقرات مجال التخطيط التّربويّ مرتبة تنازلياً.

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط التّربويّ مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1	يدعمني في بناء الخطّة الفصليّة للمحتوى التعليمي.	**3.57**	**0.83**	**71.4%**	**متوسطة**
2	يرشدني لكيفية صياغة الأهداف السلوكيّة.	**3.54**	**0.84**	**70.8%**	**متوسطة**
3	يدرّبني على كيفية التّحضير اليوميّ.	**3.38**	**0.91**	**67.6%**	**متوسطة**
4	يقدم لي ملحوظات حول خططي.	**3.36**	**0.84**	**67.2%**	**متوسطة**
7	يتابع معي تنفيذ خططي.	**3.30**	**0.80**	**66.0%**	**متوسطة**
6	يرشدني لكيفيّة توزيع الوقت على أنشطة الخطة.	**3.23**	**0.83**	**64.6%**	**متوسطة**
5	يدربني على كيفيّة التخطيط للأنشطة التّربويّة.	**3.18**	**0.82**	**63.6%**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.37**	**0.85**	**67.4%**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) لدعم المعلم الجديد في مجال التخطيط

التّربويّ كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (3.57) و(3.18)، وقد حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.57) وبانحراف معياري (0.83) ونسبة مئوية (71.4%) وهي "يدعمني في بناء الخطّة الفصليّة للمحتوى التعليمي"، أما بخصوص الفقرة (5) فقد حصلت على أقل متوسط حسابي وقدره (3.18) وبانحراف معياري (0.82) ونسبة مئوية (63.6%) وهي "يدربني على كيفيّة التخطيط للأنشطة التّربويّة"، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بتقدير "متوسط" لهذا المجال وبمتوسط حسابي وقدره (3.37) وانحراف معياري (0.85) ونسبة مئوية (67.4%).

ويبين الجدول (6.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال المنهاج التّربويّ مرتبة تنازلياً.

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المنهاج التّربويّ مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
12	يرشدني لكيفية التّغلب على الصّعوبات التي تواجهني في تنفيذ المنهاج التّربويّ.	**3.43**	**0.86**	**68.6%**	**متوسطة**
10	يرشدني إلى كيفيّة توظيف البيئة المحلية لإثراء المنهاج التّربويّ.	**3.28**	**0.84**	**65.6%**	**متوسطة**
9	يساعدني على تحديد الأهداف التّربويّة في المنهاج.	**3.20**	**0.77**	**64.0%**	**متوسطة**
8	يدربني على كيفيّة تحليل المحتوى التّعليميّ.	**3.08**	**0.82**	**61.6%**	**متوسطة**
13	يرشدني لكيفيّة الإفادة من دليل المعلّم.	**3.06**	**1.03**	**61.2%**	**متوسطة**
11	يُشركني في تقويم المنهاج التّربويّ.	**3.04**	**0.88**	**60.8%**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.18**	**0.88**	**63.6%**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال المنهاج التّربويّ كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (3.04) و(3.43)، وقد حصلت الفقرة (12) على أعلى متوسط حسابي وقدره(3.43) وبانحراف معياري (0.86) ونسبة مئوية (68.6%) وهي "يرشدني لكيفية التّغلب على الصّعوبات التي تواجهني في تنفيذ المنهاج التّربويّ"، وحصلت الفقرة (11) على أقل متوسط حسابي وقدره (3.04) وبانحراف معياري (0.88) ونسبة مئوية(60.8%) وهي "يُشركني في تقويم المنهاج التّربويّ"، ويلاحظ أن المتوسط

الحسابي للدرجة الكلية بتقدير "متوسطة" لهذا المجال بمتوسط حسابي وقدره (3.18) وانحراف معياري (0.88) ونسبة (63.6%).

ويبين الجدول (7.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال التقويم التّربويّ مرتبة تنازلياً.

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم التّربويّ مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
16	يُعرفني بمواصفات الاختبار الجيد.	3.43	0.89	68.6%	متوسطة
17	يرشدني إلى إستراتيجيات التّقويم التي تسهم في تنمية مهارات الطّلبة.	3.33	0.87	66.6%	متوسطة
20	يرشدني إلى كيفيّة تنظيم سجلات مختلفة الأنماط لتقويم الطّلبة.	3.27	0.94	65.4%	متوسطة
15	يساعدني في بناء اختبارات تتصف بالصّدق والثّبات.	3.26	0.93	65.2%	متوسطة
19	يدربني على صياغة الأسئلة التي تثير التّفكير.	3.19	0.89	63.8%	متوسطة
18	يشاركني في تحديد أدوات قياس مناسبة لقياس المهارات التي يتضمّنها المنهاج.	3.18	0.88	63.6%	متوسطة
21	يساعدني في تحليل نتائج الطّلبة.	3.16	0.98	63.2%	متوسطة
14	يساعدني في بناء جداول مواصفات للاختبارات.	3.13	0.95	62.6%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.24	0.92	64.8%	متوسطة

يظهر من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال التقويم التّربويّ كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (3.13) و(3.43)، وقد حصلت الفقرة (16) على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.43) وبانحراف معياري (0.89) ونسبة مئوية (68.6%) وهي "يُعرفني بمواصفات الاختبار الجيد"، وحصلت الفقرة (14) على أقل متوسط حسابي وقدره (3.13) وبانحراف معياري (0.95) ونسبة مئوية (62.6%) وهي "يساعدني في بناء جداول مواصفات للاختبارات."، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بتقدير "متوسطة" لهذا المجال بمتوسط حسابي وقدره (3.24) وانحراف معياري (0.92) ونسبة مئوية (64.8%).

كما يبين الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً.

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
27	يرشدني إلى كيفيّة توزيع الوقت على فعاليات الحصّة الصّفيّة.	**3.53**	**0.89**	**70.6%**	**متوسطة**
24	يرشدني إلى كيفية مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	**3.52**	**0.87**	**70.4%**	**متوسطة**
23	يرشدني إلى أنشطة تحفّز الطّلبة على المشاركة الفاعلة.	**3.48**	**0.85**	**69.6%**	**متوسطة**
22	يوضح لي مفهوم الإدارة الصّفية.	**3.44**	**0.93**	**68.8%**	**متوسطة**
26	يرشدني إلى كيفيّة ضبط السّلوك الصّفي.	**3.38**	**0.96**	**67.6%**	**متوسطة**
25	يطلعني على استراتيجيات إدارة الغرفة الصّفية.	**3.34**	**0.86**	**66.8%**	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.45**	**0.90**	**69.0%**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال الإدارة الصفية كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (3.34) و(3.53)، وقد حصلت الفقرة (27) على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.53) وبانحراف معياري (0.89) ونسبة مئوية (70.6%) وهي "يرشدني إلى كيفيّة توزيع الوقت على فعاليات الحصّة الصّفيّة."، أما الفقرة (25) حصلت على أقل متوسط حسابي وقدره (3.34) وبانحراف معياري (0.86) ونسبة مئوية (66.8%) وهي "يرشدني إلى كيفيّة ضبط السّلوك الصّفي"، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بتقدير "متوسطة" لهذا المجال بمتوسط حسابي وقدره (3.45) وانحراف معياري (0.90) ونسبة مئوية (69.0%).

ويبين الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة مرتبة تنازلياً.

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
28	يعرفني بطرق التدريس المختلفة.	3.47	0.82	69.4%	متوسطة
33	يشجعني على إعداد الوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج التّربويّ.	3.43	0.94	68.6%	متوسطة
36	يرشدني لاستثمار المرافق التّعليميّة (المختبرات، المكتبة) وفق متطلّبات المنهاج.	3.34	0.96	66.8%	متوسطة
29	يساعدني في تطوير طرق تدريسيّة وفق التّغيرات التّربويّة.	3.32	0.80	66.4%	متوسطة
35	يوجهني لتوظيف خامات البيئة في إنتاج وسائل تعليميّة.	3.26	0.95	65.2%	متوسطة
31	يرشدني لطرق تدريس تنمّي التّفكير لدى الطّلبة.	3.25	0.86	65.0%	متوسطة
34	يرشدني لكيفيّة الإفادة من الحاسوب والانترنت في التّعليم.	3.22	0.96	64.4%	متوسطة
32	يرشدني لطرق تدريس تنمّي مهارات التّعلم الذّاتيّ لدى الطّلبة.	3.21	0.93	64.2%	متوسطة
30	يساعدني في ربط النّظريات التّربويّة الحديثة بطرق التّدريس.	3.12	0.84	62.4%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.90	65.8%	متوسطة

يظهر من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (3.12) و(3.47)، وقد حصلت الفقرة (28) على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.47) وبانحراف معياري (0.82) ونسبة مئوية (69.4%) وهي "يعرفني بطرق التدريس المختلفة"، وحصلت الفقرة (30) على أقل متوسط حسابي (3.12) وبانحراف معياري (0.84) ونسبة مئوية (62.4%) وهي يساعدني في ربط النّظريات التّربويّة الحديثة بطرق التّدريس."، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بدرجة "متوسطة" لهذا المجال بمتوسط حسابي وقدره (3.29) وانحراف معياري (0.90) ونسبة مئوية (65.8%).

أما المجال السادس، مجال النمو المهني والأكاديمي، فيبين الجدول (10.4) المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال فقرات هذا المجال مرتبة تنازلياً.

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النّمو المهني والأكاديميّ مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
46	يشجّعني على التّطور الذّاتي.	3.59	0.90	71.8%	متوسطة
43	يناقش معي أدائي موضحاً نقاط القوّة والضّعف.	3.58	0.79	71.6%	متوسطة
47	يراعي ظروفي النّفسية والاجتماعيّة والإنسانيّة.	3.54	0.97	70.8%	متوسطة
45	يساعدني على التكيّف مع الجوّ المدرسيّ.	3.49	0.86	69.8%	متوسطة
39	يوجهني للمشاركة في دورات تدريبيّة.	3.38	0.77	67.6%	متوسطة
41	يسهم في حلّ المشكلات التّربويّة التي تواجهني.	3.36	0.83	67.2%	متوسطة
38	يرصد احتياجاتي التّدريبية.	3.17	0.76	63.4%	متوسطة
37	يعرفني بفلسفة التّربية والتّعليم وأهدافها العامّة.	3.16	0.88	63.2%	متوسطة
42	يقدّم لي نماذج دروس واقعيّة.	3.13	0.91	62.6%	متوسطة
44	يشجّعني على القيام بأبحاث تربوية.	2.91	0.93	58.2%	متوسطة
40	يطلعني على نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة.	2.81	1.00	56.2%	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.30	0.91	66.0%	متوسطة

يظهر من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجال النّمو المهني والأكاديميّ كانت بدرجة "متوسطة" للفقرات جميعها، وتراوحت متوسطاتها بين (2.81) و(3.59)، وقد حصلت الفقرة (46) على أعلى متوسط حسابي وقدره (3.59) وبانحراف معياري (0.90) ونسبة مئوية (71.8%) وهي "يشجّعني على التّطور الذّاتي."، وحصلت الفقرة (40) على أقل متوسط حسابي وقدره (2.81) وبانحراف معياري (1.00) ونسبة مئوية (56.2%) وهي "يطلعني على نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة."، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بدرجة "متوسطة" لهذا المجال بمتوسط حسابي وقدره (3.30) وانحراف معياري (0.91) ونسبة مئوية (66.0%).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد باختلاف متغيرات الدارسة: الجنس، والتخصص، وموقع المدرسة، والمنطقة الجغرافية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم فحص فرضيات الدراسة الصفرية المنبثقة عنه والمتعلقة بأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وموقع المدرسة، والمنطقة الجغرافية.

1.3.4 نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار "ت" (Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير الجنس، ويوضح جدول (11.4) نتائج فحص الفرضية الصفرية الأولى.

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" (Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
التخطيط التّربويّ	ذكور	144	3.37	0.71	294	0.051	0.843
	إناث	152	3.36	0.70			
المنهاج التّربويّ	ذكور	144	3.20	0.69	294	0.379	0.787
	إناث	152	3.17	0.69			
التقويم التّربويّ	ذكور	144	3.26	0.80	294	0.151	0.380
	إناث	152	3.26	0.76			
الإدارة الصفية	ذكور	144	3.44	0.83	294	-0.144	0.363
	إناث	152	3.46	0.80			
طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	ذكور	144	3.31	0.75	294	0.433	0.350
	إناث	152	3.27	0.70			
النمو المهني والأكاديمي	ذكور	144	3.30	0.70	294	0.403	0.011
	إناث	152	3.27	0.58			
الدرجة الكلية	ذكور	144	3.31	0.69	294	0.232	0.066
	إناث	152	3.29	0.61			

يتضح من الجدول (11.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.066) للدرجة الكلية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

2.3.4 نتائج الفرضية الثانية:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير التخصص**".

ولفحص هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير التخصص كما يوضح جدول (12.4).

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التخطيط التّربويّ	علوم تطبيقية	118	3.24	0.61	64.8%
	علوم إنسانية	112	3.49	0.75	69.8%
	معلم صف	66	3.39	0.73	67.8%
المنهاج التّربويّ	علوم تطبيقية	118	3.08	0.59	61.6%
	علوم إنسانية	112	3.33	0.74	66.6%
	معلم صف	66	3.12	0.73	62.4%
التقويم التّربويّ	علوم تطبيقية	118	3.17	0.71	63.4%
	علوم إنسانية	112	3.39	0.77	67.8%
	معلم صف	66	3.16	0.87	63.2%
الإدارة الصفية	علوم تطبيقية	118	3.41	0.76	68.2%
	علوم إنسانية	112	3.51	0.82	70.2%
	معلم صف	66	3.41	0.88	68.2%
طريقة التدريس والتقنيات التّربويّة	علوم تطبيقية	118	3.26	0.68	65.2%
	علوم إنسانية	112	3.38	0.73	67.6%
	معلم صف	66	3.18	0.78	63.6%
النمو المهني والأكاديمي	علوم تطبيقية	118	3.28	0.61	65.6%
	علوم إنسانية	112	3.38	0.64	67.6%
	معلم صف	66	3.14	0.68	62.8%
الدرجات الكلية	علوم تطبيقية	118	3.24	0.60	64.8%
	علوم إنسانية	112	3.41	0.66	68.2%
	معلم صف	66	3.22	0.71	64.4%

وللتأكد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في جدول (12.4) دالة إحصائياً استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، وذلك كما يوضح جدول (13.4).

جدول (13.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير التخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط التّربويّ	بين المجموعات	3.64	2	1.82	3.765	0.024
	داخل المجموعات	141.50	293	0.48		
	المجموع	145.14	295			
المنهاج التّربويّ	بين المجموعات	3.96	2	1.98	4.279	0.015
	داخل المجموعات	135.72	293	0.46		
	المجموع	139.69	295			
التقويم التّربويّ	بين المجموعات	3.53	2	1.76	2.979	0.052
	داخل المجموعات	173.35	293	0.59		
	المجموع	176.88	295			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	0.75	2	0.38	.569	0.567
	داخل المجموعات	193.35	293	0.66		
	المجموع	194.10	295			
طريقة التدريس والتقنيات التّربويّة	بين المجموعات	1.80	2	0.90	1.726	0.180
	داخل المجموعات	153.11	293	0.52		
	المجموع	154.91	295			
النمو المهني والأكاديمي	بين المجموعات	2.29	2	1.15	2.828	0.061
	داخل المجموعات	118.83	293	0.41		
	المجموع	121.13	295			
الدرجات الكلية	بين المجموعات	2.24	2	1.12	2.678	0.070
	داخل المجموعات	122.27	293	0.42		
	المجموع	124.50	295			

يتضح من الجدول (13.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلمين الجدد تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.070) للدرجة الكلية وهي قيمة غير دالة إحصائياً على وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية الثانية.

3.3.4 نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير موقع المدرسة".

ولفحص هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار "ت" (Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير موقع المدرسة، ويوضح جدول (14.4) نتائج فحص الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت" (Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير موقع المدرسة.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
التخطيط التّربويّ	مدينة	131	3.26	0.71	294	-2.294	0.582
	قرية	165	3.45	0.69			
المنهاج التّربويّ	مدينة	131	3.15	0.68	294	-0.857	0.555
	قرية	165	3.22	0.69			
التقويم التّربويّ	مدينة	131	3.19	0.77	294	-1.281	0.424
	قرية	165	3.30	0.79			
الإدارة الصفية	مدينة	131	3.36	0.81	294	-1.662	0.812
	قرية	165	3.52	0.80			
طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	مدينة	131	3.23	0.73	294	-1.154	0.601
	قرية	165	3.33	0.72			
النمو المهني والأكاديمي	مدينة	131	3.25	0.62	294	-0.783	0.202
	قرية	165	3.31	0.66			
الدرجة الكلية	مدينة	131	3.23	0.65	294	-1.429	0.850
	قرية	165	3.35	0.65			

يتضح من الجدول (14.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعاً لمتغير موقع المدرسة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.850) للدرجة الكلية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

4.3.4 نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية".

ولفحص هذه الفرضية، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية، كما يوضح جدول (15.4).

جدول (15.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق في دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً المنطقة الجغرافية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التخطيط التّربويّ	أقصى الشمال	76	3.61	0.65	72.2%
	الشمال	72	3.39	0.73	67.8%
	الوسط	63	3.13	0.73	62.6%
	الجنوب	85	3.29	0.64	65.8%
	المجموع	296	3.36	0.70	67.2%
المنهاج التّربويّ	أقصى الشمال	76	3.37	0.63	67.4%
	الشمال	72	3.34	0.63	66.8%
	الوسط	63	2.89	0.72	57.8%
	الجنوب	85	3.12	0.69	62.4%
	المجموع	296	3.19	0.69	63.8%
التقويم التّربويّ	أقصى الشمال	76	3.47	0.80	69.4%
	الشمال	72	3.43	0.71	68.6%
	الوسط	63	2.97	0.78	59.4%
	الجنوب	85	3.12	0.71	62.4%
	المجموع	296	3.25	0.77	65.0%
الإدارة الصفية	أقصى الشمال	76	3.59	0.85	71.8%
	الشمال	72	3.54	0.81	70.8%
	الوسط	63	3.23	0.84	64.6%
	الجنوب	85	3.41	0.73	68.2%
	المجموع	296	3.45	0.81	69.0%
طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	أقصى الشمال	76	3.39	0.74	67.8%
	الشمال	72	3.44	0.61	68.8%
	الوسط	63	3.06	0.79	61.2%
	الجنوب	85	3.23	0.71	64.6%
	المجموع	296	3.29	0.72	65.8%
النمو المهني والأكاديمي	أقصى الشمال	76	3.41	0.67	68.2%
	الشمال	72	3.30	0.51	66.0%
	الوسط	63	3.12	0.69	62.4%
	الجنوب	85	3.28	0.66	65.6%
	المجموع	296	3.28	0.64	65.6%
الدرجات الكلية	أقصى الشمال	76	3.46	0.66	69.2%
	الشمال	72	3.40	0.59	68.0%
	الوسط	63	3.06	0.68	61.2%
	الجنوب	85	3.24	0.61	64.8%
	المجموع	296	3.30	0.65	66.0%

وللتأكد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في جدول (15.4) دالة إحصائياً استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، وذلك كما يوضح جدول (16.4).

جدول (16.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير التخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط التّربويّ	بين المجموعات	8.70	3	2.90	6.206	0.000
	داخل المجموعات	136.44	292	0.47		
	المجموع	145.14	295			
المنهاج التّربويّ	بين المجموعات	9.97	3	3.32	7.480	0.000
	داخل المجموعات	129.72	292	0.44		
	المجموع	139.69	295			
التقويم التّربويّ	بين المجموعات	12.29	3	4.10	7.268	0.000
	داخل المجموعات	164.59	292	0.56		
	المجموع	176.88	295			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	5.13	3	1.71	2.644	0.049
	داخل المجموعات	188.97	292	0.65		
	المجموع	194.10	295			
طريقة التدريس والتقنيات التّربويّة	بين المجموعات	5.96	3	1.99	3.892	0.009
	داخل المجموعات	148.96	292	0.51		
	المجموع	154.91	295			
النمو المهني والأكاديمي	بين المجموعات	2.88	3	0.96	2.366	0.071
	داخل المجموعات	118.25	292	0.41		
	المجموع	121.13	295			
الدرجات الكلية	بين المجموعات	6.45	3	2.15	5.318	0.001
	داخل المجموعات	118.05	292	0.40		
	المجموع	124.50	295			

يتضح من الجدول (15.4) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الجدد حول دور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية على الدرجات: الكلية ومجال التخطيط التّربويّ، ومجال المنهاج التّربويّ، ومجال التقويم التّربويّ، ومجال الإدارة الصفية، ومجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.001) للدرجات الكلية وهي قيمة دالة إحصائياً على وجود

فروق عند مستوى الدلالة (α≤0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلمين الجدد تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية، ولمعرفة مصدر الفروق بين المتوسطات استخدم الباحث اختبار LSD للمقارنات البعدية ، كما يبين الجدول (16.4).

جدول (17.4) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات بين أراء عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية.

المجال	المنطقة الجغرافية	الشمال	الوسط	الجنوب
التخطيط التّربويّ	أقصى الشمال	0.2214 *	0.4827 *	0.3251 *
	الشمال		0.2613 *	0.1036
	الوسط			-0.1577
المنهاج التّربويّ	أقصى الشمال	0.031	0.475 *	0.2506 *
	الشمال		0.444 *	0.2196 *
	الوسط			-0.2244 *
التقويم التّربويّ	أقصى الشمال	0.0407	0.5004 *	0.3459 *
	الشمال		0.4597 *	0.3052 *
	الوسط			-0.1545
الإدارة الصفية	أقصى الشمال	0.0534	0.3561 *	0.1836
	الشمال		0.3028 *	0.1302
	الوسط			-0.1725
طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	أقصى الشمال	-0.0523	0.3273 *	0.1567
	الشمال		0.3796 *	0.2089
	الوسط			-0.1706
الدرجة الكلية	أقصى الشمال	0.0578	0.3957 *	0.2145 *
	الشمال		0.3379 *	0.1567
	الوسط			-0.1812

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

تشير النتائج الواردة في الجدول(17.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أراء عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد حسب متغير المنطقة الجغرافية على:

- الدرجة الكلية:

بين أقصى الشمال من جهة والوسط والجنوب من جهة أخرى، لصالح منطقة أقصى الشمال.
كذلك بين الشمال والوسط، لصالح منطقة الشمال.

- مجال التخطيط التّربويّ:

بين أقصى الشمال من جهة، والشمال والوسط والجنوب من جهة أخرى، لصالح أقصى الشمال. كذلك بين الشمال والوسط لصالح الشمال.

- مجال المنهاج التّربويّ:

بين أقصى الشمال من جهة، والوسط والجنوب من جهة أخرى، لصالح منطقة أقصى الشمال. كذلك بين الشمال والوسط، لصالح منطقة الشمال. أيضاً بين الوسط والجنوب، لصالح منطقة الجنوب.

- مجال التقويم التّربويّ:

بين أقصى الشمال والشمال من جهة، والوسط والجنوب من جهة أخرى، لصالح منطقتي أقصى الشمال والشمال.

- مجالي الإدارة الصفية، وطرق التدريس والتقنيات التّربويّة:

بين أقصى الشمال والشمال من جهة، والوسط من جهة أخرى، لصالح منطقة أقصى الشمال.

1.5 المقدمة

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها التي هدفت التعرف إلى دور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد، ومقارنة هذه النتائج، مدى اختلافها أو توافقها مع الدارسات السابقة، ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، وقد تم تصنيف مناقشة النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد؟"

أوضحت نتائج الدراسة أن درجة دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد هي درجة **متوسطة**، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العديد من العوامل، أهمها أن ممارسات المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تركز على الجانب النظري والإداري وقلما تركز على الجانب الفني الأدائي للمعلم الجديد داخل غرفة الصف، وأنهم يقدمون الدعم بنمط واحد لجميع المعلمين دون بناء خطة دعم خاص بكل معلم تعتمد على تقييم الاحتياجات الفردية تناسب التخصص والمواضيع التي يدرسها وخصائص المرحلة التعليمية، بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبية التي تعنى بتنمية قدرات المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في الإشراف التّربويّ على المعلم الجديد وآليات التعامل وتقديم الدعم والمساندة.

من خلال ملاحظة المتوسطات الحسابية للمجالات تبين أن مجال الإدارة الصفية هو الأعلى بين مجالات الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.45). ثم يأتي في المرتبة الثانية مجال التخطيط التّربويّ. ثم يأتي في المرتبة الثالثة مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة. ثم يأتي في المرتبة الرابعة مجال النمو المهني والأكاديمي. ثم يأتي في المرتبة الخامسة مجال التقويم التّربويّ ثم يأتي في المرتبة السادسة والأخيرة مجال المنهاج التّربويّ بمتوسط حسابي (3.18).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرف التّربويّ ومدير المدرسة من خلال الزيارات الإشرافية والأقران من خلال الزيارات التبادلية يرشدون المعلم الجديد إلى إدارة الصف، وأن نظام الإشراف التّربويّ في فلسطين أعطى عناية خاصة بالمعلم الجديد بزيادة عدد الزيارات الإشرافية لكل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة، وأن يتعاونوا في ترتيب برنامج زيارات تبادلية للمعلم الجديد، كما أن المعلم الجديد يواجه مشكلة حقيقية في إدارة الصف وضبط السلوك الصفي الذي يدفعه إلى البحث عن الدعم والمساندة خوفاً من الفشل. ويعزو الباحث حصول مجال المنهاج التّربويّ على الترتيب الأخير إلى قلة تدريب المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والمعلمين على تحليل المحتوى، ولقلة البرامج التي تستهدف تقويم المنهاج على مستوى المعلمين وخاصة المعلمين الجدد، بالإضافة إلى أن ترشيح الأسماء لتقويم المنهاج تأتي من مستويات إدارية أعلى من الجهات التي تقدم الدعم للمعلم الجديد.

أما بخصوص المشرف التّربويّ ومدير المدرسة أوضحت نتائج الدراسة أن درجة دور كل منهما في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد هي درجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.52)، لكل منهما، أما درجة دور الأقران (الزملاء) فكانت متوسطة أيضاً، ولكن بمتوسط حسابي أقل، مقداره (2.85).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرف التّربويّ ومدير المدرسة يقومون بمهامهم الوظيفية في تقديم الدعم والمساندة للمعلم الجديد، وخاصة بعد تطوير نظام الإشراف التّربويّ عام 2008 باستحداث نمط المشرف المقيم في المدارس الذي يتعاون خلاله المشرف التّربويّ مع مدير المدرسة في تقديم الدعم للمعلمين وخاصة الجدد منهم، بالإضافة إلى تشكيل فرق المتابعة الشاملة في كل مديرية الذي يركز في متابعته للمدارس على الجانب الفني لدور مدير المدرسة، أما دور الأقران (الزملاء) فكان الأقل في الدرجة الكلية وجميع مجالات الدراسة، ويعزو الباحث ذلك لعدم نضوج دور الأقران في دعم المعلمين الجدد في المدارس الفلسطينية خاصة، وفي الدول العربية عامة. وقد يعزى ذلك لعدم تقبل المعلمين لإشراف زملائهم من المدرسة أو من خارجها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لعدم تبني وزارة التربية والتعليم هذا الأسلوب الإشرافي بشكل فاعل في المدارس.

من خلال ملاحظة المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة تبين أن الفقرة رقم (43) هي الأعلى بين فقرات الدراسة وهي "**يناقش معي أدائي موضحاً نقاط القوّة والضّعف**" ثم يليها في الترتيب الفقرة رقم (4) وهي "**يقدم لي ملحوظات حول خططي**". بينما جاءت الفقرة رقم (40) في المرتبة الأخيرة وهي "**يطلعني على نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة**"، والفقرة رقم (44) في الترتيب قبل الأخير وهي "**يشجّعني على القيام بأبحاث تربوية**".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران يناقشون المعلم الجديد في أدائهم بعد المشاهدة الصفية أو مراجعة وثيقة قام المعلم بإعدادها من خطط وتحضير يومي أو اختبارات أو تحليل محتوى...، للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف حتى تكون الأساس الذي ينطلق منه في تقديم الدعم للمعلم الجديد، كما يعزو الباحث حصول الفقرة رقم (4) على ثاني أعلى الفقرات إلى وجود متابعة دورية من مدير المدرسة من بداية المعلم في إعداد هذه الخطط ثم قيامه بتنفيذها إلى أن يقيم المعلم تحقيق أهدافها، بالإضافة إلى اطلاع المشرف التّربويّ على خطط المعلم الجديد مباشر بعد إعدادها، ومتابعة تنفيذ المعلم لها خلال الزيارات الإشرافية ومراجعة تقارير مدير المدرسة الإشرافية.

ويعزو الباحث حصول الفقرتين (40) و(44) على الترتيب الأخير وقبل الأخير إلى قلة اطلاع المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران على الدراسات والبحوث التّربويّة، وأن عدد قليل منهم لديه الخبرة في إجراء دراسات وبحوث تربوية، كما أن نظام التربية والتعليم لا يلزمهم بعمل بحوث ودراسات تربوية وإن قام بعضهم بإجراء بحوث تكون بدافع ذاتي أو للمشاركة في مؤتمر أو مسابقة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة عمل مستوى الدرجة الكلية مع دراسة حمد(2009)، والديلمي(2006)، والعموشي(2004)، ومطر(1999).

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة بأنها كانت أعلى من مستوى الدرجة الكلية مع دراسة تيم(2009)، والحلو(2007)، وهويدي(2000).

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة بأنها كانت أُقل من مستوى الدرجة الكلية في دراسة وأبو سمرة وزميليه (2006)، Salladino(2004)، والسعود(2003)، والتميمي(2001).

وتتفق هذه الدارسة في أن مجال الإدارة الصفية هو الأعلى بين مجالات الدراسة مع دراسة Huntly(2008)، و Ormston(2002)، والمساعيد(1998)، والعوض(1996). في حين تتفق في أن مجال المنهاج التّربويّ هو الأقل بين مجالات الدراسة مع دراسة الحلو(2007)، ومطر(1999)، والعوض(1996) Siagher(1988).

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد باختلاف متغيرات الدارسة: الجنس، والتخصص، وموقع المدرسة، والمنطقة الجغرافية؟"

1.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير الجنس".

أشار الجدول (11.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعاً لمتغير الجنس للدرجة الكلية ولمجالات التخطيط التّربويّ، والمنهاج التّربويّ، والتقويم التّربويّ، والإدارة الصفية، وطرق التدريس والتقنيات التّربويّة.

ويعزي الباحث هذه النتيجة لكون دعم المعلم الجديد من قبل المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والأقران يتم بكيفية متشابهة في المدارس، تعتمد خططاً وأساليب تعتمدها مديريات التربية والتعليم بغض النظر عن جنس المدرسة، أو جنس المعلم فيها، بمعنى لا يظهر ذاك التمييز بين الجنسين في عملية تقديم الدعم للمعلم الجديد سواء من المشرف التّربويّ أو مدير المدرسة أو الأقران. لهذا جاءت التقديرات متقاربة ودون فروق دالة إحصائيا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حمد(2009)، وأبو سمرة وزميليه (2006)، والعموش(2004)، والعنزة(2003)، وأبو هويدي(2000)، وأبو حسب الله(2000)، والمساعيد(1998)، والعوض(1996)، Siagher(1988).

وتختلف هذه النتائج مع دراسة تيم(2009)، والحلو(2007)، والسعود(2003).

2.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير التخصص**".

أشار الجدول (13.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد حول دور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعاً لمتغير التخصص.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن إجراءات نظام الإشراف التّربويّ في فلسطين تحدد أدوار المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والأقران ومجالات الدعم للمعلمين الجدد دون التمييز بين تخصصاتهم، فقد بين نظام الإشراف التّربويّ الحد الأدنى من عدد الزيارات الإشرافية لكل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة للمعلمين الجدد خلال العام الأول من تعيينهم وبأن لا تقل عن (4) زيارات إشرافية لكل منهم، كما أن حاجات المعلمين الجدد للدعم مع بداية حياتهم المهنية تتشابه والتي لا تكون في الغالب في التخصص الذي يدرسه المعلم الجديد، وإنما تتمحور حول قضايا تربوية أخرى مثل الإدارة الصفية، والتقويم التّربويّ، والتخطيط التّربويّ، وطرائق التدريس...

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو سمرة وزميليه (2006)، السعود(2003). وتختلف مع دراسة الحارثي(1993).

3.3.5 نتائج الفرضية الثالثة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير موقع المدرسة**".

أشار الجدول (14.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) تبعاً لمتغير موقع المدرسة للدرجة الكلية ولجميع المجالات الفرعية.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن الدعم يقدم للمعلم الجديد سواء كان في مدارس المدن أو في مدارس القرى، وتيسر وصول المشرف التّربويّ إلى المدارس جميعها، بالإضافة إلى أن معايير اختيار المشرف التّربويّ أو مدير المدرسة أو المعلمين لا تتغير حسب موقع المدرسة، وأنهم يقومون بمهامهم نفسها في جميع المدارس بغض النظر عن موقعها.

4.3.5 نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة لدور كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية".

أشار الجدول (16.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الجدد حول دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد تبعا لمتغير المنطقة الجغرافية على الدرجة الكلية لصالح منطقتي أقصى الشمال والشمال.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والأقران في مديريات منطقتي أقصى الشمال والشمال يخصصون وقت أكبر لدعم المعلم الجديد من مديريات منطقة الوسط والجنوب فقد أشارت الخلاصات الشهرية لعمل المشرفين التّربويّين في الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ إلى أن معدل زيارة المدرسة الواحدة سنوياً في منطقة أقصى الشمال (33.2)، وفي منطقة الشمال (29.3)، وفي منطقة الوسط (24.9)، وفي منطقة الجنوب (23.7). بالإضافة إلى أن نسبة عدد المشرفين التّربويّين إلى المعلمين الجدد في منطقة الجنوب أقل من المناطق الثلاثة الأخرى وقدرها (24.7%)، بينما كانت النسبة لمنطقة أقصى الشمال (30.6%)، ولمنطقة الشمال(28.0%)، ولمنطقة الوسط (28.1%). كما أن توزيع المدارس في منطقتي الوسط والجنوب على مساحة أكبر منها في منطقة أقصى الشمال ومنطقة الشمال مما يعيق سهولة الوصول للمدارس، كما أن عدد المتقدمين لوظيفة مشرف تربوي ووظيفة مدير مدرسة في منطقتي الشمال وأقصى الشمال تفوق عدد نظرائهم في منطقتي الوسط والجنوب مما يتيح لمنطقتي الشمال وأقصى الشمال فرصة أكبر لاختيار أفضل المتقدمين والذي ينعكس إيجاباً على مستوى أدائهم الوظيفي والمهني ومنه دعم المعلمين الجدد. وتختلف هذه النتائج مع دراسة أبو هويدي(2000).

4.5 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بالآتي:

1. تطوير برنامج محدد الأهداف والإجراءات والأدوار؛ لدعم المعلم الجديد بناءً على تقويم احتياجاته، وتأهيل المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والأقران بما يتطلبه تطبيق البرنامج على مستوى المدارس والمديريات.
2. استحداث برنامج المعلم المرشد(القرين) لتأهيل معلمين ليتولوا مهمة الإشراف على المعلمين الجدد ودعمهم، بحيث يعين المعلم الجديد في مدرسة يكون أحد معلميها مؤهلاً ليكون معلماً مرشداً، يعمل عن قرب مع المعلم الجديد من أول يوم له في التعليم، بما ينسجم وإستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين الفلسطينية.
3. ضرورة قيام كل مشرف تربوي ومدير مدرسة ومعلم بإجراء دراسة أو بحث تربوي سنوياً في أحد ميادين التعليم، يساعدهم على الاطلاع على المستجدات التّربويّة ونتائج الدراسات والأبحاث، فيكون لهم دور فعال في التعرف إلى الإشكالات التّربويّة والمساهمة في علاجها، واطلاع المعلمين الجدد على نتائج هذه الأبحاث للإفادة منها، وتشجيعهم على إجراء دراسات وأبحاث تربوية.
4. دمج إشراف الأقران ضمن نظام الإشراف التّربويّ في فلسطين.
5. ضرورة استطلاع رأي المعلمين وخاصة الجدد في تقويم المنهاج التّربويّ على مستوى مركز المناهج والمديريات لتعميق فهمهم للمنهاج.
6. تدريب المشرفين التّربويّين ومديري المدارس والمعلمين في:
   - الإشراف التّربويّ على المعلمين الجدد وخاصة في استخدام الدروس النموذجية(التطبيقية) كأسلوب إشرافي.
   - القياس والتقويم والتركيز على بناء جدول المواصفات وتحليل نتائج الاختبارات.
   - توظيف الحاسوب والانترنت في العملية التعليمية.
   - تحليل المحتوى التعليمي.
   - البحث التّربويّ.
7. توعية المعلمين وخاصة الجدد بدور الإشراف التّربويّ في العملية التعليمية.
8. تطبيق التربية العملية على الطلبة الجامعيين من الكليات غير التّربويّة والذين يرغبون بالتقدم للوظائف التعليمية خلال سنة التخرج أو الحصول على مؤهل تربوي بعد الجامعة، الذي بدوره يحد من الصعوبات والعقبات التي تواجه المعلم الجدد.
9. تخفيض عدد المعلمين الذي يشرف عليهم المشرف التّربويّ مما يتيح له تقديم الدعم والمساندة للمعلمين الجدد بشكل أكبر.
10. إجراء دراسات حول دور الأقران في دعم المعلمين وتحسين ممارساتهم التّربويّة وخاصة أن مثل هذه الدراسات قليلة على المستوى المحلي والعربي.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان. (2002): **الإشراف التّربويّ (أنماط وأساليب)**، ط1. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

أبو حسب الله، علي سهيد. (2000) **النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدارس في تطويره من وجهة نظرهم.** الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو رشيد، رشيد بن عبد العزيز عبد الرحمن. (2004): **دور الإشراف التّربويّ والإدارة المدرسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية.** جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو سمرة، محمود، وأبو هليل، فوزي والعسيلي، رجاء. (2007): واقع الممارسات الإشرافية من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد (3) العدد (1)، ص ص 162–188.

أبو هويدي، فايق سليمان حسن. (2000): **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

الأردن، وزارة التربية والتعليم، قسم المناهج والإشراف التّربويّ (1983)، **دليل المشرف التّربويّ**، عمان، الأردن.

الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد الجيد. (2007): **الإشراف التّربويّ**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

الأفندي، محمد حامد. (1976): **الإشراف التّربويّ**، ط2. عالم الكتب، القاهرة.

البدري، طارق عبد الحميد. (2002): **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التّربويّ**، ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان. (2006): **المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

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

تيم، حسن (2009): واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرف التّربويّ في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث– العلوم الإنسانية**، المجلد (23) العدد (3)، ص ص 804 – 783.

جامعة القدس المفتوحة. (1992): **التعليم الابتدائي**، فلسطين.

جامعة بيرزيت، وجامعة القدس، والجامعة العربية الأمريكية (2010): **دبلومي التأهيل التّربويّ للمرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية**. فلسطين: المؤلف.

الجواريش، خالد محمد سلامة. (2007): **مدى الكفايات الإشرافية كما يتصورها المشرفون والمعلمون للمرحلة الأساسية الأولى في فلسطين**. جامعة وداي النيل، الخرطوم: السودان. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

الحارثي، عبد الله رده. (1993): **فاعلية المشرف التّربويّ في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية**. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

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

حسين، سيد حسن. (1969): **دراسات في الإشراف الفني**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الحلو، غسان (2007): **مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث– العلوم الإنسانية، المجلد (21) العدد (4)، ص ص 1002-0955.

الحماد، إبراهيم بن سعد بن عبد العزيز. (2008): **معوقات فاعلية الإشراف التّربويّ بمدينة الرياض**. جامعة الملك سعود: السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

حمد، نهى (2009): **تقديرات المشرفين التّربويّين ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الشمالية لأداء المشرفين التّربويّين في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة**. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

حمدان، محمد زياد. (1992): **الإشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وأساليب وتطبيقات**. دار التربية الحديثة، عمان.

الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد، والفرح، وجيه. (1987): **الإدارة والإشراف التّربويّ اتجاهات حديثة**، ط2. مطابع الفرزدق، الرياض.

الخواجا، عبد الفتاح (2004): **تطوير الإدارة المدرسية**، دار الثقافة،عمان.

دروزة، أفنان نظير (2000): **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الديلمي، معصمة عبد الجليل (2006): فعالية مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التّربويّة والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (8) العدد (2)، ص ص 239–241.

ريان، فكري حسن. (1988): **التوجيه الفني بين النظرية والتطبيق**، دار القلم، الكويت.

السعود، راتب. (2002): **الإشراف التّربويّ "اتجاهات حديثه"**، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان الأردن.

السعودية، وزارة المعارف (1999): **دليل المشرف التّربويّ**، الطبعة الأولى، الرياض.

السعودية، وزارة المعارف (2008): **دليل المشرف التّربويّ**، الطبعة الثانية، الرياض.

سليمان، أسامة بن سعد بن أحمد. (2002): **إسهام المشرف التّربويّ في حل مشكلات المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية**. جامعة الملك سعود: السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

سيسالم، روضة، وعليان، عبد الفتاح، والبنا، محمد.(2007): **الإشراف التّربويّ في فلسطين**، ط1، غزة، فلسطين.

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

عبد الهادي، جودة عزت.(2002) **الإشراف التّربويّ مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**. ط1، الإصدار الأول. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الهادي، جودة عزت.(2006) **الإشراف التّربويّ مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**. ط2، الإصدار الثاني. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الهادي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد الجيد. (2007) **الإشراف التّربويّ**. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

عبيد، جمانة محمد، (2006): **المعلم ،إعداده ، تدريبه ، كفاياته**. ط1، دار صفاء، عمان.

عبيدات، ذوقان (ديسمبر، 1987): "كفايات المشرف التّربويّ". **مجلة رسالة التربية**، 21، منشورات وزارة التربية الوطنية، الرباط.

عطوي، جودت عزت. (2008): **الإدارة التعليمية والإشراف التّربويّ أصولها وتطبيقاتها**، ط2. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، الأردن.

علي، كريم ناصر. (2006): **الإدارة والإشراف التّربويّ**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان: الأردن.

العموش، موسى. (2004): **مدى ممارسة مشرفي التربية الفنية لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق**. جامعة آل البيت، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

العوض، سلطي محمد القاسم. (1995): **الكفايات اللازمة للمشرف التّربويّ ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين**. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الفرح، وجيه، ودبانة، ميشيل. (2006): **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي. الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ (2009): **الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي. الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ (2011): **الدليل المرجعي في الإشراف التّربويّ**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي. الإدارة العامة لمتابعة الميدان التّربويّ (2007): **وثيقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي. هيئة تطوير مهنة التعليم (2010): **مسودة المعايير المهنية للمعلمين**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، (2005): **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة**. رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، (2008): **إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين**. رام الله.

فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، (2004): **واقع وحاجات تدريس المنهاج الفلسطيني الجديد لمبحث التكنولوجيا في المدارس الفلسطينية**. رام الله (غير منشورة).

فيفر،ايزابيل، ودنلاب، جين. (1997): **الإشراف التّربويّ على المعلمين**، ط2. (ترجمة محمد عيد ديراني) منشورات الجامعة الأردنية، عمان.

كاربنتر، جون. (2001):**مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم.** (ترجمة عبد الله أحمد شحاتة). إتيراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

كتش، محمد. (2001): **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة،** ط ١، مركز الكتاب للنشر.

متولي، مصطفى.(1983): **الإشراف الفني في التعليم** ، دار المطبوعات المصرية الجديدة ، القاهرة.

المحامدة، ندى. (2005): **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية،** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

مدانات، اوجيني، وكمال، برزه. (2002): **الإشراف التّربويّ لتعليم أفضل،** ط1، دار المجدلاوي، عمان.

المساد، محمود أحمد، وعمر الشيخ. (1986): **الإشراف التّربويّ الحديث واقع وطموح،** الأردن، دار الأمل.

المساعيد، أحمد عطا محمد. (1998): **دور المشرف التّربويّ في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية في الأردن،** جامعة آل البيت: الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)

مصر، وزارة التربية والتعليم، (2003)، المعايير القومية للتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول.

مصطفى، انتصار. (1997): **دور المشرفين التّربويّين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش بالأردن،** جامعة اليرموك، اربد: الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (1999): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر،** دار المريخ. الرياض.

مطر، إبراهيم توفيق (1999): **واقع الممارسات الإشرافية الفنية لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية كما يراها المديرون ومعلمو الصف** جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

نبهان، يحيى محمد (2007–أ) **الإدارة التّربويّة بين الواقع والنظرية،** ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

نبهان، يحيي محمد(2007–ب): **الإشراف التّربويّ بين (المشرف، المدير، المعلم)،** ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

نشوان، يعقوب حسين. (1991): **الإدارة والإشراف التّربويّ بين النظرية والتطبيق،** ط3، دار الفرقان، عمان.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (2009): وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، القاهرة.

اليحيى، يحيى بن عبد الرحمن بن يحيى . (1998): **الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية في منطقة الرياض التعليمية.** جامعة الملك سعود: السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

المراجع الأجنبية:

Ackland, Robert .(1991). A review of the peer coaching literature**. Journal of staff development** , 12 (1),PP: 22-27

Ali, Mehrunnisa Ahmad. (2000): Supervision for teacher development: an alternative model for pakistan. **International Journal of Educational Development**, 20(3), PP: 177-188

Coleman, Joyce Bowman. (1986). Perceived quantities and qualities of supervisory assistance provided to beginning teachers in Florida and Georgia. Ed D. Dissertation, university of Georgia, **Dissertation Abstracts international**, 47(6), P:19.

Dobbins, Thomas R. (2002): Professional development needs of novice career and technical education teachers, **Journal of Career and Technical Education**, 19(1), PP: 18-31.

Hasbrouk, Jan E. (1997). Mediated peer coaching for training preserves teachers. Journal of special Education, 31 (2), PP: 251-270.

Huntly, Helen. (2008): Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. **Australian Educational Researcher**, 35(1) 125-145.

Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium, (1992), Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue, Washington. (http://cehhs.utk.edu/ncate/utir/cf/cf.6.pdf,1/12/2010)

Lee, John Chi-kin; Feng, Shengyao.(2007) Mentoring Support and the Professional Development of Beginning Teachers: A Chinese Perspective. **ERIC Document Reproduction Service** No, EJ816240

Luft, Julie A.(2009), Beginning Secondary Science Teachers in Different Induction Programmes: The First Year of Teaching. **International Journal of Science Education**, 31 (17), PP: 2355-2384.

National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE). (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.

New South Wales Institute of Teachers, (2010), Professional Teaching Standards, New South Wales. (http://www.nswteachers.nsw.edu.au/IgnitionSuite/uploads/docs/Professional%20Teaching%20Standards.pdf, 1/12/2010)

Ormston, Michael, Brimblecombe, Nicola and Shaw, Marian(1995). Inspection and Change: help or hindrance for the classroom teacher**, British Journal of In-Service Education** , 21(3). PP: 311-318

Ovando, M.N.(1995). Enhancing teaching and learning Through collaborative supervision, People and Education: The Human Side of School 3 (2) , 144-155.

Robbins, Pam. (1991). **How to Plan and Implement a Peer Coaching Programme. Alexandra**, VA: ASCD.

Roberson, Sam; Roberson, Reba. (2009) . The Role and Practice of the Principal in Developing Novice First-Year Teachers. Clearing House: **Journal of Educational Strategies**, Issues and Ideas, 82 (3), PP:113-118 .

Sadler, Troy D. Klosterman, Michelle L (2009).Transitioning from Student Teacher to Teaching Professional: Evolving Perspectives of Beginning Science Teachers. **ERIC Document Reproduction Service** No, ED506764.

Salladino, R, J. (2004): A study of colleague consultation: An alternative to traditional methods of supervision, Immaculate College, **Dissertation Abstract International**, 65(4), P: 1205.

Sergiovanni, Thomas, & Starratt, Robert.(1991). **Supervision Human Perspectives**, 2nd, McGraw Hill book company.

Sykes, Gary. (1996). Reform of professional development. **Unpublished doctoral dissertation**, College of Immaculata.

Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers, **Review of Educational Research**, Vol.54, No.2, PP 143-178.

Wiebke, K, & Bardin, J. (2009): New Teacher Support: A Comprehensive Induction Program Can Increase Teacher Retention and Improve Performance. **Journal of Staff Development**, (30) 1, PP: 34-36.

Wiles, Kimball, and Lovell, John T.(1975). **Supervision for Better Schools**. Fourth Edition, Englewood Chiffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Wynn, Susan R.; Brown, Kathleen M.(2008) Principal Leadership and Professional Learning Communities: What BeginningTeachers Value. **ERIC Document Reproduction Service** No, EJ807369.

الملاحق

ملحق رقم (1): الاستبانة قبل التحكيم

تحكيم

استبانة لقياس دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّمون الجدد

حضرة : _____ المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بإعداد دراسة حول " دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّمون الجدد"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة.

أرجو من حضرتكم التّكرم بتوثيق الملحوظات والتّعديلات من وجهة نظركم أمام كل فقرة، واقتراح فقرات جديدة ترونها مناسبة لقياس غرض الأداة في كل مجال يتضمّنه المقياس، مع العلم بأن الباحث يهدف بذلك استخراج معاملات صدق المحكمين ليتمكّن من استخدام الأداة بعد تعديلها في ضوء ملحوظاتكم لقياس غرضها.

أرفق طيه نسخة من أداة القياس المقترحة لوضع الاقتراحات والملحوظات.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث: مجدي معمر

القسم الأول: المعلومات العامّة

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع المخصص بجانب الحالة التي تنطبق عليك:

1. **الجنس** ☐ذكر ☐أنثى
2. **المؤهّل العلميّ** ☐اقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐أعلى من بكالوريوس
3. **التّخصص** ☐علمي ☐علوم إنسانيّة ☐ مرحلة أساسية أولى.
4. **موقع المدرسة** ☐مدينة ☐ قرية
5. **المديريّة**

1. جنين	5. قلقيلية	9. رام الله	13. بيت لحم
2. قباطية	6. نابلس	10. أريحا	14. شمال الخليل
3. طوباس	7. جنوب نابلس	11. ضواحي القدس	15. الخليل
4. طولكرم	8. سلفيت	12. القدس	16. جنوب الخليل

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها

الرقم	الفقرة	المشرف التّربويّ					مدير المدرسة					الأقران				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
	المجال الأول: التّخطيط التّربويّ															
.1	يسهم في وضع الخطّة الفصليّة لمحتوى المنهاج.															
.2	يساعدني في صياغة الأهداف السلوكيّة ضمن تخصصي.															
.3	يدرّبني على كيفية التّحضير اليوميّ.															
.4	يناقش خططي ليقدّم ملحوظات وإرشادات															
.5	يساعدني في كيفيّة إدارة الوقت وتنظيمه.															
.6	يسهم في كيفيّة التخطيط للأنشطة التّربويّة.															
.7	يساعدني على متابعة تنفيذ الخطط والإنجازات.															
	المجال الثّاني: المنهاج التّربويّ															
.8	يبين لي كيفيّة تحليل المحتوى التّعليميّ.															
.9	يساعدني على تحديد الأهداف التّربويّة في المناهج التّربويّ.															
.10	يرشدني إلى كيفيّة توظيف البيئة المحلية لإثراء المنهاج التّربويّ.															
.11	يُشركني في تقويم المنهاج التّربويّ والمقرر المدرسيّ والأنشطة.															
.12	يساعدني في التّغلب على الصّعوبات التي تواجهني في تنفيذ المنهاج التّربويّ.															
.13	يعرفني على كيفيّة استخدام دليل المعلّم.															
	المجال الثّالث: التّقويم التّربويّ															
.14	يساعدني في بناء جداول مواصفات للاختبارات.															
.15	يساعدني في بناء اختبارات تتصف بالصّدق والثّبات.															
.16	يُعرفني بمواصفات الاختبار الجيد.															
.17	يرشدني إلى وسائل التّقويم المستمر التي تسهم في تنمية مهارات الطّلبة.															
.18	يسهم في تحديد أدوات قياس مناسبة لقياس المهارات التي يتضمّنها المنهاج.															
.19	يرشدني إلى صياغة الأسئلة الصّفية بطريقة مثيرة للتّفكير.															
.20	يرشدني إلى كيفيّة تنظيم سجلات مختلفة الأنماط لتقويم الطّلبة.															
.21	يساعدني في تحليل نتائج الطّلبة.															
	المجال الرّابع: الإدارة الصّفية															
.22	يساعدني في استيضاح مفهوم الإدارة الصّفية.															
.23	يساعدني على تصميم أنشطة تسهم في تنمية الثّقة مع الطّلبة.															
.24	يرشدني إلى أنشطة تحفّز الطّلبة على المشاركة الفاعلة.															
.25	يرشدني إلى كيفية مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة.															
.26	يطلعني على استراتيجيات إدارة الموارد البشريّة داخل الغرفة الصّفية.															
.27	يرشدني إلى كيفيّة ضبط السّلوك الصّفي.															
.28	يرشدني إلى كيفيّة توزيع الوقت على فعاليات الحصّة الصّفيّة.															

الرقم	الفقرة	المشرف التّربويّ					مدير المدرسة					الأقران				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
	المجال الخامس: طرق التدريس															
29.	يعرفني بطرق التدريس المختلفة.															
30.	يساعدني في تطوير طرق تدريسيّة وفق التّغيرات التّربويّة.															
31.	يساعدني في الاطلاع على النّظريات التّربويّة الحديثة وربطها بطرق التّدريس.															
32.	يرشدني لطرق تدريس تنمّي التّفكير لدى الطّلبة.															
33.	يرشدني لطرق تدريس تنمّي مهارات التّعلم الذّاتيّ لدى الطّلبة.															
34.	يطلعني على طرق تدريس تحقق تعلم الطلبة كلاً حسب قدرته.															
35.	يشجعني على إعداد الوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج التّربويّ.															
36.	يرشدني لكيفيّة الإفادة من الحاسوب والانترنت في التّعليم.															
37.	يوجهني لتوظيف خامات البيئة في إنتاج وسائل تعليميّة.															
38.	يرشدني لاستثمار المرافق التّعليميّة (المختبرات، المكتبة) وفق متطلّبات المنهاج.															
	المجال السادس: النّمو المهني والأكاديميّ															
39.	يعرفني بفلسفة التّربية والتّعليم وأهدافها العامّة.															
40.	يرصد احتياجاتي التّدريبية ويقيّمها.															
41.	يوجهني للمشاركة في دورات تدريبيّة.															
42.	يطلعني على المستجدات ونتائج البحوث والدّراسات التّربويّة.															
43.	يسهم في حلّ المشكلات التّربويّة التي تواجهني.															
44.	يقدّم لي نماذج دروس واقعيّة.															
45.	يوضح نقاط القوّة والضّعف ليحثّني على تطوير أدائي.															
46.	يشجّعني على البحث عن أفكار تربويّة جديدة وتطبيقها.															
47.	يساعدني على التكيّف على مع الجوّ المدرسيّ.															
48.	يشجّعني على التّطور الذّاتي.															
49.	يراعي ظروفي النّفسية والاجتماعيّة والإنسانيّة.															

ملحق رقم (2): أسماء المحكمين

الرقم	اسم	مكان العمل/الوظيفة	الدرجة العلمية
.1	د. محمد عمران	عميد كلية العلوم التّربويّة– رام الله	دكتوراه
.2	د. محمد عابدين	جامعة القدس	دكتوراه
.3	أ. ثروت زيد	مدير عام الإشراف والتأهيل التّربويّ	ماجستير
.4	د. خوله الشخشير	جامعة بيرزيت	دكتوراه
.5	د. أجنس حنانيا	جامعة بيرزيت	دكتوراه
.6	د. أميمية انعيرات	مشرفة تربوية– وزارة التربية والتعليم العالي	دكتوراه
.7	د. عفيف زيدان	جامعة القدس	دكتوراه
.8	د. محسن عدس	جامعة القدس	دكتوراه
.9	أ. ختام سكر	رئيس قسم تدريب مديري المدارس–وزارة التربية والتعليم العالي	ماجستير
.10	أ. سوسن اصطفان	مديرة مدرسة	ماجستير
.11	أ. عامر صباح	مشرف تربوي– وزارة التربية والتعليم العالي	ماجستير
.12	أ. محمد سامي	رئيس قسم متابعة الميدان التّربويّ/ وزارة التربية والتعليم العالي	ماجستير
.13	أ. محمد سلامة	مشرف تربوي– وكالة الغوث	ماجستير

ملحق رقم (3): الاستبانة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المعلم ، الأخت المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول " **دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة.

أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن، والإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وستحظى بالسرية التامة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: مجدي معمر

القسم الأول: المعلومات العامّة:

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع المخصص بجانب الحالة التي تنطبق عليك:

1. الجنس
- ☐ ذكر.
- ☐ أنثى.

2. المؤهّل العلميّ
- ☐ دبلوم سنتين.
- ☐ بكالوريوس.
- ☐ بكالوريوس + دبلوم تربية.
- ☐ ماجستير فأعلى.

3. التّخصص
- ☐ علوم تطبيقية.
- ☐ علوم إنسانيّة.
- ☐ معلم صف.

4.موقع المدرسة
- ☐ مدينة.
- ☐ قرية.

5.المنطقة:

أقصى الشمال	شمال الوسط	الوسط	الجنوب
☐ جنين	☐ قلقيلية	☐ رام الله	☐ بيت لحم
☐ قباطية	☐ نابلس	☐ أريحا	☐ شمال الخليل
☐ طوباس	☐ جنوب نابلس	☐ ضواحي القدس	☐ الخليل
☐ طولكرم	☐ سلفيت	☐ القدس	☐ جنوب الخليل

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها:

يتكون القسم من ست مجالات، يرجى وضع إشارة × أمام كل فقرة لكل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) للخيار الذي ترونه مناسباً.

الرقم	الفقرة	المشرف التّربويّ					مدير المدرسة					الأقران				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
	المجال الأول: التّخطيط التّربويّ															
1.	يدعمني في بناء الخطّة الفصليّة للمحتوى التعليمي.															
2.	يرشدني لكيفية صياغة الأهداف السلوكيّة.															
3.	يدرّبني على كيفية التّحضير اليوميّ.															
4.	يقدم لي ملحوظات حول خططي.															
5.	يدربني على كيفيّة التخطيط للأنشطة التّربويّة.															
6.	يرشدني لكيفيّة توزيع الوقت على أنشطة الخطة.															
7.	يتابع معي تنفيذ خططي.															
	المجال الثّاني: المنهاج التّربويّ	**المشرف التّربويّ**					**مدير المدرسة**					**الأقران**				
8.	يدربني على كيفيّة تحليل المحتوى التّعليميّ.															
9.	يساعدني على تحديد الأهداف التّربويّة في المنهاج.															
10	يرشدني إلى كيفيّة توظيف البيئة المحلية لإثراء المنهاج التّربويّ.															
11	يُشركني في تقويم المنهاج التّربويّ.															
12	يرشدني لكيفية التّغلب على الصّعوبات التي تواجهني في تنفيذ المنهاج التّربويّ.															
13	يرشدني لكيفيّة الإفادة من دليل المعلّم.															
	المجال الثّالث: التّقويم التّربويّ	**المشرف التّربويّ**					**مدير المدرسة**					**الأقران**				
14	يساعدني في بناء جداول مواصفات للاختبارات.															
15	يساعدني في بناء اختبارات تتصف بالصّدق والثّبات.															
16	يُعرفني بمواصفات الاختبار الجيد.															
17	يرشدني إلى إستراتيجيات التّقويم التي تسهم في تنمية مهارات الطّلبة.															
18	يشاركني في تحديد أدوات قياس مناسبة لقياس المهارات التي يتضمّنها المنهاج.															
19	يدربني على صياغة الأسئلة التي تثير التّفكير.															
20	يرشدني إلى كيفيّة تنظيم سجلات مختلفة الأنماط لتقويم الطّلبة.															
21	يساعدني في تحليل نتائج الطّلبة.															
	المجال الرّابع: الإدارة الصّفية	**المشرف التّربويّ**					**مدير المدرسة**					**الأقران**				
22	يوضح لي مفهوم الإدارة الصّفية.															
23	يرشدني إلى أنشطة تحفّز الطّلبة على المشاركة الفاعلة.															
24	يرشدني إلى كيفية مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة.															
25	يطلعني على استراتيجيات إدارة الغرفة الصّفية.															
26	يرشدني إلى كيفيّة ضبط السّلوك الصّفي.															
27	يرشدني إلى كيفيّة توزيع الوقت على فعاليات الحصّة الصّفيّة.															

الرقم	الفقرة	المشرف التّربويّ					مدير المدرسة					الأقران				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
	المجال الخامس: طرق التدريس والتقنيات التّربويّة	**المشرف التّربويّ**					**مدير المدرسة**					**الأقران**				
28	يعرفني بطرق التدريس المختلفة.															
29	يساعدني في تطوير طرق تدريسيّة وفق التّغيرات التّربويّة.															
30	يساعدني في ربط النّظريات التّربويّة الحديثة بطرق التّدريس.															
31	يرشدني لطرق تدريس تنمّي التّفكير لدى الطّلبة.															
32	يرشدني لطرق تدريس تنمّي مهارات التّعلم الذّاتيّ لدى الطّلبة.															
33	يشجعني على إعداد الوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج التّربويّ.															
34	يرشدني لكيفيّة الإفادة من الحاسوب والانترنت في التّعليم.															
35	يوجهني لتوظيف خامات البيئة في إنتاج وسائل تعليميّة.															
36	يرشدني لاستثمار المرافق التّعليميّة (المختبرات، المكتبة) وفق متطلّبات المنهاج.															
	المجال السادس: النّمو المهني والأكاديميّ	**المشرف التّربويّ**					**مدير المدرسة**					**الأقران**				
37	يعرفني بفلسفة التّربية والتّعليم وأهدافها العامّة.															
38	يرصد احتياجاتي التّدريبية.															
39	يوجهني للمشاركة في دورات تدريبيّة.															
40	يطلعني على نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة.															
41	يسهم في حلّ المشكلات التّربويّة التي تواجهني.															
42	يقدّم لي نماذج دروس واقعيّة.															
43	**يناقش معي أدائي موضحاً نقاط القوّة والضّعف.**															
44	يشجّعني على القيام بأبحاث تربوية.															
45	يساعدني على التكيّف مع الجوّ المدرسيّ.															
46	يشجّعني على التّطور الذّاتي.															
47	يراعي ظروفي النّفسية والاجتماعيّة والإنسانيّة.															

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة/ جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/١٢/٧٦٢/٠٥/١٠
التاريخ: ٠٨/٠٥/٢٠١٠

معالي الأستاذة لميس العلمي المحترمة
وزيرة التربية والتعليم العالي

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: **مجدي عبد الكريم إبراهيم معمر** ورقمه الجامعي (**٢٠٧١٤٠٢٢**)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" دور المشرف التربوي ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، ولتطبيق الاستبانه خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم العالي
الرقم: ٨٥/٣٠
09 -05- 2010
إلى مدير عام التعليم العام

د. محمود أبو سمرة
منسق برنامج الإدارة التربوية / كلية العلوم التربوية

ملحق رقم (5) كتاب تسهيل مهمة/ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم

الرقم : وت/ ٢٠٠٨/٤٢ ١٥
التاريخ : ١٥/ ٥/2010م
الموافق ٤ / ٥/1431هـ

السيد د. محمود أبو سمرة المحترم
منسق برنامج الإدارة التربوية/ كلية العلوم التربوية – جامعة القدس
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية

الإشارة كتابكم رقم ب د ع/10/05/762/12 بتاريخ 2010/5/8م

لا مانـــع من قيام الطالب " **مجدي عبد الكريم ابراهيم معمر** " من إجراء دراسته الميدانية بعنوان " **دور المشرف التربوي ومدير المدرسة والأقران في دعم المعلم الجديد كما يراه المعلمون الجدد** " وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات المدارس في مديريات التربية والتعليم/ المحافظات الشمالية، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحتـــــــــرام،،،

أ. سعاد القدومي
نائب مدير عام التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة/ السادة مديري التربية والتعليم/ المحافظات الشمالية المحترمون.
(الرجاء تسهيل المهمة)

نسخة / الملف
ن.ع/ ا.ي

ملحق رقم (6) المتوسطات الحسابية لأراء أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) عن فقرات الاستبانة مرتبة تصاعدياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات الحسابية			
		المشرف التّربويّ	مدير المدرسة	الأقران	الكلي
40	يطلعني على نتائج البحوث والدّراسات التّربويّة.	2.92	3.08	2.43	2.81
44	يشجّعني على القيام بأبحاث تربوية.	3.05	3.21	2.45	2.91
11	يُشركني في تقويم المنهاج التّربويّ.	3.23	3.17	2.64	3.01
42	يقدّم لي نماذج دروس واقعيّة.	3.31	3.29	2.47	3.02
13	يرشدني لكيفيّة الإفادة من دليل المعلّم.	3.26	3.21	2.68	3.05
5	يدربني على كيفيّة التخطيط للأنشطة التّربويّة.	3.43	3.37	2.37	3.06
21	يساعدني في تحليل نتائج الطّلبة.	3.22	3.31	2.68	3.07
34	يرشدني لكيفيّة الإفادة من الحاسوب والانترنت في التّعليم.	3.34	3.26	2.68	3.09
8	يدربني على كيفيّة تحليل المحتوى التّعليميّ.	3.40	3.22	2.71	3.11
14	يساعدني في بناء جداول مواصفات للاختبارات.	3.28	3.33	2.77	3.13
38	يرصد احتياجاتي التّدريبية.	3.41	3.42	2.56	3.13
20	يرشدني إلى كيفيّة تنظيم سجلات مختلفة الأنماط لتقويم الطّلبة.	3.42	3.36	2.79	3.19
30	يساعدني في ربط النّظريات التّربويّة الحديثة بطرق التّدريس.	3.42	3.36	2.78	3.19
6	يرشدني لكيفيّة توزيع الوقت على أنشطة الخطة.	3.53	3.42	2.65	3.20
35	يوجهني لتوظيف خامات البيئة في إنتاج وسائل تعليميّة.	3.44	3.38	2.78	3.20
10	يرشدني إلى كيفيّة توظيف البيئة المحلية لإثراء المنهاج التّربويّ.	3.56	3.32	2.76	3.21
18	يشاركني في تحديد أدوات قياس مناسبة لقياس المهارات التي يتضمّنها المنهاج.	3.42	3.45	2.80	3.22
37	يعرفني بفلسفة التّربية والتّعليم وأهدافها العامّة.	3.42	3.64	2.65	3.24
15	يساعدني في بناء اختبارات تتصف بالصّدق والثّبات.	3.45	3.46	2.85	3.25
36	يرشدني لاستثمار المرافق التّعليميّة (المختبرات، المكتبة) وفق متطلّبات المنهاج.	3.47	3.41	2.89	3.26
32	يرشدني لطرق تدريس تنمّي مهارات التّعلم الذّاتيّ لدى الطّلبة.	3.48	3.43	2.90	3.27
3	يدرّبني على كيفية التّحضير اليوميّ.	3.58	3.53	2.73	3.28
9	يساعدني على تحديد الأهداف التّربويّة في المنهاج.	3.58	3.44	2.84	3.29
45	يساعدني على التكيّف مع الجوّ المدرسيّ.	3.43	3.66	2.78	3.29
19	يدربني على صياغة الأسئلة التي تثير التّفكير.	3.55	3.52	2.86	3.31
31	يرشدني لطرق تدريس تنمّي التّفكير لدى الطّلبة.	3.59	3.44	2.91	3.31
26	يرشدني إلى كيفيّة ضبط السّلوك الصّفي.	3.47	3.57	2.92	3.32
17	يرشدني إلى إستراتيجيات التّقويم التي تسهم في تنمية مهارات الطّلبة.	3.55	3.53	2.90	3.33
41	يسهم في حلّ المشكلات التّربويّة التي تواجهني.	3.44	3.75	2.84	3.34

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسطات الحسابية			
		المشرف التّربويّ	مدير المدرسة	الأقران	الكلي
1	يدعمني في بناء الخطّة الفصليّة للمحتوى التعليمي.	3.65	3.68	2.74	3.36
25	يطلعني على استراتيجيات إدارة الغرفة الصّفية.	3.52	3.66	2.95	3.38
29	يساعدني في تطوير طرق تدريسيّة وفق التّغيرات التّربويّة.	3.60	3.59	2.96	3.38
33	يشجعني على إعداد الوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج التّربويّ.	3.65	3.61	3.01	3.42
47	يراعي ظروفي النّفسية والاجتماعيّة والإنسانيّة.	3.46	3.84	2.98	3.43
22	يوضح لي مفهوم الإدارة الصّفية.	3.60	3.71	2.98	3.43
16	يُعرفني بمواصفات الاختبار الجيد.	3.68	3.63	2.98	3.43
12	يرشدني لكيفية التّغلب على الصّعوبات التي تواجهني في تنفيذ المنهاج التّربويّ.	3.68	3.61	3.02	3.43
7	يتابع معي تنفيذ خططي.	3.72	3.69	3.02	3.48
28	يعرفني بطرق التدريس المختلفة.	3.80	3.65	3.01	3.48
23	يرشدني إلى أنشطة تحفّز الطّلبة على المشاركة الفاعلة.	3.73	3.72	3.01	3.49
27	يرشدني إلى كيفيّة توزيع الوقت على فعاليات الحصّة الصّفيّة.	3.83	3.75	3.01	3.53
24	يرشدني إلى كيفية مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	3.84	3.76	3.05	3.55
2	يرشدني لكيفية صياغة الأهداف السلوكيّة.	3.74	3.75	3.18	3.56
39	يوجهني للمشاركة في دورات تدريبيّة.	3.72	3.85	3.19	3.59
46	يشجّعني على التّطور الذّاتي.	3.73	3.86	3.21	3.60
4	يقدم لي ملحوظات حول خططي.	3.75	3.81	3.32	3.63
43	يناقش معي أدائي موضحاً نقاط القوّة والضّعف.	4.01	3.90	3.41	3.77
	الدرجة الكلية	3.52	3.52	2.85	3.30

قائمة الجداول

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المنطقة الجغرافية 80

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الدراسة. 81

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال. 82

جدول (4.3): معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة. 83

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة. 85

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ من خلال مجالات الدراسة. 86

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات أداة الدراسة. 87

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد من خلال مجالات الدراسة. 87

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط التّربويّ مرتبة تنازلياً. 88

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المنهاج التّربويّ مرتبة تنازلياً. 89

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقويم التّربويّ مرتبة تنازلياً. 90

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً. 91

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال طرق التدريس والتقنيات التّربويّة مرتبة تنازلياً. 92

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النّمو المهني والأكاديميّ مرتبة تنازلياً. 93

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" (Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير الجنس. 94

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص. 95

جدول (13.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير التخصص. 96

جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت"(Independent t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير موقع المدرسة. 97

جدول (15.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق في دور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً المنطقة الجغرافية. 98

جدول (16.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران(الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير التخصص. 99

جدول (17.4) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات بين أراء عينة الدارسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) في دعم المعلم الجديد وفقاً لمتغير المنطقة الجغرافية. 100

جدول الملاحق:

ملحق رقم (1): الاستبانة قبل التحكيم.....117
ملحق رقم (2): أسماء المحكمين 121
ملحق رقم (3): الاستبانة بعد التحكيم.....122
ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة/ جامعة القدس 125
ملحق رقم (5) كتاب تسهيل مهمة/ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.....126
ملحق رقم (6) المتوسطات الحسابية لأراء أفراد عينة الدراسة لدور المشرف التّربويّ ومدير المدرسة والأقران (الزملاء) عن فقرات الاستبانة مرتبة تصاعدياً. 127

قائمة المحتويات

الإهداء

إقرار: ..... أ

الشكر والعرفان ..... ب

ABSTRACT ..... د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها 1

1.1 مقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 3

3.1 أهداف الدراسة 3

4.1 أهمية الدراسة 4

5.1 أسئلة الدراسة 4

6.1 فرضيات الدراسة 5

7.1 حدود الدراسة 5

8.1 مصطلحات الدارسة 6

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 7

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 7

1.2 مقدمة 7

2.2 الإطار النظري 7

1.2.2 مفهوم الإشراف التّربويّ: 7

2.2.2 أهمية الإشراف التّربويّ 9

3.2.2 أهداف الإشراف التّربويّ 11

4.2.2 خصائص الإشراف التّربويّ 12

5.2.2 وظائف الإشراف التّربويّ 14

6.2.2 أنواع الإشراف التّربويّ 16

7.2.2 أساليب الإشراف التّربويّ 20

8.2.2 مجالات الإشراف التّربويّ 33

9.2.2 النمو المهني للمعلمين 36

10.2.2 أدوار المعلم حديثاً وقديماً 43

11.2.2 دور المشرف التّربويّ في التنمية المهنية للمعلمين 45

12.2.2 المدير مشرف مقيم ودوره في التنمية المهنية للمعلمين 47

13.2.2 إشراف الأقران (الزملاء) ودوره في التنمية المهنية للمعلمين 52

15.2.2 الصعوبات والمشاكل التي تواجه المعلمين الجدد 55

16.2.2 تطور الإشراف التّربويّ في السلطة الوطنية الفلسطينية 57

3.2 الدراسات السابقة: 63

1.3.2 الدراسات العربية: 63

2.3.2 الدراسات الأجنبية 74

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة والمنهجية 80

1.3 المقدمة: 80

2.3 منهج الدراسة: 80
3.3 مجتمع الدراسة: 80
4.3 عينة الدراسة: 80
5.3 أداة الدراسة: 81
6.3 صدق الأداة : 82
7.3 ثبات أداة الدراسة: 83
8.3 متغيرات الدراسة : 83
9.3 إجراءات الدراسة: 84
10.3 المعالجة الإحصائية: 84
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 85
1.4 المقدمة 85
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 85
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 94
1.3.4 نتائج الفرضية الأولى: 94
2.3.4 نتائج الفرضية الثانية: 95
3.3.4 نتائج الفرضية الثالثة: 97
4.3.4 نتائج الفرضية الرابعة: 98
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 102
1.5 المقدمة 102
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 102
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 105
1.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى: 105
2.3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: 106
3.3.5 نتائج الفرضية الثالثة: 106
4.3.5 نتائج الفرضية الرابعة: 107
4.5 التوصيات 108
قائمة المراجع 109
المراجع العربية 109
المراجع الأجنبية: 115
الملاحق 117
قائمة الجداول 129
جدول الملاحق: 131

وآخر دعوانا أن الحمد لله