

درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط القيادة وعلاقتها بالنمو المهني
للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من
وجهات نظر المعلمين فيها

إعداد

شادي خالد حسين قشوع

إشراف

أ. د غسان حسين الحلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني
للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من
وجهات نظر المعلمين فيها

إعداد

شادي خالد حسين قشوع

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2016/1/20م، وأجيزت.

التوقيع

.....
.....
.....

أعضاء لجنة المناقشة

1. أ. د غسان حسين الحلو / مشرفاً ورئيساً
2. د. جمال محمد مرشود / ممتحناً خارجياً
3. د. علي سعيد بركات / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى معلم البشرية الأول سيدنا محمد النبي الأمي الذي أوتي مجامع الكلم،

إلى أظهر البشرية قلباً، وأفصحها لساناً، وأعمقها علماً وأقربها ذكاءً محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى قبطان السفينة الذي يقودها بهمة الشباب وحنكة الشيوخ بعصاره حروف الدهر، إلى الشمعة التي تكتوي بنار ذاتها لتصل بنا إلى شاطئ الأمان والرقى والنبيل... والدي الغالي.

إلى التي تدفن أحزانها في ثرى الصمت لنجمع من حجارة الحياة معوقاتنا سلماً نصعد به نحو النجاح إلى من تملك قلباً لا ضفاف له إلى نهر الحنان الدافق... أمي الغالية.
إلى رفيقة دربي وسندي وزهرة حياتي صاحبة الذوق الرفيع، إلى التي جعلها الله درة السكينة ولباس العمر... زوجتي العزيزة.

إلى فلذات كبدي وشغاف قلبي أبنائي الأعزاء، إلى الجدار الذي أستند إليه في محن الحياة... إخواني الأفاضل.

إلى كل الذين يرفعون للعلم رايات تنكسر دونها النضال فكانوا لي كالكيمياء التي تهدف الحياة حتى للمراكب المحطة.
إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

الشكر والتقدير

أحمد الله إليكم جميعاً الذي أمرنا بالعلم لدنيانا وآخرتنا، ثم أصلى على النعمة المهداة والرحمة المسداة الذي أول ما نزل عليه من القرآن (إقرأ).
يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى سعادة الأستاذ الدكتور غسان الحلو لما قدمه من عون ومساعدة وموافقة بالإشراف على رسالتي، حيث كان لتوجيهاته السديدة وملاحظاته الدقيقة واقتراحاته الثرية وسعة صدره الأثر البالغ في إخراج هذه الدراسة بهذه الصورة...أسأل المولى تبارك وتعالى أن يبارك فيه وفي علمه وعمله وأن يبقيه مناراً للعلم وطلابه.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور جمال محمد مرشود والدكتور علي سعيد بركات على ما بذلوه من جهد في مناقشة هذه الرسالة وكان لتوجيهاتهم الأثر البالغ في إثراء هذه الرسالة فجزاهم الله خير الجزاء
كما ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر لمحكمي أداة الدراسة، ولكل من مدّ لي العون ولم يتسع المقام لذكره ، يجزي الله الجميع عني خير الجزاء.

الباحث

شادي خالد حسين قشوع

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الرسالة التي تحمل العنوان: " درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط القيادة وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها " .

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name

اسم الطالب: شادي خالد حسين قسوع

Signature

التوقيع: شادي

Date

التاريخ: 1/1/2016

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	عنوان الدراسة
ب	قرار لجنة المناقشة
ت	الإهداء
ث	الشكر والتقدير
ج	الإقرار
ح	فهرس المحتويات
د	فهرس الجداول
ز	فهرس الملحقات
س	ملخص الدراسة
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
2	مقدمة الدراسة
5	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
6	فرضيات الدراسة
8	أهمية الدراسة
9	أهداف الدراسة
9	حدود الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	الإطار النظري
38	الدراسات السابقة
58	التعقيب على الدراسات السابقة
60	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
61	منهج الدراسة
61	مجتمع الدراسة
62	عينة الدراسة
63	أداة الدراسة

64	صدق الأداة
64	ثبات الأداة
65	إجراءات الدراسة
66	متغيرات الدراسة
67	المعالجة الإحصائية
68	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
69	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس
85	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
108	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
109	مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة
116	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات
123	التوصيات
124	المصادر والمراجع
124	المراجع العربية
130	المراجع الأجنبية
134	الملاحق
B	الملخص باللغة الانجليزية (Abstract)

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
(1)	حجم مجتمع الدراسة حسب المحافظة وعدد الذكور والإناث.	62
(2)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.	63
(3)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات درجة الأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.	65
(4)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الديمقراطي.	70
(5)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الترسي.	73
(6)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الدكتاتوري.	75
(7)	ترتيب المجالات في الأنماط القيادية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.	78
(8)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال التدريب والتأهيل.	79
(9)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال المناهج وأساليب التدريس.	80
(10)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال التقييم.	82
(11)	ترتيب المجالات في النمو المهني حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.	83
(12)	نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الأنماط القيادية والنمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.	84
(13)	نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس.	85
(14)	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير مكان السكن.	86

87	نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير مكان السكن.	(15)
88	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مكان السكن في مجال النمط الديمقراطي.	(16)
88	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مكان السكن في مجال النمط الترسلّي.	(17)
88	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مكان السكن في مجال النمط الدكتاتوري.	(18)
89	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(19)
90	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(20)
91	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	(21)
92	نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	(22)
93	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	(23)
94	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	(24)
94	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المرحلة التعليمية في مجال الدرجة الكلية	(25)
95	نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير التخصص.	(26)
96	نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس.	(27)
97	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير مكان السكن.	(28)

98	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير مكان السكن.	(29)
99	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(30)
100	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	(31)
101	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي في مجال التدريب والتأهيل	(32)
101	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي في مجال المناهج وأساليب التدريس.	(33)
102	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي في مجال التقييم.	(34)
102	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل العلمي في مجال الدرجة الكلية	(35)
103	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(36)
104	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	(37)
105	الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	(38)
106	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	(39)
107	نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير التخصص	(40)

فهرس الملحقاا

الصفءة	اسم الملحق	رقم الملحق
135	الإسأبانه قبل الأعدبل	(1)
143	الإسأبانه بعد الأعدبل	(2)
151	أءضاء لءنة الأءكلم	(3)
152	الموافقة على عنوان الأطروءة	(4)
153	أسهبل مهمة الطالب	(5)

درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها

إعداد

شادي خالد حسين قشوع

إشراف

أ. د غسان حسين الحلو

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، وتعرف دور متغيرات الدراسة المستقلة في تلك الممارسات، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، وقام الباحث باختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة بعدد من معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، حيث تم توزيع الاستبانة مكونة من (109) فقرات وست مجالات في العام (2014-2015) الفصل الدراسي الثاني، وبلغ مجتمع الدراسة (12466) معلماً ومعلمةً، وتم توزيع (500) استبانة واسترجاع (421) استبانة.

أظهرت نتائج الدراسة بأن الدرجة الكلية للأنماط القيادية قد جاءت بمتوسط (3.05) ودرجة استجابة (متوسطة)، وحصل مجال النمط الديمقراطي على المرتبة الأولى حيث كانت درجة الممارسة بمتوسط (3.55) ودرجة استجابة (مرتفعة)، يليه الترسل بمتوسط (2.77) ودرجة استجابة (متوسطة)، ثم مجال الدكاتاتوري بمتوسط (2.72) ودرجة استجابة (متوسطة)، أما الدرجة الكلية للنمو المهني قد جاءت بمتوسط (3.44) ودرجة استجابة (مرتفعة)، وقد حصل مجال التدريب والتأهيل بمتوسط (3.46) ودرجة استجابة (مرتفعة)، ثم مجال التقييم بمتوسط (3.44) ودرجة استجابة (مرتفعة)، ومجال المناهج وأساليب التدريس بمتوسط (3.43) ودرجة استجابة (مرتفعة).

كما ويتضح من نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين ممارسة المشرفين التربويين وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في

المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، إذ كانت قيمة معامل الارتباط (0.364).

وبناء على نتائج الدراسة، أوصى الباحث بما يأتي:

1. تشجيع العلاقات الإنسانية البناءة بين المعلم والمشرف التربوي، مثل مشاركة المشرف التربوي المعلمين في المناسبات الإجتماعية.

2. بناء مناخ تربوي يسوده الثقة والإحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم، وأن يعتمد المشرف التربوي الأساليب الموضوعية في ممارسة أدواره الإشرافية .

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، المشرف التربوي، النمو المهني، القيادة، القائد، النمط، النمط القيادي.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

مقدمة الدراسة:

إن تقدم أية أمة من الأمم يتأثر إلى حد بعيد بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تحرزته تلك الأمة، وإن هذا التطور الذي تصل إليه يعكس هو الآخر مدى كفاءة وفاعلية أنظمتها التربوية وسياساتها التعليمية، ويعتبر المعلم أهم عنصر من عناصر العملية التربوية، فعلى كفاءته وفاعليته تعتمد اعتمادا كبيرا مخرجات النظام التربوي، سواء تجسدت تلك المخرجات في إعداد الطلبة أو في مستوياتهم النوعية.

فالعلمية التربوية تعتمد على الإشراف التربوي الذي يعرف بأنه عملية تربوية متعددة الجوانب تهدف إلى توجيه دفة العملية التعليمية التعلمية الوجهة السليمة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتركز أكثر ما تركز على المعلمين والطلبة تدريبا وتطويرا وتوجيها وتقويما، ولكي يحقق الإشراف التربوي المرود المرجو منه، يجب أن يكون شاملا في أهدافه وأساليبه (خليل، 2013).

وقد عرفت البشرية الإشراف على العملية التربوية منذ القدم، فكانت الدولة بموظفيها تشرف على التعليم والمعلمين، وقد تطور مفهوم الإشراف التربوي في البلاد العربية خلال السنوات الماضية بصورة بطيئة ومتدرجة، فلم يكن الإشراف التربوي مهمة محددة في الخمسينيات، بل كان العمل الإشرافي ممتزجا مع العمل التعليمي والإداري، إلى أن أخذ الإشراف التربوي يبرز نتيجة للحاجة إليه عبر تطوير الإدارة التربوية في البلاد العربية (الأقطش، وريان، وبلقيس، 2010).

ويمكن تحديد مراحل الإشراف التربوي التي امتدت من التفتيش إلى التوجيه وصولا إلى الإشراف التربوي، فمرحلة التفتيش تركز على مراقبة المعلم، والتفتيش عن عيوبه، وتصيد هفواته وأخطائه، أما مرحلة التوجيه -حيث سُمي القائمون بهذا العمل الموجهين- فهي تسمية توحى بوجود التغيير في طبيعة الممارسات العملية التي يقوم بها الموجهون، فهم لم يعودوا يفتشون عن

المثالب والعيوب، ولم يعد عملهم تصيد الأخطاء وإلقاء العقوبة، ولكن أصبح جُلّ التركيز على إرشاد المعلمين وتوجيههم وتقديم الخبرة والنصيحة لهم، لمراعاة أحوال المعلمين وتنمية قدراتهم ومواهبهم (الأقطش وآخرون، 2010).

أما المرحلة الأخيرة، فيطلق عليها مرحلة الإشراف التربوي، فهي تمثل نقلة في مفهوم الإشراف التربوي وتطوره، فقد أصبح الإشراف التربوي في ظل هذه المرحلة عملية ديمقراطية فنية، قيادية، منظمة وشاملة ومستمرة، وسيلتها الإتصال بأنواعه المختلفة، وغايتها تطوير العملية التعليمية التعليمية من خلال التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم (عايش، 2010).

ورأى سيرجيو فاني وستارات (Sergiovanni & Starratt , 2007) أن الإشراف التربوي هو أحد أهم مظاهر وأشكال القيادة التربوية، فهو عملية منظمة تشتمل على عناصر التعاون والقيادة، ويتمثل بسلوكيات المشرف القيادية وأنماطها، ويستند إلى أن ما يقوم به المشرف التربوي هو عنصر أساسي في إحداث التغيير والتطوير في العملية التعليمية، وأن المعلمين وسير العملية التعليمية والتعليمية تتأثر بشكل مباشر بالسلوك والنمط القيادي الذي يمارسه المشرف التربوي، بصفته القائد التربوي، وعلى ضوء هذه الأنماط القيادية يشكل المعلم اتجاهاته ونموه المهني.

وأشار عايش (2010) إلى أن القيادة في الإشراف التربوي هي القدرة على توجيه المعلمين من أجل تحقيق الأهداف عن طريق التأثير، وهو إما بالتبني وقبول المعلمين للمشرف التربوي القائد، أو باستخدام السلطة الرسمية عند الضرورة، حيث تتبع القيادة في الإشراف التربوي من استثمار الجماعة والتأثير فيها، وتكتسب سلطتها وشرعيتها من رضا الأفراد الذين يعبرون بملء إرادتهم وقناعتهم بأنهم أتباع للمشرف القائد ودعمه في أفكاره وأهدافه، لأنهم يجدون الالتزام بالقائد هو خدمة لأهدافهم وتحقيقاً لأفكارهم وآرائهم وتلبية لطموحاتهم.

ويتضح دور المشرف التربوي في إثارة اهتمام المعلمين بالإنجازات التربوية الحديثة، فاهتمام المشرف التربوي بنمو المعلم يشمل برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الجدد والقدامى على السواء، حيث يبدأ عمل المشرف التربوي مع المعلم الجديد بتقديم صورة واضحة عن مهنته التي سيعمل فيها (المعاينة، 2012).

ومن هنا يرى الباحث أن النمو المهني للمعلم يرتبط بالانتماء القيادي للمشرف التربوي، إذ تقوم برامج الإشراف التربوي الناجحة على أسس من مراعاة حاجات المعلمين ومشكلاتهم، ومعرفة التغيرات السريعة في مجالات الحياة، وفي التربية بشكل خاص، وهذا يتطلب أن يتابع المعلمون ما يجد من إنجازات في ميدان التربية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى النمو المهني للمعلم.

تحتاج المنظمات التربوية إلى السلوك المهني المتصف بالإبداعية والمرونة، والقدرة على تحمل مخاطر القيادة، فالمشرف وهو قائد تربوي يتوقع منه أن يقدم الدعم الأساسي للعمليات التي تتحقق من خلالها هذه الصفات القيادية، وأن يتحمل المسؤوليات الإضافية لتحديد وتعزيز الإستعداد القيادي لدعم المعلمين، وعليه أن ينشر القيادة ويدعم ممارستها بين أعضاء المجموعة التي تعمل معه، لذلك فإن القيادة من شأنها أن تساعد المعلمين في النمو، ومن المهم أن يكون للمشرف التربوي سلطات وصلاحيات بحكم منصبه الرسمي كقائد تربوي، وأن تكون له مكانة مميزة في المنظمة، ومن المهم أيضا أن يستخدم هذه السلطة الممنوحة له كمصدر لتوفير مناخ عمل يدعم من خلاله مبادرات المعلمين القيادية وأسئلتهم واستطلاعاتهم وتحدياتهم، وإن هذه الصلاحيات تسهم في تعزيز قدرة المشرف كقائد، ولكن إذا ما استخدمت هذه القوة للتسلط والتهديد والتميط فإنها تضعف من قدرته على العمل المنتج وتحرمه من دعم المعلمين له، ومن آرائهم ومقترحاتهم، لذلك، فإن نجاح المشرف يتوقف إلى حد كبير على خلق علاقة ثقة ودعم مع المعلمين من خلال زيادة المساحة العلائقية التي يحتاجونها المعلمون لتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإن توسيع رقعة المساحة التي تربط المعلمين بالمشرف تسمح بتفاعل أكثر وتزيد من قدرتهم على المشاركة الإيجابية في السلطة وعملية صنع القرار (دواني، 2014).

وفي ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة التي تبحث موضوع درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط القيادة وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، ويؤمل أن يستفيد منها أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وكل من: (مديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين التربويين، والمرشدين، والطلبة، وأولياء الأمور، وكل من يهتم بالنواحي التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة).

مشكلة الدراسة:

كون الباحث من المهتمين في مجال الإشراف التربوي والإدارة التربوية، فإنه رأى بعض الممارسات القيادية الإشرافية تحبط من عزيمة المعلم وتثبط نموه المهني، والإشراف التربوي الذي يتبنى مفاهيم قيادية تربوية حديثة ستقود إلى تطوير نوعية التعليم الديناميكي، والتخطيط الاستراتيجي، وتوفير مرونة أكثر لتطوير النمو المهني للمعلم لتتحول المؤسسات التعليمية البيروقراطية الرثيبة إلى المؤسسات المنتجة والمبدعة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية العلاقة بين الممارسات القيادية الإشرافية للمعلم والنمو المهني للمعلم، كدراسة الحارثي (2008)، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمحور في تعرّف درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة النمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟
- ما درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟
- ما العلاقة بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية والنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟
- ما دور كل من متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والتخصص) في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية، وعلاقتها بالنمو

المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغير الجنس.

2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية فيها تعزى إلى متغير مكان السكن.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير التخصص.

7. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير الجنس.

8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغير مكان السكن.

9. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

10. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

11. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

12. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير التخصص.

أهمية الدراسة:

تلخصت أهمية الدراسة في الآتي:

1. تساهم في إبراز درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، كونها تساعد المعلمين والمشرفين التربويين في تحسين العملية التعليمية في المدارس.

2. تساعد في إلقاء الضوء على أهمية النمو المهني للمعلمين، وتوفير آليات عملية وبحثية للباحثين في مجال ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، حيث تعتبر هذه الدراسة - في حدود علم الباحث - من الدراسات الأولى التي تحاول استطلاع درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين.

3. يتوقع أن تستفيد وزارة التربية والتعليم العالي من نتائج الدراسة في إعداد البرامج والدراسات الخاصة بالنمو المهني للمعلم والمشرف التربوي للنهوض بمستوى العملية الإدارية لدى القادة التربويين تجاه مؤسساتهم التعليمية.

4. قد تفيد هذه الدراسة العاملين في مجال الإشراف التربوي والإداريين، إذ إنها تعرّفهم بدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

5. تقديم تقييم "واقعي" حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.
2. تعرف دور متغيرات الدراسة المستقلة في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.
3. الخروج بمجموعة من التوصيات والنتائج التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال الإدارة التربوية والعاملين في قطاع التربية، إذ أنها تساهم في تطويرهم المهني.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

الحدود البشرية: المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2014-2015.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على استجابة أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة وفقراتها ومعامل الصدق والثبات فيها.

مصطلحات الدراسة:

وردت مصطلحات في الدراسة عرفت على النحو الآتي:

الإشراف التربوي: عبارة عن جهود مبدولة؛ لمساعدة المعلمين مهنيا وعلميا وفهم وظيفتهم، أو استيعاب الأهداف التربوية، واختيار المادة التعليمية، والأدوات المناسبة، وأساليب وطرق التدريس والتقييم التي تكفل تعلم التلاميذ بفاعلية، وتضمن نموهم نموا مضطربا وفق أهداف المجتمع التربوي، والعمل باستمرار لتحسين العملية التربوية بتوفير المستلزمات وتذليل كل الصعوبات التي تعيق الأهداف المنشودة بالكيفية والنوعية المطلوبة (المعاينة، 2012).

ويعرف الإشراف التربوي إجرائياً هو عملية منظمة ومخططة تعمل على تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعمل على إطلاق طاقاتهم وقدراتهم بشكل أكثر إبداعاً وكذلك تهيئة الامكانيات والظروف المناسبة لتنمية المعلمين مهنيًا.

المشرف التربوي: هو الموظف المعين من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، ويقع على عاتقه مهمة الإشراف التربوي بالتعاون والتنسيق مع من لهم علاقة بتطوير العملية التعليمية التعليمية، ومنها تطوير المعلم مهنيًا أثناء الخدمة (الوهر، 1989).

النمو المهني: دراسة التطورات المهنية التي يمر بها الأفراد سواء في المدرسة أو خارجها، وبمعنى آخر الطريق الذي يحتمل أن يسلكه الفرد بمجتمع ما بصورة عامة، والفرد الذي ينتمي إلى طبقة إجتماعية أو اقتصادية، أو الذي يتميز بخصائص نفسية بصورة خاصة في حياته المهنية (زايد، 2004).

القيادة: التأثير الذي يحدثه القائد في الآخرين؛ لتحقيق أهداف معينة، وتعتبر جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض (سمارة، 2007).

تعرف القيادة إجرائياً بأنها قدرة شخص ما على التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم نحو أهداف المؤسسة.

القائد: هو الشخص الذي يعهد إليه بتنظيم جهود العاملين تحت قيادته، ويسيرها نحو تحقيق الهدف المنشود، وإن مهمة القائد خلق طبقة من القادة الآخرين؛ ليستطيع كل منهم أن يحل مكانه إذا دعت الحاجة (سمارة، 2007).

النمط: وهو الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما (عابدين، 2012).

النمط القيادي: هو أسلوب القائد وطريقته في عملية التأثير على موظفيه (البناء، 2013).

التعريف الإجرائي: هو الخصائص المتميزة والعوامل الأساسية لدى المشرفين التربويين التي تؤثر على المعلمين وعلى نموهم وتطوير أدائهم. ويقاس إجرائياً من خلال استجابات عينة أفراد الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لقياس النمط القيادي والنمو المهني.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأنماط القيادية والنمو المهني للمعلم كما يأتي:

أولاً: الإطار النظري:

يتمحور الإطار النظري حول مفهوم الإشراف وتطوره وأهدافه وأهميته ومقوماته ومبادئه، وكما يتمحور أيضاً حول القيادة التربوية وأنماطها وأهميتها وخصائصها، كما يتمحور أيضاً حول مفهوم النمو المهني من حيث أهميته وأهدافه ومعايير النمو المهني للمعلم، بالإضافة إلى النظريات التي تناولت مفهوم النمو المهني للمعلم.

مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

تناول العديد من الباحثين مفهوم الإشراف التربوي وتطوره مثل:

عرف المعاينة (2012) الإشراف التربوي بأنه جهد إثارة وتنسيق وتوجيه نمو المعلمين فردياً وجماعياً؛ من أجل فهم أفضل وأداء أكثر فعالية لوظائف التعليم كافة؛ ليكونوا أفراداً أو مجموعات أكثر قدرة على إثارة وتوجيه النمو المستمر لكل طالب من أجل مشاركة ذكية وغنية في المجتمع.

وأشارت البنا (2013) إلى أن الإشراف التربوي له دور قيادي بارز في العملية التعليمية، تتعلق باتجاهات المعلم، والثقة، والإدراك، والتعزيز والتفكير، فهو يساهم في تعزيز الاعتقاد بأهمية شخصية المعلم، وأهمية دوره في العملية التعليمية، ويعزز أيضاً حس الفاعلية لدى المعلمين، ويسهم في تدريبهم وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار، وهو أيضاً يمثل حلقة الوصل بين المدير المدرسي والمعلمين.

واعتبر الإشراف التربوي عملية متعددة الجوانب، تهدف إلى توجيه دفة العملية التعليمية التعلمية الوجهة السليمة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتركز أكثر على المعلمين والطلبة تدريبا وتوجيها وتقييما(خليل، 2013).

ويعد الإشراف التربوي أحد المحاور التي تتفرع عن الإدارة التربوية، إذ إنه يتأثر بالأساليب الإدارية التربوية وتطورها واتجاهاتها، فالإشراف هو عملية تهدف إلى تطوير المعلم علميا ومهنيًا وشخصيا، وتحسين مستوى أدائه داخل الصف بصفة خاصة، وفي إطار العمل المدرسي بصفة عامة، في مناخ يسوده الاحترام والتعاون وروح العمل الجماعي، وذلك بالارتقاء بمستوى العملية التربوية في المدرسة ومستوى تحصيل الطلبة فيها (الدعيلج، 2009).

الإشراف التربوي هو تلك العملية المخططة والمنظمة والهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم التلاميذ بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. ويكون على هيئة نظام يتكون من مجموعة من العناصر أو العمليات، ولكل عنصر أو عملية وظيفة وعلاقات تبادلية مع بقية العناصر، ولها مدخلات وعمليات ومخرجات، وعليه فإن الإشراف التربوي هو جهود مخططة ومنظمة تتظافر للارتقاء بمستوى عطاء الكادر التربوي، كما أنه عمل منظم توجيهي تربوي يهتم بتعليم الكادر التربوي وتوجيهه، وهو عمل تدريبي يرفع الكادر التربوي ويدربه على كل ما هو جديد، وهو أيضا عمل تنسيقي يشترك فيه المشرف والمدير والمعلم نفسه لتحقيق الغاية المنشودة، بالإضافة إلى أنه عمل تطويري تغييرى يستهدف التغيير الإيجابي في سلوك المعلم (خليل، 2013).

ويعرف (ماكنيرني): "الإشراف التربوي في كتابه الإشراف التربوي بأنه عملية توجيه وتقييم ناقد للعملية التربوية، والنتيجة الأخيرة للإشراف يجب أن يكون بتزويد التلاميذ بعملية تعليمية أحسن" (البستان، وعبدالجواد، وبولس، 2010).

لقد مر مفهوم الإشراف، والدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير العملية التربوية، بتطورات كثيرة ومتنوعة على مر الزمان، كما أن كثيرا من المعاني المختلفة التي أُعطيَت لمفهوم

الإشراف في مراحل متعاقبة من هذا القرن لا تزال معترفاً بها، وسائدة بين العديد من المختصين والمهتمين بشؤون الإشراف التربوي (الأسدي وإبراهيم، 2007).

ففي الربع الأول من القرن العشرين ظهر الإشراف التعليمي على شكل ممارسات مباشرة ذات طابع شخصي تعتمد نشاطاته على أحكام شخصيته، وكان يعطى فيه المعلم تعليمات بما يجب أن يعمل، وكان يحاسب على كل عمل يقوم به، ومردً ذلك يعود إلى ضعف المعلمين في تلك الفترة، وإلى عدم تدريبهم، وفي الربع الثاني من القرن ظهرت البوادر الديمقراطية للعمل الإشرافي خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية، ودلت مراجعة الأدب التربوي في تلك الحقبة على أن عملية الإشراف كانت تحمل تفسيرات متعددة لفئات متنوعة من الأفراد، فكان الإشراف يعني لبعض الفئات على أنه نوع من المناورات الديمقراطية تمارس على المعلمين؛ لدفعهم إلى الانصياع لما يريده المشرفون، ويعني للبعض الآخر أن سياسة عدم التدخل في شؤون المعلمين، وأنّ للمعلم اليد الطولى فيما يريد أن يعمل، وكان يعني للبعض الآخر أنه عملية لدفع المعلمين إلى المشاركة في نشاط تعاوني (دواني، 2014).

وأشار العوران (2010) في هذا الصدد إلى أن المرحلة الحديثة من الإشراف التربوي تعتبر مرحلة تكامل وتجديد لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والتفاعل بينهما، وأبرزت هذه المرحلة دور العملية الإشرافية في التطوير للعملية التربوية؛ لاتصالها بأقطاب هذه العملية طلاباً ومعلمين ومديرين، إذ إنها تعمل على إبراز غايات التربية من خلال مساعدة المعلمين مهنيًا وشخصيًا، والعمل بروح الفريق، وتوطيد العلاقة المجتمعية للمدرسة.

أما دواني (2014) فأشار إلى الإشراف التربوي بمفهومه الحديث بأنه عملية فعالة قادرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في غرفة الصف، ومن جهة أخرى فإن الإشراف في أرقى مستوياته هو ديناميكي وديمقراطي، ويتمتع بقيادة حيوية ومستتيرة وعلمية، وهدفه الرئيس هو إدراك القيمة الكامنة في الفرد؛ ليتمكن من مساعدته على استثمار كل ما يمتلك من استعدادات، فجميع الباحثين في النظرية التربوية يتفقون على أن غرض الإشراف الرئيس هو تحسين التدريس. ويرى لوفل وويلز (Lovell & Wales, 1983) أن السلوك الإشرافي التدريسي هو سلوك رسمي

توفره المنظمة التربوية؛ لغرض التفاعل مع نظام سلوك المعلم بطريقة يعمل فيها على تحسين فرص التعلم للتلاميذ.

من هنا رأى الباحث أن الإشراف التربوي في ضوء التعاريف السابقة، ينسجم مع النظرة إلى ضرورة التقدم والتطور الحاصل في المجتمع، وينعكس على جوانب حياة المجتمع كافة بما في ذلك العملية التعليمية، وهذا التقدم يفرض على الإشراف التربوي مواكبته بخطط تطويرية، تتمحور حول ما يلائم متطلبات التطوير الخاصة بدور الإشراف في تطوير المعلم مهنيًا.

أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحقيق عدة أهداف، من أهمها: تقويم أداء المعلمين في أثناء التدريس؛ لتحديد جوانب الضعف التي يعانون منها، واقتراح بعض الطرق التي تؤدي إلى تلافيتها، ومساعدة المعلمين على إدراك الأهداف التربوية ودور المدرسة في تحقيقها، ومساعدتهم على اتباع الطرق المناسبة في التدريس، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار في مجالات عملهم، وتمكينهم من النمو الذاتي المستمر في العمل التربوي، ويهدف الإشراف التربوي أيضا إلى تطوير العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي، والإسهام في تقويم المناهج وتطويرها، وفي تخطيط وتنفيذ الأنشطة غير اللاصفية ذات العلاقة بالمناهج المدرسية بالتعاون مع المعلمين والإدارة المدرسية، كما يهدف إلى الإسهام في إكساب المعلمين بعض المعارف والمهارات الخاصة بالتدريس، ومتابعة كل ما يطرأ من تطور وتجديد في هذا المجال (الدعيلج، 2009).

ويعتبر تحسين أداء المعلم المهني من أبرز أهداف الإشراف التربوي، فتحسين النظام التربوي أو تطويره يحقق مزيدا من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية وهي العناصر الثلاثة الرئيسية لمفهوم الجودة في التربية، بالإضافة إلى تطوير المناهج الدراسية، ومساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الخاصة؛ لبلوغ الأهداف التربوية المرجوة، فهو من جهة أخرى يسهم في تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب المهني على أسس علمية مدروسة وتفكير سليم واستخلاص للنتائج (البستان وآخرون، 2010).

ورأى الأسدي وإبراهيم (2007) أن للإشراف التربوي أهدافا عديدة، منها العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية، والكشف عن حاجات المعلمين، ومساعدتهم على ممارسة أحسن الطرق التربوية، والاستفادة منه في تدريس موادهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدارس مهنيا وعلميا؛ بهدف تحسين مستوى أدائهم.

كما أن من أهداف الإشراف التربوي التعريف بالطرق التربوية الجديدة، والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية ودراساتها دراسة واعية تتيح للمعلمين فرص النمو المهني والشعور بالكفاية، فهو يهدف إلى تحسين الظروف المدرسية بتحسين العلاقات بين المعلمين وتمييزهم في مجال العمل، ويتم ذلك بالمساعدة الإشرافية التربوية الديمقراطية الفاعلة (البستان وآخرون، 2010).

ورأى الباحث من خلال إستعراض أهداف الإشراف التربوي بأنه يظهر دور المشرف التربوي في تنظيم البيئة التعليمية وتحسين أداء المعلمين، ورفع كفايتهم الإنتاجية، وتدريبهم، وتمييزهم مهنيًا، وحل مشكلاتهم التعليمية.

أهمية الإشراف التربوي ومقوماته:

وتكمن أهمية الإشراف في أن عددا لا بأس به من المعلمين يمارسون الخدمة دون إعداد مهني كافٍ، فكل من يحمل مؤهلا جامعيًا بإمكانه الالتحاق بسلك التعليم تبعا لقانون العرض والطلب، بغض النظر عن الكفاءة أو الخبرة، لكن هؤلاء بأشد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وغرس مبادئ المهنة وحبها في نفوسهم؛ لكي ينجحوا، فقد أثبتت الملاحظة اليومية والخبرة أن المعلم الجديد مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدريبه يظل بحاجة ماسة إلى التوجيه والإشراف والمساعدة؛ من أجل التكيف على الجو المدرسي الجديد، وتقبل العمل بجميع أبعاده ومسؤولياته، فالإشراف التربوي يعد ضرورة قصوى للمعلم الجديد والقديم على حد سواء، إذ أن تغيير الأساليب والمناهج التربوية يتطلب وجوداً فاعلاً للإشراف التربوي (البستان وآخرون، 2010).

وتعد الحاجة إلى الإشراف أمراً ضرورياً للمعلم؛ لاختلاف المواقف التي يواجهها والمادة التي يتعامل معها، والتي أقل ما يمكن أن توصف بأنها متغيرة ومتحركة، وأنها تختلف في كل مرة عن سابقتها ولاحتقتها، لأن التغيير مستمر، والحياة تتطور باستمرار، وتقع على كاهل المعلم مسؤوليات كبيرة تتعلق بالقيام بدوره على أكمل وجه في العملية التعليمية، فهو مسؤول عن إتاحة الفرصة لتلاميذه ليتزودوا بالمعلومات التي لا يقف تزايدها عند حدود، وعليه أن يتابع كل ما هو جديد ليقدمه للطلبة، ولكي يقوم بواجباته على أكمل وجه، فهو بحاجة ماسة للتطور المهني، عن طريق الإشراف التربوي الذي يدرسه حول كيفية التعامل مع التلاميذ؛ لمساعدتهم على تنمية شخصياتهم في جميع جوانبها، بالإضافة إلى حسن التعامل مع الأساليب والطرق والأسس والمبادئ التي تقوم عليها المعاملة الحسنة بين الناس (العبيدي، 2010).

وفي ضوء ما سبق، رأى الباحث أهمية الإشراف التربوي، الذي يعمل على تحسين أداء المعلمين ونموهم المهني، حيث يوضح للمعلمين مسؤولياتهم ودورهم الرائد في العملية التعليمية.

للمشرف التربوي مقومات خاصة تتمثل في خبرته الواسعة التي اكتسبها خلال ممارسة التدريس، وصولاً إلى الإشراف التربوي، ومن خلال الاطلاع المستمر والقراءة المنظمة يندرج تحت ذلك المعرفة الوافية في حقل التخصص، واكتسابه مهارات تخطيط الدروس، والقدرة على عرض الدروس النموذجية، وتحليل معوقات الدروس، والإلمام بأساسيات القياس والتقييم، وإعداد الاختبار الجيد وتحليل نتائجه (صليوو، 2005).

ورأى الأسدي وإبراهيم (2007) أن من مقومات الإشراف التربوي الحاجة إلى القيادة، إذ إن نجاح العمل الجماعي في كل مجالات الحياة، يرتبط بوجود قيادة حكيمة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم نحو الأهداف المرسومة، وتزداد صعوبة المسؤولية الملقاة على عاتق كل قائد، وخطورتها كلما كان العاملون معه على قدر عالٍ من الثقافة والمعرفة، ويستدعي هذا أن يفوقهم هو في إعداده واستعداده، وأن يتصف بصفات عالية؛ حتى يكتسب ثقتهم، ويستطيع أن يتعامل معهم.

ومن المقومات الأخرى للمشرف التربوي الشورى والتعاون؛ لأجل تنمية المهارات الاجتماعية بين المعلمين والمشاركة في اتخاذ القرار، واكتشاف طرق التعليم الأكثر نجاحا، والقدرة على الاستخدام الإيجابي للتقنية، ويأتي ذلك من خلال الاهتمام بتربية الاتجاهات الحسنة، وصقل المهارات المرغوبة، وتعزيز السلوك الإيجابي، ومن المقومات الأخرى للمشرف قيامه بالتخطيط من خلال الخطة اليومية والأسبوعية والفصلية، وإتقان مهارات الإتصال، بالإضافة إلى المؤهلات الشخصية مثل: الصدق، والأمانة، والصبر، والمثابرة، واللباقة، والتواضع، والجدية في العمل (صليوو، 2005).

مبادئ الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي عدة مبادئ ينبغي مراعاتها من قبل المشرف، ومن أهمها: أن يدرك المشرف التربوي أن الغرض الرئيس للإشراف هو تنمية المعلم علميا ومهنيا وشخصيا في مناخ يسوده الثقة والتقدير والاحترام، وأن الإشراف القائم على التعاون يكون أكثر فاعلية وإيجابية من الذي يعتمد على التسلط وفرض الرأي، وإن الإشراف الذي يهدف إلى مساعدة المعلم في حل مشكلاته المهنية، يكون أكثر إيجابية من الذي يركز على تقويم المعلم لإبراز نقاط ضعفه، وأن تقويم أداء المعلم ضرورة لتنمية أدائه على مدار العام الدراسي، بالإضافة إلى ذلك على المشرف أن يدرك أن التوجيه غير المباشر أكثر فاعلية من التوجيه المباشر، وأن المعلم صاحب تجارب واقعية في ممارسته التعليمية، فإذا وجد المعلم المناخ المناسب وشعر باحترام المشرف له، فإنه يستطيع أن يتبنى أساليب جديدة في ممارسته التعليمية، وأيضا أن الإشراف الذي يستخدم فيه الأسلوب العلمي الذي يتسم بالدقة والموضوعية يكون أكثر فاعلية من الإشراف الذي يستخدم الأساليب العشوائية التي تركز على المحاولة والخطأ (الدعيلج، 2009).

ومن المبادئ التي يقوم عليها الإشراف التربوي الحديث، تبني أساليب جديدة تتفق مع عصرية الاتجاهات التي يعيشها المجتمع، حيث أصبحت فلسفته تقوم على مرتكزات منها اعتبار المشرف التربوي قائدا تربويا يؤدي خدمة فنية في مجال تخصصه، من أجل تحسين العملية التربوية، ومساعدة المعلم على النمو المهني، وتحسين مستوى أدائه عن طريق الإرشاد والتوجيه،

بالإضافة إلى المشاركة والتعاون بين المشرف التربوي والمعلم، واتباع أسلوب ديمقراطي تعاوني لتحقيق الأهداف التربوية، والاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة والمساعدة على إطلاق قدراته وتمكينه من أجل التكيف مع ظروف الحياة المحيطة، والإسهام في تقدم المجتمع وتطوره، لذا يجب اعتبار عملية الإشراف التربوي برنامجاً متكاملًا لتحسين المنهاج المدرسي، وأداء المعلم، ونمو الطلبة، وكذلك اعتبار تقويم المعلم ليس هدفًا في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحسين مستوى أدائه وزيادة معرفته مع الابتعاد قدر الإمكان عن عمليات التقويم، التي تعتمد على الاجتهادات الذاتية والمعايير الشخصية (المعاينة، 2012).

ومن خلال استعراض مبادئ الإشراف التربوي السابقة، استنتج الباحث بأن مراعاة المشرف التربوي لهذه المبادئ، والالتزام بها، تحقق ما تصبو إليه العملية التعليمية في تحسين نمو المعلم مهنيًا، والخروج بمخرجات تعليمية تسهم في ضرورة إصلاح المعلمين في المؤسسات التربوية.

المفهوم القيادي للإشراف التربوي:

توضح الآراء التي تمت مناقشتها من قبل مفاهيم الإشراف أن هناك تطوراً تدريجياً نحو مفهوم أكثر صحة لمعنى الإشراف وطبيعته وأهميته، بحيث يصبح مناسباً وصالحاً لبناء برنامج إشرافي بالمدرسة الحديثة، ويلقى مفهوم الإشراف كقيادة تربوية قبولاً عظيماً في السنوات الأخيرة من جانب المختصين بالإشراف، وهذا النوع من الإشراف يشجع الاستقلال الفكري والتعاون بين المعلمين والمشرفين، وبذل الجهود لإنماء إمكانات الفرد إلى أقصى درجة، والاعتماد في التقويم على جميع البيانات وتحليلها، ومن أهم خصائص الإشراف التربوي كقيادة تربوية أنه يسير جنباً إلى جنب مع الحركات التقدمية في التربية، ويذهب إلى ما وراء مشكلات التعليم، ويبحث جميع العاملين في مجال الإشراف التربوي على أن يحققوا أهدافاً مشتركة ويكونوا قادرين على تحديد الأهداف العامة، وأن يكرس كل مشرف جهده لتحقيق الأهداف المتفق عليها، ويقنع زملاءه لإعادة النظر في عملهم، فهم يعملون على حل المشكلات المشتركة، وهذا يتطلب خلق المواقف التي يشعر فيها المعلمون بمشكلاتهم ويطلبون المعونة في حلها، فالمعلم قد يلجأ إلى المشرف ليثبت

قدرته على أن يكون مفيدا لمدرسته وللنظام التربوي الذي يساهم في تحسينه وتطويره (البستان وآخرون، 2010).

والمشرف الناجح والفعال يعتبر قائدا تربويا، ولكن هذه القيادة تستند إلى أساسيات بدونها لا يستطيع أن يقوم بأداء دوره باقتدار، فالفهم الحقيقي لعملية التعليم والتعلم والمعرفة بالمنهاج وتعليمه وتقديره، والقدرة على دعم قيادة المعلمين وتطويرها، والكفاية الذاتية في تطوير منصة تربوية لعمله الإشرافي، هي أساسيات لدور المشرف القيادي والداعم لإقامة علاقة مهنية مؤثرة مع المعلمين، لمساعدتهم على القيام بدور مؤثر في تحسين التعليم والتعلم إلى مستويات التوقع المرجوة (دواني، 2014).

وخلص الباحث إلى ارتباط مفهوم القيادة بالإشراف التربوي، في إطار السعي إلى التأثير في المعلمين، وتحقيق نموهم المهني وتدريبهم وتأهيلهم .

مفهوم القيادة:

جاءت كلمة القيادة من الكلمة الإنجليزية (leadan) والتي تعني الذهاب، ويمكن توضيحها على أنها التوجيه والإرشاد والإجراء، أو أن تكون الأول في المقدمة، وقد تم تعريف القيادة من عدة نواح منها: (مميزات الفرد، وأسلوب القادة، وأنماط التفاعل، وعلاقات الدور، وتصورات التابعين، والتأثير على الإتياع، والتأثير على الأهداف، والتأثير على الثقافة التنظيمية)، فالقائد الناجح هو الذي يساهم في أهداف المجموعة وعلاقاتها (مريزيق، 2008).

فالقيادة ليست مجرد نمط قيادي يستخدمه القادة للتعامل مع الأفراد، والقادة يمارسون قوة منحت لهم برغبة من التابعين الذين تأثروا بأفكار قادتهم وانجذبوا لها، والقيادة هي التي منحت لهم طوعا من التابعين، وشاركوهم بقيمهم ومعتقداتهم، ولا هي مجرد طريقة للتصرف مع العاملين، بل إنها قيادة تعمل مع الآخرين ومن خلالهم لإنجاز أهداف المنظمة (دواني، 2013).

وتعرف القيادة أيضا بأنها مجموعة من السلوكيات أو التصرفات المعينة التي تتوفر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث الأفراد من أجل تحقيق أهدافه من العمل، ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التطبيقية (العجمي، 2008).

ويتم تفعيل القيادة عن طريق الاتصال، وهو يعني إرسال الرسائل واستقبالها، وبناء على هذا التعريف يمكن للقائد أن يستوقف أحد موظفيه ويحفزه ببعض العبارات التشجيعية، فالإتصال يعتبر من أهم جوانب القيادة الفاعلة والمؤثرة (الدعيلج، 2009).

ويمكن تعريف القيادة أيضاً، بأنها التأثير على الأفراد للتعاون حيال بعض الأهداف المرغوبة، وتهتم بالتأثير الإيجابي الذي يمارسه شخص واحد على سلوك العديد من الأفراد، وتعتبر هذه العملية كالمفتاح للمنظمات الفعالة والكفؤة (مريزيق، 2008).

ومفهوم القيادة يعدّ من أكثر المواضيع سحرا في مجال السلوك المنظمي، لكنه في نفس الوقت مفهوم قد يصل إلى مستوى المراوغة التي تسيء إلى شهرة القائد، لهذا كثرت التعريفات الخاصة بالقيادة إلى درجة أن إحدى الدراسات المسحية كشفت عن وجود (350) تعريفا لها، إلا أنها لم تعثر على تعريف واحد قد يرضي جميع الأطراف (دواني، 2013).

وتعرف القيادة على أنها دور رئيس يقوم به الفرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الاتباع)، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به ينبغي أن تكون لديه القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هذه الجماعة أهدافها، فهي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والاتباع (خليل، 2013).

وتعرف القيادة الإدارية التربوية بأنها مجموعة من العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، والساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية (عياصرة والفاضل، 2006).

ولكن جميع التعريفات تتفق بصورة عامة على مفهومين للقيادة، الأول يشير إلى أن القيادة وظيفة تتم في عمليات تفاعلية بين فردين أو أكثر، والثاني يسعى القادة بصورة مقصودة لتغيير سلوك المستخدمين في المنظمة، لهذا فإن أي مفهوم للقيادة لا بد من أن تمارس فيه عملية التأثير على الآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي، ولكي نفهم القيادة على حقيقتها علينا أن نختبر طبيعة التفاعلات الاجتماعية التي تمارس فيها، ويمكن القول بأن لب وجوهر مسألة القيادة هي القوة (دواني، 2013).

واستخلص الباحث من خلال استعراض مفهوم القيادة بأنها تعد من عوامل نجاح أو فشل العمل في الإدارة التربوية، فالقائد التربوي الناجح هو الذي يمتلك المهارات والقدرات التربوية اللازمة للتأثير في الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

أهمية القيادة:

للقيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية؛ لأن الفرد قد يكون قائداً في موقف وتابعا في آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية ارتباطاً وثيقاً، وعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدوره القيادي (العجمي، 2008).

إن القيادة ضرورة الحياة المجتمع البشري حتى تترتب حياتهم ويقام العدل للحيلولة دون أن يأكل القوي الضعيف. قال تعالى: (ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض) "صدق الله العظيم"، (البقرة: 251). فالقيادة تعد بالغة الأهمية، وهي الأهمية ذات الخيال الواسع والطاقة والابتكار التي تستطيع أن تتخذ القرارات الجزائية والشجاعة، وفي نفس الوقت الملتزمة بالنظم، فللقيادة أهمية بالغة كونها صورة فعالة للربط ما بين الأفراد والمصادر المتوفرة في المؤسسة؛ لتحقيق إنجاز أشياء قد يكون من المستحيل تحقيقها بدون هذا النوع من الارتباط، وتبرز أهمية القيادة في تأثيرها في السلوك الإنساني بشكل عام، وفي السلوك الإداري بشكل خاص (الحريري، 2008).

فأهمية القيادة كما أشار إليها الشيخ (2010) تكمن في يأتي: مركز التواصل بين العاملين وخطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية. وهي البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات. وتحقيق أهداف المؤسسة المرسومة بدقة وسهولة. وتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان. والسيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات، والترجيح بين الآراء. وتنمية الأفراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم. واستثمار الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية. ومواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

ومن خلال ما سبق، رأى الباحث بأن القيادة مهمة لنجاح حياة المجتمع البشري، فهي تسهم في ترتيب حياتهم، وإقامة العدل فيما بينهم، وتحول دون سيطرة القوي بأكل الضعيف. وبهذا تعد القيادة أمراً ضرورياً تحتمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات، فالقائد هو الذي يراقب، ويقوم، ويوجه، وينظم الأفراد في سلوكهم ومواقفهم نحو أهداف معينة مشتركة يسعون إلى تحقيقها دون إخلال بالنظام أو القانون.

خصائص القيادة:

وكما أن لكل أسرة راعيا مسئولا عن رعيته، يدير شئونها ويتولى قيادتها، ويعمل دائما من أجل رفاهيتها وإسعادها، ويبذل قصارى جهده لتحقيق آمالها، فإن لكل جماعة قائدا يعمل لصالحها ويوجهها نحو تحقيق أهدافها، على ألا تتعارض هذه الأهداف والصالح العام، و القيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة المجتمع البشري، فحيثما تكون هناك الجماعة توجد القيادة، ولا قيام لأحدهما دون الآخر. ولا يمكن لفرد أن يصبح قائدا دون أن يكون جماعة، والقيادة صفة من صفات النشاط الجمعي، تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والديني والأخلاقي، وتستمد سلطتها من السيطرة على الرأي العام. ففي كل جماعة يقوم فرد منها أو أكثر بدور القيادة فيها مستخدما كل ما يستطيع من معرفة ومهارة وجهد وإدارة وذكاء ومشاعر، للتأثير في سلوك أفراد جماعته، أو لتوجيه ما لديهم من قدرات وميول واستعدادات، أو لتدريبهم على مهارات، أو لإقناعهم بآراء وأحكام بغرض تحقيق هدف معين، فأساس القيادة هو العمل مع

الجماعة ولصالحها ومساعدتها لكي يتعاون أعضاؤها على تحقيق هدف مشترك يتفوق عليه ويقتنعون بأهميته، فيتفاعل الأعضاء بطريقة تضمن تماسك الجماعة، ويتحركون في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، ويفهم من هذا أن القائد ليس هو الشخص الذي يفرض رغبته الخاصة؛ لأن القيادة لا تقوم على سلطة الفرد وقدرته على التحكم، بل تقوم وتبقى على أساس الترجمة الصادقة لحاجات الجماعة، والالتزام برعاية مصالحها، وحل مشكلاتها، ووضع المثل والمبادئ العليا التي تسير عليها، والسهر على تنفيذها. ويتضح مما سبق أن عملية القيادة أمر ضروري تحتمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات، فالقائد رقيب ومنظم وموجه للأفراد في سلوكهم ومواقفهم، نحو أهداف معينة مشتركة يهدفون إلى تحقيقها، دون إخلال بالنظام العام أو القانون أو العرف أو العادات والتقاليد، وغاية ذلك كله الوصول بالجماعة إلى تحقيق ما تصبو إليه، دون العبث بالنظام أو إخلال بأمن الآخرين، وهذا يعني أن للقيادة نشاطا وتأثيرا وتعاوناً وهدفاً حيويًا (حسان والعجمي، 2010).

ويمكن حصر خصائص القيادة فيما يأتي كما يراها (العجمي، 2008):

- القيادة نشاط وحركة، لأن القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسمية وعقلية ووجدانية. فالقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات توجيهًا بناءً لا توجيهًا تخريبياً.
- القيادة تؤثر في الأفراد والجماعات، ليسلكوا نحو هدف مشترك تسعى الجماعة لتحقيقه، والتأثير يأتي عادة عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الأمر والفرص.
- القيادة تعاون، وعلى القائد أن يبيث روح التعاون بين أفراد جماعته، ولا سيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.
- القيادة هدف حيوي، ومن واجب القائد أن يشحذ همم الأفراد؛ حتى ينشطوا لأجل تحقيق هدفهم

وفي ضوء ما سبق، رأى الباحث أن القيادة التربوية الناجحة هي التي تعمل على تحقيق رغبات الأفراد وإشباع حاجاتهم، ورفع الروح المعنوية لديهم، والإخلاص في العمل وخلق دافع ذاتي نحو أداء الواجب، فهي تتمثل في تحقيق التعاون، والنشاط، والحركة نحو هدف حيوي مشترك.

مفهوم الأنماط القيادية وأبعادها:

يتوقف نمط القيادة التربوية على شخصية المشرف أو القائد إذ هو رئيس الجهاز الإداري وقائده، وعليه تقع مسؤولية تسيير كل التنظيمات والأجهزة، كما أن فكره ومعتقداته وميوله تنعكس غالباً على جميع مكونات التنظيم الإداري، ومن ذلك يمكن إدراك أن نمط سير العمل وسلوكياته يختلف من قائد لآخر وفق النظام الإداري له، فالمرونة أو التشدد أو السلبية في العمل يسير وفق النمط القيادي الذي يتصف به قائد هذا العمل (أبو العلاء، 2013).

ومن الأنماط القيادية التي تظهر في عملية الإشراف التربوي ما يلي:

1) نمط القيادة الديمقراطية (النمط المشارك):

يتمثل أسلوب القيادة الديمقراطية في العلاقات الإنسانية والمشاركة، حيث يهدف إلى خلق نوع من المسؤولية لدى المرؤوسين ومحاولة مشاركتهم في اتخاذ القرارات، فالقائد الديمقراطي يشارك السلطة مع الجماعة، ويأخذ بأرائهم في معظم قراراته، إذ إن هذه المشاركة بين القائد ومرؤوسيه، ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد، وزيادة ولائهم والتزامهم، كما يشعر الفرد بأهميته وقيمته في المؤسسة التي يعمل فيها (عبد المجيد وفليه، 2005).

والمقومات الإدارية للنمط الديمقراطي تقوم على عدد من الأمور، فهي تقوم على احترام شخصية الفرد التي تعتمد على مركزية السلطة واتخاذ القرارات، وعلى التشاور المستمر بين القائد والجماعة حول الأهداف والمشكلات المختلفة التي تواجههم، والقائد هنا يعطي أهمية كبرى للتابعين له، فهو يهتم بإشباع حاجات الجماعة مع حاجاته، ويستخدم الشورى أسلوباً عند اتخاذ القرارات أو وضع السياسات ورسم الخطط، وفي هذا النمط لا تتمركز السلطة في يد القائد، وإنما يفوض بعضها للمرؤوسين لصنع القرارات، وتكون القيادة الديمقراطية موزعة على الأفراد، وهذه القيادة تتسم بالاحترام المتبادل والتعاون بين القائد والأتباع، بحيث يعتمد هذا القائد في قيادته على حرية الاختيار والإقناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون إرهاب أو تسلط أو شدة أو خوف، فالقائد الديمقراطي هو الذي يشجع الآخرين ويشاركهم في اتخاذ القرارات، ويقترح حلولاً ويأخذ آراءهم ولا يفرض عليهم آراءه، ويوضح لهم أنهم مهمون في العمل، وأن مصلحة الجماعة تغلب

على مصلحته وأهدافه الشخصية، لذا فمهمته هنا تطبيقية أكثر من كونها توجيهية أو رقابية (العجمي، 2008).

سمات القيادة الديمقراطية

ومن سمات القيادة الديمقراطية كما يراها عبد المجيد وفيه (2005) ما يأتي:

الإيمان بقيمة كل فرد يعمل بها، والعمل على إشباع حاجاته الإنسانية. وسيادة روح التعاون والتآزر في أداء العمل، وتحمل المسؤولية، وشعور العاملين بالرضا، والتعرف إلى اتجاهات وميول العاملين في المؤسسة، والإفادة من خبراتهم وجهودهم. والاهتمام بالتخطيط المسبق للمشروعات والأعمال المختلفة حسب طبيعة المؤسسة. والإيمان بالمشاركة في التخطيط، وقبول تعدد الآراء، وتنوع الأفكار، والوصول إلى قرار سليم. وتشجيع التجديد والتجريب والابتكار لصالح العمل. والإيمان بجماعة القيادة، والأخذ بالمشورة الهادفة مع تحديد الاختصاصات. ولا مركزية التنفيذ.

عيوب القيادة الديمقراطية

إن ممارسة القائد للقيادة الديمقراطية، يؤدي في أحيان كثيرة إلى تخلي القائد عن مهامه الأساسية، فتركيزه المفرط على العاملين، وإعطائهم حق المشاركة في اتخاذ القرارات، يؤدي إلى إضعاف مركزه كقائد، كما أن أي فعل في تفويض السلطة، قد يؤدي إلى عدم علمه بكل ما يتم إنجازه بوساطة المرؤوسين.

وقد يلجأ بعض القادة إلى إيهام المرؤوسين باستخدامهم الأسلوب الديمقراطي، بحيث يشركونهم باتخاذ القرارات، كما أنهم لا يأخذون بها بعين الاعتبار، مما يولد نوعاً من الصراع بين المرؤوسين والقادة وزعزعة الثقة فيما بينهم.

إن اهتمام القائد البالغ بالعاملين في ظل الأسلوب الديمقراطي من أجل زيادة الإنتاج قد ينعكس سلباً على الإنتاجية، يكون هذا النمط غير فعال في بعض الحالات مثل: عدم وجود دافعية لدى أفراد المجموعة، وضعف المهارات والمعرفة اللازمة لدى أفراد المجموعة بما يتوجب عليهم أن ينجزوا من أعمال، وعند وجود حالة من الصراع بين أفراد المجموعة (عياصرة والفاضل، 2006).

ومن هنا رأى الباحث، ان النمط الديمقراطي نمط يمكن أن يجمع بداخله العديد من الأنماط التي تؤكد على التعاون، وتمارس في إطار من التوجيه الفعال، والتشارك العملي في إنجاز العملية التعليمية، كما أن هذا النمط من أكثر الأنماط التي تحترم المعلم، وتشجعه على الإبداع، وتكتشف مهاراته، وتساعده على علاج مشكلاته المهنية.

(2) نمط القيادة الأوتوقراطية (التسلطية)

وفي هذا النمط يتصرف القائد حسب أهوائه لتحقيق طموحاته فقط، وتركز إدارته على وضع الصلاحيات بيده، إذ تنتهي عنده كل العمليات الإدارية، ويحدد بنفسه السياسة تحديداً كلياً، ويملك خطوات العمل وأوجه النشاط، ويعطي لنفسه حق اتخاذ القرارات، ويحجبها عن مرؤوسيه، ويفرض عليهم تطبيق قراراته بدون نقاش على الرغم من تعارضها مع رغباتهم، وأن عليهم إنجاز أعمالهم بطواعية تامة، مع تنفيذ الأوامر والتعليمات التي يصدرها على الرغم مما يتخللها من أخطاء (الدوري، 2011).

يتميز القائد الأتقراطي بالاهتمام بكل الأمور جليها ودقها، ويكون اهتمامه بالعمل الروتيني المكتبي طاغياً على الأمور التي قد تكون أكثر أهمية والحاحاً، ومما يميز القائد الأتقراطي تمسكه بالسلطة، وأن نفوذه ينطلق من صلاحياته الوظيفية التي تحكمها الأنظمة والتعليمات، فهو لا يتعدى على هذه التعليمات، أو التشريعات، ولا يطورها، ولا يسمح للآخرين بالتعدي أو المخالفة تحت طائلة المحاسبة الإدارية (عايش، 2009).

وكلمة أوتوقراطي (أو دكتاتوري) كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، وخضوع العاملين في المنظمة لأوامر ونفوذ وسلطة شخص واحد منها، ومن أهم ما يميز هذا النمط من الإدارة تمسك القائد بالسلطة، واستبداده بالرأي والتعصب الأعمى، والغموض بالتعليمات، مع إرغام العاملين معه بتلبية طلباته، مستخدماً صلاحياته الانفرادية التسلطية في التخويف والإرهاب، وأن نفوذه ينطلق من صلاحياته الوظيفية التي تحكمها الأنظمة والتعليمات، فهو لا يتعدى على هذه التعليمات أو التشريعات، ولا يطورها ولا يسمح للآخرين بالتعدي أو المخالفة تحت طائلة المحاسبة الإدارية، ويكون تعامله مع هذه التعليمات حرفياً ضمن تعليمات مكتوبة، إذ تكثر في القيادة

الأوتوقراطية الملفات والوثائق الورقية، وغالبا ما يعتمد سياسة تحديد العلاقات السائدة بين الأفراد مع تحديد نوع العمل لكل فرد، لذا تجده يتدخل في كل كبيرة وصغيرة في المنظمة، وهذا يؤدي إلى التأخير أو تعطيل العمل، ويلجأ في كثير من الأحيان لوضع خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب على العاملين معرفة الخطوات التالية أو الخطة الكاملة التي رسمها، نتيجة لحدة طبع القائد أو انعدام الروح المعنوية عند العاملين، ومن خلال الواقع والدراسات التي اهتمت بالأنماط القيادية وجد أن في ظل هذا النظام يسعى أفراد الجماعة للتقرب من القائد والتمسك به أكثر مما سيسعون للتقارب فيما بينهم، بالإضافة إلى أن هذا النمط القيادي يؤدي إلى انتظام العمل وزيادة الإنتاجية، ويؤدي إلى الفوضى وإضراب العمل وضعف الإنتاجية بمجرد غياب هذه القيادة، ويؤخذ على هذا النمط أنه غير صالح لإدارة المنظمات على المدى الطويل (الدوري، 2011).

ومما يؤخذ على هذا النمط أيضاً عدم إحساس المعلمين بقيمة العمل المدرسي داخل المدرسة، وذلك لما يقوم به المشرف من دور في التقليل من شأنهم ودورهم في العمل المدرسي، وانعدام روح التفكير والإبداع لدى المعلمين؛ لأن المشرف لا يمنحهم الفرصة، مما يؤدي إلى انتشار الخوف والريبة والنفاق لدى المعلمين في المدرسة بسبب تسلط المشرف، وكذلك انخفاض الروح المعنوية بين العاملين، وانعدام في أوساط التعاون بين القائد والمجموعة العاملة معه، وسيادة روح الكراهية بين القائد والمجموعة، وقتل روح الابتكار والتجديد في أوساط المعلمين (البناء، 2013).

ورأى الباحث أن هذه النمط قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل، وزيادة الإنتاج، إلا أن له آثاراً سلبية كبيرة على شخصية العاملين، إذ يبقى تماسك الأفراد مرهوناً بوجود القائد، فإذا غاب القائد يحدث اضطراب، وعدم اهتمام بالعمل.

3) نمط القيادة الترسلية (التسيبي)

وهو نمط فوضوي، ويكون قرار القائد إهدارا لكرامة المرؤوسين، والمشرف في هذا النمط يميل إلى تفويض صلاحياته إلى الأعضاء العاملين في المدرسة، فهو لا يتخذ قراراً إلا بعد موافقتهم عليه جميعاً، وهو أمر يصعب تحقيقه في أغلب الأوقات، والمشرف هنا لا يستطيع مواجهة الآخرين في أخطائهم، لأنه لا يريد إثارة غضبهم ونفورهم من العمل، لذا فهو يحاول

الاستعانة بأي فرد عندما يواجه مشكلة أو موقفاً صعباً حتى يبعد المسؤولية عن نفسه، وهذا النمط قد يكون قليلاً أو نادراً، لأنه يبرز عندما يتولى القيادة من ليس أهلاً لها، أو من تكون لديه مشاكل أخرى تشغله عن القيام بمهامها (البناء، 2013).

وتبدو المكونات الإدارية لهذا النمط ممثلة في كونه نموذجاً مفرطاً للقيادة الديمقراطية، ويمنح أكبر قدر من التحرر والحرية الكاملة للأعضاء في اتخاذ القرارات، سواء كانت فردية أو جماعية، أو التصرف بكل حرية دون أن يساهم مساهمة فعالة في اتخاذ القرار المناسب، ويترك لمعاونيه كل سلطاته، وأن يفعلوا كل ما يشاؤون في جميع شؤون المؤسسة، فهو يتنازل عن حقه في اتخاذ القرار، ويصبح بحكم المستشار للجماعة، ويقوم بإيصال المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون أي تدخل منه، فهو يعتقد أن المرؤوسين يقودون أنفسهم دون حاجة إلى توجيه أو إشراف، فعندما تتعرض الجماعة لمشكلة في مجال العمل ولا تجد التوجيه الفعال لمجمل أعمالها أو نشاطاتها، يتولد العداء بينهما، ويسود القلق والتوتر في أجواء العمل، بسبب السياسات المحددة، فققدانه الإجراءات الهادفة، وبالتالي يفقد مكونات القيادة الفعالة نظراً لتخليه عن المسؤولية في اتخاذ القرارات، إذ إنه لا يقدم إسهاماً للجماعة لدرجة الفاعلية من حيث الإنجازات (العجمي، 2008).

ورأي الباحث أن اتباع هذا النمط في القيادة يؤدي إلى شعور العاملين بعدم القدرة على التصرف والضياع، بسبب غياب الرقابة والتوجيه، وتذمر العاملين وتهربهم من تحمل المسؤولية، وعدم اكتراثهم بحسن سير العمل.

الإشراف التربوي والنمو المهني:

تعد عملية الإشراف التربوي مدخلاً هاماً من مداخل النمو المهني في مجتمعات التعلم، حيث تعقد المدارس في بداية كل عام اجتماعات للأعضاء، ويناقش في هذه الاجتماعات تطوير فهم مشترك لعمليات الملاحظة الصفية، ويتم في هذه الاجتماعات مناقشة الغرض من الزيارات الصفية وتوقعات كل من المعلم والمشرف لهذه الزيارات، كما تهدف إلى تطوير معتقدات تربوية مشتركة حول مواصفات التدريس الفعال، حيث يشترك كل من المعلمين والمشرفين في حوار فكري حول ماهية التدريس الفعال ومواصفاته، والمحافظة على بيئة صديقة تسمح للمعلم

بالمراجعة والمناقشة وتعديل الخطط والأساليب التدريسية، وتحديد القضايا التربوية التي تهم المعلم (الصغير، 2009).

وأشار المعاينة (2012) إلى أن الهدف من النمو المهني للمعلمين هو مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم المهنية والشخصية. "ويكون الإشراف التربوي مسؤولاً عن توفير أفضل الظروف التي يستطيع من خلالها المعلمون تحديد المهمات التي يطلع بها المشرف التربوي فيخطط لدراسة هذه المشكلات والتعرف إلى أسبابها وتحليلها متعاوناً مع المعلمين للبحث عن حلول مناسبة لها". وإن اهتمام المشرف التربوي بنمو المعلم يشمل برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الجدد والقادمي على السواء، "إذ يبدأ عمل المشرف التربوي مع المعلم بتقديم صورة واضحة له عن مهنته وعن المدرسة التي سيعمل فيها وعن طبيعة البيئة التي تقع فيها المدرسة ونمط التفكير الذي يسود المجتمع المحلي"، وذلك حتى يستطيع المعلم التعامل والتفاعل بنجاح مع الآخرين من حوله، وعلى المشرف التربوي أيضاً التخطيط لزيارة المعلم في مدرسته ليساعده في مباشرة عمله.

فالمعلم أو المدير هم أشخاص مسؤولون عن أنفسهم، والمشرف التربوي يهيمه تطوير أدائهم، وهم يعلمون أن هذا التطوير والنمو المهني لا يتم من خلال عدد محدد من الدورات والورش، وإنما عبر فرص متنوعة ومتكاملة، مثل الاجتماعات والزيارات المتبادلة بين المعلمين، وعليه تصبح القيادة متمثلة في الإشراف التربوي مدخلا لنمو لمعلم واستراتيجية للتعلم المستمر، كما توفر مناخاً آمناً لتحسين الممارسات المهنية للمعلمين (الصغير، 2009).

وخلص الباحث بأن استخدام الأنماط القيادية المختلفة تستدعي تشخيص واقع استخدامها ومدى تأثيرها على العملية التعليمية، وخاصة على النمو المهني، فهي تستند بشكل أساسي على ثقافة المشرف التربوي والمعلمين، حيث أن الثقافة المبنية على العلاقات الإنسانية والمفاهيم الديمقراطية هي التي تتلاءم مع النمط الديمقراطي، أما تلك التي تتسم بمركزية القرار وروح الشخص ومبادئ التسلسل وثقافة المناصب، هي التي تخلق النمط الدكتاتوري، أما البيئة التي تخلو من النمطين السابقين، فهي تكون بالضرورة بيئة تسيبية فوضوية لا تسير وفق رؤية محددة، مما يجعلها تعد بحق أخطر الحالتين.

مفهوم النمو المهني.

تشعبت المواضيع التي تتعلق بدراسة النمو المهني مثل الاختيار المهني، ودراسة العوامل التي تؤثر في اختيار الفرد لمهنته المستقبلية، وبينت الدراسات أن هناك ارتباطاً بين النمو المهني والاختيار المهني، بالإضافة إلى دور التخطيط التي تمارسه المؤسسات المتخصصة في الدولة بهدف الاختيار المهني ونموه، ورأى علماء النفس والاجتماع أن النمو المهني هو دراسة التطورات المهنية التي يمر بها الأفراد في حياتهم، داخل المدرسة وخارجها، وهو يحمل مفهوم الطريق الذي يحتمل أن يسلكه الأفراد في مجتمع ما بصورة عامة، والفرد الذي ينتمي إلى طبقة اجتماعية واقتصادية (زايد، 2004).

كما يعرف النمو المهني للمعلم بأنه عملية تعلم مدى الحياة، تبدأ من مرحلة ما قبل الخدمة للمعلمين وتستمر حتى نهاية حياتهم المهنية (عبدالسلام، 2000).

ويرى زايد (2004) أن النمو المهني هو التطورات في مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلماً عن غيره في أدائه، وتشمل تطوره الأكاديمي وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة، وإعداده الجيد للدروس والتخطيط لها، وأسلوبه في تنفيذ وعرض الدروس، وعلاقته بمشكلات التلاميذ وسبل حلها.

ويعرف الدريج وجمل (2005) النمو المهني بأنه مجموعة من الخبرات التعليمية (الكفايات والمهارات) التي يكتسبها الفرد، والتي ترتبط بصورة مباشرة وغير مباشرة بمهنته، وأن كل نشاط يزاوله الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه يتجلى في نتائجه بشكل إيجابي في اكتسابه لخبرة جديدة أو تعديل لسلوك أو تحديث خبرات سابقة أو تطوير معارفه.

ويعرفه الأحمد (2005) بأنه مجموعة الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين، وتهدف إلى تنمية الكفايات التربوية لهم، ورفع طاقاتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصهم من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقييم المستمر.

ورأى الباحث أن النمو المهني هو تطوير أداء المعلم سواء بالجانب المعرفي أو السلوكي، مما يجعله قادراً على القيام بالمهام بكفاءة، والذي ينعكس أثره الإيجابي على الطلاب بشكل خاص، وعلى العملية التربوية بشكل عام.

النمو المهني.

إن مناقشة المهن والوظائف والحديث عن النمو المهني ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار التحديات التي تواجهنا حالياً، والتي من أهمها الانفجار المعرفي الذي يعكس التقدم الكبير في المعرفة الإنسانية، بالإضافة إلى تطور وسائل الاتصال والنشر التي أصبحت تفرض نمواً مهنياً للمعلم؛ ليواكب المستجدات في مختلف الميادين، ففي الوقت الراهن زاد الاهتمام في فلسطين بالنمو المهني لجميع العاملين، وخصوصاً في مهنة التعليم، حيث عكس ذلك مقدار العناية ببرامج النمو المهني للمعلمين، على اعتبار أن مخرجات النظام التربوي وفعاليتها وجودتها ترتبط بمدى الاقتدار عند المعلمين الذين تم إعدادهم وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة (الدريج وجمل، 2005).

وقد أصبح النمو المهني للمعلم ضرورة لا غنى عنها في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وذلك لمواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، وتعد المدارس من أكثر المؤسسات عرضة للتغير والتطور، وهو الأمر الذي يجعل التنمية المهنية بالنسبة للمدارس التي تعمل كمجتمعات للتعلم ضرورة للحياة، بهدف مواكبة التطور والتغيير، ليس هذا فحسب بل والمشاركة في صنعه كذلك (الصغير، 2009).

وهكذا فإن الحاجة إلى النمو المهني ضمن مخططات وزارة التربية والتعليم العالي، وتنظيم هذا النمو والتخطيط له، وتوفير جميع الظروف له، من أجل الاستفادة من برامجه يعود إلى ازدياد سرعة المعرفة واتساعها، الأمر الذي يدعو إلى متابعة التطور والاتساع، إذا ما أراد أن يجعل ما يقدمه متمشياً مع روح العصر وازدياد تطور الحياة في المجتمع وتجديدها وتغيير مطالبها، ويقتضي من المعلم في ظل هذه الظروف أن يطور من نفسه ومن معارفه ومن أساليبه؛ حتى يؤدي دوره داخل هذا الإطار المتجدد بكل كفاءة واقتدار، وتطور المجال التربوي لديه الذي يعد ثمرة من

ثمرات التطور المعرفي، فالمناهج تتطور من وقت إلى آخر، ما يجعل المعلم بحاجة إلى النمو المهني عبر تجديد معلوماته وتطوير أساليبه (الدريج وجمل، 2005).

وفي ضوء ما سبق، يعد النمو المهني غاية في الأهمية، لأنه يرتبط بعمليات الإصلاح، فكل اقتراح وخطة للتحسين المدرسي تؤكد الحاجة إلى النمو المهني، وأسباب هذا التأكيد يرجع إلى نمو قاعدة المعرفة واتساعها، وكلما اتسعت هذه القاعدة أصبح هناك حاجة إلى أنواع جديدة من الخبرات على المستويات كافة، بالإضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين في المدرسة لمتغيرات العصر الذي يعيشون فيه، والعمل على تهذيب مهاراتهم العملية والتعليمية، ومن الجدير بالملاحظة فإنه عندما يصبح المعلمون أكثر فعالية وكفاءة فهذا يعني تعزيز مخرجات التعليم لدى الطلبة، وهذا إضافة إلى أن غالبية المعلمين يحددون نجاحهم من خلال سلوكيات وأنشطة تلاميذهم عوضاً عن أنفسهم أو أية معايير أخرى، فالنمو المهني ضروري للمعلمين على المستويات كافة، ففي كل مبادرة إصلاح نجد أن محورها هو توفير النمو المهني عالي الجودة للمعلمين (ضحاوي وحسين، 2009).

أهداف النمو المهني.

من المسلم به تربوياً أنه ليس هناك أهداف ثابتة لكل البرامج التنموية، فالأهداف ومراميها أصبحت ذات مسحة وظيفية تتصل مباشرة بالتغيير المستهدف من فئة المعلمين في النواحي السلوكية والمعرفة والمهارية والوجدانية، ويمكن تلخيص أهم أهداف النمو المهني للمعلم في تجديد معلومات المعلمين وتنميتها، وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي، وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي (الأحمد، 2005).

فرغم اختلاف أنماط وبرامج النمو المهني للمعلمين لدرجة كبيرة من حيث المحتوى والشكل، إلا أنها تشترك مع بعضها البعض في الهدف العام الذي تسعى إلى تحقيقه، فالأهداف التي تكون عليها نماذج نمو المعلم يجب أن تسير في إطار الأهداف العامة التي تسير عليها النظم الإدارية والأكاديمية المستخدمة في المدارس، وأن تتوع مفاهيم النمو وأهدافها يؤديان بصورة كبيرة إلى تنوع مداخل ونماذج نمو المعلم، كما أن تنوع النظم الحديثة في العمل التعليمي يفرض على نماذج النمو

أن تكون أكثر مهنية وأكثر إثراء للعمل التعليمي، وأن تتميز بالإبداع المتواصل ولا تقف عند مجموعة من النماذج التقليدية التي يتم تطبيقها وتنفيذها في كل برامج التدريب المهني الأكاديمي، بل يتعين أن تتغير تلك النماذج باستمرار، الأمر الذي يضاعف من مواكبتها لظروف المجتمع العصري، ويضاعف أيضا من رغبة المعلمين للمشاركة فيها، حيث تهدف إلى تغيير معتقدات المعلمين حول جوانب محددة في التدريس أو الرغبة في منهاج دراسي معين، أو إبداع تعليمي، ولو حاولنا تحليل الأهداف التي تقوم عليها برامج النمو المهني لوجدنا أن هذه الأهداف تتمثل في تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين، وتطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لكل الأفراد، وبناء وتشجيع العمل الجماعي والتعاوني (ضحاي وحسين، 2009).

ومن خلال ما سبق، رأى الباحث بأن النمو المهني للمعلمين هو عملية مستمرة، ومتواصلة، تهدف إلى رفع مستوى التعليم عن طريق تحسين أداء المعلم، مما يسهم في تحسين مخرجات عملية التعليم والتعلم، فهي تعد أولى وأصعب خطوات الإصلاح التربوي، وهي عملية لا تتوقف وإنما تخضع للتقييم والتعديل المستمر بما يتلاءم والحاجات التي يفرضها واقع التعليم.

معايير النمو المهني للمعلم:

لخص الصغير (2009) المعايير الخاصة بالنمو المهني للمعلم، والتي تشمل ما يلي:

1- معيار محتوى النمو المهني للمعلم:

يركز هذا المعيار على عمليات البحث والاستقصاء، وقيم جسرا أو طريقا يقلل من الفجوة بين البحث وممارسة التدريس، ويسند على المبادئ العامة للتدريس، مثل تعلم المهارات والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم في فرق وغيرها، فضلا عن المهارات الخاصة التي تتعلق بالمداخل التربوية المرتبطة بالمواد التخصصية، ويتمحور أيضا حول أدوار المعلم التي يحتاجها الطلبة لمساعدتهم على التعلم والتحصيل العلمي.

2- معيار عمليات النمو المهني للمعلم:

يركز على العناية بمبادئ التدريس الجيد، وتطبيق أساليب متنوعة تشغل الطلبة في التعليم والاستقصاء وحل المشكلات، وتدريب على نقد المهارات الجديدة ودعم عمليات الحوار والتفكير بين المعلمين، كما تركز العمليات على نمو المعلمين وتحسين أداء الطلبة والمدرسة ككل.

3- معيار سياق النمو المهني:

يركز على حاجات المعلمين، بحيث تتبع المبادرات المرتبطة بالنمو المهني من داخل المدرسة، وليس من خارجها مع وجود الدعم من قبل المشرف التربوي، بالإضافة إلى أنها تقوم على أساس المعرفة المتوفرة عن التدريس الجيد، وإتاحة الفرص للمعلمين لكي يحاوروا ويسألوا ويناقشوا ويحققوا تكاملاً بين الأفكار الجديدة، مما يساهم فرصاً متنوعة لمعايير النمو المهني بحيث يتقنون المحتوى والاستراتيجيات الجديدة، ويحققون تكاملاً بينها وبين ممارساتهم لها.

ومن خلال استعراض معايير النمو المهني للمعلمين، رأى الباحث بأن هذه المعايير تركز بشكل رئيس على حاجات المعلمين من حيث المحتوى وعمليات البحث والاستقصاء والعناية بمبادئ التدريس الجيد والمرتبطة بالنمو المهني للمعلمين.

النظريات التي تناولت النمو المهني للمعلم.

نظرية جينز برج (Jinzberg, 1951)، من النظريات التي تم تطويرها منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي، والتي كانت تعتبر من المحاولات الأولى لوضع نظرية تفصيلية للنمو المهني، إذ كان الاهتمام منصبا حول دراسة المراحل التي يمر بها النمو المهني للفرد، وأوضحت النظرية أهمية الاختيار المهني، وبينت أن المراحل تتمثل في الاختيار التخيلي، وهو الذي ينشأ عند الطفل وتصورات المستقبلية حول المهنة التي يود أن يكون فيها، ثم الانتقال إلى مرحلة الاختيار المبدئي في مرحلة المراهقة، وصولاً إلى مرحلة النضوج والاختيار المهني النهائي (زايد، 2004).

وهناك أربعة متغيرات تؤثر على عملية الاختيار المهني، منها العامل الواقعي، وهو استجابة الفرد للضغوطات والظروف البيئية عند اتخاذه قرارا معيناً في حياته، والعامل الثاني فيتمثل في العملية التعليمية من خلال عملية التعلم التي اكتسبها الشخص، حيث تزداد مرونة الفرد في اختياراته المهنية وتصبح قراراته أكثر مرونة، والعامل الثالث فيتمثل في العوامل الانفعالية، بمعنى أن العاطفة تلعب دوراً في الاختيار المهني، أما العامل الرابع فيتمثل في قيم الفرد الذاتية، حيث يجري الفرد مقارنة بين القيم الذاتية والقيم المختلفة للمهن، فالفرد لا يمتن مهنة لا تتناسب مع قيمته الذاتية، ويرى جينزبرغ (Jenzperg)، أن هذا الاختيار هو عملية نمو مستمرة متطورة تحدث ضمن فترات واضحة متطورة، وتنتهي بالتوافق بين الرغبات والقيم والقرارات والفرص (الهواري وأبو أسعد، 2008).

ومن النظريات الأخرى نظرية سوبر (Soper)، حيث بنى نظريته خلال تحليله للدراسات السابقة عن ظاهرة الاختيار وإمكانية تميزه بين مفاهيم الاختبار والالتحاق والتوافق المهني وفي التسوية بين الميول والقدرات والقيم والفرص المتوفرة (الداهري، 2005).

ويتميز العمل النظري لنظرية سوبر (Soper)، في محاولة مراعاة معارف ومبادئ علم الفروق النفسية، وعلم نفس النمو في عملية الاختيار المهني من قبل الفرد، وأن نظرية سوبر هي إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني، وقد تأثر سوبر في المجالات النظرية التي تبناها جينزبرغ ورفاقه، فاعتقد سوبر أن أعمال جينزبرغ فيها نقص كبير، لكونها لم تأخذ بالحسبان تأثير المعلومات وخبرات الفرد عن النمو والوعي المهني لديه (حمود، 2011).

ومن النظريات الأخرى التي تناولت مفهوم النمو المهني أيضاً نظرية هولاند (Holand)، حيث أوضحت النظرية العلاقة بين التصورات ومراحل النمو والجوانب العملية المتصلة بتحديد الميول المهنية، وتقوم نظريته على أساس أن بلوغ الشخص السن التي يكون عليه فيها أن يختار المهنة التي سيلتحق بها، يعتبر ناتجاً للتفاعل الوراثي مع العديد من القوى الثقافية والشخصية بما فيها تأثير الرفاق والوالدين والراشدين الآخرين، والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، والبيئة الطبيعية التي يعيش فيها (زايد، 2004).

ويفترض هولاند (Holand)، أن في اختيار الفرد للمهنة تعبيراً عن شخصيته، ويقسمها إلى ستة أنماط لكل منها صفات خاصة بها، وكل نمط يقابله بيئة مهنية الاسم نفسه، وتطابق في صفات النمط نفسه، فنمط الشخصية لدى كل فرد يقوده في الوقت المناسب لاتخاذ قرارات تربوية أو مهنية أو أكاديمية محددة تناسب نمط الشخصية، وهذه الأنماط هي الشخصية والبيئة المهنية الواقعية، والعقلية، والاجتماعية، والفنية، والتقليدية (الهواري وأبو أسعد ، 2008).

ومن خلال استعراض النظريات السابقة المتعلقة بالنمو المهني، رأى الباحث بأنها كانت تهتم بالنمو المهني بشكل عام وبمفاهيم أخرى مثل الاختيار المهني محاولة تفسير العوامل المؤثرة في ذلك، دون أن تقدم حلولاً واضحة للمشكلات التي تتعلق بالنمو المهني للعاملين في مجال التعليم ، كما أنها تجاهلت السياق الاجتماعي والثقافي الذي يلعب دوراً في اختيار المعلم لمهنته.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قام الباحث بعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأنماط القيادية، والنمو المهني، والإشراف التربوي، وعرضها حسب التسلسل الزمني بدءاً بالدراسات العربية ومن ثم الدراسات الأجنبية، وفيما يلي عرض لكل منها:

- الدراسات العربية:

أجرى عسيري(2014) دراسة بعنوان "إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات"، ولتحقيق هدف الدراسة، تمت الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟ وتفرع عن السؤال عدة تساؤلات، وكان المنهج المتبع في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، أما مجتمع الدراسة، فقد تكون من جميع معلمات مقررات الكيمياء للمرحلة الثانوية بمنطقة عسير، وبلغ عددهن (379) معلمة، وقد طبقت الدراسة على عينة من المعلمات بلغ عددها (150) معلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكانت متضمنة (42) فقرة، وزعت على (3) محاور، إذ تم التأكد من

صدقها بعرضها على لجنة من المحكمين ، والتأكد من ثباتها باستخدام معادلة - كرونباخ ألفا حيث بلغت درجات الثبات (0.92) الأمر الذي جعلها صالحة لأغراض الدراسة، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها واستخدمت في ذلك التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وبرنامج (spss)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) واختبار شيفيه للمقارنة البعدية للمتوسطات، واختبار مان وتني (ي)، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1. أن إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي للمعلمات في مجال تنفيذ دروس المقرر والتقويم والتخطيط لدروس المقرر كان بدرجة (متوسطة).

2. عدم وجود فروق دالة إحصائية حول إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور في مجال (تنفيذ دروس مقرر الكيمياء المطور) تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية حول مجال تنفيذ دروس مقرر الكيمياء المطور، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح .

3. عدم وجود فروق دالة إحصائية حول إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور في مجالي (التخطيط والتقويم) تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة).

دراسة امبيض (2014) وهي بعنوان " دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين"، وهدفها التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلم على اتجاهاته نحو دور المشرف التربوي، لتحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية، وشمل مجتمع الدراسة كل معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس، و قد بلغ عددهم (727) معلمًا ومعلمة، تم توزيعهم على (39) مدرسة حكومية، بالإضافة إلى مديري ومديرات تلك المدارس، والذين بلغ عددهم (39) مديرًا ومديرة، تبعاً لإحصاءات العام (2010-2011)، وقد تم بناء إستبانة مكونة من (43) فقرة، وزعت على ثلاث مجالات مرتبة على النحو الآتي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقد استخدم برنامج التحليل الإحصائي بما فيه من جداول التكرارات

والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ومقاييس النزعة المركزية والتشتت للتعرف إلى مدى تشتت إجابات المبحوثين عن المتوسط الحسابي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة ، كان على رأسها وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمعلمين حاملي شهادة البكالوريوس مع دبلوم التربية، وللمعلمين أصحاب الخبرة (10) سنوات فما فوق، كما أظهرت الدراسة وجود آراء متوسطة تميل إلى مرتفعة لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية، وتبين أن مجال التخطيط حصل على أدنى المتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين ، وكان متوسط آراء المديرين أعلى من متوسطات آراء المعلمين على كافة المجالات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جنس المعلمين حول دور المشرف التربوي.

دراسة السلمي (2014) بعنوان "درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات"، وهدفت الدراسة معرفة درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، إذ تم إعداد إستبانة مكونة من ستة محاور، وهي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدروس، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم، والنمو المهني، وقد طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات اللغة الانجليزية بمدينة مكة المكرمة، إذ بلغ عددهن (130) معلمة، وكذلك طبقت على عينة قصدية من جميع مشرفات اللغة الانجليزية بمدينة مكة المكرمة، وقد بلغ عددهن (15) مشرفة، وعالجت الباحثة البيانات إحصائياً عن طريق استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، واختبار (ت) (t -test)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (1433هـ)، وقد بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة إسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى إلى المتغيرات التالية: (العمل الحالي -المؤهل العلمي-الخبرة)، وبينت كذلك أن الإشراف المتنوع يساهم في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة

الإنجليزية بدرجة عالية في تنفيذ الدروس، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم، والنمو المهني، من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، وفي نهاية الدراسة أوصت الباحثة بضرورة توضيح أهداف الإشراف المتنوع، وآلية تطبيقه، لكل من معلمة اللغة الانجليزية والمشرفة التربوية والمديرة، لتحقيق الأهداف المرجوة، ثم دعت إلى أهمية استخدام الإشراف المتنوع مع معلمات اللغة الانجليزية خاصة في مجال التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدروس، واستخدام تقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم والنمو المهني؛ لما لها من أهمية في تطوير الأداء المهني.

ودراسة قاسم (2010) الموسومة ب: "العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين"، وكان هدف الدراسة معرفة مدى العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، وعينة الدراسة كانت مكونة من (132) مشرفاً ومشرفة موزعين على ست مديريات للتربية والتعليم بمحافظات شمال فلسطين، واتبع الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته أغراض الدراسة، واشتملت الاستبانة على سبعة أساليب إشرافية أجريت لها معاملات الصدق والثبات، وقد بلغ معامل الثبات الكلي لدرجة الأهمية (0.96)، وأما معامل الثبات الكلي لدرجة الممارسة فقد بلغ (0.97) وهو معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة، وقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson). وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن هناك علاقة ارتباطية متوسطة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارسة المشرفين التربويين لها، وقد أوصى الباحث بضرورة تأهيل المشرفين التربويين الذين لم يعدوا للعمل في مجال الإشراف التربوي، ثم أوصى بضرورة تقويم أداء المشرفين وتطوير الأدوات العلمية اللازمة بهذا الخصوص، وحث على تحديد حاجاتهم التدريبية، وتخطيط البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم وتنفيذها.

كما أجرى اليوسف (2009) دراسته الموسومة ب: "مهام مديري المدارس الابتدائية الإشرافية ومدى ممارستهم لها"، وهدفها التعرف مهام مديري المدارس الابتدائية ومدى ممارستهم

لها، كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وقد بلغت عينة الدراسة (211) مديرا من مجموع مديري المدارس الابتدائية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن (13) مهمة من مهام مديري المدارس الابتدائية في مجال رعاية التلاميذ مهمة بدرجة عالية جدا، أكثرها متمثل في تهيئة الجو التربوي المناسب لاستقبال التلاميذ في بداية العام الدراسي، وتشكيل لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة، واستكشاف الحالات السلوكية الشاذة والفكر المنحرف، والاهتمام بإقامة الأسبوع التمهيدي لطلاب الصف الأول، وتشكيل لجنة رعاية السلوك بالمدرسة.

دراسة الحلو (2009) والتي جاءت بعنوان "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشرافية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أجريت الدراسة على عينة من (565) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الممارسة لأنماط الإشرافية كانت متوسطة، وأن هناك فروق في مجالات الأنماط الإشرافية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أوصى الباحث بتدريب المشرفين على ممارسة الأنماط الإشرافية التي تعزز أدوارهم في الإشراف، وضرورة التركيز على العلاقات الإنسانية البناءة بين المعلمين والمشرفين.

دراسة الحارثي (2008) المعنونة ب: "درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم"، وهدفها التعرف إلى درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم، وعينة الدراسة مكونة من (100) مدير مركز إشراف تربوي و (450) مشرفا تربويا، واستخدم لجمع المعلومات استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات: المهارات الذاتية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، والمهارات الإدارية، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة للمجال ككل، يعود لتأثير متغير سنوات الخبرة على حدة، وبينت وجود

درجة عالية من الممارسة لدى مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم، والمشرفين التربويين لديهم، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير العمل الحالي في مجالات (المهارات الإدارية، المهارات الإنسانية، والمهارات الذاتية)، وبينت وجود فروقات تعود لتأثير متغير المؤهل العلمي على حدة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والعمل الحالي، وسنوات الخبرة) لجميع مجالات الدراسة كل على حده عدا مجال المهارات الفنية، وأوصى الباحث بالسير على نهج تطوير الأداء وتحسينه للمهارات القيادية لمديري مراكز الإشراف التربوي عن طريق عقد الدورات التدريبية، ومنح مديري مراكز الإشراف التربوي للصلاحيات التي يتمتع بها مديرو الإشراف التربوي؛ ليتجنبوا المشكلات المركزية.

وأجرى الحضيبي (2007) دراسته المعنونة ب: "الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية"، وعينة الدراسة مكونة من (479) فرداً، وهدفها أن تبين أن درجة أهمية توافر الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي مهمة جداً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان على رأسها وجود فروق دالة إحصائية في تحديد درجة الممارسة لصالح مديري الإشراف التربوي تبعا لمتغير الخبرة، وبينت كذلك وجود فرق دال إحصائياً تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وقد احتلت الكفايات الإنسانية المرتبة الأولى من حيث الممارسة والأهمية.

دراسة عبد الشكور (2007) بعنوان "مستوى تحقيق الكفايات اللازمة للموجهين التربويين عند ممارسة مهامهم الإشرافية في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة عدن" وهدفها التحقق من مستوى الكفايات اللازمة للموجهين التربويين أثناء ممارسة مهامهم الإشرافية في مدارس التعليم العام الثانوي بمحافظة عدن من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وبيان أثر متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل، والخبرة، والتخصص، وعينة الدراسة مكونة من (340) معلماً ومعلمة و(15) مديراً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من (15) مدرسة من التعليم الثانوي العام وفقاً لمتغيرات الدراسة، وقد استخدم الباحث استبانة تم توزيعها على ثلاثة مجالات رئيسية هي: (الكفايات العلمية، الكفايات الفنية - المهنية، والكفايات الإنسانية والشخصية)، وقد أظهرت النتائج

وجود فروق دالة إحصائياً بين رؤية المديرين والمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة، ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة (16 سنة فما فوق)، وكما بينت النتائج أن مستوى تحقيق الكفايات اللازمة للموجهين التربويين عند ممارسة مهامهم الإشرافية متوسط لكل من المجالين (العلمية، والمهنية الفنية)، بينما كان مرتفعاً للكفايات الإنسانية من وجهة نظر المديرين.

دراسة السالم (2007) الموسومة بـ "درجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية للمشرفين التربويين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية"، وهدفها هو التعرف إلى درجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية للمشرفين التربويين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (278) معلماً، وليحقق الباحث أهداف دراسته فقد قام بتطوير استبانة خاصة بالكفايات الشخصية، والكفايات المهنية، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية لدى المشرفين التربويين تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، ولصالح معلمي المرحلة الابتدائية، ولمتغير الخبرة على مهارة تحفيز العاملين، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، كما بينت النتائج أن درجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية وممارستها لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية لدى المشرفين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة. ومن النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الكفايات الشخصية والمهنية وممارستها لدى المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة الشعشي (2006) وعنوانها " تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عمان"، وهدفها التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عمان، وحُصِرَ مجتمع الدراسة في (256) مشرفاً تربوياً ومديراً، إذ بلغ عدد مديري المدارس (156) مديراً ومديرة، وأما عدد المشرفين فقد بلغ (100) مشرف ومشرفة، وحتى يحقق

الباحث أهداف دراسته طور استبانة مكونة من (7) مجالات، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس تُعزى إلى نوعهم الاجتماعي، ومؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم، إذ كانت هذه الفروق لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح حملة (الدراسات العليا)، وأما بالنسبة للخبرة فكانت لصالح (11 سنة فأكثر)، وبينت الدراسة عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في تقدير المشرفين التربويين لدرجة الاحتياج التدريبي، كما بينت أن درجة الاحتياج التدريبي على جميع المجالات للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس كانت مرتفعة، وبنسبة زادت عن (70%).

دراسة حمدان (2006) الموسومة بـ " بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرف التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقياس مدى ملاءمته"، وهدف الدراسة هو بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرف التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقياس مدى ملاءمته، وأما عينة الدراسة فقد تألفت من (49) مشرفاً للتعليم المهني، و(437) معلماً مختارين باستخدام الطريقة الطبقيّة العشوائية، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات التقديرية للمشرفين والمتوسطات التقديرية للمعلمين على جميع مجالات الدراسة، والأداة ككل، وكانت لصالح المعلمين، وأظهرت الدراسة أن مجال النمو المهني قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية، يليه على الترتيب: مجال التعليم والتعلم، مجال المناهج، مجال القيادة الإشرافية، مجال التخطيط، مجال التوعية المهنية، ومجال الإنتاج المهني الذي كان أقل المجالات في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين، وأما من وجهة نظر المعلمين فقد تبين أن مجال التعليم والتعلم قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية، يليه على الترتيب: مجال النمو المهني، مجال المناهج، ثم مجال القيادة الإشرافية، يليه مجال التوعية المهنية، فمجال التخطيط، وأخيراً مجال الإنتاج المهني الذي كان أقل المجالات في الاحتياجات التدريبية، وأظهرت النتائج الكفايات التي بحاجة للتطوير وهي: (6) كفايات في مجال المناهج، و(11) كفاية في مجال التعلم والتعليم، و(3) كفايات في مجال

الإنتاج المهني، و (21) كفاية في مجال القيادة الإشرافية، و (11) كفاية في مجال النمو المهني، و (10) كفايات في مجال التخطيط، و (7) كفايات في مجال التوعية المهنية.

وقام الجابري بدراسة (2004) عنوانها "الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة"، وكانت عينة الدراسة مكونة من (2688) معلماً، و (45) مشرفاً، مختارين بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية سلبية بين الأسلوبين القياديين (التسلطي، والتسيبي) وتحسين الأداء، مؤكدة أن المشرفين التربويين يمارسون الأساليب القيادية في الإشراف التربوي بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في ممارسة المشرفين التربويين للأسلوب القيادي التشاوري مع المعلمين الأكثر خبرة، مبيّنة أن الأسلوب التشاوري هو الأسلوب السائد في مدارس المدينة المنورة، ومن نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الأسلوب القيادي التشاوري وتحسين الأداء.

وقام عيدة (2004) بدراسة حول "واقع الإشراف التربوي في الأردن، في ضوء الإتجاهات المعاصرة"، وكان هدف الدراسة التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في الأردن، في ضوء الإتجاهات المعاصرة، وأهمية أبعاده، من وجهة نظر القادة التربويين وفقاً لمجالات خمسة رئيسة هي: (أساليب الإشراف التربوي، مهام المشرف التربوي، أسس اختيار المشرفين التربويين وتعيينهم، تدريب المشرفين التربويين، والتنظيم الفني للإشراف التربوي)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (318) مديراً و (173) مشرفاً تربوياً، و (882) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج على رأسها قلة عدد الزيارات الإشرافية المخطط لها من قبل المشرفين التربويين، وضعف مشاركة المشرفين التربويين في تخطيط المناهج الدراسية، وضعف استخدام بعض الأساليب والمهام الإشرافية من قبل المشرفين التربويين، مثل: التعلم الذاتي، والتعلم عن بُعد، بالإضافة إلى قلة إجراء بحوث ميدانية للمشكلات التربوية، وتوصلت أيضاً إلى أن البرامج التدريبية لا الإسم في الاعتبار أهمية البرامج التدريبية المنظمة.

دراسة سمردي (2003) الموسومة بـ "الكفايات الإشرافية المستخدمة واللازمة لمشرف التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية للصفوف من السابع إلى العاشر"، وهدفت الدراسة تحديد الكفايات الإشرافية المستخدمة اللازمة لمشرف التربية الرياضية ومدى استخدام المشرفين لهذه الكفايات، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (94) معلماً ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية طردية بين درجات تقديرات أفراد العينة على الكفايات الإشرافية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، كما أظهرت أن عدداً من الكفايات الإشرافية اللازمة لمشرف التربية الرياضية منها: كفاية التخطيط، والكفايات الشخصية، والكفايات التنظيمية، وكفاية التقويم، وكفاية التدريب.

دراسة الرشيد (2003) المعنونة بـ "الكفايات المهنية اللازمة لمشرف تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها"، وهدفها التعرف إلى الكفايات المهنية اللازمة لمشرف تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية و البالغ عددهم (149) مشرفاً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات المهنية اللازمة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وأن المهمات الإشرافية صنف في مجالات رئيسة هي: المنهاج، والتدريس، والأفراد، والمرافق، والتطوير المهني والإدارة، والعلاقات العامة، والقيادة، وأن درجة ممارسة المشرفين التربويين للكفايات الإشرافية كانت بدرجة متوسطة.

دراسة الشديفات (2003) المعنونة بـ "الاحتياجات التدريبية لمشرف التربية الإسلامية في الأردن"، وهدفها التعرف إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمشرف التربية الإسلامية في الأردن، وبيان أثر كل من الخبرة الإشرافية، والمؤهل العلمي، ومكان عمل المشرف في تقدير هذه الاحتياجات، وأما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع المشرف مبحث التربية الإسلامية في وزارة

التربية والتعليم و عددهم (50) مشرفاً للعام الدراسي (2002-2003)، وبينت النتائج وجود فرق لصالح أصحاب الخبرة الإشرافية (أكثر من سبع سنوات)، ووجود فروق لصالح إقليم الشمال، ولا توجد فروق وفق متغير المؤهل العلمي، وكشفت الدراسة حاجة المشرفين الكبيرة للتدريب في مجال المحتوى: (السيرة النبوية، التلاوة والتجويد، العقيدة الإسلامية، التفسير والفقهاء، والحديث النبوي الشريف)، بينما كانت الحاجات التربوية في التخطيط والتقويم وإدارة الصف.

دراسة العياصرة (2003) المعنونة ب: " الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن"، وهدفها معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (1441) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأنماط القيادية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، وبينت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين النمط القيادي المتبع من قبل مديري مديريات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم، وأوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها ضرورة الاهتمام بالنمط الديمقراطي، بالإضافة إلى الاهتمام بدافعية المعلمين نحو مهنتهم.

دراسة آل فنة (2002) وعنوانها: " كفايات المشرفين التربويين كمدرسين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين"، وهدفها التعرف إلى كفايات المشرفين التربويين كمدرسين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين، وبلغت عينة الدراسة (254) متدرجاً، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة توافر الكفايات التدريبية للمشرفين التربويين كمدرسين من وجهة نظر المتدربين كانت متوسطة بشكل عام، وكانت أهم التوصيات ضرورة التنويع والتجديد في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وتصميم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في ضوء الكفايات التدريبية، وإعداد برامج تدريبية تتميز بالكفاية والفاعلية، وتكوين فريق متخصص في التدريب من المشرفين التربويين بهدف تدريب زملائهم .

دراسة إدريس (2002) المعنونة بـ "دراسة تقييمية لواقع الممارسات التوجيهية في مدارس محافظة إربد والصعوبات الإدارية والفنية التي تعيق التوجيه"، وهدف الدراسة هو تقييم الممارسات التوجيهية في محافظة إربد، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه، وأما عينة الدراسة فقد شملت الموجهين في مكتب التربية والتعليم، وشملت المعلمين ومديري المدارس المحورية ومدارس أخرى، وقام الباحث ببناء استبانتين، الأولى: إستبانة مكونة من (36) فقرة موجهة للمعلمين ومديري المدارس حول الممارسات التوجيهية التي يقوم بها الموجهون، والثانية إستبانة مكونة من (37) فقرة موجهة للموجهين والمسؤولين في التوجيه لمعرفة الصعوبات الفنية والإدارية التي تقف حائلاً أمام العمل التوجيهي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود قصور لدى الموجهين في أدائهم الميداني، وإهمالهم كثيراً من الممارسات التوجيهية، وأن كثيراً من الموجهين لا يمتلكون الكفايات التوجيهية اللازمة، وأن الزيارات الميدانية للموجهين للمدارس نادرة، وأن بعض المدارس لم تحظ إلا بزيارة واحدة.

دراسة الشناق (2001) المعنونة بـ: الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وهدفها التعرف إلى الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس المهنية الحكومية في الأردن في بُعدي العمل والعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (455) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس، واستبانة لوصف الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات، وقد استخدم الباحث وسائل إحصائية مختلفة مثل: (اختبار (ت) (t- test)، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثلاثي، ومعامل ارتباط بيرسون)، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية المهنية في الغالب أعلى من المتوسط، وبينت أن مديري ومديرات المدارس الثانوية المهنية يهتمون ببعدي النمط القيادي (العمل والعلاقات الإنسانية) مع اهتمام كبير في مجال العمل، ومن جهة أخرى فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس المهنية الثانوية ورضا المعلمين، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية المهنية تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

دراسة آل ناجي (2001) المعنونة ب: "الأنماط القيادية السائدة التي يمارسها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير"، وهدفها معرفة "الأنماط القيادية السائدة التي يمارسها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير"، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (80) مشرفاً تربوياً، وبينت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لفاعلية القيادة السائدة لعينة الدراسة من المشرفين التربويين كان منخفضاً جداً، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية السائدة للمشرفين التربويين في الإدارة العامة هو: نمط المشاركة، ثم نمط التسويق، وأن أقل الأنماط شيوعاً كان نمط التفويض.

دراسة بربور (2001) المعنونة ب "الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المشرف اللغة الإنجليزية في الأردن"، وهدفها تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المشرف اللغة الإنجليزية في الأردن، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل والخبرة ومكان العمل للمشرف في تقدير هذه الاحتياجات، وأما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع المشرف اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم، وعددهم (54) مشرفاً ومشرفة للعام الدراسي (2000-2001) وعينة الدراسة، وقد قام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على ستة مجالات هي: (الاستماع، المحادثة والقراءة، الكتابة، التخطيط، والتقويم)، وقد تضمنت الدراسة (58) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الأداة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين بحاجة للتدريب على جميع مجالات الاستبانة الستة بدرجة عالية، والمرتبة تنازلياً حسب درجة الحاجة، وجاء في المرتبة الأولى مجال التقويم، وقد بلغ متوسطه الحسابي (4.46)، ثم مجال التخطيط والبالغ متوسطه الحسابي (4.3)، ثم مجال المحادثة والبالغ متوسطه الحسابي (4.28)، ثم مجال الكتابة الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.27)، ثم مجال القراءة وبلغ متوسطه الحسابي (4.25)، وأخيراً مجال الاستماع الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.25)، وبينت الدراسة أن هناك اختلافاً في تقديرات المشرفين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى إلى للمؤهل العلمي للمشرف، ولصالح حملة درجة الماجستير، وقد أظهرت الدراسة وجود اختلاف في تقديرات المشرفين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى إلى الخبرة، ولصالح

المشرفين الأقل خبرة (12 سنة فأقل)، وبيّنت أن هناك اختلافاً في تقديرات المشرفين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تعزى إلى متغير لجنس، ولصالح الإناث.

دراسة أبو هويدي (2000) وعنوانها: "درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين"، وهدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، وبيان أثر كل من متغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية، وعينة الاستبانة مكونة من (192) معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية للسنة الدراسية (1998/1999)، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية على جميع فقرات الأداة كانت بدرجة قليلة، فهم يمارسون (8) كفايات فقط بدرجة متوسطة، بينما يمارسون (62) كفاية بدرجة قليلة، وفيما يخص المجالات فهم يمارسونها إلا واحدة بدرجة متوسطة، ويمارسون المجالات الباقية بدرجة قليلة، وكذلك فقد كانت الدرجة الكلية لممارسة مجمل المجالات قليلة.

– الدراسات الأجنبية

دراسة موسنديير (Musundire, 2015)، وعنوانها "فاعلية تطوير النماذج الإشرافية كأداة لتحسين جودة التعليم من وجهات نظر القائمين على المدارس في جنوب إفريقيا"، وهدفت إلى تعرف التحديات التي تواجه التعليم في جنوب إفريقيا الناتج عن تطبيق أنظمة تقييم إشرافية غير ملائمة، ولا تنسجم مع أهداف النمو المهني للمعلم، واتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (350) مشرفاً في ولاية جوتانغ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن النماذج الإشرافية يجب أن تهتم بمفهوم التدريب والتأهيل، وأن أكثر هذه الأنماط القيادية فعالية تتمثل في النمط القيادي الديمقراطي الذي يعتمد على العلاقات الإنسانية بين القائمين على العملية التعليمية، وبيّنت الدراسة أن هناك أهمية بالغة في تطوير نماذج مناسبة للإشراف لتساهم في النمو المهني للمعلمين.

دراسة بروك وكارتر (Brock & Carter ، 2015) وعنوانها: " فاعلية التدريب والتأهيل في برامج التنمية المهنية للمعلمين وعلاقتها بالدعم الإشرافي والزملاء في العمل"، وكان هدفها تعرف مدى فاعلية التدريب في برامج التنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى التعرف إلى علاقة ذلك بالإشراف التربوي والدعم من قبل الزملاء، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأما عينة الدراسة فكانت مكونة من (40) معلما، وتوصلت إليها الدراسة أن برامج التدريب تسهم في رفع النمو المهني للمعلمين بدرجة مرتفعة، وأنها ترتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع برامج الدعم الإشرافي من قبل الزملاء، وأوصى الباحث بضرورة أن يتم مشاركة المعلمين في دورات تدريبية تهدف إلى تحسين المستوى المهني لهم، كما أوصت بإجراء دراسات مستقبلية حول العلاقة بين التدريب والنمو المهني للمعلمين.

دراسة أوزمير وسبانسي (Ozdemir & Sabanci, 2015) المعنونة بـ " قيادة الفريق ودور القيادة في الإنجاز لدى فرق الإشراف في تركيا"، وهدفها هو فحص وجهات نظر قادة الفرق الإشرافية في مدى تحقيقها للأدوار القيادية، وبيان أثر ذلك على الإنجاز، ومنهجها المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (563) مشرفاً مختارين بالطرق العشوائية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن النمط الديمقراطي الأكثر قرباً لتوجهات المشرفين؛ لقربه من آرائهم الشخصية حول القيادة، بالإضافة إلى أن هناك تأثيراً لنمط القيادة على الإنجاز ونمو المعلمين المهني.

دراسة ماتيو (Metuo, 2014) الموسومة بـ " تأثير الممارسات القيادية الإشرافية على تطبيق المنهاج المدرسي في كينيا"، وهدفها التعرف إلى تأثير الممارسات القيادية الإشرافية على تطبيق المنهاج المدرسي في كينيا، وبيان مدى تأثير هذه الممارسات على سير العمل في المناهج المدرسية، وحددت الدراسة الممارسات القيادية الإشرافية بتفحص سجلات المعلم وسير العمل في داخل غرفة الصف، وتفحص دفتر يوميات الطالب، ونموذج التدريس اليومي، والملاحظات الصفية، وقد بلغت عينة الدراسة (24) مشرفاً ومديراً، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المشرف التربوي نادراً ما يمارس مهامه القيادية بصورة مباشرة في خلال عمل المعلم،

وأن أهم الممارسات القيادية للمشرف تمثلت في فحص سجلات المعلم بشكل عشوائي، وأن المعلمين قد فضلوا الممارسات الإشرافية التي تسهل دورهم، وفحص مدى جهوزية المعلم في تغطية المنهاج المدرسي بشكل فعال.

دراسة يلدرم (Yildirim,2013) وعنوانها "إتجاهات المعلمين نحو الأدوار والأنماط القيادية للمشرف التربوي"، وهدفت دراسة السلوك القيادي للمشرف التربوي وتأثيره على المعلمين من حيث نموهم وتطورهم في مهنة التعليم، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلما ومعلمة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نظرة المعلمين للمشرف التربوي كانت على أنه شخص دكتاتوري متسلط ومصدر للخوف، وينظر دائما إلى الجانب السلبي من المعلم، وهذه الصفات كانت ذات تأثير سلبي على نمو المعلم المهني.

أما كودارد ومايرز (Goddard&Myers ,2011) فقد أجرى دراسة عنوانها: "ديمقراطية سلطة المدرسة: إدراك المعلمين في البرازيل في انتخاب مدير المدرسة"، وهدفها فحص تأثير اتخاذ الجماعي للقرار في تعزيز صلاحية المدرسين وتحديد الأنماط القيادية التي يستخدمونها، وتعزيز التدريس، باعتباره أحد الأساليب الديمقراطية في الإدارة المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد استقصت آراء (7) مدرسين من خلال خبراتهم في انتخاب مدير المدرسة من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وباقي موظفي المدرسة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الانتخابات أعادت تشكيل السلطة داخل المدرسة، وساهمت في إعطاء المعلمين حرية أكبر في استخدام أساليب تدريس متنوعة، وأنها ساهمت في تحديد الأنماط القيادية التي يرغب بها المعلمون في المدرسة، كما أنها صبغت المدرسة بطابع ديمقراطي، على أساس أن المعلمين مواطنون فيها، ما يؤدي حسب ما توصلت إليه الدراسة إلى القدرة على تحقيق التميز والإبداع، وتحقيق أهدافها بشكل أكثر سرعة ودقة.

أما دراسة جوس وآخرون (Jose, et al,2011) المعنونة ب: "أدوار المديرين أثناء عملية الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة"، فهدفت التعرف إلى أدوار المديرين في أثناء عملية

الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ قام بها قسم التطوير في المنطقة الجنوبية الغربية في مدرسة بلغ عدد طلبتها (1780) طالباً، وهدفت أيضاً إلى متابعة أدوار المديرين وربطها بنتائج الطلبة، من خلال بناء قوانين للتمويل أو الخروج بخطط واسعة لمتابعة التقييم العام للمدرسة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين يخوفون من فقدان السلطة التي يمتلكونها بالإدارة التقليدية ومن خلال التسلسل الإداري إذا ما انتقلوا إلى الإدارة التشاركية، وكشفت أيضاً أن المدارس التي مرت بعملية التميز يزداد تغير مديريها ويتحركون بسرعة، بسبب سلسلة من الأمور المفروضة عليهم من قبل السلطة الوسطى المنفذة، بالإضافة إلى طريقة مساءلة العاملين التي تؤدي إلى الإسراع في عملية التميز في المدرسة، وأن المدير الذي يدير بالمعرفة أفضل من المدير الذي يدير بالسلطة، والمدير الذي يتخذ القرار بصورة تعاونية أفضل من المدير البيروقراطي، وبينت أن المدير ذا التوقعات العالية يحل محل المدير بالمساءلة، وأن الثقافة الكلية التفاعلية للعاملين تحل محل الأفراد الانعزاليين، والتميز دائماً بحاجة إلى مدير قوي وصبور، يقضي الكثير من الوقت في مساعدة الآخرين على فهم المتطلبات الجديدة للتميز، والتركيز على الدور التعليمي للمعلم أكثر من أي مسألة أخرى.

ودراسة الهاجري (Alhajeri, 2011) المعنونة ب: "اتجاهات معلمي المراحل الإعدادية للسلوكيات والممارسات الإشرافية القيادية، وتأثيرها على المناخ والبيئة المدرسية"، التي فحصت العلاقة بين الممارسات الإشرافية القيادية والمناخ والبيئة المدرسية في المدارس الثانوية في الكويت، وتم جمع البيانات من خلال تصميم استبانتيين بالاعتماد على دراسة ماكيل (1999) التي قيمت الممارسات والسلوكيات الإشرافية القيادية للمشرف التربوي كما يدركها المعلم والمدير المدرسي، والأداة الثانية تمثلت في استبانة تقيس المناخ المدرسي التي تم تناولها عن دراسة جورانت (2008)، وبلغت عينة الدراسة (575) من ست محافظات في الكويت، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية للسلوكيات والممارسات الإشرافية القيادية، وتأثيرها على المناخ والبيئة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس، وكانت النتائج لصالح الإناث.

ودراسة هايبرز (Haynes , 2009) وعنوانها: "تميز القيادة كخطوة أساسية نحو قيادة التميز في ساحل خليج المسيسيبي"، وهدفها البحث في برنامج التميز لدى القيادة ولدى الأساتذة في المنظمات وتوضيح أهمية تطبيق هذا البرنامج، وقد شمل برنامج التميز عدة جوانب منها: الكفايات، التخطيط المنظمي، مصادر الإدارة، الاتصال، المشاركة، حرية الرأي، والمهنية في العمل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (147) مديراً ومديرة ممن خضعوا إلى برامج التميز القيادي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أدوار المدير المختلفة والمتشعبة تسهم في التأثير بشكل سلبي على قدرته على تحقيق التميز المؤسسي والاستفادة من البرامج التي تعنى بتطوير التميز لديه، وأوصى الباحث بضرورة أن تترافق برامج التميز بتخصيص وقت وجهد كافٍ للمدير؛ ليقوم بتطبيق مع ما تدرب عليه في مثل هذه البرامج.

وأجرى دولانسكي (Dollansky, 2007) دراسة بعنوان: " نظرة معلمي المدارس الأساسية للممارسات الإشرافية القيادية في كندا وتأثيرها على النمو المهني لديهم ومدى فعالية مثل هذه الممارسات"، وبلغت عينة الدراسة (485) معلماً من المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في كندا، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن 40% من المعلمين كانوا راضين عن مستوى الممارسات الإشرافية القيادية الموجهة لهم من قبل المشرفين التربويين، وقد أشار المعلمون إلى أنهم قد استفادوا من الإشراف، لا سيما الذين يعانون من بعض المشاكل التي تعترض طريقهم، وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الإشراف التربوي والنمو المهني، وهي تتأثر بجودة الإشراف وفعاليتها.

أما دراسة غيانولا (Giannola , 2005) المعنونة ب: "مصادر مدمجة للمعلمين الطلبة والمعلمين المتعاونين والمشرفين"، فهدفت الكشف عن تأثيرات المصادر والتسهيلات على كفاءة المعلم والمشرف التربوي، وبيان مدى تأثير ذلك على أداء الطلبة، أما مجتمع الدراسة فقد تكون من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأما عينة الدراسة فتكونت من (37) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث أداة المقابلة للحصول على البيانات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن

عقد الدورات كان لها تأثيرات إيجابية على أداء المعلم والمشرف التربوي، مما ينعكس ذلك إيجابياً على أداء الطلبة، كما أظهرت أن المصادر المدمجة والأدوات ذات فائدة كبيرة على أداء الطلبة والمعلمين المتعاونين والمشرفين.

ودراسة فترزغيبون (Fitzgibbon, 2005) المعنونة ب: "التحديات التي تقف في وجه تطوير كفايات المشرفين التربويين في بيئة تعليمية مدمجة"، والتي هدفت الكشف عن التحديات التي تقف في وجه تطوير الكفايات المهنية للمشرفين التربويين في بيئة تعليمية مدمجة، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من المشرفين التربويين في مقاطعة غلامورغون، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إحدى المعوقات التي تقف في وجه تطوير كفايات المشرفين التربويين كانت عدم وجود برامج تدريبية التي من شأنها أن تكسب المشرفين التربويين الكفاية في استخدام الوسائل التكنولوجية، وبناء على ذلك فقد أوصى الباحث بعقد دورات من شأنها أن تعمل على تطوير كفايات المشرف في هذا المجال.

ودراسة وايت وكوينر (White & Queener, 2003) المعنونة ب: " الكفاية الاجتماعية والشخصية للمشرف التربوي"، وهدفها التعرف إلى العلاقة بين كفاية المشرفين التربويين الاجتماعية والشخصية ومدى مقدرتهم على التفاعل مع الطلبة والمعلمين، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (67) مشرفاً ومشرفة تربوية يعملون في التعليم في منطقة ينغستاون (Youngstown) بالولايات المتحدة الأمريكية، واستند الباحث على أسلوب المقابلات وتوجيه الأسئلة إلى المشرفين، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين الذكور، إذ إنهم أثبتوا أنهم على مقدرة وكفاية على التفاعل مع التلاميذ والمعلمين بصورة جيدة أكثر من المشرفات الإناث.

أما دراسة هاو كنز (Hawkins, 2002) وهي بعنوان: العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون والمناخ المدرسي في المدارس الثانوية العامة في مدارس نيوجرسي، وهدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون والمناخ المدرسي في المدارس الثانوية العامة في مدارس نيوجرسي، وتكونت عينة الدراسة من (9) مدارس ومعلميهم

البالغ عددهم (133) معلما، وتم استخدام أداة وصف المناخ المدرسي الذي طوره هوي وميسكل (Hoy & Miskel , 2001)، وتم استخدام مرشد البحوث لأثر القيادة التحويلية المدرسية الذي طوره ليثوودز (Lythodz)، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن السلوك القيادي لمدير المدرسة كان ذا أثر مهم على المناخ العام للمدرسة، فالسلوك القيادي عندما يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه يكون المناخ أكثر انفتاحا، وأن نمط القيادة التحويلي يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

وقامت كريمونيني (Cremonini, 2001) بدراسة مسحية بعنوان: معرفة النمط القيادي لمديرات مدارس جنوب نيومكسيكو والمناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، وهدفت الدراسة إلى التعرف النمط القيادي لمديرات مدارس جنوب نيومكسيكو والمناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، إذ شمل المسح معلمات ومديرات (18) مدرسة ثانوية وأساسية، وقد استخدمت الدراسة أداة الممارسات القيادية الذي طوره كوزيس ويوستر وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية بين نمط السلوك الداعم وسلوك العلاقة الحميمة للمعلمات وانفتاحها وبين نمط القيادة التحويلية من قبل المدير، وكشفت أيضا عدم وجود علاقة بين النمط التحويلي والمناخ المفتوح.

ودراسة كابوسوزغلو وبالابان (Kapusuzoglu & Balaban, 2001) وعنوانها: " أدوار مشرفو التعليم الأساسي في تدريب المعلمين على وظائفهم"، وهدفتها التعرف إلى أدوار المشرف المرحلة الأساسية في تدريب المعلمين على وظائفهم، من خلال آراء المعلمين والمشرفين أنفسهم، وأما مجتمع الدراسة فقد تكون من (35) مشرفاً و(297) معلماً يعملون في منطقتي بولو وديوز (Bolu & Duzce) في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلماً، و(26) مشرفاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأجابوا على استبانة مكونة من (48) فقرة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين لا يعتقدون أنهم تلقوا دعماً كافياً من المشرفين، بينما رأى المشرفون أنهم أدوا أدوارهم بشكل كبير وكبير جداً.

دراسة ماسارو وأوجستس (Massaro & Augustus , 2000) وهدفها اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وبيان أثر ذلك على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدمت الدراسة أداة هيرسي ويلانشرد لأنماط القيادة لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة لمقابلة حاجات المجتمع وحاجات المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (330) معلما تم اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة، وأنه يتوجب على المديرين والمعلمين العمل بشكل تعاوني؛ لتحسين الاتصال فيما بينهم، وأوصت الدراسة بأن على المديرين والمعلمين العمل معا لتحسين العلاقات بينهم، وتحسين مخرجات المدرسة.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

في ظل مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعي الأنماط القيادية التي يمارسها المشرف التربوي والنمو المهني للمعلم، يرى الباحث أن هذه الدراسات كانت مختلفة ومتنوعة من حيث سياقاتها ومنهجيتها، ومن حيث النتائج التي توصلت إليها، فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات والجهود في التعرف إلى أهم الأنماط القيادية المتبعة في المؤسسات التعليمية في عدد من الدول والتي من بينها فلسطين، ومن هذه الدراسات دراسة كريمونيني (Cremonini, 2001) ودراسة جوس وآخرون (Jose, et al, 2011)، ودراسة كودارد ومايرز (Goddard&Myers, 2011) وغيرها من الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية، إذ إن هذه الدراسات قد بينت أهم الأنماط القيادية التي تتمثل في النمط الديمقراطي والدكتاتوري والترسلي، كما استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء وتطوير أداة الدراسة فيما يتعلق بقياس الأنماط القيادية الخاصة بالمشرف التربوي، إلا أن الباحث قد لاحظ من خلال هذه الدراسات أنها كانت تركز جل اهتمامها على دراسة الأنماط القيادية للمدير المدرسي والمعلم، بينما كان اهتمامها فيما يتعلق بالإشراف التربوي قليلا.

كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة تعرّف المجالات الخاصة بالنمو المهني للمعلم بشكل محدد، مثل التركيز على التدريب والتأهيل والتقييم كدراسة بروك وكارتير (Brock & Carter, 2015) ودراسة بريور (2001) ودراسة السلمي (2014).

إلا أن الباحث من خلال الدراسات السابقة التي تم مسحها، قد وجد أن هناك ندرة في الدراسات التي تبحث بشكل مباشر بين أنماط المشرف القيادية و النمو المهني للمعلم، إذ تناولت بعض الدراسات هذه العلاقة بشكل مباشر أو غير مباشر كدراسات كل من دهاو كنز (Hawkins, 2002) .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اشتمل هذا الفصل على وصفٍ دقيقٍ للخطوات والإجراءات المتبعة من قبل الباحث في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك خطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إلى جانب تحديد أداة الدراسة أضف إلى ذلك وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات والوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته أغراض الدراسة، ودراسة الظواهر كما في الواقع، فإنه يقوم على دراسة المعطيات والظواهر بشكل واقعي ومن ثم يعبر عنها تعبيراً كمياً يبين فيه حجم الظاهرة ومقدارها إلى جانب أنه يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً وافياً بهدف استخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، وقد بلغ عدد معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين (12466) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم لسنة 2014-2015.

الجدول رقم (1) حجم مجتمع الدراسة حسب المديرية وعدد الذكور والإناث.

المجموع	الإناث	الذكور	المديرية
2227	1170	1057	مديرية جنين
1258	716	542	مديرية جنوب نابلس
2528	1426	1102	مديرية نابلس
981	580	401	مديرية سلفيت
2079	1143	936	مديرية طولكرم
1288	723	565	مديرية قلقيلية
1451	736	715	مديرية قباطية
654	356	298	مديرية طوباس
12466	6850	5616	المجموع
%100	%55	%45	النسبة المئوية

عينة الدراسة:

من خلال هذه الدراسة اعتمد الباحث على اختيار عينة طبقية عشوائية ممثلة لعدد معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، حيث تم توزيع (500) استبانة وتم استرجاع (421) استبانة، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة: وقام الباحث باستخدام أسلوب المعاينة الإحصائية، لأن مجتمع الدراسة محدد. وتم تقدير حجم عينة الدراسة باستخدام الجداول الإحصائية المخصصة لتقدير حجم عينة الدراسة بمعرفة مجتمعها.

تم في هذه الدراسة تناول قائمة بأسماء المدارس من مديرية التربية والتعليم حسب كل مديرية، وتم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية.

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	215	51.1
	أنثى	206	48.9
مكان السكن	مدينة	146	34.7
	قرية	259	61.5
	مخيم	16	3.8
المؤهل العلمي	دبلوم	44	10.5
	بكالوريوس	325	77.2
	ماجستير فأعلى	52	12.4
سنوات الخدمة	أقل من (5) سنوات	74	17.6
	من (5) إلى 10 سنة	137	32.5
	أكثر من 10 سنوات	210	49.9
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	94	22.3
	أساسية عليا	145	34.4
	ثانوية	182	43.2
التخصص	مواد أدبية	255	60.6
	مواد علمية	166	39.4
	المجموع	421	%100

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة كأحد أدوات البحث وهي مجموعة من الأسئلة، والهدف من ذلك جمع المعلومات من الأشخاص موضع البحث، حيث أن الاستبانات تكون مصممة من أجل التحليل الإحصائي للإجابات، وتكون هذه الاستبانات لها إجابات قياسية محددة بشكل يجعل من السهل تجميع البيانات وتنظيمها، وقد قام الباحث ببناء الاستبانة وتطويرها كأداة لجمع المعلومات من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة ومراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي

بحث في الأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين مثل دراسة الحلو (2009) وقد تكونت أداة الدراسة من أجزاء:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الشخصية عن المعلم الذي قام بتعبئة الإستبانة

الجزء الثاني والثالث اشتمل على (109) فقرة، موزعة على مجالين وهما الأنماط القيادية، النمو المهني، وتم الاستجابة على هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي، حيث يبدأ بدرجة كبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم كبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم متوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم قليلة وتُعطى درجتين، وانتهى بالقليلة جداً وتُعطى درجة واحدة فقط.

صدق الأداة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (114) فقرة، والملحق (1) يبين ذلك، ثم قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة والتربية، حيث بلغ عددهم (9) محكمين ويبين (ملحق 3) أسماءهم، حيث طُلب من المحكمين تحكيم الإستبانة وصياغة فقراتها، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت له، إما بالموافقة على الفقرات أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكمون بضرورة الإبقاء على (109) فقرة، وحذف (5) فقرات وردت مضامينها في فقرات أخرى، وفصل بعض الفقرات إلى فقرتين، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي 90% من الأعضاء المحكمين) في عملية التحكيم، ويكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، حيث أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية (ملحق 2).

ثبات الأداة:

من خلال الإجابات فقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach' s Alpha) والجدول (3) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

الجدول (3): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات درجة الأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
1.	النمط الديمقراطي	28	0.96
2.	النمط الترسلّي	18	0.90
3.	النمط الدكتاتوري	25	0.95
الدرجة الكلية لأنماط القيادة			
		71	0.94
1.	التدريب و التأهيل	12	0.95
2.	المناهج وأساليب التدريس	16	0.96
3.	التقييم	10	0.95
الدرجة الكلية للنمو المهني			
		38	0.98

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الثبات لمجالات الإستبانة للأنماط القيادية تراوحت بين (0.90 - 0.96) في حين بلغت الدرجة الكلية للمجالات (0.94)، وفيما يتعلق بمجالات النمو المهني فقد تراوحت بين (0.95-0.96)، في حين بلغت الدرجة الكلية للمجالات (0.98)، وهي معاملات ثبات جيدة تفي بأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد الموافقة على عنوان الرسالة وتحديد المشرف والملحق رقم (4) يبين ذلك، تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- وتم تحديد أفراد عينة الدراسة.
- والحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص والملحق رقم (5) يبين ذلك.
- قام الباحث بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها.

- قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة:
 - الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى)
 - المؤهل العلمي: وله ثلاث فئات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)
 - المرحلة التعليمية: وله ثلاثة فئات (أساسية دنيا. أساسية عليا، ثانوية)
 - سنوات الخدمة: وله ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من 10 سنوات)
 - التخصص: وله فئتان (أدبي، علمي).
 - مكان السكن: وله ثلاث فئات (مدينة، قرية، مخيم).
- المتغير التابع: ويتمثل باستجابات المعلمين على مجالات مقياس أداة الدراسة المتمثلة في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ إجابات أفراد العينة وجرى ترميزها وإدخال البيانات للحاسوب وتمت معالجة البيانات إحصائياً وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الإستبانة.
2. وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، والتخصص.
3. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، ومكان السكن.
4. اختبار شيفية للمقارنات البعدية.
5. واستخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، لحساب الإتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.
- 6- واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

قام الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول ونصه:

ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

لمجالات أداة الدراسة، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة الممارسة:

- المتوسط الحسابي (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى) = درجة مرتفعة جداً
- المتوسط الحسابي (3.41 - 4.20 ويعادل 68.2% - 84.0) = درجة مرتفعة
- المتوسط الحسابي (2.61 - 3.40 ويعادل 52.2% - 68.0) = درجة متوسطة
- المتوسط الحسابي (1.81 - 2.60 ويعادل 36.2% - 52.0) = درجة منخفضة
- المتوسط الحسابي (أقل من 1.81) = درجة منخفضة جداً

أما الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات فهو النسب الإحصائية القائمة على

توزيع المتوسطات بين فئات التدرج على مقياس ليكرت الخماسي الذي يبدأ بالدرجة (موافق

بدرجة مرتفعة جداً) وتُعطى (5) درجات، ثم (مرتفعة) وتعطى (4) درجات، ثم (متوسطة) وتعطى

(3) درجات، ثم (منخفضة) وتعطى درجتين، وينتهي بـ (منخفضة جداً) وتعطى درجة واحدة فقط

بشكل متساوٍ.

الأنماط القيادية:

1. النمط الديمقراطي:

الجدول (4): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الديمقراطي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
.1	19	يشارك المشرف التربوي في المناسبات الإجتماعية التي تخص المعلمين وأعضاء هيئة التدريس	3.03	1.18	60.58	متوسطة
.2	7	يبادر المشرف التربوي بتفويض بعض صلاحيته لي.	3.16	1.08	63.29	متوسطة
.3	28	يوجه المشرف التربوي عند توجيه النقد للمعلمين داخل غرفة الصف على نحو موضوعي.	3.24	1.12	64.75	متوسطة
.4	10	يتخذ المشرف التربوي القرار بشكل جماعي.	3.29	0.98	65.71	متوسطة
.5	15	يراعي المشرف التربوي قدرات المعلمين عند توزيع الواجبات عليهم	3.38	0.95	67.51	متوسطة
.6	9	يتفهم المشرف التربوي مشكلات المعلمين في المدرسة.	3.42	0.96	68.42	مرتفعة
.7	18	يساعد المشرف التربوي زملائي في المدرسة على التطور المهني	3.42	0.98	68.31	مرتفعة
.8	14	يراعي المشرف التربوي حاجات المعلمين	3.45	0.93	69.07	مرتفعة
.9	17	يساعد المشرف التربوي المعلمين على البحث والتجريب.	3.45	0.97	69.03	مرتفعة
.10	20	يشجع المشرف التربوي العمل بشكل جماعي بين المعلمين داخل المدرسة.	3.47	1.00	69.38	مرتفعة
.11	4	يستطيع المشرف التربوي استثارة الدوافع الكامنة واستخراج أقصى طاقة ممكن لتحقيق مصالح العمل.	3.49	0.88	69.86	مرتفعة
.12	24	يشجع المشرف التربوي على الإتصال والتشاور .	3.54	0.92	70.88	مرتفعة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
.13	25	يظهر مرونة في تعامله وقراراته.	3.58	1.01	71.55	مرتفعة
.14	13	يحفز المشرف التربوي المعلمين للعمل.	3.59	0.92	71.74	مرتفعة
.15	21	يشجع المشرف التربوي المعلمين على إبداء آرائهم في تخطيط العمل وتنفيذها.	3.59	0.92	71.78	مرتفعة
.16	8	يعتبر المشرف غير متحيز.	3.61	0.96	72.29	مرتفعة
.17	2	المشرف التربوي قائد تشاوري.	3.62	0.89	72.30	مرتفعة
.18	12	يحرص المشرف التربوي على تنسيق جهود المعلمين للعمل.	3.63	0.90	72.65	مرتفعة
.19	5	يحظى سلوك المشرف التربوي بتقدير المعلمين.	3.66	0.96	73.13	مرتفعة
.20	22	يشجع المشرف التربوي المعلمين على القيام بواجباتهم على أكمل وجه	3.66	0.88	73.25	مرتفعة
.21	23	يشجع المشرف التربوي على العلاقة مع زملائه في المدرسة.	3.66	0.90	73.27	مرتفعة
.22	11	يحرص المشرف التربوي على بناء علاقة طيبة بينه وبين المعلمين.	3.70	0.97	74.02	مرتفعة
.23	16	يزود المشرف التربوي المعلمين بالنصائح اللازمة للدراسة.	3.70	0.92	74.00	مرتفعة
.24	27	يسهم المشرف التربوي في تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين	3.70	0.98	73.94	مرتفعة
.25	6	يقوم المشرف التربوي بالتفتيش من أجل التأكد من تنفيذ القرارات المتخذة.	3.76	0.86	75.18	مرتفعة
.26	1	أرى المشرف التربوي المباشر منظمًا في عمله.	3.77	0.79	75.44	مرتفعة
.27	26	يعامل المعلمين باحترام ولا يقلل من قيمتهم.	3.89	0.97	77.86	مرتفعة
.28	3	يحترم المشرف التربوي شخصية المعلمين.	3.90	0.84	78.04	مرتفعة
		الدرجة الكلية لمجال النمط الديمقراطي	3.55	0.68	70.98	مرتفعة

يشير الجدول (4) إلى أن درجة ممارسة المشرفين للنمط القيادي الديمقراطي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، قد أتت بمتوسط (3.55) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

كما ويتضح من الجدول (4) بأن الفقرات ذوات الأرقام (19، 7، 28، 10، 15) قد حصلت درجة ممارسة (متوسطة) حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل مشاركة المشرف التربوي في المناسبات الإجتماعية التي تخص المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وبيادر المشرف التربوي بتفويض بعض صلاحيته لي، يوجه المشرف التربوي عند توجيه النقد للمعلمين داخل غرفة الصف على نحو موضوعي، يتخذ المشرف التربوي القرار بشكل جماعي، يراعي المشرف التربوي قدرات المعلمين عند توزيع الواجبات عليهم.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (4) بأن الفقرات ذوات الأرقام (9، 18، 14، 17، 20، 4، 24، 25، 13، 21، 8، 2، 12، 5، 22، 23، 11، 16، 27، 6، 1، 26، 3) قد حصلت جميعها على درجات ممارسة (مرتفعة) حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يسهم المشرف التربوي في تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين، يقوم المشرف التربوي بالتفتيش من أجل التأكد من تنفيذ القرارات المتخذة، أرى المشرف التربوي منظمًا في عمله، يعامل المعلمين باحترام ولا يقلل من قيمتهم، ويحترم المشرف التربوي شخصية المعلمين.

2. النمط الترسلّي:

الجدول (5): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الترسلّي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.29	42	يتخبط المشرف التربوي في تصرفاته داخل المدرسة.	2.26	1.23	45.19	منخفضة
.30	43	يتردد كثيرًا في اتخاذ القرارات الإدارية.	2.36	1.22	47.13	منخفضة
.31	45	يتمتع بقلّة التخطيط للمحاضرات والاجتماعات.	2.39	1.25	47.86	منخفضة
.32	44	يتسم المشرف التربوي بضعف المقدرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين.	2.43	1.23	48.69	منخفضة
.33	41	لا يلتزم المشرف التربوي بمواعيد غرفة الصف.	2.47	1.23	49.45	منخفضة
.34	46	يميل المشرف التربوي لنظام الوساطة.	2.49	1.34	49.79	منخفضة
.35	29	يتسبب غياب المشرف التربوي في إعاقة العمل	2.52	1.20	50.43	منخفضة
.36	34	يتساهل المشرف التربوي مع المعلمين المقصرين في أعمالهم.	2.56	1.15	51.19	منخفضة
.37	36	يتهرب المشرف التربوي من مواجهة مشكلات العمل.	2.64	1.14	52.76	متوسطة
.38	40	تتميز اجتماعات المشرف التربوي بالعشوائية.	2.70	1.23	54.10	متوسطة
.39	32	يتردد المشرف التربوي عادة في اتخاذ القرارات.	2.76	1.12	55.27	متوسطة
.40	30	يتأثر المشرف التربوي عادة برغبات المعلمين.	2.82	1.03	56.32	متوسطة
.41	31	يتجنب المشرف التربوي التدخل في حل النزاعات بين المعلمين.	2.97	1.05	59.43	متوسطة
.42	33	يترك المشرف التربوي للمعلمين الواجبات التي تتناسب وقدراتهم.	3.17	1.02	63.30	متوسطة
.43	35	يتقبل المشرف التربوي تغيير يقترحه المعلمين في أسلوب العمل.	3.26	1.01	65.30	متوسطة
.44	37	يسمح المشرف التربوي بالاجتهاد الشخصي للمعلمين في حل المشكلات.	3.32	0.95	66.36	متوسطة
.45	38	يعطي المشرف التربوي المعلمين استقلالية في ممارسة مهامهم.	3.35	0.99	66.98	متوسطة
.46	39	يوافق المشرف التربوي على الأساليب التي يختارها المعلمون لإنجاز أعمالهم.	3.37	1.01	67.46	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال النمط الترسلّي	2.77	0.68	55.39	متوسطة

يشير الجدول (5) إلى أن درجة ممارسة المشرفين للنمط الترسلّي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من جهات نظر المعلمين فيها، قد أنت بمتوسط (2.7) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على درجة ممارسة (متوسطة) لمجال النمط الترسلّي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

كما ويتضح من خلال الجدول رقم (5) بأن الفقرات ذوات الأرقام (34،29،46،41،44،45،43،42) قد حصلت درجة ممارسة (منخفضة) حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يتخبط المشرف التربوي في تصرفاته داخل المدرسة، يتردد كثيراً في اتخاذ القرارات الإدارية، ويتمتع بقلة التخطيط للمحاضرات والاجتماعات، ويتسم المشرف التربوي بضعف المقدرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (5) بأن الفقرات ذوات الأرقام (39،38،37،35،33،31،30،32،40،36) قد حصلت جميعها على درجات ممارسة (متوسطة) حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يتسبب غياب المشرف التربوي في إعاقة العمل، ويتساهل المشرف التربوي مع المعلمين المقصرين في أعمالهم. يتهرب المشرف التربوي من مواجهة مشكلات العمل، وتتميز اجتماعات المشرف التربوي بالعشوائية. يسمح المشرف التربوي بالاجتهاد الشخصي للعاملين في حل المشكلات، يعطي المشرف التربوي المعلمين استقلالية في ممارسة مهامهم، ويوافق المشرف التربوي على الأساليب التي يختارها المعلمون لإنجاز أعمالهم.

3. النمط الدكتاتوري:

الجدول (6): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال النمط الدكتاتوري

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.47	71	يدخل المشرف التربوي الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان.	2.10	1.26	42.05	منخفضة
.48	70	يقاطع المشرف التربوي المعلمين في أثناء سير الحصة الدراسية.	2.33	1.26	46.51	منخفضة
.49	58	يقمع المعلمين عند التعبير عما يجول في خاطرهم من آراء وأفكار.	2.36	1.23	47.26	منخفضة
.50	57	يقاوم المشرف التربوي الإبداع والإبتكار داخل المدرسة في المدرسة	2.38	1.21	47.62	منخفضة
.51	53	يعتبر المشرف التربوي المناقشة داخل غرفة الصف مضيعة للوقت.	2.40	1.18	48.10	منخفضة
.52	51	يستخدم المشرف التربوي سلطته على المعلمين (العلامات) من أجل الضغط والتهديد.	2.43	1.21	48.57	منخفضة
.53	65	يسجل المشرف التربوي ملاحظاته عن الزيارة الصفية على مرأى من التلاميذ ومسامعهم.	2.48	1.28	49.57	منخفضة
.54	52	يصعب على المشرف التربوي إعطاء الفرصة للطلبة الاستفسار عن سؤال حول المساقات.	2.52	1.15	50.41	منخفضة
.55	67	يلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع أسلوب محدد في التدريس.	2.61	1.19	52.16	متوسطة
.56	47	يغلب على أسئلته طابع الحفظ	2.67	1.11	53.30	متوسطة
.57	55	يغلب على المشرف التربوي النظام التقليدي في التدريس.	2.69	1.14	53.72	متوسطة
.58	61	يندر أن يهتم المشرف التربوي بالعلاقات الإنسانية مع الأقسام الأخرى داخل المدرسة.	2.70	1.11	54.00	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
.59	56	يفرض المشرف التربوي رأيه بقوة في أثناء الاجتماعات داخل المدرسة والمعلمين.	2.71	1.18	54.18	متوسطة
.60	69	يميل المشرف التربوي إلى فرض آرائه بشدة على المعلمين في الإدارة والتدريس.	2.74	1.27	54.73	متوسطة
.61	49	يتمتع المشرف التربوي بدرجة العلاقات الإجتماعية مع زملائه في المدرسة.	2.77	1.21	55.40	متوسطة
.62	66	يستأثر المشرف التربوي بالنقاش الذي يدور بينه وبين المعلمين حول أدائهم الصفي.	2.81	1.18	56.19	متوسطة
.63	68	يتصيد المشرف التربوي أخطاء المعلمين ويستغلها في تحقيق مآربه.	2.82	1.37	56.34	متوسطة
.64	48	يتصيد أخطاء المعلمين ويستغلها لصالحه في تقييم المعلمين.	2.89	1.30	57.89	متوسطة
.65	50	يتولى المشرف التربوي بنفسه حل المشكلات التي تواجه المعلمين.	2.91	1.10	58.19	متوسطة
.66	60	يميل المشرف التربوي إلى دعم المناخ التقليدي في تعاملاته الإدارية مع المعلمين وزملائه.	2.91	1.11	58.24	متوسطة
.67	54	يغلب على المشرف التربوي الرسمية في مظهره وسلوكه.	3.00	1.14	59.95	متوسطة
.68	64	يعكس المشرف التربوي الشعور بتفوقه علميا وفكريا على المعلمين.	3.09	1.16	61.71	متوسطة
.69	63	يلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع تعليماته في الإدارة والتدريس.	3.17	1.06	63.37	متوسطة
.70	62	يغلب المشرف التربوي على زيارته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش.	3.21	1.22	64.13	متوسطة
.71	59	يلزم المشرف التربوي المعلمين بإتباع الخطة الدراسية للمادة التعليمية.	3.31	1.11	66.18	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال النمط الدكاتوري						
			2.72	0.81	54.39	متوسطة

يشير الجدول (6) إلى درجة ممارسة المشرفين للنمط الدكتاتوري لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، قد أتت بمتوسط (2.72) وانحراف معياري (0.81)، وهذا يدل على درجة متوسطة لدرجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين اللازمة للتطوير في مجال النمط الدكتاتوري.

كما ويتضح من خلال الجدول رقم (6) بأن الفقرات ذوات الأرقام (52،65،51،53،57،58،70،71) قد حصلت على تقديرات (منخفضة) حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يدخل المشرف التربوي الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان، يقاطع المشرف التربوي المعلمين في أثناء سير الحصة الدراسية، يقمع المعلمين عند التعبير عما يجول في خاطرهم من آراء وأفكار، ويقاوم المشرف التربوي الإبداع والإبتكار داخل المدرسة في المدرسة.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (6) بأن الفقرات ذوات الأرقام (59،62،63،64،54،60،50،48،68،66،49،69،56،61،55،47،67) قد حصلت جميعها على درجات إستجابة (متوسطة) حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يصعب على المشرف التربوي إعطاء الفرصة للطلبة الاستفسار عن سؤال حول المساقات، ويلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع أسلوب محدد في التدريس، يغلب على أسئلته طابع الحفظ، ويغلب على المشرف التربوي النظام التقليدي في التدريس، ويندر أن يهتم المشرف التربوي بالعلاقات الإنسانية مع الأقسام الأخرى داخل المدرسة. يعكس المشرف التربوي الشعور بتفوقه علميا وفكريا على المعلمين. يلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع تعليماته في الإدارة والتدريس، يغلب المشرف

التربوي على زيارته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش، يلزم المشرف التربوي المعلمين باتباع الخطة الدراسية للمادة التعليمية.

الجدول رقم (7) ترتيب المجالات في الأنماط القيادية حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
3	المجال الثالث	النمط الدكتاتوري	2.72	0.81	54.39	متوسطة
2	المجال الثاني	النمط الترسلّي	2.77	0.68	55.39	متوسطة
1	المجال الأول	النمط الديمقراطي	3.55	0.68	70.98	مرتفعة
	الدرجة الكلية		3.05	0.48	61.00	متوسطة

حيث يتضح من نتائج الدراسة بان الدرجة الكلية للأنماط القيادية قد كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.05) ونسبة مئوية بلغت (61%). حيث يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (7) بأن مجال النمط الديمقراطي قد حصل على المرتبة الأولى حيث كانت درجة الممارسة (مرتفعة) بنسبة (70.98%)، يليه المجال الترسلّي بدرجة ممارسة (متوسطة) بنسبة بلغت (55.39%)، وجاء النمط الدكتاتوري بالمرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (54.39%) بدرجة ممارسة (متوسطة)، وبلغت الدرجة الكلية للأنماط بنسبة (61.00) بدرجة ممارسة (متوسطة).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني ونصه:

ما درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة

الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات

أداة الدراسة.

1. مجال التدريب والتأهيل:

الجدول (8): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال التدريب والتأهيل

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	12	ينصح المشرف التربوي في توفر إمكانات مادية تساعد على النمو المهني للمعلم فيها.	3.34	1.02	66.75	متوسطة
.2	2	يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تسهم في تطوير النمو المهني للمعلمين.	3.38	0.97	67.65	متوسطة
.3	1	يتواصل المشرف التربوي مع المعلمين بالمدرسة لتطوير أساليب التعليم.	3.42	1.04	68.36	مرتفعة
.4	11	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلم.	3.44	0.95	68.74	مرتفعة
.5	5	يهتم المشرف التربوي باستشراف مستقبل المعلم من حيث النمو المهني لديه.	3.45	0.98	68.98	مرتفعة
.6	10	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني تزود المعلم بمهارات التعامل مع الوسائل التكنولوجية.	3.46	0.95	69.17	مرتفعة
.7	9	يطرح المشرف التربوي أفكارا تتعلق ببرامج النمو المهني في تحسين أداء المعلم المهني.	3.47	0.94	69.41	مرتفعة
.8	3	يقدم المشرف التربوي مقترحات جديدة لتقوي المعلمين في عملية التدريس.	3.49	0.98	69.74	مرتفعة
.9	6	يوجه المشرف التربوي الإهتمام في توفير مناخ تعليمي تعليمي اجتماعي بين المعلم وطلابه يساعد على النمو المهني.	3.49	0.90	69.79	مرتفعة
.10	8	يقدم المشرف التربوي اقتراحات بناءة عند قيامه بتقويم المعلمين.	3.50	0.99	69.90	مرتفعة
.11	7	يهتم المشرف التربوي بإثارة دافعية المعلم نحو التطور والنمو الذاتي.	3.52	1.00	70.36	مرتفعة
.12	4	يطلع المشرف التربوي على أنظمة التدريب للمعلم وسجلاته وألية عمله.	3.64	0.96	72.73	مرتفعة
		الدرجة الكلية لمجال التدريب و التأهيل	3.46	0.78	69.29	مرتفعة

يشير الجدول (8) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم في مجال التدريب و التأهيل ، قد أتت بمتوسط (3.46) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على درجة (مرتفعة).

ويتضح من خلال الجدول رقم (8) بأن الفقرات ذوات الأرقام (12، 28) قد حصلت على درجة نمو مهني (متوسطة)، حيث كانت مواضيعها تتعلق ينصح المشرف التربوي في توفر إمكانات مادية تساعد على النمو المهني للمعلم فيها، يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تسهم في تطوير النمو المهني للمعلمين، ويتواصل المشرف التربوي مع المعلمين بالمدرسة لتطوير أساليب التعليم.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (8) بأن الفقرات ذوات الأرقام (1،11،5،10،9،3،6،8،7،4) قد حصلت على درجة نمو مهني (مرتفع) وهي التي تتعلق بمواضيع: يهتم المشرف التربوي بإثارة دافعية المعلم نحو التطور والنمو الذاتي، ويطلع المشرف التربوي على أنظمة التدريب للمعلم وسجلاته وآلية عمله.

2. مجال المناهج وأساليب التدريس:

الجدول (9): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال المناهج وأساليب التدريس

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.13	18	يجري المشرف التربوي الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى المعلمين.	2.96	1.20	59.24	متوسطة
.14	20	يسهم المشرف التربوي في تدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	3.21	1.12	64.18	متوسطة
.15	26	يشجع المشرف التربوي على التعاون مع أولياء الأمور في مساعدة المعلمين على التطور مهنيًا.	3.26	1.08	65.18	متوسطة
.16	19	يسعى المشرف التربوي إلى تنمية روح الإبداع والإبتكار في عمل المعلمين.	3.38	1.08	67.60	متوسطة
.17	27	يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلم في مجال تخطيط المواد التعليمية وتحديثها.	3.39	1.00	67.89	متوسطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.18	17	يساعد المشرف التربوي المعلمين في التغلب على مشكلات العمل التي تواجههم.	3.43	0.99	68.60	مرتفعة
.19	28	يعمل المشرف التربوي على تنويع مصادر معرفة المعلم.	3.46	0.99	69.12	مرتفعة
.20	22	يشجع المشرف التربوي إلى تكريس أسلوب التعلم التعاوني في أوساط المعلمين.	3.47	0.98	69.45	مرتفعة
.21	14	يثرى المشرف التربوي المادة التعليمية بالطرائق الحديثة.	3.48	1.04	69.64	مرتفعة
.22	21	يستخدم المشرف التربوي أسلوب التعزيز عند زيارته الإشرافية للمعلم.	3.48	1.08	69.60	مرتفعة
.23	16	يسهم المشرف التربوي في تطوير نشاطات من شأنها تنمية شخصية المتعلم وتطوير جوانب التفكير لديه.	3.51	0.96	70.17	مرتفعة
.24	23	يشجع المشرف التربوي حرية الفكر والتعبير.	3.51	1.03	70.17	مرتفعة
.25	24	يقدم المشرف التربوي مقترحات لتحسين طرائق التدريس.	3.51	0.96	70.26	مرتفعة
.26	13	يتابع المشرف التربوي المستجدات المتعمقة بالمادة التعليمية باستمرار.	3.56	0.99	71.26	مرتفعة
.27	25	يسهم المشرف التربوي في مساعدة المعلم على توظيف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية.	3.57	0.92	71.43	مرتفعة
.28	15	يساعد المشرف التربوي على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	3.62	0.97	72.35	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال المناهج وأساليب التدريس						
			3.43	0.81	68.51	مرتفعة

يشير الجدول (9) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم، في مجال المناهج وأساليب التدريس، قد أتت بمتوسط (3.43) وانحراف معياري (0.81)، وهذا يدل أن هذا المجال حصل على درجة (مرتفعة).

ويتضح من خلال الجدول رقم (9) بأن الفقرة رقم (17،22،28،14،21،16،23،24،13،25،15) قد حصلت على درجة نمو مهني (مرتفعة)، حيث كان نصها يجري المشرف التربوي الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى المعلمين. يسهم المشرف التربوي في تدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، يشجع المشرف التربوي على التعاون مع أولياء الأمور في مساعدة المعلمين على التطور مهنيًا، ويسعى المشرف التربوي إلى تنمية روح الإبداع والإبتكار في عمل المعلمين. يتابع المشرف التربوي المستجدات المتعمقة بالمادة

التعليمية باستمرار، ويسهم المشرف التربوي في مساعدة المعلم على توظيف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية، ويساعد المشرف التربوي على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

3. مجال التقييم:

الجدول (10): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة لمجال التقييم

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.29	36	يسهم نمط القيادة المتبع من قبل المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم في المدرسة.	3.36	1.03	67.27	متوسطة
.30	32	يوفر المشرف التربوي مقياسا عادلا لقياس قدرات المعلمين وإمكانياتهم.	3.37	1.07	67.46	متوسطة
.31	35	يعمل المشرف التربوي على منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في النمو المهني لهم.	3.37	1.01	67.33	متوسطة
.32	38	يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين قبل البدء بعملية الإشراف.	3.38	1.07	67.51	متوسطة
.33	34	يضع المشرف التربوي معايير لتقييم تحصيل المعلمين بالمادة العملية.	3.41	1.02	68.17	متوسطة
.34	33	يعد المشرف التربوي تقارير مناسبة حول وضع المعلمين.	3.43	1.04	68.50	مرتفعة
.35	30	يقوم المشرف التربوي بتوعية المعلمين بالأنظمة واللوائح التعليمية.	3.47	0.97	69.31	مرتفعة
.36	37	يؤكد المشرف التربوي على مبدأ وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب.	3.47	1.07	69.41	مرتفعة
.37	31	يحفز المشرف التربوي المعلمين معنوياً مما يؤثر في النمو المهني بشكل جيد في المدرسة.	3.54	1.04	70.83	مرتفعة
.38	29	يهتم المشرف التربوي بمتابعة تطبيق المعلم للنظم والقوانين المدرسية.	3.61	0.94	72.21	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال التقييم						
			3.44	0.83	68.81	مرتفعة

يشير الجدول (10) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم في مجال التقييم ، قد أتت بمتوسط (3.44) وانحراف معياري (0.83)، وهذا يدل على أن هذا المجال حصل على درجة (مرتفعة). ويتضح من خلال الجدول رقم (10) بأن الفقرات ذوات الأرقام (34،38،35،32،36) قد حصلت على درجة إستجابة متوسطة، حيث كانت مواضيعها تتعلق: يسهم نمط القيادة المتبع من قبل المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم في المدرسة، ويوفر المشرف التربوي مقياسا عادلا لقياس قدرات المعلمين وإمكانياتهم، ويعمل المشرف التربوي على منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في النمو المهني لهم..

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات ذوات الأرقام (29،31،37،30،33) قد حصلت على أعلى درجات الإستجابة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يحفز المشرف التربوي المعلمين معنويًا مما يؤثر في النمو المهني بشكل جيد في المدرسة، ويهتم المشرف التربوي بمتابعة تطبيق المعلم للنظم والقوانين المدرسية.

الجدول رقم (11) ترتيب مجالات النمو المهني حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
2	المجال الثاني	مجال المناهج وأساليب التدريس	3.43	0.81	68.51	مرتفعة
3	المجال الثالث	مجال التقييم	3.44	0.83	68.81	مرتفعة
1	المجال الأول	مجال التدريب والتأهيل	3.46	0.78	69.29	مرتفعة
		الدرجة الكلية	3.44	0.76	68.80	مرتفعة

حيث يتضح من نتائج الدراسة بأن الدرجة الكلية للنمو المهني لدى المعلمين قد كان مرتفعا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وبنسبة مئوية بلغت (68.8%)، ويتضح من نتائج الجدول رقم (11) بأن مجال التدريب والتأهيل قد حصل على الترتيب الأول من حيث درجة النمو المهني التي جاءت (مرتفعة) بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبنسبة مئوية بلغت (0.78)، يليه

مجال (التقييم) الذي حصل على الترتيب الثاني من حيث درجة الإستجابة بدرجة (مرتفعة) والمتوسط الحسابي (3.44) وفي المرتبة الأخيرة كان مجال المناهج وأساليب التدريس بدرجة (مرتفعة) والمتوسط الحسابي (3.43)، والدرجة الكلية كانت مرتفعة الاستجابة والمتوسط الحسابي (3.44).

- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

ما العلاقة بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية والنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟ للإجابة عن السؤال استخدم معامل الارتباط بيرسون والجدول رقم (12) تبين ذلك.

الجدول (12) نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الأنماط القيادية والنمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية

الدرجة الكلية	الدكاتوري	الترسلي	الديمقراطي	معامل الارتباط بيرسون	المجال
0.339	-0.163	0.116	0.709	معامل الارتباط بيرسون	التدريب و التأهيل
0.000	0.001	0.018	0.000	مستوى الدلالة	
0.362	-0.152	0.154	0.713	معامل الارتباط بيرسون	المناهج وأساليب التدريس
0.000	0.002	0.002	0.000	مستوى الدلالة	
0.327	-0.156	0.079	0.703	معامل الارتباط بيرسون	التقييم
0.000	0.001	0.105	0.000	مستوى الدلالة	
0.364**	-0.165**	0.129**	0.748**	معامل الارتباط بيرسون	النمو المهني
0.000*	0.001	0.008	0.000	مستوى الدلالة	

• دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة الأنماط القيادية والنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.364).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية، استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) والجدول (13) تبين ذلك.

الجدول (13): نتائج اختبار (ت) لعينة الدراسة على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكور (ن = 215)		إناث (ن = 206)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
النمط الديمقراطي	3.56	0.72	3.54	0.63	0.33	0.74
النمط الترسلّي	2.95	0.73	2.58	0.57	5.74	*0.00
النمط الدكتاتوري	2.88	0.84	2.55	0.76	4.29	*0.00
الدرجة الكلية	3.17	0.54	2.95	0.39	4.80	*0.00

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

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من جهات نظر المعلمين فيها تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال النمو الديمقراطي، وقد جاءت الفروق لصالح فئة (الذكور).

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

ولفحص الفرضية، فقد استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج

الجدول (14) الوصف الإحصائي لجميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير مكان السكن.

الجدول رقم (14): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير مكان السكن.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
0.62	3.58	146	مدينة	الديمقراطي
0.71	3.51	259	قرية	
0.51	3.93	16	مخيم	
0.66	2.65	146	مدينة	الترسلي
0.67	2.84	259	قرية	
0.92	2.72	16	مخيم	
0.75	2.59	146	مدينة	الدكتاتوري
0.83	2.80	259	قرية	
1.08	2.61	16	مخيم	
0.46	3.00	146	مدينة	الدرجة الكلية
0.48	3.09	259	قرية	
0.64	3.16	16	مخيم	

ويتضح من نتائج الدراسة بأن هناك فروق في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس

الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

ويوضح الجدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع

مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير مكان السكن.

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الأنماط القيادية تبعاً لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	2.79	2	1.39	3.06	0.04*
	خلال المجموعات	190.22	418	0.45		
	المجموع	193.01	420			
النمط الترسلّي	بين المجموعات	3.27	2	1.63	3.55	0.02*
	خلال المجموعات	192.16	418	0.46		
	المجموع	195.43	420			
النمط الدكتاتوري	بين المجموعات	4.04	2	2.02	3.07	0.04*
	خلال المجموعات	274.87	418	0.65		
	المجموع	278.92	420			
الدرجة الكلية للأنماط القيادية	بين المجموعات	0.96	2	0.48	2.09	0.12
	خلال المجموعات	96.32	418	0.23		
	المجموع	97.29	420			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير مكان السكن في الدرجة الكلية للأنماط القيادية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير مكان السكن في مجالات النمط الديمقراطي، والنمط الترسلّي، والنمط الدكتاتوري.

ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم استخدام اختبار شيفية للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية كما هو مبين في الجداول رقم (16)، (17)، (18).

الجدول (16) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مكان السكن في مجال النمط الديمقراطي.

مكان السكن لمجال النمط الديمقراطي	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	3.58		0.64	0.14
قرية	3.51			0.05*
مخيم	3.93			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول السابق بان الفروق كانت بين القرية والمخيم في مجال الديمقراطي حيث كانت الفروق لصالح المخيم.

الجدول (17) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مكان السكن في مجال النمط الترسلّي

مكان السكن لمجال النمط الترسلّي	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	2.65		0.03*	0.94
قرية	2.84			0.78
مخيم	2.72			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول السابق بان الفروق كانت بين القرية والمدينة في مجال النمط الترسلّي حيث كانت الفروق لصالح القرية.

الجدول (18) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مكان السكن في مجال النمط الدكتاتوري

مكان السكن لمجال النمط الدكتاتوري	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	2.59		0.05*	0.99
قرية	2.80			0.67
مخيم	2.61			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول السابق بأن الفروق كانت بين المدينة والقرية في مجال النمط الدكتاتوري حيث كانت الفروق لصالح القرية.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدول (19) تبين ذلك.

الجدول رقم (19): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال
.59475	3.7197	44	دبلوم
.66018	3.5376	325	بكالوريوس
.82830	3.4761	52	ماجستير فاعلي
.67791	3.5490	421	المجموع
.60640	2.8740	44	دبلوم
.67915	2.7493	325	بكالوريوس
.76048	2.8074	52	ماجستير فاعلي
.68215	2.7695	421	المجموع
.75726	2.6773	44	دبلوم
.81455	2.7079	325	بكالوريوس
.86983	2.8259	52	ماجستير فاعلي
.81493	2.7193	421	المجموع
.41712	3.1384	44	دبلوم
.48347	3.0454	325	بكالوريوس
.51879	3.0775	52	ماجستير فاعلي
.48130	3.0591	421	المجموع

يتضح من نتائج الدراسة بأن هناك فروق في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويوضح الجدول (20) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

الجدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.60	2	0.80	1.74	0.17
	خلال المجموعات	191.41	418	0.45		
	المجموع	193.01	420			
النمط الترسلي	بين المجموعات	0.68	2	0.34	0.73	0.47
	خلال المجموعات	194.74	418	0.46		
	المجموع	195.43	420			
النمط الدكتاتوري	بين المجموعات	0.71	2	0.35	0.53	0.58
	خلال المجموعات	278.21	418	0.66		
	المجموع	278.92	420			
الدرجة الكلية للأنماط القيادية	بين المجموعات	0.35	2	0.178	0.76	0.46
	خلال المجموعات	96.93	418	0.232		
	المجموع	97.29	420			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولفحص الفرضية، إستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). ونتائج الجدول (21) تبين ذلك.

الجدول رقم (21) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير سنوات الخدمة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
.60157	3.6816	74	اقل من (5) سنوات	الديمقراطي
.74445	3.5069	137	من(5-10) سنوات	
.65477	3.5297	210	اكثر من 10 سنوات	
.67791	3.5490	421	المجموع	
.68274	2.7558	74	اقل من (5) سنوات	الترسلي
.66930	2.7927	137	من(5-10) سنوات	
.69301	2.7592	210	اكثر من 10 سنوات	
.68215	2.7695	421	المجموع	
.85108	2.8224	74	اقل من (5) سنوات	الدكتاتوري
.78386	2.7316	137	من(5-10) سنوات	
.82213	2.6749	210	اكثر من 10 سنوات	
.81493	2.7193	421	المجموع	
.43984	3.1440	74	اقل من (5) سنوات	الدرجة الكلية للانماط القيادية
.48197	3.0530	137	من(5-10) سنوات	
.49350	3.0332	210	اكثر من 10 سنوات	
.48130	3.0591	421	المجموع	

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويوضح الجدول (22) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير سنوات الخدمة.

الجدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.62	2	0.81	1.77	0.17
	خلال المجموعات	191.39	418	0.45		
	المجموع	193.01	420			
النمط الترسلّي	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.11	0.88
	خلال المجموعات	195.32	418	0.46		
	المجموع	195.43	420			
النمط الدكتاتوري	بين المجموعات	1.22	2	0.61	0.92	0.39
	خلال المجموعات	277.70	418	0.66		
	المجموع	278.92	420			
الدرجة الكلية للأنماط القيادية	بين المجموعات	0.67	2	0.34	1.46	0.23
	خلال المجموعات	96.61	418	0.23		
	المجموع	97.29	420			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي

المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس

الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،

ونماذج الجدول رقم (23) تبين ذلك.

جدول رقم (23): الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
0.66	3.65	94	أساسية دنيا	الديمقراطي
0.68	3.54	145	أساسية عليا	
0.68	3.50	182	ثانوية	
0.68	3.55	421	المجموع	
0.73	2.90	94	أساسية دنيا	الترسلي
0.67	2.74	145	أساسية عليا	
0.66	2.73	182	ثانوية	
0.68	2.77	421	المجموع	
0.91	2.83	94	أساسية دنيا	الدكتاتوري
0.81	2.69	145	أساسية عليا	
0.77	2.68	182	ثانوية	
0.81	2.72	421	المجموع	
0.52	3.17	94	أساسية دنيا	الدرجة الكلية للأنماط القيادية
0.47	3.04	145	أساسية عليا	
0.46	3.02	182	ثانوية	
0.48	3.06	421	المجموع	

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس

الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ويوضح الجدول (24) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع

مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

**الجدول (24): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات الانماط
القيادية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	1.44	2	0.72	1.57	0.20
	خلال المجموعات	191.57	418	0.45		
	المجموع	193.01	420			
النمط الترسلّي	بين المجموعات	2.01	2	1.00	2.18	0.11
	خلال المجموعات	193.41	418	0.46		
	المجموع	195.43	420			
النمط الدكتاتوري	بين المجموعات	1.41	2	0.71	1.06	0.34
	خلال المجموعات	277.50	418	0.66		
	المجموع	278.92	420			
الدرجة الكلية للأنماط القيادية	بين المجموعات	1.55	2	0.77	3.38	0.03*
	خلال المجموعات	95.74	418	0.22		
	المجموع	97.29	420			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في جميع مجالات الأنماط كل على حدا، ولكن يوجد فروق في الدرجة الكلية للأنماط القيادية.

يوضح الجدول (25) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المرحلة التعليمية في مجال الدرجة الكلية.

الجدول (25) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المرحلة التعليمية في مجال الدرجة الكلية

المرحلة التعليمية لمجال الدرجة الكلية	المتوسط	أساسية دنيا	أساسية عليا	ثانوية
أساسية دنيا	3.17		0.11	0.04*
أساسية عليا	3.04			0.92
ثانوية	3.02			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

حيث يتضح من الجدول السابق بان الفروق كانت بين أساسية دنيا وثانوية في الدرجة الكلية للأنماط القيادية حيث كانت الفروق لصالح أساسية دنيا.

- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية، إستخدم الباحث تحليل اختبار (ت) (independent t - test)، ونتائج الجدول (26) تبين ذلك.

الجدول (26): نتائج اختبار (ت) لعينة الدراسة على جميع مجالات الانماط القيادية تبعا لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	قيمة ت	علمية		أدبية		المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.54	0.60	0.65	3.57	0.70	3.53	النمط الديمقراطي
0.04*	2.04	0.71	2.85	0.66	2.71	النمط الترسلّي
0.58	0.55	0.84	2.75	0.80	2.70	النمط الدكتاتوري
0.16	1.40	0.52	3.10	0.45	3.03	الدرجة الكلية للأنماط القيادية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة المشرفين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من جهات نظر المعلمين فيها، تعزى لمتغير التخصص في مجالي النمط الديمقراطي والدكتاتوري، والدرجة الكلية بينما كانت هناك فروق في مجال النمط الترسلّي، وجاءت الفروق لصالح فئة التخصص (العلمي).

- النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحث اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ويبين الجدول (27) تبين ذلك.

الجدول (27): نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكور		إناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التدريب والتأهيل	3.46	0.80	3.47	0.75	0.19	0.85
المنهاج وأساليب التدريس	3.44	0.82	3.41	0.80	0.45	0.65
التقييم	3.48	0.84	3.40	0.82	0.90	0.37
الدرجة الكلية	3.46	0.78	3.43	0.75	0.90	0.37

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

ويوضح الجدول (28) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير مكان السكن.

الجدول رقم (28) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير مكان السكن.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
.62407	3.5760	146	مدينة	الديمقراطي
.70950	3.5104	259	قرية	
.50844	3.9281	16	مخيم	
.67791	3.5490	421	المجموع	
.66430	2.6528	146	مدينة	الترسلي
.66905	2.8386	259	قرية	
.91975	2.7155	16	مخيم	
.68215	2.7695	421	المجموع	
.74990	2.5935	146	مدينة	الدكتاتوري
.82538	2.7968	259	قرية	
1.08239	2.6125	16	مخيم	
.81493	2.7193	421	المجموع	
.46335	2.9958	146	مدينة	الدرجة الكلية للانماط القيادية
.47828	3.0888	259	قرية	
.64184	3.1565	16	مخيم	
.48130	3.0591	421	المجموع	

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

ولفحص الفرضية الصفرية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي

(One-Way ANOVA)، ونتائج الجدول (29) تبين ذلك.

الجدول (29): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو

المهني تبعا لمتغير مكان السكن

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.30	1.19	0.72	2	1.44	بين المجموعات	التدريب والتأهيل
		0.60	418	252.41	خلال المجموعات	
			420	253.85	المجموع	
0.34	1.07	0.71	2	1.42	بين المجموعات	المناهج وأساليب التدريس
		0.65	418	275.54	خلال المجموعات	
			420	276.96	المجموع	
0.18	1.71	1.18	2	2.36	بين المجموعات	التقييم
		0.69	418	288.72	خلال المجموعات	
			420	291.09	المجموع	
0.24	1.42	0.82	2	1.65	بين المجموعات	الدرجة الكلية للنمو المهني
		0.58	418	243.60	خلال المجموعات	
			420	245.26	المجموع	

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير مكان السكن.

- النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويوضح جدول (30) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (30) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
0.66	3.80	44	دبلوم	التدريب والتأهيل
0.75	3.44	325	بكالوريوس	
0.98	3.35	52	ماجستير فأعلى	
0.67	3.76	44	دبلوم	التدريس وأساليب المنهاج
0.79	3.40	325	بكالوريوس	
0.97	3.33	52	ماجستير فأعلى	
0.73	3.78	44	دبلوم	التقييم
0.81	3.40	325	بكالوريوس	
1.00	3.39	52	ماجستير فأعلى	
0.64	3.78	44	دبلوم	النمو المهني
0.74	3.41	325	بكالوريوس	
0.95	3.35	52	ماجستير فأعلى	

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في متوسطات استجابة افراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، إستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدول (31) تبين ذلك.

الجدول (31): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	5.99	2	2.99	5.05	0.007*
	خلال المجموعات	247.86	418	0.59		
	المجموع	253.85	420			
المناهج وأساليب التدريس	بين المجموعات	5.65	2	2.82	4.35	0.013*
	خلال المجموعات	271.30	418	0.64		
	المجموع	276.96	420			
التقييم	بين المجموعات	5.72	2	2.86	4.19	0.016*
	خلال المجموعات	285.36	418	0.68		
	المجموع	291.09	420			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.74	2	2.87	5.01	0.007*
	خلال المجموعات	239.52	418	0.57		
	المجموع	245.26	420			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في

المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في كل المجالات والدرجة الكلية، تعزى

لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية.

ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم استخدام اختبار شيفية للمقارنة البعدية بين

المتوسطات الحسابية كما هو مبين في الجدول رقم (32).

الجدول (32) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل

العلمي في مجال التدريب والتأهيل

ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم	المتوسط الحسابي	مجال التدريب والتأهيل
0.016*	0.013*		3.80	دبلوم
0.74			3.44	بكالوريوس
			3.35	ماجستير فأعلى

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول (32) بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح فئة

(دبلوم)، وبين الدبلوم وماجستير فأعلى لصالح فئة (دبلوم).

الجدول (33) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل

العلمي في مجال المناهج وأساليب التدريس

ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم	المتوسط الحسابي	مجال المناهج وأساليب التدريس
0.034*	0.020*		3.76	دبلوم
0.85			3.40	بكالوريوس
			3.33	ماجستير فأعلى

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول (33) بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح فئة

(دبلوم)، وبين دبلوم وماجستير فأعلى لصالح فئة (دبلوم).

الجدول (34) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل

العلمي في مجال التقييم

ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم	المتوسط	مجال التقييم
0.07*	0.018*		3.78	دبلوم
0.99			3.40	بكالوريوس
			3.39	ماجستير فأعلى

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول السابق بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس لصالح فئة (دبلوم)، وبين دبلوم متوسط وماجستير فأعلى لصالح فئة (دبلوم).

الجدول (35) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المؤهل

العلمي في مجال الدرجة الكلية

ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
0.02*	0.01*		3.78	دبلوم
0.86			3.41	بكالوريوس
			3.35	ماجستير فأعلى

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

حيث يتضح من الجدول (35) بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح فئة

(دبلوم)، وبين دبلوم وماجستير فأعلى ولصالح فئة (دبلوم).

- النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

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

استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات

شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويوضح الجدول (36) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير سنوات الخدمة.

الجدول رقم (36) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير سنوات الخدمة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال
.80739	3.5273	74	اقل من (5) سنوات
.74447	3.3729	137	من(5-10) سنوات
.78613	3.5017	210	اكثر من 10 سنوات
.77744	3.4643	421	المجموع
.80470	3.5261	74	اقل من (5) سنوات
.79715	3.3741	137	من(5-10) سنوات
.82472	3.4234	210	اكثر من 10 سنوات
.81205	3.4254	421	المجموع
.74210	3.6096	74	اقل من (5) سنوات
.84617	3.3752	137	من(5-10) سنوات
.84930	3.4238	210	اكثر من 10 سنوات
.83251	3.4406	421	المجموع
.74218	3.5482	74	اقل من (5) سنوات
.74960	3.3740	137	من(5-10) سنوات
.78001	3.4482	210	اكثر من 10 سنوات
.76417	3.4416	421	المجموع

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في متوسطات استجابة افراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ولفحص الفرضية الصفرية، فقد إستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way

ANOVA)، ونتائج الجدول (37) تبين ذلك.

الجدول (37): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	1.73	2	0.86	1.43	0.23
	خلال المجموعات	252.12	418	0.60		
	المجموع	253.85	420			
المناهج وأساليب التدريس	بين المجموعات	1.11	2	0.55	0.84	0.43
	خلال المجموعات	275.84	418	0.66		
	المجموع	276.96	420			
التقييم	بين المجموعات	2.76	2	1.38	2.00	0.13
	خلال المجموعات	288.33	418	0.69		
	المجموع	291.09	420			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.476	2	0.73	1.26	0.28
	خلال المجموعات	243.78	418	0.58		
	المجموع	245.26	420			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (37) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha =0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في

المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha =0.05$) بين متوسطات

استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات

شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ويوضح الجدول (38) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني

تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

الجدول رقم (38) الوصف الاحصائي لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجال	
.77248	3.5632	94	اساسية دنيا	التدريب والتأهيل
.77602	3.4762	145	اساسية عليا	
.77970	3.4037	182	ثانوية	
.77744	3.4643	421	المجموع	
.81965	3.5632	94	اساسية دنيا	المناهج وأساليب التدريس
.84118	3.4072	145	اساسية عليا	
.78019	3.3688	182	ثانوية	
.81205	3.4254	421	المجموع	
.88354	3.5109	94	اساسية دنيا	التقييم
.82558	3.4649	145	اساسية عليا	
.81162	3.3850	182	ثانوية	
.83251	3.4406	421	المجموع	
.77017	3.5491	94	اساسية دنيا	النمو المهني
.77475	3.4442	145	اساسية عليا	
.75060	3.3841	182	ثانوية	
.76417	3.4416	421	المجموع	

يتضح من نتائج الدراسة بان هناك فروق في متوسطات استجابة افراد عينة الدراسة في

درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في

فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ولفحص الفرضية، إستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،

وننتائج الجدول (39) تبين ذلك.

الجدول (39): نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التدريب والتأهيل	بين المجموعات	1.60	2	0.80	1.33	0.26
	خلال المجموعات	252.24	418	0.60		
	المجموع	253.85	420			
المناهج وأساليب التدريس	بين المجموعات	2.41	2	1.20	1.83	0.16
	خلال المجموعات	274.54	418	0.65		
	المجموع	276.96	420			
التقييم	بين المجموعات	1.113	2	0.55	0.80	0.44
	خلال المجموعات	289.97	418	0.69		
	المجموع	291.09	420			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.68	2	0.84	1.45	0.23
	خلال المجموعات	243.57	418	0.58		
	المجموع	245.26	420			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (39) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية، إستخدم الباحث تحليل اختبار (ت) (independent t - test)،

والجدول (40) يبين ذلك.

الجدول (40): نتائج اختبار (ت) لعينة الدراسة على جميع مجالات النمو المهني تبعا لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	قيمة ت	علمية		أدبية		المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.55	0.59	0.72	3.49	0.81	3.45	التدريب و التأهيل
0.69	0.40	0.77	3.44	0.84	3.41	المناهج وأساليب التدريس
0.43	0.79	0.82	3.48	0.84	3.41	التقييم
0.55	0.59	0.73	3.47	0.79	3.42	الدرجة الكلية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (40) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha =0.05$) في درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة

الغربية، تعزى لمتغير التخصص.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول ونصه:

ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

حيث يتضح من نتائج الدراسة بأن الدرجة الكلية للأنماط القيادية قد كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.05) ونسبة مئوية بلغت (61%). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العياصرة (2003)، ودراسة كودارد ومايرز (Goddard & Myers, 2011) ويعزوا الباحث ان النسبة المتوسطة بشكل عام تعكس الحالة الحقيقية والواقعية لدى القيادة التربوية بعدم الصلابة في تبني نمط قيادي محدد بنسبة مطلقة وانما بتوافر خليط من هذه الانماط بنسب متراوحة، وهي بالضرورة تعكس حقيقة ان الانماط القيادية وتبنيها هي عملية ذات بعد شخصي وثقافي وليست ذات بعد مؤسساتي مقصود وتعكس البعد الثقافي من الانماط القيادية.

تشير نتائج الدراسة في الجدول (4) إلى أن درجة ممارسة المشرفين للنمط القيادي الديمقراطي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، قد أتت بمتوسط (3.55) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على درجة ممارسة مرتفعة للنمط الديمقراطي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

كما ويتضح من نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت درجة ممارسة (متوسطة) حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل مشاركة المشرف التربوي في المناسبات الإجتماعية التي تخص المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وبيادر المشرف التربوي بتفويض بعض صلاحيته لي، يوجه المشرف التربوي عند توجيه النقد للمعلمين داخل غرفة الصف على نحو موضوعي، يتخذ المشرف التربوي القرار بشكل جماعي، يراعي المشرف التربوي قدرات المعلمين عند توزيع الواجبات عليهم.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت جميعها على درجات ممارسة (مرتفعة) حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يسهم المشرف التربوي في تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين، يقوم المشرف التربوي بالتفتيش من أجل التأكد من تنفيذ القرارات المتخذة، أرى المشرف التربوي منظماً في عمله، يعامل المعلمين باحترام ولا يقلل من قيمتهم، ويحترم المشرف التربوي شخصية المعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العياصرة (2003)، ودراسة كودارد ومايرز (Goddard & Myers, 2011) بأن النمط القيادي الديمقراطي يسهم في إعطاء المعلمين حرية أكبر في استخدام أساليب تدريس متنوعة، وأيضاً ساهمت في تحديد الأنماط القيادية التي يرغب بها المعلمين في المدرسة، كما أنها صبغت المدرسة بطابع ديمقراطي، على أساس أن المعلمين مواطنين فيها، مما يؤدي حسب ما توصلت إليه الدراسة القدرة على تحقيق التميز والإبداع وتحقيق أهدافها بشكل أكثر سرعة ودقة، حيث يغلب الطابع الإنساني على المدارس الفلسطينية بسبب طبيعة المجتمع ذو العلاقات القوية والمتقاربة. وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي كان الأكثر قرباً لتوجهات المشرفين بسبب قربهم من آرائهم الشخصية حول القيادة، بالإضافة إلى أن هناك تأثيراً لنمط القيادة على الانجاز ونمو المعلمين المهني.

كما تشير نتائج الدراسة في الجدول (5) إلى أن درجة ممارسة المشرفين للنمط الترسلّي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، قد أنت بمتوسط (2.77) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على درجة ممارسة (متوسطة) لمجال النمط الترسلّي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

كما ويتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت درجة ممارسة (منخفضة) حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يتخبط المشرف التربوي في تصرفاته داخل المدرسة، يتردد كثيراً في اتخاذ القرارات الإدارية، ويتمتع بقلّة التخطيط للمحاضرات والاجتماعات، ويتسم المشرف التربوي بضعف المقدرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت جميعها على درجات ممارسة (متوسطة) حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يتسبب غياب المشرف التربوي في إعاقة العمل، ويتساهل المشرف التربوي مع المعلمين المقصرين في أعمالهم. يتهرب المشرف التربوي من مواجهة مشكلات العمل، وتتميز اجتماعات المشرف التربوي بالعشوائية. يسمح المشرف التربوي بالاجتهاد الشخصي للعاملين في حل المشكلات، يعطي المشرف التربوي المعلمين استقلالية في ممارسة مهامهم، ويوافق المشرف التربوي على الأساليب التي يختارها المعلمون لإنجاز أعمالهم.

تشير نتائج الدراسة في الجدول (6) إلى درجة ممارسة المشرفين للنمط الدكتاتوري لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، قد أتت بمتوسط (2.72) وانحراف معياري (0.81)، وهذا يدل على درجة متوسطة لدرجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين اللازمة للتطوير في مجال النمط الدكتاتوري.

كما ويتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت على تقديرات منخفضة حسب وجهة نظر عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يدخل المشرف التربوي الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان، يقاطع المشرف التربوي المعلمين في أثناء سير الحصة الدراسية، يقمع المعلمين عند التعبير عما يجول في خاطرهم من آراء وأفكار، ويقاوم المشرف التربوي الإبداع والإبتكار داخل المدرسة في المدرسة.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات قد حصلت جميعها على درجات إستجابة متوسطة حسب عينة الدراسة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يصعب على المشرف التربوي إعطاء الفرصة للطلبة الاستفسار عن سؤال حول المساقات، ويلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع أسلوب محدد في التدريس، يغلب على أسئلته طابع الحفظ، ويغلب على المشرف التربوي النظام التقليدي في التدريس، ويندر أن يهتم المشرف التربوي بالعلاقات الإنسانية مع الأقسام الأخرى داخل المدرسة. يعكس المشرف التربوي الشعور بتفوقه علميا وفكريا على المعلمين. يلزم المشرف التربوي

المعلمين اتباع تعليماته في الإدارة والتدريس، يغلب المشرف التربوي على زيارته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش، يلزم المشرف التربوي المعلمين باتباع الخطة الدراسية للمادة التعليمية.

يتضح من خلال نتائج الدراسة في الجدول (7) بأن مجال النمط الديمقراطي قد حصل على المرتبة الأولى حيث كانت درجة الممارسة (مرتفعة) بنسبة (70.9%)، يليه المجال الترسلية بدرجة ممارسة (متوسطة)، وجاء النمط الدكتاتوري بالمرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (54.39%)

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة يلدرم (2013, Yildirim) والتي أشارت إلى أن النمط القيادي الدكتاتوري كان هو السائد من وجهات نظر المعلمين، حيث تظهر صورة المشرف التربوي على أنه شخص دكتاتوري متسلط ومصدر للخوف، وينظر دائماً إلى الجانب السلبي من المعلم، وهذه الصفات كانت ذات تأثير سلبي على نمو المعلم المهني، وهي على حساب الصورة المشرفة للمشرف التربوي الذي يرشد ويصلح ويدعم المعلم.

- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الثاني ونصه:

ما درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

حيث يتضح من نتائج الدراسة بان الدرجة الكلية للنمو المهني لدى المعلمين قد كان مرتفعة وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بروك وكارتر (Brock & Carter 2015)، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان ضغوط العمل ومتطلباته والمعايير المهنية التي تفرضها وزارة التربية والتعليم تجعل من النمو المهني لدى المعلم مسألة ليست بالاختيارية وانما اساسية في عمل المعلم واتجاهاته نحو مهنته.

حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وبنسبة مئوية بلغت (68.8%)، تشير نتائج الدراسة في الجدول (8) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم في مجال التدريب و التأهيل ، قد أتت بمتوسط (3.46) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على درجة (مرتفعة).

ويتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات التي قد حصلت على درجة نمو مهني (متوسطة)، حيث كانت مواضيعها تتعلق ينصح المشرف التربوي في توفر إمكانات مادية تساعد على النمو المهني للمعلم فيها، يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تسهم في تطوير النمو المهني للمعلمين، ويتواصل المشرف التربوي مع المعلمين بالمدرسة لتطوير أساليب التعليم.

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات التي قد حصلت على درجة نمو مهني وهي التي تتعلق بمواضيع: يهتم المشرف التربوي بإثارة دافعية المعلم نحو التطور والنمو الذاتي، ويطلع المشرف التربوي على أنظمة التدريب للمعلم وسجلاته وآلية عمله.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بروك وكارتر (Brock & Carter , 2015) والتي أشارت إلى أن برامج التدريب تسهم في رفع النمو المهني للمعلمين بدرجة مرتفعة، وأنها ترتبط ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع برامج الدعم الإشرافي من قبل الزملاء، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حمدان (2006) التي بينت أن مجال النمو المهني قد احتل المرتبة الأولى في الإحتياجات التدريبية، ودراسة دولانسكي (Dollansky, 2007) والتي أشارت أن المعلمين قد استفادوا من الإشراف وخصوصاً المعلمين الذين يعانون من المشكلات، وقد ركزت الدراسة على أن هناك علاقة قوية بين الإشراف التربوي والنمو المهني، وهي تتأثر بجودة الإشراف وفعاليتها.

تشير نتائج الدراسة في الجدول (9) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم، في مجال المناهج وأساليب التدريس، قد أتت بمتوسط (3.43) وانحراف معياري (0.81)، وهذا يدل على درجة نمو مهني (مرتفعة).

ويتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات التي قد حصلت على درجة نمو مهني (مرتفعة)، حيث كان نصها يجري المشرف التربوي الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى المعلمين. يسهم المشرف التربوي في تدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، يشجع المشرف التربوي على التعاون مع أولياء الأمور في مساعدة المعلمين على التطور مهنيًا، ويسعى المشرف التربوي إلى تنمية روح الإبداع والإبتكار في عمل المعلمين. يتابع المشرف التربوي المستجدات

المتعمقة بالمادة التعليمية باستمرار، ويسهم المشرف التربوي في مساعدة المعلم على توظيف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية، ويساعد المشرف التربوي على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه حمدان (2006) وبينت النتائج أن مجال المناهج احتلت موقعا هاما، ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى ضرورة إلمام المعلم بمادة تخصصه وحبه لهذه المادة، فيطور نفسه باستمرار فيها، ويلم بالحديث والجديد من المعارف والمعلومات المتعلقة بها، حيث يكون قادرا على إكتساب ثقة واحترام التلاميذ، ولا ينغلق على نفسه بمعلومات قد يكون عفا عليها الزمن، وتظهر مشكلة عدم الإلمام بالمادة بصفة خاصة في حالة معلمي الصفوف النهائية بالمراحل الثانوية والتي يكون فيها التلاميذ قادرين على التمييز والمقارنة، ولذا يكون المعلم مؤهلا ليقدم مادة أو مادتين، ويتضمن الإلمام بالنواحي الأكاديمية حب مادة التخصص، وحب المعلمين لمادتهم التي يدرسونها، بالإضافة إلى حب الإلتحاق بكليات أو معاهد خاصة.

تشير نتائج الدراسة في الجدول (10) إلى أن درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم في مجال التقييم ، قد أتت بمتوسط (3.44) وانحراف معياري (0.83)، وهذا يدل على درجة نمو مهني (مرتفعة).

ويتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات التي قد حصلت على درجة إستجابة متوسطة، حيث كانت مواضيعها تتعلق: يسهم نمط القيادة المتبع من قبل المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم في المدرسة، ويوفر المشرف التربوي مقياسا عادلا لقياس قدرات المعلمين وإمكانياتهم، ويعمل المشرف التربوي على منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في النمو المهني لهم..

كما يتضح من خلال نتائج الدراسة بأن الفقرات التي قد حصلت على أعلى درجات الإستجابة وهي التي تتعلق بمواضيع مثل: يحفز المشرف التربوي المعلمين معنويًا مما يؤثر في النمو المهني بشكل جيد في المدرسة، ويهتم المشرف التربوي بمتابعة تطبيق المعلم للنظم والقوانين المدرسية.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عيدة (2004)، ودراسة ماتيو (Metuo, 2014) كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عسييري (2014) بأن إسهام الإشراف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مجال التقييم، كان بدرجة (متوسطة) حول ضعف استخدام بعض الأساليب والمهام الإشرافية من قبل المشرفين التربويين في التقييم ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن أهم الممارسات القيادية للمشرف تمثلت في فحص سجلات المعلم بشكل عشوائي، وأن المعلمين قد فضلوا الممارسات الإشرافية التي تسهل دورهم، وفحص مدى جاهزية المعلم في تغطية المنهاج المدرسي بشكل فعال. وأن المشرف التربوي نادرا ما يمارس مهامه القيادية بصورة مباشرة في خلال عمل المعلم، حيث أن مفهوم التقييم يعني إصدار حكم في ضوء معايير محددة، وبأن الجهود التي يبذلها المشرفين التربويين في تقييم المعلمين يجب أن تستند إلى عمليات إصلاحية هدفها تحسين درجة مساندة المعلم من خلال أنظمة تقييم إشرافية واضحة وملائمة. وبأن الدور القيادي للمشرف التربوي يجب أن يؤدي إلى زيادة فرص المعلم في النمو المهني وتحسين عمليات التقييم التي بدورها تهدف إلى تحسين أداء المعلم وتحسين مخرجات عمليات التعليم والتعلم في المدرسة.

- مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونصه:

ما العلاقة بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية والنمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها؟

يتضح من نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطيه إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأنماط القيادية والنمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.364). وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة يلدرم (Yildirim , 2013) والتي بينت بأن نظرة المعلمين للمشرف التربوي كانت على أنه شخص دكتاتوري متسلط ومصدر للخوف، وينظر دائما إلى الجانب السلبي من المعلم وهذه الصفات كانت ذات تأثير سلبي على نمو المعلم المهني، وهي على

حساب الصورة المشرفة التي يجب أن يتصف بها المشرف التربوي الذي يرشد ويصلح ويدعم المعلم.

كما تتفق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة موسندير (Musundire , 2015)، التي بينت نتائجها بأن هناك أهمية بالغة في تطوير نماذج مناسبة للإشراف بحيث تساهم في تطوير النمو المهني للمعلمين، كما توصلت نتيجة الدراسة إلى أن النماذج الإشرافية يجب أن تهتم بمفهوم التدريب والتأهيل، وأن أكثر هذه الأنماط القيادية فعالية تتمثل في النمط القيادي الديمقراطي الذي يعتمد على العلاقات الإنسانية بين القائمين على العملية التعليمية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الوضع الطبيعي يفرض طبيعة العلاقة بين النمط القيادي والنمو المهني من حيث تأثيره بشكل مباشر على اتجاهات المعلم ورغبته في تحقيق النمو المهني الخاص به، وهذه العلاقة وضحت فيما سبق بين كل نمط قيادي وعلاقته سواء بالسلب أو بالإيجاب على النمو المهني، كما ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون النمط القيادي الذي يشجع روح التعاون والمشاركة وروح الفريق يكون له الأثر الإيجابي على النمو المهني، بينما الأنماط التي لا تمتلك مثل هذه الخصائص لا تسهم في تحقيق نمو مهني أفضل لدى المعلم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغير الجنس. حيث يتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير الجنس في مجالات النمط الترسلّي، والنمط الدكتاتوري، والدرجة الكلية، ما عدا النمط الديمقراطي، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سمردي (2003) ودراسة الشناق (2001) في حين تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العياصرة

(2003) ودراسة الهاجري (Alhajeri, 2011) حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون النمط الديمقراطي هو نمط يعتمد بشكل أساسي على العلاقات الإنسانية وهي العلاقات التي لا تفرق بين الذكور والإناث من حيث بناء هذه العلاقات الإنسانية الأساسية. أما فيما يتعلق بالنمط الدكتاتوري والترسلي، فهي تتبع ثقافة وطبيعة المجتمع من حيث كونه مجتمع ذكوري يميز بين الذكور والإناث.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية فيها تعزى إلى متغير مكان السكن"، حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير مكان السكن في الدرجة الكلية للأنماط القيادية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن في مجالات النمط الديمقراطي، والنمط الترسلية، والنمط الدكتاتوري. حيث يتضح من نتائج الدراسة بأن الفروق كانت بين القرية والمخيم في مجال النمط الديمقراطي ولصالح المخيم. وبين القرية والمدينة في مجال النمط الترسلية ولصالح القرية، وبين المدينة والقرية في مجال النمط الدكتاتوري ولصالح القرية. حيث تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سمردي (2003). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاختلاف بين مجتمع المخيم والقرية من حيث العلاقات الإنسانية والاجتماعية والكثافة السكانية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس

الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي". ويتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. حيث تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الحلو (2009) ودراسة بربور (2001) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي (2008) ودراسة عبدالشكور (2007) ودراسة السالم (2007) ودراسة سمردي (2003) ودراسة العياصرة (2003). ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان المؤهل العلمي لم يكون له دور فاعل في التأثير على نظرة المعلمين للأنماط القيادية، حيث لا يميز المعلمين بين الأنماط القيادية المتبعة بناء على مؤهل علمي وانما بحكم تجاربهم الشخصية وانطباعاتهم عن هذه الأنماط.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير سنوات الخدمة". ويتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الحلو (2009) ودراسة الحضيبي (2007) ودراسة عبد الشكور (2007) في حين أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي (2008) ودراسة السالم (2007). ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان الأنماط القيادية لا تختلف باختلاف خبرة المعلم، فهي تعكس نظرتة الشخصية تجاه هذه الأنماط ودرجة تطبيقها.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية". يتضح من نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في جميع مجالات الأنماط، فيما عدا مجال الدرجة الكلية للأنماط القيادية، حيث تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السالم (2007). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأنماط القيادية لا تتبع في حقيقتها من حلال قصد المشرف في تبني نمط قيادي معين، وإنما هي تتعلق بشكل كبير من مجموع خبراته وقدراته ومعارفه وبالتالي هي تتعلق بالشخص أكثر من تعلقها بالمرحلة التعليمية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير التخصص.

يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأنماط القيادية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين تعزى لمتغير التخصص في مجالي النمط الديمقراطي والدكتاتوري، والدرجة الكلية بينما كانت هناك فروق في مجال النمط الترسلّي، حيث كانت الفروق لصالح التخصص العلمي. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد الشكور (2007) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن للمعلم مقومات خاصة تتمثل في طبيعة تخصصه، وهذه النتيجة تعكس نتيجة طبيعية من حيث العلاقة بين التخصص والنمط القيادي التسيبي، حيث أن هذا النمط القيادي

يتطلب شروط ومؤهلات خاصة بالمعلم والمشرف تتطلب مستوى عالي من الفكر والذي يتوافر في التخصصات العلمية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن درجة النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير الجنس". حيث يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في النمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إمبيض (2014) ودراسة بربور (2001) وتتفق مع دراسة عبد الشكور (2007). حيث يعزو الباحث هذه النتيجة الى ان المعلمين الذكور والاناث لا يختلفون فيما بينهم من حيث المتغيرات والبيئة التي تؤثر على النمو المهني لديهم، حيث يخضع كلاهم سواء الذكور والاناث الى نفس الخبرات والتجارب.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى إلى متغير مكان السكن". يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير مكان السكن. ويعزو الباحث هذه النتيجة الى كون المجتمع الفلسطيني هو مجتمع متجانس ومتقارب من حيث القرى او المدن او غيرها، فلا توجد فوارق حقيقية فاصلة بين هذه المجتمعات وبالتالي تتنطبق عليها الظروف والمناخات التي تجعل من نتائج الدراسة متقاربة ولا تفاوت فيها.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

ويتضح من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. حيث يتضح من نتائج الدراسة بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح دبلوم، وبين الدبلوم المتوسط وماجستير فأعلى لصالح دبلوم في مجال التدريب والتأهيل، كما يتضح بأن الفروق كانت بين دبلوم متوسط وبكالوريوس ولصالح دبلوم، وبين دبلوم وماجستير فأعلى ولصالح دبلوم في مجال المنهاج وأساليب التدريس. كما تبين بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس لصالح دبلوم، وبين دبلوم وماجستير فأعلى لصالح دبلوم على مجال التقييم، وقد تبين من نتائج الدراسة بأن الفروق كانت بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح دبلوم، وبين دبلوم وماجستير فأعلى ولصالح دبلوم في الدرجة الكلية. حيث تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العسيري (2014) ودراسة السلمي (2014)، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرف في الدبلوم يتحلى بالمؤهلات العلمية الكافية التي تسمح له بالسير على نهج تطوير الأداء وتحسينه للمهارات القيادية لمديري مراكز الإشراف التربوي عن طريق عقد الدورات التدريبية، وأيضا منح مديري مراكز الإشراف التربوي للصلاحيات التي يتمتع بها الإشراف التربوي حتى يتجنبوا المشكلات المركزية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير سنوات الخدمة".

يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عسيري (2014) ودراسة السلمي (2014) وتختلف مع دراسة إبييض (2014). حيث يعزو الباحث هذه النتيجة الى الخبرات التي يكتسبها المعلم هي في الحقيقة خبرات يتشارك فيها جميع المعلمين وتزداد في خلال السنوات الاولى في عمل المعلم ولكنها لا تزداد بعد مضي فترة محددة بسبب كون المعلمين لا يتعرضون لبرامج تنميه مهنية وتسهم في زيادها.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية".

يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في درجة النمو المهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السالم (2007). حيث يعزو الباحث هذه النتيجة الى ان النمو المهني لا يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، حيث لم يلعب هذا المؤثر دورا في التأثير على درجة النمو المهني، ويعزو الباحث هذه النتيجة ايضا الى كون المعلمين قد يعملو في اكثر من مرحلة وبالتالي فان خبراتهم ومعارفهم هي متشابه الى درجة كبيرة.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر ونصها:

"لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مستوى النمو المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في محافظات

شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها تعزى إلى متغير التخصص". حيث يتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في النمو المهني لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، تعزى لمتغير التخصص وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه صليوو (2005). ويعزو الباحث هذه النتيجة الى كون المعلمين يتساوون من حيث طبيعة التخصص ولا تؤثر على درجة النمو المهني، لأن النمو المهني هو عملية مؤسسية وليست أكاديمية حيث لا يرتبط النمو المهني بالتخصص لدى المعلم.

- التوصيات:

وفي ضوء ما أوردته الدراسة من نتائج، الباحث اوصى بما يلي:

1. يجب أن يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تسهم في تطوير النمو المهني للمعلمين، بحيث تركز على أهمية تدريب وتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة.
2. ضرورة تشجيع النمط الديمقراطي الذي يشجع العلاقات الإنسانية بين المعلم والمشرف التربوي، مثل مشاركة المشرف التربوي المعلمين في المناسبات الإجتماعية.
3. ضرورة ابتعاد المشرف عن استخدام الأساليب والأنماط القيادية التساهلية والدكتاتوري لما لها من تأثير سلبي على النمو المهني للمعلم، كأن يتساهل مع المعلمين المقصرين في أعمالهم. أو أن يتهرب من مواجهة مشكلات العمل.
4. ضرورة بناء معايير وظيفية للمشرف التربوي توضح إجراءاته وتصرفاته في أداء دوره الإشرافي للحد من تخبطه، وتردده في اتخاذ القرارات الإدارية .
5. ضرورة بناء مناخ تربوي يسوده الثقة والاحترام المتبادل بين المشرف التربوي والمعلم، وأن يعتمد المشرف التربوي الأساليب الموضوعية في ممارسة أدواره الإشرافية.
6. إجراء دراسة مشابهة تبحث في أثر الأنماط القيادية للمشرفين التربويين على متغيرات أخرى غير النمو المهني للمعلمين في محافظات فلسطين الشمالية والجنوبية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ال فنه، فهاد. (2002). كفايات المشرفين التربويين كمدرسين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- أل ناجي، محمد. (2001). "الأنماط القيادية ومدى فاعليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير". مجلة مركز البحوث التربوية (12)، (20)، ص214-225.
- أبو العلا، ليلي. (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. دار يافا والجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو هويدي، فايق. (2000). درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الأحمد، خالد. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- إدريس، ثابت. (2002) "دراسة تقييمية لواقع الممارسات التوجيهية في مدارس محافظة إربد والصعوبات الإدارية والفنية التي تعيق التوجيه". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.
- الأسدي، سعيد؛ ابراهيم، مروان. (2007). الإشراف التربوي. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الاقطش، يحيى؛ ريان، محمد؛ بلقيس، احمد. (2010). الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إمبيض، يسرى.(2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. "رسالة غير ماجستير غير منشورة"، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.

بربور، محمد. (2001). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية من وجهة نظر المشرف اللغة الانجليزية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان الأردن.

البستان، أحمد؛ عبد الجواد، عبد الله؛ بولس، وصفي. (2010). الإدارة والإشراف التربوي: النظرية، البحث، الممارسة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

البناء، هاله. (2013). "الإدارة المدرسية المعاصرة". دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. الجابري، سلمان، (2004). "الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في المدينة المنورة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحارثي، سعد. (2008). "درجة ممارسة مديري مراكز الإشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين لديهم". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

الحريري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحضيبي، إبراهيم. (2007). "الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحو، غسان. (2009). درجة ممارسة المشرفين التربويين للانماط الاشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية (10)، (3)، جامعة البحرين، ص 168-196.

حمدان، إبراهيم. (2006). "بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرف التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقياس مدى ملاءمته". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حمود، محمد. (2011). الإرشاد المهني نشأته، أهميته، تقنياته، نظرياته، وتجارب عالمية. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

خليل، محمد. (2013). الإشراف التربوي الحديث: الماهية والأهداف والأنواع والأساليب وتدريب وتطوير وتوجيه وتقويم. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الداهري، صالح. (2005). علم النفس الإرشادي وأساليبه ونظرياته الحديثة. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدريج، محمد؛ جمل، محمد. (2005). التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

الدعيلج، ابراهيم. (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية. دار الورد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دواني، كمال. (2013). القيادة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

دواني، كمال. (2014). الإشراف التربوي: مفاهيم وافاق. دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدوري، علي. (2011). الإدارة التربوية وديموقراطية التعليم. دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الرشيد، صالح. (2003). الكفايات المهنية اللازمة لمشرف تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

زايد، نبيل. (2004). النمو الشخصي والمهني للمعلم. توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

السالم، نواف. (2007). درجة توافر الكفايات الشخصية و المهنية للمشرفين التربويين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية وممارساتهم لها من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السلمي، مهى. (2014). "درجة اسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

سمارة، فوزي. (2007). الإدارة التربوي. دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سمردي، غدير. (2003). الكفايات الإشرافية المستخدمة و اللازمة لمشرف التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية للصفوف من السابع إلى العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

الشديفات، جومانة. (2003). الاحتياجات التدريبية لمشرف التربية الاسلامية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن

الشعشي، علي (2006). "تحديد الإحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشناق، معن. (2001). "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الشيخ، معتصم. (2010). الإدارة التربوية الحديثة واثرها في التعليم. دار البداية للنشر، عمان، الأردن.

الصغير، احمد. (2009). مجتمعات التعلم: نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس. دار اثناء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صليوو، سهى. (2005). الإشراف والتنظيم التربوي. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ضحاوي، بيوم؛ حسين، سلامة. (2009) التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عابدين، محمد. (2012). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبدالسلام، مصطفى. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عايش، احمد. (2010). تطبيقات في الإشراف التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

عايش، أحمد. (2009). إدارة المدرسة، نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

عبد الشكور، نواب. (2007). مستوى تحقيق الكفايات اللازمة للموجهين التربويين عند ممارسة مهامهم الإشرافية في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

عبد المجيد، السيد؛ فليه، فاروق. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

العبيدي، محمد. (2010). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسان، حسن، العجمي، محمد. (2010). الإدارة التربوية. الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العجمي، محمد. (2008). القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال و الإدارة الحافزية. دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر.

عسيري، عائشة. (2014). اسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

العوران، ابراهيم. (2010). الإشراف التربوي ومشكلاته: دراسة ميدانية تقييمية. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عياصرة، علي والفاضل، محمد. (2006). الإتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العياصرة، علي. (2003). "الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عيدة، محمد (2004). "واقع الإشراف التربوي في الأردن، في ضوء الإتجاهات المعاصرة". رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قاسم، عبد الكريم (2010). "العلاقة بين درجة أهمية الأساليب الإشرافية ودرجة ممارستها من وجهة نظر التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين". *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* (15)، ص 129-180.
- مريزق، هشام. (2008). *دراسات في الإدارة التربوية*. دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المعاينة، عبد العزيز. (2012). *إتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الهوري، ليماء؛ وأبو أسعد، احمد (2008). *التوجيه التربوي والمهني*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الوهر، محمود. (1989). *الإشراف التربوي في الأردن، الواقع والنظرة المستقبلية*. ورقة عمل مقدمة للحلقة التدريبية العربية الإقليمية في الإشراف التربوي الفعال في وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، من 11/2-11/8-1989.
- اليوسف، مها. (2009). "مهام مديري المدارس الابتدائية الإشرافية ومدى ممارستها لها". رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، السعودية.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Alhajeri , S (2011). **Relationships Between Supervisory Behaviors and School Climate as Perceived by Secondary School Teachers in the State of Kuwait**. Kuwait , ProQuest LLC, Retrieved November 11 , 2014 .
- Brock , M. , & Carter, E. (2015). Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. **Exceptional Children** , 0014402915585564.

Cremonini F., (2001) **Leadership style of southern New Mexico school districts and the regulatory climate in the schools from the perspective of school principals and teachers**. Research Fellow, Mayo Clinic, Rochester, MN

Dollansky, T. D.(2007, August). **Rural Saskatchewan Elementary K-6 Teacher's Perceptions of Supervision and Professional Development (Thesis)**. Retrieved from

Fitzgibbons, D. (2005). Transforming Business and Education : The Challenge to Organizations and Educators. **Organization Development Journal**, 21 (4) 6-15. 9

Giannola, D. (2005). Aiding student teachers, cooperating teachers and supervisors in inclusive settings. **Teaching and Learning**, 19 (2), 77–99.

Goddard, T., & Myers, R. (2011). Democracy and Demonstration in The Grey Area of Neo-Liberalism A Case Study of Free Los Angeles High School. **British Journal Of Criminology**, 53 (3), 419-437.

Hawkins, L. (2002). Principles leadership and organization climate: in international schools. **Dissertation Abstracts International**. 94 (3), 567-574.

Haynes, J. (2009). Leadership Development-An Essential Piece of Leading Change at Community Colleges, **Community College Journal of Research and Practice**, 33 (11), 962-964.

<http://ecommons.usask.ca/handle/10388/5764>

- Jose, A., Shirley, K., Angela, E., Benedict, R., Thomas, W., & Daniel, D. (2011). Electrolytic inferior vena cava model (EIM) of venous thrombosis. **Journal of Visualized Experiments**, **32** (3), 556-562
- Kapusuzoglu, S., & Balaban, C., (2001). Roles of Primary Education Supervisors in Training Candidate Teachers on Job. **European Journal of Scientific Research**. Vol.42 No.1 , pp.114-132.
- Lovell, J., & Wales, K. (1983). **Supervision for better schools**.(5th ed). New Yourk, NY: Englewood cliffs printice- Hell.
- Massaro , D , & Augustus, J. (2000). Teacher perception of school climate and principles self – reported leadership style based on three empirical measures of perceived leadership. **The center for education**, Winder University , one university place , Chester , PA 19013.
- Metuo, L. (2014). **Influence of head teachers’ instructional supervision practices on curriculum implementation in Isinya sub county, Kenya** (Thesis). University of Nairobi. Nairobi.
- Musundire ‘ A. (2015). **Effectiveness of the developmental supervision model as a tool for improving quality of teaching: perceptions of the South African primary school-based managers and educators**, University Of South Africa.
- Ozdemir, J., & Sabanci, A, I. (2015). Team Leadership: Leadership Role Achievement in Supervision Teams in Turkey. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, **5** (3), 243-260.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. J. (2007). **Supervision: Human Perspectives** (4th Ed), New York: Ac Graw- Hill Book Co.

White, V. & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. **Counselor Education and Supervision, 42**, 203-218

Yildirim, A. (2013). Student teachers perceptions about their education supervisors role. **Educational Research and Reviews, 8** (3), 112-20.

الملاحق

ملحق رقم (1)
الاستبانة قبل التعديل

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
قسم الإدارة التربوية

حضرة المعلم/ة.

تحية طيبة وبعد،

سيقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها: " درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها " ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانته معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يُرجى التكرم وتعبئة الاستبانة المرفقة، علماً بأن البيانات الواردة لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث
شادي قشوع

أولاً : البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (x) فيما ينطبق عليك:

- الجنس: ذكر أنثى

- مكان السكن : مدينة قرية مخيم

- المؤهل العلمي: دبلوم متوسط بكالوريوس ماجستير فأعلى

- سنوات الخدمة : أقل من 5 سنوات من (5 - 10) سنة 11 سنة فأكثر

ثانيا: الأنماط القيادية

الاستجابة				الرقم	الفقرات
معارض بشدة	معارض	محايد	موافق بشدة		
					البعد الاول: النمط الديمقراطي
				1.	المشرف التربوي المباشر لي منظما ودقيقا في عمله
				2.	المشرف التربوي قائد تشاوري
				3.	المشرف التربوي يحترم شخصية المعلمين
				4.	المشرف التربوي يستطيع استثارة الدوافع الكامنة واستخراج اقصى طاقة ممكن لتحقيق مصالح العمل
				5.	يحظي سلوك المشرف التربوي بإعجاب واحترام وتقدير المعلمين .
				6.	يقوم المشرف التربوي بالتفتيش من أجل التأكد من تنفيذ القرارات المتخذة
				7.	يبادر المشرف التربوي بتفويض بعض صلاحيته
				8.	يتجنب المشرف التربوي التحيز لمعلم على حساب معلم آخر
				9.	يتفهم المشرف التربوي مشكلات المعلمين في المدرسة
				10.	يتخذ المشرف التربوي القرار بشكل جماعي وتتحدد فيه مسئولية كل فرد في العمل .
				11.	يحرص المشرف التربوي على بناء علاقة طيبة بينه وبين المعلمين .
				12.	يحرص المشرف التربوي على تنسيق جهود المعلمين في العمل والانتاج .
				13.	يحفز المشرف التربوي المعلمين للعمل من خلال قيم الحرية والعدالة والمساواة والسلام والإنسانية
				14.	يحقق التفاعل الاجتماعي مع زملائه في المدرسة
				15.	يراعي المشرف التربوي حاجات المعلمين
				16.	يراعي المشرف التربوي قدرات المعلمين عند توزيع الواجبات عليهم
				17.	يزود المشرف التربوي المعلمين بالنصائح والإرشادات اللازمة للدراسة
				18.	يساعد المشرف التربوي المعلمين على البحث والتجريب

					يساعد المشرف التربوي زملاؤه في المدرسة على التطور المهني	19.
					يستخدم المشرف التربوي عبارات الثناء والمدح لإشباع الحاجات النفسية للمعلمين.	20.
					يشارك المشرف التربوي في المناسبات الاجتماعية التي تخص المعلمين وأعضاء هيئة التدريس	21.
					يشجع المشرف التربوي العمل بشكل جماعي بين المعلمين داخل المدرسة	22.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على ابداء ارائهم في تخطيط العمل وتنفيذها	23.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على القيام بواجباتهم على اكمل وجه	24.
					يشجع المشرف التربوي على العلاقة مع زملائه في المدرسة	25.
					يشجع المشرف التربوي على الاتصال والتشاور .	26.
					يظهر مرونة في تعامله وقراراته	27.
					يعامل المعلمين باحترام ولا يقلل من قيمتهم.	28.
					يساهم المشرف التربوي في تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين	29.
					يقوم المشرف التربوي بالاعمال بنفسه وفق مبدأ سيد القوم خادهمهم	30.
					يقوم المشرف التربوي بتقديم يد المساعدة للمعلمين حول كيفية أداء أعمالهم	31.
					يكون المشرف التربوي موضوعياً عند توجيه النقد للطلبة داخل غرفة الصف	32.
					البعد الثاني : النمط الترسلّي	
					لا يتسبب غياب المشرف التربوي في اعاقه العمل .	1.
					يتأثر المشرف التربوي عادة برغبات المعلمين	2.
					يتجنب المشرف التربوي التدخل في حل النزاعات بين المعلمين	3.
					يتردد المشرف التربوي عادة في اتخاذ القرارات .	4.
					يترك المشرف التربوي للعاملين الواجبات التي تتناسب وقدراتهم	5.

					6. يتساهل المشرف التربوي مع المعلمين المقصرين في أعمالهم .
					7. يتقبل المشرف التربوي أي تغيير يقترحه المعلمين في أسلوب العمل
					8. يتهرب المشرف التربوي من مواجهة مشكلات العمل .
					9. يسمح المشرف التربوي بالاجتهاد الشخصي للعاملين في حل المشكلات
					10. يعطي المشرف التربوي المعلمين استقلالية مفرطة في ممارسة مهامهم
					11. يفوض المشرف التربوي كل صلاحياته الادارية للعاملين
					12. يوافق المشرف التربوي على الأساليب التي يختارها المعلمون لانجاز أعمالهم .
					البعد الثالث: النمط التسبيبي
					13. تتميز اجتماعات المشرف التربوي بالعشوائية
					14. لا يلتزم المشرف التربوي بمواعيد غرفة الصف
					15. يتخبط المشرف التربوي في تصرفاته داخل المدرسة
					16. يتردد كثيراً في اتخاذ القرارات الادارية
					17. يتسم المشرف التربوي بضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين
					18. يتمتع بقلة التخطيط للمحاضرات والاجتماعات
					19. يميل المشرف التربوي لنظام الواسطه
					البعد الرابع: الديكتاتوري
					20. أسلوب أسئلته يغلب عليها الحفظ
					21. يتصيد أخطاء المعلمين ويستغلها لصالحه في تقييم المعلمين.
					22. يتمتع المشرف التربوي بندرة العلاقات الاجتماعية مع زملاءه في المدرسة
					23. يتولى المشرف التربوي بنفسه حل المشكلات التي تواجه المعلمين
					24. يستخدم المشرف التربوي سلطته على المعلمين (العلامات) من اجل الضغط والتهديد
					25. يصعب على المشرف التربوي اعطاء الفرصة للطلبة الاستفسار عن سؤال حول المساقات

					26. يعتبر المشرف التربوي المناقشة داخل غرفة الصف مضيقعة للوقت
					27. يغلب على المشرف التربوي الرسمية في مظهره وسلوكه
					28. يغلب على المشرف التربوي النظام التقليدي في التدريس
					29. يفرض المشرف التربوي رأيه بقوة اثناء الاجتماعات داخل المدرسة والمعلمين
					30. يقاوم الابداع والابتكار داخل المدرسة في المدرسة
					31. يقمع المعلمين عند التعبير عما يجول في خاطرهم من آراء وافكار
					32. يلزم المعلمين باتباع الخطة الدراسية للمادة التعليمية
					33. يميل المشرف التربوي الى دعم المناخ التقليدي في تعاملاته الإدارية مع المعلمين وزملاؤه
					34. يندر ان يهتم المشرف التربوي بالعلاقات الانسانية مع الاقسام الاخرى داخل المدرسة
					البعد الخامس: الاتوقراطي
					35. يغلب على زيارته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش
					36. يلزم المعلمين اتباع تعليماته في الادارة والتدريس.
					37. يعكس الشعور بتفوقه علميا وفكريا على المعلمين.
					38. يسجل ملاحظاته عن الزيارة الصفية على مرأى من التلاميذ ومسامعهم.
					39. يستأثر بالنقاش الذي يدور بينه وبين المعلمين حول ادائهم الصفي.
					40. يلزم المعلمين اتباع اسلوب محدد في التدريس.
					41. يتصيد اخطاء المعلمين ويستغلها في تحقيق مآربه.
					42. يميل إلى فرض ارائه بشدة على المعلمين في الادارة والتدريس.
					43. يقاطع المعلمين اثناء سير الحصة الدراسية.
					44. يدخل الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان.

ثالثاً : استبانة النمو المهني

الرقم	الفقرات	الاستجابة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة
	مجال التدريب والتاهيل:				
1.	يتواصل المشرف التربوي مع المعلمين بالمدرسة لتطوير أساليب التعليم.				
2.	يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تساهم في تطوير النمو المهني للمعلمين.				
3.	يقدم المشرف التربوي مقترحات جديدة لتقوي المعلمين في عملية التدريس.				
4.	يطلع المشرف التربوي على أنظمة التدريب للمعلم وسجلاته وآلية عمله.				
5.	يهتم المشرف التربوي باستشراف مستقبل المعلم من حيث النمو المهني لديه.				
6.	يوجه المشرف التربوي الاهتمام في توفير مناخ تعليمي تعليمي اجتماعي بين المعلم وطلابه يساعد على النمو المهني.				
7.	يهتم المشرف التربوي بإثارة دافعية المعلم نحو التطور والنمو الذاتي.				
8.	يقدم المشرف التربوي اقتراحات بناءة عند قيامه بتقويم المعلمين.				
9.	ي طرح المشرف التربوي افكارا تتعلق ببرامج النمو المهني في تحسين أداء المعلم المهني.				
10.	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني تزود المعلم بمهارات التعامل مع الوسائل التكنولوجية.				
11.	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلم.				
12.	ينصح المشرف التربوي في توفر إمكانات مادية تساعد على النمو المهني للمعلم فيها.				
	مجال المنهاج واساليب التدريس				
13.	يتابع المشرف التربوي المستجدات المتعمقة بالمادة التعليمية باستمرار .				

					14. يثري المشرف التربوي المادة التعليمية بالطرائق الحديثة.
					15. يساعد المشرف التربوي على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
					16. يسهم المشرف التربوي في تطوير نشاطات من شأنها تنمية شخصية المتعلم وتطوير جوانب التفكير لديه.
					17. يساعد المشرف التربوي المعلمين في التغلب على مشكلات العمل التي تواجههم.
					18. يجري المشرف التربوي الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى المعلمين.
					19. يسعى المشرف التربوي الى تنمية روح الابداع والابتكار في عمل المعلمين.
					20. يساهم المشرف التربوي على تدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
					21. يستخدم المشرف التربوي أسلوب التعزيز عند زيارته الاشرافية للمعلم.
					22. يشجع المشرف التربوي إلى تكريس أسلوب التعلم التعاوني في اوساط المعلمين.
					23. يشجع المشرف التربوي حرية الفكر والتعبير.
					24. يقدم المشرف التربوي مقترحات لتحسين طرق التدريس.
					25. يساهم المشرف التربوي في مساعدة المعلم على توظيف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية.
					26. يشجع المشرف التربوي على التعاون مع أولياء الأمور في مساعدة المعلمين على التطور مهنيًا.
					27. يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلم في مجال تخطيط المواد التعليمية وتحديثها.
					28. يعمل المشرف التربوي على تنويع مصادر معرفة المعلم.
					مجال التقييم
					29. يهتم المشرف التربوي بمتابعة تطبيق المعلم للنظم والقوانين المدرسية.
					30. يقوم المشرف التربوي بتوعية المعلمين بالانظمة واللوائح التعليمية.

					31. يحفز المشرف التربوي المعلمين معنويًا مما يؤثر في النمو المهني بشكل جيد في المدرسة.
					32. يوفر المشرف التربوي مقياسا عادلا لقياس قدرات المعلمين وإمكانياتهم.
					33. يعد المشرف التربوي تقارير حول وضع المعلمين.
					34. يضع المشرف التربوي معايير لتقييم تحصيل المعلمين بالمادة العملية.
					35. يعمل المشرف التربوي على منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في النمو المهني لهم.
					36. يسهم نمط القيادة المتبع من قبل المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم في المدرسة.
					37. يؤكد المشرف التربوي على وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب.
					38. يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين قبل البدء بعملية الاشراف.

شكرا لتعاونكم

ملحق رقم (2)

الاستبانة بعد التعديل

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حاضرة المعلم/ة.

تحية طيبة وبعد،

سيقوم الباحث بدراسة بعنوان: " درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها " ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري، والدراسات السابقة، لذا يُرجى التكرم وتعبئة الإستبانة المرفقة، علماً بأن البيانات الواردة لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا لكم حُسن تعاونكم

الباحث

شادي خالد حسين قشوع

أولاً : البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (x) فيما ينطبق عليك:

- الجنس: ذكر أنثى

- مكان السكن : مدينة قرية مخيم

- المؤهل العلمي: دبلوم متوسط بكالوريوس ماجستير فأعلى

- سنوات الخدمة: أقل من 5 سنوات من (5 - 10) سنة أكثر من 10 سنوات

- المرحلة التعليمية: أساسية دنيا أساسية عليا ثانوية

- التخصص: مواد أدبية مواد علمية

ثانياً: الأنماط القيادية

يُرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً :

الإستجابة					الرقم	الفقرات
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا		
						النمط الديمقراطي:
					1.	أرى المشرف التربوي المباشر منظمًا في عمله
					2.	المشرف التربوي قائد تشاوري
					3.	يحترم المشرف التربوي شخصية المعلمين
					4.	يستطيع المشرف التربوي استثارة الدوافع الكامنة واستخراج أقصى طاقة ممكنة لتحقيق مصالح العمل
					5.	يحظى سلوك المشرف التربوي بتقدير المعلمين.
					6.	يقوم المشرف التربوي بالتفتيش من أجل التأكد من تنفيذ القرارات المتخذة
					7.	يبادر المشرف التربوي بتفويض بعض صلاحيته لي.
					8.	يعتبر المشرف غير متحيز.
					9.	يتفهم المشرف التربوي مشكلات المعلمين في المدرسة.
					10.	يتخذ المشرف التربوي القرار بشكل جماعي .
					11.	يحرص المشرف التربوي على بناء علاقة طيبة بينه وبين المعلمين.
					12.	يحرص المشرف التربوي على تنسيق جهود المعلمين للعمل.
					13.	يحفز المشرف التربوي المعلمين للعمل.
					14.	يراعي المشرف التربوي حاجات المعلمين
					15.	يراعي المشرف التربوي قدرات المعلمين عند توزيع الواجبات عليهم
					16.	يزود المشرف التربوي المعلمين بالنصائح اللازمة للدراسة

					يساعد المشرف التربوي المعلمين على البحث والتجريب.	17.
					يساعد المشرف التربوي زملائي في المدرسة على التطور المهني	18.
					يشارك المشرف التربوي في المناسبات الإجتماعية التي تخص المعلمين وأعضاء هيئة التدريس	19.
					يشجع المشرف التربوي العمل بشكل جماعي بين المعلمين داخل المدرسة	20.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على إبداء آرائهم في تخطيط العمل وتنفيذها	21.
					يشجع المشرف التربوي المعلمين على القيام بواجباتهم على أكمل وجه	22.
					يشجع المشرف التربوي على العلاقة مع زملائه في المدرسة	23.
					يشجع المشرف التربوي على الإتصال والتشاور .	24.
					يظهر مرونة في تعامله وقراراته	25.
					يعامل المعلمين باحترام ولا يقلل من قيمتهم.	26.
					يسهم المشرف التربوي في تعزيز الثقة بينه وبين المعلمين	27.
					يوجه المشرف التربوي عند توجيه النقد للمعلمين داخل غرفة الصف على نحو موضوعي.	28.
					النمط الترسلّي:	
					يتسبب غياب المشرف التربوي في إعاقة العمل .	29.
					يتأثر المشرف التربوي عادة برغبات المعلمين	30.
					يتجنب المشرف التربوي التدخل في حل النزاعات بين المعلمين	31.
					ينردد المشرف التربوي عادة في اتخاذ القرارات .	32.
					يترك المشرف التربوي للمعلمين الواجبات التي تتناسب وقدراتهم	33.
					يتساهل المشرف التربوي مع المعلمين المقصرين في أعمالهم.	34.
					يتقبل المشرف التربوي تغيير يقترحه المعلمين في أسلوب العمل	35.

					36. يتهرب المشرف التربوي من مواجهة مشكلات العمل .
					37. يسمح المشرف التربوي بالاجتهاد الشخصي للعاملين في حل المشكلات
					38. يعطي المشرف التربوي المعلمين استقلالية في ممارسة مهامهم
					39. يوافق المشرف التربوي على الأساليب التي يختارها المعلمون لإنجاز أعمالهم .
					40. تتميز اجتماعات المشرف التربوي بالعشوائية
					41. لا يلتزم المشرف التربوي بمواعيد غرفة الصف
					42. يتخبط المشرف التربوي في تصرفاته داخل المدرسة
					43. يتردد كثيرًا في اتخاذ القرارات الإدارية
					44. يتسم المشرف التربوي بضعف المقدرة على حل المشكلات التي تواجه المعلمين
					45. يتمتع بقلة التخطيط للمحاضرات والاجتماعات
					46. يميل المشرف التربوي لنظام الوساطة
					النمط الدكتاتوري:
					47. يغلب على أسئلته طابع الحفظ
					48. يتصيد أخطاء المعلمين ويستغلها لصالحه في تقييم المعلمين.
					49. يتمتع المشرف التربوي بندرة العلاقات الإجتماعية مع زملائه في المدرسة.
					50. يتولى المشرف التربوي بنفسه حل المشكلات التي تواجه المعلمين
					51. يستخدم المشرف التربوي سلطته على المعلمين (العلامات) من أجل الضغط والتهديد
					52. يصعب على المشرف التربوي إعطاء الفرصة للطلبة الاستفسار عن سؤال حول المساقات
					53. يعتبر المشرف التربوي المناقشة داخل غرفة الصف مضيعة للوقت
					54. يغلب على المشرف التربوي الرسمية في مظهره وسلوكه

					55. يغلب على المشرف التربوي النظام التقليدي في التدريس
					56. يفرض المشرف التربوي رأيه بقوة في أثناء الاجتماعات داخل المدرسة والمعلمين.
					57. يقاوم المشرف التربوي الإبداع والإبتكار داخل المدرسة في المدرسة
					58. يقمع المعلمين عند التعبير عما يجول في خاطرهم من آراء وأفكار
					59. يلزم المشرف التربوي المعلمين بإتباع الخطه الدراسية للمادة التعليمية.
					60. يميل المشرف التربوي إلى دعم المناخ التقليدي في تعاملاته الإدارية مع المعلمين وزملاؤه
					61. يندر أن يهتم المشرف التربوي بالعلاقات الإنسانية مع الأقسام الأخرى داخل المدرسة
					62. يغلب المشرف التربوي على زيارته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش
					63. يلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع تعليماته في الإدارة والتدريس.
					64. يعكس المشرف التربوي الشعور بتفوقه علميا وفكريا على المعلمين.
					65. يسجل المشرف التربوي ملاحظاته عن الزيارة الصفية على مرأى من التلاميذ ومسامعهم.
					66. يستأثر المشرف التربوي بالنقاش الذي يدور بينه وبين المعلمين حول أدائهم الصفي.
					67. يلزم المشرف التربوي المعلمين اتباع أسلوب محدد في التدريس.
					68. يتصيد المشرف التربوي اخطاء المعلمين ويستغلها في تحقيق مآربه.
					69. يميل المشرف التربوي إلى فرض ارائه بشدة على المعلمين في الإدارة والتدريس.
					70. يقاطع المشرف التربوي المعلمين في أثناء سير الحصة الدراسية.
					71. يدخل المشرف التربوي الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان.

ثالثاً : استبانة النمو المهني

الإستجابة					الرقم	الفقرات
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا		
						مجال التدريب و التأهيل :
					1.	يتواصل المشرف التربوي مع المعلمين بالمدرسة لتطوير أساليب التعليم.
					2.	يطور المشرف التربوي نماذج وأساليب خاصة تسهم في تطوير النمو المهني للمعلمين.
					3.	يقدم المشرف التربوي مقترحات جديدة لتقوي المعلمين في عملية التدريس.
					4.	يطلع المشرف التربوي على أنظمة التدريب للمعلم وسجلاته وآلية عمله.
					5.	يهتم المشرف التربوي باستشراف مستقبل المعلم من حيث النمو المهني لديه.
					6.	يوجه المشرف التربوي الإهتمام في توفير مناخ تعليمي تعليمي اجتماعي بين المعلم وطلابه يساعد على النمو المهني.
					7.	يهتم المشرف التربوي بإثارة دافعية المعلم نحو التطور والنمو الذاتي.
					8.	يقدم المشرف التربوي اقتراحات بناءة عند قيامه بتقويم المعلمين.
					9.	يطرح المشرف التربوي أفكارا تتعلق ببرامج النمو المهني في تحسين أداء المعلم المهني.
					10.	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني تزود المعلم بمهارات التعامل مع الوسائل التكنولوجية.
					11.	يسهم المشرف التربوي في طرح برامج النمو المهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلم.
					12.	ينصح المشرف التربوي في توفر إمكانات مادية تساعد على النمو المهني للمعلم فيها.
						مجال المناهج وأساليب التدريس:
					13.	يتابع المشرف التربوي المستجدات المتعمقة بالمادة التعليمية باستمرار.

					14. يثري المشرف التربوي المادة التعليمية بالطرائق الحديثة.
					15. يساعد المشرف التربوي على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
					16. يسهم المشرف التربوي في تطوير نشاطات من شأنها تنمية شخصية المتعلم وتطوير جوانب التفكير لديه.
					17. يساعد المشرف التربوي المعلمين في التغلب على مشكلات العمل التي تواجههم.
					18. يجري المشرف التربوي الاختبارات التشخيصية لتحديد مستوى المعلمين.
					19. يسعى المشرف التربوي إلى تنمية روح الإبداع والإبتكار في عمل المعلمين.
					20. يسهم المشرف التربوي في تدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
					21. يستخدم المشرف التربوي أسلوب التعزيز عند زيارته الإشرافية للمعلم.
					22. يشجع المشرف التربوي إلى تكريس أسلوب التعلم التعاوني في أوساط المعلمين.
					23. يشجع المشرف التربوي حرية الفكر والتعبير.
					24. يقدم المشرف التربوي مقترحات لتحسين طرائق التدريس.
					25. يسهم المشرف التربوي في مساعدة المعلم على توظيف الأنشطة المدرسية لخدمة المادة التعليمية.
					26. يشجع المشرف التربوي على التعاون مع أولياء الأمور في مساعدة المعلمين على التطور مهنيًا.
					27. يسهم المشرف التربوي في تطوير المعلم في مجال تخطيط المواد التعليمية وتحديثها.
					28. يعمل المشرف التربوي على تنويع مصادر معرفة المعلم.
					مجال التقييم:
					29. يهتم المشرف التربوي بمتابعة تطبيق المعلم للنظم والقوانين المدرسية.
					30. يقوم المشرف التربوي بتوعية المعلمين بالأنظمة واللوائح التعليمية.
					31. يحفز المشرف التربوي المعلمين معنويًا مما يؤثر في النمو المهني بشكل جيد في المدرسة.

					32. يوفر المشرف التربوي مقياسا عادلا لقياس قدرات المعلمين وإمكانياتهم.
					33. يعد المشرف التربوي تقارير مناسبة حول وضع المعلمين.
					34. يضع المشرف التربوي معايير لتقييم تحصيل المعلمين بالمادة العملية.
					35. يعمل المشرف التربوي على منح المعلمين بعض الصلاحيات يساعد في النمو المهني لهم.
					36. يسهم نمط القيادة المتبع من قبل المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلم في المدرسة.
					37. يؤكد المشرف التربوي على مبدأ وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب.
					38. يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين المعلمين قبل البدء بعملية الإشراف.

ملحق رقم (3)

اعضاء لجنة التحكيم

د. يوسف ذياب	جامعة القدس المفتوحة
أ.د. زياد بركات	جامعة القدس المفتوحة
د. معزوز علاونة	جامعة القدس المفتوحة
د. فاخر الخليلي	جامعة النجاح الوطنية
أ.د. عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
د. فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية
د. سهيل صالحه	جامعة النجاح الوطنية
د. اشرف الصايغ	جامعة النجاح الوطنية

ملحق رقم (4): الموافقة على عنوان الأطروحة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2015/2/5

حضرة الدكتور عبد الكريم ايوب المحترم
منسق برنامج ماجستير الإدارة التربوية
تحية طيبة وبعد،

الموضوع : الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (285)، المنعقدة بتاريخ 2015/2/4، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالب / شادي خالد حسين قشوع، رقم تسجيل 11356511، تخصص ماجستير الإدارة التربوية، عنوان الأطروحة:
(درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط القيادة وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها)
(The Degree of Practicing of Educational Supervisors' Leadership Styles and its Relationship to Teachers' Professional Development in Public Schools in Northern West Bank Governorates from Teachers Point of Views)

بإشراف: أ.د. غسان الحلو

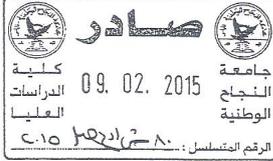
الموافقة بعد ان قام الطالب بتعديل العنوان الذي طلب منه.

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب. وفي حال عدم تسجيل الطالب/ة للأطروحة في الفترة المحددة له/ا ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. خليل عودة



نسخة : د. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم
ق.أ.ع. القبول والتسجيل المحترم
مشرف الطالب :

فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف: /2345115، 2345114، 2345113، (09) 972 * فاكس: (09) 2342907 (972)
3200 Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق رقم (5): تسهيل مهمة الطالب

٥٥١

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ ٤٦٦ / ٤٢٢
التاريخ : 2015/4 / 2٦م
الموافق : ٤٢٢ / ٤٦٦ / 1436هـ

السيد د. سامح العظموت المحترم
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الإنسانية/ جامعة النجاح الوطنية
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة: كتابكم الوارد إلينا بتاريخ 2015/4/6م

الدرجة المنوي الحصول عليها: □ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا مانع من قيام الطالب "شادي خالد صيوني قشوع" بأجراء دراسته الميدانية بعنوان "درجة
ممارسة المشرفين التربويين للأمناء القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس
الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المظمن فيها"، وتوزيع الإستهانة
المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم (نابلس،
جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية، طولكرم، قباطية، جنين، طوباس)، وذلك بعد التنسيق المسبق مع
مديري التربية والتعليم فيها.
راجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة.

خلوة داود ناصر
مدير عام التعليم العام



نسخة/ الأخ مدير عام التخطيط التربوي المحترم
نسخة/ الأخ مدير عام الإشراف التربوي المحترم
نسخة/ الأخوة مديري التربية والتعليم المحترمين
(نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية، طولكرم، قباطية، جنين، طوباس)
الرجاء تسهيل المهمة

نسخة / ذلك

٤٥٥
٤٥٥

هاتف: (+972-2-998-3205)؛ تليفون: (+972-2-998-3205)؛ فاكس: (+970-2-998-3205)؛ رام الله، ص.ب. (576) Ramallah, P.O.Box

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The Degree of Practicing of Educational Supervisors'
Leadership Styles and its Relationship to Teachers'
Professional Development in Public Schools in
Northern West Bank Governorates From Teachers
Point of Views**

**Prepared by
Shadi Khaled Hussein Qashou**

**Supervised by
Prof. Ghassan Hussein al Hilo**

*This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of
Graduate Studies, An- Najah National University, Nablus, Palestine.*

02016

The Degree of Practicing of Educational Supervisors' Leadership Styles and its Relationship to Teachers' Professional Development in Public Schools in Northern West Bank Governorates From Teachers Point of Views

**Prepared by
Shadi Khaled Hussein Qashou
Supervised by
Prof. Ghassan Hussein al Hilo**

Abstract

The current study aimed to identify the degree of practicing of educational supervisors' leadership styles and its relationship to teachers' professional development in public schools in northern West Bank governorates from teacher's point of views, and to identify the role of the study variables. The researcher followed the descriptive and analytical approach, the researcher selected a stratified random sample represented a number of public school teachers in the provinces of the northern West Bank in Palestine, where the distribution of the questionnaire consisting of 109 paragraphs of the six areas of the public (2014-2015) semester second, reached the study population (12,466) teachers, were distributed (500) to identify and retrieve (421) questionnaire

The results of the study showed that the total score of leadership styles a moderate averaged of (3.05). Moreover, the field of democratic style has ranked in the first place, where a high average of response rate reached (3.55) followed by free style with a moderate responsive style (2.77), then dictatorial style with a moderate rate of (2.72). The study results showed that the total degree of professional development among public schools teachers in governorates of the Northern West Bank in

Palestine averaged (3.44) and a high response rate. also, the field of training and qualifying averaged (3.46) followed by evaluation domain with an high average of (3.44) and the currucumen and teaching methods with a high average of (3.43).

Due to the study results there were a positive correlation statistically significant relationship at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the leadership styles and professional development among teachers of public schools in the governorates of the northern West Bank in Palestine patterns, as the value of the correlation coefficient was (0.364).

Based on the results of the study, there are the following recommendations:

1. To promote human relations between the teacher and educational administrator, such as participation of the educational supervisor at social events.
2. To build a positive educational atmosphere trust and mutual respect between the teacher and the educational supervisor, and the educational supervisor depends objective methods in the exercise of supervisory roles.

Key words: educational supervision, educational supervisor, professional growth, leadership, the leader, the style, the style leader.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.